

Obsah

Úvod

- 1 Vývoj občanské nauky a výchovy od roku 1918 do současnosti
 - 1.1 Školství v meziválečném Československu (1918–1938)
 - 1.2 České školství v období Druhé republiky a Protektorátu Čechy a Morava
 - 1.3 Československé školství po roce 1945 a úloha občanské výchovy v tomto období
 - 1.4 Výchova k občanství po roce 1989
- 2 Klíčové rysy efektivní výuky výchovy k občanství
 - 2.1 Klíčové prvky interaktivní hodiny
 - 2.2 Plán vyučovací hodiny
- 3 Vývoj dějepisného vyučování a vzdělávání učitelů dějepisu v českých zemích
 - 3.1 Od počátků školství v českých zemích do reforem Marie Terezie a Josefa II.
 - 3.2 Od 19. století do vzniku Československé republiky
 - 3.3 Od období nacistické okupace českých zemí do začátku 21. století
- 4 Didaktika dějepisu
 - 4.1 Pojetí didaktiky jako vědní disciplíny
 - 4.2 Vznik a vývoj didaktiky dějepisu v českém prostředí
 - 4.3 Úloha školního dějepisu, jeho význam a funkce
 - 4.4 Vztah dějepisu k jiným školním předmětům
 - 4.5 Pojetí dějepisu v rámcových vzdělávacích programech
- 5 Metodika dějepisu
 - 5.1 Plánování a didaktická analýza dějepisného učiva
 - 5.2 Formy dějepisného vyučování
 - 5.2.1 Typy didaktické interakce
 - 5.2.2 Formy dějepisného vyučování podle prostředí, v němž probíhá výuka
 - 5.3 Metody dějepisného vyučování
 - 5.3.1 Příklady výukových metod
 - 5.4 Prostředky dějepisného vyučování (didaktická média)
 - 5.4.1 Příklady využití některých didaktických médií
- 6 Metodologie vědy se zaměřením na oblast společenských věd

- 6.1 Základní pojmy a jejich vymezení
 - 6.2 Poznávání reality ve vztahu ke společenským vědám
 - 6.2.1 Typy, fáze a způsoby výzkumu
 - 6.3 Kvantitativní výzkum
 - 6.3.1 Základní etapy kvantitativního výzkumu
 - 6.4 Kvalitativní výzkum
- 7 Společenskovědní katedry a pracoviště na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice po roce 1989 s přihlédnutím ke Katedře společenských věd PdF UP v Olomouci
- 7.1 Katedra občanské výchovy a filozofie – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
 - 7.2 Katedra občanské výchovy PdF Masarykovy univerzity v Brně
 - 7.3 Katedra výchovy k občanství PdF Ostravské univerzity v Ostravě
 - 7.4 Katedra společenských věd PdF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
 - 7.5 Katedra společenských věd PdF Univerzity Palackého v Olomouci

Úvod

Studijní opora **Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky** je určena – jak už její název napovídá – především začínajícím akademickým pracovníkům působícím v oblasti společenských věd a dějepisu, ale také všem učitelům výchovy k občanství, občanského a společenského základu a dějepisu na základních i středních školách a rovněž vysokoškolským studentům těchto oborů v prezenčním, kombinovaném i rozšiřujícím studiu a všem dalším zájemcům o tyto obory. Studijní opora je rozdělena na tři stěžejní části. **První** z nich je věnovaná historickému vývoji výuky občanské výchovy a nauky v Československu a v České republice od roku 1918 až do současnosti a klíčovým rysům efektivní výuky výchovy k občanství. **Druhá část** se zabývá historickým vývojem dějepisného vyučování v českých zemích a vzdělávání učitelů dějepisu v českých zemích a didaktikou a metodikou dějepisu. Konečně **třetí část** je věnována metodologii vědy se zaměřením na oblast společenských věd a charakteristice společenských kateder na veřejných vysokých školách v České republice. Každá z těchto částí je uzavřena přehledem nejdůležitější studijní literatury, jednotlivé dílčí kapitoly pak zahrnují kromě výkladové části i kontrolní otázky a úkoly, jejichž zodpovězení a vyřešení přispěje k pochopení a zafixování základní faktografie a k praktickému využití získaných poznatků. Dále pak jednotlivé kapitoly obsahují ve svém závěru shrnutí a výčet nejdůležitějších pojmů určených k zapamatování.

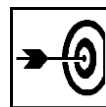
Cíle

Po prostudování této studijní opory budete schopni:

- orientovat se v základní terminologii didaktiky a metodiky společenských věd a dějepisu
- vyjmenovat společensko-historické události, které měly výrazný vliv na obsah a směřování dějepisné a společenského základu výuky v českých zemích a v Československu
- identifikovat klíčové složky výuky dějepisu a společenských věd
- vysvětlit pojem metodologie vědy včetně jejího historického vývoje
- definovat pojmy kvalitativní a kvantitativní výzkum
- rozlišit etapy výzkumu a jejich význam pro dosažení výzkumného cíle

Dokážete:

- popsat historický vývoj vyučování dějepisu, občanské výchovy a společenských věd v českých zemích a v Československu
- charakterizovat současné trendy v didaktice a metodice dějepisu a společenských věd
- vymezit hlavní poznatky v oblasti cílů a obsahu dějepisného vyučování a didaktické analýzy učiva
- orientovat se v základních pojmech souvisejících s oblastí metodologie vědy



Získáte přehled o:

- metodách a cílech kurikulární reformy českého školství na začátku 21. století
- pojetí dějepisu, výchovy k občanství a občanského a společenskovedního základu v rámcových vzdělávacích programech
- základních kategoriích historického vědomí
- základních vyučovacích formách, metodách a didaktických médiích
- problematice metodologie vědy se zřetelem ke společenským vědám
- specifických postupech, které se v metodologii vědy váží ke společenským vědám

1 Vývoj občanské nauky a výchovy od roku 1918 do současnosti

Průvodce studiem

V této kapitole se dozvíte, jakým způsobem se vyvíjelo školství v meziválečném Československu a jaká byla jeho úloha. Rovněž se seznámíte se strukturou školství a nejdůležitějšími školskými zákony – především tzv. malým školským zákonem, díky němuž vznikl nový předmět **občanská nauka a výchova**. Pozornost bude věnována i vývoji školství a tohoto předmětu v období nacistické okupace (1939–1945), v poválečném Československu do roku 1989 i v současnosti. Budete také schopni pochopit a objasnit společensko-historické události, které měly v těchto obdobích výrazný vliv na obsah a směřování občanské nauky a výchovy.



1.1 Školství v meziválečném Československu (1918–1938)

Dne **28. října 1918** došlo Praze k vyhlášení nezávislosti, čímž byla naplněna touha českého a slovenského národa po vlastním státě, založeném na demokratických principech. Nový stát potřeboval vychovávat občany, kteří by se aktivně podíleli na jeho chodu a demokratickém rozvoji. Nejprve je třeba blíže nastínit situaci těsně po vzniku ČSR. Přestože patřilo obyvatelstvo v Československu v letech 1918–1938 k jednomu z nejvzdělanějších v Evropě, existovaly značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi, zejména směrem **od západu k východu ČSR**. V roce 1921 bylo v ČSR negramotných jen 7,4 % všech obyvatel. Avšak na rozdíl od Čech s 2,4 % a Moravy se Slezskem s 3,3 % analfabetů se tento podíl pohyboval na Slovensku až kolem 15 % a na Podkarpatské Rusi dokonce kolem 50 % všech obyvatel. V obou posledně jmenovaných zemích byla navíc do r. 1918 naprostá většina všech škol **maďarských**. Povinná školní docházka byla v českých zemích již dlouho před rokem 1918 stanovena od 6 do 14 let, ale na Slovensku se tak stalo až v roce 1927, ačkoliv uzákoněna byla již o pět let dříve – v roce 1922 (na Podkarpatské Rusi byla šestiletá docházka doplňována přechodně tříletými doplňovacími kurzy).

situace v oblasti školství po vzniku ČSR

Tato doba kladla na člověka oproti dřívějšku mnohem větší nároky, co se týče úrovně jeho vzdělanosti. Velmi důležitou roli při zvyšování této úrovně mělo sehrát **školství**. Nejvyšším orgánem státu v oblasti školství bylo **Ministerstvo školství a národní osvěty** (dále jen MŠANO). Do jeho působnosti patřila i věda, kultura a také náboženský a církevní život. Nižšími složkami byly zemské a okresní politické úřady a samosprávné obce, při nichž byly zřizovány některé odborné rady a komise. Byly to zejména **zemské školní rady a okresní školní výbory**, případně též **újezdní** (po r. 1935) a zejména **místní školní rady** (výbory), které byly složeny ze zástupců učitelů a občanů, ve vyšších instancích také ze školních inspektorů; v případě potřeby byly tyto orgány rozděleny podle národnosti. Místní školní rady pro německé školy (Ortsschulräte) byly z jedné třetiny složeny z učitelů a ze dvou třetin z volených zástupců obce. Německé menšinové školy nespádaly ani do okruhu působnosti místních školních rad (ve kterých by čeští zástupci obce spolurozhodovali o záležitostech německé školy), ani do působnosti okresních školních orgánů. Nově byly na základě příslušných tzv. **lidovýchovných zákonů** z let 1919–1920 zřizovány **okresní osvětové sbory** a v obcích **místní osvětové komise a knihovní rady**. Podle těchto zákonů měla být ve všech větších obcích zřízena **veřejná knihovna** a založena **obecní pamětní kniha** (kronika).

Nový stát zpočátku nezměnil téměř nic na organizaci školství. **Obecná škola** měla pět tříd a sloužila jako přechod na **měšťanskou školu** či různé formy **gymnází** a **reálek**, které lze souhrnně označit jako střední školy. Období po vzniku samostatného státu vyžadovalo v mnoha ohledech nové nároky v oblasti vzdělávání – především pak ve vztahu k humanitním vědám. Byla ustavena **Matice školská**, která výrazně preferovala české školy (jejichž počet se zvýšil a odpovídal národnostnímu složení obyvatelstva) oproti školám německým, které se v novém státě staly školami menšinovými. Lidovému vzdělání všech národností sloužily státem podporované instituce a veřejné knihovny, stejně jako hustá síť **zájmových spolků**. K české univerzitě v Praze (zákonem z roku 1920 přejmenované z Karlo-Ferdinandovy na Karlovu) přibýly v roce 1919 nově založené univerzity v Brně a Bratislavě.

struktura
školství

Na **Slovensku** byl československý školský systém budován zcela nově. K vzestupu úrovně vzdělání zde zpočátku výrazně přispěli vzhledem k faktické neexistenci zdejší inteligence **čeští učitelé**. Státní idea čechoslovakismu bohužel vedla u některých z nich k podceňování politické a kulturní autonomie Slováků. Vedle univerzit vznikaly vysoké školy technického zaměření a postupně tak působilo v ČSR celkem 15 vysokých škol. Na univerzitách se rozvíjely jak humanitní, tak přírodovědné a technické vědní obory. Celý školský systém I. ČSR procházel záhy po jejím vzniku restrukturalizací a jeho prioritou bylo vychovat dostatek lidí se **středním vzděláním**, kteří by byli zaměřeni na praxi.

Vyučovací osnovy tvořící obsah výuky v jednotlivých předmětech byly v prvních letech po vzniku ČSR nejednotné a roztržité. V Čechách platily pro české školy osnovy z roku 1915 (pro německé z roku 1911), na Moravě z roku 1885, na Slovensku z roku 1906 a na Podkarpatské Rusi z roku 1903. Osnovy české byly **rámcové**; Morava, Slezsko a Slovensko měly osnovy **podrobné**. Pro měšťanské školy vydalo osnovy bývalé ministerstvo kultu a vyučování již roku 1907, roku 1908 k nim byly připojeny pokyny pro vyučování českému jazyku. Zemská školní rada v Čechách je roku 1910 vydala v nové úpravě jako tzv. **osnovy vzorné**. V roce 1919 byly vydány nové osnovy **dějepis** a **zeměpis**, roku 1923 (po vydání tzv. malého školského zákona) byly vydány osnovy **občanské nauky a výchovy**, ručních prací chlapeckých a dívčích s naukou o vedení domácnosti; roku 1926 upravilo ministerstvo učební plán a stanovilo počet hodin pro jednotlivé předměty. Byly rovněž hledány nové cesty k efektivnější výuce všech předmětů a československé školství jako celek v mnoha ohledech hledalo svou identitu. Velmi pozitivním trendem se stal i fakt, že škola se v podmínkách nového státu snažila osvobodit žáky z přísné školní disciplíny a učinit vyučování živější a zajímavější. Nastoupená cesta ale byla obtížná a daleká. Osudový rok 1938 a následující události pak určily československému školství zcela jiný směr....

vyučovací
osnovy

Základní impuls v období První československé republiky v oblasti školství přinesl zákon z 13. července 1922 č. 226/Sb. z. a n., „*jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských*“ (tzv. **malý školský zákon**), který zavedl výuku **občanské nauky a výchovy**, ruční práce pro chlapce a nauku o domácím hospodářství pro děvčata na obecných a měšťanských školách. Malý školský zákon také upravoval výuku českého jazyka ve školách s jiným než československým vyučovacím jazykem. Na německých školách tak byla vyučována čeština v rozsahu 3–4 hodin týdně.

občanská
nauka a
výchova v
období 1. ČSR

Jak již bylo zmíněno, zákonem ze dne 13. července 1922 Sb., z. a n. byla zavedena občanská nauka a výchova do škol obecných a měšťanských. S její výukou se pak začalo od 1. září 1923. Cílem bylo vštěpovat mladému člověku **ideály demokracie a humanity**. Odpovědní představitelé nového státu si velmi dobře uvědomovali, jaký význam pro společnost má a do budoucna bude mít výchova k občanství, jejímž prostřednictvím dochází k vytváření harmonických, mravně vyspělých, čestných jedinců, což v konečném důsledku ovlivňuje přímo i **stav celé společnosti**. Pro společnost připravuje výchova k občanství dobré občany, kteří společnosti vrací to, co jí ona dala – pozitivně ovlivňují veškeré dění ve státě. Účel tohoto předmětu byl stanoven Ministerstvem školství a národní osvěty v důvodové zprávě k vlastnímu návrhu zákona takto: „*Občanská nauka a výchova jakožto povinný předmět učební na školách obecných a měšťanských má obsahovati základní poznatky o státě československém, zvláště o zařízeních života hospodářského, sociálního, politického a kulturního. Má vésti k republikánské výchově občanstva československého tak, aby každý bez rozdílu a bez újmy národnosti a náboženství již od mládí schopen byl pochopiti nejen svá občanská práva, nýbrž i svoje povinnosti k republice*“

československé, jejímž jest občanem. Občanská výchova má býti výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce.“

Podle toho, jak zákon pojímal občanskou nauku a výchovu, byla její role zřetelná. Měla plnit dvojí úkol: naukový a výchovný. V naukové části se měl tento předmět zaměřit na podávání základních poznatků, neboť „pro chápavost omezenou věkem žáků, škola obecná a měšťanská nemůže podávati učiva občanské nauky podle jeho logického utřídění, podle logické osnovy, vyčerpávající učivo do podrobností, nýbrž že může podati pouze základní poznatky o republice československé, o jejích státních a občanských zřízeních a o jejich duchu.“ Proto měl pedagogický a didaktický zřetel rozhodovat o výběru důležitosti jednotlivých částí. Druhým výchovným úkolem bylo, aby „si žák vytvořil určitý poměr ke všem státním zařízením i k právům a povinnostem občanů republiky československé a aby nabyl trvalého zájmu.“ Poslední rok tzv. nižšího stupně (3. školní rok) byl chápán jako přechod ke střednímu stupni (4. a 5. školní rok). Učivo středního stupně navazovalo na vlastivědu, ale občanská nauka výchova k ní nebyla připojena, nýbrž měla vlastní směr. Jako vhodné učební pomůcky k tomuto předmětu byly doporučovány vycházky do přírody a do místních podniků, organizovány měly být zhruba jednou za měsíc i besedy. Důležitým momentem, který se táhl celým předmětem jako červená nit, byla představa, aby učitel vzbudil v žáku **kladný vztah k tomuto předmětu**.

Na nižším stupni měla být zvýrazněna především výchovná část předmětu, která se omezovala na ne příliš rozsáhlé věcné znalosti. Obdobně se mělo postupovat i na středním stupni. Teprve na vyšším stupni měla mít převahu věcná stránka obsahu předmětu. Toto dělení na výchovnou a naukovou část vycházelo z duševních schopností žáka v jednotlivých ročnících. Důraz byl v občanské výchově kladen i na to, aby „...se v ní postupovalo v nejužší souvislosti s ostatními předměty učebnými“. Žáku měly být vštěpovány společenské ctnosti, měl být uveden mj. do národního společenského života a života státního celku. V učivu se objevovaly i významné události, které měly význam pro přírodní a společenské prostředí (např. se připomínaly narozeniny prezidenta republiky, 28. říjen apod.). Občanská výchova a nauka si dala za cíl vychovávat žáky k všestranným vědomostem a dovednostem, které budou jako budoucí plnohodnotní občané nového státu potřebovat. Již od útlého věku žáků se kladl důraz na vštěpování ideálů demokracie a humanity.

Zajímavou ukázkou tohoto přístupu je **Desatero pro republikánskou mládež** ze sbírky příkladů pro střední stupeň školy národní.

desatero pro republikánskou mládež

Desatero pro republikánskou mládež.

1. *Miluj své rodiče a sourozence! Láska tvá naučí tě jednati tak, abys byl zachovatelem klidu v rodině.*
2. *Miluj spolužáky, kteří se stanou tvými druhy v práci a v životě! – Bud' vděčen svým učitelům!*
3. *Posvěť každý den nějakým dobrým činem a vlídným chováním!*
4. *Cti počestné lidi – měj úctu k člověku – ale nehrb se před nikým!*
5. *Neměj v nenávisti a neurážej bližního! Nemsti se! Práva svého braň důstojně!*
6. *Nebud' zbabělcem! Chraň slabých a miluj zákon, právo a spravedlnost!*
7. *Pamatuj, že vše dobré pochází z práce. Pracuj proto usilovně a rád pro blaho své i jiných!*
8. *Pozoruj a mysl, abys vyzvěděl pravdu! Neklamej sebe, ani jiných!*
9. *Neuděluj názvu vlastence člověku, který nenávidí jiných národů, nebo jimi opovrhuje, nebo touží po válce!*
10. *Pracuj, jak tvé schopnosti a tvé příští povolání dovolí k tomu, aby žili jednou všichni lidé ve štěstí a v míru jako bratři!*

Již první učební osnovy předmětu občanská nauka a výchova zdůrazňovaly jeho **interdisciplinární charakter**, když doporučovaly postupovat v nejužší souvislosti s ostatními předměty, jako např. s vlastivědou, dějepisem, vyučovacím jazykem, dále pak s náboženstvím, přírodovědou a s naukou

interdisciplinární charakter předmětu

o domácím hospodářství a počty. Pokud jde o výchovu k občanství na gymnáziích a dalších středních školách (ve smyslu prvorepublikové školské terminologie), neexistoval samostatný vyučovací předmět, ale výuka se uskutečňovala v rámci zeměpisu, dějepisu nebo úvodu do filozofie.

Velký důraz byl kladen i na **osobnost učitele** jako jedné z neoddělitelných součástí výuky občanské výchovy a nauky. Učitel měl být živým příkladem všech **občanských ctností**, jeho úkolem bylo systematické a pilné sebevzdělávání se, spolupráce s rodiči a podílení se na mimoškolním společenském životě. K nejdůležitějšímu poslání učitele mj. patřilo „*učit bázní Boží, vážnosti k zákonům, lásce k vlasti a národu, snášenlivosti náboženské a národnostní, lásce k bližnímu. Vést děti ke ctnostem (pravdě, dobru, krásnu), pěstovat charakter (přímost, svědomitost, čest, sebedůvěru, zdrženlivost, šetrnost)*“. Na děti měl dohlížet nejen ve škole, ale i mimo ni. V dětech měl pěstovat zálibu v přírodě (k tomu sloužily poučné vycházky a výlety i mimo vyučování – výlety mohly být půldenní či jednodenní), vést je k ochraně přírodních a uměleckých památek. Učitelé měli nabádat děti k četbě a užívání školních knihoven, které „*musely obsahovat knihy nezávadné*“. „*Škola má knihami podělovat např. při rozdávání vysvědčení, na školních slavnostech a měla podělit pokud možno co nejvíce dětí...*“, nabádal učitele F. V. Autrata v publikaci „*Pedagogické přehledy*“ z roku 1924. Je třeba doplnit, že učitelé byli vedeni mj. k tomu, aby s dětmi jednali vlídně, vážně, spravedlivě a přihlíželi k jejich individuálním potřebám. Tělesné tresty byly zakázány. K přípustným klasifikačním trestům patřily např. **důtky učitele, třídního učitele, správce školy**. Žák mohl být vyloučen z různých zábav a výletů, mohl být ponechán „za trest“ ve škole po skončení výuky a přiměřeně zaměstnán, ale rodiče měli být o tomto opatření informováni. Žák mohl být rovněž předvolán před učitelský sbor, který se vyslovil buď pro jeho podmíněné, nebo úplné vyloučení ze školy. Vyloučení se ale týkalo jen starších žáků, neboť u mladších se předpokládala naděje na polepšení. Pro období let 1918–1928 je také charakteristický nárůst počtu žen studujících na učitelských ústavech.

osobnost a
role učitele
občanské
nauky a
výchovy v
období 1. ČSR

1.2 České školství v období Druhé republiky a Protektorátu Čechy a Morava

V období tzv. Druhé republiky (1. 10. 1938–15. 3. 1939) nedošlo k zásadním změnám v obsahu vyučování a podoby učebnic. Bylo však možné sledovat nejen ve školní výuce, ale i v celé společnosti narůstající projevy **nacionalismu, antisemitismu a nenávisli**. Až po 15. březnu 1939 začalo docházet k výrazným zásahům do vzdělávacího obsahu. Dokladem jsou učební osnovy z roku 1939 pro obecné a měšťanské české školy včetně jednoletých učebních kurzů, které byly přijaty na základě výnosu MŠANO ze dne 27. července 1939, č. 98.000-I. Podle výnosu mělo jít o tzv. pracovní školu, která seznamovala žáky s pracovními metodami, měla učit účelně je užívat tak, aby se žáci mohli v životě dál sami učit, vzdělávat a samostatně uplatňovat nabyté poznatky. Nejvýznamnější změnou ve vzdělávacím obsahu bylo ale zřetelné oslabení až eliminace demokratické tradice a obecných všelidských mravních norem. Vypuštěno bylo vše, co odporovalo novému „státoprávnímu postavení“ českého národa. Do centra pozornosti se měly dostat takové hodnoty jako úcta k tělesné práci, slušné společenské chování, smysl pro rodinný život a také výchova vůle.

změny ve
školní výuce

Za nejkritičtější období pro české školství, kdy docházelo k nejdrastičtějším zásahům, můžeme považovat dobu **od poloviny roku 1941 do začátku roku 1943**. Za symbol devastace v této době můžeme považovat vládní nařízení ze 14. srpna 1941 o nové úpravě obecných a měšťanských škol s českým vyučovacím jazykem. Měšťanská škola byla přejmenována na školu hlavní a stala se školou

devastace
českého
školství v
období
nacistické
okupace

výběrovou. Většina žáků tak měla dokončit povinnou školní docházku již na obecné škole. Rovněž byl radikálně snížen počet studentů středních škol, zejména gymnázií, vysoké školy byly již v roce 1939 uzavřeny úplně. Školní výchova se měla orientovat na tzv. **říšskou myšlenku**, jejíž podstatou mělo být důsledné zdůrazňování neschopnosti českého národa mít samostatný stát. Objektem zájmu protektorátní správy ve školství se staly učebnice, z nichž mělo být odstraněno vše, co bylo v rozporu s novou politickou situací. V souvislosti s posilováním pozic němčiny jako povinného vyučovacího předmětu bylo třeba hledat volnou hodinovou dotaci, což se výrazně dotklo občanské nauky a výchovy, která tak byla od školního roku 1942/43 po dvaceti letech z učebního plánu obecných a měšťanských škol vypuštěna.

1.3 Československé školství po roce 1945 a úloha občanské výchovy v tomto období

Jedním z důležitých úkolů poválečného Československa se stala obnova a reforma školství. Základní principy nalezneme už v **Košickém vládním programu** z dubna 1945, ve kterém byla mimo jiné zakotvena i očista škol od fašismu a jejich dostupnost nejširším vrstvám společnosti. Dne 2. dubna 1945 bylo ustaveno ministerstvo školství a osvěty. Dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělání učitelstva bylo stanoveno, že se budoucí učitelé mají vzdělávat na **pedagogických fakultách**. Zákon z 9. dubna 1946 pak stanovil povinnost zřídit při všech univerzitách v českých zemích a na Slovensku pedagogické fakulty. Ve vládním nařízení č. 196 ze dne 26. července 1948, kterým se provádějí ustanovení školského zákona o školách národních a středních a které zpřesňuje školský zákon z téhož roku, je mezi povinnými předměty vyučovanými na druhém stupni uvedena občanská nauka. Pod dohledem státu byla tvorba osnov, na kterých pracovalo mnoho českých a slovenských odborníků pod vedením ministra školství, věd a umění **Zdeňka Nejedlého**.

Úkolem a cílem občanské nauky mělo být podle těchto osnov vychovávat poučováním a organizováním žákovské společnosti mládež v politicky uvědomělé, činorodé a mravně odpovědné občany lidové demokratické republiky. Duch prvorepublikové výchovy k republikanismu a demokratickému občanství se pod vlivem měnící se společenskopolitické reality začal z českého školství vytrácet. Občanská nauka se vyučovala od druhého stupně ve všech čtyřech postupných ročnících. Na střední škole se v I. a II. ročníku vyučovala hodinu týdně, ve III. a IV. ročníku pak hodiny dvě.

Do obsahu občanské nauky se dostávala témata jako **třídní boj a hospodářský řád lidové demokracie opírající se o znárodnění těžby, energetiky, průmyslu, peněžnictví a velkoobchodu**. V zemědělství bylo pak zdůrazňováno **scelování půdy a zemědělské družstevnictví**. V otázkách národnostního soužití byla jako vzor uváděna národnostní politika Sovětského svazu. Do protikladu s ní byla stavěna národnostní politika kapitalistických států označovaná za rasovou politiku imperialismu a fašismu. Při výkladu nového učiva bylo učitelům doporučeno, aby se opírali o rozbor současných poměrů v Československu a v jiných státech a aby při vyučování podporovali u žáků novou metodu myšlení. To znamenalo, že žáci měli při rozbořích jakýchkoli jevů hledat určující příčinu tohoto jevu v **hospodářské základně** a v poměru třídních sil. **Školský zákon ze dne 24. dubna 1953** pak jasně určoval ideologický cíl školní výchovy, a to výchovu všestranně rozvinutých a dokonale připravených socialistických občanů. Tomu mělo odpovídat i **vzdělávání učitelů**.

proměny
školství po
skončení
nacistické
okupace

Školským zákonem č. 186 o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960 byl završen proces naprostého podřízení českého školství **marxisticko-leninské ideologii a Komunistické straně Československa**. Cílem výchovy byl nyní uvědomělý občan nalézající radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnutý ideami socialistického vlastenectví a nadšený budovatel komunismu. Závěry XXII. sjezdu Komunistické strany Sovětského svazu v roce 1961 převzaly rovněž ostatní socialistické země. V Československu se zásadně promítly především do obsahu předmětu občanská výchova. Tento vyučovací předmět se tak na úkor svého pravého poslání stal nástrojem jak politické, tak i ideologické indoktrinace školní mládeže.

cíle výuky
občanské
výchovy v
období
komunistického
režimu

Obsah a rozvržení témat občanské výchovy na druhém stupni (6. – 9. ročník) přihlížely dle učebních osnov (postupně zaváděny mezi léty 1961–1964) k věkovým zvláštnostem žáků, ke specifickým úkolům jednotlivých ročníků a i k obsahu a uspořádání učiva v ostatních předmětech. Např. v šestém ročníku se děti měly mj. seznamovat se **zásadami a přednostmi socialistického soužití**, v sedmém ročníku pak byli žáci seznamováni s úlohou pracujícího lidu v bojích za vítězství socialismu a důraz byl kladen i na význam našeho **přátelství a spojení se Sovětským svazem**. Osmý ročník byl zaměřen na výběr povolání a v devátém ročníku byla objasňována podstata vlády lidu, hlavní rysy socialistické ústavy či poučení o vedoucí úloze Komunistické strany Československa ve státě. Nelze opomenout důležitý fakt, že občanská výchova byla označována za jeden z článků systému komunistické výchovy. Koncem šedesátých let došlo k přejmenování předmětu na **občanskou nauku**, která byla vyučována hodinu týdně ve všech čtyřech ročnících na druhém stupni základní devítileté školy. Zákonem č. 63 ze dne 21. června 1978 byla mj. nově stanovena délka základního vzdělávání, a to na osm let. Občanská nauka měla hodinovou dotaci ve všech třech postupných ročnících druhého stupně základní školy a byla i nadále nástrojem **ideově politické výchovy školní mládeže**.

