

ka „totalitou“, ne-li orientalistickými stereotypy zesilovaný výraz strachu z nesvobody a okupace. Jako by „vakcína“ vzdělávání o politických extrémech 20. století měla nějak imunizovat současnou společnost a ochránit liberální demokracii – ať už před Putinem, Čínou a islamismem, nebo před kritikou kapitalismu.

Třeba s ohledem na preambuli zákona z roku 2007 o Ústavu pro studium totalitních režimů (ÚSTR) lze říct, že představy o smyslu výuky dějin 20. století jsou ve veřejném prostoru včetně legislativy zformulovány poměrně jasně – dějepis má chránit občanskou společnost, ale zároveň pojmenovávat proběhlé zločiny a jejich pachatele: *Vzdělání občanů o těchto tématech* (tj. o destruktivním vlivu totalitních režimů na společnost, jedince i životní prostředí) *přispívá k upevnování demokratických tradic a rozvoje občanské společnosti, současně napomáhá naplňování ideálů spravedlnosti, popsání zločinů a pojmenování jejich organizátorů a vykonavatelů.* Odkaz na upevnování „demokratických tradic“ lze chápat jistě různě, podstatnější však je, že ve veřejném prostoru se zkrátka hojně objevují jasné představy o tom, co má být cílem vzdělávání o dějinách 20. století. O středověku a raném novověku se od státu nic podobného nedozvídáme – ani z bezpečnostní, ani třeba z emancipační nebo jiné perspektivy (například humanitněvědné ústavy Akademie věd ČR,

jeného ekologického kolapsu. I tento faktor je v případě výukových obsahů týkajících se pravěku, starověku, středověku a raného novověku nereprodukovatelný – alespoň ne takto přímočaře.

Ideologie první republiky byla přitom budována na Palackého představě o kontinuitě moderního ducha češství s myšlenkami Komenského, Chelčického a Husa, na politické pravici pak také s Karlem IV., sv. Václavem, Cyrilem a Metodějem. Postavy a příběhy z 9. až 17. století byly zcela běžně vykládány jako předobrazy a předpoklady moderního Československa. A jelikož s touto mytologií pracovali a dodnes pracují představitelé všech tuzemských moderních politických režimů, nemůže se od nich snadno oprostít ani současný dějepis.

Výukové obsahy před reformou

Jak si didaktické nakládání se staršími dějinami představuje aktuálně reformovaný rámcový vzdělávací program? Veřejně přístupné dokumenty z června 2023 se opírají právě o tento kanonický příběh „kořenů“ moderní české státnosti, vycházející z reakcionářské představy o politické legitimitě, založené nikoli na nově ustavených občanských právech, ale na tzv. historických tradicích. Jako celek je postaven na vyprávění o pokroku, modernizaci a optimistickém směřování (užity jsou pochybné koncepty jako „rozkvět“, „nová doba“, „změna“, „objevy“, „rozvoj...“). V textech RVP týka-



Na fasádě domu v Semilech byl v roce 2011 k polarizující socialistické mozaice doplněn didaktický komentář (citát G. Santayany). Přesto obojí jen o sedm let později překryl zřejmě nekonfliktní středověký erb s jelenem.

Jestli se ukáže, že základem výuky dějepisu v Česku napříště budou moderní dějiny, bude nutné v jejich rámci důsledně pracovat s příklady moderního medievalismu, na nichž i dnes bývají založeny právě ty autoritářské režimy, před nimiž se liberální demokracie snaží bránit...

bolestně postrádající svá oddělení vzdělávání, jakým se ÚSTR ještě do loňského roku mohl pyšnit, mají podle svých řízovacích listin nanejvýš *přispívat k využití výsledků vědeckého výzkumu v praxi*).

Výuka dějepisu zaměřená na 20. století umožňuje ne příliš násilně konstruovat identitotvorný příběh „českého státu“ od roku 1918, budovaného nejen na právních kontinuitách a na dialogu s dodnes žijícími pamětníci a pamětníky, ale také na z dnešního pohledu do značné míry zavržených etnocentrických principech. Jak ukazuje i nová učebnice *Soudobé dějiny* (Plzeň 2022), šikovně využitý příběh státu a jeho obyvatel ve 20. století může usnadnit pochopení současných mezinárodních vztahů, ekonomických a sociálních nerovností, ale třeba i zrychlující se modernizace a s tím spo-

ující se předmoderních dějin převažují nahodilá rezidua starších politických ideologií a v odborné medievalistice mnohdy antikvovaných kategorií a přístupů (střídání uměleckých stylů a slohů, stabilní identity migrujících etnik, představa o raně středověkých státech jako ekvivalentech států dnešních, důraz na „významné osobnosti“...), a také národně či sociálně budovatelských narativů. Ke středověku se nepřístupuje z pozice aktuálního vědeckého poznání, ale z dávného náhledu humanismu a osvícenství jako ke zvláštnímu období, které se nějak vymyká zvýšenou religiozitou, iracionalitou a mimořádnou mocí náboženských institucí (z toho důvodu jsou v RVP neproporčně akcentována témata jako vztah církve a státu či význam církevních reforem). Vědecký posun po-

