

Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna

Zdeněk BENEŠ

Školní dějepis patří tradičně mezi nejdiskutovanější předměty školního kurikula. Dnes jako kdykoliv dříve. Dnes však pravděpodobně s většími nároky na odpovědný přístup k němu než kdykoli předtím – a lze předpokládat, že takovým bude i nadále. A možná více, než jsme si dnes ochotni připustit. Budeme totiž podle mnohých náznaků spíše diskutovat o hodnotách historické edukace, než o její užitečnosti či oprávněnosti. Takovéto konstatování si ovšem vynucuje patřičné zdůvodnění; jinak zůstává pouhou deklarací. Na druhé straně je to ale problém zasluhující si uceleného monografického, knižního, zpracování; půdorys jednoho referátu jej nemůže vyčerpat. Mohu ale zvolit jisté kompromisní řešení. Když není na tomto prostoru možné přinést řešení (i když by bylo nepochybně jenom jedním z možných řešení) znovu naléhavého problému „k čemu (ještě!?) historie?“, lze – je nutné! – nad ním alespoň zauvažovat. Načrtnout problém a některé jeho znaky, které se autorovi jeví jako podstatné a nad nimiž bychom se měli v naší současné situaci zamýšlet. Není jich málo. Začneme tím základním – a proto, zdá se mi, také zhusta přehlíženým.¹

¹ Tento text se tak či onak opírá o několik mých dosavadních textů, na něž zde odkážu jenom souhrnně: BENEŠ, Z.: Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: Historie a škola III, Praha, MŠMT ČR 2006, s. 27–3; týž: Między nauką i kulturą. Dzisiejszy interdyscyplinarny zjawisko nauki i historia szkolna. In: Korelacja-integracja wiedzy – szanca dla ucznia. Edd. G. Pańko – J. Wojdon. Wrocław, LINEA 2006, s. 301–309; týž: Mínolost a přítomnost 19. století. In: Jakou Evropu předznamenala bitva u Slavkova? Edd. S. Raková – Ch. Lequesne, Praha, HÚ AV ČR 2006, s. 21–28; týž: Bilance, problémy, naděje. Referát na IX. sjezdu českých historiků. Sekce B – Výuka dějepisu v současném školském systému a její reforma. In: IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6.–8. září 2006. Edd. Z. Beneš – J. Pešek – P. Vorel. Pardubice – Praha – Ústí n. L., Sdružení historiků ČR (Historický klub 1872), 2007, s. 81–97; týž: Historická věda a její veřejné prostory. Česko-slovenská ročenka 2006. Brno, MU 2007, s. 383–392; týž: Der Bruchpunkt – die Jahre 1968–1970. Generationserfahrung und historisches Gedächtnis. In: Die Umbruchsjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern. Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 123. Göttingen 2008, s. 85–102; týž: Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. In: Historik a Moravě. Sb. k 60. nar. prof. dr. Jiřího Malíře, CSc. Brno, Matices Moravská 2009., s. 53–64; týž: Narratio, noesis a čas. Poznámky k jednomu aspektu chápání dějin a historie. In: Přednášky z 52. běhu Letní školy slovanských studií. Praha, FF UK 2009, s. 132–139; týž: Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. Pedagogika LIX/2009, č. 2 (Kurikulum a oborové didaktiky), s. 153–163.

CO JE ŠKOLNÍ DĚJEPIS?

Zdánlivě banální otázka se při bližším tázání ihned ukáže jako problém složitější a obsažnější, než se zprvu zdá. O školním dějepisu lze uvažovat ve dvou základních rovínách:

Předně lze o školním dějepisu uvažovat jako o vyučovacím předmětu. V tomto pojetí je školní dějepis především organizační jednotkou školního vzdělávání, jednoznačně určenou dokumenty řídicími výuku. V současném českém školství tedy rámcovými vzdělávacími programy a pak jejich konkretizací ve školních vzdělávacích programech. Oba tyto dokumenty se ovšem opírají o vyšší právní normy, jež dějepis jakožto vyučovací předmět vymezují už jenom nepřímo, kontextuálně.

Jedno a půl století (od r. 1874) jsme byli zvyklí na to, že dějepisu takto vymezený prostor je učebními osnovami určen zcela jednoznačně a především direktivně. Sice nikoli přesně, ale jaksi vžitě soudíme, že jeho administrativním prostorem jsou dvě hodiny týdně druhým stupněm základní školy (před ustavením jednotné školy od měšťanské školy) počínaje a konče gymnaziální maturitou.² Tento časový (a intelektuální) prostor vnímáme jako etalon, jímž poměříme jakékoli zásahy do změn jeho administrativního vymezení.³ Vezmeme-li jej tedy jako takovéto měřítko, pak je školnímu dějepisu v českém školství vymezen celkový prostor 264 hodin na ZŠ a jejich stejný počet na gymnáziích, tj. celkem 528 vyučovacích hodin. Je to moc, nebo málo? Nabízí se srovnání s přírodovědnými předměty, neboť právě s nimi bývá dějepis porovnáván.

