

obozretne a neustále si klásť otázku – „do akej miery je vôbec možné pracovať v školskom dejepise spôsobom, ktorý zodpovedá zásadám historickej kritiky, zvlášť to samozrejme platí pre výučbu na základných školách?“¹⁰

Napriek nespornej obozretnosti, aby sme slovami Bodo von Borriesa neskĺzli do novej jednostrannosti – k „fetišu prameňa“¹¹, je nevyhnutné dať pojmu školský historický prameň pevné miesto v našom didaktickom systéme učebníc, kde sa majú stať doslova „pracovným nástrojom“ k získavaniu intelektových schopností a spôsobilostí žiakov orientovaných predovšetkým na ich budúci život. Žiaci si tak majú postupne uvedomovať, že spoľahlivé vedomosti o minulosti sú možné iba do tej miery, pokiaľ existujú stopy, svedectvá, pozostatky tejto minulosti, že historické pramene sú dôkazmi minulosti, nie však vždy objektivitu, pravdivosti či vedeckosti. Ďalej by sa mali žiaci presvedčiť, že historické pramene „vyvierajú“ z minulosti iba do tej miery, ako sú „naražené“, preverené otázkami. Totiž pokiaľ pomocou otázok nedokážeme prameň prečítať, to znamená v zodpovedajúcich významových súvislostiach mu porozumieť, nemôžeme s ním veľa dosiahnuť. Domnievame sa, že toto je jeden z rozhodujúcich momentov didaktického uplatnenia školských historických prameňov vo výučbe dejepisu. Teda žiaci často v úlohe „stopárov, detektívov“ majú vedieť za pomoci adekvátnych otázok porozumieť textu prameňa, za pomoci učiteľa alebo samostatne z neho vybrať informácie, ústne či písomne ich interpretovať, a tak aktívne vyjadrovať svoj vlastný postoj.

Školský historický prameň svojou možnou motivačnou, názornou a heuristikou „silou“ tiež umocňuje výučbu dejepisu, ktorá prispieva viac „k spájaniu a súvzťahovaniu okolitého sveta k svojim vlastným skúsenostiam a zážitkom. Je to v podstate starý známy Deweyho princíp učenia sa konaním (learning by doing), ku ktorému sa pridáva direktíva, že skúsenosť z konania má vybrať žiak v zhode s vlastným intuitívnym poňatím či naivnou teóriou toho, čo potrebuje.“¹² Tu niekde treba hľadať i jeden z cieľov nášho úsilia pri konštruovaní pracovno-materiálovej časti učebníc dejepisu v 5.–9. ročníku základnej školy a nižšieho stupňa osemročných gymnázií.

Slovak History Textbooks after 1989

Viliam Kratochvíl

Insufficient production of new textbooks, uniformity. Centralism, regularization and the paralyzing activities of government officials, yet a qualitative improvement. The coherent conception of the team led by D. Kováč. Didactic applications.

¹⁰ Historie a škola I. Otázky koncepcie českého školního dějepisu. Sborník ze semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“ zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11.–12. dubna 2002. Uspořádal Z. Beneš. Praha 2002, s. 12.

¹¹ Tamže, s. 12.

¹² ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava, Iris, 1995, s. 33.

ČESKÉ UČEBNICE DĚJEPISU PO ROCE 1989

Zdeněk Beneš

1. Učebnice jako didakticko-historický text

Učebnice je zvláštní typem historické literatury.¹ Na jedné straně je pravděpodobně vůbec nejrozšířenějším typem historické literatury, zároveň je ale žánrem, který bychom v mnohém směru mohli označit jako opomíjený. První konstatování předchozí věty není třeba příliš dokumentovat; je dokonce intuitivně zřejmý. Učebnice dosahuje – statisticky – největších nákladů a nejvíce vydání; čte ji – či přesněji měl by ji číst² – také největší počet čtenářů. Přesto není ve světě historické vědy stále jakoby plně etablována. V běžném myšlení je učebnice považována za jakýsi „nižší“ typ historické literatury, za popularizaci, ne-li za text, který leží už za samotnými hranicemi vymezujícími pole historické vědy. To je ostatně v mnohém i úděl celého školního dějepisu. Zřejmě stále je hluboce zakořeněno „úzké“ pojetí (historické) vědy, svázané s přímým poznáváním samotné historické skutečnosti, toho, co se skutečně stalo, řečeno s odvoláním se na klasické vyjádření Leopolda von Rankeho, a spojené přitom jenom s určitým institucionálním prostředím. Ale součástí dnešní historické vědy i studium jí samé, zkoumání historiografické skutečnosti, její multiplikace v to počítaje. A tak i sama tato úzká historická věda si musela povšimnout, že školní dějepis je jedním z těch sociálních prostředí, s jehož pomocí může snadno a dokonce i velmi rychle pronikat k sociálním skupinám, jež jí jinak zůstávají dotčeny velmi málo, anebo vůbec ne.³

