

Kritéria kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu

Julie Janková

QUALITY CRITERIA FOR LEARNING TASKS IN HISTORY TEXTBOOKS

This paper discusses the approaches to analysing learning tasks explored in Czech and international didactics of history, focusing on tasks in history textbooks. It proposes quality criteria/attributes to characterise the didactic and discipline-specific quality of tasks. It also briefly discusses history textbooks and international research, with emphasis on German-speaking countries.

KEYWORDS:

history textbooks; (learning) tasks; quality criteria

Současné didaktické konstruktivistické paradigma ve vzdělávání se dotýká mimo jiné nutnosti individualizace učebních postupů. Učební úlohy reprezentují prvky, jež mohou daný koncept rozvíjet. Správně formulovanou otázkou či úkolem může učitel iniciovat a motivovat další bádání a spustit proces poznávání. Tato studie představuje a nabízí k debatě možná kritéria pro stanovení kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu.

Učebnice dějepisu, přestože ji učitelé nepoužívají vždy a soustavně, stále plní funkci základního média, se kterým se žáci setkávají. Přes velkou konkurenci jiných médií si ve výuce dějepisu zachovává své výsadní postavení.¹ V českém prostředí patří učebnice mezi tři nejpoužívanější zdroje pro přípravu učitelů na výuku.² Nahlízet na učebnice (respektive úlohy v nich obsažené) kriticky a podrobovat je zkoumání se proto jeví jako vysoce žádoucí.

Úspěšný proces učení vyžaduje obsahově kvalitní formáty úloh, ale také úzce souvisí s tím, jak učitel a žáci s úlohami ve výuce pracují, jak je svým jednáním mění a jak je zpracovávají — v této souvislosti hovoříme o kultuře učebních úloh.³ Kompetenčně orientovaná kultura úloh historického učení v sobě prolíná kognitivní orientaci a sociální aktivitu učitele a žáka. Úlohy v dějepisném vyučování aktivují a rozšiřují dosavadní vědomosti, umožňují je konstruovat a integrovat do individuální znalostní struktury žáků.⁴

1 Peter GAUTSCHI — Christian BUNNENBERG, *School History Textbooks in the 21st Century*, Public History Weekly 9, 2021, č. 2 (online), <https://public-history-weekly.degruyter.com/9-2021-2/history-textbooks-21st-century> [náhled 8. 9. 2023].

2 *Stav výuky soudobých dějin. Ústav pro studium totalitních režimů. Výzkumná zpráva, dodavatel Factum Invenio, s.r.o., termín sběru dat 30. 5. — 13. 6. 2012*, dostupné na https://www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/vyzkumna-zprava.pdf [náhled 8. 9. 2023].

3 Petr KNECHT — Veronika LOKAJÍČKOVÁ, *Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV*, *Pedagogika* 63, 2013, č. 2, s. 167–181.

4 Christian HEUER, *Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte*, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62, 2011, č. 7/8, s. 443–458, zde s. 445.

V českém kontextu má zkoumání učebních úloh v učebnicích i ve výuce delší tradici. Vrchol bádání nalezneme v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století. V té době se pedagogický výzkum orientoval na programové učení.⁵ V současné době se znovu objevuje zájem badatelů o zkoumání úloh v různých oborech. Několik studií vzniklo při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v rámci Institutu výzkumu školního vzdělávání pod vedením Tomáše Janíka. V jednotlivých studiích jsou aplikovány různé metody a přístupy k hodnocení úloh, například úlohy jako příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách,⁶ učební úlohy ve výuce fyziky zkoumané metodou videostudií,⁷ učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů — analýza koherence učebnic a kurikula⁸ či konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe.⁹ Pozornost je věnována především úlohám ve fyzice, chemii¹⁰ a zeměpisu,¹¹ ale také například v učebnicích vlastivědy.¹²

V této studii budu pracovat s pojmem úloha, který zahrnuje jak otázku, tak úkol. Úlohy chápu jako iniciátory učení. Lze je považovat za jednu z hlavních součástí pedagogické interakce. Úlohy nezávisí pouze na učitelích, ale do reality vyučování by je měli vnášet také samotní žáci.

Německá didaktika (jejíž vliv je v té české stále patrný a do níž zahrnuji didaktiku jak německou, tak rakouskou a švýcarskou) nabízí inspiraci nejen v konkrétních podnětech; debata o kvalitních úlohách v dějepisném vyučování tam probíhá již delší dobu. Popsané přístupy a členění úloh¹³ se staly inspirací i pro tuto studii. Úlohy relevantní pro dějepis lze klasifikovat do tří hlavních skupin na úlohy:¹⁴ výkonnostní (Leistungsaufgaben), diagnostické (Diagnosenaufgaben) a učební (Lernaufgaben). V rámci kategorie učební úlohy můžeme dále rozlišovat mimo jiné úlohy procvičovací (Übungsaufgaben), úlohy k aplikaci (Anwendungsaufgaben) a tvořivé úlohy (Gestal-

5 Dana TOLLINGEROVÁ, *K teorii učebních činností*, Praha 1987; Dana TOLLINGEROVÁ — Věra KNĚŽŮ — Václav KULIČ, *Programované učení*, Praha 1966.

6 Petr KNECHT — Tomáš JANÍK — Petr NAJVAR — Veronika NAJVAROVÁ, *Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách*, *Orbis Scholae* 4, 2010, č. 3, s. 37–62.

7 Ivana VACULOVÁ — Josef TRNA — Tomáš JANÍK, *Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky*, *Pedagogická orientace* 18, 2008, č. 4, s. 35–56.

8 P. KNECHT — V. LOKAJÍČKOVÁ, *Učební úlohy*.

9 Jan SLAVÍK — Kateřina DYTRTOVÁ — Marie FULKOVÁ, *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*, *Pedagogika* 60, 2010, č. 3–4, s. 27–46.

10 Hana ČTRNÁCTOVÁ, *Učební úlohy v chemii*, Praha 2009.

11 Veronika LOKAJÍČKOVÁ, *Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce zeměpisu*, dizertační práce, PedF MUNI, Brno 2015; Dana ŘEZNÍČKOVÁ, *Úlohy a otázky v hodinách zeměpisu*, *Geografické rozhledy* 12, 2002, č. 1, s. 15; Dana ŘEZNÍČKOVÁ — Tomáš MATĚJČEK, *Úlohy ve výuce geografie*, Praha 2014.

12 Ondřej ŠIMÍK, *Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě*, Ostrava 2017.

13 Manuel KÖSTER, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*, Frankfurt am Main 2021, s. 20.

14 Ch. HEUER, *Gütekriterien*.

tungsaufgaben). V další části této studie budu operovat s pojmem úloha, přičemž budu mít na mysli úlohu učební. V případě jiného typu úlohy ji vždy budu jasně specifikovat.

