

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM
PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

MANUÁL

PRO TVORBU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

vzdělávací obor

DĚJEPIS

Zdeněk Beneš

Dagmar Hudecová

CS
Z-16
(1,2005)

 SPL
PRÁCE



Georg-Eckert-Institut BS78



1 001 006 8

Manuál
pro tvorbu Školního vzdělávacího programu
vzdělávací obor dějepis

Zdeněk Beneš
Dagmar Hudecová

duben 2002

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Bielefeld
-Schulbuchstelle-

1006/1579

Po několikaleté přípravě byl vydán RVP pro základní vzdělávání. Jako každý takový dokument i RVP je kompromisem mezi zamýšleným a možným a lze mu mnohé vytknout i mnohé na něm pochválit. Protože zavádí cosi nového, bude právem kriticky zkoumán a negativně hodnocen zejména tam, kde nebude poskytovat zcela jednoznačné a jasné informace, a tam, kde se bude zdát, že nepostihuje dostatečně specifika oboru. Tvůrci jednotlivých částí se museli podřídit požadavku dodržení jednotné struktury, jejímž význačným rysem byla stručnost. Do dokumentu se proto nedostalo mnohé podstatné. Manuál, který předkládáme, je tedy jakýmsi doplňkem RVP a zároveň pomůckou, která by měla usnadnit tvorbu ŠVP i jeho postupné plnění. Podobně jako vlastní RVP je i manuál otevřeným materiálem a předpokládá se, že bude doplňován vědomostmi získanými ze studia další literatury i zkušenostmi z praxe.

RVP je veřejným dokumentem. Má být užíván jako podklad pro tvorbu konkrétněji formulovaných školních programů. Ty jsou výsledkem osobního, tvůrčího přístupu jednotlivých učitelů či jejich skupin. Stejně tak i tento manuál vyjadřuje osobní názory svých autorů.

I když v manuálu používáme maskuliní označení „učitel“, pod tímto označením chápeme jak naše pedagogické kolegyně, tak kolegy učitele.

duben 2005

autoři

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek-

2006/1579

CS
2-16
(1,2005)

Obsah:

Úvod	4
1. Charakteristika RVP	6
2. Pojetí dějepisu jako školního předmětu, jeho poslání a funkce v soudobé společnosti	10
3. Koncept dějepisu v RVP	14
4. Konstrukce osnovy školního dějepisu	21
5. Vyučovací strategie a řízení učebních činností žáků.	29
6. Závěrečné práce	31
7. Literatura k dalšímu studiu	32

Napsali: prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.
PhDr. Dagmar Hudecová

Albra ISBN 80-7361-012-4

Úvod

Úvody obvykle nečteme nebo je čteme až naposled, ale tento úvod bychom si přečíst měli, a to předem. Předpokládáme, že jste manuál otevřeli proto, abyste lépe porozuměli rámcovému vzdělávacímu programu a dříve či později přispěli ke tvorbě vzdělávacího programu školy, jehož součástí mj. bude vámi vytvořená osnova dějepisného vyučování. S ohledem na tyto záměry a potřeby jsme koncipovali jeho obsah.

Manuál má napomoci lepšímu porozumění RVP, proto je první kapitola věnována právě tomuto kurikulárnímu dokumentu. Porozumění celému dokumentu je totiž neobyčejně důležité. Je třeba ho chápat jako celek a pochopit provázanost jeho jednotlivých částí. To je první velká změna. **Osnovu žádného předmětu není možné úspěšně zpracovat pouze na základě prostudování části,** která se týká dané oblasti či dokonce daného oboru.

Druhá část je věnována postavení, funkci, úkolům a cílům školního dějepisu v současné škole. Uvědomění si těchto záležitostí usnadní stanovení edukačních cílů¹ dějepisného vyučování a jejich rozpracování pro jednotlivé ročníky, tematické celky i témata do očekávaných výstupů.

Ve třetí části jsou vysvětleny východiska a zásady, které byly respektovány při vytváření dějepisného kurikula v RVP. Jejich pochopení je nezbytné pro samostatnou tvůrčí činnost učitele při vlastní konstrukci osnovy dějepisu.

Čtvrtá část se pak zabývá právě touto konstrukcí. Poněvadž je manuál určen všem vyučujícím dějepisu, tedy i nekvalifikovaným, jsou zde zařazeny některé obecnější pasáže o didaktické analýze, které jsou kvalifikovaným učitelům známé. Připomínáme ovšem, že vlastní didaktické analýze, jež směřuje k metodickému zvládnutí zvoleného učiva, předchází analýza historická, jejímž úkolem je připravit si obsah učiva takovým způsobem, aby tvořil skloubený a současným vědeckým poznatkům odpovídající celek. Pominutí tohoto kroku a upřednostnění pouhé didaktické analýzy vede velmi často k porušení základního principu, který by měl školní dějepis zachovávat, a jímž je zachování systematiky vzdělávacího oboru. Rovněž se zde vracíme k některým známým, avšak v praxi ne vždy dostatečně realizovaným zásadám práce s edukačními cíli.

¹ Termín edukační je v materiálu používán ve smyslu moderní pedagogiky, která překonává ve starší literatuře frekventovaný pojem „výchovně vzdělávací“ ve smyslu hlubšího pojetí.

Pátá část upozorňuje na nutnou změnu v řízení učební činnosti žáků a s ní spojený posun v užívaných metodách a formách práce při dějepisném vyučování ve smyslu moderní vyučovací strategie.

Šestou část tvoří nepominutelné závěrečné práce.

Poslední část tvoří další doporučená literatura, která má usnadnit uživateli manuálu hledání odpovědí na otázky, na které v něm nenalezl odpověď. Manuál je pouze jakousi „první pomocí“, po které musí následovat další uvážlivé kroky k celkovému ozdravení školství. Přitom samostatné studium učitelů a jejich neustálé celoživotní vzdělávání bude nezbytností. Uvedený seznam literatury je výběrem, který by měl tuto činnost pomoci nastartovat.

1. Charakteristika RVP

I když důvody pro tvorbu a realizaci RVP jsou uvedeny v řadě jiných dokumentů, je dobré si je úvodem připomenout. Učitel beroucí do rukou RVP si totiž jistě nejprve položí otázku, jaký je vůbec smysl takového dokumentu, a tedy i smysl reformy, která vyžaduje změnu edukační činnosti i přístupu k této činnosti. Jedině učitel může tuto změnu uskutečnit a uskuteční ji jen tehdy, bude-li o její nutnosti bytostně přesvědčen. Jako historikové dobře víme, že řada dobře míněných reforem se nikdy neuskutečnila, protože se s nimi jejich aktéři neztotožnili.

Vydání RVP není specifikem českého školství. Od 70. let 20. století všechny vyspělé společnosti řeší problém, co má být obsahem školního vzdělávání a jak tento obsah nově uspořádat a realizovat. Změna obsahu vzdělávání si vynucuje další změny v jeho organizaci, bez nichž realizace kurikulárních změn není možná. Mezi takové změny patří např. posilování pedagogické autonomie, kdy se učitel stává spoluvůrcem „osnov“, a nikoli jen jejich uživatelem. Ostatně představa, že má mít učitel při využívání dokumentů řídicích výuku větší volnost, není nijak nová; můžeme ji sledovat v některých zemích již od dvacátých let minulého století. Dále sem patří zajištění návaznosti a prostupnosti vzdělávání, podpora celoživotního vzdělávání, diferencovanost a individualizace vzdělávání, preference aktivačních a motivačních metod výuky, motivačního hodnocení a sebehodnocení atd. Uskutečnění těchto rozsáhlých změn si vynucuje reformy školských systémů, které se staly typickým jevem posledních několika desetiletí ve všech zemích s vyspělými edukačními systémy.

Naše RVP všechny tyto obecné tendence odrážejí a zároveň respektují specifika daná našimi tradicemi i specifické cíle současné společnosti, které jsou formulovány v tzv. Bílé knize². RVP je nutné číst a chápat v kontextu těchto celospolečenských záměrů.

Jedním ze základních rysů RVP je zaměřenost na **klíčové kompetence**, na jejichž formování je kladen největší důraz. Termín „klíčové kompetence“ je velmi diskutován v odborné pedagogické literatuře, výklad není jednotný a definice uvedená v RVP je jen jednou z možností. Přesto obsah termínu každý chápe a je možné jej velmi zjednodušeně vymezit jako „cosi“, jehož osvojení nám umožňuje získávat další poznatky a uplatňovat je v nejrůznějších pracovních a osobních životních situacích. V současnosti,

² Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Praha, Tauris 2001, s. 13–15.

kdy lidstvo nashromáždilo velké množství poznatků, je nutné provádět výběr podstatných poznatků pro edukační systém. Tento výběr je ztížen tím, že v neustále a rychle se měnící společnosti je nesmírně obtížné odhadnout, jaké poznatky budou pro jedince v budoucnu důležité. Proto pro současné vyspělé edukační systémy je charakteristický ústup od přesně vymezeného učiva a příklon k budování klíčových kompetencí. Osvojení si základů těchto kompetencí v povinném vzdělávání a jejich následný rozvoj v průběhu celého života je předpokladem i součástí celoživotního vzdělávání, které jediné v měnící se společnosti je schopno zajistit zaměstnatelnost jednotlivce a jeho seberealizaci v osobním i občanském životě v souladu s požadavky doby.

Pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny takto: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Tyto kompetence vyjadřují obecné cíle společnosti, její hodnotový systém a potřeby.³

Na formování klíčových kompetencí musí být zaměřena pozornost všech vzdělávacích oblastí a oborů, které jsou v těchto oblastech sdruženy, i očekávané výstupy z konkrétního učiva. Jak přispívá konkrétní učivo a činnosti, jejichž prostřednictvím je prezentováno, fixováno a ověřováno, k formování klíčových kompetencí – to je zásadní otázka, jejíž kladení a zodpovídání se musí stát základem každodenní pedagogické činnosti učitele postupujícího podle RVP.

Protože vzdělávání má směřovat k formování klíčových kompetencí, obsah vzdělávání bylo možné rozdělit do několika (devíti) **vzdělávacích oblastí**. Učivo jednotlivých oblastí vychází ze **vzdělávacích oborů**, které si jsou svým předmětem anebo užívanými metodami příbuzné a jejichž cílové zaměření je vzhledem k formování klíčových kompetencí podobné. Každá oblast je uvedena stručnou charakteristikou oborů, které sdružuje, její součástí je vymezení cílových struktur a kompetencí specifických pro danou oblast. Na základě vzdělávacího oboru historie vzniká vyučovací předmět dějepis.

Vzdělávací obor Dějepis spolu s oborem Výchova k občanství jsou součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Původně měla být součástí této oblasti i společenskovědní část vzdělávacího oboru Zeměpis, avšak v zájmu zachování celistvosti tohoto oboru k tomuto zařazení nedošlo a pouze v charakteristice oblasti je upozorňováno na důležitou vazbu oblasti k tomuto oboru.

³ Kompetence jsou rozpracované v RVP ZV s. 6-9.

Vzdělávací obsah každého oboru je zpravidla základem samostatného předmětu s totožným nebo zcela odlišným názvem. Pokud ŠVP konstituuje dějepis jako samostatný předmět, není důvod pro vytváření jiného názvu tohoto předmětu. Není vhodné jej označovat jako „historii“, neboť tímto termínem je označována vlastní minulost nebo vědní disciplína, která se jí zabývá. Didakticky zpracovaná historie je dějepis.

RVP však umožňuje také integraci různých vzdělávacích oborů dané oblasti. Tyto možnosti vzbudily poměrně značné znepokojení v řadách učitelů i v historické obci. Vytváření předmětů komplexnější povahy je možné jen při dodržení určitých podmínek, základní podmínkou je kvalifikovaný učitel a jeho navýsost odpovědný přístup, neboť integrace vzdělávacího obsahu jednotlivých oborů nesmí narušit logiku výstavby jednotlivých oborů (viz RVP ZV s. 10). Integrace je možná, ale RVP ji nenarizuje a nestanovuje také přesně význam termínu integrace. V podstatě může jít o dva různé typy integrace: buď o integraci předmětů, anebo o integraci poznatků, dosahovanou **kooperací** předmětů. Druhá z těchto variant je cílem, k němuž by mělo dnešní i budoucí vyučování směřovat; v případě první možnosti jsou dosavadní zkušenosti z různých zemí spíše varující, než hodná unáhleného následování. Může být však využita pro některé části vzdělávacích oborů (tematické celky či pro tzv. průřezová témata), možný je i postup opačný, tzn. vytváření několika předmětů z jednoho vzdělávacího oboru. Důvodem pro tyto možnosti i pro zařazení oborů do oblastí je snaha po vytvoření celistvého vzdělání a skutečného obsahového propojení jednotlivých oborů a oblastí, které vyžaduje hlubší kooperaci, než byla dosavadní snaha o realizaci promyšlených mezipředmětových (vertikálních, transversálních) vztahů. Integrace je tedy možná, ale **kooperace je nutná**.

Obsah každého **vzdělávacího oboru** je vyjádřen **očekávanými výstupy** a **učivem**. Očekávané výstupy je možné charakterizovat jako přínos daného učiva k celkovým cílům vzdělávací oblasti, a tedy i klíčovým kompetencím. Jsou formulovány z hlediska žáka a upřesňují požadavky na výběr učiva. Učivo je uvedeno záměrně jen obecně, aby byl vytvořen prostor pro samostatnou aktivní a tvořivou činnost učitele, která bude respektovat konkrétní podmínky výuky.

Nedílnou součástí jsou **průřezová témata** (Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova), která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Jejich smyslem je rovněž přispět ke komplexnosti vzdělávání.

Součástí RVP je rovněž **učební plán** určující minimální časový prostor pro jednotlivé vzdělávací oblasti, disponibilní časovou dotaci a celkovou povinnou časovou dotaci. Pokud je obsah vyučovacího předmětu variabilní, je nutné, aby byla rovněž variabilní jeho časová dotace. Předpokládá se, že variabilita učebního plánu umožní profilaci škol. Pro oblast Člověk a společnost byl vymezen minimální prostor v rozsahu 12 hodin týdně časové dotace pro všechny ročníky dohromady. Tento minimální prostor může být rozšířen o další disponibilní hodiny, které mohou být jednotlivým předmětům dané oblasti přiděleny, popř. tyto hodiny mohou být využity pro koncipování volitelného předmětu. V žádném případě by tedy nemělo v nově koncipovaném dějepisném vzdělávání dojít ke zhoršení stávající situace.

Ostatní části RVP jsou věnovány vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, podmínkám realizace, zásadám pro přípravu ŠVP a připojen je i stručný slovníček používaných výrazů, jehož smyslem je sjednotit a zpřesnit chápání jednotlivých užitých termínů.

RVP je dokument, který je nový především svým pojetím. Poskytuje učitelům větší prostor pro jeho tvůrčí činnost a předpokládá větší variantnost výuky. Učitelům jeho vydáním byly vytvořeny podmínky, v nichž dosud nikdy nepracovali.

Jako vše nové vzbuzuje i RVP obavy a nejistotu. Nemá smysl zastírat, že implementace RVP bude vyžadovat důkladnou přípravu a odpovědný přístup. Avšak není třeba se změn obávat, je třeba si uvědomit, že reforma je nutná a jen její úspěšná realizace zařadí náš stát mezi úspěšná společenství. Nositelem každé reformy ve školství je učitel, který musí být přesvědčen o správnosti a potřebnosti její realizace.

2. Pojetí dějepisu jako školního předmětu, jeho poslání a funkce v soudobé společnosti

Dějepis je jedním z těch vzdělávacích oborů, které výrazným a nezastupitelným způsobem přispívají k akulturaci, tj. k celkovému osobnostnímu a sociálnímu začleňování fakticky každého jedince do společnosti. Je tomu tak proto, že minulost již není pouhým uplynulým časem, ale je především vždy a stále součástí přítomnosti, a proto i součástí budoucnosti. S dávnou i nedalekou minulostí se setkáváme denně, v běžném každodenním životě, ovlivňuje nás, spoluutváří nás a nemůžeme se jí „vyhnout“. Nové kurikulární dokumenty vytvářejí prostor pro novou podobu školního dějepisu, která lépe odpovídá dnešním sociálním a kulturním potřebám. Nelze setrvávat na starší a v českém prostředí dosud vžité představě, že školní dějepis je jakousi zjednodušenou verzí historické vědy nebo že dějepisem vychováváme budoucí historiky, tedy jedince, kteří se budou historií zabývat z hlediska historické vědy a na základě jejích principů. Vědecké interpretace a způsoby poznávání jsou jakýmsi strategickým cílem, ležícím na horizontu školní dějepisné výuky; naopak východiskem této výuky by měl být – zvláště na základní škole – „přirozený svět historie“, tedy ony projevy dávné či nedávné minulosti, s nimiž se žák chťe nechtě běžně setkává a jež na něho působí. Právě je by si měl uvědomovat a naučit se s nimi myšlenkově zacházet – interpretovat a hodnotit je. Vědecké poznání ale také podle posledních výzkumů koriguje informace, jež jsou ve výuce předávány.

Dnešní školní dějepis bývá definován jako relativně samostatná oblast vnitřně velmi různorodého celku informací o historické skutečnosti a způsobů zacházení s nimi (mluvíme o tzv. historické kultuře), která leží na pomezí mezi historickou vědou a širokou škálou nevědeckých informací o historické skutečnosti.

Historická skutečnost má proto dvojí tvář: jednak je součástí každodenního, kulturního, politického, sociálního, a dokonce také třeba ekonomického života a zároveň je předmětem výzkumu historických věd. Tuto dvojí podobu historie musí respektovat i školní dějepis:

1. Dějepis seznamuje mladého člověka s historickým rozměrem současnosti, učí ho rozpoznávat dějinnou povahu reality, v níž žije. Odhaluje mu kořeny a také důsledky událostí, jevů, procesů, vzorců jednání, myšlenkových stereotypů či tradic, jak se projevují ve světě, v němž žije. Předmětem školního dějepisu tak není „přímé“ poznávání minulosti, nýbrž kultivace historického vědomí, tj. toho, jak je minulost včleněna do

kulturního, sociálního i politického prostředí dneška a jak může působit v budoucnosti.

2. Dějepis zároveň učí předpokladům a základům vědeckého historického poznávání. Učí obecným i některým specifickým dovednostem potřebným k rozvinutí kompetence k učení – schopnost číst a interpretovat verbální, psané i mluvené texty, ale také informace obsažené v neverbálních, vizuálních zdrojích informací (mluvíme dnes o ikonických textech) a zdrojích kombinovaných (audiovizuálních). Nabízí mnoho možností k řešení problémů, přispívá ke kompetenci v jazykové komunikaci, stejně jako ke kompetenci v sociální a interpersonální komunikaci. Dějepis se podílí na utváření kompetencí v oblasti vědy a samozřejmě také informačních technologií.

Školní dějepis je institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí.

