

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501, Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz



Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274

Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Metodický komentář k obsahu výuky dějepisu

Tomáš Chvátal

Úvod

Tímto textem bych rád na základě svých zkušeností z výuky na Waldorfském lyceu v Praze představil způsob výuky dějepisu na waldorfské střední škole. Mým druhým cílem, který s prvním úzce souvisí, je poskytnout osobní komentář ke školnímu vzdělávacímu plánu pro dějepis, který jsem vytvořil v průběhu roku 2010 pro výuku na našem lyceu. V tomto komentáři bych rád podrobněji vysvětlil východiska, která jsem bral při rozvrhování učiva i volbě metodiky v potaz a seznámil čtenáře se svým pohledem na tuto metodu vyučování, na její charakteristiky, přednosti i úskalí.

Na úvod je třeba říci, že se v tomto příspěvku nechystám pronášet nějaké obecně platné pravdy; prosím čtenáře, aby vše, co bude řečeno, bral jako můj osobní náhled na věc, vzešlý z mé osobní zkušenosti. Budu rád, když text poslouží k tomu, aby se některý z kolegů inspiroval, nerad bych však, aby se jím nechal svázat. Výuka dějepisu na waldorfské škole, alespoň jak ji vnímám já, totiž není ustrnulé opakování jednoho neměnného kánonu, nýbrž neustálá kreativní činnost učitele, neustálé přizpůsobování obsahu i metod výuky tak, aby reagovala na aktuální otázky dané doby a společnosti, na charakter třídy, na témata, která si řeší jednotliví studenti – a v neposlední řadě i na individualitu daného učitele.

Východiska

Začnu tím, že uvedu několik základních cílů, k nimž by výuka dějepisu na waldorfské škole měla směřovat.

Za prvé: Výuka dějepisu by neměla být jen otázkou přijímání nezáživných informací, měla by mladému člověku pomáhat v jeho všestranném vývoji. Měl by to tedy být komplexní vzdělávací proces oslovující všechny složky osobnosti (kromě rozumu též emoce, motivaci, vůli, sociální schopnosti atd.). Nejdůležitější není předávání informací, nýbrž to, aby studenti měli příležitost si hluboce prožít, co to historie je a na tomto základě získali k dějepisnému bádání pozitivní vztah; aby měli sami motivaci si o historii něco zjišťovat, přemýšlet o ní.

Za druhé: Cílem historie není předat všechny informace o všech událostech, které se kdy staly – neboť to není ani možné a když se o to snažíme, zabředneme do dlouhých hodin povrchního nudného výkladu plného množství faktů, které studenti nemají možnost ani čas si pospojovat. S tím souvisí i další charakteristika waldorfského dějepisu: primárním cílem výuky není připravit mladé lidi k maturitě a k přijímacím zkouškám na vysokou školu, tedy seznámit je se všemi historickými fakty, které na ně mohou vyskočit z jakéhokoliv testu. To by vedlo (a také mnohdy vede) k „závodu dějinami“, které většina tříd nestihne a studenti pak nejsou vůbec seznámeni se současnými dějinami. Snaha říct o dějinách vše je utopie, zvláště na střední škole – a vede u velké části studentů ke znechucení z tohoto předmětu, k názoru, že „dějepis je jen snůška faktů“. Přitom z dějepisu maturuje (případně se jím na vysoké škole zabývá) jen menšina třídy – a s těmi může učitel pracovat formou individuální práce a

řízeného samostudia studentů (bez nějž se žádný maturant z žádné školy na univerzitu nedostane). Na waldorfské škole se snažíme, aby dějepis oslovil pokud možno co nejvíce studentů, ne jen několik historických nadšenců. Proto se spíše než o faktografický přehled opíráme o exemplární výuku – tedy o důkladné probrání vybraných témat do hloubky. To nám umožňuje, aby studenti zakusili, že „dějepis je sítí vztahů, spíše než snůškou faktů“. Zároveň tak můžeme výuku rozvrhnout tak, abychom se studenty došli opravdu až do nejnovějších dějin, které pro jejich život mají největší roli a nejvíce je ovlivňují. Samozřejmě je přitom třeba dbát na to, aby vybraná témata dohromady dávala dostatečně podrobný všeobecný přehled.

