

STUDIE

Liškolev v hodině dějepisu čili Jak dnes učit o „těch, kdo nám vládli“? Didaktický potenciál konceptu elit v badatelské výuce dějepisu

MILAN DUCHÁČEK

“Lionfox” invades history lesson, i.e. How to teach today about „those who ruled us“? The didactic potential of the concept of elites in inquiry based teaching of history

The contribution is devoted to the pitfalls of using the concept of elites and counter-elites in the teaching of history at the elementary school level. It regards the problematic nature of the traditional dominance of political history, taking into account the legacy of the Annales school, the building of historical thinking/literacy and the current direction of the discussion on the reform of the history curriculum in the Czech Republic. The paper concludes with an illustrative, inquiry-based didactic lesson, an example of how, using a traditional topic from the Czech early Middle Ages, both the knowledge typical of the traditional „curriculum“ and the skills expected from the currently revised educational curriculum in the Czech Republic can be taught in elementary school, ephasising on skills, activation teaching methods and i.a. also formative assessment. This traditional topic is a story from the 10th century, the well-known case of prince Oldřich and his concubine Božena, with an emphasis on the dynamics of gender stereotypes in contemporary popularizing media and the continuity/discontinuity of maintaining political power.

Keywords: History didactics, Concept of elites, Historical thinking, Inquiry based teaching, Central European medieval history

„Míra důrazu na elity ve vzdělávacím kurikulu je nepřímou úměrná úrovni demokracie v dané zemi. Čím více prostoru je věnováno budování loajality vůči stávajícímu establishmentu, tím méně to svědčí o otevřenosti dané společnosti.“

Príspevek se věnuje úskalím využití konceptu elit a kontraelit ve výuce dějepisu a problematičnosti tradiční dominance politických dějin. O problému se snažím uvažovat s přihlédnutím k odkazu školy Annales, s důrazem na didaktický koncept historického myšlení a budování historické gramotnosti a v neposlední řadě se zohledněním aktuálního směřování diskuse o reformě dějepisného kurikula v ČR. Studie je uzavřena ilustrativním příkladem toho, jak lze na tradičním tématu z českého středověku vyučovat na základní škole znalosti typické pro tradiční „učivo“, tak i dovednostmi očekávanými od vzdělávacího kurikula, které je v ČR aktuálně revidováno.

Návrh revize Rámcových vzdělávacích programů pro ZŠ je zaměřen na „očekávané výstupy učení (OVU).¹ Tím dle dokumentu Hlavní směry revize RVP² není míněn popis obsahu výuky, tedy memorování a replikace objemu tradičního „učiva“, nýbrž dovednosti, které se prostřednictvím aktivity v hodinách a díky analytické práci s konkrétním informačním zdrojem žák/yně učí. Důraz je tedy kladen na aktivizační metody výuky a mj. též na formativní hodnocení. Jak se pokusím doložit, navzdory často vyslovované obavě pedagogů z redukce obsahu výuky to neznamena resignaci na tradiční témata dějepisné výuky ani na znalost faktografie. Pokusím se zde ukázat, jak lze s tradičním tématem v duchu konstruktivistické didaktiky a s ohledem na práci s konkrétními, v tomto případě audiovizuálními informačními zdroji různého formátu a náročnosti, pracovat. Zvoleným „tradičním tématem“ je zde příběh z 10. století, známá dynastická kauza Oldřicha a Boženy, pojednaná s důrazem na vizualizaci genderových stereotypů v současných popularizačních mediálních formátech a na otázku kontinuity/diskontinuity udržování dynastické politické moci.

-
- 1 Celý návrh revize RVP ZV ve verzi k veřejné oponentuře je dostupný online: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/navrh-revize-rvp-nove-take-ke-stazeni-v-pdf> (online in: 21. 9. 2024). Návrh revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost (dějepis – výchova k občanství) v online portálu tzv. Velké revize RVP ZV zde: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> (online in: 21. 9. 2024).
 - 2 Kol. aut.: *Hlavní směry Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, s. d., s. 10. Dokument dostupný online: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-po-vpr-final-230111.pdf> (online in: 21. 9. 2024).

Koncept elit je tradičním tématem výuky dějepisu. Totéž platí i pro jejich pomíjivost, utváření a proměny, tedy transformaci kontraelit v elity a naopak.³ V této proměně jde vlastně o všelidský, ezopovský motiv z bajky o lišce a lvu, tedy o obraz opakovaný v řadě panovnických zrcadel či alegorií, v neposlední řadě i v *Nové radě* Smila Flašky z Pardubic. Elity (ať už je definujeme jakkoli) jsou zkrátka v procesu kontinuity/diskontinuity udržování moci objektem i produktem železného zákona oligarchie – elity jsou liškolev a zároveň lakmusový papírek kvalitní didaktiky, nejen dějepisu.

Ponekud provokativně by se dalo říci, že míra důrazu na elity ve vzdělávacím kurikulu je nepřímou úměrná úrovni demokracie v dané zemi. Čím více prostoru je věnováno budování loajality vůči stávajícímu establishmentu, tím méně to svědčí o otevřenosti dané společnosti. Naopak absence tématu elit ve vzdělávacím kurikulu by nejspíše svědčila o rozpadu společenského uspořádání vůbec.

S tímto východiskem se zde pokouším pracovat s důrazem na to, že koncept elit neskýtá pouze možnost výuky témat spjatých s politickou mocí či ekonomickým vlivem. Při tvůrčím uchopení, tedy adekvátní didaktické transformaci, nabízí koncept elit i na úrovni základní školy možnost tematizovat řadu dalších otázek a cílů školního dějepisného vzdělávání. Tím mám na mysli mj. analýzu současných mediálních popularizačních formátů, tázání po věrohodnosti primárních narativních pramenů, meze christianizace ve středověku či otázku genderové dynamiky v minulosti. Uvedenou tezi se pro větší názornost pokusím doložit konkrétním příkladem didaktického zpracování tradičního tématu z epochy „českého středověku“ v návaznosti na současné debaty o revizi vzdělávacího kurikula pro ZŠ v České republice.

