

## Poděkování

Děkuji mnohokrát Nadačnímu fondu proti korupci, jenž mi svojí finanční i morální podporou umožnil tuto publikaci vydat. Vedení fondu projevilo jako jediná instituce v ČR pochopení pro význam metodicko-didaktické učebnice pro profesionální přípravu učitelů v době, kdy se mění struktura naší a evropské společnosti a výuku společenskovedních předmětů je nutno inovovat podle potřeb doby. Tuto podporu považuji za příklad porozumění pro reálné potřeby školní výuky a velkou pomoc ve výchově mládeže k aktivnímu občanství. Děkuji také Center of International Educational Exchange, UK, Praha, svému zaměstnavateli, za odbornou pomoc, vstřícnost a porozumění pro moji práci.

PhDr. Marie Homerová

## VÝCHOVA K OBČANSTVÍ VE VÝUCE SPOLEČENSKOVĚDNÍCH PŘEDMĚTŮ

*Pouze národ dobře informovaných občanů, kteří znají cenu svých práv, nemůže být zotročen Jenom tam, kde převládá nevědomost, vzniká tyranie.* B. Franklin

### Obsah:

Spočenskovední předměty, jejich postavení a úloha ve škole	str. 1 - 3
Cíle a jejich kategorizace, rozhodovací procesy	str. 3 - 8
Strategické a metodické postupy ve výuce a výchova k občanství	str. 8 - 63
Evaluace jako součást výchovy k demokracii	str. 63 - 73
Závěr	str. 74 - 75
Příloha a praktické ukázky	str. 75 - 103

## SPOLEČENSKOVĚDNÍ PŘEDMĚTY, JEJICH POSTAVENÍ A ÚLOHA VE ŠKOLE

*Bez osobní odvahy a odpovědnosti nelze dělat politiku opravdovou, demokratickou a lidovou.* Tomáš G. Masaryk

Spočenskovední předměty ve škole - dějepis, dějiny umění, politická, ekonomická a kulturní studia, a další humanitní disciplíny, formují socio-politickou identitu občanů na **národní úrovni, dnes i na úrovni evropské a mezinárodní**. Je nesporné, že velký vliv na občanskou přípravu příslušníka každého státu mají učitelé těchto předmětů. Pod jejich vedením si budoucí občané osvojují nejen vědomosti, ale také **intelektuální dovednosti**, které spoluvytvářejí jejich postoje a stanoviska k vlastní zemi, ke společným hodnotám národního a evropského dědictví, ke spoluobčanům i k sobě samému. Proto je **kvalitní příprava budoucích občanů i jejich učitelů prioritou v každé demokratické společnosti**. Dnes, v době formování **multikulturní společnosti, význam občanského vzdělávání narůstá**. Proto filosofové, psychologové, historikové a didaktici humanitních předmětů věnují pozornost problému jak **inovovat výuku společenskovedních předmětů**, aby se stala **do budoucnosti občansky funkční**. Na rozdíl od minulých století, kdy bylo vzdělání založeno na národní a etnické identitě, se v současnosti výuka společenskovedních předmětů mění podle potřeb společnosti. **Demokratické občanství** a důstojný život každého občana v multikulturní společnosti se stává potřebnou, formuje se nově i **identita** občanů evropských států. Proto je zapotřebí přizpůsobit školní výuku společenským a ekonomickým potřebám. Do budoucna je nutno počítat s tím, že **identita bude založena na občanství**, nikoliv na národnosti a etnickém původu. Stále významnější úlohu začíná dnes hrát v občanství obsah a pojetí výuky

humanitních předmětů, protože poskytují řadu modelových příkladů, dobrých i špatných, se ale i politicky zneužívat. Tvoří základní osu pro občanské vzdělávání. Jedním z cílů této publikace je poukázat na **provázanost a nový přístup a odpovědnost všech společenskovědních disciplin**, poznat takové pedagogické strategie, v nichž je možné integrovat výchovu do školní výuky.

V pedagogických disciplínách se k výchově k občanství doporučují **interaktivní metody**. Jsou pokládány za nejvhodnější nástroje pro aktivní výuku, která zároveň obsahuje výchovné prvky. Pedagogické strategie se považují za prostředek, který vede k aktivnímu učení žáků a studentů, vytvářejí základy pro **celoživotní vzdělávání**. Otázka, kterou si dnes pedagogové kladou je: **Jaký způsob vzdělávání zvolit, aby si současná i budoucí generace osvojily potřebné kvalifikační předpoklady přispívající k úspěšnému životu společnosti a jejich vlastnímu životu?** Je jisté, že tradiční model, přednáška učitele, pasivní poslech žáka a memorování učiva už neodpovídá požadavkům, které jsou v současnosti na občanské vzdělávání kladeny. Proto jsou aktivizační metody, které se rozvíjejí zejména v zemích s demokratickou tradicí, jedním ze způsobů, jenz může inovovat dosavadní způsob školní výuky. Jejich úspěšnost byla už prověřena ve školní praxi i ve výzkumných a srovnávacích studiích. V minulých letech byla publikována řada statí a knih na téma jak je žádoucí „učit o demokracii“ a vychovávat mládež jako příslušníky tolerantní občanské společnosti. Teoretické proklamace v tomto smyslu jsou sice chvályhodné, ale nelze učit „demokracii“, aniž by učitelé ovládali základní nástroje, tj. metodické a didaktické postupy, které studenty iniciují k intenzivnějšímu učení a k aplikaci vědomostí v praktickém životě. Výuka však nabízí pro výchovu k občanství četné příležitosti. Právě ve škole si mohou studenti **principy demokratického vzdělávání a jednání aktivně osvojit**. Teoretická pojednání o demokracii mohou být pro každodenní školní výuku a učitele spíše inspirací, nikoliv funkčním pedagogickým nástrojem. Konkrétní **strategie výuky propojené s výchovou k občanství** pomohou učitelé v jeho každodenní profesi, „řemesle“, více. Druhou otázkou, na kterou hledají odpověď odborníci na celém světě je: **Jakým způsobem má škola připravit budoucí občany na život v multikulturní společnosti?** Řešení není jednoduché, ale do budoucna je jisté, že příslušníci následujících generací mohou během svého života měnit zaměstnání, možná i zemi pobytu. Budou se přizpůsobovat pohybu na pracovním trhu, ve společnosti i v osobním životě. Proto se musí žáci už ve škole připravit tak, aby si osvojili způsoby **samostatného a racionálního rozhodování**. Musí být už ve škole fakticky i psychicky připraveni na konkrétní životní realitu ve své budoucnosti. Navíc jsou **vzdělání občané jistou zárukou existence každé svobodné společnosti**.

Tradiční model vzdělávání je pro učitele jednodušší, protože je pro výuku stanoveno určité množství informací, které učitel prezentuje ve formě přednášky. Posluchači se je naučí, aby obstáli v testu nebo při ústním zkoušení. Z četných výzkumů je však známo, že po takové výuce nejrychleji znalosti a vědomosti zapomenou. Nenaucí se, jak své školní vědomosti ve svém životě prakticky využívat. Tím není řečeno, že by se měly tzv. „konzervativní“, tradiční postupy, kupř. kvalitní přednáška, zcela odmítnout. Je potřebné, aby si žáci a studenti tzv. „cvičili paměť“. Ve všech předmětech, zvláště ve výuce historie nebo filosofie, je paměťové učení nutnou součástí učení. Podmínkou ale v tomto případě je, aby **memorování bylo cílené** na zásadní a potřebné informace, aby bylo využitelné, což znamená **„učit studenty jak racionálně myslet“**. Dalším stupněm ve vzdělávání je, když si mladý člověk sám uvědomí **přínos systematického studia a poznávání** pro svůj vlastní život, pro své **celoživotní cíle**. Naučí se jak plánovat své dílčí kroky ve vzdělávání tak, aby mu pomáhaly dosáhnout v životě svých profesních i osobních cílů.

Základní náplní společenskovedních oborů, transformovaných do školních předmětů, je **kultivace všech složek myšlení, tím i rozvoj každé osobnosti**. Každý žák by se měl ve škole učit jak logicky a objektivně hodnotit a zvládat nejrůznější společenské a životní situace. Východiskem pro kultivované myšlení je **dovednost analyzovat informace, najít a formulovat argumenty pro svá rozhodnutí a závěry**. Vedle složky naukové je dalším úkolem výuky příprava budoucích občanů na život v **otevřené demokratické společnosti**. Proto by se výuka měla organizovat tak, aby budoucím občanům poskytla „cvičiště“, kde by žáci a studenti mohli vyzkoušet „demokracii“ přímo „v praxi“. Naučili se, jak kvalifikovaně rozhodovat o společenských, ale i osobních, dilematech. Už ve škole poznali i negativní společenské nebo ekonomické jevy, dovedli vysvětlit proč jsou podvody, korupce, nepotismus škodlivé pro celou společnost, nejen pro jednotlivce, naučili se proti negativním jevům bránit.

Výuka by měla zajistit, aby si žáci a studenti mohli prakticky vyzkoušet **intelektuální dovednosti**, osvojit si způsoby jak naslouchat odlišným názorům, kvalifikovaně posoudit věrohodnost a závažnost událostí, poznat zásady týmové práce a smysluplné diskuze. Zvládání aktivizujících pedagogických postupů a kvalitní pedagogické materiály jsou bezesporu velkou pomocí v profesi každého učitele. Zatím však dosavadní výzkumy na našich školách prokázaly, že v nich stále převažují tradiční metody. V historii se kupř. zdůrazňuje znalost faktografie, ta je však podpůrným sloupem, nikoliv smyslem výuky. Učitelé .o občanství „kážou“ zatímco žáci pasivně naslouchají. Odříkají text, aniž by pochopili jeho podstatu nebo dokázali získané vědomosti využít. Předpokladem kvalitní výuky humanitních předmětů je i její **stabilita, systematickosti a zároveň pružnost**. Každá hodina se stává promyšlenou součástí celku učiva. Vytvořit takovou koncepci výuky není snadné, ale její **výstupy jsou trvalejší** ve srovnání s výukou tradiční. Při organizaci výuky je nutno mít na mysli, že humanitní předměty jsou specifické, přesahují rámec výuky jediného předmětu, protože reagují na velký komplex modelů chování jedince a společnosti. Každý den se učitelé těchto předmětů mohou setkat se situacemi, které jsou jedinečné a neopakovatelné, smysl jejich práce proto spočívá v neustálé tvořivosti.

## **CÍLE A JEJICH KATEGORIZACE, ROZHODOVACÍ PROCESY**

*Demokracie je zákonnost, přímé dodržování jak mocnými tak všemi občany.*

*M.S. Gorbačov*

**Jaké jsou cíle výuky společenskovedních předmětů v dnešním post-industriálním světě?**

Primárním cílem je **připravit občana**, jehož život by měl být užitečný pro něho samého a prospěšný pro národ nebo zemi, ve které žije. Takový občan je samostatný, dovede kriticky hodnotit konsekvence svého jednání. Obecné cíle, jako je kupř. osvojení občanských kompetencí, by měly ve škole získat konkrétní podobu. Výuka integrující občanství má být založena na **informovaném poznání**. Jednotlivé společenskovední obory se mezi sebou obsahově liší, zatímco v historii je zapotřebí znalost historických dějů, v ostatních humanitních předmětech lze analyzovat stav občanských práv a povinností v naší zemi pomocí vlastního „výzkumu“ studentů. Poznání se stává výchozím bodem pro rozvoj **intelektuálních dovedností**, potřebných pro život **vzdělaného a informovaného občana**. Na základních a středních školách nejsou vzdělávání a vychovávání jen budoucí odborníci v humanitních vědách, historici a filosofové, ale především občané. Proto by se výuka v jednotlivých předmětech neměla omezovat jen na obsah předmětového učiva. Navíc výuka založená na memorování bez informovaného porozumění žáka nevychová, spíše odradí. Proto jsou důležitou složkou výuky každého humanitního předmětu **interdisciplinární souvislosti**. Rozsah vědomostí v každém školním předmětu je do určité míry určen jeho odborným zaměřením. Avšak interdisciplinární propojenost je základním předpokladem pro aktivní

poznání a jeho aplikaci v konkrétní situaci, základ pro **kvalifikované rozhodování a jednání**. Naučit se **racionálně rozhodovat** považují teoretici a didaktici humanitních věd, vedle „osvěty“, za hlavní poslání humanitních školních předmětů. Pomocí logicky vystavěných myšlenkových postupů by student, tj. budoucí občan, měl dospět k **intelektuální generalizaci**. Každý by si měl také odnést ze školy povědomí o tom, že pokud mu není něco známo, je nutné si vědomosti nejdříve doplnit, pak teprve posuzovat a rozhodovat. Tento postup je podstatou **celoživotního vzdělávání**. Výuka v humanitních předmětech by se proto měla zaměřit především na:

- rozvoj **racionálního myšlení**, schopnost konceptualizovat (intenzivně přemýšlet a vytvořit plán - koncepci), interpretovat, analyzovat, zhodnotit význam a věrohodnost každé informace
- ověření **relevantních údajů**, formulovat inteligentní závěry, na vysokých školách už i „vědecké“ problémy a „hypotézy“, naučit se vyhledat potřebné informace, využít je při procesu generalizace
- **podporu akademických a studijních dovedností**, naučit se organizovat a kategorizovat údaje, získat potřebné informace prostřednictvím četby, poslechem a vlastním pozorováním. Získané empirické údaje analyzovat a interpretovat ústně i písemně, umět interpretovat netextové zdroje, kupř. mapy, obrazy, grafy. Nebo naopak, na základě dílčích informací se naučit jak grafy nebo mapky vytvořit.
- způsoby **týmové spolupráce**, stát se aktivním členem týmu, naučit se vést tým, ale i začlenit se do týmu, zúčastnit se aktivně a odpovědně společné práce s ostatními studenty

Společenskovední obory však dostávají ve škole i další důležitou dimenzi.. Více než jiné školní předměty se podílejí na vytváření **postojů a hodnot**. Přispívají k vytváření takových demokratických hodnot jako je vědomí lidské důstojnosti, odpovědnosti, rovnosti mezi lidmi, vlastenectví, schopnosti empatie atp. Už ve škole by měli budoucí občané rozpoznat, že existují i **negativní společenské jevy**, které se historickém vývoji i v současnosti v různých podobách opakují. Jsou to kupř. indoktrinace, politická manipulace, nenávisťná propaganda, mechanismy násilí, podvody všeho druhu. Postoje a morální hodnoty mládeže se vytvářejí i podle osobních příkladů z veřejného života, včetně prostředí školy. Nedostatečné vědomosti a intelektuální dovedností, neschopnost generalizovat, neujasněná osobní stanoviska vedou u mladých lidí k indiferenci, k negativistickým reakcím, až k extremistickým výstřelkům. Negativní jevy ve svém důsledku poškozují současnou společnost, ale ovlivňují život i budoucí generace. Proto jsou pro mládež identifikační vzory důležité.

K výchově k občanství však nepatří jen vědomosti, dovednosti, morální postoje a všelidské hodnoty. Společenskovední předměty by měly rozvíjet i **mysl pro politickou odpovědnost každého občana**, povědomí, že je nutné sledovat „život kolem sebe“, **aktivně se podílet na každodenním životě**, např. sledovat komunální politiku, ale také politické vedení státu. Jeden z primárních cílů společenských věd je pomáhat mladé generaci v **orientaci ve složitě strukturované společnosti**, rozvíjet její pochopení významu veřejného prospěchu. Svě přesvědčení, politické, ekologické, kulturní, etnické, by si neměl občan ve svobodné společnosti nechávat jen pro sebe nebo rezignovat. Má právo své názory veřejně vyjádřit. Ve výuce se proto žák učí, jakými vhodnými způsoby může projevit svůj souhlas či nesouhlas, jakými způsoby může aktivně jednat. Příčinou ztráty svobody a nezávislosti, jak o tom svědčí příklady z dějin, jsou pohodlnost, neochota samostatně přemýšlet, egoismus, infantilní zábava, lhostejnost a nezájem o „věci veřejné“. Ve výuce by se měli žáci a studenti dovědět, že **nežijeme v ideálním světě**, že neexistuje bezchybný společenský model, protože „demokracie v praxi“ implikuje i četné zápory. Realita každodenního života se výrazně liší od humanitních ideálů hlášených filosofy. Přesto je nutné, aby se každý občan v demokracii snažil propast mezi ideálem a realitou překlenout a ve svém životě k **humanitním ideálům**

směřoval. Během výuky si studenti mohou tříbit své názory, hrát „rolí“ občana, který rozhoduje o společenském dění, a tím také o svém životě. Ve škole by se měli naučit, jak se **bránit proti negativním jevům ve společnosti, které poškozují jedince i společnost**, kupř. šikana, ostrakismus nebo podvodné jednání.

### **Proč je důležité kvalitní kurikulum?**

Je jedním ze základních pedagogických plánů, obsahuje tematické okruhy učiva pro všechny typy škol ve státě. Tvorba kurikula je náročná, **obsah každého kurikula závisí na cílové skupině** žáků a studentů. Už v mladším školním věku by se mělo kurikulum zaměřit na výchovu k občanství, která je pro tuto **věkovou kategorii přiměřená**, např. u mladších žáků na počátky dějin vlastního národa, na základní etické hodnoty a morální postoje, kupř. pravdu vs. lež. U pokročilejších studentů lze do kurikula zařadit celky náročnější, např. složitější kapitoly z dějin vlastního národa, dějin světových, na politické dění ve vlastní zemi a globální jevy. To však ale neznamená, že by i pro nejmladší žáky nemohly být do kurikula zařazeny tematické celky s globálními prvky a naopak pro studenty pokročilejší mohou být přitažlivé i problémy typické pro jejich věk, např. stav místa, ve kterém žijí. Kurikulum musí být svým obsahem srozumitelné, ale zároveň i flexibilní. Kurikula se v jednotlivých evropských státech liší. Některá jsou pouhým seznamem tematických celků. Jiná jsou propracovanější, kromě seznamu témat, doporučují k jednotlivým celkům strategické a didaktické pokyny, uvádějí konkrétní příklady výuky jako inspiraci pro učitele. V mnoha zemích je tvorba kurikula zařazena i do pre-graduální přípravy učitelů. Adepti učitelství vyhotovují kurikulum pro potřeby různých typů škol s tím, že svoji koncepci a obsah zpracovaného materiálu musí obhajovat, tím se prakticky připravují i na vlastní výuku.

Kurikulum vychází ze **standardů**, většinou zpracovaných centrálními státními orgány, ministerstvem školství nebo předními pedagogickými institucemi. Jsou to dlouhodobější **ideové plány**, jejichž obsahem je rozsah učiva daný pro různé věkové kategorie. Standardy procházejí inovačními změnami podle měnících se potřeb společnosti. Proto jsou v demokratických zemích standardy neustále předmětem odborných diskuzí a médií. Odborníci se často nemohou shodnout na tom, které učivo redukovat, která nová témata doplnit, např. současné problémy se v multikulturním prostředí vedou o to, kdy výběr učiva odpovídá ještě výchově k vlastenectví a naopak, kdy přesahuje do šovinismu a nepřátelství vůči imigrantům, sousedním národům nebo jiným etnickým skupinám. Standardy některých států obsahují i metodické pokyny pro výuku, doporučenou literaturu k jednotlivým tématům, ukázky konkrétních vzorových výukových celků. Standardy jsou obecnější povahy, jsou ale výchozím bodem pro tvorbu kurikul i konkrétních studijních programů. Jako ukázkou uvádím část ze standardů výuky dějepisu státu Iowa, USA, kde se celoamerické dimenze specifikují pro jednotlivé státy: Témata pro výuku historie ve standardech pro stát Iowa, jehož dějiny utvářely od 19. století i tisíce českých přistěhovalců: Kultura severní Ameriky před příchodem Evropanů, Indiáni a jejich kultura na území státu. Vliv evropské kultury po příchodu Evropanů, Vývoj evropských komunit na území státu Iowa (včetně české), Dnešní etnické skupiny v Iowě a jejich zvyky a tradice, Významné ženy v dějinách státu.

Ve Velké Británii jsou kurikula pro výuku společenskovedních předmětů pojata empiricky, převládají v nich konkrétní inspirativní příklady. Tato koncepce je obsažena i ve studijních pre-graduálních programech pro přípravu učitelů. Kupř. téma „jak učit o konfliktu“ je dokumentováno příkladem konfliktů z britské nebo evropské minulosti s instrukcemi pro učitele, včetně metodických a didaktických doporučení k výchovnému působení. Takové pojetí pomáhá především začínajícím učitelům, je vhodné pro výuku v multikulturním prostředí dnešních škol. Určitá témata obsažená ve standardech jsou ve výuce každého státu

povinná, např. **národní dějiny**. Ostatní témata se doplňují podle potřeb a uvážení vedení škol a vyučujících, podle etnického složení v jednotlivých třídách nebo regionu. V jiných státech jsou centrálně stanovené standardy „povinné“, učivo nelze ani redukovat ani rozšířit, např. v jihoevropských státech, ale učitelé mohou zařadit i konkrétní témata, která považují ve výchově k občanství za užitečná. Základem pro úspěšnou výuku je **racionálně zpracovaný koncept a organizace**, tj. inspirující standardy a kurikula a na ně navazující promyšlený konkrétní plán učiva pro dlouhodobější a konkrétní školní výuku. Ve školní výuce se však každý učitel každý den zamýšlí nad otázkami:

- **jakých cílů chci ve výuce dosáhnout**, tj. jak využít učiva k výchově
  - **jakými způsoby a metodami ve výuce použiji**, tj. jak zorganizuji výuku, učivo a čas
  - **jak si ověřím, že studenti vytčených cílů dosáhli**, tj. evaluace a hodnocení
- Odpovědi tvoří základní osu krátkodobé, ale i dlouhodobé koncepce školní výuky.

Tradiční metody, autoritativní, jsou založené na učitelově přednášce a činí ze žáků pasivní posluchače. Metody interaktivní sledují odlišný směr. **Hlavními aktéry ve výuce jsou studenti**, kteří se pod vedením učitele „učí sami“. Proto nese student za výsledky svého učení **odpovědnost**. Tím se připravují zároveň na život ve svobodné společnosti. Výuka humanitních předmětů v demokratických státech připravuje studenty především na život v otevřené a svobodné společnosti. Sleduje cíle mnohem obsáhlejší a společensky důležitější než je příprava na zkoušku. Škola by měla vědomě vytvořit prostředí, ve kterém by se mohli budoucí občané připravit na problémy a dilemata, se kterými se budou v životě setkávat. Na život, kde jim nikdo nebude přikazovat, co mají a nemají dělat, kde se budou rozhodovat sami. **Vytčené cíle jsou pro učitele kompasem** a stejně jako **výběr učiva** nemohou být náhodné. Každá jednotlivá hodina nebo tematický celek mají být učitelem plánovány tak, aby se staly stavebním kamenem v celém systému občanství. K tomu je zapotřebí neustále **posuzovat vztah mezi cílem a obsahem výuky**, tj. učitel musí zkoumat, nakolik bylo cíle dosaženo, jak postupovat, aby se výuka zefektivnila. Podmínkou kvalitní výuky je od počátku **motivace** a zájem o obsah učiva. Teoretici interaktivních metod doporučují motivovat studenty už na počátku výuky, např. citátem, neobvyklým názorem, otázkami (interrogativní přístup), neobvyklou ilustrací, dobovým vtipem, shlédnutím dokumentu. Prvotním cílem je studenty zaujmout a podnítit jejich zvědavost, přimět je k přemýšlení a uvažování. **Cíle výuky** mohou být formulovány v pedagogických dokumentech obecně, např. osvojit si tolerantní chování, ale existují cíle i úzce specifické, např. zlepšit vztahy mezi spolužáky ve třídě. Nejčastěji se však cíle rozdělují do 3 skupin. Jsou to cíle:

1. **kognitivní**, množství vědomostí, které si má student v určitém časovém rozmezí osvojit, např. základní údaje a události, které vedly k uzavření Mnichovské dohody. Kognitivní cíle jsou v každém předmětu jiné, ale učitelé jsou natolik profesionálně ve svém oboru připraveni, že je dokáží stanovit bez větších problémů
  2. **intelektuální dovednosti** nebo-li **kompetence**, myšlenkové postupy založené na empirickém informativním poznání. Student se učí pracovat s informacemi, např. dovede interpretovat důsledky Mnichovské dohody pro následný vývoj v české společnosti i v Evropě
  3. **morální hodnoty a postoje**, strategie směřující k vytváření morálních stanovisek, které vycházejí z konkrétního učiva, např. škodlivé důsledky politiky appeasementu evropských států vůči diktátorskému nacistickému režimu v době Mnichova.
- Ve výuce je zapotřebí, aby se do výuky zařazovaly **pozitivní příklady**, např. příklady vlastenectví, formy pomoci strádajícím lidem. Pozitivní příklad se stává **morálním stimulem**, ukazatelem naděje, optimistickým vkladem do občanského života mladých lidí.

Ve svých plánech se většinou učitelé věnují spíše obsahu učiva a způsobu výuky, s morálními hodnotami většinou příliš nepočítají. Jen výjimečně se zamýšlejí nad otázkou jak do výuky začlenit výchovné prvky. Uvádím pro ilustraci některé z nich:

- **sociální dovednosti a hodnoty:** čestné jednání, integrita, respekt k vlastní osobnosti
- **konstruktivní přístup k práci a optimismus:** vstřícnost pro nové názory, zájem se vzdělávat, pochopit stanoviska jiných lidí a senzitivní přístup k jiným, empatie a respekt k důstojnosti života všech lidských bytostí.

Mezi cíle výuky někteří teoretici řadí jako zvláštní kategorie:

- **práva a povinnosti občana ve svobodné společnosti:** jsou legislativně zakotvena a student by je měl ze školy znát a umět je aplikovat i prakticky
- **studijní a intelektuální dovednosti:** pracovat s informačními zdroji, schopnost předvídat a zvažovat následky chování lidí, aplikovat poznatky ze studia na život v současnosti
- **komunikativní dovednosti:** logicky a přesvědčivě formulovat své názory ve formě ústní a písemné, umět vést diskusi a argumentovat, zpracovávat neverbální informační zdroje, kupř. statistické údaje, tabulky, mapky a přehledy

### Stanovení cílů

Při přípravě výuky a jejích cílů by měl učitel zvažovat a posuzovat:

- **výchozí stav,** znalostí a dovedností studentů, jejich stávající vzdělanostní úroveň
- **vědomosti a intelektuální dovednosti,** úroveň, kterou chce, aby student dosáhl, např. úroveň, kdy jsou studenti schopni formulovat za pomoci argumentů vlastní závěry
- neustále **poměřovat vztah mezi dosaženými výsledky a cíli,** sledovat tzv. zpětnou vazbu pomocí systematické evaluace
- volit takové **metody, které odpovídají charakteru učiva** a příslušné věkové kategorii
- mít na paměti, že vzdělává a vychovává **svobodné občany ve svobodné společnosti**

Výzkumy prokázaly, že je pro **přípravu výuky a stanovení cílů** nejúčinnější

tzv. **interrogativní přístup,** tj. učitel si klade sám otázky, které se vztahují k učivu ve výuce

Např.: Proč se mají studenti učit o toleranci, jaké úkoly zaměřené na toleranci mají studenti splnit, které konkrétní příklady by jim pomohly porozumět příčinám nesnášenlivosti. Není proto možné, pokud chce učitel dospět ke kvalitním výstupům z výuky, aby na začátku výuky řekl „dnes si něco řekneme o toleranci“, přečetl definice, uvedl příklady tolerance a případně intolerance, aniž by se studenti na výuce jakkoliv aktivně na výuce podíleli. Interaktivní metody podporují **samostatnou práci studentů,** kterou učitel řídí a usměrňuje podle předem připraveného plánu. Mnozí praktici namítnou, že tento způsob práce je náročný na přípravu a na čas. Výzkumy ukázaly, že si studenti, sice nejdříve pomalu, ale postupem času rychleji osvojují metody vlastní aktivní práce, tj. **aktivní učení** se během výuky postupně zrychluje.

Pro plánování systematického učení si může každý žák vypracovat vlastní **osobní plán.**

Uvědomuje si, kterých dílčích cílů chce, kupř. během roku, dosáhnout. Tento způsob plánování podporuje samostatnost, disciplínu a vlastní kontrolu.

Učitelé se však v praxi mohou potýkat se zásadními nedostatky ve vzdělanostní úrovni, případně s negativistickým přístupem žáka k učení. V této situaci je zapotřebí, aby méně pokročilí studenti dostávali z počátku nenáročné, pro ně motivující konkrétní úkoly, např. posoudit pozitiva a negativa místa ve kterém žijí, zjistit problémy v sousedských vztazích v jejich bydlišti. Nároky se adekvátně **zvyšují,** je možné postupně přistoupit k úkolům komplikovanějším a obecnějším. Mohou kupř. vypracovat způsoby, kterými by uvedené problémy řešili. Pokud bude žák trvale a dlouho neúspěšný, rozvine se u něj psychologicky podmíněná „**naučená bezmoc**“, ztratí motivaci a zájem o učení. Mezi interaktivní metody patří i tradiční postupy, **zajímavá přednáška s diskuzí nebo rozhovor s odborníkem,** i ty mohou např. sloužit i jako motivace. Výzkumy potvrdily, že výuka je účinnější pokud se střídají různé pedagogické strategie. **Střídání metod** je základním předpokladem pro

efektivnější učení. Rozmanité formy výuky spjaté s konkrétními životními situacemi podněcují i zájem méně pokročilých studentů o veřejný a občanský život více než opakující se rutinní výuka.

### Rozhodovací procesy

*Kdo v demokracii spí, probudí se v diktatuře.*

*J.W. Goethe.*

Od doby, kdy lidé začali žít ve společnosti, museli se podílet na rozhodování. Rozhodovali, kdo se stane vůdcem kmene, rozhodovali o osudu obce, řízení a formě státu, rozhodovali o podobě svých životů. Ve svobodné společnosti je **proces rozhodování** jednou z nejdůležitějších forem, kterou se **občan podílí na veřejném životě a fungování státu**. Proto je **úroveň občanského vzdělání a občanské společnosti** podmíněna kvalitou rozhodovacích procesů. Jednou z priorit výuky a výchovy k občanství je **racionální rozhodování**. Vývoj nových technologií determinuje společnost, jedince a prostředí ve kterém žije. Není proto možné vystačit jen s tradičními přístupy, které se osvědčily v minulosti. Vývoj ve společnosti se promítá do všech školních předmětů, proto se v pedagogické psychologii i v praktické školní výuce zkoumají účinné **způsoby učení a také rozhodování**. Rychlé změny v naší současnosti jsou námětem, nad nímž se zamýšlejí i pedagogové humanitních oborů. Dilemata, která se řeší, jsou::

- které **nové společenské jevy** je zapotřebí do výuky začlenit
- jaké **metody a strategie** užít, aby studenti co nejlépe rozhodovali o svých životech i o věcech veřejných
- jaké **rozhodovací modely** jsou v humanitních vědách neoptimálnější

Ve spletité současnosti nejedno rozhodnutí vede kontraproduktivně k novému konfliktu. Každé rozhodnutí v sobě **implikuje riziko**, a to tím větší, pokud občané nebo politici o rozhodovaných záležitostech vědí málo, nedokážou odhadnout a predikovat případné následky. Problémy, které dnes občané a společnost řeší, jsou často vědecky i morálně obtížné. Proto se musí budoucí občan ve škole dovědět, že politická rozhodnutí, ale i „vědecké teorie“, nejsou vždy absolutně spolehlivé. Jako ilustraci dnešních komplikovaných problémů lze uvést problém euthanasie, genetického inženýrství, problémy konzumní společnosti versus životní prostředí, trest smrti. Společenské jevy se navzájem kombinují, obsahují politické, etické i vědecké prvky, v nichž je orientace pro každého občana obtížná. Občané jsou každodenně zahlcováni množstvím navzájem si odporujících informací a názorů. Média jim nabízejí nejrůznější řešení, která bývají i protikladná. Tím se vytvářejí situace, jež prohlubují všeobecnou nejistotu a šíří se dezinformace. Lobbystické skupiny si najímají odborníky z nejrůznějších oborů, kteří je podporují v jejich obchodních a politických záměrech. Proto se studenti už ve škole prostřednictvím vlastního rozhodování, že **správné hodnocení a rozhodování** bývá složitým procesem, ve kterém musí získat relevantní informace z různých zdrojů než dospějí k finálnímu řešení. **Jednoduchá řešení složitých společenských problémů** mohou být ve svém **důsledku škodlivá**, dokonce pro člověka a společnost nebezpečná.

**Modely rozhodovacích procesů** ve výuce vycházejí z poznatků z nejrůznějších oborů, především z psychologie a pedagogiky. Zahrnují specifické **kognitivní postupy**, které jsou „konceptní mapou“ pro plánování a rozhodování. Obsahují tyto podstatné **myšlenkové operace**:

- umět posoudit, kdy je pro rozhodnutí **vhodná příležitost a příhodná doba**
- naplánovat, jakých **cílů hodláme svým rozhodnutím dosáhnout**
- poznat a kriticky zhodnotit různá **alternativní řešení** a rozhodnout se pro neoptimálnější
- analyzovat a **předvídat pozitivní a negativní důsledky svého řešení**

V průběhu rozhodovacího procesu je nutné se tázat:

- Je pro mne, (rodinu, obec, stát) problém důležitý?



- Je to, co chci já, přijatelné pro ostatní ?

**METODY A STRATEGICKÉ POSTUPY VE VÝUCE, VÝCHOVA K OBČANSTVÍ**  
*Demokracie znamená, že každý občan může říci po vzoru francouzského krále: Stát jsem já, nebo skromněji: I já jsem stát.* *T.G. Masaryk*

**„Strom rozhodování“, aplikace ve školní výuce**

Jakým způsobem můžeme žákům a studentům **rozhodovací procesy ve výuce přiblížit**? Jednou z užitečných strategií je „strom rozhodování“, model, který byl vypracován v 70. letech pro řešení komplikovaných společenských problémů. Je obdobou modelů, které se užívají v technických oborech a v medicíně. Ve výuce se používá náčrt jednoduchého stromu (viz v příloze). Náčrt názorně ilustruje, jak jsou jednotlivosti řešeného problému propojeny. Do kořenů se napíše všechny relevantní informace, včetně protichůdných. Např. studenti mohou rozhodovat o otevření nového lomu v přírodní rezervaci. Dilema: otevře-li se nový lom, poškodí se přírodní prostředí. Neotevře-li se, vzroste už tak vysoká nezaměstnanost v regionu, mohou nastat sociální nepokoje. V konkrétní školní praxi to znamená, že studenti musí získat informace o přírodním prostředí, o ekonomických poměrech v regionu, o sociální situaci zdejších obyvatel, atp..

Od kmene získaných informací postupují studenti vzhůru k větvím. Do kmene napíše všechna navrhovaná řešení, do silných větví nad kmenem **optimální řešení**, do menších větví vpisují kladné a záporné důsledky rozhodnutí. Posouzení informací, analýza, úsudek a předvídání představují **intenzivní intelektuální cvičení**, které obsahuje prvky **morální**, např. empatii k nezaměstnaným, pomoc při záchraně památek, ale i etické, např. jak zachovat přírodní prostředí a zaměstnanost. Pokud se student neumí rozhodnout, je třeba sestoupit znovu ke kořenům a získat další informace potřebné pro řešení, kupř. najít jinou možnost zaměstnání v regionu. Prostřednictvím tohoto cvičení se mají studenti naučit:

- vyhledat **dostatek relevantních informací** nutných k řešení problému
- podrobit informace **kritickému výběru a analýze**, eliminovat nepodstatné nebo je naopak rozšířit
- najít **optimální řešení, předvídat následky rozhodnutí**, pozitivní, ale i negativní

„Stromu rozhodování“ se užívá ve škále rozhodování od jednoduchých ke komplikovaným. Model se může užívat na všech stupních škol. Náčrt není nutný pro pokročilejší studenty střední nebo i vysoké školy. „Strom rozhodování“ může pomoci:

- ve studiu současných i historických **rozhodnutí**, např. v historii lze retrospektivně sledovat rozhodovací procesy vlád, politiků, parlamentů, válečných hrdinů, analyzovat správné a chybné postupy, které k rozhodnutí vedly
- analyzovat a posoudit **kvalitu řešení problémů** v současnosti i v minulosti, např. posoudit rozhodnutí místního zastupitelstva o stavbě nové dálnice, obchodního domu, posoudit rozhodnutí prezidenta Beneše v únorové krizi roku 1948
- **simulovat problémovou situaci**, se kterou se může každý v životě setkat, tj. studenti se ve škole připravují na dilemata i v osobním životě. Tím se učí, jak uvažovat a objektivně posoudit svízelnou situaci i jiných lidí. Musí přemýšlet o **morálním stanovisku**, např. mohou rozhodovat o formě pomoci bezdomovcům nebo uprchlíkům.

Modely „stromu rozhodování“ se užívají v nejrůznějších obměnách. „Stromy“ žáky a studenty nikdy nenudily. Ti, kteří se naučili tímto analytickým způsobem rozhodovat, začínali jednoduchým problémem, postupně zdokonalovali své intelektuální dovednosti, na konci středoškolského studia dospěli k pozoruhodným a inteligentním řešením. Stromy rozhodování se často užívají jako cvičení i na vysokých školách v zahraničí, např. v medicíně nebo na

právnických fakultách. Alternativou „stromu rozhodování“ je kupř. model: „Jaký člověk má být prezidentem (politikem, učitelem, starostou)?“ – viz v příloze .

### **Výuka s použitím případů/příkladů**

Metoda studia na základě **případů/příkladů** se začala nejdříve používat v ekonomice, v kriminalistice, v legislativě a ve studiu medicíny, posléze v pedagogice. Na základě studia životních i společenských problémů se studenti setkávají s **modely reálných životních procesů**. „Případy“ se většinou vybírají ze současnosti, mohou se ale převzít i z dějin, existují i případy hypotetické. Studovaný jev se stává ve výuce východiskem pro další učení, v závěru žák dospívá k intelektuální generalizaci. Ve studiu případů je vhodná týmová práce.

Vzájemná spolupráce přispívá k demokratizaci výuky. Studenti ve studiu případů přestávají být pasivními pozorovateli, stávají **aktivními spoluvůrci** celého vyučovacího procesu. Od počátku výuky jsou akceptovány všechny názory studentů na řešení případu, i názory mylné. Je na ostatních studentech, případně na učiteli, aby chybné verze na základě dalšího studia a argumentace vyvrátili. Studenti jsou tímto způsobem vedeni k **samostatnému a nezávislému myšlení**, k vlastnímu stanovisku, učí se své **názory formulovat a obhajovat**. Kromě intenzivní samostatné práce rozšiřuje tato metoda **logický a realistický pohled na svět**, vede k pochopení stanoviska jiných lidí, v historii i k pochopení „mentality doby“ nebo historického pozadí jednotlivých rozhodnutí v minulosti.

Studium případů je vhodné **pro každou fázi výuky**. „Případem“ je možno výuku zahájit, lze jej do výuky zařadit jako ilustraci studovaného abstraktního jevu, může být integrován jako ilustrativní model i do závěru výuky. Největší pozornost vyvolávají dramatické situace, např. příklady rasové nesnášenlivosti, morální dilemata v politice, revoluce, puče, atp. Společenský i osobnostní vývoj byl a bude vždy poznamenán konflikty. Proto je zapotřebí, aby se studenti na jejich řešení ve škole připravovali. Prostřednictvím aktivního učení si uvědomili vlastní odpovědnost, ale i negativní důsledky svého nepodloženého, tudíž nesprávného rozhodnutí. Ve škole si tak mohou studenti vyzkoušet, **jak řešit konflikty**, na rozdíl od životní reality zatím bez vážných následků. V tomto typu výuky lze využít metodu „ledovce“ nebo metodu „násilí“ a jejich alternativy – viz v příloze .

### **Případy a jejich užití ve výuce**

Studium případů zahrnuje nejrůznější situace: **příklady z dějin, konflikty v rodině, v regionu, úlohu občanské společnosti a státu, i hypoteticky vytvořené kauzy**. Zdroje pro výuku jsou nespočetné. Jsou to kupř. politické střety, články z novin, statistické údaje, grafy, kroniky, memoáry, soudní případy nebo svědectví účastníků. Mohou to být témata diskutovaná na veřejnosti, z prostředí školy, obce nebo státu. Výběr didakticky vhodných, nebo didakticky upravených materiálů je závislý na věku a pokročilosti studentů a na cílech konkrétní výuky. Při výběru případů má učitel pečlivě zvažovat, která témata jsou pro příslušnou věkovou kategorii vhodná, tj. aby nezpůsobila u některých studentů psychické trauma, např. téma šoa a případy krutého násilí nejsou pro mladší žáky vhodná. Témata, která obsahují brutalitu a případy nelidského chování, se doporučují zařadit do výuky až ve věku 14-15 let, v některých případech i později.

Učitel studenty prostřednictvím příkladů nejen vzdělává, ale příklady jsou mnohonásobně využitelné k výchovným záměrům, např. k poznání významu **morálních hodnot** pro příznivý ekonomický i politický vývoj ve společnosti. Z tohoto důvodu je vhodné a motivující zařazovat do výuky mládeže také **příklady obsahující optimismus a naději**. Je možné využívat **soudní případy ve** výuce o právním státě, o principech demokracie, o občanské společnosti, o lidských a občanských právech, rasismu a toleranci. Studium soudních případů

žáky zajímá, protože obsahuje dramatické okamžiky a poutavé lidské příběhy, např. příběhy z disentu v době totality, boj proti rasistickým předsudkům, zneužívání moci diktátory, odpovědnost jednotlivce za svůj život a dění ve vlastní komunitě. Kauza musí obsahovat dostatek **relevantních údajů**, které jsou k řešení a k rozhodnutí zapotřebí. To znamená, že nestačí o případu jen číst, ale také poznat historické a dobové souvislosti, rodinnou anamnézu, soudobou publicistiku, svědectví současníků. Záměrem výuky je, aby studenti pochopili, že **není možné logicky posuzovat a rozhodovat bez náležité přípravy**. V historii a v životě neexistuje vždy vyhraněná kategorie „dobro versus zlo“, nýbrž každá společnost, i současná, je formována pozitivními a negativními společenskými faktory. V nich se objevují různé formy dobra i zla, ta se často překrývají. Je na občanech, aby se v nich dokázali zorientovat a na základě vlastní přípravy racionálně o sporných záležitostech rozhodovali.

Pro začátek výuky výchozím bodem je konkrétní pedagogická ukázka, kupř. studenti mají pomocí vlastního studia řešit otázku: proč používaly diktátorské režimy násilí vůči vlastnímu obyvatelstvu. Studenti příklad/případ, kupř. text nebo dokument o násilí, analyzují, definují jeho podstatné jevy. Na základě studia případu dospějí k vlastnímu poznání mechanismů, které používají totalitní režimy. Navíc poznají, že je obtížné ve společnosti, která chce být svobodná, zachovat rovnováhu mezi individuálními právy jedince a obecnými zájmy. Na příkladech se učí, jak se optimální řešení konfliktu hledají svízelně a dlouhodobě. V některých situacích bývají jediným řešením **kompromisy**, protože neústupnost nebývá vždy správným řešením. Zjistí, že řešení společenských dilemat v některých případech neexistuje, tzv. „bezvýhodný“ případ. V případě nulového řešení je třeba začít znovu a jinak, tj. navrhnout odlišný postup pro rozhodování, najít jiné nebo neobvyklé řešení. Jde o případy, kdy nelze situaci změnit, např. přírodní katastrofa nebo rodinná tragédie nebo i neúspěch ve škole.. Výchozím cílem je, aby studenti poznali, že vždy existuje určitá naděje, a to i v tzv. „beznadějné situaci“. Pokud je řešení problému nebo konfliktu momentálně bezvýhodné, může se situace do budoucna změnit. Podobným způsobem mohou být využity příklady z historie, psychologická dilemata, ekonomické a ekologické kauzy, de facto všechna společenská dilemata v jejich konkrétních podobách.

Odlišnou kategorií jsou **případy s otevřeným koncem**. Tento typ případů je více než jiná dilemata založen na emočním přístupu. Je pravděpodobné, že se během řešení vyskytnou názorové rozdíly i zcela opačná stanoviska. Studenti, kromě práce s údaji, si budou muset ověřovat a promýšlet správnost svého rozhodování, uvědomovat si **morální aspekty** řešeného případu. Tento typ úlohy je vhodný pro i diskuzi a rozvoj **komunikativních dovedností**. Studium a řešení případů s otevřeným koncem se může zaměřit na problém drogové závislosti, chování ke starým lidem, problémy v rodině, šikany ve škole. Příběhy s otevřeným koncem se mohou užít i ve výuce historie. Ve výuce pomocí „historického příkladu“ student dokončí příběh z dějin na základě svého vlastního studia, tj. „co se stalo. Příběh byl v minulosti sice uzavřen, ale student musí dospět k poznání proč a jak bylo historické rozhodnutí učiněno, např. poznat způsob rozhodování politických vůdců v jednotlivých zemích ve 2. světové válce. Studenti analyzují, zdali bylo rozhodování aktérů v minulosti správné či chybné, definují chybné/ správné postupy politiků, hledají vývojové alternativy v současnosti..

### **Úloha učitele ve studiu případů**

Aktivní úlohu ve výuce hrají studenti, kteří plní učitelem přesně stanovené úkoly. Své dílčí výsledky a závěry mohou tříbit v **diskuzi a v týmové práci**. Učitel by se neměl diskuzi ani vyhýbat ani v ní dominovat, ale nenápadně a efektivně diskuzi řídit. Další zásadou je, aby každý, kdo chce v diskuzi vystoupit, dostane příležitost. Učitel během diskuze dbá, aby se

účastníci vyjadřovali stručně a konzistentně a v souvislosti s tématem. Doporučuje se, aby si méně zkušený diskutující svoji odpověď připravil písemně. Diskuze ve výuce společenskovedních předmětů nejsou příležitostí k „tlachání“ nebo k citovým výlevům. Proto je nutné, aby učitel diskuzi řídil směrem k racionálnímu vyjadřování. Ostatní účastníci názor každého diskutujícího pozorně a zdvořile vyslechnou. Pokud jsou studenti nesmělí, je na učiteli, aby je vhodným způsobem k umění diskuze postupně vedl. Studenti tímto způsobem rozvíjejí potřebné **komunikativní dovednosti**. Méně odvážní jednotlivci získají odvahu mluvit na veřejnosti. Všichni se učí způsobům, jak se chovat a naslouchat názorům ostatních v **demokratické diskuzi**. Cílem je vytvořit atmosféra **svobodné výměny názorů**. Učitel je sice ve výuce „nenápadný“, ale velmi důležitý. Sleduje a řídí diskuzi a celou výuku tak, aby přinesla **konkrétní výsledky**. Nesmí dopustit, aby se diskuze zvrhla do chaotické směsi názorů, dává podněty k racionálním slovním projevům, třeba i tím, že upozorní nebo přerušit diskutujícího. Odstrašujícím příkladem pro výuku jsou diskuze některých politiků, kteří argumentaci a ověřené informace nahrazují osobními invektivami. Ale i negativních příkladů, např. záznamů politické diskuze, je možné využít k analýze chyb, kterých by se žáci neměli dopouštět. Diskuze nemá být příliš krátká, protože by na žáky výchovně nezapůsobila. Ale nemá být ani rozvláčná, žáci, zvláště mladší, ztrácejí o ni postupně zájem. Vyučující rozhodne, zda a kdy diskuzi do výuky zařadí, určí také její časovou délku. Studium případů se nesmí stát jedinou formou výuky. Bude-li případů nadbytek, výchovné záměry skončí neúspěchem. Je třeba, aby byl učitel realistou a vnášel do výuky přiměřenou míru vitality a postupy, aby se diskuze stala motivací k přemýšlení. Cvičné případy ve škole a jejich řešení rozvíjejí **komunikativní dovednosti** studentů. Umět se vyjadřovat, používat informované argumentace pomáhá budoucím občanům v jejich osobním a veřejném životě.

### **Jak rozvíjet ve výuce ústní a písemné formy komunikace?**

Člověk, který dokáže zdvořile a obratně komunikovat, má obvykle život snadnější. Dovednost vhodným způsobem komunikovat není jen záležitostí talentu, ale lze ji učením postupně rozvíjet. Učivo společenskovedních předmětů poskytuje četné příležitosti, jak dovednosti **aktivně využívat**. Jedním ze způsobů výuky je také práce s textem. Na rozdíl od předmětů jazykových nebo literatury, se společenskovední předměty zaměřují především na rozvíjení **logicky strukturované komunikace**, která vychází z kritického posouzení obsahu a formy textu. Studenti pracují s **texty autentickými**, např. memoáry, životopisy, historickými dokumenty, svědectvím i se stručnými záznamy. Texty se však musí v některých případech pro potřeby výuky **didakticky upravovat**. Příliš komplikované texty mohou být zjednodušeny tak, aby odpovídaly úrovni a pokročilosti studentů. Cílem práce je, aby se studenti naučili textu **porozumět**, správně jej **interpretovat**, definovat **konzistentní a racionální odpovědi** na otázky, uměli **vyjádřit vlastní stanovisko** podložené věrohodnou argumentací. Náročnějším úkolem pro studenta je tvorba **otázek ke studovanému textu**. Ty se netýkají jen faktických znalostí obsažených v textu, např. „Kdo vyhrál bitvu?“, ale jsou otázky typu: „proč, vysvětlete“ k události došlo, jaké závažné versus nepodstatné společenské jevy text popisuje. Obtížnější odpovědi vyžadují takové otázky, které zkoumají věrohodnost textu nebo úmysly pisatele, tj. „proč text autor napsal?“. **Otázky k textu jsou „cvičením v myšlení“**, protože studenti, kteří tvoří otázky k textu, musí o obsahu a formě textu více přemýšlet a hodnotit informace v něm obsažené, aby mohli otázky vytvořit. Práce s textem se aplikuje v různých formách, kupř. v práci individuální, ve dvojicích nebo v práci ve skupinách. Každý ze studentů dostane např. v rámci učiva odlišný text, který přečte a napíše k obsahu dotazy, pak se texty navzájem vymění, prostudují a odpovídají na otázky „k textu“, buď ústně nebo písemně.

Pro začátečníky jsou vhodné texty, jejichž obsah má spíše charakter osobní výpovědi, nebo texty, které obsahují jednoduchý popis dramatických událostí. Jsou pro méně pokročilé studenty srozumitelnější a více je motivují, např. v učivu o 1. světové válce osobní dopisy vojáků z fronty jsou pro studenty zajímavější než stereotypní popisy bitev a posuny front. Po přečtení textu, který nemá být pro začátečníky příliš dlouhý, studenti interpretují jeho obsah. „Osobní“ text má studenty iniciovat k dalšímu a náročnějšímu studiu 1. světové války, včetně významných bitev a posunu vojsk na frontách. Jiným způsobem práce s textem je „rekonstrukce příběhu“. Na základě strohých záznamů žák „rekonstruuje“ děj, např. podle přehledu historických, ale i současných, událostí. Převede do souvislostí historické dění nebo příhodu, které následně interpretuje vlastními slovy. Po osvojení jednoduchých postupů pokročilejší studenti přecházejí k obtížnějším textům, např. studenti mohou analyzovat a definovat úmysly autora, objektivitu textu v komparaci s jiným informačním pramenem. Mohou charakterizovat cílovou skupinu čtenářů, kterým je text určen, např. na základě studia textu a vlastního úsudku poznávat metody a cíle propagandistické rétoriky. Rozvoj **ústního vyjadřování je závislý na množství příležitostí** ve výuce. Během nich se student postupně učí samostatnému a logickému vyjadřování.

