Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století

Jaroslav Říčan, Vilém Zábranský, Ondřej Pešout, Václav Jindráček, Josef Märc, Miloš Makovský, Dagmar Myšáková

Vědecký redaktor: Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Recenzenti: Doc. PhDr. Václav Drška, Ph.D.
PaedDr. Nina Kozárová, PhD.
Mgr. Jan Musil
Mgr. Lukáš Rosůlek

Grafická úprava a vizuálie: Mgr. Miloš Makovský, Ph.D., & Mgr. et Mgr. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Monika Doulíková

Tato publikace vznikla s podporou projektu OP VVV „Podpora kompetencí, gramotností a exekutivních dovedností žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000594.

© Jaroslav Říčan, Vilém Zábranský, Václav Jindráček, Ondřej Pešout, Josef Märc, Miloš Makovský, Dagmar Myšáková

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Obsah

Předmluva 4
TEORETICKÁ ČÁST 8
Úvod 8
1. Východiska inovativního didaktického modulu 10
2. Didaktika dějepisu 16
2.1 Cíle dějepisného vyučování ve vazbě na Didaktický modul 17
2.2 Vazba Didaktického modulu a RVP 23
3. Metakognice ve výchovně-vzdělávací praxi 26
3.1 Vztah metakognice a dějepisného vyučování 28
3.2 Zapojení metakognice do výuky dějepisu: shrnutí hlavních myšlenek 39
4. Porozumění textu a čtenářské strategie 43
METODICKÁ ČÁST 50
5. Historický narativ 54
5.1 Historický narativ pro zámořské objevy 56
5.2 Historický narativ pro postavení českého státu uvnitř habsburské monarchie 59
6. Modelové náměty 63
Použité zdroje 64
Seznam pramenů 70
Popisky a zdroje obrázků 72

Předmluva

Publikace, kterou právě držíte v ruce, je výsledkem společného úsilí (i dohad) historika, didaktika dějepisu, didaktika českého jazyka a literatury, obecného didaktika, pedagogického psychologa, didaktika výtvarné výchovy a v neposlední řadě praktikujících zkušených učitelů. Kolektiv autorů vnímá značný dluh existující literatury o uplatnění vědeckých poznatků ve školské praxi. Při ohlédnutí za rozhovory, které vedli autoři této publikace s učiteli základních i středních škol, vynikají názory, které se pohybují mezi dvěma krajními póly. Na jedné straně se zdá, že odborná didaktická literatura je příliš vzdálená jazyku školní praxe a pro učitele je mnohdy nezajímavá, na straně druhé se ukazuje, že jako inspirativní náměty do výuky mnohdy slouží internetové materiály šířící se skrze digitální média bez recenze (tj. nejsou posuzovány druhou osobou, ať už se jedná o vědce nebo kolegy učitele). Tato situace vyvolává otázky, zda takový materiál odpovídá současnému stavu poznání z hlediska obsahu (co se učí) a procesu (jak se učí). Tyto materiály jsou navíc často „ušité" na míru učiteli, který daný podpůrný materiál vytvořil. Materiál bývá mnohdy vytržen ze souvislosti oficiálního kurikula (*jaké výstupy v souvislosti s Rámcově vzdělávacím programem*[1] *daná aktivita naplňuje?*) a individuálního (*jaké místo aktivita zaujímá ve Školním vzdělávacím programu*[2] *dané školy, tematických plánech a v přípravách učitele?).*

Není samozřejmě možné se vypořádat se všemi výše uvedenými „problémy" vzhledem k samotné podstatě oficiálního kurikula, tedy RVP: každá škola si ŠVP přizpůsobuje svým možnostem a záměrům. Na druhé straně jsme se odhodlali k této situaci přistoupit s přesvědčením, že vytvoříme metodiku pro učitele, jejímž cílem je:

a) respektovat poznání mateřské disciplíny (historie) – co se učí a v jakých souvislostech;

b) respektovat poznání oborové didaktiky (dějepisu) – jak promlouvá historicita do života žáků a jak by mělo být poznání mateřské disciplíny, tedy historie, uchopováno učitelem;

c) respektovat poznání z disciplín zodpovídajících za rozvoj měkkých dovedností (v našem případě se jedná o kritické myšlení a schopnosti porozumět čtenému, což spadá hlavně do zájmu obecné a oborové didaktiky, psychodidaktiky a pedagogické psychologie) – jak dochází k rozvoji měkkých dovedností při zohlednění psychologie učení žáka;

d) respektovat poznání oborové didaktiky (výtvarné výchovy) – jak graficky uchopit pracovní listy[3] pro žáky, tj. uspořádat systém symbolů a barev, aby zefektivnily proces učení (zvýšení zájmu a orientace v učivu);

e) respektovat přímé využíti v praxi, což znamená, že publikace bude ve své metodické části poskytovat učitelům krok za krokem podporu ve smyslu konkrétních „instrukcí" pro něho samotného (jak má žáky rozmístit, jaké otázky má pokládat, jaké potenciální odpovědi může očekávat apod.) a pro jeho žáky (PL přichystané k okopírování).

Metodika v žádném případě nepředstavuje pokus o ideální koncept a návod, co, jak a proč učit. Při práci s touto metodikou se však učitelé mohou spolehnout na to, že (a) aktivitami „pokryjí" očekávané výstupy, s kterými metodika pracuje; (b) aktivity zároveň respektují poznání mateřské disciplíny (historie) a oborové didaktiky (dějepisu); (c) prostřednictvím aktivit dochází k rozvoji vybraných měkkých dovedností (kriticky myšlení, porozumět čtenému).

---

[1] Dále jen RVP.
[2] Dále jen ŠVP.
[3] Dále jen PL.

Přejeme si, aby metodika sloužila učitelům (nejen „dějepisářům“) s různou pedagogickou zkušeností v různých typech škol. Adresáti jsou nejen studenti učitelských oborů nebo učitelé začínající, ale i ti, kteří mají bohatou pedagogickou praxi a rozhodli se obohatit vlastní výuku o strategie rozvíjející kritické uvažování a přispívající k porozumění čtenému. Chceme také zdůraznit, že ve vyučovacím předmětu dějepis je nutné věnovat pozornost nejen zdroji informací (jeho spolehlivosti, za jakých okolností vznikal), logické provázanosti informací, ale také různým jazykovým, tematickým a stylovým kvalitám textu, a upozorňujeme, že tento přístup není (nemá být) jen doménou vyučovacích hodin jazykových předmětů.

Dovolujeme si podotknout, že se v textu publikace objevují různá označení pro pedagogické pracovníky (nejčastěji učitel, pedagog). Generické maskulinum není protestem vůči skladbě průměrné české sborovny, je pouze projevem snahy sjednotit termíny užívané v publikaci. Kolegyň učitelek si hluboce vážíme – bez nich by české školy zely prázdnotou.

V závěru, avšak v ne poslední řadě, bychom chtěli hluboce poděkovat vedení škol za umožnění realizace projektu a zejména pak jejich učitelům, bez jejichž pomoci by tento text a s ním související materiály ani nemohly vzniknout. Upřímně děkujeme

Mgr. Adéle Hufové (ZŠ Dubí 1), Mgr. Andreje Schořové (ZŠ České Mládeže), Mgr. Renatě Stalové (ZŠ Karviná), Bc. Filipu Matouškovi (ZŠ Ústí nad Labem), Mgr. Janě Chabrové (ZŠ Písečná - Chomutov), Mgr. Martině Fryčová (ZŠ Lidická – Bílina), Mgr. Petru Hauznerovi (ZŠ Neštěmice) a Mgr. Viktoru Nečasovi (ZŠ Trmice).

Autorský kolektiv:

Jaroslav Říčan

Otec, manžel a bývalý učitel na základní škole, kde vyučoval zejména dějepis a výchovu k občanství. Aktuálně působí na katedře pedagogiky a aplikovaných disciplín Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, kde připravuje budoucí učitele 2. a 3. stupně v oblasti (psycho)didaktiky. Výzkumně i projektově se zaměřuje na aplikaci výzkumně ověřených zahraničních metod a přístupů do českého prostředí. Je autorem čtyř desítek odborných a populárně naučných textů, účastník a řešitel dvou desítek projektů, ve kterých zejména usiluje o individuální provázení učitelů nabízející obousměrné obohacení teorie a praxe.

Vilém Zábranský

Vilém Zábranský – historik, aktuálně působí jako odborný asistent na katedře historie Filozofické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Dlouhodobě se věnuje dějinám měst (sociální a hospodářské dějiny, samospráva) a studiu obyvatelstva v raném novověku (migrace a demografické aspekty). Vedle toho se soustředí na historickogeografický výzkum zejména přírodních hazardů v historické perspektivě, vývoji osídlení, komunikací a krajiny ve středověku – 20. století

Václav Jindráček

Václav Jindráček vyučoval češtinu na základní škole, nyní působí jako odborný asistent katedry bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Věnuje se interpretaci české literatury 19. a 20. století a didaktice literární výchovy na základních a středních školách. Je autorem několika článků a knih o interpretaci textů v literární výchově, pořádá semináře pro učitele, publikuje metodické příručky o dětském čtenářství a od roku 2013 se zabývá výzkumem výuky češtiny ve školách v různých krajích ČR. Spolupracuje s oborovými didaktiky pedagogických fakult a s učiteli v krajských metodických kabinetech.

Ondřej Pešout

Ondřej Pešout vystudoval jednooborovou psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a poté doktorát v oboru psychologie vzdělávání na North Carolina State University v Severní Karolíně. V současné době působí jako odborný asistent katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Ve svém výzkumu se věnuje rozvoji metakognitivního myšlení a podpoře autoregulovaného učení a jejich praktickému významu ve formálním vzdělávání.

Josef Märc

Učitel češtiny a dějepisu na základních a středních školách, vyučující na katedře historie Filosofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Většinu svého profesního života věnuje ve spolupráci s mnohými institucemi (ASUD, Člověk v tísni, Památník Terezín, Paměť národa, Institut

Terezínské iniciativy, ÚSD, ÚSTR a další) promýšlení možností, jak lépe ve školním prostředí zacházet s historickými informacemi a zkušenostmi.

Miloš Makovský

Miloš Makovský se zaměřuje na galerijní pedagogiku a na výzkum a tvorbu didaktických materiálů pro výtvarnou výchovu. Několik let pracoval na Základní umělecké škole a pedagogické zkušenosti sbíral také jako oddílový a umělecký vedoucí na letních dětských táborech. Grafické a redakční zkušenosti získal zejména během spolupráce s Literárně kulturním časopisem H_aluze (2008–2017). Aktuálně působí jako odborný asistent na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Dagmar Myšáková

Dagmar Myšáková působí jako odborný asistent na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. V předchozích letech pracovala na ZUŠ Evy Randové v Ústí nad Labem, působila také jako galerijní pedagog v Galerii Emila Filly a Domě umění Ústí nad Labem. Jejím teoretickým zájmem jsou témata prezentace uměleckého díla, galerijní pedagogika a zprostředkování výtvarné tvorby. Spolupracovala také na projektech zaměřených na didaktické materiály pro výtvarnou výchovu.

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Po roce 1989 nastala v České republice paradoxní situace: zatímco v různých oblastech a odvětvích vznikaly ucelené reformní koncepce (ekonomie), školství se té své ucelené nedočkalo (z MŠMT proklamace o změnách, zaváděny však pouze novely). Tento sektor se během devadesátých let minulého století potkával s poněkud živelným nástupem rozmanitých trendů, které měly různý charakter (destruktivní, reformní, …). Např. oproti západním tendencím byly opětovně zaváděny tzv. nižší gymnázia, za destruktivní můžeme považovat rušení DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) či rušení institucionálních základů pedagogického výzkumu. V rámci reformních úsilí od r. 1993 průběžně vznikaly tři oficiální vzdělávací programy. V roce 1999 byly určeny cíle vzdělávací politiky a na jejich základě byl v roce 2001 sepsán dokument Bílá kniha, jakýsi „*základní kámen reformy*“. Tento dokument se stal východiskem pro vznik nového školského zákonu a tzv. Rámcového vzdělávacího programu (= RVP), který je závazný od 1. 9. 2006 (s poslední aktualizací k 3/2017). Jedná se o poslední a právě probíhající reformu. Z didaktického hlediska v něm nalezneme tyto nejdůležitější výzvy učitelům: nepředávat poznatky pouze v hotové podobě, ale rovněž učit děti: (a) být, (b) jednat, (c) poznávat, (d) žít společně. Tedy odklon od dříve zdůrazňované orientace na poznatky a příklon: (a) k rozvoji hodnot žáků (tzv. afektivní stránka); (b) zavádění aktivizačních metod a nových forem výuky; (c) důraz na mezipředmětové vztahy; (d) rozvoj kompetencí, tedy způsobilostí „*k něčemu*“ (Spilková, 2005). Zejména poslední bod se stal terčem kritiky z pedagogicko-psychologického úhlu pohledu (Štech, 2013), přestože např. Helmke (2009) uvádí, že jednou z charakteristik kvalitní výuky je právě orientace na kompetence. Obecně je možné konstatovat, že základním cílem reformy bylo vytvořit rovnováhu mezi kvantitou poznatků a dalšími lidskými kvalitami (etika, estetika, kooperace, motivace, rozvoj sebepoznání, odpovědnost …) v souvislosti s maximalizací potenciálu každého žáka. V těchto souvislostech nezůstal upozaděn rovněž jeden velmi podstatný didaktický aspekt: **proces je stejně důležitý, jako obsah.**

Za nejpalčivější problém RVP považujeme dvě záležitosti: (a) jednak není nikde uvedeno, **jak** má učitel rozlišovat mezi očekávaným výstupem a výchovně-vzdělávacím cílem nebo budovat urč. kompetence (absentuje komplexní metodika a scaffolding pro učitele); (b) podle našeho názoru není zcela možné budování kompetencí (měkkých dovedností jako takových) uchopit z toho důvodu, že v České republice neexistuje dostatečné množství studií pedagogicko-psychologického charakteru, které by přispěly k více spolehlivému a objektivnímu uchopení této problematiky na základě empirických poznatků (ideálně pedagogicko-psychologické experimenty). Již v 90. letech v souvislosti s dějepisným vyučováním upozorňoval Jílek (1996), že výzkumů pedagogicko-psychologického charakteru je v České republice poskrovnu (podobně obecně napříč předměty Štech, 2013). Bohužel se domníváme, že tento stav se stále významně nezměnil. Předkládaný text není výzkumné povahy, jelikož má sloužit praktikujícím učitelům. Nicméně námi vytvořené aktivity jsou budovány na poznatcích z výzkumných studií a všech 13 modelových námětů, které jsme vytvořili, byly rovněž v praxi ověřovány a analyzovány (posun žáků v úrovni kritického myšlení a porozumění čtenému prostřednictvím jejich testování *před* a *po* výuce 13 modelových celohodinových námětů). Následující kapitola seznamuje čtenáře pouze s hlavními výsledky tohoto šetření bez detailní konkretizace celého metodologického a statistického postupu.

Zasvěceným osobám neunikne, že v textu častokrát zaměňujeme různé termíny (např. strategie – metoda – technika – postup apod.). Terminologické ukotvení některých odborných pojmů považujeme

v tomto textu za druhořadou záležitost. Pro praktickou využitelnost tohoto textu nepovažujeme vědecké vymezování a definice odborných termínů za stěžejní ani žádoucí.

Text, který právě držíte v ruce, je hlavním výstupem projektu OP VVV „*Podpora kompetencí, gramotností a exekutivních dovedností žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí*“ (reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_012/0000594) a jeho klíčové aktivity 2 s názvem „*Akční výzkum pro testování inovativních didaktických materiálů v duchu konstruktivisticky a metakognitivně pojaté výuky rozvíjející kompetence k učení a řešení problémů*“. V této aktivitě jsme se zavázali vytvořit „*inovativní didaktický modul*“: celistvé, logicky propojené, o výsledky současných empirických výzkumů opírající se náměty do výuky rozvíjející u žáků jejich schopnost kritického uvažování a porozumění čtenému při zachování současného poznání v historii a praktické využitelnosti. *Inovativním didaktickým modulem* rozumějme soubor 13 modelových celohodinových námětů, přičemž každý z těchto námětů obsahuje přibližně 4–5 aktivit. Následující kapitola seznamuje s cíli této aktivity a východisky, na kterých text vznikal.

1. Východiska inovativního didaktického modulu

Jak bylo naznačeno v závěru předchozí kapitoly, ústředním bodem této části je seznámit čtenáře s tím, co se „událo“ v projektové aktivitě nesoucí název „*Akční výzkum pro testování inovativních didaktických materiálů v duchu konstruktivisticky a metakognitivně pojaté výuky rozvíjející kompetence k učení a řešení problémů*“ a jaké byly hlavní cíle.

Začněme chronologicky, tj. cílem. Hlavním záměrem bylo vytvořit *inovativní didaktický modul* (náměty do výuky s metodikou pro učitele a PL pro žáky), který bude (a) respektovat současný stav historického poznání (kapitola 5), (b) zároveň respektovat pojetí oborové didaktiky dějepisu (kapitola 2) a (c) jehož prostřednictvím dojde k rozvoji vybraných měkkých dovedností, a to kritického myšlení (kapitola 3) a porozumění čtenému (kapitola 4). Za neméně důležitou stránkou procesu byla práce s grafickým uspořádáním metodické části pro učitele a pracovních listů pro žáky (Průchová, 2018).

Téměř po dvou letech spatřilo světlo světa 13 modelových námětů, z nichž každý obsahuje 4–6 aktivit, jejichž „nosnost“ byla ve druhém pololetí školního roku 2018/2019 vědecky testována. Do té doby byly jak celé hodiny, tak i dílčí aktivity průběžně zkoušeny a zapojení učitelé poskytovali zpětnou vazbu jak z hlediska formální, tak obsahové stránky. Nebudeme zde rozebírat každou zpětnou vazbu, nicméně výběrově považujeme za důležité (a zajímavé) sdělit, že zatímco jeden učitel shledal aktivitu za vhodnou, druhý za méně vhodnou; zatímco jednomu učiteli trvala aktivita 12 minut, druhému 20 minut. Uvedenými příklady chceme poukázat na to, že principiálně není možné vytvořit „ideální“ výukový model, neboť slovy profesora Škody: „*Pro výuku nelze formulovat žádná všeobecná doporučení, tedy program, podle kterého by se všichni řídili, a vždy by to fungovalo. Učitelé ani žáci nejsou roboti a kantořina je především řemeslo kontextuální a personalizované. Proto si každý učitel v každé třídě, na každý předmět a na každé jednotlivé téma musí najít optimální model řízení učební činnosti*.“ Autor těchto slov v závěru však glosuje: „*Problém je jediný, měl by o tom něco vědět*.“ (Škoda, 2011). Ze zpětných vazeb od učitelů jsme se dozvěděli mnoho důležitých postřehů, které jsme začlenili do finální podoby námětů.

Stěžejním bodem byla tedy příprava, realizace a hodnocení záměrné intervence, tj. ověření „nosnosti“ vytvořených 13 modelových námětů prostřednictvím důsledného experimentu. Učitelé byli náhodně rozděleni do dvou skupin (experimentální a kontrolní), přičemž v každé skupině byli tři učitelé. V experimentální skupině bylo celkem 57 žáků, v kontrolní 52. Žáci byli testováni před zahájením experimentu (před začátkem výuky objevných plaveb), ve kterém jedna skupina učitelů měla za úkol realizovat 13 modelových námětů, zatímco druhá skupina učitelů vyučovala tak, jak byla zvyklá. Aby se zachytil průběh vyučování obou skupin, všichni učitelé si vedli reflexivní deníky. Poté co se realizovalo 13 hodin u experimentální skupiny, a jakmile se kontrolní skupina ve své výuce „dostala“ na začátek 17. století, opět proběhlo testování. Experiment se zaměřil primárně na ovlivnění schopnosti kritického myšlení a porozumění čtenému, sekundárně potom na aspekt motivace a epistemologického přesvědčení. Metody a nástroje pro měření výstupů byly otestovány v předvýzkumu na vzorku žáků ze škol, které nebyly do závěrečného vyhodnocení zapojeny. Výsledky po statistickém zpracování t-testem prokázaly, že úroveň kritického myšlení a čtení s porozuměním byly po ukončení experimentu vyšší u experimentální než u kontrolní skupiny. Žádné statisticky významné rozdíly mezi úrovní motivace a epistemologickým přesvědčením nebyly nalezeny. Důkladnější statistické zpracování metodou RM-ANOVA, která kontroluje i interní statistickou chybu, však neukázala signifikantní rozdíly mezi skupinami pro žádnou z měřených hodnot. Tento fakt ale přičítáme limitům šetření v důsledku malého vzorku účastníků výzkumu.

V názvu projektové aktivity (*„Akční výzkum pro testování inovativních didaktických materiálů v duchu konstruktivisticky a metakognitivně pojaté výuky rozvíjející kompetence k učení a řešení problémů*“) se objevuje v českém prostředí ne příliš známé slovo *„metakognice“*. Jedná se o pedagogicko-psychologický konstrukt, který je spjat právě s kritickým myšlením (Halpern, 2014) a kompetencemi k řešení problému (Češková, 2016) a učení (Pravdová, 2012). Tuto problematiku rozebíráme detailněji v samostatné kapitole 3. Jelikož předpokládáme, že jsou učitelé více obeznámeni s termínem „kritické myšlení“ než s termínem „metakognitivní myšlení“, do názvu této publikace jsme přijali právě sousloví „kritické myšlení“. Z čistě odborného hlediska se v rámci odborného diskurzu (spíše) nejedná

o synonymní pojmy, avšak metakognice ve svém obsahu „kritické myšlení“ zahrnuje. Halpernová (2014) dokonce oba termíny ztotožňuje. Z toho důvodu jsme ustoupili z „vědeckosti“ ve prospěch „čtivosti“ a věříme, že tento vědecký ústupek bude k užitku. V názvu aktivity se objevuje i poněkud známější slovo „*konstruktivismus*“, které se výslovně uvádí i v některých ŠVP[4]. Jedná se o zastřešující a prostupující faktor a z toho důvodu mu věnujeme několik slov v této první kapitole.

Konstruktivismus je v současné době pojem, který nejvíce rezonuje ve všech oblastech, kde se vyskytuje pedagog (osoba v roli vyučujícího) a žák (osoba v roli učeného) – ať už v případě, že pedagogové tento termín výslovně znají, nebo neznají. Ve vlastní výchovně-vzdělávací praxi se totiž můžeme setkat s dvěma základními přístupy ke vzdělávání. Ten první, **instruktivně-transmisivní** (též někdy nazýván ne zcela vhodně jako „tradiční“), vychází z psychologického směru behaviorismu, který vnímá žáka jako „black box“. Tento směr neakceptuje existenci myšlenkových schémat nepřístupných přímému pozorování – poznání považuje vždy za zcela nezávislé na poznávajícím jedinci. Ergo, to, jak jsem (ne)ovlivnil žáka budu schopen vždy a zcela pozorovat. Výuka je charakterizována ústřední rolí učitele, který „stojí před tabulí a mluví“ (učitel stojí, vykládá, čte, ukazuje x žák sedí, poslouchá, zapisuje), jelikož panuje přesvědčení, že poznatkový systém z hlavy učitele (z učebnice, videa, …) lze vzít a *en bloc* ho přenést do hlavy dítěte. Tím však (kromě jiného) dochází k ignoraci jeho veškerých předchozích poznatků a zkušenosti (tzv. prekonceptů – dětských pojetí). Ať už záměrně či nezáměrně se pak projevuje snaha „přebít“ dětská pojetí oficiální verzí učitele, které žák mnohdy nerozumí (natož, aby byl schopný ji v praxi využít), jelikož ji nedokáže propojit se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi. Mnoho výkladu je proto také nazmar, ačkoliv žák domů přichází s popsanými dvěma stránkami sešitu. Tento přístup je také v českém prostředí dominantní, což je výzkumně dokázáno (Straková, 2010; ČŠI, 2016; Hronová, 2019). Druhý přístup, **konstruktivismus**, naopak zdůrazňuje proaktivní úlohu žáka. Vychází přitom z dětských pojetí, která upravuje na základě jejich konfrontace s vnějšími vlivy (= prameny poznání, tedy veškerými didaktickými prostředky, které mohou být využity při výuce: mapa, výklad učitele, pracovní list, dokument, schéma, pojetí ostatních žáků, …). Filosofie tohoto přístupu se opírá o to, že **poznání si žák konstruuje sám (žáci konstruují sami)** a učení chápe jako změnu myšlenkových struktur, které zdaleka ne vždy jsou přímo pozorovatelné (Škoda & Doulík, 2011). Aktivní jsou žáci, kteří tvoří otázky, hypotézy, projektují experiment, vyhledávají, konfrontují, pozorují, analyzují, syntetizují, zapisují. Pozice učitele je v roli facilitátora, moderátora, avšak zároveň hodnotitele a verifikátora žákovských procesů a produktů (v praxi jsme se setkali s mylnou představou, že učitel „jakoby ve třídě nebyl“, „je v pozici kamaráda“, „musí přijímat a kladně hodnotit všechny produkty žáků“, což skutečně není pravda). Nebudeme zde ospravedlňovat druhý z těchto přístupů, polemik na toto téma proběhla celá řada, stejně jako bylo uskutečněno množství vědeckých výzkumů. Oba přístupy do výuky jednoznačně patří. Bohužel, v českém prostředí je aktivita žáků stále upozaďována (aktivitou rozhodně nemyslíme náhodné vyvolávání v lavici). Osobně si prostě nedokážeme představit, že by mohlo být rozvíjeno kritické myšlení, intersubjektivita, komunikační schopnosti nebo schopnost řešit samostatně problémy pouze prostřednictvím metod, které spoléhají na pasivitu žáků a v nichž není kladen důraz na tvůrčí činnost, angažovanost ani vzájemnou interakci žáků.

U zrodu konstruktivistického přístupu ve vzdělávání byla reformní pedagogická hnutí konce 19. a začátku 20. století (Montessori, Daltonský plán, Pragmatická pedagogika, aj.). Ve druhé polovině 20. století se tento přístup začal opírat o zjištění švýcarského biologa a psychologa Jeana Piageta a jeho pokračovatelů, kteří tvrdí, že poznatky nejsou získávány elementárně z vnějšího prostředí, ale jsou prostřednictvím kontaktu subjektu s prostředím konstruovány uvnitř jeho mysli (Piaget, 1955). Toto

[4] „*Učitel minimalizuje frontální učení ve prospěch vzdělávacích strategií konstruktivistické pedagogiky* (ŠVP ZŠ Kunratice, s. 9).

poznání pochopitelně nikdy nemůže plně odpovídat realitě, je proto v průběhu života mnohokrát testováno a neustále upravováno tak, aby vyhovovalo potřebám („mého“) světa. Tento názor přijali pedagogičtí konstruktivisté. Existuje celá řada konstruktivistických přístupů, mezi ty nejznámější řadíme radikální, kognitivní a sociální. Není předmětem této publikace rozebírat jednotlivé směry, ale jelikož aktivity metodické části jsou na základě konstruktivistického přístupu budovány, pokusíme se o souhrnnou a ucelenou charakteristiku konstruktivismu a postihnutí všech jeho podstatných rysů. Opíráme se přitom o Elizabeth Murphyovou, americkou pedagožku, která vytvořila soubor hlavních znaků konstruktivismu na základě analýzy několika dříve uznávaných charakteristik (Wilson & Cole; 1991; Jonassen, 1994; Ernest, 1995; Honebein, 1996). Výsledkem její snahy byl výzkumný nástroj, tzv. *constructivist checklist*, jehož prostřednictvím je možné posuzovat, do jaké míry je konkrétní výuka považována za konstruktivistickou (Murphy, 1997, s. 13-14). Jedná se o 18 znaků a my se domníváme, že se nám naprostou většinu při konstrukci 13 modelových námětů podařilo zohlednit:

1. Učivo je žákům prezentováno z různých perspektiv a různými metodami.
    - Tento cíl jsme se rozhodli splnit ve všech modelových námětech a jde o podstatu celého *inovativního didaktického modulu*. Co se týká fází každého z modelových námětů, sleduje osvědčený princip E–U–-R (evokace a motivování k zájmu o učivo, posléze se žáci věnují vlastnímu řešení zadaných učebních úloh a následně jsou vybízeni k tomu, aby svou činnost reflektovali), v rámci vyučovacích metod dochází k jejich pravidelnému střídání a konečně, co se týká různých perspektiv, modelové náměty vybízejí ke konfrontaci vlastního úhlu pohledu se spolužákovými (např. PL III v 1. úkolu) nebo odlišného úhlu pohledu historických aktérů na stejnou záležitost („nultý“ a 1. úkol PL 1 x 2. úkol PL 1).
2. Cíle výuky jsou odvozeny přímo od žáků nebo jsou určeny na základě spolupráce s učitelem, případně vzdělávacím systémem.
    - Cíle se formulují před započetím výuky urč. vzdělávacího celku. Konstrukce modelových námětů je postavena tak, že umožňuje žákům podílet se na upřesnění cílů výuky. Samotné PL *inovativního didaktického modulu* předkládáme sice jako celek, ale učitelé mohou jejich jednotlivé části používat jako svébytné a plnohodnotné segmenty výuky právě i na základě žákovských preferencí (podíl žáků na výběru obsahu). První úkol PL XIII zase ukazuje druhou rovinu žákovské participace na výukových cílech, a to výběr cesty k cíli (žáci si sami volí strategii řešení úkolu).
3. Učitel působí v roli průvodce, facilitátora, který „pouze“ organizuje a řídí práci svých žáků.
    - Role průvodce a facilitátora se objevuje v mnoha podobách a variantách, nejčastěji tehdy, když je učitel veden k tomu, aby žáky v určité činnosti podpořil, motivoval, povzbudil atp. (např. v PL III ve 3. úkolu nebo v PL XII ve 2. úkolu). Opět se jedná o charakteristický znak celého *inovativního didaktického modulu*, tj. o situaci, kdy učitel „ustupuje“ do pozadí a aktivní roli přejímá žák.
4. Výuka je prostředím vytvářejícím vhodné podmínky pro rozvoj metakognitivního myšlení. Žákům je poskytována příležitost pro sebereflexi a seberegulaci.
    - Opět se jedná o základní leitmotiv všech 13 modelových námětů. V každém z modulových námětů se objevují přibližně 2 aktivity, které mají potenciál rozvíjet metakognitivní myšlení žáka (blíže kapitola 3).
5. Výuka je zaměřená na žáka, který je jejím hlavním činitelem.
    - Zde odkazujeme na bod 3 tohoto výčtu. Jedná se o důsledek změny role učitele z mentora na facilitátora při realizaci konstuktivisticky pojatých aktivit.

6. Učební prostředí, obsah výuky i veškeré úkoly jsou realistické a představují přirozenou komplexnost skutečného světa.
    - Jedním z neskromných záměrů *inovativního didaktického modulu* je přiblížit žákům způsob uvažování historika při jeho bádání. Nechceme po žácích a studentech, aby začali uvažovat jako historici, ale můžeme jim toto myšlení přiblížit a vést jejich uvažování podobným směrem (blíže subkap. 3.1). Jedná se zejména o snahu vnímat řešená témata v souvislostech, o kritické chápání pramenů či o snahu odhalit záměr autora (pisatele historického záznamu) a uvědomit si, pro koho byly tyto záznamy určeny. Tyto snahy je možné například nalézt v případě PL IV úkolu č. 4.
7. Používají se převážně primární zdroje informací, aby bylo v dnešním vysoce otevřeném informačním prostoru dosaženo autentičnosti.
    - V každém ze třinácti modelových námětů se pracuje s didakticky upraveným primárním zdrojem, který teprve na základě interpretace je zdrojem skutečného historického poznání. Užití primárního zdroje zdůvodňujeme v kapitole 2.
8. Důraz je kladen na konstrukci znalostí, nikoliv na jejich reprodukci.
    - Opět se jedná o typický znak celého *inovativního didaktického modulu*, tj. o situaci, v níž žák vyvodí poznatek z textu (souvislost s bodem 5, kdy je žák aktivním činitelem procesu poznávání) a konstruuje znalost.
9. Individuální poznání žáka probíhá ve spolupráci s ostatními – kooperativní výuka.
    - Skupinové a kooperativní aktivity jsou nedílnou součástí modelových námětů. Podotkněme, že vytvoření žákovských skupin není synonymem pro kooperativní výuku. Členové skupin mohou plnit tři typy úkolů, které vychází z fenoménu tzv. sociální závislosti, tj. jak jsou úkoly a jeho části provázány s aktivitou ostatních členů skupiny. V případě kooperativní výuky se jedná o vzájemnou provázanost dílčích aktivit (žáci nemohou splnit úkol, pokud všichni členové nesplní svou část). Efektivita kooperativní výuky je doložena již v prvních souhrnných analýzách (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981). Objevují se např. v PL II úkolu č. 2, PL III úkolu č. 3, PL IX úkolu č. 3 a dalších.
10. Výuka je založena na (re)konstrukci žákových prekonceptů – jeho dřívějších znalostech, zkušenostech, ale i pouhých domněnkách.
    - V každém z 13 modelových námětů nabízíme „nultý“ fakultativní úkol zaměřený na evokaci. Význam evokace spočívá ve vyvolání znalosti, zkušenosti, představy i postoje žáka k danému tématu, čímž je žák lépe připraven pro vstřebávání souvisejících, učitelem předkládajících, poznatků. Tento bod souvisí s 8. bodem tohoto výčtu.
11. Je kladen důraz na hluboké porozumění řešeného problému a na zapojení vyšších kognitivních funkcí.
    - Tato skutečnost je zohledněna ve všech aktivitách modelových námětů. V souvislosti se vzdělávacím procesem aktivují nižší kognitivní operace žáka/žáků následující učební aktivity/úkoly/otázky: jak se jmenoval, co napsal, urči charakteristiky, kdy se stalo, co se stalo, definuj, vyjmenuj (proces zapamatování)…, ale i: vysvětli příčiny, uveď svými slovy, popiš důvody, jinak formuluj, uveď příklad, objasni (proces porozumění). Vyšší kognitivní operace zahrnují aplikaci (užití znalosti v nových situacích), analýzu, syntézu, zhodnocení, či přímo tvořivost. Jedná se o aktivity, jako např.: navrhni, vyber, sestav, vyjmenuj části celku, rozliš mezi (domněnkami x fakty, podstatnými x nepodstatnými informacemi), shrň, zobecni, kombinuj, modifikuj, podrob kritice, argumentuj, vyhodnoť. Uvedené operace však ne vždy musejí

odkazovat k vyšším myšlenkovým operacím, neboť vždy závisejí na souvislostech úkolu a myšlenkové vyzrálosti žáka. Základní rozlišení mezi nižšími a vyššími kognitivními operacemi můžeme charakterizovat následujícím způsobem: ty vyšší vyžadují po žákovi aktivitu, v níž nepostačí užití pouhých zapamatovaných informací, použití nějakého univerzálně platného algoritmu (např. pravidla pro trojčlenku v matematice v běžném příkladu) nebo pouhé vyhledání výslovně uvedených informací v textu. Vyšší kognitivní operace nejsou vázány pouze na kontext nebo materiál (text), a žák tak zejména operuje s vlastním myšlením, úsudkem, teoriemi, představami. Takové úkoly jsou nové, pozměněné, na rozdíl od těch, s kterými se žák setkával v hodině (přestože se v nich nacházejí algoritmy, strategie, kroky, … učené v hodině). V rámci unifikace textu používáme místo slova „kognitivní“ slovo „myšlenkové“. Myšlení je sice „pouze“ jedním z kognitivních procesů, avšak v souvislosti se vzdělávacím procesem si troufneme říci, že tím nejdůležitějším. Opět se domníváme, že je to ve prospěch věci. Za myšlenkově méně náročné můžeme považovat např. úkol č. 2 v PL I, naopak za myšlenkově náročnější úkoly můžeme považovat ty, které směřují k rozvoji metakognitivního potenciál žáka – viz bod 4 tohoto výčtu a kapitola 3 této publikace).

12. Často se pracuje s chybami, které poskytují vhled do předchozích znalostí/představ žáků.
    - Chyba není považována za nedostatek, ale za součást řešení konkrétního problému, za cestu, za jednu z hypotéz. Chyby poukazují na zdroje znalostí/představ žáků, na nedostatky ve způsobech jejich činností a jejich přesvědčení, která mohou vést k mylným pojetím, dogmatickým závěrům a uzavřenosti vůči novým úhlům pohledu na historické události. Klíčovou roli zde sehrává přímá učitelská podpora (scaffolding, viz bod 14 tohoto výčtu) a autonomie žáka. Důležitou součástí vyhodnocení jednotlivých aktivit je nechat žáky vyjádřit jejich názory bez učitelova či spolužákova hodnocení. Žáci mají prostor prozkoumat svá vlastní přesvědčení a porovnat jejich platnost a užitečnost ve světle diskuze nad probíranou látkou. To, jak si žáci mohou uvědomit vlastní chybu, dokazuje např. PL IX, ve kterém žáci v úkolu č. 1 předpovídají, o čem bude text a v úkolu č. 2 tento svůj odhad reflektují. Transparentně rovněž úkol č. 1 v PL X, tj. „myšlenkovník“, v němž jsou žáci vybízeni k reflexi toho, „co udělám příště jinak“.
13. Bádání je považováno za nejlepší způsob, jakým se žáci učí samostatnému získávání informací a dosahování cílů.
    - Všechny aktivity 13 modelových námětů vyžadují aktivní účast žáka/ů, který/ří vyhledávají, vyplňují, tvoří otázky, předvídají, sledují své porozumění a reflektují svou činnost. Zde se nacházejí souvislosti s body 4 (žák provádí metakognitivní procesy), 5 (žák jako aktivní činitel), a 8 (žák aktivně konstruuje své znalosti) tohoto výčtu.
14. Žákům je poskytována tzv. „učňovská výuka“, ve které postupně dochází k růstu složitosti praktických úkolů, během nichž si žáci osvojují znalosti a dovednosti.
    - Jak je uvedeno níže v teoretické části práce, v celém *inovativním didaktickém modulu* usilujeme o využití tzv. scaffoldingu, který vede učitele k tomu, aby poskytovali žákům dostatečnou oporu při osvojování uvedených způsobů práce s textem a vlastním myšlením. Učitel pomáhá žákům modelovat a dávat zpětnou vazbu na postupy jejich myšlení v průběhu řešení jednotlivých úkolů. Žáci postupně dostávají více příležitostí používat získané znalosti, dovednosti a naučené strategie s méně strukturovaným zadáním. Dokazují to také např. PL II a úkol č. 1; PL III a úkol č. 3; PL VII a úkol č. 2.

15. U nového učiva se zdůrazňuje pojmová provázanost s ostatními předměty a celkově mezipředmětové vztahy.
    - Jednotlivé modelové náměty (či dílčí aktivity) je možné usouvztažňovat k probíraným tématům v jiných předmětech . Nechceme zde vypisovat všechny obecné možnosti provázanosti s dalšími předměty, chceme jen zdůraznit, že kvalitní výuka založená na využití předložených PL vyžaduje spolupráci s vyučujícími zeměpisu, literatury, přírodopisu, slohu, výchovy k občanství. Konkrétní možnosti nabízí např. PL I, „nultý“ úkol vycházející z dřevorytu Albrechta Dürera. Obsah je možné použít ve výuce zeměpisu (proudění větrů, tvar a stavba Země) k srovnání raně novověké představy se současným odborným poznáním. Dále např. PL II a III „nulté“ úkoly: práce s historickou mapou vybízí k srovnání s geografickými uspořádáními současnosti: původní flora a fauna, kolonie, jazyky apod.
16. Upřednostňována je kooperativní forma výuky, během níž žáci odhalují alternativní názory svých spolužáků a učí se neexaktnosti a intersubjektivitě.
    - Tento bod souvisí s bodem 9 tohoto výčtu, přičemž odkazuje k tomu, že každý člověk ukládá a chápe nově nabytou informaci zcela originálním způsobem, jelikož ji propojuje se svými předchozími znalostmi, zkušenostmi či představami (intersubjektivita). Dále, zejména ve společensko-vědních předmětech neexistuje jedno jediné platné vysvětlení jevů (neexaktnost). Síla vysvětlení je hodnocena podle kritérií, jako je např. hodnověrnost a průkaznost zdroje, argumentace, apod. Tyto znaky zohledňujeme např. v PL III a úkol č. 1 (porovnání zápisku se spolužákem), PL IV a úkol č. 4 (tvorba otázek autorovi textu), PL VII a úkol č. 4b (co žáci pochopili stejně, co jinak) a další.
17. Učitel pomáhá žákům se při řešení úkolů pohybovat těsně za hranicemi jejich schopností. Tím je umožněn jejich rychlý rozvoj.
    - Čtení primárního zdroje a další didaktická práce s tímto zdrojem jsou samy o sobě náročnými aktivitami. Každý autentický text byl vždy jazykově, kompozičně i stylově přizpůsoben schopnostem dospívajících čtenářů. Tomu odpovídá i formulace učebních úloh v celém *inovativním didaktickém modulu* (na nižší a vyšší myšlenkové operace). PL nepředstavují „konečný výstup“ výuky, ale jen jeden ze stupňů. Učitel vhodně podporuje žáky i při činnostech, které se jim zdají příliš těžké, za možnostmi splnitelnosti.
18. Hodnocení je autentické, komplexní a prolíná se s výukou.
    - Učitelé používají formální i neformální typ hodnocení v průběhu všech aktivit. V každém PL se nachází návrhy a příklady, jak učitelé mohou postupovat při hodnocení žáků. Např. PL VI, úkol č. 1: Učitel nehodnotí správnost výběru odpovědí „ano“, „ne“, ale způsob argumentace pro zvolenou odpověď. Učiteli k tomuto vyhodnocení pomáhají vodítka: formulace tvrzení, odkazy k přečtenému textu, soudržnost (neodbíhání od tématu či textu) a dobové reálie. Hodnocení se odvíjí a váže k povaze míry angažovanosti v úkolu, užití nižších a vyšších myšlenkových operací a interakce s učivem. Hodnocení je samozřejmě nedílnou součástí výuky, avšak může mít různou podobu (zpětná vazba od spolužáka, diskuze žáků v celé třídě, argumentace, znalost správného řešení úkolu, sebehodnocení apod.).

2. Didaktika dějepisu

Obsahovým východiskem *inovativního didaktického modulu* je vědní obor didaktika dějepisu a z toho důvodu věnujeme této kapitole největší prostor. Co si však pod modulem představujeme? Či lépe. Jaký význam připisujeme zmíněnému konceptu (tj. modulu)? Obecně vzato označuje **didaktika teorii vyučování** a **vzdělávání**, odkazuje tedy výslovně na proces a obsah a nevýslovně na cíle. V odborné literatuře pak pod pojmem obecná didaktika např. Průcha (2006) rozumí „*obecnou teorii o intencionálních procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů*“ (s. 101). O něco konkrétněji vnímají obecnou didaktiku Stuchlíková a Janík (2010), a to jako „*základní pedagogickou disciplínu, která usiluje o systematizaci a interpretaci klíčových didaktických jevů a zákonitostí a o vymezení obecně platných didaktických principů*“ (s. 6). Takto pojatá obecná didaktika pak nabývá v kontaktu s konkrétním vědním oborem podoby **oborové didaktiky**. Dodnes mezi mnohými historiky převládá názor, podle kterého jsou didaktika a metodika synonymními pojmy, tedy že didaktiku lze považovat pouze za souhrn návodů, jak správně učit. Nebudeme se zde věnovat sémantickým přím v akademických kruzích (předmětová x oborová didaktika), vycházíme z teze, že didaktika dějepisu je fundovanou vědní disciplínou.

Až do konce 19. století stačila budoucím učitelům pouze oborová studia, jelikož ve společnosti převládal názor, podle kterého byl absolvent takového studia plně pedagogicky kompetentní k výuce (tedy, měl-li dostatek informací z daného vědního oboru, v našem případě z historie). Didaktika jako fundovaná vědní disciplína začala vznikat až v samém závěru 19. století, kdy se počala utvářet v rámci pedagogiky – nově osamostatněné od filozofie (Stuchlíková & Janík, 2010). Přestože si didaktika vydobyla své místo na slunci, v 90. letech minulého století byla právě námi diskutovaná didaktika dějepisu z oblasti vědních disciplín vytlačena. Hlavním důvodem bylo tvrzení, podle nějž se v dějepisném vyučování neodhalují nové poznatky o historické skutečnosti (jak je tomu v případě historických věd), ale tyto hotové poznatky jsou při výuce pouze zprostředkovávány (Beneš, 2011). Avšak podle expertního šetření mezi oborovými didaktiky v Německu a ve Švýcarsku jsou vztažným rámcem pro oborové didaktiky školní obory, v našem případě dějepis, a nikoliv oborům odpovídající vědní disciplíny (Stuchlíková & Janík, 2010). Díky tomu si oboroví didaktici zajistili první předpoklad pro uznání „vědeckosti“ oborové didaktiky – svůj vlastní prostor působnosti oddělený jak od historických věd, tak od obecné didaktiky. Co se metodiky týká, čerpá didaktika dějepisu jak z obecné didaktiky či psychologie, tak z historických věd, odkud přebírá zejména metodu historické kritiky a interpretace. **Historickou kritikou** míní Beneš (2009) kritické postupy mající za cíl ověřovat pravdivost historického pramene a historické informace vůbec. Výsledkem této kritiky je ale změť informací, z nichž je třeba vytvořit smysluplný obraz. To je úkolem interpretace, která se však vinou osobních zainteresovaností, kulturních kódů a hodnotových žebříčků stala metodologickým problémem oddělujícím metodiku přírodních a sociálně humanitních věd.

Ačkoliv mnohé (dodnes využitelné) podněty pro výuku dějepisu přináší prvorepublikoví reformátoři dějepisné výuky (Čondl, Štorch aj.), za otce české didaktiky dějepisu, jakožto plnohodnotné vědní disciplíny, můžeme považovat Vratislava Čapka (1985), podle kterého však byla didaktika dějepisu přímou projekcí vědního oboru do výchovně-vzdělávací soustavy. Současnost však Čapkovy teze v mnohém reviduje. Beneš (2005, 2009) podotýká, že historická věda sice poskytuje metodologický základ pro didaktiku dějepisu, avšak nejedná se v žádném případně pouze o redukci vědy uzpůsobené podmínkám školní výuky. Transfer totiž nepostihuje pouze výchovně-vzdělávací dimenzi historické vědy, jak mínil Čapek, ale předmětem jsou také **formy a funkce historického myšlení** (Beneš, 2011). Na jiném místě Beneše uvádí (2009, s. 155), že **předmětem didaktiky dějepisu a cílem dějepisného vyučování není „*přímo samotná historická skutečnost* (žákovým úkolem není primárně poznat, „jak to ve skutečnosti bylo“), *ale je jím historické vědomí* (tedy zjednodušeně to, jak to, „co bylo“, působí v současnosti, jak je minulé „živým“ rozměrem současnosti a jak ovlivňuje budoucí)“**. Beneš (2009) operuje s termínem historická kultura, která v sobě zahrnuje „*historické myšlení sahající od vědeckého poznání až po např. politické či komerční instrumentalizace historických informací, včetně zřetele k jejich proměnlivému postavení uvnitř historické kultury a jejich celkové recepce*“ (s. 155). Vstupní branou do světa historie ve smyslu dějin jsou tak pro žáky ve většině případů informace pocházející primárně z tzv. komerční sféry (např. z filmů s historickou tématikou či historicky laděných počítačových her). Jelikož námi vytvořený *inovativní didaktický modul* je vystavěn na

konstruktivistickém přístupu k učení a vyučování, tj. na koncepci, jejíž základní myšlenkou je výstavba žákova poznání na jeho nedokonalých představách (vzniklých kombinací zkušeností a informací polarizujících od pravd až po mýty a lži), se kterými vstupuje do procesu výuky, bude historická kultura tvořit hlavní oblast zájmu metodické části této publikace.

2.1 Cíle dějepisného vyučování ve vazbě na Didaktický modul

No method exists independently of an object. None can be vindicated except in its application; none can be proclaimed to the world as The Method; and none is other than a useful tool. No historical method is in any sense an alternative to heavy labour in historical sources. None can serve as a substitute for creativity.

David Hackett Fischer
(Bage, 1999, s. 19-20)

V teoretických pracích je možné dohledat současná východiska a cíle oborové didaktiky dějepisu, kterých je celá řada (výběrově): redukovat frontální formu vyučování (Labischová & Gracová, 2009) a zdůrazňovat aktivizující vyučovací metody (Stejskalíková, 2009); zavádět netradiční úkoly (práce s plakáty, karikaturami, …) s cílem zvýšit motivaci (Beneš, Gracová, & Průcha, 2009); podílově navýšit dějiny každodennosti, které Jílek (1996) označil za „*afektivní dějiny*“ (s. 56), včetně dějin myšlení, vědy, etiky, umění, zdravotní péče, práva, filosofie, hmotné kultury, hospodářských a sociálních dějin atd. a místně potom vhodně volit proporcionalitu dějin lokálních – regionálních – národních – světových (Stradling, 2004); vychovávat k občanství, demokratickým hodnotám, evropskému vědomí i multikulturalitě (Beneš, 2002); učit žáky pracovním postupům historikovy činnosti (Jílek, 1996) a další.

Z množství východisek a cílů oborové didaktiky dějepisu detailněji rozebíráme ty, které významněji usouvztažňujeme s pracovními listy *inovativního didaktického modulu*.

1) Mapa jako jedna z konstant mezioborovosti

Moderní trendy školní výuky, dějepis nevyjímaje, jsou založeny na propojeném mezioborovém přístupu (Hudecová & Beneš, 2005; Hudecová, 2007). Mezipředmětové vztahy se staly jedním ze základních kamenů při vytváření RVP a pokusy o integraci vzdělávacích oborů a oblastí jsou jedním z charakteristických znaků všech novějších českých učebnic dějepisu. Otázku, jak může fungovat učebnice ve světě individuálních ŠVP, zde neřešíme. Mezioborovost by měla být přirozeným fenoménem, který se realizuje především prostřednictvím žákovských aktivit. Neradi bychom sklouzli k trendu, který se ve školním prostředí občas objevuje: „*to znáte ze zeměpisu, to znáte z výtvarky, tím se nebudeme zabývat*.“ Mezioborovost je v moderní historiografii (Beneš, 2009; 2014) něčím naprosto přirozeným, a pokud považujeme didaktiku dějepisu za aplikovanou vědu (Beneš & Gracová, 2015), která vychází také z materie mateřského historického oboru, měla by být mezioborovost i přirozenou součástí dějepisu školního (Beneš, 2011).

Mezioborovost by měla být zohledňována již v rámci tvorby ŠVP, tak i rozpracována v jednotlivých tematických plánech. Vzdělávací obor dějepis zde přirozeně vytváří jakousi základnu, kolem níž lze organizovat společná témata. Je to dáno především chronologickým přístupem k výuce dějepisu (časová dimenze). Chronologický postup umožňuje poměrně jasné pořadí jednotlivých témat (ačkoli i zde narážíme na několik základních problémů: vzájemnost dějin obecných, českých, lokálních, respektive vymezení jednotlivých témat a jejich seřazení do jednotlivých ročníků apod.) a na tento chronologický přístup lze navazovat i v dalších vzdělávacích oborech – především ve výchovách (literární, výtvarné, hudební, občanské) a také v zeměpisu (prostorová dimenze) a

přírodopisu. Nedomníváme se, že ostatní obory by měly být svými tématy závislé na dějepisu, dějepis by „na oplátku“ měl vždy být schopen poskytnout servis pro potřeby ostatních oborů, pokud to potřebují. Mezioborovost by měla směřovat pozornost k tématu a její konkrétní pojetí by měli dotvořit společně učitelé daného zařízení, v optimální podobě formou projektu. Jeden příklad z oblasti zeměpisu (Skokan, 2014): při dějepisné výuce zámořských objevů je možné v hodinách zeměpisu zařadit různá navazující témata tak, jak nejlépe vyhovují uspořádání zeměpisného učiva v daném ročníku (mořské proudy a proudění vzduchu; obyvatelstvo světa; geografie kontinentů; vývoj kartografie apod.). V našich modelových námětech se jedná především o využití práce s textem, který je součástí všech listů, a mapou, která je součástí PL I, II, III, IX. Texty, které využíváme, respektují zásady vytváření školního historického pramene (viz navazující oddíl – Kratochvíl, 2014) a předpokládají, že především při výuce slohu, či literatury vyučující těchto oborů mohou s výstupy dále pracovat (popis, charakteristika, vyprávění, úvaha…), případně doplnit o texty jiné, které budou využity v hodinách jiných oborů, v optimálním případě na podobné téma.

Pokud bychom se vrátili ke školnímu zeměpisu, spojuje nás nejen trápení nad přílišnou faktografií a snaha posilovat didaktickou vybavenost v učebních materiálech, ale také mnohé obecné cíle moderní výuky: např. schopnost vzájemné komunikace, podpora jednotlivce pro aktivní vystupování při řešení problémů, schopnost zpracovat informace atd. se prolínají jak s posilováním jednotlivých kompetencí, tak s moderní výukou dějepisu. Výuka dějepisu by mohla více reflektovat atraktivní kyberneticko-geografický termín *systém:* vše, co se skládá z vzájemně spjatých částí a má tři pozoruhodná specifika. Vlastnosti systému jsou bohatší než suma vlastností jeho prvků; stabilita, čili schopnost obrany; ovladatelnost systému (Skokan, 2014). Tento princip odráží i námi vytvořené modelové náměty. Nejedná se primárně o lineární pojetí 13 modelových námětů *inovativního didaktického modulu*, nýbrž o postihnutí rysů doby: klíčové momenty, struktury a procesy v měnící se společnosti raného novověku (tj. např. reformace, rozvoj obchodu či proměna panovnické moci).

Bez využití mapy nelze porozumět problematice zámořských objevů. Mapy (reflektující jak fyziogeografickou sféru, tak různé sféry sociogeografické) by měly být doprovodem učitelova vkladu i žákovských činností. Ačkoliv kartografická gramotnost není stěžejním výstupem našeho směřování, domníváme se, že dobré čtení, respektive zlepšení čtenářských dovedností nejen o zámořských objevech může být úspěšné jen tehdy, je-li podpořeno prostorovou orientací. Žákovské činnosti by se měly postupně vrstvit dovednosti práce s mapou:

a) orientace v mapě, vyhledávání v ní,
b) popis situací z mapy,
c) tvorba mapy a její komentování.

Patrně by bylo vhodné, aby součástí žákovských poznámek bylo několik map. Vytváření map žáky, jejich popis a vzájemné srovnávání se jeví jako vhodný doklad žákovského pochopení tématu. Volba zadání pro tvorbu mapy vždy odpovídá individuálním možnostem žáků, jejich školy a regionálním možnostem. Učitel zadání upřesňuje právě vzhledem k těmto podmínkám. Za vhodnější lze považovat obecněji zadané činnosti: spíše mapy znázorňující plavby Portugalců a Španělů, mapy znázorňující tordesillaskou smlouvu než například mapy znázorňující čtyři Kolumbovy výpravy. V každém případě bychom neměli pracovat jen s mapami historickými, nebo geografickými (Voženílek, 2004): téma se neobejde bez využití myšlenkových map, či dalších grafických znázornění myšlenkových operací, jako jsou např. Vennovy diagramy (Buzan & Buzan, 2012). Ostatně grafické záznamy myšlenkových operací jsou součástí i naprosté většiny námi vytvořených modelových námětů. Jejich využití je vázáno na všechny fáze modelu E-U-R, od evokace přes uvědomění významu až po reflexi. Mimo rámec čtenářské gramotnosti, respektive jen částečně v něm, zůstává jedna z výzev experimentálního ověřování – propojit mapy myšlenkové s mapami historickými či geografickými.

2) Prameny (ikonické a písemné)

Primární prameny znamenají pro žáky dotek autenticity, zpravidla je žáci považují za velmi důvěryhodné a mnohdy nabízejí daleko větší atraktivitu než jiné pomůcky využívané ve výuce. Jak uvádí Rouet a její kolegové (Rouet, Britt, Mason, & Perfetti, 1996), přítomnost primárního zdroje pozitivně ovlivňuje to, na jakých kritérií žáci staví svou interpretaci historické skutečnosti (jak žáci přemýšlejí o historických událostech). Využití primárních pramenů však naráží na několik úskalí. Za stěžejní považujeme „didaktizaci" pramene, tj. úpravu primárního historického pramene ve školní historický pramen (Veccia, 2004; Kratochvíl, 2014; Hes, 2015). Kvantitativní i kvalitativní zjednodušení pramene pro školní použití je nezbytností. Kvantita je klíčovou vlastností zejména u pramenů písemných. Na základě našich zkušeností z první fáze testování modelových námětů předpokládáme, že rozsah textu by neměl překročit 15 řádek (cca 250 slov). Za legitimní považujeme nejen výběr určité pasáže z rozsáhlejších celků, ale také vytváření textu využitelného ve škole, který některé pasáže nejen zkracuje, či přímo vypouští, ale v určitých ohledech také parafrázuje. Zde už přecházíme ke kvalitativnímu zjednodušení. To spočívá především v nahrazování neobvyklých výrazů běžnějšími, „zjemnění" archaičnosti textu, vypouštění nadbytečných údajů (osobní i zeměpisné názvy, přesná data, výčty apod.). Zde je však třeba velké opatrnosti, aby se i přes všechny úpravy podařilo uchovat svébytnost (autenticitu) pramene, a to jak ve smyslu zachování záměrů autora pramene, tak ve smyslu zachování atmosféry doby. Autor úprav by měl navrhnout vhodný styl písma, pokud nemůže „vyrobit" přímou nápodobu pramene a rovněž zachovat alespoň v některých prvcích styl výpovědi (zachovat vybrané archaismy, historismy). U ikonického pramene je zjednodušování relativně snazší. Pokud nemůžeme z nějakých důvodů použít pramen celý, je možné pracovat „jen" s výřezem.

Pro písemné i ikonické prameny platí, že kvalitní využití vyžaduje vytvoření vhodného organizačního (didaktického) aparátu. Tvorba didaktického aparátu zahrnuje především následující okruhy – *doprovodný text historických souvislostí,* který by neměl být příliš rozsáhlý, zejména pokud se pracuje s písemným pramenem. *Pokyny pro práci s pramenem* ve formě sady úkolů, či otázek. Zde je žádoucí především tvorba takových zadání, která jen v minimální míře potřebuje další komentáře učitelů. Za důležité považujeme také to, aby většina zadání směřovala přímo k práci s pramenem, přestože pramen může fungovat i jako podnět pro vybavování si předchozích znalostí. V předložených modelových námětech se vždy pokoušíme tomuto aspektu vyvarovat.

Pokud si žáci na základě pramene vybavují lépe znalosti k tématu, lze jej považovat za bonusový přístup. Učitel by jej však neměl vyžadovat na prvním místě, stejně tak jako by měl vždy mít na paměti, že žákovské čtení vychází ze svébytného kontextu (předchozích znalostí a zkušeností). Velmi ošemetnou záležitostí je stanovení toho, co je v pramenu obsaženo zcela nepochybně a co jen pramen evokuje čtenáři (nepoučenému x poučenému). V neposlední řadě je nutné také stanovit *podpůrný materiál,* respektive podpůrné prostředky. Máme na mysli nejen stanovení souvislostí, v jejichž rámci s daným materiálem zacházíme, ale také zdali žáci během činnosti mají připraveny slovníčky určitých výrazů, časové osy, medailonky postav apod., případně mohou používat další zdroje jako učebnice, knihovnu, internet… Přínosné se jeví kombinovat písemné prameny s ikonickými, ikonické prameny zvyšují atraktivitu pracovního listu a zájem o čtení, mnohem více tehdy, když se s nimi aktivně pracuje.

Veškeré PL *inovativního didaktického modulu* obsahují úseky upravených primárních pramenů. Učiteli na začátku každého ze 13 námětů nabízíme stručný rozbor daného pramene podle konceptu předního didaktika dějepisu, Viliama Kratochvíla (2002; 2014). Tím mu umožňujeme v případě potřeby pomoci žákům v rámci zasazení aktivit pracovních listů do příslušných historických souvislostí. Koncept je tvořen následujícími otázkami, na které rovněž uvádíme odpovědi: *„Kdo je autorem pramene? Kdy byl napsaný? Co je obsahem pramene? Komu byl pramen určený? Jaký byl záměr autora pramene?"*

Zájemce odkazujeme na obsáhlejší Kratochvílův (2014) „katalog“, který výše uvedený koncept rozboru historického pramene rozvíjí.

3) **Multiperspektivita**

Nutnou podmínkou k tomu, abychom zaujali postoj, který se ohrazuje proti (znalostně i hodnotově) jednobarevnému, černobílému vidění minulosti, je využití multiperspektivního pohledu, umožňujícího „*vidět historické události z několika perspektiv*.“ (Stradling, 2004, s. 10). Zároveň je však velice významné si uvědomovat spolehlivost množství perspektiv – jejich platnost by měla být posuzována na základě určitých kritérií, jako jsou průkaznost a argumentace (Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000).

Multiperspektivní pohled je možné zpravidla realizovat již zapojením různých žákovských předchozích znalostí a zkušeností k danému tématu. Ty mohou být podobné, což je dáno například podobnými generačními, mediálními, školními zkušenostmi, ale také rozrůzněné na základě osobních zkušeností (rodinné zázemí). Učitel však může multiperspektivitu do výuky vnést využitím různých materiálů. V případě zámořských objevů se využití multiperspektivity jeví jako velmi snadné a přirozené. To je dáno především dvěma základními rozdílnými pohledy na „objevy.“ Evropský („bílý“) pohled máme zachycen v mnoha dokladech. I ty ovšem mohou být různorodé. Tradičně se pracuje s opozicí svědectví de las Casase, vystupujícího proti první vlně (slovo první lze nelze chápat jen v časovém významu) dobyvatelů (Kolumbus, Cortés). Možné je zabývat se také proměnou evropského pohledu na události v čase (Columbus Day). Indiánská („barevná“) perspektiva je zpravidla odlišná. Komplikací pro její využívání je daleko menší množství dostupných pramenů.

