

Test historického myšlení

Projednávání zákona „o potulných cikánech“ z roku 1927 jako podklad pro hodnocení historického myšlení žáků

Václav Kaška – Petr Sedlák – Peter Sokol

Abstract: Testing Historical Thinking. Classroom Testing of Historical Thinking Based on a 1927 Primary Source Sample

The study presents and includes a sample test to be used to examine how pupils conceive and reflect on history, including an answer sheet sample and a methodological sheet. Sourcewise, the test is based on recorded proceedings of the 1927 debate in the Czechoslovak parliament on the bill on 'nomadic Gypsies'; this topic was chosen as it is sufficiently documented by primary evidence and yet handily unfamiliar to the learners. Several subsequent versions of the test and evaluation criteria were made also to reflect the results of two rounds of pilot testing. The authors have used methodology by historians Pavel Baloun and Jaromír Mrňka for the history part and Bloom's revised taxonomy of educational goals. Their primary methodological inspiration lies in Peter Seixas et al., whose 'One-hour Historical Thinking Test' was taken into account as well as their overall framing concept of 'historical thinking' (as adopted by the didactical project Dějepis+). The test as a whole, as it presented below, is to serve history teaching methodologists as well as teachers for their classroom use.

Keywords: historical thinking method; classroom testing; didactics of history; Peter Seixas; Czechoslovak 1927 anti-vagrant legislation

DOI: 10.14712/30298393.2025.3

Jak můžeme hodnotit historické myšlení žáků, jehož rozvíjení považujeme za hlavní cíl dějepisu? Je možné změřit něco tak subjektivního, jako je myšlení? Pokud bychom viděli smysl předmětu v zapamatování základních faktů a v porozumění souvislostem, nebylo by co řešit. Dali bychom žákům vědomostní test. Ale jak hodnotit jejich historické myšlení? Naše studie se skládá ze čtyř částí. Nejprve představíme koncept historického myšlení (teoretická část), následně se budeme věnovat Hodinovému testu historického myšlení (dále jen tzv. haličský test), který v Britské Kolumbii připravil a odzkoušel didaktik dějepisu a historik Peter Seixas (metodická a výzkumná část). Studující v něm pracovali s pěti prameny, které se z různých úhlů pohledu vztahovaly k internaci imigrantů (mužů z rakousko-uherské části Haliče) v Kanadě během první světové války. Peter Seixas a jeho spolupracovníci zkoumali schopnosti studujících kriticky vyhodnotit historické prameny, zvážit dobové perspektivy autorů těchto pramenů a učinit si názor na zkoumanou událost v etické rovině. Ve třetí části předkládáme historický kontext k následnému vlastnímu testu historického myšlení, který se týká zákona „o potulných cikánech“ z roku 1927 proto, aby se učitelé a učitelky v tomto méně známém tématu lépe zorientovali a v praxi dokázali vést s žáky a žákyněmi diskuzi podloženou argumenty, která může na navržený test navazovat. Stěžejním oddílem studie je její čtvrtá část s příslušnými přílohami, v níž představujeme vlastní test historického myšlení včetně kritérií hodnocení a záznamového archu, při jehož tvorbě jsme se inspirovali tzv. haličským testem vzhledem k jeho propracovanosti a také vlivu Petera Seixase v české didaktice dějepisu. Postupně vzniklo několik verzí testů a hodnotících kritérií, které jsme upravovali i na základě dvoukolové pilotáže.¹ Její hlavní parametry a výsledky popisujeme také ve čtvrté části s tím, že analýza jejích výsledků si neklade nároky na zevrubnost, byla pragmaticky podřízena jasnému cíli, a sice vytvořit co nejkvalitnější test. Pro něj jsme vybrali takové téma z dějin, aby bylo dostatečně doložené prameny, ale současně pro studující neznámé, stejně jako internace Haličanů² pro jejich kanadské protějšky. Odpovědi na otáz-

1) Autoři děkují Lence Novákové z Gymnázia Žďár nad Sázavou a Františku Zemanovi ze ZŠ Moravská Třebová, kteří se podíleli na pilotáži testu. Zároveň děkují oběma recenzentkám studie, jejichž připomínky pomohly zvýšit důvěryhodnost a použitelnost předkládané studie. Ta vznikala v letech 2022–2024.

2) Kolektiv kanadských historiků a didaktiků užívá označení Ukrajinci nehlédě na složitější etnickou mapu rakousko-uherské Haliče.

ky by totiž neměly být zatíženy tím, co již o tématu vědí. Pro adaptovaný test jsme vybrali záznamy československého parlamentu o projednávání zákona č. 117/27 Sb. „o potulných cikánech“ z roku 1927.

Studii ukotvujeme v oborově didaktickém konceptu historického myšlení a opíráme ji o v českém prostředí vlivný model „The Big Six“ Petera Seixase, respektive na něj navázaný model „4+1“ vyvinutý domácími didaktiky a didaktičkami pro projekt Dějepis+, a dále o revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů. V odborně-historické části vycházíme zejména z recentních výzkumů historika Pavla Balouna, který se dějinám Romů dlouhodoběji a na vynikající úrovni věnuje,³ avšak vzhledem k cílům a implicitním čtenářům studie přenecháváme komplexnější rekonstrukci této problematiky historiografii. Zápisy z parlamentní rozpravy k zákonu „o potulných cikánech“ jsme čerpali ze stenoprotokolů schůzí dostupných online ve Společné česko-slovenské digitální parlamentní knihovně. Hlavním cílem předkládané studie je poprvé v českém prostředí předložit konkrétní a kompletní test historického myšlení rámovaný tímto konceptem. Je primárně určena jak oborovým didaktikům, tak učitelům a učitelkám, kteří mohou vytvořený test využívat ve své školní praxi, aniž by nutně museli číst teoretickou, metodickou, výzkumnou a kontextuální část této studie. Cílovou skupinou navrženého testu jsou primárně žáci a žákyně posledního ročníku základních škol, respektive odpovídajícího stupně víceletých středních škol. Nicméně test mohou vyzkoušet také studující čtyřletých středních škol.

1. Historické myšlení a jeho hodnocení

Pojem historické myšlení se v posledních letech stal častým předmětem nejen teoretického promýšlení didaktiky dějepisu,⁴ ale také školní praxe, protože patřil k základům koncepční výbavy státního vzdělávacího projektu Dějepis+ (2021–2023). Historické myšlení spolu s badatelskými činnostmi představuje dvě vzájemně provázané oblasti historické

3) Nejnověji srov. Pavel BALOUN, *From „Scourage of the Countryside“ to „Social Parasites“ and „Job Hoppers“*. „Gypsies“ in Czechoslovak Criminology from the First Republic to Early Normalization, *Soudobé dějiny / CJCH* 3, 2023, s. 699–732.

4) Nejnověji k historickému myšlení, historické gramotnosti a badatelsky orientované výuce srov. Vojtěch RIPKA – Pavla SÝKOROVÁ, *Epistemická přesvědčení v dějepise*, *Historie – otázky – problémy* 1, 2023, s. 58–60.

gramotnosti, kterou projekt Dějepis+ považuje za cíl historického vzdělávání pro 21. století. Jestliže badatelské činnosti tvoří základní způsoby práce se zdroji (historickými prameny), pak historické myšlení si lze představit jako základní způsoby uvažování o minulosti ve čtyřech dimenzích (příčiny a následky, trvání a změna, dobové perspektivy a vztah k minulosti/etická dimenze).⁵ Zjednodušeně řečeno, rozvoj historického myšlení probíhá prostřednictvím badatelských činností a test historického myšlení chápeme jako nástroj, který pomůže vyučujícím dějepisu ověřit, zda se žactvo naučilo více než jen vybavit si určitá fakta z minulosti a zapamatovat si výklad. Podle nejnovějších výzkumů se k transmisivní výuce směřující k žákovské reprodukci výkladu nehlásí veřejně ani vyučující dějepisu.⁶ Také platné kurikulární dokumenty (Rámcové vzdělávací programy, Strategie 2030+) požadují orientaci na získávání kompetencí a redukci obsahu učiva.⁷

Stejně jako zmíněné kurikulární dokumenty také badatelské činnosti a historické myšlení vychází z konstruktivistického pojetí výuky. Žactvo během ní mechanicky nepřebírá význam a smysl toho, co je mu vyučujícím nabízeno, ale vytváří si jej na základě prekonceptů a předchozích zkušeností.⁸ Učit konstruktivisticky znamená zapojit žactvo do práce s učivem tak, aby si mohlo jeho obsah (re)konstruovat. Vyučující tak musí nejen navázat na předchozí vědomosti, ale zapojit i náročnější kognitivní procesy, které žákům a žákyním umožní dohledávat a kriticky zhodnocovat nové informace.⁹ Vyučující, kteří přistupují k výuce konstruktivisticky, se zaměřují na vyšší kognitivní cíle než jen na zapamatování a vybavování faktů, zároveň ale berou ohledy na to, co již jejich svěřenci znají a o čem přemýšlejí. V badatelsky pojaté výuce dostanou nejdříve žáci a žákyně otázku, následně postupují v krocích, kdy pracují s různými zdroji

5) Národní pedagogický institut ČR, Projekt Dějepis+, inovativní výuka dějin 20. století [online], 2023 [citováno dne: 6. 2. 2024]. Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/>.

6) V. RIPKA – P. SÝKOROVÁ, *Epistemická přesvědčení*, s. 64n.

7) Srov. např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030, s. 26–27 [online], 2020 [citováno dne: 10. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

8) Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 2007, s. 133.

9) Srov. např. Gary D. FENSTERMACHER – Jonas F. SOLTIS, *Vyučovací styly učitelů*, Praha 2008, s. 54; Lorin W. ANDERSON – David R. KRATHWOHL (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001, s. 38 a 65.

(prameny), zkoumají jejich povahu a důvěryhodnost, vysvětlují jejich význam a zohledňují dobové souvislosti, porovnávají a třídí je. Na konci sestavují podloženou odpověď na danou badatelskou otázku. Vyučující poskytuje kontext (faktografický základ) o dané době jen v míře, která jim umožní kroky zvládnout. Fakta jsou zde prostředkem, nikoliv vzdělávacím cílem. Tím je aktivní poznávání minulosti prostřednictvím práce s historickými prameny, odpovídání na badatelské otázky a učení se přemýšlet jako historici a historičky.¹⁰

Badatelské činnosti a historické myšlení tak lze zároveň propojit s rozšířenou Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů (1956),¹¹ respektive s jejím revidovaným pojetím (2001).¹² Revidovaná taxonomie totiž ukazuje, že porozumět určité historické události je náročnější než zapamatovat si pouze několik faktů,¹³ přičemž oblast faktů v původní taxonomii tvořila základnu pomyslné pyramidy (zapamatovat si). V revidované verzi se operuje s pojmem znalosti následujícím hierarchickým způsobem: a) *faktické znalosti* jsou jednotlivé informace, které jsou srozumitelné izolovaně (Kolumbus byl mořeplavec); b) *konceptuální znalosti* jsou propojené shluky znalostí, typicky různé kategorie, klasifikace, teorie, modely apod. (Příčiny zámořských plaveb Kryštofa Kolumba); c) *procedurální znalosti* mohou být dovednosti, techniky a metody, ale i kritéria apod., které umožňují žactvu rozhodnout, co kdy dělat v určitém oboru (Kde získat a jak analyzovat a interpretovat zdroje informací o Kolumbovi); d) *metakognitivní znalosti* stojí v hierarchii nejvýše, jsou kognitivně nejnáročnější a lze si je představit jako osvojení si schopnosti reflexe vlastního učení (Proč a zda vůbec dává žactvu vlastně smysl učit se o Kolumbovi). Toto rozlišení několika

10) Národní pedagogický institut ČR, Projekt Dějepis+, inovativní výuka dějin 20. století [online], 2023 [citováno dne: 6. 2. 2024]. Dostupné z: <https://dejepisplus.npi.cz/>.

11) Benjamin S. BLOOM – Max D. ENGELHART – Edward J. FURST – Walker H. HILL – David R. KRATHWOHL, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, New York 1956; Petr BYČKOVSKÝ – Jiří KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*, Pedagogika 3, 2004, s. 229.

12) Publikována byla též zkrácená verze, na kterou se odkazujeme v této studii: Lorin W. ANDERSON – David R. KRATHWOHL, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*, New York 2001. Srov. P. BYČKOVSKÝ – J. KOTÁSEK, *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů*, s. 233.