Martin Šorm

je historik, věnuje se středověké literatuře a imaginaci, medievalismu a dějinám ve veřejném prostoru. Pracuje v Centru medievalistických studií FLÚ AV ČR a v redakci ĎaSu. sorm@flu.cas.cz



sledních více než šedesáti let, spojený třeba s historickou antropologií, poststrukturalismem, dekonstrukcí nebo jazykovým obratem, se do RVP vůbec nepropisuje. V celkovém kontextu výstředním, avšak potenciálně produktivním detailem je v RVP ojedinělá zmínka o vědomé instrumentalizaci středověkých dějin – o husitství jakožto předmoderním prvku účinkujícím v moderní politice (žák by měl vymezit význam *husitské tradice pro český politický a kulturní život*).

Jakkoli se tedy zdá, že probíhající reforma snad bude směřovat k důrazu na kompetence a mezioborové přesahy, pokud by RVP zůstal navázaný na takto pojatý faktografický rámec „učiva“, veškerým dobře míněným snahám o hodnotovou kultivaci, výchovu k občanství, toleranci a kritickou práci s informacemi by to podráždilo nohy. Z obecnějšího pohledu se RVP snaží být ideologicky ukotven v potřebách evropské, sociálně soudržné a ekologicky udržitelné liberální demokracie. V aplikaci tohoto východiska na didaktické zužitkování středověkého nebo raně novověkého materiálu je však zatím dokument naprosto bezradný – zastánci zúžení výuky dějepisu na období počínající třeba až rokem 1789 tedy mají o argument navíc.

Kdo tu potřebuje středověk?

K čemu může sloužit využívání středověkých obsahů ve výuce dějepisu nebo v rámci výchovy k občanství, jestliže nemá jít o „učivo“ v notoricky pranýřovaném smyslu znalostí jmen a dat? Z jakých pozic je přítomnost starších dějin ve školním dějepisu hájena? Za jejich nejhlásitější a zřejmě nejsnáze identifikovatelné zastánce lze v součas-

ném Česku nepochybně označit konzervativní obránce národní (případně i náboženské) identity, kladoucí důraz na vymyšlené kontinuity a tradice. Lze je spojit s vlasteneckými hnutími, lokálními antimodernisty a antiglobalisty, kteří paradoxně mnohdy zastupují zájmy některých nadnárodních korporací nebo autoritářských velmocí. Předmoderní dějiny považují za zdroj hrdosti, jednoty i inspirace, a středověk zvláště je v tomto pojetí zlatým věkem autenticity, nadčasových hodnot, přímočaré, svobodné a srozumitelné komunikace, o němž lze v různých formách nostalgicky snít. Jak bude platit i v dalších bodech, nejde v žádném případě o české specifikum.

Další výraznou pozicí, z níž bývá význam starších dějin ve školní výuce hájen, je stanovisko profesionální mediévistiky, zejména té, která se nehlásí tolik ke kulturním studiím jako spíše k tradiční historiografii či pozitivismu. V jejím případě jde o výraz obav o osud vědeckého oboru, a snad i o strach ze ztráty vlastního smyslu – kdykoli ve veřejném prostoru zazní názor, že znát moderní dějiny je pro děti důležitější než znát právěk nebo seznamy středověkých panovníků, specialisté spolu s fanoušky fantasy, historického šermu a amatérské archeologie protestují, obvykle však méně obratně než výše zmíněná konzervativní lobby.

Na třetím místě zmiňme motivace bytostně negativní, totiž modernistické – dodnes se s nimi v odborných výstupech i v populární kultuře setkáváme hojně, avšak spíše v nereflektované podobě. Dobře je to vidět i v RVP a v mnoha dosud využívaných, na výklad orientovaných učebnicích dějepisu. Liberální a emancipační perspektivy využívají dlouhý středověk pro černobílé vymezení modernity, nebo aby ukázaly starobylé zdroje pokroku (ať už socialistického, nebo kapitalistického, např. ve středověkých městech). Liberalismus nakládá se středověkem tak, aby sám sebe ospravedlnil a učinil samozřejmým, nebo aby znázornil účelovou a radikální „jinakost“ minulosti ve vztahu k současnosti. Středověk je tak schematizován buď jako epocha naprosto odlišná, nebo naopak „překvapivě“ blízká. A už jen tím, že tato schémata dokola úporně rozporujeme, zůstává středověk synonymem temného mezidobí, z něž se modernita vymaňuje, pokud se do něj ve svých úpadcích nevrací...

