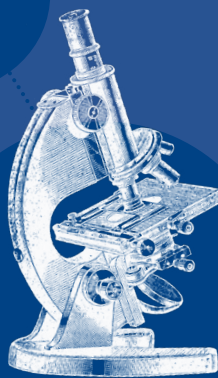


Dějepis mezi vědou a vyprávěním

David Černín
Blažena Gracová
Michael Stefan
Slavoj Tomeček

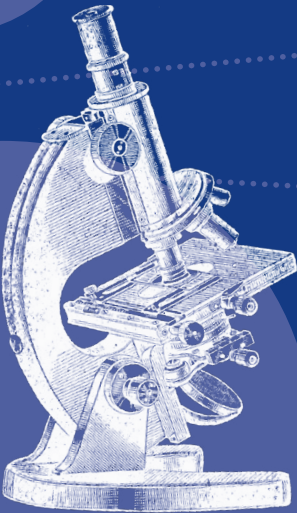
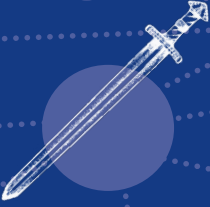


Děje mezi
pus

vědou a vyprávěním

**David Černín / Blažena Gracová /
Michael Stefan / Slavoj Tomeček**





PAVEL  MERVART

 OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Publikace vychází s finanční podporou Technologické agentury ČR reg. č. TL03000187 s názvem „*Propedeutika kritického myšlení a mediální gramotnosti ve výuce dějepisu na středních školách*“

Recenzovali:

doc. Mgr. Eugen Zeleňák, PhD. (Katolická univerzita v Ružomberku)

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova)


ISBN (online) 978-80-7599-369-4 (Ostravská univerzita)

978-80-7465-595-1 (Pavel Mervart)

ISBN (tisk) 978-80-7599-368-7 (Ostravská univerzita)

978-80-7465-593-7 (Pavel Mervart)

doi.org/10.15452/Dej.Krit.2023

 This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

Dějepis mezi vědou a vyprávěním

David Černín
Blažena Gracová
Michael Stefan
Slavoj Tomeček

Obsah

- // **Úvod**
- /7 **Obtížná cesta k reformě školního dějepisu**
- 19 Uvedení do problematiky
- 23 Paní učitelko, už nám nemusíte lhát
- 26 Nová kultura vyučování a učení?
- 30 Kurikulum jako „všestranná kvalifikace pro život“?
- 32 Co se školním dějepisem?
- 34 Výzva nebo destrukce?
- 40 Kompetenční model jako nové oborové paradigma
- 42 Dějepis pro dobu postfaktickou
- 47 **Vztah kritického myšlení a mediální gramotnosti k historickému bádání**
- 49 Kritické myšlení
- 54 Mediální gramotnost
- 59 Teoretické pojetí historie
- 62 *Vysvětlování*
- 66 *Fakty a události*
- 70 *Vyprávění*
- 77 **Návrh alternativní koncepce výuky**
- 80 Zdroje a motivy pro alternativní návrh
- 92 Co nám může přinést pojetí zkoumání minulosti založené na metodách intuice, představivosti a empatie?
- 96 Model školní edukace dějepisného kurikula založený na integraci společenskovědní oblasti

<i>107</i>	Didaktická analýza
110	Smysl dějepisu
113	Pojetí dějepisu
116	Zásady modelových lekcí projektu
121	Badatelské nástroje
123	Argumentační analýza
125	Narativně-ideologická analýza
129	Využití komparace
<i>131</i>	Závěr
<i>135</i>	Jmenný rejstřík
<i>137</i>	Bibliografie
<i>145</i>	Summary
<i>147</i>	Shrnutí

Zavzpomínáme-li na naše první hodiny dějepisu, pak je velmi pravděpodobné, že mnoho z nás bylo konfrontováno s některým z klasických citátů jako: „Historie je učitelkou života,“ nebo „Dnešku plně neporozumí ten, kdo nezná včerejšek“. Je zcela přirozené zvýraznit roli a hodnotu školního předmětu skrze podobně hluboká a moudrá vyjádření. U čtenářek a čtenářů této knihy je možné předpokládat, že tyto okřídlené průpovídky silně zapůsobily a navedly je tak na dráhu učitelů dějepisu či historiků. V tomto směru pak zmíněná mudrosloví jistě plní svou roli. Zároveň je ale nezbytné se neustále ptát, co přesně se nám snaží sdělit. Zdání hloubky je zde totiž zprostředkováno skrze cílenou vágnost jednotlivých vyjádření a skrze neopominutelný fakt, že se nabízí řada různých interpretací. Namísto neustálého opakování podobných historických citátů bychom se raději měli neustále kriticky tázat: Jaký potenciál dějiny a výuka dějepisu mají v současné době? Jak tento potenciál účinně vytěžit a jak studentům předat znalosti a dovednosti, které ve svých životech skutečně využijí?