Za třetí: Výuka dějepisu by měla vhodným výběrem témat a způsobů jejich podání podporovat psychický vývoj studenta, pomoci mu hledat v odrazu událostí a životů různých historických osobností inspirace a varování pro svůj vlastní život. Výuka dějepisu má studenta motivovat k tomu, aby vnímal historické kořeny svých postojů, názorů, předsudků a představ – a aby se s tímto základem naučil odvážně a kreativně vyrovnávat.

Za čtvrté: Naším cílem je, aby student nevnímal historii jako něco vzdáleného, nýbrž jako živou skutečnost, do které se svým životem zapojuje každý jedinec – i on sám. Chceme také zcitlivět naše žáky pro to, aby vnímali, že i oni sami mají své osobní dějiny: dějiny svého života, své rodiny a svého národa, které se proplétají a vzájemně ovlivňují s „velkými dějinami“

Za páté: učitel tu není od toho, aby dával okamžité odpovědi, nýbrž od toho, aby studentům pomáhal hledat otázky a podporoval je v tom, aby se sami snažili hledat a nacházet odpovědi. Toto byl pro mě osobně na počátku mého působení v roli waldorfského učitele jeden z největších objevů – a zároveň je to pro mě stále jedna z největších výzev. Od té doby už jsem ale častokrát zakusil, jak předčasná odpověď učitele může naprosto vyrušit veškerou energii a motivaci studentů a naopak jak vynikající myšlenky a postřehy dokáží studenti přinést, když se jim na to ponechá čas a prostor. A to mě utvrzuje v tom, že tento princip je opravdu velmi důležitý.

Metodologie

Základní pomůckou, která slouží k naplňování shora vytyčených cílů a která má zároveň rozhodující vliv na podobu výuky dějepisu na waldorfské škole je to, že se tento předmět učí výhradně v takzvaných epochách. To znamená, že se jedna třída s dějepisem nesetkává po celý rok dvakrát týdně po dobu pětačtyřiceti minut, jako je to obvyklé na většině škol, nýbrž že se tomuto předmětu intenzivně věnuje v blocích, takzvaných epochách (většinou dvakrát do roka vždy po dobu tří týdnů). Každý den je pak epochové výuce věnována první „hodina“ trvající od 8:00 do 9:50, tedy 110 minut čistého času.

Rád bych na tomto místě řekl, že jsem jako dějepisář s tímto rozvržením nadmíru spokojen, protože podle mého umožňuje jít v poznávání a prožívání historie do takové hloubky, o které se studentům a učitelům ostatních škol může jenom zdát. Vždyť pokud se dějepis učí ve tříčtvrtěhodinovkách například v pondělí a v pátek, musí učitel i studenti na začátku každé hodiny vynaložit velkou energii na to, aby si vůbec připomněli, o čem byla minulou hodinu řeč. Nálada, emoce, pocity a otázky, které vzbudila výuka v minulé hodině (pokud vůbec), jsou pak zcela ztraceny - mezitím je překryly zážitky a dojmy celého týdne. Zkoumání historie proto zůstává na povrchu, každou hodinu se opakují „věčné začátky“ a než se práce pořádně rozproudí, už je konec hodiny. Hodina trvá jen velmi krátce, což neumožňuje ji hlouběji členit na jednotlivé fáze. Také detailnější práce s probíranými tématy pak není možná. Zde hovořím z vlastní zkušenosti, sám jsem si tímto způsobem vyučování prošel jako student jednoho pražského gymnázia a přestože mě dějepis vždy bavil, měl jsem mnohdy co dělat, abych u tématu udržel pozornost. Co potom ty studenti, kteří tak motivovaní nejsou?