Naše současnost je úzce spojena s rozsáhlou **písemnou komunikací** v nejrůznějších podobách. Hraje významnou úlohu v každodenním životě, rozhoduje o úspěchu v osobním i ve veřejném životě nebo v profesním uplatnění. Ve výuce společenských věd se každá forma komunikace, i písemná, stává zároveň **součástí občanské „přípravy“** pro život soukromý i veřejný. Občané se podílejí na životě společnosti nejen tím, že „chodí k volbám“, existují i další formy občanské aktivity. Proto by měli studenti ze školy připraveni tak, aby formy ústní a písemné komunikace co nejlépe zvládali. Intelektuální dovednosti, tj. **porozumění, ústní interpretace a psaní textu mezi sebou souvisí**, navzájem se prolínají. Ve školách je výuka písemného vyjadřování převážně ponechána předmětům jazykovým. Humanitní předměty spíše inklinují ke komunikaci verbální. Avšak cílem výchovy ve výuce společenských věd je svobodný a vzdělaný občan, který umí na patřičné úrovni komunikovat ústně i písemně. Na rozdíl od předmětů „literárních“ je cílem komunikace ve společenských vědách rozvíjet takové formy písemného vyjadřování, které by adekvátní formy komunikace rozvíjely.

Učitelé společenských věd ale málokdy požadují, aby studenti své znalosti, ale také stanoviska, argumenty a stanoviska, aktivně, i v písemné formě vyjadřovali. Studenti v písemné podobě realizují většinou své literární ambice, zřídka, pokud vůbec, se učí jak psát **kvalifikovaně a argumentačně pojatý text** na téma jako je kupř. „Současná zahraniční politika naší vlády“, nebo „Příčiny nezaměstnanosti v našem regionu“. Tím, že studenti takovou možnost komunikace ve výuce dostanou, **výchova k občanství se pro ně stane intenzivnější přípravou**, přínosem pro jejich osobní i veřejný život v budoucnosti. Studenti se učí vyhledávat informace, formulovat své názory a hledají optimální řešení společenského jevu. Zároveň učí větší **přesnosti ve vyjadřování**. Komunikace ve výuce společenských věd není jen způsob jak sdělovat myšlenky, ale také způsob jak **rozvíjet a objevovat myšlenky nové**. V přípravě výuky písemné komunikace je zapotřebí, aby učitel zvolil didakticky **vhodná témata**, věkově přiměřená, nebo zařadil taková témata, která jsou v jednotlivých humanitních předmětech potřebná. Studenti mohou náměty také sami navrhnout. Psát o tom „co je zajímavé“, kupř. mohou vypracovat seznam problémů ve škole, klady a zápory v politice vlády, analyzovat pozitiva a negativa evropského sjednocení. Začátkem výuky **informovaného psaní** jsou jednoduché písemné formy, kupř. žáci sepíší **seznam** problémů ve škole nebo vypracují stručný **záznam** z diskuze, z exkurze. Náročnější formou je napsat cvičný **oficiální dopis nebo článek do novin**, ve kterých autor reaguje na aktuální situaci rázu ekonomického, politického nebo kulturního. Obsahem jejich textu může

být stížnost, anebo, což je pro pisatele obtížnější, pochvala a kladné zhodnocení. Snáze se kritizuje než chválí. Studenti mohou také napsat cvičnou odpověď na stížnost, reakci na novinový příspěvek, mohou napsat jako cvičení dopis politikovi nebo obecním zastupitelům.

Obtížnější písemnou formou je **petice**, ve které se vyjadřuje podpora nebo občanský protest. Její obsah musí být logicky uspořádan a názory autorů argumentačně podloženy. Velmi náročnou písemnou formou je vypracování rozsáhlejšího **projektu**, kde popis obsahu a kvalita písemného vyjadřování může být předpokladem pro jeho přijetí. Nejnáročnější formou je správně napsaná kritická analytická **esej**. Její struktura i obsah vyžadují důkladnou přípravu. Student může napsat kvalitní esej na základě předběžných kratších písemných cvičení, tzv. strukturované eseje. Musí si předem osvojit znalosti o strukturním uspořádání eseje. Správně napsaná esej není popisem s jednoduchými závěry, ale důmyslně koncipovaná písemná forma s kritickým a vyváženým obsahem. Proto se eseje ve společenskovedních předmětech doporučují pro středoškolské akademicky založené studenty nebo pro vysokoškoláky. Písemné projevy mohou být doplněny i **netextovými složkami**, např. statistickými údaji, mapkami, grafy, fotografiemi. Ty lze využít i argumentačně. Závěry z každé písemné komunikace mají být vždy přesně definovány a odůvodněny. Pisatel se na základě přeložených důkazů snaží přesvědčit o správnosti svých závěrů nebo svého stanoviska. Na základě vlastní práce studenti poznají, že napsat **kvalitní text je namáhavá práce**. Pochopí, že naučit se dobře napsat text má praktický význam pro jejich vlastní život.

### **Postup ve výuce**

Prvním krokem je najít **vhodné téma a písemnou formu**. Dalším krokem je **shromáždit dostatek relevantních informací**, rozhodnout se, proč je nutné text napsat, např. okamžitě napsat článek o palčivém problému v místě bydliště, protože je aktuální. Ještě než se text napíše, pisatel musí zvážit: proč chci text psát, komu jej chci adresovat, čeho chci svým textem dosáhnout, koho bych mohl neúmyslně poškodit. Studenti mají za úkol vyhledat potřebné informace a určit, které jsou pro jejich text a cíle podstatné. Ověří si jejich **věrohodnost, zhodnotí kvalitu, vyřadí informace nepodstatné a zavádějící**. Studenti se postupně naučí jak ověřovat míru **objektivitu** informačních zdrojů. K přípravě složitějšího textového útvaru pomáhá osnova a přípravné poznámky.

### **Ve škole by se studenti měli naučit:**

- jak vyhledat správného **adresáta dopisu**, tj. není možné posílat každou stížnost do prezidentské kanceláře
- jak psát pro **různé účely**, např. jak vyjádřit různými písemnými formami soustrast, blahopřání, vlastní názor, kritický posudek
- jak psát pro **rozdílné čtenáře**, tj. umět oslovit čtenáře z různých společenských vrstev, různého věku a vzdělání. Doporučuje se, aby méně pokročilí studenti adresáta konkrétně znali, protože psát pro neznámé publikum je pro nezkušeného pisatele obtížné.
- jak psát prostřednictvím **skupinové práce**, studenti učí jak vyjádřit společný většinový, ale i menšinový, názor. Práce ve skupině a ve dvojicích se doporučuje zejména pro začátečníky, protože začínající pisatelé si nejsou příliš jisti jak a o čem psát. Ve skupině získají více sebedůvěry. Během týmové práce se učí i **demokratické spolupráci**. Skupinová práce iniciuje také více nápadů a argumentů.

- jak vypracovat **návrh na projekt**, což je úkol spíše pro pokročilejší studenty

**Obtíže**, které se mohou ve výuce vyskytnout, zjišťuje učitel otázkami:

- Rozumí každý úkolu dobře? Existuje pro text dostatek relevantních informací? Jsou texty vystavěny logicky a napsány v náležité formě?
- Bude mít text pozorné čtenáře? Byl text před zveřejněním náležitě revidován a zkontrolován?

Dovednosti vhodně a zdvořile komunikovat, které si studenti osvojí ve školní výuce, jsou pro jejich životy vysoce užitečné. Spolupráce mezi učiteli jazykových předmětů a učitelů předmětů společenských může kvalitu výuky výrazně zvýšit.

### **Kritické čtení a občanství ?**

*Demokracie není panováním, nýbrž prací k zabezpečené spravedlnosti. A spravedlnost je matematika humanity.*

*T.G. Masaryk*

**Jaký význam má „kritické čtení?** Posouzení kvality čteného textu není novinkou. Už v 18. století anglický literát estét a literát Samuel Johnson kriticky konstatoval: „obvykle lidé neradi čtou, pokud je text nepobaví“. Lidé, kteří se aktivnímu čtení vyhýbají, se zpravidla nenaučí zpracovávat informace, tj. textu a informacím porozumět. Chybí jim dovednost vnímat text správně. Vyšším stupněm ve výuce čtení je dovednost **kriticky číst**. Je jedním z důležitých předpokladů pro **racionální rozhodování**. Patří mezi intelektuální kompetence vyššího stupně, protože kriticky usuzující čtenář dovede posoudit **kvalitu a věrohodnost textu, záměry autora i význam textu** pro praktický i duchovní život. Pokročilí a kritičtí čtenáři, a to i laici ve vědním oboru, dovedou dokonce posoudit i obsahově velmi náročné odborné texty a jejich konsekvence, např. zhodnotit návrh nového zákona a jeho dopad na každodenní život. Umí analyticky posoudit, zdali text a jeho obsah splňují účel, kvůli kterému byl napsán. Poznají pro jakou kategorii čtenářů byl text napsán, zdali splnil cíle, které jeho autor sledoval. Není ale snadné stát se kritickým čtenářem, tj. takovým, který se může spolehnout na správné posouzení přečteného textu. Proces analýzy a úsudku se však díky metodickému vedení výuky zkvalitňuje. Takové výuky, která záměrně rozvíjí čtenářské dovednosti a jejich následnou aplikaci. V pozdějším věku jedince hrají roli v porozumění textu a jeho aplikaci i získané životní zkušenosti.

Nezkušeného a pomalého čtenáře obtížnější text odrazuje. Velkou roli v rozvíjení čtenářských dovedností, kromě výchovy z domova, hraje výuka na základní škole. První získané čtenářské dovednosti se systematicky rozvíjejí i na vyšším stupni, kde si žáci mají prostřednictvím vlastního čtení rozšířit **slovní zásobu**. V cílené výuce společenských předmětů se aktivně rozvíjí porozumění textu, tj. zvláště dovednost text interpretovat. Pokročilejší studenti ze střední školy by si měli uvědomit, že je **soustavné čtení nutností**, a to i ve věku internetu. Naučit se kriticky číst, porozumět i obtížným textům je i v době pokročilých technologií stále potřebné. Vědomí „morální povinnosti“ číst a poznávat, přemýšlet o současných problémech, má u mladého člověka motivovat jeho zájem o věci veřejné, pomoci mu v jeho praktickém životě, rozhodně přispívá k **celoživotnímu učení**. Pokročilý čtenář, který textu správně porozumí, dokáže přečtený text i **objektivně zhodnotit**. Např. umí rozpoznat metody skryté manipulace zaměřené na čtenáře (posluchače). Proto indoktrinace skrytá v textu nebo politickém projevu působí více na čtenáře mladšího a čtenáře nedostatečně vzdělaného. Student by se měl proto ve výuce dovědět, jak snadno a jakým způsobem se lidé stávají kořistí reklamy, podvodných politických praktik i různých projevů nesnášenlivosti, jež se skrývají v textu a v politických kampaních. Ve škole by se měl seznámit s takovými texty, které mají za cíl čtenáře indoktrinovat, rozpoznat techniky manipulace a slovník typický pro autora, který se snaží čtenáře manipulovat.

Výuka ve společenských předmětech může studentům pomoci odhalit konkrétní způsoby, kterými např. politici a lobbyistické skupiny manipulují názory lidí tak, aby je pro své záměry získali. Studenti by měli už ve škole, ve výuce společenských předmětů, rozeznat charakteristické znaky populistických projevů nebo jednoduchý expresivní jazyk vůdců extremistických skupin. Na základě **aktivního poznání**, tj. kritického posuzování obsahu a slovníku textu, si studenti uvědomí možné konsekvence militantních výstupů a

projevů politiků, kteří sledují své osobní cíle a kterým chybí jakákoliv dimenze politické odpovědnosti, často i dostatečné obecné a politické vzdělání. Studenti se učí jak vyhodnocovat negativní fenomény v projevech. Vhodným předmětem pro kritické čtení jsou především příklady z historie, kupř. projevy totalitních vůdců.

### **Postupy a cíle výuky**

Zvládnuté základní čtenářské dovednosti jsou východiskem pro pokročilejší kritické čtení. Už ve výuce základního čtení se žák může naučit **rozeznávat mezi faktem, názorem a komentářem**. Během náročnějšího čtení doplněného posouzením textu, mohou pokročilejší studenti zvládnout posléze i „investigativní metody“, tj. ověřovat faktografii a zdroje studovaného textu. Mohou „rozkrývat“ různé způsoby interpretace textů. Např. mohou porovnat text v bulváru a „seriózní“ tisk, srovnat projevy Hitlera s projevy dnešních neonacistů, najít v nich shody i rozdíly. Student se stává kritickým čtenářem tehdy, když odhalí **proč a za jakým účelem byl text napsán**, pro koho byl určen a jaké **cíle jeho autor sleduje**. Zajímá se i o autora textu, jeho morální integritu, jeho minulost, profesní dráhu i osobní život. Prvním krokem ve výuce kritického čtení je práce s textem, na kterém učitel prakticky ilustruje **jakými způsoby je možné text kriticky hodnotit**, logicky a argumentačně posoudí čtený text. Ilustračním příkladem studenty uvede do problematiky kritického čtení. Pracuje s textem tak, aby studenti pochopili, co se od nich při jejich vlastní práci s textem vyžaduje. Po konkrétní ukázce studenti rozpracují své kritické hodnocení. **Cílené otázky učitele** mohou procesu učení velmi pomoci, korigují uvažování nezkušeného studenta tak, aby dospěl k logicky podloženým závěrům. Memorování textu bez porozumění je bezduchou dřinou, jež přináší v rozvoji myšlení minimální výsledky. „Biflování textů“ je pro studenta spíše demotivující. Tím však není řečeno, že se student nemusí učit základní faktografii školního předmětu. Bez základní **pevné vědomostní struktury** nelze dospět ani ke kritickému úsudku. Student se však učí metodám analýzy a hodnocení textu v konkrétní, aktivní a smysluplné práci s textem mnohem efektivněji než čtením a memorováním teoretických pojednání, která brzy zapomene.

Nejvyšším stupněm v práci s textem jsou **hypotetické úvahy**. Vytváření hypotetických **závěrů a predikce možných alternativ společenského vývoje do budoucna** je i pro vysokoškolské studenty intelektuálně značně náročné. Proto se tento způsob výuky doporučuje spíše pro pokročilejší středoškoláky a vysokoškoláky, i když jednoduché hypotetické úvahy lze zařadit i do výuky mladších dětí. Hypotézy ve společenskovědních oborech patří do kategorie vysoce účinných myšlenkových procesů. V konkrétní výuce si student uvědomí i praktický význam hypotetických úvah. „Cvičení v myšlení“, může později smysluplně užít v budoucí profesi a v občanském životě, např. hypoteticky uvažovat o následcích svého rozhodnutí. Předpokladem pro úspěšnou výuku je však od samého počátku výběr a příprava **didakticky vhodných a zajímavých textů**.

### **Postup ve výuce kritického čtení**

Didakticky významný je úvod do výuky. Učitel stručně informuje o zaměření a smyslu konkrétního textu. Vysvětlí, proč budou studenti text číst a které úkoly budou zpracovávat, případně jaké výstupy z výuky očekává. Na obsažnějších a komplikovanějších tématech mohou spolupracovat učitelé i několika společenskovědních předmětů. Např. téma „Změny českého venkova v 50. a 60. letech 20. století“ může přesahovat z historie do několika dalších, i nehumanitních, oborů. Náročnější tematický okruh může být pojat ve výuce jako projekt, na kterém se podílí více školních předmětů. Otázky, které se vztahují k cílům, se mohou v tomto konkrétním případě, tj. o změnách na venkově v 50. letech, zaměřit na:

- studium změn v zemědělství v poválečném období v Evropě, nová agrární technika



- změny v hospodaření a jejich propagandistické využití komunistickým režimem k prosazení ideologie kolektivismu
- popis změn venkovské krajiny, ekologické důsledky a kulturní škody
- sociologické změny na české vesnici a psychologický dopad na obyvatele
- zhodnocení důsledků změn na následující vývoj krajiny a na život a chování obyvatel

Začínající nebo méně pokročilí čtenáři mohou text **interpretovat** v odpovědích na předem dané cílené otázky nebo cvičení. Jednodušší interpretace jsou např. popis změn, prezentace základních faktografických údajů a jejich seřazení podle závažnosti. Pro pokročilejší čtenáře jsou otázky a cvičení k textu náročnější, tj. otázky typu: vysvětlete, zdůvodněte, porovnejte, dokažte. Pokročilejší studenti mohou užít faktografické údaje jako východisko pro další kroky, např. pro komparaci dvou textů na stejné téma. Mohou definovat záměry, které sledoval autor každého z analyzovaných textů. Úkoly ke čtenému textu by neměly mít vágní podobu typu: „Přečtěte si text a napište/vyprávějte jeho obsah“, nýbrž cílenou podobu, např. „Vysvětlete záměry autora textu“.

Otázky k textu musí být **jasně formulované, srozumitelné a cílené na podstatné jevy**. Prvním krokem ve výuce je práce s faktografickými údaji a informacemi obsažených v textu. Následují otázky typu „zobecnění“. Např.: definujte stručně názory autora textu, rozhodněte a zdůvodněte, která z popsanych událostí nejvíce ovlivnila následný historický vývoj, vysvětlete, proč došlo ke změně vlády. Další otázky intelektuální „generalizace“ mohou být: např. najděte analogické příklady z dějin a současnosti. Historici nemají rádi otázky typu: „co by se mohlo stát, kdyby ...“. Tento přístup neodpovídá metodám exaktní historické vědy. Ale úvahy typu „co by se stalo, kdyby“ lze chápat jako náročné **intelektuální cvičení**, které může účinně přispět k **rozvoji politického myšlení**, předvídání možných alternativ ve vývoji a vypracování strategií v řešení konfliktů.

### **Jak číst texty v učebnici?**

Jedním ze základních materiálů ve výuce čtení může být i **učebnice**. Než s ní začne učitel pracovat, je nutné, aby žákům, zvláště mladším, vysvětlil, jak jsou její kapitoly a články uspořádány. Rozvoj náročnějšího kritického čtení podporují kapitoly v učebnici, které jsou opatřeny **stručným úvodem**. V závěru kapitoly je zařazena krátká **sumarizace textu**. Didaktici společenskovedních oborů doporučují, aby si nejdříve žáci pozorně přečetli úvod a závěrečné shrnutí textu ke kapitole, popř. je vlastními slovy interpretovali, kvůli správnému porozumění. Tím si studenti uvědomí, na které podstatné údaje se mají zaměřit při čtení hlavního textu. Po takovém úvodu se budou studenti snáze orientovat i v obsáhlejších textu. Tento způsob kritického čtení je účinnější než čtení tradiční, tj. zběžné informativní přečtení celého textu. Výsledky **cílené výuky kritického čtení jsou prokazatelně kvalitnější a osvojené vědomosti trvalejší**. K hlubšímu porozumění textu přispívají navazující otázky, na které mají studenti vypracovat odpovědi, včetně písemných. Náročnější metodou výuky jsou otázky čtenářů, žáků, k přečtenému textu, což znamená, že musí o obsahu textu sami intenzivně uvažovat. Uvedené strategické postupy zabrání tomu, aby se studenti v textu „ztráceli“. Už od počátku cílené výuky kritického čtení textu je studentům jasné, na které podstatné jevy se zaměří a „neutápějí“ se v detailech.

**Čtení a psaní se navzájem kombinují**. Učení bývá málo účinné pokud si nezkušený žák zapisuje poznámky už během prvního přečtení textu. **Psané poznámky** mají následovat až po pečlivém analytickém přečtení textu. Psaní vlastních poznámek je též způsob práce vhodný pro opakování učiva nebo je přípravou na testy a ústní prověřování. Práce s otázkami na konci textu a vlastní poznámky, upozorní studenta na mezery v učení. Takové zjištění je podnětem

pro **doplňující vlastní studium**. Studenti sami zjistí, že uvedená metoda čtení v kombinaci se psaním jim v individuálním učení pomáhá. Kombinace čtení a psaní vykazuje kvalitnější výstupy ve srovnání s postupem, kdy jsou studenti bez předběžných instrukcí „hozeni“ do textu, nejsou předběžně informováni jaké výstupy se od nich očekávají.

Pro následné prověřování osvojeného textu, kromě ústního zkoušení, se doporučují zařadit, zvláště ve výuce méně pokročilých čtenářů, **kratší testy typu kvíz** (pozn.: kvízy jsou užitečné v každé fázi výuky). Pro pokročilejší čtenáře je třeba připravit náročnější, **obtížnější testy nebo ústní zkoušení**, protože kladou vyšší nároky na kritické myšlení. Kromě prezentace mohou studenti napsat náročnější analýzu textu, sepsat hodnotící zprávu, napsat posudek s užitím logické argumentace, sumarizovat výsledky komparace dvou textů. **Eseje se doporučují spíše pro velmi pokročilé středoškolské studenty nebo vysokoškoláky**. Pisatel správně napsaná eseje musí znát a respektovat řadu pravidel. Pokud je výuka vedena v cizím jazyce, nedoporučuje se, aby studenti psali náročnou esej, spíše esej strukturovanou nebo jinou formu zápisu. Kritické čtení textu představuje účinnou strategii zaměřenou na rozvíjení racionálních postupů v myšlení. Je proto **pro výchovu k občanství významným přínosem**, rozvíjí kognitivní postupy potřebné pro rozhodování, vytváří základ pro formování vlastních názorů a stanovisek občana.

Kritické čtení a psaní významně přispívají k **politické gramotnosti, jsou podstatnou součástí ve výchově k občanství**, zvyšují vzdělanostní úroveň. Tak jako se neplavec nemůže naučit plavat tím, že pozoruje na břehu řeky různé plavecké styly, tak se studenti nemohou naučit kritickému čtení a psaní jen podle teoretických rad nebo návodu učitele. Je zapotřebí převést teoretické úvahy do konkrétních **didakticky zaměřených materiálů**, buď specializovaných podle jednotlivých společenských vědních předmětů nebo na projekty založené na mezipředmětových souvislostech. Práce s texty je užitečná pro čtenáře začátečníky i čtenáře pokročilé. Výuka aktivního čtení by mohla částečně řešit i narůstající problém se čtenářskou negramotností. Navzdory internetu a početným médiím je aktivní práce studenta s tištěnými, ale i elektronickými, texty a s edukační literaturou součástí jeho vzdělanosti. Kritické čtení a psaní nejsou, zvláště v době nových technologií kdy se objevují na internetu zavádějící a nepravdivé informace, jednoduchou záležitostí. Jsou ale prostředkem k tomu, aby se mládež naučila už ve škole „používat vlastní rozum“, tj. analyzovat a vyhodnocovat obsah čteného textu a záměry autora.

### Výuka prostřednictvím „simulace“

**Co je simulace?** Je to operativní **model jistých společenských situací**, je abstrakcí reality, která bývá z důvodů didaktických zjednodušena. Prvotním cílem tohoto cvičení je **analýza, studované skutečnosti**. Simulace ve výuce nejsou, ani nemohou předstírat, že jsou pravdivé a skutečné. Záměrně zdůrazňují **významné dimenze společenských procesů**, které mají studenti poznat. Dnes se při konstrukci simulačních modelů stále více využívá počítačové techniky. Přesto však, zejména v humanitních předmětech, kde lidé, mezilidské vztahy a společenské problémy hrají primární úlohu, se preferují simulační cvičení přímo ve třídě. Navozují přímou **interakci a vzájemnou komunikaci mezi studenty**. Je možné samozřejmě užít i počítačové simulace a navázat následnými aktivitami žáků. Hlavní součástí simulačních cvičení je **hraní rolí**, v nichž studenti hrají úlohu skutečných, ale i hypotetických postav. Vystupují v určitých, většinou rozhodovacích nebo dramatických situacích. Prvotním cílem simulace je kognitivní poznání, např. znalost historických nebo současných dějů. Druhým krokem je rozvoj intelektuálních dovedností, např. strategie řešení konfliktů a jejich prevence do budoucna. Simulační cvičení vyžadují, aby se na ně studenti náležitě předem připravili. Musí si před simulační performancí osvojit např. množství faktografie, studovat historické

souvislosti, musí se umět vžít do situace jiných lidí, rozdílného věku, pohlaví, rasy, odlišného politického přesvědčení nebo simulovat postavu z různých sociálních vrstev. Simulační cvičení se řadí mezi nejefektivnější, **vysoce motivující** interaktivní metody. Podle psychologických a pedagogických výzkumů jsou výstupy získané prostřednictvím stimulace o více než 30% vyšší než výstupy z metody výkladové. Jinak řečeno, jejich výstupy jsou kvalitnější. Navíc metoda simulace přispívá k výchově osobních postojů a stanovisek, zvyšuje empatii, soucítění s jinými lidmi. Studenti poznávají, co je a není morální, proč je zapotřebí respektovat zásady čestného a slušného chování k jiným lidem. Naučí se také naslouchat, pochopit a tolerovat odlišné názory. Všechny uvedené axiomy tvoří páteř svobodné občanské společnosti.

### **Proč jsou simulace oblíbené?**

Mezi klady simulace patří, že **motivuje** studenty k lepším výkonům, usilují o nejlepší „herecký“ výkon. Simulace vyžaduje **aktivní a samostatné jednání, důkladné studium, práci v týmu**, např. společné plánování psychodramatu, vzájemnou spolupráci při nacvičování rolí. Podporuje **empatii**, studenti se snaží pochopit stanoviska jiných lidí. Prostřednictvím simulace snáze porozumí životní situaci, snaží se aktivně najít východisko z konfliktu, pomoci lidem v nouzi. Studenti se setkávají se s problémy, nad kterými v běžném životě moc nepřemýšlí. Ve škole se prostřednictvím simulace „připravují na život“. Simulačních cvičení je bezpočet, učitelé mohou i některé jejich alternativy vypracovat sami. Kategorie nejužívanějších simulačních cvičení jsou:

-**vzdělávací/edukační hry**: většinou soutěže založené na předem určených pravidlech, ale mohou obsahovat i hravé prvky. Cílem hry není jen vyhrát. Soutěžící analyzují proč a jak dosáhli výhry, tj. zjistili jaké jsou předpoklady pro úspěch, zjistili své osobní přednosti. A naopak: analyzovali chyby vedoucí k prohře. I když jde jen o hru, je důležité, aby studenti svoji prohru pragmaticky zhodnotili a ze svých chyb vyvodili důsledky, „ponaučení“ do budoucna. Tím se studenti mohou ve škole připravit na situace, kdy budou muset v životě zvládat neúspěch, prohru a krizové zvraty. Naučí se, že v případě prohry není nutné rezignovat, svěst vinu na ostatní, ale zvážit své pochybení, „poučit se z chyb“ a hledat nové strategie.

- **psychodrama, skeče**: simulační cvičení se mohou např. zaměřit na životní osudy a rozhodování velkých osobností v dějinách a v současnosti, ožívují konkrétní osobní příběhy. Velké a výjimečné osobnosti představují motivující příklady pro současný a budoucí život žáka. Osobní příběhy z dějin jsou pro studenty pochopitelnější než chronologický přehled událostí oficiální „velké historie“. Příběhy a jejich simulace jsou vhodné pro výuku ve všech humanitních předmětech s podmínkou, že musí být vypracovány a upraveny podle věku žáků a jejich úrovně. V žádném případě se nedoporučuje simulovat příklady brutálního násilí nebo velké historické bitvy, zvláště mladší žáci k nim přistupují velmi emotivně.

### **Příprava simulačního cvičení**

Před simulačním cvičením je nutné, aby si studenti osvojili potřebné vědomosti pro situaci, která má být v simulaci napodobena. Studenti mohou během přípravy provést i „vlastní výzkum“, např. zjistit fakta o rozhodnutí obce zbourat historickou památku, o nebezpečném účinku drog, o historickém hrdinovi. Informace musí vyhodnotit a mohou napsat scénář rolí pro jednotlivé osoby (práce ve dvojicích nebo ve skupinách). Příprava a rozsah simulace má odpovídat věku a vyspělosti studentů, přičemž možnost podílet se na simulaci či sérii krátkých psychodramat, mají dostat všichni, včetně studentů ve škole méně úspěšných a nepříliš komunikativních. Příprava je časově poměrně náročná. Podmínkou je dohled učitele, který proces přípravy řídí a pravidelně kontroluje..

### **Rady pro učitele:**

- poskytněte studentům dostatek času na samotné studium, na přípravu, vypracujte a stanovte „pracovní“ časové termíny, kdy budete přípravu kontrolovat, zejména kontrolujte přípravu a obsah scénáře tak, aby se studenti neodchylovali od tématu
- neměňte zásadně scénář během už probíhající simulace
- odpovídejte studentům během přípravy, ale i po ní, na všechny otázky, i když se simulace zdánlivě netýkají
- neopravujte během simulace malé chyby
- simulace je aktivní procesem učení, stejně hodnotná jako ostatní výukové strategie

**Mohou si učitelé vypracovat simulační cvičení sami?** Všechna interaktivní cvičení, také simulaci, si učitelé mohou připravit sami. V mnoha zemích zpracovávají modelové programy pro simulaci pedagogické instituce, protože jsou pro učitele zaměstnané školní výukou časově náročné. Při přípravě simulačních cvičení se doporučují tyto postupy:

- vyberte **vhodné téma**, kontrolujte jednotlivé fáze přípravy tak, aby získaly logickou návaznost, určete časový plán pro přípravu a datum simulace
- vyberte studentům **vyhovující role** podle typu jejich osobnosti. Pro některé může být hraná postava traumatizující
- určete jednotlivým studentům **cíle**, kterých mají při hraní rolí dosáhnout, určete dílčí pravidla, podle kterých se budou připravovat
- určete **kritéria**, podle kterých budete hodnotit jejich výkon, např. studijní přípravu na roli. Nehodnotí se však jejich herecké nadání a herecký výkon.

- **hraní rolí**: může existovat v mnoha podobách, patří sem kupř. monology, krátké dialogy, i delší divadelní představení, náročné na přípravu a provedení

**Určit vhodnou roli** je prvním krokem k úspěchu. Studentům určete takové role, které budou odpovídat jejich osobnostnímu zaměření. Až pokročilejší, nebo studenti s předchozími zkušenostmi, mohou zahrát takovou roli, která jim osobnostně nevyhovuje. Do simulace **nepatří velká míra násilí**. Během plánování simulace je nutno předvídat možné komplikace a raději jim předcházet důslednou kontrolou. Rozsah simulačních cvičení se připravuje na základě předběžného **rámcového scénáře**. Ten se během přípravy zpřesňuje a doplňuje. Pro motivaci výkonu se doporučuje, aby studenti znali kritéria, podle kterých bude jejich výkon hodnocen, např. nakolik dokázali užít osvojených vědomostí ze své přípravy během performance. Někdy je evaluace jednoduchá, např. hodnotí se počtem bodů. Doporučuje se, aby si studenti během simulačních cvičení zaznamenali své kladné pocity i pochybnosti o svém výkonu. Studenti mohou obsah a provedení simulace posoudit sami. Mohou také navrhnout případné změny, které by simulaci posunuly na kvalitativně vyšší úroveň.

Při **přípravě a hodnocení simulace** se doporučuje, aby si učitel kladl tyto otázky:

- proč jsem vybral toto téma, nakolik je pro studenty zajímavé, jak jim pomůže v učení tematického celku, jak přispěje k jejich vzdělání a rozvoji osobnosti
- která fakta, znalosti a emoční postoje si mají studenti osvojit
- je nebo není téma pro studenty přiměřené, ani příliš obtížné ani jednoduché
- jak se dají výsledky simulace využít v další výuce, ke kterým poznatkům a závěrům mají studenti dospět, jaké morální postoje si mají osvojit

**Role učitele v simulaci**: simulace není zábavou a rozptýlením, patří mezi výukové strategie, řadí se do kategorie efektivního učení. Je pochopitelné, že při ní nebude ve třídě klid, protože studenti musí spolupracovat a komunikovat mezi sebou. Učitel však nesmí dopustit, aby se mu výuka vymkla z kontroly a ve třídě nastal chaos. Jeho úkolem je vytvářet atmosféru, ve které se studenti cítí pracovně dobře a zároveň se učí. Nemá v simulaci dominovat, ale radit. Příprava i průběh simulace jsou náročné, a proto se učitelé simulaci vyhýbají. Doporučuje se, aby měli, zejména začínající učitelé, k dispozici simulační cvičení vypracovaná odborníky

nebo zkušenými pedagogy. Některá simulační cvičení vyžadují i finanční náklady, ale většina cvičení je levná nebo bezplatná.

#### **Další pravidla:**

- **přípravná fáze:** obsahuje krátkou instruktáž, ve které učitel vysvětlí, proč bylo zvoleno určité téma. Vysvětlení může poskytnout ve formě ústní, ale i písemné instruktáže. Motivující je kupř.záznam z videa, kdy konfliktní situace vyvrcholí právě před rozhodnutím aktérů. Žáci mohou „pokračovat“ v ději. K motivaci může učitel užít otázek: Co by měli aktéři v dané situaci dělat?, Jak by měli dále jednat? Odpovědi na tyto otázky tvoří základ pro scénář.

- **obsazení rolí:** jednotlivci nejdříve sami vyjádří přání hrát konkrétní roli, o ostatních učitel rozhodne. Nenuťte studenty hrát role, které jim osobnostně nevyhovují nebo by je mohly psychicky traumatizovat..

- **příprava skupiny pozorovatelů:** učitel určí úkoly pro skupinu pozorovatelů, kteří budou hodnotit určité aspekty psychodramatu, např. věrohodnost a přípravu jednotlivých „herců“. Svě finální hodnocení musí každý pozorovatel zdůvodnit. Pozorovatelé se musí na simulaci připravit, to znamená, že znají předem téma a osvojí si příslušné informace nebo faktografii. Simulační cvičení nemusí mít skupinu pozorovatelů, studenti - herci se mohou podle stanovených kritérií hodnotit navzájem

- **příprava scény:** studenti připraví scénu pod vedením učitele. Nejde o zpravidla o klasické divadelní představení, stačí vybavit scénu několika symbolickými předměty nebo obrazy. Cílem simulace je učení, nikoliv dramatické představení.

- **hraní rolí:** důležité je předem studenty výslovně upozornit, že nebudou hodnoceni podle svých hereckých výkonů, ale že hlavním cílem je pochopit a porozumět motivům určitého chování, argumentaci aktérů, smyslu jejich emocí, významu určitých společenských dilemat a jejich řešení.

- **diskuze a evaluace:** závěrečnou diskuzi a evaluaci řídí zpočátku učitel, ale může ji řídit i komunikativně pokročilejší student. V závěru simulace se psychodrama analyzuje, např. aktéři i pozorovatelé hodnotí klady i zápory. Pokročilejší studenti hledají analogické situace, které by se mohly vyskytnout i v jiném prostředí, v minulosti, současnosti, nebo se s nimi mohou setkat ve své budoucnosti..

- **další dramatizace:** vychází z výsledku diskuze. Je příležitostí pro návazné „psychodrama“ a pro výměnu rolí, např. drama v rodině: role otce se vymění za roli syna.

- **generalizace:** závěrečná fáze simulace, jež sumarizuje výsledky. Pomoci mohou otázky „Proč osoby, ztělesněné v dramatu, jednaly tímto způsobem?“, „Proč bylo jejich rozhodnutí správné/nesprávné?“. Ve scénách z dějin se může učitel zaměřit na konsekvence historické události, na pokračování historického dění. „Scény z dějin“ mohou být východiskem a motivací pro navazující studium. Poznání historie může být i aktualizováno, žáci mohou hledat alternativy v nedávné minulosti i v přítomnosti. Nebo naopak, podle dramatu ze současnosti mohou vyhledat analogické situace z dějin.

#### **Hraní rolí, praktické pokyny:**

- téma má být přiměřené vzdělanostní úrovni studentů, pro méně pokročilé studenty je vhodná kratší simulace současných a realistických témat než témata z dějin

- počet rolí má být adekvátní, doporučuje se spíše nižší počet. Pokud není rolí dostatek, může je učitel doplnit. To může být úkolem i pro pokročilejší studenty.

**Otázky,** které by měly pomoci při obsazování rolí:

- Jaké jsou významné charakterové vlastnosti hrané osoby, jaký typ osobnosti role představuje?

- Jakou má hraná osoba motivaci ke svému jednání, emoce, jaké jsou její vztahy k okolí?

Během simulace dostanou studenti visačky na kterých jsou jména hraných osob, po skončení dramatu je sundávají, aby nebyli s hranou osobou ztotožňováni. Na začátku psychodramatu má být jasně vysvětlen důvod proč se hraje. Během představení zasahuje učitel do psychodramatu

jen v nejnútnejším prípade, např. když herci nevědí jak pokračovat, jinak představení pozoruje a průběžně hodnotí. Diváci a pozorovatelé by měli odpovídat na předem **připravené otázky**. Na závěr učitel **jmenovitě** poděkuje každému herci, přičemž užije jejich pravých jmen, tzv. „vystoupení z děje“. Pomoci při simulaci by mohly odpovědi na otázky:

- Do jaké míry vám dramatizace pomohla pochopit podstatu problému/konfliktu a jeho řešení?

- Existují podobné, analogické konflikty? Uveďte jejich příklady.

- Jak byste řešili rozporuplnou situaci vy osobně? Proč?

Kvalitní simulační cvičení jsou **oživením výuky**. **Negativa simulace**: časová náročnost cvičení vyžaduje důkladnou přípravu, aby byla simulace hodnotná. **Přednosti**: vysoká míra motivace aktivizuje každého studenta. Vykazuje trvalejší osvojení učiva, rozvíjí racionální myšlení, jazykové dovednosti a komunikaci, rozvíjí vzájemnou spolupráci. Vede k hlubšímu pochopení názorových postojů jiných lidí a k poznání úlohy morálních hodnot v soužití ve společnosti. Přispívá k ujasnění a sdělení vlastního stanoviska, tj. rozvíjí dovednost potřebnou pro život v občanské společnosti, k vyjádření vlastního názoru.

### **Jak rozvíjet kritické myšlení ?**

***Když jsou lidé čestní, zákony mají smysl, když jsou zkorumpovaní, zákony porušují.***

***Benjamin Franklin***

Zatím se však pojednání o kritickém myšlení objevují více v podobě teoretických úvah než v konkrétní výuce. Zásadní otázkou pro učitele je: **Jakým způsobem kritické myšlení rozvíjet přímo ve výuce?** Ve společenskovedních předmětech stále chybí dostatek didaktických materiálů, podle kterých by si žáci a studenti kritické myšlení osvojili. V tradiční výuce většinou studenti očekávají explicitní odpověď a výsledek řešení od vyučujícího. Získané závěry „papouškují“ nebo memorují, aniž by se příliš nad uvedenou skutečností a událostmi zamýšleli, natož, aby je analyzovali a hodnotili. Kritické myšlení není ale jen vyhledávání informací nebo opakování naučených výstupů z výuky. Jeho základem je užití **relevantní faktografie a ověřených informací pro racionální vyhodnocení**, pro **aktivní aplikaci získaných vědomostí v praxi**, pro vypracování **alternativ možného společenského vývoje** do budoucna. Proto výuka v tomto pojetí klade vyšší nároky na přípravu učitele i na učení žáků. Ve finálním výsledku je však přínosnější než tradiční postupy typu výklad učitele - memorování žáka. Kritické myšlení **neznamená intelektuální teoretizování**, pouhou prezentací poznatků nebo „vznešených ideálů“. Umožňuje jednotlivci nebo skupině realisticky zvážit a vyhodnotit i vlastní životní situaci a naplánovat strategii svého jednání. Je to **způsob myšlení velice prospěšný pro rozvoj občanských postojů**. Jeho základem je analytické **uvažování**, které vede k racionálnějšímu rozhodování a plánování, včetně své vlastní budoucnosti. Je opakem tradiční výuky, přednáška a biflování. Spočívá především na **samostatném řešení problému a definici vlastního postoje**. Stává se ve výuce kreativním procesem, který učitel odborně řídí.

### **Řešení aktuálního problému se zřetelem na jeho vývoj**

Výuka společenskovedních disciplin v duchu kritického myšlení je založena na řešení problému, většinou zasazeného do reálného kontextu, tj. do rámce historických či současných událostí. Ale řešit lze i problém hypotetický. Společenskovední problém, na rozdíl od „věd exaktních“, je často nepředvídatelně komplikovaný, protože obsahuje „lidské faktory“. Řešený problém může např. vyústit i v několik **alternativních řešení**, nemá vždy jednoznačnou odpověď, existuje i řešení nulové. Proto je **příprava výuky** didakticky obtížnější než v předmětech exaktních. Aby bylo učení úspěšné, je nutné, aby se do výuky zařadila témata přiměřená věku a úrovni studentů. Prvním krokem učitele je motivace žáků k samostatnému aktivnímu postupu. Proces jejich **vlastního učení**, hledání řešení, musí učitel

„didakticky řídit“ tak, aby se v hledání „neztratili“. Pomáhá jim vyhledávat relevantní faktografii, poskytuje jim instrukce během vyhodnocování získaných údajů.

Studenty, kteří začínají s „kritickým myšlením“, budou nejvíce motivovat současné jevy, které se jich osobně dotýkají. To jsou např. problémy místního charakteru jako je nezaměstnanost, ekologická katastrofa, spory s rodiči, šikana ve škole, sociální politika vlády. Pokročilejší studenti se mohou zabývat složitějšími společenskými fenomény, jako jsou aktuální politické události či celosvětové záležitosti, terorismus, problémy ideologické indoktrinace, jevy globální migrace a její prognózy do budoucna. Studenti mohou takové problémy, současné či z minulosti, **sami podle svého zájmu navrhnout**. Kupř. výuka historie poskytuje bezpočet možností pro samostatné učení a rozvoj kritického myšlení. Tento předmět je vhodný pro studenty pokročilejší, protože klade nároky na vyšší intelektuální dovednosti a představitost. Řešení konkrétního problému ve výuce je možné rozšířit o mimoškolní činnost, např. o odbornou debatu, shlednutí dokumentu, četbu odborné literatury, návštěva soudního přelíčení.

#### **Příklady a témata pro výuku**

- působení současné reklamy na život zákazníka: studenti nejdříve definují záměry reklamy, následně studují texty o metodách používaných v reklamních kampaních, které popisují využití psychologie, úlohu médií, dopad reklamní kampaně na různé věkové a vzdělanostní skupiny obyvatel. Analyzují klady a zápory reklamy. Na základě teoretického studia, např. způsobů manipulace s lidmi, aplikují poznatky do konkrétní praxe, např. posoudí a vyhodnotí konkrétní případy probíhající reklamní (volební) kampaně.

- nesnadné soužití na Blízkém východě: studenti nejdříve popíší současný problém na Blízkém východě, aktuální dění v regionu, prostudují a analyzují novodobé dějiny regionu, vyhodnotí alternativy možného vývoje do budoucna, navrhnou způsoby soužití lokálních etnických skupin

- novodobý evropský extremismus: studenti zmapují evropské regiony, kde se současný evropský extremismus objevuje, např. Baskicko a Irsko. Uvedou analogické příklady novodobého evropského extremismu, např. historii Frakce Rudé armády. Na základě studia odborné literatury analyzují vývoj evropského extremismu ve 2. polovině 20. století. Vyhodnotí závažnost evropského extremismu do budoucna.

*Studenti mohou využít tzv. metody „ledovce“ – viz v příloze.*

#### **Problém a jeho konsekvence**

Je opakem předchozí metody, která vychází ze současných problémů, hledá jejich příčiny a sleduje jejich vývoj od minulosti. Tato metoda je vhodná spíše pro výuku historie nebo politologie, ale lze jí použít i pro další společenskovední disciplíny. Počátkem je studium příčin určitého společenského jevu v minulosti, jeho postupný vývoj a jeho vyústění do současnosti, např. do konfliktních situací jako jsou občanské války revoluce.

#### **Příklady a témata pro výuku**

- výsledky 2. světové války a jejich konsekvence v poválečném vývoji v době studené války  
- vznik, proměny a vývoj nacistické ideologie od jejich začátků do současných podob pravicového extremismu

- „dominový efekt“: desintegrace sovětského bloku na konci 80. let: vývoj jednotlivých zemí sovětského bloku po roce 1945, vyhodnocení shod a rozdílů ve vývoji v jednotlivých zemích, průběh revolučních událostí v sovětských satelitech, příčiny rozpadu sovětského impéria

- evropský sjednocovací proces: příčiny a způsob evropského sjednocování v zemích západní Evropy po 2. světové válce, důsledky vstupu „nových demokracií“ do Unie, dnešní stav sjednocené Evropy, alternativy vývoje ve sjednocování Evropy v budoucnu, argumenty pro koncepci národních států versus federativní Evropa

- šikana ve škole: výchozím bodem je konkrétní případ šikany, předpokládaný či skutečný její vývoj, analýza chování oběti a násilníků, chování spolužáků, kteří „přihlížejí“, předpokládané vyústění, tj. „co by se mohlo stát, kdyby šikana pokračovala“, následky šikany pro jedince a dopad nebezpečného jevu na společnost

### **Vývoj ve společnosti a výuka**

Společenskovědní jevy jsou ve své mnohosti a provázanosti obtížně srozumitelné, zvláště pro mládež bez životních zkušeností. Vykazují však velmi podobné nebo dokonce i shodné rysy, např. historické paralely ve vzniku a průběhu revolucí. Cílem výuky k občanství je, aby žáci ve své aktivním učení pomocí racionálních postupů **rozdíly i podobnosti ve společenském dění definovali a hodnotili**, vyhledávali **analogie v současnosti a v minulosti**. Zároveň si musí uvědomovat, že **každý společenský jev je svým způsobem ojedinělý**. Ve společenských procesech se objevují i takové situace, kdy musí jedinec i společnost rezignovat a začít hledat jiná východiska z neřešitelného problému. Studenti si musí být neřešitelných situací ve společenském vývoji i osobním životě vědomi, zvážit fakt, že za určitých podmínek nelze „věci lámat přes koleno“. Existují v životě situace, kdy nelze směr vývoje změnit, např. tragická událost, nebo živelná přírodní katastrofa. Naopak, studenti musí pragmaticky a rozumově zhodnotit „bezvýhodnou situaci“ a „začít znovu“. Začít řešit situaci neobvyklým způsobem a nepodléhat pocitu bezvýchodnosti. Ve výuce humanitních předmětů by se měli naučit **strategiím chování, způsobům jak překonávat nenadálé katastrofy a životní zklamání**.

V době neustálého toku informací jsou mladí lidé často bezradní, nedovedou rozpoznat věrohodnost faktů, často zmanipulovaných politicky nebo mediálně. Nerozlišují mezi údaji podstatnými vs. nebezpečnými polopravdami. Zahlcení informacemi, kterým nerozumí, o kterých málokdy vědí, že jsou účelové nebo záměrně matoucí, vede mládež k nezájmu, k ignorování veřejných událostí, ke znechucení politikou, dokonce k nepřátelským emocím vůči společnosti. **Negativistické pocity se promítají do lhostejnosti a nepřátelského vztahu k politickému i společenskému dění** v zemi. Transformují se do pesimismu, pocitu marnosti, dokonce agresivity. Takové postoje bývají začátkem příklonu k různým **formám extremismu**. Jejich příčinou je nedostatečná informovanost, povrchní znalosti, hlavně však stereotypy a předsudky. Ignorování osudu vlastní země, nesnášenlivost, agrese, korupce a podvody jsou pro každou demokratickou společnost nebezpečným precedentem, které mohou vést k jejímu úpadku až zániku. Příklady z dějin pro takový vývoj je řada.

Rozvoj kritického myšlení ve školní výuce může do značné míry **snížovat riziko extremistických a radikalizaci názorů** určité části mládeže. K eliminaci pro společnost nebezpečných názorů přispívá zejména **systematická výuka o totalitních režimech, o diktátorských vůdcích, výuka novodobých dějin** spjatých s aktuálními problémy v současnosti. Užitečné však mohou být i příklady ze starších dějin, včetně vývoje antického Říma a jeho konce. Poznání z dějin, znalost záměrů totalitní ideologie a zmanipulovaného myšlení v minulosti vede k pochopení obdobných **společenských jevů v přítomnosti**.

Metody, které diktátorské režimy používaly k manipulaci obyvatel, je tématem, které je v současné společnosti vysoce aktuální, protože tyto metody indoktrinace nezankly. Budou existovat vždy, třeba v latentní formě, i do budoucna. Výzkumy mezinárodních organizací ukazují, že novodobé dějiny v evropských i mimoevropských zemích studenty zajímají více než období předchozí. Tohoto zájmu je třeba ve výuce humanitních předmětů využít.

V autoritativních a diktátorských režimech existuje množství příkladů negativních společenských fenoménů jako je třídní, náboženská a rasová nenávisť, formy mediálního nátlaku na občany, a to ve státním tak individuálním měřítku. Jejich mechanismy mají žáci poznat už ve škole. Uvědomí si, nakolik jsou hrozbou pro svobodnou společnost kdekoliv a



kdykoliv. Zdánlivě stabilní situace v zemi nebo ve světě se může do budoucna náhle, ale i pozvolna a nepozorovaně, změnit. Proto je zapotřebí se proti negativním společenským jevům od počátku bránit.

**Jednoduchá řešení**, která extremisté a populisté nabízejí, představují ve svém důsledku pro svobodu společnosti, každý národ a jednotlivce **ohrožení**. Studium konkrétních událostí ukazuje, že ztráta svobody se může, byť i v jiné formě, kdykoliv opakovat. Ztráta svobody bývá usnadněna tím, že občané rezignují nebo jsou „líní uvažovat“, nemají „náladu“ se problémem zabývat nebo odvahu proti extremismu aktivně a preventivně protestovat. Značný počet lidí nahrazuje přemýšlení a kritické posuzování své současnosti spíše infantilními zábavami. Historické, ale i současné události ilustrují, jak takový vývoj vede ke zhoršování stavu společnosti a nakonec k rozkladu ekonomiky provázenou nárůstem korupce, k úpadku morálních hodnot. Nakonec gradují do forem násilí. Mládež by měla konkrétní příklady v rámci prevence konfliktního vývoje poznat. Ve výuce, zvláště mladších žáků, jsou **obecné společenské jevy** nejlépe zprostředkovány pomocí **příkladů a příběhů**. Tento způsob výuky je, zejména pro méně pokročilé studenty, srozumitelnější. Je založen na studiu modelových situací. Přílišné teoretizování, memorování fakt bez jejich ukotvení v realitě, studenty odrazuje a nemotivuje. Prvním krokem ve výuce kritického myšlení je řešení jednoduchých realistických případů, vrcholem je řešení složitějších a hypotetických fenoménů. Intelektuálně nejobtížnější je pro studenty proces tzv. „předvídání“, hledání možných alternativ budoucího vývoje.