Kategorie historického vědomí patří mezi nejméně frekventované kategorie historické metodologie a teorie, a proto také mezi ty nejobtížnější. V odborné literatuře není definováno jednotně. Pro naše školní podmínky historické vědomí a funkce dějepisu, který se na formování historického vědomí výrazně podílí, byly nejuplněji vymezeny v Katalogu požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004 – dějepis. Na přípravě tohoto katalogu se podíleli zástupci historické vědecké obce, historikové – didaktikové ze škol připravujících učitele i učitelé různých typů škol z praxe. Protože je možné, že tento materiál (v tomto bodě zásadní) byl z knihoven škol vyřazen jako neaktuální (rozhodnutí o státních maturitách nebylo v r. 2004 realizováno), významnou pasáž charakterizující historické vědomí a jeho současné funkce přejímáme:

Historické informace tvoří strukturovaný celek umožňující člověku orientaci ve světě, který jej obklopuje. Uvnitř historického vědomí lze vymezit několik základních kategorií, které ve svém celku vytvářejí jeho charakter:

- vědomí časové (diachronní a synchronní souvislosti);
- vědomí prostorově geografické (lokalizace historické skutečnosti, chápání vlivu prostoru v jeho časové proměnlivosti a vlivu geografických podmínek na historické jevy, události a procesy);
- vědomí reálnosti (rozdílení reálných historických jevů a dějů od imaginárních a fiktivních);
- vědomí historicity (chápání historické podmíněnosti současných společenských jevů a dějů a zároveň závislosti hodnocení historie na společenské situaci);

- vědomí identity (pochopení rozdílů mezi kulturními – civilizačními, etnickými, náboženskými a jinými skupinami a ztotožnění se s nimi);
- vědomí politické (chápání politických jevů, událostí, procesů, úlohy elit a významných osobností v dějinách, postavení jednotlivců a celých společenských skupin v politických systémech ...);
- vědomí ekonomicko-sociální (chápání proměn výroby a obchodování v historii, vlivu zásahů lidí do přírodního prostředí, sociální skladby společnosti a sociálních problémů, jako je nerovnost lidí, bohatství a chudoba v historii ...);
- vědomí morální (chápání toho, co je morální/správné – amorální/špatné z hlediska užívání etických zásad včetně jejich historických proměn a specifik v jednotlivých civilizacích a náboženstvích).

Dějepis má také řadu významných funkcí:

- prostřednictvím historického vědomí se jedinec začleňuje do společnosti (funkce socializační);
- rozvíjí porozumění lidskému světu jako sociální skutečnosti vyvíjející se v čase a prostoru, tj. jako světu majícímu historickou povahu;
- přispívá velmi podstatně k výchově k demokratickému a aktivnímu občanství;
- plní funkci identifikační a sebeidentifikační, podílí se na eliminaci stereotypů a autostereotypů, učí žáky rozumět „jinakosti“ lidí a přemýšlet o rozdílných hodnotách, které lidé preferují; umožňuje porozumět kulturním základům jednotlivých civilizací, uvědomovat si jejich odlišnosti a tím přispívat k dialogu mezi nimi;
- integruje znalosti a dovednosti z různých vyučovacích předmětů, především humanitních, ale také přírodovědných a jiných, protože obsahuje i základní poznatky z dějin vědy, umění a techniky;
- spoluvytváří hodnotový systém žáků a umožňuje jim tak sociální, politickou, mravní a estetickou orientaci, učí je chápat a oceňovat obecně uznávané lidské hodnoty, především ty, jež mají rozhodující význam v moderním světě, tj. demokracie, svoboda, spravedlnost, tolerance a solidarita;
- podílí se na environmentální výchově žáků, učí je uznávat hodnoty živé i neživé přírody a ochraňovat ji, stejně tak jako kulturní a historické památky;
- významně posiluje dovednost získávat informace z různých zdrojů – z historických textů verbálních a ikonických (tzn. z obrazového materiálu) i z textů kombinovaných; kriticky tyto informace hodnotit

a sestavovat je do logických celků s porozuměním pro jejich dobovou podmíněnost;

- rozvíjí abstraktní a logické myšlení žáků, a to na základě osvojování a užívání pojmů ze společenskovědní a širší humanitní oblasti, užíváním intelektových dovedností při řešení problémů a různých úkolů;
- formuje kritické postoje k historickým skutečnostem;
- rozvíjí komunikační dovednosti, kultivuje vyjadřovací schopnosti žáků v ústním i písemném projevu, vytváří dovednosti vést dialog pomocí argumentovaných úsudků;
- spoluvytváří schopnost porozumět jinému stanovisku, nalézat jeho východiska a chápat jeho dobové a jiné souvislosti;
- vytváří systémově vybraný soubor základních, tj. sociálně potřebných faktografických znalostí ze všech oblastí života společnosti a sociálních, politických, ekonomických a kulturních pojmů, protože bez znalosti základní historické faktografie a terminologie nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje.⁴

Základy historického vědomí jsou vytvářeny v základní škole, ale jeho kultivace je záležitostí celoživotní.

⁴Dějepis. Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004. Návrh pro veřejnou diskusi. Cermat - Tauris 2001, s. 5.

3. Koncept dějepisu v RVP

Při koncipování obsahu dějepisného vyučování v základní škole byly respektovány tyto skutečnosti:

- školní dějepis není, jak jsme již poznamenali, transformací historické vědy, jeho úkoly, cíle a poslání jsou jiné (viz předcházející kapitola);
- školní dějepis není jediným zdrojem historických informací;
- školní dějepis ve vymezeném prostoru může postihnout jen vybranou část znalostí o mnohostranné historické skutečnosti;
- školní dějepis nemůže (ani nechce) poskytovat úplné a dokonalé informace o historických skutečnostech („věčné pravdy“), naopak musí připravit žáky na setkávání se s novými skutečnostmi v měnící se společnosti.

Charakteristickým rysem a zásadní změnou je **rezignace na přesné vymezení základního či klíčového učiva**. Není tedy stanoveno určité množství zásadních historických událostí, které si má žák osvojit, ale **důraz je kladen na výstupy z dějepisného vyučování** směřující k utváření historického vědomí a klíčových kompetencí. Tento přesun důrazu z učiva na výstupy je ve srovnání se staršími typy dokumentů řídících výuku nejpodstatnější změnou. **Učivo se stává prostředkem** k dosažení cílů obsažených ve výstupech. Očekávané výstupy a učivo jsou vymezeny u každého tematického celku.

Očekávané výstupy plní dvojí funkci. Obsahují cíle formulované pro žáka, které jsou dílčími cíli ve vztahu k cílům oboru a oblasti a jejich plnění přispívá k vytváření klíčových kompetencí. Zároveň tím, že upřesňují požadavky, jichž má být dosaženo prostřednictvím uvedeného učiva, usnadňují jeho výběr. S ohledem na požadovanou rámcovost, není zde uvedeno, za jakých podmínek a do jaké míry má být očekávaný výstup splněn, proto se požadavek obsažený ve výstupu může jevit jako maximalistický. Míněna je však úroveň odpovídající situaci konkrétního žáka a školy.

Při formulaci očekávaných výstupů byla využita původní Bloomova taxonomie cílů⁵. Ta rozeznává šest hierarchicky řazených kategorií (1 až 6, od nejjednodušších po nejkomplexnější), které jsou precizovány v subkategoriích.

⁵ Pro úplnost uvádíme, že Bloomova taxonomie byla v r. 2001 spolupracovníky a pokračovateli Blooma inovována s ohledem na rozvoj kognitivní psychologie a potřeby využívání taxonomie pro tvorbu kurikul. Nová taxonomická tabulka revidované původní Bloomovy teorie je dvoudimenzionální. První dimenzi tvoří znalosti, které tvořily v původní taxonomii nejrozsáhlejší kategorii, nová znalostní dimenze zahrnuje 4 kategorie (faktická, konceptuální, procedurální a metakognitivní znalost). Druhou dimenzi nové taxonomie tvoří dimenze kognitivního procesu, která je reprezentována 6 kategoriemi – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit. Nová taxonomická tabulka revidované Bloomovy teorie má tuto podobu: ►

Kategorie	Subkategorie
6. Evaluace	6.20 Posouzení na základě vnějších kritérií 6.10 Posouzení interních prvků
5. Syntéza	5.30 Odvozování abstraktních vztahů 5.20 Vytváření plánu práce nebo zamýšlených operací 5.10 Vytváření komunikace
4. Analýza	4.30 Analýza organizačních principů 4.20 Analýza vztahů 4.10 Analýza prvků
3. Aplikace	
2. Pochopení	2.30 Extrapolace 2.20 Interpretace 2.10 Translace
1. Znalost	1.32 Znalost teorií a struktur 1.31 Znalost principů a generalizací 1.30 Znalost univerzálií a abstrakcí 1.25 Znalost metodologie 1.24 Znalost kritérií 1.23 Znalost klasifikací a kategorií 1.22 Znalost trendů a posloupností 1.21 Znalost konvencí 1.20 Znalost způsobů a prostředků zacházení se specifickými fakty 1.12 Znalost specifických faktů 1.11 Znalost terminologie 1.10 Znalosti prvků

K jednotlivým kategoriím jsou přiřazována aktivní slovesa, která vymezují činnosti ke kategoriím příslušející. Např. sloveso „vyjmenuj“ či „popiš“ vyžaduje vybavení a reprodukci znalosti, řadí se tedy k první kategorii. Formulace cíle pomocí aktivního slovesa je důležitá, protože jednak vymezuje výkon žáka, jednak můžeme snadněji ověřit splnění cíle. Sestavit tabulku vhodných sloves pro jednotlivé kategorie není při bohatosti českého jazyka

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Více in Hudecová, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, Pedagogika č. 3, roč. LIV, 2004 nebo Byčkovský, P., Kotásek J.: Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie, tamtéž.

jednoduché, mnohdy záleží na vnitřním chápání obsahu slovesa jedincem, které může být odlišné od chápání jedincem jiným, mnohdy záleží na obratnosti překladatele zahraniční literatury při volbě vhodného ekvivalentu. Existuje několik tabulek uvádějících vhodná slovesa pro jednotlivé kategorie, žádnou z nich nelze absolutizovat. Avšak protože v RVP aktivní slovesa vymezují úroveň požadovaných výstupů, je nutné uvést jejich přiřazení k jednotlivým kategoriím používané Bloomovy taxonomie tak, jak byla chápána při tvorbě tohoto dokumentu. Tučně jsou zvýrazněna slovesa použitá přímo v RVP, *označuje výrazy, které lze použít i při některé z vyšších kategorií.