Je opět v tradici vývoje našeho školství, že celková hodinová dotace „společensko-vědních“ předmětů (oprávněněji bychom ale měli tyto předměty označovat jako sociálně-humanitní, protože tento termín jednoznačně odkazuje k bipolárnosti sociální reality, totiž jak k její individualitě, tak k její sociálnosti) byla nižší než přírodovědných. Většího prostoru se jim dostávalo ve chvílích politicko-společenských změn, tj. na počátku první Československé republiky, po roce 1948, v polovině 60. let a pak v počátcích normalizace.⁴

Existuje však ještě druhé možné vymezení školního dějepisu – jako součásti celku historické kultury. V tomto pojetí je formální, administrativní stránka školního dějepisu veličinou odvozenou. Na první místo se dostávají jeho obsahové a funkční aspekty. Historická kultura se stala v posledním čtvrtstoletí jednou z nejfrekventovanějších kategorií úvah o recepci historické skutečnosti. V českém úzu jí rozumíme celek historického myšlení, včetně historického vědeckého poznávání (naproti tomu např. německé pojetí rozlišuje mezi historickou vědou a historickou kulturou, která zahrnuje mimovědecké formy zacházení s historickou skutečností). V obou případech je však historická kultura chápána nikoli

² Konkrétní přehled vývoje strukturálního začlenění dějepisu v českém školství od počátků do 70. let 20. stol. viz KRÁLÍKOVÁ, M. – NEČESANÝ J. – SPĚVÁČEK V.: *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha 1977.

³ Srov. četné texty ASUDu.

⁴ KRÁLÍKOVÁ – NEČESANÝ – SPĚVÁČEK: *Nástin, Přílohy*, zvl. s. 153.

jako pouhá „zásobárna vědění“, nýbrž jako „rezervoár interpretací“.⁵ A jak dokládá povaha současného historického myšlení, jsou to právě interpretace, které se posunuly do centra pozornosti historické metodologie jakožto klíčový problém charakteru historického poznání.

Pro školní dějepis (a také jeho didaktiku samozřejmě) má tato tolik dnes diskutovaný teoretický a metodologický problém zcela zvláštní význam, spočívající ve vymezení jeho předmětu. Namísto vysvětlování, jež by muselo být velmi obsáhlé, se uchýlím k citaci – sice delší než citaci obvyklejší přísluší, zato však zřetelně poukazující k základům celého problému:

„Stručně řečeno, dějiny čehokoli nelze oddělit od věci samé. Dějiny nejsou společenskou vědou, ale nezbytným způsobem myšlení. Výrok „náš život spěje kupředu, ale přemýšlíme pouze zpětně“, platí nejen o přítomnosti (ta je vždy i pomíjivým preludem), ale i o našem celkovém názoru na budoucnost – pokud totiž přemýšlíme o budoucnosti, činíme to prostřednictvím *vzpomínání*. Dějiny nám však nemohou sdělit o budoucnosti nic, co by se dalo považovat za jisté. Rozvážně vedený výzkum a pronikavý psychologický vhled nám sice umožňují rekonstruovat nějakou minulou událost, nepomohou však předvídat budoucnost. Existuje mnoho příčin této nepředvídatelnosti (dovolím si říct, že pro křesťana k nim patří prozíratelnost), ale jiným jejím (Bohem daným) základním prvkem je, že žádní dva lidé nemohou být nikdy zcela totožní. Dějiny jsou reálné, ale kvůli jejich nepředvídatelnosti je nelze přimět k „fungování“. Zvláštním paradoxem pak je, že věda je sice abstraktní, ale fungovat může. Abraham Lincoln (nebo něčí babička) *skutečně* existoval, ale nikdy nežil a ani nebude žít člověk, který by byl zcela totožný jako on – popřípadě stejná bytost jako babička. Hmotné prvky vědy však nikdy neexistovaly v dokonale čisté formě. Nejpoužívanější definicí vody je H₂O. Taková kapalina však ve skutečnosti neexistuje – a ani to není možné. Lze objevit či vyrobit 99,99% destilát H₂O, nikoli však 100% „čistou“. V důsledku mechanické kauzality však lze uvádět vědecké poznatky do praxe – mohou fungovat s téměř neuvěřitelnou přesností a předvídatelností.

Jedním z důvodů tohoto paradoxu je zásadní rozdíl mezi mechanickou a historickou kauzalitou – to, co se děje, nelze oddělit od toho, co si lidé myslí, že se děje. Je to sice neoddelitelné, nikoli však identické ani trvalé. Lidé se mohou mýlit nejen v tom, co si myslí, že se děje, ale i v tom, co si myslí, že se stalo.

(...)