Od postmoderny ke kritickému medievalismu

Všechny tyto koncepce jsou založeny na lineárních vyprávěních a na chronologickém přístupu k výuce dějin. Jedním z nejhorsích důsledků tohoto pojetí je, že čím jsou žákyně a žáci mladší, tím vzdálenější a obtížnější přístupné jsou spo-

lečnosti a kultury, jimž se mají ve škole věnovat. Podle některých badatelů navíc rozdělování dějin na moderní a předmoderní nebezpečně vyhovuje konzervativní, tradicionalistické politice. Trochu jiný možný přístup lze označit jako postmoderní: například středověk v něm není představen coby radikální jinakost, ale spíše obohacující přehlídka plurality a rozmanitosti, uskutečněných i neuskutečněných historických možností – ne už kontrastních, ale prostě jiných ekonomik, identit, vztahů, politických celků a způsobů vlády. Výuka pracující s předmoderními dějinami „postmoderně“ směřuje jak k rozvíjení ironického vnímání dějin v několika časových vrstvách najednou (například díky zapojení umění a populární kultury), tak k osvojení komplexity a fluidnosti poznávacích kategorií. Tento typ demonstrace jinakosti a diskontinuity je jak osvobozující, tak destabilizující. Snad proto – byť podporuje představivost, tvořivost, adaptabilitu a mezikulturní porozumění – nebyl v české didaktice středověkých dějin myslím dosud dostatečně využit, ačkoli je postmoderna podle mnohých dávno za námi a ačkoli tyto koncepty představují v liberálnědemokratické občanské společnosti hodnoty samy o sobě.

Závěrem přesuneme pozornost k aktuálnějším didaktickým přístupům ke starším dějinám. Zmínka o husitských tradicích v RVP by mohla být východiskem pro takovou výuku středověkých dějin, jejímž jádrem by již nebyl historický realismus (odpovídání na otázky „jak to bylo“ nebo „jak se žilo“), ale kritický medievalismus – zaměřený na orientaci v rozmanitých funkcích starších dějin v moderním a současném veřejném prostoru. Jestli se ukáže, že základem výuky dějepisu v Česku napříště skutečně budou moderní dějiny, bude nutné v jejich rámci důsledně pracovat s příklady moderního medievalismu, na nichž i dnes bývají založeny právě ty autoritářské režimy, před nimiž se liberální demokracie snaží bránit.

Varování před komunismem, nebo jelen?

Dekonstrukce však zjevně nestačí. Nemá smysl zabývat se stále jenom starými identitárními a pokrokařskými narativy; na ústavou daném liberálním hřišti je nutné se s pomocí dějepisu věnovat soudržnosti a udržitelnosti. Vedle zaměření na identifikaci a kritiku moderních národoveckých, marxistických a dalších vyprávění o středověkých dějinách je před námi také úkol nové konstrukce a zcela přiznaného vztažení vybraných motivů ze starších dějin k inkluzivně uchopeným aktuálním problémům a kontroverzím – sociálním, ekologickým, identitárním, etickým, právním a dalším. Medievalismus, který pozorujeme v současném

světě, lze číst někdy jako výraz nastupujícího neokonzervativního obratu, někdy jako dobře miněné pokusy dát smysl rekonfigurujícím se identitám ve 21. století. Pro příklad se vraťme k Santayanovi a českému veřejnému prostoru.

V domě na náměstí v Semilech byl roku 2011 jeho výrok po dlouhých sporech doplněn jako kontextualizace k mozaice srpu a kladiva ze sedmdesátých let, aby podle tehdejšího vedení radnice motivoval kolemjdoucí ke studiu příčin vzestupu a úspěchu totalitární ideologie. O sedm let později však byl dům zateplen a socialistická mozaika zakryta. Nahrazena byla městským znakem s jelenem a šesti hvězdami v odkazu na místní pečeť ze 16. století. Medievalizující znak místní komunity překryl jak zkorumpovaný emancipační symbol, tak postmoderní pokus o jeho užitečné přerámování.

Kdybychom si měli představit modelovou výukovou, badatelsky zaměřenou lekci, za didakticky nosné bych považoval vyjit z aktuální situace. V ní totiž nalézáme „středověké“ tak, jak dnes v Česku funguje asi nejčastěji, tedy jako jakési „nové neutrální“. Postupné odkrývání starších vrstev by umožnilo významovou konfrontaci všech přítomných symbolů – moderního vyjádření destruktivního agrárního a industriálního pokroku, jeho zcizujícího komentáře i nejnovějšího, ale jakoby „předmoderního“ znaku svrchovanosti mocenských elit (lov a spojení s univerzem). Jde o různé historické výrazy dobových mocenských systémů, založené na představách o vlastním místě v dějinách a na manipulaci s životním prostředím. Všechny jsou pro žáky a žákyně dost možná už „cizí“ jakožto znamení dospělých, kteří se dřív snažili vztáhnout lokální identitu k velkým dějinám a teď ji z nich naopak vydělují.

