

Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?*

Hana Havlůjová – Jaroslav Najbert

SEEKING A NEW CONSENSUS: DO WE TEACH HISTORY IN THE PUBLIC INTEREST?

The article aims to stimulate the debate on the need of improvement of the history education in the Czech Republic. First, it explores the public debates on teaching of communist history that includes some criticism of the quality of history education. Then it analyses conceptualizations of history education within the national curriculum. The analysis reveals that teachers need more consistent and elaborated system of history education aims and objectives if they are asked to facilitate effective development of pupils' historical thinking. Therefore, two inspiring concepts of historical literacy and historical thinking that have been developed and tested very recently at German and Canadian schools are reviewed.

KEY WORDS:

History education; historical thinking; historical literacy; communist history; public history

„Ti, kteří nevzpomínají na svá středoškolská a vysokoškolská studia historie s láskou, jsou zpravidla ti samí lidé, kteří své prázdniny a volný čas tráví aktivním vyhledáváním minulosti: vypravují se k památníkům a místům významných bitev, navštěvují muzea, sledují televizní dokumenty, zapojují se jako dobrovolníci do historických spolků, účastní se komunitních historických projektů nebo zkoumají historii vlastní rodiny.“¹

S konstatováním americké Národní rady pro veřejnou historii (*National Council for Public History*)² můžeme i nemusíme souhlasit, zároveň však jistě stojí za úvahu, zda bychom v českém prostředí udělali stejnou zkušenost. Proč bychom mezi amatérskými genealogy, milovníky historických románů či návštěvníky památek měli nacházet především ty, které tradiční výuka dějepisu zklamala? Důvodů může být pochopitelně více, ale soudě podle představitelů oboru public history patří k těm nej-

* Studie vznikla v rámci projektu Ěta TAČR TL01000046 „Historylab: využití technologií k rozvoji historické gramotnosti“ a vychází z přepracované kapitoly HANA HAVLŮJOVÁ – JAROSLAV NAJBERT, *Proměna cílů historického vzdělávání v časech nových médií*, in: Jaroslav Najbert (ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*, Praha 2017. Dostupné z <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii> [náhled 20. 1. 2018].

1 *National Council for Public History*. Dostupné z <http://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field/> [náhled 20. 1. 2018].

2 Překlad pojmu „public history“ jako „veřejná historie“ volíme s ohledem na analogický překlad v českém prostředí již etablovaný, totiž veřejná archeologie (angl. *public archaeology*).



častějším nezáživné, leckdy autoritativní předávání akademických poznatků ve školním prostředí.³

Postřeh britské sociální a kulturní antropoložky Sharon Macdonaldové pak míří ještě dál. Téměř všechny děti sdílejí podle ní napříč Evropou podobnou zkušenost: „Při hodinách dějepisu, ve kterých se učí podle učebnice, nastávají situace, kdy žáci čtou či poslouchají výklady, jež nemohou považovat za vlastní.“⁴ Alternativní interpretace i prožívání minulosti, ať už pramení z rodinné anamnézy nebo jiného typu kolektivní paměti (např. genderové, etnické, komunitní či zájmové) žáků, nemusí být s výukou školního dějepisu nutně v rozporu, obvykle však pro vyučující nepředstavují témata hodná času ani pozornosti.⁵

Také v tomto případě můžeme hledat příčinu v tradičním pojetí výuky. Co si však pod tímto zdánlivě srozumitelným slovním spojením představit? Z charakteristik, které nabízí soudobá pedagogická literatura, vyplývá, že zhruba od druhé poloviny 19. století lze osvětové praktiky státních škol stručně popsat jako formativní poučování žactva o objektivních, byť pro potřeby výuky často zjednodušených, vědeckých pravdách. Garance účinnosti transmisivně předávaného poznání se pak dodnes zakládá na bezchybném předávání hotových poznatků o světě. Diskuse o vhodném obsahu výuky se vede na akademické půdě, její výsledky však zároveň podléhají státnímu dohledu. Kontrola míry a průběhu osvojování předepsaného učiva záleží proto nejen na autoritě vyučujících, ale také na školní inspekci. Poslušnost a relativně značná pasivita žáků, kteří jsou kromě kázeňských přestupků trestáni především za chybné memorování vybraných informací, jsou v takto nastaveném systému chápány jako výchozí předpoklady a podmínky jeho fungování, spíše, než by mohly být pokládány za jeho nezamýšlené důsledky.⁶

Navzdory kritickým ohlasům z různých teoretických i politických pozic, jimž transmisivní model školství čelil po celé 20. století, ale také navzdory existenci alternativních pedagogických proudů, které za tu dobu výrazně proměnily nejen řadu

3 Etablování oboru Public history v USA provázela potřeba překonat problémy, kterým čelili absolventi historických oborů, když museli pravidla akademické komunikace historických poznatků přizpůsobit neakademickému prostředí, kde nacházeli pracovní uplatnění — v muzeích, médiích, soukromých firmách i státních agenturách. Blíže viz Faye SAYER, *Public History: a practical guide*, New York 2015; David DEAN — Joanna WOJDON, *Public History and History Didactics — A Conversation*, dostupné z <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-9/public-history-and-history-didactics-a-conversation/> [náhled 20. 1. 2018].

4 Sharon MACDONALD, *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today*, London — New York 2013, s. 62–63.

5 Srovnej např. Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, Praha 2014, s. 9–12; Tereza VÁVROVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Potenciál učebnic k rozvoji historického myšlení na příkladu holocaustu*, in: J. Najbert (ed.), *Promyšlet dějepis* [dostupné z <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/potencial-ucebnic-k-rozvoji-historickeho-mysleni-na-prikladu-holocaustu/>, náhled 22. 7. 2018]; Barbora ŠEDIVÁ, *Jak se učí romské dějiny?*, diplomová práce, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2017, s. 60–81.

6 Viz např. Yves BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998; Jan ČÁP — Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001, s. 404.



aspektů školní výuky, ale především samotné představy o parametrech lidského učení,⁷ zůstává obecné společenské přesvědčení o efektivitě jednosměrného předávání znalostí a dovedností stále velmi živé. Přibližně od osmdesátých let 20. století však již nelze transmisivní teorie vzdělávání považovat za dominantní, neboť tehdy začal nabývat na významu také koncept pedagogického (re)konstruktivismu, jenž aktuálnímu pedagogickému diskurzu — přinejmenším v teoretické rovině — vévodí.⁸ Od přelomu nového tisíciletí se pak začínají ve školství prosazovat také sociální teorie, které nezbytnost aktivní role učících se jedinců při tvorbě jejich vlastního poznání spojují s rozvojem osobní autonomie žáků a pěstováním jejich občanské a globální odpovědnosti.⁹

Naznačené paradigmatické posuny nelze pochopitelně oddělit od dobových politických a kulturních kontextů. Odrážejí se v nich osvícenské vize, stejně jako rozmanité snahy řešit problémy moderního světa nebo důsledky informační a digitální revoluce. Koncem osmdesátých let 20. století vyšla kupříkladu v Československu první velká syntéza oborové didaktiky dějepisu reflektující průběh a výsledky tzv. kognitivní revoluce v pedagogických a psychologických vědách.¹⁰ Komplexní, detailně rozpracovaný systém předávání historických poznatků čerpal z tehdy aktuální zahraniční literatury východní i západní proveniencí, stejně jako z domácích empirických výzkumů. Konstruktivistické podněty zde však byly především uvedeny do souladu s transmisivní koncepcí, jež současně konvenovala představám o utváření „vědeckého marxisticko-leninského světového názoru“ jakožto nejvyšší mety komunistické výchovy. Syntéza tedy nabízela didakticky sofistikovaný, zároveň však ideově uzavřený systém dějepisné výuky, který v časech demokratické transformace neobstál, přestože se jej autoři pokusili zbavit ideologického nánosu a uplatnit i v nových politických podmínkách.¹¹

7 Srov. Y. BERTRAND, *Soudobé teorie*. Dále viz také Eduard ŠTORCH, *Školní dějepis v teorii i v praxi*, Velké Meziříčí 1946; Lorin W. ANDERSON — David R. KRATHWOHL — Peter W. AIRASIAN a kol. (edd.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001; Sam WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.