Pro vhodné využití multiperspektivity musíme ovšem stanovit náležité a dlouhodobě využívané rámce. Žáci druhého stupně velmi snadno podléhají jednostranným, radikálním soudům, touze po „jediné pravdě“ (spíše začátek druhého stupně) nebo naopak všechno relativizují: „každého úhel pohledu je stejně platný“ (spíše závěr druhého stupně; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009). Pro naše potřeby je tedy nutné, abychom využití různých pohledů na věc neprezentovali jako souboj dvou, respektive několika pravd, ve kterém jde o vítězství „jedné definitivní pravdy,“ ale jako různé pohledy na jednu záležitost posazenou do (síly) argumentační roviny (evidence). Cílem není nechat nějaký pohled „vyhrát,“ ale hledat důvody, proč určitý názor, postoj, pohled vznikl, proč někdo vidí (chce vidět) konkrétní událost právě takto. Nelze tedy připustit relativizaci veškerých hodnot, ne každý „názor“ je stejně dobrý, ne každá „pravda“ má stejnou hodnotu. Slovy Daniela Patricka Moynihena „*Každý má právo na svůj vlastní názor, ale ne na vlastní fakta*.“

Hodnota pravdivosti vyrůstá ovšem z mnoha kritérií, která musí moderní výuka dějepisu zohledňovat: respektování různých zdrojů; úcta k doloženému faktu; oddělení faktu, informace, interpretace, názoru; vymezení subjektivních důvodů vnímání a reprezentaci minulosti různými skupinami. Předložené PL předkládají multiperspektivitu v „tradičním“ Stradlingově pojetí, tedy jako soubor několika různorodých textů, které poukazují na skutečnost z různých pohledů (např. vztah mezi katolíky a kališníky, PL V; vztah mezi katolíky a hugenoty ve Francii, PL VII a VIII; žákovské hraní rolí na tržišti v Antverpách, PL IX; vladař x tyran, PL X; mužský a ženský pohled na manželství z počátku 16. století, PL XII).

4) **Předchozí znalosti a zkušenosti žáka**

Předchozí znalosti a zkušenosti žáka jsou dalším významným činitelem v procesu učení. Učení je v pravém slova smyslu zkvalitňování a rozšiřování již existujících struktur v mysli žáka. Úlohou učitele je tedy maximální snaha o propojování existujících struktur s nově příchozími informacemi (chápeme, že to není zdaleka vždy možné). Tomu odpovídá konstruktivistický model učení, v českých zemích již dvacet let podporovaný materiály o. s. Kritické myšlení.[5] Běžně počítá s úvodní fází výuky

[5] Portál http://www.kritickemysleni.cz poskytuje stále dostatečné, ačkoliv již méně aktualizované informace.

zvanou evokace, která v náležitém provedení pracuje s předchozími znalostmi a zkušenostmi žáků. Jedná se o vhodnou linku nejen k motivaci žáka, ale také je možné tento přístup chápat jako osu, na které lze vytvářet nové znalosti a postoje, respektive zpochybňovat ty chybné (Phillips, 2008). Žákovské vstupy a výstupy by měly být podporovány také v dalších částech vyučovací hodiny, nejen v úvodu. Můžeme promýšlet, nakolik dnešní žáky mohou zaujmout výpravy a cesty do neznáma, tradiční tituly četby pro mládež, dobrodružné četby, filmová zpracování, počítačové hry. Snad Piráti z Karibiku i za pomoci Johna Deppa budou sblížení s životem námořníků 16. století ještě na čas udržovat v populárním prostředí.

Důležitou rolí současných učitelů dějepisu je organizovat žákovské myšlenkové struktury do takového systému, který umožní prohlubovat jejich historické myšlení. Za jeden z klíčových dokladů působení na žákovské historické myšlení považujeme nejen schopnost pracovat s otázkami, ale zejména otázky vytvářet (ideálně charakteru vyšší myšlenkové náročnosti – viz tzv. inquiry guestion, Seixas & Morton, 2012). Při žákovské genezi otázek můžeme totiž očekávat nejen vazbu k materiálu, ke kterému jsou otázky tvořeny, ale rovněž i propojení s jeho zkušenostmi, znalostmi, představami, apod. –subjektivní význam kladených otázek. V této věci považujeme za nejvíce transparentní PL IV (kladení otázek autorovi).

Existuje množství literatury pro děti, mládež, která by mohla být využita jako vstupní hypotéza pro další odhalování „pravdivějšího“ zobrazení minulosti. Stručné a inspirativní je např. zobrazení cest v jednom z mála tradičních českých komiksů (Černý & Urban, 2004, s. 56–63). Takto autoři přibližují (hodnotí) postavu Cortése: *s vypětím sil, chtivost, bez okolků dal pověsit, nebyla jiná možnost, cestou zničili, odhodlal k zoufalému kroku, odvážná jízda, husarský kousek, dobře věděl.* Tento stručný portrét ukazuje, nakolik je subjektivita při zobrazování postav klíčovou kategorií nehistoriografického pojetí, a to nejen v literatuře pro mládež (Beneš, 2009). V kontrastu k tomu nabízíme ukázku interpretace stejné postavy v „serióznější“ literatuře (Hanbury-Tenison, 2007, s. 101–104): Cortés byl *dobyvatel*. Nad jeho skutky *i ten nejnecitlivější Španěl strnul v úžasu.* Je *vylíčen v mnoha podobách, charismatický vůdce, dovedl ovládnout nesourodou bandu (kumpáni), ovládal sám sebe, drzý k autoritám, jejich rozhodnutí ignoroval, rozhodný velitel. Dary od Aztéků ho přesvědčily*, aby pokračoval v cestě, při které *se horlivě dvořil náčelníkům* a byl *velkorysý vůči poraženým, prohnaný a mazaný při jednáních s Aztéky; dobře znal jejich slabosti a předpojatosti. Zmasakroval jejich aristokraty s neobyčejnou krutostí. Zvítězil díky promyšlené dlouhodobé strategii a mnohem vyvinutější technologii* (ocelový meč, koně, psi). *Po mnoha těžkých zkouškách jej štěstí zradilo.* Předpokládáme, že s podobným typem literatury se žáci budou ve svém světě setkávat daleko častěji než s primárními prameny, či dokonce odbornými historickými texty. Učitelé by měli tuto skutečnost respektovat. I přesto jsme se rozhodli pracovat především s prameny v tradičním (historickém) slova smyslu. Předpokládáme, že žákovská zkušenost s nimi může posílit u žáků historické a kritické myšlení (Havlůjová & Najbert, 2014), což se projevuje zejména tím, na jakých kritériích žáci staví svou interpretaci historické zkušenosti (VanSledright, 2002).

Žákovské předchozí znalosti a zkušenosti (vždy snáze můžeme předpokládat postoje než znalosti) by však měly být součástí i dalších částí výuky (uvědomění si významu, reflexe). Poměrně osvědčeným postupem se zdá být hledání paralel probíraného tématu s obrazy ze žákovského světa. Obecně: Co vám připomínají vyobrazení setkání Kolumba s indiány? Koho vám připomíná Cortés? Čemu je podobná plavba na moři? Konkrétněji ve vztahu k námi vytvořeným pracovním listům: Co si spojíte pod pojmy *Defenestrace, kališník, katolík, konšel, purkmistr* (PL V)? Co vidíte na obrázku (co dělají postavy, jaký byste dali obrázku název; PL VII)? Jak chápeš rozdíl mezi tyranem a vladařem (PL X)? Uveďte kritéria pro výběr partnera (PL XII).

5) Budování komplexních schémat a snaha o dlouhodobý kontext

Již v roce 1973 publikovali Chase a Simon studii, ve které profilovali experta jako osobu schopnou vyjmenovat více detailů z toho důvodu, že detaily chápou jako organizovanou a propojenou síť myšlenek (konceptuální strukturu). Experti tedy vnímají znalosti jako soubor soudržných a komplexních schémat (konceptů) místo sady izolovaných faktů. V jazyce dějepisného vyučování to znamená snahu posilovat chápání souvislostí (vazeb) mezi informacemi nad „pouhou" reprodukcí izolovaných informací (Chambers, 2007; Reisman & Wineburg, 2008).

Jak bylo uvedeno na začátku této publikace, 13 modelových námětů bylo vytvořeno pro 2 očekávané výstupy RVP. Každý z těchto výstupů byl analyzován historikem, který určil souvislosti (rysy doby), jež jsou pro dané výstupy RVP typické z hlediska úhlu pohledu mateřské disciplíny, tedy historie (viz kapitola č. 5). Tento rozbor se stal východiskem pro vyhledávání takových dobových ukázek (pramenů), které podle našeho nejlepšího vědomí reprezentují souvislosti (rysy) doby a vhodně odráží klíčové momenty charakterizující proměnu společnosti sledovanou v kontextu dlouhého trvání (longue durée; Nodl, 2003). Do popředí zájmu tak vstupují dlouhodobé procesy a strukturální změny, jejichž proměny lze prezentovat jako konkrétní události (např.: náboženské spory a usmiřování: Bartolomějská noc x Edikt nantský – PL VII a VIII; doznívání feudálního systému vs. shromažďování bohatství měšťanstvem – PL IX). Z toho důvodu se i v názvu této publikace objevuje slovo „dlouhého" 16. století … Jedná se vcelku o nově přijímaný koncept odborníky po vzoru dlouhého 19. století „protaženého" do roku 1914. Dlouhé století je vymezováno různě často s ohledem na regionální specifika. Můžeme sice obecně uvažovat v intencích let 1492 až 1618, ale v českém prostředí by se dlouhé 16. století dalo ztotožnit přibližně s předbělohorským obdobím (1527–1618) a s určitými přesahy k Jagelloncům (např. k roku 1500, kdy bylo vydáno Vladislavské zřízení zemské, které de jure stvrzuje stavovský charakter státu). Navíc, „dlouhé 16. století" vyhovuje očekávaným výstupům RVP, které přesně kopíruje (tedy cca od Kolumba po třicetiletou válku).

Spolupracovník Roberta Stradlinga, Chris Rowe, mluví o tzv. dlouhém běhu, tedy konceptu, kdy se učitel zaměřuje na dlouhodobé sledování určité problematiky, dlouhodobý kontext v řádu desítek let, či dokonce století, což lze do určité míry ztotožnit s kanadskou koncepcí „kontinuity a změny" (viz Seixas & Morton, 2012), ve kterém jsou neustále reflektovány situace posilující u žáků kořeny historického a kritického myšlení. Předpokládáme, že pro tento přístup lze pokračovat „vrstvením" na většinu námi vytvořených modelových námětů. Zůstaneme-li u příkladu objevných plaveb, je možné PL I a IV využít jako podklad pro výuku osídlovaní Ameriky do 18. století, a to včetně struktury popisu jejího obyvatelstva. PL II či III jako podklad pro výuku evropských koloniálních mocností nebo situace v Indii.

V poslední době se v České republice především díky aktivitám Vzdělávací skupiny ÚSTRu staly populární teze kanadských didaktiků Mortona a Seixase (2012). Jejich Big Six byla volnou inspirací i pro některé teze tohoto textu. Můžeme snad parafrázovat závěr zmíněné publikace. Šestá část velké šestky zmíněného didaktického konceptu se věnuje etické dimenzi výuky dějepisu. My se domníváme, že tato složka je zastoupena vždy (v žákovském chápání), ne vždy ovšem vědomě (učiteli i žáky samotnými). Pro většinu žáků je důležitější, nakolik je daná látka bavila, nakolik je jim historická postava sympatická, nakolik nebyla daná výuka (úplně) nuda. A v podstatě patrně vůbec neřeší morální dopady, případně faktickou naplněnost tématu. Po hodinách dějepisu nezaznívají debaty typu: O kolik jsem se stal lepším člověkem po výuce objevných plaveb? My se domníváme, že ani to nemusí být klíčovým výstupem pro výuku dějepisu. Za dostatečné bychom považovali, pokud by žáci dokázali (již od začátku druhého stupně) pracovat s dlouhodobějšími dějinnými procesy, koncepty a tyto výstupy by dokázali reflektovat i po ukončení školní docházky. Výuka objevných cest by tak měla nastolit pochopení vývoje „v dlouhém běhu." A čím bude „delší", dokonce dovedený do současnosti, tím patrně lépe. Výstupy stávajícího RVP to teoreticky předpokládají. Kapitola *„Objevy a dobývání.*

Počátky nové doby" zahrnuje etapu 16. až 18. století. Není nutné, považujeme-li za její počátek rok 1492 a Kolumba (či rok 1000 a Normany) končit přinejmenším vytvořením obchodního trojúhelníku mezi Afrikou, Amerikou a Evropu? Zde si můžeme vypůjčit závěrečný úkol z Velké šestky (tamtéž, s. 201) *Create a Memorial* (tvorba expozicí, školních muzeí). Ostatně Morton a Seixas mají v této iniciativě v Čechách své předchůdce. O to, aby žáci vytvářeli školní či třídní muzea, usiloval už Eduard Štorch v roce 1935. Své síně tradic podporovala ráda i socialistická škola. My bychom v nich mohli „jen" pokračovat. A vědět (a učit to naše žáky), že nemusí jen oslavovat slavná výročí, ale spíše promýšlet, proč stojí za to připomínat dávnou minulost. A že vlastně přemýšlení o minulosti je spíše přemýšlením o nás samotných. A že nemusíme ulpívat v datech na detailech, ale měli bychom přemýšlet o dlouhodobých procesech. Tak například… Měla Aztécká říše naději, že porazí španělské (evropské) objevitele, dobyvatele? A kde začala (porážka) a jaké jsou její důsledky? Existují některé z nich do současnosti? A můžeme se z nich cosi naučit? Jaké památky na toto období existují? Vytvořme z nich výstavu. Z předmětů, obrazů, s popisky, s průvodcem (žákovským), třeba jen virtuálně…

2.2 Vazba Didaktického modulu a RVP

Dokument RVP definuje tři základní kategorie, podle kterých je celé učivo strukturováno. První kategorií je **vzdělávací oblast**, která je „*orientačně vymezeným celkem vzdělávacího obsahu*" (Beneš, 2009, s. 153). V našem případě se jedná o oblast Člověk a společnost. V každé vzdělávací oblasti je obsažena jedna nebo více samostatných částí – tzv. **vzdělávacích oborů**. Ty vymezují konkrétnější vzdělávací obsah, tedy učivo a z něj vyplývající očekávané výstupy žáků. V případě vzdělávací oblasti Člověk a společnost se jedná o obory Dějepis a Výchova k občanství. Protože obsah vzdělávacího oboru je v RVP definován poměrně obecně a volně, zpřesňuje se v podobě poslední kategorie – **vyučovacího předmětu**. Ten je jakýmsi „*didaktickým a organizačním zpracováním vzdělávacího obsahu v ŠVP*" (tamtéž, s. 153). Ve většině případů se ve Školních vzdělávacích programech setkáváme se shodným označením pro vzdělávací obor i vyučovací předmět. Přestože je však název obvykle totožný, náplň je odlišná. V ŠVP jednotlivých škol se k dějepisu jako vyučovacímu předmětu váží jednak cíle dějepisného vyučování, učební plány sestavené pro jednotlivé ročníky, konkrétní obsah učiva a očekávané výstupy žáků, jednak přesahy do jiných předmětů, vymezení klíčových kompetencí a průřezových témat, kterým je třeba při výuce věnovat prostor. Tento koncept a systematizace je již individuální záležitostí každé školy, a proto mají pojetí vyučovacích předmětů vždy v určité míře originální charakter daný specifiky jednotlivých ŠPV.

Výchozím bodem pro tvorbu *inovativního didaktického modulu* se samozřejmě staly očekávané výstupy a učivo (= obsah vzdělávání) vymezené v RVP. Důvod je zřejmý: i přes volnost, kterou RVP při formulaci výchovně-vzdělávacích cílů a vlastních učebních aktivit nabízí, vymezuje základní výstupy a učivo, které musí být při tvorbě ŠVP, tematických plánů a následných příprav na vyučování zohledňovány. Při konstrukci *inovativního didaktického modulu* jsme museli tento fakt respektovat. Druhým dokumentem, ze kterého vycházíme, jsou *Standardy pro základní vzdělávání. Dějepis* (Dvořák, Herink, Korcová, Mareš, Martinovský, Mikeska, Parkan, & Sováková, 2013*)*. Text se zabývá především výstupy a specifikujícím učivem (koncept zaměřený na gramotnosti).

Inovativní didaktický modul byl vytvořen pro 2 očekávané výstupy RVP (tučně zvýrazněny) období „*OBJEVY A DOBÝVÁNÍ. POČÁTKY NOVÉ DOBY*" (s. 54-55):

žák

- *D-9-5-01 vysvětlí znovuobjevení antického ideálu člověka, nové myšlenky žádající reformu církve včetně reakce církve na tyto požadavky*

- *D-9-5-02 vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život*
- ***D-9-5-03 popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky***
- ***D-9-5-04 objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie***
- *D-9-5-05 objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky*
- *D-9-5-06 na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchie, parlamentarismus*
- *D-9-5-07 rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek*

Základním dilematem při výuce celého tematického období je skutečnost, že konkrétní ŠVP zapojených škol zpravidla tento okruh rozdělují do dvou ročníků – sedmého a osmého. To by mohlo být považováno za určitou výhodu, pokud bychom kapitolu třicetiletá válka interpretovali jako vyústění dlouhodobých tendencí historického vývoje. Jedná se především o: klimatické změny a s nimi spjatou proměnu zemědělské produkce; přesuny ekonomických center a počátky podnikání; politické proměny (především posilování absolutistických tendencí v konfrontaci s ambicemi stavovské společnosti a jejich střetávání); náboženské spory. Za optimální podobu výuky tohoto tematického období ovšem považujeme zařazení celého celku do výuky v jednom (sedmém) ročníku. Toto zařazení umožní větší zaměření na dlouhodobé procesy, porovnávání uměleckého vývoje (od středověku přes renesanci k baroku) a povede k objasnění základního charakteru české „barokní“ krajiny před industrializací. Nehledě k tomu, že získáme větší prostor pro dějiny 19., 20. a 21. století.
Jak bylo výše uvedeno, *inovativní didaktický modul* pokrývá dva ze sedmi očekávaných výstupů RVP okruhu „Objevy a dobývání. Počátky nové doby“ a je tvořen 13 modelovými náměty. Budeme-li uvažovat v „tradičních“ intencích, je tento okruh určen přibližně pro jedno pololetí školního roku. Je zcela legitimní se domnívat, že by učitel „potřeboval probrat“ za 13 hodin spíše 3–4/7 očekávaných výstupů (budeme-li předpokládat dvouhodinovou časovou dotaci pro dějepis týdně). Zde však musíme poukázat na provázanost *inovativního didaktického modulu* s dalšími očekávanými výstupy. Vezmeme-li např. výstup *D-9-5-05* [žák] *objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky,* jednou z příčin tohoto válečného konfliktu jsou i náboženské spory a spory mezi stavy a panovníkem. Učitel proto tyto účely může navázat či přímo použít PL VIII, X, XI, čímž bude oblast vybraných příčin pokryta. Podobně je možné vidět další propojenost *inovativního didaktického modulu* s očekávaným výstupem *D-9-5-06* [žák] *na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchie, parlamentarismus,* kde je možné využít PL X, XI pro charakteristiku panovnické vlády a její proměnu. PL V (může být použit pro spojení s předchozí látkou věnovanou husitství): *D-9-5-02* [žák] *vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život* a pro výstup *D-9-5-07* [žák] *rozpozná základní znaky jednotlivých kulturních stylů a uvede jejich představitele a příklady významných kulturních památek* je možné použít PL XII a XIII, kde je možné sledovat humanistické ideje.

Každý z 13 modelových námětů odkazuje k určité oblasti problematiky (oblastem označených čísly 1-3) a konkrétnímu rysu (rysům označených písmeny A-D), které vznikly na základě historické analýzy, jejíž detailní struktura je uvedena v kapitole 5. Samotnou analýzu můžeme pak chápat jako jakýsi průsečík mezi požadovanými výstupy RVP a narativem historické vědy. Pokrytím jednotlivých částí výstupů analýzy vyučovanou látkou tak kontrolovaně dochází k naplňování požadovaných RVP výstupů. V metodické pasáži jednotlivých PL pak uvádíme již jen zkrácenou a konkretizovanou příslušnou část analýzy s číselným a abecedním odkazem na konkrétní oblasti (1–3) a rysy (A–D). Ve výsledku to pro učitele znamená, že při užití určitého modelového námětu si může „odškrtnout“, z jaké části očekávaný výstup RVP naplnil – samozřejmě ze své pozice (výstupy jsou vztažené k žákům).

Souběžně si ale učitel může zaznamenat, jakou část historické látky pokryl. Naplňování výstupů analýzy tak umožňuje účinně kontrolovat celý vzdělávací proces. Např.: použije-li učitel PL I, naplňuje tím oblast 1 (příčiny zámořských objevů) a rysy B (geopolitika – proměna uspořádání evropské společnosti, narušení středomořských obchodních tras Turky) a C (ideje – touha objevovat v duchu humanistické vzdělanosti, šíření křesťanství).

Výše uvedeným příkladem chceme podtrhnout jednu ze základních myšlenek RVP i námi vytvořeného *inovativního didaktického modulu* (a didaktického přístupu obecně): žák MUSÍ znát „nějaké" příčiny a důsledky zámořských objevů, včetně informací o průběhu (viz RVP). V žádném případě však nemusí znát VŠECHNY příčiny, důsledky a záležitosti průběhu. Každý učitel, který použije pracovní listy uvedené v této publikaci, bude vědět, které konkrétní kategorie a subkategorie modelové náměty naplňují, a bude mít tak jasný přehled o tom, co případně chybí pojmout či probrat. Kromě obsahové stránky odkazuje *inovativní didaktický modul* také ke stránce procesuální. Nejen, že mají učitelé značnou volnost ve volbě obsahu (co proberou), ale také v procesuální stránce (v jaké kvalitě a kvantitě budou požadovat výkony svých žáků). Jestliže je definován očekávaný výstup *Žák popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky,* mohou po více zdatném žákovi požadovat např.: žák je schopen na základě primárního pramene (např. PL I) odhalit minimálně 5/6 příčin uvedených v textu. Tyto příčiny podrobuje kritické analýze ve vztahu s dobovým kontextem konce 15. století, a to minimálně ve 3 příkladech.

Po méně zdatném žákovi naopak postačí např.:

žák je schopen uvést alespoň dva významné mořeplavce konce 15. a začátku 16. století. Uvede alespoň 2 letopočty vztahující se k zámořským objevům.

Výše uvedeným chceme poukázat na fakt, že očekávaný výstup se nerovná cíli (to, co bude učitel po žácích požadovat). A cíle nemají být pro všechny shodné.

3. Metakognice ve výchovně-vzdělávací praxi

Nacházíme se v době rozmáhajících se informačních technologií, kde se proud informací neustále zrychluje a na člověka jsou kladeny čím dál větší nároky na jejich zpracování a činění informovaných rozhodnutí. Dnešní společnost deleguje stále více odpovědnosti na jednotlivce, kteří se při svých rozhodnutích musí čím dál více spoléhat na své znalosti a myšlenkové dovednosti. Výuka humanitních předmětů se snaží jedince na tyto nároky připravit a učí je, jak se v této moderní společnosti orientovat a užívat informace pro jejich osobní, společenský i globální prospěch. Tyto znalosti a dovednosti jsou klíčové nejen pro jednotlivce, ale také pro pokrok lidstva a udržení kulturní a společenské rovnováhy.

Historie je oborem charakteristickým pro práci s mnoha prameny, které se mohou lišit a často se liší ve své soudržnosti, jednoznačnosti anebo důvěryhodnosti. Na historických událostech lze ilustrovat jednotlivé proměny v informovanosti lidí a společnosti. Některé změny měly obrovský dopad na vývoj dění událostí na několik set let dopředu. Kolumbovo přesvědčení, že země není placatá nebo ohrožení výsadního postavení křesťanství v Evropě na konci 15. století mělo pozdější dopad na kulturní bohatství národů, migrační procesy nebo obchod. Výuka historie představuje velkou výzvu jak pro učitele, tak i pro žáky, jelikož žáci se musí naučit porovnávat mnohdy nová a občas i nesourodá sdělení, nalézat v nich smysl a tyto informace využít s přihlédnutím ke konkrétním souvislostem (historickým, společenským, motivy autora historického zdroje, apod.). Ačkoliv je metakognice ve vědeckých kruzích zejména usouvztažňována s vědami budovanými na exaktním výzkumu (matematika, přírodní vědy, popř. úžeji k procesům porozumění čtenému materiálu), ve výuce humanitních předmětů má své nezastupitelné místo.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se setkáváme s konceptem metakognice, když se zkoumá, jak se děti učí přemýšlet. Cílem metakognitivního vyučování je **zviditelnit žákům obsah a proces jejich vlastního myšlení a podpořit je v tom, aby toto své myšlení sami podrobovali analýze a přizpůsobovali své myšlenky a jednání tomu, aby dosáhli ať už svého či učebního cíle** (Dole, Nokes, & Drits, 2009). Metakognice tedy pomáhá žákům kontrolovat a řídit soubor vlastních myšlenkových obsahů a procesů. Tento postup jim usnadňuje přehledně si řadit nově nabyté poznatky (např. tvorba pojmových map, časové linie), reagovat adekvátně a strategicky na setkání s neúplnými informacemi a hodnocení věrohodnosti zdrojů (určení % míry jistoty spolehlivosti informace na základě jejího kritického rozboru) a tvořit si v hlavě tzv. situační model (reprezentace nejen toho, co žák aktuálně poznává, ale i zapojování vlastních zkušeností, předchozích znalostí z hodin apod., aby tak vznikal ucelený obraz). **Lze říci, že metakognitivně koncipovaná výuka přivádí pozornost učitele k průběhu myšlenkových činností žáků místo k výsledkům jejich myšlení**. Upozaďuje se tak direktivní poznávání, kde autorita (učitel) rozhoduje, zda učení proběhlo dobře či špatně, a do popředí vystupuje zúčastněný styl poznávání. Žák se aktivně podílí na svém poznávání a své učení hodnotí dle zvolených cílů (Nair, 2014).

Již v 80. letech minulého století vznikají první studie zabývající se porovnáváním účinnosti jednotlivých myšlenkových postupů a praktik při zisku znalostí v dějepise. Bean a jeho spolupracovníci (Bean, Singer, Sorter, & Frazee, 1986) srovnávali postupy při pořizování výpisků a při jejich grafickém uspořádání s historickými znalostmi u středoškolských studentů. Z této studie vyplynulo, že studenti, kteří měli dřívější zkušenost s grafickým uspořádáním výpisků a tuto dovednost během výuky rozvíjeli, prokázali lepší zapamatování přečtených historických faktů. Pozdější studie pokračovaly v duchu grafických strategií a navrhovaly využití myšlenkových map (Dull & van Garderen, 2005) nebo předvídání (tvorba hypotéz) toho, jak se vykládaný historický děj bude dále vyvíjet (Brigham & Hartman, 2010). Největší pokrok ve vztahu k výuce dějepisu se objevil ve studiích zabývajících se čtením s porozuměním, a to zejména v těch, které vznikly mezi 70. lety minulého století a vstupem do nového milénia a které zejména v anglofonních zemích vedly

k navýšení času věnovaného výuce těchto strategií ve vyučovacích hodinách veřejného školního systému (National Reading Panel, 2000).

Z výzkumu strategií čtení s porozuměním vyšlo najevo několik důležitých faktorů ovlivňujících schopnost žáka číst s porozuměním, které Pressley a jeho kolegové (1989) shrnuli do svého pojetí **dobrého uživatele strategií** (*good strategy user*). Ve svém výzkumu později dospěl k třem zásadním poznatkům.

- Výuka jedné strategie nestačí, žáci musí být vyzbrojeni širokým arsenálem strategií.
  - Na základě tohoto poznatku předkládáme v pracovních listech úkoly, které žákům poskytují možnost procvičovat několik myšlenkových strategií.
- Žák se musí učit a procvičovat učební strategie v souvislosti se zadaným učebním úkolem, aby věděl, kdy a za jakých okolností tyto strategie použít, a naopak kdy jsou neúčinné.
  - Pracovní listy na sebe volně navazují, a žáci tak dostávají příležitost procvičovat již jednou používané strategie. Postupně jsou žáci vedeni k uvědomění si vhodných souvislostí pro použití jednotlivých strategií a je jim dána možnost volby strategií ke splnění zadání (asi nejtransparentněji PL XIII).
- Žák musí být motivován tyto strategie využít k zisku svých znalostí, tedy k tomu, aby v nich spatřoval nějakou hodnotu a užitek a měl dostatek sebedůvěry (a důvěry v to, že je umí správně použít).
  - V pracovních listech se vyskytují aktivity, které mají vyšší motivační potenciál (tvorba otázek subjektivního významu – PL IV; zaměření aktivit na afektivní složku žáka – PL XII; dramatizace – PL IX). Na nutnost vysvětlit užitek strategie upozorňujeme učitele v metodické části. Specifické aktivity vedou žáky k uvědomění si hodnoty a účinnosti daných strategií (PL IX, PL XIII).

Ačkoliv se výuka strategií díky mnoha výsledkům svědčícím o její efektivitě (NRP, 2000) stala ve velkém měřítku populární (NCES, 2015), kontroverzní ohlasy z řad akademiků oponovaly, že čas věnovaný výuce strategií začíná být disproporční v rámci cílových dovedností (Willingham & Lovette, 2014). Hlavní kritikou bylo, že někteří učitelé trávili až neúměrně příliš mnoho času výukou strategií, zatímco žákům scházely základní zautomatizované dovednosti (např. plynulost čtení, znalost slov, orientace v žánru), na kterých je tyto strategie potřeba stavět (McKeown, Beck, & Blake, 2009).

Přestože je větší část této kapitoly vztažená k výzkumu strategií pro čtení s porozuměním, věříme, že výuka čtení s porozuměním je minimálně předpokladem pro výuku dějepisu. Také jsme přesvědčeni, že výukové cíle dějepisu se do velké míry překrývají s výukovými cíli pro čtení s porozuměním. Přes nedostatek výzkumných poznatků o užití strategií v dějepisných předmětech předpokládáme, že současný stav vědeckého poznání použití strategií v práci s textem a informacemi lze vztáhnout na výuku dějepisu. Ve výuce dějepisu existuje celá paleta používaných strategií, nicméně v rámci „vědeckosti“ jsme se v této publikaci zaměřili jen na strategie, kterým byla věnována intenzivní pozornost v recenzované vědecké literatuře dokládající jejich efektivitu.

V souvislosti s výzkumem metakognice a porozumění čtenému se detailněji zaměřujeme na čtyři myšlenkové strategie, jejichž efektivita se výzkumně potvrdila. Některé z nich jsou v české kotlině relativně „běžně“ užívanými přístupy k práci s textem (a také jsou součástí čtenářských strategií), jiné jsou spíše „netradiční“. Pokusili jsme se tedy o celistvou konceptualizaci. Jedná se o **předvídání, sumarizaci, monitorování a tvorbu otázek.**

Následující tabulka nabízí přehled přístupů, které byly využity k rozvoji těchto strategií v rámci jednotlivých pracovních listů.

Strategie	**Předvídání**	**Sumarizace**	**Monitorování**	**Kladení otázek**
Název konkrétní aktivity	Záměr čtení	Grafický přehled	Semafor	Otázky k textu
	Predikce	Myšlenková mapa	INSERT	Otázky na autora
	Osobní zájem	Časová osa	Myšlenkovník	Otázky na vlastní interpretaci

3.1 Vztah metakognice a dějepisného vyučování

Abychom žákům ve školách skutečně zprostředkovali dějiny (historii) v plném významu, musíme jim ukázat, jak skuteční historici pracují a uvažují. Vycházíme tedy z tzv. expertního modelu učení (Ericsson, 2009), tj. z rozdílů v uvažování mezi experty-historiky a začátečníky. Za hlavní rozdíl se obecně považuje uvažování nad historickými prameny: **expert je vnímá jako důkazy** (které mají svoji spolehlivost a váhu), **začátečník jako soubor faktů a pravd** (Wineburg, 1991). Pro výuku dějepisu to znamená formovat jedince, kteří nejenže vědu studují, ale také ji aplikují a podílí se na jejím vytváření. Samozřejmě, že nemůžeme od žáků druhého stupně (ani stupně třetího) chtít, aby začali uvažovat a pracovat jako skuteční experti, chceme jim ale přiblížit myšlení historiků a nasměrovat jejich uvažování a postoje podobným směrem. K tomu, abychom žákům mohli ukázat uvažování, které se podobá historikům, si můžeme vypůjčit tyto tři hlavní principy z publikace *How Students Learn* (Donovan & Bransford, 2005) a čtvrtý princip jsme si vypůjčili od Alison Kingové (1989):

I. Zapojení předchozích znalostí a zkušeností

II. Vyvážení výuky mezi fakty a souvislostmi

III. Zdůraznění důležitosti sebemonitorování

IV. Kvalita kladení otázek

I. Zapojení žákovských předchozích znalostí a zkušeností do výuky.

Jak již víme z první kapitoly (Východiska inovativního didaktického), žáci budují své nové znalosti na tom, co už znají, prostřednictvím tzv. procesu *evokace* (vyvolání svých předchozích znalostí a zkušeností). Žáci nechodí do hodin jako *tabula rasa*, ale už mají jisté znalosti, případně zkušenosti, nebo předem vytvořené představy a názory (určitá předporozumění tématu). Žáci už

například pravděpodobně slyšeli o králích, vojácích nebo křesťanství. To na jednu stranu může práci učitele usnadnit, protože nemusí vysvětlovat zcela všechny pojmy a jejich významy, nebo naopak může činit překážku ve výuce, jestliže jsou žákovská předporozumění mylná či nepřesná a silně zakořeněná. V této souvislosti význam metakognitivně koncipované výuky tkví ve snaze dopomoci žákům v tom, aby aktivovali tyto své předchozí znalosti a nové informace propojili s tím, co už znají.

Při čtení o králi Karlu IV. si žák může uvědomit, že jeho představa o tom, jak si král může rozšiřovat svá území, byla příliš jednoduchá. Během „předvídání" může žák říci svým spolužákům, že Karel IV. musel k Čechám připojit Braniborsko díky zdatnému vojsku. Poté, co se k tématu vyjádří ostatní žáci ve třídě, však zjistí, že král může své území rozšiřovat nejen válkami, ale i tím, že jistá území získá výhodným sňatkem. A to může být základem pro jeho znalosti o konceptu diplomacie.

Někteří žáci si neopraví svá předporozumění obsahu anebo si informace vysvětlí mylně, což může vést k rozvoji *miskoncepcí* neboli falešných (mylných) domněnek. Práce s miskoncepcemi je velmi komplikovaná. I ve chvílích, kdy se učitel domnívá, že ho žáci poslouchají a dávají mu najevo, že všechny informace chápou správně, hrozí, že nové informace žáci zapojí do svých dřívějších miskoncepcí, a vytvoří si tak schémata, která se neshodují s představou učitele. Samozřejmě, že i historik má (může mít) miskoncepce, ale ne v takovém rozsahu a hloubce, jako mají pravděpodobně žáci. Tím pádem budou miskoncepce více zasahovat do práce žáka, než do práce historika. Zaprvé, skrze dlouhodobou praxi má zkušený historik možnost objevit nesrovnalosti ve svých znalostech, protože je chápe v souvislostech. Za druhé, zkušený historik se při svém myšlení na tyto své miskoncepce zaměřuje a snaží se je vědomě nacházet a konfrontovat – provádí (metakognitivní) proces sebemonitorování, ke kterému se dostaneme v závěru této subkapitoly.

Oprávněná obava před rozvojem miskoncepcí se stala důvodem pro to, aby každý ze 13 námětů byl opatřen úvodní, „nultou" aktivitou, která pracuje s předchozími znalostmi, zkušenostmi i pocity žáků. Učitelům je poskytnut prostor, nabídka vhodných odpovědí, aby mohli pátrat po žákových miskoncepcích. Později je doporučováno, aby učitel své žáky podporoval ve snaze najít a uvědomit si vlastní miskoncepce.

Příklad evokační aktivity, PL IV (tučně otázky žákům, kurzívou hypotetické odpovědi žáků):

0. úkol: Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.

Lekce vhodná pro důsledky zámořských objevů. Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrátí. Učitel neprozradí, kdo je autor, nechá si to nakonec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem, který se vytvářel mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Lze napsat dvě klíčová témata (jedná se o nadpis aktivity) na tabuli a žáci k nim pak mohou dopisovat detaily:

Vztah Španělé – indiáni:

Důsledky pro indiánskou populaci:

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. promítne na plátno):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.

Následuje volná diskuze nad obsahem nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

Co si přeje Kolumbus?

- *přátelský vztah s domorodci*

Co ví Kolumbus o indiánech?

- *mají potenciál, mohou se osvobodit (od pohanství)*
- *mohou přijmout křesťanství*

Jakým způsobem indiáni přijmou správnou (svatou) víru?

- *přátelsky, láskou, ne bojem*

Jak si představujete realitu? Na ostrovy začnou přicházet další Španělé …

- *libovolné úvahy žáků, vyučující nehodnotí, mohl by jen připomínat Kolumbův citát*

Pokud se zformulují nějaké podobné skupinové postoje, vyučující může nechat hlasovat (stačí jen jeden příklad). Aktivita slouží k podnícení zájmu o následné čtení. Žáci nyní odhadují charakter vztahu a tyto hypotézy žáků jsou následně potvrzeny nebo vyvráceny navazujícím čtením a dalšími úkoly:

1) Vytvořili si domorodci přátelský vztah ke Španělům?	**ANO**	**NE**
2) Šířilo se křesťanství spíše láskou?	**ANO**	**NE**
3) Bojovali Španělé s domorodci?	**ANO**	**NE**

Výše uvedená aktivita předchází tematické výuce o Bartolomeovi de las Casasovi (PL IV) a jeho kritice španělského zásahu do života domorodců na americkém kontinentě. Vidíme, že žákům je skrze text a otázky aktivována jejich znalost o začátcích objevných plaveb a dobývání Ameriky. Díky této aktivitě má učitel možnost objevit případné miskoncepce žáků o tématu skrze jejich písemné a verbální odpovědi. Např. v otázce „*Co si přeje Kolumbus*?“ je možné na základě písemného pramenu odpovědět „*Přátelský vztah s domorodci*“. Žáci si však mohou vybavit např. westernové filmy, ve kterých na jedné straně bojovali domorodci/indiáni, na druhé straně kavalérie/příchozí Evropané. Může se jednoduše stát, že se tato představa zevšeobecní na každého Evropana, včetně Kolumba. Evokace může probíhat i v obráceném gardu: představa krvelačných indiánů útočících na mírumilovné osadníky (každý indián je zlý divoch).

Samozřejmě každý učitel má vlastní preferenci v tom, jak aktivovat předchozí znalosti svých žáků. Tato praktika není učitelům cizí, a proto jsme ponechali tento instruktivní prvek v modelových námětech jako doplňující „nultý“ (fakultativní) úkol. Dějepisná témata na sebe (obvykle) navazují (alespoň by měly – tím však nutně nemyslíme „tradiční“ lineárně chronologický postup výuky). Učitel by ze své praxe měl přirozeně propojovat novou látku s předchozí probíranou látkou (včetně hledání vazeb u jiných předmětů). Pokud má učitel osvědčený postup, jakým napojuje nové informace na informace předchozí, rádi v tomto ponecháváme učitelům prostor. Námi navržené „nulté“ úkoly proto, prosím, vnímejte pouze jako doporučení. Zůstává na pedagogickém úsudku každého učitele, zda ji využije či nikoliv.

Abychom žáky vybavili možností si aktivovat své předchozí znalosti a zkušenosti nezávisle na učitelově zásahu, systematicky u nich rozvíjíme **strategii předvídání**. Předvídání spočívá v tvorbě odhadů toho, co bude v textu následovat. Žák si svojí předpovědí aktivuje předchozí znalost, která podpoří jejich porozumění novým myšlenkám v textu (Duke & Pearson, 2009). V následující ukázce

uvádíme použitou techniku předvídání, PL IX (tučně otázky žákům, kurzívou jejich hypotetické odpovědi):

Antverpy a jejich kupci (Ze zápisků italského obchodníka v druhé polovině 16. století, tisk)

1. úkol: Podle nadpisu odhadni, o čem bude text. Doplň věty:

Účelem předvídání je pomoci žákovi aktivovat své znalosti před čtením textu a umožnit mu tak lepší porozumění.

Obchodník si zapisoval …

... kolik zboží prodal a koupil v Antverpách

... kde se dá v Antverpách zajít do hospody

... jak dlouho to trvá z místa bydliště do Antverp

Z textu se dozvím nové věci o tom …

... jaké zboží šlo v historii nakoupit v Antverpách

... jestli v Antverpách bojovaly znepřátelené klany

... čím kromě zboží byly Antverpy významné

Žák by se neměl příliš zabývat tím, zda odhadne obsah textu správně, nebo špatně. Často zcela mylný odhad obsahu textu může paradoxně vést k větší úspěšnosti v porozumění a zapamatování si textu. Důležité je, aby se žáci snažili vyprodukovat co nejrozsáhlejší odhad na základě svých vlastních dosavadních vědomostí a klíčových slov, která jim byla zadána. Předvídání je klasická metoda při čtení s porozuměním a z toho důvodu by si ji měli žáci připomínat a opakovat, kdykoliv mají příležitost (do doby, než začnou předvídání dělat automaticky a už na to nebudou muset myslet).

Po aktivaci předchozích znalostí dochází ke snadnějšímu propojování vědomostí a tvorby komplexních znalostí (Spires & Donley, 1998). Nicméně ve velkém přísunu nových informací se žák musí naučit organizovat a třídit vědomosti dle toho, které jsou centrální/hlavní, které naopak spíše vedlejší, které z nich jsou fakta a které pouze odvozené interpretace. Tím se dostáváme k druhému z hlavních principů toho, jak se odlišuje expert-historik od neznalého začátečníka.

II. Vyvážení výuky mezi fakty a souvislostmi

Studie naznačují, že experti dokážou v úkolech ve svém oboru vyjmenovat více detailů a lépe si je pamatují, protože tyto detaily vnímají jako propojenou organizovanou sadu myšlenek, kdežto začátečníci si tyto detaily musí pamatovat odděleně (již Chase & Simon, 1973). Experti si tedy spojují fakta do konceptů, tedy do organizovaně propojené sítě informací a pojmů. Vzniklý celek (koncept) je více než součet jeho částí (informací), jelikož si jedinec začne všímat a uvědomovat si určité zákonitosti mezi jednotlivými fakty, které třídí podle nového klíče a zevšeobecňuje. V daném konceptu tak začnou být patrné určité společné rysy (typické znaky). Tyto koncepty, na rozdíl od faktických informací, nelze získat z každodenní zkušenosti. Koncepty nejsou obvykle zřejmé a většinou je třeba několik generací odborníků či důkladná myšlenková analýza, aby byl znalostní koncept určen a uznán (např. zákon gravitace, ale i náboženství). Navíc lidé obvykle potřebují

asistenci druhých „znalejších“, aby je dokázali pochopit. Učení, které má vést k hlubšímu porozumění, se proto řídí tím, že:

a) faktické informace musí být organizovány do rámce určitého konceptu,

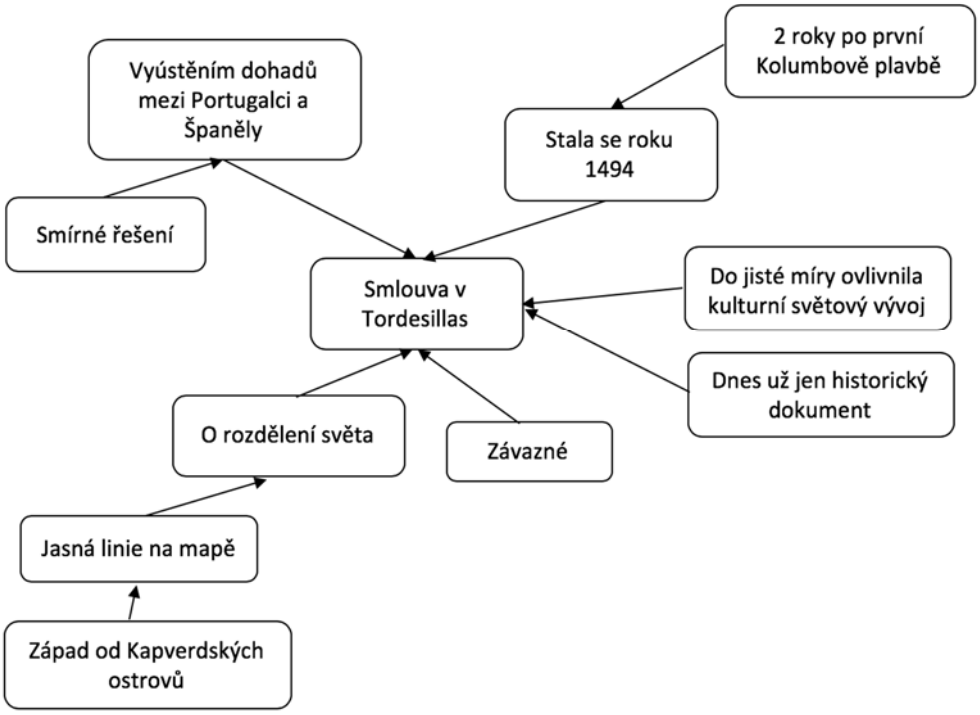
b) koncepty získávají význam teprve tehdy, když jsou doplněny o bohaté faktické informace.

Podle Donovanové a Bransforda (2005) nelze získat způsobilost ve vědním oboru pouze na základě samotných znalostí konceptů bez podrobnějších detailů (faktů), které poskytují cennou zásobu příkladů. Koncepty tedy mají význam jen v případě, že jsou uplatněny v souvislostech bohatých na fakta. **Žáky je tedy potřeba při učení vést k tomu, aby se zaměřovali na klíčové znalostní koncepty a souvislosti historické disciplíny a aby k nim uváděli příklady faktů**. Při naší praktické tvorbě jsme tedy postupovali tak, že jsme „do středu“ budovaného konceptu pomyslně umístili očekávaný výstup RVP a pro něj na základě historické analýzy určili hlavní charakteristické rysy (typické znaky). Pro přehlednost jsme rysy týkající se určitého společného fenoménu spojovali do oblastí. Tak například typickými rysy pro výstup D-9-5-04 *Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie* jsou boje mezi státem (panovníkem) a stavy, které se brání omezování svých výsad, které jsou typické pro středověk. Skrze absolutistický způsob vlády se snaží panovníci prosazovat modernizaci (byrokratizaci) státu, což však mnohdy naráží na výsady stavů. Dochází proto ke konfliktům (první stavovské povstání, nizozemská revoluce, …), které přerůstají do celoevropského/celovsvětového měřítka. Někde vyhraje moc státu/panovníka (rys A), jinde dojde k růstu moci stavů (rys B). Celý tento proces je sice doprovázen modernizací (fiskální a byrokratickou) státu (rys C), avšak ne bez konfliktů (rys D). Uvedené rysy jsme zařadili do společné oblasti, kterou jsme označili jako „moc“.

Ačkoli se v případě obou výstupů uplatňuje ve výuce spíše chronologický přístup, zejména u druhého výstupu RVP jsou námi více zdůrazněny proměny jednotlivých struktur existujících ve společnosti, a to v dlouhodobé perspektivě. Právě tyto mechanismy mají stát na vrcholu historického poznání (souvislostí, rysů - konceptů), kdy tyto proměny společnosti můžeme prezentovat na konkrétních událostech, které se však z pohledu tzv. velkých dějin mohou jevit jako marginální. Právě takovýto přístup pak dává zvítězit skutečnému historickému poznání nad pouhou faktografií bez širšího smyslu a souvislostí. Je to i jistá cesta pro učitele, na kterou, s ohledem na množství historické látky, má cílit výuka. Učitel může skrze tento přístup věnovat více času skutečnému problému (souvislostem, rysům) a jít do jeho hloubky. Jednotlivé souvislosti a rysy je pak možné identifikovat na konkrétních událostech. Ostatní události je možné upozadit ve chvíli, kdy se s nimi žák setká, dovede je vřadit do systému, který byl předtím představen.

Abychom žákům umožnili tvořit vlastní koncepty a nechali je vyzkoušet si různé způsoby, jak látku shrnout, zařadili jsme do PL několik typů sumarizace. **Strategie sumarizace** žákům pomáhá najít hlavní myšlenku, vystihnout přímé a relevantní důkazy, logicky je uspořádat a propojit klíčová témata do jednoho sdělení (Dymock & Nicholson, 2010). Obzvlášť v humanitních předmětech se ve shrnutí poznámek málokdy objevují prvky vizualizace, a proto jsme se v pracovních listech zaměřili na tvorbu (i) myšlenkových map (PL III)

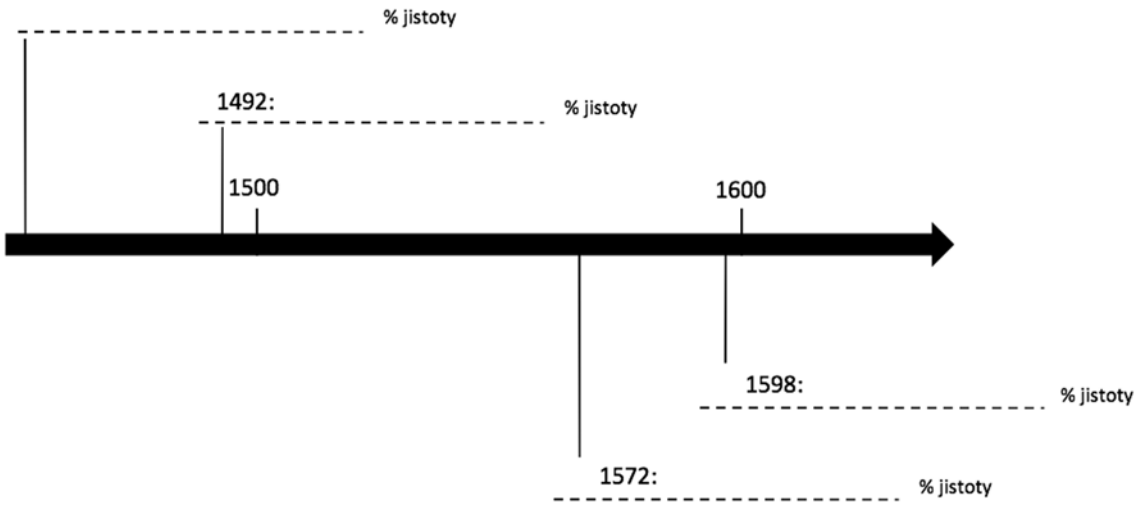
Na základě předcházejících úkolů vytvořte myšlenkovou mapu o smlouvě v Tordesillas.



a na (ii) třídění událostí na časové ose (PL XI).

Zaneste ve správném pořadí čtyři události do časové osy. Zhodnoťte, nakolik % jste si jistí, že je událost na ose uvedena správně.
A) Vynález knihtisku **B) Edikt Nantský** **C) Bartolomějská noc**

D) Vznik Španělského impéria **E) Luther vyhlašuje 95 tezí** **F) Habsburk českým králem**



III. Zdůraznění důležitosti sebemonitorování

Monitorování vlastního myšlení (sebemonitorování) je podle mnoha autorů jednou z klíčových složek metakognice a procesu sebeřízení (Greene & Azevedo, 2009). Tento proces je ve vědeckých kruzích označován za tzv. metakognitivní monitorování. Jedná se o vědomé zkoumání vlastních myšlenkových procesů. V hodinách dějepisu jde o to, aby si žáci uvědomovali, které znalosti získali (jak soudržné tyto znalosti jsou) a zda se blíží k cíli, který si pro sebe vytyčili nebo které jim byly zadány. Toto monitorování pak pomáhá žákovi lépe získat informace či znalosti, které lze použít k efektivnějšímu učení či řešení problému ať už skrze přehodnocení svého jednání (např. volba jiného postupu a strategie) nebo vyhodnocení, že současný postup je efektivní. Nácvik monitorování jako strategie ve výuce může podnítit rozvoj sebemonitorování žáka jako vědomého myšlenkového procesu. Nicméně je nutné podotknout, že proces sebemonitorování má hlubší význam a má větší dopad na osvojení oborových znalostí než samotná modelová strategie monitorování použitá učitelem jako vyučovací metoda v hodině. Sebemonitorování u historiků (např. nacházení rozporů mezi historickými prameny a vlastními znalostmi) závisí na neustálé (sebe)reflexi a srovnání soudržnosti mezi zdroji informací (vlastní znalosti x vnější zdroje informací). Víceméně bychom mohli říci, že činíme úsudky o tom, zda se tyto dvě či více zdrojů informací shodují, či ne. Avšak ne každý přirozeně činí tyto úsudky. Naopak se dá říci, že stálé porovnávání nových zdrojů informací s tím, co víme, je lidem nepřirozené a tuto schopnost se musí učit (Graesser, 2007). Navíc, i když lidé tyto úsudky činí, často se ve svých soudech mýlí. Chybné soudy se objevují jak u dětí, tak i u dospělých. Z výzkumu víme, že i dospělí často přehlédnou nesrovnalosti nebo informace, které si v textu či při poslechu odporují, a monitorování pro ně není samozřejmostí (Baker & Cerro, 2000). A jak žáci, tak dospělí mají tendenci přeceňovat jistotu svých porozumění.

Jedním z klasických přístupů ke zkoumání a rozvíjení sebemonitorování žáků ve vyučování je nechat je dělat tzv. *kalibrační úsudky*. Například: (*i*) po naučeném tématu je žák dotázán, aby učinil procentuální odhad, nakolik danou látku umí nebo nakolik jí porozuměl; (*ii*) žák je dotázán, aby určil, kolik úloh z celkového množství správně vyřeší (před započtením testu či vyplňováním pracovního listu), vyřešil (po skončení testu či vyplňování pracovního listu) nebo jak velmi si je jistý, že konkrétní úlohu v testu/pracovním listu vyřešil správně (např. prostřednictvím kroužkováním procent pod každou úlohou). Tento subjektivní soud žáka se srovnává se skutečným výkonem žáka. Rozdíl mezi žákovým soudem a měřeným výkonem se vypočítává jako *kalibrační skór*, který by se v ideálním případě měl rovnat nule, tedy v perfektní shodě mezi žákovým soudem a jeho výkonem. V opačném případě žák svou výkonnost buďto přeceňuje nebo podceňuje (Schraw, 2009). Kalibraci je možné zefektivnit dlouhodobým a pravidelným nácvikem těchto subjektivních soudů, po kterém následuje zpětná vazba (Thiede, Griffin, Wiley, & Redford, 2012). Bohužel, výzkumných prací, které se tímto typem nácviku zabývalo, neexistuje mnoho a nejsme si vědomi žádné, která byla použita při čtení textu v hodinách dějepisu.

Další přístupy ve výuce, které se pokoušejí zlepšit sebemonitorování žáků, využívají učitelova modelování myšlenkových operací. Zajímavým příkladem je studie zaměřená na zkušenosti učitelky (Moukperian & Woloshyn, 2013), která před celou třídou modelovala užití strategie ‚semaforu' (viz PL V). Význam takového postupu tkvěl v asistenci žáků při práci s textem nebo při práci na testu. Pointa semaforu spočívala v tom, že žáci nejdříve označili, které informace se jim budou číst snadno a které obtížně. Poté byli vedeni k tomu, aby strávili méně času nad informacemi, které už dobře znali, a investovali více času do čtení informací, které jim nebyly tolik povědomé. Pomocí principu postupného přesunu zodpovědnosti za vyhodnocení obtížnosti čtených pasáží si žáci pozvolna tuto strategii osvojovali a vypěstovali si zvyk hodnotit náročnost čtených informací. Poněkud jiný, ač

neméně efektivní přístup k modelování vlastního přemýšlení před žáky, popsal učitel dějepisu ze státu New York (Shedd, 2010):

Kdykoliv někdo ve třídě, včetně mě, vysloví větu, která poukazuje na scénář rozdělující lidi na hodné a zlé, zareaguju frází ve smyslu … 'Je lepší mléko od bílé nebo černé krávy? Tohle asi nebude nejlepší postup, jak nad tímto problémem přemýšlet.' Poté přejdeme k drobným úpravám naší interpretace dané historické události, která se dívá na detaily a poskytuje komplexnější a přesnější pohled na věc (s. 452).

Protože věříme, že je zpočátku snazší monitorovat spíše čtený text než vlastní myšlenky, uvedli jsme jako první strategii semafor (PL V) a poté strategii INSERT (PL VIII). Obě strategie jsou vhodné pro práci s textem. Později (PL X) jsme také zařadili složitější postup, který jsme označili jako tzv. myšlenkovník. Jedná se o pozorování vlastních myšlenek při práci na zadaných úkolech. Věříme, že při pravidelné aplikaci těchto strategií, se žáci stanou více autonomními uživateli strategie monitorování svých myšlenek, ať už se bude jednat o úkol zaměřený na čtení, řešení historických problémů nebo při didaktické diskuzi na zvolené výukové téma.

PL V (technika semaforu):

Žáci si zvolí barvy, které budou odkazovat na to, zda příslušným částem textu nerozumí – rozumí z části – rozumí. Jakmile pasáž/řádek „vybarví", přejdou na další řádek či pasáž v textu. Je vhodné, aby se žáci nezastavovali nad částmi, které jsou červené, a četli dále (aby neztráceli čas a své úsilí na částech, které se jim třeba vyjasní v textu později). Na druhou stranu jim to nedovolí zapomenout, že určitým částem neporozuměli, protože se ukáže, že s jistou částí měli problémy. Tento postup žákům ušetří čas při čtení, který by ztratili tím, že se snaží porozumět textu, což by je mohlo dále frustrovat. Na druhou stranu je přivede zpět k částem, kde vyhodnotili, že čtenému nerozumí, nebo rozumí jen z části.

Čtenému nerozumím/otázku je pro mě obtížné zodpovědět.

Čtenému rozumím jen z části/otázku mohu zodpovědět jen něco napůl.

Čtenému rozumím/otázku je pro mě snadné zodpovědět.

Strategie INSERT (PL VIII) se od semaforu liší svou náročností (místo barev značky/symboly) a propracovaností (více značek/symbolů). Je vhodné ji zařazovat poté, co jsou žáci seznámeni se strategií semafor. Může se například jednat o následující značky/symboly:

V věděl(a) jsem	**+ nová, důležitá informace**
! nesrozumitelná část	**:) souhlasím, líbí se mi**

„Myšlenkovník" (PL X) je již více zaměřen na monitorování vlastního myšlení než na monitorování textu. Popis této aktivity je poněkud rozsáhlejší, než většina aktivit/úkolů všech 13 modelových námětů. Z toho důvodu odkazujeme čtenáře přímo na PL X.

Zadané úkoly jsou vhodným způsobem, jak žáky seznámit se sebemonitorováním. Nicméně, pravý přínos sebemonitorování spočívá v tom, že jedinec si spontánně uvědomí své myšlenkové procesy během práce na úkolu, aniž ho k tomu někdo vybízí. Z toho důvodu je třeba, aby učitelé vytvářeli

žákům příležitosti, při kterých je pravděpodobné, že se proces sebemonitorování bezděčně aktivuje. Učitel může navázat tím, že tyto myšlenkové akty systematicky zpevňuje, pochvalou či jinou pozitivní zpětnou vazbou.

S přibývajícími osvojenými znalostmi (interní rovina) a porovnání různých informačních zdrojů (externí rovina) narůstá příležitost pro monitorování vlastních myšlenek (Bråten & Braasch, 2018). Steele (2007) doporučil zadávat dětem doprovodné čtení k probírané látce z dějepisu (např. komerční vzdělávací knihy, které nejsou přímo vyhrazené k výuce ve školách, nicméně mohou sloužit jako doplňující informace k probírané historické události). Populární verzí jsou tzv. "Book clubs" založené na zadání jedné složité knihy z povinné četby do skupiny. Žáci jsou hodnoceni za znalost knihy v rámci celé jejich skupiny, a proto si knihu mohou rozdělit na části a pomoci si s porozuměním navzájem. V podobném duchu McKeown a kolegové (1992) poukázali, že je vhodné doplnit četbu žáků učebnicemi určenými pro žáky mladší o rok nebo dva roky.