V důsledku toho „nedokážeme uvažovat o „faktu“ odděleně od jeho významu a interpretace tohoto významu.“⁶

Dějiny jsou integrální jednotou toho, co se skutečně stalo, toho, co jako skutečné působilo, jednotou dění a lidského individuálního i kolektivního myšlení, a navíc (proto) také jednotou všech tří základních časových modů, minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Tak jako je přemýšlení o budoucnosti vzpomínáním – a naopak, jakékoliv myšlení o minulosti

⁵ PANDEL, H.-J.: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: OSWALD, V. – PANDEL, H.-J. (Hrsg): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, s. 30.

⁶ LUKACS, J.: Na konci věku. Praha 2009, s. 43–44 a 92.

ztrácí smysl v okamžiku, kdy se vytratí perspektiva budoucnosti – tak se dějinami můžeme pohybovat jen proti směru šipky fyzikálního (pro historii tedy kalendářového) času. Nemůžeme tedy oddělit svůj předmět zkoumání od sebe samých, jsme jím koneckonců sami. Tato pozice nás ale naprosto nezbavuje nutnosti zkoumat to, „jak se věci skutečně sběhly“, protože tato „objektivní“ minulost je fakticistním základem jakéhokoliv historického uvažování. Avšak tato objektivní minulost je jen jednou z několika minulostí, s nimiž se setkáváme. Daleko častěji se setkáváme s minulostmi „operativními“, s minulostmi tak či onak vztahovanými k aktuálním potřebám, třeba politickým, sociálním, anebo kulturním.

HISTORICKÁ KULTURA

Na tento pojem jsme již odkázali. Zde si dovolím namísto vysvětlování⁷ tohoto pojmu uvést konkrétní příklad, který považuji za názorný i charakteristický zároveň. Týká se mne osobně, ale někdo jiný si na jeho základě pravděpodobně vybaví příběh podobný, s nímž se setkal on sám:

Před časem jsem si někde před půlnocí pustil televizi a naladil na ní nějaký, nevím už který, kabelový program, buď to bylo Spektrum, Discovery či National Geographic. A tam mě zaujal právě běžící program, který se týkal tématu v posledních letech velmi frekventovaného – potopení Titanicu. Jednomu vyšetřovateli amerického vojenského námořnictva nedalo spát, jaká byla skutečná příčina toho, že plášť Titanicu srážku s ledovcem nevydržel, když se navíc po objevení vraku lodi ukázalo, že na jeho boku předpokládaná velká trhlina vůbec není. Výsledkem jeho historicko-technického a experimentálního výzkumu bylo odhalení, že na vině je pevnost nýtů použitých při plátování přídi lodi. Tam totiž vzhledem k jejímu tvaru nebylo možné použít mechanického nýtování jako na jiných místech trupu. Proto ale také musely být nýty zhotoveny z jiné slitiny, než jaké se použily pro nýty určené ke strojnímu spojení. Jejich pevnost v tahu byla nižší než těch druhých. Zmíněný technik spočítal pravděpodobnou velikost tahu při nárazu lodi do ledové kry, dal vyrobit přesnou repliku inkriminovaných nýtů a v trhací stoličce provedl příslušný experiment. Nýty praskly již při polovičním tahu, než byl onen teoreticky spočítaný. Takovému průběhu havárie také odpovídala podoba boku lodi.

Druhý nebo třetí den jsem na stránkách Lidových novin četl velký článek o skutečné příčině potopení Titanicu. Zcela zřejmě jeho autor sledoval tentýž pořad jako já, což dokládaly i fotografie, jimiž byl doprovázen. A za dalších několik dní byla napsána třetí kapitola tohoto příběhu: v jednom z českých bulvárních plátků byl na titulní stránce velký nadpis ve smyslu „Nýty to nevydržely!“. A možná, že má příběh ještě jednu kapitolu, o níž nevím – lze se domnívat, že onen vyšetřovatel výsledek svého výzkumu také publikoval v nějakém odborném časopise.

⁷ Literatura k tématu historická kultura je dnes neobyčejně rozsáhlá. Pro její didaktické využití kromě monografie uvedené v pozn. č. 5 viz ještě: BENEŠ, Z.: Historický text a historická kultura, Praha: Karolinum 1995; MÜTTER, B. – SCHÖNEMANN, B. – UFFELMANN, U. (Hrsg): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Beltz 2000. Ve všech titulech je uvedena další bohatá literatura.

Mému příběhu lze jistě předhodit, že je historkou: možná zajímavou, ale ničím víc. Vždyť už ani nevím, kde byl ten dokument vysílán, ani jak se jmenoval, natož abych znal jméno onoho námořního vyšetřovatele. Měl bych si asi také někde vyhledat, zda má domněnka o výzkumné zprávě či studii v odborném časopise je pravdivá – ale proč bych to dělal? Ve své pozici jsem divákem či čtenářem a nikoli badatelem. Takový nárok samozřejmě může být vznesen, znamená ale opustit prostor konzumu informace a vstoupit do prostoru aktivního a náročného vyhledávání a ověřování informace. A na ni běžný konzument zprávy v dnešní komunikační situaci nemá zpravidla ani čas, a leckdy ani potřebné znalosti a dovednosti. Prostě to nedělá.