8 Srov. např. Jan SLAVÍK — Vladimír CHRZ — Stanislav ŠTECH a kol., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha 2014; Tomáš JANÍK et al., *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Brno 2013; Iva STUHLÍKOVÁ — Tomáš JANÍK et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, Brno 2015; Jan SLAVÍK — Jana STARÁ — Klára ULÍČNÁ — Petr NAJVAR et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*, Brno 2017; Fred KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011; Marvin PASCH a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha 1998.

9 Y. BERTRAND, *Soudobé teorie*, s. 152–195.

10 Viz Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu I. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*, Praha 1985; TITÍŽ, *Didaktika dějepisu II. Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*, Praha 1988. Srov. také Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: I. Stuchlíková — T. Janík, *Oborové didaktiky*, s. 293–297; S. WINEBURG, *Historical Thinking*, s. x.

11 Viz např. Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 83–93.



Dějepis se v českých školách v devadesátých letech 20. století, nehledě na konceptuální nejasnosti, pochopitelně vyučovat nepřestal. Profesionální i laický zájem o historii, soudě například podle obsahu knižní, filmové a televizní produkce, návštěvnosti muzeí nebo památkových objektů, ale také zaměření řady dobrovolnických a spolkových aktivit, od té doby rovněž utěšeně vzkvétá.¹² Odborné diskuse i mediální spory svědčí o existenci svobodného prostoru pro vyjednávání historických pravd, metod i významů.¹³ Z hlediska otázek, které didaktika dějepisu sdílí s oborem public history, se nám proto jeví jako přínosné sledovat, nakolik se proces demokratizace historické kultury ve smyslu aktivní účasti různých zájmových skupin na poznávání minulosti a spoluvytváření historických interpretací odráží také v proměně názorů na smysl a význam školního dějepisu.¹⁴

Veřejný zájem o minulost, jak dokládají mimo jiné důsledky sporů o dějiny (angl. *history wars*), které proběhly v devadesátých letech 20. století napříč celým světem,¹⁵ však vytváří nejen řadu podnětů pro oborově didaktickou reflexi či sebereflexi, ale nadále proměňuje také společenskou realitu. Vzrušené politické debaty na téma, či historie mají či nemají být součástí školní výuky, tak na přelomu tisíciletí nejenže inspirovaly zahraniční didaktiky k revizi obsahu a cílů historického vzdělávání, ale v řadě států již probíhá ověřování nových modelů rozvoje historického myšlení v praxi.¹⁶

V následujícím příspěvku bychom se proto rádi blíže věnovali otázce, do jaké míry souzní česká koncepce dějepisné výuky, kterou přinesla školská reforma z přelomu tisíciletí — postavená z pedagogického hlediska na sociálně konstruktivistických základech — nejen s procesem demokratizace historické kultury v České republice, ale rovněž se zahraničními oborově didaktickými trendy. Proces vyjednávání společenského konsensu o podobách a smyslu dějepisného vyučování pak pro potřeby této studie nahlížíme ze tří vzájemně propojených hledisek. Nejprve nastiňujeme domáci společensko-politický rozměr celé otázky na příkladu diskuse o výuce dějin komunistického Československa. Následně připojujeme stručnou analýzu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jež otázku historického vzdělání v České republice reflektuje ze širších kulturně historických a oborově didaktických pozic. Na závěr jsou představeny koncepty historického myšlení užívané ve školách v Německu a v Kanadě, které zasazují problematiku proměn historické edukace do mezinárodního kontextu.

12 Srov. Kamil ČINÁTL, *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*, Praha 2014; Hana HAVLŮJOVÁ — Martina INDROVÁ — Petr SVOBODA a kol., *Památky nás baví IV. Kulturní dědictví jako příležitost pro učení všech generací*, Praha 2015.

13 Viz např. Zdeněk BENEŠ — Petr ČORNEJ, *Prohlášení Slovo k dějepis*, Zpravodaj historického klubu 1, 2003, s. 39–44; Kamil ČINÁTL — Jan MERVART — Jaroslav NAJBERT, *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*, Praha 2017.

14 Srov. F. SAYER, *Public History*; D. DEAN — J. WOJDON, *Public History*.

15 Tony TAYLOR — Robert GUYVER (edd.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Charlotte 2012.

16 Blíže viz např. ediční řada *International Review of History Education* nakladatelství Information Age Publishing, Charlotte, NC [Dostupné z <http://www.infoagepub.com/series/International-Review-of-History-Education>, náhled 20. 1. 2018].

ČÍ MINULOST (NE)MÁ MÍT V ČESKÉ ŠKOLE MÍSTO?¹⁷

Pohled do pramenů dokládá, že demokratizace diskuze o československé minulosti, kterou umožnily politické změny roku 1989, probíhala již od počátku v úzkém kontaktu se školním prostředím. Učitelé dějepisu aktivní v Občanském fóru, kteří chtěli polistopadovou dějepisnou výuku rehabilitovat a očistit od marxistické terminologie a filozofie dějin, začali hned zkraje roku 1990 ve spolupráci s historiky organizovat odborné semináře a poptávat nové pohledy na dějiny. Přední odborníci z Historického ústavu Akademie věd a historických pracovišť na filozofických fakultách přednášeli na speciálně organizovaných seminářích učitelům, ale také budoucím maturantům a zájemcům o studium historie o „bílých místech“ v dějinách, vytvářeli a publikovali chybějící učební texty.¹⁸ Na bázi spolupráce historiků, didaktiků a učitelů dějepisu se v rámci Historického klubu (dnes Sdružení historiků České republiky) v polovině devadesátých let konstitovala také profesní organizace Asociace učitelů dějepisu (ASUD), která po řadu let vytrvale jednala s různými ministry školství a resortními náměstkyně v záležitostech metodické a finanční podpory učitelům. Podle tehdejší předsedkyně Heleny Mandelové apelovala asociace rovněž na nezbytnost reformulovat cíle dějepisného vzdělávání i obsahovou náplň předmětu a s tím související potřebu navýšit hodinovou dotaci výuky.¹⁹

Expertně profesní diskurz dominoval diskuzím o výuce dějepisu ještě na začátku nového milénia, kdy se zástupci historické obce a učitelů dějepisu v letech 2000 a 2003 pokusili v souvislosti s nekoncepčními přípravami kurikulární reformy odvrátit snahy ministerstva školství o sloučení dějepisu a výchovy k občanství do jednoho školního předmětu, respektive zabránit vyřazení dějepisu z oborů státní části maturitní zkoušky. Mobilizováni byli poslanci, senátoři i širší veřejnost.²⁰ Vedle názorů reprezentujících odborný diskurz a jeho tříbení na pozadí probíhající školské reformy se však v médiích začaly postupně prosazovat také hlasy z řad občanské společnosti.

