

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

**Kánon velkých Čechů v učebnicích dějepisu od roku 1918  
a způsoby formování historického vědomí mládeže v současnosti**

**A canon of the great Czechs in history books from 1918 and ways  
of shaping the historical consciousness of youth in the present**

Mgr. Irena Kapustová, Ph. D.

Studijní program: P7105 Historické vědy

Studijní obor: Didaktika dějepisu

Rok odevzdání: 2022

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA HISTORIE

**Kánon velkých Čechů v učebnicích dějepisu  
od roku 1918 a způsoby formování historického  
vědomí mládeže v současnosti**

DIZERTAČNÍ PRÁCE

Autorka práce: Mgr. Irena Kapustová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

2021

UNIVERSITY OF OSTRAVA  
FACULTY OF ARTS  
DEPARTMENT OF HISTORY

**A canon of the great Czechs in history books  
from 1918 and ways of shaping the historical  
consciousness of youth in the present**

DISSERTATION

Author: Mgr. Irena Kapustová

Supervisor: Doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

2021

## ABSTRAKT

Dizertační práce se zaměřuje na panteon historických osobností v dějepisných učebnicích základních a středních škol v uplynulých sto letech a v současné školní výuce dějepisu. Teoretická část práce se zabývá termíny, se kterými je těsně spjata část výzkumná. Jde primárně o pojmy jako je historické vědomí, kolektivní paměť či narativ, dále jsou zmiňovány přístupy k analýze učebních textů, učebnice dějepisu a jejich obsahová analýza. Stručně uvedena je i role učitele v procesu formování historického vědomí. Český panteon osobností a zdůvodnění základního výběru je předmětem navazující kapitoly.

Stěžejní část dizertační práce představuje vlastní výzkumná činnost, jejíž první část je zastoupena obsahovou analýzou dějepisných učebnic. Přesněji formulováno kapitol vztahujících se ke zkoumaným osobnostem českého panteonu. Další fázi výzkumu představuje již aplikace smíšeného empirického výzkumu. Tato metodologie je zastoupena online dotazníkovým šetřením mezi učiteli dějepisu základních a středních škol napříč Českou republikou. Dále jsme využili metodu hloubkových rozhovorů s vyučujícími a ohniskových skupin s vysokoškolskými studenty.

*Klíčová slova: panteon historických osobností, historické vědomí, kolektivní paměť, učební text, analýza učebnic, narativ, empirický smíšený výzkum, dotazníkové šetření, hloubkový rozhovor, ohnisková skupina*

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the pantheon of historical figures in the history books of primary and secondary schools over the past century and in contemporary school history teaching. The theoretical part of the paper deals with terms with which the research part is closely linked. These are primarily concepts such as historical consciousness, collective memory or narratives, and approaches to the analysis of textbooks, history books and their content analysis are also mentioned. The role of the teacher in the process of shaping historical consciousness is also briefly stated. The Czech pantheon of personalities and the rationale for the baseline selection is the subject of a follow-up chapter.

The core part of the dissertation is its own research activity, the first part of which is represented by a content analysis of history textbooks. More precisely formulated chapters relating to the figures of the Czech pantheon examined. The next stage of research is already the application of mixed empirical research. This methodology is represented by an online questionnaire survey among primary and secondary school history teachers across the Czech Republic. We also used the method of in-depth interviews with tutors and focus groups with university students.

*Keywords: pantheon of historical figures, historical consciousness, collective memory, textbook analysis, narration, empirical mixed research, questionnaire investigation, in-depth interview, focus groups*

## Poděkování

Na tomto místě chci velmi poděkovat doc. PhDr. Blaženě Gracové, CSc. z Filozofické fakulty Ostravské univerzity za odborné vedení v průběhu tvorby celého textu dizertační práce, za cenné rady a podporu při přípravě struktury výzkumu. Za konzultaci výzkumných metod a struktury online dotazníků děkuji doc. PhDr. Denise Labischové, PhD. z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Moje poděkování patří také prof., dr. hab. Violettě Margaret Julkowské z University Adama Mickiewicze v Poznani za návrh tabulky kategorií výzkumu pro analýzu dějepisných učebnic. Svému manželovi ing. Josefu Kapustovi děkuji za pomoc při formátování celé dizertační práce a kontrolu všech citací dle citační normy OSU. Dále děkuji Mgr. Radce Döbertové za jazykovou korekturu textu a korekturu textových částí v anglickém jazyce. Poděkovat chci také akademikům a doktorandům z Ostravské univerzity zapojeným do úvodní focus group a samozřejmě všem vyučujícím z celé ČR i studentům Univerzity Hradec Králové, kteří se ochotně zapojili do výzkumu. Poděkování patří rovněž mým rodičům za jejich velkou podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že předložená dizertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v odkazech a v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne . . . . .

.....

(podpis autora/rky)

## Obsah

ÚVOD	10
1 STAV ZPRACOVÁNÍ PROBLEMATIKY HISTORICKÉHO VĚDOMÍ A UČEBNICOVÉ ANALÝZY	13
2 VÝBĚR TÉMATU PRÁCE A JEJÍ CÍLE .....	16
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....	19
3.1 Charakteristika teoretické části.....	19
3.2 Paměť jako zásadní fenomén ve vnímání historie .....	20
3.2.1 Kolektivní paměť nebo historické vědomí?.....	23
3.2.2 Role paměti v historickém poznání .....	28
3.3 Učebnicový text a možnosti jeho výzkumu.....	36
3.3.1 Lingvistický přístup k výzkumu textu.....	36
3.3.2 Psychologický přístup k výzkumu textu.....	38
3.3.3 Vybrané teoretické problémy učebního textu .....	42
3.4 Dějepisné učebnice a jejich role v edukačním procesu .....	43
3.5 Typologie dějepisných učebnic .....	50
3.5.1 Obsahová analýza učebnic .....	52
3.6 Současný přístup k výuce historie a možná cesta změny .....	55
3.7 Co je narativ, narativní analýza a jejich role v rámci historického vědomí.....	59
3.8 Role učitele ve vzdělávacím procesu a při formování historického vědomí žáků	65
4 METODY POUŽITÉ V RÁMCI APLIKOVANÉHO VÝZKUMU .....	70
VÝZKUMNÝ DESIGN .....	78
5 ZKOUMANÉ HISTORICKÉ OSOBNOSTI.....	79
5.1 Odůvodnění výběru osobností aneb český panteon v proměnách historického vědomí společnosti.....	79
5.2 Úvodní focus group .....	85

5.3	Reflexe zkoumaných osobností v současnosti (společnost a média) .....	88
5.4	Školské kurikulární dokumenty od první republiky do současnosti.....	91
5.5	Učebnicový přístup ke zkoumaným osobnostem předkládaným žákům na základě dobového kurikula.....	91
5.5.1	První republika .....	92
5.5.2	Poválečné období od roku 1945 .....	95
5.5.3	Od roku 1989 do současnosti.....	96
6	PREZENTACE KARLA IV. V DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH .....	97
6.1	Karel IV. v učebnicích z let 1918 – 1938.....	97
6.2	Komparace mezních přístupů k osobnosti Karla IV. v učebnicích první republiky	101
6.3	Socialistické období let 1948–1989.....	103
6.3.1	Osobnost Karla IV. prizmatem socialismu.....	104
6.3.2	Komparace autorských přístupů do roku 1989.....	106
6.4	Učebnice po roce 1990.....	107
6.5	Vývoj (nejen) učebnicového náhledu na zkoumanou osobnost.....	107
6.6	Karel IV. v učebnicích po roce 1990 .....	113
7	PREZENTACE JANA HUSA V DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH .....	130
7.1	Učebnice 1918 – 1939 .....	130
7.1.1	Komparace meziválečných autorských přístupů k osobnosti Jana Husa.....	133
7.2	Protektorátní učebnice dějepisu .....	134
7.3	Poválečné učebnice do roku 1989 .....	135
7.3.1	Komparace autorských přístupů 2. poloviny 20. století .....	140
7.4	Současné dějepisné učebnice ve vztahu k Janu Husovi .....	142
7.5	Mistr Jan Hus v historickém vědomí české společnosti .....	161
8	PREZENTACE TOMÁŠE G. MASARYKA V DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH .....	166
8.1	Meziválečný učebnicový obraz T. G. Masaryka.....	166



8.2	Socialistické období let 1948–1989 .....	174
8.3	Obraz T. G. Masaryka v učebnicích po roce 1990 .....	178
8.4	Tomáš G. Masaryk v historickém vědomí české společnosti .....	198
8.5	Výukové možnosti rozšiřující učebnicové informace .....	202
9	PREZENTACE MILADY HORÁKOVÉ V SOUČASNÝCH UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU .....	204
9.1	Faktografické údaje v současných učebnicích pro základní školy .....	206
9.2	Faktografie a nové pojmy na stránkách středoškolských učebnic .....	207
9.3	Zastoupení historických pramenů .....	208
9.4	Výukové možnosti rozšiřující učebnicové informace .....	210
9.4.1	Audiovizuální prameny, kterými je vhodné doplnit výuku .....	210
9.4.2	Literatura nabízející další informace .....	210
9.5	Obraz Milady Horákové v současné společnosti .....	211
10	RESUMÉ K UČEBNICOVÉ OBSAHOVÉ ANALÝZE ČTYŘ HISTORICKÝCH OSOBNOSTÍ .....	212
11	DOTAZNÍKOVÝ ONLINE VÝZKUM MEZI VYUČUJÍCÍMI DĚJEPISU .....	214
11.1	Metody pedagogického výzkumu .....	214
11.2	Souhrnné vyhodnocení obecných úvodních otázek a závěrečných dotazů v online dotaznících .....	216
11.3	Karel IV. v online dotazníkovém výzkumu .....	220
11.4	Jan Hus v online dotazníkovém výzkumu .....	237
11.5	Tomáš G. Masaryk v online dotazníkovém výzkumu .....	254
11.6	Milada Horáková v online dotazníkovém výzkumu .....	268
12	RESUMÉ K DOTAZNÍKOVÉMU VÝZKUMU .....	279
13	HLOUBKOVÉ/ IN DEPTH ROZHOVORY S VYUČUJÍCÍMI DĚJEPISU .....	281
14	FOCUS GROUPS SE STUDENTY UČITELSTVÍ DĚJEPISU .....	300
15	DISKUZE .....	310
16	ZÁVĚR	314

RESUMÉ	321
SUMMARY	322
SEZNAM LITERATURY .....	324
PRAMENY	324
SEZNAM LITERATURY (MONOGRAFIE) .....	334
SEZNAM KAPITOL Z MONOGRAFIE .....	343
SEZNAM ČLÁNKŮ Z PERIODIK (PERIODIKA – ČLÁNEK) .....	348
SEZNAM WEBOGRAFIE .....	353
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	357
SEZNAM GRAFŮ .....	359
SEZNAM TABULEK .....	360
SEZNAM PŘÍLOH .....	362

## ÚVOD

V rámci relativně krátkého časového úseku v historii proběhly zásadní politické změny v životě republiky a střídala se státní zřízení i krátká avšak zásadní mezidobí, ve kterých se rozhodovalo o dalším směřování státu<sup>1</sup>. To mělo významný dopad na výuku dějepisu a samozřejmě i na tvorbu nových dějepisných učebnic. Učebnice dějepisu bývají odrazem politické situace dané země a reflexí společenského života v ní. Zásadním způsobem se zmíněné proměny odrážejí v recepci historických postav, o kterých se žáci mají ve škole učit. O existenci a působení některých osobností se školní mládež v učebních textech dočte v každé etapě sledovaného období, o jiných mohou učebnice v určité době mlčet, další při své prezentaci procházejí různými proměnami. Zmíněný fakt samozřejmě ovlivňuje formování historického vědomí žáků a následně celé společnosti.

Hlavním cílem předkládané dizertační práce je zjistit, jak se proměňoval obraz čtyř zkoumaných osobností v učebnicích dějepisu od vzniku republiky do současnosti. Dále bylo v rámci práce aplikací kombinace několika výzkumných metod zjišťováno, zda a jak (tzn. prostřednictvím jakých metod a forem) učitelé zařazují vybrané historické postavy do svých vlastních hodin dějepisu dnes.

Se stanoveným cílem úzce souvisí terminologie, které se věnujeme v teoretické části práce. Primárně jde o pojmy, jako je paměť, kolektivní paměť nebo již zmíněné historické vědomí. Teoretická část se zabývá rovněž dalšími východisky vlastního výzkumu, jako jsou například možnosti učebnicové analýzy, narativ učebnic a v neposlední řadě je zmíněna nezastupitelná role vyučujících v utváření historického vědomí žáků.

Na povolání pedagogů na všech stupních škol jsou dlouhodobě kladeny stále vyšší požadavky, které jsou úzce spojeny s modernizací vyučování. Zmíněné nároky se netýkají pouze historie, ale všech vyučovacích předmětů. Stále větší flexibilitu v přizpůsobování se novým podmínkám ve školství a celé společnosti vyžaduje primárně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím kurikulárních dokumentů (Rámcových vzdělávacích plánů především), ale také odborná veřejnost, rodiče žáků, v některých případech i žáci sami.

---

<sup>1</sup> Např. období druhé republiky nebo poválečné období do roku 1948

V současnosti ve školách již nelze aplikovat pouze klasickou frontální výuku, ale pedagog by měl používat takové formy a metody učení, které žáky dovedou k nejvyšším hladinám klíčových kompetencí, aby dokázali aplikovat získané poznatky v každodenním životě. Je také nutné využívat velké množství didaktizovaných i nedidaktizovaných pramenů a jiných materiálů, které jsou k dispozici především prostřednictvím moderních technologií<sup>2</sup>. Všechny zmiňované zdroje se stávají školními historickými prameny a jejich prostřednictvím žáci získávají cílové dovednosti zakotvené v kurikulárních dokumentech. Takové požadavky kladou vysoké nároky na kreativitu, další vzdělávání, každodenní přípravu nebo např. i evaluaci učitelů i jimi vyučovanou školní mládež. V rámci výuky dějepisu často narážíme na problém, že jmenovaný předmět je mnoha recipienty vnímán jako okrajový, nekontinuální s moderní dobou a se současným světem<sup>3</sup>. Právě díky začlenění moderních technologií do výuky, zajímavých edukačních metod či forem výuky můžeme ale žáky k zájmu o historii dobře motivovat.

Dějepisné učebnice jsou v poslední době součástí moderních výzkumů jako specifický druh historické literatury se zvláštním edukačním určením, což respektuje jejich struktura a rozvržení. Učební texty se vedle své role základního edukačního prostředku stávají také obrazem doby svého vzniku a prezentují rovněž způsob popisu historie v konkrétním období. Stávají se tak historiograficky cennou záležitostí, přestože poznatky historické vědy ze zřejmých důvodů (srozumitelnost pro žáky, edukativní cíl) značně zjednodušují.

S uvedeným konstatováním jsou v těsné kontinuitě další kategorie, jimiž se teoretická část práce zabývá (např. kategorie historického vědomí a kolektivní paměti).

Prvním krokem výzkumné části textu bylo zařazení metody *focus groups*, abychom potvrdili či upravili původní vlastní výběr českých historických osobností pro následující práci. Následovala analýza učebnic dějepisu (především obsahová) a komparace autorských přístupů ke konkrétní osobnosti v různých historických obdobích za uplynulých sto let. Druhá část cíle (online šetření mezi pedagogy) byla rozpracována do výzkumných otázek (otevřených, uzavřených, polouzavřených), jimiž jsme zjišťovali např. jaký časový prostor ve

---

<sup>2</sup> Např. digitalizované archivní materiály

<sup>3</sup> Dokladují to např. koncepce MŠMT o spojení dějepisu se základy společenských věd nebo posílení hodinové dotace přírodovědných a technických předmětů na úkor humanitních apod.

výuce dějepisu jednotlivým osobnostem učitelé věnují nebo jaké zdroje informací pro svou výuku nejvíce využívají.

V českém didaktickém prostředí posledních cca třicet let jsme neobjevili práci, která by věnovala komplexní pozornost panteonu významných českých historických osobností<sup>4</sup> v prostředí základních a středních škol. Dílčí studie takového charakteru vztahující se ke Karlu IV. nebo Janu Husovi v povědomí české školní mládeže však v porevolučním období publikovala Blažena Gracová z Ostravské univerzity<sup>5</sup>. Podařilo se jí tak částečně vyplnit mezeru na poli výzkumu a předložit odborné učitelské veřejnosti i historikům fakta, jak prostřednictvím významných osobností českých dějin a využitím moderních výukových metod formovat historické vědomí žáků a probouzet jejich zájem o české a evropské dějiny. Problematiku zkoumala nejen v českém, ale i polském a německém prostředí. Ve vztahu k dalším osobnostem se nám podařilo vyhledat již pouze několik diplomových prací.<sup>6</sup>

V návaznosti na obsahovou analýzu částí učebnic obsahujících texty o zkoumaných osobnostech proběhl ještě smíšený výzkum mezi pedagogy (dotazníkové šetření a in depth rozhovory). Pro komparaci názorů ještě focus groups šetření se studenty učitelství.

---

<sup>4</sup> O tom, kdo nebo co rozhoduje o zařazení historické postavy mezi významné osobnosti, se zmíníme dále v průběhu práce (př. vládnoucí ideologie, filozoficko etické kategorie dobra a zla či osobnosti akcentující národ, pozitivně rezonující ve společnosti nebo anketa Největší Čech apod.)

<sup>5</sup> Např. GRACOVÁ 2006, 2008, 2012

<sup>6</sup> DP dostupné na theses; viz seznam literatury

# 1 STAV ZPRACOVÁNÍ PROBLEMATIKY HISTORICKÉHO VĚDOMÍ A UČEBNICOVÉ ANALÝZY

K osobnostem, které se v českém didaktickém prostředí v současnosti věnují analýze dějepisných učebnic, formování historického vědomí školní mládeže, případně přímo zkoumání historického vědomí školní mládeže na území naší republiky, patří z historiků např. již zmiňovaná Blažena Gracová, dále Zdeněk Beneš nebo Denisa Labischová. Potom musíme jmenovat hlavně sociology jako Zuzana Kubišová, Jiří Šubrt či Nicholas Maslowski.

Abychom konkretizovali alespoň některé výstupy jmenovaných autorů, jedná se například o texty<sup>7</sup> Z. Beneše (jako jeden z prvních *Historický text a historická kultura*), J. Šubrt (např. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*) nebo B. Gracové (*Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*<sup>8</sup>). Historickému vědomí se věnuje rovněž D. Labischová ve své publikaci *Co si uchováváme v paměti?*<sup>9</sup>.

Zkoumané problematice se ve vztahu k národu celoživotně věnuje historik Miroslav Hroch, který např. ještě před pěti lety publikoval svůj úvodní příspěvek k monografii dvou autorek zaměřený na paměť a historické vědomí v rámci národní pospolitosti.<sup>10</sup> Mnohé s vazbou na národní paměť a historické vědomí se dočteme také v jeho monografii z roku 2009.<sup>11</sup>

Jmenovaní autoři z oblasti historie jsou zároveň tvůrci bazální české oborově didaktické literatury, která je na našem území k dispozici pro budoucí i stávající učitele dějepisu. Větší množství literatury i dalších zdrojů k tematice analýzy dějepisných učebnic pochází ze zahraničí. Od 90. let 20. století se s danou problematikou v rámci Evropy

---

<sup>7</sup> BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995; ŠUBRT, J.: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Nezávislé centrum pro studium, 2010. nebo GRACOVÁ, B.: *Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam*. In: *IX. sjezd českých historiků: Pardubice 6.- 8. září 2006*, editoval J. Pánek, s. 97–113 a GRACOVÁ, B.: *Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*

<sup>8</sup> In *Studia Historica Gedanensia*, TOM X, 2019, s. 215–227

<sup>9</sup> LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.

<sup>10</sup> ŠUSTROVÁ, R. – HÉDLOVÁ, L.: *Česká paměť. Národ, dějiny a místa paměti*. Praha: Academia, 2015.

<sup>11</sup> HROCH, M.: *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.

setkáváme hlavně v pracích německé a polské didaktiky. Ze zmíněných zemí jsou to např. H. J. Pandel, Waltraud Schreiber, Alexander Sochatzy nebo Jerzy Maternicki. Další autoři (jako např. Le Goff, M. Halbwachs, P. Assmann a další) jsou zmiňováni dále v průběhu textu práce v odpovídajících kapitolách. Německým autorům a jejich textům se věnujeme primárně v kapitole 3.7.

Není možné opomenout však ani anglofonní prostředí (Velká Británie, USA, Kanada), kde za zmínku stojí, např. některými českými institucemi zaměřenými na výuku dějepisu až glorifikovaná, publikace *The Big Six* autorů Petera Seixase a Thomase Mortona. V tomto konkrétním případě jde však o širší didaktický záběr a námi zkoumané problematice není věnována zdaleka celá publikace. Z prací, které se nám staly inspirací, uvedeme na tomto místě alespoň práci M. Castellse *The Power of Identity*.<sup>12</sup>

Analýzou učebnic a různými teoriemi na téma analýzy učebnic se od 90. let minulého století zabývá primárně Institut výzkumu školního vzdělávání v Brně<sup>13</sup> a odborníci zde soustředění, případně s institutem spolupracující. Jako příklad textů uvedené provenience zmíníme alespoň *Učebnice pod lupou*, dále *Kurikulum a učebnice* nebo *Výzkum učebnic na pedagogické fakultě*. Stejně provenience je i *Textbook: Research and Writing*.<sup>14</sup> Z jiného zdroje pak pochází např. publikace Z. Beneše a B. Gracové orientovaná na učebnice dějepisu z hlediska teorií a multikulturních aspektů tohoto edukačního media<sup>15</sup> nebo práce Z. Sikorové *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*.<sup>16</sup>

Ze studií a příspěvků ve sbornících orientovaných na pedagogický výzkum byly pro náš text velmi přínosné práce J. Průchy (např. *Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe*)<sup>17</sup> a dále již výše jmenovaných autorů J. Maňáka, P. Knechta<sup>18</sup> a J. Mikka<sup>19</sup>. Jako inspirace nám

---

<sup>12</sup> Oxford 2004

<sup>13</sup> Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta MU. (V IVŠV zkoumáme učebnice a další kurikulární dokumenty.)

<sup>14</sup> MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.): *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006; NAJVAROVÁ, V. - JANÍK, T. - KNECHT, P. (eds.): *Kurikulum a učebnice*. Brno: MU, 2008; KNECHT, P. - JANKO, T.: *Výzkum učebnic na pedagogické fakultě MU*. Brno: Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2013 nebo MIKK, J.: *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.

<sup>15</sup> BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B. – PRŮCHA, J. a kol.: *Sondy a analýzy*. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha 2008.

<sup>16</sup> SIKOROVÁ, Z.: *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007.

<sup>17</sup> PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: PAIDO, 2008.

<sup>18</sup> MAŇÁK, J. – KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007; MIKK, J.: *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 12–13

posloužila např. i stať Z. Sikorové *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*.<sup>20</sup>

Rozhodně bychom neměli zapomenout ani na „nestora“ české didaktiky dějepisu V. Čapka, který publikoval své studie orientované na tvorbu a výzkum dějepisných učebnic ještě v 90. letech 20. století<sup>21</sup>. Z novějších textů jiných autorů bychom rádi zmínili ještě alespoň studii Havelkové a Hanuse orientovanou na analýzu učebnic dějepisu, biologie a matematiky.<sup>22</sup>

Kromě odborných publikací a monografií zaměřených na analýzu učebnic se v poslední době danou problematikou zabývají také některé vysokoškolské kvalifikační práce, nejčastěji diplomové nebo bakalářské práce dostupné na internetu. Jako příklad inspirativních dizertačních prací uvádíme např. analýzu zeměpisných učebnic od E. Janouškové<sup>23</sup>, práci zaměřenou na analýzu učebnic dějepisu P. Tannenbergové<sup>24</sup> a text D. Klapka *Evaluace výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědí žáků a textové analýzy*.<sup>25</sup>

Z diplomových prací uveďme např. text věnovaný analýze učebnic vlastivědy M. Tomáškové<sup>26</sup>, dále práci o strukturální a obsahové analýze učebnic občanské výchovy od I. Jaré<sup>27</sup> nebo práci L. Kolaříkové porovnávající české a britské učebnice občanské výchovy<sup>28</sup>.

---

<sup>19</sup> MIKK, J.: *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, J. – KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 12–13.

<sup>20</sup> In MAŇÁK, J. – KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.

<sup>21</sup> Např. ČAPEK, V.: *Tvorba a výzkum učebnic dějepisu*. In: Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, ÚJHS, série C. 1995, s. 37–54.

<sup>22</sup> HAVELKOVÁ, L. – HANUS, M.: *Analýza učebnic biologie, dějepisu a matematiky z hlediska rozvoje mapových dovedností*. Informace ČGS, 2015, 34, č. 2, s. 1–16.

<sup>23</sup> JANOUŠKOVÁ, E.: *Analýza učebnic zeměpisu*. Dizertační práce, MUNI 2008.

<sup>24</sup> TANNENBERGOVÁ, P.: *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu 6. a 7. třídy základních škol*. MUNI Brno, 2011.

<sup>25</sup> KLAPKO, D.: *Evaluace výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědí žáků a textové analýzy*. MUNI Brno, 2011.

<sup>26</sup> TOMÁŠKOVÁ, M.: *Analýza učebnic vlastivědy pro ZŠ a školy s LMP*. Diplomová práce UHK 2017.

<sup>27</sup> JARÁ, I.: *Strukturální a obsahová analýza učebnic občanské výchovy nakladatelství "Fraus" a "Fortuna" pro 6. a 7. ročník ZŠ*. Diplomová práce TU Liberec, 2014.

<sup>28</sup> KOLAŘÍKOVÁ, L.: *Porovnání didaktické vybavenosti a komplexní míry obtížnosti textu učebnic využívaných pro výuku občanské výchovy v České republice a Velké Británii*. MUNI 2019.



Principům konstrukce dějepisných učebnic se zase ve své diplomové práci věnovala např. V. Stejskalová.<sup>29</sup>

## 2 VÝBĚR TÉMATU PRÁCE A JEJÍ CÍLE

Důvodem volby tématu dizertační práce bylo rozhodnutí věnovat se problematice učení se z textu spojené s výzkumem dějepisných učebnic. Naším zásadním úmyslem bylo směřovat práci tak, aby nebyla pouze na teoretické bázi, ale aby měla kontinuitu s praktickým školstvím. Proto je uvedená problematika rozpracována na příkladu formování obrazu významných osobností českých dějin přímo v současné pedagogické praxi.

Hlavním cílem dizertační práce je zaznamenat, jakým způsobem formují dějepisné učebnice historické vědomí<sup>30</sup> ve vztahu ke konkrétním osobnostem z české historie a jakým způsobem se na tomto procesu podílejí pedagogové osobně. Dílčím cílem práce je potvrdit či vyvrátit předběžnou hypotézu, že v důsledku celospolečenských (politických, hospodářských) změn v období 20. století docházelo k proměnám pohledu na významné osobnosti českých dějin od středověku až po moderní dějiny. Uvedený jev se odráží především v podobě a přístupu školních učebnic dějepisu k historickým událostem a osobnostem našich i světových dějin a je těsně spjat s tlaky na transformaci identity společnosti. Nelze se zaměřit pouze na jednotlivé vlivy, ale je nutné vnímat celý proces vycházející z rozsáhlé proměny. Zmíněná proměna je založena na koncepčně odlišných směrech ztvárnění českých dějin již od doby tzv. národního obrození (národního hnutí), kdy se v relativně krátkém čase jako vůdčí směr prosadilo koncepční pojetí Františka Palackého a zásadním způsobem pak ovlivnilo další vývoj pojetí dějin po většinu sledovaného období.

Před analýzou základního edukačního média s ohledem na proměnu obrazu vybraných osobností tzv. „národního panteonu<sup>31</sup>“, jsme považovali za nutné vysvětlit některé pojmy související s tématem práce. Pojetím reflexe historických postav se v rámci

---

<sup>29</sup> STEJSKALOVÁ, V.: *Učebnice dějepisu. Principy jejich konstrukce a příklad konkrétní realizace*. CUNI 2008.

<sup>30</sup> Pojem je rozpracován v teoretické části práce.

<sup>31</sup> Termín a souvislosti jeho použití jsou vysvětleny v textu práce.

českého historického diskurzu zabývali a zabývají naši přední historikové; zmiňme primárně M. Hrocha<sup>32</sup> a Z. Beneše<sup>33, 34</sup>

Teoretická část práce se proto pokouší objasnit termíny jako je historické vědomí, národní identita, kolektivní vědomí a některé další. Samostatná kapitola je vyhrazena charakteristice učebnic, v užším smyslu učebnic dějepisu se zřetelem na proměnu zmíněného základního didaktického prostředku. Další část se věnuje různým možnostem a způsobům analýz učebních textů. V této souvislosti se nám jevílo jako nezbytné uvést možné analytické přístupy a podrobněji ukázat postup při obsahové analýze didaktického média a objasnit vlastní zvolený přístup k analýze.

Nebylo možné zcela obejít ani přehled dosavadního výzkumu dějepisných učebnic přinášejících přehled českých dějin a v jejich rámci obrazy sledovaných významných osobností. Doplňující informaci v rámci teorie představuje zdůvodnění výběru učebnic k analýze.

Důležitou pasáží úvodní teorie je pojednání o učení se z textu, porozumění textu, jeho analýze a re-interpretaci, aby bylo možné stanovit, které informace týkající se vybraných osobností se žákům mohou uložit v paměti. Historické vědomí a kolektivní paměť, jimž se v teoretické rovině rovněž věnujeme, prolínají implicitně i celou výzkumnou částí práce.

Vlastní výzkum s úvodními teoretickými vstupy o použitých metodách je obsahem praktické části od páté kapitoly. Výzkumná část dizertační práce je rozčleněna do devíti kapitol. Kapitola s názvem *Cíle a metody v rámci aplikovaného výzkumu* se zabývá stanovenými cíli a výzkumnými otázkami, zvolenou metodologickou strategií nebo výběrem vzorku respondentů. Hlavním cílem praktické/výzkumné části našeho textu je zjistit, zda učitelé dějepisu v České republice využívají různorodé vyučovací metody, formy, doplňující materiály a podobně.

---

<sup>32</sup> HROCH, M.: *Literární zdroje českého historického povědomí v 19. století*. In: Polska, czeska i slowacka seiadomosc historyczna XIX. wieku, Warszawa a.d. 1979.

<sup>33</sup> BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995.

<sup>34</sup> ERBENOVÁ, D.: *Němci, Češi a Židé v Karlovarském kraji v 19. – 20. století. Studie z regionálních dějin*. Dizertační práce CUNI Praha 2013.

Čtyři kapitoly (6 – 9) se zabývají podrobnou analýzou konkrétních tematických celků učebnic dějepisu pro základní a střední školy od roku 1918 do současnosti a analýzou výsledků realizovaného výzkumu.

Další výzkumná fáze je obsahem kapitol 10 – 14 a je zastoupena smíšeným kvalitativním výzkumem. Jeho prvním krokem bylo online dotazníkové šetření mezi učiteli dějepisu základních a středních škol v České republice. Ve druhé etapě výzkumu proběhly polostrukturované rozhovory s dvanácti učiteli dějepisu na základních a středních školách v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Třetím krokem smíšeného výzkumu je realizace ohniskových skupin organizovaných mezi studenty učitelství dějepisu na UHK.

Stěžejní část celé práce představuje zmíněná *obsahová učebnicová analýza* konkrétních tematických celků, dále pak *dotazníkové online šetření* mezi vyučujícími dějepisu. Původně zamýšlené teritoriální zaměření zahrnovalo pouze Královéhradecký a Pardubický kraj. Předpokládali jsme zde vysokou návratnost dotazníků a snadnější možnost následných osobních návštěv na školách v další etapě výzkumu. Nakonec jsme pro základní primární výzkum z důvodu získání alespoň základního plošného přehledu zvolili cestu rozeslání dotazníků s prosbou o vyplnění do většího počtu škol v celé republice.

Navazující *in depth* rozhovory jsme pak realizovali s dobrovolníky z řad pedagogů dějepisu ze dvou výše jmenovaných krajů.

Doplňkovou výzkumnou část metodou *focus groups* jsme aplikovali u studentů dvou nejvyšších ročníků učitelství dějepisu na PdF a FF UHK<sup>35</sup>. Původním záměrem bylo provést šetření zmíněnou metodou pro srovnání také u studentů učitelství dějepisu na OSU v Ostravě. Komplikovaná epidemiologická situace v rámci celé republiky realizaci ohniskových skupin na severní Moravě však znemožnila.

---

<sup>35</sup> Pedagogická fakulta a Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové

### 3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

#### 3.1 Charakteristika teoretické části

Teoretická část práce se zabývá pojmy a terminologií, které jsou těsně spjaty s částí výzkumnou a tvoří její základní bázi. Konkrétně se nejprve stručně věnuje pojmu paměť, problematice vnímání skutečnosti a jejímu ukládání v lidské paměti na pozadí reality pravdivosti výkladu. Přitom reflektuje nutnost diferencovat vnímání jednotlivce a celé skupiny, vzájemnou interakci zmíněných subjektů. Je také samozřejmě nutné brát v úvahu působení dalších vlivů (přirozených i umělých) na vytváření kolektivní paměti. V kontextu historického bádání, tj. analýzy školních učebnic, je problematika paměti zásadním fenoménem.

Za zanedbatelný nelze považovat ani pojem „identita“, zvláště v souvislosti s transformací do kolektivní a následně komplexní národní identity. Jako zcela zásadní se nám dále jeví pojmy „historické vědomí“, „kolektivní paměť“ či „historické poznání“ z toho důvodu, že představují jak východisko, tak zároveň finální záměr školní výuky dějepisu. Na základě zmíněných skutečností je ve výzkumné části stručně demonstrováno formování národních myšlenek a role učebních textů v tomto procesu.<sup>36</sup>

Alespoň na tomto místě je třeba akcentovat důležitost zavedení školní povinnosti v osmnáctém století, následného rozšíření učebnic a pokynů ke vzdělávání se zvláštním zřetelem ke znalosti dějin. Učebnici a učebnicovému textu, jako nejzásadnější didaktické pomůcce je věnován rovněž určitý prostor v teoretické části. Úzce související problematikou jsou pak různé možnosti analýzy textu učebnic a s dějepisy učebnicemi těsně spjatá otázka narativu a analytické přístupy k němu.

Hlavním prostředníkem mezi recipienty, tedy žáky a učivem samotným, zakotveným fakticky v učebnicích a v nejobecnější rovině v kurikulárních dokumentech, je pedagog, jehož neoddiskutovatelně důležité roli v procesu učení je rovněž věnována jedna subkapitola. Učitelé dějepisu navíc mají významnou funkci v jedné z výzkumných částí této práce, konkrétně v dotazníkovém šetření.

---

<sup>36</sup> Počátky můžeme vystopovat v reformačním hnutí, osvícenství, později vlivy romantismu a myšlenek Johanna Gottlieba von Herdera, který dále ovlivnil Palackého, Masaryka a jiné osobnosti českého dějepisectví i státnosti.

### 3.2 Paměť jako zásadní fenomén ve vnímání historie

„Způsob produkce, distribuce a interpretace historických informací ve společnosti“<sup>37</sup> nazývá Z. Beneš historickou kulturou. Jednu z cest informací o dějinách k uživatelům představují učebnice, jejichž autoři při tvorbě učebních textů musí mít stále na mysli fenomén žákovské paměti a dodržovat jistá pravidla a kroky usnadňující zapamatování si prezentovaných témat.

Paměť je velice rozšířeným tématem na pomezí různých vědních oborů. Studium paměti se zabývá široký okruh nejen humanitních a společenských věd (např. historie, filozofie, sociologie, psychologie, politologie, antropologie nebo etnologie), ale i věd lékařských (hlavně neurologie a psychiatrie), přírodních (např. genetika). Protože žijeme v době expanze „umělé paměti“, zabývají se pamětí logicky i vědy aplikované, především informatika. Historici, psychologové, sociologové i badatelé z dalších vědních oborů se v zásadě shodují na ústřední tezi, že paměť je možno z hlediska „psychologicko-sociálního“ dělit na individuální a kolektivní.<sup>38</sup>

Každý badatel, ať již v oblasti psychologie, sociologie nebo historie, přispívá ke studiu fenoménu paměti, který je mnohostranný a mnohvrstevnatý, větším či menším dílem. Před obtížným úkolem stojí každý, kdo se snaží pojem paměť definovat. Definice paměti v různých disciplínách existuje celá řada, snad žádná ale není zcela relevantní. Ani v rámci konkrétní vědní disciplíny se všechny definice neshodují. V oblasti bohaté na množství teorií, schémat a konceptů panuje značná terminologická variabilita, až občasná nejednoznačnost. Mnohé nesnáze úzce souvisí s překlady zásadních pojmů.

Snad nejtradičnějším úhlem pohledu je náhled paměti z hlediska psychologického. Psychologie definuje paměť jako schopnost centrálního nervového systému zachytit, zaznamenat, uchovat a následně také vybavit si informace o určitých zkušenostech.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> BENEŠ, Z.: *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. Dostupné z: [http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia\\_Scholastica\\_I\\_BE\\_NES.pdf](http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia_Scholastica_I_BE_NES.pdf)

<sup>38</sup> LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha: Argo 2007, s. 105–178

<sup>39</sup> <https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/8-pamet.html>

Z tohoto aspektu jde tedy nikoli o pevně daný jev, ale spíše o proces, který se skládá z několika základních fází:

1. Kódování/vštípení - proces ukládání, který může probíhat v různých formách (vizuální, sémantická, akustická atd.)
2. Retence/ uchování či podržení v paměti – kde důležitou roli hraje motivace jedince si fakta, jevy zapamatovat, případně emoční vlivy – hluboce negativní nebo pozitivní zážitky
3. Reprodukce čili vybavení, které se projevuje buď jako rekonstrukce, tj. spontánně (ve školní praxi testujeme způsobem: napiš vše, co víš o...) nebo jako rekognice, čili znovupoznání (ve škole testy, kde se vybírá z několika možností)

Literáři, filozofové, historici i sociologové se již celá staletí zabývají kontinuitou mezi pamětí a dějinami, a zvláště pak historici tento vztah klasifikují, že „jedno je vždycky vším, co není to druhé“<sup>40</sup>. Na základě zmíněného vztahu se zrodila historiografie jako věda emancipovaná od oficiální paměti. Již podle Nietzscheho si ale zároveň i paměť nárokuje právo vymezit se vůči historické vědě.<sup>41</sup> Paměť je podle jeho názoru člověku prospěšná a zastupuje ji proces zapomínání, zatímco dějiny jsou charakterizovány vzpomínáním a jsou odtržené od života. V období 19. století, kdy penzum vědomostí stále narůstalo, byla Nietzscheho obava o ztrátu kulturní paměti logická a pochopitelná. Přetížením faktografií v dějinách došlo v rámci kulturní paměti ke ztrátě její hnací síly (intenzity a identity) a formativního sebeobrazu.<sup>42</sup>

Maurice Halbwachs, francouzský sociolog konce 19. a první poloviny 20. století,<sup>43</sup> nahlížel uvedenou problematiku z jiného aspektu, a to konkrétně empiricko – sociologického. Podstatou jeho výzkumu byla skupina lidí, vztahy mezi nimi a nikoli kulturněkritické účely. I on však rozlišoval kolektivní paměť a paměť historických věd, přičemž kolektivní paměť podle něho zodpovídá za charakter skupiny i její vnitřní vztahy a do jisté míry utlumuje změny. Paměť historická se na změny naopak zaměřuje a specializuje.

---

<sup>40</sup> ASSMANNOVÁ, A.: *Prostory vzpomínání*. Podoby a proměny kulturní paměti. Praha: Karolinum 2018, s. 147

<sup>41</sup> Německý filozof a filolog 1844 – 1900; raný spis F. Nietzscheho „O užítku a škodlivosti historie pro život“ („*Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*“) 1874

<sup>42</sup> ASSMANNOVÁ, A.: *Prostory vzpomínání*. Podoby a proměny kulturní paměti. Praha: Karolinum 2018, s. 146

<sup>43</sup> HALBWACHS, M.: *Kolektivní paměť*. Praha: SLON 2010.

Podle většiny Halbwachsových předchůdců<sup>44</sup> se pojem kolektivní paměti vztahuje ke společnosti jako komplexu, zatímco Halbwachts sám i jeho následovníci<sup>45</sup> připouštějí možnost více kolektivních pamětí. Jedním z nich je francouzský historik Pierre Nora<sup>46</sup>, který tvrdí, že pojem paměť není synonymem pro kolektivní duši ani objektivního ducha, ale skrývá se za ním celá společnost se svými znaky a symboly.<sup>47</sup> Představuje živé pouto s minulostí a dynamicky se vyvíjí v závislosti na vývoji skupin.

Jeden z nejnovějších vědeckých pohledů na paměť je z aspektu orální historie jako metody, v jejímž rámci by bez znalosti výsledků práce ostatních badatelů bylo složité pokračovat ve výzkumu, protože u paměti stejně jako u orální historie se jedná o problematiku interdisciplinární. Podle francouzského historika Jacquese Le Goffa, který definoval paměť pro potřeby metody oral history z ideálně společenskovedního hlediska jako: „... vlastnictví, které uchovává určité informace, odkazuje tedy k určitému souboru psychických funkcí, díky kterým je člověk schopen obnovovat své minulé pocity nebo informace, které se mu jako minulé jeví...“<sup>48</sup>

Výše zmíněná metoda oral history se postupně stala velmi účinným nástrojem pro poznávání mechanismů vzniku, utváření a proměn historické paměti. Metoda se používá k výzkumu témat, jako např. jaký smysl lidé přisuzují minulým dějům a prožitkům, jak spojují svou individuální zkušenost se zkušeností kolektivní, jak se události z minulosti stávají součástí přítomnosti nebo jakým způsobem lidé interpretují své životy (obecně nebo sami sobě) a celkově svět kolem sebe. Paměť v nejobecnějším měřítku se stala předmětem zkoumání a zároveň také pramenem pro výzkum nejrůznějších témat nazíraných optikou různých historických, lingvistických, naratologických, psychoanalytických nebo etnografických aspektů. V německém prostředí jedním z nejčastějších témat a zároveň i obsahem mnoha didaktických publikací je „znovusjednocení Německa“.<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup> Jmenujme alespoň Lévi-Strausse (a jeho *horké a chladné* vzpomínky) nebo P. Burke (společenské vědomí atd.)

<sup>45</sup> Kromě uváděného P. Nory a J. Assmanna např. E. Durkheim, A. Assmannová nebo u nás A. Kratochvíl

<sup>46</sup> Francouzský historik nar. 1931

<sup>47</sup> ASSMANNOVÁ, A.: *Prostory vzpomínání*. Podoby a proměny kulturní paměti. Praha: Karolinum 2018, s. 149

<sup>48</sup> BAUM, CH. F. *Instrumental variables and GMM: Estimation and testing*. The Stata Journal 3, Number 1, pp. 1–31 2003 srov. s Le GOFF, J. *Paměť a dějiny*. Praha Argo, 2007.

<sup>49</sup> UFFELMANN, U. – PFFEFERLE, H.: *Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung*. Verstehen, Verständigen, Versagen? Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Band Nr. 3, LIT Verlag Münster 2005.

Problematikou paměti ve vztahu k orální historii se zabývá také historik a didaktik Robert Stradling, který doporučuje využívání zmíněné metody i v rámci výuky dějepisu a vymezuje čtyři hlavní okruhy zaměření:

**orální historie** - sdílené vědomosti o minulosti předávané z generace na generaci

**ústní paměť** - události ze života jednotlivce, které měly význam pro utváření jeho života

**osobní vzpomínky** jednotlivce na konkrétní události

**ústní očitá svědectví** zaznamenaná v průběhu události nebo ihned po ní<sup>50</sup>

Stradling doporučuje i konkrétní okruhy, na které je vhodné se pamětníků dotazovat a připojuje i metodiku práce při oral history. Nezapomíná upozornit ani na možná nebezpečí a negativa metody.

Vzhledem k předmětu disertační práce a především na základě možnosti a snad i nutnosti orální historii využít ve školní praxi při studiu problematiky procesů 50. let 20. století, konkrétně i získání nových poznatků o osobnosti M. Horákové, považuji za vhodné tuto metodu i její vnímání fenoménu paměti ve své práci alespoň periferně zařadit.

### 3.2.1 Kolektivní paměť nebo historické vědomí?

Pojmy historické vědomí a kolektivní či sociální nebo skupinová paměť jsou si obsahově velmi blízké a úzce spolu souvisejí. Někdy se dokonce objevuje tendence mezi tyto termíny pokládat rovnítka. Podle např. Z. Beneše, M. Hrocha, J. Šubrta nebo současných německých autorů<sup>51</sup> však určitá hranice mezi nimi existuje, ačkoli je velmi nezřetelná a oba fenomény se v mnohém překrývají či interagují.

Počátkem vzniku historického vědomí je historická zpráva z důvěryhodného zdroje, která je recipienty reflektována jako historická skutečnost. Musí jít samozřejmě o údaje informačně využitelné, tzn. *jak informace z historických pramenů ve vlastním slova smyslu,*

---

<sup>50</sup> STRADLING, R.: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*. Rada Evropy 2003, s. 23–25

<sup>51</sup> BENEŠ se touto problematikou zabývá v mnoha svých textech, mj. např. 2002, s. 18–125 atd.; ŠUBRT, J. – VINOPAL, J. a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum 2014, s. 9; SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. – SOCHATZY, F.: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2013, s. 18–37



*tak všechny další druhy zpráv, od zpráv historiografických přes umělecké až po žurnalistické či po zřetelné manipulace s historickou skutečností.*<sup>52</sup>

Přijmeme-li tvrzení J. Assmanna, že „minulost jako taková vzniká teprve tím, že se k ní lidé vztahují,“<sup>53</sup> stává se v podstatě závazkem historiků, sociologů i dalších odborníků objasnit a doložit odlišnou organizaci a prezentování se minulosti v procesech historické paměti a v perspektivě historického vědomí. Stať *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*<sup>54</sup> autora Miroslava Hrocha na zmíněný fakt poukazuje. Formování kategorie historické paměti pro autora představuje velmi komplikovaný a složitý postup odvíjející se od kategorie historického vědomí.

V období dominance historismu (tj. především v 19. a na počátku 20. století)<sup>55</sup> byl na dějiny náhled obecně takový, že mají svůj hluboký význam i smysl a musí směřovat k stanovenému cíli. V současnosti je zájem o historii potlačen především zájmem o moderní technologie apod. a historie je zkoumána primárně z aspektu „kolektivní identity“ a s ní souvisejících otázek „kdo jsme“, „odkud a kam směřujeme“. Historické vědomí je v postkomunistických společnostech nezdávka spojováno s teorií společenského vědomí<sup>56</sup> rozvíjenou v tehdejších socialistických státech a v zájmu vyvarování se tohoto zavádějícího a nesprávného spojení badatelé z uvedeného historického okruhu dávají přednost pojmu paměť s přívlastky historická, sociální, kolektivní nebo kulturní.

Německá historická věda, ale i odborná literatura z oblasti didaktiky a metodologie dějepisu i v současnosti běžně s pojmem historické vědomí (*Geschichtsbewusstsein*)<sup>57</sup> pracují a vysvětlují ho jako důležitý předpoklad interpretace minulosti a porozumění minulým dějům. Autoři jako Bodo von Borries, Hans Jürgen Pandel či Waltraud Schreiber pojem

---

<sup>52</sup> BENEŠ, Z.: *Společnost, vědomí, dějiny (Teze k diskusi)*. In Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny: seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8. – 9. září 2003 : Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2004, s. 6

<sup>53</sup> In ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010.

<sup>54</sup> In ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010, s. 31–46

<sup>55</sup> HROCH, M.: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*. In: ŠUBRT, J. (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín 2010, s. 35

<sup>56</sup> ULEDOV, A. K. 1973 In: PETŘKOVÁ, A.: *Pedagogicko – psychologická problematika učení z textu u vysokoškolských studentů* (habilitační práce). Olomouc, FF UP 1992.

<sup>57</sup> SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. – SOCHATZY, F.: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2013, s. 12, 36–37 atd.

*Geschichtsbewusstsein* vymanili z filozofického kontextu a vztahují ho především k edukativnímu vlivu dějepisu. Dále také zdůrazňují smysluplnost propojení znalostí z historie s orientací na přítomnost i budoucnost. Historické vědomí a další související pojmy (jako např. kolektivní paměť nebo historická kultura) jsou jedním z nejfrekventovaněji analyzovaných pojmů v souvislosti s recepcí dějinné skutečnosti.

V českém a německém prostředí však narazíme na odlišnosti ve vnímání těchto pojmů. U nás identifikujeme historické myšlení (včetně historického vědeckého poznávání) s historickou kulturou. V německém pojetí je striktně odlišována historická věda od historické kultury, obsahující i mimovědecké formy nakládání s historickou skutečností.<sup>58</sup> V Čechách i v Německu je jednotný přístup k pojetí historické kultury jako k „rezervoáru interpretací“ historické reality.<sup>59</sup>

Koncem 20. století z USA přišla inspirace v podobě nových přístupů narativní psychologie, která pojem historického vědomí významně individualizovala a přinesla podnět, aby jedinci chápali své životy v rovině příběhů a předkládali je ostatním (např. J. S. Brunner) – tzv. *historical consciousness*. V německém prostředí je tento přístup aplikován jako *historisches Bewusstsein*<sup>60</sup> sociálním psychologem Jürgenem Straubem, který historické vědomí spojuje s historicko-narativní konstrukcí, nebo významným historikem a historiografem Jörnem Rüsenem, který tvrdí, že historické vědomí napomáhá řešit aktuální situace (individuální i celospolečenské). Dalším zastáncem tohoto přístupu je také kanadský pedagog Peter C. Seixas nahlížející historické vědomí jako individuální a zároveň kolektivní porozumění historii, ovlivněné kognitivními a kulturními vlivy<sup>61</sup>.

V českém prostředí se profily dva odlišné přístupy k historickému vědomí. První může být charakterizován „jako souhrn znalostí dějin, kterými disponuje určitá skupina (společenství) lidí“. Druhý je širší a vnímá historické vědomí jako stav mysli celé společnosti, který se proměňuje v závislosti na charakteru doby.<sup>62</sup> Tento přístup vnímáme jako smysluplnější, protože akceptuje současný vliv více komponent na formování historického

---

<sup>58</sup> BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995, s. 14–15

<sup>59</sup> BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995, s. 14–15

<sup>60</sup> STRAUB, J. *Forschung – Scherpunkte*. RUHR Universität Bochum 2018.

<sup>61</sup> SEIXAS, P. – MORTON, T.: *The big six. Historical thinking concepts*. Nelson education Ltd., 2013.

<sup>62</sup> ŠUBRT, J. – VINOPAL, J. a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum 2014, s. 14–15

vědomí a je možné ho dokladovat i výsledky analýz dějepisných učebnic různých historických období v uplynulých sto letech. Za základní komponenty přívrženci tohoto směru považují: prožitou historickou zkušenost, ideologický přístup k historii, aktuální poznatky z historiografie a historické vědy a kolektivní paměť. Mezi všemi komponenty existují vazby, probíhá mezi nimi komunikace a dochází k vzájemnému průniku.

Z uvedeného vyplývá, že historická edukace je často mezi dvěma mlýnskými kameny, tj. mezi sociálním a individuálním, mezi zobecněním, které přináší historické vědy, a individuálně vnímanými dějinami (např. prostřednictvím předky prožité historie)<sup>63</sup>.

Vztah mezi historickým vědomím a kolektivní pamětí je založen kromě oboustranného působení na systému struktur, které na sebe rovněž mají vzájemně vliv a protínají se.<sup>64</sup>

Kolektivní paměť tvoří vzpomínky adaptované na požadavky a ideje skupiny, k níž jedinec náleží, případně přeje si náležet. To napomáhá formovat identitu skupiny. Ve svém díle filozof Maurice Halbwachs píše, že vzpomínky jednotlivce „jsou připomínány zvnějšku a skupiny, jejichž je součástí, mu nabízejí v každém okamžiku nástroje k jejich rekonstrukci pod podmínkou, že se k nim obrátí a že si alespoň dočasně osvojí jejich způsob myšlení.“<sup>65</sup> Kolektivní paměť tudíž dokládá důležitou sociální vazbu: společnost si jejím prostřednictvím vybírá z minulosti prvky podstatné pro utváření její identity. Je nutná jistá jednotnost náhledů mezi jednotlivci tvořícími kolektiv, skupinu, i mezi skupinami, které se snaží „ze své paměti odstranit vše, co by mohlo jedince rozdělovat, vzdalovat skupiny jednu od druhé, a v každé době přetváří vzpomínky tak, aby byly v souladu s proměnlivými podmínkami její rovnováhy.“<sup>66</sup>

Způsob, jak efektivně formovat historické vědomí a vytvářet pokud možno i maximálně objektivní pohled na dějiny, zmiňuje didaktik Robert Stradling ve svém konceptu

---

<sup>63</sup> BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B. – PRŮCHA, J. a kol.: *Sondy a analýzy*. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha 2008, s. 123–131

<sup>64</sup> Struktura: systémová, institucionální (vzdělávací systém, archivy, muzea, památníky...), informačních prostředků (literatura, média...), stratifikační a skupinová (třídy, vrstvy, sociální skupiny), generační a obsahová (diferencuje informace z hlediska prostoru, času a věcného) in ŠUBRT – VINOPAL 2014, s. 23

<sup>65</sup> ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. Historická sociologie, 2010, č. 1, s. 15–16

<sup>66</sup> ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. Historická sociologie, 2010, č. 1, s. 15–16

multiperspektivity. Podstatou Stradlingovy multiperspektivity v dějepisném vyučování je snaha, aby přístup k výkladu a následné interpretaci historických událostí při své odborné činnosti aplikovali nejen historici, ale aby se stal základní metodou poznávání historie také v rámci samotné výuky dějepisu: „Multiperspektivita může více osvětlit konfliktní situace a pomoci porozumět tomu, že často vznikají, trvají a jsou utvářeny jako konflikty interpretace, do kterých každá strana přináší své vlastní motivy a záměry, které nejsou založeny na žádném specifickém zdroji informací, ale reflektují dlouho vytvářené názory, předsudky, zaujatosti a stereotypy.“<sup>67</sup>

### Schéma H. J. Pandela<sup>68</sup>

hist. disciplína	metody	časová dimenze	forma uchopení	forma narace
hist. věda	porozumění vysvětlení	minulost	abstrakce	věd. kniha
		hist. prameny		studie atd.
didaktika dějepisu	porozumění vysvětlení	současnost	rekonstrukce	učebnice
		(žák)		učitelův výklad hist. pramen

Graf 1 Schéma H. J. Pandela ze studie Zdeňka Beneše

<sup>67</sup> STRADLING, R.: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*. Rada Evropy 2003, s. 15

<sup>68</sup> Znázornění školního dějepisu jako institucionalizované formy vytváření historického vědomí in: ERBENOVÁ, D.: *Němci, Češi a Židé v Karlovarském kraji v 19. – 20. století. Studie z regionálních dějin*. Disertační práce CUNI Praha 2013, s. 33. (Zdeněk Beneš, 1995)

Převážná většina evropských i českých výzkumů zaměřených na historické vědomí, historickou identitu či kolektivní paměť aplikuje přístupy kvalitativní metodologie – nejčastěji se jedná o metodu *oral history*.<sup>69</sup> Pro dosažení cílů této práce se jako vhodná cesta jeví kombinace metod kvantitativního výzkumu (konkrétně dotazníkové šetření) s kvalitativní výzkumnou metodologií (*focus groups a hloubkový rozhovor*) pro zpřesnění, doplnění a rozšíření poznatků získaných dotazníky a také *obsahová analýza* dějepisných učebnic, zaměřená na konkrétní zkoumané osobnosti českých dějin.

Dnešní školní dějepisná výuka je postavena před cíl vytvářet a kultivovat „historické vědomí“.<sup>70</sup> Podle Šubrta můžeme tento pojem vnímat „jako soubor představ o minulosti, ale také jako vědomí určitých souvislostí mezi minulostí, přítomností a budoucností“.<sup>71</sup> Vlivem působení pedagoga, obsahu dějepisných učebnic, rodiny a různých médií je následně formováno historické vědomí každého jednotlivce i celé společnosti.

V rámci všech humanitních věd v současnosti častěji používáme termín „paměť“, se kterým je úzce spojen proces zapomínání, tzn. že žádná paměť není schopna uchovat všechny děje, které se udály v minulosti. Fenomén kolektivní paměti a s ním související „zapomínání“ je ovlivňován primárně mocenským aparátem, sociální situací a případnými konflikty v zemi a vyrovnáváním se změněnými podmínkami s novou situací.<sup>72</sup>

Dějepisné učebnice, jejichž analýzou se práce zabývá ve výzkumné části, jsou reflexí aktuální politické situace, za které byly vydány. Tím, jak prezentují historii, zároveň působí na historické vědomí, případně i reformování historické paměti recipientů.

### 3.2.2 Role paměti v historickém poznání

„Kategorie lidského myšlení nejsou nikdy fixovány v jedné pevně dané podobě. Neustále se utvářejí, dotvářejí a přetvářejí a mění se spolu s místy a časy.“<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> ŠUBRT, J. – VINOPAL, J. a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum 2014, s. 10

<sup>70</sup> GRACOVÁ dosud nepublikovaný text - v tisku.

<sup>71</sup> ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010, s. 7

<sup>72</sup> ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010, s. 84

<sup>73</sup> Emile Durkheim

Nejprve je důležité uvědomit si, jak člověk vnímá, poznává a jakým způsobem si ukládá do paměti. V rámci poznávání existuje zásadní moment, a tím je zprostředkování dané informace. Prótagorás z Abdér již ve starověku vyslovil myšlenku, „že člověk je mírou všech věcí jsooucích, že jsou a nejsoucích, že nejsou“.<sup>74</sup> V podstatě tak sděluje, že poznání je relativní. Z tohoto tvrzení vycházeli další sofisté, kteří na relativitě pravdy založili argumentaci v rámci své rétoriky. Problémem pravdivosti výkladu dějin se zabýval také Platon, který pravdu považoval za nejvyšší hodnotu a sofisty vinil z její devalvace. Aristoteles, ve svém díle *Rétorika* řeší spor pravdy a přesvědčování tak, že souhlasí s Platonem, že pravda je důležitá, ale rétorika je užitečným nástrojem k jejímu prosazení. Na tomto místě se jeví jako vhodné konfrontovat starověké autory s publikací *Jak se píše dějiny* a v ní uvedeném konstatování: „Historik ... není ani sběratel, ani estét; nezajímá ho ani krása, ani vzácnost. Nezajímá ho nic než pravda.“<sup>75</sup>

Novověkou filozofií byla rétorika zcela odmítána, aby se pak v devatenáctém a dvacátém století znovu objevila na scéně a spolu s argumentací se stala prostředkem persvaze<sup>76</sup> využívané zejména v politice, ekonomice, médiích atd. Psychologická manipulace ohledně rétoriky v historii, ale i všech ostatních oblastech s sebou nese řadu morálních dilemat. Zároveň také dochází k pozměňování reality a nutnému hledání pravdy.

V případě dějepisných učebnic nejde pouze o záměrné ovlivnění výkladu (ideologizaci témat), ale také o různé aspekty náhledu na osobnosti a události. Důležitými faktory formujícími obraz o konkrétním člověku jsou myšlení a smýšlení společnosti v době, kdy osobnost žila nebo kdy je konkrétní osobnost prezentována, postavení osobnosti v hierarchii společnosti, ne/možnost podílet se na vytváření vlastního obrazu, pohledy národních i zahraničních historiků, vnímání osobnosti pamětníky, proměnnost děje a mnohé další faktory. Ve snaze zobrazit historii co nejpravdivěji historikovi případně autoru učebnice stojí v cestě kromě uvedených řada dalších ovlivňujících faktorů. Mimo jiné je to i vlastní revize či autoevaluace autora samotného. Historická fakta, události či jednotlivé osobnosti nelze v zájmu objektivit nahlížet pouze z jednoho úhlu pohledu, ale je nutný multiperspektivní

---

<sup>74</sup> STÖRIG, J. H.: *Malé dějiny filozofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 110; VEYNE, P.: *Jak se píšou dějiny*. Příbram 2010, s. 21

<sup>75</sup> VEYNE, P.: *Jak se píšou dějiny*. Příbram 2010, s. 21

<sup>76</sup> přesvědčování X manipulace

přístup. Dalším důležitým faktorem vnímání historie je uložení informace v paměti jedince, její zprostředkování dalším a vytváření skupinového/kolektivního historického vědomí.<sup>77</sup>

Paměť v obecném slova smyslu, jako jedna ze základních lidských vlastností (uchování minulého děje), má významný vliv nejen na jednotlivce, ale především pro celou lidskou společnost, a zásadně ovlivňuje formování historického vědomí.

Sice ne v souvislosti s historickou vědou či historií vyřkl Mark Twain svou myšlenku: *Jsme tím, co si pamatujeme*. „Bez paměti mizíme, přestáváme existovat, naše minulost je vymazána a přece věnujeme paměti jen málo pozornosti, kromě případů, kdy nás opustí“.<sup>78</sup> Je však zřejmé, že jeho slova jsou platná i pro oblast našeho výzkumu.

V publikaci *Jak říkat pravdu o dějinách*<sup>79</sup> se dočteme, že „poznání minulosti bez ohledu na to, jak malé může být, vždy začíná pamětí“. V podstatě je možné tvrdit, že historie je součástí paměti a stejně tak paměť je součástí historie<sup>80</sup>. Paměť i historická práce mají svou strukturu, schéma (*počátek, střední část a konec*), a ačkoli obsáhlá historická vyprávění jsou na ústupu, narativní podoba historie přetrvává i v úzce specializovaných monografiích kulturní či sociální historie.

Francouzský filozof Todorov nahlíží vztah dějin a historické paměti jako značně nevyvážený. Je toho názoru, že z hlediska hledání pravdy „není paměť historií se slevou, hrubým materiálem, který je nepoužitelný, dokud není vytříděn historickým sítem“.<sup>81</sup> Jacques Le Goff, který se vztahem dějin a paměti zabýval rovněž, naproti tomu zastává opačný názor, jež je možné doložit jeho vlastními slovy: *Paměť je surovinou historie...ústní či psaná je nádrž, z níž historikové čerpají*.<sup>82</sup>

Pojem paměti je jedním ze základních znaků vnímání lidského jedince a lidské společnosti obecně a jako takový je nutné ji vnímat. Nahlížet tuto veličinu je nutné z mnoha aspektů, prizmatem většiny společenských věd, čili je nutný multiperspektivní náhled.

---

<sup>77</sup> MASLOWSKI, N. – ŠUBRT, J. a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum 2014, s. 180–187

<sup>78</sup> KOPECKÁ, I.: *Psychologie I. díl. Učebnice pro obor sociální činnosti*. Praha 2001, s. 68; vysloveno v souvislosti s procvičováním a posilováním paměti

<sup>79</sup> APPLEBYOVÁ, J. – HUNTOVÁ, M. – JACOBOVÁ, M.: *Jak říkat pravdu o dějinách*. Historie, věda, historie jako věda a Spojené státy americké. CDK - Brno 2002, s. 210

<sup>80</sup> ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání. 2017*

<sup>81</sup> TODOROV, T.: Paměť před historií. In BENSA, A. (ed.) *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998, s. 44

<sup>82</sup> LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha: Argo 2007, s. 10

Paměť - vzpomínka odráží roli a pozici jednotlivce v konkrétním sociálním prostředí. Každý jedinec ji vnímá jako svou vlastní, reálně je však ovlivněna sociálním prostředím, v němž žije a pohybuje se. *Kolektivní paměť* pochází z rekonstrukce minulosti a neustále se proměňuje v závislosti na přítomnosti.

Problematikou paměti se v rámci společenských a humanitních věd zabývala zejména psychologie, sociologie, filozofie a historie. Na pole historické vědy přešel fenomén paměti především z psychologie a sociologie a vnesl do ní definice a pojmy ze zmíněných vědních oborů. Individuální paměť se formuje v průběhu socializace člověka, na jejím utváření významně podílí i jeho okolí, prostředí, ve kterém žije. Nejde tedy zdaleka jen o osobní vzpomínky jedince, ale např. i vyprávění svědků určité události (rodinná paměť, oral history), které jedinec nebyl osobně přítomen. Různí účastníci mají různé vzpomínky a podávají odlišná svědectví. Individuální paměť je tak výslednicí skupinové či kolektivní paměti a naopak kolektivní paměť se vytváří vlivem působení mnoha pamětí individuálních. Daniel M. Wegner zformuloval *teorii transaktivní paměti*, která objasňuje, jak si lidé pamatují ve skupinách. Jednotliví členové si nemusí pamatovat vše. Důležité však je vědět o jiném jedinci ve skupině, který má o potřebné znalosti. Základní princip této teorie tedy je *nemusím vědět/pamatovat si vše; postačí, když vím, kdo ví*.

Ve skupinách i větším kolektivu se vytváří speciální paměťový systém – skupinová paměť (*Group Mind*), který je potenciálně mnohem efektivnější a komplexnější než individuální paměti jednotlivých členů skupiny. V procesu formování kolektivní paměti i individuální paměti se pravděpodobně projevují principy emergence<sup>83</sup> a synergie<sup>84</sup>.

Teorie transaktivní paměti je velmi dobře realizovatelná ve školní praxi (např. princip skládkového učení na základě práce s textem) a je dobře vysledovatelná i v procesu formování kolektivní historické paměti, historického vědomí. Zde její působení může být

---

<sup>83</sup> Proces vzniku kvalitativně nové vlastnosti, druhu, jevu, procesu nebo obecněji vývojové úrovně či stupně na základě vzájemného působení, jež nelze redukovat na jinou, nižší úroveň; Ireverzibilní integrace, které charakterizuje dělbá funkcí mezi integrovanými částmi, se vyznačují novými emergentními možnostmi a nedají se bez ztráty těchto možností zase rozdělit. Ireverzibilní integrace charakterizují oblast živého a dále se rozvíjejí v oblasti společenské a kulturní. (Sociologická encyklopedie AV ČR Dostupné z:

<https://www.soc.cas.cz/aktualita/sociologicka-encyklopedie>)

<sup>84</sup> Označení situace, kdy výsledný účinek současně působících složek je větší než souhrn účinků jednotlivých složek; spolupráce, společné působení (Sociologická encyklopedie AV ČR Dostupné z: Sociologická encyklopedie AV ČR Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/aktualita/sociologicka-encyklopedie>)



záměrné (ideologizace) i nezáměrné.<sup>85</sup> Transaktivní paměť vzniká prostřednictvím tří specifických procesů, které mohou probíhat i paralelně:

*Transaktivní kódování* – členové skupiny se nejdříve vzájemně poznávají a získávají přesnější přehled o informacích ostatních, každý člen si vytvoří přehled o schopnostech a znalostech ostatních. Proces kódování musí být po celou dobu fungování skupiny permanentně aktualizován.

*Transaktivní uchovávání* – všichni členové skupiny mají přehled o znalostech/ odbornosti ostatních členů; nové informace jsou předávány vhodným příjemcům. Takový proces zefektivňuje učení v rámci skupiny a paměť všech členů skupiny je optimálně využívána.

*Transaktivní vybavování* – jestliže člen skupiny potřebuje určitou informaci, obrátí se na znalého jedince a při získání informace se příslušná vazba posiluje. Pokud jedinec informaci nezíská, musí být aktualizován proces kódování.<sup>86</sup>

Možnou cestou, která by vedla k propojení konstruktivistického a kognitivního přístupu v rámci zkoumání paměti a stala se východiskem analýzy sociální a kulturní paměti, může být tzv. „zkušenostní realismus“ (autor George Lakoff<sup>87</sup>). Tento přístup se jeví jako velmi vhodný také pro výzkum historické paměti či historického vědomí. Při aplikaci zkušenostního realismu na studium historického vědomí/ paměti je nutné brát v potaz následující:

1) Paměť je součástí lidského myšlení, je závislá na konkrétním jedinci, je zakotvena ve vnímání, pohybech těla a zkušenostech fyzické a sociální povahy.

2) Paměť je imaginativní – tzn. je často zpodobněna metaforami, metonymiemi a mentální obrazností.

3) Paměť je komplexní (nefragmentovaná), má svou strukturu, složenou z logických „stavebních bloků“ – prvky paměti jsou uspořádány do bloků a ty dále strukturovány vzhledem k výsledné struktuře paměti.

---

<sup>85</sup> Mnohem masivnější využití teorie transaktivní paměti je v ekonomické sféře, například ve firemní praxi při budování odborných týmů.

<sup>86</sup> WEGNER, D. M.: *Illusion of Conscious Will*. MIT Press Ltd. 2018, s. 118–129

<sup>87</sup> JOHNSON, M. – LAKOFF, G.: *Metafory, kterými žijeme*. Praha: Host 2002 (koncept tělesné mysli/paměti)

4) Paměť je koncipována s ohledem na efektivitu kognitivních procesů (př. učení se - zapamatování) a výsledek závisí na celkové struktuře pojmového aparátu a významu jednotlivých pojmů.

5) Paměťové i pojmové struktury je možné popsat za pomoci kognitivních modelů<sup>88</sup>. Paměť je dle Lakoffa soubor představ záměrně odkazujících na minulost. K prvkům hmotného světa (symbolům) se vztahují interpretace (sociální konstrukty), které jsou na základě tělesných zkušeností a kognitivních procesů strukturovány do paměťového významového celku. Zmíněné představy se liší ve vazbě na jejich předávání a případně společném sdílení; podstatně více ohroženy zapomínáním jsou informace náročně sdělitelné.

Schopnost předávání a sdílení informací, vzpomínek, faktů závisí jednak na možnostech a principech fungování mysli, jednak na potenciálu kolektivního sdílení (participace na paměti).<sup>89</sup>

Historická věda musí tedy při zkoumání kolektivní paměti či historického vědomí vycházet z aspektu sociálních věd a zohledňovat následující tři roviny: *rovinu jedince jako bytosti s vlastní osobitou zkušeností, rovinu jedince jako sociální bytosti, která s ostatními sdílí určitý okruh představ a interpretací, a rovinu jedince jako příslušníka živočišného druhu, v jehož rámci jedinec s ostatními sdílí společné kognitivní mechanismy, činnosti a struktury*<sup>90</sup>.

Kolektivní paměť ovšem nemůže být při náhledu na jednotlivá historická fakta přeceňována ani podceňována. Zvláštní opatrnost je nutná, např. při konceptuálních akcích, které se snaží oživit tragické události spojené s relativně nedávnou minulostí událostí dvacátého století. Je možné dospět až k nepochopení recipientů z řad laické i odborné veřejnosti.<sup>91</sup>

V úvodu sborníku *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu*<sup>92</sup> jeho editor Jiří Šubrt píše, že „současnou kulturu charakterizuje akcentace přítomnosti a zásadní nedůvěra k velkým vyprávěním minulosti“. Na základě této myšlenky je nutné

---

<sup>88</sup> složitý soubore obrazů, scénářů a stereotypů běžného života, sloužící k vysvětlení názorů a stanovisek, které jsou vázány na jednotlivé prvky a zároveň celek paměti.

<sup>89</sup> LUŽNÝ, D.: *Kulturní paměť jako koncept sociálních věd*. In: STUDIA PHILOSOPHICA 61, 2014, s. 16–18

<sup>90</sup> LUŽNÝ, D.: *Kulturní paměť jako koncept sociálních věd*. In: STUDIA PHILOSOPHICA 61, 2014, s. 16–18

<sup>91</sup> Jako příklad je možné uvést projekt Rozeznění – Lidice 2012 In SOUŠKOVÁ 2015

<sup>92</sup> ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010, s. 7

s problematikou kolektivní paměti nakládat velmi citlivě a obezřetně, protože zde působí zcela specifické faktory, a to jsou emoce. Vzpomínku člověk považuje za svou vlastní, ve skutečnosti však je ovlivněna sociální skupinou a sociálním prostředím, ve kterém žijeme.<sup>93</sup>

Rekonstrukcí minulosti a jejím proměňováním v závislosti na současnosti vzniká, tzv. kolektivní paměť. Jan Assman, německý egyptolog, pojem času ve formování paměti podtrhuje. Vnímá určitý přenos přes časový horizont, kdy „implicitní index času a identity se stává explicitní“.<sup>94</sup> Historické vědě se v důsledku toho otevírají výzkumné možnosti v dříve nesledovaných parametrech, jako je například orální historie, památníky a pomníky, místa paměti, stopy v krajině a další.

U pojmu paměť je nejpodstatnější jeho formování. Je důležité nejen jak vnímáme informace, ale také jakým způsobem jsou nám informace předávány a naší paměti následně utříděny; které z nich ukládáme, příp. vytěsňujeme. Ve 20. století byla myšlenka ovlivňování myšlení percipientů a následného využití této skutečnosti vědecky propracována v různých oblastech - od výkladu dějinných událostí přes politiku až po reklamy spotřebního zboží. Významné rozšíření takové manipulace umožnila především masmédiá. V učebnicích dějepisu se ovlivňování historického vědomí společnosti odrazilo především propagandou vládnoucí ideologie (např. použití ikonografického materiálu či doporučení filmů vhodných k výuce)<sup>95</sup>. Také psaný text bývá účelově zaměřen, ale na základě psychologických výzkumů je známo, že žáká procentuálně osloví výrazně méně. Ve vnímání textu (tištěného i ikonografického) hrají svou roli samozřejmě různé faktory jako věk, pohlaví, sociokulturní rozdíly, ale např. i symbolika.<sup>96</sup>

Problém porozumění se objeví následně. Aby čtenáři dešifrovali, jakou informaci dějepisné učebnice přinášejí a co chce autor sdělit, je třeba pochopit a poznat kontext doby, kdy byly vytvořeny. Zachovat si odstup a nestranný nadhled, jak při sestavování učebnice, tak při zpětném výzkumu učebnic jako pramene, je logicky velmi náročné. Pouze minimu autorů

---

<sup>93</sup> ASSMANN, J.: *Das kulturelle Gedächtnis*. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999, s. 33–36

<sup>94</sup> ASSMANN, J.: *Kultura a paměť: písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor 2001, s. 24

<sup>95</sup> Známe již ze středověkých textů (užívání topoi, exempel, loci communes či parabol).

<sup>96</sup> MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 392

se podařilo vytvořit nadčasové učebnice (jako příklad je možné uvést Pekařovy Dějiny Československé).<sup>97</sup>

Jednomu z paradigmat historického poznání, které bylo překonáno přístupy vycházejícími z jazykového a kulturního<sup>98</sup> pojetí, byl dán základ právě konceptem historického vědomí. V současnosti působí značně silnou „centralizací paradigmatu paměti“ (Dan Diner)<sup>99</sup>. Hluboká reflexe ani k vyhodnocení tohoto procesu ale nebyly zpracovány a teoreticko-metodologické důsledky změny jsou často akceptovány jako zcela samozřejmé. Relevantnost uvedených změn ovšem není verifikována. I když přijmeme, že „minulost jako taková vzniká teprve tím, že se k ní lidé vztahují“ (Jan Assmann)<sup>100</sup>, musíme vést stále v patrnosti, že minulost v procesech historické paměti i v perspektivě historického vědomí může být formována (strukturována i schematizována) odlišně.

S moderní historickou vědou je úzce spjat také termín, rovněž původně abstrahovaný z oblasti psychologie, sociologie či filozofie, a tím je identita. Jde o pojem, který autoři Výrost a Slaměník<sup>101</sup> používají jako „pojmenování, vyjádření totožnosti stejnosti, ale i vyjádření charakteristik, kterými si osoba či společenství „zasluhuje“ nebo „nárokuje“ uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost a čest“. Hierarchicky navazujícími fenomény pak jsou především kolektivní a národní identita, přičemž význam pojmů se již částečně překrývá a národní identita<sup>102</sup> je považována za variantu identity kolektivní, vyplývající z vazby na konkrétní historické území a národ. Od kolektivní identity se odvíjí pojem národní identita, který je vnímán více emocionálně jako pocit příslušnosti k vlastnímu národu, ale i vymezení se vůči jiným národům a kulturám.<sup>103</sup> Významné osobnosti národních

---

<sup>97</sup> KAMENÍČEK, D.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl II. Praha 1897; BIDLO, J. – ŠUSTA, J.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl 2. Dějiny středního a nového věku do roku 1648. Praha 1937; PEKAŘ, J.: *Dějiny naší říše*. Praha 1914 a PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, 1991

<sup>98</sup> linguistic turn a cultural turn

<sup>99</sup> **Chyba! Odkaz není platný.**

<sup>100</sup> ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010, s. 388–395,

<sup>101</sup> VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: Grada 2008, 109 -111

<sup>102</sup> SMITH, E. E.: *Theories of semantic memory*. In: *Handbook of Learning and cognitive Processes*, W. K. Estes (ed.), Vol. 6. New York, 1991, s. 222–226

<sup>103</sup> JANDOUREK, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál 2001, s. 211

dějiny zastoupené v učebnicích tento pocit sounáležitosti s národem a formováním národní hrdosti mohou významně podpořit.

Převážná většina poznatků předávaných žákům v rámci školního vzdělávání je i v současnosti stále fixována v textu. Proto vzrůstá zájem o tento fenomén a textem jako objektem výzkumu se zabývají odborníci různých oborů. Zabývají se jím nejen pedagogové, lingvisté, psychologové, ale i odborníci věnující se např. matematické teorii informace, logice a jiným vědním disciplínám. Výzkum textu se provádí v různých vědních oborech a každý z nich uplatňuje svůj vlastní přístup (obsahový, sémantický, pragmatický, informační, statistický apod.).

Současná úroveň rozvoje vědních disciplín, které se textem zabývají, umožňuje sice interpretovat text z různých aspektů a dovoluje nám formovat komplexnější představu o zkoumaném jevu, na druhé straně však se tím však značně komplikuje odpověď na otázku, co je to text.

### **3.3 Učebnicový text a možnosti jeho výzkumu**

Učebnicový (a nejen ten) text můžeme analyzovat různými způsoby a přistupovat k němu z více aspektů. Hlediska textových rozborů mohou být kvalitativní i kvantitativní. Nejčastějšími metodami kvalitativní textové analýzy jsou analýza obsahová a analýza formální. Ze zcela odlišného úhlu nahlížíme text např. při analýze jazykové a naprosto jinou analytickou cestu představuje analýza kvantitativní, při které sledujeme např. frekvenci výskytu konkrétních pojmů (viz výše).

Od druhé poloviny 20. století začali odborníci z různých vědních oborů k výzkumu textu přistupovat multiperspektivně a interdisciplinárně, a tak se postupně vyprofilovaly různé cesty a možnosti zkoumání textu.

#### **3.3.1 Lingvistický přístup k výzkumu textu**

Pojetí textu v lingvistice ovlivnila zvláště teorie komunikace, což se odráží mj. i v širší vymezení textu. Text není chápán pouze v úzkém rámci „gramatiky věty“, ale v širším

rámci modelu jazykové komunikace.<sup>104</sup> Specifikum textu spočívá v tom, že jej můžeme chápat jako proces a produkt komunikačních aktivit člověka, „rezultát řečové činnosti“<sup>105</sup>

Úkolem textové lingvistiky je „zkoumat texty a textovost z hlediska lidských činností spojených s jejich aktuálním užíváním“<sup>106</sup>. S tímto pojetím koresponduje např. vymezení textu jako výsledku sociálních aktivit, vycházejících ze sociální potřeby a založeného na jazykovém systému v rámci společnosti.

Z hlediska recepce textu je jako nejpodstatnější vnímána koherence (významová soudržnost, spojitost), zajišťující souvislost, propojení jednotlivých textových jednotek. Koherence odráží důležitý aspekt obsahové struktury textu a je projevem jeho věcné i myšlenkové integrity<sup>107</sup>.

Texty vznikají v různých podmínkách komunikačního aktu a v odlišných situacích; mají proto různé zaměření i funkci. Diferencují podle obsahu, ale především charakteru výstavby a stylového zaměření. Ačkoli se klasifikace funkčních stylových sfér u jednotlivých autorů liší, shodují se lingvisté v tom, že samostatně vyčleňují styl odborný<sup>108</sup>. V rámci tohoto stylu existuje řada funkčních podtypů, jako např. učební styl (nejčastěji využívaný v učebnicích či vysokoškolských skriptech).

Učební styl má podle Hausenblase následující charakteristiky:

1. patří do oblasti odborného stylu, kdy stupeň odbornosti je různě diferencován v závislosti na vědní oblasti (vědecká či prakticky odborná) a na věku recipientů;

2. jde v něm o specifickou kombinaci dvou ze základních řečových funkcí, a to funkce zpravovací (důraz kladen na vysvětlování) a funkce působící (řídící), jejímž prostřednictvím je vyvolána aktivita učících se, tzn. je kontrolováno zvládnutí dílčích partií, upevňováno učivo atd. Stylovou hladinu v rámci odborného stylu signalizuje řada aspektů, ze kterých jako

---

<sup>104</sup> Jazyková komunikace zahrnuje množství činností vnějších, souvisejících s mluvením, psaním, poslechem či čtením, i vnitřních, od intence přes vytváření plánu sdělení až k jeho interpretaci. Jednou z těchto činností je i činnost, kterou můžeme označit jako činnost textovou (GÜLICH, E. – RAIBLE, W.: *Linguistische Textmodelle: Grundlage und Möglichkeiten*, Fink Verlag München 1977, s. 46)

<sup>105</sup> Text, který nefunguje v komunikaci, není pak považován za text v pravém slova smyslu; je to jen pouhý fyzikální jev. In KOŘENSKÝ, J.: *Teorie přirozeného jazyka: Interdisciplinarita, aplikace, prognózy*. Praha: Academia 1989, s. 29

<sup>106</sup> DANEŠ, F.: *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia 1981, s. 212

<sup>107</sup> GÜLICH, E. – RAIBLE, W.: *Linguistische Textmodelle: Grundlage und Möglichkeiten*, Fink Verlag München 1977, s. 225–226

<sup>108</sup> HAUSENBLAS, K.: *Od tvaru k smyslu textu: stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK 1996, s. 111

nejpodstatnější zmíníme *objektivnost* (zdůraznění obsahové a pojmové stránky textu), *explicitnost* (úplnost jazykového vyjádření věcných a syntaktických vztahů v textu), *kondenzovanost* (zhuštění výrazu) a *jednoznačnost* syntaktické stavby i věcného významu. Na základě převažujícího způsobu jazykového podání a vnitřního členění výkladu pak můžeme rozlišit texty: informační, popisný (odborný popis), vyprávěcí, výkladový, úvahový a návodný.<sup>109</sup>

Ve výzkumné části této práce analyzujeme především výkladový a vyprávěcí text a vlastnosti zkoumaných učebnicových textů jsou zde okrajově také zmíněny, protože mají důležitý vliv na vědomí recipientů a podílí se na vytváření historického vědomí u žáků.

### 3.3.2 Psychologický přístup k výzkumu textu

Na tomto místě je nutné připomenout, že analýza učebnicových textů nebyla a není primárně doménou odborníků konkrétních oborů, v našem případě historiků, ale zabývali a zabývají se jí především psychologové, pedagogové, lingvisté, obecní i oborová didaktici. Cílem analýz je získat náhled na text učebnice z různých aspektů. Jedni text zkoumají v rámci jeho zapamatovatelnosti či přístupnosti žákům, druzí z aspektu jazykového vývoje a další například z hlediska proměnlivosti obsahu či podílu psaného a ikonografického textu.

Psychologové věnovali pozornost textu především jako materiálu, který jim nabízel možnost zkoumat charakter mnemických procesů a čtení. Právě v rámci těchto výzkumů se objevil fenomén specifický pro textový materiál, tedy problematika porozumění textu.

Ve druhé polovině 20. století se odborníci zabývali především činnostně orientovaným výzkumem. Zvláštní pozornost problematice zapamatování a porozumění textu v rámci svých bádání věnovali například polský psycholog Włodzimierz Szewczuk nebo Rus L. S. Vygotskij a jeho pokračovatelé V. J. Ljaudis nebo A. A. Smirnov<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> HAUSENBLAS, K.: Od tvaru k smyslu textu: stylistické reflexe a interpretace. Praha: FF UK 1996, s. 111 - 112

<sup>110</sup> MOLL, L. C.: *L.S. VYGOTSKY and Education*. Routledge. Taylor and Francis Group, New York and London 2014, s. 1907–1909.

Současní autoři, zabývající se analýzou učebnicových a jiných textů, akcentují primárně čtyři cesty kvalitativního výzkumu: interpretativní fenomenologickou analýzu<sup>111</sup>, metodu zakotvené teorie<sup>112</sup>, narativní analýzu<sup>113</sup> a metody diskurzivní analýzy. V oblasti historie se v Evropě od druhé poloviny 90. let uplatňuje především narativní analýza. Předmětem zájmu je však od přelomu tisíciletí i v dalších oborech (např. psychologie, sociologie, medicína atd.).

Narativní výzkum v nejširším pojetí je možné aplikovat na jakýkoli text využívající konkrétní typ narativního materiálu. Primárně se však metoda etablovala v nově zformovaném odvětví narativní psychologie. Příběh či vyprávění v podobě životního příběhu se stává předmětem analýzy. Narativní perspektiva je pak následně zdůrazněna ve výzkumné metodě (narativní interview) i metodě analýzy dat (narativní analýza).<sup>114</sup>

Posloupnost čtyř základních a vzájemně propojených kroků, které se nutně při uvedeném výzkumu uplatnit:

1. rozdělení textu na fabuli-syžet
2. identifikace klíčových mezníků v příběhu – rozdělení vyprávění do dílčích epizod
3. identifikace bodů obratu – vývoj příběhu a celková struktura vyprávění
4. identifikace žánrové konfigurace vyprávění

Zveřejnění závěrů narativní analýzy je možné vydedukovat z Brunerovy diferenciaci narativního a paradigmatického modu vědění<sup>115</sup>. Zpráva o šetření pak může být „bohatým, významově mnohvrstevnatým útvarem, zachycujícím převážně narativní pravdu o zkoumaném jevu<sup>116</sup>“.

---

<sup>111</sup>PRINGLE, J. – DRUMMOND, J. – MC LAFFERTY, E. – HENDRY CH.: *Interpretative phenomenological analysis: A discussion and critique*. Nurse Researcher, 18(3), s. 20–24, 2011

<sup>112</sup>CHARMAZ, K.: *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications, 2006.

<sup>113</sup>RIESSMANN, C. K.: *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

<sup>114</sup>ČERMÁK, I. *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*. Čermák, I., Miovský, M. (Ed). Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, s. 11–25, 2002.

<sup>115</sup>Bruner, J.: *Skutečné myslí, možné světy*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1986; ČERMÁK, I.

*Narativní myšlení a skutečnost*. Československá psychologie. Praha: Academia, 2004, roč. 2004, č. 1, s. 17–26

<sup>116</sup>ČERMÁK, I. – HYTYCH, R. – ŘIHÁČEK, T. a kol.: *Kvalitativní analýzy textů. Čtyři přístupy*. MUNI Brno 2013, s. 98.



Diskurzivní analýzu je možné charakterizovat jako sérii přístupů zaměřených na vyhledávání pravidelností, které jsou patrné při formování „významu psychické a sociální reality v psaném a mluveném jazyce“.<sup>117</sup>

V německé oborové didaktice dějepisu 21. století je nejčastěji pro práci s učebnicemi jako s pramenem volena cesta narativní analýzy, která však nekopíruje zcela otrocky postupy psychologické či literární. Přístup se důsledně opírá o termín „Geschichtsbeusstsein“ čili historické vědomí, kterému se všichni autoři podrobně věnují. Detailně popsán je postup např. skupinou FUER.<sup>118</sup> Projektový tým „FUER Geschichtsbeusstsein“<sup>119</sup> přijal základní úlohu v rámci několika let a několika dalších subprojektů zabývat se strukturou a formováním historického vědomí a vytvořením vzorového kompetenčního modelu. Celý výzkum byl úzce propojen se školní praxí a s oborovou didaktikou dějepisu – konkrétně vycházel z celého „kapitálu poznatků“, ke kterým oborová didaktika dospěla v uplynulých třiceti letech. Výzkumníci se snažili nezaměřit se pouze na ostře ohraničený pohled školního a školou zprostředkovaného historického vědomí, ale cílem bylo podložit vše oborově didaktickou teorií. Zapojeni byli odborníci z celého Německa, Rakouska, Švýcarska, Belgie, severní Itálie, ale i z Rumunska nebo Maďarska<sup>120</sup>. Primárně z důvodu širokého evropského zapojení, společných kořenů školství a také dějinám společným s některými zapojenými zeměmi vnímáme projekt za velmi přínosný také pro naši oblast.

V rámci daného projektu zformulovaný a zformovaný „Strukturální kompetenční model“ se opírá již o vnímání analytické filozofie dějin Arthura Danta, který začal rozvíjet narativní koncept historické teorie ve druhé polovině 20. století, a jako zásadní kategorii stanovil historické vědomí.<sup>121</sup> Dalšími důležitými protagonisty a zastánci této cesty byli historici zvučných jmen jako např.: M. Baumgartner, K. E. Jeismann, J. Rüsen nebo H. J. Pandel. Rüsenův koncept „disciplinární matrice“, původně zamýšlené jako východisko práce

---

<sup>117</sup> ČERMÁK, I. – HYTYCH, R. – ŘIHÁČEK, T. a kol.: *Kvalitativní analýzy textů. Čtyři přístupy*. MUNI Brno 2013, s. 105

<sup>118</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006.

<sup>119</sup> Waltraud Schreiber - Andreas Körber - Bodo von Borries - Reinhard Krammer - Sibylla Leutner-Ramme - Sylvia Mebus - Alexander Schöner - Béatrice Ziegler

<sup>120</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, s. 200

<sup>121</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, s. 7

odborných historiků, byl využit jako základní model historického myšlení v rámci různých oborů.

Těsná návaznost na narativní historické teorie umožnila „vycizelování“ modelu a zároveň vedla k omezení. Vytvořený kompetenční model nezahrnuje všechny kompetence, se kterými v souvislosti s minulostí a dějinami *můžeme* operovat, ale obsahuje pouze ty skutečně historické. Z uvedených důvodů jsou zvoleny kompetence, které prostřednictvím kladení otázek vedou k mentálnímu zpracování času a ke konfrontaci s představami o změnách, které *musí* být v průběhu času aktivovány.

Historické myšlení vyžaduje při kladení otázek, formulaci výsledků či využívání metod spolupráci s dalšími disciplínami. Tím, že je právní, sociologické, teologické či „hospodářsko-vědecké myšlení“ využito v historické naraci k objasnění vývoje a změn, akcentujeme historický náboj.

Z jakého důvodu zde zmiňujeme podrobněji právě projekt FUER? Primární důvody jsou dva: 1. dlouhodobý německý didaktický výzkum od 90. let minulého století jím byl v podstatě završen a potvrdil premisy i průběžné výsledky výzkumů zhruba třicetiletého vývoje

2. jeho platnost byla potvrzena i v dalších evropských (výše zmiňovaných) zemích

V rámci výzkumu odborníci pracovali s pojmy jako je *Geschichtsbewusstsein*/ historické vědomí, historické kompetence, cílovým termínem a zásadním výstupem pak byl strukturální kompetenční model.<sup>122</sup>

Do formování historického myšlení zasahuje podle německých didaktiků zásadním způsobem samozřejmě také psychologie, která proniká i do dalších souvisejících oborů. Velmi důležitou otázkou v této souvislosti pro naši práci je problematika paměti a s ní související porozumění učebnímu, ale i doplňkovému, např. pramennému textu.<sup>123</sup>

---

<sup>122</sup> Srov. s SEIXAS, P. – MORTON 2013

<sup>123</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, s. 8–10

### 3.3.3 Vybrané teoretické problémy učebního textu

Ve sledovaných českých a slovenských pracích je nejčastěji užíván termín „učební text“. Objevuje se také pojem *pedagogický text* (např. u Blaškové nebo Gavory).<sup>124</sup> Průcha<sup>125</sup> později rozlišuje *didaktický text* (tj. text verbální i neverbální s didaktickou funkcí) a *učebnicový text* (tj. text prezentovaný v učebnici v přirozeném nebo symbolickém jazyce nebo neverbálními prostředky).

Pro tuto práci jsme zvolili pojem *učební text*, který definujeme jako text se speciální komunikační funkcí<sup>126</sup>. Jeho podstata tkví v tom, že učební text je především prostředkem komunikace vědeckých poznatků. V tomto pojetí učební text zahrnuje nejen text učebnic od základních škol přes střední až po vysokoškolská skripta, ale i text vědeckých monografií, vědeckých statí, referátů, sdělení, příruček, slovníků, sbírek úloh či autoinstrukčních programů pro samostatnou práci.<sup>127</sup> Při charakteristice učebního textu nemá rozhodující úlohu jen jeho obsah a forma, ale především jeho role v učebním procesu. Hlavní role učebního textu je určována jeho funkcí informativní: text o něčem informuje, něco popisuje či vysvětluje, tedy zprostředkovává poznatky na úrovni současného rozvoje poznání. Tuto funkci učebního textu je možné označit také jako funkci kognitivní. Kromě této funkce má učební text také funkce další, a to regulační, motivační a formativní<sup>128</sup>.

Syntetický výklad podstaty učení z textu podává J. Průcha, který tento proces vnímá jako „interakci mezi subjektem a textem, při níž na sebe působí různé charakteristiky obou těchto partnerů“<sup>129</sup>.

---

<sup>124</sup> BLAŠKOVÁ, S.: *Žiakova selekcia najdôležitejších informácií z pedagogického textu*. Pedagogický výzkum, 1983, č. 2, s. 17–32; GAVORA, P.: *Žiak a porozumenie textu*. Pedagogika, 36, 1986, s. 297–312

<sup>125</sup> PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha, Academia, 1987.

<sup>126</sup> PETŘKOVÁ, A.: *K teoretickým problémom učebného textu*. Jednotná škola, 37, 1985, s. 328–338.

<sup>127</sup> Připomínáme, že učebními texty mohou být i texty umělecké, ať již jako antologie nebo příklad, popř. materiál k reprodukci.

<sup>128</sup> PETŘKOVÁ, A.: *K teoretickým problémom učebného textu*. Jednotná škola, 37, 1985, s. 328–338, s. 86–94

<sup>129</sup> PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha, Academia, 1987, s. 11

### Názorně zmiňovanou interakci zachycuje následující Průchovo schéma<sup>130</sup>

<i>Text</i>		<i>Subjekt</i>
1. poznatková (obsahová) struktura	↔	1. kognitivní kompetence
2. jazyková struktura	↔	2. jazyková kompetence
3. stimulační charakteristiky	↔	3. zájmové a motivační charakteristiky
4. komunikační charakteristiky	↔	4. komunikační podmínky zpracování textu

Tabulka 1 Průchovo interakční schéma

### 3.4 Dějepisné učebnice a jejich role v edukačním procesu

V současnosti se historické informace k adresátům dostávají mnoha možnými cestami a pro potřeby těchto cest upravené. Stejná informace může být čtenářům sdělena prostřednictvím odborného historického textu, populárně naučného periodika, denního tisku či bulvárního plátku. Posлуhači nebo diváci ji zase mohou zachytit ve veřejnoprávním nebo komerčním médiu (rozhlasu, televizi) a i zde budou ve formě podání odlišnosti. Jedním z nejčastějších způsobů získávání informací je dnes internet a různé sociální sítě<sup>131</sup>, které své uživatele informují rovněž zcela specifickým způsobem a zásadně formu informací a informovanosti<sup>132</sup> proměňují. Jak píše Z. Beneš: „Historickou kulturou tak obecně rozumíme způsob produkce, distribuce a interpretací historických informací ve společnosti. Jde tedy o kategorii dynamickou; podoba i struktura historické kultury se v čase a podle sociokulturní situace mění.“<sup>133</sup> Podstatu v tomto procesu představuje distribuce historických informací. Jedním z možných informačních toků z historie k adresátům jsou dějepisné učebnice.

Hlavním úkolem každé učebnice je prezentovat učivo verbální i nonverbální formou<sup>134</sup> v souladu s RVP pro daný typ a stupeň škol. Kvalitní učebnice nabízejí uživatelům v úvodu, na závěr nebo v celém průběhu také pokyny, jak s nimi pracovat.<sup>135</sup>

Logický náhled na nutnou koordinaci týmu odborníků při tvorbě učebnic deklaruje např. J. Mikš: „K tomu abychom vyšli vstříc všem požadavkům kladeným na kvalitní učebnici,

<sup>130</sup> PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha, Academia, 1987, s. 11

<sup>131</sup> Facebook, Instagram, Twitter, Whats App, LinkedIn, You Tube, Tik Tok a mnohé další

<sup>132</sup> Na mysl máme především značnou simplifikaci informací, selektivnost neboschematičnost.

<sup>133</sup> BENEŠ, Z. *Co je školní dějepis a co s ním?* In *Historia scholastica*, s. 17

<sup>134</sup> Ikonografický text

<sup>135</sup> Máme na mysl nejen přehledné pokyny, piktogramy apod. pro žáky, ale také Příručky pro učitele/Metodické příručky určené pedagogům.

je zapotřebí spolupráce mnoha odborníků. Součástí týmu, který vytváří učebnici, by měl být oborový didaktik, učitel, pedagogický psycholog, ilustrátor, odborník na tvorbu textu a mnoho asistentů... Práce takovéto skupiny vyžaduje značné finanční prostředky po dobu několika let.<sup>136</sup> Jednou ze zásadních fází při vytváření nové učebnice je kromě analýzy rukopisu také její ověřování v praxi na pilotních školách. Při pilotáži mohou autoři odhalit nedostatky, které mohou být pak před finalizací odstraněny. K pedagogům i žákům se dostávají prověřené, kvalitní učebnice.

V České republice si školy mohou vybírat dějepisné učebnice z široké nabídky několika nakladatelství.<sup>137</sup> Uživatelům se do rukou dostávají učebnice, které obsahují schvalovací doložky MŠMT. Navzdory tomu ne všechny dosahují stejné kvality a je nutné, aby vyučující vybral nejvhodnější učebnici, která jemu i žákům bude kvalitní oporou v souladu se školním vzdělávacím plánem i s případnými dalšími specifiky školy. Jde o úkol velmi náročný a zodpovědný, což zmiňují i renomovaní odborníci. Vzhledem k již výše zmiňované neexistenci pracoviště, zabývajících se výzkumem učebnic, v podstatě není prováděna evaluace učebnic a hodnocena jejich didaktická kvalita. Pedagog při výběru učebnice nemá kvalitní a jednoduchou oporu, která by mu volbu usnadnila. Všechna nakladatelství zvolila pro učebnice dějepisu přitažlivou grafiku a na prvních stranách vidí uživatel doložku MŠMT, informující o vytvoření učebnice v souladu s požadavky RVP. Jednotlivé učebnice se liší především rozsahem učiva k jednotlivým tématům, v jeho zpracování a v přiměřenosti danému věku. Učitel se musí správně a rychle v nabízených učebnicích zorientovat a rozhodnout, které dá přednost.<sup>138</sup> Výběr by samozřejmě měl vycházet z jasně stanovených kritérií, zřetelně charakterizujících odlišnosti jednotlivých učebnic, umožňujících zaznamenat jejich dominantní znaky a zohledňujících podstatné pedagogické aspekty.<sup>139</sup>

Podle Vališové představuje učebnice v obecně platném smyslu nejširší „konkretizaci učebních osnov, zároveň je určitým obecným scénářem vyučovacího procesu“ a také

---

<sup>136</sup> MIKK, J.: *Učebnice: Budoucnost národa*. In: Hodnocení učebnic. Brno: Paido, 2007, s. 12–13  
2007, s. 12–13

<sup>137</sup> Nakladatelství SPN, Nová škola, Fraus, Prodos, Scientia, Taktik, Didaktis

<sup>138</sup> MAŇÁK, J.: *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In: Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006, s. 73.

<sup>139</sup> MAŇÁK, J.: *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In: Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006, s. 75

základním prostředkem práce pro žáka.<sup>140</sup> Školní učebnice plní i řadu dalších důležitých funkcí:

- funkce vnějšího sdělovacího systému, tj. zajišťování procesu verbálního učení u vzdělávaných subjektů, což probíhá na základě komunikace sdělovacího systému v podobě učebnice s recipientem/žákem – funkcí učebnic v edukaci je tedy jejich funkce komunikační
- prezentační funkce učebnice, buď ve vztahu k prezentaci jako předkládání poznatků v obsahu svého textu, nebo prezentaci ve smyslu jejich komunikace poznatků s čtenáři<sup>141</sup>
- funkce pracovní příručky, kdy učitel funguje paralelně s ní a stojí v roli poradce.<sup>142</sup> Uvedená funkce učebnice není samoúčelná a směřuje k aktivizaci žáků. Má probudit zájem žáka, jeho aktivitu a aktivní činnost. Aktivita, motivace a zájem žáka se rozvíjejí v pracovní činnosti žáka a stávají se zárukou produktivity práce a činnosti školy směrem k žákům.
- funkce řízení učení („edukačního manažera“) – z metodologického hlediska působí v rámci výuky jako řídicí prvek (→ řízené učení)
- didaktická nebo organizační funkce učebnice<sup>143</sup> V dané souvislosti můžeme hovořit o funkci transformační, v jejímž rámci „učebnice poskytuje didakticky transformované odborné informace z určitého vědního oboru tak, aby tyto informace byly přístupné žákům.“<sup>144</sup>

---

<sup>140</sup>VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 148

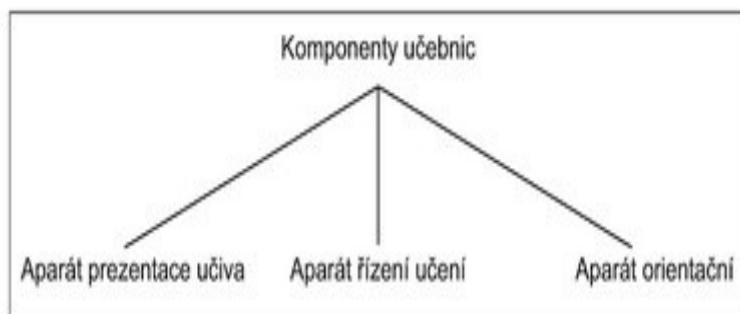
<sup>141</sup>ZORMANOVÁ, L.: *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 19

<sup>142</sup>ZORMANOVÁ, L.: Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada 2012, s. 29

<sup>143</sup>ZORMANOVÁ, L.: Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada 2012, s. 7

<sup>144</sup>ZORMANOVÁ, L.: *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada 2014, s. 193

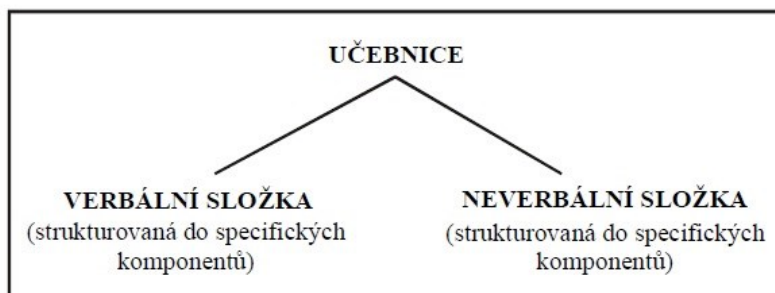
### Strukturální komponenty učebnic dle Průchy<sup>145</sup>



Graf 2 Strukturální komponenty učebnic dle Průchy

Podle Maňáka a Klapka můžeme strukturu učebnic vnímat odlišným způsobem. Jejich pojetí dané problematiky znázorňuje obrázek níže, jako tzv. obecný model struktury učebnice.

### Struktura učebnic dle Maňáka a Klapka<sup>146</sup>



Graf 3 Struktura učebnic dle Maňáka a Klapka

Z uvedených schémat struktury učebnic logicky vyplývá, že různí autoři mohou strukturu učebnice vnímat odlišně, jednotlivé komponenty obsažené v učebnici, závisí na úhlu pohledu konkrétního autora na danou problematiku.

<sup>145</sup> PRŮCHA, J.: Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Paido 1998a, s. 97

<sup>146</sup> MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.): Učebnice pod lupou. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido 2006, s. 12

„Školní dějepis je jediným prostředkem systematického seznamování prakticky všech členů společnosti s historickou skutečností,“ píše slovenský historik a didaktik dějepisu V. Kratochvíl. Zprostředkování historie prostřednictvím dějepisných učebnic je proto nutně aktuální politikou více či méně ovlivněno.

Zjednodušení poznatků historické vědy pro edukační účely v učebnicích se mohou projevit podle Zdeňka Beneše dvěma způsoby: zjednodušení formou vynechání nebo určitým opomenutím. Tyto formy simplifikace Beneš nazývá „bílá místa a černé díry“. Bílá místa znamenají vynechání ze socio-kulturního hlediska zásadního učiva, čímž dochází k deformaci obrazu dějin. Černé díry naopak pohlcují dějinné události, osobnosti, procesy a jevy, které jsou v jejich významové blízkosti či časové či blízkosti, tzn. přecenění některých fakt natolik, že zaujímají příliš významné místo.<sup>147</sup>

Jaké tedy jsou reálně současné školní učebnice dějepisu? Jako didaktický prostředek musí mít vlastnosti zajišťující optimální využití ze strany žáků a zároveň nabízet vhodnou podporu pedagogům. Je nutná přiměřená verbální i ikonografická prezentace učiva, dále doplněná funkcí řídicí učení (základní text, rozšiřující text, shrnutí, návody, otázky, úkoly), vše odlišené různými velikostmi a typy písma, barev atd. Samozřejmě nesmí chybět ani orientační aparát (obsah, členění textu na tematické celky, kapitoly, vysvětlivky pojmů, časové osy apod.).

Významným a často opomíjeným problémem je obtížnost výkladového textu pro konkrétní věkovou kategorii žáků. Sebelépe didakticky vybavená a strukturovaná učebnice nesplní svůj cíl, pokud bude její text např. neadekvátní pro konkrétní věkovou kategorii, přesycený faktografií a odbornými pojmy či nebude přehledně strukturován. Učitel v současnosti stojí před nelehkou volbou, kdy si může pro svůj vzdělávací předmět zvolit z široké nabídky učebnic několika nakladatelství. Všechny nabízené učebnice jsou v souladu s aktuálními vzdělávacími dokumenty, opatřeny doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jak však skutečně zřejmé, zda se v lákavém obalu neskrývá nedostatečně kvalitní obsah? Jak uvádí J. Maňák<sup>148</sup>: „...Učitel stojí mnohdy před rozhodnutím, kterou z

---

<sup>147</sup> BENEŠ, Z.: Bílá místa a černé díry v učebnicích dějepisu. In Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií. II. díl – Přednášky z literární vědy, kultury a historie. FF UK Praha 1999.

<sup>148</sup> MAŇÁK, J.: *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In: Učebnice pod lupou. Brno: Paido, 2006, s. 73



nabízených učebnic zvolit pro výuku, neboť na první pohled všechny slibují být kvalitním pramenem poznání i zárukou účinných výsledků. Dnešní učebnice mají vesměs přitažlivý vzhled, jsou v souladu s požadavky osnov (RVP), ale značné rozdíly vykazují v rozsahu učiva, jeho zpracování a přiměřenosti danému věku. ...“

Na středních školách studenti své učebnice již financují a kvalitu vzdělávacího materiálu jsou schopni i osobně posoudit; problém je tedy o to složitější. Stále, zvláště na gymnáziích, nejsou výjimkou případy, kdy vyučující nechají studenty učebnice nakoupit, a aniž by ji za celou dobu studia vůbec ve výuce využili, diktují žákům vlastní poznámky.

Nabídka knižního trhu stále roste, a tím také potřeba pedagogů dokázat se v této nabídce zorientovat. Jednou z možných cest je intenzivní výzkum a analýza učebnic (opomenuta nesmí být ani zmiňovaná didaktická vybavenost) a především pak zveřejňování jeho výsledků. Aby se předešlo vydávání obsahově neadekvátních výukových materiálů (učebnic, pracovních sešitů, atlasů), jeví se jako ideální analyzovat již koncepty učebnic před jejich vydáním. Vlastní tvorba nové učebnice by pak zákonitě měla vycházet z publikovaných výsledků analýz, doporučení odborníků, požadavků MŠMT a závazných školských dokumentů.

Náročnost poznatků v současném světě stále vzrůstá a zvládat je je stále obtížnější. Vědeckotechnický rozvoj, stejně jako sociální, ekonomické a politické změny, ke kterým dochází v celosvětovém měřítku, nutí odborníky zabývající se vzděláním k přehodnocování dosavadního pojetí vzdělání. Cílem moderního vzdělání nemůže být již pouze osvojení určitého vymezeného penza faktografie, ale především rozvíjení takových dovedností a vlastností, jako jsou samostatné myšlení, dovednost řešit problémy, hodnotit a analyzovat fakta, aplikovat je, umět se rozhodovat, schopnost tvořivě komunikovat<sup>149</sup>. V této souvislosti se dostávají do popředí i schopnost a dovednost po celý život vstřebávat poznatky, tedy samostatně se učit a získávat informace, které recipient potřebuje nebo která jej osobně zajímají. Zvládnutí této dovednosti je nezbytným předpokladem pro smysluplné uplatnění v životě a ve společnosti. Výše zmíněné dovednosti jsou kodifikovány v celostátně závazných

---

<sup>149</sup> např. PAŘÍZEK, V.: *Obecná pedagogika*, Praha: SPN, 1991.

dokumentech, jako jsou Národní vzdělávací program a Rámcové vzdělávací programy a nazýváme je klíčovými kompetencemi<sup>150</sup>.

Zkušenosti mnoha učitelů (základo-, středo- i vysokoškolských), stejně tak jako zkušenosti moje vlastní ukazují, že žáci a studenti mají stále nedostatečně rozvinutou dovednost samostatně pracovat a jsou fixováni na pamětní styl učení. Kritické výhrady k nízké úrovni připravenosti studentů pro vyšší nároky samostatnosti na středních a vysokých školách jsou ostatně zaznamenány v řadě statí, článků i monografií našich i zahraničních autorů.

Na všech typech škol je stále kladen důraz především na učení se z textu (od vlastních zápisků přes učebnicový text po odbornou literaturu). V této souvislosti se nabízí řada otázek, např.: Jak žák percipuje text? Které poznávací činnosti se podílejí na porozumění textu? Které vlastnosti textu usnadňují nebo naopak znesnadňují efektivitu učení z textu?

Dokonce i encyklopedie nebo odborná literatura uvádějí, že učebnice dějepisu neprávem patří mezi opomíjené a podceňované druhy historické literatury, přestože je jedním z jejích nejrozšířenějších typů nejen svými náklady, často počtem vydání, ale i dobou, po kterou působí na společnost. Učebnice jako vzdělávací médium ovlivňuje formování a finální podobu historického vědomí konkrétní společnosti.<sup>151</sup>

Současná pedagogická teorie definuje učebnici jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*“. Školní učebnice působí a) jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání, b) jako didaktický prostředek, který je informačním zdrojem pro žáky a učitele a který řídí a stimuluje učení žáků. Z této obecné charakteristiky učebnice lze vyvodit, že „učebnice je integrovaným znakovým útvarem, přinášejícím informaci o nějakém výseku objektivní skutečnost“. Z hlediska potřeb teorie školní dějepisné učebnice je však třeba tyto definice prohloubit, zejména přihlídnout ke zvláštnostem předmětu, k jehož výuce jsou určeny, tj. ke školnímu dějepisu. Dějepisnou učebnici bychom pak mohli definovat jako „specifický typ historické literatury – didakticko-historický text, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž

---

<sup>150</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, 2007

<sup>151</sup> Manuál Encyklopedie českých dějin 2003, s. 314–323

je žák a student všech druhů a typů škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci“.<sup>152</sup>

Zásadním cílem dějepisné učebnice je transformovat poznatky historické vědy srozumitelnou a akceptovatelnou formou konkrétním adresátům, žákům základních a středních škol. S využitím poznatků historické vědy mají učební texty vytvářet a prohlubovat historické vědomí žáků a formovat žitý a živý vztah k minulosti. V rámci edukačního procesu, tj. procesu zprostředkování informací veřejnosti, učebnice musí respektovat řadu specifík předmětově-odborného, psychologického i pedagogického charakteru. Z těchto důvodů bývá učebnice některými historiky řazena k populárně-naučné literatuře.<sup>153</sup> Mnozí z odborných historiků však nepovažují tvorbu či analýzu učebnice za relevantní badatelskou činnost, vzhledem k tomu, že se nezabývá výzkumem historické skutečnosti. Význam učebnic, a to nejen dějepisných, pro historickou vědu (v užším smyslu pro historické poznání), spočívá v jiných rovinách a je zcela nezpochybnitelný. Cílem vytvoření učebnice dějepisu i jejího dalšího působení ve veřejném prostoru je edukace, nikoli ambice historického výzkumu. Zároveň však z výše uvedeného vyplývá, že dějepisná učebnice představuje důležitý prvek ve formování historického vědomí žáků. Předkládá jim totiž formou didaktizovaného textu (slovního i ikonického) adekvátně jejich věku široké spektrum informací z historie a o historii, které jim zpřístupňuje mnoha možnými cestami od předložení prosté faktografie přes samostatné zjišťování informací z dalších zdrojů na základě položených otázek či zadaných úkolů po „čtení“ ikonografie a vyhledávání její symboliky.

### 3.5 Typologie dějepisných učebnic<sup>154</sup>

Vzájemný poměr jednotlivých složek učebnice může být různý a závisí především na typu učebnice. V současnosti neexistuje žádný obecně uznávaný – normativní - model dějepisné učebnice. Existují pouze modely vžitě a méně vžitě, uznávanější a užívanější, či

---

<sup>152</sup> MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.): *Učebnice pod lupou*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido 2006.

<sup>153</sup> PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha 2001, s. 268

<sup>154</sup> NOGOVÁ, M. – REITEROVÁ, M. (ed.): *Učebnice jako literární útvar*. In: Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Bratislava – Štátný pedagogický ústav 2009.

přijímané s většími či menšími výhradami či nedostatky. Z tohoto důvodu je také nesnadné vytvořit jejich jednoznačnou typologii.