Co je ale z našeho hlediska nejpodstatnější, je to, že během transformace příslušné informace z odborného do obecně veřejného (masového) prostoru nebyla porušena její pravdivost. Co se během tohoto procesu změnilo, byla informační strategie zprávy: na místo diskursivity se „protlačila“ persvazivnost – „nýty to nevydržely!“ – s celým kontextem grafické a typografické úpravy titulní strany bulvárního deníku.

S tím souvisí také sociokulturní dosah příslušné podoby dané informace. Kolik lidí vidělo onen televizní program, kolik čtenářů mají Lidové noviny a kolik vzpomenutý bulvární deník? A hlavně: jakými způsoby onu v základě stále pravdivou a jedinou informaci vnímá historik dívající se na televizní obrazovku (anebo čtoucí studii v nějakém předpokládaném odborném časopise) a v jakém ji čte uprostřed denního shonu, třeba někde v tramvaji, čtenář Blesku, Aha či Šípu?

Ve zcela stejné informační a interpretační situaci jsme ale dnes takřka neustále. Naprostou většinu informací, jež se k nám dostávají, neověřujeme. Jen ji konzumujeme a zpětně vřazujeme do určitých kontextů. To se týká i historických informací. S kolika historickými informacemi se setkáváme, jdeme-li třeba ráno do zaměstnání (žák do školy?): s novinovými titulky, s reklamami na zdech (všimáme si, jak často historických informací využívá reklama?), s předměty, jež nás každodenně obklopují atd. atd. A právě tento svět nediferencovaných anebo nedostatečně rozlišovaných historických informací tvoří bránu historických znalostí pro mnohé z nás. Zkrátka řečeno, jsme v situaci nakupujícího v supermarketu, kde najdeme přemíru zboží, ovšem nejrůznější ceny a kvality i doby trvanlivosti a u pokladny si vezmeme leták aktuální nabídky, abychom se alespoň trochu zorientovali.

Historickou kulturou tak obecně rozumíme způsob produkce, distribuce a interpretací historických informací ve společnosti. Jde tedy o kategorii dynamickou; podoba i struktura historické kultury se v čase a podle sociokulturní situace mění. Zdůrazňuji, že jejím základním stavebním kamenem je historická informace, tj. jakákoli zpráva o historické skutečnosti, pravdivá, nepravdivá či dokonce i lživá. Podstatné pro ni je, že je distribuována. Kategorii historické informace je třeba odlišovat od historického faktu, jímž je informace kriticky verifikovaná, tj. řečeno jednoduše „pravdivá“. Součástí takto chápané historické kultury je proto jak sama historická věda, tak všechny další sféry života, v nichž se zachází s historickými informacemi.

STAČÍ ŠKOLNÍ DĚJEPIS?

A v této situaci se musíme ptát, zda této nové situaci je s to vyučovací předmět dějepis dostát. Neztratil už svoji relevanci? Nedávno provedený velký sociologický průzkum historického vědomí slovenské společnosti ukázal, že 93 % historických informací o slovenských dějinách je získáváno z mediální sféry. Na druhé straně 51 % dotázaných získává informace i z odborné historické literatury a 58 % jich k tomu užívá krásné literatury a vzpomínek. Školnímu dějepisu přísluší v této situaci zřejmě málo významné místo: „*Výzkum tiež ukázal, že vzdelávací proces nie je vnímaný ako proces, v ktorom sa intenzívnejšie formuje povedomie slovenského národa.*“ Je to závěr, který jakoby svědčil proti školnímu dějepisu. Není tedy opravdu zbytečný, nepřežil se? Ozývají se takové názory, jak víme. Jenomže situace až tak jednoduchá není. Sami autoři slovenského výzkumu pokračují: „*V tejto súvislosti možno oprávnenne predpokladať, že na Slovensku existujú rezervy v odstraňovaní neinformovanosti a pretrvávajúcich mýtov o rôznych obdobiach národného a kultúrneho života na Slovensku.*“⁸

Kde leží ony rezervy? Hledám je v konceptualizaci školní historické edukace.

Již podruhé v tomto textu jsem užil tohoto termínu. Musím jej tedy reflektovat. Funkční pole kategorie historická edukace je – jak už intuitivně cítíme – širší než pole vymezené školním dějepisem. Svou historickou složku má vícero jak tradičních, tak nově zaváděných vyučovacích předmětů. Každý z nich ji ale obsahuje „jinak“ a v různé míře. Tradičně mají svou významnou historickou složku výuka českého jazyka a literatury a jazyků vůbec, dnes se zvláště poukazuje na souvztažnost dějepisu a občanské nauky (v některých jiných zemích označované jako politické vzdělávání⁹). Některé naproti tomu od historického přístupu odhlížejí, i když třeba daná disciplína či vědní oblast sehrávala v dějinách významnou roli. Jde například o fyziku, která sehrávala v evropském kulturním kódu velice významnou roli¹⁰ (a navíc dlouho sehrávala také roli „vzorové vědy“, a to i pro historiografii).

