

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Bc. Dana Bimková

**PEDAGOGICKÉ ČASOPISY PRO VÝUKU DĚJEPISU
JAKO PRAKTICKÁ METODICKÁ POMOC
ČESKOSLOVENSKÉMU UČITELI DĚJEPISU
V OBDOBÍ 1948–1970**

**JOURNALS OF TEACHING HISTORY
AS A PRACTICAL METHODOLOGICAL SUPPORT
TO CZECHOSLOVAK TEACHERS OF HISTORY
IN THE PERIOD 1948–1970**

Diplomová práce

Praha 2011

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Tomáš Mikeska

Katedra dějin a didaktiky dějepisu

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Pedagogické časopisy pro výuku dějepisu jako praktická metodická pomoc československému učiteli dějepisu v období 1948–1970* zpracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze 17. 6. 2011

Dana Bimková

Práci věnuji svým rodičům jako poděkování za bezvýhradnou podporu při studiu.

Snad mi čtenář promine, když poděkování na tomto místě rozšířím více, než jak je běžně zvykem. Na prvním místě bych ráda poděkovala Mgr. Tomáši Mikeskovi za trpělivost, shovívavost a odvahu při vedení této práce.

Za materiály z pozůstalosti PhDr. Jany Kovaříkové děkuji Kristině Andělové a její rodině. Za vstřícnost a pochopení děkuji vedení a kolegům z Gymnasia Jižní Město. Také děkuji velice ochotným pracovníkům Národní knihovny v Praze.

Kdybych měla vypsát jména všech osob, které mně při psaní práce pomohly a které mě podporovaly, práce by se výrazně prodloužila o několik stran. Přesto některé jména nemohu vynechat. Za včasné nakopnutí si zaslouží dík Láďa Janovec. Nejvíce mi pomohli mí přátelé Pepa Lesák, Vlád'a Dudák, Vítek Pažout, Peťa Mikušová a moje maminka Dana Bimková. Za podporu a držení palců děkuji Moničce Kolářové, Lindě Dvořákové, Terce Částkové, Lence Satrapové, Jiřímu Holubovi, přátelům z Bohemiachoru a Václafky a mnohým dalším.

Za velkou porci podpory děkuji celé své rodině, především sestře Jitušce Bimkové.

Přeji všem učitelům dějepisu, kteří někdy budou číst tuto práci, aby v ní našli alespoň jednu inspiraci pro své vlastní hodiny a aby je čtení vedlo k zamyšlení nad metodami, které při výuce využívají, stejně jako mě k tomu vedlo psaní tohoto textu.

OBSAH

1. ÚVOD.....	7
2. VÝVOJ ŠKOLSTVÍ.....	12
2.1 První republika, okupace, osvobození – stručný nástin	12
2.2 Jednotná škola – 1948	14
2.3 Změny po roce 1953	15
2.4 Šedesátá léta	17
2.5 Vzdělávání učitelů dějepisu.....	18
3. PEDAGOGICKÉ ČASOPISY PRO VÝUKU DĚJEPISU	20
3.1 Společenské nauky/vědy ve škole	20
3.2 Dějepis ve škole.....	22
3.3 Dějepis a zeměpis ve škole.....	24
3.4 Učitelské noviny	26
3.5 Ostatní.....	27
4. METODY VÝUKY	30
4.1 Výklad	31
4.2 Chronologie a letopočty	32
4.3 Práce s učebnicí	34
4.4 Psaní poznámek a zápisu na tabuli	36
4.5 Samostatná práce	40
4.6 Domácí úkoly	41
4.7 Opakování a shrnutí.....	42
4.8 Zkoušení a hodnocení.....	43
4.9 Závěrečné zkoušky	46
4.10 Odborné učebny.....	49
4.11 Nástěnky	50

5. POMŮCKY PRO VÝUKU DĚJEPISU	52
5.1 Historická mapa.....	55
5.2 Historický obraz	59
5.3 Moderní audiovizuální pomůcky.....	64
5.4 Literatura	76
6. REGIONÁLNÍ DĚJINY A EXKURZE V RÁMCI JEJICH VÝUKY	87
7. SPOLUPRÁCE ŠKOLY A INSTITUCÍ PŘI VÝUCE DĚJEPISU	99
7.1 Muzeum.....	99
7.2 Archiv	107
7.3 Ostatní instituce	109
8. ZÁVĚR.....	111
RESUMÉ	117
SUMMARY.....	119
KLÍČOVÁ SLOVA / KEY TERMS	121
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY.....	122
Prameny	122
PŘÍLOHY	138
Seznam příloh.....	138

MOTTO:

„Je mnoho způsobů, které vedou k cíli a které zvyšují úroveň znalostí dětí, probudí lásku k předmětu a upevní uvědomělý postoj mládeže k současnému dění ve světě – a je na učitelích, aby hledali a našli způsob nejlepší.“

Z. Sandholzová, Společenské nauky ve škole, 1950.

1. ÚVOD

Charakter školní výuky je vysoce závislý na společnosti, která výuku „objednává“, a na státu, který ji financuje a podrobuje své kontrole. Jedním z nejproblematičtějších, nejdiskutovanějších a nejvíce zpolitizovaných školních předmětů býval a pravděpodobně vždy bude předmět tradičně zvaný *dějepis*. Dějepis dobře slouží jako nástroj pro jakoukoli ideologickou propagandu. To, jak výuka probíhá, formuje historickou kulturu společnosti, a tím i společnost jako takovou.

K radikálním proměnám výuky dějepisu dochází vždy v dobách, kdy je společnost v krizi a kdy probíhají zvraty, nejčastěji zvraty politické. Takovou dobou byly v českých dějinách především roky 1918, 1938–1939, 1945, 1948, 1968 a prozatím posledním zlomovým obdobím byly roky 1989–1990. Ve všech zmíněných případech prošla v několika letech po politickém zvratu výuka dějepisu podstatnými proměnami, které se odlišovaly tím, zda docházelo ke změně ve směru ke svobodné společnosti (1918, 1945, 1989), nebo naopak k různým formám útlaku a diktatury (1939, 1948). Specifický byl rok 1968, který bychom mohli zařadit do obou možností s dělícím momentem srpnové okupace a krátce poté propuknuvší normalizace.

Každé nové období se nejvíce vymezovalo vůči období, které mu předcházelo. Například pojetí výuky dějepisu od roku 1990 reagovalo na to, jak se učilo v sedmdesátých a osmdesátých letech a jak by se tedy nově učit většinou nemělo. Před nástupem normalizace se po krátkou dobu šedesátých let snažil dějepis překonat to, jak se učilo v padesátých letech. A ti, kteří učili v padesátých letech, respektive od roku 1948, se potýkali dokonce s dvojnásobným předcházejícím obdobím – museli se vymezit vůči tříletému období poválečnému, které navazovalo na první republiku, a také vůči nacistickému pojetí dějepisného vyučování. Tvůrci dějepisných osnov a obsahů výuky a ani samotní učitelé dějepisu nikdy neměli snadnou práci a byli v každé době pod velkým politickým a společenským tlakem.

Způsob, jakým se učil dějepis dříve, přímo i nepřímo ovlivňuje to, jak se učí teď. Problematika dějin výuky dějepisu je v našem prostředí v současné době málo zkoumané a neprávem opomíjené téma. Objevují se dokonce takové názory, že nikoho přece nezajímá, jak se učilo dříve, neboť je potřeba se zabývat tím, jak se má učit dnes a kam má výuka směřovat. Proč zkoumat nacisty nebo komunisty pokřivené výklady dějin v českých školách? Dnešní pojetí „pravdivého a vždy objektivního“ pohledu na minulost je přeci bez debat to nejlepší. Navíc máme nové moderní způsoby výuky a současné

problémy nemohou být ani vzdáleně podobné tomu, co řešil dějepis před desítkami let. Je tomu ale skutečně tak, jak si zřejmě myslí mnozí učitelé dějepisu, metodici, historici, politici a další, kteří výuku dějepisu dnes ovlivňují? Nehovořili by tito lidé totožně o zkoumání minulosti dějepisného vyučování i před třiceti, šedesáti nebo devadesáti lety?

Domnívám se, že dějiny výuky dějepisu jsou i v dnešní době důležité a že je potřeba se jimi zabývat. Tomuto tématu jsem se poprvé věnovala ve své bakalářské práci, která se týkala proměn výuky dějepisu v letech 1948–1956.¹ Jedním z hlavních zdrojů, ze kterých jsem pro ni čerpala, byly pedagogické časopisy.² Tento velmi nosný historický pramen ve vztahu k výuce dějepisu považuji za téměř neprozkoumaný. Postihnout celkový přínos časopisů během celého období komunistické diktatury by byla práce vskutku rozsáhlá, proto jsem se rozhodla soustředit bádání v rámci diplomové práce pouze na první polovinu této doby, na období 1948–1970, a zaměřit se především na praktickou stránku výuky, tedy na metodické rady, které časopisy přinášely svým čtenářům, především učitelům dějepisu.

Z hlediska historických mezníků se budeme (s pochopitelnými přesahy) pohybovat v období od února 1948 do počátků normalizace na přelomu šedesátých a sedmdesátých let. Období není zvoleno jen na základě těchto politických mezníků, ale také vzhledem k zásadním změnám odehrávajícím se v oblasti školní výuky. Již počátek sledovaného období je totiž spojen s vydáním zákona o jednotné škole a s celkovou změnou koncepce československého školství. Dalším klíčovým momentem zkoumané doby pak byl rok 1953, neboť lze říci, že v té době již byla překonána nejtvrďší fáze komunistické diktatury. Ve školství došlo k výrazné proměně díky novému školskému zákonu. Následně školství a v něm především výuku dějepisu v roce 1956 ovlivnil únorový XX. sjezd KSSS. Československé prostředí si sice jen pomalu zvykalo na závěry tohoto sjezdu, přesto kritika kultu osobnosti proměňovala pohled na historický vývoj, a tím i na výuku dějepisu. S nástupem šedesátých let nejen, že nová ústava rozšířila název státu, ale nový školský zákon také prodloužil povinnou školní docházku. Během šedesátých let docházelo k postupnému uvolňování režimu, obzvláště v jejich druhé polovině se měnil pohled na výuku dějepisu a leckdy byly ostře kritizovány způsoby a

¹ Bimková, D. *Proměny ve výuce dějepisu v ČSR mezi léty 1948–1956*. Bakalářská práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Praha, 2007.

² Přímo o časopisech viz též Bimková, D. Pedagogické časopisy pro výuku dějepisu v první polovině 50. let 20. století. In: Šustová, M. (ed.) *Dějiny ve škole – Škola v dějinách*. Historia scholastica, sv. I. Praha, 2010, s. 117–121.

obsahy vyučování z padesátých let. Vrcholem tohoto období bylo tzv. pražské jaro, které násilně ukončila okupace v srpnu 1968. Zatímco na jaře 1968 učitelé měnili obsah výuky a hodnocení některých historických postav, na podzim toho samého roku a následně v dalších letech se snažili vyrovnat s návratem ke starým poměrům a s postupným nástupem normalizace. Tyto změny otevřely další období ve výuce dějepisu, kterému se již nebudeme věnovat.

Výzkum pro tuto diplomovou práci byl omezen na praktické využití časopisů pro výuku dějepisu. Jde především o metodické inovace, které časopisy přinášely. Zaměřujeme se tedy na to, co po přečtení některého článku mohl učitel aplikovat ve vyučovací hodině nebo obecně ve své práci s žáky. Již výzkum pro mou bakalářskou práci ukázal, že časopisy kromě článků odborně historických, článků organizačních a článků o smyslu a úloze vyučování dějepisu přinášely také celou řadu pozoruhodných textů o tom, jak skutečně učit, co používat pro zefektivnění výuky a proč. Základní otázkou této práce je, jestli pedagogické časopisy pro výuku dějepisu mohly skutečně pomáhat učitelům dějepisu v oblasti metodického pojetí výuky a jak taková pomoc vypadala.

Úkoly a obsah vyučování byly v centru pozornosti komunistické diktatury po celou dobu její existence. Právě výuka dějepisu byla vhodným nástrojem šíření komunistické ideologie, a proto byla zásadním způsobem podřízena komunistické straně. Zatímco po stránce obsahové učitelé jen těžko mohli oficiální cestou prosazovat změny, po stránce metodické jim byl dán poměrně široký prostor pro diskusi a návrhy na zlepšení výuky. Další klíčovou otázkou tedy je, zda byly zkoumané metodické články opravdu inspirativní a dobře využitelné v praxi, nebo zda se jednalo jen o teorii, která se do praktické výuky nemohla prosadit. Dále také v návaznosti na délku sledovaného období nelze opominout pohled na vývoj vyučovacích metod a přístupů k výuce dějepisu v čase.

Do hlavního pramene – periodik – se mimo jiné promítá i to, že sledované období je také počátečním obdobím rozvoje metodiky dějepisu jako takové. Od roku 1955 vycházely metodické stati pro výuku v jednotlivých předmětech a ročnících školy, postupně byla vydávána skripta pro vysoké školy a byly publikovány i celé knihy o metodice výuky dějepisu a později o jejích jednotlivých specifikách, např. o názornosti, o historických obrazech apod. Během let 1948–1970 se z opomíjeného nebo spíše nově konstituovaného oboru stala uznávaná součást historické vědy, včetně přípravy budoucích učitelů dějepisu.

Pro upřesnění je nutno stručně definovat základní pojmy používané v této práci. Aktéry pro nás budou především *učitelé*, čímž souhrnně označujeme vyučující všech stupňů škol. Dále hrají důležitou roli *metodici*, jimiž míníme pracovníky institucí napomáhajících výuce dějepisu a zabývajících se metodikou výuky. Mohlo jít o pracovníky okresních a krajských pedagogických institucí, pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického, vysokoškolské učitele metodiky nebo pracovníky školní inspekce a ministerstva školství. Tito lidé často zastávali několik různých funkcí a k tomu byli ještě aktivními nebo bývalými učiteli. Pro ty, kteří chodili do škol za vzděláním, používáme souhrnný termín *žáci*. Žáci, kteří se učili ve škole dějepisu, byli přibližně ve věku jedenácti až osmnácti let, mladší žáky ponechme stranou, ti se učili vlastivědu.

Nejdůležitější a nejsložitější zůstává otázka, jak rozumět pojmu *metodika vyučování dějepisu*. V soudobém kontextu byla metodika v podstatě tím, co dnes nazýváme didaktikou. Z tehdejšího pohledu bylo možno pojmy zaměňovat naprosto libovolně, pojem metodika byl však užívaný mnohem více než pojem didaktika. Metodika byla popisována jako pedagogický proces dějepisného vyučování, byla to pedagogická a ne historická věda. Stanovovala místo, úlohu a úkoly vyučování dějepisu v celkové soustavě školního vzdělávání.³ Dnešní didaktika v sobě navíc kromě metodiky chápané jako nauky o užívání různých metod vyučování (= způsobů vyučování), zahrnuje i obecnou teorii vyučování a cíle, obsahy a organizační formy ve vyučování.⁴

Cílem práce není popsat, jak výuka přesně probíhala, neboť se lze oprávněně domnívat, že toho bychom dnes byli jen velmi těžko schopni. Práce s pamětníky metodou orální historie by mohla možná přinést dílčí výsledky, ale předběžný průzkum prokázal, že jen málokdo z generace narozené v období 1940–1960 si dnes pamatuje na konkrétní podobu výuky dějepisu před zhruba padesáti lety. Právě proto se raději pokouším sledovat nikoli to, co se ve škole dělo, ale co se ve škole dít mělo, co bylo kritizováno a jaká byla navrhována zlepšující opatření. K tomu využívám tradiční historický pramen – periodický tisk, který ovšem, pokud je mi dobře známo, právě pro tuto problematiku není příliš rozšířeným zdrojem informací. Při volbě pramene pro zkoumání dějin výuky dějepisu jsou nejčastěji voleny učebnice, učební osnovy, metodické příručky, teoretické statí o metodice a další monografie. Periodický tisk mohl přinášet aktuální novinky a učitelé každý týden či měsíc nacházeli ve školách nové číslo nabitě informacemi

³ Karcov, V. G. K otázce o úkolech a obsahu metodiky vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 5–14.

⁴ Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2008.

z předmětu, kterému vyučovali. Možnost relativně rychlé reakce na probíhající změny ve školství dává těmto novinám a časopisům mnohem větší dynamiku. Na rozdíl od výše jmenovaných tradičních zdrojů pro zkoumání dějin výuky dějepisu byl periodický tisk ve značné výhodě svou aktuálností a tím, že nepodléhal složitému schvalovacímu nebo vydavatelskému řízení. Lze se domnívat, že tak jako dnes učitelé, kteří potřebují radu či pomoc ve vyučování svého předmětu, velmi často hledají na internetu, stejně tak v padesátých a šedesátých letech mohly být podobně oblíbeným zdrojem a rádcem noviny a časopisy.

Pro výzkum zvoleného tématu tedy zůstaneme v rovině písemných pramenů, konkrétně periodického tisku, v němž budeme zkoumat praktickou stránku výuky. Tím pádem cílem práce nebude sledovat složitou problematiku smyslu a obsahu dějepisného vyučování nebo analyzovat diskuze o osnovách dějepisu a o tom, jaké byly a jaké měly být učebnice pro výuku tohoto předmětu. Každé z těchto témat by vydalo na samostatnou práci a navíc těmito tématy se někteří badatelé zabývali a zabývají. Obecně se tématům z dějin výuky dějepisu věnují učebnice dějin didaktiky dějepisu, v poslední době lze za největší přínos považovat uskutečněnou konferenci *Dějiny ve škole – Škola v dějinách* a následný sborník z této konference.⁵ Na přelomu osmdesátých a devadesátých let se výuce dějepisu věnovalo několik diplomových prací. Charakter těchto prací často spočívá v popisu a porovnání obsahů učebnic, učebních plánů a osnov. Stránka metod výuky bývá potlačena nebo zcela chybí.⁶

Pevně věřím, že zkoumání metodické stránky přístupu k výuce dějepisu v letech 1948–1970, které bude čerpat z málo využívaných historických pramenů, může obohatit novým pohledem i současnou výuku dějepisu. Často učitelé dějepisu svým žákům říkají, že kdo nezná minulost, je nucen si ji zopakovat, nebo také že kdo nezná minulost, nemá budoucnost. Pojdme se proto podívat na to, jak se mělo učit v minulosti – může nás to inspirovat pro naši vlastní výuku v přítomnosti a budoucnosti.

⁵ Konference se konala 15. října 2009 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Sborník Šustová, M. (ed.) *Dějiny ve škole – Škola v dějinách*. Historia scholastica, sv. I. Praha, 2010.

⁶ Za nejpřínosnější považuji práci Řimnáčová, I. *Vyučování dějepisu na českých základních a středních všeobecně vzdělávacích školách v letech 1945-1974*. Diplomová práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Praha, 1985/86.

2. VÝVOJ ŠKOLSTVÍ⁷

2.1 První republika, okupace, osvobození – stručný nástin

Školství v období první republiky navázalo na školský systém rakousko-uherské monarchie. Jediným výraznějším opatřením byl tzv. malý školský zákon z roku 1922, který sjednocoval české a slovenské školství. Nejprve se používaly částečně upravené předválečné učebnice (ke změnám došlo v příliš prorakouských pasážích), postupně vznikaly nové učebnice. Důraz byl kladen na výuku národních dějin až do konce první světové války, výuku husitství, české reformace a výuku dějin jiných Slovanů. Omezit se měly dějiny německé, rakouské a dějiny habsburské dynastie. Posun k národním a novějším dějinám byl doprovázen i zájmem o kulturní dějiny. Hlavní úpravy učebních osnov proběhly na počátku třicátých let. Dějepis se vyučoval společně se zeměpisem tři hodiny týdně, k látce se přistupovalo chronologicky.⁸

Jedním z hlavních problémů školství po Mnichově bylo, že z odtrženého území do vnitrozemí přišlo mnoho žáků – celkem se to dotklo asi 3300 žáků, školy ve vnitrozemí byly přeplněné.⁹ Nacistická okupace školství radikálně zasáhla, neboť nacisté „programově usilovali o snížení vzdělání české mládeže.“¹⁰ Byl snížen počet žáků středních škol a byly uzavřeny české vysoké školy. Učitelé (a to především učitelé dějepisu) byli přeškoleni ve zvláštních kurzech, ideovou náplní výuky se stalo úsilí přesvědčit žáky o sepětí českého národa s německým. Žáci měli pochopit malost vlastního národa a obdivovat sílu Říše. Všechna tato opatření ale vzbudila v žácích i učitelích spíše odpor proti okupantům a symbolu kolaborace – ministru školství Emanuelu Moravcovi.¹¹

V poválečném období se projevila velká snaha o urychlení obnovy předmnichovského stavu a o výstavbu nové sítě škol (především v pohraničí.)¹² Obecně byla poválečná doba charakterizována snahou docílit lidového vzdělání, ve kterém bude

⁷ Tato kapitola částečně vychází z kapitoly „Vývoj školství“ autorčiny bakalářské práce. Viz Bimková, D. *Proměny ve výuce ...*, c. d., s. 11–16.

⁸ Julínek, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 30–32.

⁹ Kuklík, J. Lámání ducha. Školství v „autoritativní demokracii“. *Dějiny a současnost*, 2009, roč. 31, č. 3, s. 31.

¹⁰ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 32.

¹¹ Tamtéž, s. 33.

¹² Mátej, J. a kol. *Dějiny české a slovenské pedagogiky*. Bratislava, 1976, s. 405.; viz též Grecmanová, H. – Holoušová, D. – Urbanová, E. – Bůžek, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc, 1998, s. 79.

veřejnost ovlivňovat řízení školy a škola ovlivňovat veřejnost.¹³ Školství bylo obsaženo i v patnáctém bodu Košického vládního programu. Ten uložil očistu škol a jiných kulturních zařízení od osob spolupracujících s okupanty, uzavření německých a maďarských škol, zařazení ruského jazyka na přední místo mezi cizími jazyky v učebním plánu a mimo jiné i zřízení kateder dějin, práva a ekonomiky SSSR na univerzitách.¹⁴ Ministrem školství a osvěty se stal 5. prosince 1945 Zdeněk Nejedlý.¹⁵ Na Slovensku byl 6. září 1944 přijat Slovenskou národní radou návrh na zestátnění celého školství, čímž byly v podstatě zlikvidovány tamější církevní školy. Na počátku léta 1945 proběhl sjezd učitelů, který se stal pro pozdější roky tradičním zakončením školního roku. Koncem května byl zřízen Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského, což bylo dále specifikováno i v dekretu prezidenta republiky č. 133 ze dne 27. října 1945. Ústav pracoval na návrhu školského zákona, na učebních osnovách a posuzoval učebnice, školní pomůcky, školní filmy a dětskou literaturu.¹⁶ Učitelům měly pomáhat nově zakládané okresní a krajské pedagogické sbory (OPS, KPS).¹⁷

Obecné, měšťanské i střední školy se vrátily k předválečným osnovám a učebnicím, bylo povoleno používat učebnice, které vyšly před 10. říjnem 1938 a také výběrově některé učebnice z doby okupace, pokud z nich byly odstraněny fašistické prvky. Ve školním roce 1945/46 se používaly přechodné učební osnovy, které pak po úpravách platily i v letech 1946/47 a 1947/48. Ve výuce dějepisu se kladl důraz na odstranění nedostatků výuky z doby války. Proto se v prvním roce po válce (1945/46) ve všech třídách a ročnících probíralo stejné učivo, které mělo napravit chyby předchozích let. Od září 1946 bylo učivo rozděleno tradičním způsobem do různých ročníků.¹⁸

¹³ Vomáčka, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách*. Ústí nad Labem, 1993, s. 96.

¹⁴ *Košický vládní program* [online]. [cit. 2011-06-05]. Dostupné z http://www.svedomi.cz/dokdoby/1945_kosvlpr.htm.

¹⁵ Štverák, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha, 1983, s. 354.; viz též Řimnáčová, I. *Vyučování dějepisu ...*, c. d., s. 5.; viz též Kudláč, A. *Historie ministerstva* [online]. [cit. 2011-06-05]. Dostupné z <http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=1839>. Tento zdroj uvádí jako datum nástupu Zdeňka Nejedlého do úřadu již 5. květen 1945.

¹⁶ Opata, R. *Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*. Praha, 1981, s. 62–68.

¹⁷ Kopáč, J. – Uher, B. *Úloha učitele v dnešní škole*. Praha, 1956, s. 51.

¹⁸ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 34.

2.2 Jednotná škola – 1948

Návrh zákona o jednotné škole předložil ministr Zdeněk Nejedlý vládě na počátku roku 1946, ale neuspěl. Další návrh prošel mezirezortním řízením, ale byl zamítnut novým ministrem školství a osvěty, národním socialistou Jaroslavem Stránským.¹⁹ Třetí návrh zákona mohl být schválen až po změně poměrů, která nastala v únoru 1948. Ministrem školství byl od té doby opět Z. Nejedlý. Národní shromáždění schválilo 21. dubna 1948 zákon č. 95/1948 Sb.²⁰ o základní úpravě jednotného školství (tzv. školský zákon, vyhlášený 10. května 1948). Tímto zákonem bylo celé školství definitivně zestátněno.²¹ Odluka škol od církve byla sice úplná, přesto bylo povoleno nepovinné vyučování náboženství pro žáky 2.–8. ročníků, pokud o to jejich rodiče výslovně požádali.²² Jednotná škola fungovala s malými obměnami i po roce 1990, výraznější změny nastaly pouze v délce povinné školní docházky.²³ Novou etapu českého školství odstartovala de facto až kurikulární reforma a zavádění rámcových vzdělávacích programů.

Jednotná škola měla poskytnout všem žákům stejné podmínky pro vzdělávání a předpokládala všestranný a harmonický rozvoj každé osobnosti, měla odstranit třídní rozdíly.²⁴ Roku 1948 byla zavedena devítiletá povinná školní docházka dětí od šesti do patnácti let. Ta sice již de facto fungovala, ale byla až nyní potvrzena i zákonem. Základem jednotné školy byla devítiletá škola. První stupeň byl pětiletý, tzv. národní

¹⁹ Opata, R. *Nástin vývoje ...*, c. d., s. 65. Jaroslav Stránský byl ministrem od 2. 7. 1946 do 2. 3. 1948, viz též Kudláč, A. *Historie ministerstva ...*, c. d. Stejný zdroj uvádí od 25. února 1948 Zdeňka Nejedlého jako ministra školství, věd a umění. Podobné údaje jsou dostupné i na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Viz též *Ministři školství od roku 1848* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>). Jisté tedy je, že na přelomu února a března 1948 došlo ke změně na postu ministra a následně v říjnu 1948 ke změně názvu rezortu z Ministerstva školství a osvěty na Ministerstvo školství, věd a umění (zákonem č. 233/1948 Sb. ze 7. 10. 1948, viz též Kločková, L. *160 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/160-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>, datum zákona č. 233/1948 Sb. bylo zjištěno z Čutková, J. *Vývoj školské správy na našem území* [online]. Bakalářská práce, Právnická fakulta Masarykovy Univerzity. Brno, 2009/10, s. 28. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://is.muni.cz/th/319652/pravf_b/Vyvoj_skolske_spravy_na_nasem_uzemi.docx?lang=en).

²⁰ *Zákon č. 95/1948 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d4007182b7?OpenDocument.

²¹ Mátej, J. a kol. *Dejiny českej ...*, c. d., s. 406.

²² Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 358.

²³ Grecmanová H., a kol. *Obecná pedagogika II. ...*, c. d., s. 79.

²⁴ Vomáčka, J., *Proměny školního ...*, c. d., s. 96.

škola, druhý stupeň čtyřletý, tzv. střední škola. Školy třetího stupně byly buď povinné tříleté základní odborné školy, nebo výběrové. Mohlo se jednat o odborné školy se studijní dobou kratší než čtyři roky nebo o čtyřleté vyšší střední školy, které se dále členily na vyšší odborné školy a gymnázia. Gymnázia jako jediná reprezentovala střední školy všeobecně vzdělávacího typu.²⁵ Kromě toho byla zřizována střediska výchovy státních pracovních záloh (SPZ), která připravovala pracovníky pro hutnictví, hornictví a stavebnictví.²⁶ Všechny školy byly koedukované, nebyly tedy zvlášť školy pro dívky a pro chlapce. Zákon do jednotné školské soustavy začlenil také mateřské školy, které tím dostaly právní základ.²⁷

Po přijetí tohoto zákona začala práce na nových učebních plánech, osnovách a učebnicích.²⁸ K výraznější proměně učebnic dějepisu došlo 20. ledna 1951, kdy vyhláška ministerstva přímo zakazovala používání některých učebnic a uvedla seznam povolených knih.²⁹

Od 1. února 1953 se Ministerstvo školství, věd a umění dostalo pod vedení nového ministra Ernesta Sýkory. Ministerstvo se vrátilo ke staršímu názvu, Ministerstvo školství a osvěty, a dokonce se od něj na několik měsíců během roku 1953 oddělilo Ministerstvo vysokých škol.³⁰

2.3 Změny po roce 1953

Významným mezníkem v dějinách československého školství byl zákon o školské soustavě a vzdělání učitelů (tzv. školský zákon) č. 31/1953 Sb. z 24. dubna 1953, vyhlášený 7. května 1953.³¹ Systém jednotné školy byl pozměněn – národní škola, střední škola a gymnázium se transformovaly na všeobecně vzdělávací školy s jednotným učebním plánem. Povinná školní docházka byla zkrácena na osm let a byla realizována buď na osmileté střední škole (OSŠ), nebo na prvních osmi stupních jedenáctileté střední

²⁵ Grecmanová H., a kol. *Obecná pedagogika II.* ..., c. d., s. 79.

²⁶ Štverák, V. *Stručné dějiny* ..., c. d., s. 358.

²⁷ Opata, R. *Nástin vývoje* ..., c. d., s. 67.

²⁸ Mátej, J. a kol. *Dějiny české* ..., c. d., s. 407.

²⁹ Učebnice pro národní a střední školy. Užívání jich v školním roce 1950/51. *Věstník ministerstva školství, věd a umění*. 1951, roč. 7, č. 3, s. 40–41.

³⁰ Oběžník ministerstva školství a osvěty. *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1953, roč. 9, č. 5, s. 43.; Rozdělení a sloučení ministerstev viz Kločková, L. *160 let* ..., c. d.

³¹ *Zákon č. 31/1953 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40071ba6f?OpenDocument.

školy (JSS). Po osmileté škole mohl žák nastoupit na odbornou školu, do vyššího vzdělávání nebo do práce. Jedenáctiletá škola připravovala žáky především pro vysoké školy. Výjimkou byly pětileté národní školy, které zůstaly v místech, kde podmínky nedovolovaly zřízení úplné střední školy.³² Tento systém, který se ještě více než systém z roku 1948 blížil sovětské škole, přetrval až do roku 1960, kdy byl v prosinci změněn novým školským zákonem. Z hlediska rovnocenných podmínek pro všechny studenty došlo k rozdělení na dvě hlavní větve – směřoval-li žák k vyššímu vzdělání, volili jeho rodiče jedenáctiletou střední školu, směřoval-li k dřívějšímu nástupu do práce a tím pádem i k nižší kvalifikaci, volili rodiče osmiletou střední školu.

Od 1. října 1953 byl vedením Ministerstva školství a osvěty pověřen Ladislav Štoll. V prosinci 1954 se název ministerstva zjednodušil jen na Ministerstvo školství a nově ho vedl František Kahuda.³³ V červnu 1956 se pod vedením stejného ministra název rozšířil na Ministerstvo školství a kultury, neboť došlo ke sloučení obou institucí.³⁴

Pro školní rok 1953/54 byly vydány přechodné osnovy (pouze 6. ročník měl již hotové nové osnovy),³⁵ od září 1954 se učilo ve všech ročnících podle nových osnov, které byly vydány zvlášť pro 1.–5. ročník (národní škola) a pro 6.–11. ročník.³⁶ Byly opět vypracovány nové učebnice, které byly uváděny do praxe v letech 1954 a 1955. V roce 1954 byly zrušeny základní odborné školy a nahradily je učňovské školy.³⁷ Novým trendem se stalo budování velkých škol s početným pedagogickým sborem, kde si mohli vypomáhat učitelé stejného předmětu. Dále měly být zřízeny okresní a krajské pedagogické kabinety a ústavy pro zvyšování kvalifikace učitelů.³⁸

³² Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 35–36.

³³ Věstník ministerstva školství. 1955, roč. 11, č. 1, s. 3–4.

³⁴ Věstník ministerstva školství a kultury. 1956, roč. 12, č. 17, s. 1.

³⁵ Pravdová, M. K osnovám dějepisu na školní rok 1953/54. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 270.

³⁶ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 36.

³⁷ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 360.

³⁸ Angelis, K. Za zlepšení ideopolitické výchovy při vyučování předmětům společenských věd. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 266.

2.4 Šedesátá léta

Šedesátá léta otevřel zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (nový školský zákon) č. 186/1960 Sb. z 15. prosince 1960.³⁹ Vytvořila se tím soustava škol 1. a 2. cyklu. Pro první cyklus, tedy pro splnění teď již opět devítileté povinné školní docházky, se znovu zřídily základní devítileté školy (ZDŠ) s pětiletým prvním a čtyřletým druhým stupněm. Druhý cyklus zahrnoval střední vzdělávání. Student mohl navštěvovat tříletou střední všeobecně vzdělávací školu (SVVŠ), později čtyřleté gymnázium nebo čtyřletou střední odbornou školu. Do druhého cyklu spadaly také učňovské školy.⁴⁰

Tento nový systém se ustálil díky postupnému zavádění nových učebních plánů, osnov a učebnic až ve školním roce 1963/64, kdy se podle nich učilo již ve všech ročnících. V 6. ročníku se vyučoval dějepis pouze jednu hodinu týdně, od sedmého ročníku byla dvouhodinová týdenní dotace.⁴¹ Dějepis byl na středních školách vyučován odtrženě – národní a obecné dějiny zvlášť (obě témata jeden a půl roku na středních všeobecně vzdělávacích školách nebo jeden rok na středních odborných školách). Na učňovských školách dějepis vyučován nebyl. Se vznikem čtyřletých gymnázií (zákonem z 19. prosince 1968)⁴² na konci šedesátých let byly národní a obecné dějiny sloučeny, čímž bylo vyhověno mnohým přáním učitelů a metodiků dějepisu. Studenti humanitních gymnázií navíc měli v posledním čtvrtém ročníku ještě další výuku národních dějin, to jim mělo pomoci ke zvládnutí povinné maturity z dějepisu. Na konci šedesátých let byla připravována modifikace učebních osnov, která byla díky událostem let 1968–69 odložena a realizována až na počátku sedmdesátých let.⁴³

Ministerstvo školství a kultury vedl skoro deset let František Kahuda, 20. září 1963 ho vystřídal Čestmír Císař. Ten působil v roli ministra školství a kultury jen dva roky, dalším ministrem byl od 10. listopadu 1965 do 7. dubna 1968 Jiří Hájek. V lednu 1967 došlo opět k rozdělení na Ministerstvo školství a Ministerstvo kultury a informací. Během tzv. pražského jara a počátků okupace vedl ministerstvo do 8. ledna 1969

³⁹ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 360.; *Zákon č. 186/1960 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06] Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1000000000000000/c12571cc00341df1c12566d40071e47d?OpenDocument.

⁴⁰ Julínek, S. a kol. *Základy oborové...*, c. d., s. 37.

⁴¹ Dědina, J. Poznámky k práci učitele dějepisu ve školním roce 1960-61. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 1, s. 2.

⁴² Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 360.

⁴³ Julínek, S. a kol. *Základy oborové...*, c. d., s. 37.

Vladimír Kadlec. Prvními normalizačními ministry byli Vilibald Bezdíček (leden – srpen 1969), Jaromír Hrbek (srpen 1969 – červenec 1971) a Josef Havlín (červenec 1971 – říjen 1975).⁴⁴

2.5 Vzdělávání učitelů dějepisu

Učitelé škol prvního stupně byli od dob základního školského zákona (1869) a také v období první republiky vzdělávání na učitelských ústavech, což byly střední odborné školy. Ty fungovaly až do roku 1948. Pouze učitelé, kteří učili žáky na třetím stupni škol, museli mít vysokoškolské vzdělání. Například učitelé dějepisu museli absolvovat historii na filozofických fakultách. Jejich výuka byla zaměřena především na teorii samotného předmětu, obecná a oborová didaktika se jen postupně stávala součástí studijního plánu.⁴⁵

Vysokoškolské vzdělávání učitelů se stalo prioritou bezprostředně po válce. Dekretem prezidenta republiky o vzdělání učitelstva č. 132 z 27. října 1945⁴⁶ a zákonem z 9. dubna 1946 byly zřízeny pedagogické fakulty při univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě, které zahájily svou činnost v akademickém roce 1946/47. Tyto fakulty vzdělávaly učitele pro první dva stupně škol a navíc vytvářely studijní materiály pro učitelky v mateřských školách.⁴⁷ Výuka byla zaměřena kromě teorie jednotlivých oborů na oborovou didaktiku, pedagogiku a psychologii. Výuka učitelů pro třetí stupně škol byla realizována tradičně na jiných než pedagogických fakultách, přesto i tam dostávala oborová didaktika více prostoru.⁴⁸

Pedagogické fakulty měly zkoumat a rozvíjet pedagogické vědy a jejich pomocné obory, vzdělávat a připravovat budoucí učitele, připravovat vedoucí školní pracovníky a doplňovat vzdělání pracujících učitelů.⁴⁹ Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy byla otevřena v Rudolfinu (Dům umělců) 15. listopadu 1946, jejím prvním děkanem byl

⁴⁴ *Ministři školství od roku 1848 ...*, c. d.; Kudláč, A. *Historie ministerstva ...*, c. d.

⁴⁵ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 54–59.

⁴⁶ *Dekret prezidenta republiky o vzdělání učitelstva č. 132/1945* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://cs.wikisource.org/wiki/Dekret_presidenta_o_vzd%C4%9B1%C3%A1n%C3%AD_u%C4%8Ditelstva.

⁴⁷ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 356–359.

⁴⁸ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 60.

⁴⁹ Mátej, J. a kol. *Dějiny české ...*, c. d., s. 405.

jmenován Otokar Chlup. Prvním voleným děkanem se v roce 1947 stal Zdeněk Nejedlý. Na pedagogických fakultách fungovalo i doplňující studium pro učitele, kteří již učili.⁵⁰

Vládním nařízením z 21. července 1953⁵¹ se pedagogické fakulty přeměnily na nové Vyšší pedagogické školy (dále VPŠ)⁵² a jako pedagogické fakulty pouze dobíhaly do roku 1955. Vyšší pedagogické školy vzdělávaly učitele pro druhý stupeň, doba jejich studia byla zkrácena na dva roky⁵³ a stav se v podstatě vrátil ke vzdělávání učitelů na středoškolských učitelských ústavech. Výhodou bylo, že tyto středoškolské ústavy byly zřizovány i v menších městech, a tak mohl být pokryt nedostatek učitelů, který vznikl založením jen několika málo pedagogických fakult.⁵⁴ Učitelé prvního stupně se vrátili na pedagogické školy pro přípravu učitelů národních škol. Pro učitelky mateřských škol byly zřízeny samostatné tříleté pedagogické školy. V Praze, Bratislavě a Olomouci fungovala od 1. září 1953⁵⁵ Vysoká škola pedagogická (dále VŠP, 1953–1959), která zajišťovala dálkové studium, kurzy pro již vystudované učitele a také vzdělávání některých učitelů pro třetí stupeň (ostatní zůstali tradičně na jiných fakultách univerzit).⁵⁶ Pražská Vysoká škola pedagogická byla dále rozdělena na fakultu přírodních a společenských věd, jak vyplývá ze seznamů přednášek, které jsou k dispozici v Archivu Univerzity Karlovy.

V roce 1959 se postupně začaly rušit Vysoká škola pedagogická v Praze a Vyšší pedagogická škola v Praze, které byly od téhož roku nahrazeny pedagogickými instituty.⁵⁷ Pedagogické fakulty byly obnoveny z pedagogických institutů v roce 1964.⁵⁸ V Československu vzniklo celkem dvanáct pedagogických fakult.⁵⁹ Příprava učitelů dějepisu pro školy III. cyklu se stále odehrávala na filozofických fakultách.⁶⁰

⁵⁰ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 357.

⁵¹ Tamtéž, s. 359.

⁵² Julínek, S. a kol. *Základy oborové...*, c. d., s. 56.

⁵³ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 360.

⁵⁴ Čapek, V. a kol. *Didaktika dějepisu I.* Praha, 1985, s. 209–211.

⁵⁵ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 359 - 360.

⁵⁶ Čapek, V. a kol. *Didaktika dějepisu I. ...*, c. d., s. 216.

⁵⁷ Štverák, V. *Stručné dějiny ...*, c. d., s. 361.

⁵⁸ Tamtéž, s. 361.

⁵⁹ Julínek, S. a kol. *Základy oborové ...*, c. d., s. 56.

⁶⁰ Tamtéž, s. 60.

3. PEDAGOGICKÉ ČASOPISY PRO VÝUKU DĚJEPISU⁶¹

Základním pramenným materiálem pro tuto práci jsou pedagogické časopisy. V dlouhém období od únorového puče po první léta normalizace vycházelo v Československu mnoho periodik, která se zabývala pedagogikou nebo historií, jen málo z nich však obojí propojovalo v jeden celek.⁶²

Pokud se chtěli učitelé dějepisu inspirovat v pedagogických časopisech pro praktické zlepšení své práce v hodinách, jejich hlavním inspiračním zdrojem se jistě stal časopis *Dějepis ve škole* a jeho předcházející a následující varianty (*Společenské nauky/vědy ve škole*, *Dějepis a zeměpis ve škole*). Pravidelné informace o dění ve školství s občasnou metodickou inspirací poskytovaly *Učitelské noviny*. Z ostatních časopisů byly pro výuku dějepisu po praktické stránce nejdůležitější zřejmě *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*.

3.1 Společenské nauky/vědy ve škole

Pro výuku společenských věd nejprve vycházel časopis *Politická výchova* (duben – červen 1946) a *Občanská výchova* (září 1946 – červen 1948). Tyto časopisy se výuce dějepisu příliš nevěnovaly a navíc kromě poslední několika čísel vycházely ještě před únorovým převratem.⁶³ Od září 1948 začal vycházet jednou měsíčně časopis *Společenské nauky ve škole*, v roce 1951 pouze formálně přejmenovaný na *Společenské vědy ve škole*. Každé číslo *Společenských nauk ve škole* mělo zhruba 50 stran, časopis vycházel ve formátu A5. Postupně se proměňoval podtitul časopisu. Čtvrtý ročník, pátý ročník a první číslo šestého ročníku vycházely pod názvem *Společenské nauky ve škole: Časopis pro občanskou nauku, dějepis, zeměpis a vlastivědu*. Od říjnového čísla šestého ročníku (1950) změnil časopis svůj podtitul na *Časopis pro občanskou nauku, filosofii, dějepis a zeměpis*. Od sedmého ročníku sice zůstal stejný podtitul, ale název se proměnil na *Společenské vědy ve škole*. Zároveň se proměnila i obálka. Předchozí ročníky měly poměrně střídmost obálku, zatímco sedmý ročník měl výrazně červené rámování, kterému

⁶¹ Tato kapitola částečně vychází z kapitoly „Pedagogické časopisy jako pramen“ autorčiny bakalářské práce. Viz Bimková, D. *Proměny ve výuce ...*, c. d., s. 5–10.

⁶² Názvy periodik jsou v celé práci uváděny kurzívou. Toto nestandardní grafické odlišení bylo zvoleno vzhledem k tomu, že jsou v názvech obsažena slova, která se i v textu často opakují. Domnívám se, že pro čtenáře je tato varianta přehlednější.

⁶³ Špět, J. Zamyšlení nad dvaceti lety. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 10, s. 193.

dominovala pěticípá hvězda (viz příloha I.). Osmý ročník se vracel ke střídmosti předchozích let. V sedmém ročníku také došlo k proměně číslování jednotlivých čísel a ročníků časopisu. Předtím byl vydáván souběžně se školním rokem, každý ročník začínal vždy v září a poslední desáté číslo vycházelo v červnu. Ovšem sedmý ročník vycházel od září 1951 až do prosince 1952; s prázdninovou přestávkou měl třináct čísel. Od ledna do prosince 1953 vycházel osmý ročník. Tyto změny se mohou zdát jako kosmetické, ale zároveň signalizují proměnu, ke které v časopise mělo dojít. Od ledna 1954 se rozdělil na dva časopisy stejného rozsahu – *Dějepis ve škole* a *Zeměpis ve škole*.

První dva ročníky *Společenských nauk ve škole* (respektive ročník čtyři a pět) vydalo Státní nakladatelství v Praze, dále ho vydávalo Ministerstvo školství, věd a umění ve Státním nakladatelství učebnic v Praze, které bylo od roku 1953 přejmenováno na Státní pedagogické nakladatelství (SPN).

Časopis *Společenské nauky ve škole* byl přehledně rozčleněn do několika částí. V úvodu každého čísla byl buď obecný osvětový článek (např. o pětiletém plánu, sjezdu strany, boji za mír, o Stalinovi, o Leninovi, o právě probíhajícím výročí, případně obecnější poučení o výchově) nebo překlad článku sovětského autora s tematikou výchovy a vzdělávání. Poté následovaly oddíly: *Občanská nauka*, *Dějepis*, *Zeměpis*, *Vlastivěda*, *Žákovská organizace*, *Kalendář – Zapisník* a *Literatura*. Od pátého ročníku zmizely oddíly *Vlastivěda*, *Žákovská organizace*, *Kalendář – Zapisník*, přibyla část *Různé*. Od šestého ročníku spolu s proměnou podtitulu časopisu přibyl oddíl *Filosofie*, ale především se poprvé vyskytl samostatný oddíl *Dotazy a odpovědi*. Po změně názvu na *Společenské vědy ve škole* se rozdělila úvodní část na *Úvodní články* a *Obecné stati*. Navíc došlo k přeměně pořadí, dějepis se dostal do přední části časopisu, zatímco občanská nauka (společně s politickou ekonomikou, filosofií a psychologií) byla zařazena až na konec. Všechny proměny ve vnitřní struktuře časopisu signalizovaly proměny v chápání jednotlivých předmětů a v jejich významu, na dějepis byl kladen stále větší důraz. Je pozoruhodné, že prostor dostala i filozofie a psychologie, dva v této době méně preferované vědecké obory, které ani nebyly samostatnými vyučovacími předměty.

Se změnou názvu od sedmého ročníku se proměnila i vnitřní struktura časopisu. Časopis ztratil na své dřívější přehlednosti, neboť už nebyl členěn do jednotlivých oddílů podle vyučovaných předmětů, ale tematicky. Po úvodních statích přicházel *Populární vědecký oddíl*, kde byly odborné články pro všechny sledované předměty. Po něm následoval neméně důležitý *Methodický oddíl*. Články byly v tomto oddíle již podle názvů členěny pro jednotlivé předměty, přesto měly společné téma – rozebíraly ne učivo

samotné, ale jak učit. To dokazuje vzrůstající zájem o problematiku metodiky. Ve srovnání se čtvrtým ročníkem se časopis vyvinul z periodika přímo pomáhajícího učitelům do periodika vědecktějšího rázu. O tom svědčí i další oddíly časopisu: *Poznámky konsultace, Kritika a bibliografie* a občasný oddíl *Pedagogické sbory*. Toto změněné členění se pravděpodobně neosvědčilo, neboť v posledním ročníku časopisu autoři opět přistoupili k oddílům podle vyučovacích předmětů. Na druhou stranu oddíly byly doplněny o jeden souhrnný – *Dotazy a odpovědi* a také o *Kroniku a Kritiku a bibliografii*. Se vznikem názvu *Společenské vědy ve škole* se postupně i v článcích přestalo používat pojmu společenské nauky; společenské vědy zněly zřejmě odborněji.

