

dicích výuku,²¹ patří dnes ke standardním postupům, výrazně přispívajícím nejen k překonávání vzájemných stereotypů, ale také ke snaze vytvářet společné evropské vědomí.²²

Dějepis by bylo možné položit ještě řadu dalších otázek, které by se snažily vysledovat, jaké interpretační, postoje, hodnotové a další faktory ovlivňují vztah studujících a vyučujících k historické skutečnosti. K některým z nich se ještě budeme mít příležitost vrátit.

Teorie školního dějepisu

Pomineme-li administrativní složku školního dějepisu, pak základní požadavky na tento předmět formuluje speciální mezinárodní disciplína – didaktika dějepisu. V jejích koncepcích se proto také zřetelně odrážejí pojetí a změny v celkové konceptualizaci školního dějepisu. Didaktika dějepisu přitom prošla za posledních třicet let bouřlivým vývojem, který z ní dnes učinil vědní oblast, jejíž význam se zdaleka neomezuje jen na samotný školní dějepis.

K didaktice dějepisu je možné na tomto místě vznést jednu poznámku, kterou považují za významnou. Didaktika bývá definována jako teorie školní výuky. Proti této definici není třeba v zásadě nic namítat – o jistém a nutném jejím doplnění bude řeč vzápětí –, je ale nutné se zřejmě zdržet u slova teorie. Nemohu se občas zbavit dojmu, že teorie bývá chápána jako jakási norma, předpis, který je třeba dodržovat. Teorie ve vědě je však něco jiného. Je třeba ji chápat jako specifický a zároveň obecný způsob uchopení a výkladu předmětu, který pak také přináší jiné pohledy a jiné souvislosti, jež jsou ve svém celku pragmaticky zaměřeným výuku-

mům buď nedostupné, anebo dostupné jenom zčásti. V případě teorie školního dějepisu to má dnes své mimořádně závažné důsledky. Než však budeme hovořit o nich, je nutné se ještě zdržet u didaktiky dějepisu jako vědní disciplíny a u jejího vztahu k historické vědě, jež je jejím takřka „genetickým“ základem. Právě tento vztah prošel v minulém půlstoletí velkým vývojem a bez toho, že právě jej zohledníme, nelze – soudím – dost dobře porozumět naší nynější situaci.

Dnes je především zřejmé, že na školní dějepis už nelze pohlížet jako na pouhý přenos historických poznatků dětem a dospívajícím, uskutečňující se ve školním prostředí. To je přístup, který se zrodil ve druhé polovině 19. století a vycházel z chápání vědeckého poznání jako nejucelenějšího a nejpřesnějšího poznání „objektivní skutečnosti“.²³ Ve výuce dějepisu přetrvával v té či oné modifikaci velmi dlouho, až do poloviny 20. století. Dosud nejucelenější koncept didaktiky dějepisu, který u nás vznikl a jehož autorem je Vratislav Čapek, vychází právě z tohoto principu. Didaktiku dějepisu definuje jako transformaci systému historické vědy do didaktického systému školního dějepisu.²⁴ Je to pojetí, které dnes ale překonává sama realita sociálního a školního prostředí. Za touto a její obdobnými formulacemi se však skrývá ještě víc. Implicitně v sobě obsahuje pojetí didaktiky dějepisu jako aplikace jiného – metodologicky výchozího – systému. Ten pak zprostředkovává jinému sociokulturnímu prostředí. V 70. letech však došlo k významnému zlomu. Ukazovalo se totiž stále zřetelněji, že:

- 1) Na znalosti žáků a operace s nimi má velký vliv mimoškolní prostředí, sahající od rodiny až po široká společenská prostředí. Pro školní dějepis byl „objeven“ hierarchi-

²¹ Kromě titulů citovaných v předchozích poznámkách viz také Mariánskolázeňské rozhovory/Marienbader Gespräche. Učebnice a česko-německé sousedství/Schulbücher und deutsch-tschechische Nachbarschaft. Ackermann-Gemeinde/Česká křesťanská akademie 2001. Tvorba učebnic dějepisu v Polsku, na Slovensku a v České republice, Brno 1996.