Polský historik Jerzy Maternicki vytvořil uvedenou následující trojdílnou klasifikaci, kterou s ohledem na základní typy můžeme považovat za vyhovující. V praxi, v rámci dějepisných učebnic se setkáváme s kombinací uvedených typů.

1) *Kvazisyntézy* – učebnice se snahou prezentovat ucelený, syntetizující obraz konkrétního úseku dějin. Mají dlouhou a silnou tradici, jdoucí přinejmenším od zrodu moderní učebnice. Je v nich kladen důraz na výkladový text a na narativitu ikonických textů a snaží se proto historickou skutečnost zpravidla představit jako „příběh“.

2) *Učebnice analyticko-syntetické* – dnes považovány za ideální druh učebnice, představují trend spojovat kvazisyntézu s pracovní učebnicí. Avšak například zmíněná společná francouzsko-německá učebnice, anebo některé nové řady německých učebnic se k tomuto cíli blíží.

### 3) *Materiálová kompendia (čítanky, chrestomatie)*

V praxi se setkáváme spíše s různorodými kombinacemi, neboť každý z obou přístupů má své přednosti i nedostatky. V prvním případě je čtenáři učebnice historická skutečnost předkládána jako „uzavřená“, neboť jeho intencí je překládat text jako „historickou pravdu“ a je tím ztížena možnost analyticko-kritického přístupu k textu.

Ve druhém případě je naproti tomu upřednostňován analyticko-kritický přístup k předkládaným informacím. Text učebnice se ale proto může jednat nadměrně obtížným, jednak nelze vyloučit možnost „nadinterpretace“, tedy volného, s realitou nesouhlasícího výkladu. Kritický přístup se tak změní v pouhou „hru s fakty“, neboť žák zpravidla nedisponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi k historické kritice; vyplývá však ze samotné podstaty školního dějepisu, že tento rys nelze nikdy plně odstranit.<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> BENEŠ, Z.: *Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis*. In *Pedagogika*, ročník LV, 2005; BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B. – PRŮCHA, J. *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2008; BENEŠ, Z.: *Učebnice jako literární útvar*. In: M. Nogová (ed.) *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2009

### 3.5.1 Obsahová analýza učebnic

Metodiku obsahové analýzy zpracoval do systému v 50. letech minulého století B. Berelson. Vysvětlil její hlavní zásady a „objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu informačního sdělení“<sup>156</sup>. Předmětem zmíněného analytického přístupu k textu je slovy autora „obsah a forma komunikačních aktů, především písemně fixovaných, tedy knih, novin, časopisů, parlamentních projevů, hesel, propagačních tiskovin, reklam atd.“<sup>157</sup>

Od druhé poloviny 20. století jsou cestou obsahové analýzy ústní sdělování, jako např. rozhlasové projevy, interview atd. Nejnověji jsou touto cestou analyzovány také obrazově zprostředkované obsahy (televizní programy, filmy, comicsy apod.), a dokonce i hudební díla.<sup>158</sup>

K analyzovanému obsahu je možné přistupovat ze tří různých aspektů:

1. analýza obsahu výpovědi;
2. analýza s cílem formulovat tvrzení o autorovi výpovědi;
3. základní charakteristika příjemců informací, event. i analýza dopadu rozebíraného obsahu.

Před vlastní analýzou musí výzkumník zformulovat výzkumný záměr a uvědomit si nutnost oddělení obsahu (co je sdělováno) od formy (jak je sdělováno).

Východiskem obsahové analýzy je klasifikace textových elementů (v širším slova smyslu každého sdělení/viz výše). Prvkem analýzy „může být slovo, sousloví, věta, paragraf, část dokumentu nebo dokument celý“<sup>159</sup>. Na slovo je ale nutné pohlížet z aspektu jeho významu, tzv. klíčové slovo vystupuje jako symbol, který vyjadřuje postoj a směřování (pro naše potřeby by bylo možné použít např. svoboda, rovnost, demokracie, způsob vlády atd.). V případě analýzy periodik, ediční činnosti apod. je rozebírán jako element analýzy celý

---

<sup>156</sup> DVOŘÁKOVÁ, I.: *Obsahová analýza – formální obsahová analýza – kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin, 2/2010, s. 95–99

<sup>157</sup> <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>

<sup>158</sup> SCHERER, H.: Úvod do metody obsahové analýzy. In: SCHULZ, W., REIFOVÁ, I. a kol. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. UK Praha: Karolinum 2004.

<sup>159</sup> DVOŘÁKOVÁ, I.: *Obsahová analýza – formální obsahová analýza – kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin, 2/2010, s. 95–99

„dokument“, tedy např. celý novinový článek, z korespondenčních souborů dopis nebo kniha z přehledu bibliografie. Naopak jednotlivé „dokumenty“ mohou být vnitřně členěny a potom je třeba přihlížet například k odstavci, řádku, straně publikace.<sup>160</sup>

V našem případě jde o první možný přístup – analýzu obsahu. Jako inspirace pro tuto práci byly z praktických důvodů vybrány v českém prostředí relativně nejpřehlednější metody J. Maňáka a D. Klapka, V. Průchy, Z. Sikorové i P. Gavory.<sup>161</sup> Dále jsme se inspirovali narativní analýzou německých autorů W. Schreiberové, B. Schönemanna a H. Thünemanna. Prostudován byl rovněž sborník textů zaměřený na učebnicový výzkum P. Knechta a T. Janíka atd. Metody analýzy však nejsou aplikovány komplexně, ale pouze některé části nebo prvky z nich, které směřují k naplnění cílů výzkumné části této práce.

Peter Gavora stanovil jako základní komponenty obsahové analýzy následující kroky: 1. typ analyzovaného obsahu; 2. volbu výzkumného vzorku; 3. volbu hloubky analýzy; 4. směr postupu při analýze; 5. druh kontroly analýzy dat; 6. formu vyjádření výsledku výzkumu.

Při tvorbě základního schématu i komponentů obsahové analýzy vycházel Gavora z velké monografie Neuendorfové (2002) a Krippendorffa (2004), dále z kapitoly o obsahové analýze v monografii Berga (1995), z monografie Guesta, MacQueenové a Nameyové (2012) a studie Whiteové a Marshové (2006). Oporou mu bylo i dílo tvůrce obsahové analýzy Berelsona (1952) a jeho pokračovatele Holstiho (1969). Pro potřeby této práce jsme se inspirovali ještě současnými německými autory, konkrétně monografií W. Schreiberové<sup>162</sup> (2012) a Mayringa (2014) – kvalitativní obsahová analýza<sup>163</sup>.

---

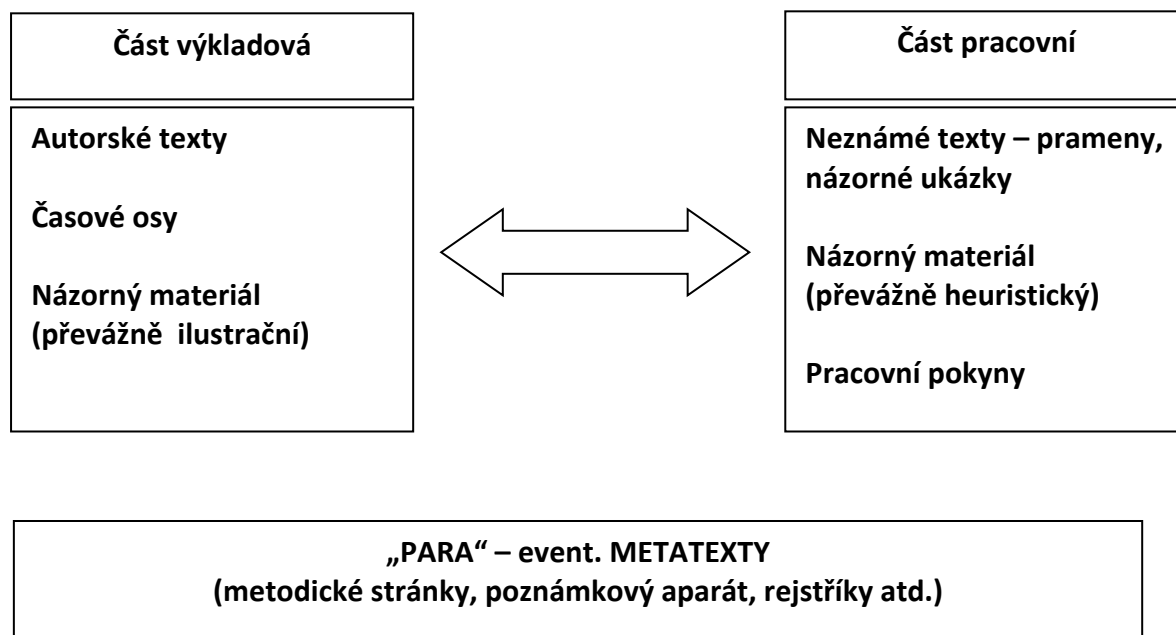
<sup>160</sup> DVOŘÁKOVÁ, I.: *Obsahová analýza – formální obsahová analýza – kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin, 2/2010, s. 95–99

<sup>161</sup> KNECHT, P. – JANÍK, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

<sup>162</sup> SCHREIER, M.: *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE 2012, s. 113–118

<sup>163</sup> MAYRING, P.: *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt 2014, s. 45–53

## Schéma interference mezi výkladovou a pracovní částí dějepisné učebnice<sup>164</sup>



Graf 4 Schéma interference mezi výkladovou a pracovní částí dějepisné učebnice

Tradiční výuka dějepisu vychází z transmisivních zdrojů behavioristické teorie učení a směřuje k základnímu cíli, jímž je předat žákům množství faktografie. Výsledek procesu učení pak měří testováním paměťové reprodukce získaných znalostí.<sup>165</sup> Smyslem uvedené výuky je „formování národní identity“<sup>166</sup>, příp. se vztahuje k pozitivistickému pojetí historiografie, které patří k dávno překonaným metodám.<sup>167</sup>

U zmíněných východisek představuje základní opěrný bod, tzv. historický kánon, který je seznamem významných faktů, událostí i osobností a zároveň je fiktivní smlouvou mezi historiky a společností o tom, jak vnímat dějiny. Žák by se v průběhu memorování tohoto

<sup>164</sup> SCHÖNEMANN, B. – THÜNEMANN, H.: *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellen-Arbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 27*, Berlin 2013, s. 146

<sup>165</sup> srov. ŠKODA, J. – DOULÍK, P.: *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného vyučování*. Praha: Grada Publishing 2011.

<sup>166</sup> VANSLEDRIGHT, B.: *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. 2011. New York: Routledge, 2011, s. 21.

<sup>167</sup> KAREN, J.: *Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma?* In: Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Olomouc 2019, s. 15–30

kánonu měl postupně identifikovat s národem a s jeho hodnotami.<sup>168</sup> Dílčím cílem této práce je zjistit, jak se vyvíjel učebnicový náhled na vybrané osobnosti patřící do historického kánonu českých dějin.

### 3.6 Současný přístup k výuce historie a možná cesta změny

V rámci tradičního přístupu k výuce dějepisu převažuje metoda výkladu pedagoga, při němž si žáci dělají zápisky do sešitu, tedy forma frontální výuky. Občas se připojuje práce s textem učebnice, která však často ve výuce nebývá reflektována.<sup>169</sup> Jde o velmi neefektivní formy a metody. Zahraniční odborníci závazný kánon určený k zapamatování ve výše popsané podobě pokládají již od druhé poloviny 20. století za neadekvátní a dávno překonaný způsob výuky historie.<sup>170</sup> V českém středoškolském a převážně gymnaziálním prostředí stále přetrvává. Moderní světové didaktické trendy si však kladou za cíl formovat u žáků dovednosti a učit je používat myšlenkové procesy vedoucí k výsledku poučeného vnímání dějin.<sup>171</sup>

Tradiční pamětní učení vede a vždy vedlo k určité *lobotomizaci* historického vědomí a tím i záměrnému fixování *miskonceptů* u žáků.<sup>172</sup> Uvedený jev nazývá marylandský profesor Bruce Van Sledright, „naivním realismem.“<sup>173</sup> Psychologové na základě mnoha výzkumů došli k závěru, že „kritické historické myšlení v duchu poznávací metody historické vědy“ není lidské mysli přirozené. Žáci vnímají historii jako danou, poznanou a event. poznatelnou.

---

<sup>168</sup> SEIXAS, P.: *Who Needs a Canon?* In: STUURMAN, S. and MARIA, G. *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*. New York: Palgrave Macmillan UK, 2007, s. 198–202

<sup>169</sup> LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu*. Moderní dějiny 2016.

<sup>170</sup> Srov. STEARNS, P. – SEIXAS, P. – WEINBURG, S. (ed.): *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, 2000.

<sup>171</sup> Srov. BENEŠ, Z.: Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. Dostupné z [http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia\\_Scholastica\\_I\\_BE\\_NES.pdf](http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia_Scholastica_I_BE_NES.pdf), 2008.

<sup>172</sup> Naivní teorie dítěte. Pedagogický slovník definuje miskoncepti jako „dětské chápaní a interpretace jevů přírodní a sociální reality, které si dítě vytváří před zahájením škol. Vzdělávání i v jeho průběhu.“ (PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003, s. 132)

<sup>173</sup> VANSLEDRIGHT, B.: *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. 2011. New York: Routledge, 2011, s. 66



Učebnice dějepisu je v takovém případě vzhledem do minulosti v duchu klasického pozitivismu („wie es eigentlich gewesen“).<sup>174</sup>

Žáci samozřejmě v určitých případech rozpoznají ideologické nebo subjektivně zabarvené části v učebnicovém textu. Platí však fakt, že o objektivitě v učebnicích přeložených fakt nepochybují.<sup>175</sup> Historiografická podstata vnímání dějin cestou analýzy a vlastní interpretace pramenů uniká často nejen žákům, ale i jejich vyučujícím. Paradoxem dneška je, že žáci a jejich rodiče často sami požadují přehled faktografie k naučení a k učebnicovému i učitelovu výkladu se staví jako ke zřejmé historické pravdě. O předložených faktech nepochybují a nepolemizují ani s požadavky daný narativ jednoduše reprodukovat. Dějepisné učebnice a učitelé v dějepisu však formují historické vědomí a představy žáků o historii, proto by se tak mělo dít multiperspektivní cestou (např. předkládání různých edukačních materiálů), kdy žáci za podpory kritického myšlení dospějí k cíli.<sup>176</sup>

Dějepisná výuka založená i nadále na principu fixování dat a faktů předepsaného kánonu často implantuje do paměti žáků pokřivené dějiny. Zmíněný přístup je zcela běžnou praxí totalitních a autoritářských režimů, kdy je historie zatížena výraznou ideologizací. Obdobné tendence se však objevují i v dějepisné výuce demokratických zemí. Žákům je vykládán nacionalistický narativ a vyžadována od nich jeho reprodukce. Zmíněný přístup vzhledem ke svému emocionálnímu náboji je nezřídka aplikován v kontinuitě s autoidentifikací se s pozitivními historickými vzory.<sup>177</sup>

V současném českém školství stejně jako v průběhu celého dvacátého století hrají zásadní roli v historickém vědomí žáků i učitelů dějepisu mýty, legendy a historické

---

<sup>174</sup> „Jak to vlastně bylo?“ (Rankovský); WINEBURG, S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001, s. 215–219

<sup>175</sup> WINEBURG, S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001, s. 114–121

<sup>176</sup> KAREN, J.: *Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma?* In: Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Olomouc 2019, s. 15–30

<sup>177</sup> Vysvětlení jevu bývá spojováno s - např. univerzálně srozumitelný příběh Američanů podávaný jako „výprava za svobodou“. (VAN SLEDRIGHT, 2011, s. 23); u nás by za takový mohl být považován příběh formování novodobého českého národa nebo ze starších dějin nacionalizovaný životní příběh Jana Husa.

stereotypy spojené s národním narativem.<sup>178</sup> Mnoho vedoucích pracovníků škol a učitelů dějepisu si jako jeden z hlavních cílů klade „vychovávat žáky k národní hrdosti“.<sup>179</sup>

Na základě požadavků, které dějepisné výuce předkládá státní vzdělávací kurikulum prostřednictvím RVP ZV, RVP G atd., předkládáme příkladovou tabulku, na jejímž základě může být naplněn požadavek na formování historického vědomí prostřednictvím kritického myšlení:

<b>Historická otázka</b>	<b>Kompetence</b>	<b>Dimenze kompetence</b>	<b>Očekávaný výstup</b>
Proč došlo k rozpadu habsburské monarchie?	Příčiny a důsledky: Proč se události dějí a jaké jsou jejich důsledky?	Každá změna je způsobena mnoha příčinami a ústí v mnoho důsledků. Příčiny a důsledky jsou krátkodobé i dlouhodobé, vzájemně prolínají ve složité síti vztahů.	Žáci vysvětlí několik krátkodobých i dlouhodobých příčin a důsledků rozpadu Rakouska - Uherska a vysvětlí jejich kontinuitu.
Byl Karel IV. .... ?	Historický význam: Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit?	Historický význam je formován v delším časovém úseku. Události, osoby a různé trendy vývoje mají historický význam, pouze v případě, že zaujmají v historickém narativu smysluplné místo.	Žáci dokážou popsat, jak je prostřednictvím narativu vývoje českého národa vytvářen obraz a formulován význam Karla IV.

<sup>178</sup> LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, s 213.

<sup>179</sup> Tematická zpráva - Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách [online]. Praha: ČSI, 2016, s. 4.

Odkud známe podrobnosti ze života a o osudu Jana Husa?	Výpověď pramenů: Jak/odkud a co známe/víme o minulosti?	Historie je interpretací založenou na dedukcích z primárních pramenů, jsou jimi dobové zprávy i další stopy, hmotné pozůstatky či záznamy	Žáci porovnají několik historických pramenů týkajících se husitství a posoudí jejich výpovědní hodnotu.
--	---	---	---

Tabulka 2 Příkladová tabulka formování historického vědomí

Podobně by bylo možné rozšířit každé dějepisné téma o historické kontroverze. Didaktický přínos takových polemik a diskuzí je nesporný a zároveň vysoce ceněný řadou odborníků.<sup>180</sup> Vzhledem ke kontinuitě se zkoumanou problematikou v této práci je možné formulovat například následující otázky:

- Byla Milada Horáková hrdinkou nebo je pouhou zpopularizovanou obětí režimu? Odkud se dovídáme podstatná fakta o jejím životě? Proč právě její jméno je nejznámějším mezi oběťmi procesů 50. let?
- Proč minulý režim v dějepisných učebnicích neuváděl detaily o politických a dalších aktivitách T. G. Masaryka?
- Jak představovaly žákům Jana Husa učebnice z období socialismu a jak je předkládán dnešními texty, nacházíte v jejich podání nějaké rozdíly?
- Jaký je váš názor na osobnost Karla IV.? Co a odkud víte o jeho životě? Pokuste se jej charakterizovat na základě vám osobně známých fakt.

Historické učivo ve formě otázek je jednou z možných cest a může být důležitým krokem reformy českého dějepisu směrem k rozvoji kritického myšlení a demokratizaci historické kultury. V současné době digitálních technologií v soukromém i veřejném prostoru, postupující relativizace a nárůstu autoritářských tendencí může být nedostatečné

<sup>180</sup> Např. Bodo Von Borries tvrdí, že školní dějepis by měl být multiperspektivní, pluralistický a kontroverzní. In: APOSTOLIDOU, E. – SOLÉ, G.: *The Historical Consciousness of Students-Prospective Teachers: Greek and Portuguese Aspects in the Context of the Current Economic Crisis*. International journal of Research on history didactics, History education And history culture (JHEC) Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD), 2017.

kritické myšlení zásadním problémem a oslabená schopnost samostatného myšlení v nejširším slova smyslu může ohrozit demokratické hodnoty naší společnosti.<sup>181</sup> Cestou komparace náhledů různých období na osobnosti našeho historického panteonu či historické události je možné u školní mládeže i celé společnosti rozvíjet kritické myšlení a vést je k pokládání otázek sobě i druhým.

### 3.7 Co je narativ, narativní analýza a jejich role v rámci historického vědomí

Za jednu z nejzásadnějších metod ve vztahu k dějepisným učebnicím, historickým pramenům či jakékoli jiné literatuře je považována analýza narativů, narativní analýza, případně také analýza vyprávění. Původně byla tato metoda primárně aplikována v oblasti sociálních výzkumů, ale postupně pronikla do dalších vědních oborů. Vede badatele i veřejnost k lepšímu pochopení zkoumaných jevů a dějů v rámci historie a dalších sociálních věd. Prostřednictvím této analýzy je možné odhalit vznik a vývoj sociálního světa, instituce v něm fungující a procesy probíhající v něm.<sup>182</sup>

Narativní analýza je ve vysokém měřítku využívána především v kvalitativních šetřeních a v rámci jejich metodologie. Podstatou narativní analýzy je vyprávění, které představuje jednoduchý způsob získávání informací i komunikace s informátorem. Proto je možné tento typ analýzy využít i v periferních společenských skupinách. Do zmíněných oblastí umožňuje analýza narativů jako jedna z mála metod průnik, a tak byla v rámci sociologických šetření uznána za metodu plnohodnotnou.<sup>183</sup>

Termínem narativ označujeme mluvené a psané vyprávění, ale i ikonografickou, pohybovou nebo hudební činnost, případně kombinace uvedených možností. Podstatou narativu jsou narátor/vypravěč a recipient/posluchač jako komunikující sociální subjekty. S narativem se setkáváme již v období antického Řecka, například u historiků Hérodota a Thukidida nebo filozofa Aristotela, který ideu vyprávění poprvé předkládá v díle *Poetika*<sup>184</sup>.

---

<sup>181</sup> KAREN, J.: *Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma?* In: Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Olomouc 2019.

<sup>182</sup> HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005.

<sup>183</sup> SCHÜTZE, F.: *Narativní interview ve studiích interakčního pole*. Biograf (20): 36 odst. 1999.

<sup>184</sup> Dříve překládáno jako „O básnictví“

Tuto činnost charakterizují po sobě jdoucí události. Vyprávění by mělo mít předem danou *stálou strukturu* – úvod, stať a závěr.

Analýza narativů využívá tři základní přístupy, a to strukturalistický, hermeneutický a interakcionistický.<sup>185</sup>

**Strukturalistický přístup** si klade za cíl rozkrýt strukturu událostí a účastníků dějů. Využívané ustálené postupy narace jsou voleny v kontinuitě s charakterem vyprávění, což usnadňuje recipientům (primárně čtenářům) předvídat další vývoj příběhu, jeho průběh a rozuzlení. Strukturalistický přístup pracuje se segmenty, jako jsou *abstrakt, orientace, komplikace, evaluace, vyřešení a kóda*.<sup>186</sup> V narativu se objevuje v závěru obecný odstavec, příp. alespoň věta. Cílem tohoto kroku je obrátit čtenáře zpět k realitě.

V rámci **hermeneutického přístupu** se rozkrývá význam vyprávění, který v něm sleduje vypravěč. U tohoto výzkumu je pro čtenáře nutná určitá prvotní znalost vyprávění (tzv. předporozumění), se kterou je třeba k textu přistoupit [https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza\\_narativ%C5%AF\\_-\\_cite\\_note-12](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_narativ%C5%AF_-_cite_note-12).

Se situačním kontextem pracuje **interakcionistický přístup**. Čtenáři se stávají zároveň aktéry a do dané situace se zapojují. Celý průběh a obsah není pevně stanoven a formuje se v průběhu, postupně se utváří, případně i upravuje. Při vlastní analýze hraje důležitou roli rozhovor mezi tazatelem a narátorem před analytickou fází a i v jejím průběhu je zásadní interakce tazatelem a

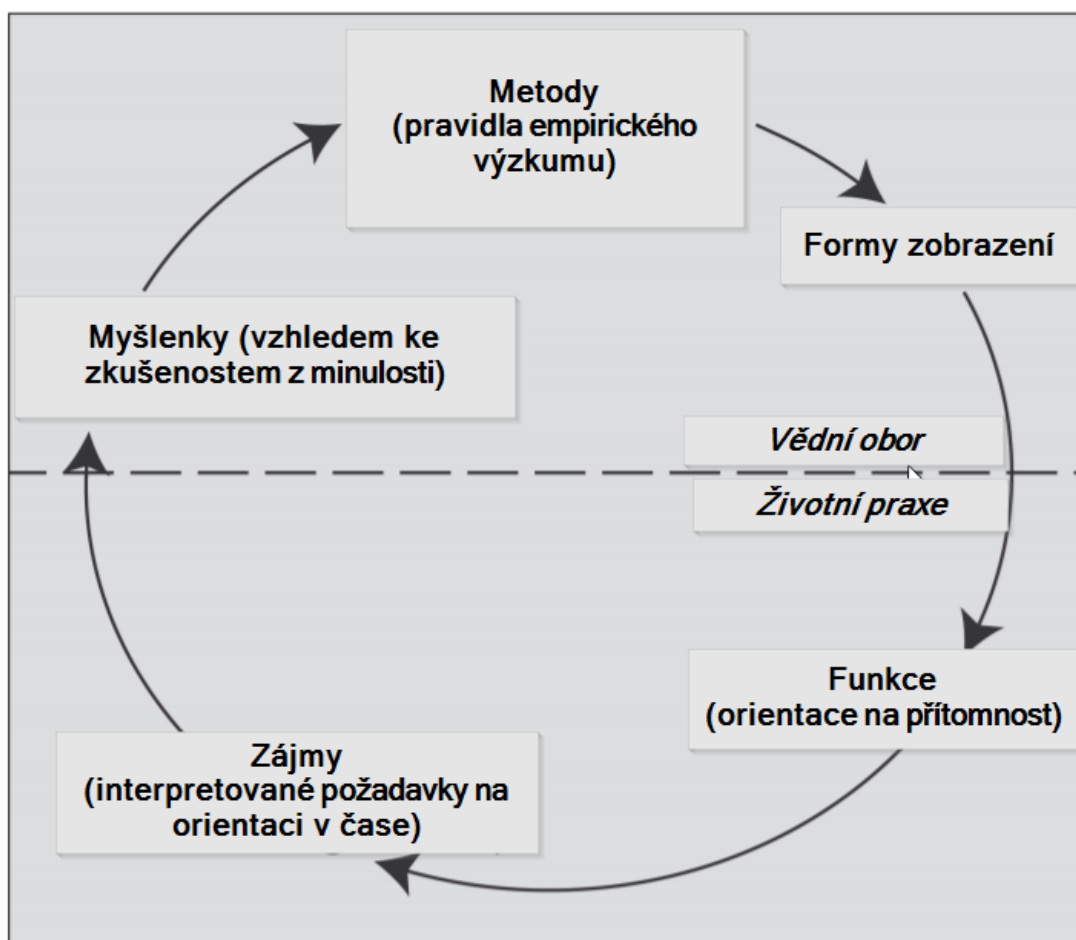
---

<sup>185</sup> HÁJEK, M.: *Čtenář a stroj*. Vybrané metody sociálněvědní analýzy textu. Praha: SLON, 2014, s. 30–42

<sup>186</sup> *Abstrakt* – narátor uvádí čtenáře do děje. Využívá ustálené formulace uvozovacích vět. V případě autobiografií se v této části vyprávění recipient seznamuje s hlavní charakteristikou života narátora [https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza\\_narativ%C5%AF\\_-\\_cite\\_note-6](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_narativ%C5%AF_-_cite_note-6). *Orientace* – pozadí příběhu, představuje prostor, ve kterém se děj vyprávění odehrává. Orientaci nacházíme většinou v úvodu vyprávění, dle konkrétních záměrů může být ale i v následujících částech vyprávění. Klíčovou fází narativu představuje *komplikace*, ve které čtenář nalezne jednu či více zápletek. Jde o stěžejní prvek celé narace a podstatu celého příběhu. Většinou nejde o část nejobsáhlejší. Z hlediska analýzy je nejzásadnější částí *evaluace* – vypravěč zde vysvětluje recipientům důvody narace a nejčastěji se nachází v textu začleněná mezi komplikaci a vyřešení, často také na začátku textu. *Vyřešení* – v této části textu se čtenář či posluchač seznámí s vyřešením zápletky [https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza\\_narativ%C5%AF\\_-\\_cite\\_note-9](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_narativ%C5%AF_-_cite_note-9). Uzavření příběhu nazýváme *kóda*. Někdy přináší recipientům ponaučení. (In: HÁJEK, M.: *Čtenář a stroj*. Vybrané metody sociálněvědní analýzy textu. Praha: SLON, 2014.)

dotazovaným.<sup>187</sup>[https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza\\_narativ%C5%AF](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_narativ%C5%AF) - cite note-  
[13](#)

Narativistická historická teorie chápe principy a operace/postupy historického myšlení v rámci historické vědy jako propracované formy živého zacházení s dějinami. Stala se základem pro strukturální model. Principy a postupy historického myšlení vstupují do těsné souvislosti s živým světem a historickou vědou, který můžeme vyjádřit následujícím „kruhem pravidel“, jehož autorem je Jörn Rüsen.



Graf 5 Rüsenův graf / matrice disciplín<sup>188</sup>

<sup>187</sup> SCHÜTZE, F.: *Narativní interview ve studiích interakčního pole*. Biograf (20): 36 odst. 1999; HÁJEK, M.: *Čtenář a stroj*. Vybrané metody sociálněvědní analýzy textu. Praha: SLON, 2014.

<sup>188</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, s. 14–16

Základní názor, že podstatou historické vědy je potřeba lidí orientovat se v čase, není klíčem k historickému myšlení pouze u narativistických teoretiků (jako je J. Rüsen). Abychom rozklíčovali tuto potřebu z hlediska historického myšlení a konání, je třeba všimnout si, že implicitně i explicitně se tato problematika objevuje u mnoha historiků - vědců a téměř u všech didaktiků dějepisu. S uvedeným názorem souvisí také stanovení cíle rozvoje historického vědomí prostřednictvím dějepisného vyučování, muzeí, filmů či jiných forem činností souvisejících s dějinami.<sup>189</sup>

Rüsenova matrice se stala odrazovým můstkem pro mnoho dalších výzkumů v oblasti německé didaktiky dějepisu a zároveň jejím jednotícím prvkem na konci 20. a začátku 21. století. Úzce souvisí se současnou explanací pojmů, jako je historická věda, historické vědomí, s výzkumem dějepisných učebnic a historických textů, ale především s celkovou koncepcí dějepisného vyučování.

Na základě předkládaného grafu – kruhu pravidel byl jako výsledek dlouholetých výzkumů vytvořen Strukturální model, který reflektuje současné německé a obecně evropské trendy ve výuce dějepisu. Uvedený model názorně ukazuje odklon od faktografických přehledů k úzké spolupráci vyučujících se žáky. Výuka je vedena cestou správně formulovaných a hierarchicky pokládaných otázek ze strany pedagogů a analýzy i dedukce ze strany žáků.

Na stejném principu je možná také analýza didaktizovaných textů/dějepisných učebnic i archivních materiálů či obecně pramenů. Výzkumník sám si musí nejprve vytyčit cíle, kterých chce výzkumem dosáhnout, a zvolit metodu, pomocí které chce vytčeného cíle dosáhnout. Následně si položí otázky (viz výše), na které musí být schopen si odpovědět. Na základě získaných odpovědí pak může výzkumník krok za krokem provádět analýzu textů. Pomocí DE-konstrukce postupně dospěje k RE-konstrukci historických událostí, životů jednotlivců i polarizovaných skupin nebo například k jazykovému vývoji v rámci sledovaných historických období či vlivům, které působily na tvorbu učebnic dějepisu v průběhu sledovaných historických období.<sup>190</sup>

---

<sup>189</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, s. 14–16

<sup>190</sup> SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. – SOCHATZY, F.: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2013, s. 135–143

Z Rösenovy matice a historicko-didaktických výzkumů posledních 25 – 30 let vyplynulo v rámci výše uváděného německého projektu FUER také přehledné podpůrné schéma kompetenčních okruhů historického myšlení.

První okruh zastupují *Kompetence klást historické otázky* (dovednosti dotazování); druhým je okruh *Kompetence historických metod*; třetí okruh představují *Kompetence historické orientace* a poslední čtvrtý kompetenční okruh je zastoupen *Odborně historické kompetence* (historická odbornost).<sup>191</sup>

Napomoci k rozklíčování a zpřehlednění kompetenčních okruhů má graf, který uvádíme zde<sup>192</sup>:

### **Procesní model historického myšlení<sup>193</sup>**

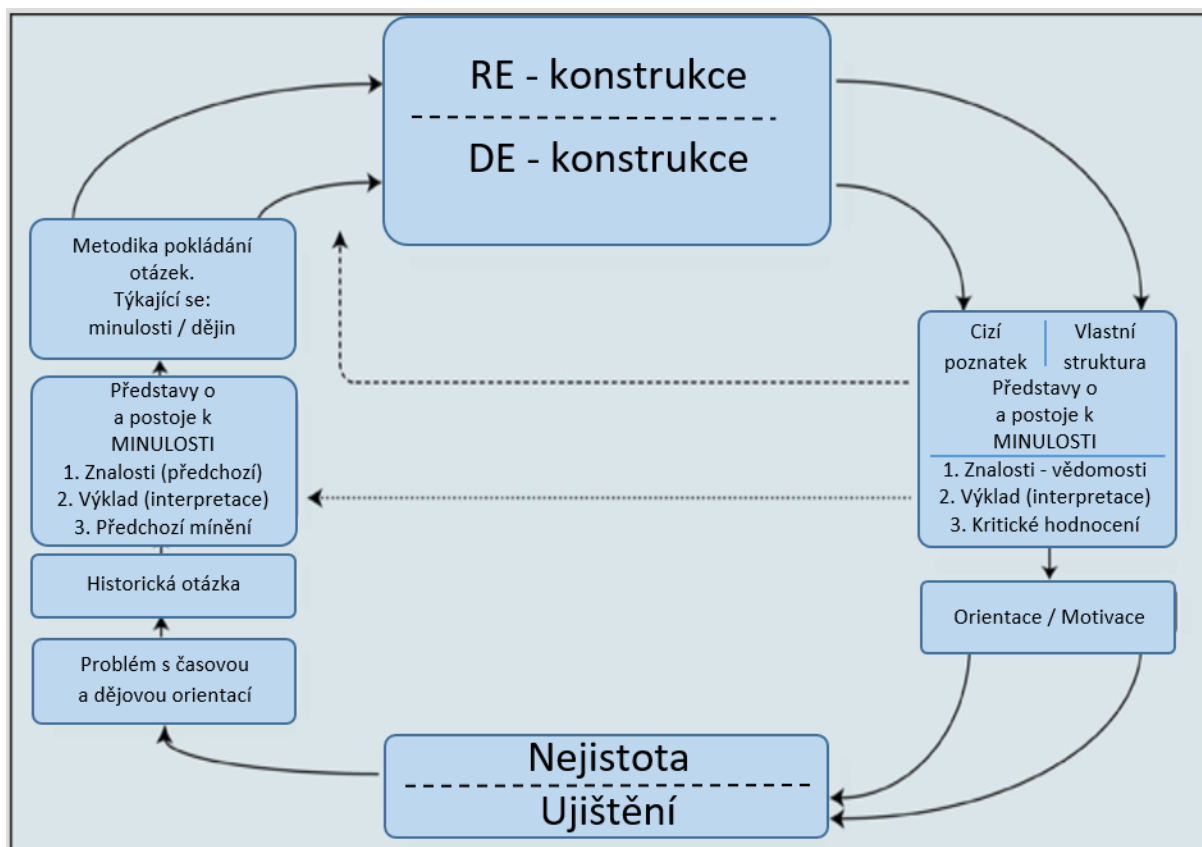
---

<sup>191</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006, 199–201

<sup>192</sup> SCHREIBER, W.: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008, s. 203

<sup>193</sup> SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006; SCHREIBER, W.: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008; SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. – SOCHATZY, F.: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2013; „Prozessmodell historischen Denkens“ - překlad KAPUSTOVÁ





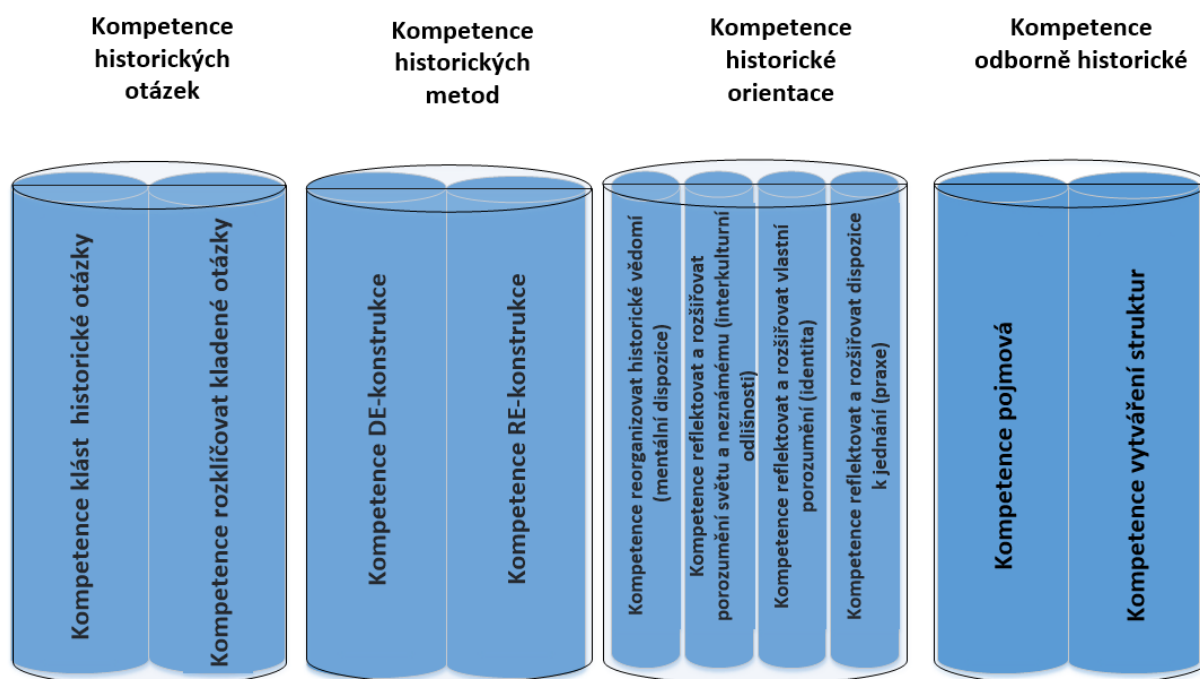
Graf 6 Procesní model historického myšlení

Uvedený model byl vytvořen německými didaktiky dějepisu a dalšími výzkumníky jako výsledek projektu FUER<sup>194</sup>, jehož hlavním cílem bylo zmapovat způsoby získávání historických informací a především cesty formování historického vědomí společnosti a na základě toho zformovat a formulovat základní kompetence historického myšlení. V německy mluvících zemích byly výsledky uvedeného rozsáhlého mezinárodního výzkumu postupně zveřejněny v prvním desetiletí 21. století → Německo 2006 a 2008, Rakousko 2007, Švýcarsko 2009 atd.<sup>195</sup> Jeho zásadní výstup uvádíme níže.

<sup>194</sup> FORSCHUNGSPROJEKT ZUR FÖRDERUNG UND ENTWICKLUNG VON REFLEKTIERTEM GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

<sup>195</sup> překlad KAPUSTOVÁ; originál dostupný z: DE - <https://www1.ku.de/GGF/Didaktik/Projekt/ziele.html>  
 AT- <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/learnmaterial-unterricht/methodik-didaktik-1/methodik-didaktik/schreiber-ein-kompetenz-strukturmodell-historischen-denkens.pdf>  
 CH - [http://ernst-goebel.hoehchst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material\\_geschichte/allpaed\\_geschichte/kompetenzorientierung/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell\\_fuer\\_historisches\\_LernenAug09.pdf](http://ernst-goebel.hoehchst.schule.hessen.de/fach/geschichte/material_geschichte/allpaed_geschichte/kompetenzorientierung/litkompetenzorientierunggu/Gautschi-Kompetenzmodell_fuer_historisches_LernenAug09.pdf)

## Členění kompetenčních okruhů základních dovedností historického myšlení<sup>196</sup>



Graf 7 Členění kompetenčních okruhů základních kompetencí historického myšlení

### 3.8 Role učitele ve vzdělávacím procesu a při formování historického vědomí žáků

Vedle didaktických textových materiálů, primárně učebnic dějepisu, je nutné akcentovat osobnost pedagoga, který učivo žákům zprostředkovává za pomoci různých forem a metod vyučování. I tento text se ve své výzkumné části věnuje pedagogům vyučujícím dějepisu na různých typech škol v České republice, zjišťuje jejich názory a vyhodnocuje je. Role učitele ve vzdělávacím procesu je zásadní, rovněž tak jeho vliv na školní mládež.

Žáci obsah dějepisu, dějinnou faktografii a historii obecně často vnímají jako záležitosti, ke kterým není třeba se vracet a které není možné využít ve vlastním aktuálním životě. Z uvedených důvodů je nutné, aby učitelé dějepisu dokázali své žáky motivovat

<sup>196</sup> SCHREIBER, W.: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. Zeitschrift für Pädagogik 54, 2008, s. 203

k uvědomění si, že právě poznání dějin a poučení se z historie může být návodem, jak se vyvarovat chyb, které se v lidské minulosti opakovaly.

Díky klíčovým kompetencím plnícím funkci hlavního cíle vzdělávání se v současnosti zásadním způsobem mění struktura jednotlivých vyučovacích předmětů. Každý vyučující by se měl snažit dosáhnout u svých žáků deklarované úrovně klíčových kompetencí. To zároveň přináší změnu plánování výuky s ohledem na nové nastavení cílů. Role učitele jako přednášejícího ustupuje částečně do pozadí, pedagog se stává v současnosti často více moderátorem připravených aktivit, které podněcují rozvoj klíčových kompetencí.<sup>197</sup> Čechová uvádí, že „tak jako angličtinář neučí angličtinu, ale učí mluvit, poslouchat, číst a psát v daném jazyce, tak dějepisář neučí dějepis, ale porozumění souvislostem, vyhledávání informací, popř. vyjadřování vlastního názoru“.<sup>198</sup> Na základě analogie můžeme zcela logicky odvodit konstatování, že učitel dějepisu v současnosti nemá za úkol učit žáky přehled faktografie a velké penzum historických pojmů, ale napomáhat k formování jejich kritického myšlení a historického vědomí cestou multiperspektivní výuky komparace pramenů atd.

V českém prostředí je odpovědnost za dosahování stanovených kompetencí prostřednictvím očekávaných výstupů (tzn. za propojení jmenovaných komponent) přenesena na osobu pedagoga.<sup>199</sup> Ten si nejprve sám musí ujasnit odpověď na otázku, co bude od svých žáků vyžadovat, aby šlo o poznatky a dovednosti využitelné v jejich budoucím životě. Vlastní nároky pak vyučující musí přizpůsobovat požadavkům klíčových kompetencí s přihlédnutím k věku žáků.<sup>200</sup>

V současnosti do výuky vstupuje celá řada faktorů, na které v předchozím historickém období nebyl brán zřetel. Primárně jde o to, že žák jako recipient opouští (respektive je žádoucí, aby opustil) roli pasivního příjemce informací a stává se partnerem učitele. Od žáků se očekává a vyžaduje aktivní zapojení do výuky. Během pedagogické interakce má pedagog příležitost ocenit žákovy znalosti, jednání a dovednosti. Pozitivní zpětná vazba žáka motivuje k dalším výkonům, posiluje jeho snažení a utvrzuje ho v tom, že jeho práce není zbytečná.

---

<sup>197</sup> BĚLECKÝ, Z. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha 2007, s. 7.

<sup>198</sup> HANSEN-ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*, Praha 2009, s. 12

<sup>199</sup> HANSEN-ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*, Praha 2009, s. 10

<sup>200</sup> BĚLECKÝ, Z. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha 2007, s. 15

V moderní výuce nejen dějepisu jsou vyzdvihovány klíčové (cílové) kompetence, tedy to, „co by měli žáci po absolvování konkrétního školního předmětu umět, nikoliv pouze znát. Nejčastěji jsou formulovány jako dovednosti tvořit, hodnotit, analyzovat, aplikovat, rozumět a zapamatovat.“<sup>201</sup> Učitel má za úkol žáky nenásilným způsobem vést tak, aby se v rámci kompetencí posouvali vždy o stupeň výše, tj. aby dosahovali *Rámcovým vzdělávacím programem* stanovené hladiny cílových kompetencí. Jako příklad je možné uvést, že na nejnižším kompetenčním stupni je žák schopen na základě informací od učitele či přečteného učebnicového textu odpovědět na přímou otázku (kdo, kdy, kde, co?), v rámci vyšších kompetenčních hladin již informaci sám v textu vyhledá, později dedukuje možnosti, komparuje informace z různých zdrojů, diskutuje s ostatními žáky atd.

Každý pedagog (nejen učitel dějepisu) se v současnosti stále více posouvá do role průvodce, který má žákům ukázat cestu k novým poznatkům a informacím. Měl být spíše mediátorem mezi žákem a učební látkou, než direktivním příkazcem, jak tomu bylo v minulosti. Tuto ne vždy jednoduchou cestu musí vyučující se žáky absolvovat a má možnost využít množství již zmíněných metod a prostředků, které výuku atraktivní a usnadní zapamatování a fixaci učiva. Pedagog je ale zároveň garantem kvality a důvěryhodnosti vzdělávacího obsahu. Svou zásadní roli přitom hraje nejen jeho odbornost, ale hlavně jeho pedagogické schopnosti, jako je zaujmout žáky, učební obsah srozumitelně zprostředkovat a budovat oboustranně pozitivní interakci pedagog – žák.

Na základní i střední škole je pedagog osobou předávající nové informace a reflektující čili zjišťující, kolik nových informací si žák zapamatoval a co se mu zvládnout nepodařilo. Ideální dosaženou metou však je, aby již žáci základní a především střední školy samostatně došli k závěru, zda mají potřebné výchozí znalosti a sami také určili, co neumí, případně co je třeba zdokonalit.

Rozvíjení klíčových kompetencí pedagogem ve výuce dějepisu je proces, který ve své podstatě není vázán na konkrétní znalosti získané cestou pamětního učení. Memorování je jednostranně zaměřená činnost, která žáky nerozvíjí komplexně. Navíc se z hlediska získávání nových poznatků jedná o málo efektivní způsob učení. Naopak dosahování jednotlivých

---

<sup>201</sup> LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, s. 27; RVP ZV – RVP G 2007, MŠMT

hladin klíčových kompetencí ve výuce je proces velmi žádoucí, protože „získávání vědomostí se děje nejúčinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka“.<sup>202</sup>

Převážná většina poznatků předávaných žákům v rámci školního vzdělávání dějepisu i dalších školních předmětů je i v současnosti stále zakotvena v textu. Z toho důvodu vzrůstá zájem o fenomén textu jako objektu výzkumu, jímž se zabývají odborníci různých oborů i jejich jednotlivých oblastí. Věnují se mu nejen pedagogové, lingvisté, psychologové, historici, filozofové, ale i odborníci zabývající se např. logikou, matematickou teorií a jinými vědními disciplínami. Výzkum textu se provádí v různých vědních oborech a každý z nich uplatňuje svůj vlastní přístup (obsahový, sémantický, pragmatický, informační, statistický apod.).<sup>203</sup>

Tradiční výuka dějepisu vychází z behaviorální teorie učení, ve které je primárním cílem předání velkého penza faktografie žákům. Úspěch a neúspěch tohoto učebního procesu se následně zjišťuje testováním paměťové reprodukce předaných fakt.<sup>204</sup> Smysl výuky je často spojován s „formováním národní identity“ (anglicky psaná didaktika používá termín *collective memory approach*<sup>205</sup>), případně odkazuje na pozitivistické objektivistické pojetí historiografie, které však je cestou dávno překonanou.

Zmíněná východiska se opírají o „*historický kánon*“, tedy jistý konsenzus historiků se společností vzhledem k národním dějinám. V obecném tradičním pojetí národní kánon představuje v podstatě seznam významných osobností, událostí, faktů, jehož cílem je formování identity jedince. Má směřovat k tomu, aby se žák „ztotožnil s národem“ skrze fixovaný nereflektovaný narativ, nebo aby se ztotožnil s národními hodnotami.

V současné dějepisné edukaci je možné zaznamenat i některé prvky reformního školství z první poloviny dvacátého století – konkrétně moderní *oral history* vychází z principů dříve využívané metody *osobního příběhu* nebo *vyprávění očitých svědků*, prvky prvorepublikového *retorického modelu dějepisectví* (dějiny jako příběh či velká vyprávění) objevíme v dnešních konstruktivistických přístupech. Primárně akcentován je futuristický

---

<sup>202</sup> BĚLECKÝ, Z. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha 2007, s. 7.

<sup>203</sup> Současná úroveň rozvoje vědních disciplín, které se zabývají textem, umožňuje sice interpretovat text z různých aspektů a dovoluje nám formovat komplexnější představu o zkoumaném jevu, ale zároveň do značné míry komplikuje odpověď na otázku, co je vlastně text a jak se od ostatních textů liší text výukový (učebnicový).

<sup>204</sup> ŠKODA, J. – DOULÍK, P.: *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného vyučování*. Praha: Grada Publishing 2011.

<sup>205</sup> VANSLEDRIGHT, B.: *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. 2011. New York: Routledge, 2011, s. 21.

parametr historického myšlení, donedávna vnímaný hlavně jako úkol vychovávat kvalitní společensky platné občany. Opomíjena je funkce diskurzivní analýzy,<sup>206</sup> myšlenkového nakládání s dějinnými fakty a historickou skutečností

Celkový stav historické edukace, potažmo samozřejmě i stav oborové didaktiky dějepisu, se odvíjí od zásadní změny, kterou přinesl přelom 80. a 90. let 20. století. Vlivem nové metodologie K. – E. Jeismanna je od této doby za zásadní předmět dějepisného školního vzdělávání považováno historické vědomí (viz výše) a hlavní důraz je kladen na funkčnost historie či historických fakt a zkušeností z nich v současnosti (přítomnosti) i její vliv na budoucnost.

Vedle již zmíněných rolí učitele v procesu vzdělávání je třeba také uvést ještě tu, která je pro text této práce velmi důležitá – pedagog jako prostředník mezi učivem v učebnici a žáky. Úkolem učitele je zpřístupnit žákům vzdělávací obsah uvedený v rámcových vzdělávacích programech a zaznamenat v učebnicích daného předmětu.

S učebnicí jako hlavním edukačním médiem se každý vyučující setkává celoživotně (v různých úrovních):

#### → žák

V průběhu celé školní docházky až po získání vysokoškolského diplomu provázejí žáky a studenty rozmanité učebnice, které jsou pro ně jedním ze zásadních zdrojů poznání.

#### → učitel

Po dosažení pedagogického vzdělání v průběhu celé učitelské praxe vyučující pracuje s učebnicí, která je primárním a hlavním didaktickým médiem. Cílem učitele je mimo jiné vést žáka při práci s učebnicí. K tomu je ovšem třeba, aby učebnice splňovala jeho představy a požadavky - přiměřeně kvalitní text ideálně doplněný ikonografickým textem, doplňujícími materiály, otázkami a úkoly akceptujícími požadavky stanovenými Rámcovým vzdělávacím programem atd. S problémem, jak vybrat správnou učebnici a jak ji používat, aby byla jemu i žákům ideální oporou při získávání informací a osvojování dovedností, se každý pedagog setkává permanentně.

---

<sup>206</sup> Cílem diskurzivní analýzy je pochopit význam sociální reality pro zkoumané subjekty i způsob, jakým byla vytvořena. Jedná se o obecný pojem, který označuje množství rozdílných přístupů k rozboru psaného, mluveného i znakového vyjadřování. (SHEVCHUK, Z. *Diskurzivní analýza* [online]. Masarykova Univerzita, 2013)

#### → prostředek celoživotního vzdělávání

Člověk má své vzdělávání zvyšovat celoživotně, proto jsou učebnice vytvářeny např. pro postgraduální studium, jazykové vzdělávání nebo pro studium rozmanitých oborů univerzit třetího věku.

#### → výzkum

Výzkum současných dějepisných učebnic pro základní a střední školy je zcela logicky dalším pohledem na tento základní didaktický prostředek a stále není rozpracován v dostatečné míře a komplexně.

#### → autor

Mnozí kvalitní pedagogové mají v současnosti možnost podílet se na tvorbě nově vznikajících učebnic spolu s renomovanými historiky (teoretiky) a zhodnotit tak své zkušenosti z praxe.

## 4 METODY POUŽITÉ V RÁMCI APLIKOVANÉHO VÝZKUMU

Výchozí metodou výzkumné části práce je *obsahová analýza* dějepisného učebnicového textu, která je kombinací přístupů různých českých, slovenských i dalších zahraničních autorů. Vzhledem k tomu, že analýze jsou podrobeny vybrané dějepisné učebnice za období celého století, kdy tyto prošly vcelku zásadním vývojem, bylo nutné také odlišit analytický přístup. Učebnice starší a současné se významně liší po formální stránce, proto je obsahová analýza starších textů především analýzou verbálního textu. U současných učebnic je kromě verbální stránky (základní výkladový text a text doplňkový) analyzován také

text ikonický<sup>207</sup>, bez něhož si moderní dějepisnou učebnici již nedokážeme představit. Ikonografické komponenty učebnice, které jsou reflektovány, můžeme také členit do několika skupin, např. grafy, dobové ilustrace, fotografie nebo přepis pramenů, foto samotné osobnosti, plakáty nebo karikatury vztahující se k osobnostem zařazeným do českého panteonu. Zmíněné komponenty mají za cíl aktivizovat a motivovat žáky a pomoci jim dosahovat vyšší úrovně kognitivních kompetencí.

V případě starších učebnic do roku 1989 jsme aplikovali vlastní schéma obsahové analýzy textových celků. Sledovali jsme, co konkrétně je učebnicí u zkoumané osobnosti akcentováno, dále byla sledována případná ideologizace tématu, zamlčování některých fakt, přístup autora k osobnosti. Dále byly komparovány přístupy různých autorů působících ve stejném období, jejich postoj k osobnosti a v některých případech akcentována i stylistická stránka textu.

Pro analýzu současných dějepisných učebnic byla vytvořena ve spolupráci s prof. V. Julkowskou z univerzity v polské Poznani kódovací tabulka sledovaných jevů.<sup>208</sup> Na rozdíl od tradiční kvantitativní obsahové analýzy zaměřené na četnost sledovaných jevů, kdy je „velké penzum slov textu tříděno do podstatně menších obsahových kategorií“<sup>209</sup>, jsme se vydali spíše cestou kvalitativní obsahové analýzy. Uvedený typ analýzy definují Hsieh a Shannon jako „subjektivní interpretaci obsahu textových dat cestou systematického procesu kódování a identifikace témat či vzorů“.<sup>210</sup> Naším cílem nebylo statisticky zpracovat obsažené lingvistické jednotky do jednotlivých kategorií, ale zjistit, které kategorie sdělení jsou publikovány,<sup>211</sup> obsah publikovaných sdělení, jejich implicitnost či explicitnost, případně emocionální zabarvení apod. Zvolenou metodou jsme se tak vyhnuli nadlimitnímu vyvozování závěrů na základě zjištěné relativní četnosti konkrétních slov nebo slovních

---

<sup>207</sup> Veškerý dvojrozměrný obrazový materiál v učebnicích, který historiografie dříve vůbec nepovažovala za historický pramen – obrazové kopie, portréty, fotografie, karikatury, komiks, plakát. Základem ikonického textu/ikonografie je grafický symbol. KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. Bratislava 2004*

<sup>208</sup> Tabulka vychází částečně z principu klasického číselného či písmenného kódování aplikovaného např. Z. Sikorovou či P. Gavorou u nás a na Slovensku nebo W. Schreiber v německém prostředí, avšak zaměřuje se nikoli na četnost jevů, ale na obsah sdělení.

<sup>209</sup> WEBER, R. P.: *Basic Content Analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications 1990, s. 28–29.

<sup>210</sup> HSIEH, Hsiu-Fang – SHANNON, S. E.: Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, 2005, pp. 1277–1288.

<sup>211</sup> Např. soukromý život osobnosti, veřejné působení nebo i to, zda a jak byla historická postava reflektována za svého života.



spojení (z množství výskytu podle našeho názoru nevyplývá důležitost sledovaného jevu, příčiny událostí atd.).

Obsahová analýza může sledovat prostý deskriptivní cíl a komparovat dva či více typů obsahů nebo směřuje ke komplexnějšímu šetření. Pro druhý uvedený případ by podle Scherera<sup>212</sup> měly být postupně aplikovány následující kroky:

1. Design výzkumu, který představuje transformaci obecných pojmů do úrovně analyzovaných znaků. Zde nejprve vymezíme soubor a časové období zkoumaných dat (v našem případě učebnice dějepisu 1918 – současnost).
2. Dále je třeba definovat koncept vlastní analýzy (sledování slov, frází, sémantických jednotek nebo celých témat). V případě této práce se konceptuálně nejvíce blížíme poslednímu jmenovanému, kdy jde v podstatě o tzv. tematickou analýzu.
3. Kódování je dalším krokem v procesu obsahové analýzy. V rámci tohoto bodu je nutné přiklonit se na základě cíle celé analýzy ke způsobu kódovaného záznamu. Zaznamenávat můžeme frekvenci výskytu nebo přisuzovaný význam (viz výše – vytvořena vlastní tabulka a kategorie). Nakládání s irelevantními informacemi nebudeme rozebírat, protože je v textu učebnic nepředpokládáme<sup>213</sup>, nebo mohou právě ony být dokladem dobového nakládání s informacemi.
4. Určením hladiny analýzy a kódování (tzv. unitizací) obsahová analýza dosahuje nejvyšší možné objektivitu (blíží se jí) a prostřednictvím plošné analýzy materiálů (tj. i těch, které nepodporují stanovenou teorii) je možné dosáhnout značné systematickosti.
5. Vlastní organizaci šetření je nutné podpořit záznamovým archem či tabulkami, kde jsou zkoumaná data uložena, a které zároveň slouží jako podklad pro zjištění postupu analýzy, finální reflexi zjištěných dat i podklady pro souhrn závěrů výzkumu.<sup>214</sup>

Obsahovou analýzu jako metodu nelze v současnosti zcela jednoznačně definovat.

Sociologická paradigmatu formující náhled na komunikaci a výzkumy v této oblasti ve druhé

---

<sup>212</sup> SCHERER, H.: Úvod do metody obsahové analýzy. In SCHULZ, W., REIFOVÁ, I. a kol. Analýza obsahu mediálních sdělení. UK Praha: Karolinum 2004, s. 34–36

<sup>213</sup> Akreditační doložky MŠMT

<sup>214</sup> DVOŘÁKOVÁ, H.: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin 2010. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-kvantitativni-obsahova-analyza>

polovině 20. století nepůsobila jednotně a naznačila mnoho možných cest uvedené výzkumné metody. Většina podnětů byla kvalitativního rázu (např. „strukturující nevědění či organizující obraz institucí mocenských elit“<sup>215</sup>), což původní kvantitativní obsahovou analýzu posunulo k větší smysluplnosti rozboru různých typů textů.

Empirické výzkumné šetření, které bylo dále pro potřeby této práce použito, můžeme podle Hendla<sup>216</sup> definovat jako *smíšený výzkum* za použití metod kvantitativních i kvalitativních. Využívají se v něm „na úvod kvalitativní metody sběru dat, po jejich shromáždění a analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku v rámci statistického šetření a potom je provedeno dodatečné hloubkové dotazování vybraných účastníků šetření.“<sup>217</sup>

Aplikovaný typ výzkumu, tedy výzkum smíšený, se stal základní cestou získání primárních dat. Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjištění množství, rozsahu či frekvence výskytu některých jevů v dějepisné školní praxi (např. průměrná časová jednotka věnovaná učitelem konkrétní osobnosti). Výsledkem kvantitativního výzkumu bylo získání číselných údajů, které je možné dále matematicky zpracovávat. V našem případě šlo především o procentuální vyjádření výsledků jednotlivých otázek. Náročné zjišťování například směrodatných odchylek nebo korelačního koeficientu by v rámci této práce nevedlo k hlavnímu cíli, kterým bylo zjištění konkrétních fakt týkajících se problematiky dějepisné výuky a přímých zkušeností vyučujících z praxe. Z uvedeného důvodu jsme tedy tyto statistické metody nevyužili.<sup>218</sup>

V rámci kvantitativního výzkumu bylo zvoleno *online dotazníkové šetření* mezi vyučujícími dějepisu základních i středních škol zasláné do všech krajů v České republice. Využity byly otázky otevřené, polootevřené i uzavřené. Otevřené otázky byly již zároveň přípravou na další fázi výzkumu, kterou byl kvalitativní výzkum.

---

<sup>215</sup> DVOŘÁKOVÁ, H.: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin 2010. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>

<sup>216</sup> HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005, s. 60

<sup>217</sup> HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005, s. 60

<sup>218</sup> GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010, s. 35

Hlavním cílem kvantitativního šetření je „třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů.“<sup>219</sup> Zjištění přesných údajů podle zastánců této cesty umožňuje zevšeobecnění a formulaci prognóz o zkoumaných jevech.

Již v rámci online dotazníku byl částečně zařazen kvalitativní výzkum, konkrétně prostřednictvím dotazů rozvíjejících předchozí odpovědi kvantitativně zaměřených otázek, případně samostatných otázek orientovaných na zkušenosti dotazovaných pedagogů.

Někteří výzkumníci akcentují a verifikují jednu či druhou cestu šetření, tzn., že upřednostňují číselné nebo slovní vyjadřování problematiky. Nejde však pouze o tento rozdíl mezi oběma typy výzkumů. Zásadním rozdílem je postoj badatele ke zkoumaným jevům či faktům. V rámci kvantitativních šetření je podstatná snaha o odstup od zkoumaného a tím zajištění nestrannosti. Ve výzkumu kvalitativním je naopak velmi důležitým prvkem sblížení se se zkoumanými osobami, navození báze důvěry z důvodu získání širších a pravdivých dat, která je pak možné lépe pochopit i popsat.<sup>220</sup>

Cílem kvalitativních výzkumů je, na rozdíl od zjišťování množství, podílu apod., zaměřením se na jedince či určitou skupinu a zjišťování, jaký je pohled respondenta na zkoumanou problematiku. Jednou z hlavních zásad kvalitativního výzkumu je pohled na jedince i skupinu lidí jako na jedinečné s odlišnými názory a vlastnostmi od ostatních. Výzkum má probíhat především holisticky – komplexně.<sup>221</sup>

Gavora ve své práci z roku 2010 uvádí didakticky motivovanou zjednodušenou tabulku, která velmi názorně ukazuje komparaci obou výzkumných směrů.

#### Komparace základních výzkumných směrů

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	KVALITATIVNÍ VÝZKUM
<b>filozofická východiska</b>	
<b>Pozitivismus</b>	<b>Fenomenologie</b>

<sup>219</sup> GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010, s. 36

<sup>220</sup> GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010, s. 35–36

<sup>221</sup> Holistický přístup představuje celostní pohled na systém, v případě této práce na skupinu učitelů dějepisu. Vlastnosti systému neurčujeme pouze za pomoci vlastností částí celku. Vycházíme z opačné premisy, že celek ovlivňuje podobu a fungování jednotlivých obsažených částí. Tuto zásadu vyslovil poprvé Aristoteles v „Metafysice“: „Celek je víc než souhrn jednotlivých částí“. Dostupné z:

<https://managementmania.com/cs/holisticky-pristup>

existence reality	
jedna realita	více realit
cíle výzkumu	
vysvětlení jevů	porozumění smyslu jevů
ověřování teorie	tvorba nové teorie
Přístup	
číslo	význam, slovo
výzkum velké skupiny	výzkum malé skupiny lidí
směřování k zevšeobecnění	Jedinečnost
odstup od zkoumaného	vnoření se do situace, vcítění se

Tabulka 3 Gavora komparativní tabulka<sup>222</sup>

I z uvedeného, velmi bazálního nastínění rozdílů mezi oběma výzkumnými cestami vyplývá, že pro potřeby této práce je ideální kombinace obou přístupů s důrazem na empirii. Na jeho základě šetření je pak následně možné vyvodit závěry, případně zcela konkrétní doporučení a možnosti výuky dané problematiky ve škole.

V návaznosti na dotazníkové šetření byly z důvodu objasnění některých výsledků šetření pro potřeby textu této práce vedeny *hloubkové rozhovory* s učiteli z praxe, kteří se rovněž zúčastnili online výzkumu. Z praktických důvodů byli zařazeni do dané části vyučující z Královéhradeckého a Pardubického kraje. Snahou bylo rovnocenné genderové rozložení i věkové rozvrstvení odpovídající dotazníkové otázce na délku praxe.

*In – depth interview/hloubkový rozhovor* (IDI) je jedna z forem kvalitativního výzkumu. Nejčastěji probíhá cestou individuálního rozhovoru „tváří v tvář“ mezi výzkumníkem a osobou z cílové skupiny. Po výběru metody hloubkového rozhovoru výzkumník (většinou psycholog nebo sociolog) připraví scénář setkání. Dalším krokem je vlastní dotazování v příjemné a uvolněné atmosféře. Poté je nutné se souhlasem respondenta nahrát rozhovor, pak přepsat, reflektovat a provést analýzu dat. Na závěr je nutné vyhotovit výzkumnou zprávu.

<sup>222</sup> GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010, s. 38

Cílem *in depth* rozhovoru je zjistit co nejvíce detailů ke sledované tématice. Výzkumníka zajímají zkušenosti, názory, motivy i evaluace dané problematiky. Hlubkové interview bývá aplikováno při úzkém profesním zaměření cílové skupiny (lékaři, IT specialisté – v případě našeho textu učitelé dějepisu). Vhodné je i využití u citlivých témat nebo za předpokladu kontraproduktivního působení výzkumu cestou diskuzních skupin. Počet respondentů se u jednotlivých autorů literatury s tématem kvalitativního výzkumu různí. Někteří stanovují rozpětí 8 – 30, jinde se uvádí jako ideál počet cca deseti respondentů.<sup>223</sup>

Telefonicky vedený hlubkový telefonický rozhovor, jehož hlavní výhodou je minimalizace času a nákladů, je označován odborníky z oblasti managementu zkratkou STEPHI<sup>224</sup> Nevýhodou je nemožnost sledování nonverbálních reakcí respondenta. Nejčastěji je využíván pro potřeby marketingu. Poslední dobou se také stále více rozšiřuje metoda hlubkového rozhovoru v online prostředí.

Pro zajištění vyváženého pohledu na sledovanou problematiku je ve finále využita ještě původně marketingová metoda výzkumu *focus groups*, která je stále častěji využívána i v rámci pedagogického výzkumu, popřípadě i výzkumu sociálního. Focus groups je metodou empirického výzkumu hloubkově zjišťující postoje, názory, zkušenosti i chování zkoumané skupiny. Tuto metodu plánované strukturované diskuze výzkumníka s relativně nízkým počtem respondentů je třeba vnímat jako propojení dvou jiných metod - cíleného rozhovoru s diskuzní skupinou. Realizujeme ji buď přímou diskuzí, je ale možné i on-line formou.<sup>225</sup> V našem případě byli osloveni studenti učitelství, kteří byli ochotni sdělit své vlastní zkušenosti s výukou dějepisu na ZŠ a SŠ a své názory na to, jak by výuka, nejen o významných osobnostech našich dějin, měla být realizována. Rozdělení do skupin proběhlo bez zásahu facilitátorky, přesto se podařilo vcelku rovnoměrné genderové vyvážení skupin i jejich smíšenost z hlediska studia učitelství pro ZŠ a SŠ.

---

<sup>223</sup> Srovnej HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál 2016, s. 189–191 se ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 87 nebo KOTLER, P. – KELLER, L. K.: *Marketing management*. Grada 2013, s. 816

<sup>224</sup> KOTLER, P. – KELLER, L. K.: *Marketing management*. Grada 2013, s. 816, 820–823

<sup>225</sup> Dostupné z: <http://www.participativnimetody.cz/focus-group.html>

Všechna data, ať již získaná prostřednictvím on-line dotazníků nebo hloubkovými interview či focus groups metodou, je nutné samozřejmě finálně zpracovat a vyhodnotit.

Potřebujeme-li v současné době vyhodnotit data získaná z online dotazníků, není nutné náročně propočítávat zjištěné výsledky nebo pořizovat finančně náročné systémy, které za nás tuto činnost vykonají. Existuje řada kvalitních dotazníkových platforem, které výzkumníka vedou již při vlastní tvorbě dotazníků a nabízejí jejich různé varianty, ale mají také implementovány nástroje základní analýzy. Analýza se v předem zvolené podobě formuje v průběhu šetření automaticky, např. v podobě Google tabulky či MS Office – Excel nebo různých typů výsledných grafů. Existují i sofistikované aplikace s různými analytickými funkcemi, které jsou však využívány především pro marketingové účely. Pro naše potřeby jsme využili platformu survio.com, která je zcela vyhovující pro typ výzkumu aplikovaného v práci. „Survio je světově rozšířená online platforma pro vytváření dotazníků, sběr odpovědí a automatické vyhodnocení. Výsledky jsou dostupné v celé řadě formátů včetně reportů s grafy a tabulkami.“<sup>226</sup>

Anonymního online šetření se zúčastnilo 119 – 129 respondentů.<sup>227</sup> Ve všech případech bylo přibližně stejné genderové rozložení (tři pětiny žen a dvě pětiny mužů). Velmi obdobné bylo i početní zastoupení ve skupinách podle počtu odpracovaných let ve školství. Největší dvě skupiny představovali učitelé nad dvacet let praxe a vyučující od deseti do dvaceti let praxe. Menší byla skupina v rozmezí tří až deseti odučených let a nejmenší skupina začínajících pedagogů do tří let ve školství.

V rámci in depth rozhovorů se zapojilo dvanáct vyučujících z praxe. Snahou bylo kontaktovat pedagogy ze základních i středních škol (gymnází i škol odborných), vyrovnaný počet mužů a žen i celou škálu věkových kategorií, tedy od učitelů začínajících po vyučující blížíci se důchodovému věku. Tohoto záměru se nám podařilo docílit.

Protiváhu reakcím učitelů z praxe tvořily odpovědi studentů učitelství a výzkum cestou ohniskových skupin. Studentům byly kladeny obdobné dotazy, týkající se jejich školních let a vzpomínek na to, jakými způsoby byli oni seznamováni se zkoumanou

---

<sup>226</sup> SOUČEK, M.: *Co s vyplněnými dotazníky a daty? Jak je vyhodnotit?* Online marketing 2019. Dostupné z: <https://www.ecommercebridge.cz/co-s-vyplnenymi-dotazniky-a-daty-jak-je-vyhodnotit/>

<sup>227</sup> odlišný počet u jednotlivých dotazníků

tématikou, tedy se čtyřmi osobnostmi české historie. Zásadní otázkou této výzkumné části bylo, zda jejich vzpomínky korespondují s tvrzeními učitelů dějepisu o střídání výukových metod a forem, do vyučování zapojených doplňkových materiálů apod.

## VÝZKUMNÝ DESIGN<sup>228</sup>

<b>Výzkumný design</b>	
<b>Typ výzkumu</b>	Kvalitativní a kvantitativní/smíšený

---

<sup>228</sup> Rastr viz GRACOVÁ, B.

<b>Použité metody a techniky</b>	Analýza (obsahová + sémantické sondy) učebnic z hlediska konkrétní tematiky Dotazníky, in depth interview, Focus groups
<b>Typy otázek v dotazníku</b>	Otevřené, uzavřené, multiple – choice
<b>Rozsah dotazníku</b>	Čtyři dotazníky zaměřené na čtyři historické osobnosti a způsob výuky o nich pro vyučující z praxe (ZŠ, SOŠ, gymnázia)
<b>Zkoumaný soubor</b>	Každý dotazník relevantně vyplnilo v průměru 124,5 respondentů
<b>Místo výzkumu</b>	Česká republika (Karlovarský kraj, Jihočeský kraj, Plzeňský kraj, Praha, Středočeský kraj, Liberecký kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Kraj Vysočina, Brno, Jihomoravský kraj)
<b>Realizace</b>	podzim/zima 2019
<b>Software pro vytvoření databáze a analýzu dat</b>	SURVIO.com

Tabulka 4 Výzkumný design

## 5 ZKOUMANÉ HISTORICKÉ OSOBNOSTI

### 5.1 Odůvodnění výběru osobností aneb český panteon v proměnách historického vědomí společnosti

V dizertační práci jsou sledovány možnosti využití pramenů při prezentaci významných postav české minulosti. Jako příklad protikladného přístupu (ve srovnání s českým prostředím) k národní historii a významným postavám či hrdinským činům



v dějinách si dovolíme uvést příklad polské historiografie a přístupu k výuce dějepisu. Pro polské prostředí je samozřejmostí dlouhodobé sledování podoby historického vědomí mládeže ve vztahu k významným postavám minulosti i hledání způsobu jejich optimální prezentace s využitím nejrůznějších zdrojů informací. Podle polského kurikula<sup>229</sup> je absolvent gymnaziálního nebo středoškolského odborného vzdělání povinen znát nejdůležitější osobnosti národních dějin, na jejichž skutky může být právem hrdý, nebo naopak takové postavy minulosti, o nichž bude přesvědčen, že nejsou hodni následování.<sup>230</sup> V českých zemích se výzkumnými šetřeními zaměřenými na formování historického vědomí žáků základních popřípadě středních škol v porevolučním období, tzn. v posledních třiceti letech, zabývala a zabývá primárně Blažena Gracová (v některých příp. s Denisou Labischovou) z Ostravské univerzity.<sup>231</sup>

Proč byly zvoleny právě čtyři výše uvedené historické osobnosti, kterými se práce zabývá? Zamyšlení nad tím, kdo by měl patřit do českého „panteonu“<sup>232</sup>, přineslo výčet řady zástupců různých etap minulosti i rozdílných oblastí lidské činnosti. Náš výzkum nemohl postihnout všechny velikány českých dějin, proto se práce soustředí na čtyři zcela odlišné a zároveň mnoha styčnými body navzájem propojené postavy, které právem patří do kánonu velkých Čechů. Zvolenými osobnostmi jsou Karel IV., Jan Hus, Tomáš G. Masaryk a Milada Horáková.

Výběr historických postav vycházel z *focus group* na podzim 2017 se čtyřmi odbornými historiky, akademickými pracovníky a dvěma doktorandky Ostravské univerzity. Metoda v podstatě potvrdila vlastní volbu autorky. V dalším výzkumu byl výběr osobností potvrzen i učiteli dějepisu (*in depth rozhovory*) i studenty učitelství dějepisu (*focus groups*).

Karel IV., panovník z rodu Lucemburků, jedenáctý český král, zároveň král a císař Svaté říše římské a také podobizna z naší současné stokoruny, byl vladařem, který přinesl do

---

<sup>229</sup> KAŇÁKOVÁ, M.: *Proměny kurikula v rámci Evropy*. ReferNet 2012; JULKOWSKA, V. – ARASZKIEWICZ, B.: *Nová maturita v Polsku. Zkušenosti a reflexe*. In X. sjezd českých historiků. Sv. III. Ostrava 2013/2013, s. 135–150

<sup>230</sup> PAŃKO, G.: *Panteon wielkich Polaków – przykład integracji wiedzy młodzieży ponadgimnazjalnej, która niewybrała historii na maturze*. In: PAŃKO, G. – SKOTNICKA, M. – TECHMAŃSKA, B. *Edukacja 2010. Edukacja – Kultura – Społeczeństwo*, Tom I, Opole – Wrocław – Lublin 2011, s. 339–354.

<sup>231</sup> *Např. GRACOVÁ, B. T. G. Masaryk a první Československá republika ve vědomí české studující mládeže. In Historica 5, 2000; GRACOVÁ, B. Významné postavy vědy, umění a politiky ve vědomí české, slovenské a polské studující mládeže. In: Acta Historica Neosoliensia, 2002*

<sup>232</sup> SRŠEŇ, L.: *O perných časech Panteonu Národního muzea. Česká místa slávy: Češi a jejich Pantheon*. Dějiny a současnost, leden 2014, s. 22–24

politiky vizi centralizované Evropy. Vyhýbal se válečným konfliktům a politické neshody a problémy řešil diplomatickou cestou, hladomor se snažil řešit cestou pracovní zakázky nejchudším (Hladová zeď). Svou nadstandardní vzdělaností a pokrokovými názory se výrazně lišil od dalších středověkých vladařů.

Přestože císař Karel IV. žil v době gotiky, byl navzdory časové disproporci skutečně člověkem, kterému dnes říkáme „renesanční osobnost.“ Díky svému intelektu, vzdělání<sup>233</sup> a všeobecnému (politickému, kulturnímu i celospolečenskému) rozhledu měl velmi pokrokové až vizionářské názory. Primárně byl sice vladařem, avšak jeho aktivity překračují běžné státnické aktivity. Ovládal několik jazyků, udržoval kontakty s významnými vzdělanci své doby<sup>234</sup>. Založil nejstarší evropskou univerzitu severně od Alp, která si stále udržuje světovou prestiž a nese jeho jméno.

Péči o kulturní bohatství českých zemí vnímal jako poslání, zasloužil se o obrovský rozmach architektury a ovlivnil vzhled mnoha měst<sup>235</sup>, hradů a dalších míst. Nešlo však o budování samoučelné, ale sledující další důležité cíle (hospodářské, politické, obranné). Například jako pevnost na ochranu říšských i českých korunovačních klenotů a zároveň sbírky svatých relikvií nechal vybudovat důstojnou klenotnici – hrad Karlštejn.

Jedním z Karlových literárních děl je vlastní životopis *Vita Caroli*, jde také zároveň o jeho nejznámější text<sup>236</sup>. Většina dalších spisů je především teologického a právního charakteru. Karel IV. byl silně věřící, proto věnoval jedno ze svých teologických děl, *Legendu o sv. Václavu*, svému oblíbenému světcí.

Významným dílem Karla IV., který měl být prvním reálným zemským zákoníkem, byl *Codex Carolinus* (dnes resp. od počátku 17. století<sup>237</sup> nesprávně označovaný jako *Maiestas Carolina*). Přestože zákoník nebyl zcela dokončen a nevešel v platnost, byl v průběhu celého pozdního středověku pro své nesporné kvality využíván jako zdrojový materiál při „nalézání práva“<sup>238</sup>.

---

<sup>233</sup> vystudoval pařížskou Sorbonnu a plyně mluvil a psal pěti evropskými jazyky (F, N, I, Č, L)

<sup>234</sup> například s básníkem Petrarcou

<sup>235</sup> návaznost na zakladatelskou a urbanizační činnost Přemysla Otakara II.

<sup>236</sup> vzpomínky na vlastní mládí a rady nástupcům

<sup>237</sup> v roce 1617 text poprvé pod názvem *Vita Caroli* vydal Pavel Ješín (in NODL, 2012)

<sup>238</sup> NODL, M.: *Maiestas Carolina*. Kritické postřehy k pramenům, vyhlášení a „odvolání“ Karlova zákoníku. In: *Studia Mediaevalia Bohemica* č. 1, 2009.

Osobní život největšího z Čechů nebyl zcela jednoduchý, o čemž svědčí jeho opakované vdovectví. I osobních tragédií však Karel IV. dokázal využít ve své obratné diplomacii – řešení politických sporů či rozšiřování území.

Očima odborných historiků a doktorandů didaktiky historie z Ostravy, kteří se zúčastnili úvodní *focus group*, je Karel IV. primárně panovník, který přispěl k zviditelnění zemí Koruny české svou promyšlenou politikou. Využíval všech ve své době dostupných možností a cest. Karel IV. byl osobou, která utvářela podporou stavební činnosti „image“ českých zemí a zasloužila se také o rozvoj vzdělanosti. Panovník byl i osobností, která dokázala formovat povědomí o své výjimečnosti, což rozhodně platilo ve vztahu k českému prostředí.

Dějepisnými učebnicemi je Karel IV., až na malé výjimky, prezentován jako panovník, který se za své vlády zasloužil o největší rozmach a rozkvět Čech. Byla a opakovaně je mu věnována řada vědeckých studií u nás i v zahraničí, není ale zanedbáván ani literaturou populárně naučnou či beletrií. Osobnosti Karla IV. věnují pozornost i nejmodernější média, jako je internet - konkrétně např. streamová videa, krátké i obsáhlejší dokumentární filmy různé kvalitativní úrovně, či komiksové příběhy. Velký boom ve vztahu ke Karlu IV. nastal také v souvislosti se 700. výročím jeho narození v roce 2016 (viz dále), kdy se stal předmětem zájmu odborné i laické veřejnosti, obsáhlých vědeckých konferencí či historických diskuzí snad v nejširším možném záběru (např. odborné historické diskuze Historie.cs)

Snad nejvíce proměn v historickém vědomí Čechů zažil obraz mistra Jana Husa. Slavnou osobností byl i on již za svého života. Jak díky své vzdělanosti, literární a kazatelské činnosti v Praze a na dalších místech českého území, tak díky velkému rétorickému umění a myšlenkám, které šířil, oslovil skutečně široké spektrum obyvatelstva a velké masy lidí. Za svůj vliv však také pravděpodobně vděčil i osobnímu charismatu, akcentovanému navíc podporou královského páru a postupně také některými významnými představiteli české šlechty. Úvodní ohnisková skupina Jana Husa akcentovala pro pevnost jeho postoje při kritice nešvarů v církvi, pro odhodlání postavit se proti autoritě i za cenu obětování vlastního života. Husa vybrala i z důvodu zásadního vlivu na evropskou reformaci. Vnímala jej jako předchůdce reformace a příklad pro jeho následovníky, kteří mohli jeho názory prosadit.

V době, kdy žil, i v historických etapách, které následovaly, rozdělval veřejnost na své přívržence a odpůrce v českých zemích i za jejich hranicemi. Na jeho učení jedni navazovali a vycházeli z něj (př. evropská reformace), druzí jej hanobili a odvraceli se od něj

(př. katolická církev, rekatolizační snahy). Teprve na konci 20. století se dočkal v rámci církve vysokého uznání a některé současné církve na Husa navazují (hlavně Čsl. církev husitská).

Obraz Jana Husa se do vědomí Čechů vtiskl již v momentě jeho kruté smrti a proměňoval se celá staletí nejen v českém, ale i v evropském měřítku (např. díky M. Lutherovi). Využíván i zneužíván byl v oblasti církevních dějin, ale také celospolečensky, kulturně nebo politicky (např. období osvícenství, národního hnutí a socialismu). Významnou názorově filozofickou inspirací byl i pro další osobnost, které se náš text věnuje – pro T. G. Masaryka.

Nově, a pokud možno z různých úhlů pohledu, se na významnou postavu českých dějin, Jana Husa, snaží nahlížet šest set let po jeho smrti i současní historici a tato snaha se promítá i do učebnic dějepisu a vědomí veřejnosti.

Tomáš Gariggue Masaryk<sup>239</sup>, stále ještě „živá historická postava“ v paměti některých společenských a politických skupin, ale především předmět mnoha rodinných historií. Pro většinu národa představuje vzor morálního člověka a politika, který díky vysoké osobní disciplíně dokázal dosáhnout svých cílů a zároveň se zhostit významného postu prezidenta nově vzniklého státu. Pod jeho vedením se nová republika dokázala vypořádat s národnostními, ekonomickými i politickými problémy. V očích některých jednotlivců nebo skupin však není dějinnou postavou jednoznačně kladnou, což se odrazilo i v online dotazníkovém šetření (viz dále).

Osobnost Masaryka byla před vznikem republiky pro veřejnost a média postavou spíše spornou (např. kauza Hilsner, rukopisný spor). V období prezidentského postu byl však periodiky, literaturou i politicky vnímán velmi pozitivně. Těžko najdeme v českých i světových moderních dějinách osobnost, která by dokázala propojit tak široké a názorově roztržité politické spektrum. Je samozřejmé, že v době, kdy byl Masaryk hlavou státu, snažil se sám přispívat k budování vlastního pozitivního obrazu (např. osobní návštěvy lidových slavností nebo škol, fotografie, krátké dokumenty). Nepochybně zde byla i celá řada pracovníků, pro které vytváření prezidentova veřejného obrazu bylo zásadním úkolem. Dějinná fakta i prameny však hovoří jasně, role T. G. Masaryka v českých dějinách byla státoporná a zcela zásadní.

---

<sup>239</sup> 7.3.1850 Hodonín - 14.9.1937 Lány

V poválečném období socialistického Československa byla snaha vzpomínky na prvního prezidenta maximálně potlačit, stejně jako na období, tzv. první republiky, a v dějepisných učebnicích se většinou objevuje pouze jeho jméno. Rehabilitaci jedné z nejdůležitějších osobností moderních českých, resp. československých dějin přinesl po čtyřicetileté pauze až revoluční zlom v roce 1989.

V současnosti je k dispozici velké penzum pramenů, odborné literatury, článků a studií v periodících, ale také fotografických i filmových materiálů, které badateli i běžnému zájemci dávají možnost nahlédnout i za politickou oponu či do soukromí Masarykova života.

Odborní historici a doktorandi při ověřování výběru osobností T. G. Masaryka charakterizovali jako spoluzakladatele novodobého československého státu a osobnost, která získala respekt nejen v domácím prostředí, ale i v zahraničí. V předválečném období Masaryk pevně stál za svými názory. Svým přesvědčením se často rozcházel s míněním většinové společnosti, kterou byl někdy dokonce opovrhován. Masaryk byl člověkem, který primárně neusiloval o politickou kariéru. Dokázal se stáhnout z politiky a dále na sobě pracovat. Díky tomu byl na své budoucí poslání lépe připraven.

Poslední k výzkumu vybranou historickou postavou je již zmíněná Milada Horáková. Důvodem této volby není pouze snaha o genderovou vyváženost, ale vlastní přesvědčení, že jmenovaná by měla tvořit významnou součást historického vědomí českého národa. M. Horáková, vzdělaná právnička, prosazující sociální opatření v komunální politice. Aktivistka Ženské národní rady, účastnice protifašistického odboje, statečná žena odolávající fyzickému násilí provázejícího výslechy gestapa. Následně byla poválečná politička demokratické politické strany, odpůrkyně totalitních praktik začínajících už za třetí republiky a vrcholících v následujících letech. Statečná žena v „předehře“ i v průběhu zinscenovaného monstrprocesu končícího popravou, která odhalila charakter komunistického režimu v ČSR a vzbudila negativní reakci předních světových osobností.

Již na počátku 90. let 20. století britský bohemista Robert B. Pynsent v práci *Pátrání po identitě* zmiňuje absenci kultu M. Horákové v české historické paměti.<sup>240</sup> Pozornost M. Horákové věnuje také francouzská historička a socioložka François Mayer. Nazvala ji

---

<sup>240</sup> PYNSET, R. B.: *Questions Of Identity: Czech And Slovak Ideas Of Nationality And Personality*. New York: Oxford University Press, 1994, čtvrtá část knihy – Vymezení národní identity v obraze mučedníků.

„historickou mučednicí“<sup>241</sup> a také ona konstatuje absenci této výjimečné ženy v českém historickém vědomí.<sup>242</sup>

Vzhledem k tomu, že JUDr. Horáková byla představitelkou jak protifašistického, tak tzv. třetího odboje, jeví se její zařazení mezi významné české osobnosti jako zcela neoddiskutovatelné. M. Horáková je příkladem morálně nesmírně silné osobnosti a zároveň jednou z prvních obětí represí 50. let 20. století, o kterou se zajímaly politicky či vědecky činné osobnosti doby. V dějepisných učebnicích do roku 1989 neměla logicky žádný prostor, v současných učebních textech již její jméno i fotografie nacházíme. Zaslouženou pozici a prostor nejen v učebnicích dějepisu však teprve postupně získává.

## 5.2 Úvodní focus group

Cílem použití metody *focus groups* před začátkem celého dalšího výzkumu bylo ověřit správnost volby historických osobností u historiků-akademiků a doktorandů v historických oborech a případně plánovanou skupinu historických postav panteonu upravit. Do textu práce bylo z kapacitních i časových důvodů zařadit maximálně čtyři osobnosti, protože při zařazení většího počtu do skupiny by nebylo reálné analýzu učebnic a další výzkum realizovat v plánovaném rozsahu.

Šetření proběhlo na jaře 2018 na půdě Filozofické fakulty OSU. Do skupiny se zapojili čtyři akademičtí pracovníci a tři doktorandi.

<b>Struktura focus group</b>				
<b>Číslo skupiny</b>	<b>Počet mužů</b>	<b>Počet žen</b>	<b>Celkový počet</b>	<b>Věkové rozpětí</b>
Focus group 1	2	5	7	28 – 79

Tabulka 5 focus group 1

**Scénář průběhu focus group – otázky pro akademické pracovníky a doktorandy OSU<sup>243</sup>**

<sup>241</sup> MAYER, F.: M. Horáková a její proces v české paměti. In: Česká paměť. Národ, dějiny a místa paměti, Praha 2014, s. 212–251.

<sup>242</sup> KAPUSTOVÁ, I.: Prezentace Milady Horákové, oběti politických procesů 50. let 20. století, ve školní výuce dějepisu. In: Žrodla historiczne. Poznaň 2017, s. 113–124.

<sup>243</sup> 16. 3. 2018

1. Co musí splňovat/jaké parametry musí mít historická postava, aby mohla být označena za „významnou osobnost“ české historie?
2. Ze kterých oblastí lidské činnosti se nejčastěji formuje panteon osobností českých dějin?
3. Které osobnosti by v našem panteonu rozhodně, podle Vašeho mínění, neměly chybět – od středověku po moderní dějiny (max. 10)?
4. Z uvedených postav akcentujte 4 - 5 s velmi stručným odůvodněním.
5. Z vlastní zkušenosti (školní či pracovní) uveďte, prosím, která historická osobnost (příp. i oblast lidské činnosti) je nedostatečně zastoupena v učebnicích, potažmo v RVP D.
6. Které ženy by, dle Vašeho názoru, měly být ve výuce dějepisu rozhodně uváděny?

Převážná většina dotazů ze scénáře byla zaměřena na vlastní názor respondentů a jeho odůvodnění. Jejich oporou však byla zároveň profesionální znalost české historie.

Respondenti byli před realizací výzkumné fáze focus group stručně<sup>244</sup> poučeni o tom, co je metoda ohniskové skupiny a jaká bude struktura průběhu. Na konci organizační fáze podepsali souhlas se zapojením do výzkumu a zveřejněním výsledků. Na realizaci metody jsme vymezili čas 60 minut, který se projevil jako optimální.

Prostor kanceláře byl upraven tak, aby na sebe všichni účastníci výzkumu dobře viděli.<sup>245</sup> Dotazy byly respondentům jasné, srozumitelné a nebylo nutné je reformulovat ani upřesňovat. Všichni účastníci reagovali flexibilně a otevřeně, živě mezi sebou i s facilitátorkou diskutovali.

Hned u první otázky se rozpoutala živá debata o tom, zda součástí školního dějepisného kurikula vůbec je „kánon významných osobností“. Pokud přijmeme tuto tezi, domníváme se, že závisí vždy na konsenzu historiků, ale také učitelů/didaktiků a také politiků. Politická garnitura do velké míry ovlivňuje podobu a systém vzdělávacího kurikula. Probírána byla také problematika *panteon versus celý kánon*<sup>246</sup>. Řešena byla i otázka toho,

---

<sup>244</sup> Polovina z nich již sama tuto výzkumnou metodu aplikovala.

<sup>245</sup> Facilitátorka a účastníci seděli kolem obdélného stolu.

<sup>246</sup> Kánon školního vědění lze vymezit jako „*souhrn oficiálního, schváleného státem a veřejností ‚posvěceného‘ vědění, které se stává obsahem vzdělávání, ... část vědění, které má být nastupujícím generacím*“

zda součástí kánonu mohou být i osobnosti kontroverzní či dokonce nemorální. V této souvislosti padla např. jména bratří Mašínů, jejichž vnímání různými skupinami veřejnosti, ale i mezi odbornými historiky se stále velmi liší.

Skupina zvažovala, že kritériem by mohlo být světové ocenění, např. Nobelovou cenou. Nelze však jednoznačně konstatovat, že Jaroslav Heyrovský byl významnější než Otto Wichterle nebo Antonín Holý. Obdobně problematické je i ocenění umělců, kde zásadní roli hraje rovněž popularita, jako fenomén značně nestálý. V případě postav české historie, kdy budeme mít na mysli panovníka nebo politika, může být volba jednodušší, protože v této oblasti jsou dlouhodobé preference stálé. To se ale týká především postav vzdálenějších historických etap, mnohé významné osobnosti moderních dějin své místo v české historii a v historickém vědomí společnosti ještě nezískaly nebo je jejich pozice značně neukotvená.

Nakonec debatující dospěli k závěru, že osobnost se může stát historicky významnou na základě obecné shody odborné, laické a politické veřejnosti. Dále, že musí mít významné místo v politických, ekonomických, sociálních nebo kulturních dějinách českého národa. Zároveň by významná osobnost měla svou působností přesahovat hranice českého území do evropského, resp. světového kontextu. Za velmi důležité bylo účastníky považováno kritérium morální integrity. Osobnost, která svým jednáním prokázala morální integritu, odvahu, konzistentnost, by na základě jejich výpovědí „významnou“ rozhodně měla být.

Významné osobnosti české historie, které jsou součástí dějepisného kurikula, pocházejí dle názoru respondentů především z oblasti politiky, správy země, případně kultury vnímané v nejširším slova smyslu (nejčastěji významní myslitelé). Občansky angažovaní jednotlivci, kteří by do této skupiny měli také patřit, se mezi nimi objevují jen zřídka.

Mezi významnými historickými osobnostmi v současném školním kurikulu zcela zásadně chybí osobnosti vědy moderních dějin. Lidé, kteří přispěli např. k vývoji léků,



diagnostiky, očkování. Dále také „hrdinové všedního dne“, tedy lidé, kteří prokázali svou osobní statečnost a odvalu (př. ukrývali za války pronásledované<sup>247</sup>).

Výsledkem úvodní *focus group* bylo potvrzení našeho původního výběru, protože všichni účastníci se shodli na čtyřech námi zvažovaných osobnostech<sup>248</sup>. V dalších případech se jejich tipy stoprocentně shodovaly již pouze na osobnosti J. A. Komenského. Velká shoda mezi respondenty panovala rovněž u osobností Přemysla Otakara II., Jiřího z Poděbrad, Václava Havla a Olgy Havlové. Nadpoloviční většina ve skupině navrhovala například také Anežku Českou a Františku Plamínkovou nebo Edvarda Beneše.

Dále zkoumané čtyři osobnosti ohnisková skupina krátce a výstižně definovala následovně: Karel IV. - panovník evropského formátu; Jan Hus – inspirátor zakladatelů evropského protestantismu; T. G. Masaryk - praktický politik se světovým filozofickým dosahem; M. Horáková – příklad vzdělané ženy, matky, političky pevně stojící za svými názory, oběti dvou totalitních režimů.

Podle mínění ohniskové skupiny v dějepisných učebnicích, respektive ve výuce dějepisu obecně, jsou nedostatečně zastoupeny významné osobnosti vědy a techniky, vynálezci a objevitelé. S tímto názorem se naprosto ztotožňujeme a domníváme se, že v nově vytvářených učebních textech by jim měl být věnován zasloužený prostor. Učebnice jsou i zcela nevyvážené genderově, protože i mezi ženami nejen v našich národních dějinách se nachází mnoho významných osobností. Slezska

### **5.3 Reflexe zkoumaných osobností v současnosti (společnost a média)**

V dnešní době média věnují českým velikánům mimořádnou pozornost, a to jak řadou nově vydávaných odborných či popularizujících publikací, knížek pro děti, dokonce stále většího množství komiksů (Čihošťský zázrak<sup>249</sup> nebo nejnověji Milada Horáková<sup>250</sup>), časopiseckých příspěvků a novinových příloh, tak také filmů a televizních pořadů.

---

<sup>247</sup> viz např. činnost instituce *Post bellum*

<sup>248</sup> tj. na Karlu IV., Janu Husovi, T. G. Masarykovi a Miladě Horákové

<sup>249</sup> Dostupné z: <https://historie1950.dejepis21.cz>

<sup>250</sup> <https://argo.cz/knihy/milada-horakova/>

O Janu Husovi se žáci ze školních učebnic dějepisu, ale i literatury dověděli mnohé již v období socialismu. Každá z učebnic z druhé poloviny 20. století uvádí alespoň minimum o jeho životě, o jeho působení na univerzitě, o jeho díle i o cestě, která jej dovedla až před koncil v Kostnici. Většina české populace měla možnost opakovaně vidět film Otakara Vávry *Mistr Jan Hus* (z husitské trilogie) a je jím také významně ovlivněna. Školní historická fakta zde nabyla konkrétní podoby (obraz Husa mučedníka). Postava Husa je v paměti národa spojená s herectvím Zdeňka Štěpánka, které výrazně zastihuje vše další, včetně dobové ideologie. V uplynulých letech se projevila snaha upravit povědomí o Husovi, které je stále s interpretací režiséra Otakara Vávry v rámci filmové husitské trilogie úzce spojováno.

Císař a král Karel IV. se díky historickému vědomí Čechů stal dokonce nejpopulárnější historickou osobností, tedy největším Čechem<sup>251</sup>. I v případě této osobnosti ovšem zásadní roli sehrál film, od nejstarší generace po teenagery oblíbený muzikál režiséra Zdeňka Podskalského *Noc na Karlštejně* z roku 1973. Film a televize byly v té době nejdominantnějšími médii, která mohla ovlivnit myšlenky veřejnosti, paměť národa, zkrátka druhý život historické osobnosti. Karla IV. česká společnost v důsledku uvedeného ztotožňuje Karlovu osobu s muzikálovou interpretací ve filmu Zdeňka Podskalského. Kromě mnoha dokumentů, odborných historických diskuzí atd. byly také nově natočeny filmy určené široké veřejnosti. V roce 2015 vznikl např. úspěšný třídílný film České televize *Jan Hus*, o rok později opět z dílny České televize vzešel film *Hlas pro římského krále* o Karlu IV.

Tomáš Garrigue Masaryk se stal legendou již za svého života a „druhý život“ začal žít v podstatě paralelně se svým vlastním životem politika, prezidenta, sociologa či filozofa. Zájem o jeho osobu v posledních letech také znovu vzrostl, jednak v souvislosti s osmdesátým výročím jeho úmrtí<sup>252</sup>, dále pak především s nedávným stým výročím vzniku ČSR a v neposlední řadě rovněž v souvislosti s narůstající vlnou občanské nespokojenosti se současnou politikou státu.

---

<sup>251</sup> Největší Čech byla anketa pořádaná Českou televizí v roce 2005. Anketu ČT licencovala od televize BBC podle jejího pořadu Největší Britové (Greatest Britons) z roku 2002. Po konzultaci s BBC zakázala Česká televize účast fiktivní postavy (Jára Cimrman).

<sup>252</sup> 14. září 1937 Lány

Z nové filmové produkce v souvislosti s prezidentem Masarykem stojí jistě za zmínku dvoudílný historický film **Zločin v Polné**. Vznikl v roce 2016 pod hlavičkou ČT a zásadní roli v něm hraje právě postava T. G. Masaryka.

Historicky nejmladší sledovanou postavou je žena, která by měla rozhodně představovat součást české historické paměti. Na nejvýznamnější ženskou osobnost českých moderních dějin, která je v posledních letech opakovaně reflektována nejen historiografií, ale především v médiích, jsme se zaměřili především proto, že učebnice dějepisu jí nevěnovaly dostatek pozornosti. V uplynulém období bylo její jméno skloňováno především v souvislosti se sedmdesátým výročím její tragické smrti a také s dlouho očekávaným filmem **Milada**. Zkoumanou postavou české moderní historie je JUDr. Milada Horáková. Dalším důvodem této volby je také to, že absenci Milady Horákové v českém historickém vědomí zmiňují dokonce zahraniční odborníci.

Práce stručně pojednává o vývoji československého/českého dějepisného školství v komparaci s analyzovanými učebnicemi. Významnou pomoc při zpřehlednění zákonných změn či upravujících výnosů a vyhlášek týkajících se vyučovacího předmětu dějepis v období let 1918 – 1989 pro nás představovala publikace Z. Jirečka z roku 2014.<sup>253</sup>

Je zcela zřejmé, že v rozsahu daného textu nelze obsáhnout všechny detaily z výzkumů jednotlivých výše zmíněných oborů. To ostatně není ani záměrem této práce. Uvedeno bude vždy pouze několik příkladů souvisejících s tématem textu. Pro analýzu byly zvoleny nejvíce využívané dějepisné učebnice. Zkoumána bude mj. Pekařova učebnice publikovaná ještě v období Rakouska - Uherska před vypuknutím první světové války v roce 1914. Uvedená publikace má dodnes nesporné kvality a pro čtenáře dosud je stále sdělná.<sup>254</sup> Postupně pak pokračujeme přes období první republiky, dále pak protektorátu až po současnost. Snahou dané části práce je zachytit hlavní snahy formování historického vědomí žáků na základě určité identity.

---

<sup>253</sup> JIREČEK, M.: *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918-2013*. Edice: Pedagogický výzkum v praxi. Svazek 39. MUNI Brno 2014

<sup>254</sup> Východiskem je jednak průzkum používání učebnic realizovaný Pedagogickým centrem v Plzni v roce 2000, následně pak v roce 2008, dále pak informace Asociace učitelů dějepisu.

## 5.4 Školské kurikulární dokumenty od první republiky do současnosti

Přestože po zrodu Československa neproběhly žádné zásadní změny předchozího školského systému, dějepis bylo nutné nejen obsahově zásadně inovovat. V první řadě bylo nutné ze škol odstranit učebnice poplatné zájmům monarchie, dále byly podle instrukcí ministerstva vyřazeny učebnice vydané v zahraničí a také ty, které nerespektovaly novou geopolitiku. Jeden z tehdejších ministerských výnosů G. Habrmana akcentuje *etický potenciál dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy*.<sup>255</sup> Jako důležitý cíl dějepisného vzdělávání bylo prvorepublikovými středoškolskými osnovami vytyčeno kladení důrazu na *historické osobnosti a události, které mají důležitost pro stát československý*<sup>256</sup>. Na základě osnov školního dějepisu vydaných v roce 1922 mělo být historické vědomí středoškolských studentů formováno pomocí vyzvedávání role osobností českých dějin (Např. Karel IV., Jan Hus), které měly vliv nejen u nás, ale v celém středoevropském prostoru, ve výuce měla být probrána i současnost a zdůrazněna i zásadní role T. G. Masaryka.<sup>257</sup>

## 5.5 Učebnicový přístup ke zkoumaným osobnostem předkládaným žákům na základě dobového kurikula

Analyzovaným obsahem v případě textu této práce jsou učebnice dějepisu pro nižší a střední školní vzdělávání od vzniku Československé republiky v roce 1918 do současnosti, tedy cca za uplynulých sto let. Snahou autorky bylo zvolit publikace podle mezních přístupů ke zkoumané problematice z důvodu možné komparace zjištěných dat. V rámci obsahové analýzy jsme si ale všímali také dobové stylistiky, vyjadřovacích prostředků a případné emocionální investice autorů učebnic. Zmiňovány jsou rovněž ideologické vlivy. Pro analýzu

---

<sup>255</sup> *Věstník MŠaNO*, I, výnos č. 3303, 15. 1. 1919, 16, O výchovném významu naší doby. In: GRACOVÁ, B.: *Kánon velkých Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*. In STUDIA HISTORICA GEDANENSIA, TOM X, 2019, s. 100–119.

<sup>256</sup> *Věstník*, I, výnos č. 25552, 14. 6. 1919, 136-141, O normálních osnovách gymnásií, reálných gymnasií, škol reálných a vyšších reformních gymnasií v republice Československé; *Věstník* I, výnos č. 24203, 175-179, Normální osnovy dívčích lyceí a učitelských ústavů v republice Československé; *Věstník* I, výnos č. 42322, 11. 9. 1919, 251-268, Doplnky a změny v učebních osnovách jednotlivých předmětů na středních školách v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. In: GRACOVÁ, B.: *Kánon velkých Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*. In STUDIA HISTORICA GEDANENSIA, TOM X, 2019, s. 100–119.

<sup>257</sup> *Věstník*, IV, výnos č. 44598, 25. 7. 1922, 343-344, *Nová osnova zeměpisu a dějepisu v nižších třídách středních škol s vyučovacím jazykem československým*.

učebních materiálů z období od roku 1989 do současnosti byly zvoleny učebnice, které jsou dnes na školách nejčastěji využívány. Výsledky analýz jsou v práci uvedeny pro jednotlivá historická období odděleně. Zaznamenány jsou pro první tři dějinné etapy v souvislém textu, který je identicky strukturován.

Pro nejnovější učebnice je záznam výsledků uspořádán do tabulky vytvořené ve spolupráci s prof. Violetou Julkowskou, didaktičkou z poznaňské univerzity A. Mickiewicze. Důvodem odlišné prezentace výsledků analýz je celková koncepce učebnic, lišící se od předchozích dějinných etap. V současnosti se k tvorbě učebnic přistupuje zcela odlišně, kdy učební texty většinou sestavovali renomovaní historici. Dnes jsou učebnice většinou dílem týmů autorů<sup>258</sup> s ambicemi předložit učivo multiperspektivně, aby měli žáci možnost vytvářet alespoň v některých případech vlastní závěry. Tento fakt nás vedl k odlišné, přehlednější formě prezentace zjištěného.

### 5.5.1 První republika

Pro Československo jako jeden z nástupnických států Rakouska-Uherska byla zcela typická snaha oprostit se od všeho rakouského. Tento jev se logicky prosadil i ve školské politice a Ministerstvo školství a národní osvěty již v polovině roku 1919 vydalo změněné osnovy dějepisu<sup>259</sup>, které pouze s drobnými úpravami platily na všech středních školách až do vydání osnov nových v roce 1933: „Zvláštní váhu jest třeba přikládati na dějinné osobnosti a události, které mají význam pro Československý stát...Ve všech ročnících je nutno dbát na to, aby sociální a politické problémy byly probírány s ohledem na státoobčanskou výchovu..., jest třeba zdůrazniti státoobčanské momenty.“<sup>260</sup>

Počátkem 30. let dal ministr školství Ivan Dérer podnět k vytvoření nových podrobnějších a popisnějších dějepisných učebních osnov,<sup>261</sup> ve kterých i nadále měl být kladen důraz na vazbu dějepisu a občanské výchovy. V rámci dějepisné výuky měly být primárně vyzdvihovány „*domácí dějiny a jejich vrcholy ... dějiny ostatních slovanských národů*

---

<sup>258</sup> odborní historici ve spolupráci s pedagogy z praxe; v některých případech i stejní autoři figurují v různých nakladatelstvích

<sup>259</sup> Schematičností, stručností i předepsanými postupy velmi připomínaly předchozí rakouské.

<sup>260</sup> NĚMEC, M.: *Domácí dějiny. Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu. Dějiny a současnost*, 2004, č. 6, s. 15–16

<sup>261</sup> zaváděny od školního roku 1933/1934

*tam, kde dosáhly významu pro světové dějiny nebo souvisí úzce s československými dějinami.*<sup>262</sup> Učitelé dějepisu měli primárně „zvýšit péči o husitství a českou reformaci“, více se věnovat historii všech slovanských národů a jejich vazbám a limitovat prostor věnovaný dějinám rakouským, německým a celkově Habsburkům. Dějiny novověku měly být vyloženy až do Velké války.<sup>263</sup> Je zcela zjevné, že po vzniku republiky komplexní výklad historie prošel určitými změnami. Dříve akcentované historické události, osobnosti či historické etapy byly redukovány a upravené či nově vznikající učebnice dějepisu měly podpořit novou národní a státní identitu - odrazem toho v učebních textech je zejména glorifikace husitského období.<sup>264</sup>

Přes uvedená fakta však česky psané učebnice z období Rakouska – Uherska bylo možné vzhledem k přístupu k jejich tvorbě používat ještě v době první republiky. „Historické argumenty“, uplatňované ve 2. polovině 19. století v souvislosti s národním hnutím, „sloužily aktuálním historickým požadavkům, a historie tak byla politickým nástrojem“, uvádí zásadní důvod Z. Beneš.<sup>265</sup> Školství v době formování moderních národů představovalo v monarchii i v dalších zemích Evropy důležitý nástroj formování politického a obecně veřejného mínění.<sup>266</sup>

Významní historici Josef Pekař (1870–1937) a Josef Šusta (1874–1945) ovlivňovali svou tvorbou za první republiky nejen dějepisectví, ale i koncepci středoškolského dějepisného vyučování. Pekař se mimo jiné snažil osvětlit sporná období české historie – jedním z nich bylo i husitství. V rámci široké veřejnosti se ale proslavil primárně vědeckou polemikou s T. G. Masarykem, v tzv. sporu o smyslu českých dějin. Josef Pekař vyvracel Masarykovu koncepci postavenou na myšlence náboženské. Pro Pekaře byla nosnou idea

---

<sup>262</sup> NĚMEC, M.: Domácí dějiny. Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu. Dějiny a současnost, 2004, č. 6, s. 16

<sup>263</sup> NĚMEC, M.: Domácí dějiny. Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu. Dějiny a současnost, 2004, č. 6, s. 18–20

<sup>264</sup> SUŠOVÁ, V.: Školství jako nástroj státní propagandy. Výchova k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století. In: BLÁHOVÁ, K. a PETRBOK, V. (ed.) Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století. Praha 2004, s. 107–111

<sup>265</sup> BENEŠ, Z.: *Historickou edukací k 28. říjnu 1918? Aneb obsahují dějepisné učebnice před rokem 1918 předpoklady pro vznik Československa?* In Rok 1918 - jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích. Ostrava 2020, s. 23

<sup>266</sup> BENEŠ, Z.: *Historickou edukací k 28. říjnu 1918? Aneb obsahují dějepisné učebnice před rokem 1918 předpoklady pro vznik Československa?* In Rok 1918 - jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích. Ostrava 2020, s. 25

nacionální.<sup>267</sup> Historická orientace Josefa Šusty byla duplicitní – české i celoevropské dějiny a rozsah jeho působení od dějin politických přes dějiny hospodářské po kulturní historii, neopomíjel ani dějiny sociální.<sup>268</sup> Šusta byl ještě před vznikem ČSR autorem obsáhlé učebnice novověku pro obchodní školy (1905), kde zahájil koncepci propojení českých dějin s evropskými/obecnými s využitím náhledu politického, hospodářského, sociálního i kulturního života, a dále pak spoluautorem<sup>269</sup> učebnic, které byly opakovaně vydávány ještě v období první republiky. Šustův komplexní záběr historické skutečnosti ve výukových textech byl velmi novátorský a je akceptovatelný i v rámci současného multiperspektivního přístupu k výuce dějepisu. Do té doby byla většina dějepisných učebnic pouhým politickým aspektem historie, tvrdí ve své práci Kutnar.<sup>270</sup> Ve skutečnosti již za první republiky existovali autoři (např. Horák, Štorch), kteří se snažili k tvorbě učebnic přistupovat komplexně. V jejich učebních textech se setkáme s dějinami kultury i každodennosti, knihy mají i určitou didaktickou vybavenost (otázky a úkoly pro žáky, poznámkový aparát pro snadnější orientaci v textu, ikonografie).

Ve srovnání s dějepisnými učebnicemi předcházejícího období (Tomka, Gindelyho a dalších) znamenaly prvorepublikové učebnice dějepisu značný pokrok nejen výběru učiva, ale i v didaktickém zpracování. Těsně před válkou v roce 1914 byla publikována nová učebnice Josefa Pekaře *Dějiny naší říše* pro nejvyšší ročník gymnázia, kterou se autor „hlásí k synchronní metodě výkladu rakouských dějin“.<sup>271</sup> Později tento učební text přepracoval a bez zásadnějších změn mohla být v roce 1921 vydána učebnice *Dějiny československé*.<sup>272</sup> Dějepisné učebnice víceméně předznamenaly ráz a průběh dějepisné výuky na středních

---

<sup>267</sup> AUGUSTA a kol.: Kdo byl kdo v našich dějinách do roku 1918. Praha 1999, s. 233

<sup>268</sup> Ještě před 1. svět. válkou nastoupil po J. Gollovi jako profesor všeobecných dějin na univerzitě, spoluautor rozsáhlého šestisvazkového díla *Dějiny lidstva od pravěku k novověku* a autor mnoha menších vlastních monografií určených spíše poučené veřejnosti než odborným kruhům → cesta k učebnicím dějepisu.

<sup>269</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl třetí. Dějiny nového věku od roku 1648*. Praha: Historický klub, 1921.

<sup>270</sup> KUTNAR, F.: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví II. Od počátků pozitivistického dějepisectví na práh historiografie marxistické*. Praha 1977, s. 114

<sup>271</sup> BENEŠ, Z.: *Historickou edukací k 28. říjnu 1918? Aneb obsahují dějepisné učebnice před rokem 1918 předpoklady pro vznik Československa?* In *Rok 1918 - jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích*. Ostrava 2020, s. 37

<sup>272</sup> JIREČEK, M.: *Vývoj vyučovacích předmětů dějepis v letech 1918-2013*. MUNI Brno 2014, s. 57 - 68

školách v meziválečném období a některé cenzurované se používaly i v době protektorátu, a poté znovu v poválečném období do provedení komunistických reforem školství.<sup>273</sup>

Obě zmíněné učebnice byly vydávány s nulovými či minimálními úpravami do roku 1937, na posledním vydání Pekařova učebního textu měl významný podíl i jeho žák Josef Klik<sup>274</sup>. Ke komparaci bylo vybráno druhé vydání *Všeobecného dějepisu pro vyšší třídy škol středních* z roku 1921. Šustovi patří autorství od středověku po současnost.<sup>275</sup> Dále byly k analýze zvoleny učebnice J. Peška<sup>276</sup> a jako typ pro nižší stupeň škol učebnice A. Cahy<sup>277</sup>.

