Marginalia Historica 2/2024 129–136

Gramotnostně a formativně založená výuka
Proč a jak stavíme novou učebnici dějepisu na dvou pilířích

Připravujeme pracovní učebnici dějepisu pro šestý ročník – knihu, do níž žáci sami píší, kreslí a řeší v ní úkoly. Je uspořádaná do tematických bloků, které fungují jako malé plány učení: každý ukazuje, kam výuka prostřednictvím lekcí směřuje a jaký způsob přemýšlení o minulosti si v něm žáci mají natrénovat. Než jsme mohli začít lekce vyvíjet, museli jsme si ujasnit jednu věc: jaký je skutečný cíl těchto bloků, jak je propojit ve společný cíl a co se z nich mají žáci v dějepise vlastně naučit. Fakta a souvislosti přitom z výuky nemizí, zůstávají nezbytným prostředkem. Cílem ale není, aby si je žáci jen zapamatovali, ale aby se na nich naučili s obrazy minulosti pracovat: posuzovat, komu a čemu věřit, dokládat tvrzení zdroji, rozumět tomu, proč lidé v minulosti mysleli jinak než my dnes.

Přístup, který si pro sebe pracovně nazýváme gramotnostně a formativně založenou výukou, si neklade za cíl nic převratného. Je to pokus ujasnit si při vývoji učebnice dvě věci, se kterými se v českém prostředí můžeme běžně setkat v odborné rovině. Promýšlíme každou zvlášť, ale také jejich praktické propojení, které v učebnici teprve zkoušíme: co má být skutečným cílem výuky dějepisu a jak poznat, že se k němu žák přibližuje. Opíráme se přitom o přístupy postavené na osvojování gramotností a obecně na konstruktivistickém pojetí učení – v souladu s kurikulárními dokumenty i didakticky uznávanými poznatky. Tento pokus o ujasnění nabízíme k diskusi. Zajímá nás, jak jej vidí učitelé dějepisu – rádi bychom jejich názory zapracovali do finální podoby učebnice, kterou plánujeme vyladit ve školním roce 2026/2027.

Svůj přístup stavíme na dvou pilířích: cílem výuky je historická gramotnost, a to, jak si ji žák osvojuje, má být sledovatelné. Gramotnostní cíl a formativní cesta jsou siamská dvojčata.

© 2026 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

1) Historická gramotnost – cíl, o nějž nám jde. Žáci se učí rozumět tomu, jak historici pracují – jak kladou otázky, jak čtou prameny, proč mohou dospět k různým výkladům téže události nebo doby – a sami tyto postupy trénují v hodinách dějepisu. Fakta nutná jsou: bez znalosti doby, klíčových aktérů a základních pojmů nemá žák jak historický materiál uchopit. Jenže fakta nejsou cílem; měla by být pečlivě vybrána jako prostředek k učení se historické gramotnosti.

2) Cesta je sledování učebního pokroku – když je cílem historická gramotnost, musíme umět popsat, jak poznáme, že se k ní žák přibližuje. Nestačí říci: „Toto už umí" nebo „V tomto je slabší." Nejde nám samozřejmě ani o to, aby žáci v deváté třídě nebo u maturity pracovali jako opravdoví historici. Potřebujeme vymezit, co se očekává na výchozí úrovni a co zakládá posun vzhůru, přijde-li na osvojení jednotlivých způsobů historického myšlení, včetně práce s jednotlivými zdroji, tvoření vlastního závěru atd. K tomu slouží formativní hodnocení – ne jako něco navíc, ale jako časem zažitý a běžný nástroj, kterým si učitel i žák průběžně ujednávají cíl, aktuální stav a další krok ve výuce. Pomůckou zde mohou být hodnoticí rubriky nebo jednoduché přehledy toho, co žák v dané oblasti již zvládá a co je před ním (plány učení).