#### **Rady pro učitele**

- motivace je prvním krokem k úspěchu
- vyhýbejte se nadměrnému teoretizování
- zařaďte do výuky nejdříve jednoduché konkrétní příklady. Působivé jsou takové, které ilustrují racionální nebo naopak chybné vyhodnocení společenských situací, včetně analýzy správných či chybných rozhodnutí.
- informujte žáky o kladech a záporech jejich zhodnocení negativních společenských jevů, aby je mohli na základě své další práce korigovat
- počítejte s tím, že vyhledávat a analyzovat fakta, dospět k řešení je časově náročné
- během výuky pomáhejte studentům přesně definovat, formulovat argumenty a hodnotící závěry
- výuka je účinnější, pokud je flexibilně organizována, střídejte práci ve skupinách s individuální, užívejte různé didaktické strategie
- dokažte, že máte dostatek porozumění pro všechny dotazy žáků, i těch nesmyslných
- školní praxi by mohly významně pomoci pedagogické instituce nebo pre-graduální studenti učitelství, kteří by zpracovali v rámci své přípravy konkrétní metodické materiály

#### **Klady a zápory interaktivní výuky:**

Všechny formy výuky, včetně interaktivních, aplikované v praktické výuce, nejsou a nebudou ideální. Obsahují pozitiva i negativa, protože každá fáze výuky je jedinečná, ovlivněná řadou momentálních faktorů. Jaké jsou klady a zápory interaktivní výuky v pedagogické praxi?

#### **Klady interaktivní výuky:**

- učení studentů je významně **intenzivnější** ve srovnání s tradičními postupy
- přináší kvalitnější a trvalejší výstupy, rozvíjí abstraktní myšlení
- učí studenta **samostatně přemýšlet**, systematicky pracovat a logicky uvažovat,
- obohacuje výuku o nové strategie
- **podporuje demokratický způsob výuky**, představuje účinný **nástroj pro výchovu k občanství**

#### **Zápory výuky:**

- příprava a výuka je časově, někdy i odborně, náročná
- nevýhodou je velký počet studentů ve třídě
- ve školní výuce a ve zpracování učebnic převládá tradiční pojetí, učitelé nemohou měnit zažité způsoby výuky, musí respektovat platné školské dokumenty
- pro interaktivní výuku chybí konkrétní zpracované programy, např. cvičení

Školní výuce by v současné době nejvíce pomohla i kratší **didaktická cvičení a modely vzorových celků zaměřené na rozvoj racionálního myšlení**. Do výuky se mohou integrovat i alternativní postupy, jako práce s textem nebo vizuálními dokumenty. „**Cvičení v myšlení**“ se mohou využívat jako domácí úkoly nebo jako smysluplná náplň pro suplované hodiny. Konkrétní cvičení a projekty pomohou učitelům ve výuce více, než jakékoliv, byť vynikající, teoretické úvahy.

### **Jak zefektivnit týmovou práci?**

Výuka ve skupinách obsahuje řadu pozitiv, především **aktivní zapojení většího počtu žáků** a jejich „samoučení“. Objevují se v ní ale také **negativa**, např. nezájem některých jednotlivců podílet se na společné práci nebo dominující jedinci, kteří uzurpují iniciativu na úkor jiných. Pokud nejsou studenti správně ve výuce metodicky vedeni, v praxi to dopadá tak, že odpovědnější jednotlivci tzv. „táhnou“ ty ostatní. Ti nečinně přihlížejí jak jejich pilní spolužáci pracují. Proto je zapotřebí připravit a vést výuku tak, aby se každý jednotlivec na řešení úkolu, **na práci celého týmu, aktivně podílel**. Metodická příprava a vedení skupinové práce jsou pro učitele didakticky a časově náročné. Musí naplánovat jednotlivé kroky tak, aby každého studenta „aktivizoval“. Obecně platí: pokud je týmová výuka kvalitně připravena a vedena, **výstupy jsou trvalejší** než ve výuce tradiční, tento způsob výuky podporuje vzájemnou spolupráci a pomoc. Práce ve skupinách existuje v mnoha variantách. Základní podmínkou však je, aby počet studentů ve skupině nepřesahoval počet pěti účastníků. K pozitivním výsledkům práce skupin přispívá učitel nejvíce tím, že vytvoří pro výuku od počátku vhodné podmínky podle předem **stanoveného plánu**. Problém aktivního zapojení každého žáka může být řešen několika způsoby.

Prvním krokem je vysvětlit studentům význam **osobní odpovědnosti všech jednotlivců** ve skupině, základ pro **odpovědnost za práci celé skupiny**. Práce týmu může být motivována např. i formou **soutěže** mezi jednotlivými skupinami. Studenti většinou akceptují vysvětlení, přesto někteří jedinci nemusí být ke skupinové práci motivováni. V tomto případě je účinnější každému jednotlivci ve skupině přidělit před zahájením výuky **individuální úkol**. Takový úkol se následně stává součástí řešení širšího úkolu/projektu, na kterém skupina pracuje. Dílčí úkol může student vypracovat i jako domácí přípravu na výuku. Úkoly členů skupiny jsou vzájemně propojené a ve skupinové práci se komplementují. Individuální úkol může spočívat v předběžném studiu odborného textu, písemném vypracování krátké úvodní prezentace, záznamu o podstatných zjištěných informacích nutných k řešení úkolu. Tím se jednotlivec stává odpovědným za práci celé skupiny, jeho splněný úkol tvoří součást práce skupiny. Tým řeší takové úkoly, které jsou založeny na **interakci mezi jednotlivými členy**. Jednotlivé skupiny studentů mohou pracovat na jednom problému nebo každá skupina může pracovat na odlišném úkolu, což je organizačně náročnější. Např. společné téma 2. světové války lze rozdělit do dílčích úkolů. Jedna skupina hledá příčiny války, přičemž každý student má svůj konkrétní úkol, např. situace před válkou v Německu, ve Velké Británii, v Československu. Dalším krokem je **práce ve skupině**, kdy skupina zhodnotí a zkompletuje všechny příčiny 2. světové války a určí příčiny primární a příčiny méně závažné, stanoví hierarchii příčin prostřednictvím diskuze a argumentace. Jiná skupina může řešit stejným způsobem válečné operace a jejich závažnost pro průběh konfliktu. Výsledky práce jednotlivých skupin jsou na závěr prezentovány před celou třídou nebo zpracovány písemně, např. ve formě zprávy,

v dokumentární podobě nebo publikace. Studenti mohou pracovat i na současných tématech, např. „výzkumu“ problémů a jejich závažnosti ve vlastní škole, obci, regionu, atp. Ve skupinách je možné pracovat i na **různých tématech**, v rámci evropského kulturního dědictví se mohou kupř. zaměřit na vývoj uměleckých stylů v Evropě, na komparaci evropských revolucí v průběhu 19. století, na vývoj jednotlivých států v Evropské unii po roce 1945. Ve skupinách se mohou řešit i současná témata, např. skupiny mohou studovat a srovnávat různé formy politických režimů, formy terorismu v současném světě, studovat politiku jednotlivých politických stran v naší zemi, analyzovat klady a zápory současného stavu české ekonomiky. Pro skupinovou práci jsou vhodná i **motivující témata**, která si studenti podle svého zájmu zvolí. V některých případech je ale vhodnější, aby jim učitel předložil k výběru několik okruhů, která odpovídají jejich věku, intelektuální úrovni nebo zaměření školy.

Při **výchově k individuální odpovědnosti** lze využít několika mechanismů. Prvním je už zmíněný individuální úkol pro jednotlivce, jehož výsledek může být učitelem hodnocen a oznámkován. Další možností je prezentace výsledků skupinové práce jednotlivými studenty, kdy výsledky mohou zhodnotit společně s učitelem i ostatní členové skupiny. V tomto případě je nutné, aby učitel vypracoval kvůli objektivnímu zhodnocení jeho kritéria. Učitel může iniciovat osobní odpovědnost během skupinové práce i pomocí **krátkých testů** zaměřených na dosažené výsledky práce ve skupině. Na závěr je možné zařadit **náročnější test** pro celou skupinu. V tomto případě se doporučuje, aby byli studenti na začátku výuky upozorněni na to, že budou jejich výsledky průběžně prověřovány a evaluovány. V případě soutěže, např. mezitřídní se mohou stát výsledky každé skupiny **měřítkem úspěšnosti**. Před prověřováním je třeba poskytnout skupinám dostatek času na přípravu a osvojení učiva. Tento model učení se uplatňuje i při výuce na vysokých školách. Např. v medicíně vypracují nejdříve jednotliví studenti lékařství diagnózu pacienta, následně o diagnózách jednotlivců diskutují a hodnotí ve skupině, nakonec společně stanoví definitivní diagnózu. Úspěšná práce ve skupinách vychází z **kvalitní individuální práce**, která je základním předpokladem pro úspěch celého týmu. Studenti mají v týmové práci dospět k poznání, že je pro ně **vzájemná spolupráce přínosem**. Mohou se ve vedení skupiny střídát, aby se naučili vést týmovou práci a zároveň se učili jak se chovat jako běžný člen týmu.

### **Metody prezentace ve výuce**

#### **„Mini-přednáška“ kombinovaná s aktivitami studentů**

Považuje se za jednu z účinných pedagogických metod. Krátká a motivující **přednáška** na začátku nebo sumarizující přednáška na konci výukového celku přináší ve školní výuce mnohem větší efekt než přednáška dlouhá, byť obsahově kvalitní. Pokračováním krátké úvodní přednášky může být navazující **stručná diskuze** nebo odpovědi studentů na předem zadané otázky k obsahu přednášky. Jinou alternativou jsou stručné **následné prezentace** studentů, které ústřední téma přednášky dále rozvíjejí a obohacují, např. dílčí témata v přednášce jen částečně zmíněná. Zatímco úvodní přednáška představuje vstup a motivaci do problematiky, **závěrečná přednáška** sumarizuje, případně generalizuje, všechny předchozí částečné výsledky, ke kterým studenti na základě vlastního studia dospěli. Jak úvodní tak závěrečná kombinovaná mini-přednáška musí být organizačně přesně ve výuce naplánovaná, aby nedocházelo k chaotickému prolínání jednotlivých částí výuky. Dlouhá a obširná přednáška, která nevyžaduje přímou aktivní účast, studenty spíše demotivuje, a to zvláště v případech, kdy vlastní činnost a učení studentů začíná až po delší časové pauze po přednášce.

### **Přednáška a pedagogické vedení učitele**

Učitel připraví pro studenty **úkoly k textu přednášky**, např. pomocí vlastní předběžné četby, cílených otázek. Na úkolech studenti pracují už během učitelovy nebo i studentovy přednášky nebo následně po jejím skončení. Přednáška může být občas přerušena diskuzí nebo vysvětlením takových částí, kterým studenti neporozuměli. Na závěr výuky lze zařadit stručné odpovědi studentů na otázky v zadaném úkolu, nebo i formu **testu**. Předběžný, většinou krátký, test se doporučuje neklasifikovat, je přípravou pro následný finální test nebo ústní zkoušku, kdy je však student už hodnocen a klasifikován. Proto je třeba opravit chyby z přípravného testu nebo jejich opravu zadat studentům jako domácí přípravu na závěrečný test.

### **Přednáška s „mezerami“**

Krátká přednáška je připravena tak, že v ní chybí některá důležitá fakta a informace. Tyto chybějící části musí **studenti sami zjistit a doplnit**. Pro studenty je tento typ výuky intelektuálně náročnější. Proto musí mít dostatek času, aby zjistili nejdříve chybějící informace a následně je individuálně, ve dvojicích/ skupinách, doplnili, kupř. do předem připraveného textu s mezerami. Dalším krokem ve výuce je, aby chybějící části v přednášce nejen doplnili, ale i rozšířili o vlastní krátké prezentace zjištěných údajů. Vyhledávání a zpracování informací lze studentům uložit i jako samostatnou práci. Pokud učitel tuto metodu aplikuje ve výuce poprvé a studenti nemají dostatek zkušeností s tímto typem výuky, doporučuje se, aby studenti dostali předem natištěný „cvičný“ text přednášky s „mezerami“. Tím dostanou možnost, aby porozuměli způsobu práce s textem.

Obměnou může být **přednáška s chybami**. Studenti dostanou tištěný text přednášky. Mohou sledovat správnou verzi přednášky prezentované učitelem a chyby na místě zjistit, případně opravit. Nebo mohou chyby vyhledat předem, opravit je a srovnat se správnými údaji během „správné přednášky“ ve škole. Snazší je pro studenty takový text, ve kterém vyhledávají a opravují chyby faktografické. Pokročilejší a akademicky založení studenti mohou zjišťovat a opravovat např. chybnou argumentaci nebo mylné teoretické závěry. Tento způsob výuky lze použít i jako druh testu. Při aplikaci této metody se doporučuje, aby se studenti s obtížnějším tématem a případně s obsahem přednášky předběžně seznámili pomocí přípravné četby odborné nebo naučné literatury. Pokud je přednáška akademicky náročnější, je nutné, aby si studenti předběžně osvojili potřebné vědomosti, např. potřebnou faktografii ke studovanému tématu z historie nebo z filosofie. Další alternativou opravy chyb je práce ve dvojicích nebo skupinách. Po dokončení úkolu následuje **interpretace opraveného textu**, individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách, např. i prostřednictvím „mluvčího“ skupiny. Metodu je možné užít i v jiných podobách, např. text přednášky s chybami a jejich opravou je možno využít i jako formu samostatného studia nebo testu, např. ve formě domácího úkolu.

### **Přednáška „na přání“**

Studenti, buď individuálně nebo ve skupinách, připraví otázky anebo dílčí témata v kontextu širšího tematického celku, např. k tématu postavení žen v dějinách, evropský terorismus po roce 1945, současné problémy afrického kontinentu, apod. Navrhované otázky a dílčí témata tvoří základ pro zpracování finální přednášky učitele nebo studentů. Učitel podle otázek, to znamená podle zájmu studentů, může např. vypracovat seznam/obsah svých přednášek pro **seminární výuku**. Navrhovaná dílčí témata mohou zpracovat samotní studenti jako prezentace. Učitel, ale i student, může konkrétní výsledky ze studentských prezentací zobecnit ve své závěrečné sumarizující přednášce. Zájem posluchačů /čtenářů se zvýší, pokud se v textu objeví např. **citace** z dobových dokumentů, neobvyklé názory aktérů dění, prohlášení významných osobností, motto, popis denního života v minulosti, dobové vtipy, karikatury a ilustrace. Prezentaci obohacují i digitální techniky, např. animace.

## **Kombinace prezentace s interaktivní činností**

Přináší v procesu učení **výrazně kvalitnější výstupy** než pouhý pasivní poslech přednášky. Konstrukce celého vyučovacího celku, který z prezentace vychází, jsou pro přípravu učitele časově náročné. Učitelé v denní školní praxi nemají dostatek času na tvorbu výukových programů a materiálů. Příprava kvalitních didaktických celků vyžaduje poměrně hodně času. Avšak konkrétní a profesionálně zpracované výukové materiály poskytují učitelům ilustrativní vzory, jsou pro ně ve výuce inspirací a velkou pomocí. Interaktivní, didakticky profesionální textové materiály, e-learning programy jsou však pro školní výuku humanitních předmětů rozhodně potřebným přínosem.

## **Metody diskuze ve výuce společenskovedních předmětů**

*Demokracie a občanská společnost spolu navzájem souvisí.*

*Neznámý autor*

Svobodná výměna názorů tvoří jeden ze základních pilířů občanské společnosti. Praktickou výhodou pro každého člověka proto je, když se naučí výstižně a smysluplně vyjadřovat. Není nutné vychovávat ve škole rétoru, ale poskytnout studentům příležitost, aby překonali svoji ostýchavost nebo naopak tendenci nesmyslně žvanit. K těmto dovednostem by měla přispět i školní výuka nejen v jazycích, ale především ve společenskovedních předmětech. Navíc je odedávna diskuze součástí občanského života v demokratické společnosti. Společenskovední předměty nabízejí řadu vhodných témat k **logicky a argumentačně pojaté diskuzi**. Umění diskutovat, ale také kriticky hodnotit úroveň a výsledky diskuze, si mohou studenti ve škole postupně osvojit. Cvičná **diskuze ve dvojicích a skupinách** je příležitostí k ujasnění názorů, aplikaci znalostí a zkušeností ve všech humanitních předmětech, např. studenti mohou zjistit klady a zápory státu blahobytu na základě historických zkušeností evropských států ze 2. poloviny 20. století, mohou aplikovat poznatky z dějin na současnost, např. způsoby manipulace. A naopak, srovnávat současné události s historickými analogiemi, např. pozitiva a negativa v naší dnešní vs. prvorepublikové demokracii.

## **Jak užít diskuze ve výuce?**

**Diskuze pro větší počet účastníků:** pečlivě naplánujte průběh diskuze, včetně počtu diskutujících v jednotlivých skupinách a časového rámce. To jsou základní předpoklady pro úspěch. Ten, kdo řídí diskuzi, učitel nebo student, musí zvláště na jejím začátku, diskutující ke komunikaci iniciovat a motivovat. Diskuze má být **racionální**, proto témata mají být předem účastníkům oznámena, aby se mohli na diskuzi připravit, včetně vyhledání relevantních informací a argumentace. V průběhu diskuze je nutno dodržovat časový rámec vymezený pro jednotlivá diskutovaná témata. Pro diskuzi jednotlivých skupin určete časové rozmezí, aby se diskuze zbytečně neprodložovala. Každý diskusní příspěvek má určitý časový limit. Pokud se diskuze příliš prodlužuje, učitel nebo moderátor ji musí ukončit. Upozorněte účastníky, že každá skupina musí respektovat čas vyhrazený pro diskuzi. Doporučuje se, aby počet účastníků nepřevyšoval deset studentů ve skupině. Diskuze ve velkých skupinách přesahující tento počet se stává nezvladatelnou. Chaotická situace určitě nastane, pokud není celá akce náležitě naplánována, nedodrží-li se časový plán nebo se diskutující odchylojí od tématu. Proto učitel diskuzi řídí tak, aby byla od samého počátku racionální a věcná.

**Panelová diskuze** je forma rozhovoru s vybranou skupinou osob, např. na určené téma, kupř. drogová závislost a její negativní projevy ve škole, rozhodnutí obecního zastupitelstva o problémy v obci, stav zahraniční politiky, postavení ČR v EU. Panelová diskuze může obsahovat rozhovor s pamětníky, např. z Terezína, diskuzi s experty, např. s ekology, diskuzi s místními zastupiteli nebo ochránci přírody. Je způsobem komunikace, která má podnítit zájem a hlubší přemýšlení a následné změny o diskutovaném tématu. Panelové diskuze bývají většinou zajímavé a emocionálně poměrně působivé.

**Příprava a užití:** doporučuje se uzpůsobit téma podle věku a pokročilosti žáků. Vhodnější je spíše tzv. „menší“ téma, maximálně dvě konkrétní témata pro náplň diskuze. Více témat může vést k roztržitosti a matení, zvláště méně pokročilých žáků. Panelová diskuze bývá účinnější, pokud je v panelu méně členů, maximálně pět až osm členů, nejlépe odborníků a znalců, nejlépe s dobrými komunikativními schopnostmi. Příliš mnoho členů panelu může téma školní diskuze příliš komplikovat, takže diskuze ztrácí výchovný a didaktický rozměr. Panelová diskuze je **neformální komunikací** bez stanoveného pořadí mluvčích. Moderátor, který panelovou diskusi řídí, musí ale poskytnout prostor pro vyjádření každému ze zúčastněných. V závěru sumarizuje závěry a názory jednotlivých diskutérů. Doporučuje se, aby si studenti během diskuze psali poznámky a vystoupení každého jednotlivého diskutéra zhodnotili. Definoval klady a zápory v každém vystoupení. Studenti při hodnocení mohou vyjádřit a zdůvodnit svůj ne/souhlas s názory panelistů, včetně své podložené argumentace.

**Chyby:** nepoučení účastníci se mohou odchylovat od tématu, je proto lépe zvat na panelovou diskusi zkušené diskutéry. Studenti musí zvolenému tématu rozumět, proto se doporučuje před diskuzí předběžná příprava, tj. získat vědomosti o diskutovaném tématu, souhlasné a nesouhlasné stanovisko na problém ve veřejnosti. Výmluvní řečníci mohou diskusi zcela ovládnout, čemuž by měl zabránit moderátor tak, že poskytuje každému účastníkovi časově omezenou příležitost k vyjádření. Diskutéři by měli přizpůsobit svůj jazyk školnímu prostředí a pokročilosti žáků. Měli by se vyhýbat přemíře specializovaných odborných termínů, politici by se měli vyjadřovat jasně a přímo, tzv. „nemlžit“, protože školní diskuze sleduje naučný a výchovný záměr. Žáci se učí správně diskutovat, umění naslouchat odlišným názorům, nacházet společné řešení a případné kompromisy. Diskuze není místem pro mnohmluvné řečnické cvičení nebo dokonce osobní invektivy, ale je součástí **přípravy pro občanství**.

**Symposium** je diskuze, ve které je obecnější nosné **širší téma** rozděleno do po sobě následujících fází. Rámcový časový plán je opět podmínkou úspěchu. Každá fáze sympozia je řízena jedním zkušeným účastníkem nebo odborníkem, který po skončení dílčí diskuze prezentuje závěry své skupiny. Většinou bývá symposium několikadenní akcí, vhodnou spíše pro učitele nebo pro akademicky založené studenty. Symposium je užitečné pro rozsáhlejší diskusi, kupř. analýzu a hodnocení obecnějšího tématu, např. téma o způsobu výuky dějin 20. století v jednotlivých evropských zemích, téma pozitivní a negativní jevy v současné politice EU. Sympozia se zpravidla účastní více diskutujících, proto se organizace a obsah sympozia musí přesně tematicky i časově naplánovat. Obsáhlejší téma je nutné rozdělit na několik dílčích konkrétních okruhů, navrhnout náměty pro jednotlivé diskusní skupiny, jejichž dílčí diskuze jsou koordinovány a v závěru výsledky sumarizovány. **Účastníci se musí na symposium odborně připravit**, to znamená orientovat se v diskutovaném tématu, přečíst příslušnou odbornou literaturu a studovat názory zastánců i odpůrců, t.j. shromáždit relevantní a potřebné informace, definovat předběžně své argumenty a závěry.

**Příprava a průběh:** moderátor, který řídí diskusi, se předběžně setká s účastníky, odborníky, kteří budou řídit dílčí konkrétní diskusi ve skupinách. Společně vypracují dílčí témata/otázky, které se budou ve skupinách diskutovat. Vedení jednotlivých skupin názory a závěry účastníků pro finální diskusi sumarizuje, případně zobecní. Na konci sympozia mluvčí skupin zpracují výsledky a doporučení, např. doporučené metody pro efektivní výuku dějin 20. století založené na zkušenostech z výuky v jednotlivých evropských státech nebo návrhy ke zkvalitnění této výuky. do budoucna, např. ve formě doporučení ministerstvu školství, formy konkrétní pomoci učitelům ve výuce novodobých dějin. **Chyby:** jsou podobné jako v panelové diskusi, nebezpečí chaotického a nekoordinovaného průběhu diskuze, mnohmluvná, ale bezobsažná rétorika některých účastníků, jejich nedostačující odborná příprava.

**Bezprostřední diskuze** je vhodná pro menší skupiny diskutujících, kteří reagují na náhlou důležitou zprávu, článek, prohlášení, film nebo životní zážitek/zkušenost, např. reakce na vystoupení prezidenta v parlamentu, případ ostrakizace žáka ve škole, pomoc spolužákovi v těžké životní situaci, apod.

**Užití:** vhodná metoda k prezentaci nového názoru nebo tématu.

Přestože jde často o rychlé rozhodnutí nebo potřebu o tématu diskutovat s ostatními, i bezprostřední diskuze je vždy racionálnější, pokud je předem navržen a dodržován rámcový postup a pořadí diskutovaných témat. Pokud mají účastníci na diskuzi čas, byť omezený, měli by se předem na diskuzi alespoň částečně připravit, např. se informovat, např. přečíst záznam projevu prezidenta, vyslechnout svědky ostrakizace, případně obětí. Připraví si předběžné své diskusní příspěvky a návrhy jak situaci řešit. I v bezprostřední diskuzi napomáhá provizorní příprava logickému průběhu a výsledku.

**Chyby:** někdy menší schopnost diskutujících racionálně hodnotit událost, zvláště při řešení náhlých a emocionálních situací, neochota diskutujících naslouchat názorům jiných a kriticky zvažovat své názory a stanoviska.

**Debata** je diskuze o kontroverzních tématech, např. současná vnitřní politika ČR, chování prezidentského kandidáta ve volební kampani, odsun Němců z ČSR po roce 1945, státní maturity na středních školách, korupce a její dopad na společnost. V debatě vystupují zastánci protichůdných názorů, buď jednotlivci nebo týmy. Pod vedením moderátora se diskutující snaží přesvědčit posluchače o svém názoru kultivovaným způsobem, nikoliv tak, že napadají a útočí na protivníka nevybíravými a nepromyšlenými slovními atakami. Účelem debaty není vítězství jedné strany, ale prezentace přesvědčivých faktů, argumentů a vlastních stanovisek k diskutovanému tématu.

**Užití:** debata slouží jako analýza a kritické objektivní zhodnocení tématu, vyjasnění a definice kontroverzních postojů, racionální a argumentačně podložená kritika názorů protivníka, bez osobních a emotivních názorů. V debatě většinou vystupují dva týmy. Každý tým mívá zpravidla tři až čtyři členy. Jejich výkon hodnotí porota složená kvůli výsledkům hlasování z lichého počtu členů. Výkon jednotlivých týmů mohou hodnotit i posluchači, ale podle předem definovaných kritérií, např. ve formě předem připravených dotazníků, např. se užívá bodový systém.

**Příprava a průběh:** každý řečník je časově ve svém projevu omezen. Náročnější obměnou debaty je způsob, kdy diskutující prezentuje názory a argumenty, se kterými sice osobně nesouhlasí, ale snaží se přemýšlet a argumentovat jako „protivník“. Tato metoda je intelektuálně náročná a vyžaduje delší předběžnou přípravu. Pomáhá však v rozvíjení empatie a předvídání způsobu chování jiných lidí.

**Chyby:** iracionální diskuze, debatér vyjadřuje jen své emocionální stanoviska, argumentace je nepodložená a osobně podjatá, k diskuzi přistupuje debatér jako k bojovému střetnutí, nikoliv jako ke způsobu komunikace, ve které se hledá řešení s perspektivou do budoucna.

**Debata s pokračováním** může následovat po úvodní debatě. Po skončení debaty se mohou její účastníci vyměnit s posluchači, kteří sledovali a hodnotili jejich předchozí debatické vystoupení. Po vyslechnutí debaty pokračují noví účastníci v návazné debatě na téma, které už bylo už jednou diskutováno. Debata může pokračovat i cvičnou výměnou „protivníků“, tj. diskutéři obhajují stanoviska, která v předchozí debatě kritizovali.

**Užití:** debata je technika, která stimuluje zájem a motivuje další účastníky k hledání nových argumentů a návrhů řešení. Noví účastníci a pokračující debaty mohou diskuzi „posunout“ do kvalitnější fáze a k novým závěrům.

**Příprava a průběh:** vedení a plánování výstupů každé skupiny i jednotlivců musí být předem připraveno. V závěru debaty se doporučuje moderátorům, ale případně i diskutujícím, **sumarizovat a generalizovat závěry** z předchozí diskuze. Je možné závěry z debaty srovnat,

definovat shody a rozdíly mezi protivníky, rozhodnout o optimálním řešení nebo kompromisu, např. doporučit, jak by se měla změnit zahraniční politika ČR, jak odstranit ostrakizaci ze škol, jak se bránit proti předsudkům a mylným stereotypům

### **Řízení diskuze**

**Ptejte se.** Moderátoři, kteří diskuzi řídí, by neměli dopustit, aby se diskuze „zadrhla“ nebo diskutující nesmyslně „žvanili“ a vyhýbali se přímé odpovědi. Cílenými otázkami a poznámkami by moderátoři měli přimět diskutující k logické odpovědi a racionální argumentaci. Proto se musí moderátoři **předem na diskuzi připravit**, osvojit si náležitě vědomosti o tématu, promýšlet strategie řízení diskuze, odhadnout předem názory zúčastněných stran. Závěry z diskuze musí být **aplikovatelné**.

**Bud'te pozitivní.** Snažte se méně odvážné a začínající diskutující podpořit. Nesmělé studenty, je třeba v diskuzi ocenit nejen verbálně, ale také non-verbálně, např. úsměvem nebo přikývnutím. Vyhněte se moralizování, znevažování, výsměchu, obviňování nebo dokonce výhrůžkám. Takové praktiky vedou ke znehodnocení diskuze a nechuti účastníků se dalších diskuzí zúčastňovat. Neužívejte v řízení diskuze „žargon“, své otázky a poznámky formulujte pečlivě, aby diskutující nemátly. Bud'te při diskuzi trpěliví, tolerujte krátké přestávky, kdy je ticho. Motivují účastníky k přemýšlení. Tolerujte přestávky 8-10 sekund, delší přestávky spád diskuze narušují. **Naučte se parafrázovat.** Interpretace jinými slovy vyžaduje aktivně řečníkům naslouchat, nová formulace už vyslovených názorů pomáhá posluchačům lépe porozumět. Parafrázování je rozvíjí vzájemnou komunikaci, přispívá k hlubšímu pochopení tématu. Logická interpretace slyšeného znamená více než jen „papouškovat“, upoutá pozornost a podněcuje další diskuzi.

**Nechte diskutující odpovědět.** Odolejte pokušení odpovídat místo diskutujících pokud váhají a neví, jak odpovědět. **Naučte se jména diskutujících.** Znalost jmen vyjadřuje zájem moderátora o individuální účastníky. Oslovení jménem povzbuzuje zejména nezkušené diskutéry. Posad'te diskutující čelem k sobě, nejlépe do kruhu. Hrajte roli pozitivního „provokátéra“. V případě ostrého vzájemného nesouhlasu a slovní agrese je nutné spory tlumit. Prosazujte otevřenost, čestnost a **přátelské prostředí**. Pokud něco sami při řízení diskuze neznáte, otevřeně to přiznejte. Nebud'te ale defenzivní.

Především stručně **sumarizujte**, už během diskuze, zejména však v závěru. Zdůrazněte přínos diskuze k řešení diskutovaného jevu, definujte nepřekonatelné rozdíly, ale také shodná stanoviska diskutujících. Po konci diskuze každému účastníku **individuálně poděkujte** a pochvalte jej. Slovní pochvala je zejména pro začínající diskutéry povzbuzením do příštích veřejných vystoupení.

Každé diskuze se mohou zúčastnit **aktivní „pozorovatelé“**, porota, kteří vystoupení každého diskutujícího a jeho způsob komunikace a argumentace objektivně hodnotí. Tito porotci dostávají předem stanovená **kritéria**, podle kterých je každé vystoupení zhodnoceno. Převaha negativní kritiky debatérů, nebo dokonce kritika z úst moderátora, diskutující odrazuje, dokonce irituje. Nedostatky a chyby v projevu diskutujících je lépe formulovat jako doporučení ke zlepšení. Kritizovat je vždy snazší než chválit. Kladné hodnocení je však pro studenty povzbuzením, motivací k dalším vystoupením, postupně se zbavují strachu mluvit na veřejnosti. Otevřená a čestná **diskuze je jedním z pilířů otevřené a svobodné společnosti**. Není náhoda, že ji totalitní i absolutistické režimy potlačují. Škola by se měla stát místem, kde by si budoucí občané osvojili strategické postupy, dovednosti, jak v racionální diskuzi vystupovat. Naučili by se naslouchat názorům a zkušenostem jiných lidí, řešit sdílené problémy v týmové práci.

### **Internet ve výuce**

*Dějiny učí, že demokracie bez hodnot se snadno přemění ve zjevnou nebo kamuflovanou totalitu.*

*Jan Pavel II*



Internet se ve výuce funguje jako velmi užitečný **zdroj informací a vzájemné komunikace. Je ale spolehlivým zdrojem?** V žádném případě však nenahrazuje ve společenskovedních předmětech učitele, protože důležitou součástí jejich výuky je i výchova. Pro práci s internetem platí v podstatě tatáž pravidla jako pro práci s ostatními informačními zdroji. Především pravidlo **ověření a důvěryhodnosti každé informace**. Je však obecně známo, že je internet zneužíván, a to z hlouposti, pro nečestné úmysly, jako jsou indoktrinace, manipulace lidí, propaganda a formy počítačové kriminality. Při práci s internetem pro školní výuku je nutno zvažovat otázky:

- **je obsah informace přesný**
- **jsou získané informace spolehlivé**
- **odpovídají současným vědeckým objevům a výzkumu**
- **jaký záměr pisatel sleduje**

**Přesnost informací:** se vztahuje k historické genezi samotného internetového zdroje. Při ověřování správnosti údajů z internetu je nutno zkoumat otázky:

- jsou faktografické údaje správné a přesné
- jsou odkazy na webové stránce náležitě uvedeny
- jsou autoři textu uvedeni v odkazech
- jsou fakta odlišena od názorů a komentářů
- nejsou informace záměrně zkresleny, tj. je patrný vliv indoktrinace nebo intolerance

**Aktuálnost informací:** se ověřuje podle doby vzniku textu. Je zapotřebí prověřovat:

- kdy a jak byl text autorizován
- kdy byl text poprvé na internet uveden, kdy byl naposledy revidován nebo doplněn
- zdali jsou informace v souladu s výsledky nejnovějšího vědeckého bádání
- jestli jsou i zdánlivě nevýznamné detaily uvedeny správně
- jestli jsou v textu uvedeny i primární prameny

**Spolehlivost informací:** lze ověřit porovnáním s odbornou literaturou nebo ve srovnání s jinou webovou stránkou. Počet webových stránek dnes narůstá obrovskou rychlost. Autoři informativních textů se dopouštějí omylů, často i nevědomě. Při zkoumání spolehlivosti informace je nutno zkoumat:

- technickou kvalitu webové stránky
- gramatické či stylistické chyby (v angličtině je patrna nižší úroveň vyjadřování, kupř. jednoduché věty a neznalost odborné terminologie)
- kvalitu stylistické konstrukce (pro kvalitní anglické texty platí přísná stylistická pravidla)
- zda text odpovídá vědeckým poznatkům, tj. zda čerpá z prací, které byly autorizovány
- je nutné studenty seznámit s pravidly ověření zdrojů informací, upozornit je a jejich rodiče na nebezpečí, se kterými se mohou na internetu setkat

Na celém světě se stala internetovým jazykem zejména angličtina. Tento jazyk ale nepoužívají jen rodilí mluvčí. Je proto možné, že i v seriózním textu se vyskytují stylistické nebo gramaticky nesprávné větné konstrukce a omezený slovník. Navzdory jazykovým obtížím může uživatel internetu posoudit intelektuální úroveň textu a profesionální zpracování tématu. Většinou se při vyhledávání na internetu jako první v pořadí objeví informační zdroje časem prověřené, např. Wikipedia. Kvalitním zdrojem pro výuku dějin je britský zdroj BBC History Channel s programy, které jsou pro výuku inspirativní, užitečné pro všechny typy škol.

### **Internet v průběhu výuky**

Digitální techniku lze využít v **každé fázi výuky** za předpokladu, že je student poučen o nebezpečí mylných informací a zavádějících textech. Studenti mají vědět, že je nutno každou potřebnou informaci ověřovat, srovnat s profesní literaturou nebo dotazem na odborné pracoviště. Učitel musí práci studenta sledovat, kupř. některé manipulativní texty jsou napsány velmi rafinovaným způsobem. Rasistické myšlenky a antisemitismus jsou zahaleny

do roucha humanity, takže jim nepoučení studenti mohou naivně uvěřit. Nejsou ani dostatečně zkušení, aby podvodné nebo nečstné úmysly autorů zjistili, např. známý rasistický falzifikát „Protokoly siónských mudrců.“ koluje na internetu v různých „vědeckých“ podobách. Takové texty nejsou často ani uvedeny pod svým pravým jménem. Proto by výuka humanitních předmětů měla pomoci rozeznávat morálně pochybné texty nebo texty s populistickým a extrémistickým obsahem.

Dnes slouží internet pro mnohé žáky jen jako nástroj pro hraní málo užitečných her, někdy vede až k jejich počítačové závislosti. Proto bez odborného vedení pedagoga se studenti málo naučí jak pracovat s informacemi, které poskytuje. Internet a moderní technologie jsou ve výuce užitečným nástrojem, ale také skrývají nebezpečné dezinformace a skrytou intoleranci. Rafinovaně napsané texty mohou studenty zmást, dokonce indoktrinovat. Proto je při práci s internetem **vedení učitele nezastupitelné**. Učitel studenty nejen vyučuje, ale také vychovává. V mnoha zemích, včetně ČR, existují vynikající webové stránky pro výuku společenských věd, včetně metodických pokynů a manuálů pro učitele, příkladů vzorových hodin, testů, ukázky studentských prací i texty pro odborné vzdělávání učitelů. Proto se internet může stát velkou pomocí při učení i pro přípravu výuky.

### **Jak učit o lidských právech ?**

*Cena za apatii vůči politice je to, že vám vládnou zlí lidé.*

*Platón*

Konflikty a nespravedlnost ve společnosti, současné i minulé, jejich průběh a řešení, vzbuzují většinou široký zájem veřejnosti, protože obsahují emocionální náboj. Občané i politici mívají problémy s jejich řešením, obtížně se v nich orientují. Navrhují spíše přímočará řešení, aniž domýšlejí jejich dopad na budoucí vývoj ve společnosti. Společenské problémy však nejsou přesnou matematickou operací, ale výslednicí složitě propojených „lidských“ procesů, které obsahují i iracionální prvky. Cílem výuky humanitních předmětů je, aby si budoucí občané **osvojili analytické a logické myšlení a dospěli k k** maximálně optimálnímu **hodnocení a řešení** dilemat ve společnosti. Výzkumy prokázaly, že rozhodovací procesy a jejich řešení jsou pro mladé lidi přitažlivé zvláště pokud obsahují kontroverzi a napětí. Studium takových jevů poskytuje studentům příležitost porozumět dynamice, zákonitostem i proměnlivému charakteru společnosti. Na nich se studenti učí **demokratickým a občanským postojům a vlastní občanské a morální odpovědnosti**. Ve škole by měli poznat rozdíly mezi **právním státem** a státem, ve kterém jsou jeho občané zbaveni lidské důstojnosti a osobní svobody. Nedílnou součástí výuky spjaté s touto tematikou je existence a vývoj **občanské společnosti**, jejíž aktivity jsou zárukou svobody jednotlivce i celého společenství.

Učitelé se však výuky některých kontroverzních a citlivých témat obávají, např. problému rasové nesnášenlivosti. Nejsou si jisti jakým způsobem učit o nepříjemných a morálně obtížných situacích, zdánlivě i neřešitelných. Negativním nebo odpor vzbuzujícím jevům se raději vyhýbají, aby nenarazili na kritiku nadřízených, médií nebo rodičů. Pokud takový stav ve škole nastane, je třeba, aby učitel své nadřízené a rodiče v předstihu o obsahu výuky informoval. Vysvětlil a doložil argumenty, proč chce konkrétní citlivé téma do výuky zařadit a jaké očekává výstupy. Musí promyslet a naplánovat vhodnou strategii výuky včetně svých reakcí na případné stížnosti z řad veřejnosti. Tím se do značné míry zbaví i vlastních obav. Při přípravě výuky musí učitel uvažovat o tom, kde je **hranice mezi poznáním a jeho demokratickou aplikací a kde začíná ve výuce indoktrinace**. Mnoho učitelů se také domnívá, že neutrální rétorika o morálních hodnotách a kulturní povědomí žáků postačí k tomu, aby vychovali kriticky uvažujícího občana. Tento způsob výuky na našich školách převažuje, ale pro výchovu odpovědného občana není dostatečný. Rétorika o demokratických hodnotách a ideálech je sice chvályhodná, ale jejich pouhé hlásání však ve výchově k občanství je málo efektivní. Studenti na základě své vlastní práce a studia mají sami dospět k

řešení společenského dilematu. Díky vlastnímu poznávání jsou jejich vědomosti, schopnost správně rozhodovat i morální postoje stabilnější, pro jejich budoucí život přínosnější. Je více než pravděpodobné, že se díky aktivní výuce a výchově ve škole se začnou o společenské problémy více zajímat. Např. sami poznají, že indoktrinace není objektivní, že chování některých zastupitelů není morální a naopak společnosti škodí, že někteří politici zneužívají historické události pro své vlastní kariérní a mocenské postavení, že neváhají podvádět jen kvůli svým sobeckým cílům a ostatní občané na ně nespravedlivě doplácí.

Jedním z nejdůležitějších témat ve výuce humanitních předmětů, a to ve všech demokratických zemích na světě, jsou **lidská práva**. Jejich studium, poznání jejich vývoje a jejich současný stav, pomáhá studentům pochopit a posoudit míru demokracie a svobody v jednotlivých zemích. Lidská práva a jejich realizace nejsou jen záležitostí lokální, omezenou na vlastní zemi, **jsou záležitostí globální**. Jejich stav závisí na **mezinárodním zájmu a spolupráci**. Boj za lidská práva nikdy nekončí. **Žádná společnost není ideální, v jejím vývoji je vždy skryto latentní nebezpečí změny k horšímu**. Proto by studenti měli poznat mechanismy takových negativních jevů jako jsou brutální perzekuce demokratické opozice, zločiny proti lidskosti, zneužívání pravomoci veřejného činitele a způsob likvidace občanské společnosti. Na základě vlastního studia by měli poznat i jevy omezené na „vlastní prostředí“, které rozvracejí svobodnou společnost a posilují nedůvěru občanů k demokratickému zřízení. Jsou to korupce, podvodné praktiky politiků a lobbistů, nepotismus a podvody na všech úrovních domácí politiky. Měli by se ve škole dovědět o činnosti **národních i mezinárodních institucí**, které se dodržováním lidských práv zabývají. Lidská práva, kdekoli na světě, jsou zárukou důstojného života jedince i celé společnosti. Jejich popření znamená konec humanity, degradaci jakékoliv společnosti. Ta se mění ve společnost egoistickou, ve které si lidé vzájemně nedůvěřují, mnozí hledají uspokojení v momentálním vlastním prospěchu na úkor ostatních. Tyto praktiky, jak ukazují dějiny, končívaly násilným konfliktem, zhroucením demokracie a nastolením totalitních režimů.

### **Porušování lidských práv v jedné zemi není omezeno jen na geografickou lokalitu.**

Vyvolává řadu negativních důsledků i v dalších zemích, zejména v sousedních. Kupř. masový příliv uprchlíků z Kuby a Haiti, kteří utíkali z humanitárních důvodů v 90. letech na Floridu, tu způsobil zvýšení sociálního napětí a nárůst nepřátelského rasismu vůči běžencům. Velké počty imigrantů z jiných zemí, zvláště pokud jsou chudí a negramotní, kladou značné nároky na jejich finanční zabezpečení, zvyšují výdaje hostitelského státu na školství, zdravotnictví a na bydlení nově příchozích. Masová imigrace mění zaměstnaneckou politiku, imigranti proto vyvolávají nevraživost domácích obyvatel, kteří se obávají o zaměstnání. Uprchlíci si však svoji zoufalou situaci nezavinili, jsou doma pronásledováni, jde jim často o pouhé přežití. Proto je třeba sledovat a **chránit lidská práva v mezinárodním měřítku**.

### **Lidská práva a společnost**

„Svět je paradoxní“, na jedné straně existují vyspělé technologie, na straně druhé pokračují lokální válečné konflikty, ve světě se šíří chudoba, mizí tradiční energetické zdroje, množí se projevy mezinárodního terorismu. To všechno jsou jevy, které potenciálně i de facto ohrožují lidská práva kdekoli na světě. Proto jsou učitelé společenských předmětů odpovědní, už z podstaty svého vzdělání, studentům pomáhat v orientaci a řešení aktuálních spletitých společenských jevů, hrozby do budoucnosti. Výuka humanitních předmětů by měla směřovat k tomu, aby si budoucí občané uvědomili, že jsou do určité míry **odpovědní za respektování lidských práv**, a to i ve svém běžném životě. Setkávají se s týráním dětí, domácím násilím, neúctou ke starším lidem. Lidská práva však nelze ve škole učit pomocí tradičních autoritativních metod založených jen na rétorice učitele. Výuka lidských práv je také spjata s empatií a porozuměním každého studenta, která se týká nešťastného osudu některých

jedinců i skupin lidí. Proto by výuka o lidských právech měla být postavena na přímém prožitku, např. simulaci, diskuzi nebo výuce pomocí příkladů.

**Model demokratické výuky** jakéhokoliv tématu založen na důkladné znalosti historických a sociologických souvislostí studovaného jevu. Např. kontroverzní a dosud živě diskutované svržení atomové bomby na Hirošimu nelze kriticky a objektivně vyhodnotit, aniž by si studenti prostudovali závěrečné fáze války v Tichomoří, situaci japonské vlády podřízené militantním generálům, tehdejší omezené znalosti o zbraních hromadného ničení a proces rozhodování americké vlády. Součástí objektivního posouzení této stále aktuální a diskutované historické události jsou následky atomového zásahu a tisíce obětí z řad civilního obyvatelstva. Důkladná a **všestranná znalost problému** je předpokladem pro jeho kritické posouzení a objektivní rozhodování. Dnešní diskuze na internetu o událostech novodobých dějin svědčí o opaku. Je patrné, že znalosti diskutujících o událostech historie po roce 1945 jsou většinou minimální, jejich závěry jsou založeny na osobních emocích nikoliv na vědomostech o dobové situaci. Bombardování Drážďan a další válečné události jsou účelově zpolitizovány neonacisty. Argumentačně chybné diskuze bez náležitých vědomostí o historických souvislostech se vedou i o řadě dalších společenských tématech, a to nejen na internetu. Proto by se měl budoucí občan ve škole dovědět, že pokud se hodlá k problému objektivně vyjadřovat, musí jej předem prostudovat, tj. nepodléhat bezhlavě stereotypům nebo mínění tzv. „většiny“. Proto je zapotřebí nezavírat oči ani nad negativními jevy, které ve společnosti existují, např. imigrace, protože menší problémy mohou dospět do stádia katastrofy, je třeba je řešit včas.

#### **Výuka lidských práv a škola**

Tematika lidských práv a lidské důstojnosti je **integrální součástí učiva ve všech humanitních předmětech**. Výuka lidských práv není omezena věkem, i mladší žáci mohou aktivně spolupracovat na řešení „malých“ konfliktů, jako je kupř. hrubé chování ke spolužákovi. Během dalšího učení studenti pracují na náročnějších tématech, jako je např. postavení žen, starších lidí nebo etnických skupin ve společnosti. V předmětu dějepis mohou poznávat a posuzovat historické dokumenty, které jsou spjaty s historickým vývojem lidských práv a občanské společnosti. Poznávají příklady z dějin zemí, kde byla v minulosti lidská práva potlačena. Mohou srovnávat s dnešním stavem ve světě.. Výuka o lidských právech by měla obsáhnout i širší a globální dimenze. Škola by měla žákům **přiblížit stav lidských práv v Evropě i na jiných kontinentech**. Tím poznají, že i v jiných státech existují analogické problémy, že konflikty na druhém konci světa mohou zvrátit dosavadní vývoj v jejich vlastní zemi, např. potlačování lidských práv zvyšuje počet uprchlíků. Mezi „**citlivá**“ **témata** patří kupř. feminismus. Téma, které se v naší běžné výuce příliš často neobjevuje. Česká společnost většinou považuje feministické názory za „zviditelnění“ a výmysly výstředních intelektuálů, které jsou odtrženy od reality. Je pravda, že „hlásání totálního nepřátelství vůči mužům za každou cenu“ z úst radikálních feministek nepřiznivý dojem z feminismu posiluje. Ve Spojených státech proto dostaly tyto „bojovnice za ženská práva“ název „Nazi feminists“. Jejich projevy jsou typickou indoktrinací a projevem intolerance. Feminismus je však původně evropským společenským hnutím. V 19. století, byl integrální součástí boje za všeobecná lidská práva. Studium postavení žen v minulosti ukazuje v jakém ponížení musely ženy jakéhokoliv věku, někdy i společenského statutu žít. I dnes jsou zděděné stereotypy chování k ženám a jejich marginalizace ve svých důsledcích pro společnost škodlivé. Rovnocenné postavení mužů a žen a jejich vzájemná spolupráce přináší pro společnost větší prospěch než uměle vyvolávané spory. **Feminismus nebyl v dějinách náhodným jevem**, jeho výchozím bodem se stalo celoevropské úsilí o důstojný život každého člověka, včetně žen. Kromě příkladů z historie je možné poukázat ve výuce o lidských právech na současné postavení žen v jiných zemích. Jejich životní osudy jsou mnohonásobně

horší, tragické, než bylo postavení žen i v evropské minulosti. Příklady diskriminace žen v některých zemích jsou natolik kruté, že si mládež při jejich studiu uvědomí, že feminismus není ideologií jen bojechtivých fanaticek. Je ve své podstatě hnutím, které usiluje o humánní principy v chování celé společnosti.

Pokročili studenti mohou studovat a srovnávat současný i minulý vývoj lidských práv v různých částech světa, např. v současných afrických zemích nebo muslimských komunitách. Vyhodnocují, jakým způsobem se na nich podílí politické a režimy a legislativa. Mohou analyzovat např. problémy novodobého otroctví, otrockou práci dětí, stav lidských práv v teroristických náboženských uskupeních, kmenové války v Africe, potlačování náboženských i lidských práv křesťanů a jiných minoritních náboženství v mimoevropských oblastech. Každé nově narozené dítě ve světě má nárok na důstojný život. Bez lidských práv a právního státu by společnost zdegenerovala, klesla na úroveň vzájemně nenávistného chování ve smyslu „člověk člověku vlkem“. **Lidská práva a jejich dodržování určují kvalitu života jedince i společnosti**, jsou předpokladem pro vytváření nových a pozitivních hodnot, vědeckých, technických nebo kulturních. V první řadě to musí být škola ve které začíná cesta k poznání a k **praktické aplikaci lidských práv**. Tady se budoucí občan učí, jakým způsobem se má chovat k ostatním, jak se může podílet na veřejném životě. Ve škole začíná cesta k pochopení úlohy lidských práv nejdříve doma, následně v mezinárodních rozměrech.