Pokud jednoduše shrneme rozdíly mezi učebnicemi dějepisu pro obecné školy a dějepisnými texty pro školy střední v náhledu na sledované historické postavy, můžeme konstatovat určitou simplifikaci a především značnou emotivnost učebnic pro mladší žáky, zatímco středoškolské texty jsou na výrazně vyšší až vědecké úrovni. Tento fakt samozřejmě vyplývá nejen z psychologického přístupu k různým věkovým skupinám žáků, ale především z toho, že autoři učebnic pro střední školy byli většinou odborní historici. Autoři textů pro obecné školy byli ve většině případů učitelé z praxe.

## 5.5.2 Poválečné období od roku 1945

Politický a celospolečenský vývoj po druhé světové válce byl poznamenán zásadním vlivem Komunistické strany Československa, který vedl k převratu v únoru 1948. Celé období do listopadu 1989 bylo ovlivňováno komunistickou ideologií a teorií společenského vývoje byl marxismus-leninismus. Bez ideologické stigmatizace nezůstala samozřejmě ani historická věda a ideologizované byly i učebnice. KSČ si uvědomovala vliv dějepisné výuky na širokou veřejnost a mimořádně historii akcentovala s vědomím toho, že dějiny a jejich předávání mladé generaci jsou zcela zásadním nástrojem působení na lidské vědomí i chování. Po tzv.

---

<sup>273</sup> JANOVSKEJ, J. Základy didaktiky dějepisu. Učebnice pro studium oboru učitelství. SPN 1984 s. 104

<sup>274</sup> KUTNAR, F.: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví II*. Od počátků pozitivistického dějepisectví na práh historiografie marxistické. Praha 1977, s. 327

<sup>275</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648. Praha: Historický klub, 1921. 2. vyd.

<sup>276</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. II. Obrazy z dějin starověkých a středověkých*. Pro nižší třídy škol střed. Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů v Praze, 1923; PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol*. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých od počátku XIV. do konce XVIII. století pro třetí třídu středních škol. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1933.

<sup>277</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky*. Žactvu škol obecných a občanských. Brno 1920.



Vítězném únoru 1948 se dějepis a historie staly součástí státní kulturní politiky, která byla centrálně řízena ÚV KSČ<sup>278</sup>, a tzv. dialektický materialismus byl historií deklarovaným přístupem v období let 1948 - 1989. Formativním motivem dějin lidstva se staly hospodářské výrobní poměry a historie se v celkovém pojetí stala přehledem dějin třídních bojů. Rok 1948 přinesl zásadní zlom i do oblasti školství a tím také do vyučování dějepisu. Po přijetí zákona o jednotné školské soustavě<sup>279</sup> byly týmem Zdeňka Nejedlého (ministra školství, věd a umění) vypracovány nové učební osnovy, plány a učebnice včetně dějepisných. Dějepis byl věnován mimořádná pozornost se zvláštním důrazem na představení osobnostních vzorů vysokých mravních kvalit a období symbolizujícím sociální a národnostní boj – jako jeden z mravních ideálů tak byl předkládán např. mistr Jan Hus a následné období „husitského revolučního hnutí“.

Vzorem pro výuku dějepisu se stalo sovětské školství a metodika vedoucí cestou objasnění zákonitého vývoje společnosti směrem k socialismu a následně komunismu. Podle Hanzala ovládla pojetí historie i u nás sovětská historická věda na dlouhá čtyři desetiletí.<sup>280</sup> Překlady sovětských dějepisných učebnic obecných dějin byly používány na českých školách oficiálně do roku 1953, někde dokonce i déle. V roce 1951 vyšla v duchu marxismu nová učebnice *Československé dějiny* od historika Václava Husy a kol.<sup>281</sup> Ideologicky zkreslené jsou i další učebnice českých autorů, které byly v daném období 50. – 80. let 20. století vydávány.

### 5.5.3 Od roku 1989 do současnosti

Po roce 1989, který přinesl zásadní politické i společenské změny v mnoha zemích dosavadního „východního bloku“, se postupně objevuje řada nakladatelství, která začala vydávat nově koncipované dějepisné učebnice i atlasy. Novinkou od 90. let jsou také pracovní sešity, případně i dějepisné čítanky.<sup>282</sup> Přístup ke sledovaným osobnostem se od předchozích období liší především určitým odosobněním a snahou o multiperspektivní

---

<sup>278</sup> FINGEROVÁ, M.: *První Československá republika pohledem historických syntéz z let 1945–1989*. Magisterská DP. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra historie. Olomouc 2007, s. 6–8

<sup>279</sup> zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství

<sup>280</sup> HANZAL, J.: *Cesty české historiografie 1945–1989*. Praha: 1999, s. 111

<sup>281</sup> používána na třetím stupni škol v mnoha dalších, minimálně upravených a doplněných vydáních ještě v 80. letech

<sup>282</sup> návaznost na prvorepublikovou i starší tradici

náhled. Ze všech učebnic různých nakladatelství mají žáci možnost získat však pouze víceméně identické faktografické údaje a setkají se také se stejnou ikonografií, která nenabízí příliš prostoru pro samostatnou práci a plní spíše ilustrativní funkci.

Dnešní učebnice dějepisu nebudeme členit podle jednotlivých autorů, protože autorství patří téměř vždy celému kolektivu. Navíc jsou dále jmenováni odborní poradci z řad historiků a často ještě lektoři – zástupci učitelské veřejnosti. Učebnice tedy budou specifikovány podle nakladatelství, která je vydávají. Z několika možných řad učebnic pro základní školy jsme zvolili ty, které v rámci dotazníkového šetření uváděli respondenti nejčastěji. Pro výuku dějepisu na základních školách jde o učebnicové řady nakladatelství SPN Praha, Nová škola Brno, Fraus Plzeň a Taktik Praha; pro gymnázia a střední odborné školy jde o učební texty nakladatelství SPN Praha a Didaktis Brno. Nejmodernější a typologicky poněkud odlišné učebnice vydávají nově pro základní školy nakladatelství Taktik, pro střední školy pak Didaktis. Obě jmenované učebnicové řady nejvíce naplňují požadavky multiperspektivity, zvyšování hladin klíčových kompetencí či návaznosti na cíle formulované v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé stupně a typy škol. K tomuto závěru jsme dospěli v rámci projektu OPVVV Vzdělávání 2.0, v jehož rámci byly mimo jiné analyzovány dějepisné učebnice i na základě výše uvedených aspektů.<sup>283</sup>

## **6 PREZENTACE KARLA IV. V DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH**

### **6.1 Karel IV. v učebnicích z let 1918 – 1938**

Osobnosti Karla IV. věnují učební texty všech sledovaných období nejširší pole snad ze všech historických postav, které jsme se rozhodli sledovat. Zároveň je tato osoba pojata nejkomplexněji a nejkompaktněji. Prvorepublikové učebnice jsou, vzhledem k informacím a přístupu k osobnosti Karla IV., v podstatě shodné s tím, co přinášely učebnice ve 2. polovině 19. století. Protože téměř nekritický obdiv ke Karlu IV. autoři učebnic československých víceméně přebírají a jeho obraz vykreslují, pokud ne identicky, tedy alespoň velmi obdobně, budou v této práci někteří autoři starších učebnic dějepisu krátce zmíněni.

---

<sup>283</sup> Projekt OPVVV realizovaný MUNI, UPOL, UHK a CDK; ukončení duben 2020. Výsledky budou zveřejněny mj. na stránkách MŠMT

Ještě v době monarchie A. V. Pařízek i W. W. Tomek nazývali Karla IV. „Otcem Vlasti“ (Vater des Vaterlandes)<sup>284</sup>, spojovali s ním řadu superlativ a vyzdvihovali jeho zásluhy o rozkvět Prahy a Čech, Moravy i Slezska. Zvláště Tomek pak staví Karla IV. na vysoký piedestal jako všestranného, vysoce vzdělaného člověka, vynikajícího bojovníka a zároveň obratného politika, který i bez boje dokázal rozšiřovat své panství. Náhled A. Gindelyho je poněkud střízlivější a liší se primárně tím, že zmiňuje i jistý nepořádek v říši, tj. vnitřní úpadek církve a viní duchovenstvo z nedbalosti, promrhání peněz atd.: „Císař Karel IV. pozdvihl varujícího hlasu svého proti tomu a odhodlal se i k výhrůžkám, jestliže neujme se duchovenstvo samo opravy církve.“<sup>285</sup>

Sokolova *Čítanka pro mládež dospělejší*<sup>286</sup> i *Čítanka pro školy obecné*<sup>287</sup> vyzdvihuje také pouze ctnosti panovníka, např. jeho vzdělanost, laskavost nebo starostlivost o české země, a uvádí, že Karel IV. byl „muž důmyslný, praktický a mírný.“ V období národního hnutí i formování novodobého národa je tento postoj zcela pochopitelný stejně jako v navazující době rozpadu mnohonárodnostní monarchie a formování národního státu. Jedním z úkolů historie a historiků je hledat a nacházet co nejranější kořeny národa, jeho slavná období a významné osobnosti národních dějin v kontextu dějin evropských. Proto i v prvorepublikových učebnicích nacházíme velice obdobný postoj k osobnosti panovníka Karla IV. a jako ve druhé polovině 19. století i zde je podtrhována Karlova zakladatelská a stavební činnost, rozvoj řemesel a obchodu, pozitivní charakterové vlastnosti a nově také jako významný počín jeho Zlatá bula.

Z dějepisných učebnic období první republiky detailněji zmíníme *Dějiny československé pro nejvyšší třídy škol středních* od Josefa Pekaře, které jsou modifikovanou verzí učebnice *Dějiny naší říše* (se zvláštním zřetelem ke královstvím a zemím v říšské radě zastoupeným) pro nejvyšší třídy středních škol Rakousko-Uherska a byly „schváleny výnosem c. k. ministerstva kultu a vyučování ze dne 9. dubna 1914“. Tyto dějiny lze vnímat jako čtivou

---

<sup>284</sup>termín poprvé užil císařův přítel Vojtěch Raňků z Ježova ve své pohřební řeči (KALČIC, M. Mistr Vojtěch Raňkův z Ježova; z cyklu Zapomenuté osobnosti v dějinách církve; text přednášky z 8. 3. 1999. Dostupné z <http://home.tiscali.cz/cz121892/txrankuw.html>)

<sup>285</sup>GINDELY, A.: *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*. Praha: Tempský 1879, s. 45

<sup>286</sup>SOKOL, J.: *Dějepisná čítanka pro mládež dospělejší*. Praha: Kober, 1892, s. 82

<sup>287</sup>ŠŤASTNÝ, J. E. – LEPAŘ, J. – SOKOL, J.: *Čítanka pro školy obecné*. (8 dílů) Praha: c. k. školní knihosklad, 1890, s. 212

čítanku historie habsburské monarchie, zaměřenou na země Koruny české a především tato část se stala základem Dějin československých. Pekařovo pojetí dějin by ostatně nebylo nutné ani v současnosti příliš korigovat, text obou zmíněných učebnic je zhutněným přehledem českých dějin až do počátku 20. století. Karel IV. je zde uváděn jako Karel I. V textu je charakterizován jako vládce, u kterého se „vyšší snaha duševní pojila se střízlivou vypočítavostí politika a hospodáře i s mystickým zanícením hluboce věřícího křesťana.“<sup>288</sup>

V jiných dobových učebnicích (např. *Dějepis pro školy měšťanské 1920*, *Dějepis pro školy občanské 1920*) je Karlu IV. věnován velmi rozsáhlý prostor a nalezneme v nich konstatování, že za vlády Karla IV. se české země vymanily z německého vlivu především díky vazbě Lucemburků s francouzským dvorem. Zdůraznění kontaktů s Francií je pravděpodobně paralelou s prvorepublikovou francouzskou orientací.

Všechny prvorepublikové učebnice jsou charakteristické velmi květnatou češtinou plnou přívlastků či přechodníků a zcela specifickým narativem.

Jaroslav Bidlo a Josef Šusta prezentují Karla IV. jako muže vzdělaného, s velkým rozhledem, který se naučil několik evropských jazyků. Byl protikladem svého otce Jana Lucemburského, protože nedosahoval politických cílů cestou války, ale „liboval si v klidné práci vládní“<sup>289</sup> a v asketickém rozjímání mezi ostatky svatých. Svůj zájem věnoval rovněž světskému písemnictví. V rámci šíření osvěty a vzdělanosti Karlem IV. učebnice zmiňují založení univerzity, stavební činnost a také jeho prostřednictvím významný vliv francouzské vzdělanosti na rozvoj české. Karel o české zemi pečoval ve všech směrech, od církevních záležitostí (založení arcibiskupství, klášterů či katedrál) přes regulaci a posilování moci panovníka (snaha uvést v platnost zákoník *Maiestas Carolina*)<sup>290</sup> po zásadní územní zisky Koruny české. V rámci podpory císařského majestátu pak má stěžejní roli vydání Zlaté buly. Současně se Karel také snažil „zjednatí mír v říši prohlášením landfrídů a osobní návštěvou rozličných krajů“.<sup>291</sup> Císařská práva Karel podle autorů učebnice podpořil svou cestou do

---

<sup>288</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, str. 34

<sup>289</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648. Praha: Historický klub, 1921, s. 103

<sup>290</sup> Neprosadil pro odpor šlechty

<sup>291</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648. Praha: Historický klub, 1921, s. 104

Říma na korunovaci (při ní je zmíněn požadavek Coly di Rienzo na obnovení dávné slávy Říma sjednocením Itálie a křesťanstva) a přijetím koruny arelatské.

V Peškově učebnici se dočteme, že Karel věnoval pozornost zemi české i německé. Se svými snahami však v německém prostoru neuspěl vzhledem ke značným rozporům mezi městy a šlechtou: „Křivdí Karlu IV. ti, kdo o něm prohlašují, že byl jen otčímem říši německé, kdežto zemím českým laskavým otcem.“<sup>292</sup> Učebnice věnuje dále obsáhlou pozornost založení a fungování univerzity a Karla IV. prezentuje jako podporovatele věd a umění, zde vyčísluje stavební a umělecké památky a objasňuje principy gotického stavitelství. Zvláštní pozornost v této publikaci je zaměřena na rozvoj řemesel, obchodu a zemědělství. Založení „Nového města Pražského“<sup>293</sup> není také zapomenuto. V kapitole se, stejně jako v Pekařově učebnici, hovoří o připojení nových území a korunovační cestě do Itálie. V souvislosti s vládou v německé říši je uvedena velmi stručně Zlatá bula. V závěru píše autor o rozdělení říše mezi Karlovy syny a o mezinárodním charakteru panovníkova dvora, i když „král sám se upřímně hlásil za syna českého národa a člena velké rodiny slovanské“.<sup>294</sup> Jde o zajímavé konstatování zvláště vzhledem k uvedeným poznatkům současných historiků zabývajících se osobností Karla IV. Panovníci, podle jejich názoru, řešili spíše svou rodovou příslušnost, a národy v moderním slova smyslu nebyly zformovány. Protože v předchozích vydáních z let 1922, 1924 a 1928 tuto větu nenacházíme, nabízí se možné hypotézy, že mohlo jít již o reflexi evropských politických změn a odrazu atmosféry doby nebo pouze o snahu zdůraznit Karlův přesah do dějin evropských.

Třetí zvolenou učebnicí je text autora A. Cahy, který charakterizuje Karla I. (IV.) primárně jako dobrého hospodáře, iniciátora a fundátora mnoha staveb, v neposlední řadě také jako zbožného panovníka, jemuž se podařilo nastolit v zemi pořádek. Z uvedeného následně plynul blahobyt hlavně německých měst, sociální postavení selského lidu zůstávalo

---

<sup>292</sup> PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých od počátku XIV. do konce XVIII. století pro třetí třídu středních škol.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1933, s. 8

<sup>293</sup> pravopisné odchylky od současných pravidel ČJ

<sup>294</sup> PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých od počátku XIV. do konce XVIII. století pro třetí třídu středních škol.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1933, s. 15

však nadále neutěšené a tento lid byl stále na nejnižší příčce společenského žebříčku (útlak světskou i církevní mocí).

Význam založení univerzity je v této učebnici snižen zmínkou o změně poměru hlasů, kdy Němci měli tři hlasy a Češi pouze jeden. Král a císař je autorem dále nařčen z mravní zkázy duchovenstva, protože svou zbožností a štědrostí se významně podílel na zbohatnutí církve. V rozporu s ostatními historiky a autory dějepisných učebnic píše A. Caha o „temných stínech doby Karlovy“ a rozporuje dokonce i jeho přízvisko „Otec vlasti“, protože jeho autory jsou kronikáři, tj. s císařem sympatizující kněží. Vyjadřuje také nesouhlas s jeho vstřícností vůči Němcům, která podle jeho slov „tak poškodila národ český, že jen hnutí husitské zachránilo národ náš od záhuby“<sup>295</sup>.

## 6.2 Komparace mezních přístupů k osobnosti Karla IV. v učebnicích první republiky

Autoři prvních dvou zmiňovaných učebních textů, Šusta a Pešek, dobu a vládu Karla IV. nahlízejí jednoznačně pozitivně. Šustův učebnicový výklad se jeví jako fundovanější a komplexnější, v mnoha aspektech překonává Peškův učební text. Je třeba si však uvědomit, že srovnáváme *Učebnici pro nejvyšší ročník středních škol* (Bidlo – Šusta – Hýbl) a Peškovu pro nižší ročníky středních škol. Je tedy více než samozřejmý odlišný autorský přístup k různým věkovým skupinám žáků a také menší či větší penzum faktografie nebo jednoduché konstatování v kontrastu s obsáhlejšími vysvětlujícími výklady.

Oba autoři celkem shodně popisují Karlovu činnost v českých zemích, přičemž Šustův výklad je podstatně obsáhlejší, detailnější, zmiňuje i panovníkovy osobní charakterové vlastnosti a charakteristiku Karla jako panovníka.

Vztah Karla k německým zemím vnímají Šusta i Pešek jako logicky vyplývající z pozice panovníka říše. U Bidla a Šusty nalezneme konstatování, že „Karel nezapomínal na úkoly vyplývající z držení císařské koruny“<sup>296</sup>. Dále však především barvitě popisuje jeho činnost v

---

<sup>295</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1932, s. 18

<sup>296</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648.* Praha: Historický klub, 1921, s. 104

říši a detailněji rozebírá Zlatou bulu. Pešek se naopak důrazně staví proti nařčení Karla IV. jako „otčíma německé říše“ a zdůrazňuje, že Karel „docela rodu svému získal korunu německou“<sup>297</sup>. Jeho působení v říši se však kromě zmínky o Zlaté bule podrobněji nevěnuje. V rámci otázky přístupu k německým zemím Pešek sice brání pozici Karla IV., na rozdíl od Šusty ale nepředkládá žádné věcné argumenty.

Jak již uvádíme výše, Caha svým přístupem k osobě Karla IV. patří na opačný pól v rámci většiny dějepisných učebnic, jeho výklad je v podstatě snahou dokázat, že Karel IV. nebyl největším českým panovníkem, jak k němu přistupuje většina českých historiků a autorů učebnic v průběhu několika staletí. V textu narazíme sice i na pozitiva Karlovy vlády, která však jsou vzápětí zlehčena až znevážena. Zmínit lze již uvedené příklady: založení univerzity **ALE** Němci zde měli tři hlasy a Češi pouze jeden; v zemi panoval blahobyt, **ALE** pouze v německých městech. Karla IV. Caha charakterizuje jako především církev podporujícího a proněmecky orientovaného panovníka, což český národ, podle autorova názoru, zásadně poškodilo. Jako protiklad Karlovy vlády autor zmiňuje husitské hnutí, které jediné mohlo panovníkovy chyby napravit.<sup>298</sup>

V období druhé republiky a protektorátu se vyučovalo podle cenzurovaných učebnic prvorepublikových, později pak byly vydány jako učebnice dějepisu *Stručné dějiny říše*. Uvedený učební text Karla IV. (Karl von Luxemburg) vyzdvihuje jako císaře všech Němců a Praha je uváděna jako sídlo německého císaře, ve kterém Karel IV. zřídil první německou univerzitu. Čechy byly součástí říše, díky čemuž zažívaly období konjunktury v oblasti hospodářství a kultury. Následující období se snahami o odtržení přineslo české oblasti samozřejmě a logicky úpadek. Jako priorita a zásadní zásluha o říši je mezi Karlovými aktivitami uvedena „zlatá bulla“ upravující volbu německých králů.<sup>299</sup>

Jazyk této učebnice je ve srovnání s texty předcházejícího období značně strohý a obsahuje germanismy (zvláště ve jménech a názvech).

---

<sup>297</sup> PEŠEK, J.: *Z československých dějin*. Státní nakladatelství Praha, Ministerstvo školství a národní osvěty, 1926, s. 10

<sup>298</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských*. Brno 1932, s. 19

<sup>299</sup> KOL. autorů: *Stručné dějiny Říše [Kurzgefasste Reichsgeschichte] : učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943, s. 35*

### 6.3 Socialistické období let 1948–1989

Od konce druhé světové války 1945 do roku 1989 mezi nejznámější autory středoškolských učebnic československých dějin patřili Václav Husa, Vratislav Čapek, Tomáš Jílek a Jaroslav Pátek. Pro základní školy napsali učebnice, které pak byly opakovaně vydávány pouze s drobnými úpravami či doplňky např. J. Joza, F. Pösl, L. Varcl nebo Alois Sosík a pro zvláštní školy pak V. Paterová a J. Stanka.

V roce 1951 vyšla nová učebnice Československé dějiny od historika Václava Husy a kol. v duchu marxismu.<sup>300</sup> Tato učebnice byla zvolena v rámci naší práce k analýze, přestože Hanzal uvádí, že „Husa nesplnil roli hlavního komunistického historika“.<sup>301</sup> Patřila však k učebnicím, které ve středním školství dominovaly mnoho let, a vycházela opakovaně v mnoha vydáních s minimálními doplňky či úpravami po celé socialistické období.<sup>302</sup> Husův výukový text tak ovlivnil české obyvatelstvo nejen jedné generace v průběhu téměř čtyřiceti let. Navíc je Husova syntéza československých dějin primárně zaměřena na výchovné cíle, a tak zcela koresponduje s marxistickým pojetím dějin, které bylo v uvedeném období privilegováno.

Vedle Husových dějin ČSR a Československých dějin jsme při komparaci pracovali ještě s dalšími dějepisnými učebnicemi z období socialismu – např. *Dějepis pro kurzy pro doplnění základního vzdělání* a *Dějepis pro 1. ročník středních odborných škol*.<sup>303</sup> Z důvodu přehlednosti a orientace v následujícím textu používáme jméno prvního uvedeného autora celé učebnice nikoli autora konkrétní kapitoly v učebnici.

Z učebnic pro základní nebo základní devítileté školy se zabýváme hlavně již výše zmíněnými učebními texty J. Jozy, F. Pösla a L. Varcla, dále učebnicemi Aloise Sosíka a pro zvláštní školy jsme nahlédli do učebního textu V. Paterové a J. Stanka.

---

<sup>300</sup> používána na třetím stupni škol v mnoha dalších, minimálně upravených a doplněných vydáních ještě v 80. letech

<sup>301</sup> HANZAL, J.: *Cesty české historiografie 1945–1989*. Praha: 1999, s. 114

<sup>302</sup> HUSA, V.: *Československé dějiny do roku 1918*. Učebnice pro gymnasia a střední odborné školy, od prvobytně pospolné společnosti až do vzniku samostatného státu Čechů a Slováků. Praha: SPN 1979.

(Spoluautoři Václava Husy - Ján Dekan, Josef Macek, Václav Vaněček, Marie Husová, autoři slovenských kapitol Ján Tibenský či Peter Ratkoš)

<sup>303</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967; ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985.



### 6.3.1 Osobnost Karla IV. prizmatem socialismu

Karel IV. je v Husově učebnici nahlížen odlišně od předválečného období. Autorem je ceněn jako vladař, který připojil nová území k českému království a zvýšil prestiž českého krále, Zlatou bulou posílil nezávislost českých zemí na říši. Dále je Karlovi přiznáno úsilí o všestranný rozvoj zemí (hospodářský, kulturní i politický), takže český stát za jeho vlády dospěl ke svému vrcholnému mocenskému rozmachu. Za nejmocnější a nejsilnější oporu Karlovy vlády je považována církev a učebnice uvádí, že proto býval panovník nazýván „popským králem“. Na území Čech je zmíněna vzájemná podpora Karla IV. a církve, vykoupená ze strany Karla darovaným majetkem a privilegii. Pozitivně není vnímáno ani posílení panovnické moci za podpory církve. Panovníkova diplomacie je považována za vypočítavou sňatkovou politiku, díky které rozšířil lucemburské državy.

Zaznamenán je rovněž Karlův postoj k otázce měst a jeho podpora patriciátu v souvislosti s rozvojem obchodu (Čechy jako křižovatka obchodních cest), díky čemuž došlo následně ke značnému nárůstu populace v Praze. Opačným pólem rozkvětu země podle Husy byla sociální krize ve městech i na venkově, kdy „třídní boj ... byl naměřen na kolej židovských pogromů...a chudina byla ochotná věřit, že tam je kořen jejich bídy“.<sup>304</sup>

Doba Karlovy vlády je představena jako období rodícího se třídního boje, kdy v důsledku morové epidemie na území Čech přicházejí flagelanti a spolu s místními nejnižšími společenskými vrstvami projevují nespokojenost s feudálním řádem. Autoři v této souvislosti předkládají řečnickou otázku, „zda inkvizice postačí udržet prohlubující se třídní rozpory a zda krutostí rozřeší neodbytně se hlásící krizi feudálního společenského řádu“.<sup>305</sup>

Následující podkapitola se pak zabývá kulturním vývojem 13. a 14. století, primárně za vlády Karla IV. Husa píše, že „Karel IV. sám měl zájem na kulturní činnosti, která by dodala ještě více „svatozáře“ jeho císařské koruně“, což poněkud snižuje čistotu Karlových úmyslů, avšak podporuje naši teorii o schopnostech panovníka k formování vlastního pozitivního obrazu.

---

<sup>304</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 56–57

<sup>305</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 57

Jsou zde uvedeny Karlovy fundátorské, literární a jiné počiny v oblasti kultury v kontextu dalších významných děl a autorů tohoto období (např. Vita Caroli, církevní a světské stavby - nejen pražské, podpora slovanské liturgie, rozvoj světské i církevní hudby a výtvarného umění)<sup>306</sup>.

Husova učebnice Dějiny Československa z roku 1962 ke Karlu IV. zaujímá postoj méně kritický a podstatně více se věnuje např. stavbám na území Prahy, Čech i Slovenska a také významu univerzity než výše zmiňovaná učebnice z 50. let 20. století. Stejně tak je tomu u dalších několika vydání v průběhu 60. a 70. let. Třídní boje a sociální krize ve vztahu k církvi a feudálnímu řádu celkově mají v textu Husových učebnic dalších edic již obroušené hrany, např. jako konstatování, že „římská církev i nadále udávala ráz všemu kulturnímu dění.“<sup>307</sup>

Učebnice od J. Jozy doplňující základní vzdělání označuje Karla IV. za vzdělaného a zkušeného panovníka pečujícího o hospodářský rozvoj země, který „pro posílení českého království využíval i své moci jako císař německý“<sup>308</sup> a Zlatou bulou zabezpečil maximální možnou nezávislost českého státu na říši. Povýšením pražského biskupství na arcibiskupství tento stav Karel IV., dle mínění autorů, ještě posílil. Mocenské postavení, hospodářský a kulturní rozvoj českého království jsou žákům představeny rovněž v pozitivním světle. Všechny země patřící ke království „měly samostatnou správu a spojovala je vládou česká koruna a jednotné státní občanství“.<sup>309</sup> Tato formulace využívající současnou terminologii a vycházející z uspořádání společnosti po zformování novodobých národů a států se jeví jako zavádějící. Z textu se dále dozvíme, že uvedená pozitiva Karlovy vlády byla vykoupena zvýšeným útlakem a vykořisťováním poddaného lidu a „zvvyšování daní a poplatků těžce doléhalo na poddané a vyvolávalo v nich nespokojenost, jež byla jedním ze znaků blížící se krize společnosti a nakonec vyústila v husitské revoluční hnutí“.<sup>310</sup> Třídní rozdělení společnosti a odpor proti vládci a vládnoucí vrstvě autoři tedy neopomíjejí, nevyjadřují se však zcela explicitně.

---

<sup>306</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 58–59

<sup>307</sup> HUSA, V.: *Dějiny Československa*. Praha: Orbis 1962, s. 74–80

<sup>308</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 98–99

<sup>309</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 99

<sup>310</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 99

### 6.3.2 Komparace autorských přístupů do roku 1989

Učebnice z období socialismu většinou představují Karla IV. jako významného panovníka českých i evropských dějin, zdůrazňují jeho aktivity v rámci českých zemí na úkor říšského panování a podtrhují neblahý vliv církve na Karlovu vládu, který vyústil v sociální nepokoje, následnou krizi feudalismu<sup>311</sup> vedoucí až k „husitskému revolučnímu hnutí“. Historická linie počátků sociální krize a prvních náznaků třídních bojů v období vlády Karla IV. je autory více či méně dodržována. V kapitole o Karlu IV. v Čapkově učebnici<sup>312</sup> informace o krizi feudalismu nenalezneme, jsou však zařazeny následně v další kapitole. Zda jde o autorský záměr či pouze poněkud odlišný koncept, není zcela zřejmé. V každém případě však Čapkův popis Karlovy osobnosti a dopadu vlády vyznívá jednoznačně pozitivně. Krize je rozebírána v následující kapitole, a přestože jsou její projevy zařazeny časově do období Karlova panování, tj. od 50. let 14. století, celkový dojem z Karlovy osobnosti a jeho činů zůstává pozitivní.

Po přečtení Husovy interpretace vlády Karla IV. a krize feudalismu, jako integrální součásti jeho panování, nemůže být komplexní hodnocení této osobnosti kladné.

Mezi interpretacemi Husy a Jozy můžeme rovněž zaznamenat jisté rozdíly, nikoli však tak markantní jako mezi Čapkem a Husou. Náhled na osobu a vládu Karla IV. v Jozově učebnici je zcela pozitivní a optimistický, až na závěr, který poukazuje i na negativa. Husův přístup v *Dějínách ČSR* je z tohoto aspektu odlišný. Většina Karlových aktivit je vzápětí snížena předložením jejich negativního dopadu (rozvoj obchodu, bohatnutí měst X odpor chudiny, negativně je hodnocena Karlova provázanost s církví, zavedení inkvizice, židovské pogromy, profilování sociálních vrstev, rozšíření území X vypočítavá sňatková politika atd.) Ani založení univerzity či povýšení biskupství na arcibiskupství nejsou hodnoceny jednoznačně kladně. Husa se k osobě Karla IV. a období jeho vlády staví nejkritičtěji a jako jediný používá argumenty o inkvizici a židech.

---

<sup>311</sup> Krize feudalismu – pojem z marxistické historiografie, jehož široce pojatý koncept formuloval na základě dogmatického marxismu František Graus. (NODL, M. 2007, s. 123.)

<sup>312</sup> ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985.

Učebnice J. Jozy poukazuje sice i na zápory, ale finální dojem nevznívá zcela v neprospěch Karla IV. a vytváření pozitivního obrazu panovníka ve vědomí žáků. Čapkovsko pojetí, kdy negativa jsou zmiňována až následně a nejsou explicitně spojována s Karlovou osobností, působí jednoznačně nejpříznivěji.

#### **6.4 Učebnice po roce 1990**

V prvních dějepisných učebnicích po pádu komunistického režimu v listopadu 1989 byla zmiňována především panovníkova obnova zničeného královského hradu a jeho úspěšné snahy o pozvednutí země, které zemi zachránily po bezúspěšném panování stavů (scelování rozparcelované země, vykupování zastavených královských hradů atd.). Nezůstal opomenut ani celospolečenský a kulturní rozkvět vlivem Karlova panování, ekonomický rozvoj je pak zmiňován v kontextu problémů spojených s krizí celoevropského hospodářství.

Kladný postoj učebnic dějepisu k osobě Karla IV. období 90. let 20. století se nemění ani v současnosti. Neovlivnily jej ani informace o židovském pogromu zveřejněné v roce 2010 v německé dokumentární sérii ZDF a následně citované a rozebírané mnoha médii u nás.

#### **6.5 Vývoj (nejen) učebnicového náhledu na zkoumanou osobnost**

Pohled dějepisných učebnic na osobnost Karla IV. v průběhu celého 20. století a na počátku století 21. byl a je, až na drobné odchylky ovlivněné ideologií a společenskými proměnami, velmi pozitivní a v podstatě stabilní. Sledované učebnice hodnotí kladně především panovníkův zásadní přínos pro Čechy. Mezi minimálně se objevujícími negativy nalezneme v některých učebních materiálech kritiku Karlova přístupu k rozdělení země a v některých dalších ještě následný odklon od politiky omezování moci šlechty. Zcela pozitivně není ve všech sledovaných obdobích hodnocena ani Karlova zbožnost.

Osobnost Karla IV. je po celá staletí provázena různými legendami a pověstmi. V podstatě jde o jeden z prvních a po několik století zásadních projevů druhého života osobnosti císaře Karla IV. Jako příklad uveďme např. pověst z pera Václava Hájka z Libočan,

terý ve své kronice zmiňuje prsten z tzv. „opatovického pokladu.“<sup>313</sup> Císař jej podle pověsti dostal od opata kláštera a cenil si jej natolik, že se s ním dal pohřbít. Hájek ve své kronice: „toto jistě věste, že tento prsten a dar od vás mně daný u mne jest v takové vážnosti, že nesejde a sjíti nemá z mého prstu až do mé smrti, nadto když pohřben budu, chci tomu a dožádám se to na mých věrných, aby byl na mém prstu.“<sup>314</sup>

S pověstí o prstenu a pokladu se pak také běžně setkáváme ve školních čítankách. K poslednímu významnějšímu zpracování zmíněného tématu patří *Staré pověsti české* Aloise Jiráska.

V roce 2005 pořádala Česká televize anketu Největší Čech, kdy byla v sérii televizních pořadů volena „největší osobnost naší historie i současnosti“, definovaná jako „kdokoliv, kdo se narodil, žil nebo působil na území Čech, Moravy a Slezska a kdo se zasloužil o společenství žijící na tomto území a významně ovlivnil jeho život“. Karel IV. se s počtem 68 713 hlasů umístil na prvním místě a k jeho titulům tak přibýlo i nové přízvisko.<sup>315</sup>

Karel IV. byl významným panovníkem nejen pro Čechy, ale také pro Němce, a proto se této osobnosti věnují němečtí historici a čas od času také německá média. Např. veřejnoprávní televize ZDF<sup>316</sup> natočila a zveřejnila v roce 2010 o tomto panovníkovi jeden díl hraného dokumentárního seriálu. Vykreslila jej ovšem v poněkud jiném světle, než jsme zvyklí v českém prostředí. Karel IV. je prezentován z titulu panovníka Svaté říše římské, jejíž součástí bylo i území dnešního Německa. V epizodě dokumentu je značná pozornost věnována rovněž problematice počátku Karlovy vlády, kterou provázela velká morová rána<sup>317</sup>.

---

<sup>313</sup> Bájny poklad z kláštera řádu sv. Benedikta v Opatovicích nad Labem. Klášter byl založen za Vratislava II.(?) a zničen za husitských válek. Původně šlo o ústní podání o pokladu ukrytém v podzemí tohoto kláštera. Písemně pověst zpracoval Václav Hájek z Libočan a následně Bohuslav Balbín a nakonec Alois Jirásek. Pověst má tři části - v první popisuje návštěvu císaře Karla IV., v druhé přepadení kláštera a ve třetí zatopení pokladu řekou Labe.

<sup>314</sup> VOREL, P. 2020. Rozhlasový rozhovor. Dostupné z: <https://pardubice.rozhlas.cz/povest-o-opatovickem-pokladu-6074280>

<sup>315</sup> Anketu ČT licencovala od televize BBC podle jejího pořadu „Největší Britové „(Greatest Britons) z roku 2002. Po konzultaci s BBC Česká televize zakázala možnost hlasování pro fiktivní postavu Járy Cimrmana

<sup>316</sup> druhá série hraných dokumentů o nejvýznamnějších postavách německých dějin – mj. i císaři a českém králi Karlu IV. In <https://www.novinky.cz/kultura/217681-zdf>

<sup>317</sup> podlehl jí třetina obyvatel SŘŘ a přinesla značné hospodářské i politické problémy

ZDF císaře Karla IV. představila v podstatě jako Němce, který sice sám neinicioval pogromy na židy, avšak tiše je schvaloval a osobně z nich finančně těžil. Johannes Heil ze Státního archivu v Norimberku o Karlu IV. říká: "Před několika lety byl označen za prvního pachatele<sup>318</sup> od psacího stolu. Je to velmi rozporuplná postava, což se ukazuje právě v jeho chování vůči Židům. Židy ve svém vlastním království<sup>319</sup> v období moru 1348 a 1349 chránil, v ostatních oblastech byli ale i jeho přičiněním hříčkou, protože on Židy, kteří se nacházeli pod císařovou a královou ochranou, vydal, aby tak odškodnil své stoupence." Tvůrci seriálu postoj vladaře hodnotí jako zásadní osobní selhání. Židovské pogromy<sup>320</sup> z období morové epidemie, tedy za vlády císaře Karla IV., v polovině 14. století považují za nejhorší až do dvacátého století.

Kromě výše uvedeného je Karel IV. tvůrci zobrazen jako vzdělaný císař preferující diplomacii před válkou, dále pak jako vladař, který do německého prostoru vnesl důležitý právní prvek, ústavu – tzv. Karlovu Zlatou bulu.

Rok 2016 byl rokem sedmistého výročí narození krále a císaře Karla IV. V průběhu celého roku proběhlo mnoho akcí, připomínajících toto jubileum významného vladaře – od publikování článků v časopisech či denním tisku, přes odborné studie, tematické konference po rozsáhlé monografie až po diskusní televizní pořady<sup>321</sup> za přítomnosti historiků či celovečerní film Hlas pro římského krále<sup>322</sup>, který byl natočen a odvysílán právě k výročí narození panovníka.

U příležitosti oslav panovníkova narození vyšla například také publikace historika Františka Kavky věnovaná soukromí Karla IV. a osudu jeho žen i dětí „Karel IV. - královské sňatky“. Mezi knižními novinkami provázejícími oslavy byl zase pro děti komiks Zdeňka Ležáka „Kronika Karla IV. - Pán Světa“. Jeho cílem je představit historickou postavu dětským čtenářům jako superhrdinu.

K sedmistému výročí narození krále a císaře Karla IV. byla vydána nakladatelstvím Supraphon nahrávka Karlova literárního autoportrétu a zcela ojedinělého díla evropské

---

<sup>318</sup> pachatel pogromu

<sup>319</sup>rozuměj v Českém království

<sup>320</sup> pogrom na Židy v roce 1349 v Norimberku, zavražděno při něm bylo 560 osob

<sup>321</sup> Historie.cs: Je Karel IV. největší Čech? — iVysílání — Česká televize

<sup>322</sup> český televizní film režiséra Václava Křístka v hlavní roli s Kryštofem Hádkem, který představuje život Karla IV. od dětství po korunovaci římským císařem v roce 1355

středověké literatury „Vita Caroli: Vlastní životopis Karla IV“.<sup>323</sup> Tento počín je kombinací mluveného slova s ukázkami původní středověké hudby tak, jak ji bylo možné v českých zemích slyšet za vlády tohoto významného panovníka. Na slavnostní četbu Jana Kačera navazuje rekonstrukce hudebních kompozic doby Karlovy (soubory Symposium musicum a Pražští madrigalisté).

Především v květnu 2016 proběhlo v Praze množství zajímavých akcí, které vyvrcholily ve výroční den panovníkova narození na Pražském hradě. Jednou z nejvýznamnějších akcí byla „Praga Caroli 2016 (neboli Praha žije Karlem)“, která se dotkla nejširší veřejnosti. Celá Praha a významné prostory spojené s obdobím vlády Karla IV. na týden ožily středověkou kulturou a historií. Proběhla rovněž řada speciálních a specializovaných výstav. Jmenujme například tu v Emauzském klášteře, která představila Karla IV. jako významného mecenáše.

Historik Centra medievistických studií a autor publikací, např. *Středověk v nás* (2015) či *Tři studie o době Karla IV.* (2006), Martin Nodl je toho názoru, že „...ve středověku existoval i poměrně negativní pohled na Karla IV.<sup>324</sup> Nedá se tedy říct, že by byl vnímán všemi jen jako ryze pozitivní postava. Nicméně Karel IV. měl to štěstí, že zhruba od 17. století ve veřejném diskurzu začal dominovat výhradně pozitivní historický pohled na něj, který se udržel až do současnosti.“

Ve stejném pořadu Václav Žůrek (redaktor časopisu *Studia Mediaevalia Bohemica* a autor publikace *Karel IV. Portrét středověkého vládce*<sup>325</sup> nebo životopisné encyklopedie *Lucemburkové*) připojuje, že představa velké části české veřejnosti o Karlovi IV. vychází z filmu *Noc na Karlštejně*<sup>326</sup>, což rozhodně neposkytuje pravdivý dobový obraz o panovníkovi. Tuto zkušenost, že „znalosti“ o Karlu IV. u mladé generace i generace jejích rodičů jsou založeny na informacích ze zmíněného muzikálu, můžeme téměř potvrdit z vlastní pedagogické praxe v rámci základního i středního školství.

---

<sup>323</sup> Vita Caroli - Vlastní životopis Karla IV. 2CD, SUPRAPHON 2016

<sup>324</sup> Audioarchiv ČRo, 16. 5. 2016 dostupné z : <https://wave.rozhlas.cz/karel-iv-umel-dobre-pr-a-svuj-idealizovany-obraz-zacal-budovat-sam-uz-za-sveho-5207982>

<sup>325</sup> ŽŮREK, V.: *Karel IV. Portrét středověkého vládce*. Nakladatelství Lidové noviny 2018.

<sup>326</sup> Filmová muzikálová komedie režiséra Zdeňka Podskalského z roku 1973

Oba historici shodně konstatují, že si Karel IV. začal svůj pozitivní obraz cíleně budovat v době svého života. Byl nejen zdatným diplomatem, politikem i ekonomem, ale i dnešní terminologií řečeno prozíravý v PR<sup>327</sup>. „Za jeho největší PR kousek můžeme považovat vlastní životopis, ve kterém se vykreslil jako Bohem vyvolený panovník,“ uvádí Martin Nodl.

„Asi největší mýtus je to, že Karel IV. byl Čech. On sám by asi na otázku, zda je Čech, nedokázal nebo nechtěl odpovědět. V době Karla IV. ještě navíc žádný etnicko-jazykový koncept českého národa nefungoval. A Karel IV. svou identitu asi vztahoval spíš ke svému rodu než k české koruně,“ tvrdí společně M. Nodl a V. Žůrek. Stejného názoru je i historička L. Bobková, zabývající se mj. obdobím panování Lucemburků na českém trůnu. Tvrdí, že o Karlu IV. je možné hovořit jako o významném vládcí Čech, ne však o jeho české národnosti v dnešním kontextu - středověký rozměr dnešního pojmu národ neexistoval, tehdejší dva základní atributy češství (jazyk a územní/zemskou příslušnost) však splňoval a navíc se zcela reálně hlásil k tradici Přemyslovců<sup>328</sup>.

Jaké možnosti formování vlastního obrazu Karel IV. ve 14. století měl a jak jich dokázal využít? Zcela zásadní byla „viditelnost“ panovníka na důležitých církevních událostech a jeho reprezentace i na světských akcích jak v malém českém měřítku, tak především na úrovni říše. V mnoha případech bylo ideální obě uvedené příležitosti spojit – reprezentativní akce se často odehrávaly právě v době důležitých církevních svátků (o Vánocích, Velikonocích, o svátcích svatodušních, na den Zjevení Páně, na Květnou neděli, svátek Všech svatých, popřípadě v den oslav památky českých patronů, jmenovitě sv. Václava a sv. Víta, či Karlem IV. uctívaných světců - na den sv. Kateřiny a také na Mariánské svátky)<sup>329</sup>. Slavnostní liturgie církevních obřadů byla velmi reprezentativní a byla proto zásadní a nedílnou součástí reprezentace krále a císaře. Přítomnost církevních hodnostářů vždy podepřela vážnost panovnického majestátu. Ať již v Praze, Cáchách, Římě či

---

<sup>327</sup> budování vlastního většinou idealizovaného obrazu; PR - public relations z angličtiny lze volně přeložit jako „vztahy s veřejností“ (FTOREK, J.: *Public relations jako ovlivňování mínění – Jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat*, III. vydání, Grada Publishing, Praha 2012)

<sup>328</sup> Rozhovor o Karlu IV. s historiky na Radiu Wave. 2016 Dostupné z: <https://wave.rozhlas.cz/karel-iv-umel-dobre-pr-a-svuj-idealizovany-obraz-zacal-budovat-sam-uz-za-sveho-5207982>

<sup>329</sup> KUTHAN, J. a kol. *Královské dílo*. ÚDKU KTF UK v Praze. <http://kralovskedilo.ktf.cuni.cz/panovnici/Karel-IV--1346-1378>



Norimberku měla takováto prezentace panovníka za cíl vrýt se do paměti všem zúčastněným. To mělo samozřejmě aktuální ideový i praktický dopad, ale přispělo rovněž k pozdějšímu ovlivňování historického vědomí. Významu, smyslu a účinnosti vlastní reprezentace si byl Karel IV., podle historiků,<sup>330</sup> zjevně nadmíru dobře vědom.

Při různých příležitostech – např. při korunovacích<sup>331</sup>, zasedáních sněmu atd. pořádal velkolepé hostiny, na kterých hrál zásadní roli dvorský ceremoniál. Také rodové události lucemburské byly příležitostmi, aby panovník mohl předvést vladařský majestát a zviditelnit přítomnost své vlády – panovníkovy svatby, narození a křty jeho dětí, jejich zasnuby a sňatky byly vždy korunovány slavnostmi, při nichž se mohl ukázat dvorský ceremoniál, velkolepost a nádhera dvora.

Se značnou okázalostí dokázal panovník dát najevo i výkon své soudní pravomoci. Rovněž jeho fundátorské aktivity byly dokonale promyšlené – položení základního kamene i svěcení dokončení nových staveb<sup>332</sup> se panovník osobně zúčastnil, stejně jako zahajujících bohoslužeb v jím založených chrámech a kostelích.

Sedmisté výročí Karlova narození a množství lokálních, regionálních i celostátních akcí a aktivit, které v souvislosti s ním proběhly, byly dalším důležitým zdrojem formujícím historický obraz panovníka ve vědomí českého národa.

---

<sup>330</sup> KUTHAN, J. a kol. *Královské dílo*. ÚDKU KTF UK v Praze 2016.

<sup>331</sup> V dějinách evropského středověku nenajdeme jiného panovníka, který by za svůj život byl tolikrát oficiálně korunován, jako Karel IV. a který byl přítomen tak velkému počtu korunovacích jiných panovníků.

<sup>332</sup> nová pražská katedrála, Nové Město pražské, stavba nového pražského mostu...

## 6.6 Karel IV. v učebnicích po roce 1990

### Hlavní problematika a způsoby prezentace Karla IV. v učebnici pro 7. ročník – SPN Praha, s. 99 - 102

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce hrdiny ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Jednoznačně pozitivní přístup – markrabě moravský, král SŘŘ, český král, císař SŘŘ; konstatování bez zjevných emocí	Manželky Karla IV. – text u fotografií bust	Text zakládací listiny univerzity Českého království Hrad Karlštejn jako pokladnice na české i říšské korunovační klenoty, nový most, Nové Město pražské, nový královský palác, začátek stavby katedrály sv. Víta Povýšení pražského biskupství na arcibiskupství.	Příbuzenství s Kapetovci – Karel IV. Sličný Výchova u francouzského královského dvora – jazykové znalosti, psaní, etika	Při pohřebním obřadu nazván řečníkem „Otec vlasti“ Němci mu právem vyčítali, že „Čechům je otcem, Němcům otčímem“	Explicitně nevyjádřeno V doplňkovém textu zmíněn Karlův vztah k židům (podpora a využívání jejich finančních služeb X zabavení jejich majetku po pogromech)
<b>Ikongrafie v učebnici</b>	Dobový portrét Karla IV. – část votivního obrazu Jana Očka z Vlašimi	Obr. Lazebnice myjí králi hlavu Fotografie bust manželek Karla IV.	Územní zisky – jednáním, koupěmi, sňatky Země Koruny české (České království, Moravské markrabství, Slezsko, Horní a Dolní Lužice, Braniborsko aj.) 2 mapky	Není - pouze v textu	Vzdělanost, zbožnost – patrné z obrazu Karla IV. Péče o země Koruny české – viz mapky a foto staveb	Není
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Názorný rodokmen v kap. <i>Lucemburkové na českém trůně</i> (1/2 str.)	Není	Současná fotografie panoramatu Pražského hradu, Karlštejn před přestavbou a dnes Pečeť Karlovy univerzity	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období – není obsaženo	Symbolická prezentace – pouze císařský znak a oděv na votivním obrazu Jana Očka z Vlašimi	Nevyjádřeno

Tabulka 6 Karel IV., SPN ZŠ

## Hlavní problémy a způsob prezentace Karla IV. v učebnici nakladatelství Fraus, s. 56 – 57, 60 – 65, 74 - 79

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce hrdiny ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Zabývá se rodinnými vazbami; vladařské posty v přehledu po straně učebnice – autor nezdůrazňuje význam v rámci Evropy	Popis rodových vazeb (manželky, děti, bratr Jan Jindřich); oženěn jako chlapec ve Francii s Blankou z Valois	Ukázka z textu zakládací listiny univerzity Povýšení biskupství na arcibiskupství Karlštejn, Karlův most Založení Nového Města pražského – Koňský, Dobytčí, Senný trh zajištění rozvoje - povinnost majitele pozemku začít do měsíce stavět a do roka a půl stavbu dokončit.	Žádná zmínka o vzdělání, výchově – pouze konstatování v doplňkovém textu, že „byl mimořádně vzdělaným panovníkem. Uměl číst, psát a ovládal 5 jazyků.“	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období - nejsou	Přítomnost ve veřejném diskurzu – není vyjádřena. Implicitně – dobré vztahy s církví → Karlův přední rádce a přítel Arnošt z Pardubic arcibiskupem
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Foto svatováclavské koruny Pečeť Karlovy univerzity Fotografie bust Karla IV. a jeho manželky	Venkov – zobrazení zem. prací z kalendária 1356; foto dobových staveb (kostel, tvrz) Město – vyobrazení města v Bibli Václava IV., nástěnné kostelní malby řemeslníků 14. stol.	Dvojstrana fotografií staveb vzniklých z podnětu Karla IV. – Karlštejn, Kaple sv. Kříže, katedrála sv. Víta, kostel P. Marie Norimberk, Karlův most, radnice Olomouc...	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - není	Oficiální způsob prezentace – nevyjádřeno	Dobová prezentace osobnosti - není
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen - není Datový přehled událostí z doby Karlova života – sloupek/přehled	Předměty spojené se životem osobnosti - pečeť UK, koruna	Oděv, symboly moci apod. – pouze královská koruna	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období – není doloženo	Symbolická prezentace - není	Karikatury, plakáty, dobové zobrazení osobnosti - není

Tabulka 7 Karel IV., Fraus

## Hlavní problémy a způsoby prezentace Karla IV. v učebnici z nakladatelství Nová škola, s. 59 – 61

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce hrdiny ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Pozitivní přístup k interpretaci – markrabě moravský, král SŘŘ, český král, císař SŘŘ Rodinné vazby Konstatování bez zjevných emocí	Vita Caroli – odkaz na ukázkou v čítance. Doplňkový text u bust manželek – věk v době sňatku a úmrtí, děti	Dobové písemné dokumenty – nejsou Uvedeno založení univerzity, rozšíření území – název Země Koruny české Povýšení pražského biskupství na arcibiskupství	Vážil si vzdělání, uměl latinsky, německy a francouzsky; Založil první univerzitu ve střední Evropě	Na pohřbu byl arcibiskupem nazván „Otec vlasti“	Interpretace osobnosti v dobovém veřejném diskurzu – implicitně: obecně přijímán kladně; <i>v zemi byl klid a bezpečí, vzkvétala řemesla i obchod (s.60)</i>
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Dobový portrét Karla IV. – část votivního obrazu Jana Očka z Vlašimi Hrobka Karla IV. a jeho manželek v katedrále sv. Víta	Zobrazení každodenního života - odkaz na kapitolu Život a kultura vrcholného středověku. Busty Karla IV. a jeho manželek	Karlův most, Karlštejn – současná podoba Foto korunovačních klenotů Mapka Zemí Koruny české – příloha	Výchova a vzdělání ve Francii zmíněna v předchozí kapitole o Janu Lucemburském	Dobová rytina – Karel IV. zakládá pražskou univerzitu (císařský oděv, insignie moci) Dobový portrét – císařská koruna	Dobová rytina Dobový deskový obraz Busty Karla IV. a jeho manželek Obraz z cesty Karla IV. a Václava IV. do Francie – majestátnost velkolepost
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Grafické zobrazení není - informace u fotografií manželek a v textu výkladu	Koruna na obraze, sepnuté ruce - zbožnost Korunovační klenoty	Oděv, rekvizity a symboly moci – na obraze + rytině Pouze fotografie klenotů.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období – neuvádí se	Symbolická prezentace, např. erb, znaky a hesla, prapor... - není	Dobové karikatury, plakáty, ... - nejsou

Tabulka 8 Karel IV., Nová škola

## Hlavní problémy a způsoby prezentace Karla IV. v učebnici z nakladatelství Taktik, s. 75 - 78

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce hrdiny ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Narativ – společné projekty Jana a Karla Pozitivní přístup k osobnosti - markrabě moravský, král SŘŘ, český král, císař SŘŘ Ústavní říšský dokument Zlatá bula	Vlastní životopis Vita Carolí – záznam soukromí a především panovnických zkušeností Zmínka o 3. synovi Janu Zhořeleckém	Dobové písemné dokumenty – nejsou V textu výkladu – založení Nového Města pražského, Karlův most, královský palác, zahájení stavby sv. Víta, Karlštejn, první univerzita ve střední Evropě – založení	Vychovatel Pierre de Rosieres (- papež Kliment VI.) Vzdělání na pařížské univerzitě Čtení, psaní, znalost 5 jazyků	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období v analyzovaném textu nejsou.	Beneš Krabice z Weitmile – ukázka z kroniky o dvojí korunovaci Karla IV. v Itálii
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Obrazy, fotografie Pečeť Karlovy univerzity Pomník Karla IV. na Křižovnickém náměstí z 19. století	Zobrazení Karla s Blankou z Valois v kancionálu Busty manželek s doplněním jejich věku při sňatku a informace o dětech	Katedrála sv. Víta, kresba stavby Karlova mostu, foto Karlštejna a kaple sv. Kříže Mapka zemí Koruny české Názorná mapka Nového Města pražského	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí – není v učebnici uvedeno	Oficiální způsob prezentace – vyobrazován vždy s korunou a dalšími symboly moci Např. na pečeti UK – klečící Karel IV. před patronem země sv. Václavem	Obrázek z kancionálu
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – schematický, přehledný na s. 79 (pouze od Jana Lucemburského po děti Karla IV.)	Předměty spojené se životem osobnosti – foto korunovačních klenotů	Panovnický oděv a insignie vládce – korunovační klenoty	Způsob chování, vzdělávací rituály – není zaznamenáno	Symbolická prezentace, např. erb, znaky a hesla, prapor, korunovační oděv - nejsou	Karikatury, plakáty, ... - dobové reakce v učebnici nenacházíme

Tabulka 9 Karel IV., Taktik

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Karla IV. v učebnici SPN pro gymnázia a SŠ, s. 73 - 77

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Pozitivní přístup k osobnosti ze strany autorů Markrabě moravský, král římský, král český, římský císař „...na středověké poměry vysoký, měl tmavohnědé vlasy a zdravé zuby...ve zralém věku trápil se s páteří...“ s. 77	Vzpomínky, deníky - nejsou V textu zmíněna obliba Norimberka, kde nechal vybudovat rozsáhlé náměstí s kostelem Frauenkirche a kde se narodil také Václav IV.	Korunovační klenoty – především svatováclavská koruna Univerzita – podrobnější informace ve srovnání s učebnicí ZŠ Hradčany, Hladová zeď, detailněji Nové Město pražské Kamenný most – podrobnosti o stavbě Zemský zákoník „Maiestas Carolina“	Informace vzdělávání, výchově - nejsou  Pouze v souvislosti se založením univerzity, která měla reprezentovat české země a jejich panovníka.	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období - Beneš Krabice z Weitmile – popis korunovační cesty	Přítomnost ve veřejném diskurzu – Kronika pražského kostela (Beneš Krabice z Weitmile popisuje např. nadšení lidu při korunovaci)
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Obraz – výřez z deskového obrazu Jana Očka z Vlašimi	Pečeť univerzity - větší, názornější fotografie než v ZŠ učebnici (Karel klečící před sv. Václavem)	Fotografie koruny Karlštejn před rekonstrukcí v 19. stol. Kaple sv. Kříže Nové Město pražské – rekonstrukce panoramatu z Vyšehradu Katedrála sv. Víta – současné foto	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – Praha střediskem Svaté říše římské, sídelní město → panorama Prahy z konce 14. století	Dobová prezentace osobnosti není zachycena

<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není Rodové vazby v textu	Předměty spojené se životem osobnosti – císařská koruna na obraze, fotografie svatováclavské koruny	Uniforma, oděv, rekvizity a symboly moci – pouze výše zmíněný obraz + fotografii koruny Obecně v kapitole zmíněny novinky gotické módy, které přišly z Francie	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období „Při audiencích soustředěně vnímal, ale přitom nožem vyřezával ornamenty do holí a prutů.“ (s. 77)	Symbolická prezentace - znaky všech zemí Koruny české Mapka zemí Koruny české	Karikatury, plakáty, ... - nejsou
---	---	---	---	---	--	--------------------------------------

Tabulka 10 Karel IV., SPN gymnázia

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Karla IV. v učebnici nakladatelství Didaktis, s. 63 – 66, 179 (ukázka z Vita Caroli)

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Pozitivní hodnocení osobnosti – markrabě moravský, král německý, král český, císař římský Diplomat, politicky obratný, považoval Čechy za své bližní a za inteligentí i zručné lidi. <sup>333</sup>	Str. 179 - ukázka z Vita Caroli	Velkorysé a urbanisticky promyšlené řešení Nového Města pražského Systematické posilování ekonomické základny Detailnější popis rozvoje Prahy – na 350 ha (Emauzy, Týnský chrám, Vyšehrad...) Maiestas Carolina – snaha o systemizaci právních poměrů Zlatá bula – uspořádání poměrů v říši	Informace o škole, vzdělávání, výchově – francouzský královský dvůr - více nerozebíráno (přátelské vztahy s Klimentem VI. politicky výhodné)	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období - nejsou uvedeny přímo, zmiňování jsou však představitelé italského humanismu (F. Petrarca a Cola di Rienzo), kteří Karla IV. vnímali jako „prototyp dokonalého vládce“ <sup>334</sup>	Přítomnost ve veřejném diskurzu – explicitně nevyjádřena (implicitně - vyplývá z veškeré jeho hospodářské, politické, budovatelské atd. činnosti) Akcentována Karlova snaha o formování vlastního pozitivního obrazu <i>Pater patriae</i> (otec vlasti) – Vojtěch Raňkův z Ježova nad rakví císaře <sup>335</sup>

<sup>333</sup> KOL. autorů: Starší dějiny pro střední školy. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018, 2. část, s. 65

<sup>334</sup> KOL. autorů: Starší dějiny pro střední školy. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018, 2. část, s. 66

<sup>335</sup> KOL. autorů: Starší dějiny pro střední školy. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018, 2. část, s. 66



<b>Ikonomie v učebnici</b>	Plakáty k jubilejní výstavě Karla IV.	Dvojportrét Karla IV. s Annou Svídnickou z kaple sv. Kříže	Příklady činnosti osobnosti: panoramatický obraz Prahy ze 16. století (rozsah Starého Města v komparaci s Novým Městem)	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - není	Oficiální způsob prezentace – obraz z kaple sv. Kříže jako doklad obratné sňatkové politiky, územních zisků, ale i zbožnosti a panovnického majestátu	NE
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není Rodinné vazby vypsány v doplňkovém textu	Předměty spojené se životem Karla IV. – koruna, kříž na obraze	Oděv, rekvizity a symboly moci – pouze na drobném vyobrazení, nepříliš zřetelné	Způsob chování, vzdělávací rituály - neuvedeno	Symbolická prezentace - nezobrazeno	Dobové karikatury, plakáty apod. - nejsou

Tabulka 11 Karel IV., Didaktis

### Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Karla IV. v učebnici SPN pro SOŠ, s. 68 - 70

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	<p>Pozitivní přístup k osobnosti ze strany autorů</p> <p>Markrabě moravský, král římský, král český, římský císař</p> <p>Zdůrazněn morální profil – zodpovědnost, spravedlivost</p>	<p>Vzpomínky, deníky</p> <p>- nejsou</p> <p>S výjimkou zmínky o Janu Lucemburském jako otci a Elišce Přemyslovně (matce) v předchozí kapitole se žáci nic z Karlova soukromí nedovědí</p>	<p>Korunovační klenoty – především svatováclavská koruna</p> <p>Univerzita – podrobnější informace ve srovnání s učebnicí ZŠ; jednotlivé fakulty, koleje (Karolinum)</p> <p>Hradčany, Hladová zeď, detailněji Nové Město pražské; Kamenný most – podrobnosti o stavbě</p> <p>Norimberk - Frauenkirche</p> <p>Zemský zákoník „Maiestas Carolina“</p>	<p>Informace vzdělávání, výchově</p> <p>- nejsou</p> <p>Pouze v souvislosti se založením univerzity, která měla reprezentovat české země a jejich panovníka.</p>	<p>Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období</p> <p>- Beneš Krabice z Weitmile – popis korunovační cesty</p>	<p>Přítomnost ve veřejném diskurzu – Kronika pražského kostela (Beneš Krabice z Weitmile popisuje např. nadšení lidu při korunovaci)</p>
<b>Ikonografie v učebnici</b>	<p>Obrázek – výřez z deskového obrazu Jana</p>	<p>Pečeť univerzity</p> <p>- větší, názornější fotografie než v ZŠ</p>	<p>Fotografie koruny</p> <p>Karlštejn před rekonstrukcí v 19.</p>	<p>Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního</p>	<p>Oficiální způsob prezentace</p>	<p>Dobová prezentace osobnosti není zachycena</p>

	Očka z Vlašimi	učebnici (Karel klečící před sv. Václavem)	století Katedrála sv. Víta – současné foto	života v mládí - neprezentováno		
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není Rodové vazby v textu	Předměty spojené se životem osobnosti – císařská koruna na obraze, fotografie svatováclavské koruny	Uniforma, oděv, rekvizity a symboly moci – pouze výše zmíněný obraz + fotografii koruny	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - nejsou	Symbolická prezentace - znaky všech zemí Koruny české  Znaky zemí Koruny české	Karikatury, plakáty - nejsou

Tabulka 12 Karel IV., SPN SOŠ

## Problematika a způsoby prezentace sledované historické osobnosti Karla IV. – shrnutí výsledků analýzy zkoumaných učebnic

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Většina učebnic zmiňuje otce Jana Lucemburského a matku Elišku Přemyslovnu, dále výchovu mladého Václava (později Karla) u francouzského dvora bez dalších detailů. V dalším textu v rámci všech analyzovaných učebnic narazíme na průběh Karlova panovnického života (markrabě moravský, král SŘŘ, český král, císař SŘŘ)	Vzpomínky, deníky ani ukázky z nich v žádné z učebnic nejsou. Z jeho díla učebnice nejčastěji máme možnost vidět ukázkou z Karlova vlastního životopisu Vita Caroli, případně je uvedena transkripce části textu do současného jazyka.	Hrad Karlštejn je ve většině učebnic uváděn jako pokladnice na české i říšské korunovační klenoty, dále jsou zmiňovány zakladatelské počiny jako nový kamenný most, Nové Město pražské, nový královský palác, začátek stavby katedrály sv. Víta. Povýšení pražského biskupství na arcibiskupství. Akcentována všemi nakladatelstvími je Karlova nenásilná cesta k územním ziskům	Výchova budoucího panovníka proběhla u francouzského královského dvora – jazykové znalosti, psaní, etika. Implicitně je z edukačního textu všech nakladatelství zřejmý Karlův názor na nutnost vzdělávání – sám vzdělaný, podporoval, zakladatel univerzity v Praze. Většina učebnic prezentuje text	Výroky o činnosti Karla IV. a jeho hodnocení v daném historickém období ve většině učebnic explicitně nenalezneme. Implicitně se nacházejí v každé z analyzovaných učebnic, vyplývají ze záznamu jeho konání: osobnost celoevropsky diplomaticky činná, s vlivem na evropskou politiku, budující v jejím středu země Koruny české. Asi v polovině učebnic je zmínka, že již při pohřbu byl nazván	Autoři všech nakladatelství přistupují ke Karlu IV. jednoznačně pozitivně a předkládají zároveň převážně pozitivní přístup dobové společnosti k němu. Rovněž postoj katolické církve (papežů) je pozitivní, vzhledem k jeho úctě k církvi, jejím symbolům a Karlově podpoře církve. Současnou společností je Karel IV. vnímán velmi kladně a na žebříčku popularity

			prostřednictvím sňatků.	zakládací listiny „univerzity Českého království“.	„Otcem vlasti“. Ojedinelá je ukázka z kroniky o dvojí korunovaci Karla IV. v Itálii. <sup>336</sup>	historických osobností je opakovaně na čelní pozici (doplňkový text učebnic).
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Všechny učebnice prezentují dobový portrét respektive spíše část votivního obrazu Jana Očka z Vlašimi	Soukromý život panovníka na obrazech, iluminacích apod. není v žádné z učebnic zachycen; publikovány jsou pouze v menším procentu z nich fotografie bust Karlových žen	Ikonografii k veřejné činnosti Karla VI. představují především současné fotografie architektury, která vznikla jeho zásluhou nebo také mapek Prahy, z nichž je patrný její rozvoj za Karlovy vlády. Pečeť Karlovy univerzity ve všech učebních textech.	Místa, kde Karel IV. vyrůstal, obraz jeho každodenního života atd. z mládí, v žádné z učebnic nejsou prezentovány.	Oficiální způsob prezentace v rámci ikonografie nenacházíme ani v jedné z analyzovaných učebnic.	Soudobá ikonografická prezentace osobnosti – kromě zmíněného dobového výřezu z votivního obrazu v učebních textech není.
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen je prezentován ve většině učebnic; ve většině případů je velmi názorný, přehledný a	Předměty spojené se životem osobnosti v žádné z učebnic nejsou; pokud za ně nebudeme	Oděv, rekvizity a symboly z ikonografického zpodobnění v žádné z učebnic nejsou příliš patrné – ve	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období jsou nastíněny v učebnicích nakladatelství	Symbolickou prezentaci kromě opakovaně zmíněného obrazu Jana Očka z Vlašimi, v učebnicích	Karikatury, plakáty média atd. v učebnicích nejsou.

<sup>336</sup> Dle Beneše Krabice z Weitmile

	<p>srozumitelný. Dále jsou ve většině učebnic zveřejněny mapky zemí Koruny české, v některých i Prahy již s Novým Městem pražským.</p>	<p>považovat místa jeho působení, např. dnešní podobu Pražského hradu, Karlštejna či kaple SV. Kříže tamtéž (fotografie).</p>	<p>většinou je identická Karlova podobizna Jana Očka, dále pak fotografie korunovačních klenotů.</p>	<p>Fraus a Taktik. Stručně se zde žáci mohou seznámit se systémem vzdělávání ve středověku a některými etickými zásadami (rytířské ctnosti např.)</p>	<p>nenalezneme.</p>	
--	--	---	--	---	---------------------	--

Tabulka 13 Komparace učebnic Karel IV.

## Karel IV. - souhrnný komentář

Většina textů v učebnicích pro základní školy věnuje Karlu IV. významný prostor (největší ze všech zkoumaných osobností) a v podstatě se shoduje ve faktografii. Často je ve zkoumaných učebnicích i identická ikonografie. Odlišné je pouze to, zda učebnice různých nakladatelství publikují konkrétní informace v základním, rozšiřujícím nebo doplňkovém textu. Lingvistická dobová specifika s výjimkou textu na pečetí pražské univerzity se v textu o Karlově osobnosti nenacházejí. Vzhledem k dobovým písemným pramenům v latině bychom ostatně ani práci s dobovým textem neočekávali. Dobový každodenní život v období vlády Karla IV. je v některých učebnicích (nakladatelství SPN, Fraus a Nová škola) popsán i obrazově dokumentován ve zvláštní kapitole na závěr tematického celku o středověku. V dalších řádcích uvedeme tedy pouze to, čím se učební texty konkrétního nakladatelství pro 7. ročník základních škol nebo nižší ročníky víceletých gymnázií od ostatních odlišují.

Autorka učebního textu z nakladatelství SPN zařadila půlstránkový rodokmen a zdůrazňuje Karlův příbuzenský vztah s francouzským vládnoucím rodem Kapetovců. Publikován je zde rovněž fakt o Karlově využívání financí židů a jejich majetku po říšských pogromech na ně. U zmínky o pohřbu panovníka je uvedeno, že při něm byl poprvé nazván „Otcem vlasti“. V ikonografické složce textu je ve srovnání s jinými učebnicemi věnována větší pozornost územním ziskům a zformování zemí Koruny české. Zajímavá je také komparativní podoba Karlštejna před jeho přestavbou a v současnosti.

Učebnice kolektivu autorů dějepisu pro ZŠ z nakladatelství Fraus více než ostatní akcentuje Karlovy zahraniční vazby a aktivity, dále uvádí jména stavitelů (Petr Parlář, Matyáš z Arrasu), arcibiskupa Arnošta z Pardubic nebo názvy nově vzniklých náměstí (Koňský, Dobyččí, Senný trh).

V dějepisné učebnici autorského kolektivu z nakladatelství Nová škola se nám učební text jeví jako nepřiliš přehledně uspořádaný. Karlova výchova ve Francii je uvedena již v kapitole věnované Janu Lucemburskému. Důraz je kladen na rodinné vazby, které jsou zaznamenány jak v textu, tak je možné je vyčíst z ikonografie (hrobka, busty manželek).

V analyzované učebnici z nakladatelství Taktik je jako v jediné akcentována spolupráce Jana Lucemburského se synem Karlem. Dále rovněž pouze v ní zde je zmíněn třetí syn Karla IV., Jan Zhořelecký. Uvedeno je zde také jméno Karlova vychovatele ve Francii Pierra de Rossieres, který se později stal papežem Klimentem VI. Poněkud odlišná od

ostatních nakladatelství je i ikonografie – např. fotografie pomníku Karla IV. na Křižovnickém náměstí z 19. století, která dokládá druhý život panovníka v období národního hnutí.

Pro střední školy je učebnicová nabídka méně pestrá než v případě škol základních, s platnou doložkou MŠMT jsou v současnosti pouze tři středoškolské učebnice. Jedna z nich je určena středním odborným školám a dvě pro gymnázia. Učebnice z nakladatelství SPN jsou obě dílem kolektivu renomovaných historiků pod vedením P. Čorneje

Faktografie ve středoškolské učebnici z nakladatelství Didaktis se v mnohém shoduje s informacemi učebnic jiných nakladatelství pro základní školy. Jsou však samozřejmě detailnější. Více akcentovány jsou zde zahraniční vazby a aktivity (např. již jeho italské hájení zájmů Jana Lucemburského) nebo vyzvednutí jeho diplomatických schopností (centralizace královské moci a korektní vztahy s místní politickou reprezentací církevní i světskou šlechtou a snahy o zakotvení vztahů v zákoníku (*Maiestas Carolina* a *Zlatá bula*). Ikonografiická stránka učebního textu se jeví jako velmi povrchní, neprohlubuje znalosti získané na základní škole a neopírá se o ně, obsah textu naopak některé znalosti již předpokládá.

Zcela odlišný charakter od všech ostatních učebnic má závěrečná půlstránka vztahující se k osobnosti Karla IV. Je věnována obrazu Karla IV. v národní paměti. Připomíná anketu České televize z roku 2005 „Největší Čech“. Dále upozorňuje na kladné vnímání panovníka již v době baroka prostřednictvím českého dějepisce a fixaci tohoto náhledu v dalších obdobích také odbornou i krásnou literaturou, učebnicemi dějepisu a nakonec i filmy, primárně dodnes populárním muzikálem *Noc na Karlštejně*. Text však také uvádí to, že Karlův úspěch vyplýval i z jeho možností (stabilní finanční zázemí v českých zemích, navázání na úspěšnou přemyslovskou diplomacii i expanzivní politiku otce...), významným bonusem byli také jeho schopní a loajální spolupracovníci či umění budovat vlastní pozitivní obraz a ovlivňovat veřejné mínění. Zmiňovány jsou z dnešního aspektu velmi problematické politické kroky Karlovy vlády – např. „posvěcení pogromů“ v několika říšských městech.<sup>337</sup> S ohledem na tyto informace je učebnice nakladatelství Didaktis nadstavbová v komparaci s učebnicemi určenými žákům ZŠ a zároveň i ojedinělá.

---

<sup>337</sup> Konkrétně uveden př. Norimberka, kde zahynulo přes 500 židů.



Žádná z učebnic pro střední školy se nevěnuje dětství a mládí Karla IV., vzdělání zmiňují pouze okrajově a zcela opomíjejí jeho soukromý život. Ve srovnání s učebnicemi pro ZŠ detailněji rozebírají např. Karlem založené instituce (univerzita, arcibiskupství) a jejich význam pro české země v kontextu Svaté říše římské nebo obecně Evropy.

Autor koncepce učebnice pro SOŠ P. Čornej v podstatě zhutnil text učebnic pro gymnázia a zaměřil se primárně na faktografii významných Karlových počinů. Zdůrazněn je rozmach českých zemí a evropský rozměr politiky Karla IV. (str. 70). Narativ učebnice určené pro střední odborné školy je v zásadě shodný s gymnaziální učebnicí. Nejsou zde uváděny pouze některé rozšiřující informace (jako např. vzhled panovníka a jeho zvyklosti či projevy chování) ani ukázky z kroniky Beneše Krabice z Weitmile.

Shodná je i ikonografie s výjimkou publikování dvou obrázků: rekonstrukce pohledu na Nové Město pražské z konce 14. století a názorná mapka zemí Koruny české. Chybějící přehledná mapka se nám jeví jako vcelku zásadní nedostatek, protože právě na středních odborných školách nelze předpokládat existenci dějepisných map a ani významnou časovou dotaci pro předmět dějepis jako takový.

K analýze vybraných učebnic dějepisu pro základní školy (ze čtyř nakladatelství) je možné konstatovat, že se v přístupu k osobnosti Karla IV. víceméně shodují. Uvádějí všechny postupně získané panovnické tituly a zmiňují všechny čtyři manželky především ve vztahu k územnímu rozvoji českého království a vzniku tzv. zemí Koruny české. Všichni autoři interpretují panovníka zcela pozitivně a vnímají jeho politickou i hospodářskou činnost jako jednoznačně přínosnou pro české království. Pouze učebnice z nakladatelství SPN uvádí, že Karel sice právně podpořil židy, ale proti pogromům se nepostavil.

S ohledem na politickou, hospodářskou a společenskou činnost panovníka jsou všemi nakladatelstvími uváděna stejná fakta (tzn. vznik arcibiskupství, založení univerzity, Karlštejn, kamenný most přes Vltavu, Nové Město pražské<sup>338</sup>, katedrála sv. Víta). V každé z nich však je následně akcentován jiný Karlův počin: podrobnější informace o Novém Městě pražském (Taktik - mapka), detailněji informace o zemích Koruny české (SPN – mapka + všechny uvedeny i v textu) apod. Všechny učebnice vyzdvihují Karlovu zásadní roli v rámci českých

---

<sup>338</sup> V různých nakladatelstvích se setkáme s nejednotným pravopisem velkých písmen (Nové Město pražské, Nové Město Pražské, Nové Město Pražské).

zemí, podrobněji se nevěnují jeho působení v říši, zmínku nacházíme pouze v učebnici Taktiku (Zlatá bula).

Jak se žilo na venkově, ve městech i na hradech, včetně popisu života u královského dvora či středověkého jídelníčku (tedy zprostředkování obrazu života ve středověku) nalezneme v obsáhlé kapitole v učebnici z nakladatelství Nová škola. Jde o atraktivní podání včetně obsáhlé ikonografie, není však vztahováno konkrétně k osobě Karla IV., ale komplexně k období vrcholného středověku. SPN se naopak drží tradiční formy i členění - architektura, výtvarné umění, vzdělanost a literatura, hudba. Obdobně jako SPN, avšak podstatně stručněji, o středověkém životě informuje ještě nakladatelství Fraus, zatímco v Taktiku kapitolu tohoto typu nenacházíme. V žádné ze zkoumaných učebnic se přímo a konkrétně neobjevuje, jak žil Karel IV. osobně.

V ikonografii se většina učebnic také shoduje. Ve dvou (nakladatelství SPN, Nová škola) objevíme podobiznu Karla IV. – všeobecně známý portrét panovníka s korunou a sepjatýma rukama, který je ovšem výřezem z deskového obrazu Jana Očka z Vlašimi. Celý obraz je pak publikován v učebnici z nakladatelství Fraus. Odlišnou prezentaci vládce nacházíme v učebnici Taktiku – zde je ilustrace (provenience neuvedena) Karla IV. s Blankou z Valois na trůnu a královskými insigniemi. Pečeť univerzity předkládají tři učebnice ve fotografii, Taktik pak v nákresu a tedy se zřetelnou kresbou Karla klečícího před sv. Václavem a čitelným nápisem na obvodu pečeti. Rovněž Karlův most prezentuje Taktik v nákresu znázorňujícím dobu stavby. Ostatní tři nakladatelství publikují současné fotografie mostu. Fotografie Karlštejna je ve třech zkoumaných učebnicích prezentována v dnešní podobě, pouze nakladatelství SPN jej prezentuje na obrázku z období před romantickou přestavbou v komparaci se současností.

O tom, jak byl panovník reflektován ve své době, tedy vnímán ve veřejném diskurzu, nenacházíme žádné zmínky, kromě dvou slov z pohřebního projevu, kdy byl poprvé titulován jako „Otec vlasti“. V učebnici Taktiku je možné ukázka z kroniky Beneše Krabice z Weitmile – o dvojí korunovaci Karla IV. v Itálii (ikonografie).

Vzdělání budoucího panovníka je zmíněno v učebnicích pouze okrajově - žáci se dozví, že jej získal ve Francii u královského dvora, primárně akcentovány jsou čtení, psaní a jazyky (příčemž tři učebnice uvádějí znalost pěti, jedna tří jazyků). Se jménem Karlova přítele a vychovatele Pierra de Rosieres, pozdějšího papeže Klimenta VI. a s informací, že budoucí

panovník studoval na pařížské univerzitě, se setkáváme pouze v učebnici z nakladatelství Taktik.

Kromě ukázek z *Vita Caroli* (2x), zakládací listiny univerzity (2x) a slov kronikáře Beneše Krabice z Weitmile o dvojí korunovaci<sup>339</sup> (1x) se s dobovou terminologií a frazeologií v učebnicích nesetkáváme.

## 7 PREZENTACE JANA HUSA V DĚJEPISNÝCH UČEBNICÍCH

### 7.1 Učebnice 1918 – 1939

Prvorepublikové učebnice, stejně jako v případě Karla IV., přinášejí o Janu Husovi v podstatě identické informace a v obdobném rozsahu jako učební texty z 2. poloviny 19. století.<sup>340</sup>

J. Pekař ve svých *Dějínách československých* píše o „Janu z Husince, řečeném Hus“, jako o vůdčí osobnosti hnutí „vzdělaných a nadšených horlitelů pro nápravu církve,... který záhy proslul jako buditel vědomí národního“.<sup>341</sup> Šustova charakteristika je ještě údernější. Jana Husa vidí jako „nadšeného hlasatele mravní očisty křesťanstva, který ... důrazně tepal zlořády zesvětštělého kleru“<sup>342</sup>. Obě učebnice pak zmiňují význam Dekretu kutnohorského (1409) pro český národ, přičemž opět Šusta více akcentuje Husův podíl na něm a jeho vlastenecký aspekt slovy: „Čechové těžce nesli, že na jejich rodné půdě rozhodují svou většinou tři národové cizí a že zejména Němci říšští zabírají nejlepší místa v kolejích a hodnostech akademických“.<sup>343</sup> Vzestup role Jana Husa v období po vzniku Československa je zřejmý nejen z formulací a důslednějších analýz Šustových, ale také z celkového rozsahu textu (5 stran).

---

<sup>339</sup> Zajímavé hlavně z hlediska časové orientace a chronologických údajů.

<sup>340</sup> Věnovat se případným odlišnostem zmíněných učebnic není předmětem této práce.

<sup>341</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 49

<sup>342</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648*. Praha: Historický klub, 1921, s. 110

<sup>343</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648*. Praha: Historický klub, 1921, s. 111

Jak Pekař, tak i Šusta uvádějí zásadní vliv díla Johna Wiclifa<sup>344</sup> na učení Husovo. Shodně však konstatují, že nepřejímal jeho myšlenky bez výhrad, a zdůrazňují vliv Husových předchůdců, tzn. domácí vzory a vlivy.

V učebnicích obou autorů se rovněž dočteme, že Husova kázání měla velký ohlas u širokých lidových vrstev, protože je svým posluchačům předával v rodném jazyce a užíval hlavně hovorový jazyk („lidovou mluvu“), zjednodušil rovněž český pravopis.<sup>345</sup>

„Hus byl hotov trpěti za své přesvědčení... doufal také, že obecná nálada opravná usnadní mu, aby v akademické disputaci před nejvyšším sborem křesťanstva obhájil svých myšlenek“<sup>346</sup> - těmito slovy Šusta oceňuje mravní sílu Jana Husa a dále vysoce hodnotí, že v průběhu vleklého kostnického procesu dokázal ještě „vroucnými a dojemnými dopisy povzbuzovat svých věrných v Čechách“. Jazyk učebnice *Všeobecný dějepis* (BIDLO – ŠUSTA – HÝBL) je velmi květnatý a emotivní, o Janu Husovi autor hovoří v kontextu nejen českých, ale i evropských, primárně církevních dějin, akcentuje jeho roli vlasteneckou a reformní, uvádí jmenovitě i jeho dobové příznivce a pokračovatele. V Pekařově učebnici *Dějiny československé* si můžeme o Husovi přečíst text mnohem střízlivější v rozsahu přibližně jedné a půl stránky. Vyznění a učebního textu a hodnocení Jana Husa jsou však u obou autorů obdobné. Pekař završuje evaluaci dosahu Husových myšlenek pádným konstatováním, že „Čechové spatřovali v odsouzení Husově odsouzení celého národa“.<sup>347</sup>

Další autor několika dějepisných učebnic J. Pešek vykresluje v učebnici pro nižší třídy středních škol z roku 1924 Jana Husa (dvě strany textu) jako stoupence Wiclifa, kterého od myšlenek anglického reformátora neodradila ani klatba. Vidí Husa také jako člověka s vlivem na panovníka, protože spolu s přítelem Jeronýmem „přesvědčili krále“ ke změně poměru hlasů na univerzitě ve prospěch Čechů, „přirozených dědiců království“<sup>348</sup>. Pešek akcentuje dále Husův postoj proti odpustkům a celkovému stavu církve, v učebnici z roku 1938 navíc

---

<sup>344</sup> u Pekaře „Wiklif“, u Šusty „Wiklif“

<sup>345</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648.* Praha: Historický klub, 1921, s. 111

<sup>346</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648.* Praha: Historický klub, 1921, s. 113

<sup>347</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé pro nejvyšší třídy škol středních.* Praha: Historický klub, 1921, s. 50

<sup>348</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých pro nižší třídy škol středních.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1924, s. 17

ještě podtrhuje jeho nabádání k lepšímu životu a zmiňuje jeho činnost spisovatelskou.<sup>349</sup> V obou vydáních své učebnice se Pešek nejpodrobněji věnuje Husovu procesu v Kostnici a zmiňuje kazatelovo přesvědčení, že své učení obhájí. Pro neodvolání svého názoru byl ale prohlášen za kacíře a upálen. V předválečném učebním textu (1938) je kapitola o Janu Husovi završena jeho vzkazem českému národu: „Milujte se vespolek a dbejte, aby mezi vámi nepovstaly žádné rozkoly, zrady a hněvy!“<sup>350</sup> - bezpochyby již s cílem výzvy nejen školákům, potažmo národu, k semknutí se proti nacistické hrozbě.

Z textu Arnošta Caha v učebnici určené žactvu škol obecných a měšťanských je na rozdíl od Karla IV. patrný vřelý vztah autora k „mistru Janu Husovi“, který podle jeho názoru působil směrem ke všem vrstvám společnosti, duchovním i světským, především nábožensko-mravně<sup>351</sup> a jeho hlavním cílem byla snaha o nápravu církve. Nezapomíná na Husovu inspiraci „Janem Viklešem“. Naprosto transparentní je i Cahův názor na papeže a církevní hodnostáře. O papeži píše, že byl „dříve námořní lupič a vrah“<sup>352</sup>. Z uvedeného je zcela zřejmá polarizace autorova vztahu k celé katolické církvi na straně jedné a k Husovi s jeho stoupenci na straně druhé. Jana Husa označuje za „původce velikého hnutí husitského, jež je nejslavnější stránkou v knize našich dějin“.<sup>353</sup> Vyzdvihuje také jeho vlastenectví, jeho přínos českému pravopisu a vnímá jej jako zakladatele novodobého českého písemnictví. Dále Caha tvrdí, že „mistr Jan Hus byl neohroženým hlasatelem pravdy, ...který za toto právo, za svobodu svědomí stoupil na hranici a dobyl si tak nároků na nehynoucí vděčnost všeho vzdělaného lidstva“<sup>354</sup>. Autor Husovu smrt upálením hodnotí jako potupu českého národa, která vyvolala v českých zemích velké pobouření.

---

<sup>349</sup> PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. I. Vlastivěda. Pověsti a obrazy z dějin národa československého pro první třídu středních škol.* Praha: Nákladem Profesorského nakladatelství a knihkupectví, 1938, s. 54

<sup>350</sup> PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. I. Vlastivěda. Pověsti a obrazy z dějin národa československého pro první třídu středních škol.* Praha: Nákladem Profesorského nakladatelství a knihkupectví, 1938, s. 55

<sup>351</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920, s. 24

<sup>352</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920, s. 24

<sup>353</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920, s. 24

<sup>354</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920, s. 24

### 7.1.1 Komparace meziválečných autorských přístupů k osobnosti Jana Husa

Všichni zmiňovaní autoři mají na Jana Husa (a následně i na husitství) jednoznačně pozitivní názor a vnímají ho jako výjimečnou osobnost našich dějin, navazující období husitského hnutí je pro ně zásadní dějinnou událostí české historie.

Velmi fundovaně působí výklad Josefa Pekaře, který ač na nevelkém prostoru o osobnosti informuje komplexně a v celoevropském kontextu církevním a světském.

Josef Šusta studenty s Husem seznamuje rovněž velmi erudovaně a ze všech autorů nejobsáhleji. Z jeho práce zcela jasně vyplývají veškeré vztahy a souvislosti, faktografie je velmi logicky členěna. V kontrastu s ostatními uvedenými autory vyzvedl u Jana Husa nový aspekt: učenec a kazatel byl ochoten a schopen stát za svou pravdou a zemřít pro ni mučednickou smrtí, což je důkazem jeho obrovské mravní síly. K obdobnému závěru ostatní autoři zmíněných dějepisných učebnic nedošli, respektive explicitně jej nevyjádřili.

Kapitola o Janu Husovi v Peškově učebnici působí sice velmi přehledně (členění a podnadpisy), avšak některá fakta zde stojí osamoceně a vytržená z kontextu, chybí kontinuita a vazby (např. odstavce „Za Wiklifem“ , „Tři papežové“ či „Tři králové němečtí“<sup>355</sup>). Za stěžejní prvky Husovy charakteristiky považuje vlastenectví a sociální pohnutky.

Učebnicový text o J. Husovi od A. Cahy s Pekařovým, Šustovým a Peškovým nelze identifikovat. Jakkoli je Cahův pohled na tuto osobnost jednoznačně pozitivní, lze ho hodnotit spíše jako dogmatický. Vzhledem k Husovi, jeho předchůdcům i zahraničním vzorům a husitství obecně nešetří autor superlativy, navíc je předkládá studentům jako fakta nepřipouštějící diskuzi. Hodnocení Husových odpůrců je u Cahy často jednostranným negativním soudem (například označení papeže za lupiče a vraha; Zikmunda za věrolomníka apod.) Jan Hus stojí u A. Cahy neoddiskutovatelně na piedestalu a tyto názory učebnice žákům předkládá zcela nekompromisně.

Rozpad monarchie a zrod Československé republiky byl velmi těsně spojen s národnostním hlediskem a nové nároky vyplývající z této situace se uplatňovaly i při tvorbě textů dějepisných učebnic. Posun pojetí textu směrem ke zdůraznění národa a lásky

---

<sup>355</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých pro nižší třídy škol středních*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1924, s. 17–18

k nové vlasti je patrný u všech sledovaných autorů a učebnic. Nejméně je to patrné snad u prvního vydání Pekařových *Dějiny Československých*, které byly modifikovanou verzí Dějin naší říše z období habsburské monarchie. Přesto již i u něho uvedený trend vnímáme. V české historiografii období první republiky byl výklad dějin s akcentací národa a vlasti dominantní.<sup>356</sup> Explicitně se vlastenecký a národní úhel pohledu prosazoval právě v pojetí Jana Husa a celého husitství. Stejně jako ostatní autoři píše v tomto duchu i J. Šusta, na rozdíl od nich však podává ucelený obraz konkrétního úseku českých dějin a přitom reflektuje různé aspekty daného tématu a české dějiny vztahuje k evropskému celku. Primárně nezapomíná na hledisko hospodářské nebo sociální.

Čistě s důrazem na národní orientaci jsou psány učebnice Peška i Cahy. Kutnar charakterizuje Josefa Peška jako „nepříliš šťastného popularizátora národních dějin ve středoškolských učebnicích“<sup>357</sup> a jeho učebnici je možné nahlížet jako střední cestu mezi Šustou a Cahou. Peškovo pojetí se přibližuje Šustově naraci, ale preciznosti jeho kontextuálního výkladu nedosahuje. Akcentováním národnostního úhlu pohledu se blíží Cahovu pojetí, avšak ne jeho individuálnímu vyhraněnému náhledu na osobnost Husa. Cahův výklad je napsán s až radikálním nacionálním akcentem a některé pasáže jsou značně expresivní.

## 7.2 Protektorátní učebnice dějepisu

Téma Jana Husa a husitství se v době druhé republiky a protektorátu se vyučovalo rovněž podle cenzurovaných prvorepublikových učebnic. Později výuka probíhala také na základě nově vydané učebnice dějepisu *Stručné dějiny říše* z roku 1943. Husovi je v ní věnováno osm řádků, ve kterých se dočteme o jeho snaze o „pronikavé reformy církevní a kulturní“<sup>358</sup>, dále pak že byl „vášnivý řečník, za nímž brzo hrnuly se velké davy lidu“<sup>359</sup>.

---

<sup>356</sup> NODL, M.: Dějepisectví mezi vědou a politikou. Úvahy o historiografii 19. a 20. století. Brno 2007, s. 106–108; KUTNAR, F.: Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví II. Od počátků pozitivistického dějepisectví na práh historiografie marxistické. Praha 1977, s. 208

<sup>357</sup> KUTNAR, F.: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví II*. Od počátků pozitivistického dějepisectví na práh historiografie marxistické. Praha 1977, s. 108

<sup>358</sup> KOL. autorů: *Stručné dějiny Říše [Kurzgefasste Reichsgeschichte] : učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol* Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943, s. 35

Dokonce dvakrát v tomto krátkém textu autor zdůrazňuje, že Husovým velkým vzorem byl Viklef. Husova smrt je zmíněna velmi lapidárně v souvislosti s kazatelovým vystoupením proti papeži, následné klatbě, dalším působením na venkově, „až byl posléze katolickou církví upálen jako kacíř“.<sup>360</sup>

V úvodním souvětí k tématu Jan Hus autoři textu neopomněli poznámku o husitství jako období snahy pronásledovat německý lid v českém prostoru, pokusy Čechů odtrhnout se od říše, což vedlo k úpadku kultury a blahobytu. Náhled na husitské hnutí je tedy vyjádřen zcela explicitně, avšak k Janu Husovi se autoři nestaví nijak negativně, jeho reformátorství a vliv Viklefa dokonce vyzdvihují.

### 7.3 Poválečné učebnice do roku 1989

Učebnice používané v poválečném období do únorového převratu v roce 1948 byly ještě učebními texty z pera prvorepublikových autorů. Šlo buď o jejich původní předválečné texty, nebo pouze o mírně korigované reedice uvedených učebnic. V *Malých dějinách československých*, neoficiální dějepisné gymnaziální učebnici v krátkém poválečném období do roku 1948, autor nejprve objasňuje vývoj „mohutného mravně opravného hnutí proti všelikým zlořádům v církvi a proti znemravnělosti kněžstva i lidu“<sup>361</sup>, jehož počátky zaznamenává již v době vlády Karla IV. Mezi Husovými předchůdci Krofta jako nejvýznamnějšího vnímá Jana Milíče z Kroměříže, vrchol celého vývoje pak nachází v díle a působení mistra Jana Husa a odboji českého národa nejen proti církvi, ale i nejvyšší státní moci, tj. v husitském hnutí. Hus je v Kroftově publikaci charakterizován jako „správce a kazatel kaple betlémské..., přední z českých profesorů pražské univerzity, spisovatel velikých a znamenitých děl náboženských v řeči české a latinské, oprávněný českého pravopisu, zvelebitel českého jazyka spisovného a pěstitel české lidové písně duchovní“<sup>362</sup> Autor uvádí,

---

<sup>359</sup> KOL. autorů: *Stručné dějiny Říše [Kurzgefasste Reichsgeschichte] : učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol* Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943, s. 35

<sup>360</sup> KOL. autorů: *Stručné dějiny Říše [Kurzgefasste Reichsgeschichte] : učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol* Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943, s. 35

<sup>361</sup> KROFTA, K.: *Malé dějiny československé*. Matice česká, Orbis Praha, 1946, s. 33

<sup>362</sup> KROFTA, K.: *Malé dějiny československé*. Matice česká, Orbis Praha, 1946, s. 33



že ke svým názorům Hus dospěl hlavně studiem spisů Viklefových“.<sup>363</sup> Husovu roli tedy nepřeceňuje, avšak z jeho textu vyplývá velmi pozitivní postoj k této osobnosti.

*Pracovní učebnice dějepisu* pro druhou třídu měšťanských škol od E. Štorcha a K. Čondla je již v případě Karla IV. uváděna jako koncepčně zcela odlišná. Protože několikrát byla vydána již v meziválečném období, narativem se shoduje spíše s učebnicemi meziválečnými, kdy jazyk byl velmi květnatý a šlo spíše o velká vyprávění o osobnostech či událostech a akcentování role českého národa v dějinách než o strohou faktografii a vyzdvihování komunistické ideologie.

Téma Jana Husa nalezneme v kapitole nazvané *Čechy svědomím Evropy*, opět dále rozdělené na podkapitoly. Přímo reformátorovi jsou věnovány podkapitoly 3 – 5: V kapli Betlemské<sup>364</sup>, Na universitě<sup>365</sup> a Na Kozím hrádku a v Kostnici<sup>366</sup>, tj. celkem sedm stran textu, ikonografického materiálu, otázek, úkolů a doporučené rozšiřující literatury. Faktograficky se v podstatě shoduje i tento učební text s ostatními zkoumanými, na rozdíl od nich není však ideologizován. Zdůrazněno je především Husovo reformátorství pod vlivem Viklefa, národnostní rozpor, který se vlivem jeho učení rozhořel na univerzitě (Němci jsou zmíněni jako odpůrci Viklefa<sup>367</sup>) a postupně se přenesl mezi lid. Dosti detailně je zde předestřena i cesta ke Kutnohorskému dekretu, jako důvod je vyzdvižen mj. i nesouhlas Němců se svoláním církevního sněmu<sup>368</sup>. Autor píše o Husově pevném přesvědčení a neústupnosti

---

<sup>363</sup> KROFTA, K.: *Malé dějiny československé*. Matice česká, Orbis Praha, 1946.

<sup>364</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 115

<sup>365</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 117

<sup>366</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 120

<sup>367</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 118

<sup>368</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 118

vzhledem ke „svatokupectví s odpustky“<sup>369</sup>, i když věděl, „že si tím uškodí u samého krále, jenž stál za papežem“, a „ v svém boji nepolevil, ani když někteří z jeho přátel ho opustili a postavili se proti němu.“<sup>370</sup>

Jan Hus je Štorchem zobrazen v celoevropském dobovém kontextu, jako součást celé společnosti jako proměnlivého živého organismu. Akcentována je primárně jeho veliká mravní síla věrnost poznané pravdě. Poslední odstavec kapitoly o Janu Husovi, dojemný popis upálení v Kostnici, je citován ve filmu *Obecná škola* učitelem Igorem Hnízdem (v podání Jana Třísky).<sup>371</sup>

Kromě již zmíněných odlišností Štorchovy učebnice (členění textu, obsáhlost, přístup k problematice, ikonografie, otázky, úkoly, doporučená literatura<sup>372</sup>), považujeme za vhodné zmínit také to, že Husovo zjednodušení pravopisu není pouze prostě konstatováno, ale je názorně doloženo konkrétními příklady.

Autoři učebnice z roku 1950 význam Husa a husitství vidí primárně v tom, že český národ se první z evropských národů postavil do rozhodného boje proti největší opoře feudálního řádu – církvi. Předběhl ostatní země o celých sto let v zápase proti její hospodářské i duchovní nadvládě.<sup>373</sup> V socialistických učebnicích je akcentována husitská tradice v českých dějinách. Podle slov autorů se probudila v době selských bouří v 16. až 18. století i revolučním roce 1848 a dále v zápase o národní svobodu a sociální pokrok ve 20. století. Autoři učebnic rovněž vidí souvislost husitství a odboje v době první světové války, protifašistickým odbojem i Únorem 1948.<sup>374</sup>

---

<sup>369</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 120

<sup>370</sup> ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948, s. 120

<sup>371</sup> Filmové drama/Historický příběh *Obecná škola*, 1991; scénář Zdeněk Svěrák, režie Jan Svěrák

<sup>372</sup> Kromě dalších i pramen: MLADENOVIC, Petr z.: *Zpráva o odsouzení mistra Jana Husi v Kostnici*. Překlad z latiny V. Flajšhans, Praha 1917.

<sup>373</sup> DĚDINA, J. a kol.: *Dějiny středověku. Učební text pro III. třídu středních škol*. Praha: SPN, 1950, s. 85; HUSA, V. – KROPILÁK, M.: *Československé dějiny*. Praha: SPN, 1966, s.73.

<sup>374</sup> BAUMANN, B. – DĚDINA, J. – FIDRMUC, O. a kol.: *Dějiny středověku. Učební text pro 9. postupný ročník jedenáctileté střední školy a pro školy pedagogické (II. tř. gymnasií)* Praha: SPN, 1954, s. 97; DĚDINA, J. a kol.: *Dějiny středověku. Učební text pro 7. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol, III. ročník středních škol*. Praha: SPN, 1954, s. 65; HUSA, V. – KROPILÁK, M.: *Československé dějiny*. Praha: SPN, 1966, s. 74.

V učebnici pro osmileté kurzy středních škol Joza na postavě Husa představuje princip formování revolučních sil. Jan Hus svými myšlenkami vyjádřil představy lidu, který je přijal za své a byl ochoten za ně bojovat. Hus se tak v jeho pojetí stává revolučním ideologem, za kterým stály široké lidové masy a po jeho upálení se přetavily v hlavní revoluční sílu.<sup>375</sup>

O Husově označení za kacíře, nemožnosti obhájit a vysvětlit vlastní učení před koncilem a jeho následném upálení se v učebnici dočteme, že „... bylo považováno za potupení a odsouzení celého národa.“<sup>376</sup> V osobnostní charakteristice je zdůrazňována kazatelova chudoba, empatie k chudým a kritika bezcharakterního kléru i světské šlechty, která vykořisťuje lid a nepečuje o své poddané – v takovém případě „má lid právo odmítnout poslušnost.“<sup>377</sup> Bohatství církve je zde uvedeno jako hlavní příčina zla a rozvratu společnosti a slovy kazatele naznačena i cesta k nápravě: „Je třeba odejmout církvi majetek, který ji kazí...Psi se o kost hryžou, vezmi ji a přestanou.“<sup>378</sup>

V učebním textu *Dějiny ČSR*<sup>379</sup> Václava Husy je v souvislosti s Husem a husitstvím zcela explicitně používána komunistická terminologie (např. ... „hloubka třídních rozporů musela se projevit i v ideologii“<sup>380</sup> a dokonce i doslovná citace z Engelsovy Německé selské války<sup>381</sup> : „Je jasné, že se všechny všeobecně vyslovené útoky proti feudalismu musely stát především útoky proti církvi, všechny revoluční a politické doktriny musely být zároveň převážně theologickým kacířstvím. Aby tehdejší společenské poměry přestaly být nedotknutelné, bylo třeba strhnout jim svatozář.“ Hus je vyzdihován za to, že ve svém odporu proti zlořádům ve společnosti dokázal propojit teorii a praxi a kritizoval „bohaté církevní hodnostáře, rozmařilost všech boháčů a zvyšující se vykořisťování lidových vrstev“.<sup>382</sup> Dále je autorem vykreslen jako smělý reformátor, který navzdory všem zákazům z nejvyšších církevních míst stále „... hájil myšlenky zlepšení života prostých lidí a dále horlil

---

<sup>375</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 103

<sup>376</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 103

<sup>377</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 104

<sup>378</sup> JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání*. Praha 1967, s. 105

<sup>379</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 67

<sup>380</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 67

<sup>381</sup> ENGELS, F. B.: *Německá selská válka*. SVOBODA 1950, s. 36

<sup>382</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 68

proti církvi“.<sup>383</sup> Z Husova učení autor jako nejpodstatnější vyzdvihuje teorii o tom, že „jen spravedlivý a ctnostně žijící pán může vládnout nad poddanými. Jakmile se pán (šlechtic, církevní hodnostář nebo i král a císař) dopustí hříchu, poddaní jsou zproštěni poslušnosti“.<sup>384</sup> Jako důvod Husova upálení učebnice uvádí, že císař i církev si byli dobře vědomi toho, že v Husovi mají nepřítelů snažícího se reformovat společnost, ale „mohl by zavdat svými teoriemi lidu příležitost k útoku proti současnému společenskému řádu.“<sup>385</sup> V závěru kapitoly o Husovi autor vyzdvihuje jeho revoluční odkaz a zdůrazňuje, že „pokrokové síly se průběhem našich dějin hlásily k Husovi, zatím co reakce vždy špinila jeho památku a hlavně znevažovala vyvrcholení Husova odkazu, husitské revoluční hnutí“.

Autor připomíná také Husovy zásluhy o rozvoj českého jazyka, zmiňuje jeho činnost pedagogickou a zásluhy o Kutnohorský dekret. Za viníka Husovy smrti je zcela otevřeně označen císař Zikmund.

Konkrétně tato učebnice Václava Husy se od ostatních odlišuje tím, že je v rámci textu o Janu Husovi uveden úryvek z pramene o Husově hrdinské smrti – ze *Zprávy o mistru Janu Husovi v Kostnici* od Petra z Mladoňovic.

Středoškolská dějepisná učebnice stejného autora (V. Husy) z počátku 60. let *Dějiny Československa* používá vzhledem k osobnosti Husa i celému období husitství ideologicky výrazně umírněnější slovník, i když „sociální rozpory“, „pracující lid“ nebo „opoziční“ či „husitské revoluční“ hnutí přetrvávají. Jana Husa text novější učebnice poněkud polidšťuje a více akcentuje také jeho zásluhy o jazyk, spisovatelskou činnost a s jasným úmyslem také jeho oblibu a podporu lidového zpěvu.<sup>386</sup> Hus je autorem označen za „mluvčího národa“ vyjadřujícího „zájmy, bolesti i tužby širokých vrstev pracujícího lidu“ a „jednu z největších postav našich dějin, ale i velikou osobnost v dějinách všeho lidstva“<sup>387</sup>. (Uvádíme jako projev typického megalomanství socialistického politizujícího narativu.)

---

<sup>383</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 68

<sup>384</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 68

<sup>385</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954, s. 69

<sup>386</sup> V textu další kapitoly je pak zmiňována aktivizační funkce lidového zpěvu, ze kterého později vzniká husitský chorál. (HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954; HUSA, V.: *Dějiny Československa*. Praha: Orbis 1962)

<sup>387</sup> HUSA, V.: *Dějiny Československa*. Praha: Orbis 1962, s. 85

V učebním textu V. Čapka pro střední odborné školy z 80. let se objevuje Jan Hus v roli „nejodvážnějšího hlasatele nápravy poměrů v církvi a ve společnosti“<sup>388</sup>. Autor jako východisko Husových myšlenek přiznává dílo Jana Viklefa, ale zdůrazňuje, že Hus se od něj lišil vazbou na společenskou praxi. Reálně to znamená, že své názory a myšlenky sděloval v kázáních prostému lidu a posunul tak teoretické úvahy na vyšší úroveň realizované praxe. V textu je rovněž otevřeně přiznána sympatie a podpora krále reformnímu hnutí. O smrti Husa autor píše, že vyvolala velké pobouření mezi všemi vrstvami lidu, a tak se k jeho „odkazu hlásila mohutná masa přívrženců – husitů, od městské chudiny až po husitskou šlechtu“.<sup>389</sup> Na závěr kapitoly je citováno Husovo poslední prohlášení na kostnickém koncilu a k němu se vztahuje úkol (přečíst a ocenit jeho postoj). Následují tři otázky a úkoly, včetně komparace názorů Viklefa a Husa.<sup>390</sup> Těmito aktivitami se Čapek alespoň částečně přibližuje tehdejšímu světovým trendům ve výuce a vede žáky k samostatnému myšlení.

### 7.3.1 Komparace autorských přístupů 2. poloviny 20. století

V marxistickém pojetí dějin patří Janu Husovi, jako iniciátorovi „husitského revolučního hnutí“ dominantní postavení. Dokladem toho je primárně rozsah textu, počet učebnicových stran v poměru k dalším osobnostem či obdobím české historie. V tomto ohledu, vzhledem k šíři a hloubce výkladu, stojí na prvním místě učebnicový text Václava Husy.<sup>391</sup>

Ve zkoumaných pramenech je mezi Janem Husem a husitským hnutím tak těsná provázanost, že v určitých momentech nelze oddělit jedno od druhého a je třeba zmínit i následující problematiku husitství. Mezi texty jednotlivých autorů v přístupu k osobnosti Jana Husa a k celkovému pojetí problematiky žádné zásadní rozdíly nenacházíme. Drobné difference v detailech či narativu je však možné vypožorovat. Všichni autoři akcentují u Husa

---

<sup>388</sup> ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985, s. 110

<sup>389</sup> ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985, s. 110

<sup>390</sup> ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985, s. 111

<sup>391</sup> Do komparace neřadíme Kroftovy *Malé dějiny československé z roku 1946* a Štorchovu *Pracovní učebnici dějepisu (1946, 1948)*, která byla detailněji rozebrána výše, nekorespondují s marxistickým pojetím a ve školním prostředí mohly být využívány pouze krátce po válce.

primárně jeho reformátorství a provázanost teorie s praxí, tj. orientaci na široké lidové masy. Rovněž všichni zmiňují Viklefa jako původní ideový zdroj. Preference myšlenky o „spravedlivém pánovi“ implicitně dokazuje legitimitu Janem Husem probuzeného husitského hnutí. Především Václav Husa v učebnici z první poloviny padesátých let pak podtrhuje Husův revoluční odkaz, v šedesátých letech a později je jeho text již méně radikální (viz výše). Mistra Jana Husa (a podstatně více pak husitské hnutí) ve svém výkladovém textu vztahuje ke komunistické současnosti, resp. k realitě padesátých let.

Obdobné hodnocení osobnosti Jana Husa nacházíme také u Čapka<sup>392</sup>. Autoři Joza, Pösl a Varcl se v Husově charakteristice také shodují s ostatními uvedenými autory. Cílem husitského hnutí podle jejich slov bylo šíření Husových myšlenek a idejí husitské revoluce. Na rozdíl od ostatních učebnic negují ale odvetné snahy hnutí.

V. Husa věnuje významnou pozornost ohlasu idejí husitství v zahraničí především v učebnici z roku 1954<sup>393</sup>, v dalších vydáních již pak v menší míře. Ostatní autoři zkoumaných dějepisných učebnic se zmíněným tématem zabírají pouze periferně, eventuálně vůbec. Případné další odlišnosti týkající se osobnosti Jana Husa jsou minimální. Všichni autoři zdůrazňují revolučnost Husových myšlenek, jeho koherenci s lidovými masami, podíl na sjednocení lidu (ať už kázáními nových myšlenek, podporou lidového zpěvu či zpřístupněním textu široké vrstvě čtenářů zjednodušením pravopisu), neústupnost a hájení pravdy vlastním životem. V učebních textech je také více či méně explicitně akcentován vliv Husa a tradic husitství na český národ v těžkých obdobích jeho existence (pobělohorská doba, války), na umělce z období národního hnutí i jako vzor pro dělnictvo v 19. a 20. století.

---

<sup>392</sup> ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985.

<sup>393</sup> HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR*. Praha 1954.

## 7.4 Současné dějepisné učebnice ve vztahu k Janu Husovi

### Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici SPN pro ZŠ, s. 104 - 105

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Pozitivní přístup k osobnosti ze strany autorů; významný kritik poměrů v církvi, univerzitní mistr, rektor UK; výborný řečník se schopností ovlivňovat davy; pod ochranou krále Václava IV.; klatba, odchod na venkov - neupřesněno Upálen na základě rozhodnutí kostnického koncilu.	Vzpomínky, deníky - nejsou O osobním životě Husa není ani zmínka; Žádná ukázka z jeho díla.	Kázání v Betlémské kapli; Veřejná kritika papeže a církevních nešvarů; Kritika prodeje odpustků.	Informace vzdělávání, výchově - nejsou  Implicitně VŠ vzdělání → stal se mistrem, později rektorem UK. Osobnost mezinárodně známá – stíhán papežem, církevními soudy, pozván na koncil do Kostnice.	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: pouze implicitně – pod ochranou krále (byl váženou osobností) pronásledován církví a papežem (byl obávanou osobností)	Přítomnost ve veřejném diskurzu – 2 sloky z písně Ó, svolanie konstantské (15. stol. – viní kostnický koncil z upálení J. Husa)
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Obraz – iluminace z Martinické bible kol. roku 1430 (zdroj neuveden) Obraz v. Brožíka z 19. století – J. Hus před koncilem	Není	Není	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno.	Oficiální způsob prezentace – iniciála Jana Husa na hranici.	Dobová prezentace osobnosti není zachycena.

<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – kromě kacířské čepice na vyobrazení z bible nejsou.	Oděv, rekvizity a symboly - pouze zmíněný obraz + iniciála.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období.	Symbolická prezentace – vztahuje se již k období navazujícího husitství - fotografie kalicha a husitské pavězy.	Karikatury, plakáty,.. - pokud ponecháme stranou již zmíněnou iniciálu z bible, nejsou.
---	-----------------	---	---	--	---	---

Tabulka 14 Jan Hus, SPN ZŠ



## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici Fraus, s. 84 -86

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Husův život prezentován útržkovitě: působil na univerzitě, patřil k zastáncům Viklefových myšlenek (Dekret kutnohorský) – kázal v Betlémské kapli až pro 3000 posluchačů různých sociálních vrstev; papežem prohlášen za kacíře a musel opustit Prahu – „pobýval u svých šlechtických příznivců“; kostnický koncil ho odsoudil jako kacíře k upálení.	Vzpomínky, deníky - nejsou	Kázání v Betlémské kapli, později na venkově; veřejná kritika církve, hlavně odpustků; kazatel, který dokázal svými názory vzbudit zájem i krále a šlechty; vyučující na pražské univerzitě; po vydání Dekretu kutnohorského se „univerzita dostala pod kontrolu Husovy skupiny“.	Vyučoval na pražské univerzitě a byl rektorem (o studiu není zmínka); patřil k zastáncům Viklefových myšlenek; odsuzoval prodávání církevních hodností a odpustků: „Zlem nazývám spálení knih, které žádného hříchu ze srdce lidí neodstranilo“ <sup>394</sup>  reformátor českého pravopisu – odstranění spřežek.	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: Husova kázání v Praze i na venkově navštěvována všemi sociálními vrstvami Petr z Mladoňovic: Zpráva o mistru Janu Husovi v Kostnici (ukázka z popisu upálení) <sup>395</sup> Protestní list české šlechty zaslaný kostnickému koncilu: přepis textu <sup>396</sup>	Přítomnost ve veřejném diskurzu vyjádřena implicitně: podpora krále (později ztracena) podpora šlechty i lidu X zahraniční studenti, mistři opustili na protest univerzitu pronásledován církví

<sup>394</sup> KOL. autorů: *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2015, s. 85 – z kázání proti pálení spisů Viklefa/Wyclifa

<sup>395</sup> KOL. autorů: *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2015, s. 86

<sup>396</sup> KOL. autorů: *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2015, s. 86

<b>Ikonografie v učebnici</b>	Současné drobné foto interiéru a exteriéru Betlémské kaple Středověké vyobrazení papeže – iluminace Drobná kresba: „Antikrist vyvolává pálení knih“ Současné foto historického jádra Kostnice Iluminace Hus na hranici (zdroj neuveden) Socha J. Husa v Husinci, foto	Ikonografie k soukromému životu není.	Iluminace - vyobrazení Husa na kazatelně v Betlémské kapli (16. stol.)	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno.	Oficiální způsob prezentace – není Jako prezentaci významu Husovy osobnosti lze vnímat fotografii protestního listu české šlechty koncilu s 452 přivěšenými pečetěmi.	Dobová prezentace: Hus na kazatelně v Betlémské kapli Hus na hranici.
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou;	Oděv, rekvizity a symboly - kazatelské bílé roucho s křížem, bez pokrývky hlavy.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - neprezentováno.	Symbolická prezentace – není	Karikatury, plakáty,.. - nejsou

Tabulka 15 Jan Hus, Fraus

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici Nová škola pro ZŠ, s. 76 - 77

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Jan Hus - nejznámější z kazatelů požadujících nápravu poměrů v církvi i ve vztazích mezi lidmi. Kázal žít podle biblických zásad (věřící a hlavně duchovní) Kritika hlavně odpustků → způsobil vření mezi lidem – 1412 první protiodpustkové bouře Klatba a „církvní trest“ nad Prahou odchod na venkov – (Kozí hrádek a hrad Krakovec – zde napsal nejznámější díla) Upálen na základě odmítnutí odvolat své učení.	Vzpomínky, deníky - nejsou  Žádná ukázka z jeho díla či dopisů.	Kázání v Betlémské kapli na Starém Městě pražském; později mimo Prahu Veřejná kritika církve, hlavně odpustků Kazatel s velkým vlivem na lidové vrstvy Vyučující na univerzitě.	Informace vzdělávání, výchově - vystudoval na pražské univerzitě, kde potom přednášel Hus vnímán jako osobnost známá za hranicemi – stíhán papežem, církevními soudy, pozván na koncil do Kostnice.	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: Význam lze vyčíst z konstatování v textu implicitně Konkrétní dobové výroky nejsou.	Přítomnost ve veřejném diskurzu – není reflektována Fotografie písemného protestu české šlechty se 452 přivěšenými pečeti.
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Černobílý portrét Jana Husa (M. Aleš, 19. století) – idealizace;	K soukromému životu ikonografie není.	Není kresba, rytina z kazatelské ani jiné činnosti.	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života	Oficiální způsob prezentace – není	Dobová prezentace - osobnosti není zachycena.