Semilské vítězství jelena nad Santayanou i srpem a kladivem dokládá, že s moderními dějinami si nevystačíme. Základní vzdělávání pro 21. století by mělo představovat hranici mezi „moderním“ a „předmoderním“ coby stejný civilizační sebeklam jako tu mezi „kulturním“ a „přírodním“. V čase klimatické krize a s ní spojeného společenského a hospodářského rozvratu je orientace výuky právě na tyto otázky zcela zásadní. Konstruktivistické nakládání se staršími dějinami v didaktice soudobých dějin by mohlo pomáhat při formování historického vědomí kritičtějším a inkluzivnějším způsobem, než jak jsme byli dosud zvyklí. ▀

Článek je upravenou verzí příspěvku z konference Dějepis. Dějepis? Dějepis!!! (Olomouc, září 2023) pořádané Asociací pro didaktiku dějepisu, Univerzitou Palackého v Olomouci a Technickou univerzitou v Liberci

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha 2021 (s úpravami z roku 2023; revize.edu.cz/co-se-meni); P. Barša – Z. Hesová – O. Slačálek (ed.), *Central European Culture Wars. Beyond Post-Communism and Populism*, Praha 2021; K. Fugelso – J. Davies – S. Salih (ed.), *Medievalism and Modernity*, Cambridge 2016; W. Kudrycz, *The Historical Present. Medievalism and Modernity*, London 2012; M. Sedgwick, *Traditionalism. The Radical Project for Restoring Sacred Order*, Oxford 2023.

Co je a co není badatelská výuka?

Problém inovací v hodinách dějepisu

Kamil Činátl

V poslední době se mluví o badatelské výuce dějepisu. Přispěl k tomu projekt Dějepis + a také spory kolem badatelské učebnice *Soudobé dějiny* (Plzeň 2022). O historickém vzdělávání (zejména na poli soudobých dějin) se v Česku bavíme často. Debata je přitom zatížena řadou stereotypů, které se s reálnou situací na školách míjejí. Slýcháme opakovaně, že soudobé dějiny se neučí dostatečně, že žáci nemají základní znalosti, že by se neměla učit jen fakta, ale i souvislosti, že by se dějiny měly vykládat objektivně. V tomto textu bych se rád pokusil proniknout za tato klišé a přesněji popsat, co se

Příprava na nový školní rok (srpen 2022)



© 2024 PROFIMEDIA CZ, A. S. / FOTO LUDĚK BEČINA

aktuálně v dějepise děje a proč. V centru pozornosti budou metody výuky. Ukážeme si, co je a co není badatelská výuka. Pokusíme se porozumět širším kontextům změn, k nimž dochází v historickém vzdělávání.

Kvůli korekci stereotypů představím situaci dějepisu prostřednictvím tří exemplárních typů učitelů. Jedná se o mnou vytvořené modely, které mají povahu ideálních typů a propojují postoje velké skupiny učitelů, s nimiž jsem se setkal.

František nemá rád inovace, badatelskou výuku považuje za módní výstřelek. Učební látku předává výkladem od tabule. Postupuje chronologicky a snaží se předat maximum faktografie. Znalost historie je podle něj tradiční součástí vzdělání. Pragmaticky říká, že ji žáci budou potřebovat u přijímaček. Je celkem oblíbený, protože se moc nerozčiluje, když jsou žáci pasivní, a umožňuje opravu známek. Při výuce klade i otázky, snaží se látku otevírat problémově. Rád využívá powerpoint. Žáci o něm říkají, že „naučí“.

Ivana učební látku oproti Františkovi redukuje. Vybírá témata důležitá pro současnost. Často omezuje starší dějiny ve prospěch moderních. Zaměřuje se zejména na totalitní režimy. Jsou pro ni důležité kompetence, dějepis podle ní vychovává uvědomělé a angažované občany. Snaží se výklad oživit videem, exkurzí či pozváním pamětníka. Osobní svědectví a emoce jsou pro ni důležité. Protože má charisma a podává dějiny jako příběh, dokáže žáky zaujmout. Vadí jí, když čelí nezájmu. Je oblíbená menšinou žáků, kteří mají rádi dějepis. Její hodiny celkem baví i ostatní, ale Ivana jim občas přijde zbytečně přísná.

Sylva se hlásí k badatelské výuce. Také redukuje látku, ale snaží se učit dějiny vyváženě jako celek. Omezuje výklad a snaží se poskytnout prostor žákům, aby sami pracovali s prameny. Jde jí o rozvoj schopností analýzy a interpretace. Látku se snaží otevřít jako problém. Je pro ni důležité, aby si žáci sami kladli otázky a vnímali význam historie pro současnost. Proto se nebojí dějiny aktualizovat. Často nějaké téma nestihne, protože se zdrží zajímavou diskusí. Žáci sice badatelská práce baví, ale někdy je to únavné. Uvítali by více výkladu, aby se něco „naučili“.