1.4 Výchova k občanství po roce 1989

Po listopadových událostech v roce 1989 bylo třeba (dle výzvy v Metodickém pokynu pro základní a střední školy ze dne 5. 12. 1989) zrušit výuku všech předmětů vyučovaných v duchu marxisticko-leninské ideologie a soustředit se na objasňování pojmů jako např. **demokracie, dialog, tolerance** apod. V roce 1991 vyšly nové, poměrně obsáhlé **osnovy** vyučovacího předmětu **občanská výchova**, jejichž tvůrci se stali pracovníci Katedry občanské výchovy PdF Univerzity Karlovy v Praze pod vedením P. Piňhy. Nově koncipovaný předmět sestával ze šesti složek: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické. Úkolem bylo přinášet nové informace, vychovávat k občanským postojům a integrovat poznatky z jiných předmětů.

nové
směrování
předmětu
občanská
výchova

České školství začalo nabízet tři odlišné vzdělávací programy, které byly odrazem polistopadové snahy o demokratický charakter vzdělávání chápaného jako nabídka většího množství vzdělávacích programů zajišťujících svobodu jejich volby. Jednalo se o vzdělávací programy: **Základní škola, Národní škola a Občanská škola**. Každá škola měla rovněž možnost vytvořit si svůj **vlastní vzdělávací program**. Podmínkou však bylo, aby respektoval **Standard základního vzdělávání**, který prošel akreditací Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Zřizovatel, který nevyužil možnosti vytvořit si vlastní vzdělávací program, byl povinen si zvolit jeden z existujících vzdělávacích programů. Charakteristické bylo, že zhruba dvě třetiny škol zvolily vzdělávací program Základní škola.

Občanská výchova byla nyní samostatným povinným předmětem ve všech vzdělávacích programech druhého stupně základní školy s minimální povinnou dotací ve výši dvou hodin týdně ve vzdělávacím

programu Občanská škola a ve vzdělávacím programu Národní škola. Ve vzdělávacím programu Základní škola měla občanská výchova povinnou dotaci jednu hodinu týdně.

Všechny vzdělávací programy definovaly občanskou výchovu jako **multidisciplinární společenskovední předmět se širokým obsahovým záběrem, zahrnující politologickou, vlastivědnou, etickou, právní, ekologickou a ekonomickou složku**. Tvůrci vzdělávacích programů se opírali o přesvědčení, že interdisciplinarita předmětu plně odpovídá potřebám praxe integrovat dílčí poznatky získané v jednotlivých předmětech a následně tak završit všeobecnost základního vzdělávání. Výsledky praxe ale ukazovaly, že učitelé pod vlivem konzervativně smýšlejících rodičů preferovali kázeň ve třídě a znalost faktů. **Výchova ke kritickému myšlení či řešení problémů** zůstávala v pozadí. Ukazovalo se, že nejen občanská výchova, ale i celé školství musí projít reformou.

Potřebu reformovat české školství uspíšily jednak přípravy na vstup ČR do Evropské unie, jednak závazky, které vyplývaly z našeho členství v Radě Evropy. Rada Evropy, vycházejíc z teze, že příznivé školní klima je klíčové pro to, aby žáci pochopili a přijali principy demokracie za vlastní, ve svých doporučeních, které její orgány adresují vládám členských zemí, soustavně akcentuje požadavek na výchovu mladých lidí k aktivnímu občanství, respektu k demokracii a jejím hodnotám v podobě aktivního zapojení dětí a jejich rodičů do chodu demokratické školy.

Dalším důležitým dokumentem ovlivňujícím české školství a tím i výuku předmětu občanská výchova se stalo usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, kterým vznikl **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha** a na ni navazující **Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice**. Začala na tehdejší poměry rozsáhlá veřejná diskuse nazvaná **Výzva pro deset milionů**, v níž se k otázkám rozvoje vzdělávací soustavy vyjadřovali sociální partneři, představitelé občanské společnosti a různých zájmových sdružení zabývajících se otázkami výchovy a vzdělávání, pracovníci školské správy a pedagogičtí pracovníci. Souběžně pak probíhala tvorba a projednávání návrhu nového školského zákona. Ten byl přijat dne 24. září 2004 jako zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Legislativně tak byly zakotveny nové principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. Vzdělávání na základní škole se nyní uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, které si vytvářejí jednotlivé školy samostatně. Opírají se o závazný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.

RVP ZV je rozdělen do tzv. **vzdělávacích oblastí**, které jsou pak tvořeny **vzdělávacími obory**. Vzdělávací oblast, která má žáky vybavit znalostmi a dovednostmi potřebnými pro aktivní zapojení se do života demokratické společnosti, se nazývá **Člověk a společnost**. Tuto vzdělávací oblast tvoří dva vzdělávací obory – **Dějepis** a **Výchova k občanství**. Vzdělávací obor **Výchova k občanství** představuje jádro předpokládaného vyučovacího předmětu, jenž může nést název **občanská výchova**, ale také se může jmenovat odlišně. Základním cílem vzdělávání se tak podle RVP ZV stává snaha vybavit všechny žáky **souborem klíčových kompetencí**, které jsou využitelné v životě a v dalším vzdělávání. Do pozadí se tak dostává tradiční pojetí vzdělávacích cílů zdůrazňující předávání vědomostí a s tím spojené přetížení obsahu předmětu fakty.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV je konstruován na konceptu klíčových kompetencí a má normativní charakter. **Klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní)** jsou chápány jako transformační instrumenty pro přeměnu převážně encyklopedického pojetí vzdělávání ve vzdělání pro život. Klíčové kompetence jsou v RVP ZV propojeny se vzdělávacím obsahem, který je vymezen ve vzdělávacích oborech. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je strukturován do tematických okruhů a tvoří ho očekávané výstupy a učivo. K propojení, prohloubení či rozšíření jednotlivých vzdělávacích oborů jsou v RVP ZV vymezena průřezová témata: **Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova**.

Průřezová témata představují obligatorní složku vzdělávání a musí být promítnuta do školního vzdělávacího programu. Výchova k občanství ve vzdělávacím programu pro základní vzdělávání orientuje žáky v sociální realitě, v možnostech začleňovat se do různých společenských vztahů a vztahů, učí je realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí, k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Žáci jsou seznamováni se vztahy v rodině a širších společenstvech, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnostmi, jak se aktivně zapojovat do občanského života. Záměrem vzdělávacího oboru je rovněž rozvoj občanského a právního vědomí žáků a posilování smyslu jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost.

Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** v **Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)** avizuje využití společensko-vědních poznatků získaných v základním vzdělávání a jejich rozvinutí do širšího **myšlenkového systému**. Žáci se naučí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posílí respekt k základním principům demokracie a připraví se na odpovědný občanský život v demokratické společnosti. Ve vzdělávacím oboru **Občanský a společenskovědní základ** je vzdělávací obsah tvořen tematickými celky – **člověk jako jedinec (psychologie)**, **člověk ve společnosti (sociologie, etnografie)**, **občan ve státě (politologie)**, **mezinárodní vztahy, globální svět (politologie a mezinárodní vztahy)**, **úvod do filozofie a religionistiky (filozofie a religionistika)**.

Ve vzdělávací oblasti **Společenskovědní vzdělávání** v RVP pro střední odborné vzdělávání kategorie M (maturitní) a obory kategorie L (maturitní s praktickou přípravou) je cílem závazného obsahu vzdělávání připravit žáky na aktivní a odpovědný život v demokratické společnosti. Společenskovědní vzdělávání směřuje k pozitivnímu ovlivňování hodnotové orientace žáků tak, aby jednali uvážlivě nejen pro vlastní prospěch, ale též ve veřejném zájmu. Důraz je kladen na kultivaci historického vědomí a politického, sociálního a ekonomického vědomí žáků. Pro obory kategorie H (tříleté s výučním listem) a obory kategorie E (dvouleté a tříleté učební obory, určené přednostně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami) je obecným cílem připravit žáky na aktivní občanský život v demokratické společnosti. Důraz je kladen na praktický odpovědný a aktivní život prostřednictvím okruhů učiva jako např. **člověk v lidském společenství, člověk jako občan, člověk a právo, člověk a hospodářství, Česká republika, Evropa a svět**.

Školní vzdělávací program (ŠVP) vymezuje školní úroveň vzdělávání a každá škola si jej vytváří samostatně na základě RVP a podle svých podmínek a potřeb. Z toho vyplývá, že v současnosti existuje tolik originálních školních vzdělávacích programů, kolik bylo zřízeno škol. Osobitost těchto ŠVP se odráží v jejich zaměření, skladbě vyučovacích předmětů, preferovaných vzdělávacích aktivitách nebo v uplatňovaných výchovných a vzdělávacích strategiích. Ze ŠVP vychází konkrétní **učební plán** každé školy, který stanovuje název, obsah a rozsah vyučovacích předmětů. Pokud jde o vyučovacích předměty, ty si určuje každá škola sama ve svém ŠVP. Učitelům se tak dostává příležitosti samostatně a na základě svých představ a zkušeností promyšlet zařazení vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů i námětů a činností jednotlivých tematických okruhů průřezových témat do **konkrétních učebních předmětů**.

Při zpracování vzdělávacího obsahu do konkrétního vyučovacích předmětu mohou učitelé zvolit některý ze tří přístupů: lineární, cyklický nebo lineárně cyklický. Od toho se odvíjí způsob, jak budou jednotlivá témata zastoupena v jednotlivých ročnících a jak na sebe budou navazovat. Osvědčeným a doporučovaným je lineárně cyklický přístup, který cyklickým návratem k probíraným tématům na vyšší rovině umožňuje reflektovat princip přiměřené náročnosti ve vztahu k věku žáka. Např. v 8. ročníku základní školy mohou být zařazeny tematické okruhy: **člověk ve společnosti, stát a právo, člověk jako jedinec**. Tematický okruh **člověk jako jedinec** je do 8. ročníku zařazen lineárně (v 8. ročníku se tedy poprvé objevuje v celém rozsahu a s jeho dalším probíráním v 9. ročníku se již nepočítá). Tematické okruhy **člověk ve společnosti** a **stát a právo** v 8. ročníku navazují na již probrané části obsahů v ročnících 6. a 7. Předpokládá se, že okruhy budou dokončeny v 9. ročníku (cyklické řazení). Vzdělávací obsah vyučovacích předmětů (učivo) se v jednotlivých ročnících obvykle rozpracovává z hlediska očekávaných

Rámcové
vzdělávací
programy pro
gymnázia a
střední školy

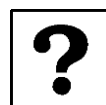
Školní
vzdělávací
program

výstupů RVP ZV a jejich následného rozpracování pro příslušný ročník a doplňuje se o tematický okruh konkrétního průřezového tématu včetně námětů na jeho realizaci ve výuce.

Výchovu k občanství je však třeba rozvíjet směrem, který odpovídá aktuálnímu stavu a vývoji společnosti. Jedná se např. o otázky **solidarity** (probouzet v žácích vědomí sounáležitosti a soudržnosti a při tom podporovat zájem o různost), učít je efektivní občanské participaci na rozvoji demokratické společnosti včetně vybavení žáků praktickými dovednostmi (např. umět vyřídit cokoli na úřadech, umět řešit ztrátu zaměstnání, vytvářet právní vědomí apod.). K neméně důležitým tématům pak patří **problematika genderu, multikulturalismu, extremismu a intolerance** a v neposlední řadě **výchova k vlastenectví a národní a evropské identitě**. Jinak řečeno se jedná o přípravu na aktivní účast v životě společnosti, jež významným způsobem posiluje integrující funkci výchovy k občanství ve vztahu k dalším výchovám obsaženým v různých podobách a s různými vzdělávacími obsahy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

další
směrování
výchovy k
občanství

Kontrolní otázky a úkoly



1. Charakterizujte obsah předmětu občanská nauka a výchova v období První československé republiky.
2. Jaké změny postihly československé školství v období tzv. Druhé republiky a Protektorátu Čechy a Morava?
3. Stručně charakterizujte obsah a cíle předmětu občanská výchova (nauka) v období mezi léty 1948 a 1989.
4. Charakterizujte rámcové vzdělávací programy pro základní, gymnaziální a střední vzdělávání.
5. Objasněte, co je to školní vzdělávací program.

Shrnutí



Předmět občanská nauka a výchova vznikl na základě tzv. malého školského zákona (zákon z 13. července 1922 č. 226/Sb. z. a n., „*jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských*“). Jeho cílem bylo vychovávat občany schopné aktivně se podílet na budování nového demokratického státu. Zásadními mezníky v dalším směrování předmětu se staly roky 1948 (nástup totalitního režimu v Československu), rok 1991 (schválení nových osnov Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy pro 6.–9. ročník základní školy a příslušné ročníky osmiletého gymnázia pro předmět občanská výchova) a rok 2004 (legislativní zakotvení principů kurikulární politiky zformulované v tzv. Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. V současnosti se ukazuje, že výchova k občanství musí pružně reagovat na aktuální potřeby vývoje společnosti.

Pojmy k zapamatování



Ministerstvo školství a národní osvěty, obecné a měšťanské školy, malý školský zákon, občanská nauka a výchova, školský zákon č. 186 o soustavě výchovy a vzdělávání z 15. prosince 1960, Metodický pokyn pro základní a střední školy ze dne 5. 12. 1989, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, rámcově vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání, školní vzdělávací program.

2 Klíčové rysy efektivní výuky výchovy k občanství

Průvodce studiem

Po přečtení této kapitoly budete schopni:

- identifikovat klíčové složky, ze kterých se skládá efektivní interaktivní hodina
- vytvořit efektivní hodinu výchovy k občanství (resp. občanské nauky/výchovy) pro základní nebo střední školu
- zaujmout postoj k efektivní občanské nauce/výchově k občanství ve vzdělávacím systému ČR



2.1 Klíčové prvky interaktivní hodiny

Tradiční model vzdělávání je pro učitele jednodušší, protože je pro výuku stanoveno určité množství informací, které učitel prezentuje ve formě přednášky. Žáci 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. Nenaучí se, jak své školní vědomosti ve svém životě prakticky využívat. Tím není řečeno, že by měly být tzv. „konzervativní“ **tradiční postupy**, např. kvalitní přednášky, zcela odmítány. Podmínkou ale je, aby memorování bylo cílené na **zásadní a potřebné informace**, aby bylo využitelné, což znamená „učit studenty racionálně myslet“.

cíle efektivní výuky

Vyšším stupněm při vzdělávání je, když si mladý člověk sám uvědomí přínos **systematického studia** a **poznávání** pro svůj vlastní život, pro své celoživotní cíle. Každý žák/student by se měl učit jak logicky a objektivně hodnotit a zvládat nejdůležitější společenské a životní situace. Východiskem pro kultivované myšlení je dovednost analyzovat informace a také to, jak 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 na to, aby budoucím občanům poskytla „cvičště“, kde by si žáci/studenti mohli vyzkoušet „demokracii“ přímo v „praxi“ a naučili se, jak kvalifikovaně rozhodovat o společenských, ale i osobních dilematech.

Výuka by také měla zajistit, aby si žáci/studenti mohli prakticky vyzkoušet intelektuální dovednosti a osvojili si způsoby, jak naslouchat odlišným názorům, kvalifikovaně posoudit věrohodnost a závažnost událostí, poznat zásady týmové práce a smysluplné diskuse. Každá hodina by se tedy měla stát **promyšlenou součástí celku**.

Zahájení

Zaměření – motivace

důležité prvky hodiny

- Účelem je zaměřit třídu na cíle hodiny.

- Navázání znalostí, dovedností a postojů by mělo souviset se zkušenostmi studentů a s předcházejícími hodinami.
- Zaměření by mělo tvořit stručný úvod hodiny.
- Zaměření (motivace) by mělo mít buď formu otázky, prohlášení, obrázku, nebo něčeho, co souvisí s tématem hodiny.

Stanovení cílů a postupů

- Účelem je objasnit očekávání kladená na hodinu v rámci znalostí, dovedností a postojů, které budou rozvíjeny.
- Cíle by měly umožnit hodnocení výsledků učení.
- Cíl má být Specifický, Měřitelný, Akceptovatelný, Realizovatelný, Termínovaný (SMART). Konkretizace cíle obsahu.
- Stanovení postupů by mělo objasnit, jakým způsobem (metodami, formami) žáci/studenti dosáhnou cílů.

Hlavní aktivity

- Aktivity by měly být interaktivní a zaměřovat se na zkušenosti s kritickým myšlením nebo řešením problémů. Jejich součástí by mohla být stručná přednáška, diskuse, demonstrace, práce s textem, simulace a forma skupinové práce apod.
- Pokyny pro účast na aktivitách by měly být jasné a výstižné. Vyučující by měl zjistit, zda žáci/studenti rozumějí postupům, podle nichž budou pracovat. Jsou-li výstupy složité, je vhodné je napsat na tabuli, flip chart nebo na průsvitky. Měl by být jasně stanoven časový limit.
- Aktivity by měly být monitorovány, aby bylo zajištěno, že účastníci řeší daný úkol a dodržují časové limity.

Zpětná vazba

- Zpětná vazba je nedílnou součástí každé vyučovací hodiny. Jejím účelem je zhodnotit, jak byly naplněny cíle (jaké znalosti si studenti osvojili, zda došlo v důsledku hodiny ke změně postojů, zda žáci/studenti dokážou aplikovat látku na další situace nebo zda dokážou propojit látku s reálnými životními zkušenostmi. Zpětná vazba by měla vytvořit prostor pro reflexi toho, čemu se studenti naučili a jak se aktivně zapojili do práce ve vyučovací hodině. Zpětná vazba by rovněž měla vytvořit základ pro následující hodiny.
- Bez kvalitní zpětné vazby nebude hodina ničím víc než příjemnou hrou a látka nebude zažita.
- Při přípravě hodiny by vyučující měl rovněž plánovat zpětnou vazbu – nejen obsah, ale i způsob jejího provedení. Je nutné vypracovat výstižně a srozumitelně otázky prověřující znalosti, dovednosti a postoje, které má hodina formovat.

Dvojnásobná zpětná vazba

- Účelem je poskytnout pedagogům možnost posoudit hodinu.
- Dvojnásobná zpětná vazba by měla zahrnovat otázky, např.: *Jaké byly silné stránky hodiny? Jaké by mohly vzniknout problémy? Jak by bylo možné tyto problémy řešit?*

2.2 Plán vyučovací hodiny

PLÁN VYUČOVACÍ HODINY

vzor plánu
vyučovací
hodiny

Cíle hodiny

Téma a obsah hodiny

Formy a metody

Doba trvání hodiny

Materiály a nutné vybavení

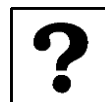
Vstupní informace – znalosti, dovednosti, postoje

Postup hodiny

- Zahájení – motivace (*Co udělám, aby se žáci/studenti zaměřili na téma hodiny?*)
- Hlavní aktivita – časová dotace (*Pokyny pro hlavní aktivitu. Co udělat, abych zajistil/a, že žáci pokynům rozumějí?*)
- Zpětná vazba – časová dotace
- Dvojnásobná zpětná vazba – časová dotace (*Na jaké znalosti, dovednosti a postoje bude zpětná vazba zaměřena?*)

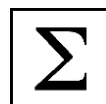
Kontrolní otázky a úkoly

1. Vytvořte hodinu z RVP pro základní nebo gymnaziální vzdělávání na vámi zvolené téma.
2. Jaké rysy by měla mít efektivní výuka občanské nauky/výchovy, výchovy k občanství či základů společenských věd?
3. S jakými problémy se může učitel setkat při tvorbě vyučovací hodiny?



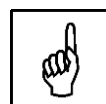
Shrnutí

Vyučovací hodina má jednotlivé klíčové složky, které na sebe navazují – úvodní část (motivaci), zprostředkování nového učiva pomocí vhodně zvolených metod, zpětnou vazbu.



Pojmy k zapamatování

SMART, zpětná vazba, plán vyučovací hodiny.



Literatura



1. AUTRATA, F. V. *Pedagogické přehledy. Zákony a nařízení pro školy národní*. Olomouc: R. Promberger, 1924.
2. BARTOŠ, J., TRAPL, M. *Československo 1918–1938. Fakta, materiály, realie*. Olomouc: Rektorát UP v Olomouci, 1991.
3. BĚLINA, P. a kol. *Dějiny země Koruny české*. Praha a Litomyšl: Nakladatelství Paseka, 1993.
4. DOPITA, M., GRECMANOVÁ, H., WRIGHT, N. (ed.) *Nové horizonty výchovy k občanství*. Olomouc, 2001.
5. HOMEROVÁ, M. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd*. Praha, 2013.
6. KÁRNÍK, Z. *České země v éře První republiky (1918–1938). Díl I. Vznik, budování a zlatá léta republiky (1918–1929)*. Praha: Libri, 2003.
7. KOPÁČ, J. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu. I díl. České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918–1928*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1971.
8. KEIL, T. *Die deutsche Schule in den Sudetenländern*. München: Verlag Robert Lerche, 1967.
9. KRÁKORA, P., ZIMA, P. *Nástin pojetí lidských práv u Emanuela Rádl*. In *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 21–24.
10. LEDER, J., HOŘČIČKA, J. *Občanská výchova a nauka ve škole národní. Sběrka příkladů. Díl II. Pro střední stupeň*. Praha: Nakladatelství české grafické unie a.s., 1923.
11. MEDVEĎOVÁ, G. *Občanská nauka v atmosféře I. Československé republiky*. In MEZIHORÁK, F., STANĚK, A. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008, s. 36–44.
12. MEDVEĎOVÁ, G. *Československé školství na křižovatce. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Civilia VI. Mosty mezi kulturami*, 2010, č. 1, s. 45–54.
13. MEDVEĎOVÁ, G. *Učitelé a učitelské povolání v Československu let 1918–1938 ve světle menšinového školství na Olomoucku*. In KRÁKORA, P. a kol. *Aktuální společenskovední pohledy na výchovu k demokratickému občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCHA s.r.o., 2012,

s. 115–135.

14. STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
15. STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: Profesionální identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque 2009.

3 Vývoj dějepisného vyučování a vzdělávání učitelů dějepisu v českých zemích

Průvodce studiem

V této kapitole se dozvíte:

- jakým způsobem se vyvíjelo školství v českých zemích od svého počátku až do současnosti
- na jakých typech škol se dějepis v českých zemích vyučoval a jaké funkce měla jeho výuka plnit
- co bylo obsahem dějepisné výuky na jednotlivých typech škol
- jaké didaktické prostředky a metody byly při dějepisné výuce v českých zemích využívány
- k jakým deformacím výuky dějepisu došlo v období nacistické okupace a komunistického režimu
- jakým způsobem se vyvíjelo v českých zemích vzdělávání učitelů dějepisu
- které osobnosti výrazně ovlivnily podobu výuky dějepisu v českých zemích



3.1 Od počátků školství v českých zemích do reforem Marie Terezie a Josefa II.

Počátky dějepisné výuky v českých zemích je možné najít už v období **středověku**. Na tehdejších **farních školách** byla vyučována biblická dějeprava, na **kapitulních, katedrálních a klášterních školách** se jejich žáci setkávali s latinskými texty antických filozofů a v této souvislosti se seznamovali i s dobou, kdy tyto spisy vznikly. Na tzv. **partikulárních školách**, které vznikaly v období vrcholného středověku ve městech, se žáci při studiu filozofie obeznamenali s kapitolami z dějin antiky. Na **univerzitách**, které představovaly vrchol středověkého vzdělávání, pak jejich studenti pracovali s teologickými, právníckými a filozofickými spisy. Při té příležitosti se také probíraly historické souvislosti jejich vzniku. Důležitým zdrojem historického poznání byly v této době rovněž **legendy** (např. svatoludmilské nebo svatováclavské) a také **kroniky** (např. Kosmova nebo Dalimilova). Jako učitelé na církevních školách tehdy působili **kněží** nebo **řeholníci**, jako učitelé v městských školách pak **absolventi tehdejších univerzit**.

středověk

V období humanismu a renesance sehrál významnou úlohu při demokratizaci vzdělávání vynález **knihtisku**. Významní čeští tiskaři **Jiří Melantrich z Aventýna** nebo **Daniel Adam z Veleslavína** vydávali mj. populárně naučné historické kalendáře a i v pozdějších obdobích byla velmi oblíbená **Kronika česká Václava Hájka z Libočan**, která vznikla v tomto období. Významným teoretickým spisem, který se dotýkal i výuky dějepisu, se stal *Studijní řád (Ordo studiorum)*, který vydal na konci 16. století **Petr Codicillus z Tulechova**, správce partikulárních škol v Českém království a rektor pražské univerzity. V tomto dokumentu, který se stal základním předpisem pro činnost městských škol, se mj. propagovala zásada, aby dějepis nebyl pouze dílčím doplňkem vzdělávání, ale plnohodnotným předmětem, založeným zejména na poznání starověkých a národních dějin.

humanismus a renesance

Významné místo věnoval dějepisu ve své koncepci výchovy a vzdělávání **Jan Amos Komenský**, který ve své *Velké didaktice* doporučoval zařazení dějepisné výuky do vzdělávacího procesu na všech úrovních – od školy mateřské až po univerzitu. Komenský chápal výuku dějepisu jako provázaný systém dějin biblických, politických, kulturních i tzv. dějin každodennosti, do nichž zařazoval dějiny umění, dějiny techniky a také zvyky a obyčeje různých národů. Velký význam rovněž přikládal **regionální historii**. Podle Komenského mělo být cílem dějepisné výuky nejen získání faktografických znalostí, ale také vedení k mravnosti a toleranci.

Jan Amos Komenský

Významné změny zasáhly školství v českých zemích v období tzv. **osvíceneckého absolutismu**. Hlavní postavou tereziánských reforem v oblasti školství se stal **Jan Ignác Felbiger**, znalec pruských školských reforem a stoupenec pedagogických zásad J. A. Komenského. Felbiger pojímal výuku dějepisu zejména jako výklad životopisů panovníků a jiných významných osobností. Cílem přitom mělo být prostřednictvím poznání života těchto osobností vyvolat v žácích snahu je napodobovat a vychovat z nich loajální a poddané, kteří se budou vyznačovat úctou k vytvořeným hodnotám.

tereziánské reformy

V době vlády Marie Terezie byl v roce 1774 vydán **Všeobecný školní řád** a kromě zavedení školní povinnosti bylo uskutečněno i nové rozdělení škol. Na tzv. **triviálních školách** se žáci seznamovali s dějinami prostřednictvím biblických dějin a na tzv. **školách hlavních** na hodinách katechismu při výkladech o významných osobnostech. Na **zemských hlavních školách** a dvouletých **preparandách**, které měly za úkol připravovat budoucí učitele, se žáci obeznamovali s dějinami vlasti, chápanými v širším smyslu jako dějiny habsburské říše, v užším smyslu pak jako dějiny zemí Koruny české. Tyto preparandy – v podstatě učitelské kurzy – ale poskytovaly jen nepříliš rozšířené učivo základní školy. Na tehdejších **gymnáziích** byl dějepis vyučován společně se zeměpisem. Kromě biblické historie se v něm studenti setkávali s antickými dějinami a dějinami habsburské monarchie.

Nová organizace školství

V této době vzniká i první učebnice dějepisu s názvem *Uvedení do dějin Čech pro občana*, kterou sepsal v němčině **Aleš Pařízek** (1748–1822), katecheta a ředitel preparandy na Malé Straně v Praze. Autor v ní spojoval politické a kulturní dějiny a velkou pozornost věnoval osudům významných historických osobností. O způsobu výuky v tehdejší době si můžeme udělat aspoň částečný obraz z dochovaných příprav rožmitálského učitele a varhaníka **Jakuba Jana Ryby** (mj. autora České mše vánoční). Ryba jako podklady pro svoji výuku používal spisy Bohuslava Balbína a výtahy z kronik.

