

Funkce učebnice ve výuce dějepisu po zavedení RVP ZV

Rok 2007 přinesl do českého školství zásadní změnu v podobě realizace Rámcového vzdělávacího programu respektive ŠVP na základních školách. Realizace RVP ZV v praxi může posunout základní vzdělání na vyšší úroveň a vytvořit pro české žáky dobré předpoklady k uplatnění v rámci evropského trhu práce. O tom, zda reforma přinese žádaný účinek rozhoduje mnoho činitelů, a jedním z nich je i úroveň vyučovacích prostředků. Na základě nových požadavků škol se objevují nové učebnice, které jsou označeny speciálním označením „podporuje RVP“.

Úskalí reformy v praxi

Stejně jako ostatní vyučovací předměty hledá i dějepis svou novou, účinnější podobu. Z prvních praktických zkušeností z pilotních škol vyplývá, že jednou z klíčových otázek zůstává výběr funkčního učiva, jako prostředku k rozvíjení klíčových kompetencí. Učitel dostává možnost pracovat s učivem na základě vlastní úvahy, dostává v rámci mantinelů RVP ZV určitou míru svobody. Ta však s sebou celkem logicky přináší i konkrétní nebezpečí:

- Při veliké náklonnosti vyučujícího k jednomu tématickému celku se cíle dějepisné výuky mohou rozplynout v záplavě faktografických údajů.
- Méně zkušený či pohodlný učitel vyjde z obsahu výkladového textu vybrané učebnice a žáky odrovná „faktografickou povodní.“
- Učitel nepoužije učebnici vůbec, a tím se jeho hodiny mění do velké míry v reprodukování historických událostí.
- Ve snaze rozvíjet klíčové kompetence omezí vyučující přísun informací pro děti natolik, že vědomostní základna žáka nebude k realizaci cílů výuky dostatečná.

Úloha učebnice při realizaci ŠVP

I z tohoto krátkého a neúplného výčtu vyplývá, že realizace RVP ZV resp. ŠVP v praxi nebude jednoduchá. Jedním z vyučovacích prostředků, který by měl učitelům i žákům pomoci na cestě vzdělávání je učebnice. Její využívání na školách není jistě pravidlem, o čemž svědčí naše pravidelné sondy u žáků ZŠ a víceletých gymnázií a některé výzkumy diplomantů PedF Technické univerzity Liberec.⁵⁷ Učebnice také ztratila své výsadní postavení dominantního zdroje informací pro žáka, jak o tom svědčí závěry projektu *Mládež a dějiny*.⁵⁸ Vzhledem k povaze cílů dějepisného vzdělávání na základních školách je však ve výuce nenahraditelná. Můžeme diskutovat o její podobě – mnozí kolegové byli ochotni investovat mnoho času do

⁵⁷ Dnes Přírodovědně-humanitní fakulty TUL.

⁵⁸ Pro Českou republiku je vyhodnocen in KLÍMA A KOL., *Mládež a dějiny*, 2001.

tvorby vlastních učebních textů, objevují se učebnice v elektronické podobě... Rozvíjení klíčových kompetencí v dějepise je však prakticky nerealizovatelné bez použití některého z titulů. Otázka tedy nezní, zda používat či nepoužívat učebnice, ale spíše jakou roli má toto médium hrát ve hře nazvané realizace ŠVP. Počet titulů, které vlastní doložku MŠMT a jsou tedy ve škole "legálně" využitelné, se dnes pohybuje kolem 140 titulů. Pro učitele přináší nabídka jednu velkou starost - kterou učebnici vybrat pro své žáky tak, aby byla co nejkompatibilnější s konkrétním ŠVP. Učitel vybírá zpravidla na základě doporučení kolegů, občas nemá na vybranou a bere učebnice toho nakladatelství, které tradičně zásobuje školu, ve které učí, jindy dá na svůj cit. Stejně tak, jako neexistuje optimální učitel, neexistuje ani dokonalá učebnice, která by plošně pokryla požadavky MŠMT, učitelů i žáků. Proto je dobré mít dostupné tituly "zmapovány" a analyzovány. Metod, které se nabízejí k měření obtížnosti učebnic je mnoho. My jsme zvolili měření obtížnosti výkladového textu podle Nestlerové a Průchy.⁵⁹