Tyto přístupy posilující sledování vlastního toku myšlenek, tedy v tomto případě sledování kvality vlastního porozumění čtenému materiálu, mají své opodstatnění v tom, že žáci je při čtení informací z více pramenů poskytnuta větší možnost narazit na nesrovnalosti či odlišné pohledy na historickou událost, která by je donutila tento rozpor reflektovat a vyřešit. Kohlmeierová (2005) ve své studii zadala žákům devátých tříd samostatnou práci vystavěnou na třech odlišných historických dokumentech, které popisovaly proměnu role žen ve společnosti. Cílem byla ilustrace práce historiků, když se setkávají s primárními zdroji. Každé čtení doplnila o tři následující aktivity. Hned po prvním čtení si žáci vytvořili pojmovou mapu, na které zodpověděli základní otázky pro každý dokument. Poté spolu o jednotlivých úryvcích textů diskutovali v hodině a nakonec každý žák napsal vlastní krátkou historickou esej, ve které srovnával zážitky hrdinek příběhu s jejich předchozími znalostmi. Samozřejmě není možné očekávat, že když žákům představíme dva či více odporujících si pramenů, rozvineme jejich metakognitivní monitorování. Můžeme doufat, že hrstka žáků se nad těmito rozpory zastaví a začne přemýšlet. Většina je však buďto vůbec nepostřehne, nebo jim nebude věnovat další pozornost, a proto výzkumníci neúnavně pracují na tom, aby zjistili, jak systematicky využít odporující si texty k rozvinutí rozumových schopností jedince ve výuce (Bråten & Braasch, 2018). Důležité je však vytvářet co největší množství podobných situací a neočekávat, že žáci začnou své metakognitivní procesy monitorování aktivovat automaticky – zde je nezastupitelná role učitele, který by měl umět aktivity rozvíjející metakognitivní potenciál žáků budovat.

Učitel by si měl uvědomit, že má velký vliv na žákova zvolená kritéria pro monitorování v osvojování si myšlenkových dovedností, obzvláště posouzení toho, čemu je vhodné věnovat pozornost a čemu ne. Proto by tato kritéria měla být vždy výslovně diskutována ve větší skupině či před celou třídou, aby vedla žáky k uvědomění si činitelů, které mají vliv na jejich myšlení. Žáci ve většině případů nedovedou vnímat či vědomě si volit kritéria pro hodnocení svého či autorova uvažování: obvykle si volí pouze jedno kritérium a většinou to, které jim nevědomě a automaticky přijdou na mysl, nebo ta, která jsou jednoduchá.

Příklad 1.: Jan Hasištejnský z Lobkovic radil při výběru žen svému synovi moudře, protože mu říkal, že jejích charakter je přednější než vzhled.

Příklad 2.: Jan Hasištejnský z Lobkovic byl zaujatý šovinista, když označoval submisivitu a odevzdanost ženy za známku moudrosti a nabádal svého syna, aby ženu drezíroval jako koně.

Monitorování vlastního myšlení předpokládá, že jedinec si začne uvědomovat kritéria, která používá při posuzování informace či určitého pramenu, a dokáže se oprostit od jednoho kritéria a vzít v potaz kritérium jiné (Lee, 2005).

Příklad 3.: Jan Hasištejnský z Lobkovic předával svému synovi radu, aby se nezajímal jen o vzhled ženy, což mohlo být pro mladého nezkušeného adolescenta užitečné. Na druhou stranu jeho rady, jak by se měl jeho syn chovat ke své ženě, by v dnešní době bylo posouzeno jako netolerance a to, že se z žen činí pouhý objekt. Zajímalo by mě, zda tuto mužskou nadřazenost předával na svého syna záměrně či to byl fenomén doby.

Pokud si žáci vědomě volí kritéria nebo standardy pro monitorování svých myšlenek, stávají se více autonomními. Po čase se jejich úsudek stane méně závislým na učitelových instrukcích nebo poskytnuté zpětné vazbě. Je třeba se postupně zbavovat této zpětné vazby, jelikož může žáky zpomalovat v jejich růstu a překážet jim v jejich pokroku (Zimmerman, 2013). Nicméně bez počátečních instrukcí a nácviku monitorování vlasntího uvažování nelze docílit rozvinuté formy autonomního (autoregulovaného) učení a schopnosti nezávislého kritického úsudku, které jsou charakteristické pro experty v oboru. V tabulce níže nabízíme přehled úloh učitele a nastavení úkolu vycházejícího z míry autonomie žáka (tamtéž, 2013, s. 140).

Úroveň řízení žáka k rozvoji	**Regulace učitelem**	**Poskytnuté instrukce**	**Podmínky úlohy**
Pozorování	Modelování Myšlení nahlas	Modelová úloha Učebnice Řešený příklad	Přítomnost modelujících (učitel, expert či pokročilejší spolužák)
Emulace	Komentování Zpětná vazba	Nápověda k řešení Výuka strategie	Sladění se s modelujícími (učitel, expert či pokročilejší spolužák)
Sebekontrola	Procesuální standardy Návodné otázky	Kritérium pro monitorování Nápověda pro výběr strategie	Strukturovaná úloha
Autoregulace	Ponechán prostor pro vlastní aplikaci	Žádné	Nestrukturovaná úloha

Volba kritérií a podněcování žáků monitorovat jejich vlastní myšlenkové procesy vede k získávání přiměřeného sebevědomí: žáci začnou výklad učitele nebo čtené materiály související s historií (učebnice, populárně naučné knihy, výroky na sociálních sítích) vnímat **jinak – přisoudí jim nový smysl**. Informace získané v dějepisných hodinách pro ně přestanou být neměnnými fakty, ale stanou se dalšími možnými příspěvky k vysvětlení historické události (důkazy, které mají urč. míru spolehlivosti a platnosti). Přestanou recitovat to, co je pro ně napsáno v učebnicích dějepisu a uvědomí si, co je myšleno souslovím „dělat historii“ (Lee, 2005). Pozornému čtenáři neunikne, že jsme se jednou ze závěrečných myšlenek vrátili na začátek této subkapitoly – k hlavnímu rozdílu mezi expertem-historikem a začátečníkem, tedy v rozdílu ve vnímání historických materiálů jako důkazů (které jsou navíc jednotlivými autory rozmanitě uchopovány, tj. jejich interpretace je „zatížena“ miskoncepty, množstvím zdrojů, které měli při re/konstrukci historické události k dispozici; jejich subjektivní filosofií, motivy, cíli, ideologií stávajícího režimu apod.) oproti jejich vnímání historických materiálů (informačních zdrojů) jako neoddiskutovatelných faktů.

Co říci k metakognitivnímu monitorování závěrem? Jedná se ve své podstatě o zpětnou vazbu, kterou si žák dává sám sobě. Monitorování vlastního učení v dějepisu mimo jiné také znamená vědět to, jaké otázky si má člověk pokládat při čerpání informací z určitých pramenů.

IV. Kvalita kladení otázek

Dalším způsobem, jak přivést žáky k hlubší interakci s učebním materiálem mimo výše uvedené strategie a vyučovací postupy, a které vedou k aktivaci předchozích znalostí, třídění informací a sebemonitorování, je **formulovat otázky** ke konfrontaci jejich současných znalostí a zkušeností s látkou. Koncept kladení otázek tedy prostupuje předchozími třemi principy a dále je rozvíjí. Správně vedené otázky mohou v žácích vyvolat touhu hledat odpovědi a stočit svoji pozornost k vlastnímu uvažování. Specificky cílené otázky mohou mít silný efekt na přenesení zaměření pozornosti z vědomostí (informací) na proces myšlení (uvažování o informacích). V tabulce níže nabízíme příklady takových otázek.

Myšlenkové strategie	Předvídání	Sumarizace	Monitorování
Didaktický záměr	Aktivace předchozích znalostí a zkušeností.	Shrnutí hlavních informací nebo myšlenek.	Pozorování toku vlastních myšlenek.
Na vědomosti zaměřené otázky	Když se řekne X co vás k tomu napadne?	Které hlavní body jste si zapamatovali?	Které vaše vědomosti se vztahují k tomuto tématu?
Na myšlení zaměřené otázky	Které myšlenky vás vedou k těmto předpovědím?	Co vás přivedlo k tomu, že vám zrovna tyto hlavní body utkvěly v hlavě?	Co vás k těmto myšlenkám přivedlo?

Kladení otázek nemusí být jen výsada učitele. Stejně jako jiné myšlenkové strategie, kterými experti disponují, i pokládání otázek lze nacvičit. Učitel může tuto úlohu přenechat svým žákům a postupně na ně přenášet zodpovědnost za kladení podnětných otázek. Nejprve mohou žáci klást otázky svým spolužákům, později mohou klást otázky sami sobě. Pokládání otázek jsme do PL zařadili z prostého důvodu – jedná se o empiricky osvědčenou strategii rozvíjející myšlenkové dovednosti (King, 1989). Nicméně dovednost klást si otázky a hledat možné nesrovnalosti mezi látkou a vlastním porozuměním žáků není jednoduché. Proto je třeba postupovat velmi pomalu, obezřetně a zprvu ocenit byť jen sebemenší úsilí formulovat smysluplnou otázku. K této příležitosti jsme do pracovních listů zakomponovali i úkoly směřující k nacvičování strategií kladení otázek. V rámci PL II se ve vztahu k textu objevuje technika rybí kosti, ve které žáci produkují otázky s úvodními slovy „*kdo, kdy, kam, jak, co, kolik, kde, proč*“. V PL VI se objevuje úkol *„Vymysli otázky, které by tě zajímaly a nyní na ně ještě neznáš odpověď“*. Otázky se mohou týkat čehokoliv, kde se nachází současné žákovo porozumění látce. Je vhodné určit minimum otázek. Žádnou otázku nelze vyhodnotit jako špatnou, pokud žák věnoval této aktivitě pozornost a bral ji seriózně. Učitel opět může vyzdvihnout jisté

otázky, které by mohly být vhodné pro současný stav porozumění tématu žáky, a podněcovat tak mezi nimi diskuzi. I při snaze porozumět autorovým myšlenkám je třeba vést žáky k opatrnosti (zejména u myšlenek autorů historických pramenů se může jednat o význam určitých slov a událostí, který mohl být jiný než dnes) a kromě nácviku strategií doporučujeme kultivovat i schopnost empatie a dovednost vžít se do perspektivy druhého jedince (Kahn & Zeidler, 2019). V souvislosti s kladením otázek uvádíme ještě odborný termín a tím je **metahistorie**. Ta se týká tvorby historických znalostí a tvoří soubor informací vmezeřený do páteře samotné disciplíny. Je nezbytné zmínit, že po žácích ve třídě nevyžadujeme, aby historii vytvářeli, ale chceme, aby porozuměli, že o konceptech „jak se tvoří dějiny" se málokdy hovoří v dějinných spisech nebo památkách. Ve své podstatě se jedná o znalosti (koncepty), na nichž historie vzniká, ale sama historie se jimi nezabývá. Proto jim musíme tento pohled přiblížit, aby se alespoň přiblížili k porozumění tomu, jak učitelé a historici o dějinách skutečně přemýšlejí, a tím i přispívají k její tvorbě (Wineburg, 1991). Jinými slovy, neméně důležitou rovinou v samotném historickém výzkumu, ale zejména o to více ve výuce samotné, má být rovina, jak o konkrétních událostech smýšleli jejich aktéři a s jakým záměrem svůj pohled zaznamenali, jak se jich dotýkali jejich současníci či jak o nich smýšlí různí vědci a veřejnost v současnosti. Právě pátrání po dobovém diskurzu a po pozici toho, kdo vypráví, umožňuje představovat naši historii jako plastickou a živou látku. Této přístup tak stojí významně v opozici proti statickému a neměnnému pohledu na dějiny. Proto i žáky podněcujeme k aktivní účasti, přemýšlení nad tvorbou historických souvislostí a událostí. Jako příklad uvádíme hypotetickou žákovu interakci s autorem historických textů (PL IV; tučně zvýrazněný úkol pro žáky, kurzívou jejich hypotetické odpovědi). Můžeme vlastně říci, že znalosti o tvorbě historických důkazů a faktů stojí „za historií", a proto ji někteří nazývají „metahistorické" znalosti (Lee, 2005).

Vytvořte otázky, které byste položili autorovi, abyste lépe pochopili události v Karibiku na počátku 16. století (PL IV):

Otázky položené autorovi jsou strategií, která žákům pomáhá aktivně se zapojit do přemýšlení o textu. V očích žáka tak autor textu sestupuje z pozice vše vysvětlující a všeznalé autority a stává se obyčejným člověkem s vlastními myšlenkami, zájmy a záměry (je autor zaujatý? jsou jeho informace spolehlivé?). S tímto předpokladem mohou žáci více přemýšlet o souvislostech a sdělovaných informacích. Žáci tedy kladou otázky autorovi textu a uvažují o tom, jak by na ně autor odpověděl. Doporučujeme určit minimální počet otázek. Otázky se opět mohou týkat čehokoliv v uvedeném textu anebo podpoří zvídavost žáků o dané téma. Učitel nehodnotí otázky, pouze se doptává, jak k těmto otázkám žáci dospěli. Učitel by měl uznat jakoukoliv otázku, pokud je patrné, že žák tento úkol pojal seriózně a vynaložil na něj úsilí. Učitel opět může vyzdvihnout otázky směřované na vyšší myšlenkové operace:

- *Jak měl Váš text ovlivnit čtenáře?*
- *Bylo nezbytné v textu líčit všechny vraždy a úmrtí?*

a upozadit otázky, které se týkají nižší myšlenkové úrovně:

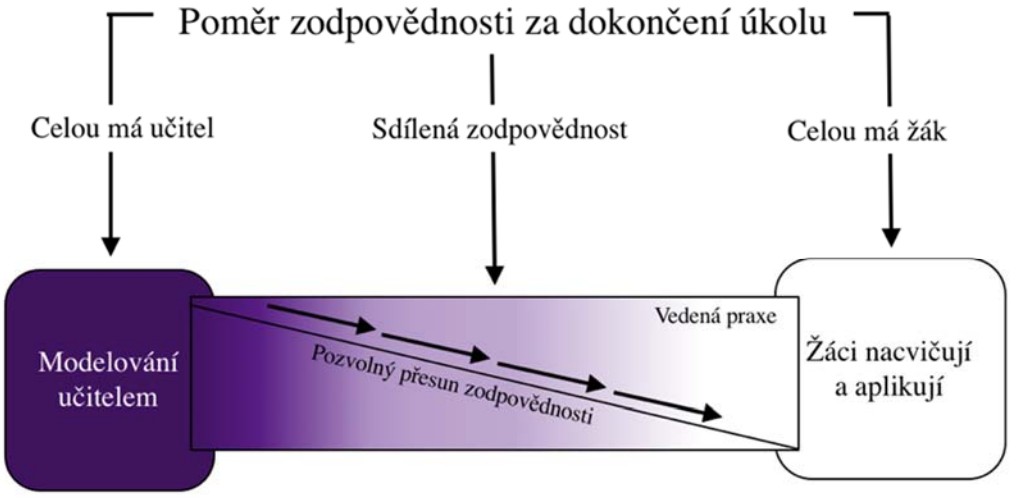
- *Nebál jste se, že Vás po napsání tohoto textu také zavraždí?*
- *Co jste používal na psaní?*

3.2 Zapojení metakognice do výuky dějepisu: shrnutí hlavních myšlenek

Navzdory tomu, že je poměrně dobře zdokumentováno, jakým způsobem realizovat výuku vedoucí k rozvoji metakognitivního potenciálu žáka, je zatím málo známo o tom, jaké znalosti mají učitelé o metakognici (Griffith, 2005) a jak metakognitivně koncipovanou výuku učit učitele (Risko, Roskos, & Vukelich, 2005). Takto pojatá výuka vyžaduje, aby učitelé porozuměli svým vlastním strategiím a aby poznali, jak žákům zpřístupnit („zviditelnit") jejich vlastní přemýšlení a strategie při řešení úkolů. Pro samotného učitele se může jednat o náročnou aktivitu, což může být jednou z ústředních příčin, proč je

pro učitele obtížné (až inhibující) metakognitivně koncipovanou výuku realizovat. Od učitelů se však očekává, že budou u svých žáků rozvíjet vyšší myšlenkové operace (Darling-Hammond, 2006). Bransford a kolektiv (2000) tvrdí, že učení a rozvoj metakognitivního myšlení žáků by mělo být standardem práce každého učitele. Pro učitele se tak pomyslné těžiště důležitosti chápání vyučovacího procesu přesouvá z ontodidaktické roviny (tj. zvládnutí podstaty vědeckého/mateřského oboru a jeho transformace do vyučovacího předmětu) k tzv. psychodidaktické rovině (tj. „*umění*“ zprostředkovat poznatky žákům zejména díky psychologickým kompetencím – Jedlička, 2014). Samozřejmě, bez obsahu vyučování (tj. vlastní učební látky) jsou diskuze o psychologických schopnostech pedagogů dále bezpředmětné. Nicméně jsme přesvědčeni, že se učitelé ve výchovně-vzdělávací praxi neúměrně zaobírají otázkou *co učit*, místo toho, aby věnovali pozornost otázce *jak učit*. Walberg a Paik (2001) rovněž podporují toto tvrzení tím, že jsou-li žáci a studenti vedeni k cílenému poznávání různých způsobů, **jak** se učit, vykazují ve škole lepších výsledků. Do jaké míry jsou praktikující učitelé seznámeni s konstruktem metakognice? Jaká je míra a koncepce přípravy budoucích učitelů na poli zavádění metakognitivně pojaté výuky v sylabech vysokoškolských přednášek a cvičeních? V souvislosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků jako alarmující zjištění uvádíme závěry autorů Hunsakera, Nielsena a Bartletta (2010), kteří uvádějí, že „*… i když učitelé podstupují různá školení, které se týkají didaktických změn, jejich praxe ve třídě pak vypadá stále stejně, jako před školením …*“ (s. 274).

Většina studií se shodne v tom, že učitel by měl modelovat myšlení „sebereflektujícího historika“ před celou třídou. Tento způsob myšlení lze učit žáky tím, že učitel postupně a graduálně přenáší zodpovědnost za iniciaci a vyhodnocení tohoto typu myšlení na žáky. Tento přenos dobře znázorňuje následující schéma (Pearson & Gallagher, 1983).



Zprvu učitel může historikovo myšlení vyjádřit ve formě svých vyslovených bezprostředních myšlenek, vyjádřením úsudků, demonstrací strategií, vysvětlení svého jednání při řešení problému anebo diskuzí o vlastních myšlenkových pochodech (Lee, 2005). Myšlení historika tak žáci odpozorují při konfrontaci znalostí učitele s obsahem látky nebo předloženým textem (Dull & van Garderen, 2005) a vyjadřováním hodnotících úsudků nahlas (Shedd, 2010). Později žáci praktikují úlohy, které simulují jisté aspekty myšlení historika pod supervizí učitele. K této fázi slouží většina použitých PL v této publikaci. Učitel postupně upouští od vlastní intervence do vyučovacího procesu a poskytuje čím dál méně zpětné vazby a přechází k nehodnotícím postojům. Poslední fáze je však do jisté míry spíše

ideální stav, který je ze své podstaty nedosažitelný. Nicméně podstatou učení je také snaha činit žáka co nejvíce autonomním, ergo ponechat ho, aby splnil úkol samostatně bez pomoci učitele. Jednou z rovin této samostatnosti může být např. žákova volba možností, jak splnit úkol (tj. užít strategie dle vlastního výběru, např. předvídání, myšlenková mapa, INSERT, otázky k textu nebo na autora, …). Za příklad považujeme jednu z aktivit PL XIII (tučně instrukce pro žáky, kurzívou hypotetické odpovědi):

Než si přečtete text, určete, s jakým záměrem jej budete číst. Pak zvolte libovolnou strategii, která vám pomůže tento záměr splnit. Zdůvodněte výběr strategie.

můj záměr	**strategie**	**zdůvodnění**
Ráda bych se dověděla více o osobnosti Rudolfa II.	*Předvídání – dopředu si napíšu, co o R II. vím a porovnám to s tím, co se v textu dozvím.*	*Předvídání jsem zvolila proto, že už mám o Rudolfovi II. určitou představu z filmů a tuto představu si můžu porovnat s textem. Předvídání mi také přijde snadné k použití a vím, jak to udělat.*

Studie citované v předchozích oddílech a mnoho dalších navazujících prací (např. Huff & Nietfeld, 2009) poukazují na to, že metakognitivně pojatá výuka je účinná a její použití i forma mohou být velmi rozmanité. Vyžaduje však systematický přístup a delší čas k osvojení (Duke & Pearson, 2009). Tuto skutečnost lze shrnout z úst Kohlmeierové (2005), která zhodnotila své úsilí přiblížit praktiku historických metod svým žákům devátých tříd slovy:

„Na rozdíl od časté praxe historiků, moji žáci si na základě zadané četby nehledali a nevyplňovali své mezery ve svých předchozích znalostech [protože jim chybělo poměrné množství vědomostí a zkušeností]. Zajímalo by mě, jaké zlepšení bych u nich mohla pozorovat, kdybych jim zadala ještě jednu sadu historických dokumentů nebo s nimi pracovala ještě jedno pololetí. Ačkoliv jsem spatřila, že za půl roku učinili pozoruhodný pokrok ve svém myšlení, zajímá mě, jak dlouho by trvalo, než bych žáky přiměla k tomu, aby skutečně začali považovat historické záznamy jako chybějící články v historických souvislostech“ (s. 513).

Všechny formy metakognitivně pojaté výuky jsou postaveny na principech žákova aktivního přístupu k učení, hlubšího zpracování informací, vědomé práce s informacemi, nastavení vhodných cílů a standardů a jejich monitorování. Cílem metakognitivně pojaté výuky je přimět žáka konstruovat vlastní znalosti a průběžně ověřovat hodnotu a platnost nabytých znalostí. Jakkoliv musíme brát ohled na to, že by učitelé měli žáky podporovat v metakognitivním myšlení, je zcela zásadní, abychom šířili prvky vyučovacích postupů rozvíjejících metakognitivní myšlení taktéž mezi učiteli a všemi zúčastněnými pedagogickými pracovníky v tomto oboru. Tuto nutnost nejlépe vystihuje následující citace jednoho zkušeného učitele dějepisu (Bain, 2005):

„Je ironií, že když jsem poprvé vstoupil do školy, abych se stal učitelem historie před více než třiceti lety, zastával jsem názor, že výuka historie byla odjakživa přímočará, ne vždy záživná a vlastně poměrně jednoduchá. Tento názor ve mně často ještě utvrdily pedagogické a oborové kurzy, které jsem absolvoval […]. *Nyní už tento prostý a zcela naivní názor nezastávám, a pokud se s ním setkám, snažím se ho vyvrátit, zejména* [nyní] *u mých vysokoškolských studentů. Mé zkušenosti z hodin dějepisu mě naučili to, co vždy tvrdil Yogi Berra* [pozn. slavný baseballový trenér], *že problémem není to, co nevíme, nýbrž to, o čem jsme absolutně přesvědčení, že pravdou je, ačkoliv se ve skutečnosti mýlíme.* […]. *Výuka vyžaduje komplexní myšlení, a to jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. Zaměřuje se na zajímavé problémy, genezi a třídění faktů o skutečnosti; vyžaduje kritické vážení*

důkazů a svědectví; pozastavuje se nad našimi názory na porozumění ostatních; používá evidenci, fakta, koncepty a interpretace dat a důkazů, které později mohou sloužit nám [i druhým] *ke změně přesvědčení a názorů, o tom, co vskutku je a co není pravda či realita*“ (s. 209).

Jak bylo v této kapitole uvedeno, existuje velká škála postupů, jak uskutečnit metakognitivně pojatou výuku. My jsme se však soustředili na ty postupy, které byly empiricky ověřeny a jsou použity v metodické části této publikace. Tím, že hlavní těžiště PL spočívá v žákovské práci s textovým (primárním) zdrojem, mnohé z metakognitivních postupů jsou nedílnou součástí některých čtenářských strategií, s nimiž pracujeme. Proto věnujeme následující a zároveň závěrečnou kapitolu teoretické části této publikace právě strategiím vedoucím k rozvoji porozumění čtenému.

4. Porozumění textu a čtenářské strategie

Mluví-li se o čtenářské gramotnosti, opakovaně se zdůrazňuje její nezbytnost pro celoživotní učení, pro úspěšné uplatnění v profesním životě i ve společnosti. Stačí náhodně vybrat několik výroků, které lze dohledat v odborných publikacích a v metodických příručkách pro učitele. Opakovaně se v nich uvádí, že čtenářská gramotnost není jen doslovným porozuměním obsahu psaného sdělení, ale jde také o schopnosti a dovednosti, které člověku umožní vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat je, zohledňovat záměr vlastního čtení, spojovat čtené informace s dosavadními znalostmi a zkušenostmi, vyrovnávat se s nesrovnalostmi a překážkami, s nimiž se v textech setká, nebo odhadnout, jak textu budou (mohou) rozumět různí čtenáři. Takový přístup k čtenářské gramotnosti vyžaduje, aby si člověk osvojil znalosti a dovednosti a zvnitřnil si postupy potřebné pro vnímání a užívání textů všech druhů a stylů – textů připravených i spontánních, oficiálních i soukromých, institucionálních i neformálních.

Ve škole je nesmírně obtížné vyhovět všem těmto požadavkům. Od současných čtenářů se navíc očekává, že se budou orientovat nejen v textech, které se vyznačují rysy tradičních žánrů, ale i v psaných sděleních, do nichž v posledních desetiletích proniká běžně mluvený jazyk (například v žánrech mediálních i v žánrech vyvolaných moderními komunikačními technologiemi). Je mnoho příležitostí, jak se s těmito nároky vyrovnat ve škole: od promyšleného výběru autentických textů všech stylů až k uplatňování metod napomáhajících orientaci čtenářů v jazykové a tematické výstavbě textu. V následující kapitole se zaměříme na postupy, které se osvědčily při práci s různými druhy textů a které odkazují na metodickou část této publikace. Objasníme tzv. čtenářské strategie a představíme několik technik, které tyto strategie rozvíjejí a mohou pomoci čtenářům v rozumění textům různých žánrů, témat a stylů.

Čtenářské strategie

V devadesátých letech 20. století byly podrobně zkoumány postupy, které využívají čtenáři při pozorném a soustředěném vnímání textů (Langer, 2001). Ukázalo se, že k pečlivému a pozornému čtení naučných textů může významně pomoci několik strategií. Jde zejména o:

- hledání souvislostí (čtenář si uvědomuje, jak dané téma souvisí s jeho osobními zkušenostmi a s dalšími texty),

- kladení otázek k textu (před, během i po přečtení textu si čtenáři kladou různé otázky, na které hledají odpověď),

- vytváření vizuálních a jiných smyslových představ evokovaných textem,

- usuzování (čtenáři zjišťují podle indicií v textu, co jim tento text chce sdělit, zamýšlejí se nad možnými významy textu, uvědomují si svá očekávání),

- identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu.

Jako čtenářské strategie jsou tedy zpravidla označovány postupy, které čtenář užívá záměrné a promyšleně, aby mu pomohly orientovat se v naučných (a často i v narativních) textech, získávat z nich informace, spojovat tyto informace s předběžnými čtenářskými hypotézami, odhalovat a pojmenovávat nesrovnalosti v přečtených sděleních atd.

Ve výuce uvedených strategií se osvědčila metoda označovaná jako scaffolding („lešení“). Učitel poskytuje žákovi nezbytnou podporu pro zvládnutí úkolů, které jsou v daný moment za hranicemi jeho schopností, ale s pomocí jsou již zvládnutelné. Verbalizuje přitom své vlastní myšlenky a strategie, které používají během čtení (Whitcroft, 2010; 2015): nejdříve vybírá v textu místa, která by žákům mohla činit problémy, následně čte nahlas, zastavuje se na vybraných místech a nahlas ukazuje, jak si s takovými částmi textu poradí zkušený čtenář. Scaffolding (lešení) tak metaforicky odkazuje k tomu, jak se lešení používá při stavbě: „když je stavba dokončena, lešení se odstraní“. Podobné je to i ve výuce. Scaffolding má proto následující fáze (viz podobně část subkapitoly 3.2):

1. Učitel používá strategii, dítě pozoruje a naslouchá.

2. Učitel používá strategii, dítě se připojuje.

3. Dítě používá strategii, učitel pomáhá.

4. Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje

Autoři příručky nazvané *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, vydané Českou školní inspekcí v Praze (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, & Šlapal, 2010), vysvětlují tyto kroky ještě podrobněji. Učitel by měl:

- objasnit kroky, které je nutné učinit k ovládnutí metody a modelovat první krok na určitém úseku textu, který je vybrán s ohledem na čtenářské schopnosti a zkušenosti žáků,
- poskytnout žákům příležitost k tomu, aby si uvědomili, čeho si při modelování všimli, a vést žáky k tomu, aby zdůraznili ty body, které vedou k zvládnutí daného kroku,
- vybídnout žáky, aby s využitím dalšího úseku textu vyzkoušeli krok, který byl v předchozím kroku modelován, a to buď ve dvojicích, nebo v celé třídě frontálně,
- vybídnout žáky k tomu, aby někdo z nich modeloval daný krok pro celou třídu, a poskytnout tomuto žákovi popisnou zpětnou vazbu – zdůraznit přitom vše, co se žákovi zdařilo (a to, co se případně nepovedlo, prozatím nechat bez komentáře),
- poskytnout zpětnou vazbu každému, kdo modeluje, a vyzdvihnout to, co se zdařilo,
- umožnit žákům, kteří modelovali, aby sami sdělovali, co se jim při modelování povedlo a co by příště udělali jinak,
- vést k vytvoření skupinek, v nichž si žáci vyzkoušejí práci s úsekem textu a poskytují si navzájem konkrétní ocenění,
- vést žáky ve skupinách k tomu, aby pracovali s dalším textem a daný krok intenzivně procvičovali (ti nakonec mohou dostat náročnější text a vyzkoušet si, zda určitou činnost nebo dovednost, kterou trénovali, zvládnou i s náročnějším textem).

V metodické části této publikace naznačujeme princip scaffoldingu v pasážích určených učitelům (např. PL II a úkol č. 1; PL III a úkol č. 3; PL VII a úkol č. 2) i ve formulaci úkolů zadávaných žákům (PL X a úkoly č. 1 a 4; PL XII a úkoly č. 1 a 5). Učitelé jsou v uvedených případech (i jinde v metodice) vybízeni k tomu, aby objasňovali kroky, které je nutné učinit ke zvládnutí určité metody, a poskytovali žákům příležitost k reflexi vlastního postupu tak, aby si žáci uvědomili, čeho lze v určitém kroku dosáhnout. Víme, že vzhledem k rozdílům v samostatnosti žáků při užití určité strategie není možné nabídnout dokonalé metodické řešení. Zde se musíme spolehnout na učitele – tam, kde v metodické části není ke scaffoldingu vybízeno, a přesto mají žáci s použitím strategie obtíže, měl by jim učitel své myšlenkové procesy užití dané strategie předvést, tj. „modelovat“ je před

nimi. Naopak tam, kde ke scaffoldingu vybízeno je, avšak žáci jsou natolik samostatní, že jim použití strategie nečiní obtíže, má učitel příležitost žáky pochválit , nebo aktivitu prostě a jednoduše přeskočit.

V následujícím textu si všímáme možností, jak lze vybrané strategie související s metodickou částí této publikace ve výuce uplatňovat, a doplňujeme je příklady práce s konkrétním textem. Soustředíme se přitom na strategie označované jako:

- předvídání,

- kladení otázek k textu,

- vizualizace,

- hledání souvislostí.

Předvídání

Ve škole nelze často spoléhat na to, že žáky text zaujme ihned, jakmile jim bude zadán k přečtení, a dokonce ani v okamžiku, jestliže sám učitel bude text předčítat. Běžné čtenářské zkušenosti svědčí o tom, že v prvním okamžiku se čtenář musí seznámit s textem především sám, osobně – v této chvíli je nějak naladěn a v závislosti na různých okolnostech si vytváří vlastní čtenářská očekávání. Čtenářovu pozornost a jeho přístup k textu tak mohou ovlivnit titul díla, celková délka textu, vzhled knihy, podoba tisku, ilustrace, počáteční věty atp. Těchto jevů si čtenář záměrně všímá, když uplatňuje strategii předvídání. Příkladem může být následující učební úloha (PL XI).

Žáci se seznamují s textem T. Campanelly: O příčinách vzniku španělského impéria (1600). Učitel na začátku hodiny neprozrazuje téma, pouze sdělí, že se budou věnovat vzniku jednoho mocného impéria. Postupně zadává tři otázky:

Jak rozumíte slovu impérium? Najdete pro něj synonymum? Které příčiny vedou ke vzniku mocné a velké říše?

Učitel vždy nechá žáky hledat řešení (žáci mohou ve dvojici diskutovat). Vyzve jednu z dvojic, aby představila své řešení. Pokud je řešení uspokojivé, přejde k další otázce, zapisuje přitom odpovědi na tabuli. Lze totiž předpokládat, že mnohé příčiny (třeba i v obecné rovině) žáci odhalí ještě před čtením textu. V tuto chvíli oznámí, že se budou věnovat vytváření impéria Habsburků (Španělska), o kterém již mnohé mnoho slyšeli.

Z ukázky je zřejmé, že k rozvíjení strategie předvídání mnohdy postačí, aby učitel přichystal vstupní otázku, situaci nebo dilema jako motivační krok, který bude vycházet jak z možností a významů samotného textu, tak ze znalostí kompetencí žáků. K počátečním úvahám o tématu navozeného textem se pak žáci mohou vracet v průběhu dalšího čtení textu a mohou je i měnit a přehodnocovat.

Kladení otázek k textu

Jak uvádí L. Whitcroft (2010), zkušení čtenáři si kladou otázky, když si chtějí ujasnit, zda všemu rozumějí (Co se tím myslí?), a když vyjadřují pochybnosti a zaujímají kritická stanoviska (Je uvedený názor ověřený? Co by bylo možné namítnout?), určují záměr textu nebo jeho styl (Co se v textu tvrdí?

Proč je to napsáno právě takto?) a hledají, kde najít určitou pasáž (Kde se to tvrdí?). Příkladem metody, která rozvíjí tuto čtenářskou strategii, je technika nazvaná Debata s autorem (*Questioning the author – QtA*). Žáci čtou a hned v průběhu četby reagují na myšlenky v textu. Děje se tak prostřednictvím diskuse o dotazech, které slouží nejen k tomu, aby podněcovaly žáky k vyhledávání informací v textu, ale především k tomu, aby přiměly žáky uvažovat o smyslu přečteného sdělení a formulovat vlastní myšlenky týkající se textu. Příkladem je následující učební úloha (PL II).

Vasco da Gama, Deník první výpravy v letech 1497–1499: Kalikut

Té noci [20. května] jsme zakotvili ve vzdálenosti dvou lig [1 légua = cca 5,5 km] od města Kalikut, protože náš lodivod minul Capnu, města v téže oblasti [asi 12 km daleko]…

- *Co mi autor sděluje?* Podává přesnou informaci o místu.
- *Co autor předpokládá, že už vím?* Že se orientuji v čase („té noci"), z úryvku by ale nejspíš nebylo možné určit přesný den, proto je informace 20. května v závorkách… Podobné to je s označením měrné jednotky a s upřesněním místa
- *Proč mi to autor sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Čeho?* Abych se orientoval v čase… Zřejmě jde o úvod k vyprávění, tomu by nasvědčovaly následující věty.
- *Proč mi to autor sděluje právě tímto způsobem?* Pokud bych neznal název, už tato sdělení by stačila pro to, abych vzal v úvahu, že se jedná o deník.
- *Jak si asi autor představuje nás, svoje čtenáře? Co od nás očekává?* Už na základě těchto prvních vět lze usuzovat, že text očekává čtenáře, který je schopen snadno se orientovat v čase, v místě události (snad proto, že vše podstatné bylo uvedeno už dříve, proto je zřejmé, že se jedná o úryvek z rozsáhlejšího textu)

Poté se k nám od pevniny přiblížily čtyři čluny. Ptali se nás, jakého jsme národa… Druhého dne přijely znovu a velký kapitán poslal jednoho z odsouzenců s nimi. Odvezly je ke dvěma Maurům z Tunisu, kteří mluvili kastilsky a janovsky. Pozdravili ho těmito slovy: „Kéž by vás ďábel vzal, co vás sem přivedlo"

- *Co je podle autora zjevně nejdůležitější?* Podat napínavé vyprávění, tomu by nasvědčovaly některé kratší věty a využitá přímá řeč.
- *Proč nám asi autor tuto informaci sděluje právě nyní? Proč s ní nepřišel dřív nebo proč ji nenechal na později?* Snad proto, aby se čtenář co nejdříve orientoval ve vyprávění, využívá autor přímou řeč, krátkou uvozovací větu. Klíčovou roli může mít i slůvko „poté" (hned poté, co jsme zakotvili, můžeme očekávat napínavý děj / příběh / napínavou příhodu). Takto jasné a srozumitelné vyprávění vyzývá čtenáře k tomu, aby nepřestal věnovat pozornost textu a snažil se dopátrat, co se vlastně stalo…

Vizualizace

Jak dokládá např. Anderson (2006), významnou myšlenkovou oporou pro přijímání informací z textu může být také vizuální schéma, odpovídající představám o předmětech a jevech, které jsou v textu popsány. Schéma totiž umožňuje čtenáři, aby si lépe uvědomoval důležité a méně důležité informace a dokázal si vytvářet jejich souhrnné přehledy. V učitelské praxi to dokládají zejména grafické organizéry nebo myšlenkové mapy (Breníková & Sučková, 2017). Využili jsme je proto i v přípravě pracovních listů, které mají sloužit učitelům dějepisu.

Následující příklad ukazuje, že strategii vizualizace lze ve výuce uplatňovat ještě před zahájením četby, tj. když si žák vytváří první čtenářská očekávání (PL VIII).

Ještě před čtením ukázky Ediktu nantského učitel zadá žákům, aby vytvořili myšlenkové mapy. Učitel oznámí, že edikt se týká událostí spjatých s náboženstvím. Každý z žáků si zvolí jedno zelené slovo a doplní k němu alespoň dvě slova další. Jako vzor jsou uvedeny dva příklady – Bartolomějská, Luther. Učitel se prochází po třídě a zapíše na tabuli slovo, k němuž je připojeno nejvíce reakcí. Reakce pak nechá žáky zapisovat na tabuli.

Bartolomějská				**Luther**
	Násilí		**Protestanti**	
		Spory náboženské		
	Katolíci		**Kompromis**	

Po zapsání slov na tabuli jeden z žáků spojí tato slova do krátkého příběhu. Pokud žák nezná některá slova, vyučující u nich píše otazník a nevysvětluje je. Ptá se žáků na to, jaké řešení náboženských sporů považují za dobré pro lidstvo. Nechá zaznít dvě reakce. Nekomentuje je, ale vybídne žáky k čtení textu. Myšlenková mapa pak umožní srovnat výpovědi žáků o tom, co si přečetli, s vizuálním schématem jejich myšlenek před zahájením četby.

Hledání souvislostí

Pokud učitelé vedou žáky k tomu, aby si uvědomovali, jak se informace obsažené v textu vztahují k jejich znalostem a zkušenostem, umožňují jim, aby snáze přijímali tyto informace a pamatovali si je. Příkladem uplatnění takové strategie je následující ukázka pracovního listu (PL XII).

Žáci se seznamují s textem Jana Hasištejnského z Lobkovic „Zpráva a naučení jeho synu Jaroslavovi (1504): O ženění a o ženách, kterak se k ženě míti máš“. Zadání úlohy může znít: Zamysli se nad tím, co by tě mohlo v textu zajímat. Následně žáci teprve čtou text. V posledním úkolu se žáci navrací k úvodnímu úkolu. V něm mají rekapitulovat, zda se dozvěděli to, co se dozvědět chtěli, a zamyslet se nad vlastním chápáním textu (Co mě skutečně zaujalo). Následně mohou podrobněji hodnotit to, co jim získané informace poskytly.

Co jsem si myslel(a), že mě bude v textu zajímat …	Co mě skutečně zaujalo …
… jestli to bude podobné jako to, o čem čtu v časopisech a na facebooku. *… jak se mám manželství vyhnout.*	*… že muži se nemají starat o vzhled, ale o charakter ženy.* *… že v minulosti vnímali jen to, že muž si vybírá ženu a nikoliv žena muže.* *… že muž by ženě neměl dopřát žádnou volnost a stále ji mít pod kontrolou, jinak ho žena nebude mít ráda.* *… že muž by měl jednat se ženou jako s kusem dobytka.*

Nelze však zapomínat ani na možnost srovnávat dva různé texty. Lze hledat souvislosti mezi knihami jednoho autora (nebo více autorů) a zjišťovat, v čem se tyto texty shodují (v zobrazování postav, prostředí a klíčových motivů, v kompozici a stylu atd.). Při práci s naučnými texty může žákům pomoci i to, když srovnávají jejich výstavbu, všímají si členění informací podle jejich závažnosti a zjišťují, jakou funkci mají např. mezititulky, paragrafy, vzájemné odkazy uvnitř textu, rejstříky atd. Srovnávání částí textu, které přispívají k hierarchizaci sdělení, pak může významně obohatit povědomí žáků o struktuře určitých žánrů a usnadnit jim orientaci v těchto textech. To dokazuje poslední ukázka, kterou zde využíváme (PL VIII). Úkolem žáků je přečíst text Ediktu nantského a označit každou pasáž alespoň jednou značkou.

√ věděl(a) jsem *+ nová, důležitá informace*

! nesrozumitelná část *:) souhlasím, líbí se mi*

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. …napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žíti pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

…

Jde o strategii INSERT, která se používá v mnoha obměnách (viz např. semafor). Nejdůležitější je fáze, kdy se žáci zamyslí se nad tím, proč u částí textu použili určité symboly. Je potřeba, aby čtenáři porozuměli této strategii, byl jim vysvětlen její účel a postupně si osvojovali způsoby jejího použití s následnou reflexí. Stává se, že je tato metoda užívána bez návazné reflektivní diskuse a žáci ji realizují pouze mechanicky a bezúčelně. Takový postup nepřispívá k porozumění textu.

Shrnutí

Tato kapitola podala přehled čtenářských strategií a vybídla k úvahám o tom, jak mohou učitelé postupovat, aby pomáhali žákům porozumět textům různých žánrů, témat a stylů. Ukázky byly převzaty z pracovních listů, které předkládáme učitelům dějepisu na základní škole. Chceme tak zdůraznit, že ve vyučovacím předmětu dějepis je nutné věnovat pozornost různým jazykovým, tematickým a stylovým kvalitám textu, a upozorňujeme, že tento postup není (nemá být) jen doménou vyučovacích hodin jazykových předmětů. Představené čtenářské strategie jsou v této snaze užitečným a ověřeným pomocníkem: umožňují zvažovat, jaký efekt mají různé přístupy k práci s textem a jak tyto techniky pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost.

METODICKÁ ČÁST

Metodická část je tvořena dvěma kapitolami. Kapitola 5 obsahuje historický narativ, v němž se čtenář může seznámit s ústředními oblastmi (1-3) a rysy (A-D) doby, tj. charakteristickými elementy sledované historické epochy reflektované dvěma očekávanými výstupy uvedenými v RVP, ke kterým jsme se rozhodli vytvořit modelové náměty. Jedná se o historickou analýzu **zámořských objevů** (Výstup RVP: D-9-5-03, Žák popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky) a **postavení českého státu uvnitř habsburské monarchie** (Výstup RVP: D-9-5-04, Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie). Záměr obou narativů je přímočarý. Přestože plně důvěřujeme znalostem praktikujících učitelů a jejich erudici skutečně nezpochybňujeme, vnímáme dílčí neduh v přístupu k uchopování a předávání těchto znalostí. Obvyklý přístup k dějepisné výuce je spíše analytický (např. chronologické pojetí nebo např. výuka „stát po státu“) než syntetický, tj. zaměřený na ústřední a charakteristické znaky (rysy) daného období (napříč státy i časem). Jsme přesvědčeni, že by se ve výuce měl prosazovat zejména tento syntetický přístup (což jsme zdůvodňovali v subkap. 3.1 v paragrafu II. *Vyvážení výuky mezi fakty a souvislostmi*). Blíže již samotná kapitola 5.

Obecně kapitoly 1–5 představují teoretická východiska pro ústřední část této práce, a to pro kapitolu č. 6, tj. k 13 modelovým námětům. Náměty mají společné poslání a jednotnou strukturu. Cílem všech námětů je rozvoj kritického myšlení (metakognice) a porozumění čtenému za předpokladu zachování historického poznání. Náměty tedy odkazují jak k dějepisnému obsahu (historické informaci), tak k žákovským strategiím učení (porozumění čtenému, kritickému myšlení – metakognici). Značnou roli při práci s PL obsahující vědecky osvědčený postup založený na evokaci, uvědomění si významu a reflexi, přikládáme sebeřízení žáka (např. vlastní zhodnocení toho, co a proč je v textu podstatné) a také ne zcela typické roli učitele – organizátor, moderátor. Předpokládáme, že samotné PL fungují jako celek, ale také, že učitelé mohou jejich jednotlivé části používat jako svébytné a plnohodnotné segmenty výuky.

Všech 13 modelových námětů si zachovává jednotnou strukturu. Jedná se o (i) úvodní část, (ii) metodickou část („návod“ pro učitele, jak aktivity instruovat, vyhodnotit, apod.) a (iii) část obsahující vlastní PL sloužící přímo k vytisknutí a zadání žákům do lavic k vypracování. Níže uvádíme strukturaci na příkladu ukázky č. 4:

(i) Úvodní část

Názvem ukázky (název hodiny):

Ukázka č. 4. Bartolomeo de las Casas: O zemích indiánských

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti (co teoreticky žáci potřebují znát před započetím lekce):

Žáci znají příčiny a průběh zámořských objevů. K průběhu se vrátí v této aktivitě, ale budou směřovat hlavně k důsledkům, z nichž většinu lze odhalit samostatnými žákovskými činnostmi.

Možné uplatnění v hodině (kde/kdy je možné námět uplatnit):

Tato ukázka by měla být završením, závěrečnou aktivitou při probírání tématu zámořské objevy. Četba by měla být navázána na další důsledky zámořských objevů, které vyučující doplní na základě ilustrace, respektive svého výkladu, či práce s učebnicí.

Historická analýza a RVP (které oblasti a rysy námět naplňuje):

Rys Oblast	A	B	C	D
1 | Příčiny				
2 | Průběh	ekonomika (honba za zlatem)	geopolitika (postup conquisty)		
3 | Důsledky			ideje (nadřazenost Evropanů, násilí na indiánech jako nástroj jejich ovládání)	demografie (depopulace Nového světa)

V souvislosti s výše uvedeno analýzou následuje souvislý text, pramen, kde je pro učitele konkrétně barevně rozlišeno, kde se v textu rysy (charakteristické znaky období z pozice historické vědy) nacházejí (úryvek):

Bezpočet svědectví… dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru domorodců… Naším úkolem však bylo dohánět k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; jaký div, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit… Pravdou je, že admirál [Kolumbus] slepý stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtil zavděčit se králi, že se proti indiánům dopustil neodčinitelných zločinů…

…obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;…

Následuje analýza pramene (kdo je autorem textu; kdy text vznikl; co je obsahem textu; komu je text adresován; proč text vznikl), která učiteli slouží pro usouvztažnění s historickou epochou, narativem uvedeným v následující kapitole 5.

(Kdo) Autorem ukázky je španělský dominikán a misionář Bartolomeo de las Casas (1484–1566), který se …

(Kdy) Casas dílo v roce 1542 adresoval španělskému králi Karlu V. a následně v roce 1552 vyšlo tiskem …

(Co) Dílo Bartolomea de las Casas patří prvním, které široce a kriticky popisuje kolonizování Nového Světa Španěly, přičemž se …

(Komu) Spis byl určený pro španělského krále Karla V. a korunního prince Filipa, teprve později …

(Proč) Cílem bylo poukázat na kruté nekřesťanské zacházení s indiány v Novém Světě, které …

(ii) Metodika pro učitele

Metodika pro učitele kopíruje úkoly pro žáky v PL s tím rozdílem, že se v metodice pro učitele nachází:

a) obsahuje „nultou“ fakultativní aktivitu, která se v PL určených pro žáky neobjevuje; tato aktivita není zásadní, její uskutečnění je na učiteli – pracovní list funguje i bez této aktivity, ale domníváme se,

že zvyšuje didaktickou efektivitu celé hodiny (aktivita tvoří „předmostí“ pro následující úkoly prostřednictvím evokace, tj. vyvolání znalostí, zkušeností i představ žáků k danému tématu):

0. úkol: Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. promítne na plátno):

„Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.“

Následuje volná diskuze nad obsahem, nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

Co si přeje Kolumbus?

- *přátelský vztah s domorodci*

...

b) učiteli je zpřístupněno nejen zadání úkolu, které je viditelné v PL i jeho žákům (viz text psaný v metodice tučně), ale také „instrukce“ pro daný úkol (viz text psaný kurzívou) včetně správných (v jiných úkolech možných či potenciálně správných) odpovědí žáků (viz červený text v metodice):

2. úkol: Dočtěte text, odpovězte na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

Žáci pracují samostatně. Učitel upozorní, že vždy je jediná odpověď správná. Po splnění úlohy žáci kontrolují správné odpovědi ve dvojicích. Pokud má vyučující dostatek času, může nechat žáky vymýšlet k vybrané otázce (A–F) další chybné odpovědi (např. varianta k otázce D: Propukla u nich zlatá horečka).

Úloha:	*Správné odpovědi:*
A)	**b) Španělský kněz pobývající v Americe.**
B)	**a) Honba za zlatem.**
C)	**d) Rozkopávají horské masivy, aby získali kovy.**
D)	**a) Španělé je nutili konat těžké práce.**
E)	**c) Více než milion.**
F)	**d) Znechucení nad zacházením s domorodci.**

(iii) Pracovní list pro žáky

Jak bylo uvedeno výše, jedná se již o připravené úkoly, které učitel přímo tiskne nebo kopíruje.
Z praktického hlediska je rozsah všech úkolů PL vměstnaný na jednu stránku:

de las Casas: Situace na ostrovech Haiti a Kuba (Karibik) na počátku 16. století

1. úkol: Přečtěte první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.

*Bezpočet svědectví… dokazuje klidnou a mírumilovnou **letoru** domorodců… **Naším úkolem** však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; **jaký div**, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit… Pravdou je, že admirál (Kolumbus) **byl slepý** stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik **dychtili** zavděčit se králi (španělskému), že se proti indiánům dopustili **neodčinitelných** zločinů…*

5. Historický narativ

V souvislosti se čtením historických textů – pramenů je pro pochopení podstaty problematiky nutné zabývat se historickým narativem. Právě jeho poznání nám umožní dojít ke konkrétním záměrům sdělení obsaženého v textu a tím dojít i ke skutečnému (historickému) poznání. Samotný narativ – vyprávění, pak zahrnuje dvě velmi důležité složky, kterými jsou **příběh** a **diskurz** (Hájek, Havlík, & Nekvapil, 2012). V rámci nejen historické vědy představuje příběh samotný informační obsah sdělení, tedy odpovědi na vcelku jednoduché otázky KDO?, KDE? a hlavně KDY? mající za cíl postihnout jednání člověka v čase a prostoru. Jinak nám bude znít příběh o středověké kolonizaci a jinak příběh o vzniku občanské společnosti. Diskurz je potom určitá forma, jak je tento příběh sdělován, kdy např. dva různí lidé, byť svědci stejné události, budou tuto událost vnímat a vykládat každý jinak. Narativ můžeme vlastně přirovnat k vaření určitého pokrmu, kdy stejné ingredience můžeme vařit různým způsobem, jinými slovy jde o příběh, který může být různě vypravován.

Právě příběh a způsob jeho vyprávěni je absolutně typický pro historickou vědu, snad mnohem více než pro jiné vědy dotýkající se jakýmkoli způsobem narace, protože předat příběh je podstatou práce historika. Lidské dějiny nejsou ničím jiným než souhrnem mnoha příběhů, které mohou být vykládány mnohými způsoby. Jinými slovy: vše, co se událo, vytváří v souboru to, čemu říkáme dějiny. Bez ohledu na dobový význam jednotlivých příběhů však víme, že je nikdy nebudeme znát všechny, a proto nemůžeme uchopit dějiny v celé jejich celistvosti. Přesto však v rámci prohlubování vědeckého poznání jsme schopni postupem času více a více síť těchto příběhů zahušťovat, a poznávat dějiny lidí, respektive obraz dějin v konkrétním prostoru a čase tak, jak se udály (Čornej, 2016). Současně se ale jako závažný problém jeví to, že ve snaze vykládat dějiny je nutné příběhy vhodně vybírat a hlavně přiměřeným způsobem analyzovat, protože vyhledávání jednoho typově neustále se opakujícího příběhu či jeho pouhé převypravování k výslednému tolik důležitému obecnému poznání skutečně nemůže přispět. Je to v podstatě plýtvání našimi silami, protože jednak není fyzicky možné vše obsáhnout a jednak je nutné napřímit naše úsilí k vyšším myšlenkovým cílům než k pouhé reprodukci. Například nemá smysl sledovat desítky příběhů československých politických vězňů z 50. let 20. století bez toho, aniž bychom se snažili podchytit celý systém či vyhodnotili to, zdali se jedná o příběhy, které jsou typické nebo naopak něčím naprosto zvláštní. Má tedy smysl sledovat nejen chronologicky samotný příběh, ale hlavně skrze nejrůznější historiografické přístupy sledovat konsekvence, vazby či struktury, které poukazují na podstatu historických jevů a procesů. Dějiny pak mohou být sledovány ne jako konečný a neměnný objekt poznávání, ale jako možnost postavená na systematickém přístupu a interpretaci.

Kromě toho druhou naprosto zásadní složkou narativu je zmiňovaný diskurz, tedy vnímání a postoj toho, kdo samotný příběh vypráví. Jinou pozici mohou zastávat aktéři daného příběhu, ať již v něm vystupují v jakékoli roli, či naprosto odlišnou pozici zastává ten, kdo příběh zaznamenal. Poté nepřekvapí, že často si obdobné typy záznamů v pramenech protiřečí, respektive jsme schopní nalézt prameny, které dokonce záměrně mlčí. Aby byla situace ještě komplikovanější, různý postoj k dané historické skutečnosti má zpravidla i samotná historiografie. Proto např. o husitství naprosto zcela jinak může hovořit historiografie 19. století, ovlivněná národním obrozením, jinak marxistická historiografie a jinak o ni mohou hovořit současní historici. Prostě a jednoduše postoj ke konkrétním historickým událostem se neustále mění. Diskurz je tedy pohled současné historické vědy na konkrétní historické události, avšak rozhodně není založen např. na emocionálním vnímání samotného historického problému, ale stojí pevně na objektivním metodologickém přístupu. Každopádně platí, že dějiny nejsou zaměnitelné s prameny, jak si řada lidí myslí. Přesto však na nich historiografie své závěry samozřejmě staví. V případě studia pramenů jde zejména o jejich interpretaci, o kterou se pokoušejí historici s vědomím, že prameny samy o sobě již jsou interpretací skutečnosti tak, jak ji

zachytil jejich původce. Historické zkoumání pak vlastně zahrnuje snahu dostat se skrze kritiku pramenů k podstatě příběhu a záměrům, v jakých jednotliví aktéři jednali anebo jak samotné prameny vytvářel jejich autor. Jedná se pak i o jakési čtení mezi řádky, které historici právě umí promítnout zpětně do samotného narativu.

Výslednicí příběhů a způsobů, jak na ně nahlížíme, je tedy narativ, který reprezentuje současné vědecké poznání tak, jak je dále předáváno společnosti či v rámci vzdělávací soustavy žákům a studentům ve školách. Strukturu tohoto transferu v současné době určují RVP a ŠVP. Ty v různé míře skrze slovesa zdůrazňující aktivní výkon žáka reflektují na jednu stranu velká témata (příběhy) v jejich chronologii a na stranu druhou proměny společenských struktur. Jednotlivé výstupy RVP tvoří celek, ve kterém můžeme určovat řadu překryvů. Práce s těmito aktivizačními slovesy snad naznačuje i konečný cíl historického poznání založeného na způsobilostech (kompetencích) žáka uvažovat nad dějinami, respektive pracovat s informacemi, než je pouze reprodukovat. Umožňuje to vnímat dějiny více jako interpretační možnost než jen jako statickou a konečnou skutečnost. Ve své podstatě tento způsob uvažování umožňuje přiblížit se ke způsobu práce samotných historiků.

Nyní již však k samotnému konceptu narativu pro dva očekávané výstupy RVP ve vazbě na 13 modelových námětů této publikace. Samotné narativy, vztahující se ke dvěma očekávaným výstupům RVP, tvoří souvislý text zprostředkovávající pohled současné historiografie. Do textu jsou pak umístěny v závorkách, ve vazbě na konkrétní historické události, odkazy na příslušné oblasti sledovaného období, včetně odkazu na konkrétní rysy, na které oblasti členíme. Jak příslušná oblast, tak i konkrétní rys, jsou provázány systémem značek, kdy je v souvislém textu odkazováno na jejich strukturovaný přehled. Sledovanou historickou epochu jsme pro oba očekávané výstupy RVP rozdělili do třech oblastí (1-2-3; v případě zámořských objevů se jednalo o příčiny – průběh – důsledky; v případě postavení českého státu uvnitř habsburské monarchie se jednalo o moc – náboženství – kultura a každodennost). Každá z těchto oblastí obsahuje čtyři rysy (A-B-C-D):

> *… brzdou rozvoje trhů byly nesystematické dodávky a vysoké ceny komodit, jakým bylo zejména koření (1A). Výsledkem byl jednak rozvoj bezhotovostního styku, vznik bankovních domů či burzy. Souběžně také vzrůstal tlak na otevření nových dopravních spojení, která by uspokojila hlad Evropanů po koření a která by rovněž dokázala nahradit Turky narušené obchodní trasy v celém Středomoří, popřípadě i na Balkáně (1B)…*

Výše uvedená ukázka narativu k zámořským objevům (Výstup RVP: D-9-5-03, *Žák popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky*) odkazuje k oblasti 1 (příčinám) a rysům A (tj. ekonomickým příčinám způsobeným nedostatkem mincovních kovů, vysokou cenou a nedostatkem koření) a B (tj. geopolitickým příčinám způsobeným narušením středomořských obchodních tras Turky a proměnou v uspořádání evropské společnosti). V každém z modelových námětů vždy naznačujeme, které charakteristické rysy námět naplňuje. Např. modelový námět č. 4 (*Bartolomeo de las Casas: O zemích indiánských*) naplňuje rysy 2A (průběh: ekonomika, honba za zlatem), 2B (průběh: geopolitika, postup conquisty), 3C (důsledky: ideje, nadřazenost Evropanů, násilí na indiánech jako nástroj jejich ovládání), 3D (důsledky: demografie, depopulace Nového světa). Ve výsledku to znamená, že touto jednou hodinou učitel pokryje 2/3 očekávaného (závazného!) výstupu RVP (průběh a důsledky; tato hodina pouze nepokrývá žádnou z příčin).

V případě této metodiky pak s ohledem na formulaci dvou sledovaných RVP výstupů byly při utváření zjednodušených do jednotlivých oblastí strukturovaných historických rysů uplatněna různá pojetí, která naznačují možnosti, jak je možné nad samotnými sdělovanými informacemi uvažovat při snaze o jejich předání. První pojetí, vztahující se k zámořským objevům (Výstup RVP: D-9-5-03, *Žák popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky*), chronologicky sleduje příběh proměňující se společnosti v rovině jednotlivých společensko-politických, ekonomických, či

myšlenkových sfér. Druhé pojetí, související s problematikou raného novověku (Výstup RVP: D-9-5-04 *Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie*), sleduje zejména jevy určující charakter společnosti, jako je distribuce moci či náboženství, přičemž jde napříč zmíněnými společensko-ekonomickými sférami a primárně ani nestojí na chronologickém hledisku, i když je posloupnost a kauzalita zachována. Oba přístupy předkládáme jako příklad toho, že i samotné struktury narativu mohou mít rozličný základ v jiném historickém pojetí zkoumání problémů (srov. Hájek, Havlík, & Nekvapil 2012). Nicméně zásadní chybou by bylo tyto dva velké příběhy evropských dějin strukturovat výhradně např. prostřednictvím probírání látky „stát po státě", protože pak často unikne podstata v podobě opravdového poznání společnosti a výsledná zjištění se omezí pouze na fragmentovaná nepropojená fakta (viz kap. 3 a část *II. Vyvážení výuky mezi fakty a souvislostmi*). Kromě těchto narativů vztažených k celým očekávaným výstupům RVP se v případě konkrétních pramenů, které používáme v modelových námětech, dostáváme k jakési historické analýze, které pramen charakterizuje v pěti rovinách. Sleduje toho, kdo jej vytvořil, dále kdy pramen vznikl, co jeho autor sděluje, komu to sdělení v době vzniku pramene bylo určeno a konečně proč vůbec toto sdělení vzniklo. Jak už bylo zmíněno v kapitole 2, dohromady tyto kategorie vytvářejí minimální rámec, který je nutné sledovat při práci s historickými prameny ve výuce dějepisu (Kratochvíl, 2014). Tato analýza má pak velmi úzkou vazbu na historický narativ, kdy nám pomáhá zařadit informace z pramene (konkrétní událost) do širších souvislostí (obecných rysů doby) a zároveň nám umožní porozumět záměrům autora a okolnostem, v jakých pramen vznikl. Dostáváme se tak opět na začátek, k příběhu a diskurzu.

Prameny a jejich části, které jsou následně předkládány žákům, vystihují nejdůležitější momenty a podstaty (rysy) celého příběhu (epochy). Při výběru pramenů jsme vedle narativu „velkých" dějin (např. conquista PL I-IV, reformace PL VI) zohlednili při identifikaci společenských charakteristik a hlavně samotné společenské proměny i příběhy „malé" (rady otce synovi PL XIII), přičemž právě ve snaze o podchycení struktur a procesů a pro jejich zobecnění není „velikost" příběhu důležitá. Pro žáky vzniká možnost skrze tyto „malé" příběhy návodnými otázkami učitele a úkoly nalézt či vyvodit obecné mechanismy (rysy) doby a následně je použít na další konkrétní události ve sledovaném období, a to je podle nás mnohem více žádoucí cíl výuky než jen převyprávění příběhu.
V textu každého vybraného pramene můžeme určit jednotlivé rysy historického narativu (část celého příběhu) a projevuje se zde také i onen zmiňovaný dobový diskurz (pohled). Ten je pak konfrontován s diskurzem současným. Dohromady pak soubor všech pramenů vztahujících se k danému výstupu RVP postihuje celý historický narativ k danému problému a měl by bezezbytku tento výstup naplnit .