Naproti tomu vyučování historie v epochách umožňuje, aby studenti s probíraným tématem žili dlouhodoběji. Zkušenost je taková, že epocha opravdu dodá celým třem týdnům určitý charakteristický ráz, často studenti téma epochy velmi intenzivně prožívají. Epochové vyučování umožňuje učiteli pracovat s dramaturgií výuky – a to jak na úrovni hodin, tak na úrovni celého bloku. V rámci jedné hodiny tak může dějepisné téma prozkoumat rozličnými způsoby a přitom zapojit i rozdílné části duše studentů. Nemusí se, jako na normální škole, omezit pouze na výklad, je zde dostatek prostoru i pro společnou interpretaci historických pramenů (hmotných a písemných), samostatné práce studentů, psaní úvah, skupinovou činnost, referáty atd. Učitel si také může jedno téma „posílat“ z jedné hodiny do následující, případně na něj vhodně navázat. Nemusí všechno zodpovědět hned v tu hodinu, kdy téma začalo, nýbrž může (dokonce by měl) nechat ve vzduchu „viset“ otázky nebo i emoce, které ve studentech poznávání daného historického tématu vzbudilo – a tuto energii využít k tomu, aby studenti sami o tématu přemýšleli. Lze také vystavět dramaturgii celé epochy, cíleně některé hodiny udělat obsažnější či jinak náročnější (tedy pro studentské vnímání „nudnější“) a pak v dalších hodinách pracovat s výsledky této „nudné“ hodiny tak, aby studenti viděli, že i to, co je v danou chvíli nebaví, může nakonec vést k zajímavým výsledkům. V závěru epochy je pak možné vymyslet takové téma a činnost, které celé téma završí a zhodnotí, případně připraví návaznost na další epochu jiného předmětu.

Zastavme se blíže u členění epochové hodiny. Ve waldorfské pedagogice se uplatňuje rozdělení epochového vyučování do třech fází. Naplnit tyto fáze ve výuce dějepisu tak, aby měly smysl, není úplně jednoduché. Já osobně jsem zatím rozhodně nedospěl k nějakému optimálnímu rozvržení, myslím si však, že v základu je již mnou zvolené členění funkční. Základem při nastiňování nového tématu je pro mě druhá třetina hodiny. Zde se studenti poprvé seznamují s novou látkou - většinou zde používám výklad, ve vhodných situacích může nastoupit také předem připravený a konzultovaný referát studenta. Ve třetí třetině hodiny volím různé metody bližšího poznání daného tématu: používám práci s připravenými písemnými prameny, pozorování a popis hmotných pramenů, vysuzování z mapy, případně vyprávění nějakého konkrétního životopisu atd. Cílem zde je, aby si studenti téma blíže „osahali“, aby se s ním osobně spojili (pozitivně či negativně), aby v nich vyvstaly otázky či emoce. Pokud v této fázi studenti budou excitováni, nebo dokonce rozčilení, splnila svou úlohu – toho však samozřejmě není třeba dosáhnout vždy a za každou cenu. Druhou možností je zakončit hodinu spíše jistým „uhlazením“ a uklidněním, studenti se s právě probíraným tématem mohou spojit tak, že si překreslí do sešitu obrázky daného archeologického naleziště, vykreslí si mapku zachycující právě popsané procesy, píšou krátkou úvahu o tom, jak na ně působí probírané téma atd. V každém případě je důležité, aby téma nebylo již uzavřeno; studenti by měli cítit, že se jím budeme zabývat ještě následující den. Často v průběhu první či druhé fáze studenti vysloví (nebo vykřiknou) důležité otázky typu: „Proč se tak stalo?“, „Jak to mohli lidé dopustit?“ atd. Pokud bychom tyto hodnotící otázky zodpověděli ihned, sebrali bychom tím většině studentů příležitost si nad nimi popřemýšlet. Proto studenta, který otázku vyslovil, pochválím a doporučím všem, aby si otázku zapsali a doma si nad ní popřemýšleli. S tím, že následující den na ni budeme hledat odpověď společně.