Aleš Pařízek a Jakub Jan Ryba

3.2 Od 19. století do vzniku Československé republiky

V první polovině 19. století byla výuka dějepisu poměrně nahodilá a improvizovaná, výrazným mezníkem se pro základní vzdělávání stalo až vydání **základního školského zákona** v roce 1869. Jeho zásady byly platné v podstatě až do období po 2. světové válce. Systém triviálních a hlavních škol byl nyní nahrazen **školami obecnými a měšťanskými**.

Při výkladu dějepisného učiva se v 6. – 8. ročníku obecných škol a 1. – 3. ročníku škol měšťanských postupovalo chronologickým způsobem od starověku přes středověk a novověk až do roku 1867. Výuka dějepisu byla přitom sice orientovaná na výklad dějin habsburské monarchie, ale výrazně se v ní uplatňovala také Palackého koncepce českých dějin. Podle tohoto základního školského zákona z roku 1869 začaly také vznikat **čtyřleté učitelské ústavy**. Součástí výuky na těchto ústavech byla metodika jednotlivých předmětů a také praxe na školách. Absolventi učitelských ústavů se stávali zatímními učiteli na obecných školách a po složení zkoušky způsobilosti učiteli definitivními. Tuto zkoušku způsobilosti mohl učitel složit po dvou letech praxe. Kvalifikace pro měšťanské školy se získávala zkouškou v tzv. odborech. Ten, kdo ji složil, mohl pak vyučovat jako odborný učitel na měšťanských školách. Učitelé

výuka dějepisu na základních školách

dějepisů skládali zkoušky z gramaticko-historického odboru. Ten zahrnoval zkoušku z jazyka, dějin a zeměpisu, přičemž důraz byl kladen na kulturní a politické dějiny, významné osobnosti a zeměpisnou orientaci. Zkoušce předcházelo samostudium a jako studijní literatura sloužily zejména tehdejší středoškolské učebnice.

Pro střední školy byl výrazným mezníkem už rok 1849, kdy se školskou reformou zaváděl systém **osmitřídních gymnázií a šestitřídních reálků**, široké uplatnění našly i další typy škol – **reálná gymnázia, lycea, odborné školy a učitelské ústavy**. Na gymnáziích výuka dějepisu probíhala cyklickým způsobem ve 2. – 4. ročníku a pak znovu v 5. – 8. ročníku. Mezi autory tehdejších dějepisných učebnic najdeme významné české historiky, jako byli **V. V. Tomek, A. Gindely, J. Šusta** nebo **J. Pekař**.

střední
školy v 19.
století

Příprava učitelů středních škol probíhala už od počátku na vysokých školách, přičemž vyučující dějepisu se připravovali na **filozofických fakultách**. Do roku 1848 bylo toto studium dvouleté a tříleté, po roce 1849 pak čtyřleté. Kromě doporučených přednášek byl důraz kladen na odborné semináře a znalost jazyků, pozornost byla věnována i metodice dějepisu, která se na počátku 20. století stala přímou součástí učebních plánů na filozofických fakultách. Po roce 1850 musel každý student učitelsví vypracovat písemnou práci se zaměřením na **didaktiku** a složit zkoušku z **pedagogiky** a **filozofie**.

Příprava
středoškolských
učitelů

Po vzniku Československé republiky v roce 1918 přinesl dílčí změny tzv. **malý školský zákon** z roku 1922. Došlo k sjednocení organizace školství v českých zemích a na Slovensku, nárůstu počtu gymnázií a částečné změně „ideového“ zakotvení výuky – důraz byl nyní položen na dějiny Československa a slovanských národů včetně vlastního, větší akcent spočíval také na období husitství a reformace. Předválečná učebnice **Josefa Pekaře** *Dějiny naší říše* byla znovu vydána pod názvem *Dějiny československé*. Na obecných školách se probíralo dějepisné učivo nejprve v rámci vlastivědy ve 3.–5. ročníku a pak společně se zeměpisem v 6. – 8. ročníku. Na měšťanských školách byly obsahem dějepisného vyučování národní i obecné dějiny. Cílem bylo v žácích mj. probouzet lásku k vlasti a poskytnout jim všeobecný kulturní a společenský přehled. Na gymnáziích byla na nižším stupni věnována pozornost národním dějinám v rámci dějin obecných, na vyšším stupni se pak kladl důraz na prohloubený výklad obecných i národních dějin.

období První
československé
republiky
1918-1938

Podobně jako v období habsburské monarchie ani po vzniku Československé republiky se nepodařilo prosadit vysokoškolské vzdělávání učitelů základních škol. Došlo nicméně k úpravám statutu učitelských ústavů, bylo zkvalitněno vzdělávání v mateřském jazyce, reálných předmětech a matematice. Jako nový prvek při vzdělávání učitelů obecných škol vznikla jednak dvouletá **Škola vysokých studií pedagogických** (v Praze a v Brně), dále jednorozční **Státní akademie** a také **Soukromá pedagogická fakulta** v Praze. Studenti posledně zmíněné instituce byli zároveň studenty jiných fakult nebo vysokých škol, na nichž studovali obory, které pak tvořily základy pro vyučování předmětů na základních školách. Při přípravě středoškolských učitelů dějepisu na filozofických fakultách došlo k prohloubení studia v oblasti didaktiky, kromě odborných zkoušek z českých a obecných dějin vykonávali studenti zkoušky z pedagogiky, psychologie, didaktiky dějepisu a organizace školství. Malá pozornost byla ale věnována pedagogické praxi, kterou měli kandidáti učitelsví získat až po nástupu do škol, na nichž působili zpočátku jako tzv. suplenti.

vzdělávání
učitelů v
období 1918-
1938

Zajímavým experimentem v rámci československého školství v období první republiky byl vznik tzv. **pokusných škol**, které přinášely odklon od mechanické faktografické výuky k tzv. „činné škole“, přičemž byl kladen důraz na samostatnou aktivitu žáků, problémovou výuku, projekty a skupinovou práci. Propagátorem tohoto typu školství byl u nás psycholog **Václav Příhoda**. V dějepise se metodice individuálního učení věnoval především **Karel Čondl**, autor učebnice *Studium dějin lidstva*, která představovala příručku pro individuální studium žáků.

pokusné školy

3.3 Od období nacistické okupace českých zemí do začátku 21. století

V období nacistické okupace bylo české školství jedním z hlavních cílů represivní politiky nacistů ve shodě s jejich konečným cílem, kterým byla **germanizace českého národa**. Nejtvrdšímu tlaku bylo vystaveno české školství v oblastech odtržených od Československa po mnichovské konferenci. Ihned po jejich záboru zde byly zrušeny všechny české střední školy, včetně učitelských ústavů. Silným zásahem bylo vystaveno i české školství v Protektorátu Čechy a Morava. V listopadu 1939 nacisté využili demonstrací vysokoškolských studentů při pohřbu medika **Jana Opletala** k uzavření českých vysokých škol a také české střední školství postihla rozsáhlá redukce. Celkově se počet českých středních škol v průběhu okupace snížil až na jednu polovinu předválečného stavu. Redukce postihla i české základní školství. Již v první polovině roku 1939 nacisté uzavřeli 32 českých obecných a měšťanských škol, ostatní měšťanské školy byly postupně od roku 1941 přeměňovány na školy výběrové a označeny jako „**školy hlavní**“. Cílem bylo, aby se vyššího vzdělání dostalo pouze omezenému počtu českých dětí. Ostatní měly absolvovat pouze obecnou školu.

školství v období nacistické okupace

Pronikavé změny postihly i náplň výuky. Vše, co připomínalo předválečný demokratický politický systém, muselo v učebnicích, osnovách, učebních pomůckách i ve výzdobě tříd zmizet. V učebnicích museli žáci začernit jména **T. G. Masaryka a E. Beneše** a oficiálně bylo zakázáno vyučovat o řadě témat z dějin českých zemí a kultury. Úplně bylo zrušeno vyučování **občanské výchovy a nauky**. Pro výuku dějepisu se v okupačních poměrech stala naprosto nevhodnou Palackého koncepce českých dějin. Problém ovšem nastal v tom, že pro tento předmět neexistovaly nové ucelené osnovy, proto se od listopadu 1941 dějepis nesměl na českých školách vyučovat vůbec a v omezené podobě se tam vrátil až o rok později, přičemž hlavní důraz byl soustředěn na dějiny Německa. České dějiny byly vykládány s důrazem na českou podřízenost Německu. Cílem byla **výchova k loajalitě vůči nacistickému Německu**.

změny v náplni výuky dějepisu v období okupace

Po skončení nacistické okupace došlo zpočátku k návratu k předválečnému školskému systému. Hlavním úkolem se stalo odstranění deformací z předcházejícího období. V roce 1947 byly vydány nové osnovy dějepisu, které už vycházely z marxistického přístupu k historii. Hlavní důraz při dějepisné výuce měl být kladen na **husitství, dělnické hnutí a souvislost českých a československých dějin s dějinami SSSR**. Výrazný zlom související s politickými událostmi pak představoval rok 1948, kdy byl přijat **zákon o jednotné škole**, který zaváděl devítiletou povinnou školní docházku, která sestávala z pětileté **národní školy** a čtyřleté **školy střední**. Třetí stupeň vzdělání tvořila výběrová **čtyřletá gymnázia a odborné školy**. S vybranými dějepisnými tématy se žáci poprvé seznamovali už v rámci vlastivědy od 3. ročníku národní školy, na školách druhého stupně byla výuka dějepisu zaměřena na výklad národních dějin v kontextu dějin obecných a na třetím stupni byl kladen důraz zejména na obecné dějiny, přičemž národní dějiny byly vykládány jako jejich součást.

Vývoj školství a dějepisného vyučování v letech 1945-1953

V roce 1953 byl prostřednictvím **nového školského zákona** přizpůsoben československý vzdělávací systém sovětskému vzoru. Vznikla povinná osmiletá střední škola a jedenáctiletá střední škola. Všechny školy 1. až 3. stupně se tak staly **všeobecně vzdělávacími**. Úkolem školního dějepisu, který byl zařazen od 5. do 11. ročníku, měla být především výchova žáků v duchu materialistického světového názoru, proletářského internacionalismu a socialistického vlastenectví. Preferovanými tématy bylo znovu zejména husitství, dělnické hnutí a dějiny SSSR. Učebnice v tomto období byly koncipovány podle marxistického pojetí dějin, byly ale také přetíženy faktografií a po stránce didaktické nepřihlížely k zásadě věkové přiměřenosti pro žáky.

Vývoj školství a výuka dějepisu v letech 1953-1960

Určité kulturní a politické volnění provázející období 60. let 20. století v Československu se do koncepce školního dějepisu promítalo zpočátku jen velmi omezeně. **Školský zákon z roku 1960** zavedl povinnou základní devítiletou školu, gymnáziím odpovídaly střední všeobecně vzdělávací školy (SVVŠ), dále existovaly střední odborné a učňovské školy. Výuka dějepisu začínala na základních školách v 6. ročníku,

60. a 70. léta 20. století

důraz se kladl na nejnovější a regionální dějiny. Velmi kvalitní používanou učebnicí byl text **Václava Michovského** *Z dávné minulosti lidstva*. Na SVVŠ došlo k oddělení výuky světových a národních dějin, od roku 1967 zde byla používána učebnice **Jaroslava Charváta** *Světové dějiny*, která se společně s učebnicí **Václava Husy** *Československé dějiny do roku 1918* používala až do poloviny 80. let. V 70. letech k nim přibyla učebnice **Jaroslava Pátka** *Československé dějiny do roku 1918*. V roce 1969 pak došlo k přeměně středních všeobecně vzdělávacích škol na gymnázia, která se od roku 1968 diferencovala na humanitní a přírodovědná.

V roce 1978 byl vydán **školský zákon**, který prodlužoval povinnou školní docházku na deset let a rozšiřoval ji i na střední školu. Základní škola byla osmiletá se dvěma čtyřletými stupni, přičemž povinnou školní docházku bylo možné dokončit na **gymnáziích, středních odborných školách** nebo **středních odborných učilištích**. Na základních školách se dějepis vyučoval dvě hodiny týdně od 5. do 8. ročníku. Dějepisná výuka na všech stupních a typech škol probíhala cyklicky, pokusy o zavedení lineární výuky se nepodařilo prosadit. V roce 1984 byla uzákoněna nová koncepce gymnázií, která výrazně oslabovala humanitní orientaci tohoto typu školy. Výuka dějepisu byla zařazena do tří ročníků, z nichž poslední byl věnován nejnovějším dějinám. Prohloubení dějepisných znalostí pak umožňoval ve 4. ročníku dějepisný seminář.

Tzv. nová
koncepce
vzdělávání

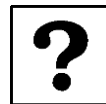
Pronikavé změny ve společnosti od konce roku 1989 se pochopitelně výrazně odrazily i ve školství a samozřejmě i ve výuce dějepisu. Roku 1990 byla zkrácena povinná školní docházka na devět let a od poloviny 90. let byl první stupeň ZŠ prodloužen na pět let a zaveden povinný 9. ročník. Bylo vytvořeno několik vzdělávacích programů pro základní školy - **Základní škola, Obecná škola a Národní škola**. Podstatné změny zasáhly i střední školy. Kromě čtyřletých gymnázií nyní vznikla i gymnázia šestiletá a osmiletá a došlo i k rozšíření nabídky o další typy středních škol. Co se týče dějepisu, bylo odstraněno marxistické pojetí výuky tohoto předmětu a žáci by nyní měli být vychováni v duchu demokracie, humanity a tolerance. Postupně byly vyřazeny nevyhovující učebnice a nahrazeny velkým spektrem nových. Učební plány umožnily ředitelům ZŠ určit rozsah výuky dějepisu v 6. až 9. ročníku ZŠ v rozmezí 6 až 8 hodin. Poslední výraznou systémovou změnou pak bylo zavedení **rámcových vzdělávacích programů** od roku 2007 na základních a v dalších letech i na středních školách. Velký důraz je v nich kladen zejména na rozvoj tzv. **klíčových kompetencí**, tedy toho, co by měli žáci po absolvování konkrétního školního předmětu umět.

výuka
dějepisu po
roce 1989

Po 2. světové válce bylo v Československu uzákoněno vysokoškolské vzdělávání učitelů všech stupňů. V roce 1946 byly zřízeny **pedagogické fakulty**, které ovšem existovaly jen do roku 1953, kdy byly nahrazeny dvouletými **Vyššími školami pedagogickými** a čtyřletými **Vysokými školami pedagogickými**. Vysokoškolské studium pro učitele základních škol bylo obnoveno v roce 1959 na **pedagogických institutech**, které sjednotily studium učitelství 1. a 2. stupně základních škol. Všichni studenti na těchto institutech nejdříve museli absolvovat dva roky společného základu, který vycházel z učebních plánů prvního stupně, a poté se věnovali zvolenému oboru. Dějepis se přitom studoval v kombinaci s dalšími dvěma předměty. V roce 1964 byly pedagogické instituty přeměněny na čtyřleté **pedagogické fakulty**, které se v místech univerzit staly jejich součástí. Studium na pedagogických fakultách bylo dvouoborové a ve 4. ročníku probíhala tzv. řízená praxe. Při studiu dějepisu byla kromě odborné přípravy z českých a obecných dějin věnována pozornost didaktice dějepisu, ale také filozofii, pedagogice a psychologii. K poslední výrazné úpravě studia došlo v roce 1976, kdy bylo studium prodlouženo na pět let absolventi nyní získávali odbornost pro druhý stupeň ZŠ i pro střední školy. V roce 1990 by vydán nový vysokoškolský zákon č. 172/1990 Sb., který přiznal vysokým školám rozsáhlou autonomii. V současné době upravuje vysokoškolské vzdělávání zákon č. 111/1998 Sb.

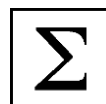
vzdělávání
učitelů
dějepisu v
poválečném
období v
Československ
u

Kontrolní otázky a úkoly



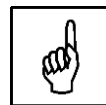
1. Uveďte jména některých významných autorů učebnic dějepisu.
2. Jaké dopady měly jednotlivé reformy školství v českých zemích na výuku dějepisu?
3. Popište deformace, které postihly výuku dějepisu v období nacistické okupace a v období komunistického režimu.
4. Uveďte, jak vypadala příprava učitelů dějepisu základních a středních škol v jednotlivých historických obdobích.
5. Jak byly chápány hlavní cíle výuky dějepisu v minulosti a jaké cíle má výuka tohoto předmětu v současnosti?

Shrnutí



Počátky výuky dějepisu se v českých zemích objevují už ve středověku, ale její propracovanější koncepce je spjata až s obdobím humanismu a renesance. Významnou úlohu přičítal dějepisu ve svém pedagogickém díle Jan Amos Komenský, podle kterého mělo být cílem dějepisné výuky vedení k mravnosti a toleranci. Razantní proměnu vzdělávacího systému v českých zemích přinesly reformy v době tzv. osvíceneckého absolutismu. Výrazným mezníkem se pro základní vzdělávání stalo vydání základního školského zákona v roce 1869. Systém triviálních a hlavních škol byl nyní nahrazen školami obecnými a měšťanskými, učitele základních škol připravovaly učitelské ústavy. Po vzniku Československé republiky v roce 1918 došlo mj. ke sjednocení organizace školství v českých zemích a na Slovensku, ani v tomto období se ale nepodařilo prosadit vysokoškolské vzdělávání učitelů základních škol. Zajímavým experimentem byl v rámci československého školství vznik tzv. pokusných škol, které kladly důraz na samostatnou aktivitu žáků. V období nacistické okupace bylo české školství jedním z hlavních cílů represivní politiky nacistů, výrazně byla přitom postižena i výuka dějepisu. Po skončení 2. světové války došlo zpočátku k návratu k předválečnému československému školskému systému, výrazný zlom pak ale představoval rok 1948, kdy byl přijat zákon o jednotné škole. V období komunistického režimu měla výuka dějepisu žáky vychovávat v duchu materialistického světového názoru, proletářského internacionalismu a socialistického vlastenectví, časté reformy školského systému v tomto období nepřispívaly k jeho zkvalitnění. Nová koncepce výuky dějepisu na základních a středních školách v současnosti je spjata se zavedením rámcových vzdělávacích programů. Po 2. světové válce bylo v Československu také uzákoněno vysokoškolské vzdělávání učitelů všech stupňů.

Pojmy k zapamatování



Farní školy, kapitulní, katedrální a klášterní školy, partikulární školy, Všeobecný školní řád, triviální školy, hlavní školy, zemské hlavní školy, preparandy, základní školský zákon (1869), učitelské ústavy, obecné a měšťanské školy, reálky, malý školský zákon (1922), Škola vysokých studií pedagogických, Státní akademie, Soukromá pedagogická fakulta, pokusné školy, zákon o jednotné škole (1948), Vysoké školy pedagogické, pedagogické instituty, rámcové vzdělávací programy, klíčové kompetence.

Zpracujte z dostupných zdrojů stručný životopis některého z autorů učebnic dějepisu, který je zmíněn v předcházejícím textu.



4 Didaktika dějepisu

Průvodce studiem

V této kapitole se dozvíte:

- jak vznikla didaktika jako vědní disciplína
- jakým způsobem je vymezen předmět jejího zkoumání
- jaký je vztah dějepisu k jiným školním předmětům
- jak se dějepis podílí na vytváření historického vědomí žáků
- jak se vyvíjela didaktika dějepisu v českém prostředí
- jaký význam má a jaké funkce plní školní dějepis
- jaké je pojetí dějepisu v rámcových vzdělávacích programech



4.1 Pojetí didaktiky jako vědní disciplíny

Didaktika je jednou z vědních disciplín v systému pedagogických věd. Odborný název „didaktika“ vznikl z řeckého slova *didaskhein*, tj. vyučovat. Za jakousi starověkou předchůdkyni didaktiky lze považovat antickou sofistiku a za autora prvního didaktického díla je možné označit římského řečníka z 1. století našeho letopočtu **Marca Fabia Quintiliana** s jeho dílem *Institutio oratoria* (česky *O výchově řečnické*), v němž se zabývá mj. vztahem učitele a žáka a metodami učení a vyučování.

předchůdci
didaktiky

Vyčlenění didaktiky z pedagogických disciplín bývá spojováno s osobností **J. A. Komenského** (mj. dílo *Didactica magna*, 1657), který byl inspirován spisem **Wolfganga Ratkeho** *Nova didactica* (vydán 1612). Pro Komenského představovala didaktika nejen způsob, jak učit, ale také přístup, který měl lidem usnadnit **pochopení podstaty a uspořádání světa**. Jeho pojetí didaktiky je tedy velmi široké a zahrnuje nejen teorii vyučování, ale také teorii výchovy a školské praxe. Autoři 18. století už rozlišují pedagogiku jakožto **teorii výchovy** a didaktiku jako **teorii vyučování**.

pojetí
didaktiky u J.
A.
Komenského

Postupně došlo k vymezení **dvou základních oblastí** zájmu didaktiky. Jsou to:

oblasti obecné
didaktiky

1. **Teorie vzdělávání.** Zabývá se vzdělávacími cíli a obsahy, tj. zjednodušeně tím, **co učit**. Řeší tedy:
 - cíle a obsah vzdělávání, obsahy jednotlivých předmětů a transformaci vědních disciplín na vyučovací předměty,
 - základní (kmenové) učivo, kurikulum, učební plány, osnovy a programy vzdělávání,
 - koncepce vzdělávání, přenos kulturních hodnot,
 - formy vzdělávání, profesní kompetence učitele, kompetence žáků, pojetí obsahu vzdělávání.

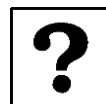
2. **Teorie vzdělávacích procesů** (teorie vyučování). Zabývá se tím, **jak učit**. Jejími tématy jsou tedy:

- procesy učení a vzdělávání,
- metody, techniky, zásady a postupy,
- fáze vyučovacího procesu, vyučovací hodina, organizační formy výuky,
- komunikace mezi vzdělávajícím a vzdělávaným,
- vedení hodiny a řízení vzdělávacího procesu.

S rozvojem vědy a vznikem industriální společnosti se vytvořila potřeba **specializovaného vzdělání**, čímž vzrostla úloha didaktik jednotlivých oborů. V polovině 19. století se tak vedle pojmu obecná didaktika začínají používat termíny **speciální didaktika** a **metodika**, ve 30. letech 20. století se pak objevuje pojem **předmětová (oborová) didaktika**.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vysvětlete pojem didaktika.
2. Objašněte, kdy se didaktika vyčlenila ze systému pedagogických věd.
3. Jaké jsou základní oblasti zájmu didaktiky jako vědy?



4.2 Vznik a vývoj didaktiky dějepisu v českém prostředí

Východiskem pro první práce z didaktiky dějepisu se u nás stalo dílo prvního profesora pedagogiky na české pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě **Gustava Adolfa Lindnera**, (1828–1887), který zastával názor, že při volbě vyučovacích metod se má vycházet nejen z obecně didaktických hledisek, ale i ze specifik jednotlivých vyučovacích předmětů.

Jako samostatný obor se začala didaktika dějepisu prosazovat v souvislosti s trvalým zařazením dějepisu jako vyučovacího předmětu do učebních plánů obecných a měšťanských škol po přijetí tzv. základního školského zákona v roce 1869. Za první publikaci z didaktiky dějepisu v českém prostředí je možné považovat knihu **Jana Lepaře** *O metodách dějepisného učení* (1879), v níž se její autor zabýval nejen metodami dějepisné výuky, ale i výchovným posláním dějepisu a jeho místem ve všeobecném vzdělávání. Odborné stati věnované didaktice dějepisu se na konci 19. století objevovaly zejména v pedagogických časopisech *Beseda učitelská* a *Učitel*.

Na počátku 20. století se objevila díla **Eduarda Štorcha** *Reforma školního dějepisu* (1905) a *Nový dějepis* (1909), nové impulsy didaktice dějepisu pak přinesla díla **Karla Čondla** (*Pracovní učebnice dějepisu I/II, Dějepisné testy*), **Josefa Sochora** a **Ladislava Horáka** z prostředí reformní pedagogiky 20. a 30. let 20. století. Ve 30. letech 20. století také došlo k úspěšným pokusům o sepsání syntetických prací

vznik a počátky didaktiky dějepisu v českém prostředí

věnovaných didaktice dějepisu, jejichž autory byli **Rudolf Šimek** (*Metodika dějepisu*) a **Jaroslav Kopáč** (*Vyučování dějepisu*). Ten byl rovněž mj. autorem řady inovátorských příspěvků v časopisech *Tvořivá škola* a *Výchova a škola*.

Po 2. světové válce dochází k rozvoji didaktiky dějepisu zejména v duchu marxistického pojetí výchovy a vzdělávání. Z 50. let 20. století je možné uvést především publikace **Václava Mejstříka** (*Metodika dějepisu, Stati z metodiky vyučování dějepisu*) a **Stanislava Opatřila** (*Metodika dějepisu*). Václav Mejstřík se také jako jeden z prvních pokusil vymezit místo didaktiky dějepisu v systému věd. V roce 1964 vycházejí dvě vysokoškolské učebnice autorských kolektivů vedených právě V. Mejstříkem pod názvy *Metodika vyučování vlastivědě* a *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*.

Výraznou osobnost české didaktiky dějepisu představuje **Vratislav Čapek** (*Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*, vydáno 1976, *Didaktika dějepisu I/II*, vydáno 1985 a 1988), který vytvořil ucelenou koncepci teorie dějepisného vyučování, jež v sobě spojuje teorii a praxi výuky dějepisu. Podle tohoto autora vzniká **didaktický systém školního dějepisu** transformací **systému historické vědy**. Vratislav Čapek rovněž rozčlenil předmět zkoumání didaktiky dějepisu na tři části podle tří procesů dějepisné výuky. Konkrétně jde o:

1. proces tvorby učebního předmětu (smysl, cíle, pojetí, rámcový obsah),
2. proces realizace a transformace učebního předmětu ve vyučovacím – učebním procesu (výběr a uspořádání obsahu, poznávací proces, výchovně vzdělávací účín apod.),
3. proces hodnocení výsledků vzhledem k zamýšleným cílům.

K dalším autorům publikujícím v oblasti didaktiky dějepisu patří **Julius Janovský** (*Základy didaktiky dějepisu*, 1984), **Tomáš Jílek** (*Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu I, II, III(I)*, 1994, 1996, 1998), **Stanislav Julínek** (*Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, 1995, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, 2004), k nejnovějším syntetickým pracím je pak možné přiřadit publikaci **Denisy Labischové** a **Blaženy Gracové** *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu* (2010). Předním představitelem soudobé didaktiky dějepisu je **Zdeněk Beneš** (např. *Historický text a historická kultura*, 1995), který za základní úkol školního dějepisu považuje vytváření historického vědomí a historické kultury mladé generace. Otázkám školní výuky dějepisu se v současnosti věnují časopisy *Společenskovědní předměty* (přestal vycházet v roce 2008), *Moderní vyučování*, *Učitelské noviny* nebo *Pedagogika*.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Objasněte, jaký význam měly pro vznik didaktiky dějepisu názory G. A. Lindnera.
2. Charakterizujte vývoj didaktiky dějepisu v českých zemích do poloviny 20. století.
3. Uveďte příklady autorů a jejich publikací z oblasti didaktiky dějepisu z období po roce 1945.



4.3 Úloha školního dějepisu, jeho význam a funkce

Výuka dějepisu na základních i středních školách je nedílnou součástí celkového systému **všeobecného vzdělávání**, z jehož charakteru vycházejí hodnotové kvality, které jsou nepostradatelnou složkou celkového rozvoje osobností žáků. Tento předmět je v podstatě jediným systematickým seznamováním prakticky všech členů společnosti s **historickou skutečností**. Dějepis má nezastupitelnou roli pro vytváření, předávání a zachovávání **historického vědomí**, jež umožňuje orientaci ve světě, který nás obklopuje. Uvnitř tohoto historického vědomí je možné vyčlenit několik základních kategorií, které jej společně utvářejí. Mezi ně patří:

základní
kategorie
historického
vědomí

- **vědomí časové** (synchronní i diachronní),
- **vědomí prostorově geografické** (lokalizace historické skutečnosti, chápání vlivu geografických podmínek na historické jevy a události),
- **vědomí reálnosti** (odlišení skutečných historických jevů od jevů fiktivních),
- **vědomí historicity** (chápání podmíněnosti současných společenských jevů historickým vývojem a současně závislosti historického hodnocení na společenské situaci),
- **vědomí identity** (pochopení rozdílů mezi různými civilizačními, etnickými, kulturními skupinami),
- **vědomí politické** (chápání politických jevů, událostí a procesů, úlohy významných osobností v dějinách, postavení jednotlivých společenských skupin v politických systémech atd.),
- **vědomí ekonomicko-sociální** (chápání proměn ekonomiky v historii, sociální skladby společnosti a sociálních problémů atd.),
- **vědomí morální** (vnímání toho, co je morální nebo amorální z hlediska obecně uznávaných etických zásad včetně jejich historických proměn v jednotlivých civilizačních okruzích).