Dějepisný oddíl ve čtvrtém ročníku byl vždy uveden přehledem učebních osnov na daný měsíc, doplněným o doporučenou literaturu. Časopis tímto v době výrazných změn měl pomoci učitelům k lepší orientaci a usnadnit jim práci. Následovaly krátké články, které tematicky doplňovaly probíranou látku. Učitelům jistě napomáhala přehlednost, protože každý článek byl řazen podle toho, kterému ročníku které školy nejlépe odpovídal. Články se v jednotlivých ročnících časopisu postupně prodlužovaly a získávaly na kvalitě. Například ve čtvrtém ročníku měly často jen jednu nebo dvě strany, málokdy se vyskytl článek delšího rozsahu. Ale už v šestém ročníku byly dvoustránkové články spíše výjimkou, daleko častěji se jejich rozsah pohyboval mezi čtyřmi a deseti stranami. Článků bylo méně, avšak byly hutnější a obsáhlejší. Později přibývaly především články o tom, jak pracovat s osnovami a s učebnicemi, jak co nejlépe zorganizovat výuku, jaké používat metody apod.

3.2 Dějepis ve škole

V lednu 1954 vyšlo první číslo prvního ročníku časopisu *Dějepis ve škole*. Název i charakter samostatného časopisu mohl být inspirován sovětským časopisem *Prepodavanije istorii v škole* nebo německým *Geschichte in der Schule*. Rozsah časopisu zůstal na padesáti stranách formátu A5, vydávalo ho jednou měsíčně Státní pedagogické nakladatelství v Praze z pověření Ministerstva školství. Časopis byl věnován nejen dějepisu, ale také vyučování „Ústavě ČSR a SSSR“ (tento předmět byl jakousi náhradou za občanskou nauku). Obálka časopisu nenechávala nikoho na pochybách o dějepisném obsahu i o zaměření dějepisné výuky. První ročník měl na přebalu kresbu jednookého Jana Žižky (viz příloha II.), druhý ročník kresbu husity držícího v levé ruce meč a v pravé

ruce pavézu, na které byl vyobrazen kalich (viz příloha III.). Až třetí ročník se vrátil ke střídmejší přebalům svého předchůdce.

Členění tohoto časopisu bylo jednodušší, protože se látka týkala buď výuky dějepisu, nebo výuky ústavy. Po úvodu následoval *Oddíl populárně vědecký*, poté *Oddíl metodický*, *Kronika*, *Recenze a bibliografie* a *Dotazy a dopisy*. Právě poslední rubrika se objevila pouze v prvním čísle časopisu, ve druhém byla nazvána jen *Dopisy* a potom zmizela úplně. Jen ve druhém ročníku se vyskytl jeden dopis. To ukazuje, že autoři periodika buď sledovali přísně odborné cíle a nechtěli dávat prostor pololaické veřejnosti, nebo že záměrně „utnuli hlas z lidu“, aby nevznikl prostor pro širokou veřejnou diskuzi a možnou kritiku, která by se mohla vymknout jejich kontrole. V rozporu se zrušením části s dotazy čtenářů bylo v časopise čím dál tím větší množství článků psaných samotnými učiteli. Pro články od učitelů vznikla ve čtvrtém ročníku časopisu (1957) samostatná rubrika *Ze zkušeností učitelů dějepisu*. V posledním samostatném ročníku časopisu byl *Oddíl populárně vědecký* přejmenován na *Oddíl odborný*. Časopis také obsahoval novou rubriku *Zprávy*.

Časopis se zabýval výukou dějepisu a ústavy. Může nás překvapit, že ačkoli název byl *Dějepis ve škole*, větší prostor než dějepisu byl dáván vyučování ústavě. Jednak to byl více politický a ideologický předmět, ale také je vidět, že zatímco výukou dějepisu se předcházející časopisy zabývaly, ústava (respektive občanská nauka) byla po počátečním poválečném vzestupu od roku 1948 spíše opomíjena. Toto se snažil *Dějepis ve škole* dohnat množstvím metodických článků o výuce tohoto předmětu. Množství článků z vyučování ústavy zaznamenali i čtenáři; učiteli dějepisu to bylo vesměs kritizováno.⁶⁴

Časopis *Dějepis ve škole* byl určen učitelům dějepisu v 6.–11. ročníku, mohli ho využívat i učitelé národní školy, ale nestávalo se tak často. Na školu zpravidla přicházel jen jeden výtisk časopisu, který si přivlastnili učitelé vyšších ročníků, a tím pádem učitelé nižších ročníků neměli k časopisu dobrý přístup.⁶⁵

V konečném důsledku nepřineslo vyčlenění časopisu ze *Společenských věd ve škole* výraznější obohacení dějepisnými články, neboť ostatní společenské vědy byly

⁶⁴ Např. Petřtyl, J. Spolupráce časopisu *Dějepis ve škole* s KÚDVU v Pardubicích. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 332–333. Autor píše, že v roce 1957 bylo početně věnováno více prostoru článkům z ústavy.

⁶⁵ Tupý, K. Vyhovuje obsah časopisu *Dějepis ve škole*? Pohled učitele národní školy. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 330–332.

nahrazeny články pro ústavu. Obecným trendem bylo, že se opět prodloužila délka všech článků.

3.3 Dějepis a zeměpis ve škole

Samostatně fungoval *Dějepis ve škole* pět let, od roku 1954 do roku 1958. Poté došlo k jeho sloučení s časopisem *Zeměpis ve škole* do společného periodika zvaného *Dějepis a zeměpis ve škole*. Časopis opět vydávalo SPN z pověření Ministerstva školství (a kultury).

Nový sloučený časopis měl velký formát (A4) počet stran lehce přesahoval třicítku. V roce 1959 psal J. Dědina v úvodním pozdravu čtenářům, že sloučení bylo sice z důvodů ekonomických, ale že bude oběma časopisům ku prospěchu. Docházelo zde k propojení dvou úzce spolu souvisejících předmětů a učitelé mohli čerpat pro svou práci inspiraci i z druhého oboru.⁶⁶ O sloučení obou časopisů napsal J. Špét v roce 1969, že se jednalo především o administrativní opatření. Dále tento autor uvedl, že během let stoupl výrazně počet výtisků z 5350 v roce 1960 na 6100 v roce 1969.⁶⁷

Druhý ročník časopisu vyšel pouze v šesti číslech (leden – červen 1960) a redakce či nakladatelství znovu přistoupili k vydávání časopisu podle školního roku, tedy třetí ročník vycházel od září 1960 do června 1961. Tento způsob vydávání časopisu se udržel až do roku 1970. Časopis nebyl povětšinou vnitřně nijak členěný, pouze v prvních ročnících se objevovaly snahy časopis uspořádat podle určitého klíče. Z rubrik mohl čtenář nalézt *Zkušenosti – Diskuse – Konsultace* a *Recenze, Glosy, Zprávy*. V některých ročnících byla snaha o oddělení článků pro zeměpis a pro dějepis, která nebyla příliš úspěšná.

Redakce se snažila tvořit monotematická nebo tematicky zaměřená čísla, jak uvidíme později např. na čísle, které se věnovalo názornému vyučování. Přes různé výzvy k diskusi na stránkách tohoto časopisu příliš mnoho diskuzí neproběhlo, autoři jen zřídka odkazovali na předešlé články k tématu. Přesto časopis přinesl některé „publicistické“ novinky do časopisu pro výuku dějepisů. V roce 1959 se poprvé na stránkách časopisu objevil rozhovor a to hned se dvěma pracovníky SPN.⁶⁸ Autoři časopisu zorganizovali

⁶⁶ Dědina, J. Úvodem k novému pedagogickému časopisu *Dějepis a zeměpis ve škole*. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 1.

⁶⁷ Špét, J. Zamyšlení nad ..., c. d., s. 193.

⁶⁸ Mandler, E. O nástěnných dějepisných obrazech. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 12–14.

v roce 1960 rozsáhlou anketu, jejíž výsledky byly v časopise otištěny. Anketní otázky byly směřovány k výuce dějepisu i zeměpisu, poslední z nich se týkala toho, zda časopis sloužil učitelé pro zvyšování názornosti vyučování (viz příloha IV.). Dotázaní učitelé odpovídali, že jim časopis pomáhal. Přáli si, aby témata článků odpovídala přesně tomu, co zrovna s žáky podle osnov probírali a žádali více metodických článků, na kterých by spolupracovali přímo učitelé z praxe.⁶⁹

Poslední číslo desátého ročníku časopisu vyšlo v červnu 1968 bez jakéhokoli náznaku, že by mělo dojít k rozdělení opět na dva časopisy – dějepisný a zeměpisný. Přesto se v září roku 1968 (tedy krátce po událostech 21. srpna) dostalo učitelům do rukou první číslo obnoveného samostatného časopisu *Dějepis ve škole* (označené jako ročník šestnáct, což odpovídalo navázání na číslování od roku 1954). V tomto čísle nebylo nikterak vysvětleno, z jakých důvodů byly časopisy rozděleny a můžeme se pouze domnívat, že to bylo kvůli srpnové okupaci. O rozdělení časopisu informovaly *Učitelské noviny* až v září 1968. Jako důvod bylo uvedeno, že dojde k rozšíření obou obnovených časopisů a že tím budou časopisy přínosnější pro učitele dějepisu a zeměpisu.⁷⁰ Obnovený *Dějepis ve škole* vycházel opět jednou měsíčně, byl mu ponechán formát A4, ale počet stran postupně ze slíbených 24 klesal. V roce 1970 mělo poslední číslo pouze 16 stran a velká část z nich musela být na žádost tiskárny zaplněna pouze obrázky, nikoli textem.⁷¹ V červnu 1970 se J. Špét obával zániku časopisu, v prosinci téhož roku byl časopis sloučen s časopisem *Občanská výchova* do obnovených *Společenských věd ve škole*.

Časopis *Dějepis (a zeměpis) ve škole* se po celou dobu své existence ve zvýšené míře věnoval i dějinám Slovenska, neboť učebnice dějepisu v tomto směru ani v šedesátých letech nevyhovovaly a neposkytovaly slovenským učitelům dostatek materiálu pro výuku. Díky tomu byl jako jeden z mála pedagogických časopisů po celou dobu celostátní a zůstal jím na krátkou dobu i po federalizaci.⁷²

⁶⁹ Janovský, J. Anketa o používání názorných pomůcek. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 305.; Na anketní otázky odpovídali nejen učitelé dějepisu, ale i zeměpisu.

⁷⁰ Změny v pedagogických časopisech. *Učitelské noviny*, 1968, roč. 18, č. 35–36, s. 6.

⁷¹ Špét, J. Zamyšlení nad ..., c. d., s. 193.

⁷² Tamtéž.

3.4 Učitel'ské noviny

Dalším periodikem, které mohlo po metodické stránce pomáhat učitelům dějepisu, byly *Učitel'ské noviny*. Po válce byly obnoveny až v roce 1951 (ročník jedna) a vycházely nejen po celé námi sledované období (1970, ročník dvacet), ale vychází v pozměněné podobě dodnes. Na rozdíl od odborných pedagogických měsíčníků si mohli učitelé své noviny zakoupit v aktuálním vydání i v době letních prázdnin. Noviny vycházely jako týdeník, který pouze některá letní čísla spojil z praktických důvodů ve dvojčísla. Noviny vydávalo ministerstvo školství spolu se Svazem zaměstnanců škol,⁷³ jednalo se tedy částečně o odborové periodikum. Nejbližším podobným zahraničním periodikem byla zřejmě sovětská *Učitělskaja gazeta*.

Během sledované doby se v tomto listě objevovaly různé rubriky, žádná z nich však nebyla primárně určená právě pro učitele dějepisu. Můžeme konstatovat, že se ve všech ročnících v jisté míře vyskytly rubriky, které můžeme obecně nazvat jako *Zprávy*, *Zprávy ze světa*, *Dopisy* a *Diskuze*. Učitelé se prostřednictvím novin také mohli dozvědět o tom, kde byla aktuálně volná místa a kde se konaly konkurzy na ředitele škol. Noviny nebyly ani vnitřně členěny podle předmětů nebo témat. Kromě proměn nepevné vnitřní struktury se proměňoval také počet stran, které byly všechny velkého novinového formátu (vycházel z formátu A2). První dva ročníky měly vždy osm stran, poté byl jejich počet snížen na šest a od druhé poloviny padesátých let dále kolísal mezi šesti a deseti stranami. Dvojčísla měla odpovídající větší počet stran. Články byly krátké, výjimku tvořila jen přetištěná ustanovení ÚV KSČ nebo návrhy učebních plánů.

Učitel'ské noviny měly více laický charakter než výše uvedené odborné měsíčníky. Přesto, nebo právě proto, tvořily přibližně dvě třetiny obsahu příspěvky učitelů a ředitelů škol z celé republiky. Tyto noviny tak představovaly daleko dostupnější prostor k diskuzi o školství, než např. mohly nabídnout *Společenské vědy ve škole*. Noviny odpovídaly plně svému názvu, neboť především informovaly učitele o dění ve školství a to nejen v Československu a v Sovětském svazu, ale také v jiných zemích. Překvapivě velký prostor pravidelně dostávalo školství západní Evropy a Ameriky. Většinou na něj byl pohled *Učitel'ských novin* kritický, ale některé články přinášely i kladné ohlasy a inspiraci pro učitele. Metod výuky dějepisu se tyto články nedotýkaly.

⁷³ Název odborové organizace se proměňoval, nejčastěji byla uváděna jako Svaz zaměstnanců školství a osvěty nebo Svaz zaměstnanců školství, vědy, umění a tisku.

Přesto, že byl v dějepisných časopisech zdůrazňován nesmírný význam výuky dějepisu, *Učitelské noviny* na dějepis skoro pozapomněly. Článků a diskuzí o výuce dějepisu v nich bylo poskrovnu, postupně během sledovaného období přibývaly pouze články s tematikou dějepisných osnov a učebnic nebo přímo s tématy k jednotlivým historickým událostem a výročí.

Čemu se *Učitelské noviny* věnovaly, když se nevěnovaly tak důležitému předmětu, jako byl dějepis? Noviny se zvláště nevěnovaly žádnému ze školních předmětů, ale přinášely zprávy o chystaných reformách a změnách ve školství, o nových osnovách, učebních plánech, učebnicích. Dále se zaměřovaly na aktuální témata vyučování, z nichž za stěžejní pro celé období lze považovat snahu o zlepšení školství, o přiblížení školy životu, o boj proti formalismu a snahu o ateistickou výchovu. Na přelomu čtyřicátých a padesátých let nad tím dominovalo postavení a problémy vesnických učitelů, problémy škol v pohraničí, kam přicházeli noví obyvatelé, a boj s propadáním žactva včetně snahy o celkové zlepšení prospěchu žáků. Během padesátých let se k tématům připojila výstavba nových škol a polytechnická výchova. V šedesátých letech bylo v novinách poměrně více článků z obecné pedagogiky a z psychologie. Časopis se stále více zaměřoval na osobnost a také na zdraví dítěte.

3.5 Ostatní

Z ostatních periodik při výuce mohl učitel využít inspirace z časopisu *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, který od září 1961 vydávalo SPN. První ročník (září 1961 – červen 1962) vycházel ve shodě se školním rokem. Časopis byl na listech velikosti A4, které byly sešity netradičně na kratší straně, byl tak širší než vyšší a mezi soudobými časopisy tím vynikal. Míval 16 stran a velmi často různé přílohy. Z pověření ministerstva školství vydávalo časopis SPN. Vedoucím redaktorem byl K. Tomášek, kterého až v roce 1970 vystřídal Z. Rádl. Časopis se ve větší míře věnoval pomůckám pro technické a přírodovědné předměty. Ze společenskovedních předmětů dostal nejvíce prostoru zeměpis, jako předmět dílem přírodovědný a dílem společenskovední. Tento prostor se spíše věnoval zmíněné přírodovědné složce zeměpisu. O pomůckách pro výuku dějepisu vyšlo jen několik málo článků, přesto některé z nich byly velmi hodnotné. Jiným společenským vědám se časopis v podstatě vůbec nevěnoval. Podobný časopis vycházel od roku 1957 na Slovensku.

Dalším časopisem, ve kterém učitel mohl hledat metodickou pomoc, byly *Dějiny a současnost*. Vydávala je Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí jednou měsíčně od roku 1959 do července 1969, kdy bylo jeho vydávání zastaveno. Ukončeny byly symbolicky článkem Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka o operetním díle Jára Cimrmana. K obnovení časopisu došlo až v roce 1990, vychází dodnes. Články *Dějiny a současnosti* byly vhodné pro samostatnou četbu i pro starší žáky, byly spíše populárně naučné. Učitelé mohli při hodinách promítat žákům ilustrace především z kvalitní obálky periodika. Časopis se také věnoval dějinám umění. Pro výuku dějepisu se na stránkách *Dějiny a současnosti* moc článků nevyskytovalo, výjimkou byla diskuze o nových učebnicích dějepisu v roce 1963 (viz str. 36).

Příležitostně se články o výuce dějepisu objevovaly v obecně pedagogických časopisech, za všechny jmenujme časopis *Pedagogika*. Metodám výuky se však tyto časopisy příliš nevěnovaly. Z historických časopisů mohli učitelé číst například *Československý časopis historický* nebo *Dějiny vědy a techniky* (vycházely od roku 1968). Dále bylo mnoho sovětských časopisů, které vycházely v ruštině a byly v Československu k dispozici. Učitelé všechny tyto časopisy mohli využít pro samostudium a rozšiřování vlastních znalostí v oboru. Pro výuku po praktické stránce a pro využití nových metod ve výuce velkou pomoc neznamenal, rozšiřovaly pouze znalosti učitelů a tím případně obsah jejich vyučování.

Učitelé národních škol a později prvního stupně mohli využívat měsíčník *Komenský*, který se v omezené míře věnoval i vyučování vlastivědy a od poloviny padesátých let také Obrázkům z dějin, které byly učivem 5. ročníku.

Učitelé měli většinou časopisy při ruce přímo ve škole, která je tradičně odebírala alespoň v jednom exempláři. Do roku 1952 proplácelo časopisy školám ministerstvo školství.⁷⁴ Na závěr kapitoly o časopisech je nezbytné se alespoň krátce zmínit o autorech článků. Některá jména se opakují v různých periodikách velmi často. Do časopisů přispívali venkovští učitelé i přední metodici a odborníci na výuku dějepisu z vysokých škol a jiných institucí. Jedním článkem dokonce přispěl žák střední všeobecně vzdělávací školy. Pro účel této práce ponechme osobnosti autorů na tomto místě mimo náš zájem, koneckonců s některými se setkáme přímo v jednotlivých kapitolách. Za všechny zmiňme alespoň ty nejdůležitější – vedoucí redaktory hlavního pramene této práce. *Společenské nauky/vědy ve škole* řídili K. Angelis (roč. 4–5; roč. 7, č. 11–13; roč. 8) a J. Šmída (roč. 6;

⁷⁴ Oběžník ministerstva školství a osvěty č. 28. Předplacení časopisů ..., c. d., s. 61–62.

roč. 7, č. 1–10). *Dějepis ve škole* řídila M. Pravdová (roč. 1–5), po obnovení J. Hánl (roč. 16–18). *Dějepis a zeměpis ve škole* redaktorsky vedl po celou dobu taktéž J. Hánl (roč. 1–10).

4. METODY VÝUKY

Typické metodické články se věnovaly výkladu konkrétního tématu, jak se mělo téma probírat a co vše měl učitel zmínit. Tyto články byly zpočátku především překlady ze sovětského časopisu *Prepodavanie istorii v škole*, případně z německého *Die neue Schule*, postupně od první poloviny padesátých let vznikaly nové české a slovenské články. Společné jim bylo, že málokdy přinesly něco nového, co mohl učitel prakticky využít pro výuku. Spíše se většinou jednalo o přesný výklad tématu, o popis toho, co a jak má učitel žákům říci, aby to správně ideově pochopili a aby byla výuka v tomto směru co nejefektivnější. Na druhou stranu se v časopisech tu a tam objevovaly články, jejichž autoři se snažili více či méně zdařile inspirovat ostatní učitele k tvořivé práci, k inovacím v jejich výuce, ke správnému používání tradičních metod výuky a k zařazování moderních metod a novinek. Autoři těchto článků také upozorňovali na časté chyby a pomáhali učitelům v těžkých situacích, když například docházelo ke změnám ve školství a nebyl dostatek učebnic.

O metodách výuky jako takových se poprvé mohl čtenář dočíst na stránkách *Společenských nauk ve škole* v roce 1950. Autorka metodického příspěvku popisovala složitou situaci tehdejších učitelů dějepisu, kteří neměli učebnice ani žádné metodické návody, jak vyučovat dějepis. Citujme: „Metodický postup si musí učitel vypracovat sám.“⁷⁵ Podle jejího názoru se měl učitel na hodiny dobře připravovat a stále se vzdělávat ve svém oboru. Kritizovala hodiny, ve kterých žáci jen pasivně poslouchali výklad učitele a psali si hlavní myšlenky. Správný výklad byl podle ní základem vyučování dějepisu, proto neměl vést k formalismu, ale měl žáky aktivizovat. Navrhovala více podporovat žáky v samostatnosti a hodně s nimi diskutovat. Osvědčily se jí referáty, které doplňovala soutěží – žáci soutěžili o to, komu se podaří, aby spolužáci ovládli látku jeho referátu nejlépe.⁷⁶

Právě o takovéto metodické články se opřeme v této kapitole, která je vystavěná podobně jako běžná vyučovací hodina. Vyučovací hodina obsahovala nejčastěji výklad učitele, který byl patřičně časově zařazen. Nejběžnější pomůckou pro hodiny dějepisu byla učebnice. Z výkladu a z textu učebnice pořídil učitel zápis na tabuli a žáci si vše zaznamenali do sešitů, aby se z nich mohli učit. Poté mohla být žákům zadána samostatná

⁷⁵ Sandholzová, Z. Několik metodických zkušeností z vyučování dějepisu. *Společenské nauky ve škole*, 1949–50, roč. 5, č. 9–10, obálka, s. 2.

⁷⁶ Tamtéž, s. 2–3.

práce nebo domácí úkol. Ještě v téže hodině byla látka shrnuta nebo se na počátku příští hodiny opakovalo. Opakování mohlo probíhat i formou zkoušení, nejdůležitější pak byly zkoušky závěrečné. Hodina se odehrávala většinou v běžné třídě, ale mohla být i ve speciální učebně pro výuku dějepisu. Samostatnou, špatně zařaditelnou a přesto ve sledované době velmi oblíbenou pomůckou byla dějepisná nástěnka. Lze si představit, že po skončení hodiny žák opustil odbornou učebnu a o přestávce si prohlížel dějepisnou nástěnku na chodbě, proto ji ponechme jako závěrečnou podkapitolu právě zde, i když by stejně dobře mohla být zařazena mezi pomůcky pro výuku dějepisu.

4.1 Výklad

Základní a nejužívanější metodou byl výklad učitele. Od něj se odvíjelo všechno ostatní. Nedovedl-li učitel poutavě vykládat, nepomohly mu sebemodernější pomůcky ke vzbuzení zájmu o předmět. Poprvé se o významu výkladu v dějepise zmínil překladový článek textu ruského metodika A. V. Jefimova. Podle něj měla být při výkladu sdělována fakta a zároveň se měly objasňovat zákonitosti vývoje a obecné zákonitosti historického a dialektického materialismu. Při výkladu událostí měla být zachována historicko-chronologická posloupnost. Nejlepších výsledků podle něj bylo dosaženo použitím induktivní metody, ta byla doporučována jako hlavní způsob výuky.⁷⁷

Dále se samostatně výkladu učitele mnoho let v časopise nikdo nevěnoval, ačkoli nutnost výkladu a jeho kvality byly zmiňovány skoro ve všech článcích. V roce 1961 vyšlo číslo, které velkou část prostoru věnovalo názornosti v dějepise. V něm se výkladem zabýval V. Mejstřík. Výklad se podle jeho názoru měl vždy vztahovat k současnosti, neboť žáci si tvořili představy na základě toho, co znali z vlastního života. Učitel měl být také hluboce přesvědčen o tom, co žákům říká, což dodávalo jeho projevu na opravdovosti a upřímnosti. Žáci měli vykládané události v duchu prožívat. Také formální stránka učitelovy řeči, jazyková správnost a promyšlenost měly být pro žáky inspirativní v rámci jejich vlastního jazykového projevu.⁷⁸

Nový rozbor výkladu učitele přinesl F. Janek v článku o rozvíjení myšlenkové aktivity žáků. Přál si, aby žáci byli při výuce co nejvíce aktivní. Aktivitu žáků mohl učitel zvyšovat přímo při svém výkladu, když zapojoval řečnické otázky a otázky pro žáky. Na

⁷⁷ Jefimov, A. V. Některé problémy metodiky dějepisu jako vědy. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 8, s. 341–352.

⁷⁸ Mejstřík, V. Názornost ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 241.

závěr výkladu měl učitel položit žákům takové otázky, které je nutily přemýšlet o látce a přijít s obecným závěrem. Dále mohl učitel aktivizovat žáky tím, že pokládal předem promyšlené otázky a tímto „rozhovorem“ přiváděl žáky k tomu, že byli schopni sami vyvozovat důsledky historických dějů.⁷⁹ Pokud ve vyšších ročnících učitel učivo spíše přednášel, měl i přesto přednášku místy přerušit a kontrolními otázkami aktivizovat žáky.⁸⁰

4.2 Chronologie a letopočty

Chronologie ve vyučování dějepisu napomáhala utřídění historických představ a ukazovala žákům příčiny a následky dějů, proto práce s ní byla považována za velmi důležitou. Za letopočty se neměly skrývat pouze naučené informace, ale žák měl pochopit, proč se událost stala zrovna, když se stala, a ne jindy. Události měly být probírány v logickém sledu, aby žáci mohli sami poznat, co se stalo dříve a co později. Toho docílil učitel tím, že ve výkladu zdůrazňoval příčinné a následné souvislosti dějů. Při zkoušení se měl učitel žáků ptát, proč nedošlo k události jindy, dříve než se stala událost jiná. Procvičovat takovéto logické řady příčin a následků se daly snadno – žáci dostali několik událostí, které měli správně seřadit. Z logické řady potom mohl žák vytvořit chronologickou připsáním dat. Po žácích neměl učitel požadovat znalost všech dat, ale pouze těch klíčových.⁸¹

Dalším důležitým prvkem spojeným s chronologií byla synchronizace, která byla využívána především při výuce světových dějin. Pro rozvoj synchronických představ mohly být sestavovány synchronické tabulky. Do synchronické tabulky měly být vždy zařazeny i národní dějiny. Takovéto tabulky mohli žáci sestavovat sami, nebo je nacházeli již hotové ve svých učebnicích. Ne vždy byly ty v učebnicích vyhovující, neboť neodlišovaly základní a doplňková data.⁸²

I přes řadu návodů, jak chápat dějiny a data v souvislostech, se musel každý žák některá základní data naučit. Aby si žáci letopočty lépe zapamatovali, měli k tomu použít co nejvíce smyslů, tedy kromě zraku a sluchu měli použít i řeč a letopočet nahlas vyslovit

⁷⁹ Dle autora článku F. Janka tzv. heuristická metoda.

⁸⁰ Janek, F. Rozvíjanie aktivity žiakov pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 68, s. 181–183.

⁸¹ Karcov, V. G. K otázce učení chronologií. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 2, s. 80–84.

⁸² Tamtéž.

a zapsat do sešitů (motorika). Po naučení měl být letopočet systematicky opakován, aby ho žák brzy nezapomněl.⁸³ Důležité letopočty si žáci mohli psát do sešitu zezadu, kde jim tím průběžně vznikal dobrý přehled.⁸⁴ V. Mejstřík nepokládal za vhodné používat pro zapamatování dat mnemotechnické pomůcky, data pak neměla pro žáky žádný význam.⁸⁵

Kolik letopočtů se musel každý žák naučit, to se jednak dnes nelze spolehlivě dozvědět a jednak se to jistě lišilo u každého učitele. Základní představu nám ale může podat přehled, který uveřejnil L. Podmele pro rok 1955. Učebnice pro 5. ročník obsahovala asi 30 letopočtů, pro 6. ročník jich bylo asi 50, pro 7. asi 100 a pro 8. asi 180. Učebnice většinou nerozlišovaly, které letopočty byly základní. Při takovémto množství se autor zamýšlel nad tím, jak žákům co nejvíce usnadnit práci při osvojování letopočtů. Vytvořil 4 metody, z nichž některé mohly jistě být funkční, jiné se mohou z dnešního pohledu jevit spíše jako demagogické a nerealizovatelné.⁸⁶

První metodou bylo pamětní osvojování. Podstatou této tradiční metody byla asociace data a faktu, upevňovaná opakováním. Druhou a pravděpodobně nejkontroverznější metodou byla tzv. časová metoda neboli chronologická řada. Měla rozvíjet samostatné myšlení žáků. Žák měl určit, která událost musela být před jinou událostí. Pomocí přičítání a odčítání k základním datům si měl žák data trvale a logicky osvojit.⁸⁷ Asi nejlépe lze tuto metodu demonstrovat použitím autorova příkladu letopočtů z ruských dějin: „Mám-li naučit stěžejní data: 1240, 1242, 1380, 1480, 1581, je výhodné spojit tyto – jinak izolované letopočty – v logický celek následující úvahou: 1240 zvítězili Tataři nad ruskými knížaty (nejednotnost Ruska), této pohromy využili sousedé. Sousedy byli Švédové na severu (1240 poraženi na Něvě), za 2 roky poté němečtí rytíři (1242), poraženi na ledě Čudského jezera. Rusko bylo porobeno r. 1240, poroba trvala 240 let celkem, končila 1480 (2x240).⁸⁸ O 100 let dříve pokus o osvobození (1380, Dimitrij Donskij). Za 100 let (1480) osvobození Ruska, plus 100 let (plus 1) Jermak dobývá Sibiře. Logický a časový řetěz: poroba (využití neštěstí podlými sousedy) – pokus o svržení – osvobození – útok proti dobyvatelům.“⁸⁹ (Další příklady viz příloha V.)

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ Smékal, B. Funkce poznámkového sešitu v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 3, s. 74.

⁸⁵ Mejstřík, V. Zkoušení a hodnocení žákovských vědomostí v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 9, s. 418.

⁸⁶ Podmele, L. Metodika vyučování letopočtům. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 19.

⁸⁷ Tamtéž, s. 19–21.

⁸⁸ Zde je v textu autora chyba, správně by měl být letopočet 1480.

⁸⁹ Podmele, L. Metodika vyučování ..., c. d., s. 21.

Další dvě autorovy metody byly průřezy dějinami – horizontální a vertikální. Horizontální průřez ukázal ve stejné době události na různých místech, šlo tedy o již zmíněnou synchronizaci. Vertikální průřez postupoval po sto letech od snadno zapamatovatelného data (např. 848, 948, atd.) Metody se podle autora daly také kombinovat. O tom, jestli a jak byly využívány v praxi, se dočíst nelze.⁹⁰

Veškerá práce s letopočty a chronologií měla vést k rozvoji představ o čase a o délkách trvání jednotlivých epoch. K tomu měly nejvíce pomáhat tzv. časové pásky, časové přímky, dnes bychom je nazvali časové osy.⁹¹ Časová přímka napomáhala žákům také při chápání velmi těžkého rozlišení století před naším letopočtem a našeho letopočtu. Toto vždy činilo žákům problémy a správnou prací s časovou osou mohl učitel problémy minimalizovat, neboť tím představy o čase nahradil názornějšími představami prostorovými. Na časové ose mohli žáci procvičovat svou představivost, zapisovat jednotlivé letopočty, odvozovat, co se stalo dříve.⁹²

Žákům také činilo obtíže představit si dobu trvání delších časových úseků. Pokud např. probírali jednotky délky, mohl jim učitel ukázat, jak je dlouhý metr, v tělesné výchově běhali na vzdálenost sto metrů a mohli pěšky ujít kilometr. Dějepis se potýkal s tím, jak žákům pomoci s představou trvání desetiletí, století, tisíciletí nebo třeba deseti tisíc let. Nejjednodušší bylo převést dlouhý úsek na počet generací, které se vystřídaly, to již bylo pro žáky snesitelnější.⁹³

4.3 Práce s učebnicí

Pro sledované období padesátých a šedesátých let bylo typické, že učebnice byly podkladem veškerého vyučování a že učitelé měli vykládat hlavně to, co bylo v učebnicích.⁹⁴ Především na počátku celého období, zhruba do roku 1950, byly velké problémy s nedostatkem učebnic. Tyto nedostatky se učitelům částečně snažily kompenzovat pedagogické časopisy. Poté, co byly problémy pomalu překonány, začali školní inspektoři vyžadovat důsledné používání učebnic. Učiteli mohlo být vytýkáno, pokud něco, co bylo v učebnici, nezmínil, nebo naopak, pokud zmiňoval mnohem víc,

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Karcov, V. G. K otázce učení ..., c. d., s. 80–84.

⁹² Opatřil, S. Letopočty v dějepisném vyučování. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 351.

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Petřtyl, J. K metodice psaní poznámek v dějepise. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 547–550.

než se psalo v knize. Např. J. Kopáč, který byl na počátku padesátých let okresním školním inspektorem ve Vyškově, byl nespokojený s prací jednoho učitele dějepisu. Tento učitel kromě Karla Velikého, který byl jediný v učebnici, učil žáky i o Karlu Martelovi (s vysvětlením etymologie jeho jména) a Pipinu Krátkém. Podle J. Kopáče měl učitel ve svém výkladu doplňovat a prohlubovat texty učebnice směrem k dějinám práce, k životu pracujících lidí a třídním rozporům, nikoli přidávat jména panovníků.⁹⁵

S takovými názory nesouhlasil F. Řehoř, který doslova psal: „Není proto správné posuzovat práci učitele dějepisu jen z hlediska práce s učebnicí a nutit učitele k tomu, aby tomuto vedlejšímu cíli věnoval hlavní úsilí. Učitel jest tak zbavován vlastní tvůrčí iniciativy a budí se v něm dojem, že nemá práva hledat jiné cesty, než jaké mu jsou doporučovány.“⁹⁶ Tento učitel popsal mnoho problémů práce s tehdejšími učebnicemi. Především pro žáky 6. ročníku byla práce s učebnicí velmi těžká, přešli nově na vyšší stupeň školy a trvalo jim, než si zvykli na nový styl práce. Navíc učebnice jako takové, a to nejen pro šestý ročník, nebyly z pohledu učitelů vyhovující. Mezi hlavní problémy učebnic v polovině padesátých let patřil velký rozsah, někdy zbytečně obšrné výklady, mnoho nových pojmů a cizích slov a nezdůrazněná základní fakta.⁹⁷

Typický způsob práce učebnicí byl ten, že učitel po skončení svého výkladu s žáky procházel látku v učebnici odstavec po odstavci, vysvětloval jim nejasnosti a zdůrazňoval hlavní myšlenky. Žáci si v učebnicích měli podtrhávat to, co bylo nejdůležitější. Potom si doma četli především zatržené pasáže, ale smysl celého tématu jim mnohdy unikal. Navíc si spíše zapamatovali zajímavé pasáže, které byly v učebnici pro zpestření, než aby postihli hlavní myšlenky.⁹⁸

Jiný způsob práce s učebnicí byl takový, že učitel po výkladu žáky pouze nasměroval na odpovídající stránky učebnice a nadiktoval do sešitu otázku, které žáci s pomocí učebnice měli zodpovědět. Žáci si vyhledali a zaznamenali odpovědi a učitel je heslovitě zapsal na tabuli. Poté se zavřenými sešity (tedy pouze s tabulí) celou látku se třídou zopakoval. Nevýhodou tohoto způsobu bylo, že se nedal z časových důvodů použít pro obsáhlejší témata. Pokud bylo téma rozsáhlejší, učitel místo otázek jen shrnul látku pomocí přehledu na tabuli a s učebnicí pracovali žáci doma. V tom případě jim bylo

⁹⁵ Kopáč, J. Poznámky k dějepisnému vyučování. *Učitel'ské noviny*, 1951, roč. 1, č. 22, s. 3.

⁹⁶ Řehoř, F. S poznámkami nebo bez poznámek při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 5, s. 215.

⁹⁷ Tamtéž, s. 214–217.

⁹⁸ Tamtéž, s. 216.

doporučeno, aby nejprve doma studovali učebnici a teprve poté si utřídili znalosti podle přehledu v sešitě.⁹⁹

Práce s učebnicí měla žáky vychovávat k samostatnosti. V rámci toho stanovil např. J. Lašťovička několik požadavků na kvalitní učebnici dějepisu. Tyto požadavky také nepřímo ukazují, jak se s učebnicí pracovalo. Nejprve se žáci měli naučit v učebnici orientovat. Poté, co se naučili vyhledat odpovídající článek, se snažili sestavit osnovu. Toto vše se učili žáci ve škole. Později se přistoupilo k práci s učebnicí při domácí přípravě, kdy si doplňovali učivo hodiny z učebnice. Na závěr každého tématu měla mít dobrá učebnice dějepisu shrnující otázky. V přílohách měla učebnice kromě obrázků obsahovat i odpovídající mapky a časovou přímku.¹⁰⁰

Pedagogické časopisy se věnovaly učebnicím dějepisu velmi často. Články však nepřinášely příliš metodické inovace, zato jim dominovala kritika soudobých učebnic a požadavky na nové knihy, především po stránce textové, obsahové a ilustrativní. Velmi rozsáhlá diskuze byla vedena v roce 1963 a to překvapivě v časopise *Dějiny a současnost*; zapojilo se do ní přes patnáct autorů. Diskuzi otevřel ostře kritický článek Emanuela Mandlera, který po obsahové stránce zásadně nesouhlasil s podobou nových učebnic pro 6. a 7. ročník devítileté školy, které byly prý v tisku jinak přijímány vesměs kladně.¹⁰¹ Na jeho příspěvek potom reagovalo mnoho dalších, zapojili se učitelé z praxe i metodici a tvůrci učebnic. V diskuzi se řešila podoba učebnic, jejich obsah a tím i obsah dějepisného vyučování jako takového. Přesto, jak byla diskuze rozsáhlá a odborná po stránce obsahové, nikdo se nezmiňoval o samotné práci s učebnicemi a o tom, jak se daly využít při hodinách.

4.4 Psaní poznámek a zápisu na tabuli

Psaní poznámek a zápisu na tabuli při hodinách dějepisu vyvolalo na stránkách *Dějepis ve škole* pozoruhodnou diskuzi, do níž se zapojovali především učitelé. Již ve *Společenských vědách ve škole* se k poznámkám vyjádřil J. Petryl, diskuze se však rozvinula naplno až v roce 1956. F. Boubelík stručně vyložil metody psaní poznámek, na jeho článek navázal F. Řehoř a dále s prvním článkem polemizoval I. Šnajdar. Krátce na

⁹⁹ Tamtéž, s. 216.

¹⁰⁰ Lašťovička, J. K samostatné práci žáků s učebnicí. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 1, s. 24–25.

¹⁰¹ Mandler, E. Výprodej dějepisu? *Dějiny a současnost*, 1963, roč. 5, č. 3, s. 30–32.

předchozí příspěvky reagoval J. Gruber a nakonec celou problematiku shrnuli metodici V. Mejstřík a V. Habětín. U jejich příspěvku bylo výrazně napsáno, že se jedná o závěr diskuze, která tím byla ze strany redakce ukončena. Ke způsobu psaní poznámek v hodinách dějepisu se potom časopis několik let vůbec nevracel.¹⁰² Pozoruhodné také je, že ačkoli článek F. Řehoře se zabýval poznámkami, ostatní diskutující ho v diskuzi nereflektovali a vůbec se o něm nezmínili. Přesto tento učitel reagoval na předchozí článek a zjevně se do diskuze svým příspěvkem chtěl zapojit. Dalším zajímavým prvkem této diskuze je, že o rok později ve svém článku na již jiné téma se k diskuzi vracel I. Šnajdar¹⁰³ a oceňoval jednak závěr diskuze z pohledu metodiků a jednak to, že diskuze vůbec proběhla. Přál si, aby každý rok byla na stránkách *Dějepis ve škole* otevřena jedna metodická diskuze.¹⁰⁴

Psaní poznámek bylo nutností v době, kdy byl nedostatek učebnic, tedy krátce po roce 1948. Učitelé prý často sklouzávali k tomu, že celou hodinu diktovali žákům poznámky, které jim sloužily jako učebnice. Tento kritizovaný přístup na počátku padesátých let pomalu přestal být užívaný. S příchodem nových učebnic psaní poznámek do sešitů ustoupilo do pozadí, neboť žák měl učebnici a učitel málokdy říkal něco navíc. Proto se časopis *Společenské vědy ve škole* začal zabývat tématem psaní poznámek.¹⁰⁵

Byly stanoveny dvě základní zásady pro psaní poznámek – zásada účelnosti a přehlednosti. Žáci si měli psát poznámky v bodech a přehledně, aby se v nich snadno orientovali. Pokud byla k dispozici vhodná učebnice, poznámky sloužily především k procvičování, zpřesnění a utřídění poznatků. V případě, že učebnice stále chyběla, měl učitel nejprve představit kostru dané látky a nechat ji žáky zapsat, poté přistoupit k výkladu a teprve na konci nadiktovat shrnující zápis. Problematická byla pro žáky fáze přechodu mezi prací pouze s poznámkami nebo pouze s učebnicí. Žáci často odmítali měnit pracovní návyky a vyžadovali to, na co byli dříve zvyklí, tedy buď čistě práci s učebnicí, nebo s nadiktovanými poznámkami.¹⁰⁶

Učitel mohl psát poznámky nejen ve stručných bodech, ale také ve formě otázek a odpovědí. Pro vysvětlování pojmů a cizích slov mohl učitel nechat žáky, aby si zavedli

¹⁰² Další podnětné články o poznámkách se objevily v roce 1961.

¹⁰³ Autor byl v roce 1956 všude uváděn jako Ivan Šnajdar, v roce 1957 jako Ivan Šnajder, v obsahu ročníku dokonce jako I. Šnajdr. Ponecháváme všude podobu „Šnajdar“, neboť z obsahu článků se lze oprávněně domnívat, že se jedná o jednoho a téhož učitele pedagogické školy v Přerově.

¹⁰⁴ Šnajdar, I. K otázce opakování a zkoušení. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 227.

¹⁰⁵ Petřtyl, J. K metodice psaní..., c. d., s. 547–550.

¹⁰⁶ Tamtéž.

samostatné sešity, později jedním metodikem nazvané historické slovníčky.¹⁰⁷ Podle J. Petřtyla měl každý učitel poznámky svých žáků pravidelně a důsledně kontrolovat nejen po stránce obsahové, ale i po stránce formální a z hlediska pravopisu.¹⁰⁸ Dle názoru F. Boubelíka si měl učitel zápis předem připravit a psát ho žákům na tabuli. Žáci měli poznámky naprosto přesně okopírovat do svých sešitů, včetně různého podtržení.¹⁰⁹

Metody psaní poznámek učitelem mohly být různé. První způsob byl doporučován zkušeným učitelům – učitel mohl zapisovat poznámky na tabuli v průběhu svého výkladu, zatímco žáci jen vnímali, a po menším úseku, který byl vždy shrnut, si vše zapsali. Druhá metoda vhodná pro mladé učitele a doporučovaná na vyšší pedagogické škole spočívala v psaní zápisu až po vyložení látky – žáci si současně zápis opisovali do sešitů. Cizí slova, nová jména apod. zapisoval učitel na tabuli vždy průběžně. Do třetice mohl učitel připravit zápis na tabuli zezadu a otočit ho buď při výkladu, nebo po něm. Poznámky neměly nahrazovat učebnici, jejich hlavní význam spočíval v usnadnění domácí přípravy žáků. Psaní stručných poznámek nemělo zabrat více jak pět až sedm minut.¹¹⁰

Druhý z diskutujících učitelů shrnul dva obecné názory na psaní poznámek realizované ve formě základních přehledů učiva. První názor odmítal psaní přehledů, protože se žáci potom učili jen z nich, a ne z učebnic. Tento názor byl autorem považovaný za oficiální. Druhý názor považoval přehledy za užitečné a nápomocné pro výuku, neboť většina žáků nebyla z textu učebnice schopna vystihnout to podstatné. Tento názor byl sice nazván neoficiálním, zato ho dle autora podporovali učitelé z praxe. Přehled mohli využít i rodiče žáka pro pomoc svému dítěti nebo pro kontrolu a přezkušování. Psaní přehledů učilo žáky vybírat z učebnice to podstatné, šlo tedy i o nácvik dovednosti. Přehledy také napomáhaly učitelům při opakování.¹¹¹

I. Šnajdar nesouhlasil těmito navrženými metodami zápisu poznámek. Především druhý způsob výkladu navržený F. Boubelíkem považoval za nesprávný, neboť se žák nemusel aktivně zapojovat a soustředit na tvorbu poznámek, počkal na konec hodiny, vše si zapsal a doma se potom snažil v poznámkách zorientovat. Třetímu způsobu vytýkal, že

¹⁰⁷ Opatřil, S. Význam samostatné práce žáků a některé možnosti jejího rozvíjení při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 8, s. 360.

¹⁰⁸ Petřtyl, J. K metodice psaní ..., c. d., s. 547–550.

¹⁰⁹ Boubelík, F. Význam zápisu při vyučování dějepisu na II. stupni. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 120–121.

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Řehoř, F. S poznámkami ..., c. d., s. 214–217.

buď učitele, nebo žáka připraví příprava zápisu o celou přestávku. Sám navrhl jiný způsob psaní poznámek a to před výkladem, což žáka předem informovalo o tom, co se bude v hodině probírat a mohlo ho to více motivovat. Žáka podle něj nemohl zaujmout výklad, když nevěděl, co chtěl učitel vykládat.¹¹²

Další z diskutujících učitelů, J. Gruber, se ve svém článku přiklonil k metodám F. Boubelíka a preferoval především první z nich, postupné psaní zápisu rovnou při výkladu. Odmítl jednoznačnou kritiku I. Šnajdara.¹¹³ Zkušenosti učitelů v závěru diskuze shrnuli metodici V. Mejstřík a V. Habětín. Oba metodici se shodli s učiteli na tom, že učinit zápis je nutné a správné. Dále se ve svém článku příliš nevěnovali žákovskému zápisu do sešitů, ale spíše činnosti učitele, tedy zápisu na tabuli a využití tabule obecně. Tabule měla být využívána k různým druhům zápisu – informativního, průběžného, shrnujícího a srovnávacího. Zápis mohl mít také různé formy, kromě tradičního slovního zápisu se tabule využívala k náčrtům, kresbám, grafům, diagramům, statistickým tabulkám a jiným formám napomáhajícím názornosti výuky. Zápis na tabuli měl být logický, systematický, názorný, dobře členěný a přehledný, přiměřený věku žáků a odpovídající tomu, co učitel vykládal.¹¹⁴

Metodici ve svém příspěvku rozdělili zápisy na tabuli (a tím i do sešitu) na šest základních druhů. Průběžný zápis byl náročný pro učitele, ale snadný pro chápání žáků, proto byl doporučován pro nižší ročníky. Přehledný zápis před výkladem zavazoval učitele k předem připravenému myšlenkovému postupu a byl proto vhodný pro začínající učitele. Přehledný zápis po výkladu doporučovali pro témata, která nebylo vhodné přerušovat zápisem z důvodu obsahového nebo z důvodu sledu myšlenek a líčení učitele. Pro nejvyšší ročníky byl doporučován informativní zápis s osnovou výkladu, shrnující zápis a srovnávací zápis. První ze tří učinil učitel na začátku hodiny a žáci si případně do osnovy vpisovali další podstatné údaje nebo myšlenky. Shrnující zápis byl naopak zapsán až po dokončení výkladu. Žáky tím vedl k samostatnému výběru hlavních myšlenek a faktů z učebnice tak, aby odpovídaly zapsanému shrnutí. Pro srovnávací zápis využil učitel celou tabuli a na dvě strany zapisoval např. myšlenky dvou hnutí, čímž žákům jasně vyplynulo, co bylo společné a co odlišné. K tomu, který druh zápisu byl nejvhodnější,

¹¹² Šnajdar, I. K diskusi o významu zápisu při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 6, s. 260–261.

¹¹³ Gruber, J. Ještě k diskusi o významu zápisu při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 10, s. 463–464.