	Iluminace – Upálení mistra Jana Husa z Jenského kodexu.			v mládí - neprezentováno.		
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou; Pouze na iluminaci kacířská čepice a na Alšově portrétu oděv kazatele.	Oděv, rekvizity a symboly - pouze oděv na hranici A kazatelský oděv na portrétu z 19. stol.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - neprezentováno.	Symbolická prezentace - - není	Karikatury, plakáty,.. - nejsou

Tabulka 16 Jan Hus, Nová škola

### Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici Taktik pro ZŠ, s. 80 - 81

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Významný kritik poměrů v církvi (volal po návratu k životu v chudobě a zájmu o věřící), kazatel, vyučující na univerzitě, rektor; spory s arcibiskupem kvůli neuposlechnutí spálit spisy Viklefa a zákazu kázání v Betlémské kapli – dán do klatby a nad Prahou vyhlášen interdikt; odchod na venkov – Kozí hrádek, hrad Krakovec; upálen pro neodvolání svých názorů rozhodnutím kostnického koncilu.	Vzpomínky, deníky - nejsou Žádná ukázka z jeho díla či dopisů; Mládí J. Husa - krátká informace v doplňkovém textu: narozen 1371 v Husinci u Prachatic, rodina nezámožná.	Kázání v Betlémské kapli, později mimo Prahu; veřejná kritika soudobé církve a jejích nešvarů; kritika prodeje odpustků.	Informace vzdělávání, výchově - studoval svobodná umění na artistické fakultě pražské univerzity → na univerzitě vyučoval, 1409 – 10 rektor → od roku 1400 kazatel Osobnost mezinárodně známá – stíhán papežem, církevními soudy, pozván na koncil do Kostnice	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: pouze implicitně – pod ochranou krále (byl významnou a váženou osobností) pronásledován církví i papežem, pozván ke kostnickému koncilu (svým vlivem ve společnosti vyvolával u církve obavy) známý i za hranicemi českých zemí	Přítomnost Husa ve veřejném diskurzu – není reflektována
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Černobílý portrét Jana Husa (zdroj neuveden) Současná fotografie Betlémské kaple Foto Husova pomníku na Staroměstském náměstí (od L. Šalouna)	Není	Není	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – není	Dobová prezentace - osobnosti není zachycena

<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou; Pouze na portrétu pokrývka hlavy	Oděv, rekvizity a symboly - pouze zmíněný portrét	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - neprezentováno	Symbolická prezentace - není	Karikatury, plakáty,.. - nejsou
---	-----------------	--	---	--	------------------------------	---------------------------------

*Tabulka 17 Jan Hus, Taktik*

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici SPN pro gymnázia a SŠ, s. 81 – 82

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Zdůrazněna návaznost na Johna Wyclifa Významný kritik poměrů v církvi, univerzitní mistr, rektor UK; Výborný řečník se schopností ovlivňovat davy; Podpora Husa králem Václavem IV. – Dekret kutnohorský.; Klatba, interdikt nad Prahou odchod na venkov – Kozí hrádek, hrad Krakovec Upálen na základě rozhodnutí kostnického koncilu.	Vzpomínky, deníky - nejsou O osobním životě Husa je uvedeno, že není přesvědčivě prokázáno místo jeho narození (Husinec u Prachatic X Husinec u Prahy) Měl bratra. V době studií se „rád účastnil různých rozpustilostí“ (zdroj neuveden) Ukázka z Husova listu přátelům z Kostnice 21. 6. 1415	Kázání v Betlémské kapli Veřejná kritika církve, projevy odpustků a návrhy na nápravu	Informace vzdělávání, výchově Útržek o začátku návštěvy školy v místě bydliště Implicitně VŠ vzdělání → stal se mistrem, později rektorem UK. Osobnost mezinárodně známá – stíhán papežem, církevními soudy, pozván na koncil do Kostnice	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: Pouze implicitně – pod ochranou krále (byl váženou osobností) Pronásledován církví; pražským arcibiskupem a papežem (církve se obávala jeho vlivu) Protest proti jeho smrti podepsalo 452 českých a moravských šlechticů	Přítomnost ve veřejném diskurzu – měl své následovníky Jeroným Pražský (upálen 1416) Jakoubek ze Stříbra – zavádí přijímání podobojí ještě za Husova života. Řada příznivců i mezi šlechtou (viz podpis protestu)
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Iluminace z Martinické bible kolem roku 1430 (Mart. Bible uvedena)	Není	Foto úředního opisu Dekretu kutnohorského pro Jana Husa s pečeti rektora univerzity,	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – iniciála Jana Husa na hranici	Iluminace Husova upálení v kacířské čepici.

	Fotografie dnešní podoby Betlémské kaple		1414			
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – kromě kacířské čepice na vyobrazení z bible nejsou	Oděv, rekvizity a symboly - pouze zmíněná iniciála J. Husa na hranici	Způsob chování, vzdělávací rituály – obraz průvodu v Kostnici: papež Martin V. jede na koni, kterého vede Zikmund Lucemburský (římsko - německý král) za uzdu. Podřízenost světské moci církevní.	Symbolická prezentace – nevztahuje se k osobě Jana Husa. Na obraze symboly moci papeže a římsko – německého krále	Karikatury, plakáty,.. - pokud ponecháme stranou již zmíněnou iniciálu z bible, nejsou

Tabulka 18 Jan Hus, SPN gymnázia



## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici Didaktis pro gymnázia a SŠ, s. 67 - 68

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Jan Hus zachycen v celospolečenském kontextu – pokračující zápas církevní a světské moci. Papežské schizma narušilo dosavadní politický model – začíná se formovat stavovský model vlády; odraz celé situace v hospodářství a ekonomice.	Vzpomínky, deníky - nejsou Ukázka z „psaní Jana Husa přátelům v Čechách“ z 10. 6. 1415 (HLAVÁČEK, I. <i>Ze zpráv a kronik doby husitské</i> . Praha 1981)	Působení na pražské univerzitě. Kazatelská činnost česky v Betlémské kapli. Vliv na pokračovatele – Jeroným Pražský, šlechtu i na široké lidové masy	Názory vycházející z Viklefa (Wyclifa) – nutnost respektovat Boží zákon, návrat k ideálům rané apoštolské církve, odejmout církvi majetek jako původ všech zlořádů	Podpora krále Václava IV. – Dekret kutnohorský; Ochrana královny Žofie Bavorské a vysoké šlechty Pronásledován pražským arcibiskupem a papežem (papežská klatba)	Podporován lidem i šlechtou. Chráněn a podporován panovnickou rodinou. Obliba u širokých vrstev obyvatelstva.
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Velmi drobné obrázky: přímo k JH se vztahuje pouze iluminace ze švýcarské kroniky Diebolda Schillinga 1484/5 Husovo upálení (4,5 x 4,5cm)	Žádná ikonografie	Žádná ikonografie	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – „zasedání biskupů a dalších prelátů na obecném koncilu v Kostnici“, s. 68 (Kostnická kronika Ulricha z Riechentalu 5,5 x 3,5 cm)	Dobová prezentace osobnosti není zachycena

<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není Rodové vazby nenacházíme ani v textu	Předměty spojené se životem osobnosti – na velmi drobných iluminacích nejsou rozeznatelné	Uniforma, oděv, rekvizity a symboly moci – nejsou	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - iluminace z Jenského kodexu „dáběl převlečený za anděla“ - iluminace z Bible Václava IV. (lazebnice, vousatý muž a ledňáček) <sup>397</sup>	Symbolická prezentace - není	Karikatury, plakáty atd. – nejsou
---	---	--	---	---	------------------------------------	---

Tabulka 19 Jan Hus, Didaktis

---

<sup>397</sup> Ledňáček – známý jako symbol věrné lásky již z antické mytologie o Alkyoně, zde symbolizuje lásku krále ke královně (není historicky doloženo)

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Jana Husa v učebnici SPN pro SOŠ, s. 72 -73

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Hus prezentován obdobně jako v učebnici pro gymnázia: přejal mnoho myšlenek Johna Wyclifa; zastánce kázání v češtině; nejprve podporován králem (Dekret kutnohorský), po kritice odpustků již ne; rozpory s církví (arcibiskupem) – klatba, interdikt; Hus nucen odejít na Kozí hrádek a hrad Krakovec (1414); kostnický koncil ho odsoudil jako kacíře k upálení.	Vzpomínky, deníky - nejsou	Kázání v Betlémské kapli, později na venkově; veřejná kritika církve, hlavně odpustků; kazatel, který dokázal svými názory vzbudit zájem i krále a šlechty; vyučující na pražské univerzitě; po vydání Dekretu kutnohorského se „univerzita dostala pod kontrolu Husovy skupiny“.	Informace vzdělávání, výchově - nejsou (a ani o jeho pedagogické činnosti na univerzitě); přejal mnoho názorů anglického myslitele J. Wyclifa; doporučoval, aby církev byla zbavena veškerého pozemkového majetku + odmítal prodej odpustků.	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: - konkrétní dobové výroky nejsou	Přítomnost ve veřejném diskurzu vyjádřena implicitně: podpora krále (později ztracena) podpora některých šlechticů i lidu X cizí studenti, kteří opustili univerzitu, „šířili v zahraničí zprávy o jeho kacířství“
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Současné drobné foto interiéru a exteriéru Betlémské kaple Středověké vyobrazení papeže – iluminace Drobná kresba Cizí studenti, kteří opustili	Není	Iluminace - vyobrazení Husa na kazatelně v Betlémské kapli (16. stol.)	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – není	Dobová prezentace - osobnosti není zachycena

	univerzitu, šířili v zahraničí zprávy o jeho kacířství „Antikrist vyvolává pálení knih“					
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou	Oděv, rekvizity a symboly - kazatelské bílé roucho s křížem, bez pokrývky hlavy	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - neprezentováno	Symbolická prezentace – není	Karikatury, plakáty,.. - nejsou

Tabulka 20 Jan Hus, SPN SOŠ

## Problematika a způsoby prezentace sledované historické osobnosti Jana Husa – shrnutí výsledků analýzy

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Ze zřejmého důvodu, že z Husovy biografie ani některá základní fakta nejsou známa, nemůže být tato faktografie publikována v edukačních materiálech. Schematicky zmapován je až jeho život po vysokoškolských studiích – vyučující na univerzitě v Praze, rektor univerzity, kazatel v Betlémské kapli, posléze působení na dalších místech (Kozí hrádek, Krakovec). Cesta do Kostnice s cílem obhájit myšlenku očištění církve, věznění, upálení.	Vzpomínky, deníky ani ukázky z nich v žádné z učebnic nejsou. Nenalezneme ani ukázku z jeho díla či dopisů, které by v učebnici dějepisu jistě bylo vhodné předložit a nabídnout jim minimálně práci se středověkým textem.	Všechna nakladatelství uvádějí Husovo rektorské působení (nezdůrazňují krátkou dobu tohoto postu), většina učebnic zmiňuje i to, že na univerzitě vyučoval. Uváděn je také po určitou dobu učencův významný vliv na panovníka; méně pak také Husův trvalý na panovníkovu ženu, královnu Žofii atd. Činnost kazatelská se zásadním vlivem na lidové masy a vyvolání protiodpustkových bouří → klatba, interdikt nad Prahou. Spisovatelská činnost je zmíněna jen ve dvou učebnicích.	Informace o vzdělávání Jana Husa v raném věku v žádné z učebnic nejsou, v některých je pak zmíněno studium na pražské univerzitě, v jiných je pouze implicitně. V oblasti názorů na církve všechny učebnice zmiňují Husovo ovlivnění anglickým reformátorem Johnem Wicliffem a jeho kazatelské umění a působení na široké lidové masy.	Výroky o činnosti osobnosti J. Husa a jeho hodnocení v daném historickém období opět ve většině učebnic explicitně nenacházíme. Implicitně však jsou obsaženy v každé z analyzovaných učebnic: - osobnost následovaná nejnižšími lidovými vrstvami i vysokou šlechtou, požívající dlouhodobě ochranu a podporu panovníka i uznání a oddanost královny - v zahraničí vnímán jako vlivná osobnost: obavy papeže z rozšíření jeho vlivu a působení jeho myšlenek.	Autoři všech nakladatelství přistupují k osobnosti J. Husa pozitivně a předkládají i převážně pozitivní přístup dobové společnosti k jeho osobě; výjimku tvoří samozřejmě postoj katolické církve zastupované papežem a ortodoxně katolickými panovníky (Zikmund Lucemburský). Dnešní společností je Hus vnímán rovněž velmi kladně a na žebříčku popularity mezi nejvýznamnějšími historickými osobnostmi je stále v první desítce.
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Všechny učebnice prezentují iluminaci Husa z Jenského kodexu „Upálení mistra	Husův soukromý život na obrazech, iluminacích apod. není v žádné	Kazatelské, rektorské ani pedagogické činnosti Jana Husa rovněž nenacházíme	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života atd. v mládí, v žádné	Oficiální způsob prezentace v rámci ikonografie nenacházíme ani v jedné	Soudobá prezentace osobnosti – kromě zmíněné dobové ilustrace Jana Husa

	Jana Husa“ Některé další pak ještě Husovu černobílou idealizovanou podobiznu Mikoláše Alše z 19. století.	z učebnic zachycen – není ani známa dostupnost takovýchto materiálů.	v učebnicích žádné ikonografické ztvárnění či jejich repliku.	z učebnic nejsou prezentovány; původ z jihočeského Husince není zcela spolehlivě potvrzen ani vyvrácen.	z analyzovaných učebnic.	před upálením ve sledovaných učebnicích textech není.
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen ani jiné grafické znázornění rodové linie žádné nakladatelství žákům nepředkládá. (původ není prokazatelně znám)	Předměty spojené se životem osobnosti v žádné z učebnic nejsou; pokud za ně nebudeme považovat dnešní podobu Betlémské kaple (fotografie).	Oděv, rekvizity a symboly z ikonografického zpodobnění v žádné z učebnic nenalezneme – ve většině je možné vidět pouze Husův potupný oděv na hranici Kazatelský oděv na portrétu z 19. stol. ve dvou sledovaných učebnicích nemá zcela přesnou vypovídající hodnotu.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období v žádné z učebnic, které byly zkoumány, nejsou reflektovány.	Symbolická prezentace kromě již zmiňované ilustrace Husa na hranici, případně na voze před popravou, v učebnicích k vidění není.	Karikatury, plakáty média atd. v učebnicích nejsou, pokud za karikaturu nebudeme považovat již zmíněnou iluminaci Husa na hranici v kacířském oděvu a čepici.

Tabulka 21 Komparace učebnic Jan Hus

## Jan Hus – souhrnný komentář

Osobnosti Jana Husa věnuje učebnice pro základní školy z nakladatelství SPN překvapivě poměrně malou pozornost. Neuvádí žádnou jeho další aktivitu, kromě působení na univerzitě, z čehož lze vyvodit závěr o jeho značném vzdělání a činnost kazatelskou spojenou s kritikou církve a odpustků. Text zabývající se Husem je spíše východiskem pro několikastránkovou kapitolu „Doba husitská“ a uvozuje následující problematiku.

Přístup autorů učebnic z řady SPN pro základní školy k prezentaci zkoumané osobnosti je pozitivní a prostý emocí. Určitou charakteristiku osoby Husa v sobě nesou konstatování, že „byl výborným řečníkem“ a že „kritizovat veřejně papeže a nešvary v církvi vyžadovalo velkou odvahu ....“ Vlastní výkladový text bez ikonografie, doplňkového textu a otázek je prezentován na necelé jedné straně.

Učebnice nakladatelství Fraus předkládá text o Janu Husovi jako součást kapitoly „Nemocná církev a nelehká cesta k jejímu uzdravení“, vazby a souvislosti s celkovým stavem církve jsou zcela zřejmé. Vedle Husova reformního působení směrem k církvi, kazatelství a pedagogické činnosti na univerzitě nakladatelství Fraus jako jediné zmiňuje v rozšiřujícím textu ještě reformu českého pravopisu. Přístup autorů k prezentaci osobnosti J. Husa je pozitivní, ale nikoli emotivní. Charakteristiku Husovy osoby výkladový text nepředkládá. Základní informace se ve své podstatě shodují s ostatními učebnicemi pro ZŠ, jsou však více kusé. Ikonografie v této učebnici je podstatně bohatší než v jiných učebních textech – v některých případech však jsou velmi minimalistické (foto Betlémské kaple).

Dobovou češtinu (terminologie, frazeologie) typickou v období Husova života lze předpokládat ve zmíněném citátu z kázání (viz tabulka: „ Zlem nazývám...“), dále pak v ukázce ze zprávy Petra z Mladoňovic („Přišed pak na popraviště, poklekl a rozepjav ruce a zdvihnuv oči k nebi, zbožně se modlil...“) a ve stížném listu české šlechty koncilu („...To stalo se na věčnou hanbu našeho království...Věrně kázal Boží zákon, učil nás i naše poddané a všecky bludy vytrvale zamítal. Dáno v Praze léta Páně 1415 v plném sněmu šlechticů Království českého a Markrabství moravského.“)<sup>398</sup>

---

<sup>398</sup> KOL. autorů: *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2015, s. 86

Žáci mají možnost utvořit si obrázek o zkoumané osobnosti nejen na základě verbálního textu, ale i obsažnější ikonografie. Mají také možnost seznámit se s dobovým jazykem a s připojenými texty dále pracovat.

Nakladatelství Nová škola se věnuje osobnosti Jana Husa cca na jedné straně textu se třemi obrázky. Představuje jej jako „nejznámějšího kazatele v době Václava IV.“, který „vystudoval na pražské univerzitě, kde poté také přednášel“<sup>399</sup>. Okrajově a nekonkrétně také zmiňuje Husovu činnost spisovatelskou („...uchýlil se na venkov, kde dál kázal a psal svá nejvýznamnější díla“). Výkladový text o Janu Husovi je začleněn do kapitoly Husitství a odkazuje na předchozí kapitolu, konkrétně problémy vlády Václava IV. především ve vztahu k církvi. Přístup autorů k prezentaci zkoumané osobnosti je stejně jako v učebnicích jiných nakladatelství pozitivní a bez emočního zabarvení. Osobní charakteristiku Jana Husa v textu NNŠ nenajdeme. Základní informace jsou rovněž shodné s jinými učebnicemi pro ZŠ, pouze v některých případech s využitím jiných výrazových prostředků. Doplnkový text v učebnici nenalezneme. Dobová terminologie, frazeologie typická v období Husova života se také neobjevuje (výjimku představuje velmi drobný, tedy nečitelný, text protestu české šlechty, kdy jde spíše o ukázkou přivěšených pečeti).

Učebnice z nakladatelství Taktik osobnosti Jana Husa věnuje poměrně malou pozornost a stejně jako text z nakladatelství SPN, kromě působení na univerzitě a činnosti kazatelské spojené s kritikou církve, neuvádí žádnou jeho další aktivitu. Text zabývající se J. Husem je provázán s dobovým celospolečenským kontextem, především situací v církvi (včetně stránkových odkazů, např. na papežské schizma). Přístup autorů k prezentaci zkoumané osobnosti je pozitivní a prostý emocí. Charakteristiku Husovy osoby nenalezneme. Vlastní výkladový text bez ikonografie, doplňkového textu a otázek je prezentován na necelé jedné straně a přináší základní informace shodné s jinými učebnicemi pro ZŠ. V doplňkovém textu je navíc rok reformátorova narození a informace o studiích. Příklad dobové frazeologie a terminologie typické pro období Husova života v učebnici není publikován.

V učebnici pro gymnázia z nakladatelství SPN je J. Husovi věnována o něco hlubší pozornost než v učebnicích pro ZŠ a zasazuje jeho činnost do širšího kontextu. Ani tato

---

<sup>399</sup> VYKOUPILOVÁ, L. – ANTONÍN, R. – FEJFUŠOVÁ, M.: Dějepis pro 7. ročník. Středověk a počátky novověku. Brno: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., 2010, s. 76



učebnice ale neuvádí žádnou Husovu další aktivitu, kromě působení na univerzitě. Z konstatovaného lze vyvodit závěr o jeho značném vzdělání. Explicitně je poukazováno na Husovu kazatelskou činnost spojenou s kritikou církve a odpustků. Text zabývající se Husem je východiskem pro kapitolu „Husitská revoluce a její důsledky“ a uvozuje následující problematiku. Přístup autorů k prezentaci zkoumané osobnosti je opět kladný, avšak vyhýbá se hodnotícím soudům. Janu Husovi učebnice (vlastní výkladový text, ikonografie, doplňkový text) věnuje dvě strany. Nacházíme zde však větší provázanost s předchůdci i následovníky. Dobovou terminologii, frazeologii typickou v období života osobnosti ve výkladovém textu nenalezneme, nacházíme je pouze v krátkém úryvku z kostnického dopisu Jana Husa přátelům z 21. 6. 1415. Jako příklad obrátů, které v současném českém jazyce nenacházíme, případně se vyskytují v jiném smyslu či významu, uvádíme následující slova: „...odpřísáhnouti znamená doznati, že jsem držel bludy nebo blud, od nich ustoupiti pravý opak...“ nebo „...zdálo by se, že jsem přijímač osob...“<sup>400</sup> V tomto případě se nabízejí různé možnosti práce s textem.<sup>401</sup>

V rámci narativu gymnaziální dějepisné učebnice se uživatelé setkají se stejnou faktografií jako v ostatních sledovaných učebnicích pro základní či střední školy. Setkají se však také s detailnější analýzou situace, která k reformnímu hnutí vedla. Jmenování jsou i Husovi předchůdci. Výkladový text méně než jiné učebnicové texty připomíná pouhý Husův životopis a více reflektuje veškeré dění v zemi i za hranicemi království. Učebnice kolektivitu autorů z nakladatelství Didaktis jako jediná zmiňuje vliv a podporu královny Žofie Bavorské. Naopak stejně jako ostatní zmiňuje Dekret kutnohorský, věnuje se mu ale opět z aspektu poměrů v celé zemi a uvádí celou „reformní skupinu mistrů“<sup>402</sup>, nejen J. Husa jako jednotlivce. Jako Husova spolupracovníka uvádí Jeronýma Pražského a zmiňuje i jeho upálení necelý rok po mistru J. Husovi. V učebnici nacházíme krátký úryvek z „psaní Jana Husa

---

<sup>400</sup> ČORNEJ, P. – ČORNEJOVÁ, I. – PARKAN, F.: *Dějepis 2 pro gymnázia a střední školy*. Středověk a raný novověk. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, s. 82

<sup>401</sup> Je třeba si nutně uvědomit, že publikovaný text není citací originálního pramene a je třeba pracovat spíše s obsahem a faktografií, nikoli s lingvistickým potenciálem.

<sup>402</sup> KOL. autorů: *Starší dějiny pro střední školy*. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018, s. 68

přátelům v Čechách“ z 10. 6. 1415, ve kterém vyzývá především ke zbožnosti a „prosí, aby milovali a velebili kněze dobrých mravů a ctili je, obzvláště ty, kteří šíří slovo Boží.“<sup>403</sup>

V případě osobnosti Jana Husa v učebnici SPN pro SOŠ platí totéž, co jsme zaznamenali již u Karla IV. Husovi je věnována o něco hlubší pozornost a je zasazen do širšího kontextu než v učebnicích pro základní školy. Oproti gymnaziálnímu učebnímu textu je však tento zhuštěn a část faktografie vynechána. Autoři nezmiňují žádnou Husovu další aktivitu, kromě působení na univerzitě. V konstatování je implicitně obsažena informace o jeho značném vzdělání. Dále autoři uvádějí Husovu kazatelskou činnost spojenou s kritikou církve a odpustků.

Text věnovaný J. Husovi (s. 72 – 73) je především východiskem pro kapitolu „Husitská revoluce“ a následující problematiku uvozuje. Přístup autorů k prezentaci zkoumané osobnosti je opět pozitivní, avšak bez hodnotících soudů. Janu Husovi učebnice (vlastní výkladový text, ikonografie) věnuje jednu stranu. Nacházíme zde však větší provázanost s předchůdci i následovníky. Dobovou terminologii, frazeologii typickou v období života osobnosti ve výkladovém textu nenalezneme. V rámci ikonografie je učebnice doplněna jediným drobným obrázkem (nejstarší vyobrazení upálení z tzv. Martinické bible – str. 73).

Celkově je možné konstatovat, že i ve vztahu k osobnosti Jana Husa se zkoumané učebnice pro základní i střední školy shodují v základní faktografii a opětovně i v ikonografii, které je ještě podstatně méně než v případě Karla IV.

## **7.5 Mistr Jan Hus v historickém vědomí české společnosti**

V generačně proměnlivém historickém vědomí či v generačně různící se historické paměti byl Jan Hus osobností velmi různorodou, od reformátora církve přes mučedníka až po světce, od národního buditele a patriota přes sociálního revolucionáře, hlas lidu až po průkopníka komunismu. Jeho odpůrci v něm zase viděli kacíře, odpadlíka i fanatika a náboženského tmáře. Jan Hus, římskokatolický kněz a náboženský myslitel kritizující ve svých

---

<sup>403</sup> KOL. autorů: *Starší dějiny pro střední školy*. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018, s. 67

kázáních i univerzitních přednáškách mravní úpadek katolické církve, byl v roce 1999 rehabilitován papežem Janem Pavlem II. a uznán za církevního reformátora.

K jeho učení a odkazu se hlásí v současnosti všechny nekatolické církve v České republice (především však Církev československá husitská, Pravoslavnou církví je uctíván jako svatý mučedník).

Druhý život této významné osobnosti českých dějin začal vznikat datem jeho nelítostné smrti 6. července 1415 díky Petru z Mladoňovic a jeho *Relatio de Magistro Iohanne Hus causa in concilio Constantinensi acta* (Zpráva/Relace o mistru Janu Husovi).<sup>404</sup> Závěr spisu, nazvaný Pašije, je odkazem na Kristovo utrpení a Hus je představen jako světec, který položil život za pravdu a víru. Takto Husa přijímalo utrakvistické prostředí v českých zemích, ale katolická církev ho logicky nahlížela jako kacíře. V Piccolominiově<sup>405</sup> Historii české však nalezneme i určitý pozitivní pohled, Hus byl podle něho „výmluvný a proslul bezúhonným životem“<sup>406</sup>, dostal se však na scesti a „následovali skoro všichni kněží, obtížení dluhy, pověstní zločiny a buřičstvím, kteří se domnívali, že pomocí novoty uniknou trestům.“<sup>407</sup>

V 16. století byl druhý život mistra Jana znovu vzkříšen v Německu Martinem Lutherem, pro kterého se Hus stal vzorem a zasadil se i o vydání jeho díla *De ecclesia/O církvi*.

V českém prostředí ve stejné době nacházíme dokonce katolického autora s v zásadě pozitivním náhledem na Husa. Václav Hájek z Libočan jej považuje za dobrého a učeného muže a do kontrastu k němu klade Žižku s jeho „morděři“.

V pobělohorském období se silnou rekatolizací byla samozřejmě dominantní snaha jakoukoli připomínku středověkého kazatele zlikvidovat, aby na české země nepřetržoval

---

<sup>404</sup> MLADONIOWICZ, Petri de.: *Relatio de Magistro Iohanne Hus*. In: *Fontes rerum Bohemicarum VIII*. Petri de Mladoniowicz opera historica nec non aliae de M. Iohanne Hus et M. Hieronymo Pragensi relationes et memoriae. S. 25–120. Ed. Novotný, V. Praha 1932, s. 25–120

<sup>405</sup> Eneáš Silvius Piccolomini, pozdější papež Pius II. (1405–1464)

<sup>406</sup> ENEA SILVIO (PICCOLOMINI).: *Historia Bohemica/Historie česká*. Ústav pro klasická studia Akademie věd České republiky, z latinského originálu přeložili Martinková, Hadravová a Matl, autor úvodní studie F. Šmahel Praha, KLP 1998, s. 248

<sup>407</sup> ENEA SILVIO (PICCOLOMINI).: *Historia Bohemica/Historie česká*. Ústav pro klasická studia Akademie věd České republiky, z latinského originálu přeložili Martinková, Hadravová a Matl, autor úvodní studie F. Šmahel Praha, KLP 1998, s. 254

náhled jako na sídlo kacírů a místo zrodu hereze. O formování Husova obrazu v této době tedy logicky nelze hovořit.

Znovu se na historické scéně Jan Hus a husitství objevují až v době osvícenství. Ačkoli pro některé osvícence byl náboženským tmářem, František M. Pelcl jeho význam srovnával přímo s císařem Josefem II. pro jejich společnou snahu o reformu církve. Z tohoto důvodu se Hus stal pokrokovou osobností a mohl být vzorem jak pro přívržence Josefa II., tak i pro první národní buditele u nás. Obrozenci Husa posuzovali jako člověka, který se „postavil pražským Němcům a dokázal ze země cizáky vypudit“.<sup>408</sup>

Jana Husa si velmi vážily i osobnosti jako byl Ján Kollár a především pak František Palacký, jehož interpretace v Dějinách národa českého Husův i celkový obraz husitství ovlivnila na dlouhou dobu. Hus podle názoru Palackého sehrál zásadní roli v počátcích národního hnutí, uvědomění si slovanství a formování odporu proti germanizaci.

Dalo by se říci, že snad obraz žádné z historických osobností našich dějin neprošel tolika proměnami jako Jan Hus, k jeho odkazu se hlásil ve stejné době jak T. G. Masaryk a jeho příznivci, tak i přívrženci dělnického hnutí. Masaryk Husa uznával především jako morálně inspirativní náboženskou osobnost s vlivem na český národ a zrod reformace. Dělnictvo v Husovi vidělo zase primárně pokrokovou osobnost bojující za sociální rovnost.<sup>409</sup>

Oslavován byl i v období první světové války, kdy Masaryk přesně na den výročí pěti set let od Husova upálení vyhlásil boj habsburské monarchii.

Na tomto místě vnímáme jako vhodné zmínit počátky „sporu o smysl českých dějin“ mezi J. Pekařem a T. G. Masarykem, protože jeho předmětem mimo jiné byla také osobnost Jana Husa.<sup>410</sup>

---

<sup>408</sup> POLC, V. J. Jan Hus v představách šesti staletí a ve skutečnosti. Vranov nad Dyjí 2015.

<sup>409</sup> KAPUSTOVÁ, I.: Prezentace Milady Horákové, oběti politických procesů 50. let 20. století, ve školní výuce dějepisu. In: Žrodla historiczne. Poznaň 2017.

<sup>410</sup> „Historik Josef Pekař v rámci sporu o smysl českých dějin<sup>410</sup> obhazuje prof. Jaroslava Golla, proti Masarykovi slovy že „tam, kde není solidní heuristiky a pečlivé kritiky, nemůže být vědy.“ Pekař Masarykovi vytýkal především svévolné zacházení s historickými fakty a také tezi o reformačních základech českých dějin. Sám pak zdůrazňoval hlavně národní moment v českých dějinách. Tento prvek naopak odmítal Masaryk s tvrzením, že mravnost a humanita musí být samozřejmým základem každé společnosti. V průběhu přes čtvrt století trvajícího sporu se do něj zapojilo vedle prof. Pekaře i mnoho dalších historiků a řešeny byly zásadní i méně podstatné otázky“. (KAPUSTOVÁ, I.: Prezentace Milady Horákové, oběti politických procesů 50. let 20. století, ve školní výuce dějepisu. In: Žrodla historiczne. Poznaň 2017.)

Pekař kromě jiného zdůraznil neoddělitelnost velkých postav našich dějin, např. Jana Husa, Jana Amose Komenského, od křesťanské víry, ale současně jejich náboženský rozměr na rozdíl od Masaryka odkázal do minulosti.

„Jsme národ Husův a rádi se tak zoveme – avšak jsme tím národem Husovým doopravdy a ve skutečnosti? Nejsme. Ještě nejsme...“<sup>411</sup>, tvrdí ve své práci o Janu Husovi T. G. Masaryk.

Mistr Jan Hus je v Masarykově pojetí hrdinou, který se ve své době dokázal postavit nejsilnější autoritě – církvi a papeži, a tím prokázal nejen osobní statečnost, ale především svobodu myšlení. Husův nejobsáhlejší a nejvědeckější spis „De ecclesia“ tento fakt dle Masaryka dokládá nejpřesvědčivěji. Celá podstata Husovy existence i mučednické smrti tkví v tom, že dokázal veřejně prohlásit potřebu podřízenosti církevní autoritě, mravnosti a zbožnosti. Z Masarykova díla, konkrétně z publikace *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*, vyplývá hluboká úcta k osobnosti Jana Husa a v rámci našich novodobých dějin ho T. G. Masaryk staví na jednu z nejvyšších příček mezi osobnostmi českých dějin.<sup>412</sup>

Stopy Husova myšlení a odkazu i zcela vědomou návaznost na Jana Husa T. G. Masaryk hledá a nachází v díle nejvýznamnějších národních buditelů – Dobrovského, Kollára, Šafaříka, Palackého a Havlíčka. Po vzniku Československé republiky vedl spor o Husa až k tzv. Marmaggiho aféře, která se dotkla zahraniční politiky a diplomatických vztahů.<sup>413</sup>

V období socialistického Československa se osobnost Jana Husa stala ideologickým nástrojem komunistického režimu. Ministr školství Zdeněk Nejedlý<sup>414</sup> vyzvedával „sociálně-revoluční“ rozměr Husova díla a jeho myšlenek. Po únorovém převratu 1948 komunisté zcela potlačili náboženskou dimenzi osoby Jana Husa a představovali jej jako revolucionáře a tribuna lidu. Následné období husitství pak nazvali revolucí, která poprvé směřovala ke komunistickým ideálům.

---

<sup>411</sup> MASARYK, T. G.: *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*. Praha 1896, Praha 1908 (2. vyd.), s. 3, kap. 1

<sup>412</sup> Dnešní členění dějin tomuto pohledu neodpovídá a více než pravděpodobně by současný historik Jana Husa průkopníkem či prvopočátkem novodobých dějin nenazval.

<sup>413</sup> Papežský nuncius Francesco Marmaggi protestně opustil republiku a došlo k dočasnému rozvázání diplomatických styků mezi ČSR a vedením římskokatolické církve ve Vatikánu – důsledek oslav 510. výročí upálení MJH. In POLC, 2015

<sup>414</sup> pod vlivem historických románů A. Jiráka

Osobností J. Husa se i v současnosti po mnoha staletích od jeho upálení zabývají historikové a pozornost mu věnuje i laická veřejnost. Jeho postava není jen osobností českých dějin, ale vzhledem k návaznosti na myšlenky Wicliffovy a působení na reformaci německy mluvících zemí, potažmo i na německou selskou válku, jde o osobnost známou minimálně ve střední a západní Evropě.<sup>415</sup> V českém prostředí k nejvýznamnějším současným „husitologům“ patří například Pavel Soukup, Jan Sedlák nebo Jiří Kejř, osobou Husa se však v kontextu husitství zabývají i další autoři. Za zmínku jistě stojí Soukupova poznámka, která má platnost nejen v pohledu na Jana Husa, ale na kteroukoli historickou osobnost nebo událost. Ve své publikaci uvádí, že i záznamy přímých účastníků Husovy poprav, historiků, kteří událost přímo zaznamenali, se významně liší. Odlišnosti nejsou pouze v selekci zapsaných detailů, ale také v komplexním hodnocení. Oba zápisy jsou psány se zjevně různými úmysly a cíli. Záznam Ulricha Richental zmiňuje upálení Husa jako „událost spojenou s koncilem, která přirozeně vzbudila pozornost“,<sup>416</sup> zatímco zpráva Petra z Mladoňovic je psána „s úmyslem zachovat na věčné časy památku na svého mistra.“<sup>417</sup> Soukup popisuje i další momenty, ve kterých se oba historici liší.<sup>418</sup> Proměnlivosti aspektů formování obrazu J. Husa autor věnuje celou kapitolu trefně nazvanou „Jan Hus v rukách historiků“. Konkrétní příklad výše uvádíme jako doklad toho, že ani dobové zprávy očitých svědků – historiků nejsou zcela jednotné a aspekt politické či společenské příslušnosti nebo dokonce emoce ovlivňovaly a ovlivňují i přímá svědectví, na základě kterých se pak formuje obraz osobnosti v kolektivním historickém vědomí i druhý život historických postav.

Osobnosti Jana Husa a jeho odkazu se nevěnují pouze historici, ale i současné církve. Při příležitosti šestisetletého výročí Husova upálení papež František řekl: „... je třeba dál studovat osobu a činnost Jana Husa, který byl dlouho předmětem sváru mezi křesťany a dnes

---

<sup>415</sup> Dokladem tohoto konstatování je slovensky, polsky, německy i anglicky psaná literatura zabývající se Husovou osobností (např. MIETHKE 2004, RICHENTHAL 2009, FUDGE 2010, 2013, Providente 2011)

<sup>416</sup> SOUKUP, P.: *Jan Hus. Život a smrt kazatele*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2015, s. 11

<sup>417</sup> SOUKUP, P.: *Jan Hus. Život a smrt kazatele*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2015, s. 11

<sup>418</sup> SOUKUP, P.: *Jan Hus. Život a smrt kazatele*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2015, s. 12 ...podle Richental byl Hus upálen v kvalitním drahém oděvu, podle Mladoňovice „Husovo ošacení hodili do ohně biřící až po jeho smrti.“

se stal pohnutkou k dialogu. Toto ideologicky nepodmíněné bádání bude důležitou službou historické pravdě, všem křesťanům a celé společnosti, i za hranicemi vaší země.“<sup>419</sup>

## 8 PREZENTACE TOMÁŠE G. MASARYKA V DĚJEPISNÝCH UČEBNÍCÍCH

### 8.1 Meziválečný učebnicový obraz T. G. Masaryka

Primárně zaměříme svou pozornost na Pekařovu učebnici *Dějiny československé pro nejvyšší třídy škol středních*. Osobnosti Tomáše Garrigue Masaryka je v ní věnován poměrně rozsáhlý prostor, informace o něm jsou však včleněny do kontextu několika kapitol v rozsahu cca dvaceti stran. Poprvé se v publikaci se jménem Masaryk setkáme v krátké zmínce o tom, jak „prof. Masaryk přispěl k odsouzení podvodů (falešných dokumentů)“ v letech 1909 a 1910 v souvislosti se vztahy mezi monarchií a Srbskem.<sup>420</sup> Detailněji jsou žáci informováni o Masarykovi a jeho spolupracovnících v souvislosti s podpisem provolání „českého komitétu zahraničního“ v roce 1915 v Paříži, kdy „začíná se otevřeně organizační práce Masarykova“.<sup>421</sup> Vedle Masarykovy činnosti, míst působnosti a funkcí (hlava odboje, kontakty s Maffii, předseda Národní rady české...) jsou podtrhovány i jeho charakterové vlastnosti, vzdělanost, politický rozhled a schopnost racionálně uvažovat, např. „jako kritický muž nepočítal slepě s jistotou úspěchu“. Určitou osobnostní charakteristiku lze ostatně implicitně vyčíst i u Masarykových spolupracovníků, především E. Beneše, M. Štefánika. Jako Masarykova blízkého zahraničního podporovatele Pekař zmiňuje dále vědce a politika Setona – Watsona, který byl podrobně obeznámen s vnitřními poměry v Rakousku – Uhersku.<sup>422</sup> Učebnicový text v kontextu dalších zmiňovaných celoevropských událostí uvádí např. Masarykovo setkání se Svazem národů (1914 v Rotterdamu), „přijetí Masarykovo chefem vlády francouzské Briandem“<sup>423</sup> v únoru 1916 zprostředkované Štefánikem nebo příjezd Masaryka do Petrohradu (květen 1917), jehož cílem bylo urovnat konfliktní postoj carské

---

<sup>419</sup> [www.radiovaticana.cz](http://www.radiovaticana.cz) 15.6.2015

<sup>420</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 168

<sup>421</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 173

<sup>422</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 173

<sup>423</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 174

vlády k povolení českého vojska v Rusku (čs. legií).<sup>424</sup> Problematika českého armádního sboru je následně dále rozpracována v celé podkapitole a Masarykova role v ní je opakovaně uváděna. Jako zásadní je akcentováno Masarykovo rozhodnutí o „politice naprosté neutrality“ zmiňované vojenské jednotky v Rusku a vyjednání její přepravy přes Vladivostok na západní frontu do Francie. Masaryk se pak spolu se Štefánikem a Benešem zasadili rovněž o vznik samostatných českých sborů ve Francii a Itálii.<sup>425</sup>

Dále v učebnici zaznamenáme jméno T. G. Masaryka v souvislosti s „projevem zástupců slovenských a českých organisací amerických“ v Pittsburku o vytvoření společné demokratické republiky Čechů a Slováků.<sup>426</sup> Subkapitola *Vyhlášení české samostatnosti Benešem a Masarykem* zřetelně naznačuje roli Masaryka v rámci této události a jeho jméno se v ní vyskytuje opakovaně (v souvislosti s transformací Národní rady pařížské v prozatímní vládu českou, do které byl jmenován jako její člen, Masarykovo zveřejnění slavnostního prohlášení české nezávislosti ve Washingtonu a Wilsonova pro Rakousko likvidační reakce na žádost o zprostředkování míru „pravděpodobně nikoli bez vlivu Masarykova“.<sup>427</sup>).

Následující kapitola nazvaná *Prvá tři léta republiky československé* popisuje jednomyslné zvolení prof. Masaryka prezidentem i jeho uvítání jako osvoboditele při prosincovém příjezdu z Ameriky (1918).<sup>428</sup> V kapitole se dočteme také o podpoře myšlenky „připojení Karpatské Rusi k Československé republice“<sup>429</sup> Masarykem a Wilsonem.

V *Dějínách nového věku* (třetí díl Všeobecného dějepisu pro vyšší třídy SŠ, Bidlo – Šusta) se dočteme, že Masaryk se „pro svoji politickou i vědeckou proslulost hodil výborně k získávání sympatií ciziny pro české národní snahy“.<sup>430</sup> Dále pak jsou v souvislosti s ním stručně zmíněni více méně stejní spolupracovníci a politici jako u Pekaře.<sup>431</sup> Zdůrazněn je

---

<sup>424</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 176

<sup>425</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 179

<sup>426</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 182

<sup>427</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 184

<sup>428</sup> PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921, s. 187

<sup>429</sup> Je zřejmé, že název této části území byl nejednoznačný, protože o několik stran dále (s. 194) se hovoří o Podkarpatské Rusi

<sup>430</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních*. Díl třetí. Dějiny nového věku od roku 1648. Praha: Historický klub, 1921, s. 195

<sup>431</sup> Seton Watson je zde uveden jako angl. publicista (pseud. Scotus Viator)



také Masarykův vliv na zřizování „českých pluků“ při jeho pobytu v Rusku.<sup>432</sup> Dále pak už je T. G. Masaryk uveden ve dvouřádkové zmínce o jeho funkci prezidenta<sup>433</sup> a v kontinuitě s ujednáním o připojení Karpatské Rusi.<sup>434</sup>

V Cahově drobné učebnici *pro žactvo škol obecných a občanských*<sup>435</sup> prvorepublikový žák mohl jako první zjistit, že T. G. Masaryk se stal prezidentem nově vzniklé republiky. Celou následující stranu vyplňuje Masarykova fotografie, k níž náleží půlstránkový komentář s jeho životním kurikulem (odlišeno velikostí písma – menší) – od narození přes učení se zámečnickem, kovářem ke jmenování profesorem a boj o pravost Rukopisů. „Kamkoli zasáhl, všude zazářila pravda nade lží“, tvrdí Caha a Masaryka staví na vysoký piedestal ryzího charakteru, humanity a zároveň pevné ruky státníka. Kapitulu autor zakončuje výzvou české mládeži, v níž Masaryka zároveň staví do řady s velikány českých dějin (Hus, Žižka, Jiří z Poděbrad, Komenský, Havlíček): „Mladí přátelé, ve Vás vidí naše republika svou naději, své ochránce a záštitu. Zamilujte si naše dějiny, čtěte v nich pilně, řiďte se velkými vzory naší minulosti! P r a c u j t e p i l n ě j a k o n á š p r e s i d e n t M a s a r y k, ...! Pak bude silnou a slavnou krásná republika naše.“<sup>436</sup>

Z ikonografického materiálu se na samém závěru kapitoly věnované prezidentu Masarykovi objevuje kresba studny, „kam chodil Masaryk jako kovářský učeň pro vodu“ – pravděpodobně jako doklad Masarykovy pracovitosti nebo nesnadného života v mladém věku.<sup>437</sup>

---

<sup>432</sup> terminologická nejednotnost sbory dobrovolníků legie, legionářské vojsko, české pluky (BIDLO – ŠUSTA 1921, s. 196 -7; srov. s PEKAŘ 1921, termín legie u něj nenacházíme)

<sup>433</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl třetí. Dějiny nového věku od roku 1648.* Praha: Historický klub, 1921, s. 204

<sup>434</sup> BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl třetí. Dějiny nového věku od roku 1648.* Praha: Historický klub, 1921, s. 206; listopad 1918 Pittsburg s národní radou uherských Rusínů v Americe)

<sup>435</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920.

<sup>436</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920, s. 59 ; (.....vypuštěná část výzvy dokladující naléhavý emoční náboj Cahova textu, proložené písmo: „...budte stateční jako „boží bojovníci“ Žižkovi a bratři legionáři, milujte svůj národ jako Jiřík z Poděbrad, Komenský a Havlíček, braňte pravdy jako Hus, milujte se vespolek jako Čeští bratři!...“)

<sup>437</sup> CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských.* Brno 1920., s. 59

Další Cahův učební text *Stručné dějiny národa česko – slovenského* se zkoumané osobnosti věnuje ještě podrobněji a emočním nábojem doslova překypuje. Již název 51. kapitoly *T. G. Masaryk, osvoboditel náš a první prezident česko-slovenské republiky* sám o sobě je toho dokladem. Kapitola pak začíná zvoláním: „Tatíček Masaryk! Kolik kouzla chová v sobě drahé to jméno! Jak zahoří při něm každé české srdce od Šumavy k Tatrám!“ Potvrzuje však neschopnost autora hodnotit dějiny s odosobněným nadhledem historika a svůj názor bez možnosti předložení jakékoli multiperspektivity podsouvá školní mládeži. Opět jsou patrné i další autorovy historické preference a jeho schematický černobílý pohled. Návrat Masaryka z Ameriky komparuje s vítáním „osvoboditele svého Jana Žižku z Trocnova“ a s jásáním Prahy „nad volbou Jiříka Poděbradského za krále českého“.<sup>438</sup> Za významný přínos této učebnice lze však jistě považovat ikonografický materiál, který text doplňuje: fotografie Masarykova rodného domu,<sup>439</sup> fotografie z jeho návštěvy u čl. legií ve Francii (1918)<sup>440</sup> nebo ukázka z dopisu Masaryka do Ameriky (z r. 1915)<sup>441</sup> a dobové foto Hradčan jako sídla prezidenta. Osnova textu je v podstatě identická s předchozí učebnicí, většina bodů je však rozpracována více do hloubky (podrobnější životopis, více rozpracován boj o Rukopisy atd.). Obsažnější jsou ale i autorovy proklamace ohledně Masarykovy osobnosti, např. „Kamkoli Masaryk zasáhl, všude pravda zazářila nade lží...“ Čaha zmiňuje také Hilsnerovu aféru, která slouží také jako exemplum Masarykova boje za pravdu. „Takřka celý národ povstal proti Masarykovi, ale ten trpělivě snášel všechna příkoří. Chtěl, aby národ jeho živen byl jen ryzí pravdou.“<sup>442</sup>

Učební text L. Horáka, poněkud odlišný od ostatních učebnic, představuje T. G. Masaryka jako „bělovlasého kmeta, jež opouští rodinu i vlast, aby v den nešťastného výročí 6. července 1915 u pomníku Jana Husa v Kostnici přislíbil za celý národ rozchod s kletým Rakouskem i jeho dynastií“.<sup>443</sup> Připomíná také jeho zásadní význam pro vznik legií: „*Nedbaje pokročilého věku 66 let, ani nebezpečí od nepřátel, kteří ho stíhali jakožto velezrádce, vytváří*

---

<sup>438</sup> ČAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926, s. 151

<sup>439</sup> ČAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926, s. 151

<sup>440</sup> ČAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926, s. 153

<sup>441</sup> ČAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926, s. 155

<sup>442</sup> ČAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926, s. 154

<sup>443</sup> HORÁK, L.: „*Naše škola*“. Knihovna pokrokové práce učitelstva československého, III. díl. Praha: SN, 1923, s. 226.

ze zajatců v Rusku armádu, která jako kdysi stateční husité měla rotu Žižkovu, Prokopovu, Husovu a na bojišti ruském i francouzském se dala v hrdinský boj.“<sup>444</sup>

Zmínky o Masarykovi jsou zařazeny v různém kontextu, proto je jejich kvantifikace obtížnější. Kusé informace se vztahují k jeho předválečnému politickému působení, k bojům o Rukopisy, k hilsneriádě či záhřebskému procesu. Podstatně častěji figuruje jeho jméno v pojednání o zahraničním odboji, o formování československých legií a jejich nasazení na bojiště první světové války. Pozornost autorů je upřena k Masarykovu pobytu v Rusku, k jeho postoji k oběma revolucím a ke střetu legionářů s bolševiky. Další údaje se vztahují k proklamaci státu v cizině, k prezidentské volbě a k triumfálnímu návratu do vlasti, podle roku vydání učebnice i k jeho působení v nejvyšší státní funkci. Někteří autoři zařadili i několikastránkové biogramy, přibližující Masarykovu životní dráhu už od dětství („Z moravské vsi do hradu českých králů“).<sup>445</sup>

Peškův obraz T. G. Masaryka v učebnici určené pro nižší třídy středních škol (*Československá dějprava. Má vlast.*) je podstatně střízlivější a jeho jazyk koresponduje s druhem literatury, jakou je učební text. K osobě Masaryka Pešek sice přistupuje s náležitou úctou jako k vědci a žijícímu státníkovi, ale drží se daných fakt, opírajících se o dějinné skutečnosti. Masaryka popisuje například jako celoevropsky známého myslitele.<sup>446</sup> Občasnou hyperbolu a literární jazyk objevíme však i v tomto textu,<sup>447</sup> především ve spojení se zrodem republiky, který je popisován jako kolektivní dílo domácího a zahraničního odboje proti

---

<sup>444</sup> HORÁK, L.: „*Naše škola*“. Knihovna pokrokové práce učitelstva československého, I. díl. Praha: SN, 1931, s. 199; GRACOVÁ, B: *Kánon velkých Čechů*. Ostrava 2019, s. 112

<sup>445</sup> HORÁK, L.: „*Naše škola*“. Knihovna pokrokové práce učitelstva československého, I. díl. Praha: SN, 1931, s. 195–201; HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 3. Praha: Česká grafická unie, 1922, s. 79–81; GEBAUEROVÁ, M. – JIRÁK, A. – REITLER, A.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 3. Pro třetí třídu škol měšťanských. Praha: Komenium, 1920, s. 101-103.

<sup>446</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějprava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 124

<sup>447</sup> Např. „bohatýrské činy legionářů“ (PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějprava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 126) či název subkapitoly: „Věštba Komenského a Palackého splněna.“

monarchii.<sup>448</sup> Místo Masarykovy chronicky známé fotografie doplňuje učební text velké foto Masarykovy busty od J. Mařatky.<sup>449</sup>

Učebnice téhož autora z roku 1933 je koncipována odlišným způsobem: je členěna na část A obsahující světové, resp. spíše evropské dějiny, část B, která představuje *Nástin dějin československých*, a část C, která je přehledem dat a událostí z učebnice. Jméno T. G. Masaryka nalezneme ve všech částech. První část světových dějin se zabývá i našimi národními dějinami v evropském kontextu. Se jmény T. G. Masaryka a dalších významných politiků z období rozpadu Rakouska – Uherska a vzniku národních států se setkáme v rámci stran 79 – 82, 84 – 88 a 92 – 95. Učebnice je mnohem hojněji, než jiné publikované ve stejném období, vybavena ikonografickým materiálem (fotografie politiků a dalších osobností, kterými se text zabývá, uniforem legionářů, ale i topografickými mapami s fotografií bojišť – př. Zborov, Doss' Alto...mapou nástupnických států, celostránkovým fotem Masarykovy busty).<sup>450</sup>

Část B se o Masarykovi poprvé zmiňuje v souvislosti s „mladočeskou skupinou“ a jeho zvolením (i znovuzvolením) poslancem zemského sněmu a říšské rady na konci 19. století.<sup>451</sup> Poté se v textu píše o tajných odchodech českých politiků, včetně Masaryka z Rakouska a jeho zahraniční odbojové činnosti ve spojitosti s mnoha dalšími krajanskými spolupracovníky i zahraničními kolegy (Watson, Leger, Denis), i úzké vazbě na domácí Maffii. Uvedení jeho jména je zde, stejně jako u ostatních autorů spojeno se zaslouženým postem prezidenta nové republiky, protože již za války „dovedl skvěle spojití ideály lidskosti s ideální láskou k národu a nezištnou prací pro národ. V době míru rozšířil svůj program: věren svým dřívějším ideálům pracuje pro stát, pro jeho štěstí a jeho rozvoj.“<sup>452</sup>

---

<sup>448</sup> Např. „Všichni Čechové ve svaté chvíli té viděli a ctili v sobě bratry a sestry. Se všech stran se ozýval jásot a zpěv. Každému.....plesalo srdce, jiskřily se zraky...“ (PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějepřava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 127)

<sup>449</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějepřava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 128

<sup>450</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějepřava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 79–95

<sup>451</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějepřava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 129–130

<sup>452</sup> PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny*. Československá dějepřava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928, s. 132

Ve stejném období Pešek vydal péčí Ministerstva školství a národní osvěty pod hlavičkou Občanské knihovny také *Přehled dějin Československé republiky*. Konkrétně na Masarykově příkladu je možné doložit, že jde o zestručnění a shrnutí informací z předchozích dvou učebnic. Masarykovi je více pozornosti věnováno pouze v souvislosti s úřadem prezidenta republiky. Narativní přístup autora k T. G. Masarykovi je ve všech jeho textech shodný – vcelku střízlivý, logicky včleněný do kontextu českých a světových dějin.

Ze středoškolských dějepisných učebnic uvedeme ještě práci R. Dvořáka a F. Šujana (z roku 1922), která z uvedené řady vybočuje svým členěním i dalším doplňkovým materiálem – v plném znění a originálním jazyce žákům představuje např. Deklaraci slovenského národa (s. 88 – 89). Válku člení podle schématu: příčiny, průběh války a výsledek. U výsledku je mj. napsáno, že „28. října 1918 byla prohlášena svobodná **republika československá**, jejímž presidentem se stal její osvoboditel **Tomáš G. Masaryk**.“ Více se o osobnosti dočteme v samostatné kapitole, která je v podstatě jeho podrobným životopisem (včetně zmínky o jeho působení jako „výpomocného učitele“ v Čejkovicích před univerzitním studiem).

Autoři Masarykovi připisují největší zásluhu na naší samostatnosti, akcentují jeho obratné vyjednávací schopnosti, v jejich důsledku přízeň Francie a Itálie i dalších spojenců, včetně „upřímné pozornosti“, kterou „samostatnosti české“ věnoval americký prezident Wilson.<sup>453</sup> Dále se opět hovoří o Masarykově funkci prezidenta, Benešovi jako ministru zahraničí a Štefáníkovi, ministru války. Střízlivý, místy až strohý narativ učebnice korunuje závěr, který může působit překvapivě: „Zajásal celý národ, který jednou nazve svého osvoboditele o t c e m národa, jako nazval kdysi největší dobrodince své Karla IV. a Františka Palackého.“

Řadu učebnic pro střední školy uzavřeme sondou do učebnice dějepisu pro ústavy učitelské autora F. Nováka (1923). S osobností T. G. Masaryka se setkáme v jejím čtvrtém dílu: *Dějiny nejnovější* (od r. 1848 po přítomnost), konkrétně v kapitole *Čechoslováci ve světové válce. Naše osvobození*. Orientaci v učebnici usnadňuje členění kapitol na subkapitoly (které jsou dále přehledně odlišeny), poznámky po straně (převážně datace), proložené písmo, tučný tisk a velikost písma. Nalezneme zde i odkazy a vysvětlivky pod

---

<sup>453</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 129

čarou. Kapitola je na stranách 128 – 156. Závěr kapitoly představuje „přehledná úvaha“ s názvem Doba světové války, která je do určité míry shrnutím kapitoly, obsahuje ale implicitně i některé autorovy názory. S T. G. Masarykem se v průběhu kapitoly setkáváme opakovaně v kontextu probíhající historie, nenacházíme vložený komplexní životopis, osobnostní charakteristiku ani násilně implementované úryvky věnované pouze jeho osobě. Je možné konstatovat, že Masaryk v rámci kapitoly působí jako vnitřní supervizor soudobé národnostní, politické, méně i hospodářské situace. Jako příklad uveďme Masarykův náhled na začátek první světové války, s jakým jsme se v dalších sledovaných učebnicích dějepisu nesetkali: „...její blízkost již dávno předpokládal, v možnost její však ještě nevěřil, byl Masaryk v Německu, kde viděl, jak důkladně bylo Německo na válku připraveno, a poznal, že mocnosti dohodové budou mít těžký úkol zdolati je.“<sup>454</sup> Autor Masaryka evidentně vnímá jako vizionáře, nikoli však neomylného. Další drobné odlišnosti nacházíme například v tom, že autor po Masarykově návratu z Německa uvádí všechny jeho zahraniční cesty v průběhu roku 1914: dvakrát Holandsko s cílem navázat kontakt s Anglií (Scotus Viator) a Francií (A. Denis) a v prosinci přes Řím do „Švýcar, kde již zůstal, obdržel výstrahu, že bude při návratu zatčen“.<sup>455</sup> Novák dále akcentuje Masarykovu roli v zabránění rozkolu mezi domácím a zahraničním odbojem tím, že se již ze Ženevy chopil zásadní role prostředníka a informátora mezi oběma odbojovými křídly.<sup>456</sup> Uvádí i to, že navzdory náročné politické a organizační činnosti Masaryk „nezanedbával vědecké činnosti, takže ovládal stále všechny problémy světové války“.<sup>457</sup> Další odlišnou informací je připomínka ženevské oslavy pětistého výročí upálení Jana Husa, kdy T. G. Masaryk po přednášce francouzského historika Denise paralelou s Husem naznačil nutnost „rozhodnout se pro ideu českou nebo pro ideu

---

<sup>455</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 129

<sup>456</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 130, 133

<sup>457</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 133

rakouskou“, což v podstatě znamenalo vyhlášení války českého národa Rakousku a Habsburkům.<sup>458</sup>

Stejně jako v jiných učebnicích je Masaryk spojován se stejnými zahraničními spolupracovníky i politickými kolegy ze zahraničního odboje i s členy Maffie, zmiňován v souvislosti s Národní radou českých zemí nebo je uveden jeho „zájezd do Ruska, aby zde vybudoval československou armádu“.<sup>459</sup> Zvláštní pozornost je věnována Masarykovu vlivu na vznik legií i jeho působení v Americe.

Vítězství Masaryka a jeho spolupracovníků podle Nováka však nebylo pouze jejich zásluhou, ale primárně vyplynulo z přesvědčení dohodových zemí, „že střední Evropu nutno reorganizovati zničením mnohonárodního státu rakousko-uherského a zřízením národních států na jeho půdě.“<sup>460</sup>

Celá kapitola přinášející informace o Masarykovi je průběžně doplněna fotografiemi osobností, o kterých se píše v textu.

## 8.2 Socialistické období let 1948–1989

V přechodném poválečném období byly používány dále prvorepublikové učebnice nebo jejich dotisky (např. Štorchova *Pracovní učebnice dějepisu* vydána opakovaně 1933, 1938, 1946, 1948). Analýza zmíněných učebních textů je uvedena již v předchozí kapitole

Po únorovém převratu v roce 1948 byly vydávány nové učebnice se zcela odlišným ideologickým nábojem. V učebních textech z 50. let nacházíme například objasnění pobytu T. G. Masaryka v Rusku následujícími slovy: „Masaryk byl vášnivě zaujat proti bolševikům. Byl ochoten podporovat každého, kdo proti nim bojoval. Vyhýbal se setkání s představiteli sovětské vlády, zato však jednal s protirevoluční šlechtou a buržoasií a podporoval teroristy, kteří chystali vraždy významných sovětských činitelů.“<sup>461</sup> Masarykovo působení jako

---

<sup>458</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 133

<sup>459</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 135

<sup>460</sup> NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923, s. 151

<sup>461</sup> JOZA, J. – ORT, A.: *Dějiny doby nové a nejnovější pro 8. ročník*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1959, s. 82.

prezidenta nové republiky učebnice z 50. a částečně ještě první poloviny 60. let 20. století autoři dějepisných učebnic vykládají jako determinované jeho příslušností k buržoazii. Dále ho obviňují z nepochopení významu říjnové bolševické revoluce v Rusku a vyčítají mu orientaci na „imperialistické státy“<sup>462</sup>. Střetnutí dělníků s policejními složkami v období světové hospodářské krize dějepisné učebnice řízené marxisticko-leninskou historiografií připisují „prezidentově neschopnosti“ ochránit dělnictvo a zabránit obětem. Explicitně je to ve sledovaných učebnicích vyjádřeno slovy, že „Masaryk nechal střílet do dělníků“.

V dalším období se v analyzovaných učebnicích o Masarykovi dočteme pouze to, že se stal prvním prezidentem nově vzniklé Československé republiky, případně ještě, že působil v zahraničním odboji. Zkoumanými učebnicemi ze 60. a 70. let byly texty Václava Husy, Jaroslava Jozy a Vratislava Čapka stejně jako v případě dvou předchozích osobností. Vyhledali jsme i učebnice dalších autorů, abychom se ujistili, zda v nich nenalezneme více informací. V tomto sledovaném období, v případě T. G. Masaryka, nemůžeme v podstatě hovořit o obsahové (ani jiné) analýze učebního textu, protože jeho jméno se v učebnicích výrazně poznamenaných dobovou ideologií objevilo v každé maximálně dvakrát a vždy v zásadě v negativním světle (představitel buržoazní politiky).

Uvedme konkrétní příklad z učebnice *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy* autora K. Bartoška z roku 1966: „Generální stávkou 14. října 1918 však nepřerostla v ozbrojené povstání a nestala se začátkem proletářské revoluce. Do čela boje za československý lid se totiž během války dostali buržoazní politikové, jejichž vůdcem byl T. G. Masaryk. Vydávali se za největší bojovníky za svobodu našich národů a získali důvěru všech lidí... Davy v pražských ulicích jásaly nad získanou samostatností a nad osvobozením národa z cizího útlaku. Vyhrávaly jim k tomu kapely. Kapitalističtí politikové byli spokojeni; mohutná síla lidu nezaútočila proti všem vykořisťovatelům, ale vybila se v opojení z národní svobody.“<sup>463</sup> O zvolení Masaryka prezidentem se žáci ze stejné učebnice dozvěděli následujícím způsobem: „Po 28. říjnu 1918 se českoslovenští kapitalisté snažili upevnit svou moc. Posilovali policii, ve které zůstalo mnoho vysokých úředníků z doby monarchie.

---

<sup>462</sup> západní demokratické státy

<sup>463</sup> BARTOŠEK, K.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 34



Budovali protilidovou armádu a soudnictví. Presidentem republiky se stal Masaryk a ve vládě rozhodovali buržoazní ministři.“<sup>464</sup>

V ukázce je zcela zjevný autorův postoj k prvorepublikové politice a k osobě T. G. Masaryka. Podrobnější informace o sledované osobnosti nezískáme nejen v této, ale ani v žádné z dalších socialistických učebnic dějepisu. Ideologizaci dějin je možné velmi dobře vyčíst i z otázek k procvičení daného tématu, konkrétně: „Proč byl vznik Československé republiky jen částečným úspěchem našeho lidu?“ Buržoazní nepřítel hrál v dějepisných učebnicích v moderních dějinách zcela zásadní roli a T. G. Masaryk jím byl také.

V Husově středoškolské učebnici Dějiny Československa je T. G. Masaryk zmíněn pouze ve větě: „Presidentem republiky byl zvolen T. G. Masaryk, jež buržoazie považovala za svého nejvhodnějšího kandidáta jak pro jeho styky s čelnými politickými představiteli vítězných imperialistických mocností, tak i pro jeho vliv na značnou část dělnictva.“<sup>465</sup> V případě této učebnice je Masarykovi alespoň implicitně přiznán velký vliv na veřejnost a důležitost jeho zahraničních vazeb.

V některých dalších učebnicích se Masarykovo jméno neobjevuje vůbec a vznik republiky je připisován pražskému Národnímu výboru, který se zahraničním odbojem v Ženevě projednal „postup při provedení státního převratu“.<sup>466</sup>

Významná role T. G. Masaryka pro vznik samostatného Československa a jeho důstojnou reprezentaci na mezinárodním poli byla ve čtyřech desetiletích totalitního režimu popírána nebo snižována, případně o této osobnosti dějepisné učebnice mlčely. Do českých moderních dějin a zároveň do učebnic dějepisu se T. Garrigue Masaryk vrátil znovu až po pádu režimu v listopadové revoluci 1989. Jméno tohoto politika, filozofa, sociologa a našeho

---

<sup>464</sup> BARTOŠEK, K.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 35

<sup>465</sup> HUSA, V.: *Dějiny Československa*. Praha: Orbis 1962, s. 337; HUSA, V.: *Československé dějiny do roku 1918*. Učebnice pro gymnasia a střední odborné školy, od prvobytně pospolné společnosti až do vzniku samostatného státu Čechů a Slováků. Praha: SPN 1979, s. 340

<sup>466</sup> DOHNAL, M.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Část 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1972, s. 34

prvního prezidenta z historické paměti českého národa za čtyřicet let nezmizelo a stal se podle dat výzkumů veřejného mínění jednou z nejvýznamnějších osobností našich dějin.<sup>467</sup>

---

<sup>467</sup> GRACOVÁ, B.: *Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*. Ostrava 2019, s. 115

### 8.3 Obraz T. G. Masaryka v učebnicích po roce 1990

#### Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici SPN pro ZŠ 8 + 9, s. 135 – 139; 36 - 43

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	(8) profesor české univerzity v Praze, boj za samostatnost Čechů a budoucí prezident Podporován krajanskými spolky hl. v USA Zmínka o Masarykovi v souvislosti s československými legiemi Abdikace ze zdravotních důvodů 1935 (9) první československý prezident – opakovaně volen až do r. 1935	Vzpomínky, deníky Ukázka z jeho díla či dopisů	Řídil zahraniční odboj, spoluzakladatel Československé národní rady organizující zahraniční odboj  Prezident republiky 4x	Informace vzdělávání – nejsou Podpora myšlenky práva na sebeurčení národů → perspektivní spojení Čechů a Slováků v jednom státě Potřeba Slováků vymanit se z maďarské nadvlády	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: Nejsou	Přítomnost ve veřejném diskurzu – implicitně v jeho politických a společenských rolích
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrétní foto s. 136 (8)	Není	Není	Místo, kde vyrůstal, obraz	Oficiální způsob prezentace – jezdecká	Dobová prezentace osobnosti – kromě

	Portrétní foto s. 36 (9)			jeho každodenního života v mládí - není	fotografie prezidenta	zmíněné fotografie není
<b>Symbolická a grafická stránka</b>	Rodokmen - není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou	Oděv, rekvizity a symboly – brýle, sako, plnovous (portréty) Jezdecký oděv, kůň	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - nereflektováno	Symbolická prezentace - kromě zmíněné jezdecké fotografie není	Karikatury, plakáty média,.. - nejsou

Tabulka 22 T. G. Masaryk, SPN ZŠ

**Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici Fraus pro 8. ročník, s. 136 - 137 a 9. ročník ZŠ (12-13, 22 – 24, 35)**

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	(8) Profesor na univerzitě, humanista; Boj proti antisemitismu Emigrace Masaryka po vypuknutí války <sup>468</sup> (9) 14. 11. 1918 vyhlášena Revolučním národním shromážděním ČSR a jejím prezidentem zvolen T. G. Masaryk <sup>469</sup>	Vzpomínky, deníky ani ukázka z jeho díla či dopisů - nejsou Manželka Charlotta Garrigue – přijal její jméno (8)	(8) V emigraci psal články do novin a jednal s představiteli dohodových mocností <sup>470</sup> Předseda národní rady československé – navazování vztahů se zástupci krajanů (9) Prezident s významným politickým i společenským vlivem; abdikace podzim 1935	Informace vzdělávání, výchově - univerzitní profesor (vzdělání implicitně)	Výroky o činnosti osobnosti v daném období - nejsou	Přítomnost ve veřejném diskurzu – není přímo reflektována Zmínka, že TGM a demokratičtí politici měli velký vliv na politickou situaci v republice. Úryvek ze Seifertovy básně <i>To kalné ráno</i> <sup>471</sup>
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrétní foto (8 i 9); Příjezd prezidenta	Není	Není	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho	Oficiální způsob prezentace – titulní	Dobová prezentace osobnosti - zmíněné

<sup>468</sup> KOL. autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2016, s. 136*

<sup>469</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011, s. 12*

<sup>470</sup> KOL. autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2016, s. 136*

<sup>471</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011, s. 35 ze sb. Osm dní*

	Masaryka do Dolního Dvořiště			každodenního života v mládí – není - neprezentováno	strana Malé dohody s portréty představitelů států	fotografie a foto z pohřbu TGM <sup>472</sup>
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou; Vlak na fotografii	Oděv, rekvizity a symboly – oblek, kabát, brýle, klobouk	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - nejsou	Symbolická prezentace - v roli prezidenta	Karikatury, plakáty média,.. vzhledem k osobnosti nejsou Plakát ke vzniku republiky

Tabulka 23 T. G. Masaryk, Fraus

---

<sup>472</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011, s. 35

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici Nová škola Dějepis 8 (Novověk), s. 103, 106 – 107 a Dějepis

### 9 (Novověk, Moderní dějiny) pro ZŠ

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Od konce 19. století – velký význam v ovlivňování veřejného život; publikoval své názory Obrana žida Leopolda Hilsnera; 1914 zahájil zahraniční odboj s. 106/8; poprvé prezidentem v 68 letech, celkem 4x	Vzpomínky, deníky - nejsou Ukázka z díla či dopisů – „Česká otázka“	Významná osobnost, která ovlivňovala život v českých zemích od konce 19. století – profesor T. G. Masaryk Publikační činnost, zapojil se do boje o pravost Rukopisů	Informace vzdělávání, výchově – nejsou Názory – hájení pravdy, úsilí o zvyšování vzdělanost Postavil se proti antisemitismu Nejprve zastával názor na zachování R – U s federativním uspořádáním → vzor Švýcarsko; později samostatnost /8	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období - nejsou	Přítomnost ve veřejném diskurzu – úcta doma i ve světě, morální autorita „...schopnost prakticky své myšlenky naplňovat a prosazovat...“ s. 16/9
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrét mladého Masaryka v době nástupu na pražskou univerzitu - s. 86/8	Není	Portrét na plakátě „Zrození republiky“ s. 107; TGM s legionáři v Rusku – foto s. 106/8 TGM v knihovně Hradu s. 16/9; foto s E.	Místo, kde vyrůstal, obraz každodenního života v mládí – není; způsob života společnosti - celá kapitola 21 – 29/9	Oficiální způsob prezentace – prezident v knihovně na Hradě <sup>473</sup>	Prezentace osobnosti na dobovém plakátě portrét TGM/ 8 ; Jeho životní heslo na prezidentské standartě - s. 16/9

<sup>473</sup> ČAPKA, F.: *Dějepis pro 9. ročník*. Novověk, moderní dějiny. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2011, s. 16

			Benešem s. 41/9			
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen není, ani grafické zobrazení Masarykova života - není	Předměty spojené se životem osobnosti – titulní strana Rukopisu královédvorského s. 86/8	Oděv, rekvizity a symboly – viz fotografie (knihy, oblek, uniforma)	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - v subkapitole <i>Škola základ života</i> - s. 25/9	Symbolická prezentace – prezidentská standarta <sup>474</sup>	Karikatury, plakáty média,.. Plakát „Zrození republiky československé“ <sup>475</sup>

Tabulka 24 T. G. Masaryk, Nová škola

<sup>474</sup> ČAPKA, F.: *Dějepis pro 9. ročník*. Novověk, moderní dějiny. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2011, s. 16

<sup>475</sup> ČAPKA, F. – VYKOUPILOV, L.: *Dějepis pro 8. ročník*. Novověk. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2016, s. 107



## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici Taktik 8, s. 68, 94 – 95, 121 - 122 a 9, s. 11, 14 a 30 pro ZŠ

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	<p>(8) vstup do veřejného života 80. léta 19. století - boj o Rukopisy<sup>476</sup> a hilsneriáda<sup>477</sup> 12/1914 odchod do emigrace; 11/1918 zvolen prezidentem ČSR<sup>478</sup>;</p> <p>(9) Zahraniční odboj, jednání s politiky a krajanskými spolky<sup>479</sup> 14. 11. 1918 zvolen prezidentem – příjezd do vlasti 21. 12. 1918.</p>	Ukázka z jeho díla či dopisů v učebnici - není	<p>(8) Vůdčí a vlivná osobnost zahraničního odboje;</p> <p>Spolupráce s domácím odbojem Maffie (Kramář, Rašín)<sup>480</sup>; ve Washingtonské deklaraci (18. 10. 1918 nastínil představu československého státu; 1918 – 1938 zvolen 4x prezidentem.</p>	<p>Informace vzdělávání, výchově</p> <p>- nejsou informace</p> <p>(implicitně v jeho životních rolích, které by bez náležitého vzdělání nemohl zastávat)</p> <p>(8) Myšlenka jednotného státu Čechů a Slováků<sup>481</sup></p> <p>Zastánce demokracie (8 i 9)</p>	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období – nejsou.	<p>Přítomnost ve veřejném diskurzu</p> <p>- významná role v politice a celkově ve společnosti</p>

<sup>476</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 68, 94

<sup>477</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 94

<sup>478</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 122

<sup>479</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 121

<sup>480</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 121

<sup>481</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 8*. Novověk. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018, s. 121

<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrétní fotografie „medailonek“ – 8 i 9 Čtvercový portrét (8, s. 122)	Není Drobné foto z pohřbu T. G. Masaryka (rakev vezená na lafetě děla) <sup>482</sup>	fotografie s E. Benešem a francouzským ministrem zahraničí Louisem Barthou <sup>483</sup>	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – společná fotografie s E. Benešem a francouzským ministrem zahraničí Louisem Barthou <sup>484</sup>	Dobová prezentace osobnosti - již zmíněné fotografie
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen - není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou;	Oděv, rekvizity a symboly – oblek s kravatou, brýle	Systém školství, zmíněna koedukace a povinná školní docházka; fotografie školní třídy z roku 1920 – několik desítek dětí; nákresy módních prvků prvorep. období; sport (Sokol, tramping a turistika)	Symbolická prezentace - není Foto z pohřbu 1937 jako symbolika konce 1. republiky	Karikatury, plakáty média – nejsou

Tabulka 25 T. G. Masaryk, Taktik

<sup>482</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 9. Nejnovější dějiny. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: Taktik International, s.r.o., 2019, s. 30

<sup>483</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 9. Nejnovější dějiny. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: Taktik International, s.r.o., 2019, s. 14

<sup>484</sup> KOL. autorů: *Hravý dějepis 9. Nejnovější dějiny. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: Taktik International, s.r.o., 2019, s. 14

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti T. G. Masaryka v učebnici SPN Dějepis 3, s. 151, 165 – 167 a 4 pro gymnázia, s. 13 - 21

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospod., politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Mládí a období studií jsou zachyceny v medailonku v učebnici pro 3. ročník gymnázia. <sup>485</sup> (4) zmínka o Masarykovi se objevuje v souvislosti se zahraničním odbojem, Národním výborem československým, dále pak se vznikem republiky a s prezidentskou funkcí.	Vzpomínky, deníky - ne Ukázka z jeho díla či dopisů – není Datum narození, Hodonín, rodina kočího; kovářem se vyučil z podnětu matky; manželka Charlotta Garrigue, dcera bohatého amerického podnikatele.	(3) od roku 1882 profesor na Karlo - Ferdinandově univerzitě Vstup do politiky v době sporů o pravost <i>Rukopisů</i> Představitel intelektuálního, realistického proudu od 90. let. 19. století. Zahraníční odboj – spolupráce s krajanskými spolky ve Francii, Británii, Rusku a USA (cca 2 mil. Čechů) Spolutvůrce Československé národní rady (4) Vůdčí osobnost československého zahraničního odboje. 18. 10. 1918 jménem	Informace vzdělávání, výchově (3) vyučen kovářem na nátlak matky, gymnázium v Brně, filozofická fakulta Lipsko a Vídeň Celoživotní boj proti předsudkům – antisemitismus (Hilsnerova aféra), záhřebský proces (x Jihoslovanům) Zastávce sociálně a nábožensky vyváženého společenského řádu – docenění role žen a dělnictva (4) V rámci otevřené otázky zmínka, že T. G. Masaryk až do roku 1914 považoval Rakousko – Uhersko	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období - nejsou  Implicitně lze vyčíst z Masarykovy podpory zahraničím, opakované volby prezidentem; konstatování o boji proti předsudkům atd.	Přítomnost ve veřejném diskurzu – „...reprezentanti zahraničního odboje získali vedoucí pozici v českém politickém životě. Uchovali si ji po celou dobu existence první Československé republiky.“ <sup>487</sup>

<sup>485</sup> HLAVAČKA, M.: *Dějepis 3 pro gymnázia a střední školy*. Novověk. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007, str. 151

			českosl. vlády prohlásil vznik nezávislého demokratického Československa	za „životaschopný státní útvar“ <sup>486</sup>		
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrét z 80. let 19. století <sup>488</sup> Portrétní foto na obalu učebnice (4) T. Masaryk v kočáře s A. Švehlou (4; 1927) <sup>489</sup>	Není	není	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – prezidentská standarta <sup>490</sup>	Dobová prezentace osobnosti - fotografie zmíněné v 1. sloupci
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou;	Oděv, rekvizity a symboly – na fotografii oblek, klobouk, brýle, kabát.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období – nejsou kromě zmínky o zákon.	Symbolická prezentace - standarta prezidenta republiky, malý a velký státní znak.	(3) Propagační plakát V. Preissiga (USA) „Pro tu naši republiku vytrváme až do konce!“

Tabulka 26 T. G. Masaryk, SPN gymnázia

<sup>487</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 17

<sup>486</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 15

<sup>488</sup> HLAVAČKA, M.: *Dějepis 3 pro gymnázia a střední školy*. Novověk. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007, str. 151

<sup>489</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 18

<sup>490</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 19

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici Didaktis, s.24, 29 -32,45-47, 54 - 55

Textové hladiny/úrovně	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	TGM v několika kapitolách jako „výrazná exilová osobnost“ v době 1. svět. války; doplňkový text – medailonek: boj proti antisemitismu (hilsneriáda) a nacionálním mýtům (boj o Rukopisy); <sup>491</sup> vznik ČSR – TGM jmenován jako vůdčí osobnost exilového politického vedení; pod jeho záštitou podepsána Pittsburská dohoda; říjen 1918 projev ve Filadelfii; Revolučním národním shromážděním zvolen prezidentem republiky <sup>492</sup> ;	Vzpomínky, deníky - nejsou Ukázky z jeho díla či dopisů – nejsou; Jmenována díla Česká otázka (1895); Problém malého národa (1905); Demokratism v politice (1912) Manželka Charlotte - Američanka	Univerzitní profesor Filozof a sociolog Zastánce práv menšin a bojovník proti předsudkům (hilsneriáda) Politik, vůdčí osobnost exilového odboje Prezident – výjimka: zvolen parlamentem 4x	Informace vzdělávání, výchově Koncept čechoslovakismu (x panslavismu) a humanity jako základu veřejného života; humanita – hlavní hodnota Čechů nedostatečnost politické nezávislosti, pokud je národ závislý hospodářsky; povznesení národa dobrou prací – ne válkami; důležitost morálních hodnot; podpora nepřímé (zastupitelské) demokracie	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: - nejsou uvedeny  Prestiž TGM je však zřejmá z jeho prezidentské funkce, vlivu a vazeb na zahraniční politiku.	Přítomnost ve veřejném diskurzu – patrná v již v předválečném období v oblasti politické i vědecké, dále v exilové politice za války, politický vliv a renomé na poli mezinárodním; publikační činnost v průběhu celého života atd. Ve veřejném povědomí již koncem 19. století (hilsneriáda, Rukopisy...)

<sup>491</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 24

<sup>492</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 29

	prosazoval myšlenku čechoslovakismu <sup>493</sup> ; Masarykova jednání v USA o připojení a po válce o připojení Podkarpatské Rusi k ČSR <sup>494</sup> ; demokracie jako způsob života → Česká otázka			Spor o smysl českých dějin – glorifikace husitství a dalších období i osobností českých dějin <sup>495</sup>		
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Drobný portrét (1917) – foto, s. 24 TGM čte projev ve Filadelfii (26.10. 1918) – drobné foto Foto na časové ose, s. 36 – úmrtí TGM Žádná další ikonografie přímo se vztahující k TGM.	Není	není	Místo, kde vyrůstal, obraz jeho každodenního života v mládí - neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – není	Dobová prezentace - osobnosti
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen - není	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou;	Oděv, rekvizity a symboly - oblek, kravata, bílá košile	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období - není	Symbolická prezentace - není	Karikatury, plakáty média,.. - nejsou

Tabulka 27 T. G. Masaryk, Didaktis

<sup>493</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 30

<sup>494</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 31

<sup>495</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 32

## Hlavní problémy a způsoby prezentace osobnosti Tomáše G. Masaryka v učebnici SPN pro SOŠ, s. 155, 180, 183, 190

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Hilsneriáda – 1899 Vzdělaný člověk s velkým rozhledem Medailonek u fotografie z mládí Opakovaně zvolen prezidentem Vlivná osobnost s velkou autoritou	Vzpomínky, deníky - nejsou Ukázky z jeho díla či dopisů – nejsou O soukromém životě Masaryka nejsou v učebnici žádné informace	Filozof, sociolog, politik – státník Prezident republiky	Informace o vzdělávání, výchově Studium ve Vídni; na pražskou univerzitu přešel s hodností docenta; světový rozhled, znalost anglosaské kultury a vědy; vystupoval proti předsudkům	Výroky o činnosti osobnosti v daném historickém období: žádné konkrétní výroky učebnice neuvádí.	Přítomnost ve veřejném diskurzu – za obhajování žida L. Hilsnera odsuzován většinou společnosti Jako politik a prezident požíval velké vážnosti a autority (doma i v zahraničí)
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Portrétní foto z konce 19. století (s. 155) Masaryk v kočáře s A. Švehlou (s. 183) Společné foto TGM s E. Benešem jako novým prezidentem (18. 12. 1935; s. 191)	Není	Není	Místo, kde vyrůstal, obraz každodenního života v mládí – neprezentováno	Oficiální způsob prezentace – není	Dobová prezentace osobnosti Masaryk v kočáře s A. Švehlou (s. 183) Společné foto TGM s E. Benešem jako novým prezidentem (18. 12. 1935)
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen – není; nepíše se ani o původu.	Předměty spojené se životem osobnosti – nejsou.	Oděv, rekvizity a symboly – brýle, oblek, kravata, klobouk, kočár.	Chování, vzdělávací rituály v daném období – neprezentováno.	Symbolická prezentace - není	Karikatury, plakáty média,.. nejsou

Tabulka 28 T. G. Masaryk, SPN SOŠ

## Problematika a způsoby prezentace sledované historické osobnosti Tomáše G. Masaryka – shrnutí výsledků analýzy

Komunikační vrstvy učebnice	Biografie a chronologie	Osobnost v soukromém/rodinném životě	Činnost osobnosti: společenská, hospodářská, politická	Vzdělávání, názory	Význam a hodnocení osobnosti v její epoše	Recepce osobnosti ve společnosti
<b>Narativ v učebnici</b>	Život T. Masaryka v dějepisných učebnicích není do vzniku republiky v podstatě popisován, v některých je malý medailonek a datem narození, zmínkou o původu a vzdělání. Období před válkou je zastoupeno krátkou zmínkou o politickém působení, o tzv. hilsneriádě, nebo se uvádí „boj o Rukopisy“. Některé texty se věnují pouze jednomu z uvedených bodů. Následuje zmínka o exilovém působení za války a podrobný popis činnosti Masaryka v souvislosti se vznikem	Vzpomínky, deníky ani ukázky z nich v žádné z učebnic nejsou. Nenalezneme ani ukázky z Masarykova díla či dopisů, se kterými by bylo vhodné pracovat jako s dobovým textem. Ze soukromého prezidentova života se žáci z učebnic dozvídají pouze jméno manželky Charlotta Garrigue a v některých je uveden ještě syn Jan.	Všechna nakladatelství uvádějí Masarykovo předválečné politické působení a většina také jeho zásah v Hilsnerově kauze, některé ještě i jeho roli v boji o Rukopisy. Uváděno v učebních textech je jak Masarykovo politické působení, tak i jeho činnost filozofická, sociologická či ve jmenovaných oborech působení literární.	Informace o vzdělání Masaryka v raném věku v žádné z učebnic nejsou, v některých je pak zmíněno studium na univerzitě ve Vídni, a dále jeho působení na vídeňské a pražské univerzitě. V oblasti názorů středoškolské učebnice akcentují filozofický náhled na náboženství, téměř všechny pak zmiňují i jeho působení v rámci sporu o smysl českých dějin. Jak učebnice pro ZŠ, tak i SŠ vyzdvihují jeho politické	Výroky o činnosti prezidenta Masaryka a jeho hodnocení v období jeho života opět ve většině učebnic explicitně nenacházíme. Implicitně však jsou obsaženy v každé z analyzovaných učebnic: - osobnost národem oblíbená, uznávaná politiky i českou inteligencí - v zahraničí vnímán jako vlivná osobnost, která se hrála v exilu i v době svého prezidentského působení důležitou roli při vzniku i následném formování ČSR.	Autoři všech nakladatelství přistupují k osobnosti Tomáše G. Masaryka pozitivně a předkládají i převážně pozitivní přístup dobové společnosti k jeho osobě. Výjimku tvoří postoj katolické církve zmíněný však jen doplňkově v učebnici pro SŠ (Didaktis). V současnosti je osobnost vnímána velmi kladně a na žebříčku popularity nejvýznamnějších historických osobností je stále a předních místech. <sup>496</sup>

<sup>496</sup> 2005 anketa ČT Největší Čech – druhé místo za Karlem IV.



	republiky, zvolení prezidentem a jeho prezidentské působení včetně politických a filozof. názorů atd.			působení v duchu demokracie.		
<b>Ikonografie v učebnici</b>	Všechny učebnice prezentují portrétní foto prezidenta. Dále pak nacházíme fotografie především s dalšími politickými činiteli (K. Kramář, E. Beneš). Posmrtné foto T. G. Masaryka prezentuje nakladatelství Didaktis.	Masarykův soukromý život není v žádné z učebnic ikonograficky zachycen – ačkoli dostupnost takovýchto materiálů je jistě velmi pravděpodobná a v edukačním materiálu je žádoucí.	Všechny fotografie, které jsou uvedeny v jiných sloupcích, jsou v těsné kontinuitě s veřejným působením Masaryka, s jeho činnostmi prezidentskou (portréty prezidenta, skupinové či párové fotografie s dalšími politiky, jeho příjezd do ČSR a slavnostní uvítání, projev ve Filadelfii).	Místa, kde Masaryk vyrůstal, obraz jeho každodenního života, fotografie z doby studií nebo i z exilového působení atd. v žádné z učebnic nejsou publikovány.	Oficiální způsob prezentace v rámci ikonografie nacházíme v analyzovaných učebnicích vesměs identický (portrétní fotografie důstojného starého pana prezidenta v brýlích a s vousy). Z dalších fotografií pak můžeme jmenovat čtení proslovy ve Filadelfii, příjezd Masaryka do republiky, TGM v rozhovoru s představiteli vlády apod. V učebnici Didaktisu je i jeho posmrtné foto.	Soudobá prezentace osobnosti – zde je nutné tytéž fotografie uvedené již v předchozím sloupci, protože u osobnosti prezidenta Masaryka stejné fotografie zastupují oficiální způsob prezentace i jeho recepci veřejností. Jistě by bylo zajímavé uveřejnění fotografií ze soukromých archivů amatérských reportérů či pamětníků.
<b>Symbolická a grafická stránka učebnice</b>	Rodokmen ani žádné další grafické znázornění rodové linie analyzované učebnice žákům nepředkládají.	Předměty spojené se životem osobnosti v žádné z učebnic nejsou prezentovány.	Masaryk na většině fotografií v obleku; foto v kočáře pak v dlouhém černém kabátě a klobouku - společenský „dress code“ politika v meziválečném období. Brýle, kočár, mikrofón, jako rekvizity na více fotografiích.	Způsob chování, vzdělávací rituály v daném období v žádné z učebnic, které byly zkoumány, nejsou graficky či symbolicky reflektovány.	Symbolická prezentace toho, jak byla osobnost vnímána společností za svého života, nebyla v učebnicích nalezena.	Karikatury T. G. Masaryka v učebnicích nenalezneme. Plakáty či další média ve spojení se sledovanou osobností v učebnicích také nejsou.

Tabulka 29 Komparace učebnic T. G. Masaryk

## Tomáš Garrigue Masaryk v současných učebnicích dějepisu – souhrnný komentář

Chceme - li v rámci učebnic pro základní školy ze všech nakladatelství získat komplexnější obraz o T. G. Masarykovi, musíme nahlédnout do učebnic pro 8. i 9. třídu. Učební text nakladatelství SPN pro 8. ročník se o T. G. Masarykovi krátce zmiňuje na několika místech v rámci dobového kontextu (českého i evropského). Učebnice téhož nakladatelství pro 9. ročník se sledované osobnosti věnuje v několika krátkých vstupech v kapitole *Československá republika mezi válkami* a odkazuje na informace uvedené v předchozím dílu. Jako nová informace se objevuje pouze počet zvolení prezidentem. Dále pak je rozebírána spíše politická, národnostní situace v nově vzniklé republice. Zveřejněná portrétní fotografie je identická s fotem v učebnici pro 8. ročník. Masarykova osobnostní charakteristika v učebnicích SPN pro ZŠ není uvedena, stejně jako zde nenalezneme celkový průřez jeho životem.

V případě osobnosti T. G. Masaryka by již bylo možné sledovat i dobovou terminologii, frazeologii typickou v období první republiky. V základním výkladovém textu ani v textu doplňkovém se ale žádné vhodné textové ukázky nenacházejí, kromě ukázky z československé ústavy 1920. V tomto případě jde o terminologii právní a úřední, nelze tedy zcela objektivně posoudit sto let starý obecný jazyk a komparovat ho se současností.

Jako vhodnější pro práci s dobovým textem se jeví ukázky z Martinské deklarace a §9 z Ústavy ČSR (*Právo voliti do sněmovny poslanecké mají všichni státní občané Československé republiky bez rozdílu pohlaví, kteří překročili 21. rok věku svého ...*).<sup>497</sup> Text týkající se T. G. Masaryka nacházíme útržkovitě na několika místech analyzovaných učebnic, souvislá biografie zde není uvedena a nelze ji ani kompletně sestavit. Podstatné informace začleněné do dobového společenského a politického kontextu však žáci získají. Význam Masaryka pro celou ČSR i Evropu mají žáci vyvodit z básně Jaroslava Seiferta a fotografie z jeho pohřbu.

---

<sup>497</sup> Zřejmý košatější jazyk, odlišné infinitivní tvary sloves, případně v současnosti již nepoužívaný slovosled.

*Za sto let možná děti našich dětí  
svým dětem budou teskně vyprávěti  
o šedém ránu čtrnáctého září,  
navěky označeném v kalendáři.  
To kalné ráno, to si pamatuj,  
mé dítě (...)*

*Evropo, Evropo, až zvony rozhoupají,  
měla bys první být mezi těmi, kdož  
lkají,  
Evropo hrozná nad meči a děly,  
ve světle svící, jež se rozhořely.  
To kalné ráno, to si pamatuj,  
mé dítě.*

Text týkající se T. G. Masaryka nacházíme útržkovitě na několika místech analyzovaných učebnic z nakladatelství Fraus, souvislá biografie zde není uvedena a nelze ji ani kompletně sestavit. Podstatné informace začleněné do dobového společenského a politického kontextu však žáci získají. Verbální text je členěn na text základní a doplňkový. O T. G. Masarykovi žáci získávají informace postupně v kontextu rozpadu Rakouska – Uherska a meziválečného vývoje první republiky.

V učebnici zcela chybí některé důležité údaje o zkoumané osobnosti – například z rodinného života (děti) nebo o tom, jak jej reflektovala tehdejší společnost a politická reprezentace. Co se týká ikonického textu, je v učebnici k vidění několik velmi drobných černobílých fotografií, které jen velmi těžko splňují nároky a požadavky na ikonografický text a možnost práce s ním. Ve větším a barevném provedení jsou v tabulce publikovány zmiňované plakáty nebo titulní strana Malé dohody. K tématu jsou připojeny různé přehledy a grafy, které však mají vazbu na politiku či hospodářskou situaci v ČSR obecně, nevztahují se přímo ke sledované osobnosti.

Textová stránka k osobnosti Masaryka je nejobsažnější v učebnicích nakladatelství Nová škola, nejví se nám však jako dostatečně přehledná. Žák musí informace o sledované osobnosti získat postupně v textu dvou navazujících učebnic v průběhu různých tematických celků. To v některých případech sice může napomáhat i kompetenčnímu rozvoji (např. v rámci samostatné nebo skupinové práce vyhledat všechny informace o T. G. Masarykovi), ale jiným žákům v rámci inkluzivního vzdělávání může naopak působit značné obtíže. Největší prostor je osobnosti věnován v kapitole *Proměna rakouského císařství* v učebnici pro

8. ročník<sup>498</sup>. Cca třetina je věnována jeho politickým názorům, třetina jeho publikaci *Česká otázka* a zbylá třetina je rovnoměrně rozdělena mezi jeho názor na Rukopisy a postoj k Hilsnerově kauze.

Podstatnou většinu informací o T. G. Masarykovi v učebnicích z nakladatelství Taktik získáme již v učebnici pro 8. ročník ZŠ. V úvodu učebnice pro 9. ročník je učivo předchozího ročníku znovu stručněji shrnuto. V této učebnici získají žáci přehled o meziválečném Československu formou informací o obyvatelstvu, politickém systému (zde zmínka u portrétu o zvolení Masaryka 4x prezidentem), o hospodářské situaci včetně měnové a pozemkové reformy, sociálním systému, kde se dočtou mj. i o školství a sportu. Poslední subkapitolou v rámci meziválečných československých dějin je „Zahraniční politika“, ve které se jméno T. G. Masaryka objevuje okrajově podruhé (titulek u fotografie ze zahraničního jednání). Více nových informací v žádné ze sledovaných podob (text slovní, ikonický, symboly) není. Jako nepřínosné se jeví trojí zveřejnění stejné fotografie (resp. foto ze stejného období): 2x stejný drobný ovál a 1x čtvercové velmi obdobné foto.

V právním dokumentu „Zákona o zřízení samostatného československého státu“(články II. – V.) je možné se setkat s dobovým jazykem, který ale nepředstavuje typickou ukázkou obecné češtiny. Na základě této ukázky nelze přímo posoudit terminologické nebo frazeologické diference se současnou češtinou. Přesto však určitý potenciál tento text má a je možné s ním ve výuce pracovat.

Analyzovaná učebnice SPN pro gymnázia navazuje na učební texty pro ZŠ a některá fakta již znovu neopakuje. Zaměřuje se na sledovanou osobnost T. G. Masaryka spíše v kontextu politického a společenského dění, na jeho spolupráci s dalšími osobnostmi politického života doma i v zahraničí atd.

Dobová terminologie a frazeologie typická v období publikování je zachycena pouze v ukázce ze zákona Národního výboru (str. 16) a Deklarace slovenského národa (str. 17). Uvedené ukázky ovšem nejsou relevantními vzorky dobového jazyka vzhledem k tomu, že se jedná o právní dokumenty a v druhém případě o slovenštinu. Přesto však je možné

---

<sup>498</sup> celá str. 86

zaznamenat proměnu některých výrazů, využívání přechodníků nebo květnatější vyjadřování i v rámci úředního jazyka apod. (např. „orgán jednomyslné vůle národa“ – Národní výbor).<sup>499</sup>

Masarykova slova v podkapitole *Společnost v novém státě*, že „demokracie není jen formou státní, není jen tím, co jest napsáno v ústavách“, dokládají jeho přístup ke společnosti a politice. Masaryk vnímal demokracii jako životní názor a její podstatu viděl v „důvěře v lidi, lidskost a lidství“<sup>500</sup>

V subkapitole *Dělna moci* se uvádí, že „...politickou a morální autoritou byl prezident Masaryk. Opíral se o rozsáhlé kontakty se zahraničím, nebyl spojován s žádnou politickou stranou, což mu umožňovalo hrát roli sjednocující osobnosti, která znalostmi a zkušenostmi převyšovala průměr tehdejších československých politiků.“<sup>501</sup> Jedná se o zcela explicitní charakteristiku osobnosti, která však není podepřena ukázkami z pramenů (např. odkaz na dobový tisk, dokument), což by v učebnici pro maturitní ročník gymnázia vzhledem k předpokládané úrovni klíčových kompetencí bylo nanejvýš vhodné.

S konkrétními údaji o sledované osobnosti T. G. Masaryka se setkáme v učebnici pro střední školy z nakladatelství Didaktis na několika místech a v rámci několika kapitol: *Válka v letech 1914 – 1918, Konec 1. světové války a její dopady, Vznik Československé republiky, Československo ve 20. letech a Československo v časech hospodářské krize*. Prezidentův komplexní životopis nenalezneme v základním výkladovém ani v doplňkovém textu. O mládí, době studií atd. nejsou v učebnici uvedena žádná fakta. Autoři prezentují osobnost jednoznačně kladně, i když bez jakékoli emotivity. Osobnostní charakteristiku T. G. Masaryka v učebním textu nenalezneme, podprahově však je možné na základě různých informací vnímat jeho morální zásady či sílu, vzdělanost nebo politickou obratnost. V některých místech textu je dokonce ponechána uživatelům možnost posoudit správnost/nesprávnost Masarykových názorů a zaujmout ke konkrétní situaci vlastní stanovisko. Např. v případě sporu o smysl českých dějin jsou uvedeny jak argumenty T. Masaryka, tak renomovaného

---

<sup>499</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 16

<sup>500</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 20

<sup>501</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, str. 20

historika J. Pekaře, aniž by se autoři přiklonili na stranu kteréhokoli z nich. Žáci tedy dostávají možnost vyslovit vlastní názor a obhájit jej konkrétní argumentací.<sup>502</sup>

Zásadně odlišný náhled přinášejí autoři nakladatelství Didaktis ve výmluvně nazvané subkapitole *První republika očima komunistické propagandy*. Uvádí se zde příklady, z čeho byl Masaryk komunistickým režimem osočován – např. mu byla přisouzena odpovědnost za selhání četníků při potlačování demonstrací proti sociálním důsledkům hospodářské krize (střelba do demonstrantů). V doplňkovém textu *Masaryk na pranýři* se můžeme dočíst i o usnesení ÚV KSČ z roku 1951, že v učebnicích dějepisu „je třeba jasně odhalit buržoazní protilidovou a protisovětskou politiku tehdejších vlád a ukázat pravou reakční tvář T. G. Masaryka a dr. E. Beneše.“ Zmíněn je zde dále i sborník z roku 1953 *Dokumenty o protilidové a protinárodní politice T. G. Masaryka* dokazující mimo jiné jeho „kosmopolitický a kapitalisticko – čachrářský poměr k lidu a národu“.<sup>503</sup>

Dobová terminologie a frazeologie typická v období života T. G. Masaryka je v učebnici zachycena v textových ukázkách především v závěrečném oddílu učebnice Historická čítanka.

V analyzované učebnici SPN pro SOŠ se o osobnosti T. G. Masaryka dočteme v několika kapitolách v rozpětí stran 155 – 190. Informace jsou značně útržkovité a nekomplexní, největší přehled o charakteru Masaryka získáme z krátkého medailonku u jeho fotografie na str. 155, na ostatních místech jde ve většině případů o jednotlivé věty zasazené do kontextu situace konkrétní kapitoly. Některé podstatné informace v učebnici zcela chybí – např. činnost Masaryka v exilu nebo jeho role ve sporu o smysl českých dějin.

V kapitole *Mezi občanským a národním principem* (subkapitola *Habsburská monarchie*) se objevuje první zmínka o TGM v souvislosti s hilsneriádou a krátký Masarykův medailonek. Kapitola *První Československá republika* zmiňuje zvolení Masaryka prezidentem v letech 1918, 1920, 1927 a 1934 a v subkapitole *Politický systém ČSR* se píše o mocenském

---

<sup>502</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 32

<sup>503</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 55

orgánu Hrad (skupina lidí kolem prezidenta Masaryka). „Ústava nedávala prezidentovi široké pravomoce, Masaryk však při ovlivňování politického dění těžil ze své nesmírné autority.“<sup>504</sup>

Souhrnně lze především ve vztahu k učebním textům určeným žákům základních škol konstatovat, že informace o Tomáši G. Masarykovi se v nich liší pouze minimálně. Jako problematické řešení však vnímáme rozdělení informací o sledované osobnosti do učebnice pro 8. a 9. ročník. Za vhodné považujeme informace o T. Masarykovi v učebnici pro 9. třídu zopakovat a zkompletovat buď v příloze k učebnici, medailonku nebo v doplňkovém textu. Mládí či soukromí T. G. Masaryka není zmíněno ani v jedné z učebnic, což rovněž nevnímáme pozitivně, protože informace tohoto typu působí na mnohé žáky motivačně.

#### 8.4 Tomáš G. Masaryk v historickém vědomí české společnosti

Tomáš (Garigue) Masaryk<sup>505</sup> je vzorem morálního a disciplinovaného člověka, který dokázal tvrdě pracovat a jít za svými cíli, v důsledku čehož dosáhl závratné kariéry. Byl synem kočího a kuchařky<sup>506</sup>, kovářským učněm, studentem gymnázia a vídeňské univerzity, doktorem filozofie, soukromým učitelem v Lipsku, docentem a posléze univerzitním profesorem. Byl však rovněž zakladatelem měsíčníku „Athenaeum“,<sup>507</sup> autorem filozofických, sociologických a historicko – polemických studií a publikací, poslancem vídeňského parlamentu,<sup>508</sup> člověkem, který vedl kampaň proti rasové nesnášenlivosti,<sup>509</sup> zakladatelem politické strany,<sup>510</sup> kritikem zahraniční politiky Rakouska-Uherska a především jeho spojenectví s Německem. Byl i osobností přednášející na amerických univerzitách<sup>511</sup> a polemizující v Rusku s L. N. Tolstojem o jeho životním přístupu „neodporování zlu“.<sup>512</sup>

V době první světové války Masaryk pracovně navštívil Itálii, Švýcarsko, Francii a Anglii, v Paříži společně s E. Benešem a M. R. Štefánikem založili Československou národní

---

<sup>504</sup> ČORNEJ, P. – ČORNEJOVÁ, I. – PARKAN, F. – KUDRYS, M.: *Dějepis pro střední odborné školy*. České a světové dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2016, s. 183

<sup>505</sup> 7. 3. 1850 Hodonín - 14. 9. 1937 Lány

<sup>506</sup> Ponecháme stranou konspirační teorie o tom, kdo byl jeho skutečným otcem.

<sup>507</sup> časopis věnovaný kritickému pohledu a zkoumání české kultury a vědy

<sup>508</sup> za mladočeskou stranu (1891), za realistickou stranu (1907)

<sup>509</sup> 1899-1900 „hilsneriáda“

<sup>510</sup> 1900 - Česká strana lidová (realistická), později stranu pokrokovou

<sup>511</sup> 1878, 1902, 1907, 1918 návštěvy USA

<sup>512</sup> 1887, 1889, 1910 návštěvy Ruska

radu, v Rusku a Francii pomohl Masaryk formovat československé vojenské jednotky. Je více než pravděpodobné, že bez Masarykovy zahraniční činnosti by Československo 28. října 1918<sup>513</sup> vzniklo jen stěží.<sup>514</sup> T. G. Masaryk se stal jeho prvním prezidentem, po několika staletích obnovitelem československé státnosti a v této funkci setrval až do své abdikace v prosinci 1935. Československá společnost jej vnímala jako „prezidenta – osvoboditele“ a „tatíčka Masaryka“.<sup>515</sup> Většina zaznamenaných myšlenek a názorů T. G. Masaryka je stále velmi inspirativních, jeho historicky netradiční etický přístup nejen k životu jako takovému, ale především k politice a politickému chování bychom si jistě všichni přáli i u současných politických špiček.

Pro názornost uvádíme alespoň následující, které by v dnešní době měly být vnímány jako velmi aktuální a pokud by alespoň z větší části byly realizovány v praxi, přiblížili bychom se k ideálu: „Nepotřebujeme mravnosti a náboženství abstraktně, v soustavách a v knihách, ale v životě, v hospodaření a v politice. Etika není pro psací stůl, náboženství není pro kostel.“

„Eticky je demokracie zdůvodněna jako politické uskutečňování lásky k bližnímu... Zakládám demokracii na lásce a spravedlnosti, která je matematikou lásky. Státy se udržují těmi ideály, z nichž se zrodily.“<sup>516</sup> V životní, hospodářské, politické praxi neexistuje ideální stav, je však nutná alespoň snaha dospět ke kompromisům blížícím se ideálnímu stavu, o což T. G. Masaryk celý svůj život usiloval.

Druhý život T. G. Masaryka či jeho obraz v očích společnosti byl formován také již za jeho života díky médiím, která v té době již byla značně rozšířena – především šlo o tisk a film, v dalším plánu samozřejmě jeho vlastní písemnosti či naopak publikace o něm. Z rodinných příslušníků klíčovou roli v oficiálním životě prezidenta zpočátku hrála jeho manželka Charlotte a v podpoře jeho pozitivního obrazu u veřejnosti pak především jeho

---

<sup>513</sup> 30. října Martinskou deklarací se připojila slovenská politická reprezentace

<sup>514</sup> Masarykem vedené zahraniční akce v průběhu tzv. Velké války a jejich završení v USA v říjnu roku 1918 v „Prohlášením československé nezávislosti“ se staly motivem pro amerického prezidenta W. Wilsona k odmítnutí rakouské snahy o separátní mírové vyjednávání a výzvě respektovat vůli národů Rakouska – Uherska svobodně si zvolit politickou budoucnost. R-U přijalo Wilsonovy podmínky.

<sup>515</sup> Životopis T. G. Masaryk Dostupné z <http://zivotopisyonline.cz/tomas-garrigue-masaryk-731850-1491937-prezident-osvoboditel/>

<sup>516</sup> ČAPEK, K.: *Tomáš Garrigue Masaryk*. Praha 2013. Dostupné z: <http://www.staletekoreny.cz/tomas-garrigue-masaryk>



dcera Alice Masaryková. Později díky svému působení v diplomatických službách také syn Jan Masaryk.<sup>517</sup>

Významný ohlas ve společnosti zaznamenal „boj o Rukopisy“ vedený Masarykem a dalšími vědci kolem kritické revue Athenaeum<sup>518</sup>. Spor se neudržel pouze na vědecké úrovni a rozpoutal veřejnou polemiku. Ve svém boji za pravdu bořil mýty o pravosti Rukopisů královédvorského a zelenohorského, čímž rozhodně jeho prestiž u českého národa nestoupala

Dalším velkým průnikem do veřejného povědomí bylo Masarykovo zapojení do Hilsnerovy aféry<sup>519</sup>. Do té doby byl znám především v odborných kruzích. Jako univerzitní profesor se Masaryk zasadil o revizi Hilsnerova nespravedlivého procesu a naprosto odmítal přijmout myšlenku o židovské rituální vraždě. Nechtěl si ani připustit, že český národ, soudy, novináři mohou takovéto obžalobě uvěřit. Za svůj názor byl označován za úplatného židovského zaprodance, byl veřejně urážen a dostával anonymity. Popěvek, který byl v období aféry velmi rozšířený: „Masaryčku, Masaryčku, máš velmi úlisnou hubičku, myslím, že jsi dostal od židáčků pár tisíc na ručičku. Zasloužil bys, Masaryčku, jít s Hilsnerem na houpačku<sup>520</sup>“ vyjadřuje převažující dobový postoj k Masarykovi jednoznačně.

Teprve za první světové války, kdy se Masaryk stal zásadní osobností zahraničního odboje a získal rozhodující podporu pro vytvoření samostatného Československa mezi světovými politiky, se začala formovat osobnost Masaryka jako symbol první republiky.

V roce 1921 při cestě do Užhorodu na Podkarpatské Rusi byl na T. G. Masaryka slovenskými a maďarskými nacionalisty připraven dokonce atentát (naštěstí předem vyzrazený).

Masaryk byl tedy v historii nejen kladným hrdinou, to pozitivní – jeho inteligence, nadhled, vzdělanost v několika oborech, politické schopnosti, mezinárodní prestiž a

---

<sup>517</sup> Role manželky Charlotty je v době, kdy byl Masaryk prezidentem. ve zmiňovaném směru vzhledem k její duševní chorobě již rozporuplná. V předchozím období však její pozice vzhledem k jejímu veřejně činnému životu (ženské hnutí, politika, literární činnost...) byla velevýznamná. (např. KOSATÍK, P. Devět žen z Hradu. Mladá fronta, Praha 1999)

<sup>518</sup> od roku 1886

<sup>519</sup> justiční omyl, který spustil skandální antisemitskou vlnu 1899–1901; Hilsnerova aféra – iVysílání – Česká televize nebo Slavné dny - Stream.cz

<sup>520</sup> LIPRT, P.: *Polenská vražda Anežky Hrůzové, brutální, dodnes neobjasněný zločin*. iDnes 29. 3. 2018. Dostupné z: <https://pavelliprt.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=656370>

především zásadní podíl na vzniku slovanské demokratické republiky – ale rozhodně převážilo. On sám se rovněž podílel na budování vlastního obrazu u obou národů i svými kontakty s veřejností (návštěvy nejen státně významných událostí, ale např. i dožínek, škol apod.), kdy nezapomněl prohodit několik slov s lidmi či pohladit po hlavě děti, které mu podávaly chléb se solí. Stále více převažoval jeho obraz jako „tatička Masaryka“ nad jeho politickou a státoprvní rolí „prezidenta osvoboditele“. Proměnlivost obrazu T. G. Masaryka v historii lze velmi dobře dokumentovat, např. dvoudílným televizním filmem *Zločin v Polně*<sup>521</sup> nebo *Velké bourání (1918)*, první díl z hraného dokumentárního cyklu *Českého století*<sup>522</sup>.

Jak se pohled na T. G. Masaryka měnil v jednotlivých historických obdobích, se naprosto explicitně projevovalo například na postoji k jeho sochám jako symbolu. Odstraňovali je jak nacističtí okupanti, tak komunisté – ti v některých případech dokonce dvakrát. Že Masaryk, tvůrce národního státu, nebyl „po chuti“ protektorátní vládě, která české území anektovala jako součást říše, je pochopitelné. Některé sochy byly po válce znovu instalovány a většina z nich pod diktátem Moskvy v padesátých letech opět zmizela. V Masarykově rodném Hodoníně například socha vydržela až do roku 1961, kdy byla stržena a poté se na podstavec vrátila v roce 1968, aby byla na příkaz normalizačních politiků v roce 1977 znovu odstraněna. Slavnostně ji v historii počtvrté v roce 1990 odhalil prezident Václav Havel.<sup>523</sup>

Za položení květin k pomníku Masaryka, které se zvrátilo v protirežimní manifestaci, byli v roce 1953 z prostějovského gymnázia vyloučeni O. Čermáková a A. Kavička, následovali další studenti a propuštěni byli i někteří profesori.<sup>524</sup>

---

<sup>521</sup> Dostupný z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10430569618-zlocin-v-polne/214512120250001-zlocin-v-polne-1-2/>

<sup>522</sup> „... devítidílný televizní seriál pojednávající o pozadí významných dějinných událostí za uplynulých sto let...“  
Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10362011008-ceske-stoleti/>

<sup>523</sup> SKALICKÝ, J. *Jednou ji odstranili nacisté, dvakrát komunisté. Masarykova socha v Hodoníně stále stojí.* Reportáž rozhlas, zdroj: Muzeum Hodonín Dostupné online: [https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jednou-ji-odstranili-naciste-dvakrat-komuniste-masarykova-socha-v-hodonine-stale\\_1709141321\\_pj](https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jednou-ji-odstranili-naciste-dvakrat-komuniste-masarykova-socha-v-hodonine-stale_1709141321_pj)

<sup>524</sup> ŠVERDÍK, M.: *Za kytičku u pomníku TGM vyloučili komunisté z gymnázia celou třídu.* iDnes 7. 6. 2016. Dostupné online: [https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/komuniste-vylouceni-prostejov-gymnazium-studenti-protest-1953-tgm-pomnik-kavicka.A160307\\_2230780\\_olomouc-zpravy\\_mip](https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/komuniste-vylouceni-prostejov-gymnazium-studenti-protest-1953-tgm-pomnik-kavicka.A160307_2230780_olomouc-zpravy_mip)

Postoj vládnoucí komunistické strany k Tomáši Garrigue Masarykovi v socialistickém Československu na základě uvedených příkladů jistě není nutné dále zásadněji komentovat či analyzovat. Je naprosto zřejmý – odstranit, zapomenout na jeho existenci.