„Páteřním“ předmětem historické edukace je však tradičně školní dějepis. Ten je produktem vzdělanostní složky celkové modernizace (evropské) společnosti. Do školních osnov byl zaveden v průběhu tvorby školských systémů jednotlivých států jako předmět, jenž měl přispívat k mravně-občanský orientované výchově jednotlivce – to především na úrovni dnešním termínem řečeno základního školství – a na středních školách měl přispívat k osvojení si vědeckého obrazu světa.

⁸ Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoločnosti. Ed. PEKNÍK, M. Bratislava: Ústav politických vied SAV, Veda, vyd. SAV 2006, s. 64.

⁹ Srov. HUDECOVÁ, D.: Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky. Praha: MŠMT ČR 2006.

¹⁰ Český čtenář má dokonce k dispozici rozsáhlou monografii na toto téma: KRAUS, I.: Fyzika v kulturních dějinách Evropy I–III. Praha: ČVUT 2006–2008. Z nejnovější lit. k tomuto tématu viz ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P.: Moderná učebnica v rámci koncepcie didaktického komunikácie. In: Nogová, M. – Reiterová, M. (eds.): Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Bratislava: ŠPÚ a Centrum pedagogického výskumu pedagogickej fakulty MU Brno 2009 s. 82–92. Tam další literatura k tématu.

Z těchto úkolů ale plynuly důsledky: samotný školní dějepis (a také jeho teorie, didaktika dějepisu) byly tak postupně „vysouvány“ mimo historickou vědu (chápeme ji tu nyní v jejím úzkém či „silném“ vymezení jako systematického a metodického poznání „objektivní“ historické skutečnosti). Jeho úkolem nebylo poznání, ale edukace. Školní dějepis tak zaplňoval a zároveň spoluvytvářel jiné veřejné prostory než samotná věda. Především šlo – a jde – o prostor politický, ale také právní a administrativní.

Zároveň ale nemohl pozbyť svých vazeb k celku historiografie. Jeho „vyhnání“ mimo sféru vědy bylo příslovečným vyháněním čerta ďáblem. Zároveň totiž platilo – už od 19. století – že vrcholem poznávání reality je poznání vědecké; celá školní výchova měla směřovat k alespoň pasivnímu osvojení si poznatků vědy. Dnešní starší generace si pamatují tento strategický cíl v jeho marxistické interpretaci – marxismus byl však produktem téže kulturní situace. Edukační role dějepisu se tak stala dvojkřannou: jsou na něj vztahovány nároky vědeckého postupu, stejně tak jako různorodé nároky kladené z již zmíněných mimovědeckých veřejných prostorů.

Školní dějepis v sobě ale integrálně obsahoval ještě jeden, dnes zdá se mi poněkud opomíjený, faktor: struktura (naukových) vyučovacích předmětů zároveň vytvářela, protože měla vazbu na dobovou snahu o klasifikaci vědních disciplín, také roli katalogizace poznatků. A všichni víme, že tomu tak je i dnes: toto patří do fyziky, toto do matematiky, toto do dějepisu... Náš dnešní zájem se soustřeďuje jinam: na – stejně oprávněnou – snahu propojovat znalosti a dovednosti získávané v jednotlivých předmětech. Avšak tato snaha může vést k produkci jakýchsi „amébních“ znalostí, jež možná budou mít – zřejmě ale chvilkovou – pragmatickou uplatnitelnost, nepovedou ale k vytváření hlubšího vědomí o řádu skutečnosti. Jsme dnes v zajetí matematizujícího pojetí světa, v němž je vše exaktní a spočítatelné (jak požadoval na vědě už G. Galilei), což odpovídá novověkému přírodovědnému obrazu světa, ale lidská, tj. osobně životní i kolektivně sociální skutečnost právě takové nejsou. Jsou plny rozporů, nejednoznačných postojů a řešení i rozhodnutí – zkrátka naše lidská skutečnost je světem neexaktním, (inter)subjektivním a hodnotovým. Pro její charakteristiku bychom mohli užívat termínu řád humanitního myšlení, který je stejně reálný a oprávněný jako třeba řád exaktního myšlení. Ale pro oba je nutné proniknout do jim příslušejících struktur hlouběji než jenom ulpět na popisných znalostech a pragmatických dovednostech.

K proniknutí do řádu exaktního myšlení nestačí jenom „umět počítat“, natož pouze obsluhovat kapesní kalkulačky; k pochopení řádu humanitního myšlení nestačí „vědět“, co se kdy a kde stalo a komu se to stalo. Takovýmto faktografickým pojetím se školní dějepis stává onou proslulou „antikvární historií“, již kritizoval ve své slavné eseji O užitečnosti a neúčinnosti historie už r. 1873 Friedrich Nietzsche.¹¹ Takováto „historie“ však málokoho osloví – přináší informace, které neodpovídají (alespoň ne přímo) na otázky doby – ale právě takovéto propojení minulosti a přítomnosti (s průhledem do budoucnosti) je pro školní dějepis z edukačních hledisek nutné; je ostatně zaznamenáníhodné, že tyto rysy školní historické edukace byly kritizovány i v sovětském školství v 80. letech

¹¹ PANDEL, c.d.: s. 20.