Lze říci, že téma společenských elit výuce dějin od počátků školní výuky dějepisu dominovalo. Zdůrazňování legitimacy vládnoucích osob a aktuálního statu quo mělo za cíl udržovat loajalitu poddaných či později ovládaných skupin obyvatel, ať už je budeme s ohledem k dobovým diskurzům vymezovat ku příkladu jako „dělnictvo, rolnictvo a inteligenci“, či se uchýlíme k vymezování sociologickou analýzou inspirovaných strategických a funkčních elit.⁴

3 Ponechávám zde stranou definici pojmu a otázku jeho „tekutosti“. Více k tomu v koncepčním přehledu in: HUDEK, Adam – ŠOLTÉS, Peter – VÖRÖS, László: Úvod. In: HUDEK Adam – ŠOLTÉS Peter a kol.: *Elity a kontraelity na Slovensku v 19. a 20. storočí. Kontinuity a diskontinuity*. Bratislava 2019, s. 9–31.

4 HUDEK, Adam – ŠOLTÉS, Peter – VÖRÖS, László: Úvod. In: HUDEK Adam – ŠOLTÉS Peter a kol.: *Elity a kontraelity na Slovensku v 19. a 20. storočí. Kontinuity a diskontinuity*. Bratislava 2019, s. 9nn.

V případě panovníků šlo tradičně i o adoraci, což v českém, ale v podobné míře i ve slovenském kontextu dokládají témata žákovských a závěrečných prací, jak je nalézáme na stránkách ročenek vzdělávacích ústavů éry dualistické habsburské monarchie či období první republiky. Tytéž motivy posléze pružně přešly v adoraci osob prezidentů, případně předních politických a posléze stranických funkcionářů,⁵ transformované v nově ideologizovaných floskulích je pak opětovně nacházíme ve vzdělávacích materiálech obou diktatur (či chcete-li totalit).⁶ Tyto formy didaktických rituálů od „panovníků prvních státních útvarů na našem území“ až po „našeho prvního dělnického prezidenta“ a jeho následovníky, spolustraníky a další funkcionáře vládly hodinám dějepisu, ať již bylo dominantní skupinou ovládaných obyvatelstvo „zemí na říšské radě zastoupených“, jehož úkolem bylo znát „dějiny naší říše“,⁷ či socialistický „lid“, jehož úkolem bylo rozeznat třídní nepřátele, uznávat vedoucí úlohu strany a vlády a dějiny vnímat jako příběh revolučních bojů za sociální spravedlnost, a to doslova od pravěku k dnešku. Citovat řady těchto učebních pomůcek sepišovaných obvykle pro obhajobu stávajícího statu quo není účelem této stati. Podstatné je, že koncept elit – jakkoli proměnlivý – není v didaktice dějepisu nikterak nový. Naopak nové, teprve od devadesátých let 20. století se vynořující pojetí didaktiky dějepisu směřuje k odklonu od dominance politických dějin a memorování řad vládců, ať už pocházeli z panovnických rodů, doškových chaloupek, či dělnického prostředí. Svůj prostor dnes běžně ve výuce, a to i na základě tradičních výkladových učebnicových řad, mají dějiny kultury, techniky, každodennosti či proměny krajiny v důsledku lidské činnosti.

Po roce 1990, s odklonem od rigidního dohledu státní moci na ideologickou čistotu školní výuky, se však tento tradiční, avšak diktaturami 20. století zprofanovaný koncept budování loajality prostřednictvím autoritativního obrazu

5 HÁJKOVÁ, Dagmar – HORÁK, Pavel – KESSLER, Vojtěch – MICHELA, Miroslav (eds.): *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Praha 2018.

6 Viz i reprezentace komunistických elit v muzeologii: ARNDT Tereza – MELICHAR Bohumil – PÝCHA Čeněk a kol.: *13 objektů z (ne)šťastného muzea*. Praha 2022. K problematičnosti pojmů diktatura a totalitarismus více BUBEN, Radek – PULLMANN, Michal – SPURNÝ, Matěj – RŮŽIČKA, Jiří: Diktatura a autoritářské režimy, in: STORCHOVÁ Lucie a kol., *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*, Praha 2014, s. 281–307. K úskalím terminologie též BUBEN, Radek – ŠTEFEK, Martin, *Konceptuální labyrinty. Kolik pojetí totalitarismu znáš, tolikrát jsi revizionistou? Soudobé dějiny*, 2021, roč. 28, č. 2, s. 353–389.

7 PEKAŘ, Josef: *Dějiny naší říše se zvláštním zřetelem ke království a zemím na říšské radě zastoupených*. Praha 2011 (1. vyd 1914). Jak známo, tato učebnice s dílčím konjunkturálním doplněním vyšla znovu roku 1920 jako Dějiny československé. BENEŠ Zdeněk: Mezi pragmatikou a konceptualizací (Dějiny československé Josefa Pekaře jako historický text). In: *Vlast a rodný kraj v díle historika. Sborník prací přátel a žáků věnovaných profesoru Josefu Petráňovi*. Praha 2004, s. 159–176.

minulosti ve školním dějepisu nejevil jako produktivní. To v praxi neznamena-
lo, že by z výuky zmizel tradiční narativ, zejména pak „národní příběh“. S roz-
mlžením či doslova rozkladem zdánlivě samozřejmých motivů (kupříkladu
tradované, v českých a slovenských učebnicích do 80. let 20. století replikované
ideje česko-slovenské vzájemnosti) se však i příběh o sociálním, technologic-
kém a vzdělanostním pokroku jevil stále problematičtější. Pokusů o to promě-
nit výuku dějepisu bylo nemálo, na vlastní praxi však měly až donedávna po-
měrně malý vliv, ať již na úrovni ZŠ, či na půdě tzv. prestižních gymnázií. Přes-
to k dílčím změnám ve školní praxi došlo. Kromě větší pozornosti věnované
výuce soudobých dějin je již dnes mnohem více kladen důraz na schopnost
diskuse o manipulativních způsobech zneužívání obrazů minulosti.⁸ Je zaráže-
jící, že navzdory těmto posunům ve veřejném prostoru nadále přežívá předsta-
va školního dějepisu jako autoritativně vykládaného „příběhu“.⁹