Poté přichází v podstatě nejdůležitější fáze výuky – která se však vůbec neodehrává ve škole. Během dne jsou vyřčené obsahy postupně nevědomky zpracovávány a vyhodnocovány, vynořují se také další otázky. Zvláště v noci (v ideálním případě, kdy studenti spí a neponocují) mozek zpracovává vše, co bylo v hodině řečeno a pomalu k tomu zajímá svůj postoj, který už je zralejší a promyšlenější než bezprostřední reakce. Však se také říká, že „ráno je moudřejší večera“. Z tohoto důvodu také vedu studenty k tomu, aby domácí úkoly (jsou-li nějaké) vypracovávali spíše večer – pokud se úkolu věnují až pět minut před vyučováním, velký prospěch už z něj mít nebudou.

Úvodní část dalšího dne je pak věnována zhodnocení předchozího tématu, při němž již můžeme využít to, že k němu máme odstup jednoho dne. Nejednáme a nepřemýšlíme tedy pod vlivem okamžitých impulzů, nýbrž s rozmyslem a schopností uchopit téma z různých stran. Metody, jak v této fázi pracovat, mohou být rozličné. Nejčastěji se ptám na otázky, které minulou hodinu vyvstaly a ze studentských odpovědí tvořím stručný strukturovaný zápis. Vedu studenty k tomu, aby si pak tuto část zapsali – protože i když si to mnohdy neuvědomují, přicházejí zde jedny z nejdůležitějších zjištění. Pokud jsou otázky dobře zvoleny, rozběhne se naprosto spontánně velmi kvalitní debata, kterou je někdy dokonce nutno ukončit, aby mohlo nastoupit další téma.

Rozvrh epoch

Ve zde představeném návrhu rozvržení epoch jsem vycházel především z rozvrhu waldorfských škol v Německu v kombinaci s požadavky zakotvenými v našem Rámcovém vzdělávacím plánu a s vlastními zkušenostmi (podrobněji viz závěrečná část tohoto komentáře). Navržené rozvržení je následující:

1. ročník

- a) Epocha starověkých civilizací (3 týdny, 36 hodin)
- b) Epocha antiky (2 týdny, 24 hodin)

2. ročník

- a) Epocha středověku (2 týdny, 24 hodin)
- b) Epocha rozšiřování obzorů lidstva (3 týdny, 36 hodin)

3. ročník

- a) Epocha devatenáctého století (4 týdny)

4. ročník

- a) Epocha 1. pol 19. stol. (3 týdny, 36 hodin)
- b) Epocha moderních dějin (3 týdny, 36 hodin)

Charakteristika epoch

Základní charakteristiku výuky dějepisu v jednotlivých ročnících jsem podal již v popisu Školního vzdělávacího programu. Zde bych se chtěl zaměřit více na konkrétní představení epoch, a to včetně praktických zkušeností s používanými metodami.

Epocha starověkých civilizací

Studenti, kteří právě přišli na naše lyceum, zde začíná nový průchod dějinami lidstva. Všichni se již nějakým způsobem s dějepisem seznámili na základní škole, výuka však byla vedena velmi rozdílným stylem a měla velmi rozdílnou kvalitu. Navíc část z nich prošla waldorfským vzděláváním, zatímco ostatní přicházejí z konvenčních škol. Stojíme tedy na počátku. Od studentů nevyžaduji žádné vstupní informace o dějepisu - ty jsou v případě nevhodné výuky na základní škole dokonce na škodu. Důležitá je otevřenost pro nové poznatky a metody práce, chuť poznávat, klást si otázky a hledat na ně odpovědi.