V T. G. Masarykovi je nutné však dnes vidět nejen státníka a politika, ale připomínat si jeho těsné propojení se sporem o smysl českých dějin s historikem Josefem Pekařem, který se táhne až do současnosti v rámci dalších generací historiků. V této souvislosti uvádíme také úzkou vazbu Masaryka na M. Jana Husa, kterého nesmírně obdivoval pro jeho postoj k pravdě, pro jeho reformně církevní snahy a viděl v něm také osobnost, která zahájila obrodný proces v českém národě. Dále je třeba připomínat jeho humanistický přístup k politice či průlom do oblasti mnoha společenskovedních oborů, především filozofie a sociologie.

## 8.5 Výukové možnosti rozšiřující učebnicové informace

Ve školní výuce současným učitelům dějepisu kromě učebnic může pomoci celá řada materiálů zaměřených na Tomáše G. Masaryka. Na tomto místě uvedeme pouze několik příkladů z poslední doby, protože není hlavním cílem práce představit všechny výukové možnosti.

U příležitosti osmdesátého výročí úmrtí T. G. Masaryka byly vydány nové publikace, po celé republice proběhla řada výstav a konferencí, manifestací u soch tohoto státníka atd. Například Národní muzeum k osmdesátému výročí Masarykova úmrtí přišlo s velkolepou výstavou „Fenomén Masaryk“ doplněnou přednáškovým/konferenčním programem a dalšími akcemi, aby ho představilo jako „vzdělaného a zásadového až nekompromisního člověka, manžela, otce a veřejností milovanou i nenáviděnou osobnost“.<sup>525</sup> Zídkova „Utajená láska prezidenta Masaryka Oldra Sedlmayerová“<sup>526</sup> z roku 2017 může osobu státníka žákům a veřejnosti obecně zase přiblížit z další strany jako člověka plného emocí.

---

<sup>525</sup> Výstava „Fenomén Masaryk“ v Národním muzeu Dostupné z: <http://tg-masaryk.cz/sd/udalosti/kalendar/170914-vystava-fenomen-masaryk.html>

<sup>526</sup> ZÍDEK, P.: Utajená láska prezidenta Masaryka Oldra Sedlmayerová. Universum 2017.

V roce 2018 vyšla publikace Pavla Kosatíka „Jiný TGM“, která předkládá zcela jiný obraz „člověka Masaryka“, než jsme zvyklí z většiny předcházejících životopisných knih. Vzdělávací potenciál má publikace především pro svou čtivost a zároveň fundovanost. Masaryka představuje nikoli jako tradičního „tatíčka“, ale jako člověka uzavřeného, tvrdě pracujícího, který měl na sebe, spolupracovníky i členy rodiny vysoké mravní a výkonnostní nároky, díky čemuž „ze společensky zdánlivě bezvýhodné situace dovedl vždy vytěžit maximum - vlastní státnost, republikánskou formu správy a mezinárodní respekt<sup>527</sup>“. Tím dává Masaryk také naději pro současnost.

U příležitosti výročí prezidentova úmrtí vyšel vedle dalších prací asi stostránkový komiks od Zdeňka Ležáka se stručným názvem TGM, dobře využitelný primárně na základních, případně středních odborných školách.<sup>528</sup> Zmíněný komiks ukazuje státníkův život veřejný i soukromý a vyzdvihuje klíčové události jeho politické kariéry, jejímž vrcholem bylo zvolení Masaryka prvním prezidentem nového státu - samostatného Československa.

Pro práci s textem doporučujeme využít ve výuce dějepisu vlastní Masarykovy práce (např.: Česká otázka - Naše nynější krize - Jan Hus: *Spisy TGM sv. 6*, poslední vydání z roku 2000, Ústav T. G. Masaryka).

Do výuky je také rozhodně vhodné zařadit ukázkou z nového českého filmu (2018) „Hovory s TGM“ režiséra Jakuba Červenky. Autorem scénáře je již jmenovaný P. Kosatík, což napovídá, že Tomáš Garrigue Masaryk není vykreslen tak, jak jej žáci znají z dějepisných učebnic, ale jako reálná osoba.

Obnovenou premiéru v roce 2018 zažil stříhový dokument V. Chytilové z roku 1990 TGM Osvoboditel<sup>529</sup>, který je velmi plastickým portrétem našeho prvního prezidenta. Kombinuje archivní záběry, dotáčky režisérky a působivý komentář herce M. Macháčka.

Mnozí vyučující dnes využívají streamová videa, nejčastěji Slavné dny z provenience České televize (např. Den, kdy zemřel T. G. Masaryk<sup>530</sup> ). Velká většina pedagogů na

---

<sup>527</sup> PALÁN, A.: *Recenze knihy P. Kosatíka* Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/pavel-kosatik-jiny-tgm>

<sup>528</sup> LEŽÁK, Z.: *TGM*. Praha: Argo, 2018.

<sup>529</sup> Národní filmový archiv TGM Osvoboditel

<sup>530</sup> <https://www.televizeznam.cz/video/slavnedny/den-kdy-zemrel-t-g-masaryk-14-zari-1937-153097>

základních školách pracuje s kresleným seriálem, který vznikl na základě stejnojmenného oblíbeného komiksu, Dějiny udatného českého národa<sup>531</sup>.

Použit do dějepisné výuky můžeme také zvukové nahrávky z archivu Českého rozhlasu<sup>532</sup> nebo na CD ROMech – například přímo k učebnicím dějepisu nakladatelstvím Dialog vydané „Hlasy 20. století“. Pracovat v rámci dějepisné výuky můžeme rovněž s dobovými dokumenty, které si každý učitel hravě najde buď rovněž v archivu ČT nebo na velmi oblíbeném a využívaném serveru youtube.com<sup>533</sup>.

## 9 PREZENTACE MILADY HORÁKOVÉ V SOUČASNÝCH UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU<sup>534</sup>

K analýze dějepisných učebnic z aspektu zaznamenání informací o osobnosti Milady Horákové jsme přistoupili poněkud odlišným způsobem než v případě předchozích tří sledovaných historických osobností. V období totalitního komunistického režimu, jehož byla JUDr. Horáková obětí, se o ní v učebnicích logicky neobjevila ani zmínka. Implicitně a zcela nekonkrétně můžeme snad za takovou považovat stručnou informaci z Husova učebního textu pro gymnázia o nutnosti pronásledování a trestání protistátních živelů.

Učebnice dalšího období, tedy po roce 1989, se o Miladě Horákové již zmiňují, a to jako o exemplárním případě „monstrprocesů“ 50. let. Zaměříme se tedy na současné dějepisné učebnice. Nepůjde však o obsahovou analýzu ve formě kategoriálních tabulek jako u předchozích osobností, ale zaměříme se na učebnice komplexněji. Většina z nich totiž

---

<sup>531</sup> Dostupné z: <https://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230094/html/tgm/>

<sup>532</sup> Př.: Kompletní exkluzivní záznam projevu prvního československého prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka z 28. října 1931 s krátkými projevy předsedy Poslanecké sněmovny Národního shromáždění Jana Malypetra, předsedy senátu Národního shromáždění Františka Soukupa a premiéra Františka Udržala je posluchačům k dispozici také na webu stanice [Český rozhlas Radiožurnál](https://radiozurnal.rozhlas.cz/audioarchiv). Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/audioarchiv>

<sup>533</sup> Hledání ztraceného času. Masarykovy Lány. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pftdFUJX0ks>

<sup>534</sup> KAPUSTOVÁ, I.: *Prezentace Milady Horákové, oběti politických procesů 50. let 20. století, ve školní výuce dějepisu*. In: *Žrodla historiczne. Poznaň 2017* (studie v rámci řešení projektu SGS05/FF/2016-2017 Historické prameny a další edukační média využívaná ve výuce dějepisu z pohledu empirických výzkumů na Ostravské univerzitě).

přináší identické faktografické informace a zároveň také stejnou fotografii Milady Horákové v soudní síni, zcela opomíjí její předchozí veřejný i soukromý život atd.

V historickém vědomí Čechů osobnost M. Horákové nezískala ještě zcela konkrétní místo, ačkoli podobu má zcela reálnou díky filmovému materiálu a dobovým fotografiím. Co znamená jméno Milada Horáková pro běžného občana ČR, na to jsem se dotázala třiceti náhodně vybraných respondentů.<sup>535</sup> Nešlo o kvalitativní ani kvantitativní statistický výzkum, ale pouze informační empirickou sondu, z níž vyplynulo následující: „Milada Horáková, žena reprezentující odboj proti zvlášť komunistů; člověk vytržený z kontextu lidství, bez rodiny, zázemí; jméno, ke kterému se každému vybaví jediná fotografie ze soudní síně; žena bez emocí, stojící si pevně za svým názorem; silná žena; žena s povahou muže, protože právník musí myslet jako muž; M. Horáková je symbol odboje proti komunistům; novodobý Jan Hus, který zemře pro svou pravdu.“ Výjimečně byla pokládána dokonce za „popravenou komunistku“.

V soudobých učebnicích moderních dějin je Miladě Horákové vyhrazeno ze všech českých ženských osobností nejvíce prostoru, zároveň však nejmenší prostor ze čtyř zkoumaných osobností. V politických procesech 50. let minulého století nebyla samozřejmě odsouzena sama, nebyla jednotlivcem, který vystoupil proti nespravedlnosti nastupujícího režimu, ale v rámci mnoha dalších jmen vynikla. Vryla se do paměti snad právě proto, že byla jednou z prvních odsouzených k trestu smrti, jednou z mála odsouzených žen vůbec, vysokoškolsky vzdělanou ženou - doktorkou práv, že proti nespravedlnosti bojovala už v letech nacistické okupace, ale určitě i pro svou důstojnost, kterou si i v průběhu hrůzného procesu dokázala zachovat.

Na základě obsahové analýzy učiva o Miladě Horákové jsme se pokusili současné dějepisné učebnice pro základní i střední školy analyzovat jako didaktický prostředek, který umožňuje získávat historické informace nejen pasivně, ale především aktivním způsobem. Zaměřili jsme se:

1. na množství a druh písemných i ikonografických pramenů vztahujících se k tématu
2. na funkčnost zařazení těchto materiálů v dějepisné učebnici

---

<sup>535</sup> Znění dotazu na podzim 2019: „Co Vám/ti říká jméno Milada Horáková?“

3. na možnost aplikace tzv. badatelsky orientované výuky při práci s nimi.

Analýze byly podrobeny všechny v současné době školami využívané učebnice dějepisu pro základní i střední školy, které odpovídají požadavkům Rámcových vzdělávacích programů a disponují doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Analýza měla přesně stanovený metodický postup.

## 9.1 Faktografické údaje v současných učebnicích pro základní školy

Dějepis pro 9. ročník základních škol (tedy moderní dějiny) je zastoupen produkcí pěti nakladatelství,<sup>536</sup> což nabízí možnost analýzy a komparace pěti dějepisných učebních textů. Většina učebnic dějepisu pro základní školy se v uváděné faktografii shoduje, rozdíl je především v tom, které údaje autoři zařadili do textu základního a jaké najdeme v textu doplňujícím, případně v pracovním sešitě. V učebnicích nalezneme informace o stranické příslušnosti M. Horákové (Československá národně socialistická strana) a funkci poslankyně, připomínána je také její statečnost jako účastnice předchozího protinacistického odboje. Zahraniční protesty významných osobností, jako byli W. Churchill, Albert Einstein, Eleanor Rooseveltová, proti nespravedlivému rozsudku nad Miladou Horákovou jsou zmiňovány ve třech učebnicích. V kontextu pojednání o politických procesech 50. let všechny učebnice uvádějí kromě M. Horákové jména dalších popravených, a to Heliadora Píky a Rudolfa Slánského. Tím je faktografie ke sledovanému tématu vyčerpána.

**Časové údaje:** Ke zkoumané osobnosti v učebnicích nalezneme shodně pouze jeden časový údaj, a to rok (výjimečně celé datum) popravy M. Horákové. Některé texty uvádějí obě její životopisná data (nejčastěji v popisce u fotografie či v medailonku/doplňkovém textu), případně rok jejího zatčení. Rok 1950, který je v učebnicích frekventovaně zastoupen, je nejen rokem justiční vraždy JUDr. Horákové, ale zároveň symbolicky uvozuje celé následující tragické období politických procesů. Pro žáky jde o časový údaj snadno zapamatovatelný.

**Pojmy:** Dějepisné učebnice pro 9. ročník základních škol většinou zdůrazňují exemplárnost procesu s Miladou Horákovou za účasti sovětských poradců. Všechny

---

<sup>536</sup> SPN, Nová škola, Prodos, FRAUS, Dialog.

sledované učebnice pro tento stupeň vzdělávání zmiňují pojmy „politické procesy“, „represe“ a „vykonstruovaná obvinění“. V některých z nich se s pojmy už dále nepracuje, jde o pouhé konstatování faktu, v jiných nalezneme slovníček pojmů s jejich stručnou charakteristikou, v jednom případě pak je terminologie procvičována a fixována i úkoly v pracovním sešitu.

## 9.2 Faktografie a nové pojmy na stránkách středoškolských učebnic

Učební texty dějepisu pro střední školy je nutné rozdělit do dvou základních skupin. Učebnice určené pro gymnaziální vzdělávání<sup>537</sup> jsou velmi podrobné a vzhledem k cyklickému osnování rozšiřují informace uváděné v učebnicích základních škol. Pojednání o M. Horákové je zařazeno ve čtvrtém díle učebnicové řady.<sup>538</sup> Penzum informací o této osobnosti není v podstatě rozšířeno, je však zasazeno do celkového politického a sociálního kontextu a ve větším rozsahu je zde objasněna problematika politických procesů. Jsou charakterizovány skupiny, proti nimž byly procesy 50. let namířeny (bývalí důstojníci Československé armády, partyzánští velitelé, bývalí funkcionáři socialistických a dalších politických stran, církevní hodnostáři, katoličtí spisovatelé, elitní sportovci, ale také nepohodlní komunističtí prominenti a slovenští „buržoazní nacionalisté“) a jsou připojena jména mnoha dalších souzených a odsouzených. Nově vyčísleny jsou počty obětí a výše uložených trestů. Otázky k textu a další úkoly podporují analytické myšlení žáků a jejich samostatný přístup k historickému tématu (např. Zpracujte životní příběh některého z postižených v politických procesech a seznamte s ním třídní kolektiv).

V základním i doplňkovém textu další učebnice<sup>539</sup> je konkretizována obžaloba M. Horákové z vedení ilegální skupiny připravující protistátní puč a teroristické akce. V doplňkovém textu s názvem *Dělnická prokurátorka* žáci získají informace o Ludmile Polednové - Brožové a o její roli v procesu se skupinou Milady Horákové.<sup>540</sup> Otázky k textu rozvíjejí analytické myšlení žáků, směřují k dedukci a jsou orientovány na rozvíjení klíčových

---

<sup>537</sup> Dvě nakladatelství – SPN, Didaktis

<sup>538</sup> KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005, kapitola Upevnění komunistického režimu v Československu, s. 143–149.

<sup>539</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 123.

<sup>540</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 123.



kompetencí.<sup>541</sup> Osobnost M. Horákové i celé období politických procesů 50. let jsou zde předkládány jako skutečně průřezové téma, kterému je možné se věnovat i např. v hodinách českého jazyka/literatury/slohu, občanské nauky/základů společenských věd atd. V pracovním sešitě jsou ukázky z odborných článků,<sup>542</sup> úryvek rozhovoru s L. Polednovou z denního tisku (i DNES), pasáž z odborné publikace K. Kaplana a P. Palečka,<sup>543</sup> nebo citace paragrafu 5 Zákona 231/1948 Sb.<sup>544</sup> Nejnověji vydaná a zároveň požadavkům RVP i požadavku multiperspektivity nejvíce odpovídající učebnice přináší jediný nový pojem „monstrproces“ (někdy také „loutkový proces“).<sup>545</sup>

Druhou skupinu středoškolských dějepisných učebnic reprezentují rovněž dvě nakladatelství a učebnice s názvem *Dějepis pro střední odborné školy*.<sup>546</sup> Vzhledem k tomu, že na odborných školách je dějepis vyučován pouze v prvním, maximálně v prvním a druhém ročníku, je pro celou dějepisnou výuku určena pouze jedna učebnice věnující se dějinám od pravěku do současnosti. Nové informace, pojmy ani fakta učebnice nepřinášejí. Jsou dokonce oproti informacím z učebnic základních škol značně redukovány. Celým procesům 50. let je věnován pouhý jeden odstavec v základním textu, zatímco učebnice ZŠ přinášejí celou kapitolu.

### 9.3 Zastoupení historických pramenů

**Textové prameny** se v učebnicích (pracovních sešitech) pro základní školy objevují pouze ojediněle - ve dvou případech. Jedním z nich je citace telegramu Alberta Einsteina K. Gottwaldovi s žádostí o nevykonání rozsudku nad M. Horákovou a dalšími odsouzenými.<sup>547</sup> K tomuto pramenu se vztahuje jedna otázka, zjišťující reakci prezidenta Klementa Gottwalda na žádost o milost. Další ukázka je ze školní kroniky pražské střední školy. Nesouvisí přímo

---

<sup>541</sup> BELZ, H. – SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha 2001.

<sup>542</sup> ZAHRADNÍČEK, T. Tři léta v českém gulagu. Dějiny a současnost, 2005, č. 5.

<sup>543</sup> KAPLAN, K. – PALEČEK, P.: Komunistický režim a politické procesy v Československu. Praha 2008.

<sup>544</sup> Zákon 231/1948 Sb., Vyzvědačství. Dostupný z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-231>; ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 195.

<sup>545</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 122.

<sup>546</sup> Státní pedagogické nakladatelství, Scientia – dvě různé učebnice se shodným názvem.

<sup>547</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011.

s osobou Milady Horákové, ale názorně charakterizuje dobu, ve které se procesy odehrávaly.<sup>548</sup> Středoškolská učebnice *Moderní dějiny* odkazuje na pramenný materiál - *Zákon 231/1948 Sb.*, na ochranu lidově demokratické republiky, který byl „právním základem“ politických procesů. Paragrafem 5/Vyzvědačství tohoto zákona se žáci zabývají v pracovním sešitě.<sup>549</sup> Dalším pramenným materiálem vztahujícím se přímo k osobě M. Horákové jsou ukázky z vynucených rezolucí žádajících nejvyšší trest, a to jak v učebnici,<sup>550</sup> tak i v pracovním sešitě.<sup>551</sup>

**Ikonografické prameny** zastupuje ve všech učebnicových řadách fotografie Milady Horákové ze soudního procesu; v některých knihách je výřez (portrét v detailu), v jiných známá fotografie celé postavy s pohledem do plné soudní síně. Ve všech učebnicích ZŠ si mohou žáci také prohlédnout státní znak Československa ve sledovaném období. Dalšími prameny dokládajícími situaci 50. let 20. století jsou nejčastěji fotografie jiných obětí (všechny učebnice), ukázka bankovek po měnové reformě<sup>552</sup> a dobové agitační plakáty.<sup>553</sup>

Publikací, jíž je možné doplnit a rozšířit informace kterékoli z uvedených učebnic, jsou speciálně pro školy sestavené *Dějiny v dokumentech. 20. století o sobě*.<sup>554</sup> Písemné prameny vztahující se k námi sledovanému tématu jsou institucionálního (vězeňský záznam) i soukromého původu (dopisy M. Horákové).<sup>555</sup>

---

<sup>548</sup> Stalinova SŠ, Praha – Strašnice (oslavy MDŽ, nábor do hornictví a hutnictví,...)

<sup>549</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 101.

<sup>550</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice. Brno: Didaktis, 2014, s. 122 (rezoluce zaměstnanců ústředí pro hospodářské plánování v Olomouci z 3. 6. 1950).

<sup>551</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014, s. 101 (rezoluce zaměstnanců podniku RUBENA, závod Dolní Kralovice z 6. 6. 1950).

<sup>552</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011.

<sup>553</sup> PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011; ČAPKA, F.: *Dějepis pro 9. ročník*. Novověk, moderní dějiny. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2011; HÝSEK, O.: *Dějepis 9. Moderní dějiny*, Prodos 2014; MANDELOVÁ, H. – KUNSTOVÁ, E. – PAŘÍZKOVÁ, I.: *Dějiny 20. století*, Dialog 2004; VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 9 pro základní školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009; KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005.

<sup>554</sup> KVAČEK, R. a kol.: *20. století o sobě*. Dějiny v dokumentech. Dialog 2004.

<sup>555</sup> KVAČEK, R. a kol.: *20. století o sobě*. Dějiny v dokumentech. Dialog 2004, s. 27

## 9.4 Výukové možnosti rozšiřující učebnicové informace

### 9.4.1 Audiovizuální prameny, kterými je vhodné doplnit výuku

Dějepisnou školní výuku pedagogové mohou zpestřit audiovizuálními prameny, které ale nejsou ve většině případů didaktizované. K dispozici mají například unikátní rekonstrukci celého procesu se skupinou Dr. Milady Horákové z roku 2009 s názvem „Proces H: Dny D“. Ta je stále zpřístupněna na portálu České televize iVysílání ČT.<sup>556</sup> Možné je využít např. i dokument „Příběh herečky“ o procesu s Ludmilou Polednovou,<sup>557</sup> nebo životní portrét soudce, který v 50. letech poslal na smrt řadu osobností za tzv. velezradu „*Vrahem z povolání – utrpení soudce Karla Vaše*“. Tyto dokumenty, respektive vybrané úseky z nich, je vhodné k zařazení do dějepisné výuky i pro příležitost nahlédnout na problematiku tzv. „z druhé strany“.

Nejvýznamnějším zdrojem informací pro dnešní mládež je bezpochyby internet. Velmi kvalitním a spolehlivým portálem, který nabízí výukový materiál o Miladě Horákové, je vzdělávací portál pro učitele, studenty a žáky *Moderní dějiny*.<sup>558</sup> Tento portál jako jeden z mála předkládá prameny didaktizované. Další obdobný internetový zdroj poskytuje na svém portále i Ústav pro studium totalitních režimů.<sup>559</sup> Dostupné materiály napomáhají spíše zařadit proces Milady Horákové do kontextu doby a rozšířit jej i o pohled pamětníků (oral history).

### 9.4.2 Literatura nabízející další informace

Vhodným rozšiřujícím materiálem pro výuku je jistě drobná publikace dopisů napsaných ve třech závěrečných dnech jejího života (24. až 27. června 1950),<sup>560</sup> které v sobě nesou široký didaktický potenciál (možnost situační analýzy, osobnostní analýzy, textové

---

<sup>556</sup> ČT – Česká televize

<sup>557</sup> iVysílání ČT <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10366883725-pribeh-herecky>

<sup>558</sup> <http://www.moderni-dejiny.cz/>

<sup>559</sup> <https://www.ustrcr.cz/uvod/audio-nebo-videozaznamy-k-historickym-tematum/>

<sup>560</sup> HORÁKOVÁ, M.: Dopisy Milady Horákové: Z pankrácké cely smrti, Eva 2012.

analýzy) a zároveň jsou přesvědčivým dokumentem o ženě - političce plné životní moudrosti a lásky. Vedle autentických přepisů publikace obsahuje i faksimile posledního dopisu rodině a fotografii symbolického hrobu na Vyšehradě. Zajímavým zdrojem pro žáky i vyučující může být jistě také literatura faktu, kniha Miroslava Ivanova „*Justiční vražda aneb smrt Milady Horákové*“, nebo publikace Zory Dvořákové a Jiřího Doležala „*O Miladě Horákové a Milada Horáková o sobě*“.<sup>561</sup>

Jako protipól můžeme do výuky zařadit práci s propagandistickou publikací autorů Dvořáka a Černého<sup>562</sup> Tento pro výuku velmi kvalitně připravený (didaktizovaný) pramen najdeme pod názvem *Milada Horáková a tzv. záškodnické spiknutí v propagandistické knize „Žoldnéři války“* na portále Moderní dějiny.<sup>563</sup> Učitelé dějepisu tedy mají k dispozici dostatek materiálů, z nichž lze čerpat v rámci běžné výuky či dějepisných seminářů, které mohou analyzovat, komparovat či žákům jako informační zdroj promítnout video.<sup>564</sup> Zcela netradiční zdroj k tématu představuje opera - proces „*Zítř se bude...*“ o procesu s Miladou Horákovou. Hudební příběh je sestaven z dobových dokumentů a citací ze soudních spisů a jeho autorem je Aleš Březina.

## 9.5 Obraz Milady Horákové v současné společnosti

Svůj druhý život začala osobnost M. Horákové žít již v době socialismu, tehdy však šlo o život utajený, „undergroundový“, v povědomí úzkého společenského okruhu. Teprve po pádu komunistického režimu v roce 1989 díky své nezpochybnitelné roli statečné odpůrkyně komunistického režimu začala být osobností veřejně známou a propagovanou. Zpřístupněny byly filmové záběry z jejího soudního procesu, dopisy z vazby, začali se jí zabývat historici i reportéři. Dnes existuje rovněž řada titulů literatury, představujících její životní příběh.<sup>565</sup>

---

<sup>561</sup> Viz poznámka 6.

<sup>562</sup> DVOŘÁK, M. – ČERNÝ, J.: *Žoldnéři války: Soudní proces s dr. Horákovou a spol.*, Praha 1950.

<sup>563</sup> <http://www.modernidejiny.cz/clanek/milada-horakova-a-tzv-zaskodnicke-spiknuti-v-propagandisticke-knize-zoldneri-valky/>

<sup>564</sup> Např. <https://www.stream.cz/slavedny/593808-den-kdy-byla-popravena-milada-horakova-27-cerven#>

<sup>565</sup> Jmenujme alespoň IVANOV, M.: *Justiční vražda aneb smrt Milady Horákové*, Praha 1991; DVOŘÁKOVÁ, Z.: *Milada Horáková*. Praha 1991; DVOŘÁKOVÁ, Z. – DOLEŽAL, J.: *O Miladě Horákové a Milada Horáková o sobě*. Praha 2001; KAPLAN, K.: *Největší politický proces: Milada Horáková a spol.* Brno 1995; FORMÁNKOVÁ, P. – KOURA, P.: *Žádáme trest smrti!* Propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol. Praha: ÚSTR, 2008.

O druhém životě historických osobností často hovoříme v souvislosti s jejich popularizací díky filmovým zpracováním. O JUDr. Horákové a jejím životním postoji byl také natočen a do našich kin na podzim 2017 uveden dlouho očekávaný film<sup>566</sup> režiséra, producenta a spoluscénaristy Davida Mrnky *Milada*. Snímek byl natočen v české i anglické verzi. Jeho zhlédnutí jistě obohacuje znalosti nejen školní mládeže, ale celé české veřejnosti.

Cizojazyčná verze filmu pak nabízí příležitost k seznámení s touto pozoruhodnou Češkou i zahraničním divákům. Věřme, že i s přispěním filmového díla nalezne Milada Horáková adekvátní místo v české historické paměti a dojde k popularizaci jejího jména i za českými hranicemi.

## 10 RESUMÉ K UČEBNICOVÉ OBSAHOVÉ ANALÝZE ČTYŘ HISTORICKÝCH OSOBNOSTÍ

Ve shrnutí analytické části práce je třeba konstatovat, že nejzajímavější a nejpestřejší vývoj ze čtyř námi sledovaných osobností v rámci svého druhého života ve školách i v celé společnosti prodělala osobnost mistra Jana Husa. Sledovali jsme jej pouze v učebnicích za dobu posledních sto let, avšak nebylo možné vyhnout se alespoň okrajově návaznosti na všechna předcházející období.

Vizuální představu Čechů o Janu Husovi zformoval primárně jedním ze svých nejznámějších obrazů „Mistr Jan Hus před koncilem kostnickým“ Václav Brožík. Ukázku kněze – askety a mučedníka před biskupským soudem můžeme nalézt skoro v každé poválečné učebnici dějepisu. Hus byl ale takto představován národu již v 19. a v celé první polovině 20. století. Velmi obdobný je i další obraz do učebnic zařazovaný, a to jeho podoba z rukopisů 15. století - Jan Hus na hranici. Historicky doložitelná je ale ve skutečnosti jiná Husova podoba – nejen vnější, ale i určitá jeho charakteristika jako člověka z masa a kostí.<sup>567</sup>

---

<sup>566</sup> výše zmiňovaný

<sup>567</sup> POLC, J. *Mistr Jan Hus*. Přednáška ze symposia v České katolické misii sv. Vojtěcha ve Stuttgartu v roce 1984. Dostupné z: [www.tv-mis.cz/polc-jan-hus](http://www.tv-mis.cz/polc-jan-hus) a <http://temabox.tv-mis.cz/>

V průběhu šesti set let společnost, ale i literáti či následovníci Jana Husa vnímali nejdříve jako kazatele. Později začal být reflektován jako vzor mučedníka a v době pobělohorské jako první církevní reformátor či jako předobraz evropských reformátorů. Snad největší rozkvět Husova kultu přišel v období osvícenství a následného národního hnutí, kdy byl buditelem, vlasteneckými literáty i odbornou veřejností vnímán jako bojovník proti středověkým pořádkům, vlastenec a vzor Slovana.<sup>568</sup> V revoluční vlně roku 1848 se zase v očích veřejnosti stává prototypem revolucionáře. Jako takový se objevuje i v díle Aloise Jirásky<sup>569</sup>, v němž vede národ ke svobodě a morální čistotě. Na Jiráskovo pojetí Husa se pak odvolávají hlavně ve druhé polovině 20. století komunisté, kteří se z mistra Jana snažili vytvořit průkopníka třídního boje. „Sociálně revoluční“ rozměr Husovu učení a odkazu mu přiřkl ministr školství Z. Nejedlý a toto schéma panovalo ve školním dějepise a povědomí české veřejnosti celých čtyřicet let.

Nemůžeme opomenout ani specifický Masarykův pohled na Husa jako na národní a také náboženský ideál snažící se směřovat lidskou společnost k čistému lidství. Jan Hus byl podle T. G. Masaryka především vlastencem a duchovním reformátorem.<sup>570</sup>

U ostatních osobností není škála rolí v očích historiků, spisovatelů ani celé společnosti tak pestrá, i když odlišný pohled jednotlivých dějinných etap zřejmý je. Zvláště pak u Milady Horákové, historicky nejmladší osobnosti, bude nutný ještě značný vliv historiků, učitelů dějepisu i času, aby zakotvila v historickém vědomí národa, jak jsme ostatně zmínili již výše a aby byla žákům i široké veřejnosti zpřístupněna „více lidsky“.

Analýza příslušných kapitol současných učebnic dějepisu pojednávajících o čtyřech osobnostech českých dějin vede k poznání, že žáci nejsou přetěžováni množstvím faktografie a dat o zkoumaných osobách. Přesto se jim podstatných informací, zvláště o M. Horákové, dostává minimální množství a údaje v různých učebnicích se vesměs shodují.

Každé zjednodušení s ambicí zhutnění textu a zestručnění množství informací je nutno vyrovnat zařazením historických pramenů, které pohled na historickou postavu konkretizují a obohacují. Písemných i ikonografických pramenů však v českých učebnicích

---

<sup>568</sup> Dobrovský, Palacký, Puchmajer. Tyl, Erben a mnozí další

<sup>569</sup> JIRÁSEK, A.: *Proti všem*. SNKLHU 1955

<sup>570</sup> MASARYK, T. G.: *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*. Praha 1896, Praha 1908 (2. vyd.)

není mnoho a především v nich chybí poučení o práci s nimi (např. metodické stránky). Deficitem českých učebnic dále zůstává typologie otázek a úkolů, prověřujících úroveň osvojení učiva. Většina zadání často směřuje pouze k reprodukování do učebních textů zařazených informací, nevyžaduje samostatnou práci a logickou dedukci ze strany žáků. Analýzu a interpretaci pramenných materiálů směřující k vyšším kognitivním úrovním v největší míře zohledňuje částečně pouze nejnovější středoškolská učebnice vydavatelství Didaktis,<sup>571</sup> z učebnic pro základní vzdělávání text nakladatelství Taktik. V tomto směru lze očekávat další posun u nově vydávaných dějepisných učebnic i pracovních sešitů, které učební texty doplňují a jsou úzce provázány s jejich obsahem.

Z výsledků dále uváděného dotazníkového šetření i hloubkových rozhovorů s vyučujícími dějepisu vyplývá, že dotázaní učitelé věnují všem zkoumaným osobnostem náležitou pozornost. Důsledně se jimi zabývají v běžných vyučovacích hodinách, ale i mimo ně. Při prezentaci historické postavy využívají především audiovizuálních materiálů, v didaktizované podobě dostupných na některých internetových portálech nabízejících multiperspektivní pohled na historii i její osobnosti. Stranou zájmu pedagogů nezůstávají ani knižní a časopisecké zdroje informací.

## **11 DOTAZNÍKOVÝ ONLINE VÝZKUM MEZI VYUČJÍCÍMI DĚJEPISU**

### **11.1 Metody pedagogického výzkumu**

Na tomto místě, před uvedením dotazníkového šetření mezi vyučujícími dějepisu a jeho vyhodnocením, považujeme za nutné alespoň stručně uvést možnosti pedagogického výzkumu, na základě kterého jsme pak vytvořili vlastní metodický postup a využili jej pro šetření v této práci.

Zkoumáním a popisem všech kroků výzkumu, od plánování, přes jeho organizaci a realizaci až k zpracování a vyhodnocení šetřením získaných dat se zabývá vědní obor nazvaný metodologie výzkumu.

---

<sup>571</sup> ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014.

V rámci **empirického výzkumu** získáváme data z terénu, např. přímo ve škole, konkrétní třídě, v rodinách žáků.

V průběhu tzv. *desk study* je teoreticky zpracováván konkrétní problém přímo „u stolu“.

U pedagogických šetření je třeba rozlišovat mezi třemi různými hladinami:

1. jednoduchým mapováním pedagogického jevu (*pedagogickým průzkumem*),
2. *pedagogickým výzkumem*, který probíhá za použití určitých technik, postupů a metod; označujeme tak činnost cílenou „na zkoumání a poznávání pedagogických zákonitostí a reality“,
3. *aplikovaným pedagogickým výzkumem*, který se zabývá ověřováním teoretické báze v praxi.

**Kvantitativní výzkum** je výzkum, jehož podstatou je získání objektivních měřitelných dat a jeho výsledky je možné vyjádřit číslem. V případě pedagogického šetření edukačních jevů je zjišťována např. jejich četnost nebo intenzita. Výzkum je nutné provádět u větších skupin osob, aby bylo možné výsledek spočítat a zobecnit. Používány jsou statistické metody jako například analýza a metaanalýza dat.<sup>572</sup>

Podstatou kvalitativního výzkumu je porozumět chování zkoumaného vzorku lidí, zjištění „proč a jak“. V rámci kvalitativního výzkumu pracujeme s malým vzorkem respondentů za využití zcela odlišné metodologie – některé metody mají základ v psychologii. Cílem je proniknout do vnímání světa zkoumaných subjektů.

Oba základní typy výzkumu mají několik etap, kterými je třeba projít. V odborné literatuře lze nalézt členění na více etap a další podetapy, setkáme se s výzkumy, kde není nutné formulovat přesně hypotézy (některé empirické kvalitativní výzkumy)<sup>573</sup>, a na druhé straně s výzkumy, u kterých platí striktně pravidlo správné formulace hypotéz (kvantitativní statistické metody).<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál 2006.

<sup>573</sup> GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010.

<sup>574</sup> CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada 2007; SIKOROVÁ, Z. – MALČÍK, M. – PAVLICA, K.: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVII. celostátní konference ČAPV. 2010.



Pro šetření mezi pedagogy z terénu, tj. ze středních a základních škol v rámci celé republiky, byly vytvořeny dotazníky jak s otázkami kvantitativního charakteru, tak s otázkami ve smyslu hlubší sondy do problematiky (tj. charakteru kvalitativního). Použity byly jak dotazy uzavřené a polootevřené, tak otázky otevřené. Dotazníky byly vytvořeny v systému SURVIO.com a v roce 2018 nejprve proběhla pilotáž jednoho z nich, který se týkal osobnosti Milady Horákové, na regionálním vzorku učitelů dějepisu z Královéhradeckého kraje. Pedagogové měli možnost se vyjádřit k formulaci otázek, struktuře celého dotazníku i k tomu, zda by bylo vhodné otázky doplnit či některé vyřadit. K uvedeným bodům byla většina dotázaných bez připomínek a informovali výzkumníka spíše o problémech technického rázu jako: „Otázka avizuje možnost výběru více odpovědí a reálně to potom není možné“ nebo „Zvětšit pole pro volnou odpověď“ apod.

Celorepublikový dotazníkový výzkum, který byl realizován po pilotáži, připomínkování od respondentů a úpravách ze strany výzkumnice, proběhl ve druhé polovině roku 2019. V návaznosti na něj pak následovaly hloubkové rozhovory s pedagogy z Hradce Králové, Pardubic a blízkého okolí obou měst. Zhruba ve stejné době jsme také vedli rozhovory s budoucími pedagogy v rámci metody *focus groups*. Na dotazníky navazující kvalitativní metodologie měla za cíl prohloubit a lépe zpřístupnit data, která jsme získali v první nejmasivnější fázi výzkumu.

## **11.2 Souhrnné vyhodnocení obecných úvodních otázek a závěrečných dotazů v online dotaznících**

Schéma otázek online dotazníků bylo ve všech čtyřech případech shodné. První dvě otázky na úvod online dotazníku byly u každé osobnosti zaměřené na genderové rozložení respondentů a na délku jejich pedagogické praxe. Třetí otázka se týkala typu školy, na které respondent působí, a čtvrtá rozvíjela předchozí dotaz (upřesnění odpovědi na předchozí dotaz).

Předpokládali jsme, že odpovědi se mohou lišit u začínajících učitelů a učitelů s praxí. Faktem ale je, že do obdobných šetření se převážně zapojují učitelé aktivní a ochotní spolupracovat, kteří pracují i na svém osobním rozvoji, což nezávisí ani na pohlaví ani na délce pedagogické praxe. Vyučující, kteří se do výzkumu zapojili, byli ze základních a středních škol z celé České republiky. I v našem případě se potvrdily zkušenosti jiných

výzkumníků s větší ochotou k zapojení se do šetření ze strany učitelů základních škol. Výjimkou byly Královéhradecký a Pardubický kraje z důvodu osobních vazeb mezi výzkumníkem a respondenty, případně spolupráce jejich škol s UHK. Všichni vyučující nevyplňovali všechny čtyři dotazníky, protože učí pouze v jednom či dvou ročnících. I přes uvedený fakt byly procentuální složení mužů a žen, složení respondentů podle délky pedagogické praxe a poměr učitelů podle typu škol ve všech čtyřech dotaznících téměř identické (odchylka v řádu 1 – 2 %). V případě všech čtyř osobností odpovídaly na dotazníky tři pětiny žen a dvě pětiny mužů. Odchylky byly pouze v jednotkách.

Z reakcí na dotaz k délce praxe jsme opět ve všech čtyřech zjistili, že téměř čtyřicet procent účastníků výzkumu byli vyučující s pedagogickou praxí nad dvacet let, což potvrzuje fakt vysokého počtu vyučujících v předdůchodovém věku a potenciální blíží se nedostatek mladých pedagogů. Více než čtvrtina respondentů byla pak v rozmezí praxe mezi deseti a dvaceti lety a téměř vyrovnaný byl poměr mezi začínajícími vyučujícími a těmi, kteří ve školství působí mezi třemi a deseti lety.

Protože náš výzkum zahrnuje způsob dějepisné výuky o konkrétních osobnostech na obou stupních škol (2. a 3.), zajímalo nás rozložení respondentů dotazníkového šetření. Následující procentuální poměr je rovněž s minimálními odchylkami platný pro všechny čtyři dotazníky. Většina, tedy dvě třetiny respondentů, vyučuje dějepis na základní škole. Na osmiletém, šestiletém či čtyřletém gymnáziu a na střední odborné škole s maturitou působí třetina dotazovaných. Vyučování na více školách vyplnili pouze jednotlivci, kteří v odpovědi na následující otázku uvedli paralelní výuku „na víceletém gymnáziu a SOŠ s maturitou“ nebo „na osmiletém gymnáziu a SOŠ“. Tento respondent se zapojil do všech čtyř našich dotazníkových šetření, což vyplývá z doplňkové odpovědi na čtvrtou otázku (identická reakce). V tomto jediném případě nejde o integrovanou SŠ, ale o dvě různá pracoviště.

Závěrečné čtyři otázky každého dotazníku se již opět nevztahují přímo ke zkoumaným osobnostem, ale k učebnicím, které konkrétní škola používá, a k regionu, městu či obci, kde respondent působí.

Na základě dotazu zaměřeného na dějepisné učebnice používané v konkrétních školách jsme volili učební texty jednotlivých nakladatelství, jejichž knihy jsme zařadili do analytického výzkumu. Nejvíce využívanými dějepisnými učebnicemi v celé ČR jsou knihy z nakladatelství SPN. Jejich nespornou výhodou je, že existují učebnice pro základní školy, v návaznosti na ně pak také pro gymnázia i pro střední odborné školy. Všechna další

nakladatelství vydávají učebnice jen pro základní školy nebo pro školy střední. Zcela pak absentuje kontinuita mezi nižším a vyšším stupněm vzdělávání. V dotazníku nebyly zařazeny učební texty z nakladatelství Taktik, protože v době zahájení výzkumu ještě nebyly na školách rozšířeny a k dispozici byly pouze učebnice pro 6. a 7. ročník. I v tento moment jsou učebnice často používány spíše jako doplňkové a mají je prozatím pouze vyučující dějepisu.<sup>575</sup>

U čtyř úvodních dotazů je možné odpovědi komplexně shrnout, protože odchylky v nich jsou minimální. Netýkají se konkrétně zkoumané osobnosti, ale genderového rozvrstvení, délky praxe a typu školy, kde respondenti působí.

Z průzkumu zjišťování učebnic, které škola či konkrétní pedagog zvolili pro výuku dějepisu, vyplývá, že na základních školách více než čtvrtina respondentů používá učebnice z nakladatelství SPN (Válková), čtvrtina knihy nakladatelství Fraus (určené pro ZŠ a víceletá gymnázia). Učebnice pro ZŠ z nakladatelství Nová škola necelá desetina a učební texty nakladatelství Prodos používá zanedbatelné procento dotázaných.

Gymnaziální učebnici nakladatelství SPN (Čornej) se svými žáky využívá desetina všech respondentů, učebnici téhož nakladatelství určenou středním odborným školám označila necelá desetina účastníků výzkumu. Pouze jednotlivci označili jednu z nejnovějších dějepisných učebnic z nakladatelství Didaktis, stejně jako jednotlivci používají naopak jednu z nejstarších učebnic z nakladatelství Práce.

Z uvedeného konstatování na základě grafu plyne, že kromě uvedených jednotlivců, kteří používají nejnověji vydanou dějepisnou učebnici (Didaktis), a těch, kteří naopak mají učební texty s již neplatnou doložkou MŠMT, jsou na středních školách využity převážně učebnice z nakladatelství SPN. Používání jiných učebnic označila necelá desetinu účastníků výzkumu. U navazujícího upřesňujícího dotazu, jaké jiné učebnice, než které byly uvedeny, vyučující používá, většina respondentů nevedla jiné učebnice. Zjistili jsme, že vyučující spíše nepoužívají učebnice žádné. Uvedme tedy některé příklady odpovědí:

„Učebnici v podstatě nepoužívám, mám vlastní prezentace, které promítám, hodně jsem čerpala z učebnic SPN.“

---

<sup>575</sup> Sonda autorky na několika ZŠ v Hradci Králové, Pardubicích, Praze a Brně; důvody především finanční a platná akreditace stávajících učebnic na škole.

„Všichni žáci naší školy mají k dispozici Dějepis 7 pro ZŠ a víceletá gymnázia; kol. autorů, Fraus 2012, preferuji však přímou práci žáků s historickými prameny nebo alespoň jejich zajímavým zpracováním (film, komiks).“

Nejčastější byly zcela lapidární reakce: „bez učebnic“, „nepoužíváme“ apod.

Pouze ojediněle jsme u každého dotazníku zaznamenali odpovědi, týkající se používání nové učebnice Hravý dějepis (nakladatelství Taktik). Jednou se také u každé osobnosti objevilo využití přehledové publikace Dějepis v kostce 1,2 (Sochrová)<sup>576</sup>.

Dotaz na region byl do dotazníku začleněn, abychom si mohli vytvořit přehled, zda se podařilo získat responze z různých částí České republiky. Přibližně třetina účastníků výzkumu jsou vyučující z Královéhradeckého a Pardubického kraje – důvodem je velmi pravděpodobně již zmíněná úzká vazba škol těchto regionů na Univerzitu Hradec Králové, spolupráce s oborovými didaktiky nebo využívání akcí pořádaných pro žáky základních a středních škol v rámci didaktiky dějepisu. Tito vyučující byli ochotnější ke spolupráci a sdílení svých zkušeností.

Dalšími respondenty byli vyučující dějepisu z Prahy, Středočeského kraje, Libereckého kraje, Ústeckého kraje, Karlovarského kraje, Plzeňského kraje, Jihočeského kraje, Kraje Vysočina, Moravskoslezského, Olomouckého a Jihomoravského kraje. Početně byly jednotlivé kraje zastoupeny vcelku rovnoměrně až na kraj Olomoucký, ze kterého se zapojili pouze tři účastníci.

V rámci poslední otázky všech dotazníků jsme chtěli zjistit rozvrstvení respondentů podle velikosti místa jejich působiště a to, zda existuje nějaká vazba mezi tím, působí-li v malé obci nebo velkém městě a jejich aktivitou v rámci učitelského povolání. Je nutné uvést, že mezi našimi respondenty žádný rozdíl v kontinuitě s velikostí místa působiště zaznamenaný nebyl. Předpokládáme, že nadstandardní aktivity a širší spektrum metod zařazují do výuky primárně ti, kteří jsou pro obor a práci pedagoga zapálení, a dále takoví, od kterých jsou zmiňované záležitosti požadovány vedením školy.

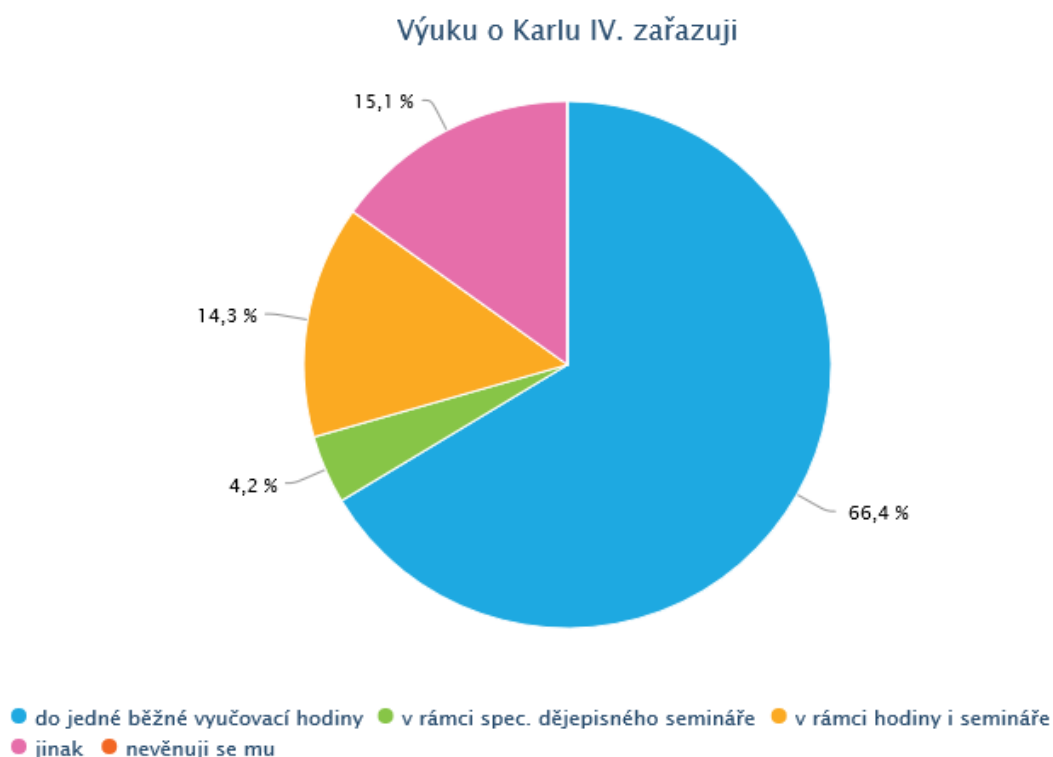
Žádný doplněný online dotazník nemusel být z důvodu irelevance vyřazen. Grafy ke zde shrnutým informacím se nacházejí v přílohách práce.

---

<sup>576</sup> Není klasifikováno jako učebnice, pouze jako přehled učiva příp. doplňková učebnice.

## 11.3 Karel IV. v online dotazníkovém výzkumu

### Otázka 5



Graf 8 Karel IV., otázka 5

V dotazu jsme se zajímali o způsob výuky o zkoumané osobnosti, tedy zda zařazují výuku pouze do běžné vyučovací hodiny nebo využívají i jinou strukturu

Převážná většina dotázaných (cca dvě třetiny) na dotaz o způsobu zařazení výuky o Karlu IV. odpověděla, že téma vyučují v rámci jedné výukové jednotky. Vyrovnané množství respondentů vybralo možnost výuky „v rámci běžné hodiny i semináře“ a „jinak“, která je specifikována dále. Minimum účastníků výzkumu se Karlu IV. věnuje se svými žáky pouze v dějepisném semináři. Je pravděpodobné, že se jedná o vyučující z gymnázií, kteří tuto možnost mají.

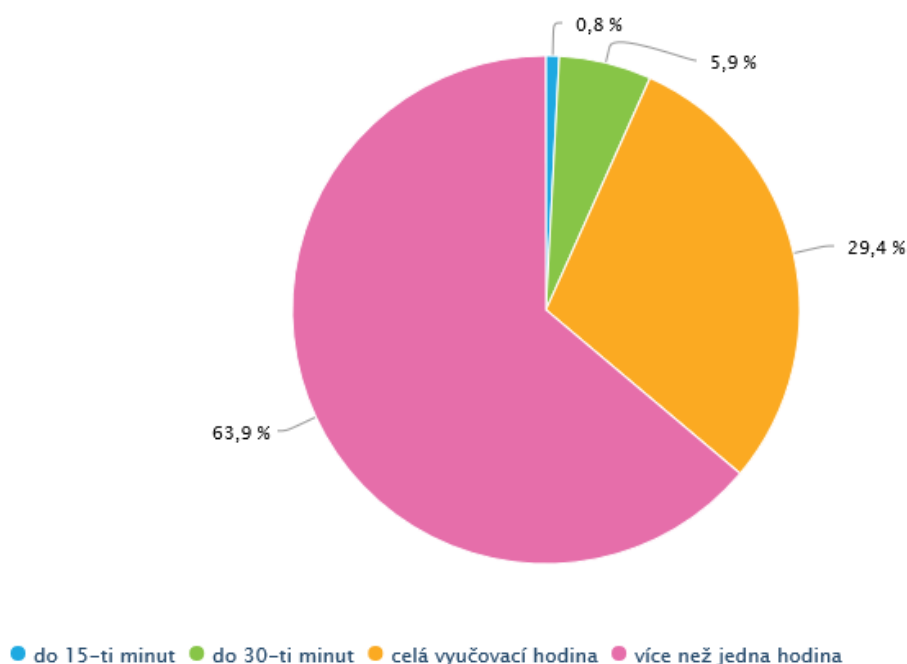
## Otázka 6

V odpovědi na dotaz, jak jinak věnují vyučující Karlu IV. ve výuce pozornost, reagovali všichni stejně, tzn., že vyučují dané téma ve více hodinách. Někteří upřesnili podrobněji a odpovědi lze rozdělit do dvou skupin. Jeden blok odpovědí charakterizuje reakce: „Více navazujících hodin - z různých úhlů.“

Kromě možností z naší nabídky ještě vyučující zařazují, pokud jim to čas dovolí, exkurzi do Prahy s návštěvou památek spojených se jménem Karla IV. nebo návštěvu výstavy věnovanou dané osobnosti. Uvedené příklady reakcí reprezentuje např. odpověď: „Více hodin a exkurze do Prahy.“

## Otázka 7

Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti Karla IV.



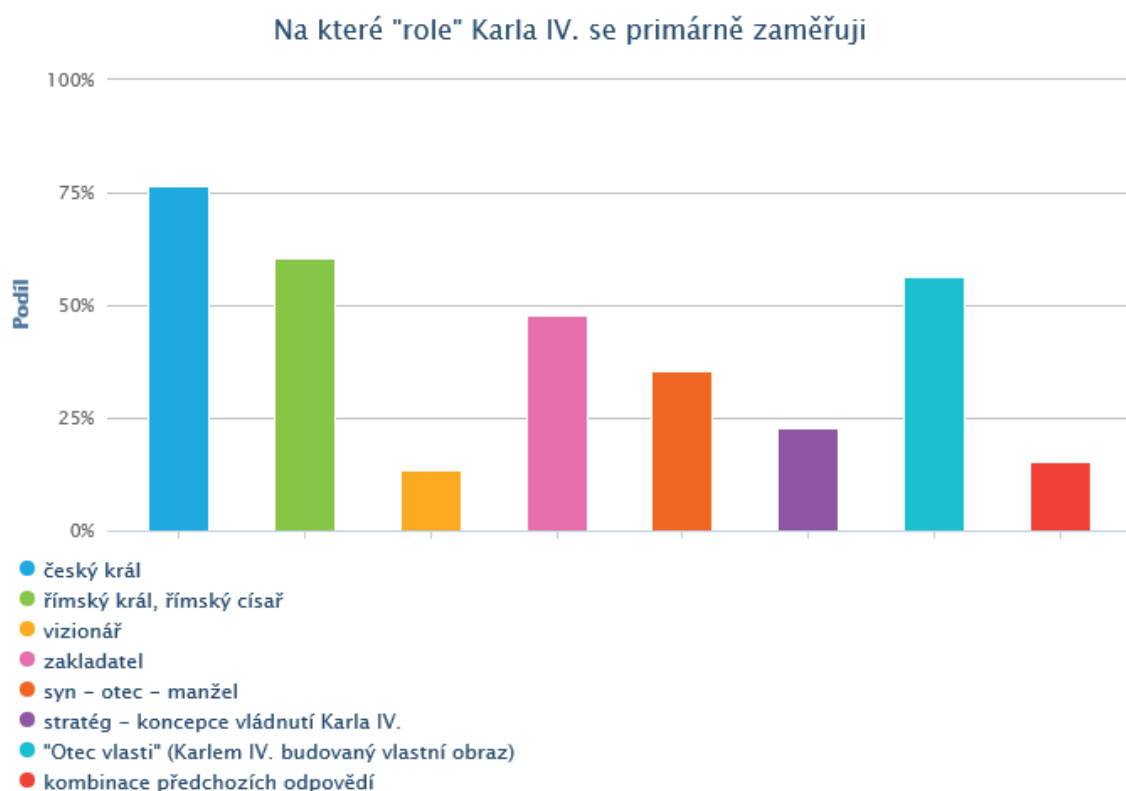
Graf 9 Karel IV., otázka 7

Cílem sedmého dotazu bylo zjistit především, zda pedagogové předávající informace o Karlu IV. v rámci jedné hodiny věnují osobnosti časovou jednotku celou nebo jen její část. Vyučující, kteří se tématem zabývají ve více hodinách, zohledňovali tuto možnost již

v předchozí otázce, cílené spíše na formu výuky. Bohužel se nám nepodařilo zformulovat otázku tak, aby se možnost stejné reakce neobjevila dvakrát a uvedená možnost je tedy implicitně obsažena i v odpovědi „jiné“ u otázky číslo 5. Předpokládány byly spíše odpovědi typu: *téma vyučuji v mimoškolním prostředí, na exkurzi apod. Zmíněný typ odpovědi se objevil také, ale většinou jako doplněk vícehodinové výuky.*

V otázce je vyjádřena možnost „více hodin“ zcela explicitně a označily ji dvě třetiny dotázaných. Jednu celou vyučovací hodinu pak vybrala téměř třetina respondentů. Do třiceti minut času v rámci jedné výukové jednotky věnuje Karlu IV. pouze několik odpovídajících a pouhých 15 minut (maximálně) jeden dotázaný. Předpokládáme, že v posledních dvou případech jde o vyučující středních odborných škol, kde je časová dotace pro dějepis velmi nízká.

### Otázka 8



Graf 10 Karel IV., otázka 8

Na otázku, na které životní role zkoumané osobnosti ve své výuce vyučující žáky upozorňují, tři čtvrtiny respondentů odpověděly, že akcentují jeho roli českého krále. Tři pětiny dotázaných zdůrazňují Karlovu funkci římského krále a císaře a více než polovina jej uvádí jako „Otce vlasti“ a podtrhuje jeho osobní budování vlastní image.

Skoro polovina dotázaných vnímá a předává Karla IV. v roli zakladatele a více než třetina nezapomíná na důležitost vladařových rodinných vazeb. Jako stratéga představuje panovníka zhruba pětina vyučujících a jako vizionáře Karla IV. vidí pouze desetina dotázaných. Stejně velká skupina respondentů výše uvedené možnosti kombinuje.

### **Otázka 9**

*Upřesněte, pokud jste na předchozí otázku odpověděli „kombinace“ nebo „jiné“*

U tohoto rozšiřujícího dobrovolného dotazu odpověděla necelá polovina ze 119 respondentů. Jako vyčerpávající se jevila odpověď na 8. otázku dvěma třetinám respondentů. Zmíněná polovina vyučujících většinou upřesnila kombinaci odpovědí následovně:

a) český král – b) římský král a císař – d) zakladatel (třetina);

a) český král – b) římský král a císař – c) vizionář – d) zakladatel (cca sedmina)

a) český král – b) římský král a císař – d) zakladatel – e) syn – otec – manžel (jednotlivci)

všechny možnosti (jednotlivci)

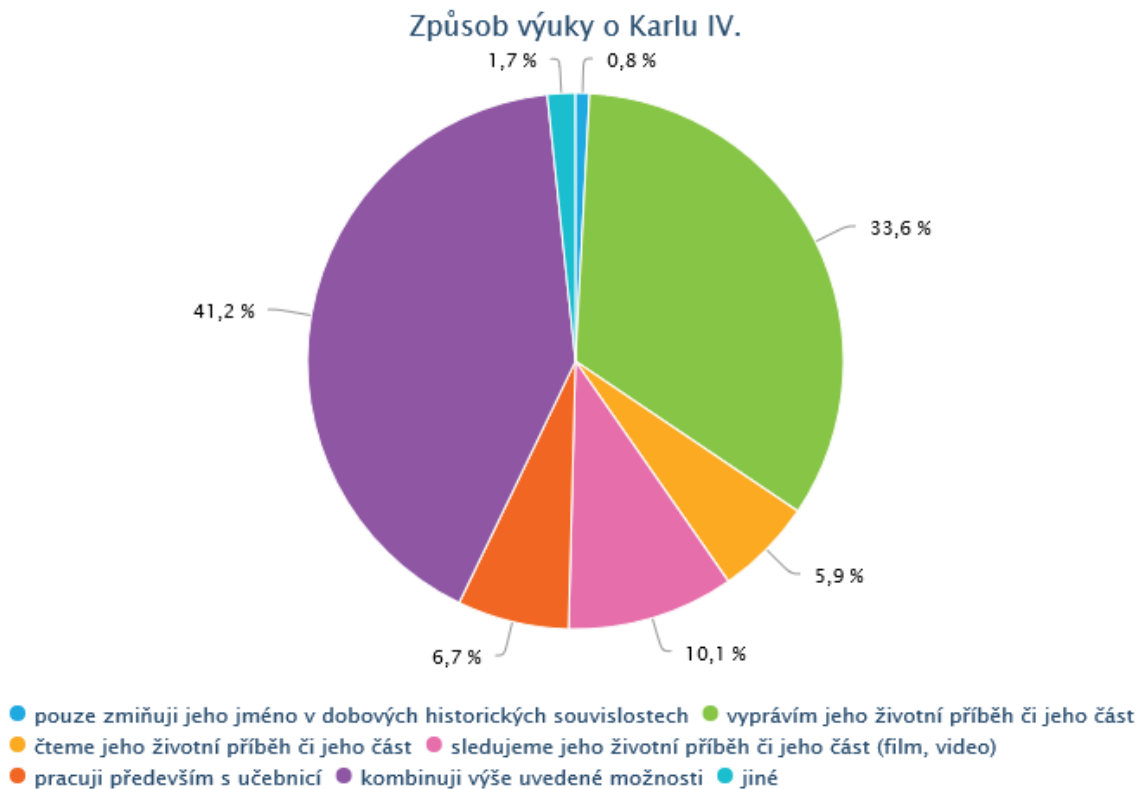
Jak je z výše uvedeného patrné, nikdo z reagujících neopomíjí Karlovy panovnické tituly a zakladatelskou činnost, v dalších bodech se odpovědi různí.

Snahu o komplexní přístup je možné doložit, např. výpovědí: „Při výuce se snažím o celistvost tak, aby si děti dokázaly představit, jaký byl komplexně život v době Karla IV.“. Jiný respondent zase uvádí, že se zaměřuje také „na odkaz Karla IV. pro současnost“.

Překvapivá a zároveň potěšující byla reakce respondentky, která u předchozí otázky označila kombinaci odpovědí a jiné. Poznamenala, že pro ni bylo motivující, zamyslet se nad Karlem IV. daným způsobem a svá slova uzavřela konstatováním, že byl také „skvělým manažerem“.



## Otázka 10



Graf 11 Karel IV., otázka 10

Předmětem daného dotazu bylo zjistit metody a formy vyučování, které naši respondenti používají a kolik z široké nabídky současnosti aplikují ve své vlastní výuce.

Z výše uvedeného grafu je možné vyčíst, že největší část respondentů (třetina) kombinuje různé vyučovací metody. Více než čtvrtina dotázaných uvádí, že vypráví Karlův životní příběh nebo jeho část. Deset procent vyučujících sleduje se žáky filmy a videa nebo jejich části. S textovými médii, tedy primárně s učebnicí a panovníkovým čteným příběhem nebo jeho částí pracuje menšina dotázaných, dohromady obě tyto odpovědi označila cca desetina respondentů. Zmínku v dobovém kontextu uvádí jediný dotázaný. Pouze minimum respondentů zvolilo možnost „jiné“.

## Otázka 11

*Při odpovědi „kombinuji výše uvedené možnosti“ nebo „jiné“ na předchozí otázku upřesněte, prosím*

Pouze třetina respondentů předchozí odpověď neupřesnila. Další účastníci výzkumu psali kombinaci odpovědí: nejčastěji a) b) a d) nebo b) c) a d), několikrát se objevuje kombinace b) a d).

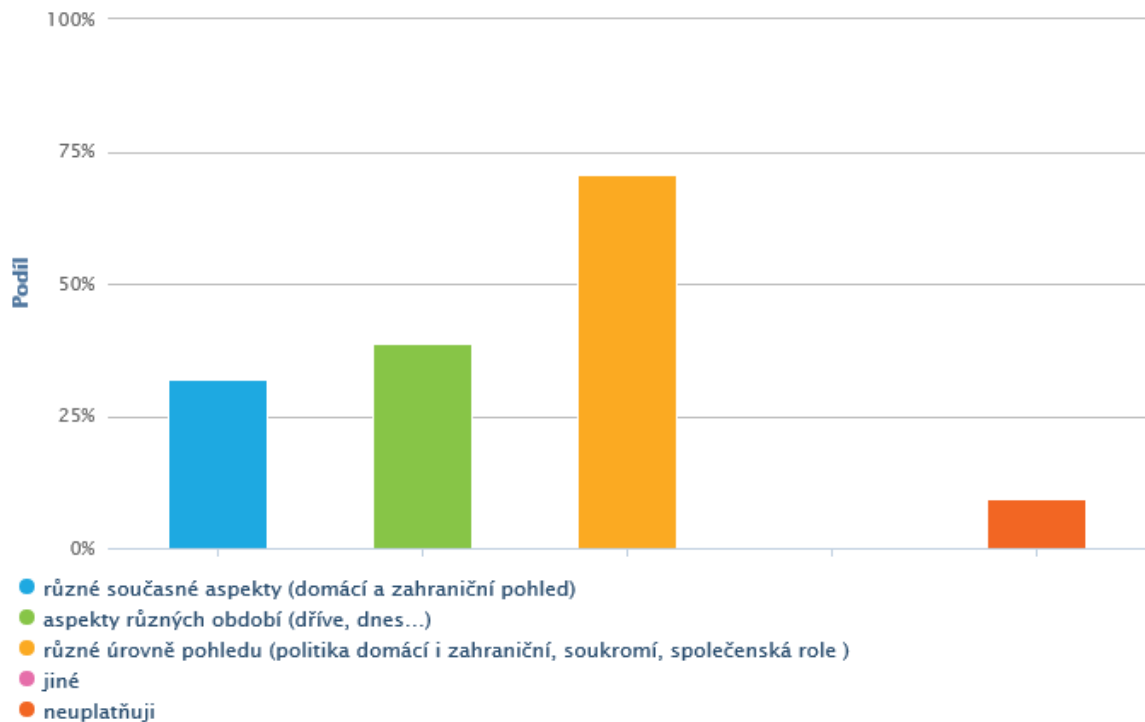
Ostatní účastníci výzkumu rozepsali své odpovědi konkrétně – šlo buď o kombinaci výzkumníkem zadaných odpovědí (příklady viz výše) nebo o kombinaci odpovědí s vlastním doplněním. V případě vlastních realizací byly uváděny exkurze spojené s osobností Karla IV., dále také referáty či seminární práce žáků. V několika případech se objevila i práce s pramenným materiálem (písemným nebo ikonografickým); pouze dvě odpovědi však byly zcela konkrétní – „čtení a analýza ukázky z Vita Caroli“.

Jako příklad nejzajímavějších odpovědí uvádíme následující dvě: „Téma mám rozdělené do několika částí (syn, král, císař, zahraniční politika, domácí politika, osobní a kulturní život, odkaz...). Mým cílem je, aby si žáci sami vytvořili příběh. K tomu využívám různé aktivity od práce s textem, videa, didaktická exkurze – Karlštejn...) Mým snem by bylo zapojení více předmětů - např. na VV vytvořit model Karlštejna, koruny,... Nicméně je nutná kooperace s kolegy, která není vždy možná. Výhodou je to, že pan ředitel dějepis sám učí, proto aktivity podporuje.“

„Snažím se o pečlivě budovaný obraz o Karlovi IV. Jedná se o stěžejní postavu našich dějin. Snažím se jej vykreslit ve všech aspektech jeho života. Zmiňuji nejen to dobré, ale i špatné. Zapojuji aktivity, video, texty, učebnici, výklad, obrazové materiály...“

## Otázka 12

Jakým způsobem naplňujete požadavek multiperspektivity při výuce o Karlu IV.



Graf 12 Karel IV., otázka 12

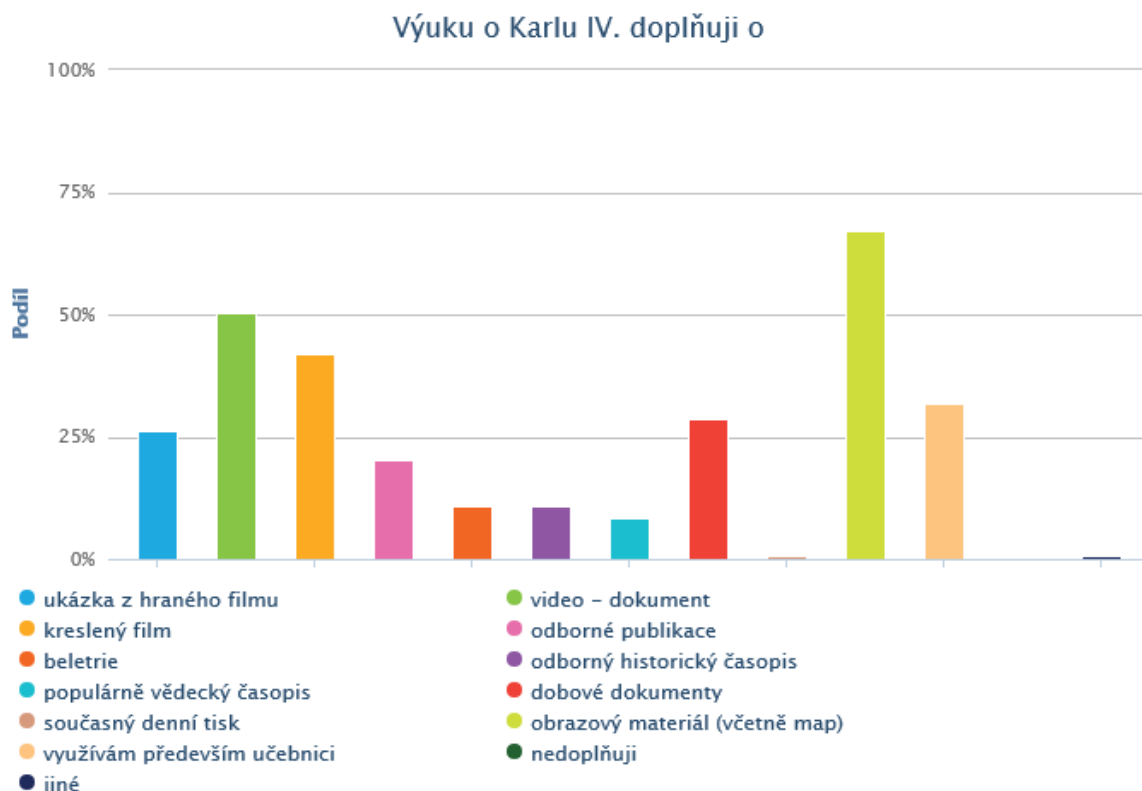
V rámci tohoto dotazu jsme se zabývali tím, zda se vyučující snaží nahlížet osobnost Karla IV. z různých úhlů pohledů a konkrétně jakých. Téměř tři čtvrtiny respondentů se přiklonily k možnosti, že se panovníka žákům snaží představit z různých dobových aspektů – především politických, soukromých a společenských. Kolem třetiny vyučujících se vyjádřilo pro chronologickou možnost náhledu na osobnost (dříve a nyní), stejně jako pro různé současné aspekty (domácí a zahraniční). Několik respondentů multiperspektivní pohled na zkoumanou historickou osobnost neuplatňuje.

## Otázka 13

*Konkretizace odpovědi, -dí na předchozí otázku*

Možnost jiné ne zvolil v předchozí otázce žádný z respondentů, tudíž k otázce neuvádíme žádnou upřesňující odpověď.

## Otázka 14



Graf 13 Karel IV., otázka 14

Otázka byla zaměřena na zjištění, zda vyučující ve své výuce zaměřené na Karla IV. používají kromě učebnic další doplňkové materiály. Měli možnost zvolit více odpovědí nebo vybrat „jiné“ a tuto možnost v dalším bodu rozepsat.

Dvě třetiny respondentů používají ikonografické prostředky, včetně map. Polovina dotazovaných pouští žákům dokumentární videa. Kreslený film využívá ve výuce více než třetina dotázaných. S dobovými textovými dokumenty (resp. jejich kopiemi) ve výuce se svými žáky pracuje cca třetina vyučujících a přibližně stejně velká skupina dotázaných ve výuce používá primárně učebnice.

Vcelku vyrovnané se jeví využívání beletrie, odborných historických časopisů a populárně vědeckých časopisů. U všech uvedených možností jde zhruba o desetinu respondentů.

Pouze jeden respondent pro výuku používá denní tisk a jeden vyučující zvolil odpověď „jiné“. Velmi potěšující zprávou je, že žádný z dotazovaných nezvolil možnost „nedoplňuji“.

## Otázka 15

Ze 119 respondentů třetina na tuto nepovinnou otázku neodpověděla a předchozí reakce nekonkretizovala, dvě třetiny respondentů předchozí odpověď specifikovaly.

Z doplňkových materiálů k výuce o Karlu IV. zcela jednoznačně dominuje komiksově pojatý kreslený seriál *Dějiny udatného českého národa*, dále streamová videa nebo dokumenty z youtube. Odborné publikace a odborné časopisy uvádí přibližně čtvrtina respondentů – většina z nich ale nekonkretizuje autory nebo časopis. V jediném případě je jmenován J. Spěváček a z časopisů jsou uvedeny *Dějiny a současnost, 100 + 1 a Časostroj*.<sup>577</sup> Respondenti zde nerozlišovali odborné historické časopisy od populárně vědeckých.

Pramenný materiál je uváděn minimálně. Nejčastěji jde o votivní obraz Jana Očka z Vlašimi, univerzitní pečeť nebo mapu středověké Prahy, které však jsou také součástí učebnic pro základní školy. Jde tedy pravděpodobně pouze o práci s doplňkovým materiálem v učebnicích. Ojediněle je zmiňován i obrazový materiál a mapy, avšak zcela bez konkretizace.

*Dějiny udatného českého národa* ve své rozšiřující odpovědi uvedla čtvrtina dotazovaných. V pětině odpovědí se objevují *videa ze stream.cz (Slavné dny)* nebo *dokumenty z youtube.cz*. Opakovaně (cca u desetiny respondentů) je uvedena ukázka z filmového muzikálu *Noc na Karlštejně (1973)*.

Pouze ojediněle respondenti uvádějí zfilmovanou historickou veselohru z roku 1969 *Slasti otce vlasti* a překvapivě pouze dvakrát je jako rozšiřující výukový materiál zmíněn nejnovější životopisný film o Karlu IV. *Hlas pro římského krále* z roku 2016. Zhruba třetina vyučujících, kteří zodpověděli upřesňující otázku, využívá také internetové stránky zabývající se osobností Karla IV. Ojediněle se v rámci odpovědi na otázku jiné objevilo také *Kalendárium*<sup>578</sup>, časopis *Časostroj*, ukázka z *Majestas Carolina*, sedmidílný dokumentární cyklus České televize<sup>579</sup> *Sedm pečetí Karla IV., Náš Karel IV., 72 jmen české historie*<sup>580</sup> nebo publikace Jiřího Spěváčka.

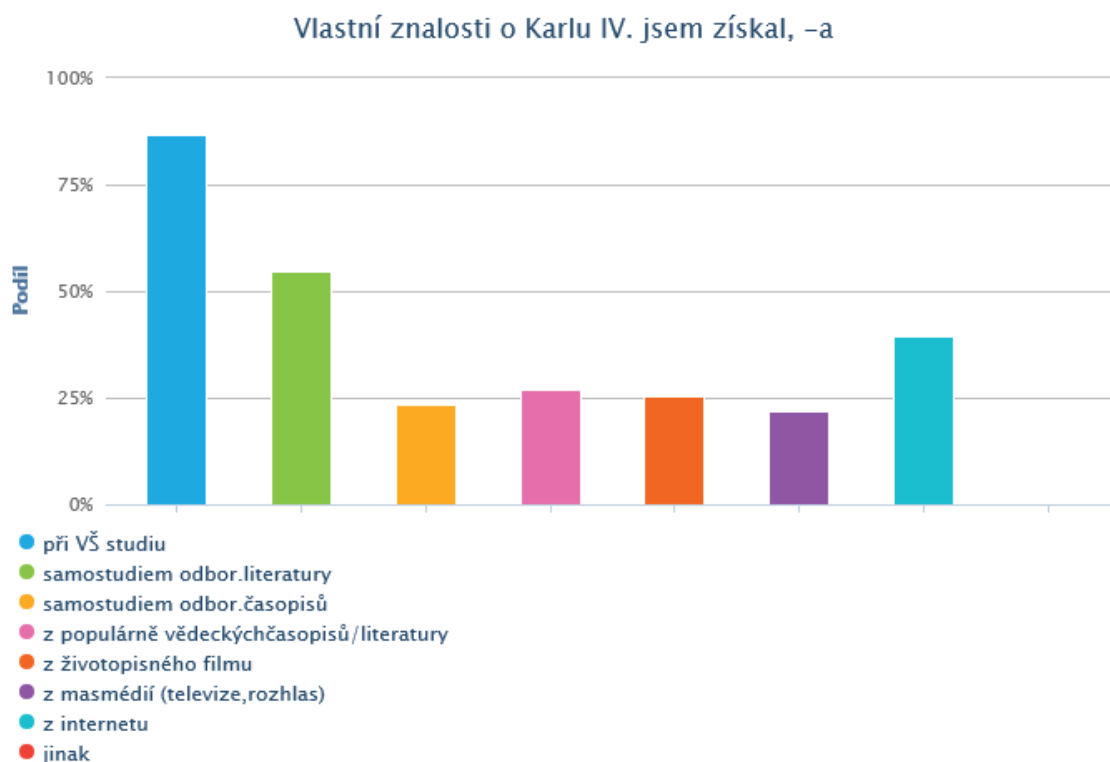
---

<sup>577</sup> Pozn. autorky: zábavný dětský historický magazín, který je vydáván jako „odnož“ populárně vědeckého časopisu 100 + 1 vydavatelstvím Extra Publishing.

<sup>578</sup> Nedělní dopolední pořad ČT – přehled výročí týdne.

<sup>579</sup> Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11269296886-sedm-peceti-karla-iv/>

## Otázka 16



Graf 14 Karel IV., otázka 16

Dotazem jsme zjišťovali, odkud vyučující čerpali informace o osobnosti Karla IV. Zde bylo možné zvolit více odpovědí, protože zdroj informací téměř nikdy není pouze jeden.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že převážná většina respondentů, tj. více než dvě třetiny, jako hlavní zdroj informací o zkoumané osobnosti zaznamenala studium na vysoké škole a více než polovina vybrala odpověď „samostudiem odborné literatury“. Kolem třetiny dotázaných vyhledává informace k tématu na internetu.

Velmi vyrovnané byly další čtyři zvolené odpovědi (populárně vědecké časopisy, životopisný film, odborné časopisy a masmédiá), každou z nich označila přibližně čtvrtina respondentů. Nikdo z účastníků výzkumu neoznačil odpověď „jinak“.

---

<sup>580</sup> Cyklus portrétů významných osobností, jejichž jména jsou zlatým písmem napsána pod okny Národního muzea v Praze – TV seriál 2008; dostupné na i-vysílání ČT

## Otázka 17

Na předchozí otázku nikdo z respondentů neodpověděl, že by znalosti a informace o osobě Karla IV. získal jiným než některým z uvedených způsobů. Přesto někteří své odpovědi na otázku 16 dále upřesnili. Odpovědi specifikovala přibližně třetina respondentů. Z odborných časopisů se opakovaly pouze *Dějiny a současnost*. Nejčastěji se v odpovědích objevovaly populárně naučné časopisy *Živá historie*, *Historie* a *Acta History*. Jako zcela ojedinělý příklad byly zaznamenány „Petrařovy Dopisy“.

Uvedme alespoň dva příklady relevantních odpovědí: „Hlas pro římského krále, Vita Caroli, odborné publikace od J. Čechury (Karel IV. na dvojím trůně), F. Kavky.“, „Komiks Zdeňka Ležáka Kronika Karla IV. - Pán Světa; Robert Novotný: Karel IV., Josef Bernard Prokop: Karel IV. Tajný deník“, se kterými je v kontrastu značně nekonkrétní reakce: „Znalosti jsem získal hlavně při studiu a pak postupně tím, na co jsem narazil.“

## Otázka 18

*Jaké další informace bych rád, -a žákům o Karlu IV. předal, -a:*

K tomuto dotazu více než třetina respondentů nedoplnila nic nebo napsala, že neví. Cca třetina odpovídajících napsala, že sdělí ve své výuce vše, co potřebuje: „Předané informace považuji za dostatečné, zájemce odkazuji na populárně vědecké časopisy, nebo weby.“

Další třetina si ale opět stěžuje na nedostatek času a přibližně polovina z odpovídajících na nezájem žáků. Za všechny uvádíme alespoň jednu odpověď, v ostatních případech je součástí obsáhlejších reakcí: „V poslední době je stále větší problém s nezájmem žáků, takže musím vše brát stručněji a obecněji.“

Ojediněle dokonce sami respondenti uvádějí, že jim „osobně toto téma nepřipadá až zas tak zajímavé.“

Několik odpovědí se týká potřeby seznámit žáky s negativními projevy Karlovy vlády: „Pogrom na Židy - bereme ho téměř jako světce, ale ne vždy se tak choval.“

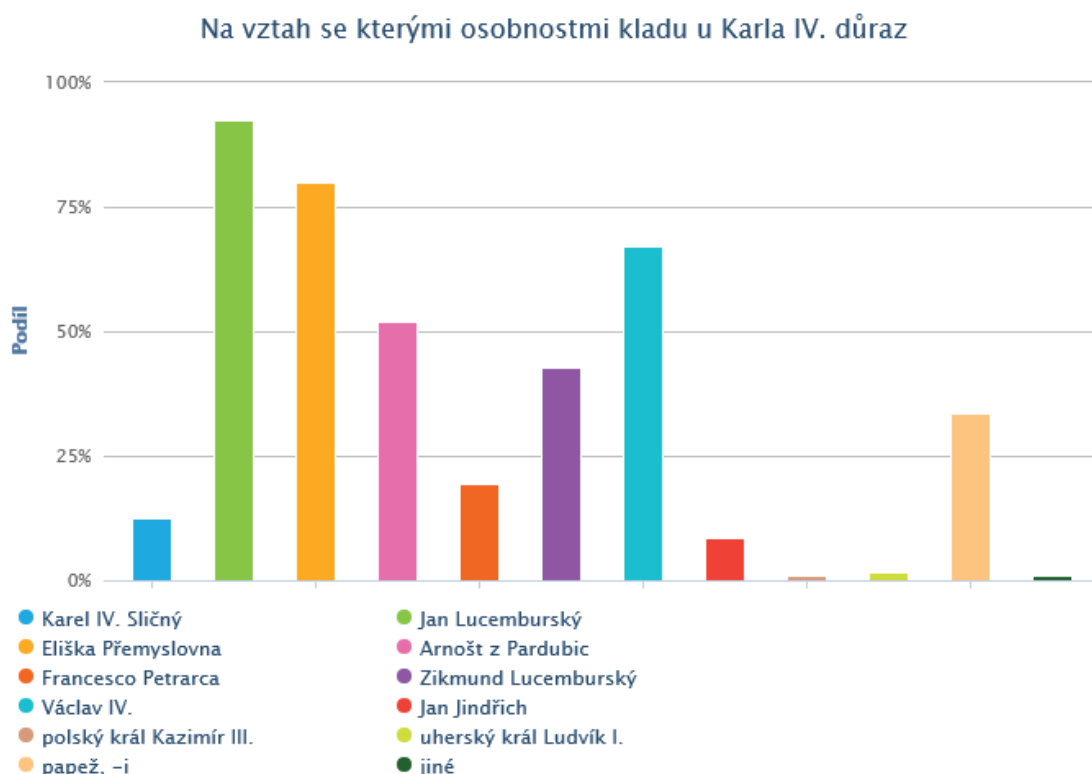
Někteří vyučující (přibližně čtvrtina reagujících) by se rádi více zaměřili na souvislosti, ať již v rámci politiky českých zemí nebo celoevropské, případně vazby s církví nebo sepětí s kulturou a uměním: „Více bych se zaměřila na kulturu doby Karla IV. - hrady, které založil atd. Zajímavá by byla exkurze do katedrály sv. Víta, do Kaple sv. Kříže na Karlštejně - bohužel

omezený počet osob na prohlídku i málo času na výuku dějepisu.“ V protikladu k širokým souvislostem je i přání respondenta zaměřit se na regionální souvislosti zkoumané osobnosti: „Karel IV. v kontextu Karlovarského kraje.“

Poslední skupina odpovědí (cca čtvrtina) na tuto otázku se týká rodinných vazeb a panovníkova soukromého života, jeho dětství a mládí apod. Zmiňme například alespoň: „Karel IV. a jeho vztah k rodině, k dětem.“, „Více o vztahu se synem Zikmundem + vztah mezi sourozenci Václav – Zikmund.“ nebo „Zajímavosti z jeho života, díky kterým si ho žáci lépe zapamatují a budou k němu cítit úctu.“

Z uvedených příkladů odpovědí vyplývá, že mnozí vyučující by se ve výuce Karlem IV. zabývali detailněji, ale že nemají dostatečný časový prostor a jiné zase odrazuje nezájem ze strany recipientů. V každém případě většina respondentů má znalostí více, než může svým žákům předat.

### Otázka 19



Graf 15 Karel IV., otázka 19



Dotaz zaměřený na další osobnosti, které je podle názoru respondentů třeba ve vztahu ke Karlu IV. uvést, dal účastníkům výzkumu možnost kromě námi uvedených také doplnit další na základě jejich vlastního uvážení. Jméno žádného ze čtyř papežů za života Karla IV. jsme neuváděli cíleně a očekávali, zda bude vnímán na institucionální úrovni či jako jedna z konkrétních osob.<sup>581</sup>

Z uvedeného grafu i jeho procentuálního výsledku můžeme vyčíst, že téměř všichni respondenti považují za nutné uvádět souvislosti a rodinné vazby s Janem Lucemburským. Elišku Přemyslovnu pak akcentují více než tři čtvrtiny dotazovaných, z čehož vyplývá, že čtvrtina dotázaných nevyzdvihuje přemyslovskou linii v rodokmenu Karla IV. a nezmiňuje ve své výuce Karlovu matku. Syna Václava IV. při hodinách dějepisu věnovaných Karlu IV. do souvislosti s ním dávají téměř dvě třetiny dotázaných.

Za zmínku také rozhodně stojí arcibiskup Arnošt z Pardubic (hovoří o něm více než polovina respondentů), Karlův syn Zikmund (téměř polovina) a osoba papeže (jmenovitě nespecifikován), kterého svým žákům připomíná 40 respondentů (třetina dotázaných).

Renesančního básníka Petrarca v kontinuitě s Karlem IV. jmenuje svým žákům pětina dotázaných. Podobné procentuální zastoupení mají ve výuce francouzský král Karel IV. Sličný a moravský markrabě Jan Jindřich, o kterých se zmiňuje přibližně desetina respondentů.

Pouze jedinci zmiňují kontinuitu Karla IV. s uherským králem Ludvíkem I. a hovoří i o polském králi Kazimírovi III.

## **Otázka 20**

Jediný respondent v předchozí otázce označil odpověď „jiné“ a u otázky 20 je upřesnění této odpovědi: „Uvádím také všechny jeho manželky.“ Tato reakce nás vede k zamyšlení nad tím, zda ostatní se o Karlových manželkách vůbec nezmiňují či je berou jako samozřejmost, kterou není nutné uvádět, nebo zda si při vyplňování dotazníku nikdo další důležitou roli jeho žen neuvědomil.<sup>582</sup>

---

<sup>581</sup> Klement VI. (1342 - 52), Inocenc VI. (1352 – 62), Urban V. (1362 – 70), Řehoř XI. (1370 – 78)

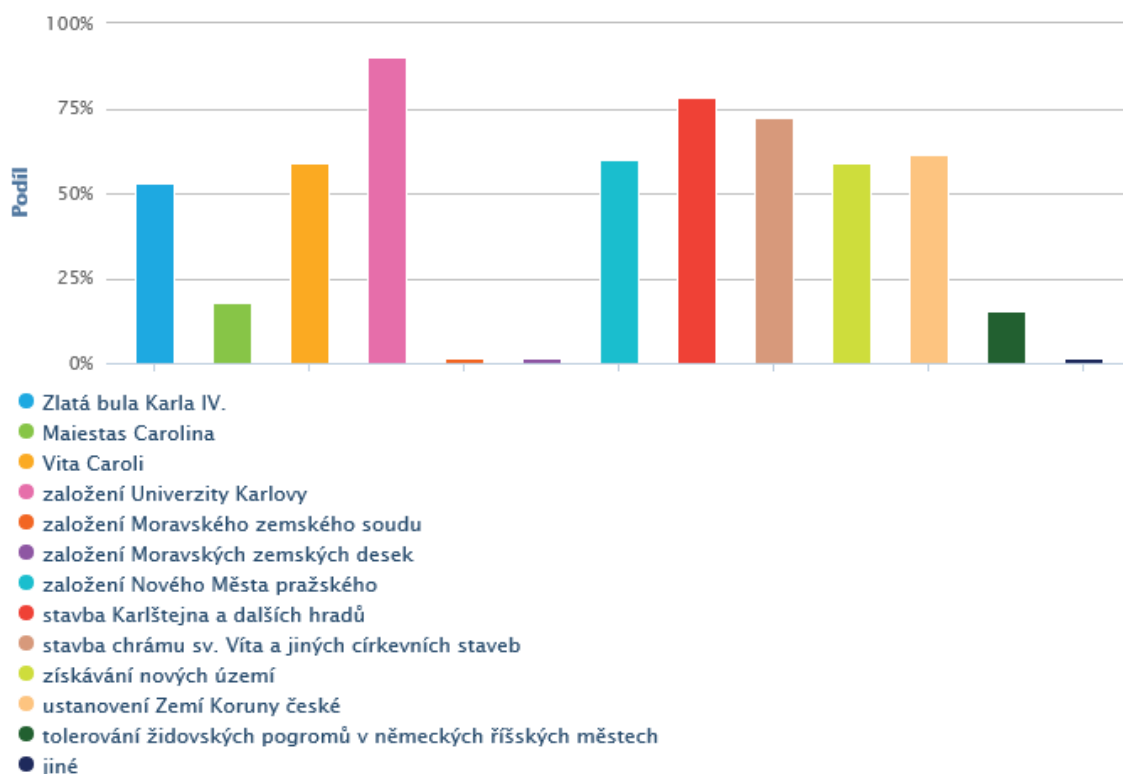
<sup>582</sup> Sňatková politika s cílem rozšiřování území (pozn. aut.)

Zhruba pětinu odpovědí vystihuje příklad, který předkládáme: „Pozornost věnuji osobnostem, které významně ovlivnily a formovaly hodnoty a postoje Karla IV., případně na jejich vzájemném vztahu lze vysvětlit, jak byl Karel obratný a schopný diplomat.“

V mnoha případech dalších odpovědí jsou některé osobnosti konkretizovány a odůvodněno, proč právě ony. Nejčastěji jde o arcibiskupa Arnošta z Pardubic, papeže Klimenta VI., méně pak Inocence VI. : „Zasazuji Karla IV. do rodinného kontextu. Dále uvádím papeže – Klement VI. a Inocenc VI.; arcibiskupa Arnošta... Aby žáci věděli, jak významné měl Karel IV. kontakty.“ Konkrétní jména nacházíme cca u třetiny odpovídajících na tuto otázku. Ojedinele se ještě objevuje jméno básníka Petrarcy.

### Otázka 21

Kterému počínu Karla IV. nebo události v souvislosti s ním se podrobněji věnujete



Graf 16 Karel IV., otázka 21

Na otázku o preferovaných počinech sledovaného panovníka odpověděla převážná většina respondentů (90 %), že žákům sdělují založení univerzity v Praze. Téměř u dvou třetin

byla zaznamenána stavba Karlštejna a dalších hradů a tři čtvrtiny dotázaných hovoří o chrámu sv. Víta.

Vcelku vyrovnaného skóre a nadpoloviční většiny (mezi 50 a 60 procenty) pak dosáhly další nabízené odpovědi: ustanovení Zemí Koruny české, založení Nového Města pražského, sepsání vlastního životopisu *Vita Caroli*, získávání nových území a Zlatá bula Karla IV.

O zákoníku *Maiestas Carolina* hovoří se svými žáky přibližně pětina dotázaných a necelá pětina jich zmiňuje židovské pogromy.

Naprosté minimum odpovědělo dále, že ve výuce o Karlu IV. nezapomínají ani na založení Moravského zemského soudu a Moravských zemských desek. Dva respondenti zvolili i možnost „jiné“.

## **Otázka 22**

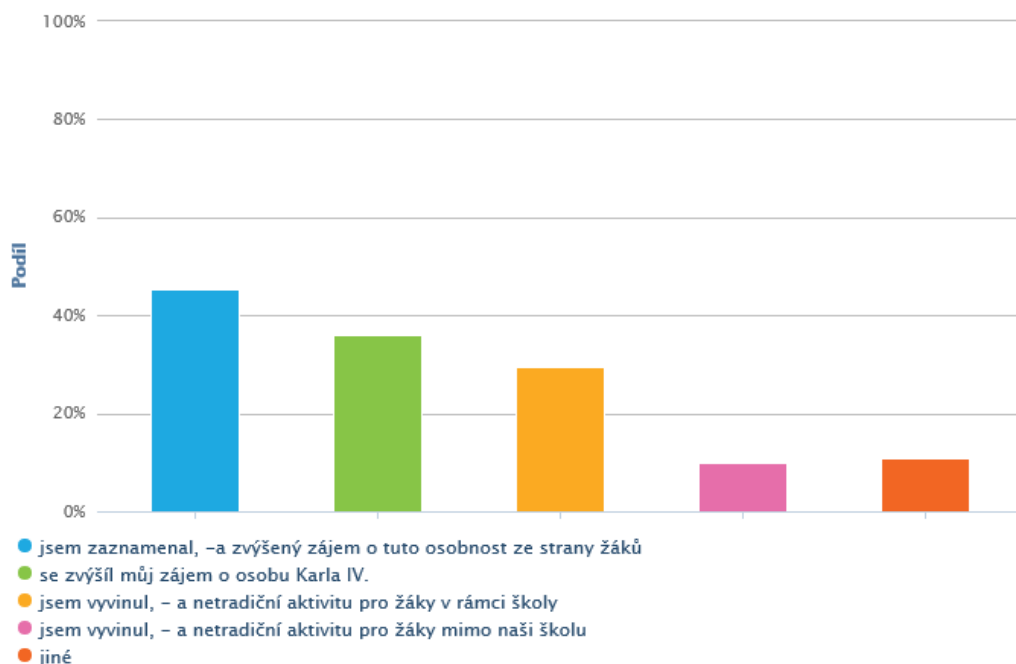
Na rozšiřující dotaz reagovala pouze desetina všech respondentů<sup>583</sup>, kteří vysvětlují svým žákům také „vliv Karla na kulturu českých zemí“ a na „celkový rozkvět království, vzdělanosti a kultury“, jiní vyzdvihli „budování staveb a institucí“ obecně nebo zdůrazňují některou konkrétní stavbu. Polovina odpovídajících znovu akcentuje „kombinaci většiny nabízených odpovědí“.

---

<sup>583</sup> Tzn., že reagovali i někteří, kteří v předchozí otázce možnost „jiné“ neoznačili, ale měli potřebu odpověď upřesnit.

## Otázka 23

### V souvislosti s výročími narození a úmrtí Karla IV.



Graf 17 Karel IV., otázka 23

V uplynulých čtyřech letech jsme si celostátně připomínali významné výročí narození i úmrtí Karla IV., a proto jsme v online dotazníku položili dotaz vztahující se ke zmíněným výročím.

Necelá polovina dotázaných zaznamenala zvýšený zájem o panovníkovu osobu v kontinuitě s významnými výročími Karla IV. Vlastní zvýšený zájem o tuto osobnost uvádí 43 respondentů, což je třetina účastníků výzkumu. Aktivity pro žáky školy v souvislosti s výročími zorganizovala necelá třetina dotázaných a pouze desetina respondentů organizovala aktivity mimo vlastní školní prostředí. Volbu „jiné“ využila asi desetina z dotazovaných vyučujících.

## Otázka 24

V rámci upřesňujících odpovědí na dotaz, jak se měnil zájem žáků i pedagogů či zda vykazovali nějaké nadstandartní aktivity v souvislosti s výročími vztahujícími se ke Karlu IV., se objevily reakcerůzného charakteru. Některé se zaměřily na vlastní aktivitu žáků: „Žáků jsem se dotazoval, zda vědí, k jaké osobnosti se vztahuje výročí, sami pak vytvářeli referáty

nebo donesli knihy spojené s Karlem IV.“ nebo „Žáci zaznamenali některé informace v médiích, ve škole se chtěli dozvědět více.“

Mezi aktivitami vyučujících se nejčastěji objevoval termín „projekt“ – nejčastěji byl zmiňován projekt celodenní, ale objevily je i projekty delší.

„Projektový den v celé škole“ se objevil u desetiny respondentů. Několikrát jsme zaznamenali odpověď: „Celoškolní několikadenní projekt o Karlu IV. - napříč všemi předměty.“

„Půlroční projekt pro žáky 1. – 2. ročníků se soutěžními úkoly.“

Nestandardní aktivitou pro žáky přesahující hranici školy byla „Meziškolní tematická soutěž Východočeského muzea v Pardubicích.“

Mezi odpověďmi se objevily i zcela protichůdné reakce: „Výročí bylo tak medializováno, že se o něj zajímal každý.“ X „Zájem o osobu Karla IV. nezměnil u mě ani u žáků.“

„Zvětšený zájem žáků, televizní pořady a zprávy“ nebo „žáci mají v hodinách více dotazů“ v kontrastu s reakcí „ze strany žáků absolutní nezájem“ či „Karel IV. je dle mého názoru přeceňovanou postavou českých dějin“.

Je však třeba zdůraznit, že zvýšený zájem žáků zaznamenalo více pedagogů. Opačnou „nereakci“ pouze jedinci.

Jako *specifikaci předchozích odpovědí v otázce 24* dotázaní uváděli několikrát: „Návštěva workshopů k výročí na Univerzitě HK“. Pro nás je to velmi potěšitelná reakce, protože jde o akce, které připravujeme se studenty v rámci oborové didaktiky pro základní a střední školy z Hradce Králové i širšího okolí.

Dalšími „jinými“ aktivitami byly především exkurze (např. „exkurze do Prahy na některé akce Praga Caroli 2016“ či „didaktické hry“). Několikrát byla zaznamenána také „Lucemburská abeceda“<sup>584</sup>.

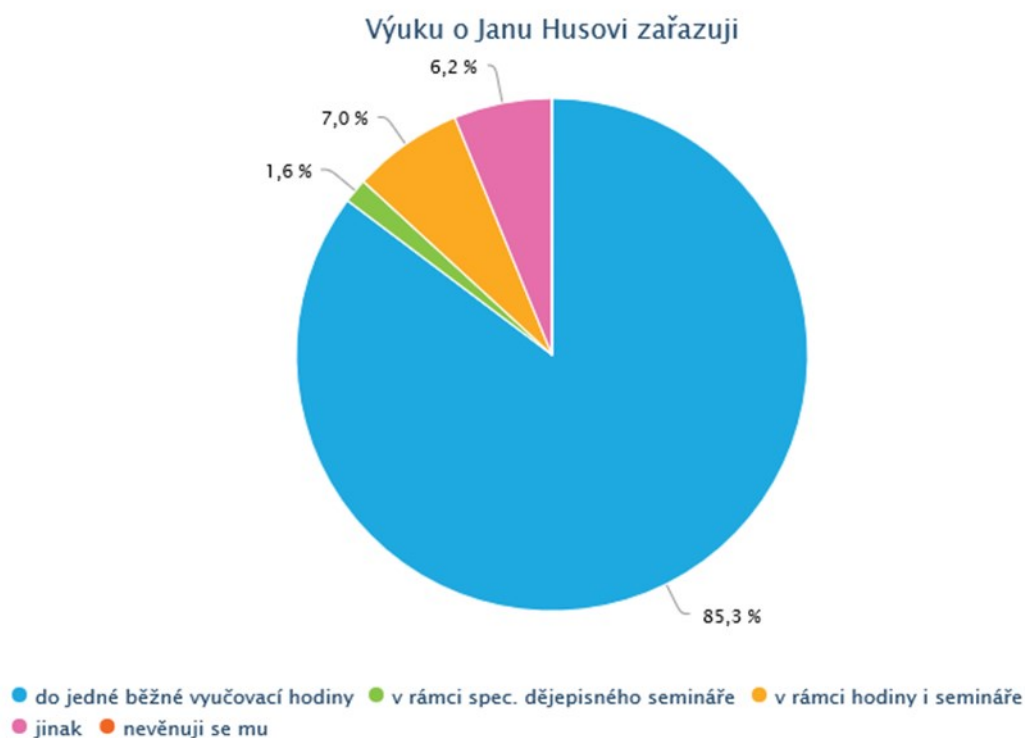
---

<sup>584</sup> Aktivita dostupná <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21261/LUCEMBURSKA-ABECEDA-MALY-PRIKLAD-DOBRE-PRAXE.html/>

## 11.4 Jan Hus v online dotazníkovém výzkumu

### Otázka 5

Převážná většina dotázaných – tj. 85 % – uvedla, že výuku o církevním reformátorovi zařazuje do průběhu jedné vyučovací hodiny. 13 % respondentů odpovědělo, že se jím zabývá buď pouze v semináři, nebo volili reakci „jinak“ (vyrovnaný počet). V hodině i semináři se Husově osobnosti věnují pouze dva dotazovaní.



Graf 18 Jan Hus, otázka 5

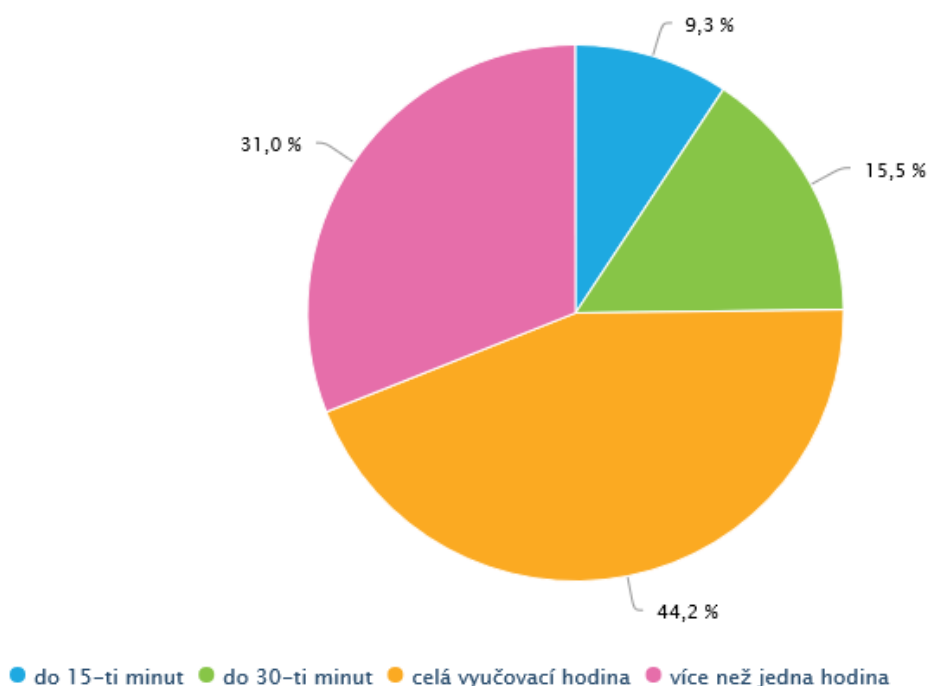
### Otázka 6

Nejčastější reakce ke zpřesnění zařazení tématu Jana Husa do výuky zněla: „do dvou vyučovacích hodin“ nebo „více vyučovacích hodin“. Ojediněle jsme měli možnost zaznamenat i odpovědi „v rámci projektové výuky“, příp. „cykloexkurze po okolí – sochy Jana Husa (střední Čechy)“.

## Otázka 7

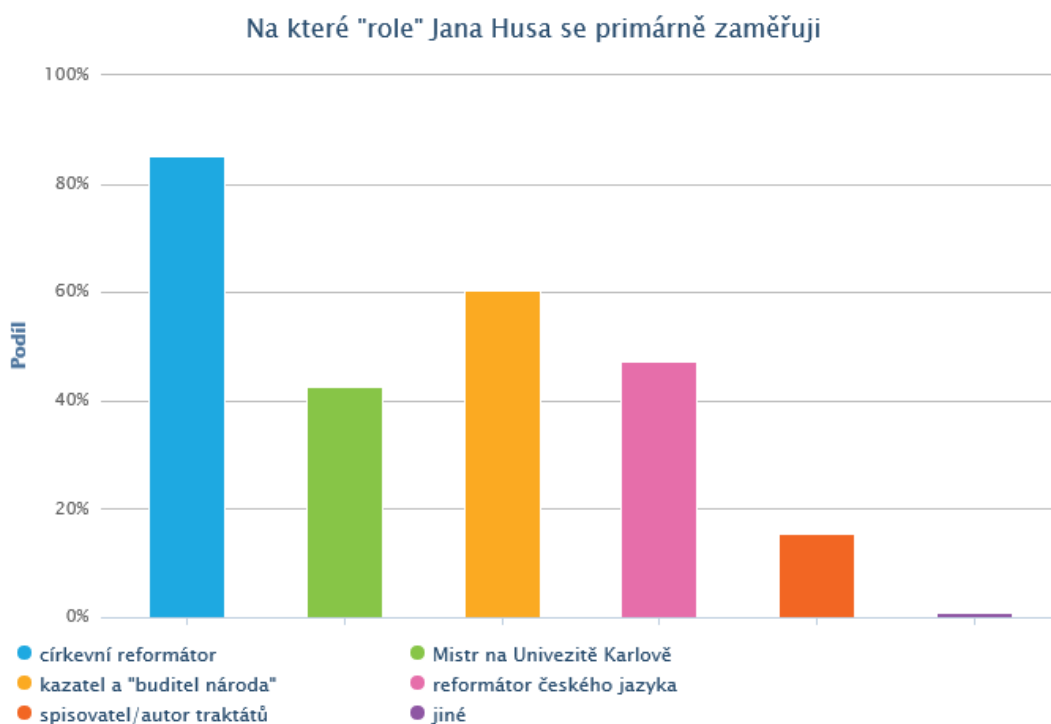
Cílem dotazu bylo upřesnění odpovědi na šestou otázku. Třetina dotázaných se Janem Husem zabývá více než jednu hodinu. Necelá polovina respondentů věnuje zkoumané osobnosti celou jednu vyučovací hodinu. Přibližně šestina odpovídajících se Janem Husem zabývá po dobu mezi patnácti a třiceti minutami a necelá desetina mu věnuje pozornost méně než 15 minut. Z vlastní zkušenosti můžeme konstatovat, že nadstandartní čas odpovídá seminárním gymnaziálním možnostem, popř. času, který je někdy možný využít na základních školách (projektové dny, workshopy), a krátké časové úseky reflektují hlavně časové možnosti výuky dějepisu na středních odborných školách.

Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti Jana Husa



Graf 19 Jan Hus, otázka 7

## Otázka 8



Graf 20 Jan Hus, otázka 8

Největší skupina respondentů, ale překvapivě ne všichni, žáky upozorňují na roli Husa ve snaze reformovat církve. Tři pětiny o něm hovoří jako o kazateli a „buditeli národa“ a polovina nezapomíná na jeho činnost v oblasti jazykové reformy (jakkoli je uvedená role sporná). Dvě pětiny dotázaných vyzdvihují Husovu vzdělanost a sdělují žákům, že působil jako mistr na univerzitě. Asi desetina do výzkumu zapojených učitelů zmiňuje u Husa také jeho literární činnost.

## Otázka 9

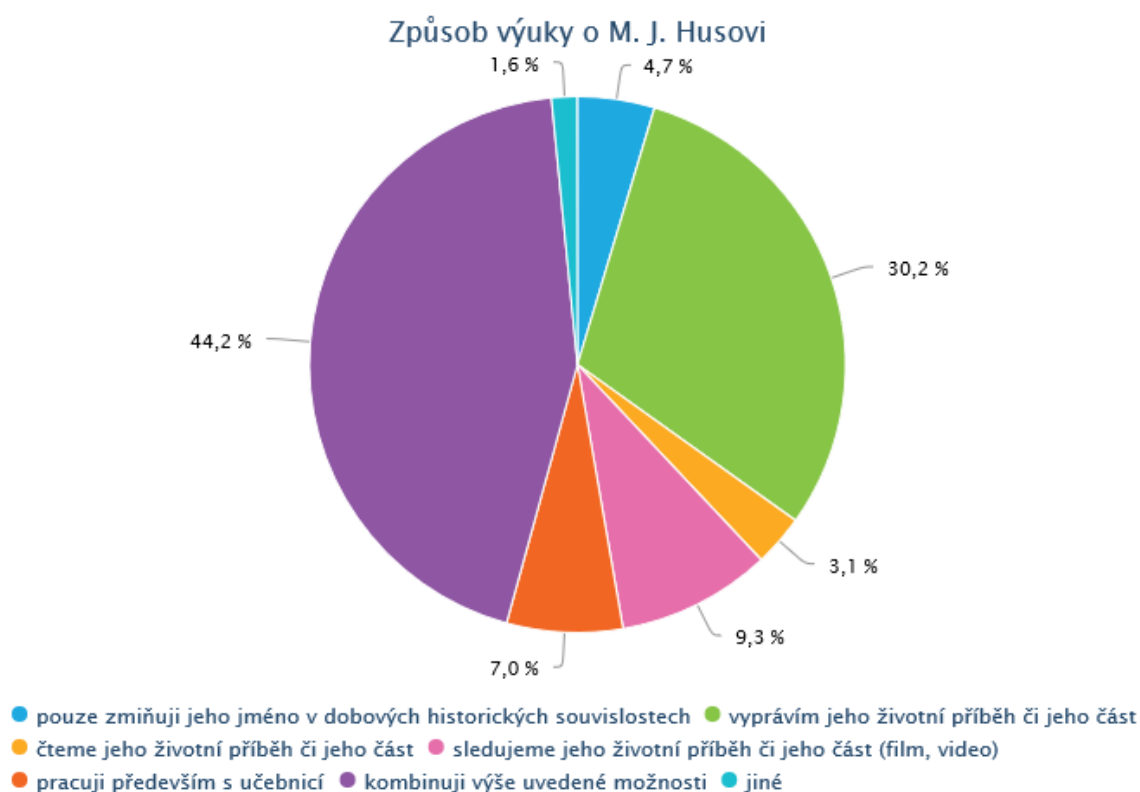
Většina reagujících odpověděla v podstatě tak, že kombinuje nabízené možnosti, případně je propojuje smysluplně mezi sebou. Někteří vyučující tvoří vlastní pracovní listy, jiní nechají žáky tvořit a prezentovat referáty či samostatně vyhledávat některé informace. Jako ojedinělá odpověď se objevila práce s Husovými citáty.

Jako příklad smysluplného mezioborového a pedagogy využívaného přesahu uvádíme následující odpověď: „Jako spisovatele Husa vyučuji v hodinách literatury na nižším stupni gymnázia (na vyšším gymnáziu nevyučuji), úmyslně literární aktivitu Husa proto vynechávám v hodinách dějepisu.“



## Otázka 10

Z následujícího grafu vyplývá, že téměř třetina respondentů vypráví Husův životní příběh. Druhá čtvrtina se rozdělila mezi odpovědi (vypsáno sestupně): „sledujeme jeho životní příběh“, „pracuji především s učebnicí“, „pouze zmiňuji jeho jméno v dobových historických souvislostech“ a „jiné“. Nejvíce učitelů kombinuje uvedené možnosti (téměř polovina respondentů).