-
- 17 Tato část studie představuje dílčí závěry výzkumu, který je podrobně představen ve stati Jaroslava NAJBERTA, *Období normalizace jako předmět dějepisného a občanského vzdělávání*, in K. ČINÁTL — J. MERVART — J. NAJBERT, *Dějiny v diskusi: Podoby československé normalizace*, s. 183–233, kde lze nalézt také detailní poznámkový aparát a odkazy na analyzované materiály.
- 18 Helena MANDELOVÁ, *Historické inspirace. Co není zapsáno, jako by nebylo... ohlédnutí za dvaceti lety ASUD 1990–2010*, Praha 2010, s. 23n. Viz také Petr ČORNEJ, *Spojité nádoby*, in: Jana Kohnová (ed.), XVII. Letní škola historie. Výuka dějepisu a významná témata historie. Sborník přednášek, Praha 2005, s. 23–30.
- 19 Blíže k soustavné iniciativě ASUD viz dokumenty a stanoviska publikované ve sborníku H. MANDELOVÁ, *Historické inspirace*. PaedDr. Helena Mandelová byla v letech 1990–1994 předsedkyní učitelského odboru Historického klubu, v letech 1995–2009 Asociace učitelů dějepisu ČR.
- 20 Z. BENEŠ — P. ČORNEJ, *Prohlášení Slovo k dějepisu*. Srov. *Nechceme novou Bílou horu — tentokrát ve vzdělávání. Žádáme ministryni školství, aby zabránila cílené ztrátě historického vědomí českých žáků*. 13. 9. 2003. Přetištěno v H. MANDELOVÁ, *Historické inspirace*, s. 190–192; Jiří PEŠEK, *Petice 17. listopadu 2003. Prohlášení k ohrožení dějepisu v ČR*, in: Zpravodaj Historického klubu 2003, č. 1, s. 47–49.





Obsahem veřejných polemik se stala zejména kontroverzní témata poválečných dějin, jejichž interpretace byla vzhledem k dřívější tabuizaci předmětem živých sporů. Zažitý předpoklad, že o obsahu školního historického lexikonu²¹ mají rozhodovat především historici, pedagogové a úředníci v poradních a expertních komisích, se začal pod vlivem veřejných diskusí a v důsledku občanských i politických námitek a nátlakových aktivit pomalu rozplývat.

Situaci můžeme ilustrovat na problematice výuky o komunistické minulosti. Z rozboru celé řady dobových zdrojů vyplývá, že důraz na potřebu poučit se z minulosti vyústil v první dekádě nového milénia v řadu politických i občanských iniciativ. Školní výuka totiž podle některých kritiků k vyrovnávání se s minulostí nepřispívala, nebo alespoň ne tak, jak by očekávali.²² Historická výročí (zejména v letech 2004, 2008 a 2009), volební preference a reálné výsledky KSČM v parlamentních a krajských volbách²³ i spory o nové právní akty upravující vztah české společnosti ke komunistické minulosti²⁴ aktivizovaly na jedné straně tu část občanské společnosti, která nahlížela dědictví komunistické vlády a perzekuce jako odkaz veskrze negativní.²⁵ Neschopnost mladších generací tento odkaz jednoznačně odmítnout, nebo jej alespoň záporně hodnotit, pak byla připisována selhávání školní výuky.²⁶ Na druhé

21 Německý sociální psycholog Harald Welzer používá pojem „lexikon historie“ proto, aby odlišil rodinnou paměť od kognitivního dějinného vědomí, oficiální „kulturní paměti“, která je utvářena odbornými poznatky historické vědy, školní výukou, ale také např. veřejnými vzpomínkovými akty nebo médii. Viz Harald WELZER — Sabine MOLLEROVÁ — Karoline TSCHUGGNALLOVÁ, „Můj děda nebyl nácek“: nacismus a holokaust v rodinné paměti, Praha 2010.

22 Jaroslav PINKAS — Vojtěch RIPKA, *Mýty o výuce soudobých dějin. Dějepisáři se nebojí ani nezamrzli v tištěných učebnicích a nástěnných mapách*, Lidové noviny [dále jen LN] — Orientace. 24. 11. 2012. Nejnověji *Máme holé ruce*. [on-line] ČT. 168 hodin. 19. listopadu 2017. [Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10117034229-168-hodin/217452801101119/>, náhled 2. 12. 2017]. Viz také J. NAJBERT, *Období normalizace jako předmět dějepisného a občanského vzdělávání*, s. 195–207.

23 KSČM získala v krajských volbách roku 2008 a 2012 dostatečný počet mandátů pro to, aby mohla vytvořit koaliční vlády s ČSSD. Viz Petra SASÍNOVÁ, *Učte o zločinech komunismu, vyzývají učitelé kolegy*, 11. 12. 2008. [Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ucte-o-zlocinech-komunismu-vyzyvaji-ucitele-kolegy/r-i:article:624629>, náhled dne 2. 12. 2017]; *Vyměňte komunistu v čele školství, vyzývají učitelé na Karlovarsku*, 30. 12. 2012. [Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/ucitele-nechteji-vaclava-sloupa-z-kscm-jako-radniho-pro-skolstvi-phi-/domaci.aspx?c=A121130_114940_vary-zpravy_slv_, náhled dne 2. 12. 2017].

24 Na myslí máme zákon č. 181/2007 Sb., o Ústavu pro studium totalitních režimů a o Archivu bezpečnostních složek, a zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu.

25 Vedle v našem textu zmiňovaných vzdělávacích iniciativ jsou to zejména prohlášení *S komunisty se nemluví* (2003), petice *Zrušme komunisty* (2005) nebo petice *Na komunisty si zvykat nechceme!* (2008).

26 Kupříkladu petice *Na komunisty si zvykat nechceme!* z roku 2008 formulovala požadavek, aby zákonodárci zavedli „povinnou výuku novodobých českých dějin do školních osnov



straně mediální propagace občanských iniciativ a projektů na podporu „zkvalitnění výuky o komunistické minulosti“ vyvolala také odmítavé reakce. Artikulovány byly nejen sympatizanty a politiky komunistické strany, ale také těmi, kteří kritizovali tzv. antikomunistický diskurz o minulosti.²⁷

Posuzováno z historiografického hlediska je zřejmé, že kritici nedostatečné kvality výuky o komunistickém Československu vycházejí, ať už reflektovaně nebo nikoli, převážně z binárního interpretačního rámce totalitarismu. Komunistický režim postavený na součinnosti represe a sociální korupce odsuzují jako záporný z hlediska nadčasových morálních hodnot (komunismus jako „věčné zlo“) a mohou tak — bez ohledu na konkrétní historické souvislosti — snáze vybízet k hledání paralelních nešvarů v současnosti: ať již jde o korupci, politickou pasivitu občanů, porušování lidských práv, nebo populistickou rétoriku návrhů na řešení společenských problémů.²⁸ Totalitně-historický interpretační rámec, který se v devadesátých letech 20. století prosadil také ve výkladech dějepisných učebnic, je však od přelomu tisíciletí významně doplňován a zároveň i narušován obrazy z normalizační každodennosti, které mají původ v rodinných vzpomínkách, seriálové a filmové tvorbě i nostalgických módních vlnách.²⁹ Proměňují se rovněž generační rámce a socioekonomické i politické podmínky, v nichž se období komunismu ve školách tematizuje.³⁰ Veřejné výzvy, které v letech 2003–2012 volaly po nápravě dějepisné výuky, tak odrážejí nejen spor o dvojí pojetí komunistické minulosti, ale také diskusi o ambivalentních interpretacích normalizačního období, jež aktualizuje otázka, zda se žilo *obyčejným lidem* lépe před rokem 1989, nebo po něm.³¹