Kde začít s historií? První rok jsem začínal s předky člověka, ale toto téma se příliš neujalo a navíc jsem cítil, že jako historik historickými metodami s evoluční problematikou příliš pracovat nemohu. Navíc hypotéz o původu člověka je mnoho, což je pro studenty prvního ročníku je matoucí a demotivující. Proto jsem téma evoluce člověka přenechal kolegům biologům, kteří jej probírají ve třetím ročníku a sám nyní (díky inspiraci Rity Schumacher z Kasselu) začínám prvními doklady člověka jako kulturní bytosti – tedy uměle

vytvořenými předměty, artefakty. Zkoumání pěstních klínů, jeskynních maleb a megalitů se velmi osvědčilo, studenti velmi oceňují, že zde mohou na základě pohledu na dochované památky samostatně bádát a docházet k prokazatelným závěrům. Klíčové otázky, které nám umožňují zůstat na pevné půdě a neodchýlit se k nepodloženým domněnkám jsou: „Jaké schopnosti lidi museli mít, aby toto vytvořili?“, „V čem se jejich život změnil, když začali daný artefakt vyrábět?“.

Velkým tématem v této epoše je umění přesného popisu: vedu studenty k tomu, aby si přesně popsali, co vidí, a pak teprve na tomto základě interpretovali, co to znamená. Pozoroval jsem, že nemalá část třídy má s oddělením těchto dvou kroků - popisu a interpretace – zpočátku velké problémy. Proto tuto schopnost cíleně a opakovaně trénuji jak při hodinách, tak i v testech (úkol popsat a interpretovat fotografii s archeologickým nálezem).

V části věnované starověkým civilizacím nadále hrají velkou roli hmotné prameny, nadto se ale studenti seznamují i se specifiky pramenů písemných (Epos o Gilgamešovi, Chamurappiho zákoník, hieroglyfické zápisy). Tato epocha je svou vizuální stránkou pro studenty velmi poutavá, což podporujeme i výjezdem za uměním Egypta do berlínských muzeí (ve spolupráci s dějinami umění).

Důležitou složkou zkoumání kořenů lidstva je také impulz k hledání vlastních, rodinných kořenů. V prvním pololetí prvního ročníku proto vyhlášíme spolu s češtinářem a informatikářem pololetní práci „Historie mé rodiny“, v níž si studenti poprvé zkoušejí dějepisné bádání a zároveň se seznamují se svými předky. O tom, že je toto téma opravdu zajímavé, svědčí vysoká kvalita většiny odevzdaných prací.

Epocha antiky

Po nadšení z epochy starověkých civilizací přichází ve druhém pololetí zpravidla mírné vystřízlivění. Na počátku stojí ještě Kréta a Mykény, jejichž kulturu zkoumáme předešlím vizuálně, pak ale přichází Řecko a s ním i důraz na písemné prameny. Informací je najednou mnohem více, je potřeba se více učit, některým studentům se zhoršují známky. Je třeba dobře „dávkovat“ náročnost epochy a na vhodných místech prokládat výuku s oddechovějšími činnostmi, aby se studenti necítili přetížení. Na druhou stranu však neustupujeme jejich stížnostem, že „dřív byl dějepis zábavnější“ a zkusme je přivést k tomu, že ona změna je logická a nutná, že to je další fáze vývoje – nejenom historie lidstva, ale i jich samotných. Důležitým tématem, ke kterému je dobré dospět, je antická demokracie – na tomto základě se dá pak diskutovat i o povaze demokracie dnes.

Epocha středověku

Úvodem pro tuto epochu je prozkoumávání římského „globálního“ světa a úpadku římské civilizace – zde se opět nabízejí možnosti k vedení paralel s naší současnou civilizací. Posléze se studenti seznamují s vývojem křesťanství – na postavě svatého Pavla (v protikladu k císaři Neronovi) mohou pozorovat, v čem se tento nový myšlenkový směr postavil úpadkovým a dekadentním tendencím své doby. V dalším výkladu studenti velmi citlivě vnímají proměnu původní „živé“ a pronásledované církve v instituci mnohdy zkorumpovanou a pronásledující. Velmi silně zde od nich zaznívají otázky „Proč se tak stalo?!“. Musím se přiznat, že ač mám středověkou kulturu velmi rád, zatím se mi úplně nedaří najít dostatečnou pozitivní protiváhu k oněm prvoplánovým a do očí bijícím negativům, jako je pronásledování nevěřících. Poněkud se tomu snad blíží v tématu středověké kultury – i ta je ale pro současné mladé lidi vlastně primitivní. V Německu se zde objevuje téma iroskotských klášterů, u nichž se zdůrazňuje jejich nezávislost, svobodomyšlnost a kulturní přínos. Příští rok to také zkusím; cítím ale, že by to chtělo ještě něco specifického, něco, co dnešnímu člověku chybí. Mohlo

by to být téma víry, živého vztahu k transcendentnu – nejlépe na příkladu životopisu nějaké historické postavy.