Graf 21 Jan Hus, otázka 10

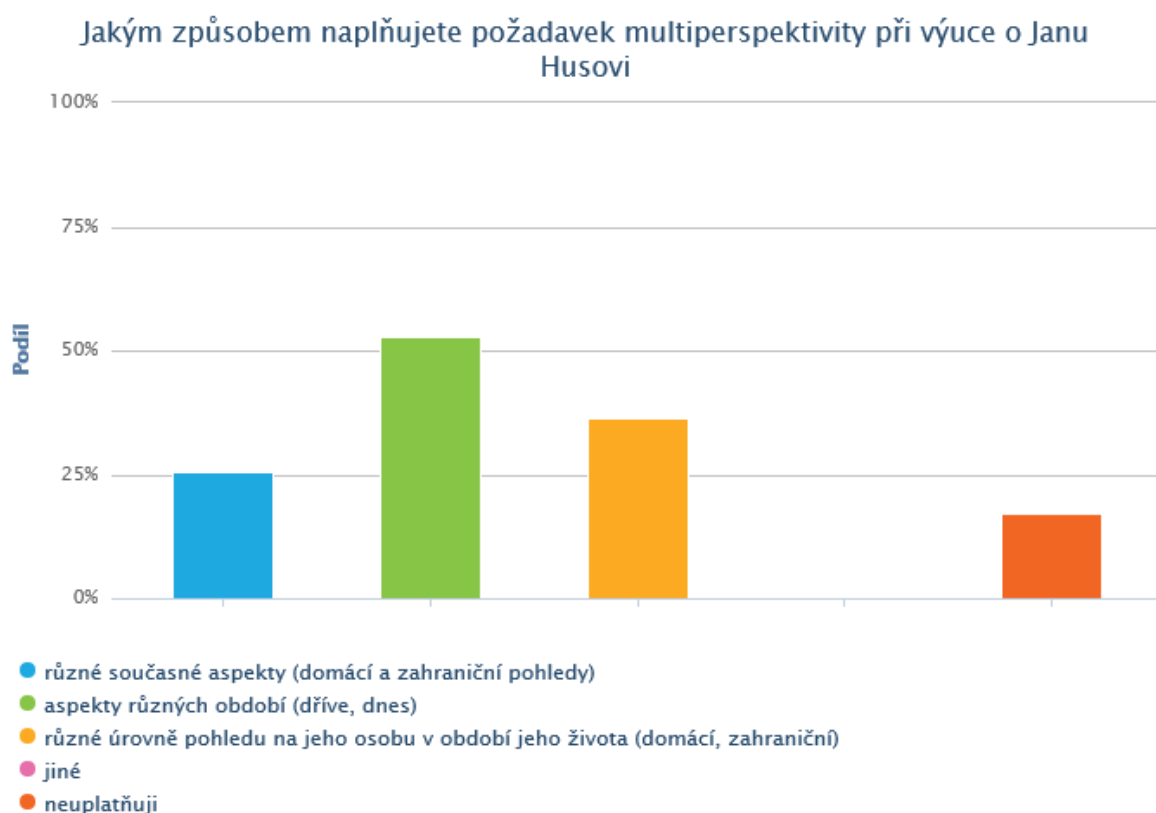
## Otázka 11

Dobrovolnou upřesňující otázku zodpověděla přibližně třetina respondentů, a to nejčastěji písmennou kombinací předchozích možností a) – e). V mnoha případech jde o kombinaci všech možností: „V hodině pracuji s textem, historickým pramenem (obraz upálení Jana Husa z dobové kroniky) a filmovým materiálem (úryvek z filmu Jan Hus pro starší děti, úryvek z Dějin udatného českého národa pro menší děti)“. Na základě jiných

odpovědí je možné vnímat, že někteří učitelé pracují s různými kompetenčními hladinami: „Nižší stupeň gymnázia: práce s učebnicí (časová přímka, popř. text) + vypravování učitele; vyšší st. gymnázia - jako domácí úkol, ve škole vyprávějí žáci + učitel doplní, vysvětlí, vytáhne důležité...“

Pouze jednotlivci předchozí nabízenou škálu možností rozšířili: „Všechny nabídnuté možnosti + exkurze (Praha, Betlémská kaple; jednou byl i Kozí hrádek).“

## Otázka 12



Graf 22 Jan Hus, otázka 12

## Otázka 13

V konkretizovaných odpovědích respondentů se odrazil nejen styl jejich práce se žáky, ale také to, jak oni sami vnímají pojem multiperspektivity ve výuce dějepisu. Uvedme alespoň některé jejich reakce, které mohou být zástupnými pro celé skupiny odpovědí:

Hodnocení Husa v historickém průřezu dokumentují reakce „Zmiňuji, jak se měnil pohled na Husa v průběhu celé historie (i za Národního obrození<sup>585</sup>) až do současnosti.“ „Jak hodnotili Husa např. Masaryk, Pekař.“ „Doba komunismu - Hus - bojovník za sociální práva a málem první komunista, dnes vyvážený pohled.“

Různé náhledy Jana Husa ve středověku zastupují reakce typu: „Reakce příslušníků církve z našeho i okolních států. Časově hlavně z jeho doby a následných husitských válek.“

Odlišné názory v současnosti zase vyčteme z následujících reakcí: „Pohled české / evropské historiografie.“ nebo také „Zdůrazňuji současné aspekty - omluva za Husovo upálení z úst předminulého papeže Jana Pavla II., obhajoba Jana Husa předním českým katolickým teologem Tomášem Halíkem v soutěži Největší Čech.“

Zcela neutřelý způsob výuky a odlišný přístup k Husovi předkládá svým žákům respondent prostřednictvím optiky národního hnutí: „Hus v 19. století - vlastenec, největší Čech, staví se mu pomníky (nejstarší v Jičíně - 1872, nejstarší na vesnici - Vojnice - 1897, nejznámější - Šalounovy sochy - Praha a Hořice a velmi zajímavý - Hus na hranici v Soběrazí).

Nejkomplexnější prezentaci Jana Husa popsali však respondenti následovně: „Snažím se žákům přiblížit, že ve své době byl Hus částí společnosti přijímán jako reformátor, částí však jako buřič a kacíř; dnes jej můžeme vnímat zejména přes heslo v prezidentské standartě a četné pomníky.“ „Pohlížíme na Husa a porovnáváme jeho význam pro české a evropské dějiny, vysvětlujeme si postoj císaře Zikmunda i koncilu v kontextu evropských událostí. Zároveň se díváme na pojetí Husa/husitství v 19. století a také za 1. republiky a potom pojetí husitství v době komunismu. A nakonec náš vztah k němu dnes.“

Nebo totéž shrnuto obecně a ve zkratce: „Pohled na Husa? Od obdivu přes zatracení, nekritický obdiv až k současnému nejednoznačnému náhledu.“

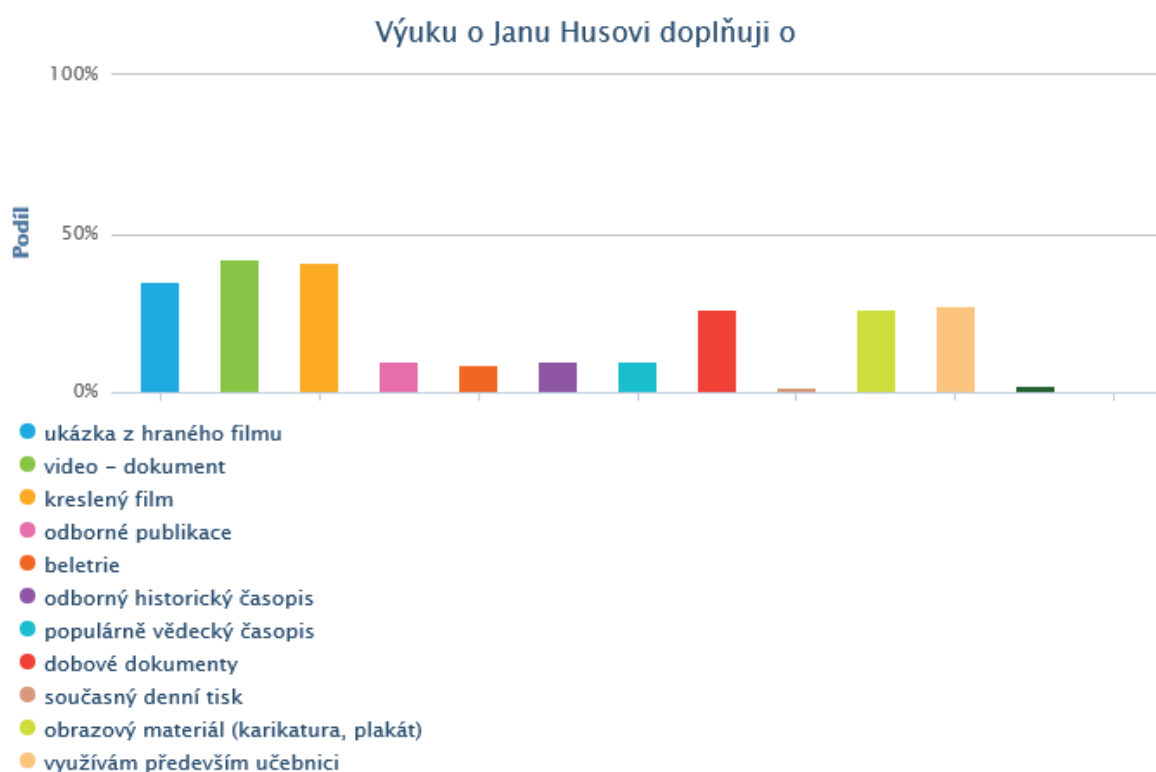
Jako protipól výše uvedených reakcí uvedme jednu zcela odlišnou: „Na multiperspektivitu není čas a pohled na Husa je jen jeden.“ Z odpovědi je však velmi těžké vyvodit, který aspekt má respondent/ka na mysli.

#### **Otázka 14**

---

<sup>585</sup> doslovná citace z odpovědí na dotazník

Odovědi na dotaz, týkající se doplňkových materiálů využívaných při výuce o J. Husovi s možností volby více odpovědí, je možné rozdělit do tří, resp. čtyř skupin, ve kterých mají odpovědi velmi blízké procentuální zastoupení. Třetina respondentů vybrala odpovědi: „video – dokument“, „kreslený film“ a „ukázka z hraného filmu“. Čtvrtina respondentů reagovala odpověďmi „využívám především učebnici“, „obrazový materiál“, „dobové dokumenty“. Zhruba pětina respondentů volila možnosti: „ odborné publikace“, „oborný historický časopis“, „populárně vědecký časopis“ a „beletrie“. Do poslední skupiny patří již jen jednotlivci, kteří vybrali volbu „současný denní tisk“ nebo „nedoplňuji“.



Graf 23 Jan Hus otázka14

### Otázka 15

Téměř ve třetině upřesňujících responzí se opakovaně objevovaly *Dějiny udatného českého národa* (buď samostatně, nebo i jako součást výčtu dalších materiálů): „Dějiny udatného českého národa - pro sedmou třídu naší školy nejvhodnější materiál.“ Pouze jediný z vyučujících však uvedl, že tento kreslený historický seriál doplňuje rozbořem a

komentářem, což považujeme za nejvýše vhodné. V některých momentech jsou zde totiž dějiny podány ve velké zkratce a s výraznou nadsázkou.

Početně druhým nejčastěji jmenovaným zdrojem byl stream.cz/Slavné dny a dalším youtube.cz. Několik respondentů uvedlo rovněž samostatně zábavný dětský historický magazín Časostroj.

Mezi respondenty byli i vyučující, kteří jmenovali pouze dějepisnou učebnici – v jednom případě doslovně: „Odvykládám učebnici a jdu dál.“ Jiný odpovídající poněkud korektněji formuloval téměř totéž: „Jiné materiály než učebnici využívám jen zřídka.“

Přibližně šestina všech respondentů jmenovala dva a více používaných doplňkových zdrojů či výukových materiálů. Nejčastěji byly zaznamenány filmové materiály; konkrétně filmy *Jan Hus*<sup>586</sup> (původní husitská trilogie + nová dvoudílná verze z roku 2015), dokumentární seriál *72 jmen z české historie*.

Z pramenů jsou učiteli dějepisu občas využívány *Kroniky doby husitské, Kostnické listy* (o smrti Jana Husa) od Petra z Mladoňovic a obrázky ze středověkých kronik (např. kronika Ulricha Richenthala z 15. století). Jedná se však pouze o jednotlivce.

Z odborné i krásné literatury byly nejčastěji jmenovány *Toulky českou minulostí, Předhusitské Čechy* (Z. Fiala), *Husitská epopej* (V. Vondruška), *Dějepis formou ukázek z krásné literatury* nebo Šmahelovy *České dějiny do r. 1914 - historie v dokumentech*. Podle responzí pedagogové do výuky častěji než ukázky z publikací zařazují práci s periodiky (*Historie, Živá historie* nebo ojediněle i *Historický obzor* či *Dějiny a současnost*). Jiní ve svých hodinách využívají „starší výstřižky z novin“ nebo „materiály, které k výročí vycházely v novinách (MF a LN)“. Mnozí z respondentů uvedli vlastní vytvořené prezentace v PPT (s obrázky staženými hlavně z Wikipedie)<sup>587</sup>

Asi pětina odpovídajících zařazuje při výuce Jana Husa také komiks *Opráski sčeskí historje*<sup>588</sup>, který se nám, podobně jako animovaný film *Husiti*, jeví bez důkladného objasnění kontextu jako značně problematický. Obdobný problém může nastat při zařazení ukázek z Vávrovy trilogie, která vznikla pod vlivem marxistického pojetí celého husitství a Jan Hus je

---

<sup>586</sup> 1954, režie Otakar Vávra

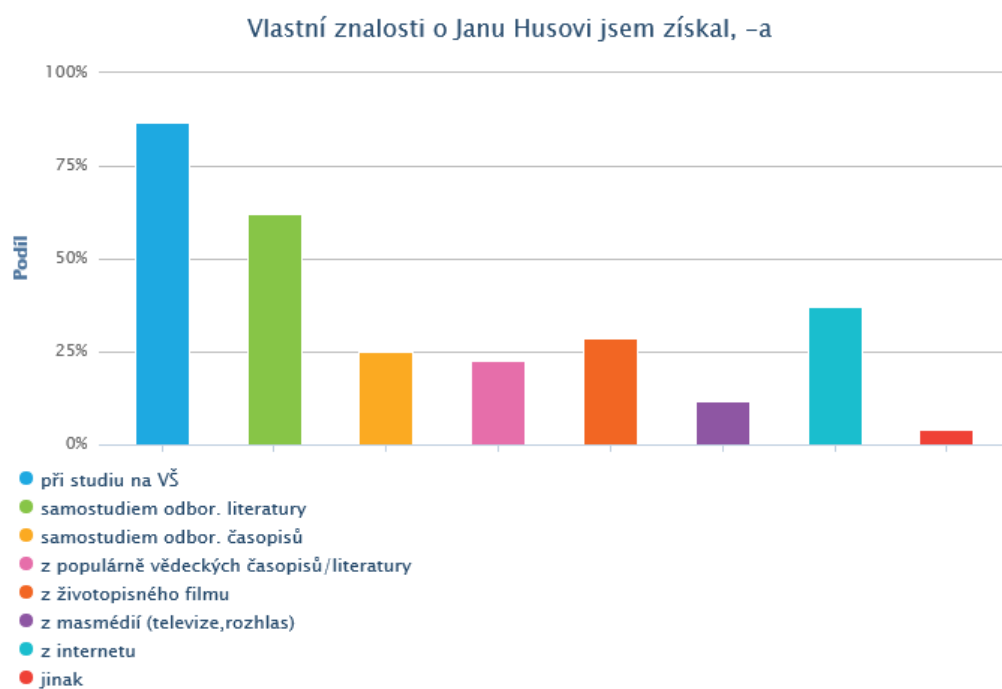
<sup>587</sup> s citací původního zdroje

<sup>588</sup> Grada 2013; pětidílný komiks

„je ve filmu především revolucionářem, vůdcem lidových mas a bere se za spravedlnost nejchudšího lidu“<sup>589</sup>. Na druhé straně se zde nabízí velmi široké pole působnosti, např. pro komparaci s prameny, současnou oficiální faktografií či s novým filmem o Janu Husovi.

### Otázka 16

Z jakých zdrojů primárně získali a získávají vyučující dějepisu své znalosti o Janu Husovi, jsme zjišťovali dotazem 16. Převážná většina z nich (přes 80 %) na prvním místě uvedla své vysokoškolské studium, na druhém místě dvě třetiny dotázaných označily samostudium odborné literatury a cca 40 % respondentů zvolilo možnost „z internetu“. Další tři možnosti (životopisný film, samostudium odborných časopisů a populárně vědecké časopisy nebo literatura) označila vždy přibližně čtvrtina dotázaných. Kolem deseti procent dotázaných vybralo jako jeden ze zdrojů informací masmédiá a minimum z nich zvolilo také možnost jiné.



Graf 24 Jan Hus, otázka 16

<sup>589</sup>Slova historičky Evy Doležalové; dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/je-husitska-trilogie-otakara-vavry-pravdivym-zobrazenim-historie-dodnes-udrzuje-8164331>

## Otázka 17

Konkretizovat odpovědi na předchozí otázku sice nebylo povinné, přesto reagovaly dvě třetiny dotázaných. Třetina respondentů se k této otázce již nevyjadřovala, ostatní uvedli alespoň jeden zcela konkrétní zdroj. V odpovědích se opakovaně (minimálně u desetiny) objevily filmy, se kterými učitelé zároveň pracují jako s doplňkovým materiálem. Zmíněny byly např. následujícím způsobem: „Jan Hus z husitské trilogie, nový film o Husovi z roku 2015.“ Několikrát se v odpovědích objevila pouze jedna z filmových verzí (častěji Jan Hus z roku 1954).

V dalších reakcích jsme zjistili i jiné zdroje doplňkového vzdělávání respondentů. Jako příklad uvedeme několik odpovědí, z nichž každá zastupuje skupinu obdobných reakcí. Jednotlivé menší skupiny můžeme ještě rozdělit do dvou větších skupin, kdy respondenti první skupiny reagovali zcela konkrétně:

„Publikace Šmahela, Čorneje, Fialy, Krofty atd., čas. Dějiny a současnost, produkce historiků ČsČH a časopis Český zápas, film natočený k Husovu výročí r. 2015.“, dále třeba „Nový film J. Hus, Učitelské noviny, encyklopedie, popularizace dějin Živá historie, History, příloha Lidových novin, Slavné dny.“ Několik vyučujících uvedlo, že navštívili přednášky či Letní školu historiků pořádanou FF UHK a další přednášky pro učitele z praxe na FF UK.“

Odpovídající v druhé skupině reagovali pouze velmi obecně a není možné zjistit, které konkrétní časopisy, publikace používají nebo které výstavy navštívili.<sup>590</sup>

Mezi uvedenými materiály, ze kterých pedagogové čerpali rozšiřující informace ke svému vzdělání, byla nejen odborná literatura a odborné historické časopisy. Mnohem častěji jsme se dočetli, že učitele dějepisu zajímají populárně vědecké magazíny (nejčastěji Živá historie). Minimum respondentů také zmínilo Historický obzor, tedy časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie. Mnozí kromě tištěného textu uváděli hojně streamová videa (Slavné dny).

---

<sup>590</sup> Několik příkladů nekonkrétních reakcí: „Samostudiem odborných materiálů.“; „Skrze výstavy a exkurze.“ „Je stále co sledovat, např. na poslední Husovo výročí bylo mnoho příspěvků v médiích i novinách.“; „Těžko konkretizovat. Více různých zdrojů během mnoha let.“; „Na VŠ, jinak jen okrajově pokud jsem na něco narazil.“

## Otázka 18

Stejně jako v případě Karla IV. se i ve vztahu k Janu Husovi u otázky dotazující se, co dalšího by respondenti rádi žákům ještě sdělili, velmi často objevují buď jednotlivě, nebo v odpovědi jednoho autora připomínky týkající se nedostatku času a nezájmu žáků. Někteří (cca čtvrtina) uvedli, že by rádi konkrétní další informace přidali, ale nečiní tak většinou z již zmíněných důvodů a ani „nemají chuť“ sdělovat ve výuce cokoli dalšího (slova z odpovědí několika respondentů.)

Za všechny obdobné uvádíme alespoň: „Celkově bych s žáky rád řešil Husův vliv na historii, jak v průběhu jeho života, tak v dalších historických etapách. Nečiním tak z důvodu jejich nezájmu, ale i z časových důvodů.“

Mezi dalšími odpověďmi se opakovala snaha předat žákům více z Husovy literární činnosti a k jemu připisované reformě pravopisu, případně práce s ukázkou z jeho díla, rozbor některých jeho myšlenek nebo zaměření se na proklamované a stále platné morální hodnoty atd. Často opakovanou byla myšlenka na „Možnost exkurze po místech spojených s Husovým působením na UK, exkurze do Kaple betlémské, na Krakovec, do Kostnice – to by bylo super!“

Několik respondentů by ve výuce rádo pracovalo s paralelou Hus a Palach (podobnosti, rozdíly, osobní oběť atd.) nebo jeho odkazem v různých historických obdobích (např.: „národní obrození“ – první republika), ale nečiní tak z časových důvodů.

V určitém kontrastu s předchozími reakcemi, jakkoli si stěžují na čas nebo nedostatek zájmu ze strany recipientů, byly odpovědi typu: „Předávám všechny, které považuji za důležité.“ Obsáhleji nebo jen několika slovy vyjádřené totéž jsme zaznamenali téměř u třetiny zapojených pedagogů.

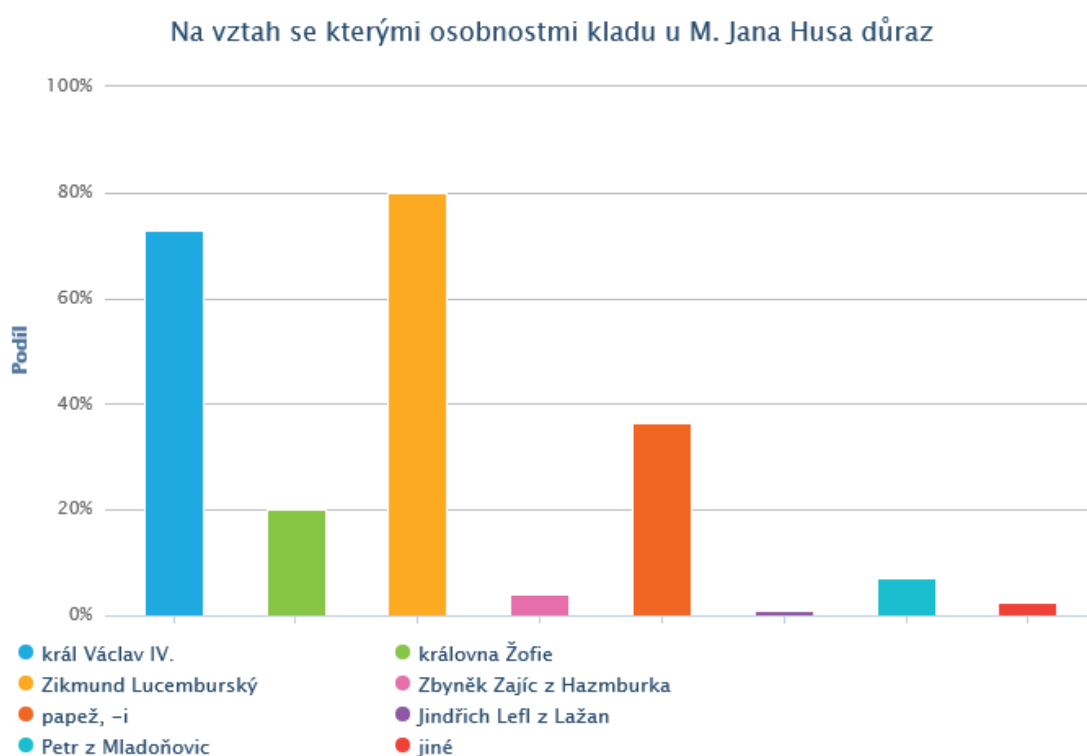
Zcela explicitně zároveň vyjádřený vlastní postoj respondentky je vyjádřen slovy: „Asi nic víc, koho to zajímá, tak si někde dočte... není čas a téma mě samotnou nebaví.“ Tento postoj k tématu však byl zcela ojedinělý.

## Otázka 19

Při zasazení historické osobnosti do kontextu doby je velmi důležité uvádět ji ve vztahu s dalšími postavami našich nebo světových dějin. Se kterými Husa spojují dotazovaní učitelé dějepisu, jsme zjišťovali touto otázkou. Převážná většina, tj, 80 %, jej vztahuje



k Zikmundovi Lucemburskému, překvapivě nižší procento k českému králi Václavu IV. (jde o tři čtvrtiny respondentů). Více než třetina dotázaných zmiňuje v souvislosti s J. Husem osobu papeže (nejmenovitě); očekávali jsme rozhodně alespoň více než polovinu. O královně Žofii v kontextu s Husem vypráví žákům pětina dotázaných. Ostatní uvedené osobnosti z období Husova života, které stojí v souvislosti s ním za zmínku, uvádí jen menšina dotázaných (spíše jednotlivci). Např. o Petru z Mladoňovic mluví pouze necelá desetina pedagogů. O dalších osobnostech (Zbyněk Zajíc z Hazmburka nebo Jindřich Lefl z Lažan) se při výuce zmiňují jen jednotlivci.



Graf 25 Jan Hus, otázka 19

### Otázka 20

Odpověď na předchozí dotaz neupřesňovala více než polovina respondentů. Většina ostatních pak se nejčastěji zaměřila na vztahy v obecnější či institucionální rovině (Hus ve vztahu ke katolické církvi, k ostatním reformátorům, k veřejnosti, k panovníkovi). Ačkoli

nebyly uvedeny konkrétní historické postavy, jako velmi podnětná pro výuku se nám jevila např. odpověď: „Husův vztah/postoj k autoritě - kritický, diskutující, slušný.“

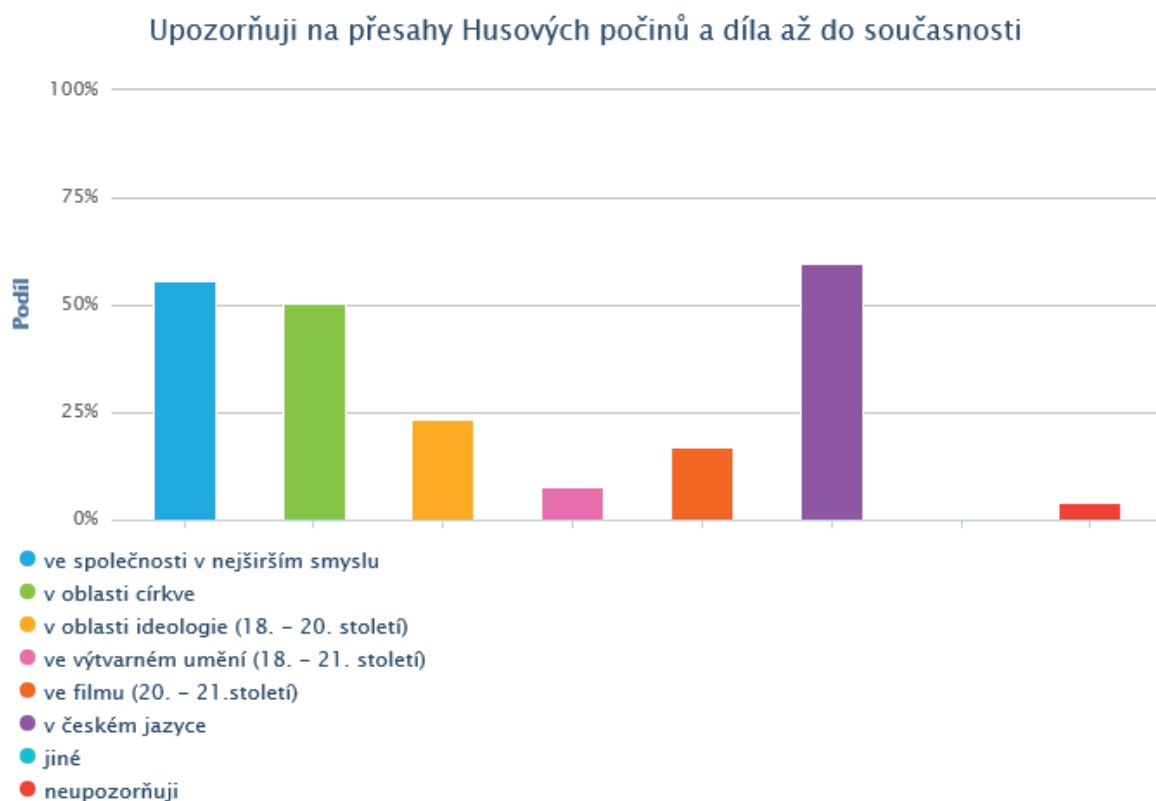
Z reakcí spojených s konkrétní osobou uveďme další logický přístup k vazbám: „Z pohledu domácí politiky - Václav IV., zahraniční politika – Zikmund.“

Důležitou skupinu reakcí představovaly odpovědi se zdůrazněním životní nebo aktuální role konkrétní osoby, např.: „Petr z Mladoňovic jako očitý svědek kostnického procesu“, „Václav IV./Jan Hus - vztah panovníka a vlivného duchovního“.

Upřesnění předchozí odpovědi „jiné“ se odrazilo v odpovědích opakovaně v souvislosti s ochranným glejtem a Zikmundovými úmysly s listinou spojenými. Překvapivě pouze jednou byla zdůrazněna provázanost aktivity předchůdců Husa s činy Husa samotného: „Zdůrazňuji jeho předchůdce a snahy o reformu církve už za Karla IV.“

### **Otázka 21**

Zda vůbec a v jakých oblastech upozorňují vyučující na Husův přesah do současnosti, bylo předmětem další otázky. Nejvíce respondentů (mezi 50 a 60 procenty) zvolilo následující tři možnosti: „v českém jazyce“, „ve společnosti v nejširším smyslu“ a „v oblasti církve“. Přibližně pětina reagujících označila přesahy „v oblasti ideologie (18. – 20. století)“ a „ve filmu 20. a 21. století“. Zhruba desetina respondentů upozorňuje své žáky na přesahy „ve výtvarném umění 18. – 21. století“. V případě dané otázky nezvolil žádný z respondentů odpověď „jiné“ a pět vyučujících uvedlo, že na chronologický přesah Husova odkazu žáky neupozorňuje.



Graf 26 Jan Hus, otázka 21

## Otázka 22

Podrobnější vysvětlení sejevilo jako nadbytečné větší části respondentů, reagovala přibližně třetina z celkového počtu účastníků výzkumu. Někteří respondenti pouze opakovali, co zmínili již dříve (kontinuita je zcela zřejmá)<sup>591</sup>, jiní byli schopni uvést určité difference a nahlédli problematiku z jiného aspektu.

Jako rozšíření v předchozím dotazu označené odpovědi se nejvíce reakcí objevilo hned u prvního bodu, tzn. upozornění žáků na celospolečenské počiny či přesahy. Příkladem

<sup>591</sup> Příklad rozšíření o dimenzi reflexe ve výtvarném umění: „Boj za vlastní názor a ochota pro něj i zemřít. První skutečný reformátor církve. Odraz v národním obrození. Dále ve svých hodinách využívám Slovanskou epepej. Film jsem již zmínil u předchozích otázek.“

konkrétních odpovědí mohou být následující reakce: „proč máme dnes státní svátek“, „pomníky Jana Husa“ nebo „morální odkaz Husovy osobnosti“

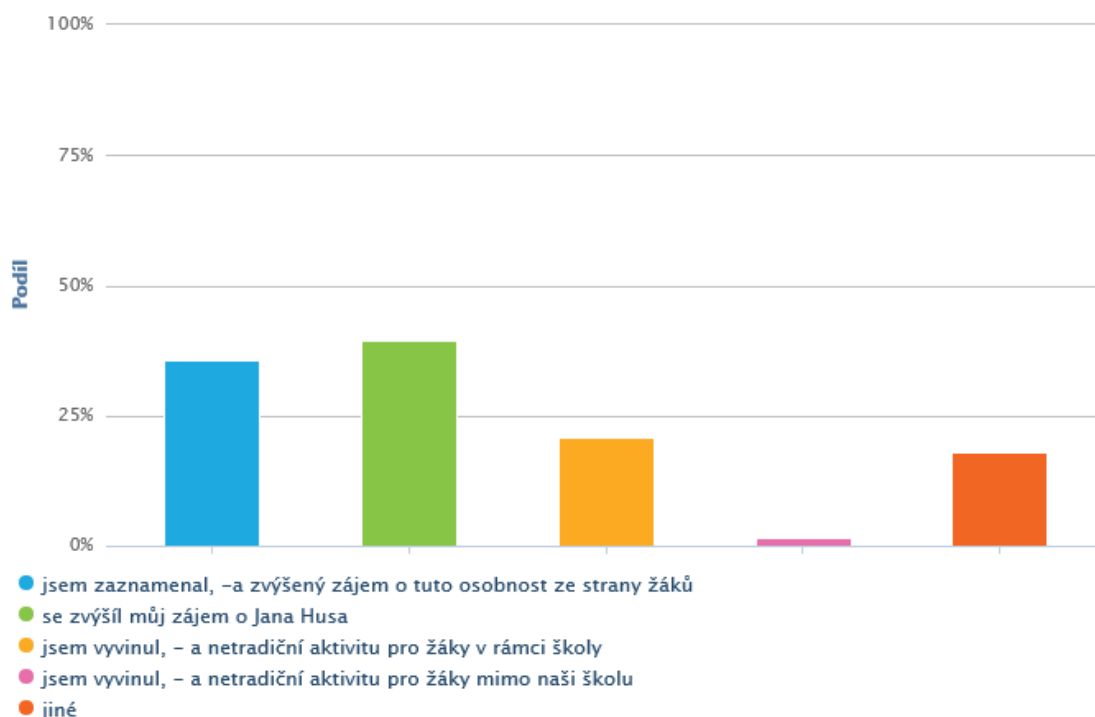
Druhá početně nejsilnější skupina připomněla přesah J. Husa do českého jazyka, konkrétně např.: „proč máme háčky a čárky a ne spřežky jako třeba Poláci“, „český jazyk a zavedení znamének“, „zjednodušení psaní, diakritická znaménka“ atd.

K oblasti ideologie jsou uvedena upřesnění jako např. „role Husa a husitství pro obrození, nacionalismus, komunismus, TGM 6. 7. 1915“, „říkám o jeho významu za národního obrození“, „zmiňujeme, jak byl vnímán minulým režimem“. Nejvíce odpovědí v tomto případě reflektuje překvapivě spíše období národního hnutí než očekávané období socialismu.

### **Otázka 23**

Smyslem dotazu bylo zjistit, jaký ohlas vyvolalo šestisté výročí Husovy smrti mezi školní mládeží, ale také v řadách samotných pedagogů. Graf zaznamenávající výsledek není příliš pozitivní. Zhruba u dvou pětín respondentů se zvýšil vlastní zájem o zkoumanou osobnost a o něco nižší zájem byl zaznamenán mezi jejich žáky. Přibližně pětina dotázaných odpověděla, že vytvořila a realizovala pro žáky jejich školy nějakou nestandardní aktivitu a nepatrně nižší počet reakcí jsme zaznamenali u možnosti „jiné“. Minimum reakcí zaznamenala možnost, že vyučující realizoval aktivitu i mimo vlastní školu.

## V souvislosti s výročním upálením M. Jana Husa



Graf 27 Jan Hus, otázka 23

### Otázka 24

Při konkretizaci reakce na předchozí dotaz mezi odpověďmi dominoval projektový den (cca pětina z celkového počtu dotázaných), následovala projektová hodina či projektový seminář v rámci výuky dějepisu (desetina respondentů) a téměř na stejné početní úrovni byly pedagogy vytvořené pracovní listy s tematikou Jana Husa.

Minimum respondentů v rámci odpovědi „jiné“ uvedlo návštěvu kina, zhlédnutí nového filmu a besedu s režisérem a dva další organizovali workshopy a celoškolní soutěž.

Jako zcela ojedinělá se objevila odpověď: „Jako redaktor časopisu Pod Zvičinou jsem inicioval publikování série článků v roce 2015 o pomnících Husa v našem regionu a pracoval se žáky na toto téma v hodinách dějepisu.“

Diskuzi o Janu Husovi nebo o filmu z roku 2015 se žáky při výuce uvádí necelá desetina respondentů (v hodině i semináři), jeden pak i v rámci dějepisného kroužku.

Zvýšený zájem žáků, který se projevili především jejich dotazy v hodinách, popsala rovněž necelá desetina respondentů. Někteří uvedli, že jejich žáci měli díky informacím

z médií větší znalosti než v jiných letech: „Žáci zaznamenali informace v televizi a na internetu a sdělovali je ve výuce.“

Vlastní zvýšený zájem potvrdila desetina, což doložili svými výpověďmi: „Navštívila jsem konferenci k Husovi v Praze.“ „Čerpal jsem z časopisů i z novinových článků.“ „Věnovala jsem větší pozornost článkům a studiím o Janu Husovi.“ „Hledala jsem více zajímavostí k tématu“.

Zřejmý zájem pedagoga i žáků dokladují následující odpovědi: „projekt ve spolupráci s kolegou (výtvarná výchova) i s vernisáží“ nebo „nástěnka věnovaná J. Husovi, kterou jsme tvořili s žáky v jednotlivých třídách - spolupráce s VV“.

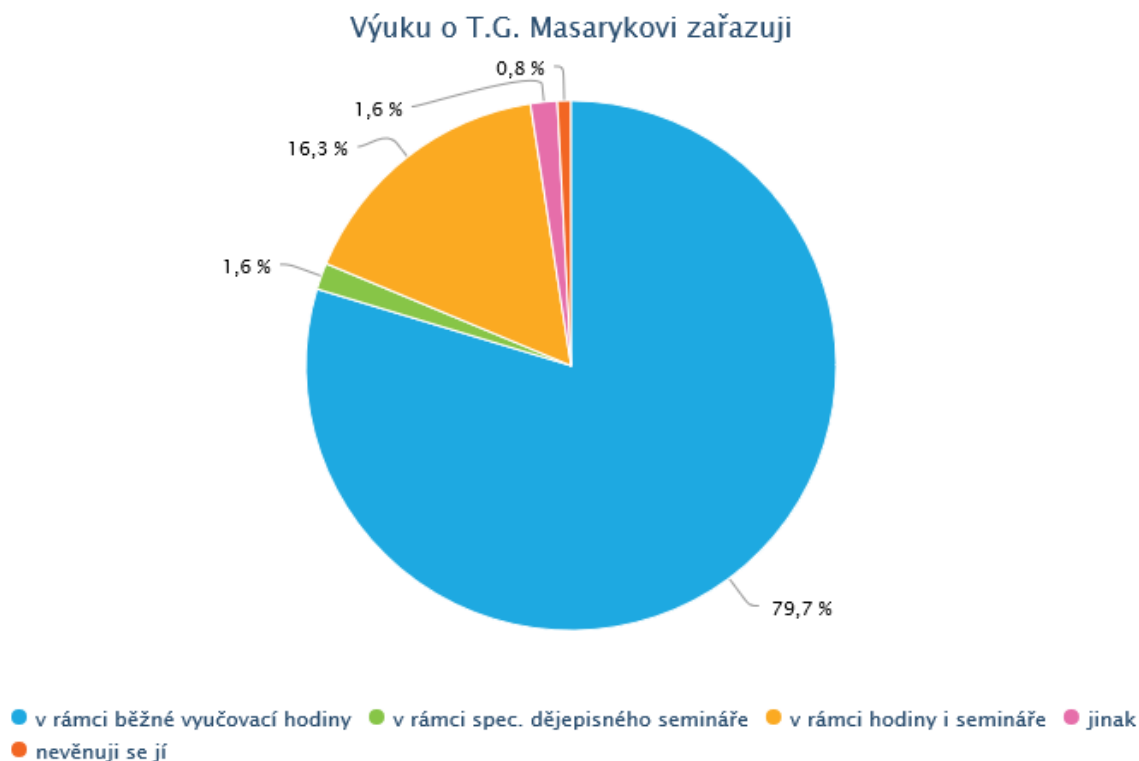
V kontrastu s předchozími odstavci jsou reakce typu: „žádné změny jsem nezaznamenala“ nebo „zcela výjimečně někdo projeví zájem o historii“, byla zde i jedna zcela poráženecká odpověď „nic z uvedeného ani nic jiného – 99 % žákům je MJH naprosto ukradený“. Reakcí obdobného charakteru bylo celkem pět.

Opakovaně, ale pouze u minimálního počtu respondentů, jsme se dozvěděli, že se „nezvýšil zájem žáků ani můj“ či „vzhledem k tomu, že výročí úmrtí Jana Husa spadá do období prázdnin, nevěnuje se mu žádný zvýšený zájem“.

Necelá polovina respondentů možnosti rozšíření či upřesnění předchozí odpovědi nevyužila.

## 11.5 Tomáš G. Masaryk v online dotazníkovém výzkumu

### Otázka 5



Graf 28 T. G. Masaryk, otázka 5

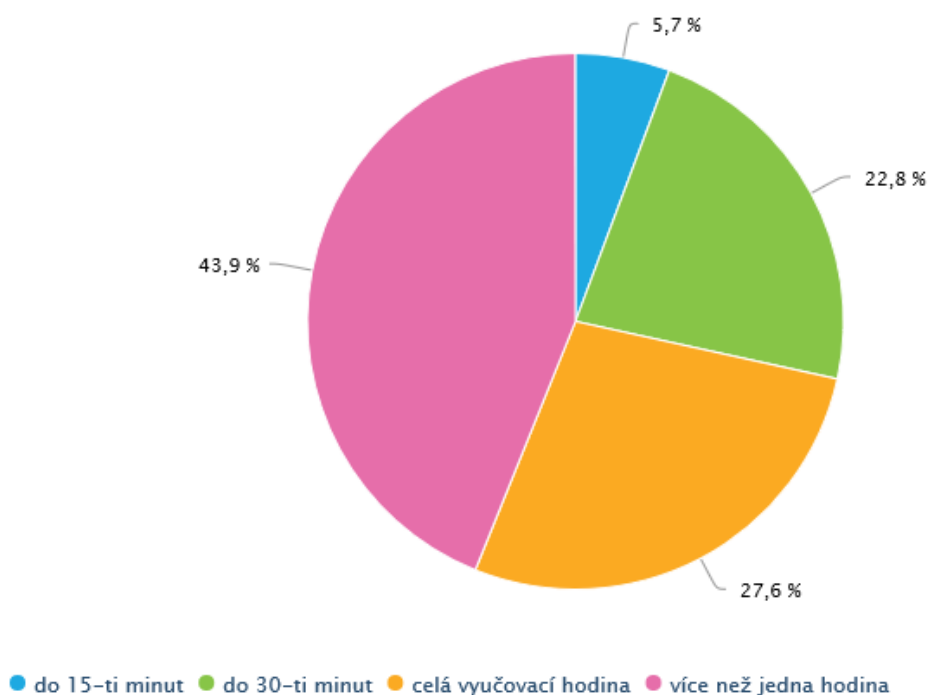
Jak je patrné z výše uvedeného grafu, jediný účastník výzkumu označil možnost „nevěnuji se mu“. Zde se nabízí otázka, zda jej alespoň jmenuje jako prvního prezidenta ČSR či jeho jméno zcela záměrně vypouští. Protože však dotazníky byly anonymní, není možné tento fakt zjistit. Minimum respondentů se Masarykem zabývá ve speciálním semináři a stejné procento označilo možnost „jinak“. Převážná většina, tedy 80 % zúčastněných se osobnosti T. G. Masaryka věnuje pouze v běžné vyučovací hodině. Zbytek respondentů (16 %) se danou osobností zabývá v seminář i vyučovací hodině.

## Otázka 6

Ve specifikaci předchozí odpovědi se objevily pouze ojedinělé reakce typu: „absolvuji opakovaně s žáky exkurzi do Lán“ a „věnuji mu několik na sebe navazujících hodin.“ Žádné další odpovědi odlišné od nabízených možností mezi reakcemi nebyly.

## Otázka 7

Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti T.G. Masaryka



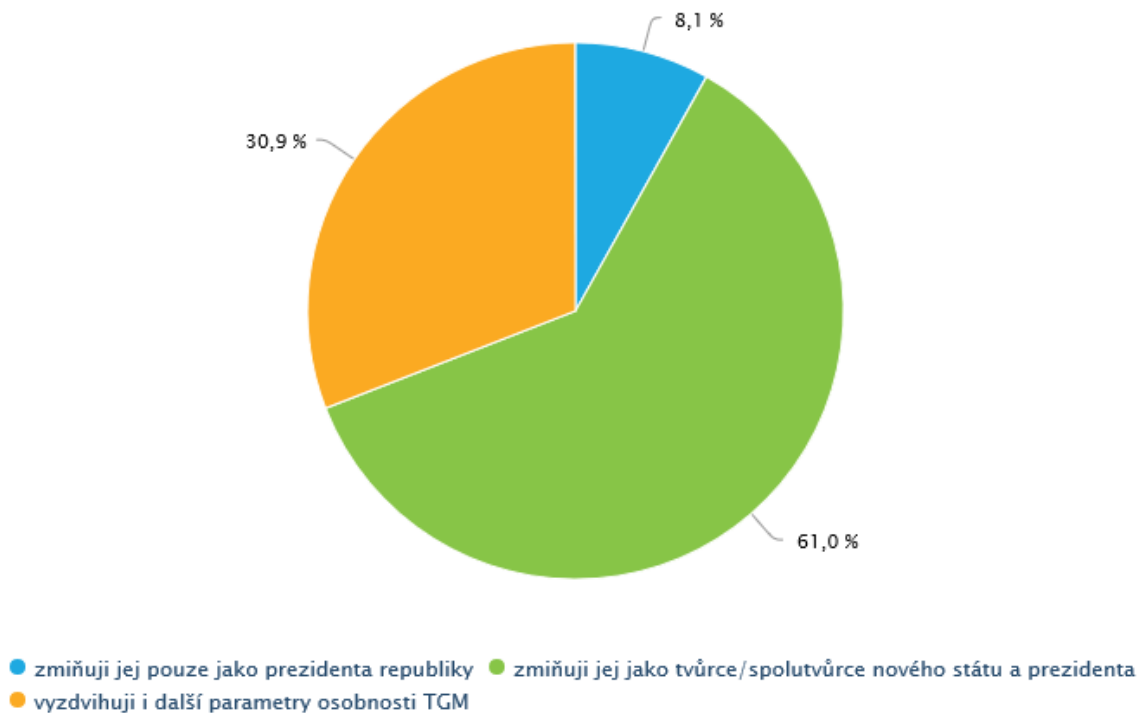
Graf 29 T. G. Masaryk, otázka 7

Odpovědi na dotaz respondenti upřesňovali své předchozí výpovědi. Necelá polovina dotázaných se T. G. Masarykem zabývá více než jednu hodinu. Druhá skupina respondentů (téměř třetina) věnuje zkoumané osobnosti celou jednu vyučovací hodinu a přes pětinu odpovídajících se Masarykem zabývá maximálně třicet minut. Pouze malá skupinka mu věnuje pozornost méně než 15 minut. Krátké časové úseky reflektují pravděpodobně časové možnosti výuky dějepisu na středních odborných školách, v některých případech mohou reflektovat také preference vyučujících.



## Otázka 8

Na které "role" T. G. Masaryka se zaměřuji



Graf 30 T. G. Masaryk, otázka 8

Uvedeným dotazem jsme zjistili, že necelá desetina dotázaných hovoří při výuce o T. G. Masarykovi pouze jako o prezidentu republiky, tři pětiny respondentů (většina) jej uvádí v roli spolutvůrce státu a prezidenta. Necelá třetina, kromě již zmíněných, uvádí i další Masarykovy životní role.

## Otázka 9

K otázce orientované na další role T. G. Masaryka kromě již uvedených se dvě pětiny respondentů nevyjádřily. Někteří další vyučující uvedli jedno či dvouslovnou zmínku; nejčastěji jeden či dva z pojmů: filozof, sociolog, hilsneriáda a boj o Rukopisy.

Nejčastěji byla zmiňována kombinace rolí na poli politickém - politik, prezident, bojovník za svobodu, spolutvůrce ČSR, symbol demokracie, vlastenec či zcela konkrétně „boj proti antisemitismu, podpora ženských práv“. Druhá skupina odpovědí se zaměřila na Masarykovo vědecké a publikační působení (profesor UK/ vysokoškolský profesor, sociolog, filozof, autor odborných publikací – např. Sebevražda. Třetí skupinu odpovědí můžeme

představit citací: „Nezapomínám na „rodinné vztahy (manželka, potomci) a přátele – hl. K. Čapka.“

Někteří respondenti svou odpověď i odůvodnili nebo z ní některou část akcentovali, jako např.: „Boj o Rukopisy (nestavět národní identitu na lži), hilsneriáda (boj proti předsudkům a xenofobii)“ nebo „Masarykovo politické působení v 2. polovině 19. století a za 1. světové války (nezapomínat na legie!)...“

Ojediněle se objevila i reakce, která nebyla zcela pozitivní: „Slovo „vzdvihuji“ je na mě příliš. Popisují ho především jako prvotního vědce. K roli prezidenta se snažím příliš nevyjadřovat.“

### Otázka 10



Graf 31 T. G. Masaryk, otázka 10

Z reakcí na desátou otázku jsme vyčetli, že vyučující aplikují všechny námi uvedené metody. Největší skupina metody kombinuje, téměř čtvrtina vypráví příběh Masarykova života. Vcelku významný počet respondentů však pouze zmiňuje jeho jméno v souvislosti se

vznikem republiky (téměř desetina). Sledování příběhu (dokument, video) využívá 13 % dotázaných, desetina z nich také zadává žákům referát nebo vytvoření prezentace. Pouze zlomek zapojených pedagogů využívá v hodinách četbu či poslech a jen minimum označilo využívání jiných metod vyučování.

### **Otázka 11**

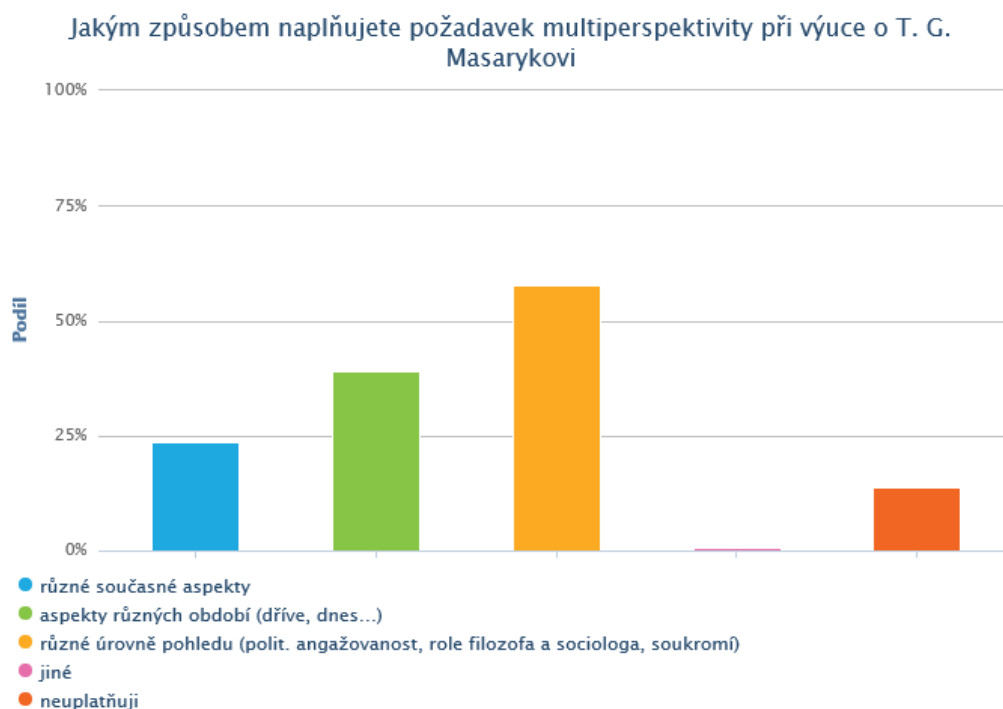
Jako upřesnění předchozí odpovědi se objevila nejvíce práce s textem a obrazovým materiálem, ojediněle byla uvedena seminární práce žáků, workshop a práce s prameny (dílo TGM).

Ve třech případech jsou zmíněny zcela konkrétní, v současnosti oblíbené, výukové metody: „př. metoda I.N.S.E.R.T., sledování videa, metoda klíčových slov, životabáseň“, „práce ve skupině, práce s pracovním listem, podvojný deník, dopis prezidentovi, diskuse, minulost vs. přítomnost“, „myšlenková mapa a další zábavné aktivity, kdy zapojuji celou třídu do zpracovávání tématu.“ Další reakce kombinují předchozí otázkou uvedené možnosti a připojují vlastní invenci.

Některé odpovědi uvádějí originálnější sdílení tématu se žáky – například: „V hodině používám výklad, aktivity, skupinovou práci, dobové materiály a texty, obrazové materiály, snažím se, aby žáci vnímali postavu T. G. M. v celém kontextu a hlavně, aby poznali, jaký to byl člověk.“ Jiní žákům pouští záznam Masarykova hlasu nebo čtou ukázky z Hovorů s T. G. M.

Jako nejpřínosnější kombinace aplikovaných metod jsme vyhodnotili následující citace: „Studujeme texty z populárně naučných časopisů, vypracováváme životopis, v rámci hilsneriády pracujeme s ukázkami z filmu Zločin v Polné.“ „Kombinujeme práci s prameny (texty TGM, noviny, fotografie), filmem a komiksy o TGM. Posloucháme dobové zvukové záznamy a žáci je analyzují.“ „Snažím se výuku o T. G. M. doplnit o různé aspekty jeho života, aby byla celistvá.“ Příklady odpovědí respondentů jsou dokladem jejich kreativity, schopnosti a ochoty využívat nejrůznější metody i doplňkové materiály. Zároveň dokazují snahu vyučujících o komplexní pohled na osobnost, o které vyučují.

## Otázka 12



Graf 32 T. G. Masaryk, otázka 12

Víceúrovňový pohled na zkoumanou osobnost nadpoloviční většina účastníků výzkumu realizuje především z aspektu dobového kontextu a různosti jeho rolí. Asi třetina respondentů nabízí žákům náhled na Masaryka z hlediska proměny pohledu v různých historických obdobích. Přibližně čtvrtina vyučujících z našeho výzkumu předkládá ve výuce různé současné aspekty. Více než desetina dotázaných označila odpověď „neuplatňuji“.

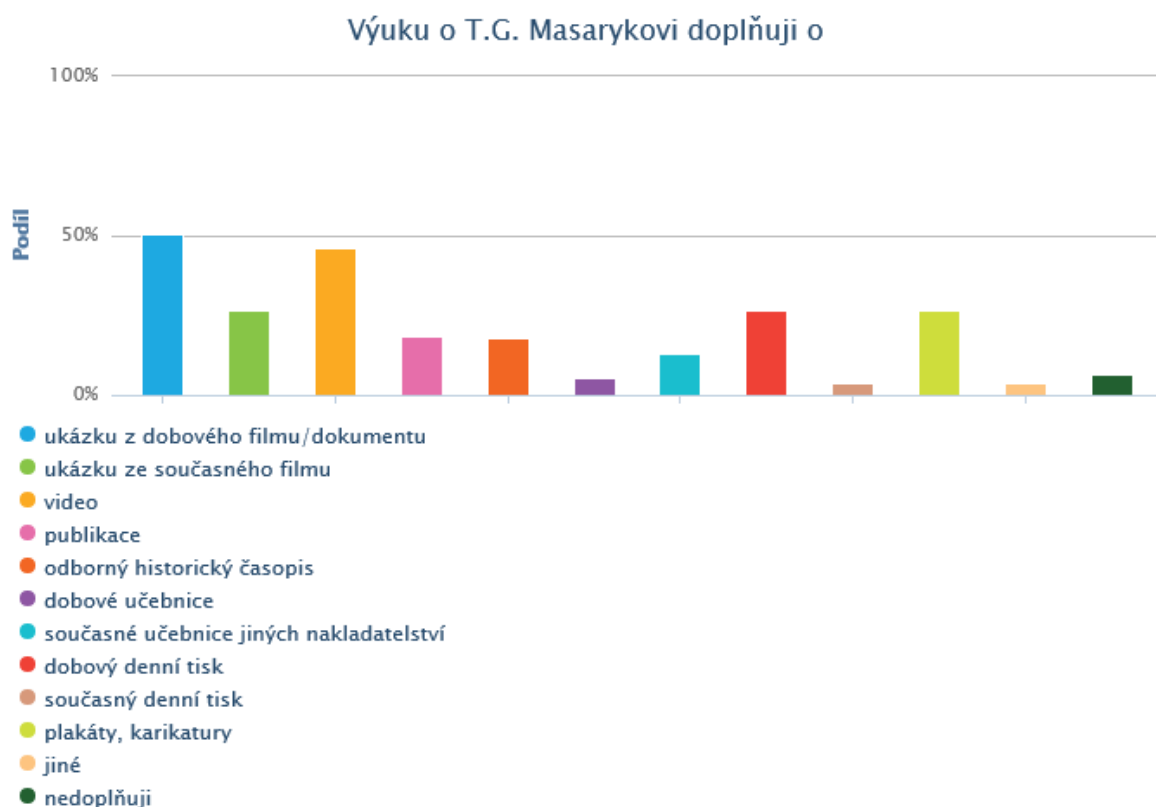
## Otázka 13

V odpovědích na upřesňující dotaz k předchozí otázce jsme zjistili aplikaci multiperspektivity jak horizontální („Zabýváme se jeho osobností z mnoha úhlů pohledu - "revolucionář", politik, zakladatel státu, filozof, sociolog...“), tak vertikální („Vnímání TGM dříve - spíše odmítavý pohled (Rukopisy, hilsneriáda apod.) Dnešní pohled na velice schopného státníka, který se velkou měrou podílel na vzniku Československa“ nebo „Od zbožňování za 1. republiky přes nezájem až velmi negativní postoj za komunismu, podle jehož náhledu Masaryk nechal střílet do dělníků - první trochu objektivní pohled v minulém

režimu buď v roce 1968 nebo až v roce 1988 v Slovu k historii ve studii Galandauera TGM a vznik ČSR.“

Dostalo se nám i značně vyhraněných, polarizovaných vyjádření: „Budovatel státu nebo vrah dělníků?“ V tomto konkrétním případě se můžeme pouze dohadovat, zda je důvodem příslušnost ke konkrétní politické skupině či sympatizace s ní, nebo jde o transfer rodinné historické zkušenosti či osobní závěr. Mezi odpověďmi se objevila i reakce: „Vážně, žádná multiperspektivita!“ I zde jsou možné jen spekulace. Velmi častým postojem ze strany učitelů v obdobných případech však bývá odpor k současné terminologii, která nemá základ v českém jazyce.

#### Otázka 14



Graf 33 T. G. Masaryk, otázka 14

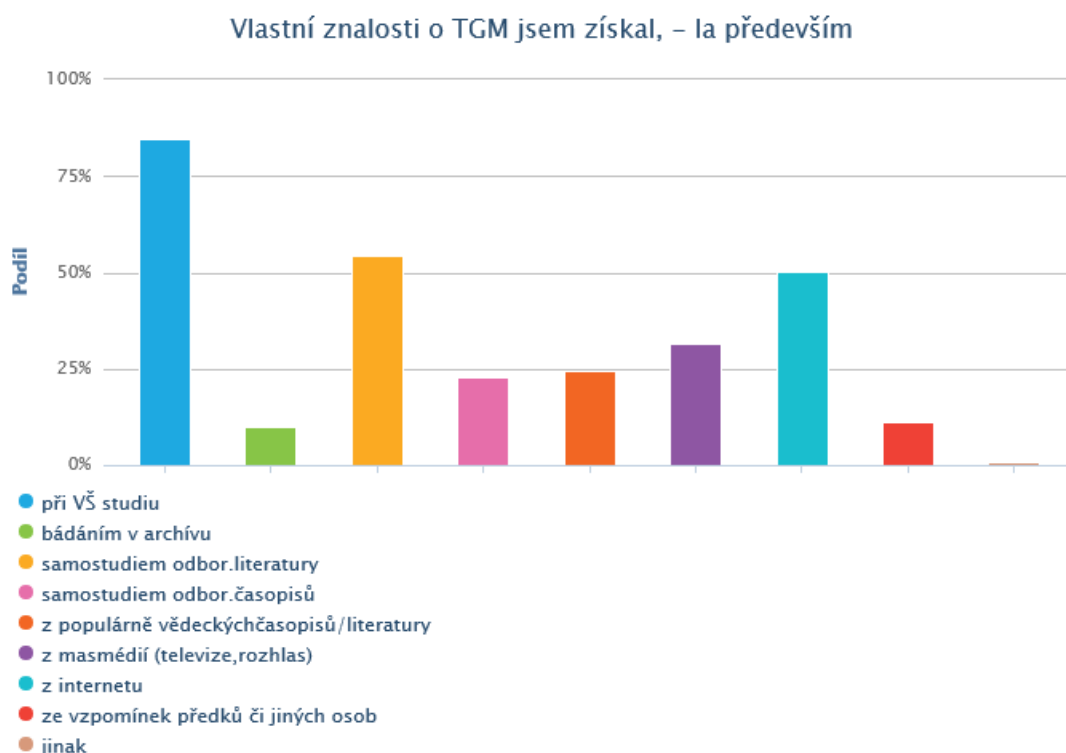
V rámci dané otázky vyučující zaznamenávali, zda a čím konkrétně obohacují svou výuku o T. G. Masarykovi. Kolem poloviny dotázaných označilo možnosti, že zařazují ukázkou z dobového dokumentu a video. Zhruba čtvrtina respondentů pak vybrala další tři odpovědi

– ukázkou ze současného filmu, dobový denní tisk a plakáty a karikatury. Přibližně desetina učitelů zvolila možnosti publikace, odborný historický časopis a současné dějepisné učebnice z jiného nakladatelství než jsou v jejich škole používány. Jen minimum účastníků vybralo možnosti „nedoplňuji“, „dobové učebnice“, „současný denní tisk“ a „jiné“.

### Otázka 15

Na rozšiřující dobrovolnou otázku odpověděla třetina respondentů. Kromě opakovaných odpovědí Dějiny udatného českého národa, Slavné dny (Stream), videa z youtube.cz a archiv ČT jsme měli možnost přečíst si i obsáhlejší kombinace využívaných doplňkových materiálů: „Filmové záběry TGM, novinové dobové články o TGM (z online databáze NK Kramerius), dobové karikatury z novin, texty (např. z knihy Rozhovory s TGM nebo z Masarykových proslovů).“ Někteří vyučující používají „ukázky ze současného tisku, které vycházely jako příloha k časopisům či novinám v čase různých výročí“, a několik respondentů do výuky zařazuje „ukázky z cyklu České století.“ Zmíněnou historickou sérii hraných dokumentů využívá jako vhodný doplněk dějepisné výuky stále více pedagogů.

### Otázka 16



Graf 34 T. G. Masaryk, otázka 16

O tom, kde a jak získali vlastní znalosti o Tomáši Masarykovi, vypovídali vyučující následovně: přes osmdesát procent označilo variantu „při VŠ studiu“, zhruba polovina pak vybrala další dvě možnosti – samostudium odborné literatury a internet. Kolem čtvrtiny responzí získaly odpovědi „z masmédií“, „z populárněvědeckých časopisů“ a „samostudiem odborných časopisů“. Cca desetina reakcí patřila bádání v archívu a vzpomínkám předků či jiných osob.

### **Otázka 17**

Na dobrovolný dotaz odpověděla více než polovina respondentů. Pětina z nich však reagovala, že informací předávají dostatek a žádné další by nepřipojovali. Jiní respondenti by se chtěli hlavně „více zaměřit také na jeho osobní život a nejen na politické působení a přidat informace o jeho roli profesora, sociologa, filozofa, spor o smysl českých dějin.“

Další by žákům rádi předali více např. z „... jeho působení v zahraničí“ nebo je vedli k vědomí, „že není možné jeho osobu vnímat černobíle.“ a představili jim „morální lidský profil TGM s přesahem až do současné politiky.“ Při výuce o Masarykovi by také respondenti rádi zařadili „práci se vzpomínkami předků, ale není čas.“

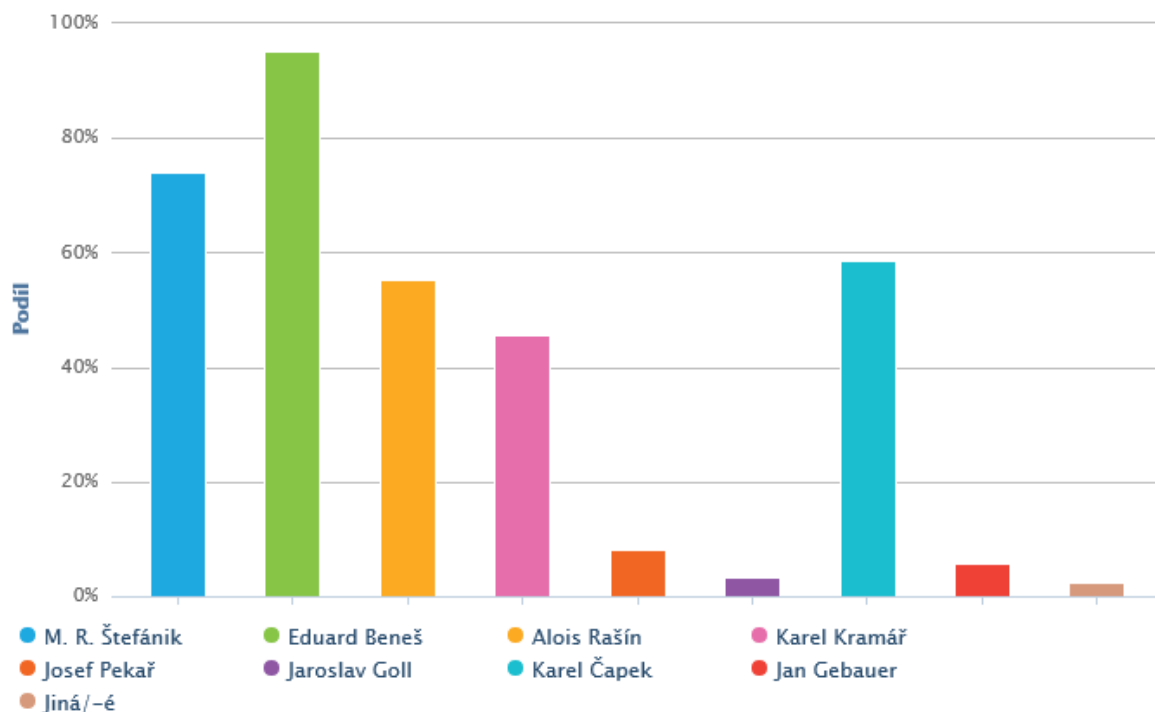
V protikladu k mnoha jiným je velmi potěšující odpověď jednoho respondenta, která dokazuje jeho schopnost přizpůsobit ŠVP, případně tématický plán potřebám výuky: „Na semináři si dostatek prostoru pro výuku o TGM vždy vytvoříme.“

Stížnosti na nedostatečný časový prostor se opět objevují u mnoha respondentů (cca 30 %). U osobnosti Masaryka však nikdo nezmnínal nezáměr žáků. Z vlastní pedagogické zkušenosti na SŠ můžeme potvrdit, že obdobím první světové války směrem k moderním dějinám se značně prohlubuje zájem žáků o historii.

S předchozími citovanými i parafrázovanými reakcemi respondentů je třeba uvést i ty, které hodnotí Masaryka odlišně. Jeden respondent by žákům rád sdělil, „že "tatiček" nebyl vždy "tatičkem" v pravém slova smyslu a jeho osoba je často až příliš idealizována a přeceňována. Dále, že se „málo odkazuje na jeho "ideologii" hradní politiky apod.“ Jiný by je rád informoval, „že Masaryk nebyl pouze ctnostným člověkem.“ Na závěr uvedené citace potvrzují názory historiků a sociologů o nutnosti dostatečného ukotvení události či osobnosti v historické paměti veřejnosti a o vlivu rodinné paměti na vědomí jednotlivce.

## Otázka 18

Které další osobnosti z období vzniku republiky věnujete v souvislosti s TGM více pozornosti?



Graf 35 T. G. Masaryk, otázka 18

Z připojeného grafu můžeme vyčíst, které historické postavy považují respondenti za důležité uvádět ve svých dějepisných hodinách ve vztahu k T. Masarykovi. E. Beneše za nejdůležitějšího považuje 90 % a 75 % respondentů označilo M. R. Štefánika. Téměř 60 % jako další dva označilo Karla Čapka, Aloise Rašína a Karla Kramáře polovina zapojených učitelů. Necelá desetina respondentů vybrala ještě J. Pekaře.

## Otázka 19

Na dobrovolný dotaz neodpovídala přibližně třetina respondentů. Ti, kteří výběr akcentovaných osobností odůvodnili, jmenují z důvodu politické spolupráce a podílu na založení republiky E. Beneše a M. R. Štefánika – cca 30 % reagujících. Ze stejných důvodů věnuje téměř čtvrtina pozornost K. Kramářovi a A. Rašínovi. Z důvodů mezioborových vazeb nebo provázanosti Masaryka s kulturou, případně také z důvodu vlastní obliby spisovatele jmenuje asi pětina respondentů Karla Čapka.



Někteří respondenti výběr související osobnosti také logicky zdůvodňovali. Např. „Beneš - důležitý evropský diplomat, Čapek - významný evropský spisovatel, který s Masarykem udržoval kontakt.“ Nebo „Tvůrci republiky a spolutvůrci politiky; filozoficko-sociologický přesah (Pekař), literární přesah (Čapek).“ a „Beneš jako jeden z Masarykových chybných odhadů; Čapek jako velikán, vizionář a přítel.“

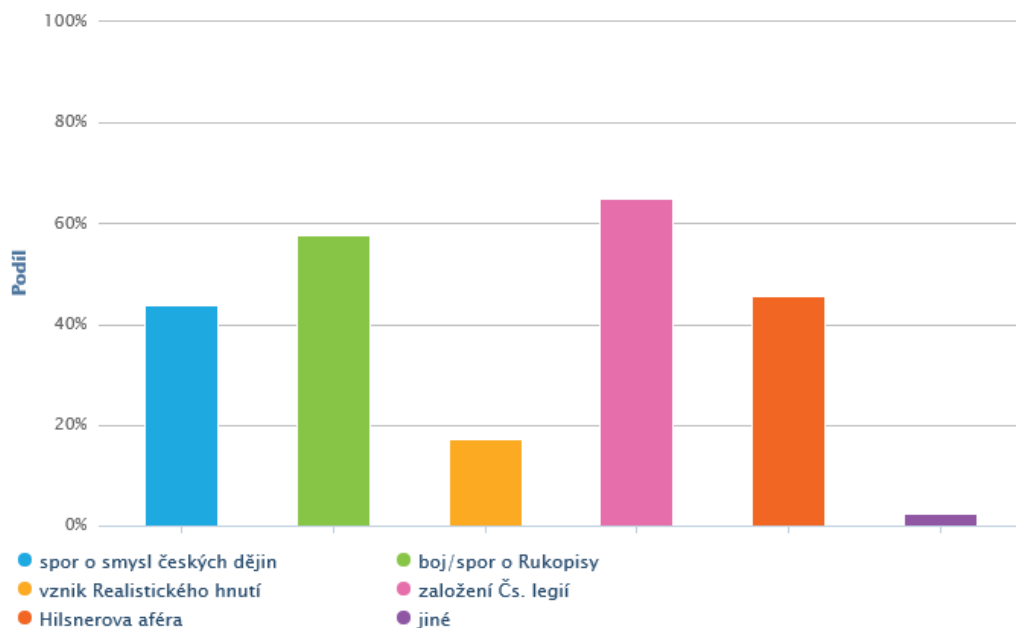
Značně odlišné, ale rovněž smysluplné odůvodnění výběru najdeme v následující citaci: „Alois Rašín spojitost s regionem. Štefánik s Kramářem podle mě ještě nejsou tolik v povědomí, a tak se snažím o nápravu.“ Nejobsáhlejší skupinu osobností z různých oborů může reprezentovat konstatování: „Štefánik a Beneš jako spolupracovníci v zahraničním odboji, Rašín a Kramář v domácím odboji, Goll jako kolega historik na české části KFU a Gebauer jako spolupracovník v rukopisných bojích.“

Z důvodů regionálních vazeb je nejvíce jmenován A. Rašín, ojediněle pak ještě osobnosti K. Kramář, J. Gebauer a E. Beneš. V jiných reakcích se dočteme, že osobnosti jsou akcentovány z důvodů politických a podílu na formování ČR, nebo vědeckých (Goll, Pekař), či z důvodů přátelských vazeb s T. Masarykem (opakovaně se objevuje u K. Čapka).

Odpovědí jednoho respondenta, že „všichni jmenovaní sehráli výraznou roli v jeho životě“ bychom mohli komentář k tomuto dotazu uzavřít. Za zmínku však stojí i zcela ojedinělá reakce: „Všechny výše jmenovaní jsou „významnější osobnosti než TGM“. Konstatování odráží osobní postoj ke zkoumané osobnosti. Pokud je však prezentována žákům, může významně ovlivnit jejich náhled.

## Otázka 20

Které události se v souvislosti s T.G. Masarykem podrobněji věnujete



Graf 36 T. G. Masaryk, otázka 20

V případě dotazu na akcentované činnosti T. G. Masaryka více než tři pětiny vybraly Masarykův podíl na založení Československých legií. Necelé tři pětiny označily jeho aktivní účast v boji o pravost Rukopisů. Necelá polovina respondentů zmiňuje spor o smysl českých dějin a Hilsnerovu aféru. Přibližně šestina nezapomíná ani na podíl Masaryka na vzniku Realistického hnutí.

## Otázka 21

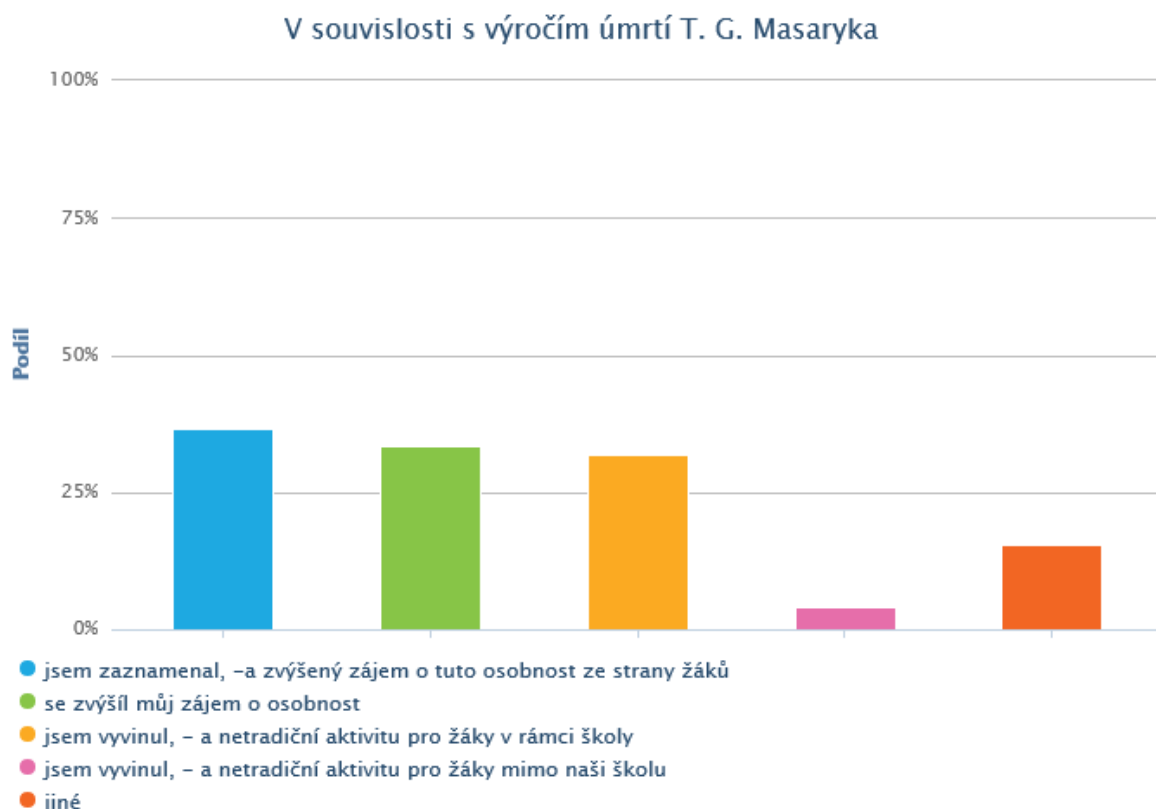
Příklady konkrétních odpovědí respondentů poukazují na to, že ve výuce T. G. Masaryka je velmi dobré uplatnit mezioborové přesahy a vazby a že vyučující tyto možnosti využívají: „Rukopisy jsou pro žáky poutavé, stejně jako legie. Spor o smysl českých dějin bych zařadila až na SŠ.“

„Důležitost hájení pravdy - Rukopisy; zdůrazňuji, že ne vždy stál na straně většiny - Hilsnerova aféra.“

V některých reakcích jsme také zjistili, že pedagogové považují nedostatečné množství informací o životě T. Masaryka před rokem 1918 za zásadní. Dokladem toho je například výrok: „Snažím se ukázat osobnost Masaryka ještě před válkou a před tím,

než se stal prezidentem.“ Faktem je, že moderní učebnice Masarykovu předválečnému životu věnují pouze minimum pozornosti.

## Otázka 22



Graf 37 T. G. Masaryk, otázka 22

Maximální hodnoty v odpovědích na tuto otázku dosahovaly přibližně 30 % procent. Zvýšený zájem žáků zaznamenalo nejvíce respondentů, nepatrně nižší procento označilo v odpovědi vlastní zvýšený zájem o osobnost a zhruba stejné množství vyučujících připravilo pro své žáky nadstandardní aktivitu. Cca 15 % dotázaných zaznamenalo odpověď „jiné“ a jen několik jich připravilo akci pro žáky mimo školu.

## Otázka 23

Popsané aktivity učitelů dějepisu k připomenutí Masarykova úmrtí nad běžný standard byly často kombinací a zároveň konkretizací dotazníkem předložených možností. Opakovaně se objevila například realizace aktivity staršími žáky pro mladší ročníky: „Sbíral

jsem materiály, které vycházely v denním tisku, a organizoval dobrovolné prezentace skupiny starších žáků pro nižší ročníky.“

Opakovaně vyučující napsali, že připravovali a organizačně zajišťovali týdenní až tříměsíční celoškolní soutěž, odpolední kvízy na téma T. G. Masaryk a první republika, hodinové až celodenní projekty a výtvarné výstavy, tvoření plakátů a jejich rozvěšení po škole nebo jen speciální hodinu ve všech ročnících věnovanou osobnosti Masaryka.

Ojedinělou zajímavou aktivitou bylo „čtení z díla TGM a diskuze nad posunem myšlenkového významu v současnosti, kdy si studenti sami vybrali ukázky, četli a řídili diskuzi.“

Jako příklad aktivního a nadšeného pedagoga uveďme jednoho, který Masaryka, ale i další významná výročí připomíná hlášením ve školním rozhlase, které ještě v písemné podobě vyvěsí na nástěnkou, a zároveň poskytuje materiál ostatním vyučujícím. „Zájemci mohou po hlášeních přijít o velké přestávce nebo v nabídnutém odpoledním čase za mnou. Debatujeme a sledujeme videa.“

Jeden ředitel školy napsal: „Řekl jsem to našim žákům ve školním rozhlase a celá škola se zúčastnila promítání filmu Hovory s TGM.“

Mezi responzemi se objevil i odkaz na práci s učebnicí: „Při výuce jsme pracovali s úryvkem básně *O tom ránu*, který je v učebnici, a rozebrali jej po obsahové, emoční i literární stránce.“

Reakce „Sdílel jsem na svém FB profilu.“ z našeho pohledu sice nesouvisí s vlastní výukou, ale pokud má dotyčný respondent mezi svými žáky dostatečné množství sledujících, mohlo mít jeho sdílení významný dopad.

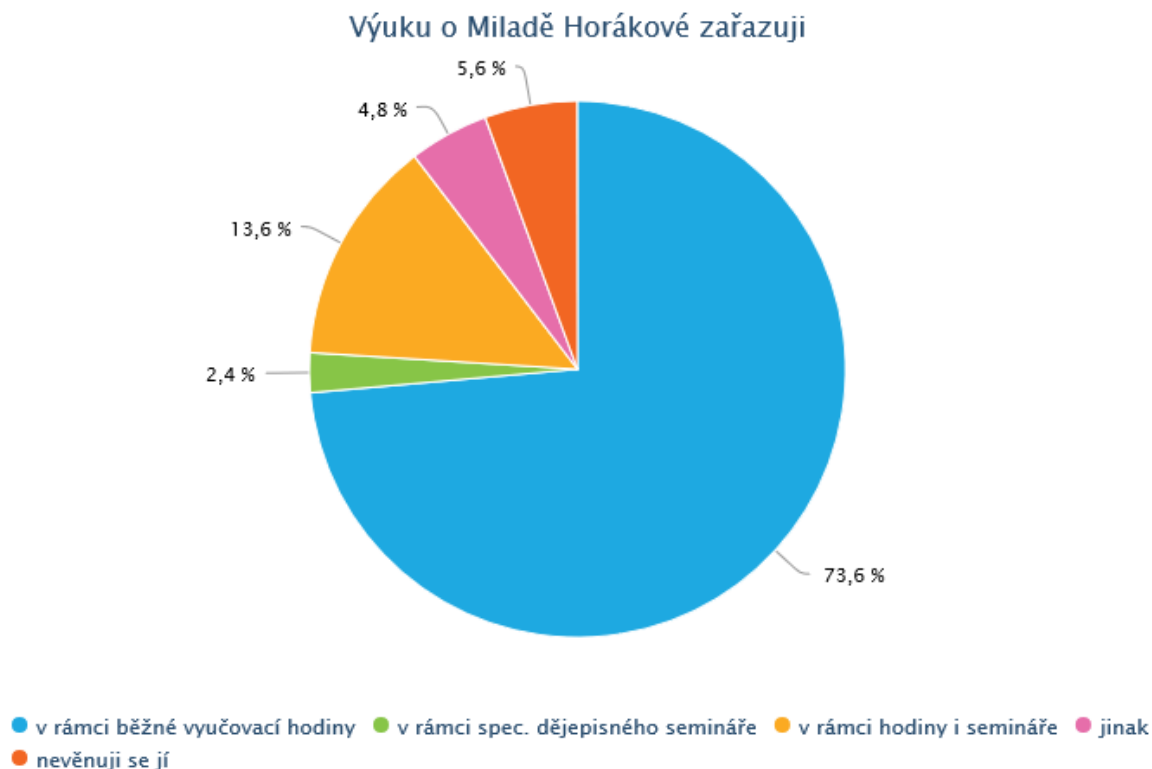
Nejčastější konkretizací připomínky výročí úmrtí T. G. Masaryka byla „jenom krátká zmínka v hodině“, která se objevila v plné třetině responzí.

Necelá desetina dotazovaných přiznala, že výročí úmrtí prvního československého prezidenta žákům vůbec nepřipomínala. Slovně tuto reakci zapsali „nijak“ nebo „nepřipomněl, - a“. Od jedné respondentky jsme se ale dozvěděli následující: „Spíše zacházím s narozeninami, když je čas a když si vzpomenu. Úmrtí jsem nepřipomínala.“

Nejen poslední uvedená reakce dokladuje fakt, že výročí, která se týkají významných postav našich dějin, nejsou vždy v dějepisné výuce motivačně využívána.

## 11.6 Milada Horáková v online dotazníkovém výzkumu

### Otázka 5



Graf 38 Milada Horáková, otázka 5

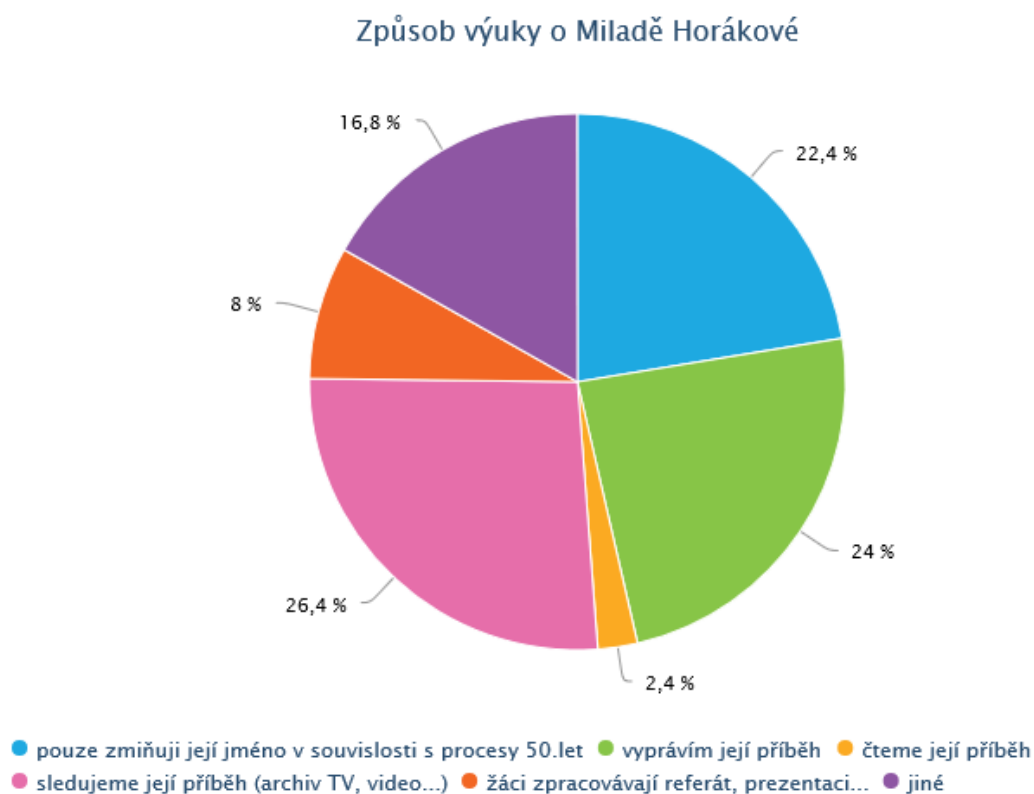
Téměř tři čtvrtiny vyučujících se osobnosti Milady Horákové věnují v rámci jedné vyučovací hodiny, možnost „v rámci hodiny i semináře“ vybrala osmina respondentů a několik jednotlivců se osobností zabývá v dějepisném semináři. Několik respondentů zvolilo dokonce odpověď „nevěnuji se jí“.

### Otázka 6

Z upřesnění odpovědí „jinak“ vyplynula duplicita předmětů dějepis – občanská nauka nebo český jazyk. Např. „v dějepise zmíním a v občanské nauce se věnujeme podrobněji“. Ze dvou dalších reakcí vyplynula skutečnost, že vyučující období 50. let 20. století již vyučovat nestíhají: „končíme druhou světovou válkou“ nebo „období od druhé světové války do listopadu probíráme již jen telegraficky, takže jméno Horákové pouze uvedu jako příklad“.

Poslední reakce potvrzují stálou platnost tvrzení o příliš obsáhlé výuce nejstarších dějin a nedostatku pozornosti dějinám moderním.

### Otázka 7



Graf 39 Milada Horáková, otázka 7

V odpovědi na dotaz o způsobu výuky uvedla čtvrtina respondentů sledování příběhu JUDr. Horákové, téměř čtvrtina pak vybrala další dvě možnosti – vyprávění jejího příběhu a pouhou zmínku jejího jména v souvislosti s procesy 50. let. Necelá pětina označila možnost jiné a téměř desetina uvedla, že jejich žáci zpracovávají referát nebo prezentaci. Pouze minimum respondentů s žáky příběh Horákové čte.

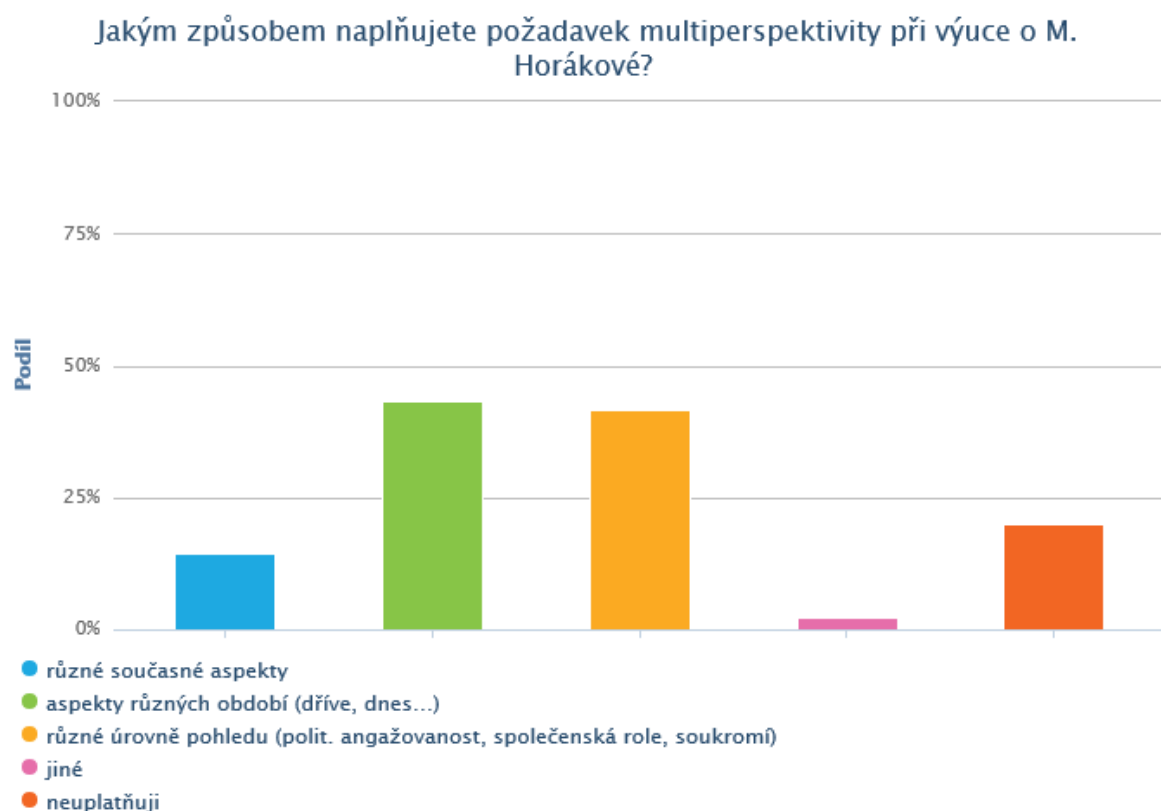
### Otázka 8

V rámci odpovědí na upřesňující dotaz se nejčastěji objevily kombinace předchozích možností, u některých také konkretizace, které prozatím požadovány nebyly. Jako skutečně „jiné“ byly zmíněny např. pracovní listy Národního muzea, oboustranné zjišťování formou

diskuze, seminární práce, exkurze do Prahy s položením květin k pomníku M. Horákové nebo poslech zvukových nahrávek. Nejčastěji se mezi odpověďmi objevovalo „čtení posledního dopisu MH a jeho rozebírání se žáky.“ Opakovaně bylo také uvedeno zhlédnutí nového filmu Milada i část dokumentu z procesu s M. Horákovou.

Nejkomplexnější pohled na M. Horákovou a proces s ní nabízí svým žákům respondentka, která napsala: „S dětmi se Miladě Horákové věnujeme v deváté třídě poměrně obsáhle. Zhlédli jsme film o Miladě Horákové, vyprávíme si o ní, diskutujeme. Byli jsme na exkurzi v Praze, mimo jiné jsme položili kytičku u jejího pomníku u Poslanecké sněmovny ČR i u pomníku na Vyšehradě. Na nástěnce ve třídě visí její fotografie ze soudní síně. U fotky jsou vystaveny i nejpopulárnější „životabásně“ o Miladě Horákové. Letos si v rámci závěrečné zkoušky jedna žákyně zvolila téma MH. Natočila jsem a pošlu její dceři do USA.“

#### Otázka 9



Graf 40 Milada Horáková, otázka 9

Dotaz na multiperspektivní vnímání zkoumané osobnosti byl zodpovězen následovně: přibližně 40 % procent získaly možnosti „aspekty různých období“ a „různé úrovně pohledu“, tedy hledisko životních rolí. Přes desetinu respondentů využívá různé současné aspekty. Pětina reagujících neuplatňuje žádnou multiperspektivitu.

### **Otázka 10**

Na dobrovolný dotaz odpovídala asi polovina respondentů. Odpovědi jsme dále roztrídili do čtyř skupin podle aspektů, které v nich převažovaly. Ke každé skupině uvádíme příklad konkrétní reakce reprezentující buď skupinu, nebo zásadně se vymykající.

#### *1. různé současné aspekty*

„Varování před zneužitím totalitní moci.“ „Stále existující KSČ X seznámení s organizací Dcery politických vězňů“

#### *2. aspekt tehdy – dnes*

Nejčastěji je porovnáván pohled dobového tisku či jiných médií (50. léta) s učebními nebo odbornými texty počátku 90. let a současný pohled, což reprezentují i následující responze: „Tehdejší tisk, tisk ze začátku devadesátých let a dnešní pohled z odborného časopisu“ nebo „např. upozorňování na průběh procesu - absence nezávislosti soudu, veřejné mínění, výzvy k odsouzení, ... srovnání se současným pohledem a současnou situací ve společnosti.“

#### *3. aspekt různé úrovně pohledu – životní role*

Z uvedeného aspektu za všechny výpovědi můžeme uvést dvě nejlépe vystihující celou skupinu reakcí: „M. Horákovou prezentuji z pohledu její aktivní politiky, jejího života v době 2. světové války a po únoru 1948, dále její osobní život, vztahy v rodině zobrazené v posledním dopise.“

Druhá reakce: „Na základě pracovních listů, filmových dokumentů a dochovaných novinových článků, zadaných otázek... práce ve skupinách a zpracování více pohledů na M. Horákovou jako ženu, matku, političku...“, nahlíží úrovně pohledu na Horákovou již zároveň prostřednictvím aplikované metodologie výuky.

#### *4. kombinace odpovědí, případně doplnění vlastní invence*

Na tomto místě uvedeme některé responze, které je třeba citovat, protože zobecnění či parafrázování by poškodilo jejich výpovědní hodnotu:



„Usiluji o to, představit nejdříve Miladu Horákovou jako obyčejného člověka a její osobní život -> snažím se, aby s touto osobou žáci dokázali cítit. Poté přecházím k politické rovině a vrcholem je její proces a poprava. Průběh vyprávím střídavě pohledem samotných aktérů. Vše doplňuji o dochované video-audio nahrávky.“

„Řešíme otázku, jak se stalo, že tolik obyčejných lidí požadovalo odsouzení M. Horákové. Vliv médií, propagandy, jak mohli lidé vědět, co je pravda? Mohlo by se stát, že i my bychom posílali takové dopisy? Mohlo by se to stát i v dnešní době?“

V dalších odpovědích byla např. výuka o Miladě Horákové jako velkém vzoru aktivní ženy (- gender), informování žáků „o zpochybňování soudružkou Semelovou<sup>592</sup> nebo soudu s Polednovou-Brožovou<sup>593</sup>“ nebo „zdůraznění komunisty neakceptovaných snah významných světových osobností (Einstein, Churchill) zachránit Horákovou“.

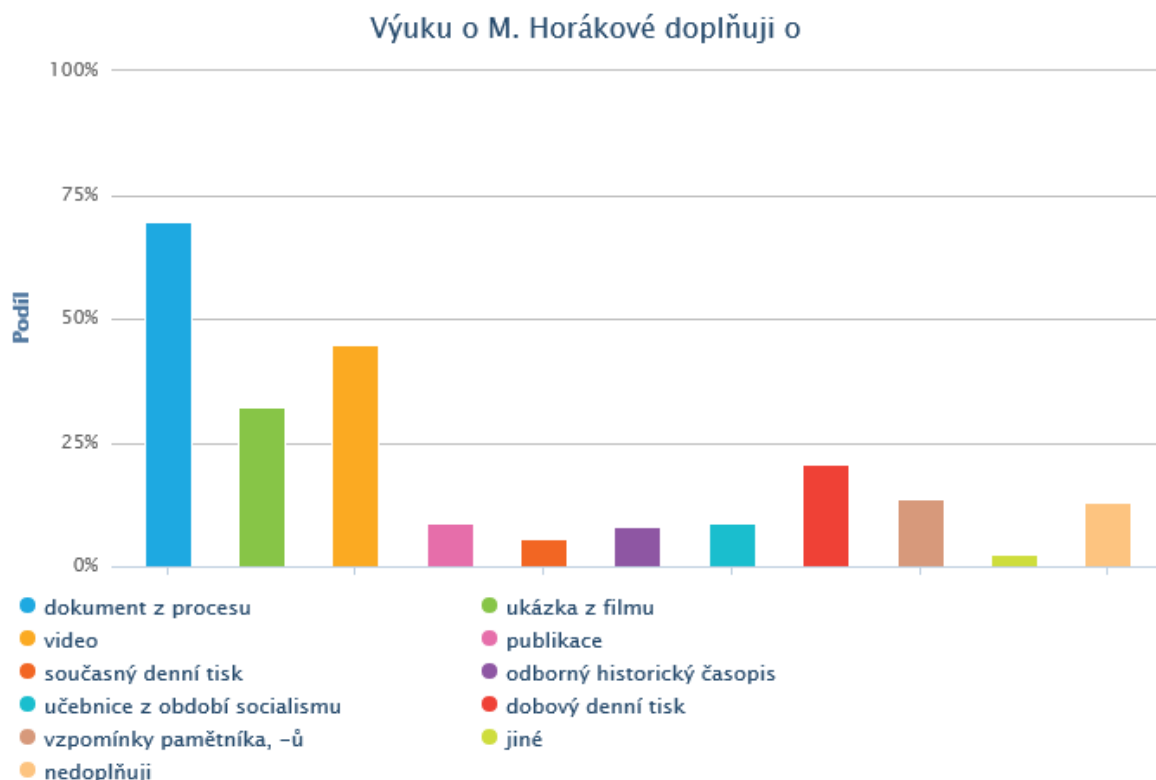
V rámci uvedených odpovědí na otázku se znovu potvrzuje zvýšený zájem respondentů i žáků o moderní dějiny a s tím související možnost využití široké škály pramenů. Reakce dokumentují také to, že je-li ze strany pedagogů snaha předat informace, časový prostor je možné vždy vytvořit.

---

<sup>592</sup> M. Semelová učitelka ZŠ, od 2006 členka zastupitelstva HMP, 2010 – 2017 poslankyně za KSČM, členka čtyř školských rad

<sup>593</sup> L. Polednová-Brožová – jako tzv. dělnická prokurátorka se účastnila procesu s M. Horákovou, byla proti udělení milosti prezidentem a účastnila se popravy (*Neměla jsem žádné pochybnosti, řekla prokurátorka Brožová po procesu s Horákovou*. iROZHLAS, 5. 6. 2020. Dostupné z: <https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/portret-ludmila-brozova-polednova-milada-horakova-proces-komunisticky-rezim-2006050717-onz> )

## Otázka 11



Graf 41 Milada Horáková, otázka 11

V odpovědi na otázku měli respondenti opět možnost označení více možností. Nejvíce zapojených učitelů, téměř tři čtvrtiny, využívají ve výuce dokumentární záběry z procesu s M. Horákovou. Počet pedagogů blížící se polovině promítá žákům jiné video a přes čtvrtinu dotázaných pouští v hodině ukázkou z filmu. Skoro čtvrtina pracuje s dobovým denním tiskem a desetina respondentů v hodinách aplikuje vzpomínky pamětníků. Naopak jiná desetina výuku o M. Horákové dalšími materiály nedoplňuje. Ostatní nabízené možnosti označilo jen velmi malé procento zúčastněných.

## Otázka 12

Necelá polovina respondentů se k doplňkové otázce nevyjádřila, převážná většina ostatních buď jako jediný další zdroj informací, nebo v kombinaci s dalšími uvedla youtube.cz případně stream.cz. Třetina zmínila také rozhlasový archiv/archiv ČRo.

Přibližně desetina dotázaných využívá jako zdroj informací i dostupných materiálů portálu Moderní dějiny. Někteří další uvedli také internetovou podporu ÚSTRU<sup>594</sup> nebo web totalita.cz.

Mnoho odpovědí bylo velmi obecných, např.: „Videonahrávky, které jsou běžně dostupné na www.youtube.com včetně řady dokumentů, odborné časopisy a publikace, fotografie.“ Zhruba polovina naopak prokazovala konkrétní znalost pramenů i dalších ve škole využitelných materiálů: „DVD *20. století v dokumentech*“, „Archív ČT: Desetidílný dokument *Proces H* s autentickými záběry z procesu a materiály z portálu modernidejiny.cz“, „Příběhy bezpráví“.

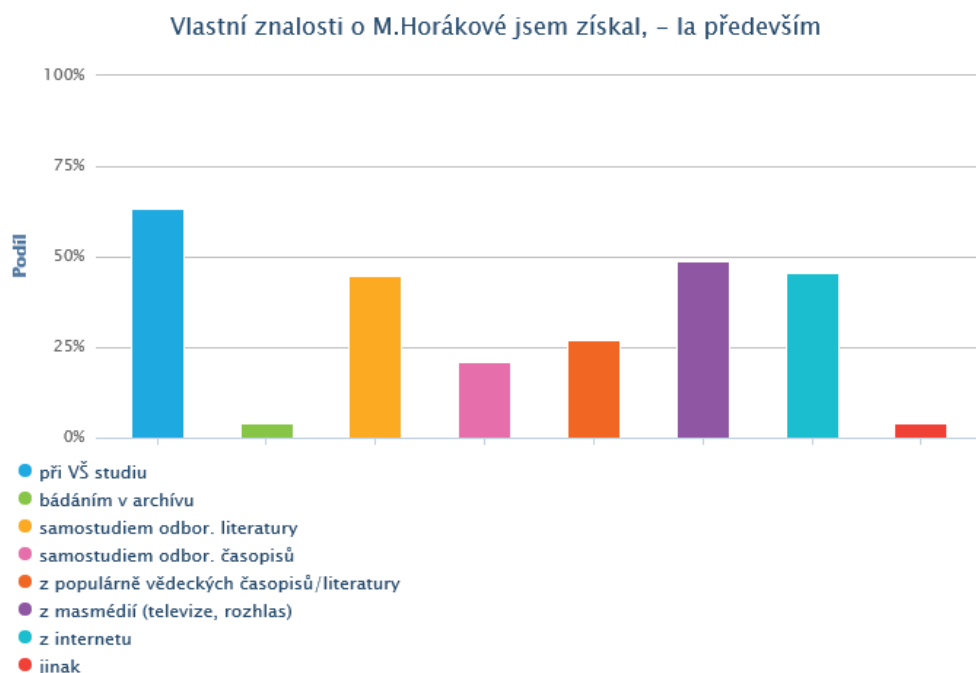
Literatura a obrazový materiál byly zaznamenány pouze v několika málo případech: „*XX. století o sobě* z nakl. Dialog 2005, *Dějepis formou ukázek z krásné literatury* od Sedlmayerové M., FIN 1995“, dále *Kniha o procesu od Ivanova* a „vzpomínky pamětníků z Paměti národa“. Časopisy se mezi odpověďmi objevily také. Ve všech případech (necelá desetina) se jednalo o současné populárně vědecké magazíny *Epocha*, *Historie*, *Živá historie*. Odborná periodika nebyla v případě M. Horákové využita žádným z respondentů.

Z dobových pramenů v tištěné podobě bylo uvedeno v několika případech Rudé právo.

---

<sup>594</sup> Ústav pro studium totalitních režimů

### Otázka 13



Graf 42 Milada Horáková, otázka 13

V případě Milady Horákové přes 60 % za zdroj informací o ní označilo vlastní vysokoškolská studia, polovina rozhlas a televizi, téměř polovina internet a samostudium odborné literatury. Pro čtvrtinu respondentů jsou důležitým zdrojem populárně vědecké časopisy a literatura a pro pětinu dotázaných odborné časopisy. Odpovědi „bádání v archivu“ a „jinak“ označilo minimum dotázaných.

### Otázka 14

Více než 50 % respondentů na dotaz neodpovídalo. Z reagujících respondentů by cca třetina nic dalšího nedoplňovala nebo neví, co dalšího by žákům měla předat. Za všechny obdobné alespoň ilustrativně uvádíme odpověď: „Nevím, nic mě nenapadá. Na to, jak dlouho se toto téma učí (určitě ne celá hodina), mi přijde, že mám dostatek informací.“

Další responze představují konkrétní reakce, které můžeme rozdělit na skupinu odpovědí zaměřujících se na soukromí M. Horákové, dále skupinu odpovědí zaměřenou na její dřívější činnost, skupinu respondentů, kteří by se rádi setkali s pamětníky, a odpovědi, které nelze zařadit do žádné skupiny (jednotlivé reakce).

„Ráda bych se zaměřila na roli Milady Horákové za druhé světové války. Obecně se moc neví, čím vším si její rodina prošla při odboji ve válečné době. Popřípadě bych upozornila na její soukromý život - v tomto ohledu nejde o nedostupnost informací, pouze o nedostatek času.“

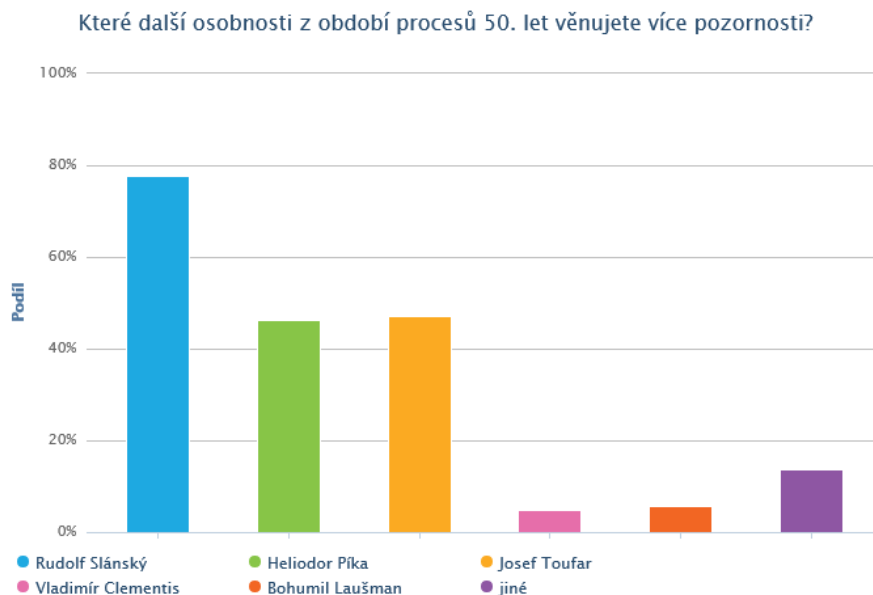
„Více bych se věnoval také např. osobám, které stály na druhé straně procesu (prokurátor atd.), a jejich svědomí i soukromým životům.“

„Mě i mé studenty by lákal zprostředkovaný kontakt s rodinou Milady Horákové, popřípadě s režisérem filmu Milada.“

V mnoha reakcích respondentů stále jako leitmotiv zní stížnosti na nedostatečný časový prostor. Za všechny uvádíme alespoň následující: „Cokoliv navíc o politických procesech, nejen s M. Horákovou, ale obávám se, že na učivo nebudeme mít dostatek času – omezená (pouze hodinová!) dotace výuky dějepisu ve 4. ročníku na gymnáziu.“

Z oblasti, alespoň prozatím, naprosto nereálných přání jsou následující: „Zcela zásadně chybí informace z moskevských archivů.“ „Ráda bych žákům ukázala dotazníkové protokoly užití při procesech.“

### Otázka 15



Graf 43 Milada Horáková, otázka 15

Více než tři čtvrtiny respondentů uvedly, že v rámci výuky procesů 50. let 20. století vedle M. Horákové, věnují pozornost Rudolfovi Slánskému. Téměř polovina dotázaných nezapomíná ve svých hodinách také na Heliodora Píku a Josefa Toufara. Desetina vyučujících vybrala také možnost „jiné“.

### Otázka 16

Na otázku odpovídaly více než dvě třetiny všech dotazovaných (téměř 80 % respondentů). V následující výpovědi je zformulována i podstata mnoha dalších reakcí: „Píka - jako generál z boje proti nacismu, jedna z prvních komunistických obětí; Toufar, katolický kněz, který se ne vlastní vinou či odbojem dostal do komunistické mašinérie, a ta se ho snažila využít ke svým cílům; Laušman - příklad sociálního demokrata, který se nechtěl podřídit komunistům a Fierlingerovu křídlu při sloučení s KSČ (připomínám zde osobní příběh mého prastrýce J. Opočenského); Slánský - oběť své vlastní strany.“

Velká část odpovědí se zaměřila na samotného R. Slánského, H. Píku a J. Toufara, případně celou trojici společně. Odůvodnění volby tří uvedených jmen přesně vystihl svým konstatováním vyučující zapojený do výzkumu: „Abych ukázal, že represe procházely širším politickým i společenským spektrem, od politiků národních socialistů přes sociální demokraty až k samotným komunistům, samozřejmě ještě s využitím antisemitismu a ostrou proticírkevní, hlavně protikatolickou politikou, a také se zaměřením na představitele armády, hlavně západního zahraničního odboje.“

Odpovědí na to, proč valná většina respondentů jmenovala R. Slánského, může být respondenty opakovaně zaznamenaný, historií prověřený a potvrzený, slogan: „Revoluce požívá své vlastní děti.“<sup>595</sup>

Tragický paradox oběti J. Toufara je zase vyjádřený slovy jiného respondenta: „U Toufara se jedná o příklad osobnosti, která neměla nic společného s politikou, a přesto se na ní politická situace drasticky podepsala.“

---

<sup>595</sup> Parafraze slavné věty Pierre Vergniauda: Revoluce stejně jako Saturn požívá své vlastní děti. La révolution est comme Saturne, elle dévore ses propres enfants. (13. 3. 1793) Dostupné z: [http://prameny.historie.upol.cz/artkey/dbt\\_00F\\_0000\\_59\\_Pierre\\_Vergniaud\\_Revoluce\\_stejne\\_jako\\_Saturn\\_po\\_zira\\_sve\\_vlastni\\_deti\\_1793.php](http://prameny.historie.upol.cz/artkey/dbt_00F_0000_59_Pierre_Vergniaud_Revoluce_stejne_jako_Saturn_po_zira_sve_vlastni_deti_1793.php)

V rámci odpovědi „jiné“ se promítly často vazby na region, jak zapsal jeden z respondentů: „Zmiňuji i osobnost Karla Párala, politického vězně a později regionálního funkcionáře svazu bojovníků za svobodu.“

V ojedinělých případech se jednalo i o oběti z rodiny respondentů jako např. příběh prastrýce J. Opočenského (viz výše), který vyučující svým žákům vypráví.

Rovněž jeden z respondentů jmenoval Artura Londona, který podle jeho mínění „nyní více přitahuje pozornost na základě svého původu a francouzského filmového snímku Doznání.“

Ostatní odpovídající v rámci možnosti „jiné“ uvedli: „často se při výuce dějepisu k procesům ani nedostanu (nestíhá se to)“ nebo „procesům se věnujeme již v úplném závěru dějepisné výuky a z důvodu nedostatku času pouze vysvětlím podstatu problematiky beze jmen, případně uvedu jen M. Horákovou.“

### **Otázka 17**

V odpovědích na tuto otázku se opět objevují nejčastěji stížnosti na nedostatek času, který respondentům neumožňuje „hlubší pohled na danou problematiku“. Někteří pak píšou „nic dalšího mě nenapadá“ nebo „nic dalšího nechci uvádět“.

Potřeba rozhovoru s pamětníky byla prezentována desetinou respondentů a více se věnovat působení M. Horákové za druhé světové války, případně těsně po ní, nebo jejímu soukromí shodně vyjádřila vždy cca pětina.

Z relevantních odpovědí vybíráme některé, které mohou opět zastoupit konkrétní skupinu reakcí:

1. *Zaměření i na dřívější politickou činnost osobnosti* → „Boj Milady Horákové s dvěma totalitami.“
2. *Rodina M. Horákové a její další osudy* → „Osud její dcery a blízkých po popravě.“
3. *Životní příběhy jejích „soudců“* → „Osobnost Ludmily Brožové-Polednové, prokurátora Vaše, Urválka ... (možnost diskuze).“

Některé responze mají spíše hodnotový a emocionální charakter než faktografický obsah. Např. „Její tragický osud, vězení, změnu hodnot.. vlivem tlaku během procesu vnitřní boj.“, „Hrůznost komunistických politických procesů v 50. letech, nebezpečí totalitních systémů, zneužití moci.“ nebo „Velká hrdinka. Nadřadila morální zásady nad své osobní. Nesmírně inteligentní, nadčasová. Příklad pro dnešní generaci.“

Postoj mnoha vyučujících k nedostatku času, náročnosti organizace některých aktivit můžeme opět ilustrovat jednou konkrétní odpovědí: „Myslím, že žáci dostávají všechny potřebné informace, doplnil bych však rád výuku o návštěvu Pankrácké věznice (to je však organizačně náročné), vyšehradského Slavína a dáblického hřbitova - brání mi v tom však zejména časové a finanční možnosti.“

V souvislosti s počtem respondentů opět nejde o reprezentativní vzorek, ale vypovídající hodnotu responze z různých částí České republiky jistě mají.

## 12 RESUMÉ K DOTAZNÍKOVÉMU VÝZKUMU

Na závěr dotazníkového výzkumu k výuce týkající se námi zkoumaných čtyř historických osobností, které i přes časovou propast a rozdílné společenské postavení mají mnohé společné, připojíme krátké shrnutí celého dotazníkového šetření.

Všechny online dotazníky měly obdobné schéma otázek (viz přílohy). Na začátku jsme se dotazovali na pohlaví respondenta, školy, kde dějepis vyučuje a délku jeho pedagogické praxe. Otázky sice přímo nesouvisí se zkoumanými historickými postavami, ale jejich vypovídací hodnota je v tom, že můžeme alespoň orientačně zjistit věkové složení učitelské populace. Ze zmíněného v závěru vyplynulo, že aplikace učebních metod a forem výuky, využívání doplňkových materiálů různými věkovými skupinami pedagogů jsou srovnatelné.

Další série dotazů<sup>596</sup> se již týkala přímo osobnosti zařazené do námi vytvořeného základního historického panteonu a tvořila podstatu celého výzkumu. Většina respondentů celého dotazníkového výzkumu využívá ve své výuce různé formy a metody práce, kombinuje je a střídá, stále se zajímá o nové trendy a povolání učitele je pro ně skutečně posláním. Učitelé, kromě dějepisných učebnic, při svých hodinách dějepisu používají různé doplňkové materiály a svým žákům jich předkládají celou širokou škálu.

Mimo jiné jsme v dotazníku položili také dotaz, na které všechny životní role konkrétní osobnosti učitelé žáky upozorňují. Podařilo se nám dokonce některé jednotlivce

---

<sup>596</sup> Karel IV. a Jan Hus otázky 5 – 24, T. G. Masaryk otázky 5 – 23 a M. Horáková otázky 5 - 17



inspirovat. Jedna respondentka např. v odpovědi na navazující otevřenou otázku napsala: „Předchozím dotazem jste mne samotnou přinutila k zamyšlení nad tím, že to nebyl jen panovník, ale taky politik, diplomat, trochu spisovatel, polyglot...soukromá i veřejná osoba a kdoví, co všechno ještě. Nikdy mě nenapadlo přemýšlet o historických osobách v různých životních rolích! ....jo, a vlastně byl i skvělý manažer“.