20. století.¹² Efektivita historické edukace je tím větší, čím více jsou získávané znalosti a dovednosti bližší zkušenostnímu osobnímu i sociálnímu světu žáků.¹³

Také proto bylo na konci 80. let 20. století navrženo, aby za předmět školního dějepisu bylo považováno historické vědomí.¹⁴ Didaktikové tento návrh přijali a v mnoha směrech znamenala tato změna „kopernikánský obrat“ jak v pojetí dějepisu jako vyučovacího předmětu, tak i samotné didaktiky dějepisu. Stručně řečeno, předmětem školního dějepisu není to, co se skutečně stalo, nýbrž to, jak to, co se stalo, působí dnes, a jak může působit v budoucnu.

Školní dějepis tedy sám o sobě nestačí; tvoří však páteř historické edukace. Tím se ovšem jeho význam jenom zvyšuje. „Okolo něho“ se sdružují ostatní enklávy historické edukace, soustředěné v jiných předmětech. Konstrukce RVP – ŠVP a jí zavedené kategorie vzdělávacích oblastí a možnost tvorby vyučovacích předmětů na úrovni školy vytváří, přes všechny možné a leckdy i citelné nedostatky, vhodný prostor pro novou konceptualizaci školního dějepisu a historické edukace vůbec. Otázkou však je, zda lze tuto konceptualizaci realizovat s užitím pouhých prostředků metodiky výuky, zda není úkolem didaktiků a historiků vytvořit její alternativní, obecné, odborně podložené a závazné rámce a úkolem decizní sféry je převést do odpovídajícího legislativního rámce.

VÝZVY A MEMENTA

Výzvou a mementem je i poslední věta předchozího odstavce. Vrací nás k dvojímu možnému chápání školního dějepisu vytčenému v úvodu tohoto textu. Úvahy o postavení předmětu školní dějepisu a historické edukace vůbec by se měly odvozovat od současného i předpokládaného významu historie a využívání historických informací vůbec. Již mnohokrát v minulosti byl vysloven názor, že znalost minulosti je, z nejrůznějších důvodů, jakýmsi nadbytečným haraburdím (za všechny uvedme jednoho z otců novověkého myšlení René Descartesa), aby se posléze vždy ukázalo, že jde o omyl, a to o omyl nebezpečný. Sice se už asi nebude opakovat mimořádná situace 19. století, kdy byla historii přirčena zcela mimořádná úloha, zdá se ale, že nás čeká jiná historická situace, v níž bude této složce kultury přisouzena závažná role. Po pádu bipolárního světa se konstituuje interpolární svět, který je nejen multipolární, ale především vzájemně propojený. Lze ho považovat za symptom globalizace. Avšak globalizace zároveň a nutně iniciuje regionalizaci. V měřících interpolárního světa je to regionalizace civilizačně-kulturní. S. Huntigton měl pravdu, když

¹² ANTIPOV, G. A.: Istoričeskoje prošloje i puti jevo poznanija. Novosibirsk: Nauka 1987.

¹³ Významným příspěvkem k tomu tématu byl sborník MÜTTER, B. – UFFELMANN, U. (Hrsg): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 76. Frankfurt (M.): Diesterweg 1992¹, 1994².

¹⁴ JEISMANN, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. Schneider, G. Pfaffenweiler: Centaurus 1988, s. 1–24. Nová verze této zásadní stati v JEISMANN, K.-E.: Geschichte und Bildung. Hrsg. Jacobmaier, W. – Schönemann, B. Paderborn-München-Wien-Zürich: F. Schöningh 2000, s. 46–72.

mluvil o „střetu civilizací“¹⁵, přičemž položme ale důraz na to, že nejde nutně o „boj“, ale o střet růzností. Pokud je situace dnešního islámského světa obdobou evropské reformace, hledáním „původního islámu“, pak je také hledáním vlastních kořenů a tedy hnutím svou podstatou ukotveným v dějinnosti lidské individuální i kolektivní identity. Opozitní situací je pak evropská/euroatlantická (v zásadě tedy sekularizovaně křesťanská) „obrana“ v podobě diskusí o mešitách, šátčích či burkách. Za pragmatikou a legislativou dotýkající se těchto otázek (smí být řidička automobilu zahalena tak, že ji není možné identifikovat?, lze mít na osobním identifikačním průkazu zahalenou tvář?) se skrývají kulturní kódy. Stačí poslouchat na ulicích: Mohu jít v islámské zemi na ulici sama či dokonce do mešity (tj. kostela) v krátké sukni, nebo v šortkách?, ptá se evropská žena.

Obdobná situace ale může nastat i v menším měřítku, i na evropské půdě mohou být kladeny otázky kulturní rozdílnosti a identity, jak se projevují např. v národních auto- a heterostereotypech.