Studium těchto transferů, jinak řečeno působení historiografie a různých typů historických informací v mimovědeckém „veřejném prostoru“, přesněji řečeno „veřejných prostorech“, je mimořádně zajímavým a důležitým prvkem dnešního historiografického výzkumu. Školní dějepis pak tvoří mezi těmito veřejnými prostory jeden z nejzávažnějších. A učebnice pak v něm zaujímá výjimečné postavení.⁴ Je jeho zdaleka nejviditelnějším prvkem, působí a ve vědomí lidí přetrvává nejdéle ze všech jeho složek.

¹ K učebnicím obecně viz Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze 1997⁴, s. 469–474; PINGEL, F.: UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Studien zur internationalen Schulbuchforschung Vol. 103, Hannover 1999; J. BECHER, U. A. J., in: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht., Schwalbach/Ts. 1999, s. 45–68; KUJAWSKA, M.: Podręcznik historii, Poznań 1994; PRŮCHA, J.: Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Brno 1998; BENEŠ, Z.: Dějepisná učebnice. In: Manuál encyklopedie českých dějin, Praha 2003, s. 314–323, kde i další lit.; z technického hlediska vzniku učebnic i MLADÝ, K.: Tvorba a výroba učebnic, Bratislava 1988.

² K způsobu a intenzitě využití učebnic viz BORRIES, B. von: Jugend und Geschichte, Opladen 1999; KLÍMA, B.: Mládež a dějiny, Brno 2001; HUDECOVÁ, D.: Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. In: Pedagogika LI, 2001, č. 3, s. 327–336.

³ Viz RÜSEN, J.: Historisches Lernen, Köln u. a. 1994.

⁴ KUJAWSKA, M.: Podręcznik obudowany do nauczania i uczenia się historii. In: Podręcznik historii – perspektywy modernizacji. Red. M. KUJAWSKA, Poznań 1994, s. 55. Též ZIELECKI, A.: Miejsce podręcznika historii w procesie nauczania i uczenia się, v tomtéž sb., s. 68.

Není proto divu, že je to právě učebnice, která bývá v obecném mínění ztotožňována takřka s celým školním dějepisem.

Položme si proto na počátku elementární otázku – co je to učebnice dějepisu? Můžeme ji definovat jako didakticko-historický text, tedy jako *specifický typ historické literatury – didakticko-historický text, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák či student všech typů základních a středních škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.*⁵ Jinak ji můžeme také charakterizovat jako systémový soubor textů verbálních, ikonografických, grafických a textů kontrolních a sebekontrolních.⁶ Toto vymezení není sice příliš přesné, avšak odkazuje na to, že učebnice je „multimodálním“ textem, složeným z dosti různorodých prvků, které mají být systemizovány do jednotného celku, a že je zároveň textem, který je ve své komunikaci – řečeno literárněvědným termínem – konkretizován vícero způsoby; učebnice je také multifunkčním textem. Učebnici lze interpretovat a hodnotit například z hlediska odborné historické správnosti, z hlediska pedagogických zásad, z pohledu psychologické relevance anebo také vzhledem k pravidlům knižní tvorby a estetiky.

Mluvíme-li o učebnici jako o specifickém typu historické literatury, obsahuje v sobě toto vymezení i to, že učebnice je textem naukovým. K tomu je však třeba dodat alespoň dvě důležité poznámky.

První – z hlediska funkcí školního dějepisu je vlastně zjednodušením považovat učebnici za text, jehož přímým předmětem je popis samotné historické skutečnosti. Problém je totiž složitější. Školní dějepis je podle obecně přijímaného vymezení jednou z institucionalizovaných forem předávání, zachovávání a vytváření historického vědomí.⁷ Předmětem školního dějepisu tedy není sama historická skutečnost, ale historické vědomí; dějepis seznamuje žáky se skutečností, že minulost je jedním z rozměrů přítomnosti a napomáhá k orientaci v dění směřujícím k budoucnosti.⁸ Zcela stejnou funkci má i učebnice.