Měření obtížnosti výkladového textu; didaktická efektivnost

Metoda je postavena na měření hustoty historických pojmů, kvantitativních údajů, vlastních jmen a zeměpisných názvů ve výkladovém textu učebnice. Zvolili jsme tento postup proto, že právě výběr učiva pokládáme na základě osobních praktických zkušeností za jeden ze základních předpokladů pro úspěšnou realizaci ŠVP. To, jak má učebnice obtížný výkladový text, může být vodítkem pro její využití při výběru učiva v rámci ŠVP. Další důležitou informací je didaktická vybavenost titulu. Rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávacím oboru dějepis je přímo spjato s realizací výstupů. Ta je závislá na využití efektivních výchovně vzdělávacích strategií. V případě dějepisu připadají v úvahu aktivity s různými typy pramenů, lidově řečeno učebnici lze využít jako jeden ze zdrojů pro práci s písemným pramenem, uměleckou reprodukcí, fotografií, plakátem... Míra zastoupení těchto komponentů, respektive didaktická efektivnost je dalším z určujících hledisek při hledání optimální učebnice.

Momentální situace na trhu s učebnicemi je taková, že postupně „dožívají“ starší tituly a nakladatelství vydávají tituly nové či reformované, které mají podporovat RVP.

Cílem naší práce je porovnat vybrané nové tituly (myslíme tím ty, ve kterých se objevuje v nějaké podobě zmínka o podpoře RVP) s těmi staršími. Zajímá nás, jaké nové možnosti nabízejí nové tituly při realizaci ŠVP v praxi. Vybrali jsme dějepisné učebnice pro ZŠ, které podporují RVP, pro třídy šestou a sedmou, tyto ročníky se učí podle ŠVP na většině českých škol. Seznam použitých učebnic uvádíme na konci práce.

Výsledky měření didaktické efektivnosti

Porovnáním didaktické efektivnosti starších a novějších učebnic jsme zjistili, že se zvýšila maximální i minimální hodnota didaktické efektivnosti (E) u novějších učebnic. Z měřených učebnic „nového typu“ má nejvyšší zastoupení didaktických komponentů učebnice „Nová škola“ 7 (93%). Ze starších učebnic je s ní srovnatelná učebnice „Dialog“ (86%). Podotýkáme, že obě naměřené hodnoty jsou velmi nadprůměrné. Za vyhovující považuje J.

⁵⁹ Viz PRŮCHA, *Učebnice*, 1998.

Průcha už učebnici, která má didaktickou efektivnost 50%. Naopak při srovnání nejnižších hodnot se nabízí srovnání Scientia 7(65%) a Prodos 7 (65%) z nové řady a učebnice Práce 6 (56%) a Prodos 7 (58%) ze starší řady. Je tedy jasné, že nejnižší hodnoty novějších učebnic jsou vyšší než u těch starších. Podstatnější pro určení kvality učebnice není konečná hodnota E, ale hustota výskytu komponentů, které jsou důležité pro současné pojetí výuky.

Srovnáním průměrných hodnot aparátu prezentace učiva (např. výkladový text, slovníček, fotografie...) aparátu řídicího učení (např. návod k práci, otázky a úkoly, grafické symboly...), aparátu orientačního (např. obsah učebnice, rejstřík...), míry využití verbálních komponentů a míry využití obrazových komponentů jsme dospěli k závěru, že úroveň zastoupení didaktických komponentů je v obou řadách učebnic přibližně na stejné úrovni. Starší učebnice mají vyšší zastoupení komponentů aparátu orientačního, rozdíl činí 9%, příčinou rozdílu je častější využití vnějších okrajů stránky jako „pracovní lišty“ u nových titulů. Tím se vylučuje možnost využití těchto prostor k poznámkám či k margináliím.

Hodnocení metody měření

Při měření didaktické efektivnosti učebnice je třeba vzít na vědomí následující skutečnosti:

- Metoda nepostihuje početnost zastoupení konkrétních komponentů. Pokud se tedy například v titulu objeví jedno schéma nebo mapa, je jeho kvalita z hlediska dané metody stejná jako u titulu, ve kterém jsou dané komponenty zastoupeny výrazně častěji.
- Metoda byla používána již v 70. letech. Klasifikace komponentů nevyhovuje sto procentně dnešním požadavkům. Například mezi obrazovými komponenty aparátu prezentace učiva figuruje „obrazová prezentace barevná“. Jde o komponent, který je pro současný typ učebnic zcela běžný, těžko by si dnes někdo dokázal učebnici vybavenou pouze černobílým „materiálem“. Ve verbálních komponentech aparátu řídicího učení je obsažen komponent „rozlišení úrovně učiva“. Pokud vyjdeme z díky RVP ZV, je konkretizace podoby učiva v rukou a hlavě učitele, RVP ZV nepracuje s pojmem „nepovinné učivo“, a tak vnímání tohoto komponentu vidíme jako bezpředmětné. Také komponent „Instrukce k úkolům komplexnější povahy“, který obsahuje „návodů k pokusům, laboratorním cvičením aj.“ je pro měření efektivnosti dějepisné učebnice bez dalšího upřesnění zcela zbytečný. V orientačním aparátu jsou mezi verbálními komponenty uvedeny „marginálie, výhmaty, živá záhlaví“. Okraje stránek jsou v současných učebnicích využívány velmi pestře a do dané definice se mnohé nové komponenty nevejdou.

Přes předchozí připomínky je využití výše zmíněné metody zcela legitimní, metoda je verifikovaná, umožňuje srovnávat hodnoty jednotlivých titulů a vytvářet si představu o kvalitě učebnice.

Výsledky měření obtížnosti výkladového textu

Jako druhá možnost srovnání úrovně učebnic se nabízí měření obtížnosti výkladového textu učebnice. Účelem měření je zjistit hustotu zastoupení názvů, jmen, kvantitativních údajů,

odborných pojmů... Na základě těchto měření lze usoudit, nakolik je možné využít učebnici při výuce jako faktografický zdroj, zda není příliš předimenzovaná.

Do následujících tabulek jsme zařadili hodnoty, které o kvalitě textu vypovídají nejjasněji. Hodnota „i“ udává v procentech proporci odborných pojmů v celkovém počtu slov, hodnota „h“ udává v procentech proporci odborných pojmů v celkovém počtu pojmů. Hodnota „T“ je vyjádřením celkové obtížnosti výkladového textu.

K hodnocení jsme použili tyto učebnice (uvádíme nejprve jejich zkrácené názvy, pod nimiž je učebnice v tabulkách uvedena, pak jejich plný bibliografický záznam):

Starší učebnice:

Dialog 6	Mandelová, H. – Lunetová, E. – Pařízková, I.: Dějiny pravěku a starověku, Liberec, Dialog 2001, ISBN 80-86218-57-0
Práce 6	Augusta, P. – Honzák, F.: Dějiny pravěku a starověkého orientu, Praha, SPL - Práce 1994, ISBN 80-86287-03-3 Augusta, P. – Honzák, F.: Dějiny starověkého Řecka a Říma, Praha, SPL - Práce 1994, ISBN 80-86287-02-5
Prodos 6	Koucká, I.: Dějepis 6. Pravěk starověk, Olomouc, Prodos 1997, ISBN 80-85806-95-9
SPN 6	Rulf, J. – Válková, V.: Dějepis. Pravěk a starověk, Praha, SPN 2004, ISBN 80-7235-274-1.
Dialog 7	Mandelová, H. – Lunetová, E. – Pařízková, I.: Dějiny středověku a počátků novověku, Liberec, Dialog 2002, ISBN 80-86218-82-1
Práce 7	Picková, D. - Kubů, N.: Dějiny středověku a raného novověku. 1. díl. Zrození středověké Evropy, Praha, SPL - Práce 1995, ISBN 80-7361-006-X. Augusta, P. – Honzák, F. – Picková, D. – Kubů, N.: Dějiny středověku a raného novověku. 2. díl. Vrcholný a pozdní středověk, Praha, SPL - Práce 1996, ISBN 80-208-0374-2 Beneš, Z. – Augusta, P.: Dějiny středověku a raného novověku. 3. díl. Raný novověk, Praha, SPL - Práce 1996, ISBN 80-7361-013-2.
Prodos 7	Schulz, J.: Dějepis 7. Středověk, Olomouc, Prodos 1998, ISBN 80-7230-009-1
SPN 7	Čechura, J. – Dudák, V. – Ryantová, M. – Neškudla, B.: Dějepis. Středověk a raný novověk, Praha, SPN 2004, ISBN 80-7235-275-X.