¹¹⁴ Mejstřík, V. – Habětín, V. Význam zápisu na tabuli při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 10, s. 464–467.

metodici dodali, že to nelze normativně stanovit a že to musí být ponecháno čistě na učiteli. Tím byla diskuze o psaní poznámek na mnoho let uzavřena.¹¹⁵

Poznatky o psaní poznámek a o vedení zápisu na tabuli shrnuli výše zmínění metodici následně do samostatné publikace, která vyšla v roce 1959 v SPN.¹¹⁶ Knihu na stránkách *Dějepis a zeměpis ve škole* pochválil D. Josef a to právě po stránce metod psaní poznámek. Knihu doporučoval ostatním učitelům ke studiu a tvrdil, že po prostudování této publikace stoupne úroveň vyučovacích hodin.¹¹⁷

V šedesátých letech se metodici opět začali vyjadřovat na stránkách časopisů k psaní poznámek a k psaní zápisu na tabuli. Samotným slovním zápisem se příliš nezabývali, spíše zdůrazňovali, že k zápisu mohl učitel pro názornost připojovat náčrtky nebo různá grafická znázornění, diagramy, grafy, statistické tabulky a další. Návrhy vhodných podob grafického znázornění určitých témat v některých číslech přinášely i pedagogické časopisy.¹¹⁸

E. Pechová otevřela čtvrtý ročník *Dějepis a zeměpis ve škole* kritickým pohledem na soudobé školství a na výuku dějepisu. Mimo jiné si na mušku vzala i zápis učitele na tabuli a poznámky žáků v sešitech. Zmiňovala, že stále někteří učitelé nepovažují poznámkové sešity žáků za důležité a že jsou spokojení, pokud žáci využívají jen učebnice. Také se autorce nelíbilo, když dal učitel žákům v psaní poznámek příliš volnosti a nechal je, aby si zaznamenávali poznámky z jeho výkladu sami. Tuto činnost považovala za příliš složitou myšlenkovou operaci pro žáky, která nevedla k cíli, neboť poznámky byly chaotické a chybné. Sešity žáků byly dle jejího názoru obrazem práce učitele a tímto přístupem si o sobě učitel příliš dobrý obraz nevytvářel.¹¹⁹

4.5 Samostatná práce

Oddělenou kapitolou v rámci metodických článků se ke konci padesátých let stala samostatná práce žáků. Spolu s výkladem učitele měla tvořit nedílnou součást výuky, učitel měl vést žáky k přemýšlení a k samostatné práci. Samostatnou prací nebylo to, že se žák doma sám učil. Do samostatné práce nebyla řazena ani samostatná práce

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Autory knihy byli V. Mejstřík, V. Habětín a H. Bartošková.

¹¹⁷ Josef, D. Názornost ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 2, č. 5, s. 159.

¹¹⁸ Mejstřík, V. Názornost ve vyučování ..., c. d., s. 240–242.

¹¹⁹ Pechová, E. K některým problémům ve vyučování dějepisu na školách II. cyklu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 1, s. 8–9.

s dokumentem, pokud byl využíván jako hlavní prostředek výuky, neboť pro žáky to prý bylo příliš těžké pro pochopení. Schopnost samostatně vysvětlit látku bylo třeba oddělit od schopnosti reprodukovat probrané učivo. Učitel měl žáky učit samostatně myslet ve společensko-historických představách, vysvětlovat události a jejich význam, pracovat s dějepisnou literaturou a přirozeně také jednat podle zásad socialistické mravnosti.¹²⁰

Nejběžnější bylo užití samostatné práce žáků při opakování a zkoušení. Za samostatné myšlení (a nikoliv za reprodukci) bylo považováno, pokud žák hovořil souvisle na širší téma nebo pokud naopak dokázal látku zredukovat na to nejdůležitější. Učitelé měli vést žáky už při vyučovací hodině k tomu, aby přemýšleli, analyzovali problém a tvořili závěry. K samostatné práci využívali učitelé také učebnice. Žáci měli postupovat od nejjednodušších cvičení, jako bylo vypsát jména historických osobností, po složitější operace, např. odpovídat na otázky nebo najít hlavní myšlenky textu. Samostatnou práci mohli učitelé využít při hodině nebo pro zadání domácí práce.¹²¹ Využití samostatné práce při hodině bylo časově velmi náročné a zadaný rozsah práce musel být velmi malý, aby žáci byli schopni práci dokončit a aby bylo možné práci zkontrolovat. Samostatnou práci mohl učitel rozvíjet i při práci s obrázky v učebnici, kdy nechal žáky obrázek popsat a vysvětlit. Stejně měl učitel využít samostatné práce při práci s mapou, nechat žáky vyhledat zmíněná místa, určit trasu a podobně.¹²² Pro samostatnou práci bylo předpokladem, že všichni žáci pracovali na tomtéž. I skupinová práce byla považována za druh samostatné práce.¹²³

4.6 Domácí úkoly

Pro výuku dějepisu měla velký význam domácí příprava žáka, která byla úzce propojená s prací ve vyučovací hodině. O domácích úkolech uceleně psal pouze S. Opatřil. Domácí úkoly měly řadu funkcí, z těch nejdůležitějších jmenujme upevnění učiva a chronologie, hlubší promyšlení učiva, zvýšení zájmu o předmět, návyk na samostatnou práci a rozvíjení vědomí odpovědnosti za přípravu do školy. Získat předepsané vědomosti měli žáci již ve škole, k tomu domácí úkoly sloužit neměly.

¹²⁰ Opatřil, S. Význam samostatné ..., c. d., s. 357–360.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Opatřil, S. Možnosti samostatné práce žáků při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 10, s. 456–457.

¹²³ Jersák, J. Některé metodické postupy při výchově k samostatnému myšlení na střední škole. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 3–4, s. 77–79.

Domácí úkoly neměly žáky přetěžovat, žáci neměli dostávat za domácí úkol k prostudování více jak dvě stránky textu. Zadávání úkolů mělo být promyšlené a ne nahodilé. Doporučováno bylo, aby domácí úkoly nebyly ukládány na konci hodiny nebo dokonce po zvonění, ale již v průběhu hodiny, např. po skončení výkladové části nebo ještě před samotným výkladem. Úkoly neměly být jednotvárné, naopak měly být co nejpestřejší. Nikdy nesmělo dojít k tomu, že by úkol nebyl zkontrolován.¹²⁴

Domácí úkoly bylo možné rozdělit na dva druhy – jeden druh byl reprodukcí (např. textu z učebnice) a druhý vlastní aktivní činností žáků. Úkol mohl obsahovat práci s textem učebnice, kdy žáci nejen četli a reprodukovali text, ale například vymýšleli nadpisy k odstavcům, což vedlo k vytvoření osnovy textu. Dále mohli žáci srovnávat určité jevy nebo události. Další domácí prací mohlo být pravidelné vedení chronologické tabulky nebo přehledu událostí v rámci určitého století, kalendáře určitých důležitých vývojových zvrátů (např. roku 1848). Žák si mohl jako domácí úkol připravit referát. Referát musel být v hodině přednesen spatra případně s použitím osnovy, žák nesměl referát pouze přečíst.¹²⁵

4.7 Opakování a shrnutí

Důležitou součástí hodin dějepisu bylo opakování a shrnutí, pro něž byly v osnovách přímo vyhrazeny hodiny. Opakování upevňovalo a prohlubovalo látku, zdokonalovalo znalosti, odstraňovalo formalismus a učilo žáky přemýšlet. Otázky a odpovědi žáků se měly lišit od běžného zkoušení a měla k nim být připojena hlubší analýza, syntéza a abstrakce.¹²⁶

Opakování mělo být systematické a mělo probíhat během celého roku. Vhodnou formou opakování byla beseda, domácí písemná práce nebo referáty s následnou debatou.¹²⁷ Když učitel neopakoval průběžně, byl na konci roku překvapen, kolik toho

¹²⁴ Opatřil, S. Domácí úkoly ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 8, s. 239–241.

¹²⁵ Tamtéž.

¹²⁶ Orlov, V. A. Jak shrnovat a uvádět v systém znalosti žáků při studiu tematu: „Imperialismus jako nejvyšší a poslední stadium kapitalismu.“ *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 4, s. 169–176.

¹²⁷ Andrejevová, F. I. Systém opakování v hodinách dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 4, s. 175–178.

žáci zapomněli a i v případě, že se mu nakonec podařilo vše zopakovat, příští rok si stejně nikdo nic nepamatoval. Jen průběžné opakování každou hodinu mělo šanci na úspěch.¹²⁸

V. Mejstřík dělil opakování na průběžné, souhrnné po tématech, čtvrtletní a závěrečné. Průběžné opakování nutilo žáky k pravidelné práci z hodiny na hodinu a díky němu si utvářeli i potřebné studijní návyky.¹²⁹ Závěrečné opakování nemělo být mechanickým shrnutím všech probraných témat, ale mělo se zaměřit pouze na nejdůležitější témata. Otázky pro závěrečné opakování měly mít všeobecný charakter, nešlo o detailní znalost fakt, ale o celkové porozumění historickému vývoji.¹³⁰

Zajímavým způsobem opakování mohl inspirovat ve svém článku L. Podmele. Popisoval různé příklady z praxe, kdy například jedna učitelka nechala žáky v různých knihách vyhledat a založit obrázky, související s opakovaným tématem.¹³¹

4.8 Zkoušení a hodnocení

Cílem zkoušení bylo zjistit, zda měl žák osvojené požadované vědomosti, zda dobře rozuměl probrané látce a zda dovedl své vědomosti používat. Zkoušení bylo tradičně dvojího druhu – individuální ústní a hromadné písemné. Učitelé měli vždy největší problém s tím, jak při zkoušení jednoho žáka zaměstnat zbytek třídy a také jak v co nejkratším čase vyzkoušet co nejvíce žáků. Podle výpočtů F. Hájka učitel individuálním zkoušením ztratil zhruba 30 % veškerého vyučovacího času, kdy se věnoval pouze jednomu žáku a zbytek třídy byl pasivní. Prvním způsobem, jak toto odstranit, bylo spojení kontroly vědomostí s vyučovacím procesem, což mohli učitelé realizovat např. formou klasifikované samostatné práce. Dalším způsobem bylo orientační frontální zkoušení celé třídy najednou.¹³² Třída mohla být také zaměstnána tím, že ostatní žáci vytvářeli a pokládali otázky zkoušenému a hodnotili projev zkoušeného po obsahové i formální stránce.¹³³ Vzájemné zkoušení žáků využíval i L. Podmele, který vždy poté, co zkoušený žák dokončil souhrnný výklad tématu, nechával klást otázky

¹²⁸ Hrabětová, A. Způsoby opakování a zkoušení v dějepisu a ústavě. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 22–26.

¹²⁹ Mejstřík, V. Zkoušení a hodnocení ..., c. d., s. 415–421.

¹³⁰ Stračár, E. K otázce závěrečného opakovania v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 9, s. 262–264.

¹³¹ Podmele, L. Výchovný význam opakování dějepisného učiva. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 5, s. 142–143.

¹³² Hájek, F. Hodnocení a klasifikace v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 2, s. 32–34.

¹³³ Hrabětová, A. Způsoby opakování ..., c. d., s. 22–26.

ostatní žáky. Tyto žáky vyvolával učitel a nesměli se ptát na to, co již bylo řečeno. To je mělo nutit sledovat průběh zkoušení.¹³⁴ Takovéto vzájemné zkoušení důrazně odmítal V. Mejstřík.¹³⁵

V roce 1957 se I. Šnajdar pokusil na stránkách *Dějepis ve škole* rozvinout diskuzi o opakování a zkoušení. Jako velký problém tehdejšího školství viděl to, že se ve všech předmětech velké opakování a zkoušení odehrávalo ve stejnou dobu krátce před uzavřením klasifikace. Řešení neviděl v přesunutí opakování nebo rozdělení klasifikačních období po jednotlivých předmětech, ale spíše se snažil žákům ulehčit zkoušení z dějepisu. V takto vytížených obdobích povoloval žákům, aby si sami připravili, z čeho mají být zkoušení. Konstatoval, že „síly každého žáka mají totiž jen určité hranice,“¹³⁶ a proto se snažil žáky nepřetěžovat. Žáci díky tomuto způsobu zkoušení měli lepší známky, dobré znalosti alespoň z některých témat a lepší postoj k výuce dějepisu. Navíc nebyli tolik přetěžováni.¹³⁷ Zmírnit přetěžování žáků bylo možné také tím, že se nemuseli učit všechno, ale že jim dal učitel možnost si doma připravit osnovu tématu, kterou mohli použít jako pomůcku při zkoušení. Tím se škola přibližovala reálnému životu, neboť pokud má dospělý člověk veřejně vystupovat, činí tak většinou podle předem promyšlené osnovy, kterou případně použije jako vodítko i při samotném proslovu.¹³⁸

D. Josef viděl problém ústního zkoušení v malé výřečnosti žáků. Zatímco žáci pátých tříd hovořili při zkoušení v celých větách a správně, žáci desátých tříd měli se souvislou řečí problém. Toto přisuzoval malé slovní zásobě žáků, neboť odhadoval, že od páté třídy do desáté vzrostl objem látky dějepisu zhruba pětkrát, zatímco slovní zásoba žáka se jen ztrojnásobila. Pokud žák hovořil souvisle ale s chybami a učitel ho často přerušoval a opravoval, mohlo to vést ke ztrátě sebevědomí žáka, který se potom bál mluvit i v ostatních předmětech. Doporučeno bylo spíše, aby učitel nechal žáka mluvit a poté důsledně všechny chyby opravil.¹³⁹

Důvodem k neúspěchu u zkoušky nemusela být jen žákova nepřipravenost nebo nevýřečnost, ale mohl jím být i sám učitel a jeho špatný způsob kladení otázek. Chybou bylo, pokud se učitel ptal jinými slovy a odbornými pojmy než jaké vykládal nebo jaké

¹³⁴ Podmele, L. Metodika vyučování ..., c. d., s. 20.

¹³⁵ Mejstřík, V. Zkoušení a hodnocení ..., c. d., s. 420.

¹³⁶ Šnajdar, I. K otázce opakování ..., c. d., s. 228.

¹³⁷ Tamtéž, s. 227–228.

¹³⁸ Podmele, L. Výchovný význam ..., c. d., s. 142–143.

¹³⁹ Josef, D. K otázce nevýřečnosti žáků při zkoušení. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 10, s. 466–467.

byly použity v učebnici. Často se stávalo, že i pomocné otázky v učebnici byly samy o sobě špatně formulované, přesto je někteří učitelé používali při zkoušení. Učitel Z. Tockstein doporučoval klást takové otázky, které by žáka nemohly žádným způsobem zmást. Podle něj bylo vhodné kupříkladu otázku „*Jak vznikala města?*“ nahradit obecnější otázkou „*Vypravuj všechno, co víš o městech!*“.¹⁴⁰

Dalším problémem ústního zkoušení byla reprodukce učiva z učebnice. Proti ní bojovali učitelé různými formami samostatné práce a domácích úkolů (viz výše), ale mohli ji potlačit právě kladením vhodných otázek při zkoušení. J. Dvořák své žáky zkoušel tak, že je nechával vyprávět o jednom období, ale v různých geografických oblastech. Zpočátku se setkal s odporem žáků i rodičů proti tomuto netradičnímu způsobu zkoušení, neboť žákům nestačila pouhá reprodukce učiva, ale museli prokázat schopnost přemýšlet a dávat do souvislostí události národních a světových dějin. Nakonec ale prý všechny přesvědčil o potřebě tohoto druhu zkoušení pro budoucí život svých žáků. Kromě první rozsáhlejší otázky kladl žákům při zkoušení ještě druhou otázku ze starší látky a to takovým způsobem, aby museli dát do souvislosti jevy minulé a soudobé, čímž je nutil ke sledování tisku a rozhlasu a zároveň tím během zkoušení průběžně po celý rok opakoval.¹⁴¹

Zkoušení nemuselo probíhat pouze ústní formou pro jednotlivce, ale třída mohla být zkoušena písemně celá najednou. Z dnešního pohledu bývají často zaměňovány pojmy didaktický test a písemná práce nebo písemné zkoušení. V padesátých a šedesátých letech se pojmy důsledně odlišovaly. Testy (bez přízviska didaktické) byly propagovány ve třicátých letech V. Příhodou, ale po roce 1948 se zdály být nevědeckými a nebyly doporučovány. Naopak písemné zkoušky jako prověrku žakových vědomostí, schopností a dovedností tehdy učitelé vítali.¹⁴²

Písemné zkoušky se doporučovalo psát po dobrání tematického celku. Jejich výhodou bylo, že ukazovaly celkový stav vědomostí ve třídě.¹⁴³ Vztah k písemným zkouškám se během sledovaného období proměňoval. Na počátku šedesátých let nebyly písemné zkoušky doporučovány vůbec, neboť se jimi (podle autorky článku o problémech ve školství) dala zjišťovat pouze znalost fakt, což bylo po obsahové stránce

¹⁴⁰ Tockstein, Z. Souvislost mezi výkladem a stylizací otázek v dějepisném vyučování. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 4, s. 177–178.

¹⁴¹ Dvořák, J. Dějepis je víc než data a fakta. *Učitelské noviny*, 1960, roč. 10, č. 51–52, s. 14.

¹⁴² Odpovědi na dotazy ze školní praxe. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 9, s. 288.

¹⁴³ Hrabětová, A. Způsoby opakování ..., c. d., s. 22–26.

nepřípustné. Holá fakta bez ideologického kontextu metodici odmítali a zjišťování myšlenek v písemné formě se na počátku šedesátých let nedoporučovalo, v některých předmětech se dokonce písemné zkoušení zakazovalo.¹⁴⁴ V roce 1963 psal F. Hájek o tom, že písemné zkoušení bylo možné pouze po dohodě s ředitelem a mohlo trvat jen několik minut. Výsledky těchto zkoušek měly být pouze orientační a neměly se z nich vyvozovat klasifikační závěry.¹⁴⁵

Hodnocení zkoušek a především známky na závěrečném vysvědčení významně vnímali nejen učitelé a rodiče, ale také stát. Znamky spolurozhodovaly o tom, kam doporučila škola žáka v jeho dalším životě, zda ke studiu nebo k práci, případně do jaké profese. Hodnocení sloužilo i pro porovnání jednotlivých škol mezi sebou, proto se často ozývalo volání na jednotný systém požadavků a měřítek pro hodnocení, aby se stalo srovnání objektivním. Za nejpřesnější bylo považováno číselné hodnocení, od písemného slovního hodnocení se upouštělo, neboť bylo nedostatečně přesné.¹⁴⁶

Kritéria pro hodnocení se pokusil nastínit V. Mejstřík. Učitel měl hodnotit faktografii, chronologii, orientaci na mapě, schopnost vyvozovat správné závěry, spisovný projev a pevnost osvojení látky. Podstatné podle něj bylo odlišit malé podružné chyby způsobené nedostatečnou pevností poznání od hrubých chyb, které svědčily o neznalosti látky. Při hodnocení měl učitel přihlížet i k věku, individuální zvláštnosti žáka a k výjimečnosti celé situace ústní zkoušky.¹⁴⁷

4.9 Závěrečné zkoušky

Závěrečné zkoušky byly běžnou součástí ukončení vzdělání na školách III. stupně. Na gymnáziích byl do roku 1952 dějepis povinným předmětem pro závěrečné zkoušky, později se stal volitelným.¹⁴⁸ Závěrečné zkoušky na školách III. stupně byly nazývány tradičně maturitami. Otázky byly zprvu určovány centrálně, od školního roku 1964/65 se však můžeme v časopisech dočíst, že nově otázky připravovali učitelé na školách. Otázky byly poté schváleny předmětovou komisí a ředitelem školy. Z dnešního pohledu je

¹⁴⁴ Pechová, E. K některým problémům ..., c. d., s. 8–9.

¹⁴⁵ Hájek, F. Hodnocení a klasifikace ..., c. d., s. 32–34.

¹⁴⁶ Mejstřík, V. Zkoušení a hodnocení ..., c. d., s. 416.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 420–421.

¹⁴⁸ Pravdová, M. Několik poznámek k závěrečným zkouškám z dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 5, s. 215–217.

pozoruhodné, že se v této době maturitní otázky předem žákům nesdělovaly.¹⁴⁹ Od centrálně zadávaných otázek se upustilo, aby mohla být zohledněna přímo práce učitele na dané škole. Při zkoušce měl mít žák k dispozici mapy a obrazový materiál. Jádrem otázek měly být československé dějiny vhodně doplněné o dějiny světové. Celkem učitelé vytvářeli 25 dvojotázek. Bylo doporučeno, aby první otázka byla širší a požadovala po maturantovi diachronní a synchronní srovnání, druhá otázka měla být užší a konkrétnější.¹⁵⁰ Otázky měly být kombinovány tak, aby jedna byla z novějších a jedna ze starších dějin.¹⁵¹

Patnáctiminutové maturitní zkoušení bylo i kritizováno, neboť se po žácích vyžadovala přílišná faktografie místo souhrnného chápání historických procesů. Návrhy na změnu podoby maturitních zkoušek předložila ve svém článku L. Schücková. Prvním z jejích návrhů bylo psaní samostatných maturitních prací, dnes bychom je nazvali seminárními nebo ročníkovými pracemi. Žáci takovéto práce psali během celého posledního školního roku. Úskalím prací bylo, že se z velké části jednalo o kompilace, které nepřinášely nic nového. Práce byly zahrnuty do hodnocení maturity různým způsobem – někdy nahrazovaly jednu ze dvou otázek, mohly být východiskem pro rozhovor se zkoušejícím nebo byly hodnoceny samostatně a neměly vliv na klasifikaci. Práce mohla ovlivnit i posudek komise ohledně přihlášky na vysokou školu.¹⁵²

O maturitních pracích na střední průmyslové škole pro pracující psala také J. Poláčková. Na jejím příspěvku do *Učitelských novin* byly zajímavé především dvě informace. Předně o psaní maturitní práce z dějepisu a také že o maturitu z tohoto předmětu byl na technické škole nebývale velký zájem. Po prvních letech, kdy se jednalo o výše zmíněné kompilační práce, se na škole podařilo tento problém překonat. Žáci začali psát práce na témata z dějin závodů, ve kterých pracovali. Někde se dokonce zabývali výzkumem, k psaní využívali studium archivních materiálů a pracovali i s pamětníky, např. v případě prací s tématy odboje za druhé světové války. Diskuze o připravené práci zahajovala maturitní zkoušku z dějepisu, jednalo se v podstatě o

¹⁴⁹ Dvořák, J. Připravujeme se na maturitní zkoušky z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 7, s. 183.

¹⁵⁰ Pechová, E. Poznámky k maturitní zkoušce z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 8, s. 228.

¹⁵¹ Dvořák, J. Připravujeme se ..., c. d., s. 138.

¹⁵² Schücková, L. Pokus o modernizaci maturitních zkoušek z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 34–36.

obhajobu práce. Absolventi této střední školy zpětně oceňovali psaní práce, obzvláště pokud dále studovali na vysoké škole.¹⁵³

Jinou možností pro změnu maturitní zkoušky byla praktická zkouška z dějepisu. Při praktické zkoušce pracoval žák s texty a hmotnými památkami. Buď psal žák tři hodiny písemnou klauzurní práci, nebo třicet minut rozebíral vybrané exponáty v galerii nebo muzeu. Takovýto způsob zkoušky podle autorky návrhu prokazoval, zda má žák o předmět skutečný zájem či zda ho zvolil jen jako únikovou cestu. Praktická zkouška byla úspěšně experimentálně ověřena na několika školách. L. Schücková navrhovala, aby praktická zkouška byla skládána zároveň s tradiční ústní zkouškou.¹⁵⁴

Ve školním roce 1967/68 se stal dějepis po patnácti letech opět povinným předmětem maturitní zkoušky pro studenty humanitních větví SVVŠ.¹⁵⁵ Dějepis tím nahradil do té doby povinnou zkoušku z matematiky. Pokud chtěl žák přírodovědné větve skládat zkoušku z dějepisu, musel o povolení požádat ředitele školy. Povinná maturitní zkouška obsahovala pouze národní dějiny, ačkoli žáci se na středních školách věnovali více dějinám světovým.¹⁵⁶

V roce 1951 informoval ve *Společenských naukách ve škole* B. Pavel o zavedení závěrečných zkoušek pro žáky posledního ročníku tzv. střední školy (tedy při ukončení povinné školní docházky na školách II. stupně). Zkoušky byly v součinnosti se soudobým aktuálním tématem, bojem proti propadání žáků. Zkoušky měly také pomoci žákům s výběrem povolání nebo se směřováním dalšího studia. V prvním roce těchto zkoušek byl dějepis jedním ze čtyř volitelných předmětů pro závěrečné zkoušky.¹⁵⁷ O rok později patřil do skupiny pouze tří volitelných předmětů a autorka jiného článku o závěrečných zkouškách si stěžovala, že si dějepis vybralo v předchozím roce velmi málo žáků, což svědčilo o jeho neoblibě.¹⁵⁸

Otázky pro tyto zkoušky byly stejně jako maturitní otázky zadávány centrálně, což někteří učitelé kritizovali, neboť by rádi formulovali otázky podle toho, co konkrétně s žáky probrali. Dále kritizovali, že zkouška nebyla dostatečně objektivní, když otázky

¹⁵³ Poláčková, J. Dějepis a maturitní domácí práce. *Učitelské noviny*, 1964, roč. 14, č. 9, s. 4.

¹⁵⁴ Schücková, L. Pokus o modernizaci ..., c. d., s. 34–36.

¹⁵⁵ Schücková, L. Maturitní zkoušky z dějepisu ve školním roce 1967–8. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 6, s. 169–170.

¹⁵⁶ Dvořák, J. Povinné maturity z dějepisu. *Učitelské noviny*, 1968, roč. 18, č. 39–40, s. 4.

¹⁵⁷ Pavel, B. Závěrečné zkoušky na středních školách. *Společenské vědy ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 9–10, s. 396–397.

¹⁵⁸ Baxová, J. Jak připravovat žáky k závěrečným zkouškám. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 6, s. 279–280.

vybíral pro žáky jejich učitel, který záměrně dával slabším žákům lehčí otázky.¹⁵⁹ U zkoušky obdržel žák z celkového počtu patnácti otázek dvě, první byla obsáhlejší, druhá užší a spíše zaměřená na světové dějiny. Přehled otázek se stručným výkladem podala ve svém článku M. Pravdová v roce 1953.¹⁶⁰

4.10 Odborné učebny

Na některých školách byly v šedesátých letech na doporučení metodiků zakládány odborné dějepisné učebny, někdy zvané pracovny. V učebnách byl prostor především pro nástěnné názorné pomůcky, zároveň byly vybaveny promítací technikou a bylo v nich instalováno zatemnění. První příklady odborných dějepisných pracoven byly popsány v roce 1964. V *Dějepis a zeměpis ve škole* se učitelé mohli inspirovat učebnou, která měla sloužit pro výuku dějepisu a občanské výchovy pro všechny ročníky školy. Zadní stěnu učebny tvořila synchronizační tabulka rozdělená svisle po stoletích a vodorovně pro dějiny světa, SSSR a ČSSR. Období vývoje společnosti byla značena odlišnými barvami. Boční stěna sloužila pro porovnání stavebních slohů a pro aktuální nástěnky. Ve třídě byl i promyšlený závěsný systém pro mapy a obrazy (viz příloha VI.) a žákům byly k dispozici soubory atlasů.¹⁶¹ V *Učitelských novinách* ve stejném roce popsal pracovnu dějepisu méně detailně další učitel dějepisu. Pracovna na jeho škole byla vybavena skromně, na zdech stále viselo sedm nejdůležitějších map, nástěnné obrazy učitel podle potřeby obměňoval, ve třídě byla příruční knihovna a taktéž byly žákům k dispozici atlasy.¹⁶²

Další příklad názorného vybavení učebny dějepisu uvedl jindřichohradecký učitel J. Muk. Tak jako v předchozím případě využil zadní stranu učebny pro srovnání událostí v čase. Nechal zhotovit tři metry dlouhý přehled, do kterého chronologicky zařadil důležité události. Ve čtyřech pásech zařadil v souladu s marxistickým učením o základně a nadstavbě do spodního pásu hospodářské dějiny, nad ně dějiny všeobecné, nad ně československé dějiny a úplně nahoru kulturní dějiny. Cílem takového přehledu bylo, aby

¹⁵⁹ Paříková, R. O závěrečných zkouškách z dějepisu na střední škole. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 550–552.

¹⁶⁰ Pravdová, M. Několik poznámek k ..., c. d., s. 215–217.

¹⁶¹ Brůžková, L. – Brůžek, Z. Pracovna dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 6, s. 153–154.; O tomto článku informoval a citoval z něj i časopis *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*. Viz též *Z našich pedagogických časopisů. Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1964–65, roč. 4, č. 1, s. 16b.

¹⁶² Horáček, F. Jsou pracovny dějepisu problematické? *Učitelské noviny*, 1964, roč. 14, č. 16, s. 5.

si žák uvědomil časovou souvztažnost jednotlivých událostí a jejich závislost na hospodářství a jejich vliv na kulturu. Pro stavební slohy byly použity regionální památky. Tak se dostal učitel na třech metrech od skupiny spoutaných otroků k raketě, od poraženého vojína od Thermopyl k hákovému kříži, od keltské hlavy z opuky až k ústavě ČSSR a od Diskobola až k pavilonu na Bruselské výstavě z roku 1958.¹⁶³

Jiný zajímavý nápad na výzdobu učebny přinesl učitel V. Prokop z Nového Sedla u Sokolova. Ve své učebně dějepisu na stěnu překreslil mapu Československa a zakreslil do ní všechna místa, která byla zmíněna v učebnicích pro 7.–9. ročník. „Žáci na požádání přinesli velké množství pohlednic hradů, zámků a měst. Obrázky nejdůležitějších hradů jsem přiklížil na papírové pивní tácky a přilepil na příslušná místa na mapě.“¹⁶⁴ Místa, která nebyla znázorněna přímo pohlednicí, označil autor štítky, které doplnil schematickými značkami (např. kalich pro místa spojená s husitstvím). Mapa neměla nahradit historický atlas, ale sloužila při každé hodině, žáci ji měli stále na očích a její výhodou bylo, že ji bylo možno podle potřeby měnit nebo doplnit. Podobnou mapu na stěnu zhotovil i pro region Sokolovska. Nástěnku ve třídě obohacoval vlastními jednoduchými kresbami, modely pro pracovní zhotovili žáci při pracovním vyučování.¹⁶⁵

Odborné učebny měly ale i své kritiky. Ti jim vytýkali, že neplní svou funkci, neboť je učitelé a žáci plně nevyužívali. Často by podle nich výuka vypadala stejně v odborné učebně i v normální třídě.¹⁶⁶

4.11 Nástěnky

Významným a populárním prvkem pro zvýšení názornosti vyučování dějepisu byla historická nástěnka. Na nástěnce měla být pomocí textů a především obrázků doplňována probíraná látka. V padesátých letech při nedostatku učebnic nebo při nedostatku obrázků v nich se nástěnka stala významným pomocníkem pro výuku. Jaká měla být správná nástěnka? Především měla být ve shodě s právě probíranou látkou, neměla ani předbíhat výklad učitele, ani se za ním opožďovat. Na nástěnku měli učitelé

¹⁶³ Muk, J. Dějepisné přehledy pro odborné učebny. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 5, s. 139–140.

¹⁶⁴ Prokop, V. Několik pomůcek pro dějepisnou pracovní. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 4, s. 140.

¹⁶⁵ Prokop, V. Několik pomůcek ..., c. d., s. 140–141.

¹⁶⁶ Fafková, V. Progresivní metody ve vyučování dějepisu na školách II. cyklu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 1, s. 9–11.

umístit výstřižky, které byly základní pro ideologické pochopení probíraného jevu. Nástěnka měla doplňovat a rozšiřovat to, co bylo řečeno v hodinách. K tomu měla celé téma vhodně aktualizovat. K nástěnce měli učitelé odkazovat ve výkladu, aby o ni vzbudili zájem. Nástěnka měla být obměňována pravidelně a co nejčastěji, aby mohla zahrnovat co nejmenší úsek probírané látky do hloubky a aby nezevšedněla.¹⁶⁷

Aby se nástěnka nestala jen dekorací chodby školy, museli s ní učitelé pracovat. Standardním způsobem práce bylo odkazovat žáky na další materiál ke studiu, který byl na nástěnce. Mohla být využita i pro samostudium žáků, kdy se učitelé pravidelně žáků tázali na věci, které záměrně nevyložili v hodině, aby si je žáci sami mohli nastudovat na nástěnce na chodbě.¹⁶⁸

Zajímavým nápadem bylo vytvoření přenosné nástěnky. Pro každou třídu měl učitel dějepisu jednu nástěnku. Na nástěnku připravil materiál potřebný pro danou hodinu dějepisu a žáci si ji vyzvedli před první hodinou v den, kdy měli dějepis. Pověsili ji na určené místo ve třídě a během dne, ještě před hodinou dějepisu, si prohlédli obrázky. Nástěnka zůstala ve třídě i po výkladu, aby si žáci mohli prohlédnout případně obrázky znovu.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Petryl, J. Úloha nástěnky při vyučování dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 7, s. 323–326.

¹⁶⁸ Frélich, A. Vyučovat dějepisu zajímavě. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 4, s. 167–170.

¹⁶⁹ Merunka, Z. Školní dějepisný archív a jeho využití ve vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 3–4, s. 82.

5. POMŮCKY PRO VÝUKU DĚJEPISU

Pro vyučování dějepisu se používaly a používají různé pomůcky. Použití pomůcek má za cíl především zvýšit názornost výuky, přiblížit látku žákům, usnadnit její výklad a pochopení a oživit hodinu. Zároveň pomůcky mohou propojovat dějepis s jinými předměty. Hlavní pomůckou (pokud ovšem může být za pomůcku vůbec považován) byl výklad učitele a samozřejmě učebnice. Tomu, jak měl vypadat výklad učitele a jak se mělo pracovat s učebnicí, jsme se již věnovali (viz str. 31 a následující). Tato kapitola se zaměřuje na další názorné pomůcky pro výuku dějepisu, o kterých se učitelé mohli dočíst na stránkách pedagogických časopisů.

Pomůcky plnily při vyučování celou řadu funkcí:

1. poskytovaly žákům podklad pro vytvoření správných představ
2. rozvíjely poznávací schopnosti žáků
3. vzbuzovaly zájem a podněcovaly zvědavost žáků
4. pomáhaly rozvíjet myšlení žáků
5. pomáhaly rozvíjet samostatnou práci žáků
6. pomáhaly s výchovou žáků, s vytvářením „správného“ přesvědčení
7. pomáhaly rozvíjet estetické cítění žáků¹⁷⁰

Problémem pomůcek v dějepise byl především nedostatek financí. V poválečné době byl dokonce kabinet dějepisu jedním učitelem nazván vzhledem k vybavení pomůckami „pokojem poustevníka“.¹⁷¹ Tvorbu pomůcek zajišťovala tzv. komise pro typizaci a standardizaci učebních pomůcek dějepisu. Druhý zásadní problém, tedy vzájemný nesoulad některých pomůcek (např. obrázků v učebnicích a nástěnných obrazů v kabinetech dějepisu), byl zapříčiněn tím, že tato komise nespolupracovala s tzv. komisí pro osnovy a učebnice.¹⁷²

Na počátku šedesátých let se více diskutovalo o vybavení školních kabinetů a o systematické výrobě pomůcek usnadňujících názorné vyučování a naplňujících ideologii těsného spojení školy se životem. Velké rozdíly byly mezi venkovskými a městskými

¹⁷⁰ Michovský, V. Jednotný systém názorných pomůcek pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 2, s. 26–27.

¹⁷¹ Kolektiv učitelov VIII. strednej školy J. Švermu, Bratislava. Ako si pripravujeme pomôcky pre vyučovanie dejepisu na strednej škole. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 8, s. 373.

¹⁷² Mejstřík, V. Názorné pomůcky ve vyučování dějepisu a jejich využití. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 4, s. 163.

školy. Malé venkovské školy měly systematizací přidělu pomůcek být vybaveny stejně dobře jako velké městské školy. Dodávání pomůcek zajišťovala tzv. Služba škole, která ovšem ne všude pracovala tak kvalitně, jak se od ní očekávalo.¹⁷³ O používání názorných pomůcek při výuce uspořádal časopis *Dějepis a zeměpis ve škole* na počátku šedesátých let anketu, jejíž dílčí výsledky zveřejnil v červnu 1961 (viz příloha IV.). Výsledky ankety byly velmi zajímavé a průřezově se k nim ještě vrátíme v následujících podkapitolách. Pro vybavení kabinetu dějepisu bylo podstatné, že v odpovědi na první anketní otázku učitelé psali, že se obecně zlepšilo vybavení jejich kabinetů především mapami, ale stále byl nedostatek nástěnných obrazů. Podle svých vyjádření učitelé nejvíce využívali mapy a obrazové soubory.¹⁷⁴

Kabinety dějepisu měly být do budoucna jednotně vybaveny dle stejného systému. Vybavení mělo obsahovat základní sbírky názorných pomůcek všeho druhu, knihovnu a materiál regionálního charakteru. První dvě části měly být celostátně organizované, za poslední byla zodpovědná škola a kraj. Základní sbírka měla obsahovat dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky. Mezi dvojrozměrné pomůcky patřily mapy a plány (viz podkapitola Historická mapa), obrazy, reprodukce uměleckých děl, kresby, fotografie (viz podkapitola Historický obraz), filmy, diafilmy, diapozitivy, gramofonové desky, magnetofonové záznamy (viz podkapitola Moderní audiovizuální pomůcka). Mezi trojrozměrné pomůcky patřily modely, nástroje, zbraně, nářadí, odlitky, regionální archeologické nálezy a mnohé další. Do knihovny měla být zařazena díla odborná, přehledová i umělecká (viz podkapitola Literatura).¹⁷⁵ Jednotný systém pomůcek měl vzniknout pro všechny předměty na škole, což by umožňovalo lepší vzájemné propojení předmětů. V případě dějepisu se nejčastěji hovořilo o propojení se zeměpisem, českým jazykem a fyzikou.¹⁷⁶

V časopisech se učitelé mohli setkat i s odlišným, jinak strukturovaným dělením názorných pomůcek, než jak ho pro potřeby dějepisného kabinetu popsala J. Holinková. M. Pravdová rozčlenila názorné pomůcky na klasické a moderní. Mezi moderní pomůcky zařadila film, diafilm, audio záznamy, rozhlas a televizi; všechno ostatní patřilo podle ní do klasických pomůcek.¹⁷⁷

¹⁷³ Holinková, J. Vybavení kabinetů dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 244–245.

¹⁷⁴ Janovský, J. Anketa o používání ..., c. d., s. 304–305.

¹⁷⁵ Holinková, J. Vybavení kabinetů ..., c. d., s. 244–245.

¹⁷⁶ Michovský, V. Jednotný systém ..., c. d., s. 28.

¹⁷⁷ Pravdová, M. Názorné pomůcky ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 242–245.

Třetí odlišné dělení pomůcek vytvořil V. Michovský, který rozdělil pomůcky na bezprostřední a zprostředkující. Bezprostřední pomůcky byly přímé pozůstatky minulosti, např. archeologické vykopávky. Většina z nich byla umístěna v muzeích, tím pádem se daly využít především při exkurzích. Zprostředkující pomůcky dále rozdělil na trojrozměrné, dvojrozměrné a zvukové. Trojrozměrné pomůcky byly různé modely (viz příloha VII.), magnetická tabule a plastická mapa. Tyto pomůcky mohly v některých případech nahradit bezprostřední materiál. Mezi dvojrozměrné pomůcky (dále je ještě rozděloval až do zbytečných podrobností) zařadil nástěnné historické obrazy, reprodukce malířských děl, fotografie, diagramy, grafy, historické mapy, obrazové soubory, flanelografy, školní tabule a světelné pomůcky (diapozitivy, diafilmy, film, televize). Zvukovými pomůckami byly gramofonové desky a magnetofonové pásky.¹⁷⁸

Mezi těžko zařaditelné pomůcky patřila moderní flanelová tabule, někdy zvaná flanelograf. Jednalo se o desku potaženou textilií, na kterou se přidávaly jiné textilní části, např. mapy, pojmy, nákresy. Taková tabule se mohla uplatnit stejně jako magnetická tabule.¹⁷⁹ K jejímu používání docházelo při znázornění bitev, při tvorbě diagramu,¹⁸⁰ při práci s mapou nebo s uměleckými slohy. Flanelová tabule byla vhodným pomocníkem pro učitele, kteří nedovedli dobře kreslit. Vše mohli mít připravené předem a nemuseli v hodině tvořit nákresy na tabuli; mapky a jiné potřebné části mohl pro tabuli vytvářet např. dějepisný kroužek. Práce s flanelovou tabulí byla oproti kreslení nákresů na tabuli mnohem rychlejší a díky tomu přinášela cennou úsporu času při vyučovací hodině. Materiál vyrobený pro tuto tabuli byl velmi odolný, proto se dal použít i v dalších letech a mohl být dle potřeby libovolně kombinován.¹⁸¹

Z nedostatku pomůcek nebo z potřeby vlastní seberealizace vytvářeli učitelé často velmi zajímavé pomůcky sami. V roce 1960 byla v *Učitelských novinách* vypsána soutěž, nejlepší pomůcky měly být jednak vystaveny, jednak navrženy do výroby. Žádný rozsáhlý článek o uzavření a vítězích soutěže již noviny nevytiskly.¹⁸²

¹⁷⁸ Michovský, V. Jednotný systém ..., c. d., s. 26–31.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 30.

¹⁸⁰ Tamtéž.

¹⁸¹ Dokoupilová, M. – Dokoupil, L. Práce s flanelovou tabulí v hodinách dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 6, s. 172.

¹⁸² Soutěž pro dějepisce. *Učitelské noviny*, 1960, roč. 10, č. 46, s. 8.

5.1 Historická mapa

Důležitá poučka, se kterou se seznámí snad každý student učitelství dějepisu, zněla v podání z padesátých let zhruba takto: „Neměli bychom probírat žádnou událost bez geografického umístění.“¹⁸³ Historická mapa nebo mapa obecně měla být pevnou součástí výuky dějepisu. Map bylo několik druhů a způsobů práce s nimi se dalo také vymyslet a využít rozličné množství. Na stránkách pedagogických časopisů tomu byl věnován dostatek prostoru. Například časopis *Dějepis a zeměpis ve škole* nabídl učitelům přehled vydaných nástěnných dějepisných map z let 1955–1960.¹⁸⁴

Mapy pro výuku dějepisu se obecně dělily na geografické (fyzikální), historické, obrysové a někdy k nim byl řazen i schematický náčrtek (tzv. kartogram).¹⁸⁵ Historická mapa zachycovala politickou situaci dané země ve stanoveném období. V. Mejstřík dělil historické mapy na velké zevšeobecňující (např. mapa Evropy v době stěhování národů) a menší schematické (např. mapy vývoje českého státu). Mapa by podle něj neměla být přeplněna detaily, které odváděly pozornost od daného historického jevu.¹⁸⁶ Jiné dělení map nabídla M. Pravdová. Rozdělila mapy na nástěnné, regionální, dokumentární a pomocné. K nástěnným mapám patřily i mapy příruční a mapky v učebnici, které byly dále děleny na přehledné a tematické. Regionální mapy zachycovaly v různé podobě menší region nebo město. Dokumentární mapy byly samy o sobě historickým artefaktem, příkladem může být Klaudiánova mapa. Pomocnými mapami byly míněny zeměpisné mapy, překrývací mapy (=foliograf, průsvitné folie), plastické mapy, obrysové mapy, slepé mapy, světelné mapy (požívané často v muzeích) a historické atlasy.¹⁸⁷

V hodinách dějepisu měl učitel využít geografickou fyzikální mapu pro vysvětlení vlivu určitého území na historický vývoj oblasti a zároveň měl pracovat s historickou mapou, která odpovídala tématu hodiny. Při práci s mapou, která učitelům dostatečně nevyhovovala, mohl použít předem připravené vystříhané formy (jinde zvané aplikace),¹⁸⁸ které na mapu přidával nebo jimi něco zakrýval, aby mapa odpovídala tomu, co chtěl žákům sdělit. Formy mohly mít podobu částí území, mohly mít grafickou podobu

¹⁸³ Kolektiv učitelů VIII. střední školy J. Švermu, Bratislava. *Ako si pripravujeme ...*, c. d., s. 373.

¹⁸⁴ Přehled našich nástěnných dějepisných map z let 1955–1960. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 21, č. 6, s. 191.

¹⁸⁵ Michovský, V. *Jednotný systém ...*, c. d., s. 30.

¹⁸⁶ Mejstřík, V. *Historická mapa. Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 5, s. 210–215.

¹⁸⁷ Pravdová, M. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 243.

¹⁸⁸ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 172.

(např. šipka) nebo se mohlo jednat o postavy. Nejlépe se pro tyto formy hodily obrysové mapy, kam se snáze připojovaly.¹⁸⁹

Pracovat s mapou se žáci museli nejprve naučit, k čemuž je měl vést učitel důsledně a systematicky. „Je jistě pedagogicky nesprávné, když žáci teprve na začátku vyučovací hodiny shánějí mapu, spěšně, nedbale a neúpravně ji zavěsí a učitel během výkladu jen letmo, nejistě a neurčitě ukazuje místa, v nichž historický děj probíhal.“¹⁹⁰ Mapa měla být zavěšena ve třídě ještě před vyučovací hodinou tak, aby na ni všichni dobře viděli – nikdy neměla viset na té straně třídy, kde byla okna, nebo na zadní stěně třídy. Na mapě se nikdy nemělo ukazovat prstem, ale vždy ukazovátkem. Při popisování mapy měli žáci užívat kvalitní geografickou terminologii (např. „na východě“, nikoli „vpravo“).¹⁹¹

Způsob práce s mapou stručně shrnul i D. Josef. Tradiční použití mapy bylo při výkladu – učitel ukazoval jednotlivá místa, státy nebo např. směry útoků vojska. Při opakování na konci hodiny hovořili u mapy sami žáci. Po hodině mohla být mapa vyvěšena na chodbě jako studijní materiál. Mapa se dala využít také při zkoušení, dobře zadané otázky a úkoly totiž nutily žáky přemýšlet, a ne jen odvykládat naučenou látku.¹⁹²

V polovině padesátých let byl ve školách nedostatek historických a obrysových map, používaly se především geografické mapy. Učitel si často musel vypomoci nákresem nebo náčrtem. Tvorba náčrtů místo užívání map byla v padesátých letech oblíbeným tématem časopisů pro výuku dějepisu, proto k ní učitel mohl nalézt překvapivě velké množství inspirativních článků. Jákýkoli náčrt měl být co nejjednodušší, měl mít vhodné rozměry a měl být jasný a přehledný.¹⁹³ Dobrou praktickou radou bylo při zakreslování řek postupovat od ústí řeky k prameni a ne naopak, neboť to vedlo k větší přesnosti. Stejný postup se dal použít i při práci s obrysovou mapou, pokud učitel potřeboval na mapu něco doplnit. Malé obrysové mapy mohli mít k dispozici také žáci v lavicích a aktivně si do nich mohli vše zakreslovat.¹⁹⁴

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 172–173.; Mejstřík, V. Historická mapa ..., c. d., s. 210–215.

¹⁹⁰ Mejstřík, V. Historická mapa ..., c. d., s. 213.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 210–215.; viz též Petřtyl, J. Poznámky k využití mapy při vyučování dějepisu z hlediska ideově výchovného. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 409–411.

¹⁹² Josef, D. Některé zkušenosti s nástěnnou mapou druhé světové války. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 53.

¹⁹³ Maršálek, A. – Břeha, R. O náčrtu v dějepisném vyučování. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 9, s. 405–407.

¹⁹⁴ Mejstřík, V. Historická mapa ..., c. d., s. 210–215.; Mejstřík, V. Názorné pomůcky ..., c. d., s. 172–173.