5.1 Historický narativ pro zámořské objevy

Výstup RVP: D-9-5-03, *Žák popíše a demonstruje průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky*

Problematika zámořských objevů a plaveb podniknutých na přelomu 15. a 16. století představuje jeden z předních historických narativů – velkých příběhů evropských dějin, který je tradičně reflektován historiografií. Počátek období objevných plaveb je také vnímán jako začátek jedné velké éry dějin novověku, do které Evropa vstoupila skrze cestu, kterou v roce 1492 podnikl Kryštof Kolumbus. Jedná se veskrze o tradiční datum, které vychází ze staršího historiografického přístupu a usnadňuje naši orientaci v dějinách, podobně jako byla pro Římany tradice založení Říma Romulem v roce 753 př. n. l. Rok 1492 je tedy jakýmsi mezníkem mezi mnohými dalšími, které ohraničují konec středověku nebo začátek novověku – vše záleží na úhlu pohledu. Vedle něho jsou zmiňována další tradiční data spojená s ekonomickou (založení burzy v Antverpách, 1531), geopolitickou (dobytí

Konstantinopole Turky, 1453), kulturní (rozvoj humanismu), technickou (vynález knihtisku, 40. léta 15. století) proměnou Evropy, a ty dohromady naznačují celkovou společenskou transformaci. Tu je třeba vnímat jako dlouhodobý kontinuální proces drobných změn začínající přibližně od poloviny 15. století, na jehož konci pak v 16. století můžeme již identifikovat novověkou společnost. Některé z těchto kvalit měnící se struktury společnosti poté můžeme vnímat také jako příčiny zámořských objevů.

Pro evropskou ekonomiku 15. století je příznačné, že se začíná postupně naskrz Evropou propojovat a v jistém slova smyslu globalizovat, přičemž tato expanze trhů ale narážela na kritický nedostatek mincovních kovů, kdy většina evropských nalezišť drahých kovů byla s výjimkou několika málo oblastí (např. západních a severozápadních Čech) již vytěžena. Kromě toho jako další brzdou rozvoje trhů byly nesystematické dodávky a vysoké ceny komodit, jakým bylo zejména koření (1A). Výsledkem byl jednak rozvoj bezhotovostního styku, vznik bankovních domů či burzy. Souběžně také vzrůstal tlak na otevření nových dopravních spojení, která by uspokojila hlad Evropanů po koření a která by rovněž dokázala nahradit Turky narušené obchodní trasy v celém Středomoří, popřípadě i na Balkáně (1B). Nebyly to však jen impulsy z nutnosti, které poháněly snahy objevovat svět, avšak i pozitivní touha prozkoumávat základní zákonitosti fungování a rozložení světa, jakou přineslo humanistické myšlení. Údaje v Bibli nemohly nadále stačit. Proto v tomto období tak zaznamenáváme i poslední pokusy zachytit ze strany polyhistorů svět v jeho celosti, jak následně odrážejí tzv. kunstkomory napříč Evropou (1C). V neposlední řadě jako zcela jistým předpokladem velkých zámořských cest a objevů byly vynálezy a obecně technologický pokrok, který umožnil nejen stavbu lodí schopných plout nejen při pobřeží. Také díky pokroku v astronomii, a tedy i navigaci, mohly tyto lodi plout po širém oceánu. Kromě toho zaznamenáváme v 15. století i postupnou proměnu vojenské doktríny, a to nejen pod vlivem masivního užívání palných zbraní. Podobně i knihtisk proměnil výrazně společnost, protože umožnil rychlý transfer informací včetně těch, které s sebou přivážely první výpravy do neznámých zemí (1D).

Všechny výše zmíněné faktory ovlivnily intenzitu objevných plaveb realizovaných v poslední čtvrtině 15. století. Nejednalo se o nahodilé pokusy, ale o programově řízené výpravy hlavně v režii Portugalců a Španělů, kteří dominovali v nejranějším období zámořských objevů. Teprve později v 16. století se přidali další – Angličané, Francouzi a Nizozemci. Směry, jakými se lodi mořeplavců vydávaly, byly dány jednak přítomností Turků ve Středomoří a jednak dohodami, jako byla například smlouva uzavřená mezi Španělskem a Portugalskem v Tordesillas v roce 1494. Byly tak vytvořeny základy sfér vlivu a oblastí akulturace, které naznačily rozdělení světa tak, jak jej známe ještě v první polovině 20. století (2B). Portugalské lodi proto pluly podél Afriky na východ směrem k Indii a později do Jižní Ameriky a španělské lodi pak zamířily na západ k Americe a následně až k pacifickým ostrovům. Nebyly to jen ostrovy a pobřeží nových zemí, které výpravy objevily, avšak stále více začaly pronikat i do vnitrozemí (2D). Výsledkem byl vznik systému kolonií a obchodních stanic, které sloužily primárně jako zdroj tolik očekávaných komodit – zlata, stříbra a orientálního koření (2A). Díky technologické převaze a snad i organizaci evropské společnosti založené na specifické individualitě dosáhla conquista velmi rychle prvních úspěchů, což posílilo vědomí nejen kulturní nadřazenosti Evropanů, ale i přesvědčení, že vše se děje v intencích božího záměru. Bylo to křesťanství, které primárně určovalo světonázor (2C).

Značně dynamický průběh zámořských objevů a vznik koloniálních panství velmi výrazně zpětně ovlivnil i evropskou ekonomiku a proměnu mocenských center. Přímým důsledkem objevení Nového Světa, a tedy zvětšením Evropanům známé oikumeny, byl přesun těžiště obchodu z oblasti Středozemního moře na západ na pobřeží Atlantského oceánu, z čehož těžily prakticky všechny státy zapojené do vytváření systému kolonií. Vznikla tak skutečná centra světového obchodu, jako byly

Antverpy, Amsterodam, Londýn, Paříž či Hamburk, která těžila z velmi výhodné obchodní směny realizované mezi Evropou (řemeslné výrobky), Afrikou (otroci) a Amerikou (plodiny a mincovní kovy). Souběžně se na evropských trzích objevily nové komodity a plodiny, které pozměnily zvyklosti evropského zemědělství. Obdobný transfer proběhl i ve směru do Nového Světa. Příliv ohromného množství mincovních kovů (hlavně stříbra masivně těženého např. v jihoamerickém Potosí) vedl také k cenové revoluci skrze vzrůst inflace (3A), která se stala plíživou předzvěstí generální krize v Evropě. Na základě zámořských objevů začala od 16. století vznikat i jednotlivá koloniální panství, která dala vzniknout novým světovým mocnostem. Bylo to zejména habsburské Španělsko, nad jehož říší doslova slunce nikdy nezapadalo, které se stalo nejvýznamnějším hráčem na mocenském evropském kolbišti. Teprve později, hlavně v 17. století, následoval vzestup koloniálních mocností, jako bylo Nizozemí, Francie, která se snažila udržet významnou pozici po vítězné stoleté válce, a konečně také Anglie, jež se ze státu ležícího ne periferii postupně probojovávala do centra dění. Výsledkem vzestupu těchto mocností však byly konflikty, které v 16. století ještě umocnilo náboženské rozrůznění v důsledku příchodu reformace. Střety nabývaly různých podob: od ekonomického soutěžení přes korzárské ataky až po otevřenou válku (3B). Pozitivní změny pak na druhou stranu můžeme zaznamenat v rovině idejí, kdy poznávání rozmanitosti světa přispělo k rozvoji humanistického myšlení. Rozhodný teritoriální úspěch zaznamenalo křesťanství, které přicházelo do nových zemí ruku v ruce s evropskými mořeplavci. Hlavně v rámci koloniálního systému budovaného Španěly bylo křesťanství vnímáno jako cosi samozřejmého, co nutně musí přijmout místní obyvatelstvo. Naopak Portugalci a později i další mocnosti (např. Nizozemci), ač se christianizaci nových území rozhodně nebránili, postupovali hlavně s ohledem na nedostatek lidských zdrojů a jiné společenské podmínky v kolonizovaných zemích odlišně, když pro jejich cíle stačilo ovládnout hlavní obchodní centra daleko vyspělé Indie. Vědomí kulturního a náboženského nadřazení Evropanů pak vedlo k odůvodnění nového společenského řádu, rozlišujícího postavení domorodých obyvatel od příchozích Evropanů, a k rozvoji otroctví (3C). Velmi výrazně dolehly důsledky zámořských objevů na populaci Nového Světa, když špatné zacházení s domorodým obyvatelstvem a hlavně z Evropy zavlečené epidemie způsobily masivní depopulaci těchto zemí. Naopak vlivem konjunktury v Evropě došlo k rychlému růstu populace a následné stěhování mnoha Evropanů zejména do obou Amerik. Tento migrační proces započatý v 16. století se pak následně rozvinul v dalších staletích, přičemž je nutné do něj vtáhnout i násilné přemísťování zotročeného obyvatelstva pocházejícího zejména z afrického západního pobřeží (3D).

Celkovou problematiku zámořských objevů lze strukturovat do následujících třech oblastí (1, 2, 3), které dále členíme na konkrétní rysy (A, B, C, D):

Rys / Obast	A	B	C	D
1. Příčiny	Ekonomika (nedostatek mincovních kovů, nedostatek a vysoká cena koření)	Geopolitika (proměna uspořádání evropské společnosti, narušení středomořských obchodních tras Turky)	Ideje (touha objevovat v duchu humanistické vzdělanosti, šíření křesťanství)	Technický pokrok (stavba lodí a navigace, palné zbraně, astronomie, knihtisk)
2. Průběh	Ekonomika (využívání nových zdrojů a honba za zlatem, vznik obchodních stanic a kolonií)	Geopolitika (conquista a budování kolonií – vzestup Španělska a Portugalska, konflikt civilizací, vstup dalších mocností do honby za koloniemi – Anglie, Francie, Nizozemí)	Ideje (křesťanství jako světonázor, christianizace domorodého obyvatelstva a kulturní nadřazenost Evropanů)	Objevy (první objevné plavby, první kontakty s domorodci – v Novém světě, Indii, průzkum vnitrozemí nově objevených území)
3. Důsledky	Ekonomika (přesun těžiště obchodu z oblasti Středozemního moře na západ na pobřeží Atlantského oceánu, cenová revoluce v Evropě – inflace, nové plodiny a komodity v Evropě)	Geopolitika (vznik koloniálních velmocí a konflikty mezi nimi)	Ideje (poznání rozmanitosti světa, prosazení křesťanství versus ponechání stávajících náboženských systémů v kolonizovaných územích, společenský řád – rozvoj otroctví a násilné zacházení s domorodci)	Demografie (depopulace Nového světa vlivem šíření nemocí, migrace Evropanů do kolonií)

5.2 Historický narativ pro postavení českého státu uvnitř habsburské monarchie

Výstup RVP: D-9-5-04 *Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie*

Období raného novověku je v celoevropském kontextu vnímáno jako doba přechodu od pozdně středověkého státu postaveného typicky na partikularismu, nesystematičnosti a zvycích k protomodernímu fiskálnímu a byrokratickému státu (1A). Evropa se proměnila. Ve většině zemí proběhla transformace státní moci mezi léty 1500–1700 a tento proces byl dovršen v 18. století. Zatímco ve Španělsku, říšských knížectvích nebo ve Francii se jednalo o poměrně hladký proces, ve středoevropském habsburském soustátí šlo o proces komplikovaný. V návaznosti na tuto transformaci je zmiňována i kumulativní řada převratných společenských změn označovaných souhrnným pojmem modernizace společnosti (1C). Zásadním impulsem těchto změn byla krize financování samotných států, kdy kontinuálně vzrůstaly státní výdaje zejména na armádu složenou stále více a více ze žoldnéřů a na druhou stranu klesaly příjmy (důchody z majetků, výlučných práv panovníka – regálů, cel, poplatků). S jistou nadsázkou můžeme říct, že pozdně středověký stát byl soukromý podnik dotovaný z vlastních zdrojů panovníka, které navíc tvořily nepravidelné příjmy a berně (různé formy zdanění obyvatel) nebo musely být často schvalované stavy, které však za to požadovaly podíl na moci (2B). Z dlouhodobého hlediska tak vznikalo riziko pro vnější bezpečnost. Situaci ještě více zhoršovala rostoucí inflace způsobená masivním přílivem mincovních kovů z Nového Světa. Proto se někdy setkáváme s termínem generální globální krize, jejíž kořeny mají vazbu i na klimatickou proměnu známou jako malá doba ledová.

Aby se stát (panovník) mohl mocensky prosadit – restrukturalizovat finanční systém (nové daně, státní monopoly, cla) a zefektivnit akceschopnost samotného státu – musel zákonitě všechny obyvatele podřídit kontrole svého administrativního aparátu. Neustálá nutnost hledat konsenzus se stavy se

ukázala být nejvýraznější překážkou v rámci racionalizace a centralizace správy a vyvolala nutnost přestavby politického systému, doprovázené potlačením autonomních struktur (jedinců, privilegovaných skupin, náboženských uskupení) – (1A). Ačkoli v raném novověku můžeme konečně Evropu vnímat skutečně jako jeden celek a nikoli jen jako pestrou územní mozaiku Říše, Francie a ostatních zemí, v případě náboženských poměrů došlo během několika málo let k opaku – k rozbití až na výjimky jednotného prostoru (výjimkou byly právě s utrakvistickou tradicí Čechy a Morava). Hlavními impulsy byly rozpory mezi soudobou církevní praxí a ideální povahou církevní organizace zrcadlící se v Bibli. Kritické hlasy vůči katolické církvi a papežské politice posílené regionální státní mocí daly vzniknout řadě reformovaných uskupení, jako byli luteráni, kalvinisté či anglikáni (2A). Předpokladem rychlého šíření jejich učení se pak staly vzrůstající gramotnost obyvatel a souběžně také knihtisk (3C). V reakci na to a ve snaze o udržení jednoty svolala katolická církev církevní papežský koncil do Tridentu, který se však proměnil v poreformační akci (2B). V návaznosti na proměnu politického systému, hospodářství, náboženských poměrů a celkového materiálního rozvoje společnosti docházelo ke konfliktům, které byly v zásadě dvojího typu – stavovské (nizozemská revoluce, anglická revoluce) – (1D) a náboženské (šmalkaldská válka, boje hugenotů a katolíků ve Francii) – (2D). Často však vlivem konfesionalizace byly politika, kultura i každodennost, nekompromisně podřízeny souhrnnému náboženskému vidění světa (2C). I uvnitř států docházelo ke střetům, které měly zpravidla obojí, jak stavovský, tak náboženský, podtext. Na vyšší úrovni vztahů mezi jednotlivými státy původně regionální střety stále více přerůstaly v geopolitické konflikty odehrávající se nejen na evropských bojištích, ale také v Americe nebo v Asii. Postupně se tak vyprofilovalo několik mocenských center, jako byla Francie, Anglie a Habsburská říše (1D) s dvěma centry ve Španělsku a střední Evropě, ale i státy založené do jisté míry nezávisle na nových idejích, jako byly např. samostatné nizozemské provincie (3B).

Raný novověk je kromě politické přestavby a náboženským rozdělení západního křesťanstva spojován s intenzivními kulturními impulsy (renesance a humanismus) odrážejícími se nejen v architektuře, literatuře či umění. Architektura vyznávala vzory, které vycházely z Apeninského poloostrova, literatura kladla důraz na nové žánry a umění se jasně oddělilo od řemesla, a proto vcelku pravidelně od 16. století již známe jména autorů – umělců (3A). To vše pak ovlivňovalo každodenní život lidí. Změny se projevily i v podobě rychlého hospodářského rozvoje řady regionů a vzestupu významu nadregionálního ochodu. V tomto období došlo k přesunu obchodních center ze Středomoří, blokovaného Turky, na atlantické pobřeží Evropy, aby se tak vyvážilo nové těžiště objevovaného Nového Světa. Dynamický rozvoj řemeslné výroby a obchodu spojeného s masivním úvěrováním vytvářely bohatství, na kterém kromě privilegovaných skupin obyvatel participovali stále více měšťané (3D).

V českém kontextu je pak možné tyto procesy identifikovat také. Konec středověku je symbolicky spojován se smrtí českého krále Ludvíka Jagellonského, kterým končí tato dynastie, během jejíž vlády získal stát výrazně stavovský charakter, vyznačující se dualitou vlády (panovník se dělí o vládu se stavy – pány, rytíři, královskými městy) – (1B). Záhy ji vystřídala dynastie nová – Habsburkové, kteří byli nejvýznamnějším evropským panovnickým rodem a prezentovali se jako hradba proti stále aktuálnější turecké hrozbě, avšak zároveň v rámci stylu vládnutí prosazovali universalismus jednotící silnou panovnickou pozici a katolickou víru. Český stát byl také personálně propojen s rakouskými zeměmi a Uherským královstvím. V pozitivním slova smyslu v rámci předbělohorského období postupnými malými krůčky, a po Bílé hoře výraznými skoky, proměnili Habsburkové český stavovský stát ze stavovské monarchie v moderní absolutistickou monarchii (1A). Prvně se Ferdinand I. snažil obejít stavovské struktury moci vytvořením centrálních vídeňských úřadů. Po celou dobu vlády byl ale nucen řešit konfesní rozpory v zemi, které se ještě více prohloubily s intenzivním příchodem luterské

reformace do všech zemí Koruny (2A). V Čechách a na Moravě tak vedle sebe nestáli pouze tradiční utrakvisti, katolíci a jednota bratrská, ale přidali se další jako novoutrakvisti, luteráni, novokřtěnci. Z náboženského hlediska se prostor Koruny stal dokonce nejpestřejším v rámci celé Evropy. Ferdinand musel čelit požadavkům nekatolických stavů na uznání a pokoušel se vcelku neúspěšně o rekatolizaci. Do Čech pozval nový církevní řád jezuitů, kteří se usadili při pražském Klementinu (2B). Český stát také ve 40. letech 16. století prošel první výraznější krizí, kdy čeští stavové, oprávněně se obávající o své svobody, odmítli podílet se vojensky na šmalkadské válce a proti panovníkovi se otevřeně postavili v rámci prvního stavovského povstání (1D). Následné tresty postihly zejména královská města, která napříště ztratila politický vliv a dočasně řadu hospodářských privilegií. Přesto však z ekonomického hlediska je 16. století označováno jako zlatá doba českých měst. V souvislosti s potřebou vyrovnat požadavky na výši příjmů nedostatečně uspokojovanými feudální rentou začala i šlechta investovat a podnikat v rámci tzv. režijního velkostatku, a to zejména v oborech pivovarnictví, rybníkářství, produkce sukna a horního podnikání (3D), což dohromady vedlo i k výrazné proměně krajiny. Kromě toho zaznamenáváme i proměnu umění a vzdělanosti, kdy opožděně oproti okolním zemím začne dominovat renesanční architektura a tištěná literární tvorba se stane samozřejmostí (3A, C).

V druhé polovině 16. století pak byla vláda Maxmiliána konfrontována se vzrůstajícími požadavky nekatolíků, kteří tvořili 90 % obyvatel státu. Bazilejská kompaktáta ustanovená po husitských válkách již nemohla stačit, protože definovala pouze staroutrakvisty, kteří se pod vlivem reformace rozštěpili na novoutrakvisty a tradiční staroutrakvisty. Ti se pak stále více přimykali ke katolíkům. Kompaktáta byla na žádost nekatolických stavů roku 1567 zrušena a na jejich místě měla být uplatněna Česká konfese neboli společným politicko-náboženským programem všech nekatolíků. Tuto konfesi pak schválil Maxmilián pouze ústně a teprve v době vlády Rudolfa II. vznikla její písemná podoba známá jako Rudolfův Majestát (2A). Ten však nebyl vydán na základě celospolečenského konsensu, ale byl nekatolickými stavy vynucen (1B). Rudolf II. se ocitl pod výrazným tlakem bratra Matyáše, který usiloval o moc, a české nekatolické stavy v očekávání pojištění vlastních pozic podpořili Rudolfa. Platnost tohoto dokumentu však byla omezená právě pro pokračující konflikty ve společnosti. Vlivem konfesionalizace (2C) politiky (na začátku vlády Habsburků rozhodovala v politických otázkách hlavně příslušnost ke konkrétnímu stavu, později téměř výhradně příslušnost ke konkrétní konfesi) se polarizace společnosti rozdělené na katolíky upřednostňované králem a nekatolíky ještě více prohloubila a následně v roce 1618 došlo k povstání, které však více než náboženský mělo v hloubi stavovský podtext (1D, 2D). Po jeho potlačení v roce 1620 byl Majestát zrušen. Země se tak pod vládou Habsburků definitivně vydala cestou unifikace náboženského vyznání, centralizace a absolutistické vlády (1C).

Celkovou problematiku proměny státu a společnosti této historické epochy lze strukturovat do následujících třech oblastí (1, 2, 3), které dále členíme na konkrétní rysy (A, B, C, D):

	A	B	C	D
1. Moc	Růst moci státu – panovníka (francouzský absolutismus, habsburský universalismus ve Svaté říši a Španělsku, říšská knížata)	Růst moci stavů (nizozemská republika, anglická revoluce)	Modernizace společnosti (transformace pozdněstředověkých států v protomoderní fiskální a byrokratické monarchie)	Konflikty a geopolitika (boje mezi stavy a panovníkem – první stavovské povstání, nizozemská revoluce, anglická revoluce), původně regionální střety přerůstají v celoevropské/celosvětové konflikty probíhající jak v Evropě, tak i Americe a Asii)
2. Náboženství	Reformace (nové protestantské církve – luteráni, kalvinisté, anglikáni, hugenoti, novoutrakvisté, jednota bratrská)	Protireformace (katolická tridentská reforma a protireformační postup – jezuité)	Konfesionalizace (světonázor, politika, kultura i každodennost jsou podřízeny konfesnímu – náboženskému hledisku)	Konflikty (šmalkaldská válka, boje hugenotů a katolíků ve Francii)
3. Kultura a každodennost	Renesance a humanismus (nový směr v umění, architektuře a myšlení)	Ideje (zárodky republikánských myšlenek a cesta k občanské společnosti, pohyb nebeských těles,…)	Komunikace a paměť (knihtisk jako prostředek masivního šíření informací, vedle toho s rozvojem vzdělanosti v šlechtických a městských kruzích se písemný styk stává samozřejmostí, běžné jsou soukromé deníkové zápisy a narůstá množství narativních pramenů – kroniky, cestopisy, podobně i správa a právo vítězí nad zvyky a definitivně se zpísemňují)	Hospodářství (přesun těžiště obchodu ze Středomoří na atlantické pobřeží, zlatá doba měst, rozvoj nadregionálních trhů, režijního velkostatku)

6. Modelové náměty

UKÁZKA Č. 1 KRYŠTOF KOLUMBUS: PLÁN VÝPRAVY DO NOVÉHO SVĚTA

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti: Nejsou zapotřebí, popřípadě schopnost práce s mapou.

Možné uplatnění v hodině: Ukázka popisuje zdůvodnění a plány Kolumbovy první cesty do „Indie". Vhodné využít při úvodu k probírání příčin zámořských objevů. Výklad před vlastní prací s listem by měl vymezit obecně situaci v Evropě předcházející objevným plavbám (přerušení obchodních cest Turky, nedostatek koření, vyčerpání nalezišť drahých kovů, vědomí o kulatosti Země a pokrok v mořeplavbě – technika, navigace – viz úvodní historický narativ). Poté by měly být uvedeny možnosti, kudy a kam bylo možné se z Evropy plavit – Portugalci kolem Afriky (překážka v plavbě, nepříznivé mořské proudy a větry). Kudy se mohli vydat Španělé (viz tato ukázka)? Je vhodné propojit práci s mapou.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny		geopolitika (vzestup moci Španělska)	ideje (šíření křesťanství, nová cesta směrem na západ)	
2 | Průběh				
3 | Důsledky				

1.1. Mořské stvůry severních moří; Münster, 1552.

Caddeo RINALDO (ed.), Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu, z italštiny přeložil Jan Brechensbauer, Praha 1942, s. 21—22.

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě ...; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vašim Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán ..., rozhodly se vyslati mne Kryštofa Kolumba do krajin indických výše zmíněných za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použíti, aby byli obráceni na naši svatou víru, a nařídili mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajin a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil ... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem deníku je janovský mořeplavec Kryštof Kolumbus (1451—1506), který v letech 1492—1504 ve španělských službách podnikl celkem čtyři výpravy do Nového Světa. Během plaveb prozkoumal řadu ostrovů – Bahamy, Velké a Malé Antily ležící a Atlantiku a Karibiku. Při třetí a čtvrté výpravě objevil i pobřeží Jižní a Střední Ameriky, byť je mylně pokládal za území Indie-Asie. Kolumbovy objevy jsou důležitým momentem, kterým započala conquista Nového Světa. Zároveň je jeho první výprava považována za symbolický mezník mezi evropskými středověkými a raně novověkými dějinami. Dočkal se řady titulů a ocenění – admirál oceánského moře, místokrál a guvernér Západní Indie, byť na konci života musel bojovat o udržení postavení a dědictví pro své syny Diega a Ferdinanda.

Kdy Deníky ze všech výprav zapisoval Kolumbus v průběhu plaveb. A podobně jako řada jeho dopisů se dochovaly torzovitě nebo v různých opisech jak od jeho syna Ferdinanda, tak od dominikánského misionáře Bartolomea de las Casase. Deník z první plavby pak zachycuje období mezi 3. srpnem 1492 a 15. březnem 1493.

Co Obsahem deníku jsou podrobné denní záznamy dokumentující celý průběh plavby od vyplutí v srpnu 1492 ze španělského přístavu Palos de la Frontera až po návrat o více jak půl roku později. Pramen je strukturován jako denní záznamy, které zahrnují informace o navigaci, zdolaných vzdálenostech a konečně geografickou a sociální charakteristiku nově objevených území.

Konkrétní pasáž pak pojímá Kolumbovu předmluvu, v které oslavuje vládce Španělska Ferdinanda Aragonského a Izabelu Kastilskou jako sjednotitele země a vítěze reconquisty nad maurským Granadským emirátem. Připomíná také vyhnání sefardských Židů ze Španělska, což dohromady poukazuje na univerzalistický přístup ve způsobu vládnutí – jeden panovník a jedna víra, což později rozvinou ještě více nastupující Habsburkové. Kolumbus vysvětluje i důvody pro jeho pověření vydat se na dlouhou plavbu do Indie jiným směrem než všichni před ním. Neopomíná také zdůraznit své postavení včetně titulů, které od španělských panovníků obdržel.

Komu Deníky byly primárně určeny španělskému dvoru, i když informace z něj byly opakovaně v 16. století publikovány v četných dílech a letácích.

Proč Deník z první Kolumbovy výpravy představoval důležitý zdroj údajů o plavbě směřované do Indie. Souběžně měl doložit i Kolumbovy zásluhy před španělskými panovníky.

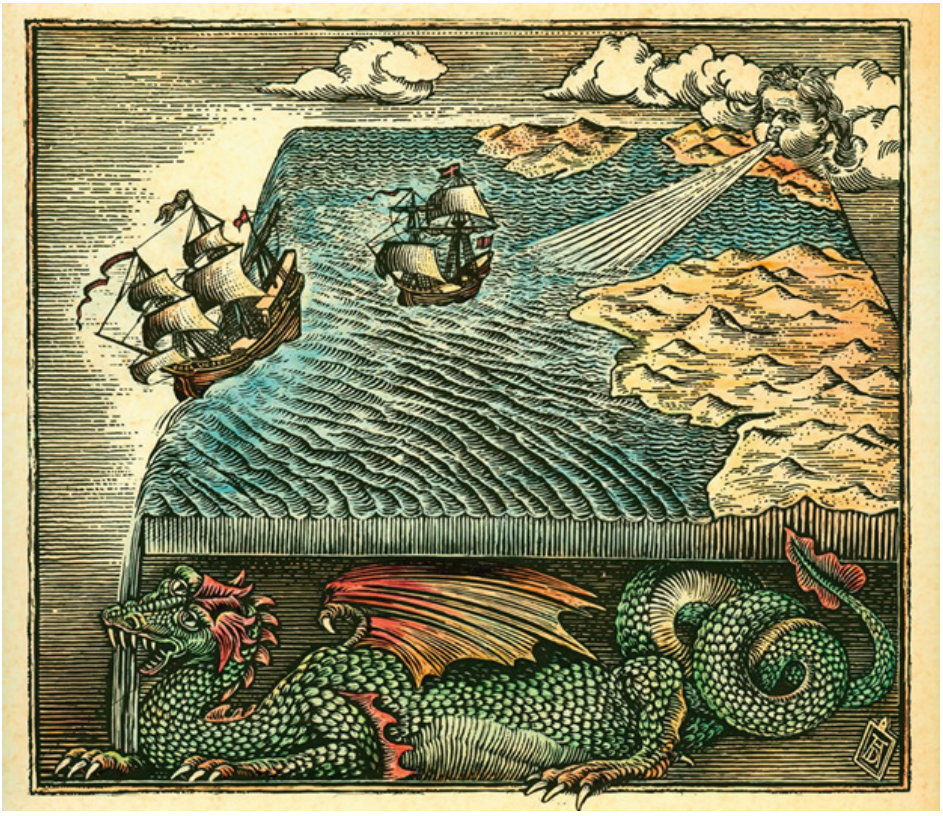
METODIKA PRO UČITELE

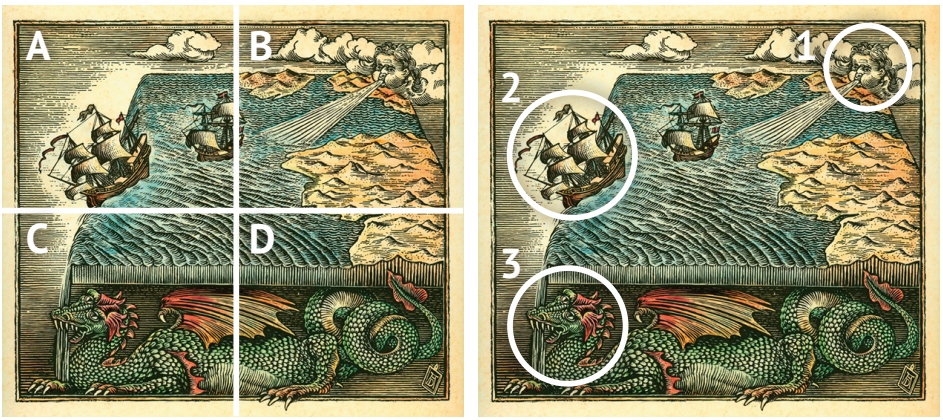
0. úkol **Evokační aktivita. Středověká představa světa (dřevoryt Albrechta Dürera z počátku 16. století). Dürerovo pojetí je jedna z variant, které se opakují a v detailech různí.**

a. Popište obrázek a objasněte, jak si lidé ve středověku představovali svět.
b. Které faktory (podle obrázku) ovlivňovaly představu námořníků o plavbě?

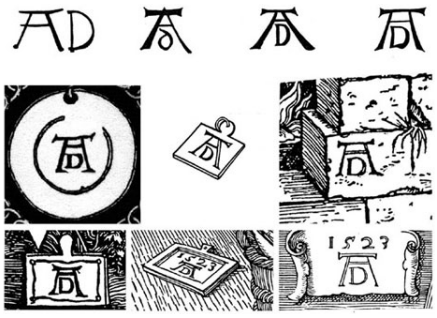
Vyučující promítne obrázek a nechá žáky asi půl minuty přemýšlet, pak jim umožní vyjádřit jejich stanoviska. První otázka je zahřívající, je možné ji vynechat. Pokud mají žáci malou zkušenost s analýzou obrázku, je možné využít práci s mřížkou – viz obrázek varianta A; žáci jsou rozděleni do čtyř skupin a vyhledávají „klíčový“ detail ze své části. Pokud má učitel dost prostředků, může vytisknout obrázek, rozstříhat jej na čtyři části a tyto rozdat do čtveřic, žáci pak nejen své části popisují, ale také skládají. Takový způsob práce je výhodný pro konkretizovanější a soustředěnější práci s detailem.

Druhá otázka je vhodná také jako předstupeň zápisu. Vyučující může využít předem připravený obrázek (varianta B), který upozorňuje na tři základní charakteristiky pojetí světa do Kolumbových cest (úmyslně vynechává autora a podtrhuje anonymnost středověkého světa), a tento obrázek je potenciálním východiskem i pro zápis. Viz poznámky pod obrázky.





1.2 Středověká představa světa (dřevoryt Albrechta Dürera z počátku 16. století) – varianta a. (dole vlevo), varianta b. (dole vpravo)



1.3 Monogramy A. Dürera

Řešení a.:

A lodě směřující na západ a naklánějící se někam (padající)

B vítr (vycházející z úst jakéhosi boha, nad oblaky) směřuje od pevniny (na západ)

C pod pevninou a mořem (deskou) je podzemí (peklo?), kde žije příšera (drak), který má tlamu připravenou na to, co spadne dolů (vodopádem)

D pod pevninou a mořem (deskou) je podzemí (peklo?), kde žije příšera (drak), který má pod ocasem desku s monogramem AD – Albrecht Dürer; ten během svého života užíval několik monogramů.

Později, při výuce (rané) renesance vyučující může využít některé z Dürerových děl (Růžencová slavnost, Autoportrét, Kristus mezi učenci, Zajíc…)

Řešení b.:

1 Vítr vycházející z úst (žene, směřuje lodě na západ)

2 Propast, do které padá loď; konec světa (za kterým už není nic…)

3 Pod propastí (vodopádem) čeká drak, aby se nasytil těmi, kteří se opováží až k okraji světa

Svět – pevnina je placka, která je obklopena moři a končí vodopádem; ti, kteří překročí určitý bod, jsou hnáni do záhuby (propast, drak).

1. úkol **Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.**

Předpokládáme společné čtení Kolumbova textu, zachoval se v deníku. Bude se sledovat, jak Kolumbus popisuje situaci před vyplutím na moře. Je vhodné nejprve úryvek přečíst nahlas. Žáci (lepší čtenáři) se střídají po větách, ostatní si kontrolují v textu. Lze zadat, aby si podtrhávali slova, kterým nerozumí. Po každé větě doporučujeme nechat malou pauzu, případně vysvětlit neznámá slova. Žáci si je nezapisují. Následuje text s hypotetickými „neznámými" termíny. Pokud vyučující uzná za vhodné a žáci daný termín nepodtrhli, může vyučující vyznačené termíny žákům zadat k vysvětlení.

Nejkřesťanštější, vznešení, mocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!
V tomto roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě …; v důsledku zpráv, které jsem podal Vašim Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán …, rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajin indických. Za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou, a především způsob, jakého by bylo třeba použíti, aby byli obráceni na naši svatou víru. A nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do Indie a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil … A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Maurové – Arabové, muslimové, kteří po několik století ovládali Pyrenejský poloostrov, byli z něj postupně vytlačováni, toto vytlačování mělo charakter křížových výprav, je nazýváno reconquista
skončivše – archaický tvar slovesa skončit, má naznačit starobylost textu
Granada – poslední arabská pevnost na Pyrenejském poloostrově, její dobytí je symbolický konec reconquisty, počátek conquisty
Veliký chán – vladař Číny, kam Kolumbus předpokládal, že se dostane. Čína a Japonsko byly podle Marca Pola, jehož cestopis Kolumbus četl a byl jím velmi ovlivněn, velmi bohaté země – měly mít střechy ze zlata
krajiny indické – území Indie bylo tajemnou oblastí
naše svatá víra – katolické křesťanství, které pomohlo zvítězit v boji proti Maurům
židé – po porážce muslimů a jejich vyhánění z Pyrenejského poloostrova, byli vyhnáni i židé (odešli do jihovýchodní Evropy, území ovládané Tureckem)
dostatečná armáda – problematické bylo složení Kolumbovy posádky
Don – šlechtický španělský titul, oslovení aristokrata
admirál – vysoká hodnost námořního důstojníka
Oceán – označení Atlantského oceánu
místokrál – zástupce krále v jeho nepřítomnosti
ostrovy a pevnina – předpokládané země mezi Kanárskými ostrovy a Japonskem

2. úkol **Odpovězte na otázky.**

Vlastní úkol spočívá v tom, že si žáci individuálně čtou text ještě jednou a zapisují odpovědi co možná nejstručněji, ne ve větách, jen pojmy, termíny. Odpovědi mohou být formulovány různě, záleží na tom, aby žáci dosáhli následujícího smyslu: učitel během práce podporuje žáky, motivuje je, vede k tomu, aby doplnili podrobnější specifikace, ty může vypsat na tabuli či promítnout na plátno. Vyučujícímu rovněž nabízíme další otázky, které jsou označeny kurzivou.

A) Kdy a kým byl Kolumbus vyslán do Indie?
1492; mocní velmožové, pánové naši, král a královna Španělska a ostrovů = Výsosti
Jak se Kolumbus chová ke králi a královně? Vyhledejte jejich jména.

B) S kým se španělští panovníci vypořádali předtím, než zahájili objevné plavby?
s Maury (= Araby); se židy
Kde byla ukončena válka s Maury? Vyhledejte na mapě. Jak hodnotí roli Maurů?

C) Jaký byl účel Kolumbovy cesty?
aby navštívil; poznal; našel způsob k obrácení na svatou víru zemí indických (knížata, národy)
Dají se odhadovat některé další důvody (nezapsané) pro cestu?

D) Jaká byla obvyklá cesta na Východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?
k východu po souši x k západu po moři (vhodné doložit mapou, zakreslit schématem)
Zakreslete do nákresu obvyklou a „novou" cestu. Co Kolumbus ví o „nové" cestě?

E) Co Kolumbus již před cestou získal?
milosti = funkce; šlechtický titul (Don), admirál, místokrál = zástupce panovníka, vladař objeveného (ostrovy, pevnina)

F) K čemu se Kolumbus zavázal?
psaní deníku, denní zapisování

Po vyplnění otázek je vhodné udělat společnou kontrolu, učitel prochází třídou a vyvolává jednotlivé žáky, aby četli své odpovědi, je vhodné namátkově kontrolovat kvalitu jednotlivých odpovědí. Ostatní se ujišťují o správnosti svých odpovědí, které již v této chvíli mohou představovat potenciální zápis.

3. úkol **Shrnutí. Na základě odpovědí (2. úkol) napište, co všechno vedlo Kolumba vydat se na objevné plavby. Příčiny zapište do volných rámečků.**

Cílem úkolu je přiblížit uvažování žáků k uvažování historiků. Historici dokážou spojovat jednotlivá fakta do větších celků (konceptů), které jim usnadňují přemýšlet o nových informacích v souvislostech a lépe se jim pamatují. Shrnutí příčin Kolumbovy plavby pomůže žákovi utřídit si informace do větších smysluplných celků.

Příklady možných odpovědí:
- pověření z moci královny a krále Španělska;
- finanční a materiální podpora od králů a velmožů;
- relativní stabilita v zemi; mír;
- potřeba církve šířit náboženství;
- zisk peněz a bohatství pro sebe a svoji zem;
- potvrzení svého statutu;
- Kolumbova vlastní touha poznávat a objevovat;

Doporučujeme krátkou diskuzi s celou třídou. Učitel nehodnotí odpovědi žáků (správné x chybné), pouze se doptává na důvody, proč uvedenou odpověď zvolili. Je velmi vhodné žákům propojovat jejich vytvořené koncepty Kolumbovy plavby s fakty a informacemi zjištěnými z článku a předchozího úkolu Žáci by měli pochopit, že angažovanost v odpovědích na otázky vede ke kvalitnější tvorbě důvodů, kvůli kterým Kolumbus učinil své objevy.

4. úkol **Napište příčiny. Zamyslete se nad tím, jak důvěřujete jednotlivým příčinám, které přiměly Kolumba k plavbám. Od 1 (málo důvěryhodná), 2 (středně důvěryhodná) po 3 (velmi důvěryhodná).**

Tento úkol prohlubuje předchozí aktivitu a snaží se dětem přiblížit myšlení historika. Rozdíl je v tom, že důraz je kladen na hledání faktů a údajů pro vytvořené všeobecné koncepty v textu. Žáci ohodnotí, do jaké míry se jimi vytvořené koncepty z úkolu 3 zakládají na faktech, které uvedly v úkolu 2. Účelem tohoto úkolu je rozvíjet citlivost žáků k různým konceptům a najít důkazy a podporu pro toto tvrzení ve faktech z textu.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny

V roce 1492 vyslali král a královna Španělska Kryštofa Kolumba na cestu do Indie.
Ve stejném roce sjednotili Španělsko, když vyhnali Maury a židy.
Kolumbus měl objevit novou cestu do Indie a šířit křesťanství.
Vydal se po moři směrem na západ.

KRYŠTOF KOLUMBUS: DOPIS ŠPANĚLSKÉMU KRÁLOVSKÉMU DVORU

1 Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vašim Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne Kryštofa Kolumba do krajin indických výše zmíněných za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použíti, aby byli obráceni na naši svatou víru, a nařídili mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajin a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Kolumbův lodní deník

1.1 Mořské stvůry podle představ lidí v 16. století

2 Odpovězte na otázky.

A) Kdy a kým byl Kryštof Kolumbus vyslán do indických krajů?

.....
.....
.....
.....
.....

B) S kým se museli španělští panovníci vypořádat předtím, než mohli pomýšlet na objevné plavby?

.....
.....
.....
.....
.....

C) Jaký byl účel cesty Kolumba?

.....
.....
.....
.....
.....

D) Jaká byla obvyklá cesta na Východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?

.....
.....
.....
.....
.....

E) Co Kolumbus již před cestou získal?

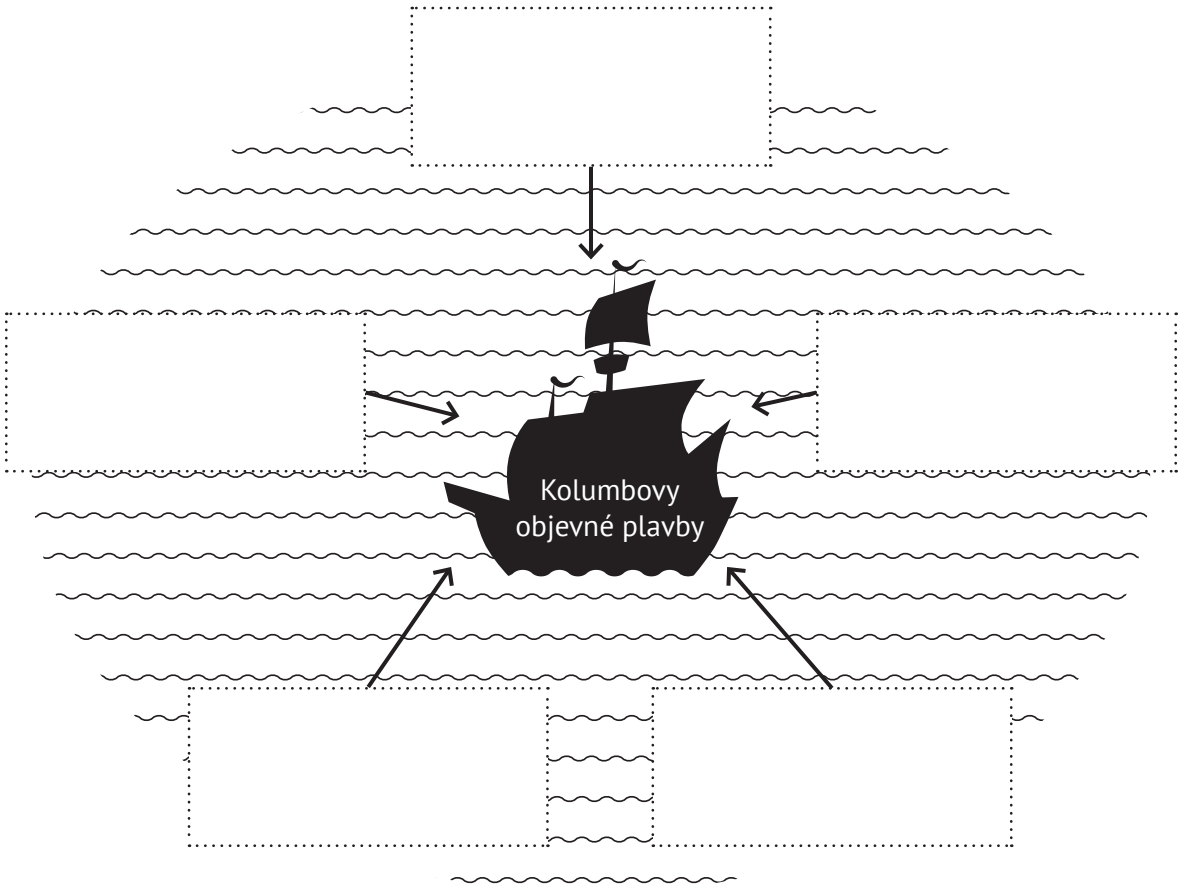
.....
.....
.....
.....
.....

F) K čemu se Kolumbus zavázal?

.....
.....
.....
.....
.....

3 Shrnutí.

Na základě odpovědí (2. úkol) napište, co všechno vedlo Kolumba vydat se na objevné plavby. Příčiny zapište do volných rámečků.



4 Napište příčiny. Zamyslete se, jak důvěřujete jednotlivým příčinám, že přiměly Kolumba k plavbám.

Od 1 (*málo důvěryhodná*), 2 (*středně důvěryhodná*) po 3 (*velmi důvěryhodná*).

Příčina:	Důvěryhodnost (zakroužkujte): 1 2 3
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

UKÁZKA Č. 2 GIROLAMO SERNIGI: O VÝPRAVĚ VASCA DA GAMY

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti: Nejsou zapotřebí, popřípadě schopnost práce s mapou.

Možné uplatnění v hodině: Četba je zařazena do podkapitoly průběh zámořských objevů, týká se portugalských plaveb. Je vhodné oddělit portugalské a španělské plavby. Vyučující může před četbou probrat a dovysvětlit situaci v Evropě před vlastními objevnými plavbami (přerušení obchodních cest Turky, nedostatek koření, vyčerpání nalezišť drahých kovů, vědomí o kulatosti Země a pokrok v mořeplavbě – technika, navigace), nebo zopakovat Kolumbovy cesty. Je vhodné propojit práci s mapou.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny	ekonomika (honba za kořením)		ideje (objevování nových námořních cest a zemí)	technický pokrok (lodě schopné plout na otevřeném oceánu)
2 | Průběh	ekonomika (nové a levné zboží)			objevy (daleká plavba a obtíže
3 | Důsledky				

2.1 Rekonstrukce vlajkové lodi Sao Gabriel; Johnson, 2. polovina 19. století.

2.2 Sklizeň skořice na Moluckých ostrovech; Thevet, 1575.

Ernest Georg RAVENSTEIN, *A journal of the first voyage of Vasco da Gama*, London 1898, 2010, s. 123, 124, 127–130, 134.

Nejslavnější pán Portugalska král Manuel poslal tři nová plavidla objevovat nové země... Posádku tvořilo celkem sto osmnáct mužů a město Lisabon opustili dne 9. července 1497.

10. července 1499 se do Lisabonu vrátila loď o výtlaku 50 tun [Sao Miguel zvaná Bérrio]. Kapitán, Vasco da Gama, zůstal na Kapverdských ostrovech s jedním plavidlem o výtlaku 90 tun, aby si tam odpočinuli, protože jeho bratr Paulo da Gama byl k smrti nemocný. Druhá loď o výtlaku 90 tun byla spálena, protože neměli dostatek lidí, kteří by ji navigovali a řídili. Zásobovací loď spálili také. V průběhu cesty zemřelo padesát pět mužů na nemoc, která napadala nejdříve ústa, a pak sestoupila do hrdla; také trpěli obrovskými bolestmi nohou od kolen dolů.

Město Kalikut [v Indii] je od Lisabonu vzdálené 3 800 lig [1 liga = cca 6 km], což v přepočtu 4 ½ míle na jednu ligu dělá 17 100 mil [jedná se o italskou římskou míli = 1,480 km; přepočteno na námoří míle, činí vzdálenost 13665 mil] a stejnou vzdálenost je nutné urazit zpět. Časově je pak možné tuto vzdálenost urazit za 15 až 16 měsíců.

Ve městě Kalikut jsou k dostání všechny druhy koření jako je jsou skořice, pepř, zázvor, kadidlo, lak [výměšek hmyzu červce lakového, který byl používán na přípravu laků na dřevo] a tropické dřevo. Toto koření zde neroste, ale na určitém ostrově [jedná se pravděpodobně o Srí Lanku] ve vzdálenosti 160 lig… Náklad skořice o váze 5 lisabonských centarů [1 centar = 42 kg] stojí v tomto městě mezi 10 a 12 dukáty. Na ostrovech, kde se skořice pěstuje, stojí jen polovinu. Pepř a hřebíček stojí podobně. Zázvor a skořice jsou dražší než jakékoli jiné koření, naopak lak nemá skoro žádnou hodnotu a používají jej jako zátěž do lodí pro jejich stabilitu… Jako platidlo berou jen zlato a stříbro, korály a dalšího zboží si cení málo. Naopak ložní prádlo je přijímáno… Někteří námořníci vyměnili své košile za koření velmi výhodně… Portugalci, kteří se vrátili domů, přivezli několik vzácných kamenů s nevelikou hodnotou, protože neměli žádné zlato ani stříbro, za které by mohli další nakoupit. Říkají, že drahokamy jsou tam velmi drahé, stejně jako perly. Já ale věřím, že budou levné, protože ty, které přivezli, mají podle odhadu maurských obchodníků čtyřnásobnou hodnotu. Přivezli nějaké růžové rubíny, safíry a velmi malé rubíny a také mnoho granátů.

2.3 Sklizeň pepře; Polo, po 1400.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem pramene je florentský obchodník Girolamo Sernigi (1453-–po 1510), jehož rodina patřila k předním rodům ve městě. Později se usadil v Lisabonu a patřil k významným investorům objevitelských a obchodních plaveb portugalského námořnictva. Byl v úzkém kontaktu se členy Da Gamovy výpravy a je autorem několika dopisů o této plavbě zaslaných do Florencie. V roce 1510 velel jednomu z plavidel flotily Dioga Mendez de Vasconcellos směřující do Malaky (Malajský poloostrov).

Kdy Dopis vznikl velmi brzy po návratu první z lodí výpravy 10. července 1499 ještě předtím, než připlul sám velký kapitán, který se zdržel na Kapverdských ostrovech.

Co Dopis představuje velmi dlouhý a strukturovaný text, v kterém je postupně v jednotlivých odstavcích vylíčena plavba Da Gamovy flotily včetně cílového města Kalikut (dnes Kozhikode) na indickém Malabarském pobřeží. Dále pokračuje obsáhlým výčtem týkajícím se komodit v tomto městě obchodovaných včetně cen i užívaných peněz a celkově i fungování trhu a užívaných obchodních tras, které sem vedou. Vedle toho se zabývá i zvyky a každodenním životem ve městě.

Konkrétní ukázka pak zahrnuje jednak informace o počátku plavby, dále pak vzdálenosti z Lisabonu a délce plavby a konečně i pasáž popisující návrat první ze dvou lodí, která přečkala celou plavbu. Důležitou informací je počet členů výpravy 118 a následně

i ztráty, které dosáhly téměř poloviny mužstva, což byla obvyklá výše i u dalších výprav. Další prameny uvádějí jiné počty členů, a to 180. Ztráty byly způsobeny hlavně nemocemi, jako jsou kurděje, které postihly posádku při zpáteční plavbě přes Arabské moře, kdy třicet námořníků zemřelo, dalších třicet bylo tak nemocných, že nebyli schopni služby. Na každou ze čtyř lodí pak zbývalo sedm či osm námořníků, kteří mohli lodě navigovat a obsluhovat. Další ztráty souvisely se šarvátkami, které proběhly s Maury u mozambického pobřeží. Několik členů výpravy bylo i za trest vysazeno v průběhu plavby. Posledním zemřelým byl nakonec i Da Gamův bratr Paulo. Jediné štěstí celé výpravy bylo, že žádná z lodí neztroskotala. Přesto ke konci výpravy nebylo možné v důsledku nedostatku lidí všechny čtyři lodě obsluhovat, a proto Sao Rafaelo a nákladní loď byly spáleny. Vzdálenost mezi Lisabonem a Kozhikode uváděná Sernigim neodpovídá vzdálenosti, kterou uvádí Da Gamův deník výpravy 12 108 námořních mil, přitom skutečná vzdálenost činí 10 500 námořních mil. Obecně je velmi problematické přepočítávat vzdálenost uváděnou v ligách, protože tato jednotka velmi výrazně variovala dle jednotlivých zemí a dobyě. V další části ukázka zachycuje popis trhu ve zmiňovaném městě. Sernigi uvádí výčet obchodovaného zboží zejména koření a jeho cenu. Zdůrazňuje, že toto koření je zde pouze obchodováno, avšak roste jinde na ostrovech, odkud je dováženo. Tam dokonce je jeho cena poloviční. Často je uváděn příklad, že 1 kg pepře v místě produkce v Indii stál cca 2 gramy stříbra, dále pak v Alexandrii 10 až 14 gramů, v Benátkách až 18 gramů a konečně severně v Evropě pak 20 až 30 gramů stříbra, což je až patnáctkrát více než pořizovací cena v místě produkce. Později s ohledem na dodávaný objem dodávaný hlavně Portugalci a Nizozemci cena klesala a z pepře se tak stala komodita běžněji dostupná. Sernigio pak také uvádí i informace o drahých kamenech, které je možné na zdejším trhu získat, přičemž s ohledem na odhad jejich ceny rozporuje zprávy účastníku výpravy o relativní vysoké ceně těchto kamenů.

Komu Dochovaly se celkem tři dopisy Girolama Sernigia adresované do Florencie Referují o výpravě Da Gamy. Dva nemají konkrétního adresáta, třetí byl určen pro jeho bratra. Dochovaly se celkem tři dopisy adresované do Florencie Girolama Sernigia, které referují o výpravě Da Gamy. Dva nemají konkrétního adresáta, třetí pak byl určen pro jeho bratra. Lze také říci, že zprávy byly zprostředkovaně určeny pro dvůr Medicejských. Tyto dva dopisy byly později v roce 1507 veřejně publikovány.

Proč Cílem bylo co nejrychleji předat důležité a mediálně zajímavé informace o nově objevených zemích a zároveň přinést široký přehled o zboží, které je možné obchodovat.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Evokační aktivita. Kudy byste jeli do Indie z Portugalska?**

Zakreslování do mapy – orientace v prostoru. (ve dvojicích). Aktivita začne zakreslováním do mapy, je vhodné, aby mapa byla okopírována na samostatném listu formátu A4. S mapou se bude (je možné) pracovat i v následujících aktivitách.

Vyučující podpoří zakreslování v polovině stanoveného času příběhem názvu „nejjižnějšího afrického mysu“ mysu:“ Diaz vyrazil se dvěma loďmi (1487, ještě před Kolumbem) s úkolem obeplout Afriku a optimálně dorazit do Indie. Při cestě na africkém pobřeží byly vztyčovány kamenné kříže (navigace, symbol zabraného území), od obratníku Kozoroha se dostal do neznámých vod a pokračoval jen s jednou lodí. Plavba na jih byla zakončena ohromnou bouří, po které se výprava obrátila na sever a Portugalci jako první Evropané vpluli do Indického oceánu. Ten přibližně od obratníku Kozoroha na sever ovládali arabští námořníci. Diaz pojmenoval Mys názvem Bouřlivý a chtěl pokračovat dále. Jeho námořníci to odmítli a výprava se vrátila (únava, počasí, nedostatek jídla). V prosinci 1488 (cesta trvala 16 a půl měsíce) se vrátili do Lisabonu slavnostně přivítáni (údajně u toho byl i Kolumbus). Portugalský král posléze mys přejmenoval na mys Dobré naděje. Jméno Bouřlivý mys by bylo příznačnější. Časté zdejší bouře se staly osudné i Diazovi. Při další výpravě (1500) zde za silné bouře zmizely čtyři lodě, na jedné z nich byl i on.

Mapa je v barevné variantě zobrazena na tabuli. Práce ve dvojici, žáci mají důležitá místa a pojmy v mapě vyznačeny – naznačení cesty chápat jako hypotézu. V následné diskusi vyučující opět nejlépe otázkami zdůrazní nemožnost používat tradiční suchozemskou cestu k Rudému moři (v mapě zakresleno narudle). Vyučující rovněž podporuje žákovské „aha efekty" – moře bylo výhodnější dopravní komunikací než pevnina, Afrika a Amerika byly chápány jako překážka. V optimálním případě dovede žáky ke „všem třem potenciálním" cestám:

a) souš

b) kolem Afriky

c) na Západ

1. úkol **Vytvoř nejméně tři otázky, na které lze najít v textu odpověď.**

Předpokládáme individuální práci žáků. Polovina žáků pracuje s textem 1, druhá polovina s textem 2; je vhodné, aby žáci v lavici četli stejný text. Žáci čtou a zakreslují si, zapisují si do textu poznámky, co je zaujalo. Pokud mají problém s nějakým výrazem, přihlásí se, vyučující vysvětlí a zapíše výraz na tabuli. Z minimálního teoretického počtu devíti otázek mají za úkol vytvořit alespoň tři otázky. Vyučující napovídá, povzbuzuje, motivuje, nechá žáky vymýšlet i více otázek začínajících jedním tázacím slovem. Otázky si zapisují tužkou, případně do textu.

	Příklady otázek:	**PL 1**
Kdo	vedl výpravu?	*Vasco de Gama.*
	poslal výpravu?	*Manuel, portugalský král.*
Kam	poslal král lodě?	*Do nových zemí.*
Kde	byl počátek výpravy?	*V Lisabonu.*
	bylo nejvzdálenější místo přistání?	*Kalikut.*
	byla poslední zastávka Gamy před návratem?	*Kapverdské ostrovy.*
Kdy	výprava začala?	*Červenec 1497*
	výprava skončila?	*Červenec 1499*
	se vrátil velitel?	*Později než červenec 1499*
Jak	onemocněli námořníci?	*Kurděje, projevy choroby…*
	námořníci zemřeli?	*Na nemoc, během potyček.*
	skončil bratr velitele?	*Zemřel.*
	dlouho trvala cesta?	*Dva roky.*
	dlouho bude trvat cesta?	*15–16 měsíců*

Co	vedlo ke spálení lodí?	*Nedostatek posádky*
	trápilo námořníky?	*Nemoci, Maurové, ?*
	bylo trestem pro námořníky?	*Vysazení.*
Kolik	bylo nových lodí?	*Tři.*
	bylo lodí celkem?	*Nejméně čtyři.*
	lodí se vrátilo?	*Maximálně dvě.*
	se plavilo námořníků?	*118–180*
	námořníků zemřelo?	*55, možná více*
Jaký	důvod byl pro vysazení námořníků?	*Vzpoura.*
Proč	se vydala výprava na cestu?	*Objevovat.*

		PL 2
Kdo	byl velitelem výpravy, dal jí název	*Gama*
	napsal dopis?	*Sernigi*
	se vyznal v cenách drahokamů?	*Maurští obchodníci*
	vydělal na obchodu s pepřem nejvíc?	*Ten, co ho dovezl do Alexandrie*
Kam	se vozilo zboží z Benátek?	*Do Evropy.*
Kde	se obchodovalo s kořením?	*Kalikut.*
	se pěstovalo koření?	*Ostrov Srí Lanka.*
Kdy	byl napsán dopis?	*1499*
Jak	se platilo v Kalikutu?	*Zlato, stříbro*
	se využíval červec?	*Výroba laku*
Co	bylo k dostání v Kalikutu?	*Lak, koření (zázvor, pepř, skořice, hřebíček), drahokamy, kadidlo, tropické dřevo*
	bylo žádaným evropským produktem?	*Ložní prádlo, košile*
Kolik	stál pepř?	*V Kalikutu 2 gr stříbra, pak více*
	km bylo z Kalikutu na Srí Lanku?	*Asi 960 km.*
Jaká	zátěž se používala do lodí?	*Lak.*
Proč	bylo výhodné dovážet koření do Evropy?	*Dalo se na něm mnohonásobně vydělat. Koření koupené na Srí Lance se dalo v Evropě prodat až 3 000x dráže.*

2. úkol **Vytvořte skupiny. Dotvořte otázky, které chybějí.**

Učitel určí velikosti skupin (doporučujeme dvě až čtyři). Žáci dotvářejí své otázky (zapisují si je do svých PL), případně si ověřují, je-li soused schopen odpovědět na jejich otázku. Učitel může zadat minimální počet otázek, které musí skupina vytvořit. Ověřování: učitel může napsat/promítnout skutečnosti objevných plaveb (slouží zároveň jako zápis – viz barevně níže) na tabuli a dát prostor žákům, aby své otázky přiřadili k těmto jednotlivým skutečnostem. Mluvčí každé skupiny čtou vytvořené otázky – na otázky mohou odpovídat žáci, kteří měli stejný text. Nicméně všichni přiřazují typ otázek ke klíčovým skutečnostem charakterizujícím objevné plavby. Z hlediska historického stavu poznání by charakteristika objevných plaveb měla obsahovat následující skutečnosti:

1 hledání koření (PL 2)
2 objevování nových námořních cest a zemí (PL 1)
3 lodě schopné plout po otevřeném oceánu (PL 1)
4 nové a levnější zboží (PL 2)
5 daleká plavba a obtíže (PL 1)

Alternativou tohoto úkolu může být následující úkol:
Vyhledejte spolužáka se stejným (jiným – což by bylo časově významně náročnější) pracovním listem. Střídejte se po jedné otázce: jeden se ptá, druhý odpovídá.
Učitel v rámci třídy vyvolává žáky (skupiny), kteří pokládají otázky. Kdo ví (žák nebo skupina), tak odpovídá.