Není ovšem divu. Vždyť navzdory všem pokusům o rekonceptualizaci škol-
ního dějepisu jsou pro mnohé vyučující na ZŠ dodnes základní výukovou, ale
mnohdy i studijní příručkou knihy typu „Panovníci českých zemí“, budující
kontinuitu pomazaných hlav doslova od Sába po Havla, Mečiara či Klause.¹⁰
Jeich autoři, namnoze experti s nevšedním darem pro popularizaci, sepisující
v dobré víře mládeži přístupné (či méně přístupné) medailony „velkých mužů“
(a občas našťastí i žen), obvykle vycházeli z tradiční představy, že o elitách,
o těch, „kdož nám vládli“, se zkrátka ve školním dějepisu učit má, ba musí.
Přísně vzato to nikdo nikdy nezpochyboval. Otázka pro současnou didaktiku
však zní – JAK o těchto elitách učit? Cílem výuky jistě nemají být ideologické
odsudky či naopak adorace přicházejících a odcházejících elit, ať už aristokra-
tických, stranických, či intelektuálních. Klíčová otázka tedy zní, jaké dovednos-
ti si (kromě obeznamování se základní faktografií) může žák při tematizaci elit
v dějepisné výuce osvojovat. Samozřejmá loajalita vůči panujícímu statu quo to
v případě kýženého, kurikulárními dokumenty očekávaného „demokraticky
uvažujícího občana“ jistě být nemá. Co tedy?

Replikovat životopisná data, počet manželek, dětí či vydaných nařízení ve
znanostních testech (či nedejbože prezentování těchto znalostí z hlavy u tabule
před celou třídou při tradičním „zkoušení“) – to vše se tváří v tvář zásadní pro-
měně dostupnosti relevantních informačních zdrojů jak mnoha vyučujícím,

8 BENEŠ, Zdeněk: České učebnice dějepisu po roce 1989. In: *Česko-slovenská ročenka 2003*.
Brno 2003, s. 281–288.

9 Srov. např. úroveň diskuse a reakcí na pořad populárního youtubera Karla Kováře z roku
2019: *Kovy řeší dějiny*, online in: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/12231562980-kovy-resi-dejiny/> (12. 7. 2024).

10 ČORNEJ, Petr: *Panovníci českých zemí*. Praha 1992.

tak i žákům a studentům jeví stále méně smysluplné. Jistě to neznamená, že by si mladý člověk neměl z výuky odnášet znalosti. Tyto znalosti však mají být funkční. A přiznejme si – vyjmenovávání řady jmen Přemyslovců, Arpádovců, Piastovců či Kapetovců, podobně jako jmen manželek Karla IV., předsedů vlád, prezidentů či tajemníků ÚV KSČ dle pořadí bez jakéhokoli dalšího kontextu zkrátka smysl nedává. Krátkodobou paměť lze nesporně trénovat podstatně kreativnějšími způsoby, což velmi dobře chápe už dítě na základní škole. Není proto divu, že se výkladová, transmisivní forma výuky, předávající hotová „data“ a „fakta“, ale i tradiční repetitivní ataky na krátkodobou paměť v podobě písemek, pětiminutovek či ústního zkoušení setkávají u mladých lidí se stále větší apatií. Pro vyučující dějepisu to znamená nutnost hledat adekvátně inovativní formy výuky. Ta ale nemusí nutně znamenat rezignaci na notoricky známá témata, problematiku politických, ekonomických či kulturních elit nevyjímaje. Otázka však zní, jakou roli mají tato témata ve výuce hrát, jakou mají plnit funkci z hlediska vzdělávacích cílů. Dnes tyto cíle vedle jednotlivých vzdělávacích oblastí definujeme také na úrovni tzv. klíčových kompetencí a průřezových témat.¹¹ Nalezení odpovědi na výše vytyčený problém se bohužel nemusí jevit tak samozřejmé, jak by se na první pohled mohlo zdát.

Ale neděsme se, vždyť kritika adresovaná dominanci politických dějin v historiografii je notoricky, již dobře jedno a půl století známé téma. Vůči převaze politických dějin v dějepisectví se v závěru 19. století vymezovala jak rodící se kunsthistorie, spojovaná ve střední Evropě se jmény Jacoba Burckhardta, Franze Wickhoffa či Maxe Dvořáka, tak nedlouho poté i průkopníci školy Annales, požadující v duchu propagátora syntetizujícího pojetí historiografie Henriho Berra začlenění geografických, sociálních či ekonomických aspektů do „historiografické operace“.¹² Ačkoli v akademickém prostředí je toto konstatování naprosto banální a v zásadě samozřejmé, ve veřejném prostoru se o školním dějepisu nadále hovoří v pojmech, jako je „národní příběh“, „znalost tradice“ či „nutnost vyučovat fakta“. Koncept elit je ve veřejné debatě pokládán za důležitou součást výuky dějepisu. Jádrem této kolektivně sdílené představy je předpoklad, že cílem školní výuky dějepisu na ZŠ a SŠ je znalost „významných osob a událostí“. Ve veřejné diskusi však příznačně absentuje jakákoli teoretická reflexe, tázání po tekutosti samotného pojmu, nemluvě o dynamice proměny elit

11 Více in: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence> (12. 7. 2024); <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata> (12. 7. 2024).

12 Historiografickou operaci coby základ historického řemesla včetně úskalí transformace pramenných stop do formy textové reflexe obrazu minulého podrobně rozebral CERTEAU, Michel de: *Psaní dějin*. Brno 2011, s. 61–116; k tvorbě textové reprezentace minulého jako „v mnoha ohledech podivné fáze historiografické operace“ Tamtéž, zejména s. 96n.

v kontraelity a naopak, tedy procesu obvykle spojovaném s představou dějinných zlomů. Znalost těchto „zlomů“ (v českém kontextu jde například o notorické „osudové osmičky“)¹³ jsou u laické i převážné části pedagogické veřejnosti pokládány za stejně samozřejmou a „nutnou“ součást obsahu školního dějepisu jako ony měnící se elity. Z výše uvedeného však plyne, že porozumění prvnímu konceptu je pro vyučující nutnou podmínkou ke schopnosti zprostředkovat ony „zlomy“. Jak ale dobře odhaluje i výše citovaný a mimořádně zdařilý metodologický úvod ke kolektivní monografii o slovenských elitách a kontraelitách v 19.–20. století, práce s dynamikou konceptu elit předpokládá u vyučujících i konkrétní noetické východisko, především schopnost neztotožňovat elity pouze s momentálně dominantním establishmentem.