Druhá – učebnice má také svůj veřejný a institucionální rozměr. Jako kniha je prostou bibliografickou položkou na knižním trhu, součástí knižní veřejné komunikace. Avšak jako edukační médium má postavení poněkud jiné.⁹ To proto, že podléhá – v té či oné míře – jistým aporbačním procesům. Stává se dokumentem vzdělávací politiky

⁵ O tuto definici jsem se pokusil v hesle Dějepisná učebnice pro chystanou Historickou encyklopedii, připravovanou HÚ AV ČR.

⁶ ZIELECKI, A.: Miejsce podręcznika, s. 68 a 71.

⁷ Tuto tezi vyslovil poprvé r. 1977 německý historik JEISMANN, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte und Politik. Paderborn 1978, s. 41–83. Viz RÜSEN, J.: Geschichte lernen, 1994, s. 41nn. Jeismann svou tezi pak dále rozvíjel, zejména v několikrát přepracovaném, precizovaném a vydávaném textu „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts (uvádím zde poslední variantu jeho názvu z r. 2000). Naposledy in JEISMANN, K.-E.: Geschichte und Bildung, Paderborn 2000, s. 54–78.

⁸ BENEŠ, Z.: Historický text a historická kultura, Praha 1995; též: Školní dějepis jako součást historické kultury. In Místo historie a úloha učitele dějepisu při formování multikulturní společnosti, Brno 2003, s. 22–26; ČAPEK, V.: Některé současně diskutované úvahy o úloze historie ve školním vyučování v evropské společnosti a v USA. Tamtéž, s. 7–21; též Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích a v USA. FF UK Praha 2003.

⁹ Přihlédnout by tu bylo možné i ke specifické komunikaci učebnice v procesu pedagogické komunikace. Viz BENEŠ, Z.: Dějepisná učebnice, s. 318.

státu.¹⁰ V tomto ohledu je pak ale její postavení a úloha jiná – stává se výrazem zamýšleného a institucionalizovaného politicko-sociálního vzdělávacího záměru.

Tyto skutečnosti je nutné si uvědomit při úvahách a analýzách vývoje českých dějepisných učebnic po roce 1989. Je dobře známo, že v prosinci 1989 byly s okamžitou platností staženy ze škol učebnice nejnovějších dějin. I Československo sáhlo tehdy ke kroku, který učinily i další státy, v nichž se zhroutily komunistické režimy. Stažené učebnice měly být co nejrychleji nahrazeny novými – a nově měly být urychleně napsány i učebnice pro starší dějiny. Od této chvíle lze sledovat dynamiku a logiku vývoje nových českých učebnic dějepisu.

2. Schéma vývoje českých dějepisných učebnic od roku 1990

Celý vývoj učebnic od té doby¹¹ lze po mém soudu rozdělit do tří etap:

V první, zahrnující zhruba léta 1990–1994, byly vydávány učebnice prozatímní. Reprezentovat je mohou například první verze učebnice Miroslava Hrocha Dějiny novověku¹² či Dějiny československé¹³ kolektivu autorů z Historického ústavu ČSAV pod vedením Jaroslava Marka z jedné strany, anebo úpravy učebnicové řady, která začala vycházet už v polovině osmdesátých let, kdy ji zahájila dvoudílná učebnice V. Michovského Pravěk a starověk.¹⁴ Třetí typ představuje jedna z neúspěšnějších knih sledované doby, která se výrazně uplatnila (a mnohde uplatňuje dosud) i ve školském prostředí, a to *Dějiny země Koruny české*.¹⁵

Co mají tyto práce společného? Na první pohled toho není mnoho, už na první pohled se od sebe značně liší. V případě nově vznikajících prací ostatně nejde ani o texty, které v plné míře vyhovují shora uvedené definici učebnice. Prozatímní učebnice, které reprezentují text Součkův či „Markův“, jsou prostým textem bez ikonické složky a s minimální didaktickou vybaveností, redukcí se v podstatě pouze na marginální poznámky.¹⁶ Jsou tedy označitelné stále vyhovujícím termínem učebními texty. *Dějiny země Koruny české* také nejsou učebnicí; jsou knihou, pro niž se dobře hodí už hodně letité označení „kniha pro školu a dům“. Připomenutí tohoto starého vymezení účelu a

¹⁰ Dnes se řídí Sdělením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k postupu při zařazování učebnic a učebních textů do Seznamu učebnic vydávaného na základě § 40 odst. 1 zákona č. 29/1984 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, platného od 1. 9. 2003. Viz <http://www.msmt.cz/files/hm/Sdeleni28996a.htm>. Aporbační modely jsou v jednotlivých zemích rozdílné. Například v ČR byl zvolen model obdobný tomu, který funguje v SRN. Tvorba učebnice a výroba učebnice je předmětem volného trhu a poté učebnice může získat schvalovací doložku, na Slovensku naopak jsou učebnice vytvářeny tak, že ministerstvo školství na jejich tvorbu vypisuje konkursy.