Christian Heuer se v návaznosti na předchozí klasifikaci pokusil o svůj návrh typologie úloh pro dějepisné vyučování, orientoval se při tom podle *Jednotných požadavků na zkoušku z dějepisu platných v Německu (Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen Geschichte)*.¹⁵ Autor rozlišuje tři typy úloh: úlohy (formáty úloh) pro interpretaci pramenů (Aufgabenformate zur Quelleninterpretation), úlohy pro diskuzi o již existujících narativních (Aufgabenformate zur Erörterung bereits vorliegender narrativer Sinnbildungen) a úlohy k zapracování historických faktů do vlastní historické narace (Aufgabenformate zur Darstellung historischer Sachverhalte in eigenen historischen Narrationen). Na diskutovanou typologii úloh Heuer aplikuje model gradujících forem činností (reprodukce, reorganizace a transfer, reflexe a řešení problémů).

KVALITATIVNÍ KRITÉRIA PRO DĚJEPISNÉ UČEBNÍ ÚLOHY – INSPIRACE Z NĚMECKY HOVOŘÍCÍHO PROSTORU

Pro zkoumání úloh a pro možnosti určení jejich kvalit vznikají různé analytické modely. Autoři se vzájemně inspirují a doplňují. Dva všeobecné modely pro kvalitu úloh¹⁶ se staly základem pro kategoriální systém tří německých didaktiků, kteří se zaměřují přímo na kvalitu dějepisné úlohy, respektive kritériální modely pro dějepisné úlohy.

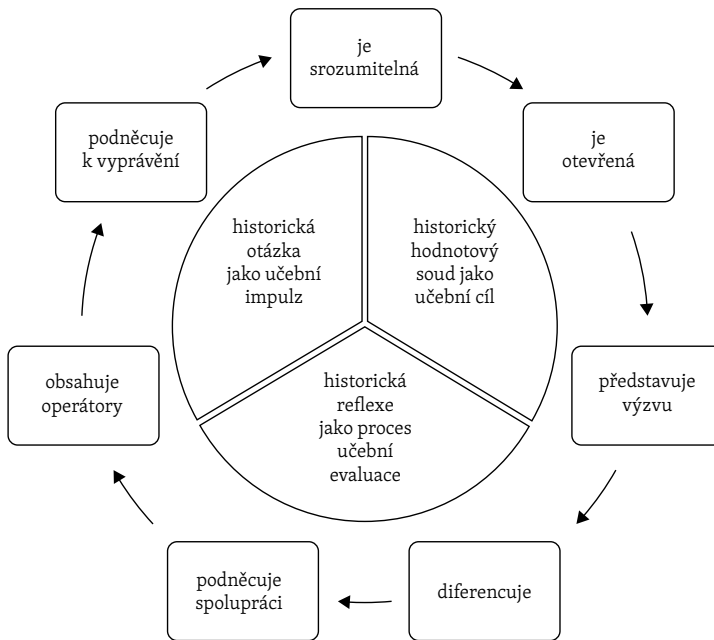
Birgit Wenzel¹⁷ hovoří o kvalitativních kritériích ve vazbě k psychologii učení. Zmiňuje formální kritéria, ta doplňuje oborově specifickými podněty. Vnímá úlohy

15 Jedná se o požadavky k maturitní zkoušce v Německu. Blíže: https://www.kmk.org/file-admin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf [náhled 8. 9. 2023], v českém kontextu disponujeme *Katalogem požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004 pro předmět dějepis*. CERMAT uvádí: „Katalogy vymezují očekávané vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci společné části maturitní zkoušky a k jejichž získání směřuje výuka v předmětech, z nichž se podle školského zákona koná maturitní zkouška v oborech středního vzdělávání ukončených maturitní zkouškou. Součástí jednotlivých katalogů jsou příklady testových úloh a pro tzv. komplexní zkoušky (český jazyk a literatura, cizí jazyky) i příklady zadání písemné práce a pracovního listu pro ústní zkoušku.“ *Katalogy požadavků*, dostupné online na: <https://maturita.cermat.cz/menu/katalogy-pozadavku> [náhled 8. 9. 2023]. V současné době jsou aktuální pouze katalogy požadavků k českému jazyku, matematice a cizím jazykům. Předmět dějepis není součástí společné části maturitní zkoušky (pozn. aut.).

16 Sigrid BLÖMEKE — Jana RISSE — Christiane MÜLLER — Dana EICHLER — Wolfgang SCHULZ, *Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik*, Unterrichtswissenschaft 34, 2006, č. 4, s. 330–357.

Uwe MAIER — Marc KLEINKNECHT — Kerstin MERZ — Thorsten BOHL, *Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben*, Beiträge zur Lehrerbildung 28, 2010, č. 1, s. 84–96.

17 Birgit WENZEL, *Aufgaben im Geschichtsunterricht*, in: Hilke Günther-Arndt (ed.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I and II*, Berlin 2010, s. 77–86.



Kriteriální model kvalitní dějepisné úlohy dle Heuera a Thünemanna.

jako malé stavební kameny, s nimiž si žáci utvářejí vlastní historické znalosti. Christian Heuer specifikuje kritéria, jež by měla splňovat úloha s ambicí být kvalitní, tj. rozvíjet historické myšlení a kompetence. Stanovuje sedm kritérií. Holger Thünemann na Heuerově modelu vidí jako nedostatek fakt, že mu chybí jasné oborově specifické jádro, které by bylo možné lépe operacionalizovat. Thünemann přebírá kvalitativní kritéria od Heuera a doplňuje je o další tři (viz schéma Kriteriální model kvalitní dějepisné úlohy).

První kvalitativní kritérium náročnější historické učební úlohy spočívá v tom, že by úloha měla mít základ v klíčové historické otázce (*historische Leitfrage*), popřípadě ji operacionalizovat. Na klíčové otázky nahlíží jako na učební impulsy, které strukturalizují učební proces žáků. Takové otázky necílí primárně na fakta, ale na historický proces, řídí celý učební postup a slouží tak k historické orientaci (jako příklad klíčové otázky autor uvádí tu, která se ptá na příčiny a následky stavby Berlínské zdi v kontrastu s otázkou na přesné datum výstavby či pádu Berlínské zdi). V českém kontextu bychom mohli použít označení badatelská otázka.