13) L. W. ANDERSON – D. R. KRATHWOHL (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, s. 263.

stupňů znalostí umožňuje chápat znalosti širěji, nikoliv pouze jako fakta a souvislosti. A současně přeformulování kognitivních procesů do sloves (od zapamatovat si po tvořit) podtrhuje činnostní ráz vzdělávacích cílů s tím, že cíle vyučování by neměly být omezeny výhradně na dva nejméně komplexní a náročné poznávací procesy, tedy zapamatování a porozumění, ale také na ty vyšší, tedy aplikování, analyzování, hodnocení a tvoření.¹⁴

Také pro koncept historického myšlení je podstatné osvojení si kognitivně komplexnějších postupů (procedurální znalosti, zvláště dovednost analyzovat a interpretovat dobové zdroje).¹⁵ V současnosti existuje celá řada modelů historického myšlení,¹⁶ v českém prostředí je nejvlivnější model Petera Seixase, který se spolupracovníky vymezil šest principů historického myšlení (historický význam, výpověď pramenů, dobové perspektivy, příčiny a následky, trvání a změna, etická dimenze),¹⁷ které byly adaptovány pro již zmíněný projekt Dějepis+. Výstupy tohoto projektu pracují se čtyřmi výše uvedenými principy historického myšlení, které jsou rozvíjeny prostřednictvím badatelských činností. Ovšem hodnocení vyšších kognitivních procesů (Bloom), respektive historického myšlení (Seixas) klade na vyučující nové a vysoké nároky. Hlavní architekt tzv. haličského testu Peter Seixas v tomto směru podotkl, že jeden z důvodů přetrvávání výuky o minulosti jako memorování faktů je relativní jednoduchost a efektivnost hodnocení toho, co si měli žáci zapamatovat.¹⁸ Je zkrátka snadnější vyzkoušet žáka či žákyni z toho, kdy začala první

14) Přehledně viz např.: Dagmar HUDECOVÁ, *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*, *Pedagogika* 3, 2004, s. 279–280.

15) V revidované taxonomii je uvedeno několik lekcí, jak konkrétně taxonomii využít. Z dějepisu zde figuruje několikahodinová výuková lekce, která je zaměřena na důsledky zákonů anglického krále Jiřího III. pro americké kolonisty ze šedesátých a sedmdesátých let 18. století, srov. L. W. ANDERSON – D. R. KRATHWOHL (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, s. 172–189.

16) Přehledně pro české prostředí srov. Jaroslav NAJBERT – Hana HAVLŮJOVÁ, *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií* [online], 2017 [citováno dne: 10. 2. 2024]. Dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>; nejnověji Jaroslav PINKAS, *Historická gramotnost*, *Historie – otázky – problémy* 1, 2023, s. 5–13.

17) Peter SEIXAS – Tim MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013, s. 24, 49, 86, 115, 168 a 184.

18) Peter SEIXAS – Lindsay GIBSON – Kadriye ERCIKAN, *A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test*, in: *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan – Peter Seixas (eds.), New York – London 2015, s. 102.

světová válka a na které ze stran stála Kanada, než po nich chtít, aby zaujali postoj k rozhodnutí kanadské vlády internovat přistěhovalce z rakousko-uherské části Haliče. Jinak řečeno, pokud si žactvo vybaví fakta o minulosti, o jejich historickém myšlení, potažmo historické gramotnosti to ještě nic neříká. Ani názor, že internace byla špatná bez zohlednění dobové perspektivy, nelze chápat jako doklad o historické gramotnosti, ale jako reprodukci dnešního převládajícího pohledu.

2. Tzv. haličský test

Hodinový test historického myšlení¹⁹ vypracoval kanadský didaktik Peter Seixas se spolupracovníky v nultých letech 21. století (Příloha A).²⁰ Kanadští studenti a studentky v něm pracovali s pěti prameny, které se z různých úhlů pohledu vztahovaly k internaci imigrantů (mužů z rakousko-uherské části Haliče) v Kanadě během první světové války. V odpovědích 35 studentů a studentek na jedenáct otázek Peter Seixas a jeho spolupracovníci zkoumali schopnosti studujících kriticky vyhodnotit výpověď historických pramenů, zvážit dobové perspektivy autorů těchto pramenů a učinit si názor na zkoumanou událost na etické rovině, to znamená zaujmout podložený postoj k internaci samé, zda a případně jak by měla kanadská vláda internaci odčinit. Seixasův tým tedy z časových důvodů ověřoval tři z celkem šesti principů historického myšlení. Celý test začíná výčtem základních faktů, který slouží ke kontextualizaci, přičemž další kontextuální informace nabízí samotné formulace otázek – studující absolvovali test po výuce první světové války, ale o internaci samotné se neučili. Šest otázek je koncipováno jako výběr z nabídky (multiple-choice), pět je otevřených pro volnou odpověď. Vrátime-li se k profilu testované třídy, zjistíme, že odráží multikulturní realitu Britské Kolumbie. Z celkem třiceti pěti studujících (jedenáct chlapců a dvacet čtyři dívek) ve věku patnáct až šestnáct let jich třicet žilo v Britské Kolumbii od narození či před zahájením školní docházky, ale dvanáct hovořilo doma mandarínštinou nebo kantonštinou, deset jiným jazykem, ale anglicky jen zbývajících

19) One-Hour Test of Historical Thinking [online], 2014 [citováno dne: 22. 5. 2024]. Dostupné z: <https://carme-educ.sites.olt.ubc.ca/2014/10/10/historical-thinking-test/>.

20) Následující odstavce viz P. SEIXAS – L. GIBSON – K. ERCIKAN, *A Design Process for Assessing Historical Thinking*, s. 102–116.

třináct. Studující si v testu vedli dobře, jejich odpovědi se v průměru pohybovaly bez velkých výkyvů mezi 60 a 70 % úspěšnosti. Nejvíce selhávali v multiple-choice otázce č. 7 a u otevřené otázky č. 10, kde úspěšnost klesala pod 40 %. Lze dodat, že celkem sedmnáct studujících se považovalo za jedničkáře, deset využívalo při výuce různou míru podpory.

Seixasův tým vyvíjel tzv. haličský test během šestiletého projektu o historickém myšlení.²¹ Hodnocení komplexního myšlení (jako je to historické) čelí totiž náročné výzvě, kterou si můžeme představit na příkladu první světové války. Pokud chceme získat odpověď, ze které by vyplynulo, zda žactvo porozumělo příčinám války, stojíme před problémem, jak formulovat otázku, aby žáci a žákyně v odpovědi nereplikovali jen mechanicky to, co si jako příčiny války již odněkud pamatují. Anebo vyjadřovali názor, který odráží jejich aktuální smýšlení. Zvláště u multiple-choice otázek navíc může platit, že žáci a žákyně uplatní svou školstvím pěstovanou dovednost vyplňovat testy. Aby kanadští didaktici tyto nechtěné jevy eliminovali, vystavěli svůj test na hodnotícím trojúhelníku (*assessment triangle*). Ten zaměřuje tři východiska: 1) ujasnit si konkrétně jaké principy historického myšlení bude test ověřovat; 2) určit otázky (*observation*), aby odpovědi poskytlý pádné důkazy o přítomnosti historického myšlení, k čemuž je ale ještě nutné za 3) určit si vlastní postup, jak konkrétně vyložit takové důkazy jako projevy historického myšlení (*interpretation*). Porozumění tzv. haličskému testu pak zkoumali u pěti vybraných studentů a studentek z testované třídy pomocí tříkrokové analýzy Think-Aloud Protocol (TAP), jenž umožňuje blíže sledovat a vyhodnotit, jak žák verbalizuje svoje stávající myšlenky: žák přečte otázku nahlas a odpovídá, jak ji pochopil, co musel udělat, aby ji zodpověděl. Dva hodnotitelé nezávisle na sobě třídí doslovný záznam odpovědi do tabulky dle předem dohodnutých kódů, aby našli konsensus, zda žáci a žákyně porozuměli úkolům a interpretovali je tak, jak bylo opravdu zamýšleno (na škále o až 2 body). Výsledkem u tzv. haličského testu bylo vysoké porozumění napříč všemi otázkami (80 až 100 %) s výjimkou otázky č. 2 (68 %) a č. 8 (54 %). Následně přiřadili testeři k odpovědím již všech studujících kódy pro definované komponenty historického myšlení, aby určili rozsah jejich kompetence

21) The Historical Thinking Project probíhal mezi lety 2006–2012. Srov. The Historical Thinking Project [online], 2012 [citováno dne: 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>.

vyhodnotit historické dokumenty a perspektivu autorů, což se mělo propsat i do jejich schopnosti zaujmout k tématu internace Haličanů kritický a poučený názor. Seixasův tým hodnotil otevřené otázky pomocí tabulky s hodnotícími kritérii, která obsahuje bodovou škálu, charakteristiku a příklady odpovědí (Příloha A. 1).

Když jsme v roce 2020 tzv. haličský test představovali na Letní škole pro učitele dějepisu,²² účastníci a účastnice našeho workshopu se shodovali, že tabulka s kritérii hodnocení představuje srozumitelný způsob hodnocení otevřených odpovědí. Navrhovali, že kritéria (obecně formulovaná bez správných odpovědí) by mohli dát žákům a žákyním předem, aby měli představu, jak budou hodnoceni (známkování). Pozitivně vnímali vedení žáků a žákyní k podloženým odpovědím, tedy odkazování na zdroje informací obsažených v testu. Jakmile ale zkoušeli tzv. test sami hodnotit, zaměřovali se primárně na porozumění textu (čtenářskou gramotnost), nikoliv na komplexnější historické myšlení, před čímž varoval právě Peter Seixas.²³ Pokud chceme hodnotit historické myšlení, nikoliv jen čtenářskou gramotnost, jak máme koncipovat jednotlivé otázky, aby nefavorizovaly žáky a žákyně, kteří buď reprodukují fakta, anebo chápou výpovědi zdrojů či škálu příčin jen omezeně? Odpovědi jsou právě tabulky kritérií, kde za správné, ale pouze dílčí odpovědi dostává žactvo jeden bod ze dvou možných (viz Příloha A. 1). Další argument pro využití kritérií hodnocení spočívá v menší časové náročnosti při samotném hodnocení v porovnání s udělováním zpětné vazby každému žákovi a žákyni formou komentáře ke každé odpovědi. Kritériální hodnocení lze přepočtem bodů převést do hodnocení sumativního.

3. Projednávání zákona „o potulných cikánech“

Po vzniku Československa se otevřela diskuze o nutnosti řešit tzv. cikánskou otázku. Národní shromáždění přijalo 14. července 1927 zákon č. 117/1927 Sb., o potulných cikánech. Zákon v sobě kombinoval represivní prvky s policejní prevencí. Kromě možnosti odebrat děti z rodin či omezit pohyb vymezených skupin obyvatel počítal zákon s vytvořením

22) *Letní škola nahlížíet dějiny* [online], 2020 [citováno dne: 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://letniskola.dejepis21.cz/2020.html>.

23) K tomu též P. SEIXAS – T. MORTON, *The Big Six*, s. 104.

daktyloskopické evidence skupiny obyvatel označených místními policejními orgány za „*potulné cikány a podobné tuláky*“. Takto registrované osoby dostaly za účelem evidence „cikánskou legitimaci“, kterou musely nosit stále u sebe, a opatřit si „kočovnický list“, jenž jim umožňoval pohyb uvnitř hranic státu. De iure tak zákon z roku 1927 ustanovil status občanů druhé kategorie s kontrolovanou a omezenou možností pohybu, de facto mohli být „potulní cikáni“ postaveni na roveň prostých zločinců.²⁴

Zákon připravovali úředníci ministerstva vnitra a vládní návrh zákona „*o potulných cikánech a podobných tulácích*“ nejprve připomínkovaly ústavně-právní výbory obou komor Národního shromáždění. Ústavně-právní výbor Poslanecké sněmovny předložil zprávu k danému zákonu sněmovně dne 14. července 1927. Zpravodajem byl poslanec za agrární stranu Karel Viškovský, který doporučil jménem výboru osnovu zákona ke schválení. Následovala delší rozprava, do níž se přihlásilo celkem šest poslanců. Návrh středopravicové vládní koalice agrárních a křesťanských stran (tzv. panská koalice) podpořil německý agrárník Ottakar Schubert. Proti se vyslovilo pět zákonodárců zastupujících opoziční socialisty a komunisty (návrh hodnotili jako nepotřebný a porušující rovnost zaručenou ústavou) a nacionalisty (návrh hodnotili jako mírný).²⁵

Ačkoliv doklady o přístupu k romské menšině i z důvodu pramenné nouze omezujeme na sféru vysoké politiky, samotné záznamy sněmovní rozpravy představují dostatečně pestrý a relevantní pramen zachycující rozličné dobové perspektivy. Na parlamentní půdě je veřejně zaujímalí reprezentanti různých regionů a vrstev československé společnosti. Střetávali se zde například stanoviska venkovského rolnického obyvatelstva (agrárníci) s názory továrních dělníků (sociální demokraté či komunisté). Odlišné postoje prezentovali zástupci nejsilnějších stran (po posledních volbách v roce 1925 to byli agrárníci a komunisté, kteří měli

24) Pavel BALOUN – Jaromír MRŇKA, „*Tábory pro darebáky, povaleče a cikány*“. Příspěvek k výzkumu politiky a praxe kriminalizace „*práce se štítícího*“ obyvatelstva za druhé republiky a protektorátu (1938–1942), Dějiny – teorie – kritika 2, 2020, s. 199–200.

25) Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna (dále jen SČSDPK), Národní shromáždění československé, Poslanecká sněmovna 1925–1929, Stenoprotokoly, 14. července 1927, Zpráva výboru ústavně-právního o usnesení senátu (tisk 1135) k vládnímu návrhu (tisk sen. 415 a 459) zákona o potulných cikánech a podobných tulácích (tisk 1167) [online], 1927 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/eknih/1925ns/ps/stenprot/101schuz/s101005.htm>.

přes 13 % hlasů) a zástupci stran s mnohem nižší popularitou (němečtí nacionalisté, kteří získali jen přes 3 % hlasů). V neposlední řadě docházelo též k názorovým střetům mezi stranami umírněnými (agrárníci, sociální demokraté) a pravicovými i levicovými radikály (němečtí nacionalisté a komunisté). Úryvky z Poslanecké sněmovny jsme doplnili o vybranou pasáž důvodové zprávy Ústavně-právního výboru Senátu Národního shromáždění z 23. června 1927, jejímž zpravodajem byl senátor za agrární stranu Josef Lukeš.²⁶

Ústavně-právní výbor měl mimo jiné posoudit právě to, zda je vládní návrh osnovy zákona „o potulných cikánech“ v souladu s platnou ústavou. Ústava z 29. února 1920 jednak v Hlavě první zaručovala občanské svobody, jednak v Hlavě šesté zakotvovala ochranu národním, náboženským a rasovým menšinám. V § 128 se píše, že všichni občané *„jsou si před zákonem plně rovni a požívají stejných práv občanských a politických nehledíc k tomu, jaké jsou rasy, jazyka nebo náboženství“*.²⁷ Avšak u prvorepublikové veřejnosti převládalo uvažování o ideální společnosti jako o homogenním celku, kdy musí jednotlivci i skupiny přizpůsobit své každodenní jednání většinové normě. To se projevovalo problematicky právě u členů rozličných menšin, kteří tento standard nemohli z různých důvodů splnit. V tomto ohledu se běžně hovořilo o „otázce“ například židovské, německé, nebo právě cikánské, kdy označení otázka odráželo potřebu vysvětlit si, proč se postavení dané menšiny ve většinové společnosti projevuje údajně problematicky, respektive proč vzbuzuje zdánlivě oprávněný odpor většiny. V případě Romů takové vysvětlení mířilo na údajně typický způsob obživy příslušníků této menšiny, ale i jejich kulturní návyky a hodnoty. Odtud byl případně již krok k závěru, že daná odlišnost je zakódována v jejich mentalitě. Druhou částí uvažování o postavení menšin v podobě „otázek“ bylo jejich řešení, pokud možno jednou provždy, což odpovídalo modernistickému příkazu pojímat každou, tedy i sociální realitu jako racionálně uchopitelný celek, jehož problémy lze analyzovat a technokraticky napravit. V tomto ohledu

26) SČSDPK, Národní shromáždění československé, Senát, Tisky, Zpráva výboru ústavně-právního k vládnímu návrhu zákona (tisk 415) o potulných cikánech a podobných tulácích, 23. června 1927 [online], 1927 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.psp.cz/eknih/1925ns/se/tisky/to459_00.htm.

27) Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna. Ústavní listina československé republiky, 29. února 1920 [online], 1920 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1920.html.

zdůrazněme, že příkaz „konečného řešení“ se stal nedílnou součástí zdaleka nejen „židovské otázky“.²⁸

V případě nejen romské menšiny se tak setkáváme na jedné straně s dobovým názorem, že ani usedlí Romové (resp. čeští Židé apod.) nemohou být plnohodnotnými občany, protože smýšlí stále jinak a jsou povahově jiní. Na straně druhé vidíme poslance a senátory odkazovat na tyto osoby jako důkaz dokonané integrace, potažmo se zákonodárci dovolávají argumentu, že i takto restriktivně prosazená integrace je ve prospěch dosud neusedlých. Ostatně v druhém případě řečníci nezřídka zdůrazňovali, že zákon by nepostihl jen „cikány“, ale všechny „osoby po cikánsku“, nebo „cikánským způsobem“ žijící, tedy že není zamýšlen rasově. Ve skutečnosti však celkový počet „potulných cikánů“, sestavovaný každoročně na základě daktyloskopické evidence, ukazuje, že pro policejní úředníky byla klíčová právě kategorie „cikánství“. Podle statistiky z ledna 1938 z celkem 36 790 podchycených „potulných cikánů“ tvořili „necikáni“ („kramáři“, „řemeslní kočovníci“) pouze 0,5 %. Současně s návrhem zákona „o potulných cikánech“ měl být projednán návrh vládního zákona o nucených pracovních koloniích jako převýchovných zařízeních namířený proti „potulce a žebrotě“, potažmo „plemenu cikánů“. Ačkoliv daný zákon byl přijat až v roce 1929, nakonec i z důvodu hospodářské krize k zřizování takových kárných pracovních táborů za první republiky nedošlo.²⁹

Dodejme, že vnímání postavení romské menšiny a jiných menšin v módu „řešení otázky“ výrazně posunula druhá světová válka. Nacisté zkompromitovali svým „konečným řešením židovské a cikánské otázky“ jak rasistický pól tohoto způsobu myšlení, tak společně s tím i pojetí „řešení otázky“ jako takové, alespoň ve smyslu diskurzivním – hovořit o „řešení cikánské otázky“ se po roce 1945 stalo tabu. V roce 1958 pak vešel v platnost zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob, jehož § 1 slibuje všestrannou pomoc s ubytováním a zaměstnáním „osobám, které vedou kočovný způsob života“, aby se staly „řádnými pracujícími občany“, a kdy § 3 stanovil, že kočování je dále trestným činem, který bude potrestán odnětím

28) Petr SEDLÁK, *Konečné rozřešení židovské otázky? Československý stát, česká veřejnost a přežití Židů, 1945–1948*, Paměť a dějiny 2, 2017, s. 57.

29) P. BALOUN – J. MRŇKA, „*Tábory pro darebáky, povaleče a cikány...*“, s. 200–202.

svobody až na tři roky.³⁰ Tento zákon z roku 1958 byl ale velmi podobný tomu prvorepublikovému z roku 1927 v řešení dilematu, jak napsat zákon „o cikánech“, aniž by se tím narušily základní právní principy dané ústavou.³¹ Paragraf 3 byl zrušen společně se zásahy do dalších trestních zákonů v roce 1990 a jako celek zákon přestal platit až v roce 1998.³²

Složitou problematiku „romské otázky“ jsme pro vyučující a žactvo v testu didaktizovali. V úvodu jim poskytujeme základní informace pro prvorepublikovou situaci. Současná historiografie odhaduje, že v Československu, jehož ústava zakotvovala práva občanů bez ohledu na jejich rasu či jazyk, žilo přibližně padesát tisíc Romů, většina z nich usedlá v osadách na východním Slovensku. Naopak v českých zemích žili převážně kočující Romové, což u většinové populace, samospráv a četnictva vedlo k požadavkům tento způsob života nějak regulovat. Také proto byl v roce 1927 v československém parlamentu tehdejší vládní koalicí, kterou tvořily pravicové politické strany v čele s nejsilnějšími agrárníky, navržen zákon „o potulných cikánech“, který dal úřadům pravomoci zasahovat do života „cikánů z místa na místo se toulajících a jiných tuláků práce se štítících, kteří po cikánsku žijí“. Žáky a žákyně upozorňujeme, že v dobových dokumentech byli jako „cikáni“ chápány osoby, které jsou dnes často označovány jako „sociálně vyloučené“ či „romského původu“. Zákon byl sice přijat, ale někteří poslanci a poslankyně při jeho projednávání pochybovali, zda je v souladu s ústavou. A právě zaznamenané parlamentní debaty podle nás vytvářejí dostatečně pestrý a zároveň sevřený prostor pro vytvoření testu historického myšlení.

Námi vybrané úryvky z parlamentní rozpravy nad návrhem zákona, který měl řešit hlavní příčinu „cikánské otázky“, tedy kočovný způsob života Romů a s ním související jevy, obsahují dva klíčové pohledy tehdejší politické reprezentace na budoucnost „potulných cikánů“. První

30) ASPI, Zákon ze dne 17. října 1958, č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob [online], 1958 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/29119/0/2/zakon-c-74-1958-sb-o-trvalem-usidleni-kocujicich-osob/zakon-c-74-1958-sb-o-trvalem-usidleni-kocujicich-osob>.

31) Srov. Jan ORT, *Belonging, mobility and the socialist policies in Kapišová, Slovakia*, *Romani studies* 1, 2022, s. 23–50. Za upozornění děkujeme Pavlu Balounovi.

32) ASPI, Zákon, kterým se zrušuje zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob, ve znění zákona č. 175/1990 Sb. [online], 1998 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/46499/1/2>.

charakterizuje názor, že odlišnost Romů je dána rasově, je jim vrozená a nelze ji napravit jinak než jejich odstraněním ze společnosti. Ve druhém je odlišnost dána historicky, protože Romové byli takto (do)nuceni žít, a lze je tedy převychovat. Zdůrazněme, že jak v případě rasového, tak sociálně deterministického postoje je tato odlišnost vnímána negativně a má být odstraněna, v prvním případě fyzickým odstraněním, v druhém sociálně technokraticky pojatou integrací.³³ Úryvky z rozpravy současně dobře odrážejí napětí, které s sebou apel integrace nesl v právní rovině. Ústava v podstatě vylučovala speciální zásahy ve jménu řešení nějaké menšinové „otázky“, protože by předpokládaly jít proti menšinovým právům, ale hlavně právům daným příslušníkům státu jako občanům. Na druhé straně tedy stála skupina poslanců a senátorů, kteří speciální řešení vnímali jako hrozbu pro ústavní pořádek, když argumentovali, že stíhat případné trestní jednání kohokoliv již přece umožňují stávající zákony.

4. Test historického myšlení

Navržený test historického myšlení bude ověřovat žákovskou úroveň tří principů historického myšlení podle Petera Seixase (výpověď pramenů, dobové perspektivy, etická dimenze), respektive úroveň badatelských činností a dvou principů historického myšlení podle projektu Dějepis+ (dobové perspektivy, vztah k minulosti). Vybírali jsme ty záznamy z parlamentní rozpravy k zákonu „o potulných cikánech“, které v sobě nesou různé pohledy na dané téma, potažmo se u nich lze tázat na jejich zatížení dobovým kontextem a také je vztáhnout k současnosti (otázka č. 11). Dbali jsme též na to, aby téma stimulovalo žactvo k vyjádření názoru. Musíme zdůraznit, že předkládaný test není určen k opakování nebo kritické práci

33) Poslanec za Německou nacionální stranu Franz Matzner v rozpravě navrhl dobově typické řešení založené na fyzickém odstranění údajné příčiny problému, a to vystěhovat Romy za hranice, do země, kde jsou již odjakživa cikánské vesnice. V druhém případě poslanec Ottokar Schubert za Německý svaz zemědělců sděloval, že: „[...] tento návrh zákona dýše duchem altruistickým. Netrestáme člověka z nenávisťi, nýbrž trestáme jej, abychom jej polepšili. [...] Tento kočovný národ musí být ve svém vlastním zájmu donucen k vzdělanosti nebo alespoň k neškodnosti [...]“. SČSDPK, Národní shromáždění československé, Poslanecká sněmovna 1925–1929, Stenoprotokoly, 14. července 1927, Zpráva výboru ústavně-právního o usnesení senátu (tisk 1135) k vládnímu návrhu (tisk sen. 415 a 459) zákona o potulných cikánech a podobných tulácích (tisk 1167) [online], 1927 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/eknih/1925ns/ps/stenprot/101schuz/s101005.htm>.

s informacemi, které žáci a žákyně již „probrali“. Inspirováni tzv. haličským testem jsme vybrali téma, které žáci a žákyně snadno pochopí, ale dosud jej neznají – historický kontext je uveden na začátku zadání testu (Příloha B), který žactvo vyplňuje do záznamového archu (Příloha C). Během pilotáže jsme ověřili, že test zvládnou žáci a žákyně během jedné vyučovací hodiny.

Při tvorbě testových otázek a kritérií hodnocení, která vyučující najdou v metodickém listě (Příloha D), jsme se opírali o následující východiska:

I) Zadání formulujeme v pojetí revidované Bloomovy taxonomie, aby žáci a žákyně prokázali určitý kognitivní proces, který odpovídá historickému myšlení, například analyzovat dva různé pohledy osob na zvolené téma, o nichž se dozvídají z pramenů.

II) Otázky odpovídají jednotlivým myšlenkovým operacím vztaženým k historickému myšlení. Aby žáci a žákyně odpověděli, musí provést myšlenkovou operaci na rovině konkrétních principů historického myšlení, jimiž jsou vyhodnocení pramenů, pochopení dobových perspektiv a dovednost zaujmout eticky založený postoj.

III) V případě uzavřených otázek rozlišujeme mezi prostým multiple-choice (výběr jedné správné, nebo nesprávné odpovědi z výběru) a tzv. váženou verzí (weighted multiple-choice), kdy žactvo též vybírá jedinou odpověď, avšak zbývající odpovědi – až na jednu zavádějící (distraktor) – jsou též správné, ale jen částečně a jsou hodnoceny menším počtem bodů. Při odpovídání jsou žáci nuceni zvažovat kvalitu odpovědí a svůj výběr si tak musí více promyslet.³⁴

IV) Na otevřené otázky č. 7 a 11 žáci odpovídají stručně. V prvních verzích testu figurovaly tři otevřené otázky, po druhé pilotáži, která proběhla na jaře 2023, jsme se rozhodli otázku č. 10 uzavřít jako multiple-choice, protože se její vyhodnocování ukázalo jako problematické (viz níže).

V) Kritéria hodnocení lze škálovat na nerozvinutou (o bodů), rozvíjející se (1 bod) a pokročilou (2 body) úroveň historického myšlení.

34) Srov. např. Bruce VANSLEDRIGHT, *Assessing for Learning in the History Classroom*, in: *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadrye Ercikan – Peter Seixas (eds.), New York – London 2015, s. 80; TÝŽ, *Design Principles and Rubrics for Assessing Historical Thinking* [online], 2016 [citováno dne: 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.socialstudies.org/design-principles-and-rubrics-assessing-historical-thinking-connections-c3-and-ela-common-core>.