¹¹ Navazují na BENEŠ, Z.: Der Geschichtsunterricht in der Tschechischen Republik. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 2/96, s. 81–84.

¹² HROCH, M.: Dějiny novověku, Praha 1991¹, jako plně vybavená učebnice poprvé v r. 1994.

¹³ MAREK, J. a kol.: Dějiny československé I–II, Praha 1991; třetí díl, obsahující dokumenty, byl publikován v roce 1993.

¹⁴ MICHOVSKÝ, V.: Pravěk a starověk, Praha 1985¹. Učebnice vycházely po roce 1990 ve dvou podobných řadách díky rozdílným nakladatelským aktivitám ve dvou nakladatelstvích současně, v nakl. Práce a Scientia.

¹⁵ ČORNEJ, P. a kol.: Dějiny země Koruny české, Praha–Litomyšl 1992¹.

¹⁶ K pojmu didaktická vybavenost učebnice viz PRŮCHA, J.: Učebnice – analýza edukačního média, Brno 2002, s. 94nn. Upozorňuji na to, že tato kategorie se liší od staršího, avšak stále běžně užívaného pojmu didaktický aparát, který je svým obsahem kategorií užší. Viz MICHOVSKÝ, V.: Moderní učebnice dějepisu, Tvorba učebnic, sešit 3, SPN Praha 1981.

určení knihy je tu docela na místě. Upozorňuje nás na to, že tyto knihy mohly (a mohou) plnit určité funkce učebnice, nicméně nejsou jimi. Z druhé strany před listopadem nedo-
vydaná řada učebnic, u jejíhož zrodu stáli V. Čapek a V. Michovský, představovala průlom do forem a podob učebnic dějepisu u nás; jako první reagovala na velkou promě-
nu učebnic, kterou lze v západních zemích pozorovat od zhruba 60.–70. let.¹⁷ Její nově
vznikající svazky, psané od počátku 90. let, nepřinášely konceptuální a didaktické inova-
ce, ale – stejně jako u prvního typu didakticko-historických textů této etapy – pozměňo-
valy ve školním dějepisu dosud uplatňovaný pohled na dějiny. Dobře situaci může cha-
rakterizovat název rychle vydávané řady sešitů na pomoc dějepisné výuce, která se
příznačně jmenovala *Historie v nepokřiveném zrcadle*; stejný účel měly sešity vydávané
SPN v edici *Pomocné knihy pro žáky*.

Učebnice a učební texty vzniklé v této první etapě jsou výrazem „hladu“ po no-
vých informacích a překonání dezinformací a dezinterpretací, včetně „bíých míst“
v dějinách.¹⁸ Za příznačné můžeme přitom považovat to, že nejobtížněji se připravovaly
učebnice pro nejnovější dějiny; vznikaly také nejpozději.

Ve druhé etapě, tj. v letech přibližně 1994/5–2001, se tvorba učebnic soustře-
ďovala více na jejich dotváření didaktických složek učebnicových textů. V této době
vznikla naprostá většina českých učebnic, jež jsou dnes v českých školách standardně
užívány. Učebnice nabyly podoby, která byla plně srovnatelná s podobou učebnic
v západoevropských zemích; z porovnání, které jsem mohl tehdy provést na mezinárodní
konferenci ve Varšavě (1996) měly vyšší formální úroveň z postsocialistických zemí
pouze učebnice slovinské a slovenské. Velký pokrok v podobě a zpracování učebnic,
patrný během prvních devadesátých let byl umožněn i prudkou technologickou inovací
v polygrafickém průmyslu. Ta umožnila plně barevný tisk učebnic a jejich kvalitnější
polygrafické i polygrafické zpracování.

V této etapě vznikly anebo se uplatnily dva základní modely učebnic.¹⁹ První je
označitelný jako „klasická učebnice nového typu“ (V. Michovský), který je na českých
školách také nejpoužívanější. Má několik variant, z nichž chronologicky první před-
stavují učebnice řady původně „experimentálních“ učebnic V. Čapka a V. Michovské-
ho.²⁰ Obměnou této varianty je učebnicová řada *Lidé v dějinách*²¹, u jejíhož zrodu ostat-
ně opět stál V. Čapek. Jinou variantou modelu je řada středoškolských učebnic autorské-
ho kolektivu Z. Beneš, M. Hroch, J. a J. Kuklíkovi, R. Kvaček, J. Petráň, J. Souček,
vycházející v nakladatelství Práce.²² Rozdíl oproti první variantě spočívá v jiné struktu-
raci jednotlivých složek verbálního a ikonického textu a jiném charakteru didaktické
vybavenosti.