D. Josef doporučoval tvořit náčrty trvalejšího charakteru než jen křídou na tabuli. Zhotovoval je pomocí tuše, barev a papíru, při jejich vytváření si pomáhal i epidiaskopem (viz dále). Někdy měl náčrt nahradit mapu, někdy měl stát samostatně a měla být využita jeho jednoduchost a názornost.¹⁹⁵ Jiný učitel, K. Mrzílek, preferoval náčrty křídou na tabuli, neboť na ně dobře viděli všichni žáci. Náčrt měl být stručný, lehce srozumitelný a schematický. Učitel měl při tvorbě náčrtu neustále žákům vykládat, co právě kreslí a proč. Několik svých náčrtů dal autor čtenářům *Dějepis ve škole* k dispozici.¹⁹⁶

Pro větší názornost vydal *Dějepis a zeměpis ve škole* článek o zajímavém nápadu tabulové obrysové mapy. Na černou přenosnou tabuli učitel nesmazatelnou bílou barvou zakreslil na jednu stranu mapu Evropy a na druhou mapu Československa, města zaznamenal pouze body, někde znázornil modře řeky. Tabule mu sloužila při výkladu jako hotová předloha, do které mohl zakreslovat potřebné jevy pomocí křídly, neztrácel tedy čas tvorbou obrysové mapy nebo jiných náčrtů. Tabule se dala kromě dějepisu využít i v zeměpise, občanské výchově nebo v jiných předmětech. Žáci si zhotovili podobné obrysové mapy předem do svých sešitů nebo na čtvrtky a při hodině si do nich zakreslovali látku stejně jako učitel na tabuli. Dobré využití měla tabulová obrysová mapa i při zkoušení, kdy do ní zakresloval zkoušený žák látku, o které mluvil.¹⁹⁷

Mapky a náčrty orientačních schémat pro potřebu výuky nabízel učitelům i *Dějepis a zeměpis ve škole*, např. v 1. ročníku otiskl celkem 25 takovýchto mapek s patřičným komentářem. Učitel mohl podle těchto map sám tvořit při hodině náčrty nebo mohl mapy jednoduše promítat např. pomocí epidiaskopu.¹⁹⁸ Nedostatek mapového materiálu mohl být nahrazen zahraničními mapami, chváleny byly samozřejmě sovětské historické mapy, které bylo možné příležitostně zakoupit v obchodě Sovětská kniha.¹⁹⁹

Mapy nevycházely pouze samostatně jako velké nástěnné obrazy, ale i v atlasech. Nedostatek atlasů byl velkým problémem. První školní atlas československých dějin, který by splňoval dobové nároky, vyšel až v roce 1959. Kromě klasických státoprávních historických map obsahoval i mapy osídlení, hospodářského vývoje, selských povstání a revolučních bojů. Kvůli velké podrobnosti map měl učitel při práci s nimi zdůrazňovat

¹⁹⁵ Josef, D. Náčrty map v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 3, s. 128–130.

¹⁹⁶ Mrzílek, K. Náčrt v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 412–416.

¹⁹⁷ Merunka, Z. Tabulová obrysová mapa. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 153.

¹⁹⁸ Josef, D. Dějepisné mapky. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 20–21; č. 2, s. 58–59; č. 3, s. 89; č. 4, s. 117; č. 5, s. 154; č. 6, s. 184–185; č. 7, s. 197, 217; č. 8, s. 246–247; č. 9, s. 288; č. 10, s. 312.

¹⁹⁹ Josef, D. Sovětské nástěnné dějepisné mapy. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 10, s. 315–316.

žákům to, co bylo podstatné.²⁰⁰ Ačkoli M. Pravdová atlas ve svém přehledovém článku chválila, v recenzi J. Janka se čtenář setkal spíše s kritikou. J. Janka považoval atlas za příliš podrobný a vytýkal mu, že ze šedesáti spolupracovníků se na jeho přípravě podílelo velmi málo učitelů. Vzhled, úprava a grafická stránka byly podle něj v pořádku, stejně tak obsah a volba témat jednotlivých map. Nevhodné byly vysvětlivky k mapám, neboť byly přeplněny informacemi a žáci neměli šanci se v nich vyznat. Dále kritizoval používané názvosloví, neboť jeho používání nebylo sjednocené a často docházelo k používání cizích názvů před známým českým názvem, který byl buď v závorce, nebo chyběl úplně.²⁰¹

Nový atlas československých dějin vyšel o pět let později, v roce 1965. Nejednalo se o atlas přímo určený pro školy, ale pro širokou a odbornou veřejnost. Oproti předchozímu školnímu atlasu, který končil rokem 1945, byl tento doveden až do roku 1960. O jeho využití ve škole se autor první recenze v podstatě nezmínil.²⁰² V roce 1967 na atlas vyšly další tři recenze. K. Bednář ve své recenzi atlas pochválil, neboť na něm viděl mnoho pozitivního. Atlas měl dobré názvosloví a na rubu každé strany s mapou byl nabídnut soupis literatury a vysvětlující text. Použití atlasu směřoval především na vysoké školy; atlas podle něj mohl sloužit rovněž jako pomůcka pro učitele středních škol, nikoli však pro žáky.²⁰³ Do kritiky nového atlasu se pustil opět J. Janka. Především kritizoval mapové nepřesnosti, např. mapa pro období 1918–1938 vůbec nezahrnovala do území Československého státu Podkarpatskou Rus a východní Těšínsko. Dále mu vadilo používání pouze soudobého názvosloví i na historických mapách (např. Gottwaldov, Karl-Marx-Stadt a další). Využití atlasu pro školu také nezmínil, neboť ho zřejmě nepovažoval za vhodný pro vyučování.²⁰⁴ O možnostech využití tohoto atlasu ve školní výuce psal až v třetí recenzi S. Chod. Využití ho mínil na střední škole, pro žáky základní školy by byl příliš komplikovaný. Atlas byl podle něj především pomůckou pro učitele, využití v hodinách bylo omezené, neboť mapy byly přeplněné údaji a podrobnostmi nevhodnými pro výuku. Atlas československých dějin mohl učitel využít pro doplnění školního atlasu v takovém případě, když ve školním atlase chyběla vhodná mapa. Učitel mohl mapu z nového atlasu promítnout žákům pomocí epidiaskopu.²⁰⁵

²⁰⁰ Pravdová, M. Školní atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 10, s. 306 – 307.

²⁰¹ Janka, J. Ještě o novém dějepisném atlasu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 2, č. 3, s. 91–92.

²⁰² Pecka, K. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 158.

²⁰³ Bednář, K. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 233–234.

²⁰⁴ Janka, J. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 234.

²⁰⁵ Chod, S. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 234–235.

Vybavení škol mapami bylo na rozdíl od historických obrazů na vyšší úrovni, mapa jako taková také často nemusela být znovu předělávána po roce 1948 ani po kritice kultu osobnosti ve druhé polovině padesátých let. Navíc ve spolupráci se zeměpisným kabinetem využíval učitel i pomůcek pro zeměpis. Na počátku šedesátých let učitelé v anketě odpovídali, že nejlépe se jim pracuje s mapou pravěkého osídlení českých zemí, s mapou První světová válka a s mapou Bojiště II. světové války (viz příloha IV.).²⁰⁶ Práce s mapou byla v dějepise pevně zakotvena a zůstala tak až do dnešních dob. Na některých školách možná zůstaly i některé konkrétní mapy z šedesátých let, se kterými učitelé možná ještě dnes pracují.

5.2 Historický obraz

Historický obraz byl stejně jako mapa tradiční a dobře zavedenou pomůckou pro výuku dějepisu. Jako názorná pomůcka přibližoval žákům dobu nejen z hlediska událostí, ale především z hlediska každodenního života, promítnutého do módy, účesů, vybavení interiérů, přírody a jiných okolností, které provázely historické děje. Na konci čtyřicátých let a v padesátých letech ovšem soudobé obrazy nevyhovovaly potřebám, které na ně byly ze strany vládnoucí ideologie kladeny. Z ideového hlediska byl problém v tom, že neukazovaly vztahy lidí, vztahy kapitalistů a dělníků, práci v továrnách a podobné náměty. Místo toho ukazovaly panovníky a slavné osobnosti. Požadavkem na historický obraz byla samozřejmě jeho věrohodnost a pravdivost, ale také měl být dynamický, ukazovat toho co nejvíce najednou a zároveň malba a kresba měly být jednoduché a dobře srozumitelné. Reprodukce obrazů neměla nikdy snížit jeho kvalitu, což se bohužel někdy stávalo.²⁰⁷

Historické obrazy se dělily na epizodické, zobrazující konkrétní událost, a typologické, zobrazující způsob života určité doby. Pro charakteristiku historické osobnosti bylo vhodnější místo portrétů použít přímo obraz této osobnosti při významných činech.²⁰⁸ Třetím typem obrazu byl dokumentární obraz. Z hlediska formy bylo možné obrazy rozdělit na velké nástěnné obrazy, obrazové soubory a ilustrace v učebnicích.²⁰⁹

²⁰⁶ Janovský, J. Anкета o používání ..., c. d., s. 304–305.

²⁰⁷ Mejstřík, V. Názorné pomůcky ..., c. d., s. 163–165.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 163–167.

²⁰⁹ Pravdová, M. Názorné pomůcky ..., c. d., s. 243.

Při vyučování dějepisu měl obraz tvořit organický celek s výkladem učitele. Neměl sloužit pouze pro ilustraci, ale měl přímo spojovat slovo učitele se zrakovým vjemem. Na obraz měli všichni žáci dobře vidět a teprve poté, co si ho důkladně prohlédli, mohl s nimi učitel začít obraz rozebírat. Ve vyšších třídách měl obraz nejen ukázat historickou událost, ale žáci měli být schopni ho rozebrat a ohodnotit i po umělecké stránce.²¹⁰

Vzorem pro historické obrazy se v padesátých letech stalo dílo Mikoláše Alše.²¹¹ Jeden autor dokonce napsal: „Nemůžeme očekávat, že v dohledné době se něco vyrovná jeho výtvarné i historické koncepci našich dějin.“²¹² Nepřekvapí nás tedy, že nejoblíbenějším obrazovým souborem byl ve své době soubor „Doba husitská v díle Mikoláše Alše.“²¹³

Jak se lze dozvědět z mnoha článků, velkých nástěnných obrazů byl na školách nedostatek, navíc Státní pedagogické nakladatelství ve druhé polovině padesátých let nevydalo skoro žádné nové obrazy. V rozhovoru s pracovníky SPN J. Kozerou a V. Michovským zjišťoval E. Mandler novinky v produkci nástěnných obrazů. K rozhovoru byly připojeny dvě reprodukce obrazů, které měly v příštím roce vyjít jako nástěnné obrazy a pracovníci SPN žádali učitele o zaslání komentářů k těmto obrazům. Fakt, že učitelé již mohli využít moderní techniku (diafilmy a filmy) namísto nástěnných obrazů, byl jedním z jejich argumentů, kterým odůvodňovali, proč SPN nevydávalo skoro žádné obrazy. Za absurdní argument lze považovat to, že SPN nechtělo vydávat nadbytečně mnoho obrazů, neboť učitelé neměli dost prostoru na jejich skladování v kabinetech a měli by těžký výběr, co nového do školy pořídit. Tak pro učitele zřejmě bylo lepší, že nového nemohli pořídit nic. Pracovníci SPN také vysvětlili, že nakladatelství bude do budoucna vždy preferovat práce soudobých malířů jako historické rekonstrukce před dílem dochovaným z minulosti nebo před fotografiemi, neboť nové práce po všech stránkách lépe vyhovovaly. Dále byl popsán složitý proces tvorby a schvalovacího řízení pro nové obrazy, který měl zaručit, že budou vycházet jen kvalitní a „správné“ obrazy, ne jako tomu bylo v minulosti.²¹⁴

²¹⁰ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 163–167.

²¹¹ Tamtéž, s. 163–165.

²¹² Zdeněk, M. *Využití obrázků a závěsných obrazů. Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 7, s. 315.

²¹³ Josef, D. *Doba husitská v díle Mikoláše Alše. Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 54.

²¹⁴ Mandler, E. *O nástěnných dějepisných ...*, c. d., s. 12–14.

Častěji než velké nástěnné obrazy vycházely menší obrazové soubory k jednotlivým tématům. Metodiku práce s obrazovými soubory krátce zmínil v roce 1961 D. Josef. Daly se použít stejně jako nástěnné obrazy a obrázky v učebnici. Větší barevné reprodukce mohly být ukazovány při hodině přímo při výkladu, obzvlášť dobře to fungovalo v menších třídách. Posílání obrázků po třídě spíše nedoporučoval. Pokud obrázky kolovaly po třídě, často si žák prohlížel takový obrázek, o kterém již učitel dávno nevykládal. Navíc se tím obrázky rychle ničily. Další možné využití obrazových souborů bylo pro dějepisnou nástěnku. Úspěšnou formou práce s obrazovými soubory bylo promítání obrazů pomocí epidiaskopu.²¹⁵ Obrazy z obrazových souborů se mohly využít při zkoušení a dokonce i při maturitách.²¹⁶

Kromě velkých nástěnných obrazů a menších obrazových souborů mohl učitel využívat malé obrázky, které měli žáci ve svých učebnicích. V odborných časopisech zaznívaly hlasy o tom, že obrázky v učebnicích byly pro výuku nevhodné, že často ani trochu nesouvisely s tématem a jejich výběr byl velmi nahodilý. Proto je učitelé opomíjeli a někdy s nimi nepracovali vůbec. Na tuto chybu poukázal M. Zdeněk ve svém obsáhlém článku o využití obrazů. S obrázkem v učebnici mohl podle něj učitel bez obtíží pracovat v hodině. Dle jeho názoru rozhodně neměl učitel prostudování obrázků z učebnice zadávat žákům za domácí úkol, protože pak mohl na kontrolu úkolu zapomenout a práce s obrázkem by byla nulová.²¹⁷ Tentýž autor v závěru svého článku podal přehled doporučených obrazů.²¹⁸

Předtím, než se ve školách začala běžně používat promítací technika pro promítání obrázků (episkop, epidiaskop), bylo učitelům doporučeno, pokud chtěl pracovat s obrázky malého formátu, mít tolik kusů obrázků, aby každá dvojice v lavici měla vlastní kopii. Mohl např. zakoupit sadu pohlednic v počtu stejném, jako byl počet lavic. Jednou za čtvrt roku měl učitel věnovat opakování s obrázky celou vyučovací hodinu.²¹⁹

Učitelům dějepisu byl doporučován i literární atlas, který sice po formální stránce měl velké nedostatky, přesto se v něm dalo najít mnoho obrazového materiálu, který nemusel sloužit jen pro výuku literatury. Přehled doporučených a naopak

²¹⁵ Josef, D. Pracujeme s obrazovými soubory. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 6, s. 170.

²¹⁶ Dvořák, J. Praktická názorná pomůcka. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 4, s. 121.

²¹⁷ Zdeněk, M. Využití obrázků ..., c. d., s. 312–316.

²¹⁸ Tamtéž, s. 316.

²¹⁹ Tamtéž, s. 312–316.

nedoporučených obrazů, náčrtů, map a dalšího obrazového materiálu využitelného z literárního atlasu sepsal J. Špét.²²⁰

Při nedostatku materiálu si školy vypomáhaly tvorbou vlastních obrazových archivů a sbírek. Učitelé ve spolupráci s žáky vyhledávali v soudobém i starším tisku vhodné obrázky a pak je například lepili na čtvrtky, doplňovali popisky a uváděli zdroje, odkud obrázky pocházely. Na jednu čtvrtku vždy dali obrázky spolu související. Popisky nemusely být jen strohé, ale mohly nutit žáky přemýšlet.²²¹ Ukázkou takového popisku je např.: „Všimni si, jak se odívali husité a jak křižáci – jaké měli zbraně – kdo měl vhodnější oděv a zbraně – a proč?“²²²

Mezinárodní srovnání přinesl ve svém článku brněnský učitel D. Josef, který spolupracoval s pedagogy a metodiky v NDR a v Polsku. Při porovnávání nástěnných obrazů došel k závěru, že německé obrazy byly lepší než polské i československé. Všechny totiž byly stejného formátu 115 x 80 cm, čímž byly větší než československé a polské obrazy. Německé obrazy byly sytě barevné a byly k nim vydány tištěné doprovody a návody pro použití.²²³

Závěrem vzpomeňme netradiční obrazový materiál, se kterým se žáci setkávali denně a který mohl být také využit pro výuku dějepisu. Tím materiálem byly poštovní známky. Za využití poštovní známky ve výuce se stavěl J. Gindl. Především sbírky známek pro určité téma mohly žákům přiblížit význam např. historické osobnosti. Známky se sbíraly od poloviny 19. století, mnoho žáků i učitelů mělo své vlastní sbírky. Jako příklad uvedl autor téma Jana Ámose Komenského. Navrhl ukázat žákům všechny známky, které byly s Komenským a příbuznou tematikou vydány. Tím by žáci mohli získat zájem o vytváření vlastních podobných souborů místo nahodilého sbírání všech známek.²²⁴

Jak vyplynulo z ankety (viz příloha IV.) z počátku šedesátých let, obrazy byly na školách nejčastěji ve formě barevných obrazových souborů, velkých nástěnných obrazů

²²⁰ Špét, J. Literární atlas a jeho využití v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 7, s. 320–323.

²²¹ Zdeněk, M. Využití obrázků ..., c. d., s. 312–316.; viz též Merunka, Z. Školní dějepisný ..., c. d., s. 82.; viz též Balcar, L. Osobní – školní obrazový archiv pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 7, s. 222.

²²² Merunka, Z. Školní dějepisný ..., c. d., s. 82.

²²³ Josef, D. Nové německé a polské nástěnné obrazy pro vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 4, s. 171–174.

²²⁴ Gindl, J. Poštovní známka ako vyučovacia a výchovná názorná pomôcka. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 5, s. 139–140.

byl nedostatek. Nejvíce byly obrazy ze souborů využívány na tematických nástěnkách, někdy byly promítány při hodině a sloužily i pro samostatnou práci žáků.²²⁵

V časopise *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* vyšel v roce 1967 článek L. Balcara, ve kterém bylo používání historických obrazů a jiného názorného materiálu podrobena neúprosné kritice. Ačkoli se nevěnoval jen historickým obrazům, kritizoval je nejvíce. L. Balcar tvrdil, že historický obraz měl ve výuce dějepisu do poloviny století čistě takovou funkci, že pouze ilustroval výklad učitele. Jak sám přesvědčivě napsal: „Toto pojetí přes všechny dnešní výhrady mělo pro svoji dobu jednu důležitou výhodu. Dávalo možnost efektně klouzat po povrchu jevu, mnoho mluvit, hodně horlit, ale málo vysvětlovat a objasňovat. Jak snadné bylo vyrovnat se s ožehavou problematikou husitství, přenesenou do roviny kostnického mučedníka a trocnovského hrdiny bez dalších souvislostí. Není bez zajímavosti, že podobné obrazy se masově vrátily do naší školy na začátku padesátých let v období kultu. A nebyla to jen nová záplava romantizujících Alšových kreseb, vydávaná velmi často za téměř autentické, historické zpodobnění minulosti. Byly to i obrazy ze sovětských dějin, ony rozsáhlé barevné epeje, upravující pomocí efektních technik historii podle zjednodušených schémat. (...) Žáci byli vedeni k umění dívat se, ale zcela výjimečně k umění také něco vidět – pochopit z vlastní iniciativy, bez předchozího výkladu a upozornění učitele.“²²⁶ Řešením těchto závažných problémů podle autora měla být probíhající změna koncepce nástěnného školního obrazu. Ve druhé polovině šedesátých let se podle něj preferovala fotografie historického objektu a obecně bylo lepší využívat materiál dokumentární než ilustrativní. Jedině skrze celkovou změnu koncepce výuky dějepisu a vydání promyšleného souboru nových moderních pomůcek spolu s rozpracovanou metodikou práce s nimi bylo možné nastoupit cestu k lepším výsledkům vyučování dějepisu.²²⁷

Z dnešního pohledu je využívání dříve tolik diskutovaných velkých nástěnných obrazů jen velmi okrajovým prvkem, při výuce dějepisu mají přednost drobné ilustrace v učebnicích a fotografie. Můžeme konstatovat, že v tomto směru měl L. Balcar ve svém článku názory shodné s dnešní dobou. Snad jen dnešní učitelé dějepisu nepožadují ucelené soubory pomůcek, ale preferují větší volnost ve výběru. Obrazy používané v padesátých letech se dnes také využívají jako kvalitní pomůcky pro názornost výuky.

²²⁵ Janovský, J. Anketa o používání ..., c. d., s. 304–305.

²²⁶ Balcar, L. Učební pomůcky a modernizace dějepisného vyučování. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1966–67, roč. 6, č. 8., s. 114.

²²⁷ Balcar, L. Učební pomůcky ..., c. d., s. 113–115.

Ale nejedná se o výuku husitství nebo pobělohorské doby, nýbrž o výuku padesátých let. Obrazy zůstaly pro historiky svědkem své doby a tolik vyzdvihovaná a následně kritizovaná stylizace může být dnes využita pro zcela jiné účely, než jak zamýšleli autoři.

5.3 Moderní audiovizuální pomůcky

Ve sledovaném období padesátých a šedesátých let patřily mezi audiovizuální pomůcky především film (samotný kinofilm, krátký film a televizní vysílání), zvukové nahrávky všeho druhu (spolu s nimi i rozhlasové vysílání), diafilmy, diapozitivy, promítané obrázky a další produkty tehdejší moderní techniky.

K promítání obrazů sloužily různé přístroje. Každé promítání vyžadovalo dobré zatemnění místnosti, což se ne vždy dařilo realizovat. Promítání obrazů mohlo díky špatnému zatemnění skoro ztratit smysl a někteří učitelé ho právě díky tomuto problému nevyužívali.²²⁸ Přesto, že promítnutý historický obraz nebo fotografie nemá daleko např. k nástěnnému historickému obrazu, bylo k jeho promítnutí nutné vlastnit vhodnou techniku, proto ho řadíme do této podkapitoly. Jednalo se o moderní pomůcku, která měla velmi blízko kupříkladu k filmu. Přístrojů použitelných pro promítání bylo několik. Nejpoužívanější byl diaprojektor, někdy zvaný pouze diapozitiv, který prosvěcoval diapozitivy (obvykle v rámečku) a přenášel je zvětšené na stěnu. Episkop byl přístroj, který sloužil k promítání neprůhledných předloh pomocí odraženého světla. Oba přístroje byly často kombinované do tzv. epidiaskopu, který dokázal promítat diapozitivy i neprůhledné předlohy. Promítání diapozitivů diaprojektorem bylo po kvalitativní stránce pro výuku vhodnější, obrázky byly kontrastnější a jasnější, proti tomu byl epidiaskop hodnocen negativně, projekce obrazu na plátně byla často nekvalitní a nejasná.²²⁹ Dalším problémem epidiaskopu byla jeho cena, stál kolem 3400 Kčs, diaprojektor byl zhruba sedmkrát levnější.²³⁰

Na počátku šedesátých let se učitelé v anketě měli vyjádřit, zda preferují nástěnné obrazy nebo diapozitivy a diafilmy (viz příloha IV.). Odpovědi se různily a vyplynulo z nich, že učitelé používali oba druhy pomůcek, v každé viděli pozitivní přínos a žádnou

²²⁸ Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (I. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 5, s. 139.

²²⁹ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 167–168.

²³⁰ Janek, F. Moderné učebné pomôcky pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 280.

z nich nepreferovali.²³¹ Výhodou promítání obrázků byla jejich velikost a jasnost kontur, která byla mnohem větší než u obrázků v učebnici nebo u nástěnných obrazů. Navíc je viděla dobře celá třída. Učitel mohl použít více obrázků za sebou, od počátku padesátých let vznikaly tematické sady diapozitivů. Při vyučování dějepisu se daly promítané obrázky využít pro opakování. V. Mejstřík doporučoval promítnout v jedné hodině na vyšším stupni škol maximálně šest obrázků a patřičně je s žáky rozebrat. Autor také doporučoval nepromítat celé série diapozitivů, ale vždy vybrat jen několik zajímavých a důležitých. Série diapozitivů měly většinou doplnit látku o uměleckých slozích nebo o každodenním životě v minulosti. S promítacím přístrojem měl učitel naučit pracovat nejen sám sebe, ale i své žáky.²³² K počtu promítaných obrázků se vyjádřil o více jak deset let později Z. Hain. Maximální počet promítnutých obrázků za jednu hodinu podle něj neměl překročit: 6. ročník – pět, 7. ročník – sedm, 8. a 9. ročník – osm až deset.²³³

Z. Hain rozpracoval i funkci diapozitivu v hodině. Mohl sloužit jako prostředek pro vysvětlení učiva, dále pro doplnění, shrnutí, upevňování, opakování a zkoušení. Pro opakování používal i dvojí promítání – za pomoci dvou přístrojů promítl dva obrázky a nechal žáky například popsat rozdíly v uměleckých slozích.²³⁴

Žhavou novinkou přenosu obrazu na stěnu byl na počátku šedesátých let tzv. belsazar, který byl vyvinut v NDR. Přenos fungoval podobně jako pozdější meotar, jen místo pokládaných připravených fólií byl přímo na přístroji dvacetimetrový průhledný pás fólie, na kterou učitel prováděl zápis nebo dělal náčrty. Pás mohl uschovat a použít při výuce další rok. Výhodou bylo, že učitel mohl při tvorbě zápisu sedět čelem ke třídě, což při standardním psaní na tabuli nešlo. Navíc kromě belsazaru samotného nebylo třeba jiné vybavení, stačil kus bílé zdi. Velkou výhodou bylo, že oproti diaprojektorům a epidiaskopům nepotřeboval zatemnění. Cena přístroje nebyla při první zmínce uvedena, na českých školách zřejmě ještě nebyl běžný.²³⁵

Blízko k sérii diapozitivů měl diafilm, který zachycoval určitou historickou událost na sérii obrázků promítnutých v přesném časovém sledu za sebou. Byl to svým způsobem přechod mezi diapozitivem a kinofilmem. Nevýhodou především v prvních

²³¹ Janovský, J. Anketa o používání ..., c. d., s. 304–305.

²³² Mejstřík, V. Názorné pomůcky ..., c. d., s. 167–168.

²³³ Hain, Z. Využívání promítaných obrazů a zvukových nahrávek při vyučování dějepisu. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1967–68, roč. 7, č. 4, s. 50.

²³⁴ Tamtéž, s. 50.

²³⁵ Josef, D. Belsazar – nová názorná pomůcka z NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 53.

letech používání byla ztížena možnost propojení diafilmu a výkladu, jak napsal V. Mejstřík: „K jednotlivým obrázkům nelze však připojit dlouhý výklad, poněvadž by se film přílišným zahřátím zničil. Proto se diafilm používá k opakování a nikoliv pro novou látku.“²³⁶ Přesto měl své místo ve výuce, jeho výhodou naopak bylo, že si diafilm mohl jednoduše a poměrně levně vyrobit každý učitel sám podle svých potřeb.²³⁷ V časopisech vycházely příležitostně přehledy nově vytvářených diafilmů, které si učitelé mohli prostřednictvím Služby škole objednat.²³⁸

Diafilmy se promítaly na diaprojektorech k tomu uzpůsobených. Pořízení takového diaprojektoru nebylo příliš nákladné (asi 750 Kčs) a mohla si ho na počátku šedesátých let zřejmě dovolit každá škola. Cena jednoho diafilmu byla osm až deset korun. K filmu patřila i brožurka s výkladem, který si měl učitel předem nastudovat a pak ho předat žákům při promítání. V šedesátých letech se díky zlepšení promítací techniky mohl diafilm použít i pro výklad nové látky. Na opakovací hodině mohli obrázky komentovat místo učitele sami žáci. Pokud diafilm učiteli nevyhovoval, ale některé obrázky z něj by rád použil, nic mu nebránilo v tom, aby ho rozstříhal a vyrobil si sérii diapozitivů.²³⁹ Navíc manipulace s diafilmem byla velmi snadná a některé snímky se daly jednoduše promítnout opakovaně, bylo možné užít jen části diapásu a podobně. Další návrh na využití diafilmu směřoval k jeho použití na začátku probírání tématu, pro úvodní motivaci. Problémy se zatemněním postupně řešily moderní přístroje, které nepotřebovaly pro promítání úplnou tmou (např. tzv. Medior).²⁴⁰ Na počátku šedesátých let v již několikrát zmíněné anketě učitelé uvedli, že diafilmy s oblibou využívali na všech stupních škol, ale nejvíce si z nich odnášeli žáci výběrových tříd posledních ročníků.²⁴¹

Přesto, že výroba diafilmů byla levná a jednoduchá, L. Boháč kritizoval jejich nedostatek na trhu. Vhodné filmy, dobře připravené pro výuku dějepisu, podle něj byly

²³⁶ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 169.

²³⁷ Josef, D. K některým našim diapásům pro vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 8, s. 244.

²³⁸ Např. Janek, F. K novým dejepisným diafilmom. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 7, s. 212.; Janek, F. K novým dejepisným diafilmom II. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 297.

²³⁹ Janek, F. *Moderné učebné ...*, c. d., s. 279–280.

²⁴⁰ Medior byl typem diaskopu, přístroje určeného k promítání pomocí zadní projekce pro diafilmy a diapozitivy na pauzovací papír. Jeho silný světelný zdroj umožňoval promítání bez zatemnění. Viz též Jančárek, P. K využití diaskopu v dějepisném a zeměpisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 2, s. 60.

²⁴¹ Janovský, J. *Anketa o používání ...*, c. d., s. 304–305.

vzácností. Většina filmů měla závažné metodologické, odborné a ideově politické nedostatky. Za naprosto nevhodné považoval ty, které byly vyrobeny v období kultu osobnosti. Autor dále ve svém článku uvedl seznam vhodných a nevhodných diafilmů pro výuku dějepisu. Vhodný počet obrázků pro jeden diafilm byl podle něj 20–30, existující diafilmy měly většinou 40–45, tedy ani po této stránce nevyhovovaly.²⁴² Když k diafilmu učitel namluvil komentář na magnetofon, jednalo se o tzv. diafon, pro který byla doporučena maximální délka 20 minut.²⁴³

Na školách se používaly také krátké filmy, někdy zvané úzké (16 mm). Krátké filmy byly ve výuce dějepisu málo využívány a to i přesto, že například téměř všechny pohraniční školy dostaly od ministerstva školství promítací aparáty a leckde dostali i zvukové zařízení, čímž ministerstvo chtělo pomoci učitelům v problémových oblastech republiky. Důvodem jejich nevyužívání bylo jednak malé množství úzkých filmů s historickou tematikou, ale i neznalost učitelů v zacházení s přístroji. Druhý z problémů měl být napravován systematicky již na pedagogických školách.²⁴⁴ Po metodické stránce byla práce s krátkým filmem podobná jako s jinými pomůckami – nejprve se učitel s filmem seznámil, poté na něj připravil žáky a zadal vhodné otázky, např. takové, které žáky směřovaly ke sledování oblečení, zbraní, způsobu života lidí, aby nesledovali pouze děj krátkého filmu. Na závěr učitel s žáky zodpověděl otázky, shrnul příběh filmu a upřesnil nejasnosti.²⁴⁵

Krátké filmy dodávala do škol krajská filmová střediska. V roce 1959 používal moravský učitel D. Josef tři krátké barevné filmy pro výuku dějepisu. Filmy Znojemská rotunda, Moravská gotika a Kutná Hora doplňovaly jeho výklad o románském a gotickém umění, rozšiřovaly znalosti o restaurování uměleckých děl a seznamovaly žáky s životem havířů ve středověku. Filmy byly komentované, ale ne vždy dostatečně srozumitelným a jednoduchým způsobem, aby žáci všemu porozuměli, proto učitel občas komentář ztlumil a nahradil ho vlastním slovem. Filmy měly kolem patnácti minut a mohly být použity přímo ve vyučovací hodině, D. Josef doporučoval z filmů provést následný zápis do sešitu.²⁴⁶

²⁴² Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (III. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 217–218.

²⁴³ Pinc, F. Diafon v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 9, s. 263.

²⁴⁴ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 169.

²⁴⁵ Tamtéž.

²⁴⁶ Josef, D. Zkušenosti z použití některých novějších dějepisných filmů. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 28.

Přehled vhodných krátkometrážních filmových dokumentů pro výuku nejpodrobněji podal L. Boháč. Nabídl učitelům několik desítek československých a zahraničních filmů se stručnou informací o jejich obsahu i o tom, kde by si je učitel mohl vypůjčit. Přes dlouhý výčet filmů autor přiznal, že stále ještě byla historická období, kterým se film dostatečně nevěnoval. Pro něj to bylo především mezinárodní dělnické hnutí, dějiny boje proti imperialismu a vůbec světové dějiny jako takové.²⁴⁷ Další přehledy nových filmů a diafilmů přinášel na stránkách *Dějepis a zeměpis ve škole* tento pražský středoškolský učitel poměrně pravidelně.²⁴⁸

Krátké filmy se daly využít i nárazově pro připomenutí významného výročí nebo pro souhrnné opakování. Příklady takovýchto vhodných filmů uvedl O. Moc v Učitelských novinách. Psal o učiteli Burešovi z Nejdku, který pro výuku vhodně volil filmy, které se týkaly 20. století. První promítl snímek o rozpadu rakousko-uherské monarchie a odporu českého národa proti válce s názvem C. k. místodržitelství hlásí. Následoval film Mnichované a film o roce 1938 Malá neznámá země. O utrpeních války promítl filmy Nad deníkem Anny Frankové; Noc a mlha; Lidé, nedopust'te! (název podle výzvy J. Fučíka).²⁴⁹

Největší role byla od počátku přisuzována kinofilmu (zvanému někdy také dlouhometrážní film). Pro vládnoucí komunistickou stranu byl film jedním z nejdůležitějších prostředků propagandy, což bylo i ve školství dokládáno citátem V. I. Lenina: „Ze všech umění je pro nás nejdůležitější film.“²⁵⁰ Pro práci s filmem bylo základním předpokladem, aby učitel film sám dobře znal. Učitel též měl sledovat kritiku filmu v tisku. Zajímavým nápadem bylo ustavit ve třídě filmového referenta, který každých 14 dní informoval své spolužáky o nových filmech.²⁵¹ Velký vliv na rozvoj československé kinematografie mělo mít usnesení o tvůrčích úkolech našeho filmu ÚV KSČ z roku 1950, o kterém psal ve svém článku B. Baumann. Na základě tohoto

²⁴⁷ Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (II. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 6, s. 186–189.

²⁴⁸ Boháč, L. Nové filmy a diafilmy pro vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 231–233.; Boháč, L. Nové filmy pro vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 9, s. 248–251.; Boháč, L. Nové filmy a diafilmy. Přehled produkce dokumentárního filmu a diafilmu s historickou tematikou za rok 1964. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 42–43.; Boháč, L. Nové filmy a diafilmy pro vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 3, s. 75–76.

²⁴⁹ Moc, O. Názor do dějepisného vyučování. *Učitelské noviny*, 1961, roč. 11, č. 14, s. 5.

²⁵⁰ Baumann, B. Film jako cenný doplněk dějepisného vyučování. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 8, s. 371.

²⁵¹ Baumann, B. Film jako cenný ..., c. d., s. 372.

usnesení se připravovalo 25 nových filmů, z nichž učitel dějepisu neměl přehlédnout především ty, které zobrazovaly boj dělnické třídy za svobodu, respektive jakýkoliv boj utlačovaných proti utlačovatelům. Často se jednalo o filmová zpracování literárních děl. Doporučeny byly např. tyto filmy: Anna proletářka, Vstanou noví bojovníci, Botostroj, Pevnost, Sokolovo, Psohlavci, Temno.²⁵² Film Vstanou noví bojovníci byl doporučován v samostatném článku také v Učitelských novinách.²⁵³ Film Temno byl taktéž opěvován v Učitelských novinách, byl to barevný film velmi vhodný pro výuku. Přesto autor tohoto oslavného článku kritizoval některé herecké výkony, které jako špatné rozpoznávali i žáci, pokud byli seznámeni s Jiráskovým dílem (např. Koniáš podle něj vzbuzoval málo odporu a nenávisti).²⁵⁴

Kromě uvedených filmů podal autor základní přehled těch filmů, které mohl učitel použít při výuce. Jednalo se o filmy z českých dějin (Jan Roháč z Dubé, Revoluční rok 1848, O ševci Matoušovi), z dějin dělnického hnutí: Zocelení, Vlčí diery, Němá barikáda, Priehrada. Z ruské produkce uvedl B. Baumann asi 50 filmů, z nich asi polovinu označil za nejdůležitější. Jmenujme alespoň některé z nich: Ivan Hrozný, Petr Veliký, Akademik Pavlov, Křižník Potěmkin, Na obzoru plachta bílá, Lenin v říjnu, Nezapomenutelný rok, V září nového dne, Stalingradská bitva, Osvětim, Bouře nad Asií, Rozkvetlá step.²⁵⁵

Při práci s filmem mohly nastat při výuce dějepisu jisté problémy. Učitel velmi těžko mohl ovlivnit, jaký film zrovna běžel v kině a zda se hodil do výuky přesně v tu chvíli, kdy ho mohl s žáky zhlédnout. Stávalo se, že žáci viděli film mnohem dříve, než v historii probírali dané období. Pokud ale učitel své žáky na film dobře připravil, mohl se s tímto problémem dobře vyrovnat a žáci se pak mohli ke svým poznámkám z filmu vrátit později, když probírali dané téma. Podobně mohly fungovat i návštěvy divadelních představení. V. Mejstřík vytvořil pro učitele další seznam vhodných filmů pro výuku dějepisu, tentokrát vztažený k roku 1955. Z těch, které nebyly zmíněny výše v přehledu B. Baumanna, uveďme: Nezbedný bakalář, Cech panen kutnohorských, Rozina sebranec, Mladá léta, Mikoláš Aleš, Nástup, Fronta. Ze sovětských filmů šlo např. o filmy: Skanderbeg, Hrdina Černého moře, Setkání na Labi, Bohdan Chmelnický, Taras

²⁵² Tamtéž, s. 371–373.

²⁵³ Vynikající film z dějin dělnického hnutí. *Učitelské noviny*, 1951, roč. 1, č. 8, s. 8.

²⁵⁴ Hudec, V. Barevný historický film „Temno“. *Učitelské noviny*, 1951, roč. 1, č. 33, s. 8.

²⁵⁵ Baumann, B. Film jako cenný ..., c. d., s. 371–373.

Ševčenko a další. Nově se objevily filmy z produkce jiných států: Jindřich V., Jindřich VIII., Marseillaisa, Ernst Thälmann.²⁵⁶

Dnešnímu učiteli se při vzpomínce na filmy z padesátých let, které by mohl využít při výuce dějepisu, jistě vybaví tzv. husitská trilogie režiséra Otakara Vávry. Tři filmy s husitskou tematikou vznikly podle scénáře režiséra a M. V. Kratochvíla, který byl, jak si dále ukážeme, oblíbeným a doporučovaným autorem literatury vhodné k výuce dějepisu. Že by filmy Jan Hus, Jan Žižka a Proti všem byly jakkoli doporučovány v *Dějepis ve škole* se nám překvapivě nepodařilo prokázat. V kontrastu s tím působí pochvalný článek o filmu Jan Hus v *Učitelských novinách*. Krátký článek upozorňoval učitele na to, že se jednalo o velmi kvalitní film, který bylo možné využít především pro výuku dějepisu a českého jazyka a literatury.²⁵⁷ K husitské trilogii se v roce 1967 vrátil Z. Hain v *Učebních pomůckách ve škole a osvětě*, kde radil, které části filmů využít pro výuku. Tento autor také navrhoval jako způsob práce s filmem pouštět ho bez zvuku, za doprovodného komentáře učitele.²⁵⁸

V šedesátých letech se filmy staly pro školy dostupnějšími. Školy měly vlastní projektory a filmy si mohly levně půjčit v několika státních a krajských půjčovnách. Přesto dlouhometrážní celovečerní filmy byly pro výuku příliš dlouhé a často nevhodné. Někteří učitelé dějepisu organizovali na školách projekce po vyučování, kdy byl čas i na tyto delší filmy. Příkladnou práci s filmem ve formě filmových besed ukázal ve svém článku např. L. Boháč. Organizoval pro své žáky z jednotlivých ročníků 4–5 filmových besed za rok, kdy pouštěl jeden dlouhý film a doplnil ho např. dvěma kratšími dokumenty. Filmová představení samozřejmě uváděl svým úvodním slovem a po filmu shrnul spolu s žáky nové poznatky. Přehled vhodných filmů pro jednotlivé ročníky pro tyto besedy nabídl i ostatním učitelům na stránkách *Dějepis ve škole*. Ve svém článku se nevyhnul ani kritice, neboť se mu nelíbilo, že většina zahraničních filmů byla pouze z produkce SSSR. Působení filmu ve škole omezovaly rovněž mezinárodní kulturní dohody, podle kterých se v Československu některé zahraniční filmy směly uvádět pouze po určitou dobu. Učitel proto nemohl použít film, když potřeboval, poněvadž stát již neměl práva na jeho distribuci.²⁵⁹

²⁵⁶ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 169–170.

²⁵⁷ Jak využijeme filmu Jan Hus. *Učitelské noviny*, 1955, roč. 5, č. 23, s. 6.

²⁵⁸ Hain, Z. *Využívání promítaných ...*, c. d., s. 51–52.

²⁵⁹ Boháč, L. Práce s filmem při shrnutí a opakování učiva. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 9, s. 247–248.

K filmům se postupně přidávalo zapojení televize. V roce 1961 se o televizi v souvislosti s vyučováním dějepisu hovořilo ještě jako o budoucnosti. V té době nebylo možné televizi využít, protože přijímače byly příliš malé (pro školní potřebu by prý byla nutná obrazovka 1,5 x 1 m). Uvažovalo se i o „telerecordingu a videomagnetofónu“ pro záznam zvuku a obrazu.²⁶⁰ Televizní programy se do školy dostávaly postupně nejprve skrze mimoškolní činnost, kdy na různých kroužcích žáci pravidelně sledovali televizní pořady.²⁶¹ V roce 1963 se již bylo možné na školách setkat s televizním přijímačem, ale často nebyl ve třídě, ale stál jako ozdoba v ředitelně či ve sborovně. M. Horák psal o tom, že ideálním využitím televize by bylo, kdyby všechny školy měly podobný rozvrh a televize by mohla zařadit pořady pro výuku dějepisu nebo jiného předmětu na přesný den a čas. Téma pořadu by bylo vybráno podle osnov, aby odpovídalo probírané látce. Tohle ale i sám autor článku o televizi a škole viděl jako málo reálné. Z dnešního pohledu také působí až komicky vyzdvihování pozitivního vlivu televize na žáky, příkladem budiž tvrzení: „Pri prieskume, ktorý vykonali pracovníci čs. televízie na školách, sa dokázalo, že u tých žiakov, ktorí sledujú televízne programy, sa podstatne zlepšil prospech.“²⁶²

V roce 1963 začala televize vysílat pořady pro žáky prvního stupně, od roku 1966 vysílala pro žáky druhého stupně, tedy pro 6.–9. ročník základní devítileté školy. Čtyřikrát měsíčně byly zařazeny dvaceti- až třicetiminutové pořady pro jednotlivé školní předměty. Pro dějepis vzniklo sedm pořadů pro 6. a 7. ročník. Autor článku hodnotil celý nápad sice kladně, ale jeho provedení velmi záporně, ostře ho ve svém článku zkritizoval. Největším problémem podle něj byla obsahová stránka – pořady byly příliš komplikované, neprohlubovaly znalosti žáků, ale seznamovaly je se zbytečnými podrobnostmi. Učitel pak musel trávit další čas výkladem těchto podrobností a pořad tak nebyl přínosem, ale zátěží. Navíc autoři pořadu využívali ilustrativní předměty, nákresy a stylizaci místo použití skutečných předmětů a historických kulis. Význam pořadu proto nemohl spočívat v obrazovém materiálu, ale v komentáři, který měl „charakter dramatizované přednášky.“²⁶³ Ani s komentářem nebyl autor spokojený. Komentátory dokonce přirovnal ke konferenciérům zábavných pořadů, kteří se snažili upoutat žákovu pozornost, což opět potlačilo obsah pořadu. Hlavní problém těchto pořadů byla jejich bezcílnost – jejich tvůrci nevěděli, co a proč chtějí žákům sdělit. Autor dále napsal:

²⁶⁰ Janek, F. Moderné učebné ..., c. d., s. 280.

²⁶¹ Michovský, V. Jednotný systém ..., c. d., s. 31.

²⁶² Horák, M. Televízia a škola. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 237.

²⁶³ Balcar, L. Pomoc dějepisnému vyučování? *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 7, s. 200.

„V podstatě velmi nudný a nezáživně podaný obsah se snažili obohatit humorem, který měl velmi daleko k veselosti, ale o to blíže k trapnosti.“²⁶⁴

Ke všem těmto pořadům byly vydány metodické listy a metodické poznámky. Jednalo se o novinku při výuce dějepisu, ale opět ne správně připravenou a využitou. Veškerá práce byla opět přenechána iniciativě učitele a jeho schopnostem, doporučení v metodických listech byla příliš obecná. L. Balcar píše: „Nezáviděníhodná úloha metodika má zachránit nedomyšlenou koncepci a předstírat promyšlenost tam, kde se jedná o náhodný výběr a rádoby zábavné podání.“²⁶⁵

Tuto kritiku L. Balcara se ve svém článku snažili zmírnit J. Kovaříková a J. Janovský. V článku přednesli vlastní návrh na užitečný televizní pořad, který by byl televizní historickou exkurzí po nejznámějších muzeích, galeriích, hradech, zámcích, na místa bitev a na další památky, neboť žáci se i přes velkou snahu svých učitelů na všechna významná místa během školní docházky nepodívají. Pořady by byly pravděpodobně méně nákladné než ty, které v televizi již běžely. Nákladnější by mohly být, pokud by televizní štáb vyrazil natáčet do zahraničí, což by pro učitele bylo také dobrým pomocným materiálem. Komentovat pořady měl odborník, nikoli moderátor. Druhý návrh těchto autorů pro využití televize pro výuku dějepisu byl vytvořit debatní pořad, kde by na různá témata besedovali žáci s odborníky.²⁶⁶

K výuce dějepisu mohl učitel využít i zvukové nahrávky bez obrazu. Používal k tomu především školní rozhlasové vysílání, ale i vlastní tvorbu, gramofonové desky a magnetofonové pásky. Nevýhodou rozhlasového vysílání pro školy bylo, že ne vždy se pořad trefil do správné hodiny kvůli rozvrhu (stejný problém měla i televize). Proto se v časopise *Dějepis ve škole* zamýšlel brněnský učitel D. Josef nad jinou formou využití zvuku v hodinách dějepisu. Z vlastního působení v rozhlase vyzdvihoval velký efekt, který má na posluchače dramatinované vysílání, obzvláště s přidaným hudebním podkresem nebo jinými zvukovými efekty. Proto připravil na jedné ostravské škole pokusné dramatinované pásmo, které bylo zařazeno přímo do výuky dějepisu (o reformách bratří Gracchů). Pomocí signalizace se dozvěděl, kdy byl přesný čas pásmo předvést, a poté se skupinkou žáků nacvičené drama předal z ředitelny do třídy školním rozhlasem. Pásmo přesně navázalo na výklad učitele. Prakticky to nebylo realizovatelné

²⁶⁴ Tamtéž.

²⁶⁵ Tamtéž.