Zadání a kritéria hodnocení jsme upravovali na základě dvou kol pilotáže a jsou nadále otevřené adaptacím vyučujících. V červnu 2022 jsme test zkoušeli ve dvou testovacích třídách na Gymnázium Duhovka, kde jako pedagog působil Peter Sokol. Jedná se o nestátní osmileté česko-anglické gymnázium v Praze 7, které při výuce využívá principy montessori pedagogiky a vede studující k samostatnosti, tvořivosti a spolupráci mimo jiné v rámci projektů.³⁵ Testováno bylo třicet sedm studujících (sedmnáct chlapců a dvacet dívek) sekundy a tercie³⁶ ve věku dvanáct až čtrnáct let a všichni se bez problému vešli do časového limitu 45 minut. Co se úspěšnosti týče, vedli si podobně jako jejich protějšky z tzv. haličského testu. Z hodnocení jejich vyučujícího plyne, že se jim o přibližně deset procentních bodů dařilo lépe odpovědi na uzavřené otázky; celkový výsledek se pohyboval v průměru bez velkých výkyvů mezi 53 a 64 % úspěšnosti. Jedna třída byla v celkovém skóre o 10 % lepší než druhá, což ale koreluje s jejími v porovnání lepšími výsledky i z ostatních hodnocených výstupů v dějepisu za dané pololetí školního roku. Z uzavřených otázek nejvíce chybovali v otázce č. 9 a v otevřených otázkách pak v otázce č. 10 i č. 11. Důležité je doplnit, že žáci a žákyně získali z testu historického myšlení v průměru o 30 % nižší skóre než z ostatních hodnocených výstupů za dané pololetí školního roku. Takový rozdíl nebyl podroben hlubší analýze, bez nároku na váhu jednotlivých faktorů lze přemýšlet o vnějších okolnostech (například závěr školního roku), prvnímu setkání studujících s takovým typem testu, ale také nejasností některých formulací v otázkách v první verzi testu. V případě otevřených otázek (č. 7, 10, 11) provedli všichni tři autoři studie kontrolní vyhodnocení žákovských odpovědí, a to nezávisle na sobě podle předem připravených kritérií. V případě první testované třídy se málo shodli (rozptyl 0/1 až 3 body) osmkrát z padesáti čtyř odpovědí, naopak stejný počet bodů udělili sedmadvacetkrát (Příloha E). V případě třídy s celkově nižším skóre se autoři málo shodli jenom jednou z padesáti sedmi odpovědí, zcela se shodli sedmatřicetkrát. Dlužno dodat, že studující třídy s horšími výsledky měli tendenci neodpovídat tak promyšleně, nebo neodpovídali vůbec, a bylo tak jednodušší najít shodu mezi hodnotiteli.

35) Osmileté gymnázium Duhovka [online], 2024 [citováno dne: 28. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.duhovkagymnazium.cz/osmilete-gymnazium-praha>.

36) Jednalo se o třídy 2A/3A a 2B/3B, neboť montessori pedagogika pracuje s vrstevnickým učením a vytváří trojročí, nebo jako v tomto případě aspoň dvojročí.

Vyhodnocování první verze testu autorům v první řadě ukázalo potřebu upravit formulace zejména otevřených otázek a v návaznosti na to jejich hodnotící kritéria (Příloha B. o). V případě otázky č. 7 jsme jednak rozšířili výchozí dokument (projev Irene Kirpalové), aby žáci a žákyně měli více podkladů pro podloženou odpověď na propracovanější otázku. V otázce č. 11 byla shoda všech tří hodnotitelů v bodování limitována tím, že kritérium pro vyhodnocení v případě maximálního ohodnocení dvěma body jasně nestanovilo, že žák či žákyně musí oddělovat dobu první Československé republiky a současnou situaci, přičemž své tvrzení doloží jednoznačnými argumenty. V zadání jsme jednak doplnili, že vláda návrh Petra Uhla nepřijala, jednak jsme upravili kritéria. Jednoznačněji jsme určili, že body mohou dostat pouze ti, kteří neposuzují minulost na základě dnešních hodnotových standardů, že odlišují minulost a současnost, a současně vnímají kontinuity mezi oběma obdobími. Naopak osobní názor, byť konvenuje současným standardům, zůstává bez bodu.

Na jaře 2023 proběhlo testování v kvartě Gymnázia Žďár nad Sázavou a v 9. třídě ZŠ Moravská Třebová. Oproti Gymnázium Duhovka se jedná o státní vzdělávací instituce dlouhodobě působící ve svých regionech.³⁷ V případě Gymnázia Žďár nad Sázavou test vyplnilo dvacet čtyři studujících (dvanáct chlapců a dvanáct dívek) ve věku čtrnáct až patnáct let. Ani tato třída neměla problém s daným časovým rámcem testu. Nejhoršího skóre (celkem 6 bodů) měli oba žáci se specifickými poruchami učení, v otevřených otázkách jako jediní nezískali ani bod. Studující si vedli o něco lépe než na Gymnázium Duhovka. Z hodnocení jejich vyučující plyne, že průměrná úspěšnost činila téměř 75 %, ale s rozptylem od 38 % po 94 % úspěšnosti. Z uzavřených otázek nejvíce chybovali opět v otázce č. 9, z otevřených pak v otázce č. 7, avšak za tuto otázku získali v průměru vyšší skóre než studující z Gymnázia Duhovka, což je možné připsat i úpravám otázky po prvním kole pilotáže. V případě otevřených otázek (č. 7, 10, 11) jsme znovu provedli kontrolní vyhodnocování žákovských odpovědí. Tentokrát nezávisle na sobě podle předem připravených kritérií hodnotili

37) Gymnázium Žďár nad Sázavou [online], 2024 [citováno dne: 28. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.gymzr.cz/>. Test zadávala a (spolu)hodnotila vyučující Lenka Nováková; Základní škola Moravská Třebová, Palackého 1351 [online], 2024 [citováno dne: 28. 3. 2024]. Dostupné z: <https://z2smtrebova.edupage.org/>. Test zadával a (spolu)hodnotil František Zeman.

dva autoři této studie, které doplnila vyučující testované kvarty. Tito tři hodnotitelé se jen částečně shodli sedmkrát ze sedmdesáti dvou odpovědí, naopak stejný počet bodů udělili čtyřiatřicetkrát. V případě 9. třídy ZŠ Moravská Třebová test vyplnilo dvacet čtyři žáků a žákyň (sedm chlapců a sedmnáct dívek) ve věku čtrnáct až patnáct let. Z hodnocení jejich vyučujícího plyne, že v uzavřených otázkách dosáhli úspěšnosti v průměru 60 %, nejvíce ztráceli v otázce č. 2. Dosažené skóre u tohoto typu otázek tak není výrazně horší než u předchozích testovaných tříd. Větší rozdíl v neprospěch žáků a žákyň základní školy v porovnání s jejich vrstevníky navštěvujícími gymnázia jsme zaznamenali u kognitivně náročnějších otevřených otázek, které žactvo z Moravské Třebové velmi často nechávalo zcela bez odpovědi. Celkově tak průměrná úspěšnost činila bez velkých výkyvů 40 %, z otevřených otázek byli žáci nejúspěšnější u otázky č. 7, což může potvrzovat adekvátnost již zmíněné úpravy po prvním kole pilotáže. Také vzhledem k uvedenému vynechávání otevřených otázek proběhlo jejich kontrolní hodnocení v omezenějším režimu, konkrétně je provedl jeden z autorů studie a vyučující testovaného 9. ročníku. Panovala mezi nimi celkově shoda, oba hodnotitelé se jen částečně shodli pouze jednou ze sedmdesáti dvou odpovědí.

Po druhé pilotáži jsme přistoupili ke zmíněné změně otázky č. 10 z otevřené na multiple-choice, protože při jejím vyhodnocování hodnotitelé nejobtížněji nacházeli konsenzus. Jakkoliv pro studii rezignujeme na kvalitativní analýzu žákovských odpovědí, během pilotáží jsme prováděli společnou reflexi vyhodnocených testů. Z ní lze vypíchnout debaty k hodnocení odpovědi studentky Gymnázia Žďár nad Sázavou na otevřenou otázku č. 11: *„Mnoho lidí v dnešní době o minulosti Romů moc neví. Tento zákon je znevýhodnil na několik let a byli nuceni dělat věci, které nechtějí.“* Dva ze tří hodnotitelů přiřkli studentce plné dva body a teprve důkladnější analýza odpovědi vedla ke shodě, že adekvátnější vzhledem ke kritériím by bylo neudělit žádný bod. Jedno z vysvětlení se může nacházet v tendenci některých vyučujících přiznávat žactvu body, pokud odpověď nevyznívá při zběžném posouzení irelevantně, zkrátka „něco rozumného napsali“ – v případě studentky Gymnázia Žďár nad Sázavou šlo ale ve skutečnosti o osobní nepodložené názory.

5. Závěrem

Test historického myšlení ukazuje cestu, jakým způsobem mohou vyučující ověřit úroveň badatelských činností, respektive vybraných principů historického myšlení žáků a žákyň. Vyučující pomocí něho mohou historické myšlení žactva nejen hodnotit, ale také jeho úroveň rozvíjet. Současně si ale žactvo může testem rozšiřovat či upřesňovat znalosti o politické kultuře v meziválečném Československu, konkrétně o ústavě, politických stranách, fungování parlamentu a zejména o postavení menšin. Vyučující se také mohou nechat testem inspirovat při plánování vlastních badatelsky orientovaných lekcí a jejich hodnocení.

Podle naší vrstvené zkušenosti mohou vyučující konstruktivisticky orientované výuky čelit námitkám, že žactvo „nic nenaučí“, protože si z hodin neodnášejí historická fakta. Sami mohou pochybovat o tom, zda není kultivace historické gramotnosti pro mladé lidi příliš náročná, protože stojí na analýze a interpretaci pramenů a specifických konceptech, tudíž může být příliš abstraktní, neintuitivní. Nemají přece jen pravdu ti, kteří tvrdí, že naučit se nejdříve nějaká fakta je přirozené? Nekomplikuje si zbytečně pedagog svůj profesní život, když by mohl žactvu předávat fakta, pokud možno v souvislostech, a apelovat na ponaučení z minulosti? A následně faktické a případně konceptuální znalosti ověřovat ústně či písemně tradičním testem?

Jak kurikulární dokumenty, tak úspěch projektu Dějepis+ u vyučujících nám ale ukazují, že dějepisné vzdělávání v 21. století by mělo probíhat jinak. Předpokládá to ale vymanit se ze zjednodušujících představ, že fakta se rovnají znalosti a ty lze oddělit jako solidní a hmatatelný základ od dovedností, které jsou subjektivním rozvíjením tohoto vědomostního základu. V souladu s revidovanou Bloomovou taxonomií rozlišujeme znalosti na kognitivně náročnější a méně náročné. Badatelsky orientovaná výuka a předložený test historického myšlení se neomezuje na ty nižší (faktické a konceptuální), ale také na znalosti procedurální, popřípadě i metakognitivní.

Jednu z významných rolí v procesu učení hraje podle psychologie tzv. křivka zapomínání, kdy fixování informací do dlouhodobé paměti je

nefunkční, pokud si je člověk v krátké době nezopakuje a dále nepřipomíná.³⁸ Když je studující nepoužívají prakticky a dlouhodobě, nedávají jim smysl. Jinými slovy, bude žák, který se naučil letopočty a osobnosti na zítřejší písemku, ovládat tuto faktografii i na konci školního roku, nebo dokonce po prázdninách? Ano, pokud mu jsou informace předkládány ve velkém historickém narativu, který se reprodukuje konsensuálně a též v popkultuře, šance na jejich zapamatování mohou růst. Avšak nevstupuje dnes mladý člověk spíše do mediálního prostředí, pro které je typická heterogennost obrazů minulosti, takže vyučující nemůže předpokládat, že všichni například zhlédli televizní seriál *První republika* (2021), jehož obsah by rozvíjel či demytizoval?

Navržený test historického myšlení se inspiroje tzv. haličským testem týmu kolem kanadského historika a didaktika Petera Seixase, a záměrně staví na tématu, s nímž se cílová skupina nejspíše nesetkala. Nechceme testovat, co žáci a žákyně již o tématu vědí, a spokojit se s tím, jak mu porozuměli. Chceme se dozvědět, jak o něm dokážou (historicky) přemýšlet. Dvoukolová pilotáž na různých typech škol nám jednak posloužila k precizování zejména otevřených otázek a na ně navázaných kritérií hodnocení, jednak ukázala na příležitosti i limity navrhovaného testu. Co se týče celkové průměrné úspěšnosti, která se pohybovala v rozpětí 40 až 70 %, vedli si žáci a žákyně podobně jako jejich kanadské protějšky (60 až 70 % úspěšnosti). Současně platí, že u odpovědí na otevřené otázky získávali vždy nižší skóre než v případě uzavřených otázek. Po prvním kole pilotáže jsme pro otázku č. 7 rozšířili výchozí dokument a přeformulovali její znění. Zkvalitnění odpovědí na tuto otázku ve druhém kole pilotáže je možné připsat mimo jiné tomuto kroku. U otevřených otázek probíhalo také kontrolní vyhodnocování testu třemi (v jednom případě dvěma) hodnotiteli z řad autorů studie a vyučujících v testovaných třídách. Také tento postup nám pomáhal upravit otevřené otázky a jejich kritéria hodnocení, v případě otázky č. 10 dokonce vedl k rozhodnutí tuto otázku změnit z otevřené na uzavřenou, protože při jejím vyhodnocování hodnotitelé nejhůře nacházeli konsenzus. Výsledky ukázaly několik zajímavých momentů, například: a) studující Gymnázia Duhovka získali v testu historického

38) Srov. např. Ondřej BEZDÍČEK, *Obecná psychologie. Paměť* [online], 2010 [citováno dne: 12. 4. 2024]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/podzim2010/PSA_005/um/OP_Lect_Memory_Brno_021110_brief.ppt.

myšlení v průměru o 30 % nižší skóre než z ostatních hodnocených výstupů za dané pololetí školního roku; b) studující Gymnázia Žďár nad Sázavou dosahovali nejvyššího skóre; c) nejhorší výsledky v otevřených otázkách měli žáci a žákyně ZŠ Moravská Třebová.