### Politika ve výuce?

*Co se týká všech, mohou řešit jen všichni.*

*F. Dürrenmatt*

Je poměrně známou skutečností, že „politika“ mládež, a nejen naši, příliš nezajímá. Zjišťují to opakovaně nejrůznější výzkumy veřejného mínění, v českém prostředí i v jiných evropských zemích. Intenzivnější zájem a znalosti o politickém dění projevují studenti na akademicky zaměřených školách, u nás studenti gymnázií a vysokých škol. Politická ignorance studentů jiných středních školách je alarmující, i když je pochopitelné, že dotyčná věková skupina má spíše „jiné zájmy“. U našich středoškoláků se navíc udržuje názor, který reflektuje i rozšířené mínění v naší veřejnosti. Mají dojem, že se politici přizpůsobují machinacím lobbystických šíbrů v zákulisí na které běžný občan nestačí. Domnívají se, že nemohou nic změnit a na politiku „rezignují“. Stav české politiky, chování některých jejích aktérů, netrestaná korupce tento názor mezi mládeží posiluje. K politickému „analfabetismu“ přispívá velkou měrou i neznalost historických událostí z našich i jiných dějin a působení některých médií s infantilními programy, které mladé diváky „akčností“ přitahují. Kvalitní **výuka humanitních předmětů nepochybně staví základy i pro uvažování o současných společenských jevech**. Studenti však nejenže většinu namemorovaného učiva ze školního dějepisu zapomenou, ale nedovedou vědomosti ze školy na současné události aplikovat. Velkému počtu středoškoláků dnes chybí zájem hodnotné četby. Výchova k demokratickému občanství v jiných společenskovědních předmětech je z valné části omezena na popisný způsob, prezentaci politických nebo filosofických teorií, popisu státních institucí, legislativy a orgánů státní správy. Zřetelně chybí aktivní výuka cílená na výchovu k demokratickému občanství.

V současné politologii se prosazuje směr nazývaný post-behavioralismus. Věnuje pozornost zvláště výzkumu novodobých politických a sociálních problémů. Politologové v demokratických zemích usilují o jejich kritickou analýzu a možné řešení současných problémů s cílem zlepšit **podmínky pro důstojný lidský život ve svobodné demokratické společnosti**. Na rozdíl od přesně definovaných normativních politologických teorií se jeví tato koncepce jako vágní, kombinuje se v ní více společenskovědních disciplin. Do naší školní výuky humanitních předmětů, kde zatím příliš mezioborových souvislostí není a předměty se vyučují víceméně izolovaně, se obtížně aktivní výchova integruje. Navíc se musí témata

z politiky didakticky zpracovávat. To je asi také jedním z důvodů, že se prakticky zaměřená výchova k občanství, včetně politických témat, do školní výuky zařazují málokdy. **Politická gramotnost** se sice deklaruje ve školských kurikulech a studijních programech vysokých škol, ale v přípravě učitelů společenských věd se politická témata pojednávají spíše tradičním popisným způsobem. Praktický výcvik v didaktice humanitních předmětů na VŠ je příliš krátký a absolventi učitelství nemají možnost si osvojit příslušné dovednosti, „řemeslo“, které by jim v jejich povolání pomohly. Výchova k demokratickému občanství prostřednictvím politických témat, zejména ve výuce tzv. „neutrální“ historie, se stává okrajovou záležitostí.

Jedním z cílů politických studií v demokratických režimech je „reflexivní“ vlastenectví. Vlastenectví, založené na kladném vztahu k národu a k rodné zemi, avšak nechybí v něm **kritický postoj k dění ve vlastní zemi**. Je to vlastenectví, které není poznamenáno šovinismem a primitivní nenávisť vůči jiným národům, ponejvíce k národům sousedním nebo k evropským institucím. Je to vlastenectví, které si je vědomo vlastní ceny a důstojnosti. Nepotřebuje lásku k vlasti dokazovat tím, že okázalým a nekritickým způsobem vychvaluje klady vlastního národa, kdežto jiné národy nebo EU, jsou „naši nepřátelé“. Takové stereotypy, připomínající nekritické národovectví 19. století a propagandu z dob komunismu, včetně „obranu národních zájmů“, které jsou v rozporu s ideály demokracie. V některých, dokonce i v evropských, státech prohlašujících se za demokratické, stále intolerní koncepce výuky z 19. století dodnes přetrvávají. „Kritické vlastenectví“ není v našich zemích novinkou, pojednává o něm už T.G. Masaryk ve svých úvahách o demokracii, jeho stále aktuální úvahy o demokracii by neměly ve výuce na českých školách chybět.

Vychovávat a vzdělávat občana, kriticky uvažujícího vlastence v duchu Karla Havlíčka Borovského a T.G. Masaryka, neznamená jen teoreticky hlásat ideály demokracie a svobodu jednotlivce, ale seznamovat studenty s realitou a s chybami, které se vyskytují v národní minulosti i v současnosti každého národa. Výuka **politických témat, kriticky a objektivně hodnocených**, je ve výchově k občanství stejně důležitá jako víra v humanitní masarykovské ideály. Tvoří základ k **celoživotnímu politickému vzdělávání**. Neměl by jim chybět **evropský a globální rozměr**. Studenti si musí být vědomi, že závažná témata jako jsou klonování, genetické inženýrství nebo terorismus nejsou záležitostmi jen jejich vlastního národa, že je zapotřebí při řešení složitých etických, vojenských nebo ekologických problémů **mezinárodní spolupráce**.

Tradiční normativní výuka politické vědy se zaměřuje většinou na popis: charakteristiky a programy politických stran, politickou legislativu, ideálního demokratického státu versus státu totalitního. Výuka je proto založena na prezentaci informací a memorování, aniž by se studenti učili politicky uvažovat. Normativní popisná výuka zahrnuje popisy politických funkcí, povinnosti ministrů, komor parlamentu, atp. Neposkytuje studentům dostatečný vhled do reálného politického dění a fungování státní správy. Aby studenti porozuměli např. způsobu, jakým se prosazují parlamentu zákony, nestačí, aby se teoreticky učili o ústavních procesech. Musí také poznat funkci „skrytých hráčů“, jako jsou nátlakové skupiny, korupční a manipulativní techniky politiků, jejichž cílem je ovlivnit veřejné mínění ve svůj prospěch, ať už na úrovni státní nebo místní.

Zákulisní politické praktiky většinou naši občané příliš neznají. Nerozumí jim, protože o nich nikdy, ani ve škole, neslyšeli. Ale tyto, pro svobodnou společnost nebezpečné rozkladné, jevy v politice existují a existovat budou. Proto se musí studenti o nich už ve škole dovědět, poznat jejich nebezpečnou úlohu a rozkladný vliv na stav ekonomiky a politiky na současný i

budoucí vývoj. Porozumí, proč je třeba sledovat chování a jednání jednotlivých politiků a politických stran. Jen na základě **objektivního a analytického poznání** mohou občané hodnotit reálný stav politického života v zemi. Studenti se musí už ve škole dovědět, jak se ve spleť „politické džungli“ orientovat. Je na učitelích, aby během výuky studentům pomáhali, aby se už ve výuce prakticky aplikovaly vědomosti včetně obrany proti škodlivým jevům ve společnosti. Studenti si musí být vědomi, že politický život v denní realitě není a nikdy nebude ideální, ale musí být nasměrován k ideálu demokracie a k důstojnému životu lidí ve společnosti.

Pouhá **rétorika je ve výuce málo efektivní**, je třeba, aby se výuce studenti, a to na konkrétních příkladech z minulosti a přítomnosti, postupně naučili jak **kriticky a logicky vyhodnocovat nejrůznější politické situace a posuzovat jednání politiků**. Výstupy z aktivizující výuky jsou kvalitnější, pokud studenti řeší konkrétní „politický problém“. Témat existuje bezpočet: např. mohou analyzovat metody a cíle propagandy v totalitních režimech, vliv lživé komerční reklamy na zákazníky, porovnat ideály demokracie a její největší nedostatky v soudobé společnosti. Uvědomí si na základě komparace principy skutečné demokracie versus pseudo-demokracie.

Jako příklad zařazují ukázkou z kurikula pro politická studia v anglicky mluvících zemích, kde je politická věda nejvíce v evropských zemích ve školách, zejména středních, zastoupena. Kurikula jsou zpracována v podobě cílených otázek. Tato zkrácená ukáзка kurikul je určena pro vyšší třídy základních škol:

- Co je to vláda, co by měla dělat? Jaká je role občanů v naší demokracii? Popište základy našeho politického systému. Jaký je vztah mezi naší zemí a Evropskou Unií? Co je to svoboda národa a jednotlivce, proč je nutné je bránit?

Ve vyšších ročnících střední školy se mohou do výuky začlenit složitější myšlenkové postupy včetně náročného **intelektuální generalizace**. Např. studenti mohou posoudit a srovnat dva návrhy zákona ke stejnému problému, mohou navrhnout i zákon vlastní. To znamená, že student musí podrobně prostudovat problematiku, ke které se zákon vztahuje, případně historický vývoj určité legislativy, najít analogie v jiných evropských zemích. V zahraniční politice státu mohou pokročilejší studenti studovat její nedávný historický vývoj a analyzovat výsledky a jejich vliv na naši současnost. Na základě vlastního studia mohou navrhnout alternativy vývoje zahraniční politiky v budoucnu. Jako budoucí občané Evropy (světa) je potřebné, aby dovedli analyzovat i politický vývoj i v jiných zemích, tj. především na základě studia historie a současného stavu země se pokusili dedukovat jejich pravděpodobný vývoj a budoucí perspektivy. Z výchozího „empirického výzkumu“ se studenti učí rozvíjet teoretické odhady a hypotézy, což už je náročný způsob **logického myšlení**. Jinými slovy: učí se **strategiím intelektuální generalizace**. Normativní přístup, tj. především prezentace spojená s paměťovým učením je však v některých případech ve výuce „politiky“ nutný. Jsou to zvláště znalosti základních občanských práv a povinností a alespoň základní vědomosti občanské legislativy. Jsou předpokladem úspěšného občanského života ve svobodné občanské společnosti, jsou „násobilkou“ otevřené společnosti. Občan se bez znalosti takových základních zákonů v praktickém životě obtížně orientuje. Tvoří primární strukturu veřejného i soukromého života, každý občan musí zákony respektovat. Už mladší žáci by měli zdůvodnit, proč existují zákony a proč je nutné je respektovat.

**Politická věda není jen pro pokročilejší studenty**. Naopak, měla by vstoupit do výuky, v didakticky přiměřené podobě, už mladším školním věku. První kroky k politické gramotnosti ve škole by měli pod vedením učitele směřovat k vyššímu stupni politické gramotnosti občana. Nahodilé „politické téma“, navíc bez logicky řízené diskuze a argumentace, tj. bez náležité didaktické přípravy, má pro život budoucího občana jen malý

význam. Výsledek nepřipravené výuky může být v tomto případě i kontraproduktivní. Může se zvrátit v nezáměr studentů o politiku nebo v horším případě v indoktrinaci ve formě „vzdoru“ nebo „provokace“. Mladí lidé, kteří nemají životní zkušenosti ani potřebné vědomosti, inklinují k radikálním názorům poměrně snadno. Tvůrci kurikul, pedagogické instituce a učitelé by měli proto přemýšlet o konkrétní koncepci politických studií tak, aby se vytvořil systematický celek, v němž by jednotlivá témata na sebe v průběhu školní docházky navazovala tak, aby si absolventi osvojili základy **politické gramotnosti**. Kriticky uvažující občané, kteří dovedou samostatně rozhodovat a aktivně vstoupit do politického dění jsou jistou zárukou, že nepodlehnu snadno extrémistickým proudům ve společnosti. Nebudou politicky bezradní a natolik naivní, aby slepě důvěřovali všem politickým praktikám, indoktrinaci a populistické rétorice.

### **Výuka „senzitivní“ historie a multikulturní společnost.**

*Dějiny nejsou jen dějinami velkých činů a velkých lidí, ale i lidské hlouposti. J. Čapek*  
Výuka dějepisu získává v současnosti novou **specifickou úlohu**. Jedním z problémů, se kterým se učitelé předmětu setkávají, je názor, že je to obor zaměřený do minulosti, obsahuje frustrující témata, na které je lépe zapomenout a udělat známou „tlustou čáru“. Ta však neexistuje a nikdy existovat nebude. Události z minulosti přesahují do současnosti a budou přesahovat i do budoucna. Proto by si každý učitel dějepisu měl být vědom výchovného významu svého předmětu a svojí signifikantní úlohy ve výchově budoucích občanů. Postavení učitele dějepisu a význam předmětu pro **výchovu k občanství** je dnes v centru pozornosti světových i evropských mezinárodních vzdělávacích organizací. V demokratických zemích, kde se ve vývoji po roce 1945 formovaly **multikulturní společnosti**, význam výuky historie v občanství v současné době narůstá. V multikulturní společnosti, kde koexistují četné minority, se mění pojetí i obsah **národní identity**. Rozsáhlá diskuze o **občanství v multikulturní společnosti** probíhá ve Velké Británii. Zúčastňují se jí stovky učitelů ze všech stupňů škol. Z diskuze vyplývá, že je potřebné do pre-graduální přípravy a do dalšího vzdělávání učitelů zařadit i přípravu učitelů na téma „jak učit o prevenci konfliktu“, případně možnosti jeho nenásilného řešení. Četní odborníci doporučují, aby se v příprava učitelů rozšířila o pedagogickou psychologii jenž by pomohla učitelům překonávat problémy v multi-etnických předměstích a regionech. Současná školní praxe v západoevropských zemích ukazuje, že výuce dějepisu mohou významně pomoci i jiné humanitní obory. .

Dějepis se svým specifickým obsahem odlišuje od ostatních humanitních předmětů. Přináší **poznání emotivních témat** z minulosti, která působí i na život dnešních generací. Je předmětem, který nemá, ani nemůže, uhýbat před kontroverzí, protože konflikty jsou součástí dějin lidstva od samého počátku, stejně jako v konkrétním osudu jedince. Výuka předmětu je konfrontována s rozporuplnými názory a mylnými stereotypy generačně zděděnými z minulosti. Díky dosavadní koncepci výuky převládá mezi mnoha lidmi názor, že je dějepis „vyprávěním“, „osvětou“, souhrnem dat a událostí. Pojetí výuky předmětu je ale společensky velmi významné. Dodnes se vedou ve veřejnosti názorové spory o citlivá témata z minulosti, jako jsou kupř. kolaborace s nacistickým nebo komunistickým režimem, zločiny proti lidskosti v bývalé Jugoslávii, kolonialismus v dřívějších koloniálních zemích, o formách a důsledcích novodobého terorismu. Objevují se správné, ale chybné analogie mezi minulostí a současností, řeší se morální dilemata, na která by mnohé národy rády zapomněly. Proto se o nich příliš ve výuce dějepisu některých zemí nemluví nebo je výklad historických událostí manipulován podle momentálních politických potřeb. **Minulost je více spjata se současností** než je na první pohled patrné. Mnozí vzdělanci považují účelovou výuku dějepisu za nebezpečnější než sud střelného prachu a dokazují své tvrzení na způsobu výuky předmětu v totalitních a šovinistických režimech. Pokud je však výuka historie ve škole kvalitní,



pomáhá mladým lidem čelit problémům a obavám z budoucnosti. Díky důkladnému poznání minulosti mohou budoucí občané multikulturního státu kriticky a objektivně posuzovat současné události, řešit současné i budoucí rozepře objektivně a bez přehnaných emocí.

Studium historie bývá traumatizující, zvláště pokud se jedná o události, jež jsou poznamenány nespravedlností, násilím, krveprolitím, okupací země způsobené častokrát lživými předsudky, kupř. rasová teorie v hitlerovském Německu nebo „třídní nepřítel“ v sovětské doktríně. . V každé zemi se dnes objevují citlivá témata, která mají **kořeny v její minulosti** . Ve Velké Británii je to otázka terorismu a Severního Irska, ve Španělsku baskická otázka, v České republice odsun německého obyvatelstva, rozpad Československa. I v historické vědě zůstávají v citlivých tématech z národních dějin mnohé otázky nezodpovězeny. Proto jsou taková témata náročnější i ve výuce školního předmětu. Dodnes existují dvě verze irské historie, protestantská versus katolická, které jsou vůči sobě interpretovány v protikladu. Vyostřená situace ve výuce historie existuje ve státech bývalé Jugoslávie, kde je dnes interpretace historických událostí na Balkáně navzájem mezi jednotlivými národy stále nepřátelská, přestože obyvatelé všech států nesmírně utrpěli v několikaleté válce po rozpadu federace. Problémem ve výuce dějepisu, který souvisí s válkami v 90. letech na Balkáně, je doposud interpretace historie v jednotlivých balkánských zemích, koncipovaná v podstatě jako dominance islámské Osmanské říše versus podmaněné křesťanské národy. I tzv. „stará historie“ Balkánu, ideologický podklad pro války 90. let 20. století, má i dnes stále na v balkánských zemích emotivní odezvu jak ve veřejném mínění, tak ve školní výuce. Dosud existuje v jednotlivých zemích rozdílná interpretace národní historie, kde se stejné historické události vysvětlují studentům s ideologickým záměrem „naš spravedlivý národ trpěl pod příkořím nepřátel“, většinou pod „útlakem“ sousedních států. Viditelným výsledkem politické účelové interpretace historických událostí je dodnes rozdělený Kypr nebo trvalé napětí mezi Bulhary a Turky.

V dnešní **multikulturní společnosti** se výuka komplikuje tím, že školu navštěvují příslušníci minoritních skupin, jejichž kořeny tkví i na jiných kontinentech než je Evropa. Je proto obtížné učit o izraelsko-palestinském konfliktu v prostředí, kde vedle neznalosti historických událostí, existují **předsudky a stereotypy**, které si studenti přinášejí z domova a ze svého kulturního prostředí. Příkladem střetů, a to i ve výuce dějin, je konfliktní Blízký východ. Tady mají Arabové obavy z izraelské imigrace a expanze. Izraelci, po traumatických zkušenostech ze šoa a poválečného vývoje nového židovského státu, předpokládají, že se musí v neustálém ohrožení preventivně bránit. Podobně všichni obyvatelé ve Spojených státech, včetně mládeže, jsou zasaženi traumatem z 11. září 2001. V některých mimoevropských zemích dokonce hrozí učitelům dějepisu reálné fyzické napadení a politická perzekuce, pokud neučí podle v zemi převládajících, fanatických a překroucených, ideologií. Příkladem může být téma tak staré jako jsou křížové výpravy a způsob jejich výuky v některých muslimských zemích.

Politické zneužití historie, simplicistní teorie a zděděné stereotypy, se v indoktrinovaném prostředí stávají explozivními. Představují neurčitou hrozbu do budoucna. Je v nich neustále skryt **latentní konflikt**, který může kdykoliv explodovat v jakékoliv podobě. Začíná třeba pranicí mezi spolužáky ve škole, která přeroste do pouličních rvaček. Z tohoto důvodu je úloha učitelů dějepisu a výuka předmětu pro multikulturní společenství tak významná. **Výuka předmětu by měla hrozící konflikty preventivně předcházet**. Učitelé se nemohou kontroverzním tématům ve výuce vyhýbat. Naopak, **absence výuky o konfliktu posiluje tendence vedoucí ke střetu**. Je nesporné, že výuka o konfliktu je ve školním multikulturním prostředí obtížnější než neutrální hlásání přehledu historických událostí. V některých

evropských zemích se řada učitelů obává učit o dějinách islámských zemí, nebo o dějinách kolonialismu. Raději si vybírají taková témata, která nejsou v multikulturním prostředí kontroverzní. Věnují historii zemí, které jsou historicky a zeměpisně vzdálené, což je pro učitele bezpečnější, ale prevenci současných konfliktů výuka nepomůže.

Didaktici dějepisu dnes pracují na řadě alternativ výuky. Pracují na strategiích jak ve výuce „kontroverzního“ tématu postupovat. Všeobecně platí, že učitel vede studenty především k **důkladnému porozumění** příčin historických událostí. Musí si získat důvěru studentů svojí **nestranností a objektivními argumenty**, které vyplývají z analýzy příčin historických událostí a jejich následků. Např. v otázce islámu uvedou učitelé jak stanovisko „západní“ tak „islámské“. Objektivně by se mělo učit v muslimských zemích ožehavé téma o středověkých křížových výpravách. Téma křížových výprav, které nijak na dnešní Evropany emotivně nepůsobí, je v některých islámských zemích politicky zneužíváno k manipulaci mládeže. Výuka o konfliktu v multikulturním prostředí vyžaduje, aby na ni byl učitel důkladně odborně připraven, tj. jak v historické vědě tak i didakticky. Nestačí o tématu jen přednášet. Hlavní zásadou je, aby studenti z rozdílných kulturních etnik na základě vlastního studia a poznání **pochopili a porozuměli rozdílným stanoviskům** účastníků minulých dějů.. Poznali historické souvislosti a duchovní atmosféru doby, naprosto rozdílných od naší současnosti. Studenti mohou navrhnout alternativy, tj. jakým smírným způsobem by se mohl zděděný současný konflikt řešit do budoucna.

Výuka o konkrétních citlivých tématech, která jsou v každé zemi jiná, přesto obecně podobná, se dnes stává v demokratických společnostech nutností. Výchova ke snášenlivosti se stala primárním tématem evropských i světových organizací, zejména Rady Evropy a OSN. Učitel dějepisu ve výuce o minulosti bere na sebe riziko této „kontroverzní“ výuky. Ale může minulý nebo současný střet ve společnosti objasnit a následně i výchovně využít k výchově ke smíru. Úvodem do výuky je poznání, že je minulost **diverzifikovaná**. Liší se od naší současnosti. Studenti si často představují minulost jednoduše, jako „primitivnější“ předobraz naší současnosti. Proto by měli ve škole poznat, že každá společnost v minulosti žila ve svém jedinečném a neopakovatelném historickém kontextu. Měli by si uvědomit, že minulost a její konflikty nelze přejímat nekriticky do současnosti. Naopak, nesmyslně pokračující konflikty, převzaté z minulosti, soužití lidí v dnešní společnosti poškozují. Tzv. „historické argumenty a historické právo“ jsou často ideologicky zneužívány. Současná generace by měly hledat cestu ke spolupráci, pokud nechtějí, aby se historie „opakovala“, dnes už však se sebezničujícím výsledkem. V současné době převažuje v odborných diskuzích o výuce konfliktu témata novodobého terorismu a extremismu, hrozba do budoucna.

Minulost však nebyla jen sledem opakujících se krveprolití, střetů a válek. Existovala i dlouhá období smíru a spolupráce. Studenti mají poznat v dějinách obojí, příklady zlé i dobré. Na základě vlastního studia a poznání mají dospět k názoru, že období vzájemné tolerance a spolupráce jsou pro všechny lidi přínosnější než opakující se nepřátelství. **Dobré příklady z dějin tolerantního soužití** jsou pro mládež zvláště potřebné, poskytují naději. I na Blízkém východě existovala období kdy Arabové, Židé i křesťané žili v poměrně rozumné a tolerantní multikulturní společnosti, která přinášela v soužití výhody, např. v ekonomice, ve srovnání s dobami neustále obnovovaných válek. Pro učitele humanitních předmětů a dějepisu UNESCO vydalo směrnice (guidelines), včetně názorných a konkrétních praktických příkladů výuky, které jsou publikovány pod názvem **Výchova k míru** a jsou dostupné na webových stránkách organizace. Textové materiály o výuce „citlivé“ historie jsou také zveřejněny na webových stránkách Rady Evropy a Euroclia, evropské asociace učitelů dějepisu.

## Nová role dějepisu v multikulturní evropské společnosti?

*Má-li demokracie nedostatky, musíme je překonávat, ale ne překonávat demokracii.*

*Tomáš. G. Masaryk*

Všechny humanitní předměty hrají ve školním vzdělávání významnou úlohu v předávání všelidských, tedy i demokratických hodnot. Ve výchově k občanství zaujímá ale **dějepis specifické postavení**, přestože je to předmět ve značném rozsahu naukový. Mnozí historici, ale i učitelé, trvají na výuce historie jako vědecké disciplíny. Obávají se, mnohdy oprávněně, ideologické a politické desinterpretace dějin. Ale historická věda transformovaná do výuky dějepisu, získává ve škole významné **výchovné dimenze**. V mnoha evropských školách, zvláště ve střední a východní Evropě, se však většinou výuka zaměřuje na osvojení znalostí, čímž se ve faktografické výuce dějepisu **demokratická výchova k občanství ztrácí**. To je problém, který se dnes řeší v mnoha evropských zemích, přestože kurikula dějepisu obsahují věty o výchově k občanství jako jeden z předních cílů výuky předmětu. Praxe ve škole je zcela opačná. Pod záminkou „vědecké neutrality“ se zachovává stereotyp faktografického dějepisu. Historické události a děje však obsahují silný a emotivní potenciál, vhodný pro výchovu morálních stanovisek a všelidských hodnot. Události z minulosti překračují hranice států a překonávají čas, ale záleží na školní výuce jak je výchovně zaměří. V horším případě k další eskalaci nenávisti, v lepším k demokratické toleranci.

Tradiční výuka historie sloužila jako zbraň, které se užívalo a užívá v konfliktu mezi národy nebo soupeřícími skupinami v zemi. Každá strana v konfliktu, národ či skupina obyvatel, si vytvořila vlastní interpretaci historických událostí. Velmi neblahou úlohu sehrála v moderním světě **média a jejich zpolitizovaná interpretace dějinných událostí**.

V dnešním globalizovaném světě hledají didaktici odpovědi na otázku nejen na „co má být obsahem“ výuky, ale také „jak učit“, tj. aby výuka integrovala výchovu a morální hodnoty. Vedle k větší vzájemnosti a vědomí odpovědnosti za stav občanské společnosti. Média mohou škole v tomto úsilí velmi pomáhat. Současné teorie výuky dějepisu kladou velký důraz na empatii, tj. pochopení stanoviska etnicky odlišných spoluobčanů nebo politiky jiných států. Trvalým problémem je i v dnešním světě fakt, že mnohé skupiny obyvatel vyznávají fanaticky násilí, programově odmítají akceptovat demokratické principy vzájemného soužití. Z preventivních důvodů proto hledají světové a evropské organizace nový přístup k výuce humanitních předmětů. Jejich přednostním cílem je **výchova k občanství, míru a stabilitě**. Zvláště Euroclio sleduje v četných výzkumech stav výuky dějepisu ve všech zemích kontinentu. Nejen **mezinárodní, ale také národní, instituce** věnují historii v poslední době mimořádnou pozornost, protože způsob její výuky je v soudobém multikulturním světě zvláště významný. Několikaleté výzkumy Euroclia potvrzují, že je výuka historie stále v mnoha zemích z velké míry zpolitizovaná. Vyučují se pořád „staré dobré“ dějiny, i když procento imigrantů v evropských zemích i ve školách narůstá a původní **národní identita** ztrácí své dřívější opory.

Západoevropské země s velkou imigrací, jako je Velká Británie, Holandsko nebo Francie, si musely přizpůsobit skutečnosti, že se etnické složení národní společnosti v letech po roce 1945 změnilo. Namísto tradičního faktografického dějepisu se do výuky předmětu proto integrují **ideály tolerance, vzájemného porozumění**. I Evropě poněkud vzdálenější Turecko začalo do výuky dějepisu zavádět některé prvky humanismu a demokratického občanství. Přes veškeré změny v současné výuce existují stále země a školy, a to i v Evropě, které těmto reformním krokům „nepodlehly“. Například židovské minority jakoby v dějinách mnoha evropských zemí neexistovaly až do období šoa. Francouzská historie a její výuka je dodnes spíše přehledem francouzské politické historie, na školách četní učitelé „francouzskou“ tradiční vlastenecky hrdou národní výuku stále preferují. Ale stále častěji se hovoří a

diskutuje o změně tradičního pojetí. Ženy nebo Rómové nejsou ve výuce historie mnoha zemí vůbec zmíněni. Některé země, jako jsou kupř. Lotyšsko nebo Rumunsko, problém svých minorit v dějinách vyřešily tím, že se publikovaly separované dějiny minorit, což je didaktiky kritizováno jako „izolacionismus“ od dějin země, pro mládež matoucí. V Litvě jsou tak odděleny od národní minulosti dějiny ruské a polské menšiny, které tu žily pospolu stovky let. Největšími změnami prošla didaktika předmětu ve Velké Británii, kde se nová kurikula a výchova k tolerantnímu občanství stala politickou nutností. Počet mladých imigrantů ve škole, kteří jsou původem z jiných kontinentů, z úplně odlišného sociálního prostředí a s jiným kulturním povědomím, každým rokem roste. Britská kurikula by se měla proto stát prvním krokem k vytvoření nové britské **občanské identity**. Je v nich zdůrazněno, že se ve výuce mají imigrační mládeži vytvořit takové podmínky, aby si vytvořila **kladný citový vztah k nové vlasti**. Výuka o britské minulosti s prvky tolerance a „větší objektivity“ má pomoci novým přistěhovalcům porozumět funkci historických institucí, kultuře a tradicím na britských ostrovech.

I když tvorba multikulturních kvalitních projektů a učebních materiálů, zaměřených na nově pojatou výuku, pokročila, stále je jich v některých zemích nedostatek. Multikulturní, multi-etnická a multi-náboženská koncepce výuky jsou v Evropě 21. století potřebné kvůli dnešní etnické struktuře mládeže. Projekty ideově podporují vzájemnou snášenlivost a pocit příslušnosti k nové vlasti. Mezinárodní **multikulturních projekty** byly realizovány s úspěchem na některých školách v Bulharsku, Rumunsku, Makedonii, Srbsku a Turecku. Jejich obsahem jsou v těchto zemích „citlivá témata“ související s posledními válkami na Balkáně, kupř. zločiny proti lidskosti, genocida, národní šovinismus a problémy náboženské intolerance. Realizace výuky v multikulturním duchu nebyla v těchto zemích vůbec jednoduchá. Základním nosným principem ve výuce se stal objektivní pohled na válečné události 90. let. Ve výuce se hovořilo otevřeně o všech historických událostech z novodobých balkánských dějin, včetně těch nepříjemných pro jedno či druhé balkánské etnikum. Praktická výuka ve zdejších školách ale ukázala, jak je obtížné překonávat zažitá stereotypy a vzájemné nepřátelství, a to nejen mezi žáky. Mnozí učitelé, ale i historici a politici, z těchto zemí nekriticky hájí „svou svatou pravdu a svůj národ“, tradiční interpretaci svých národních dějin.

Výsledky nedávných výzkumů v Kanadě, v Německu a Holandsku, které se zaměřily na téma: „Které historické jevy a události jsou pro studenty středních škol důležité?“ ukázaly, že většina dotazovaných studentů zvolila **období moderních a soudobých dějin**. Výzkumy na školách, ale i evidentní potřeba nových kurikul a obsahu výuky, vyvolaly trvalou diskuzi o postavení dějepisu ve škole a jeho roli v multikulturních zemích. „Požadavkům doby“ vycházejí vstříc projekty Rady Evropy, kupř. publikace „Výuka evropských dějin 20. století“, 2008, jejíž autorem je významný britský historik a didaktik Robert Stradling. V jeho komparativní studii o výuce 20. století v Evropě jsou navržena **nová témata** pro výuku tohoto období, např. urbanizace, migrace obyvatel, změna postavení žen, etnické konflikty, totalitní a demokratické politické systémy. Rada Evropy plánuje a realizuje nové projekty, např. „Pomoc učitelům dějepisu ve výuce o evropském dědictví“. Narůstá význam výuky historie v dnešním „multikulturním světě“, **zvyšuje se i odpovědnost učitelů za výuku předmětu**. Výuka spojená s výchovou k tolerantnímu občanství klade na odbornost, včetně didaktické a psychologické přípravy, vysoké nároky. Práce všech učitelů je svým způsobem nejen „řemeslem“, které popularizuje vědu, je to především dovednost „jak transformovat intelektuální poznání“ do výchovy. Proto dnes význam didaktického pojetí výuky narůstá.

### **Existuje „objektivní“ historie?**

Snahou historiků, seriózních médií a publicistů je dosáhnout co **nejvyšší objektivity ve výzkumu a interpretaci** historického nebo současného dění. Jejich chvályhodné úsilí je však

do jisté míry iluzorní. Absolutní objektivitu v hodnocení společenských událostí není možné dosáhnout. Historici jsou kupř.více či méně limitováni počtem a věrohodností dostupných pramenů, svým subjektivním založením a dobou, ve které žijí. Posoudit absolutně objektivně současné dění je dokonce ještě komplikovanější, protože málo známe „skryté jevy“ ve společnosti“. Můžeme pouze odhadovat možné vývojové trendy. Tím však není řečeno, že by historici, novináři i učitelé o objektivitu neměli usilovat, naopak. O „**relativní pravdě**“ v hodnocení společenských jevů by měli také vědět studenti, aby jim porozuměli a dovedli historické dění kvalifikovaněji posuzovat. Věta historie je „učitelkou života“ je platná v každé době, i v té naší. Proto by si měli vzdělavatelé a veřejně činné osoby, tj. učitelé, novináři a zejména politici uvědomovat, že jejich vystupování, písemné a ústní projevy, včetně osobního chování, jsou **vzorcem chování pro veřejnost a zvláště mládež**, někdy pozitivní, ale často i vysoce negativní. Historie existuje sice jen jedna, ale události z minulosti a současnosti jsou různě interpretovány. Ilustruje desinterpretaci chování šovinistických vůdců nebo působení extrémistických ideologů na masu lidí. Pro otevřenou a svobodnou společnost je neméně nebezpečný skrytý populismus, neviditelná korupce, málo politicky erudovaných, ale domýšlivých politiků, jejichž nabubřelé chování a jednání mladou generaci znechucuje. Účelové nebo dlouhodobé **zneužívání, dokonce neznalost, historických událostí i negativní osobní příklady** v politice vedou nakonec k postupnému **úpadku morálky, celkové degradaci společnosti**. Ta zasahuje postupně i větší část populace, zejména ale málo zkušenou mládež. Demoralizace vede k postupnému rozkladu společnosti. Jak je známo z minulosti, prvotní příznaky se mohou stupňovat a eskalovat do nejrůznějších forem psychického i nakonec i fyzického násilí uplatňovaných politickým režimem. Provázejí lidstvo od pradávna, jsou latentně přítomny na každém kontinentu, skryté v ideologii extremistických skupin všeho druhu. Účelová interpretace minulosti je spojena také s osobními a skupinovými zájmy, krytými clonou politické rétoriky. Charakteristickým rysem negativního vývoje ve společnosti je způsob mluvy a obsah projevů politiků, tzv. „orwellovský“ jazyk. V jejich vystoupení se objevují neobvyklá slovní a větná spojení. Jazyk, pro který je typická přemíra nic neříkajících slov, „mlžení“, bombastické vychvalování sebe a své strany, nerealizovatelné sliby nebo dokonce nenávistné vyhrožování, např. médiím, lživé osobní osočování svého oponenta, „politikaření“ bez ohledu na veřejný zájem. Takový jazyk a rétorika jsou vždy podezřelé, jsou příznakem nebezpečných trendů ohrožující principy svobodné společnosti. Pro mládež však není dobrým příkladem ani skandální osobní život politika nebo jeho vulgarismy na veřejnosti, sprosté nadávky a gesta, kouření a alkoholismus.

V totalitních státech jsou pro násilnický režim typické: propaganda, slovní i fyzické útoky proti politickým oponentům a jejich kritikům, zastrašování obyvatelstva „nepřítelem“, sliby krásné budoucnosti, náboženský nebo jiný ideologický fanatismus. Podobným způsobem pracuje dnes i klamavá reklama a demagogičtí rétoři. Nejrůznější „vůdci“, používají k dosažení svých mocenských cílů všech působivých prostředků bez ohledu na jakoukoliv morální integritu. Existuje stále mnoho politiků, jimž je demokracie nebo „služba vlasti“ v podstatě lhostejná. Do jiné kategorie, ale se stejnými záměry, patří vůdci pravicových či levicových extrémistických skupin. Kritické posuzování současného dění občany je přesnější, pokud je založeno na **studiu minulosti**, na studiu „předchůdců“ takových současných politiků. Kvalitní **studium historie ve škole je obranou občana proti manipulaci** jakéhokoliv druhu. Pokud jsou studentům známy modelové situace z dějin, pochopí, že současné děje jsou jejich pozměněnými alternativami. Výuka historie, která **integruje výchovu** a zaměřuje se na morálku a humanitní hodnoty, znamená pro občanské vzdělání mnohem více než chronologický výčet historických událostí. Pro ilustraci uvádím stručné příklady z výuky:

***Příklad:** Seznamte se zneužitím svatováclavské tradice za okupace, uveďte příklady, kdy bylo jméno českého světce použito k manipulaci okupovaného obyvatelstva ve prospěch hitlerovského Německa. Uveďte analogické příklady, kdy byly naše novodobé dějiny zneužity pro politické účely.*

***Příklad:** Prostudujte životopis a politickou kariéru českého prezidenta Emila Háchy. Porovnejte jeho politické záměry v době Protektorátu a politickou realitu. Jaké jsou jeho politické klady a negativa?*

### **Co je historická generalizace?**

Na otázku existuje několik odpovědí a definic. Pro didaktické účely ve výuce dějepisu snad nejvíce platí: „**historické události a historický vývoj se řídí podle zákonů společenského vývoje**, podobně jako ve vědách přírodovědných, kde platí zákony přírody“. Četní „postmoderní“ filosofové i historici však s tímto pojetím polemizují. Pochybují o tom, že je možné jakékoliv historické události zobecnit, považují je za jedinečné a někteří filosofové dokonce za zcela náhodné. Tímto názorem je víceméně otřesena i víra ve spravedlnost a morální hodnoty. Podle těchto názorů jsou dějiny, potažmo i současnost, komplexem náhodných jevů. Pro výchovu mládeže k občanství je však **poznávání zákonitých vývojových směrů v historickém dění** a jejich komparace se současností potřebná. Pro studenty jsou dějiny, které „se opakují“, ale v jiném historickém kontextu“ srozumitelnější a výchovně působivější. Na základě empirických údajů vede výuka nejen k důkladnějšímu vhledu do minulosti, ale přispívá k rozvoji **intelektuální generalizace**. Ve výuce, která plní **výchovné záměry**, studenti zjistí, že ve společnosti, kde neplatí morální zásady, kde se nedá nikomu věřit, kde vládne náhoda, se všem žije velmi obtížně. V takové společnosti hrozí nebezpečí zvratu k diktatuře a ztráty individuální i národní svobody.

Spojení výuky a výchovy není ani nemůže být v souladu s tradičním chronologickým a popisným pojetím výuky dějepisu. V našich školách je „výchovný dějepis“, výuka, která akcentuje morální axiomy a poznání souvislostí, příležitostně aplikována v seminární výuce, v projektech a v jiné mimoškolní činnosti. V tomto typu seminární a projektové výuky je možné **propojit historii o s ostatními humanitními obory, minulost se současností**. Kvůli časové náročnosti tohoto způsobu výuky se doporučuje, aby na interdisciplinární výuce učitelé společenských oborů spolupracovali. Velkou pomocí v tematicky pojaté výuce jsou pro učitele pomocí odborně zpracované učební materiály nebo i texty, které propojují jednotlivé humanitní předměty a směřují ke komplexní výchově občanství.

### **Výuka v muzeu, v archivu a kulturních institucích**

***Demokracie bez veřejné informovanosti neexistuje a existovat nemůže. M. S. Gorbačov***  
Tradicí našich škol je jednou nebo dvakrát v roce navštívit muzeum, někdy i archiv a galerii. Studenti si s větším či menším zájmem prohlédnou vystavené exponáty, vyslechnou odbornou přednášku, čímž výuka skončí. Ale didaktikům a mnoha učitelům je známo, že vzdělávací a výchovný efekt bez **zpětné vazby** je většinou málo přínosný. Proto se učitelé, ale i pracovníci v archivu a muzeu výuku didakticky připravují. I v muzeu, relativně svobodnějším prostředí než je škola, má mít výuka svůj řád. To znamená, že učitel začíná motivačním úvodem, stanoví cíle, vypracuje logicky uspořádanou strukturu návštěvy, očekává konkrétní výstupy a vypracuje kritéria pro evaluaci. Kulturní instituce si dnes budují svá vzdělávací centra, kde vedle zdejších odborníků, pracují i zkušení pedagogové. Pracovníci z těchto center také navštěvují školy, kde ve spolupráci s učiteli připravují **vzdělávací programy** nebo spolupracují s nimi na dlouhodobějších projektech. Tímto způsobem se výuka s integrovanou výchovou významně zkvalitní. Kulturní památky jsou vynikajícím a přitažlivým prostředím pro výchovu k občanství, vlastenectví a k evropskému kulturnímu dědictví, k poznání člověka v běžných životních situacích.

**Inspirativní příklady ze zahraničí** jsou v Royal Army Museum v Londýně, kde se studenti seznamují s událostmi 1. světové války tím, že poznávají životy prostých vojáků v zákopech. Pročítají články v dobovém tisku, většinou s propagandistickým a oslavným obsahem. Srovnávají jejich obsah s obsahem realistických dopisů vojáků na frontě. Shlédnou dobové dokumenty, studují mapy a fotografie, prohlédnou si zbraně a vybavení zákopů. Osobní prožitek se násobí tím, že si mohou „zažít“ simulovaný pobyt, včetně dělostřelby, v zákopech 1. světové války. V témže muzeu mohou podobným způsobem poznat i válku druhou, včetně simulovaného náletu Luftwaffe na Londýn. Podobně jsou pro školy připraveny na výuku skanzeny na americkém Středozápadě, kde je ilustrován těžký život chudých přistěhovalců ze zámoří, jejich každodenní dřina a strádání. Ve Stockholmu se zachovaly zbytky nuzných dělnických kolonií z 19. století, kde studenti mohou zažít „na vlastní kůži“ několikadenní život v dělnické rodině z doby průmyslové revoluce. Musí nosit vodu, štípat dříví, jíst dobovou stravu. Prožívají a uvědomují si každodenní dřinu, realitu života dřívějších generací. V mnoha zemích existují projekty, kde mohou studenti žít několik hodin/dnů „v minulosti“, např. jako námořníci . na plachetnici Vassa ve Stockholmu, jako obyvatelé městeček Divokého západu, jde o srovnání filmového zpracování témat „divokého západu“ a historické reality, žijí jako chudí obyvatelé z vesnické chalupy. V amerických „living farms“ např. studenti stloukají máslo, zavařují ovoce a zeleninu, zpívají dobové písně a tančí ve stylu country. Studenti zvyklí na současný pohodlný život, jsou překvapeni úpornou fyzickou dřinou v minulosti. Před pobytem si neumí představit kolik času a námahy vyžadovalo obstarání základních životních potřeb. Přes omezení ve svém komfortu, jsou tyto projekty pro studenty hlubokým zážitkem, např. většina amerických středoškoláků v hodnotících dotaznících uvedla, že v minulosti byl sice život strastiplný, ale údajně podle nich zajímavější než dnes.

V Evropě existuje dosud ale řada muzeí, která mohou sloužit jako didakticky **záporné příklady**. Taková muzea slouží jen jako **památníky národní slávy**. Jejich uspořádání sbírek je poznamenáno nacionalistickou tradicí 19. století. Oslavují „vlastní národ“, který je celá staletí ohrožován „nepřátelskými“ sousedy. Návštěvníky víceméně dezinformují tím, že se tzv. „nepříjemná období“ z národních dějin vynechávají. Každý národ má ve své historii temnější období a zvláště mladí příslušníci národa by je měli poznat, poučit se o chybách ze minulosti jejich města, regionu i národa. V jiných muzeích panuje národní „izolovanost“, ve vystavovaných sbírkách chybí jakékoliv evropské dimenze, které formovaly jednotlivé evropské regiony. Z některých muzeí, podobně jako z jejich historie, vymizely ženy, jakoby dějiny patřily výhradně mužské populaci. V mnoha zemích jsou vzdělávací programy dílem obětavých jedinců z řad učitelů nebo pracovníků muzea, v jiných zemích je výuka v muzeích finančně, někdy velmi štědře, dotována státními institucemi nebo nadacemi, např. ve skandinávských zemích.

**Nová koncepte výuky v muzeích a kulturních institucích** se začala vytvářet od 60. let minulého století. Vědci a učitelé začali přemýšlet nad otázkami jako:

- jakým způsobem přiblížit mimoškolní vzdělávací instituce mládeži a učinit je pro mládež **přitažlivější**

- jaké **specifické cíle** sledovat při výuce v kulturních institucích

Postupně se v různých zemích vypracovaly principy a cíle výuky v **muzeu a archivu**. Platí i pro **prohlídku galerií, hradů a zámků**. Vedle možnosti **nového poznání** jsou kulturní instituce vhodné zejména pro rozvíjení **historické a umělecké představitosti a empatie**. Studenti poznávají život v minulosti „na vlastní oči“, „vžívají se“ nejen do všedního života, ale poznávají dobová omezení, např. život bez elektriky a tekoucí vody. Poznají lépe způsob uvažování a mentalitu lidí z předchozích generací. Nacházejí rozdíly, ale i mnoho společného

s lidmi z minulých generací, staletími prověřené morální hodnoty, které neztratily svoji platnost ani dnes. Muzea, zámky, galerie a archivy jsou institucemi, které vykazují nejlepší předpoklady pro rozvoj všech druhů intelektuální **představivosti**. Při výuce v těchto institucích je možné rozvíjet **kulturní povědomí**, kultivovat citlivější a vědomý **přístup k památkám a k umění**. Kulturní instituce mají k dispozici prostředky, které nejsou v běžné školní výuce dostupné. Známy nápis „nedotýkejte se exponátů“ je sice pochopitelný, ale zvláště mladší žáci jsou bytostně zvědaví. Proto se muzea snaží při výuce používat kopie artefaktů, aby přirozená zvědavost a zapojení smyslových vjemů požadovanou empatii navodily. Muzea, která v mladé generaci spatřují své potenciální budoucí zákazníky, využívají ve spolupráci s pedagogy nejrozličnějších strategických postupů. Problémem, se kterým je nutno počítat je, že mnoho školáků a studentů nežije ve velkých městech, kde bývají soustředěna velká muzea. Proto se tento typ výuky se začíná uvádět i v muzeích regionálních nebo prostřednictvím didakticky uzpůsobených putovních výstav.

### **Hlavní principy výuky v muzeích, archivech a kulturních institucích**

Výuka v muzeích a kulturních institucích vnáší do učení prvky **kreativity**. Základním cílem je, aby děti a mládež „objevovaly“ minulost, umělecká díla, kulturu jiných národů. Více než „oficiální“ přehledy, zaujmou, zvláště, mladší věkové skupiny **příběhy**, tj. výuka, která se zabývá „skutečným životem“. Obecně platí, že výuka pojata tematicky je pro výchovu mnohem účinnější než chronologický přehled učiva. Každodenní život v minulosti, život různých národů a etnických skupin, osobní svědectví, dobrodružství jsou **motivací** a výchozím bodem pro **studium náročnějších témat**. Je to cesta směrem k poznání komplikovanějších procesů ve společnosti. Výuka prostřednictvím „prožitků“ vede ke zkušenosti a odtud ke generalizaci, např. studenti nacházejí a posuzují rozdíly mezi bídným životem v dělnických koloniích a bezcitných majitelů v bohatých vilových čtvrtích industriálního města z 19. století. Podle konkrétních příkladů z minulosti dospějí k pochopení příčin revolucí. Na základě konkrétního poznání pochopí, proč je nutné chránit důstojný život každého jednotlivce a proč je oporou demokracie silná střední třída..

Z praxe, ale i četných výzkumů je známo, že faktograficky pojatá výuka ve škole mnoho mladých lidí nudí, protože jim **chybí představivost**, bohužel i čím dál více také zájem čteny. Nová strategie výuky v muzeích je založena na smyslovém vnímání a vlastních prožitcích studentů. Proto četné programy užívají nezvyklých postupů, jako jsou kupř. ochutnávky dobových jídel, výroba dobových předmětů, „módní přehlídku“ historických oděvů. Do této kategorie výuky patří i projekty typu „žít jako v minulosti“, např. žít jako dítě z dělnické rodiny v době průmyslové revoluce (švédský projekt), žít jako první osadníci na prériích (USA). Projekty ve smyslu „denní život“ nebo příběhy, které studenti „prožívají“ prostřednictvím simulace v muzeu a skanzenu prohloubí i složky **morální a volní**, např. empatii k těžce manuálně pracujícím lidem, odpovědnost za svůj vlastní život a pomoc ostatním lidem. Studenti zjistí, že byl každodenní život v minulosti naplněn neustálými obavami o přežití, uvědomí si jak chudá byla strava ve srovnání s dneškem..Proto hodnotí tento způsob výuky pozitivně, poznávají historickou realitu více a hlouběji než ve školních lavicích.

#### **Instrukce k výuce:**

- **připravte studenty** na návštěvu kulturní instituce **předem**, seznamte je s **úkoly a cíly**, které budou muset během výuky plnit, např. v **pracovních listech, odpovědi na cílené otázky**. Pokud studenti nejsou informováni, nevědí, jaké výstupy se od nich očekávají, nejsou dostatečně seznámeni se studovaným historickým obdobím, je pro ně návštěva instituce málo přínosná. Předběžnou přípravu pro návštěvu kulturní instituce může tvořit četba, informativní prezentace, shlédnutí dokumentu, učitelova krátká přednáška



- před návštěvou kulturní instituce nebo archivu, zadejte studentům **individuální nebo skupinové úkoly**, aby se v nich mohli ještě před návštěvou orientovat. Informujte je o tom, že výsledky jejich práce budou evaluovány, kupř. krátkým testem, vypracování prezentace na zadané cílové otázky, písemné práce, které jim přibudou do osobního portfolia, tj. jejich úkolů během stanoveného období, kupř. pololetí nebo semestru
- nenuťte studenty, zvláště mladší, aby shlédli všechny sbírky najednou, příliš ambiciózní a časové náročné programy mívají **kontraproduktivní účinek**. Mladší žáci ztrácejí pozornost a zájem a pravděpodobně se o své vůli už v budoucnu do kulturní instituce nevrátí. Dlouhý a chronologický výklad s množstvím jmen, např. na zámku, posluchače, zvláště mladší, odradí, přestanou mít zájem o další poznávání.
- po výuce v kulturní instituci uspořádejte diskuzi, ve které odpovídejte na dotazy a vysvětlete jevy, kterým studenti neporozuměli, pak teprve následuje **evaluace výsledků**. Evaluace nespočívá jen na známkách z testu, ale hodnocena může být i písemná práce, nebo mimořádné aktivity jednotlivých studentů
- doporučuje se, aby učitelé informovali pracovníky instituce o **pozitivních i negativních zkušenostech** z návštěvy. Spolupráce školy s kulturní institucí pomáhá vytvářet programy nové a zkvalitňovat programy starší. Velkou pomocí pro výuku jsou počítačové programy, „bilá tabule“, do kterých jsou včleněny interaktivní prvky spolu s výchovnými prvky..