Druhé kvalitativní kritérium vymezuje historický hodnotový soud/úsudek (*historische Werturteilsbildung*) jako učební cíl. První i druhé kritérium spolu úzce souvisí. Historické úlohy s cílem být historicky relevantní a kvalitní umožňují historický hodnotový soud. Ve vymezení tohoto pojmu Thünemann navazuje na Karla-Ernsta Jeismanna, kdy je hodnotový soud vnímán jako vývoj či stav postojů k určitému historickému faktu. Mezi samotnými fakty, jejich významem v minulosti a současnou relevancí se utváří smysluplný vztah. Další vymezení nabízí Jörn Rüsen, který pro

tyto dílčí operace historického učení používá pojem historická orientace.¹⁸ V kontextu úlohy Thünemann chápe druhé kritérium jako nutnost, aby se úloha zabývala historickými fenomény relevantními pro současnost. Správně směřovaná úloha se neptá na datum vypuknutí a konce Velké francouzské revoluce, popřípadě vyjmenování jejich účastníků, ale zaměřuje se na příčiny a dopady tohoto fenoménu a jeho historický význam pro současnost. V této souvislosti se lze například ptát na to, jaké prostředky jsou dovoleny, aby jedinec dosáhl svobody a rovnosti, nebo lze diskutovat o tom, do jaké míry může revoluce přispět ke změnám v mocenských vztazích.

U třetího kritéria Thünemann vychází z premisy, že by úlohy měly podněcovat k historické reflexi (*historische Reflexion*), kterou chápe jako určitou metakompetenci. Ta doprovází všechny kroky historického myšlení. Schopnost žáka reflektovat svou vlastní učební cestu, respektive vlastní myšlenkový proces historického myšlení. Žáci by měli být schopni v procesu poznání zohlednit svou perspektivu, výchozí stav a postavení.

Pokud se pokusíme shrnout všechny podněty, vyvstanou nám tato základní kritéria pro kvalitu úloh:

- komplexnost — úlohy by měly být komplexní, tj. měly by rozvíjet vyšší kognitivní úroveň a podněcovat další bádání/učení;
- formální aspekt — úlohy by měly být formulovány v takové podobě, aby to odpovídalo věku žáků a jejich jazykové úrovni, součástí úlohy je sloveso — operátor, který žákovi pomáhá v pochopení zadání, ale také při jeho řešení a jehož náplň je žákovi jasně vysvětlena přímo v učebnici v katalogu operátorů;
- kooperace a diferenciacce — úlohy by měly podněcovat schopnost spolupráce a také umožnit řešení všem žákům s ohledem na diverzitu společnosti;
- oborově specifický aspekt — úlohy by měly podněcovat v utváření vlastní cesty k poznání, podporovat dovednost klást si otázky a hledat odpovědi v pramenech prostřednictvím vhodně zvolených postupů historického bádání.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Na základě diskutovaných kritérií kvality pro učební úlohy v německém prostředí jsem provedla pilotní studii učebních úloh v učebnici *Kursbuch Geschichte*.¹⁹ Poté jsem výzkumné otázky z pilotní studie rozšířila o další perspektivy. Vznikla sada devíti kritérií, kterou jsem aplikovala při analýze úloh v českých učebnicích dějepisu.

Cílem výzkumu bylo analyzovat postavení úloh v učebnicích a pracovních sešitech a zohlednit jejich roli při rozvoji historického myšlení. Dále také popsat možná kritéria kvality u učebních úloh na základě inspirace ze zahraničních modelů a navrhnout model pro tvorbu a hodnocení úloh.

Na základě empirického šetření jsem chtěla ověřit, zda navržený model pro hodnocení kvality úloh lze funkčně aplikovat na české učebnice a přispět k tomu, aby

18 Jörn RÜSEN, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Wien 2013.

19 *Kursbuch Geschichte*, Berlin 2015.

učební úlohy byly nahlíženy jako hlavní impulzy k učení (se) a rozvoji historického myšlení.

K výzkumu jsem zvolila ucelené řady dějepisných učebnic nakladatelství SPN *Dějepis pro základní školy a víceletá gymnázia* a sadu vydavatelství Taktik *Hravý dějepis*. Na úrovni středních škol jsem do výzkumu zařadila řady nakladatelství SPN a Didaktis. Z každé vybrané učebnice bylo analyzováno přibližně 100 úloh. Všechny zkoumané učebnicové řady disponují čtyřmi díly, tzn. ke každé řadě byl k dispozici výzkumný vzorek přibližně 400 úloh, celkem tedy bylo zkoumáno 1600 úloh z učebnic. U řady nakladatelství Didaktis jsem zohlednila také pracovní sešity, v každém z nich bylo zkoumáno 50 úloh (*Dějepis pro gymnázia a střední školy* SPN nedisponuje pracovními sešity).

V řadách pro základní školy jsem úlohy vybírala primárně z kapitol Starověký Egypt, v učebnicích pro 7. ročník byla zkoumána kapitola Třicetiletá válka, v titulech pro 8. ročník Velká francouzská revoluce a pro poslední ročník kapitola Rozpad sovětského bloku. V některých učebnicích však daná kapitola neobsahovala dostatečný počet úloh, dle situace jsem proto rozšířila pozornost na další kapitoly. Ať už ty předcházející či následující.

ZAHRANIČNÍ INSPIRACE PRO VÝZKUM ÚLOH V UČEBNICÍCH DĚJEPISU

Velmi inspirativní přístup k výzkumu úloh v rakouských učebnicích dějepisu aplikoval Christoph Bramann.²⁰ Dovolím si jej představit blíže, jelikož se stal inspirací i pro výzkum předkládaný v této studii. V rakouském výzkumu byly analyzovány učebnice dějepisu pro 3. třídu (7. ročník) Sekundarstufe I pro Neue Mittelschulen a gymnázia, které byly schváleny ve školním roce 2016/2017, tedy po etablování nových učebních plánů na základě kompetenčního FUER modelu. Ten se v Rakousku stal součástí kurikula již v roce 2008. Při tvorbě kategorií vycházeli autoři z dřívějších výzkumů, byly vytvořeny čtyři základní otázky.

1. Jsou pro řešení úloh vyžadovány kognitivní operace na střední či vyšší úrovni?
2. Jsou úlohy spolu propojeny a je při jejich řešení vyžadována postupně se zvyšující úroveň kognitivních operací?
3. Je na základě operátorů jasně rozlišováno mezi jednotlivými kognitivními úrovněmi?
4. Vztahují se úlohy k historickým materiálům a jsou tyto materiály předloženy v učebnici? Vyžaduje jejich zpracování náročnější kognitivní operace?