Vzhledem k hlavnímu cíli studie, tedy vytvoření funkčního testu historického myšlení, a omezeným kapacitám necháváme širší analýzu a interpretaci získaných dat (například regionální, genderová, psychosociální dimenze) na případná další kola testování, byť některá dílčí vysvětlení lze nastínit již nyní – například že mezi faktory relativního úspěchu studujících Gymnázia Žďár nad Sázavou lze zařadit jak zpřesnění otevřených otázek pro druhé kolo pilotáže, tak vstřícnější hodnocení od jejich vyučujících. Další testování by mohlo být stejně jako u týmu Petera Seixase doplněno metodikou Think-Aloud-Protocol. Také pomocí ní by se mohl navržený test stát i jedním z diagnostických nástrojů dějepisného vzdělávání i školní praxe vůbec.

Mgr. et Mgr. Václav Kaška, Ph.D.

Historický ústav, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
kaska@phil.muni.cz

Mgr. Petr Sedlák, Ph.D.

Gymnázium Na Zatlance, Praha
petr.sedlak@zatlanka.cz

Mgr. Peter Sokol

ZŠ a Gymnázium VIA Beroun; Antikomplex, z. s.
sokol@antikomplex.cz

Příloha A

Hodinový test historického myšlení

(Peter SEIXAS a kol., *One Hour Test on Historical Thinking* [online], 2014. Dostupné z: <https://carme-educ.sites.olt.ubc.ca/2014/10/10/historical-thinking-test/>, přeložili autoři)

Internace Ukrajinců během první světové války

Seznamte se se situací prostřednictvím následujícího podkladového textu:

- *Mezi lety 1892 až 1914 přišlo do Kanady okolo 171 tisíc Ukrajinců.*
- *Označení (Ukrajinci) ale nebylo tehdy běžně používané, neboť dnešní Ukrajina byla součástí buď Rakousko-Uherska (Halič), nebo Ruska.*
- *V říjnu 1914 vstoupil v Kanadě v platnost zákon, který osobám původem z nepřátelských států nařídil povinnost zaregistrovat se a pravidelně se hlásit úřadům.*
- *Takovým státem bylo Rakousko-Uhersko a většina z 80 tisíc osob, kterých se zákon dotkl, byli Ukrajinci z Haliče.*
- *Z nich bylo 8 579 osob posláno do jednoho z 24 internačních táborů.*

Na následujících stránkách najdete dokumenty a otázky týkající se internace Ukrajinců během první světové války. Na otázky ke každému dokumentu lze odpovědět, když si texty pečlivě přečtete.

Dokument č. 1: Postoje k Ukrajincům, 1899**Rozhovor s reverendem Morisem z Calgary, Daily Herald, 27. ledna 1899:**

Co se týče těch Haličanů (Ukrajinců), na celém severozápadě jsem nepotkal jediného člověka, který by k nim choval sympatie. Z civilizačního hlediska jsou desetkrát níž než indiáni. Nemají žádné pojetí o hygieně. Jejich zvyky a chování připomínají zvířata, a i tady v ulicích Edmontonu, když přijdou do obchodu, muži, ženy a děti, pokud by je nikdo nekontroloval, promění to tu ve stoku.

1) Jaký byl názor reverenda Morise na Haličany?

- a) Většina lidí na severozápadě má proti nim předsudky.
- b) Jsou necivilizovaní a špinaví.
- c) Jsou nadřazení indiánům.
- d) Je třeba podpořit další haličské přistěhovalectví.

2) Tento pramen by mohl být pro dnešní historiky užitečný, protože:

- a) Popisuje osobní zvyky haličských emigrantů v Kanadě.
- b) Porovnává dobový životní styl Haličanů a indiánů.
- c) Objasňuje postoje některých Kanadánů k haličským emigrantům v Kanadě.
- d) Pomáhá nám porozumět podmínkám v ulicích Edmontonu.

3) Souhlasíte, nebo nesouhlasíte s následujícím tvrzením? „Názory reverenda Morise byly ve své době pravděpodobně sdíleny mnoha dalšími lidmi.“

- a) S tvrzením souhlasím, protože byl představitelem církve a jeho názory byly publikovány v hlavních místních novinách.
- b) S tvrzením souhlasím, protože měl velmi extrémní názory.
- c) S tvrzením nesouhlasím, protože bychom neměli věřit všemu, co se v novinách píše.
- d) S tvrzením nesouhlasím, protože Kanadané neměli vůči novým přistěhovalcům takové předsudky.

Dokument č. 2: Americká zpráva o internaci osob původem z nepřátelských států v Kanadě

V souladu s Haagskou úmluvou z roku 1907 bylo vládám neutrálních států povoleno kontrolovat zacházení s válečnými zajatci drženými v nepřátelských táborech. Zástupce americké vlády G. Willrich informoval o válečných zajatcích zadržovaných v kanadském internačním táboře 29. prosince 1916.

Vězni v kanadských internačních táborech přišli na území Kanady jako mírumilovní přistěhovalci a většina z nich byla doposud spořádanými obyvateli dodržujícími zákony [...]. Jinými slovy, tito muži, kteří jsou nyní drženi jako vězni [...] jsou dobří, zdatní, nenásilní, schopní a ochotní pracovat a většina z nich se chce stát kanadskými občany. [...] Nepochybuji o tom, že v současné době by se velká část těchto vězňů [...] mohla bezpečně vrátit do svých domovů a rodin, a že takový návrat by byl pro Kanadu nakonec nejvýhodnější [...].

4) Pan Willrich popisuje ukrajinské vězně jako dobré obyvatele dodržující zákony. V jedné větě vysvětlete, proč pan Willrich popisuje Ukrajince odlišně než reverend Moris.

5) Jak tento zdroj přispívá k pochopení internačních táborů?

Dokument 3: Otevřený dopis ukrajinských novinářů

Tento dopis, podepsaný šesti ukrajinskými novináři v Kanadě, byl zveřejněn v *Manitoba Free Press* (Winnipeg) 17. července 1916.

*Ukrajinci žijící na západě Kanady [...] jsou od vypuknutí války silně omezo-
vání kvůli svému rakouskému původu. To vedlo vládu Kanadského dominia,
stejně jako kanadské zaměstnavatele k tomu, že je nespravedlivě označili jako
Rakušany, a tedy válečné nepřátele [...]. Jsou pronásledováni, po tisících in-
ternováni, [a] propuštění ze zaměstnání [...]. A proč? Pouze proto, že měli
smůlu a narodili se v rakouském poddanství.*

6) Co se šest ukrajinských novinářů snažilo vysvětlit v tomto dopise?

- a) Ukrajinci nejsou loajální k Rakousku, i když se tam narodili.
- b) Ukrajinci by neměli být spojováni s Rakouskem.
- c) Jak Kanada nespravedlivě zachází s Ukrajinci.
- d) Všechny výše uvedené odpovědi.

7) Kdo byl podle redaktorů novin vinen za situaci, kterou popisovali?

- a) Kanadská vláda a zaměstnavatelé
- b) Rakousko
- c) Kanadské noviny
- d) Nikdo z uvedených, byla to prostě součást válečného klimatu

Dokument č. 4: Důvody pro internaci**Projev kanadského ministra spravedlnosti C. J. Dohertyho, sněmovna parlamentu 22. dubna 1918**

Při vypuknutí války měla vláda možnost vyloučit osoby státní příslušnosti nepřátelených zemí [...], zaujali jsme stanovisko, že by tito lidé [...] neměli mít dovoleno opustit tuto zemi. [...] Velké množství z nich bylo internováno [...] (spíše) kvůli soucitu [...] než kvůli nepřátelství. V té době [...] tisíce těchto cizinců hladověly v našich městech [...], internovali jsme tyto obyvatele, protože jsme cítili, že když jim řekneme: „Nesmíte opustit naši zemi,“ neměli jsme zároveň právo jim říct: „Musíte zde hladovět.“

8. Věřil Doherty, že internace Rakušanů byla oprávněná?

ANO, nebo NE (zakroužkujte jednu možnost)

Vysvětlete svou odpověď jednou větou.

Dokument č. 5: Dopis dcery vězněnému otci

Katie Domytryk, 9 let, pro H. Domytryka, vězně č. 1100, zatčeného v Edmontonu, otce čtyř dětí, březen 1916.

Můj drahý otče: Nemáme nic k jídlu a oni [vládní úřady] nám nechtějí poskytnout žádné dřevo. Matka musí jít čtyřikrát, aby získala něco k jídlu. Když jste byl s námi, bylo to lepší, protože jsme vždycky měli něco k snědku. Bouda, ve které bydlíme, je špatná. Matka chodí každý den do města a já musím s ní. V zimě vůbec nechodím do školy. Doma je velmi chladno. Drahý otče, líbáme vás. Sbohem drahý otče. Vraťte se co nejdříve domů.

9) Které z následujících tvrzení popisuje, jak by historik zabývající se internací mohl tento zdroj s největší pravděpodobností využít?

- f) Jako doklad tvrzení, že náklady na internaci byly oprávněné.
- g) Jako důkaz o lživosti Ukrajinců.
- h) Jako jasný popis nefunkčních rodin Ukrajinců.
- i) Aby ukázal, jaké důsledky měla internace pro děti vězněných.

10. Byla politika kanadské vlády vůči Ukrajincům během první světové války oprávněná? S využitím protichůdných pohledů v dokumentech vysvětlíte, zda ano či ne a proč (jeden odstavec).

11. Má dnešní kanadská vláda povinnost provést odškodnění za internaci ukrajinských Kanaďanů během první světové války?

Zakroužkujte níže uvedenou větu nebo věty, které podle vás odpovídají na položenou otázku.

- a) Taková povinnost neexistuje.
- b) Existuje taková povinnost a ... (zakroužkujte jednu nebo více možností):
 - i) měla by nabídnout formální omluvu,
 - ii) vláda by měla financovat vzdělávací projekty, které by tyto události Kanaďanům připomínaly,
 - iii) měla by existovat kompenzace pro potomky internovaných za ztrátu mezd, úspor a majetku.

Uveďte argument v rozsahu jednoho odstavce pro tvrzení, která jste zakroužkovali.

Příloha A. 1:

Hodinový test historického myšlení, kritéria hodnocení u otevřených otázek

(P. Seixas a kol., [online]. Dostupné z: <https://carme-educ.sites.olt.ubc.ca/2014/10/10/historical-thinking-test/>, přeložili autoři)

Otázka 4: Pan Willrich popisuje ukrajinské vězně jako dobré obyvatele dodržující zákony. V jedné větě vysvětlete, proč pan Willrich popisuje Ukrajince odlišně než reverend Moris.

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
2	S využitím dokumentů žák/žákyně vysvětlí perspektivu, ze které situaci viděl pan Willrich nebo reverend Morris. Zohlední pohnutky plynoucí z jejich pozic, jejich cíle a dobový kontext.	<i>Pan Willrich byl z neutrální země, měl odlišnou zkušenost, roli a/nebo účel, možná tak poskytl pohled bez předsudků.</i> <i>Reverend Morris považoval příliv přistěhovalců z kulturně odlišného prostředí za nebezpečný, zatímco Američan ne.</i> <i>Protože Willrich viděl přímo ty konkrétní lidi a nesoudil je zvenku.</i> <i>Protože měli různé důvody – pan Willrich přijel, aby situaci vyšetřil a napsal o ní zprávu, zatímco reverend Morris poskytl svůj názor novinám.</i> <i>Protože znali Ukrajince v odlišných podmínkách (scény na ulici, internační tábor).</i>
1	Žák/žákyně určí, proč je v jejich pohledech rozdíl, ale svou odpověď nevysvětlí.	<i>Willrich je Američan.</i> <i>Willrich nemá předsudky.</i> <i>Byl v táborech.</i>
0	Nesprávná nebo žádná odpověď. Žák/žákyně shrne rozdíly, ale nevysvětlí, proč se liší.	<i>Pan Willrich věděl, že byli přátelští a nevinní. Reverend Morris na ně byl našťvaný.</i> <i>Protože pracují a nedělají Kanadánům nic špatného.</i>

Otázka 5: Jak tento zdroj přispívá k pochopení internačních táborů?