Druhým modelem jsou učebnice odvozené z podoby dětských encyklopedií.
První řadou tohoto modelu byla řada *Dějepis* nakladatelství Práce, jejímž iniciátory byli

¹⁷ CENTKOWSKI, J., in: Podręcznik historii, 1994, s.

¹⁸ KŘEN, J.: Bílá místa v našich dějinách; kniha vznikla krátce před listopadem 1989 jako samizdatní titul.

¹⁹ O bibliografických údajích učebnic se lze dočíst v příslušných číslech Věstníku MŠMT ČR (viz pozn. 10),
anebo v katalogích distribučních firem, např. každoročně vycházející katalog učebnic pro základní a střední
školy ALBRA 2002, 2003, 2004.

²⁰ MICHOVSKÝ, V.: Pravěk a starověk 1, 2, Praha 1985¹.

²¹ Lidé v dějinách – učebnice dějepisu pro ZŠ a nižší roč. víceletých gymnázií, nakl. Fortuna Praha. Celkem
bylo vydáno osm učebnic a čtyři pracovní sešity.

²² Řada šesti učebnic vycházející od r. 1994.

P. Augusta a F. Honzák.²³ Tato učebnice klade důraz na ikonickou složku textu, užívá
povětšinou malovaných ilustrací, méně – a to pro vyšší ročníky základního vzdělávání –
reprodukcí dokumentárních fotografií a dalších materiálů. Didaktický aparát je v ní ome-
zen jen na shrnutí učiva každé kapitoly, jejíž výkladový text je zredukován tak, aby bylo
možné vytvořit jednu dvoustranu jako informačně uzavřený celek, zpravidla jednu kapi-
tolu, proponovanou původně jako odpovídající jedné vyučovací hodině. V řadě Dějepis
SPN a. s., která je předchozí řadě strukturně, výtvarně i typograficky velmi podobná, je
učebnice doplněna o běžný didaktický aparát.

Zároveň je tato druhá etapa tvorby nových českých dějepisných učebnic dopro-
vázena i jistými problémy. Pomalu ale s velkou naléhavostí se začal odhalovat i závažný
nedostatek, který českou učebnicovou tvorbu ovlivňuje dosud. Byla tu sice k dispozici
ucelená a vyhovující teorie tvorby učebnic, jež byla vypracována během osmdesátých
let.²⁴ Byla to však teorie soustředující se převážně na formální aspekty a charakteristiky.
Její historiografické a historiosofické součásti byly však koncipovány na bázi marxistic-
kého konceptu dějin a pedagogiky a byly proto nepoužitelné. A právě ve sféře nové
konceptualizace a konstrukce dějepisného učiva se rychle ukázaly citelné mezery a ne-
dostatky. Kde hledat příčiny tohoto stavu? Jistě tou výchozí byla skutečnost, že právě
sféra konceptualizace učiva byla do roku 1989 – řekněme – „vyňata“ z diskutovatelných
problémů školního dějepisu. Chyběla kritéria výběru učiva, která by odpovídala novým
požadavkům,²⁵ velmi obtížným problémem se ukázal a dosud vlastně ukazuje problém
organického propojení českých a obecných dějin,²⁶ nebyla položena otázka kooperace
jednotlivých vyučovacích předmětů a mohli bychom ve výčtu takovýchto problémů ještě
pokračovat.

Vedle toho se jako limitující ukázaly faktory ležící mimo dosah školního děje-
pisu jako takového, patřící do kompetencí státních a školských orgánů: Uvést je možné
problémy s konstrukcí školské soustavy, mnohdy i radikální reformistické snahy ve
výuce, shrnutelné v jednom ze svých podstatných aspektů do formulace „učitel si pomů-
že sám“, nedůslednost v řízení školství, jak jej může ohledně učebnic prezentovat kauza
Mráčkovy *Příručky církevních dějin* a žurnalistická polemika kolem ní,²⁷ atp.