Z výzkumných zjištění autoři zdůrazňují zejména fakt, že více než polovina úloh ve zkoumaných rakouských dějepisných učebnicích vyžaduje prostou reprodukci před-

20 Christoph BRAMANN, *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern*, in: Christoph Bramann — Christoph Kühberger — Roland Bernhard (edd.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Frankfurt am Main 2018, s. 181–214.

ložených faktů, pouze 17 % úloh vyžaduje při řešení vyšší kognitivní operace. To znamená, že většina úloh nevede žáky k utváření vlastního sebe/reflektujícího historického vědomí a myšlenkových procesů, jež jsou k jeho utváření nutné.

Většina úloh ve zkoumaném vzorku jsou izolované úkoly, které stěží mohou směřovat k hlubší reflexi a kritice historických faktů. Pouze asi čtvrtina zkoumaných úloh (n = 188) má explicitní vazbu na prameny, a když už, tak prameny většinou plní ilustrativní funkci.

Učebnice obsahují málo úloh s explicitní vazbou na historické materiály, jež jsou v učebnici obsaženy, a zároveň řešení úloh vyžaduje kognitivní operace nižšího řádu. Autoři výzkumu konstatují, že jejich závěry přinesly neuspokojivá zjištění. Význam úloh a jejich vazby na různý historický materiál a na rozvoj historického myšlení je v rakouských učebnicích podceňován. Přestože se ukazuje snaha o funkční aplikaci deklarovaných cílů výuky (například konkrétní vymezení historických kompetencí), stále chybí především úlohy orientované na rozvoj kompetencí historického myšlení či kritického myšlení na základě analýzy pramenů.

Metodický postup rakouských badatelů jsem aplikovala na německou učebnici *Kursbuch Geschichte*. Podrobněji se závěrům věnuji v jiné studii,²¹ dovolím si zde shrnout základní zjištění. Z analýzy vyplývá snaha autorů o vyvážené zastoupení různých typů úloh, a to jak z pohledu různých typů pramenů, tak úrovní kognitivních procesů. Často kritizovaný fakt, že dějepisné úlohy vyžadují především pamětní reprodukci faktů, v tomto případě nelze konstatovat. Necelá čtvrtina úloh ve zkoumané kapitole směřuje k reflexivní práci s poznatky, aplikaci získaných poznatků a postupů na řešení problémů, akty historické de/rekonstrukce.

Školní historické prameny jsou v analyzované kapitole funkčně zapojeny, neplní pouze ilustrativní funkci. Nejvíce zastoupeny jsou úlohy odkazující na práci s písemným pramenem. To lze považovat za pozitivní jev v kontextu písemného pramene jako jednoho ze základních materiálů, kterými se zabývá jak historik, tak žák. Autoři však neopominuli obrazové prameny, jejich proporcionální zastoupení je stejné jako u úloh odkazujících na výkladový text.

Většinu úloh ve zkoumané kapitole lze vyřešit na základě materiálu, který předkládá učebnice. Z pohledu učitele i žáka tak není třeba pracovat s dalšími zdroji (jakoli nepopíráme nutnost pestrého zastoupení pramenů v různých formátech).

Provázanost jednotlivých úloh jsem ve zkoumaném vzorku konstatovala u přibližně poloviny. Toto zjištění lze hodnotit kladně, jelikož kumulativní charakter úloh umožňuje postupnou gradaci kognitivních operací a hlubší pochopení tématu. Do tohoto konceptu zapadá také zjištění, že u navzájem provázaných úloh nedochází ke klesající tendenci v úrovni kognitivních procesů, ale naopak více než polovina úloh (jež jsou provázané) podporovala postupně se zvyšující úroveň myšlenkových operací.

Operátory, tedy slovesy, které mají za úkol usnadnit komunikaci mezi učiteli a žáky a také jasně vymezit činnosti, které jsou od žáka očekávány, je uvozena drtivá většina úloh v analyzované kapitole.

21 Julie JANKOVÁ, *Different Approaches to Task Analysis in History Textbooks with Regard to the Concept of Everyday Life*, in: Violetta Julkowska (ed.), *At the Source of Dailiness. Interpreting the Traces of History of Everyday Life*, Poznań 2020, s. 231–251.

U různých typů pramenů jsou ve většině případů (písemné prameny, obrazové prameny, kombinace písemných a obrazových pramenů) zastoupeny všechny úrovně kognitivních operací. I tuto skutečnost lze hodnotit pozitivně, jelikož žáci jsou vedeni k tomu, aby nahlíželi na pramen z různých perspektiv, aby k němu přistupovali různými metodami. U výkladového textu jsem nezaznamenala reflexivní úlohy, ovšem to lze již z podstaty tohoto zdroje informací pochopit. Autorský text v učebnici má za úkol předložit žákům základní fakta a pomoci se zorientovat v tématu. Pestřejší činnosti směřující k rozvíjení kreativního myšlení jsou spojeny s didakticky zpracovanými prameny.

Další kategorií analýzy úloh, kterou jsem aplikovala, byla kategorie historických kompetencí dle FUER modelu. Pomínu-li fakt, že nejsou zastoupeny úlohy na rozvoj kompetence klást otázky, lze hovořit o rovnoměrném rozložení jednotlivých kompetencí. Úlohy směřují k práci s pojmy, ale také cílí na schopnost žáků metodicky uchopit historický materiál a poznatky, stejně jako na dovednost zařazovat poznatky do historického kontextu.

V neposlední řadě jsem se zaměřila na různé typy poznatků dle revidované Bloomovy taxonomie. V analyzovaném vzorku dominovaly úlohy rozvíjející konceptuální poznatky, podobné zastoupení měly úlohy cílící na faktické a procedurální poznatky. Úlohy na rozvoj metakognitivních poznatků jsem nezaznamenala. Tento nedostatek však lze ospravedlnit základní koncepcí učebnice *Kursbuch Geschichte*. Každá kapitola obsahuje vedle metodické a základní výkladové části také speciální stránky věnované kultuře a globálním historickým souvislostem. V příloze učebnice se pak nachází oddíl Trénink ke klauzurní práci a části věnované různým prezentačním technikám (například jak koncipovat ústní či písemný referát, jak postupovat při přípravě a realizaci prezentace, citování zdrojů). Metakognitivní úroveň poznatků se neprojevuje v zadání úloh, ale v učebnici je přítomna v podobě výše charakterizované přílohy. Pokud bych však trvala na důsledném pojetí metakognitivních poznatků, soubor zkoumaných úloh tuto úroveň nepostihuje.