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
2	Žák/žákyně odkazuje na kontroverze týkající se ospravedlnění táborů.	<i>V té době se vedly spory o oprávněnosti táborů/rozdílné pohledy na tábory. Poskytuje příběh a pohled z obou stran.</i>
	Z odpovědi vyplývá, že si uvědomuje, že informace uvedené v dokumentu jsou autorovy interpretace.	<i>Zdroj naznačuje, že v Kanadě panoval neopodstatněný strach z přistěhovalců. POZNÁMKA: Slovesa naznačovat, napovídat nebo příslovce jako obecně, možná (nebo jiná synonyma) jsou zde klíčová, protože nevyjadřují jistotu. Také slova jako mnoho nebo většina naznačují určitou míru nejistoty. Pokud by byla použita slovesa být, ukazovat, byl by udělen jen 1 bod, jak je uvedeno níže.</i>
1	Informace uvedené v dokumentu jsou považovány za „pravdivé“, odpověď nenaznačuje, že si je vědom/a toho, že informace uvedené v dokumentu jsou pouze interpretací jednoho autora. Žákovská odpověď pouze shrnuje Willrichův názor. POZNÁMKA: Pokud je odpověď jasně zdůvodněna tím, že se jednalo o neutrálního pozorovatele, a proto je důvěryhodnější, udělte 2 b.	<i>Žák/žákyně příliš zobecňuje jen na základě jednoho zdroje: Internace Ukrajinců Kanadany nebyla oprávněná. Poskytuje přesnější pohled na poměry v internačních táborech.</i>
0	Nesprávná nebo žádná odpověď.	Autoři testu příklady neuvádějí.

Otázka 8: Věřil Doherty, že internace Rakušanů byla oprávněná? ANO nebo NE (zakroužkujte jednu možnost). Vysvětlete svou odpověď jednou větou.

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
Pokud odpoví ANO		
2	Žák/žákyně vysvětlí Dohertyho argument (perspektivu) tím, že a) vláda měla soucit, když je umístila do táborů, a b) vysvětlí, proč byla internace soucitná.	<i>Kvůli nepřátelství nebo předsudkům nemohli Ukrajinci pracovat; a/nebo kvůli zákonům nemohli odejít, takže internace jim zajišťovala základní životní potřeby.</i>
1	Je uveden jen jeden motiv (soucit, nepřátelství, právní problémy) z výše uvedených vysvětlení; ne kompletní vysvětlení.	<i>Nechtěl, aby Ukrajinci hladověli. Myslel si, že internační tábory vznikly ze soucitu s Ukrajinci.</i>
0	Žák/žákyně neposkytl věrohodné vysvětlení Dohertyho perspektivy.	Autoři testu příklady neuvádějí.
Pokud odpoví NE		
2	Žák/žákyně chápe Dohertyho pozici, roli a cíl (jako ministra spravedlnosti), tedy potřebu zdůvodnit jednání vlády jako humanitární; avšak Doherty mohl, ale nemusel věřit tomu, co napsal. Žák/žákyně musí vyjádřit určitou nejistotu ohledně NE.	Autoři testu příklady neuvádějí.
1	Je uveden jen jeden motiv z výše uvedených vysvětlení; ne kompletní vysvětlení.	Autoři testu příklady neuvádějí.
0	Žák/žákyně uvede nesprávné shrnutí Dohertyho perspektivy, nebo neuvede žádné.	Autoři testu příklady neuvádějí.

Otázka 10: Byla politika kanadské vlády vůči Ukrajincům během první světové války oprávněná? S využitím protichůdných pohledů v dokumentech vysvětlíte, zda ano či ne a proč (jeden odstavec).

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
3	Žák/žákyně probere alespoň dvě protichůdná hlediska v dokumentech, přesně vysvětlí, jak je každé z nich relevantní pro oprávněnost či neoprávněnost politiky kanadské vlády; pokaždé odkáže na pozici a situaci (podmínky) autora.	<i>Internace Ukrajinců nebyla oprávněná. Ano, kanadská vláda věřila, že je to pro dobro věci, protože zavírala potenciální nepřátele země, ale bylo to nespravedlivé a nefér. Dokument č. 1 ukazuje extrémní předsudky vůči Ukrajincům, degraduje je na špinavá zvířata bez smyslu pro společenské chování. Dokumenty 2 až 4 však ukazují i jiné názory na věc. Uznávají, že Ukrajinec není nepřítel jen proto, že je Ukrajinec, což je zcela pravdivé. Ukrajinci byli diskriminováni za to, že se narodili v nepřátelské zemi, nic víc. Internace nebyla oprávněná, protože z vážených občanů se stali vězni jen kvůli rase a místu narození.</i>
2	Žák/žákyně probere pouze jednu perspektivu v dokumentech a přesně vysvětlí, jak je relevantní pro oprávněnost či neoprávněnost politiky kanadské vlády; odkáže na pozici a situaci (podmínky) autora. Může zmínit i další zdroje, ale bez přesných závěrů.	<i>Ne, nemyslím si, že by vláda ospravedlňovala svou politiku vůči Ukrajincům, protože jejich internaci založila zcela na klasifikaci loajality k Rakousku-Uhersku. Spíše než na jejich okamžité spojování s nepřátelskými cizinci se měla vláda zaměřit na to, jakým potenciálním přínosem byli ukrajinští přistěhovalci pro zemi. Byli to „dobří obyvatelé dodržující zákony“, kteří si pouze přáli začít v Kanadě nový život. Místo toho jsme je odebrali jejich rodinám a zavřeli je jako zvířata.</i>
1	Žák/žákyně napíše pouze obecné přesvědčení, a to bez odkazování na zdroje.	<i>Ne, protože není správné zacházet s jinou národností odlišně. Podle čtení některých poznámek to vypadá, že byli diskriminováni velmi tvrdě. Trpěli také děti.</i>
0	Žák/žákyně nenapíše žádnou odpověď, nebo je odpověď zcela mimo zadání.	

Otázka 11: Má dnešní kanadská vláda povinnost provést odškodnění za internaci ukrajinských Kanadčanů během první světové války? Zakroužkujte níže uvedenou větu nebo věty, které podle vás odpovídají na položenou otázku.

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
Pokud souhlasí s odškodněním		
2	Žák/žákyně jasně propojí Kanadu za první světové války se současností, a to buď prostřednictvím a) přetrvávající kolektivní identity Kanady (např. použitím slova <i>my</i>), b) přetrvávajícího stavu, nebo c) přetrvávajících důsledků pro potomky. Musí si uvědomit vzdálenost mezi tehdejší dobou a současností. Žák/žákyně používá argument „výchovy“: internace byla neoprávněná a památníky, vzdělávání atd. přispějí k tomu, aby se v budoucnu bezpráví neopakovalo.	<i>S internovanými se zacházelo naprosto špatně. Mnozí z nich byli nuceni žít v táborech, přišli o práci, domov, rodinu atd. Potomkům by mělo být poskytnuto odškodnění a také formální omluva, aby se napravilo to, jak se s jejich předky zacházelo. Odškodnění by pomohlo napravit škody způsobené internací a umožnilo by potomkům začít bohatnout.</i> <i>Měli by se oficiálně omluvit za svou neznalost a povrchní myšlení. Ale dávat peníze daňových poplatníků potomkům, kteří tam nebyli, by bylo nespravedlivé. Ale potomci mají právo na nespravedlnost, a tak ke formální omluvě na místě.</i> <i>Domnívám se, že by to měla být povinnost. Myslím, že vláda by měla financovat vzdělávací projekty, které by tuto epizodu připomněly všem Kanadčanům. Měli by lidem připomínat, aby na tuto událost nezapomínali. Mohli by tím také pomoci, aby se to v budoucnu neopakovalo. Pomohlo by to také lidem, kteří se na tom podíleli. Mohlo by jim to pomoci o prožitcích mluvit.</i>
1	Argumentace žactva nebere v úvahu jednu, nebo druhou z těchto možností: a) kolektivní odpovědnost, NEBO b) přínosy a limity pro potomky.	Kanadská vláda udělala něco špatného, a proto by to měla uznat a odčinit (bez ohledu na časový úsek mezi současností a tehdejší dobou).
0	Žák/žákyně napíše pouze obecné tvrzení či svůj názor, nebo neodpoví vůbec.	

Počet bodů	Charakteristiky odpovědí	Příklady odpovědí
Pokud nesouhlasí s odškodněním z důvodu uplynutí příliš dlouhého času od internace		
2	Žákovská argumentace se musí opírat o jasný časový odstup, nebo nesouvislost mezi Kanadou za první světové války a současnými poměry.	Chyby minulosti by měly zůstat chybami minulosti. To, že byli předkové ukrajinských Kanadánů vězněni, neznamená, že se musí s dnešní vládou soudit. Formální omluva prakticky nic nepřináší, když všichni lidé, kterých se týká, už mají vlastní starosti. Vzdělávací projekt za přehmaty vlády je také zbytečný. Kanadská vláda už udělala dost přehmatů, aniž by se o dalších z nich muselo všeobecně vědět. Jediné, co by to způsobilo, by bylo vyvolání většího pocitu nepřátelství vůči vládě, než jaký už existuje, a rozdělení kanadské společnosti. Odškodnění mělo smysl dřív, kdy ho mohli dostat přímo internovaní. Jediné, co by odškodnění nyní přineslo, by bylo vyšší zdanění Kanadánů za věci, za které by platit neměli. Nechte minulost být. Nelze ji změnit, bez ohledu na to, kolik peněz do ní dáte.
1	Žáka/žákyně napíše, že mezi první světovou válkou v Kanadě a současnými poměry existuje zřetelná časová vzdálenost, ale uvádí jen málo argumentů nebo vysvětlení.	To bylo v minulosti a okolnosti se změnily. Lidé, kteří nyní bydlí v Kanadě, nemají s těmito událostmi žádnou spojitost.
0	Žák/žákyně napíše pouze obecné tvrzení či svůj názor, nebo neodpoví vůbec.	
Pokud nesouhlasí s odškodněním, protože Kanada neudělala nic špatného.		
2	Žák/žákyně se ve své argumentaci musí zaměřit na důvody, proč se Kanada nedopustila ničeho špatného, a zohlednit konkrétní dobu a kontext, v němž internace probíhala.	Byli jsme ve válce a vláda přijala veškerá nezbytná opatření. Vláda udělala, co musela, aby zajistila bezpečnost občanů. Umístění do táborů také zachránilo mnoho těch, kteří kvůli předsudkům přišli o práci. Tábory nebyly jako nacistické koncentrační tábory, o účastníky bylo postaráno a nebyli vražděni.
1	Žák/žákyně tvrdí, že Kanada se nedopustila ničeho špatného, ale nezohledňuje konkrétní období a kontext, v němž k internaci došlo, nebo uvádí jen málo argumentů či vysvětlení.	Neexistuje žádná povinnost odškodnění, protože obyvatelé Kanady si zaslouží být chráněni před vnitřními i vnějšími hrozbami, i když se jedná pouze o hrozby potenciální.
0	Žák/žákyně napíše pouze obecné tvrzení či svůj názor, nebo neodpoví vůbec.	

Příloha B

Test historického myšlení

Přečtěte si úryvky z projevů politiků a političek během projednávání zákona „o potulných cikánech“ v roce 1927 a odpovězte na otázky. V rámečku najdete informace, které vám pomohou při odpovědích. Odpovědi pište do záznamového archu.

- První Československá republika (1918 až 1938) byla ustavena jako stát, jehož úřady byly povinny chránit práva občanů bez ohledu na jejich rasu, jazyk nebo náboženství.
- V republice žilo asi padesát tisíc Romů, většina z nich usedlých v osadách na východním Slovensku. V Čechách a na Moravě se jejich počet odhaduje na přibližně deset tisíc.
- V českém vnitrozemí žily rody převážně kočujících Romů, které se přesouvaly v určitém regionu (např. Pošumaví). Způsob života souvisel se způsobem obživy i s přístupem četnictva a samospráv.
- V roce 1927 byl v československém parlamentu tehdejší vládní koalicí navržen zákon „o potulných cikánech“, který dal úřadům pravomoci zasahovat do života „cikánů z místa na místo se toulajících a jiných tuláků práce se štítících, kteří po cikánsku žijí“.
- Kromě „světských“ byly tehdy jako „cikáni“ chápány osoby, které jsou dnes často označovány jako „sociálně vyloučené“ a/nebo „romského původu“.
- Zákon byl většinou poslanců a senátorů přijat. Ze strany některých z nich se však objevily pochyby, zda je zákon v souladu s ústavou.

Otázka č. 1

Úryvek z parlamentní řeči JUDr. Karla Viškovského, poslance Republikánské strany zemědělského a malorolnického lidu (agrární strana). Agrární strana byla v roce 1927 hlavní stranou vládní koalice. Viškovský byl za projednání zákona zodpovědný jako člen ústavně-právního výboru sněmovny.

Osnova [zákona] počítá s tím, že nelze cikánský svízec přes noc sprovoditi se světa. Proto zavádí dozor, evidenci potulných cikánů, snaží se uvést život a pohyb cikánů v jisté snesitelné meze, avšak podniká též pokusy o likvidaci otázky potulných cikánů tím, že se snaží, aby děti cikánské, pokud jsou zanedbané a pokud se jim nevěnuje náležitá péče vychovávací, byly svěřeny jiným rukám a řádné péči, dále aby byla zavedena nucená práce pro takové elementy, které zatvrzele oddávají se potulnému životu a neřestem. Bud' se cikáni podrobí naší morálce, našemu způsobu života, nebo musejí býti likvidováni.