Učebnice, které podporují RVP:

Scientia 6	Pečírková, J.: Dějepis 6 – pravěk a starověk, Praha, Scientia 2001, ISBN 80 – 7183 – 230 – 8
Nová škola 6	Bednaříková, J. - Kysučan, L. – Fejfušová, M.: Dějepis pravěk a starověk, Brno, Nová škola 2007, ISBN 80 – 7289 - 082 – 4.
Válková 6	Válková, V.: Pravěk a starověk pro základní školy, Praha, SPN 2006, ISBN 80 – 7235 – 337 – 3
Fraus 6	Kolektiv: Dějepis 6, Plzeň, Fraus 2007, ISBN 978 – 80 – 7238 – 208 – 8
Scientia 7	Hrubá, M. - Drška, V.: Dějepis 7 – středověk a raný novověk, Praha, Scientia 2002, ISBN 80 – 7183 – 271 – 5
Nová škola 7	Vykoupil, L. – Antonín, R. – Fejfušová, M.: Dějepis Středověk a počátky novověku, Brno, Nová škola 2008, ISBN 80 – 7289 – 089 – 1
Válková 7	Válková, V.: Středověk a raný novověk pro základní školy, Praha SPN 2007, ISBN 978 – 80 – 7235 – 373 – 6

Starší tituly, hodnoty „i“ a „h“:

Učebnice	i (%)	h (%)	T
Dialog 6	9,4	25,3	38
Práce 6	7,7	22,9	25
Prodos 6	7,8	19,2	32,8
SPN 6	6,8	19,8	27,8
Dialog 7	14,6	49,8	36,3
Práce 7	11,8	35,3	26,6
Prodos 7	13,9	37,6	35,6
SPN 7	10,6	31,5	26,9

Tituly s podporou RVP, hodnoty „i“ a „h“:

Učebnice	i (%)	h (%)	T
Válková 6	14,2	37,7	37,9
Scientia 6	15,5	36,6	39,6
Nová škola 6	15,4	34,7	39,6
Fraus 6	15,9	34,1	43
Válková 7	16,7	41,7	37,8
Scientia 7	17,2	43,4	38,4
Nová škola 7	16,6	41,8	34,9

Průměrné hodnoty „i“ a „h“ pro starší i novější tituly:

	Pravěk a starověk		Středověk	
	i (%)	h (%)	i (%)	h (%)
Starší	8	21,8	12,7	38,5
Novější	15,25	35,8	16,8	42,3

Z tabulek je patrný nárůst hodnot „i“ a „h“ v učebnicích pro výuku středověku. Tato skutečnost znamená, že v 7. třídě je intenzita odborných pojmů, které jsou zastoupeny v učebnici, u některých titulů bezmála dvounásobná. Co to znamená v praxi?

Díky diplomové práci P. Plíškové⁶⁰ máme spočítáno, kolik pojmů z dané učebnice by musel žák zvládnout během jednoho školního roku. Vyjděme z optimální situace a počítejme se šedesáti hodinami výuky za školní rok. Průměrná hodnota „i“ pro starší učebnice je 8, průměrná hodnota „h“ pro starší učebnice je 21,8. Toto platí pro učebnice pro 6. třídu. Učebnice pro 7. třídu mají průměrné hodnoty $i = 12,7 \%$; $h = 38,5\%$. Těmto hodnotám odpovídají v školní realitě následující čísla: v 6. třídě připadá na celý rok v průměru 150 jmen⁶¹, to znamená 2,5 jména na jednu vyučovací hodinu, 246 zeměpisných názvů (4,1 na

⁶⁰ Pavla PLÍŠKOVÁ, *Srovnání obtížnosti výkladového textu a didaktické efektivnosti českých učebnic dějepisu pro 6. a 7. třídu ZŠ*, Katedra historie PedF TUL Liberec, 2007.

vyuč. hodinu), 78 letopočtů (1,3 na vyučovací hodinu). Celkem by měl žák 6. třídy absorbovat nových 7,9 pojmů za jednu vyučovací hodinu. V 7. třídě množství dramaticky stoupá až na 13 pojmů na hodinu. Srovnávací tabulka průměrných hodnot „i“ a „h“ ve starších a novějších titulech ukazuje na vyšší průměrnou náročnost nových titulů. Rozhodně se nedá tvrdit, že by faktografická náročnost základního textu klesla. Pro učitele by měla být tato skutečnost povělem k tomu, aby ani novou učebnici nebral jako jediné vodítko při výběru funkčního učiva. Pokud by totiž vyžadoval na svých žácích znalost všech pojmů, které jsou v nových učebnicích zařazeny, musel by žáček během 6. třídy zvládnout přibližně 800 nových pojmů a zhruba totéž by ho čekalo i ve třídě sedmé. Vzhledem k úloze učiva při rozvíjení klíčových kompetencí pokládáme takový rozsah za nepřijatelný.