Z hlediska samotné tvorby učebnic se jako specifický problém ukázal a ukazuje
dodnes, je příprava učebnic pro základní školy a první stupeň víceletých gymnázií. A to
nejen co do výběru učiva – což je standardní problém dnešních českých učebnic –, ale i
charakteru jejich didaktické vybavenosti a v neposlední řadě je tu i značný autorský
problém. Autor učebnic pro základní školu musí – vedle odborné historické připravenos-
ti – disponovat řadou specifických dovedností a schopností, citem pro text i pedagogic-
kými zkušenostmi.²⁸ Velkým nebezpečím tu dominance metodických zřetelů, které se

²³ Vydává nakl. Práce, vydáno celkem devět učebnic a tři pracovní sešity.

²⁴ Viz MICHOVSKÝ, V.: Klasická učebnice nového typu. Soudobý model učebnice. In: Tvorba učebnic, sešit
2, Praha 1980; Vratislav ČAPEK, Didaktika dějepisu II, Praha 1988, s. 156–175 (autorem kap. opět V. Mi-
chovský); k tomu i PRŮCHA, V.: Učebnice.

²⁵ Pro srovnání viz ČAPEK, V.: Didaktika II, s. 127nn. Jde o koncept postavený právě na principu zákonitého
vývoje dějin: látkou školního dějepisu mají být „z hlediska obecných dějin rozhodující jevy, události a pro-
cesy, které se v čase a prostoru staly nositeli světového pokroku...“, s. 128.

²⁶ Viz příspěvky Z. Beneš, V. Kratochvíla a B. Gracové in: Česko-slovenská ročenka 2000. Brno 2000.

²⁷ MRÁČEK, V.: Příručka církevních dějin, 1996.

²⁸ PRŮCHA, V.: Učebnice, s. 116nn.; též MLADÝ, K.: Tvorba učebnic, Bratislava 1988.

leckdy mohou snadno stát samoučelnými a dokonce být i v rozporu s historickým poznáním.

Radost z viditelného pozitivního vývoje však mohly kazit první příznaky krize. Zároveň s ukončením monopolu pro vydávání učebnic, který mělo SPN, se postupně objevila řada nových nakladatelů, kteří se produkcí učebnic začali zabývat.²⁹ Dnes vydává v České republice dějepisné učebnice asi 17 nakladatelství a jen pro tento předmět je na knižním trhu k dispozici 126 titulů učebnic a dalších didakticko-historických textů; k nim můžeme připočítat i 15 atlasů a nástěnných map.³⁰ Uvolnění trhu přineslo vítané oživení a řadu inovací v tvorbě a vydávání učebnic – zároveň se ale ukázala i úskalí nového stavu. Byla hned několikanásobná. Vítané zmnožení možností a odstranění ideologických a politických bariér se ale někdy projevilo jen jako snaha o vydávání učebnic jako prostředku zisku s malým zřetelem na jejich odbornou či didaktickou kvalitu. Ostatně i na velikost českého školství de facto nadměrný počet učebnic je průvodním příznakem této skutečnosti. Citelným nedostatkem je stále nedostatečný koncepční přístup k problematice školního dějepisu (a nejen jeho) a tvorbě jeho systému i jeho začlenění do školní výchovy. Odhalují je mnohé veřejné, ale zvláště interní diskuse kolem podoby a povahy Rámcových vzdělávacích programů.³¹ Odhaluje se totiž již zcela zřetelně, že bez systémové konceptuální práce na podobě školního dějepisu nelze už ani pokračovat v inovaci učebnic. Byly to totiž právě ony, které byly po roce 1989 do značné míry nositelkami koncepčních i didaktických inovací (pomineme-li oblast samotné výuky) v dějepisu. Dnes je třeba zdát se „pomoci i jim“, a to pomocí nové konceptualizace školního dějepisu.

To je ústřední otázka dnešní, třetí etapy tvorby soudobých českých dějepisných učebnic. V ní hledáme nový model učebnice. Jak by měl vypadat? Před časem v poměrně obsáhlém materiálu navrhl jednu z možných variant ASUD.³² Jde o model, který vychází z metodických hledisek; jinak řečeno, všímá si didaktické vybavenosti učebnice a její struktury a nezabývá se obsahově konceptuálními aspekty. To je jeho základní vada. Při hledání nového konceptu musí být vzaty v úvahu širší souvislosti v nichž se školní dějepis realizuje, tedy především problém historické kultury, produkce a výměny historických informací ve společnosti a možností a reálných způsobů zacházení s nimi.³³ Učebnice dějepisu, stejně jako celý český školní dějepis by měly vykročit na cestu proměny k historicko-antropologickému pohledu na dějiny, tj. měly by referovat o člověku v proměnách času, o jeho jednání, myšlení, pocitech či utrpení³⁴ v široké škále sociálních oblastí politikou počínaje a každodenním životem konče. Ale stojí před nimi i konkrétnější či ryze praktické otázky, jako například organické propojení českých a obecných dějin, další zkvalitnění jejich struktury i estetické a typografické úrovně, atd.