3. úkol **Diskutuje ve skupině a zapište, jakým způsobem jste otázky vymýšleli a co vám při tom pomohlo.**

Učitel zvolí, zda se bude jednat o dvojice, trojice či čtveřice (viz bod 2). Tato aktivita vede žáky k myšlenkové reflexi vlastního procesu tvorby otázek a jeho sdílení s ostatními spolužáky. Reflexe vlastního myšlení může žákům poodhalit mnoho neuvědomovaných tendencí dělat chyby či fixovat se jen na jedno řešení a neuvažovat o dalších možnostech. Odpovědi žáků nehodnotíme (správně nebo chybně), pouze se případně doptáváme na jejich myšlenkové postupy. Účelem je odhalovat žákům jejich způsob uvažování a případně poukazovat na vhodné vzory (principy vyšších myšlenkových procesů) u jiných žáků. Každá odpověď je zcela legitimní, pokud je brána vážně a projeví se v ní, že žák se aktivně do úkolu zapojil. Náznak vyšších myšlenkových procesů se objevuje u odpovědí typu:

Vymýšleli jsme otázky tak, aby odpověď na ně byla dohledatelná v textu.
Chtěli jsme, aby si náš spolužák touto otázkou uvědomil nějakou důležitou souvislost k tématu.
Pomohlo nám, že jsme si vyjasnili, kdo jak text chápeme a na čem se shodujeme.

Náznak nižších kognitivních procesů se objevuje u odpovědí typu:

Vymýšleli jsme otázky tak, aby byly pro ostatní lehké/těžké.
Napsali jsme to, co nás první napadlo.
Pomohlo nám, že jsme byli dva.

Rozšíření: Nechte žáky napsat a sestavit návod pro své či o mladší spolužáky, jak formulovat dobré otázky ke čtenému textu.
Žáci by se měli zabývat definicí toho, co je to 'dobrá' otázka
žáci by se měli orientovat na úhel pohledu učení a brát v potaz předchozí znalosti dotazovaných
žáci by se měli zamyslet nad tím, zda je otázka pochopitelná a lze na ni jednoznačně odpovědět
žáci by měli uvažovat o obtížnosti otázek
Uzavření: Kladení otázek je velmi užitečnou studijní strategií, strategií pro porozumění čtenému textu a rozvoj myšlenkových dovedností obecně. Žáci mohou klást otázky druhým na základě čteného textu, sami sobě po přečtení textu nebo sami sobě před čtením textu.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny

V roce 1497 vyplul z Portugalska Vasco da Gama hledat nové země.
Objevil cestu do Indie kolem Afriky.
Plavba byla obtížná a trvala tam a zpět dva roky.
Námořníci přivezli mnoho cenností, jako bylo koření nebo drahé kamení.

VÝPRAVA DO INDIE, KTEROU VEDL VASCO [ČTI VAŠKU] DA GAMA, LIST 1

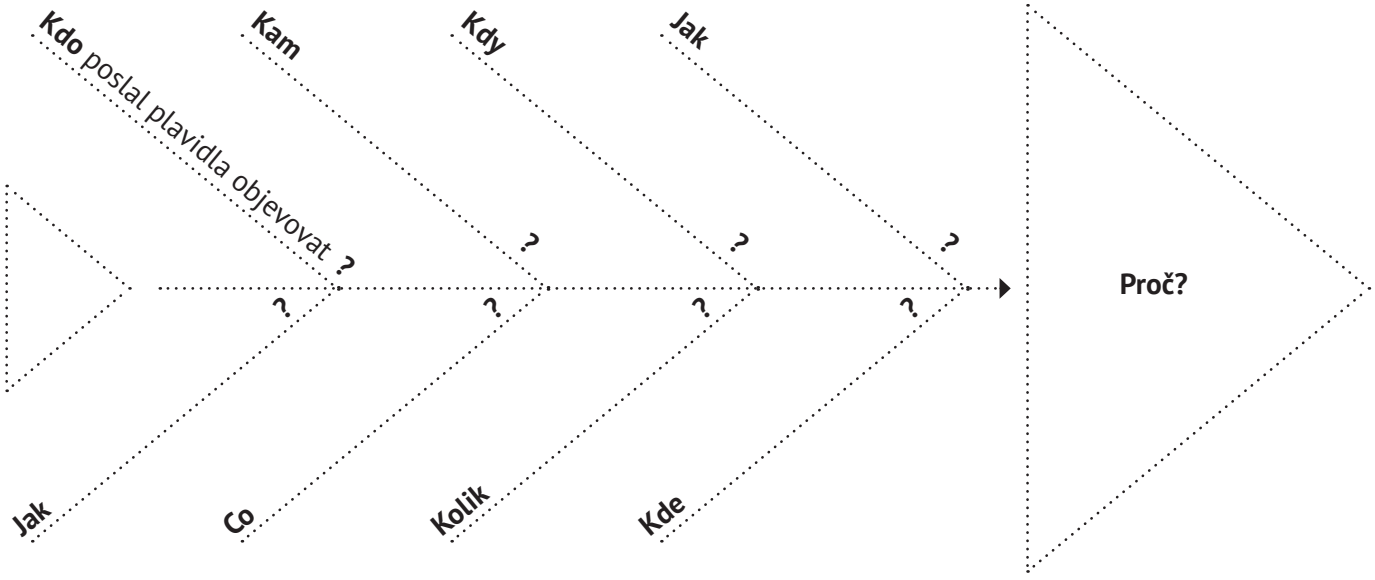
Nejslavnější pán Portugalska král Manuel poslal tři nová plavidla objevovat nové země... Posádku tvořilo celkem sto osmnáct mužů a město Lisabon opustili v červenci 1497. 1499 se do Lisabonu vrátila loď o výtlaku 50 tun. Kapitán, Vasco da Gama, zůstal na Kapverdských ostrovech s jedním plavidlem o výtlaku 90 tun, aby si odpočinuli, protože jeho bratr Paulo byl k smrti nemocný. Další loď byla spálena, protože neměli dostatek lidí, kteří by ji navigovali a řídili. Zásobovací loď spálili také. V průběhu cesty zemřelo padesát pět mužů na nemoc, která napadala nejdříve ústa, a pak sestoupila do hrdla; také trpěli obrovskými bolestmi nohou od kolen dolů. Město Kalikut (v Indii) je od Lisabonu vzdálené 3 800 lig (1 liga = cca 6 km) a stejnou vzdálenost je nutné urazit zpět. Časově je pak možné tuto vzdálenost urazit za 15 až 16 měsíců.

Jiné prameny uvádějí počet posádky 180 mužů. Ztráty byly způsobeny kurdějemi, které postihly posádku při návratu. Třicet námořníků zemřelo, třicet bylo tak nemocných, že nebyli schopni služby. Zbývalo jen málo práceschopných námořníků. Někteří zahynuli v potyčkách s Maury u Mozambiku v Africe. Několik členů bylo během plavby za trest vysazeno. Posledním zemřelým byl Paulo da Gama.

Z dopisu Sernigi do Florencie o výpravě Vasca da Gamy (Sernigi byl italský kupec v portugalských službách)

2.1 Takto asi vypadala vlajková loď Vasci da Gamy Svatý Gabriel.

1 Vytvoř nejméně tři otázky, na které lze najít v textu odpověď.



3 Vytvořte skupiny. Dotvořte otázky, které chybějí.

4 Diskutujte a zapište, jakým způsobem jste vymýšleli otázky a co vám při tom pomohlo.

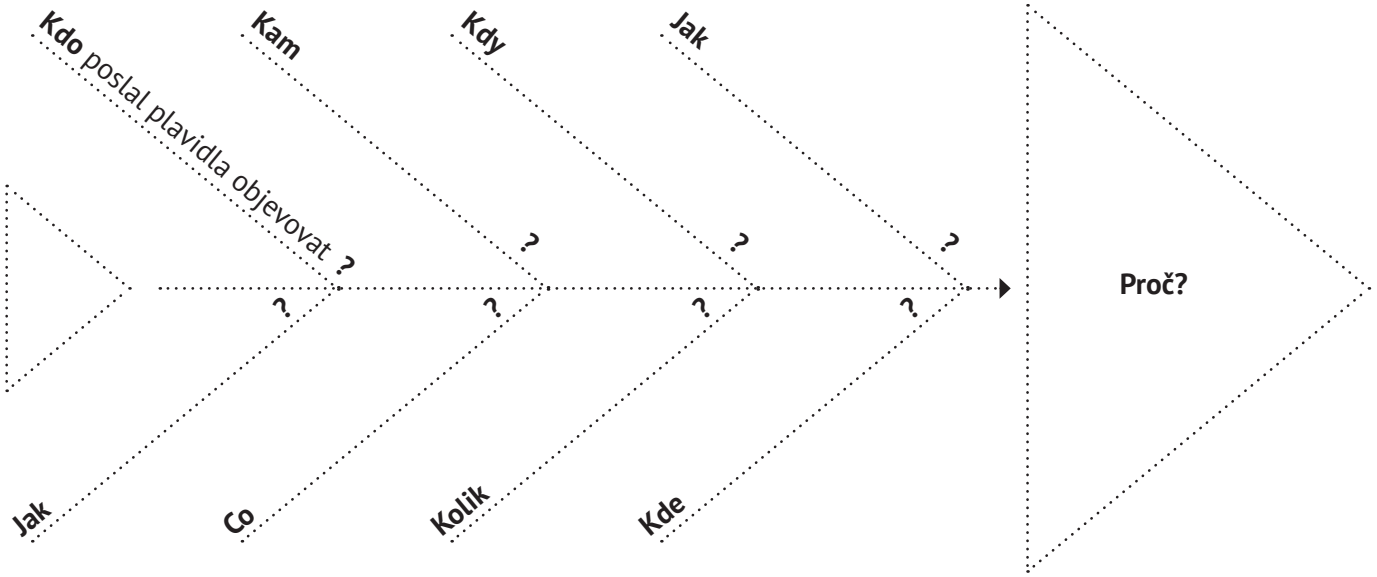
VÝPRAVA DO INDIE, KTEROU VEDL VASCO [ČTI VAŠKU] DA GAMA, LIST 2

Ve městě Kalikut jsou k dostání všechny druhy koření, jako jsou skořice, pepř, zázvor, kadidlo, dále lak (výměšek hmyzu červce lakového, používaný k výrobě laků na dřevo) a tropické dřevo. Toto zboží zde neroste, ale na určitém ostrově (pravděpodobně Srí Lanka) ve vzdálenosti 160 lig, (1 liga = cca 6 km) ... Náklad skořice o váze 5 lisabonských centarů (1 centar = 42 kg) stojí zde mezi 10 až 12 dukáty. Na ostrovech, kde se pěstuje, stojí jen polovinu. Pepř a hřebíček podobně. Zázvor a skořice jsou dražší než jakékoli jiné koření, naopak lak nemá skoro žádnou hodnotu a používají jej jako zátěž do lodí pro jejich stabilitu... Jako platidlo berou jen zlato a stříbro, korály si cení málo. Naopak ložní prádlo je přijímáno... Někteří námořníci vyměnili své košile za koření velmi výhodně... Portugalci přivezli několik vzácných kamenů s nevelikou hodnotou, protože neměli žádné zlato ani stříbro, za které by mohli další nakoupit. Říkají, že drahokamy jsou tam velmi drahé, stejně jako perly. Věřím, že budou levné, protože ty, které přivezli, mají podle odhadu Maurů mnohem větší hodnotu.

Často je uváděn příklad, že 1 kg pepře v Indii stál cca 2 gramy stříbra, dále pak v Alexandrii 10 až 14 gramů, v Benátkách až 18 gramů a konečně severněji v Evropě pak 20 až 30 gramů stříbra.

2.2 Sklizeň skořice na Moluckých ostrovech, 16. století.

1 Vytvoř nejméně tři otázky, na které lze najít v textu odpověď.



3 Vytvořte skupiny. Dotvořte otázky, které chybějí.

4 Diskutujte a zapište, jakým způsobem jste vymýšleli otázky a co vám při tom pomohlo.

UKÁZKA Č. 3 SMLOUVA Z TORDESILLAS

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Žáci znají základní směry objevných plaveb Portugalců a Španělů. Jsou schopní pracovat s mapou – atlasem (světové strany, lokalizace Portugalska, Španělska, Turecka a kontinentů).

Možné uplatnění v hodině:

Četbu je vhodné zařadit následně po probrání prvních objevných plaveb (Kolumbus, Gama) v návaznosti na jejich průběh.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny	geopolitika (vzestup Španělska a Portugalska jako námořních velmocí, které si rozdělují svět)			
2 | Průběh				
3 | Důsledky				

John H. PARRY – Robert G. KEITH, New iberian world: A documentary history of the discovery and settlement of Latin America to the early 17th century, vol. 1, The conquerors and the Conquered, New York 1984.

Don Ferdinand and Dona Isabella, z boží vůle král a královna Kastilie, Leonu, Aragonu a Sicílie … Bylo ujednáno, upraveno a odsouhlaseno naším jménem a na základě naší moci s nejjasnějším pánem Janem, z boží vůle králem Portugalska a Algarve na této straně moře i za ním v Africe… Protože existují dohady mezi zmíněnými pány o to, které země doposud k datu podpisu této smlouvy objevené v oceánském moři komu náleží. Proto kvůli míru a jednotě a pro zachování dobrého vztahu a lásky řečeného krále Portugalska ke králi a královně Kastilie, Aragonu atd. proběhlo k radosti jejich výsostí jednání zástupců jejich jménem. Uzavřeli smlouvu a dohodli se, že bude stanovena hranice nebo přímka od severu k jihu, od pólu k pólu. Tato hranice nebo čára musí být nakreslena rovně, jak již bylo výše uvedeno, ve vzdálenosti tři sta sedmdesát lig [1 liga = cca 6 km] západně od Kapverdských ostrovů. Hranice bude stanovená ve stupních nebo jiným způsobem, který bude považován za nejlepší a nejvhodnější, za předpokladu, že vzdálenost nebude větší než výše uvedená. A všechny země jak ostrovy, tak pevniny, které již byly nalezeny a objeveny nebo budou nalezeny a objeveny řečeným portugalským králem a jeho plavidly, ležící na východ od této hranice, ať už na severní nebo jižní polokouli, budou navždy náležet portugalskému králi a jeho nástupcům. A všechny ostatní země jak ostrovy, tak i pevniny, které byly nalezeny nebo budou nalezeny a které byly objeveny nebo budou objeveny králem a královnou Kastilie, Aragonu atd. a jejich plavidly, ležící na západ od řečené hranice stanovené výše na severní a jižní polokouli budou patřit a zůstanou navždy v držení krále a královny Kastilie, Leonu atd. a jejich nástupců.

A pro větší zabezpečení a stálost výše uvedeného přísahali na svědomí před Bohem a požehnanou pannou Marií na kříž a svatá evangelia, na které položili pravé ruce, že společně a nerozdílně budou zachovávat každou část smlouvy, že se vzdávají jakýchkoli podvodů, lží a předstírání a že v žádném okamžiku nebudou jednat v rozporu s touto smlouvou. Také přísahali, že nebudou u nejsvětějšího Otce ani jiného legáta nebo preláta požadovat zproštění závazků vycházející z této smlouvy. A i kdyby jim odpuštění kdokoli dal, nevyužijí jej. Naopak tuto současnou dohodu nechť předloží nejsvatějšímu Otci, který ji s potěšením potvrdí a schválí. Připojí také papežskou bulu, která uvedenou smlouvu potvrdí kterékoli ze stran, bude-li to požadovat. Zároveň také odsoudí ty, kteří smlouvu poruší, nebo se postaví proti ní.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo

Iniciátorem vzniku smlouvy byl papež Alexandr VI. (vlastním jménem Rodrigo Borgia, 1431–1503), který po návratu výpravy Kryštofa Kolumba vydal v květnu 1493 sérii papežských bul, v kterých nejen pověřil Španělsko, aby christianizovalo nově objevená území, zároveň však potvrdil nároky Španělska na tyto země. Zohlednil také pozici Portugalska, když garantoval jeho dosavadní územní zisky na africkém pobřeží. Bula Inter caetera určovala také hranici ve vzdálenosti 100 lig od portugalských Kapverd-

ských ostrovů, od níž směrem na západ měla území připadnout Španělsku. Následovalo poměrně tvrdé jednání mezi Španělskem a Portugalskem, kdy zejména portugalský král rozporoval tuto stanovenou vzdálenost. Delegace obou panovníků se následně sešli v městě Tordesillas nacházejícího se v Kastilii. Smlouvu signovali Ferdinand II. Aragonský (1452–1516), Izabela I. Kastilská (1451–1504) a jejich syn Jan Aragonský a Kastilský (1478–1497) na straně Španělska a Jan II. Portugalský (1455–1495) na straně Portugalska. Tito panovníci pak stojí u zrodu zaoceánských impérií obou zemí. (Kdy) Smlouva vznikla po dlouhém a tvrdém jednání a byla reprezentanty obou zemí schválena dne 7. června 1494. Následně dne 2. července byla podepsána Španělskem a 5. září Portugalskem.

Co Obsahem smlouvy je dohoda mezi Španělskem a Portugalskem garantovaná papežem o rozdělení sfér vlivu v zemích, které flotily těchto států nově objevovaly a následně se jej snažily mocensky a obchodně ovládnout. Dohoda nepřímo navazuje na starší úmluvu z 50. let řešící území příslušnost ostrovů a pevniny na východě Afriky. V rámci dohody měla být stanovena hranice nacházející se ve vzdálenosti 370 lig od Kapverdských ostrovů. Nebylo ale domluveno, od kterého ostrova měla být vzdálenost měřena. Neméně podstatným problémem se ukázalo, že také nebyla přesně definována jednotka liga (španělsky legua, portugalsky légua), v které měla být vzdálenost měřena. Samotná délka jednotky se lišila dle jednotlivých zemí a doby, byla také částečně vázána na vzdálenost mezi poledníky. Tato délka se směrem k pólu zkracuje, což ještě více komplikovalo situaci a také i pochopení z naší strany. Z pohledu doby podpisu smlouvy ale nebylo nutné hranici definovat přesně, protože po několik dalších let to byla hranice spíš virtuální než reálná. Naznačila spíš jen směry, kterým se loďstva obou států ubírala. Hranice byla později zpřesňována a podobně tomu bylo i v případě protilehlého poledníku na východní polokouli, kde situace byla ještě více komplikovaná (spor o Molucké ostrovy) a bylo nutné ji dodatečně řešit smlouvou ze Zaragozy z roku 1529.

Konkrétní ukázka pak zahrnuje nejpodstatnější pasáže dohody, kdy jsou jasně definovány smluvní strany, přičemž pozoruhodná je titulatura Jana II. Portugalského jako pána nad územím Afriky, jejíž pobřeží a přilehlé ostrovy v minulých desetiletích Portugalci s přispěním prince Jindřicha Mořeplavce intenzivně objevovali. Následuje jádro dohody. Je zde jasně řečeno, že bude ve vzdálenosti 370 lig (cca 2220 km) od Kapverd stanovena vhodným způsobem hranice, přičemž vše na východ od ní bude náležet Portugalsku a vše na západ od ní pak Španělsku. Poslední pasáž pak pojímá tradiční přísahu před Bohem a zahrnuje ujištění obou stran dohodu dodržet. Kromě toho zde také figuruje osoba papeže, iniciátora smlouvy, jako vysokého arbitra a ochránce uzavřené dohody.

Komu Bilaterární smlouva veřejně deklarovala shodu obou námořních velmocí nad rozdělením objevovaného světa a primárně byla důležitá pro obě země. Zároveň však také mimoděk deklarovala všem ostatním evropským zemím, které vynechávala, nároky Španělska a Portugalska. Země jako Anglie, Francie a Nizozemí, které rozvoj zaoceánské plavby a kolonizaci nových území nastartovaly až později v 16. a 17. století, tuto smlouvu okázale ignorovaly, obzvláště pak ty, jež se připojily na stranu reformace.

Proč Záměrem vzniku této smlouvy bylo vymezení sfér vlivu Španělska a Portugalska za garance papeže jako reakce na změněnou situaci ve vztahu k nově objevovaným územím na západním pobřeží Afriky a v Novém Světě v 80. a 90. letech 15. století. Smlouva tak měla odvrátit možný konflikt mezi dvěma katolickými námořními mocnostmi.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Evokační aktivita. Zakreslete: Kam pluli Portugalci, kam Španělé?**

Žáci zakreslují do mapy, která byla součástí aktivity 2 (Vasco da Gama). Vhodné je, aby zároveň nahlíželi do Atlasů, se kterými pracovali v „preaktivitě" (nultý úkol – Vasco da Gama), případně aby sledovali mapu na tabuli,

projektoru. Vhodné je ověření řešení ve dvojicích. Aktivita není typicky evokační, spíše opakovací. Záměrem je žáky učit orientaci v mapě a také opětovné pracování s materiály.

Než začnou žáci pracovat, učitel specifikuje téma čtení pro tuto hodinu: **Vztah** (prvních) **námořních velmocí: Portugalsko – Španělsko**, lze využít i jako nadpis pro čtení a podnadpis pro jedno z témat hodiny „Důsledky zámořských objevů". V této aktivitě pokryje důsledek rozdělení světa mezi Portugalce a Španěly, může objasnit, že dané rozdělení vzniká brzy po Kolumbově návratu a že jeho důsledek je dodnes patrný v užití jazyků v Latinské Americe: vliv portugalštiny v Brazílii, španělštiny v ostatních částech. Žáci mohou být také vyzváni, jak se objevné plavby, které už znají, mohly projevit na vztahu obou velmocí (jde o hypotézy, ne o uhádnutí skutečnosti); kdo mohl do vztahu zasáhnout apod. Za vhodné také považujeme, pokud učitel naváže výkladem o dalších evropských mocnostech, které postupně začaly Španěly a Portugalce z kolonií vytlačovat.

1. úkol

Čtěte si společně šeptem ve dvojicích.

Společné čtení prvních tří řádků Smlouvy mezi … . Žáci jsou vyzváni, aby si dělali poznámky – co je podle nich nejdůležitější v textu k pochopení vztahu mezi Španělskem a Portugalskem. Následuje čtení prvního odstavce. Žáci si do levé kolonky („Moje zápisky") zapisují, které informace jsou nejdůležitější. Následuje společné kontrola se spolužákem – vzájemně si čtou, jak vyplnili „Moje zápisky". Následuje druhý krok – žáci si vzájemně zapíši do kolonky „Zápisky spolužáka", co sami v kolonce „Moje zápisky" neměli (učitel vede žáky k tomu, aby dokázali rozpoznat synonymická vyjádření a zbytečně si neopisovali obsahově podobné formulace). Jakmile jsou žáci hotoví, pokračují stejným způsobem i u druhého, třetího odstavce.

Smlouva mezi Španělskem a Portugalskem v Tordesillas, 1494

Don Ferdinand a Dona Isabella, z boží vůle král a královna Kastilie, Aragonu atd. (Španělé) … Bylo ujednáno, upraveno a odsouhlaseno naším jménem a na základě naší moci s nejjasnějším pánem Janem, z boží vůle králem Portugalska na této straně moře i za ním v Africe…
Protože existují dohady mezi zmíněnými pány o to, které země doposud k datu podpisu této smlouvy objevené v oceánském moři, komu náleží. Proto kvůli míru a jednotě a pro zachování dobrého vztahu a lásky řečeného krále Portugalska ke králi a královně Kastilie, Aragonu atd. proběhlo k radosti jejich výsostí jednání zástupců jejich jménem. Uzavřeli smlouvu a dohodli se, že bude stanovena hranice nebo přímka od severu k jihu, od pólu k pólu. Tato hranice nebo čára musí být nakreslena rovně, jak již bylo výše uvedeno, ve vzdálenosti tři sta sedmdesát lig (1 liga = cca 6 km) západně od Kapverdských ostrovů.

Smluvní strany

Moje zápisky	Zápisky spolužáka
Ferdinand a Isabella = Španělé *Don a Dona* *Jan, král Portugalska* *dohady mezi nimi* *jednání* *pro zachování míru*	*datum podpisu 1494* *Kapverdské ostrovy* *linie (přímka) – hranice*

A všechny země jak ostrovy, tak pevniny, které již byly nalezeny a objeveny nebo budou nalezeny a objeveny řečeným portugalským králem a jeho plavidly, ležící na východ od této hranice, budou navždy náležet portugalskému králi a jeho nástupcům. A všechny ostatní země, které byly objeveny nebo budou objeveny králem a královnou Kastilie, Aragonu atd. a jejich plavidly, ležící na západ od hranice stanovené výše na severní a jižní polokouli budou patřit a zůstanou navždy v držení krále a královny a jejich nástupců.

Rozdělení světa

Moje zápisky	Zápisky spolužáka
Portugalsko na východ *Španělsko na západ* *Mělo platit navždy*	*Portugalský král na východ* *Král a královna Kastilie, Aragonu na západ*

A pro větší stálost výše uvedeného přísahali na svědomí před Bohem a požehnanou Pannou Marií na kříž a svatá evangelia, na které položili pravé ruce, že společně budou zachovávat každou část smlouvy, že se vzdávají jakýchkoli podvodů, lží a předstírání… Přísahali, že nebudou u nejsvětějšího Otce ani jiného preláta požadovat zproštění závazků vycházejících z této smlouvy… Tuto dohodu předloží nejsvatějšímu Otci, který ji s potěšením potvrdí a schválí. Připojí také papežskou bulu…

Přísaha

Moje zápisky	Zápisky spolužáka
Pro větší stálost *Před Bohem a Pannou Marií* *Potvrdí papež*	*Na svědomí* *Žádné podvody a lži* *Potvrdí nejsvětější Otec*

2. úkol **Označte v mapě místo, kde se nacházejí Kapverdské ostrovy. Vyznačte hranici, která oddělovala území patřící Španělsku a Portugalsku.**

Do mapky žáci zakreslují rozdělení světa (hranice je v mapce ostatně vyznačena) mezi dvě velmoci, vhodné je, aby pracovali s atlasem, mapou na projektoru. Vhodné je také to, aby pracovali ve dvojicích a aby do mapky doplnili vlastní symboly pro Španělsko a Portugalsko. Učitel klade následující otázky a moderuje společnou diskusi nad nimi, např.:

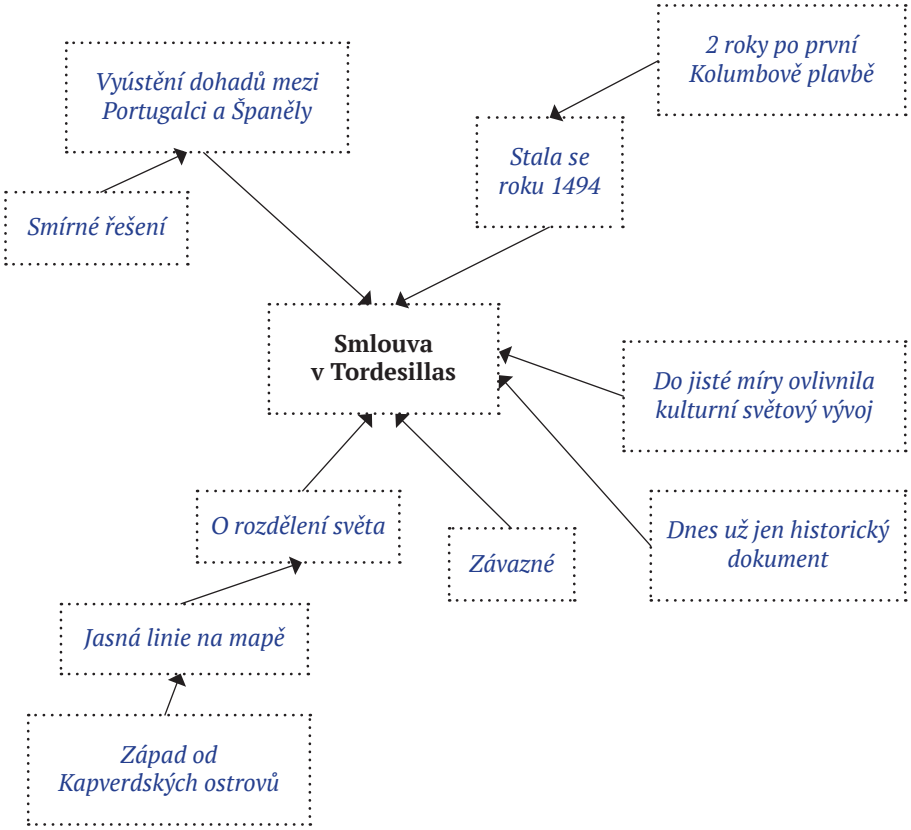
Proč nebylo možné využívat cestu po souši?
Cestu blokovali Turci a Benátčané.
Jaké komplikace představovala cesta na Východ?
Dlouhá cesta okolo Afriky.
Jaké komplikace představovala cesta na Západ?
Je to přímá cesta, ale nevede do Indie.

Jaké doklady máme po objevných cestách? Zeměpisné názvy? Proč se nejjižnější africký mys nazývá mys Dobré naděje? Původně se jmenoval mys Bouří? Který název pochází od námořníků (mys Bouří), který navrhl panovník?
Protože zde byla naděje, že už dál nemusí plout na jih a že konečně mohou otočit lodi na sever a na východ do Indického oceánu. Je to velmi bouřlivá oblast, kde setkávají Atlantský a Indický oceán.
Jak se projevuje španělské a portugalské koloniální dědictví dodnes? Mluví se někde ve světě portugalsky a španělsky?
Latinská Amerika, Filipíny.

Těžiště aktivity spočívá v určení místa, kde se nacházejí Kapverdské ostrovy a v pochopení toho, která část „polokoule" patřila Španělům a která Portugalcům.
Rozšíření: Zakreslete do mapy: mys Dobré naděje, Brazílie, místo, kam přistál Kolumbus.

3.a úkol **Vytvořte myšlenkovou mapu o smlouvě v Tordesillas.**

Myšlenková mapa je jinou formou tvorby poznámek a shrnutím textu. Žáci si v této podobě vypíší jen klíčové body a graficky si mezi nimi organizují souvislosti. Toto může vést k efektivnějšímu zapamatování si klíčových informací a lepšímu propojení. Na druhou stranu může docházet k vytváření miskoncepcí (chybných pojetí, vztahů), proto je zapotřebí myšlenkové mapy konfrontovat s mapami spolužáků, učitele. Myšlenkové mapy mohou být doplněné o obrázky či piktogramy. Můžete podpořit své žáky v kreslení obrázků, aby se tato aktivita stala osobitější (kreslení obrázků se však nesmí stát hlavní náplní úkolu) – osobitost zvyšuje efektivitu aktivity.



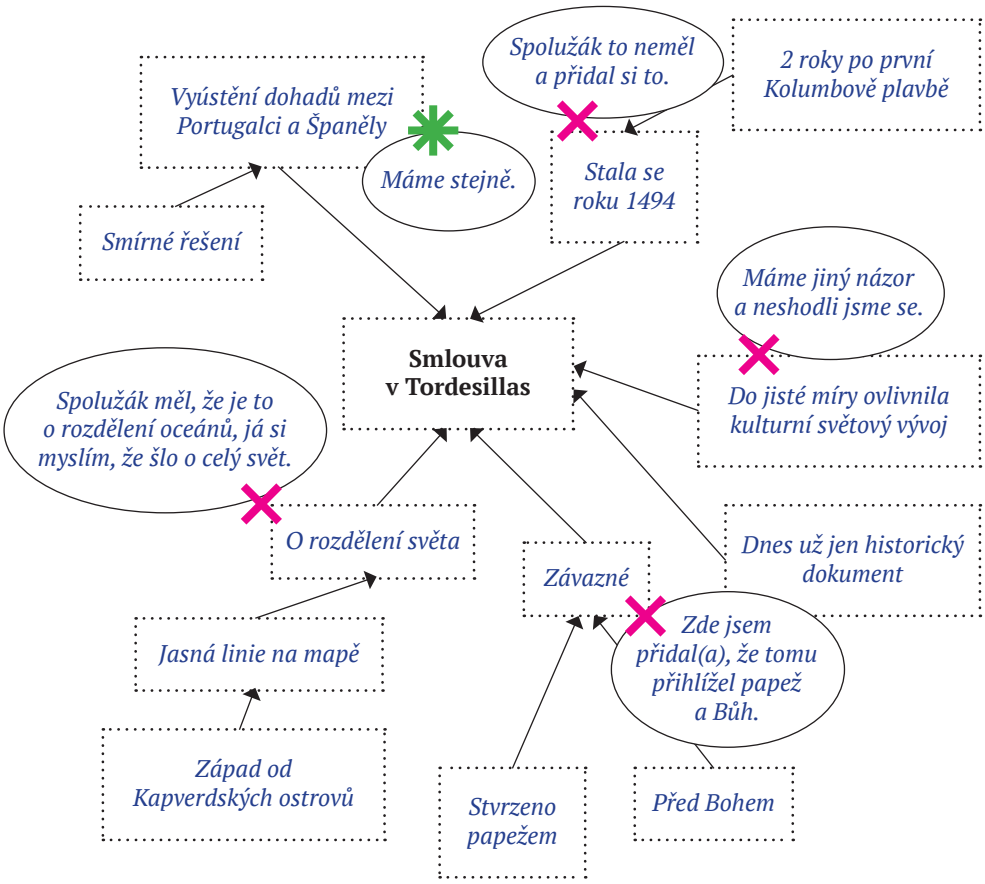
3.b úkol **Porovnejte svoji myšlenkovou mapu s myšlenkovou mapou svého spolužáka a poznamenejte si, kde jste se shodli (*) a kde máte odlišné informace (×). O shodách a rozdílech diskutujte.**

Učitel nejprve žáky vyzve, aby si do zadání doplnili svůj osobitý symbol pro shodnou a odlišnou informaci. Srovnávání myšlenkových map pomáhá žákovi pochopit, že spolužáci mohou chápat text rozdílně. Tento fakt je

spíše pravidlem než výjimkou. Toto poznání by mělo žáky podpořit v tom, že si mohou doplnit informace, které sami nepostřehli, nebo naopak pomoci svým spolužákům najít mezery v jejich znalostech a porozumění. Žáci mohou narazit na poznamenané informace, u kterých se neshodnou. V tomto případě by mělo dojít na diskuzi o tom, jak ke svým odpovědím došli a posoudit nejvhodnější vysvětlení.

Není třeba žáky nutit k tomu, aby postřehli všechny odlišnosti či shody. Žáci by se měli zaměřit převážně na důležité nesrovnalosti a uvést argumenty, jak k nim dospěli. Přitom nemusí nezbytně dojít ke shodě. Pedagogickým cílem je opět pouze výměna informací a názorů, nikoliv absolutní shoda ve výsledné odpovědi. Žáci by také měli zažít dobrý pocit, že se v některých bodech shodují.

Ukázka poznámek (červeně vyznačené informace jsou přidané do myšlenkové mapy na základě diskuze se spolužákem):



Uzavření: Cílem tohoto úkolu je pomoci žákům:
cvičit techniku tvorby myšlenkových map;
učit multiperspektivu a důležitost souvislostí při interpretaci textů a historických událostí;
toleranci k názorům ostatních;
umění argumentovat a logicky zdůvodňovat;
upevnit naučené znalosti a porozumění vyučované látky.

Učitel na závěr může zvýraznit jeden či více z bodů uvedených výše a podpořit žáky v samostatném používání myšlenkových map a strategického myšlení obecně (např.: http://www.readingrockets.org/strategies/concept_maps).

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Portugalci a Španělé se vydávali na objevné plavby.
Aby nevznikaly konflikty, dohodli se, že si rozdělí svět.
Hranice ležela západně od Kapverdských ostrovů.
Španělé tak mohli obsazovat nová území v Americe, zatímco Portugalci v Africe a Indii.

SMLOUVA MEZI ŠPANĚLSKEM A PORTUGALSKEM V TORDESILLAS [ČTI TORDESIJA], 1494

1 Čtěte si společně šeptem ve dvojicích.

Don Ferdinand a Dona Isabella, z boží vůle král a královna Kastilie, Aragonu atd. (Španělé) ... Bylo ujednáno, upraveno a odsouhlaseno naším jménem a na základě naší moci s nejjasnějším pánem Janem, z boží vůle králem Portugalska na této straně moře i za ním v Africe... Protože existují dohady mezi zmíněnými pány o to, které země doposud k datu podpisu této smlouvy objevené v oceánském moři, komu náleží. Proto kvůli míru a jednotě a pro zachování dobrého vztahu a lásky řečeného krále Portugalska ke králi a královně Kastilie, Aragonu atd. proběhlo k radosti jejich výsostí jednání zástupců jejich jménem. Uzavřeli smlouvu a dohodli se, že bude stanovena hranice nebo přímka od severu k jihu, od pólu k pólu. Tato hranice nebo čára musí být nakreslena rovně, jak již bylo výše uvedeno, ve vzdálenosti tři sta sedmdesát lig (1 liga = cca 6 km) západně od Kapverdských ostrovů.

Moje zápisky: **SMLUVNÍ STRANY**

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Zápisky spolužáka:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

A všechny země jak ostrovy, tak pevniny, které již byly nalezeny a objeveny nebo budou nalezeny a objeveny řečeným portugalským králem a jeho plavidly, ležící na východ od této hranice, budou navždy náležet portugalskému králi a jeho nástupcům. A všechny ostatní země, které byly objeveny nebo budou objeveny králem a královnou Kastilie, Aragonu atd. a jejich plavidly, ležící na západ od hranice stanovené výše na severní a jižní polokouli budou patřit a zůstanou navždy v držení krále a královny a jejich nástupců.

Moje zápisky: **ROZDĚLENÍ SVĚTA**

.....
.....
.....
.....

Zápisky spolužáka:

.....
.....
.....
.....

A pro větší stálost výše uvedeného přísahali na svědomí před Bohem a požehnanou Pannou Marií na kříž a svatá evangelia, na které položili pravé ruce, že společně budou zachovávat každou část smlouvy, že se vzdávají jakýchkoli podvodů, lží a předstírání... Přísahali, že nebudou u nejsvětějšího Otce ani jiného preláta požadovat zproštění závazků vycházející z této smlouvy... Tuto dohodu předloží nejsvatějšímu Otci, který ji s potěšením potvrdí a schválí. Připojí také papežskou bulu...

Moje zápisky: **PŘÍSAHA**

.....
.....
.....
.....
.....

Zápisky spolužáka:

.....
.....
.....
.....
.....

2 Označte v mapě místo, kde se nacházejí Kapverdské ostrovy.

Vyznačte hranici, která oddělovala území patřící Španělsku a Portugalsku.

3a Vytvořte myšlenkovou mapu o smlouvě v Tordesillas.

Smlouva v Tordesillas

3b Porovnejte svoji myšlenkovou mapu s myšlenkovou mapou svého spolužáka.

Poznamenejte, kde jste se shodli (*) a kde máte odlišné informace (×). O shodách a rozdílech diskutujte.

UKÁZKA Č. 4 BARTOLOMEO DE LAS CASAS: O ZEMÍCH INDIÁNSKÝCH

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Žáci znají příčiny a průběh zámořských objevů. K průběhu se vrátí v této aktivitě, ale budou směřovat hlavně k důsledkům, z nichž většinu lze odhalit samostatnými žákovskými činnostmi.

Možné uplatnění v hodině:

Tato ukázka by měla být završením, závěrečnou aktivitou při probírání tématu zámořské objevy. Četba by měla být navázána na další důsledky zámořských objevů, které učitel doplní na základě ilustrace, respektive svého výkladu, či práce s učebnicí.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny				
2 | Průběh	ekonomika (honba za zlatem)	geopolitika (postup conquisty)		
3 | Důsledky			ideje (nadřazenost Evropanů, násilí na indiánech jako nástroj jejich ovládání)	demografie (depopulace Nového světa)

4.1 Pronásledování a zabíjení domorodého obyvatelstva; Bry in: Casas, 1598.

Bartolome DE LAS CASAS, O zemích indijských pustošení a vylidňování zpráva nejstručnější, Praha 1954.

Bezpočet svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru domorodců... Naším úkolem však bylo dohánět k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; jaký div, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál [Kolumbus] slepý stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtil zavděčit se králi, že se proti indiánům dopustil neodčinitelných zločinů...

...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;...

...A tak se manželé s manželkami shledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpaní a sklíčení, ... aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka... a během chvíle se tato země druhdy nádherná, mocná a úrodná... vylidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se příčící lidské přirozenosti, až se zaznamenávaje toto všechno celý třesu...

...Na ostrově [Haiti] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, pročež mezi léty 1494 a 1508

zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem ukázky je španělský dominikán a misionář Bartolomeo de las Casas (1484–1566), který se později stal biskupem ve městě San Cristóbal ležícím v provincii Chiapas. Během svého působení v Novém Španělsku bojoval za práva domorodých obyvatel, na které bylo pohlíženo jako na pouhé věci, z kterými je možné libovolně nakládat. Za tuto soustavnou činnost si vysloužil titul Defensor universal de los Indios – Ochránce Indijců. Na počátku 40. let 16. století dokončil rozsáhlé dílo Brevísima relación de la destrucción de las Indias, v kterém se snažil postihnout postup conquisty včetně všech zvěrstev, která byla již od příchodu Kryštofa Kolumba na indiánech páchána. Na základě jeho aktivit byly přijaty i první zákony zlepšující postavení indiánů a v letech 1550–1551 proběhlo rokování ve Valladolidu, na kterém Casas obhajoval své teze, že nic neopravňuje k tomu, aby byli indiáni zotročováni či nuceni násilím ke konverzi. Šlo mu tak i o duše indiánů.

Kdy Casas dílo v roce 1542 adresoval španělskému králi Karlu V. a následně v roce 1552 vyšlo tiskem.

Co Dílo Bartolomea de las Casas patří prvním, které široce a kriticky popisuje kolonizování Nového Světa Španěly, přičemž se zaměřil zejména ranou fázi objevení a obsazení ostrovů v Karibiku – Velkých Antil.

Daná ukázka pak zahrnuje několik pasáží z Casasova díla, které přesně vystihují jeho záměr prezentovat nelidské zacházení s indiány. Uvádí, že všichni conquistadoři počínaje Kolumbem byly stejní ve snaze získat co nejvíce zlata. Detailně rozvádí, jak byla postihována celá populace ve všech věkových kategorií. Následně dochází k údajům o celkovém poklesu počtu indiánů, v tomto případě se jedná o ostrov Haiti. Jeho údaje nejsou zcela nereálné. Velikost populace ostrova před příchodem Evropanů je odhadována na několik stovek tisíc Taínů (patřících do skupiny indiánských etnik Aravaků), přičemž v roce 1514 jich přežívalo pouhých 32 tisíc.

Komu Spis byl určený pro španělského krále Karla V. a korunního prince Filipa, teprve později byla zpřístupněná tiskem široké veřejnosti. Dílo se stalo velmi populární hlavně v nekatolických částech Evropy (zejména v Nizozemí) a doplněné o řadu naturalistických vyobrazení sloužilo jako nástroj propagandy proti katolickému Španělsku. Podobně v jiném geopolitickém kontextu byl v 50. letech 20. století dílo přeloženo do češtiny.

Proč Cílem bylo poukázat na kruté nekřesťanské zacházení s indiány v Novém Světě, které bychom moderní terminologií mohli nazvat genocidou. Souběžně s tím chtěl také upozornit na hrozící Boží trest, který potká Španělsko, pokud bude dále toto jednání tolerovat.

METODIKA PRO UČITELE

Lekce vhodná pro důsledky zámořských objevů. Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrátí. Učitel neprozradí, kdo je autor, nechá si to nakonec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Lze napsat dvě klíčová témata (jedná se o nadpis aktivity) na tabuli a žáci k nim pak mohou dopisovat detaily:

Vztah Španělé – indiáni:
Důsledky pro indiánskou populaci:

0. úkol **Evokační aktivita. Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.**

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. promítne na plátno):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.

Následuje volná diskuze nad obsahem, nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

Co si přeje Kolumbus?
- *přátelský vztah s domorodci*

Co ví Kolumbus o indiánech?
- *mají potenciál, mohou se osvobodit (od pohanství)*
- *mohou přijmout křesťanství*

Jakým způsobem indiáni přijmou správnou (svatou) víru?
- *přátelsky, láskou, ne bojem*

Jak si představujete realitu? Na ostrovy začnou přicházet další Španělé.
- *libovolné úvahy žáků, učitel nehodnotí, mohl by jen připomínat Kolumbův citát.*

Pokud se zformulují nějaké podobné skupinové postoje, učitel může nechat hlasovat (stačí jen jeden příklad). Aktivita slouží k podnícení zájmu o následné čtení. Žáci nyní odhadují charakter vztahu a tyto hypotézy žáků jsou následně potvrzeny nebo vyvráceny navazujícím čtením a dalšími úkoly:

1) Vytvořili si domorodci přátelský vztah ke Španělům?	ANO	NE
2) Šířilo se křesťanství spíše láskou?	ANO	NE
3) Bojovali Španělé s domorodci?	ANO	NE

Na závěr 0. aktivity je vhodné ještě jednou přečíst Kolumbovu větu (je napsána na tabuli, na projektoru) metodou Readers theater. Žáci se střídají v „rozhlasovém" čtení krátkých úryvků (viz níže), které se snaží přednést jako Kolumbus (velitel výpravy, který posílá vzkaz španělským králům):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah,
protože vím, že se jedná o lidi,
kteří by se mohli osvobodit
a (mohli) přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou

de las Casas: Situace na ostrovech Haiti a Kuba na počátku 16. století

1. úkol **Přečtěte první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.**

Učitel může vždy nechat žáky přečíst celou větu s novým synonymem a ujistit se, že žáci rozumějí smyslu výpovědi, třeba i pomocí otázek uvedených dále. Autorem je jakýsi de las Casas, učitel stále neprozrazuje, kdo to je. Modře jsou vyznačeny návrhy synonym, jiným typem písma případné doplňující otázky.

Bezpočet *svědectví dokazuje klidnou a mírumilovnou* ***letoru*** *domorodců…* ***Naším úkolem*** *však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit.* ***Jaký div****, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit… Pravdou je, že admirál (Kolumbus)* ***byl slepý*** *stejně jako i ti, kdož přišli po něm. …****dychtili*** *zavděčit se králi (Španělska). Proti indiánům se dopustili* ***neodčinitelných*** *zločinů…*

bezpočet – *spousta, mnoho, hodně*
letora – *vlastnost, povaha, chování* Jaká byla povaha indiánů?
naším úkolem (ironie) – *my jsme se chovali tak, že* Jak se chovali Španělé?
V této větě jsou také užita synonyma hubit, zabíjet, pustošit, ničit. Učitel může zadat úkol, ať je žáci vyhledají a vyberou z nich jedno, které situaci vystihuje nejlépe, ostatní škrtnou.
jaký div – *nemůžeme se divit, je pochopitelné* Měli indiáni právo „nás" usmrtit? Z pohledu autora
byl slepý – *neuvědomil si* Byl Kolumbus podobný svým následovníkům?
dychtili – *toužili, chtěli* Jaká byla motivace Španělů?
neodčinitelný – *ohromný, velký, věčný, neskutečný, pekelný, na věčné časy…* Jak se chovali Španělé?

2. úkol **Dočtěte text, odpovězte na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.**

Žáci pracují samostatně. Učitel upozorní, že vždy je jediná odpověď správná. Po splnění žáci kontrolují ve dvojicích. Pokud má učitel dostatek času, může nechat žáky vymýšlet k vybrané otázce (A-F) další chybné odpovědi (např. varianta k otázce D: Propukla u nich zlatá horečka).

Správné odpovědi:
A) *b) Španělský kněz pobývající v Americe.*
B) *a) Honba za zlatem.*
C) *d) Rozkopávají horské masivy, aby získali kovy.*
D) *a) Španělé je nutili konat těžké práce.*
E) *c) Více než milion.*
F) *d) Znechucení nad zacházením s domorodci.*

4.2 Kolumbovo přistání na Haiti; Bry in: Bezono, 1594.

4.3 Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů; Bry in: Casas, 1598.

3. úkol **Porovnejte obrázky, vhodně rozlište domorodce a Španěle a doplňte věty, které jsou uvedeny pod obrázky.**

Na základě dvou obrázků žáci charakterizují vztah Evropanů (Španělů) a domorodců, jeho proměnu, ke které dochází v průběhu 16. století. Žáci si ověřují svou schopnost čtenví obrázku – sledováním detailů. Následně hodnotí zobrazené situace a shrnují je do krátkého textu. Tyto obrázky slouží jako podklad k verbalizování pomocí příběhu o dvou bodech (modře – možné správné odpovědi; jiným typem písma – možné podpůrné otázky):

Při Kolumbově prvním přistání na Haiti … *panovala přátelská/mírová atmosféra. Indiáni dávají Kolumbovi a spol. dary. Ačkoliv možná v pozadí obrázku se někteří indiáni dávají na útěk. Španělé se tváří poněkud povýšeně a mají připravené zbraně. Je velký rozdíl v oblečení obou skupin, a ačkoliv přijeli Španělé do cizí země (zdá se, že žádné dary nedávají). Staví kříž.*

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

Jsou oblečeni podle nejnovější španělské módy 15./16. století – vycpávaný kabátec, krátké kalhoty, punčochy doplněné kloboukem nebo helmou a zbraní. Vyčkávají příchodu indiánů, v pozadí vztyčují kříž.

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Vítají Evropany a přinášejí jim dary.

Jaký máte z obrázku dojem?

Působí slavnostním dojmem.

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

Autor má neutrální nebo pozitivní postoj k Evropanům i domorodcům.

Od dob Kolumbova přistání na Karibských ostrovech se leccos změnilo. Španělé … *na indiány útočí a různými způsoby je mučí. Ženy pracují na poli, muži pracují v dole, indiáni jsou stále nazí.*

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

Oblečeni jsou také dle španělské módy 16. století, pro kterou jsou typické krátké vycpávané kalhoty, kabátec, punčochy a klobouk s peřím. Bijí a týrají indiány.

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Tvrdě pracují na poli a dole, nebo jsou tvrdě mučeni.

Jaký máte z obrázku dojem?

Působí odpudivým dojmem, je plný krutosti.

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

Autor má negativní postoj k Evropanům a neutrální, nebo soucitný postoj k domorodcům.

Možný komentář učitele k úkolu č. 3: Casas je nazýván obhájcem indiánů, měl tento přídomek jako úřední titul. Snažil se indiány chránit, zastavit jejich likvidaci, snažil se informovat panovníka Španělska (Karel I. = císař Karel V.). Většina jeho informací je spíše hodnověrná. Lze argumentovat i současným složením obyvatelstva na Haiti (95 % černochů), na Kubě (cca 60 % černochů, přes 30 % bělochů). Zbylé obyvatelstvo tvoří mulati, indiáni zde nejsou žádní.

Rozšíření: Učitel může doplnit o další příčinu úbytku indiánů, šíření nakažlivých chorob, především neštovic. Výměnu komodit mezi Starým a Novým světem přehledně ukazuje následující obrázek. A pokračovat přidáním dalších bodů, které jsou důsledky plaveb. Za jednoduché využití obrázku považujeme zadání: vyberte si tři komodity, které Starý svět získal z Nového a zapište si je do sešitu. Porovnejte se sousedem a přidejte si další komodity tak, abyste jich oba měli alespoň pět.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Kolonizace Nového světa také přinesla vraždění domorodců.
Evropané je nutili tvrdě pracovat při hledání zlata.
Mnoho domorodců zemřelo v důsledcích týrání a nemocí, jako byly neštovice, které zanesli Evropané do Ameriky.
Někteří misionáři proti nelidskému zacházení s domorodci protestovali.

BARTOLOMEO DE LAS CASAS: SITUACE NA OSTROVECH HAITI A KUBA NA POČÁTKU 16. STOLETÍ

1 Přečtěte první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.

Bezpočet svědectví… dokazuje klidnou a mírumilovnou ***letoru*** *domorodců…* ***Naším úkolem*** *však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit;* ***jaký div****, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit… Pravdou je, že admirál (Kolumbus)* ***byl slepý*** *stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik* ***dychtili*** *zavděčit se králi (španělskému), že se proti indiánům dopustili* ***neodčinitelných*** *zločinů…*

2 Dočtěte text, odpovězte na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

… obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;…

… A tak se manželé s manželkami shledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpaní a sklíčení, aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého zoufalství utopily… Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka a během chvíle se tato země druhdy nádherná, mocná a úrodná… vylidnila… Mé zraky spatřily činy tolik se příčící lidské přirozenosti, až se zaznamenávaje toto všechno celý třesu…

… Na ostrově (Haiti) žilo (okolo roku 1508) šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, pročež (předtím) mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.

A) Kdo byl autorem této ukázky?
a Admirál Kryštof Kolumbus.
b Kněz a misionář Bartolomeo de Las Casas.
c Italský cestovatel Amerigo Vespucci.
d Domorodec z karibského ostrova.

B) Co vedlo k otrocké práci indiánů v horách?
a Honba za zlatem.
b Křesťanská víra oceňující tvrdou práci.
c Snaha o lepší život pro domorodce.
d Stavba opevnění před nepřáteli.

C) Jaký jiný termín by šlo použít místo „obnažují jednu horu po druhé“?
a Chodí po horách bez ošacení.
b Ničí horské vrcholy a dělají je menšími.
c Přinášejí oděv do hor, a znovu ho odnášejí.
d Rozkopávají a rozvracejí horské horniny.

D) Proč mnoho domorodců na ostrovech umíralo?
a Španělé je nutili konat těžké práce.
b Postihly je nakažlivé a smrtelné nemoci.
c Protože ztratili svoji víru a náboženství.
d Umírali v krutých válkách.

E) Co měl tento text ve čtenářovi vzbuzovat?
a Oslavu výhry Španělů nad domorodými obyvateli.
b Pýchu z příslušnosti ke Španělskému království.
c Obavu z toho, že se domorodci Španělům pomstí.
d Znechucení nad zacházením s domorodci.

F) Kolik zemřelo indiánů na Haiti před r. 1508?
a 60 tisíc.
b 60 tisíc až 1 milion.
c 1 milion.
d Žádný.

3 Na základě porovnání obrázků doplň věty, které jsou uvedeny pod nimi.

4.2 Kolumbovo přistání na Haiti

4.3 Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů

Při Kolumbově prvním přistání na Haiti…

.....

.....

.....

.....

.....

Od dob Kolumbova přistání na Karibských ostrovech se leccos změnilo. Španělé…

.....

.....

.....

.....

.....

4 Vytvoř otázky, které bys rád(a) položil(a) autorovi.

Vymysli takové otázky, abys lépe pochopil(a) události, které se odehrály na Haiti a na Kubě na poč. 16. století.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

UKÁZKA Č. 5 DRUHÁ (POZAPOMENUTÁ) PRAŽSKÁ DEFENESTRACE (KONEC 15. STOLETÍ)

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Žáci by měli znát základní souvislosti a příčiny náboženského rozdělení země po husitských válkách včetně termínů defenestrace, katolík, kališník, purkmistr, konšel, které jsou jedním z obsahových výstupů při probírání témat středověkého města a husitství.

Možné uplatnění v hodině:

Využití této aktivity se nabízí pro úvodní hodinu probírání českých dějin 16. století – počátku novověku. Mezníky dlouhého století jsou na počátku události ve druhé polovině 15. století (dobytí Cařihradu Turky, konec stoleté války, vynález knihtisku a nejčastěji 1492 – objevení Ameriky, kterou v tomto roce ovšem za Ameriku ještě nepovažovali). Na druhém konci stojí třicetiletá válka, jejíž vypuknutí se tradičně lokalizuje do Čech: 1618, druhá/třetí pražská defenestrace. Předložené čtení by mělo doložit dlouhodobost náboženského konfliktu a obtížné hledání smíru.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Moc		růst stavů (stavy – měšťané využívají slabosti panovníka Vladislava II a útočí na jím dosazené radní)		
2 | Náboženství			náboženství: konfesionalizace (politicko-náboženský zápas o vedení pražských měst)	náboženství: konflikty (útok utrakvistů – kališníků proti katolíkům)
3 | Kultura a každodennost				

5.1 Sudlice = zbraň používána husity; Wikimedia Commons.

5.2 Zasedání městské rady = sboru konšelů v čele s purkmistrem; z Koldína, 1579.

Jaroslav Porák – Jaroslav Kašpar (eds.), *Ze Starých letopisů českých*, Praha 1980, s. 252.

Věrní Čechové (kališníci) tedy nečekali, až budou (katolíci) na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem 24. září dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvážný měšťan, s dalšími pražskými sousedy. A pan Bohuslav zvedl oštěp, který držel v rukou, a hodil ho na práh radnice, až se zabodl. Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů [městských radních], což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr

vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl nohy sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mršina, táhli ho k oknu, že ho shodí z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem zápisu je pravděpodobně kronikář Matouš z Chrudimě (?–asi 1521), který v roce 1483 dosáhl bakalářského stupně na pražské univerzitě a později se stal písařem, a dokonce radním Nového města pražského. Je považován za autora části rozsáhlého souboru Starých letopisů českých pokrývajícího zejména období vlády Jagellonců (hlavně Vladislava).

Kdy Matouš z Chrudimě do kroniky zapsal události z let 1479–1519, pravděpodobně kontinuálně v druhém desetiletí 16. století. Letopisy se staly předmětem mnoha pramenných edic.

Co V prvních desetiletích vlády je Vladislavou snahou konsolidovat královskou vládu i celou společnost. Jedním z prvních kroků bylo vyrovnat se s přítomností vzdorokrále Matyáše Korvína, což se mu v podobě Olomoucké mírové smlouvy v roce 1478 podařilo. Vnitřní pnutí ve společnosti však v důsledku pokračujícího náboženského pnutí přetrvávalo. I sám Vladislav přispíval k nestabilitě tím, že do utrakvistických měst dosazoval katolické rady a nikterak nebránil perzekuci utrakvistů. Právě v pražských městech situace v roce 1483 vygradovala, když se obě strany obávaly možného spiknutí druhé strany. Utrakvisté zasáhli jako první a předešli tak katolíky, kteří svou akci koordinovanou s konzervativními utrakvisty plánovali na noc z 24. na 25. září.
Uvedená ukázka pak zachycuje průběh vlastních událostí vraždění v pražských městech 24. září 1483. Utrakvisté na signál z hlavního nekatolického chrámu před Týnem shromáždili a zaútočili na staroměstskou radnici, kde napadli purkmistra Jana od Klobouků, který útok i vyhození z okna šťastně přežil. Na novoměstské radnici pak rozlícený dav povraždil všechny radní, které v budově zastihl. Zaútočil i na kláštery a židovské město. Následně 6. října byla mezi třemi královskými pražskými městy uzavřena smlouva o společném postupu. Praha se tak navrátila zpět k mocenským poměrům po husitských válkách, kdy městu dominovali utrakvisté. Pražské události byly impulsem ke vzniku Kutnohorského náboženského míru v roce 1485.

Komu Staré letopisy české představují tradiční narativní historiografický pramen pro následné generace.

Proč Cílem bylo zachovat důležité události pro věčnou paměť.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Evokační aktivita**

Učitel se ptá žáků, co si představí pod pojmy:
Defenestrace, kališník, katolík, konšel, purkmistr.

Učitel napíše na tabuli nebo promítne na plátno následující tvrzení a žáci určují, zda se jedná o tvrzení pravdivé (ANO) nebo nepravdivé (NE). Aktivita k zjištění, zda žáci znají termíny, které se objevují v textu (usnadnění čtení s porozuměním).

Katolík může být zároveň kališník.	*NE*
Katolík se může stát kališníkem.	*ANO*
Katolík může být konšel.	*ANO*
Konšel může být katolík nebo kališník.	*ANO*

Purkmistrů bylo více než konšelů. *NE*
Katolík i kališník jsou křesťané. *ANO*

1. úkol **Bedlivě poslouchejte pana/paní učitele/učitelku …**

Jedná se o instrukci, která není žákům viditelná (nenachází se v pracovním listu). Žáci si často neuvědomují, zda čtenému textu rozumí či nikoliv (to se týká i práce na jednotlivých úkolech). Když si žáci uvědomí, že s určitou částí textu nemají problémy a naopak jiná jim dělá obtíže, mohou si lépe rozložit svoji energii a z lehké pasáže textu ji přesunout do té těžší. Jde o dovednost monitorování vlastního porozumění a lze ji trénovat. Tato aktivita se nazývá technika semaforu a představuje jednoduchý nástroj, jak v žácích návyk monitorování svého porozumění upevnit.

Čtenému nerozumím/otázku je pro mě obtížné zodpovědět.

Čtenému rozumím jen z části/otázku mohu zodpovědět jen něco napůl.

Čtenému rozumím/otázku je pro mě snadné zodpovědět.

Žáci si jednoduše poznamenají barvou, zda textu rozumí, či ne (žáci mohou místo barev použít osobité symboly). Jakmile pasáž/řádek „barevně zvýrazní", mohou přejít dál. Je vhodné, aby se žáci nezastavovali nad částí, která je červená, a četli dále, aby neztráceli čas a své úsilí na částech, které se jim třeba vyjasní v textu později. Na druhou stranu jim to nedovolí zapomenout, že určitým částem neporozuměli, protože se ukáže, že s jistou částí měli problémy. Tento postup žákům ušetří čas při čtení, který by ztratili tím, že se snaží v tuto chvíli porozumět textu, což by je mohlo dále frustrovat. Na druhou stranu je přivede zpět k částem, u kterých si nebyli tolik jistí. Podporujte je tedy v tom, aby četli dále a pouze si udělali poznámku technikou semaforu a později se k obtížným (červeným, žlutým) částem vraceli, než aby u nich zůstávali příliš dlouho.