²² Např. Falk Pingel: Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 84, Frankfurt (M.) 1995; John Slater: Teaching History in the New Europe. Council of Europe 1995.

²³ Podle Stručného pedagogického slovníku z roku 1909 měl být tebdy učitel „hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnávaných poznatků z nejriznějších oborů vědních ve škole“. Viz Průcha: Učitel, s. 21.

²⁴ Vratislav Čapek a kol.: Didaktika dějepisu I, Praha 1985, s. 44 a 62.

zovaný systém vytváření postojů a hodnot, jdoucí od rodiny a „domova“ jako blízkého geograficko-sociálního prostředí k širším horizontům regionálním, národním, evropským a nakonec globálním. Stále zřetelněji se také odhaloval význam veřejné mediální komunikace, která dnes hraje při utváření historického vědomí jednu z podstatných rolí.²⁵

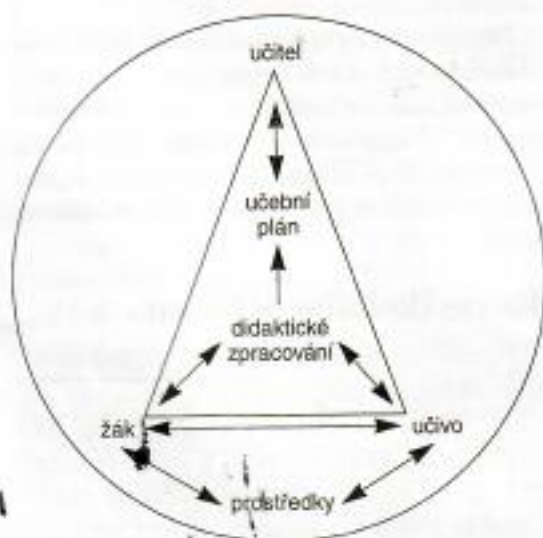
- 2) Do horizontu evropské pedagogiky od počátku 70. let stále silněji pronikal svým původem americký pojem kurikula, který měnil celkovou úlohu a také povahu znalostí ve školním prostředí. Na rozdíl od tradičního evropského konceptu didaktiky, kladoucího důraz na systematickosti vzdělání, kladoucího důraz na systematickosti vzdělání, kladoucího důraz na jeho funkčnost (viz grafy č. 1 a 2).²⁶

V didaktice dějepisu se tento posun důrazů projevil tím, že za vlastní předmět jejího studia začalo být považováno – velmi různě pojmávané – historické vědomí.²⁷ Školní dějepis tak začal být považován za prostředí zachovávající, vytvářející a předávající historické vědomí a to v jeho jedné, převážně vysoce institucionalizované podobě. Didaktika dějepisu se pak stala nejen teorií výuky dějepisu, ale také teorií historického vědomí.

Už osmdesátá, ale především devadesátá léta však ukázala, že ani tento posun není dostatečný. V souvislosti s dále se prohlubujícím historickým výzkumem stejně jako v důsledku rozšiřující se nabídky prezentace historických informací (TV, video) a jejich zvyšujícího se vlivu na mladou generaci, se do popředí zájmu didaktiků dějepisu dostala kategorie historické kultury. Za tímto termínem se skrývá celek historického myšlení, tj. všech jeho forem historického povědomí až po vědecké historické poznávání, včetně celé škály institucí, které se tím čim oním způsobem podílejí na komunikování historických informací v dané společnosti. Jaké důsledky má posun zájmu od historického