Není k dispozici přesný přehled o tom, jaké učebnice se v české škole skutečně používají. Lze o tom pouze usuzovat podle, některých výzkumů užívání učebnic či počtu vydání anebo podle vlastních informací. Avšak důležitější než takováto kvantifikace

²⁹ Přehled českých nakladatelství přináší od roku 1993 každoročně vycházející Almanach ...

³⁰ Údaj se vztahuje k srpnu 2003. Východiskem je tu katalog ALBRA 2003, s. 59–63.

³¹ K tomuto problému viz sb. Historie a škola I, Praha 2002 a Historie a škola II, v tisku. Dále viz Slovo k dějepisu, DaS4/2003, s. 50–51; stanoviska ASUDu nejnázve na <http://www/mujweb.cz/www/asud>

³² Dějepisná učebnice pro 21. století. ASUD – Informační list č. 11, 1999, s. 53–58.

³³ Viz např. MÜTTER, B. – SCHÖNEMANN, B. – UFFELMANN, U. (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim 2000.

³⁴ DÜLMEN, R. van: Historická antropologie. Praha 2002, s. 11.

bude pravděpodobně upozornění na to, že o užívání učebnice zdaleka nerozhodují jenom její „objektivní“ faktory, jako například její odborná přesnost, kvalita didaktického zpracování, estetická kvalita či dodržování hygienických norem. „Úspěšnost“ učebnice závisí na dosti složitém komplexu faktorů, které lze souhrnně pojmenovat jako vyučovací kultura. Jen mimochodem, jde o další kategorii moderní pedagogiky a didaktiky, která není v českém prostředí dosud dokonce ani zavedena, natož aby se s ní pracovalo jako s výzkumným nástrojem: Učení je vždy sociálním procesem spočívajícím na společenských a kulturních kontextech – a vyučovací kultura je kategorií pojímající právě tyto kontexty.³⁵

3. Typologie učebnic a jejich funkce

V předchozím oddíle tohoto příspěvku jsem rozlišil několik modelů současných českých učebnic. Východiskem rozlišování ale byl již několikrát připomenutý model klasické učebnice nového typu. Šlo proto spíše o hledisko komparativní než typologické. Proto v něm spíše převládalo hledisko strukturní, a to na úkor hlediska konceptuálního, nebo chcete-li typologického. Přejdeme proto nyní k němu. Dnes není k dispozici ucelená, vyčerpávající a obecně přijímaná typologie učebnic,³⁶ což lze vykládat jako příznak měnící se pozice, funkcí i samotné podoby učebnice v situaci, kdy do školního prostředí pronikají stále viditelněji elektronické informační prostředky a celkově se mění tok informací ve výchově a vzdělávání.³⁷ Lze nicméně využít dvojí typologizace, již během let navrhl polský specialista J. Maternicki. V mnohém se její využití i dnes jeví jako produktivní. Podle jeho prvního členění je možné rozlišit

- učebnici *eruditivní*, jejíž text se soustředí na faktografické informace,
- učebnici *historiosofickou*, v níž nad faktografií převládá reflexe historického dění, především zobecnění a hodnocení,
- *učebnici pracovní*³⁸. Na rozdíl od prvních dvou typů, které ostatně spolu úzce souvisí, protože v každé konkrétní učebnici jsou oba „typy“ nutně zastoupeny a jde tedy jen o to, který rys v ní převládá, je pracovní učebnice strukturována tak, aby se dějiny před žákem „otevíraly“ jako předmět zkoumání, úvah, diskusí. Tento typ učebnice vychází z behavioristické psychologie. Z didaktického hlediska pak tento typ učebnice žákovi dějiny „nepředkládají“ jako „hotový předmět“, což naopak činí první dva její typy.

Na tomto místě bude zřejmě prospěšné, upozorníme-li na terminologii. Pro české označení třetího typu učebnice jsem užil slosloví „pracovní učebnice“. Jde o vžitý český termín, o němž se v českém Pedagogickém slovníku můžeme dočíst, že... Polská didaktická terminologie však užívá slov, které se sémanticky váží nikoli k činnosti žáka, tedy k pedagogice, nýbrž k metodologii historických věd. V dalším textu se pokusím ukázat, že tento sémantický rozdíl má své praktické konsekvence.