Jaký pohled měl poslanec Viškovský na Romy a jejich budoucnost? Vyberte nejvýstižnější odpověď.

- A. Postavení Romů není problematické a není potřeba ho řešit zvláštním zákonem.
- B. Postavení Romů je problematické – vyřeší ho zákon a jejich plné přizpůsobení se většině.
- C. Postavení Romů je problematické, nelze ho vyřešit okamžitě, ale nový zákon v něčem pomůže.

Otázka č. 2

Proč by tento pramen (projev Karla Viškovského) mohl být užitečný pro dnešní historiky a historičky? Vyberte jednu odpověď.

- A. Pravdivě popisuje způsob života Romů za první Československé republiky.
- B. Porovnává dobový způsob života Romů a většiny obyvatel republiky.
- C. Ukazuje postoje některých příslušníků většiny k Romům.
- D. Pomáhá jim pochopit, co si myslela většina o Romech.

Otázka č. 3

Úryvek z parlamentní řeči Ing. Jaromíra Nečase, poslance Československé sociálně demokratické strany dělnické (sociální demokracie). Sociální demokracie byla v roce 1927 opoziční stranou.

Slavná sněmovno! Navrženou osnovu zákona o potulných cikánech považujeme v několika směrech za nevyhovující. Je to výjimečný zákon, namířený proti určité rase [...], a je to zákon, který omezováním osobní svobody a práva pobytu nesrovnává se s naší ústavou [...]. Cikánskou otázku nerozřešíme, jak jsem se snažil odůvodnit, za daných poměrů takovými prostředky, žádným zákonem, podobným právě projednávanému. Všechna zla dají se vykořeniti jen intenzivní prací výchovnou a povznášením hospodářským i kulturním cikánů jakož i všech ostatních lidí, kteří jsou v podobném sociálním i jiném postavení.

Jaromír Nečas měl na zákon odlišný pohled než Karel Viškovský. V čem konkrétně se lišily jejich pohledy na potřebnost navrhovaného zákona? Vyberte jednu odpověď.

- A. Karel Viškovský věří, že dotyčný zákon Romům pomůže, ale Jaromír Nečas se obává, že zákon tohoto typu situaci Romů neprospěje.
- B. Rozdíl mezi Karlem Viškovským a Jaromírem Nečasem spočívá v tom, že oba vidí potřebnost dotyčného zákona v něčem jiném.
- C. Rozdíl mezi Karlem Viškovským a Jaromírem Nečasem spočívá v bezpředmětných detailech.

Otázka č. 4

Souhlasíte, nebo nesouhlasíte s následujícím tvrzením? „Poslanec Nečas se domnívá, že za způsob života Romů může jejich rasa.“ Vyberte jednu odpověď.

- A. S tvrzením souhlasím, protože se shoduje s mým názorem.
- B. S tvrzením souhlasím, protože Nečas byl poslancem Československé sociálně demokratické strany dělnické.
- C. S tvrzením nesouhlasím, protože bylo proneseno v parlamentu a politikům nemůžeme věřit.
- D. S tvrzením nesouhlasím, protože Nečas si myslí, že způsob života Romů je možné změnit.

Otázka č. 5

Co daný úryvek dokazuje o situaci v Československu v roce 1927? Vyberte jednu odpověď.

- A. V tehdejší parlamentu panovala při schvalování zákona jednoznačná shoda.
- B. Projednávání zákon podle názoru některých poslanců nebyl v souladu s tehdy platnou československou ústavou.
- C. V Československu nežily národnostní menšiny.
- D. Československu hrozil politický převrat.

Otázka č. 6

Úryvek z parlamentní řeči Irene Kirpalové, poslankyně Německé sociálně demokratické strany dělnické v ČSR (sociální demokracie českých Němců), která byla v roce 1927 opoziční stranou. Řeč byla pronesena německy.

Zákon o cikánech je úplně zbytečný, neboť ustanovení občanského zákoníku a trestního zákona stačí úplně a dávají tolik možností, aby ti, kdož by proti tomu jednali, byli chyceni a potrestáni. [...] Článek 106 ústavní listiny zní, že výsady pohlaví, rodu a povolání se neuznávají, všichni obyvatelé republiky Československé požívají ve stejných mezích jako státní občané této republiky na jejím území plné a naprosté ochrany svého života i své svobody, nehledíc k tomu, jakého jsou původu, státní příslušnosti, jazyka, rasy nebo náboženství. [...] Ale my jsme si již přece u této [vládní] většiny zvykli, že dělá protiústavní zákony.

[...] Tento zákon není vytvořen pouze proti cikánům, nýbrž je také zákonem protidělnickým. Stane se nezřídka, že budou chyceni a potrestáni dělníci hledající práci a putující od místa k místu. [...] Vy mi teď snad vytknete – ať, já tu výtku docela ráda přijímám – že se dám vésti čistě citovými důvody, označuji-li tento paragraf za nelidský a nesociální. To jsou strašné tvrdosti, když se násilně oddělují rodiče od dětí, děti od rodičů, proti jejich vůli. I cikánské matky milují své děti, snad více, než tito pánové myslí. [...] Ale od vás, pánové občanských většinových stran, jsme již zvyklí, že s dělníky zacházíte podle své libosti, vy neznáte humanity, cikány nemáte za lidi. [...]

Jak vnímala poslankyně Irene Kirpalová návrh zákona? Vyberte jednu odpověď.

- A. Jako potřebný, protože se zaměřuje na protizákonné jednání Romů.
- B. Jako nepotřebný, protože protizákonné jednání všech menšin je již zákony upraveno.
- C. Jako nepotřebný, protože protizákonné jednání je již zákony upraveno. Příslušnost pachatele k menšině či většině nehraje roli.

Otázka č. 7

S využitím dokumentu (projev Irene Kirpalové) a úvodních informací o poslankyni Kirpalové vysvětlete, co mohlo mít vliv na postoje Irene Kirpalové k zákonu „o potulných cikánech“, který považovala za protiústavní. Odpovězte ve dvou větách. V každé použijte alespoň jeden argument.

Otázka č. 8

Úryvek z důvodové zprávy k navrhovanému zákonu senátora vládní agrární strany Josefa Lukeše.

[Zákon] by působil preventivně a represivně, usnadnil by zjištění totožnosti potulných cikánů a individuů, jich evidenci, usnadnil jim získati práci v pracovních koloniích, jež budou zřízeny – zaměstnání jim lépe vyhovující v přírodě, na stavbě cest, železnic, přehrad, při regulacích, při zemědělství i jinde [...]. Zákonem tímto má se uvést kočování do určitých kolejí, musí k němu býti povolení, tvoření tlup jest zakázáno a ztíží se tím stěhování se potulných cikánů z cizích států. Zákon netýká se cikánů usedlých, kteří se živí řádnou prací, řemeslem, obchodem neb jiným dovoleným způsobem. Zákon tento jest sice výjimečný, avšak též potulní cikáni a jim podobná individua staví se sami svým životem mimo ostatní občanstvo a nařízení státu; vynucují si tedy tímto pro sebe zákon singulární [ojedinělý], který jest odůvodněn též proto, že zvyšují nebezpečí pro život, zdraví a majetek jiných státních občanů svým zvláštním, nezřízeným způsobem života se sklonem k násilnostem.

Co se snažil senátor Lukeš v důvodové zprávě vysvětlit? Vyberte nejvýstižnější odpověď.

- A. Kočování Romů je nutné regulovat.
- B. Způsob života Romů změnil pracovní povinnost.
- C. Romové tvoří jednolitou skupinu.
- D. Všechny výše uvedené odpovědi.

Otázka č. 9

Úryvek parlamentní řeči Franze Matznera, poslance za Německou národní stranu, která byla v roce 1927 opoziční stranou. Řeč byla pronesena německy.

Je přímo úžasné, s jakou shovívavostí se všude přichází vstříc těmto práce se štítícím, zlodějským bandám. Zavolalo-li se v naléhavých případech na pomoc četnictvo, scházely mu zákonné mocenské prostředky, aby vykazalo z obce nebo z okresu tyto křičící, prudce gestikulující lenochy nebo aby je doopravilo postrkem na nějaké pro ně určené místo usedlosti. V zákoně pohřešuji vůbec paragraf, v němž výslovně by se zdůraznilo, že cikáni patří veskrze zpět do země, kde jsou již odjakživa cikánské vesnice.

Které z následujících tvrzení popisuje, jak by historikové a historičky zabývající se první Československou republikou mohli tento zdroj s největší pravděpodobností využít? Vyberte jednu odpověď.

- A. Jako doklad toho, že poslanci radikálně pravicové (nacionální) strany považovali návrh zákona za nedostatečný.
- B. Aby ukázali, že Romové byli za první republiky zvyhodňováni.
- C. K podpoře tvrzení, že návrh zákona „o potulných cikánech“ byl oprávněný.
- D. Jako důkaz toho, jakou budoucnost si pro Romy přála většina občanů první republiky.

Otázka č. 10

Vyberte tvrzení, které v souvislosti s návrhem zákona neodpovídá dobovému pohledu na soužití většiny s „potulnými cikány“.

- A. Někteří politici považovali návrh zákona za oprávněný, protože zákon měl řešit případy problematického soužití s „potulnými cikány“ přísněji než dosud.
- B. Někteří politici považovali návrh zákona za oprávněný, protože zákon měl umožnit řešit problematické soužití celkově a jednou provždy.
- C. Někteří politici považovali návrh za neoprávněný, protože podle nich umožňovaly řešit případy problematického soužití již stávající zákony v souladu s ústavou.
- D. Někteří politici považovali návrh za neoprávněný, protože podle nich žádné problematické soužití s „potulnými cikány“ neexistovalo.

Otázka č. 11

V roce 1999 navrhl tehdejší vládní zmocněnec pro lidská práva Petr Uhl české vládě toto usnesení:

Vláda uznává historickou odpovědnost české společnosti za protiromská opatření z dob první Československé republiky.

Vláda v roce 1999 návrh nepřijala. Měla by současná česká vláda přijmout takové usnesení?

Vyberte jednu z možností (v případě odpovědi B vyberte i z dílčích možností). Odpovědi vždy zdůvodněte a v návaznosti na přečtené dokumenty uveďte argumenty, které vaši odpověď vysvětlí.

- A. Vláda by takové usnesení neměla přijmout.
- B. Vláda by měla usnesení přijmout a zároveň:
 - i. se omluvit potomkům českých a slovenských Romů,
 - ii. financovat vzdělávací projekty, které by dějiny českých Romů přiblížily co nejširší veřejnosti,
 - iii. finančně odškodnit potomky českých a slovenských Romů, na které měl zákon dopad.
- C. Vláda by měla usnesení přijmout, ale v jiném znění (navrhněte v jakém).

Příloha B. 0:

Test historického myšlení – první verze, otevřené otázky
a kritéria hodnocení (červen 2022)

Otevřené otázky**Otázka č. 7**

Jaký vliv mohla mít na názor Irene Kirpalové skutečnost, že sama patřila k (německé) menšině a že zastupovala stranu hlásící se k rovnosti občanů? Vysvětlete svou odpověď ve dvou větách. V každé použijte jeden argument.

Otázka č. 10

Byl návrh vládního zákona o „potulných cikánech“ oprávněný? S využitím protichůdných pohledů v dokumentech vysvětlete, proč pro některé politiky a političku ne a proč pro jiné ano. Uveďte argumenty v rozsahu alespoň 40 slov.

Otázka č. 11

V roce 1999 navrhl tehdejší vládní zmocněnec pro lidská práva Petr Uhl české vládě toto usnesení: „*Vláda uznává historickou odpovědnost české společnosti za protiromská opatření z dob první Československé republiky.*“

Má podle vás dnešní česká vláda přijmout odpovědnost za opatření vůči Romům včetně zákona „o potulných cikánech“ z roku 1927? Vyberte jednu z možností. V případě odpovědi B vyberte i z dílčích možností.

A. Vláda by takové usnesení neměla přijmout.

B. Vláda by měla usnesení přijmout a zároveň:

- i. se omluvit potomkům českých a slovenských Romů,
- ii. financovat vzdělávací projekty, které by dějiny českých Romů přiblížily co nejširší veřejnosti,
- iii. finančně odškodnit potomky českých a slovenských Romů, na které měl zákon dopad.

C. Vláda by měla usnesení přijmout, ale v jiném znění (navrhněte v jakém).

Uveďte argumenty pro tvrzení, která jste vybrali. Vaše odpověď musí obsahovat alespoň 40 slov.

Kritéria hodnocení

Otázka č. 7 (2 body)

2 body Žák/žákyně díky porozumění kontextu vysvětlí, že poslankyně Kirpalová jako příslušnice menšiny by mohla mít více pochopení pro jinou menšinu, a současně uvede, že jako poslankyně sociální demokracie by se mohla ztotožňovat s jejím programem usilujícím mimo jiné o rovnost a solidaritu.

1 bod Žák/žákyně uvede buď jen příslušnost poslankyně Kirpalové k německé menšině, nebo její členství v sociální demokracii a svůj výběr jasně nevysvětlí.

0 bodů Žák/žákyně uvede nevěrohodná vysvětlení, nebo neodpoví vůbec.