Symptomem veřejné kritiky nedostatečného *vyrovnávání se s minulostí* však nejsou jen mediální diskuse a výzvy, ale také vzdělávací výstupy občanských aktivistů, novinářů, učitelů a historiků, kteří se prostřednictvím různých forem veřejné komunikace rozhodli ovlivnit způsob, jakým má česká společnost na čtyřicet let vlády komunistické diktatury vzpomínat. Českou kulturní paměť tak ve sledovaném ob-

(sic!) tak, aby tato výuka nekončila rokem 1945, jak je tomu dnes ve většině případů zvykem.“ Petice nakonec oslovila téměř 75 tisíc signatářů.

27 *Výzva k aktivnímu postoji veřejnosti proti antikomunismu, neonacismu a rasismu*, Odborná sekce školství ÚV KSČM, 10. 1. 2009. [Dostupné z <http://www.ksm.cz/z-domova/vyzva-k-aktivnimu-postoji-verejnosti-proti-antikomunismu-neonacismu-a-rasismu.html>, náhled 27. 7. 2018]; Jan KUBÍČEK, *Černobílá historie aneb Teror hnědé omáčky*, Deník referendum, 28. 1. 2011. [Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/8681-cernobila-historie-aneb-teror-hnede-omacky>, náhled 27. 7. 2018]; Martin KOMÁREK, *Příběhy bezpráví v tísni*, LN, 29. 11. 2012, s. 4. Srovnej Karel STRACHOTA, *Antikomunismus je normální*, LN, 2. 9. 2013. [Dostupné z https://www.jsns.cz/data/jsns/images/aktuality/pribehy_bezpravi/antikomunismus_ln.pdf, náhled 27. 7. 2018

28 J. NAJBERT, *Období normalizace*, s. 216–222.

29 Tamtéž. Srovnej K. ČINÁTL, *Naše české minulosti*, s. 127–203.

30 Mezi příčinami uvedme nejen socioekonomické vlivy (dopady transformace devadesátých let na vybrané sociální skupiny, dopady dluhové krize z roku 2008), ale také rezonanci populturních obrazů socialistické každodennosti (příkladem tohoto trendu může být například divácký úspěch retro seriálu *Vyprávěj*).

31 J. NAJBERT, *Období normalizace*, s. 216–222.



dobí utvářely prostřednictvím výstav, happeningů, vzdělávacích projektů a besed, dokumentárních filmů a rozhlasových pořadů, ale také nejrůznějších publikací nejen výzkumné a vzdělávací instituce,³² ale také občanská sdružení³³ a veřejnoprávní i soukromá média.³⁴ Vzhledem k tomu, že interpretace komunistické minulosti ještě zdaleka není uzavřena a zmínění aktéři budou ve veřejném prostoru, školy nevyjímaje, jistě působit i nadále, bude zajímavé sledovat, jak se v jejich činnosti projeví například výročí připomínaná v letech 2018 a 2019.

Ve vztahu k cílům této studie je však důležitější položit si otázku, jak by měli podle zainteresované veřejnosti na průběh a dosavadní výsledky společenské diskuze o komunistické minulosti reagovat vyučující dějepisu. Uvážíme-li, že mezi jednu z nejčastěji doporučovaných a propagovaných, ale také didakticky rozpracovaných metod patří různé formy připomínání životních osudů konkrétních pamětníků,³⁵ vytane před námi zdánlivě banální dilema: Čí minulost má či nemá být ve škole prezentována? Učitelé však tuto otázku neřeší pouze teoreticky ve výše popsaném diskurzivním poli, ale v každodenní vzdělávací praxi, kterou ovlivňují zájmy žáků, rodičů a vedení školy, stejně jako politické preference zřizovatelů. Paměti politických vězňů padesátých let nebo signatářů Charty 77 tak mohou být například chápány nejen jako symbolické ocenění hodnotových postojů obětí a odpůrců komunistické diktatury, ale také jako snaha vzdorovat pokusům o nepřípustnou relativizaci či politizaci dějin ze strany těch, kteří na každodenní život v socialistickém Československu vzpomínají shovívavě nebo s nostalgii.

Veřejné kontroverze, které problematiku výuky o dějinách komunistického Československa provázejí, nelze samozřejmě omezit pouze na spor, zda mohou na předlistopadovou minulost ve třídách vzpomínat pouze političtí vězni a chartisté, nebo také bývalí členové KSČ. Vzájemná obviňování kritiků z politicky motivovaného výkladu dějin k takovému zjednodušení ovšem často svádí, neboť jednotlivé polemiky bývají postaveny na vyhraněných a tudíž i uzavřených interpretacích minulosti. Jejich nedílnou součástí je však téměř vždy také apel na to, aby školní dějepis vychovával kriticky myslící občany. Zdá se tedy, že všichni aktéři diskuse sdílejí společnou obavu, aby se dějepis (znovu) nestal nástrojem ideologické manipulace.³⁶

32 Ústav pro studium totalitních režimů, Centrum orální historie Ústavu soudobých dějin AV ČR aj.

33 Výběrově: Člověk v tísní a jeho vzdělávací projekt Jeden svět na školách — Příběhy bezpráví a iniciativa Proti ztrátě paměti; občanské sdružení Opona; občanské sdružení PANT provozující portály postkomunismus.cz a modernidejiny.cz; občanské sdružení Post Bellum s dokumentačním projektem Paměť národa (původně Hlasy hrdinů).

34 Výběrově jsou to například dokumentární série v koprodukcii České televize *Ztracená duše národa* (2000–2001), *Příběhy železné opony* (2005), *V zajetí železné opony* (2006), *Proces H* (2008), *Neznámí hrdinové — Pohnuté osudy* (2011) nebo *Po stopách třetího odboje* (2011); dále pořad *Příběhy 20. století* Českého rozhlasu; *Abeceda komunistických zločinů a Příběhy železné opony* v MF DNES; případně *Příběhy bezpráví* v Lidových novinách.

35 Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století, Č. j. MŠMT -26856/2013. [Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37235/>, náhled 27. 7. 2018].

36 Anna ŠTOFANOVÁ, *Pamětníci do škol?!*, Haló noviny, 13. 2. 2009, s. 14. Srovnej *O výuce dějepisu a manipulaci s historií*, Haló noviny, 16. 11. 2009, s. 3; Petr ZÍDEK, *Potíže s pamětníky*,

NA PŮL CESTY: MOŽNOSTI A MEZE ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY³⁷



Pohled do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), který je na jedné straně odrazem postupující demokratické transformace české společnosti, na straně druhé však také závazným dokumentem orientujícím současné školství v České republice, ubírá výše nastíněným kritikám účelového zkrusování minulosti ve školách na síle. Soudě podle záměrů vyjádřených v dokumentu má výuka dějepisu žáky a žákyně vést například k „utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost“ nebo „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“.³⁸ Z hlediska směřování současné školy může tedy i dějepisné vyučování naplňovat ideu výchovy demokratického, kriticky myslícího a tolerantního občana.