Druhá předním polským odborníkem na teorii školního dějepisu navržená typologie – pozdější a propracovanější – je také trichotomická:

³⁵ „Mit dem Begriff ‚Lernkultur‘ soll diese (gesellschaftliche und kulturelle) Kontextgebundenheit von Lernprozessen thematisiert werden. Er zielt darauf, die allgemeine Rede von Lernen, Lernformen, Lernbedingungen und – notwendigkeiten, von Lernbereitschaft oder Lernmotivation zu (re)kontextualisieren und damit den begrifflichen Rahmen zu erweitern, in dem über Lernen gesprochen wird.“ Lernkultur. Das Beispiel Japan (Hg. V. SCHUBERT), Weinheim 1999, s. 14.

³⁶ Viz Handbuch der Geschichtsunterricht, s. 45nn; MATERNICKI, J.: Szkolne podręczniki historii – problemy i perspektywy modernizacji, in Podręcznik historii, 1994, s. 44–54.

³⁷ Viz BENEŠ, Z.: Kleiō ve škammách i na stupínku, ČČH 1, 2003, s.

³⁸ Maternicki užívá polského označení „warsztatowa“ či „badawcza“.

- Učebnice mající povahu „syntézy“ (quasisyntézy).
- Učebnice *analyticko-syntetické*. Ty představují „ideální typ“, k němuž by tvorba učebnic měla směřovat.
- *Materiálová kompendia*, tj. „čítanky“, chrestomatie atp. V jistém smyslu jsou do této skupiny – anebo měly by být? – zčásti zařaditelné i pracovní sešity.

Návrhy těchto typologií nám mohou posloužit k pohledu na české učebnice z jiného zorného úhlu.

České učebnice po roce 1989 jsou ve své naprosté většině konstruovány jako quasisyntézy. Nejde o náhodu, máme tu co do činění také s navázáním na starší českou tradici; uvést lze učebnice Tomkovy, Gindelyho, Šustovy, Pekařovu. Příklon ke quasisyntetickému typu učebnice nebyl zřejmě ani náhodný vzhledem k povaze učebnic předchozího dvacetiletí. Učebnice 70. a 80. let byly zpravidla stylisticky nevalné, faktograficky zřetelně účelově výběrové, neshodovaly se ani s úrovní a stavem poznání v samotné české historické vědě. Zpočátku spíše nereflektovaně anebo málo reflektovaně se tu uplatňoval i zřetel didaktický. Quasisyntetická učebnice je nutně také učebnicí zdůrazňující výkladový, autorský verbální text. Historie je vázána na přirozený jazyk a jeho kultivace a ovládnutí patří k základním kompetencím, jichž má žák během školní docházky získat – a je to přirozeně i jeden z základních „pracovních nástrojů“ historika. Není to nadnesený požadavek. I v českém tisku připomínaný projekt Pisa v roce 2000 ukázal, že čeští žáci mají v tomto směru značné nedostatky³⁹ – a jistě by bylo nonsensem se odvolávat třeba na SMS či dokonce MMS zprávy s poukazem, že ty nahradí hlouběji strukturované narativní výpovědi.

Učebnice analyticko-syntetické by tedy měly spojovat učebnici syntetickou a pracovní. Uskutečnění tohoto ideálu je otázkou rozvoje teorie školního dějepisu a vytvoření takového intelektuálního prostředí, které k nim povede. Tedy nikoli spoléhání na „náhodu“, že ji někdo „dokáže“ napsat. Bez soustavného rozvíjení konceptu školního dějepisu a sledování teorie tvorby učebnic nelze už dnes – jsem přesvědčen – posunout kvalitu českého školního dějepisu a jeho učebnic výrazným způsobem dál. Nicméně stále zůstává skepse – je vůbec možno vytvořit jakýsi „ideální“, všem vyhovující školní dějepis a napsat ideální učebnici?⁴⁰

Czech History Textbooks after 1989

Zdeněk Beneš

Textbooks as didactic-historical texts. The impact of historiography outside the scientific scope. Phases of Czech history textbooks development: 1990–1994 – provisional textbooks; 1994/5–2001 – completion of didactic part of the texts and reaching the level of West European

³⁹ Viz BAUMERT, J. et al. (Hg): Pisa 2000, Opladen 2001, zvl. s. 110nn.

⁴⁰ ČORNEJ, P.: Učebnice dějepisu: ideál a skutečnost. In Dítě, výchova a kulturní proměny světa, Studia paedagogica 13, 1995, s. 93–99; RÜSEN, J.: Das ideale Schulbuch? In Historisches Lernen, 1994, s. 156–170.

textbooks; since 2001 – looking for a new model. Typology of textbooks. Analytical and synthetical textbooks as our aim.