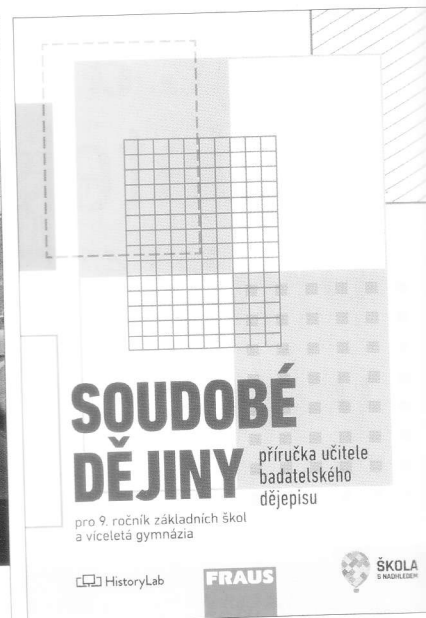
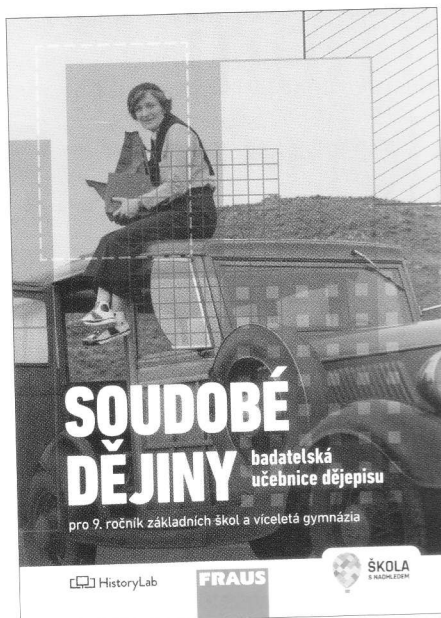
Modelových typů učitelů dějepisu bychom mohli vytvořit více. Nabízím alespoň tři, abych vyloučil dualistické myšlení v protikladech (jeden učí znalosti, druhý dovednosti; jeden učí soudobé dějiny, druhý nikoliv), k němuž veřejná debata často tihne. Na cestě pod povrch mediálních stereotypů si položíme otázku: *O co jde v dějepise?* A návazně se na modelových typech pokusíme identifikovat klíčová témata, jež jsou

ve hře. V centru naší pozornosti je *metoda*. Modelové typy reprezentují výklad, příběh a badatelskou práci. Pro Františka, Ivanu i Sylvu je důležitá *učební látka*, tedy znalostní obsah výuky. Zatímco Ivana a Sylva látku redukuje ve prospěch rozvoje kompetencí, František se snaží předat komplexní celek. Zde narážíme na klíčovou otázku *cílů vzdělávání*. Pro Františka je to co nejširší znalost učební látky, pro Ivanu i Sylvu jsou to vedle znalostí i *dovednosti* (kompetence), v jejichž vymezení se však liší. Další důležité téma představuje *role učitele* ve výuce. František a Ivana mají autoritu experta, který drží výuku pevně v rukou, zatímco Sylva ustupuje do role průvodce a nechává volný prostor kreativitě žáků. Občas ale kvůli tomu ztrácí nad výukou kontrolu. Připojme nyní další důležitá témata, která zásadním způsobem určují metodu výuky: *role otázky*, *hodnocení* (lidově známkování) a *práce s chybou*. Ve vstupních portrétech jsme se jich zatím dotkli jen letmo, a proto tyto ještě trochu rozšíříme.

František klade rétorické otázky, nečeká na ně odpovědi, spíše se snaží žáky upozornit na důležité souvislosti. U žáků předpokládá dotazy „k faktografií“. Rád doplní podrobnosti či širší kontext vykládané historie. Známkuje na základě předem ohlášených testů, do nichž vedle faktografie vkládá i otevřené otázky, jež vyžadují znalost širších souvislostí a kontextu. V důsledku toho hodnotí celkem objektivně na základě faktografických znalostí. Chybu zde představuje například špatná datace, opomenutí informací z výkladu či neznalost širšího kontextu testované látky.

Ivana ráda klade dotazy na hodnotové postoje žáků. Zajímá ji, co si myslí o jednání lidí v minulosti a zda je správně hodnotí. U žáků předpokládá dotazy týkající se „příběhu“. Pro známkování používá ohlášené faktografické testy, které vyvažuje referáty a projektovou prací. Faktografická chyba pro Ivanu není tak důležitá, za podstatnější považuje, aby žáci zastávali postoje v souladu s hodnotami demokracie. Podporuje a oceňuje jejich aktivismus. Za chybu považuje nezájem a pasivitu.