²⁶⁶ Kovaříková, J. – Janovský, J. Možnosti uplatnění televize v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 10, s. 308–309.

ve větší míře, neboť dramatizaci dělali žáci jiné třídy, nemohli se tedy účastnit vlastní výuky. Po roce ověřil výsledky pokusu a zjistil, že si žáci-posluchači pamatovali často i detailní popisy oděvů a jiné zajímavosti, které tehdy během pár minut zazněly živě ve školním rozhlase.²⁶⁷

Díky tomuto pokusu se D. Josef rozhodl začít systematicky vytvářet a využívat zvukové nahrávky. Postupně vznikl na škole rozhlasový herecký kroužek a škola dostala magnetofon, na který mohli žáci zaznamenávat zvuk. Později vznikla přímo místnost vyhrazená nahrávání audio snímků pro výuku. Žáci nahráli scénky o velké francouzské revoluci, o americké válce za nezávislost, o říjnové revoluci a z vystoupení bratří Gracchů. Autorem scének byl sám učitel D. Josef. Ve scénkách chyběl vypravěč, neboť vypravěčem byl v tu chvíli učitel ve třídě. Maximální délka scénky byla sedm až osm minut, deset minut se ukázalo jako příliš dlouhých. Ideální délka scénky byla podle jeho zkušeností spíše kolem tří až čtyř minut, poté žáci začínali ztrácet pozornost. Monolog ve scénce neměl být delší než dvě minuty. V kontrastu s tím D. Josef zmínil, že československý rozhlas připravoval pro školy pouze příliš dlouhé třicetiminutové scénky. Postupně tento moravský učitel sepsal přes dvacet krátkých scénářů vhodných pro audio nahrávku a pro použití ve výuce dějepisu. Navíc se svolením rozhlasu nahrával scény z rozhlasových historických her a vhodně je sestřihával tak, aby je mohl použít ve výuce. Cílem těchto nahrávek nemělo být předávání faktografie, ale estetické působení na žáky skrze dramatické scény. Využití magnetofonu a audio nahrávek se mu velmi osvědčilo. V závěru článku ještě zmínil, že v NDR se jednalo už o zcela běžnou praxi. Inspirativní článek měl k podobnému využití zvukových nahrávek podnítit i české školy.²⁶⁸

Podobné pokusy o dramatizované zvukové nahrávky činil i písecký učitel L. Jandáček. Jako téma svých nahrávek zvolil nejprve objevné plavby a objevení Ameriky, poté dobu pobělohorskou. Za základní zdroj pro tvorbu scénáře vzal učebnici dějepisu a doplnil ji dalšími informacemi. Při nahrávání mu pomáhali přímo žáci z vyšších tříd školy. Nahrávka podle něj měla plně nahradit výklad učitele, pro větší názornost a estetické působení byla dramatizace prokládána hudbou. V první nahrávce proto turecké dobývání Cařihradu podkreslil zvuky orientálních hudebních nástrojů, Kolumbovo doputí do Ameriky bylo doplněno zvuky tamtamů,²⁶⁹ utlačování indiánů zdůrazňovala tklivá indiánská píseň a černošské otroky připomínal spirituál. Učitel při poslechu žáky

²⁶⁷ Josef, D. Zvukové záběry v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 224–227.

²⁶⁸ Tamtéž.

²⁶⁹ Zde učitel chybně označil indiánské bubny jako tamtamy. Tamtam je přednostně africký buben.

nerušil, jen jim ukazoval na mapě místa, o kterých byla řeč, případně upozornil na visící historický obraz např. s Kolumbovou lodí, čímž propojoval vnímání u žáků více smysly. Dramatizace doby pobělohorské vycházela z děl Aloise Jiráka.²⁷⁰

Na tyto podněty k dramatizaci reagoval o několik let později jiný učitel a metodik, L. Boháč, který se do té doby věnoval na stránkách *Dějepis a zeměpis ve škole* především problematice filmu. Práce D. Josefa stihla již vyjít tiskem v publikaci *Magnetofon a gramofon ve škole*, kde spolu s dalšími kolegy předával své poznatky z využívání magnetofonu pro dramatizaci v hodině dějepisu. L. Boháč přiznal některým Josefovým závěrům jistou platnost, zásadně se však stavěl proti používání dramatizace jako jediné nebo hlavní formy práce s magnetofonem. Mezi jeho protiargumenty patřilo například to, že to byla práce využitelná pouze pro mladší žáky, u starších žáků by došlo spíše k tomu, že dramatická situace by se jim jevila jako komedie. Dále kritizoval nadměrné využívání zvukových efektů. Za hlavní směr, kterým se mělo využití magnetofonu (a zvukového záznamu obecně) ubírat, považoval využití dokumentárního svědectví. Autentický dokumentární záznam měl podle něj větší význam a byl méně rozporuplný oproti umělé dramatizaci, která byla i z hlediska velkého vynaloženého úsilí málo efektivní.²⁷¹

Na počátku šedesátých let byl na školách ještě nedostatek magnetofonových přístrojů, ačkoli učitelé si přáli mít alespoň jeden pro každou předmětovou skupinu. Magnetofon se měl více využívat pro přehrávání autentického dokumentárního materiálu (politické projevy, zprávy...) než pro nahraná literární díla, která si mohli žáci přečíst sami.²⁷² Magnetofon se později začal využívat např. pro nahrávky vzpomínek pamětníků, posloužil tedy místo živé besedy.²⁷³

Zajímavý příklad využití magnetofonu při zkoušení dal učitelům ve svém článku čelákovický učitel M. Pařízek: „(...) na pásek zachytím zkoušku malé skupinky (obvykle 3 žáků, kteří řeší z vyloženého učiva danou otázku). Po skončení nastoupí jiná skupinka (2–3 žáci), která použije svých poznámek i magnetofonového záznamu ke kritice zkoušených. Magnetofon oživuje, co už doznělo, co nám i vypadlo z vědomí, ukazuje přednosti i chyby zkoušených, navádí k správné kritice, učí lépe myslet. Je dobré ukázat i

²⁷⁰ Jandáček, L. Magnetofon v hodině dějepisu. *Učitelství noviny*, 1961, roč. 11, č. 24, s. 4.

²⁷¹ Boháč, L. Práce se zvukovými technickými pomůckami v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 7, s. 186–188.

²⁷² Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (III. část) ..., c. d., s. 217–218.

²⁷³ Janek, F. Moderné učebné ..., c. d., s. 280.

na to, zda žáci hovoří přirozeně, pěkně, intonačně, jak na to často ukazují úvodní poznámky k jednotlivým předmětům. Za 16 min. mohu vyzkoušet v průběhu hodiny 5–6 žáků, aniž odděluji prověřování od ostatních prvků vyučovacího procesu.“²⁷⁴

Další audio nahrávky mohl učitel čerpat z gramofonových desek, kterých bylo na trhu velké množství, ovšem jen velmi málo z nich se dalo využít pro výuku dějepisu. Použít mohl jen některé projevy významných osobností, historické hry, úryvky z beletrie, historické písně, básně a podobné vhodné nahrávky k oživení výuky. Z tehdejšího hlediska mohla být zajímavá např. deska, na které Antonín Zápotocký sám četl svou knihu *Rudá záře nad Kladnem*.²⁷⁵ Desky vydané čistě pro výuku dějepisu prozatím neexistovaly.²⁷⁶

O působení rozhlasu při hodinách dějepisu se autoři článků pedagogických časopisů v podstatě nezmiňovali. Výjimku tvořil V. Cvekl, který v září 1967 informoval o práci československého rozhlasu pro výuku dějepisu. V předchozích letech vysílali rozhlasoví pracovníci autentické zvukové dokumenty z nejnovějších dějin v pořadu „Vysíláme pro školní fonotéky“, ale špatná zkušenost je přivedla k ukončení tohoto projektu. Jejich záměrem bylo, že si učitel bude dokumenty nahrávat pomocí magnetofonu a pak si z nich vybírat. Nevysílalo se ale pravidelně a témata byla vybírána náhodně, což učitelům práci ztěžovalo a rozhlas nevyužívali. Proto přistoupili pracovníci rozhlasu k nové formě, připravili sérii 50 dvacetiminutových pořadů vhodných pro výuku dějepisu, vysílaných pravidelně a určených pro zaznamenání na magnetofonový pásek. Na jeden běžný pásek se vešly čtyři díly, učitel si měl pečlivě poznamenat, co ve kterém díle najde a mohl to pak snadno použít při hodině. Díly byly na rozdíl od předchozího vysílání monotematické. Navíc na školy měly být doručeny metodické listy s podrobným odborným výkladem autora pořadu. O tom, zda toto vstoupilo do praxe a jak se to ujalo, se již bohužel nikde dočíst nelze. Lze se domnívat, že po srpnu 1968 vysílání pořadu mohlo být omezeno nebo ukončeno.²⁷⁷

Moderní audiovizuální pomůcky prošly za sledované období 1948–1970 velkým vývojem. Od prvních krůčků až k dospělosti ve smyslu pravidelného používání při výuce

²⁷⁴ Pařízek, M. Moderní technické pomůcky v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 4, s. 98.

²⁷⁵ Janek, F. Moderné učebné ..., c. d., s. 280.

²⁷⁶ Josef, D. Některé nové názorné pomůcky v NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 115.

²⁷⁷ Cvekl, V. Vysílání pro školní fonotéky: historia magistra. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 1, s. 11–12.

dějepis. Zpočátku si učitelé nevěděli rady s tím, jak pomůcky zapojit a jak s nimi po technické stránce pracovat, poté řešili nedostatek kvalitního materiálu, až na konci šedesátých let byly televizní a rozhlasové pořady běžnou záležitostí, promítací přístroje byly na většině škol a promítání obrazů se stalo samozřejmostí. Vývoj techniky používané ve školství umožňoval od padesátých let stále větší zapojení do výuky dějepisu a tento trend lze sledovat v různé intenzitě i v pozdějších letech až do současné doby.

5.4 Literatura

Hovoříme-li o literatuře jako o pomůcce pro výuku dějepisu, máme na mysli nikoli odbornou literaturu, ale beletrii. V padesátých a šedesátých letech se pro beletrii užíval pojem krásná literatura nebo také umělecká literatura, proto se v této podkapitole přidržíme dobové terminologie. Zároveň do podkapitoly literatura zařadíme práci s historickými dokumenty.

Literatura pomáhala učiteli doplnit text učebnice a „obohatit jej konkrétním obsahem.“²⁷⁸ Hlavním kritériem při výběru literatury byla historická věrohodnost. Bylo třeba, aby umělecké dílo přesně vystihovalo historickou skutečnost tak, jak ji podávali odborní historici. Naopak učitel se měl vyvarovat takových děl, kde autor přenášel problémy současnosti do minulosti (G. B. Shaw, S. Podlipská).²⁷⁹

Jakým způsobem se mělo s krásnou literaturou pracovat? První doporučení dal již v roce 1948 J. Kopáč v článku o historickém kroužku v SSSR. Tento kroužek připravoval pásma pro veřejnost a často na nich byla čtena umělecká literatura. Autor článek ze sovětského časopisu *Prepodavanie istorii* převyprávěl a doplnil vlastními komentáři. Doporučoval kromě děl A. Jiráska číst úryvky i z M. Majerové, čtení mělo být vždy dobře připravené. Dále se věnoval způsobu výběru úryvku: „Všude je však třeba vybírat tak, abychom vzbudili a udrželi zájem: věci naplněné dějem, příběhy epické, výjevy plné dramatického poučení! Ten, kdo je bude pozorně sledovat, zapamatuje si trvale nejen osudy jednotlivců a kolektiva, ale i obraz celého prostředí.“²⁸⁰

²⁷⁸ Klassenová, V. A. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu nového věku. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 1, s. 20.

²⁷⁹ Mejstřík, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 5, s. 210.

²⁸⁰ Kopáč, J. Práce v dějepisném kroužku jedné střední školy v SSSR. *Společenské nauky ve škole*, 1948–49, roč. 4, č. 3, s. 121.

Na počátku padesátých let psal o literatuře B. Baumann. Podle něj při výuce dějepisu měl učitel nejen číst úryvky např. o husitství, ale i sám převyprávět pasáže z knih a dávat na ně krátké referáty žákům (na šest až osm minut).²⁸¹ Stejný autor kromě již zmíněných doporučení později ještě navrhl využít uměleckých textů při suplovaných hodinách.²⁸² Podobná doporučení sepsal i V. Mejstřík, který celou metodiku značně rozšířil. Především považoval za nutné nepracovat s literaturou nahodile, ale promyšleně její využití plánovat. Využívat se měla jak při výkladu nové látky, tak při opakování. Žáci měli z ukázek vyvozovat samostatné závěry. Literatura neměla být využívána v každé hodině, aby se nestala jen mechanickou záležitostí, která by vedla ke snížení pozornosti.²⁸³

V. Mejstřík třídil využití literatury podle obsahu a stavby hodiny takto:

1. „učitel přečte úryvky z uměleckého díla,
2. vypráví obsah úryvku,
3. odkazuje na krásnou literaturu, žákům známou z dějin literatury nebo z mimoškolní četby,
4. využívá příkladů z umělecké literatury při opakování látky.“²⁸⁴

Dále toto rozčlenění doplnil užitečnými radami pro učitele. Četbu úryvků by měl vždy provádět sám učitel a nedávat úryvky číst ani těm nejlepším čtenářům z řad žáků. Místo dlouhých úryvků měl učitel raději látku převyprávět. Po přečtení úryvku měl učitel ještě v besedě přivést žáky k potřebným závěrům a správnému pochopení úryvku. Správný úryvek z krásné literatury by měl dle V. Mejstříka ukazovat typické jevy, být jasný, emocionální, nesměl obsahovat mnoho nových slov a nesměl být dlouhý (ne delší než čtyři až šest minut). Pokud byl úryvek pro mladší žáky příliš složitý, doporučoval učiteli přiměřeně ho zkrátit, pozměnit nebo proškrtat, aby byl žákům přístupnější.²⁸⁵

V dalších ročnících a číslech časopisů se použití literatury autoři věnovali sice hodně, ale pouze v tom smyslu, že psali, co se mělo číst. Jak se měly knihy číst a jak se mělo s literaturou v hodině pracovat, to psal málokdo. Ve stručném příspěvku do

²⁸¹ Baumann, B. Jiráskova díla o husitství ve vyučování dějepisu. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 6, s. 270–272.

²⁸² Baumann, B. Poznámky k využití Vančurových „Obrazů z dějin národa českého“ při vyučování dějepisu. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 9–10, s. 435–437.

²⁸³ Mejstřík, V. Využití umělecké ..., c. d., s. 209–235.

²⁸⁴ Tamtéž, s. 216.

²⁸⁵ Tamtéž, s. 216–217.

Dějepis a zeměpisu ve škole slovenský učitel J. Šťastný napsal, že učitel má před přečtením úryvku žáky krátce seznámit s jeho obsahem, uvést je do děje. Pokud po přečtení nastaly nějaké pochybnosti na straně žáků, měl je učitel vysvětlit a uvést vše na pravou míru, aby žáci odešli z hodiny se správným pochopením ukázky. Poprvé se v jeho článku nacházela zmínka o dějepisných čítankách. Ty ovšem podle něj nebyly pro četbu úryvků vhodné, neboť pro žáky představovaly jen další učebnici a tím pádem jen další stereotyp, který je nemotivoval ke studiu. J. Šťastný to v článku doložil na vlastním příkladě, kdy ve dvou paralelních třídách používal v jedné třídě pouze dějepisné čítanky a v druhé třídě pouze ukázky z literatury mimo tyto čítanky. Druhá třída měl lepší výsledky a žáci měli větší zájem o předmět.²⁸⁶

Úryvky, které se měly používat při hodinách dějepisu, lze rozdělit chronologicky, podle autorů nebo podle témat. Přidržíme se především chronologického dělení, které vyznívá při velkém množství děl snad nejpřehledněji. Při výuce starověku se doporučovalo použití řeckých mýtů a Homérových eposů.²⁸⁷ Obecně měl učitel volit především takové báje, které ukazovaly činy hrdiny ochraňujícího lid před nepřáteli, lupiči a nestvůrami. Řecká mytologie mohla dobře posloužit i k dramatizaci.²⁸⁸ K antice byla ještě doporučena Vrchlického báseň *Spartakus*.²⁸⁹ Využití ke stejnému tématu našla i kniha Howarda *Fasta Spartakus*.²⁹⁰

Přes všechny články věnující se ateistické výchově se v *Dějepis a zeměpisu ve škole* na konci padesátých let objevil článek o využití bible v dějepisném vyučování. Autorka kritizovala soudobý přístup k biblí, neboť k tomu, aby v ní lidé neviděli knihu náboženskou, ale pouze literární a historickou, bylo třeba o biblí mluvit a zapojit ji do výuky. Přesto v učebnicích o ní nebyla vůbec žádná zmínka. Ve školních osnovách byla zmíněna jen v souvislosti s husitstvím a s výtvarným uměním. Autorka svým článkem chtěla dojít k tomu, aby k biblí měli žáci stejný vztah jako k řeckým bájím. Přiblížením bible mělo dojít k jejímu odtajnění a k popření náboženství jako falešného společenského vědomí.²⁹¹ Z hlediska využití literatury je pozoruhodné, že metodici nezmiňovali jako

²⁸⁶ Šťastný, J. Literatura alebo čítanky? *Dějepis a zeměpisu ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 109.

²⁸⁷ Zde bylo zřejmě myšleno převyprávění E. Petišky (1. vydání 1958).

²⁸⁸ Žitomírová, N. N. Jak využívat řeckých mytů ve škole. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 280–284.

²⁸⁹ Mejstřík, V. *Názorné pomůcky ...*, c. d., s. 162.

²⁹⁰ Křivan, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 413–414.

²⁹¹ Heroldová, J. Využití bible v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpisu ve škole*, 1959, roč. 1, č. 9, s. 275–279.

vhodné využívat např. Biblické příběhy I. Olbrachta, kde je potlačeno náboženství a akcentována historická složka příběhů.

Základem použití krásné literatury v hodinách dějepisu pro středověk a především pro husitství bylo dílo Aloise Jiráska. O něm byl také vůbec první článek v časopise, který učitelům radil, jak používat v hodině uměleckou literaturu. Autor psal, že „Alois Jirásek je dnes více než kdy jindy na prvním místě povolán učit náš lid chápat pokrokový smysl českých dějin (...).“²⁹² Na Jiráskovi a jeho textech autor článku oceňoval především jeho slovesné umění, schopnost plastického vylíčení a psychologickou „pravdivost bez piplání se v lidské duši.“²⁹³ Jirásek byl podle něj vzdálen historismu a vždy se u něj dal nalézt vztah minulosti a přítomnosti. Učitelé ulehčil autor práci tím, že poskytl k jednotlivým tématům přímo čísla stránek Jiráskových knih, kde se dala najít vhodná ukázka.²⁹⁴

Jiráskovi se věnovali i další metodici, opět vyzdvihovali jeho osobitý styl, přínos jeho knih především o husitství a podávali různé přehledy toho, o čem jednotlivé knihy jsou, jak jsou vhodné pro výuku dějepisu a které konkrétní pasáže by se měly ve škole číst.²⁹⁵

Dalším důležitým autorem pro výuku dějepisu byl Vladislav Vančura, jehož tragický osud (popraven nacisty) navíc podporoval využití jeho knih na poli výuky dějepisu. Jeho Obrazy z dějin národa českého jsou nedokončené a dovedené pouze do 13. století. Pro výuku středověku dobře vyhovovaly, neboť při jejich tvorbě spolupracoval Vančura i s historiky (s V. Husou, J. Charvátém, J. Pachtou). B. Baumann doporučoval nechávat Vančurovo dílo jako systematický výklad českých dějin, ale spíše jako doplňkové „obrazy.“ V článku autor opět podal přehled toho, jaké stránky k jakým tématům využít.²⁹⁶

V obsáhlém článku vyjmenoval V. Mejstřík řadu autorů a vhodných děl k četbě pro doplnění učiva dějepisu pro různá období dějin. Svůj článek doplnil tabulkou s přehledem děl i s vhodnými stránkami pro úryvky (viz příloha VIII.). Za všechna díla jmenujme zde alespoň ta nejznámější: Ivan Olbracht – Ze starých letopisů českých, Anna proletářka; Antal Stašek – O ševci Matoušovi; Jakub Arbes – Barikádníci. Ze soudobé

²⁹² Baumann, B. Jiráskova díla ..., c. d., s. 270.

²⁹³ Tamtéž.

²⁹⁴ Tamtéž, s. 270–272.

²⁹⁵ Mejstřík, V. Využití umělecké ..., c. d., s. 209–235.

²⁹⁶ Baumann, B. Poznámky k využití ..., c. d., s. 435–437.

literatury k tématu husitství doporučil: Karel Nový – Železo železem se ostří; Miloš Kratochvíl – Král obléká halenu, Pochodeň, Mistr Jan. František Kubka se zabýval dobou Jiřího z Poděbrad v knize Palečkův úsměv a pláč. Z jeho tvorby z pozdějších období Mejstřík doporučoval dílo Dědeček, pojednávající o osudech Čechů, kteří v 19. století odešli za prací do Vídně.²⁹⁷

Dobu pobělohorskou dle Mejstříka nejlépe zachytil Zikmund Winter v románu Mistr Kampanus. Pro 17.–19. století doporučoval tato díla: Kaplický – Železná koruna; K. V. Rais – Zapadlí vlastenci; B. Němcová – Pan učitel, V zámku a podzámčí. Pro dějiny dělnického hnutí: A. Branald – Chléb a písně; M. Majerová – Siréna, Havířská balada; A. Zápotocký – Vstanou noví bojovníci, Bouřlivý rok 1905, Rudá záře nad Kladnem.²⁹⁸ O knize Rudá záře nad Kladnem jeden učitel přímo napsal, že „je plamennou učebnicí dějepisu.“²⁹⁹

Z literatury vztahující se ke dvacátému století měl učitel vybírat z těchto děl: M. Pujmanová – Lidé na křižovatce, Hra s ohněm;³⁰⁰ J. Fučík – Reportáž psaná na oprátce; P. Jilemnický – Kronika; J. Drda – Němá barikáda; A. Bernášková – Cesta otevřená; V. Řezáč – Nástup.³⁰¹

K podrobnému přehledu V. Mejstříka později doplnil další autory a další díla stejných autorů např. J. Špét, který pro dvacáté století vybral: F. Kubka – Sto dvacet dní, Cizí město, Vítr z hlubin, Mnichov; M. Pujmanová – Život proti smrti; A. Branald – Severní nádraží; J. Weiss – Volání o pomoc; K. Ptáčník – Ročník jedenadvacet; Z. Pluhař – Touha, chléb můj. Pro téma koncentračních táborů dále kromě Pluhařovy knihy navrhoval: M. Jariš – Oni přijdou; N. Frýd – Krabice živých. Ve svém článku uvedl i další díla a ukazoval, s jakými konkrétními ukázkami mohl učitel pracovat. Znalost Drdovy Němé barikády pokládal za samozřejmost, neboť se stala povinnou četbou pro 8. ročník. Četbu doporučoval doplnit ukázkami z dokumentů a dobovými fotografiemi.³⁰² Špét se věnoval krásné literatuře i v dalších svých článcích. Opět zmiňoval stejné autory

²⁹⁷ Mejstřík, V. Využití umělecké ..., c. d., s. 209–235.

²⁹⁸ Tamtéž, s. 209–235.

²⁹⁹ Kůstka, J. Nedostatky učebnice dějepisu. *Učitelské noviny*, 1951, roč. 1, č. 23, s. 2.

³⁰⁰ Tuto knihu doporučoval i Lašán, E. Predmníchovské období a Mnichov v beletrii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 4, s. 114–117.

³⁰¹ Mejstřík, V. Využití umělecké ..., c. d., s. 209–235.

³⁰² Špét, J. 15. březen v krásné literatuře a v dokumentech. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 3, s. 79–81.

(Pujmanová, Fučík), ale i některé nové, např. T. Svatopluk – Botostroj; G. Včelička – Kavárna na hlavní třídě a další.³⁰³

Důležitou složkou krásné literatury byla poezie, neboť básně, pokud byly procítěně recitované, mohly na žáky více esteticky zapůsobit a zanechat v nich hlubší dojmy. Z důvodů rozsahu básní byla poezie velmi dobře prakticky využitelná přímo v hodinách dějepisu. J. Špét vyzdvihl z básníků nejprve V. Nezvala.³⁰⁴ V jiném článku doporučil S. K. Neumanna a J. Horu (u něj i prozaické dílo).³⁰⁵ Ve třetím svém článku o literatuře k nim přidal F. Halase, V. Závadu a J. Wolkera.³⁰⁶ Pro četbu byly doporučovány především básně s tematikou dělníků, dělnického hnutí, práce a vztahů ve společnosti.

Další doporučenou četbou pro dvacáté století byl I. Erenburg – Pád Paříže a P. Karvaš – Pokolenie. Slovenský autor, který tato díla doporučoval, opět velmi podrobně rozepsal, která stránka se dá použít pro které téma, ale jak s tím metodicky dál pracovat, se od něj nedozvíme.³⁰⁷ Tentýž autor se v obsáhlejší článku zabýval prózou vhodnou pro téma slovenského národního povstání. Zmínil několik děl, u některých uvedl stránky, ze kterých měl učitel čerpat úryvky, o metodě práce opět nepadla ani zmínka.³⁰⁸

Pro výuku byla doporučována i zahraniční literatura a to překvapivě spíše ta západní. Předně byl doporučován Charles Dickens pro své popisy vykořisťované dělnické třídy. Vhodné byly zejména jeho společenské romány Oliver Twist, Těžké časy (prostředí dělníků), Povídka o dvou městech (Francie před revolucí 1789) a Dombey a syn. Dickens velmi dobře využíval kontrastu – chudý a bohatý, dělník a kapitalista, Londýn a Paříž. Z německého prostředí vyjadřoval postavení pracující třídy ve svých básních Heinrich Heine (např. báseň Slezští tkalci). Americkou válku severu proti jihu a tamější vykořisťování indiánů dobře vylíčily romány Howarda Fasta (Poslední hranice, Cesta svobody). Francouzské autory zastoupil Victor Hugo a jeho romány Devadesát tři nebo

³⁰³ Špét, J. Ohlas třídních bojů za hospodářské krize v krásném písemnictví. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 2, s. 41–43.

³⁰⁴ Špét, J. 15. březen v krásné ..., c. d., s. 79–81.

³⁰⁵ Špét, J. Z ohlasu bojů dělnické třídy v krásném písemnictví. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 232–233.

³⁰⁶ Špét, J. Ohlas třídních ..., c. d., s. 41–43.

³⁰⁷ Lašán, Ľ. Predmníchovské obdobie ..., c. d., s. 114–117.

³⁰⁸ Lašán, Ľ. Slovenské národné povstanie v próze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 7, s. 202–205.

Bídníci. Kromě něj byl doporučován básník Béranger a Honoré de Balzac. Dobře měla posloužit i antologie „Poesie francouzské revoluce roku 1848.“³⁰⁹

Z tzv. východního bloku nebylo doporučené literatury příliš mnoho. Z maďarských autorů byl pro rok 1848 důležitý básník Šandor Petöfi. Ze sovětských autorů byl doporučen A. V. Lunačarský a jeho drama Oliver Cromwell.³¹⁰

Na počátku šedesátých let v rámci již zmíněné ankety redaktoři časopisu *Dějepis a zeměpis ve škole* žádali učitele, aby uvedli příklady z literatury, kterými zvyšovali názornost svého vyučování. Z výsledků ankety vyplynulo, že literatura byla zřejmě nejrozšířenější názornou pomůckou. Nejvíce uváděnými autory byli A. Jirásek, M. V. Kratochvíl a M. Pujmanová. Pro starověk hojně využívali učitelé báje E. Petišky. Učitelé by dle svých vyjádření ocenili nějaký výbor z děl s úryvky vhodnými pro výuku dějepisu.³¹¹

V polovině šedesátých let velmi stoupla obliba literatury faktu. Jedním z uváděných důvodů obliby této literatury bylo i překonání období kultu osobnosti. Literaturou faktu se na stránkách *Dějepisu a zeměpisu ve škole* zabýval M. Bodlák. Jeho články byly vcelku odvážné, dovolil si otevřeně kritizovat předchozí desetiletí a vydávání literatury: „(...) sa ignorovali mnohé postavy i udalosti nedávnych dejín, alebo kde sa menila ich skutočná úloha, či už v kladnom alebo zápornom zmysle. Práce minulého obdobia líčili proces výstavby socialismu často len ako reťaz nepretržitých úspechov, nadšeného budovania a ľudského šťastia. Neukazovali druhú stránku vývinu – hlboké nedostatky i tragické omyly. (...) Iste nie je náhodné, že najmä spomienková literatúra mohla v období dogmatického myslenia vychádzať len so značnými obmedzeniami a až po jeho prekonaní nastal jej plný rozmach.“³¹² Do literatury faktu tento autor zařadil mnoho žánrů, např. vzpomínky, životopisy, reportáže, vědecko-populární literaturu nebo eseje. Podle jiného klíče bylo možné literaturu faktu rozdělit na bezprostřední (např. neupravené deníkové záznamy) a takovou, která zpětně rekonstruovala události (např. vzpomínky). Druhá z obou byla pro výuku vhodnější vzhledem k většímu odstupu od událostí a jejich možnému zhodnocení. Zásadou literatury faktu bylo zachovávat pravá jména, charakteristiky postav a místa děje tak, jak byla ve skutečnosti. Tato fakta měla

³⁰⁹ Klassenová, V. A. Využití umělecké ..., c. d., s. 20–24.

³¹⁰ Tamtéž, s. 22–25.

³¹¹ Janovský, J. Anketa o používání ..., c. d., s. 304–305.

³¹² Bodlák, M. K literatuře faktu ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 6, s. 181.

působit sama za sebe. Při výběru ukázek z literatury faktu bylo dobré vybírat takové úryvky, kde vystupovaly známé osobnosti. Jazyk díla nemusel být hodnotný jako u krásné literatury, ale pokud by i ukázka byla o někom neznámém, nemusela by žáky zaujmout. Učitel měl před četbou úryvku žáky seznámit s pozadím, tedy s tím kdo psal knihu a v jaké situaci, zda šlo o bezprostřední záznam nebo rekonstrukci a jaký mohl mít autor zájem na obhajobě určitého názoru. Literatura faktu nacházela v hodinách uplatnění především při probírání nejnovějších dějin.³¹³

Oblíbeným druhem literatury faktu byly knihy vzpomínek, kterých byl podle M. Bodláka v Československu nestále nedostatek. Přesto, že na Západě bylo běžné, že politik po odchodu z aktivní politické práce sepsal své paměti, v Československu takovéto paměti politiků nevycházely. Výjimkou byly např. paměti V. Kopeckého, které ale autor článku považoval za „krajně jednostranné a problematické.“³¹⁴ Dále se M. Bodlák snažil najít důvody, proč vzpomínky nevycházely. Opět viděl příčinu v období od počátku padesátých let do XX. sjezdu KSSS, kdy „miesto skutočného poznávania historického procesu v celej jeho zložitosti vládla vulgárna glorifikácia a povrchný propagandizmus. Existencia jediného, oficiálne uznávaného výkladu minulosti neprípúšťala osobné svedectvá, ktoré by sa s ním prípadne rozchádzali. (...) Často nebolo možné ani žiaduce odhaliť skutočné zákulisie významných udalostí, ktoré by vyznievalo v neprospech daného politického systému.“³¹⁵ Toto odvážné tvrzení vyšlo na stránkách *Dějepis ve škole* v prosinci 1968. M. Bodlák doplnil své příspěvky o literatuře faktu stručným přehledem vhodné literatury, která vyšla v posledních letech (viz příloha IX.).

Někam na pomezí využití krásné literatury, odborné literatury a spolupráce s archivy by se dalo zařadit využití historických dokumentů. Dokument jako produkt své doby přímo zobrazuje stav společnosti, má velkou ilustrační hodnotu. V pedagogických časopisech se několikrát setkáme s recenzemi edic dokumentů a s návody na práci s dokumentem při výuce dějepisu. Pro výuku se hodily dokumenty různého charakteru, od státnických listin po osobní korespondenci. Během roku by měl žák poznat v ideálním případě všechny druhy dokumentů. Při práci s dokumenty bylo třeba spolupracovat

³¹³ Tamtéž, s. 180–183.

³¹⁴ Bodlák, M. Literatura faktu k nejnovším dějinám. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 4, s. 87.

³¹⁵ Tamtéž, s. 87–88.

s učitelem českého jazyka, aby nedošlo k dublování použitého materiálu, ale naopak k vzájemnému doplňování.³¹⁶

Dokument ve vyučovací hodině bylo možno použít různým způsobem. Buď se provedl rozbor celého dokumentu, nebo se citovaly úryvky, případně se pouze uvedla fakta s odkazem na příslušný dokument. J. Špičák ve svém článku o užití dokumentů odkazoval učitele při jejich vyhledávání především do publikace Naše národní minulost v dokumentech. Z toho vyplývá, že dokumenty a jejich úryvky nebyly pevnou součástí textů učebnic tak, jak je tomu v dnešních učebnicích dějepisu.³¹⁷

Se zajímavým nápadem na práci s dokumenty přišel Z. Potměšil. Navrhoval při práci s dokumenty využít skupinovou práci. Rozdělil třídu do několika skupin, každé dal k prostudování jiný dokument ke stejnému tématu (hospodářská krize v ČSR). Každá skupinka měla vyvodit ze svého dokumentu nějaký závěr, který na konci hodiny přednesla ostatním. Tento postup byl dle autora vhodný spíše pro starší žáky, kteří již měli nějakou předchozí zkušenost s prací s historickými dokumenty.³¹⁸

Funkci dokumentu v hodině rozdělil Z. Potměšil takto:

1. „Dokument může být použit jako východisko rozboru.
2. Dokument může sloužit jako doklad, ilustrace výkladu učitele a podpořit jeho závěry.
3. Dokument využíváme k utvrzení a procvičování probraného učiva a k opakování.
4. Celá hodina může být založena na samostatných závěrech žáků podle studia dokumentů.“³¹⁹

Využívání dokumentů mělo být plánované a nemělo být samoučelné. Mělo vycházet z cíle hodiny. Přes velké nároky na učitele byla promyšlená práce s dokumentem podle autora velmi přínosná především jako prostředek výchovy k ideovému přesvědčení.³²⁰

³¹⁶ Špičák, J. Používání dokumentů při vyučování dějepisu na jedenáctiletých a odborných školách. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 118–120.

³¹⁷ Tamtéž.

³¹⁸ Potměšil, Z. Historický dokument jako prostředek výchovy k přesvědčení. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 7, s. 184–185.

³¹⁹ Tamtéž, s. 185.

³²⁰ Tamtéž, s. 184–185.

Dokumenty mohli učitelé využívat také na průmyslových školách. Učitel jedné takové školy při výuce používal edici dokumentů Dějiny v pramenech, což byla v podstatě dějepisná čítanka. Navrhl i způsob práce s touto čítankou – učitel by měl zadávat žákům krátké úryvky k samostatné domácí četbě a k nim vždy nadiktovat otázky, na které si žáci měli připravit odpovědi. Některé otázky nechal žáky vypracovat písemně, poté prováděl namátkovou kontrolu. Práce s čítankou zabrala učiteli v hodině maximálně pět minut, pro žáky to ale znamenalo hodně domácí přípravy.³²¹

Pro starší žáky se doporučovala i četba odborné literatury. Bylo však třeba volit jednodušší texty, ukázky a ne celé kapitoly. Doporučoval to např. J. Joza pro doplnění výkladu o husitství pro pedagogické školy. Vhodně mohly starším studentům posloužit také výše zmíněné dokumenty. J. Joza pro studenty pedagogické školy využíval historické prameny, kroniky, listiny apod. Pro období husitství dokonce zmínil nadbytek materiálu, ze kterého se dalo čerpat. Ve svém článku uvedl ukázky z děl, kterými doplnil svou výuku (např. Kosmova kronika, Dalimilova kronika, kronika Vavřince z Březové, Husův dopis z Kostnice z 10. června 1415, Žižkův vojenský řád a další). K ukázkám připojil jejich stručné vysvětlení. Jak psal, ukázky v hodině vždy sám přečetl a dále se studenty stručně rozebral.³²²

Dokumentem a zároveň zajímavým netradičním historickým pramenem mohla být lidová píseň. Příklad využití mnoha lidových písní i s výkladem přinesl ve svém článku Z. Zapletal, učitel z Vizovic. Za všechny uvedme pro ilustraci alespoň dvě krátké ukázky (text písně je psán kurzívou):

„Já su zeman, / koní nemám, / jenom jednu kobylenku, / aj tu prodám.

Je tu žertovnou formou zachycena skutečnost, že nižší šlechta dohrála u nás Bílou horou politicky a ekonomicky svou historickou úlohu a její zbytky již jen dožívaly. Byla poražena a vytlačena ze svých pozic panským velkostatkem. A právě ten měl rozhodující podíl na utužování nevolnictví po třicetileté válce. Projevilo se to v 2. polovině 17. stol. a v 1. polovině 18. stol. v neúměrném zvyšování robotních povinností:

A co ste vy, posvatenší poddaní, / co ste vy tú robotěnkú zedraní! / Jeden den, druhý den, / třetí den, čtvrtý den, / nevypřihaj kobylenky z pluhu ven! (Z Moravy)“³²³

³²¹ Chod, S. Moje zkušenosti s používáním knihy „Dějiny v pramenech“ při vyučování dějepisu na OŠ. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 6, s. 191.

³²² Joza, J. Využití ukávek z literatury při výkladu husitského revolučního hnutí v prvním ročníku pedagogických škol. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 3, č. 9, s. 421–425.

³²³ Zapletal, Z. Lidová píseň v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 110.

„Osud feudalismu byl zpečetěn. Jaká to radost, když nenáviděná roboty byla r. 1848 konečně zrušena:

Už roboty scípla, už sa pominula, / z toho sa raduje aj každá kobyła. / Z toho sa radujú všetky sprážné voli, / že sa téj proklatéj roboty zbavili. (Ze Slovácka)³²⁴

³²⁴ Tamtéž, s. 111.

6. REGIONÁLNÍ DĚJINY A EXKURZE V RÁMCI JEJICH VÝUKY

Významnou roli při výuce dějepisu mají místní dějiny. Dějiny národní nebo světové jsou žákům často velmi vzdálené. Toto si uvědomovali i metodici v padesátých a šedesátých letech a regionální tematice se v časopisech věnovali. Na úvod této kapitoly je nutno vymežit pojmy. Ve sledovaném období byly v rámci výuky dějepisu pojmy regionalismus a vlastivěda užívány totožně, byly považovány za synonyma.³²⁵ Je třeba je odlišit od vlastivědy jako školního předmětu národní školy a posléze prvního stupně dalších typů škol. Ta byla komplexním souhrnným předmětem, který v sobě měl i dějepis. Regionální dějiny a exkurze všeho druhu měly za úkol především přiblížit látku žákům a využívat názornost.³²⁶ Zvláštní samostatná kapitola je věnována spolupráci s institucemi (např. exkurze do muzea), zde se pro případ exkurzí omezíme jen na ty, které mají spojitost s výukou regionálních dějin.

Tématům výuky regionálních dějin se vůbec nevěnoval časopis *Společenské nauky ve škole*. První vlaštovky v podobě článků k těmto tématům se objevily až v časopise *Dějepis ve škole*. Nízkou míru využití místních dějin považoval O. Bohata, učitel osmileté střední školy pro nedoslýchavé v Praze, za nedostatek ve výuce dějepisu. Žáci i při závěrečných zkouškách prokazovali malé znalosti o vlastním kraji. Přitom právě místní dějiny mohly pomoci učiteli žáky motivovat, spojit teorii s praxí a s běžným životem dětí. K místní historii byla řazena nejen místa paměti (např. místa bitev, pomníky, drobné sakrální památky a další), ale také pověsti, pohádky, písně a místní národopisné tradice. Jako vzor pro práci s regionálními dějinami byl samozřejmě uváděn Sovětský svaz. V Moskvě byly pořádány hojně navštěvované přednášky. Takové by si autor článku přál mít i v Československu, neboť přispívaly nejen k rozšíření regionálních dějin v rámci výuky dějepisu, ale zvyšovaly i kvalifikaci samotných učitelů.³²⁷

V následujícím roce se počet článků zaměřených na regionální dějiny ve výuce dějepisu začal prudce zvyšovat. Téma otevřel rozsáhlejší příspěvek V. Mejstříka, který se v něm zabýval výchovným a vzdělávacím významem regionální historie. Tento asi hlavní propagátor metodiky dějepisu své doby nejprve shrnul dosavadní odborné bádání v rámci vlastivědy, které pak aplikoval na školní prostředí. Důležitou roli přisuzoval okresním a

³²⁵ Žáček, V. Regionalismus jako zdroj vlastenecké výchovy. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 7, s. 291.

³²⁶ např. Miro, V. Dejepisná exkursia. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 3, s. 115.

³²⁷ Bohata, O. Více pozornosti regionalistické práci na našich školách. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 9, s. 416.

krajským pedagogickým střediskům (OPS, KPS), které měly vytvářet potřebný materiál pro výuku. Měly by ho zpracovat jak po stránce odborné, tak po stránce metodické. Jako příklad dobré praxe uvedl exkurzi spíše hudebního rázu – do Jabkenic za památkou Bedřicha Smetany. Rozpracování exkurze bylo velmi podrobné a mělo sloužit jako návod pro podobné exkurze historické.³²⁸

Odborníkem na dějiny Jindřichohradecka a jižních Čech byl v polovině padesátých let J. Muk, který v *Dějepis ve škole* publikoval několikrát. V obecněji pojatém krátkém příspěvku o regionální historii vyzdvihl především roli učitele, který měl jako znalec místních dějin motivovat žáky. Zmínil i problematiku pohraničí (viz dále).³²⁹ Jeho příspěvek o dějinách jižních Čech v pohusitské době ve vyučování dějepisu byl především faktografií o jihočeské oblasti a jejím historickém významu, přesto v závěru byla obecná zmínka o tom, jak se daly regionální dějiny ve výuce využít a z čeho by měl autor čerpat poznání. Kromě odborné literatury (tento článek byl nezvykle opatřen poznámkovým aparátem, aby čtenář mohl případně problematiku dále studovat) navrhl autor hledat v místních pramenech, tedy ve starších číslech místních časopisů, v archivech, muzeích a ve vzpomínkách pamětníků.³³⁰ Jeho třetí článek k tématu regionálních dějin byl opět čistě faktografický, měl pravděpodobně sloužit jako informační zdroj pro učitele tamějšího kraje. Z hlediska metodického kromě jedné zmínky o procházce žáků po hradbách nepřinesl vůbec nic.³³¹ Přesto byl tento článek jinými autory dále vyzdvihován jako velmi příkladná práce.³³²

Další článek o regionalistice, taktéž doplněný bohatým poznámkovým aparátem s odkazy na několik desítek knih vhodných pro studium regionalistiky, byl obecnějšího charakteru. Psalo se v něm, že škola je „místo nejmasovějšího uplatnění vlastivědy, a to jak po stránce tvůrčí a výzkumné (vlastivědné práce učitelů, popř. žákovských kroužků), tak po stránce sdělovací a propagační, čímž míním na prvním místě sdělení místních vlastivědných poznatků žákům.“³³³ Pro využití vlastivědy ve školní praxi bylo nutné, aby sám učitel velmi dobře znal kraj a nejlépe sám vytvářel nové studie o vlastivědě svého

³²⁸ Mejstřík, V. Výchovný a vzdělávací význam regionální historie. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 2, s. 70–78.

³²⁹ Muk, J. Regionální historie – učitelé a žáci. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 9, 425–426.

³³⁰ Muk, J. Dějiny jižních Čech v pohusitské době ve vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 438–445.

³³¹ Muk, J. Místní dějiny Jindřichohradecka při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 6, s. 280–288.

³³² Klik, J. Využití vlastivědných prvků při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 450.

³³³ Žáček, V. Regionalismus ..., c. d., s. 292.

kraje. Autor upozorňuje, že učitel by se neměl oddávat výkladu života šlechty, ale měl by se zaměřit na zemědělství, těžbu, průmysl a jiné moderní oblasti dějinného zkoumání, které by měly mít praktický dopad na žáky. Žákovské dějepisné kroužky se mohly věnovat i zápisu vzpomínek pamětníků. Autor dokonce navrhl vydat pomocnou vlastivědnou publikaci pro učitele dějepisu pro každý kraj nebo sbírky výňatků z historických románů, vzpomínek pamětníků a regionálních filmů vztažených k danému kraji.³³⁴ O něco mladším příkladem dobré praxe fungujícího vlastivědného kroužku, kde došlo ke spojení dějepisu a zeměpisu, byl např. popsaný sběr materiálu pro dějiny Břeclavska.³³⁵

Specifickým rysem doby po druhé světové válce v Československu bylo vylidněné pohraničí, do kterého přicházeli noví učitelé, kterým tam byla přidělena práce. Tito noví učitelé měli pochopitelně problém se znalostí místních dějin a nemohli regionální dějiny plně do výuky zahrnout. Navíc často mladí učitelé chápali svůj pobyt jako dočasný a snažili se o získání místa ve vnitrozemí nebo v oblasti, ze které sami pocházeli. Proto netrávili mnoho času studiem místních dějin a zvyklostí. Touto problematikou se zabýval článek vztažený k Liberecku, tedy k pohraniční oblasti. Autor J. Joza dále řešil, co by mělo být obsahem výuky regionálních dějin. Podle něj by se učitelé měli zaměřit na dobu nejnovější a ve starších dějinách ukazovat především boj poddaného lidu proti vykořisťovatelům. Regionální dějiny měly sloužit jako doplnění pro učivo z učebnice, nikoli za jeho náhradu. Autor to doplnil úvahou: „Je třeba si ovšem vždy uvědomovat, že použití regionálních dějin je prostředkem, který má přispět k dosažení určitého didaktického a výchovného cíle a že použití regionálních dějin nesmí být nikdy samoučelné.“³³⁶

Pro výuku regionálních dějin, často zahrnovanou pouze do zájmových kroužků, vydělil J. Joza místo při samotné výuce dějepisu, nekladl ji na okraj a pouze pro zájemce. Za vhodnou formu výuky regionálních dějin považoval žákovské referáty. Správně konstatoval, že úloha přípravy materiálu pro referát byla úlohou učitele, že žáci neměli sami „bádat.“ Doplněním výkladu regionálních dějin mohla být i návštěva muzea nebo památkové instituce (více viz samostatná kapitola). Pro regionální dějiny navrhl J. Joza využít i pamětníků, z praxe věděl, že pamětníci na žáky dobře a silně působí.

³³⁴ Tamtéž, s. 291–304.

³³⁵ Holobrádek, P. Pro radost i užitek. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 417.

³³⁶ Joza, J. Využití dějin dělnického hnutí na Liberecku při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 8, s. 367.

Z metodického hlediska bylo podstatné, že práce s pamětníkem opět „neplavala na vodě“, měla být promyšlená, žáci měli být na téma předem připraveni, aby všemu dobře porozuměli a vypravěč měl být seznámen s tím, co již žáci o tématu slyšeli.³³⁷

Ačkoli se i podle metodických pokynů k osnovám dějepisu měly regionální dějiny vyučovat na všech školách, nebyly žádným způsobem zahrnuty do závěrečných a maturitních zkoušek. Na toto si ve svém článku stěžoval J. Klik, který navrhoval více volnosti pro učitele při návrhu části B maturitních otázek, aby mohl učitel zapojit regionální problematiku. Jeho druhým návrhem bylo vsunout místní problematiku přímo do otázek, např. otázka: důsledky třicetileté války v našem kraji. Tím, že by se regionální dějiny dostaly do závěrečných zkoušek, zvýšila by se jejich prestiž v rámci samotné výuky.³³⁸ S tím nesouhlasil o rok později ve svém článku J. Joza, který se domníval, že regionální dějiny nepatřily do základního učiva, a proto by podle jeho názoru vůbec neměly být předmětem zkoušení.³³⁹ Vraťme se však zpět ke článku J. Klica, sám autor uvedl konkrétní příklady zapojení místních dějin ze své praxe učitele na smíchovské škole. Překvapivě se (opět rozdílně od prací J. Jozy) méně věnoval smíchovským továrnám a dělníkům, více důrazu kladl na dějiny druhé světové války, na působení bývalých studentů školy za okupace (rozhovory s pamětníky) a na osvobození (pamětní desky v okolí školy).³⁴⁰

V roce 1956 se již regionální dějiny pevně usadily na stránkách *Dějepis ve škole*. Soupis a rozbor pramenů, ze kterých mohl učitel čerpat při studiu místních dějin, měl především učitelům usnadnit práci. Zajímavým nápadem bylo využití historických divadelních her zasazených do daného kraje s účastí žáků na představení.³⁴¹ Některé články, ačkoli na první pohled vypadaly jako metodicky nabitě, vykazovaly poměrně úzkou míru metodického přínosu. Naopak šlo často o faktografii nebo o souhrny toho, co všechno by měl učitel znát o svém kraji.³⁴² K dějinám dělnického hnutí byli podle autorů nejlepším zdrojem pamětníci, v pohraniční oblasti se navíc za pomoci pamětníka Čecha a Němce dalo ukázat, že dělníci spolupracovali i přes odlišnou národnost.³⁴³

³³⁷ Tamtéž, s. 371.

³³⁸ Klik, J. Využití vlastivědných ..., c. d., s. 449–452.