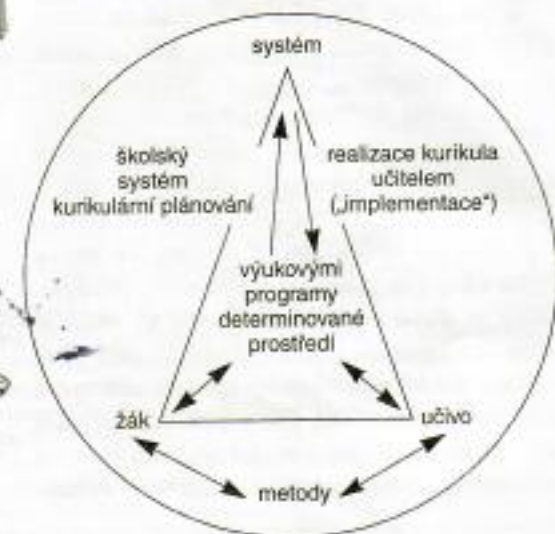
Graf č.1

Didaktický systém edukace
Edukační význam kulturních hodnot,
tj. učiva



Graf č. 2

Kurikulární systém edukace
Zprostředkovávání „poznání“



²⁵ W. Protzner – B. Hoppert: *Geschichtsbewusstsein aus der Glotze? München 1986; nejnověji viz Hans-Jürgen Pandel – Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999; Berndt Mütter – Berndt Schönemann – Uwe Uffelmann (Hrsg.): Geschichtskultur, Theorie – Empirie – Pragmatik, Weinheim 2000.*

²⁶ Björn B. Gånem – Stephan Hopmann: *Didaktik and, or curriculum: an international dialogue, New York 1998. Grafy na s. 63 a 64.*

²⁷ Není možné se tu zabývat podrobněji touto složitou a velmi rozdílně chápanou kategorií. Lze pouze odkázat na literaturu, která je ovšem nesmírně bohatá. Pro potřeby školního dějepisu viz Mütter – Schneider – Uffelmann: *Geschichtskultur; Beneš: Historický text a historická kultura* a také na níže blíže představený *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.

kého vědomí k historické kultuře pro chápání didaktiky dějepisu – a tedy i samotného školního dějepisu – názorně prozradí už pouhé srovnání odpovídajících kapitol v obsahu 4. a 5. – znovu přepracovaného – vydání jedné ze základních prací německé didaktiky dějepisu, Bergmannovy Handbuch der Geschichtsdidaktik.²⁹

Zatímco vydání z roku 1992 obsahuje v úvodní části nazvané Geschichte als Lebenswelt (do češtiny bychom mohli název této kapitoly přeložit s použitím Patočkova termínu Dějiny jako přirozený svět, neboť tento termín zřejmě nejlépe vyjadřuje skutečnost, že dějiny se zde odhalují jako bezprostřední, všudypřítomný fenomén) 11 kapitol, je jich ve vydání z roku 1997 již 17:

Tabulka č. 1:

1992 – 4. vydání	1997 – 5. vydání
Úvod	Úvod
Čas	Čas
Tradice	
Socializace	Socializace
Identita	Identita
Každodenní vědomí	Každodenní vědomí Pamět, vzpomínky Historická kultura
Historické vědomí	Historické vědomí – teorie Historické vědomí – empirie Historické vědomí – ontogeneze Historické vyprávění
Dějiny a utopie	Historická imaginace – slovo Historická imaginace – obraz
Dějiny jako argument	Dějiny jako argument Dějiny a utopie Národní vědomí, nacionalismus Třetí svět a výuka dějepisu Moderna, Postmoderna
Politická kultura	
Veřejnost	

Již z tohoto přehledu je zřejmé, jak dalece se prohloubilo pojetí historického vědomí jako velice strukturované kategorie historického myšlení, jež právě díky jeho složitosti nelze pochopit bez zavedení nové, obecnější kategorie, tj. historické kultury. S tím se v pojetí školního dějepisu projeví další posuny a nové akcenty. Bylo třeba si plně uvědomit, že dnešní člověk – nejenom žák či student – žije v jakémsi supermarketu s informacemi o historické a vůbec sociální skutečnosti, v němž se mu nabízí zboží velmi různorodé kvality a charakteru. Je proto třeba si umět vybrat a rozpoznat kvalitu, nikoli jen prostě nakoupit. A navíc zboží, které se tu nabízí, nepochází jen od jedné jediné firmy, není produktem pouze historického vědeckého poznání. Právě naopak, většina krabic tu nese štítky zcela jiných firem: literatura, film, divadlo aj.³⁰

Potřeba naučit se nakupovat znamená nyní rozpoznat kvalitu, tj. z našeho hlediska pravdivost, správnost, oprávněnost, a také odhadnout jakousi „dobu trvanlivosti“ nabízeného zboží, tedy jeho funkčnost. Podle jakých kritérií si mají zákazníci školního dějepisu vybírat, když navíc si evidentně nevybírají jen k jednomu jedinému účelu? Těžko předpokládat, že jsou při svém nákupu hnáni touhou po vědeckém poznání.