Otázka č. 10 (3 body)

3 body Žák/žákyně uvede nejméně dva protichůdné pohledy obsažené v dokumentech a přesně vysvětlí, proč se zastánci každého z nich domnívali, že návrh vládního zákona je oprávněný, nebo neoprávněný. Neopomene zohlednit, z jakých pozic autoři uvedených dokumentů vycházejí.

2 body Žák/žákyně uvede pouze jeden pohled obsažený v dokumentech. Přesně vysvětlí, proč se jeho zastánci domnívali, že návrh vládního zákona je oprávněný, nebo neoprávněný. Neopomene zohlednit, z jakých pozic autoři uvedených dokumentů vycházejí. Žák/žákyně může zmínit i protichůdný pohled, ale bez argumentace s využitím dokumentů.

1 bod Odpověď žáka/žákyně je příliš obecná a založená jen na vlastních názorech, aniž by argumentoval/a pomocí dokumentů.

0 bodů Žák/žákyně neodpoví vůbec, nebo odpoví zcela mimo zadání.

Otázka č. 11 (2 body)

Odpověď A

2 body Žák/žákyně oddělí dobu první Československé republiky a současnou situaci, přičemž své tvrzení doloží jednoznačnými argumenty; dobový kontext a dobové aktéry neposuzuje na základě dnešních etických standardů.

1 bod Žák/žákyně oddělí dobu první Československé republiky a současnou situaci, ale své tvrzení jen nedostatečně doloží vysvětlujícími argumenty.

0 bodů Odpověď žáka/žákyně chybí, nebo obsahuje jen povrchní osobní názor.

Odpověď B:

2 body Žák/žákyně rozpoznává rozdíly mezi první republikou a současností a zároveň chápe spojitost obou období prostřednictvím a) trvajících kolektivních identity obyvatel českých zemí (např. užitím zájmen „my“, „naši“), b) státní kontinuity ČSR a ČR, či c) morální povinnosti na činy předků reagovat, ne si je jen připomínat.

1 bod Argumenty žáka/žákyně nezohledňují buď kolektivní odpovědnost, nebo přínosy a negativa takového usnesení pro současníky.

0 bodů Odpověď žáka/žákyně chybí, nebo obsahuje jen povrchní osobní názor.

Odpověď C:

2 body Žák/žákyně rozpoznává rozdíly mezi první republikou a současností a zároveň chápe spojitost obou období. Jeho návrh zohledňuje dobový kontext, tehdejší aktéry posuzuje obezřetně. Současně však rozumí tomu, že každé „poučení z chyb minulosti“ má pro současnost jen omezenou platnost. Chápe, že poctivé zhodnocení minulosti neznamená pouze si minulost pamatovat, ale také na činy předků reagovat.

1 bod Návrh žáka/žákyně je z části ahistoricky moralizující vycházející ze současných etických standardů, nebo přeceňuje vliv „poučení z chyb minulosti“ pro současnost a budoucnost.

0 bodů Odpověď žáka/žákyně chybí, nebo obsahuje jen povrchní osobní názor.

Příloha C**Test historického myšlení – záznamový arch****Jméno a příjmení, třída:**

.....

.....

Otázka č. 1 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐

Otázka č. 2 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 3 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐

Otázka č. 4 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 5 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 6 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐

Otázka č. 7 (odpovězte ve dvou větách)

.....

.....

.....

.....

Otázka č. 8 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 9 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 10 (zakřížkujte správnou odpověď) A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐

Otázka č. 11 (zakřížkujte vybranou odpověď)

A. ☐ B.i ☐

B.ii ☐

B.iii ☐ C ☐

1. Zdůvodnění:

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha D

Metodický list

Test historického myšlení:

- A) ověřuje tyto badatelské činnosti: zkoumání povahy zdrojů, popisování zdrojů, porovnávání zdrojů, zohledňování dobových souvislostí a sestavování podložené odpovědi;
- B) ověřuje tyto principy historického myšlení: výpověď pramenů, dobové perspektivy, etická dimenze (podle Petera Seixase), nebo dobové perspektivy, vztah k minulosti (podle projektu Dějepis+);
- C) je koncipován na jednu vyučovací hodinu (45 minut);
- D) žactvo pracuje se zadáním, v němž najde kontext, zdroje a otázky; odpovědi píše do samostatného záznamového archu;
- E) se vyhodnocuje na základě následujících kritérií hodnocení;
- F) pokud je v otázce „Vyberte nejvýstižnější odpověď“, žáci mohou získat 2, 1, 0 bodů (weighted multiple-choice).

Otázka č. 1 (2 body)

2 body Odpověď B: Žák/žákyně zcela rozumí perspektivě poslance Viškovského. Chápe, že poslanec Viškovský vnímá postavení Romů jako problematické a také že ho nelze vyřešit okamžitě. Současně odliší, že kromě zákona, který má umožnit řadu dílčích opatření, chce poslanec do budoucnosti plně přizpůsobení se Romů většině.

1 bod Odpověď C: Žák/žákyně chápe, že poslanec Viškovský vnímá postavení Romů jako problematické a také že ho nelze vyřešit okamžitě. Současně neodliší, že kromě zákona, který má umožnit řadu dílčích opatření, chce poslanec do budoucna plně přizpůsobení se Romů většině.

0 bodů Odpověď A: Žák/žákyně nerozpoznal/a, že poslanec Viškovský vidí postavení Romů jako problematické, ani nechápe význam navrhovaných opatření.

Otázka č. 2 (1 bod)

1 bod Odpověď C: Žák/žákyně rozumí tomu, že pramen je psán z perspektivy poslance Viškovského, který patřil k většinové části obyvatel Československa. Tato dobová perspektiva může být pro historiky a historičky užitečná, aby například porozuměli, jak někteří lidé a současně i příslušníci politických elit v minulosti přemýšleli.

o bodů Odpověď A: Žák/žákyně se nesprávně domnívá, že pramen je pravdivým obrazem minulé skutečnosti.

o bodů Odpověď B: Žák/žákyně se nesprávně domnívá, že pramen je pravdivým obrazem minulosti a současně že obsahuje porovnání s životem většiny.

o bodů Odpověď D: Žák/žákyně se nesprávně domnívá, že pramen reprezentuje perspektivu většiny, pro což chybí v úryvku opora.

Otázka č. 3 (1 bod)

1 bod Odpověď A: Žák/žákyně rozumí tomu, že poslanec Viškovský si od zákona sliboval například lepší budoucnost romských dětí, a naopak poslanec Nečas se domnívá, že daný zákon ke zlepšení života Romů nijak nepřispěje.

o bodů Odpověď B: Žák/žákyně se nesprávně domnívá, že poslanec Nečas vnímá zákon jako potřebný.

o bodů Odpověď C: Žák/žákyně se nesprávně domnívá, že oba poslanci mají na potřebnost zákona téměř shodný názor.

Otázka č. 4 (1 bod)

1 bod Odpověď D: Žák/žákyně rozumí tomu, že Nečas vnímá způsob života a postavení Romů jako sociokulturní problém, který je možné řešit.

o bodů Odpověď A: Žák/žákyně mylně učinil/a svůj názor obecně platným.

o bodů Odpověď B: Žák/žákyně mylně s ČSDSD ztotožnil/a rasové předsudky například proto, že tato strana měla v názvu „dělnická“, stejně jako například Národně socialistická německá dělnická strana (němečtí nacisté) či dnešní Dělnická strana sociální spravedlnosti.

o bodů Odpověď C: Žák/žákyně se mylně ztotožnil/a s předsudky vůči politikům.

Otázka č. 5 (1 bod)

1 bod Odpověď B: Žák/žákyně rozumí tomu, jak je možné daný pramen využít pro porozumění dobové situaci.

o bodů Odpovědi A, C, D: Žák/žákyně neporozuměl/a sdělení textu.

Otázka č. 6 (2 body)

2 body Odpověď C: Žák/žákyně zcela rozumí perspektivě poslankyně Kirpalové. Chápe, že poslankyně vnímá návrh zákona jako nepotřebný, ale ne proto, že by nějaký zákon zaměřený na protizákonné jednání Romů, respektive všech menšin již existoval. Současně rozumí tomu, že takový zákon podle poslankyně vzniknout nesmí, protože stávající zákony jsou dostačující a zákony namířené proti skupinám obyvatel vymezeným například jazykem či rasou by byly protiústavní.

1 bod Odpověď B: Žák/žákyně chápe, že poslankyně Kirpalová vnímá návrh zákona jako nepotřebný, ale ne proto, že by nějaký zákon zaměřený na protizákonné jednání Romů již existoval. Žák/žákyně však správně nezváží hlavní argument poslankyně, a sice, že speciální zákon vzniknout nesmí, protože stávající zákony jsou dostačující a zákony namířené proti skupinám obyvatel vymezeným například jazykem či rasou by byly protiústavní.

0 bodů Odpověď A: Žák/žákyně se mylně domnívá, že poslankyně Kirpalová vnímá schválení zákona zaměřeného na protizákonné jednání Romů jako potřebné.

Otázka č. 7 (2 body)

2 body Žák/žákyně vysvětlí, že poslankyni Kirpalovou mohly ovlivnit alespoň dvě z následujících okolností: příslušnost k německé menšině; členství v sociální demokracii; příslušnost k právě opoziční straně; ženské pohlaví, od něž byla očekávána hlubší citovost.

1 bod Žák/žákyně vysvětlí pouze jednu z výše uvedených okolností, nebo jich uvede víc, ale jasně je nevysvětlí.

0 bodů Žák/žákyně uvede nevěrohodná vysvětlení, nebo neodpoví vůbec.

Otázka č. 8 (1 bod)

1 bod Odpověď D: Žák/žákyně rozumí tomu, že senátor Lukeš se snaží odlišit sociálně integrační aspekty od diskriminace Romů jako celku z důvodu jejich rasové příslušnosti. Současně chápe záměr autora podmínit kočování zvláštním povolením a zřizovat pracovní kolonie, jež by změnily způsob života Romů.

0 bodů Odpověď A: Žák/žákyně porozuměl/a záměru zákona kočování regulovat pomocí povolení, avšak nepostihl/a, že zákon chce zavádět pracovní kolonie pro Romy. Taktéž nereflektoval/a snahu senátora odlišit Romy „usedlé” a „potulné”.

o bodů Odpověď B: Žák/žákyně porozuměl/a záměru zákona (nejen) neusedlé Romy převychovávat v pracovních koloniích, avšak nepostihl/a, že zákon chce kočování regulovat pomocí povolení. Taktéž nereflektoval/a snahu senátora odlišit Romy „usedlé” a „potulné”.

o bodů: Odpověď C: Žák/žákyně porozuměl/a snaze senátora Lukeše dělit Romy na usedlé a potulné, avšak nepostihl/a, že zákon chce zavádět pracovní kolonie pro Romy a podmínit kočování zvláštním povolením.

Otázka č. 9 (1 bod)

1 bod Odpověď A: Žák/žákyně rozumí tomu, že poslanci opoziční radikálně pravicové nacionální strany, za něž mluvil poslanec Matzner, volali po vysídlení Romů. Současně chápe, že tvrzení poslance Matznera nelze ověřit.

o bodů Odpověď B, C, D: Žák/žákyně nezohlednil/a fakt, že tvrzení poslance Matznera, jimiž argumentuje pro přijetí zákona, nelze bez práce s dalšími zdroji ověřit.

Otázka č. 10 (2 body)

2 body Odpověď D: Žák/žákyně porozuměl, že podporovatelé i odpůrci zákona vnímali, že soužití s osobami považovanými za cikány je problematické a veřejnost jej jako takové vnímá. Neshodovali se v tom, jak toto soužití napravit.

o bodů Odpověď A, B, C: Žák/žákyně svým výběrem dokládá, že neporozuměl dobovému nahlížení soužití s osobami považovanými za cikány. Zvolil sice jednu ze tří správných možností, jak vnímali politici návrh zákona, avšak nespojil si, že pro ně všechny bylo soužití vnímáno jako problematické a situaci potřebovali řešit, byť se neshodli na jeho způsobech.

Otázka č. 11 (2 body)

2 body Žák/žákyně pomocí argumentů uvede rozdíly mezi první republikou a současností (dobový kontext a dobové aktéry neposuzuje na základě dnešních etických standardů). Zároveň pomocí argumentů popíše kontinuitu obou období prostřednictvím a) trvajících kolektivních identity a odpovědnosti obyvatel českých zemí (například užitím obrátů naše republika; náš stát; naši předci), b) státoprávní kontinuity ČSR a ČR, či c) obecné morální povinnosti na činy předků reagovat, ne si je jen připomínat.

Příklad odpovědi za 2 body:

Protože mezi tehdejší ČSR (1927) a současnou ČR jsou sice rozdíly, byla to jiná doba a jiní voliči i politici, ale na druhou stranu můžeme mít současně odpovědnost za činy „našich předků“, „našeho státu“ – ČR totiž navazuje na ČSR například tím, že ji považujeme za předchůdce, nebo některé zákony, vlajka.

1 bod Argumenty žáka/žákyně jsou z části ahistoricky moralizující, vycházející ze současných etických standardů, a nikoliv ze studovaných dokumentů. Současně z nich není zcela zřejmé porozumění kontinuitám uvedeným výše.

0 bodů Odpověď žáka/žákyně chybí, nebo obsahuje jen osobní názor.

Celkem lze získat 16 bodů.

F) Kritéria hodnocení lze škálovat na nerozvinutou (0 bodů), rozvíjející se (1 bod) a pokročilou (2 body) míru rozvoje historického myšlení.