³³⁹ Joza, J. Zkušenosti s využitím regionálních prvků při vyučování dějepisu v Libereckém kraji. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 8, s. 344.

³⁴⁰ Klik, J. Využití vlastivědných ..., c. d., s. 449–452.

³⁴¹ Gloser, J. Prameny ke studiu regionální historie. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 2, s. 94–96.

³⁴² Např. Dostál, J. Předpoklady pro správné využití místního materiálu v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 5, s. 222–223.

³⁴³ Říha, V. Doceňujte regionální prvky v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 114–116.

Aby učitelé nezůstali při přípravě místního materiálu sami, byly pro ně organizovány různé přednášky, vycházky a dokonce i jedno- nebo vícedenní exkurze. O nich potom účastníci či organizátoři psali do *Dějepisů ve škole*, ovšem v prvních letech nijak nezmiňovali metody nebo konkrétní přínosy pro výuku. Spíše se jednalo o popis toho, co všechno na exkurzi viděli.³⁴⁴ O výuce regionálních dějin se začaly v roce 1956 pořádat i krajské konference, kde si učitelé vzájemně mohli předávat zkušenosti.³⁴⁵ Největší pomoc měl každý učitel sám najít v periodickém tisku, sbornících a regionalistických časopisech. Často se objevovaly vzpomínky na to, kolik takových časopisů vycházelo za první republiky, i když třeba špatně ideologicky zaměřených na feudální dějiny. Velký důraz na soudobé tiskoviny položil ve svém článku opavský historik M. Myška. Přál si, aby učitelé dějepisu (a to především ti mladí včetně studentů učitelství) více sledovali periodický i neperiodický regionální tisk. Jako příklad uváděl oblast Ostravska, pro kterou byl dostatek materiálu, ale studenti učitelství dějepisu se s ním prokazatelně příliš neseznamovali.³⁴⁶

To, že se regionální dějiny staly postupně běžnou součástí výuky, dokládají i zmínky v časopisech – objevovaly se kritiky špatného přístupu. Např. J. Joza tvrdil, že regionální dějiny by neměly být cílem, ale prostředkem výuky a že by se neměly vykládat samostatně v rámci jedné hodiny po dobrání určitého tématu národních dějin. Měly by být zapojovány průběžně. Obecné snížení zájmu o dějepis, které bylo dle autora často otevřeně připsáno přemíře hospodářských a sociálních dějin, J. Joza vyvracel vlastní zkušeností: Jeho žáky prý vždy zajímalo líčení třídních bojů a nechtěl toto nahrazovat politickými dějinami. Problém viděl jinde – hospodářské a sociální dějiny byly podle něj vykládány příliš obecně, bez konkrétních příkladů. Právě k této konkrétnosti měla napomoci historie místa, kde se výuka odehrávala. Tím se dal podle Jozy dostat do výuky dějepisu „děj“, který byl pro děti lákavý a vzbuzoval v nich zájem o předmět. Konkrétní materiál z regionu by měl rovněž posloužit i ke zlepšení výkladu problematiky doby první republiky, která podle autora byla stále ještě mimo školu (především v domácím prostředí) idealizována.³⁴⁷

³⁴⁴ Viz např. Chmelař, M. Exkurze učitelů dějepisu do Kutné Hory. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 138–139.; Chmelař, M. Exkurze učitelů dějepisu do Nymburka. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 139.; Režný, K. Vlastivědná putování od pravěku k dnešku našeho okresu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 7, s. 328–330.

³⁴⁵ Joza, J. Zkušenosti s využitím ..., c. d., s. 341–347.

³⁴⁶ Myška, M. Za využití regionálních prvků v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 380–383.

³⁴⁷ Joza, J. Zkušenosti s využitím ..., c. d., s. 341–347.

Problém viděl J. Joza rovněž v nepřípravených historických exkurzích. Typickým cílem exkurze byl hrad, zámek či muzeum (více viz kapitola o spolupráci s institucemi). Odlišným typem aktivity od exkurze byl školní výlet. I ten se dal použít pro doplnění regionální práce ve výuce dějepisu. Na takovéto výlety ale školy často jezdily do jiných regionů, čímž se znemožňovalo poznávání vlastního kraje. Negativně autor hodnotil, pokud byl program příliš nabitý, pokud se navštěvovalo několik podobných objektů, např. zámků, dojmy potom žákům splývaly nebo byli žáci brzy unavení.³⁴⁸ O rok později v článku o jedné uskutečněné historické exkurzi pro učitele jiný autor doporučoval, aby exkurze pro žáky byla úzce zaměřená na jedno téma nebo maximálně na porovnání dvou témat, opět kvůli tomu, aby žáci nebyli zahlceni dojmy a jejich poznatky nebyly roztržštěné.³⁴⁹

Často se stávalo, že regionální dějiny byly opomíjeny s dodnes typickou námitkou učitele dějepisu, že na to nemá čas. Využití regionálních prvků v hodinách však podle J. Jozy nebylo nikterak časově náročné přímo při samotné hodině, spíš zabíralo čas při přípravě. Místní dějiny sloužily pro konkrétní aplikaci vysvětlované látky učebnice. Dobrým prostorem pro zapojení místních dějin kromě mimoškolních kroužků mohly být i družiny mládeže, které v padesátých letech nefungovaly pouze odpoledne, ale i o prázdninách, kdy právě bylo nejvíce času na tuto práci.³⁵⁰

Nejen čeští učitelé a odborníci se zabývali regionálními tématy, je možné nalézt i články ve slovenštině, v padesátých letech jich ale bylo mnohem méně. Např. V. Miro kritizoval bezcílný postup exkurze na hrad, jaký zažíval ještě jako dítě. Zdůrazňoval nutnost přípravy učitele a nabídl obecnou strukturu přípravy exkurze na hrad (více viz kapitola o institucích).³⁵¹ Příkladem dobré praxe začínajícího učitele byl článek V. Salagové, která popsala, jak během prvních čtyř let svého učitelského působení sbírala materiál a připravovala ho pro použití ve výuce. Samotné užití ve výuce pojala nápaditě. Kromě obohacení národních dějin konkrétními příklady ze svého města a jeho okolí zapojila učitelka žáky osmé třídy do sběru regionálního historického materiálu a do zaznamenávání rozhovorů s pamětníky o důležitých okamžicích 20. století, dále organizovala na škole různé besedy. Zajímavým přínosem byly referáty žáků k 15. výročí

³⁴⁸ Tamtéž, s. 344, 345.

³⁴⁹ Petřík, O. Podnětná exkurze. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 329–330.

³⁵⁰ Joza, J. Zkušenosti s využitím ..., c. d., s. 346.

³⁵¹ Miro, V. Dejeписná exkursia na hrad. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 411–413.

osvobození a Slovenského národního povstání. Tématem referátů měly být vzpomínky rodičů, případně známých na to, jak prožívali inkriminované období.³⁵²

To, že již začaly vycházet vhodné publikace o regionální historii pro výuku dějepisu, nám dokazuje první krátká recenze regionalistické knihy na stranách *Dějepisů ve škole* v květnu 1956.³⁵³ Podobná recenze o rok později byla spojena i s informativním článkem o exkurzi pro učitele z dané oblasti. Zároveň vyzývala, aby další rok byly do publikace o místních dějinách určené učitelům přidány zkušenosti a metodické zhodnocení uspořádané exkurze. Publikace vyšla v nákladu 300 výtisků.³⁵⁴ Samotný článek o exkurzi učitelů dějepisu, zeměpisu, ale i vychovatelek družiny (zde došlo k propojení s již zmíněnou myšlenkou J. Jozy na vlastivědnou práci v družinách mládeže) byl zakončen podrobným výčtem toho, jak s exkurzí následně pracovat, která instituce měla zajistit zpracování a vydání metodických pokynů pro učitele a podobně. Tím byla učitelská exkurze posunuta z původní role „poznejte, o čem byste mohli učit“ do nové role, která měla mít celokrajský přínos i pro ty učitele, kteří se exkurze nezúčastnili.³⁵⁵

Sloučení časopisu *Dějepis ve škole* a *Zeměpis ve škole* přineslo do rukou učitele dějepisu mnoho článků s faktografií o jednotlivých regionech Československa, články většinou zůstaly u zeměpisného obsahu, ale i tak mohly být pro učitele dějepisu inspirativní. Více důrazu bylo kladeno na exkurze a školní výlety. V. Mejstřík už ve druhém čísle prvního ročníku nového časopisu shrnul základní instrukce pro přípravu exkurze. Za hlavní přínos historické exkurze opět považoval názornost a bezprostřednost, nově zmínil i společenskou funkci exkurze. V. Mejstřík kritizoval náhodnost, nepromyšlenost a bezcílnost při průběhu exkurze, vše by podle něj mělo být předem důkladně promyšlené. Před exkurzí bylo třeba žáky seznámit s tématem a po ní je nechat vše zpracovat (např. do tabulek, diagramů a grafů).³⁵⁶ Ve výše zmíněném článku k významu regionální historie připojil V. Mejstříka ukázkou exkurze do kraje B. Smetany, tentokrát ke svému metodickému článku připojil i další článek jako konkrétní ukázkou

³⁵² Salagová, V. Ako využívám regionálne prvky pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 40–42.

³⁵³ Machač, B. Příspěvek k vlastivědné práci v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 432.

³⁵⁴ Petryl, J. Poznáváme svůj okres Vysoké Mýto. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 371.

³⁵⁵ Petryl, J. Poznatky z exkurse učitelů po Vysokomýtsku. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 371–372.

³⁵⁶ Mejstřík, V. O přípravě a provedení dějepisné exkurze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 2, s. 56.

výkladu učitele před jednou školní exkurzí (tento článek byl opět již jen nepříliš inspirativní faktografií).³⁵⁷

Konference a exkurze pro učitele dějepisu se na počátku šedesátých let z krajského měřítká přesunuly do celostátního. V Bratislavě se v roce 1960 uskutečnil celostátní seminář o regionalismu v dějepise. Kromě teoretické části a společné jednodenní exkurze byla důležitou součástí i prezentace konkrétních regionálních projektů učitelů z praxe.³⁵⁸ Z této konference vyšel sborník, vydaný ale až v roce 1963. Stejně jako konference měl sborník tři hlavní části, teoreticko-ideologickou, praktickou (příklady z praxe autoři často publikovali i na stránkách *Dějepis a zeměpis ve škole*) a metodické doplnění (především problematika exkurzí). Různorodost příspěvků učitelů z praxe byla kritizována, neboť se regionální dějiny nezapojovaly dostatečně organizovaně a plánovitě. Do budoucna mělo dojít ke sjednocení praxe na školách, k čemuž měly přispět především krajské a okresní pedagogické instituce.³⁵⁹ Na konferenci v roce 1962 se již mluvilo o pojmu „domovědný princip“, který měl aktivizovat žáky při výuce dějepisu (tedy nový pojem se starým vlastivědným obsahem).³⁶⁰ Zpětně byla hodnocena jako nejpřínosnější konference v Olomouci z roku 1963, o které *Dějepis a zeměpis ve škole* vůbec neinformoval. O dva roky později byl k dispozici alespoň sborník z této konference.³⁶¹

Po prvním období rozkvětu regionální historie na stránkách dějepisu ve škole v letech 1955 a 1956 a následném útlumu nastal nový rozkvět na počátku šedesátých let. Počet článků rapidně vzrostl a některé z nich byly dokonce zařazeny pod hlavičku „Učitelé dějepisu o regionální historii“.³⁶² Nutno dodat, že velká část těchto článků byla psána ve slovenštině, byl zde patrný rozdíl oproti padesátým letům, kdy české články jednoznačně dominovaly. Jedna z cest přiblížení regionu byla cesta dobrovolné práce navíc. Slovenský učitel T. Pánis ze Zvolena ve svém článku inspiroval svým vlastním postupem: zadal v každém ročníku několik otázek z regionální historie a žáci mohli

³⁵⁷ Hosák, L. Úloha Rožmberků v českých dějinách. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 2, s. 56–57.

³⁵⁸ Janek, F. Celostátní seminář o regionalizme v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 1, s. 28.

³⁵⁹ Lašán, L. O využívání regionálních prvkov v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 3, s. 73–74.

³⁶⁰ Petřtyl, J. Konference učitelů dějepisu o aktivizaci vyučování a výchovy v dějepise využitím krajových prvků. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5., č. 3, s. 67.

³⁶¹ Špét, J. Z literatury k problematice regionálních dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 56–57.

³⁶² *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 51 an.

odevzdávat dobrovolné písemné odpovědi. Přesto, že někteří žáci odpovědi již odevzdali a jiní se k tomu chystali, sám učitel zmínil hlavní nedostatek tohoto způsobu práce, kterým byla dobrovolnost.³⁶³ Jiný slovenský učitel ze Žiaru nad Hronom popsal své zkušenosti s místní exkurzí do oblastí spojených s osvobozením a se slovenským povstáním, ale i do jižních Čech, jak jinak než za husitstvím.³⁶⁴

O tom, do jaké míry do článků o využití místních dějin zasahovala redakce časopisů, se lze jen dohadovat. Přesto si redakce alespoň v jednom případě neodpustila svůj komentář a především právo na posouzení správnosti konání učitelů. J. Pomahač zaslal příspěvek o vycházce zájmového historického kroužku, ke které připojil i vlastní povídkový text. Ten měl žákům přiblížit události na hradišti, které při vycházce navštívili a na kterém provedli i sběr povrchového archeologického materiálu (keramické střepy). Povídka měla především oživit výklad a zaujmout žáky, zvýšit jejich představitost. Redakce na ni reagovala na konci článku poznámkou, ve které říkala, že povídka je sice pěkná, ale nelze ji využít pro běžnou výuku, neboť se jedná o smyšlenost (čehož si byl vědom jistě i autor). Především ale redakce prosila všechny učitele, kteří by chtěli postupovat podobným způsobem a sami sepsat podobný poutavý text pro nějakou exkurzi, aby takovýto text nejprve zaslali do časopisu. Jeho pracovníci by dali text odborně posoudit a sdělili učitelům, zda by byl text vhodný pro žáky. Zdařilé kousky by byly otištěny. Redakce si tímto otevřeně nárokovala možnost posuzovat nikoli konání učitele zpětně, ale již jeho vyučovací záměr a pravděpodobně i jeho literární dovednosti.³⁶⁵ Není příliš překvapivé, že se žádný další podobný článek v časopise neobjevil a k této výzvě se již redakce nevrátila. Kolik učitelů s důvěrou poslalo své práce redakci k posouzení, se tak nedozvíme.

Kromě předmětových kroužků pro žáky se zájmem o dějepis byly pořádány i jiné výběrové exkurze. Z metodického hlediska byla velmi zajímavá např. exkurze pro mladé průvodce. Byli pro ni vybráni žáci s velkým zájmem o dějepis, konkrétním tématem bylo husitství. Poté, co byli podrobeni testu, který prokázal jejich znalosti, odjela vybraná skupina mladých průvodců na exkurzi. Ve trojicích zpracovali příspěvky o jednotlivých husitských bitvách s přesně rozdělenými úlohami – jeden podal situační přehled, druhý

³⁶³ Pánis, T. Ako učiť žiakov poznávať regionálnu históriu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 51.

³⁶⁴ Dodek, E. Dejeписnou exkurziou prehlbujeme lásku k vlasti. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 51.

³⁶⁵ Pomahač, J. Vycházka zájmového historického kroužku. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 108–109.

vyličil samotnou bitvu a třetí četl ukázky z kronik a krásné literatury. V Malešově obdrželi žáci plánky bitvy, aby mohli lépe porozumět tomu, jak se bitva v krajině odehrála. Návštěva Lipan byla směřována na stejný čas, kdy se odehrála tamější bitva. Rekonstrukci bitvy, respektive její obdobu v podobě hry připomínající známou „ochranu vlajky“, sehráli žáci v rozlosovaných skupinkách. Na závěr se žáci sami dohodli na tom, že do čtrnácti dní vypracují sborník na památku celé exkurze. Zapojení hry, společného referátu a plánek bitev bylo na této exkurzi novinkou. Přesto, že byla exkurze směřována na zájemce o předmět, lze se domnívat, že právě podobné aktivity by nalákaly i mnoho žáků, kteří o dějepis zájem neměli.³⁶⁶

Samostatnou kapitolou mezi exkurzemi byla exkurze mimopražských škol do Prahy. Nejednalo se sice o regionální exkurzi v pravém slova smyslu, přesto v celostátním měřítku byla velmi podstatná. Pokud regionální exkurze měla prohloubit lásku ke kraji a tím i k celé vlasti, exkurze do Prahy neměla výrazně odlišný cíl. Exkurze do Prahy mohla mít podle J. Špěta dvojí ráz – všeobecně orientační nebo detailní (tematický). První byl doporučován pro mladší žáky, druhý pro starší žáky. Pro nejmenší děti (I. stupeň) považoval autor exkurzi do Prahy za nevhodnou. Pro první a základní orientaci v Praze navrhl využít rozhlednu na Petříně, Staroměstskou mosteckou věž nebo jiné vyvýšené místo. Autor odrazoval učitele od toho, aby žáky přetěžovali a aby se snažili ukázat vše. Malý význam viděl v ukazování již neexistujících domů, vykopávek a domů, na nichž byla zajímavá pouze pamětní deska. Ta se mohla nahradit fotografickou ukázkou. Dále varoval před detailním prohlížením expozic muzeí jen proto, že dané muzeum bylo v Praze, ačkoli žáci někdy nebyli dobře seznámeni ani s muzeem ve vlastním městě. Další doporučení byla ryze praktického charakteru a s historií neměla moc společného (např. o bezpečnosti žáků, o tom, že výklad nemusel probíhat na nebezpečně frekventovaném místě, ale např. v parku). V závěru článku autor uvedl, že nakonec to byly pražské děti, které znaly Prahu často velmi povrchně nebo vůbec. Proto všechna doporučení mohla posloužit i pražským učitelům, stejně jako následující přehled pražských kulturních institucí pro pomoc učitelům dějepisu.³⁶⁷

³⁶⁶ Podmele, L. Prospěšná iniciativa mladých průvodců. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 127–128.

³⁶⁷ Špět, J. Několik slov k exkurzím do Prahy. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 272–274; Podmele, L. Pražské kulturní instituce na pomoc učitelům dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 274–276.

Během let 1962–1966 se regionální dějiny na stránkách sledovaných periodik téměř neobjevovaly, což můžeme přisoudit jednak již existujícím sborníkům a příručkám k tématu, jednak malým zájmem o téma jako takové. V říjnu 1966 bylo vydáno monotematické číslo *Dějepis a zeměpis ve škole*, jehož dějepisná část byla úzce zaměřená na regionální dějiny ve výuce dějepisu. Úvodní článek k monotematickému číslu obstaral V. Mejstřík a opět zopakoval hlavní body svých již starších článků o významu regionálních dějin ve výuce dějepisu. Cennou pomůckou pro čtenáře byl stručný přehled toho, o čem konkrétně budou následující články.³⁶⁸ I z dnešního pohledu působí pro každého učitele velmi vstřícně návrh F. Buriana, aby učitel dějepisu, který pracuje na studiu místních dějin nebo např. na obecní kronice, získal na tuto práci navíc volný čas. Neměl by být přetěžován tím, co může udělat někdo jiný, měl by dostat třeba pravidelně alespoň jeden den v týdnu pro badatelskou práci, kterou by prováděl v součinnosti s dalšími institucemi. F. Burian také navrhl, aby mladí učitelé nebyli překládáni příliš brzo na jiná působiště, právě kvůli seznamování se s místními dějinami. Přesto, že si autor přál, aby časopisy pro učitele dějepisu věnovaly regionálním dějinám a příkladům dobré praxe jejich využití více prostoru, z dalších čísel a ročníků časopisu *Dějepis a zeměpis ve škole* můžeme vidět, že takovéto monotematické číslo vyčerpalo látku a dále se již skoro žádné články k tématu nevyskytovaly.³⁶⁹

Praktický přehled soudobé literatury k regionální tematice podal ve zmíněném v monotematickém čísle J. Špét. Při porovnání se staršími seznamy z padesátých let je zřejmé, že bádání na poli regionálních dějin se posunulo, protože nebylo třeba příliš doporučovat starší literaturu z předválečné doby nebo ze čtyřicátých let, byla k dispozici nová a moderní. Velký důraz byl opět pochopitelně kladen na dějiny dělnického hnutí a komunistické strany.³⁷⁰ Stejně kvalitní přehled slovenské literatury podal hned v následujícím článku L. Lašán.³⁷¹ Ostatní články monotematického čísla byly spíše tradičními ukázkami dobré praxe nebo doporučeními k četbě a způsobu regionálního bádání. Vymykala se jim jen stručná zpráva o výuce regionálních dějin na anglické

³⁶⁸ Mejstřík, V. Význam regionální historie při vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 45–46.

³⁶⁹ Burian, F. Učitelé a regionální historiografie. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 46.

³⁷⁰ Špét, J. Z literatury ..., c. d., s. 56–57.

³⁷¹ Lašán, L. Z noveje slovenskej regionálnej historiografie. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 57–59.

večerní škole pro pracující³⁷² a zajímavý byl i příspěvek o dějinách ulice a jejího blízkého okolí, ve které se nacházela škola pro sluchově postižené.³⁷³

Výzkum časopisů ukázal, že regionálními dějinami se časopis zabýval ve třech vlnách, nejprve v letech 1955–56, poté kolem roku 1960 a nakonec v monotematickém čísle v roce 1966. Během té doby došlo k velkému rozvoji tématu. Od prvních pokusů jednotlivých učitelů se přešlo až k systematizovanému propracování a celostátním konferencím. Učitel, pokud chtěl sám provádět badatelskou činnost v místě svého působení, nacházel v časopisech návody a rady, čím vším by se měl zabývat. Pokud chtěl do výuky tyto své poznatky zapojit, mohl se v časopisech inspirovat, i když těchto inspirativních článků o využití v praxi nebylo mnoho. Přesto pozorný čtenář našel jistě dostatek inspirace a tvořivý učitel ji přizpůsobil svým podmínkám. Dodnes zůstaly regionální dějiny pevnou součástí výuky dějepisu. Stále však zůstává v platnosti již několik desetiletí stará domněnka J. Špěta, že pražské děti někdy skoro vůbec neznají dějiny svého města,³⁷⁴ neboť učitelé dějepisu z pražských škol sice často realizují se svými žáky projekty z regionálních dějin, ovšem velmi často vybírají region mimopražský.

³⁷² Munby, L. M. Regionální historie v externím studiu v Anglii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 53–54.

³⁷³ Bohata, O. Učili jsme se poznávat svou ulici. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 49.

³⁷⁴ Špět, J. Několik slov ..., c. d., s. 272–274.

7. SPOLUPRÁCE ŠKOLY A INSTITUCÍ PŘI VÝUCE DĚJEPISU

Pedagogické časopisy pro výuku dějepisu se velmi často věnovaly spolupráci školy a institucí, které mohly být nápomocny výuce dějepisu. Mezi tyto instituce se řadily především různá muzea a archivy, ale i památky (hrady, zámky apod.) a mohla se mezi ně počítat i spolupráce s průmyslovými závody. Pokud jde o spolupráci s regionálním muzeem, o exkurzi do místního archivu nebo o výlet na blízký hrad, jedná se o úzkou souvislost s předchozí kapitolou o regionálních dějinách. Velmi často ale autoři psali obecné návody pro využití konkrétní instituce ve výuce pro všechny školy (místní i vzdálené) nebo ještě obecněji pro spolupráci s institucí jako takovou. Proto jsme spolupráci s institucemi vyhradili tuto samostatnou kapitolu, v níž se budeme nejprve zabývat návštěvou muzea, následně archivu a případně dalšími institucemi.

7.1 Muzeum

Poprvé se s krátkým článkem o spolupráci s muzeem setkáme ve *Společenských naukách ve škole* až v 6. ročníku. Článek je o to zajímavější, že se jednalo o odpověď na dopis, na dotaz jednoho učitele. Dopis ani jméno učitele nebyly uveřejněny, známe pouze iniciály A. K., což nás může vést k podezření, že žádný dopis ani nemusel existovat, ale že se to takto redakci hodilo. Návštěva muzea měla vést k tomu, „aby žáci neulpěli na povrchu dojmů a obrazů, aby se učili naslouchat řeči, jíž k nám vystavené věci mluví (...).“³⁷⁵ V padesátých letech dominovala mezi doporučovanými muzei jednoznačně ta, která představovala husitství a cokoli s ním spojené. Proto se první článek vztahoval k Vojenskému historickému muzeu na Hradčanech, kde byly k vidění mimo jiné zbraně a bojová taktika husitů.³⁷⁶

Nepřekvapí nás, že v dalším roce byly ve *Společenských naukách ve škole* zahrnuty dva články o muzeích spojených s husity. Druhý z nich pouze shrnul, jaké jsme měli druhy památek na husity a kde byly k vidění, o spojitosti se školou a s výukou se

³⁷⁵ Baumann, B. Využití poznatků z návštěvy Vojenského historického musea při vyučování dějepisu. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 6, obálka, s. 2–3.

³⁷⁶ O stejném muzeu dále píše např. Šimon, J. Ch. Museum zbraní. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, s. 44–46. nebo Joza, J. Zkušenosti s využitím ..., c. d., s. 341–347, především s. 344, 345.

nijak nezmiňoval.³⁷⁷ Z tohoto hlediska byl alespoň o něco málo zajímavější první z obou článků. Vřele v něm byla doporučena exkurze do Jiráskova muzea v letohrádku Hvězda, která byla sugestivně a snad až přehnaně emotivně vylíčena v článku E. Volfové. Autorka popisovala nadšení svých žáků při prohlídce expozice, ovšem neuvedla žádnou metodu, jak s žáky pracovat. Poučením pro ostatní tak mohlo být jen to, že Jiráskovo muzeum bylo vhodné k návštěvě a že se žákům bude líbit, což pro výuku dějepisu jistě nebylo dostatečné.³⁷⁸ Ke stejnému muzeu se vyjádřil v roce 1953 v časopise *Komenský* V. Šuba, který se více věnoval i přípravě učitele na návštěvu tohoto muzea. Přípravu považoval za nezbytnou. Pokud učitel nemohl předem muzeum navštívit osobně, měl si prostudovat brožuru, která o muzeu vyšla. Bez této přípravy podle jeho názoru nemohla být návštěva muzea úspěšná. Brožura nebo předchozí návštěva muzea (ideálně obojí najednou) měly učiteli pomoci při odpovídání na dotazy žáků. Před návštěvou muzea měl učitel žáky seznámit s nejdůležitějšími momenty života a díla Aloise Jiráska. Tyto návody byly formulovány obecně, mohl je využít nejen učitel národní školy, ke kterému byl časopis *Komenský* směřován.³⁷⁹

E. Volfová o rok později doporučovala exkurzi do Leninova muzea. Také ona již zdůrazňovala, že návštěva muzea musí být ze strany učitele připravená. Pokud byl učitel nepřipraven, žáci si nic neodnesli a navíc byli snadno svedeni ke špatnému chování. Dále se ve svém článku věnovala (stejně jako v tom předchozím) místnost po místnosti tomu, co se dalo v muzeu vidět; svým osobitým stylem popsala všech dvacet místností muzea a neskřývala nadšení jak z Lenina a jeho života, tak z muzea. Pro výuku dějepisu se učitel hledající inspiraci nic podstatného nedozvěděl.³⁸⁰

Pražské muzeum zasvěcené další dobově významné osobnosti, Klementu Gottwaldovi, ve svém článku opěvovala R. Jírková. Muzeum bylo z pochopitelných důvodů nedávného úmrtí K. Gottwalda zcela nové a z dobového pohledu moderní. Za největší klad vyzdvihovala propojení starého a nového, např. starých nástrojů a listin s ukázkami z nové beletrie. V nové expozici muzea nechybělo vyjádření dobového

³⁷⁷ Drobná, Z. Husitské památky v našich museích. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 561–564.

³⁷⁸ Volfová, E. Exkurze do Jiráskova musea jako doplněk učitelova výkladu o husitství. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 8, s. 359–361.

³⁷⁹ Šuba, V. Učíme se z Jiráskova historického odkazu. *Komenský*, 1952–53, roč. 77, č. 2, s. 91–93.

³⁸⁰ Volfová, E. Exkurze do Leninova musea. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 6, s. 240–243; Pro ukázkou stylu E. Volfové jen krátká citace z tohoto článku, s. 240: „Hleďme – školní vysvědčení! A zde list ze školního sešitu! Ale to již nespěcháme dál, nýbrž si prohlížíme vzornou, pečlivě vypracovanou úlohu: časování francouzských sloves. Tak tedy pracoval školák Lenin!“

názoru i po grafické stránce, příkladem mohla být mapa ukazující politickou situaci počátků husitství, kde byla označena „revoluční města červeným plamenem, katolická černou šibenicí.“³⁸¹ Ze zkušeností autorky měli žáci největší zájem o všelijaké modely, např. o modely mučicích nástrojů, model husitské vozové hradby, model praku a další.³⁸² Přesto, že se jednalo o nové muzeum, jeho návštěvnost byla vysoká. Tehdejší pracovník muzea J. Galandauer v *Učitelských novinách* napsal, že v roce 1962 navštívilo muzeum přes 60.000 žáků.³⁸³

J. Joza, autor mnoha článků o výuce regionálních dějin, se věnoval i obecně práci se spolupracujícími institucemi. Proti nadšeným článkům některých autorek z předchozích ročníků byl k návštěvě muzea obezřetnější. V roce 1955 napsal: „Pochopitelně je také vhodným doplňkem vyučování dějepisu historická vycházka do musea, archivu, na blízký hrad, zámek atd. Je však jasné, že učitel musí dobře vybírat. Je mnoho museí, jejichž návštěva nedá žactvu ani učiteli nic, protože jsou jen sbírkou různé veteše. Podobně také při návštěvách historických objektů je lépe, provádí-li výklad sám učitel, nikoliv průvodce.“³⁸⁴

Problém viděl J. Joza i v nepřipravených historických exkurzích do muzea. Při náhodném pozorování jedenácti skupin žáků ve Vojenském historickém muzeu v Praze zjistil, že žádná exkurze nebyla připravena a všechny proto považoval za ztrátu času. Problém byl podle něj v tom, že ani učitel neznal cíl takové exkurze. Změť dojmů, které nebyly nijak utříděné, potom žákům nic nového nepřinesla, ačkoli se dalo místo exkurze, v tomto případě muzeum, velmi snadno pro nějaký konkrétní cíl využít. Základní chybou bylo procházení celých muzejních sbírek, pracovat by se mělo konkrétně jen u některé části. Opět se Joza zabýval tím, zda měl výklad podávat učitel či průvodce. Stále preferoval učitele v roli průvodce, který ale musel objekt (muzeum) navštívit předem a na svůj výklad se měl řádně připravit. Vyzdvihoval zásadu, že méně je více: raději ukázat méně s dobrým výkladem než letmo proběhnout celou sbírkou. Výjimečně připouštěl výklad nové látky v muzeu.³⁸⁵

V roce 1959 psal J. Petřtyl o semináři zaměřeném na spolupráci školy a muzea. Seminář se konal v pardubickém kraji. V programu semináře bylo seznámení účastníků

³⁸¹ Jírková, R. Gottwaldovo museum. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 463.

³⁸² Tamtéž, s. 462 – 464.

³⁸³ Galandauer, J. Než půjdete do muzea. *Učitelské noviny*, 1963, č. 25, s. 5.

³⁸⁴ Joza, J. Využití dějin ..., c. d., s. 367.

³⁸⁵ Joza, J. Zkušenosti s využitím ..., c. d., s. 344, 345.

s muzejními sbírkami, čímž „se podepře materialistické pojetí dějinného vývoje.“³⁸⁶ Za dobrý příklad uvedl chrudimské muzeum, které ke sbírkám pro výuku vytvořilo i filmy, diapozitivy, magnetofonové nahrávky a zvukové průvodce. Z diskuze v semináři vyšlo několik zajímavých závěrů. Již známým požadavkem bylo odstranění nahodilosti a živelnosti z návštěv muzeí a nutnost předchozí přípravy ze strany učitele i muzea. Dále Petrtyl zopakoval, že návštěva muzea nemá za cíl projít celé muzeum, ale jen tu část, která znázorní konkrétní výuku. Nově bylo řečeno, že návštěva musí plně odpovídat osnovám, učitel nesmí zbytečně rozšiřovat učební látku.³⁸⁷ Stejný požadavek již dříve vyjádřil ve svém článku V. Miro.³⁸⁸

Ideálním příkladem dobré praxe, využitelným v podstatě i v dnešní době, byl postup dvou muzeí Brně. Nejprve psaly *Učitelské noviny* v roce 1958 o progresivním Moravském muzeu. Informovaly, že v muzeu byla otevřena učebna pro žáky 5. a 6. ročníků, která byla vhodná pro probírání pravěku. V učebně byly obrazy, kamenné nástroje a modely a pracovníci muzea podávali odborný výklad. V učebně žáci například kamennými nástroji krájeli kůži, štípali dřevo a zabývali se i jinou praktickou činností, která jim přibližovala život v pravěku. Pro učitele navíc ještě před zahájením programu připravili v muzeu ukázkovou hodinu.³⁸⁹ O rok později se v *Učitelských novinách* psalo (v rozporu s předchozím článkem), že expozici a program v učebně navštívilo 20.000 žáků 3. a 4. ročníku.³⁹⁰

Druhé progresivní brněnské muzeum bylo zpřístupněno v roce 1959. Jednalo se o Muzeum dělnického hnutí. Pracovníci muzea pro výuku dějepisu zhotovili také speciální učebnu, vypracovali program pro 5. a 7. třídu³⁹¹ se zaměřením na husitství, oslovili školy a během necelých dvou měsíců program vystřídalo přes 4000 žáků. Jednalo se opět o ukázkou názorného vyučování. Žáci se při příchodu do muzea seznámili s jeho historií a prošli si sbírky spojené s husitstvím.³⁹² Program potom pokračoval ve speciální učebně, kde na tabuli byla data významná pro husitství a na stěnách visely reprodukce děl českým malířů s husitskou tematikou. Jejich učitel dějepisu jim doplnil to, co viděli v muzeu, byl promítnut diafilm „Husitské revoluční hnutí“ a barevný film „Město Tábor“, žáci

³⁸⁶ Petrtyl, J. Spolupráce školy a muzea. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 5, s. 146.

³⁸⁷ Tamtéž, s. 146–147.

³⁸⁸ Miro, V. Dejepisná exkursia ..., c. d., s. 119.

³⁸⁹ Pražák, F. Oživené muzeum. *Učitelské noviny*, 1958, roč. 8, č. 41, s. 4.

³⁹⁰ Gála, A. Učebny dějepisu v brněnských muzeích. *Učitelské noviny*, 1959, roč. 9, č. 51–52, s. 6.

³⁹¹ Tamtéž.; J. Únarová, autorka článku o Muzeu dělnického hnutí v *Dějepise a zeměpise ve škole* psala pouze o 5. třídě.

³⁹² Tato prohlídka trvala dvacet minut, aby žáci neztratili pozornost. Tamtéž.

vyslechli chorál Kdož sú boží bojovníci, mohli si potěžkat husitský cep nebo z modelů sestavit vozovou hradbu. Poté autor celého programu, F. Pražák,³⁹³ doplnil a shrnul vše, co žáci v muzeu viděli, a to především z ideového hlediska. Na celou akci mělo muzeum kladné ohlasy a chystalo se uspořádat podobné programy s dalšími tématy. Toto byla v rámci pedagogických časopisů pro výuku dějepisu první ucelená ukázka toho, jak muzeum a škola mohly plně využít vzájemnou spolupráci. Muzeu totiž díky této akci přibyli noví pravidelní návštěvníci.³⁹⁴

V dalším ročníku časopisu byla část jednoho čísla věnována monotematicky spolupráci školy a muzea. Slovenská učitelka E. Horanská uvedla ve svém článku velmi detailní návod na opakovací hodinu v muzeu, dle jejího názoru by se návštěva muzea měla využívat především pro opakování látky. Odborný výklad by měl v muzeu vést jeho pracovník, čímž by ale pouze vhodně doplňoval výklad učitele při hodině, rozhodně ho tím neměl nahradit.³⁹⁵ Pro rozšíření opakování dějin dělnického hnutí, které mohlo proběhnout v muzeu, se často připojovala i následná exkurze v blízkém závodě, kterého se dané téma týkalo.³⁹⁶ O tom, že iniciativa mohla vyjít i z muzea, nikoli jen ze školy, podalo doklad slovenské muzeum ve Zvoleně, kde pracovník muzea, bývalý učitel, inicioval exkurze žáků do okolí Zvolena.³⁹⁷

Dalším příkladem dobré praxe mohlo být až maximalistické využití Muzea Klementa Gottwalda v Praze učitelkou M. Hlaváčkovou, která ve stručném článku popsala, jak s žáky muzeum navštívila. Zaměřila se dle již zmíněných doporučení především na jednu kapitolu dějin – na založení KSČ. Nejprve muzeum navštívila sama, vše si pečlivě zaznamenala a potom celý rok upozorňovala při výkladu své žáky na to, že danou nebo související věc uvidí v muzeu. Žáci si vše poznamenávali do sešitů a barevně zvýrazňovali. Hodinu před návštěvou muzea věnovali přípravě, muzeem je poté provedla sama učitelka, která nevedla monolog, ale zapojovala žáky aktivně přímo do výkladu. Vzhledem k tomu, že se jednalo o mimopražské žáky, využili i jiné části expozice např.

³⁹³ Shoda jmen s autorem předchozího zmiňovaného článku není náhodná. F. Pražák zřejmě pracoval jako učitel a zároveň jako metodik muzea. O jeho podílu na přípravě třídy v Muzeu dělnického hnutí viz též Gála, A. Učebny dějepisu ..., c. d., s. 6.

³⁹⁴ Únarová, J. Nová forma spolupráce muzea se školami. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 5, s. 156.

³⁹⁵ Horanská, E. Vyučovanie dejepisu v múzeu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 221–222.

³⁹⁶ Azud, J. Hodina dejepisu v múzeu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 40–41.

³⁹⁷ Toporcer, F. Spolupráca múzea pri školskej exkurzii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4., č. 7, s. 223–224.

k opakování husitství. Velký zájem vzbudily moderní světelné mapy. Po návratu byly ještě dvě hodiny věnovány utřídění poznatků a opakovací besedě o návštěvě muzea. Sama M. Hlaváčková hodnotila aktivní a připravenou práci v muzeu velmi kladně jako příklad názorného vyučování, které oživovalo práci v dějepise a umožňovalo dosažení lepších výsledků.³⁹⁸

O kvalitách Muzea dělnického hnutí Brněnska a jeho spolupráce se školami se někteří autoři ve svých článcích v monotematickém čísle vůbec nezmínili.³⁹⁹ I přesto se k inspiraci z Brna otevřeně hlásila pražská muzea v článku o institucích pomáhajících učitelům při exkurzích do Prahy (viz str. 96). Hlavním problémem exkurzí do Prahy byla podle L. Podmeleho jejich neorganizovanost a vzájemná nekoordinovanost. V některých obdobích byla muzea a jiné instituce přetíženy náporem dětí, které bezcílně procházely celou expozicí až do vyčerpání, v jiných obdobích zela muzejní expozice prázdnotou. Na základě brněnské inspirace připravila pražská muzea jako novinku také různé učebny a kinosály, které umožňovaly výuku přímo na místě. Navíc byly zmíněny ještě další učebny v centru Prahy, které byly učitelům k dispozici. Učebny byly vybaveny různou technikou a u přehledu jednotlivých muzeí bylo vypsáno, čím konkrétně to které disponovalo. Tento přehled mohl být pro mimopražské učitele velmi užitečný. Záměrem bylo, aby učebny byly místem aktivní činnosti žáků a rozvíjely jejich samostatnou práci. Žáků se mělo do učebny vejít někdy až sto, požadavkem autora článku přesto bylo, že by se žáci měli po delší dobu v učebně chovat ukázněně. Z praktického pohledu sto ukázněných žáků např. 8. třídy v jedné místnosti při samostatné aktivní činnosti bylo spíše jen zbožným přáním a nedosažitelným ideálem. Mnohem zajímavější a v praxi také realizovatelná byla myšlenka vzájemné výuky – žáci si navzájem předávali poznatky nebo učitel využil tzv. mladé průvodce. Mladé průvodce školil Dům pionýrů v Karlíně a již o nich byla jednou zmínka v souvislosti s exkurzí s husitskou tematikou (viz str. 95–96). Jednalo se o žáky 7.–9. ročníků, kteří dobře znali Prahu a prováděli po ní školní výpravy z mimopražských škol. Na závěr nabídl L. Podmele různé návrhy, jak se dal v Praze strávit jedno- až třídní pobyt. Pro učitele byly také v Muzeu Klementa

³⁹⁸ Hlaváčková, M. Exkurze se žáky 8. ročníku do Muzea Klementa Gottwalda v Praze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 222–223.

³⁹⁹ Albrecht, J. Exkurze do Muzea dělnického hnutí Brněnska. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 223.

Gottwalda pořádány instruktážní semináře o Praze, pražských muzeích a o tom, jak s žáky trávit v Praze čas.⁴⁰⁰

O využití muzea při práci ve škole do časopisu napsal dokonce i jeden student. Jednalo se o studenta 3. ročníku SVVŠ v Praze 3 (dnešní Gymnázium Na Pražačce). Sám napsal o tom, jak využil pro svou samostatnou práci k maturitě Muzeum Klementa Gottwalda místo toho, aby práci vypsal z odborných knih. Student se cítil v muzeu jako vítaný host. Poprvé na stránkách tohoto časopisu v souvislosti s muzei někdo otevřeně přiznal i to, že mu pracovnice muzea sdělila, že „Nepovinné návštěvy muzea a studijní cesty jsou zde celkem vzácností.“⁴⁰¹

Pravidelnou spoluprací školy a muzea zajišťovaly mimoškolní kroužky, které mohly být pořádány přímo v muzeu. O zkušenosti s takovými kroužky napsal F. Sedláček, jehož škola spolupracovala s Vlastivědným ústavem v Přerově, což bylo dle staršího názvu Muzeum J. A. Komenského. Kroužků při muzeu bylo organizováno několik – historický, galerijní, památkové péče, dělnického hnutí (ten vedl sám ředitel muzea), přírodovědný a archeologický. Členové všech těchto kroužků docházeli i na základní vlastivědný kurz.⁴⁰² Pro zvýšení motivace při práci v podobných kroužcích pořádalo jiné muzeum (oblastní muzeum v Gottwaldově) vlastivědnou olympiádu.⁴⁰³

V říjnu 1965 se uskutečnila první celostátní konference o spolupráci muzea se školou, o které *Dějepis a zeměpis ve škole* informoval v lednu 1966. Konference byla s mezinárodní účastí (NDR). Muzejníci žádali, aby požadavek na uskutečňování hodin přímo v muzeu byl zařazen do osnov jednotlivých předmětů, což by učitele v podstatě nutilo do muzea chodit.⁴⁰⁴ Vzhledem k tomu, že se konference konala již v uvolněnější atmosféře poloviny šedesátých let, mohli si přednášející dovolit leckdy i otevřenou kritiku a podhalit dřívější způsob práce. Odvážný byl v tomto směru L. Balcar, který promluvil a napsal o tom, jak se muzea změnila za posledních deset let, tedy kritizoval přibližně dobu před rokem 1955. O době první poloviny padesátých let podle něj platilo, že pokud se nějaké exponáty do muzea nehodily, protože mluvily proti zásadní jednoznačnosti výkladu dějin a jejich posuzování, nebyly takovéto předměty vůbec

⁴⁰⁰ Podmele, L. Pražské kulturní ..., c. d., s. 274–276.

⁴⁰¹ Stýblo, J. Slovo studenta o využívání muzeí. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 9, s. 268.

⁴⁰² Sedláček, F. Výsledky spolupráce školy s Vlastivědným ústavem v Přerově. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 5, s. 140–141.

⁴⁰³ Janovský, J. I. celostátní konference o spolupráci muzea se školou. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 150.

⁴⁰⁴ Tamtéž, s. 150–151.

vystaveny. Návštěvník muzea dostal v expozici předložený logický jednoznačný výklad, ve kterém byl upozorňován na zvlášť podstatné pasáže textů nebo detaily fotografií. Podobně byly dle jeho názoru zpracovány školní učebnice dějepisu. Tato jednoznačnost výkladu v dějepise nepřinášela žákům mnoho nového a při návštěvě muzea se nic nedozvěděli a v ničem nezlepšili, o ničem totiž nemuseli přemýšlet. To vedlo ke stálému snižování návštěvnosti muzeí.⁴⁰⁵ Takovéto odvážné tvrzení si mohl dovolit jistě kvůli celkové atmosféře doby i kritice kultu osobnosti a dřívějšího výkladu historie. V padesátých letech by bylo podobné tvrzení možná vstupenkou do vězení.

Z referátu zahraničního hosta konference vyplynula zajímavá skutečnost, že v Německu nebyla návštěva muzea řazena jako názorný vyučovací prostředek, ale nově jako samostatná práce žáka. S tímto se v českých textech zatím nebylo možné setkat. Ačkoli byla v českém prostředí myšlenka samostatnosti žáků více zdůrazňována než např. v padesátých letech, názornost stále dominovala.⁴⁰⁶ Inspirace z Německa se v časopise objevila i v únoru 1968, kdy byla uveřejněna zajímavá statistika ohledně návštěvnosti Muzea německých dějin v Berlíně. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé postupem času raději prováděli své skupiny žáků po muzeu sami, než aby k tomu využili místní muzejní pracovníky, což odpovídalo i výše zmíněným radám českých metodiků. Žáci škol tvořili asi 50 % návštěvníků muzea. Z didaktického hlediska 8 % exkurzí bylo přípravou na probírání učiva, 18 % vyučováním v muzeu, 48 % opakováním a prohloubením učiva a 28 % návštěv nemělo žádný konkrétní cíl. Není sice zřejmé, jak k těmto číslům autor článku dospěl, ani zda čísla pro celou ČSSR by byla podobná, přesto je zajímavé si uvědomit, že skoro třetina návštěv neměla žádný didaktický záměr a že nejčastěji bylo muzeum využíváno k opakování. Lze přepokládat, že u muzeí s podobnými sbírkami bychom výzkumem dosáhli podobných čísel i u nás, neboť pedagogické časopisy pro výuku dějepisu se často zaměřovaly na opakování v muzeu a na to, že návštěva muzea neměla žádný cíl a nebyla připravená. V německém prostředí usnadňovala spolupráci škol a muzeí třicetičlenná pracovní skupina při ministerstvu školství.⁴⁰⁷

⁴⁰⁵ Balcar, L. Spolupráce školy s muzeem při modernizaci vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 150–151.

⁴⁰⁶ Patzwall, K. Škola a muzeum. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 152.

⁴⁰⁷ Ave, J. Zkušenosti s výchovným využíváním muzeí v NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 6, s. 174.

V desátém ročníku *Dějepis a zeměpis ve škole* se redakce pokusila otevřít diskuzi na téma spolupráce školy a muzea. Obsáhlý úvodní článek k této diskuzi shrnul dosavadní poznatky a vyzdvihl především to, že muzeum a škola spolupracovaly velmi nahodile a obě instituce šly každá svou cestou. Sice ty cesty vedly vedle sebe, ale autor by rád viděl spíše organické propojení obou institucí. K tomu byla dle jeho názoru nutná především konkrétní specifikace získaná od učitelů a od škol o tom, co přesně od muzea očekávali a jak ho chtěli přímo zapojit do výuky. Muzeum by mělo takovýmito požadavkům vyjít plně vstříc. Zatím to bohužel fungovalo velmi málo a jen na některých místech. Na závěr článku byl uveden krátký seznam literatury k tématu.⁴⁰⁸ Nutno dodat, že žádná diskuze se na stránkách časopisu nerozvinula a v následujících letech bylo článků o spolupráci školy a muzea jen velmi málo.