Rozšíření: techniku semaforu mohou žáci využít i k posouzení obtížnosti úkolů 2, 3, 4. Toto je přinutí zamyslet se nejdříve nad množstvím úsilí, které do úkolů budou muset vložit a správně si svůj čas a úsilí rozvrhnou.

2. úkol **Vytvořte otázky k textu, které se musí týkat defenestrace. Důležité je, aby se na otázky nedalo odpovědět jen ANO / NE.**

Tento typ otázek potřebuje vždy podrobnější specifikaci. Žáci se mohou ptát samozřejmě zcela absurdně (Kolik letadel bylo k dispozici na radnici? apod.). Učitel by měl třeba i opakovaně zdůrazňovat, že jde především o to, co by v obdobném textu mohlo být (historická relevance), co by nás mohlo/mělo zajímat (zvýšení motivaci), co bychom o události chtěli vědět podrobněji. Při první práci tohoto typu zpravidla ve třídě vznikne „panika" a vytvářené otázky postihují zpravidla malý rozsah tématu. Například „se šíří" otázky na oblečení – Jakou měl košili? Jakou barvu košile? Byla košile krvavá? Měli boty? Byla jim zima apod. Je nutné tuto situaci považovat za přirozený stav, chválit žáky i za tyto otázky a velmi ocenit ty, kteří přesahují běžnou zvyklost (je možné zapisovat jejich vyjádření na tabuli). Učitel se zaměřuje zejména na otázky, které dávají odpověď na to nejvýznamnější, co by si z úryvku měli žáci zapamatovat (otázky, které směřují k historické znalosti uvedené v analýze, tedy, očekávaných výstupů učení), a to:

1B – měšťané využívají slabosti panovníka (Vladislava II.) a útočí na jím dosazené radní
2C – (politicko-) náboženský zápas o vedení pražských měst
2D – útok utrakvistů – kališníků proti katolíkům

Učiteli nabízíme pro kontrolu i správné odpovědi, které jsou důležité v rámci úkolu č. 3 (pragmaticky, aby se znovu neopisovaly všechny otázky, dáváme odpovědi na toto místo). Zdůrazňujeme však, že prioritou nejsou správné odpovědi, ale zevšeobecnění, tedy odhalení toho nejvýznamnějšího (viz 1B, 2C, 2D).

A) co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat *(Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?)*:

Kdo ve vyprávění příběhu vystupuje?
Vystupují zde kališníci, katolíci, Bohuslav Legát od Ráje a purkmistr Jan Klobouk.
Jak byli kališníci nazýváni vypravěčem?
věrní Čechové
Co udělal purkmistr Jan Klobouk, když se na něj vrhli kališníci?
Utekl a schoval se.
Proč kališníci chtěli purkmistra Jana Klobouka vyhodit z okna?
Nechtěli, aby tam ležel jako mršina.
Jak autor píše o Bohuslavu Legátovi?
Jako o čestném a odvážném měšťanovi.
K čemu sloužilo vyzvánění na zvony?
Sloužilo jako znamení.
Co si mysleli kališníci, že se katolíci chystají udělat?
Že chtějí zvonit na radnici k útoku.
V kterou část dne se událost stala?
Stala se po osmé hodině ráno.
Který měsíc se událost stala?
Událost se stala v září.

B) co v textu není, ale co z něj vyplývá *(Příklad: Jaký postoj vypravěč zaujímá ke kališníkům)*:

Jaký postoj vypravěč zaujímá ke kališníkům?
Zaujímá jednoznačně pozitivní postoj.
Proč kališníci dali zvonit v Týnském chrámu?
Aby se všichni sousedé shromáždili.
Jakého vyznání byl purkmistr Jan Klobouk?
Byl to katolík.
Kdo je purkmistr a kdo jsou konšelé?
Starají se o chod města.
Proč ti, co přišli k radnici, tvrdili, že je konšelé zavolali?
Aby se lstí dostali do radnice.
Jaký mohl mít význam Týnský chrám pro kališníky?
Byl to jejich hlavní kostel.
Co je to sudlice?
Sudlice je zbraň.
Na jaké náměstí dopadlo tělo Jana Klobouka?
Bylo Staroměstské náměstí.

C) co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události *(Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?)*:

Jaký byl další osud purkmistra Jana Klobouka, přežil?
Ano, přežil.
Co rozkázali konšelé kališníkům?
Nejspíš asi nic, co by opravňovalo, aby přišli na radnici ve velkém počtu. Letopisy uvádějí, že katolická samospráva vymáhala vysoké daně a potlačovala kališníky.

Jak se zachovali katolíci, když kališníci zaútočili na radnici?
Pravděpodobně se snažili schovat nebo utéct.
Jak to, že kališníci dovolili zaútočit na katolické konšely, když jim král důvěřuje a dosadil je do úřadu?
Souvisí to se slabším postavením krále a sebevědomím kališníků.
Proč došlo ke konfliktu mezi kališníky a katolíky?
Obě strany trvaly na tom, že jedině jejich způsob víry je ten správný a nepřipouštěli kompromisy.

Rozšíření: Učitel se může zeptat, zda a jak žákům technika semaforu pomohla tvořit otázky v tomto úkolu. Zda např. obtížnost jimi vytvořených otázek je pro jejich spolužáky přiměřená. Pokud tomu tak není, mohou jejich obtížnost upravit. Lze očekávat, že tvůrci otázek budou ty své pokládat za značně jednodušší, než jak je budou hodnotit jejich spolužáci, kteří na ně budou odpovídat. Pokud se toto projeví, učitel na tento fakt poukáže. Na druhou stranu někteří žáci mohou mít opačný problém, tedy pokládat své zformulované otázky za příliš těžké. Toto se může projevit především u slabších žáků. Je vhodné, aby se žáci dokázali vyladit na správný odhad obtížnosti otázek mezi sebou.

3. úkol **Pokládejte otázky spolužákům a zapište nejvhodnější odpověď.**

Až budou mít žáci otázky připravené, pracují ve dvojicích, ve skupině. Pokládají své otázky ostatním členům skupiny. Můžou se dohodnout, jestli se budou v kladení otázek střídat a ostatní budou hledat odpovědi, nebo jestli si mezi sebou vymění otázky a odpoví na ně písemně každý sám. Podstatná je ovšem závěrečná kontrola správnosti odpovědí.

4. úkol **Sestavte osnovu příběhu do časové osy o třech bodech:**

Učitel vyzve žáky, aby zařadili následující tvrzení na správné místo příběhu (do tabulky – časové osy). Až žáci dokončí práci, učitel vybere jednoho z nich, který příběh převypráví celý (= kontrola správného řešení; potenciální zápis z hodiny). Lze doplnit o detaily v textu (viz informace v závorkách).

Náboženský mír

Kališníci vyházeli z oken katolické radní. (purkmistra zranili sudlicí, hrál mrtvého, chtěli ho shodit z okna, držel se jako klíště, praštili ho kladivem, dole ležel jen v košili a krvi)

Kališníci i katolíci plánovali násilí proti druhým. (kališníci dali zvonit na zvony jako první)

Kališníci zaútočili na radnici. (shromáždili se, řekli, že je konšelé zavolali, vnikli dovnitř)

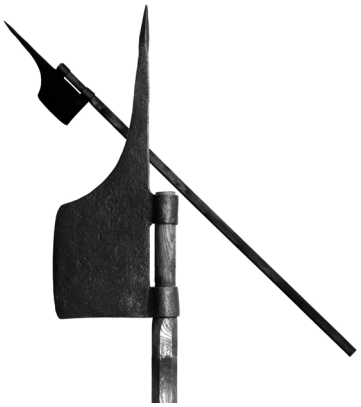
Na počátku…	V průběhu…	Na konci…	Důsledek…
Kališníci i katolíci plánovali násilí proti druhým.	*Kališníci zaútočili na radnici.*	*Kališníci vyházeli z oken katolické radní.*	Náboženský mír

DRUHÁ (POZAPOMENUTÁ) PRAŽSKÁ DEFENESTRACE (KONEC 15. STOLETÍ)

Věrní Čechové (kališníci) tedy nečekali, až budou (katolíci) na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvážný měšťan, s dalšími pražskými sousedy.

Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů, což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl nohy sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mršina, táhli ho k oknu, že ho shodí z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.

Z kroniky Staré letopisy české (konec 15. století)



5.1 Sudlice = zbraň používaná husity.

1 Bedlivě poslouchejte pana/paní učitele/učitelku.

2 Vytvořte otázky k textu, které se musí týkat defenestrace.

Důležité je, aby se na otázky nedalo odpovědět jen ANO / NE.

A) co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat (*Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?*):

B) co v textu není, ale co z něj vyplývá (*Příklad: Jaký postoj vypravěč zaujímá ke kališníkům*):

C) co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události (*Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?*):

3 Pokládejte otázky spolužákům a zapište nejvhodnější odpověď.

4 Sestavte osnovu příběhu do časové osy o třech bodech:

Náboženský mír

Kališníci vyházeli z oken katolické radní.

Kališníci i katolíci plánovali násilí proti druhým.

Kališníci zaútočili na radnici.

Na počátku…	**V průběhu…**	**Na konci…**	**Důsledek…**
			Náboženský mír

UKÁZKA Č. 6. REFORMACE: 95 TEZÍ MARTINA LUTHERA

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Žáci by se měli orientovat v problematice husitství a obecně problematice církve kolem roku 1500 (papež, světský život církve, financování renesančního života, katedrála svatého Petra v Římě, odpustky).

Možné uplatnění v hodině:

Čtení navrhujeme použít jako úvod do problematiky dějin Evropy 16. století a výrazného společenského jevu reformace po krátkém výkladu učitele, který by měl zahrnovat charakteristiku katolické církve na začátku 16. století (role papeže, světský život církve, financování renesančního života, katedrála svatého Petra v Římě, odpustky) a souběžně i stručně charakteristiku Svaté říše římské (mocenská centra, císař, kurfiřti – Habsburkové a saští Wettinové).

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Moc				
2 | Náboženství	náboženství: reformace (zpochybnění odpustků, vlivu církve na spasení, role papeže, naopak prosazování nápravy a návrat ke kořenům – Bibli)		náboženství: konfesionalizace (vyznání jako světonázor)	
3 | Kultura a každodennost				

6.1 Bazilika svatého Petra, jejíž výstavba probíhala v letech 1505–1629; Wikimedia Commons.

Devadesát pět tezí Martina Luthera z října 1517, překlad Amedeo Molnár, *Křesťanská revue, 5*, 2017 [online], dostupný z: http://www.krestanskarevue.cz/Devadesat-pet-tezi-Martina-Luthera-z-rijna-1517.html.

V upřímné snaze, aby pravda vyšla najevo, budou níže psané zásady předmětem rozhovorů ve Wittenbergu za předsednictví ctihodného otce Martina Luthera, univerzitního mistra a náboženského učení v témže městě. Proto žádá, aby ti, kdo by s ním nemohli diskutovat osobně, učinili tak na dálku písemně. Ve jménu našeho Pána Ježíše Krista. Amen.

1. Když náš Pán a mistr Ježíš Kristus řekl: „Čiňte pokání," chtěl, aby celý život věřícího byl pokáním. Je nutné mít stále na mysli, chybujeme a musíme snažit chyby napravovat.

5. Papež nechce a nemůže odpouštět žádné tresty kromě těch, které uložil z vlastního rozhodnutí nebo které jsou podle církevního zákona. Papež nemůže odpouštět provinění proti Bohu.

6. Papež nemůže odpouštět žádnou vinu. Může jen vysvětlovat a upozorňovat na to, že bylo Bohem odpuštěno. Pokud se někdo proviní proti Bohu, nemůže papež dávat odpuštění, ale může mluvit o boží milosti.

16. Mezi peklem, očistcem a nebem je takový rozdíl jako mezi zoufáním, skoro zoufáním a záchranou. Peklo a očistec jsou vlastně totéž.

25. Takovou moc, jakou má obecně papež nad očistcem, má každý biskup ve své diecézi a každý farář ve své farnosti. Papež nemá výlučnou moc rozhodovat, kdo půjde za své hříchy do očistce.

27. Jen lidské učení hlásají ti, kdo tvrdí, že sotva zazní peníz v truhlici, vyletí duše z očistce. Boží učení rozhodně neříká, že když zaplatíte peníze – odpustek, tak budete zachráněni z očistce.

32. Na věky budou zatraceni všichni, kteří si myslí, že dojdou ke spasení, když si koupíš odpustkové listy. Spasení/odpuštění není možné koupit.

33. Je třeba se vyhnout těm, kdo hlásají, že ony papežské odpustky jsou nějakým neocenitelným darem, jímž je člověk smiřován s Bohem. Ti, kdo říkají, že koupí odpustků budete smířeni s Bohem, tak lžou.

43. Křesťany je třeba učit tomu, že ten, kdo dává chudému a pomáhá potřebnému, činí lépe, než kdyby kupoval odpustky. Podstata správného křesťanského chování spočívá v milosrdenství.

53. Ti, kteří kvůli hlásání odpustků zcela umlčují v kostelích kázání Božího slova, jsou nepřátelé Krista i papeže. Kdo ruší kázání je nepřítelem Krista.

54. Věnuje-li se v témž kázání stejný nebo delší čas hlásání odpustků než zvěstování evangelického slova, děje se Božímu slovu křivda. Kázání nemá být o odpustcích, ale božím slovu obsaženým v Bibli.

62. Pravý poklad církve je svatosvaté evangelium slávy a milosti Boží. Pravou podstatu je nutné hledat v Bibli.

75. Domnívat se, že papežské odpustky mají takovou účinnost, že mohou člověka očistit od hříchů, například kdyby dokonce znásilnil rodičku Boží Pannu Marii, znamená propadnout šílenství. Papež nemá rozhodně moc odpouštět hříchy.

76. Naopak tvrdím, že papežské odpustky, pokud jde o vinu, nemohou sejmout ani sebemenší hřích. Zaplacením odpustku není možné zbavit se hříchu.

81. Neopatrné kázání odpustků znesnadňuje i moudrým mužům obranu vážnosti papežství proti pomluvám a zejména proti kritickým otázkám laiků. Je obtížné hájit papeže, když on sám obhajuje zlo, kterým jsou odpustky.

82. Proč papež nezruší očistec z nejsvětější lásky a svrchované potřeby duší, což by byl důvod nanejvýš spravedlivý? Zatím však dovoluje vykupovat bezpočet duší špinavými penězi získanými na stavbu baziliky, což je důvod naprosto nepřesvědčivý. Proč tedy papež nezruší očistec, když má takovou moc? Místo toho vybírá odpustky, aby mohl stavět kostel v Římě.

86. Nebo: Proč papež, který má obrovský majetek, si nepostaví alespoň tuhle baziliku svatého Petra raději z vlastních peněz, a ne z peněz chudých věřících? Papež se chová nemorálně.

6.2 Prodejci odpustků; Anonym, 1521.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem 95 tezí je původně augustiniánský mnich a kněz a později nejvýznamnější církevní reformátor Martin Luther (1483–1546), který ve Wittenbergu odstartoval nejživelnější společenskou proměnu v Evropě raného novověku – reformaci. Právě reformace začala hlásat tři důležité teze – není třeba papeže k tomu, aby člověk mohl dojít ke spasení, důležitá je Bible a prvotní církev a je třeba dostat se k lidem blíž skrze užívání národních jazyků. Jeho učení se následně stalo jablkem politického i vojenského sváru mezi habsburskými císaři a knížaty uvnitř říše, což vyvrcholilo mimo jiné v podobě šmalkaldské války.

Kdy Své protestní teze přibil v roce 1517 na dveře chrámu v saském Wittenbergu.

Co 95 Lutherových tezí koncipovaných jako podklad pro akademickou disputaci můžeme vnímat jako vyvrcholení nespokojenosti s poměry uvnitř církve, která je reprezentována papežem. Luther napadá praxi kupování odpustků, když říká, že boží milost si nejde koupit. Zároveň pak dodává, že autorita Písma svatého – Bible stojí nejvýš nad církví. Snaha reformovat církev byla iniciována i z druhé strany prostřednictvím tridentského koncilu, který se alespoň ze začátku snažil o zachování jednoty církve, avšak na konci se přetavil do protireformační akce.

Ve svých tezích napadá zejména až obludných rozměrů dosahující prodej odpustků, který je často odůvodňován potřebou financí na stavbu hlavního vatikánského

chrámu baziliky sv. Petra. Odpustky jsou podle něj falešnou jistotou. Napadá i do té doby neohroženou pozici papeže, když zpochybňuje jeho autoritu i jím prosazovanou představu o očistci.

Komu Teze byly určeny všem lidem, zejména však těm z řad církve.

Proč Cílem bylo napadnout stávající systém a rozpoutat diskusi o reformě, která skutečně později nastala – nekatolická hnutí jsou pak také souběžně nazývána jako reformovaná. Na druhou stranu i katolická církev prošla reformou vycházející z jednání Tridentského koncilu, byť souběžně odstartovala i protireformní akci.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita.

Text z obrázku:

Mistr Jan Hus

Po narození Spasitele našeho 1415 v Konstanci (Kostnici) koncil byl držán (konal se). Jak v historiích jistě stojí psáno. Tu jest upálen pro pravdu boží Mistr Jan Hus mučedník svatý.

Jménem Martin Luther Doktor učený
Duchem svatým milostí jeho osvícený.
Poslán od Boha věrným na spasení.
Aby v čistotě učil Svaté čtení,
Zákon Páně Slovo Boží osvítil.

		Komentář pro učitele:
Bydlel u jezera	**L**abuť	podle Husova vyjádření přijde nástupce, po pečené huse přijde labuť
Nezískal	odp**U**stek	Hus i Luther protestují proti odpustkům
Knihtisk	**T**isk	Luther má k dispozici knihtisk (šíření)
Přátelé	Jan **H**us	Luther na Husa navazuje, hlásí se k němu
Oženil se	ž**E**na	Luther se také ožení (s jeptiškou) x celibát
Snaha o nápravu	K**R**istus	Kristus je nejvyšší autorita

Vyobrazení Jana Husa německým malířem a tiskařem Hansem Guldenmundtem (polovina 16. století). Hus je zobrazen se dvěma symboly: husou v plamenech (vpravo) a labutí (která se otřepává, vstává z popela, nadychuje se k rozmachu; která symbolizuje Luthera)

Luther (znázorňován jako labuť) na Husa (husu) v kritice církve navazuje. Je ovšem radikálnější, využívá knihtisk, a tím má jeho učení větší dopad, ruší celibát. Získá silnou podporu německé (saské) šlechty. Jeho odpor vůči papeži vede k rozchodu s katolickou církví a vytvoření církve nové – luteránské.

Výběr z Lutherových 95 tezí, 1517 (Podle tradice přibity na dveře kostela, šířeny tiskem)

Doporučujeme nejprve společné čtení, aby učitel mohl vysvětlit pojmy uvedené ve vybraných tezích. Následně čtou žáci individuálně. Učitel povzbuzuje, pomáhá vysvětlit některé obtížnější termíny (evangelium, pokání, přímluvná modlitba, Pán…), lze je mít připraveny na tabuli v prezentaci s vysvětlením. Žáci se v úkolu č. 1 rozhodují, zda je odpověď „ano", či „ne". Pravděpodobně častější odpovědi jsou uvedeny v řešení. Cílem není jednotný výsledek, ale podložení výběru argumentem. Důležité tedy je, aby přitom odkazovali k textu. Může se stát i to, že někteří žáci si u takových výroků zapíší odpověď ano - a někteří žáci ne. Nejde o jednotnost výsledku, ale o jejich vlastní vyhodnocení na základě shromážděných indicií. Po individuálním vyplnění předepsaných odpovědí je vhodné nechat krátký čas k porovnání odpovědí ve dvojicích s upozorněním zaměřit se na rozdíly. Učitel vybere jednu tezi, která bude mít nejvíce rozdílné řešení (zjistí buď hlasováním žáků, nebo průběžným nahlížením do žákovských odpovědí) a nechá žáky diskutovat o argumentech, které podpořily jejich výběr.

1. Když náš Pán a mistr Ježíš Kristus řekl: „Čiňte pokání," chtěl, aby celý život věřícího byl pokáním.
6. Papež nemůže odpustit žádné provinění, to může jen Bůh.
21. Hlasatelé odpustků bloudí, pokud tvrdí, že papežské odpustky osvobozují a zachraňují člověka ode všech trestů.
28. Je jisté, že když cinkne peníz o dno pokladnice, vzroste lakota a žádostivost, ale výsledek přímluvné modlitby církve je jen v rukou Božích.
43. Křesťany je třeba učit tomu, že ten, kdo dává chudému, činí lépe, než kdyby kupoval odpustky.
62. Skutečným pokladem církve je nejsvětější Evangelium slávy a milosti Boží. (Evangelium = část Bible o Ježíši Kristu)
76. Naopak tvrdím, že papežské odpustky nemohou odstranit vinu ani za lehké hříchy.
86. Proč papež, který má obrovský majetek, si nepostaví alespoň tuhle baziliku svatého Petra raději z vlastních peněz, a ne z peněz chudých věřících?

1. úkol **Rozhodni, je-li daná věta v souladu s textem (ANO), nebo s ním v souladu není (NE). Označ do tabulky čísla tezí, o které své tvrzení (ANO x NE) opíráš.**

tvrzení	odpověď		číslo teze
1. Text vyjadřuje názory autora – Martina Luthera.	ANO	NE	1, 28, 76
2. Autoritou pro Luthera je Ježíš Kristus.	ANO	NE	*1, 62*
3. Peníze podporují lakomství.	ANO	NE	*28*
4. Peníze vybrané papežem jsou využity na stavbu baziliky.	ANO	NE	*86*
5. Církev, papež a odpustky zaručí, že hříchy budou odpuštěny.	ANO	NE	*5, 21, 76*
6. Pokladem církve je cinkání peněz v pokladnici.	ANO	NE	*28, 62*
7. Papež je velmi bohatý.	ANO	NE	*86*

2.a úkol **Pojmenujte vztah Luthera a papeže a zdůvodněte, podle čeho tak soudíte:**

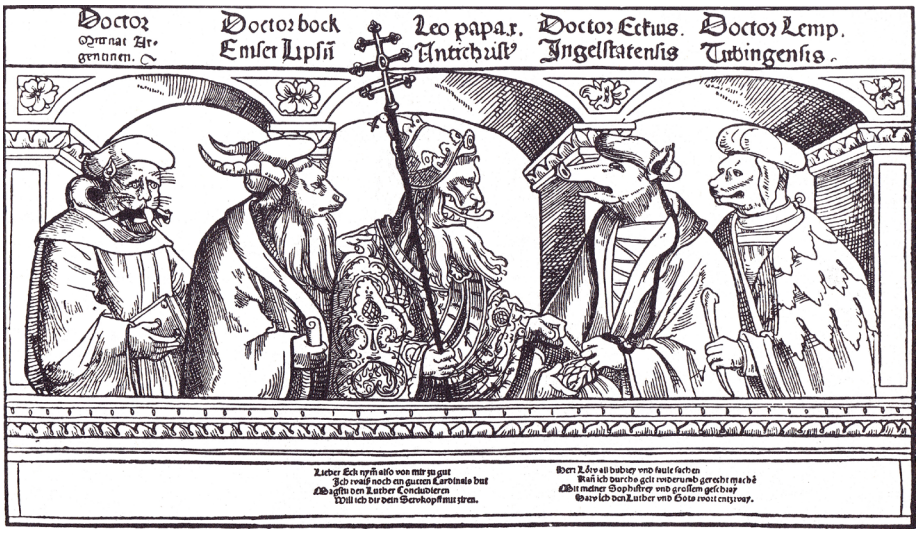
pozitivní neutrální negativní

Žáci kroužkují či podtrhávají správnou odpověď (negativní). Učitel by měl žáky vyzvat k argumentaci (proč byl vztah negativní). Žáci by měli argumentovat především tezemi 5, 21, 76.

2.b úkol **Kdo je autorem prvního vyobrazení?**

příznivec papeže odpůrce papeže nezávislý pozorovatel

Učitel by v tomto bodě měl rozvinout diskuzi. Aktivita má za cíl shrnout vztah mezi oběma skupinami (lze užívat termín katolíci x reformovaní, případně protestanti). Vzájemně se zesměšňují, papež jako lev s vyplazeným jazykem obklopený dalším zvířaty, Lutherova hlava jako součást dud (hudebního nástroje), na který hraje ďábel.



6.3 Papež Lev X. s kardinály; Anonym 1520.

6.4 Lutherova hlava očima příznivců papeže; Schön, okolo 1530.

3. úkol

Pro podporu žákova učení a porozumění látce (metakognitivního monitorování) je důležité zvážit, jak formulovat otázky k vlastnímu porozumění textu. V tomto případě si žák dále mapuje mezery ve svém porozumění a otevírá mu to možnosti k tomu, jak by si je mohl doplnit. Této aktivitě předchází v podúkolu a) již tradiční shrnutí známé z předchozích aktivit. Žáci si vytvoří vlastní výčet informací a poznatků, které si zapamatovali z hodiny. Úkol a) slouží spíše jako předpoklad pro stěžejní navazující tvorbu otázek. Nicméně je velmi užitečné, aby si žáci pěstovali návyk k časté tvorbě shrnutí a sami si tak pro sebe shrnovali poznatky z vlastních hodin. Pokud možno, žák by měl v návaznosti na tvorbu otázek přímo a výslovně formulovat, jak tyto otázky vytvářel ať už sám či ve dvojici se spolužákem. Otázky na vlastní porozumění látce považujeme za nejužitečnější formu kladení otázek v rámci rozvoje metakognitivního myšlení. Tyto otázky pomáhají žákovi nejen k reflektivnímu myšlení a budování metakognitivního myšlení, ale také jim přímo ukazují jejich zdroj poznání a přivádí je k ověřování vlastních vědomostí. Reflexe vlastního stavu vědomostí (a myšlenkového procesu) se může zdát náročná. S trochou praxe se však tyto úkony budou stávat lehčími a žáci je postupně zařadí do svého běžného repertoáru myšlenkových dovedností.

3.a úkol

Ve třech bodech shrň, co ses o tezích dozvěděl:

Tři body by se měly do jisté míry prolínat s body k potenciálnímu zápisu z hodiny (viz níže). Učitel by však měl být všímaví vůči novým závěrům žáků (posuzovat jejich smysluplnost na základě argumentace žáka).

3.b úkol

Vymysli otázky, které by tě zajímaly a nyní na ně ještě neznáš odpověď:

Otázky se opět mohou týkat čehokoliv, kde se nachází současné žákovo porozumění látce. Je vhodné určit minimum otázek. Žádnou otázku nelze vyhodnotit jako špatnou, pokud žák věnoval této aktivitě pozornost a bral ji seriózně. Tedy, otázky by se měly převážně týkat vztahu mezi Lutherem a papežem a jeho dopadu na pozdější historické události. Učitel opět může vyzdvihnout jisté otázky, které by mohly být vhodné pro současný stav porozumění tématu žáky a podněcovat tak mezi nimi diskuzi.

Příklady odpovědí:

Proč papež tolik nenáviděl Martina Luthera?
Co přispělo k tomu, že Martin Luther a papež byli natolik v opozici?
Jak by se události mohly vyvíjet, kdyby Martin Luther své teze nenapsal?
Kdo Martinovi Lutherovi pomohl jeho teze šířit?

Rozšíření: Učitel může více podpořit metakognitivní procesy žáků tím, že se doptává na jejich myšlenkové postupy při jejich tvorbě otázek. Na základě čeho vytvářeli své otázky a co jim při jejich tvorbě pomáhalo?

Účelem je odhalovat žákům jejich způsob uvažování a případně poukazovat na vhodné vzory (principy vyšších myšlenkových procesů) u jiných žáků.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Nevýraznější změnu pro evropskou společnost v raném novověku znamenala reformace.
Martin Luther byl jedním z prvních, kdo požadoval proměnu katolické církve.
Protestoval proti placení odpustků a neomylnosti papeže.
Tvrdil, že nejvyšší autoritou je Ježíš Kristus a pravé křesťanství vychází z Bible, kterou přeložil do němčiny, a reformace se šířil.

REFORMACE: 95 TEZÍ MARTINA LUTHERA (PODLE TRADICE PŘIBITY NA DVEŘE KOSTELA, ŠÍŘENY TISKEM)

1. Když náš Pán a mistr Ježíš Kristus řekl: „Čiňte pokání," chtěl, aby celý život věřícího byl pokáním.
6. Papež nemůže odpustit žádné provinění, to může jen Bůh.
21. Hlasatelé odpustků bloudí, pokud tvrdí, že papežské odpustky osvobozují a zachraňují člověka ode všech trestů.
28. Je jisté, že když cinkne peníz o dno pokladnice, vzroste lakota a žádostivost, ale výsledek přímluvné modlitby církve je jen v rukou Božích.
43. Křesťany je třeba učit tomu, že ten, kdo dává chudému, činí lépe, než kdyby kupoval odpustky.
*62. Skutečným pokladem církve je nejsvětější Evangelium slávy a milosti Boží.**
76. Naopak tvrdím, že papežské odpustky nemohou odstranit vinu ani za lehké hříchy.
86. Proč papež, který má obrovský majetek, si nepostaví alespoň tuhle baziliku svatého Petra raději z vlastních peněz, a ne z peněz chudých věřících?

*Evangelium = část Bible o Ježíši Kristu

6.2 Prodejci odpustků; Anonym, 1521.

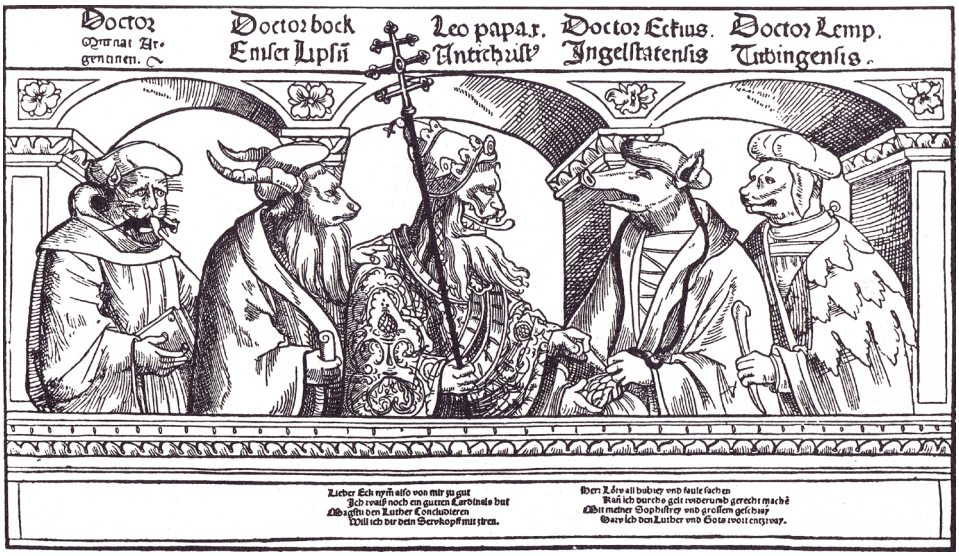
1 Rozhodni, je-li daná věta v souladu s textem (ANO), nebo s ním v souladu není (NE).

Označ do tabulky čísla tezí, o které své tvrzení (ANO x NE) opíráš.

tvrzení	odpověď		číslo teze
1. Text vyjadřuje názory autora – Martina Luthera.	ANO	NE	1, 28, 76
2. Autoritou pro Luthera je Ježíš Kristus.	ANO	NE	
3. Peníze podporují lakomství.	ANO	NE	
4. Peníze vybrané papežem jsou využity na stavbu baziliky.	ANO	NE	
5. Církev a odpustky zaručí, že hříchy budou odpuštěny.	ANO	NE	
6. Pokladem církve je cinkání peněz v pokladnici.	ANO	NE	
7. Papež je velmi bohatý.	ANO	NE	

2a Pojmenujte vztah Luthera a papeže a zdůvodněte, podle čeho tak soudíte:

pozitivní neutrální negativní



6.3 Papež Lev X. s kardinály (sbor poradců), 1520.

6.4 Lutherova hlava očima příznivců papeže, okolo 1530.

2b Kdo je autorem prvního vyobrazení?

příznivec papeže odpůrce papeže nezávislý pozorovatel

3a Ve třech bodech shrň, co ses o tezích dozvěděl:

.....

.....

.....

3b Vymysli otázky, které by tě zajímaly a nyní na ně ještě neznáš odpověď:

.....

.....

.....

UKÁZKA Č. 7. BARTOLOMĚJSKÁ NOC, 1572

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Náboženské poměry v 16. století: termíny – katolictví, reformace, luteránství, kalvinismus, šíření do dalších oblastí, místní (lokální, národní) církve, protireformace.

Možné uplatnění v hodině:

Čtení navrhujeme zařadit do hodiny, ve které bude probírán rozmach reformace. Čtení by mělo zprostředkovat poznání nejistého vztahu mezi katolíky a protestanty, který se pohyboval na hraně mezi válkou a mírem, mezi tolerancí a pronásledováním a který místy vyvrcholil ozbrojenými konflikty, jakým jednoznačně byla Bartolomějská noc.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Moc				
2 | Náboženství		(protireformační akce)		(výrazný náboženský konflikt před 30letou válkou)
3 | Kultura a každodennost				

Otto ZWETTLER, *Čítanka k obecným dějinám novověku I*, Brno 1993, s. 56–57.

Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni (katolíci) chtěli zabít pouze admirála a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise, tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy, byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odryjí a učinili, co se také pak stalo (povraždění tisíců protestantů – hugenotů).

Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál byl vzhůru se svým duchovním Merlinem, lékaři a několika sloužícími, jimž řekl, aniž by na obličeji ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!" Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?" Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra a ne toho ničemy!" Při těchto slovech mu Besme prohnal meč tělem a když jej vytáhl, rozťal mu obličej… Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo a když Besme odpověděl, že ano poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili… Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho a že vévoda ho nohou kopl do břicha, předtím než šel dál po ulici…, aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno."

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo

Autorem popisu počátku masakru byl španělský šlechtic a diplomat Diego de Zúñiga y Benavides (1525–1577), který byl v roce 1572 jmenován velvyslancem ve Francii a který v řadě dopisů a relacích směřovaných nejen španělskému královskému dvoru Filipa II. velmi přesně popsal vývoj komplikované mocenské a náboženské situace v Paříži. Ta vygradovala v útok katolíků na hugenoty známý jako Bartolomějská noc. Sám Zúñiga byl významným účastníkem těchto událostí, když podporoval cíle Jindřicha I. Lotrinského, vévodu z Guise, vůdce Katolické ligy.

Kdy

Dopis byl datován 31. srpna 1572, tedy přibližně týden po Bartolomějské noci.

Co

Diplomatická korespondence představuje v době 16. století stabilní formu předávání důležitých informací a díky její aktuálnosti a cenným osobním postojům je vyhledávaným pramenem pro poznávání dějin. Takovýchto dopisů pocházejících z nejvyšších diplomatických sfér máme v případě španělských vyslanců dochováno několik set, přičemž některé byly vydány i edičně. Ukázka popisuje vyvrcholení konfliktu mezi katolíky a hugenoty ve Francii, který v několika vlnách probíhal již od první poloviny 60. let 16. století a který označujeme jako hugenotské války. Reformce v podobě hlavně kalvinismu se ve Francii začala uplatňovat již o desetiletí dříve, přičemž jejím stoupencem se stal významný rod Bourbonů z Navarrského království, který byl pří-

padným pretendentem francouzského trůnu. V důsledku konfesionalizace politiky se ve Francii vytvořilo několik mocenských center, která spolu vedla otevřenou válku. Na jedné straně byli katolíci reprezentováni královským dvorem – nedospělým Karlem IX. z rodu Valois a jeho matkou, regentkou Kateřinou Medicejskou – a také rodem de Guise s podporou Španělů, kteří sledovali vlastní cíle. A na straně druhé to byli zejména v jižní a jihozápadní Francii hugenoti (přibližně 10% populace Francie) pod vedením Ludvíka I. de Condé z rodu Bourbonů a později i admirála Gasparda de Coligny. Dlouhodobě probíhající vyčerpávající válka měla být po dlouhých jednáních zakončena symbolickým sňatkem obou skupin. Jindřich III. Navarrský z rodu Bourbonů jako hugenot si měl vzít katoličku Markétu z Valois, zvanou Margot, dceru Kateřiny Medicejské. Na svatbu konanou 18. srpna 1572 se do Paříže sjely tisíce účastníků z řad katolické i hugenotské šlechty. Společenská událost, ač značně formální, nepřinesla tolik očekávaný mír, ale naopak umožnila stupňování konfliktu, což věrně popisuje daná ukázka.

Dopis Diega de Zúñiga shrnuje hlavní události tak, jak po sobě následovaly, přičemž celý masakr označuje jako ryze spontánní akci. Poznamenává, že cílem bylo pouze zabít admirála Casparda de Coligny. Jeho zabití mělo být prezentováno jako soukromá záležitost Jindřicha I. Lotrinského, vévody z Guise, tak, aby vina nemohla padnout na stát nerespektující mír – Karla IX., Kateřinu Medicejskou a jejího dalšího syna Jindřicha z Valois. Pokus o jeho zabití 22. srpna se však nezdařil, střelec admirála poranil pouze na ruce. Proto následně o dva dny později 24. srpna na svátek sv. Bartoloměje nechal vévoda s požehnáním krále i královny regentky admirála de Colignu zabít. Jeho vražda odstartovala hromadné zabíjení hugenotů, které trvalo až do druhého dne. Za oběť mu v Paříži a následně v dalších městech padlo podle některých odhadů několik tisíc lidí. Hugenotské války však tímto neskončily a s krátkými obdobími klidu (edikt nantský) se přelily do 17. století. Nad masakrem vyjádřili radost jak španělský král, tak i papež, středoevropští Habsburkové se od události distancovali. Jako vítěze konfliktu je pak možné označit rod Bourbonů, který se následně skrze Jindřicha Navarrského ujal vlády ve Francii.

Komu Dopis byl určen Fernandu Álvarezu de Toledo, vévodovi z Alby, významnému španělskému politiku a vojevůdci Karla V. a Filipa II. a toho času místodržícímu ve Španělském Nizozemí (1567-1573), kterého můžeme označit za symbol protireformace.

Proč Cílem bylo podrobně vylíčit události, ke kterým na konci srpna došlo po královské svatbě v Paříže, a to včetně osobních postřehů a interních informací.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita

Žákům je promítnut na dataprojektoru obrázek/obrázky (vzhledem k době vzniku pramenů doporučujeme obrázek Dubois č. 1, Hohenberg č. 3) masakru v rámci tzv. Bartolomějské noci. Učitel pokládá otázky, které slouží ke komentování obrázku (popisování detailů, co, koho na obrázku žáci vidí, co dělají postavy, jaký název by mu dali…). Žáci komentují obrázek a na tomto základě předpovídají, o čem by mohl být text?

Učitel může v evokační části dále pokračovat: žáci přečtou pouze nadpis „Bartolomějská noc: řešení náboženských sporů ve Francii." Učitel se ptá: „Co a jak bylo vyřešeno"? – asociace s obrázkem (masakr jako způsob řešení náboženských sporů). Učitel může dále pokračovat s ještě jednou evokační aktivitou. Vyzve žáky, aby promýšleli podtitul, viz „Z dopisu šlechtice a španělského velvyslance ve Francii. Dopis španělskému velvyslanci v Nizozemí (vévoda z Alby) byl datován přibližně týden po Bartolomějské noci." Učitel se ptá po přečtení: Kdo je autorem textu? Komu bude nakloněn?

7.1 Françoise DUBOISE, *Masakr na svatého Bartoloměje*, před 1584.

7.2 Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem, Édouard DEBAT-PONSAN, *Jednoho rána před vraty Louvru*, olej na plátně, 1880.

1. úkol

Bartolomějská noc (1572). Řešení náboženské situace ve Francii

Stanovte si záměr čtení, tedy, co se z textu chcete dozvědět a za jakým účelem ho budete číst.

Je užitečnější, když si žák zvolí svůj záměr sám. V této fázi je možné, že žáci budou napodobovat záměry svých spolužáků, nicméně učitel by je měl podpořit k originalitě. Pokud si žáci nevědí rady, učitel jim může pomoci poradit a dát na výběr záměry, které si mohou zvolit:

Zapamatovat si co nejvíce informací o tom, co se událo během Bartolomějské noci.
Porozumět a dokázat vysvětlit to, čemu se říkalo Bartolomějská noc.
Zodpovědět si na otázku, „Proč se dnes učíme o Bartolomějské noci?“
Zjistit, jak Bartolomějská noc souvisí s předchozím učivem.

Není nutná společná kontrola, vyučující prochází a žáky motivuje, případně je nechá poradit se sousedem. Posléze vyzve žáky ke čtení

7.3 Pokus o zastřelení admirála Gasparda de Coligny 22. srpna 1572 a vraždění o Bartolomějské noci o dva dny později na dobovém letáku, Frans HOGENBERG, *Bartolomějská noc*, rytina, 1572.

2. úkol **Vybarvěte v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považujete za důležité. Ke každé pasáži napište komentář, proč jste ji vybrali. Buďte konkrétní:**

Text je rozdělen do tří odstavců, učitel může napovědět, že je vhodné vybrat z každého odstavce jednu pasáž. Příklady možných řešení:

I. komentář: *„Masakr nebyl předem zamýšlen“ > Pokud by se atentát povedl, masakr by nenastal? Autor obhajuje vrahy.*
II. komentář: *„Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ > Admirál je smířen se smrtí, ale ne s jejím nositelem. Existují různé smrti.*
III. komentář: *„Co bylo tak šťastně zahájeno.“ > Autor otevřeně sympatizuje s akcí, s atentátníky.*

3. úkol **Vyberte tři klíčové události popisující téma (dohodněte se, hlasujte). Doplňte:**

Žáci vytvoří skupiny. Text je rozdělen do tří odstavců, učitel může upozornit, že odstavce vytvářejí něco jako tři časová pásma, ale zároveň konec celé akce je zmíněn již v prvním odstavci. Pokud chce, může zadání upřesnit a rozdělit různá zadání do skupin. Může se ptát, jak jsou líčeni katolíci, protestanti, jaký je admirál, jak dává najevo svůj postoj autor apod. Viz text:

Bartolomějská noc

1. odstavec	2. odstavec	3. odstavec
katolíci *masakr neplánovali*	*se neúspěšně pokusili zabít vůdce protestantů, admirála zabili*	*šťastně to začalo (další masakr)*
katolíci *se rozhodli zabít admirála*	*se jim to nepovedlo a pak ho zabili*	*mrtvolu vyhodili z okna.*

Pokud učitel uzná za vhodné, může komentovat hledání toho důležitého v textu: Jak jsme byli podobní, jak jsme byli různí?

Příklad: *Všechny nás zajímalo, považovali jsme za důležité něco jiného, shodli jsme se jen na úryvku „Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ > Různí lidé považují za zajímavé různé věci. Vybírali jsme podle různých kritérií: Podle „krvavosti“ ukázky; podle toho, dá-li se odhadnout postoj autora k ději; podle toho, komu fandili (admirál); podle toho, co si pamatovali; podle předchozí hodiny; podle toho, co bylo krátké.*

Rozšíření: Žáci pracují ve skupinách (optimálně po třech) metodou posledního slova. Jeden z žáků představí svou vybranou pasáž, ostatní žáci ve skupině vždy rekonstruují důvody výběru svého spolužáka. Ten mlčí, až když se všichni další členové skupiny vyjádří, objasní svůj výběr. Nikdo jiný už jej nekomentuje. Tak se prostřídají všichni členové skupiny. Je možné vybrané úryvky zapsat na tabuli, respektive podtrhnout v textu na tabuli. Případně vyučující využije jednoho úryvku ke společnému komentování. Důležité je respektovat výběr i důvody žáka, s jehož úryvkem se pracuje.

4. úkol **Reflexe záměru čtení**

Záměr čtení může mít dopad na to, co si z textu žák zapamatuje a jak mu porozumí. Dva žáci s odlišným záměrem mohou vnímat přečtený text odlišně a mohou mít rozdílný názor, co je v textu důležité. To dokonce může vyústit v konflikt při porovnávání jejich porozumění stejnému textu. Bývá časté, že čtenář si před čtením textu svůj záměr nevyjasní. Záměr čteného textu ho proto ovlivní nevědomě, a často tedy netuší, že tento nevyjasněný záměr ovlivní jeho porozumění. Tato aktivita by měla vést žáky k porozumění

tomu, jaký vliv má záměr čteného textu na pochopení obsažených informací a na to, jak si čtenář tyto informace zapamatuje.

4.a úkol **Porovnejte svůj záměr čtení (se záměrem spolužáka). Vyberte:**

Úkol ideálně pro dvojici. Cílem je zhodnotit, zda byly záměry čtení textu odlišné či podobné u různých žáků. Po představení svých záměrů se žáci rozhodnou zaškrtnout jedno řešení. Každý zaškrtává individuálně a pak si zkontrolují, zda se shodli, nebo ne (mohou diskutovat shody i neshody).

a) záměry stejné

b) záměry podobné

c) záměry odlišné

Žáci zpravidla mají problém komentovat, proto jim vyučující může nabídnout počátky vět, které by mohly doplňovat: Překvapilo mne… Napadlo mne… Potěšilo mne…. apod.

4.b úkol **Co jste v textu pochopili stejně a co jinak?**

Stejné: Jiné:

Žáci zapisují velmi stručně (v bodech) shody a rozdíly, stačí vždy po jednom příkladu. Důležité je vést s žáky navazující diskuzi: Jakou roli v tom sehrál záměr? Jak ovlivnily záměry porozumění textu? Jedná se o aktivitu poměrně náročnou (na abstrakci). Žáci by však měli být vedeni k tomu, aby měli svůj záměr čtení textu jasný a dokázali jej přizpůsobovat zadanému úkolu, charakteru textu nebo podmínkám situace.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Švýcarská reformace ve Francii = hugenoti.
Náboženské války (hugenoti x katolíci).
Snaha uzavřít mír: podpořen sňatkem Jindřicha z rodu Bourbonů (hugenot) a princezny Markéty z Valois zvané Margot (katolička).
Katolíci se rozhodli během svatby pobít menšinové hugenoty, masakr je znám jako Bartolomějská noc (1572).

BARTOLOMĚJSKÁ NOC (1572). ŘEŠENÍ NÁBOŽENSKÉ SITUACE VE FRANCII

1 Stanovte si záměr čtení, tedy to, co se z textu chcete dozvědět a za jakým účelem ho budete číst.

Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni chtěli zabít pouze admirála a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy (pušky), byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, co se také pak stalo (povraždění tisíců protestantů – hugenotů [čti igenotů]).

Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem.

Admirál byl vzhůru se svým duchovním Merlinem, lékaři a několika sloužícími, jimž řekl, aniž by na obličeji ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme prohnal meč tělem, a když jej vytáhl, roztal mu obličej...

Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha před tím, než šel dál po ulici, aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno.

7.1 Masakr na den sv. Bartoloměje, 1572.

2 Vybarvěte v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považujete za důležité.

Ke každé pasáži napište komentář, proč jste si ji vybrali. Buďte konkrétní:

I. komentář:

.....

.....

.....

.....

II. komentář:

.....

.....

.....

.....

III. komentář:

.....

.....

.....

.....

3 Vyberte tři klíčové události popisující téma (dohodněte se, hlasujte). Doplňte:

Bartolomějská noc

1. odstavec	2. odstavec	3. odstavec

4a Porovnejte svůj záměr čtení (se záměrem spolužáka). Vyberte:

a) záměry stejné b) záměry podobné c) záměry odlišné

4b Co jste v textu pochopili stejně, a co jinak?

Stejné:

.....

.....

.....

Jiné:

.....

.....

.....

UKÁZKA Č. 8 EDIKT NANTSKÝ, 1598

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Čtení přímo navazuje na práci s textem Bartolomějská noc. Informace nutné k dobrému porozumění textu jsou uvedeny v příslušné kapitole. Vhodná je znalost římských číslic a jejich používání – I, V., X. XXV.

Možné uplatnění v hodině:

Text by měl být využit v další (závěrečné) hodině o reformaci. Učitel může navázat jakoukoliv další látkou podle své volby – dějiny Francie v 16. a počátkem 17. století, dějiny Anglie stejného období. Je možné navázat na danou kapitolu také českými dějinami, optimálně příběhem české reformace, podle nabídky v tabulce, která je uvedena jako závěrečný zápis ke kapitole Bartolomějská noc. Čtení textu je koncipováno jako individuální záležitost s tím, že žáci si řešení úkolů ověřují různým způsobem. Určitou motivací může být, že se žáci dozvědí, jak pokračoval vývoj po Bartolomějské noci. Učitel v této hodině nevysvětluje slovo edikt. Pokud to udělal již dříve, vůbec to nevadí. Vysvětlí, že jedním z cílů této hodiny bude, aby byli schopni toto slovo objasnit.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Moc	(posílení moci krále jako arbitra míru mezi katolíky a hugenoty)			
2 | Náboženství	(projevy reformace)			(dočasné řešení konfliktu mezi katolíky a hugenoty)
3 | Kultura a každodennost				

James Harvey ROBINSON (ed.), *Readings in European History*, vol. 2, Boston 1906, pp. 183–185.

Jindřich, z boží milosti král Francie a Navarry, všem, kterých se to týká, buďte pozdraveni:
Mezi nekonečnými dary od Boha, kterými nás obdařil, je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v našem království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami… Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát…
Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem zřizujeme, prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:
I. Vzpomínka, na vše co jedna strana učinila druhé mezi březnem 1585 a naší korunovací a také během celého předchozího období plného trápení, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.
II. Zakazujeme všem našim poddaným, byť byli jakéhokoli stavu či povahy, obnovovat paměť toho, napadat se, pociťovat zášť, hanit ani dráždit jeden druhého vyčítáním toho, co se stalo, byť by to bylo pro jakoukoli příčinu a záminku, diskutovati o tom a přiti se…., ale nařizujeme mírniti se a žíti pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané, pod pohrůžkou provinilým, že budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.
III. Ustanovujeme, že katolické apoštolské římské náboženství má být obnoveno na všech místech našeho království a zemích podléhajících naší vládě, kde bylo předtím přerušeno, beze všech potíží a překážek…
VI. A abychom nezadávali žádnou příčinu zmatků a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolili jsme a dovolujeme o něm osobám reformovaného [nekatolického] náboženství [hugenotům], žít a bydlet ve městech a místech tohoto našeho království a krajů nám podřízených. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco kvůli náboženství proti svému svědomí. Z tohoto důvodu nebudou vyšetřováni v domech a na místech, kde budou chtít bydlit, pokud se budou chovat podle toho, co je obsaženo v tomto našem ediktu.
XXI. Knihy, týkají se řečeného náboženství, nazývaného reformované, nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v městech a místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství…
XXII. Nařizujeme, že nebude dělán rozdíl ani rozlišení s ohledem na řečení náboženství, při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, kolejí a školách, a nemocných a chudých do nemocnic, chorobinců a veřejných chudobinců.

8.1 Frans POURBUS mladší, *Jindřich IV.*, olej na dřevě, 1610.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Vydavatelem tohoto výnosu je francouzský a navarrský král Jindřich IV. (1553–1610), který byl prvním králem bourbonské dynastie a jehož vládu můžeme chápat jako pokus o konsensus mezi katolíky a hugenoty.

Kdy Edikt nantský byl vydán v roce 1598 a jeho platnost byla do roku 1685, kdy jej definitivně zrušil Ludvík XIV.

Co Edikt legalizoval pozici hugenotů ve státě a umožnil jim nejen vykonávat jejich víru, ale také zapojit se beztrestně do veřejného života. V několika desítkách článků bylo definováno, ve kterých územích mohou hugenoti žít, udělil jim pravomoci se bránit. Konkrétní články pak zachycují pasáže, v kterých odůvodňuje, proč edikt vydává, když připomíná, jaké nepravosti se děly. Zároveň dodává, že vzájemné nepravosti mají být zapomenuty. Jedna nebo druhá strana se navzájem nemá urážet a tam, kde zanikla církevní správa jedné nebo druhé konfese, má být obnovena. Dodává, že mezi poddanými nečiní rozdíly.

Komu Edikt byl určen všem stavům Francie.

Proč Cílem bylo především ukončit dlouhodobě trvající náboženské války a vytvořit jednotný národ semknutý kolem panovníka.

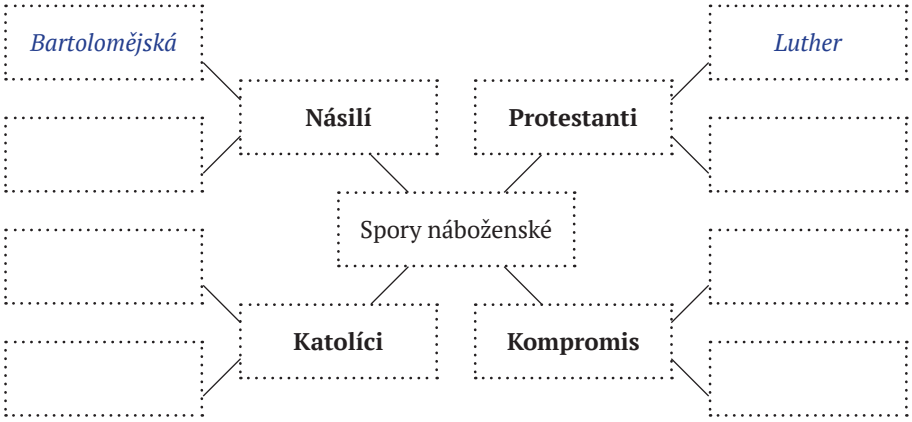
METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita

8.2 Hillebrant Jacobsen van Wouw, *Jindřich IV.*, mědiryt, 1623.

Učitel zadá vytvoření myšlenkové mapy. Navrhujeme vytvářet myšlenkovou mapu následujícím způsobem. Učitel oznámí, že edikt se týká náboženských sporů a že budou nejprve pracovat individuálně. Každý si vybere jedno tučně zvýrazněné slovo a doplní k němu alespoň dvě slova další. Jako vzor jsou uvedeny dva příklady – Bartolomějská, Luther. Pokud je žák hotov, vybere si další. Učitel se prochází po třídě a zapíše na tabuli slovo, ke kterému je nejvíce reakcí. Reakce pak nechá žáky zapisovat na tabuli.



Po zapsání slov na tabuli jeden z žáků tato slova spojí do krátkého příběhu. V optimálním případě některá slova nezná, neumí využít. Učitel u nich dělá otazník, nevysvětluje. Ptá se, jaké řešení náboženských sporů považují za dobré pro lidstvo? Nechá zaznít dvě reakce. Nekomentuje.

1. úkol

Přečtěte úryvek. Rozhodněte, zda je daná věta pravdivá (ANO) či nepravdivá (NE).

Žáci pracují samostatně. Učitel připraví řešení na tabuli nebo promítne dataprojektorem (barevně vyznačeny pasáže textu podmiňující označení správné odpovědi žákem).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše

byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami… Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát…

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	ANO	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	NE
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	NE
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	ANO	NE

2. úkol

Pokračujte ve čtení, označte každou pasáž (I., II., VI., XXI., XXII.) alespoň jednou značkou:

Není cílem sjednotit řešení. Jedná se o práci s předchozími znalostmi žáků. Doporučujeme, aby žáci četli jen část dalšího textu, první větu přečtou společně a pak jsou rozděleni do dvou skupin – žáci v první skupině čtou odstavec, paragraf I., II., VI. Ve druhé skupině čtou VI., XXI., XXII. Četba je však individuální, dělají si značky. Pokud je nějaký žák se čtením hotov, čte text druhé skupiny (nebo je např. vyzván, aby zvětšil počet značek).

√ věděl(a) jsem **+ nová, důležitá informace**
! nesrozumitelná část **:) souhlasím, líbí se mi**

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:
I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.
II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. … napadat se, hanit jeden druhého… Nařizujeme mírniti se a žíti pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.
VI. Abychom nezadávali příčinu zmatků a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekatolíkům (hugenotům) žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.
XXI. Knihy, týkají se náboženství hugenotského [čti igenotského], nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.
XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, školách; a nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.

3. úkol

Jedním až třemi slovy do každého sloupce zapište poznámky k tématu Edikt nantský

Žáci pracují ve dvojicích a zapisují své odpovědi. Mohou se vracet k textu.

Edikt nantský

Co je edikt?	Co obsahuje?	Do kdy platí?	Co si myslím já?
Zákon, nařízení, královský výnos, rozhodnutí.	*Jednotlivá ustanovení, nařízení, paragrafy: I. zapomenout na minulost II. žít v míru VI. práva pro hugenoty XXI. hugenotství je povoleno jen na určitých místech XXII. obě náboženství jsou si rovna*	*Trvale a neodvolatelně*	

4. úkol **Které značky jste použili častěji a které třeba vůbec. Zdůvodněte.**

Ačkoliv technika INSERT (2. úkol) je pro žáky velmi užitečná, žákům se nemusí povést ji použít správně anebo ji využít k získání smysluplných vědomostí, které jim budou v příštím čtení užitečné. Tento úkol má žákům pomoci odnést si z využití této techniky přidanou učící zkušenost. Reflexe využití techniky INSERT může neúspěšným žákům odhalit, proč se jim úkol nepovedl, a úspěšným žákům umožňuje dále zvažovat a monitorovat její využití. Učitel se může žáků zeptat, kterou ze značek využívali nejčastěji a kterou třeba vůbec nepoužili. K oběma poznatkům doporučujeme, aby si od žáků vyslechnul jejich zdůvodnění (přehled o tom, jak s technikou žáci nakládali a kde by mohli mít ještě problémy). Učitel může opět vybrat žáka, jehož důvody k využití dané značky se mu zdály adekvátní, a jejími/jeho počiny inspirovat ostatní žáky ve třídě (pozn.: Učitel může též srovnat využití této techniky s použitím techniky semaforu v ukázce č. 5).

Technika INSERT je v tuzemsku pravděpodobně nejpoužívanější metodou k rozvoji čtení s porozuměním a kritického myšlení. Používá se v mnoha obměnách s využitím různých značek a symbolů, které lze měnit s ohledem na pokročilost čtenáře a charakter textu. Nejdůležitější při jejím použití je fáze, kdy se žáci podívají zpět na text a zamyslí se nad tím, proč u jednotlivých částí textu použili jednotlivé symboly. Tato zkušenost jim pak může pomoci při budoucím čtení. Ve shrnutí je potřeba, aby žáci této technice porozuměli, byl jim vysvětlen účel této techniky a postupně si osvojovali její použití s následnou reflexí. Stává se, že je tato metoda užívána bez návazné reflektivní diskuze a žáci ji začnou používat pouze mechanicky bez větších efektů na jejich učení.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Jindřich IV. uplatnil svou autoritu jako krále.
Ediktem chtěl ukončit dlouhotrvající konflikty mezi katolíky a hugenoty.
Vyhlásil náboženský mír, nikdo nemá být pro víru pronásledován.
Hugenoti mají stejná práva jako katolíci.

KRÁL FRANCIE JINDŘICH ČTVRTÝ (IV.): EDIKT NANTSKÝ

1 Přečtěte si úryvek. Rozhodněte, zda je daná věta pravdivá (ANO) či nepravdivá (NE).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

Jindřich IV.

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	ANO	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	NE
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	NE
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	ANO	NE

2 Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I. – XXII.) zhodnoťte jednou či více značkami:

√ věděl(a) jsem + nová, důležitá informace
! nesrozumitelná část :) souhlasím, líbí se mi

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:
I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.
II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žíti pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.
VI. Abychom nezadávali příčinu zmatků a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekatolíkům (hugenotům) žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.
XXI. Knihy, týkají se náboženství hugenotského [čti igenotského], nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.
XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, školách; a nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.

8.2 Hillebrant Jacobsen van Wouw, Jindřich IV., mědiryt, 1623.

3 Jedním až třemi slovy do každého sloupce zapište poznámky k tématu:

Edikt nantský

Co je edikt?	Co obsahuje?	Do kdy platí?	Co si myslím já?

4 Které značky jste použili častěji a které třeba vůbec. Zdůvodněte.

a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil(a) značku ___ protože:

.....

.....

.....

.....

b) Občas jsem použil(a) značku ___ protože:

.....

.....

.....

.....

c) Nejčastěji jsem použil(a) značku ___ protože:

.....

.....

.....

.....

UKÁZKA Č. 9 ANTVERPY A JEJICH KUPCI, 1567

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

K probírání textu nejsou zapotřebí žádné speciální informace.

Možné uplatnění v hodině:

Za vhodné považujeme zařazení do kapitoly rozmach Evropy v 16. století. Pokud vyučující uzná za vhodné, lze po čtení textu učinit krátký výklad o vzestupu Nizozemí a panování Alžběty I. v Anglii. Je nutné vše dát do souvislostí prostřednictvím atlasu, mapy světa.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Moc				
2 | Náboženství				
3 | Kultura a každodennost			(příklad významného komunikačního uzlu v Evropě a přesun těžiště evropské ekonomiky na pobřeží Atlantiku)	(vzestup měst a měšťanů v raném novověku)

9.1 Vyobrazení plánu Antverp z reedice Guicciardiniho díla z roku 1582

Otto ZWETTLER, *Čítanka k obecným dějinám novověku I*, Brno 1993, s. 61.