Pro Sylvu je důležité, aby žáci sami kladli otázky. Proto se snaží učební látku aktualizovat a nabízet jako problém otevřený k řešení. Otázky jsou pro ni stejně hodnotné jako odpovědi, protože ukazují, že žáci o tématu přemýšlejí. I téma hodiny pojímá jako badatelskou otázku, kterou mají žáci za úkol s pomocí pramenů zodpovědět. Nepředpokládá určitý typ dotazů, vítá všechny, včetně reflexivních (*Proč se učíme dějepisu?*). Sylva se rozhodla hodnotit nejen znalostí, ale i dovednostmi. Proto stanovila žákům kritéria, která popisují



různé úrovně dovedností. Faktografická chyba pro ni není tak důležitá. Snaží se žákům konkrétně vysvětlit, jaké dovednosti už zvládají a v čem by se mohli zlepšit. Proto kombinuje známky se slovním hodnocením.

Na modelových typech jsme si ukázali, že se přístupy „našich“ tří učitelů liší. Příčiny rozdílů přitom nelze zredukovat na jednoduché teze, které se v souvislosti s dějepisem recyklují v médiích. Pokusím se nyní osvětlit kontexty, které k odlišnostem vedou.

Kontext kurikula

Když před dvaceti lety v ČR proběhla kurikulární reforma, jasně zdůraznila význam kompetencí a otevřela možnost redukce učiva. Tento trend je globální. Vymezení oboru v rámcovém vzdělávacím programu (RVP) pro základní školy odpovídá badatelské metodě: *Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti* (RVP ZV, 2017, s. 51). Pokud se však zaměříme na obecnější cíle oblasti Člověk a společnost (aktivní občan, prevence extremismu, tolerance, přínaléžitost k evropskému kulturnímu okruhu a přijetí jeho hodnot), zjistíme, že odpovídá i přístupu Ivany. Františkův přístup bychom však v RVP, jež vymezuje učivo velmi stručně, hledali obtížně.

Jak je možné učit způsobem, který není v souladu se státním normativem? Souvisí to s problematickým přijetím RVP učitelů, s omezenou kontrolou ze strany státu a s existencí tzv. skrytého kurikula. František nebere RVP moc vážně. Když

Badatelská učebnice vydaná nakladatelstvím Fraus získala v roce 2022 stříbrnou medaili na Frankfurtském knižním veletrhu. Ocení ji i učitelé v praxi?

psal jeho školní verzi (školní vzdělávací program, ŠVP), pomohl si obsahem učebnice dějepisu. Pro vlastní školu si tak závazně nastavil široký rozsah učiva. Učebnice zde zafungovala jako skryté kurikulum. Obdobnou funkci plní různé typy testů a přijímacích zkoušek, které v rozporu s RVP kla-

Kontext didaktiky dějepisu

Proč se dějepisná kurikula globálně kloní k výuce, jak ji pojímá Sylva? Souvisí to s oborovou didaktikou, která se inovacemi metod intenzivně zabývá již od osmdesátých let minulého století a v me-ziorobové shodě podporuje badatelský přístup.

Výklad faktografie od tabule se ukazuje jako neproduktivní, což v posledních dekádách ještě posiluje rozšíření technologií usnadňujících přístup k informacím. Předmětem kritiky je též dějepis ve formě velkých vyprávění, která s sebou nesou riziko ideologizace. Didaktici dále poukazují na rozpor mezi tím, jak historie vědění vzniká a jak se předává ve škole...

dou důraz na reprodukci rozsáhlého učiva. Stát tuto rozpornou situaci dlouho neřešil.

V poslední době se situace mění. Probíhá re-vize RVP, která by měla orientaci na kompetence a redukci učiva ještě prohloubit. Posun naznačuje projekt Dějepis + (2021–2023), v jehož rámci se v malých komunitách ověřovala efektivita inova-tivních metod. Česká školní inspekce ve zprávě *Výuka moderních dějin* (2023) doporučila školám začlenit badatelské pojetí výuky (s. 42).

Nejde tedy jen o dějepis. Výklad faktografie od ta-bule se ukazuje jako neproduktivní, což v posled-ních dekádách ještě posiluje rozšíření technologií usnadňujících přístup k informacím. Předmětem kritiky je též dějepis ve formě velkých vyprávění, která s sebou nesou riziko ideologizace. Didakti-ci dále poukazují na rozpor mezi tím, jak historie vědění vzniká a jak se předává ve škole. Histori-ci interpretují prameny, zatímco žáci memorují autorizovaná fakta. Tento epistemologický zlom je třeba překonat. I žáci by měli přemýšlet o ději-nách jako historici. Vedle znalostí tak do popředí vystupují dovednosti, díky nimž žáci umí pracovat se zdroji, klást otázky a podložené argumen-tovat. Dynamický rozvoj informační společnosti potřebu těchto kompetencí potvrzuje.

V poslední dekádě se globálně prosazuje pojetí dějepisu jako rozvoje historické gramotnosti, jež je založeno na konceptech historického myšlení. Nejvlivnějším teoretikem historického myšlení byl kanadský didaktik Peter Seixas (1947–2022), kte-rý cíl výuky vymezil (spolu s T. Mortonem v knize *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toron-to 2013) jako rozvoj šesti myšlenkových koncep-tů: historický význam, výpověď pramenů, trvání a změna, příčiny a důsledky, dobové perspektivy a etická dimenze poznání. Učiteli se zde nabízí nejen nová metoda, ale též kritéria pro nové vy-mezení cílů dějepisu.

Z předchozích odstavců vyplývá, že se pro označení inovací používají i jiné výrazy než „ba-datelská výuka“. V této souvislosti je důležité při-pomenout, že se pojem prosadil s badatelskou učebnicí nakladatelství Fraus, která pro mnoho učitelů reprezentuje „závazný“ model badatel-ství. Takový názor vyžaduje korekci. Pro autor-ský tým učebnice, jehož jsem byl součástí, bylo

Co dělají ženy na fotografii?

Přečtete si popisku k fotografii.
Nově zjištěné informace zakreslete
a zapište do fotografie.

Povolání ledařů zaniklo vlivem moderních technologií. Na počátku minulého století se led v zimě shromažďoval v ledárnách, odkud jej ledaři v průběhu teplých měsíců rozváželi. K čemu jej obyvatelé měst mohli využívat? Na snímku americké ženy, které rozvážejí led během první světové války, 16. září 1918. Zdroj: National Archives USA

místní přístroj

mužák oblécní, muškatá praco

led odváží ho, k čemu?

Slide ze cvičení
HistoryLabu *Co dělají
ženy na fotografii?*.
Popiska s doplňujícími
informacemi
umožňuje žákům, aby
upravili své hypotézy.
Často se domnívají,
že ženy led odvázejí.
Nenapadne je, k čemu
by mohl sloužit.

hlavním cílem rozvíjení historického myšlení, což ostatně dokládá i úvod učebnice, v němž se výraz „badatelský“ vůbec nevyskytuje. Z hlediska didaktiky tedy badatelská výuka není *big idea*, jež by rámovala úsilí o změnu výuky, ale spíše dílčí pojem, který může být navíc nahrazen synonymy jako „pátrání“, „práce s prameny“ či „činnostní výuka“.

Kontext praxe

Aby byla situace dějepisu popsána komplexně, musíme ještě zohlednit praxi. Metody dějepisu mají velkou setrvačnost a mění se pomalu. Je to dáno i tím, že existuje shoda o faktografic-

Klíčový praktický kontext představuje hodnocení, nad nímž se uzavírá společenská smlouva mezi učitelem a žáky. Důležité je to, za co se známkuje. Pokud chce učitel orientovat výuku i na dovednosti, měl by je také hodnotit. Předpokládá to nastavení kritérií (hodnotím vaši schopnost přemýšlet nad příčinami historických událostí) a zároveň jejich úrovní. Peter Seixas spojuje nižší míru porozumění s představou, že má historická událost jen jednu příčinu. Chce dostat žáka na úroveň porozumění, kdy je schopen určit více příčin, a ještě odliší dlouhodobé a krátkodobé. Poskytování zpětné vazby na dovednosti tedy může fungovat, ale je časově náročné. Žákům

Výraz „badatelská výuka“ je jen dílčí označení komplexního procesu inovace dějepisného vzdělávání. Nejde jen o změnu postupu práce v hodině, ale o systémový *upgrade* cílů a metod výuky, jež se prostřednictvím rozvíjení historického myšlení snaží žáky vybavit účelnými znalostmi a dovednostmi...

ké a příběhové povaze předmětu. Učitel usilující o práci s prameny se tak může ocitnout pod tlakem kolegů, žáků i rodičů. Pokud není klima na škole nakloněno aktivizačním metodám, může mít problém. Po novele školského zákona, která posílila pravomoci ředitelů, to může vést až k zákazu badatelské výuky. Zažil to jeden z učitelů projektu Dějepis +, který letos opustil gymnázium, jež se marketingově profiluje ve smyslu: my si ve škole nehrajeme, my se poctivě učíme.

navíc může systém faktografických a ohlášených testů vyhovovat více, i když je nemotivuje k zájmu o předmět a nerozvíjí jejich schopnost historicky myslet.