CÍLOVÁ KATEGORIE

AKTIVNÍ SLOVESO (SL. VAZBA)

1. ZNALOST	definovat,* doplnit, identifikovat, napsat, opakovat, pojmenovat, *popsat , *přiřadit, reprodukovat, *seřadit, vědět, *vybrat, vyjmenovat, vymezit , *určit, uvést , znát
2. POCHOPENÍ	*dokázat, charakterizovat , jinak formulovat, ilustrovat , *interpretovat, objasnit , odhadnout, *opravit, používat, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vyložit , *vypočítat, vysvětlit , *zkontrolovat, *změřit
3. APLIKACE	aplikovat, demonstrovat , diskutovat, *interpretovat údaje, načrtnout, *navrhnout, orientovat se , *plánovat, použít, prokázat , registrovat, řešit, uvést vztah mezi, *uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet, znázornit
4. ANALÝZA	analyzovat, najít principy uspořádání, porovnat , provést rozbor, *rozhodnout, rozebrat, rozpoznat , rozlišit, rozčlenit, specifikovat, roztřídit
5. SYNTÉZA	formulovat závěry, generalizovat, kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
6. EVALUACE	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), posoudit , provést kritiku; prověřit, srovnat s normou, vyvrátit, uvést klady a zápory, zaujmout stanovisko, zdůvodnit, zhodnotit

Jestliže např. v RVP je uveden požadavek „žák objasní smysl poznávání minulosti“, znamená to, že cílem je pochopení (kategorie 2). Předpokládá se, že úroveň a míru pochopení stanoví učitel s ohledem na konkrétní podmínky a při respektování zásady přiměřenosti a osobního rozvoje žáka.

Učivo je vymezeno pouze rámcově, upřesnění je naznačeno očekávanými výstupy. Rámcovost opět vytváří prostor pro tvůrčí činnost učitele, kterou může uplatnit při jeho konkretizaci. **Je uspořádáno v chronologicky řazených tematických celcích.** Tento tradiční způsob uspořádání dějepisného učiva byl zachován; odmítnut byl tematický model uspořádání, typický např. pro anglosaská kurikula, protože představuje jen jeden z dalších možných způsobů uspořádání a nemá v našem systému vzdělávání tradici.

Dějepis musí být konstruován s respektem k principu historického času. To znamená, že musí být „chronologický“. Sám chronologický princip k odpovídajícímu uspořádání učiva **však nestačí**. Nedovoluje postihnout bohatě strukturované rytmy historického času; jednotlivé oblasti vývoje (hospodářská, politická, psychologická) mají rozdílné tempo změn. Přísné uplatňování výlučně chronologického principu zplošťuje tedy vnitřní bohatost historického dění a zužuje možnost mu porozumět. Toto je třeba si uvědomit při výběru učiva a jeho strukturaci uvnitř jednotlivých tematických celků a při zařazování průřezových témat, která tento chronologický princip úmyslně narušují.

Pro samostatnou činnost učitele při konstrukci učební osnovy je neobyčejně důležité uvědomit si základní rysy a tendence v jednotlivých historických obdobích i poslání jednotlivých tematických celků ve vztahu k celkovému pojetí školního dějpisu a cílům dějepisného vyučování.

V tematickém celku **Člověk v dějinách** se žák seznamuje s „přirozeným světem historie“, tedy s tím, že je minulost přítomná v naší současnosti, a jakými způsoby se v ní projevuje. Poznává základní zdroje informací o minulosti, s nimiž se může ve svém každodenním životě setkávat, a význam časového a prostorového (geografického) zařazování dějinných jevů. Žák zde získává vstupní informaci k učivu, které bude prostupovat celým dějepisným kurzem a učitel se k němu bude neustále vracet v průběhu celého kurzu. Uvedené očekávané výstupy budou konkretizovány a precizovány v souvislosti s učivem ostatních tematických celků.

Počátkům lidské společnosti je v současnosti někdy věnován zbytečně velký časový prostor. Není nutné zabývat se antropologickým vývojem lidského jedince. Nemá jít o výklad dějin pravěku, ale v souladu s významem termínu „prehistorie“ spíše o úvod k historii lidstva. Důraz má být položen na vztah sociálního a přírodního prostředí života člověka, na postupný rozvoj

sociálních vztahů a lidské materiální i duchovní kultury. Vzhledem ke stále ještě velmi omezenému a stále se rozvíjejícímu poznání nejstarších období dějin lidstva je zejména nutné velmi pečlivě odlišovat naše domněnky od vědecky ověřených faktů, reflektovat výsledky nejnovějších výzkumů a nezatěžovat žáky zbytečnými časovými údaji, jejichž hodnota je velmi proměnlivá.

Ani v tematickém celku **Nejstarší civilizace. Kořeny evropské kultury** není učivo koncipováno jako výklad dějin starověku, nýbrž jako seznámení se s těmi jeho jevy a aspekty, které mají základní význam pro další rozvoj evropské civilizace a kultury. Těžiště tematického celku je tedy obsaženo v samotném názvu, kultura je zde chápána v nejširším významu tohoto termínu, tj. jako civilizace. Je třeba pečlivě uvážit, co všechno zahrneme pod tento pojem⁶.

Rovněž název dalšího tematického celku **Křesťanství a středověká Evropa** naznačuje základní procesy, které v období středověku v Evropě probíhaly. Christianizace Evropy a křesťanský universalismus vytvářely prostředí, v němž vznikaly a rozvíjely se evropské státy a vztahy mezi nimi. Příslušnou pozornost je nutné věnovat hospodářsko-sociálnímu a kulturnímu obrazu středověké společnosti. Pro pochopení civilizačně-kulturní odlišnosti je nutné se velmi stručně zmínit o byzantské a islámské oblasti. S obdobím středověku vstupují na historickou scénu naše národní dějiny zařazené do širšího kontextu dějin evropských, popř. světových. Prezentace národních dějin má značnou důležitost pro sebeidentifikaci žáka jako občana.

Při výuce období raného novověku je podstatné prezentovat v tematickém celku **Objevy a dobývání. Počátky nové doby** vykročení Evropy do světa se všemi důsledky pro Evropu a svět. Žáci se seznamují s osmi pojmy (renesance, humanismus, reformace, kolonizace zámoří, stavovství, absolutismus, parlamentarismus, osvícenství), které charakterizují povahu a historický vývoj Evropy v 15. – 18. století a jejichž prostřednictvím lze objasnit základní dějinné tendence v tomto období. Česká reformace, protireformace a začlenění českého státu do habsburského soustátí, v jehož rámci se stává součástí širokých evropských a i světových dějin, jsou nepominutelnými tématy pro pochopení české identity.

Dějiny novověku, tj. 18. – 20. století (**Modernizace společnosti**), jsou charakterizovány pomocí pojmu modernizace. Tohoto pojmu užívají dnešní sociální vědy, včetně historie, jako obecného pojmenování pro systematickou transformaci, optimalizaci, regulaci a inovaci sociálních

⁶ Výuka dějin pravěku a starověku bývá v současných evropských vzdělávacích systémech velmi omezena a často přesouvána do propedeutických kurzů či nejvyšších (specializovaných) ročníků SŠ.

vztahů ve společnosti, postihující všechny jeho sféry od materiální výroby (industrializace), přes politiku až po sféru vzdělání a kultury. Zároveň je v tomto pojmu dnes zahrnuto i vědomí omezených možností průmyslového i technického rozvoje, limitů daných možnostmi využívání přírodních zdrojů atp. Proto se klade důraz i na význam kultury, solidarity a dalších oblastí duchovního života při překonávání obtíží a rizik modernizačních procesů. Pojem modernizace v RVP nahrazuje v českém dějepisu dlouho užívaný koncept průmyslové revoluce a jejích sociálních a kulturních důsledků. V daleko komplexnějších a vzájemně propojenějších souvislostech je totiž s to popsat a propojit všechny proměny, jimiž v posledních stoletích procházela nejprve společnost evropská a později i společnosti ležící mimo Evropu. Zvláště na tomto učivu lze ukázat na otevřenost dějinného vývoje, na nechtěné, vedlejší účinky lidského rozhodování (např. industrializace a její pozitivní přínos pro celkové životní podmínky lidí, zároveň ale její negativní sociální dopady či dlouho opomíjené ekologické dopady).

Dějiny 20. století jsou rozděleny do dvou tematických celků – **Moderní doba a Rozdělený a integrující se svět**. V tomto celku jsou obsahem dějepisného učiva problémy soudobé společnosti a dnešního světa, vysvětlované však jako produkt předchozího dějinného vývoje, nikoli jako „statické“ elementy sociálního, politického a kulturního života. V tom se liší od interpretačních souvislostí, do nichž vstupují v rámci občanské nauky.