Dějepis má v kurikulu středních i základních škol řadu **důležitých funkcí**:

funkce
dějepisu

- prostřednictvím již zmíněného **historického vědomí** se jedinec osobnostně a sociálně začleňuje do společnosti;
- rozvíjí **porozumění světu** jako sociální skutečnosti, která se vyvíjí v **čase a prostoru**, tj. má historickou povahu;
- přispívá k **výchově demokratických a aktivních občanů**;
- učí žáky **porozumět jiným lidem, odlišným kulturám a civilizacím** a jejich často odlišným hodnotám;
- integruje znalosti a dovednosti z humanitních i přírodovědných vyučovacích předmětů;
- spoluvytváří **hodnotový systém žáků** a učí je chápat obecně uznávané **lidské hodnoty**;
- učí žáky uznávat a **chránit hodnoty živé i neživé přírody** a také **kulturní a historické památky**;

- rozvíjí **abstraktní a logické myšlení žáků**;
- posiluje dovednost **získávat informace** z různých zdrojů a kriticky tyto informace hodnotit;
- rozvíjí **komunikační dovednosti** a kultivuje **vyjadřovací schopnosti** v ústním i písemném procesu;
- formuje **kritické postoje** k historickým skutečnostem;
- vytváří systémově vybraný soubor **základních faktografických znalostí**, bez nichž nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje.

4.4 Vztah dějepisu k jiným školním předmětům

Vzhledem k tomu, že prakticky všechny vědní obory mají svůj historický vývoj, má dějepis interdisciplinární vztah prakticky ke všem školním vyučovacím předmětům. Ve velké míře je tento vztah patrný u:

- **občanské výchovy a základů společenských věd** (na základních školách má tento předmět nejčastěji název výchova k občanství, na středních školách pak občanský a společenskovědní základ). Příbuznost těchto předmětů s dějepisem je zřejmá, v některých zemích se obě disciplíny dokonce integrují do jednoho vyučovacího předmětu. Úzké propojení výchovně vzdělávacích cílů a obsahů předpokládají také současné rámcové vzdělávací programy pro základní i střední školy. Vzájemné vazby se uplatňují zejména v tématech, které se vztahují se k různým formám společenského zřízení a státoprávního uspořádání, vývoji politických, filozofických nebo ekonomických názorů a směrů, vývoji demokracie, problematice totalitních režimů apod. Oba předměty také rozvíjejí u žáků kritické myšlení, úroveň argumentace při obhajování vlastních názorů a zájem o dění ve společnosti.
- **zeměpisu**. V něm je propojení výchovně vzdělávacího obsahu s dějepisem dáno významem časoprostorových souvislostí a geografická orientace je nutná při umístění historických jevů a výkladu geografických podmínek jednotlivých regionů. Z klíčových dovedností je pak pro oba předměty důležitá práce s mapou, historickým kartogramem a dalšími topografickými a geografickými pomůckami.
- **českého jazyka a literatury**. Převládající koncepce, kdy je základním obsahem tohoto vyučovacího předmětu na středních školách vývoj české a světové literatury v chronologickém přehledu, předpokládá velmi úzký vztah českého jazyka a literatury s dějepisem, a to zejména v komplexní charakteristice doby vzniku literárních proudů a konkrétních děl, biografii jednotlivých autorů, rozvoji estetického cítění apod. Styčné plochy jsou také při rozvíjení komunikativních schopností, práci s odbornou literaturou, bibliografickými údaji, encyklopediemi, spoluprací s kulturně vzdělávacími institucemi (knihovny, archivy) apod. V rámci výuky českého jazyka a literatury se žáci setkávají s celou řadou textů, jež se dotýkají problematiky jednotlivých období lidských dějin. Mezipředmětová spolupráce se nemusí omezit pouze na specifický žánr historického románu nebo povídky, ale k podobnému využití se nabízí široká škála autobiografické literatury (paměti, deníky, korespondence) nebo primárně ideologických textů. Historickou kontextualizaci vyžaduje i řada fikčních vyprávění. Zajímavě mohou dějiny odrážet též biografie jednotlivých spisovatelů. Literaturou zprostředkované

občanská výchova a základy společenských věd

zeměpis

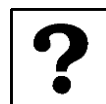
český jazyk a literatura

příběhy sice nepředstavují vědecky zpracovanou historickou zkušenost, přesto však mohou v kontextu školního dějepisu plnit významnou roli. Učitel dějepisu koriguje a komentuje jimi zprostředkovaný obraz minulosti a zasazuje jej do odpovídajících historických kontextů. Malé příběhy konkrétních aktérů dějin snáze vzbuzují zájem žáků o velkou historii událostí, tento motivační potenciál literatury lze pro osvojení dějepisných vědomostí efektivně využít. Kritická analýza ideologické literatury odhaluje žákům manipulativní techniky a též pojmovou osnovu konkrétní ideologie. Literární příběhy mohou pak žákům odhalit motivace, jež určovaly jednání postav v určitých historických kontextech. Žáci mohou jednání těchto postav prožívat jako své vlastní, mohou se do dějin lépe vcítit.

- **cizích jazyků.** Historie a kultura jsou součástí realit jednotlivých zemí, naopak jazyková vybavenost je nezbytným předpokladem práce se zahraniční literaturou, umožňuje správnou výslovnost jmen, geografických názvů a odborných termínů. Kulturní a historické povědomí o jiných zemích také napomáhá porozumění odlišným kulturám a kulturním standardům a vzájemnému kulturnímu obohacování. cizí jazyky
- **výtvarné a hudební výchovy.** Ke styčným plochám s dějepsem se u těchto předmětů řadí život a dílo předních umělců, historický rámec vzniku a vývoje jednotlivých uměleckých slohů, odraz doby v uměleckých dílech, umělecké dílo jako historický pramen apod. Hodnotově pak kooperace těchto předmětů s dějepsem může přispívat k rozvoji estetického citění, péči o kulturní dědictví a ochranu památek, návštěvnosti kulturních institucí (divadel, galerií, muzeí). výtvarná a hudební výchova
- **odborných předmětů na středních školách a pracovní výchovy na základních školách.** Mezipředmětová spolupráce se v tomto případě realizuje zejména na úrovni historického vývoje dotyčných oborů a profesí, vývoje hospodářství a techniky a kultivace vztahu k práci. odborné předměty
- **matematiky.** Ta rozvíjí logické myšlení a usuzování, smysl pro chronologii a synchronizaci, v oblasti dovedností je pak nejdůležitější práce s grafy, tabulkami a časovou přímkou a měření historického času. matematika
- **fyziky a chemie.** Styčnými plochami s dějepsem jsou zde dějiny vědy a techniky, historie objevů a vynálezů a jejich význam pro lidskou společnost, orientace v historických mírách a váhách apod. fyzika a chemie
- **přírodopisu a biologie.** Vazby zde můžeme najít u témat antropogeneze, osudů významných přírodovědců a významu jejich objevů, vlivu prostředí na společnost a otázek vztahu k životnímu prostředí. přírodopis a biologie
- **tělesné výchovy.** Zde jsou styčnými body dějiny tělesné výchovy a sportu, sportovních a tělovýchovných organizací, olympijských her apod. V hodnotové oblasti je možné sledovat společné cíle ve snaze o harmonický rozvoj osobností žáků, smyslu pro kázeň a v úsilí o překonávání těžkostí. tělesná výchova

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaké funkce plní školní dějepis?
2. Jaké základní kategorie můžeme vyčlenit v historickém vědomí?
3. Popište interdisciplinární vazby dějepisu k jiným školním předmětům.



4.5 Pojetí dějepisu v rámcových vzdělávacích programech

Na začátku tohoto tisíciletí byla přijata nová koncepce rozvoje českého školství, jejíž rámec vytvořil dokument **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (nazývaný též „**Bílá kniha**“), jehož cílem je vytvoření „učící se společnosti“. Tento program se snaží přiblížit náš vzdělávací systém evropskému standardu. Prakticky už od 70. let 20. století totiž všechny vyspělé společnosti řeší otázku, co má být obsahem školního vzdělávání a jak tento obsah nově uspořádat a realizovat. Změna v obsahu vzdělávání si vynucuje změny v jeho organizaci, např. posilování pedagogické autonomie, zajištění návaznosti a prostupnosti vzdělávání, podpora celoživotního vzdělávání, diferencovanost a individualizace vzdělávání, preference aktivačních a motivačních metod výuky, hodnocení a sebehodnocení atd.

nová
koncepce
českého
školství na
začátku 21.
století

Tato kurikulární reforma přináší tři úrovně vzdělávacího programu:

1. **národní program vzdělávání (NPV)**, který zahrnuje nejobecnější cíle a požadavky na vzdělávání a zásady vzdělávací politiky státu,
2. **rámcové vzdělávací programy (RVP)**, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, stupně a obory a pravidla jejich evaluace,
3. **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Jedním ze základních rysů rámcových vzdělávacích programů je důraz na **klíčové kompetence**, které představují soubor osvojených dovedností, postojů a hodnot. V současnosti, kdy lidstvo nashromáždilo obrovské množství poznatků v různých oblastech, je pro edukační systém nutné provádět jejich výběr. Ten je ale v rychle se měnící společnosti velmi problematický, protože se jen obtížně dá odhadnout, které poznatky budou v budoucnosti důležité a potřebné. Proto je pro současné vyspělé edukační systémy charakteristický odklon od pojetí přesně vymezeného učiva a příklon právě k budování klíčových kompetencí, tj. vlastně toho, co by měli žáci po absolvování školního předmětu **umět**, nikoliv pouze **znát**. V etapě **základního vzdělávání** jsou klíčové kompetence vymezeny jako:

klíčové
kompetence v
RVP ZV

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Na formování klíčových kompetencí je zaměřena pozornost všech **vzdělávacích oblastí a oborů**, které jsou v těchto oblastech sdruženy, i očekávané výstupy z učiva. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je obsah vzdělávání rozdělen do **devíti vzdělávacích oblastí**. Vzdělávací obor **Dějepis** je spolu s oborem **Výchova k občanství** součástí vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**.

Vzdělávací obsah každého oboru je zpravidla základem samostatného předmětu buď s totožným, nebo odlišným názvem. Obsah každého vzdělávacího oboru je vyjádřen **očekávanými výstupy a učivem**. Očekávané výstupy je možné charakterizovat jako přínos daného učiva k celkovým cílům vzdělávací oblasti. Jsou formulovány z hlediska žáka a upřesňují požadavky na **výběr učiva**. Součástí RVP jsou také **průřezová témata** (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova, Mediální výchova), která jsou povinnou součástí základního vzdělávání a jejichž smyslem je přispět k jeho komplexnosti.

Podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)** vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je **kultivace historického vědomí** jedince a uchování **kontinuity historické paměti**, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje též zřetel k **základním hodnotám evropské civilizace**. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k **pochopení historických jevů a dějů**. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je také **kladením otázek**, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních.

Charakteristickým rysem a základní změnou v RVP je **rezignace na přesné vymezení základního učiva**, důraz je kladen na výstupy z dějepisného vyučování směřující k utváření **historického vědomí a klíčových kompetencí**. Učivo se tak stává prostředkem k dosažení cílů obsažených ve výstupech, které jsou spolu s učivem vymezeny u každého **tematického celku**. Jednotlivými tematickými celky jsou:

- Člověk v dějinách
- Počátky lidské společnosti
- Nejstarší civilizace. Kořeny evropské kultury
- Křesťanství a středověká Evropa
- Objevy a dobývání. Počátky nové doby
- Modernizace společnosti
- Moderní doba
- Rozdělený a integrující svět

V RVP pro gymnázia je vzdělávací obor **Dějepis** součástí vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**, a to společně se vzdělávacími obory **Občanský a společenskovědní základ** a **Geografie**, přičemž vzdělávací obsah oboru Geografie je z důvodu zachování celistvosti umístěn ve vzdělávací oblasti **Člověk a příroda**. Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** využívá společenskovědní poznatky získané v základním vzdělávání, rozvíjí je a učí žáky zpracovávat je v širším myšlenkovém systému. Její součástí jsou i zcela nové obsahové prvky, jejichž pochopení je podmíněné rozvinutější myšlenkovou činností a praktickou zkušeností žáka gymnázia. Žáci se učí kriticky reflektovat **společenskou skutečnost**, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti. Rozvíjeny jsou důležité myšlenkové operace, praktické dovednosti a vědomí vlastní identity žáka. Oblast přispívá

Pojetí dějepisu
v RVP ZV

Pojetí dějepisu
v RVP pro
gymnázia a
střední
odborné školy

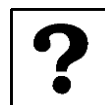
k utváření **historického vědomí**, k uchování **kontinuity tradičních hodnot naší civilizace** a k občanskému vzdělávání mládeže. Posiluje respekt k základním principům demokracie a připravuje žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti v souladu s principy udržitelného rozvoje. Podporuje vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvarům lidského ducha minulých generací i současnosti. Jednotlivými **tematickými celky** vzdělávacího oboru Dějepis jsou:

- Úvod do studia historie
- Pravěk
- Starověk
- Středověk
- Počátky novověku
- Osvícenství, revoluce a idea svobody, modernizace společnosti
- Moderní doba I – situace v letech 1914–1945
- Moderní doba II – soudobé dějiny

Na **středních odborných školách** je dějepisné učivo výrazněji zastoupeno zejména v rámcových vzdělávacích programech pro obory středního odborného vzdělávání kategorie M (maturitní) a kategorie L (maturitní s praktickou přípravou), a to v rámci vzdělávací oblasti **Společenskovědní vzdělávání**. Důraz je přitom kladen nikoliv na sumu teoretických poznatků, ale na přípravu pro praktický život a celoživotní vzdělávání. K tomu je samozřejmě zapotřebí vybraných dějepisných vědomostí a dovedností, které jsou prostředkem ke kultivaci historického vědomí žáků (především v **dějínách 20. století**) a dále také ke kultivaci jejich politického, sociálního, právního a ekonomického vědomí. Základním tematickým celkem je přitom **Člověk v dějinách**, který zahrnuje jednotlivé okruhy učiva (zejména **novověk – 19. století, novověk – 20. století** a **dějiny studovaného oboru**).

Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte základní rysy koncepce českého školství podle Národního programu rozvoje vzdělávání.
2. Popište jednotlivé úrovně vzdělávacího programu.
3. Vyjmenujte klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.
4. Jaké jsou základní cíle dějepisného vzdělávání na základních a středních školách?



Shrnutí

Didaktika je jednou z vědních disciplín v systému pedagogických věd, přičemž vyčlenění didaktiky z pedagogických disciplín bývá spojováno s osobností J. A. Komenského. V polovině 19. století se vedle pojmu obecná didaktika začínají používat termíny speciální didaktika a metodika, ve 30. letech 20. století se pak objevuje pojem předmětová (oborová) didaktika. Jako samostatný obor se u nás didaktika dějepisu začala prosazovat v souvislosti s trvalým zařazením dějepisu jako vyučovacího předmětu do učebních plánů obecných a měšťanských škol po přijetí tzv. základního školského zákona v roce 1869. K významným představitelům didaktiky dějepisu patří u nás např. Eduard Štorch, Karel Čondl, Václav Mejstřík, Vratislav Čapek, Julius Janovský, Stanislav Julínek nebo Zdeněk Beneš.

Školní dějepis má nezastupitelnou roli pro vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí. Má interdisciplinární vztahy prakticky ke všem ostatním školním vyučovacím předmětům. Na začátku tohoto tisíciletí byla přijata nová koncepce rozvoje českého školství, jejíž rámec vytvořil Národní program rozvoje vzdělávání v České republice („Bílá kniha“). Tato kurikulární reforma klade důraz zejména na klíčové kompetence, které představují soubor osvojených dovedností, postojů a hodnot. Na formování těchto klíčových kompetencí je zaměřena pozornost všech vzdělávacích oblastí a oborů, které jsou v těchto oblastech sdruženy. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je vzdělávací obor Dějepis spolu s oborem Výchova k občanství součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Pojmy k zapamatování

Didaktika, teorie výchovy, teorie vyučování, předmětová (oborová) didaktika, didaktický systém školního dějepisu, historické vědomí, historická skutečnost, mezipředmětové vztahy, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), klíčové kompetence, průřezová témata, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, tematické celky.



5 Metodika dějepisu

Průvodce studiem

V této kapitole se dozvíte:

- jakým způsobem je plánováno učivo v dějepise
- jaký význam má didaktická analýza a jaké jsou její základní fáze
- podle jakých kritérií se třídí dějepisné vyučovací formy a jakou funkci plní
- které vyučovací formy se uplatňují při výuce ve třídě
- které vyučovací formy se realizují mimo třídu
- co jsou to výukové metody a jakým způsobem jsou klasifikovány
- jaké jsou konkrétní příklady výukových metod
- co jsou to vyučovací prostředky (didaktická média) a jaký mají význam v dějepisném vyučování
- která moderní didaktická média jsou v dějepisném vyučování v současné době používána
- jakým způsobem didaktická média klasifikujeme



5.1 Plánování a didaktická analýza dějepisného učiva

Plánování, tj. promyšlení organizace výuky, je důležitou součástí přípravy učitele na výuku. Je to činnost zaměřená jednak na stanovení **obsahu dějepisné výuky**, jednak na promyšlení jejího **časového harmonogramu**.

význam a typy
plánování
dějepisného
učiva

Rozlišujeme plánování:

- **ústřední**, které je vymezeno v základních pedagogických dokumentech,
- **individuální**, které zpracovávají jednotliví učitelé:
 1. *ročníkový plán* (rozvržení učiva do výuky konkrétního ročníku),
 2. *tematický plán* (rozvržení úkolů a cílů v rámci jednotlivých výukových tematických celků),
 3. *plán na jednotlivé vyučovací hodiny* (stanovení strategie učitelova postupu, vymezení vyučovacích metod, prostředků a forem, tento plán má podobu písemné přípravy).

Didaktická analýza učiva je základní **metodou didaktiky dějepisu**. Její podstatou je promyšlení historické látky směřující k modifikaci její obsahové struktury. **Cílem je usnadnit osvojovací mechanismy žáků v dějepisném výchovně vzdělávacím procesu**. Didaktická analýza se uplatňuje nejen v činnosti **pracovních týmů**, které se podílejí na zpracování **základních pedagogických dokumentů**, ale využívají ji i **konkrétní učitelé** při uvádění didaktických záměrů do **učitelské praxe**.

podstata a
využití
didaktické
analýzy

Pro učitele by měla být didaktická analýza součástí jeho přípravy na výuku, a to v určitém časovém předstihu již při promyšlení celoročního záměru výuky a zejména při přípravě **jednotlivých tematických učebních celků i jednotlivých hodin**.

Je možné obecně rozlišit **pět fází** didaktické analýzy učiva, z nichž první dvě jsou zaměřeny na rozbor celého tematického celku a ostatní se týkají jednotlivých vyučovacích hodin:

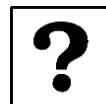
fáze didaktické
analýzy

1. **Stanovení cílů a úkolů tematického celku.** V této fázi by si měl učitel stanovit základní problémy daného historického období, uvést je do kontextu s dříve probíranými tématy, zhodnotit význam zvládnutí učiva pro pochopení této etapy dějin a ujasnit si aplikaci klíčových kompetencí vymezených rámcovými vzdělávacími programy na obsah daného tématu. Musí si také uvědomit význam zvládnutí uvedených jevů pro porozumění následnému historickému dění včetně naší současnosti.
2. **Ujasnění struktury učiva.** Ve druhé fázi je nutné ujasnit si strukturu učiva jako předpoklad jeho účinné prezentace ze strany učitele a jeho osvojení ze strany žáků. Výchozím krokem je přitom odpověď na otázku: „*Které historické údaje, jevy a události jsou nezbytně nutné k tomu, aby bylo možno na jejich základě vysvětlit historické problémy daného tematického celku?*“ Učitel přitom musí věnovat pozornost konkretizaci historických představ, analýze odborných pojmů a možnostem jejich zpřístupnění žákům. Součástí této fáze didaktické analýzy je rozvržení učiva příslušného tematického celku do jednotlivých vyučovacích hodin, a to nejen z hlediska jejich počtu, ale i obsahové náplně a organizační struktury.
3. **Volba vyučovacích metod a vyučovacích prostředků.** Při volbě metodického postupu učitel zohledňuje kromě obtížnosti učební látky také mentální připravenost žáků, která je dána jednak tím, jaké poznatky k ní mohli získat v rámci jiných vyučovacích předmětů a v mimoškolním působení (četba, masmédiá, cestování, historické filmy apod.), jednak působením předchozí dějepisné výuky.
4. **Vytvoření motivační vazby.** V této fázi učitel promýšlí postup, pomocí kterého získá zájem žáků o probíranou látku a vzbudí jejich aktivní pozornost. Výsledkem je uvážený výběr nejvhodnější motivační metody jak úvodní, tak i průběžné. Učitel by se měl zaměřit na to, aby žáky přivedl k přesvědčení, že nové poznatky potřebují, aby mohli pochopit současné dění.
5. **Výběr kontrolních otázek.** Učitel promýšlí volbu kontrolních otázek nejen tak, aby je žák správně zodpověděl, ale také aby byl formulací otázky přiveden k žádoucímu myšlenkovému postupu. Používá přitom různé **kategorie otázek**:
 - *faktografické* (kdy, kde, kdo, co aj.),
 - *analytické* (vysvětlí, proč, dokaž, co vedlo, z čeho je zřejmé aj.),
 - *syntetické* (vyvod' závěr, pokus se o shrnutí aj.),
 - *hodnotící* (zhodnoť, myslíš, že, jaký je tvůj názor na, co je myšleno aj.),
 - *srovnávací* (srovnej, jaký je rozdíl, jaké jsou společné znaky, aj.),
 - *vztahové* (jaké jsou příčiny či následky, co způsobilo, jak ovlivnilo aj.),

- *zosobňující* (co víš o události, co by se mohlo stát, kdyby, kdybys tehdy žil, na čí straně bys stál aj.),
- *deskriptivní* (popiš průběh, charakterizuj obsah dokumentu, vyprávěj o způsobu života),
- *definující* (definuj, co znamená, jaké znaky má, jaké jsou hlavní rysy, pro které země platilo aj.)
- *problémové* (otázky zaměřené na vyhledávání problémů, stanovení hypotéz, vyjadřování závěrů aj.)

Kontrolní otázky a úkoly

1. Objasněte pojem didaktická analýza učiva.
2. Jaké typy plánování výuky známe?
3. Jaké jsou základní fáze didaktické analýzy učiva?
4. Jaké jsou základní kategorie kontrolních otázek?



Proveďte didaktickou analýzu vybraného tematického celku dějepisného učiva pro základní nebo střední školu.



5.2 Formy dějepisného vyučování

Realizace výchovně vzdělávacího procesu je uskutečňována prostřednictvím volby **vyučovacích forem, vyučovacích metod a vyučovacích prostředků**. Pod pojmem vyučovací formy rozumíme **rámec, podmínky a prostředí**, v nichž probíhá konkrétní vyučovací proces. Jde tedy o určité **vnější podmínky**, za nichž se výuka realizuje. Vyučovací formy jsou vymezovány především časem a prostorem – základní časovou jednotkou je tak **vyučovací hodina** a základní prostorovou jednotkou je **třída**. Ty tvoří tzv. **třídně hodinový systém**, který vychází ze závazného výukového programu.

pojem
vyučovací
formy

5.2.1 Typy didaktické interakce

Vyučovací formy můžeme třídit podle několika kritérií. Jedním z nich je **typ didaktické interakce** daný charakterem spolupráce mezi učitelem a **různě početnou skupinou žáků**. Podle něho tedy rozeznáváme:

1. **Individuální vyučování**. Při něm probíhá práce učitele s jednotlivým žákem. Je to historicky nejstarší formou výuky, v současné době se uplatňuje např. při uměleckém studiu, distančním vzdělávání nebo v rámci tzv. individuálních studijních plánů.

2. **Skupinové vyučování.** Při něm učitel spolupracuje s menšími skupinami žáků uvnitř třídy. Tento způsob interakce zlepšuje průběh učení, významný je ale také sociální aspekt skupinové výuky. Třídu lze pro skupinové vyučování rozdělit podle různých kritérií (druh činnosti, její obtížnost, zájem žáků, zasedací pořádek ve třídě, náhoda apod.).
3. **Hromadné vyučování.** Při něm řídí učitel činnost všech žáků ve třídě najednou (tzv. frontální výuka). Při tomto způsobu vyučování je nevýhodou to, že se učitel nemůže dostatečně věnovat každému žákovi, proto je vhodné střídat tento typ výuky s dalšími organizačními formami (skupinovou nebo samostatnou prací).

K dalším vyučovací formám patří **výuka individualizovaná**, která je založena na značné autonomii žáka v pracovním tempu i ve způsobu práce, dále **výuka projektová**, **výuka diferencovaná** (seskupování žáků do skupin podle např. zájmů nebo intelektových schopností) nebo **výuka týmová** (spolupráce více učitelů v rámci žakovských skupin).

5.2.2 Formy dějepisného vyučování podle prostředí, v němž probíhá výuka

V rámci již zmíněného třídně hodinového systému volí učitel dějepisu různé vyučovací formy, které podle místa svého uskutečňování můžeme rozdělit na:

1. **Vyučovací formy uplatňované ve třídě.** Základní vyučovací formou ve třídě je **vyučovací hodina**, která představuje časově, obsahově i personálně vymezenou jednotku třídně hodinového systému. Vyučovací hodiny, které **ve třídě** nebo také ve **specializované učebně** probíhají, mohou mít různou strukturu. Mezi základní typy těchto hodin patří:
 - **hodina prezentace nového učiva**, která je výrazně zaměřena na osvojování nových poznatků a na utváření nových schopností a dovedností. Přitom tato hodina může mít buď formu **výkladovou**, která je zaměřena na sdělování nových informací, nebo formu **heuristickou**, jejíž náplní je „objevování“ nových poznatků za aktivní spolupráce žáků.
 - **hodina procvičovací**, jejíž program je zaměřen na fixaci získaných vědomostí, schopností a dovedností a která má vést k trvalému osvojení nových poznatků žáky.
 - **hodina opakovací a zevšeobecňovací**, která je zaměřena zejména na takové činnosti, které vedou k systematizaci a aplikaci získaných poznatků.
 - **klasifikační a testovací hodina**, která plní důležitou didaktickou funkci.
 - **smíšená vyučovací hodina.** Ta ve svém programu pokrývá všechny vyučovací formy, na něž se zaměřují předcházející typy vyučovacích hodin. V rámci této smíšené (nebo také základní či kombinované) hodiny rozeznáváme tři základní dílčí fáze:
 - a. **úvodní:** *organizace* (pozdrav, zápis do třídní knihy, informace o záměrech výuky), *opakování a zkoušení* (orientační nebo klasifikační zkoušení, kontrola domácího úkolu), *motivace* (získání pozornosti a zájmu žáků o novou látku)
 - b. **základní:** *prezentace nového učiva* (sdělování a vyvozování nových poznatků, možnost uplatnění samostatné práce žáků a problémové výuky, osvětlování nejasností), *zobecňování* (shrnutí a systematizace nového učiva),

vyučovací
formy ve třídě

- c. **závěrečná:** *fixace* (opakování, upevňování a procvičování), *zápis, zadání domácího úkolu, ukončení*.

Tento smíšený typ vyučovací hodiny je učiteli obecně využíván nejčastěji. Jeho stereotypní nadužívání ale může vést k absenci tvůrčí aktivity žáků a poklesu jejich zájmu o probírané učivo a v konečném důsledku i o celý předmět. Proto je vhodné promyšleným využíváním **aktivizačních metod a jiných metodických postupů** pozitivně „narušovat“ tradiční strukturu smíšené vyučovací hodiny.