### Cílené otázky v rozvoji kritického myšlení

*Když se rabování stane způsobem života pro skupinu lidí ve společnosti, časem si pro sebe vytvoří právní systém, který to autorizuje, a morální kód, který to glorifikuje.* F. Basti

Odborná pedagogická literatura pro výuku společenskovedních předmětů doporučuje rozvíjet ve výuce kritické myšlení. Avšak většina teoretických pojednání o kritickém myšlení bývá jen souhrnem teoretických úvah, na kvalitu výchovy ve výuce mají jen malý vliv. **Kvalifikované řešení společenských problémů** vyžaduje v první řadě **osvojení potřebných vědomostí** a návazné rozvíjení intelektuálních dovedností. Tyto faktory jsou zásadním předpokladem pro náročnou závěrečnou **intelektuální generalizaci**. Ta představuje nevyšší stupeň kritického myšlení. Rozvoj kritického myšlení je dlouhodobým procesem a vyžaduje postupný „výcvik“ v jednotlivých fázích. Výuka je úspěšnější pokud učitel zná potřebné didaktické „nástroje“. Do těch patří **cílené, na problém zaměřené, otázky**. Výzkum ve Velké Británii, který trval 20 let, 60.-80. léta 20. století, přesvědčivě dokázal, že studenti dosahovali racionálnějších řešení v rozhodování, pokud učitelé užívali ve výuce „sokratických“ metod. Výuka, do které byly začleněny slovní a psané otázky (problémy), vykazovala kvalitnější výstupy, než výuka, která byla nepromyšlená s vágními otázkami typu „Co víš o době husitské?“ Jinými slovy, výzkum prokázal, že **cílené otázky integrované do strategie výuky**, zvyšují její efektivitu.

### **Účel a funkce otázek ve výuce**

V tradiční výuce jsou otázky často užívány ad hoc ke kontrole a k prověřování znalostí studentů. Učitel zjišťuje, zdali studenti učivu porozuměli, tj. většinou jejich pasivní znalosti. Otázky pomáhají studentům sumarizovat a interpretovat nové poznatky. Ve výuce se zatím spíše preferují jednoduché dotazy typu „Kdy a kde se narodil Jan Hus?“. Méně často se objevují náročnější otázky, které vyžadují od studenta kritické hodnocení a analýzu, jeho promyšlenou přípravu na odpověď, např. „Definuj pozitiva a negativa zahraniční politiky v ČR, „Najděte shody a rozdíly v totalitních režimech 20. století“, „Vysvětlete proč je nutné zachovávat lidská práva“. Cílené otázky mohou provázet výuku v každé její fázi, mohou se stát úvodem do učiva nového. Např. šíře zaměřené otázky typu „Jaké změny přinesla do evropské společnosti revoluce ve Francii?“ jsou podnětem pro zahájení konkrétního „výzkumu“, jsou **motivací a vstupem** do obsáhlejšího tematického celku. Např. neobvykle formulované otázky spolu s citáty, karikaturami, fotografiemi vzbuzují zájem a pomáhají

zaměřit pozornost na obsah učiva. Otázky se mohou integrovat do **všech ostatních fází výuky**. Bývají v jejím průběhu konkrétněji zaměřené, např. „Jak změnila Velká revoluce ve Francii stav lidských a občanských práv?“, „ Jak ovlivnila Francouzská revoluce podobu společnosti?“. Otázky mohou tvořit **závěr výuky**, např.: „Jaký byl konkrétní přínos Francouzské revoluce pro další vývoj evropské společnosti?“. Nejobtížněji se tvoří odpovědi na otázky hypotetické, tj. „předpovědi“ na základě komparace a generalizace získané empirie. Odpovědi na obtížnější otázky vyžadují důkladnější **studium konkrétního problému**, srovnání jeho současného stavu s předchozím vývojem, např. „ Srovnajte stav občanských práv v 19. století a jejich stav v době současné, najděte jejich společné znaky a rozdíly, definujte v čem jsou dnešní práva pokročilejší.“. V praktické výuce učitelé, zvláště začínající, kladou otázky víceméně nahodile, bez předběžné přípravy. **Systematicky řazené cílené otázky v průběhu výuky zvyšují kvalitu učení žáka**. To znamená, že by si učitel měl připravit, promyslet, případně napsat otázky, kterými sleduje dílčí cíle výuky. Velmi by mu např. pomohly odborně vypracované materiály pro jednotlivé kapitoly v učebnici. Na otázky se mohou žáci připravit odpovědi i ve formě domácího úkolu nebo předběžného studia literatury. Dalším problémem ve školní praxi je permanentní nedostatek času, protože koncepce výuky humanitních předmětů je postavena na seznamu tematických okruhů, aniž by se učivo užívalo k výchovným záměrům. Proto by se měla změnit koncepce výuky nebo alespoň zařadit intenzivnější aktivizační způsob výuky do výuky seminární a projektové.

Ve společenskovědních disciplínách tvoří **empirický základ** vědomosti, základ **pro generalizaci**, ve které je možné: definovat shody a rozdíly, argumentovat pomocí historických či současných událostí, konstruovat „předpověď“ možných alternativ vývoje. Intelektuální **generalizace**, např. definice obecných podmínek pro vznik revolučních hnutí ve společenskovědních disciplínách nemůže být proto jen momentálním imaginativním výplodem studenta, ale musí být podložena jeho vlastním studiem, **faktickými událostmi a informacemi**, a to i v případě hypotetickém. Tak se může výuka využít i pro **výchovné působení**, např. pro poznání skrytých záměrů v politické manipulaci. **Vyšší úroveň dotazování**, tj. otázky náročnějšího typu, se mohou integrovat do výuky za předpokladu, že jsou studenti náležitě připraveni, tj. osvojili si předběžně potřebné vědomosti. **Bez konkrétních vědomostí nelze dospět ke generalizaci** a k poznání mezioborových souvislostí. Otázky „vyššího typu“ jsou založeny na Bloomově taxonomii cílů, zaměřují se na rozvoj kognitivního poznávání a na ně navazující intelektuální dovednosti..

**Typy cílených otázek:**

**Otázky zjišťující porozumění**

Jsou zařazeny do kategorie méně náročných otázek. Zjišťují, nakolik student učivu porozuměl. Jsou to otázky „překladové“. Pokud má student odpovědět správně, musí pochopit smysl otázky, „přeložit si otázku v hlavě do svého jazyka“. Pokud otázce neporozumí, doporučuje se, aby učitel otázku opakoval, ale v jiné slovní podobě. Někdy je pro porozumění nutné, aby žák otázku opakoval sám: „řekni otázku vlastními slovy“. Do této kategorie učení patří **interpretace**, tj. dovednost uspořádat fakta a informace do jiné sekvence, umět zjistit shody a rozdíly, analogie mezi jednotlivými jevy. Otázky zaměřené na porozumění se vyskytují ve výuce nejčastěji. Efektivita výuky a pozornost žáka se ale snižují, pokud se otázky opakují v témže sledu nebo v tomtéž znění, opakované otázky se stávají nudnými.

**Příklady:**

- *Podle posledního grafu/údajů ze sčítání obyvatel v Praze/ ve svém městě popište vývoj současný demografický vývoj. Jaké demografické změny můžeme do budoucna očekávat?*
- *Kdy státník Winston Churchill prohlásil „Británii čekají „ pot, krev a slzy“. Popište historickou situaci, ve které tato slova pronesl. Proč tuto větu řekl?*

- *Vysvětlete příčiny hladomorů v Africe, navrhněte možná alternativní řešení pomoci*

**Užitá terminologie:** vysvětlete, popište, nakreslete

### **Aplikační otázky**

Studenti dokazují, že dovedou **použít získaných vědomostí k vytvoření koncepce a použít je pro praktické řešení problému**. Mohou pracovat podle instrukcí učitele, pokročilejší pracují samostatně. Student prokazuje, že je schopen vyhledat a analyzovat podstatné informace. „Aplikační“ otázky se mohou používat i pro řešení problémů z minulosti, přestože je výsledek z dějin známý. Student v tomto případě analyzuje, jak a proč se v minulosti k danému řešení problému dospělo. Vyhodnotí, zdali bylo rozhodnutí správné, zda existovaly v minulosti i jiné možnosti řešení. Stejným způsobem se využívají aplikační otázky i pro rozhodování o současných problémech.

### **Příklady:**

- *Popište problém nezaměstnanosti ve vašem kraji, srovnajte s jinými regiony v ČR, vypracujte návrhy jak problém ve vašem kraji řešit*

- *Vyberte si jev, který se Vám ve vašem místě bydliště nelíbí. Napište protestní petici, vypracujte návrh na jeho řešení*

- *Srovnajte základní principy demokratického režimu s totalitním. Jaké v nich v nich byly rozdíly? Aplikujte vaše poznání na vybrané konkrétní země v současném světě.*

**Užitá terminologie:** vyřešte, vytvořte, srovnajte, aplikujte

### **Analytické otázky**

Vyžadují, aby studenti rozčlenili komplexní a složitější tematický okruh do dílčích částí, které postupně řeší. Tím poznávají jejich vzájemnou propojenost. Během analýzy je nutno postupovat systematicky. Studenti mají:

- rozlišit **předpoklady a závěry**

- oddělit **významnější komponenty společenského jevu od nepodstatných**

- pochopit **strukturu celého problému a jeho skutečný smysl**, např. jednotlivé komponenty nacistické ideologie a jejich propojenost s historickými událostmi

Ve společenskovědních předmětech se vyskytuje řada témat, která jsou vhodná pro analytický postup spojený s rozvojem **logického úsudku**. Už na nižším stupni se mohou žáci naučit jak rozeznávat fakta a názory, zhodnotit a rozlišit fakta důležitá a okrajová, rozpoznat předsudky a skutečnost, polopravdu a lež, rozdíl mezi ideálem a realitou.

### **Příklady:**

- *Seznamte se s ideologií antisemitismu v nacistickém Německu a protižidovskými kampaněmi ve 30. létech. Co bylo hlavní příčinou nacistického antisemitismu? Jaký cíl sledovala nacistická ideologie, jaké politické kampaně? Jak působily na majoritní německé obyvatele? Proč tolik lidí antisemitismu v Německu uvěřilo? Jaký je rozdíl mezi minulým a soudobým antisemitismem? Najděte analogie intolerance v současném světě.*

- *Seznamte se s politickými programy dvou nejsilnějších současných politických stran v ČR. Ve kterých bodech jsou si podobné, ve kterých bodech se liší? Který program se jeví pro společnost užitečnější, vysvětlete proč. Srovnajte programy obou stran, najděte pozitiva a negativa, odůvodněte svůj názor.*

**Užitá terminologie:** analyzujte, kategorizujte, vyhledejte protiklady a shody

Některé terminologické výrazy jsou shodné s otázkami v kategorii „porozumění“, ale při analytickém postupu se zkoumají nejdříve jednotlivé složky společenského jevu a následně jejich propojenost, souvislosti.

### **Syntetické otázky**

Studenti kombinují a generalizují své odpovědi, vypracují příběh, reportáž, graf, atd. Syntézu lze jen obtížně popsat, každý syntetický postup je specifický. Ve vytváření konečné syntézy řešitel nemá předem stanovené postupy, ty nalézá a adaptuje během řešení. Jde o postup s

„otevřeným koncem“, často i s možností několika řešení, případně řešením nulovým. Ve výuce humanitních předmětů existuje řada příležitostí pro **kreativní syntetické postupy**. Už na nižším stupni mohou žáci na základě daných informací vytvořit jednoduchou syntetickou prezentaci, např. podle vyprávění pamětníků popsat významnou historickou událost v jejich obci nebo státě. Pokročilejší řešitele lze motivovat obtížnější otázkou: „Co by se stalo, kdyby ...“ nebo „Jak se bude příběh vyvíjet dále?“

#### **Příklady:**

- Na základě studia dokumentů o znečištění ovzduší ve vašem regionu napište souhrnnou zprávu, definujte a kategorizujte závažnější a méně závažnější formy znečištění a možné způsoby nápravy.

- Na základě chronologických údajů, svědectví, studiu dobových pramenů napište životní příběh dosud neznámé, ale významné osobnosti ve vašem regionu/státě.

**Terminologie:** vytvořte, definujte, navrhnete plán řešení, rozvíjejte myšlenku

#### **Evaluační otázky**

Jsou ve výuce méně používané, ale pomáhají v **logické argumentaci**. Evaluační otázky jsou nástrojem pro studentovo hodnocení a podkladem pro jeho informovanou argumentaci. Před nebo během hodnocení si musí student vytvořit a definovat kritéria svého hodnocení. Každé své kladné/negativní hodnocení společenského jevu má doložit ověřenými **argumenty**. Kritické hodnocení není vyjádřením osobního stanoviska, ale je pokusem o **objektivní hodnocení, které vychází z reality**. Student sice může zaujmout osobní stanovisko, ale musí výslovně sdělit, že se jedná o jeho vlastní názor, nikoliv o „objektivní“ evaluaci. Výuka nabízí pro evaluační otázky řadu příležitostí. Metoda evaluačních otázek je náročnější myšlenkový proces, významně však přispívá ke kvalifikovanému rozhodování.

#### **Příklady:**

- Analyzujte a zhodnoťte plán, který připravilo město pro řešení veřejné dopravy, posuďte jeho výhody a nevýhody. Jaké je vaše osobní stanovisko k tomuto plánu?

- Analyzujte současnou českou vládní politiku, definujte její pozitiva a negativa, v čem byste ji chtěli změnit, jakým způsobem?

- Zhodnoťte význam Marshallova plánu pro evropské státy po roce 1945. Jaké cíle tento plán sledoval? Proč jej ČSR nepřijala? Jakým způsobem nepřijetí ovlivnilo následný vývoj státu? Studenti se mohou v hodnotících závěrech lišit, jejich závěry a argumentaci mohou finálně hodnotit i jejich spolužáci, např. v závěrečné diskuzi nebo debatě.

**Užitá terminologie:** vyberte, rozhodněte, posuďte, uvažte, kategorizujte

#### **Kreativita a otázky**

„Tvůrčí otázky“ a kreativní návrhy je zapotřebí ve výuce podporovat, mohou stimulovat **neobvyklé způsoby myšlení**. Pomáhají formovat nové koncepce, revidovat dosavadní teorie. V některých případech je tento způsob myšlení opakem stereotypního myšlení, boří rutinní postupy. Tzv. „divergentní“ myšlení se dostává často do konfliktu s myšlením „konvergentním“, konvenčním a tradicionalistickým. Ve společenském vývoji novátorské postupy, radikální odmítnutí starého, znamenaly často revoluční posun, pozitivní ale i negativní. Mezi kreativním myšlením a imaginací bývá jen tenká dělicí čára. Fantastické představy v románech Julese Verna v 19. století, kterým jeho současníci nevěřili, se dnes staly skutečností. Z historie lze uvést další příklady neobvyklých řešení takových myšlenkových velikánů jako byli Galileo Galilei, Charles Darwin, nebo Albert Einstein, jejichž teorie byly považovány současníky za absurdní. Učitel by proto neměl neobvyklá řešení studentů zavrhat, ale povzbuzovat studenta, aby vysvětlil způsoby svého neobvyklého postupu. Učitelé by měli motivovat a podpořit netradiční a kreativní aktivity studentů. Mohou být ve své době neuskutečnitelné, ale některé nápady „oživnou“ až v budoucnu, kdy nastane „jejich doba“.

**Kreativní otázky** jsou velmi rozdílné

- Které nové postupy je možné při řešení problému navrhnout?
- Může být problém vyřešen i jiným způsobem?
- Je možné restrukturovat tradiční koncepci, jakým způsobem??

Kromě uvedených typů otázek existuje řada dalších alternativ. Důmyslně kladené **cílené otázky integrované vhodně do výuky nebo do učebnice přispívají k vyšší intenzitě studentova učení**. Ve výuce s cílenými otázkami pomáhají **sbírky cvičení a úloh**, které obsahují „cvičení v myšlení“, úlohy nenáročné i obtížné, specifické úlohy pro každý humanitní předmět, nebo úlohy „mezipředmětové“, ve kterých se integruje několik společenskovedních disciplin.

### Otázky ve výuce dějepisu

Ve výuce dějepisu je možné užívat výše uvedené otázky, ale někteří předmětoví didaktici se domnívají, že k výuce dějepisu patří i **specificky formulované otázky**. Nejjednodušší otázky jsou zaměřeny na znalost faktografie nebo na prostý popis. Jsou to otázky typu „kdy a kde se událost stala“, „popiš historické události“. Jsou to otázky, které zjišťují obvykle výsledky memorování a osvojenou faktografii. Otázky typu „Co víš o 2. světové válce?“ jsou svým obsahem vágní, obsáhlé téma pro studenty matoucí, a proto jsou **didakticky nevhodné**, zvláště u méně pokročilých studentů. To se týká i tradičních maturitních témat typu „Vláda Karla IV“. Proto se doporučují začlenit do textů, včetně maturitních témat, i do výuky cílené otázky, které kromě faktografie zjišťují stav intelektuálních dovedností jako jsou porozumění, interpretace učiva, vlastní úsudek a argumentačně podložené závěry. Znalost faktografie a datace se předpokládá. Pro dějepis jsou podle některých teoretiků vhodnější:

#### **Otázky k učivu/textu**

Jsou různého zaměření, a rozsahu. Mohou se užívat při ústním i písemném prověřování.

#### **Příklady:**

- *Vysvětlete a zdůvodněte proč komunisté vyhráli občanskou válku v Rusku 1918-1921?*
- *Z jakých důvodů nebyla vláda ve Výmarské republice schopná zabránit politickému kolapsu demokracie v letech 1930-1933. Uveďte a zdůvodněte pořadí důvodů podle jejich závažnosti.*

#### **Strukturované otázky**

Ve svém celku jsou obtížnější než předchozí. Navazují na sebe, ale vztahují se k jednomu tématu. Jsou kombinací otázek jednodušších i obtížnějších.

#### **Příklady**

- *Popište Leninovu politiku NEP ve 20. letech. Jakým způsobem se snažila vyřešit ekonomické a politické problémy sovětského Ruska?*
- *Vysvětlete, proč tato politika vytvořila opozici uvnitř bolševické strany?*

#### **Otázky vyžadující analytickou odpověď**

Analytické otázky typu „proč, jak, srovnajte“ vyžadují odpovědi, které jsou podloženy nejen přípravným studiem, ale také náročnějším „cvičením v myšlení“.

#### **Příklady**

- *Proč poválečné Německo trpělo obrovskou inflací, která vyvrcholila v roce 1923? Jak tato inflace probíhala a jaký měla dopad? Jak reagovalo německé obyvatelstvo? Uveďte konkrétní příklady. Jaké byly důsledky této poválečné krize v Německu?*
- *Souhlasíte s názorem, že hlavní příčinou světové krize v USA ve 30. letech 20. století byla nadprodukce ve 20. letech? Proč ano/ne?. Uveďte konkrétní příklady.*
- *Vyjmenujte nejméně tři příčiny 1. světové války. Která z nich byly nejdůležitější? Seřadte je podle závažnosti. Zdůvodněte jejich pořadí na základě konkrétních údajů*

#### **Užití svědectví/dobového nebo didakticky upraveného pramene**

Svědectví nebo dobový dokument, např. článek z novin, propagandistický leták, rozhlasové vysílání, musí ve výuce vykazovat **didaktickou hodnotu**. To znamená, že didaktický pramen musí být pro historické období typický, obsahuje dostatek závažných informací, se kterými

může žák pracovat. Měl by také obsahovat relevantní informace o časovém období, osobnostech, ekonomice, společnosti, atp. Je možné pro výuku využít předběžné domácí přípravy, např. předběžné četby. Existuje řada dalších možností jak využít dobových dokumentů. Někdy je zapotřebí je ale **didakticky upravit**, aby odpovídaly cílům ve výuce, také věku a pokročilosti žáků nebo studentů..

#### **Příklad:**

*Výchozím svědectvím může být např. novinový článek z okupace z roku 1968. Student nejdříve určí rok a popíše místo děje. Zodpoví následující otázky:*

*- Popište československou společnost před rokem 1968 a koncepci „socialismu s lidskou tváří“. Popište události Pražského jara a reakci ostatních zemí „socialistického tábora“.*  
*- Vysvětlete principy tzv. Brežněvovy doktríny. Srovnajte postoj jednotlivých zemí Varšavské smlouvy k okupaci. Vysvětlete, proč bylo Československo okupováno státy Varšavské smlouvy. Jaké byly důsledky okupace v následujících desetiletí?*

#### **Historická interpretace a argumentace**

Na základě didaktického textu, dokumentu, svědectví a znalosti faktografických údajů student interpretuje a vysvětluje historické/společenské dění v uvedeném období. K základní struktuře naváže svůj vlastní rozšiřující projev, kupř. doplní příběh svými vlastními poznatky, které si osvojil samostatným studiem. Studenti musí v tomto cvičení prokázat komplexní porozumění, tj. dokazovat **provázanost jednotlivých dějů, událostí i životopisných údajů**. Tento úkol je časově náročnější, protože student musí získat potřebné údaje a integrovat je do své práce. Učitel může předem zadat konkrétní rozšiřující témata, na kterých mohou studenti pracovat, kupř. životopis Jana Palacha, události roku 1968 v jejich městě, atp..

#### **Příklad:**

*Základní schéma pro všechny studenty:*

*Nástup Hitlera k moci, anexe Rakouska. Mnichovská smlouva, okupace Československa, Molotov-Ribbentropův pakt.*

*Rozšiřující témata pro jednotlivé studenty/dvojice, skupiny: Pakt z roku 1939, Rakouské události 1938-9. atp. .*

*Následují: např. individuální prezentace jednotlivých studentů rozšiřující základní schéma . Mohou rozpracovat i další návazné náměty: přijetí Hitlera německým obyvatelstvem 1933, situace v sousedních zemích Německa, odboj a kolaborace v okupovaných zemích, kupř. na základě srovnání států: Rakousko, Protektorát, Slovensko, státy v Pobaltí a Polsko po uzavření smlouvy v roce 1939*

#### **Otázky „v jakém rozsahu“**

Jsou to otázky, které vyžadují velmi dobrou znalost učiva, dovednost komparace, dovednost určit primární faktory ve společenském vývoji. Odpovědi vyžadují více času, proto se ve výuce doporučuje i samostatné studium, předběžná četba a předběžná písemná příprava.

#### **Příklad:**

*- V jakém rozsahu ovlivnil Stalin změny v Sovětském svazu ve 30. letech 20.století?*

*Množná odpověď (zjednodušená):*

*- Stalin rozhodně změnil vývoj v SSSR, nejvíce v hospodářské sféře – kolektivizace a industrializace. Nastaly změny ve vzdělávání., Stalin upevnil osobní diktaturu prostřednictvím politických procesů a čistek, které změnil politické klima v zem. Tyto velké změny byly do velké míry usměrňovány propagandou, některé vrstvy obyvatelstva však změny citelně postihly, zejména politické vězně. Posílily moc diktátora a jeho nohsledů, atp.*

*Jednotlivé odpovědi musí být podepřeny argumenty, tj. užitím konkrétních historických událostí, které dokazují správnost odpovědi. Tato forma výuky může být kupř. využita v projektu nebo v seminární práci.*

Uvedené otázky, které jsou považovány vhodné pro předmět dějepis, lze adaptovat i ve výuce i dalších humanitních předmětů..

## Moralizovat ve výuce ?

*Každý je svým vlastním předkem a svým vlastním osudem, člověk si tvoří vlastní budoucnost a dědí vlastní minulost.*

*A.P. Čechov*

Společenské vědní disciplíny, zejména filosofie, historie nebo psychologie, ve svém obsahu implikují protiklad dobro versus zlo. Poskytují příklady a charakterizují, co je morální a nemorální v životě člověka a ve společnosti. Avšak četní didaktici ve společenskovědních disciplínách sdílejí názor, že jakékoliv moralizování ve smyslu poučovat mládež o tom, co je v životě dobré nebo špatné, je staromódní, o morálce se explicitně „nemluví“. Toto stanovisko zaujímají především historici, kteří chtějí dosáhnout v poznávání minulých dějů maximální objektivitu. Mládež je dnes víceméně v poznávání vzorů chování, kromě domova, závislá na médiích. Mediální modely chování, včetně úrovně jazykové, bývají však pochybné, někdy přímo pro morálku mládeže škodlivé. Ale i vzdělání a přemýšliví mladí lidé často neumí využít svých vědomostí z dějin i jiných humanitních disciplin k rozhodování o tom, **co je a není morální**.

Výborní studenti s dobrou pamětí jsou schopni si osvojit neuvěřitelné množství faktografie, ale i jim chybí dovednost na základě získaných znalostí generalizovat a argumentovat, tj. dovednost **aplikovat „poučení z dějin“**. Naivní a nepodložená prohlášení, která prozrazují při nejmenším nedostatek základního kritického myšlení, se občas ozývají i z nejvyšších politických postů, a to všude na světě. Nejde však jen o nesmyslná, někdy i nechtěně humorná prohlášení. Jednání politických stran a vlivných politiků často postrádá jakékoliv dimenze morálky nebo s ní spojené politické vize. Ty jsou nahrazeny politickým „handrkováním“ a arogancí nepříliš vzdělaných politiků, které občany a zejména mladé lidi nejenže nezajímají, dokonce přímo odpuzují. V postmoderní době výchově k morálním hodnotám nepomáhají ani o všem pochybující a zlehčující publicisté. Vědci, mezi nimi i historici, většinou úzce specializovaní ve svém oboru, se příliš o školní výuku své vědní disciplíny nezajímají. Existují ale historici-didaktici, kteří zastávají názor že **„hledání pravdy v historii a společenských vědách má být vědomě postaveno na hledání morálních hodnot“**. Sdílejí názor, že je nutno pojímat výuku humanitních předmětů jako **„učení o morálce“**. Toto stanovisko zastávají především ti historici, kteří jsou spjatí s praktickou výukou nebo s popularizací vědy. Jsou to vědci, kteří si uvědomují význam kvalitní výuky humanitních předmětů na **morální profil občanské společnosti a na jednotlivce**. Kromě své odborné vědecké činnosti se zajímají o **transformaci vědy do školní praxe**. Považují kvalitní výuku humanitních předmětů, zejména dějin, za hlavní cíl výchovy ve škole. .

Tato názorová skupina historiků a didaktiků z různých zemí se snaží výuku historie obohatit poznatky i z jiných společenskovědních disciplin, např. z antropologie a psychologie, tématy pro mládež zajímavými jako je každodenní život v minulosti nebo morální profil pro lidstvo významných osobností. Pojetí výuky není proto přísně faktograficko-chronologické, ale jsou do ní začleněny **interdisciplinární dimenze**, které umocňují poznání různých jevů v souvislostech, včetně integrace morálních hodnot. Do výuky humanitních disciplin vstupují psychologické aspekty jako je morální integrita politické osobnosti nebo analýza negativních jevů jako je kupř. účel a inscenování totalitních politických procesů, které likvidovaly občanskou společnost v době totalitních režimů ve 20. století. Výuka dějin s integrací mezipředmětových souvislostí je spojená více se současným životem. Pro demokracii podstatná, protože i současná demokratická společnost je neustále ohrožována subverzivními společenskými jevy. Prostřednictvím výuky studenti poznávají **úlohu morálních hodnot** v demokratické svobodné společnosti, a naopak dějinné situace, kdy jsou morální hodnoty degradovány a společnost klesá na vývojově nižší úroveň.

**Je možné „učit morálku“?** Moralizování, pojaté jako „kázání o morálce“, je málo účinné. Výuka humanitních předmětů však nabízí bezpočet příležitostí k výchově. Čestné a statečné chování se tradičně v Evropě zprostředkovává pomocí legend a příběhů, jsou v nich obsaženy konkrétní příklady dobra a zla. Avšak evropská společnost se v minulých desetiletích zásadně změnila. Mládež z jiných etnických skupin a prostředí zná z domova jiné, někdy od evropských norem odlišné, morální hodnoty a modely chování. Tradičním evropským legendám někdy příliš nerozumí. Navíc se v některých legendách sice oslavují hrdinské ctnosti, ale také silně zdůrazňuje nacionální nebo etnické pojetí příběhu, ve kterém se zdůrazňuje, že „jen my jsme nejlepším národem“. Národovecké pojetí dějin z 19. století přežívá v mnoha zemích i ve sjednocující se Evropě 21. století. Takové pojetí dnes zneužívají pravicoví nacionalisté a extrémisté. Je základem rétoriky militantních „obhájců národních zájmů“. Taková interpretace dějin bývala v minulosti příčinou střetů, které přerostly do formy války. Národovecká nesnášenlivost, která se ozývá i dnes, patří svým charakterem spíše do 19. století. Ilustrativním příkladem této politiky, ve které sehrály starodávné legendy politickou úlohu, jsou válečné konflikty na Balkáně v 90. letech 20. století. Proto kromě poznávání zla a dobra hraje značnou úlohu ve výchově porozumění **morálnímu dopadu nepřátelství na život jednotlivců i společnosti**. Studenti by se měli ve škole učit jak rozeznávat mezi zlem a dobrem. Už během výuky mohou **hodnotit a zdůvodnit, co je a co není morální**, kupř. mohou hodnotit výsledky jednotlivých vlád.. Znalost faktografie studentovi v rozvoji jeho kritického myšlení nepomůže, o morálních hodnotách nemluvě. Specifickou součástí humanitních předmětů, a v tom se liší od ostatních školních předmětů, je „hledání pravdy“ a „morálky“, snaha přiblížit se ideálům humanity..

**Je možné se naučit jak rozeznat „zlo a dobro“?** Výchozím základem je znalost historických souvislostí a dostatek ilustrativních příkladů z minulosti nebo současnosti. Pomocí konkrétních příkladů z dějin i ze současnosti mohou studenti dospět k **teoretické abstrakci** a **definovat** důležité vývojové faktory, které negativní nebo pozitivní společenské procesy vyvolaly. Mezi tyto důležité faktory patří také **morální klima** studovaného historického nebo současného dění. Studenti mají dospět k poznání, že společnost bez respektu k morálním zásadám je společností, ve které se lidem obtížně žije. Kde nelze předvídat budoucí vývoj, kde neexistuje právní stát, proto snadno vítězí bezpráví a násilí. **Příklad:** *popište, jak se změnila vaše obec/město v době po 2. světové válce. Ke studiu použijte kupř. místní kroniku nebo dobový tisk. Určete, co se stalo v obci pozitivního a co bylo naopak pro vývoj obce negativní. Jak události z minulosti obce ovlivňují její současné dění? Kterí občané se zasloužili o rozvoj obce? Proč se tito občané o problémy obce starali? Jaké měli morální vlastnosti?*

**Příklad:** *popište změny mezi postavením žen v české/evropské společnosti ve 2. polovině 19. století s postavením žen po 1. a 2. světové válce. Definujte změny, ke kterým po obou světových válkách došlo. Jak bylo postavení žen spojeno s bojem za lidská práva? Určete, které pozitivní a které negativní jevy z historického vývoje jsou přítomny v životě dnešních žen. Najděte a napište příklady bezpráví na ženách v dnešním světě.*

K osvojení morálních hodnot a poznání jejich úlohy a důležitosti v občanské společnosti je zapotřebí zjistit, co znamená význam a obsah **demokratického vůdcovství**, definovat, kdo je a není **demokratický vůdce**. Demokratický vůdce respektuje práva a názory ostatních, všichni se podílejí na společné formulaci a konkrétním plnění cílů. Příklady z dějin ukazují, že demokratické vedení je podmíněno **mravní integritou** osobností v čele státu. **Diktátor** rozhoduje vždy a o všem sám, bez ohledu na spravedlnost a názory ostatních lidí. Úkolem výuky je, aby studenti poznali konkrétní příklady chování a morálky obou typů vůdců, demokratický vs. diktátorský vůdce. Našli analogie v současném světě a ve vlastní zemi,



poznali, kdy původně demokratický vůdce se transformuje do pozice diktátora, kdy se rozkládá právní stát. Ve škole by studenti měli získat příležitost si prakticky osvojit **způsoby demokratické vedení** při společné práci, např. v týmové práci. Nejlépe se tato výuka aplikuje ve školních projektech, kde se mohou studenti ve **vedení jednotlivých fází projektu vystřídat**. Vyzkouší si roli ve vedoucím postavení, ale i práci člena týmu.

***Příklad:** seznamte se a kriticky analyzujte politické aktivity a osobnosti prezidentů Tomáše G. Masaryka a Gustáva Husáka. Popište základní faktory historického vývoje v době každého z prezidentů. Jak se tyto političtí vůdci od sebe v politických a morálních postojích lišili? Jaké jsou základní atributy prezidenta demokratického a prezidenta autoritativního? Uveďte další příklady demokratických a autoritativních vůdců z dějin 20. století. Jak se od sebe svými politickými činy odlišovali?*

V minulosti i současnosti každého národa, etnické skupiny i malé komunity existuje bezpočet nedorozumění i velkých střetů, dokonce občanské války. Naše učebnice většinou takové události jen dokumentují a popisují. Konflikty, v nichž se objevuje dobro i zlo, nabízejí bezpočet příležitostí k **poznání etických a morálních hodnot**. Na nich studenti poznají, jak hlavní aktéři působili na život společnosti a na osobní životy spoluobčanů. Jsou názorným příkladem, na němž se studenti naučí rozeznávat **formy politické, ideologické nebo náboženské nesnášenlivosti**, které vedou až ke zločinům proti lidskosti. V konfliktech mohou objevit **příklady čestného i podvodného a zlovolného jednání**. Na konfliktech je možné sledovat vzrůstající napětí mezi jednotlivci, rostoucí nedůvěru mezi společenskými skupinami, přerůstání tenze do otevřeného střetu/revoluce/války. Mohou analyzovat morální postoje hlavních aktérů a morální dopad minulých dějů na jednání a na chování současníků. Vývojové směry, které předurčovaly konflikty v minulosti, působí i v současném společenském dění, i když v jiné společenské a politické konstelaci..

***Příklad:** poznejte historické události a stav společnosti před a během Říjnové revoluce v Rusku v roce 1917. Popište příčiny tohoto historického střetu a vývoj, který vedl k revolučnímu výbuchu. Analyzujte hlavní politické proudy, které se profilovaly během revolučního dění. Popište charakterové vlastnosti vybraných bolševických vůdců. Definujte, jak se utvářely politické a názorové programy jednotlivých revolučních frakcí. Jak působily tyto politické programy v tehdejší společnosti? Popište morální stav společnosti v dobách občanské války v Rusku po roce 1917, Najděte analogie v jiných historických událostech. Dějiny však obsahují i období **vzájemné lidské spolupráce a soužití**, bez kterých by lidská společnost přestala existovat. Vzhledem ke svému věku by se mladá generace neměla zaměřovat výhradně na studium násilí a konfliktů. Cílem **výchovy k morálnímu jednání** je, aby si studenti utvořili optimistický, byť kritický, postoj ke své současnosti. Proto je potřebné, aby se ve výuce seznámili i s **příklady vzájemné snášenlivosti a pomoci**. Nejlépe se ve výuce osvědčují životopisy velkých osobností a státníků nebo dějiny charitativních institucí, tj. příklady, kdy spolupráce a vzájemné mírové soužití napomohly pokroku, humanitě a ekonomickému vývoji..*

***Příklad:** seznamte se s cíli a počátky OSN (Červeného kříže). Popište práci této organizace v letech po roce 1945. Jaký byl přínos této světové organizace pro lidstvo v tomto období? Které morální hodnoty tato instituce prosazuje? Uveďte pozitiva a negativa práce této organizace. Znáte podobné evropské nebo naše organizace, které lidem pomáhají?*

### **Alternativní formy ve výuce**

Alternativní formy interaktivních metod jsou většinou pojaty jako netradiční, spíše **podpurné způsoby výuky a učení**. Jejich cílem je zvýšit **efektivitu výuky a hlavně intenzitu učení**. Alternativní formy jsou kupř. **cvičení, kreativní nápady**, které mohou školní praxi obohatit. Kromě společenskovedních předmětů jsou např. vhodné i pro výuku společenskovedního

tématu v cizím jazyce. Doplňují základní učivo, mohou se stát námětem pro mimoškolní úkoly, jsou přípravou na testy, „cvičení v myšlení“. **Hlavními cíli jsou:**

- poskytovat učitelům a žákovi **zpětnou vazbu**. Jsou pomocným nástrojem pro učitele, aby flexibilně reagoval na potřeby a zájmy žáků, diagnostikoval nedostatky ve výuce. Jejich hlavním cílem je:
  - iniciovat intenzivnější interakci, včetně **vzájemného učení**, tj. ve smyslu „ten, kdo učí, sám se naučí“
  - podporovat aktivní účast žáků ve výuce, vlastní **odpovědnost za výsledky učení**
  - zvýšit kvalitu učení, tj. „naučit studenta se „**samostatně učit**“. Student by si měl uvědomit, že formy samostatného učení jsou konkrétní pomocí nejen pro jeho momentální výsledky ve škole, ale i pro další **celoživotní vzdělávání**
  - zvýšit kvalitu výuky **střídáním metodických a didaktických postupů**
  - nacházet **motivačně a emocionálně podnětné** způsoby výuky a učení
  - organizovat postupně vědomosti a dovednosti do **logicky upořádaného systému s mezipředmětovými přesahy**
  - organizovat **týmovou spolupráci** na základě společných úkolů

### **Vzájemná výuka jako způsob učení**

Jedním z úkolů, který plní společenskovední předměty ve škole, je **příprava na celoživotní vzdělávání**. Vzájemná výuka, vedle intenzivního učení, implikuje výchovu k samostatnému studiu a k odpovědnosti za své výsledky. Metoda je postavena na **simulaci „učitel –žák“**, kdy jeden žák učí druhého. I když je metoda je zaměřena především na **zvýšení intenzity samostatného učení**, integruje zároveň celou řadu intelektuálních dovedností, především zlepšuje vzájemnou spolupráci a komunikaci. Je obecně známo, že ten kdo někoho aktivně vyučuje, sám se učí. Učí se novým postupům v myšlení, učí se přesněji formulovat myšlenky, klást promyšlené otázky, hledá možné strategie „výuky“, čímž se učí sám. Naučí se i novým dovednostem, jako je např. pozorně poslouchat a vyhodnocovat odpovědi svého „žáka“. Vzájemná výuka proto pomáhá rozvíjení **nových myšlenkových procesů**. Ve školní výuce se tato metoda zakládá na práci ve dvojicích nebo v malých skupinách. Jeden student je učitelem, druhý je žákem, po skončení výuky si role vymění. Každý z dvojice „vyučuje“ jedno dílčí téma v rámci studovaného tematického okruhu, např. v tématu filosofie se jeden student se věnuje osobnosti Masaryka, druhý student jiné osobnosti, např. Patočky. Každý z dvojice je učitelem, po výměně rolí se stane se žákem. Na výuku se však musí oba, „žák“ i „učitel“, předem důkladně připravit. „Žák“ si může k tématu připravit otázky. „Učitel“ plní náročnější úkol. Musí získat nebo si dokonce sám vypracovat, vhodné materiály a pomůcky pro svoji výuku, stanovit si cíle, vypracovat logickou strukturu výuky. V plánované strategii předjímá i případné otázky, které může během své vlastní výuky od svého „žáka“ dostat. Připraví si prezentaci učiva, včetně otázek pro závěrečné „prověřování“. Úkolem učitele je **kontrolovat průběh přípravy** svých žáků na „výuku“ tak, aby byla náležitě zpracována. Metoda „učení prostřednictvím výuky“ je sice vysoce účinná, ale její příprava pro studenty, zvláště začátečníky, poměrně náročná. Proto by žakovská vzájemná „výuka“ neměla být příliš dlouhá, přiměřená obsahu učiva a pokročilosti studentů. Efektivitu snižuje chaotické prodlužování „výuky“ nebo její příliš rychlý průběh. Proto je nutné stanovit rámcový časový rozsah, který by obsahoval i dílčí časová rozmezí pro jednotlivé její fáze.

Vzájemná výuka může tvořit pouze součást školní výuky, je možné ji kupř. užít pro **rozšíření nebo opakování učiva**. Je vhodná pro **suplované hodiny**. Méně náročnou variantou je příprava vzájemné výuky s využitím učebnice. Naše učebnice většinou poskytují jen popisný přehled učiva, ale i tak je možné učebnicové texty použít jako pomocné cvičení pro náročnější alternativy vzájemné výuky. Studenti se ve škole naučí samostatně a koncepčně plánovat,

osvojí si vědomosti a intelektuální dovednosti, které během své vlastní výuky upevňují a rozšiřují. Také „žák“ musí výuku spolužáka-učitele aktivně sledovat a odpovídat na jeho otázky, plnit zadané úkoly, případně klást otázky vlastní. Vzájemnou výuku je možné obměňovat nejrůznějšími způsoby, např. „učitel“ vyučuje skupinu žáků, jiný „učitel“ se věnuje prověřování, další může učivo rozšířit o svoji krátkou prezentaci. Ve dvojicích nebo mylné skupině je tento typ cvičení organizačně zvladatelný, nedoporučují se skupiny početné. Podmínkou vzájemné výuky je, že se jí bude každý student **aktivně věnovat**, tj. studenti nebudou mlčet nebo se bavit o jiných tématech. Ve školní praxi se však tato metoda převážně osvědčila, i když se vyskytují i případy opačné. Proto učitel nemůže „odpočívat“, ale do výuky má aktivně zasahovat radou a pomocí zvláště v případě, kdy se „učitel a jeho žák“ octnou v nesnázích a neví jak pokračovat. **Práci všech studentů učitel průběžně sleduje a kontroluje.** Po skončení celé „výuky“ mohou studenti ve dvojicích porovnat a generalizovat své získané vědomosti, definují a zdůvodní obecné závěry.

Úspěch simulované „výuky“ a intenzita učení jsou závislé na **motivaci a odpovědné přípravě** „žáka a učitele“, na jejich aktivní vzájemné spolupráci. Proto učitel před zahájením výuky doporučí studentům vhodné materiály pro přípravu, např. texty, dokumenty, vizuální a ilustrativní pomůcky, videozáznamy, atd. Pokud se tato metoda praktikuje ve výuce poprvé, doporučuje se, aby studenti dostali nejdříve konkrétní zpracované vzorové **didaktické materiály jako model**, podle kterého se postupně naučí připravovat materiály vlastní. Všichni studenti by měli od počátku vědět, co od nich ve vzájemné výuce učitel očekává, případně jak bude jejich práci prověřovat a hodnotit podle stanovených kritérií, např. podle kvality „učitelovy“ přípravy, podle „žákovy“ aktivity během výuky. Méně pokročilé studenty musí učitel podrobně instruovat a seznámit je s materiály tak, aby jim náležitě porozuměli a věděli, „co a jak mají učit“. Metoda je vhodná spíše pro středoškoláky a především pro **didaktický výcvik pre-graduálních studentů učitelství**. Ti mohou vypracovat své vlastní konkrétní materiály a metody si prakticky „zkusit“.

Pomocí pro tento typ výuky jsou předem zpracované a didakticky upravené materiály, které má učitel k dispozici. **Vzájemná výuka** inspiruje jeho i studenty k dalším aktivitám. K intenzivnějšímu učení značně přispívají otázky k obsahu textu, které žák vypracuje, např. k historickému dokumentu, k obrázkům, mapám, grafům nebo statistickým údajům. Otázky mohou být do textu integrovány, ale také vypracovány „učitelem nebo žákem“ při studiu textu. Obsah vzájemného učení většinou navazuje na školní tematický okruh, ale studenti mohou projevit zájem o i o **témata podle vlastního zájmu**. Student si připraví např. na „svoji výuku“ rozšiřující téma, které se váže k základnímu učivu nebo téma, o kterém se domnívá, že by je měli spolužáci poznat. Žák však svoje navržená témata nejdříve konzultuje s učitelem. Učitel posoudí, zdali jsou témata vhodná pro školní výuku a věk žáků, čímž se zamezí možnému negativním následkům, např. tématům s traumatizujícím, indoktrinujícím nebo textům s nevhodným obsahem.

Neméně důležité je ve vzájemné výuce intenzivní „učení žáka“, který připravený text, obrázky, mapky, s „učitelem“ studuje, odpovídá na otázky, připravuje si poznámky pro vlastní slovní interpretaci učiva. **Vzájemná výuka podporuje tímto způsobem intelektuální dovednosti potřebné k samostatnému vzdělávání.** Osvojené dovednosti a vyzkoušet si různé způsoby „jak se učit“, jsou užitečnou přípravou pro samoučení. **„Naučit se učit“** je velkým vkladem do budoucnosti každého jednotlivce. Ve škole student postupně objevuje takové **způsoby učení, které odpovídají jeho osobnostním a intelektuálním dispozicím.** Nachází cestu k vlastnímu individuálnímu stylu učení, naučí se sám efektivně učit. Student si už ve škole „vyzkouší“ **metody pro sebevzdělávání**, které mu pomohou v dalším studiu.

Náročnost metody vzájemné výuky se liší podle povahy a obsahu učiva. Jsou závislé na pokročilosti studentů, na rozsahu jejich intelektuálních dovedností, na jejich osobních vlastnostech, především na ochotě se samostatně učit. Motivuje, i když někdy „násilným“ způsobem, i líné studenty tak, aby změnili svoje postoje ke školní práci. Ve škole se takoví studenti učí, že je zapotřebí splnit i ty úkoly, které pro ně představují „psychickou zátěž“, **výchovný přínos do života každého jedince**. I nenáročné formy tohoto typu výuky studenty aktivizují a nutí je konceptualizovat. Od jednoduchých, ale obtížných začátků se během dalšího studia nároky na vzájemnou výuku zvyšují. V některých případech dosahují studenti, „učitelé“ i „jejich „žáci“, až překvapivě vysoké úrovně. Na našich školách se tento typ výuky zatím více prosazuje ve výuce cizích jazyků. Metody „vzájemné výuky“ jsou pro intenzivní, samostatnou práci a výchovné záměry, pro **rozvoj pracovních návyků**, efektivní. V tradiční výuce student svůj příspěvek, referát výuce přečte, ostatní jej pasivně vyslechnou, učivo je málo využito k intenzivnímu učení. Většimu uplatnění metody vzájemného učení brání také fakt, že ji učitelé z vlastní pre-graduální didaktické přípravy příliš neznají. Nemají k dispozici ani dostatek didakticky zpracovaných materiálů, které by jim ve školní praxi pomohly.

Ve vzájemné výuce se proces intenzivního učení na základě získaných zkušeností žáků zrychluje, zvyšuje se kvalita vzájemné výuky. Metoda integruje **výchovu k samostatnosti**, výchovu k **odpovědnosti za vlastní přípravu a za výsledky „výuky“**. Studenti si také prostřednictvím vlastní „výuky“ uvědomí, že někoho učit je namáhavá psychicky vysilující práce. Je to způsob, jak rozvíjet empatii. Výuka se nemusí skládat jen z „povídání učitele a biflování žáka“. Metodu vzájemného učení je však možné, především kvůli časovým nárokům, využívat jen příležitostně. Kromě toho opakující se stejný typ výuky po čase žáky nemotivují, proto je účinnější **metody ve školní výuce střídat**. Nejnáročnější verzí tohoto typu výuky je **kombinace cizího jazyka a humanitního předmětu**. U nás, na rozdíl od jiných evropských zemí, se pozornost výuce společenskovedních předmětů v cizím jazyce příliš nevěnuje. Ale výzkumy z jiných zemí a zkušenosti učitelů dokazují, že významně přispívá ke kvalitě učení a poznání v obou předmětech, jak v aktivním využití jazyka tak i v aplikaci vědomostí v humanitním předmětu. Výuka je sice pro studenta náročná, její výstupy jsou však pro něj trvalým přínosem. Pro výuku předmětu v cizím jazyce je nutné didaktické materiály uvážene vybírat podle pokročilosti v obou předmětech, zejména je ale třeba dbát na stupeň pokročilosti v jazyce. Pokud studenti **nedosahují odpovídající úrovně vyjadřování v cizím jazyce, ztrácí metoda smysl**. Naši studenti vyšších ročníků gymnázií však vykazovali v tomto typu výuky velký pokrok, který se stal užitečným vkladem pro jejich univerzitní studium i pro jejich budoucí profesi

### **Seznam témat**

Alternativní formy výuky jsou vhodné pro jakoukoliv fázi výuky, pro opakování učiva i pro předběžné studium nového učiva. Tvoří **součást vyučovacího celku a domácí přípravy**. Studenti mohou sami navrhnout dílčí témata v rámci tématického okruhu, tj. učit se, „co je zajímavé“. Např. v tématu Svět po 2. světové válce je zajímaví dějiny jednotlivých zemí nebo nové společenské jevy po roce 1945 a jejich působení na naši současnost. Jinou možností je, že si žáci zvolí z nabízených témat, vypracují individuálně nebo ve dvojicích odpovědi nebo prezentaci. Tematickými náměty, které jsou pro výuku potřebné, učitel žáky úkoluje. Podle výsledku výuky učitel zjistí, která témata byla pro žáky zajímavá nebo naopak obtížná, může změnit jejich obsah nebo způsob jejich výuky. Výuka je tak propojena s **intenzivní mimoškolní přípravou a samostatným studiem**. Po skončení výuky je možné její výstupy ověřit krátkým testem, na který ale musí být studenti upozorněni už na počátku výuky tematického celku. Dalším přínosem této formy výuky je **aktivní zapojení všech žáků a rozhodně kvalitnější výstupy**. Učitel získá přehled o pracovním nasazení jednotlivců, zjistí,

kteří konkrétní problémy se v učení tematického okruhu u nich objevily. Výuku může na základě svých poznatků následně korigovat.

### „Útok na myšlení“

Forma, anglicky brainstorming, je vhodná v každé fázi výuky. Nejvíce se však užívá na jejím počátku. Výuka se zahajuje neobvyklými myšlenkami, citáty nebo provokativními výroky, např. „Sjednocování Evropy vede k nové diktatuře Bruselu!“. Učitel nejprve akceptuje spontánní, někdy absurdní, odpovědi žáků, jejichž názory jsou ovlivněny stereotypy, médii nebo názory politických představitelů. Opakují klišé, která znají z televize nebo ze svého okolí. Názory zaznamená učitel heslovitě na tabuli. První názory a odpovědi žáků často postrádají logiku. Provokativní a jednostranná prohlášení jsou začátkem zjišťování tzv. „**objektivní pravdy**“. Studenti mají takový výrok nebo názor na základě vlastního studia vyvrátit, potvrdit nebo jej korigovat. Pomocí pro jejich samostatné „objevování“ jsou **cílené otázky** k tématu. Na základě vlastního studia studenti poznají, že ve společenském nebo historickém vývoji nelze a-priori kategorizovat některé jevy jako výhradně kladné či záporné, že existuje řada mylných stereotypů, kterým veřejnost věří, protože „to viděla v televizi“. Během samostatného studia společenského jevu či události, např. evropského sjednocování, rozpoznávají klady i zápory, které proces sjednocování v dějinách Evropy provázejí od počátku do dneška. Po ukončení studia studenti „opravují“ své předchozí názory a revidují své naivní, nebo médii ovlivněné mínění. Tím zároveň poznávají, **jak stereotypy působí na veřejné mínění**. V závěru výuky mohou např. navrhnout a diskuzi o možných alternativách vývoje evropského sjednocování do budoucna, jak odstranit evropská negativa posílit pozitiva. Mohou posoudit téma „Spojené evropské národy“ versus „Evropa národních států“. Navrhované „vize“ však musí být podloženy promyšlenou argumentací založenou na důkladném studiu. Na rozdíl od četných politických a mediálních projevů, jež postrádají logickou argumentaci, trpí nedostatkem logických závěrů, musí žáci hledat řešení na základě přesné a ověřené empirie a používat podložené **racionální argumentace**. Hledání alternativ možného společenského vývoje je ve výuce jedním z pilířů kritického myšlení. Přínosem této alternativní strategie je diversifikace a množství nových, často neobvyklých, myšlenek. Rozhodně tato metoda přispívá k rozvoji **kritického myšlení založeném na studiu**, nikoliv na papouškování médií a bezduchých či infantilních politických klišé. Učí studenty kriticky číst a vyhodnocovat informace z médií, tříbí jejich úsudek. Stimuluje tvořivost a představivost, přispívá k hlubšímu pochopení jak minulého, tak i současného dění.