Není těžké nahlédnout, že takovéto tázání integrálně souvisí s jinou problematickou oblastí historického myšlení, která má specifický význam ve školní historické edukaci, totiž s hodnocením. Hodnocení předpokládá hodnotící kritéria, jinými slovy, pozornost musíme obrátit k interpretačním kritériím, jimiž historické děje posuzujeme. Právě sem se ostatně dnes soustřeďuje hlavní pozornost metodologů zabývajících se historickým poznáním.

Interpretační klíče, jichž užíváme při hodnocení historických činů a dějů, jsou závislé na celé řadě okolností, jež si běžně neuvědomujeme, nebo je nebereme v potaz: závisí na našem vlastním hodnotovém žebříčku, politickém, sociálním či náboženském přesvědčení, ale také na našem současném psychickém rozpoložení a nakonec i na našich dosavadních životních zkušenostech. Jistěže lze namítnout, že právě takovýmto vlivům se badatel musí vyhnout. Jenomže se jim nemůže vyhnout nikdy zcela (mimo jiné proto, že řada vědeckých objevů a vynálezů byla učiněna právě mimo uznanou diskurzivitu dané vědní či technické oblasti, např. na základě alegorického myšlení) – a ve školním dějepisu navíc platí, že u mladé generace, jíž je zprostředkovávaná historická informace/fakt určen především, disponuje jiným zkušenostním tezaurem než dospělý učitel a přitom požaduje od učitelova výkladu zpravidla jednoznačný soud, ne-li přímo „rozsudek“ nad dějinami, i nad konkrétními lidskými činy, rozhodnutími. Tento soud má ale povahu zejména přítomnostní, neberoucí příliš v potaz dobové souvislosti a konkrétní okolnosti tehdejšího rozhodování, která naopak má (měl by) brát v potaz. Zkrátka, znalost má vždy intencionální povahu, je určena někomu.¹⁶ Tato intencionalita je také produktem samotné historické komunikace, jak jsme ukázali na příkladu popisu tragédie Titanicu uskutečňované v několika různých enklávách veřejného historického prostoru.

A tento aspekt nás vede k poslednímu bodu, jemuž bychom se tu chtěli věnovat. Historické informace nejsou informacemi, které by byly v individuální i obecně sociální rovině neutrálními. Právě naopak (vždyť jsou intencionální). Spoluvytváří kulturní kód jednotlivce i celé dané společnosti, v obou případech tím, že je tvoří, komunikují a využívají.

¹⁵ HUNTIGTON, S.: *Střet civilizací*. Praha 2001.

¹⁶ TONDL, L.: *Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: *Filosofia* 2002, s. 19–41.

Mezi tímto procesem na úrovni individuální (užijme trochu zjednodušujícího označení výchovným) a na úrovni sociální (kde se zpravidla transformuje do roviny politiky) však vždy existuje rozdíl či přímo rozpornost. S tím či oním soudem nad dějinami a jejich historickými aktéry, původci a současníky konkrétního dění se já osobně ztotožňuji, nebo je naopak odmítám: zřetelným příkladem je politická a edukační rovina výzkumu a sociální distribuce dění soudobých dějin. Odtud se nám ozřejmí, proč je historická složka školní edukace v centru pozornosti všech politických systémů: tedy ne jen těch nedemokratických, jak někdy chceme zjednodušeně soudit o školním dějepisu (nejen) naší minulosti a jeho učitelích. Stejně aktuální je tato složka školní a vůbec občanské edukace i v systémech demokratických – přičemž nehodláme obojí přímo porovnávat anebo dokonce nivelizovat. Nedemokratické a demokratické politické systémy se tu chovají značně rozdílně a užívají i rozdílných nástrojů – ale užívají je k témuž základnímu cíli: historická složka edukace je natolik závažnou položkou v systému veřejného života, že ji nelze „ponechat stranou“. Usilují o ovládnutí historické paměti, o přisvojení si dějin. Výzva z Blois (z 28. 10. 2005), kterou podepsalo několik desítek nejpřednějších evropských historiků, na toto nebezpečí upozorňuje: „*Historie nesmí posluhovat politické orientaci současné vládní garnitury, ani se nesmí psát na objednávku oponujících si historických pamětí.*“¹⁷ To není apel k útěku do nějaké slonové kosti „objektivního“ poznání ve smyslu 19. století: to je výraz sebezpoznání historika jako aktéra historického dění, jako výraz poznání jeho odpovědnosti před jeho nutnou veřejnou angažovaností. Politická angažovanost, díky své institucionální a mediální moci, vede ke dvěma efektům: k přisvojování si dějin jako „svého předchůdce“ a tedy k legitimizaci vlastního postavení a ke „zpětnému moralizování dějin“ (jak praví Výzva z Blois výslovně), což je jen důsledek prvního z obou efektů.

Mějme proto na paměti výrok I. Berlina, který je stejně tak výzvou, jako s největší pravděpodobností, vzhledem k naší dnešní situaci, mementem: Historická fakta lze sestavit do jakéhokoliv obrazu, a ten bude vždy pravdivý!