Zkoumané učebnice zejména německé provenience přinesly mnohé podněty pro české prostředí. Ty vidíme ve dvou rovinách. Ta první zahrnuje strukturální prvky učebnic rozvíjející metakognici žáků, metodické stránky osvětlující analytické a interpretační kroky při různých typech pramenů, jasné vymezení činných sloves, respektive operátorů, a tím pádem také očekávaný postup práce při řešení úloh, doporučení pro tvorbu referátů či k přípravě na závěrečnou zkoušku, respektive klauzurní práci. Vysvětlení různých forem práce (skupinová, ve dvojici apod.), souhrnné přehledy pramenů ke kapitolám, doporučené literatury či internetových tipů. V neposlední řadě učebnice sledují jeden ucelený didaktický koncept či kompetenční model, který se prolíná všemi prvky učebnice a se kterým jsou žáci v úvodu seznamováni.

V rovině druhé se jedná o postavení pramenů v učebnicích. Výkladový text doplňují prameny v didaktizované podobě, které jsou opatřeny úlohami, jejichž řešení spočívá v analýze a interpretaci. Prameny jsou obsaženy přímo v učebnici, učebnice tak mají také pracovní charakter. Místo pracovních sešitů pro žáky jsou učitelům k dispozici soubory materiálů pro případné nakopírování. V současné době jsou samozřejmostí digitální podoby učebnic (což se stává běžným jevem také v českém prostředí), inspirativní mohou být tematické pracovní listy k vybraným tematickým celkům či digitální prostor pro žáky, který umožňuje zobrazení pramenů v barev-

ném rozlišení a zejména ve vysoké kvalitě. To představuje významnou podmínku pro možnost kvalitní analýzy (zvětšení obrazu, mapy apod.).

VLASTNÍ KATEGORIÁLNÍ MODEL PRO ANALÝZU ÚLOH

V návaznosti na reflexi německých výzkumů a pilotní studii jsem úlohy v českých učebnicích podrobila analýze na základě devíti kritérií. Hlavně jsem sledovala to, jak úlohy podněcují rozvoj kompetencí historického myšlení. Výzkumné otázky z pilotní studie jsem rozšířila o další perspektivy, blíže je představuji níže. Byl sledován možný potenciál úloh, ne jejich role v reálné výuce.

ÚROVEŇ KOGNITIVNÍCH OPERACÍ

Vycházela jsem z třístupňové taxonomie kognitivních operací (EPA: Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung — Požadavky na jednotnou zkoušku z dějepisu). První úroveň (Anforderungsbereich I) zahrnuje oblast reprodukce, tedy nejnižší hladinu myšlení. Jedná se o z/opakování obsahů (mimo jiné z paměti naučených znalostí faktů, či z/opakování, popisování informací obsažených v pramenech a také reproduktivní použití pracovních technik (například pojmenování typu pramene). Druhá úroveň (Anforderungsbereich II) zahrnuje akty samostatného vysvětlení, zpracování a zařazení obsahů (reorganizaci) a také přiměřené použití metodických kroků na neznámý obsah (transfer). Třetí, nejvyšší úroveň (Anforderungsbereich III) pokrývá reflexivní zacházení s novými souvislostmi, metodami a získanými poznatky (reflexe) za účelem samostatného odůvodnění, interpretace a zhodnocení (řešení problémů).

Operátory usnadňují nejen orientaci žáků, ale také komunikaci mezi učitelem a žákem, jelikož jasně vymezují požadovanou aktivitu. Žáci by měli být předem seznámeni s tím, co se od nich vyžaduje při konkrétních operátorech. Transparentnost zadání úloh představuje výrazný prvek pro efektivní dějepisné učení (se).

TYP HISTORICKÉHO MATERIÁLU (PRAMENE), KTERÝ JE VYŽADOVÁN PRO ŘEŠENÍ ÚLOHY A JEHO DOSTUPNOST PRO ŽÁKA

Dále jsem zkoumala typologii historického materiálu, který je propojen s úlohami. Školní historické prameny²² se v učebnicích vyskytují v didaktizované podobě, jsou kráceny, převáděny do soudobého jazyka či jazyka přístupného žákům. Vždy tak dochází k určitému posunu, pramen není předkládán v autentické podobě. Což vyžaduje formát školní učebnice a také věk žáků a jejich kognitivní schopnosti.²³

22 Viliam KRATOCHVÍL, *Školní historický pramen ve výuce dějepisu*, dostupné online na: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu> [náhled 8. 9. 2023].

23 V německé a rakouské didaktice se rozlišuje pramen (Quelle) a zobrazení/výklad, ke kterému dospěli jiní autoři (Darstellung; například film s historickou tematikou, kreslené

Pro účely předkládané analýzy učebnice jsem zvolila základní rozdělení typů pramenů na písemné, obrazové, tabulky/grafy (statistické prameny), mapy, karikatury a výkladový (autorský) text v učebnici. Obrazové prameny zahrnují obrazy, fotografie, plakáty, inzeráty. Karikaturu jsem vyčlenila jako samostatnou kategorii (mimo obrazové prameny), a to proto, že karikatura má obrovský potenciál pro rozvoj historického myšlení. Další kategorie zahrnuje statistické údaje ve formě tabulek, at v číselné či slovní/heslové podobě. Mapy byly nahlíženy také zvláště z důvodů specifického postupu při jejich „čtení“, analýze. Při kódování úloh jsem narazila na různé kombinace pramenů. Proto jsem základní kategorizaci rozšířila.

Blíže jsem nahlížela také na to, jaké kognitivní operace (dle tříúrovňové kategorizace kognitivních operací) vyžadují úlohy provázané s historickým materiálem předloženým v učebnici.

VZÁJEMNÁ PROVÁZANOST ÚLOH (KUMULATIVNÍ UČENÍ) A TREND, KTERÝ SE PROJEVUJE PŘI JEJICH ŘEŠENÍ

V této kategorii jsem se inspirovala ve výzkumu Christopa Bramanna a přijala jeho premisu, že izolované úlohy dostatečně nepodněčují hlubší historické myšlení. Je proto žádoucí, aby úlohy byly provázané a zároveň aby se při jejich řešení objevovala progrese v úrovni kognitivních operací (dle EPA: reprodukce; reorganizace a transfer; reflexe a řešení problému). Dále jsem pohlížela na to, zda mezi kumulativně koncipovanými úlohami dochází k posunu (progresi, stagnaci, regresu) myšlenkových operací.

Provázanost úloh jsem posuzovala na základě toho, zda byla úloha zadána samostatně a nenavazoval na ni žádný jiný úkol, či naopak zda jednotlivé úlohy a jejich řešení na sebe navazovaly.