Význam měření pro učitele

Z předchozích řádků jasně vyplývá, že metoda Průchy a Nestlerové má při hodnocení a výběru učebnice svůj význam. Zvláště v případě jejího spojení s konkrétními počty jednotlivých pojmů. Dává učiteli možnost srovnání i nalezení vhodné učebnice pro sebe a své žáky. Například učitel, který inklinuje spíše k narativnímu pojetí dějepisu, by si ze starších titulů vybral nejspíše učebnici Práce 6. Ta má sice poměrně nízkou didaktickou efektivnost, ale také velmi srozumitelný výkladový text. Z novějších titulů podobně výrazně narativní charakter nemá žádná ze zkoumaných učebnic. Co z toho lze usoudit? Vyšší míra zastoupení didaktických komponentů v učebnici znamená zpravidla i vyšší míru obtížnosti výkladového textu; je-li větší prostor přidělen didaktickým komponentům, zbývá na výkladový text méně místa a jeho osazení odbornými pojmy je husté. Typickým příkladem takové učebnice je ze starších titulů řada Dialog a z novějších Fraus 6 a Nová škola 6. Lze tedy obecně konstatovat, že tyto tituly použije spíše učitel, který dává při výuce přednost aktivizačním metodám, samostatné práci žáků. Učitel si zároveň musí být vědom vyšší náročnosti výkladového textu v daných učebnicích.

Hodnocení metody měření

Stejně jako při měření didaktické efektivnosti i v případě měření náročnosti výkladového textu je třeba mít na vědomí limity dané metody:

- V době jejího vzniku byl výkladový text dominantní částí každé učebnice, respektive dominantnější nežli dnes. Souvislý text o více než 200 slovech byl obvyklý. Proto autoři metody vyžadují měření v úsecích po 200 slovech vždy v jedné kapitole. Tento požadavek dnes u některých titulů nelze splnit, protože výkladový text je více členěn a jednotlivé kapitoly nedosahují rozsahu 200 slov.
- Jedním z hledisek, které ovlivňuje celkové výsledky je i zastoupení odborných pojmů v textu. Subjektivním přístupem k textu může dojít k určitým disproporcím mezi dvěma osobami, které měří stejný text. Je proto ideální, pokud všechna měření provádí jeden člověk.

V novějších i ve starších učebnicích se vyskytují úseky základního textu, který je velmi pojmově předimenzovaný. Jde například o kapitoly o umění, ve kterých se vyskytuje mnoho jmen, názvů míst i odborných pojmů. Pokud pouze v jednom ze srovnávaných titulů tuto

kapitolu vybereme, může dojít ke zkreslení výsledku. My tomuto zkreslení čelíme tím, že měříme nikoliv pět úseků, ale deset. Stojí však za úvahu, zda v případě srovnávání obtížnosti výkladového textu výhradně dějepisných učebnic nepoužít tematicky stejné úseky.

Porovnání výsledků měření starších a novějších učebnic

Porovnáním didaktické efektivnosti a obtížnosti výkladového textu vybraných starších a novějších dějepisných učebnic jsme nezjistili žádné zásadní odlišnosti. Učebnice se liší v některých hodnotách ale až na výjimky nejde o dramatické rozdíly. Při analýze nových titulů lze vypožorovat dvě, možná tři odlišná pojetí tvorby učebnice. Fraus a Nová škola jsou tituly, které kladou veliký důraz na interaktivní metody, permanentně motivují žáky, text je v nich členěn po velmi krátkých úsecích. Nová řada SPN (Válková) se vyznačuje vyrovnaností zastoupení didaktických prvků a rozsahu výkladového textu, Scientia kladě důraz na výkladový text samotný. Z krátké předchozí charakteristiky kromě jiného vyplývá, že představa, že klíčové kompetence budou v učebnicích rozvíjeny na základě vyššího zastoupení didaktických komponentů a paralelního zjednodušení výkladového textu, se nepotvrdila. Zároveň je tedy jasné, že metoda Nestlerové a Průchy nám prozradí mnohé o kvalitě výkladového textu a kvantitě didaktických prvků, ale nepomůže nám příliš v odhalení vhodnosti učebnice pro realizaci jiných klíčových kompetencí, nežli jsou kompetence k učení.