Město Antverpy leží na veliké rovině rozkládající se na pravém břehu řeky Šeldy, na níž byl vybudován znamenitý přístav. Šelda je pak řeka široká a náramně hluboká, takže i největší koráby mohou z moře plout až do Antverp a přistávat tak blízko pobřeží, že rukou se můžete dotknout boku lodi.

...Když jsme si řekli o městu, jeho znamenitých budovách a okolí, o mravech obyvatelstva a zákonech, jimiž se řídí, zbývá nám promluvit o obchodnících a obchodu, tím spíše, že to byl obchod, na němž bylo město založeno, a že to byli obchodníci, kteří svým úsilím město tak nebývale pozvedli.

Nejmocnější ze všech obchodníků jsou Fuggerové z Augšpurku, jejichž hlava, pan Antonín, nedávno zemřel, který byl opravdovým vladařem kupců. S takovými obchodníky jsou ochotna jednat i knížata a králové, král katolický, král portugalský i královna anglická. Král katolický má v Antverpách dům a stálé zástupce...

Denně se v Antverpách uskutečňují obchody neuvěřitelného rozsahu. Každé ráno se ve stejnou dobu scházejí kupci a obchodní zástupci na místě zvaném Anglická burza, kde se prodává zboží z celého světa. O něco později odcházejí všichni k Nové burze, kde se neobchoduje se zbožím, nýbrž se směnkami a uloženými penězi.

A tak každého dne přijíždí do Antverp zboží z celé Evropy a z celého světa. A po souši i po moři putuje zboží, o jehož určení rozhodují antverpští kupci. Toto zboží je pak veliké rozmanitosti:

Z Itálie sem přichází zboží obrovské ceny jako koření, šperky a zrcadla z Benátek, i když levantský obchod s kořením utrpěl konkurenci Portugalců. Z Německa se dovážejí kovy, zbraně, vlna, pivo a bílá rýnská vína lahodné chuti a prospěšná zdraví. Do Němec se vyváží koření, vlna, látky flanderské a anglické, šperky, perly a drahé kovy. Z Dánska, Polska a vůbec ze severu se dováží především obilí znamenité jakosti, dále ryby, dříví, len, kolomaz, sanytr… Odtud také pocházejí nádherné kožešiny, zejména soboliny a knížecí hermelín. Z Anglie se dováží mnoho sukna, ze Skotska ovčí kožešiny, z Irska surové i sušené kůže, ze Španělska jemné látky, vlna, zbraně a vzácné zboží ze Západní Indie. Mezi jiným zbožím, vzácným dřívím, pochutinami a drahými kovy, dováženým od té doby, co Janovan Kryštof Kolumbus roku 1492 objevil nový světadíl, nazvaný Amerika, je také kořen, který se užívá k léčení nemoci, způsobované nezřízeným životem, kterou my Italové oprávněně říkáme francouzská nemoc. Do Španělska se naopak vyváží hodně kovového nářadí, flanderská a anglická sukna, dříví, obilí, zbraně a jiné zboží za velké sumy. Z Portugalska se přiváží koření z Východní Indie, cukr z ostrova Sao Tomé, z portugalských držav v Africe, které nejsou malé, slonovina, zlato, perly, nevídané velikosti, nemluvě o lahodném vínu z Madeiry.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem popisu města je florentský obchodník Lodovico Guicciardini (1521–1589), který dlouhodobě právě působil v tomto městě. Sepsal velmi vyhledávaný spisek mapující poměry v nizozemských provinciích a městech. Spis byl doplněn i řadou vyobrazení a mapek.

Kdy Spis byl poprvé tiskem vydán v roce 1567 a pro svou popularitu pak vyšel do konce století ještě několikrát. Podobně byl populární i v 17. století, kdy vyšel i v anglické mutaci.

Co Pro období humanismu je typické vytváření podobných přehledových děl, která nejsou vnímána jen jako zábavné čtení o pozoruhodnostech, avšak jsou zcela plně i praktickými příručkami obohacujícími šlechtické i měšťanské knihovny v raném novověku.
Daná ukázka přináší základní přehled o městu Antverpy, když autor skrze opravdu detailní a osobní znalost předkládá ekonomicky velmi živý obraz města. Antverpy se v této době nacházely v srdci evropské ekonomiky zejména poté, kdy se těžiště obchodu po objevení Ameriky přesouvá definitivně na evropské atlantské pobřeží. Význam dokládá nejen výstavností města a přístavu, ale právě skrze zájem nejvýznamnějších bankéřů, jakými byli Fuggerové. Následně přináší ohromující výčet komodit, které byly do města přiváženy často z velkých dálek – celého světa.

Komu Spis byl určen širokému čtenářstvu z řad měšťanů, ale i šlechty.

Proč Cílem bylo předložit plastický ekonomický obraz města.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Evokační aktivita. Vyškrtněte tvrzení, která podle vás neodpovídají vyobrazení:**

Žákům je promítnut na dataprojektoru obrázek (viz výše), učitel jej nijak nekomentuje, zadá úkol:

a) město je dobře chráněno,
b) město má i přístav,
c) město se jmenuje Antverpy,
d) obrázek vznikl v 16. století.

Žáci pracují ve dvojicích. Vyučující žákům ponechává minimální čas (maximálně dvě minuty) a pak vyvoláváním probírá jednotlivé body. Doporučená technika je následující – kdo, která dvojice se domnívá, že je třeba vyškrtnout tvrzení a)? Žáci se hlásí, ve správném případě se nehlásí. Všechna tvrzení jsou pravdivá, jsou řazena podle nároč-

nosti. Vyučující pak vyvolává postupně různé žáky (dvojice), aby argumentovali, proč se rozhodli tak, jak se rozhodli (argumenty – tvrzení mají oporu v obrázku):

a) hradby, řeka (voda), vodní příkop, pevnost na JZ mapy, loďstvo,
b) řeka, loďstvo, přístav je patrný z mapy,
c) v rámečku je polatinštělá podoba jména Antwerpia,
d) v rámečku je datum psané římskými číslicemi MDXCVIII – 1598.

Aktivita má podpořit dovednosti čtení z obrazového pramene, má zaměřit pozornost a přimět k soustředění na následující téma. Na jejím konci žáci vyhledávají Antverpy v mapě Evropy, je vhodné, aby žáci pracovali s atlasem, mapou, kterou ve výuce používají běžně. Posléze je vhodné v mapě také najít Itálii (pokud učitel potřebuje, může zpřesnit informaci tím, že obchodník pocházel z Florencie). Po objevení Antverp v mapě učitel vymezí přesněji čtení pro danou hodinu. Doporučujeme, aby učitel zdůraznil, že Antverpy byly tehdy součástí Habsburského Nizozemí (dnešní Belgie a Holandsko), jednotná Itálie neexistovala (skládala se z rozdrobených států s významnými městy: Florencie, Benátky, Janov, Řím … konkrétní města není nutné vyjmenovávat).

1.úkol **Podle nadpisu odhadni, o čem bude text. Doplň věty:**

Účelem předvídání je pomoci žákovi aktivovat své znalosti před čtením textu a umožnit ji/mu tak lepší porozumění. Vyučující může očekávat např. následující odpovědi žáků:

Obchodník si zapisoval…
…kolik zboží prodal a koupil v Antverpách
…kde se dá v Antverpách zajít do hospody
…jak dlouho to trvá z místa bydliště do Antverp

Z textu se dozvím nové věci o tom…
…jaké zboží šlo v historii nakoupit v Antverpách
…jestli v Antverpách bojovaly znepřátelené klany
…čím kromě zboží byly Antverpy významné

Žák by se neměl příliš zabývat tím, zda odhadne obsah textu správně, nebo špatně. Často zcela mylný odhad obsahu textu může paradoxně vést k větší úspěšnosti v porozumění a zapamatování si textu. Důležité je, aby se žáci snažili vyprodukovat co nejrozsáhlejší odhad na základě svých vlastních dosavadních vědomostí a klíčových slov, která jim byla zadána. Předvídání je klasická metoda při čtení s porozuměním a z toho důvodu by si ji měli žáci připomínat a opakovat, kdykoliv mají příležitost (do doby, než začnou předvídání dělat automaticky a už na to nebudou muset myslet).

2. úkol **Nakolik % jsi odhadnul, o čem neznámý obchodník psal? Vyznač svoji odpověď čárkou na škále od 0 (naprosto jsem neodhadl) až po 100 (naprosto jsem odhadl).**

0% ····· 100%
Naprosto jsem neodhadl Naprosto jsem odhadl

Reflexe předvídání pomůže žákům uvědomit si lépe souvislosti celého článku ve vztahu k jejich dosavadním znalostem. Dokážou si lépe propojit dosavadní znalosti s novým textem a toto propojení propracovat. Dále jim poskytuje lepší vhled do jejich vlastních očekávání a znalostí o daném tématu. Mohou si uvědomit, že jejich očekávání se mohou opírat o zkreslené či irelevantní zdroje v jejich znalostech.

2.A úkol **Podle čeho jste učinili svoji předpověď o tom, o čem bude text?**

… Byla jsem si celkem jistá v tom, že pokud tento text psal obchodník, tak bude mluvit právě o tom, co kupuje a prodává. Na druhou stranu bylo možné, že to je jeho tajemství a bude si to chtít nechat pro sebe.

… V nadpisu jsou slova obchodník a kupec. Taky jsem si vzpomněla na jednu hru na počítači, kde byli kupci a tam prodávali a nakupovali různé věci.

2.B úkol **Proč jste na škále uvedli právě tento odhad?**

… Právě, že jsem si byla jistá kvůli těm slovům (obchodník, kupci). Teď už vím, že asi není možné vždy odhadnout, o čem bude text, na základě dvou slov.

2.C úkol **Pokud byste mohli svůj odhad do příště zlepšit, co byste museli udělat?**

… Lépe si zkusím uvědomit, za jakých okolností psal obchodník tento text. Pokud by to byl jeho osobní deník, psal by o svých úspěšných obchodních výměnách. Neuvědomila jsem si ale, že on psal tento text pro jiné lidi, a proto asi chtěl psát více obecně o tom, co se děje v Antverpách.

Učitel se ptá na to, jak k jednotlivým odpovědím žáci přišli, a prezentuje jednotlivé odpovědi. Vyzdvihuje zajímavé odpovědi nebo ty, které vedou k vyšším myšlenkovým operacím, a upozaďuje ty odpovědi, které vedou k nižším myšlenkovým operacím. V příkladu jsou uvedeny odpovědi prezentující spíše vyšší myšlenkové operace Za nižší myšlenkové operace lze pokládat odpovědi typu: „Přišlo mi to první na mysl." „Poradila jsem se se spolužačkou a toto mi ona navrhla." (žák se nesnaží integrovat nově nabyté informace do svých původních vědomostí, pouze popisuje stav věcí). Učitel neporovnává odpovědi žáků a nevyhodnocuje je jako lepší a horší, spíše je vede k zamyšlení nad jejich způsobem myšlení a nad tématem. Reflexe předvídání textu by měly ujasnit žákům, podle čeho tyto odhady činí, a pomoci jim uvědomit si přínos této základní aktivity pro čtení s porozuměním.

3. úkol **Scéna z burzy (tržiště) v Antverpách.**

Učitel vyzve žáky, aby vytvořili skupiny (3 až 5). Každý žák si vybere obchodníka z jedné země, kterou nebude jmenovat. Během aktivity budou žáci hrát scénu z antverpské burzy (tržiště) a předstírat, že jsou obchodníci nabízející určité zboží typické pro zemi, kterou si vyberou. Zboží by si měli zapamatovat (alespoň se o to pokusit). Vybranou zemi žáci neprozrazují a nechávají ji hádat ostatním ve skupině (za vhodné považujeme, aby žáci ukazovali „svou" zemi na mapě – např. v zeměpisném atlasu nebo na mapě z PL II, III). Výběr země a pro ni charakteristického zboží musí odpovídat informacím v textu. Až se všichni žáci vystřídají, mohou odhalit zemi, kterou reprezentovali.

Obchodník	Země	Obchodní zboží
Já	Anglie	sukno
Tonda	Německo	zbraně
Anička	Polsko	sanytr a kolomaz
Pepík	Skotsko	ovčí vlna
Madla	Janov	francouzská nemoc (kořen z Ameriky)

Otázky po aktivitě

Podle čeho jste poznali, že váš spolužák je z jisté země?

Museli jsme se podívat do textu, abychom správně přiřadili zboží ke správné zemi.
U Tondy to bylo jasné, protože mě baví dokumenty o druhé světové válce a tam hlavně útočili Němci a ti měli zbraně …

Došlo mezi vámi k nedorozuměním či neshodám? Pokud ano, k jakým a proč? Jak jste je vyřešili?

Nebyli jsme si jistí, zda Anička pochází z Polska nebo z Dánska. Nakonec jsme se shodli, že mohla pocházet z obou zemí, protože v textu nebylo přesně napsáno, zda se sanytr a kolomaz dováží z jedné z těch zemí nebo z obou z nich.
Uhodnout zemi Madly bylo těžké. Nevěděli jsme, že dříve byl Janov země.

Tato aktivita vede žáky k hravé formě (inscenace/dramatizace), jak porozumět a ujasnit si informace z textu. Spory a nedorozumění ve skupinách by měly vést k hlubšímu porozumění významu informací z textu. Učitel by měl argumenty a spory pozorovat a pracovat s nimi (např. v momentě, kdy žák převede spor do osobní roviny a už se nebude týkat textu; v té chvíli musí učitel žáky jasně upozornit, že se musí vycházet pouze z informací z textu). Pokud jsou informace v textu nejasné, pak je nutné tuto skutečnost reflektovat a žáky s ní seznámit a učit je s ní pracovat.

Ať už žáci úspěšně uhodli země svých spolužáků, nebo ne, samotná angažovanost žáků poskytne mnoho informací o tom, jak probíhalo obchodování v raném novověku a pro které země bylo typické určité zboží. Učitel může na konci s žáky diskutovat o jejich zážitcích a zkušenostech s aktivitou (hodnotit argumenty a spory). Žáci by si měli odnést ponětí o tom, jakým způsobem se rozvíjel mezinárodní obchod v 16. století a jakou roli v něm sehrála města podobná Antverpám. Tato města poskytla různým obchodníkům příležitost k setkávání, což napomohlo růstu ekonomiky a bohatství v jednotlivých zemích.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

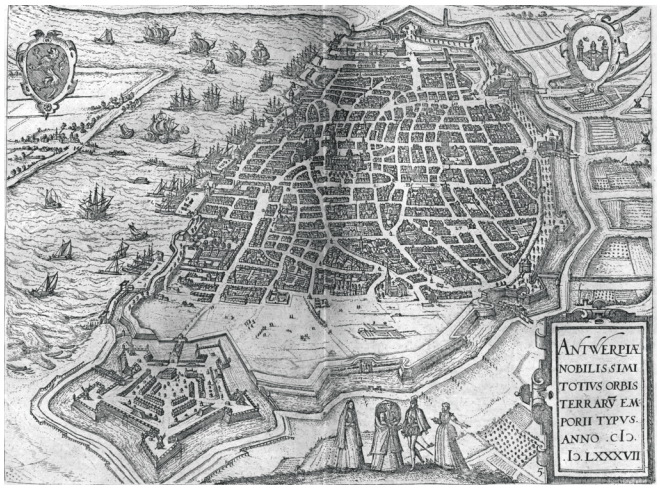
V raném novověku stoupá vliv mezinárodního obchodu.
Do Evropy se dostává zboží z celého světa.
Centrum obchodu se ze Středomoří posouvá na atlantské pobřeží.
Prospěch z obchodu mají Antverpy a další města v Nizozemí.

ANTVERPY A JEJICH KUPCI (ZE ZÁPISKŮ ITALSKÉHO OBCHODNÍKA V DRUHÉ POLOVINĚ 16. STOLETÍ, TISK)

1 Podle nadpisu odhadněte, o čem bude text. Doplňte věty:

Obchodník si zapisoval…
Z textu se textu se dozvím nové věci o…

Antverpy leží v rovině na řece Šelda, na níž byl vybudován znamenitý přístav. Šelda je řeka hluboká, takže i největší koráby mohou z moře plout až do Antverp a přistávat tak blízko pobřeží, že se rukou můžete dotknout boku lodi.
Když jsme si řekli o městu, o mravech obyvatelstva a zákonech, jimiž se řídí, zbývá nám promluvit o obchodu. Na obchodu bylo město založeno a obchodníci svým úsilím město nebývale pozvedli. Denně se uskutečňují obchody neuvěřitelného rozsahu. Každé ráno se scházejí kupci na místě zvaném Anglická burza, kde se prodává zboží z celého světa. Později odcházejí všichni k Nové burze, kde se obchoduje se směnkami a uloženými penězi.
Každého dne přijíždí po souši i po moři zboží. Toto zboží je veliké rozmanitosti. Z Itálie přichází zboží obrovské ceny jako koření, šperky a zrcadla z Benátek, i když obchod s kořením utrpěl konkurencí Portugalců. Z Německa se dovážejí kovy, zbraně, vlna, pivo a bílá vína lahodné chuti a prospěšná zdraví. Do Německa se vyváží koření, vlna, látky flanderské a anglické, šperky, perly a drahé kovy.
Ze severu (Dánsko, Polsko) se dováží obilí znamenité jakosti, ryby, dříví, len, kolomaz, sanytr (sůl na výrobu střelného prachu), nádherné kožešiny, zejména soboliny a hermelín. Z Anglie se dováží sukno, ze Skotska ovčí kožešiny, z Irska surové i sušené kůže, ze Španělska jemné látky, vlna, zbraně a vzácné zboží ze Západní Indie.
Mezi zbožím, vzácným dřívím, pochutinami a drahými kovy, dováženým od té doby, co Kolumbus objevil Ameriku, je také kořen, užívaný k léčení nemoci, způsobené nezřízeným životem. My Italové jí říkáme francouzská nemoc. Do Španělska se naopak vyváží kovové nářadí, flanderská a anglická sukna, dříví, obilí, zbraně a jiné za velké sumy. Z Portugalska se přiváží koření z Východní Indie, z držav v Africe cukr, slonovina, zlato, nevídané perly, nemluvě o lahodném vínu z ostrova Madeira.



9.1 Ilustrace k pozdějšímu vydání Zápisků

2 Nakolik % jste odhadli, o čem neznámý obchodník psal?

Vyznačte svou odpověď čárkou na škále od 0 (naprosto jsem neodhadl) až po 100 (naprosto jsem odhadl).

0% ····· 100%
Naprosto jsem neodhadl — Naprosto jsem odhadl

2a Podle čeho jste učinili svoji předpověď o tom, o čem bude text?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2b Proč jste na škále uvedli právě tento odhad?

2c Pokud byste mohli svůj odhad do příště zlepšit, co byste museli udělat?

3 Scéna z burzy (tržiště) v Antverpách. Pozorně poslouchejte instrukce vyučujícího.

Obchodník	Země	Zboží
Já		

UKÁZKA Č. 10 PROHLÁŠENÍ NEZÁVISLOSTI SPOJENÉHO NIZOZEMÍ

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti:

Hodina může navazovat na téma rozšiřování moci Habsburků, případně na téma Nizozemská revoluce (odboj proti Habsburkům, reformace, rozdělení Nizozemí), ale čtení může fungovat naprosto nezávisle, bez jakýchkoliv předchozích znalostí.

Možné uplatnění v hodině:

Četba demonstruje nové pojetí státu a rané „občanství." Lze ji využít jako podklad pro vysvětlení jedné z novinek novověku – konstituce, občanství, které se prosazují v omezeném prostoru (Nizozemí, Anglie), případně až s časovou prodlevou (osvícenství, 18. století).

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny	(roste moc stavů tak, že si přivlastňují právo vybírat panovníka)		(první stabilní státní útvar s republikánským zřízením, který se neomezuje jen na jedno město – viz Benátky, Janov)	(jedna z dlouhodobých válek raného novověku)
2 | Průběh			(náboženství se slučuje s politikou – konflikt katolíků a protestantů)	
3 | Důsledky		(nové myšlenky o státním zřízení)		

Otto ZWETTLER, *Čítanka k obecným dějinám novověku I*, Brno 1993, s. 62.

Bůh nestvořil lidi, aby byli otroky svých vladařů, aby poslouchali jeho příkazy, ať jsou správné či špatné, nýbrž spíše stvořil vladaře pro poddané, bez nichž by nebylo žádného vladaře, aby jim vládli podle rovnosti, aby je milovali a podporovali je, tak jako otec opatruje své děti nebo pastýř své stádo, a aby je i s nasazením vlastního života bránili a chránili.
A když se on takto nechová, když je naopak utiskuje, když hledá příležitost, jak by je utiskoval, aby je zbavil starých práv a svobod (např. chce, aby nebyli protestanti, ale katolíci, zasahuje do svobodné samosprávy potřebné pro obchod), když od nich vyžaduje otrockou poslušnost, pak není vladař, nýbrž tyranem, a jeho poddaní se na něj mají dívat jako na takového.
Zejména když se to děje uváženě a za souhlasu stavů (celé země), pak mají nejenom odmítnout jeho moc, ale i podle zákona mají přikročit k volbě jiného vladaře, který je bude bránit.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo

Původcem této deklarace jsou představitelé Spojených nizozemských provincií, které velmi dlouho vedly odboj vůči Habsburkům. Předchůdcem bylo uskupení Utrechtská unie (1579). Spojené provincie se tak staly konfederací.

Kdy

K vyhlášení nezávislosti došlo v roce 1581.

Co

Dlouhodobé spory mezi severními nizozemskými provinciemi, které v průběhu 16. století přerostly v otevřený boj proti nadřazenému Španělsku, vedl ke krajní deklaraci nezávislosti. Samotná podstata sporu souvisela nejen s liberálním pro ekonomiku přínosným prostředím v Nizozemí a centralizačními tendencemi habsburské vlády, avšak přesně v duchu habsburského katolického univerzalismu byla propojená i s reformačními konfesními poměry.
Samotná ukázka zpochybňuje právo panovníků vládnout automaticky třebas i krutě. Panovník nevládne z vůle boží, ale z vůle lidu, bez něj by nebyl. Právo spočívá v tom, že pokud panovník nepečuje o obecně dobré a porušuje svobody (ne jako dnes abstraktní pojetí, ale ve středověku a novověku velmi konkrétní svobody, privilegia a práva dohodnutá mezi vrchností a poddanými), tak poddaní mají možnost jej odmítnout a najít si vládce nového. Přesně v tomto duchu pak provincie odmítají Habsburky – Filipa II. a přetvářejí se v konfederaci založenou na republikánském základu, kdy v čele stojí správce z Oranžské dynastie. Samostatnost byla Španělskem uznána v roce 1609 a až

po podepsání westfálského míru přestaly být provincie součástí Říše.

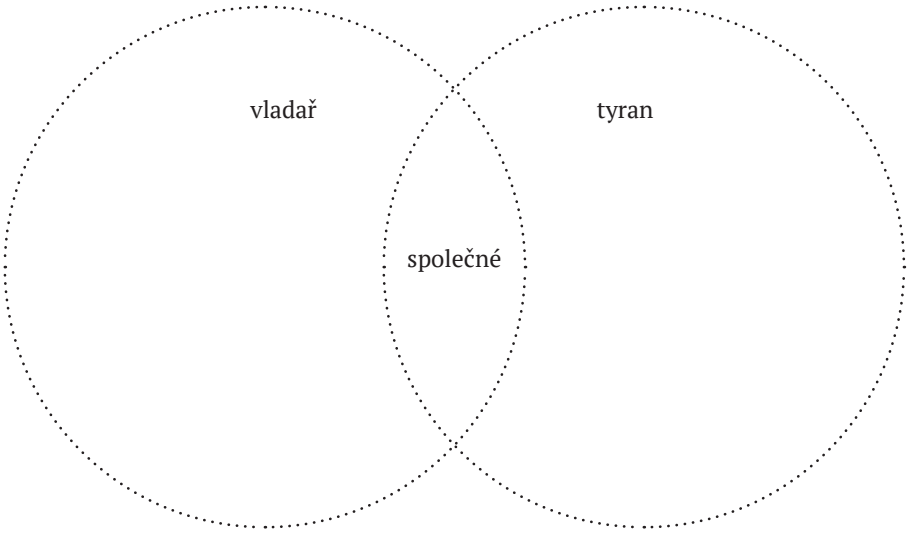
Komu Dokument byl určen jednak dovnitř – obyvatelům Nizozemí, tak i všem evropským dvorům, které dle pozice, jakou zastávaly ve vztahu ke Španělsku, akt přivítaly a samostatnost uznaly.

Proč Cílem bylo deklarovat právo na samostatnost a tu také vyhlašují.

METODIKA PRO UČITELE

Prohlášení nezávislosti Spojeného Nizozemí

0. úkol **Evokační aktivita. Napište všechny pojmy, které vás napadají, když se řekne: vladař × tyran.**



Evokační aktivita je založena asociacích. Sousedé v lavici si zapisují jakékoliv pojmy (různé slovní druhy) tak, že každý z dvojice píše pojmy pouze k jednomu slovu (vladař x tyran). Přibližně za 2 minuty se vzájemně seznamují se svými nápady a sepisují společné pojmy do Vennova diagramu. Jestliže učitel využije tuto aktivitu, doporučujeme, aby ji s žáky v závěru hodiny reflektovali doplněním (po jednom rozdílu na základě četby – úkol č. 3).

1. úkol **Myšlenkovník. Zapište do tabulky, co vám běželo hlavou před, při a po práci na úkolech 2 a 3.**

K nejdůležitějším procesům metakognitivního myšlení patří monitorování vlastních myšlenek. Abychom mohli rozvíjet své myšlení, musíme si nejprve být vědomi toho, o čem a jak přemýšlíme. K tomu nám slouží aktivita „myšlenkovník", na které si žáci mohou nacvičovat svoji dovednost monitorování. Pokud budeme pravidelně monitorovat své myšlení, přijdeme na nesrovnalosti či chyby, které nám často brání v tom, abychom dosáhli našeho cíle. Toto uvědomění je nezbytné, abychom změnili způsob, jakým přemýšlíme a přistoupili k efektivnějšímu typu uvažování nad problémy, které nás povedou k našemu cíli.

Příklad vyplnění „myšlenkovníku“

Fáze	Úkol 2	Úkol 3
Před (po přečtení zadání úkolu) Co je můj úkol? Jak se na to cítím?	*Musím přemýšlet o slovech, která neznám.* *Ta první dvě slova mi dají zabrat. To poslední zvládnu bez problémů.*	*Nejdřív si přečtu ty poznámky níže, až potom budu číst text.* *Moc se mi do toho nechce. Ten text vypadá, že je dlouhý.*
Při (během práce na úkolu) Jak si vedu? Co mě ruší?	*Jde to docela dobře. Trochu nevím, jak jinak popsat nezávislost.* *Všichni kolem mě píšou, ale mě nic nenapadá.*	*Ten text docela zvládám přečíst. Nevím, ale co si z toho zapsat.* *Nedaří se mi popsat zápisek ke slovu útisk.*
Po (po skončení úkolu) Jak jsem si vedl/a? Co udělám příště jinak?	*Něco jsem napsala.* *Příště bych se měla podívat na tyhle slova do slovníku.*	*Vše se mi povedlo vyplnit. Jenom by bylo snazší, kdybych se podívala na úkol číslo jedna, kde jsem si už nějaké poznámky udělala.* *Příště budu víc všímavá k tomu, co jsem už dříve vypracovala, abych si ušetřila práci.*

V zadání mají žáci monitorovat své myšlenky před, při a po plnění úkolů 2 a 3. V teorii najdeme k těmto fázím analogicky fáze řízení svého myšlení – plánování, monitorování a evaluace. Tyto myšlenky si zapíšou do příslušných míst označených v tabulce. Své myšlenky si zapisují proto, aby si jasněji „zvědoměli“ proces a obsah svého uvažování. Někteří žáci mohou mít problém s pochopením zadání či smyslu této aktivity. V tomto případě je vhodné, aby učitel ukázal, jak by postupoval na prvním políčku tohoto úkolu. Vzápětí by měl učitel upozornit na význam této aktivity. Také je dobré, aby žákům bylo připomínáno, že si zapisují své myšlenky do „myšlenkovníku“ vždy při přechodu mezi jednotlivými fázemi – z fáze „před úkolem“ do fáze „při úkolu“ a pak do fáze „po úkolu“. Učitel může tento proces hlídat tím, že se bude procházet mezi žáky a pozorovat jejich pracovní postup. Nicméně podstatou celé aktivity je, aby žáci pracovali samostatně a s co nejmenší intervencí učitele či za asistence druhých. V opačném případě tato aktivita pozbývá na efektivitě.

2. úkol **Komentujte následující body. Na základě názvu určete, o čem bude text.**

Žáci předjímají, o čem text bude. Je vhodné ještě před zapisováním komentářů žáky naladit na další činnost otázkou „Co byste potřebovali vědět?“ Pokud žáci potřebují, je možné podrobněji specifikovat komentáře podle následující tabulky. Tento úkol sice nevychází přímo z textu, ale má tzv. charakter evokace. Považujeme za důležité, aby evokace nebyla pouze výsadou počátku lekcí, ale probíhala i jejich průběhu. Cílem je opět aktivovat předchozí znalosti a zkušenosti žáků pro lepší integraci nových poznatků z dalších aktivit. Oproti „nultému“ úkolu se jedná o myšlenkově náročnější aktivitu.

	Definice	*Značky*	*Asociace*	*Synonyma*	*Vztahy*	*?*
Prohlášení	*- veřejné vyjádření nějaké zájmové skupiny*	*!!!*	*volby, zákon*	*deklarace, projev*	*nespokojení* ↓ *protest* ↓	*Kdo?*
Nezávislost		§	*prezident, svoboda*	*svoboda*	*vyhlášení* ↓	*Na kom?*
Spojené (státy)		+++	*USA, Trump*	*svazek*	*jiný stát* #	*Proč?*
Text bude o…	*…prohlášení nezávislosti Spojených států (amerických).* *…tom, jak se nějaké státy spojily a prohlásily nezávislost.* *…tom, že nějaké státy již nechtěly existovat samostatně, a tak se spojily.*					

Řešení je jen ilustrativní. Zadání nemusí být chápáno jen jako komentování, vytváření otázek, ale také jako zachycení toho, čemu žáci nerozumí.

3. úkol **Do pravého sloupce pište své poznámky. Na jejich základě komentujte v levém sloupci obecný pojem. Shrnutí napište jako větu.**

Poznámky lze specifikovat jako výpisky z textu, detaily, značky, symboly, odkazující k podtrhaným částem textu. Lze upřesnit jejich množství, např. maximálně po dvou z každého odstavce. Tyto výpisky je následně zapotřebí zobecnit (shrnout) optimálně jediným pojmem, který se v textu neobjevuje (jedná se o „grupování" několika výpisků spojených do zastřešujícího celku). Shrnutí vyjadřuje jakési celkové heslo textu, respektive vztahu čtenáře k textu.

Zobecnění	Poznámky, detaily, nápady
Práva lidu… *nemají být otroky a nemusí poslouchat slepě příkazy.*	Otroci… *lidé nejsou.*
	Příkaz… *nemá být slepě poslouchán.*
Povinnosti vladaře… *jsou chránit poddané a dodržování práv a svobod.*	Chránit… *musí vladař své poddané.*
	Útisk… *není správný.*
Špatná vláda… *když je panovník tyran a proto může být zvolen jiný.*	Svoboda… *víra, samospráva, obchod, stará práva.*
	Volba… *je právem poddaných.*

Shrnutí
Vládce má být zástupce lidí a pečuje o jejich blaho.
Vláda tyrana je nepřijatelná.
Poddaní mají mít práva (občané).
Vytváří se nové pojetí státního zřízení založené na spravedlivém vladaři a zaručených právech poddaných.

Pro obsahové zpřesnění může učitel nabídnout pro shrnutí následující body a žáci si vybírají ten, který se nejvíce hodí k jejich předchozím poznámkám:

Roste moc stavů, přivlastňují si právo vybírat panovníka.
Dlouhodobá válka raného novověku (80 let souboje Nizozemí s Habsburky)
Politika se prolíná s náboženstvím (spor katolíků a protestantů)
Nové pojetí státního zřízení (rovnost obyvatel, spravedlivý vladař)
Roste význam podnikání (obchod)
Bůh nestvořil lidi, aby byli otroky svých vladařů, aby poslouchali jeho příkazy, ať jsou správné či špatné, nýbrž spíše stvořil vladaře pro poddané, bez nichž by nebylo žádného vladaře, aby jim vládli podle rovnosti, aby je milovali a podporovali je, tak jako otec opatruje své děti nebo pastýř své stádo, a aby je i s nasazením vlastního života bránili a chránili.
A když se on takto nechová, když je naopak utiskuje, když hledá příležitost, jak by je utiskoval, aby je zbavil starých práv a svobod (např. chce, aby nebyli protestanti, ale katolíci, zasahuje do svobodné samosprávy potřebné pro obchod), když od nich vyžaduje otrockou poslušnost, pak není vladař, nýbrž tyranem, a jeho poddaní se na něj mají dívat jako na takového.
Zejména když se to děje uváženě a za souhlasu stavů (celé země), pak mají nejenom odmítnout jeho moc, ale i podle zákona mají přikročit k volbě jiného vladaře, který je bude bránit.

a) roste moc stavů tak, že si přivlastňují právo vybírat panovníka
b) první stabilní státní útvar s republikánským zřízením, který se neomezuje jen na jedno město (jako již dříve Benátky, nebo Janov)
c) jedna z dlouhodobých válek raného novověku (80 let souboje Nizozemí s Habsburky)
d) politika se prolíná s náboženstvím, konflikt má podobu sporu katolíků a protestantů
e) nové pojetí státního zřízení
f) roste význam podnikání

4. úkol

Zhodnocení myšlenkovníku. Zapište, kdy se vám dařilo do tabulky zaznamenat vlastní myšlenky a co jste při této aktivitě zjistili.

Aby si žáci uvědomili dopad svého monitorování, tedy zaznamenávání si svých myšlenek, potřebují hodnotit celý průběh této aktivity. Běžně se stává, že žáci si své myšlenky uvědomují, ale nedávají si je do souvislosti s jejich přístupem k práci nebo s jejich úspěšností při řešení úkolů. Také je pravděpodobné, že těmto myšlenkám nevěnují dostatečnou pozornost nebo „na to nemají čas". Tato aktivita jim má dopřát čas a prostor na to, aby se nad vlastními myšlenkami pozastavili a uvědomili si jejich přítomnost a význam.

Dařilo se mi ...
...před, během a po každém úkolu se uvědomit svoje myšlenky.
...uvědomit si, že se na první dvě slova ve druhém úkolu necítím.

Zjistil(a) jsem ...
..., že se někdy na nějaký úkol necítím, ale přesto ho vypracuju dobře a naopak, že někdy se na ten úkol cítím dobře, ale ve skutečnosti je pak docela těžký.
..., že když si někdy připomenu, jak jsem odpovídala na předchozí úkoly, pomůže mi to v řešení příkladu, na kterém právě pracuji.
..., že po vypracování úkolu si už nekontroluji, zda jsem své odpovědi zapsal/a správně, protože s tím chci být rychle hotov/a.

Některým žákům se tato aktivita mohla zdát obtížná, jiným naopak příliš jednoduchá. Opět se učitel zdrží srovnávání a ptá se na možné důvody, které vedly žáky k vnímání obtížnosti úkolu. Lze předpokládat, že aktivita

mohla narušovat práci žáků na jednotlivých úkolech. V takovém případě se může objevovat frustrace či snaha úkol přeskočit nebo ho nějak obejít. Toto je zcela přirozené, jelikož aktivita monitorování vyžaduje více myšlenkového úsilí, než je pro podobný úkol běžné. S častým opakováním a nácvikem však rušivý faktor pomine, protože si žáci na monitorování zvyknou a později budou moci z této aktivity větší užitek. Během vyhodnocení se snažíme žáky upozornit na to, co se jim povedlo. Jakékoliv uvědomění ¬(ať už se jedná o pozitivní či negativní postřeh z jejich učení) je pro žáky v rámci jejich budoucího učení velmi přínosné. Učitel ocení jejich snahu a snaží se je podpořit v tom, aby tuto aktivitu opakovali. Je vhodné se žáků zeptat, zda jim tato aktivita v něčem pomohla či zda získali díky této aktivitě poznatky, na které by jinak nepřišli. Není nutné, aby každý k tomuto závěru došel, nicméně pokud se ani jeden z žáků neozve (nechtějí sdílet příliš osobní odhalení o svých procesech učení či sobě samém), učitel by opět mohl modelovat svoje vlastní myšlení, popřípadě uvést nějaký z nabídnutých příkladů.

Možné pobídky k sdílení vlastních zkušeností:

- Zapomněli jste někdy doplnit políčko v tabulce? Pokud ano, které a proč?
- Čeho se týkaly vaše myšlenky?
- Jak by vám pomohl myšlenkovník v jiných úkolech nebo předmětech?

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Nizozemí se v 16. století stává nezávislé na Habsburcích.
První republikánské zřízení, kde lidé určují, kdo bude vládnout, používají trikoloru.
Roste moc měšťanů – občanů a význam obchodu.
Vládce má být zástupce lidí a pečuje o jejich blaho.

PROHLÁŠENÍ NEZÁVISLOSTI SPOJENÉHO NIZOZEMÍ, 1581

1 Myšlenkovník. Zapište do tabulky, co vám běželo hlavou před, při a po práci na úkolech 2 a 3.

Fáze	Úkol 2	Úkol 3
Před (po přečtení zadání úkolu) Co je můj úkol? Jak se na to cítím?		
Při (během práce na úkolu) Jak si vedu? Co mě ruší?		
Po (po skončení úkolu) Jak jsem si vedl/a? Co udělám příště jinak?		

2 Komentujte následující body. Na základě názvu určete, o čem bude text.

Prohlášení	
Nezávislost	
Spojené (státy)	
Text bude o…	

3 Do pravého sloupce pište své poznámky.

Na jejich základě komentujte v levém sloupci obecný pojem. Shrnutí napište jako větu.

Bůh nestvořil lidi, aby byli otroky svých vladařů, aby poslouchali jeho příkazy, ať jsou správné či špatné, nýbrž spíše stvořil vladaře pro poddané, bez nichž by nebylo žádného vladaře, aby jim vládli podle rovnosti, aby je milovali a podporovali je, tak jako otec opatruje své děti nebo pastýř své stádo, a aby je i s nasazením vlastního života bránili a chránili.
A když se on takto nechová, když je naopak utiskuje, když hledá příležitost, jak by je utiskoval, aby je zbavil starých práv a svobod (např. chce, aby nebyli protestanti, ale katolíci, zasahuje do svobodné samosprávy potřebné pro obchod), když od nich vyžaduje otrockou poslušnost, pak není vladař, nýbrž tyranem, a jeho poddaní se na něj mají dívat jako na takového.
Zejména když se to děje uváženě a za souhlasu stavů (celé země), pak mají nejenom odmítnout jeho moc, ale i přikročit k volbě jiného vladaře, který je bude bránit.

Zobecnění	Poznámky, detaily, nápady
Práva lidu…	Otroci…
	Příkaz…
Povinnosti vladaře…	Chránit…
	Útisk…
Špatná vláda…	Svoboda…
	Volba…
Shrnutí	

4 Zhodnocení myšlenkovníku.

Zapište, kdy se vám dařilo do tabulky zapsat vlastní myšlenky a co jste při této aktivitě zjistili.

Dařilo se mi…

Zjistil(a) jsem…

UKÁZKA Č. 11 O PŘÍČINÁCH VZNIKU ŠPANĚLSKÉHO IMPÉRIA, 1600

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti: Nejsou zapotřebí

Možné uplatnění v hodině: Text navrhujeme využít jako spojnici mezi obecnými a českými dějinami, mohl by tak být využit jako „poslední" text pro obecné dějiny před výukou dějin českých. Funguje zároveň jako opakování. Předpokládáme, že text může být využit ve dvou na sobě ne úplně závislých tématech: 1. vzestup Španělska, 2. růst moci Habsburků. Druhé zařazení může být využito v souvislosti s českými dějinami a může naznačit propojení s volbou Habsburků za české panovníky roku 1526. Čtení tak může uvozovat dotváření habsburského panství za Karla V. (I.) a Ferdinanda I. Pokud vyučující rozhodne, může mít toto čtení až opakovací charakter, neboť Campanella ve svém textu připomíná mnohé události, které již byly probrány, některé dokonce formou četby. Optimální je proto zařazení čtení tohoto textu před písemným opakováním (testem).

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny	(růst moci španělských králů v evropském kontextu)		(nové vynálezy jako prostředek úspěchu)	(rozpory mezi evropskými zeměmi – geopolitické a náboženské)
2 | Průběh				
3 | Důsledky		(Španělsko jako vůdčí země katolického tábora, ale i světa)		

Thomas Campanella, *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world* ..., London 1660, pp. 4–5.

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů, obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil pak papež kromě mnohých odpuštění španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Tato sláva a dobrá pověst zapříčinila, že Janované počali usilovně pomáhat při dobývání Nového světa. A koneckonců je jisté, že zatímco války Galů, Gótů a Langobardů byly vybojovány v sedle s kopím, aby rozšířili jejich panství, tak předními v případě Římanů to byl meč, který zajistil jejich vítězství. Později však, když jemnost a řemeslná dovednost převládly nad chrabrostí, byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového Světa Kryštofem Kolumbem a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To všechno učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty, což znamenalo, že Španělsko mohlo růst a získat sílu a význam, který nyní má. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši, podobně jako Alexandr svrhnul Peršany nebo Římané Kartágo. Turecká říše totiž vyrostla skrze hříchy křesťanů, když císařští se dostali do sporu s papežskými, Francouzi s Angličany, Benátčané s Janovany. ***Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši, podobně jako kdysi příliš málo a jemně trestal křesťany pro jejich hříchy skrze Araby, Tatary a další cizí národy.*** *Turek se tak stal pro křesťany rozdělené několika kacířskými bludy tím, čím byli Asyřané Hebrejcům, rozděleným na království Judské a Izraelské. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc, jak jsem již na jiných místech napsal.*

11.1 Tommaso Campanella na rytině Nicolase III de Larmessina ze 17. století.

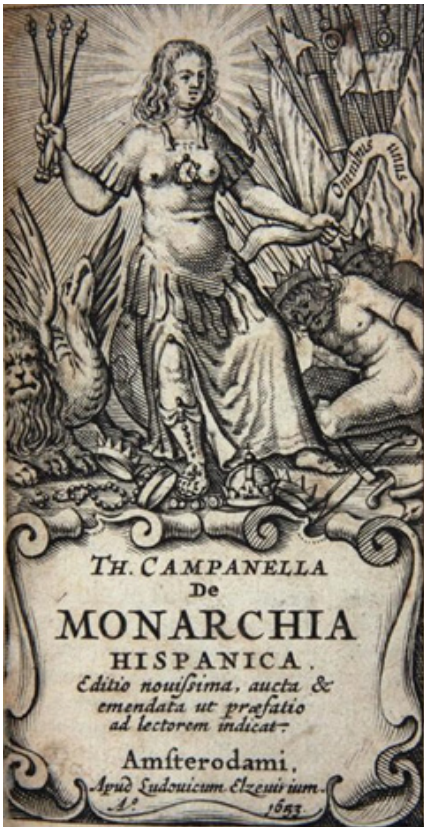
HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem ukázky je italský filosof, teolog a astrolog Tommaso Campanella (1568–1639), známý svým utopistickým dílem Sluneční stát. Vyrůstal v chudé rodině v jihoitalské Kalábrii, a proto v 80. letech 16. století vstoupil do dominikánského řádu. Díky svým filosofickým spisům byl obviněn z kacířství a byl vězněn. V roce 1597 se

vrátil do svého rodného kraje, kde se však zapojil do spiknutí proti Španělům vládnoucím Sicilskému království. Spiknutí bylo potlačeno a Campanella byl v Neapoli zajat a musel znovu čelit soudnímu řízení, a to i pro své teologické názory, kdy byl obžalován z kacířství pro své prorocké a až mesiášské výroky. Několikrát byl mučen a snad jen díky předstírání šílenství neskončil na hranici, ale byl odsouzen k doživotnímu vězení, v kterém strávil dvacet sedm let. Právě v tomto období napsal většinu svých nejzásadnějších děl včetně Slunečního státu, Metafyziky, obrany Galileo Galilea nebo v právě v ukázce uvedené Monarchie ve Španělsku (De monarchia Hispanica). Na intervenci papeže Urbana VIII. byl propuštěn a po několik let žil v Římě, aby na sklonku života se přesunul do Paříže, kde následně zemřel.

Kdy Spis Monarchie ve Španělsku sepsal Campanella v době svého uvěznění v roce 1600, aby následně od 40. let 17. století vyšel tiskem včetně různých jazykových mutacích v mnoha zemích Evropy. Do českého jazyka titul přeložen nebyla daná ukázka je překladem anglického vydání z roku 1660.

Kde Snahy odůvodnit společenské zřízení, či oslavovat stávající vládu klademe do souvislosti s utvářením moderních států v 16. a 17. století. Tyto společenské teorie pak byly reflektovány řadou humanistických autorů a mezi mnohými můžeme zmínit Jeana Bodina, Jamese Harringtona, Charlese Montesquieua, či právě Tommase Campanellu. Někteří vycházeli z čistě teoretického filozofického rámce, jiní glorifikovali ať již z přesvědčení nebo i z důvodu vlastního prospěchu různé panovníky a jejich vládu. Přestože v případě Campanelly můžeme uvažovat právě o snaze osobně na vzniku spisu profitovat, tak na druhou stranu při pohledu na obsah můžeme konstatovat, že se jedná o velmi zdařilý analytický vhled do dobového geopolitického prostředí.



Daná ukázka pochází z prvních stránek mnohastránkového díla a zachycuje podstatu úspěchu Španělska, nejen v kontextu evropské politiky. Předně však poukazuje na předpoklady vzestupu raně absolutistického státu. Za počátek vzestupu nadregionálního významu označuje Campanella dva momenty ve španělských dějinách, a to vítězný boj proti Maurům a spojení Aragonu s Kastilií pod katolickým praporem. Campanella dále poukazuje na kontinuitu velkolepé vlády jednotlivých národů v kontextu dějin světa včetně hlavních nástrojů (zbraní) války, skrze které byl úspěch dosažen. V případě Španělů to byly rozhodně palné zbraně a nově i zbraň neméně mocná, možná i mocnější – knihtisk. Autor zdůvodňuje, proč bylo výhodné spojit rody španělských králů s Habsburky, kteří se stali nositeli praporu katolictví a symbolem silné vlády. Tento habsburský univerzalismus sjednocující autokratickou moc panovníka a katolickou víru je pak podle Campanelly klíčem k úspěchu podpořeného bohatou materiální základnou díky objevení a ovládnutí Ameriky. Právě jednota vlády a víry a boží přízeň předurčila španělskou monarchii k metám nejvyšším – být nejen královnou moří, ale i oprávněnou vládkyní světa. Přitom aktuální geopolitická situace po porážce mocné španělské flotily Armady se v díle neprojevila a teprve později se ukázalo, že tento bod byl bodem obratu, kdy význam španělské floty i samotné monarchie začal upadat, aby je nahradila mocnost nová Anglie – Velká Británie. Campanella naopak zaznamenává úpadek jiné námořní velmoci, jakou bylo Portugalské království, které na počátku 16. století stálo na stejné startovací čáře jako Španělsko. Stejně tak jako řádný katolík poukazuje na náboženské konflikty v jiných zemích Evropy v důsledku probíhající reformace, které vnímá jako jednu z příčin úpadku a nestability. Při svých úvahách míří Campanella ještě dále, když nabádá, aby Španělsko usilovalo o mety daleko vyšší, související se skutečnou světovládou a záchranou celého křesťanstva před Turky. Právě Turky a jiné nájezdníky označuje (podobně jako řada jeho současníků) jako trest boží právě kvůli hříchům a nejednotě mezi křesťany a opět používá přirovnání obracející se do starověku a biblickým příběhům. Dochází pak k tvrzení, že jedině Španělsko pod habsburskou vládou může Turky porazit.

Co Spis byl určen jednak Campanellovým věznitelům a následně pro svůj skutečně oslavný obsah i široké veřejnosti.

Proč Cílem vzniku spisu bylo vylíčit ideál španělské královské vlády nad Španělskem, Sicil-

ským královstvím, Španělským Nizozemím či Novým světem a dalšími koloniemi, a to částečně za účelem bagatelizovat účast T. Campanelly na protišpanělském spiknutí v Kalábrii a dostat se do lepšího světla před probíhajícím soudem, jak napovídá sám autor v předmluvě díla.

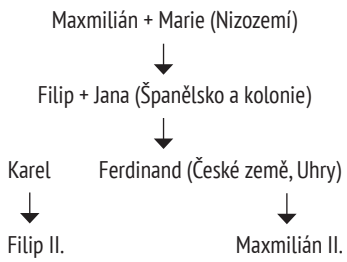
0. úkol

METODIKA PRO UČITELE

Evokační aktivita: Zamyšlení nad otázkami, porozumění slovu impérium.

1. Jak rozumíte slovu impérium?
2. Najdete pro něj synonymum?
3. Které příčiny vedou ke vzniku mocné a velké říše?

Učitel na začátku hodiny neprozrazuje téma, pouze sdělí, že se budou věnovat vzniku jednoho mocného impéria. Postupně zadává tři otázky a vždy nechá žáky hledat řešení (žáci mohou ve dvojici diskutovat). Vyzve jednu z dvojic, aby představila své řešení. Pokud je řešení uspokojivé, přejde k další otázce. Za vhodné považujeme zachytit žákovské návrhy otázky 3. Učitel zapisuje odpovědi na tabuli. Lze totiž předpokládat, že mnohé příčiny (třeba i v obecné rovině) žáci odhalí ještě před čtením textu. V tuto chvíli oznámí, že se budou věnovat vytváření impéria Habsburků (Španělska), o kterém již mnoho slyšeli. Pokud to vyučující považuje za vhodné, lze využít zjednodušený habsburský rodokmen:



Campanella, O příčinách vzniku španělského impéria, 1600

1. úkol

Přečtěte si text a odpovězte na otázky v levém sloupci.

Učitel zde má klíčovou roli. Pokud se bude zdát žákům vypracování úkolu velmi těžké, může úkol zrušit, případně okomentovat obtížnost úkolu (autor své důvody poněkud maskuje) a uvést řešení, které nabízíme dále. Pokud úlohu zruší, může vysvětlit, že mají výhodu, protože dále budou číst individuálně, ale mohou těžit z předchozí spolupráce, pokud se o ni opravdově pokusili.

Co autor sděluje? *Důvody vzestupu a moci Španělska, jak a proč se stalo impériem.*
Proč to autor sděluje? *Aby získal podporu, přízeň španělského krále.*
Co je podle autora nejdůležitější? *Vystoupit proti Turkům a porazit je, ovládnout svět.*

2. úkol

Vyhledejte v textu a podtrhněte (alespoň) pět informací, které vysvětlují, proč se Španělsko stalo impériem?

V textu je tučně vyznačeno 11 informací, které lze považovat za argumenty, vysvětlující vzestup Španělska a vytváření jeho impéria. 10. bod je v podstatě shrnutím předchozích, vyjadřuje ovšem také postoj autora (poněkud paradoxně, neboť zlatý věk Španělska se začne v době vzniku spisu rozdrobovat – prohra s Angličany). Pokud učitel vyžaduje urychlení, lze je uvést v přehledu na tabuli a nechat žáky komentovat, který z nich objevili sami.

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, 1) získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů, obrátili své zbraně k dobytí věcí větších.

Ne bez 2) božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa.
Později 3) byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, 4) lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností.
Skvělá příležitost také 5) spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto 6) se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně 7) získal významné burgundské dědictví v Nizozemí.
Poté následovalo 8) objevení Nového světa Kolumbem a v důsledku 9) úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To všechno učinilo ze Španělska obrovskou a 10) mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala 11) špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty, což znamenalo, že Španělsko mohlo růst a získat sílu a význam, který nyní má.
Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

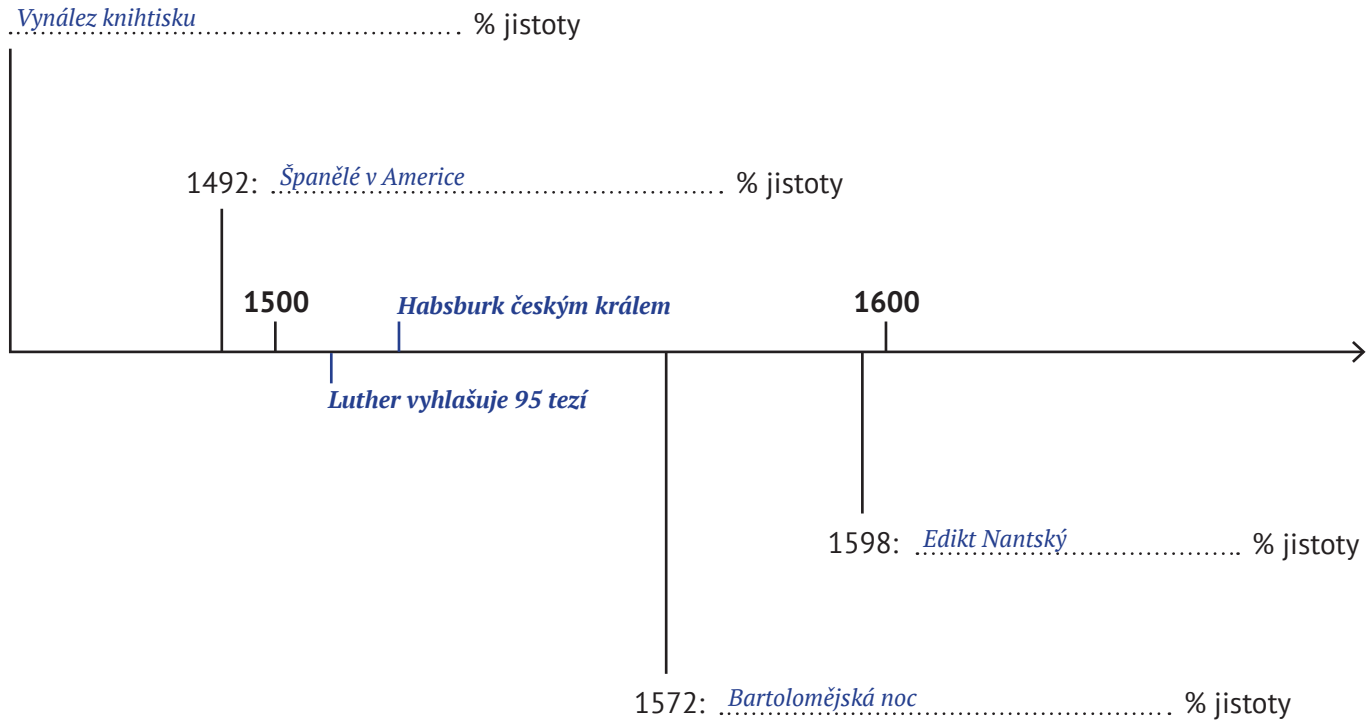
3. úkol **Rozhodněte se, které tři body považujete za nejdůležitější a zapište je svými slovy:**

Žáci pracují ve skupinách (po dvou až čtyřech). Vypracování úkolu zároveň vytváří (možný) zápis z hodiny. Pokud žáci mají problém se dohodnout na třech bodech, učitel může počet rozšířit. Hierarchie jednotlivých zdůvodnění je obtížně určitelná (co Campanella myslel třemi hlavními příčinami), učitel by měl respektovat názory jednotlivých skupin a nechat je případně ventilovat, vědí-li, jaká kritéria si pro důležitost zvolili. Není vhodné upřednostňovat řešení jedné skupiny před ostatními. Je možné hlasovat o jednotlivých příčinách a ty příčiny, které byly žáky vybrány nejčastěji, mohou představovat možný zápis z hodiny (další variantu zápisu nabízíme po 4. úkolu).

4. úkol **Zaneste ve správném pořadí čtyři události do časové osy. Zhodnoťte, nakolik % jste si jistí, že je událost na ose uvedena správně.**

Časová osa je jednou z důležitých strategií historika, a proto má smysl naučit ji i žáky (pomáhá jedinci utříbit si vědomosti a smysluplně si je organizovat podle chronologického pořadí). Zároveň si při jejím použití žák může uvědomit, že některé události by se nestaly, kdyby tomu nepředcházely jiné události (hypoteticky vzato). Později si žák tuto či jinou osu dokáže představit v hlavě a informace si na ní řadit automaticky. Účelem tohoto cvičení není zařadit všechny odpovědi správně, nicméně jedná se o uvědomění, že časté využití časové osy vede ke znázornění sledu událostí, které na sebe mohou logicky navazovat. K časové ose je přimknut prvek hodnocení vlastních odpovědí (nakolik % si je žák jistý správností své odpovědi), který ukotvuje zapamatování. Sebehodnocení také pomůže žákovi ukázat, jak odpovídal a jaké má podklady pro svá tvrzení. Sebehodnocení je jedním ze základů monitorování v rámci metakognitivního myšlení. V závěru této aktivity může učitel s žáky projít jednotlivé události. Dále se učitel může ptát na míru jistoty žáků ve svých odpovědích a doptávat se, z jakého důvodu si byli natolik jistí/nejistí svými odpověďmi.
Nabízená časová osa je žákům usnadněna tím, že jsou zde již nabídnuta konkrétní data, ke kterým žáci musí nalézt hodící se událost. Pro dvě nabízené možnosti zde data nejsou uvedena (pro zvýšení obtížnosti a ponechání prostoru k přemýšlení). Do budoucna může učitel uvažovat o ubírání na konkrétnosti nabízených dat a ponechávat žákům čím dál méně strukturovanou časovou osu, aby byli žáci nucení doplňovat si na osu konkrétní informace sami.
Rozšíření: Do osy může učitel zanášet i jiné letopočty a hlavně události. Stejně tak může nechat žáky zdůvodňovat, proč zvolili jednotlivá zařazení.

A) Vynález knihtisku
B) Edikt Nantský
C) Bartolomějská noc
D) Vznik Španělského impéria
E) Luther vyhlašuje 95 tezí
F) Habsburk českým králem



Řešení: Údaje uvedené tučně nemusí být v ose uvedeny, jejich pořadí uvádíme jen jako kontrolu pro velmi aktivní žáky.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Španělsko se stalo významnou evropskou mocností.
Přispěla k tomu náboženská jednota (katolíci) a užití nových vynálezů.
Vzestup umožnily také nové zdroje bohatství, které získávalo z Nového světa.
Španělsko má být ochráncem křesťanství před Turky ohrožující Evropu.

O PŘÍČINÁCH VZNIKU ŠPANĚLSKÉHO IMPÉRIA, 1600

1 Přečti si text a odpověz na otázky v pravém sloupci.

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů, obrátili své zbraně k dobytí věcí větších.
Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa.
Později byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností.
Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí.
Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří.
K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty.
Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

Co autor sděluje?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Proč to autor sděluje?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Co je podle autora nejdůležitější?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2 Vyhledejte v textu a podtrhněte (alespoň) pět informací, které vysvětlují, proč se Španělsko stalo impériem?

3 Rozhodněte se, které tři body považujete za nejdůležitější a zapište je svými slovy:

1.

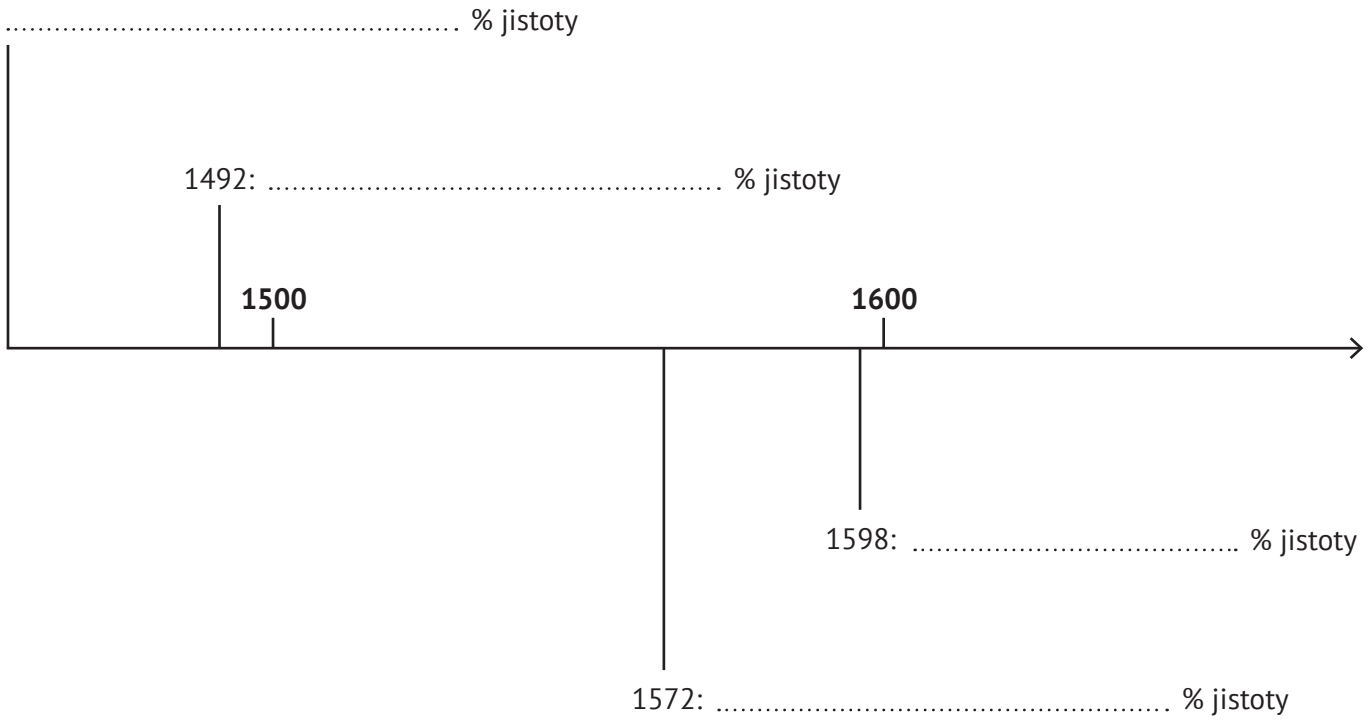
2.