Jako jedna z neproblematičtějších se ukázala otázka zaměřená na uplatňování multiperspektivity ve výuce. Bylo zřejmé, že ne všichni respondenti se s ní ztotožnili a ne všem byla zcela srozumitelná podstata dotazu. Reakce „Opravdu žádná multiperspektivita!“, je dost emotivní a vyjadřuje buď nechuť k pojmu samotnému, nebo k zjišťovanému přístupu. (Dotyčného respondenta nebudeme podezřívát z toho, že mu nebyl jasný obsah termínu.)

V případě výše uvedeného a vzhledem ke zkoumaným osobnostem zásadního bloku, se většinou střídaly otázky polouzavřené a otevřené. Prostřednictvím dotazů rozvíjejících předchozí odpovědi kvantitativně zaměřených otázek nebo samostatných otázek orientovaných na empirii dotazovaných pedagogů, byl realizován také výzkum kvalitativní. Díky němu jsme získali některé velmi zajímavé výpovědi uváděné výše ve shrnutí konkrétních dotazníků.<sup>597</sup>

Závěrečná skupina otázek v online dotaznících byla orientovaná na využívané dějepisné učebnice. Výzkum potvrdil, že jsme k analýze zvolili skutečně celoplošně nejvíce využívané učební texty. Sice pouze ojediněle, ale přesto se mezi uvedenými učebnicemi objevila publikace *Dějepis v kostce*. Její využití ve výuce místo akreditované učebnice se nám jeví jako tristní. Jde o literaturu, která je přehledem dějepisné faktografie, ne však učebním textem respektujícím současné kurikulární dokumenty a vyučovací trendy. Někteří respondenti také uvedli, že ačkoli žáci učebnice mají, ve výuce se s nimi téměř či vůbec nepracuje. Zmínění učitelé si připravují vlastní prezentace, případně využívají jiné materiály.

Posledními otázkami jsme směřovali k zjištění regionu, kde respondenti působí a velikosti obce či města jejich působnosti. Chtěli jsme zjistit, zda měl výzkum odezvu i v jiných krajích než Královéhradeckém a Pardubickém, kde máme mnoho osobních vazeb. Respondenti ze jmenovaných krajů sice dominovali, ale vcelku rovnoměrně se zapojili také

---

<sup>597</sup> Viz výše v rámci jednotlivých výzkumů

vyučující i z krajů ostatních. Na základě odpovědí na finální otázku jsme zjistili, že v rámci učitelů zapojených do našeho výzkumu není rozdíl v kontinuitě s velikostí místa působitě. Tak jako se domníváme, že do výzkumu se zapojili učitelé zapálení pro svou práci, předpokládáme rovněž, že nadlimitní aktivity a pro žáky poutavější metody zařazují do výuky primárně učitelé dějepisu nadšení pro povolání. Je však i možné zapojení vyučujících, od kterých jsou moderní metody vyžadovány vedením školy.

### 13 HLOUBKOVÉ/ IN DEPTH ROZHOVORY S VYUČJÍCÍMI DĚJEPISU

Pro výzkumnou část cestou *in depth* rozhovorů bylo vybráno 12 učitelů dějepisu z praxe, kteří již dříve byli respondenty našeho online dotazníkového výzkumu. V této fázi výzkumu jsme si kladli za cíl s respondenty z Královéhradeckého nebo Pardubického kraje v průběhu neformálních rozhovorů zjistit další detaily k předchozímu online výzkumu, zjistit jejich motivaci ke zvolenému způsobu výuky, jejich osobní postoj ke zkoumaným historickým postavám apod.

Vyučující svůj souhlas se zařazením do této fáze výzkumu dali ústně po informování o možnosti zapojit se do pokračování online šetření. Protože všichni projeví zájem seznámit se s výsledky předchozí výzkumné fáze, bylo jim oznámeno, že seznámení mohou být až po interview, aby nedošlo k ovlivnění jejich názorů. Dále byli pedagogové seznámeni s tím, že není nutné striktně se držet položených otázek a že mohou doplnit i další informace. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a později přepisovány kódovací metodou papír - tužka a analyzovány.<sup>598</sup>

#### **Hlubkové rozhovory – scénář**

1. Která ze jmenovaných osobností je Vám osobně nejbližší a proč?
2. O kterou z těchto osobností pozorujete největší zájem žáků; proč myslíte, že to tak je?
3. Patří, podle Vás, zkoumané čtyři osobnosti do našeho národního panteonu?

---

<sup>598</sup> ŠVARŤÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 211–215.

4. Našel/šla byste mezi čtyřmi zkoumanými osobnostmi nějakou paralelu?
5. Které /ým ze jmenovaných čtyř osob učebnice/školství věnují **dostatečnou** a které/ým **nedostatečnou** pozornost?
6. Kdo další by v panteonu, podle Vás rozhodně neměl chybět?
7. Které /ým z Vámi doplněných osobností učebnice/školství věnují **dostatečnou** a které/ým **nedostatečnou** pozornost?
8. Proč rádi/nerádi (ne)využíváte k výuce o osobnostech našich dějin učebnice, pracovní sešity ev. jiné školní didaktické materiály?
9. Vytváříte **pro** nebo **se** žáky nějaké vlastní výukové materiály (kromě prezentací) - co konkrétního jste vytvořili ve vztahu k jedné vybrané osobnosti?
10. Jakýkoli další postřeh, zkušenost k tématu, o kterém hovoříme.

Pro navození správné atmosféry k hovoru o historii jsme s každým respondentem nejprve zahájili určitou historicko – filozofickou rozvahou nad tématem historického vědomí a českého národního panteonu. Strukturu úvodu by bylo možné vymezit přibližně následujícími otázkami: *Jak je podle Vás nejčastěji formováno historické (kolektivní) vědomí veřejnosti? Co, jak a kdy jej nejvíce ovlivňuje... jak a čím působíte na historické vědomí svých žáků Vy osobně. Kdo, co a jak formoval vědomí Vaše a prostřednictvím čeho (události, osobnosti, každodennost...)? Jak rozumíte termínu panteon osobností?*

Za všechna „nezávazná úvodní povídání“, uvedeme alespoň následující dvě reakce respondenta 1 se sedmiletou praxí a respondentky 4 s praxí osmnáctiletou:

„Historické vědomí, hmmm... Skrze média, televizi, zprávy, prohlášení mediálně známých osobností. U střední a mladší generace skrze internet. Ovlivňují je zprávy o historických událostech, významné dny a připomínky těchto dnů atd. Učitelé na žáky působí všemi složkami své osobnosti, svými názory. Není to jen o znalostech daného tématu v rámci historie. Musí mít vhléd i do dalších oblastí vědy, filozofie, politiky, všeobecný přehled, myslet v souvislostech. Pokud chci své žáky o něčem přesvědčit, musí mi to věřit. Myslím, že mé historické vědomí formovali především nezapomenutelní vyučující na mojí alma mater UHK ... Dále je to hlavně obrovské množství načtených informací z mnoha zdrojů, zkušenosti a zážitky spojené s cestováním po historických a významných místech republiky nebo v zahraničí. Můj názor je, že pro utváření historického vědomí je nejlepší osobní zkušenost.“

„Historické vědomí veřejnosti je formováno individuálním postojem rodiny konkrétního jedince. Samozřejmě je ovlivněno médii. Také tím, kdo měl jakého učitele dějepisu ve škole. V naší republice je navíc pod velkým vlivem „sezení v hospodě“, kde ví všichni všechno. Moje vědomí nejvíce formovali učitelé dějepisu a můj tatínek svou láskou k dějinám.“

Dvě zveřejněné vstupní části rozhovoru ilustrují a shrnují v zásadě vše, co se v kratších i obsáhlejších verzích opakovalo v rozhovorech se všemi ostatními respondenty. Protože další důležitou fází (a může být zároveň i fází závěrečnou – viz Kottler nebo Švaříček – Šedřová) představuje přepis rozhovorů, zvažovali jsme možné způsoby jejich prezentace v textu práce. Nakonec se nám jako nejpřehlednější jevily tabulky ke každé otázce, nikoli odborníky navrhované přepisy celých jednotlivých rozhovorů. Pro naplnění cílů naší práce nebylo vhodné ani použití pouze některých částí rozhovorů v průběhu textu. Hlubkové rozhovory zde plní funkci nadstavby a prohloubení informací z online dotazníků, ale také k získání dalších poznatků od zcela konkrétních respondentů.

Reakce respondentů byly rozčleněny podle posloupnosti kladených otázek, takže se v každém souboru nachází dvanáct odpovědí na stejný dotaz. Při uvedeném strukturování bylo snadnější postupovat metodou konstantní komparace.<sup>599</sup>

#### Otázka 1:

Nejblíže je mi rozhodně M. Horáková. Velmi obdivuji její odhodlanost a statečnost. K takovýmto osobnostem jsem vždy vzhlížel s velkým respektem a úctou. <sup>600</sup>
Karel IV.! ... za prvé mám nejbližší vztah ke středověkým dějinám a za druhé, ze všech osobností nejlépe poutá pozornost žáků. <sup>601</sup>
Už od mých dětských let Karel IV. Byla to zrající osobnost, vše si musel „vybojovat“ sám, je příklad dobrého panovníka a pro učitele představuje velký prostor pro znázornění jeho osobnosti z mnoha pohledů. <sup>602</sup>
Nerada někoho preferuji, takže na tu otázku asi úplně neodpovím. Každá ta osobnost sehrála v našich dějinách svůj zásadní význam. Kladu ale velký důraz na dějiny 20. století... takže kdybych

<sup>599</sup> ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 211–215. Interní komparace rozhovorů v rámci metody in depth interview + komparace s dalšími fázemi výzkumu (konkr. s online dotazníky)

<sup>600</sup> Respondent 1, muž, 34let, ZŠ; interview 15. 8. 2021

<sup>601</sup> Respondent 2, muž, 61let, SŠ; interview 3. 9. 2021

<sup>602</sup> Respondent 3, žena, 52let, ZŠ; interview 22. 8. 2020

musela vybrat, bude to Milada Horáková. Je to pro mě vážně hodně těžká otázka, vážím si každé z těch čtyř postav. Nejvdálenější mému srdci je ale asi Karel IV. <sup>603</sup>
Jako odvážnou ženu, bojující dvakrát proti totalitě za svůj krátký život určitě Miladu Horákovou. Pro mě představuje morální pevnost. <sup>604</sup>
Karel IV. – mým oblíbeným obdobím je středověk, Karel IV. silně pozvedl český stát na úroveň ostatních evropských velmocí. České země byly centrem svaté říše římské. Karel rozšířil český stát a většinu kroků dělal diplomaticky, bez války. <sup>605</sup>
Osobně za mne je to Milada Horáková jako reprezentantka období moderních dějin, jako představitelka političky, ženy, matky. Silná osobnost a tragická ilustrace „působení komunistického režimu“. <sup>606</sup>
Rozhodně Milada Horáková! Žena, která přestože byla matkou, trvale hájila svoji pravdu a položila pro ni život; navíc s takovou grácií. <sup>607</sup>
To je pro mě dost těžká otázka. Nakonec bych ale asi vybrala T. G. Masaryka. Z těch čtyř udělal pro Čechy nejvíce a oproti Karlovi IV. nebyl vůbec v lehké situaci. <sup>608</sup>
Můj historický oblíbenec je Karel IV., protože byl vizionář, kladl si velké cíle a byl velmi obratný ve všem počínání. <sup>609</sup>
Osobně nejbližší je mi asi Karel IV., i když je to těžké odhadnout. Blízky je mi kvůli obdivuhodnému rozkvětu, který Čechům přinesl. Musela to být neuvěřitelná osobnost. <sup>610</sup>
Za mne určitě Karel IV. Už od ZŠ mám ke Karlovi bližší vztah, dle mého pozvedl český stát na vysokou úroveň. <sup>611</sup>

Tabulka 30 Hlubkový rozhovor, otázka 1

Reakce na otázku se v podstatě polarizovaly mezi osobnost Karla IV. a Miladu Horákovou. Vlastní oblibu Karla IV. respondenti často datovali již od školních let. Poté, co o panovníkovi získali další informace, jejich obdiv k němu ještě stoupl. U Milady Horákové většina akcentuje sílu osobnosti a statečnost a na rozdíl od Karla IV. se s informacemi o ní setkali většinou až později a informace získávali z vlastního zájmu.

## Otázka 2:

Dle mého názoru je to osoba Masaryka. Vzhledem k tomu, že se jedná o prvního prezidenta ČSR, je mu věnováno hodně prostoru i v učebnicích. Mimo jiné na tuto osobnost mohou žáci narazit rovněž i při tématech jako jsou např. hilsneriáda, boj o

<sup>603</sup> Respondent 4, žena, 47let, ZŠ; interview 26. 8. 2020

<sup>604</sup> Respondent 5, žena, 39let, SŠ; interview 16. 8. 2020

<sup>605</sup> Respondent 6, muž, 28let, ZŠ; interview 3. 9. 2020

<sup>606</sup> Respondent 7, muž, 44let, SŠ; interview 15. 8. 2020

<sup>607</sup> Respondent 8, žena, 53let, SŠ; interview 22. 8. 2020

<sup>608</sup> Respondent 9, žena, 29let, ZŠ; interview 26. 8. 2020

<sup>609</sup> Respondent 10, muž, 33let, SŠ; interview 3. 9. 2020

<sup>610</sup> Respondent 11, muž, 31let, ZŠ; interview 16. 8. 2020

<sup>611</sup> Respondent 12, muž, 26let, ZŠ; interview 3. 9. 2020 (dále jen číslo respondenta a datum rozhovoru)

Rukopisy apod. Rovněž období první republiky je stále hodně připomínáno, proto asi právě tato osobnost. <sup>612</sup>
Jak jsem už zmínil, největší zájem pozoruji o osobnost Karla IV. Důvody jsou různé, od romantické představy žáků, kterou si nesou již z prvního stupně ZŠ, přes pestrou paletu dětských publikací, filmů, dokumentů a jiných obrazových materiálů, kde se s touto postavou mohli setkat, až po věk žáků, kdy v sedmém ročníku toto téma probíráme před výrazným nástupem puberty. V žácích přetrvává ten krásný a upřímný zájem o historii ze šestého ročníku. <sup>613</sup>
Karel IV. pro sedmáky, Masaryk pro 8. ročník, M. Horáková vede v devítce, protože tam roste zájem o dějiny. Ujasňují si postavení jednotlivých osobností a už je u nich i jiná rozumová vyspělost. <sup>614</sup>
Největší je zájem asi u Karla IV. a Jana Husa. Děti je už dobře znají z výuky na prvním stupni. Ovšem, když se seznámí s dalšími dvěma osobnostmi, zpravidla dochází ke změně jejich postoje. Hodně z nich se seznámí s osobností Milady Horákové až na druhém stupni a docela jí propadne. <sup>615</sup>
Rozhodně o Miladu Horákovou. Jednak je to žena, která byla pro své přesvědčení popravena, a pak jsou to relativně nedávné dějiny, takže dětem jsou bližší. Ještě jsou pamětníci těchto dob, takže žáci o těchto tématech hodně slyší z médií, čtou... Občas dokonce i vyprávějí, co říkala babička nebo starý soused. To je skvělá možnost k zapojení i slabých žáků, aby předvedli, že v nich také něco je. <sup>616</sup>
Je to různé, kdo má rád starší dějiny, tak asi Karla IV., ale kdo preferuje novější dějiny, tak možná Miladu Horákovou, jejíž poprava studenty osobně zasáhne, protože se udála relativně v nedávné době, kterou ještě babičky studentů pamatují, takže to pro ně není něco tak neskutečně dávného, jako např. upálení Jana Husa. <sup>617</sup>
Hlavní a trvalý zájem žáků vnímám hlavně u Karla IV. a Milady Horákové. O Karlu IV. mají hodně znalostí už z prvního stupně, znají konkrétní stavby, univerzitu a její význam nebo Karlův most ... Milada je pro ně převážně novinkou, ale i díky pramenům velmi zajímavou. <sup>618</sup>
Vlastně odpovím stejně jako u předchozí otázky: rozhodně Milada Horáková. Důvod asi ale bude jiný než u mne. Většina má prostě ráda moderní dějiny a vyhovuje jim, že k ní jsou filmové i jiné dokumenty. <sup>619</sup>
Asi je to Karel IV. a nejspíš proto, že je pro ně nejznámější, tak se mají čeho chytit. Snad všechny děti mají rády Noc na Karlštejně a z téhle idealizace vycházejí. <sup>620</sup>
Zájem studentů je nejvýraznější asi u Milady Horákové, protože to je příběh nedávný, doplněný řadou autentických materiálů (tedy filmů). Je to součást moderních dějin, kterým se podrobně věnujeme. <sup>621</sup>
Myslím si, že jsem největší zájem pozoroval u Karla IV. a T. G. Masaryka, protože se jednalo o nejznámější a nejspíše i pro děti nejzajímavější osobnosti z uvedené čtveřice. Karel IV. je pro žáky zajímavý, protože řada z nich zná Noc na Karlštejně a nejrůznější památky, které postavil. <sup>622</sup>

<sup>612</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2021

<sup>613</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>614</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>615</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>616</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>617</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>618</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>619</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>620</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>621</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>622</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

Řekl bych 50 : 50 Karel IV. a Masaryk. Jednak doufám, že díky mému působení, poté díky tomu, že Masaryk je poměrně často omílán ať už v médiích, či se k němu vracíme my sami. V poslední době v souvislosti se stým výročím vzniku republiky.<sup>623</sup>

*Tabulka 31 Hloubkový rozhovor, otázka 2*

Zájem žáků se podle respondentů opět vcelku rovnoměrně rozděluje především mezi Karla IV. a Miladu Horákovou. Pedagogové na základě empirie i tento zájem odůvodnili. U Karla IV. akcentují idealizaci osobnosti v důsledku stále velmi oblíbeného filmového muzikálu. U osoby M. Horákové oblibu odůvodňovali zájmem žáků o moderní dějiny. Zmínili rovněž výhody velkého množství pramenů a existenci pamětníků události v rodinách. Zdůrazňují také význam emotivnosti a relativní historickou blízkost období procesů 50. let. Někteří respondenti uvedli i dvě žáky nejoblíbenější osobnosti nebo konstatovali vývoj zájmu u žáků.

### **Otázka 3:**

V odpovědích na tento dotaz se neobjevily žádné nové informace, byly pouze potvrzeny závěry z dotazníkového šetření a úvodní focus group. Všichni respondenti bez výjimky odpověděli, že ano: „určitě jo“, „samozřejmě“ nebo „nepochybně ano“. Respondenti 3 a 7 prohlásili, že „ti už tam rozhodně jsou“. Žádné další reakce k tématu nebyly.

### **Otázka 4:**

Paralelu vidím určitě ve snu zmíněných lidí vytvořit z českého státu lepší místo pro život.<sup>624</sup>

Výrazné postavy našich dějin jsou všichni čtyři. Lidé, kteří dokázali jít ve své době proti proudu, uvažovali jinak. Postavy, které spojuje touha a činy vedoucí ke změně nebo nápravě.<sup>625</sup>

Doteď jsem o tom takhle nepřemýšlela, ale ... Prostě jsou to osobnosti, které velmi znatelně ovlivnily vývoj v našich dějinách, morální integrální s prosociálním chováním...Dobrý nápad do výuky.<sup>626</sup>

Paralelu? Rozhodně. Velké charisma, odvaha, vysoký morální kredit, pokora, skromnost, přímočarost.<sup>627</sup>

Všichni, které jmenujete, jsou bojovníci za určité pravdy a přesvědčení. Jednoduše řečeno „top špička“ českých osobností.<sup>628</sup>

<sup>623</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

<sup>624</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>625</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>626</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>627</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>628</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<p>Paralely jsou jasné a osloví studenty dle jejich „založení“. Kdo má raději něco pozitivního v dějinách, preferuje Karla IV. a T. G. Masaryka. Oba šli za svým cílem přes neskutečné překážky a vlastní houževnatostí se jim ten cíl podařilo uskutečnit. Něco vybudovali. V prvním případě velké české soustátí, v druhém nové Československo. V obou případech další vývoj už tak ideální a úspěšný nebyl, ale to už nebyla jejich starost, oni už u toho nebyli. Kdo preferuje čisté ideály a otázku svobody, má jistě blíže k Husovi a Horákové.</p> <p>Jan Hus a Milada Horáková dali své síly do boje proti soudobému zlu a chtěli společnost změnit. Jim osobně se to v daném okamžiku nepovedlo a stali se tak tragickými hrdiny. Jejich úsilí skončilo jejich smrtí. Na druhou stranu právě ale jejich smrt odstartovala úsilí dalších o nápravu a změnu, takže se stali symbolem boje za pravdu, za svobodu atd. a jejich příklad burcoval i po smrti. Možná ještě více, než za jejich života.<sup>629</sup></p>
<p>Všichni čtyři jmenovaní přesahují svými činy a jednáním výrazně své současníky, jsou vzorem pro ostatní i v dnešní době a stále vzbuzují obdiv...buď tím, co vybudovali a dokázali, nebo svou statečností.<sup>630</sup></p>
<p>Jmenované čtyři osobnosti všechny měly své cíle, které se snažily za všech okolností a každé situace naplnit. Šly i proti většině.<sup>631</sup></p>
<p>Mezi Karlem IV. a Masarykem jsou to zásluhy na státě, mezi Miladou a Husem to, že zemřeli pro své přesvědčení a mezi všemi čtyřmi, nevím... snad jen to, že jsou slavní...<sup>632</sup></p>
<p>Odvaha!<sup>633</sup></p>
<p>Mezi Karlem IV. a TGM, mezi Janem Husem a Miladou Horákovou. Dvě vůdčí osobnosti českého státu, které mu pomohly v rozmachu a obnově, a potom dva mučedníci, kteří zemřeli ve jménu svého přesvědčení.<sup>634</sup></p>
<p>Jejich působení znamenalo nebo přineslo vždy něco přelomového.<sup>635</sup></p>

Tabulka 32 Hlubkový rozhovor, otázka 4

V případě tohoto dotazu bylo velmi zajímavé sledovat, jak se uvažování jednotlivců ubírá různými cestami a ve výsledku je každá reakce správná. Někteří respondenti hledali paralelu mezi všemi osobnostmi a dlouze přemýšleli, jiní reagovali okamžitě a třeba i jednoslovně. Jedni řešili osobnostní rysy historických postav, druzí šli cestou jejich životních rolí a dopadu jejich působení na společnost. Objevila se i reakce, že respondent o paralele mezi historickými osobnostmi nikdy neuvažoval a že je to pro něj zajímavý impuls pro výuku.

#### Otázka 5:

Dostatečně jsou v učebnicích jistě TGM, Karel IV., Jan Hus, ale hrubě zanedbanou je M.

<sup>629</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>630</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>631</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>632</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>633</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>634</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>635</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020



Horáková. Takovéto významné české osobnosti je věnovaný často pouze jediný odstavec v učebnici! <sup>636</sup>
Záleží, které učebnice. Osobně pracuji s učebnicemi od nakladatelství Nová škola. Ke Karlovi je toho dost. K ostatním již málo. Na druhou stranu, mě osobně to nijak neomezuje, učebnici používám jako doplněk, takže potřebné a důležité informace žákům předávám jinou formou. <sup>637</sup>
Určitě dostatečná pozornost je věnována Karlu IV. a absolutně nedostatečná Miladě Horákové. <sup>638</sup>
Nedostatečnou pozornost věnují všechny dějepisné učebnice stoprocentně Miladě Horákové. Naštěstí je dnes dostupná spousta pramenů, které můžeme používat. <sup>639</sup>
Nejvíce pozornosti má v učebnicích (i jiných, které naše škola nepoužívá) Karel IV., poté Jan Hus a celkem přijatelně Masaryk. Ten je tam dost roztříštěn. Horáková je zmiňována velmi okrajově. Žádný medailonek nebo tak něco. <sup>640</sup>
Zdá se mi, že jim učebnice věnují celkem přiměřenou pozornost, možná u M. Horákové by mohla být větší. Spíš určitě by měla... <sup>641</sup>
Všem jim věnuji větší pozornost, než je jim věnována v učebnicích. Školní dějepis je u nás velmi málo „postaven na významných osobnostech“. <sup>642</sup>
Nevím, jak učebnice, ale já určitě věnuji dostatek pozornosti všem. Učebnice nepoužíváme. <sup>643</sup>
Dostatečná pozornost i prostor je v učebnicích dán Karlovi a Husovi. Naprosto nedostatečné jsou informace o Miladě a TGM by si taky zasloužil víc! <sup>644</sup>
Dostatečnou pozornost věnují učebnice Karlu IV. a Miladě Horákové, nedostatečnou Janu Husovi a Masarykovi. Jsou to velmi složité postavy. V učebnicích, řekl bych, nepřijatelně schematizované. <sup>645</sup>
Podle mého názoru je dostatečná pozornost věnována Karlu IV., Janu Husovi i Masarykovi, ale Miladě Horákové je jí věnováno o poznání méně. <sup>646</sup>
Nejméně pozornosti má Milada Horáková, ostatní jsou zpracováni dostatečně. Alespoň v našich učebnicích z SPN. <sup>647</sup>

Tabulka 33 Hlubkový rozhovor, otázka 5

V případě dotazu vztahovaného k učebnicím respondenti potvrdili závěry, ke kterým jsme došli rovněž ve výzkumné fázi učebnicové obsahové analýzy. Autoři věnují dostatečnou pozornost hlavně historickým postavám Karla IV. a Jana Husa. Text týkající se T. G. Masaryka je také vcelku dostačující, ale roztříštěný. M. Horákové je však věnována pozornost velmi malá. Ve svých odpovědích se respondenti dotkli také způsobu předání fakt o osobnostech a někteří se domnívají, že informace o nich jsou schematizované. Objevil se také názor, že

<sup>636</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>637</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>638</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>639</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>640</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>641</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>642</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>643</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>644</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>645</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>646</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>647</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

český školní dějepis je velmi málo orientován na osobnosti národních dějin a je nutné jim věnovat významnější pozornost.

#### Otázka 6:

Komenský, Hácha, Žižka, Havel, Přemysl Otakar I., Přemysl Otakar II., Jiří z Poděbrad, Gabčík (pokud bereme národ československý), Kubiš, Mašín (a vůbec všichni hrdinní odbojáři) Marie Terezie, Josef II. (pokud bychom je brali v úvahu jako české panovníky) <sup>648</sup>
Například by tam měli patřit sv. Václav, Jan Žižka z Trocnova, Jiří z Poděbrad, Marie Terezie, František Palacký, Jan Palach. <sup>649</sup>
Chybí mi v něm Konstantin a Metoděj, svatý Václav, Přemysl Otakar II. a z moderních dějin Eduard Beneš a Václav Havel. <sup>650</sup>
Jan Palach, Václav Havel, Jan Kubiš, Jozef Gabčík, Františka Plamínková, Josef Balabán, Josef Mašín, Václav Morávek...o některých nenajdete v učebnicích „ani ťuk“! No a vynálezci nebo vědci? Škoda mluvit! Na ty už dějepis nemá čas vůbec. <sup>651</sup>
Osobně bych rozhodně připojila svatého Václava, Přemysla Otakara II., Jiřího z Poděbrad, Edvarda Beneše, Josefa Toufara. Určitě mě za chvíli napadnou další, ale na „první dobrou“ tito. <sup>652</sup>
Pro český a východoevropský panteon Konstantin a Metoděj, pro nás sv. Václav a sv. Vojtěch, dále Přemysl Otakar I. a II. či Václav II., Jan Žižka, Jan Ámos Komenský, František Palacký, Božena Němcová, Václav Havel. Kdyby se jednalo o světový panteon, tak by se česká jména zredukovala na Karla IV., Husa, Komenského, Masaryka a Havla. <sup>653</sup>
V panteonu by si zasloužila být i svatá Anežka, Jiří z Poděbrad, Heliodor Píka, Přemysl Pitter, Tomáš Baťa a další ...ale zásadně nás ovlivnila i Marie Terezie. I když není Češka, v českém panteonu by být měla. <sup>654</sup>
Já sama za sebe bych doplnila svatého Václava, Přemysla Otakara II., Jiřího z Poděbrad, Komenského, Palacha, Havla, Čapka, Smetanu, Dvořáka, Seiferta,... a také vědce, kteří úplně chybí, třeba Heyrovského, Wichterleho. Kterého Čapka? Vlastně by si to zasloužili oba, ale když jen jeden, tak Karel. <sup>655</sup>
Určitě tam patří také Palach, tím ale nemyslím, že by se lidi měli na protest upalovat! ...a Komenský, Beneš. Taky bych do něj zařadila Wintona, který ač nebyl Čech, do našich dějin významně zasáhl svým lidským činem. <sup>656</sup>
Do našeho panteonu jako patron země určitě patří kníže sv. Václav, dále Zikmund Lucemburský, Jiří z Poděbrad, František Palacký, Vilém z Rožmberka (potažmo J. Krčín z Jelčan), snad Marie Terezie, Václav Havel. <sup>657</sup>
Jak mi přicházejí na mysl, tak vám je řeknu: Jan Ámos Komenský, Jiří z Poděbrad, Albrecht z

<sup>648</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>649</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>650</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>651</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>652</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>653</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>654</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>655</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>656</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>657</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

Valdštejna, Václav Havel, Jan Palach, Jan Žižka, Karel Jaromír Erben, Karel Hynek Mácha, Karel Čapek a byli by samozřejmě i další.

Určitě by tam měli patřit také sv. Václav, Přemysl Otakar II., Jiří z Poděbrad, Jan Ámos Komenský, Edvard Beneš, Václav Havel. Když mě necháte chvíli přemýšlet, dodám ještě další.<sup>658</sup>

*Tabulka 34 Hlubkový rozhovor, otázka 6*

Vedle čtyř zkoumaných osobností, kterým právo nacházet se v českém panteonu potvrdili všichni pedagogové, kteří se zúčastnili hlubkových rozhovorů, se objevily návrhy dalších významných postav z našich dějin. Svatý Václav, Přemysl Otakar II., Jiří z Poděbrad, Jan Ámos Komenský, Edvard Beneš, Jan Palach, Václav Havel - to jsou jména, která rezonovala v odpovědích více respondentů zcela nezávisle na sobě. Dále byly navrhovány někteří velikáni z oblasti umění, ať již literárního, hudebního nebo výtvarného. Jiní respondenti také ale s povzdechem konstatovali absenci významných vědců a objevitelů v českém národním panteonu a rovněž tak i v učebnicích dějepisu (a zároveň s tím i nedostatečný prostor dějepisu v RVP). Je třeba položit si také základní otázku, zda je do českého panteonu vhodné zařadit osobnosti jako Marie Terezie a Josef II., které sice měly zásadní vliv na rozvoj (politický, hospodářský i správní) na našem území, pocházely však z jiného území a „nečeského“ šlechtického rodu. Jejich postoj k obyvatelstvu českých zemí byl navíc poněkud problematický.

Přehledová tabulka níže, prezentuje adepty českého panteonu na základě výzkumné fáze *in depth interviews*:

<b>Hlubkové rozhovory – osobnosti patřící do českého panteonu</b>	
<b>Počet hlasů</b>	<b>Osobnost/-i</b>
7	svatý Václav
6	Václav Havel
5	Přemysl Otakar II., Jiří z Poděbrad, J. A. Komenský, Jan Palach
4	E. Beneš, Marie Terezie
3	Jan Žižka, F. Palacký
2	Konstantin a Metoděj, Přemysl Otakar I., K. Čapek, J. Kubiš, J. Mašín, H. Píka

<sup>658</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

1	sv. Vojtěch, sv. Anežka Česká, Zikmund Lucemburský, Vilém z Rožmberka, Albrecht z Valdštejna, <b>Josef II.</b> , B. Němcová, K. J. Erben, K. H. Mácha, B. Smetana, A. Dvořák, T. Baťa, E. Hácha, F. Plamínková, J. Balabán, J. Gabčík, V. Morávek, P. Pitter, J. Seifert, J. Heyrovský, O. Wichterle, <b>N. Winton</b>
---	--

Tabulka 35 Osobnosti panteonu IDI

### Otázka 7:

U panovníků je to v pořádku, nicméně nejsem spokojený s množstvím informací ohledně odbojářů a především se mi vůbec nelíbí dehonestace osoby E. Háchy. Tomuto významnému člověku a prezidentovi je bohužel věnováno v řadě učebnic jen několik málo řádků. <sup>659</sup>
Nejvíce je obsahu v učebnici k Marii Terezii, opět myslím, že dostatečně. Ke všem ostatním doplňuji dokument, obrázky, ukázky textů a další materiály. <sup>660</sup>
Konstantin a Metoděj, svatý Václav, Přemysl Otakar II. jsou v základkových učebnicích prezentováni dostatečně, ale Beneš a Havel jsou spíš okrajově. Zvláště u Havla mě to překvapuje. <sup>661</sup>
Něco málo je v učebnicích k Janu Palachovi, ale že by to bylo dost, to netvrdím a ostatním nic. A to tady mluvíme jenom o českých moderních dějinách. Co všechno by tam mělo být ze světových a není. To by se ale musel na školách učit dějepis aspoň hodinu denně. <sup>662</sup>
Dostatečnou pozornost má svatý Václav, Přemysl Otakar II. a v té naší (pozn. aut. SPN) i Jiří z Poděbrad. Toufarovi se věnuje „k mé zlosti“ téměř nulová pozornost. <sup>663</sup>
Myslím, že dalším mnou uvedeným osobnostem je celkem věnována odpovídající pozornost. Stejně doplňuji výuku ještě vlastními materiály nebo aspoň znalostmi. Rozumím ale, že základ by měla představovat učebnice <sup>664</sup>
Malou pozornost, nebo dokonce vůbec žádnou (třeba Pitter), mají v dějepisných učebnicích všechny doplněné historické postavy. <sup>665</sup>
Já vážně nevím, co je o nich v učebnicích. Předpokládám, že Přemysl Otakar nebo Jiří z Poděbrad a taky Komenský tam jsou dostatečně. O skladatelích bude zmínka v kapitole o kultuře a nejspíš Heyrovský a Wichterle tam nebudou....nebo možná jen zmínka, nevím. <sup>666</sup>
O Palachovi a Benešovi se toho z učebnice moc nedozvíte. A vlastně ani o Komenském! <sup>667</sup>
Svatý Václav, Jiří z Poděbrad a Marie Terezie, ti mají prostoru v učebnicích (máme Didaktis) dost. U ostatních by mohla pozornost být větší. <sup>668</sup>
Větší pozornost je běžně věnována vrcholným politickým představitelům a mužům. Ženám, umělcům atd. je věnována menší pozornost. <sup>669</sup>

<sup>659</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>660</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>661</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>662</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>663</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>664</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>665</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>666</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>667</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>668</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

Myslím, že ke všem je toho v učebnicích, případně ještě v pracovních sešitech, dostatečné množství, záleží na každém učiteli, zda a co využívá.<sup>670</sup>

*Tabulka 36 Hlubkový rozhovor, otázka 7*

Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že osobnosti starších dějin jsou v učebnicích dějepisu zaznamenány solidně. Mnohem méně pozornosti autoři věnovali významným postavám moderních dějin. S tímto názorem se musíme ztotožnit a potvrdit ho. Zjištěný fakt je paradoxní především vzhledem k tomu, že je od počátku 90. let 20. století stále akcentován cíl moderní dějiny posílit a pro žáky je toto období velmi zajímavé.

Z uvedených výpovědí dále je patrné, že zcela nedostatečná pozornost je v dějepisných učebnicích věnována významným ženským postavám. Často nejsou v učebnicích ani zmíněny. Stejně tak autoři učebních textů opomněli uvést významné vědce či další osobnosti z jiných oblastí než je politika. Ze všech pedagogy zmíněných postav uveďme alespoň Přemysla Pitterra, veřejnosti známého jako „český Nicholas Winton“.

#### **Otázka 8:**

Např. Dopisy M. Horákové z Pankrácké věznice využívám s oblibou. Jak jsem uvedl již dříve, této osobnosti se učebnice nevěnují příliš podrobně. Proto ji chci žákům představit podrobněji.<sup>671</sup>

V učebnicích mi chybí více úkolů zaměřených na skupinovou práci žáků, případně didaktické hry atd. Aktivitu, kde by bylo možné více klasickou výuku proměnit. Učebnice i pracovní sešit jsou pro mě pouze doplňky, nestavím na nich své hodiny. Učebnice Nové školy by měly být přehlednější z hlediska souvislého textu. V pracovních sešitech si zase skenuji úkoly, které se mi v hodině hodí. Některé jsou použitelné více a jiné méně. V učebnicích bych také uvítal více map a práci s nimi. Nevyhovuje mi jejich použití pouze v pracovních sešitech nebo jako samostatné pomůcky. Pro mě je to více věcí k přenášení (případně kopírování), protože škola nemá prostředky na zakoupení materiálů pro všechny žáky. V hodinách pak ztrácím čas na jiné aktivity.<sup>672</sup>

Záleží na tom, které učebnice škola používá. My máme Frause a šestá i sedmá třída jsou fajn, s dalšími je to horší. Pracovní sešity jsou velmi zdouhavé. Je to spíše na práci doma, na procvičování učiva, čtenářskou gramotnost a tak. Ráda využívám Slavné dny, Dějiny udatného českého národa, mapy a obrázky z interaktivní učebnice a vlastnoručně shromážděné historické dokumenty.<sup>673</sup>

<sup>669</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>670</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

<sup>671</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>672</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>673</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

Učebnici využívám poměrně ráda na práci s textem, mapkami a otázkami. Pracovní sešity si žáci nekupují, protože jsou sestavené hodně monotónně a zdouhavě. Mám pracovní sešity z různých nakladatelství, sestavuji si sama kratší a pestřejší pracovní listy. Ale ne na každou hodinu. <sup>674</sup>
Učebnice někdy používám, ale poradím si i snadno bez nich, nepřijdou mi zase tak zajímavé. Spíše je využijeme kvůli mapám apod., ale i ty jsou již lepší na internetu. Pracovní sešity děs, běs, hrůza. Pro nižší gymnázium naprosto super knížky Děsivé dějiny a všeobecně „streamy“ Slavné dny a Dějiny udatného českého národa. Z jiných pomůcek využívám nástěnné mapy a mapy do lavic, např. zámořské objevy. Také čítanky s historickými texty k rozboru apod. Jinak mám spoustu kreativních pomůcek na výrobu egyptských kanop, výrobu pergamenů s pečeti. <sup>675</sup>
Celkem rád využívám učebnice i pracovní sešity, se kterými pracujeme při hodině. Někdy je zase žáci využívají pro domácí přípravu. Kromě toho rád využívám krátké filmové ukázky. Např. učít o Miladě Horákové bez ukázky ze soudního procesu by asi bylo velmi nedostatečné. <sup>676</sup>
Pracovní sešity nenechávám žáky ani kupovat, jsou monotónní. Používáme učebnice, ale úplně z nich nejásám. Máme Frause. Do výuky tvořím pravidelně vlastní prezentace a pracovní listy. <sup>677</sup>
Učebnice nepoužíváme, jen výjimečně na obrázky nebo mapky. Text je často nedostatečný. Pracovní sešity ke středoškolským učebnicím nejsou, tak dělám vlastní listy – hlavně ke kultuře. <sup>678</sup>
Učebnice používám ráda i nerada. Nerada proto, že někdy je podle mě irelevantní, kolik informací a které učebnice považuje za důležité. Ráda, protože učebnice mi poskytují jakousi osnovu k tomu, o čem chci povídat. Různé další pomůcky používám moc ráda, protože je to zpestření pro děti. <sup>679</sup>
V nové řadě učebnic Didaktis jsou texty, které se k výuce témat, o kterých se bavíme, hodí. Obecně se snažím použít vždy co nejvíce pomůcek; teď tady s kolegy hodně „jedeme“ tvorbu vlastních pracovních listů. K osobnostem se hodí i ukázky video dokumentů. U těch hraných je někdy těžké najít správnou část do hodiny, bývá to „rozplzlé“, ale třeba pracovní listy k Českému století na webu ČT jsou perfektní. <sup>680</sup>
U řady aktuálních učebnic mám pocit, že mi přímo vymezuje směřování výuky, omezuje mě, popř. stejně neposkytuje dostatek zajímavých informací, úkolů a cvičení, se kterými bych chtěl pracovat. <sup>681</sup>
V učebnicích často chybí zajímavosti k daným osobám, které právě děti nejvíce zajímají. A řekněme si na rovinu, zabere i delší dobu „vygúglit“ zajímavosti, než běžná obecně známá fakta. Učebnice také většinou nabídnou právě pouze zmíněná základní fakta. <sup>682</sup>

Tabulka 37 Hlubkový rozhovor, otázka 8

Z realizovaných rozhovorů vyplynulo, že většina oslovených pedagogů učebnice alespoň občas ve výuce používá a v zásadě je s nimi spokojena. Pouze jeden respondent o nich nemá vůbec přehled a učí jen na základě vlastních prezentací, což je možné vyčíst již z odpovědí na předchozí otázky. Jakým způsobem však tento konkrétní pedagog vytvářel

<sup>674</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>675</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>676</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>677</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>678</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>679</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>680</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>681</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>682</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

školní vzdělávací plán, kde je součinnost učebnice a RVP nutná, a jak naplňuje požadavky rámcového plánu, zůstává otázkou.<sup>683</sup> Pracovní sešity vyhovují učitelům mnohem méně než učebnice, protože schéma úkolů se stále opakuje a je pro ně i jejich žáky nezáživné. Z dalších výukových materiálů většina neuvedla ani školní dějepisné atlasy ani nástěnné mapy. Jeden respondent uvedl, že mapy jsou dnes lepší na internetu. Implicitně se v reakcích objevilo využívání školních počítačů a snad i interaktivních tabulí. Většina dotázaných jmenovala pouze vlastní materiály, které si do výuky připravují.

### Otázka 9:

Ke konkrétní osobnosti jsme zatím nic nevytvářeli. Ale v minulém školním roce 2019/2020 jsme společně vytvořili jakousi cestu dějinami s výročními událostmi, které jsme v tomto školním roce mohli oslavovat. <sup>684</sup>
Ano, především se jedná o didaktické hry. Mozaika Karla IV., kde žáci pracují ve skupinách a snaží se doplňovat střípky jeho života z různých pramenů. Interaktivní aktivity a hry, soutěže. Variace na obligátní televizní soutěže: Chcete být králem?, AZ kvíz, Máme rádi Karla IV., apod. <sup>685</sup>
Vytvářím pracovní listy, křížovky, doplňovačky, skládačky, pomůcky pro skupinovou práci, práci se slepou mapou, dramatizaci apod. Kdybych měla uvést nějaké konkrétní případy třeba ke Karlu IV., tak to bude třeba „Pracovní agentura hledá nového panovníka“ – napište vlastnosti, které by měl mít ideální panovník, vysvětlete proč, dramatizace. Nebo zadám skupinovou práci na jednotlivé milníky v životě Karla IV., sestavení rodokmenu...dále mě teď napadá: vyhledejte zajímavosti, sestavte časovou přímku, vybudujte Nové Město pražské. Každá skupina pak má minutu, aby představila Karla IV. V takové hodině každý hovoří a hodně to žáky baví. <sup>686</sup>
Můj oblíbený vlastní vynález jsou třeba „životabásně“. Jsem také češtinářka a krásně se mi v nich propojí obory. Určitě Vám nějakou na ukázkou ráda pošlu. <sup>687</sup>
Mám třeba celohodinový projekt k osobě Josefa Toufara a k čichoštskému zázraku (pracovní listy, čtení z deníků, komunistické video o zázraku, fotografie....) a pak přijde vždy následná exkurze do Čichošti. <sup>688</sup>
Speciální pomůcky k těmto osobnostem jsem nevytvářel, maximálně prezentace. A k jiným osobnostem nebo tématům vlastně také v podstatě ne. Spíše jim rád zorganizuji exkurzi nebo pracujeme s prameny - respektive spíš s kopiemi pramenů. <sup>689</sup>
Vytvářím si pravidelně pracovní listy, většinou k osobnostem, které učebnice neuvádějí: např.

<sup>683</sup> Pozn. autorky: K tématu náplně a plnění ŠVP se respondentka neměla chuť dále vyjadřovat.

<sup>684</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>685</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>686</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020

<sup>687</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>688</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>689</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

Vlasta Kálalová, bojovnice za emancipaci žen, nebo Alberto Vojtěch Frič, Emil Holub, naši cestovatelé. Do tématu pro historický seminář „Kdo je to hrdina?“ zařazuji celou řadu osobností jako Hus, Havel, Horáková. <sup>690</sup>
K některým osobnostem jsem vytvořila pracovní listy, studenti je vyplňují při hodině nebo doma. <sup>691</sup>
Vytvářím hlavně vlastní pracovní listy. Ten jsem vytvořila třeba k Husovi a husitským válkám. Ráda připravuji kvízy, časové osy, karetní hry nebo žákům chystám předpřipravené výpisky. <sup>692</sup>
Žáci si tvoří vlastní pracovní listy k maturitě, zbytek pomůcek jim předkládám v podobě „instantní“. Takže odpověď je ano, tvořím pro ně hodně. Třeba i komiks, který doplňují. <sup>693</sup>
Ano, samozřejmě. Vytvořil jsem upravenou hru aktivity, která byla zaměřena na hravé opakování probrané látky, různé pracovní listy, hry, podklady pro práci s obrázky a s různými texty. V uplynulém školním roce jsem vytvářel výzdobu na školní nástěnky (dějepisné), která byla zaměřena na zajímavosti o Tomáši Masarykovi. <sup>694</sup>
Tvořím pro žáky spoustu aktivit, některé mi pomáhají také vytvářet. Dvou až tříhodinový projekt mám připravený ke Karlu IV., Janu Husovi i TGM, na Horákovou zatím ne. <sup>695</sup>

Tabulka 38 Hlubkový rozhovor, otázka 9

Mezi doplňkovými učebními materiály, které pedagogové pro své žáky sami tvoří či vytvořili, byly nejčastější pracovní listy. Často byly jmenovány ale i drobné aktivizační hry (křížovky, kvízy, časové osy, skládačky), ale i časově i organizačně náročnější aktivizační hry (dramatizace). Několik pedagogů zapojených do této fáze výzkumu má připravené k některým zkoumaným osobnostem několikahodinový až celodenní workshop.

#### Otázka 10:

Já myslím, že jsem se Vám tu rozpovídal až moc. Vše asi bylo zmíněno už v průběhu. <sup>696</sup>
Každý rok mám pocit, že děti baví nebo více zajímá jiná z vybraných osobností. Čím menší děti to jsou, tím více se zajímají. U těch větších je to zase o odbornějším přístupu a méně hraní. Takže u menších dětí jsou osobnosti jako Karel IV. více probírané skrze aktivity a hry. Větší děti zase se mnou více diskutují třeba o Masarykovi nebo M. Horákové. <sup>697</sup>
Je potřeba více rozebrat jednotlivé osobnosti, více zapojit emoce, zajímavosti, více se k nim v každém ročníku vracet, budovat povědomí, vlastenectví, národní hrdost... Času málo, každý rok upravuji plány, aby byl prostor právě i na významné osobnosti. <sup>698</sup>
Nevím, jestli úplně k tématu, ale chtěla bych znovu zdůraznit důležitost dějin 20. století a už i 21., protože zásoba pamětníků se rychle ztenčuje. Jak jinak můžeme víc přitáhnout žáky k předmětu?! Vždycky, když nějakou besedu zorganizujeme, jsou nadšení. Padesát let stará historie je pro ně

<sup>690</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>691</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>692</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>693</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>694</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>695</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

<sup>696</sup> Respondent 1, interview 15. 8. 2020

<sup>697</sup> Respondent 2, interview 3. 9. 2020

<sup>698</sup> Respondent 3, interview 22. 8. 2020



pravěk a oni s ním můžou přímo diskutovat. Nějak je dříve nenapadne zeptat se vlastní babičky, až po té besedě.<sup>699</sup>

Jako vystudovaný bakalář teologie opravdu nesouhlasím s adorováním a idealizací Jana Husa, byť s jeho upálením nesouhlasím, ale heretik to prostě byl, a dost značný. Také mi přijde dosti idealizovaná doba první republiky včetně Masaryka. Jako výrazně pestřejší a zajímavější osobnost s velmi těžkým politickým údělem a morálním rozhodováním mi přijde Beneš. Více času bych věnovala komunistickým procesům, ale to je celkově bolest výuky moderních dějin.<sup>700</sup>

Žáci by si měli uvědomit, že tato jména působila na lidi i v dalších dobách, hlavně krizových pro národ a že se stávala určitým symbolem. Například když československá vláda před Mnichovem odmítla Hitlerovy godesberské požadavky<sup>701</sup>, udělala to se slovy, že „národ svatého Václava, Jana Husa a Tomáše Masaryka nebude národem otroků“.

Myslím, že tyto osobnosti by měly být příkladem národní hrdosti i touhy po svobodě, která nám dnes dost často chybí, když se často vše z našich dějin relativizuje.<sup>702</sup>

Myslím, že jsem k danému tématu řekla všechno, co jsem chtěla a dokonce i něco navíc. Nic dalšího ani zpřesňujícího mě momentálně nenapadá.<sup>703</sup>

Nevím, co bych doplnila...snad jen, že ze základní školy žáci přicházejí se solidní znalostí o Karlu IV. i Janu Husovi. O Masarykovi vědí jen, že byl první prezident a o Horákové často vůbec nic.<sup>704</sup>

Krátce Vám představím hodinu, kterou dělám k Miladě Horákové

1) na úvod pustím závěrečnou řeč Horákové, sdělím jim, že to byla poslední slova ženy, která umřela pro své přesvědčení;

2) uvedu je do problematiky tak, že stručně charakterizuji dobu 50. let v Československu a problematiku politických procesů;

3) potom přijde představení Milady Horákové; např. její stručný životopis rozstříhaný na menší úseky, který mají děti ve skupince chronologicky seřadit;

4) o postoji a hrdinství Horákové diskutujeme, zajímá mě názor dětí; také jim ale sdělují informace např. o Brožové a řešíme, zda je správné, že prakticky unikla trestu, zda se takové věci dějí i dnes ve světě;

5) poukazuji na další oběti politických procesů – Toufar, Janoušek a další.

Asi to nezní moc zábavně a hravě, ale myslím, že Horáková je docela vážné téma, ve kterém víc, než různé úkoly typu seřadit, najdi, spoj dohromady, atd. uvítám zamyšlení se dětí a jejich názor. Většina žáků tuto hodinu velmi oceňuje.<sup>705</sup>

Mně je pořád líto, jak se zjednodušuje Hus. Krátí se to na jednu nebo druhou stranu. Byl hrdina, nebo heretik, nic mezi tím. Velmi zajímavá je jeho práce v Čechách na univerzitě, v politice a jeho vztah s králem Václavem, možná pak osobnostní proměny. Četl jsem Šmahelovu monografii, ale do školy je nepoužitelná. Je moc složitá. Jako vystudovaný církevní historik bych doporučil více pokory v soudech. Těžko říct, jestli Hus před koncilem jako heretik opravdu vystupoval... akta kostnického koncilu se nezachovala. Zbytek na to ukazuje tak nějak nepřímo.<sup>706</sup>

Rád do výuky zařazuji práce s videem. Třeba z Českého století ukázkou popravu Milady Horákové. Pustím konkrétní část bez jakéhokoliv úvodu, vysvětlení. Po skončení videa následuje interakce se

<sup>699</sup> Respondent 4, interview 26. 8. 2020

<sup>700</sup> Respondent 5, interview 16. 8. 2020

<sup>701</sup> v Londýně 25. 9. 1938 prostřednictvím J. Masaryka, pozn. autorky

<sup>702</sup> Respondent 6, interview 3. 9. 2020

<sup>703</sup> Respondent 7, interview 15. 8. 2020

<sup>704</sup> Respondent 8, interview 22. 8. 2020

<sup>705</sup> Respondent 9, interview 26. 8. 2020

<sup>706</sup> Respondent 10, interview 3. 9. 2020

třídou: Co jste viděli? Proč se to asi dělo? Kdo to mohl být? Řadou otázek a odpovědí dospějeme se žáky ke zjištění, jejich názoru na věc a celou situaci.<sup>707</sup>

Protože jsem na základní škole a učím i některé vlastivědy, snažím se hodně využívat aktivizační metody. Na výuku osobností se např. dobře hodí hra Taxík, Riskuj, „rozlitaná křížovka“, Labyrint, aktivita „lístečky“, u Karla IV. využívám také dramatizaci korunovace.<sup>708</sup>

Tabulka 39 Hlubkový rozhovor, otázka 10

V závěru rozhovorů jsme dali vyučujícím prostor, jakkoli doplnit své myšlenky. Ne všichni měli potřebu něco doplnit. Jiní se naopak rozpovídali celkem obsáhle. Jedna respondentka např. popsala průběh výuky věnované Miladě Horákové a zmínila i zájem žáků.

Povzdech nebo zmínka o Miladě Horákové a celkově moderních dějinách jsme zaznamenali opět opakovaně. Další respondenti uváděli aktivizační metody, které v hodinách dějepisu rádi aplikují, mj. i dramatizace korunovace Karla IV. Dvakrát, z odlišných úhlů pohledu, byl uveden učebnicový a obecně vyučovací postoj k Janu Husovi. V jednom případě, že je příliš adorován, a ve druhém případě naopak, že je schematizován až polarizován (hrdina nebo heretik).

Jako ideální tečka za hloubkovými rozhovory se nabízí slova respondenta č. 6, který celý rozhovor shrnul slovy, že jména zkoumaných osobností působila na veřejnost hlavně v obdobích těžkých pro národ a stala se důležitým symbolem. Jako příklad uvedl odmítnutí Hitlerových požadavků československou vládou v roce 1938 slovy: „Národ svatého Václava, Jana Husa a Tomáše Masaryka nebude národem otroků“. Pedagog uvedl také své přesvědčení, že diskutované osobnosti „by měly být příkladem národní hrdosti i touhy po svobodě“.

Výzkumné fáze *in depth interview* se zúčastnilo dvanáct vyučujících dějepisu všech věkových skupin, mužů i žen. Vybrání byli pedagogové jak ze základních škol, tak z víceletého gymnázia, dále z gymnázia čtyřletého a také ze středních škol odborných. V předchozích tabulkách jsou rozlišeni dle stupně školy, na kterém vyučují pouze na ZŠ a SŠ. Všichni respondenti zároveň potvrdili, že se zúčastnili dotazníkového online šetření.

<sup>707</sup> Respondent 11, interview 16. 8. 2020

<sup>708</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

Typ školy	Počet respondentů/12	Gender Ž/M
Základní škola	4	2+2
Víceleté gymn. (nižší st.)	3	1+2
Čtyřleté gymnázium	2	1+1
Střední odborná škola	3	1+2

Tabulka 40 Rozvrstvení respondentů

Přestože i v rámci přímých rozhovorů zazněly povzdechy na nedostatek času pro dějepisnou výuku (čtvrtina účastníků), nebyly zdaleka tak časté jako v případě online dotazníků (25 %). V této výzkumné fázi byly prohloubeny poznatky ohledně konkrétních preferencí jednotlivých pedagogů nejen ve vztahu ke zkoumaným osobnostem, ale i k dějinným etapám.

Vnímání pojmu *historické vědomí* stejně jako otázka, zda Karel IV., Jan Hus, T. G. Masaryk a M. Horáková patří do *panteonu české historie*, byly (ačkoli různými slovy) zodpovězeny v zásadě identicky. Poměrně vzácná shoda panovala také v odpovědích na otázku, zda se dějepisné učebnice zkoumaným postavám českých dějin věnují dostatečně. Pokud jde o výčet dalších osobností, které by v českém panteonu neměly chybět, objevovala se nejčastěji jména J. A. Komenského, Přemysla Otakara II. a Václava Havla. Několikrát se opakovaly i osobnosti svatého Václava a Jiřího z Poděbrad.

Stejně jako v případě výzkumné fáze cestou *focus groups* jsme zjistili, že někteří respondenti by do panteonu českých osobností zařadili Marii Terezii, jeden také Nicholase Wintona. Při odůvodnění své odpovědi řekli, že ač nebyli Češi, tak Čechům velmi prospěli.

Zajímavý byl také kontrast mezi odpověďmi o využívání vlastních doplňkových materiálů nebo materiálů vytvořených v hodinách dějepisu společně s žáky. Respondent, který k některým tématům tvoří pracovní listy<sup>709</sup> a kromě nich žádné další pomůcky nebo aktivizační metody nepoužívá, se evidentně cítil jako průkopník moderních didaktických

<sup>709</sup> Respondent 8, interview

metod. Na druhé straně respondent využívající nejrůznější metody (včetně dramatizace) a formy výuky, tvořící mnoho vlastních doplňkových materiálů, byl velmi skromný a tvrdil, že se snaží žáky „hlavně motivovat k lásce k dějinám“.<sup>710</sup>

Za velkou výhodou výzkumu prostřednictvím hloubkových rozhovoru považujeme přímý kontakt s účastníky šetření, kdy kromě verbální komunikace můžeme vnímat i emocionální angažovanost osoby na rozhovoru například z mimiky nebo z postury. Nevýhodou je, že ji nelze aplikovat na velkém výzkumném vzorku, a tak stále zůstává spíše metodou doplňkovou ke statistickým datům získaným jinou cestou.

Na konec této kapitoly si dovolíme publikovat přepis zamyšlení jedné z vedoucích praxí, který nebyl pořízen metodou hloubkového rozhovoru. Pochází z diskuze na kolokviu se studenty učitelství dějepisu, kde jsme mj. řešili problematiku historického vědomí a vlivů, které na něj působí. Reflektivního semináře se studenty k probíhajícím či právě ukončeným průběžným praxím se účastnili online formou i někteří fakultní učitelé<sup>711</sup> a i oni sdělovali své názory nejen ke způsobu praxí, ale reagovali i na některé mé dotazy směrem ke studentům.

Slova zmíněné vyučující dějepisu (SOŠ) s dvacetiletou praxí v mnohém korespondovala s názory studentů, kteří v rámci diskuze také reagovali: „Mám obavu, zda vůbec existuje historické vědomí české veřejnosti, protože přítomnost a stav společnosti ukazuje, že spíše neexistuje nebo je nějaké pokřivené. Nechci zpochybňovat úlohu školy a výuky dějepisu, ale jsem přesvědčena, že tím, kdo formuje historické vědomí, je spíše rodina a také stav společnosti – média, politici, lidé kolem nás. Věřím, že alespoň trochu se na formování historického vědomí svých žáků podílím i já. Nejen výukou, ale i svými názory, postoji, angažovaností, schopností diskutovat se žáky. Moje vlastní historické vědomí je ovlivněno vyrůstáním v socialismu, prožitím událostí listopadu 1989, nadšením z přetváření společnosti a víry, že to dokážeme, ale také deziluzí posledních let z toho, jak rychle lidé zapomínají.“

Shrnutí nepůsobí příliš povzbudivě, přestože právě tato respondentka je pověstná svým nadšením pro obor a precizností při vedení studentských praxí. Zmíněná fakta jí

---

<sup>710</sup> Respondent 12, interview 3. 9. 2020

<sup>711</sup> Záznam semináře z 16. 12. 2020 v prostředí MS Teams pořízen se souhlasem všech účastníků a uložen na One Drive UHK.

obratem připomněl jeden ze studentů, jejích praktikantů. Optimisticky dodal, že „právě proto musíme na žáky stále působit a snažit se, aby je dějepis bavil“, protože v jeho případě „to byla hlavně škola a dějepisáři, kteří měli zásadní vliv na vztah k historii a rozhodně ne rodina ... a média snad jen v podobě historických filmů a dokumentů, které jsem si sám různě sháněl.“

## 14 FOCUS GROUPS SE STUDENTY UČITELSTVÍ DĚJEPISU

Metodu *focus groups* čili ohniskové skupiny jsme ještě na závěr našeho kvalitativního výzkumu zařadili z důvodu prohloubení úrovně šetření. Zjišťovali jsme vlastní zkušenosti účastníků v pozici žáků se školní výukou dějepis. Zaměřili jsme se především na čtyři zkoumané osobnosti, ale i na další tematiku související s textem práce.

Diskuze byla důsledně naplánována a strukturována, následně realizována se třemi skupinami účastníků v příjemné seminární místnosti. Jako facilitátorka řídila výzkum autorka práce. Šlo v podstatě o propojení metody cíleného rozhovoru s diskuzní skupinou.<sup>712</sup>

Protože do naší strukturované diskuze byli zařazeni studenti učitelství dějepis<sup>713</sup>, nepředstavovalo pro nás žádný problém setkat se se skupinami přímo na půdě školy a mít tak pohromadě výzkumný soubor z geograficky rozsáhlého prostředí pro klasickou metodu „face to face“ a moci tak účastníky přímo sledovat a reagovat na ně.<sup>714</sup>

Ohniskové skupiny 1 a 2 jsme realizovali v květnu 2020 se šestnácti účastníky výzkumu. Respondenti se bez naší účasti sami rozdělili do dvou skupin, které byly ve finále celkem rovnoměrné s ohledem na gender i na studovaný směr (ZŠ nebo SŠ). Šetření se třetí skupinou proběhlo v říjnu 2020.

Následující tabulka absolutních četností prezentuje počet zapojených studentů, jejich rozdělení do skupin, věkový rozsah ve skupinách a genderové rozložení. Celkem se této výzkumné fáze zúčastnilo 25 respondentů ve skóre 14 mužů, 11 žen.

---

<sup>712</sup> KOTLER., P – KELLER, K. L.: *Marketing management*. Grada Publishing a.s. 2013, od s. 615

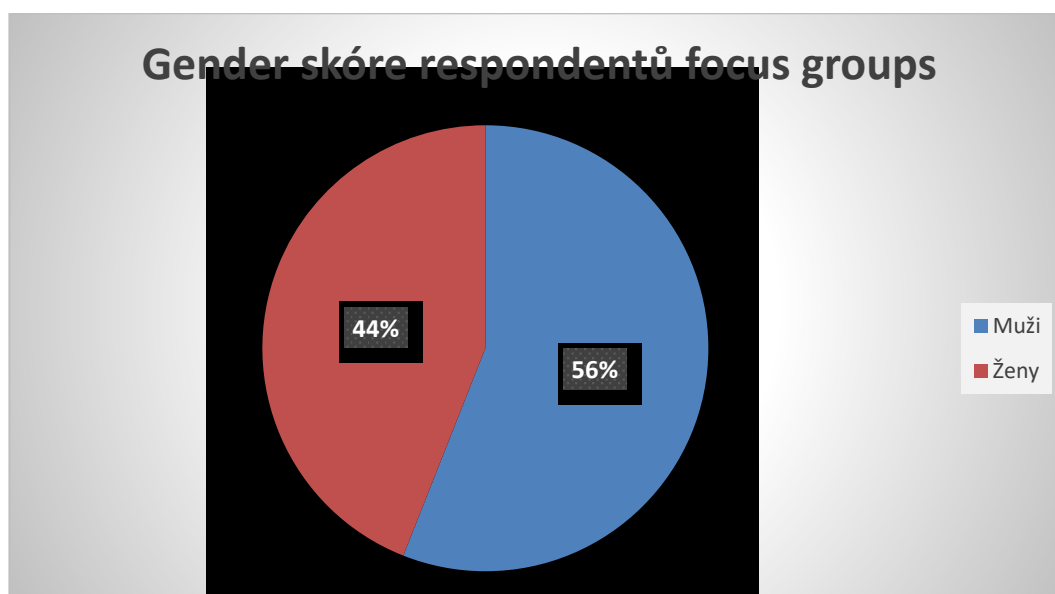
<sup>713</sup> z Filozofické fakulty UHK, Historického ústavu – z předmětu Didaktika dějepis 3, vyučující I. Kapustová

<sup>714</sup> V současnosti je celkem běžný v rámci FG už i výzkum online cestou, ale „fyzická vzdálenost účastníků výzkumu online např. fakt, že nikdy neexistuje stoprocentní jistota, že osoba, jež se výzkumu účastní, je skutečně tím, za koho se vydává. Přestože se podaří dosáhnout na odpovídající respondenty, postrádá online focus groups (OFG) dynamičnost osobního přístupu.“ (Kotler, Wong, Saunders, Amstrong 2007, s. 816)

<b>Struktura focus groups</b>				
<b>Číslo skupiny</b>	<b>Počet mužů</b>	<b>Počet žen</b>	<b>Celkový počet</b>	<b>Věkové rozpětí</b>
Focus group 1	4	4	8	23 – 28
Focus group 2	5	4	9	23 – 26
Focus group 3	5	3	8	23 - 25

Tabulka 41 Rozvrstvení respondentů focus groups

Strukturu všech skupin v absolutních čítech předkládáme v tabulce 2, v níž uvádíme také věkové rozložení respondentů. První skupina sestávala z deseti respondentů a druhá ze sedmi. Věk všech účastníků se pohyboval v rozpětí 23–25 let, jeden student měl 31 let. Třetí ohnisková skupina byla uspořádána v říjnu 2020 a zapojilo se do ní osm studentů, kteří měli věkové rozmezí 23–26 let. Celkem se této fázi výzkumu zúčastnilo 25 vysokoškolských studentů, z nichž bylo 14 žen a 11 mužů, jak v relativních čítech graf níže.



Graf 44 Gender skóre respondentů focus groups

### Scénář výzkumné fáze ohniskových skupin

1. Co je to podle vás PANTEON historických osobností?
2. Které osobnosti by, dle vašeho názoru, v panteonu českých dějin neměly chybět? (max. 10)
3. Zredukujte na čtyři, které byste určitě akcentovali, a odůvodněte proč
4. Jaké konkrétní metody při výuce o Karlu IV. zařazovali do výuky vyučující **na ZŠ?**

5. Jaké konkrétní metody při výuce o Janu Husovi zařazovali do výuky vyučující **na ZŠ**?
6. Jaké konkrétní metody při výuce o TGM zařazovali do výuky vyučující **na ZŠ**?
7. Jaké konkrétní metody při výuce o Miladě Horákové zařazovali do výuky vyučující **na ZŠ**?
8. Jaké konkrétní metody při výuce o Karlu IV. zařazovali do výuky vyučující **na SŠ**?
9. Jaké konkrétní metody při výuce o Janu Husovi zařazovali do výuky vyučující **na SŠ**?
10. Jaké konkrétní metody při výuce o TGM zařazovali do výuky vyučující **na SŠ**?
11. Jaké konkrétní metody při výuce o Miladě Horákové zařazovali do výuky vyučující **na SŠ**?
12. Kterou konkrétní metodu výuky (práce s uč., filmem, ...) při výuce o historických osobnostech jste jako žáci měli v oblibě **na ZŠ**?
13. Kterou konkrétní metodu výuky (práce s uč., filmem, ...) při výuce o historických osobnostech jste jako žáci měli v oblibě **na SŠ**?
14. Máte již Vy sám/sama oblíbenou formu a metodu/y výuky při seznamování žáků s historickými osobnostmi (nejen uvedenými 4, ale obecně)? Jakou a proč?
15. Která z metod a která z forem výuky vám při výuce o osobnostech dějin nevyhovuje a z jakého důvodu?
16. Vycházejte ze své osobní zkušenosti žáka ZŠ a SŠ: O které osobnosti jste se dověděli na ZŠ málo a bylo třeba informace doplnit/rozvinout na SŠ? Skutečně se tak stalo?
17. Role učebnice a pracovního sešitu **na ZŠ** – jak hodně jste je využívali, co vám v nich chybělo/chybí (ve struktuře, informacích...)?
18. Role učebnice (případně pracovního sešitu) **na SŠ** – jak hodně jste je využívali, co vám v nich chybělo/chybí (ve struktuře, informacích...)?
19. Jak významnou roli sehrál ve vašem ovlivnění vztahu k historii učitel dějepisu **na ZŠ**?
20. Jak významnou roli sehrál ve vašem ovlivnění vztahu k historii učitel dějepisu **na SŠ**?

Převážná většina dotazů ze scénáře byla zaměřena na vlastní vzpomínky respondentů ze základní a střední školy. Zároveň však oporou studentů musela být i určitá vlastní znalost oborové didaktiky a její teorie (např. výukové metody, formy výuky).

Čtyři otázky byly orientovány na osobní názor respondentů a jeho odůvodnění (1- 3, 14). Otázka č. 14, dotazující se na vlastní oblíbené metody, vycházela z faktu, že studenti absolvovali již všechny typy praxe<sup>715</sup>.

Studenti byli před realizací výzkumné fáze *focus groups* poučeni o tom, co jsou ohniskové skupiny a jaká bude struktura průběhu. Na konci organizační fáze podepsali souhlas se zapojením do výzkumu a zveřejněním výsledků. Na každou skupinu jsme měli vymezený čas do 90 minut, který se nakonec projevil jako optimální.

Prostor seminární místnosti byl upraven tak, aby na sebe všichni účastníci výzkumu dobře viděli<sup>716</sup> a zároveň i mohli sledovat plátno, kam jim byly ústně položené dotazy zároveň promítány. Dotazy byly všem skupinám jasné a srozumitelné a nebylo nutné je nijak reformulovat. Všichni účastníci reagovali flexibilně a otevřeně, dokonce i ti, kteří se při výuce drží stranou. Vzájemná diskuze mezi respondenty všech tří skupin probíhala velmi živě a jevila se nám jako velice přínosná pro všechny zúčastněné<sup>717</sup>.

V reakci na otázky týkající se *panteonu* (1 – 3) se nejvíce projevila pedagogická příprava a praxe. Respondenti všech skupin totiž měli tendenci osobnosti si poznamenávat, společně vybírat, sumarizovat a za celou skupinu odevzdat jeden finální seznam deseti významných osobností české historie. Přestože s doslova takovýmto postupem autoři odborné pedagogické ani marketingové literatury nepočítají, nenašli jsme ani žádný záznam o tom, že by nebylo možné tímto způsobem pracovat. V rámci tří skupin tedy respondenti dospěli k následujícím výsledkům:

Skupina č. 1: Mistr Jan Hus, Jan Ámos Komenský, Karel IV., F. Palacký, Tomáš Garrigue Masaryk, Václav Havel, Jaroslav Seifert, Jiří z Poděbrad, Bedřich Smetana a Tomáš Baťa.

Skupina č. 2: Karel IV., Přemysl Otakar II., Jiří z Poděbrad, T. G. Masaryk, A. Rašín, Jan Hus, J. A. Komenský, Božena Němcová, Václav Klaus, Václav Havel.

Skupina č. 3: Přemysl Otakar II., Václav II., Karel IV., Jiří z Poděbrad, Jan Hus, Jan Žižka, T. G. Masaryk, M. Horáková, V. Havel, J. A. Komenský.

---

<sup>715</sup> Asistenstskou, dvě průběžné a souvislou praxi.

<sup>716</sup> Čtyři stolky spojené do větší plochy až pro 10 osob.

<sup>717</sup> Přepis pomocí programu: <http://otranscribe.com/>



Pro přehlednost připojujeme ještě tabulku studenty navrhovaných osobností, ze které je zcela zřejmé, které postavy našich dějin by vybrali všichni zúčastnění a na kterých se shodli respondenti v rámci jedné skupiny:

<b>FOCUS GROUPS – osobnosti navrhované do českého panteonu</b>	
<b>Skupina/-y</b>	<b>Osobnost/-i</b>
1 – 2 – 3	Karel IV., Jan Hus, T. G. Masaryk, Jiří z Poděbrad, Václav Havel
1 a 3	J. A. Komenský
2 a 3	Přemysl Otakar II.
1	F Palacký, B. Smetana, J. Seifert, T. Baťa
2	B. Němcová, A. Rašín, V. Klaus
3	Václav II., Jan Žižka, Milada Horáková

Tabulka 42 Osobnosti panteonu FG

V průběhu diskuze padala například i jména Karla Čapka<sup>718</sup>, Emila Zátopka<sup>719</sup>, Antonína Dvořáka<sup>720</sup> nebo Berty Suttnerové.<sup>721</sup>

Velmi živá diskuze se ve skupinách 2 a 3 rozpoutala kolem Marie Terezie, Josefa II. a ještě M. R. Štefánika. První skupina řešila rovněž Štefánika, který se o vznik republiky výrazně zasloužil, ale jako národností Slovák ho nakonec rovněž nezařadila.

Při práci s první a druhou skupinou byl po otázce 11 zařazen další dotaz v následujícím znění: *Mají sledované 4 osobnosti, podle vašeho názoru, své opodstatnění na předních místech v českém historickém panteonu?* Bez výjimky všichni respondenti reagovali jednoznačným „ano“. Po této jejich odpovědi jsme se dotázali, *proč tedy jméno M. Horákové nezaznělo v reakcích na dotazy 1 – 3.* Vyberme jednu zástupnou odpověď ze skupiny 1 za všechny velmi obdobné. „Vůbec mě nenapadla, asi ji mám málo zafixovanou, ačkoli si jí osobně nesmírně vážím. Na základce jsme se k padesátým letům vůbec nedostali a na gymplu pouze telegraficky a pak jsem byl, na základě svého zájmu, na jedné úžasné přednášce o ní.“<sup>722</sup> Motiv nedostatečné fixace ostatně rezonoval ve všech třech skupinách. Skupina 3 sice M. Horákovou jmenovala, avšak většina si na ni vzpomněla až po dotazu jedné

<sup>718</sup> Skupiny 1,3;

<sup>719</sup> Skupiny 1, 2

<sup>720</sup> Skupina 3

<sup>721</sup> Skupina 2

<sup>722</sup> Skupina 3, muž, 24 let

studentky<sup>723</sup> a jejím zvolání: „A co Horáková?!“ Tatáž respondentka později vypověděla, že ona se naopak s tímto jménem setkala již na základní škole a „...měla skvělou dějepisářku, která s námi nejnovější dějiny dělala kreativně – dokumenty, ukázky z filmů a dobových novin a tak. K Miladě jsme měli dokonce projektový půlden.“

Postavami, které by zařadili všichni respondenti do první desítky v panteonu českých historických osobností, byly Karel IV., Jan Hus, Jiří z Poděbrad, Jan Ámos Komenský, T. G. Masaryk a V. Havel. I mezi studenty učitelství dějepisu se ovšem potvrdila námi konstatovaná skutečnost, že Milada Horáková dosud v českém historickém vědomí nemá dostatečně ukotvené postavení. Mezi vybrané osobnosti ji v rámci první odpovědi nominovala pouze třetí skupina.

Blok dotazů 3 – 11 se týkal metod, případně forem vyučování, které respondenti sami zažili na základní a střední škole ve vztahu ke zkoumaným osobnostem. Nikdo z dotázaných si nevybavil, že by zažil odlišný přístup vyučujících ke vztahu k jednotlivým osobnostem od jednoho konkrétního pedagoga. Někteří se s aktivnějším přístupem učitele dějepisu setkali na základní škole (větší část skupin 1 a 2, celá skupina 3), střední škola byla pro některé respondenty dokonce „totální nalejvárna a drcení faktografie“<sup>724</sup> nebo „frontálka a upsaná ruka z opisování prezentace“.<sup>725</sup>

Do ranku nejvíce negativních reakcí řadíme následující odpověď, kterou studentka reagovala na dotazy ohledně používaných metod na střední škole a ke všem čtyřem osobnostem sdělila: „Naše učitelka celé hodiny opravovala písemky a úkoly z českého jazyka, který měla jako druhou aprobaci. Nikdy nic nevykládala a naším úkolem bylo vytvořit si zápisky z učebnice, které pak kontrolovala. Myslím ale, že kdyby bylo pod nadpisy napsáno něco úplně jiného, ani by si nevšimla.“<sup>726</sup>

Výše uvedené ne právě optimistické reakce ale vyvážily i responze pozitivní, ve kterých téměř polovina respondentů, hlavně na základě svých vzpomínek na základní školu, mluvila o kombinaci metod ve výuce dějepisu. Téměř nikdy nechyběl klasický výklad, následovala prezentace, ukázky z filmů, skupinová práce s otázkami z učebnice nebo

---

<sup>723</sup> Skupina 2, žena, 23 let

<sup>724</sup> Skupina 1: muži 28, 23; ženy 2x 23, 24; skupina 2: žena 24, muži 23, 25; skupina 3: muž 25; ženy 23, 24)

<sup>725</sup> Skupina 2: muž 26, ženy 2x 23

<sup>726</sup> Skupina 1: žena 23 let

pracovního sešitu. Po dvou respondentech z každé skupiny uvedlo z metod pedagoga u prvních tří osobností také „projekt nebo workshop“<sup>727</sup>. Výpovědi o kombinaci metod asi nejlépe reprezentuje následující reakce: „Náš dějepisář zařadil vždy využití prezentace a k tomu vlastní pracovní listy, navíc i výklad.“ Tentýž respondent uvedl, že ke Karlu IV. a Janu Husovi „...jsme viděli a rozebírali i ty kreslené české dějiny (pozn. autorky: *Dějiny udatného českého národa*, ČT)“ a „na Masaryka nám pustil asi dva dobové němé dokumenty a my jsme pak říkali, co všechno jsme tam zachytili.“<sup>728</sup> Uplatnění mezioborových vazeb ve výuce zase potvrdila jedna studentka slovy: „Stejnou paní učitelku jsme měli i na český jazyk, mluvili jsme o všech, kromě Horákové, i z hlediska literárního. To mě vždycky bavilo.“<sup>729</sup>

Dva následující dotazy se týkaly oblíbených a neoblíbených metod při vlastní praxi studentů. Ve všech třech skupinách se respondenti postupně shodli, že ideální je „kombinace všech přístupů (frontální výuka, skupinová výuka, diskuze, práce s dobovým textem, obrazem, fotkou, filmem, s učebnicí, případně i samostatná domácí práce žáků)“<sup>730</sup>. Takto shrnul „oblíbené metody“ jeden z respondentů a vystihl tak diskuzi ve všech skupinách. „Na každé téma se hodí trochu jiná metoda, ale skoro na každou hodinu využívám pracovní list, který obsahuje několik metod a pak slouží navíc jako zápis,“ doplnila také jedna z respondentek.<sup>731</sup> Jediný účastník výzkumu je „zastáncem tradičního výkladu, žádné aktivizační metody, které zdržují od toho, aby se stihlo všechno, co je předepsané. Maximálně a výjimečně kousek z filmu.“<sup>732</sup>

Škála neoblíbených metod byla mnohem pestřejší, ale nejčastěji ve všech třech skupinách zazníval „souvislý výklad“ (což trochu rozhořčilo jeho zastánce v první skupině a celková diskuze skupiny se stala „ohnivější“). Několikrát ve všech třech skupinách byly uvedeny „výpisky z učebnice“ nebo „celohodinové opisování prezentací“. Jedna účastnice výzkumu konstatovala následující: „Já vím, že to není žádná oficiální didaktická učební metoda, ale často a v různých předmětech jsem ji osobně zažívala a jsem rozhodnutá tím

---

<sup>727</sup> Skupina 1: dvě ženy, 23 let; skupina 2: muž 25 let, žena 24 let; skupina 3: muž 23let, žena 23 let

<sup>728</sup> Skupina 2, muž 26 let

<sup>729</sup> Skupina 3, žena 23 let

<sup>730</sup> Skupina 1, muž 28 let

<sup>731</sup> Skupina 3, žena 24 let

<sup>732</sup> Skupina 1, muž 25 let

žáky „netrestat“, aby museli celé hodiny dělat samostatně výpisky z učebnic nebo opisovat dvacet „slidů“ prezentace.“<sup>733</sup>

Mezi neoblíbené metody se dostaly ale například i inscenační metody: „Nemám ráda inscenační metody. Mně samotné by bylo určitě nepříjemné přehrávat nějakou situaci před spolužáky a nechci do toho nutit své studenty. Metoda by se snad dala využít, pokud by si na to postupně zvykali a já si byla jistá, že jako třída jsou na to vhodní.“<sup>734</sup> Stejnou metodu akcentoval také již zmiňovaný respondent, obhájce výkladu, slovy: „Kromě výkladu nebo přednášky nemám rád další metody, ale úplně nejhorší jsou různé dramatizace a inscenace.“

Otázka, kterou jsme zjišťovali, o které zkoumané osobnosti se dozvěděli respondenti na ZŠ nejméně a očekávali prohloubení znalostí na SŠ, byla zodpovězena jednoznačně a podle našich předpokladů na základě předchozího průběhu focus groups. Jen několik jednotlivců bylo s postavou JUDr. Horákové seznámeno již na ZŠ, na SŠ se o ní potom učili mnohem méně nebo dokonce vůbec: „Jen zmínka o popravě v monstrprocesu, ale žádné odůvodnění, vysvětlení.“<sup>735</sup> Dvacet z pětadvaceti (tedy přesně 80 %) respondentů napříč všemi skupinami si postěžovalo, že se o M. Horákové ve škole dovědělo jen velmi málo, „maximálně, že byla obhájkyň demokracie a zaplatila za to životem z nařízení Ruska a naší KSČ ... jo a že s ní byl dloouhý soud“<sup>736</sup>. Ostatních pět respondentů na SŠ, konkrétně čtyři na gymnáziu a jeden na ekonomickém lyceu, navštěvovali výběrový historický seminář, kde byl M. Horákové věnován dostatečně významný prostor.

Dvěma dalšími otázkami jsme se dotazovali na učebnice, a zda byly na základní a střední škole respondentů využívány. V první skupině si tři respondenti vůbec nevzpomněli, jaké učebnice na ZŠ měli a zda vůbec<sup>737</sup>. Ve druhé skupině všichni shodně tvrdili, že využívali učebnice i pracovní sešity. „Pracovní sešity byly ve škole využívány občas, častěji na konci školního roku“, říkali čtyři účastníci výzkumu.<sup>738</sup> Ve třetí skupině dvě respondentky tvrdily,

---

<sup>733</sup> Skupina 2, žena 24 let

<sup>734</sup> Skupina 2, žena 23 let

<sup>735</sup> Skupina 3, muž 26 let

<sup>736</sup> Skupina 1, muž 28 let

<sup>737</sup> 2 muži, 28 a 25 let; žena 26 let

<sup>738</sup> 2 ženy 23 let, muž 24 let a muž 25 let

„že snad učebnice ani neměly“<sup>739</sup> a dva respondenti reagovali slovy, že „nějaké učebnice měli, ale učitelka používala jen vlastní prezentace“.<sup>740</sup>

Na střední škole 72 %<sup>741</sup> respondentů napříč skupinami učebnice „sice muselo koupit, ale potom je vůbec nepoužívali“, jak se opakovalo ústy většiny ve všech třech skupinách. Systematičtější využívání potvrdili vždy dva respondenti v první a druhé skupině a tři studenti ze třetí skupiny. Pouze tři respondenti však uvedli adekvátní způsob využívání učebnic, jako je práce s obrázky, dotazy a úkoly nebo textovými úryvky. Čtyři další mluvili o již zmiňované „metodě“ vlastních výpisků v průběhu celých hodin (2) a samostatnou četbu textu učebnice a písemného odpovídání na otázky k němu.

Výjimku potvrzující pravidlo našich *focus groups* představovaly reakce jedné respondentky, která odpověděla následovně: „Učebnice jsme měli na základce od Frause<sup>742</sup>, ale využívali jsme je opravdu málo.“ „I když jsme byli na gymplu, měli jsme *Dějepis pro střední odborné školy z SPN*, a jak jsem už říkala, využívali jsme ji opravdu pořád.“

Na závěr této fáze výzkumu jsme položili dotazy ohledně vlivu učitele dějepisu na volbu studijního oboru respondentů. Nejzásadnější roli hráli vyučující dějepisu při jejich ovlivnění vztahu k předmětu v první ohniskové skupině, kde zapůsobili na 5 respondentů osmičlenné skupiny. U dvou to byli dokonce pedagogové na obou typech škol, na dva další měli vliv vyučující základní a na jednoho respondenta učitel ze střední školy. Ve druhé ohniskové skupině potvrdili zásadní vliv na volbu dalšího studia ze strany pedagoga čtyři respondenti (jeden na ZŠ i SŠ, jeden na ZŠ a dva na SŠ). Ve třetí ohniskové skupině to byli opět čtyři účastníci výzkumu, kteří studují dějepis na základě vlivu vyučujících – tři byli ovlivněni již na základní škole, jeden na vyšším gymnáziu. Mezi respondenty v rámci *focus groups* byla tedy více než polovina těch, které ve volbě budoucí profese více či méně ovlivnil jejich učitel dějepisu. Uvedme například slova respondenta, dokládající, že jeho vztah k dějinám se „zrodil už na základní škole, kde mě vyučující motivovala svým vystupováním a pojetím dějin, ale celkově i svou výukou, k současnému studiu. Během šesté a části sedmé

---

<sup>739</sup> žena 23 let, žena 25 let

<sup>740</sup> muž 24 let, muž 25 let

<sup>741</sup> 18 respondentů z 25

<sup>742</sup> Nakladatelství Fraus (pozn. autorky)

třídy jsme měli jednu, která odešla na mateřskou a pak nastala změna k mnohem lepší vyučující, která se stala mým velkým vzorem.“<sup>743</sup>

Některé respondenty však láska k historii neopustila ani navzdory nekvalitní výuce dějepisu, což můžeme potvrdit výroky některých z nich: „Učitelka ze střední utlumila můj zájem o dějepis. Na každém zkoušení se mě spíše snažila potopit a zkoušela z různých oblastí. Navíc používala pouze výkladové hodiny a dějepis ve škole mě přestal bavit. Na druhou stranu jsem si zajímavosti hledala sama, vyhledávala články a časopisy s historickou tematikou a upravovala si sešit s obrázky (z různých časopisů jsem si vystříhla obrázky - hlavně k druhé světové válce, atd.)“<sup>744</sup>

Zcela odstrašující „vzor pedagogů“ zažila jiná respondentka<sup>745</sup>, která přiznala: „Moje dějepisářka na základní škole byla alkoholička (upila se). Většinu hodiny s námi řešila výchovné problémy a neustále nás okřikovala. Na druhou stranu, jak si matně pamatuji, měla opravdu dobrou paměť a vyprávěla vše „spatra“.“ Stejná respondentka k dějepisné výuce na gymnáziu doplnila: „Se zděšením jsem si teď uvědomila, že i naše druhá dějepisářka byla alkoholičkou - nyní je v léčebně. Jejím hlavním a určitě i oblíbenějším oborem byla čeština a dávala nám to velice často při dějepise najevo.“<sup>746</sup>

Poslední uvedené citace představují samozřejmě mezní přístup, avšak na druhou stranu dokazují, že i v malé skupině respondentů nalezneme celou škálu možností, která je platná pro celou populaci.

Metoda focus groups bývá nejčastěji první fází kvalitativního výzkumu, v případě této dizertační práce byla zvolena<sup>747</sup> zároveň jako metoda doplňková, která byla použita z důvodu bilaterálního přístupu ke zkoumané problematice.

---

<sup>743</sup> Skupina 1: muž 28 let

<sup>744</sup> Skupina 1: žena 23 let

<sup>745</sup> Skupina 3: žena 24 let

<sup>746</sup> Skupina 2: žena 24 let

<sup>747</sup> Konzultováno na katedře sociologie FF UHK

## 15 DISKUZE

V následujících řádcích se věnujeme výsledkům předkládaného vícevrstvého empirického výzkumu a navrhneme některé další možnosti rozšíření dané problematiky. Nebylo v silách autorky obsáhnout větší počet zástupců českého panteonu, ale realizované focus groups naznačily, že by se příští výzkum mohl soustředit i na další postavy české historie. Z tohoto aspektu ve vztahu k dějepisnému vyučování byly v českém prostředí realizovány víceméně drobné výzkumné sondy či dotazníková šetření, zaměřená na ocenění významných českých i zahraničních osobností z různých oblastí, především však historických postav. Domníváme se, že by si problematika zasloužila komplexní empirický výzkum mapující postoj nejen učitelů či studentů učitelství dějepisu. Dlouhodobější plošný výzkum, který by proběhl v různých rovinách (např. v rámci různých věkových skupin mládeže nebo zahrnující větší geografický prostor), je ovšem finančně velmi náročný, a proto obtížně realizovatelný. Potvrzuje to zkušenost s mezinárodním projektem *Mládež a dějiny* (koordinátor Bodo von Borries, SRN)<sup>748</sup>, pro jehož plánovanou realizaci s odstupem zhruba deseti let nebyly nalezeny potřebné finanční prostředky.

Metodologie vlastního empirického výzkumu byla připravena hierarchicky, nadstavbově. Konstrukce online dotazníků byla ověřena pilotním výzkumem ve skupině 25 učitelů dějepisu z Královéhradeckého kraje. Po drobných úpravách a zapracování připomínek byl dotazník rozeslán na základní a střední školy v celé České republice.<sup>749</sup> Geografický prostor tak byl zásadně rozšířen, což však přineslo i jistá úskalí. Statistický soubor respondentů z každého regionu a z obou stupňů škol není ve výsledku dostatečně velký, aby námi zpracovaná data mohla mít obecně platnou výpovědní hodnotu. Učitelé na základních i středních školách jsou dnes každodenně konfrontováni se žádostmi o vyplnění online dotazníků jako podkladu pro bakalářské a diplomové práce vysokoškolských studentů. Není divu, že vůči obdobným mailům jsou již značně rezistentní. Na základě uvedených důvodů si velmi ceníme dosaženého množství získaných responzí a ochoty vyučujících vyplnit čtyři

---

<sup>748</sup> Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/3426/pdf2>

<sup>749</sup> Původní záměr provést šetření formou tištěných dotazníků v Královéhradeckém a Pardubickém kraji by byl v současnosti z epidemiologického hlediska nere realizovatelný.

časově náročné dotazníky. Při provádění fáze hloubkových rozhovorů jsme s některými zapojenými o tomto problému hovořili. V průměru respondenti potřebovali na vyplnění všech dotazníků 90 minut. Vyšší zainteresovanost respondentů by mohla zajistit např. finanční odměna, pokud by byl výzkum realizován např. v rámci plošného projektu MŠMT. Tuto možnost jsme však v rámci výzkumu neměli. Třebaže ve výsledku nešlo o reprezentativní soubor respondentů, pro potřeby a cíle naší práce byl počet učitelů zapojených do online šetření dostatečný a vyhovující.

Z vlastní zkušenosti v rámci jiných šetření musíme potvrdit vyšší návratnost dotazníků a větší ochotu škol i jednotlivých pedagogů spolupracovat v případě osobní vazby nebo přímé realizace výzkumu v terénu. Dále při komparaci počtů respondentů ze základních a středních škol je třeba konstatovat větší ochotu k zapojení se u vyučujících ze základních škol. Ze získaných výsledků je zřejmé, že dotazníky vyplní více žen než mužů. Genderová (ne)vyváženost ve výsledcích výzkumu však rovněž kopíruje stav žen a mužů zaměstnaných v českém školství. Zaznamenané skutečnosti potvrzují i další realizátoři dotazníkových a jiných šetření.<sup>750</sup>

Celý výzkum proběhl formou smíšeného výzkumu. Kvantitativní metodologie je zastoupena v podobě právě uvedeného *online dotazníkového šetření*, kvalitativní sestává z dalších dvou, a to tzv. *ohniskové skupiny (focus group)* a *hloubkových rozhovorů (in depth)*, které byly polostrukturované.

Úvodní *focus group* se zúčastnili akademičtí pracovníci a studenti doktorského studia z Ostravské univerzity širokého věkového spektra. Mezi respondenty *kvantitativního online šetření* byli muži i ženy vyučující dějepisu, z celé České republiky, všech věkových skupin. Do hloubkových rozhovorů se zapojili pedagogové primárně z Královéhradeckého kraje a v ohniskových skupinách jsme diskutovali s vysokoškolskými studenty učitelství dějepisu pro základní i střední školy z Filozofické fakulty Univerzity Hradec Králové.

---

<sup>750</sup> B. Gracová, D. Labischová - v rámci osobního rozhovoru.



Do dotazníkového šetření (vyplnění čtyř různých dotazníků) se zapojilo 119 – 129 učitelů dějepisu ze základních a středních škol<sup>751</sup>. Nelze tedy konstatovat absolutní počet zapojených pedagogů. Na základě uvedené informace však můžeme dospět k relativnímu počtu cca 220 učitelů, kteří na rozeslané dotazníky reagovali. V rámci hloubkových rozhovorů na výzkumu spolupracovalo dvanáct vyučujících dějepisu, do ohniskových skupin se zapojilo dvacet pět studentů závěrečných dvou ročníků učitelství, tedy budoucích vyučujících dějepisu.

Všechny zmiňované a v průběhu dizertační práce aplikované metody byly zvoleny tak, aby přístup k dané problematice byl pokud možno komplexní a multiperspektivní. Jinak řečeno, snažili jsme se o maximální plasticitu výsledků výzkumu. Od odůvodněné profilace zkoumaných osobností českého národního panteonu jsme postupovali přes zjišťování formování historického vědomí pomocí dějepisných učebnic až k smíšenému empirickému výzkumu. Jeho cílem bylo zjistit, jak je historické vědomí žáků ovlivňováno učebními texty a především přístupem učitelů k výuce dějepisu dnes.

V průběhu aplikovaného smíšeného výzkumu pro nás byly zásadní inspirací texty publikované k obdobným tématům B. Gracovou<sup>752</sup> a D. Labischovou<sup>753</sup>, širší výzkum realizovaný Jiřím Šubrtem<sup>754</sup>, dále publikace a stati J. Průchy<sup>755</sup> a dalších. Ze zahraniční literatury jsme se inspirovali především prostředím německé<sup>756</sup> a polské<sup>757</sup> didaktiky a sociologie.

Způsob sestavení dotazníků pro vyučující dějepisu byl nejprve konzultován s doc. PhDr. B. Gracovou, CSc. z Filozofické fakulty Ostravské univerzity a doc. PhDr. Denisou

---

<sup>751</sup> Někteří vyučující vyplnili všechny čtyři dotazníky, někteří pouze jeden; většina podle jejich reakcí vyplnila dotazníky dva. Nelze tedy konstatovat absolutní počet zapojených pedagogů. Na základě uvedené informace však můžeme spočítat, že se výzkumu účastnilo cca 220 vyučujících dějepisu z ČR.

<sup>752</sup> Např. GRACOVÁ, B.: *T. G. Masaryk a první Československá republika ve vědomí české studující mládeže*. In: *Spory o dějiny III. Sborník kritických textů*. Praha, Masarykův ústav AV ČR 2000, s. 128–141.

<sup>753</sup> Např. LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.

<sup>754</sup> ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010.

<sup>755</sup> Např. PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002, PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum a využití v praxi – téma pro diskusi*. In *Pedagogika*, roč. 70, č. 1, 2020, s. 97–101.

<sup>756</sup> Např. G. Eisermann, W. Lepenies se zabývali různými aplikacemi v historicko-didakt. výzkumu; W. Schreiber, A. Sochatzy (viz výše v textu)

<sup>757</sup> Např. A. Podgorecki, M. Kwiatkowski nebo B. Gałeski (viz výše v textu)

Labischovou, PhD. z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, které mají s obdobnými výzkumy a jejich zpracováním četné, dlouhodobé zkušenosti. Dále jsme o metodologii výzkumu diskutovali s PhDr. M. Jouklem, PhD., vedoucím katedry sociologie z Filozofické fakulty Univerzity Hradec Králové. Prof. dr. hab. Violetta Margaret Julkowska z Historického ústavu Univerzity A. Mickiewicze v polské Poznani byla hlavní konzultantkou způsobu analýzy současných dějepisných učebnic a tvorby základní analytické pomůcky (tabulky).

Finální část výzkumu představovalo zařazení metody *focus groups* se studenty ze závěrečných dvou ročníků učitelského studia dějepisu. Do šetření se zapojilo 25 studentů (14 žen a 11 mužů) a proběhlo na půdě Historického ústavu Filozofické fakulty Univerzity Hradec Králové. Na základě této metody jsme dospěli k názoru, že má vysoký potenciál pro oborový kvalitativní výzkum v komparaci s kvantitativně získanými daty. Zároveň však také představuje skvělou příležitost pro pedagoga na různých stupních škol pozorovat chování a jednání žáků při práci ve skupině (dominance/submisivita, (ne)schopnost přizpůsobit se skupinové dynamice, empatie ...).

Potenciál rozšíření výsledků dizertační práce vidíme především ve sledování širšího spektra sociodemografických dat ze stávajících online dotazníků. Za vhodnou považujeme masivnější realizaci obdobného výzkumu v jednotlivých krajích České republiky a následnou komparaci výsledků (ideálně za pomoci grantu MŠMT, ESF či podpory z jiných zdrojů). Bylo by tak možné dospět k relevantnějšímu vyhodnocení získaných dat. Finálním zjištěním by bylo, zda skutečně většina pedagogů ke konkrétní osobnosti nebo tématu přistupuje kreativně, nebo zda u mnohých z nich přetrvává frontální způsob výuky. Jako ideální vnímáme stav, kdy se do výzkumu zapojí nejen učitelé, ale také jejich žáci, a kdy je možné porovnat responze obou stran vyučovacího procesu.

Analytickou část práce je jistě možné rozšířit o výzkum týkající se dalších osobností českého panteonu na základě dějepisných učebnic, případně přidat ještě další aspekty v rámci analýzy textu<sup>758</sup>. Českého národního panteonu se týkaly i některé dotazy určené účastníkům hloubkových rozhovorů a studentům ve focus groups a i zde byly naznačeny další možnosti výzkumu.

---

<sup>758</sup> Další sledované momenty – např. psychologické, sociologické nebo textová specifika atd.

## 16 ZÁVĚR

Učebnicovou obsahovou analýzu jsme z důvodu výpovědní hodnoty aplikovali pro různé historické etapy odlišným způsobem. V jednotlivých dějinných obdobích autoři učebnic prezentovali sledované osobnosti a s nimi související témata v souvislosti s aktuální politickou situací v zemi odlišnými způsoby narativu. Rovněž didaktická vybavenost učebních textů do 80. let 20. století se velmi liší od moderních dějepisných učebnic. U starších pramenů byly výsledky zpracovány do podoby souvislého textu a věnovali jsme pozornost například i emocionální angažovanosti autora. Zvláště v učebnicích pro obecné a v poválečném období pak pro základní (základní devítileté) školy byl zmíněný jev velmi patrný. Např. z textů A. Cahy explicitně vyzařuje jeho náklonnost a obdiv k jedné a antipatie k jiné osobnosti. Středoškolské učební texty psané převážně odbornými historiky (J. Pekař, J. Šusta aj.) naopak emocionální rovinu téměř postrádají.

V každém sledovaném období jsou mezní učebnicové přístupy ke konkrétní historické osobnosti komparovány. Je třeba poznamenat, že v zásadě neměnný kladný náhled mají dějepisné učebnice za posledních sto let na Karla IV<sup>759</sup> a Jana Husa. U Karla IV. jde v zásadě o pohled neměnný. Jan Hus je prvorepublikovými učebnicemi prezentován jako kazatel a reformátor s nacionálním akcentem a v období socializmu jako ideologický vůdce lidových mas. T. G. Masaryka zase prvorepublikové učební texty až glorifikují. Ne zcela standardní je i to, že mu je jako aktuálně úřadujícímu prezidentovi v dějepisných učebnicích věnován poměrně rozsáhlý prostor. Uvedený fakt souvisí s všeobecně panující euforií v nově vytvořené republice. Prosadila se snaha dovést historický narativ až do současnosti a novému státnímu útvaru věnovat pozornost v intencích občanské nauky. Učebnice dějepisu po roce 1918 jsou navíc uvedeny celostránkovou podobiznou prvního československého prezidenta.

V poválečném období je Masaryk nejprve zmiňován jako představitel „buržoazní republiky“. Určitou dobu pak o této osobnosti dějepisné učebnice v podstatě mlčí. Znovu se

---

<sup>759</sup> S výjimkou A. Cahy

v nich Masaryk objevuje až v 80. letech 20. století, krátce zmíněný jako první prezident republiky.

V současných učebnicích se projevuje snaha o jistou sterilitu přístupu<sup>760</sup> a jejich celková koncepce je v duchu moderních trendů od předchozích období diametrálně odlišná<sup>761</sup>. V rámci analýzy textu k vybraným osobnostem jsme se proto zaměřili na kategorie, které by moderní učebnice měly obsahovat. Zároveň jsme zjišťovali, zda je objektivně možné ve výuce dějepisu realizovat práci s nimi. Příkladem může být dostatečná velikost a „čitelnost“ ikonografie.

Vzhledem k faktografii jsme dospěli k závěru, že převážná většina učebních textů předkládá žákům stejný ikonografický materiál a odlišnosti i ve slovním textu jsou minimální. Učebnice z provenience nakladatelství SPN mají velkou výhodu návaznosti, protože toto nakladatelství vydalo jak řadu učebnic pro druhý stupeň základních škol a nižší třídy víceletých gymnázií, tak řadu pro čtyřletá gymnázia i učebnici dějepisu pro střední odborné školy. Může však jít o výhodu pouze zdánlivou, protože pokud žáci na základní škole používali učební texty jiného nakladatelství, návaznost ztrácí smysl. U ostatních nakladatelství kontinuita chybí, protože vydávají učebnice určené buď pouze pro ZŠ, nebo jen pro SŠ. Důsledkem této skutečnosti je, že se informace o osobnostech mnohdy překrývají. Některá fakta zase nenalezneme v žádném učebním textu, se kterými se konkrétní žák v průběhu své školní docházky setká.

Ikonografie se ve většině případů nejen shoduje, ale má v mnoha případech tak nedostatečnou rozlišitelnost, že ji není možné analyzovat. Často tedy plní jen roli ilustrativní, doplňkovou. Textová část je zase věnována pouze politickým aktivitám osobností a zcela vypouští lidskou dimenzi nebo charakteristiku rodinného zázemí, které postavy různým způsobem formovalo. Tím je výrazně omezena možnost badatelské práce žáků ve školním prostředí. V dané oblasti je ještě otevřený velký prostor pro autory nových dějepisných učebnic.

---

<sup>760</sup> Záměr nepředkládat žákům konkrétní názory a umožnit jim formování vlastních.

<sup>761</sup> Velkou část pravidel na sestavování učebních textů bychom však našli již u J. A. Komenského (názornost, střídání aktivit ...) – viz *Orbis pictus*, *Didactika magna* aj.

Moderní dějepisné učebnice jsou první, které se zabývají procesy 50. let a ve spojení s nimi postavou Milady Horákové<sup>762</sup>. Významné ženě české historie je ale věnován ve všech zkoumaných učebnicích nevelký prostor a není v nich pojata komplexně jako tři ostatní historické osobnosti. Z kontextu rodinného zázemí je vytržen i Jan Hus, což má své logické opodstatnění. U Milady Horákové jsou ale jak její rodinné vazby, tak její předchozí činnost dostatečně známy.

V první fázi smíšeného výzkumu, kdy jsme spolupracovali s akademiky a doktorandy z OSU<sup>763</sup> jsme zjistili, že s námi zvolenými čtyřmi osobnostmi<sup>764</sup> k dalšímu výzkumu se respondenti ztotožňují. Zároveň by tyto významné postavy českých dějin zařadili i vyučující, kteří s námi absolvovali hloubkové rozhovory a také studenti UHK<sup>765</sup> zapojení do finální fáze výzkumu metodou *focus groups*. Vzhledem k odbornému vzdělání, profesním zkušenostem, ale i věku respondentů a osobním preferencím, se lišily názory na další osobnosti, které by měly být zařazeny do panteonu českých dějin. Shoda o nutnosti rozšířit panteon o skupinu vědců, vynálezců, ale také významných žen panovala především mezi akademiky z Ostravy a pedagogy z Královéhradecka. Studenti z Univerzity Hradec Králové většinou kopírovali naučené schéma politických a hospodářských dějin, případně připojili postavy z oblasti kultury. Z výše uvedené „prefáze“ vyplynuly i další podněty, které by bylo zajímavé dále rozpracovat (např. již v předchozím textu zmíněnou genderovou nevyváženost a nerovnoměrnost zastoupení osobností z různých oblastí lidského působení).

V průběhu dalších výzkumných fází jsme došli k závěru, že prostor pro analýzu, komparaci a deduktivní činnost žáků ve výuce dějepisu částečně zaplňují sami vyučující. Využívají svůj volný čas pro vyhledávání a didaktizaci rozšiřujících materiálů do výuky. Nemůžeme ovšem konstatovat celoplošnost uvedeného jevu. Z vlastní zkušenosti a na základě odhadovaného procenta respondentských reakcí z oslovených škol se lze pouze domnívat, že konstatování se může týkat přibližně 50 % učitelů z praxe. Druhá polovina

---

<sup>762</sup> Učebnice od padesátých do počátku devadesátých let 20. století o konkrétním případě M. Horákové a politických procesech ze zřejmých důvodů mlčely.

<sup>763</sup> Ostravská univerzita Ostrava

<sup>764</sup> Úvodní *focus group* v Ostravě

<sup>765</sup> Univerzita Hradec Králové

vyučujících k výuce využívá buď jen učebnice, nebo vlastní prezentace doplněné výkladem, příp. pouze samotný výklad.

Již v online dotazníkovém šetření se jako opakovaný argument dotázaných učitelů pro nerealizování různých aktivit často objevoval nedostatek disponibilního času. Respondenti *in depth interviews* v návaznosti na dotazníky zmiňovali, že česká výuka dějepisu se neopírá o osobnosti našich ani světových dějin, ale stále primárně o faktografii dějin politických. Pravdivost tohoto postřehu je možné opět na základě vlastní empirie potvrdit. Ačkoli se již v učebnicích objevují např. kapitoly z dějin každodennosti nebo dějin vědy, techniky či kultury, popřípadě medailonky některých osobností, jsou často vyučujícími vnímány jako nadstavbové nebo velmi okrajové.

Od respondentů jsme zjistili, že většina z nich využívá aktivizační výukové metody a že nespolehá pouze na učebnice nebo vlastní výklad. Zapojení pedagogové aplikují ve výuce široké spektrum metod práce a s velkou oblibou ze strany žáků se setkává hlavně práce s filmovým materiálem. Vyučující často v hodinách pouštějí ukázky z dobových i hraných dokumentů nebo ilustrativně úryvky z hraných filmů, které se svými žáky dále analyzují. Práce s filmem je velmi rozšířenou metodou na obou stupních škol, ačkoli ještě nedávno na středních školách převažovala frontální výuka<sup>766</sup>. Na základních školách je zcela jednoznačně nejčastěji sledovaným filmovým zdrojem, i v případě námi zkoumaných osobností, komiksový seriál *Dějiny udatného českého národa*. Jako velmi vhodné se nám jeví v nějakém dalším výzkumu zjistit, jakým konkrétním způsobem vyučující se svými žáky s tímto materiálem pracují. Protože jde o velkou zkratku, nadsázku a často až karikování české historie, je nutné se žáky jednotlivé díly analyzovat nebo je minimálně na humornou nadsázku upozornit. Jak jsme dále z dotazníků zjistili a potvrdily to i hloubkové rozhovory na středních školách, jsou z mnoha dostupných filmových zdrojů primárně využívány *Slavné dny* (Stream.cz). Někteří respondenti ovšem sami přiznali, že je „občas pustí místo svého výkladu“, nebo je „nechají žákům zhlédnout za domácí úkol, když se ve škole nestíhá“.<sup>767</sup> Ani

---

<sup>766</sup> V průběhu uplynulých deseti let se vždy studentů pvních ročníků na SŠ i na VŠ dotazují, se kterými metodami se v rámci výuky dějepisu běžně setkávali. Převahu výkladu na SŠ potvrzuje v posledních čtyřech letech cca třetina z nich, ostatní znají z vlastní výuky různé formy a metody vyučování. Na ZŠ zažívá soustavnou frontální výuku minimum dotázaných.

<sup>767</sup> Viz upřesňující odpovědi v online dotaznících.

tento způsob využití není třeba vnímat zcela negativně, pokud jsou žákům k filmu zadány otázky, úkoly apod. a proběhne následná reflexe.

Kromě filmů aplikují respondenti ve výuce ikonografický materiál (kopie obrazů, map, fotografií atd.). Z textových médií pracují se žáky jak s pramenným materiálem (např. dopisy, kroniky, tiskoviny), tak se současnými periodiky a literaturou (častěji populárně naučnou, méně odbornou). Práce s textem ovšem patří na druhou stranu spektra často aplikovaných vyučovacích metod a je podstatně méně oblíbená hlavně u žáků.

Převážná většina respondentů nejčastěji uváděla, že se přiklání k různým metodám a formám výuky, k jejich střídání či propojování. Dotazy, týkající se forem a metod výuky a využívání různých prostředků a doplňkových materiálů v hodinách dějepisu, představovaly jádro celého výzkumu. Kromě uvedeného jsme získali také mnoho dalších informací vztahujících se přímo k jednotlivým osobnostem, které byly do výzkumu zařazeny. Zjistili jsme například, že někteří vyučující přistupují k výuce osobností multiperspektivně, aniž by si to sami uvědomovali, a k tomuto poznání dospěli až při vyplňování našich dotazníků. Jiní zase mají k odborné didaktické terminologii averzi a další se snaží své pedagogické poslání v souladu s dějepisným kurikulem naplňovat zcela cílevědomě.

K zajímavým výsledkům jsme dospěli rovněž u dotazů týkajících se informačních zdrojů k jednotlivým historickým postavám. U prvních tří osobností (včetně T. G. Masaryka) získala vysoké procento možnost „při studiu na VŠ“ a srovnatelné množství respondentů uvádělo i své samostudium. V rámci samostudia však nebyla dominantní odborná literatura, ale nejčastěji populárně naučné texty a internetové zdroje. Výsledky získaných informací jsou souhrnně zveřejněny vždy v závěru kapitoly k dané osobnosti.

V další fázi výzkumu, kterou představovaly polostrukturované hloubkové rozhovory realizované v srpnu a září 2020, jsme oslovili dvanáct učitelů dějepisu ze základních a středních škol Královéhradeckého kraje. Pedagogy jsme předem neinformovali o výsledcích online dotazníkového šetření, abychom neovlivnili jejich reakce. Teprve po ukončení rozhovoru jsme zájemcům výsledky prezentovali. Většina respondentů si přála, aby jim byly pokládány námi připravené otázky, pouze dva hovořili sami a teprve v závěru rozhovoru jsme položili pro doplnění několik dotazů. Díky metodě *in depth interview* jsme se dostali k upřesnění odpovědí na některé otázky z online dotazníků a měli možnost „nahlédnout pod pokličku učitelské kuchyně“ různých věkových skupin, mužů i žen. Pedagogové zapojení do této fáze se shodli s úvodní *focus group* odborníků, mj. v absenci významných žen, vědců a

vynálezců v dějepisných učebnicích i v RVP. Zajímavá byla odůvodnění výběru osobností do českého historického panteonu, která odrážela např. vazbu ke konkrétní postavě od dětství nebo úctu k „nově objevené historické osobnosti“<sup>768</sup> či lásku k regionu. Jedna respondentka se zpočátku zdráhala upřednostnit jednu osobnost před ostatními, protože nelze tvrdit, že někdo je významnější než ten druhý. Zároveň jsme měli možnost sledovat vnější projevy (emoce/bez emocí; gestikulace/nehybnost; oční kontakt/bez kontaktu atd.) jednotlivých respondentů, což vždy představuje velmi důležitou složku osobnosti pedagoga.

Sběr dat cestou metody *focus groups* představoval v našem výzkumu závěrečnou fázi, která měla doplnit předchozí jednostranný výzkum zastoupený učiteli. V této části jsme využili vzpomínky vysokoškolských studentů na jejich výuku dějepisu z doby, kdy byli žáky základní a střední školy. Metodu *focus groups* jsme zařadili na závěr celého smíšeného výzkumu pro komparaci s reakcemi respondentů dotazníkového šetření. Zajímalo nás, jak vysokoškolští studenti učitelství v roli žáků vnímali dějepisnou výuku ve vztahu ke zkoumaným osobnostem, jak vnímali své vyučující a jejich vliv na sebe atd. Hlavním cílem *focus groups* v závěrečné fázi výzkumu byla bipolarita pohledu na zkoumané jevy.

Někteří zapojení studenti potvrdili, že je k volbě povolání inspirovali vyučující dějepisu, jiní se zase navzdory nekvalitní výuce vydali cestou, která je již dříve zajímala. Nejpozitivnější energie byla u respondentů patrná u dotazů zaměřených na jejich vlastní praxi, na jimi využívané vyučovací metody. Všichni zapojení studenti již mají své oblíbené metody výuky, které zařazují raději než jiné, téměř všem se ale jako optimální jeví kombinace různých vyučovacích metod a forem. Ve *focus groups* byli i jednotlivci, kteří se svěřili s tím, že některé metody nechtějí v budoucí profesi aplikovat, protože pro ně samotné byly stresující (konkrétně byly jmenovány např. některé formy dramatizace). Uvedený příklad dokládá, že různé osobnostní typy (pedagogů i žáků) jsou schopny akceptovat konkrétní formy a metody výuky a jiné pro ně mohou být dokonce nepřijemné. Při realizaci poslední výzkumné fáze jsme již mohli komparovat výsledky jednotlivých částí výzkumu a zamýšlet se nad shodami i odlišnostmi. Ačkoli všechny respondentské skupiny se shodly na zařazení Karla IV., Jana Husa, T. G. Masaryka a M. Horákové do českého panteonu, studentské *focus groups* tak

---

<sup>768</sup> In depth interviews (viz tabulka)



neučinily hned v prvním kroku. Účastníci ohniskových skupin se shodli na prvních třech jmenovaných veličinách. Tento fakt potvrdil nedostatečnou fixaci Milady Horákové v českém historickém vědomí a nutnost kroků k nápravě. Dále verifikoval i názor, že se jmenovanou osobností se mnozí žáci v průběhu školní výuky ani nesebkají, a přestože k ní chovají úctu, v momentě výběru si na ni nevzpomenou ani na vysoké škole.

Prezentované výsledky mohou být inspirací nejen pro vyučující dějepisu zapojené do výzkumu, ale primárně pro pedagogy, kteří různé vyučovací metody zařazují do svých hodin minimálně. Naše závěry mohou pedagogy motivovat k zamyšlení se nad potřebou kombinování různých výukových metod v rámci dějepisného vyučování. Zpestřením výuky pak učitelé mohou inspirovat a vést své žáky k pozitivnímu postoji k historii. Výsledky výzkumu mohou být také návodem pro současné studenty učitelství, kteří již absolvují pedagogické praxe a hledají svůj vlastní přístup k žákům v budoucím povolání.