Pozornost věnovaná jednotlivým dějinným obdobím není rovnoměrně rozložena. **Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století.** Zdůrazňování nejnovějších dějin odpovídá současnému celosvětovému trendu, je mj. doporučováno i Radou Evropy. Jestliže dějepis má plnit svoji akulturační a socializační funkci, pak musí žáky přednostně seznamovat s historickými skutečnostmi, které bezprostředně se současností souvisejí a v nichž je možné vysledovat počátky či předcházející vývojové fáze jevů ovlivňujících současnost. Dějepisný kurz musí být doveden do současnosti. Argument, že soudobé dějiny nelze s ohledem na jejich neukončenost a nezhodnocenost zařazovat do školního dějepis, je ve světové didaktice dějepis anachronismem už několik desetiletí. Nejnovější a soudobé dějiny vyžadují jiný přístup, který může být inspirativní i pro výuku dějin starších období⁷.

⁷ Stradling, R.: Jak učit evropské dějiny 20. století. MŠMT ČR, odbor předškolního, základního a uměleckého vzdělávání. Praha 2003, 192 s. Vydáno na CD a rozesláno na všechny instituce zabývající se pregraduálním či postgraduálním vzděláváním učitelů dějepis. Umístěno na www.msmt.cz

Národní dějiny jsou prezentovány v širších souvislostech evropských (regionálních)⁸ a světových dějin. I v tomto případě byl východiskem tradiční přístup odpovídající trendům, které jsou v současnosti preferovány. Zařazení národních dějin do kontextu dějin širších umožňuje nejen jejich lepší pochopení odstraněním izolovaného pohledu, ale současně umožňuje kombinaci národních a multiperspektivních přístupů k obecným a regionálním dějinám. Těžiště spočívá v národních dějinách a v procesech, které národní či světové dění významně ovlivňovaly. Lokální dějiny nejsou v RVP zmiňovány, ale jejich zařazení se v podmínkách konkrétní výuky předpokládá nejen z důvodu konkretizace dějin, ale i z důvodu morálně citového rozvoje žáků, neboť mají značný význam pro formování místní identity a podněcení zájmu dětí.

I když osu kurikula tvoří politické dějiny, nelze přehlédnout **ostatní roviny dějepisného učiva**, tj. dějiny hospodářské, kulturní, sociální, každodennosti apod. Zařazování těchto dějin posiluje plasticitu pohledu na dějiny a umožňuje věnovat pozornost těm skupinám obyvatelstva, které se nemohly aktivně podílet na životě společnosti. Významné je jejich zařazování zejména ve vyučování 20. a 21. století, kde doplňují neuzavřenost politických procesů. Jejich zařazování zároveň oslabuje konfrontační charakter politických dějin.

⁸ V odborné zahraniční literatuře již několik desetiletí jsou regionální dějiny chápány jako dějiny regionu širšího, než je území státu. Dějiny území menšího jsou označovány jako lokální, místní.

4. Konstrukce osnovy školního dějepisu

Učební osnova dějepisu je součástí školního vzdělávacího programu, k jehož tvorbě dochází v těsné součinnosti všech vyučujících dané školy. Bez koordinované a dobře řízené kooperace všech učitelů nelze vytvořit ŠVP ani kvalitní osnovu dějepisu.

Před zahájením práce na učební osnově musí být vyjasněny podmínky pro realizaci dějepisného vzdělávání v konkrétní škole. Variabilita RVP umožňuje různé způsoby vytváření těchto podmínek, **škola musí volit optimální řešení v souladu s konkrétní situací školy** (personálním a materiálním vybavením školy, postavením v obci, skladbou žáků, zaměřením školy atd.). Pro tvorbu učební osnovy je zejména důležité vyjasnění dvou záležitostí:

a/ Rozhodnutí o postavení dějepisu v systému předmětu

RVP umožňuje při splnění stanovených podmínek vytvoření integrovaného předmětu zahrnujícího vzdělávací obsah oborů z oblasti Člověk a společnost. Jednou ze základních podmínek při zamýšlené integraci je neporušení systematiky oboru. Systematika oboru dějepis je určena chronologickým charakterem (vertikální linií) a vnitřními (horizontálními) vazbami uvnitř jednotlivých historických epoch, jimiž je epocha strukturována, respektive kombinací obou těchto principů. Nemá-li dojít k narušení této systematiky, pak je možné uvažovat pouze o předmětu, kde osou je historická lineára ve vnitřní struktuře obohacená o hlouběji pojatá společenskovědní témata. Tento způsob integrace je v některých zemích úspěšně realizován, a to i ve státech s obdobnou vzdělávací tradicí jako je naše, např. v Rakousku. Při eventuální realizaci tohoto způsobu integrace v našich podmínkách by bylo ovšem nutné zvážit, zda nedojde k narušení systematiky oboru Výchova k občanství. Před opačným postupem, při němž by bylo dějepisné učivo „rozpuštěno“ ve společenskovědních tematických celcích, musíme varovat. Vede totiž zpravidla k ahistorickým instrumentalizacím dějin, při nichž jsou přehlíženy dobové vazby mezi událostmi, jevy a procesy a jejich vývojové linie a rytmy. Při tomto způsobu není možné plnit základní úkol dějepisného vyučování, tj. utváření historického vědomí, poněvadž dějepis je zúžen pouze na obrazy z dějin, které jsou předkládány jako příklady chování a jednání jedince či sociální skupiny ve společnosti, a to bez ohledu na jejich vázanost na historický čas, dobu v níž se staly, její sociální či kulturní podmínky atd. Takový způsob vyučování dějepisu se neosvědčil nikde. Příkladem může být Hesensko, které se snažilo tento přístup uplatnit již v roce 1960, či Francie. Realizovaná nauka o společnosti, integrující dějepis,

občanskou nauku a zeměpis, která reprezentovala tento přístup, odhalila závažné konceptuální problémy spojené s kurikulem obsahu takového oboru a pro velkou vlnu odporu v odborné veřejnosti, která se po prvních zkušenostech zvedla, projekt skončil krachem.

Druhá varianta, kterou umožňuje RVP, tj. vytvoření na základě vzdělávacího oboru dějepis více předmětů, se jeví jako nereálná.

Zůstane-li dějepisný obsah realizován v samostatném předmětu, je naprosto nezbytné ve spolupráci s vyučujícími ostatních předmětů dokonale promyslet systém vedoucí k obsahové **koordinaci**, která se jeví vhodnější než integrace. Nejde jen o tradiční mezipředmětové vztahy, jejichž realizace při izolovanosti předmětů byla vždy problematická, ale o časově-tematickou koordinaci kurikul příbuzných předmětů, tedy obsahu vzdělávacích oborů dějepis, výchova k občanství a zčásti také zeměpis, ale i ostatních (např. ČJL) a o vytvoření promyšlených vazeb s obsahem učiva předmětů dalších. Předmětem kooperace učitelů by mělo být např.:

- stanovení společných cílů směřujících k rozvoji žáků v konkrétních předmětech,
- vytipování vazeb mezi jednotlivými předměty,
- dohoda mezi vyučujícími o shodném výkladu termínů a pojmů a jejich používání,
- dohoda o společných metodických postupech (např. zpracování tématu několika vyučujícími společně, teamteaching apod.).

Aby poznatky nebyly izolované, ale vytvářely celistvé vědomosti, dovednosti a schopnosti, které by směřovaly k formování klíčových dovedností, je nutno využít i závazná **průřezová témata**, jejichž účinné realizace může být dosaženo opět jen promyšlenou a dobře řízenou kooperací všech vyučujících. Díky tomu, že dějepis se zabývá mnohostrannou skutečností lidské minulosti, vytváří dobré podmínky pro realizaci všech předepsaných průřezových témat. Předmětem kooperace může být např. společná práce na projektech, jejichž prostřednictvím mohou být průřezová témata realizována. Promyšlená a vhodně vedená spolupráce vyučujících umožňuje efektivnější využití času, který je pro výuku k dispozici. Hledání a nalézání účinných forem kooperace je jednou z podstatných činností ve fázi společné přípravy ŠVP.

b/ Vytvoření časového prostoru pro dějepisné vyučování

Rámcový učební plán, který je součástí RVP, uvádí minimální týdenní hodinovou dotaci 12 hodin, pro dějepis je nutné považovat **za minimální do-**

taci 8 hodin. Zkušenosti z vyučovací praxe posledních desetiletí, kdy byla výuka dějepisu v některých školách redukována pod tuto úroveň, jsou varujícím mementem, neboť dochází k destrukci systematiky celého vzdělávacího oboru. Navýšení této dotace o disponibilní hodiny je závislé na prioritách (zaměření) školy a na způsobu realizace průřezových témat, ale také na způsobilosti učitele a jeho schopnosti vysvětlit a obhájit potřebnost dějepisného vzdělávání.

Časová dotace dějepisu v jednotlivých ročnících nemusí být stejná, avšak s ohledem na plnění požadavku zdůrazňovat nejnovější a soudobé dějiny je nezbytné, aby minimálně **polovina času** byla věnována těmto dějinným obdobím (např. při rovnoměrném rozdělení 2 hodiny týdně v každém ročníku: dějiny od nejstarších dob do konce 18. století v 6. a 7. ročníku; dějiny 19. a 20. století v 8. a 9. ročníku).⁹ Toto musí být další výraznou změnou, se kterou nepočítá většina učebnic. Je to však změna nutná. Stav, kdy pro nedostatek času (či spíše pro jeho nevhodné rozdělení) docházelo k tomu, že předmětem výuky nebyla 2. polovina 20. století (ale někdy ani první, nebo dokonce chybělo celé 19. století a zaznamenány byly případy, kdy výuka končila vestfálským mírem), jsou naprosto nepřijatelné.