Úlohy, které byly graficky odděleny, ale řešení jedné bylo nutné k řešení další úlohy, byly nahlíženy jako vzájemně provázané (úloha 1: Kde vznikla renesance?, úloha 2: Jmenuj rozdílly oproti předchozí gotice). V určitých případech jsem však druhou část úlohy vnímala jako doplňující či upřesňující instrukci k hlavnímu zadání (Jmenuj renesanční budovy ve svém okolí. Nachází se v tvém okolí renesanční zámek?). Přestože byly některé úlohy očíslovány a na první pohled bychom mohli očekávat provázanost úloh, nebylo tomu tak (pro ilustraci uvádím příklad ze zkoumaného vzorku, kde sice úlohy byly označeny čísly na sebe navazujícími, ale jejich řešení provázáno nebylo, respektive řešení jedné úlohy nevyžadovalo řešení té předchozí: 1. Z čeho pramení státní dluh Francie za vlády Ludvíka XV. a Ludvíka XVI.? 2. Popiš složení stavovské společnosti ve Francii. 3. Čím byla zvyšující se životní úroveň problematická pro běžné obyvatelstvo? 4. V čem se lišily myšlenky osvícenců od absolutistického pojetí státu?

rekonstrukce, historické příběhy v učebnicích, odborná literatura). V českém kontextu na jasné rozdělení mezi Quelle a Darstellung není kladen důraz.

ZNALOSTNÍ DIMENZE

Dalším kritériem, na které jsem se zaměřila, byl typ znalostí, na nichž jsou úlohy a jejich řešení založeny. Vycházela jsem z revidované Bloomovy taxonomie,²⁴ která představuje dvojdimenzionální klasifikaci a rozlišuje obsahovou a procesuální stránku při vymezení cílů. Vedle dimenze kognitivní procesy zavádí druhou dimenzi poznatky (faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní).

KOMPETENCE DLE MODELU FUER

FUER model rozlišuje čtyři základní specificky oborové kompetence. Patří sem obsahová kompetence, tedy schopnosti a dovednosti žáků pracovat s pojmy, strukturovat koncepty, kategorie, systematizovat poznatky, dále metodická kompetence, tedy ta rozvíjející základní operace de/rekonstrukce (analýza historických narativů, ověřování hodnověrnosti, způsobu prezentace heuristické práce a kritiky pramenů). Další je kompetence ke kladení otázek k minulosti či k předkládaným narativům. Žákovu životní zkušenost a realitu zohledňuje kompetence orientační. Uvědomuji si, že aplikace modelu FUER na české prostředí je problematická z důvodů odlišné koncepce českých učebnic. Přesto jsem se o to pokusila s cílem získat inspiraci a podněty pro diskuzi o kvalitě úloh.

FORMA PRÁCE

Při stanovování kategorií pro různé formy práce jsem se snažila vytvořit co nejširší paletu možného uspořádání, respektive zadání úlohy. Zohlednila jsem také to, zda je organizační forma práce (samostatná práce, práce ve dvojici, skupinová práce, celotřídní práce) explicitně autory zdůrazněna či vyplývá implicitně z formulace úlohy.

VAZBA NA REÁLNÝ SVĚT

Obecný kategoriální systém pro analýzu kognitivního potenciálu úloh kolektivu kolem Uwe Maiera²⁵ byl inspirativní mimo jiné jednou z kategorií, a to vazbou na reálný svět. Motivace žáků k zabývání se určitým tématem či aktivitou silně koreluje s tím, zda je mu téma „blízké“, dotýká se nějak jeho zkušenosti, zda žák vidí jeho smysl. Tato perspektiva je ostatně v souladu také s cíli nejen našeho kurikula — směřovat žáky k tomu, aby se orientovali v současné společnosti a stali se jejími plnohodnotnými členy. Rozlišovala jsem tři kategorie: bez vazby (Proč došlo k úpadku Egypta?), s konstruovanou vazbou (Zkuste napsat přesný pracovní postup vymetání kamen) a s reálnou vazbou (Zjistí od svých rodičů, kdy měli první mobilní telefon a jaké měl funkce).

24 Petr BYČKOVSKÝ — Jiří KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*, *Pedagogika* 54, 2004, č. 3, s. 227–242.

25 U. MAIER — M. KLEINKNECHT — K. MERZ — T. BOHL, *Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem*.

OTEVŘENOST ÚLOH

Výše zmíněný model mě inspiroval také v další kategorii, a to v kritériu otevřenosti. Pracovala jsem se třemi typy otevřenosti: úloha definovaná/konvergentní; definovaná/divergentní a nejasná/divergentní. Otevřenost úloh vnímám jako prostředek k diferenciaci a motivaci žáků. Pokud úloha nabízí více než jedno správné řešení, respektive umožňuje více cest řešení, rozvíjí potenciál žáků mnohem více než dichotomické úlohy s odpovědí ano/ne.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

UČEBNICE A PRACOVNÍ SEŠITY PRO ZŠ

Učebnicové řady nakladatelství Taktik a SPN vykazují mnohé podobnosti, ale našla jsem také odlišnosti. V řadě Taktik je mírně vyšší zastoupení úloh s operátorem. V ostatních parametrech se obě sady učebnic příliš neliší, většina úloh vyžaduje reprodukci poznatků s vazbou na výkladový text. Rozvíjena je zejména faktická dimenze poznatků následovaná poznatky procedurálními. Při snaze o aplikaci FUEER modelu jsem zaznamenala, že většina úloh rozvíjí obsahovou kompetenci. Téměř všechny úlohy ve sledovaném vzorku byly založeny na samostatné práci. Dominantně nebyly provázány s reálným světem a zadání byla většinou definovaná a řešení byla konvergentní, tzn. očekávalo se jedno správné řešení. Vedle výkladového textu jsem zaznamenala také další prameny; přes nízkou četnost výskytu lze konstatovat, že nejčastěji to byly prameny obrazové. Karikatury se vyskytovaly pouze ojediněle.

U pracovních sešitů jsem identifikovala jasnější rozdíly. Jedním z rozdílů patrných na první pohled byla barevnost provedení. Pracovní sešity SPN jsou vyhotoveny kompletně černobíle, oproti tomu ty od nakladatelství Taktik disponují nejen barevnými obrazovými prameny (fotografie, mapy, reprodukce obrazů, schémata), ale také barevným odlišením jednotlivých kapitol. Charakter úloh v obou zkoumaných řadách pracovních sešitů dokazuje, že cílem bylo žáky aktivovat a upevnit jejich poznatky z učebnice. Úlohy většinou spočívaly na druhé kognitivní úrovni v námi stanovené škále, tj. s cílem nejen reprodukce, ale také reorganizace a transferu poznatků. Nejvyšší úroveň, tedy reflexe a řešení problému, zastoupena téměř nebyla. Úlohy dominantně rozvíjely faktické poznatky. Postrádala jsem úlohy motivující k přemýšlení, nezaznamenala jsem některé prameny, například karikaturu či komiks. Žáci většinou měli úlohy řešit písemně, tedy písemnou formou doplnit slovo či větu anebo vybrat z nabídky. Chyběly podněty například k tvorbě myšlenkových map, vytváření komplexnějších schémat jako jsou Vennovy diagramy či jiné grafické organizéry, přičemž by jejich vytváření spočívalo na žácích (vybrané prvky se ve zkoumaném souboru vyskytly, ale již sestavené autory a žáci měli pouze doplňovat informace). Otázkou zůstává, jakou funkci plní například křížovky (objevily se tajenky a osmisměrky). Tento typ úloh může sloužit k znovuvybavení poznatků a k jejich opakování. K přemýšlení nad daným tématem nevedou.