Z lektorské praxe víme, že učitelé dějepisu mají celou řadu vlastních přístupů. Každý učitel je originální a učí po svém – a je to tak dobře. Pokud by ovšem podobně jako my chtěli vzít za svůj cíl historickou gramotnost, bez formativní cesty se neobejdou – bez průběžného ověřování, zda se k cíli žák skutečně přibližuje, nedává taková výuka smysl. Čím ale učitel cestu naplní – jaké aktivity, prameny a témata zvolí, co do ní vloží ze své zkušenosti a originality, čím je doplní – zůstává na něm. Jeden pracuje převážně s textem, druhý s filmem, třetí s interaktivními nástroji nebo přístupy kombinuje; všechny tyto volby mohou být v pořádku. Podstatné je, aby si žák zvnitřnil totéž: ptal se, odkud pramen pochází a proč vznikl, všímal si, proč se různé zdroje liší, a zvažoval, co mu který zdroj může říct a co ne. A my mu můžeme dát zpětnou vazbu, jak mu to jde a kde se může zlepšovat. Protože vždy je co zlepšovat. Jinak řečeno: co je cílem a že k němu směřujeme formativně, je u nás pevně stanoveno. Jakou konkrétní podobu této cesty učitel se svými žáky zvolí, je už otázkou jeho odbornosti, pedagogického umění a lidské originality.

Co rozumíme historickou gramotností

Námi promýšlená výuka vychází z konstruktivistického pojetí učení: žáci nepřebírají znalosti jednoduše od učitele, ale aktivně si je vytvářejí na základě svých stávajících znalostí i představ. „Základ" výuky zde není nutné chápat jen jako soubor faktů a souvislostí. Revidovaná Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů (2001) rozlišuje čtyři typy znalostí: faktografické, konceptuální, procedurální a metakognitivní.[1] S odkazem na taxonomii proto odmítáme často podsouvaný protiklad vědomostí a dovedností – postupy a způsoby myšlení jsou pro nás znalostmi stejně jako fakta a souvislosti, jen jiného druhu. V pojetí historické gramotnosti tak fakta a souvislosti nemizí – mění roli. To, kdy se odehrál atentát na Heydricha a kdo jej provedl, i porozumění jeho místu v kontextu zahraničního odboje, se stávají prostředkem: umožňují žákovi pracovat se znalostmi postupů – tedy vytěžit různé verze svědectví o téže události. Zbývá metakognitivní znalost: žákovo uvědomění, proč záleží na různých úhlech pohledu na atentát – a proč se mu taková znalost hodí i mimo hodiny dějepisu a celkově v životě.

Právě metakognice může proměnit žákův vztah k dějepisu. Žák, který pochopí, že různá vyprávění o minulosti slouží různým zájmům a vznikají v různých kontextech, nezíská jen historickou znalost. Získá nástroj, který může použít při čtení informací na internetu či v komunikaci mezi přáteli. Dějepis přestává být hrou na známky za zapamatování dat o minulosti a stává se způsobem uvažování o různých verzích minulosti v současnosti, tedy znalosti, která má smysl a využití tady a teď.

Naše zkušenost ukazuje, že deváťáci takové myšlení zvládají. Dokážou rozebírat různé dobové názory na atentát na Heydricha – například proč ho část londýnského exilu zpočátku odmítala jako hazard s životy civilistů – a utvářet si vlastní, podložený postoj. Dokážou odlišit populární obraz hrdinství od složitější historické skutečnosti. Není důvod odkládat takové myšlení až na gymnázium.

Za naše seznámení s historickou gramotností patří zásluha zejména pracovníkům někdejšího oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Na svých seminářích a letních školách, koncentrovaně poté ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem České republiky v rámci projektu

1) Lorin W. ANDERSON – David R. KRATHWOHL (eds.), *A Taxonomyfor Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.

Dějepis+, nabídli učitelům pojetí vycházející z mezinárodně uznávaného přístupu k výuce dějepisu „The Big Six" kanadského didaktika Petera Seixase a jeho týmu.[2] Žáci jsou vedeni k šesti způsobům uvažování o minulosti: rozebírat a vykládat, co vypovídají prameny; posuzovat, co je historicky významné; rozpoznávat příčiny a důsledky událostí a jevů v minulosti; vnímat, co se v čase mění a co trvá; chápat, jak lidé viděli svět kolem sebe; a zvažovat, jak minulé jednání hodnotit s ohledem na dobový i současný kontext.