Vědomosti, které studenti v rámci této epochy načerpají, mohou následně využít v parsifalovské epoše češtiny. Proto je dobré, když historická epocha v rozvrhu předchází. Pak je možné celý blok zakončit problematikou rytířství, který je dobrým přechodovým můstkem k literárnímu tématu.

Velmi živě přijímané je téma vzestupu islámu, které má dnes velké aktuální konotace. Studenti se velmi aktivně zapojují do diskuzí o tomto tématu, je dobré mu dát dostatečný prostor. V letošním roce jsem vztahem mezi islámem a naší civilizací skončil, byl to příklad toho, jak jsou „středověká“ témata dodnes živá.

Epocha rozšiřování obzorů

Koncepce této epochy pochází z mé dílny, v zahraničí jsem se s ničím podobným nesetkal. Záměrem bloku je seznámit studenty s historickým procesem, v jehož průběhu se dosavadní úzké obzory středověkého světa (ať už myšlenkové či geografické) postupně rozšiřují. Lidstvo „rozkvétá“ – což dobře souzní s pučícím jarem za školními okny v době, kdy se epocha většinou koná. Mým cílem je ukázat, že onen historický proces „renesance“ nezačíná až renesancí, jak se to většinou traduje. Zkoumáme kořeny tohoto vývoje v pozdním středověku – ve vzniku měst, univerzit, obrodných náboženských hnutí. Fenomén renesance tím dostává novou, hlubší perspektivu. V této době se začínají objevovat výrazné historické osobnosti – studenti na ně zpracovávají pololetní práci z informatiky, mohou proto na příslušném místě o dané osobnosti přednést referát. Stojí za to, aby život některých osobností podrobně vylíčil učitel jako symbol pro probíhající změny: mě se zde osvědčily životopisy svatého Františka, Karla IV., případně i Guttenberga.

Epocha devatenáctého století

Výuka dějepisu ve třetím ročníku představuje podle mého nejnáročnější metodologickou výzvu. Hlavním waldorfským tématem pro tento ročník je vytvoření přehledu, syntézy. Má zde dojít ke shrnutí dosavadního školního vývoje, ke spojení všech dosavadních pohledů do jednoho uceleného obrazu. Přitom jsme ale v situaci, kdy studenti znají historický vývoj lidstva podrobněji pouze do renesance a změny v průběhu novověku jim zatím zůstávají utajeny. Jak potom mají srovnávat různé pohledy, když je ještě neznají? Navíc je potřeba pokračovat v probírání témat podle Rámcového vzdělávacího plánu, aby byly studenti do konce studia seznámeni se všemi požadovanými oblastmi.

Pokouším se vyhovět oběma těmto zdánlivě neslučitelným požadavkům. Proto v tomto ročníku zavádím pouze jedinou epochu, zato čtyřtýdenní. V prvních dvou týdnech pracujeme chronologicky, těžištěm našeho zájmu jsou revoluce politické (americká, francouzská, rok 1848), průmyslové, národnostní. V následujících dvou týdnech pak nastupuje přístup tematický: vybrané jevy, které se v tomto období objevily, podrobně zkoumáme napříč dějinami. Tak to se zabýváme fenoménem revoluce, pokroku, vědeckého vývoje, postavení žen, postavení otroků atd. Období devatenáctého století se všemi jeho myšlenkovými proudy bude využito k zamýšlení se nad otázkou, jakými způsoby se člověk může dívat na svět a který způsob pohledu je přiměřený. Toto tázaní pomáhá žákům hledat vlastní světonázor a styl myšlení. Společně se zabýváme tím, co je motivem vývoje, co je smyslem života.