* * *

Výše zmíněné glosy tedy neznamenají, že by dynamicky uchopovaný koncept elit, respektive kontraelit, nebyl v oblasti současné didaktiky dějepisu využitelný. Abychom však mohli nastínit jeho možnou produktivitu, je zde třeba zopakovat několik základních tezí současné didaktiky dějepisu. Jejich neznalost, respektive výše nastíněná, ve veřejném prostoru přetrvávající představa podoby školního dějepisu, bohužel vede k řadě nedorozumění, což aktuálně zažíváme v ČR v souvislosti s navrhovanou reformou Rámcových vzdělávacích programů.¹⁴

Základní východiska současné didaktiky dějepisu jsou zhruba následující:

– v posledních dvaceti letech došlo z podstatné proměně způsobu šíření informací ve veřejném prostoru. V důsledku toho si škola, respektive vyučující nemůže činit nárok na to být pro mladé lidi ústředním zdrojem informací o okolním světě. To se týká primárně tzv. „naukových“ předmětů, tedy těch, které tradičně končí na -PIS. Přírodopis, zeměpis, dějepis;

– školní dějepis nemá být POUZE předáváním hotové informace. Výuka se má soustředit na schopnost žáků vyhodnocovat různorodé typy zdrojů, na jejich posuzování, třídění a aktivní vytváření argumentačně podloženého obrazu minulého na základě různorodých dat;

– mění se též důraz na výsledky výuky. Ověřování výsledků výuky nemá spočívat pouze ve zkoumání/testování, zda žák umí replikovat faktografii

13 ČORNEJ, Petr a kol.: *Osudové osmičky. Přelomové roky v českých dějinách*, Praha 1999.

14 DUCHÁČEK, Milan – PINKAS, Jaroslav – PRCHAL PAVLÍČKOVÁ, Radka – NAJBERT, Jaroslav: Proč se bát dějepisu v revizi Rámcových vzdělávacích programů? *Médium.cz*, 14. 5. 2024, online in: <https://medium.seznam.cz/clanek/milan-duchacek-proc-se-bat-dejepisu-v-revizi-ramcovych-vzdelavacich-programu-62836> (12. 7. 2024).

z učebnice, z výkladu vyučujících či odjinud. Je třeba se soustředit NEJEN na faktografii, ale i na zmíněnou schopnost práce s různorodými zdroji, ať už jde o informace z tradiční výkladové učebnice, z primárních pramenů, tištěné publicistiky, audiovizuálních médií či z digitálního obsahu.

To ovšem znamená zásadní proměnu toho, CO a JAK se ve školním dějepisu vyučuje – a také hodnotí. Dovolím si zopakovat, že výše shrnutá proměna optiky rozhodně neznamená vymizení faktografie ze školních hodin či rezignaci na výuku znalostí, což bývá oblíbeným tématem veřejné morální paniky. Zároveň je třeba zdůraznit, že jen člověk vskutku neznalý věci používá argument, že „fakta“ si přece dnes každý může snadno vyhledat na webu. Přetrvávající vysoká frekvence tohoto argumentu ve veřejném prostoru bohužel dokládá, že převažující zkušenost předávání hotové informace prostřednictvím výkladového textu v učebnici, dominující ve výuce dějepisu přinejmenším do 90. let 20. století (a na mnoha vzdělávacích institucích dodnes), vede k neschopnosti porozumět tomu, jak se „historická fakta“ vlastně rodí.¹⁵

Cílem proměny výuky dějepisu odpovídající současným didaktickým konceptům, ať již jde o německé *Historisches Denken*¹⁶ či anglosaské *Historical Thinking*,¹⁷ naopak je, aby byl mladý člověk schopen s informacemi pracovat, operovat s nimi, diskutovat ve školním kolektivu o jejich relevanci – a díky tomu si nejen lépe zapamatovat základní „data“, ale být i připraven na to si k nim dohledávat nové informace v solidních zdrojích. To jest, že je žák kupříkladu schopen vybírat si kriticky denní tisk, popularizační publicistiku či naučnou četbu – a z nich získávat nové poznatky. To se stalo v nedávné době v ČR nejen východiskem projektu digitální aplikace *HistoryLab*,¹⁸ projektu *Dějepis+*, jehož cílem byla kultivace epistemického přesvědčení coby podmínky proměny di-

15 Více k aktuálním oborovým konceptům opět STORCHOVÁ, Lucie a kol.: *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha 2014. K tomu též polemicky DUCHÁČEK, Milan: Bída tuzemské historické vědy čili ohlédnutí za obraty. Nad knihou Lucie Storchové a kol., *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. In: *Acta Universitatis Carolinae. Historia Universitatis Carolinae Pragensis*, 2016, roč. 56, č. 1, s. 197–207.

16 BORRIES, Bodo von: *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen 2008.

17 SEIXAS Peter – Tom MORTON, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto 2012. Též WINEBURG Samuel: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia 2001; LEE, Peter: *Historical Literacy. Theory and Research*, In: *History Education Research Journal*, 2005, roč. 5, č. 1, s. 29–40.

18 ČINÁTL Kamil a kol.: *Metodika HistoryLabu*. Praha 2021, online in: <https://lms.historylab.cz/pdf/metodika-historylabu.pdf> (12. 7. 2024).

daktických metod ve výuce,¹⁹ ale celkově pokusu o směřování výuky školního dějepisu směrem k tzv. historické gramotnosti.²⁰

Jak je ale dobře známo každému, kdo vyučuje na univerzitních fakultách, studenti přicházející ze středních škol, kde je provozována výuka dějepisu transmisivní, výkladovou formou, bohužel popsanými dovednostmi nedisponují. A to navzdory či spíše kvůli mnohde přetrvávajícímu důrazu na vysokou míru faktografie. Tradiční formy frontálního výkladu a jednostranná transmise „vědomostí“ vykazují zkrátka čím dál menší efektivitu.

Těžko se pak divit, že si kandidáti i kandidátky učitelství při studiu oboru neumějí vybrat, co by měli číst – a když už čtou, neumějí s odborným textem pracovat. Mnohdy dokonce nezvládají odlišit beletrii, popularizační publicistiku a odbornou historiografickou produkci. S kritickou analýzou beletristického zobrazování minulého (např. v historizující prozaické fikci, ať již jde o *Tři mušketýry*, *Kyšův Sudetenland* či *Ecovo Jméno růže*) se i gymnazisté setkávají sporadicky, s četbou popularizační historiografie či publicistiky stejně tak, s odbornými spisy zcela výjimečně, spíše vůbec. Nejen při dalším studiu, ale obecně i v datovém simulakru současnosti se pak orientují s obtížemi. I to je bohužel jedna z příčin malé účinnosti tzv. „boje proti dezinformacím“.