POUŽITÉ PRAMENY

Výzva z Blois – znění výzvy viz <http://www.lph-asso.fr/actualites/50.html> (fr. verze) či <http://www.lph-asso.fr/actualites/42.html> (angl. verze). Slov. překlad viz www.forumhistoriae.sk/forum/vyzva_z_blois/apel_de_blois_SK.pdf

¹⁷ Znění výzvy viz <http://www.lph-asso.fr/actualites/50.html> (fr. verze) či <http://www.lph-asso.fr/actualites/42.html> (angl. verze). Slov. překlad viz www.forumhistoriae.sk/forum/vyzva_z_blois/apel_de_blois_SK.pdf

POUŽITÁ LITERATURA

- ADAMČÍKOVÁ, V. – TARÁBEK, P.: Moderná učebnica v rámci koncepcie didaktické komunikácie. In: Nogová, M. – Reiterová, M. (eds.): Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Bratislava 2009, s. 82–92
- ANTIPOV, G. A.: Istoričeskoje prošloe i puti jevo poznaniya. Novosibirsk 1987
- BENEŠ, Zdeněk: Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In: Historie a škola III, Praha, s. 27–39
- BENEŠ, Zdeněk: Między nauką i kulturą. Dzisiejszy interdyscyplinarnizacja nauki i historia szkolna. In: Korelacja-integracja wiedzy – szanca dla ucznia. Edd. G. Pańko – J. Wojdon. Wrocław 2006, s. 301–309
- BENEŠ, Zdeněk: Minulost a přítomnost 19. století. In: Jakou Evropu předznamenala bitva u Slavkova? Edd. S. Raková – Ch. Lequesne, Praha 2006, s. 21–28
- BENEŠ, Zdeněk: Bilance, problémy, naděje. Referát na IX. sjezdu českých historiků. Sekce B – Výuka dějepisu v současném školském systému a její reforma. In: IX. sjezd českých historiků, Pardubice 6.–8. září 2006. Edd. Z. Beneš – J. Pešek – P. Vorel. Pardubice – Praha – Ústí n.L. 2007, s. 81–97
- BENEŠ, Zdeněk: Historická věda a její veřejné prostory. Česko-slovenská ročenka 2006. Brno 2007, s. 383–392
- BENEŠ, Zdeněk: Der Bruchpunkt – die Jahre 1968–1970. Generationserfahrung und historisches Gedächtnis. In: Die Umbruchsjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbüchern. Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 123. Göttingen 2008, s. 85–102
- BENEŠ, Zdeněk: Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. In: Historik na Moravě. Sb. k 60. nar. prof. dr. Jiřího Malíře, CSc. Brno 2009., s. 53–64;
- BENEŠ, Zdeněk: Narratio, noesis a čas. Poznámky k jednomu aspektu chápání dějin a historie. In: Přednášky z 52. běhu Letní školy slovanských studií. Praha 2009, s. 132–139
- BENEŠ, Zdeněk: Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. Pedagogika LIX/2009, č. 2 (Kurikulum a oborové didaktiky), s. 153–163
- BENEŠ, Z.: Historický text a historická kultura, Praha 1995
- HUDECOVÁ, D.: Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky. Praha 2006
- HUNTIGTON, S.: Střet civilizací. Praha 2001
- JEISMANN, K-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Hrsg. Schneider, G. Pfaffenweiler: Centaurus 1988, s. 1–24. Nová verze této zásadní stati v JEISMANN, K-E.: Geschichte und Bildung. Hrsg. Jacobmaier, W. – Schönemann, B. Paderborn – München – Wien – Zürich 2000, s. 46–72
- KRÁLIKOVÁ, M. – NEČESANÝ J. – SPĚVÁČEK V.: Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích. Praha 1977
- KRAUS, I.: Fyzika v kulturních dějinách Evropy I–III. Praha 2006–2008

- LUKACS, J.: Na konci věku. Praha, Academia 2009
 - MÜTTER, B. – SCHÖNEMANN, B. – UFFELMANN, U. (Hrsg): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim 2000
 - MÜTTER, B. – UFFELMANN, U. (Hrsg): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 76. Frankfurt 1992¹, 1994².
 - PANDEL, H.-J.: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In Oswald, V. – Pandel, H.-J. (Hrsg): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009
 - TONDL, L.: Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze. Praha 2002, s. 19–41
 - Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoločnosti. Ed. PEKNÍK, M. Bratislava 2006, s. 64
-

ZDENĚK BENEŠ

SOME THOUGHTS AS A PROLOGUE: WHAT IS SCHOOL HISTORY AND HOW TO DEAL WITH IT? HISTORY IN SCHOOL AND SCHOOL AS A HISTORY WORKSHOP

The so called school history – no matter how its importance is called into question in these days – represents undoubtedly one of the most important taught subjects. Responsible history teaching represents a key to national, religious and social tolerance, and also to orientation in the world overflooded by information of the various media.