Potíž však nastává, když si uvědomíme, že celková koncepce předmětu, tj. definice obsahu učiva i očekávaných výstupů v RVP ZV, nepřekročila — slovy spoluautora reformy Zdeňka Beneše, „rámec tradičního českého pojetí“.³⁹ Ústředním principem třídění historických informací zůstala například časová osa, tj. chronologické řazení významných událostí, které se odehrály v různých zájmových oblastech světa. Kontinuitu se staršími přístupy lze spatřovat také v cyklickém opakování obsahu učiva a narativním pojetí látky, strukturované jednak podle hlavních dějinných epoch, jednak podle klíčových oblastí společenského vývoje (politika, ekonomika, kultura), jak je patrné například z učebnicové produkce, která rámcové vzdělávací programy detailně rozpracovává.⁴⁰ Cíle historického vzdělávání jsou tedy v RVP ZV specifikovány pouze na obecné úrovni a jejich naplňování má být zajišťováno primárně přes tradičně utříděnou obsahovou stránku dějepisu.

Obecnost formulací se názorně projevuje také v konstatování, že cílem dějepisu na základní škole je „kultivace historického vědomí jedince“ a „uchování kontinuity historické paměti“.⁴¹ Pomineme-li fakt, že RVP ZV tak uvažuje poněkud nereflexivně pouze o existenci jedné historické paměti, předpokládá se zde na jedné straně předávání ustálených interpretací historických příběhů (historická paměť a její kontinuita) a současně je zamýšleno rozvíjení kritického přístupu k minulosti (kultivace historického vědomí). V textu však není dále popsána struktura historického vědomí, nejsou

LN — Orientace — Salon, 14. 2. 2009, s. 22; *Na laskavé zobrazování normalizace jsem alergický*, LN, 29. 10. 2010, číslo 251, s. 3; M. KOMÁREK, *Příběhy bezpráví v tísni*.

³⁷ Tato část studie byla s úpravami převzata z kapitoly H. HAVLŮJOVÁ — J. NAJBERT, *Proměna cílů historického vzdělávání*, kde lze nalézt rovněž podrobnější poznámkový aparát a odkazy na analyzované materiály.

³⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2017, s. 52.

³⁹ Z. BENEŠ — B. GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu*, s. 312.

⁴⁰ Srovnej Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 9 pro základní školy. Nejnovější dějiny*, Praha 2009; František PARKAN — Tomáš MIKESKA — Markéta PARKANOVÁ, *Dějepis 9 pro ZŠ a víceletá gymnázia*, Plzeň 2011.

⁴¹ MŠMT, RVP ZV, s. 51.



definovány jeho úrovně ani konkrétní postupy jeho kultivace. Vzhledem k tomu, že didaktické a metodické zpracování obsahu učiva tak přenesla reforma přímo na učitele, není divu, že mnozí z nich nedostatečné rozpracování oborových cílů na úrovni RVP ZV od počátku postrádali a na dosahování těch složitějších nakonec v praxi rezignovali.⁴² Hodnocení výstupů dějepisného vzdělávání se proto i nadále více než na úroveň kompetencí historického myšlení soustředí na testování faktografických znalostí, jak je patrné například z Katalogu otázek k maturitní zkoušce, nepovinných standardů dějepisného vzdělávání nebo z formulace otázek dějepisných soutěží.

Tradiční důraz na faktografické znalosti však kontrastuje s metodologickou reflexí historiografie jako takové, která v posledních desetiletích přináší určité narušení dosud samozřejmě vnímaných skutečností. Historiografie prodělala ve druhé polovině 20. století velkou diskuzi nad povahou historického zkoumání skutečnosti, která vyústila ve výrazné zpochybnění nároku historické vědy na objektivitu svého poznání. Do popředí se dostaly epistemologické otázky související se situovaností historikovy práce. Výzkum na poli sociálních dějin, orální historie nebo historické antropologie se současně s velkou intenzitou soustředil na znovuobjevování dějin dříve neviditelných historických aktérů, tj. zejména ekonomicky a sociálně znevýhodněných a politicky přehlížených skupin obyvatel. V globalizovaném světě začalo být navíc potřeba reagovat také na procesy, které s sebou přinášejí radikální změny politických režimů, migrace a integrace lidí z různých kultur nebo rozvoj nových technologií a masové kultury. Jedním z důsledků je kupříkladu pozornost věnovaná nejen v historiografii, ale také v dalších humanitních a společenských vědách konceptu kolektivní paměti.

Pro didaktiku dějepisu tyto posuny mimo jiné znamenají, že se předmětem sporů opětovně stalo transmisivní přesvědčení, že historie má být ve škole předávána jako soubor ustálených a nezpochybnitelných faktů o minulosti. Ba co víc, na přelomu tisíciletí se i od školního dějepisu začalo v souladu se sociálně konstruktivistickými reformami nově očekávat, že přispěje k rozvoji tzv. klíčových kompetencí žáků.⁴³ Předmět by měl tedy žáky nejen naučit, jak pracovat s vybranými historickými informacemi, ale také, jak a proč rozlišovat různé interpretace událostí. Namísto sumy faktografických dat má žáky dějepis pro další studium i život vybavit kritickým a disciplinárním myšlením tak, aby byli schopni kupříkladu odhalovat etnické a kulturní stereotypy nebo subjektivitu výpovědí o minulosti a současnosti.

Některé žákovské dovednosti, které má škola podle RVP ZV rozvíjet, se pak v tomto světle jeví nejen jako prostředky pro osvojování a uchopování reality, ale stávají se jejím spolutvůrcem. Například osvojování komunikačních kompetencí při výuce dějepisu je toho názorným dokladem. Dějepisná látka totiž není jen jakousi abstraktní entitou, kterou se žák či žákyně učí sdělovat v jazyce, nýbrž je při výuce narativně znovu tvořena právě tímto sdělováním. Podobně americký historik a didaktik dějepisu Sam Wineburg upozorňuje na skutečnost, že osvojíme-li si historické myšlení, můžeme se o povaze textů i dalších produktů lidské kultury učit způsobem, který nenabízí

42 Srovnej Tomáš JANÍK et al., *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení*, Pedagogická orientace, 21/4, 2011, s. 399–400.

43 MŠMT, RVP ZV, s. 6–10.

žádný jiný předmět v kurikulu.⁴⁴ Ptáme-li se ale, jak tento oborový potenciál didakticky propojit se školní výukou, nenabízí česká koncepce dějepisu obsažená v RVP ZV adekvátně zpracovanou odpověď.⁴⁵ Pro poučení jsme se proto obrátili do zahraničí.



ZAHRANIČNÍ INSPIRACE: KOMPETENČNÍ MODELY HISTORICKÉHO MYŠLENÍ⁴⁶

Při hledání inspirací v zemích, které již nové modely historického vzdělávání ověřují ve školní praxi, nás hned zpočátku zaujalo, že pojmové ukotvení klíčových kompetencí v rámci českého školského diskurzu se od zahraničních příkladů odlišuje. Základní rozdíl spočívá právě v tom, že v cizojazyčných materiálech, které jsme pro potřeby svého textu analyzovali, jsou kompetence úzce vázány na daný obor a vycházejí z jeho metodologie. V RVP ZV, jak jsme ukázali výše, tak jasnou provázanost zatím postrádáme. Pro inovaci tuzemského pojetí dějepisné výuky může být proto přínosné, prozkoumat na příkladech ze zahraničí právě důraz na rozvoj historických kompetencí a jejich další didaktické rozpracování pro potřeby základního vzdělání. Pro ilustraci jsme pak vybrali příklady z Německa a z Kanady, které podle našich dosavadních poznatků ovlivňují nejen výuku dějepisu v daných zemích, ale vyvolávají značný zájem i na mezinárodních odborných fórech.