Když si vyjasníme podmínky dějepisného vyučování a chceme tvořit vlastní osnovu, je jednak nutné se nejdříve důkladně seznámit s celkovým pojetím RVP, jednak se znovu vrátit k úvodním kapitolám a bezpečně si osvojit („dostat pod kůži“) zejména cíle základního vzdělávání, výklad klíčových kompetencí (RVP ZV s. 4 až 9) a cíle vzdělávací oblasti (RVP s. 36). Stejně důležité je pochopit pojetí školního dějepisu a jeho funkci ve společnosti. Pod zorným úhlem těchto veličin je možné přistoupit teprve k **vytvoření vlastní učební osnovy, jejíž součástí je konkretizace očekávaných výstupů, výběr konkrétního učiva a volba vyučovací strategie.**

Všechny tyto tři veličiny spolu velmi těsně souvisejí a v procesu tvorby učební osnovy je není možné oddělovat. Výběr učiva je nutné provádět s ohledem na stanovené cíle, které jsou formulovány ve vztahu k žákovu výkonu v konkretizovaných očekávaných výstupech. Zvolená vyučovací strategie vymezuje podmínky žákova výkonu a podmínky pro utváření pracovních dovedností, procesuálních a metakognitivních¹⁰ znalostí.

⁹ Jde o přibližné dělení, rok 1900 samozřejmě není mezníkem.

¹⁰ Viz nová taxanomická tabulka revidované Bloomovy taxonomie str. 27 - 28

V první fázi učitel stanoví v souladu s očekávanými výstupy uvedenými v RVP vlastní konkrétní cíle. Bere při tom v úvahu všechny širší cíle (tj. celospolečenské edukační cíle, cíle základního vzdělávání i cíle dějepisného vzdělávání) a znalosti základních tendencí uvnitř příslušných dějinných období. Tyto cíle jsou vodítkem pro **výběr dějepisného učiva**.

Nezbytností se stává kvalitně provedená historická a didaktická analýza učiva. I když tento základní pedagogický přístup ke konstrukci učiva je léta propagován, přesto dosud vždy není součástí každodenní praxe – stejně jako kvalitní práce s edukačním cílem. Někteří učitelé stále ještě považují za závazné základní učivo učební látku, která je obsažena v učebnici. Tento omyl vede ke kritice učebnic, resp. jejich přílišné obsáhlosti (obsaženou látku pro nedostatek času není možné ani „odučit“ natož naučit), i ke kritice učitelů, kteří ve snaze „odučit“ v daném čase vše se uchylují ke tradičnímu reproduktivnímu způsobu výuky, při němž je sice možné v relativně krátkém čase předat značné množství informací, ale není možné dosáhnout žádoucích změn ve smyslu cílů současného a budoucího vzdělávacího systému. Autoři učebnic se jistě poctivě snaží zachytit v učebnici to, co je z jejich hlediska základní. Avšak píší univerzální text pro danou věkovou kategorii, v žádném případě pak nemohou v učebnici zohlednit konkrétní situaci školy a žáka, ani konkrétní záměry učitele.

Zásadní otázkou při výběru učiva není „co budu učit“, ale „proč to budu učit“. V odpovědi na tuto otázku je formulován cíl pro učitele („budu/chci to učit, protože...“ – následné zdůvodnění musí korespondovat s obecnými, širšími cíli, vyjadřuje učitelovo pojetí učiva). Pokud některá látka nebo její část nemohou být takto zdůvodněné, znamená to, že právě tato dějepisná látka je z hlediska stanovených záměrů nadbytečná a může či spíše musí (s ohledem na často kritizovanou faktografickou přetíženost dějepisné výuky a nedostatek času) být redukována, či zcela vynechána. Zdůvodnění je proto třeba věnovat náležitou pozornost.

Příklad zdůvodnění učiva o českém národním hnutí

Utváření novodobého českého národa, národní hnutí – „národní obrození“ – patří k profilujícím faktorům dějin 19. století. Nejen tím, že vytvořilo moderní národ, jehož součástí se cítíme být, ale i proto, že založilo mnohé tradice, s nimiž se běžně setkáváme a jež se zpětně promítají do našeho vnímání tohoto procesu.

Co tedy je národní hnutí? Podle staršího pojetí jde především o jazykové a literární hnutí, které prostřednictvím kultury (především literatury) „pro-

budilo“ národ k novému sociálnímu a politickému životu. Dnešní pojetí je hlubší:

Národní hnutí je pojímáno jako součást modernizačního procesu Evropy v 18. – 20. století, probíhající u těch národů, které nežily ve vlastním národním státě. V pojetí M. Hrocha se národním hnutím rozumí cílevědomé úsilí o získání všech atributů plně zformovaného moderního národa. Mezi ně je třeba počítat užívání vlastního národního jazyka a s ním související úsilí o budování vlastní národní kultury, snahu překonat politickou nerovnoprávnost a formulovat vlastní politický program a konečně dosáhnout úplné sociální skladby, která odpovídá dobovému ekonomickému stavu a jeho potřebám. Národní hnutí probíhala ve třech základních fázích:

Fáze A, která byla obdobím učeneckého zájmu o jazyk, minulost, kulturu, životní způsoby a podmínky vlastního národa (Hroch pro přednacionální období vývoje národa používá termínu etnická skupina).

Fáze B je obdobím národní agitace, která – v případě, že byla úspěšná – pronikla do širokých vrstev daného etnika a byla jimi přijata.

Fáze C je obdobím masového národního hnutí, v němž se národ plně utváří jak po stránce kulturní, tak i politické a sociální.

Češi například vstoupili do fáze A v poslední třetině 18. stol., do fáze B na poč. 19. stol. a do fáze C v jeho polovině. Lotyši vstoupili do fáze B po roce 1850, do fáze C o půlstoletí později, což je doba existence fáze B u Basků. Fáze C baskického národního hnutí pak začíná ve 30. letech 20. století.

Miroslav Hroch: V národním zájmu. Praha 1999, s. 14-16, 194-195.

Zdůvodnění a uvědomění si základních rysů dané tematiky naznačuje, z jakého hlediska bude tematika prezentována, jaké aspekty budou akcentovány, vymezuje obecné pojmy a kategorie, které tvoří „páteř“ vnímání a interpretování historické skutečnosti¹¹. Je tedy určující pro **výběr učiva**.

¹¹ Pasch, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Praha 1998, str. 225 - 227

Učivo má být prostředkem k dosažení očekávaných výstupů směřujících ke klíčovému kompetencím, proto výběr musí být velmi pečlivý. **Každý fakt prezentovaný ve výuce musí mít své opodstatnění**, tj. musí plnit nějakou funkci s ohledem na stanovené cíle. Dějepis nemůže být vyučován bez faktů; fakta mají charakter stavebních kamenů, bez nich není možné vystavět účelnou stavbu. Jejich osvojení má význam nejen informační, ale i argumetační. Fakta (data, události, jména) mají stejnou funkci jako značky a vzorce v přírodních či exaktních vědách. Dějepis bez faktů by se stal bezobsažným povídáním o ničem. Nutné je prezentovat nejen fakta určená k zapamatování, ale i taková fakta, která mají žáky motivovat či na ně výchovně působit. Dějepis se však nesmí změnit v libovolně vybíranou sumu „příkladů“ a „obrázků z dějin“, jejichž kritéria výběru jsou pouze subjektivní a náhodná. Typickým příkladem je podléhání takovým tématům, která žáky pouze „baví“, která je zajímají. Je experimentálně prokázáno, že existují rozdíly v zájmu žáků a učitelů o jednotlivá témata¹². Kromě toho ne každý zájem lze sladit s potřebami výchovy, která sleduje (má sledovat) širší a strategičtější cíle¹³. Kvalitně provedený výběr učiva provedený s ohledem na stanovené cíle zabrání neuvážené faktografické přetíženosti.

Kultivace historického vědomí neznamená rozšiřování faktografického základu, ale hledání a nalézání vazeb a vztahů mezi historickými fakty, jejich vysvětlování, na jehož základě žáci mohou pochopit procesy ve společnosti a zaujmout k nim stanovisko. **Těžiště dějepisného vyučování spočívá v pochopení vztahů, vazeb, souvislostí a procesů**, nikoli v množství osvojených faktů. Fakta mají charakter jedinečného; jednání lidí, vztahy a vazby mezi nimi, procesy, které svým jednáním lidé vyvolávají a které je svými důsledky zpětně ovlivňují, jsou opakovatelné – ony tedy při správném pochopení mohou být zdrojem poučení z dějin. Proto i když k vysvětlení vazeb a souvislostí mohou být použita různá fakta (*např. – aby bylo demonstrováno naše národní hnutí jako součást evropského modernizačního procesu dané doby, může být hovořeno o hnutí jiných etnik uvnitř habsburské monarchie, hnutí balkánských národů, či sjednocovacím procesu Německa, Itálie, Polska atd.*), obavy z rozrůznění výuky při dodržení cílů a výstupů vymezených v RVP nejsou namístě.

¹² Typickým příkladem je poměrně velký zájem žáků o nejnovější a soudobé dějiny, které patří u učitelů k nejméně oblíbeným tématům.

¹³ Beneš, Z.: Otázky koncepce českého školního dějepis, in *Historie a škola I*, Praha 2002, podle von Borries: *Jugend und Geschichte*, Hamburg 1999.

Zdůvodnění učiva pro učitele („chci učit danou tematiku, protože...“) musí být následně doplněno formulací cíle pro žáka („žák se naučí...“). V této formulaci učitel vyjadřuje, k jakým změnám u žáka dojde poté, co si učivo osvojí, tj. jaké konkrétní vědomosti či dovednosti získá. Aby bylo možné cíl ověřit, je nutné ho formulovat ve formě konkrétního očekávaného výstupu za využití aktivních sloves, která odpovídají jednotlivým kategoriím původní Bloomovy taxonomie. Ta se tak stává učitelovou významnou pomůckou při konstrukci učiva i při sledování výsledků jeho činnosti.