Musím poukázat na to, že pracovní sešity nebývají běžně žákům k dispozici. Zkoumané pracovní sešity hodnotím spíše jako prostředek k upevnění a zopakování učiva než jako zdroj pro rozvoj historického myšlení, respektive analýzu a interpretaci pramenů.

UČEBNICE PRO SŠ

Analýze jsem podrobila dvě řady středoškolských učebnic, a to řadu SPN *Dějepis pro gymnázia a střední školy* (pod autorským vedením Petra Čorneje) a řadu nakladatelství Didaktis. První zmíněná řada je stále často používána na českých školách, přestože je již staršího data vydání. Nedisponuje pracovními sešity. Druhá reprezentuje dosud nejnovější ucelenou řadu pro výuku dějepisu na středních školách a každý díl učebnice doprovází pracovní sešit.

Ve sledovaném souboru učebních úloh v učebnicích SPN dominovaly ty bez operátoru, většina úloh byla uvozena tázacími zájmeny Co, Kdo, Jak ad. Vyžadovala řešení na úrovni reprodukce faktů, většinou reprodukce faktů z výkladového textu. Největší zastoupení úloh na nejvyšší kognitivní úrovni reflexe a řešení problému měla učebnice pro nejstarší žáky. Úlohy, jejichž řešení spočívalo v analýze písemných pramenů, se vyskytly sporadicky, výhradně v díle pro nejstarší žáky, tj. v díle *Dějepis 4*. Více než 80 % úloh nevykazovalo provázanost, tj. řešení jedné nebylo závislé na řešení jiné. U provázaných úloh jsem zaznamenala stagnaci v úrovni kognitivních operací, u 14 % došlo k progresi. Minimum provázaných úloh vykazovalo pokles v myšlenkových postupech. Dominovaly úlohy založené na práci s faktickými poznatky. Konceptuální a procedurální poznatky jsem zaznamenala u malé části úloh (7 %, respektive 5 %). Vůbec se nevyskytly úlohy rozvíjející metakognitivní poznatky. Při snaze o aplikaci FUER modelu na zkoumaný soubor úloh vyplynulo, že většina úloh rozvíjí obsahovou kompetenci. Metodickou kompetenci rozvíjelo 7 % úloh, orientační 2 %. Kompetence ke kladení otázek nebyla zastoupena vůbec. Všechny úlohy implicitně očekávaly samostatnou práci. Více než 90 % úloh nevykazovalo vazby na reálný svět. U malé části úloh jsem registrovala konstruovanou vazbu na reálný svět. Většina úloh měla definované zadání a konvergentní řešení, tj. očekávala jedno řešení. Pětina úloh umožňovala více než jedno správné řešení. Byly to většinou úlohy s vazbou na písemné prameny.

U učebnic a pracovních sešitů nakladatelství Didaktis jsem se snažila aplikovat odlišný postup analýzy. Podařilo se mi totiž realizovat polostrukturovaný rozhovor s jedním z autorů učebnice a pracovního sešitu (není předmětem této studie), který osvětlil postupy při koncipování učebnic a pracovních sešitů. Postup analýzy učebnic pro základní a střední školy se proto liší.

Při důsledné aplikaci mnou navržené metodiky výzkumu na učebnice dějepisu nakladatelství Didaktis jsem zjistila, že všechny úlohy v těchto učebnicích postrádají operátor. Podobně jako v učebnicích jsou vždy uvozeny tázacími zájmeny Jak, Kde, Co, Kdy apod. Z pohledu historických pramenů jsem v učebnicích identifikovala pouze vazbu na výkladový text. Stejně tak úlohy dominantně směřovaly k reprodukci faktů uvedených v autorském textu. Úlohy vykazovaly minimální provázanost. V kognitivní rovině jsem zaznamenala zejména faktické poznatky, respektive podněty

k obsahové kompetenci. Formulace úloh explicitně neobsahovala pokyn k organizaci formy práce. Úlohy směřovaly k jednomu správnému řešení, tomu obsaženému ve výkladovém textu. Jejich vazba na reálný život žáků nebyla zaznamenána.

Jinak tomu bylo u pracovních sešitů. Autoři užívají pro označení úloh pojem cvičení. V pracovním sešitě rozlišují dva typy cvičení: a) cvičení faktografická, ověřující znalost pojmů a dat; b) cvičení sledující souvislosti tématu a pracující s aplikací osvojených znalostí a se zapojením široké varianty aktivit od diskuze přes písemnou prezentaci či dohledání informací k tématu až k návrhům řešení problémových situací a skupinové spolupráci. Jak dále uvádějí autoři, v podkapitolách se povinně vyskytují tři typy cvičení: I) úvodní doplnění časové řady událostí (realizováno na základě znalostí, které si žáci osvojili v učebnici); II) oprava chyb v textu (realizováno na základě znalostí z učebnice); III) výběr správného závěru (realizováno na základě znalostí osvojených v učebnici i pracovním sešitě).

Pracovní sešity obsahovaly úlohy, které ve sledovaných kategoriích jasně vykazovaly jiné hladiny než úlohy v učebnicích. Většina (kromě typů I, II, III — viz předchozí odstavec) byla provázána s pramenem. Dominoval pramen písemný, zřídka se objevil pramen obrazový. A pokud ano, tak velmi malý, a navíc v černobílé podobě. Úlohy byly téměř výhradně opatřeny operátorem a vyžadovaly vyšší kognitivní operace, tj. reorganizaci a transfer poznatků či také reflexi a řešení problémů. U některých úloh autoři vyhradili prostor pro písemnou odpověď žáků. Maximálně však v podobě několika řádků, na vyčerpávající odpověď spíše nedostačujících.