- **seminární výuka**, jejíž zvláštnost vyplývá z převahy aktivizujících metod výuky (např. samostatná práce žáků s textem nebo mapou). Jejím cílem je co nejvíce přiblížit formu dějepisného vyučování formě práce historika. Při jejím využívání se výrazně uplatňují i formy mimotřídního a mimoškolního vyučování v knihovnách, archivech, muzeích, galeriích, kulturních památkách apod.

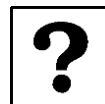
2. Vyučovací formy uplatňované mimo třídu. Do této kategorie patří vyučovací formy, které jsou sice součástí výuky, ale uskutečňují se v jiném prostředí, než je školní třída. Patří sem např.:

vyučovací
formy mimo
třídu

- **domácí úkol.** Jeho hlavní funkcí pro žáky je jednak procvičování a prohlubování získaných vědomostí, jednak rozvíjení schopností a utváření dovedností. Tento druh samostatné práce předpokládá ze strany učitele promyšlené zadání, zajištění předpokladů úspěšného vypracování a konečně kontrolu a vyhodnocování dosažených výsledků. Domácí úkol musí odpovídat rozumovým schopnostem žáků a měl by se snažit probouzet a rozvíjet jejich zájem o vyučovací předmět.
- **exkurzní vyučování.** Tato vyučovací forma se může uskutečňovat ve specifických mimoškolních institucích (např. odborná učebna v archivu, muzeu, knihovně nebo galerii). Od odborné exkurze se liší tím, že kromě prezentace nových informací zahrnuje i další fáze vyučovací hodiny (např. opakování nebo klasifikaci). Tato forma výuky umožňuje využití exponátů daných institucí, je pochopitelně spojena s vyššími nároky na práci učitele, ale ve svých důsledcích přináší vysoký výukový efekt a mj. posiluje vazbu žáků k využívaným institucím.
- **kulturně osvětový vzdělávací program.** Tato vyučovací forma se v dějepise nejčastěji realizuje prostřednictvím návštěvy filmového nebo divadelního představení s historickou tematikou. Kromě poznatkové stránky obohacuje i citovou a estetickou složku žákovy osobnosti. Ze strany učitele je zapotřebí věnovat pozornost výběru konkrétního programu, odborné i společenské přípravě žáků před akcí i vyhodnocení a analýze získaných poznatků, které obohatí výuku.
- **odborná exkurze.** Přínos této vyučovací formy lze spatřovat zejména v tom, že zpřístupňuje dějepisný obsah metodou přímého pozorování předmětů a jevů historické povahy (např. muzea, historické památky, galerie apod.) a kromě poznatkového přínosu vede i k výchovnému a společenskému obohacení žáků. Podle vzdělávacích cílů organizujeme buď exkurze **tematické**, zaměřené na látku jednoho tematického celku (např. pravěku), případně **souborně dějepisné**, při nichž je věnována pozornost památkám z různých období historického vývoje, nebo exkurze **vícepředmětové**, které obohacují poznatky z různých vědních oborů. Před exkurzí je nutné žáky na ni připravit, eventuálně jim zadat úkoly nebo pracovní listy, které budou v průběhu exkurze vyplňovat, a po jejím skončení pak v rámci výuky získané poznatky zopakovat a shrnout.
- **výběrové aktivity.** Do této kategorie může spadat účast žáků a studentů na různých **dějepisných soutěžích** (např. Dějepisné olympiádě organizované každoročně pro žáky

základních škol), návštěva **dějepisného kroužku** nebo účast žáků na různých **besedách a přednáškách** pořádaných – ať už za spolupráce školy nebo bez ní – odbornými a vědeckými pracovníky muzeí, galerií, archivů, univerzit apod. V případě těchto aktivit je ovšem vhodnější a efektivnější pojmát účast žáků výběrově podle jejich zájmu.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Objasněte pojem vyučovací formy.
2. Podle jakých kritérií můžeme výukové formy členit?
3. Popište jednotlivé výukové formy členěné podle didaktické interakce.
4. Které jsou základní typy vyučovacích hodin?
5. Které vyučovací formy se realizují mimo třídu?

Promyslete konkrétní návrh tematické exkurze věnované historickému období pravěku pro žáky střední školy.



5.3 Metody dějepisného vyučování

Z etymologického hlediska řecké slovo „*methodos*“ znamená doslovně „*cesta k něčemu, cesta do, způsob*“. Vyučovací metodou rozumíme **pracovní postup učitele** v procesu interakce mezi ním a žáky, jehož smyslem je dosáhnout **cíle a úkolů vzdělávání**. Volba vyučovacích metod je tedy závislá právě na **cílech a úkolech vzdělávání** stanovených pro danou vyučovací jednotku. Mezi tyto cíle a úkoly zařazujeme nejen **vědomosti**, ale i **znalosti, schopnosti a dovednosti získané žáky**. Současné trendy didaktické teorie usilují o preferenci těch vyučovacích metod, které vedou k celkovému zaktivizování práce žáka v procesu výuky. Obecně by tedy měl učitel preferovat takové vyučovací metody, které připouštějí inovaci v učení a vedou žáky k vnitřní motivaci, jež přináší zvědavost a badatelský přístup a vede ke schopnosti produktivní činnosti.

definice a obsah pojmu

V podstatě každá vyučovací metoda má ve vyučovacím procesu své místo a plní určitou funkci, proto nelze žádnou z nich zavrhnout, ale samozřejmě ani absolutizovat. Konkrétní podoba určité vyučovací metody je velmi závislá **na žácích**, ale podstatnou roli hraje **osobnost učitele** – jeho vědomosti o vyučovacích metodách, pedagogické i životní zkušenosti, odborně metodická rutina, struktura osobnosti, momentální fyzická i psychická konstelace atd. Volba neúčinnější vyučovací metody musí vyjít z rozboru konkrétní **učebně výchovné situace** a být založena na té části didaktické analýzy, jejíž podstatou je promyšlené zdůvodnění **volby vyučovacích prostředků**. Mnohotvárný a jevově bohatý obsah školního dějepisu vede k tomu, že se vyučovací metody zařazují do vyučovacích hodin ve vzájemné kombinaci, popř. se v jedné vyučovací hodině uplatní několik vyučovacích metod, které na sebe

volba vyučovacích metod

navzájem navazují a doplňují se. Při probírání nového učiva je např. vhodné kombinovat několik metod výkladu (např. metodu vyprávění, líčení a popisu), na něž navazuje metoda práce s určitou vyučovací pomůckou (např. historickým dokumentem), metoda rozhovoru se žáky a procvičovací a opakovací metoda (např. prostřednictvím pracovního listu).

Klasifikace výukových metod je možná podle řady kritérií a u různých autorů se často výrazně liší. **Ladislav Mojžíšek** ve své práci *Vyučovací metody* (1975) rozděluje tyto metody podle **etap vyučování** na:

- **motivační** (probouzejí zájem o učení)
- **expoziční** (metody podávání učiva)
- **fixační** (metody opakování a procvičování)
- **diagnostické a klasifikační** (metody hodnocení, kontroly a klasifikace)

Z povahy interakce mezi učitelem a žákem a ze stupně žákovy aktivity vychází rozdělení výukových metod podle **Isaaka Jakovleviče Lerner**a v publikaci *Didaktické základy metod výuky* (1986):

1. reproduktivní metody

- *informačně receptivní metoda* (předávání hotových informací žákům – výklad, vysvětlování, popis apod.)
- *reproduktivní metoda* (např. opakovací rozhovor, čtení, psaní, řešení úloh v učebnici, čtení map apod.)

2. přechodný typ

- *metoda problémového výkladu* (úloha, na niž žáci neznají odpověď a musí se k ní dostat prostřednictvím vlastní aktivity za pomoci učitele)

3. produktivní metody

- *heuristická metoda* (samostatné řešení dílčího problému žáky)
- *výzkumná metoda* (samostatné řešení celistvého problémového úkolu žáky)

Z hlediska specifik dějepisného vyučování doporučuje **Vratislav Čapek** ve své publikaci *Jak učit dějepis moderně* následující praktické metody výuky, které pochopitelně musí být přizpůsobeny obsahu učiva a schopnostem žáků nebo studentů:

- prezentace učiva učitelem, a to včetně vyprávění příběhů,
- diskuse, debata o předložené otázce či materiálu, práce žáka s textem,
- otázky a odpovědi učitele a žáka,
- individuální či skupinová práce na řešení zadaného úkolu,
- využití televize, filmu, rozhlasu, videa apod.,

- metody založené na ztotožnění žáka s historickou postavou, hraní příběhu,
- práce v terénu, návštěva muzea či historických míst,
- historické hry, napodobování skutečných historických situací,
- problémové řešení zadaného úkolu podle připraveného materiálu,
- ústní i písemné formy komunikace výsledků studia.

5.3.1 Příklady výukových metod

- **Vyprávění.** Tato metoda patří mezi slovní monologické metody, které se používají při realizaci postupu založeného na rekonstrukci historického děje probíhajícího chronologicky. Vyprávění je slovní, obrazové a emocionální vykreslení historické události, zahrnuje v sobě většinou i popis života významných historických osobností, které se na události významně účastnily. Historické události mezi sebou navzájem souvisejí, proto nejpodstatnějším vztahem mezi nimi je **příčinná souvislost**, která ovlivňuje jejich vznik, průběh a výsledek. Vyprávění jako vyučovací metoda je vhodná zejména pro mladší žáky, ale účinná je i pro vyšší věkové kategorie. Význam této metody je nutné ocenit i v souvislosti s úpadkem zájmu žáků o četbu historické beletrie. Metoda vyprávění se uplatňuje nejen při prvotním osvojování učiva, ale i při jeho opakování a prověřování. Měli by si ji osvojit také žáci a používat ji při rozsáhlejších odpovědích. Postup **učitelova vyprávění** se nejčastěji řídí podle následujícího modelu:
 - a. místo, čas, příčiny událostí,
 - b. průběh události a její souvislosti s jinými událostmi,
 - c. hodnocení události z hlediska hodnotového,
 - d. výchovné využití události z hlediska rozvoje osobnosti žáka – motivace postojů a jednání.
- **Popis.** Tato metoda se používá při rekonstrukci historických dějů a událostí, ale i předmětů, historických památek a při přibližování každodenního života lidí v různých etapách historického vývoje. Popis je většinou spojován s řízeným pozorováním, zápisem nebo grafickým znázorňováním. Učitel by měl soustavně dbát na správnou logickou stavbu a postupovat od hlavních znaků k podružnějším. Popis tvoří východisko pro další logické postupy, např. komparaci, analýzu apod.
- **Vysvětlování.** Zatímco při popisu a vyprávění se objasňuje „vnější“ stránka konkrétních historických dějů a událostí, při vysvětlování příčin a následků událostí se odkrývá jejich „vnitřní“ podstata. Při vysvětlování jde tedy zejména o vyjasňování vztahů mezi jednotlivými historickými fakty a o přechod k obecnějším závěrům a jejich zdůvodnění. Vysvětlování tak sehrává důležitou úlohu při vytváření **historického myšlení** žáků. Při této historické metodě obecně vycházíme nejdříve z popisu vnější stránky historických jevů a dějů a až poté přistupujeme k jejich analýze, vydělení jejich podstatných znaků, abstrakci a generalizaci. Vysvětlit historický jev znamená určit jeho **vlastnosti, znaky a zákonitosti**, ale metodu vysvětlování použijeme též při výkladu pojmů, úsudků a hodnotících výroků. Je vhodné ji spojit s metodou rozhovoru, která aktivizuje myšlenkovou činnost žáků. Vysvětlování se používá i při zapojování demonstračních pomůcek do výuky, např. mapových schémat, náčrtků, grafů apod. Při použití této metody se musí učitel neustále přesvědčovat o úrovni porozumění žáků (např. vhodně formulovanými kontrolními otázkami).

vyprávění,
popis, vysvětlo
vání,
přednáška

- **Přednáška.** Pochopení historického učiva obsahujícího zejména vztahy a hlubší souvislosti poznávaných jevů vyžaduje metodu souvislého výkladu – přednášku, která umožňuje rozvoj logického myšlení. Při přednášce učitel vytváří poznávací situace, které vyžadují použití různých logických prostředků a postupů, např. srovnávání, analýzy, syntézy, indukce, dedukce nebo generalizace jevů. Metoda přednášky vyžaduje od učitele promyšlenou strukturu obsahu učiva a volbu vhodných logických metod, čímž se dosáhne přehlednosti a srozumitelnosti. Struktura obsahu přednášky musí odpovídat úrovni logicko-myšlenkových operací žáků a umožnit jim pochopení. Obecně by přednáška měla být rozčleněna do tří částí:
 - a. naznačení problému,
 - b. postupné sdělování jednotlivých částí problému podle logických požadavků obsahu,
 - c. závěrečné shrnutí a rekapitulaci dosažených výsledků.

- **Slovní dialogické metody.** K těmto metodám můžeme přiřadit např. diskusní nebo heuristický řízený rozhovor, brainstorming, besedu s pamětníkem nebo odborníkem apod.
 - a. **Metoda rozhovoru učitele s žáky** má ve výchově a vzdělávání velmi dlouhou tradici, viz už např. působení starověkého filozofa Sokrata. Podstatou rozhovoru je systém vhodně volených otázek, které klade učitel žákům tak, aby si na základě již získaných vědomostí osvojovali nové poznatky a dovednosti. Podle povahy výukového procesu je možné zvolit **rozhovor heuristický**, který vede žáky k vyhledávání, shromažďování a klasifikování nových poznatků. Předpokladem úspěchu tohoto rozhovoru ovšem je, aby žáci měli o tématu určité předchozí vědomosti. Učitel také musí věnovat pozornost správné formulaci svých otázek, a to i s ohledem na úroveň myšlení žáků. Velký poznávací význam mají zejména otázky úsudkové a problémové, které začínají tázacími částicemi „jak a proč“. Učitel takto formulovanými otázkami vytváří problémové situace a vede žáky k samostatné formulaci problémů. Jiným typem rozhovoru je **rozhovor diskusní**, při kterém žáci využívají při vzájemné diskusi svých poznatků jako argumentů pro důkaz svých tvrzení a soudů. Diskusní rozhovor umožňuje žákům pocvičit se v polemice, mohou zde vyslovovat své myšlenky a obhajovat své názory, přesvědčovat se o pravdivosti svých úsudků, rozvíjet a kultivovat své veřejné vystupování a vyjadřování. Diskuse může mít různou formu – např. dialog v plénu skupiny, panelovou diskusi, simulovaný dialog, dialog založený na písemných otázkách apod.
 - b. **Brainstorming** („bouře mozků“, „burza nápadů“). Jeho podstata spočívá v řešení určitého problému slovním sdělením nápadů, které se často vymykají stereotypům tradičního myšlení, zvyklostí a postojů. I při užití této metody se ovšem u účastníků předpokládají určité znalosti a dovednosti. K pravidlům brainstormingu patří nepřipustnost kritiky a naprostá volnost v produkci nápadů.
 - c. **Beseda s účastníkem historických událostí, historikem, muzejním nebo vlastivědným pracovníkem, archivářem apod.** Motivem besedy by měl být hlubší zájem žáků o určitý historický problém. Beseda s pamětníkem je pro žáky autentickým svědectvím o nedávné historické minulosti, beseda s odborníkem zase seznamuje žáky s postupy historické práce a prohlubuje jejich znalosti. Oba typy besedy vyžadují pečlivou práci učitele při jejich přípravě, průběhu i následném vyhodnocení.

- **Seminární metody ve výuce dějepisu** mají učit žáky elementárními metodami a technikami historické práce. Těžiště těchto metod je v individuální práci žáků na zadaných úkolech, a to s využitím historické literatury a pramenů. Na základních a středních školách se seminární práce

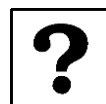
zaměřují zejména na lokální dějiny a kulturní památky v regionu žáků, často jsou kombinovány spoluprací s muzei, archivy nebo galeriemi.

- **Didaktické hry.** Různé rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy apod. zapojují žáky intenzivně do výuky, mají výrazný motivační charakter a prohlubují jejich vztah k předmětu. Zařazení didaktické hry do výuky je ale zároveň dosti náročné na přípravu. Ve výuce dějepisu se často uplatňuje hraní rolí a simulační hry (tj. propracované hraní rolí), které předpokládají žákovu identifikaci s rolí.
- **Vrstevníkové vyučování.** Jeho podstatou je předestření určitého tématu ve výuce žákem nebo skupinou žáků. Při využití této metody se ovšem předpokládá podstatná poradenská činnost učitele.
- **Diagnostické a klasifikační metody.** Úroveň dosažených vědomostí a dovedností zjišťuje učitel pomocí **zkoušení**, které je procesem soustavného poznávání a posuzování žáků, jejich projevů a výsledků. Toto hodnocení výsledků učení je většinou spjato s klasifikací, tj. určením prokázané úrovně prostřednictvím určité stupnice. Už před probíráním nové látky by měl učitel znát stav vědomostí a dovedností žáků, aby věděl, nač může navazovat, kterou část nově probíraného tématu musí probírat podrobněji apod. Po expozici nového učiva by pak měla být kontrola soustavným korektivem postupu. Učitel tak může na zjištěné nepřesnosti a nedostatky reagovat např. novým objasněním učiva, jeho procvičením, apod. Z hlediska formy kontroly výsledků jsou obecně užívány tři způsoby: **ústní a písemná kontrola a systematické pozorování**. Obecně nejčastější formou ústního zkoušení je **individuální klasifikační zkoušení**, které na jedné straně vede žáka k souvislejšímu vyjadřování a vyučujícímu umožňuje okamžitě reagovat na jeho odpovědi, na straně druhé je ale mj. časově náročné a může vytvářet ve třídě nepříznivou atmosféru. Kvůli odstranění těchto nevýhod je vhodné zařazovat **kolektivní ústní zkoušení**, při kterém je zapojeno větší množství žáků. **Písemná kontrola** umožňuje objektivnější hodnocení (všichni žáci odpovídají na stejné otázky). **Systematické pozorování** a hodnocení žáků má pro učitele význam diagnostický, pro žáky zase motivační, protože je vede k hodnocení sebe sama.

diagnostické a klasifikační metody

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vysvětlete pojem výuková metoda.
2. Jaké faktory hrají roli při zařazování jednotlivých výukových metod do výuky?
3. Uveďte příklady klasifikace výukových metod.
4. Charakterizujte některé výukové metody a zhodnoťte je z hlediska jejich využití v dějepise.



5.4 Prostředky dějepisného vyučování (didaktická média)

Pod pojmem **vyučovací prostředky** (v současné době se používá spíše pojem **didaktická** nebo **edukační média**) se obecně chápou všechny hmotné i nehmotné projevy lidské činnosti, které jsou využívány v procesu výuky s cílem usnadnit osvojovací procesy žáků. Ve školním dějepise, který pochopitelně nenabízí možnost přímého zprostředkování **historické reality**, má klíčový význam využití zejména těch

charakteristika pojmu

didaktických prostředků, které přispívají k **názornosti** a usnadňují u žáků vytváření **historických představ o historických jevech**.

Didaktická média lze třídit podle různých kritérií. Jedním z nich je zdroj **smyslového vnímání**. Podle něho je lze klasifikovat na:

klasifikace
didaktických
médii

- **textové prostředky**

- a. *slovní*: výklad učitele, odborného pracovníka, pamětníka historického období nebo události (oral history) atd.
- b. *písemné*: učebnice dějepisu, zápis na tabuli, odborná historická literatura, naučné slovníky, kroniky, historické dokumenty atd.

- **vizuální prostředky**

- a. *obrazové*: ilustrace v učebnicích, fotografie, plakáty, karikatury, nástěnné obrazy, reprodukce uměleckých děl atd.
- b. *grafické*: časové přímky, historické mapy, historické kartogramy, školní atlasy, schémata apod.

- **hmotné prostředky**

trojrozměrné učební pomůcky, (modely, plastické mapy atd.), nástroje, zbraně, keramika, historické stavby, památníky atd.

- **auditivní prostředky**

rozhlasové pořady, dobové zvukové záznamy atd.

- **audiovizuální prostředky**

školní film, videozáznamy, dokumentární filmy atd.

5.4.1 Příklady využití některých didaktických médií

K nejdůležitějším edukačním médiím stále patří **učebnice dějepisu**, které dříve představovaly hlavní vodítko dějepisného výkladu, jejichž používání ovšem v poslední době spíše ustupuje do pozadí. Mezi moderní prostředky výuky jsou v současné době řazeny především **internet** a **multimédia**, stále více je do výuky dějepisu zařazována i práce s **historickou karikaturou**, **historickými fotografiemi**, **historickým plakátem**, do dějepisného vyučování proniká i práce s **komiksem** a **historickým filmem**. Velké možnosti pro náhled do každodenního života lidí v minulosti skýtá pro žáky **orální historie**.

příklady
edukačních
médii

- **Učebnice dějepisu** je druh knižní publikace, která je svým obsahem a strukturou uzpůsobena k didaktické komunikaci. Jednak prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání (kurikula), jednak funguje jako didaktické médium, které má informační, stimulační a řídicí funkci. Z hlediska struktury lze v učebnici rozlišit tyto základní prvky:

- a. *aparát prezentace učiva* (výkladový text, nauková ilustrace apod.),
- b. *aparát řídicí osvojování učiva* (předmluva, metodické návody, otázky a úkoly, bibliografie, rejstřík, výběr základních dat apod.),

- c. *aparát orientace v učebnici* (piktogramy, značky, druh písma, rámečky apod.).

Učitel může učebnici využít řadou způsobů. K těm nejčastějším metodickým postupům přitom patří:

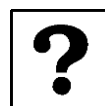
- při *frontální výuce* je to ověřování porozumění textu, zvládnutí historické terminologie, vyhledávání hlavních myšlenek textu a jeho analýza, popis a rozbor obrazového vybavení učebnice, spoluúčast žáků při tvorbě zápisu do poznámkových sešitů apod.
- při *skupinové výuce* je to např. srovnávání textu s historickým atlasem, hledání odpovědí na otázky podle učebnice apod.
- při *samostatné práci žáků* je to vypisování pojmů a časových údajů, práce s časovou přímkou, zpracování osnovy apod.

- **Písenné historické prameny**, které mohou být soukromého charakteru (např. korespondence, deníky), nebo určené k veřejnému využití (listiny, kroniky, dobový tisk atd.) je vhodné zařazovat do výuky z řady důvodů: mohou napomoci „oživit historii“, poodhalují vznik řady významných rozhodnutí, žáci přitom získávají řadu historických kompetencí (kladení otázek, analýzu a interpretaci, hledání souvislostí, formulaci závěrů apod.). Písenné historické prameny mohou plnit roli motivační nebo ilustrační a představují informační zdroj pro žákovské referáty, seminární práce i východisko pro projektové vyučování. Pro využití ve výuce je ovšem vhodné historické prameny upravit a zjednodušit v souladu s didaktickou zásadou přiměřenosti.
- **Mapa** jako vyučovací prostředek přispívá k tomu, aby žáci chápali jednotlivé historické jevy jako *proces*, který probíhá *v prostoru*, a umožňuje seznámení žáků s daným historickým jevem na základě *smyslového vnímání*. Tím se urychluje proces osvojování daného poznatku a jeho porozumění. V dějepisném vyučování se historické mapy jako vyučovací prostředky objevují ve formě nástěnných map, map a kartogramů v dějepisných atlasech nebo učebnicích, popř. jsou zprostředkovávány přes internet nebo multimédia.
- **Orální historií** se rozumí produkce a zpracování ústních pramenů při zkoumání nejnovějších dějin. Jde o záznam a analýzu svědectví o minulosti. Její rozvoj nastal ve 2. polovině 20. století s rozmachem technických vynálezů umožňujících získávání a uchování informací. Orální historie je významným pramenem poznání životních podmínek a zkušeností lidí z určitých sociálních, věkových, vzdělanostních či etnických skupin, napomáhá rekonstruovat např. dějiny každodenního života nebo dějiny viděné očima „obyčejných“ lidí. Zařazení metod orální historie do dějepisné výuky má řadu výhod, mj. žáci prožívají historii bezprostředně a nikoliv zprostředkovaně, výuka má aktivizující charakter, poskytuje informace o lidech a skupinách, které jsou v učebnicích opomíjeny atd. Orální historie je velmi vhodnou metodou pro projektové vyučování.

písenné
historické
prameny,
mapa, orální
historie

Kontrolní otázky a úkoly

- Objasněte pojem didaktická média.
- Jak rozdělujeme didaktická média podle zdroje smyslového vnímání?
- Jaké funkce plní učebnice dějepisu jako didaktické médium?



4. Uved'te příklady využití učebnice dějepisu při výuce.
5. Která moderní didaktická média se uplatňují při dějepisném vyučování?

Shrnutí

Plánování je činnost zaměřená jednak na stanovení obsahu dějepisné výuky, jednak na promyšlení jejího časového harmonogramu. Podstatou didaktické analýzy je promyšlení historické látky směřující k modifikaci její obsahové struktury s cílem usnadnit osvojovací mechanismy žáků v dějepisném výchovně vzdělávacím procesu.

Realizace výchovně vzdělávacího procesu je uskutečňována prostřednictvím volby vyučovacích forem, vyučovacích metod a vyučovacích prostředků. Pod pojmem vyučovací formy rozumíme rámec, podmínky a prostředí, v nichž probíhá konkrétní vyučovací proces. Vyučovací metodou chápeme pracovní postup učitele v procesu interakce mezi ním a žáky, jehož smyslem je dosáhnout cíle a úkolů vzdělávání. Současné trendy didaktické teorie usilují o preferenci těch vyučovacích metod, které vedou k celkovému zaktivizování práce žáka v procesu výuky. Pod pojmem vyučovací prostředky (v současné době se používá spíše pojem didaktická nebo edukační média) se obecně chápou všechny hmotné i nehmotné projevy lidské činnosti, které jsou využívány v procesu výuky s cílem usnadnit osvojovací procesy žáků. Klíčový význam má využití zejména těch didaktických prostředků, které přispívají k názornosti a usnadňují u žáků vytváření historických představ o historických jevech.

K nejdůležitějším edukačním médiím patří učebnice dějepisu, mezi moderní prostředky výuky jsou v současné době řazeny především internet a multimédia, stále více je do výuky dějepisu zařazována i práce s historickou karikaturou, fotografiemi a plakáty. Do dějepisného vyučování proniká i práce s komiksem a historickým filmem, velké možnosti pro náhled do každodenního života lidí v minulosti skýtá pro žáky orální historie.

Pojmy k zapamatování

Ústřední plánování učiva, individuální plánování učiva, didaktická analýza učiva, vyučovací formy, vyučovací metody, vyučovací prostředky, didaktická interakce, individuální vyučování, skupinové vyučování, hromadné vyučování, projektová výuka, diferencovaná výuka, týmová výuka, seminární výuka, exkurzní vyučování, tematická exkurze, souborně dějepisná exkurze, vícepředmětová exkurze, učebně výchovná situace, etapy vyučování, reproduktivní metody, produktivní metody, heuristická metoda, diskusní rozhovor, heuristický rozhovor, brainstorming, vrstevnické vyučování, didaktická nebo edukační média, textové prostředky, vizuální prostředky, hmotné prostředky, auditivní prostředky, audiovizuální prostředky, multimédia, oral history.

Literatura

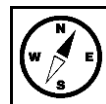
1. BENEŠ, Z. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995.
2. BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola I. Otázky koncepce školního dějepisu*. Praha: Albra 2002.
3. BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.



4. BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.
5. BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2008.
6. BENEŠ, Z., HUDECOVÁ, D. *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obor dějepis.* Úvaly: Albra, 2005.
7. *Dějepis. Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v r. 2004.* Cermat - TAURIS, 2001.
8. ČAPEK, V. *Didaktika dějepisu.* I. díl. Praha: SPN, 1985.
9. ČAPEK, V. *Didaktika dějepisu.* II. díl. Praha: SPN, 1988.
10. ČAPEK, V. *Jak učit dějepis moderně.* Praha: Akademie J. A. Komenského, 1992.
11. ČAPEK, V., GRACOVÁ, B., JÍLEK, T., VÝCHODSKÁ, H. *Úvod do studia didaktiky dějepisu.* Plzeň: ZČU, 2005.
12. GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika II.* Olomouc: Hanex, 1998.
13. HROCH, M. a kol. *Úvod do studia dějepisu.* Praha: SPN, 1983.
14. HOMEROVÁ, M., PARKAN, F. *Dějepis – sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky.* Praha: TAURIS, 2002.
15. JANOVSÝ, J. a kol.: *Základy didaktiky dějepisu.* Praha: SPN, 1984.
16. JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II.* Plzeň: ZČU, 1996.
17. JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu.* Plzeň: ZČU, 1994.
18. JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu.* Brno: Masarykova univerzita, 2004.
19. JULÍNEK, S. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu.* Brno: Masarykova univerzita, 1995.
20. KOVAŘÍČEK, V. *Prameny k dějinám školství.* Olomouc, 1984.
21. LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava 2008.
22. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky.* Brno: Masarykova univerzita, 1990.
23. MANDELOVÁ, H. (red.). *Metodické inspirace. Dějepis po škole. Ze zkušeností učitelů základních a středních škol.* Praha: ASUD, 1999.
24. PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele.* Praha: Grada, 2012.
25. RŮŽIČKOVÁ, J. *Didaktické inspirace. Z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí.* Praha: ASUD, 1997.
26. STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století.* MŠMT 2004.
27. STRADLING, R.: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele.* MŠMT 2004.