3 .

4 Zaneste ve správném pořadí čtyři události do časové osy.

Zhodnoťte, nakolik % jste si jistí, že je událost na ose uvedena správně.

A) Vynález knihtisku
B) Edikt Nantský
C) Bartolomějská noc
D) Vznik Španělského impéria
E) Luther vyhlašuje 95 tezí
F) Habsburk českým králem



UKÁZKA Č. 12 JAN HASIŠTEJNSKÝ Z LOBKOVIC, ZPRÁVA A NAUČENÍ JEHO SYNU JAROSLAVOVI, 1504

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti: Žáci rozumí termínům humanismus a renesance zejména ve vztahu k rostoucí vzdělanosti (dovednost čtení a psaní).

Možné uplatnění v hodině: Text slouží k přiblížení každodennosti v raném novověku a zároveň je dokladem zvyšující se kulturní úrovně (rostoucí vzdělanost v případě nejvyšších vrstev obyvatelstva – šlechty).

Historická analýza a RVP:

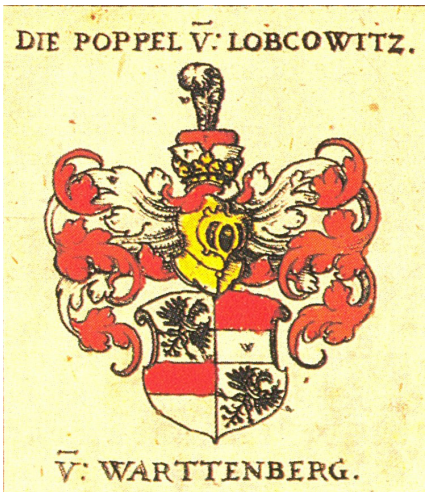
	A	B	C	D
1 | Příčiny	(vzdělání – nejen trivium – v šlechtických kruzích se stává se normou)	(postavení ženy v raně novověké společnosti)		
2 | Průběh				
3 | Důsledky				

František Bolemír KVĚT (ed.), *Urozeného pána pana Jana z Lobkovic na Hasištejně Zpráva a naučení jeho synu Jaroslavovi o tom, co činiti a co nechati a kterak se a pokud v čem zachovávati má*, Praha 1851.

O ženění a o ženách, kterak se k ženě míti máš

Chceš-li se oženit, dbej na dobrotu a čest rodičů a žeň se ušima, a ne očima. A když si nějakou ženu budeš chtít vzít, nejdříve zjisti sám nebo se ptej těch, kteří ji znají, jaká ve skutečnosti je. Nenech se vést pouze tím, že jako anděl vypadá, protože pak bys také mohl být zklamaný a mít doma čerta. A nebudeš jí moci prodat nebo odehnat jako koně. Vezmeš-li si ženu dobrou a ctnostnou, budeš z toho mít radost a v srdci potěšení. Jestli ale si vezmeš zlou, hněvivou a kurvu, budeš mít žal, hanbu a čerta s celým peklem v domě každý den. Jedině smrt ti pak pomůže se s ní rozloučit. Dobrou, ctnostnou a moudrou ženu sluší se milovat jako poklad, protože moudrá žena (podobně jak říká Šalamoun) je korunou, pokladem a radostí svého muže. Ale zlá a hněvivá žena je ďáblem a zármutkem pro svého muže. Je správné poslouchat rady ženy dobré a moudré. Ženě všetečné a hněvivé i blekotné ale nevěř všemu, co ti říká, a jiných se na pravdu vyptej, ať pak za to nemusíš ještě pykat. Zlá žena často si usmyslí, že na někoho rozhněvá, a potom z této zlé vůle mluví, aby se pomstila.

Jak budeš jednat s mladou ženou, takovou jí pak budeš mít. Žena moudrá a dobrá nechce panovat nad svým mužem a ani dělat cokoli proti jeho vůli. Žena, která si dělá, co chce bez ohledu na muže svého, je zlým znamením pro manželství a lásku. Pokud ženě své povolíš uzdu a budeš jí ve všem ustupovat, sám sobě ji zkazíš. Kromě dobrého chování ženy v manželství je chvályhodné, když je žena rozumná při koupi šatů. Mnohá ale je bláznivá, když chce hned mít to, co na někom druhém uvidí, i kdyby stokrát bohatší byla. Nedovol ženě panovat nad sebou a je daleko lepší, ať se ona tebe bojí, s tebou se o všem radí a dělá vše podle tvého rozkazu. Netrp nadávek od ženy a nedovol ji, aby tě znevažovala, jinak se ti budou lidé smát. Dovolíš-li ženě jednou jít se bavit a veselit, přivykne tomu, a potom žádnou slávu, kvas nebude chtít promeškat. To tě pak bude stát peníze a i práce doma nebude udělána. Časem ale k upřímným a dobrý přátelům ženu pustit neškodí, avšak jen na krátký čas a nedaleko. Není dobré ani užitečné pouštět ženu na daleké cesty, protože časem i na těchto cestách ledacos se stává, k čemu by doma nedošlo. Své ženě nesvěřuj všechny své tajnosti, dokonce ani i když bys jí měl za důvěryhodnou, protože časem i ženy bláznivé na své muže ledacos řeknou. To pak je muži ke škodě, hanbě, znevážení i k posměchu. Ženu je dobré milovat, ale zároveň to nedávat znát, aby si ji tím sobě nezkazil.



12.1 Erb Popelů z Lobkowicz, Johann SIEBMACHER, Wappenbuch, 1605.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Autorem je příslušník významného šlechtického rodu Lobkoviců humanista Jan Hasištejnský z Lobkovic (1450-1517). Byl starším bratrem známého humanisty Bohuslava Hasištejnského z Lobkovic a jeho statky se rozkládaly z větší části v severozápadních

Čechách, sídlil nejčastěji v Kadani. Roku 1479 byl přijat do panského stavu. Roku 1493 vykonal cestu pouť k Božímu hrobu a svou cestu po dvanácti letech sepsal do známého cestopisu Putování ke svatému hrobu. Pro svého syna Jaroslava sepsal spis s životními radami a zásadami.

Kdy Původní spis pocházející z roku 1504 je nezvěstný, je dochován v několika opisech z 16. století. Poprvé vyšlo dílo tiskem roku 1796 nákladem Jana Beránka pod názvem Pravdivý český mentor, urozený pán pan Jan z Lobkovic a Hasištejna toto synu svému panu Jaroslavovi k správě, a naučení co činiti a co nechati ano i kterak se v čem chovati má.

Co Naučení šlechticů svým potomkům se objevují v Čechách od konce 15. století. Jsou vedle korespondence, deníků a pamětí důležitým pramenem pro poznání a pochopení myšlenkového světa šlechty. Šlechtici se v nich obracejí ke svým potomkům, udílejí jim rady a sdělují postoje k základním životním hodnotám. Při interpretaci těchto pramenů je nutné brát v úvahu značný vliv autostylizace autora a promítání obecných soudobých představ o vzorové etice a morálce ideálního šlechtice.

Konkrétní ukázka pak zachycuje pasáž věnovanou vztahu k ženám. Správný následovník má pojmout dobrou ženu a s tou zplodit potomky. Ženy pak jsou různé a záleží na správném výběru. Stejně tak uvádí i jak má být pěstován vztah k manželce, která nemá panovat nad mužem.

Komu Spisek byl určen primárně pro syna nástupce Jana Hasištejnského Jaroslava, avšak v obecné rovině byl jako moralistní literatura určen širšímu publiku šlechty, jak můžeme vidět na dochovaných opisech díla z 16. století.

Proč Cílem bylo ukázat nástupci, jak má správně žít a správně vládnout.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Evokační aktivita. Kritéria pro výběr partnera.**

Já	Na čem se shodneme.	Spolužák/čka
sexy	*podobně starý/á* *sexy (přitažlivý)*	*Čech/Češka*
bohatý/á		*hodný/á*
mladý/á		*podobně starý/á*

Žáci nejprve jednotlivě vytvářejí svá kritéria pro výběr partnera a pak společně se spolužákem(čkou) diskutují o rozdílných a shodných preferencích. Ty shodné mohou zapisovat, avšak je možné zapisovat jak ty shodné, tak i ty neshodné (nedoporučujeme zapisovat pouze odpovědi neshodné).

1. úkol **Podle nadpisu určete, co vás v tomto textu bude zajímat, a o čem si myslíte, že vám bude užitečné?**

Každý čtenář by si měl nejdříve vyjasnit, s jakým záměrem přistupuje k textu. To mu umožní zaměřit se na podstatné informace a oddělit je od informací, které jsou nadbytečné či v dané situaci nepotřebné. Žák si zároveň aktivuje předchozí znalosti, která o daném tématu ví. Předvídání může v žácích navíc vzbudit zvědavost a překvapení, které podněcují učení a tvořivost. Účelem této aktivity je propojit strategii předvídání s jejich osobním zaujetím (hodnotovou orientací). Čím více dokážeme propojit téma s něčím, co se vztahuje k osobě a k nim samotným (zkušenosti, aspirace, zájmy), tím větší je jeho nadšení a aktivita.

Zajímalo by mě v tomto textu…
…to, jak bych si měl vybrat manželku.
…jak na téma výběru partnera nahlíželi v 16. století.
…jestli to bude podobné jako to, o čem čtu v (bulvárních) časopisech a na facebooku.

Užitečné pro mě bude, když se v textu dočtu…
…co mě čeká po svatbě.
…co mám dělat pro to, abych si našla správného partnera.
…jak se mám manželství vyhnout.

Formulace dvou jakýchkoliv výroků je dostačující. Co žáky zaujme, je plně na nich. Pokud budou mít žáci problémy zformulovat odpověď, může jim učitel položit návodné otázky.

- Co pro vás znamená, když se řekne „svatba" nebo „ženit se"?
- Myslíte si, že si v budoucnu vyberete partnera, s nímž budete po zbytek života?
- Zajímá Vás, zda si lidé v minulosti vybírali partnery jinak než dnes?
- Už jste o výběru partnera přemýšleli?
- Potřebovali byste nebo chtěli byste o tématu svatby či výběru partnera vědět něco podrobnějšího?
- Proč je téma „O ženění a o ženách" a ne „O vdávání a o mužích"?

Každý žák by měl dokázat vyprodukovat vlastní odpovědi. Tyto odpovědi učitel nehodnotí, neporovnává ani nijak neanalyzuje. Budou sloužit jako podklad pro úkol č. 5.

2. úkol **Přečtěte a doplňte do bubliny, co si na základě textu má Jaroslav myslet.**

Učitel vyzve žáky k doplnění textu do bubliny. Považujeme za vhodné, aby žáci v textu podtrhli ty informace, z kterých pro tvorbu textu do bubliny vycházeli.

Chci-li se oženit, musím znát její rodiče.
Chci-li se oženit, musím spoléhat na sluch, ne na zrak
Chci-li se oženit, musím zjistit, jaká je.
Chci-li se oženit, musím rozlišit anděla od čerta.
Chci-li se oženit, nesmím dbát na první dojem.
Chci-li se oženit, nesmím dbát na vizuální stránku.
Ožením-li se, nebude snadné se zlé ženy zbavit, není to kůň.
Ožením-li se zle, nebude to fajn.
Ožením-li se dobře, bude to fajn.
Ožením-li se zle, bude to peklo
Vypadá jako anděl, ale zdání klame!; Jaká vlastně je?; Hm, anděl s ďáblem v těle.

3. úkol **Do pravého sloupce doplňte věty. Na jejich základě vytvořte do levého sloupce obecný pojem. Shrnutí napište jako větu.**

Jak si měl mladý šlechtic vybírat ženu?

Zobecnění	**Poznámky, detaily**
Nejdůležitější… *Znát rodiče, nevybírat jen podle vzhledu, držet ženu zkrátka*	Byl(a) jsem překvapen(a)… *že žena může být čert*
	Byl(a) jsem znepokojen(a)… *že role ženy je tak pasivní* *že ženu zkazí, když jí budeme dávat najevo, že ji milujeme*
Jiné než dnes… *Muž je příliš dominantní*	Byl(a) jsem potěšen(a)… *že k výběru ženy přistupuje velmi zodpovědně*
	Zaujalo mě… *že vůbec neřeší majetek nevěsty*
	Nejdřív jsem si myslel(a)… *že jsou to celkem dobré rady*

Shrnutí
Výběr partnera(ky)… *je těžká věc, muž si musí dávat pozor, dodnes je to problém*

Poznámky představují vyjádření vlastního postoje žáka na základě přečteného textu. Úkol klade důraz na naplnění afektivních cílů výuky (hodnotová orientace žáků).

4. úkol **Jaké bylo ideální manželství podle Jana Hasištejnského? Napište tři body.**

Text obsahuje kritéria výběru ideální manželky a způsoby chování muže k ženě, avšak v podstatě naznačuje role muže a ženy v manželství v raném novověku. V textu se nachází řada kritérií, která je možné rozdělit do tří skupin (výběr partnerky, chování ženy, chování muže). Jako nadstavba je možné v závěru s celou třídou diskutovat, jak vypsané charakteristiky rozdělit do jednotlivých skupin.

a) b) c)

Chceš-li se oženit, dbej na dobrotu a čest (jejích) rodičů a žeň se ušima, a ne očima. A když si nějakou ženu budeš chtít vzít, nejdříve zjisti, jaká ve skutečnosti je. Nenech se vést pouze tím, že jako anděl vypadá, protože pak bys mohl být zklamaný a mít doma čerta. A nebudeš ji moci prodat nebo odehnat jako koně. Vezmeš-li si ženu dobrou a ctnostnou, budeš z toho mít radost a v srdci potěšení. Jestli si vezmeš zlou, hněvivou a kurvu, budeš mít žal, hanbu a čerta s celým peklem každý den.
Jak budeš jednat s mladou ženou, takovou ji pak budeš mít. Žena moudrá a dobrá nechce panovat nad svým mužem a ani dělat cokoli proti jeho vůli. Žena, která si dělá, co chce bez ohledu na muže svého, je zlým znamením pro manželství a lásku. Pokud ženě své povolíš uzdu a budeš jí ustupovat, sám sobě ji zkazíš. Kromě dobrého chování je chvályhodné, když je žena rozumná při koupi šatů. Mnohá ale je bláznivá, když chce hned mít to, co na někom druhém vidí. Nedovol ženě panovat nad sebou. Je daleko lepší, ať se ona tebe bojí, s tebou se radí a dělá vše podle tvého rozkazu. Dovolíš-li ženě jednou jít se bavit a veselit, přivykne tomu, a potom žádnou slávu, kvas nebude chtít promeškat. To tě bude stát peníze a práce doma nebude udělána. Časem ale k upřímným přátelům ženu pustit neškodí, avšak jen na krátký čas a nedaleko. Není užitečné

pouštět ženu na daleké cesty, protože na těchto cestách ledacos se stává, k čemu by doma nedošlo. Své ženě nesvěřuj tajnosti, dokonce ani kdybys ji měl za důvěryhodnou, protože ženy na své muže ledacos řeknou. To pak je muži ke škodě, hanbě, znevážení i k posměchu. Ženu je dobré milovat, ale zároveň to nedávat znát, abys ji tím sobě nezkazil.

5. úkolt

Hodnocení úkolu 1 „… co vás v tomto textu bude zajímat, a o čem si myslíte, že vám bude užitečné?“. Vypište věci, o kterých jste si mysleli, že vás zaujmou, a ty, které vás skutečně zaujaly.

V této části si žáci zrekapitulují, zda se dozvěděli to, co se chtěli dozvědět, a zamyslí se nad tím, co se skutečně dozvěděli. Následně mohou jít hlouběji k hodnocení toho, co jim technika předvídání či získané informace poskytly.

O čem jsem si myslel(a), že mě bude v textu zajímat…	**Co mě skutečně zaujalo …**
…jestli to bude podobné jako to, o čem čtu v (bulvárních) časopisech a na facebooku.	*…že muži se nemají starat o vzhled, ale o charakter ženy.*
…jak se mám manželství vyhnout.	*…že v minulosti vnímali jen to, že muž si vybírá ženu a nikoliv žena muže.*
	…že muž by ženě neměl dopřát žádnou volnost a stále ji mít pod kontrolou, jinak ho žena nebude mít ráda.
	…že muž by měl jednat se ženou jako s kusem dobytka.

Vyhodnocení může probíhat před celou třídou nebo ve skupinách žáků podle toho, jakou kontrolu nad diskuzí učitel potřebuje. Při vyhodnocení si žáci mohou porovnat, zda se dozvěděli to, co se dozvědět chtěli, a zhodnotit, jak by musel vypadat text, aby se skutečně dozvěděli to, co si původně přáli. Také žáci pravděpodobně budou chtít diskutovat o informacích, které se dozvěděli z textu, a vyměnit si své názory během práce na úkolech. Učitel by měl také připomenout, že informace musí být posuzovány pouze podle konkrétních historických souvislostí. V závěru učitel může poskytnout žákům i prostor pro diskuzi o informacích, které se z textu nedozvěděli (ale které by se dozvědět chtěli)..

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny

V 16. století již šlechta umí nejen číst, ale aktivně píše dopisy a deníky.
V „naučeních“ se obracejí k svým potomkům s radami do života.
Ženy byly podřízeny mužům.
Sňatek šlechty souvisel často více se spojenectvím a dobrým postavením rodů, než s láskou.

O ŽENĚNÍ A O ŽENÁCH, KTERAK SE K ŽENĚ MÍTI MÁŠ

1 Podle nadpisu určete, co vás v tomto textu bude zajímat, a o čem si myslíte, že vám bude užitečné?

Zajímalo by mě v tomto textu…

……

……

……

Užitečné pro mě bude, když se v textu dočtu…

……

……

……

2 Přečtěte a doplňte do bubliny, co si na základě textu má Jaroslav myslet.

Chceš-li se oženit, dbej na dobrotu a čest (jejích) rodičů a žeň se ušima, a ne očima. A když si nějakou ženu budeš chtít vzít, nejdříve zjisti, jaká ve skutečnosti je. Nenech se vést pouze tím, že jako anděl vypadá, protože pak bys mohl být zklamaný a mít doma čerta. A nebudeš ji moci prodat nebo odehnat jako koně. Vezmeš-li si ženu dobrou a ctnostnou, budeš z toho mít radost a v srdci potěšení. Jestli si vezmeš zlou, hněvivou a přelétavou, budeš mít žal, hanbu a čerta s celým peklem každý den…

Jan Hasištejnský z Lobkovic, Zpráva a naučení jeho synu Jaroslavovi, poč. 16. století

3 Do pravého sloupce doplňte věty.

Na jejich základě vytvořte do levého sloupce obecný pojem. Shrnutí napište jako větu.

Jak budeš jednat s mladou ženou, takovou ji pak budeš mít. Žena moudrá a dobrá nechce panovat nad svým mužem a ani dělat cokoli proti jeho vůli. Žena, která si dělá, co chce bez ohledu na muže svého, je zlým znamením pro manželství a lásku. Pokud ženě své povolíš uzdu a budeš jí ustupovat, sám sobě ji zkazíš. Kromě dobrého chování je chvályhodné, když je žena rozumná při koupi šatů. Mnohá ale je bláznivá, když chce hned mít to, co na někom druhém vidí. Nedovol ženě panovat nad sebou. Je daleko lepší, ať se ona tebe bojí, s tebou se radí a dělá vše podle tvého rozkazu. Dovolíš-li ženě jednou jít se bavit a veselit, přivykne tomu, a potom žádnou slávu, kvas nebude chtít promeškat. To tě bude stát peníze a práce doma nebude udělána. Časem ale k upřímným přátelům ženu pustit neškodí, avšak jen na krátký čas a nedaleko. Není užitečné pouštět ženu na daleké cesty, protože na těchto cestách ledacos se stává, k čemu by doma nedošlo. Své ženě nesvěřuj tajnosti, dokonce ani kdybys ji měl za důvěryhodnou, protože ženy na své muže ledacos řeknou. To pak je muži ke škodě, hanbě, znevážení i k posměchu. Ženu je dobré milovat, ale zároveň to nedávat znát, abys ji tím sobě nezkazil.

Jak si měl mladý šlechtic vybírat ženu?

Zobecnění	**Poznámky, detaily**
Nejdůležitější…	Byl(a) jsem překvapen(a)…
	Byl(a) jsem znepokojen(a)…
Jiné než dnes…	Byl(a) jsem potěšen(a)…
	Zaujalo mě…
	Nejdřív jsem si myslel(a)…

Shrnutí
Výběr partnera(ky)…

4 Jaké bylo ideální manželství podle Jana Hasištejnského? Napište tři body.

a)

b)

c)

5 Hodnocení úkolu 1 „… co tě v tomto textu bude zajímat, a o čem si myslíš, že ti bude užitečné?“.

Vypiš věci, o kterých sis myslel, že tě zaujmou, a ty, které tě skutečně zaujaly.

O čem jsem si myslel(a), že mě bude v textu zajímat…	**Co mě skutečně zaujalo …**

UKÁZKA Č. 13 RUDOLF II. SE STĚHUJE DO PRAHY, 1583

Potřebné vstupní znalosti a dovednosti: Vláda Habsburků ve střední Evropě, politické napětí mezi panovníkem (sídlí ve Vídni) a českými stavy (panstvo), které se prolíná s napětím náboženským (katolíci x nekatolíci), postavení Rudolfa zkomplikuje aktivita Turků v Uhrách, napjaté vztahy s bratrem Matyášem (usiluje o trůn).

Možné uplatnění v hodině: Čtení doplňuje obraz vztahu mezi panovníkem a poddanými a obraz Rudolfa II. jako panovníka s absolutistickými tendencemi. Text je jednoduchý, obsahově nenáročný. Žáky by měl přivést k přemyšlení o tom, zda Adam prosbu/žádost/rozkaz splnil.

Historická analýza a RVP:

	A	B	C	D
1 | Příčiny				
2 | Průběh				
3 | Důsledky			(specifický způsob komunikace v raném novověku mezi panovníkem a šlechtou – stavy)	

SOA Třeboň, SOkA Jindřichův Hradec

Rudolf druhý z boží milosti volený římský císař po všecky časy rozmnožitel říše a uherský český král

Urozený mírný náš milý. Píšeme Vám, že se chystáme přestěhovat se do Prahy na Pražský hrad, a proto budeme potřebovat nemalý počet formanských vozů s koňmi. Řekli nám, že na tvém panství máš nemálo koní s takovými vozy. Proto tě milostivě žádáme, abys svým poddaným nařídil, že mají na konkrétní den připravit dvacet čtyři formanských vozů s koňmi. Nemáme pochyby o tom, že se o to zasloužíš, abychom na naší cestě neměli zpoždění. Také zařiď, aby každému formanovi bylo slušně zaplaceno. Doufám, že naši císařskou vůli naplníš.

Ve městě našem Vídni v pátek po památce narození Panny Marie [8. září] léta LXXXIII v království našich římského osmého roku panování, uherského jedenáctého roku panování a českého osmého roku panování. Rudolf

HISTORICKÁ ANALÝZA

Kdo Původcem dopisu je Rudolf II. Habsburský (1552–1612), který držel titul českého krále v letech 1576–1611 a jehož vláda je spojená s narůstajícím náboženským napětím (konfesionalizací společnosti) v předbělohorských Čechách. Zároveň však období jeho vlády je spojené s kulturním rozkvětem Prahy a královského dvora v době závěrečné fáze renesance – manýrismu.

Kdy Rudolf II. tento dopis napsal 8. září 1583.

Co S ohledem na neustálou tureckou hrozbu a potýkání se s příbuzenstvem se roku 1583 rozhodl Rudolf II. přenést sídlo z Vídně do Prahy. Přímé přípravy na stěhování započaly již v srpnu, přičemž po několikerém zářijovém odkladu dorazil Rudolf II. do Prahy 16. října. Stěhování celého dvora představovalo nesmírně obtížnou logistickou akci, v jejímž rámci se rozhodl využít prostředků české šlechty, která přesun do Prahy velmi uvítala. V dopise se obrací na Adama II. z Hradce, aby poskytl celkem 24 vozů včetně obsluhy na tuto akci. Zajímavý je způsob formulace žádosti, která ač neobsahuje imperativ, tak patří mezi ty, které se nedají odmítnout.

Komu Adresátem byl příslušník mocného jihočeského katolického rodu Adam II. z Hradce (1549–1596), který od června 1583 zastával úřad nejvyššího purkrabí pražského, což byl nejvlivnější úřad v rámci stavovského zřízení – předsedal zemskému sněmu a soudu a byl také vrchní velitel zemské hotovosti. Později zastával Adam II. z Hradce

úřad nejvyššího kancléře. Můžeme ho tak považovat za jednu z nejdůležitějších opor Rudolfa II. v rámci tolik napjaté náboženské situace v Čechách.

Proč Cílem bylo zajistit dostatečné prostředky pro poměrně náročnou akci přesunu dvora z Vídně do Prahy.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol **Vytvořte vizuální (obrazové) symboly pro téma: Rudolf II. se stěhuje do Prahy**

král (Rudolf II.) forman Praha dopis

Žákům jsou zadána čtyři slova (klíčové pojmy pro daný text, chybí Adam II.), žáci k těmto slovům kreslí, vyhledávají symboly. Pokud neznají slovo forman, mohou jej vyhledat, případně jej znalý spolužák, učitel vysvětlí. Význam této aktivity tkví v ukotvení klíčových slov v navazujícím textu. I na základě obrazového vyjádření si snáze vybaví informace.

Symboly pro slova mohou být dílčí, obecné či specifické. Např.:

král (Rudolf II.) – *koruna, žezlo, trůn, lev, hruška…*

forman – *vůz, bič, kůň, …*

Praha – *hrad, Hrad, město, silueta, vybraná stavba…*

dopis – *obálka, list, listina, známka, pergamen, iniciála….*

1. úkol **Než si přečtete text, určete, s jakým záměrem jej budete číst. Pak zvolte libovolnou strategii, která vám pomůže tento záměr splnit. Zdůvodněte výběr strategie.**

13.1 Giuseppe ARCIMBOLDO, *Rudolf II. jako Vertumnus*, 1590.

Jelikož žák už použil různé strategie ke čtení textu v předchozích pracovních listech, nyní dostane možnost je použít dle svého nejlepšího úsudku a uvážení (proč text čte a k čemu mu může být užitečný). V tomto úkolu ponecháváme žákovi více volnosti k jeho zosobnění se s textem. Žák si tedy pro sebe musí předem určit záměr, se kterým bude text číst. (Bohužel) neexistuje nejvhodnější strategie čtení textu. Aktivita může ze začátku žákovi činit problémy a také si možná bude vybírat důvody, které pro něho budou velmi neosobní (př.: „Chci si co nejvíce zapamatovat, abych trumfnul ostatní.“, „Potřebuji toto rychle přečíst, abych to měl z krku.“). Na druhou stranu dávat žákovi opakovaně příležitosti k tomu, aby si zvolil vlastní záměr čtení, je ten nejlepší způsob, jak mu pomoci posunout význam textu do jeho osobní roviny a pomoci mu pomalu získávat kontrolu nad jeho čtenářskými dovednostmi.

Vhodnost strategie se váže (i) ke čtenářovi (jeho schopnostech, vědomostech a cíli), (ii) k textu (obtížnosti, žánru a zajímavosti) a k (iii) k souvislostem (pomůcky a prostředí). Je předpokladem, že čtenář dokáže zhodnotit vliv všech těchto proměnných na svůj stav lépe než vyučující. Na druhou stranu potřebuje čtenář k tomuto úsudku velkou dávku zkušeností. Abychom čtenáři předali část těchto zkušeností, necháme ho zhodnotit důvod pro volbu strategie, kterou později na konci pracovního listu sám zhodnotí. Učitel může žákům pomoci při výběru strategie tím, že jim připomene, které strategie již dříve použili, může jim dát seznam, vypsat ho na tabuli nebo může použít projektor. Pro usnadnění je níže uveden seznam strategií, které byly již použity v dřívějších pracovních listech.

Učitel zde opět usnadňuje proces učení. Volby žáků nehodnotí, pouze jim pomáhá uvědomit si jednotlivé aspekty celého procesu.

můj záměr	strategie	zdůvodnění
Ráda bych se dověděla více informací o osobnosti Rudolfa II.	*Předvídání – dopředu si napíšu, co o Rudolfovi II. vím a porovnám to s tím, co se v textu dozvím.*	*Předvídání jsem zvolila proto, že už mám o Rudolfovi II. určitou představu z filmů a tuto představu si můžu porovnat s textem. Předvídání mi také přijde snadné k použití a vím, jak to udělat.*

Libovolná strategie (# uvedeno, v které z příprav byla daná strategie použita)	**Vysvětlení**
Myšlenková mapa #1 & #3	Žák si nejprve napíše ústřední téma doprostřed papíru a poté k němu připisuje další témata a okruhy, které se postupně dozvídá. Postupně takto svoji mapu obohacuje.
Časová osa #11	Žák si narýsuje čáru představující časový úsek a do ní si zanese události, které se postupně dozvídá z textu a časově si je vyznačí na ose.
Předvídání #9	Žák přemýšlí o tom, co by ho v textu mohlo zajímat nebo co se mu bude hodit. Po přečtění textu žák vyhodnotí, zda se skutečně dozvěděl, co potřeboval a zda jeho zájem trvá. Oproti "klasickému" předvídání, které je zaměřeno na tzv. kognitivní složku (informační), se pracuje s tzv. afektivní složkou (zájem, hodnotová orientace, motivace, …).
Otázky k textu #2	Žák si vytvoří sadu otázek k textu a snaží se na ně najít odpovědi nebo je nabídne spolužákům a zkusí na nich, zda na ně dokážou odpovědět.
Otázky na autora #4	Žák si vezme tři pastelky: zelenou, oranžovou a červenou. Při čtení textu na konci věty vždy označí, zda textu perfektně rozumí (zelená), rozumí jen částečně (oranžová), nebo mu nerozumí (červená). Na konci čtení textu se vrátí k pasážím, se kterými měl problémy.
INSERT #8	Žák si určí symboly a těmi v textu označuje svoje reakce na čtený text. Například: √věděl jsem; + nová, důležitá informace; **!** nesrozumitelná část; **:)** souhlasím, líbí se mi. Žák si může doplňovat své vlastní symboly.
Moje interpretace #6	Žák formuluje otázky, na které si po přečtení textu ještě stále nedokáže zodpovědět. Nicméně odpovědi na tyto otázky by potřeboval k porozumění textu pro své záměry
Myšlenkovník #10	Žák reflektuje vlastní myšlenky a zapisuje si je do poznámek. Snaží se postřehnout své myšlenky před úkolem, během úkolu a po skončení úkolu. Nakonec zhodnotí, jak se mu to dařilo a co se dozvěděl.

Učitel by měl žákům vysvětlit, že porozumění textu spočívá ve stanovení si toho, co konkrétně se potřebují z textu dozvědět. To ovlivní i vhodnou volbu strategie. Jednotlivé strategie si nejsou rovné, ale naopak jedna strategie může doplňovat tu druhou. Nebo naopak: některé strategie jsou ve spojení s jinými neefektivní (méně efektivní). Stanovení a sledování svého záměru čtení textu si rozvíjí metakognitivní myšlení.

Mé poznámky… slouží k libovolným poznámkám žáka (např. na základě toho, že chce použít/vytvořit časovou osu nebo si tvořit otázky k textu).

2. úkol **Zhodnoťte, nakolik se podařilo dosáhnout záměru a úspěšnost vaší strategie.**

K použití metakognitivních dovedností již tradičně patří reflexe. V této aktivitě žáci zhodnotí splnění vlastního předem stanoveného záměru a přínos jimi zvolených a použitých strategií. Vyučující diskutuje s žáky o dvou záležitostech: (i) zda splnili stanovený záměr, (ii) jak užitečná byla zvolená strategie ke splnění záměru. Žáci jsou obvykle zvyklí se setkávat s jedním ze dvou výstupů: s úspěchem, či neúspěchem. V případě úspěchu žáky učitel fixuje na zážitek správného vyřešení a snaží se jich ptát na konkrétní kroky. V případě neúspěchu učitel žákům pomáhá odkrýt krok, který se jim nepovedl, a snaží se s nimi dospět k ponaučení o tom, jak příště postupovat v řešení podobné úlohy. Považujeme však za užitečné, aby se učitel zaměřil na žákovo škálové sebehodnocení, které je více než pouhým „úspěchem" či „neúspěchem". Žák proto může získat dobrý pocit z toho, že se mu určité kroky povedly, i doporučení, co může zlepšit, aby se mu podařilo splnit cíl v příští aktivitě.

Můj záměr před čtením byl: *Ráda bych se dověděla více o osobnosti Rudolfa II.*

a) Záměr byl splněn:

0% ····· 100%

Nebyl vůbec splněn — Byl naprosto splněn

b) Zvolená strategie mi k naplnění záměru:

0% ····· 100%

Vůbec nepomohla — Zcela pomohla

Rozšiřující: Pro více zdatné žáky se nabízí rozlišení druhého (b) aspektu na:

> i) snadnost/lehkost/plynulost použité strategie,
> ii) zda zvolená strategie vedla ke splnění zvoleného záměru.

Uveďme si rozdíl na konkrétním příkladu: žákův záměr je např. dozvědět se, „proč autor píše tak divně, jak píše". Zvolí si strategii INSERT. Ta mu v průběhu četby napovídá, co již o tématu ví, co neví, co se mu líbí, co je v textu např. zajímavé či nesrozumitelné. Ne že by dílčí úkony strategie INSERT nemohly (alespoň částečně) naplnit žákův záměr, ale vhodnější by možná byla strategie Otázky na autora. Rozlišení mezi i) a ii) představuje vyšší kvalitu žákova přemýšlení. Jedná se o uvědomění, jak úspěšné mohou jednotlivé postupy být. Může tak zjistit, že přestože šlo používání strategie INSERT dobře, dokonce ho i bavilo (vysoké % hodnocení), tak dospěl k závěru, že tato strategie nesměřovala k naplnění jeho stanoveného záměru tak, jak si na začátku představoval a předsevzal si (nižší % hodnocení).

Používání strategie mi šlo (z hlediska snadnosti, lehkosti, plynulosti):

0% ····· 100%

Zcela nesnadně, obtížně — Zcela snadně, lehce

Zhodnoťte použití své strategie a konkrétně popište, v čem vám strategie pomohla nebo nepomohla:

Tato strategie se mi vcelku osvědčila. Možná by mi ještě lépe pomohla strategie 'otázky na autora'. Dozvěděla bych se více o jeho motivaci, proč tento úryvek napsal a odhalilo by mi to tak způsob jeho myšlení.

Žáci by měli s přibývajícími zkušenostmi se strategiemi a se zapojením se do přemýšlení nad textem, historickými událostmi, způsoby jejich vlastního uvažování a řešení úkolů dostávat od učitele větší prostor ke stanovení si vlastních cílů a kritérií pro jejich splnění. Stanovení cílů a sledování úspěchu a způsobu jejich plnění jsou základem pro nezávislé učení.

Co je podstatné a může sloužit jako potenciální zápis z hodiny:

Rudolf II. přesídlil do Prahy, a to kvůli Turkům ohrožujícím Vídeň a špatným rodinným vztahům (spory s bratrem).
Ke stěhování potřeboval pomoc.
Šlechta je králi podřízena, ale ten s ní nemůže jednat svévolně.
Forma přání, kterou užívá císař, je rozkazem.

RUDOLF II. SE STĚHUJE DO PRAHY, 1583

1 Než si přečtete text, určete, s jakým záměrem jej budete číst.

Pak zvolte libovolnou strategii, která vám pomůže tento záměr splnit. Zdůvodněte výběr strategie.

můj záměr	strategie	zdůvodnění

Libovolná strategie

Myšlenková mapa	Předpovídání	Otázky k textu	Semafor	Moje interpretace
Časová osa	Co mě zaujme?	Otázky na autora	INSERT	Myšlenkovník

Rudolf druhý z boží milosti volený římský císař, po všecky časy rozmnožitel říše a uherský český král.
Urozený mírný náš milý. Píšeme Vám, že se chystáme přestěhovat se na Pražský hrad, a proto budeme potřebovat nemalý počet formanských vozů s koňmi. Řekli nám, že na tvém panství máš nemálo koní s takovými vozy. Proto tě milostivě žádáme, abys svým poddaným nařídil, že mají na konkrétní den připravit dvacet čtyři formanských vozů s koňmi. Nemáme pochyby o tom, že se o to zasloužíš, abychom na naší cestě neměli zpoždění. Také zařiď, aby každému formanovi bylo slušně zaplaceno. Doufám, že naši císařskou vůli naplníš.
Ve městě našem Vídni v pátek po památce narození Panny Marie léta LXXXIII v království našich římského osmého roku panování, uherského jedenáctého roku panování a českého osmého roku panování. Rudolf.

Z dopisu Adamovi II. z Hradce, nejvyššímu purkrabí pražskému (nejvyšší úředník Českého státu)

Giuseppe ARCIMBOLDO, *Rudolf II. jako Bůh ročních období a rostlin*, 1590.

Mé poznámky…

2 Zhodnoťte, nakolik se vám podařilo dosáhnout vašeho záměru.

Zhodnoťte, jak úspěšná byla strategie, kterou jste zvolili.

Můj záměr před čtením byl:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

a) Záměr byl splněn:

0% 100%
Nebyl vůbec splněn — Byl naprosto splněn

b) Zvolená strategie mi k naplnění záměru:

0% 100%
Vůbec nepomohla — Zcela pomohla

Zhodnoťte použití strategie a konkrétně popište, v čem vám strategie pomohla, nebo nepomohla:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Použité zdroje

Anderson, R. C. (2006). Role čtenářova schématu v pochopení textu, učení a pamatování [online]. *Kritické listy*, 24. [cit. 25-10-2019]. Dostupné na http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_!anderson.

Bage, G. (1999). *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. London: Falmer Press.

Bain, R. B. (2005). "They thought the world was flat?": Applying the principles of how people learn in teaching high school history. In M. S. Donovan, J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 179-215). Washington, DC, US: The National Academies Press.

Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (s. 99-145). Lincoln, NE, US: Buros Institute of Mental Measurements.

Bean, T. W., Singer, H., Sorter, J., & Frazee, C. (1986). The effect of metacognitive instruction in outlining and graphic organizer construction on students' comprehension in a tenth-grade world history class. *Journal of Reading Behavior*, *18*(2), 153-169.

Beneš, Z. (2017). Náboženská reformace a česká historická edukace [online]. *Historie – Otázky – Problémy*, *22*(2), 122-137. [cit. 08-08-2019]. Dostupné na: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/97470.

Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika, 59*(2), 153–163.

Beneš, Z. (2002). Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a k možným řešením. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole" (s. 5). Telč.

Beneš, Z., &, Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková, & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky, vývoj – stav – perspektivy* (s. 289-326). Brno: MU.

Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J. (2009). Sond*y a analýzy: Učebnice dějepisu: teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: ÚIV.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press

Bråten, I., & Braasch, J. L. (2018). The role of conflict in multiple source use. Handbook of multiple source use. In J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds*.), Handbook of Multiple Source* (s. 184-201). USA: NY, Routledge

Brigham, M., & Hartman, M. C. (2010). What is your prediction? Teaching the metacognitive skill of prediction to a class of sixth-and seventh-grade students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, *155*(2), 137-142.

Breníková, J., & Sučková, V. (2017). Naše cesta ke čtenářským strategiím aneb Jak se učíme navzájem. *Kritická gramotnost*, *3*(4), 26–29.

Buzan, B., & Buzan, T. (2012). *Myšlenkové mapy*. Praha: BizBooks.

Černý, J., & Urban, E. (2004). *Obrázky z dějin zámořských objevů,* Praha: Knižní klub.

Češková, T. (2016). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika*, *66*(5), 530-548.

Čornej, P. (2016). *Historici, historiografie a dějepis*. Praha: Karolinum.

ČŠI (2016). *Tematická zpráva: Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými obory vzdělání* [on-line]. [cit. 03-04-2019]. Dostupné na:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_vzdelavani_SS_pedagogicke_obory.pdf.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300–314.

Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel, G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 347-372). USA: NY, Routledge.

Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 1-28). Washington, DC, US: The National Academies Press.

Doulík, P., & Škoda, J. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, *189*(1-2), 107-122.

Dull, L. J., & van Garderen, D. V. (2005). Bringing the story back into history: Teaching social studies to children with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *49*(3), 27-31.

Dvořák, A., Herink, J., Korcová, V., Mareš, P., Martinovský, P., Mikeska, T., Parkan, F., Sováková, V. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Dějepis* [on-line]. [cit. 06-07-2019]. Praha. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/17383/dejepis.pdf (ověřeno 3. května 2019).

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, *64*(3), 166-178.

Ericsson, K. A. (2009). *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. Boston, MA: Cambridge University Press.

Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe, & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (s. 459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (s. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2009). A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(1), 18-29.

Griffith, P. L. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel (Ed.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development* (s. 3-18). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Hájek, N., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec. *Sociologický časopis*, *48*(2), 199-223.

Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of though and knowledge*. USA: California State University.

Hanbury-Tenison, R. (2007). *70 velkých výprav, jež změnily svět.* Bratislava: Slovart.

Havlůjová, H., & Najbert, J. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: ÚSTR.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.

Hes., M. (2015). *Práce se školním historickým pramenem* [online]. [cit. 21-10-2019]. Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/20055/PRACE-SE-SKOLNIM-HISTORICKYM-PRAMENEM.html/.

Honebein, P. (1996). Seven goals for the design of Constructivist learning environments. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments* (s. 17-24) [online]. New Jersey: Educational Technology Publications. [cit. 01-08-2019]. Dostupné na: http://www.readingrockets.org/strategies/concept_maps) [cit -11-10-2018].

Hronová, Z. (2019). *Žáci trpí u nudných výkladů a biflují hlouposti. Na život ani práci je to nepřipraví* [online]. [cit. 11-18-2019]. Dostupné na: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ve-skolach-stale-vitezi-vyklady-a-biflovani/r~2cc0b292fa2e11e98776ac1f6b220ee8/. [cit -10-10-2018].

Hudecová, D., & Beneš, Z. (2005). *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obor dějepis*. Praha: Práce.

Hudecová, D. (2007). *Jak modernizovat výuku dějepisu?* Praha: Práce.

Hunsaker, S. L., Nielsen, A., & Bartlett, B. (2010). Correlates of Teacher Practices Influencing Student Outcomes in Reading Instruction for Advanced Readers. *Gifted Child Quarterly*, *54*(4), 273-282.

Chambers, Ch. (2007). Teaching causal reasoning. In: M. Hunt (Ed.), *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School* (s. 49-58). London: Routledge.

Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, *4*(1), 55-81.

Jedlička, R. (2014). Sto let vývoje českých učebnic pedagogické psychologie a kontexty jejich zrodu - obraz proměn v pojetí oboru. *Pedagogika*, *64*(1), 5-29.

Jílek, T. (1996). *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II.* Plzeň: PF.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *89*(1), 47-62.

Jonassen, D. (1994). Thinking technology. *Educational Technology*, *34*(4), 34-37.

Jonassen, D. (1991). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, *36*(9), 28-33.

Kahn, S., & Zeidler, D. L. (2019). A conceptual analysis of perspective taking in support of socioscientific reasoning. *Science & Education*, *28*(6-7), 605-638.

King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, *14*(4), 366-381.

Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders "Do History". *The History Teacher*, *38*(4), 499-524.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce.

Kratochvíl, V. (2002). *Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výučbe dejepisu* . In P. Martinovský (Ed.), *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II* (s. 7-55). Praha: SPN – ASUD.

Kratochvíl, V. (2014). *Školský historický písomný prameň vo výuce dejepisu* [online]. [cit. 09-09-2019]. Dostupné na: http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/.

Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, *15*(3), 309–328.

Labischová, D., & Gracová, B. (2009). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal, 38*(4), 837–880.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 31-78). Washington, DC, US: The National Academies Press.

Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, *77*(3), 187–214.

McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, *44*(3), 218-253.

McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, *27*(1), 79-93.

Moukperian, S., & Woloshyn, V. (2013). The Learning Strategist Teaches First-Year Undergraduates: Embedding Learning Strategies and Metacognitive Dialogue into Course Content. *Universal Journal of Educational Research*, *1*(2), 96-103.

Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice* [on-line]. [cit. 2017-02-12]. Dostupné na: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf.

Nair, N. (2014). Impact of metacognitive practices and assorted assessment modalities towards creating self-regulated learners. *Journal of School Educational Technology*, *10*(2), 46-51.

National Center for Educational Statistics. (2015). *An introduction to NAEP: National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups.* Washington, D.C: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nodl, M. (2003). Otázky recepce francouzské historiografie v českém prostředí: totální dějiny, dlouhé trvání a mentality. In G. Mink (Ed.), *Francouzská inspirace pro společenské vědy v českých zemích* (s. 95-132). Praha: CEFRES.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(3), 317-344.

Phillips, I. (2008). *Developing a critical perspective, Teaching History Developing as a Reflective Secondary Teacher*. London: SAGE Publications Ltd.

Piaget, J. (1955). *The Construction of Reality in the Child* [on-line]. [cit. 2017-06-09]. Dostupné na: http://pages.uoregon.edu/rosem/Timeline_files/The%20Construction%20of%20Reality%20in%20the%20Child.pdf.

Pravdová, B. (2013). Podpora metakognice v pregraduální přípravě studentů učitelství. In J. Duchovičová, Z. Babulicová, & H. Zelená (Eds.), *Medzinárodný dialóg o pedagogických a psychologických aspektoch edukácie* (s. 60-68). Nitra: PF.

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, *90*(1), 3-32.

Průchová, A. (2018). *Figury a stopy paměti. Proměny dynamiky kulturní paměti ve vztahu k vizuální kultuře* (disertační práce). Praha.

Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, *99*(5) 202-207.

Risko, V. J., Roskos, K., & Vukelich, C. (2005). Reflection and the self-analytic turn of mind: Towards more robust instruction in teacher education. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (s. 315-333). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 478-493.

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six, Historical Thinking Concepts.* Toronto: Nelson.

Shedd, J. A. (2010). Glimpsing at pedagogy while teaching history: A mixture of metacognition, bird-walking, and quick tips for future teachers. *The History Teacher*, *43*(3), 449-454.

Schraw, G. (2009). Measuring metacognitive judgments. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 415-429). New York, NY, US: Routledge.

Skokan, L. (2013). *Vývoj geografického myšlení*. Ústí nad Labem: UJEP.

Skokan, L. (2014). *Úvod do historie geografických objevů.* Ústí nad Labem: UJEP.

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 249-260.

Steele, M. M. (2007). Teaching social studies to high school students with learning problems. *The Social Studies*, *98*(2), 59-63.

Stejskalíková, J. (2009). Vliv aktivizujících výukových metod na vzdělávací výsledky žáků a jejich vtah k vyučovacímu předmětu. In K. Štěpánek (Ed.), Vybrané problémy oborové didaktiky dějepisu 2 (s. 40-46). Brno: MU.

Stradling, R. (2004). *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele.* Praha: MŠMT.

Straková, J. (2010). Pedagogické činnosti českých učitelů v mezinárodním srovnání. *Pedagogika*, *40*(3-4), 81-96.

Škoda, J. (2014). *Studijní materiál pro výuku předmětu neurodidaktika a psychodidaktika* [ppt prezentace]. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

Štech, S. (2013). Když je kutikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, *23*(5), 615-633.

Štorch, E., & Čondl, K. (1935). *Pracovní učebnice dějepisu : Učebnice pro druhou třídu měšťanských škol s československým jazykem vyučovacím v znění českém. Díl druhý, Pro druhou třídu měšťanských škol*. Praha: Státní nakladatelství.

Thiede, K. W., Redford, J. S., Wiley, J., & Griffin, T. D. (2012). Elementary school experience with comprehension testing may influence metacomprehension accuracy among seventh and eighth graders. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 554-564.

VanSledright, B. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school.* New York: Teachers College Press.

Veccia, S. H. (2004). *Uncovering Our History, Teaching with Primary Sources*. Chicago: American Library Association.

Voženílek, V. (2004). *Aplikovaná kartografie I. Tematické mapy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Walberg, J. H., & Paik, J. S. (2001). *Effective educational practice* [on-line]. [cit. 2013-01-12]. Retrieved from: aiaer.net/pdffiles/articleindex.pdf.

Whitcroft, L. (2010). Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie [online]. [cit. 25-10-2019]. Dostupné na: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2.

Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí–teorie, trendy, programy a metody. *Orbis scholae*, *9*(3), 39–51.

Willingham, D. T., & Lovette, G. (2014). Can reading comprehension be taught? *Teachers College Record*, *9*, 1–3.

Wilson, B. & Cole, P. (1991) A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research and Development*, *39*(4), 47-64.

Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, *83*(1), 73-87.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*(3), 135-147.

Seznam pramenů

Anonym (1520). *Karikatura papeže Lva a kardinálů*. Wikimedia Commons.

Anonym (1521). *On Aplas von Rom kan man wol selig werden durch anzaigung der götlichen hailigen geschrygfft*. Augsburg: Bayerischen Staatsbibliothek digital.

Anonym (konec 16. století). *Polyxena z Pernštejna*. Wikimedia Commons.

Anonym (Portugalsko). (1502). *Mapa světa – tzv. Cantiniho Planisféra*. Wikimedia Commons.

Appuhn, H. (Ed.). (1989). *Johann Siebmachers Wappenbuch von 1605* (folio 32). Dortmund: Harenberg.

Arcimboldo (1590). *Rudolf II. jako Vertumnus.* Wikimedia Commons.

Bezono, H. (1594). *Americae pars quarta, sive, Insignis & admiranda historia de reperta primùm Occidentalis India à Christophoro Columbo anno M. CCCCXCII*. Frankfurt am Main: Ioannis Feyrabend.

Bullart, I. (1682). *Academie des sciences et des arts contenant les vies, & les éloges historiques des hommes illustres* … Tome second. Amsterdam: Buch.

Campanella, T. (1660). *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world particularly concerning England, Scotland and Ireland, how to raise division between king and Parliament, to alter the government from a kingdome to a commonwealth, thereby embroiling England in civil war to divert the English from disturbing the Spaniard in bringing the Indian treasure into Spain : also for reducing Holland by procuring war betwixt England, Holland, and other sea-faring countries ...* London: Philemon Stephens.

Campanella, T. (1653). *De monarchia Hispanica. Editio nouisima*. Amsterdam: Ludouicum Elzeurium.

De las Casas, B. (1598). *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, priùs quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa*. Frankfurt am Main: Ioannis Saurii.

De las Casas, B. (1954). *O zemích indijských pustošení a vylidňování zpráva nejstručnější*. Praha: Nakladatelství Lidová demokracie.

De Sahagún, B. (1577). *La Historia Universal de las Cosas de Nueva España* = Florentinský kodex (kniha XII, folio 54).

Debat-Ponsan, É. (1880), *Un matin devant la porte du Louvre*. Wikimedia Commons.

Duboise, F. (před 1584). *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*. Wikimedia Commons.

Dürer, A. (okolo 1500). Mare tenebrosum. Wikimedia Commons.

Guicciardini, L. (1582). *La description de tous les Pais-Bas, autrement appellés la Germanie inférieure, ou Basse Allemagne*. Anvers: Christophe Plantin.

Guldenmund, H. (1530). *Mistr Jan Hus*. Nürnberg.

Hogenberg, F. (1572). *Hie ist zu sehen in was gestalt, Verliern das leben iung und alt, Auf einer hochzeit zu Paris, So da zu gericht soll sein gewis, Da wirt ermordt der Admiral, Mit seinem Adel alzumal* … Wikimedia Commons.

Květ, F. B. (Ed.). (1851). *Urozeného pána pana Jana z Lobkovic na Hasištejně Zpráva a naučení jeho synu Jaroslavovi o tom, co činiti a co nechati a kterak se a pokud v čem zachovávati má*. Praha: V. Hess.

Molnár, A. (Ed.). (2017). Devadesát pět tezí Martina Luthera z října 1517. *Křesťanská revue*, *5* [online]. [cit. 07-09-2018]. Dostupné na: http://www.krestanskarevue.cz/Devadesat-pet-tezi-Martina-Luthera-z-rijna-1517.html.

Münster, S. (1552). *La cosmographie universelle*. Basel: Heinrich Petri.

Parry, J. H., & Keith, R. G. (Eds.). (1984). *New iberian world: A documentary history of the discovery and settlement of Latin America to the early 17th century, The conquerors and the conquered*. New York: Times Books.

Polo, M. (1400–1420). *Le Livre des merveilles* (folio 84r).

Porák, J., & Kašpar, J. (Eds.). (1980). *Ze Starých letopisů českých*. Praha: Svoboda.

Pourbus mladší, F. (1610). *Henry IV (1553–1610), roi de France, en armure*. Wikimedia Commons.
Rama (2010). *Vogue*. Wikimedia Commons.
Ravenstein, E. G. (Ed.). (1898, 2010), *A Journal of the First Voyage of Vasco da Gama 1497–1499*. New York: Cambridge University Press.
Rigaud, H. F. (1702). *Louis XIV, roi de France (1638–1715)*. Wikimedia Commons.
Rinaldo, C. (Ed.). (1942). *Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu*. Praha: Novina.
Robinson, J. H. (Ed.). (1906). *Readings in European History*. vol. 2. Boston: Ginn.
Schön, E. (okolo 1530). *Teufel mit Luther als Sackpfeife*. Wikimedia Commons.
Spranger, B. (přelom 16. a 17. století). *Zdeněk Vojtěch Popel z Lobkowicz.* Wikimedia Commons.
Státní oblastní archiv Třeboň, pracoviště Jindřichův Hradec, fond Rodinný archiv pánů z Hradce. 1291– 1841 (1943). č. fondu 286.
Stuck, W. (2005). *Bazilika svatého Petra*. Wikimedia Commons.
ŠVP ZŠ Kunratice [on-line]. [cit. 12-11-2019]. Dostupné na: https://www.zskunratice.cz/files/editor/2/files/dokumenty/svp-kuk-2013/svp_2013_uvodni_cast.pdf
Thevet, A. (1575). *La cosmographie universelle d'André Thevet, illustrée de diverses figures des choses plus remarquables veuës par l'auteur*. Paris: Guilliaume Chaudiere.
Z Koldína, P. K. (1579). *Práva městská*. Praha: Jiří Melantrich z Aventina.
Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I*. Brno: Masarykova univerzita.

Popisky a zdroje obrázků

1.1 Mořská stvůry severních moří; Münster, S. (1552). *La cosmographie universelle* (s. 1056–1057). Basel: Heinrich Petri.

1.2 Středověká představa světa; Dürer, A. (okolo 1500). Mare tenebrosum. Wikimedia Commons.

2.1 Ideální rekonstrukce vlajkové lodi Sao Gabriel; Johnson, H. (1898, 2010). Sao Gabriel. In E. G. Ravenstein (Ed.), *A Journal of the First Voyage of Vasco da Gama 1497–1499* (s. 156). New York: Cambridge University Press.

1.3 Různé podoby monogramu Albrechta Dürera; Dürer, A. (15. a 16. století). *Různé podoby monogramu*. IHK Nürnberg. WiM-Archiv.

2.2 Sklizeň skořice na Moluckých ostrovech; Thevet, A. (1575). *La cosmographie universelle d'André Thevet, illustrée de diverses figures des choses plus remarquables veuës par l'auteur* (s. 436). Paris: Guilliaume Chaudiere.

2.3 Sklizeň pepře; Polo, M. (1400–1420). *Le Livre des merveilles* (folio 84r).

2.4 Mapa zobrazující objevy Portugalců na začátku 16. století známá jako Cantiniho Planisféra, kterou Alberto Cantino zcizil a v roce 1502 propašoval do Itálie; Anonym (Portugalsko). (1502). *Mapa světa – tzv. Cantiniho Planisféra*. Wikimedia Commons.

3.1 Mapa zobrazující objevy Portugalců na začátku 16. století známá jako Cantiniho Planisféra, kterou Alberto Cantino zcizil a v roce 1502 propašoval do Itálie; Anonym (Portugalsko). (1502). *Mapa světa – tzv. Cantiniho Planisféra*. Wikimedia Commons.

4.1 Pronásledování a zabíjení domorodého obyvatelstva; De Bry, T. (1598). In Indiis patratae. In B. de las Casas (Ed.), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, priùs quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa* (s. 23). Frankfurt am Main: Ioannis Saurii.

4.2 Indiáni vítají Kolumba na Haiti a přinášejí mu zlato; De Bry, T. (1594). Columbus in India primo appellens, magnis excipitur muneribus ab Incolis. In H. Bezono (Ed.), *Americae pars quarta, sive, Insignis & admiranda historia de reperta primùm Occidentalis India à Christophoro Columbo anno M. CCCCXCII* (s. IX). Frankfurt am Main: Ioannis Feyrabend.

4.3 Otrocká práce a mučení domorodého obyvatelstva; De Bry, T. (1598). In Indiis patratae. In B. de las Casas (Ed.), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, priùs quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa* (s. 123). Frankfurt am Main: Ioannis Saurii.

4.4 Nákaza neštovicemi; De Sahagún, B. (1577). *La Historia Universal de las Cosas de Nueva España* = Florentinský kodex (kniha XII, folio 54).

5.1 Sudlice = zbraň používána husity; Rama (2010). *Sudlice*. Wikimedia Commons.

5.2 Zasedání městské rady = sboru konšelů v čele s purkmistrem; Z Koldína, P. K. (1579). *Práva městská*. Praha: Jiří Melantrich z Aventina.

6.1 Bazilika svatého Petra, jejíž výstavba probíhala v letech 1505–1629; WolfgangStuck (2005). *Bazilika svatého Petra*. Wikimedia Commons.

6.2 Prodejci odpustků na dobovém kritickém letáku s nápisem: Jeden každý může být zachráněn bez odpustků z Říma; Anonym (1521). *On Aplas von Rom kan man wol selig werden durch anzaigung der götlichen hailigen geschrygfft*. Augsburg: Bayerischen Staatsbibliothek digital.

6.3 Jan Hus na letáku ze 16. století; Guldenmund, H. (1530). *Mistr Jan Hus*. Nürnberg. Wikimedia Commons.

6.4 Papež Lev X. s kardinály (sbor poradců) na dobové karikatuře. Papež Lev je znázorněn jako šelma Antikrist, Thomas Murner jako kočka, Hieronymus Emser jako koza, Johann Eck jako prase a Jakob Lemp jako pes; Anonym (1520). *Karikatura papeže Lva a kardinálů*. Wikimedia Commons.

6.5 Ďábel hrající na hlavu Luthera jako na dudy na dobovém letáku; Schön, E. (okolo 1530). *Teufel mit Luther als Sackpfeife*. Wikimedia Commons.

7.1 Masakr hugenotů na svatého Bartoloměje; Duboise, F. (před 1584). *Le Massacre de la Saint-Barthélemy*. Wikimedia Commons.

7.2 Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem; Debat-Ponsan, É. (1880). *Un matin devant la porte du Louvre*. Wikimedia Commons.

7.3 Pokus o zastřelení admirála Gasparda de Coligny 22. srpna 1572 a vraždění o Bartolomějské noci o dva dny později na dobovém letáku; Hogenberg, F. (1572). *Hie ist zu sehen in was gestalt, Verliern das leben iung und alt, Auf einer hochzeit zu Paris, So da zu gericht soll sein gewis, Da wirt ermordt der Admiral, Mit seinem Adel alzumal …* Wikimedia Commons.

8.1 Jindřich IV.; Pourbus mladší, F. (1610). *Henry IV (1553–1610), roi de France, en armure*. Wikimedia Commons.

8.2 Ludvík XIV.; Rigaud, H. F. (1702). *Louis XIV, roi de France (1638–1715)*. Wikimedia Commons.

9.1 Antverpy v 16. století; Guicciardini, L. (1582). *La description de tous les Pais-Bas, autrement appellés la Germanie inférieure, ou Basse Allemagne*. Anvers: Christophe Plantin.

11.1 Tommaso Campanella; Lamerssin, N. (1682). Thomas Campanella. In I. Bullart (Ed.), *Academie des sciences et des arts contenant les vies, & les éloges historiques des hommes illustres …* Tome second (s. 125). Amsterdam: Buch.

11.2 Úvodní alegorický list k vydání Campanellova díla z roku 1653; Campanella, T. (1653). *De monarchia Hispanica. Editio nouisima*. Amsterdam: Ludouicum Elzeurium.

12.1 Erb Popelů z Lobkowicz; Horst Appuhn, H. (Ed.). (1989). *Johann Siebmachers Wappenbuch von 1605* (folio 32). Dortmund: Harenberg.

12.2 Zdeněk Vojtěch Popel z Lobkovic; Spranger, B. (přelom 16. a 17. století). *Zdeněk Vojtěch Popel z Lobkowicz.* Wikimedia Commons.

12.3 Polyxena z Pernštejna; Anonym (konec 16. století). *Polyxena z Pernštejna*. Wikimedia Commons.

13.1 Rudolf II. jako Vertumnus – řecký bůh proměny ročních období a rostlinstva; Arcimboldo (1590). *Rudolf II. jako Vertumnus.* Wikimedia Commons.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
UNIVERZITA J.E.PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM