

# Název didaktické kazuistiky: Jak vyučovat o terorismu na střední škole?

Alena Nohavová, Roman Göttlicher, Jan Pěnkava, Tomáš Pintner, František Šulista

## Úvod

Analyzovaná situace se věnuje výuce dějepisu na střední odborné škole ve vzdělávacím oboru Technické lyceum. Hlavním tématem výuky byl terorismus. Záměrem výuky bylo seznámit žáky se základními charakteristikami terorismu v jednotlivých časových obdobích, tzv. vlnách. Inspirací pro způsob uchopení tématu se stala práce D. C. Rapoport (2002, 2004), jež je autorem této vlnové teorie terorismu.

V rámcovém vzdělávacím programu pro Technické lyceum se dané téma vztahuje k tomuto výsledku společenskovedního vzdělávání:

- „vysvětlí, s jakými konflikty a problémy se potýká soudobý svět, jak jsou řešeny, debatuje o jejich možných perspektivách“ (MŠMT, 2007, s. 22).

Tento výsledek vzdělávání je ve školním vzdělávacím programu dané školy (dále jen ŠVP<sup>TL</sup>) upravený do následující podoby:

- „vysvětlí příčiny konfliktů v současném světě a debatuje o alternativách jejich řešení“ (POJFM, 2022, s. 66).

Žáci si téma osvojovali na základě učitelem poskytnutých materiálů, se kterými pracovali ve skupinách, a společně hledali odpověď na stanovenou otázku: O co šlo teroristům v jednotlivých vlnách? Ve výuce, která byla založena na principech *badatelské činnosti* s prvky konstruktivistického učení E-U-R (evokace–uvědomění–reflexe), žáci formulovali odpovědi na tuto otázku pomocí popisování, srovnávání a interpretování zdrojů. Uvedená strategie je pro výuku dějepisu v ŠVP<sup>TL</sup> popsána tímto způsobem: „Základem je vlastní práce žáků (tj. činnostní učení) se zdroji podpořená výkladem učitele a jeho mentoringem“ (POJFM, 2022, s. 60). Badatelské činnosti jsou zároveň představeny i jako jeden z cílů výuky dějepisu směřující k osvojení si základních způsobů práce se zdroji – „porovnávání, vysvětlování, zkoumání povahy zdroje, zohledňování dobových souvislostí atd.“ (POJFM, 2022, s. 60). Tento cíl

společně s historickým myšlením je v ŠVP<sup>TL</sup> uveden jako základ rozvoje *historické gramotnosti*.

I když *historické myšlení* není v českém kurikulu zavedeno jako oborová kompetence (Havlůjová & Najbert, 2017), vhodně reprezentuje současnou koncepci výuky dějepisu. V ŠVP<sup>TL</sup> je popsáno tímto způsobem:

- „rozlišování příčin a důsledků, dobových perspektiv a různých úhlů pohledu, vysvětlování změn a vztah jednotlivců i celé společnosti k minulosti“ (POJFM, 2022, s. 60).

Cílem výuky z pohledu učitele bylo kromě uvedeného historického myšlení také, jeho vlastními slovy: „... nadchnout [žáky] k tomu, že dějepis může být zajímavý, že je to něco, co jim může nabídnout něco i do jejich života, i do budoucnosti...“ (Göttlicher, sdělení vyučujícího, 27. dubna 2023).

V následující analýze se z hlediska obecnější cílové úrovně soustředíme také na rozvoj kompetence k učení, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence (MŠMT, 2007; POJFM, 2022).

Analyzovaná výuková situace směřovala k tomu, aby žáci porozuměli uvedenému celosvětovému jevu a reflektovali jej. Získali vhled do soudobé společnosti a uvědomili si proměny vývoje terorismu v kontextu dané doby. Pro učitele se jedná o náročné téma, jak z hlediska jeho obsahu, tak z hlediska zvoleného způsobu badatelsky orientované výuky. V takovém případě je nutné vybírat příklady pramenů z kvalitních a důvěryhodných zdrojů, které žákům poskytnou potřebný vhled do studovaného tématu, a kvalitně vést diskusi (Šalamounová et al., 2017; Slavík et al., 2017).

## **1 Teoretický rámec vyučovaného tématu**

Námět na zpracování vyučovaného tématu čerpal R. Göttlicher z kurzu „Terrorism and Counterterrorism: Comparing Theory and Practice“. Jedná se o šestitýdenní online kurz, který je dostupný skrze učební platformu Coursera (Bakker & Roy van Zuijdewijn, 2022). Kurz se snaží odpovědět na otázku, co je podstatou terorismu a proč je obtížné ho definovat. Věnuje se jeho historii i boji s ním, včetně efektivnosti dopadu různých protiteroristických opatření.

V návaznosti na tento kurz učitel v analyzované výukové situaci pracuje s tzv. vlnovou teorií terorismu D. C. Rapoporty. Ta tvrdí, že moderní terorismus se vyvíjel ve čtyřech hlavních

„vlnách“, přičemž jedna vlna trvá přibližně 40 let a je pobízena globálními událostmi a změnami ve společnosti – nastupující generace má mnohdy jiné priority a reaguje na jiné události.

První vlna, která je označovaná jako „*anarchistická*“ (cca 1870/80–1920), byla inspirována anarchistickou ideologií a zaměřovala se na svržení vlád a odstranění hierarchických struktur ve společnosti. Typické byly atentáty na významné politické osobnosti a používání výbušnin. Mezi nejvýraznější události v této vlně patří například atentát na ruského cara Alexandra II. nebo následníka rakousko-uherského trůnu Františka Ferdinanda d'Este a jeho manželku Žofii.

Druhá vlna, která je označovaná jako „*antikoloniální*“ (cca 1920–1960), se stala nástrojem národně-osvobozeneckých hnutí, která bojovala proti koloniální nadvládě. Mezi zástupce této vlny patří například Irská republikánská armáda (IRA) nebo řeckokyperská nacionalistická organizace EOKA. Časté je útočení na vojenské cíle a taktika „hit and run“.

Charakteristikou třetí vlny (cca 1960–1979) označované jako „*nová levice*“ je inspirace marxisticko-leninskou ideologií. Teroristé bojovali proti imperialismu, kapitalismu a usilovali o změnu sociálního a politického systému. Mezi nejvýraznější události v této vlně patří například únos izraelských sportovců teroristickou organizací Černé září na olympijských hrách v Mnichově roku 1972 nebo kontroverzní činnost Organizace pro osvobození Palestiny. Pro tuto vlnu je příznačné braní rukojmí a únosy letadel.

Čtvrtá vlna (cca 1980–2020) je označovaná za „*náboženskou*“ a typický je pro ni příklon k náboženskému fundamentalismu. Tato vlna má globální rozsah a využívá moderní technologie pro šíření své ideologie. Známými příklady jsou útoky organizace Al-Káida nebo útok nervovým plynem v tokijském metru, který spáchala japonská sekta Óm šinrikjó v roce 1995.

Práce s tzv. vlnovou teorií je pro učitele i žáky rovněž příležitostí k opakování moderních dějin (od konce 19. století), protože jednotlivé vlny jsou provázány s důležitými historickými událostmi. V návaznosti na tuto výuku v dalších vyučovacích hodinách bylo žákům představeno několik definic terorismu, například definice českého právního řádu (Zákon č. 40/2009 Sb., § 311 – Teroristický útok) nebo definice Ministerstva zahraničních věcí USA z roku 2009.

V roce 1984 Schmid identifikoval 22 prvků, které se objevovaly v jím analyzovaných definicích terorismu. Poslední verze z roku 2011 zahrnuje 12 hlavních prvků, např. politická

motivace násilí, záměr vyvolat strach nebo zastrašovat ad. (viz Schmid, 2023). S nimi byli žáci v následující hodině také seznámeni.

Následně žáci pracovali s vybranými událostmi, o kterých se v médiích hovoří jako o teroristických útocích: útoky na vlaky na Mladoboleslavsku v roce 2017, útok Breivika z roku 2011, útok na Bostonský maraton v roce 2013 či výbuchu muničního skladu ve Vrbětčích v roce 2014.

## **2 Didaktická kazuistika – téma terorismus ve výuce dějepisu**

### **2.1 Anotace**

V této části kazuistiky stručně představíme kontext výuky dějepisu na střední odborné škole, na které výuka probíhala. Zaměříme se na celkové pojetí analyzované výuky a její struktury v souvislosti s cíli výuky a ve vztahu ke konstruktivistickému principu učení E–U–R (evokace–uvědomění–reflexe).

#### **Výukový kontext – cíl, téma, návaznost obsahu**

Výuková situace se odehrávala na Střední průmyslové škole, Obchodní akademii a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky ve Frýdku-Místku v dubnu 2023. Hodina byla nahrávána týmem Global Teacher Prize Czech Republic (dále GPT) a sloužila poté jako podklad pro hodnocení porotou GTP ve finálovém kole. V oboru vzdělání Technické lyceum mají žáci dějepis pouze v prvním ročníku dvě hodiny týdně. Jak již bylo uvedeno, analyzovaná výuka se věnovala tématu terorismus. Jednalo se o první hodinu k danému tématu, které se účastnilo celkem 24 žáků (z toho 20 chlapců a 4 dívky).

K atmosféře a spolupráci v analyzované výuce vyučující podotýká: „...hodina byla běžná, ale přišlo mi, že žáci byli méně hovorní (v tom dobrém i špatném). Standardně mluví mnohem více..., nebojí se třeba říct, že nemají pravdu. Taky mi přišlo, že se hlídali, aby náhodou neřekli nějakou „blbost“.“

#### **Didaktické uchopení obsahu a činnosti učitele a žáků**

Analyzovaná výuková situace byla realizovaná podle modelu E-U-R, evokace–uvědomění–reflexe. Ve fázi evokace učitel zjišťoval pomocí brainstormingu dosavadní znalosti žáků o terorismu a položil badatelskou otázku: O co šlo terorismům? Ve fázi uvědomění žáci

pracovali ve skupinách po šesti. Každá skupina pracovala s jinými materiály, které se vztahovaly k určité vlně terorismu.

Po prostudování písemných a obrazových materiálů měli žáci odpovědět na následující otázky:

- Na koho [teroristé] obvykle útočili?
- „Oblíbený“ způsob [teroristického] útoku?
- Jak byste tuto vlnu [terorismu] nazvali?
- Proč to [teroristé] dělali? O co jim šlo?

Odpovědi za danou skupinu přednesl jeden její člen a učitel je zapsal na tabuli. V této fázi uvědomění (v postupu E–U–R) vyučující žákům pokládal návodné a rozvíjející otázky, aby jim pomohl s odpověďmi nebo pokládal otázky k doplnění tématu.

Ke konci hodiny (ve fázi reflexe) dostali žáci za úkol vyplnit pracovní list a odpovědět na badatelskou otázku: O co šlo terorismům? K tomu měli k dispozici kritéria hodnocení pro jednotlivé poznávací úrovně:

- „učedník“ – uvede více než jeden příklad toho, o co jim šlo,
- „mistr“ – zdůvodní jednotlivé příklady (Proč jim o to šlo?),
- „velmistr“ – zasadí příklady do širšího dobového kontextu (Proč zrovna tehdy?).

Dále dostali žáci dva bonusové úkoly:

- „mystik“ – navrhne, jak bude vypadat pátá teroristická vlna a svůj návrh zdůvodní,
- „myslitel“ – nabídne jednotící pohled na teroristické vlny a zdůvodní je (např. co mají všechny vlny společné?).

Oporu žáci dostali v rozepsání dvou okruhů historického myšlení, které jsou zpracovány podle konceptu historické gramotnosti Dějepis+ (Kolektiv autorů Dějepis+, 2024):

- (a) Trvání a změna – Co se změnilo? A co zůstalo stejné? (Pokud vůbec něco.) Pro koho se to změnilo?
- (b) Dobové perspektivy – mezi pohledy na svět (víra, hodnoty, motivace ad.), které utvářely názory lidí v minulosti a které je utvářejí dnes, leží celý oceán rozdílů; dobové perspektivy (úhly pohledu) lidí v minulosti dokážeme lépe pochopit, když zvážíme jejich historický kontext.

Na závěr hodiny se vyučující žáků ptal: „Co si odnáším z dnešní hodiny (informace, dovednost, zážitek...)?“

Vyučující bude odpovědi žáků na badatelskou otázku „O co šlo terorismům“ následně vyhodnocovat. V následující hodině se k tomuto úkolu vrátí a s pomocí vrstevnického hodnocení „žáci budou navzájem hodnotit, na jaké úrovni je daná odpověď a z jakého důvodu, jak je možné ji posunout na vyšší úroveň a určitě jim to v příští hodině zproblematizují a posuneme to ještě dál“ (Göttlicher, sdělení vyučujícího, 2023).

## 2.2 Analýza

### **Strukturace obsahu – rozbor s využitím modelu hloubkové struktury výuky**

Obsahové transformace při vyučování a učení závisejí na *kulturním obsahu*, jemuž se výuka věnuje a jsou vedeny kurikulárními *cíli*, které plní vyučující spolu se žáky. Ze spojení výukových situací s kulturním obsahem a kurikulárními cíli vyplývá hloubka a dynamika struktury vyučování a učení, kterou zde budeme postupně analyzovat. Metodickou oporou k tomu bude Model hloubkové struktury výuky (dále též MHS) rozdělený do tří vrstev. Ty zaměří analýzu na ústřední kritérium kvality výuky – *integritu výuky*. Integrita výuky reprezentuje míru vzájemné podpory mezi třemi klíčovými determinantami, které společně rozhodují o kvalitě výuky: cíle (*kompetenční vrstva MHS*), vzdělávací obsah (*konceptová vrstva MHS*), společné činnosti učitele/učitelky a žáků se vzdělávacím obsahem prostřednictvím učebních úloh (*tematická vrstva MHS*). Těmto třem determinantám/vrstvám se nyní budeme postupně věnovat.

#### **Tematická vrstva**

*Tematická vrstva* reprezentuje návaznost tvorby učebního prostředí ve výuce na žákovské předporozumění tématu. V první fázi výuky – evokace – učitel použil k získání myšlenek, postojů a zkušeností žáků k tématu metodu brainstormingu. „Když se řekne terorismus, vybavím si...“ V odpovědích žáků poslaných přes mentimeter.com v podobě wordcloudu byly uvedené konkrétní události: „pád dvojčat“, nebo útok v Madridu, který proběhl „911“ dní po 11. září 2001, dále „rok 2016“. Označení náboženství („islám“), národa („arab“) nebo politického směru („extremismus“). Zmíněné byly i konkrétní typy zbraně („AK-47“ nebo „bomba“) a také způsoby provedení činu („útok/y“, „sebevražedný atentát“, „napadení civilistů“), místa provedení („velká města“), následky („mrtví“, „mnoho mrtvých“), emoce a další asociace („panika“, „chaos“, „utrpení“, „zabíjení nevinných lidí“) ad.

Vyučující výběrově přečetl odpovědi žáků a zareagoval na ně slovy: „Super.“ Odpovědi z brainstormingu shrnul do vyjádření, že se jedná o běžné asociace k pojmu terorismus. Zároveň však žáky upozornil na možnost, že budoucí podoba terorismu může být jiná. Tím nepřímo poukázal na ohraničenou platnost historického poznání, které se z různých důvodů mění, ať již pod vlivem nových faktografických zjištění nebo změn kulturních kontextů, které se promítají do způsobů interpretací lidských dějin.

Tuto úvahu vyučující zmínil v souvislosti s tzv. vlnovou teorií, která jednotlivá období terorismu dělí z časového hlediska do etap po cca 40 letech. Žáků se následně zeptal, proč právě toto časové období je pro vlny charakteristické. Odpověď jednoho žáka se týkala studené války, na kterou vyučující zareagoval, že se jedná o charakteristiku jedné z vln, ale ne o princip samotné vlnové teorie. Odpověď dalšího žáka směřovala k vysvětlení v podobě nástupu nové generace. Tento předpoklad vyučující potvrdil.

Také upozornil na to, že nyní jsme v době, kdy podle teorie Rapoportova čtvrtá vlna končí a položil otázku: Jak bude vypadat pátá vlna a co přinese? Zde vyučující pracoval se základním výukovým principem přístupu k historii: směřovat k vidění souvislostí současnosti a minulosti. Historie ukazuje proměnlivost – nenabízí nám přímo odpovědi, ale učí nás vyrovnávat se s aktuální historickou situací tím, že osvětluje její analogie s minulostí a se změnami „téhož“ a díky tomu nám pomáhá pokládat si klíčové otázky, které je třeba řešit „tady a teď“.

Následovala práce ve skupinách s poskytnutými materiály a na základě jejich prostudování byly společně dávány dohromady odpovědi na výše uvedené čtyři otázky, které byly zapsané na tabuli (viz tabulka 1).

**Tabulka 1**

O co šlo teroristům – shrnutí odpovědí od žáků

	<b>první vlna</b> 1880–1920	<b>druhá vlna</b> 1920–1960	<b>třetí vlna</b> 1960–1979	<b>čtvrtá vlna</b> 1980–2020
<b>Na koho [teroristé] obvykle útočili?</b>	bohaté, mocné	policie	vlivní lidé, sportovci a politici	západ, jiná víra
<b>„Oblíbený“ způsob [teroristického] útoku?</b>	výbušnina	hit & run	unášení letadel, rukojmí	sebevražedné útoky, zbraně hromadného ničení
<b>Jak byste tuto vlnu [terorismu] nazvali?</b>	výbušní vládcí	bojovníci za svobodu	ideologická (unášecí)	protizápadní, náboženská
<b>Proč to [teroristé] dělali? O co jim šlo?</b>	vytvoření anarchie	aby získali samostatnost	výkupné, média, proti systému	zastrašit, nezávislost, rozšíření náboženství, vyhlazení nevěřících

## **Konceptová vrstva**

*Konceptová vrstva* reprezentuje návaznost mezi vzdělávacím obsahem výuky a jemu odpovídajícím kulturním obsahem oborů. V tomto případě se jednalo o souhrn poznatků o společenských podmínkách čtyř historických epoch, v nichž teroristické vlny (vybrané učitelem) byly reprezentovány úryvky z článku D. C. Rapoport (2002). Dále byly uvedené úryvky z Wikipedie a článku na portále Moderní dějiny (Šustrová & Mlejnek, 2015). Texty byly doplněny ilustračními obrázky a fotografiemi.

Připomeňme, že na konci 19. století byla cílem terorismu likvidace politických elit z anarchistického přesvědčení (tzv. první vlna). V období mezi první světovou válkou a šedesátými lety 20. století se v terorismu jednalo o prosazení státoprávních požadavků národů v područí evropských kolonií velmocí (tzv. druhá vlna). Vlna terorismu od šedesátých do devadesátých let měla „revolucionářský“ charakter a významnou roli v ní hrála komunistická ideologie (tzv. třetí vlna). Čtvrtá vlna od osmdesátých let 20. století do současnosti pak vychází z náboženského fundamentalismu. Tyto informace jsou hlavními historiografickými koncepty, které představují nejen žádoucí výstup žákovské práce a výsledek jejich učení, ale i úmysl pedagoga jim znalosti zprostředkovat v uchopitelné podobě.

Základní informace o jednotlivých vlnách byly doplněny stručným uvedením neznámějších příkladů:

První vlna – oběti atentátů: ruský car Alexandr II., rakouská císařovna Alžběta Bavorská (zvaná Sissi), americký prezident William McKinley, následník trůnu František Ferdinand d'Este a jeho manželka Žofie; dále pokusy o atentáty, např. na krále Itálie Umberta I.

Druhá vlna – Irská republikánská armáda (IRA) a Ethniki Organosis Kyprion Agoniston (EOKA).

Třetí vlna – Organizace pro osvobození Palestiny (OOP), únos izraelských sportovců teroristickou organizací Černé září na olympijských hrách v Mnichově r. 1972.

Čtvrtá vlna – japonská sekta Óm šinrikjó, islamistická teroristická organizace Al-Káida.

## **Kompetenční vrstva**

*Kompetenční vrstva* zaměřuje analýzu na cíle všech úrovní, jichž má výuka dosáhnout. Úrovně vyplývají z míry obecnosti cíle. To znamená, že nejbliže ke konceptové vrstvě je úroveň cílů nebo očekávaných výstupů (výsledků učení) úzce vztažených k oboru či oblasti vzdělávání, nejobecnější je úroveň klíčových kompetencí. Jak bylo uvedeno, pro kvalitu výuky je podstatný

funkční soulad všech vrstev – integrita výuky. S ohledem na to jsme cíle vztažené k oboru zmínili v předcházející konceptové vrstvě (souhrn poznatků o historických podmínkách studovaných vln terorismu) a popsali jsme práci s nimi (v tematické vrstvě) rozvíjející ve výuce *historické myšlení žáků*.

Nyní tedy zbývá uvést podrobněji nejobecnější cíle – klíčové kompetence. Učitel se v analyzované výuce věnoval především *kompetenci k učení* (srov. MŠMT, 2007; POJFM, 2022), a to konkrétně:

- mít pozitivní vztah k učení a vzdělávání prostřednictvím výběru samotného tématu a jeho aktuálnosti;
- uplatňovat různé způsoby práce s textem prostřednictvím poskytnutého materiálu žákům – písemného i obrazového;
- umět efektivně vyhledávat a zpracovávat informace; být čtenářsky gramotný a odpovědět na výše uvedené čtyři otázky (na koho, jak, proč útočili, jak byste je nazvali);
- využívat ke svému učení různé informační zdroje včetně zkušeností svých i jiných lidí, které bylo možné poznat z odpovědí žáků především na doplňující otázky vyučujícího typu *proč* (viz vybrané ilustrativní příklady pohledu do výuky).

Pohled do výuky (19:25–20:40)

U: Proč mají oblíbenou tu výbušninu [v první vlně]?

Ž: Spolehlivá.

U: Tehdy ještě úplně ne. Pistole by byla asi spolehlivější.

Ž: Bylo to lehké, jako...

U: Ne.

Ž: Je to nové.

U: Novost hraje roli, ale ještě je tam podstatná jedna věc.

Ž: Že se zabijou oba dva.

U: Přesně tak... Proč se chce atentátník zabít?

Ž: Aby nemusel mít stres.

U: Jo dobrý, ale to by možná utekl. Proč se dobrovolně nechá zabít?

Ž: Kvůli tomu náboženství.

U: Tady náboženství nehraje roli.

Ž: Aby nešel do vězení, aby ho nemuseli vyslýchat.

U: Jak jsou teroristé vnímání v této vlně?

*Žáci se vracejí ke čtení textu.*

Ž: Jako revolucionáři.

U: Jako revolucionáři a ještě.

Ž: Že se odlišují od obyčejných vrahů.

U: Výborně. Touha odlišit se od obyčejných vrahů.

Zvolený postup se jeví jako vhodný, neboť podporuje žákovskou autonomii a rozvíjí v žácích zodpovědnost za vlastní učení.

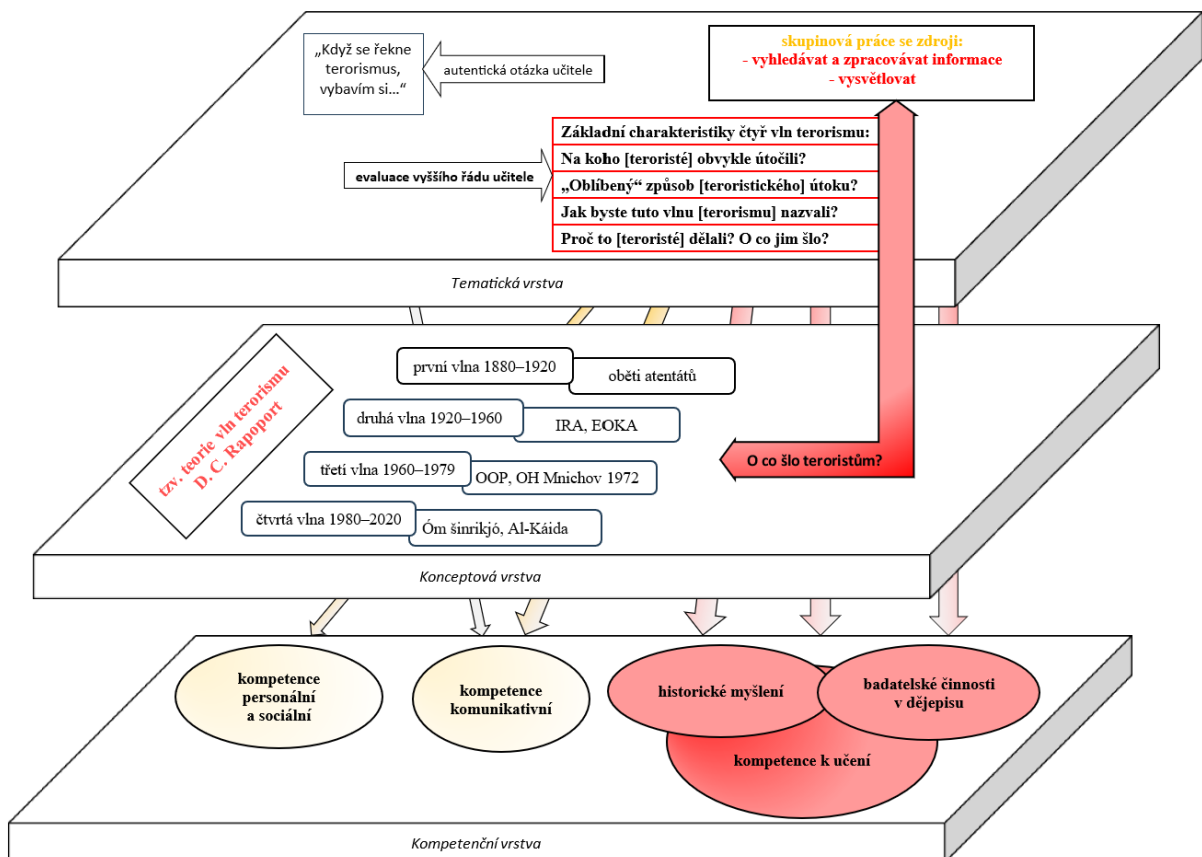
Z *komunikativní kompetence* byla rozvíjena především dovednost:

- formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle. To bylo možné pozorovat u vybraných žáků při jejich odpovědích na čtyři položené otázky.

*Personální a sociální kompetence* byla rozvíjena především skupinovou prací:

- pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností;
- přijímat a odpovědně plnit svěřené úkoly.

### Model hloubkové struktury výuky:



## Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Jak bylo naznačeno v předchozí části kazuistiky, přestože stěžejní částí hodiny byla skupinová práce s písemnými a obrazovými materiály, bylo by vhodné se ještě krátce pozastavit u evokační části výuky. Učitel začal výuku formou brainstormingu. V této fázi výuky vyučující uplatnil jeden z indikátorů dialogického vyučování, tzv. autentickou otázku (srov. Nystrand et al., 1997; Šalamounová & Šedřová, 2016), v tomto případě ve formě nedokončené věty, která směřuje k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků a ujasnění si, co o daném tématu již vědí: „Když se řekne terorismus, vybavím si...“ Učiteli to umožňuje identifikovat žákovské prekoncepty a navázat na ně. V této výuce se v odpovědích žáků možná skrývaly miskoncepty. Jednak záměna islámského terorismu (též islamistického terorismu) za islámské náboženství. Ta vyplývá z generalizující reakce žáků na nedokončenou větu (vypavím si...): „islám“. A za druhé případné ztotožnění terorismu s etnickou skupinou. I zde se jednalo o generalizující reakci žáků: „arab“. Obě tyto evokace by proto vyžadovaly upřesňující vysvětlení. Pokud se vyučující v následující hodině k odpovědím žáků nevrátil, je možné o těchto momentech v brainstormingu uvažovat jako o didaktickém formalismu tzv. *kvazi-evokace* (Šalamounová et al., 2017) nebo o tzv. zavádějící poznávání žáků (Slavík et. al., 2017).

Zároveň si dovolíme upozornit na reakci vyučujícího na žákovské prekoncepty. Z první fáze výuky ještě stojí za zmínku, že učitelova pochvala „super“ v reakci na odpovědi jako „utrpení“, „zabíjení nevinných lidí“... by v dané situaci mohla být za určitých okolností bezděčně (z nepozornosti k situačním souvislostem) nebo záměrně (třeba jako provokace nebo z ideového přesvědčení) zkreslena jako pochvalné vyjádření k terorismu. Z celého průběhu výuky je však jasné, že jde o navyklý způsob pochvaly a povzbuzení žáků, protože vyučující ve výuce slova „super“, „výborně“, „paráda“ na reakci žáků uvádí opakovaně.

Ve fázi uvědomění v postupu E-U-R každá skupina pracovala s dvěma typy materiálů – písemným a obrazovým. Písemné obsahovaly charakteristiky a svědectví vztahující se k terorismu v různých časových rozmezích. Z formálního hlediska je nutné zmínit, že písemné prameny nepřesahovaly jednu stranu velikosti A4. Obrazové materiály byly různě rozsáhlé – od jedné do dvou stran.

Poskytnutý materiál obsahoval základní informace. Ve výčtu teroristických organizací však mohla být zmíněna baskická nacionalistická a separatistická organizace Euskadi Ta Askatasuna (ETA), která se prostřednictvím teroristických útoků snažila o vytvoření nezávislého socialistického státu na hranici Španělska. Tento opomenutý pramen je totiž považován za klíčový při kterékoliv výuce dějepisu, protože usnadňuje osvojení a porozumění studovaného

tématu a zároveň je k němu celá řada dokumentárních pramenů. 11. září 2001 bylo sice uvedeno jako jedna z událostí ve čtvrté vlně, ale vzhledem k tomu, že se jedná o zásadní čin moderního terorismu, ke kterému vzniklo mnoho dokumentů, mohla jí být věnovaná větší pozornost. A to také z toho důvodu, že při brainstormingu se vyskytly žákovské miskoncepty ve vztahu ke čtvrté vlně terorismu (viz výše).

Výuka byla postavená na žákovském plnění úkolů vymezených v pracovním listě. Učitel zastával roli facilitátora, nechával žáky samostatně pracovat ve skupinách, sledoval průběh jejich práce a ti se na něj mohli kdykoli obrátit. Následně nechal žáky představit odpovědi otázky a v případě nejasností či nepřesných odpovědí se snažil žáky navést ke správnému řešení – nejčastěji podnětnými dotazy nebo žádostmi o přeformulování odpovědi. Jak již bylo uvedeno, zvolený postup se jeví jako vhodný, neboť podporuje žákovskou autonomii a rozvíjí v nich zodpovědnost za vlastní učení.

Z indikátorů dialogického vyučování vyučující pracoval s tzv. evaluací vyššího řádu, kdy žákům dával zpětnou vazbu, která se nezaměřuje jenom na to, zda odpověď je správná nebo ne, ale dále je doplňoval a komentoval aj. (srov. Nystrand et al., 1997; Šalamounová & Šedřová, 2016).

Pohled do výuky (22:22–23:52)

U: Proč? O co jim jde [ve druhé vlně]?

Ž: Aby zvýšili společenskou podporu terorismu.

U: Aby zvýšili společenskou podporu terorismu. Jo..., ale to bychom mohli říct tady, možná i tady a tady [vyučující ukazuje na další vlny]. Zkuste něco, co je pro ně charakteristické. Pomůže vám možná to, že tady je to primárně ... v tzv. rozvojovém světě.

Ž: Aby se jako osamostatnili od těch nadvlád.

U: Přesně, to je ta svoboda. Jak se jmenuje ten stát, který je podřízený jinému státu? Na „k“ to začíná.

Ž: Kolonie.

U: A to jsou oni. Proč to zrovna (si myslíte), že je to po první světové válce?

Ž: Protože to se osvobozovali ty kolonie.

U: Výborně. Po té první světové válce vlastně bylo to ve Versailleské mírové smlouvě právo na sebeurčení. Vzniká spousta nových států a některé ne. A ty, které nezískali samostatnost a zůstali koloniemi, tak si ti lidé říkali: „A proč ne my? My chceme taky samostatnost,“ tak někteří to začali řešit tímhle tím.

Ne podstatný formální nedostatek lze spatřovat v učitelovu zapisování žákovských odpovědí na tabuli – zapnutý projektor totiž zhoršoval jejich čitelnost.

V případě směřování k většímu rozvoji komunikativní kompetence níže navrhuje alteraci a změnu role žáků a učitele.

### **Shrnutí analýzy**

Zastřešující výukový cíl byl učitelem stanoven na úrovni gramotností v rámci daného vzdělávacího oboru: historická gramotnost. Rozvíjení historické gramotnosti je v koncepci ŠVP<sup>TL</sup> dané školy charakterizováno jako rozvoj historického myšlení prostřednictvím badatelské činnosti. Z toho lze odvozovat konkrétní požadavky na tvorbu učebního prostředí při výuce jednotlivých témat tematického plánu. V tomto případě byl hlavním výukovým tématem fenomén *terorismus*.

Historické myšlení bylo rozvíjeno prostřednictvím úvah a diskusí při rozlišování příčin a důsledků terorismu a při vysvětlování změn odlišujících jednotlivé etapy terorismu. Tímto způsobem učitel se žáky směřoval k utváření poznávání minulosti a motivace k němu jako důležité opory pro porozumění současným událostem. Konkrétním didaktickým nástrojem pro dosažení tohoto cíle byly učební úlohy založené na několika klíčových historiografických otázkách: na koho teroristé útočili, jakým způsobem, proč teroristé útočili a jaké označení byste jim dali.

Písemné a obrazové prameny byly sestavené na podkladě tzv. vlnové teorie terorismu. Z oborově-didaktického hlediska by měla být položena otázka, zda výběr vlnové teorie pro prezentaci daného tématu, resp. vzdělávacího obsahu, je didakticky optimální a oborově korektní. Oborová korektnost vyžaduje, aby teoretická koncepce založená na metafoře vln byla pro charakteristiku příslušného dějinného fenoménu dostatečně výstižná a nezkreslující. Některé aktuální teorie poukazují na to, že současná dějinná situace ukazuje vzestup islamistického terorismu ještě v době, kdy má nastoupit další vlna, což vlnovou teorii zpochybňuje (Proshyn, 2015). Kromě toho je autorovi vlnové teorie vytýkáno uvádění některých nepřesných údajů (Proshyn, 2015; Millington, 2024). Kdyby tyto kritiky byly platné a vlivné, mohlo by použití vlnové teorie ve výuce hrozit didaktickým formalismem – tzv. zavádějícím poznáním.

Z didaktického hlediska je však možné argumentovat tím, že vlnová teorie je dostatečně vyhovující pro porozumění určité dějinné epoše terorismu a v určité fázi rozvoje historického myšlení u žáků může být pro ně ilustrativní a podnětná a tudíž je vhodnou didaktickou oporou k dosažení daného cíle prostřednictvím badatelské činnosti. V takovém případě zbývá jen vyrovnat se s problémem tzv. nezavršeného poznávání (Slavík et al., 2017) nikoliv (jen) ve

smyslu završujícího shrnutí znalostí, ale ve smyslu redukce poznání na pouze jednu teorii. Otázkou tedy je: Je vhodné vést žáky již od začátku k poznávání dalších teorií?

Dalším cílem bylo v rámci badatelské činnosti popisování, srovnávání a interpretování zdrojů. To se odehrávalo při individuální a skupinové práci s materiály a při následném společném shrnutí. Zde opět můžeme na faktech z výuky dokladovat dostatečnou míru integrity výuky, tj. dostatečně silné propojení mezi oborovou teorií, činnostmi žáků a cílem výuky. Tím potvrzujeme vysokou úroveň kvality výuky. Ale znovu tím otevíráme výše položenou otázku redukce poznatků ve výuce.

Základním výukovým postupem byla metoda E–U–R. Naplnit onen „badatelský oblouk“ v omezeném časovém limitu není samozřejmostí, neboť kvůli časové náročnosti aktivit nemusí dojít k dostatečné reflexi hodiny, která je však prevencí tzv. nezavršeného poznávání. Reflexe je důležitá především z toho důvodu, že žáci mají příležitost utřídit si myšlenky, pojmenovat, které znalosti si z hodiny odnesli, ale také uvědomit si, čemu ještě možná nerozumí dostatečně. V této výuce ve fázi reflexe vyučující poskytl žákům možnost pozastavit se a zamyslet se nad vlastním učebním procesem, takže došlo k naplnění všech fází užití metody E–U–R.

Ocenění si zaslouží i diferenciací úkolů v pracovním listu, který žáci obdrželi na konci hodiny, přičemž největší důraz byl kladen na zodpovězení badatelské otázky, tedy aby žáci popsali, o co šlo teroristům. S jejich odpověďmi bude vyučující pracovat v následující hodině. Tyto postupy napomáhají k posilování žákovské odpovědnosti za své učení.

Jak vyučující sám deklaruje v následném rozhovoru, jím zvolený styl výuky odráží jeho „učitelskou filozofii“ – neklade si za cíl předávat pouze informace, ale rozvíjet historickou gramotnost, jak je definována v dnes již zaniklém projektu Dějepis+ (NPI, 2024) a vzbudit u žáků nadšení pro historii.

Úskalí a riziko badatelské výuky, které bylo možno spatřit v analyzované výukové situaci, spočívalo v rozličném pracovním tempu skupin. Některé skupiny pracovaly rychleji a jiné pomaleji. Dalším rizikem je, že větší počet žáků ve skupinách umožňuje pasivitu členů skupiny, a tedy nedostatečné zapojení do činnosti, na stranu druhou neumožňuje dostatečný prostor pro sebevyjádření. Důsledkem může být snížená míra osvojení uvedených klíčových kompetencí a očekávaných výstupů (výsledků učení).

Jelikož každá skupina pracovala s jinými prameny, celkové poznání dané vlny terorismu bylo závislé na tom, jak si s textem skupina dokázala poradit a zprostředkovat tyto nové koncepty ostatním žákům. Učitel byl schopen pohotově reagovat na odpovědi jednotlivých skupin, korigovat je, poskytnout jim relevantní zpětnou vazbu, případně klást doplňující otázky, které měly žáky dovést k očekávaným odpovědím a byly srozumitelné i pro zbývající skupiny (například: „Vlastně většina těch teroristů jsou podporováni kým, a proti komu?“ „Proč ti teroristi začali tu Ameriku nemít rádi?“).

Z výše uvedené analýzy výuky vyplývá, že výuka byla charakteristická tvorbou učebního prostředí s potřebnou mírou integrity (didaktické soudržnosti) mezi výukovými cíli, vzdělávacím obsahem a reálnými činnostmi učitele a žáků ve výuce (tzn. mezi jednotlivými vrstvami MHS). Návrh alterace směřuje k většímu prohloubení komunikativní kompetence, sociální kompetence anebo rozvoji informační a mediální gramotnosti.

### **3. Alterace**

#### **Posouzení kvality výuky**

Analyzované výukové situace hodnotíme na úrovni *podnětné*. Vyučující poskytl žákům prostor pro práci s textem, zpracování informací, umožnil jim zapojit předchozí znalosti, formulovat své myšlenky. V závěru hodiny jim dal prostor pro hodnocení pokroku při dosahování cílů v podobě kritérií pro jejich odpovědi v pracovním listu s názvem: O co šlo teroristům? S jejich pozitivním vztahem k učení pracoval prostřednictvím výběru tématu a za pomoci použitých metod výuky. Z hlediska žáka se tedy jednalo o analýzu a porozumění obsahu a jeho zobecnění. V následující alteraci navrhujeme úpravy, které směřují k posílení důrazu na aplikace poznatků a na rozvoj žákovské metakognice. Tyto úpravy by měly vyústit ke zvýšení kvality analyzovaných situací na úroveň *rozvíjející*.

#### **Návrh alterace**

Na základě výše uvedené analýzy navrhujeme tyto drobné obměny výuky. První se týká samotného rozdělení skupin. Je pochopitelné, že pro zodpovězení čtyř otázek se nabízí čtyři skupiny, avšak není nutné, aby každá skupina vypracovávala jiný úkol. Pokud by například dvě skupiny po třech pracovaly paralelně, mohlo by to v následné diskuzi přinést další postřehy. Tím by do výuky mohl být z dialogického vyučování zařazen tzv. uptake – kdy další žák rozvíjí to, co bylo řečeno předchozím žákem (srov. Nystrand et al., 1997; Šalamounová & Šedřová,

2016). Kromě toho by se žákům ulehčila práce s rozdělením práce pro šest pracovníků by kompaktněji.

Jestliže probíhá skupinová práce, je přínosné analyzovat vhodné prameny a materiály. Ty byly blíže představeny v konceptové vrstvě (viz 2.2). Vyučující žákům v zadání představil základní teoretický text o rozdělení vln terorismu podle studie D. C. Rapoport. Dále nabídl jednotlivým šestičlenným týmům písemné a obrazové prameny obsahující charakteristiky a svědectví daných časových úseků. Na tomto místě by však bylo vhodné vzít do úvahy možnost, že by se předkládané pracovní listy omezily na méně ukázek a úryvků a směřovaly by více do hloubky poznávání: uvědomit si souvislosti, promýšlet vztahy příčin a následků apod. Tím by se sjednotil různý rozsah předložených pramenů a skupiny by měly stejnou výchozí pozici pro vypracování odpovědí.

Následovala diskuzní část výuky, jež měla reflektovat odpovědi na badatelskou otázku. Diskuze byla vedena tím stylem, že vyučující žáky vyvolával a očekával zodpovězení svých otázek. Zde by se mohla uplatnit metoda *role-play*, která by samozřejmě musela být v úvodu hodiny vysvětlena. Žákům by se simulovalo rozhlasové či televizní vysílání a celá hodina by mohla mít jednotící rámec reportáže, a to od počáteční rešerše a přípravy tématu až po následnou prezentaci. Každý ze žáků by měl svou úlohu. Aby vše mohlo plynule fungovat, byl by zvolen moderátor (místo učitele), který by celou diskuzi řídil. Vyučující by v tomto případě plnil funkci jakéhosi režiséra, který přímo do diskuze nezasahuje, ale dohlíží na ni. Žáci ve skupinách by si zvolili svého reportéra, který shromažďuje od svých spolupracovníků ve skupině odpovědi na předkládané otázky. Touto metodou by žáci prohloubili své komunikativní a sociální kompetence jak mezi sebou při domluvě, tak během diskuze, kdy shrnují své poznatky. Dále by se učili formulovat své názory, což může být přínosné pro rozvoj občanské kompetence. Z výše zmíněných poznámek vyplývá, že by diskuzi mohla být věnována větší pozornost. Uvědomujeme si však náročnost plánování badatelské výuky a neúprosný časový limit, během něž se daný „badatelský oblouk“ musí stihnout.

K tématu se naskýtá řada dalších možností, jak využít dostupné prameny. Cílem vyučujícího bylo porovnat z časového hlediska čtyři etapy terorismu. Větší alterace (spíše tedy variace, tj. podstatnější proměna analyzované výuky) by mohla být ve změně hlavního ilustrativního tématu. Využit by se dala například událost pádu newyorských dvojčat. Tato událost zanechala obrovskou mediální stopu. I z toho důvodu by se mohla hodina zaměřit pouze na tuto vybranou událost a skrze analýzu přijít na její počátek, vývoj a následek (stále by se hledala odpověď na

otázku: O co šlo teroristům?). Případně by takováto hodina mohla následovat. Touto změnou by byl více podpořen rozvoj informační a mediální gramotnosti, včetně práce s fake news.

Alterace nabídla postřehy, které by mohly dopomoci k zefektivnění výuky. Zohledňuje další faktory k větší aktivizaci žáků. V neposlední řadě je nezbytné mít na paměti důležitost tématu *terrorismus* v oblasti demokratické výchovy občana. To ostatně souvisí i s poznámkou, že by bylo vhodné položit i otázku, co lze vlastně za terorismus považovat. Tato otázka otevírá dané téma do širších a také obtížněji uchopitelných politických i etických souvislostí. Můžeme například nájezdy barbarů v době římské říše či plenění země husity také považovat za terorismus? Přijmeme-li zorný úhel kontrafaktuální historie, bylo by 11. září 2001 aktem terorismu, nebo válečnou událostí, pokud by jeho pokračováním byla válka? Nejen z motivačního hlediska je důležité téma aktualizovat a dbát na jeho interpretaci a hledat spojitosti a odpovědi na otázky i v dnešním světě.

## Seznam použitých zdrojů

- Bakker, E., & Roy van Zuijdewijn, J. de (2022). *Terrorism and Counterterrorism: Comparing Theory and Practice*. Leiden University Press.
- Havlůjová, H., & Najbert, J. (2017). Proměna historického vzdělávání v čase nových médií. In J. Najbert (Ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století*. Ústav pro studium totalitních režimů.
- Millington, C. (2024). Bad history: a historian's critique of Rapoport's "four waves of modern terrorism" model. *Critical Studies on Terrorism*, 17(3), 488–505.
- MŠMT. (2007). *RVP 78-42-M/01 Technické Lyceum*. Národní ústav odborného vzdělávání. <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%207842M01%20Technicke%20lyceum.pdf>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Kolektiv autorů Dějepis+ (2024, 12. února). *Dějepis+*. <https://dejepisplus.npi.cz>
- Proshyn, D. (2015). Breaking the Waves: How the Phenomenon of European Jihadism Militates Against the Wave Theory of Terrorism. *International Studies. Interdisciplinary Political and Cultural Journal*, 17(1/2015), 91–107. <https://web.archive.org/web/20180117131228/https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ipcj.2015.17.issue-1/ipcj-2015-0007/ipcj-2015-0007.pdf>
- Rapoport, D. C. (2002). The Four Waves of Rebel Terror and September 11. *Anthropoetics*, 8(1). <https://anthropoetics.ucla.edu/ap0801/terror/>
- Rapoport, D. C. (2004), 'The Four Waves of Modern Terrorism'. In AudreyKurth Cronin & James M. L. (eds), *Attacking Terrorism: Elements of a Grand Strategy*. Georgetown University Press.
- Schmid, A. P. (2023). *Defining Terrorism*. International Centre for Counter-Terrorism (ICCT).
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.

Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Frýdek-Místek (2022). *Školní vzdělávací program Technické lyceum*.

[https://pojfm.cz/images/uchazeci/obory/svp\\_22/22\\_TL\\_1\\_0.pdf](https://pojfm.cz/images/uchazeci/obory/svp_22/22_TL_1_0.pdf)

Šalamounová, Z., Šedová, K., Sedlák, M. & Švaříček, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278.

Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis Scholae*, 10(2), 47–69.

Šustrová, P., & Mlejnek, J. (2015). Počátky moderního terorismu a atentát na císařovnu Alžbětu 10. září 1898. *Moderní dějiny*. <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pocatky-moderniho-terorismu-a-atentat-na-cisarovnu-alzbetu-10-zari-1898/>

Universiteit Leiden (n.d.) *Terrorism and Counterterrorism: Comparing Theory and Practice* [Online kurz]. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/terrorism>

U.S. Department of State. (n.d.). *Overview of state-sponsored terrorism*. U.S. Department of State. <https://2001-2009.state.gov/s/ct/info/c16718.htm>

*Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník* (2009). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>