Orientace výuky a potažmo i didaktického výzkumu na rozvoj žákovských kompetencí, tj. na rozvoj komplexu předpokladů, dovedností a schopností vyřešit nový problém v určitém oboru lidské činnosti, přinesla dle didaktika Andrease Körbera pro reflexi dějepisného vyučování v Německu dvě klíčová zjištění. Zprvé, že kompetence jsou založeny na znalostech, ale samotné osvojení znalostí ještě nelze pokládat za osvojení kompetence; a za druhé, že povaha těchto znalostí nemusí nutně odkazovat na konkrétní historické události, protože kompetence je mentální schopností řešit různé historické otázky a problémy.

Žáci si tedy podle Andrease Körbera potřebují osvojovat především takové oborově specifické dovednosti a strukturální znalosti, aby „se mohli podílet na historické a vzpomínkové kultuře své společnosti“.⁴⁷ Podle historičky a didaktičky děje-

44 S. WINEBURG, *Historical Thinking*, s. x.

45 V tomto ohledu nenaplnují původní očekávání ani tzv. standardy pro základní vzdělávání, které byly zpracovány ve snaze pomoci učitelům stanovit minimální cílové požadavky na vzdělávání v jednotlivých předmětech. Standardy vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. K doporučeným standardům pro dějepis viz Národní ústav pro vzdělávání, *Metodický portál: Standardy* [Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>, náhled 29. 4. 2018].

46 Tato část studie byla s úpravami převzata z kapitoly H. HAVLŮJOVÁ – J. NAJBERT, *Proměna cílů historického vzdělávání*, kde lze nalézt nejen podrobnější poznámkový aparát a odkazy na analyzované materiály, ale především grafická schémata představených modelů a jejich překlady do češtiny.

47 Andreas KÖRBER, *Historical consciousness, historical competencies — and beyond? Some conceptual development within German history didactics*, 2015, s. 34–35. [Dostupné z <https://>



pisu Hilke Günther-Arndtové to však neznamená, že by škola měla ze všech žáků vychovávat profesionální historiky. Žáci by se podle ní měli spíše naučit rozpoznat a správně aplikovat oborové koncepty, kategorie, metody i techniky ve svém vlastním historickém myšlení a současně trénovat, jak získat od těchto konceptů a kategorií intelektuální i emocionální odstup.⁴⁸ Ten jim umožní reflektovat, zda jsou zvolené strategie pro řešení konkrétního problému přiměřené či nikoli.

V rámci expertní debaty o vzdělávacích standardech pro výuku historie došlo proto v Německu nejprve k revizi komplexního cíle historického vzdělávání, totiž kultivace historického vědomí, se kterým operuje rovněž česká didaktika dějepisu.⁴⁹ Východiskem debaty se staly strukturálně pojaté modely historického vědomí jako například model sedmi dimenzí historického vědomí nebo pyramida historického vědomí, jež jsou známy i u nás.⁵⁰ Tyto modely však chápou historické vědomí staticky jako cílový stav, ke kterému se žáci dobírají prostřednictvím porozumění mnoha dalším pojmům. Ve druhé fázi debaty proto vznikly procedurálně koncipované definice, jež kladou důraz na dynamickou povahu vědomí a kombinaci určitých schopností, které se souhrnně projevují jako schopnost historicky myslet.⁵¹ Právě tyto koncepce pak přesunuly pozornost didaktické komunity nejen k hlubším analýzám oborově specifických myšlenkových forem, ale rovněž mentálních operací.⁵²

Pro potřeby vzdělávací praxe byl nakonec zjednodušen procedurální model (vědeckého) historického myšlení vytvořený výzkumnou skupinou FUER.⁵³ Abstrahován byl do podoby čtyř okruhů hlavních oborových kompetencí — metodické, obsahové, orientační a kompetence kladení otázek, na jejichž zvládnutí lze podle autorů založit tzv. historickou gramotnost žáků. Historická edukace zaměřená na gramotnost pak podle Andree Körbera poskytuje žákům možnost seznámit se s různými výklady historické skutečnosti, řešit badatelské úkoly a trénovat tak aplikaci metod historické práce. Stejně důležitou součástí dějepisné výuky je však rovněž diskuze rozmanitých, reálných i pravděpodobných řešení soudobých otázek a problémů, které otevírají předpoklady pro nové způsoby myšlení i života.⁵⁴

www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf, náhled 23. 1. 2018].

48 Hilke GÜNTHER-ARNDT, *Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?* In: Hilke Günther-Arndt — Michael Sauer (edd.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*, Berlin 2006, s. 251–278.

49 Srov. Zdeněk BENEŠ, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995; S. JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky*, s. 93–99. Z. BENEŠ — B. GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu*, s. 295–296.

50 A. KÖRBER, *Historical consciousness*, s. 7–8. Využití v českém kontextu viz např. Z. BENEŠ, *Historický text*, s. 172–173; Kamil ČINÁTL, *Každodennost perspektivou školních pramenů*, in: Jaroslav Pažout (ed.), *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*, Praha 2015, s. 217.

51 Procedurální model (vědeckého) historického myšlení viz Wolfgang HASBERG — Andreas KÖRBER, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in: Andreas Körber (ed.), *Geschichte — Leben — Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*, Schwalbach 2003, s. 187.

52 A. KÖRBER, *Historical consciousness*, s. 8–22.

53 Zkratka z německého *Forschungsprojekt zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein*.

54 A. KÖRBER, *Historical consciousness*, s. 44.



Druhý příklad, jak se historické oborové myšlení promítá do koncepce školního vzdělávání, tentokrát ze zámoří, nabízí školní kurikula a učebnice kanadských provincií Britské Kolumbie a Ontaria.⁵⁵ Vzhledem k odlišné struktuře kurikul (dějepis je začleněn do výuky společenských věd, respektive spojen s výukou zeměpisu) je však zajímavá především skutečnost, že jsou zde do praxe aplikovány výstupy výzkumného projektu, jehož cílem byla na počátku třetího tisíciletí revize kanadského historického vzdělávání.⁵⁶ Podobně jako v Německu vycházely prvotní úvahy kanadských didaktiků ze statických modelů historického vědomí. Jako průlomové se však ukázalo pojetí procedurální. Tým vedený historikem a didaktikem dějepisu Peterem Seixasem navázal na starší výzkumy evropských i amerických kolegů, kteří se začali otázkou rozvoje historického myšlení žáků zabývat již v devadesátých letech 20. století. Ve spolupráci s učiteli pak vznikl didaktický model, ověřovaný a postupně etablovaný ve školní praxi, který přispívá k rozvoji šesti hlavních mentálních konceptů, jež jsou pokládány za základ historického myšlení žáků.