Neznám osobně jiné řešení, než tuto dovednost zkrátka začít systematicky a závazně kultivovat už od základní školy – a na totéž klást důraz i při vysokoškolské přípravě budoucích vyučujících dějepisu. To jest učit žáky a studenty číst, ať už text, obraz, film, fikční obrazy minulosti v beletrii, kinematografii či v PC hrách, či třeba horizont krajiny. K tomu však na ZŠ bohužel těžko poslouží četba Boženy Němcové či Terézie Vansové či jiných dobových textů, jejichž jazyk představuje pro žáky ZŠ nemalou bariéru. Mnohem spíše je vhodné začít s komiksy, blogy, podcasty, publicistikou či pasážemi ze seriálů a dnes tak oblíbených (avšak noeticky matoucích) dokudramat.

Pro lepší představu: typickou „digitální“ dovedností, kterou by měla kultivovat již základní škola, je schopnost ověřit si, zda heslo na Wikipedii či jiném portálu čerpá z věrohodných zdrojů. A teprve poté, co je mladý člověk schopen všimnout si, zda je článek vůbec ozdrojovaný či zda uvedené zdroje neodkazují na podezřelé či neexistující stránky, pak s digitálním obsahem začít pracovat jako s relevantním. Je obdivuhodné a zároveň odstrašující, víme-li, že značné procento dospělé populace tuto základní dovednost neovládá. Se stejnou výhradou úředníků MŠMT ČR se setkala i skupina tvůrců návrhu revize RVP ZV:

19 RIPKA Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla: Epistemická přesvědčení v dějepise. In: *Historie – otázky – problémy* 2023, roč. 15, č. 2, s. 55–72.

20 Dějepis+, Historická gramotnost – cíl historického vzdělávání pro 21. století, online in: <https://osf.io/fmdt7> (12. 7. 2024), s. 1.

„Jak to chcete učit, když to neovládají sami učitelé?“ Inu, což – od píky, jak jinak.

Výše popsané proměny školního klimatu s sebou samozřejmě přináší zvýšené nároky jak na přípravu budoucích vyučujících dějepisu na fakultách, tak na práci učitelů v terénu. Plyne z toho i pro naše téma zásadní věc. Chceme-li ve škole pracovat s tradičními tématy, k nimž náleží i tematika elit, je třeba vyučovací „látku“ adekvátně didaktizovat. Tedy nikoli „odvykládat“ od tabule či na základě četby výkladové učebnice předat do „zápisu v sešitu“, nýbrž opatřit žákům předkládané studijní materiály takovým didaktickým aparátem, aby se v hodině nereplikoval hotový obsah, nýbrž aby byl analyzován konkrétní problém.

Příběh zprostředkovávající modelový problém musí mít zároveň didaktický potenciál. To znamená, že musí skýtat nějaký paradox vzbuzující tázání – samozřejmě na úrovni přiměřené psychosomatickému vývoji cílové skupiny žáků. Zároveň by měl naplňovat výstupy definované ve vzdělávacím kurikulu. To zní složitě a abstraktně, laik, ale nezřídka i pedagog či expert v oboru si pod těmito formulacemi mnohdy neumí nic představit. I proto je pro nemalou část současných vyučujících dějepisu přijatelnější stávající Rámcový vzdělávací program, ve kterém je uváděn konkrétní výčet témat, obsah výuky, tedy „učivo“, zatímco revidované RVP zaměřené na výsledky vyučovacího procesu, je pro mnohé nesrozumitelné.

Pro demonstraci uvedených abstraktních nároků na konkrétním příkladu didaktické transformace tradičního tématu elit zde pro větší názornost budu vycházet jak ze staršího znění Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ, tak i z aktuálního návrhu jejich revize.

Starší (a dosud platné) RVP ZV²¹ definuje mj. tyto výstupy (zaměřené na témata, která má žák „popsat“, „vymezit“ či „objasnit“, tedy „znát“):

D-9-4-01 *popíše* podstatnou změnu evropské situace, která nastala v důsledku příchodu nových etnik, christianizace a vzniku států

D-9-4-03 *objasní* situaci Velkomoravské říše a vnitřní vývoj českého státu a postavení těchto státních útvarů v evropských souvislostech

D-9-4-04 *vymezí* úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka, konflikty mezi světskou a církevní mocí, vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám

Návrh revize RVP ZV pro oblast Člověk a společnost/dějepis²² pak obsahuje tyto výstupy (zaměřené na popis činnosti, kterou má žák na základě výuky zvládnout):

21 Online mj. in: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612> (12. 7. 2024).

22 Online in: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas> (12. 7. 2024).

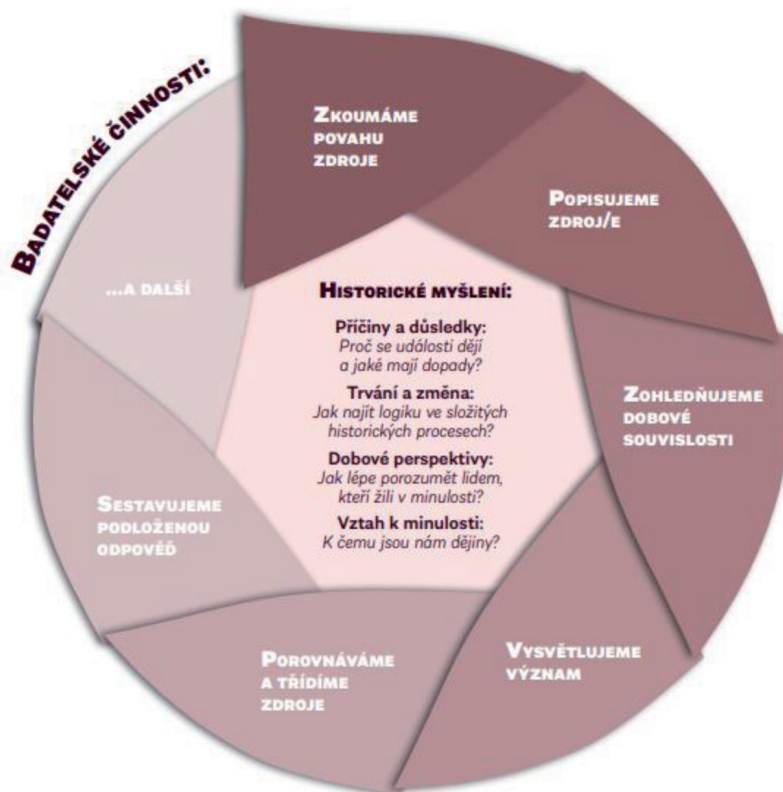
CAS-DEJ-001-ZV9-005 *doloží* klady a zápory setkávání tří kulturních okruhů monoteismu, procesů christianizace, islamizace a sekularizace na příkladech z dějin a z pohledu různých skupin a osob

CAS-DEJ-001-ZV9-010 *vysvětlí* rozdíl mezi zobrazováním minulosti v dějepisectví, ve filmu, v literatuře a v nových médiích včetně umělé inteligence

CAS-DEJ-001-ZV9-011 *posoudí* důvěryhodnost zdrojů z různých dějinných epoch; rozliší zejména, jak se v zobrazení minulosti odrážejí dobové hodnoty a přesvědčení autorů

CAS-DEJ-001-ZV9-012 *určí*, v čem se mění a v čem zůstávají stejné role mužů a žen v dějinách; využívá k tomu také příklady lidí, kteří se odlišovali od dobových společenských norem

V již etablované české verzi konceptu historického myšlení a budování historické gramotnosti, kombinující německou a kanadskou inspiraci, pak tento proces „badatelské výuky“ (*inquiry learning /problem based education*) lze znázornit takto:



Zdroj: <https://dejeplus.npi.cz/wp-content/uploads/2023/11/teorie-projektu-d.pdf>

Ukažme si zde pro ilustraci slíbený příklad, jakým způsobem lze na základě tradičního motivu a příběhu s tematikou vládnoucích elit formulovat „badatelskou otázku“ a vybírat obsah a podklady pro výuku na základní škole tak, abychom s konceptem elit pracovali tvůrčím způsobem. Zároveň je zde možno demonstrovat, že na jednom tématu lze v rámci dvou vyučovacích hodin či v blokové výuce 2 × 45 minut naplnit (přínejmenším zčásti) všechny výše uvedené očekávané výstupy učení (OVU), a to jak ty uvedené v „obsahovém“, aktuálně platném RVP ZV, tak zejména ty obsažené v „kompetenčně orientovaném“ návrhu revize RVP.

* * *

Vybral jsem si k ilustraci problému velmi tradiční téma – Oldřich a Božena. Tento motiv pak spojuji s několikerým tázáním:

- jak se dnes příběh o Oldřichovi a Boženě vypráví dětem? A co na to děti?
- do jaké míry bylo v raném středověku ve středoevropském prostoru přijatelné mnohoženství a únos potenciálních partnerek?
- mohl získat ve středověku vládu i levoboček?
- z jakých zdrojů vůbec o příběhu Oldřicha a Boženy víme? A dá se jim důvěřovat?

Předložený didaktický materiál předpokládá časovou dotaci 2 × 45 minut. Ideální je k tomu bloková výuka dvou navazujících hodin, včetně možné přestávky dle tradičního rozvrhu. Materiál je určený cca pro 7. ročník ZŠ a odpovídající třídy víceletých gymnázií. Předpokládá formu skupinové výuky a vzájemné spolupráce žákovských skupin po cca 3–5 osobách. Ve třídě o 25 žácích/žákyních rozdělených do 5–6 skupin děti nejprve za asistence vyučující/ho zhlédnou a posléze rozeberou příslušné audiovizuální zdroje. Před každou z obou ukázek jsou žáci upozorněni, kam směřuje zadání a čeho si mohou v ukázkách všimnout. Role vyučující/ho zde netkví pouze v expertní znalosti problému, ale především v roli průvodců či průvodkyní napomáhajících jednotlivým skupinám či žákům klást si adekvátní otázky a všimnout si podstatných detailů. Na rozdíl od tzv. „samostatné práce“ je zde role pedagoga jako rádce, moderátora a partnera v dialogu na cestě jednotlivých žáků k dosahování očekávaných výsledků klíčová a nezastupitelná.²³ Zároveň se zde vyučujícím nabízí prostor k individualizaci přístupu vůči jednotlivým skupinám i žákům.

23 HMELO-SILVER, Cindy E. – GOLAN DUNCAN, Ravit – CHINN, Clark A.: Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 2007, roč. 42, č. 2, s. 99–107.

Nevadí přitom, že žáci v případě druhé, kognitivně i znalostně náročnější ukázky nebudou všemu rozumět (mohou si povšimnout, že např. na úvodním „screenshotu“ nerozumějí slovu „medievalistických“). Cílem výuky je i postřehnout rozdíl v podávání informací od odborníků a podněcovat odvahu žáků pojmenovat, kde a čemu nerozumějí, a odvahu či ochotu položit otázku. Nejasnosti a neznámé pojmy umí/může vyučující osvětlit – je průvodcem, ne rozdačem „černých puntíků“...

Posléze žáci po skupinách představují ostatním své návrhy a závěry (skupina na cca 3–5 minut). Uyučující moderuje příspěvky a případnou diskusi. Nevadí, že se některé otázky, závěry či výhrady u různých skupin při prezentaci/diskusi opakují. V případě nutnosti lze část debaty přesunout do následující hodiny, na souhrnnou individuální reflexi by mělo stačit 20–25 minut).

V druhé hodině pak vyslechnuté výsledky jednotlivých skupin využívají žáci k individuálnímu rozboru svých závěrů. Pracují jednotlivě, ovšem i nadále v dialogu s ostatními ve skupině (práce s chybou, vzájemná konzultace, individuálně dopomoc vyučujících). Vyplňují hodnotící formulář, včetně reflexe svých a skupinových úspěchů a nedostatků a hodnocení celé aktivity. Výsledek odevzdávají vyučující/mu a posléze jej s hodnocením dostávají zpět k založení do portfolia.

Podklady k hodnocení tak vyučující získává přímo během výuky, přičemž z výsledného materiálu může rozlišit individuální úspěchy a nedostatky a volit variabilní, avšak na dovednosti jednotlivce zaměřené hodnocení. Naopak žáci mají výsledky svého učení nadále k dispozici, a mohou tak sledovat, co se jim dařilo a v čem by se naopak chtěli či měli zlepšit.

Výsledkem by zde měla být nejen dvojhodinovka naplněná rozbořem dvou velmi různorodých mediálních formátů a následnou diskusí, ale i vyplněný reflexivní formulář, ke kterému se žáci mohou ve svém portfoliu vracet a nacházet tam jak shrnuté poznatky o minulosti (český raný středověk, tři výstupy dle „tradičního“ obsahového RVP), tak i dovednosti související s pozorností vůči různorodým mediálním formátům a v nich obsažených technikách předávání informací, případně i odhalování informací problematických či chybných. A v neposlední řadě by na základě své sebereflexe, ale i sumativního a formativního hodnocení od vyučující/ho měli nalézt i dovednosti, ve kterých by se měli/chtěli zlepšit. Uyučující by zde měli být s to nejen seznat, že na takovéto aktivitě lze „odučit“ tradiční, notoricky známé téma, ale i případně návštěvě České školní inspekce názorně ukázat, že si z takto uchopené výuky dle cílů aktuální revize RVP ZV může třída odnést mnohem víc než jen poznatek o tom, že kníže Oldřich „rád lovil“ a díky únosu Boženy měl „rod Přemyslovců konečně mužského dědice“. Nemluvě o tom, že hodnocení (případně i známku,

může jich být i více) mohou žáci získat přímo během výuky, na základě své aktivity při skupinové práci, za účast v debatě i za úroveň vyplnění reflektivního formuláře – a to vše přímo v hodině. Pozitivní hodnocení zde lze v rámci práce s chybou získat i za to, že žák dokáže pojmenovat, co neví, čemu nerozumí, případně co mu nejde. Jejich schopnosti se tedy neprojeví pouze v „opakovacím“ znalostním testu za týden či ve čtvrtletí.

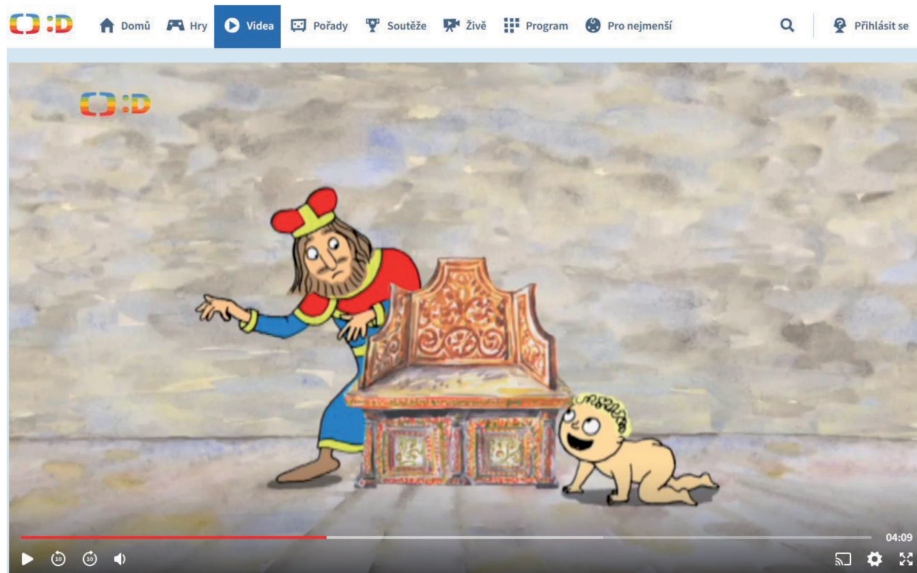
Případným hospitujícím kolegům, vedení školy, inspektorům z ČŠI či kandidátům učitelství na praxi lze takto názorně doložit, že v dějepisu se žáci mohou naučit mnohem víc, než si jen zapamatovat jména a nějaká ta „fakta“ o životě někdejších „elit“. Tedy včetně onoho veřejně proskribovaného „výstupu“ revidovaného RVP ZV, zaměřeného na problematiku „genderu“. A to vše by mělo být cílem současné kvalitní výuky dějepisu.

* * *

Co nám zatajil český lev? Jméno /vlastní:-)/ _____

První hodina (45 min) – Skupinová analýza dvou populárně naučných pořadů

Ukázka 1 (4 min): <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e208552116230017>



Dějiny udatného českého národa – Oldřich a Božena

Co si naše skupina odnáší z ukázky ze seriálu Dějiny udatného českého národa, díl Oldřich a Božena? (K prezentaci ostatním):

<p>Poznatek (může být i víc):</p> <p>–</p> <p>–</p>	<p>Hodnocení vyučující/ho:</p>
<p>Nejasnost/otázka (může být i víc):</p> <p>–</p> <p>–</p>	
<p>Kritika/výhrady (může být i víc):</p> <p>–</p> <p>–</p>	

Ukázka 2 (cca 3 min):



Kníže Oldřich a jeho selská žena Božena

♡ Přidat do oblíbených

Kníže Oldřich nastoupil na trůn po velké krizi českého státu na počátku 11. století. Všeobecně známá je i pověst o tom, že si vzal za ženu obyčejnou dívku a že s ní zplodil syna Břetislava, který se stal jeho nástupcem. Co na to historikové?

Z pořadu: **Historie.cs** > **Přehrát pasáž**

Témata: **Středověk - české dějiny**

Vhodné pro stupeň: **2. stupeň ZŠ** **Střední škola**

(<https://edu.ceskatelevize.cz/video/13196-knize-oldrich-a-jeho-selska-zena-bozena>;
ukázka: 20:52–23:35)

Na základě **pozorného rozboru** „screenshotu“ z pořadu **Historie.cs** si nejprve ujasněme:

- Z kterého **zdroje** ukázka pochází?
- Kdo** zde **hovoří o minulosti**?
- Proč** bych jim měl/a (případně neměl/a) **důvěřovat**?
(odpovědi si můžete zpětně doplnit i z promluv a z titulků následující ukázky):

Zdroj:	Kdo zde hovoří?	Důvěryhodnost: + -
--------	-----------------	------------------------------

Na základě zhlédnutí krátké ukázky z pořadu Historie.cs se pokuste zodpovědět následující otázky:

Od kterého kronikáře máme dochovanou původní verzi příběhu o Oldřichovi a Boženě?	Proč můžeme Boženu pokládat za skutečnou osobu?	Hodnocení vyučující/ho:
---	---	--------------------------------

* * *

Druhá hodina – reflexe zhlédnutých ukázek a společné diskuse z předchozí hodiny.

Odpověď na „badatelskou“ otázku: Co nám zatajil český lev? (Závěry z diskuse):

Jaké **dva** nové poznatky o tom, **jakým způsobem poznáváme svět středověku**, si odnáším z výuky?

	Hodnocení vyučující/ho:

Jaká **otázka** vás na základě těchto poznatků napadá **na příště** (může jich být i víc)?

	Hodnocení vyučující/ho:

Které **nové dovednosti** jsem se naučil/a **při rozboru obou ukázek ze seriálů** (uveďte alespoň jednu)?

	Hodnocení:

Co bych naopak **chtěl/a příště zlepšit** (rozumějte: nedařilo se – chtěl/a bych vědět líp, jak na to – něco mi chybělo...;příklad: diskuse ve skupině, vyhledávání klíčových myšlenek, soustředěná četba, SWOT analýza /+ - ? !/, formulování tezí do vět, kvalita ukázek, podpora ze strany vyučující/ho aj.)

	Hodnocení:

Ohodnoťte přínos výukového bloku na škále 1–4 (vybarvěte bábovky; čím víc, tím lepší):



Slovní hodnocení od vyučující/ho:

POUŽITÉ ZDROJE

Literatura

- ARNDT Tereza – MELICHAR Bohumil – PÝCHA Čeněk a kol.: *13 objektů z (ne)šťastného muzea*. Praha 2022.
- BENEŠ, Zdeněk: České učebnice dějepisu po roce 1989. In: *Česko-slovenská ročenka 2003*. Brno 2003, s. 281–288.
- BENEŠ Zdeněk: Mezi pragmatikou a konceptualizací (Dějiny československé Josefa Pekaře jako historický text). In: *Vlast a rodný kraj v díle historika. Sborník prací přátel a žáků věnovaných profesoru Josefu Petráňovi*. Praha 2004, s. 159–176.
- BORRIES, Bodo von: *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen 2008.
- BUBEN, Radek – PULLMANN, Michal – SPURNÝ, Matěj – RŮŽIČKA, Jiří: Diktatura a autoritářské režimy, in: STORCHOVÁ Lucie a kol., *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha 2014, s. 281–307.
- BUBEN, Radek – ŠTEFEK, Martin, Konceptuální labyrinty. Kolik pojetí totalitarismu znáš, tolikrát jsi revizionistou? *Soudobé dějiny*, 2021, roč. 28, č. 2, s. 353–389.
- CERTEAU, Michel de: *Psaní dějin*. Brno 2011.
- ČINÁTL Kamil a kol.: *Metodika HistoryLabu*. Praha 2021, online in: <https://lms.historylab.cz/pdf/metodika-historylabu.pdf> (12. 7. 2024).
- ČORNEJ, Petr: *Panovníci českých zemí*. Praha 1992.
- ČORNEJ, Petr a kol.: *Osudové osmičky. Přelomové roky v českých dějinách*. Praha 1999.
- Dějepis+, Historická gramotnost – cíl historického vzdělávání pro 21. století, online in: <https://osf.io/fmdt7> (12. 7. 2024).
- DUCHÁČEK, Milan: Bída tuzemské historické vědy čili ohlédnutí za obraty. Nad knihou Lucie Storchové a kol., *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. In: *Acta Universitatis Carolinae. Historia Universitatis Carolinae Pragensis*, 2016, roč. 56, č. 1, s. 197–207.
- DUCHÁČEK Milan – PINKAS Jaroslav – PRCHAL PAVLÍČKOVÁ Radka – NAJBERT Jaroslav: Proč se bát dějepisu v revizi Rámcových vzdělávacích programů? *Médium.cz*, 14. 5. 2024, online in: <https://medium.seznam.cz/clanek/milan-duchacek-proc-se-bat-dejepisu-v-revizi-ramcovych-vzdelavacich-programu-62836> (12. 7. 2024)

- HMELO-SILVER, Cindy E. – GOLAN DUNCAN, Ravit – CHINN, Clark A.: Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning. A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 2007, roč. 42, č. 2, s. 99–107.
- HUDEK Adam – ŠOLTĚS Peter a kol.: *Elity a kontraelity na Slovensku v 19. a 20. storočí. Kontinuity a diskontinuity*. Bratislava 2019.
- HÁJKOVÁ, Dagmar – HORÁK, Pavel – KESSLER, Vojtěch – MICHELA, Miroslav (eds.): *Sláva republice! Oficiální svátky a oslavy v meziválečném Československu*. Praha 2018.
- LEE, Peter: Historical Literacy. Theory and Research, In: *History Education Research Journal*, Vol. 5, 2005, No 1, p. 29–40.
- PEKAŘ, Josef: *Dějiny naší říše se zvláštním zřetelem ke královstvím a zemím na říšské radě zastoupených*. Praha 2011 (1. vyd 1914).
- RIPKA Vojtěch – SÝKOROVÁ, Pavla: Epistemická přesvědčení v dějepise. In: *Historie – otázky – problémy*, 2023, roč. 15, č. 2, s. 55–72.
- SEIXAS Peter – Tom MORTON, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto 2012.
- STORCHOVÁ, Lucie a kol.: *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha 2014.
- WINEBURG Samuel: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia 2001.

Webové stránky

- Kovy řeší dějiny*, online in: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/12231562980-kovy-resi-dejiny/> (12. 7. 2024)
- Národní pedagogický institut, Metodický portál RVP.CZ, online in: <https://rvp.cz/> (12. 7. 2024)
- Národní pedagogický institut, Revize rámcových vzdělávacích programů, online in: <https://prohlednout.rvp.cz/> (12. 7. 2024)
- Národní pedagogický institut, Návrh revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost (dějepis – výchova k občanství), in: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas/dej> (12. 9. 2024).
- Národní pedagogický institut, Kol. aut., *Hlavní směry Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, /s.d./*, in: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf> (12. 9. 2024).