Jak chceme poznat, že se žák stává gramotným

Struktura připravované učebnice tento princip ukazuje přímo v praxi. Každý tematický blok začíná plánem učení – přehledem toho, co se má žák ideálně za čtvrtletí naučit. Jeho první částí je asi deset klíčových pojmů, které mu pomohou se v tématu zorientovat: pro blok o pravěku se jedná například o termíny evoluce, artefakt nebo hypotéza. Pojmy jsou na jedné straně jako tabulka s krátkými charakteristikami a se dvěma sloupci pro záznam. Do prvního se zapisuje, zda žák pojmu porozuměl – závěrečný test je totiž vždy na jiné, nové téma. Ověřuje se tak, zda pojem chápe i v odlišném kontextu, nejen to, zda si ho mechanicky vybavil z odučených lekcí. Druhý sloupec zaznamenává, zda dokáže pojem vysvětlit vlastními slovy a doložit příkladem; to lze ověřit v krátkém pohovoru, například při kontrole portfolia, pokud si je žák vede k zakládání pracovních listů. Pojmy si přitom může průběžně procvičovat i v interaktivní části učebnice. S každým novým blokem je vhodné připomenout i pojmy z bloků předchozích – aby se efektivněji udržely v žákově paměti.

Ve druhé části plánu učení rozepisujeme cíl spojený se způsobem historického myšlení, který se v bloku trénuje. V pravěku jde o práci se zdroji: žák se učí rozlišit, co o minulosti víme jistě, co jen předpokládáme a co je vyloučené. Tento cíl je rozepsaný do čtyř úrovní, vždy jedna na jednu lekci a každá o stupeň náročnější. Nejprve žák určí, co bylo v minulosti nemožné (lekce *Evoluce*). Pak rozliší možné od nemožného (*Život lidí*). Ve třetí lekci navíc rozliší, co je jisté (*Trojhrob*). V poslední lekci vybere nejlepší vysvětlení události a alespoň jedním zdrojem doloží, že dává smysl (*Ötzi*). Formulace jsou psané žákovou řečí a každá úroveň je ukázána na běžné situaci formou komiksu. Žák tak ví, co se po něm chce, ještě než se pustí do učení o pravěku.

2) Peter SEIXAS – Tom MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

20

PLÁN UČENÍ DRUHÝ BLOK – PRAVĚK

Učím se pojmy, které mi pomůžou porozumět tématu.

POJMY	VÝZNAM POJMŮ	POROZUMĚNÍ V závěrečném testu jsem porozuměl/a pojmům na novém tématu následovně.	VYSVĚTLENÍ Dokážu pojem vysvětlit svými slovy a uvést příklad.
EVOLUCE	Postupný vývoj, například člověka.		
ADAPTACE	Přizpůsobení se prostředí.		
ARTEFAKT	Předmět z minulosti vyrobený člověkem.		
PRAVĚK	Nejstarší období lidstva, kdy lidé neznají písmo.		
STARŠÍ DOBA KAMENNÁ	Lidé loví, sbírají, stěhují se za potravou. Cizím slovem „paleolit“.		
HOMO ERECTUS	První člověk vzpřímený; naučil se využívat oheň.		
HOMO SAPIENS	Člověk rozumný – myslí, mluví, tvoří (jediný žijící typ člověka).		
NEANDERTÁLEC	Silný člověk z doby ledové, už vymřel.		
HYPOTÉZA	Domněnka, kterou vědec ověřuje důkazy.		
TEORIE	Vědecké vysvětlení podložené důkazy a pozorováním.		

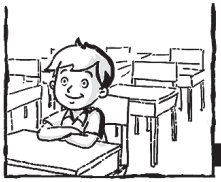
Doplňující pojmy:

Obr. 1: Druhá část plánu učení, kde jsou rozepsány gramotnostní cíle bloku a připraven záznam jejich formativního naplňování (Zdroj: Učebnice dějepisu nakladatelství Fraus-Klett pro 6. ročník ZŠ [v přípravě])

PLÁN UČENÍ

DRUHÝ BLOK – PRAVĚK

Učím se rozlišit, co o minulosti víme jistě, co jen předpokládáme a co je vyloučené.

Co se mám naučit za historické myšlení? Příklad:	Určím, co bylo v minulosti **nemožné**.	Rozliším, co bylo v minulosti **možné a nemožné**.	Rozliším, co bylo v minulosti **možné, nemožné a jisté**.	Vyberu **nejlepší vysvětlení**, co se stalo v minulosti. Doložím pomocí alespoň jednoho **zdroje**, že moje vysvětlení dává smysl.
				
Jak to bylo? Byl s námi včera Karel v jídelně?	Karel včera s námi nemohl být v jídelně. V poledne měl zubaře.	Je možné, že byl Karel ve škole dopoledne, než odešel k zubaři. Ale není možné, že byl v jídelně.	Karel možná byl ve škole. Ale je nemožné, aby byl v jídelně. Jsem si jistý, že mi psal SMS.	Karel včera v jídelně nebyl. Uvařila mu jeho babička. Říká to Karlův bratr z 8.C.