Koncept	Klíčová otázka
Historický význam	Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit?
Výpověď pramenů	Jak víme, co víme o minulosti?
Trvání a změna	Jak najít logiku ve složitých historických procesech?
Příčiny a důsledky	Proč se události dějí a jaké mají dopady?
Dobové perspektivy	Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?
Etická dimenze poznání	Jak nám historie může pomoci v přítomném životě?

TABULKA Č. 1 — Šest konceptů historického myšlení podle Petera Seixase a kol.⁵⁷

Jak naznačuje stručný popis modelu v tabulce (tabulka č. 1), jednotlivé koncepty historického myšlení v sobě podle Petera Seixase a jeho spolupracovníků skrývají zároveň otázky, s nimiž se musejí vypořádat všichni, kdo se snaží obrazy minulosti rekonstruovat historicky korektně.⁵⁸ Smyslem dějepisu pak je, aby se žáci s těmito otázkami seznámili, naučili se je pokládat i řešit. Zásadní roli proto při výuce hraje práce se školními historickými prameny, díky které mají žáci příležitost nahlédnout a postupně i zvládnout problémy, které jsou s konstrukcí historického poznání v praxi spojeny.

V metodických materiálech pro učitele autoři každý ze šesti konceptů modelu dále podrobně historiograficky vymezili a s pomocí čtyř až pěti klíčových tezí (v orig. *guideposts*) operacionalizovali pro potřeby výuky. Dílčí teze zde slouží jako oborově

55 British Columbia's New Curriculum, *Social Studies* [Dostupné z <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies>, náhled 24. 1. 2018]. The Ontario Curriculum, *Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8*, 2013. [Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg.html>, náhled 24. 1. 2018].

56 V angl. originále „The Historical Thinking Project“, blíže viz Peter C. SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

57 Upraveno podle P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 10 a 11.

58 P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 11.



platné generalizace, k jejichž postupnému porozumění, osvojování a přijetí žáky by měly přispět vzdělávací aktivity ve výuce. Každou tezi, jak naznačuje příklad uvedený níže (tabulka č. 2), navíc doprovází popis předpokládané výchozí a pokročilé míry porozumění ze strany žáků, který dále orientuje i možnosti školního hodnocení.

Etická dimenze poznání

Klíčová teze:

Při formulaci etických soudů je třeba **být obezřetný**, zvláště **posuzujeme-li minulost na základě dnešních standardů** pro správné a špatné jednání.

Výchozí míra porozumění:

Žáci posuzují jednání lidí v minulosti na základě soudobého přesvědčení a morálky.

Značná míra porozumění:

Když vynášejí etické soudy o minulosti, jsou žáci **obezřetní** zejména **při používání soudobých kritérií pro správné a špatné jednání**.

Klíčová teze:

Poctivě zhodnocení etických důsledků, které vyplývají z historického poznání, nám umožňuje přijmout vlastní historickou **odpovědnost**. Dokážeme si nejen **pamatovat** zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, **ale také na ně reagovat**.

Výchozí míra porozumění:

Když žáci zvažují historické oběti nebo nespravedlnost, zaujmají jednu ze dvou krajních pozic: buď nevidí žádnou souvislost s dneškem, nebo se zcela identifikují s jednou stranou utrpení či nespravedlnosti.

Značná míra porozumění:

Žáci poctivě hodnotí etické důsledky historických činů a přijímají je jako podnět k přijetí vlastní odpovědnosti: zásluhy, oběti i nespravedlnosti našich předchůdců, si nejen **pamatovat, ale také na ně reagovat**.

TABULKA Č. 2 — Příklad didaktického rozpracování dvou z pěti klíčových tezí, jež se vztahují ke konceptu Etická dimenze poznání.⁵⁹

Použijeme-li bonmot kanadského historika a didaktika dějepisu Stéphan Lévesqua, cílem kompetenčně zaměřeného školního dějepisu, který představené modely reprezentují, je, aby si žáci osvojili „pravidla hry“ na historii.⁶⁰ Oba historicko-didaktické týmy, které modely vytvářely, vycházely rovněž z předpokladu, že pokud žáky při výuce učíme odpovídat relevantním způsobem na základní historické otázky, pomáháme jim zároveň, aby si vytvářeli sofistikovanější názory, než které by patrně převzali pouze z populární kultury. Historicky gramotní žáci jsou pak do života lépe vybaveni také pro to, aby pozorněji četli, zpochybňovali a obezřetně hodnotili nejen neznámé dokumenty, ale také konfliktní názory ohledně minulých i aktuálních událostí.

* * *

⁵⁹ Podle P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 59.

⁶⁰ Srov. Stéphane LÉVESQUE, *On Historical Literacy. Learning to Think Like Historians*, Canadian Issues/Thèmes canadiens, Winter Issue, 2010, s. 42–46, zde s. 42.



Tradiční didaktické tázání, koho, co, proč a jak učit, bývá v odborných historických kruzích leckdy považováno za druhořadé a je třeba připustit, že z hlediska vědeckého provozu se jedná o pořadí zcela logické. Nebýt nových poznatků, které se rodí díky základnímu výzkumu a odborným diskusím, začaly by na významu ztrácet nejen instituce, jejichž úkolem je tyto poznatky objevovat, ale také ty, které je šíří a vysvětlují dál. V éře nových médií nicméně osvětový model laického vzdělávání, který zahrnuje rovněž několikastupňovou kontrolu odborné kvality zprostředkovaných informací, už poměrně dlouho naráží na své limity.

Ve světě zaplaveném přehráší „nových“ sdělení nejrůznější hodnoty se proto zdá být naopak sebezáchovné, pokud se naučíme v první řadě ptát, kdo, co, proč a jak nám sděluje, a teprve potom se rozhodneme, zda má sdělovaná informace pro náš život vůbec nějakou váhu. Pro absolventy historických oborů zdánlivě přirozený myšlenkový postup, který uplatňujeme vždy, když posuzujeme historické prameny a jejich výpovědi. Pro ostatní, jak přesvědčivě dokládají srovnávací studie Sama Wineburga nebo Matthiase Martense, však takový způsob myšlení přirozený není, byť se mu mohou — stejně jako historici — postupně naučit.⁶¹

Pokud si tedy klademe otázku, zda je dnes možné učit dějepis ve veřejném zájmu, ptáme se nejen z pozice učitelů a didaktiků dějepisu, ale také historiků a občanů, neboť teprve společně, jak naznačují i výše uvedené analýzy, disponujeme dostatečným oborovým a metodologickým potenciálem, díky kterému lze překládat a integrovat různé aspekty historické kultury také do digitálního světa. Dlužno ale podotknout, že v tomto procesu sehrávají zásadnější roli mladší generace než nová média.

Díky digitální revoluci zakoušejí už i docela malé děti rychlou proměnu kvality, dostupnosti a uchovávání informací. Zároveň se samy také stále častěji na tvorbě a sdílení (staro)nových poznatků podílejí.⁶² Podle řady teoretiků proto může nedostatečná kultivace kritického historického myšlení přispívat v digitální éře také k nečekaným sociálním a kulturním dopadům.⁶³ Žáci tak ani dnes, natož v budoucnu zcela jistě nevystačí jen s tím, že si ve škole osvojí pojmy a výklady, které tvoří aktuálně přijatelný historický kánon.⁶⁴

V demokratické společnosti navíc, jak ukázal rozbor diskuze o výuce dějin komunistického Československa výše, procházejí obsah i metody historického vzdělávání

61 S. WINEBURG, *Historical Thinking*; Matthias MARTENS, *Understanding the Nature of History. Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Historical Narratives*, in: Arthur Chapman — Arie Wilschut (edd.), *Joined-up History. New Directions in History Education Research*, Charlotte 2015, s. 211–230.