### Kontrast a srovnání

Tato metoda je založena na **konceptualizaci**, vychází z komparace, studovaných jevů. Studenti mohou např. vyhledat rozdíly nebo shody v politických systémech, v minulosti i v současnosti, srovnávat současné politické programy a jejich realizaci. „Objevují“ rozdíly mezi režimy protikladnými, demokracie versus diktatura. Mohou sledovat vývoj konfliktu od jeho počátku do jeho eskalace, např. do formy občanské války, studovat konkrétní jevy z dějin, které vedly k rozdělení Československa. Doporučuje se, zvláště u méně pokročilých studentů, aby se na práci podílely dvojice nebo menší skupiny. Výsledky empirické komparace skupiny generalizují, např. typické znaky vývoje v revolucích v různých zemích a jejich všeobecné charakteristické rysy. Závěry z „komparativního studia“ mohou studenti prezentovat i v písemné formě, např. jako hodnotící zprávu nebo ve formě strukturované eseje. Kontrast, srovnání, hledání analogií tvoří **most mezi dílčími poznatky a jejich generalizací**, pomáhají zobecnění významných fenoménů společenského vývoje. Komparace přispívá k hlubšímu pochopení obecných vývojových trendů, např. srovnání rozdílného vývoje v ČR a SR v novodobých dějinách a následné rozdělení Československa. Komparace rozvíjí **abstraktní myšlení**, pomáhá studentům korigovat jejich původní, často naivní, pojetí

společenských jevů s jejich reálným vývojem. Tato technika výuky podporuje **vzájemnou komunikaci** a aktivní přístup ke studovanému jevu.

### „Objevování“

Studenti dostanou ke studiu delší či kratší text, např. biografii neznámé osobnosti, popis významné bitvy, obrázky historických slohů nebo slavných uměleckých děl. Během práce s textem, ale také kupř. s filmovým dokumentem či jiným informačním zdrojem, „objevují“ **souvislosti**. Zjišťují po přečtení textu jméno historické události, osudy a jména osobností, určují název filosofických nebo politických koncepcí. Svě „objevy“ mohou rozšiřovat o další poznatky, které prostřednictvím samostatného studia zjistili. V závěru své „investigativní“ práce vypracují zprávu, prezentaci, graf. Např. podle textu o jedné bitvě, jejím popisu, mohou sestavit kontext celého historického období, např. na základě popisu konkrétních událostí z jednotlivých zemí, Francie, Německo, Itálie. Na základě empirického poznání mohou vysvětlit a zobecnit dobové souvislosti. Výchozí texty či jiné zdroje informací musí obsahovat **dostatek údajů**, aby s nimi mohli studenti pracovat. Studenti mohou také dopsat informovaný závěr textu, doplnit vynechanou úvodní/ střední část otevřeného příběhu, např. dopsat životopis významné osobnosti, doplnit popis o architektonickém směru o chybějící typické atributy, napsat přehled novodobých dějin svého regionu na základě „výzkumu“ v místním archivu. „Objevování“ je strategie, kterou lze užít pro **všechny věkové skupiny**, podmínkou je didaktická úprava výchozího zdroje. Pro méně pokročilé žáky se mohou používat např. i hádanky a různé formy soutěží. „Objevování“ s kvalitní motivací většinou studenty baví. Podporuje i **vzájemnou spolupráci**, podněcuje jejich zvědavost a posiluje jejich sebedůvěru, protože studenti se musí spolehnout na svoje vlastní úsilí. Pracují ve výuce jako „vědci“, „investigativní novináři“ nebo „spisovatelé“. Tento způsob výuky se doporučuje zejména pro mladší a méně pokročilé studenty, vhodná je práce ve skupinách i ve dvojicích.

### „Skládačka“

Je cvičením, při kterém každý student dostane pouze jednu či několik neúplných informací k určitému tématu, např. část popisu období národního obrození, část programu politické strany. Úkolem studenta je najít dalšího studenta, který dostal text s takovými informacemi, jež se „hodí“ k jeho popisu. Tímto způsobem 2-4 studenti sestaví skládačku a předloží zkompletovaný text. Větší počet studentů v jedné skládačce by pravděpodobně vedl k chaosu. „Skládačka“ nemusí obsahovat jen jediné téma pro všechny studenty, nýbrž i témat více. Témat však nemá být kvůli organizaci výuky mnoho. Vhodné mohou být např. texty s informacemi o 1. a 2. světové válce, kdy žáci skládají texty a vyhodnocují informace ke každému z válečných konfliktů, např. musí zkompletovat události první války a události z druhé války. Mohou „dát dohromady“ části programů politických stran, např. programy politické levice versus pravice. Cvičení jsou náročná na přípravu textů, časově náročnější ve výuce. Hodí se spíše pro opakování nebo jako užitečná náplň pro suplované hodiny. **Toto cvičení lze aplikovat v každém humanitním předmětu.** Skládačka je hrou, **oživuje průběh výuky**, ale zároveň se při ní studenti intenzivně učí. Posiluje vzájemnou spolupráci, pomáhá analyzovat informace a syntetizovat je do finální podoby, do souvislého textu. Podporuje vzájemnou komunikaci, může se využít i ve formě soutěže mezi skupinami, i mezi jednotlivými třídami. Alternativních forem výuky existuje více. Bývají „vynálezem“ učitelů, kteří přistupují k výuce tvůrčím způsobem. Příprava a tvorba konkrétních skládaček a jiných alternativních pomůcek by mohla rozšířit i odbornou přípravu pre-graduálních studentů učitelství. „Praktická“ příprava na výuku přispívá i k jejich „řemeslné výbavě“ a jistě jim dovednost tvořit didaktické materiály nemálo pomůže v budoucím učitelském povolání.

## **Rady pro intenzivní učení a výchovu**

Kvalita výuky a výchovy není závislá jen na učiteli, jedním z rozhodujících faktorů je i intenzita učení, pracovní návyky žáka, které se utvářejí už od dětství. Každý žák je svým způsobem jedinečný. Je jisté, že jeho způsob učení determinuje nejen kvalitu jeho vzdělávání, ale i jeho charakterové vlastnosti. Učení se stává součástí nejen výuky ale také výchovy. Jak může učitel v učení studentovi pomoci? Především svým optimismem, povzbuzováním, ve škole by neměla chybět legrace a vtip. Ve výuce je zapotřebí:

- poskytnout studentům **dostatek didakticky kvalitně zpracovaných materiálů a času**, aby si mohli učivo osvojit a aplikovat v praxi, např. do pracovních materiálů, v suplovaných hodinách, mimoškolních aktivitách, čímž se vedou k **pracovním návykům a disciplíně**
- namísto autoritativních metod je během učení je spíše **chválit, iniciovat vůli překážky v učení překonávat**

- vést je prostřednictvím vhodně zvolených metod ke **vzájemné spolupráci a pomoci**. Osvojí si tak různé **formy komunikace**, naučí se naslouchat názorům jiných, rozvíjí se jejich osobní odpovědnosti za průběh a výsledek kooperace.

- učit se předmět v cizím jazyce, velmi intenzivní, ale efektivní **učení dvou předmětů** najednou, vyžaduje vůli překonávat větší překážky

### **Další podpůrné a motivující náměty pro výuku a učení:**

- „Co bys dělal, kdyby byl prezidentem, učitelem, otcem, matkou“, podporuje **empatii**

- vytvářet politické, kulturní a jiné programy, rozšiřuje **politickou gramotnost**

- napsat krátké příběhy, básně, a příspěvky do školního časopisu, rozvíjí **kreativitu**

- pokusit se o „investigativní žurnalistiku“: podporuje **kritické myšlení a formy písemného vyjadřování**

- interpretovat/přepsat komplikovaný text vlastními slovy, vyhotovit křížovku: prohlubuje porozumění, rozvíjí racionální **myšlenkové postupy a komunikaci**

- napsat své vlastní kritické nebo i humorné stanovisko jako nadsázku, napsat dialogy, kupř. mezi politiky, různé formy dopisů, pokusit se o prezidentské „poselství k národu“

- psát záznamy a texty v cizím jazyce: velmi **intenzivní myšlenkový proces**

- **vizualizovat události**: fotografie, videozáznamy, dokumenty z návštěvy památek, namalovat karikaturu: podporuje rozvoj uměleckých dovedností a definovat **vlastní stanoviska a názory**

Námětů je daleko více, jistě mají učitelé i své vlastní, které se jim osvědčily a mohou je doporučit ostatním.

## **EVALUACE, SOUČÁST VÝCHOVY K DEMOKRACII**

### **Evaluace jako výchova k demokracii?**

Evaluace v tradičním pojetí uzavírají krátkodobou či dlouhodobou část výuky. Většinou bývají závěrečnou fází, ve které se hodnotí dosažené výstupy z učení za určité období. Je však také důležitým **ukazatelem stavu výuky**. Stává se pro učitele i pro žáka **zpětnou vazbou**, ve které jsou zhodnoceny výsledky výuky i učení. S evaluací musí učitel i žák však počítat už od počátku výuky. Během jednotlivých částí výuky by měl učitel neustále zvažovat:

- obsah a rozsah učiva a **způsoby jakými bude prověřovat výsledky**

- **vhodné metody evaluace** pro jednotlivé části učiva

- očekávané **výstupy z ověřování výsledků** z konkrétních fází výuky

- **způsob známkování**, např. rozsah prověřovaného učiva a především **kritéria hodnocení**

To znamená, že učitel musí už od počátku výuky **systematicky plánovat**: ústní zkoušení, testy, úkoly, cvičení, i způsoby evaluace mimoškolní přípravy studenta. Žádný z nástrojů evaluace není dokonalý. Jak písemné tak ústní zkoušení obsahují řadu nedostatků. Objektivní a **spravedlivější evaluace** každého studenta musí být proto kalkulována na

základě kombinace různých způsobů prověřování. Nelze proto „spočítat průměr“ všech známek, ale uvažovat, které známky jsou pro hodnocení závažnější. Jedna nebo dvě ústní zkoušky nebo písemné testy nestačí, vzájemná **kombinace různých způsobů evaluace**, ústního a písemného prověřování, mimoškolní práce, implikuje přesnější měření výkonu žáka.

Učitelé by měli kriticky **poměřovat reálné výsledky ve výuce s vytčenými cíli**, hodnotit především **pokrok v učení** u každého jedince. To ovšem neznamená, že pouze učitel nese odpovědnost za dosažené výsledky. Cílem interaktivní výuky a s ní související výchovy je, aby si každý **student uvědomil svoji odpovědnost za své studijní a pracovní úsilí**, za výsledky, kterých ve škole dosahuje. Výsledky studia jsou často ve výuce vzdáleny od ideálu, o který učitelé usilují. Proto je třeba výsledky každého žáka nebo studenta hodnotit podle jeho **pracovního nasazení a pokroku**, které během výuky vykazuje. Velmi často jsou hodnoceni jako výborní ti studenti, kteří si osvojí co nejvíce znalostí, včetně nepodstatných detailů. To jsou většinou takoví, kteří mají výkonnou krátkodobou paměť, učí se snáze a rychleji než ostatní. Otázkou ale zůstává, nakolik učivu porozuměli a zda dovedou získané znalosti aplikovat. Traumatizováni jsou naopak studenti, kteří nejsou schopni dosáhnout stejných výsledků navzdory svému intenzivnímu pracovnímu nasazení. Tito studenti však mohou díky svému vytrvalému úsilí svůj výkon do budoucna zlepšovat. Učitel by měl svým výchovným působením všem studentům pomáhat, aby neztráceli sebedůvěru a vůli nedostatky překonat..

Běžným negativním jevem ve školní praxi, vysoké školy nevyjímaje, je nedostatečný počet dílčích hodnocení, malý počet dílčích známek. Hodnocení, které je méně objektivní, se objevuje častěji při ústním prověřování. V něm hrají roli i podvědomé psychologické a osobnostní faktory, jichž si učitel nemusí být ve vztahu ke studentovi vědom. V písemném prověřování výsledky negativně ovlivňuje nervozita, která významně snižuje úspěšnost některých žáků. Proto je zapotřebí **kombinovat ústní i písemné formy** evaluace. Student měl být informován kdy a jak bude prověřován, „z čeho bude zkoušen“, jaká budou **kritéria jeho celkového hodnocení**. Každý žák by měl dostat příležitost se řádně na zkoušku připravit, náhodné zkoušení není efektivní a není vůči studentovi „fair“. Pokud se tento způsob náhodného prověřování někdy ve výuce užívá, je nutno na ně studenty předem upozornit. Učitel by měl **stručně zhodnotit** výkon, zvláště při ústním prověřování, a žáka informovat jakých chyb se dopustil, proč je klasifikován určitým stupněm. Je nepřijatelné, aby student neznal v průběhu pololetí nebo semestru své dílčí hodnocení a známky, chybí mu v tomto případě zpětná vazba k tomu, aby mohl zlepšit svůj výkon. Zásadním pravidlem během hodnocení je vést všechny studenty k odpovědnosti za svoji práci, povzbuzovat je při neúspěchu, umožnit každému, aby zažil pocit **úspěšnosti**. Tím není ale řečeno, že by se úroveň hodnocení měla snižovat. Musí se vždy řídit podle předem stanovených pravidel. Je známo, že všichni žáci ve výuce velmi bděle sledují, zdali je učitel při hodnocení a známkování spravedlivý. Proto je **zdůvodněné a objektivně kalkulované známkování** základem vzájemné důvěry, součástí výchovy k přímému a otevřenému **demokratickému jednání**. Klasifikace nemůže být ani objektivní ani spravedlivá pokud se studenti testují a prověřují jen v závěru klasifikačního období nebo jen jednou na konci semestru. Od počátku výuky se **systematická evaluace** stává nástrojem i motivací pro zkvalitnění dalších fází učení. Je důležitou zprávou, podle které učitel hodnotí nejen jednotlivé studenty, ale kriticky vyhodnocuje i každou fázi výuky. Učitel informuje studenta předem o způsobech prověřování během pololetí nebo semestru, např. o počtu testů, o přibližných termínech ústních zkoušek. Student je tímto způsobem psychicky připravován na prověřování a **intenzita jeho učení je zpravidla vyšší**. S psychologií prověřování souvisí i „naděje“. Studentovi musí být poskytnuto více možností, aby si mohl své špatné hodnocení opravit. Předpokladem je, že se tato informace oznámí všem studentům už na počátku výuky, **všichni**



**mají dostat stejné příležitosti**, včetně možnost si známku zlepšit, kupř. svojí mimořádnou prací. Je na jednotlivých studentech jak jich využijí.

Velkým problémem v evaluaci bývá **stanovení kritérií**, podle kterých bude výkon hodnocen. Nejsnáze se hodnotí osvojené znalosti, např. bodovým systémem v písemných testech, ale hůře se hodnotí úroveň intelektuálních dovedností. O evaluaci se vedou neustálé diskuze, vyvíjí se nové metody evaluace, dnes i za pomoci počítačové techniky Pravidlem je, že se před zahájením evaluace mají být studenti informováni o:

- **tématickém okruhu každé zkoušky nebo testu**

- **o stanovených kritériích, podle kterých budou hodnoceni**

Informovanost studenta je součástí jeho **motivace** k učení. Způsoby objektivní evaluace a kritéria jsou zpracovány pro každé konkrétní hodnocení, např. např. bodové hodnocení v testech, ústní prezentace, kde se hodnotí intelektuální dovednosti, např. schopnost žáka logicky, na základě vlastního poznání dospět k logickému závěru a argumentaci, k vyjádření vlastního stanoviska.

**Stanovená kritéria hodnocení** jsou odvozena od cílů ve výuce, např. do evaluace patří i všechny úkoly, i mimořádné, které žák ve výuce plnil. Hodnocení, které je **vágní a neurčité, je hodnocením nepřesným**. Učitel by neměl používat při ohodnocení věty typu :“je to asi na trojku“, nýbrž stručně objasnit, proč a podle jakých kritérií žák dostává finální trojku. Celkové hodnocení výkonu žáka se má zaměřit nejen na hodnocení jeho kognitivní úrovně, ale také na zhodnocení jeho intelektuálních dovedností, na jeho pracovní úsilí a mimoškolní přípravu. Do evaluace by se měly promítnout i **mimořádné aktivity žáka v předmětu**, např. účast v soutěžích, vystoupení v diskuzích, zpracování vlastních projektů. Nadání a výborná paměť jsou pro učení sice velkým darem, ale nejsou při hodnocení výkonu a známkování jednotlivce jediným určujícím faktorem. Proto by měl každý student dostat ve výuce příležitost pracovat i jinými způsoby, nejen se učit pouze na zkoušku. Nadání studenti by měli dostávat náročnější úkoly, které by přispěly k rozvoji jejich intelektuálních dovedností.

Ve společenskovedních předmětech se má také hodnotit zejména **logika a racionalita** ve výkonu studenta. Proto nelze hodnotit výbornou známkou jedince, kteří dokáží „hodně a dlouho mluvit“. Jejich projev, ať ústní nebo písemný, bývá leckdy zmatený, bez logické návaznosti, plný klišé nebo nepodložených úvah a tvrzení. Takové projevy se objevují často při zkouškách, na jejichž výsledku studentovi záleží a jejichž výsledky jsou určující pro jeho další budoucnost, např. při ústní maturitě. Opačným případem je student nekomunikativní, většinou introvert, např. u ústní zkoušky spíše „mluví učitel“. To je dalším důvodem, aby studenti byli **prověřováni a hodnoceni různými způsoby**. Při rozhodujících zkouškách je student navíc paralyzován trémou, často „neví o čem má mluvit“, zejména v rámci širšího tematického okruhu. Velkou pomocí pro přípravu na obsáhlejší zkoušku je **stručný studijní „návod“**, tj. rozčlenění obsáhlejšího tematického okruhu na dílčí části. K přípravě na zkoušku mohou sloužit i cílené otázky nebo krátká cvičení. Takový návod poskytuje méně pokročilým studentům v tematickém celku orientaci, pokročilejším studentům inspiraci, např. pro informovanou argumentaci. Proto nestačí oznámit jen obecný tematický okruh, např. Husitství, ale je potřeba vyhotovit **„studijní strategii“**, tj. určit předem, které vědomosti a intelektuální dovednosti se budou v rámci okruhu prověřovat, např. sub-témata Učení M.J. Husa, Příčiny husitského hnutí, Významná vítězství., atd. Samozřejmě není spravedlivé prověřovat znalosti a dovednosti na které se student nemohl připravit, protože nebyl předem informován. V humanitních předmětech se doporučuje, aby student ke zkoušce většího významu, vypracoval **písemnou práci**, kupř. prezentaci nebo strukturovanou esej. Písemné práce by mohla doplnit celkovou evaluaci výkonu u maturitní nebo státní zkoušky. Způsob

„strukturovaného“ přípravného studia pomáhá především méně úspěšným nebo trémou stíženým studentům, motivuje studenty nadané.

**Diagnostikovat výuku**, kriticky hodnotit její klady a zápory, odhalit její slabiny v jednotlivých fázích i celkovém rozsahu, je úkol pro učitele náročný. Výsledky žáků a jejich hodnocení bývají pro učitele mnohdy zklamáním, přestože se ve výuce snaží dosáhnout co nejlepších výsledků. Ale i nepříznivý stav může být východiskem pro změny v plánování výuky, podnětem pro zavedení jiných strategií. Na metodách evaluace může spolupracovat více učitelů, čímž se evaluace může stát základem pro srovnání výsledků výuky v různých skupinách i podkladem pro stanovení objektivnější známky. Velkou pomocí a inspirací pro praktickou výuku jsou konkrétní **vzorové modely** výuky, které obsahují způsoby evaluace vypracované předmětovými didaktiky. Pomáhají zvláště začínajícím učitelům. Pomoci mohou „manuály“ pro jednotlivé učebnice, které obsahují konkrétní **metodické pokyny pro prověřování jednotlivých částí učiva**, včetně způsobů prověřování a kritérií evaluace a cvičení a testů. Ideálním modelem je taková výuka, která představuje od svého počátku **logicky uspořádaný celek** a do tohoto celku patří i předem zpracovaná a na objektivním hodnocení založená evaluace. Proto evaluace tvoří **součást** demokracie praktikované ve škole, **výchovy ke spravedlnosti, k čestnému a transparentnímu jednání a vytvoření vztahu vzájemné spolupráce** mezi učitelem a žákem.

### Způsoby písemného prověřování a učení

**Je možné prověřovat dovednosti ve společenskovedních předmětech?** V těchto předmětech, stejně jako v předmětech ostatních, je snadné ověřovat znalosti. Obtížněji se prověřují vzhledem k charakteru předmětů intelektuální dovednosti, založené na výchozích vědomostech. Ve společnosti, kde probíhá informační exploze, nestačí pouhé prověřování znalosti faktů. Rozsah faktografie, se dnes stává pamětně nezvladatelným. Proto hlavním cílem výuky je naučit studenty pracovat s informačními zdroji, i když znalost základní faktografie bude vždy potřebná. Aplikace vědomostí se prověřuje různými metodami, na našich školách zatím převážně prostřednictvím ústního zkoušení. Existují však i jiné evaluační metody, které se s ústním prověřováním komplementují. Součástí učení, přípravou na evaluaci, se mohou stát např. i různé formy alternativních cvičení. Společenskovední předměty jsou u nás považovány za disciplíny, ve kterých převládá odjakživa ústní zkoušení, prezentace znalostí. Menší úlohu v praktické výuce má zatím prověřování pomocí písemných úkolů a testů. Nejčastěji se používají písemné testy jako nástroj pro rychlé vyzkoušení. **Písemné formy prověřování, cvičení a kvalitně zpracované testy** však mohou plnit i jiné funkce. Mohou plnit vedle vzdělávací i funkci výchovnou. Je možné je koncipovat jako nástroj k rozvíjení kritického myšlení, mohou pomoci při samostatném učení, v přípravě před závěrečnou zkouškou, jsou užitečné jako náplň v suplované hodině. Kvalitní písemné formy prověřování mohou přispět k výuce humanitních předmětů včetně výchovy k občanství.

Písemný **test** se sestavuje z řady testových úloh. **Testové úlohy** se rozdělují do dvou základních kategorií: **testové úlohy uzavřené** a **testové úlohy otevřené**. Úlohy uzavřené s menším počtem odpovědí jsou vhodnější pro mladší a méně pokročilé studenty. Úlohy uzavřené a otevřené je možné v testu i **kombinovat**. Jejich kombinace s jinými typy úloh umožňují nejen prověřovat znalosti, ale i řadu intelektuálních dovedností. Písemné úlohy otevřené jsou vhodnějším prostředkem pro evaluaci intelektuálních dovedností. **Uzavřené testové úlohy jsou náročné na přesnou konstrukci**, jejich tvorba bývá většinou pro jejich autory náročnější. Hodnocení a konečná evaluace tohoto typu úloh je pro učitele snadnější, používá se většinou bodového hodnocení (1-3 body za správnou odpověď). **Testové úlohy otevřené**, většinou konstruované ve formě strukturované eseje nebo cvičení, se zaměřují na

ověřování dovedností. Vyžadují od studenta náročnější způsoby práce a postupy v myšlení. Hodnocení a konečná evaluace, kalkulována podle stanovených kritérií, je však obtížnější. **Hodnocení otevřených testových úloh** mohou provádět jen odborně proškolení nebo velmi zkušení a erudovaní hodnotitelé. Počet bodů je stanoven podle obtížnosti odpovědi (většinou od 2-10 bodů). Ve výuce společenskovědních předmětů jsou otevřené písemné testové úlohy používány v naší školní praxi zcela výjimečně. Obou typů úloh, testů, je možné využít ve výuce jako cvičení nebo jako domácí úkoly.

### **Ukázky základních typů uzavřených testových úloh**

#### **Úlohy přiřazovací:**

*S rozpadem kolonialismu se ve světovém vývoji začal prosazovat nový faktor, tzv. „třetí svět.“ Přiřad'te k uvedeným historickým událostem správný popis události. Název jedné historické události je nadbytečný:*

1. Suezská krize, rok 1956
2. Revoluce v Iránu, rok 1979
3. Pol Potův režim v Kambodži, rok 1980
4. Karibská krize, rok 1962
5. Válka ve Vietnamu, léta 1945-1975

*A) Po porážce emigrantů v Zátocě svini, prohlásil Sovětský svaz, že zemi poskytne jakoukoliv podporu. Pomoc byla realizována tím, že v zemi měly být umístěny raketové zbraně. Hrozila sovětsko-americká konfrontace. Po diplomatickém jednání mezi předními státníky obou velmocí bylo dosaženo dohody.*

*B) Francie chtěla obnovit v zemi své tradiční pozice, ale neuspěla. Partyzánská válka skončila u Diem-bien-phu. Po incidentu v Tonkinském zálivu zplnomocnil Kongres prezidenta, aby podnikl kroky ke „zmaření útoku na USA“. Po dlouhé válce byla země sjednocena pod komunistickou vládou.*

*C) Francie, Velká Británie a USA vyhlásily hospodářskou blokádu. Byl zahájen vojenský útok, ve kterém izraelská vojska obsadila oblast Sinaje. Britské a francouzské vojsko bombardovalo zemi, která znárodnění vyhlásila. Valné shromáždění OSN vyslalo do oblasti své jednotky. S rozpoutáním války však nesouhlasily USA.*

*D) Ajatolláh Chomejni vyhlásil „Islámskou republiku“, v níž byl veškerý život podřízen islámským náboženským zásadám. V zemi působily obávané revoluční tribunály. Odsuzovaly k trestu smrti představitele bývalého režimu a politické oponenty, kteří islámský fundamentalismus pojímali jako civilizační nebezpečí.*

*Řešení: 1.C, 2.D, 3.-, 4.A, 5.B.*

*Pozn.: jedna položka je nadbytečná, aby se snížilo riziko uhádnutí odpovědi. Testovou úlohu lze „ztížit“ tím, že se následně přiřazují letopočty (pro pokročilejší studenty)*

#### **Úlohy dichotomické, ANO-NE**

*Roku 1945 se konal v německém Norimberku soudní tribunál s hlavními nacistickými zločinci. Rozhodněte, zdali jsou tvrzení o této historické události, která změnila mezinárodní legislativu správná*

*1. Soudu předsedali právníci z Velké Británie, USA, SSSR, a Francie*

*ANO NE*

*Poprvé se v dějinách mezinárodního práva trestali váleční agresori a zločinci.*

*ANO NE*

*3. Premiér Winston Churchill se postavil proti soudu a požadoval osvobození obžalovaných*

*ANO NE*

*4. Všem odsouzeným byla prokázána vina a udělen trest smrti.*

ANO NE

Řešení: 1. ano, 2. ano, 3. ne, 4. ne

### Úlohy uspořádací

Na základě studia popisu uspořádejte chronologicky správně události z dějin USA po roce 1945:

A) Po zavraždění prezidenta Kennedyho stanul v čele vlády L. Johnson, za kterého vrcholila válka ve Vietnamu.

B) Volby vyhráli demokraté v čele s prezidentem Trumanem, který vystřídal Roosevelta. Začalo období mccarthismu a korejské války

C) Vládě prezidenta Reagana se podařilo oživit hospodářství. V zahraniční politice se prosadila pozice síly a vyjednávání s SSSR.

D) Doktrína prezidenta Nixona hlásala ukončení konfrontace a začátek jednání s komunistickým blokem, začala jednání s Čínou.

Chronologické pořadí: 1....., 2. ...., 3. ...., 4. ....

Řešení: 1.B, 2. A, 3.D, 4.C

Pozn.: tuto testovou úlohu je možné rozšířit o přiřazování, studenti mohou doplnit desetileté nebo roky, např. 50. nebo roky léta u období mccarthyismu

### Úlohy s volbou odpovědi

Rozhodněte, které z následujících tvrzení československé meziválečné kultuře **není správné**:

1. Modernismus, se projevil ve všech oblastech kultury před 1. světovou válkou.

2. Slovenská kultura a divadlo stagnovaly kvůli „čechoslovakismu“.

3. Sudetoněmecká literatura navázala na romantizujícího Adalberta Stiftera.

4. Levicová avantgarda se seskupila kolem Devětsilu.

Řešení: 2

### Úloha doplňovací

Doplňte do textu o událostech v době Protektorátu chybějící údaje.

V roce 1. .... vyvrcholila aktivita českých odbojových organizací. Proto byl téhož roku na do Prahy vyslán nový protektor 2. .... S jeho příchodem začalo masové zatýkání, které vážně narušilo odbojové sítě. Exilová vláda v Londýně rozhodla poslat letecky na území Protektorátu výsadek zvaný 3. ...., jejímž členy byli 4. .... a 5. .... Ti provedli roku 6. .... atentát na říšského protektora.

Řešení: 1. 1941, 2. Reinhard Heydrich, 3. Antropoid, 4. Jan Kubiš, 5. Jozef Gabčík, 6. 1942

V uzavřených testových úlohách je možné využít i dalších zdrojů informací, např. grafy, mapky, statistické údaje, obrázky, fotografie, apod. Ilustrace a náčrty musí být do úlohy integrovány a musí tvořit její **funkční součást**. Vedle uvedených základních kategorií testových úloh lze použít jejich kombinace. Je možné zařadit i **úlohy méně tradiční**, např. **opravu chyb** v textu, např. opravu chybné faktografie je prvním krokem, náročnějším krokem je nahradit chybná tvrzení správnými.

### Testová úloha se zjištěním a opravou chyb

**Podtrhněte a opravte chyby** v následujícím textu:

Po 2. světové válce se svět rozdělil. V rozděleném Německu dochází v roce 1948 mezi velmocemi ke smíření, které reprezentoval „letecký most“. V roce 1953 zemřel sovětský politik Nikita Chruščov, začala doba liberálnější období komunistického režimu. Důležité změny nastaly v raných 50. letech i v americké politice, kterou v tomto období reprezentovat president John Kennedy.

*Odpovědi: 1948 letecký most je obdobím vrcholného napětí, v roce 1953 zemřel Stalin, v raných 50. letech, době mccarthismu, prezidentem byl Dwight Eisenhower*

*Opravte chyby nalezené v textu:*

*Za každou podtrženou chybu: 1 bod, za správnou odpověď: 1 bod*

### **Otevřené testové úlohy**

Písemné otevřené testové úlohy zatím nejsou v humanitních předmětech podrobně metodicky a didakticky pro výuku v našich školách zpracovány. Učitelé se ale mohou poučit ze zahraniční literatury. V demokratických zemích, které mají dlouhou tradici v oboru písemného prověřování, střední a zejména vysoké školy, kategorii otevřených úloh upřednostňují. Závěrečné zkoušky jsou v těchto zemích vypracovány a hodnoceny nezávislými zkušebními komisemi, které jsou odpovědný přímo ministerstvu školství. Na rozdíl od uzavřených písemných testových úloh je v podmínkách naší školní výuky tvorba otevřených písemných úloh zatím výjimečná. V západoevropských zemích i v USA jsou písemné otevřené úlohy běžným nástrojem k měření výsledků studentovy práce i zpětnou vazbou o stavu výuky předmětu. Jsou také základním materiálem pro srovnání výsledků jednotlivých škol v regionu nebo výsledků v celostátním měřítku. Klasickou zemí otevřených úloh je Velká Británie, která užívá k prověřování různých typů testů více než sto let na všech stupních škol. Písemné testy s otevřenými úlohami začaly vytvářet nejdříve pro své vlastní potřeby už v 19. století učitelé dvou slavných univerzit v Oxfordu a Cambridgi. Od univerzit postupně převzaly tvorbu testů nezávislé regionální zkušební komise.

Na britských univerzitách se dnes zkouší pomocí vstupních písemných testů jen výjimečně, např. v případě nadměrného počtu uchazečů. Vysoké školy důvěřují při přijímání uchazečů kvalitnímu **hodnocení ze středních škol a na výsledky několika podstatných písemných otevřených testů ze střední školy**. Písemné testy pro všechny stupně škol jsou vypracovány členy zkušební komise, jejímiž členy jsou učitelé s dlouholetou praxí a odborným didaktickým vzděláním. Mezi učiteli na univerzitách, učiteli středních škol a zkušebními komisemi existuje vzájemná spolupráce a neustálý pracovní kontakt. Tím se **koordinují potřeby univerzit a kurikula středních škol**. Nezávislé komise jsou pověřeny tvorbou závěrečných testů, které student absolvuje na střední škole nejdříve v šestnácti letech a znovu v závěru středoškolského studia. Vedle nezávislých komisí existují ve Velké Británii i soukromé agentury. Testy soukromých agentur jsou používány jako cvičné, ale za důležité a závěrečné zkoušky a jejich evaluaci jsou odpovědné státní zkušební komise. Písemné otevřené testy náročnějšího typu jsou psány většinou ve formě **eseje** nebo v **alternativních esejistických formách**. Klasická esej, ve které je nutné respektovat řadu stylistických pravidel a postupů, se doporučuje spíše pro vysokoškolské studenty. Formální pravidla eseje a jejích forem jsou učivem, které si britský žák začíná osvojovat už na základní škole. Od počátku školní výuky je ve výuce společenskovědních předmětů v písemném vyjadřování, důraz kladen na racionální, logickou návaznost, přesné vyjádření názorů a **konzistentní obsah**. Kritéria evaluace, rozsah písemné práce a podmínky finálního známkování jsou oznámeny zkušebními komisemi kandidátům v předstihu proto, aby se mohli náležitě připravit. Podle předem stanovených kritérií se měří a hodnotí výsledky každé úlohy, např. je-li písemná práce rozsahem příliš dlouhá nebo nekonzistentní, její hodnocení je negativní, pokus o opisování a podvod znamená vyloučení kandidáta za zkoušky..

Úkolem zkušební komise je vypracovat pro každé zkouškové období řadu otevřených písemných testů. Členové komise navrhnou tematické okruhy v návaznosti na platné kurikulu. Vypracují jednotlivé testové úlohy. Už před zkouškami komise přesně formulují kritéria pro hodnocení. Testové úlohy konzultují se středoškolskými a vysokoškolskými učiteli, tj. „co se

bude zkoušet a jak se bude hodnotit.“. Pro evaluaci platí princip „fair play“, student má být podle zákona informován jaké kompetence (vědomosti a dovednosti) musí ve zkoušce prokázat a podle jakých kritérií bude hodnocen. Kandidáti každé zkoušky jsou v dostatečném předstihu obeznámeni s požadavky, které budou na ně kladeny. Není proto možné prověřovat tematické okruhy, na které by se student nemohl předem připravit. Způsob studia společenských věd je ale ve Velké Británii od našeho systému odlišný. Na rozdíl od našeho chronologického a faktografického pojetí výuky, se britské pojetí zaměřuje na tematické okruhy, v historii kupř. na evropské dějiny 20. století, ve filosofii na konkrétní filosofické koncepce, ve výchově k občanství na politická a kulturní témata. Otevřené úlohy se užívají ve výuce také jako cvičení, jsou součástí přípravy pro zkoušku.

### **Příklady tematických okruhů vypracovaných zkušební komisí pro závěrečné zkoušky na střední škole**

*Pozn.: příklady jsou uvedeny ve velmi zkrácené verzi, kandidáti jsou předem obeznámeni s popisem zkoušky, který vydává zkušební komise před zkouškou, včetně seznamu doporučené odborné literatury.*

Tematický okruh: **Evropa v letech 1661-1791, politická studia**

**Téma: Formy vlády, od absolutismu k osvícené monarchii**

Popis obsahu zkoušky:

*Kandidáti má prokázat vědomosti a dovednosti: charakteristika a náplň osvícenství, okolnosti zrodu osvícenství v Anglii, vývoj osvícenského myšlení na kontinentu, zvláště ve Francii, Prusku, Rakousku a Rusku, umět zhodnotit význam osvícenských myšlenek a jejich vliv na politické dění, změny v hospodářství a ve společnosti, atd.*

**Obsah zkoušky:**

*Politická koncepce absolutní monarchie, „božská práva“ panovníků, nové filosofické koncepce: Diderot, Voltaire a Rousseau. Osvícenství a politický vývoj v evropských státech: Francie: absolutismus za Ludvíka XIV a změny v myšlení v 18. století  
Rakousko: vláda Marie Terezie a Josefa II.  
Absolutismus a postavení církve, katolická víra a tolerance, atd.*

### **Příklady tematických okruhů a jejich evaluace**

*Pozn.: následující ukázka je příkladem britské testové otevřené úlohy*

**Téma: Evropská náboženství, Kalvín a kalvinismus do roku 1572, náboženská studia**

1. Vysvětlete, proč se Kalvínovo učení rozšířilo nejdříve v Ženevě a ve Švýcarsku. Uveďte argumenty, kterých používali Kalvínovi protivníci. Jakým způsobem Kalvín na kritiku nového náboženského směru reagoval?

2. Mezi jakými společenskými skupinami se Kalvínovo učení nejvíce rozšířilo ve Francii? Popište hospodářskou a společenskou situaci Francie, uveďte důvody kvůli kterým se Kalvínovo učení šířilo v Evropě a ve Francii. Proč se Kalvínovo učení rozšířilo i do jiných evropských zemí? V jakých zemích nalezlo nejvíce vyznavačů?

**Evaluace:** pokyny pro hodnotitele

*Pozn.: pokyny pro hodnotitele jsou opět uvedeny ve velmi zkrácené formě. Většinou jsou stanoveny úrovně hodnocení (od nejlepšího A do nejhoršího F). O hodnocení odpovědi a počtu bodů rozhoduje školený hodnotitel.*

Úroveň 1: Kandidátova odpověď je ve formě jednoduchého popisu, obsahuje pouze biografické údaje z Kalvínova života. Odpověď obsahuje jen omezené množství informací, odpovědi jsou jen částečně správné. (evaluace 1- 4 body)

Úroveň 2 : Znalosti o Kalvínově učení jsou dobře formulovány, ale obsahují řadu nepřesností. Kandidát prokazuje dostatek porozumění pro Kalvínovo učení. Chronologie je kandidátovi bezpečně známa. ( *evaluace 5-8 bodů*)

*Podobně jsou rozpracovány další úrovně 3 a 4. Nejvyšší úroveň 5 je popsána následovně:*

Úroveň 5 : Obsah a logická výstavba textu, přesné vyjadřování prokazují, že kandidát dosáhl poměrně vysoké akademické úrovně. Kandidát vykazuje detailní znalosti, uvádí příčiny a souvislosti mezi historickými jevy. K jednotlivým historickým událostem se kandidát dovede kvalifikovaně a kriticky vyjádřit. Argumentace je logicky pojata, text odpovědi je konzistentní. Vyvozování závěrů je založeno na využití argumentů..( *evaluace 15-18 bodů*)

### **Další formy písemných cvičení**

Na středních školách, kde se tyto formy testů používají, převažuje méně náročnější **forma „strukturované“ eseje**. Náročnější klasicky pojatá esej se používá více na univerzitách. Ke každému tématickému okruhu zkoušky je možné vypracovat i řadu písemných cvičení nebo cílených otázek, které prověřují studentovy/kandidátovy kompetence. Strukturovaná cvičení jsou konstruována od úkolů jednoduchých směrem ke složitějším, až intelektuálně vysoce náročná. Cvičení jsou efektivním nástrojem pro učení a velkou pomocí učitele v aktivní výuce. Jsou zaměřena na **postupný rozvoj kritického myšlení**. Strukturovaná esej se běžně užívá i jako forma přípravy na zkoušku. Jiný typ učení, který je možno zařadit také do celkové evaluace studenta, představuje **portfolio**: souhrn všech písemných prací studenta během semestru nebo pololetí. Obsahuje písemné analytické zprávy, písemné testy, prezentace, cvičení, které student v daném časovém rozmezí vypracoval, stručné projekty, atp.. Portfolio je dokladem o intenzitě studentovy práce za určité období..Podmínkou pro dobré hodnocení písemných prací je:

- **samostatná práce**, nikoliv plagiátorský způsob zpracování. Plagiátorství se dá ale omezit, např. cílenými otázkami.
- **včasné odevzdání prací a úroveň zpracování a formu**. Je zapotřebí, aby učitel určil rozsah písemné práce, například počet stran u prezentace, zprávy, záznamu apod..

### **Příklady „strukturovaných“ cvičení/otevřená testová úloha**

1) Tematický okruh: **Evropa mezi dvěma světovými válkami**

Téma: **Důsledky 1. světové války a její vliv na vývoj v Německu, léta 1890-1939**

*Otázky:*

- *Popište do jaké míry zapříčinilo Německo rozpoutání 1. světové války? Uveďte konkrétní historické události pro své tvrzení.*
- *Jaký vliv měly události na frontách na poměry hospodářské, sociální a na civilní obyvatelstvo v Německu.*
- *Byla versailleská soustava spravedlivá? Uveďte důvody proč ano, proč ne. Každé tvrzení doložte alespoň dvěma konkrétními argumenty.*
- *Jakým způsobem udržovali nacisté své mocenské pozice v letech 1933 – 1939? Uveďte nejméně tři konkrétní příklady.*
- *Nakolik byla úspěšná Hitlerova hospodářská politika v letech 1933-1939?*

2) Tematický okruh: **Spojené státy a Sovětský svaz jako přední světové velmoci v letech 1945-1963**

Téma: **První roky studené války 1945 -49**

Prostudujte informační zdroj A, odpovězte na následující otázky:

*„Američané tvrdí, že Marshallův plán usiluje o zachování míru ve světě. To však není pravda. Cílem plánu je sjednotit evropské země proti SSSR..... .Marshallův plán vedl ke snížení obchodu se Sovětským svazem a dalšími komunistickými zeměmi. Spojené státy doufaly, že*

*plán způsobí rozkol mezi zeměmi socialistického tábora. USA by následně získaly větší mocenský vliv v těchto zemích. Bylo od počátku zřejmé, že Marshallův plán byl vypracován pro vybudování nového vojenského potenciálu západního Německa.....“*

*Text je úryvkem z publikace sovětského historika I. S. Kremera: „Sovětská zahraniční politika“, 1968*

Otázky:

- Proč autor kritizuje Marshallův plán? Uveďte důvody pro jeho kritiku. ( *evaluace 1- 4 body*)
- V poválečných letech dochází mezi bývalými spojenci USA a SSSR k roztržce. Popište, ke kterým charakteristickým změnám ve světě dochází, proč došlo k rozdělení světa. Vysvětlete, jak se situace ve světové politice změnila po roce 1945. Uveďte důvody, které vedly ke spuštění „železné opony.....“ ( *evaluace 1- 8 bodů*)
- Na základě svých znalostí popište blokádu západního Berlína a události, které vedly k vytvoření „leteckého mostu“. Popište průběh významných událostí v Evropě v letech 1948-9,..... ( *evaluace 1- 8 bodů*) .

*Pozn.: Informační zdroj mohou být různé. Vedle textů to jsou karikatury, fotografie, diagramy, video, nahrávky, filmové ukázky, atd.*

### **Hodnocení a evaluace otevřených úloh a cvičení**

Písenné testy esejistické povahy mohou hodnotit jen zkušení a **kompetentní hodnotitelé**, kteří jsou odborně proškoleni. Úkolem hodnotitele testu je napsat analytické písenné zhodnocení každé části eseje nebo cvičení, stanovit počet bodů za každou část testových úloh a nakonec zdůvodnit evaluaci a finální známku. Podle instrukcí zkušebních komisí se kupř. v dějepise „doporučuje hodnotit spíše konceptuální přístup, intelektuální dovednosti a následně historický přístup.“ **Znalosti potřebné faktografie, v historii i chronologie, se u kandidátů zkoušek z univerzitního a středoškolského studia považují za samozřejmé.** Hodnotitelům se doporučuje, aby hodnotili především to „co student umí, nikoliv to co neumí.“

**Kritéria pro evaluaci jsou předem stanovena.** Evaluační škála se pohybuje od A do F. Příklady:

Stupeň A: „*Struktura a forma eseje je logicky pojata. Kandidát analyzuje příčiny války a důvody vedoucí k válce vyhodnocuje podle jejich závažnosti. Jsou analyzovány takové příčiny, které mají vliv na historické události v průběhu války.*“

Stupeň C: „*Forma projevu je nekonzistentní. Zásadní příčiny války jsou opomenuty, nedostatky ve znalosti historické faktografie, nedostatek logické argumentace, je shromážděno množství faktografie, aniž by byla zhodnocena, přestože jsou historické události věcně správné, jsou jen vyjmenovány a nejsou vysvětlením pro vznik války.*“

Stupeň F : „*Jakýkoliv pokus o podvod, opisování ...kandidát jednoznačně propadá bez ohledu na kvalitu již napsaného testu.*“

### **Inspirace pro naši výuku**

Mnozí učitelé humanitních předmětů požadují, aby se u nás do výuky zařazovalo více otevřených testových úloh, které oprávněně považují za kvalitnější nástroj pro prověřování intelektuálních dovedností. Otevřené úlohy podle jejich názoru odpovídají charakteru společenskovedních předmětů více než úlohy uzavřené, tzv. „zaškrtávací“. Naši učitelé ani žáci však nejsou na takový typ úloh zatím náležitě připravováni. Do testů jsou zařazovány spíše otevřené úlohy jednoduchého typu, např. doplnění údajů, jmen osobností, filosofických koncepcí, uměleckých slohů apod. Náročnější typy otevřených testových úloh a jejich hodnocení nebyly dosud v dostatečné míře teoreticky zpracovány, ve školní praxi vyzkoušeny a prakticky využity. Nejsou ani v souladu s převažujícím způsobem výuky společenskovedních školních předmětů. **na našich školách K vypracování kvalitních**



**otevřených písemných testových úloh** lze dospět až po důkladné odborné přípravě, počínaje přípravou studentů i učitelů. Vypracování tohoto typu úloh je náročné..

**Příklad jednoduché otevřené úlohy:** *Na základě výchozího textu odpovězte na otázky.*

*Duchovním řádem nástupnické republiky po 1. světové válce se stal ideál parlamentní demokracie a humanity, které prosazoval její první prezident, který dlouhé roky války prožil v exilu v zemích Dohody. Tu podpořil i americký prezident ve svém poselství Kongresu, ve kterém zdůraznil právo národů na sebeurčení. Jeho politický realismus byl humánní, byl v něm zakotven mravní princip.*

1. Který nový nástupnický stát vznikl? Kterého roku byl vyhlášen?
2. Které tři velmoci tvořily státy Dohody?
3. Jak se jmenoval americký prezident?
4. Jak se stručně nazýval jeho program?
5. Napište jméno prezidenta nové republiky.
6. Popište stručně jeho politickou vizi demokratického uspořádání nového státu.

Zkušenosti ze zemí, kde jsou testy s otevřenými úlohami součástí celkového hodnocení, je možné inspirativně využít i na našich školách. Principy, které jsou uplatňovány v otevřených písemných zkouškách a cvičeních lze aplikovat i při **ústním prověřování**. Pro školní praxi a samostatné učení studentů by se jistě stala **písemná cvičení přínosem**. Tím by mohla začít cesta od prostého memorování dat ke kritické interpretaci a logickému uvažování. „**Cvičení v myšlení**“ by přispělo ke zkvalitnění přípravy studentů na maturitní zkoušky a na přijímací zkoušky na vysoké školy. Rozvoj racionálního myšlení, znalost kritického rozhodování a vyvozování závěrů přispívají zároveň velkou měrou k **výchově demokratického občanství**, která je v souladu s těmito myšlenkovými procesy..

### **Jak se na evaluaci připravit? Strategické postupy při přípravě na zkoušky a hodnocení.**

Hodnocení a známkování je ve výuce společenských věd obtížnější než u předmětů přírodovědných, kde je výsledek buď správný nebo chybný. V humanitních oborech o výsledcích evaluace a výsledné známce rozhoduje řada lidských a psychologických faktorů. Avšak v jejich výuce zaujímá systematické a kvalitně vypracované hodnocení významné místo, stává se měřítkem úrovně učení i výuky. Prověřování se nesmí stát „strašákem“ nebo „trestem“, ale **objektivním a spravedlivým ukazatelem**. Pozitivní přístup, objektivita učitele a možnost zlepšení známky dodává studentovi sebedůvěru. Kromě prokazatelných výsledků ze zkoušek patří do celkového hodnocení také plnění mimoškolních **úkolů a práce** v celém časovém rozmezí, během semestru nebo pololetí. Učitel může efektivně využívat pro komplexní evaluaci i každé samostatné práce studenta, která je základem pro jeho **celoživotní vzdělávání**. Jedním ze základních pravidel evaluace je instruktáž učitele na počátku výuky o obsahu evaluace, tzn. „co se bude do hodnocení počítat“, vysvětlení kalkulace výsledné známky, např. počet testů, počet prezentací, mimoškolní aktivita. Učitel už na počátku výuky seznámí žáky se **strategiemi efektivního učení**. Na webu školy mohou být např. zpřístupněny studijní postupy ve studiu tematického okruhu k maturitě, cvičné písemné zkoušky nebo písemná cvičení, cílené otázky k textům, testové úlohy zaměřené na okruhy maturitní zkoušky nebo státnice. Úkolem studentů je postupně tyto materiály před zkouškou zpracovávat. K přípravě na zkoušku je možné užít i předběžných „cvičných“ testů zaměřených na finální zkoušku, buď přímo ve výuce nebo jako formu mimoškolní práce, tzv. „domácí“ test. Dílčí úkoly jsou obsahově orientovány na závěrečné hodnocení, tj. student prostřednictvím vlastní práce zjistí své nedostatky a může je včas napravit. **Spravedlivé, k objektivitě zaměřené hodnocení**, patří mezi zásadní části výuky společenských věd předmětů, je důležitou součástí demokracie ve škole.