TRÉNUJI NA LEKCI:	EVOLUCE	DOBA KAMENNÁ	TROJHROB	ÖTZI
JAK SE MI LEKCE ZDAŘILA:	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
V TESTU NA HISTORICKÉ MYŠLENÍ JSEM ZÍSKAL/A:	..... bod/ů/y	..... bod/ů/y	..... bod/ů/y	..... bod/ů/y

Stejná logika platí i u náročnějších témat. U atentátu na Heydricha může výchozí úroveň znamenat, že žák rozliší dvě různá dobová svědectví; na vyšší úrovni vysvětlí, čím byl rozdíl mezi nimi dán. Odstupňování se nazývá kontinuum učení – žák se po něm posouvá postupně.

Na principu od jednoduššího k náročnějšímu je postaven i závěrečný test: každá otázka odpovídá jedné lekci. Nemá přitom jednu správnou odpověď a tři chybné – jedna je nejlepší, další dvě jsou odstupňované jako méně přesné a jedna je zavádějící. Poslední otázka, která patří k nejnáročnější úrovni, je volná: žák odpovídá vlastními slovy a jeho odpověď se posuzuje podle předem daných kritérií. Po každé lekci si do plánu zaznamená, jak se mu dařilo, a po testu si zapíše i skutečnost, kolik bodů u které úrovně získal. Právě tento druhý test je pro nás podstatný – teprve na novém tématu se ukáže, jestli si žák osvojil postup, nebo jen zapamatoval látku.

Přílohou plánu učení je navíc dovednostní tabulka, do níž si žák může na popud učitele průběžně zaznamenávat, jak se mu daří v návycích, které jeho učení v hodinách podporují: zda je připraven na výuku, zda se do ní zapojuje, jak spolupracuje ve skupině, zda respektuje ostatní. Nejde zde o hodnocení chování, ale o návyky, na kterých náročnější učení nutně stojí.

V uchopení formativního hodnocení jsme se inspirovali zvláště u projektu *Pomáháme školám k úspěchu* a v knize *Zavádění formativního hodnocení*.[3] Formativně promýšlíme i pokračování učebnicové řady. Způsoby historického myšlení by se tak neměly odbýt jednou provždy, ale mělo by se k nim vracet opakovaně na náročnější látce v dalších ročnících.

Kam dále

V tomto textu jsme z pozice poučených laiků představili gramotnostně-formativní přístup, o který chceme opřít vývoj nové učebnice. Nejde nám o předložení alternativní metody. „Gramform" nabízíme k diskusi jako další možnost, co by mohlo být základem výuky dějepisu: tedy přesunout pozornost od znalostí faktů a souvislostí k tomu, co je zjevně pro člověka v 21. století užitečnější – ke znalostem kritické práce s informacemi a způsobů myšlení o minulosti, které mu umožní porozumět, jak to my lidé s minulostí máme. A v tom ať si s naší pomocí sám hledá a vyargumentuje ponaučení. Máme ostatně zkušenost, že

3) Dylan WILIAM – Siobhán LEAHY, *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*, Praha 2024.

když žáci s historickými tématy pracují aktivně, přemýšlejí o nich a svá ponaučení musí umět obhájit, zapamatují si jako vedlejší efekt i leccos z faktů a souvislostí – spíš než kdyby se je biflovali na test. O gramotnostním cíli bychom ale mluvili naprázdno, kdybychom se nepokoušeli průběžně a formativně sledovat cestu k němu – a třeba i známkovat, co si z tohoto základu žáci již osvojili a co je ještě v jejich silách.

Při testování učebnice ve školním roce 2026/2027 nás bude především zajímat, zda učiteli skutečně ponechává slíbenou míru autonomie. Myslíme tím, jak bude ke stanovenému gramotnostnímu cíli se svými žáky směřovat přímo v hodinách – při volbě metod a aktivit, ale třeba i doplněním dalších osvědčených materiálů a lekcí z vlastní praxe. To ovšem za předpokladu, že se učitel s daným cílem i navrženou formativní cestou k němu ztotožní a rozhodne se výuku s učebnicí vyzkoušet. Pokud ne, budeme rádi vědět proč.

Mgr. Jiří Karen, Ph.D.
učitel a lektor
karen.jiri@seznam.cz

Mgr. Petr Sedlák, Ph.D.
učitel a lektor
zs.sedlakpetr@seznam.cz

DOI: 10.14712/30298393.2026.19