Studenti velmi pozitivně vnímají tuto kvalitativní změnu ve výuce a možnost, že sami mohou dějiny „tvořit“ – tedy podrobně je zkoumat. Tímto podrobným zkoumáním si pak mimo jiné připravujeme půdu pro poznání dějin dvacátého století – fenomény mající své kořeny v devatenáctém století mají totiž pro moderní dějiny zásadní význam.

Epochy ve čtvrtém ročníku

Ve čtvrtém ročníku je hlavním cílem připravit žáky na požadavky a očekávání současného světa. Zde už se ve velké míře uplatňuje i požadavek přípravy na maturitu a přijímací zkoušky na vysoké školy. Přesto však můžeme říci, že i v tomto období zůstávají v platnosti základní principy ze třetího ročníku (ucelenost, hledání tématických souvislostí) a je vhodné je používat vždy, kdy je k tomu příležitost. Soustředění se na současnost se projevuje i v látce tohoto ročníku, která sahá od počátků první světové války až po nejnovější dějiny. Toto zacílení na nejmladší historii má dvojí význam: jednak se právě na toto období klade největší důraz při přijímacích zkouškách i maturitě, za druhé je to ale také období, které nejvíce ovlivňuje dnešní podobu naší civilizace. Cílem je tedy poskytnout žákům nejen dostatek faktických znalostí, ale také prostor k promýšlení důležitých aspektů soudobého života na základě poznání jejich historických kořenů. Tím by se měl posílit a završit proces vývoje jedince v osobnost, která si uvědomuje historické pozadí svého života i civilizace a aktivně přítom pozoruje a účastní se současného dění ve společnosti.

V první „moderní“ epoše se věnujeme vývoji v první polovině dvacátého století. Zhruba je rozvržení látky v rámci třech týdnů následující: 1. světová válka – meziválečný vývoj – druhá světová válka. Začínáme představením rozložení světa před první válkou, kolonialismem a spory mezi velmocemi. Zkoumáme faktické příčiny války – a ty pak srovnáváme s propagandistickými tezemi uvedenými v manifestu Mým národům. Při popisu vývoje první světové války na studenty velmi působí líčení totálního charakteru vedení války – zde je velmi dobré použít promítání fotografií, powerpointových prezentací a filmů (to ostatně platí pro celou výuku 20. století – obrazová média zde hrají velkou roli). Zkoumáme působení válečné propagandy – na příkladě pracovního listu s verbířskými plakáty jednotlivých válčících stran se studenti učí dešifrovat záměry zhotovitele – a překvapivě snadno a spontánně jsou schopni tyto schopnosti uplatnit i na rozpoznání marketingových tahů a manipulací ve svém okolí. V meziválečném vývoji velmi silně zaznívá téma industrializace a společenských změn s tím souvisejících. Představujeme si životopis Henryho Forda a Tomáše Bati, stinné stránky pásové výroby dobře vyplynou z interpretace tovární scény z Chaplinovy grotesky „Modern Times“. Silné je i téma krize – zkoumáme její příčiny v roce 1929 i dnes, hledáme paralely mezi oběma krizemi a zamýšlíme se nad možným „poučením z historického vývoje“. Ukázkou z filmu „Hej rup!“ studenti zažívají, jak krize vedla k oblibě snadných řešení – jak na levici, tak na pravici. A odsud již je jen krůček k tématu třetího týdne, nacismu a druhé světové válce.

Ve druhé epoše se věnujeme poválečným dějinám až do devadesátých let 20. století. Kromě společného probírání jednotlivých dějepisných momentů zde studenti pracují i samostatně - bádají metodou oral history tak, že písemně zpracují zkušenosti svých blízkých, týkající se důležitých témat naší poválečné historie: osvobození, únor 1948, politické procesy v 50. letech, rok 1968, Charta 77, Sametová revoluce.