Závěrem bychom rádi zdůraznili, že v průběhu celého výzkumu (od úvodní *focus group*, přes dotazníkové šetření, hloubkové rozhovory až k závěrečným *focus groups*) rezonoval požadavek více a komplexněji se věnovat v dějepisné výuce významným osobnostem nejen našich dějin. Někteří pedagogové si tuto potřebu uvědomují delší dobu a ve své vlastní praxi již širší výuku o historicky významných postavách aplikují. Další k uvědomění si důležitosti příkladu na osobnostech historie dospěli i v průběhu našich rozhovorů. Pozornost významným historickým postavám je třeba věnovat z mnoha důvodů. Především mohou a měly by být našim žákům svým působením v dějinách etickým či jiným příkladem a vzorem v různých oborech lidské činnosti. Zmíněné si uvědomovali už tvůrci prvních dějepisných učebnic určených pro výuku v českých zemích. Určité prohloubení „personalizace dějin“ v rámci dějepisné výuky se do budoucna jeví jako pro žáky atraktivní cesta. Pro mnohé pedagogy však bude nutností oprostít se od některých stereotypů (například zapomenout na permanentně opakovaný „nedostatek času“) a uvědomit si určité svobody, která jim je naopak kurikulárními dokumenty nabízena.

## RESUMÉ

Dizertační práce je věnována problematice zařazení významných postav české historie do výuky dějepisu a do dějepisných učebnic. Sleduje také vývoj pohledu na zvolené historické postavy. Zaměřili jsme se na osobnosti se zásadní působností v české historii a zároveň s přesahem do evropských dějin. Zkoumali jsme vývoj učebnicového náhledu na Karla IV., Jana Husa a T. G. Masaryka v uplynulých sto letech a v současné školní výuce dějepisu jsme skupinu osobností rozšířili o Miladu Horákovou.

Teoretická část práce je věnována souvislostem a pojmům, které jsou těsně spjaty s návaznou výzkumnou částí. Jedním z nejdůležitějších a zároveň v současnosti nejvíce ve společnosti rezonujících fenoménů je historické vědomí, dále pak kolektivní paměť nebo narativ. V teoretické části jsme se zabývali rovněž možnými přístupy k analýze učebních textů, termínem „učebnice“, a především obsahovou analýzou učebnic dějepisu. Stručně uvedena je i osobnost a role učitele v procesu formování historického vědomí. Český panteon osobností a zdůvodnění základního výběru jsou předmětem navazující kapitoly.

Ve stěžejní praktické části jsme zaznamenali nejprve výsledky obsahové analýzy učebnic, dále pak průběh empirického výzkumu a analyzovali výsledky jeho jednotlivých fází.

Analýza obsahů konkrétních částí učebnic aplikovaná v této práci představuje odlišný přístup, než jsou nejčastěji využívané kódovací analýzy. Důvodem bylo zjišťování jiných jevů, než ke kterým je možné dospět za pomoci číselných nebo písmenných kódů.

Smíšený výzkum sestával ze čtyř částí. Vstupní fáze výzkumu byla kvalitativní, zastoupená metodou focus groups, a proběhla před celým hlavním výzkumem v Ostravě na půdě OSU. První část hlavního šetření byla orientována kvantitativně. Jejím prostřednictvím (online dotazníky pro učitele dějepisu základních a středních škol v ČR) jsme sledovali primárně jejich způsob výuky o zkoumaných osobnostech. Další fáze byla orientována kvalitativně. V jejím rámci proběhly hloubkové rozhovory s dvanácti učiteli dějepisu z Královéhradeckého a Pardubického kraje. Závěrečnou etapu představovala metoda ohniskových skupin se studenty dvou závěrečných ročníků učitelství z Univerzity Hradec Králové. Cílem bylo získat jejich responze z pozice žáků základní a střední školy a porovnat je s výpověďmi učitelů a také jejich postoj k výuce dějepisu jakožto budoucí generace učitelů.

## SUMMARY

The thesis is devoted to the issue of the inclusion of important figures in Czech history in history teaching and history textbooks. It also follows the evolution of the viewpoint of historical figures. We focused on personalities with a fundamental influence in Czech history and with an overlap in European history. We examined the development of a textbook view of Charles IV, Jan Hus and T. G. Masaryk over the past hundred years and in the current school history lessons we have expanded the group of personalities to include Milada Horáková.

The theoretical part of the work is devoted to connections and concepts that are closely related to the follow-up research part. One of the most important and at the moment the most resonant in society is historical consciousness, then collective memory or narratives. In the theoretical part, we also looked at possible approaches to the analysis of textbooks, the term of the textbook and, above all, the content analysis of history books. The personality and role of the teacher in the process of shaping historical consciousness are also briefly stated. The Czech pantheon of personalities and the rationale for the basic selection is the subject of a follow-up chapter.

In the core practical section, we first noted the results of the textbook content analysis, then the progress of the empirical research and analysed the results of its various stages.

The analysis of the contents of specific parts of textbooks applied in this work represents a different approach from the most commonly used coding analyses. This was due to the detection of phenomena other than those that can be achieved by using numerical or alphabetical codes.

Mixed research consisted of four parts. The initial part of the research was qualitative, represented by focus groups and was conducted before the entire main research in Ostrava at OSU. The first part of the main investigation was quantitatively oriented. Through it (online questionnaires for primary and secondary school history teachers in the Czech Republic), we primarily followed their way of teaching about the personalities studied. The second phase was oriented qualitatively. It involved in-depth interviews with twelve history teachers from the Královéhradecký and Pardubický regions. The final stage was the focus groups method with students of the two final years of teaching from the University of

Hradec Králové. The aim was to get their responses from the position of primary and secondary school pupils and to compare them with statements of teachers, as well as their attitude towards teaching history as a future generation of teachers.

## SEZNAM LITERATURY

### PRAMENY

BALCAR, L.: *Metodické pokyny k experimentální učebnici Dějepis pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1980.

BARTOŠEK, K.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

BAUMANN, B. – ŠEDA, V. – VÁVRA, J.: *Učební texty pro dějepis. Dějiny nové doby. Část II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.

BAUMANN, B. – DĚDINA, J. – FIDRMUC, O. a kol.: *Dějiny středověku*. Učební text pro 9. postupný ročník jedenáctileté střední školy a pro školy pedagogické (II. tř. gymnasií) Praha: SPN, 1954.

BENEŠ, Z.: *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepis*. Sborník ze semináře "Ke koncepci výuky dějepis a občanské výchovy na základní a střední škole" zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11. – 12. dubna 2002. Úvaly: Albra 2002.

BENEŠ, Z. – NÁLEVKA, V.: *Dějepis pro střední odborné školy*. Praha: SPL –1952 Práce, 2009.

BENEŠ, Z. – MÝTINOVÁ, N.: *Dějiny středověku*. Učebnice dějepis pro střední školy. Úvaly: Albra, 2014.

BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl druhý. Dějiny středního a nového věku do roku 1648*. Praha: Historický klub, 1921.

BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – HÝBL, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl třetí. Dějiny nového věku od roku 1648*. Praha: Historický klub, 1921.

BIDLO, J. – ŠUSTA, J. – DOBIÁŠ, J.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl první (pro V. třídu) Dějiny starověku a raného středověku*. Praha: Historický klub (1872–1981), 1947.

BIDLO, J. – ŠUSTA, J.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl 2. Dějiny středního a nového věku do roku 1648*. Praha 1937.

BUZEK, K.: *Zákony školské*. Oddíl 2. Sešit 15. Celé sbírky sešit 32. Normální učebné osnovy pro měšťanské školy a pro jednoroční učebné kursy připojené k měšťanským školám. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1932.

CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských*. Brno 1920.

- CAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1920.
- CAHA, A.: *Stručné dějiny národa česko-slovenského*. Brno 1926.
- CAHA, A.: *Malé dějiny československé. S přehledem občanské nauky. Žactvu škol obecných a občanských*. Brno 1932.
- ČAPEK, V.: *Dějepis pro 2. ročník gymnázia*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1986.
- ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1984.
- ČAPEK, V. – MICHOVSKÝ, V. – SKLADANÝ, M.: *Dějepis 1 pro 1. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1985.
- ČAPEK, V.: *Dějepis pro 2. ročník gymnázia*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1986.
- ČAPEK, V.: *Dějepis 7 Experimentální učebnice pro 7. ročník základní školy. Díl 1*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1990.
- ČAPEK, V. – VAŇKOVÁ, B.: *Dějepis 7 Experimentální učebnice pro 7. ročník základní školy. Díl 2*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1990.
- ČAPEK, V. – VAŇKOVÁ, B.: *Dějepis 7 Experimentální učebnice pro 7. ročník základní školy. 3. díl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- ČAPKA, F. – LUNEROVÁ, J.: *Dějepis I. Náměty pro tvořivou výuku*. Praha: Scientia, 2008.
- ČAPKA, F.: *Dějepis pro 9. ročník*. Novověk, moderní dějiny. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2011.
- ČAPKA, F. – VYKOUPILOV, L.: *Dějepis pro 8. ročník*. Novověk. Brno: NOVÁ ŠKOLA, 2016.
- ČONDL, K. – ŠTORCH, E.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl druhý pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1946.
- ČORNEJ, P. – ČORNEJOVÁ, I. – PARKAN, F.: *Dějepis 2 pro gymnázia a střední školy*. Středověk a raný novověk. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009.
- ČORNEJ, P. – ČORNEJOVÁ, I. – PARKAN, F. – KUDRYS, M.: *Dějepis pro střední odborné školy. České a světové dějiny*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2016.
- ČURDA, J. a kol.: *Moderní dějiny pro střední školy*. Učebnice, pracovní sešit. Brno: Didaktis, 2014.
- DEJMEK, P.: *Stopami lidstva*. Dějepis pro 6. – 8. školní rok obecných škol. Praha: Státní nakladatelství, 1930.
- DĚDINA, J. a kol.: *Dějiny středověku. Učební text pro III. třídu středních škol*. Praha: SPN, 1950.

DĚDINA, J. a kol.: *Dějiny středověku*. Učební text pro 7. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol, III. ročník středních škol. Praha: SPN, 1954.

DOHNAL, M.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Část 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1972.

DOHNAL, M.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1977.

DOHNAL, M. a kol.: *Metodická příručka k učebnici dějepisu pro 8. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1983.

DOHNAL, M. – KÁŇA, O.: *Dějepis pro 8. ročník základní školy*. Díl 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

DOHNAL, M. – DOBIÁŠOVÁ, R. – ZELENÁK, Š.: *Dějepis pro 8. ročník základní školy*. Díl 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

DOHNAL, M. – STOLAŘÍK, L.: *Dějepis pro 9. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

DVOŘÁK, M. – ČERNÝ, J.: *Žoldnéři války: Soudní proces s dr. Horákovou a spol.*, Praha 1950.

DVOŘÁK, R. – ŠUJAN, F.: *Dějepis pro nižší třídy středních škol*. II. Od počátku středního věku až po mír vestfálský. Praha: Česká grafická unie v Praze, 1920.

DVOŘÁK, R. – ŠUJAN, F.: *Dějepis pro nižší třídy škol středních*. III. Od míru vestfálského až po dobu nejnovější. Praha: Česká grafická unie v Praze, 1922.

DVOŘÁK, R. – ŠUJAN, F.: *Dějepis pro nižší třídy středních škol*. III. Střední a nový věk od počátku 13. století po dobu nynější. Praha: Česká grafická unie v Praze, 1923.

ENEA SILVIO (PICCOLOMINI): *Historia Bohemica/Historie česká*. Ústav pro klasická studia Akademie věd České republiky, z latinského originálu přeložili Martinková, Hadravová a Matl, autor úvodní studie F. Šmahel Praha, KLP 1998.

FIDRMUC, O.: *Dějepisné učební texty pro šestou třídu středních škol*. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

FIDRMUC, O. – FILIP, J.: *Dějepisné učební texty pro osmou třídu středních škol*. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

FLOREK, O.: *Dějepis pro 2. ročník středních odborných škol a pro 1. ročník středních odborných učilišť (studijní obory)* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1984.

GEBAUEROVÁ, M. – JIRÁK, A. – REITLER, A.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 2. Pro druhou třídu škol měšťanských. Praha: Komenium, 1920.

GEBAUEROVÁ, M. – JIRÁK, A. – REITLER, A.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 3. Pro třetí třídu škol měšťanských. Praha: Komenium, 1920.

GINDELY, A.: *Dějepis pro školy obecné a měšťanské*. Praha: Tempský 1879.

GLOSER, J. J. – SEDLMAYEROVÁ, M.: *České země za vlády Přemyslovců a Lucemburků* Pro žáky 7. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Pracovní sešit. Praha, Úvaly: SPL - Práce a Albra, 2002.

HÁJEK z Libočan, Václav.: *Kronika Česká*. Praha: Academia 2013.

HÁJEK, M. – RYŠÁNKOVÁ, J.: *Svět a Československo ve 20. století*. Prozatímní učební text pro střední školy. Praha: Horizont, 1990.

HLAVAČKA, M.: *Dějepis 3 pro gymnázia a střední školy*. Novověk. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007.

HORÁK, J.: *Počátkové dějepisu návodného na škole národní, s částí theoretickou a praktickou*, IV, pro 7. - 8. ročník. Praha: SN, 1920.

HORÁK, J.: „*Naše škola*“. Knihovna pokrokové práce učitelstva československého, III. díl. Praha: SN, 1923.

HORÁK, J.: „*Naše škola*“. Knihovna pokrokové práce učitelstva československého, I. díl. Praha: SN, 1931

HORÁKOVÁ, M.: *Dopisy Milady Horákové: Z pankrácké cely smrti*, Eva 2012.

HORČIČKA, J. – LEDR, J.: *Dějepis pro měšťanské školy*. Díl druhý pro druhou třídu. Praha: Československá grafická Unie, 1935.

HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy občanské*. Díl 1. Praha: Česká grafická unie, 1920.

HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy občanské*. Díl 2. Praha: Česká grafická unie, 1921.

HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy občanské*. 3. Díl. Pro třetí třídu škol občanských Praha: Česká grafická unie, 1922.

HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 1. Pro 1. třídu škol měšťanských Praha: Česká grafická unie, 1922.

HORČIČKA, J. – NEŠPOR, J.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 3. Praha: Česká grafická unie, 1922.



HROCH, M.: *Dějepis 6. Experimentální učebnice pro 6. ročník základní školy. Díl 1.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989.

HROCH, M.: *Dějepis 6. Experimentální učebnice pro 6. ročník základní školy. Díl 2.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989.

HROCH, M.: *Dějepis 6. Experimentální učebnice pro 6. ročník základní školy. Díl 3.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1990.

HUSA, V.: (red.) *Dějiny ČSR.* Praha 1954.

HUSA, V.: *Dějiny Československa.* Praha: Orbis 1962.

HUSA, V. – KROPILÁK, M.: *Československé dějiny.* Praha: SPN, 1966.

HUSA, V.: *Československé dějiny do roku 1918.* Učebnice pro gymnasia a střední odborné školy, od prvobytně pospolné společnosti až do vzniku samostatného státu Čechů a Slováků. Praha: SPN 1979.

HÝSEK, O.: *Dějepis 9. Moderní dějiny,* Prodos 2014.

CHARVÁT, J. – PRAVDOVÁ, M. – SOJÁK, V.: *Dějepis pro desátý ročník.* Pokusná učebnice pro všeobecně vzdělávací školy Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959.

JÍLEK, T.: *Dějepis pro 1. ročník gymnázia.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1984.

JÍLEK, T. – BAĎURÍK, J. – BUTVINOVÁ, M.: *Dějepis pro 6. ročník základní školy.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1984.

JÍLEK, T. – BAĎURÍK, J. – BUTVINOVÁ, M.: *Metodická příručka k učebnici dějepisu pro 6. ročník základní školy.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1981.

JOZA, J. – ORT, A.: *Dějiny doby nové a nejnovější pro 8. ročník.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1959.

JOZA, J. – PÖSL, F. – VARCL, L.: *Dějepis pro kurzy doplnění základního vzdělání.* Praha 1967.

JOŽÁK, J.: *Dějepis pro 8. ročník základní školy* Prozatímní text. 2. díl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1992.

KAMENÍČEK, D.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních.* Díl II. Praha 1897.

KLIK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol.* Díl II. Středověk od XIV. stol. a novověk až do osvícenství. Praha: Historický klub (1872–1981), 1947.

KLIK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol.* Díl III. Novověk od osvícenství až po naše časy Opakování československých dějin. Praha: Historický klub (1872–1981), 1947.

KOL. autorů: *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2015.

KOL. autorů: *Dějepis 8. Modernizace společnosti*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2016.

KOL. autorů: *Hravý dějepis 7. Středověk a raný novověk*. Učebnice pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2017.

KOL. autorů: *Hravý dějepis 8. Novověk*. Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2018.

KOL. autorů: *Hravý dějepis 9. Nejnovější dějiny*. Učebnice pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Taktik International, s.r.o., 2019.

KOL. autorů: *Manuál Encyklopedie českých dějin*. Praha 2003.

KOL. autorů: *Starší dějiny pro střední školy*. Část druhá. Vrcholný středověk, pozdní středověk, raný novověk. Brno: Didaktis, 2018.

KOL. autorů: *Stručné dějiny Říše [Kurzgefasste Reichsgeschichte] : učebnice dějepisu pro žactvo škol hlavních a nejvyššího stupně škol* Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1943.

KOSMINSKIJ, E. A.: *Dějiny středověku*. (Přeložili Anna Šourková, Alexandr Jandera, Bedřich Musil.) Praha: Státní nakladatelství, 1950.

KRATOCHVÍL, M. V.: *Obrázky z našich dějin*. Učebnice dějepisu pro 5. roč. všeobecně vzdělávacích škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

KRATOCHVÍL, M. V.: *Obrázky z našich dějin*. Učebnice dějepisu pro 5. roč. zákl. devítileté škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

KROFTA, K.: *Malé dějiny československé*. Matice česká, Orbis Praha, 1946.

KUKLÍK, J. – KUKLÍK, J.: *Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005.

KUTNAR, F. – MAREK, J.: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví*. Nástin vývoje českého a slovenského dějepisectví od počátků národní kultury do 30. let 20. stol. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2009.

MANDELOVÁ, H. – KUNSTOVÁ, E. – PAŘÍZKOVÁ, I.: *Dějiny 20. století*, Dialog 2004.

MICHOVSKÝ, V.: *Z dějin naší vlasti*. Dějepis pro 8. ročník zvláštní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

MLADONIOWICZ, Petri de.: *Relatio de Magistro Johanne Hus*. In: *Fontes rerum Bohemicarum VIII. Petri de Mladoniowicz opera historica nec non aliae de M. Johanne Hus et M. Hieronymo Pragensi relationes et memoriae*. S. 25–120. Ed. Novotný, V. Praha 1932.

*Normální osnovy pro školy obecné Československé republiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1927.

*Normální osnovy pro školy měšťanské Československé republiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1927.

NOVÁK, F.: *Dějepis pro ústavy učitelské*. Díl IV. Dějiny nejnovější (od r. 1848 po přítomnost) Praha: Česká grafická unie, 1923.

NOVÁK, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy reálék*. Díl 1. Pro 5. třídu. Starý a střední věk do konce 13. století. Praha: Česká grafická unie, 1934.

NOVÁK, F.: *Všeobecný dějepis pro vyšší třídy reálék*. Díl 2. Pro 6. třídu. Pozdní středověk a nový věk do konce roku 1870. Praha: Česká grafická unie, 1938.

NOVÁK, F. – TILL, A.: *Dějepis pro ústavy učitelské. Díl II. Dějiny středního věku. Se zvláštním zřetelem k dějinám československým a vývoji středověkého státu českého*. Od pádu západní říše římské do vymření Jagellonců (476–1526). Praha: Česká grafická unie v Praze, 1922.

OLIVOVÁ, V.: *Dějepis pro 8. ročník základní školy*. Prozatímní učební text. 1. díl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1992.

PARKAN, F. – MIKESKA, T. – PARKANOVÁ, M.: *Dějepis 9. Moderní doba*. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus, 2011.

PÁTEK, F.: *Normální učební osnovy pro obecné školy s českým vyučovacím jazykem v Čechách a na Moravě* Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. července 1939, čís. 98.000-I. Praha: Školní nakladatelství pro Čechy a Moravu, 1939.

PÁTEK, J.: *Československé dějiny (1918–1939)*. Učební text pro 2. – 4. gymnázií a 2. ročník středních škol. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1983.

PATEROVÁ, V.: – STANKA, J. *Z dějin naší vlasti*. Dějepis pro 9. ročník zvláštní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1921.

PEKAŘ, J.: *Dějiny československé*. Praha 1991.

PEKAŘ, J.: *Z domova a ciziny. Díl 2. Obrazy z dějin starověkých a středověkých*. Pro nižší třídy škol středních. Praha 1923.

PEKAŘ, J.: *Dějiny naší říše*. Praha 1914.

PEKAŘ, J.: *Dějiny naší říše se zvláštním zřetelem ke královstvím a zemím v říšské radě zastoupený: pro nejvyšší třídy škol středních* Praha: Historický klub (1872–1981), 1914.

PEKAŘ, J.: *Dějiny československé pro nejvyšší třídy škol středních.* Praha: Historický klub, 1921.

PEŠEK, J.: *Má vlast. Československá dějprava pro nejnižší třídy škol středních.* Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů v Praze, 1922.

PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. II. Obrazy z dějin starověkých a středověkých.* Pro nižší třídy škol střed. Praha: Vydavatelské družstvo českých profesorů vlastních nakladatelů v Praze, 1923.

PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých* pro nižší třídy škol středních. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1924.

PEŠEK, J.: *Z československých dějin.* Státní nakladatelství Praha, Ministerstvo školství a národní osvěty, 1926.

PEŠEK, J.: *Z domova a ciziny. Československá dějprava pro nižší třídy škol středních. I. Má vlast.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1928.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. I. Pověsti a obrazy z dějin národa československého pro první třídu středních škol.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1932.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. III. Obrazy z dějin středověkých a novověkých od počátku XIV. do konce XVIII. století pro třetí třídu středních škol.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1933.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. IV. Obrazy z dějin nového věku od r. 1789 až po naše časy. Nástin dějin československých.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1933.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. I. Vlastivěda. Pověsti a obrazy z dějin národa československého pro první třídu středních škol.* Praha: Nákladem Profesorského nakladatelství a knihkupectví, 1938.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy škol středních. Díl II. Obrazy z dějin středověkých a novověkých od poč. 14. století do konce 18. století.* Praha: Naše Noviny, 1943.

PEŠEK, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. II. Obrazy z dějin starověkých a středověkých do počátku XIV. století pro druhou třídu středních škol.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1939.

PICCOLOMINI, E. S.: *Historia Bohemica/Historie česká*. Ústav pro klasická studia Akademie věd České republiky, z latinského originálu přeložili Martinková, Hadravová a Matl, autor úvodní studie F. Šmahel Praha, KLP 1998. 276 s.

POKORNÝ, J.: *Dějepis pro 7. ročník základní školy*. Prozatímní text. 2. díl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1992.

POLIŠENSKÝ, J.: *Dějiny starověku a středověku*. Učební text dějepisu pro 9. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol a školy pedagogické. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1956.

PRAVDOVÁ, M.: *Dějiny novověku*. Učební text dějepisu pro desátý postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol a školy pedagogické. (Podle sovětské učebnice Dějiny novověku A. V. Jefimova a J. S. Galkina a Dějiny SSSR A. M. Pankratovové ). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

PROKŠ, P.: *Vznik samostatného Československa 1918*. Pro žáky 7.-9. ročníků základních škol. Praha: Fortuna, 1991.

SLÁDEK, Z.: *Demokratická republika. Československo v letech 1918–1938* : [učební text pro výuku dějepisu v 7.–9. ročníku základní školy. Praha: Fortuna, 1991.

SLÁDEK, Z.: *Od demokracie k totalitě. Československo v letech 1945–1968*. Praha: Fortuna, 1991.

SOCHOR, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol*. Díl I., pro I. třídu Dějepisné cesty po Československé republice Praha: Česká grafická unie v Praze, 1947.

SOCHOR, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol*. Díl III., pro třetí třídu Život lidstva od vymření Přemyslovců až do vynálezu parního stroje. Praha: Česká grafická unie v Praze, 1946.

SOCHOR, J.: *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol*. Díl IV., pro čtvrtou třídu Od Velké revoluce dodnes. Praha: Česká grafická unie v Praze, 1947.

SOJÁK, V. – VÁVRA, J. – VOŠAHLÍK, J.: *Dějiny doby nejnovější*. Učební text dějepisu pro 11. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol a školy pedagogické. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1955.

SOKOL, J.: *Dějepisná čítanka pro mládež dospělejší*. Praha: Kober, 1892.

SOSÍK, A.: *Dějepis pro 7. ročník základní devítileté školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1979.

SOSÍK, A.: *Dějepis pro sedmý ročník*. Pokusná učebnice. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.

SOSÍK, A. – VRABEC, V.: *Dějepis pro 7. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

SOSÍK, A. – VRABEC, V.: *Dějepis pro 7. ročník základní devítileté školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1979.

SOUKUP, F. A.: *Dějepis pro školy měšťanské*. Díl 4 Praha: B. Kočí, 1920.

ŠERÁK, M. – VÁVRA, J.: *Nástin dějin do počátku kapitalismu*. Učební text pro první ročník vyšších odborných škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1954.

ŠERÁK, M. – VÁVRA, J.: *Nástin dějin do počátku kapitalismu*. Učební text pro první ročník čtyřletých odborných škol. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1956.

ŠKODA, E. – TOUŠKOVÁ, J.: *Dějepis pro sedmý ročník zvláštní školy*. Praha: Nakladatelství Parta, 2004.

ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý Pro druhou třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1948.

ŠTORCH, E. – ČONDL, K.: *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl třetí. Pro třetí třídu měšťanských škol. Praha: Státní nakladatelství, 1946.

ŠTASTNÝ, V.: *Na cestě k národní svébytnosti a státní samostatnosti*. České země v letech 1867–1918. Učební text pro výuku dějepisu v 7. až 9. ročníku základní školy. Praha: Fortuna, 1991.

ŠTASTNÝ, J. E. – LEPARĚ, J. – SOKOL, J.: *Čítanka pro školy obecné*. (8 dílů) Praha: C. k. školní knihosklad, 1890.

*Učebné osnovy pre stredné všeobecnovzdelávacie školy. Dejepis*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo 1966.

*Učební osnovy základní školy: dějepis 5. – 8. ročník*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1987.

VARCL, L.: *Dějepis pro devátý ročník všeobecně vzdělávacích škol*. Pokusná učebnice. 1. část. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.

VARCL, L.: *Dějepis pro devátý ročník*. Pokusná učebnice. 1. část. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959.

VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 9 pro základní školy*. Nejnovější dějiny. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009.

VYKOUPILO, L. – ANTONÍN, R. – FEJFUŠOVÁ, M.: *Dějepis pro 7. ročník. Středověk a počátky novověku*. Brno: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o., 2010.

Zákon 231/1948 Sb., *Zákon na ochranu lidově demokratické republiky*. Hlava II. Trestné činy proti vnější bezpečnosti státu. § 5. Vyzvědačství.<sup>769</sup> Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-231>

*Věstník MŠaNO*, I, výnos č. 3303, 15. 1. 1919, 16, *O výchovném významu naší doby*.

*Věstník*, I, výnos č. 25552, 14. 6. 1919, 136-141, *O normálních osnovách gymnázií, reálných gymnázií, škol reálných a vyšších reformních gymnázií v republice Československé*;

*Věstník* I, výnos č. 24203, 175-179, *Normální osnovy dívčích lyceí a učitelských ústavů v republice Československé*

*Věstník* I, výnos č. 42322, 11. 9. 1919, 251-268, *Doplňky a změny v učebných osnovách jednotlivých předmětů na středních školách v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*.

*Věstník*, IV, výnos č. 44598, 25. 7. 1922, 343-344, *Nová osnova zeměpisu a dějepisu v nižších třídách středních škol s vyučovacím jazykem československým*

## SEZNAM LITERATURY (MONOGRAFIE)

ASSMANN, J.: *Das kulturelle Gedächtnis*. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999.

ASSMANN, J.: *Kultura a paměť: písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor 2001.

ASSMANNOVÁ, A.: *Prostory vzpomínání*. Podoby a proměny kulturní paměti. Praha: Karolinum 2018.

APPLEBYOVÁ, J. – HUNTOVÁ, M. – JACBOVÁ, M.: *Jak říkat pravdu o dějinách*. Historie, věda, historie jako věda a Spojené státy americké. CDK - Brno 2002.

AUGUSTA, P. a kol.: *Kdo byl kdo v našich dějinách do roku 1918*. Praha 1999.

BARTEČKOVÁ, I.: *Obraz dějin v učebnicích dějepisu z 19. a 20. století*. Olomouc 2010. Dostupné z: <https://theses.cz/id/np8cob/46184-176853218.pdf>

---

<sup>769</sup> zrušen k 01. 08. 1950 (86/1950 Sb.)

BELZ, H. – SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha 2001.

BĚLECKÝ, Z. a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha 2007.

BENEŠ, Z.: *Historický text a historická skutečnost*. Studie o principech českého humanistického dějepisectví. Praha 1993.

BENEŠ, Z. – KURAL, V. a kol.: *Geschichte verstehen*. Praha (Gallery) 2002.

BENEŠ, Z.: *Historický text a historická skutečnost*. Studie o principech českého humanistického dějepisectví. Praha 1993.

BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995.

BENEŠ, Z. (ed.): *Historie a škola I. Otázky koncepce školního dějepisu*. Praha 2002.

BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B. – PRŮCHA, J. a kol.: *Sondy a analýzy*. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média. Praha 2008.

BERELSON, B.: *Content analysis in communication research*. New York: Free Press 1952.

BRAMANN, Ch. – KÜHNBERGER, Ch. – BERNHARD, R.: *Historisch Denken lernen mit Schul - Büchern*. Frankfurt/M., Wochenschau Verlag 2018.

CENTKOWSKI, J. – MATERNICKI, J. – PELLENS, K. – SÜSSMUTH, H. (Edd.): *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*. Rzeszów : Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej 1999.

ČAPEK, K.: *Hovory s T. G. Masarykem*. Ústav T. G. Masaryka, Masarykův ústav a Archiv AV ČR, Praha 2013.

ČAPEK, V. – GRACOVÁ, B. – JÍLEK, T. – VYCHODSKÁ, H.: *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň 2005.

ČERMÁK, I. *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*. Čermák, I., Miovský, M. (Ed). Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert, 11-25, 2002.

ČERMÁK, I. – HYTYCH, R. – ŘIHÁČEK, T. a kol.: *Kvalitativní analýzy textů. Čtyři přístupy*. MUNI Brno 2013.

CASTELLS, M.: *The Power of Identity*. Oxford 2004.

CRESWELL, J. W.: *A concise introduction to mixed method research*. Los Angeles, CA 2015



DVOŘÁKOVÁ, Z.: *Milada Horáková*. Praha 1991.

DVOŘÁKOVÁ, Z. – DOLEŽAL, J.: *O Miladě Horákové a Milada Horáková o sobě*. Praha 2001.

ERBENOVÁ, D.: *Němci, Češi a Židé v Karlovarském kraji v 19. – 20. století. Studie z regionálních dějin*. Disertační práce CUNI Praha 2013. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102780/>

ENGELS, F. B.: *Německá selská válka*. SVOBODA 1950.

FAJT, J. (ed.): *Karl IV. Kaiser von Gottes Gnaden. Kunst und Repräsentation des Hauses Luxemburg 1310–1437*. München/Berlin 2006.

FAJT, J. – BOEHM, B. D. (ed.): *Karel IV. Císař z Boží milosti. Kultura a umění za vlády Lucemburků 1310–1437*. Praha 2006.

FINGEROVÁ, M.: *První Československá republika pohledem historických syntéz z let 1945–1989*. Magisterská DP. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra historie. Olomouc 2007.

FORMÁNKOVÁ, P. – KOURA, P.: *Žádáme trest smrti!* Propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol. Praha: ÚSTR, 2008.

FTOREK, J.: *Public relations jako ovlivňování mínění – Jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat*, III. vydání, Grada Publishing, Praha 2012.

FUDGE, T. A.: *Jan Hus. Religious reform and Social Revolution in Bohemia*. London - New York 2010.

GRACOVÁ, B.: *Výzkumy historického vědomí studující mládeže a školní dějepis*. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. CD ROM. (Red. JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O.) PedF MU, Brno 2004.

GRACOVÁ, B.: *Školní výuka dějepisu jako prostředek formování národní identity mládeže po vzniku Československa*. *Studia Historica Gedanensia*, dosud nepublikováno v tisku.

GRACOVÁ, B. – TOMÁŠEK, M. – BAAROVÁ, B. (eds): *Rok 1918 – jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích*. Ostrava 2020.

GÜLICH, E. – RAIBLE, W.: *Linguistische Textmodelle: Grundlage und Möglichkeiten*, Fink Verlag München 1977.

HÁJEK, M.: *Čtenář a stroj*. Vybrané metody sociálněvědní analýzy textu. Praha: SLON, 2014.

HÁJKOVÁ, D., HORÁK, P., KESSLER, V. A MICHELA, M.: *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Academia Praha 2018.

- HALBWACHS, M.: *Kolektivní paměť*. Praha: SLON 2010.
- HANSEN-ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*, Praha 2009.
- HANZAL, J.: *Cesty české historiografie 1945–1989*. Praha: 1999.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 2005.
- HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál 2006.
- HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál 2016.
- HENDL, J. – REMR, J.: *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál 2017.
- HOLMBERG, B.: *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, Vol.II*. Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat 2015.
- HOLÝ, L.: *Malý český člověk a skvělý český národ*. Praha 2001.
- HROCH, M.: *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009.
- HSIEH, Hsiu-Fang – SHANNON, S. E.: *Three Approaches to Qualitative Content Analysis, Forum: Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, 2005. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- HUDECOVÁ, D.: *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha: SPL - Práce, 2007.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2016.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada 2007.
- CHURÁŇ, M. a kol.: *Kdo byl kdo v našich dějinách ve 20. století*. Praha 1994.
- IVANOV, M.: *Justiční vražda aneb smrt Milady Horákové*, Praha 1991.
- JANDOUREK, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál 2001.
- JANOŠKOVÁ, E.: *Analýza učebnic zeměpisu*. Disertační práce, MUNI 2008. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/cu646/DP\\_Janouskova.pdf](https://is.muni.cz/th/cu646/DP_Janouskova.pdf)
- JANOVSKÝ, J. *Základy didaktiky dějepisu. Učebnice pro studium oboru učitelství*. SPN 1984.

JARÁ, I.: *Strukturální a obsahová analýza učebnic občanské výchovy nakladatelství "Fraus" a "Fortuna" pro 6. a 7. ročník ZŠ*. Diplomová práce TU Liberec, 2014. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ixp0gi/?lang=en>

JÍLEK, T.: *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu*. Plzeň 1996.

JIREČEK, M.: *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918-2013*. Edice: Pedagogický výzkum v praxi. Svazek 39. MUNI Brno 2014.

JULÍNEK, S.: *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno 2004.

JULÍNEK, S.: *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno 2006.

JOHNSON, M. – LAKOFF, G.: *Metafory, kterými žijeme*. Praha: Host 2002.

KAPLAN, K.: *Největší politický proces: Milada Horáková a spol.* Brno 1995.

KAPLAN, K. – PALEČEK, P.: *Komunistický režim a politické procesy v Československu*. Praha 2008.

KLAPKO, D.: *Evaluace výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědí žáků a textové analýzy*. MUNI Brno, 2011. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/7657/pedf\\_d/disertacni\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/7657/pedf_d/disertacni_prace.pdf)

KOPECKÁ, I.: *Psychologie I. díl. Učebnice pro obor sociální činnosti*. Praha 2011.

KOHOUTEK, R.: *Základy psychologie osobnosti*. Akademické nakladatelství CERM 2003.

KOLAŘÍKOVÁ, L.: *Porovnání didaktické vybavenosti a komplexní míry obtížnosti textu učebnic využívaných pro výuku občanské výchovy v České republice a Velké Británii*. MUNI 2019. Dostupné z: [https://theses.cz/id/ypwcex/?id=732206;zpet=%2Fth\\_search%2Fprace\\_na\\_stejne\\_tema%3Fpg%3D2%3Bid%3D732206%3B](https://theses.cz/id/ypwcex/?id=732206;zpet=%2Fth_search%2Fprace_na_stejne_tema%3Fpg%3D2%3Bid%3D732206%3B)

KOTLER., P – KELLER, K. L.: *Marketing management*. Grada Publishing a.s. 2013.

KOSATÍK, P.: *Devět žen z Hradu*. Mladá fronta, Praha 1999.

KOSATÍK, P.: *Jiný TGM*. Nakladatelství Paseka, Praha 2018.

KRATOCHVÍL, A.: *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: Komentovaná antologie teoretických textů*. Akropolis 2015.

KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: K transformácii vzťahu historie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, 2004.

KRIPPENDORF, K.: *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications 2003.

KŘEŠŤAN, J. – NEJEDLÝ, Z.: *Politik a vědec v osamění*. Praha–Litomyšl 2012.

KUBÍNOVÁ, K.: *Karel IV. a Emauzy. Liturgie – obraz – text*. Ústav dějin umění Akademie věd 2018.

KUTNAR, F.: *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví II. Od počátků pozitivistického dějepisectví na práh historiografie marxistické*. Praha 1977.

KUTNAR, F.: *Nástin vývoje českého a slovenského dějepisectví od počátků národní kultury do 30. let 20. stol.* Nakladatelství lidové noviny 2009.

KVAČEK, R. a kol.: *20. století o sobě. Dějiny v dokumentech*. Dialog 2004.

KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*, Praha 2008.

LABISCHOVÁ, D.: *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.

LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010.

LE GOFF, J.: *Paměť a dějiny*. Praha: Argo 2007.

LEŽÁK, Z.: *TGM*. Praha: Argo, 2018.

MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013.

MASARYK, T. G.: *Jan Hus. Naše obrození a naše reformace*. Praha 1896, Praha 1908. (2. vyd.)

MASLOWSKI, N. – ŠUBRT, J. a kol.: *Kolektivní paměť. K teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum 2014.

MAŇÁK, J. – KLAPKO, D. (ed.): *Učebnice pod lupou. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido 2006.

- MAYER, U. u. Kol.: *Wörterbuch – Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau 2006.
- MAYRING, P.: *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt 2014. Dostupné z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- MIKL, O.: *Vzpomínka a trvání. A jejich význam pro umění a kulturu*. DP, MUNI 2011.
- MIETHKE, J.: *Gelehrte Ketzerei und kirchliche Disziplinierung*. Die Verfahren gegen theologische Irrlehren im Zeitalter der scholastischen Wissenschaft, in *Studieren und Mittelalterlichen Universitäten. Chancen und Risiken*, Leiden – Boston 2004.
- MLADENOVIC, Petr z.: *Zpráva o odsouzení mistra Jana Husi v Kostnici*. Překlad z latiny V. Flajšhans, Praha 1917.
- MOSKAL, K.: *„Aby lud byl jeden...“ Eklezjologija Jana Husa v trakcie De ecclesia*. Lublin 2003.
- MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007.
- MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10–13, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>. Pro gymnázia: MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha 2007, s. 9–11.
- MÜTTER, B. – SCHÖNEMANN, B. – UFFELMANN, U. (Hrsg.): *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim: Beltz 2000.
- NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- NEUENDORF, K. A.: *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: SAGE 2002.
- NODL, M.: *Dějepisectví mezi vědou a politikou. Úvahy o historiografii 19. a 20. století*. Brno 2007.
- NOGOVÁ, M. – REITEROVÁ, M. (ed.): *Učebnice jako literární útvar*. In: *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Bratislava – Štátný pedagogický ústav 2009.
- OSWALD, V. – PANDEL, H. J. (Hrsg.): *Geschichtskultur*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2009.
- PACHTA, J.: *Pekař a pekařovština v českém dějepisectví*. Brno 1950.
- PAŘÍZEK, V.: *Obecná pedagogika*, Praha: SPN, 1991.
- PETŘKOVÁ, A.: *Pedagogicko – psychologická problematika učení z textu u vysokoškolských studentů* (habilitační práce). Olomouc, FF UP 1992.
- POKORNÝ, J. – HOJDA, Z.: *Pomníky a zapomínky*. Praha 1996.

- PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: PAIDO, 1998.
- PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: PAIDO, 2008.
- PRŮCHA, J. : *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009.
- PRŮCHA, J. Učitel – současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003.
- PYNSET, R. B.: *Questions Of Identity: Czech And Slovak Ideas Of Nationality And Personality*. New York: Oxford University Press, 1994.
- RAK, J.: *Bývalí Čechové*. Praha 1994.
- RATAJ, J.: *KSČ a Československo I. (1945 – 1960)*. Praha: Oeconomica 2003.
- SAUER, M.: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Klett/Kallmeyer, 2001.
- SOUKUP, P.: *Jan Hus. Život a smrt kazatele*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2015.
- SEIXAS, P. – MORTON, T.: *The big six. Historical thinking concepts*. Nelson education Ltd., 2013.
- SCHMECK, R. R. (Ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*. Springer Science + Business Media New York 1988; Reed. 2012.
- SCHREIBER, W. und Kol.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz – Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 1, Ars Una Verlagsgesellschaft mbH 2006. Dostupné z: [https://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck\\_Kompetenzen\\_2Auflage.pdf](https://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf)
- SCHREIBER, W. – SCHÖNER. A.: *Für Geschichtsbewusstsein*. Teilprojekt – Schulbuchanalyse. GEI Institut 2008.
- SCHREIBER, W. – SCHÖNER, A. – SOCHATZY, F.: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer 2013.
- SCHREIER, M.: *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE 2012.
- SCHÖNEMANN, B. – THÜNEMANN, H.: *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellen-Arbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 27, Berlin 2013, 265 s.

- SLEJŠKOVÁ, L. (ed.): *Klíčové kompetence na gymnáziu*, Praha 2008.
- STRADLING, R.: *Jak vyučovat evropské dějiny dvacátého století*. Praha, 2003.
- STRADLING, R.: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu*. Rada Evropy 2003. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/35899\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/35899_1_1/)
- STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert 1999.
- STÖRIG, J. H.: *Malé dějiny filozofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- ŠEĐOVÁ, K. – ŠVAŘÍČEK, R.: *Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie*. Kvalita v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace 2013*, 23(4), s. 478–510.
- ŠIMONOVÁ, I. a kol.: *Klíčové kompetence a jejich reflexe v terciárním e-vzdělávání*, Hradec Králové 2011.
- ŠIMONOVÁ, I. – POULOVÁ, P. – ŠABATOVÁ, M.: a kol. *On contribution of modern technologies towards developing key competences*, Hradec Králové 2009.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P.: *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného vyučování*. Praha: Grada Publishing 2011.
- ŠUBRT, J.: *Historická sociologie*. Plzeň 2007.
- ŠUBRT, J. – VINOPAL, J. a kol.: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum 2014.
- ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky 2010. Dostupné z: [www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=249](http://www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=249)
- ŠUSTROVÁ, R. – HÉDLOVÁ, L.: *Česká paměť. Národ, dějiny a místa paměti*. Praha: Academia 2015.
- TOMÁŠKOVÁ, M.: *Analýza učebnic vlastivědy pro ZŠ a školy s LMP*. Diplomová práce UHK 2017.<sup>1</sup> Dostupné z: <https://theses.cz/id/euofrq/22740622>
- TANNENBERGOVÁ, P.: *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu 6. a 7. třídy základních škol*. MUNI Brno, 2011. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t0x959/>
- UFFELMANN, U. – PFFEFERLE, H.: *Geschichtsdidaktik und Wiedervereinigung. Verstehen, Verständigen, Versagen? Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, Band Nr. 3, LIT Verlag Münster 2005.

- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011.
- VANSLEDRIGHT, B.: *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. 2011. New York: Routledge, 2011.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*, Praha 2008.
- VEYNE, P.: *Jak se píšou dějiny*. Příbram 2010.
- VLACHOVÁ, K. – ŘEHÁKOVÁ, B.: *Česká národní identita po zániku Československa a před vstupem do Evropské unie*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Praha 2004.
- VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: Grada 2008.
- WEBER, R. P.: *Basic Content Analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications 1990.
- WEGNER, D. M. – GRAY, K.: *The mind club: Who thinks, what feels, and why it matters*. New York: Viking 2016.
- WEGNER, D. M.: *Illusion of Conscious Will*. MIT Press Ltd. 2018.
- WINEBURG, S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001.
- ZAP, K. V.: *Dějiny panování Karla IV*. Praha 1894.
- ZÍDEK, P.: *Utajená láska prezidenta Masaryka Oldra Sedlmayerová*. Universum 2017.
- ZORMANOVÁ, L.: *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada 2012.
- ZORMANOVÁ, L.: *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017.
- ZORMANOVÁ, L.: *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada 2014.
- ŽŮREK, V.: *Karel IV. Portrét středověkého vládce*. Nakladatelství Lidové noviny 2018.

## SEZNAM KAPITOL Z MONOGRAFIE

- APOSTOLIDOU, E. – SOLÉ, G.: *The Historical Consciousness of Students-Prospective Teachers: Greek and Portuguese Aspects in the Context of the Current Economic Crisis*. International journal of Research on history didactics, History education And history culture (JHEC) Yearbook of the International Society of History Didactics (ISHD), 38: 95–116 Dostupné z: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55512>



BARRICELLI, M.: *Geschichtsdidaktik nach Pisa – Bilanz und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens*. In: SAUER, M. (Hg.) *Geschichtslernen in Biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik9). Göttingen 2014.

BAUM, W. K.: *Oral History for the Local Historical Society* (American association for State and Local History Book Series) 2003.

BENEŠ, Z.: *Historický text a historická skutečnost*. Studie o principech českého humanistického dějepisectví. Praha 1993.

BENEŠ, Z.: *Bílá místa a černé díry v učebnicích dějepisu*. In: *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií*. II. díl – *Přednášky z literární vědy, kultury a historie*. FF UK Praha 1999.

BENEŠ, Z.: *Šest zastavení nad stránkami Milníků dějin Josefa Šusty*. Doslov k ŠUSTA, J. *Úvahy o všeobecných dějinách* (Milníky dějin), Praha, Argo 1999, s. 317–328.

BENEŠ, Z. (ed.): *Historie a škola I. Otázky koncepce školního dějepisu*. Praha 2002.

BENEŠ, Z.: *Společnost, vědomí, dějiny (Teze k diskusi)*. In *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny: seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8. – 9. září 2003*: Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2004, s. 5–22.

BENEŠ, Z.: *Učebnice jako literární útvar*. In: M. Nogová (ed.) *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výskumu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2009.

BENEŠ, Z.: *Učebnice jako literární útvar*. In: M. Nogová (ed.) *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výskumu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2009, s. 13–26

BENEŠ, Z.: *Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí*. In: ŠUBRT, Jiří. (ed.) *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, NCSP 2011. s. 11 – 20

BENEŠ, Z.: *T. G. Masaryk jako historik?!* In: *Dvě století nacionalismu*. Pocta prof. Janu Rychlíkovi, Praha 2014, s. 165 – 170

BENEŠ, Z.: *Historickou edukací k 28. říjnu 1918? Aneb obsahují dějepisné učebnice před rokem 1918 předpoklady pro vznik Československa?* In: *Rok 1918 – jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polských učebnicích* Ostrava 2020.

BLÁŠKOVÁ, S.: *Žiakova selekcia najdôležitejších informácií z pedagogického textu*. *Pedagogický výzkum*, 1983, č. 2, s. 17-32.

ČAPEK, V.: *Tvorba a výzkum učebnic dějepisu*. In: *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, ÚJHS, série C*. 1995, s. 37-54.

ČORNEJ, P.: *Idea národa v husitských válkách*. In: Jan Hus na přelomu tisíciletí (ed. DRDA, M. – HOLEČEK, F. J. – VYBÍRAL, Z.) Tábor 2001, s. 379 – 393.

DANEŠ, F.: *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia 1981.

GILLERNOVÁ, I.: *Ohniskové skupiny a rozhovory*. In J. Šubrt (Ed.), Kapitoly ze sociologie veřejného mínění. Teorie a výzkum (s. 164–177). Praha: Karolinum 2000.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010.

GRACOVÁ, B.: *Kánon velkých Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*. In STUDIA HISTORICA GEDANENSIA, TOM X , 2019, s. 100–119.

GRACOVÁ, B.: *Historické vědomí české studující mládeže a nejvýznamnější postavy a vývojové etapy sousedních národů*. In: *Školní výuka dějepisu a překonávání stereotypních obrazů sousedních národů, I*. Ostrava, FF OU 1999, s. 101–118.

GRACOVÁ, B.: *Problematika utváření nových evropských států v českých a polských dějepisných učebnicích*. In: *Občan-národ-stát. Vznik nových států v Evropě na začátku 20. století*. Poděbrady, Rada Evropy – Ústav rozvoje školství PedF UK, Praha 1996, s. 109–122.

GRACOVÁ, B.: *T. G. Masaryk a první Československá republika ve vědomí české studující mládeže*. In: Spory o dějiny III. Sborník kritických textů. Praha, Masarykův ústav AV ČR 2000, s. 128–141.

GRACOVÁ, B.: *Das Bild der Deutschen und der deutschen Vergangenheit bei tschechischen Schülern und Studenten*. In: *Zwischen Zählebigkeit und Zerrinnen. Nationalgeschichte im Schulunterricht in Ostmitteleuropa*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 112. Verlag Hahnsche Buchhandlung. Hannover 2004, s. 223–252.

GRACOVÁ, B. – TOMÁŠEK, M. (eds.): *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*. Obraz okresu „socjalizmu“ w czeskich i polskich podręcznikach. Ostravská univerzita, Ostrava 2016.

HAUSENBLAS, K.: *Od tvaru k smyslu textu: stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK 1996.

HLOUŠKOVÁ, L.: *Obsahová analýza učebnice jako didaktického a historického textu*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia minora facultatis philosophicae universitatis Brunensis. U 5–6, 2000–2001.

CHARMAZ, K.: *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications, 2006.

HÖLSCHER, M.: *Lernprogression – Fachdidaktische Analyse ausgewählter Schulgeschichts-Bücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordheim – Westfalen*. In: SCHÖNEMANN, B. – THÜNEMANN, H. *Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit*. Aktuelle Schulbuchanalysen. (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 27). Berlin 2013, s. 81 – 190.

HROCH, M.: *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní*. In: ŠUBRT, J. (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu. Teorie a výzkum*. Kolín 2010.

HROCH, M.: *Literární zdroje českého historického povědomí v 19. století*. In: Polska, czeska i slowacka seiadomosc historyczna XIX. wieku, Warszawa a.d. 1979.

JANÍK, T. – KNECHT, P.: *Učebnice jako zrcadlo kánonu školního vědění*. In: *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, s. 7-12.

JIRÁSEK, A.: *Proti všem*. SNKLHU 1955.

JULKOWSKA, V. – ARASZKIEWICZ, B.: *Nová maturita v Polsku. Zkušenosti a reflexe*. In X.sjezd českých historiků. Sv III. Ostrava 2013, s. 135 – 150.

KAPUSTOVÁ, I.: *Prezentace Milady Horákové, oběti politických procesů 50. let 20. století, ve školní výuce dějepisu*. In: *Žrodla historiczne*. Poznaň 2017, s. 113–124.

KAREN, J.: *Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma?* In: Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Olomouc 2019, s. 15–30.

KNECHT, P. – JANÍK, T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

KOŘENSKÝ, J.: *Teorie přirozeného jazyka: Interdisciplinarita, aplikace, prognózy*. Praha: Academia 1989.

KOTLER, P. – WONG, V. – SAUNDERS, J. – ARMSTRONG, G.: *Moderní marketing*. Grada Publishing a.s., 2007.

KOTLER, P. – KELLER, L. K.: *Marketing management*. Grada 2013.

KUBIŠOVÁ, Z.: *Kolektivní paměť a národní identita*. In MASLOWSKI, N. – ŠUBRT, J. *Kolektivní paměť: k teoretickým otázkám*. Praha: Karolinum, 2014, s. 82–111.

MALÝ, R.: *Heslo do slovníku*. In: KANTŮRKOVÁ, E. (ed.). *Pekařovské studie*. Praha 1995, s. 19.

MAŇÁK, J.: *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In: *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.

MAYER, F.: *M. Horáková a její proces v české paměti*. In: *Česká paměť. Národ, dějiny a místa paměti*, Praha 2014, s. 212 – 251.

MENGEL, D. C.: *Emperor Charles IV (1346 – 1378) as the Architect of Local Religion in Prague*. *Austrian History Yearbook* 41, 2010, s. 15 – 29.

MUŽÍK, J. – MUŽÍK, M.: *Profesní kompetence v kontextu pracovní pozice*. In: *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*, ed. J. Veteška, Praha 2012.

NODL, M.: *Maiestas Carolina*. Kritické postřehy k pramenům, vyhlášení a „odvolání“ Karlova zákoníku. In: *Studia Mediaevalia Bohemica* č. 1, 2009, s. 21–36.

NODL, M.: *Maiestas Carolina*. In: ŠMAHEL, F. – BOBKOVÁ, L. (eds.). *Lucemburkové. Česká koruna uprostřed Evropy*. Praha: NLN, 2012, 243–244.

NOVOTNÝ, R.: *Husitství v pojetí českoněmecké historiografie – věda či politikum?* In *Německá medievistika v českých zemích do roku 1945* (ed. SOUKUP, P. – ŠMAHEL, F.) Praha 2004, s. 119 – 133.

PANDEL, H. J.: *Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig*. In: OSWALD, V. – PANDEL, H. J. (Hrsg): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/ Ts. 2009.

PAŃKO, G.: *Panteon wielkich Polaków – przykład integracji wiedzy młodzieży ponadgimnazjalnej, która niewybrała historii na maturze*. In: PAŃKO, G. – SKOTNICKA, M. – TECHMAŃSKA, B. *Edukacja 2010. Edukacja – Kultura – Społeczeństwo*, Tom I, Opole – Wrocław – Lublin 2011, s. 339–354.

PETŘKOVÁ, A.: *Experimentální výzkum samostatné práce vysokoškolských studentů s textem*. In: TOLLINGEROVÁ, D. a kol. *K teorii učebních činností*. AUPO, fac. Phil., Paedagogica – psychologova 23. Praha: SPN 1986, s. 159 – 171.

PRŮCHA, J.: *Učení z textu a didaktická informace*. Praha, Academia, 1987.

RIESSMANN, C. K.: *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

SEIXAS, P.: *Who Needs a Canon?* In: STUURMAN, S. and MARIA, G. *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*. New York: Palgrave Macmillan UK, 2007.

SCHERER, H.: *Úvod do metody obsahové analýzy*. In SCHULZ, W., REIFOVÁ, I. a kol. *Analýza obsahu mediálních sdělení*. UK Praha: Karolinum 2004, pp. 29 – 50.

SIKOROVÁ, Z.: *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007.

SIKOROVÁ, Z. – MALČÍK, M. – PAVLICA, K.: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků XVII. celostátní konference ČAPV. 2010.

SMITH, E. E.: *Theories of semantic memory*. In: Handbook of Learning and cognitive Processes, W. K. Estes (ed.), Vol. 6. New York, 1991, s. 222–226.

SUŠOVÁ, V.: *Školství jako nástroj státní propagandy. Výchova k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století*. In: BLÁHOVÁ, K. a PETRBOK, V. (ed.) *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století*. Praha 2004.

ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí*. In: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu*. Kolín 2010.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.

ŘÍČAN, P. – BRICHČÍN, P.: *Dobro, zlo a lidský vztah v Jungovské perspektivě*. In: I. Schuller (ed.), *Psychológia pre bezpečný svet (22–27)*. Bratislava: Stimul 2001.

TODOROV, T.: *Paměť před historií*. In: BENZA, A. (ed.) *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti*. Praha 1998.

VERGNIAUD, P.: *The Revolution, like Saturn, devouring successively all her children*. In: MacARTHUR, B. (ed.): *The Penguin Book of Historic Speeches*. London 1995, s. 171–174.

VLACHOVÁ, K. – ŘEHÁKOVÁ, B.: *Česká národní identita po zániku Československa a před vstupem do Evropské unie*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Praha 2004.

WINEBURG, S.: *Making Historical Sense*. In: STEARNS, P., SEIXAS, P. a WINEBURG, S. *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, 2000.

## SEZNAM ČLÁNKŮ Z PERIODIK (PERIODIKA – ČLÁNEK)

BENEŠ, Z.: *Co je (dnes) didaktika dějepisu?* In: *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 2, s. 193–206.

BENEŠ, Z.: *Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis*. In *Pedagogika*, ročník LV, 2005.

BENEŠ, Z.: *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. Dostupné z:

[http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia\\_Scholastica\\_I\\_BENES.pdf](http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia_Scholastica_I_BENES.pdf)

BENEŠ, P. – JANOUŠEK, J. – NOVOTNÝ, M.: *Hodnocení obtížnosti textu středoškolských učebnic*. In: *Pedagogika*. Roč. LIX, 2009, s. 291–297.

Bruner, J.: *Skutečné myslí, možné světy*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1986. In: *Thinking about Creativity in Science Education*. Creative Education, Vol.3 No.5, 2012.

- BURKE, P.: *Historie jako sociální paměť*. In: Variety kulturních dějin. Praha 2006, s. 50-67.
- ČINÁTL, K.: *Slovo a smysl*, roč. 10/2013, č. 20, Obrázky z dějin. In: K intermedialitě kulturní paměti, 2013, 43–51.
- ČIŽINSKÝ, D. – MAREŠ, J.: *HYPertext, HYPERMEDIA – možnosti využití ve škole*. Pedagogika. Roč. XLVIII, 1998. Dostupné z: <https://docplayer.cz/51163943-Hypertext-hypermedia-moznosti-vyuziti-ve-skole.html>
- ČERMÁK, I. *Narativní myšlení a skutečnost*. Československá psychologie. Praha: Academia, 2004, roč. 2004, č. 1, s. 17-26.
- DVOŘÁKOVÁ, H.: *Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin 2010, (6)2, s. 95–99.
- GAVORA, P.: *Žiak a porozumenie textu*. Pedagogika, 36, 1986, s. 297-312.
- GAVORA, P.: *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*. In: Pedagogická orientace, 2015, roč. 25, č. 3, s. 345–371.
- GILLERNOVÁ, I.: *Ohniskové skupiny a rozhovory*. In: J. Šubrt (Ed.), Kapitoly ze sociologie veřejného mínění. Teorie a výzkum (s. 164–177). Praha: Karolinum 2000.
- GRACOVÁ, B.: *Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu*. In: STUDIA HISTORICA GEDANENSIA TOM X, 2019, s. 100 – 119.
- GRACOVÁ, B.: *Významné české a polské osobnosti v historickém vědomí studující mládeže*. Historica 5, Ostrava, FF OU 1997, s. 197–223.
- GRACOVÁ, B.: *Významné osobnosti německé a rakouské kultury a politiky ve vědomí české studující mládeže*. Historica 6, Ostrava, FF OU 1998, s. 121–136.
- GRACOVÁ, B.: *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. In: BENEŠ, Z. (ed.) Historie a škola VI. Praha: TAURIS 2009, s. 9 – 30.
- GRACOVÁ, B. – TLOLKOVÁ, Š.: *Z výzkumu národní identity u studentů a žáků z Ostravska*. In: Ostrava. Příspěvky k dějinám a současnosti Ostravy a Ostravska 19. Ostrava, Tilia 1999, s. 7–33.
- GRACOVÁ, B.: *Významné postavy minulosti i současnosti sousedních národů ve vědomí české mládeže*. In: *Wieki Stare i Nowe*. Tom 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 172–193.

GRACOVÁ, B.: *Významné postavy vědy, umění a politiky ve vědomí české, slovenské a polské studující mládeže*. In: *Acta Historica Neosoliensia*, Tomus 5. Ročenka Katedry historie FHV UMB, Banská Bystrica 2002, s. 194–209.

GRACOVÁ, B.: *Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic*. In: *Acta historica Neosoliensia*. Ročenka katedry historie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.

GRACOVÁ, B.: *Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam*. In: *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872), 2007, s. 97–114.

GRACOVÁ, B.: *Dějepisná učebnice a její využití - žádoucí stav a realita*. In: *Nová role učitele/ budoucnost učitelů ve světě práce v Moravskoslezském kraji*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 123–131.

GRACOVÁ, B.: *Dějepisná učebnice z pohledu empirického výzkumu*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. 27/2013/1, s. 163–172.

GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*. Pedagogická orientace 22, č. 4, 2012, s. 516–543.

GRACOVÁ, B. – LABISCHOVÁ, D.: *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu*. Moderní dějiny, 2015. Dostupné z:

[www.moderni-dejiny.cz/clanek/file/id/1977/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/file/id/1977/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz)

GRACOVÁ, B.: *Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření*. Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy, 5, 2014, 2, s. 150–160.

GRACOVÁ, B.: *Školní výuka dějepisu jako prostředek formování národní identity mládeže po vzniku Československa*. Studia Historica Gedanensia, dosud nepublikováno - v tisku.

HAVELKOVÁ, L. – HANUS, M.: *Analýza učebnic biologie, dějepisu a matematiky z hlediska rozvoje mapových dovedností*. Informace ČGS, 2015, 34, č. 2, s. 1–16. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/301202224\\_Analyza\\_ucebnic\\_biologie\\_dejepisu\\_a\\_matematiky\\_z\\_hlediska\\_rozvoje\\_mapovych\\_dovednosti](https://www.researchgate.net/publication/301202224_Analyza_ucebnic_biologie_dejepisu_a_matematiky_z_hlediska_rozvoje_mapovych_dovednosti)

HOLMBERG, B.: *Distance-education theory again*. Open Learning 12(1), s. 31–39; dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051970120105>

HUDECOVÁ, D.: *Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu*. In: Pedagogika, roč. 51/2001, č. 3, 2001, 327–336.

KÁBOVÁ, H.: *Historik Václav Husa*. In: Akademický bulletin, 2005, č. 7.

KINTSCH, W. – DIJK van, T. A.: *Toward a Model of Text Comprehension and Production*. In: *Psychological Review*, Volume 85, Number 5, 1978.

KRATOCHVÍL, V.: *K niektorým aspektom tvorby učebnic dejepisu v Československu a súčasnosti*. In: *Česko – slovenská historická ročenka*, 2000, s. 33–37.

LUŽNÝ, D.: *Kulturní paměť jako koncept sociálních věd*. In: *STUDIA PHILOSOPHICA* 61, 2014, s. 3 – 18.

LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu*. *Moderní dějiny* 2016. Dostupné z: <http://docplayer.cz/19135172-Z-nejnovějšího-vyzkumu-aktualni-podoby-vyuky-dejepisu.html>

MEZEROVÁ, J.: *Vynášení do nebes, vláčení blátem: T. G. Masaryk*. Portál Národního muzea 2014. Dostupné z: <http://muzeum3000.nm.cz/clanek/vynaseni-do-nebes-vlacení-blátem-t-g-masaryk>

MIKK, J.: *Učebnice: Budoucnost národa*. In: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 12.– 13.

MIKK, J.: *Učebnice: budoucnost národa*. In: MAŇÁK, J. - KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 12– 13.

MOLL, L. C.: *L.S. VYGOTSKY and Education*. Routledge. Taylor and Francis Group, New York and London 2014.

NĚMEC, M.: *Domácí dějiny. Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*. *Dějiny a současnost*, 2004, č. 6, s. 15–19.

NOVOTNÝ, P.: *Psaní napříč kvalitativním výzkumem*. In: R. Švaříček – K. Šedová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 248–258). Praha: Portál 2014.

NOVOTNÝ, R.: *Jan Hus a husitství v učebnicích dějepisu*. *Dějiny a současnost* 24, 2002, č. 4, s. 13–17.

PALÁN, A.: *Kosatíkova kniha o TGM je z rodu těch zásadních, čeká ji dlouhý literární život*. *Magazín Aktuálně.cz*, 8. 12. 2018 Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/pavel-kosatik-jiny-tgm-paseka-kniha-recene/r~ceeeab26fb1711e8af000cc47ab5f122/>

PETŘKOVÁ, A.: *K teoretickým problémom učebného textu*. *Jednotná škola*, 37, 1985, s. 328–338.

PRINGLE, J. – DRUMMOND, J. – MC LAFFERTY, E. – HENDRY CH.: *Interpretative phenomenological analysis: A discussion and critique*. *Nurse Researcher*, 18(3), 20–24, 2011.



PROVVIDENTE, S.: *Clavis scietiae and clavis potestatis*. Hus' causa among the ecclesiastical, university and council powers. *Studia mediaevalia Bohemica* 3, 2011, s. 69 – 93.

PRŮCHA, J.: *České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu*. *Pedagogika* 48, 1998, č. 3, s. 212 – 242.

PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum a využití v praxi – téma pro diskusi*. In *Pedagogika*, roč. 70, č. 1, 2020, s. 97–101 Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

SCHÜTZE, F.: *Narativní interview ve studiích interakčního pole*. *Biograf* (20): 36 odst. 1999. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=2003>

SCHREIBER, W.: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 2008/ 2, s. 198–212.

SOUKUP, P.: *Čech, nebo Němec? Spor o národní příslušnost Karla IV.* *Dějiny a současnost* 27, 2005, č. 1, s. 38–39.

SOUŠKOVÁ, S.: *Společenské funkce pomníků*. *Kultura, umění a výchova*, 3. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo)

SRŠEŇ, L.: *O perných časech Panteonu Národního muzea*. *Česká místa slávy: Češi a jejich Pantheony*. *Dějiny a současnost*, leden 2014 s. 22–24

STEARNS, P. – SEIXAS, P. – WEINBURG, S. (ed.): *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press, 2000.

ŠESTÁKOVÁ, J.: *Kolik dějepisů znáš, tolikrát jsi zmaten*. Jak se v průběhu času měnil obraz 28.října 1918 v učebnicích českých školáků. *LN, Roč. 13, č. 27.X. (2000)*, s.17 0862–5921.

ŠPRINGL, J.: *Školství za Protektorátu*. In: *Školákem v protektorátu – projekt Památníku Terežín*. 2017. Dostupné z: <http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-Terezin.cz/index.php/kolstvi-zaprotektoratu>

ŠTĚTKA, V.: *Symbolická vymístění, národní identita a (re)konstrukce paměti*. *Sociální studia/Social studies*, Vol 1, No 2, 2004.

Dostupné z: [https://journals.muni.cz/socialni\\_studia/article/view/5480/4578](https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5480/4578)

ŠUBRT, J.: *K otázce historického vědomí*. In: ŠUBRT, Jiří, ed. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín: NCSP 2010.

ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. In *Historická sociologie* 1, s. 9 – 27, 2017. Dostupné z: <https://historicalsociology.cuni.cz/HS-31-version1-2subrt.pdf>

ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. Historická sociologie, 2010, č. 1, s. 9–30.

*Tematická zpráva - Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škola a na středních školách*. Praha: ČSI, 2016. Dostupné z :

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_vyuka\\_soudobych\\_dejin.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vyuka_soudobych_dejin.pdf)

ZAHRADNÍČEK, T.: *Tři léta v českém gulagu*. Dějiny a současnost. 2005, č. 5, s. 21 – 33

## SEZNAM WEBOGRAFIE

BENEŠ, Z.: *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. Dostupné online:

[http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia\\_Scholastica\\_I\\_BENES.pdf](http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/hs1/Historia_Scholastica_I_BENES.pdf).

PRINGL, J.: *Školství za Protektorátu*. In: *Školákem v protektorátu – projekt Památníku Terežín*. 2017. Dostupné online: <http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-Terezin.cz/index.php/kolstvi-zaprotektoratu>

Bibliografie dějin Českých zemi. Historický ústav AV ČR. Dostupné online: <http://www.hiu.cas.cz/cs/veda-a-vyzkum/edice/bibliografie-dejin-ceskych-zemi.ep/>

ČAPEK, K.: *Tomáš Garrigue Masaryk*. Praha 2013. Dostupné online: <http://www.staletekoreny.cz/tomas-garrigue-masaryk>

DVOŘÁKOVÁ, I.: *Obsahová analýza – formální obsahová analýza – kvantitativní obsahová analýza*. Antropowebzin, 2/2010, s. 95 – 99. Dostupné online: <http://www.antropoweb.cz/cs/obsahova-analyza-formalni-obsahova-analyza-quantitativni-obsahova-analyza>; Antropowebzin 2010, s. 95 -99.

Historie.cs: *Je Karel IV. největší Čech? – iVysílání – Česká televize*. Dostupné online: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10150778447-historie-cs/216452801400019/>

Audioarchiv ČR. *Karel IV. uměl dobře PR a svůj idealizovaný obraz začal budovat sám už za svého života*. Dostupné online: <https://wave.rozhlas.cz/karel-iv-umel-dobre-pr-a-svuj-idealizovany-obraz-zacal-budovat-sam-uz-za-sveho-5207982>

iVysílání ČT. *Příběh herečky*. Dostupné online: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10366883725-pribeh-herecky>

Jan Hus. *Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. Praha: POMO Media Group, 2019. Dostupné online: <https://www.csfd.cz/film/372829-jan-hus/prehled/>

KAŇÁKOVÁ, M.: *Proměny kurikula v rámci Evropy*. ReferNet 2012. Dostupné online: <http://www.nuov.cz/kurikulum/promeny-kurikula-v-ramci-evropy>;

- Karel IV. *Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. Praha: POMO Media Group, 2019. Dostupné online: <https://www.csfd.cz/film/372829-jan-hus/prehled/>
- Klasifikace velikosti obcí v ČR dle Českého statistického úřadu, datum vydání 29.05.2020. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/velikostni-skupiny-obci>
- KOHOUTEK, R. Socializace člověka Dostupné online: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>
- KUTHAN a kol. <http://kralovskedilo.ktf.cuni.cz/panovnici/Karel-IV--1346-1378>
- LIPRT, P.: *Polenská vražda Anežky Hrušové, brutální, dodnes neobjasněný zločin*. iDnes 29.3. 2018. Dostupné online: <https://pavelliprt.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=656370>
- Milada Horáková. *Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. Praha: POMO Media Group, 2019. Dostupné online: <https://www.csfd.cz/film/372829-jan-hus/prehled/>
- PALÁN, A.: Recenze knihy P. Kosatíka Dostupné online: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/pavel-kosatik-jiny-tgm>
- POLC, V. J. *Jan Hus v představách šesti staletí a ve skutečnosti*. Vranov nad Dyjí 2015. Dostupné online: [https://cs.wikisource.org/wiki/Jan\\_Hus\\_v\\_představách\\_šesti\\_staletí\\_a\\_ve\\_skutečnosti](https://cs.wikisource.org/wiki/Jan_Hus_v_představách_šesti_staletí_a_ve_skutečnosti)
- POLC, J. *Mistr Jan Hus*. Přednáška ze symposia v České katolické misii sv. Vojtěcha ve Stuttgartu v roce 1984. Dostupné online: [www.tv-mis.cz/polc-jan-hus](http://www.tv-mis.cz/polc-jan-hus) a <http://temabox.tv-mis.cz/>
- SHEVCHUK, Z. *Diskurzivní analýza* [online]. Masarykova Univerzita, 2013. Dostupné online: [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/MVZ453/41007279/Diskurzivni\\_analyza.pdf](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/MVZ453/41007279/Diskurzivni_analyza.pdf)
- SKALICKÝ, J. *Jednou ji odstranili nacisté, dvakrát komunisté. Masarykova socha v Hodoníně stále stojí*. Reportáž rozhlas, zdroj: Muzeum Hodonín Dostupné online: [https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jednou-ji-odstranili-naciste-dvakrat-komuniste-masarykova-socha-v-hodonine-stale\\_1709141321\\_pj](https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jednou-ji-odstranili-naciste-dvakrat-komuniste-masarykova-socha-v-hodonine-stale_1709141321_pj)
- SOUČEK, M.: *Co s vyplněnými dotazníky a daty? Jak je vyhodnotit?* Online marketing 2019. Dostupné online: <https://www.ecommercebridge.cz/co-s-vyplnenymi-dotazniky-a-daty-jak-je-vyhodnotit/>
- STRAUB, J.: *Forschung – Scherpunkte*. RUHR Universität Bochum 2018. Dostupné online: <https://www.sowi.rub.de/soztheo/forschung/schwerpunkte.html.de>
- ŠVERDÍK, M.: *Za kytičku u pomníku TGM vyloučili komunisté z gymnázia celou třídu*. iDnes 7. 6. 2016. Dostupné online: [https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/komuniste-vylouceni-prostejov-gymnazium-studenti-protest-1953-tgm-pomnik-kavicka.A160307\\_2230780\\_olomouc-zpravy\\_mip](https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/komuniste-vylouceni-prostejov-gymnazium-studenti-protest-1953-tgm-pomnik-kavicka.A160307_2230780_olomouc-zpravy_mip)
- ŠUBRT, J. – PFEIFEROVÁ, Š.: *Kolektivní paměť jako předmět historicko-sociologického bádání*. Dostupné online: <https://doi.org/10.14712/23363525.2017.62>

Tematická zpráva - Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škola a na středních školách. Dostupné online: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

Tomáš Garrigue Masaryk. *Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. Praha: POMO Media Group, 2019. Dostupné online: <https://www.csfd.cz/film/372829-jan-hus/prehled/>

ÚDKU KTF UK v Praze (KUTHAN, J. a kol.) *Královské dílo*. Dostupné online: <http://kralovskedilo.ktf.cuni.cz/panovnici/Karel-IV--1346-1378>

VOREL K. *Interview na ČRo Pardubice*, 2020. Dostupné online: <https://pardubice.rozhlas.cz/povest-o-opatovickem-pokladu-6074280>

WEGNER, D. M. *Transaktivní paměť (Transactive Memory)*. Dostupné online: <https://managementmania.com/cs/>

KUTHAN, J. a kol. *Královské dílo*. ÚDKU KTF UK v Praze 2016. Dostupné online: <http://kralovskedilo.ktf.cuni.cz/>

*Životopis T.G.Masaryk* Dostupné online: <http://zivotopisyonline.cz/tomas-garrigue-masaryk-731850-1491937-prezident-osvoboditel/>

*Výstava „Fenomén Masaryk“ v Národním muzeu*. Dostupné online: <http://tg-masaryk.cz/sd/udalosti/kalendar/170914-vystava-fenomen-masaryk.html>

*Národní filmový archiv TGM Osvoboditel*. Dostupné online: <https://www.televizeznam.cz/video/slavnedny/den-kdy-zemrel-t-g-masaryk-14-zari-1937-153097>

iVysílání Česká televize. *Dějiny udatného českého národa. TGM*. Dostupné online: <https://dejiny.ceskatelevize.cz/211543116230094/html/tgm/>

*Kompletní exkluzivní záznam projevu prvního československého prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka z 28. října 1931*. Dostupné online: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/audioarchiv>

*Hledání ztraceného času. Masarykovy Lány*. Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=pftdFUJX0ks>

*Den, kdy byla popravena Milada Horáková. Slavné dny - Stream.cz* Dostupné online: <https://www.stream.cz/slavnedny/593808-den-kdy-byla-popravena-milada-horakova-27-cerven#!>

iVysílání Česká televize. *Hilsnerova aféra*. Dostupné online: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10114392043-hilsnerova-afera/>  
[www.radiovaticana.cz](http://www.radiovaticana.cz) 15.6.2015

<https://managementmania.com/cs/holisticky-pristup>

[www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=249](http://www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=249)

<https://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/8-pamet.html>

<http://www.participativnimetody.cz/focus-group.html>

<http://www.modernidejiny.cz/clanek/milada-horakova-a-tzv-zaskodnicke-spiknuti-v-propagandisticke-knize-zoldneri-valky/>

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AV ČR	Akademie věd České republiky
CUNI	Univerzita Karlova Praha
ČR	Česká republika
ČSR	Československá republika
ČSSR	Československá socialistická republika
ESF	Evropský sociální fond
FF	Filozofická fakulta
FUER	Forchungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (Výzkumný projekt na podporu a rozvoj reflektovaného historického vědomí)
GDPR	General Data Protection Regulation (Nařízení o ochraně osobních údajů)
IDI	in depth interview
IT	Information Technology
JSNS	Jeden svět na školách
MS	Microsoft Office
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MUNI	Masarykova univerzita Brno
OSU	Ostravská univerzita

PdF	Pedagogická fakulta
R-U	Rakousko-Uhersko
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	Sbírka zákonů
SOŠ	Střední odborná škola
SSSR	Svaz sovětských socialistických republik
ŠVP	Školní vzdělávací plán
UHK	Univerzita Hradec Králové
ÚSTR	Ústav pro studium totalitních režimů
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Schéma H. J. Pandela ze studie Zdeňka Beneše .....	27
Graf 2 Strukturní komponenty učebnic dle Průchy .....	46
Graf 3 Struktura učebnic dle Maňáka a Klapka .....	46
Graf 4 Schéma interference mezi výkladovou a pracovní částí dějepisné učebnice ..	54
Graf 5 Růsenův graf / matrice disciplín .....	61
Graf 6 Procesní model historického myšlení .....	64
Graf 7 Členění kompetenčních okruhů základních kompetencí historického myšlení	65
Graf 8 Karel IV., otázka 5 .....	220
Graf 9 Karel IV., otázka 7 .....	221
Graf 10 Karel IV., otázka 8 .....	222
Graf 11 Karel IV., otázka 10 .....	224
Graf 12 Karel IV., otázka 12 .....	226
Graf 13 Karel IV., otázka 14 .....	227
Graf 14 Karel IV., otázka 16 .....	229
Graf 15 Karel IV., otázka 19 .....	231
Graf 16 Karel IV., otázka 21 .....	233
Graf 17 Karel IV., otázka 23 .....	235
Graf 18 Jan Hus, otázka 5 .....	237
Graf 19 Jan Hus, otázka 7 .....	238
Graf 20 Jan Hus, otázka 8 .....	239
Graf 21 Jan Hus, otázka 10 .....	240
Graf 22 Jan Hus, otázka 12 .....	241
Graf 23 Jan Hus otázka 14 .....	243
Graf 24 Jan Hus, otázka 16 .....	245
Graf 25 Jan Hus, otázka 19 .....	248
Graf 26 Jan Hus, otázka 21 .....	250
Graf 27 Jan Hus, otázka 23 .....	252
Graf 28 T. G. Masaryk, otázka 5 .....	254
Graf 29 T. G. Masaryk, otázka 7 .....	255
Graf 30 T. G. Masaryk, otázka 8 .....	256



Graf 31 T. G. Masaryk, otázka 10 .....	257
Graf 32 T. G. Masaryk, otázka 12 .....	259
Graf 33 T. G. Masaryk, otázka 14 .....	260
Graf 34 T. G. Masaryk, otázka 16 .....	261
Graf 35 T. G. Masaryk, otázka 18 .....	263
Graf 36 T. G. Masaryk, otázka 20 .....	265
Graf 37 T. G. Masaryk, otázka 22 .....	266
Graf 38 Milada Horáková, otázka 5 .....	268
Graf 39 Milada Horáková, otázka 7 .....	269
Graf 40 Milada Horáková, otázka 9 .....	270
Graf 41 Milada Horáková, otázka 11 .....	273
Graf 42 Milada Horáková, otázka 13 .....	275
Graf 43 Milada Horáková, otázka 15 .....	276
Graf 44 Gender skóre respondentů focus groups .....	301

## SEZNAM TABULEK

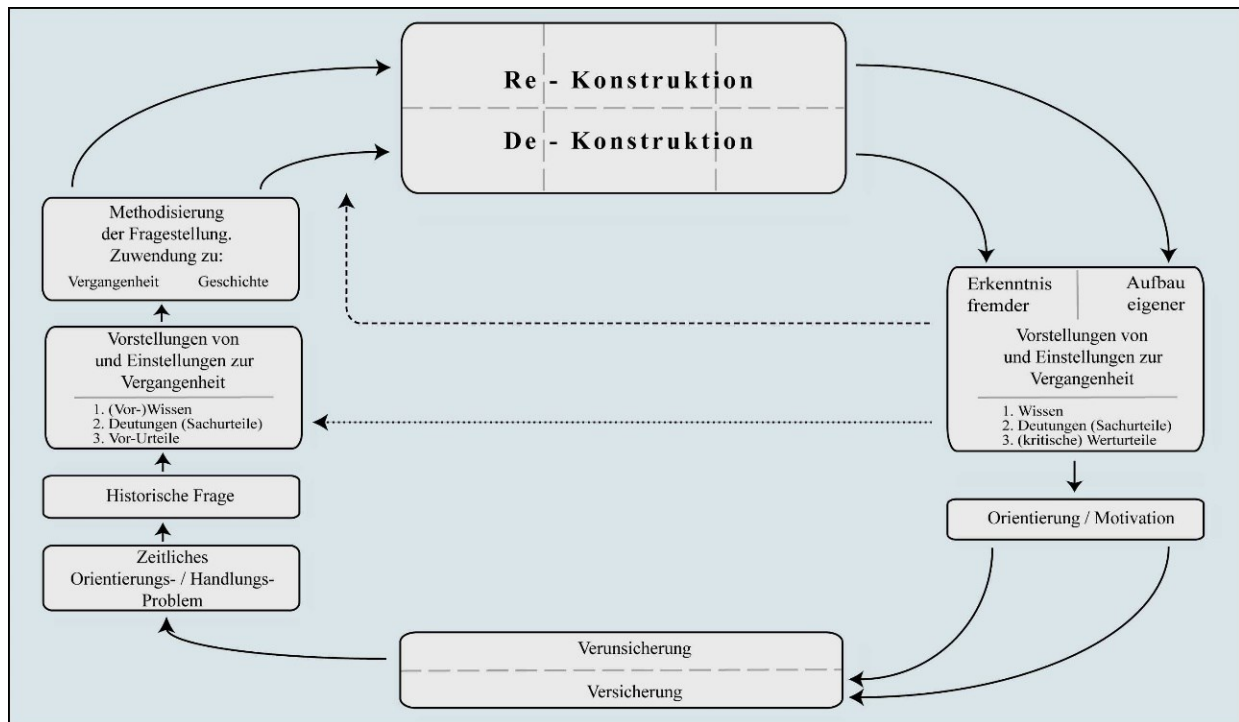
Tabulka 1 Průchovo interakční schéma.....	43
Tabulka 2 Příkladová tabulka formování historického vědomí .....	58
Tabulka 3 Gavora komparativní tabulka .....	75
Tabulka 4 Výzkumný design .....	79
Tabulka 5 focus group 1 .....	85
Tabulka 6 Karel IV., SPN ZŠ .....	113
Tabulka 7 Karel IV., Fraus .....	114
Tabulka 8 Karel IV., Nová škola .....	115
Tabulka 9 Karel IV., Taktik .....	116
Tabulka 10 Karel IV., SPN gymnázia .....	118
Tabulka 11 Karel IV., Didaktis .....	120
Tabulka 12 Karel IV., SPN SOŠ .....	122
Tabulka 13 Komparace učebnic Karel IV. ....	125
Tabulka 14 Jan Hus, SPN ZŠ .....	143
Tabulka 15 Jan Hus, Fraus .....	145

Tabulka 16 Jan Hus, Nová škola.....	147
Tabulka 17 Jan Hus, Taktik .....	149
Tabulka 18 Jan Hus, SPN gymnázia.....	151
Tabulka 19 Jan Hus, Didaktis .....	153
Tabulka 20 Jan Hus, SPN SOŠ.....	155
Tabulka 21 Komparace učebnic Jan Hus .....	157
Tabulka 22 T. G. Masaryk, SPN ZŠ .....	179
Tabulka 23 T. G. Masaryk, Fraus.....	181
Tabulka 24 T. G. Masaryk, Nová škola.....	183
Tabulka 25 T. G. Masaryk, Taktik.....	185
Tabulka 26 T. G. Masaryk, SPN gymnázia.....	187
Tabulka 27 T. G. Masaryk, Didaktis .....	189
Tabulka 28 T. G. Masaryk, SPN SOŠ.....	190
Tabulka 29 Komparace učebnic T. G. Masaryk.....	192
Tabulka 30 Hlubkový rozhovor, otázka 1 .....	284
Tabulka 31 Hlubkový rozhovor, otázka 2 .....	286
Tabulka 32 Hlubkový rozhovor, otázka 4 .....	287
Tabulka 33 Hlubkový rozhovor, otázka 5 .....	288
Tabulka 34 Hlubkový rozhovor, otázka 6 .....	290
Tabulka 35 Osobnosti panteonu IDI .....	291
Tabulka 36 Hlubkový rozhovor, otázka 7 .....	292
Tabulka 37 Hlubkový rozhovor, otázka 8 .....	293
Tabulka 38 Hlubkový rozhovor, otázka 9 .....	295
Tabulka 39 Hlubkový rozhovor, otázka 10 .....	297
Tabulka 40 Rozvrstvení respondentů .....	298
Tabulka 41 Rozvrstvení respondentů focus groups .....	301
Tabulka 42 Osobnosti panteonu FG .....	304

## SEZNAM PŘÍLOH

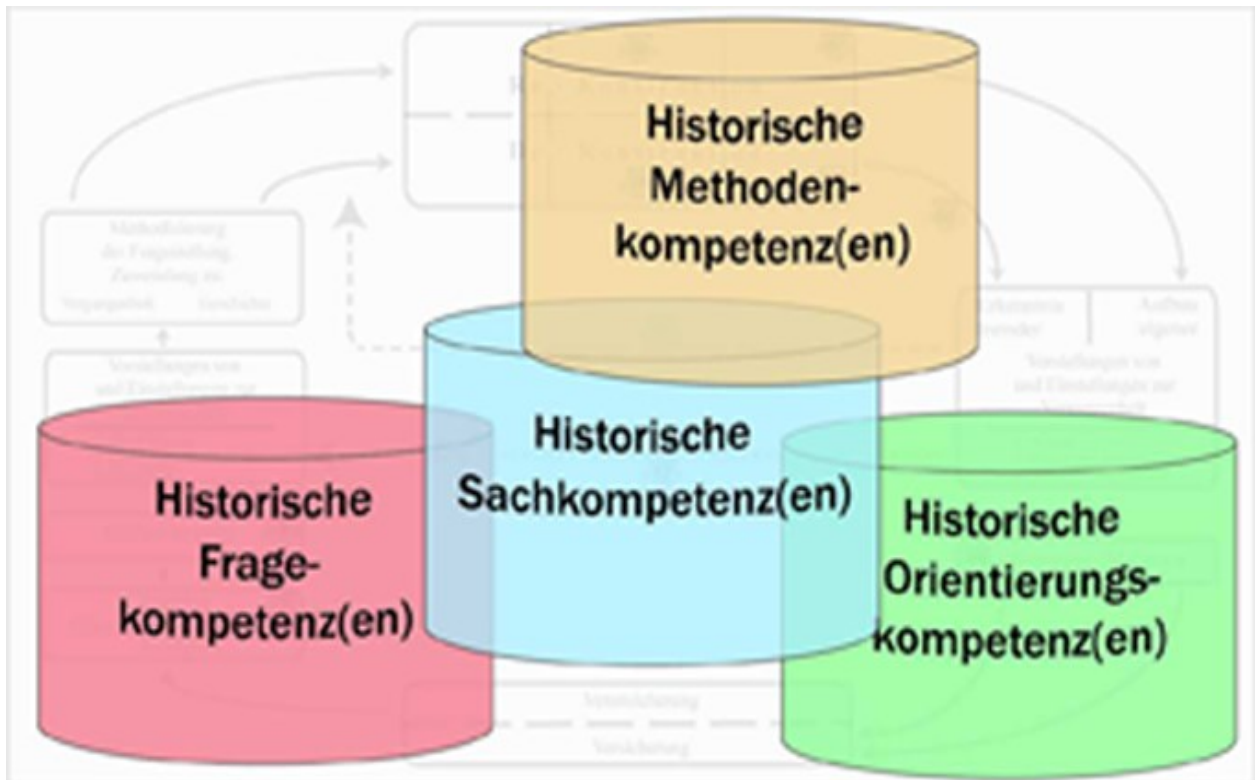
Příloha 1 Originál tabulky z projektu FUEP „Procesní model historického myšlení“	363
Příloha 2 Originál tabulky z projektu FUEP „Kompetenční okruhy základních dovedností historického myšlení .....	364
Příloha 3 Dotazník Karel IV. ....	365
Příloha 4 Dotazník Jan Hus .....	374
Příloha 5 Dotazník Tomáš Garrigue Masaryk .....	382
Příloha 6 Dotazník Milada Horáková .....	389

Prozessmodell historischen Denkens



<sup>770</sup> Dostupné z: <https://www1.ku.de/GGF/Didaktik/Projekt/ziele.html>; (In: SCHREIBER, W. u.a.: Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 22006, S. 55)

Příloha 2 Originál tabulky z projektu FUER „Kompetenční okruhy základních dovedností historického myšlení“<sup>771</sup>  
Kompetenz-Strukturmodell



<sup>771</sup> In: SCHREIBER, W. u.a.: *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried 22006, s. 30

## Karel IV. v současné školní výuce českých dějin

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

věnujte, prosím, několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky zařadím do své práce věnované výzkumu významných

osobností naší historie v dějepisných učebnicích ZŠ a SŠ. Předem děkuji

za spolupráci. (Pokud není uvedeno jinak, vybírejte pouze jednu odpověď.)

### 1. Jsem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
- muž

### 2. Délka pedagogické praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do tří let po VŠ/začínající
- do 10-ti let praxe
- do 20-ti let praxe
- více

### 3. Jsem vyučující

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- základní školy
- víceletého gymnázia
- čtyřletého gymnázia
- SOŠ s maturitou
- SOU bez maturity
- učím dějepis na více školách

4. V případě odpovědi na předchozí otázku "učím dějepis na více školách" upřesněte, prosím.

5. Výuku o Karlu IV. zařazují

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do jedné běžné vyučovací hodiny
- v rámci spec. dějepisného semináře
- v rámci hodiny i semináře
- jinak
- nevěnují se mu

6. Specifikace odpovědi "jinak" na předchozí otázku

7. Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti Karla IV.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 15-ti minut
- do 30-ti minut
- celá vyučovací hodina
- více než jedna hodina

### 8. Na které "role" Karla IV. se primárně zaměřuji

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- český král
- římský král, římský císař
- vizionář
- zakladatel
- syn - otec - manžel
- strateg - koncepce vládnutí Karla IV.
- "Otec vlasti" (Karlem IV. budovaný vlastní obraz)
- kombinace předchozích odpovědí

### 9. Upřesněte, pokud jste na předchozí otázku odpověděli "kombinace..." nebo "jiné"

### 10. Způsob výuky o Karlu IV.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- pouze zmiňuji jeho jméno v dobových historických souvislostech
- vyprávím jeho životní příběh či jeho část
- čteme jeho životní příběh či jeho část
- sledujeme jeho životní příběh či jeho část (film, video)
- pracuji především s učebnicí
- kombinuji výše uvedené možnosti
- jiné

### 11. Při odpovědi "kombinuji výše uvedené možnosti" nebo "jiné" na předchozí otázku upřesněte, prosím.



12. Jakým způsobem naplňujete požadavek multiperspektivity při výuce o Karlu IV.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo max.3 odpovědi*

- různé současné aspekty (domácí a zahraniční pohled)
- aspekty různých období (dříve, dnes...)
- různé úrovně pohledu (politika domácí i zahraniční, soukromí, společenská role)
- jiné
- neuplatňuji

13. Konkretizace odpovědi (-dí) na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *(Vzor: 12a) ..... 12c).....)*

14. Výuku o Karlu IV. doplňuji o

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ukázka z hraného filmu
- video - dokument
- kreslený film
- odborné publikace
- beletrie
- odborný historický časopis
- populárně vědecký časopis
- dobové dokumenty
- současný denní tisk
- obrazový materiál (včetně map)
- využívám především učebnici
- nedoplňuji
- jiné

15. Specifikace odpovědi (-i) z předchozí otázky

Nápověda k otázce: *Např. který konkrétní film, publikaci...video a z jakého zdroje využíváte.*

16. Vlastní znalosti o Karlu IV. jsem získal, -a

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- při VŠ studiu
- samostudiem odbor.literatury
- samostudiem odbor.časopisů
- z populárně vědeckých časopisů/literatury
- z životopisného filmu
- z masmédií (televize, rozhlas)
- z internetu
- jinak

17. Konkretizujte odpovědi na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *(např. která periodika či konkrétní filmy)*

18. Jaké další informace bych rád, -a žákům o Karlu IV. předal, -a

Nápověda k otázce: *a z jakého důvodu tak nečiním (čas, nedostupnost informací, nezáměr žáků...)*

19. Na vztah se kterými osobnostmi kladu u Karla IV. důraz

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Karel IV. Slíční
- Jan Lucemburský
- Eliška Přemyslovna
- Arnošt z Pardubic
- Francesco Petrarca
- Zikmund Lucemburský
- Václav IV.
- Jan Jindřich
- polský král Kazimír III.
- uherský král Ludvík I.
- papež, -i
- jiné

20. Odůvodnění či zpřesnění odpovědi na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *Např. papež - který, Petrarca - z jakého důvodu apod.*

## 21. Kterému počinu Karla IV. nebo události v souvislosti s ním se podrobněji věnujete

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Zlatá bula Karla IV.
- Maiestas Carolina
- Vita Caroli
- založení Univerzity Karlovy
- založení Moravského zemského soudu
- založení Moravských zemských desek
- založení Nového Města pražského
- stavba Karlštejna a dalších hradů
- stavba chrámu sv. Víta a jiných církevních staveb
- získávání nových území
- ustanovení Zemi Koruny české
- tolerování židovských pogromů v německých říšských městech
- jiné

## 22. Specifikujte odpověď "jiné" na předchozí otázku

## 23. V souvislosti s výročími narození a úmrtí Karla IV.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- jsem zaznamenal, -a zvýšený zájem o tuto osobnost ze strany žáků
- se zvýšil můj zájem o osobu Karla IV.
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky v rámci školy
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky mimo naši školu
- jiné

## 24. Upřesnění odpovědi z předchozí otázky

## 25. Výuka dějepisu na naší škole probíhá podle učebnice

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Dějepis 7 pro základní školy - Středověk a raný novověk (RVP); Válková V., SPN 2016
- Dějepis 7 pro ZŠ a víceletá gymnázia; kol. autorů, Fraus 2012
- Dějepis 7 Středověk; kolektiv, Prodos (nový) 2014
- Dějepis 7, Středověk, počátky novověku; kol. autorů, Nová škola 2012
- Dějepis 2 pro gymnázia a střední školy - středověk a raný novověk; Čornej P., SPN 2010
- Dějepis pro střední odborné školy - České a světové dějiny; Čornej P. a kol., SPN 2016
- Dějepis pro střední odborné školy; Čapek, V. - Pátek, J., Scientia 2001
- Starší dějiny pro střední školy, kolektiv. Didaktis 2018
- České dějiny I. pro SŠ; Beneš Z. - Petráň, Práce 2007
- používáme jiné učebnice

## 26. V případě odpovědi "jiné" na předchozí otázku prosím o konkretizaci

## 27. Ve kterém kraji ČR vyučuji

## 28. Velikost města/obce, kde vyučuji

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Obec do 2000 obyvatel
- Obec 2001 - 5000 obyvatel
- Malé město (5 001 - 30 000 obyvatel)
- Město střední velikosti (30 001 - 100 000 obyvatel)
- Velké město (100 001 - 500 000 obyvatel)
- Velkoměsto – metropole (500 001 - a více obyvatel)

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

velice vám děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Zájemcům po vyhodnocení výsledky ráda pošlu.

Irena Kapustová, didaktik dějepisu UHK

## Mistr Jan Hus v současné školní výuce českých dějin

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

věnujte, prosím, několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky zařadím do své práce věnované výzkumu významných osobností naší historie v dějepisných učebnicích ZŠ a SŠ. Předem děkuji za spolupráci. (Pokud není uvedeno jinak, vybírejte pouze jednu odpověď.)

### 1. Jsem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
- muž

### 2. Délka pedagogické praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do tří let po VŠ/začínající
- do 10-ti let praxe
- do 20-ti let praxe
- více

### 3. Jsem vyučující

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- základní školy
- víceletého gymnázia
- čtyřletého gymnázia
- SOŠ s maturitou
- SOU bez maturity
- učím dějepis na více školách

4. V případě odpovědi na předchozí otázku "učím dějepis na více školách" upřesněte, prosím.

5. Výuku o Janu Husovi zařazují

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do jedné běžné vyučovací hodiny
- v rámci spec. dějepisného semináře
- v rámci hodiny i semináře
- jinak
- nevěnuji se mu

6. Specifikace odpovědi "jinak" na předchozí otázku

7. Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti Jana Husa

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 15-ti minut
- do 30-ti minut
- celá vyučovací hodina
- více než jedna hodina

8. Na které "role" Jana Husa se primárně zaměřují

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- církevní reformátor
- Mistr na Univerzitě Karlově
- kazatel a "buditel národa"
- reformátor českého jazyka
- spisovatel/autor traktátů
- jiné



9. Upřesněte, pokud jste na předchozí otázku odpověděli "jiné"

10. Způsob výuky o M. J. Husovi

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- pouze zmiňuji jeho jméno v dobových historických souvislostech
- vyprávím jeho životní příběh či jeho část
- čteme jeho životní příběh či jeho část
- sledujeme jeho životní příběh či jeho část (film, video)
- pracuji především s učebnicí
- kombinuji výše uvedené možnosti
- jiné

11. Při odpovědi "kombinuji výše uvedené možnosti" nebo "jiné" na předchozí otázku upřesněte, prosím.

12. Jakým způsobem naplňujete požadavek multiperspektivity při výuce o Janu Husovi

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo max. 3 odpovědi*

- různé současné aspekty (domácí a zahraniční pohledy)
- aspekty různých období (dříve, dnes)
- různé úrovně pohledu na jeho osobu v období jeho života (domácí, zahraniční)
- jiné
- neuplatňuji

13. Konkretizace odpovědi (-dí) na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *(Vzor: 12a) ..... 12c).....)*

#### 14. Výuku o Janu Husovi doplňuji o

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ukázka z hraného filmu
- video - dokument
- kreslený film
- odborné publikace
- beletrie
- odborný historický časopis
- populárně vědecký časopis
- dobové dokumenty
- současný denní tisk
- obrazový materiál (karikatura, plakát)
- využívám především učebnici
- nedoplňuji
- jiné

#### 15. Specifikace odpovědi (-i) z předchozí otázky

Nápověda k otázce: *Napiš, který konkrétní film, publikaci...video a z jakého zdroje využíváte, jaké dokumenty apod.*

#### 16. Vlastní znalosti o Janu Husovi jsem získal, -a

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- při studiu na VŠ
- samostudiem odbor. literatury
- samostudiem odbor. časopisů
- z populárně vědeckých časopisů/literatury
- z životopisného filmu
- z masmédií (televize, rozhlas)
- z internetu
- jinak

17. Konkretizujte odpovědi na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *(např. která periodika či konkrétní filmy)*

18. Jaké další informace bych rád/a žákům o Janu Husovi předal/a

Nápověda k otázce: *a z jakého důvodu tak nečiním (čas, nedostupnost informací, nezáměr žáků...)*

19. Na vztah se kterými osobnostmi kladu u M. Jana Husa důraz

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- král Václav IV.
- královna Žofie
- Zikmund Lucemburský
- Zbyněk Zajíc z Hazmburka
- papež, -i
- Jindřich Lelč z Lažan
- Petr z Mladoňovic
- jiné

20. Odůvodnění či zpřesnění odpovědi na předchozí otázku

Nápověda k otázce: *(Např. papež - který apod.)*

### 21. Upozorňuji na přesahy Husových počínů a díla až do současnosti

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ve společnosti v nejširším smyslu
- v oblasti církve
- v oblasti ideologie (18. - 20. století)
- ve výtvarném umění (18. - 21. století)
- ve filmu (20. - 21. století)
- v českém jazyce
- jiné
- neupozorňuji

### 22. Specifikujte odpověď "jiné" na předchozí otázku a upřesněte své odpovědi

Nápověda k otázce: *(např. 21b) na co upozorňuji ... 21d) která konkrétní díla atd.)*

### 23. V souvislosti s výročím upálení M. Jana Husa

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- jsem zaznamenal, - a zvýšený zájem o tuto osobnost ze strany žáků
- se zvýšil můj zájem o Jana Husa
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky v rámci školy
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky mimo naši školu
- jiné

### 24. Upřesnění odpovědi z předchozí otázky

## 25. Výuka dějepisu na naší škole probíhá podle učebnice

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Dějepis 7 pro základní školy - Středověk a raný novověk (RVP); Válková V., SPN 2016
- Dějepis 7 pro ZŠ a víceletá gymnázia; kol. autorů, Fraus 2012
- Dějepis 7 Středověk; kolektiv, Prodos (nový) 2014
- Dějepis 7, Středověk, počátky novověku; kol. autorů, Nová škola 2012
- Dějepis 2 pro gymnázia a střední školy - středověk a raný novověk; Čornej P., SPN 2010
- Dějepis pro střední odborné školy - České a světové dějiny; Čornej P. a kol., SPN 2016
- Dějepis pro střední odborné školy; Čapek, V. - Pátek, J., Scientia 2001
- Starší dějiny pro střední školy, kolektiv. Didaktis 2018
- České dějiny I. pro SŠ; Beneš Z. - Petráň, Práce 2007
- používáme jiné učebnice

## 26. V případě odpovědi "jiné" na předchozí otázku prosím o konkretizaci

## 27. Ve kterém kraji ČR vyučuji

## 28. Velikost města/obce, kde vyučuji

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Obec do 2000 obyvatel
- Obec 2001 - 5000 obyvatel
- Malé město (5 001 - 30 000 obyvatel)
- Město střední velikosti (30 001 - 100 000 obyvatel)
- Velké město (100 001 - 500 000 obyvatel)
- Velkoměsto - metropole (500 001 - a více obyvatel)

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

velice vám děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Zájemcům po vyhodnocení výsledky ráda pošlu.

Irena Kapustová, didaktik dějepisu UHK

## Tomáš Garrigue Masaryk ve školní výuce moderních českých dějin

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

věnujte, prosím, několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky zařadím do své práce věnované výzkumu významných osobností naší historie v dějepisných učebnicích ZŠ a SŠ. Předem děkuji za spolupráci. (Pokud není uvedeno jinak, vybírejte pouze jednu odpověď.)

### 1. Jsem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- žena
- muž

### 2. Délka pedagogické praxe

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do tří let po VŠ/začínající
- do 10-ti let praxe
- do 20-ti let praxe
- více

### 3. Jsem vyučující

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- základní školy
- víceletého gymnázia
- čtyřletého gymnázia
- SOŠ s maturitou
- SOU bez maturity
- učím dějepis na více školách

4. V případě odpovědi na předchozí otázku "učím dějepis na více školách" upřesněte, prosím.

5. Výuku o T.G. Masarykovi zařazují

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- v rámci běžné vyučovací hodiny
- v rámci spec. dějepisného semináře
- v rámci hodiny i semináře
- jinak
- nevěnuji se jí

6. Specifikace odpovědi "jinak" z předchozí otázky

7. Časový prostor věnovaný ve výuce osobnosti T.G. Masaryka

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 15-ti minut
- do 30-ti minut
- celá vyučovací hodina
- více než jedna hodina

8. Na které "role" T. G. Masaryka se zaměřují

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- zmiňují jej pouze jako prezidenta republiky
- zmiňují jej jako tvůrce/spolutvůrce nového státu a prezidenta
- vyzdvihují i další parametry osobnosti TGM



### 9. Které další role Tomáše G. Masaryka žákům zmiňuji

Nápověda k otázce: (v případě odpovědi c) v předchozí otázce)

### 10. Způsob výuky o T. G. Masarykovi

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- pouze zmiňuji jeho jméno v souvislosti se vznikem ČSR
- vyprávím jeho příběh
- čteme/posloucháme jeho příběh
- sledujeme jeho příběh (archiv TV, video...)
- žáci zpracovávají referát, prezentaci...
- kombinace předchozích
- jiné

### 11. Konkretizace v případě odpovědi "kombinace předchozích" nebo "jiné" v předchozí otázce

### 12. Jakým způsobem naplňujete požadavek multiperspektivity při výuce o T. G. Masarykovi

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- různé současné aspekty
- aspekty různých období (dříve, dnes...)
- různé úrovně pohledu (polit. angažovanost, role filozofa a sociologa, soukromí)
- jiné
- neuplatňuji

### 13. Konkretizace odpovědi (-dí) na předchozí otázku

Nápověda k otázce: Nápověda k otázce: (Vzor: 12a)..... 12c).....)

#### 14. Výuku o T.G. Masarykovi doplňuji o

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ukázkou z dobového filmu/dokumentu
- ukázkou ze současného filmu
- video
- publikace
- odborný historický časopis
- dobové učebnice
- současné učebnice jiných nakladatelství
- dobový denní tisk
- současný denní tisk
- plakáty, karikatury
- jiné
- nedoplňuji

#### 15. Specifikace odpovědi (-i) z předchozí otázky

Nápověda k otázce: *Nápověda k otázce: (Např. 14a) archiv ČT, youtube, stream...*

#### 16. Vlastní znalosti o TGM jsem získal, - la především

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- při VŠ studiu
- bádáním v archívu
- samostudiem odbor.literatury
- samostudiem odbor.časopisů
- z populárně vědeckých časopisů/literatury
- z masmédií (televize, rozhlas)
- z internetu
- ze vzpomínek předků či jiných osob
- jinak

17. Jaké další informace bych rád, -a žákům o TGM předal, -a

Nápověda k otázce: *a z jakého důvodu tak nečiním (nejsou dostupné, není dostatek času...)*

18. Které další osobnosti z období vzniku republiky věnujete v souvislosti s TGM více pozornosti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- M. R. Štefánik
- Eduard Beneš
- Alois Rašín
- Karel Kramář
- Josef Pekař
- Jaroslav Goll
- Karel Čapek
- Jan Gebauer
- Jiná/-é

19. Odůvodněte svou předchozí odpověď

Nápověda k otázce: *(Stručně, proč právě tato osobnost apod.)*

20. Které události se v souvislosti s T.G. Masarykem podrobněji věnujete

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- spor o smysl českých dějin
- boj/spor o Rukopisy
- vznik Realistického hnutí
- založení Čs. legií
- Hilsnerova aféra
- jiné

### 21. Specifikujte odpověď "jiné" z předchozí otázky

Nápověda k otázce: (můžete upřesnit/odůvodnit i odpovědi a) - e)

### 22. V souvislosti s výročním úmrtím T. G. Masaryka

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- jsem zaznamenal, -a zvýšený zájem o tuto osobnost ze strany žáků
- se zvýšil můj zájem o osobnost
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky v rámci školy
- jsem vyvinul, - a netradiční aktivitu pro žáky mimo naši školu
- jiné

### 23. Jak konkrétně jsem pomohl připomenout výročí úmrtí

### 24. Výuka dějepisu na naší škole probíhá podle učebnice

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- Dějepis 9 pro základní školy - Nejnovější dějiny (RVP); Válková V., SPN 2016
- Dějepis 9 pro ZŠ a víceletá gymnázia; kol. autorů, Fraus 2012
- Dějepis 9 Moderní dějiny - Člověk a společnost; Prodos 2008
- Dějepis 9 - Novověk, moderní dějiny; kol. autorů, Nová škola 2012
- Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy - Nejnovější dějiny; Čornej P., SPN 2010
- Dějepis pro střední odborné školy - České a světové dějiny; Čornej P. a kol., SPN 2016
- Dějepis pro střední odborné školy; Čapek, V. - Pátek, J., Scientia 2001
- Moderní dějiny pro SŠ; Čurda J., Didaktis 2014
- České dějiny II. pro SŠ; Kvaček, R., Práce 2012
- používáme jinou učebnici

### 25. Konkretizace v případě odpovědi "jiné" na předchozí otázku

26. Ve kterém kraji ČR vyučuji

27. Velikost města/obce, kde vyučuji

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Obec do 2000 obyvatel
- Obec 2001 - 5000 obyvatel
- Malé město (5 001 - 30 000 obyvatel)
- Město střední velikosti (30 001 - 100 000 obyvatel)
- Velké město (100 001 - 500 000 obyvatel)
- Velkoměsto – metropole (500 001 - a více obyvatel)

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

velice vám děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Zájemcům po vyhodnocení výsledky ráda pošlu.

Mgr. Irena Kapustová, didaktik dějepisu UHK

## Milada Horáková ve školní výuce moderních českých dějin

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

věnujte, prosím, několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky zařadím do své práce věnované výzkumu významných osobností naší historie v dějepisných učebnicích ZŠ a SŠ. Předem děkuji za spolupráci. (Pokud není uvedeno jinak, vyberte pouze jednu odpověď.)

### 1. Jsem

- žena  
 muž

### 2. Délka pedagogické praxe

- do tří let po VŠ/začínající  
 do 10-ti let praxe  
 do 20-ti let praxe  
 více

### 3. Jsem vyučující

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- základní školy  
 víceletého gymnázia  
 4letého gymnázia  
 SOŠ s maturitou  
 SOU bez maturity  
 učím dějepis na více školách

### 4. V případě odpovědi na předchozí otázku "učím dějepis na více školách" upřesněte, prosím

Nápověda k otázce: *jinak proškrtněte velkým X*

5. Výuku o Miladě Horákové zařazují

- v rámci běžné vyučovací hodiny
- v rámci spec. dějepisného semináře
- v rámci hodiny i semináře
- jinak
- nevěnuji se jí

6. Specifikace odpovědi "jinak" z předchozí otázky

7. Způsob výuky o Miladě Horákové

- pouze zmiňuji její jméno v souvislosti s procesy 50.let
- vyprávím její příběh
- čteme její příběh
- sledujeme její příběh (archiv TV, video...)
- žáci zpracovávají referát, prezentaci...
- jiné

8. Konkretizace v případě odpovědi "jiné" v předchozí otázce

### 9. Jakým způsobem naplňujete požadavek multiperspektivity při výuce o M. Horákové?

Nápověda k otázce: (možnost výběru více odpovědí)

- různé současné aspekty
- aspekty různých období (dříve, dnes...)
- různé úrovně pohledu (polit. angažovanost, společenská role, soukromí)
- jiné
- neuplatňuji

### 10. Konkretizace odpovědi (-dí) z předchozí otázky

Nápověda k otázce: (Vzor: 9a) ..... 9c).....)

### 11. Výuku o M. Horákové doplňuji o

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí; navazuje po řádcích

- |   |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> dokument z procesu         | <input type="checkbox"/> ukážka z filmu               | <input type="checkbox"/> video             | <input type="checkbox"/> publikace               | <input type="checkbox"/> současný denní tisk |
| <input type="checkbox"/> odborný historický časopis | <input type="checkbox"/> učebnice z období socialismu | <input type="checkbox"/> dobový denní tisk | <input type="checkbox"/> vzpomínky pamětníka, -ů | <input type="checkbox"/> jiné                |
| <input type="checkbox"/> nedoplňuji                 |   |  |  |  |

### 12. Specifikace odpovědi (-í) z předchozí otázky

Nápověda k otázce: (Např. 11a) archiv ČT...)

### 13. Vlastní znalosti o M. Horákové jsem získal, - la především

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- |  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> při VŠ studiu                             | <input type="checkbox"/> bádáním v archivu              | <input type="checkbox"/> samostudiem odbor. literatury | <input type="checkbox"/> samostudiem odbor. časopisů |
| <input type="checkbox"/> z populárně vědeckých časopisů/literatury | <input type="checkbox"/> z masmédií (televize, rozhlas) | <input type="checkbox"/> z internetu                   | <input type="checkbox"/> jinak                       |



14. Jaké informace bych rád žákům ještě předal (-a), ale nejsou pro mne dostupné?

15. Které další osobnosti z období procesů 50. let věnujete více pozornosti?

- Rudolf Slánský
- Heliodor Pika
- Josef Toufar
- Vladimír Clementis
- Bohumil Laušman
- jiné

16. Odůvodněte svou předchozí odpověď

*Nápověda k otázce: Proč se věnujete právě jmenované osobnosti?*

17. V souvislosti s osobností M.Horákové bych se žákům rád (-a) zmínil (-a), doplnil (-a) bych

### 18. Výuka dějepisu na naší škole probíhá podle učebnice

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Dějepis 9 pro základní školy - Nejnovější dějiny (RVP); Válková V., SPN 2016
- Dějepis 9 pro ZŠ a víceletá gymnázia; kol. autorů, Fraus 2012
- Dějepis 9 Moderní dějiny - Člověk a společnost; Hýsek O., Prodos 2008
- Dějepis 9 - Novověk, moderní dějiny; kol. autorů, Nová škola 2012
- Dějepis 4 pro gymnázia a střední školy - Nejnovější dějiny; Čornej P., SPN 2010
- Dějepis pro střední odborné školy - České a světové dějiny; Čornej P. a kol., SPN 2016
- Dějepis pro střední odborné školy; Čapek, V. - Pátek, J., Scientia 2001
- Moderní dějiny pro SŠ; Čurda J., Didaktis 2014
- České dějiny II. pro SŠ; Kvaček, R., Práce 2012
- používáme jinou učebnici

### 19. Konkretizace v případě odpovědi "jiné" v předchozí otázce

Nápověda k otázce: *(název, autor, nakladatelství, rok vydání)*

### 20. Ze kterého jsem kraje

## 21. Velikost města/obce, kde vyučuji

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Obec do 2000 obyvatel
- Obec 2001 - 5000 obyvatel
- Malé město (5 001 - 30 000 obyvatel)
- Město střední velikosti (30 001 - 100 000 obyvatel)
- Velké město (100 001 - 500 000 obyvatel)
- Velkoměsto – metropole (500 001 - a více obyvatel)

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

velice vám děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Zájemcům po vyhodnocení výsledky ráda pošlu.

Mgr. Irena Kapustová, didaktik dějepisu UHK