V porovnání s učebnicí jsem u pracovních sešitů Didaktis zaznamenala posun ve formách práce. V učebnici jednoznačně dominovala samostatná práce, v pracovních sešitech se explicitně objevují zadání ke skupinové práci či práci ve dvojicích. Je však otázkou, nakolik lze velmi častou instrukci — Řešení sdělte spolužákům — realizovat v reálném procesu výuky.

LIMITY A PŘÍLEŽITOSTI K DALŠÍMU VÝZKUMU

Při jednotlivých krocích analýzy jsem narazila na nutnost jasně a přesně vymezit zkoumaných kategorií. Objevily se určité překryvy některých kategorií (například u kompetencí či typů poznatků) a nejasnosti, kam danou úlohu zařadit. Pro další výzkumy by tedy bylo vhodné oslovit více kódovatelů a eliminovat možné nezřetelnosti. Jak již uvádím výše, jedním z mých cílů bylo podnítit debatu a přispět inspirativními zahraničními přístupy k formulaci kritérií kvalitní učební úlohy jako významného prvku učebnic, respektive dějepisné výuky. Dále by bylo jistě vhodné zkoumat postavení úloh v reálné výuce v přímé interakci mezi učiteli a žáky.

MOŽNÉ IMPLIKACE PRO PRAXI A KONCIPOVÁNÍ UČEBNÍCH TEXTŮ

Sloučit učebnice s pracovními sešity, tj. propojit autorský text s pracovní částí. Úroveň kognitivních operací byla jednoznačně vyšší u úloh v pracovních sešitech než v učebnicích. Úlohy v pracovních sešitech také byly mnohem častěji opatřeny operátory. Pracovní sešity stejně tak obsahovaly větší zastoupení úloh, jejichž řešení spo-

čivalo v analýze a interpretaci různých typů historického pramene. Prameny v učebnicích stále plnily spíše ilustrativní funkci či rozšiřovaly výkladový text.

Zvýšit poměr úloh směřujících k řešení na vyšší úrovni kognitivních operací — ve svém výzkumu jsem rozlišovala úrovně tři. Minimalizovat zastoupení úloh k reprodukci faktů. Velkou předností jsou v tomto případě operátory. Doporučuji jasně vymežit činnost, která je od žáka při řešení úlohy očekávána, a to právě vysvětlením činných sloves (například co se očekává při zadání Vysvětli, Popiš, Porovnej apod.).

Zohledňovat při koncipování úloh hledisko jejich provázanosti a možných benefitů z postupného zvyšování kognitivní úrovně a kumulativního učení. Propojování znalostí a postupné rozšiřování pohledu je v souladu s žádoucím principem multiperspektivity ve výuce dějepisu.

Cílit úlohy nejen na faktické poznatky, ale také na další znalostní dimenze, tj. konceptuální, procedurální a v neposlední řadě metakognitivní. Reflexe vlastní cesty a cílů poznání představuje velmi cenný motivační prvek sebe/vzdělávání a přispívá k celoživotnímu učení. Úlohy k sestavení referátů či samostatné rešerši materiálů, které jsem řadila k procedurálním poznatkům, nabídnout žákům doporučenou literaturu nebo zdroje, dále také strukturu či klíčová slova, která by měl žák ve své práci zohlednit. Vyvarovat se široce pojatých úloh bez bližší specifikace typu Údělej si referát. Motivovat žáky k formulování vlastních otázek.

Učebnice koncipovat na základě pečlivě promyšleného jednotného modelu, který reflektuje aktuální stav bádání v didaktice dějepisu a který se prolíná všemi prvky učebnice. Tento model vysvětlit jak učitelům, tak žákům. Vnímat žáky jako partnery, projevovat jim důvěru například v podobě klíče s řešením úloh.

Formulovat úlohy tak, aby umožňovaly učení diferencovat. Jednak v rovině organizace práce, ale také v rovině možných řešení a heterogenity žáků. Žáci by měli mít možnost a příležitost zabývat se úlohami, které lze vypracovat samostatně, ve dvojici či ve skupině. Pro dané uspořádání práce žákům i učitelům nabídnout doporučené postupy (například různé podoby skupinové práce jako expertní skupiny apod.). Část úloh by měla být otevřena různým řešením, tj. nabídnout žákům možnost sestavit odpověď na základě jejich argumentů založených na analýze pramenů. Neočekávat jednu správnou odpověď. Vyvarovat se zadání úloh směřujících k odpovědi ano, ne (mimo jiné Znáš nějakou knihu, která pojednává o třicetileté válce? Znáš biblický příběh o Davidovi, kterého socha znázorňuje?). Obtížnost úloh variovat²⁶ prostřednictvím dodatečných materiálů či organizérů (scaffolding), nižší či vyšší mírou abstrakce (konkrétní aktér — osoba v zadání apod.), jazykovou úpravou úloh i pramenů směrem k větší srozumitelnosti či různou formou reprezentace obsahu a řešení úlohy (vedle písemné podnítit také audio, video či grafickou podobu).

Zařazovat ve větší míře úlohy, které budou mít vazbu na reálný svět, zkušenost žáků. Takové úlohy jsou pro žáky motivační a podněcují jejich chuť se historií zabývat. Zbavují dějepisnou výuku stigma „mrtvého“ předmětu, který není pro současnost relevantní.

* * *

26 M. KÖSTER, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*.

Významným prostředkem pedagogické interakce mezi učitelem a žákem jsou úlohy. Na základě reflexe zahraničních studií byla učební úloha popsána jako jeden z hlavních iniciátorů a impulzů k (historickému) učení. Na úlohy bychom tedy měli klást vysoké nároky. V kontextu debaty o revizi Rámcových vzdělávacích programů a Strategii vzdělávací politiky ČR 2030+ bychom měli úlohy vnímat jako důležité elementy, podrobovat je zkoumání a při jejich formulování zohledňovat kritéria kvality.

RÉSUMÉ:

The paper explores history textbooks and the tasks they contain. International literature has established the learning task as one of the main initiators and impulses for (historical) learning. The paper describes German categorical models for assessing the quality of such tasks and also discusses domain-specific categories for creating and evaluating history tasks as well as findings regarding tasks given to students in international and Czech textbooks. Inspired by this literature, the paper then proposes a model consisting of nine categories and applies it to examine a selection of tasks to assess their potential to promote historical thinking competences. The findings arrived at might be used by textbook authors to improve the design of tasks and also by the professional community to guide further reflection and research.

Mgr. Julie Janková, Ph.D., je učitelkou dějepisu se zkušeností ze základní i střední školy. Působí jako didaktička dějepisu na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Byla zapojena do projektu MŠMT Dějepis+, který si kladl za cíl zlepšení výuky moderních dějin. Jejím výzkumným zájmem jsou mimo jiné učebnice dějepisu (julie.jankova@osu.cz).