6 Metodologie vědy se zaměřením na oblast společenských věd

Průvodce studiem



V této kapitole se seznámíte:

- s problematikou metodologie vědy se zřetelem ke společenským vědám
- s definicí pojmů kvalitativní a kvantitativní výzkum
- s rozlišením jednotlivých etap výzkumu a jejich významu pro dosažení výzkumného cíle
- se základními pojmy souvisejícími s oblastí metodologie vědy

Metodologie vědy se formovala (a stále v jistém smyslu formuje) již od **starověku**, resp. od období antiky. Na tomto procesu se podílela celá řada významných osobností, myslitelů, badatelů, jejichž výčet by již sám o sobě představoval široký a vyčerpávající seznam – přesto by i tak byl neúplný. Pokud se rozhodneme sledovat období od počátku našeho letopočtu, lze konstatovat, že kořeny nynější moderní vědy sahají do **renesance**. Epocha renesance se svým kulturním, uměleckým rozmachem a geografickými objevy zásadně ovlivnila podobu tehdejšího nazírání člověka na svět. V první řadě významně otřásla do té doby samozřejmé podřízenosti vědy a vědeckého poznání církvi a teologickým poučkám.

kořeny
moderní vědy
a její
metodologie

Je obecně známo, že období renesance vycházelo z myšlenky primárně založené na návratu k **antice** a jejím vzorům, významnou roli v tomto ohledu rovněž sehrávala **idea humanismu**. Do té doby výhradně teocentrické vnímání světa bylo postupně nahrazováno antropocentristickým (ve formě humanismu). Ve vztahu k vědeckému bádání se objevují zcela nové přelomové prvky a metody zkoumání, pro něž je charakteristická racionalita a následné uplatnění v praktické rovině (přínos pro společnost a jedince). Nové ideje a trendy se nejvýrazněji odrazily v přírodních vědách – zejména v astronomii (resp. tehdy ještě stále astrologii) při snaze exaktně postihnout zákonitosti pohybu nebeských těles. Byly to právě nové poznatky a objevy **Mikuláše Koperníka** (1473–1543) v oblasti pohybu planet a Slunce, které nastoupený směr nejnázorněji ilustrují. Zásadní vliv na formující se metodologii vědy v novověku měl **Galileo Galilei** (1564–1642), jenž položil základy nového způsobu vědeckého zkoumání proklamací základního významu příčinnosti ve vědě.

Samotný obraz světa je prostřednictvím vědeckého prizmatu konstruován jako model, v němž je na rozdíl od předchozí epochy středověku odhlíženo od prvku bezprostředního božího zasahování. V rámci tohoto konstruktů je svět obklopující člověka prezentován jako svět bez počátku, konce a vývoje s tím, že pohyb (nejen nebeských těles) je fakticky věčným a nezastavitelným koloběhem.

V průběhu 16. století se pozvolna ve vztahu k vědeckému poznání reality (tj. světa obklopujícího člověka) prosadilo tzv. mechanicko-materialistické racionální pojetí. Uvedené pojetí lze charakterizovat tak, že všechny jevy a procesy, které se odehrávají ve všech sférách, jež je člověk schopen vnímat, mají svou (mechanickou) příčinu a z ní plynoucí následek (kauzalita jevů). Na zmíněném principu byl fakticky postaven celý systém zkoumání novověké vědy, v pozdějším období (počínaje 19. stoletím) byl částečně

mechanicko-
materialistické
poznání reality

reflektován také v marxistickém dialektickém materialismu. Mezi významné osobnosti, u nichž se mechanicko-materialistické poznání reality stalo východiskem pro jejich vědecký náhled na svět, patřili **Thomas Hobbes** (1588–1679), **Francis Bacon** (1561–1626) či v pozdějším období **John Stuart Mill** (1806–1873), který mj. položil základy dalšího vědeckého principu zkoumání reality – **induktivní logiky**. Mechanicko-materialistický princip byl pak dále rozvíjen v období osvícenství a spjat např. se jmény **Denise Diderota** (1713–1784), **Paula Heinricha Dietricha von Holbacha** (1723–1789), **Juliena Offraye de La Mettrie** (1709–1751) nebo **Clauda Adriena Helvétia** (1715–1771).

Období 19. a počátku 20. století lze charakterizovat jako éru nástupu **postnovověké vědy**, která se ve vztahu k přírodním vědám potýkala s určitou krizí poznání (zejména na počátku 20. století). V novověké vědě prostor, čas a pohyb existují nezávisle na hmotě, jsou to autonomní entity. Toto pojetí pohybu, prostoru a času bylo založeno na karteziánské epistemologii a v podstatě bylo neměnné – abstrahujeme-li od epochy středověku – od období antiky. Avšak v okamžiku, kdy byly objeveny a popsány zákonitosti elektromagnetického pole, vyvstal problém, který začali řešit **Hendrik Antoon Lorentz** (1853–1928) prostřednictvím odhalení transformace prostoročasových vztahů a **Albert Einstein** (1879–1955) prostřednictvím teorie relativity. Postnovověká věda se stala hlavním momentem, který ovlivnil (a ovlivňuje) poznání po celé 20. století až po současnost.

19. a 20.
století –
postnovověká
věda

Podstatou a záměrem vědeckého poznání, stejně jako poznání obecně, je umožnit člověku postihnout či pochopit na základě známých faktů a skutečností nová doposud neznámá fakta. Jinak řečeno, vědecké poznání by mělo na základě známých faktů predikovat fakta neznámá. Od tohoto konstatování se odvíjí základní poslání a smysl vědy, tj. tvorba takových poznatků, které umožňují člověku vysvětlovat jevy a procesy tohoto světa. V daném ohledu je rovněž důležitý **kontext mezi poznávanými a poznávanými skutečnostmi**. Cílem vědeckého poznání není jen deskripce izolovaných faktů, ale jejich (pokud možno co nejširší) zasazení do zákonitých souvislostí s jinými fakty, tj. jejich pochopení, resp. vysvětlení.

podstata a
funkce
vědeckého
poznání

Pro vědecké poznání skutečnosti je nezbytné, aby bylo systematizováno a plnilo několik základních funkcí:

- a. *deskripce* – popis a klasifikaci věcí, jevů a procesů;
- b. *explanaci* – vysvětlení výskytu věcí, jevů a procesů;
- c. *predikaci* – předpověď výskytu věcí, jevů a procesů;
- d. *pochopení událostí*.

6.1 Základní pojmy a jejich vymezení

- **Metodologie**

metodologie

Metodologii vědy lze charakterizovat jako **nauku o metodách vědeckého poznávání skutečnosti**, jejíž znalost je nezbytná pro každého, kdo se podílí na vědecko-výzkumných aktivitách. V širším smyslu se jako metodologie označují **obecná filozofická východiska vědeckého poznání**, společná všem vědeckým disciplínám, v užším smyslu ji lze chápat jako **teorii poznání**, která studuje procesy poznávání a přetváření skutečnosti, jež jsou předmětem konkrétních vědeckých disciplín.

Metodologie představuje zásadní moment v kontextu stanoveného výzkumného cíle. Pokud je definován předmět zkoumání a stanoveny výzkumné cíle, teprve poté lze uvažovat o volbě adekvátní

výzkumné metodologie. Právě volba metodologie rozhodne o tom, jak bude vypadat obsah vědecké výpovědi o zkoumané problematice a jakou bude mít povahu. Volba metodologie podstatně ovlivňuje **volbu výzkumných metod.**

- **Metoda**

metoda

Pojmem vědecká metoda se rozumí **záměrný postup** (cesta), jehož primárním účelem je dosažení konkrétního cíle, na jehož základě je možno konstatovat **zjištění nového poznatku** nebo **řešení problému**. Metoda jako taková obvykle představuje celý komplex nejrůznějších poznávacích postupů a praktických operací, které směřují k **získávání vědeckých poznatků**. Použití metody při vědeckém zkoumání předpokládá znát postup, jak metodu použít.

Podobně jako v případě metodologie je i pojem metoda vnímán a používán v rozdílných rovinách. Obvykle se pod pojmem metoda rozumí **speciální postupy konkrétní vědecké disciplíny** (experimentální metoda, vědecké pozorování apod.). V některých případech se pojem metoda užívá v širším smyslu, např. **metoda teoretické analýzy**. Bývá pak výrazem pro označení určitého obecného poznávacího postupu, způsobu zkoumání a zahrnuje i ostatní logické prostředky (syntézu, abstrakci, zobecňování).

Jedním ze základních atributů vědecké metody je skutečnost, že k poznávání přistupujeme **systematicky a organizovaně**. Znamená to, že práce vědce musí být organizovaná na základě určitých pravidel, měla by být předem plánovaná a důkladně promyšlená. Pravidla a principy vědecké práce jsou ve své podstatě **zevšeobecněním zkušeností**, které se při zkoumání jevů, objektů zkoumání a událostí akumulovaly a osvědčily. Aplikování těchto pravidel chrání vědce před závažnými chybami v přípravě, realizaci a vyhodnocování výsledků zkoumání.

Dalším rysem vědecké metody je, že by měla být pokud možno **empirická**. Pojem empirie má kořeny v řečtině a rozumí se jí **zkušenost**. Vědecké poznání je obecně založeno na informacích, které jsou získané na základě zkušenosti, kontaktu, resp. manipulaci s objektem (předmětem) zkoumání. Tyto informace se označují jako **data** – pojem má opět kořeny v antice, tentokrát v latině (datum) a rozumí se jí údaj či danost. Všechna získaná data by měla být následně **ověřena** (verifikována), což je zásadní pro jejich věrohodnost a především **objektivitu**. Právě na této bázi je založena objektivita poznání, která sama o sobě sice ještě neznamená správnost, nicméně zásadní v daném ohledu je, že výsledek našeho zkoumání nezávisí na tom, co si myslíme či přejeme my jako výzkumníci, ale je daný daty, tzn. objektivně přístupnými a kontrolovatelnými údaji.

- **Metodika**

metodika

Jako metodika je obecně označován praktický **postup**, resp. **návod**, jak prakticky po krocích realizovat výzkumné procedury vztahující se k **dosažení výzkumného cíle**. Metodický postup můžeme formálně ztvárnit v heuristické činnosti, názorněji a lépe pak ve vývojovém diagramu či v jiném formalizovaném schématu.

- **Indukce**

indukce

Indukcí se označuje postup, na jehož základě jsou jednotlivá získaná data postupně **zobecňována**. To znamená, že indukce je postup **od konkrétního, daného k abstraktnímu, zobecňujícímu**. Tímto způsobem významně napomáhá formulovat všeobecně platná pravidla, principy či zákonitosti a ve finále umožňuje využít získané informace k vytvoření vědeckých teorií. Základy pro induktivní

vyvozování závěrů o příčinách jevů formuloval výše zmíněný britský vědec a filozof **John Stuart Mill** (1806–1873).

Je nutno podotknout, že indukce nemusí a priori vést ke spolehlivému výsledku, neboť – jak konstatoval významný německý botanik **Heinrich Gustav Reichenbach** (1823–1889) – samotný induktivní postup je velmi chatrným nástrojem, ale propojená série induktivních procesů v rámci systému vědy je velmi silným nástrojem, což znamená, že jedna indukce koriguje jinou indukci.

- **Dedukce**

dedukce

V případě, že není možné či je problematické dokázat, že určitá teorie, k níž se dospělo prostřednictvím výše nastíněné metody vědecké indukce, je pravdivá, existuje alternativa. Tato spočívá v tom, abychom se pokusili dokázat, že daná teorie naopak **není pravdivá**. Britský filozof a politolog s rakouskými kořeny **Karl Popper** (1902–1994) v daném kontextu operuje s termínem **falzifikace** (zfalesnění, vyvrácení) vědecké teorie.

Dedukcí se tudíž nehledá způsob (cesta), jak danou vědeckou teorii potvrdit, ale přesně naopak – jedná se snahu formulovat předpoklady, situace, které pokud nastanou, tuto teorii spolehlivě negují a vyvrátí.

Takové specifické předpoklady se poté označují jako **deduktivně vyvozené hypotézy** a postup od obecného výroku k formulování specifických důsledků tohoto výroku se nazývá **dedukcí**. V praktické rovině to znamená, že pokud indukce vede k formulování určité teorie, dedukce představuje způsob, jak tuto teorii ověřit.

V kontextu vědeckého poznání lze využít rovněž kombinaci deduktivního přístupu s přístupem induktivním. A právě tento postup, resp. přístup, je charakteristický a v podstatě nejpřesněji odpovídá povaze **zkoumání ve společenských vědách**. Východiskem analýzy je zkoumání faktů, hledání opakovatelnosti. Na základě metody analýzy je pak použita metoda zobecnění, vyslovovány (odvozovány) jsou pak obecné závěry. Z nich odvozené teorie jsou pak použity na vysvětlení (explanaci) daných jevů a procesů.

- **Hypotéza**

hypotéza

Hypotézou se obecně rozumí **deduktivně vyvozená teorie**, která slouží k ověřování pravdivosti či nepravdivosti. Hypotézu ovšem neformulujeme pouze deduktivně, ale vědec často na základě předběžně zkušenosti, intuice zvažuje možné souvislosti mezi jednotlivými jevy. V tomto případě je hypotéza pokusným vysvětlením nějakého jevu, pokusná odpověď na otázky „**jak a proč**“. Následné ověření těchto hypotéz může vést k zobecnění – k formulování teorie. Hypotéza je tak nejenom efektivní nástroj **verifikování vědeckých teorií**, ale má navíc i **objevitelskou (heuristickou) funkci**.

- **Verifikace**

verifikace

Metoda verifikace slouží jako nástroj pro ověření dané skutečnosti, resp. konstatování. Jestliže je věta „obrazem světa,“ pak bychom měli nalézt metodu, která prověří, zda tento obraz světa je reálný (odpovídající skutečnosti), nebo či je z jakýchkoliv důvodů deformovaný.

Aplikací metody verifikace se automaticky předpokládá, že touto verifikací je možné prověřit věty z hlediska jejich **významu a pravdivosti**. Základním předpokladem verifikace je, že vyslovená věta je v principu verifikovatelná, že tedy má empirický (ověřitelný) obsah.

První kategorií jsou věty, které jsou neverifikovatelné – to znamená, že se jedná o věty, které v principu nelze prověřit. Obsah takových vět, potažmo pojmů je mimo možnost prověření. Příkladem takové věty je: „Uvedená mzdová kritéria jsou spravedlivá.“

Daný výrok je normativní. Pozitivisticky orientovaní vědci popírají možnost takový výrok verifikovat, protože spravedlnost je svým obsahem metafyzickým pojmem. Není možné jej tedy verifikovat, lze jej maximálně zkoumat z pozic správnosti logické výpovědi. Analýza z hlediska pozitivní teorie nemá smysl.

Druhou skupinu výroků naopak reprezentují věty (vyjádření), které jsou verifikovatelné. V takovém případě je možno daný výrok přímo empiricky prověřit. To znamená, že odpovídá-li daný výrok skutečnosti, pak je daný výrok pravdivý. A naopak, jestliže se takový výrok nepotvrdí, není pravdivý.

- **Definice**

definice

Pro vědeckou práci je důležité používat specifický jazyk, který se vyznačuje tím, že vykazuje maximální možnou míru intersubjektivní a pokud možno minimální pojmovou nejasnost a neostrost. Tohoto cíle se dosahuje **definováním pojmů**. Definice je zřetelné označení, které určuje význam konkrétního termínu. Definice lze podle jejich významu a určení rozdělit do **několika základních kategorií**.

Nominální definice

typy definic

Typickým příkladem pro užití nominální definice jsou překladové (cizojazyčné) slovníky, z nichž se lze dozvědět, co znamenají nejruznější cizojazyčné pojmy.

Reálná definice

Pomocí reálné definice je možno např. vymezit metodologii konkrétního vědního oboru, jako je historie zabývající se zkoumáním minulých dějů, jejich časové posloupnosti, vzájemnými souvislostmi či psychologie jako vědy zabývající se hledáním, tvorbou a ověřováním principů a metod zkoumání prožívání a chování lidí.

Genetické definice

Tento typ definice specifikuje podmínky a procesy, které vytvářejí, resp. formují konkrétní objekt. Jinak řečeno: na jedné straně definiční rovnice je objekt, na straně druhé popis procesu, jímž je tento objekt vytvářen. Tímto způsobem lze např. definovat frustraci jako emocionální stav vznikající zablokováním uspokojování potřeb.

Operacionální definice

Podstata operacionální definice tkví v tom, že na jejich základě může být konkrétní jev (pojem) měřen nebo identifikován. Operacionální definice mají mimořádný význam především v **empirických vědách**. V podstatě lze konstatovat, že operacionální definice ve své podstatě není nic jiného než jakýsi **návod**, na jehož základě lze vysvětlovanou věc či jev vytvořit, získat či zpozorovat.

Měrná operacionální definice

V případě tohoto typu definice se jedná o popis procedur, po jejichž vykonání je možné daný pojem identifikovat. V přeneseném slova smyslu tak jde opět o jakýsi návod, jak jev (proces, objekt) měřit tak, aby byl postižitelný, resp. viditelný (zaznamenanatelný). Jako příklad zde můžeme uvést notoricky známou definici inteligence – jako to, co je měřeno inteligenčními testy.

Experimentální operacionální definice

Pomocí experimentální operacionální definice je možné vytvořit či navodit definovaný proces (objekt, jev). Operacionální definice jsou elegantní možností, jak dosti spolehlivě a bez významnějších šumů (redundancí) komunikovat významy a obsahy důležitých pojmů používaných ve vědě.

6.2 Poznávání reality ve vztahu ke společenským vědám

V obecné rovině lze konstatovat, že předmětem zkoumání společenských věd je **sociální realita**. Sociální realita představuje specifický druh reality, která vznikla evolucí z **reality přírodní**. Sociální realita je zároveň ve vztahu k přírodní realitě specifická zejména v tom, že je produkována lidmi jako **sociálními bytostmi** a vědomě jednajícími aktéry. Jednotlivá individua jednají jako sociální aktéři, jako bytosti, jimž je vlastní sociabilita. Aktéři vystupují jako společenské bytosti. Jsou formováni sociálním prostředím a rovněž sami svojí činností toto prostředí (spolu)utvářejí a reprodukují. Mezi základní faktory ovlivňující a tvořící sociální realitu patří: **příroda, lidská individua a jejich aktivita, kultura a sociální struktury (resp. instituce)**.

výrazná role
subjektivních
faktorů

Pro realitu, která je zkoumána společenskými vědami, je charakteristické, že je konstituovaná na straně jedné **faktory objektivními**, na straně druhé – což je nutno zdůraznit – také **faktory subjektivními**. Aktéři jsou ve své činnosti ovlivňováni existujícími objektivními podmínkami a zároveň projektují cíle svých činností. Tím se činnosti aktérů podstatně liší od přírodního dění.

Konající aktér uchopuje předmět své činnosti ve formě záměru, motivu a cíle své aktivity. Cíl jeho aktivity se tak stává svým obsahem předmětným, orientujícím k činnosti. Cíl jako projekt činnosti tak předjímá konativní praxi. Zaměřuje činnost aktéra určitým směrem. Konání aktéra má tak charakter vztahu objektivního a subjektivního. K objektivním faktorům patří takové faktory, které působí nezávisle na vůli a vědomí člověka. Do těchto objektivních podmínek vstupují i průběžné výsledky činnosti aktérů. Subjektivní faktory jsou přímo spjaté s **činností aktéra**.

Konající aktéři si stanovují své cíle a následně konají tak, aby dosáhli daných **cílů**. Protože ale činnost aktérů se děje v dynamickém prostředí, může se bohužel stát, že původně zamýšlené cíle nebudou dosaženy. V každém případě se ale reálné produkty určité činnosti (zamýšlené či nezamýšlené) stávají součástí objektivně vytvářené situace, která ovlivňuje konání aktérů. **Společenský (resp. sociální) pohyb** je v podstatě výsledkem dynamického vztahu objektivního a subjektivního faktoru v dějinách.

společenský
pohyb

6.2.1 Typy, fáze a způsoby výzkumu

Pro vědecký přístup k danému problému je nezbytné, abychom každé řešení důkladně uvážili, přemýšleli o nejlepších způsobech, jak hledat a najít na své otázky odpovědi. Pečlivě vybíráme **metody**, pomocí kterých budeme data zaznamenávat a následně zhodnocovat. Předem se rozhodujeme, které **činitele** a jak budeme ovlivňovat, které vyloučíme anebo budeme držet pod kontrolou. Vytváříme si dopředu **plán svého výzkumu** – to znamená, že si připravíme **výzkumný projekt**.

Na počátku každého projektu je **problém**, který nás zajímá. Definujeme si, co a proč bychom potřebovali či chtěli zkoumat. Východiskem pro vypracování projektu výzkumu v empirických vědách je úvaha o datech. Předem je nutno uvážit, jakého typu jsou data, která chceme zkoumat, a tomuto typu dat a také typu vztahů mezi těmito daty přizpůsobujeme své další plánování – **projektování**.

Dříve, než si položíme otázku, **jak a kdo bude zkoumat**, je nutné odpovědět na otázku, **co se bude zkoumat**. Nejobecnější odpověď zní: proměnné, tj. proměnlivé rysy nějaké věci (objektu, subjektu). „Změnou“ se často rozumí jejich přítomnost či nepřítomnost. Teprve tato variabilita činí rysy metodicky uchopitelnými. Přitom se nezapomíná na „**konstanty**“, resp. tzv. „**invarianty**“, tedy na to, co přetrvává, všechny vědy se snaží zachytit je v trvalých zákonech.

Ve vztahu ke společenským vědám (a nejen k nim) se rozlišují dva základní typy výzkumu – **kvantitativní výzkum** a **kvalitativní výzkum** – které budou rámcově popsány a definovány v následujících pasážích textu.

nutnost pečlivého výběru metod pro vědecké zkoumání reality

6.3 Kvantitativní výzkum

Tento typ výzkumu představuje metodu pro sběr dat, která je zaměřena na **velké množství respondentů**. Tito respondenti nejčastěji odpovídají na otázky formou dotazníků, které jsou následně zpracovány a statisticky vyhodnoceny.

charakter kvantitativního výzkumu

Kvantitativní výzkum je zpravidla charakterizován následujícími kroky:

1. formulace teoretického nebo praktického sociálního problému;
2. formulace teoretické hypotézy;
3. formulace souboru pracovních hypotéz;
4. rozhodnutí o populaci a vzorku;
5. pilotní studie;
6. rozhodnutí o technice sběru informací;
7. konstrukce nástrojů pro tento sběr;
8. předvýzkum;
9. sběr dat;
10. analýza dat, interpretace, závěry, teoretické zobecnění.

6.3.1 Základní etapy kvantitativního výzkumu

a) Přípravná fáze:

Pro tuto fázi je typická **pilotní studie**, která je prováděna např. na malé skupině vybrané z populace, kterou hodláme studovat. Technika tohoto kroku se podstatně liší od techniky, kterou hodláme použít ve vlastním výzkumu; nejčastěji zde používáme kvalitativní postupy (např. nestandardizovaný rozhovor). Cílem pilotní studie je zjistit, zda informace, která je požadována, v populaci vůbec existuje, tj. zda je vůbec dosažitelná.

Pokud nemáme opravdu hlubokou znalost o cílové populaci (objektu), zejména vzhledem ke studované problematice, pilotní studie je velmi důležitá. Pilotní studie je velmi často opomíjena, a to i v případech, kdy je to riskantní. Bývá to způsobeno nedostatkem času a finančních prostředků.

b) Realizační fáze:

V případě, že byla provedena pilotní sondáž, je možno přistoupit k realizaci samotného výzkumu daného problému. Kvantitativní výzkum v oblasti společenských věd lze provádět několika způsoby:

Experiment

Experiment představuje jeden z nejpoužívanějších a také nejpropracovanějších prostředků výzkumu. Prostřednictvím experimentu lze zjišťovat kauzální vztahy mezi proměnnými. Aby bylo možno konstatovat, že vztah mezi dvěma či několika proměnnými je **kauzální** (tj. že změny v proměnné X jsou příčinami změn v proměnné Y), musí podle být splněny nejméně tři základní podmínky:

1. To, co považujeme za příčinu, musí časově předcházet předpokládanému efektu nebo následku. (Nejdříve se musí objevit X nebo změna X a až potom Y nebo změna v Y.)
2. Předpokládaná příčina i její efekt musí spolu **kovariovat**. Pojem kovariace můžeme volně přeložit jako „společné kolísání“ nebo „společné změny“. Tato druhá podmínka předpokládá, že tak jako se mění (variuje) jeden znak (X), tak se zároveň s těmito změnami – a v souladu s nimi – mění i druhý znak (Y).
3. Další podmínkou kauzality je, že kromě vysvětlení změn jevu Y proměnnou X by nemělo existovat žádné alternativní vysvětlení změn jinou proměnnou (např. Z).

Splnění všech tří podmínek zvyšuje hodnověrnost potenciálních závěrů o existenci nebo neexistenci kauzálních vztahů mezi proměnnými. O experimentu, který tyto podmínky splnil, mluvíme jako o **vnitřně validním**. Experiment, který nemá vnitřní validitu, není věrohodný a jakékoliv závěry z něj vyvozené nemají skoro žádnou vysvětlující (explikační) hodnotu. Zabezpečení vnitřní validity experimentu je základním požadavkem pro každého vědeckého pracovníka.

Podle způsobu provedení, oboru, typu a očekávaných výstupů lze vymezit několik základních forem experimentu:

- *Demonstrace* – účelem této formy experimentu není získat nové poznatky či znalosti, ale má přiblížit (demonstrovat) již dobře známý a popsáný jev, resp. skutečnost.

etapy
kvantitativního
výzkumu

experiment

formy
experimentu

- *Průzkumný experiment* – jeho podstatou je rozšíření hypotetické základny nebo získání další obecné zkušenosti, což by mělo být podpořeno dalšími experimenty.
- *Ověřovací experiment* – jedná se v podstatě o typickou formu experimentu, kdy jsou hypotézy ověřovány kauzálně; např. podporuje agresivita ve zhlédnutém filmu (nezávislá proměnná) agresivitu během následující hry (závislá proměnná)?
- *Terénní experiment* – je v protikladu k předchozím „laboratorním“ experimentům prováděn v přirozeném prostředí (na ulici, ve třídě, v uzavřeném kolektivu apod.), přičemž je obzvláště těžké vyřadit vedlejší proměnné.

Orientační výzkum

orientační
výzkum

Pojem **orientační** u tohoto typu výzkumu může být trochu zavádějící, nemá ale ukazovat, že jde o nějaký předvýzkum, pilotní náhled, ale spíše že zaměření tohoto typu projektu je hlavně deskriptivní, cílené na zorientování, porozumění danému problému. Jako synonyma pro orientační výzkum a podobné výzkumné projekty se též používají názvy **sondy, systematická nebo naturalistická pozorování, terénní studie, etnografické studie, mapující výzkumy** apod.

Cílem orientačního výzkumu je tedy **vykonat sondu**, někdy velmi hlubokou a důkladnou, tzn. získat žádoucí vhled do nějaké skutečnosti, která nás zajímá, a zatím o ní víme jen málo. Sonda může být realizována pozorováním nebo můžeme vypracovat sérii otázek, které potom (v písemné nebo ústní podobě) předložíme vybranému vzorku osob. Podobně můžeme do kategorie orientačních výzkumů zařadit i mnohé profesionálně prováděné výzkumy veřejného mínění, životního stylu, studie zjišťování interakcí mezi matkou a dítětem, učitelem a žáky atd.

Korelační studie

korelační
studie

Korelační výzkum si neklade za cíl vysvětlit jevy ve smyslu jejich příčinných souvislostí. Pro mnohé praktické účely nám totiž často postačuje jen vědět, že mezi jevy existují souvislosti; který z nich je možnou příčinou a který důsledkem, může být irelevantní.

Ve společenských vědách je velmi mnoho výzkumů orientováno právě na zjišťování **korelačních souvislostí**. Korelační plán výzkumu totiž umožňuje dělat **efektivní predikce**. Když zjistíme, že nějaký jev je pravidelně spojený s nějakým jiným jevem, potom stačí zaregistrovat první jev, abychom mohli předpovědět existenci (či míru výskytu) druhého jevu.

Ke korelačním studiím někdy se obvykle přistupuje jako k náhradě za experiment, který z různých důvodů není možné uskutečnit.

Pozorování

pozorování

Pozorování patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. Vědecké pozorování je **selektivní**, stejně tak jako běžné lidské pozorování. Mezi selektivitou laika a selektivitou badatele (vědce, profesionála) je ale podstatný rozdíl – člověk si běžně všímá těch věcí, které jej dokáží zaujmout svou nezvyklostí, nápaditostí, zatímco vědec pozoruje to, co si dopředu pečlivě naplánoval pozorovat a co nejlépe pečlivě definoval a vymezil. Vědecké vnímání je tudíž **plánovitě selektivní**.

Plánovitost a s ní spjatá určitá systematičnost jsou charakteristiky, které odlišují běžné pozorování od pozorování profesionálního. Nejvíce se projevují v tom, jak vědec odpovídá na dvě základní otázky pozorování: **co pozorovat a jak to pozorovat**.

Přesné a jasné definování objektu pozorování je nezbytné proto, abychom svou pozornost nerozptylovali ve vztahu k věcem, resp. událostem, které s daným objektem nesouvisí, případně s ním souvisí jen zdánlivě. Vymezení toho, co pozorovat, není jednoduchý úkol. Problém výběru kategorií pozorování znamená totiž výběr terčových jevů, okolností a skutečností mezi celým obrovským množstvím dějů. Volba kategorií ještě navíc souvisí s **mírou detailnosti našeho pozorování**, a to je problém **výběru jednotek pozorování**.

Pozorování může v míře detailnosti velmi variovat. Výběr malých segmentů chování odpovídá přístupu, který se obvykle označuje termínem **molekulární**. Předností uvedeného přístupu je skutečnost, že malé segmenty je možné **přesněji definovat a identifikovat**. Někdy ale přílišná detailizace vede k utopení se v množství podrobností a přitom nám mohou uniknout podstatné souvislosti mezi jevy. V takovýchto případech je lepší volit tzv. **molární přístup**. V tomto případě se již jevy nevnímají tzv. mikroskopicky, ale kategorie pozorování jsou voleny tak, aby do nich bylo možno umístit větší a komplexnější jednotky pozorování (série úkonů). Molární přístup nám umožní zachytit logiku komplexního chování osoby ve složitějších situacích, ovšem klade na pozorovatele větší nároky ohledně zařazení projevů do určité kategorie.

Při tomto přístupu již nestačí, aby pozorovatel jednoduše zaznamenal to, co vidí. Musí dále zaregistrované (zpozorované) posoudit, zhodnotit a též interpretovat. Interpretace přesahuje bezprostředně daná data, je již i funkcí pozorovatele. Proto je přesnost molárních jednotek pozorování nižší a subjektivnější než u molekulárního přístupu.

Z výše uvedeného plyne, že pokud máme úmysl pozorovat **menší výseky událostí a časově kratší a relativně izolované děje**, bude adekvátní mikroskopický pohled – tzn. z něj plynoucí **molekulární přístup**. V případě pozorování **rozsáhlých komplexních jevů** bude naopak vhodné zvolit **molární přístup**.

Formy pozorování

formy
pozorování

- **Měření**

Podstatou této formy bývá povětšinou vizuální vnímání skutečnosti (objektu i subjektu), avšak není při něm pozorována samotná událost. Mezi pozorovatele a pozorovaný objekt či subjekt je vsunuta **technická aparatura** (pravítko, stopky, galvanometr, polygraf apod.), která pozorování vlastně proměňuje v „zjišťování“.

- **Sebepozorování**

Sebepozorování patří k nejsubjektivnějším druhům pozorování. Avšak na počátku dvacátého století byla prokázána jeho vědecká hodnota díky německému filozofovi a psychologovi **Hermannu Ebbinghausovi** (1850–1909), který memoroval nesmyslné slabiky (nin, mev) a potom po celá léta zakresloval křivku zapomínání.

- **Skryté pozorování**

Značná část získaných poznatků vděčí za svůj vznik skrytému pozorování. Aby se pozorovatel vyhnul upřenému pozorování, které by mohlo zkreslit výsledky jeho práce, používá často různá „**zprostředkující**“ zařízení, jako např. průhledné zrcadlo nebo kameru, a pokusné osoby (např. děti) se v takovém případě nadále chovají přirozeně.

- **Otevřené pozorování**

Podstatou otevřeného pozorování je skutečnost, že se pozorovatel nevyděluje z pozorované skupiny a vnímá její skutečnou realitu – např. v kolektivu studentů, pracovním kolektivu, skupině hráčů, prostředí rodiny, politické straně apod.

- **Skupinové pozorování**

V případě tohoto typu pozorování se v důsledku většího množství pokusných osob zvyšuje nejenom počet samotných pozorování, ale lze navíc sledovat také další aspekty, např. mezilidské vztahy.

Pokud shrneme výše uvedené skutečnosti, lze konstatovat, že role pozorovatele je determinována třemi základními skutečnostmi:

- a. vědomou intervencí nebo neintervencí pozorovatele do sledovaných dějů a událostí;
- b. tím, zda je pozorovatel přímo účasten na pozorovaných událostech, nebo je pozoruje zvenčí;
- c. tím, zda je jeho identita jako pozorovatele ostatním účastníkům událostí známa, nebo ne.

Rozhovor

rozhovor

Nejpodstatnější rozdíl mezi pozorováním a rozhovorem spočívá ve skutečnosti, že rozhovor představuje **zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat**. Zprostředkovanost a interaktivnost vytváří z rozhovoru paradoxní a vnitřně rozpornou metodu. Interaktivnost je o tom, že rozhovor je **přímou sociální interakcí**. Tazatel (výzkumník) aktivně vstupuje do dané situace, a ať chce či nechce, sám výrazně ovlivňuje množství a charakter informací sdělených respondentem. Navíc tyto informace jsou vždy zprostředkované. Tato skutečnost je dána specifickými záměry respondenta – z nejrůznějších důvodů nesdělí vše, co si myslí, a rovněž je nutno brát v potaz úroveň jazykové obratnosti, strukturu a samotnou povahu jazyka. Jakákoliv verbální výpověď nikdy nedokáže v úplnosti vyjádřit jedinečnost předmětu nebo skutečnosti. Je pouze nástrojem k jejímu **opisu**.

Nicméně navázání osobního kontaktu usnadňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Rozhovor se dá přizpůsobit zvláštnostem různých situací, slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Zároveň lze při této metodě zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i některé **vnější reakce dotazovaného**, a podle nich pohotově usměrňovat rozhovor potřebným směrem. Navození osobního kontaktu a sblížení respondenta s tazatelem (výzkumným pracovníkem) vyžaduje, aby vzbudil důvěru u osob, s nimiž provádí rozhovor. Podaří-li se mu vzbudit ovzduší důvěry a otevřenosti, může metodou rozhovoru odhalit fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které jsou ostatním metodám nedostupné. Je důležité eliminovat, aby respondent nebyl ve svých výpovědích ovlivňován těmito sociálně osobními vztahy nebo způsobem dotazování.

Podle počtu osob, které se rozhovoru účastní, se hovoří o **rozhovoru individuálním** (výzkumný pracovník pracuje s jednou osobou) a o **rozhovoru skupinovém** (současně pracuje s více osobami). Podle formalizované řečové výměny informací se rozhovory rozdělují na **strukturované a nestrukturované, formální či neformální, výzkumné, poradenské** atd.

Za zásadní typologické kritérium je obvykle považován samotný cíl rozhovoru. Z hlediska subjektu rozhovoru může rozhovor v zásadě sloužit jako:

- nástroj pro získávání informací, tzv. poznávací rozhovor, interview;
- nástroj na ovlivňování, tzv. formativní rozhovor;

Cílem poznávacího rozhovoru je tedy získání informací. Tyto informace mají různý charakter. Různému charakteru informací se musí přizpůsobit i organizace a charakter rozhovoru. Aktivita a úloha tazatele a tím i jeho vztah k respondentovi může široce variovat.

Typy rozhovorů

- **Strukturovaný rozhovor (interview)**

Interview probíhá podle otázek, jejichž znění i pořadí jsou přesně určeny a předem připraveny. Jeho výsledky jsou snáze zpracovatelné, ale hloubka poznání se tím zmenšuje. Do jisté míry šablonovitý postup může vést k získání **nepřesných a neúplných údajů**. Této formy rozhovoru se nejčastěji využívá, mají-li se zjistit určité tendence zkoumaných jevů.

- **Nestrukturovaný rozhovor**

Pro tento typ rozhovoru je charakteristická určitá **pružnost**. Tazatel si připraví jen základní otázky, které bude klást, ale jejich obsah, pořadí a formulace závisí právě na něm, přičemž se nutně nemusí přidržovat žádného schématu. Slabinou tohoto postupu je větší obtížnost zpracování získaného materiálu. Nestrukturovaný rozhovor se často používá v případě, má-li odhalit situace jednotlivého respondenta a rovněž tam, kde se poprvé seznamuje badatel s problémem. Tam, kde se již orientuje ve vztazích a chce studovat určitý aspekt problémů, lze s prospěchem využít strukturovaného rozhovoru.

Za nejvhodnější se obvykle pokládá **polostrukturovaný rozhovor**. V něm se zvyšuje aktivita interviewujícího. Má předem připravený seznam otázek, ale způsob, forma odpovědí na tyto otázky zůstává víceméně volná.

Neodmyslitelnou součástí a základem každého typu rozhovoru jsou **otázky**. Na volbě a znění otázek a na jejich pořadí závisí kvalita a množství získaných informací. Základním požadavkem při metodě rozhovoru tedy je převést hypotézu výzkumu do slovních stimulů (otázek) takovým způsobem, aby skutečně získané údaje ověřovaly tuto hypotézu. Nejde tedy o prosté sbírání faktů nebo názorů lidí na určité otázky.

Pro výběr správné otázky bylo sociologem a psychologem **Fredem Kerlingerem** (1910–1991) stanoveno sedm základních kritérií:

1. otázka musí mít vztah k výzkumnému problému;
2. typ a forma otázky musí odpovídat typu a charakteru informace;
3. otázka musí být jasná a nedvojsmyslná;

strukturovaný
a
nestrukturova
ný rozhovor

volba otázek a
jejich forma

4. otázka nemá být sugestivní;
5. otázka nemá stavět na informacích, které respondent nezná;
6. otázka má být formulována tak, aby byla emocionálně přijatelná;
7. otázka nemá navádět k sociálně žádoucím odpovědím.

Cíle výzkumu, které jsou naplňovány prostřednictvím rozhovoru, není ve všech případech vhodné realizovat formou **přímých otázek** – to znamená, že někdy je vhodnější tázat se **nepřímo**.

Obecně se otázky rozdělují na **otevřené** a **uzavřené**. **Otevřené otázky** jsou formulovány tak, aby možnosti odpovědi respondenta nebyly ohraničené. Otevřené otázky obvykle navádí k podrobnějšímu vysvětlování vlastních názorů, umožňují větší vhléd do způsobu, jakým jedinec zpracoval či pochopil určité skutečnosti.

otevřené a
uzavřené
otázky

V **uzavřených otázkách** si respondent může jako odpověď vybrat jednu z předem připravených **alternativ**. Proto jsou někdy nazývány též jako **otázky s nucenou či omezenou volbou**. Uzavřené otázky jsou tzv. věcnější, jejich pomocí můžeme získat větší množství různých informací a to v kratším čase. Tím, že odpovědi na ně jsou obvykle stručné (souhlasím-nesouhlasím), umožňují eliminovat nekontrolovaný tok informací od respondentů.

Otevřená otázka: „*Jak byste charakterizoval svou nynější finanční situaci v porovnání s uplynulým rokem?*“

Uzavřená otázka: „*Jste podrážděn, když lidé nesouhlasí s vaším názorem?*“

Ve vztahu ke kategorizaci otázek z hlediska funkce, kterou mají plnit, lze rozlišovat otázky **primární** a **sekundární**. Primární otázky jsou ty, které původně formuloval tazatel se záměrem získat informace týkající se dané oblasti. Jejich konstrukce ještě před začátkem rozhovoru je víceméně standardním požadavkem od nestrukturovaného interview až po dotazníky. V průběhu hovoru s respondentem však může dojít i na další možné ad hoc otázky, tzv. sekundární. V uvedeném kontextu se hovoří o několika typech (druzích) sekundárních otázek:

primární a
sekundární
otázky

- krátké projevy porozumění a zájmu („*chápu, rozumím*“);
- krátké očekávající mlčení;
- zopakování primární otázky;
- zopakování nebo parafrázování odpovědi („*řikal jste, že ...*“);
- neutrální požadavek na doplnění informace („*můžete mi o tom říci více?*“);
- sumarizace nebo zrcadlení odpovědi („*podle vás tedy ...*“).

Lze konstatovat, že efektivní využívání sekundárních otázek odlišuje kompetentní interview od začátečnického. Určitě ale míra používání sekundárních otázek závisí na typu rozhovoru. Pozor jen na zbrklé používání sumarizace a zrcadlení dříve, než získáme všechny základní informace o problému.

Důležitý aspekt představuje adekvátní **příprava rozhovoru**. V přípravné etapě si tazatel (výzkumník) vymezení jasně **problém**, k němuž je rozhovor zaměřen, určí **vzorek respondentů**, zvolí **typ rozhovoru**

příprava
rozhovoru

a vypracuje plán. Tedy základní otázky: „o čem?, s kým?, jak?“. V předvýzkumu plán prověří a zpřesní. V daném kontextu je mnohdy nezbytně připravit a zacvičit řadu spolupracovníků, kteří budou rozhovor provádět.

V úvodní etapě rozhovoru stojí tazatel (výzkumník) před dvěma základními úlohami:

- a. srozumitelně vysvětlit cíl, smysl a obsah rozhovoru;
- b. navodit optimální emocionální klima kontaktu.

Doporučuje se začínat rozhovor **nejobecnějšími otázkami**, které uvedou respondenta do okruhu problematiky, která je předmětem zkoumání. Tazatel postupně přechází k otázkám **speciálním, zahřívacím** (z anglického originálu tzv. ice-breakers) a teprve uprostřed rozhovoru klade otázky, které jsou základním cílem výzkumu. V této části jde o získání tzv. **jádrových informací**. Pozor zde na otázky, které jsou pro respondenta emocionálně těžké, a ten se bude odpovědi vyhýbat. V takovém případě buď můžeme otázku vynechat, anebo se k ní vrátit později.

vztah tazatele
a respondenta

V této souvislosti je vhodné zmínit možné (doporučené) postupy při kladení otázek. Otázky lze pokládat od obecných (citově neutrálních) ke specifickým (více emočně laděným), tj. trychtýřové kladení otázek, anebo otázky mohou střídavě přebíhat od jednoho tématu k druhému, a po ukončení kola se celý cyklus opakuje, tzv. **hřebenové kladení otázek**.

V průběhu rozhovoru je důležité, aby výzkumný pracovník motivoval respondenta **ke spolupráci**, projevoval zájem o jeho výpovědi, řídil rozhovor taktně a nevtíravě a podněcoval jej, aby podal plné informace o předmětu hovoru, ale netrval na nich úporně. Respondent by neměl vytušit z otázek nebo z reakce tazatele, co si on sám o tématu hovoru myslí. Jedna z nejčastějších chyb tazatelů je totiž tendence k **verbálnímu hodnocení** výpovědi respondenta.

Závěr rozhovoru má v bezprostředním důsledku více sloužit respondentovi než tazateli. Jeho základním posláním je posilnit-odměnit respondenta za spolupráci. Někdy se v této etapě využívá **sumarizace**, případně **kontrola informací**.

Určitým problémem při použití metody rozhovoru je jeho zaznamenávání a volba techniky registrace dat. Výzkumný pracovník buď sám zaznamenává odpovědi během rozhovoru (obvykle, stenograficky), nebo použije technický prostředek (nahrávač, videokameru). To je nutné, pokud potřebujeme přesně zachytit **doslovné znění odpovědi**. Rovněž je vhodné více se soustředit na obsah hovoru a věnovat pozornost neverbálním projevům respondenta. Je nutné ale dbát na to, aby přítomnost techniky negativně respondenta neovlivňovala. Doporučuje se také předem si připravit **schéma zápisu**, které obsahuje vymezené a nutné minimum toho, co musí být zachyceno.

Informace získané z rozhovoru jsou nezpracovanou surovinou, kterou je třeba **utřídit, analyzovat a pečlivě vyhodnotit**. Způsobů třídění a analyzování dat je mnoho. Záleží především na účelu rozhovoru (interview).

Dotazník

dotazník

Ve společenských vědách existuje mnoho výzkumných otázek, na které je obtížné hledat odpovědi ptaním se jednotlivých lidí tváří v tvář. Zvláště tam, kde je potřebné jednu a tutéž sadu otázek zadat velkému počtu lidí, bude daleko výhodnější a i adekvátnější, když jim je zadána **najednou simultánně**. Dotazník v jeho základní podobě je jako **strukturovaný rozhovor** předložený v písemné podobě. Je tedy určený pro hromadné získávání údajů.

Počátky užívání této metody jsou spojeny se jménem amerického **psychologa a pedagoga Granvilla Stanleye Halla** (1844–1924). G. S. Hall zkoumal dotazníkem nejrůznější stránky psychiky dětí a mládeže. Tak např. r. 1880 sestavil dotazník, kterým zjišťoval zásobu představ a pojmů u dětí vstupujících do bostonských obecných škol. Jeho zásluhou se používání dotazníkové metody značně rozšířilo.

Při řešení konkrétních vědeckých problémů je třeba především zdůvodnit, nakolik je dotazník v dané situaci vhodnou výzkumnou metodou. Správné použití dotazníku, právě tak jako ostatních metod empirického výzkumu, vyžaduje náležitou **teoretickou přípravu**. Přesná **formulace konkrétního cíle a úkolů dotazníku** ve vztahu ke **zvolenému problému** je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku.

K vlastnímu dotazníku je v jeho úvodu nezbytné připojit stručné vysvětlení, které dotazovaného informuje o cílech a úkolech dotazníku. Dotazovaný musí být přesvědčen, že výzkumník k němu přichází pouze pro informace, které nemůže obdržet z jiných zdrojů. **Dodržování etických pravidel by mělo být samozřejmostí.**

V následujícím textu bude operováno s termíny „otázka“ a „položka“. Oba shodně odkazují na **úkolové jednotky**, z nichž se dotazník skládá. Přitom má termín položka obecnější platnost. Tento termín je zaveden proto, že v dotazníku nejsou vždy přísně používány pouze otázky, často se v nich setkáváme i s příkazy. Respondent je např. vyzván, aby ze souboru tvrzení označil to, které odpovídá jeho názoru, aby na škále určil míru souhlasu apod.

Centrální úlohu v dotazníku má zdůvodněná **volba a formulace otázek** (položek). Autor dotazníku při koncipování položek musí především sledovat vztah otázky k výzkumnému cíli a k základním problémům výzkumu. Každá z položek má mít vztah k výzkumnému problému, k jeho náležitě vymezeným aspektům tak, aby získaných informací mohlo být použito k ověřování hypotéz výzkumu.

Otázky musí být **jasně a konkrétně formulovány**, protože tím navozují jasné a konkrétní odpovědi. Jestliže jsou otázky nepřesné, neurčité, příliš široké nebo vyvolávají různé asociace, respondent není vázán k jasné odpovědi. Tazatel otázky formuluje tak, aby je respondenti skutečně chápali ve stejném významu. To znamená, že slovník, termíny a stupeň obecnosti pojmů musí být přiměřené respondentům.

Jednoznačná formulace otázky umožňuje jednoznačnou odpověď. Otázku je zároveň nutné formulovat tak, aby vyžadovala pouze jednu informaci. Nelze se proto ptát zdvojenými otázkami, např.: „*Pokládáte problémovou metodu za účelný prostředek aktivizace žáků a používáte ji?*“.

Je nutné vyloučit i otázky, které vyžadují vědomosti či informace, které dotazovaní nemají. Otázky musí být stylisticky promyšlené a gramaticky správné.

Způsob kladení otázek navozuje zároveň odpovědi respondentů. Z tohoto hlediska se rozlišují **dva základní typy položek v dotazníku**:

- a. položky otevřené (nestrukturované);
- b. položky uzavřené (strukturované).

Položky otevřené (nestrukturované)

Tyto položky poskytují respondentům tzv. vztahový rámec, ale neurčují podrobněji ani obsah, ani formu odpovědi. Užívá se i otázek částečně otevřených, toto omezení se může týkat přesnějšího vymezení obsahu odpovědi, její délky i struktury. Otevřené otázky umožní hlubší průnik ke sledovaným jevům, lépe odhalují skutečné postoje respondentů, poskytují obsažnější informace. Jejich úroveň však záleží

vztah otázky k výzkumnému cíli

nutnost jasně a jednoznačně formulovat otázku

otevřené a uzavřené položky

i na dovednosti dotazovaných písemně se vyjadřovat i na jejich ochotě k poměrně náročné spolupráci. Zpracování těchto položek, zvláště kvantitativní, je pracné a časově náročné.

Položky uzavřené (strukturované)

Tyto položky nabízejí dotazovaným volbu mezi dvěma nebo více alternativami. Mohou to být položky zcela uzavřené – dichotomní čili vyžadující odpověď ano – ne, nebo položky s více volbami, např. „*Působí trest vždy záporně?*“ (ano – ne – nevím)

V dotazníku lze používat i **škálové položky**, které mají pevně stanovené alternativy; umísťují reagujícího jedince na některý bod na škále. Dotazovaný v nich neovlivňuje ani obsah, ani formu odpovědi. Vybírá z nabízených a přesně formulovaných odpovědí. Tato forma je ale náročná pro autora dotazníku, protože musí dbát na to, aby vystihl **všechny podstatné aspekty problému**.

škálové
položky v
dotazníku

Určitou variantou v této skupině jsou položky uzavřené, které nabízejí seznam hotových odpovědí k volbě, avšak jsou doplněny v závěru otevřenou možností volné odpovědi (kategorie „jiné“).

Forma uzavřených položek je vhodná tehdy, když můžeme vytvořit přehled možných odpovědí. Usnadňuje kvalitativní zpracování dotazníku s minimálním vynaložením času. Tato forma, podle stanovených kategorií, však vede často k postižení jen jevových stránek. Poté jsou nezbytné i další sondy směřující k postižení hlubší podstaty sledovaného problému.

Součástí techniky sestavování dotazníku je postup, kdy se rozličnými položkami autor dotazníku dotazuje na **tutéž informaci**. Tím se zvyšuje vnitřní spolehlivost (reliabilita) dotazníku. Dále autor zvažuje formu položek, jejich počet a určí délku dotazníku. Položek by nemělo být příliš mnoho, jejich velký počet vede totiž nejčastěji k povrchnímu zodpovězení, čímž trpí i kvalita výsledku. Přitom je nutné vzít v potaz i konkrétní možnosti dotazovaného a odhadnout čas nutný na vyplnění dotazníku.

Je přínosné v předvýzkumu prověřit obsah položek, jasnost a jednoznačnost jejich vyjádření. Předvýzkum odhalí, zda každá položka je jasně formulována a každá odpověď správně předvídána.

Významným aspektem dotazníku je rovněž **výběr vzorku**. Je třeba, aby tazatel (výzkumník) znal hlavní charakteristiky populace, na kterou se obrací. Musí být také schopen rámcově odhadnout předpokládanou návratnost dotazníků.

důležitost
výběru vzorku

Interakce mezi dotazovatelem a dotazovaným je v dotazníkové metodě **neosobní**. Je reprezentovaná otázkami, kladenými písemnou formou. Také postup, vysvětlivky a instrukce jsou spolu s položkami v dotazníku tištěné. Snaha vyloučit nedostatky neosobních vztahů vedla k vypracování smíšených postupů, které se snaží spojit neosobní i osobní vztahy tazatele a dotazovaného. Jde o případy setkání se skupinou respondentů, vysvětlení cíle a úkolů dotazníku, předání instrukcí a zodpovězení dotazů. Poté respondenti teprve vyplní dotazníky.

nutnost
interakce mezi
tazatelem a
respondentem

Dotazníkovou metodu je ale vhodné používat pouze tehdy, jestliže sledované otázky nelze vyjasnit pomocí žádné jiné metody.

Chyby při dotazování

Níže je uveden výčet typů základních chyb, kterých by se měl tazatel při dotazování vyvarovat či je pokud možno eliminovat tak, aby byla garantována maximální možná objektivita a relevance získaných výstupů.

chyby při
dotazování

- **Sugesce**

„Zastáváte rovněž názor, že ...“, takto uvozenou otázku každý bezpečně pozná jako otázku sugestivní. Otázka typu „Pijete raději světlé nebo tmavé pivo?“ mimoděk upřednostňuje světlé pivo a působí rovněž sugestivně. Tento příklad ukazuje, že do vědecky koncipovaného dotazníku sotva může být bezděčně zařazena nějaká „normální“ otázka.

- **Taraktika**

Tarakatické, to znamená matoucí otázky, jsou otázky, které dotazovaného zaskočí. Ovšem takové „chyby“ mohou mít úspěch v kriminalistice při usvědčujících otázkách („Byly šaty oné ženy červené?“ – při zjišťování, zda vůbec nějaká žena byla přítomna).

- **Přetěžování**

Kladené otázky a jejich frekvence, strukturace, formulace apod. mohou dotazovaného z nejrůznějších příčin unavovat. Nejjednodušší formou přetěžování je neznalost: je však třeba si uvědomit, že i v tomto případě mohou přicházet odpovědi. Obtížněji se posuzuje přetěžování vyvolané protichůdnými motivacemi, např. odporují-li odpovědi vlastním zájmům.

- **Nedostatečné vytížení**

Tato chyba bývá při kladení otázek nejzrádnější. Dotazovaný, jenž otázkami opovrhne jako např. příliš jednoduchými, může tíhnout k ironizujícím doplňujícím odpovědím.

6.4 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní (resp. konstruktivistický, naturalistický, interpretativní, reflexivní) výzkum představuje **popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů** a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického (k celku se vztahujícího, celostního pojetí problému) obrazu o zkoumaném problému. Důraz se klade na způsob, jakým lidé interpretují jevy sociálního světa a svoji zkušenost.

podstata
kvalitativního
výzkumu

Rozdíl v cíli obou metod je především odrážen v jejich zásadně odlišné logice. Logika kvantitativního výzkumu je **deduktivní**. Na začátku je problém existující buď v teorii, nebo sociální realitě. Tento problém je přeložen do hypotéz. Ty jsou základem pro výběr proměnných. Sebraná data jsou použita pro testování hypotéz a výstupem kvantitativního výzkumu je soubor přijatých nebo zamítnutých hypotéz.

Naproti tomu kvalitativní výzkum používá **induktivní logiku**. Na začátku výzkumného procesu je **pozorování a sběr dat**. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově formulované hypotézy nebo nová teorie.

Kvantitativní i kvalitativní výzkum jsou vzájemně komplementární – to znamená, že se doplňují. Výstup z jednoho typu výzkumu může být převzat druhou metodou a znalost tak může být kumulována

a prohlubována v nekonečném kruhu. Ale samozřejmě každá z těchto metodologií může být sama o sobě **soběstačným poznávacím systémem**.

Kvalitativní výzkum tedy vychází z empirických dat, majících podobu textů, měkkých dat, získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a studiem dokumentů. Data se analyzují kvalitativními metodami, které zohledňují jejich tvar a původ.

Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují. Kvalitativní výzkum je tedy jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.

Složky kvalitativního výzkumu:

složky

- údaje, které mohou pocházet z různých zdrojů;
- analytické nebo interpretační postupy (obsahující techniky konceptualizace údajů – proces kódování);
- písemné a ústní výzkumné zprávy.

Charakteristiky procesu kvantitativního výzkumu:

charakteristiky

- Kvantitativní výzkum spočívá v návrhu testu pro podporu nebo zamítnutí nějakého tvrzení či hypotézy;
- Test hypotézy musí určit, zda je pravdivá v dané situaci a zdali lze hypotézu zobecnit pro další situace;
- Model uvažování v kvantitativních studiích tvoří lineárně propojené koncepty.

Zásady kvalitativního výzkumu

zásady

Otevřenost

- vůči zkoumaným osobám, včetně jejich zvláštností;
- vůči použitým metodám;
- v tvorbě plánu, kdy hypotézy se dotváří během výzkumu.

Zahrnutí subjektivity

Identifikace výzkumníka (badatele) se zkoumaným jevem, tento postoj se má vyznačovat kritickou a dialektickou distancí.

Procesuálnost

Veškeré sociální procesy i komunikace mají tzv. procesuální charakter, to znamená, že jeho prvky se v čase mění (metody, způsoby interpretace výzkumníka apod.).

Reflexivita

Představuje tzv. interpretativní porozumění – to znamená schopnost reagovat na nové nečekané momenty a podněty.

Zaměření na případ

Pozornost je věnována jednotlivým případům s tím, že je vhodný jejich podrobný popis. Pomocí těchto popsaných případů se navrhuje teorie, které se také jimi přezkušují.

Historicita a kontextuálnost

To znamená, že všechny závěry se musí validizovat pro daný kontext.

Problematizace determinovanosti

Determinismus je prolamován interpretací člověka. Určitý řád je nutné brát jako dohadovaný pořádek, ve kterém se lidé kontinuálně dohadují při vzájemné dorozumívání o svých záměrech a očekáváních.

Plány kvalitativního výzkumu (koncepce výzkumu, základní uspořádání výzkumu):

- a. případová studie;
- b. analýza dokumentů;
- c. biografický výzkum;
- d. etnografický terénní výzkum;
- e. akční a kritický výzkum;
- f. evaluace.

Kvalitativní interpretace získaných údajů

Kvalitativní analýza se v anglickém originálu označuje jako „**grounded theory**“ (**zakotvená teorie**), v části literatury je používán též název „**empiricky zdůvodněná teorie**“. Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Nezačíná se teorií, kterou by bylo potřebné následně ověřit (verifikovat). Naopak, začíná se zkoumanou oblastí a ponechává se, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. Formuluje se

kvalitativní
analýza –
zakotvená
teorie

výzkumný problém a výzkumná otázka (obvykle k dění, průběhu – např. interakční, organizační, biografická apod.). U kvantitativních výzkumů se popisuje spíše logika zdůvodňování, opomíjí se proces objevování. V kvalitativní analýze jde o nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti a vztahy, přičemž se všechny kroky dokumentují. S analýzou se začíná již ve fázi sběru dat, tím se liší od kvantitativního výzkumu. Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality než sada čísel nebo skupina volně vztahených pojmů. Dobře zakotvená teorie splňuje čtyři základní kritéria, podle nichž se uplatňuje vhodnost teorie pro určitý jev: **shoda, srozumitelnost, obecnost, kontrola.**

Rozdíl mezi teorií a popisem

Jaký je rozdíl mezi teorií a popisem? Tuto otázku si často kladou začínající výzkumníci, resp. badatelé. Odpověď lze rozdělit na dvě části. Za prvé, teorie používá pojmů. Podobné údaje jsou **seskupeny** a těmto skupinám jsou přiřazeny **názvy**. To znamená interpretaci údajů. Za druhé, pojmy jsou uvedeny do vztahu pomocí **výroků** o vztazích mezi pojmy. Při popisu mohou být údaje uspořádány podle témat. Tato témata mohou být konceptualizacemi údajů, ale mnohem spíše to budou pouze souhrny slov vybraných přímo z údajů. Je zde velmi málo nebo vůbec žádná interpretace údajů. Stejně tak zde nedochází k určení vztahů mezi tématy tak, aby vzniklo pojmové schéma.

rozdíl mezi
teorií a
popisem

Teoretická citlivost

K významné složce kvalitativního výzkumu patří teoretická citlivost. Tu lze získat z několika zdrojů. Jedním z nich je **literatura**, což znamená teoretické práce, výzkumné práce apod. Dalším zdrojem citlivosti jsou **profesní zkušenosti**. Během práce v určitém oboru porozumíte tomu, jak a proč právě tak to v tom oboru chodí, a co se tam za jistých podmínek děje. Tyto znalosti jsou v implicitní formě vnášeny do výzkumné situace a napomáhají porozumět událostem a jednáním, které vidíme a slyšíme. Někdy dlouholeté zkušenosti ale mohou znemožnit vidět věci, které se pro nás staly rutinními. **Osobní zkušenost** je třetím zdrojem teoretické citlivosti. Nelze však očekávat, že zkušenosti ostatních jsou podobné těm, které jsem nabyl já.

teoretická
citlivost

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jak se vyvíjela metodologie vědy, do kterého období sahají její kořeny a které osobnosti výrazně ovlivnily její formování?
2. Definujte základní pojmy – metodologie, metoda, metodika, indukce a dedukce.
3. Pokuste se charakterizovat kvantitativní a kvalitativní výzkum a objasněte rozdíly mezi nimi.
4. Které výzkumné metody (resp. formy výzkumu) jsou charakteristické pro společenské vědy? Pokuste se je přiblížit.



Shrnutí

Metodologie vědy představuje zásadní aspekt pro vědecké poznání skutečnosti. Formovala se prakticky od období antiky, skutečný rozmach zaznamenala v době renesance a v následující epoše osvícenství, do současné podoby se transformovala na přelomu 19. a 20. století, přičemž se v mnoha ohledech stále



vyvíjí. Ve vztahu ke společenským vědám jsou významné (a v jistém ohledu i specifické) některé vybrané oblasti metodologie vědy, které se odrážejí v kvantitativním typu výzkumu. Pro společenské vědy má však relevanci také výzkum kvalitativní, jehož podstatou je mj. interpretace sociálních problémů směřující k vytvoření komplexního obrazu o zkoumaném problému či (společenském) jevu.

Pojmy k zapamatování

Metodologie, metoda, metodika, výzkumný cíl, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, indukce, dedukce, experiment, pozorování, interpretace, rozhovor, dotazník, otevřená otázka, uzavřená otázka, teorie.



7 Společenskovědní katedry a pracoviště na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice po roce 1989 s přihlédnutím ke Katedře společenských věd PdF UP v Olomouci

Průvodce studiem



Po nastudování této kapitoly budete znát:

- nejvýznamnější společenskovědní pracoviště na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice
- strukturu a poslání společenskovědních kateder v České republice a jejich historický vývoj včetně kontinuity před rokem 1989.

Získáte:

- rámcový přehled o realizovaných studijních programech (bakalářských, magisterských, doktorských a dalších) na společenskovědních katedrách pedagogických fakult veřejných vysokých škol v České republice včetně jejich vědecko-výzkumných a jiných aktivit.

Listopadové události roku 1989 předznamenaly zásadní změny takřka ve všech oblastech tehdejšího politického a společenského života. Kolaps autoritativně byrokratického režimu v čele s Komunistickou stranou Československa, odehrávající se v mezinárodním kontextu na pozadí již probíhajících transformací ve většině zemí sovětského bloku, uvolnil prostor procesu směřujícímu k postupné obnově občanské společnosti v českých zemích i na Slovensku. Tento proces se neobešel a ani nemohl obejít bez komplikací, neboť po více než padesáti letech nedemokratického vývoje státu bylo složité etablovat plně funkční **pluralitní systém** oproštěný od reliktvů a stereotypů, které se v politické, společenské a v neposlední řadě i ekonomické sféře formovaly několik předchozích desetiletí a výrazně ovlivnily život minimálně tří generací.

změny po
listopadu 1989

Nová, resp. obměněná politická reprezentace se v počáteční fázi transformace odvolávala na demokratické tradice **masarykovské československé republiky let 1918–1938** s tím, že právě na toto období je nanejvýš vhodné a i logické navázat. Skutečností však bylo, že překlenout oněch více než padesát let představovalo nelehký úkol – na počátku devadesátých let již aktivně nepůsobil nikdo z těch, kteří se podíleli na politickém životě první československé republiky. Obdobně tomu bylo až na malé výjimky (např. Pavel Tigrid) ve vztahu ke krátkému **období let 1945–1948**. Nově vznikající nebo transformující se společenskovědní pracoviště na pedagogických fakultách se tak stala jedním z míst, kde v souvislosti s přípravou budoucích učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd docházelo k znovuoživení občanského vědomí. Byly zde zdůrazňovány zásady a hodnoty občanské společnosti, které jsou nezbytné pro fungování demokracie a politického pluralismu budovaného od konce 18. století.

V současné době existují na univerzitách a vysokých školách v České republice přibližně **tři desítky pracovišť**, jejichž posláním je příprava učitelů občanské nauky, občanské výchovy a základů společenských věd pro základní a střední školy. V následující části je uveden jejich rámcový přehled.

7.1 Katedra občanské výchovy a filozofie – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Tato katedra patří k významným pracovištím svého druhu v rámci České republiky, jehož počátky sahají do roku 1990. Její specifikum tkví mj. v tom, že se mimo přípravy učitelů společenskovedních oborů zaměřuje také na **výuku filozofických předmětů**.

Katedra občanské výchovy a filozofie PdF UK v Praze garantuje výuku dvouoborového tříletého bakalářského studijního programu *Specializace v pedagogice* v rámci studijního oboru *Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání* a dvouoborového dvouletého magisterského navazujícího studijního programu *Učitelství pro SŠ* ve studijním oboru *Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – základy společenských věd*. Pracoviště mimoto garantuje jednooborový dvouletý magisterský studijní program nazvaný *Učitelství společenských věd, filozofie a etiky*. Mimo prezenčního studia nabízí Katedra občanské výchovy a filozofie PdF UK také studijní programy v rámci celoživotního vzdělávání. V kontextu filozofických disciplín se na katedře rozvíjí také **postgraduální doktorské studium filozofie**, pracoviště má právo rigorózního řízení a v neposlední řadě má jako jediné v České republice právo habilitace docentů a profesorů, a to v oboru filozofie.

K významným osobnostem Katedry občanské výchovy a filozofie PdF UK v Praze bezesporu patří její dlouholetá vedoucí filozofka a historička **doc. Naděžda Pelcová**.

7.2 Katedra občanské výchovy PdF Masarykovy univerzity v Brně

Katedra občanské výchovy PdF MU byla založena v roce 1990 pod záštitou **prof. Miloše Dokulila** původně jako Katedra filozofie a občanské nauky, nynější název nese od roku 2000. Pracoviště po svém vzniku v mnoha ohledech navázalo na tradice sahající k roku 1946 do doby vzniku samostatné Pedagogické fakulty MU, jejíž součástí představoval také **seminář filozofie**, který byl úzce spjat se jménem svého zakladatele a jednoho z nejvýznamnějších českých filozofů **Jana Patočky** – ten vedl seminář v letech 1946–1948. Počínaje rokem 1999 je Katedra občanské výchovy PdF MU úzce provázána s **Centrem evropských studií**.

Pracoviště garantuje v rámci prezenčního studia tříletý bakalářský a dvouletý navazující magisterský studijní program v oborech *Občanská výchova na ZŠ* a *Základy společenských věd na SŠ*. Katedra zároveň zajišťuje výuky společenskovedních disciplín pro všechny studenty Pedagogické fakulty MU v rámci tzv. společného základu.

Mezi výrazné osobnosti Katedry občanské výchovy PdF MU se řadí především již zmíněný zakladatel pracoviště filozof, historik **prof. M. Dokulil**, z dalších osobností lze zmínit filozofa **prof. Petra Jemelku** či nynějšího vedoucího katedry **dr. Radovana Rybáře** a v neposlední řadě také ředitelku Centra evropských studií politoložku **dr. Martu Goňcovou**.

7.3 Katedra výchovy k občanství PdF Ostravské univerzity v Ostravě

Katedra výchovy k občanství Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě je činná od roku 1997. Po roce 1989, kdy došlo k formování jednotlivých fakult Ostravské univerzity (OU), se tento obor zajišťující přípravu učitelů společenských věd od roku 1991 stal součástí portfolia Filozofické fakulty OU. Teprve po šesti letech byla jeho výuka přenesena zpět na Pedagogickou fakultu OU, kde se etablovala **Katedra společenských věd**, která od roku 2014 nese název **Katedra výchovy k občanství**.

V současné podobě Katedra výchovy k občanství PdF OU garantuje bakalářský tříletý studijní obor *Občanská výchova se zaměřením na vzdělávání* a navazující magisterský dvouletý studijní obor *Učitelství občanské výchovy pro II. stupeň ZŠ*. Tyto obory nabízí jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia.

Podobně jako v případě Katedry výchovy k občanství PdF MU v Brně také ostravské pracoviště realizuje výuku širokého portfolia společenských věd pro ostatní katedry PdF OU a také, což je jeho specifikum, pro mnohé obory na Filozofické fakultě OU. Katedra výchovy k občanství PdF OU rovněž garantuje mezioborový vzdělávací modul *Mediální výchova ve školní praxi*.

Badatelsky má pracoviště interdisciplinární zaměření a atmosféru integrace společného vědění společenských, humanitních a pedagogických věd. K stěžejním členům katedry patřil její dlouhodobý vedoucí historik **doc. Jaromír Pavlíček**, ze současných výrazných členů katedry je možno zmínit např. politologa **doc. Tomáše Jarmaru**, děkana PdF OU, a přední českou oborovou didaktičku dějepisu **dr. Denisu Labischovou**.

7.4 Katedra společenských věd PdF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Katedra společenských věd PdF JČU představuje v rámci českých veřejných vysokých škol další významné pracoviště s více než dvacetiletou historií. Osudy katedry byly i před rokem 1989 úzce spjaty s tehdejší **pedagogickou fakultou** a její pobočkou v Českých Budějovicích.

Pracoviště garantuje bakalářské tříleté a navazující magisterské dvouleté prezenční studium výchovy k občanství pro druhý stupeň základní školy, a to v kombinacích s dalšími předměty (zejména český jazyk, německý jazyk, anglický jazyk, geografie, matematika, výtvarná výchova).

Mimo to je na Katedře společenských věd PdF JČU realizováno dvouleté denní navazující magisterské studium *Migration and intercultural relations*. Jedná se jednooborové multidisciplinární studium, které

se zaměřuje na **fenomén migrace** a **interkulturních vztahů**. Ke studiu se mohou hlásit absolventi bakalářských studijních oborů, kteří po absolvování získají titul MA. Při přípravě učitelů občanské výchovy pokrývá katedra široké spektrum společenských věd. Výuka se opírá zejména o znalosti z filosofie, sociologie, politologie, práva, ekonomie a historie. Zvláštní důraz – podobně jako v případě všech výše uvedených pracovišť – je kladen na oborově didaktickou složku studia a získávání praktických dovedností ve výuce. Oborová didaktika vede studenty k tomu, aby získané vědomosti a osvojené dovednosti z jednotlivých disciplín využívali se zřetelem na naplnění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. K významným členům Katedry společenských věd PdF JČU patří její dlouholetá vedoucí **dr. Helena Pavličíková**, která se specializuje na problematiku médií a mediální výchovy, politolog **dr. Salim Murad** či historička **doc. Helena Zbudilová**.

7.5 Katedra společenských věd PdF Univerzity Palackého v Olomouci

Počátky Katedry společenských věd PdF UP v Olomouci sahají do roku 1991, kdy bylo v rámci transformující se fakulty vytvořeno nové pracoviště zaměřené na přípravu učitelů společenských věd na základních a středních školách pod názvem **Katedra občanské výchovy**.

Před listopadem roku 1989 spadala výuka společenských věd výhradně pod tehdejší Ústav marxismu-leninismu Univerzity Palackého v Olomouci, který v daném ohledu sloužil – podobně jako identické marxisticko-leninské ústavy na ostatních československých univerzitách a vysokých školách – jako servisní pracoviště pro celou univerzitu garantující ideologickou přípravu studentů bez ohledu na jejich studijní obor a zaměření. Nově zřízená **Katedra občanské výchovy PdF UP** převzala v prvé řadě především výuku všech studentů, kteří v období před listopadem 1989 zahájili studium učitelského oboru nazvaného **občanská nauka** a mimo to od roku 1993 krátce garantovala studium pro příslušníky Armády České republiky studujících před rozpadem československé federace na **Vojenské akademii v Bratislavě**. Aktivita katedry byly v prvních letech její existence rovněž úzce svázány s **Katedrou humanitních věd a evropských studií** na Filozofické fakultě Univerzity Palackého založené v roce 1990 z iniciativy Františka Mezihoráka jako prvního pracoviště svého druhu v tehdejší Československu. Katedra občanské výchovy se v rané fázi své existence nevyhnula ani určité nestabilitě a problémům, které byly především personální rázu, neboť její tzv. kmenoví členové často z nejrůznějších důvodů odcházeli na jiná vzdělávací pracoviště, do soukromého sektoru, resp. do regionální politiky. Výuka mnoha předmětů musela být za dané situace zajišťována formou výuky externistů, což – obzvláště v této fázi vývoje – nijak neprospívalo vědecké, výzkumné a v neposlední řadě rovněž pedagogické profilaci pracoviště.

I navzdory uvedeným potížím se Katedra občanské výchovy PdF UP v průběhu přibližně čtyř let po svém vzniku – tj. do roku 1995 – dokázala pozvolna stabilizovat a rozšířit své pole působnosti. Jak již bylo naznačeno, krátce po svém vzniku se zaměřovala zejména na výuku studentů oboru **občanská výchova**, a to nejčastěji v kombinacích s obory český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk, matematika a zčásti také přírodopis. Následně katedra začala zajišťovat výuku společenskovědních předmětů – především sociologie, filosofie, politologie a etiky – i na jiných pracovištích Pedagogické fakulty UP (Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Katedra speciální pedagogiky, Katedra antropologie a Katedra biologie). V této souvislosti je také nutné zmínit, že v první polovině devadesátých let minulého století si na Katedře občanské výchovy PdF UP mohli doplnit kvalifikaci **pedagogové základních a středních škol**, kteří v dřívější době absolvovali jednooborové studium anglického nebo německého jazyka.

Nedílnou součástí činnosti katedry již v této době představovalo pořádání konferencí a celé řady vzdělávacích jednodenních kurzů, které byly určeny pro učitele občanské výchovy a dějepisu jak na základních, tak na středních školách. Těchto vzdělávacích a popularizačních aktivit se v hojné míře účastnili také studenti denního studia. Značný ohlas a popularitu si získala letní škola zaměřená na učitele výchovy k občanství a dějepisu, která bude podrobněji zmíněna dále.

Již od samotných počátků působení Katedry občanské výchovy se její pracovníci soustředili na výzkum témat, která byla v předchozím období z politických a ideologických důvodů záměrně a zcela cílevědomě tabuizována. Jednalo se jak o vývoj Československa v kritickém období let 1945–1948 a padesátých let, tak především o výzkum událostí spjatých s rokem 1968 a obdobím normalizace, a to jak v kontextu celostátním, tak v kontextu regionálním, včetně zaměření na osudy Univerzity Palackého. Pracoviště na tyto aktivity navázalo i v pozdější době a v roce 2008 – u příležitosti 40. výročí událostí roku 1968 v Československu – byla uspořádána mezinárodní vědecká konference pod názvem *Osmadesátý: Pražské jaro – pokus o obnovu občanské společnosti*. V rámci uvedené konference rovněž proběhl tzv. diskusní „kulatý stůl“, kterého se zúčastnili politologové, historici a především významní aktéři dění roku 1968 – mezi jinými **dr. Otakar Motejl**, **dr. Milan Hořínek**, **prof. František Mezihorák**, **prof. Vladimíra Dvořáková** a další.

V průběhu devadesátých let se součástí práce katedry stalo pravidelné pořádání vícedenních etických konferencí, které byly na základě četných kontaktů tehdejšího člena katedry **doc. Ivana Hodovského** obohaceny o účast zahraničních přednášejících – především z vědeckých pracovišť ve Vídni, Salzburgu, Luxemburgu a Poznaně. Uvedené etické konference byly zaměřeny zejména na zvláště v dané době aktuální a palčivé otázky pojetí a vnímání svobody a odpovědnosti a s tím úzce související typy konfliktů v českém, evropském i globálním kontextu.

Ve druhém desetiletí své existence započala Katedra společenských věd PdF UP – tento název nese katedra od roku 2004 – s pořádáním úžeji zaměřených tematických mezinárodních vědeckých konferencí. K prvním z nich se řadí již zmíněná konference *Osmadesátý: Pražské jaro – pokus o obnovu občanské společnosti*, v roce 2009 následovala mezinárodní vědecká konference – opět doplněná o kulatý diskusní stůl – při příležitosti 20. výročí listopadových událostí roku 1989 pod názvem *Obnova demokracie v Československu po roce 1989 – celostátní a regionální aspekty*. Konference se mimo tehdejšího rektora UP v Olomouci prof. Lubomíra Dvořáka a předsedy Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR Ing. Miloslava Vlčka zúčastnili, **prof. Josef Jařab** (první polistopadový rektor UP v letech 1990–1997), prognostik, ekonom, politik **prof. Valtr Komárek**, významný český filozof, pedagog a publicista **prof. Jan Sokol**, první česká profesorka politologie **Vladimíra Dvořáková** či historik a průkopník orální historie **prof. Miroslav Vaněk**.

V roce 2010 Katedra společenských věd uspořádala mezinárodní vědeckou konferenci *Dvacet let od prvních svobodných voleb po obnovení demokracie v Československu*, která reflektovala dění a vývoj v době prvních polistopadových voleb v Československu, které se uskutečnily v červnu roku 1990. Na konferenci mj. vystoupili dr. politik, právník a historik **dr. Petr Pithart** či přední čeští politologové **dr. Petr Just** a **doc. Lubomír Kopeček**. Z celé plejády dalších tematických konferencí pořádaných Katedrou společenských věd, které se těšily značnému ohlasu, lze zmínit mezinárodní vědeckou konferenci k 20. výročí zániku československé federace s podtitulem *Dvacet let od zániku československé federace. Proměny vztahů Čechů a Slováků od roku 1918 po současnost*, obohacenou o vystoupení historika a předního znalce česko-slovenských vztahů po roce 1918 **prof. Jana Rychlíka**.

Od roku 2012 pořádá Katedra společenských věd pravidelně každoroční mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Tato akce si získala nemalé renomé mezi postgraduálními studenty společenských věd jak v České republice, tak na Slovensku.

Od poloviny devadesátých let se katedra ve svém vědecké činnosti programově zaměřila – především zásluhou **prof. F. Mezihoráka** – na problematiku česko-německých vztahů, a to především po roce 1945. Dalším nosným tématem odborného a vědeckého směřování pracoviště se stala stále aktuální otázka vývoje evropské integrace a pojetí evropanství. Tento záměr se i z dnešního pohledu jeví jako velmi prozíravý, neboť v průběhu devadesátých let nebyla tato zásadní problematika českou veřejností – včetně řady politiků – adekvátně reflektována a doceňována.

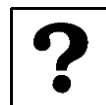
Samotné vědecké působení Katedry občanské výchovy a následně Katedry společenských věd je spjato s řadou vědecky a společensky uznávaných osobností. V čele pracoviště postupně stanuly osobnosti s vědeckým i pedagogickým rozměrem daleko přesahujícím za hranice České republiky: první vedoucí katedry politolog **doc. Emil Gímeš** (1991–1992; 1995–2000), historik **doc. Zdeněk Filip** (1993–1994), první polistopadový primátor města Olomouce a laureát Ceny města Olomouce za boj proti totalitě, politolog a historik **dr. Milan Hořínek** (2003–2006), filozof a přední český odborník pro filozofii anglického novověku a filozofie Davida Huma **doc. Zdeněk Novotný** (2008–2013) či pedagog a přední oborový didaktik pro oblast společenských věd, od roku 2014 primátor města Olomouce **doc. Antonín Staněk**. Výjimečné místo mezi uvedenými vedoucími katedry patří historikovi a politologovi zaměřujícímu se na evropská studia (dějiny evropské integrace), laureátu Ceny města Olomouce v oblasti společenských věd **prof. F. Mezihorákovi**, dr.h.c., který pracoviště vedl v letech 2001–2002 a následně v letech 2006–2008. V roce 2007 mu byl udělen čestný doktorát na Univerzitě v Pécsi v oboru pedagogika a andragogika. Pro Katedru společenských věd byla velmi významná nejen jeho aktivní badatelská a pedagogická činnost, ale také jeho veřejná angažovanost, jež vyvrcholila jeho působením v Senátu Parlamentu České republiky (1998–2004), kde mj. zastával funkci předsedy Výboru pro vzdělání, kulturu, lidská práva a petice. Českou republiku reprezentoval i v Radě Evropy, kde se ocenění dočkala jeho publikace věnovaná významným osobnostem historie evropské integrace nazvaná *Gallery of great Europeans*.

Z významných členů Katedry společenských věd PdF UP, kteří již na ní nepůsobí, lze dále zmínit filozofa a etika **doc. Ivana Hodovského**, **DrSc.**, historika **prof. Pavla Marka**, ekonoma **Ing. Zdeňka Aulehlu**, historika **doc. Zdeňka Filipa** či sociologa **doc. Milana Schneidera**.

Katedra společenských věd PdF UP v současnosti garantuje čtyři studijní obory – dva tříleté bakalářské a dva navazující dvouleté magisterské. Konkrétně se jedná o obory *Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání* a *Historie se zaměřením na vzdělávání* v bakalářském stupni. Navazující magisterské studium reprezentují studijní obory *Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol* a *Učitelství dějepisu pro střední školy a druhý stupeň základních škol*. Mimo to pracoviště garantuje a realizuje v kooperaci s Centrem celoživotního vzdělávání PdF UP širokou škálu studijních programů v rámci studia pro rozšíření odborné kvalifikace.

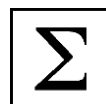
Kontrolní otázky a úkoly

1. Stručně charakterizujte nejvýznamnější společenskovědní katedry na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice a objasněte, co je jejich posláním.
2. Jaké typy studia, resp. studijních programů (a oborů) převažují na jednotlivých společenskovědních katedrách?
3. Které společenskovědní katedry na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice patří k nejstarším a které mají kontinuitu sahající před rok 1989?



Shrnutí

Společenskovední katedry na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v České republice se po roce 1989 (přesněji na počátku 90. let minulého století) staly jedním z významných faktorů, který – v souvislosti s přípravou budoucích učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd – výrazným způsobem ovlivnil proces obnovy, resp. vytváření občanského vědomí po více než padesátiletém období totalitního a autoritativního režimu. Toto poslání, tzn. v kontextu přípravy učitelů společenskovedních předmětů pro základní a střední školství podporovat a udržovat fungování občanské společnosti se všemi jejími podstatnými atributy, zůstává uvedeným pracovištěm vlastní i v současné době a představuje v daném ohledu nemalý závazek také pro budoucnost.



Pojmy k zapamatování

Veřejné vysoké školy, pedagogické fakulty, společenskovední katedry, společenské vědy, studijní obory, studijní programy, kvalifikovaní učitelé, občanské vědomí, občanská společnost, demokracie.



Literatura



1. BERGER, P. I., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.
2. ČÍŽEK, F. a kol. *Filosofie, metodologie, věda*. Praha: Svoboda, 1969.
3. FAJKUS, B. *Filosofie a metodologie vědy*. Praha: Academia, 2005.
4. FAY, B. *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002.
5. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
6. KOPEČEK, P., ZIMA, P. *Katedra občanské výchovy a společenských věd na Pedagogické fakultě univerzity Palackého v Olomouci*. Praha: Nakladatelství Epoque, s.r.o., 2008.
7. KRČ, M. *Metodologie vědy a vědeckého poznání*. Brno: Univerzita obrany, 2005.
8. OCHRANA, F. *Metodologie vědy (úvod do problému)*. Praha: FSV a FF UK, 2008.
9. PAVELKOVÁ, J. *Nová oborová didaktika v pregraduálním učitelském studiu. Sborník z konference. Nové kurikulární dokumenty ve vztahu k nadaným dětem*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. s. 13.
10. POPPER, K. R. *Logika vědeckého zkoumání*. Praha: OIKOYMENH, 1997.
11. SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
12. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
13. WEBER, M. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH, 1998.
14. WINCH, P. *Idea sociální vědy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004.