Závěrem zrekapitulujme, co je a co není badatelská výuka. K samotnému pojmu je vhodné přistupovat s rezervou, neboť neoznačuje jasně definovanou metodu s pevně stanoveným postupem, který by měli učitelé přesně dodržovat. Výraz „badatelská výuka“ je jen dílčí označe-

Slide ze cvičení HistoryLabu *O co jim šlo?*. V badatelské výuce dobře fungují fotografie, které zachycují akce a jsou bohaté na detaily. Důkladná analýza vzbuzuje otázky. Akce motivuje.

historylab.cz/cviceni/prohlizeni/o-co-jim-slo?entryId=353614&anonId=0#o-co-jim-slo-3

O co jim šlo?

PŘEDCHOZÍ 2/3 DALŠÍ

Označte na fotografii důležité prvky, které pomohou určit, co se na ní děje.

Kdo jsou lidé na snímku a co dělají?

všichni jsou stejné staří

vlajka

Něco ukazují

Sedí ve fast foodu. Co si asi myslí? Z jedné strany je fotí, z druhé se jim smějOU.

Venku jsou vlasáci a pankáči s čín, asi proti něčemu protestují, nebo jen dělají bordel. Vysmívají se těm, co sedí uvnitř. Ty jsou z toho nervózní.

Praha, Václavské náměstí, 6. srpna 1992. Foto T. Novák. Zdroj: ČTK

Slide ze cvičení HistoryLabu *Jak informovali o havárii?*. Žáci srovnávají dobové zpravodajství Československého rozhlasu a Svobodné Evropy o Černobylu. Identifikují rozpory a vnímají události perspektivou dobových posluchačů.

ní komplexního procesu inovace dějepisného vzdělávání. Nejde jen o změnu postupu práce v hodině, ale o systémový *upgrade* cílů a metod výuky, jež se prostřednictvím rozvíjení historického myšlení snaží žáky vybavit znalostmi a dovednostmi, které k něčemu konkrétnímu slouží. Tento *upgrade* souvisí s proměnami funkce historie ve veřejném prostoru. Výstupy dějepisů fungují tehdy, pokud žákům pomáhají, aby se zorientovali v současném světě a dokázali řešit jeho problémy.

Dále je třeba zohlednit, že se badatelská výuka odehrává v napětí mezi teorií a praxí. Existuje tedy jednak jako teoretický model a zároveň jako jeho praktická realizace. Při práci na *HistoryLabu* a badatelské učebnici jsme upravili Seixasův model z šesti konceptů historického myšlení na čtyři. Teorii však naplňuje až učitel a žáci. Aplikace metod může být velmi variabilní a ovlivňuje ji řada okolností. Nelze tedy stanovit nějakou závaznou normu, která by metodu definovala. Proto jsme při práci na *HistoryLabu* a badatelské učebnici průběžně ověřovali zvolené postupy v praxi a data z provozu využívali k optimalizaci metody.

Nástup badatelské výuky neznamená konec výkladu a faktografie. Naši tři modeloví učite-

lé zde nestojí nutně proti sobě jako protiklady. Pokud pedagog provede systémovou revizi cílů vzdělávání ve smyslu rozvíjení historického myšlení žáků, nemusí si výklad zakázat. Pro Františka by to znamenalo funkční redukci učební látky, jež by vycházela z potřeb žáků. Aby u nich podpořil kladení otázek, mohl by v počáteční fázi hodiny pracovat s prameny, a poté na dotazy efektivně navázat výkladem. Adaptace badatelské výuky tak může mít různou intenzitu a podoby, klíčová je systémová změna na obecné úrovni cílů dějepisů: Proč (se) učíme dějepis a v čem je společensky prospěšný? Pro žáky je tato otázka samozřejmá. Odhaduji, že většina z nich na ni má odpověď, která by nás příliš nepotěšila. V mediálním prostoru se místo reflexivní a kritické debaty o smyslu dějepisů reprodukují stereotypy o soudobých dějinách, které se neučí, o faktech, která potřebují souvislosti. Promarněnou příležitostí zde byla loňská kontroverze kolem badatelské učebnice, jež se v hlavním proudu vedla formou kulturní války, což omezilo věcnou diskusi nad povahou, přínosy a riziky badatelské výuky. Předpokládám, že František, Ivana a Sylva by se shodli přinejmenším na tom, že debatu nad otázkou „proč“ a „k čemu“ dějepis opravdu potřebujeme. ▀

Zdroje

P. Seixas — T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013; RVP ZV, 2017; Česká školní inspekce, *Výuka moderních dějin*, Praha 2022; fraus.cz/file/edee/dokumenty-ke-stazeni/tiskove-zpravy-a-aktuality/dopis_fraus.pdf.

Kamil Činátl

(nar. 1975) je historik a didaktik dějepisů, přednáší na Filozofické fakultě UK. Podílel se na vývoji *HistoryLabu* a badatelské učebnice *Soudobé dějiny* (2022). kamil.cinatl@ff.cuni.cz