Výzkum Mládež a dějiny si všiml také disproporcí v tom, jakým způsobem dotazovaní žáci a studenti vnímají různá edukační média – zda je „baví“ či zda jim (také) důvěřují. Obliba či důvěra jsou dva různé přístupy vedoucí k různým, alespoň možným, interpretacím. Při jistém zjednodušení by se tak dalo uvažovat o škále, jejímiž póly by byly pobavení a poučení. Z hlediska oblíbenosti či důvěry pak jednotlivá média zaujmou takovéto pořadí:³⁰

²⁹ Klaus Bergmann u. a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Verber 1992¹, 1997².

³⁰ Dostatečně zřetelně o tom vypovídá kniha Pandel – Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Tež Zdeněk Beneš: Jedny dějiny a několik historií. In: VIII. sjezd českých historiků, Praha 2000, s. 111 – 118.

³¹ Podle von Borries: Jugend und Geschichte, s. 52 a Klíma: Mládež a dějiny, s. 54 – 59.

Tabulka č. 2:

médium	oblíba		poučení		rozdíl
	%	pořadí	%	pořadí	
učebnice	9,27	8	11,66	6	-2
muzea a historické památky	13,81	2	15,21	1	-1
hrané filmy	14,23	1	10,30	7	+6
televizní dokumenty	12,90	4	13,34	3	-1
historické romány	11,70	7	9,97	8	+1
historické prameny a dokumenty	11,98	6	14,41	2	-4
výklad učitele	12,74	5	12,76	4	-1
vyprávění dospělých	13,27	3	12,32	5	+2

Tabulka zachycuje celkovou situaci, shrnuje tedy výsledky dosažené ve všech zemích podléhajících se na výzkumu (platí i pro následující tabulky).

Procentní údaje vyjadřují relativní hodnotu, tj. vzájemný poměr všech osmi hodnot a nevyjadřují tedy počty dotázaných (platí i pro následující tabulky).

Sloupec rozdíl vyjadřuje míru odlišného hodnocení vzhledem ke kategorii oblíby.

Na škále pobavení – poučení jsou různé typy edukačních médií rozloženy, jak vidíme, dosti rozdílně. Za pozornost stojí dva aspekty: důvěra v taková média, jakými jsou muzea, historická místa, dokumenty a prameny. Pro dospívající školní mládež totiž představují „objektivitu“ či „vědeckost“ při poznávání dějin. Právě v nich by se měla skrývat „pravda dějin“. Von Borries tu přímo mluví o „fetiších pramenech“.³¹ Ztotožnění historické pravdivosti s pramenem je jistě silným zjednodušením, zvláště uvědomíme-li si, jak intenzivně se dnešní historická věda zabývá procesy tvorby smyslu, tj. porozumění historické skutečnosti.

Nicméně nikdo nebude význam užití historických pramenů k výuce dějepisu popírat.³² Jenomže tyto prameny slouží jenom jako „pracovní nástroj“ k získání dovedností a schopností, nikoli jako doklad „objektivity“ dějin. Je ostatně otázkou, do jaké míry je vůbec možné s prameny ve školní výuce pracovat způsobem odpovídajícím zásadám historické kritiky. Zvláště to samozřejmě platí pro výuku na základních školách.

Na druhé straně je třeba si všimnout postavení médií, která zprostředkovávají in-

formace fiktivního charakteru („mytologizující informace“), jakými jsou například hraný film či historické romány. Nejde jen o to, že u středoškolských studentů slouží spíše k pobavení, nýbrž o hlubší roviny charakteru historického myšlení. Například i o to, že za těmito čísly se skrývá rozdílná pozornost, jakou jim věnují dívky a chlapci. Dívky upřednostňují podle citovaného výzkumu literaturu (více čtou), chlapci zase elektronická média.³³

Stejně jako si vybírají firmu, tak si ale také vybírají druhy zboží, tedy témata a epochy, které je zajímají. Opět pro ilustraci uveďme dvě tabulky, jež nám dovoří nahlédnout do složitého a barvitého světa historického myšlení dospívajících:³⁴

Tabulka č. 3:

Epochy	míra zájmu %	pořadí
Antika/starověk	19,21	3
Středověk (cca 500 – 1500)	18,83	4
Raný novověk (cca 1500 – 1800)	18,32	5
Novověk (cca 1800 – 1945)	20,48	2
Soudobé dějiny (po 1945)	23,14	1

³¹ Von Borries: *Jugend und Geschichte*, s. 56.