Příklad formulace konkretizovaného očekávaného výstupu

Má-li žák základní školy „popsat jednotlivé fáze utváření novodobého českého národa v souvislosti s národními hnutími vybraných evropských národů“, znamená to, že je má vyjmenovat v chronologickém pořadí a s uvedením jejich základních charakteristik.

Jestliže je požadováno, aby žák jednotlivé fáze vysvětlil, žák bude muset uvést např. příčiny či průvodní znaky; cíl je tedy náročnější.

*V případě, že bychom po žákovi požadovali třetí, aplikační, úroveň znalostí, mohli bychom cíl vymežit použitím slovesa **uspořádat**, v takovém případě by mohl žák například sestavit do chronologické řady opět vybrané textové nebo ikonické interpretace známých událostí českého národního hnutí.*

*Formulace použitá v RVP „žák **porovná** jednotlivé fáze utváření novodobého českého národa v souvislosti s národními hnutími vybraných evropských národů“ odpovídá aplikační úrovni; žák si má nejen osvojit charakteristické rysy jednotlivých fází našeho národního hnutí, ale má je použít (aplikovat) na obdobné procesy jiných národů, což předpokládá rovněž osvojení si těchto rysů u národů jiných. Pokud bychom požadovali, aby žák z toho porovnání vyvodil závěry (syntézu), popř. je samostatně zhodnotil a zaujal k nim vlastní stanovisko, požadovali bychom opět jiné (vyšší) formy vědomostí a dovedností.*

To samozřejmě nemusí platit absolutně, protože kromě vymezení požadovaného výkonu učitel stanovuje také míru a podmínky výkonu. Tím může být výkon významně ovlivněn. Pokud např. žák má vysvětlit příčiny či průvodní znaky anebo charakteristické znaky, dokumentující jednotlivé fáze českého národního hnutí za pomoci učebnice, v níž je toto vysvětlení obsaženo, jde o reprodukci textu na úrovni popisu.

Vraťme se zde k již zmiňované inovaci Bloomovy taxonomie. V ní se uvažuje o tzv. faktických, konceptuálních, procedurálních a metakognitiv-

ních znalostech, jež mají být v edukačním procesu rozvíjeny. Faktickým a konceptuálním znalostem (jinak též znalostem faktů a konceptů, teorií) jsou postaveny na roveň znalosti procedurální, tj. znalosti činností (procedur), které jsou pro obor typické a jejichž prostřednictvím je možné získávat znalosti další. Součástí učiva se tedy musí stát i osvojení těchto činností, jen tak je možné „naučit žáka učit se“, což v současné měnící se společnosti je nezbytné. Požadavek rozvíjení metakognitivních znalostí představuje zcela nový prvek vyžadující znalosti o způsobech a procesu vlastního poznávání a myšlení. To je velmi důležité, jestliže máme žáka připravit na samostatný proces dalšího učení, poznávání světa a rozvíjení vlastní osobnosti. Žák si má osvojit strategii myšlení a řešení problémů, osvojit si, jak se učit (systém podtrhávání, výpisků, používání mnemotechnik, techniky opětovného čtení a opětovného poslechu, plánování učení) a konečně prostřednictvím sebekontroly si uvědomovat vlastní možnosti a schopnosti. **Nejen fakta, pojmy a procesy, ale osvojení si procedur a získání metakognitivních znalostí se musí stát učivem.** Tyto skutečnosti nejsou vždy obsaženy v očekávaných výstupech uvnitř jednotlivých tematických celků v RVP, ale jsou v úvodních pasážích RVP, proto je zdůrazňována komplexnost při studiu RVP, tj. několi-keré čtení **celého** kurikulárního dokumentu. Požadavek osvojování procedurálních a kognitivních vlastností samozřejmě vyžaduje změnu metod a forem práce i celé vyučovací strategie. Ty přestávají být prostředkem a stávají se integrální součástí učiva se samostatnými cílovými výstupy.

Bloomova inovovaná taxonomie se záměrně zaměřuje jen na kognitivní (poznávací), nikoli afektivní (citovou) oblast žákovy osobnosti. Postihnout a ověřit výslednost v afektivní oblasti je velmi obtížné. Jakékoli změny v této oblasti vyžadují dlouhodobé a mnohostranné působení. Každá ze změn je ovlivněna řadou faktorů. Proto, i když afektivní stránce a formování postojů bude vždy věnována v dějepisném vzdělávání značná pozornost, nebudou zde formulovány cíle pro žáka. Formulace takového cíle by byla pouze formální a neověřitelná („*pěstována bude láska k vlasti, kladný vztah k menšinám a úcta k ostatním národům?!?*“). Cíl bude formulován pouze pro učitele.

Cíle pro žáky musí učitel rozpracovat do konkrétních očekávaných výstupů pro činnosti, jejichž prostřednictvím jsou cíle dosahovány (díleční cíle). Provázanost a soudržnost (koherence) dílčích cílů a jejich zaměřenost na očekávané výstupy úzce souvisí s otázkami celkové vyučovací strategie.

5. Vyučovací strategie a řízení učebních činností žáků

S ohledem na nově koncipované úkoly dějepisného vyučování je třeba věnovat zvýšenou pozornost veškerým činnostem, jimiž je toto vyučování realizováno. Nezbytné změny upravující činnosti žádoucím směrem nemohou probíhat izolovaně pouze v dějepisu (nebo jiném předmětu či skupině předmětů), ale musí být součástí změny celkové vyučovací strategie školy splňující požadavek „naučit žáka učit se“. Jestliže žák má být připravován na rozvíjení a doplňování získaného základu vzdělávání, na samostatné celoživotní vzdělávání, je nutné, aby sám aktivně k vlastnímu vzdělávání přistupoval, aby byl schopen se hodnotit a motivovat se k dalšímu sebezdokonalování.

Už několik desetiletí je známo, že žák nemůže být pouze pasivním příjemcem informací a aktivizační metody jsou v edukační činnosti preferovány. Na rozdíl od propagované práce s edukačním cílem různé formy aktivizačních činností jsou v praxi realizovány. Značná část z nich si klade za cíl vzbudit žákovu pozornost, probudit zájem o dějepis a motivovat k další činnosti, což je jistě chvályhodné. S ohledem na cíle vymezené v RVP však nestačí žáka pouze aktivizovat, ale je nutné zařazovat a preferovat takové činnosti, které umožňují osvojování procedurálních a metakognitivních znalostí. V dějepisném vyučování to znamená realizovat **činnosti, které se co nejvíce podobají práci historika a které přispívají k rozvoji historického myšlení**. Osvojení si metod a způsobu historické práce je nedílnou součástí dějepisného vyučování, umožňuje další rozvíjení základů historického vědomí.

Z tohoto hlediska základními činnostmi dějepisného vyučování v základním vzdělávání musí být tyto aktivity:

- aktivity spojené s vyhledáváním, shromažďováním a tříděním „historického materiálu“. Tímto materiálem rozumíme informace vztahující se k dějepisné tematice získané z nejrozličnějších zdrojů.
- práce s textem verbálním, ikonickým (obrazovým) i kombinovaným, od aktivit zaměřených na prosté porozumění odbornému textu po samostatné získávání informací z textu. S ohledem na nejnovější výzkumy poukazující na značné působení ikonického a kombinovaného materiálu na jedince v soudobé společnosti (působení TV, filmu, informačních obrazových zkratk na veřejných prostranstvích i v médiích) je nutné věnovat zejména tomuto materiálu pozornost. Ikonický text není jen obrazový materiál, který je předkládán žákům za účelem demonstrace, ale je textem, který je nutné naučit žáky číst a získávat z něj informace.

- aktivity zaměřené na rozvoj myšlenkové činnosti jedince umožňující jednoduchou historickou kritiku, komunikaci o historických problémech nejen na úrovni učitel – žák, ale i mezi žáky navzájem a vytváření historických konstrukcí odpovídajících základům historického myšlení. Znamená navozovat činnosti, při nichž se žáci učí analyzovat problém, odhalovat jeho kořeny, rozpoznávat příčiny a důsledky, rozeznávat důsledky a následky, uvažovat o alternativních řešeních atd.

Promyšlené zařazování a preferování těchto aktivit, jejich zaměřenost na cíle dějepisného vyučování jsou požadavkem, jehož důsledné plnění znamená výraznou změnu. Nejde o jakékoli činnosti, ale o činnosti, které skutečně s plněním oborových cílů souvisejí. Nelze je zaměňovat či redukovat pouze na takové, při nichž jsou žáci aktivní a jistě se dobře baví, ale jejich přínos pro formování historického vědomí je jen velmi omezený nebo vůbec žádný (křížovky, roháčky a kvízy a některé soutěže). Většinou jsou tyto činnosti opět orientovány na faktografický základ (procvičování, opakování, upevňování faktů) a **dějepis nesmí být pouhým sdělováním historických faktů.**

V činnostech, které dotváří charakter dějepisného vyučování měnícího se ve smyslu současného poslání, se formují znalosti směřující ke klíčovým kompetencím. Zároveň je zde nejširší prostor pro individualizaci edukačního přístupu k žákovi, zde je překonávána izolovanost jednoho vyučovacího předmětu a dochází také nejsnáze k propojení s předměty ostatními. Opomíjení této stránky dějepisného vyučování, snaha uchovat její dosavadní podobu, by znamenalo propást šanci, kterou RVP poskytuje.