V říjnu 1968 se opět v Gottwaldově uskutečnil II. seminář o spolupráci muzeí se školami, který navazoval na I. celostátní konferenci. Autor jednoho z příspěvků konference zdůrazňoval potřebu rozdílnosti jednotlivých muzeí a nesouhlasil s tím, aby byly vytvářeny expozice zaměřené čistě pro školu. Nedávalo by to učitelům svobodu ve výkladu. Muzea by měla mít obecnou expozici vhodnou pro všechny návštěvníky, při jejíž tvorbě by ale s muzeem měl spolupracovat místní učitel, aby v expozici nechybělo nic podstatného, co by využil při své práci se žáky.⁴⁰⁹

7.2 Archiv

Mnohem méně se odborníci i učitelé věnovali spolupráci školy a archivu. Tento menší zájem vyplývá z rozdílného poslání archivu ve srovnání s muzeem. Využití archivu pro učitele dějepisu bylo především myšleno jako místo pro studium, kde se učitel seznamoval s místními dějinami. V každé školní knihovně měl mít učitel dějepisu jako pomůcku průvodce po příslušném okresním archivu a také po archivech ze sousedních okresů. Nově se začínalo psát o tom, že archiv neměl být místem pouze pro vědce a historické badatele, ale právě i pro širokou veřejnost. Učitelé dějepisu měli svými archivními výzkumy obohacovat výuku, především na poli regionálních dějin.⁴¹⁰ Návodů k tomu, jak v archivu pracovat a bádát, měl z pedagogických časopisů každý učitel

⁴⁰⁸ Špét, J. Škola a muzeum. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 1, s. 6–8.

⁴⁰⁹ Špét, J. K některým problémům spolupráce školy a muzea. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 5, s. 104–106.

⁴¹⁰ Roubic, A. – Trapl, M. Využití archivů. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 50.

hodně. Návodů pro spolupráci s archivem přímo ve výuce bylo v časopisech mnohem méně.

Spolupráce školy a archivu byla v samostatném článku poprvé zmíněna v *Dějepis ve škole* v roce 1954. Autor Z. Fiala označil archivy ve srovnání např. s muzei za tajemná místa, „o kterých panují ještě i dnes někdy téměř neuvěřitelné naivní představy.“⁴¹¹ Autor zastával pravděpodobně spíše menšinový názor, že v žádných památkách minulosti není zachycen skutečný obyčejný život tak, jako v písemných památkách, které jsou k dispozici v archivech.⁴¹² V porovnání s návštěvou muzea byla podle něj návštěva archivu mnohem náročnější na přípravu. Zamýšlená návštěva archivu neměla být návštěvou stálých výstavek, které byly v některých archivech pořádány, neboť ty nebyly zaměřeny tematicky ale průřezově, a proto by nepřinesly školní exkurzi nic nového. Při návštěvě archivu tedy nebyla spolupráce učitele a archiváře pouze doporučená, ale přímo nezbytná.⁴¹³

Archiv a jeho návštěva se daly využít nejen pro jednotlivé historické epochy, ale také pro studium pomocných věd historických, které osnovy předepisovaly pro 6. a 9. ročník. Archiváři bývali často dříve sami učitelé, kteří tím pádem lépe rozuměli spolupráci se školou a uměli vhodně žákům podat látku, která měla být probrána.⁴¹⁴

Spolupráce s archivem mohla probíhat i jinou formou než návštěvou žáků v archivu. Oblíbenými se staly besedy s místními archiváři, jak o tom psal např. J. Gloser, učitel z Bystrého u Poličky.⁴¹⁵ Dalším zajímavým příkladem byl článek od archiváře a zároveň učitele dějepisu, který již při své práci v archivu vybíral vhodný materiál pro výuku. Jako archivář měl tu výhodu, že mohl přinášet archiválie přímo do hodin podle toho, jak se mu to zrovna do výuky hodilo. O tom, zda mu to umožňoval zákon, sám nijak nehovořil. V dnešní době by to bylo jistě protizákonné.⁴¹⁶

Archiváři pomáhali učitelům i při různých výročích, kdy vydávali soubory dokumentů k danému výročí. O tom psal např. J. Dvořák v *Učitelských novinách* v souvislosti se 40. výročím založení komunistické strany.⁴¹⁷ Archiv jako instituce se mohl i sám angažovat ve škole např. uspořádáním výstavy archivních dokumentů přímo

⁴¹¹ Fiala, Z. Využití místních archivů při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 5, s. 208.

⁴¹² Tamtéž, s. 209.

⁴¹³ Tamtéž.

⁴¹⁴ Miro, V. Dejepisná exkursia ..., c. d., s. 119.

⁴¹⁵ Gloser, J. Beseda s archivářem. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 228–229.

⁴¹⁶ Porš, V. Spolupráce učitele dějepisu s archivem. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 234–235.

⁴¹⁷ Dvořák, J. Archiváři pomáhají učitelům. *Učitelské noviny*, 1961, roč. 11, č. 18, s. 5.

v prostorách školy, jako to udělal např. archiv v Zámrsku v říjnu 1962. Jednalo se o jednodenní výstavku, umístěnou na stolech, ke které vodili třídy jejich učitelé. Žákům podával výklad přímo pracovník archivu.⁴¹⁸

Konference a semináře o spolupráci archivů a škol se v padesátých a šedesátých letech nekonaly, nebo o nich časopisy neinformovaly. Návodů a rad, jak využít archiv, bylo jako šafránu. Přesto se tak někde dělo zásluhou místních aktivních archivářů nebo učitelů dějepisu nebo spolupráce obou. Na rozdíl od práce v muzeu neexistovaly žádné metodické příručky a celá věc byla iniciativou jednotlivců. Dodnes zůstal archiv pro školy spíše uzavřeným prostředím, kam se na exkurzi vodí většinou až studenti vysokých škol. A na současné učitele a žáky možná ještě i dnes působí archiv jako „tajemné místo“.

7.3 Ostatní instituce

Spolupráce s jinými institucemi byla na stránkách pedagogických časopisů zmíněna jen výjimečně. Dvakrát propagoval ve skoro totožných článcích metodiku exkurze na hrad V. Miro, proto nelze toto téma nezmínit. Obecnou strukturu exkurze dle tohoto autora bychom mohli rozčlenit takto:

1. příprava učitele – studium literatury a dějin objektu, jeho rozčlenění, funkce jednotlivých částí
2. příprava žáků – seznámení s cílem exkurze a zároveň s nutnými informacemi o cestě
3. provedení exkurze – výklad učitele, fotodokumentace
4. po exkurzi – debata, výstava fotografií⁴¹⁹

Tento systém V. Miro aplikoval na již zmíněnou exkurzi v muzeu i v archivu, obzvlášť velký důraz kladl na exkurzi na hrad a zmínil i památné stavby. U exkurze na památnou stavbu (nebo stavební památku, oba pojmy autor zaměňuje) bylo třeba rozlišit různé stránky dané památky. Byly to stránka mechanická (stavební), estetická a funkční. Otázku funkce stavby a jejích jednotlivých částí považoval v rámci vyučování dějepisu za nejdůležitější. Ve výkladu měl učitel zdůraznit stavební sloh a jeho prvky viditelné na

⁴¹⁸ Bičík, Z. Zkušenosti ze spolupráce archívu se školou. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 7, s. 186–187.

⁴¹⁹ Miro, V. *Dejepisná exkursia ...*, c. d., s. 115–121.

stavbě. Při představení funkce stavby měl učitel zmínit lid a jeho práci na stavbě a také společenské vztahy související s danou budovou.⁴²⁰

Za specifický případ považoval autor exkurzi na hrad, ovšem v části článku věnované exkurzi na hrad nepřinesl nic nového oproti obecné struktuře exkurze. Tato část byl velmi podobná jeho staršímu článku.⁴²¹ Dále se věnoval exkurzi do muzea a do archivu, což je zahrnuto do předchozích podkapitol. Jedním článkem byla zmíněna exkurze do zahraničí orientovaná na antické památky v Rumunsku.⁴²²

V článku o využití obrazů se M. Zdeněk zmínil o spolupráci s galerií v rámci výuky dějepisu. Pro názorné zařazení obrazů bylo možné navštívit právě obrazovou galerii. Konkrétně ve svém článku radil navštívit expozici holandského malířství pro výklad nizozemské buržoazní revoluce. Návštěva galerie měla být omezená vždy jen na malý úsek, aby žáci neměli v hlavě velký zmatek, tedy stejně jako návštěva muzea.⁴²³

Z článků nám jasně vyplývá, že učitelé i instituce stáli o vzájemnou spolupráci, ale že zatím k ní docházelo jen na některých místech, celostátně návštěva institucí přinášela mnoho otázek k řešení. Jasně vyplývá, že dominantní byla spolupráce s muzeem a okrajově s archivem, ostatní instituce byly při výuce dějepisu méně využívány.

⁴²⁰ Tamtéž, s. 115–116.

⁴²¹ Miro, V. Dejeprsná exkursia na hrad ..., c. d., s. 411–413.

⁴²² Josef, D. Exkurze do antického města. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 6, s. 182.

⁴²³ Zdeněk, M. Využití obrázků ..., c. d., s. 315.

8. ZÁVĚR

V prvních letech po únoru 1948 byl dějepis velmi důležitý školní předmět. Pomáhal vštípit žákům jako mladé generaci nové socialistické myšlení a materialistický pohled na dějiny pomocí vhodně zvolených a podaných historických informací. Škola měla vychovávat nové občany, kteří by bezvýhradně podporovali stát a jeho ideologii. Prostřednictvím dětí škola nepřímou působila i na jejich rodiče, kteří byli všichni vzděláni ve velmi odlišné době a formování odlišnou ideologií. Výchova a vzdělávání nové generace měla být dobře promyšlená a organizovaná. Přemýšliví mladí lidé proto neměli dostávat takové informace o minulosti, které by byly v rozporu s dobovým úsilím o co nejrychlejší cestu k socialismu. Poté, co bylo dle představitelů komunistické strany socialismu dosaženo (1960), měl dějepis především utvrzovat žáky v boji za celosvětový mír a stejně jako v předchozích letech také podporovat v lásce k národu a vlasti. V roce 1968 díky rozšíření občanských svobod v rámci tzv. pražského jara byl obsah výuky veřejně přehodnocován a začalo se alespoň na krátkou dobu učit něco jiného, nového, do značné míry v rozporu s předchozím výkladem. Oproti tomu s nástupem normalizace se do dějepisu vrátily vyprázdněné fráze, pokřivená pravda a bezúčelnost, neboť jen málokdo mohl po roce 1968 věřit, že to, co slyší v hodině nebo čte v učebnici, je to, co se v minulosti stalo.⁴²⁴ Dějepis se opět stal jedním z málo oblíbených předmětů.

Pro výuku dějepisu a jeho oblibu u žáků i celkový výsledný efekt je kromě obsahu vyučování velmi důležitá praktická stránka, tedy to, jak vypadá vyučovací hodina. Učitel může vykládat velmi zajímavé téma, ale jestliže nezvolí dobrou cestu, jak téma žákům předat, s jejich zájmem a s naplněním svých vyučovacích cílů se nesetká. A platí to i naopak – z něčeho na první pohled nudného a nezáživného se dá pomocí dobrého způsobu výuky doplněného například o pestrý názorný materiál udělat téma velice záživné a pro žáky přitažlivé. Především v době, kdy učitelé nemohli zasahovat do toho, co učí, mělo nesporný význam to, jak učí. Způsob, jakým se dějepis vyučoval, procházel po celé toto období velkými změnami. Od prvních let, kdy se učilo většinou pouze s pomocí vlastního slovního výkladu a textu učebnice (pokud učitel vůbec nějakou měl), dospěla výuka do stádia, kdy byly dominujícími faktory už nejen výklad a učebnice, ale i pestrá škála jiných a velmi často zbrusu nových metod práce.

⁴²⁴ Ponechme stranou otázku objektivit historického bádání jako takového.

Veškeré metodické inovace si kladly několik cílů. První cílem bylo zvýšit (případně udržet) zájem žáků o předmět a motivovat je ke studiu. Druhým cílem bylo spojovat historická fakta s konkrétními představami žáků, ke kterým je měly dovést především názorné pomůcky, výuka související s blízkým okolím a spolupráce s různými institucemi. Třetím cílem bylo, aby si žák ze školy odnesl základní informace o tom, jak probíhal vývoj lidstva v minulosti a mohl tyto informace aplikovat na dění ve společnosti v přítomnosti. Při porovnání s cíli dnešní výuky dějepisu ve smyslu zavádění nových metod a postupů práce překvapivě nenalzáme velké rozdíly.

Metody výuky, které se buď běžně používaly, nebo se nově prosazovaly ve výuce dějepisu v padesátých a v šedesátých letech, jsou v celé řadě faktorů srovnatelné, ne-li totožné s tím, jak se dějepis učí dodnes. I v dnešní době učitelé často zahajují hodinu zkoušením, při kterém se velká část třídy nezapojuje a nedává pozor. Zároveň výklad učitele, který není v souladu s nejnovějšími historickými poznatky a není poutavý a jazykově správný, nemůže být hodnocen kladně. Stále se učitelé a metodici (dnes můžeme říkat i didaktici) přou o to, která učebnice je lepší a proč, kde jsou příliš složité termíny a nevhodné formulace, kde je málo obrázků a moc textu, kde snaha o velkou názornost vytlačila z knihy fakta, jak má vypadat nová učebnice dějepisu a o desítky dalších věcí. Také dnes se nikdo příliš nezabývá neméně důležitou otázkou, jak s učebnicí pracovat. Dále řešíme, jak vést žáky k aktivitě, k samostatné práci, k samostudiu a k zájmu o předmět. Máme-li sestavit soupis opravdu podstatných letopočtů, které žáci musí bezpodmínečně umět, máme-li vybrat základní učivo, redukovat fakta a některou látku prostě přeskochit, ačkoli jsme ji přece vždy učili a také my sami jsme se tohle ve své škole učili, je to pro nás obrovský problém a ani dva kolegové ze stejné školy se stoprocentně neshodnou na tom, co se má učit. A to už vůbec nemluvíme o dnešním tématu dějepisného vyučování číslo jedna – o státních maturitních zkouškách. Který z těchto našich dnešních aktuálních problémů nepopisovali jako soudobý také před mnoha lety autoři článků na stránkách pedagogických časopisů?

V pedagogických časopisech pro výuku dějepisu se vyskytovaly články různého charakteru. Základ tvořily články o obsahu výuky, které přinášely novinky ve vědeckém bádání, vyzdvihovaly aktuální témata, věnovaly se výročím, nebo pokud nebyla vhodná látka v učebnici, snažily se ji doplnit. Další neméně podstatnou složkou periodik byly články agitační, oslavné a obecně motivační, zabývající se aktuálními problémy nejen výuky, ale celé společnosti. Třetí významnou část tvořily metodické články, které byly sledovány v této práci. V závěrech časopisů býval prostor pro recenze, přehledy

bibliografie nebo dotazy čtenářů. Do časopisů přispívali především čeští autoři, od poloviny padesátých let stoupala četnost článků psaných slovensky a ve druhé polovině šedesátých let v některých číslech dokonce slovensky psané články převažovaly nad českými. Na přelomu čtyřicátých a padesátých let nebyl dostatek metodických článků, přesto se redakce časopisů snažily, aby učitelé měli nějaké k dispozici. Nejčastěji redakce volily formu překladu nebo výtahu z děl sovětských metodiků. Bylo především na učitelích, zda články četli, zda v nich hledal pomoc pro svou výuku, zda o nich přemýšlel a zda aplikoval praktické rady do vlastních hodin.

Některé články zabývající se způsoby výuky a metodickými inovacemi vycházely zcela samostatně, jiné byly zasazeny do určitého systému, který lze v časopisech vysledovat. V padesátých letech se především na stránkách *Společenských nauk/věd ve škole* a *Dějepisů ve škole* odehrávaly před zraky čtenářů metodické diskuze. Ty pokračovaly i v šedesátých letech, ale jejich četnost ubyla. Od počátku šedesátých let byla příležitostně vydávána monotematická čísla *Dějepisů a zeměpisů ve škole*, která se věnovala významným výročím nebo právě problémům z jednotlivých oblastí výuky dějepisu. Přínosná byla například čísla o názornosti ve výuce dějepisu a o zapojení regionální historie. Nejednalo se o monotematicnost celého čísla, jen jeho dějepisnou část tvořilo několik vzájemně obsahově a graficky propojených stran, na kterých bylo možné najít příspěvky k danému tématu. Diskuze a návaznost mezi příspěvky v rámci jednoho čísla z pochopitelných důvodů možná nebyla, v tomto směru se diskuze z padesátých let jeví mnohem dynamičtější. Na obranu monotematických čísel lze napsat, že velmi často obsahovala příspěvky několika různých metodiků a učitelů, kteří na problematiku poskytovali odlišné a na sobě nezávislé pohledy, což také mohlo být pro učitele inspirativní. Na ostatních stránkách těchto monotematických čísel byly potom častější články např. ze zeměpisu nebo k aktuálním výročím.

Vraťme se ještě k výše zmíněným diskuzím z padesátých let. Za diskuzi v periodickém tisku považujeme několik článků, které na sebe vzájemně navazují, odkazují a zabývají se stejným nebo podobným tématem. Pro metodické diskuze na stránkách pedagogických časopisů pro výuku dějepisu bylo typické, že přinášely buď metodické inspirace a inovace nebo kritiku soudobých poměrů ve výuce s různými návrhy na zlepšení. V rámci diskuzí o metodických otázkách lze v padesátých letech vysledovat zřetelný posun. Na konci čtyřicátých let sice vycházely články s metodickou tematikou, ale stály zcela samostatně, bez vzájemné provázanosti. Na počátku padesátých let již přibývalo skutečných diskuzí o metodě výuky, v polovině padesátých let se

postupně stávaly běžnou součástí odborných periodik. V šedesátých letech výrazně klesl podíl metodických diskuzí a s postupným uvolňováním se diskuze více přesouvaly do roviny tematické a obsahové.

V závěru své bakalářské práce jsem se zabývala otázkou, kterou bych zde ráda více rozvedla, totiž, zda tyto metodické diskuze mohly představovat jistý náznak otevřeného přístupu spojeného se svobodou slova a zda lze metodické diskuze považovat za „chybu“ nebo „omyl“, který v padesátých letech otvíral prostor svobodné společnosti. I po prostudování zbývajících pramenného materiálu a diskuzí z druhé poloviny padesátých a ze šedesátých let se domnívám, že tomu tak nebylo. Prostor, který diskuze v časopisech dostaly, označuji termínem „poloveřejný“. Tento prostor byl vymezený zájmy a činnostmi pedagogických odborníků a učitelů dějepisu a ideově podřízený nárokům a kontrole komunistické strany. Vzhledem k tomu, že nesplňuje požadavky, které bychom na něj dnes kladli (např. otevřenost témat, absence cenzury, přístup pro kohokoliv, svoboda projevu apod.), nemůže být označen jako veřejný. Diskuze, které byly umožněny, byly striktně řízeny a vždy redakcí shora otevřeny a ukončeny. Tento poloveřejný prostor byl uměle vytvořený a silně kontrolovaný. Místo toho, aby diskuze destabilizovaly politický systém, pomáhaly vytvářet dojem o jeho otevřenosti a zdánlivé svobodě slova. Posun diskuzí od metodických témat k obsahovým v průběhu šedesátých let vyvrcholil v období podzimu 1967 a jara 1968. Domnívám se, že v tomto období nastal posun od poloveřejného prostoru pro diskuzi směrem k prostoru veřejnému. Tento nastartovaný posun byl následně násilně přerušen a obnoven opět až po listopadu 1989.

Opusťme diskuze a poloveřejné prostory a vraťme se k základní zkoumané otázce: jestli pedagogické časopisy pro výuku dějepisu mohly skutečně pomáhat učitelům dějepisu v oblasti metodického pojetí výuky a jak taková pomoc vypadala. Domnívám se, že časopisy mohly být a s velkou pravděpodobností byly nejen dobrou, ale velmi dobrou pomocí pro učitele dějepisu. Nedá se to tvrdit o celém období 1948–1970. Jak již bylo několikrát konstatováno, ve čtyřicátých a na počátku padesátých let byly metodické články vydávány jen v omezené míře. Od poloviny padesátých let můžeme mluvit o již zavedené praxi metodických článků v odborných časopisech, tu a tam se objevil článek i například v *Učitelských novinách*. Vzhledem k velmi širokému metodickému záběru pedagogických časopisů byla v práci sledována tato hlavní témata – jak se mělo vyučovat v hodině, jaké pomůcky měl učitel používat a jak s nimi pracovat, jak zapojit regionální dějiny a tím upevňovat v žácích vztah k místu, kde žili, a na závěr jak spolupracovat s institucemi jako byla muzea, popřípadě archivy. Ve všech těchto tématech učitelé i

metodici poskytovali různé dílčí návrhy, obecná doporučení, praktické rady, návody vedoucí k úspěchu a poukazovali na časté chyby a nedostatky.

Zkoumané metodické články považuji za velmi inspirativní a některé z nich dobře využitelné v praxi nejen v kontextu padesátých a šedesátých let, ale i pro dnešní výuku dějepisu. V období, kterým se práce zabývá, lze sledovat, jak jednoduché metodické rady a fungující návody ovlivnily práci učitelů. Můžeme si všimnout, že rozličná témata v časopisech otevíraly články, které napsali učitelé, jenž v nich kritizovali soudobý stav výuky. Na ně zareagovala redakce několika metodickými příspěvky a poté otiskovala různé ukázky dobré praxe. Někdy mohlo být pořadí opačné – učitel odeslal redakci k otisknutí článek, který připomínal konkrétní práci na škole, která se stala inspirací pro ostatní a i pro metodiky, aby se zabývali daným tématem podrobněji a po odborné stránce. Samozřejmě některé články nebyly příliš důvěryhodné a je možné tvrdit, že některé z postupů v praxi nemohly být využívány a pokud byly, nemohlo to být s takovým úspěchem, jak sami autoři tvrdili.⁴²⁵ Ve většině případů články poskytovaly dobrou inspiraci buď zcela, nebo alespoň v některých svých částech; proto se nedomnívám, že se jednalo o pouhou teorii, která se do praktické výuky nemohla prosadit.

Při pročítání velkého množství článků k různým tématům přichází ke slovu ještě dvě myšlenky. První z nich se týká vztahu metod a – zjednodušeně řečeno – obsahu výuky. V některých člancích bylo buď otevřeně, nebo mezi řádky napsáno, že problémy obsahu dějepisné výuky, náplně hodin, výběru fakt a smyslu celého vyučovacího procesu nebyly uspokojivě vyřešeny po celou sledovanou dobu. A právě volba vhodné metody mohla částečně zakrýt tento základní nedostatek. Tedy nejen, že obsah učitelé měnit nesměli, ale navíc věděli, že není vyhovující a že jeho podoba má trhliny. Snaha o nové způsoby výuky se tak mohla míjet účinkem, neboť učitelé často nevěděli, proč a co učí, jaký to má smysl a především, co je cílem. Práce s cílem (hodiny, výuky, výchovy...) byla obecně velmi nedostatečná a sebelepší metoda, když byla používána bez jasného záměru (a také bez přípravy), snadno selhávala.

Druhá a zároveň závěrečná myšlenka této práce směřuje k učitelům dějepisu. Jejich pozice nebyla jednoduchá, především v padesátých letech bylo málo učitelů, kteří by byli vzdělaní tak, aby rozuměli všem požadavkům, které na ně nová doba kladla a především, aby s nimi byli ztotožnění. Často museli učitelé zapřít sami sebe a vykládat

⁴²⁵ Za všechny např. Podmele, L. Vyučování letopočtům ..., c. d., s. 19–22. (viz příloha V.)

věci, o kterých věděli, že nejsou zcela podle pravdy. Naopak v šedesátých letech již na školách byli i noví učitelé dějepisu, kteří se ale jako mladí pravděpodobně angažovali v procesech spojených s uvolňováním cenzury, s tzv. pražským jarem a s novými proudy myšlení. Jejich situace byla po roce 1968 (respektive 1969) velmi nejistá a často byli nuceni ze škol odcházet nebo jim byly přidělovány jiné, méně ideologické předměty. Role učitele je přitom ve výuce zcela zásadní, v dějepise to platí dvojnásob.

Doufám, že tato práce byla pro čtenáře alespoň trochu inspirativní a že i někoho dalšího přivede, když ne přímo k výzkumu dějin výuky dějepisu, tak alespoň k otevřenosti vůči tomu, jak se učilo dříve. Výuka dějepisu se totiž s některými problémy, které byly řešeny již v padesátých a šedesátých letech, zatím nevyrovnala. Pro výzvy přítomnosti můžeme zkusit začít hledat i ve vlastní minulosti. Bude to jistě podnětné.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá výukou dějepisu v období 1948–1970 v Československu. V centru pozornosti je výuka dějepisu u žáků ve věku jedenácti až osmnácti let. Sledované období začíná nástupem komunistické diktatury k moci, výraznými mezníky jsou rok 1953, 1956 a 1960. Práce je ukončena po roce 1968 nástupem normalizace.

Hlavním pramenem jsou pedagogické časopisy pro výuku dějepisu a zkoumají se především články, které se zabývaly metodickou pomocí učitelům. Nejvíce zkoumanými periodiky jsou *Společenské nauky ve škole*, *Společenské vědy ve škole*, *Dějepis ve škole*, *Dějepis a zeměpis ve škole* a *Učitelství noviny*. Základní otázkou práce je, jestli tyto časopisy mohly skutečně pomáhat učitelům s metodologickou přípravou výuky a jak taková pomoc vypadala.

Práce začíná historicko-teoretickou částí, která popisuje vývoj školství včetně vzdělávání učitelů v období 1948–1970 a pedagogické časopisy pro výuku dějepisu. Dále se práce věnuje nejprve metodám výuky, kterými byly výklad, práce s učebnicí, psaní poznámek, domácí úkoly, opakování a zkoušení a další. Také popisuje vybavení odborných učeben a tvorbu nástěnky.

Pro výuku dějepisu se používaly a používají různé pomůcky. Ty hlavní, kterými se tato práce zabývá, jsou historická mapa, historický obraz, moderní audiovizuální pomůcky (diafilm, film, magnetofon) a také vyžití literatury (beletrie, literatura faktu, dokument). Výuka dějepisu v Československu se tradičně zabývá především národními dějinami v kontextu světových dějin. Pro přiblížení minulosti žákům byly využívány regionální dějiny a to nejen zapojením do hodin, ale i formou exkurzí. Mimoškolní výuka mohla probíhat i v muzeu nebo v archivu.

Články, které se v časopisech zabývaly metodami práce s žáky, psali jednak odborníci, jednak sami učitelé. Často se okolo jednotlivých témat rozvinula zajímavá diskuze, která mohla zanechávat v čtenářích dojem, že režim není tak autoritativní, jak se na první pohled zdá. Právě tyto diskuze v tzv. poloveřejném prostoru ale napomáhaly stabilizaci režimu v padesátých letech a zároveň mohly být nápomocny jeho vnitřnímu rozkladu v šedesátých letech. Proto musely být, stejně jako ostatní občanské aktivity, v srpnu 1968 utnuty.

Metodické inovace výuky dějepisu navrhované v pedagogických časopisech byly velmi inspirativní pro tehdejší učitele dějepisu a jsou inspirativní i dnes. Řadu problémů,

které se snažili učitelé v padesátých a šedesátých letech vyřešit, řeší i dnešní učitelé dějepisu. Proto tato práce může být inspirativní i pro současného učitele. Snadno tím lze dokázat, že i přes veškerou snahu je výuka dějepisu opravdu složité téma, které hledá již přes šedesát let odpovědi na některé metodické otázky.

SUMMARY

This master thesis deals with history teaching in Czechoslovakia from 1948 up to 1970. The main focus is put on children from 11 up to 18 years. The monitored period starts with the succession of power by the communist dictatorship. Important landmarks are 1953, 1956 and 1960. The content of the thesis is finished in year 1968 at the beginning of the Normalization process.

The major sources are journals of education for history teaching. The main focus is put on the articles dealing with methodological support for teachers. Mostly analyzed magazines are *Společenské nauky ve škole*, *Společenské vědy ve škole*, *Dějepis ve škole*, *Dějepis a zeměpis ve škole* and *Učitelské noviny*. The basic question is whether the magazines could have really helped the teachers in terms of teaching methodology and what was this support like.

The thesis starts with a historical-theoretical part which describes the development of education and teacher training from 1948 up to 1970. This part also describes the above mentioned journals. Furthermore, the thesis deals with teaching methods. Those are a whole-class presentation, using of a textbook, note writing, homework, revision, examination etc. It also describes the equipment of specialized classrooms and notice board posting. History teaching used and uses various tools. The major ones that are dealt with in this thesis are historical map, historical image, modern audiovisual aids (filmstrip, film, tape recorder) and literature (fiction, non-fiction and documents). History teaching in Czechoslovakia traditionally covers mainly the national history in the context of the general history. In order to draw on the past to the pupils also the regional history was employed. This was done not only in the classes, but also by the means of excursion. After-school activities could take part also in museum or in archive.

The articles dealing with the methodology of teaching were written by both the scholars and teachers. A very interesting discussion about individual issues took part which might have made the impression that the regime is not so authoritative how it seems to be at the first sight.

These debates in the so called half-public space helped the regime to be stable in the fifties. Simultaneously they might have contributed to its decline in the sixties. Therefore they had to be stopped in August 1968. Methodological innovations in history teaching suggested in the journals of education were and still are very inspiring for the teachers of history. Several problems that teachers tried to solve in the fifties and sixties

are still topical for present day teachers. That is why this thesis may be inspiring for a present day teacher. It may be proved through this that, disregarding the effort, history teaching is a very complex issue that has been seeking answers to some of the methodological questions for more than sixty years.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY TERMS

- dějiny školství
- výuka dějepisu
- pedagogické časopisy
- metody výuky
- inovace
- inspirace
- výklad
- učebnice
- opakování
- zkoušení
- vyučovací pomůcky
- názorné pomůcky
- audiovizuální pomůcky
- literatura
- regionální historie
- exkurze
- muzeum
- archiv
- history of education
- history teaching
- journals of education
- teaching methods
- innovation
- inspiration
- whole-class presentation
- textbooks
- revision
- examination
- teaching aids
- visual aids
- audiovisual aids
- literature
- regional history
- excursion
- museum
- archive

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

Prameny

Hlavní prostudovaná periodika:

Společenské nauky ve škole. Praha, 1948–51, roč. 4–6.

Společenské vědy ve škole. Praha, 1951–53, roč. 7–8.

Společenské vědy ve škole. Praha, 1971, roč. 19.

Dějepis a zeměpis ve škole. Praha, 1959–68, roč. 1–10.

Dějepis ve škole. Praha, 1954–58, roč. 1–5.

Dějepis ve škole. Praha, 1968–70, roč. 16–18.

Dějiny a současnost. Praha, 1959–69, roč. 1–11.

Učební pomůcky ve škole a v osvětě. Praha, 1961–71, roč. 1–10.

Učitelství noviny. Praha, 1951–70, roč. 1–20.

Články, na které jsou odkazy v textu:

- Albrecht, J. Exkurze do Muzea dělnického hnutí Brněnska. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 223.
- Andrejevová, F. I. Systém opakování v hodinách dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 4, s. 175–178.
- Angelis, K. Za zlepšení ideopolitické výchovy při vyučování předmětům společenských věd. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 265–269.
- Ave, J. Zkušenosti s výchovným využíváním muzeí v NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 6, s. 174.
- Azud, J. Hodina dějepisu v muzeu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 40–41.
- Balcar, L. Osobní – školní obrazový archiv pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 7, s. 222.

- Balcar, L. Pomoc dějepisnému vyučování? *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 7, s. 199–200.
- Balcar, L. Spolupráce školy s muzeem při modernizaci vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 150–151.
- Balcar, L. Učební pomůcky a modernizace dějepisného vyučování. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1966–67, roč. 6, č. 8., s. 113–115.
- Baumann, B. Film jako cenný doplněk dějepisného vyučování. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 8, s. 371–373.
- Baumann, B. Jiráskova díla o husitství ve vyučování dějepis. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 6, s. 270–272.
- Baumann, B. Poznámky k využití Vančurových „Obrazů z dějin národa českého“ při vyučování dějepis. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 9–10, s. 435–437.
- Baumann, B. Využití poznatků z návštěvy Vojenského historického musea při vyučování dějepis. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 6, obálka, s. 2–3.
- Baxová, J. Jak připravovat žáky k závěrečným zkouškám. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 6, s. 279–280.
- Bednář, K. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 233–234.
- Bičík, Z. Zkušenosti ze spolupráce archívu se školou. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 7, s. 186–187.
- Bodlák, M. K literatuře faktu vo vyučování dejepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 6, s. 180–183.
- Bodlák, M. Literatura faktu k nejnovším dejinám. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 4, s. 86–91.
- Boháč, L. Nové filmy a diafilmy pro vyučování dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 231–233.
- Boháč, L. Nové filmy a diafilmy pro vyučování dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 3, s. 75–76.
- Boháč, L. Nové filmy a diafilmy. Přehled produkce dokumentárního filmu a diafilmu s historickou tematikou za rok 1964. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 42–43.
- Boháč, L. Nové filmy pro vyučování dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 9, s. 248–251.

- Boháč, L. Práce s filmem při shrnutí a opakování učiva. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 9, s. 247–248.
- Boháč, L. Práce se zvukovými technickými pomůckami v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 7, s. 186–188.
- Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (I. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 5, s. 139–140.
- Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (II. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 6, s. 186–189.
- Boháč, L. Využití audiovizuálních pomůcek v dějepisném vyučování (III. část). *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 217–218.
- Bohata, O. Učili jsme se poznávat svou ulici. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 49.
- Bohata, O. Více pozornosti regionalistické práci na našich školách. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 9, s. 416.
- Boubelík, F. Význam zápisu při vyučování dějepisu na II. stupni. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 120–121.
- Brůžková, L. – Brůžek, Z. Pracovna dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 6, s. 153–154.
- Burian, F. Učitelé a regionální historiografie. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 46.
- Cvekl, V. Vysílání pro školní fonotéky: historia magistra. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 1, s. 11–12.
- Dědina, J. Poznámky k práci učitele dějepisu ve školním roce 1960–61. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 1, s. 2.
- Dědina, J. Úvodem k novému pedagogickému časopisu *Dějepis a zeměpis ve škole*. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 1.
- Dodek, E. Dejeписnou exkurziou prehlbujeme lásku k vlasti. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 51.
- Dokoupilová, M. – Dokoupil, L. Práce s flanelovou tabulí v hodinách dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 6, s. 172.
- Dostál, J. Předpoklady pro správné využití místního materiálu v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 5, s. 222–223.

- Drobná, Z. Husitské památky v našich museích. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 561–564.
- Dvořák, J. Archiváři pomáhají učitelům. *Učitelské noviny*, 1961, roč. 11, č. 18, s. 5.
- Dvořák, J. Dějepis je víc než data a fakta. *Učitelské noviny*, 1960, roč. 10, č. 51–52, s. 14.
- Dvořák, J. Povinné maturity z dějepisu. *Učitelské noviny*, 1968, roč. 18, č. 39–40, s. 4.
- Dvořák, J. Praktická názorná pomůcka. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 4, s. 121.
- Dvořák, J. Připravujeme se na maturitní zkoušky z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 7, s. 183.
- Fafková, V. Progresivní metody ve vyučování dějepisu na školách II. cyklu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 1, s. 9–11.
- Fiala, Z. Využití místních archivů při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 5, s. 208–210.
- Frélich, A. Vyučovat dějepis zajímavě. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 4, s. 167–170.
- Gála, A. Učebny dějepisu v brněnských muzeích. *Učitelské noviny*, 1959, roč. 9, č. 51–52, s. 6.
- Galandauer, J. Než půjdete do muzea. *Učitelské noviny*, 1963, č. 25, s. 5.
- Gindl, J. Poštovní známka ako vyučovacia a výchovná názorná pomôcka. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 5, s. 139–140.
- Gloser, J. Beseda s archivářem. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 228–229.
- Gloser, J. Prameny ke studiu regionální historie. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 2, s. 94–96.
- Gruber, J. Ještě k diskusi o významu zápisu při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 10, s. 463–464.
- Hain, Z. Využívání promítaných obrazů a zvukových nahrávek při vyučování dějepisu. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1967–68, roč. 7, č. 4, s. 49–53.
- Hájek, F. Hodnocení a klasifikace v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 2, s. 32–34.
- Heroldová, J. Využití bible v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 9, s. 275–279.
- Hlaváčková, M. Exkurze se žáky 8. ročníku do Muzea Klementa Gottwalda v Praze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 222–223.

- Holinková, J. Vybavení kabinetů dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 244–245.
- Holobrádek, P. Pro radost i užitek. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 417.
- Horáček, F. Jsou pracovní dějepisu problematické? *Učitelství noviny*, 1964, roč. 14, č. 16, s. 5.
- Horák, M. Televízie a škola. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 237.
- Horanská, E. Vyučovanie dejepisu v múzeu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 7, s. 221–222.
- Hosák, L. Úloha Rožmberků v českých dějinách. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 2, s. 56–57.
- Hrabětová, A. Způsoby opakování a zkoušení v dějepisu a ústavě. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 22–26.
- Hudec, V. Barevný historický film „Temno“. *Učitelství noviny*, 1951, roč. 1, č. 33, s. 8.
- Chmelař, M. Exkurse učitelů dějepisu do Kutné Hory. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 138–139.
- Chmelař, M. Exkurse učitelů dějepisu do Nymburka. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 139.
- Chod, S. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 234–235.
- Chod, S. Moje zkušenosti s používáním knihy „Dějiny v pramenech“ při vyučování dějepisu na OŠ. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 6, s. 191.
- Jak využijeme filmu Jan Hus. *Učitelství noviny*, 1955, roč. 5, č. 23, s. 6.
- Jančárek, P. K využití diaskopu v dějepisném a zeměpisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 2, s. 60.
- Jandáček, L. Magnetofon v hodině dějepisu. *Učitelství noviny*, 1961, roč. 11, č. 24, s. 4.
- Janek, F. Celostátní seminár o regionalizme v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 1, s. 28.
- Janek, F. K novým dejepisným diafilmom II. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 297.
- Janek, F. K novým dejepisným diafilmom. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 7, s. 212.
- Janek, F. Moderné učebné pomôcky pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 279–280.

- Janek, F. Rozvíjanie aktivity žiakov pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 68, s. 181–183.
- Janka, J. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 8, s. 234.
- Janka, J. Ještě o novém dějepisném atlasu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 2, č. 3, s. 91–92.
- Janovský, J. Anketa o používání názorných pomůcek. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 304–305.
- Janovský, J. I. celostátní konference o spolupráci muzea se školou. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 150–151.
- Jefimov, A. V. Některé problémy metodiky dějepisu jako vědy. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 8, s. 341–352.
- Jersák, J. Některé metodické postupy při výchově k samostatnému myšlení na střední škole. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 3–4, s. 77–79.
- Jírková, R. Gottwaldovo museum. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 462–464.
- Josef, D. Belsazar – nová názorná pomůcka z NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 53.
- Josef, D. Dějepisné mapky. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 20–21; č. 2, s. 58–59; č. 3, s. 89; č. 4, s. 117; č. 5, s. 154; č. 6, s. 184–185; č. 7, s. 197, 217; č. 8, s. 246–247; č. 9, s. 288; č. 10, s. 312.
- Josef, D. Doba husitská v díle Mikoláše Alše. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 54.
- Josef, D. Exkurze do antického města. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 6, s. 182.
- Josef, D. K otázce nevýřečnosti žáků při zkoušení. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 10, s. 466–467.
- Josef, D. K některým našim diapásům pro vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 8, s. 244.
- Josef, D. Náčrtky map v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 3, s. 128–130.
- Josef, D. Názornost ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 2, č. 5, s. 159.
- Josef, D. Některé nové názorné pomůcky v NDR. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 115.

- Josef, D. Některé zkušenosti s nástěnnou mapou druhé světové války. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 53.
- Josef, D. Nové německé a polské nástěnné obrazy pro vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 4, s. 171–174.
- Josef, D. Pracujeme s obrazovými soubory. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 6, s. 170.
- Josef, D. Sovětské nástěnné dějepisné mapy. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 10, s. 315–316.
- Josef, D. Zkušenosti z použití některých novějších dějepisných filmů. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 28.
- Josef, D. Zvukové záběry v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 224–227.
- Joza, J. Využití dějin dělnického hnutí na Liberecku při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 8, s. 367.
- Joza, J. Využití ukázek z literatury při výkladu husitského revolučního hnutí v prvním ročníku pedagogických škol. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 3, č. 9, s. 421–425.
- Joza, J. Zkušenosti s využitím regionálních prvků při vyučování dějepisu v Libereckém kraji. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 8, s. 341–347.
- Karcov, V. G. K otázce o úkolech a obsahu metodiky vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 5–14.
- Karcov, V. G. K otázce učení chronologií. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 2, s. 80–84.
- Klassenová, V. A. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu nového věku. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 1, s. 19–25.
- Klik, J. Využití vlastivědných prvků při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 449–452.
- Kolektiv učitelov VIII. strednej školy J. Švermu, Bratislava: Ako si pripravujeme pomôcky pre vyučovanie dejepisu na strednej škole. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 8, s. 373–374.
- Kopáč, J. Poznámky k dějepisnému vyučování. *Učitel'ské noviny*, 1951, roč. 1, č. 22, s. 3.
- Kopáč, J. Práce v dějepisném kroužku jedné střední školy v SSSR. *Společenské nauky ve škole*, 1948–49, roč. 4, č. 3, s. 120–121.
- Kovaříková, J. – Janovský, J. Možnosti uplatnění televize v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 10, s. 308–309.

- Křivan, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 413–414.
- Kůstka, J. Nedostatky učebnice dějepisu. *Učitel'ské noviny*, 1951, roč. 1, č. 23, s. 2.
- Lašán, Ľ. O využívaní regionálnych prvkov v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 3, s. 73–74.
- Lašán, Ľ. Predmníchovské obdobie a Mníchov v beletrii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 4, s. 114–117.
- Lašán, Ľ. Slovenské národné povstanie v próze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 7, s. 202–205.
- Lašán, Ľ. Z novej slovenskej regionálnej historiografie. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 57–59.
- Lašovička, J. K samostatné práci žáků s učebnicí. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 1, s. 24–25.
- Machač, B. Příspěvek k vlastivědné práci v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 432.
- Mandler, E. O nástěnných dějepisných obrazech. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 1, s. 12–14.
- Mandler, E. Výprodej dějepisu? *Dějiny a současnost*, 1963, roč. 5, č. 3, s. 30–32.
- Maršálek, A. – Břeha, R. O náčrtu v dějepisném vyučování. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 9, s. 405–407.
- Mejstřík, V. – Habětín, V. Význam zápisu na tabuli při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 10, s. 464–467.
- Mejstřík, V. Historická mapa. *Dějepis ve škole*, 1954, roč. 1, č. 5, s. 210–215.
- Mejstřík, V. Názorné pomůcky ve vyučování dějepisu a jejich využití. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 4, s. 162–174.
- Mejstřík, V. Názornost ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 240–242.
- Mejstřík, V. O přípravě a provedení dějepisné exkurze. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 2, s. 56.
- Mejstřík, V. Výchovný a vzdělávací význam regionální historie. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 2, s. 70–78.
- Mejstřík, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 5, s. 209–235.

- Mejstřík, V. Význam regionální historie při vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 45–46.
- Mejstřík, V. Zkoušení a hodnocení žákovských vědomostí v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 9, s. 415–421.
- Merunka, Z. Školní dějepisný archív a jeho využití ve vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 3–4, s. 82.
- Merunka, Z. Tabulová obrysová mapa. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 153.
- Michovský, V. Jednotný systém názorných pomůcek pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 2, s. 26–31.
- Miro, V. Dejepisná exkursia na hrad. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 9, s. 411–413.
- Miro, V. Dejepisná exkursia. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 3, s. 115–121.
- Moc, O. Názor do dějepisného vyučování. *Učitelské noviny*, 1961, roč. 11, č. 14, s. 5.
- Mrzílek, K. Náčrt v hodinách dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 412–416.
- Muk, J. Dějepisné přehledy pro odborné učebny. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 5, s. 139–140.
- Muk, J. Dějiny jižních Čech v pohusitské době ve vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 10, s. 438–445.
- Muk, J. Místní dějiny Jindřichovohradecka při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 6, s. 280–288.
- Muk, J. Regionální historie – učitelé a žáci. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 9, 425–426.
- Munby, L. M. Regionální historie v externím studiu v Anglii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 53–54.
- Myška, M. Za využití regionálních prvků v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 380–383.
- Oběžník ministerstva školství a osvěty. *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1953, roč. 9, č. 5, s. 43.
- Oběžník ministerstva školství a osvěty č. 28. Předplacení časopisů pro školy I. až III. stupně. *Věstník Ministerstva školství a osvěty*, 1953, roč. 9, č. 7, s. 61–62.
- Odpovědi na dotazy ze školní praxe. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 9, s. 288.
- Opatřil, S. Domácí úkoly ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 8, s. 239–241.

- Opatřil, S. Letopočty v dějepisném vyučování. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 349–357.
- Opatřil, S. Možnosti samostatné práce žáků při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 10, s. 456–457.
- Opatřil, S. Význam samostatné práce žáků a některé možnosti jejího rozvíjení při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 8, s. 357–360.
- Orlov, V. A. Jak shrnovat a uvádět v systém znalosti žáků při studiu tematu: „Imperialismus jako nejvyšší a poslední stadium kapitalismu.“ *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 4, s. 169–176.
- Pánis, T. Ako učiť žiakov poznávať regionálnu históriu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 51.
- Paříková, R. O závěrečných zkouškách z dějepisu na střední škole. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 550–552.
- Pařízek, M. Moderní technické pomůcky v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 4, s. 98.
- Patzwall, K. Škola a muzeum. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 152
- Pavel, B. Závěrečné zkoušky na středních školách. *Společenské nauky ve škole*, 1950–51, roč. 6, č. 9–10, s. 396–397.
- Pecka, K. Atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 5, s. 158.
- Pechová, E. K některým problémům ve vyučování dějepisu na školách II. cyklu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 1, s. 8–9.
- Pechová, E. Poznámky k maturitní zkoušce z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 8, s. 228.
- Petřtyl, J. K metodice psaní poznámek v dějepise. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 12, s. 547–550.
- Petřtyl, J. Konference učitelů dějepisu o aktivizaci vyučování a výchovy v dějepise využitím krajových prvků. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 3, s. 67.
- Petřtyl, J. Poznámky k využití mapy při vyučování dějepisu z hlediska ideově výchovného. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 9, s. 409–411.
- Petřtyl, J. Poznatky z exkurse učitelů po Vysokomýtsku. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 371–372.
- Petřtyl, J. Poznáváme svůj okres Vysoké Mýto. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 8, s. 371.

- Petřtyl, J. Spolupráce časopisu Dějepis ve škole s KÚDVU v Pardubicích. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 332–333.
- Petřtyl, J. Spolupráce školy a muzea. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 5, s. 146–147.
- Petřtyl, J. Úloha nástěnky při vyučování dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 7, s. 323–326.
- Petřík, O. Podnětná exkurze. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 329–330.
- Pinc, F. Diafon v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 9, s. 263.
- Podmele, L. Metodika vyučování letopočtům. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 19–22.
- Podmele, L. Pražské kulturní instituce na pomoc učitelům dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 274–276.
- Podmele, L. Prospěšná iniciativa mladých průvodců. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 127–128.
- Podmele, L. Výchovný význam opakování dějepisného učiva. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 5, s. 142–143.
- Poláčková, J. Dějepis a maturitní domácí práce. *Učitelské noviny*, 1964, roč. 14, č. 9, s. 4.
- Pomahač, J. Vycházka zájmového historického kroužku. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 108–109.
- Porš, V. Spolupráce učitele dějepisu s archívem. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 8, s. 234–235.
- Potměšil, Z. Historický dokument jako prostředek výchovy k přesvědčení. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 7, s. 184–185.
- Pravdová, M. K osnovám dějepisu na školní rok 1953/54. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 260–272.
- Pravdová, M. Názorné pomůcky ve vyučování dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 242–245.
- Pravdová, M. Několik poznámek k závěrečným zkouškám z dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 5, s. 215–217.
- Pravdová, M. Školní atlas československých dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 10, s. 306–307.
- Pražák, F. Oživené muzeum. *Učitelské noviny*, 1958, roč. 8, č. 41, s. 4.