Rozdíly oproti waldorfskému dějepisu v Německu

Rozvržení praktikované v Německu, kde mají s waldorfským školstvím nejbohatší zkušenosti, nemůže samozřejmě být do českého prostředí převzato beze změn. Je třeba zohlednit dějiny našeho státu a národa a jeho historickou zkušenost – některá „německá“ témata se proto v českém prostředí jeví jako odtaziťatá, jiná, specificky česká témata je naopak třeba přidat.

Plusy a mínusy waldorfského způsobu výuky dějepisu

Největším kladem waldorfského způsobu výuky dějepisu je podle mě to, že si většina studentů vytvoří k tomuto předmětu pozitivní vztah, který umožní, aby se tématu nadále v míře, která jim je vlastní, věnovali i v následujícím životě. Studenti zažívají dějepis jako

živý, aktivní, zajímavý a mnohdy dobrodružný badatelský proces. V prvním ročníku u nemála studentů můžeme pozorovat úplné „dějepisné rozkvétání“ – jedinci, kteří doposud historii brali jako nutné zlo, jako něco, co nechápu, náhle objevují krásu bádání, začínají se o minulost živě zajímat, zakoušejí, že v dané oblasti mají schopnosti, o kterých nevěděli. V dalších ročnících je pak možno s tímto dobrým základem dále pracovat.

V souvislosti s waldorfskou výukou asi nejčastěji zaznívá otázka, zda daný způsob je dostatečný co se týče faktografických požadavků dnešních škol a dnešní společnosti. Co se týče dějepisu, jsem přesvědčen, že waldorfské studenty základní přehled o vývoji lidstva nepostrádají, nadto jsou schopni vnímat historii více do hloubky a uplatňovat nabyté schopnosti při interpretaci historických pramenů a přemýšlení o dějepisných jevech. Oněch několik jedinců, kteří pro svou další kariéru potřebují nadprůměrné faktografické znalosti z historie, si je může díky onomu dobrému základu snadno doplnit samostudiem. Celkově se mi proto waldorfská metodika dějepisu jeví jako jedna z nejkvalitnějších možností, jak tento předmět vyučovat.

Z čeho jsem čerpal

Metodiku výuky dějepisu jsem sestavoval z několika zdrojů. Jako základ mi posloužilo rozvržení, které se používá v německých waldorfských školách a které je popsáno například u Richtera a v knihách waldorfského dějepisáře Alberta Schmelzera. Dobré přehledové líčení jeho návrhu rozložení témat nalezneme v druhé kapitole jeho knihy *Wer Revolutionen machen will*, v níž se věnuje plánu výuky dějepisu na středním stupni waldorfských škol.

V německém prostředí můžeme někdy nalézt také podrobné rozpracování výuky v konkrétní epoše – je jím další Schmelzerova kniha nazvaná *Aktuelles Mittelalter*, která se – jak název napovídá – věnuje výuce středověku ve druhém ročníku.

Dalším zdrojem waldorfské metodiky dějepisu pro mě byla návštěvy týdenních či dvoutýdenních kurzů na Semináři pro waldorfské učitele v německém Kasselu. V únoru 2009 jsem zde pod vedením zkušené pedagožky Rity Schumacher absolvoval seminář zaměřený na výuku epochy pravěkých a starověkých kultur (1. roč.). Odtud jsem čerpal konkrétní podněty pro tuto epochu, ale také metodologickou inspiraci k výuce dějepisu obecně.

Přes tuto zmíněnou podporu jsem pro ostatní epochy bližší podklady neměl, a tak jsem rozvíjel témata a metodiku práce s nimi jsem vypracovával samostatně. Dbal jsem při tom na to, aby vytvořená metodika odpovídala principům a metodám waldorfské pedagogiky a zároveň splňovala požadavky kladené v Rámcovém vzdělávacím programu Kombinované lyceum, podle kterého se naše škola řídí.

V Praze dne 8.1.2011

Tomáš Chvátal