6. Závěrečné práce

Vymezením učiva, stanovením konkrétních očekávaných výstupů a uvedením konkrétních činností, jimiž má být dosaženo cílů obsažených ve výstupech (a jejichž osvojení je také jedním z cílů) je dokončena hlavní část práce na učební osnově. Zbývá ještě doplnit to, co bylo předmětem přípravy na samém počátku, tj. konkrétní podobu propojení jednotlivých předmětů a způsob realizace jednotlivých průřezových témat. V případných poznámkách je prostor pro eventuální další specifika. Osnova má sloužit především učitelům, ale je také určena ostatním pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy a jako součást školního vzdělávacího programu patří do dokumentace školy, která není jen interním materiálem. Je proto nezbytné formulovat celý dokument tak, aby byl nejen pracovní pomůckou, ale i materiálem sloužícím k tomuto širšímu použití.

Práce na ŠVP je novinkou, která vyžaduje důkladnou přípravu. Optimální podoby nebude dosaženo okamžitě, je třeba počítat s tím, že práce se bude neustále zdokonalovat, učitelé na základě nově získaných znalostí a zkušeností budou svou činnost precizovat a zkvalitňovat. Tvorby školního kurikula není třeba se obávat. Nezbytná je chuť začít a odpovědně přistupovat k nové situaci. **Didaktické teorie či kurikula mohou pouze vytvořit nezbytný prostor pro uvažovanou změnu. Nelze je realizovat bez aktivní účasti učitelů.**

7. Literatura k dalšímu studiu

Dokumenty

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Praha, Tauris 2001

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy. Praha, MŠMT 2002

Základní pedagogická literatura

Pasch, W. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Praha, Portál 1995

Petty, G.: Moderní vyučování, Praha, Portál 1996

Průcha, J.: Moderní pedagogika, Praha, Portál 1997

Kalhous, Z.: Školní didaktika, Praha, Portál 2002

Základní literatura historicko-didaktická

Beneš, Z.: Historický text a historická kultura, Praha, Karolinum 1995

Beneš, Z.: Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis, Pedagogika č. 1, roč. LV, 2005, s. 37- 47

Čapek, V.: Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích a v USA, Praha, FFUK 2003

Historie a škola I.: Otázky koncepce českého školního dějepisu. usp. Z. Beneš. Praha, Albra (redakce SPL-Práce) 2002

Hudecová, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, Pedagogika č. 3, roč. LIV, 2004, s. 274 - 283

Stradling, R.: Jak učit evropské dějiny 20. století, MŠMT ČR, odbor předškolního, základního a uměleckého vzdělávání, Praha 2003

Další literatura

Badegruber, B.: Otevřené učení, Praha, Portál 1997

Belz, H., Siegnist, M.: Klíčové kompetence, Praha, Portál 2001

Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy, Praha, Portál 1994

Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování, Praha, Karolinum 1993

Čapek, V. : Didaktika dějepisu II, Praha, SPN 1988

Dějepis.Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004

Návrh pro veřejnou diskusi, Cermat - Tauris 2001

Eger, L. a kol.: Efektivní školský management, Plzeň, ZČU 1998

- Fisher, R.: Učme děti myslet a učit se, Praha, Portál 1997
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál 1997
- Chlebek, P.: Vlastní hodnocení školy, Plzeň, Pedagogické centrum 1999
- Jílek, T. a kol.: Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I., II., Plzeň, PF ZČU 1994, 1996, 1997
- Julínek, S.: Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu, Brno, MU 1995
- Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: Pedagogické otázky současnosti, Praha, Institut sociálních vztahů 1994
- Kasíková, H.: Kooperativní učení a kooperativní škola, Praha, Portál 1997
- Kolář, Z., Navrátil, S., Šikulová, R.: Školní hodnocení a jeho současné problémy, Ústí n. L., UJEP 1998
- Křivohlavý J., Mareš J.: Sociální a pedagogická komunikace, Praha, SPN 1995
- Kyriacou, CH.: Klíčové dovednosti učitele, Praha, Portál 1996
- Lerner, I.: Didaktické základy vyučovacích metod, Praha, SPN 1986
- Maňák, J., Švec V.: Výukové metody, Brno, Paido 2003
- Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů, Praha, Portál 1998
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole, Brno, MU 1995
- Průcha, J.: Pedagogická evaluace, Brno, MU 1996
- Průcha, J.: Učebnice: Teorie a analýzy edukačního media, Brno, Paido 1998
- Rýdl, K. a kol.: Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy, Praha, Agentura Strom 1998
- Selby, D., Pike, G.: Globální výchova, Praha, Grada 1994
- Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování, Praha, Portál 1997
- Slavík, J.: Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi, Praha, Portál 1999
- Slavík, J.: Lesk a bída oborových didaktik, Pedagogika č. 2, roč. LIII, 2003, 2, s. 137 – 140
- Svoboda, J. a kol.: Strategie rozvoje školy, Praha 1999
- Švec, V.: Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností, Brno, Paido 2000
- Švec, V. a kol.: Praktikum didaktických dovedností, Brno, MU 1996
- Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit?, Praha, PFUK 1991

A za závěr (ale i na začátek či průběžně)

- Hennig C., Keller G.: Antistresový program pro učitele, Praha, Portál 1990

Manuál
k Rámcovému vzdělávacímu programu
pro základní vzdělávání
vzdělávací obor dějepis

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

PhDr. Dagmar Hudecová

Obálku navrhla Jana Bromová

Vydala ALBRA spol. s r. o., Havlíčkova 192, Úvaly roku 2005

redakce SPL - PRÁCE, Praha

Sazba, repro a tisk Tiskárna Úvaly, spol. s r. o., Bezručova 726, 250 82 Úvaly

Odpovědná redaktorka dr. Naďa Mýtinová

Výtvarná a technická redaktorka Jana Bromová

1. vydání

8-5001

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

nápady, náměty, inspirace

DĚJEPIS

V. Ulvr: **Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu** – vzdělávací obor dějepis

Příručka je určena pro pedagogy dějepisu. Nabízí řadu konkrétních dějepisných námětů pro tvorbu ŠVP. Zpracovává jednotlivé tematické okruhy uvedené v RVP, mezi něž patří např. *Člověk v dějinách, Počátky lidské společnosti, Moderní doba, Rozdělený a integrující svět* atd. V příručce najdeme i způsob, jak u zpracovaných témat formulovat klíčové kompetence, jaká klíčová slova mohou téma charakterizovat, kde máme hledat témata průřezová atd.

obch. č. 8-5002

ČESKÝ JAZYK

B. Hoffmann: **Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu** – vzdělávací obor český jazyk – literatura

Příručka se zabývá očekávanými výstupy jednotlivých tematických okruhů RVP a poskytuje náměty, jak je naplnit.

obch. č. 8-5005

B. Hoffmann: **Pracujeme se Školním vzdělávacím programem** – vzdělávací obor český jazyk – literatura a výtvarná výchova

Praktické inspirativní náměty této příručky vycházejí z RVP. Naplňuje se přitom jeden z požadavků RVP – kooperace různých předmětů. V této publikaci se soustřeďují na pozorování dvou vzájemně propojených uměleckých děl dvou druhů umění (slovesného a výtvarného). Učitel zde najde konkrétní díla a návrh, jak v hodině postupovat při jejich „propojování“.

obch. č. 8-5004

B. Hoffmann: **Pracujeme se Školním vzdělávacím programem** – vzdělávací obor český jazyk – česká literatura a cizí jazyky

Podnětné náměty této příručky vznikly na základě RVP. Učitelé zde najdou praktické ukázky, které se zaměřují na výuku, jejíž náplň tvoří četba, poslech a interpretace textů i konfrontace ekvivalentních textů napsaných ve dvou jazycích (čeština – francouzština, čeština – angličtina, čeština – němčina a čeština – ruština).

obch. č. 8-5003

Uvedená ediční řada bude postupně rozšiřována o další příručky pro jednotlivé výukové předměty.

OBJEDNÁVKOVÝ LÍSTEK

Obch. č.	Titul	Cena	Počet výtisků
8-5001	Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu – vzdělávací obor dějepis	59,-	

Objednavatel.....

Místo PŠČ.....

Ulice.....

IČO DIČ

Tel. Fax.....

E-mail.....

Datum..... Razítko a podpis

Objednávky zasílejte laskavě na adresu:

**ALBRA spol. sr.o. – distribuce učebnic, Havlíčkova 197, 250 82 Úvaly,
tel. 281 980 201-2, fax 281 980 203, e-mail: jbrajer@mbox.vol.cz**

Příručku si můžete také zakoupit nebo objednat v následující síti prodejen
ALBRA spol. s r.o. – distribuce učebnic:

**Uherské Hradiště, 686 01, Masarykovo nám. 21, tel. 572 554 711,
e-mail: albra@cmail.cz**

**Ostrava 1, 702 00, Stodolní 24, tel./fax 596 113 035,
e-mail: albra.os@volny.cz**

**Olomouc, 772 00, Koželužská 9, tel./fax 585 235 412,
e-mail: ucebnice.olom@volny.cz**

**Žďár nad Sázavou, 591 01, Studentská 7, tel./fax 566 630 062,
e-mail: albra.zdar@volny.cz**

**Jihlava, 586 06, Demlova 32, tel./fax 567 323 414,
e-mail: ucebnice.jihlava@volny.cz**

**Vsetín, 755 01, Ohrada 1876, tel. 571 436 006, fax 571 436 002,
e-mail: ucebnice.vsetin@volny.cz**

**Karviná - Ráj, 734 01, Borovského 775, tel./fax 596 312 686,
e-mail: ucebnice.karvina@volny.cz**



ISBN 80-7361-012-4



9 788073 610128