Úloha učebnice při rozvoji klíčových kompetencí

Kde tedy hledat další eventuální ukazatele? Určitě v didaktickém aparátu. Kvalitu učebnice neurčuje pouhá přítomnost otázek a úkolů, ale především jejich vhodnost. Dostatek motivačních otázek, námětů pro samostatnou práci, problémových dotazů atd., vytváří podmínky pro rozvoj klíčových kompetencí. Zároveň je třeba zdůraznit, že je nutné, aby didaktický materiál byl kompatibilní s obsahem výkladového textu, aby rozvoj konkrétní klíčové kompetence měl v učebnici oporu. Například chce-li učitel rozvíjet v tematickém celku „Nejstarší civilizace, kořeny evropské kultury“ občanské kompetence porovnáním různých forem vlád, je třeba, aby obsah výkladového textu (či jiného textu) umožnil či ulehčil hledání odpovědi na danou otázku. Podobný problém může učitele potkat při realizaci průřezových témat. Jako velmi užitečnou pro učitele vidíme možnost vpravit přímo do učebního textu či do didaktického aparátu libovolnou formou informaci o možnosti rozvíjení některé z klíčových kompetencí či průřezového tématu.

Dějepis, stejně jako ostatní vzdělávací obory, má v rámci RVP možnosti kooperace s ostatními obory, ať už v uvnitř vzdělávací oblasti, či vně. Tato kooperace může být vedena na úrovni výstupu, tématu či tematického celku. Upozornění na možnosti kooperace je dalším bodem, podle kterého je možné učebnice hodnotit. Například v nové řadě učebnic SPN se objevuje úkol typu "ověř informaci u vyučujícího zeměpisu, matematiky, fyziky...". Nakladatelství Fraus šlo cestou elektronické učebnice, která umožňuje „proklikávání“ mezi tituly z jednotlivých oborů. Kliknete-li například v učebnici dějepisu na název "Egypt", objeví se základní geografické údaje o této zemi.

V neposlední řadě je třeba mít při práci s učebnicí neustále na vědomí skutečnost, že toto médium není to jediné, které by mělo žáka ovlivňovat při rozvoji historického myšlení. Už proto, že učebnice není mezi žáky jako zdroj informací příliš oblíbená a její postavení na pomyslný piedestal dějepisného vzdělávání z ní dělá spíše strašáka nežli pomocníka.

Závěr

Rozvíjení klíčových kompetencí v dějepise vede ke zvyšování nároků nejen na učitele a žáky, ale také na učebnice, se kterými pracují. Objevuje se potřeba hlubší kvalitativní analýzy didaktického aparátu a obsahové analýzy různých typů použitého textu. Zároveň se nabízí možnost dovybavit učebnice jinými typy textů, které by umožnily "pohodlnější" realizaci průřezových témat. Jako základní problém se stále jeví výběr funkčního učiva. Měření, jejichž výsledky jsme uvedli v naší práci, dokazují, že obtížnost výkladového textu se v nových učebnicích nijak výrazně nesnížila a je tedy znovu na učiteli, aby vybíral. Jeho situace je ztížena tím, že učivo přechází do pozice prostředníka, který pomáhá rozvíjet klíčové kompetence. Zároveň je třeba konstatovat, že učitelé určitý manévrovací prostor při práci s textem zůstat musí, jinak by nebyla naplněna myšlenka RVP. Na druhou stranu nelze nevnímat intenzivní tlak učitelské veřejnosti a její hlad po konkrétnějším vymezení učiva. Tento hlad lze alespoň částečně „zahnat“ chronologicko-tématickým pojetím dějepisu (vhodné pro střední školy). Vzhledem k možnostem současné techniky se nabízí alternativy vytvoření jakéhosi seznamu nejčastěji používaných pojmů v českých učebnicích dějepisu. Mimochodem v námi sledovaných starších učebnicích dějepisu pro 6. třídu se nejčastěji objevovalo jméno Alexandr Makedonský. Celkově se v 5 titulech objevilo 89x. Dáváme každému čtenáři na zvážení, zda tento údaj má pro budoucí pojetí dějepisných učebnic nějaký význam.