62 Srov. např. Kamil ČINÁTL et al., *Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovedních předmětů*, *Marginalia historica* 8, 2017, č. 1, s. 15–40; Dan TAPSCOTT, *The Net Generation Takes The Lead*, in: Willms Bushe — Ulrike Reinhard (edd.), *DNAdigital. Wenn Anzugträger auf Kapuzenpullis treffen. Die Kunst, aufeinander zuzugehen*, Heidelberg 2009, s. 44–47.

63 Srov. např. Byung-Chul HAN, *Vyhořelá společnost*, Praha 2016. Kurtis S. MEREDITH — Jeannie L. STEELE, *Classrooms of Wonder and Wisdom. Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century*, New York 2010.

64 Srov. Maria GREVER — Siep STUURMAN (edd.), *Beyond the Canon. History for the 21st Century*, New York 2007.



opakovanou revizí. Průběh i výsledky historické edukace jsou zpochybňovány z politických pozic. Různé zájmové skupiny se snaží veřejně i v kuloárech prosadit své interpretace a ovlivňovat tak obsah historického kurikula. Záleží tedy skutečně na každém učiteli, stanou-li se jeho vyučovací hodiny platformou pro nereflektovanou prezentaci těch či oněch soukromých či skupinových názorů, nebo prostorem, kde si žáci natrénují, proč a jak vést kritickou a historicky poučenou diskusi celé škály názorů.

V tomto ohledu lze konstatovat, že česká školská reforma probíhá s procesem demokratizace historické kultury v České republice ve vzájemném souladu. Výběr a rozpracování klíčových kompetencí pro vzdělávací oblast Člověk a společnost, respektive pro obor Dějepis v RVP ZV, které jsme pro potřeby této studie analyzovali, předpokládá aktivní účast žáků na poznávání minulosti a spoluvytváření historických interpretací, ať už v rámci výuky nebo v jejich budoucím životě. Nehledě na mediální výtky doprovázející kontroverze českého vzpomínání na normalizační minulost, kurikulum v obecné rovině učitele podporuje, aby žákům pomáhali rozvíjet schopnosti potřebné pro kultivaci historického myšlení. Neobsahuje však jasně stanovená kritéria toho, jak zjistit, že se obecné cíle daří naplňovat také z oborově didaktického hlediska.

V kombinaci s tradičním výběrem a uspořádáním učiva, z nichž vycházejí i další didaktické materiály jako učebnice, školní historické atlasy nebo katalogy otázek k maturitě, tak v rámci české reformy vznikla na ploše RVP ZV vnitřně rozporuplná koncepce dějepisné výuky. Ač bezpochyby odráží zajímavá teoretická pnutí mezi různými historiografickými přístupy, modely vzdělávání nebo politickými záměry,⁶⁵ v praxi už začíná povážlivě zaostávat za „digitální“ realitou.

Radikální proměna kulturního paradigmatu, kterou díky všudypřítomnosti digitálních aplikací zakoušíme každodenně na vlastní kůži, ozřejmuje i pradávnu pedagogickou zkušenost. Společnost se stále vyvíjí, mění se sociální i kulturní rámce a učitelé připravují žáky na život, který však sami nedokážou předvídat. Současně máme potřebu ohlížet se do minulosti, hledat v ní poučení, připomínat morální vzory i pochybení ve snaze vést lépe současné i budoucí životy. Školní kurikula, to české nevyjímaje, se snaží na tyto potřeby reagovat. Při bližším pohledu a zahraničním srovnání ale zjistíme, že stávající RVP ZV nechává učitele dějepisu spíše tápat, jak dynamickému vývoji světa výuku přizpůsobit.

Příklady z Německa a Kanady však naznačují, že lze i na paradigmatické změny reagovat tvůrčím způsobem, který zároveň ctí a respektuje podstatu historické práce a její odborné zásady. Jak dokládají výše představené kompetenční modely historického myšlení, cíle školního dějepisu můžeme chápat jako proces, do kterého se žáci učí krok za krokem pronikat. Připravují se tak na situace, kdy budou muset sami rozhodovat, která historická interpretace je relevantní a co sleduje její autor. Slovy Andrease Körbera: „Výuka dějepisu není v tomto smyslu zaměřena na ‚formování‘ společnosti prostřednictvím vytváření uniformity, ale způsobem, jak v procesu utvá-

65 Viz např. Jan KVĚTINA, *Národ jako primordialistická kategorie? Možnosti a limity pluralistické interpretace pojmů v českém vzdělávacím procesu*, příspěvek na 11. sjezdu českých historiků, dne 14. září 2017.

ření sociální soudržnosti lidem umožnit, aby se naučili s rozmanitostí a různorodostí zacházet s pomocí zodpovědné argumentace.“⁶⁶

Zvážíme-li tedy znovu situace citované v úvodu, cílem dějepisu není, aby se všichni žáci ve třídě identifikovali s výkladem, který jim nabízí učebnice nebo vyučující. Měli by se ale naučit porozumět tomu, co a proč se jich ve výkladu týká nebo netýká. Zároveň by měli dostat také příležitost přihlásit se ke „své“ historii či vzpomínkové kultuře a naučit se, jak je kriticky reflektovat ve vztahu k ostatním. Otázkou však zůstává, zda k takovému zadání dokážeme — ve veřejném zájmu — přistupovat s lehkostí, humorem a nadšením, abychom dětskou fascinaci minulostí (znovu) neuemožnili vážným tónem historicky poučených rozprav.

RÉSUMÉ:

In 1990s democratic transformations were effected by societies in the former communist countries, while the Western historiography had to cope with so-called history and cultural wars. Traditional methods of public interpretation and presentation of the past were vigorously disputed at that time. These discussions opened up both new research opportunities for the Public History and contested issues in History Education. Although the paradigm shift might have addressed the question whose history should be taught at school, it led to an overall revision of educational goals in the end. The article shows that a similar situation has evolved in the Czech Republic from the beginning of new millennia. First, it explores Czech public debates on teaching of communist history, and then it analyses conceptualizations of history education within the national curriculum that was introduced in 2007. Both case studies illustrate that the process of democratic transformation has been successful in terms of setting up the competition of ideas in the field of history as well as the basic orientation of the educational system. However, the curricular analysis of the history education reveals that Czech conceptualisation of the subject lacks a consistent system that would enable teachers to facilitate an effective development of pupils' historical thinking. Therefore, the historical literacy concept and the big six historical thinking concepts that are included in the German and Canadian curricula, are reviewed in order to stimulate the debate on improvement of the history education in the Czech Republic.

PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D. působí na Katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Odborný zájem dělí mezi dějiny české moderní společnosti, animaci a interpretaci kulturního dědictví a didaktiku dějepisu (hana.havlujova@pedf.cuni.cz).

PhDr. Jaroslav Najbert působí v Ústavu pro studium totalitních režimů a vyučuje dějepis, občanskou a mediální výchovu na Gymnáziu Přírodní škola v Praze. Badatelsky se věnuje zejména problematice výuky moderních dějin a projektového vyučování (jaroslav.najbert@ustrcr.cz).

66 A. KÖRBER, *Historical consciousness*, s. 48.