³² Viz násl. tabulku. Dle von Borries: *Jugend und Geschichte*, s. 89.

³³ *Ibid.*, s. 53.

³⁴ *Ibid.*, s. 45 a 41.

Tabulka č. 4:

Témata	žáci %	učitelé %	rozdíl mezi žáky a učiteli
Králové, královny a jiní slavní lidé	8,77	9,71	-0,94
Dobrodruzi a velké objevy	10,50	10,65	-0,15
Války a diktatury	9,22	10,08	-0,86
Cizí kultury	8,97	8,62	+0,35
Vývoj demokracie	7,83	8,85	-1,13
Vznik a vývoj národů	8,10	7,62	+0,48
Vývoj zemědělství, průmyslu a obchodu	8,30	7,96	+0,34
Působení člověka na životní prostředí	9,50	9,42	+0,08
Každodenní život prostých lidí	8,10	9,31	-1,21
Dějiny vybraných segmentů hist. dění (auto, církev, hudba, sport)	9,94	8,99	+0,95
Historie vlastní rodiny	11,23	8,74	+2,49

Rozdíl v zájmu mezi žáky a učiteli je uváděn vzhledem k žákům.

Ze supermarketové nabídky vyplývá další rys – subjektivita interpretace dějin. Byly to právě až kategorie historického vědomí a historické kultury, které umožnily tento znak interpretace dějin v prostředí školního dějepisu dostatečně pochopit. Subjektivita vystupuje při výuce dějepisu hned v několika rovinách současně. Především je subjekt žáka i učitele přítomen v emocích, jež výuku doprovázejí a jež mají zejména motivační význam.³⁵ Nicméně za touto první rovinou najdeme oblasti postihující daleko hlubší roviny historického myšlení a interpretaci historické skutečnosti. Zvláště pro žáky mladších věkových kategorií je příznačné analogické a asociativní myšlení, jež je málo schopné rozlišovat mezi reálným a ireálným, tj. mezi faktickým a fiktivním.³⁶ Přitom víme, že právě schopnost odlišovat tyto dvě roviny je základním cílem dějepisné výuky. Výukou dějepisu – která byla také charakterizována jako „míchanice rozličných fenoménů vědění“ – tak jednak proměňujeme podoby a struktury historického vědomí vyučovaného, ale – což ne

vždy je bráno v potaz – i vyučujícího. Rozdíly mezi nimi zjistili i autoři výzkumu Mládež a dějiny. Vysledovali rozdíly mezi pozorností a významem, jaký kladou obě skupiny například na dějiny rodiny – u žáků jsou podstatně vyšší – , ale také na metodické problémy, na využívání pramenů ve výuce nebo na znalost faktografických informací.

Česká situace

Na tento bouřlivý vývoj česká didaktika dějepisu dostatečně nereagovala. A rozpačitě na něj reaguje i sám český školní dějepis; opět by bylo možné se odvolat na řadu údajů z výzkumu Mládež a dějiny, poukazující na sociální a ekonomické podmínky tohoto jevu. V 70. a 80. letech pro konceptuální zvládnutí tohoto vývoje nebyly příznivé politické podmínky, v 90. letech zase převládla, řekněme, pragmatická hlediska.

Důvody pro tento pragmatický přístup byly pochopitelné a věcné. V první polovině 90. let převládl zájem o „nové“ informace,

³⁵ Berndt Mütter – Uwe Uffelman (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftreihe des GEI, Bd. 76. Frankfurt (M.) 1992, 1994.

³⁶ Za opět rozsáhlou literaturu alespoň dva tituly: Bodo von Borries: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien. Wien u. a. 1996; Werner Boldt: Subjektive Zugänge zur Geschichte. Weinheim 1998.