- Prokop, V. Několik pomůcek pro dějepisnou pracovnu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 4, s. 140–141.
- Přehled našich nástěnných dějepisných map z let 1955–1960. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960, roč. 21, č. 6, s. 191.
- Režný, K. Vlastivědná putování od pravěku k dnešku našeho okresu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 7, s. 328–330.
- Roubic, A. – Trapl, M. Využití archivů. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 50.
- Řehoř, F. S poznámkami nebo bez poznámek při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 5, s. 214–217.
- Říha, V. Doceňujte regionální prvky v dějepise. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 114–116.
- Salagová, V. Ako využívám regionálne prvky pri vyučovaní dejepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 2, s. 40–42.
- Sandholzová, Z. Několik methodických zkušeností z vyučování dějepisu. *Společenské nauky ve škole*, 1949–50, roč. 5, č. 9–10, obálka, s. 2–3.
- Sedláček, F. Výsledky spolupráce školy s Vlastivědným ústavem v Přerově. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1964–65, roč. 7, č. 5, s. 140–141.
- Schücková, L. Maturitní zkoušky z dějepisu ve školním roce 1967–8. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 6, s. 169–170.
- Schücková, L. Pokus o modernizaci maturitních zkoušek z dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 2, s. 34–36.
- Smékal, B. Funkce poznámkového sešitu v dějepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1965–66, roč. 8, č. 3, s. 74–75.
- Soutěž pro dějepisce. *Učitelství noviny*, 1960, roč. 10, č. 46, s. 8.
- Stračár, E. K otázce závěrečného opakovania v dejepise. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 9, s. 262–264.
- Stýblo, J. Slovo studenta o využívání muzeí. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 9, s. 268.
- Šimon, J. Ch. Museum zbraní. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, s. 44–46.
- Šnajdar, I. K diskusi o významu zápisu při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 6, s. 260–261.
- Šnajdar, I. K otázce opakování a zkoušení. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 5, s. 227–228.

- Špét, J. 15. březen v krásné literatuře a v dokumentech. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1959, roč. 1, č. 3, s. 79–81.
- Špét, J. K některým problémům spolupráce školy a muzea. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 5, s. 104–106.
- Špét, J. Literární atlas a jeho využití v dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 7, s. 320–323.
- Špét, J. Několik slov k exkurzím do Prahy. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 9, s. 272–274.
- Špét, J. Ohlas třídních bojů za hospodářské krize v krásném písemnictví. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4, č. 2, s. 41–43.
- Špét, J. Škola a muzeum. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1967–68, roč. 10, č. 1, s. 6–8.
- Špét, J. Z literatury k problematice regionálních dějin. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1966–67, roč. 9, č. 2, s. 56–57.
- Špét, J. Z ohlasu bojů dělnické třídy v krásném písemnictví. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 8, s. 232–233.
- Špét, J. Zamyšlení nad dvaceti lety. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 10, s. 193.
- Špičák, J. Používání dokumentů při vyučování dějepisu na jedenáctiletých a odborných školách. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 3, s. 118–120.
- Šťastný, J. Literatura nebo čítanky? *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 109.
- Šuba, V. Učíme se z Jiráskova historického odkazu. *Komenský*, 1952–53, roč. 77, č. 2, s. 91–93.
- Tockstein, Z. Souvislost mezi výkladem a stylizací otázek v dějepisném vyučování. *Dějepis ve škole*, 1958, roč. 5, č. 4, s. 177–178.
- Toporcer, F. Spolupráca múzea pri školskej exkurzii. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1961–62, roč. 4., č. 7, s. 223–224.
- Tupý, K. Vyhovuje obsah časopisu *Dějepis ve škole*? Pohled učitele národní školy. *Dějepis ve škole*, 1957, roč. 4, č. 7, s. 330–332.
- Učebnice pro národní a střední školy. Užívání jich v školním roce 1950/51. *Věstník ministerstva školství, věd a umění*. 1951, roč. 7, č. 3, s. 40–41.
- Únarová, J. Nová forma spolupráce muzea se školami. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 5, s. 156.
- *Věstník ministerstva školství*. 1955, roč. 11, č. 1, s. 3–4.

- *Věstník ministerstva školství a kultury*. 1956, roč. 12, č. 17, s. 1.
- Volfová, E. Exkurse do Jiráskova musea jako doplněk učitelova výkladu o husitství. *Společenské vědy ve škole*, 1951–52, roč. 7, č. 8, s. 359–361.
- Volfová, E. Exkurse do Leninova musea. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 6, s. 240–243.
- Vynikající film z dějin dělnického hnutí. *Učitelské noviny*, 1951, roč. 1, č. 8, s. 8.
- Z našich pedagogických časopisů. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 1964–65, roč. 4, č. 1, s. 16b.
- Zapletal, Z. Lidová píseň v dějepisném vyučování. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 4, s. 110–111.
- Zdeněk, M. Využití obrázků a závěsných obrazů. *Dějepis ve škole*, 1956, roč. 3, č. 7, s. 312–316.
- Změny v pedagogických časopisech. *Učitelské noviny*, 1968, roč. 18, č. 35–36, s. 6.
- Žáček, V. Regionalismus jako zdroj vlastenecké výchovy. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 7, s. 291–304.
- Žitomírová, N. N. Jak využívat řeckých mytů ve škole. *Společenské vědy ve škole*, 1953, roč. 8, č. 7, s. 280–284.

Literatura a ostatní zdroje

- Bimková, D. Pedagogické časopisy pro výuku dějepisu v první polovině 50. let 20. století. In: Šustová, M. (ed.) *Dějiny ve škole – Škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I.* Praha, 2010, s. 117–121.
- Bimková, D. *Proměny ve výuce dějepisu v ČSR mezi léty 1948–1956.* Bakalářská práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Praha, 2007.
- Čapek, V. a kol. *Didaktika dějepisu I.* Praha, 1985.
- Čutková, J. *Vývoj školské správy na našem území* [online]. Bakalářská práce, Právnická fakulta Masarykovy Univerzity. Brno, 2009/10. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://is.muni.cz/th/319652/pravf_b/Vyvoj_skolske_spravy_na_nasem_uzemi.docx?lang=en.
- *Dekret prezidenta republiky o vzdělání učitelstva č. 132/1945* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://cs.wikisource.org/wiki/Dekret_presidenta_o_vzd%C4%9B1%C3%A1n%C3%AD_u%C4%8Ditelstva.
- Grecmanová, H. – Holoušová, D. – Urbanová, E. – Bůžek, A. *Obecná pedagogika II.* Olomouc, 1998.
- Julínek, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu.* Brno, 2004.
- Kločková, L. *160 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/160-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>.
- Kopáč, J. – Uher, B. *Úloha učitele v dnešní škole.* Praha, 1956.
- *Košický vládní program* [online]. [cit. 2011-06-05]. Dostupné z http://www.svedomi.cz/dokdoby/1945_kosvlpr.htm.
- Kudláč, A. *Historie ministerstva* [online]. [cit. 2011-06-05]. Dostupné z <http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=1839>.
- Kuklík, J. Lámání ducha. Školství v „autoritativní demokracii“. *Dějiny a současnost*, 2009, roč. 31, č. 3, s. 30–32.
- Mátej, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky.* Bratislava, 1976.
- *Ministři školství od roku 1848* [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>.

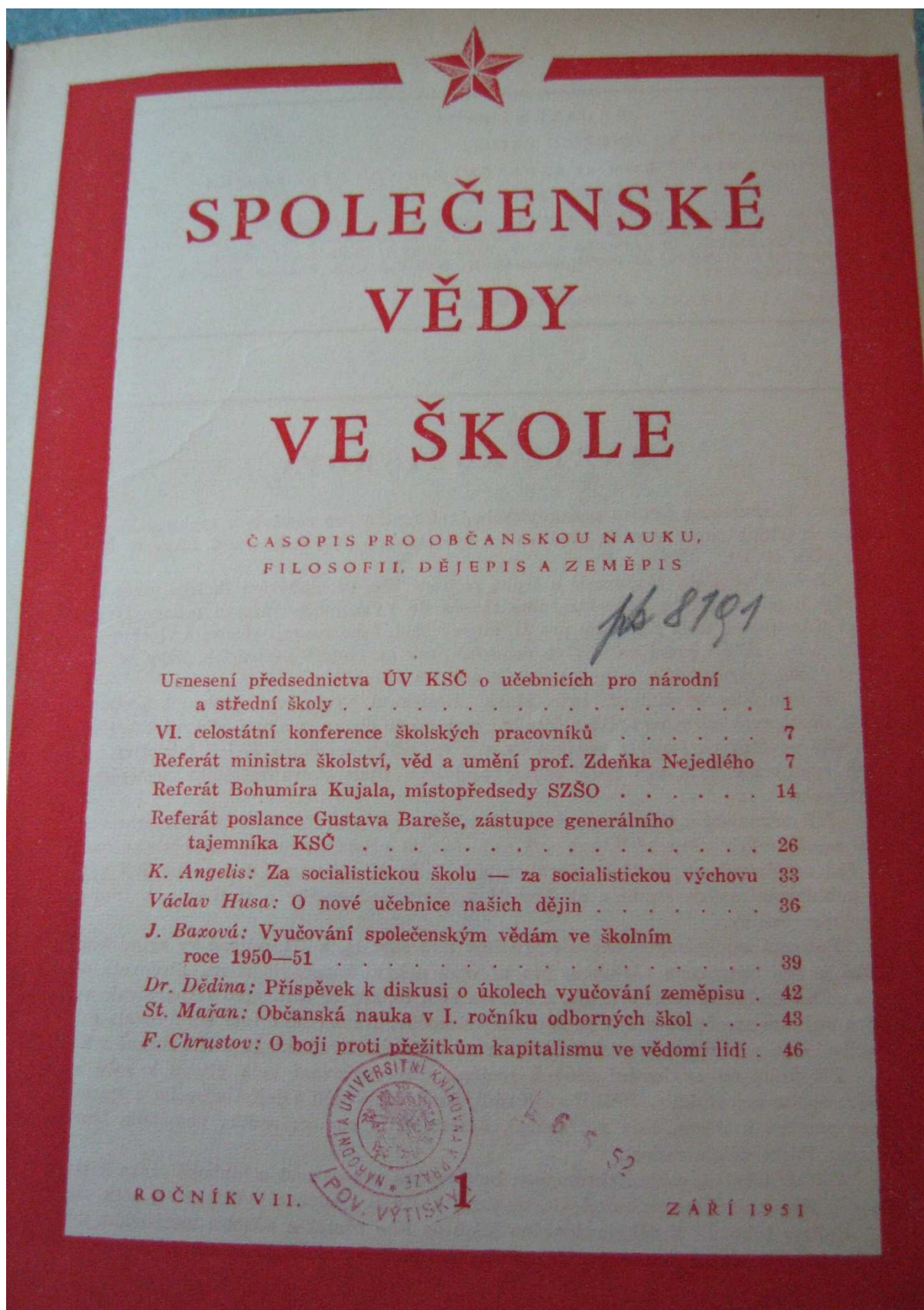
- Opata, R. *Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*. Praha, 1981.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2008.
- Průcha, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha, 2005.
- Římnáčová, I. *Vyučování dějepisu na českých základních a středních všeobecně vzdělávacích školách v letech 1945-1974*. Diplomová práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Praha, 1985/86.
- Štverák, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha, 1983.
- Šustová, M. (ed.) *Dějiny ve škole – Škola v dějinách*. *Historia scholastica*, sv. I. Praha, 2010.
- Vomáčka, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách*. Ústí nad Labem, 1993.
- *Zákon č. 31/1953 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40071ba6f?OpenDocument.
- *Zákon č. 95/1948 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06]. Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d4007182b7?OpenDocument.
- *Zákon č. 186/1960 Sb.* LexDATA [online]. [cit. 2011-05-06] Dostupné z http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df10000000000000000/c12571cc00341df1c12566d40071e47d?OpenDocument.

PŘÍLOHY

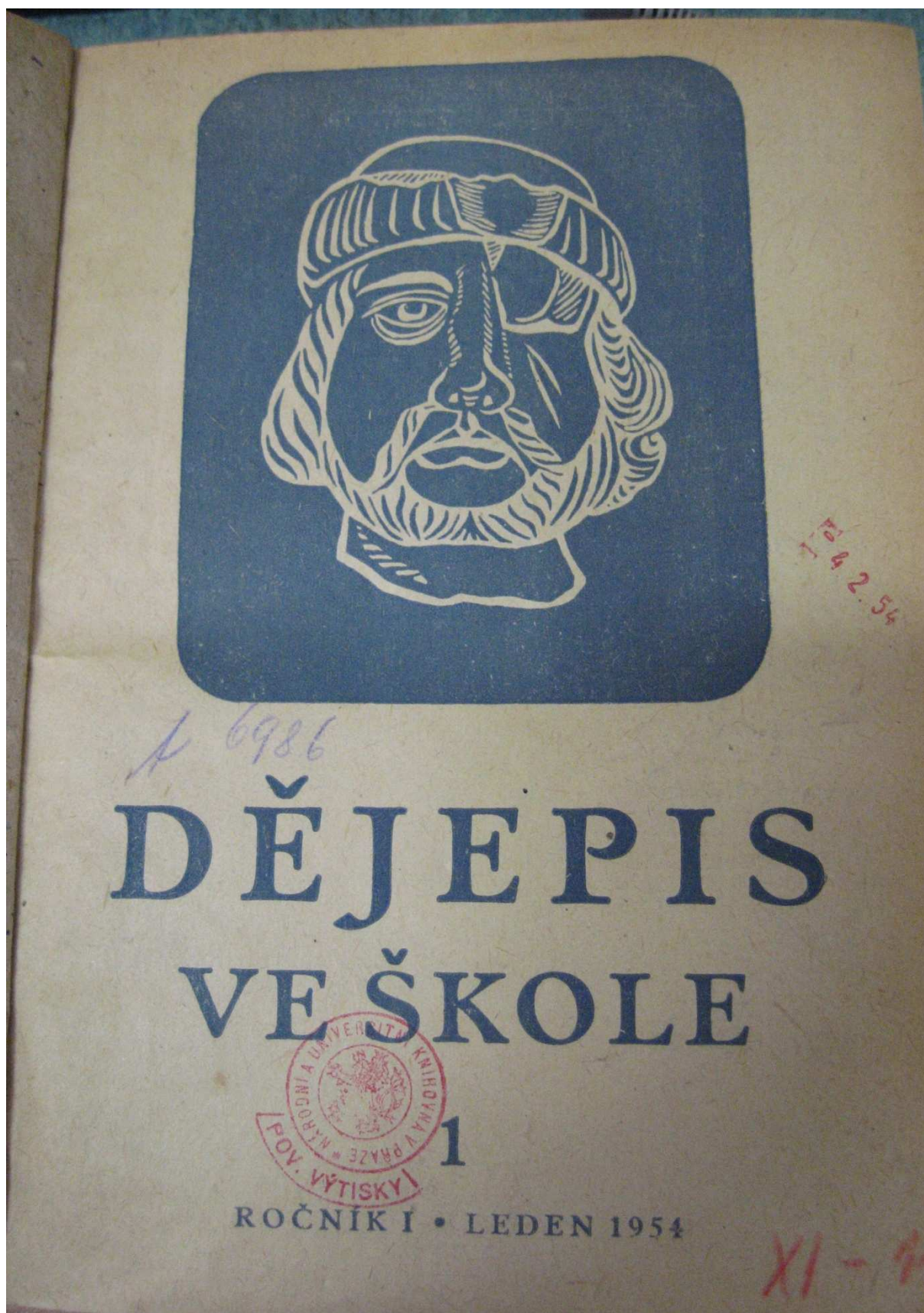
Seznam příloh

- I. Obálka prvního čísla sedmého ročníku časopisu *Společenské vědy ve škole*. 139
- II. Obálka prvního čísla prvního ročníku časopisu *Dějepis ve škole*. 140
- III. Obálka prvního čísla druhého ročníku časopisu *Dějepis ve škole*. 141
- IV. Janovský, J. Anketa o používání názorných pomůcek. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 304. (výřez) 142
- V. Podmele, L. Metodika vyučování letopočtům. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 20–21. 143
- VI. Brůžková, L. – Brůžek, Z. Pracovna dějpisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 6, s. 154. (výřez) 145
- VII. Michovský, V. Jednotný systém názorných pomůcek pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 2, s. 27. (výřez) 146
- VIII. Mejstřík, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějpisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 5, s. 218–219. 147
- IX. Bodlák, M. Literatura faktu k nejnovším dějinám. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 4, s. 90–91. 149

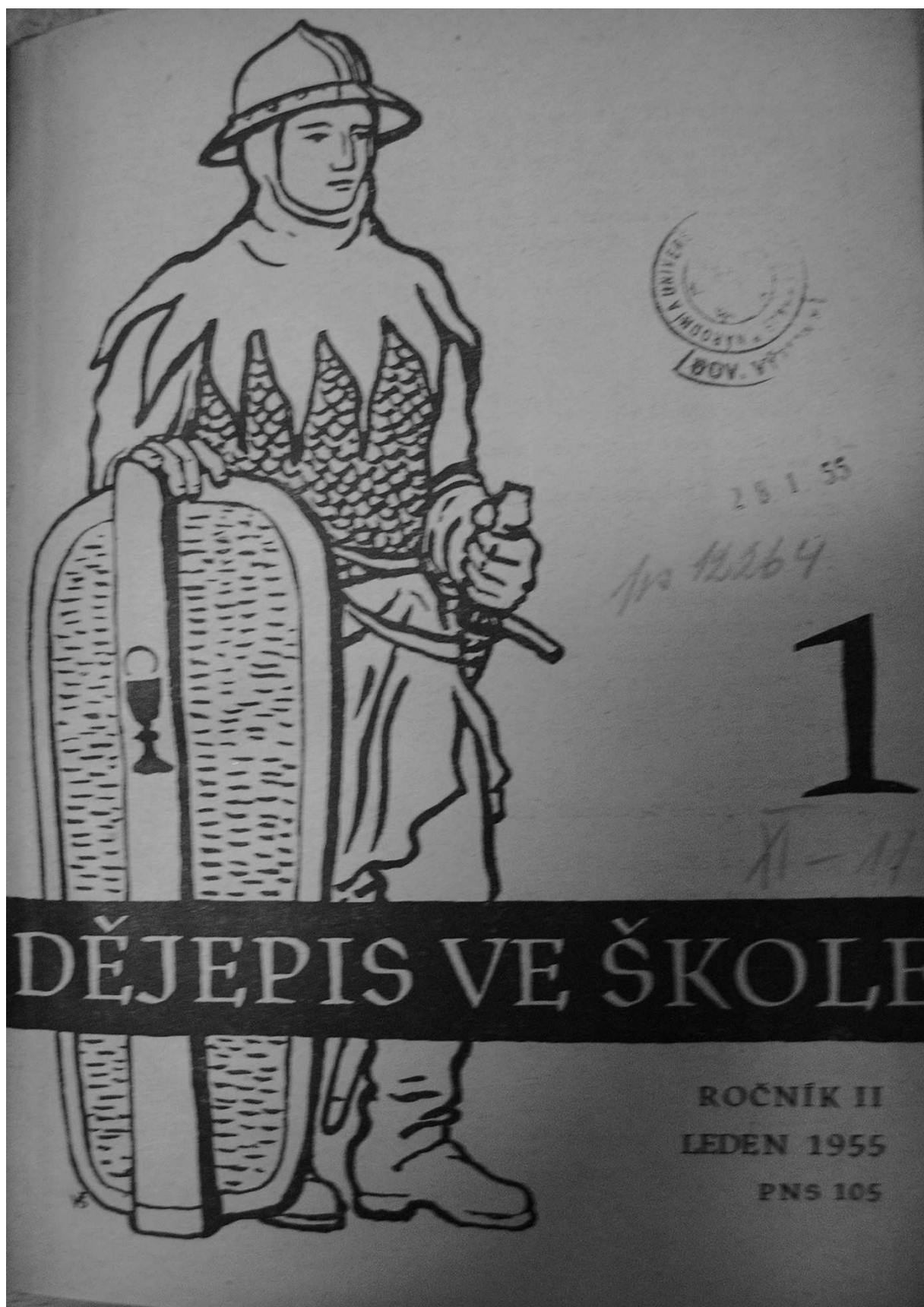
I. Obálka prvního čísla sedmého ročníku časopisu *Společenské vědy ve škole*.



II. Obálka prvního čísla prvního ročníku časopisu *Dějepis ve škole*.



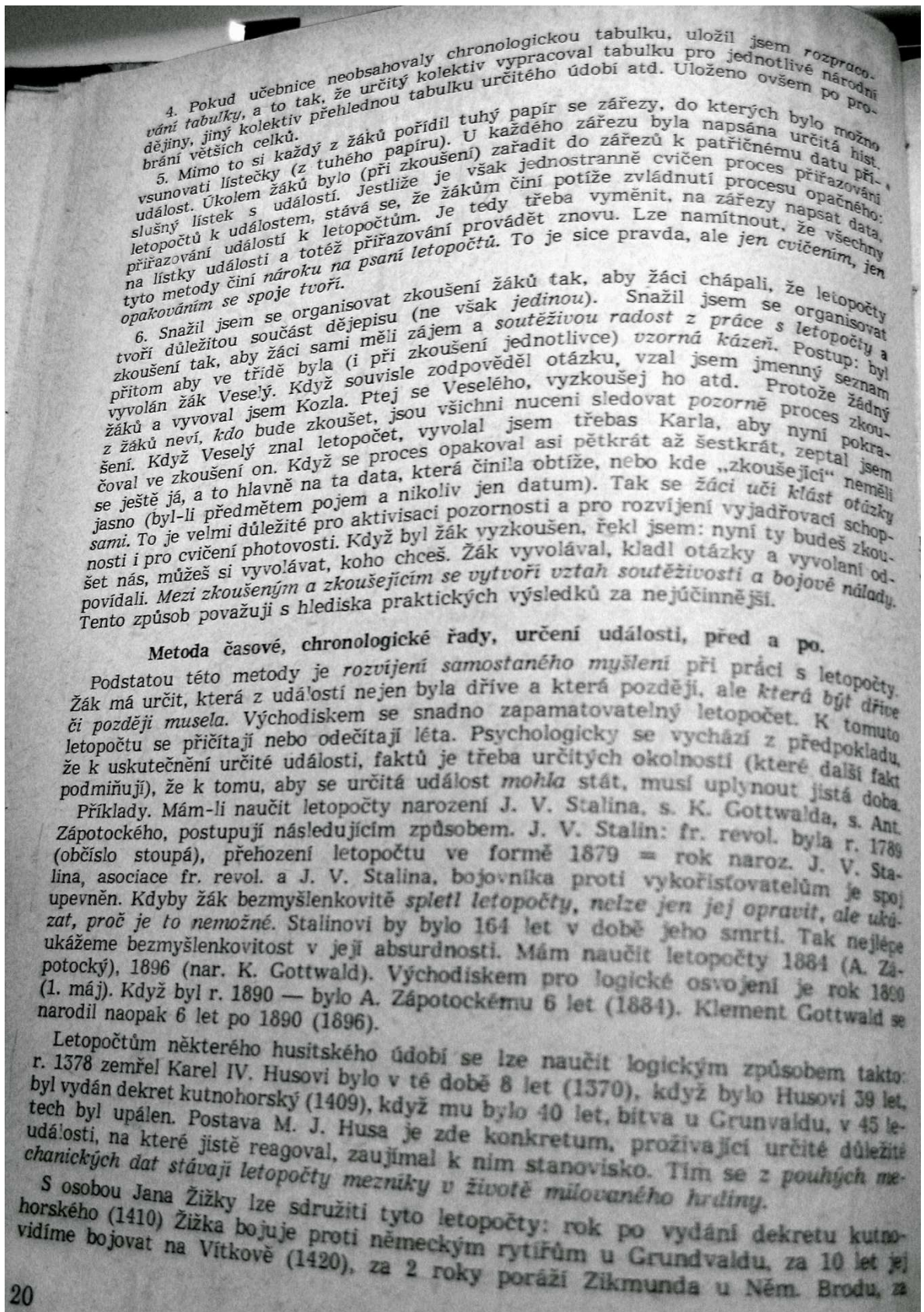
III. Obálka prvního čísla druhého ročníku časopisu *Dějepis ve škole*.



- IV. Janovský, J. Anketa o používání názorných pomůcek. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1960–61, roč. 3, č. 10, s. 304. (výřez)

1. Domníváš se, že se situace ve vybavení našich kabinetů pomůckami zlepšila? V čem spatřuješ zlepšení nebo nedostatky?
2. Které zeměpisné nebo dějepisné pomůcky nejvíce a s největším úspěchem používáš ve svých hodinách?
3. Jak nahlížíš na promítání diafilmů ve srovnání s použitím nástěnných obrazů?
4. Použil jsi v hodinách některých diafilmů pro šestou třídu (ze starověku) a s jakým zdarem?
5. Jaké rozdíly spatřuješ v použití téhož diafilmu na devítiletkách a dvanáctiletkách (na školách odborných nebo učilištích)?
6. Promítals ve svých hodinách některý dějepisný nebo zeměpisný 16mm film a s jakým úspěchem?
7. S kterou z posledních zeměpisných (dějepisných) nástěnných map se Ti v hodinách nejlépe pracuje?
8. Máte v kabinetě některé obrazové soubory a používáte jich v hodinách? Jakým způsobem? (Např.: „Doba husitská“, „Doba pobělohorská“, „Fyzický zeměpis ČSSR v obrazech“, „Polsko“, „Maďarsko“.)
9. Uveď některé příklady, jak jsi zvyšoval názornost svých hodin použitím výňatků z literatury (dějepisné, cestopisné apod.).
10. V kterém případě ti posloužil časopis *Dějepis a zeměpis ve škole* při zvyšování názornosti vyučování?

- V. Podmele, L. Metodika vyučování letopočtům. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 1, s. 20–21.



2 roky umírá (1424). Za 10 let po jeho smrti dochází k Lipanům. Představa Lipan a vítězství nepřemožitelného vůdce je spjata i citově, silněji než tkví-li v prostém čísle 1434.

Z ruských dějin. Mám-li naučit stěžejní data: 1240, 1242, 1380, 1480, 1581, je výhodné spojit tyto — jinak izolované letopočty — v logický celek následující úvahou: 1240 zvítězili Tataři nad ruskými knížaty (nejednotnost Ruska), této pohromy využili sousedé. Sousedy byli Švédové na severu (1240 poraženi na Něvě), za 2 roky poté němečtí rytíři (1242), poraženi na ledě Čudského jezera. Rusko bylo porobeno r. 1240, poroba trvala 240 let celkem, končila 1430 (2×240). O 100 let dříve pokus o osvobození (1380, Dimitrij Donskij). Za 100 let (1480) osvobození Ruska, plus 100 let (plus 1) Jermak dobývá Sibiře. Logický a časový řetěz: poroba (využití neštěstí podlémy sousedy) — pokus o svržení — osvobození — útok proti dobyvatelům. Tak přičítání a odčítání k základním datům umožňuje *trvalé a logické osvojování dat*. Tento způsob tvoří opak mechanického způsobu, tvoří neodlučitelnou stránku *metody první*.

Metoda horizontálního průřezu dějinami.

Její podstata: v průsečíku světových dějin (v nejdůležitější epoše) provádíme uvědoměle *synchronisaci* událostí. Vědí-li žáci, že *určité události* se odehrávaly *současně*, pak schopnost *určit časově jeden z členů řady současnosti* dovoluje *určit, datovat i další členy řady*, aniž je třeba znát zvláštní data. Tato metoda učí chápat *vztahy a souvislosti* mezi jevy, jejich vzájemnou podmíněnost.

Je-li žákům jasno, že v době husitských válek Polsko vede spory s Litvou a s řádem německých rytířů, že Uhry jsou ohroženy Turky (pád Bulharska, Kosovo pole), že papežství prožívá krizi, (boj papeže a koncilu), je-li jim jasno, že v současné době probíhá boj mezi francouzskými a anglickými feudály (Jeanne d'Arc), že na Pyrenejském poloostrově pokračuje boj s Maury a Německo že je roztrženo na nepřehledné množství feudálních držav (Zikmund) — tato současnost událostí dovoluje datovat s menšími odchylkami události na Balkáně, na Západě atd.

Bude-li při výkladu Bílé hory a války třicetileté žákům jasná situace v Anglii (boj parlamentu proti absolutnímu panovníkovi, poprava kráče 1649), ve Francii údobí vnitřních bojů do r. 1631 (Richelieu), že Turecko zápasí s Polskem (1620 bitva u Cecory), bude-li jasno, že *hlavní protihabsburské mocnosti v době stavovského povstání nejen nechtěly, ale prostě nemohly zasáhnout do boje proti Habsburkům v r. 1620*, bude snadné datovat jak události revoluce v Anglii atd., ale povede to i k pochopení příčinných souvislostí porážky stavů (mimo příčiny vnitřní).

Metoda vertikálního průřezu dějinami.

Její podstata: základem je letopočet, jehož forma jej činí *snadno zapamatovatelným*. Příklad: 1555, 1333. Postupujeme po stoletích (od určení výchozího bodu) a určujeme hlavní události v rozmezí těchto let.

Příklad: cca 848 (počátek křesťanství v Čechách), 948 (Boleslav I.), 1048 (Břetislav I.), 1148 (Vladislav II.) plus 10 — titul královský dědičně (1158) — 1085 (osobně Vratislavovi), 1248 (Václav I., zakládání měst, kolonisace), 1348 (univerzita), — 4: 1344 (arcibiskupství), 1448 (Bratrstvo na Slov., plus 10), 1458 (zvození Jiřího Poděbradského králem), 1548 (Ferdinand I., krvavý sněm, města), 1648 (konec třicetileté války, definitivní konec samostatnosti českého státu), 1748 (Marie Terezie, zrušení formální samostatnosti českého státu — česká dvorská kancelář), 1848 (revoluční rok), 1948 (vítězství lidu nad reakcí).

Jiná variace: 1222 (Ondř. bula, počátek tatarských nájezdů), 1322 (Jan Lucemburský), 1422 (husitská revoluce, Žižka), 1522 (reformace.) atd

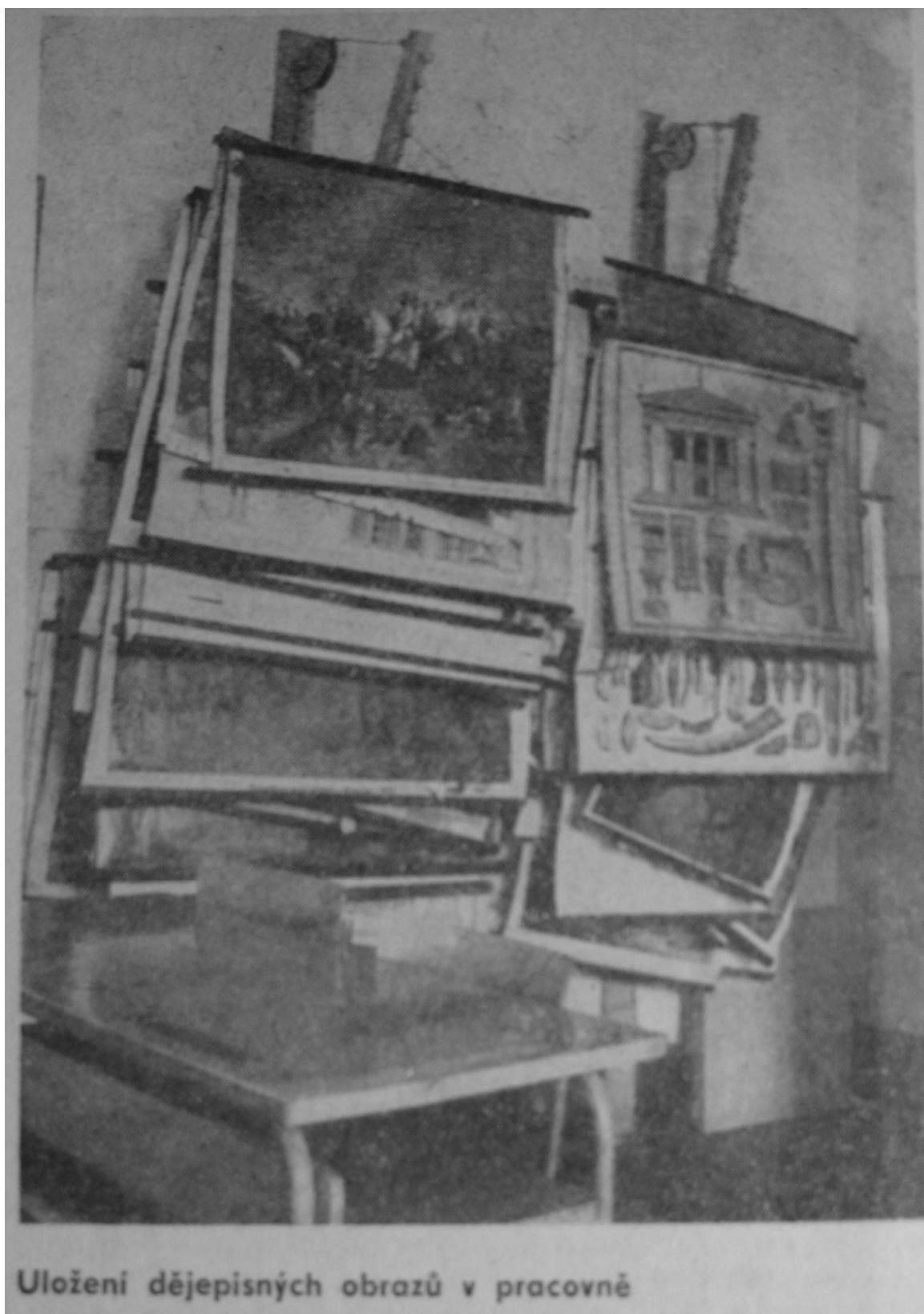
Jiná variace: 1333 (Karel v Čechách), 1444 (Varna), 1555 (Augšp. mír), 1666 (Komenský), 1777 (USA, selské bouře, objev uhlí na Kladně, Ostravě).

Kombinovaná metoda vertikálního průřezu dějinami s metodou odčítání a přičítání.

Příklad z ruských dějin, metoda dvojky.

862 (Rurik v Novgorodě)

- VI. Brůžková, L. – Brůžek, Z. Pracovní dějepisu. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1963–64, roč. 6, č. 6, s. 154. (výřez)



- VII. Michovský, V. Jednotný systém názorných pomůcek pro dějepis. *Dějepis a zeměpis ve škole*, 1962–63, roč. 5, č. 2, s. 27. (výřez)



VIII. Mejstřík, V. Využití umělecké literatury při vyučování dějepisu. *Dějepis ve škole*, 1955, roč. 2, č. 5, s. 218–219.

Ukázky z děl Aloise Jiráka

	K látce na thema	Název díla	Vydání	Str. kap.	Ukázka
1.	Rozvrat a zlořády v církvi	Mezi proudy I. díl	Praha, J. Otto 1926 10. vyd.	183 393–400 186–188, 244–245	Ličení nádherného dvora arcibiskupa Jana z Jenštejna. Spory mezi králem a arcibiskupem. Ličení hrabivosti kleru.
2.	Jan Žižka	Mezi proudy III. díl	Praha, J. Otto 1926 10. vyd.	452	Jan Žižka vyhlašuje Rožmberkům nesmiřitelný boj.
3.	Jan Žižka	Proti všem	Praha, J. Otto 1926 10. vyd.	123	Jan Žižka vůdce husitů.
4.	Jan Hus	Mezi proudy II. a III. díl III. díl	Praha, J. Otto 1926 10. vyd. ”	323 510–511	Životopis Husův. Vydání kutnohorského dekretu.
5.	Založení Tábora	Proti všem	Praha, SN 1937	311–312	Opevňování Tábora a příprava husitů na tažení.
6.	Bitva na Vítkově	Proti všem	Praha, SN 1937	621	Bitva na Vítkově.
7.	Doznívání husitství	Jan Roháč	Praha, SN 1937	351	Jan Roháč z Dubé posílá Zikmundovi opovědný list. (Divadelní hra.)
8.	Doznívání husitství	Bratrstvo I.	Praha, SN 1937	57	Slováci se připojují k Jiskrovu vojsku.
9.	Doznívání husitství	Bratrstvo	Praha, SN 1937	446–450	Bitva u Lučence.
10.	Jiří z Poděbrad	Husitský král	Praha, SN 1937	146	Volba Jiřího za krále českého.

K látce na thema	Název díla	Vydání	Str. kap.	Ukázka
11. Jiří z Poděbrad	Husitský král	Praha, SN 1937	29-35	Jiří z Poděbrad hovoří s husitským hejtmanem Matějem Loudou z Chlumu.
12. Jednota českých bratří	Husitský král	Praha, SN 1937	205-223	Líčení schůzek Českých bratří.
13. Doba Rudolfa II.	Ze zlatého věku v Čechách	Praha, SN 1937	253-255	Tvrdé zacházení s poddanými na šlechtických panstvích.
14. Vítězství feudální reakce a utužení nevolnictví	Skály	Praha, SN 1937	31	Ohlas krvavého 21. VI. 1621.
	Skály		145	Potlačení selských vzpour.
15. Chodské povstání Chodské povstání	Psohlavci Psohlavci	Praha, St. n. 1937	200-245	Srážka Chodů s vojskem. Poprava Jana Koziny Sladkého.
16. Selské bouře v době pobělohorské	Skaláci	Praha, St. n. 1937	203	Jiří Skalák burcuje lid proti vrchnosti.
17. Národní poroba — doba temna	Temno	Praha, St. n. 1937	333	Moravský dvorský sudí Salava se nehlásí k svým husitským předkům.
18. Národní poroba — doba temna	Temno	"	196 a	Pálení českých knih.
	Temno	"	216 223	Prostý lid brání staré knihy husitských předků.
19. Hospodářské a sociální základy národ. obrození	U nás I. díl	Praha, St. n. 1937	273-274	Trh u nás v druhé polovině 18. století.
	U nás I. díl	"	359	Z Podolí vyjíždějí první »světáci« s plátnem.
20. České národní obrození	F. L. Věk I. díl	Praha, St. n. 1937	167	Počátky českého divadla. Měšťáci se stydí za rodný jazyk.
	F. L. Věk II. díl	"	175	
	F. L. Věk II.—III. díl	"	164	
21. Revoluční rok 1848	Filosofská historie	Praha, St. n. 1937	184	Přípravy pražské revoluce a průběh revolučních bojů. Pokrok se nedá trvale zastavit.
	Filosofská historie	"	194	

IX. Bodlák, M. Literatúra faktu k najnovším dejinám. *Dějepis ve škole*, 1968–69, roč. 16, č. 4, s. 90–91.

Téma učebnice	Použitá kniha	Stručná charakteristika
Rozvoj vedy a techniky	F. Běhounek, <i>Atomy dnes a zítra</i> , Praha 1962 Horizonty techniky, Praha 1968	Populárno-vedecká práca o rúzccestiach, ktoré prinieslo ľudstvu uvoľnenie atómovej energie. Magazín oboznamujúci s najnovšími vynálezmi v oblasti vedy a techniky.
Vznik a rozvoj socialistickej sústavy	Z. Sládek, <i>Ruský zázrak očima světa</i> , Praha 1967	Výber z dokumentov, úvah a článkov o vývine ZSSR, ktorého záverečná časť je venovaná obdobiu po skončení druhej svetovej vojny.
Vznik ľudovodemokratických štátov	S. Nógrádi, <i>Vtedy v Maďarsku</i> , Bratislava 1967 (tiež v češtine) K. Šimonov, <i>Bojující Čína</i> , Praha 1952	Spomienky na vývin Maďarska od r. 1945, najmä obnovu, „rok prelomu“ ap. Reportáže o záverečných fázach bojov ľudovej armády a vzniku ČĽR ako aj rozhovory s jej predstaviteľmi.
Rozpad koloniálnej sústavy	J. Pilát, <i>Dobyvatelé, proroci, patrioti</i> , Praha 1965 J. Pilát, <i>Džaváharlál Néhrú</i> , Praha 1967 J. Roy, <i>Bitva u Dien Bien Phu</i> , Praha 1967 J. Bydžovský, <i>Arabi</i> , Bratislava 1966 K. Beba, „Tajemný“ Orient, Praha 1968 V. Štovičková, <i>Afrika rok jedna</i> , Praha 1963 K. Rückmann, <i>Heslo smrti!</i> , Bratislava 1965 R. Merle, <i>Útok na kasárna</i> , Praha 1967	Záverečná časť knihy, zahrňujúcej 5 storočí, je venovaná vzniku nezávislej Indie, Pákistanu a osobe M. Gándhího. Životopis veľkého indického štátnika, s ktorého menom je spojený vznik nezávislej Indie. Reportážna história francúzskeho vojenského spisovateľa o slávnej bitke z r. 1954, ktorá znamenala porážku francúzskeho kolonializmu v Indočíne. Historicko-aktuálny súborný prehľad o arabských krajinách a ich boji za nezávislosť. Reportáže o arabskom svete a zvlášť o dramatických politických udalostiach posledných rokov. Cestopisná reportáž o Guinei, Madagaskare a iných afrických krajinách z obdobia bezprostredne po r. 1960, nazývaného „rokom Afriky“. Reportážna kniha o politických vraždách povojnového obdobia, z ktorých mnohé súvisia s národnoslobodzovacím bojom (Cejlón, Alžírsko, Kamerun, Kongo). Dokumentárna reportáž o počiatku revolučného boja na Kube, najmä o útoku na kasárna Moncada 26. júla 1953.
Hospodársky a politický vývin v kapitalistických krajinách	A. Maurois, <i>Súbežné dejiny USA</i> , Bratislava 1966 (tiež v češtine) D. Pokorný, <i>Ulice jilmů 12.30</i> , Praha 1965 J. Matějka, <i>Život Sira Winstona</i> , Bratislava 1968 (tiež v češtine) J. Gerhard, <i>Generálov čas</i> , Bratislava 1966 J. Čierny, <i>Generál</i> , Praha 1967 D. Hamšík, <i>Oběd s Adenauerem</i> , Praha 1966 G. Förster, <i>Generálové v pozadí</i> , Praha 1968 R. Cílek—J. Stehlík, <i>Než přijde svítání</i> , Praha 1967 F. Hans, <i>Znovu vylézají</i> , Praha 1967 M. Honzíková, <i>Život po italsku</i> , Praha 1967	Záverečná časť knihy francúzskeho spisovateľa podáva historické obrazy prezidentských období Trumana, Eisenhowera a Kennedyho. Reportáž o atentáte na J. F. Kennedyho, ktorá ukazuje atentát ako drámu nielen kriminálnu, ale tiež politickú. Záverečná časť životopisu W. Churchilla podáva obraz o jeho činnosti i britských pomeroch v povojnovom období. Rozbor dramatického vývinu Francúzska v r. 1958–1964 a činnosti de Gaulla. Politická esej hľadajúca kľúč k osobnosti de Gaulla a súčasne aj moderného Francúzska. Reportážne zábery o NSR, jej osobnostiach a perspektívach vývinu. Práca o nemeckých vojvodcoch, vojenskej politike a vojenstve od 17. storočia po súčasnosť. Vývin západného Nemecka, najmä povrchnej denacifikácie, ktorý viedol k dnešku. Práca západonemeckého publicistu o neofašistickej strane v NSR a jej predstaviteľoch. Reportáž zachycujúca rôzne stránky života talianskych občanov i dôsledky pôsobenia fašistickej epochy.
Rast komunistických strán	S. Nógrádi, <i>Vtedy v Maďarsku</i> , Bratislava 1967 (tiež v češtine) K. Bendová, <i>Grécko žaluje</i> , Bratislava 1959	Už citované spomienky si všímajú aj pôsobenie kultu osobnosti Rákosiho a vývinu, ktorý viedol k maďarským udalostiam r. 1956. Reportáž o procese s M. Glezosom a jeho druhmi, o ich odvahe, vlastenectve a komunistickej cti.

Téma učebnice	Použitá kniha	Stručná charakteristika
Medzinárodné vzťahy	M. Šúra, Konec Veľké trojky?, Praha 1968	Dokumentárna reportáž o politických udalostiach záveru druhej svetovej vojny, ktoré znamenali počiatok rozpadu antifašistickej koalície.
	J. Černý—J. Hochman, Evropské rozcestí, Praha 1955	Rekapitulácia boja proti remilitarizácii západného Nemecka v období 1945—1955.
	Politicus, Drama deväťnásť set padesát šest, Praha 1957	Rekapitulácia vzrušujúcich udalostí roku 1956, ktorý priniesol XX. zjazd KSSZ, udalosti v Maďarsku a na Blízkom východe a zintenzívnenie boja za mier.
	M. Dunajský, Špionáž a politika, Bratislava 1966	Publikácia o najvýznamnejších výzvedných službách Západu a súvislostiach medzi ich prácou a zahraničnou politikou.
	A. Maurois, Súbežné dejiny USA (tiež v češtine)	Už citovaná kniha si všima aj zahraničnú politiku najväčšej kapitalistickej mocnosti.
Rozvoj socialistických krajín a ich úsilie o mierové spolunažívanie dvoch rozdielnych spoločenských sústav	L. Aragon, Súbežné dejiny ZSSR, 2. zv., Bratislava 1966 (tiež v češtine)	Záverová časť dejín ZSSR z pera slávneho francúzskeho spisovateľa je venovaná vývinu ZSSR v r. 1945—1960 a jeho vzťahom k vonkajšiemu svetu.
	Š. Žolnay, Balkánske kontrasty, Bratislava 1967	Publikácia porovnávajúca vývin v Albánsku, Bulharsku, Juhoslávii, Rumunsku a Grécku, hospodárske, politické a kultúrne problémy týchto krajín.
Veda a kultúra vo svete dvoch rozdielnych spoločenských sústav	R. Jungk, Jasnejšie ako tisíc slnc, Bratislava 1964 (tiež v češtine)	Vylíčení životných osudov vynálezcu atómovej bomby (do polovice 50. rokov).
	J. A. Gagarin, Moja cesta do vesmíru, Bratislava 1961	Autobiografia prvého letca do vesmíru.
	K. Pacner, Na obou březích vesmíru, Praha 1968	Populárnovedecká reportáž o svetovej kozmonautike od prvého letu do kozmu po ďalšie výhlady.
	A. Maurois, Život Sira Alexandra Fleminga, Bratislava 1967	Životopisný román o významnom mikrobiológovi, objaviteľovi penicilínu.
	G. Götting, Na návštěve v Lambarene, Bratislava 1967	Život a práca dr. A. Schweitzera, veľkého humanistu 20. storočia v rovníkovej Afrike.
	E. Wondrák, Albert Schweitzer, Praha 1968	Portrét významného lekára-humanistu.
	I. Erenburg, Ludia, roky, život, 3. zv., Bratislava 1966 (tiež v češtine)	Memoáre venované obdobiu 1945—1953, v ktorých autor podáva živý obraz početných osobností sovietskej i svetovej kultúry a politiky.
	J. Cvekl, Sigmund Freud, Praha 1965	Populárno-vedecký životopis zakladateľa psychoanalýzy.
	F. Běhounek, Frédéric Joliot-Curie, Praha 1965	Populárno-vedecký životopis slávneho francúzskeho fyzika a popredného bojovníka za mier.
	M. Taterová—J. Novák, Muž s dievčenským srdcom, Bratislava 1968	Kniha o prvej transplantácii srdca v Juhoafrickej republike.
	Úsilie o mierové spolunažívanie dvoch rozdielnych spoločenských sústav	J. Volek, Kritické dni J. F. Kennedyho, Bratislava 1968
V. Nekrasov, Od Tiberu po Sein, Bratislava 1966		Reportáže z Talianska a Francúzska, zamyslenie sa nad politikou a rozhovory s významnými osobnosťami.
V. Šťovíčková, Bouře nad rovníkem, Praha 1967, Magnet 4/67		Reportáž o vojenských prevratoch v Alžírsku, Ghane, Kongu a ďalších afrických krajinách.
F. Menert, Na západ od Londýna, Praha 1967		Cestopisné rozprávania o Ghane až po vojenský prevrat proti Nkrumahovi.
J. Dienstbier, Noc začala ve tři ráno, Praha 1967, Magnet 7/67		Reportáž o dramatických udalostiach v Indonézii na jeseň 1965.