## ZÁVĚR

*Neučíme se pro školu, ale pro život.*

*Seneca*

**Výchova k občanství v současné Evropě**, soužití a kooperace mezi občany z různých kultur, je tématem, který v současné době zaujímá stále významnější místo v plánování a obsahu výuky humanitních předmětů v mnoha zemích kontinentu. Dnešní **evropská společnost se transformuje do multikulturní, multi-rasové a multi-náboženské podoby**. V tomto novodobém procesu se mění podstata národní identity, **vlastenectví a občanská společnost** dostávají jinou podobu než dříve. Nejen **obsah ale i strategie výuky** získávají dnes důležité společenské a politické funkce. Při své práci jsem vycházela ze svých vlastních pedagogických zkušeností, zahraniční odborné literatury a z potřeb naší školní výuky. Zahraniční modely nelze na našich školách výuce dopodrobna imitovat, ale mohou se stát zdrojem pro inovace. Ve výuce společenskovedních předmětů na našich školách stále převládají tradiční přístupy, založené na prezentaci údajů a informací. Tento stav prokázala rozsáhlá evropská komparativní studie: Assessment, tutorial structures and initial teacher education of trainee students in the subjects: Political/Civic Education/Cultural Studies and History in Europe, , [www.che.it-history.eu](http://www.che.it-history.eu) pod vedením univerzity ve Vídni. Zatím nejsou naši učitelé ani žáci dostatečně na nový způsob výuky k občanství připravováni. Ve výuce chybí i příslušné a konkrétní pedagogické materiály. Pedagogické zkušenosti z našich škol i ze zahraničí se však mohou pro nás stát podnětem pro změny ve výuce, které už na některých školách probíhají. Je viditelné, že i v naší společnosti **identita společnosti mění**. Proto je zapotřebí věnovat **výchově k aktivnímu občanství** více profesionálního zájmu. Téma občanství není dnes jen záležitostí edukační, ale také otázkou filosofickou a politickou..

Prvořadým úkolem je nyní **konkretizovat teoretické poznatky z metodiky a didaktiky humanitních předmětů, pozitivní zkušenosti** ze školní výuky a **integrovat je postupně do naší školní výuky**. Odborně zaměřené **publikace**, učebnice, cvičení, testy nebo **počítačové programy** každého společenskovedního předmětu s integrovanou výchovou k občanství by jistě v každodenní práci učitelům pomohly. V demokratických zemích se dnes odborné instituce a asociace, didaktici a učitelé humanitních oborů zabývají metodickým a didaktickým pojetím výuky a způsoby efektivního učení. Mezinárodní vzdělávací instituce, OSN, EU, Rada Evropy a Euroclio (asociace učitelů historie v Evropě) věnují v současné době pedagogice **společenskovedních předmětů** velkou pozornost, zpracovávají pro výuku konkrétní materiály. **Cílem školství v demokratických zemích je vzdělaná společnost**, jež se považuje za záruku stability a lidské svobody. Pedagogické obory v posledních dvou desetiletích pokročily a mohou našim učitelům velkou měrou v jejich nesnadných úkolech a v transformaci vzdělávání přispět. Výuka v naší zemi vychází z tradic, filosofických principů a mentality, specifických zejména pro země střední Evropy. To však neznamená, že by se měla řídit jen „starými, dobrými“ pravidly. Dnešní společnost a technologický pokrok se výrazně liší od minulých společenství, historický vývoj provázají mnohé výhody, ale i početné negativní jevy. Pokud se „demokratická“ výuka ve škole stane „jen hrou“, jak se mnozí pedagogové a psychologové domnívají, stává se kontraproduktivní anarchií, úroveň občanského vzdělání degraduje. Nové pedagogické strategie neznamenají nástup nezvladatelného chaosu, ale **didakticky pojatý řád a systém, které kladou důraz na efektivní učení** žáků a zároveň na jejich **výchovu**. Z interaktivní výuky není možné ani vyloučit osvědčené strategie výuky tradiční. Zajímavá vyprávění příběhů nebo kvalitní přednáška jsou a budou pro studenty vždy motivujícím prvkem v jejich učení. Paměťové učení je v lidském životě stále důležité, přestože disponujeme vyspělou počítačovou technikou. Z pedagogické psychologie je známo, že učitel preferuje svůj „osobní styl“ výuky, která je „otiskem“ jeho osobnostního založení. To však nemusí vyhovovat každému studentovi. Proto se doporučuje **způsoby a strategie ve výuce střídat**, účinnost výuky se

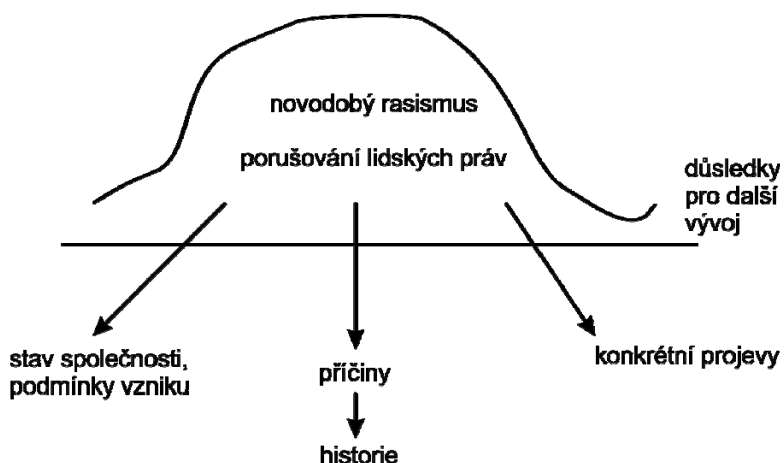
tímto způsobem prokazatelně zvyšuje. Pro každého studenta je žádoucí, aby si sám vyzkoušel a osvojil takové způsoby učení, které mu nejvíce v učení pomáhají. Proto se má výuka zaměřit na různé **metody samoučení**, potřebné pro **celoživotní vzdělávání**. **Výuka společenskovědních předmětů je**, více než předměty jiné, **spojena s demokratickou a morální výchovou obsahujícími všelidské hodnoty**. Výchova ve výuce by se proto měla zaměřit na **zkvalitnění osobního i veřejného života každého jedince**, na odpovědnou „přípravu na život“. Cvičení v myšlení, kritické uvažování a kvalifikované rozhodování významně rozšiřuje i dimenze **občanské a politické gramotnosti**. Výuka ve společenskovědních předmětech je, více než v jiných školních předmětech, v **demokratické společnosti spojena s výchovou k občanství a morální integritě**. Vzdělaní občané, kteří umí své školní vědomosti a intelektuální dovednosti aktivně a prakticky ve svém osobním a veřejném životě využít, se stávají oporou **demokracie**, ideálu, o který usilovali v Evropě už antičtí myslitelé.

## PŘÍLOHA

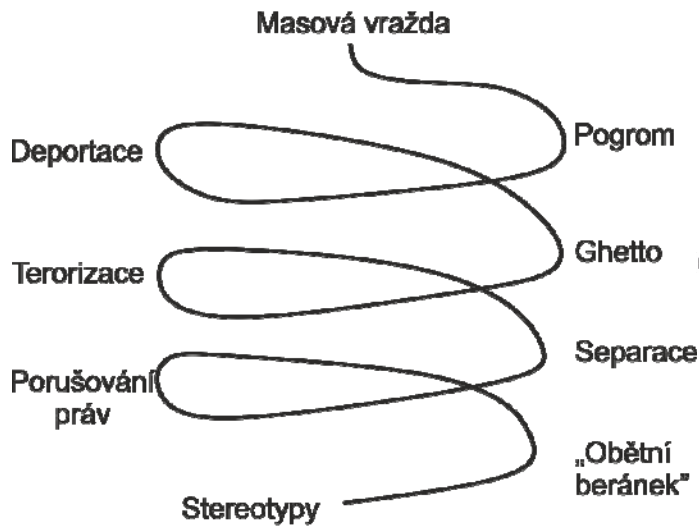
V této části učebnice jsou zařazeny **konkrétní ukázky** vyučovacích strategií včetně metodických a didaktických postupů. Nejsou však zdaleka všechny, jsou spíše inspirací, možným východiskem pro tvorbu dalších konkrétních materiálů. Ve svých ukázkách jsem se zaměřila na výchovu k občanství a rozvoji kritického myšlení, proto jsem do přílohy zařadila především tematické okruhy z novějších dějin a témata ze základů společenských věd související přímo s výchovou k občanství ve škole. Pro výchovné působení se však mohou efektivně využít i události a prameny i ze starší minulosti. Např. témata kulturněhistorická jsou vhodná ve výuce o evropském kulturním dědictví a uměleckých hodnotách. Uvedené postupy platné pro jeden předmět jsou víceméně **univerzální a adaptabilní pro výuku všech humanitních předmětů**. Některé však, např. simulace, hraní rolí nebo diskuze jsou svým charakterem vhodnější pro výuku občanské nauky nebo základů společenských věd, zatímco výuce historie spíše odpovídají metody práce s informačními zdroji a didakticky upravenými prameny. Ukázky konkrétních výukových celků **navazují na metody, které jsou popsány v teoretické části** učebnice. Učitelé mohou jednotlivé části flexibilně adaptovat podle typu školy, pokročilosti studentů, použít je následně ve výuce nebo je pojímat jako inspiraci pro svoji vlastní výuku. Ukázky jsou většinou zkrácené. Jedním z cílů této publikace je seznámit s výchovou k občanství i začínající učitele a studenty učitelství.

## Ilustrativní metody a příklady didaktických strategií ve výuce

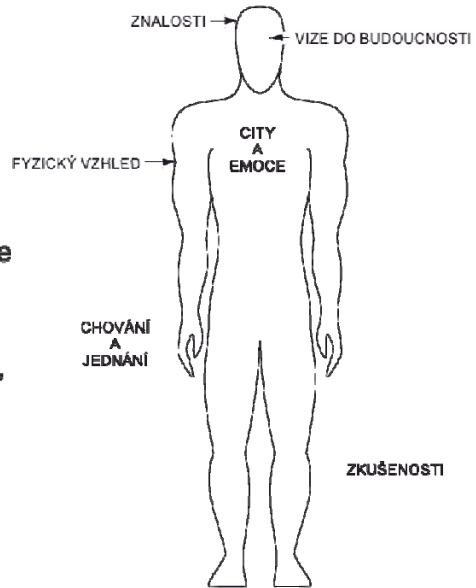
### Metoda „ledovec“, příklad



## SPIRÁLA DISKRIMINACE



## Interaktivní metoda: „KDO MÁ BÝT PREZIDENTEM?“



Co bys dělal, kdybys byl svědkem násilí?

Jak bys protestoval proti diskriminaci?

## Vzájemné vztahy

DIAGRAM 1

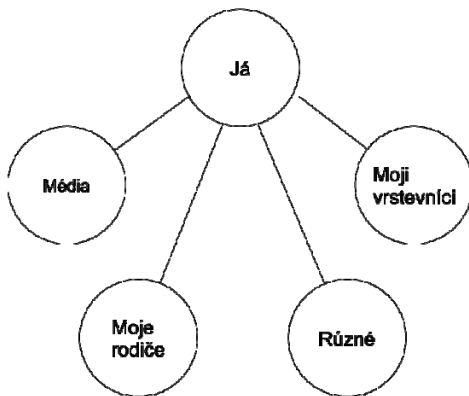
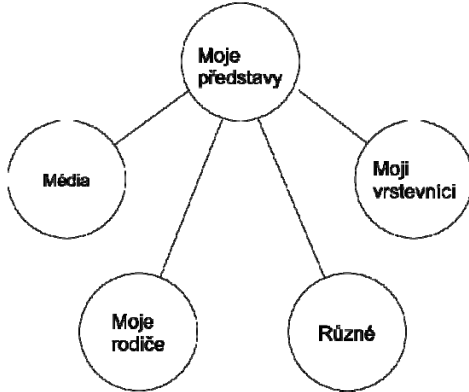
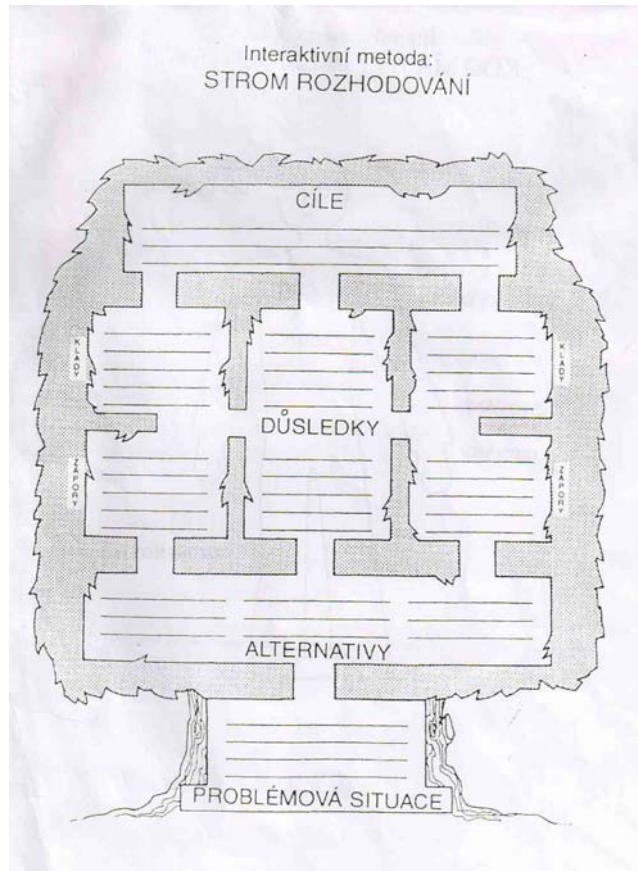


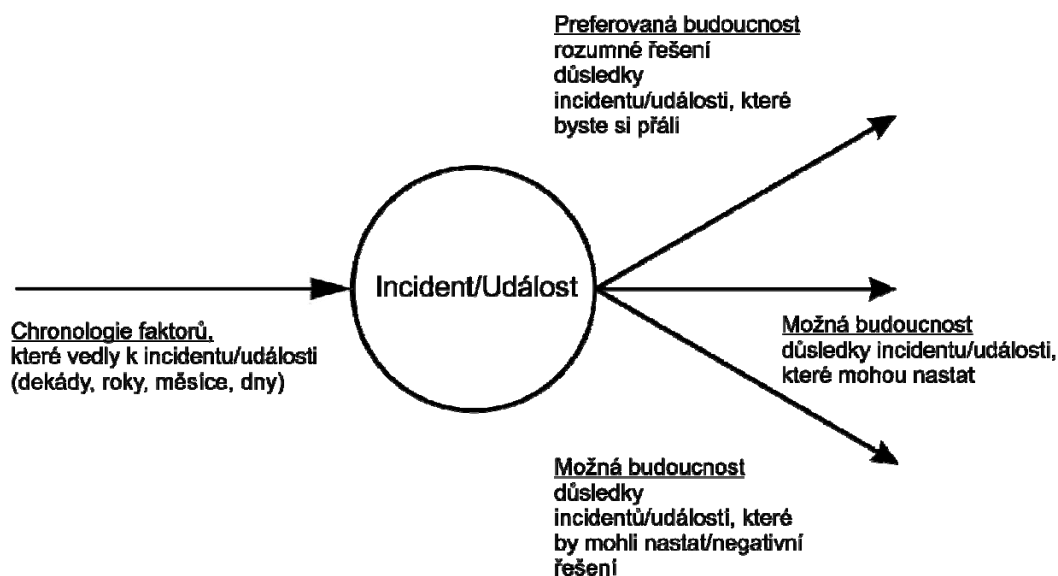
DIAGRAM 2



## Interaktivní metoda: STROM ROZHODOVÁNÍ



## Incident v lidských právech / Událost časová linie



### Plánování studenta do budoucna: Co mohu udělat pro.....

3 týdny	2 měsíce	1 rok
1	1	1
2	2	2
3	3	3

### Příklady konkrétního užití metod

#### **Téma: Národ a stát, zkrácená verze**

***Motto:** „ Pro velké evropské národy s tzv. klasickou historií je evropský kontinent čímsi přirozeným. Ale Češi střídali v dějinách období bdění, některé podstatné fáze evropského ducha promeškali a museli evropský kontext vždy sami zprostředkovat, osvojovat a vytvářet. Nic nebylo Čechům samozřejmou daností, ani jejich jazyk ani evropanství. .... tento národ prožil v tomto století více než jiné národy.... Snad také více. Toto vědomí by se mohlo proměnit v onu osvobozující překročení dosavadních hranic. Je si naše národní společenství vědomo těchto šancí? Ví, že historické příležitosti jsou neopakovatelné? “*

*Milan Kundera na IV sjezdu československých spisovatelů, 27.- 29.6. 1967*

**Charakteristika:** studenti poznají příklady vlastenectví z nedávné minulosti, kdy mladá generace vystoupila na obranu svobody a demokracie

**Kognitivní cíle:**

- poznat příklady vlastenectví a definovat vlastenectví obecně
- poznat a pochopit smysl vlasteneckého jednání, morální vlastnosti a činy vlastenců
- poznat osobnosti v našich novodobých dějinách

**Intelektuální dovednosti:**

- pochopit akty vlastenectví jako boj za humanitní ideály a svobodu
- najít vlastní konkrétní příklady vlastenectví i z dějin jiných národů

**Metodická doporučení:** projekt, práce s textem, ve skupinách/ dvojicích a individuální, řízená diskuze, prezentace

**Navrhovaný postup:**

Studenti mohou předběžně studovat začátek protektorátu v 1939, 60. léta 20. století a události pozdních 80. let v Československu, aby poznali historický kontext událostí. Vstupem do výuky mohou být také krátké filmové dokumenty z těchto historických období, nebo stručná úvodní přednáška učitele. Studenti odpovídají na otázky, pokud odpověď neznají, vyhledají ji v literatuře nebo na internetu.

**Otázky při zahájení výuky:**

- Kdo je Milan Kundera?
- Souhlasíte s názorem Milana Kundery? Proč ano/ ne?
- O jakých historických obdobích se zmiňuje Kundera jako o obdobích, která Češi „promeškali“?
- Vysvětlíte, proč Kundera hovoří o historické příležitosti v roce 1967.
- Jak skončila tato historická příležitost o rok později? Uveďte další příklady okupace Československa ve 20. století.

Studenti studují všechny ukázky z dokumentů z let 1939, 1968 a 1989 nebo každá skupina studuje pouze jedno období a odpoví na uvedené otázky.

**Informační zdroje:**

**28. říjen a 17 listopad 1939**

**1) Ze zprávy policejního ředitelství v Praze o událostech politického rázu ze dne 28. října 1939**

*O demonstracích dnešního dne je možno říci, že z počátku, pokud demonstrace spočívala jen v nošení trikolóry, zúčastnily se jí nejširší vrstvy obyvatelstva ..... k demonstracím vážnějšího rázu docházelo v hodinách odpoledních a večerních .... Bylo slyšet výkřiky „Pryč s Němci, my chceme svobodu. ... Na mnoha místech byla zpívána píseň Kde domov můj a nad Tatrou sa blýská .....Seznam zraněných demonstrantů (celkem 14).... Jan Opletal, medik .... Utrpěl zranění ..., a to střelnou zbraní do břicha.... Václav Sedláček ... byl střelen do srdce... Během dopravy do nemocnice svému zranění podlehl....“*

**Odpovězte na otázky k textu:**

Proč došlo k demonstraci? Jaké historické události ji vyvolaly? Vysvětlíte proč demonstranti zpívali české písně? Kdo byl Jan Opletal a Václav Sedláček?

**Ze zprávy policejního ředitelství v Praze ze 17. listopadu 1939**

*Dnešního dne v 9.30 se konal ... pohřeb studujícího lékařství .. Studentstvo zachovalo (při pohřbu) klid. Po rozchodu odcházela převážná část studentstva směrem ke Karlovu náměstí... (tam) počal větší zástup studentů zpívat píseň Hej Slované, byl však stráží s použitím obušků rozptýlen.... Mezitím studentstvo jdoucí ke Karlovu náměstí se shluklo v počtu asi 2.500 osob před budovou české techniky, kde byla opět zpívána píseň Kde domov můj a bylo provoláváno Ať žije Československo, Ať žije svoboda. K novému shlukování došlo na Národní třídě. Zástup, proti němuž bylo zakročeno na Národní třídě ubíral se na*

*Masarykovo nábřeží, kde z několika vozů tramvajové dráhy byly strženy německo-české orientační tabulky a hozeny do Vltavy. Krátce před 12. hodinou shluklo se... asi 150 studentů, kteří zpívali české písně. Ani v odpoledních hodinách ani večer nedošlo k porušení klidu.*

#### **Otázky k textu**

Čí pohřeb se konal? Proč studenti opět demonstrovali? Popište jak skončily jejich demonstrace v následujících dnech. Proč docházelo v Praze k dramatickým událostem ?

#### **2) Ze zprávy o situaci v Praze ze Svobodného slova z 22.srpna 1968**

*Od lidí na Václavském náměstí jsem se dověděl, že před ÚV KSČ se střílelo. Jako corpus delicti svírali mladí lidé československý prapor potřísněný krví. Okamžitě jsme se rozjeli do nemocnice Na Františku. Na ambulanci ležel v bezvědomí mladý muž... s průstřelem hlavy. Jeho stav byl beznadějný.*

*Další z postřelených .... byl zraněn sovětským vojákem v 5.10 hodin, ale jeho zranění není vážné. Do třetice ... jeden z lidí, kteří byli postřeleni před budovou ÚV KSČ , zemřel..... Velitelé se dohadují. Vědí vůbec okupační vojáci oč jde? .... 9 hodin, Václavské náměstí ... se soustředilo asi 15 tanků. Na schodišti před Muzeem leželi omítkou a střelbou k zemi přibití lidé.....*

#### **Otázky k textu**

Proč lidé demonstrovali a proč do nich vojáci stříleli? Domníváte se, že vojáci věděli proč přijeli do Československa? Co byla tzv. Varšavská smlouva? Jak působily tyto události na pražské obyvatelstvo?

#### **Z posledního dopisu Jana Palacha**

*Vzhledem k tomu že naše národy ocitly na okraji beznaděje, rozhodli jsme se vyjádřit svůj protest a probudit lid této země.....*

#### **Z nedatovaného letáku Svazu vysokoškolského studentstva Čech a Moravy**

*Občané, kolegové kamarádi,*

*Celá naše společnost prožívá již několik měsíců těžkou zkoušku ....Kolega Jan Palach nastavil nám všem neúprosné zrcadlo. Všechny výzvy, rezoluce a projevy jsou rázem nepatřičného .... A my stojíme nazi před svým svědomím.*

#### **Ze vzpomínek úřadujícího děkana FFUK F.Černého:**

*Tisíce lidí se přicházely poklonit našemu studentovi, jehož rakev byla vystavena na nádvoří Karolína. Pohřeb se konal v sobotu 25. ledna....během pohřbu všude stály masy nehybného. mlčícího a hluboce zasaženého lidu. ...*

#### **Otázky k textu**

Kdo byl Jan Palach? Proč se rozhodl k nejvyšší oběti? Jak reagovali ostatní studenti i lidé po této události? Popište průběh pohřbu Jany Palacha.

#### **3) Lidové noviny o 21. srpnu 1988**

*Nepočítáme nervozitu policie a její zásahy proti rozšiřování různých druhů letáků .... Začalo všechno už 15. a 17. srpna. Demonstrace 21. srpna byla čímsi pozoruhodným.... Lidé nevšímaje si policejní asistence, tvořili na Václavském náměstí diskusní kroužky a hovořili o všem možném,.... z mlhy vystoupil obrys témat, která nás znepokojují*

*Pozn.: Demonstrace navzdory perzekuci neustaly a vrcholily v tzv. Palachově týdnu.*

#### **Otázky k textu:**

Vysvětlete, proč docházelo na konci 80. let v Československu k demonstracím. Co lidé v 80. letech kritizovali? Jaké cíle sledovala Charta 77? Uveďte další příklady dalších protestů v Československu v pozdních 80. letech..

### ***Ze zprávy o průběhu 50. výročí k 17. listopadu 1989***

*Ve 20.40 – první velký tlak směrem od Národního divadla, lidé narážejí do aut, pokoušejí se sedat, ale pořádkové síly do nich kopou, dupou po nich, dělají mezi sebou uličky, kterými dav stlačují a nemilosrdně mlátí.*

### ***Z prohlášení studentů vysokých škol a za hájení stávkou a jejich požadavcích, z 18. listopadu 1989***

*Pod vlivem událostí z pátku 17. listopadu, kdy byla v Praze brutálně potlačena pokojná demonstrace studentů, nevidíme jinou cestu než vyjádřit svůj nesouhlas a zděšení nad současnou politickou situací v zemi, a proto vstupujeme do stávkou.*

#### **Otázky k textu**

Popište události ze 17. listopadu 1989. Proč studenti demonstrovali? Jakou úlohu hrál „student“ Jan Šmíd? Proč komunistická policie demonstraci brutálně potlačila? Popište stručně následující události v Československu po tomto datu.

#### **Závěr:**

- **Srovnajte 3 historická období moderních českých dějin**, kdy lidé protestovali proti zvláštnímu režimu, najděte a napište podobnosti a rozdíly.:
- **Uveďte příklady revolučních protestů** z dějin našich sousedních nebo jiných evropských států v dějinách 20. století
- **Které faktory ve společnosti determinují touhu po změně a nakonec revoluční zvrat?** Uveďte konkrétní příklady z dějin i současnosti.
- **Proč se stávají revolucionáři nejvíce mladí lidé?**

#### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Popište osud studentů a země po 17. listopadu 1989. Životopis Jana Palacha a Jana Zajíce. Protest a osud sovětských disidentů v Moskvě z roku 1968. Popište období „normalizace“ v Československu a pronásledování Charty. Protestní hnutí v dalších státech sovětského bloku a úloha disentu: Polsko, Maďarsko, NDR. Vysvětlete, kdo byl L.I. Brežněv a co byla tzv. „Brežněvova doktrína“.

#### **Téma: Jak nacisté „zlegalizovali“ rasismus**

**Charakteristika:** studenti poznají konkrétní příklady postupné změny demokratického režimu v totalitní a nástroje, které totalitní vláda k tomuto účelu používala

#### **Kognitivní cíle**

- poznat konkrétní kroky nacistického režimu k prosazení rasistických zákonů

#### **Intelektuální dovednosti**

- porozumět mechanismům totalitního režimu jakými manipuloval obyvatelstvo
- uvědomit si význam občanských práv a svobody občanů

**Metodická doporučení:** řízená diskuze, práce s textem, ústní a písemná prezentace

#### **Navrhovaný postup**

Studenti se seznámí s dějinami nacistického Německa pomocí: přípravné četby dobových dokumentů, odborné literatury shlednutí dokumentu, filmu, rozhovoru s pamětníkem

#### **Otázky pro zahájení výuky:**

Definujte základní principy nacistické ideologie

Proč se stali nepřitelem nacistického režimu Židé?

Jak asi působila „příslušnost k vyšší arijské rase“ na německé obyvatelstvo?

#### **Instrukce pro žáky:**

Přečtěte si každý úryvek textu

Uspořádejte **úryvky chronologicky** (náročnější je verze je chronologicky uspořádat úryvky bez časových údajů, které musí studenti doplnit). Ne-chronologické uspořádání událostí má pomoci, aby si studenti nad událostmi přemýšleli a lépe si je zapamatovali.



Na základě přečtených úryvků napište **stručný popis** s titulem „**Destrukce občanských práv Židů v nacistickém Německu v letech 1933-1940**“. Napište, jaká občanská práva Židé postupně ztratili a vysvětlete, proč je ztratili..

### **Texty**

*11.4. 1933. Byl vydán dekret, že ne-arijské občany jsou ti, jejichž rodiče nebo prarodiče byli Židé. Takoví byli považováni za židy, zvláště když praktikovali své náboženství. Pokud vznikly pochybnosti o arijském původu, musel je vyšetřit „odborník“ na rasovou teorii*

*15. 11. 1938. Všechny židovské děti byly vyloučeny ze státních škol*

*5.10. 1938 H. Byly publikovány dekrety „Eliminace Židů v německé ekonomice“. Žádný Žid nesměl vlastnit a spolupodílet se na vlastnictví obchodu, a bylo jim zakázáno hledat práci u nežidovských zaměstnavatelů.*

*25.4. 1933 Tzv. „zákon proti nadměrnému počtu žáků v německých školách, zvláště na středních školách a univerzitách, určil, že jen 1.5% ze všech studentů směli být Židé, což byl jejich podíl v celkové německé populaci.*

*1.4.1933 začal první oficiální bojkot židovských obchodů. Byly zrušeny licence všem židovským právníkům, lékařům zubařům a právníkům. Všem Židům bylo zakázáno pracovat jako makléři a obchodníci (Bylo odsouhlaseno, že z tohoto zákazu budou vyjmuti, kteří bojovali za Německo v 1. světové válce 1914-18). Všechny židovské podniky se měly zaregistrovat, objevily se poprvé požadavky, aby židovští studenti odešli ze škol.*

*30.4.1939 Všechny židovské cennosti byly zkonfiskovány. Přípravovaly se první koncentrační tábory pro hromadné zatýkání židovských obyvatel*

*1.9. 1939 byl vydán zákaz vycházení pro Židy po 20. hodině*

*24.3.1933 Byl vydán zákon, který umožnil zrušit některé části dřívější ústavy z Výmarské republiky, zvláště těch částí, které se týkaly rovnoprávnosti všech občanů. Říše mohla také změnit dosavadní zákony na základě nacistických dekretů.*

*15.9. 1935, Norimberské zákony. Do roku 1935 byla vydávána nařízení, která zabraňovala Židům přístupu k zaměstnání. Tyto zákony Židy ze společnosti vyloučily, oddělily je „německého árijského lidu“.*

*1942 Konference ve Wannsee, kde se schvalovaly administrativní a technická opatření pro tzv. „konečné řešení“*

*9.-10. 11. 1938 Křišťálová noc, rozsáhlý pogrom, v němž bylo zničeno stovky synagog, obchodů i domovů, 20.000 Židů bylo uvězněno (jméno události bylo odvozeno od střepů skla z rozbitých oken na ulicích v celém Německu)*

*1.9.1940 Všem Židům bylo nařízeno nosit Davidovu hvězdu*

Po chronologickém seřazení úryvků žáci odpovídají na otázky (písemně, ústně), které zpracují v písemném záznamu, proto si mohou dělat během stručné diskuze doplňující poznámky: Jakou událostí začalo pronásledování židovských občanů? Co bylo jejím cílem? Proč se perzekuce postupně stupňovala? Uveďte příklady největší perzekuce a vysvětlete jejich účel.

Proč bylo Židům nařízeno aby nosili Davidovu hvězdu ?

Čím vyvrcholilo jejich pronásledování? Proč značná část německého obyvatelstva s těmito opatřeními souhlasila nebo trpně přihlížela?

### **Rozšiřující témata pro návaznou výuku a samostatnou práci**

Proč byly zřizovány koncentrační tábory v Německu? Kdo byli první vězni?

Co obsahovaly norimberské zákony? Kdo byli tzv. árijci a naopak „nižší rasy“.

Proč nacisté vyprovokovali tzv. Křišťálovou noc? Jaké cíle v programu sledovali?

Co bylo „konečné řešení“? Které „úkoly“ řešili nacisté na konferenci ve Wannsee?

Popište začátek protizidovských opatření na počátku protektorátu.

Najděte a popište analogické příklady v dějinách, kdy vládnoucí režim perzekvoval vlastní občany, kupř. komunistické režimy, Mussoliniho Itálie, Frankovo Španělsko, Maova Čína. Vysvětlete, proč totalitní režimy vyvolávaly mezi vlastním obyvatelstvem strach.. K ilustraci takových příkladů slouží metoda **spirála násilí**, s jejíž pomocí lze sledovat nárůst násilí od prvopočátku až k vyvrcholení (v příloze).

### **Téma : Úloha propagandy totalitních režimech**

**Charakteristika:** studenti poznají období stalinismu v českých dějinách a způsoby, kterými si vládnoucí komunistická strana upevňovala moc

#### **Kognitivní cíle**

- poznat způsoby politické manipulace obyvatelstva v totalitních režimech
- poznat dějiny Československa v době vrcholící studené války

#### **Intelektuální dovednosti:**

- vysvětlit, proč a jak totalitní režimy užívají propagandy jako nástroje moci
- zhodnotit a generalizovat způsoby, kterými se lidé mohou bránit před propagandou

**Metodická doporučení:** studium případu, práce s textem, řízená diskuze, prezentace, projekt

#### **Navrhovaný postup**

Studenti se mohou předběžně na výuku připravit: prostudují všeobecný přehled, shlédnou dokument, zúčastní se rozhovoru s pamětníkem, atp.

#### **Text:**

***Všechna propaganda musí být populární, musí se adaptovat na takovou intelektuální úroveň, aby ji pochopil a uvěřili takoví, na které má především působit.***

*Adolf Hitler, Mein Kampf, 1933*

***Tisk je nejostřejší zbraní naší strany.***

*Josef Stalin, 19. 4.1923:*

#### **Otázky pro studenty:**

Vysvětlete, co mínil Adolf Hitler, když psal o propagandě.

Vysvětlete, co sledoval Josef Stalin, když mluvil o tisku jako o zbraní.

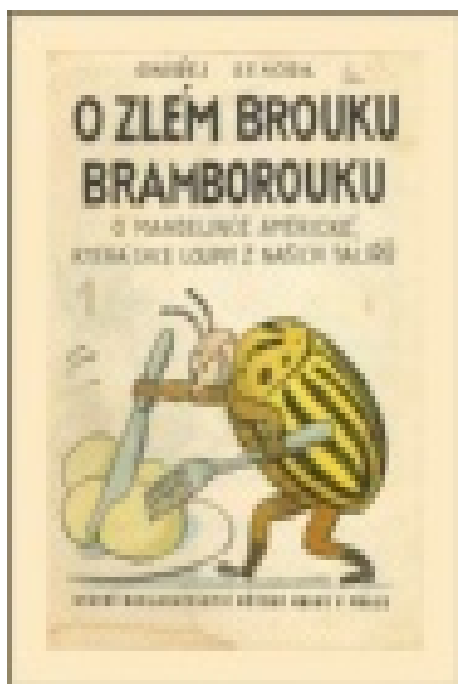
- Popište atmosféru 50. let v Československu. Proč je toto desetiletí popisováno jako vrchol studené války?

#### **Text: *Bitva proti imperialistickému broukovi***

Z dobového tisku z roku 1950 (Rudé právo, didakticky upraveno):

*Naši pracující zemědělci, spolu s celým národem, splňují radostné naděje, ... sklízají plody své práce a podílejí se na plnění pětiletky. ... právě v době radostných příprav na sklizeň úrody, přišla alarmující zpráva o hrozbě, která může zničit úrodu brambor ... o nebezpečném hmyzu, o mandelince bramborové, ....Tento nebezpečný hmyz se objevil už i v minulých letech, ale byl lokalizován a zničen společným úsilím ... našich občanů za pomoci bohatých sovětských zkušeností a ochotné sovětské pomoci. ...Před rokem bylo nebezpečí úplně zlikvidováno.*

*Tento rok západní a jihozápadní části naší republiky, které sousedí s okupovanými zónami Západního Německa, byly hromadně napadeny mandelinkou bramborovou. Mandelinka se odtud šíří do ostatních krajů státu. V západních Čechách se mandelinka vyskytuje nejen na polích, ale také na náměstích, ulicích, v zahradách. ....Našly se sklenice naplněné brouky. Toto je nezvratným důkazem, že nynější ohrožení se nerozšířilo přirozenou cestou a že byl nebezpečný hmyz k nám záměrně a velkém množství dovezen západními imperialisty a jejich teroristickými agenty.... .. a šíří se dále větrem (podle archivních dokumentů byly tyto sklenice s brouky umísťována na ulicích a náměstích příslušníky StB)..*



Oznámení o napadení československého území americkým broukem se stalo v době vrcholící studené války předním tématem tisku a rozhlasového vysílání. „Imperialistický brouk“, mandelinka bramborová, který údajně napadl brambory, hrál velkou roli při „formování socialistické mírové společnosti“. První obrázek je knižní obálka z leporela pro děti. Druhý je leták, která byl zveřejněn ve všech městech a vesnicích v Československu.

**Otázky,** řízená diskuze, práce ve skupinách/dvojicích

- Jaký byl cíl leporela pro děti? Jak je mohl ovlivnit?

- Prohlédněte si obrázek dobového plakátu, vysvětlete, proč se mandelinka hodila do „protiimperialistické“ kampaně v 50. letech.

Přečtěte text a vysvětlete jaký „vzkaz“ čtenáři obsahuje první odstavec, srovnajte se odstavcem druhým. Co bylo autorovým záměrem?

Proč studená válka kulminovala v pozdních 40. a počátkem 50. let? Které události v Evropě a ve světě prohloubily „třídní boj“ a vystupňovala propagandistickou kampaň?

Vysvětlete komunistickou ideologii třídního nepřítele, třídního boje a srovnajte s nacistickou propagandou o „židovském nebezpečí“. Proč potřebovaly totalitní režimy své „nepřátele“?

**Závěry z diskuze** jsou stručně zaznamenány.

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Uveďte příklady soudních procesů v Československu 50. let

Uveďte příklady soudních procesů v ostatních sovětských satelitech v 50. letech

Popište období kulminace studené války v Československu, uveďte typické příklady pro stalinské období, např. funkci „železné opony“, roli agentů-chodců, šíření ilegálních tiskovin ze Západu.

Popište a vysvětlete hlavní rysy období „mccarthismu“ v USA, srovnajte s komunistickými zeměmi, najděte shody a rozdíly.

**Téma: Co je tolerance, jsme tolerantní?**

**Charakteristika:** poznat a porozumět, že tolerance nemůže být absolutní, že je obtížné míru tolerance vymezit, umět se vžít do situace jiného člověka

**Kognitivní cíle:** popsat a definovat toleranci, poznat její konkrétní příklady

**Intelektuální dovednosti:** srovnat příklady kultivovaného chování a příklady intolerance, rozlišit hranice mezi tolerancí a nesnášenlivostí, porozumět stanovisku jiných lidí  
**Metodické postupy:** diskuze, simulace, zpracování různých písemných forem

### Navrhovaný postup.

*Motto: Chovejte se k jiným, jak byste si přáli, aby se oni chovali k vám.*

*Evangelium sv. Matouše*

Učitel napíše motto na tabuli.

#### Otázky:

Jak byste definovali toleranci, naopak nesnášenlivost? Uveďte příklady nesnášenlivosti. Kde končí hranice tolerance, je možné tolerovat všechno?

Co budete dělat, když si nejste jisti, zdali lze tolerovat některé formy chování?

Jaké jsou příčiny nesnášenlivého chování? Co je to „stigmatizace“, co znamená „ostrakizace“? Uveďte příklady.

Jaké formy nesnášenlivého chování jsou mezi studenty na této škole?

Jaké formy nesnášenlivosti z dějin znáte? Jaké formy nesnášenlivosti existují v dnešním životě, v naší zemi, ve světě. Uveďte příklady.

Domníváte se, že je motto správné nebo mu něco chybí? Jak vysvětlíte větu: „oko za oko, zub za zub“, myslíte si, že je spravedlivá?

Studenti vypracují stručné odpovědi, diskutují o nejlepší verzi odpovědi. Vyhodnotí nejlepší odpovědi.

#### Simulace, hraní rolí.

Studenti si sami připraví krátké skeče, ve dvojicích nebo malých skupinách. Napíší si text pod vedením učitele a simulují netolerantní jednání. rodič – syn/dcera, učitel-žák, politik-občan, šikana ve škole mezi spolužáky. Vymění si role a mohou také zahrát příklady vzájemné tolerance, např. sousedské.

#### Otázky

Proč jsou lidé nesnášenliví? Je to přirozená lidská vlastnost?

Uveďte příklady nesnášenlivého chování, např. ve veřejných dopravních prostředcích, ve škole a navrhněte, jak je řešit.

Co uděláte, jaké informace vyhledáte, pokud se vám zdá, že někdo jedná nenávisťně a škodí ostatním?

#### Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci

Příklady nesnášenlivého chování v minulosti, současnosti a v literatuře.

Dotazník pro výzkum příčin nenávisťného chování ve škole, „průzkum“ mezi spolužáky a vyhodnotit výsledky, navrhnout vedení školy cesty k nápravě.

Proč jsou spolužáci (někteří lidé) ostrakizováni? Navrhněte jak jim pomoci

Uveďte příklady intolerance v totalitních režimech. Konkrétní příklady tolerantního chování a statečného občanského chování v minulosti.

#### Téma: Občan a stát, účast občana na veřejné schůzi

**Charakteristika:** konkrétní způsob, kterým se mohou občané aktivně účastnit na veřejném životě, politická kultura a její význam

**Kognitivní cíle:** poznat možnosti, které umožňují hájit svá stanoviska a prosazovat své názory, poznat politickou kulturu

**Intelektuální dovednosti:** aplikovat znalosti ve vystoupení na schůzi a v jiných formách

**Metodická doporučení:** řízená diskuze, simulace, ústní a písemná prezentace, práce s textem, práce individuální, dvojicích / skupinách.

### **Navrhovaný postup**

#### **Otázky pro řízenou diskusi**

Co znamená politická kultura, co je jejím obsahem? Znáte příklady opačné?

Proč je třeba zachovávat zdvořilé jednání a vystupování ve veřejném i osobním životě?

Vysvětlíte, co znamená technokracie v kontrastu s demokracií. Proč je technokracie nebezpečná pro svobodnou společnost?

Studenti připraví stručné odpovědi. Následuje krátká řízená diskuze a sumarizace závěrů, zápis odpovědí..

Jak může občan projevit vhodným způsobem své názory a kritiku, kupř. zabránit korupčnímu jednání politiků?

Jak má občan jednat, aby neporušil zákony? Uveďte příklady nevhodného chování.

Co znamená svobodný projev, ve kterých případech může být legálně omezen?

Krátká řízená diskuze končí zápisem nejdůležitějších závěrů.

Seznamte studenty s těmito **pravidly a pokyny k veřejnému vystoupení/debatě:**

Přesně **definujte téma**, o kterém budete mluvit. Připravte a formulujte svůj názor, pomohou stručné přípravné poznámky. Musíte vědět, za koho mluvíte, kupř. za sebe, skupinu občanů, uvést, kteří občané nebo instituce vás podporují.

Buďte o záležitosti, o které chcete mluvit **náležitě informováni**, získejte informace o vývoji problému, ale také o nesouhlasných názorech jiných, o konkrétních zájmech těch, kteří vystupují jako protivníci. Zjistěte si důvody, proč se snaží své názory prosadit.

Připravte si **písemně své stanovisko** včetně argumentů, faktů a příkladů, které váš názor podporují. Zkontrolujte, zdali jsou vaše informace věrohodné a pravdivé.

Přemýšlejte, které „**protiargumenty**“ může protivník užít v diskusi a buďte na ně připraveni, připravte si možné odpovědi.

#### **Instrukce:**

Pokud je to nutné, předem ohlaste, že na schůzi vystoupíte.

Buďte na schůzi včas, je pro vás psychicky lepší, pokud sedíte před svým projevem v hledišti.

Pozorně **poslouchejte názory jiných**, zvláště svých „protivníků“, je lépe si je stručně zapsat pro následnou diskusi

Vyjádřete **srozumitelně** své přání, že chcete vystoupit se svým názorem

Svoje vystoupení začněte tím, že se představíte, **ohlásíte téma** a zdůvodníte, proč o něm chcete hovořit

**Nekritizujte** jiné občany nebo představenstvo, protože mají odlišné názory. Snažte se posluchače o svém názoru přesvědčit pomocí **racionální a logické argumentace**, kterou vyvracíte názory nesouhlasné

Buďte **zdvořilí**, odpovídejte bez přehnaných emocí na všechny dotazy. Svě vystoupení ukončete tím, že poděkujete vedení schůze a posluchačům za možnost veřejně vystoupit.

**Závěr:** simulace a diskuze

Studenti si připraví ve dvojicích /skupinách jedno či dvě témata, o kterých by chtěli přesvědčit ostatní na „veřejné schůzi“ (mohou to být i témata hypotetická, občas mohou být i humorná).

Připraví veřejné vystoupení. Za skupinu nemusí hovořit jen „mluvčí“, ale její členové se mohou střídát. Témata pro debatu se doporučují předem zveřejnit (nástěnka, internet) a losováním se rozhodne pořadí „veřejných vystoupení“.

### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Simulace veřejné schůze, jejímž programem jsou aktuální témata. Ostatní studenti si jako posluchači zapisují pozitiva a negativa každého vystoupení, která použijí v závěrečném

hodnocení. Jiná alternativa je, že si posluchači připraví během vystoupení cvičné „protiargumenty“, přestože osobně s řečníkem souhlasí.

Studenti mohou :

Navštívit veřejnou schůzi zastupitelstva v místě svého bydliště a vypracovat o ní hodnotící zprávu a hodnotící závěry.

Pozvat členy zastupitelstva, politiky a jiné „veřejné činitele“ na schůzi do školy, po diskuzi zhodnotit jejich vystoupení podle uvedených kritérií, kupř. srozumitelnost, logická návaznost, podložená argumentace.

Napsat kritickou zprávu/komentář o stavu politické kultury v naší zemi, o vystupování jednotlivých politiků, včetně návrhů jak zlepšit politickou kulturu

Analyzovat a srovnat vystupování diktátorů na veřejnosti (Hitler, Mussolini, Stalin, Franko).

Příklady významných shromáždění v našich novodobých dějinách a jejich vliv na společnost

Studovat historii demokratických institucí, kupř. během vývoje parlamentní demokracie

### **Téma: Vandalství a vandalové, občanská zodpovědnost**

**Charakteristika:** studenti poznají, že vandalství není jen znevážení lidské práce, ale destrukcí lidských a morálních hodnot. Uvědomí si, že odpovědnost začíná už ve věku, kdy se občan na svoje občanské poslání teprve připravuje.

**Kognitivní cíle:** poznat a definovat psychopatologickou podstatu jevu, poznat příčiny vandalství, analyzovat jeho důsledky

**Intelektuální dovednosti:** analyzovat a zhodnotit příčiny vandalství, zhodnotit svůj vlastní postoj k vandalům, navrhnout řešení problému

**Metodická doporučení:** řízená diskuze, práce ve dvojicích, hraní rolí

#### **Navrhovaný postup**

**Motto:** „ *Vandalství je obvykle pokládáno za projev zlomyslného nebo záměrně destruktivního ničení osobního nebo veřejného majetku. Už není problémem okrajovým, dnes se situace změnila.....“*

*Z novinového článku z roku 1999*

#### **Otázky:**

- Souhlasíte s názorem uvedeným v mottu? Myslíte si, že dnes situace zlepšila? Proč ano/ne?

Co byste udělali, kdybyste viděli spolužáka, jak ničí váš osobní majetek?

Co byste udělali, kdybyste viděli spolužáka ničit veřejný majetek, poškozovat historickou památku?

Kdo zaplatí váš osobní majetek a kdo veřejný? Komu vznikne škoda?

Seznamte studenty s **kategorizací** vandalství:

1. Vandalství **psychopatického původu** (ničení památek, obrazů psychopatickými jedinci)

2. Vandalství pro „**povyražení**“ (v opilosti, v davové psychóze)

3. Vandalství ze **zášti vůči druhému** (vůči osobnímu nepříteli)

Studenti uvedou příklady pro jednotlivé kategorie. Definují odpovědi na otázky:

- Co je vandalství, kdo je vandal? Do jaké věkové kategorie většinou vandalové patří?

#### **Otázky pro studenty:**

1. Několika mladíkům se nelíbí, že je řidič autobusu napomenul, počmárají a rozřezou sedadla. Důsledky činu: .....

2. Chlapci se nudí a pro „po vyražení“ začnou rozbíjet pouliční osvětlení.

Důsledky činu: .....

3. Mladí lidé pořádající oslavu, si pro vlastní povyražení přivolají záchranou službu

Důsledky činu: .....

4. Skupina mladistvých, která se vrací v noci domů, vyvrátí několik dopravních značek

Důsledky činu : .....

Studenti připraví prezentaci svých závěrů, mohou navrhnout i řešení konkrétní situace, připravit simulační cvičení

### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

**Hraní rolí:** nová školní budova je za několik týdnů pochránaná, lavice poškrábané, tělocvična zničená. Řešení problému: jeden student hraje ředitele, druhý zástupce, třetí výchovného poradce tři žáci jsou přistiženi, s nimi jsou tři jejich rodiče. Herci si připraví své role. Ostatní budou diváci, ve formě stručného **záznamu** během představení zodpoví:

Nakolik hraní rolí odpovídá reálné situaci, v čem by se jí mělo více přiblížit

Jaké byly motivy vandalů, jaké mají pocity členové vedení školy, kteří strávili bezpočet hodin práce při úpravě školy jak by se mohly tyto finanční prostředky využít ?

Jak se cítí rodiče, kteří musí škodu zaplatit, jak by mohli peníze využít jinak?

Jak byste vandaly potrestali?

Studenti mohou vypracovat **dotazník pro své vrstevníky** a zjistit ve svém okolí: příčiny vandalizmu a psychologický profil vandala.

Zjistit právní postih vandalů, napsat úvahu o důsledcích vandalství pro obec

Najít v naší nebo evropské minulosti vandalské činy jednotlivců, nebo státního vandalství.

Zjistěte, odkud je slovo vandal, popište příklady vandalství v evropských dějinách, např. v obou totalitních režimech 20. století.

### **Téma: Politické strany a občan, politická odpovědnost**

**Charakteristika:** studenti poznají postavení občana v otevřené demokratické společnosti, negativní jevy ve společnosti, politickou zodpovědnost a aktivní občanské jednání

#### **Kognitivní cíle**

- srovnávat a kriticky analyzovat a práci současných politických stran

- poznat příklady extrémistických a populistických stran a hnutí a příklady potlačování lidských práv v minulosti

- vysvětlit, proč je důležitá občanská odpovědnost v boji proti negativním společenským jevům jako jsou kupř. korupce a nepotismus

#### **Intelektuální dovednosti:**

- osvojit si metody kritického hodnocení politických událostí

- umět se racionálně rozhodnout pro politický program

- porozumět způsobům, kterými se projevují strany extremistického zaměření

**Doporučené metodické postupy:** řízená diskuze, práce s textem, skupinová práce, písemný projev, práce s internetem, simulace, řízená diskuze.

**Navrhovaný postup:** práce s textem

#### **Text**

*K přípravě občana a k občanské odpovědnosti patří **umění kriticky myslet**, posoudit práci politických stran, rozhodnout o tom, který politický program je kvalitnější a proč. V minulosti sehrály politické strany, zejména strany populistického a extrémistického zaměření, neblahou úlohu. Takové strany a negativní společenské jevy však **nezmizí z politického dění**, někdy budou silnější, někdy slabší, ale vždy budou latentním **nebezpečím pro občanskou svobodu**. Proto je nutné, aby si byl každý občan byl vědom, že svobodu je možné ztratit kdykoliv, že svými politickými postoji a jednáním je odpovědný za stav společnosti. Po kritickém zhodnocení práce politických stran, jejich programů i jednání zaujme občan vlastní stanovisko politickému dění v zemi.*

**Otázky a** krátká diskuze se stručným zápisem

Souhlasíte s názory v textu? Proč ano/ne.

Myslíte si, že je nutno sledovat politické dění doma/ve světě? Proč ano/ne.  
Definujte, co je politická strana, proč se ustavila? Kdo je politická „osobnost“ (viz obrázek – figuru politika v příloze)  
Proč se strany zakládají, proč do nich občané vstupují ?  
Proč se v demokratické společnosti střídají strany u moci?  
Uveďte typické negativní společenské jevy ve společnosti a možnosti, jak je odstranit  
Co musí občan udělat, aby podpořil stranu, o které si myslí, že bude provádět odpovědnou a cílevědomou politiku?  
Znáte nějaké politické strany extremistického zaměření? Proč jsou extremistické?  
Uveďte příklad politických režimů, které perzekuovaly vlastní občany:

Studenti mohou hodnotit kvalitu programu a aktivit dvou nejsilnějších politických stran známkami 1 a 2. Náročnější verze je posouzení programu každé jednotlivé strany, jejichž texty prostudují. Skupinová práce, ve dvojicích a individuální.

### **Témata:**

**Jména dvou nejsilnějších politických stran:**

**Jejich politika v oboru:**

**Školství:**

**Zdravotnictví:**

**Bezpečnost:**

**Kultura:**

**Sociální politika:**

**Zahraniční politika:**

**Politické osobnosti:**

**Studenti odpovídají na otázky:**

Kterou politickou stranu byste volili, Zdůvodněte proč?

Pokud jste si nevybrali, máte možnost vybrat si z politického spektra stran stranu jinou nebo založit stranu novou. Jakou alternativu byste zvolili? Proč?

Tabulku lze užít i pro studium extremistických stran v minulosti, např. pro stranu nacionálně-socialistickou nebo komunistickou.

### **Závěr**

Studenti v debatě obhajují politické programy nejsilnějších politických stran v ČR

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

**Založte novou politickou stranu**

- 1. Vyberte si název nové politické strany nebo občanského sdružení:**
- 2. Zjistěte, jaký je rozdíl mezi politickou stranou a občanským sdružením:**
- 3. Odpovídejte na další uvedené dotazy:**

- 1. Proč chcete založit novou politickou stranu/občanské sdružení?*
- 2. Jak se liší od stávajících?*
- 3. Kdo vás bude podporovat, na které voliče se přednostně zaměříte?:*
- 4. Jak početné budete mít odhadem členstvo?*
- 5. Jaké máte programové cíle?*
- 6. Jaká bude náplň činnosti strany?*

Studenti uvedou své odpovědi a zdůvodní je. Vypracují v bodech program své nové politické strany nebo občanského sdružení.



### **Další návrhy na samostatnou práci**

Studenti vyberou jméno politika/ů a napíší mu kritický dopis, ale i dopis, kde je kladně hodnocena jeho práce.

Zjistí podle seznamu občanských sdružení v ČR obsah jejich činnosti (internet)

Zjistí podle programů a výzkumů veřejného mínění stávajících nejsilnějších stran: základní myšlenky jejich programu, stav jejich členstva, podporu v jednotlivých regionech, podporu mezi různými vrstvami obyvatel

Vyhledají v minulosti příklady politického vzestupu extrémistické strany a popíší cestu k politickému vrcholu. Vysvětlí, proč strana získala moc a vládu v zemi.

Vyhledají informace o současných extrémistických stranách a vyhodnotí jejich projevy

Uspořádají krátkou volební kampaň (kupř. simulace) ve prospěch „své strany“

Vypracují prezentace na téma: Velké politické osobnosti v dějinách, zdůvodní, v čem byly tyto osobnosti mimořádné.

### **Téma: Lidská práva**

**Motto: *Lidé jsou svobodní a rovni si v právech a důstojnosti. Základní práva a svobody nemohou být ani odepřena ani porušována .....***

#### ***Deklarace lidských práv a svobod***

**Charakteristika:** studenti poznají a pochopí, proč jsou lidská práva nutná pro život ve svobodné společnosti, negativní důsledky porušování lidských práv

#### **Kognitivní cíle**

- poznat lidská práva a dokumenty, ve kterých jsou obsažena
- poznat vývoj lidských práv a jejich úlohu v minulosti a současnosti

#### **Intelektuální dovednosti**

- porozumět významu lidských práv v demokratické společnosti
- pochopit jak a proč je třeba lidská práva obhajovat

**Doporučené metodické pokyny:** diskuze, práce s textem, samostatná i skupinová práce, prezentace příkladů

#### **Navrhovaný postup**

***My občané České republiky..... v čase obnovy samostatného českého státu ..... odhodláni budovat, chránit a rozvíjet Českou republiku v duchu nedotknutelnosti hodnot lidské důstojnosti a svobody ..... jako svobodný a demokratický stát,.... založený na úctě k lidským právům***

#### ***Z preambule Ústavy ČR***

#### **Otázky:**

Definujte co jsou lidská práva a jejich cíle, vyjmenujte je, napište jejich seznam

Proč jsou tato práva zapsána v ústavách demokratických, ale i totalitních států?

Jaký je rozdíl mezi dodržováním lidských práv ve svobodných a totalitních režimech? Uveďte konkrétní příklady.

Uveďte příklady porušování lidských práv? .

Studenti ve dvojicích nebo skupinách vypracují odpovědi.

#### **Navazující otázky (individuální práce, dvojice, skupiny)**

Souhlasíte s textem motto? Proč ano?

Které z lidských práv je pro vás nejdůležitější a proč?

Které je pro vás nejméně důležité a proč?

Kterých tří lidských práv byste se mohli vzdát, proč?

Kterých tří práv byste se nevzdali, proč?

Myslíte si, že lidé mají právo nosit zbraň, bránit se v ohrožení?

**Náročnější varianta** pro pokročilejší studenty, práce ve skupinách (každá skupina pracuje na jednom tématu), nebo samostatná individuální práce:

**Proč jsou tyto dokumenty v dějinách důležité:** Magna Charta, Deklarace lidských práv z Francouzské revoluce, prohlášení nezávislosti USA, Charta OSN o lidských právech  
Popište historické období ve kterém vznikly, proč vznikly, proč jsou důležité i dnes.

**Prezentace,** práce ve dvojicích nebo skupinách

Uved'te 2-3 případy ze zemí, kde jsou (byla) lidská práva porušována. Popište, jakým způsobem byla porušována.

Uved'te 2-3 případy porušování lidských práv v našich dějinách.

Domníváte se, že jsou lidská práva stále porušována i v našem státě?

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Ve kterých základních mezinárodních a českých dokumentech jsou lidská práva zakotvena? Jsou lidská práva zahrnuta do české ústavy? Uved'te příklady. Ve kterých diktátorských zemích byla/jsou lidská práva porušována, uveďte dva konkrétní příklady, Popište program Charty 77 a náplň její činnosti, uveďte konkrétní příklady perzekuce Charty, vysvětlete, proč byla její činnost režimu nebezpečná.

**Téma: Rozhodněte, ve kterých situacích jsou občanská práva omezena**

**Charakteristika:** poznat situace a důvody pro omezení lidských práv, důsledky pro svobodnou společnost

**Kognitivní cíle:** naučit se racionálním procesům kritického myšlení a rozhodování

**Intelektuální dovednosti:** aplikovat kritické myšlení v praktických záležitostech

**Metody :** diskuze, simulace, cvičení v racionálním rozhodování, příklady

**Navrhovaný postup**

Studenti ve skupinách rozhodují, za jakých okolností mohou být lidská práva omezována. Svá rozhodnutí zaznamenají a odůvodní

**Seznam rozhodovacích procesů:** náměty ke skupinové práci

**Úkol:** rozhodněte, za jakých okolností je právo omezeno, uveďte příklady:

Lidé mají právo cestovat a odejít z vlasti /ze země kdykoliv chtějí

Lidé mají právo kdykoliv kritizovat vládu

Lidé mohou říkat a psát co chtějí

V lidé jakéhokoliv věku mohou uzavřít sňatek podle svého výběru a přání

Lidem by mělo být dovoleno vyznávat jakékoliv náboženství

Lidé mají absolutní právo na úplné soukromí, např. nesmí se jim kontrolovat pošta, telefonické hovory, chování a pohyb

Lidé se nemají nutit, aby pracovali

Lidé se nemají za žádných okolností mučit

Lidé se nemají nikdy zabíjet, protože zabíjet se nemá.

Lidé mají mít právo říkat jakékoliv své názory, setkávat se s kým chtějí

Všichni jsou si rovni, bez ohledu na pohlaví, vzhled a národnost

Osoba, která je obžalována ze zločinu, má být souzena někým, kdo nemá k ní ani ke zločinu žádný vztah

Lidem, kteří jsou zatčeni, se má sdělit, proč jsou zatčeni

Po ukončení časově omezené diskuze, jednotlivé skupiny/dvojice prezentují svá rozhodnutí, která odůvodní a uvedou příklady situací, kdy je právo omezeno.

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci:** vyhledat a uvést konkrétní příklady z minulosti, kdy byla občanská práva omezena, zjistit, kdy se poprvé začala v Evropě prosazovat lidská a občanská práva, vysvětlit jejich roli v evropských dějinách, popsat situaci a uvést příklady zemí, ve kterých jsou dnes lidská práva bezdůvodně porušována.

### **Téma: Jakým způsobem může občan zveřejnit svá stanoviska?**

**Charakteristika:** Studenti se naučí, jakým způsobem psát do novin o tématech, která považují natolik závažné, že s nimi chtějí seznámit veřejnost

**Kognitivní cíle:** poznat jak správně napsat dopisy ve srozumitelném jazyce a s logickým obsahem

**Intelektuální dovednosti:** pochopit význam aktivní účasti na veřejném dění, pochopit, že správně napsané dopisy mají větší naději na zveřejnění, umět kriticky posoudit texty, získat sebedůvěru na veřejném vystoupení

**Metodická doporučení:** řízená diskuze, individuální práce, písemné formy vyjadřování

#### **Navrhovaný postup**

**Otázky** pro skupinovou /dvojice práci:

Proč píší lidé do novin, jaké dopisy se nejvíce objevují, proč?

Proč nelze zveřejnit všechny dopisy?

Jaké podmínky musí splnit dopis, který je správně napsaný?

Znáte zajímavé názory z dopisů čtenářů do novin?

Které náměty, které byste chtěli zveřejnit?

Rozdejte studentům **pokyny**, které je nutno zachovat, aby byl dopis nebo článek do novin správně napsaný:

**Bud'te struční, pište o podstatě záležitosti.** Příliš dlouhé texty redakce zkracují nebo nezveřejní (doporučuje se 300-500 slov)

**Obsah dopisu má být zajímavý a dopis čtivý.** Lidé jsou jím více zaujati..

**Srozumitelně a logicky formulujte své názory a stanoviska**

**Bud'te zdvořilí**, i když si stěžujete.

**Nezapomeňte** vhodným způsobem adresáta oslovit a dopis ukončit

Studenti individuálně nebo ve dvojicích napíší konkrétní text: oznámení, dopis se stížností, pochvalný dopis, petici. Téma a adresáta si mohou určit sami. Jiným způsob: určit, komu budou dopis psát, např. řediteli školy, členu zastupitelstva, předsedovi vlády, veřejnosti.

#### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Studenti mohou: napsat článek do místních novin, sestavit petici, napsat pojednání o poválečné minulosti vlastní obce (srovnat se současností), připravit si slovní projev v písemné formě, vyhledají příklady slavných projevů, psaných a řečnických vystoupení v minulosti a vysvětlí, jaký měly význam na následný historický vývoj. Vypracovat petici s požadavky na obecní zastupitelstvo nebo vládu..

### **Téma: Středověké umělecké směry, evropské a národní dědictví**

**Charakteristika:** komparace uměleckých směrů Evropy, význam evropského kulturního dědictví, přínos českého umění do evropského dědictví

**Kognitivní cíle:**

- poznat typické znaky evropských uměleckých směrů, celoevropské dimenze kulturního dědictví, poznat historické prostředí a atributy jednotlivých uměleckých slohů

**Intelektuální dovednosti:**

- aplikovat teoretické znalosti na praktických ukázkách

- najít příklady českého přínosu do evropského kulturního dědictví

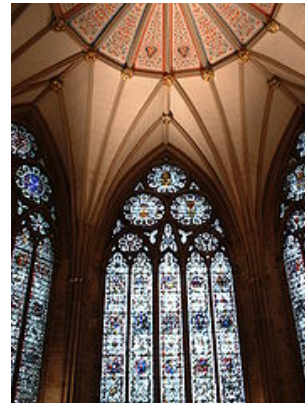
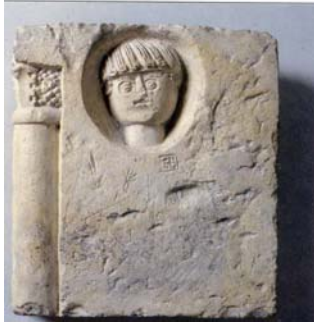
**Metodická doporučení:** „skládačka“, práce s obrázky a textem, opakování, soutěž

*Zjednodušená verze pro 2 skupiny a 2 slohy, kterou lze rozšířit o další slohová období a skupiny..*

### Navrhovaný postup

Studenti se předběžně připraví na výuku: krátká přednáška učitele, návštěva památek, shlédnutí dokumentu, návštěva muzea.

Každý student dostane jiný obrázek typický buď pro románský nebo gotický sloh. Podle těchto obrázků studenti vytvoří „románskou skupinu“, a „gotickou skupinu“, mohou soutěžit o prvenství v soutěži. Práce pokračuje ve skupinách, které společně vypracují odpovědi na otázky.



### Otázky pro stručnou prezentaci

Jaký je název prvního slohu? Proč se tak jmenuje? Kdy a kde vznikl a jak dlouho v dějinách trval?

Popište historické prostředí tohoto slohu (minimálně 5 vět).

Popište jeho charakteristické znaky v architektuře, malířství a sochařství.

Analyzujte jednotlivé obrázky a zdůvodněte, proč pochází z období románského/gotického období

Uveďte nejméně 2 konkrétní příklady z evropské nebo naší architektury, 1 příklad ze sochařství, 1 příklad z malířství pro oba slohy..

Jaký je název druhého slohu? Proč se tak jmenuje? Kdy a kde vznikl a jak dlouho trval?

Popište historické prostředí tohoto slohu (minimálně 5 vět).

Popište jeho charakteristické znaky v architektuře, malířství a sochařství.

Analyzujte jednotlivé obrázky a zdůvodněte, proč pochází z období románského/gotického období

Uveďte nejméně 2 konkrétní příklady z evropské a 2 z naší architektury, 1 příklad ze sochařství, 1 příklad z malířství .

### Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou prezentaci

Románské/gotické památky v našem /evropském regionu, Románská /gotická móda, Denní život ve středověku, Středověké evropské město v době románského/gotického – příklady z evropských regionů, Významná/hlavní města Evropy. Návštěva muzea/galerie, kde žáci

dostanou specifické úkoly podle charakteru exponátů. Žákovské video o románských a gotických památkách jejich kraje. Popište významné románské/gotické architektonické/sochařské malířské památky ve vybraných evropských regionech.. Charakterizujte co je evropské kulturní dědictví a příklady českého kulturního přínosu. Vysvětlete, proč je nutné památky chránit. Co je památková péče?

**Výuka předmětu v cizím jazyce.** Ukázka z textu teaching unit pro učebnici EU, M.Homerová

**Téma: Arts in Terezín/ Umění v Terezíně**

*Aside from the children's art at Terezín, the camp's prominent adult painters were Leo Haas, Bedrich Fritta, Karel Fleischmann, Otto Ungar, and Felix Bloch. Most of these well-reputed artists were from the former Czechoslovakia. Leo Haas, one of the best-known artists at the time, became a leader of the Zeichen stube (Drawing Office) in Terezín, an underground group that tried to depict the brutal realities of the camp life. Fritta produced one of the most poignant examples of camp art in an illustrated children's book, Tomickovi (To Tommy), dedicated to his son Tomas on his third birthday in Teresienstadt on 22 January 1944.*



*Tomickovi k jeho 3. narozeninám, 22.1.1944 (To Tommy on His Third Birthday in Terezín – 22 January 1944, by Bedrich Fritta (courtesy of E. Kaplansky))*

*Other works focused on the unique cultural life of the camp were shown to the Red Cross Commission as part of Nazi self-advertising. Yehuda Bacon, one of the child artists associated with Haas's group, survived, immigrated to Israel, studied at the Bezalel Art School, and continued to draw scenes of his experience as well as to write extensive diaries. Pavel Fantl, a medical doctor and artist, created a 40-page Terezín Bible laced with satirical drawings. Eli Leskley, at the camp or afterward, used biting caricatures and humor to create pieces similar to editorial cartoons. These works were hidden, buried in the underground and re-discovered after the war, subsequently even re-drawn by the artist. A group of paintings by the "Zeichenstube" artists was smuggled, via bribes to guards and railway workers, to Switzerland. Upon the discovery of an underground group, the Nazis labeled the work "Greuel-propaganda" (horror propaganda), and deported the artists to the East. Only few members of this group survived.*

**Poznámka:** výukové strategie a metody odpovídají výše uvedeným. Tento způsob výuky se doporučuje pro studenty jazykově pokročilejší. Je možné využít materiálů z anglických učebnic a cvičení. Pro studenty SŠ je nutné vyhledat jazykově přiměřené texty nebo texty jazykově upravit. Vysoce efektivní výuka dvou školních předmětů.

### **ALTERNATIVNÍ FORMY VE VÝUCE, CVIČENÍ**

Jsou kratší úseky výuky, které slouží k přípravě na testy a jiné formy prověřování, jako domácí úkoly a náměty pro samostatnou práci studentů, např. pro suplované hodiny. Úkoly mohou studenti zpracovat i pomocí počítačové techniky.

#### **Téma: 2. světová válka**

**Cíle:** prověřování znalostí válečných událostí před a během 2. světové války, aplikace znalostí, cvičení v kritickém myšlení.

Obtížnější variantou cvičení je vynechání dat, roků (v závorce), která mají studenti doplnit.

**Metodické postupy:** práce s textem, opakování učiva, zjišťování informací

**Pojmenujte každou historickou událost před a během 2. světové války**

- 1) 7. prosince (1941) vstoupilo Japonsko do války, flotila japonských lodí se nepozorovaně přiblížila k Havajským ostrovům, začala válka v Tichomoří
- 2) 1. září (1939) přepadla hitlerovská armáda sousední stát. Záminkou byl o fingoané přepadení německého vysílače v Glivicích.
- 3) 6.6 (1944) začala největší invaze ve 2. světové válce. Spojenci rychle obsadili území severní Francie, ještě téhož roku byly osvobozena Paříž..
- 4) Září (1939)- jaro (1940) vládl na západní frontě vyčkávací klid, francouzská armáda obsadila jen dva výběžky v Sársku, britské letectvo provedlo několik náletů v severním Německu
- 5) 6.8. (1945) po vítězném boji o Filipíny a Okinawu se rozhodlo americké vedení poslednímu zásahu proti Japonsku ve dvou městech, 2. světová válka definitivně skončila
- 6) 22.6. (1941) zaútočila německá vojska na široké frontě od Severního oceánu po Černé moře. Proti nim stála armáda špatně vyzbrojená, která se musela stáhnout do vnitrozemí. .
- 7) 14. 8 (19141) byla na podnět Roosevelta a Churchilla vytvořena koalice, jejím základem se stal nový dokument, který se podepsaly i další státy.
- 8) 5.7. (1943) německá ofenziva zahájila největší tankovou bitvu 2. světové války , narazila však na tvrdý odpor a skončila protiofenzívou protivníka..
- 9) 23.8. (1939) byl mezi Německem a SSSR uzavřena dohoda o rozdělení sfér vlivu v Evropě. Podepsali ji ministři zahraničí.
- 10) Koncem roku (1943) se setkali představitelé Velké trojky, aby se dohodli na koordinovaném postupu. Stalin žádal otevření 2. fronty.
- 11) 4.-11. 2 (1945) se setkala Velká trojka, aby rozhodla o osudu poválečného světa. Mezi válečnými spojenci se objevili první neshody, příznaky budoucí studené války.
- 12.) Mezi 30.11 (1939) a březnem (1940) konflikt vrcholil konflikt mezi SSSR a sousedním státem, na kterém žádal SSSR výměnu území za část Karélie.

**Náročnější alternativa:** lze vynechat dataci, kupř. roky nebo celou dataci, v tomto případě je nutné text upravit.

*Řešení: 1) útok na Pearl Harbor, 2) začátek 2. světové války, přepadení Polska, 3) operace Overlord, vylovení Normandie, 4) „podivná válka“, 5) svržení atomových bomb na Hirošimu a Nagasaki, 6) napadení SSSR, 7) Atlantická charta 8) bitva u Kurska, 9) Molotov-Ribbentropova smlouva, 10) konference v Teheránu, 11) Jaltská konference, 12) sovětsko finská válka*

## **Téma : Významné politické osobnosti dějin 20. století**

**Cíle:** aplikovat znalosti o politických osobnostech, které rozhodovaly v klíčových událostech evropských a světových dějin, příprava na prověřování, mimoškolní práce.

**Metody:** práce s textem, cvičení, příprava na test

### **Texty**

1. Z projevu státníka v parlamentu 13.5. 1940:

*„Říkám sněmovně totéž co jsem řekl členům vlády: “ Neslibuji nic než krev, dřinu, slzy a pot. Očekává nás nejtěžší zkouška Před námi jsou dlouhé měsíce bojů a utrpení..., Ptáte se, jaká je naše politika? Odpovídám: vést válku na moři, na souši a ve vzduchu se vší mocí a silou, ... vést válku proti zrádné tyranii .... To je naše politika. Dobře si uvědomme, není života pro (britské) impérium .... Přebírám svůj úkol s dobrou myslí a nadějí ... “*

### **Otázky:**

Který politik pronesl tento projev? Jaké měl politické postavení?

O jaké obtížné zkoušce mluvil?

O které zrádné tyranii mluvil?

*Řešení: W. Churchill, 2.,světová války, nacismus*

2.. *Sovětský politik se pokusil ve druhé polovině 80. let překonat stagnaci, charakteristická pro předchozí éru stárnoucího Brežněva, dalekosáhlými reformami. Prosazoval informovanost, veřejnou diskuzi, která měla poskytnout více svobody občanské i podnikatelské. Vyzval spoluobčany k zodpovědné spolupráci. Posílil své postavení v mezinárodní diplomacii v jednání se západními zeměmi.*

### **Otázky:**

Jak se politik jmenoval?

Jak se nazývala jeho politika informovanosti?

Jak se nazývala politika přestavby?

Popište důsledky reformního hnutí pro další vývoj v mateřské zemi a jejích satelitech.

*Řešení: M.S. Gorbačov, glasnost, perestrojka, rozpad SSR a pád komunistického režimu v evropských satelitech*

3. *Problémem pro Francii se od konce 50. let stalo Alžírsko, proto se politik, vážený válečný hrdina, vrátil do funkce prezidenta. V 60. letech zaznamenala země nebývalý hospodářský rozvoj, který byl přerušen rokem studentských nepokojů a stávek. Po něm ztratil výřečný politik, uctíváný válečný hrdina, důvěru a odstoupil, ale jeho politická linie v zemi přetrvala.*

### **Otázky:**

Jak se politik jmenoval? Proč byl uctíván jako válečný hrdina?

Jaký problém měla jeho země s Alžírskem?

Který rok byl zemi dobou rozsáhlých nepokojů a stávek? Proč vypukly?

Jak se jmenovala politická linie, která ve politice přetrvala ?

*Řešení: hrdina francouzského odboje De taille, boj za osvobození Alžírsko z koloniální nadvlády, 1968, nesouhlas francouzské veřejnosti s válkou a režimem, pravicový degaillismus*

4. *V roce 1960 zvolili Američané demokratického prezidenta, kterého si pro jeho vzhled a energické chování oblíbily tisíce lidí. S ním přišla nová zahraniční politika. Ale v roce 1962 se USA nacházely na pokraji atomové války, americké kontinentální rakety byly ve stavu pohotovosti. Sovětský protivník, čelný představitel KSSS, nakonec přistoupil na jednání a vážná krize, kdy byl ohrožen mír ve světě, skončila.*

### **Otázky:**

Jak se jmenoval tento politik? Proč byl zvolen?

Jak se nazývá konflikt v roce 1962? Jaké byly jeho příčiny? Popište stručně jeho průběh.

Jak se jmenoval jeho sovětský protivník? Popište jeho zahraniční politiku.

Proč se americký a sovětský politik nakonec dohodli?

*Řešení: John F. Kdenedy, Kubánská krize, dovoz sovětských raket na Kubu, svět na pokraji války, N.S. Chruščov, politika mírové koexistence*

### **Téma: Československo po 2. světové válce**

**Cíle:** aplikovat znalosti o vývoji země v poválečném období, porozumět změnám v době komunistického režimu

**Metody:** práce s textem, opakování učiva, zjišťování historických událostí

### **Určete chronologické pořadí politických událostí v Československu, doplňte dataci – desetiletí nebo rok, události pojmenujte.**

*Pozn.: texty je možné zjednodušit nebo naopak vytvořit náročnější alternativy.*

A) Po XX. sjezdu KSSS v Moskvě se změnila politická atmosféra. Také na sjezdu spisovatelů se ozvala kritika předchozích politických procesů a žádala se tu větší tvůrčí svoboda. I v řadách KSČ se požadovala likvidace byrokratismu a změny v centrálně řízené ekonomice. V Maďarsku protesty přerostly do ozbrojených střetů s režimem.

B) Poměry v zemi se rychle změnil k horšímu. SSSR se hrubě vměšoval do vnitřních záležitostí a vyvíjel tlak na odstranění politiků z předchozího liberálního období. Po Dubnovém plénu následovala čistka v celé společnosti, absolutizovala se moc stranické nomenklatury, nastalo období dlouhé stagnace.

C) Nekomunistické strany protestovaly proti přesunům ve velitelském sboru Bezpečnosti. Svě naděje vkládaly do prezidenta, který mohl vypsát předčasné volby. V atmosféře zinscenovaných masových demonstrací se prezident obával občanské války. Proto po několikadenní krizi přijal nabízenou demisi.

D) Roznětkou k revoltě se stalo brutální rozeznání demonstrace v Praze v den 50. výročí uzavření vysokých škol nacisty. Obyvatelstvo začalo hromadně protestovat proti tomuto zákroku. Stávkami studentů a divadel začala revoluce. Charakteristická tím, že místo násilí, se prosazovalo informační a propagační působení.

E) Byl vyhlášen „ostrý kurs proti reakci“ a zřízeny tábory nucených prací. Nezákonost umožnila perzekuci příslušníků nekomunistického odboje, likvidaci politických oponentů a katolické církve. Vlna represí rozbila veškerou opozici. Plánovaná ekonomika se zaměřila na těžký průmysl a kolektivizaci (desetiletí).

F) Občanské hnutí vyzvalo normalizační režim k demokratické otevřené diskusi na legálním základě. Náplní jeho činnosti byl dohled nad dodržováním lidských a občanských práv v Československu. Disidentské hnutí, jehož páteří tvořila umělecká a vědecká inteligence, si získalo mezinárodní prestiž .

G) Obrodný proces v KSČ a ve společnosti byl urychlen tzv. „strahovskými událostmi“. Akční program KSČ umožnil zavést tržní model v hospodářství. To už stranické vedení KSČ muselo čelit útokům „bratrských stran“ RVHP, které chtěly zabránit liberalizaci a změně systému. v duchu Brežněvovy doktríny. Armády Varšavského paktu liberalizaci ukončily...

*Pozn.: cvičení je možné rozšířit dalšími otázkami k jednotlivým částem*

*Řešení: 1948 C, 50. léta politické procesy a studená válka E, 1956 A, 1967 strahovské události, 1968a Pražské jaro G, normalizace po 1968 B, Charta 77F, 17.11. 1989 začátek Sametové revoluce*

### **Téma: Ideologické koncepce 20. století**

**Cíle:** rozpoznat hlavní atributy tří politických směrů, které formovaly dění ve 20. století

**Metody:** komparace textů, cvičení, skupinová prezentace



### **Navrhovaný postup**

Studenti si „vytáhnou z klobouku“ texty, kde jsou popsány typické atributy ideologických směrů: demokracie, fašismus/ nacismus, komunismus. Učitel napíše na tabuli: **Demokracie, Nacismus /Fašismus, Komunismus**. Studenti přiřadí a napíší do sloupce pod jednotlivé nadpisy texty, který si vytáhli (jejich počet je možné zredukovat nebo rozšířit). Některé atributy mohou politické režimy sdílet. Společně pod vedením učitele rozhodnou, zda jsou ve sloupcích chyby a opraví je. Obtížnější verze: rozlišit mezi fašismem a nacismem a uvést ilustrující příklady z dějin. Bez nadpisu studenti sami rozhodnou, ke kterému ideologickému směru jejich texty patří a učí nadpis sami.

### **Texty:**

#### **Demokracie:**

- tržní hospodářství, soukromé vlastnictví, veřejná dobročinnost a sociální podpory, liberální stát, vláda více stran, stabilita a zákonnost, pluralita názorů, občanská práva a svobody, individualismus, životní úspěch jako hlavní hodnota, decentralizace –vliv podnikatelů a jejich institucí, moderní umění

#### **Nacismus/Fašismus:**

- řízené hospodářství – monopoly, soukromé vlastnictví, sociální demagogie, silná pozice strany a státu, vláda jedné strany, politická a vojenská agrese, dogmaticky pojímaná nacionalistická ideologie, rasismus, manipulace s masami, práce pro režim, centralizace a vůdcovský princip, otevřený anti-humanismus, nacionalistické umění a árijská kultura

#### **Komunismus:**

- plánované hospodářství, státní a družstevní vlastnictví, sociální jistoty, silná pozice státu a strany, vláda jedné strany, světová socialistická revoluce, dogmaticky pojímaný internacionalismus a socialistické vlastenectví, třídní boj, kolektivismus, práce pro režim, centralizace a vliv státní byrokracie, porušování lidských a občanských práv a politická represe, socialistický realismus.

Studenti, práce ve dvojicích/ skupinách, určí režim podle svého textu. Uvedou ke každému směru alespoň **jeden konkrétní příklad z dějin..** Jednotlivé ideologické směry porovnájí a najdou rozdíly a shody mezi demokracií vs. totalitní směry, shody a rozdíly v totalitních ideologiích, včetně rozdílů mezi fašismem a nacismem.

### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

V písemné a ústní formy **prezentace** na téma:

Vznik demokracie ve starověkém Řecku, Zrod fašismu v Itálii, Rozdíly mezi fašismem a nacismem, Rozdíly mezi státem autoritativním a totalitním, Zrod komunismu a první komunistický režim v bolševickém Rusku, Eurokomunismus, Československá demokracie, její klady a zápory, Vývoj předválečné KSČ, Fašismus v předválečném Československu, Současná demokracie, její klady a zápory.

**Návštěva muzea:** specializované úkoly pro skupiny v muzeu podle sbírek, např. doba kolektivizace v 50. letech v ČSR, komunistické pracovní tábory, Terezín, perzekuce rómského obyvatelstva ve 2. světové válce

**Návštěva galérie:** Socialistický realismus a jeho funkce versus pronásledování umělci v různých totalitních režimech

### **Téma: Země Západní Evropy po roce 1945**

**Cíle:** poznat a pochopit vývoj v západoevropských zemích v poválečném období, porozumět příčinám a poválečnému vývoji „státu blahobytu“, problémy dekolonizace, konec evropské dominance ve světě

**Metody:** práce s textem, práce ve dvojicích nebo skupinách, cvičení. Na výuku se studenti mohou předběžně připravit četbou literatury nebo učebnice, shlednutím dokumentu.

### **Navrhovaný postup**

Studentům jsou náhodně rozdány dílčí texty z dějin států západní Evropy. Po přečtení určí jméno země a vyhledají další studenty, kteří mají související texty, např. události z dějin Francie. Vytvoří dvojice/ skupiny tím, že texty „dají dohromady“ a prezentují vývojový přehled dějin jednotlivých zemí po 2. světové válce. Počet zemí závisí na počtu studentů. Méně náročná verze: země z jednoho evropského regionu, jejichž dějiny jsou navzájem propojené, např. země západní nebo střední Evropy. Toto cvičení je zaměřeno na tři západoevropské země po roce 1945. Jednotlivé texty se mohou úpravou zjednodušit (přidáním dalších údajů) nebo naopak ztížit, tj. mohou být rozšířeny o další země, texty mohou být delší nebo početnější.

**Úkol:** najděte 2 texty k dějinám Velké Británie, Francie a Západního Německa. Určete jméno země a seřaďte texty do chronologického pořadí

### **Texty k dějinám Velké Británie**

*-Země, která si zakládala na svých válečných úspěších, byla po válce a bombardování vyčerpána. Konzervativní strana v poválečných volbách propadla, její vůdce, oslavovaný hrdina, musel opustit Postupimskou konferenci. Voliči dali hlasy straně, která přistoupila k rozsáhlému znárodňování, sociální politiku a budovala „stát blahobytu“. Protože země byla zadlužena, přijala Marshallův plán. Přesto po 20 letech začala ekonomika zaostávat, zemi pronásledovala vleková se krize, která byl v západní Evropě nazvána „nemocí“. Zároveň se musela smířit se ztrátou kolonií.*

*-Svoji neúspěšnou ekonomickou situaci se vláda snažila řešit vstupem do Evropského společenství (později Unie), to se jí ale kvůli odporu jednoho zakladatelského státu EU, zejména jejího prezidenta, nedařilo. Po desetiletích získala volební vítězství opět strana Konzervativní, čímž nastal radikální obrat v politice. Začala vlna privatizace, která přinesla novou prosperitu a obnovení mezinárodní prestiže, zvláště po vítězné válce o Falklandy.*

### **Texty k dějinám Francie**

*-Země, hrdá na tradiční hodnoty své bohaté kultury, prožívala po válce morální krizi kvůli problému válečné kolaborace. V roce 1945 se stal její válečný hrdina předsedou vlády v době, kdy probíhaly ostré střety mezi levicí, komunisty a socialisty, a pravicí. Za této situace pravicový premiér odešel z vlády. Koaliční vlády se rychle střídaly, země trpěla nestabilitou, která byla částečně kompenzována přijetím Marshallova plánu. Problémem se stala obtížná dekolonizace, zvláště Alžírsko a Indočína..*

*-Jediným řešením vleklých krizí a střídání vlád se zdál návrat bývalého premiéra, válečného hrdiny. Ten se po vítězném referendu vrátil do vlády. Jeho politika se stala pro četné pravicové obdivovatele zklamáním, protože dekolonizaci nezastavil, naopak podpořil nezávislost bývalých kolonií. Tím se vystavil mnoha pokusům o atentát. Zakladatelská země EU zažila od 50. let bezprecedentní hospodářský rozvoj, také díky své proevropské politice..*

### **Texty k dějinám Západního Německa**

*-Po skončení války začal rok „nula“, jak toto období nazvali zbídačelí obyvatelé, kteří tábořili v poválečných ruinách vybombardovaných měst. Země, která se územně po válce zmenšila a musela přijmout statisíce uprchlíků, se stala hlavním předmětem sporů ve studené válce, zvláště po svém rozdělení na dva nové státy. Přijala federativní uspořádání a nové hlavní město. Politickou scénu ovládly dvě hlavní politické strany, křesťanskodemokratická a sociální demokraté. Politika rekonstrukce, díky Marshallově plánu, byla vysoce úspěšná. . .*

*-Ještě v období poválečné rekonstrukce byla přijata nová měnová reforma, čímž nastalo období „hospodářského zázraku“, který trval více než dvě desetiletí. Od počátku každá vláda země aktivně podporovala evropské sjednocení. Proto se země smířila se sousedním státem na západě, v minulosti svým odvěkým nepřitelem. Úspěšný vývoj byl přerušen studentskými revoltami, většinou zámožné mládeže, přičemž některé frakce přešly k přímému terorismu.*

### **Navazující otázky pro skupiny:**

Vysvětlete účel Marshallova plánu a jeho vliv na hospodářství v zemích, které jej přijaly..

Co byla dekolonizace, proč začala ve velkém rozsahu po 2. světové válce? .

Co znamená „stát blahobytu, jaké měl přednosti a slabosti, které země jej budovaly?

Popište studentské revolty v západoevropských zemích v roce 1968. Popište a analyzujte formy evropského terorismu.

Jak probíhal proces evropského sjednocení, proč o něj západoevropské státy usilovaly?

Vysvětlete, proč byl odmítnut vstup do EU Velké Británie..

### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Písemné a ústní prezentace, náměty pro samostatná témata a mimoškolní práci.

-Vývoj Velké Británie po roce 1945 a éra „státu blahobytu“, Životopis Winstona Churchilla, Politika Margaret Thatcherové, Vstup Velké Británie do Evropské Unie, Irský problém..Rozpad britského impéria.

-Popište situaci v poválečné Francii,. Životopis a politika Charlese Gaulla. Francie a dekolonizace, Války v Alžírsku, Válka ve Vietnamu, Studentská revolta v roce 1968

- Popište situaci poválečného Německa a rozdělení země. Politické konflikty v poválečném Západním Německu, Životopis a politika Konráda Adenauera, Vznik a činnost Frakce Rudé armády.

### **Téma: Počátky evropského sjednocení**

**Cíle:** poznat a pochopit snahy o evropské sjednocení po skončení 2. světové války

**Metody:** cvičení, práce s textem, oprava chybných údajů, doplnění chybějících údajů

**Navrhovaný postup:** studenti vyhledají chybné údaje v textu, k podtrhnou je, chybné údaje následně opraví a napíší údaje správné, prezentují správné znění textu

**Text :** *Po 2. světové válce vstoupila západní Evropa do obtížného období, obnovy hodnot materiálních, duchovních a mravních, Státníci i ekonomové se pokusili nejen obnovit „starou Evropu“, ale podílet se na zrodu Evropy nové. Spojené státy se obávaly už po roce 1956 šíření komunismu, proto se rozhodly napomoci sjednocení západní Evropy. Proto generál Kennedy vystoupil s politickým plánem na územní sjednocení .Tento plán obnovy byl přijat ve Francii, Itálii a v SSSR. Československo jej ihned odmítlo. Americká pomoc zachránila státy, které ji přijaly, před hospodářským úpadkem. Zakládajícími státy evropského sjednocení se staly země Beneluxu, Francie a Velká Británie. Nejvýznamnějšími orgány, které koordinovaly proces sjednocení a vytvoření společného trhu se staly EHS a Varšavská smlouva. Vrcholem snah o integraci se stalo přijetí Maastrichtské smlouvy o Evropské unii v roce 1991.*

**Oprava chyb:** *USA se obávaly šíření komunismu po 1945, Generál George Marshall vystoupil s hospodářským programem, SSSR plán odmítl, Československo jej původně chtělo přijmout, Velká Británie nebyla zakládajícím členem, Varšavská smlouva nebyla orgánem evropského sjednocení*

**Otázky k opravě chyb a textu:** diskuze, samostatná práce

Uveďte důvody, proč evropští státníci a ekonomové usilovali o sjednocení Evropy.

Proč se Spojené státy obávaly šíření komunismu a podporovaly sjednocení zemí Západní Evropy? Které země Západní Evropy začaly prosazovat sjednocení, popište začátky sjednocení.

Proč Stalin odmítl Marshallův plán? Proč jej odmítlo Československo, popište události roku 1947. Popište zahraniční politiku ČSR v letech 1945-8. .

Proč se zakládajícím členem EU nestala Británie, jaká byla její politika?

Co bylo obsahem Maastrichtské smlouvy? Proč se stala významným mezníkem v sjednocení?

### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Prezentace, samostatné práce, mimoškolní aktivity:

„Otcové“ sjednocené Evropy a jejich koncepce, Cíle sjednocení západoevropských zemí, Jednotlivé zakladatelské země a jejich cíle. Pilíře a principy sjednocené Evropy, Generál Marshall, účel a cíle jeho programu. Popište první kroky v poválečném sblížení Francie a Německa. Popište úspěchy a obtíže evropského sjednocování v době studené války. NATO a Varšavská smlouva. Definujte klady a zápory v dnešní EU.

### **Téma: Vývoj v kultuře v Československu v době „normalizace“**

**Cíle:** poznat a pochopit vývoj československé společnosti po roce 1968, morální postoje těch, kteří byli perzekuováni

**Metody:** práce s textem, příprava na test, cvičení , domácí úkol

**Navrhovaný postup:** studenti doplní do mezer chybějící údaje. Text je možno rozšířit a transformovat do náročnější verze.

#### **Text**

*Život v normalizačním Československu po roce ..... se vrátil do stavu, kdy částečně připomínal předešlý vývoj v ..... letech, kdy vrcholila studená válka. Cenzura byla sice už dříve zrušena, ale byla nahrazena morálně pokleslou ....., kdy umělci korigovali sami sebe. Konkrétní zásahy normalizační moci zasáhly nejdříve ....., které hrály velkou úlohu v informování veřejnosti v 60. letech a za okupace armádami Varšavské smlouvy. Vedle oficiálního divadelnictví existovalo i tajné ..... divadlo, vedle oficiální literatury i literatura zvaná ..... . V roce ..... vyzvalo hnutí Charta režim k otevřené diskuzi. Paralelně s Chartou působil ....., který upozorňoval na nezákonnosti v justici. Výraznou intelektuální postavou se stal sedmdesátiletý filosof ....., který zemřel po dlouhém výslechu na Státní bezpečnosti.. Období dvacetileté represe skončilo dne ..... roku..... na Národní třídě v Praze,*

**Doplněné údaje:** po roce 1968/1969, v 50. letech, autocenzura, sdělovací prostředky, bytové divadlo, samizdat, 1977, Výbor na obranu nespravedlivě stíhaných, Jan Patočka, 17.11.1989

**Otázky k textu:** diskuze, samostatná práce, prezentace

Popište československou společnost v období normalizace. Jak žili „obyčejní lidé“?

Srovnajte období 50. let a normalizaci, najděte shody a rozdíly.

Co znamená autocenzura? Proč vládnoucí moc zasáhla nejdříve sdělovací prostředky?

Proč a pro koho se hrálo bytové divadlo? Co je samizdatová literatura, k čemu sloužila?

Proč byl zřízen Výbor na ochranu nespravedlivě stíhaných? Uveďte příklady jeho činnosti.

Kdo byl Jan Patočka? Proč byl perzekuován, proč byl režimu nebezpečný?

Jak a proč 17. listopadem 1989 skončila normalizace? Popište situaci v sousedních zemích.

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci:** prezentace, domácí úkol

Nástup normalizace a konkrétní změny, které nastaly od roku 1968. Úloha médií v 60. letech a srovnajte s normalizačními. Prostředí a Iniciativy bytového divadla a undergroundové kultury, Vznik a program Charty 77, proč byli její členové pronásledováni.. Život a dílo Jana

Patočky, Protestní akce proti normalizačnímu režimu v pozdních 80. letech, vysvětlíte jejich příčinu. vysvětlíte tzv. „dominový efekt“, uveďte historické události v ostatních zemích sovětského bloku.

**Téma: Evropské myšlenkové směry, orientace v dějinách 20. století-**

**Cíle:** aplikace znalostí kulturních a myšlenkových proudů z dějin 20. století

**Metodická doporučení:** krátké cvičení, práce s textem, domácí úkol

**Navrhovaný postup**

**Určete, které období 20. století je popsáno v následujícím textu (polovina století, desetiletí, kupř. 40.-50.léta)**

- Na západě **filosofie existencialismu**, reprezentovaná levicovým J.P. Sartrem, kritikem války v Alžíru, vyjadřovala pocit zklamání, zatímco kultura v zemích východního bloku byla poznamenána optimistickým dogmatismem.

- Končilo období neo- stylů, začalo období plurality názorů, proudů, avantgardních stylů. Dřívější kult vědy byl otřesen a pozitivismus byl postupně nahrazen novými přístupy jako byla **teorie relativity**. Formovalo se nové umění poznamenané kubismem.

- Zrodily se dva proudy, **socialistický realismus a surrealismus**. První prosazovalo programy proletářského umění, druhé navazovalo na uměleckou avantgardu z dob poválečných. Z Ameriky přišel džez, nadšenci obdivovali první letadla, která zasahovala už v bitvách 1.světové války.

- Dřívější optimismus a víra ve vědu byly nahrazeny skepsí, ve filosofii se objevují pochyby, umělci sázeli na hravost a provokaci, Mládež byla nadšena **rokenrolem a Beatles**. V umění se vytvořila řada experimentálních proudů, všude byl obdivován Andy Warhole.

*Řešení: 50-60. léta, začátek 20. století, 20. -30. léta, konec 50.-60. let.*

**Téma: Evropské instituce a dokumenty**

**Cíl:** poznat a porozumět smyslu a obsahu Maastrichtské smlouvy

**Metodický postup:** cvičení, práce ve skupinách, práce s informačními zdroji

**Přečtete si stručný popis Maastrichtské smlouvy z roku 1992**

Dokument obsahuje pravidla, která získala platnost evropských zákonů. Přispěla k větší integraci evropských států. Definiujte cíle smlouvy vyjádřené vy jednotlivých kapitolách:

1. Měnová unie
2. Politická Unie
3. Společná politika
4. Evropský parlament
5. Politika vůči přistěhovalcům
6. Občanství

**Navrhovaný postup:** jednotlivé skupiny vypracují stručné odpovědi uvedeným bodům a informují ostatní, tj. stručně vysvětlí formu práce měnové unie, funkci evropského parlamentu, atd.

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci:**

Jaké cíle a smysl má Evropská banka? Vysvětlíte její funkci v Evropě.

Vysvětlíte, proč by evropské státy v Unii měly mít společnou obranu a bezpečnostní politiku.

Co znamená, že se v Evropě uplatňuje pravomoc v otázkách školství, zdravotnictví, kultury, ochrany spotřebitelů, spolupráce v průmyslu a vývoje? Je to diktát EU?

Jaké pravomoci má evropský parlament?

Co znamená, že pohyb obyvatelstva je v rámci společenství volný? Proč jsou zásady přijímání přistěhovalců závazné pro všechny členské státy? Jakí jsou pozitiva a negativa imigrace? Co zaručuje evropské občanství? Je v protikladu se státním občanstvím?

### **Téma Německo po 2. světové válce**

**Cíle:** poznat vývoj studené války na případě německého vývoje, aplikace znalostí vývoje v Evropě po 2. světové válce

**Metodický postup:** cvičení, studium případu, práce s textem, diskuze, individuální a skupinová práce

#### **Navrhovaný postup**

**Úkol:** přečtete si pozorně text, určete, který stát je popsán a doplňte chybějící údaje

#### **Text:**

*Poražený stát po bezpodmínečné kapitulaci v roce 1945 byl rozdělen na okupační zóny. Také hlavní město bylo rozděleno na zónu ....., zónu ....., zónu ....., zónu ..... Ve prospěch Francie stát ztratil hospodářsky cenné území ..... na západě. Nové poválečné hranice se posunuly na západ na území podél dvou řek: ..... a ..... SSSR získal oblast kolem města Kaliningrad. Po sjednocení ve formě Bizonie a Trizonie došlo ke vzniku dvou nových států : ..... a ..... v roce..... Rozdělená země se stala hlavním předmětem sporů v době studené války.*

#### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci, prezentace:**

Popište a srovnajte vývoj v NDR / SRN v 50. letech, Letecký most v roce 1948, Sociální neklid v NDR v roce 1953, Postavení Zdi v Berlíně, Individuální příběhy lidí, kteří se snažili dostat přes Zeď, Sjednocení, jeho průběh a příčiny, Problémy v zemi po sjednocení, zhodnoťte současný stav země

### **Téma: Kubánská krize**

**Cíle:** studium případu z doby studené války, aplikace znalostí o vyvrcholení studené války

**Metodické postupy:** práce s textem, diskuze, prezentace, individuální a skupinová práce

#### **Navrhovaný postup**

**Úkol:** přečtete si pozorně text, určete název politické krize a dopište do textu potřebné údaje a události do ukončení krize, včetně jmen hlavních politických odpůrců a základní datace.

#### **Text:**

*V roce 1960 si zvolili Američané nového demokratického prezidenta..... S ním přišla nová generace politiků, která si přála uvolnění. Nastala éra détente v zahraniční politice. Ale místo uvolnění přišla záhy krize, kdy svět stál na pokraji atomového konfliktu. V této krizi d sehráli významnou úlohu dva politici – americký prezident a generální tajemník ÚV KSSS..... Krize se v roce ..... odehrávala na území .....*

#### **Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Otázky k diskuzi, témata pro prezentaci:

Popište, co znamenala politika détente

Proč a jak byla krize pro svět nebezpečná?

Jak došlo k vyřešení krize a úlohu obou politiků při jejím řešení.

Popište politický režim na Kubě v 60. letech a srovnajte se současnou kubánskou situací.

Která další ohniska napětí se objevila ve světě v 60. letech?

### **Téma: Maďarské povstání**

**Cíle:** poznat poválečný vývoj v jednom se sovětských satelitů, komparace resistance jednotlivých státech sovětského bloku studium případu, aplikace znalostí z dějin studené války

**Metodické postupy:** studium případu práce s textem, prezentace, diskuze

**Navrhovaný postup**

**Úkol:** přečtete pozorně text, určete jméno země, hlavního města a jméno politika, který byl později popraven, napište vlastní úvod a závěr k textu.

**Text:**

*4. listopadu 1956 začal útok sovětských tanků na hlavní město, za několik dnů krvavý boj skončil porážkou povstalců. 200.000 lidí emigrovalo ze země přes sousední Rakousko na západ. Nově obnovený komunistický režim rozbil dělnické rady a spolky spisovatelů, pronásledoval účastníky povstání. Po tajném procesu byl dřívější vůdce komunistů a jeho tři spolupracovníci zastřeleni.*

*Jméno země: ..... Hlavní město: ..... Politik: .....*

**Rozšiřující témata pro další výuku a samostatnou práci**

Otázky k diskuzi, prezentace, projekt.:

Vysvětlíte v rámci historického kontextu a událostí v SSSR, proč došlo v Maďarsku k revoluci

Popište rok 1956 v Československu a Polsku. Definuje shody a rozdíly v protikomunistické rezistenci ve 3 středoevropských státech: v ČSR, Polsku a Maďarsku

Vysvětlíte, proč bylo maďarské povstání Sovětským svazem krvavě potlačeno.

Popište konec komunistických režimů Maďarsku, Polsku, NDR a v Československu. Proč se tento jev nazývá „dominový efekt“. Vysvětlíte, příčiny pádu totalitních režimů..

Vysvětlíte a popište současné problémy v Maďarsku a Polsku. Srovnajte současné a ekonomické problémy tří středoevropských zemí: ČR, Polska a Maďarska, určete podobnosti a rozdíly.

**Použitá bibliografie:**

*James A. Banks, Cherry A. McGee-Banks, Teaching Strategies for the Social Studies, Longman 1999*

*Dean Smart: Teaching History and Social Studies for Multicultural History, Ankara 2009*  
*Euroclio web articles*

*Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Council of Europe 2010

*České a zahraniční učebnice společenskovedních předmětů, 1995-2012*