Tato kniha si klade poměrně skromný, ale důležitý cíl. Jako didaktikové, pedagogové a filozofové se chceme zapojit do rozsáhlé debaty o potenciálu výuky dějepisu v současnosti. Naším úmyslem není provést revoluci a vytvářet iluzi ideální metody, která bude univerzálně použitelná v každé době a která vyřeší všechny problémy, jimž naše společnost nyní čelí, popřípadě bude čelit v budoucnu. Tato skličující rezignace nad hledáním univerzální a dokonalé didaktické metody má původ v uznání zásadních faktorů, které podobné hledání znemožňují.

Zaprvé, je potřeba akceptovat, že historie, jako vědní disciplína, se neustále proměňuje a rozrůstá o nové poznatky i metody. Ve 20. století byl tento obor obohacen o celou řadu přístupů a oblastí, které vhodně doplňují politické dějiny. Historikové se v současnosti věnují mimo jiné také dějinám každodennosti a běžnému životu našich předků. Výsledný materiál pak nabízí spoustu příležitostí pro využití ve výuce dějepisu, s jeho pomocí lze studentům osvětlit vývoj, kterým lidská společnost prochází.

I v nedávných letech se objevují stále nové perspektivní přístupy. V druhém desetiletí 21. století se začíná hovořit o období „antropocénu“,¹ tedy o geologickém období a historické kategorii zpravidla datované do 19. století, pro něž je typické, že z lidstva se stává zásadní faktor ovlivňující vývoj planetárního ekosystému. Třebaže je obvyklé předpokládat, že předměty historického bádání leží v minulosti, naše historické poznání je zcela závislé na našich současných metodách, postupech a především na stopách minulosti, které se zachovaly a my je dokážeme rozpoznat a využít.

V druhé řadě můžeme sebevědomě prohlásit, že očekávaná služba, kterou má dějepis společnosti poskytovat, se také neustále přetváří a zohledňuje aktuální společenské problémy. Zatímco v 19. století a na počátku 20. století bylo dle některých intelektuálních elit žádoucí kodifikovat český historický narativ a pomoci s ustanovením národní identity, dnes hledáme spíše takový přístup, který zdůrazní roli a hodnotu demokratické a liberální společnosti, k níž jsme po řadě historických peripetií dospěli. Žijeme v multimediálním světě pod záplavou informací, které si často protiřečí a slouží různým zájmům. Odpovědí na tuto situaci je fakt, že také do kurikulárních dokumentů napříč předměty proniká stále větší důraz na kritické myšlení, mediální gramotnost a dovednost pracovat s informacemi a informačními technologiemi. Jsme přesvědčeni, že výuka dějepisu má, vzhledem ke svému předmětu, výborný potenciál pro předávání těchto zásadních dovedností. Zdá se, že situace je natolik vážná, že po proměně výuky dějepisu volají také představitelé mimo didaktickou a pedagogickou sféru. K zamyšlení by měla vést také „Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2017“,² která identifikuje nedostatky ve výuce dějepisu jako zásadní slabinu v éře hybridních a dezinformačních válek.

Služba, kterou od výuky dějepisu očekáváme, je tak různorodá a mnohvrstevná. Dějepis by měl vychovávat, měl by nám předat určitý systém hodnot a měl by formovat naše nahlížení na současný svět. Dějepis

¹ Viz např. nedávný sborník Thomas, J. A. (ed.), *Altered Earth: Getting the Anthropocene Right*, Cambridge University Press, Cambridge 2022. V českém prostředí máme k dispozici Pokorný, P., Storch, D. (eds.), *Antropocén*, Academia, Praha 2020.

² Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2017, Bezpečnostní informační služba, Praha [online, cit. 7. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.bis.cz/public/site/bis.cz/content/vyrocnizpravy/2017-vz-cz.pdf>, s. 7.

by ale také měl utvářet naši identitu a ukázat nám, do jakého světa jsme se narodili a na co musíme brát ohled. Zároveň by ale měl předávat užitečné a praktické dovednosti, které nám pomohou se orientovat ve světě, analyzovat informace a činit poučená rozhodnutí. A v neposlední řadě by nás měl naučit, že hodnoty, postoje i naše samotné poznání minulosti se neustále vyvíjí, a že to, co se jedna generace učila jako nezpochybnitelný fakt, se může v následujících letech změnit ať už v reakci na nové poznatky historiků či archeologů nebo díky tomu, že naše vlastní situace, z níž na minulost pohlížíme, se zásadním způsobem proměnila. Změna a transformace koneckonců patří mezi hlavní témata historického bádání. Toto vyjádření by rozhodně nemělo být chápáno jako relativizace úlohy dějepisu, ale spíše jako konstatování, že dějepis nesmí zapomínat na svůj vztah k současnosti, v níž je zakotven.

Do nových verzí Rámcových vzdělávacích programů stále častěji proniká důraz na pěstování kritického myšlení a mediální gramotnosti. Potřeba těchto hodnot je o to více umocněna událostmi, které nás obklopují, záplavou informací, vývojem vědeckého i historického poznání a proměnou médií. Od roku 2016 se v odborné literatuře i žurnalistice opakovaně objevují tvrzení, že žijeme v době postfaktické,³ která by zdánlivě mohla představovat novou historickou kategorii. V této knize nebudeme zabíhat do debat o tom, zda tato kategorie skutečně vystihuje současný svět. Přesto akceptujeme důraz na rozvoj kritického myšlení a dodáváme, že dle našeho přesvědčení je dějepis výjimečně vhodným prostředkem k rozvoji těchto dovedností. Historie je především o porozumění lidskému jednání a motivům, o porovnávání rozporných informací, orientaci v komplexních systémech a schopnosti domýšlet a hodnotit důsledky. Bylo by velkou chybou tento potenciál ignorovat.

Tváří tvář zmíněným požadavkům, které jsou na dějepis kladeny, je zřejmé, že hledání ideální metody výuky dějepisu a kritického myšlení je neustálý proces, který nemůže být nikdy do definitivního závěru a vyžaduje především otevřenou mysl a schopnost flexibilně reagovat na společenskou situaci. S ohledem na tyto vyžadované služby musíme také přistupovat k materiálu, jenž je dějepisem zprostředkován. Světové

³ V českém jazyce se tématu dotýká například publikace Milligan, T., *Pravda v době populismu*, přel. A. Vargová, Filosofía, Praha 2019. Ze zahraničních publikací lze doporučit např. McIntyre, L., *Post-truth*, The MIT Press, Cambridge 2018.

dějiny jsou obsáhlé a komplexní, přičemž se neustále prolínají s dějinami českými, které nezpochybnitelně musí představovat ohnisko zájmu pro pedagogy na českých školách. A to zatím stále odhlížíme od praktických problémů jako jsou hodinová dotace, potřeba práci studentů hodnotit, požadavky na interdisciplinaritu a integraci atp.

V této knize chceme tuto složitou situaci reflektovat a pokusit se naznačit cestu, kterou se uvažování o úloze dějepisu a jeho výuce může také ubírat. Zohledňovat budeme jak aktuální mezinárodní debaty o didaktice dějepisu, tak nejnovější teorie zabývající se zkoumáním činnosti historiků a aktuální výsledky historické vědy. Čtenáři knihy budou mít k dispozici také sbírku modelových hodin dostupných v online podobě, které si mohou prohlédnout a upravit pro potřeby své výuky. Většina z následujících kapitol pak kromě teoretické diskuze bude k těmto hodinám odkazovat a na jejich příkladu prakticky demonstrovat své návrhy.

Jedna z výukových jednotek specificky reflektuje zde uvedené úvahy.⁴ Pod názvem „Krutopřísná věda nebo pavučina lží?“ se skrývá výuková jednotka (vhodná například pro seminář) věnující se totalitním ideologiím 20. století a jednomu z jejich společných rysů – představě, že dějiny mají pevnou zákonitou strukturu a právě historické zákonitosti legitimizují zločiny zákazonosných režimů. Studenti jsou v úvodu konfrontováni s okřídlenými citáty, kterými začíná také tato úvodní kapitola, a jsou vyzváni, aby uvažovali o roli historického poznání. Poté jim jsou předloženy čtyři vybrané anonymní citáty, jež ukotvují politická rozhodnutí právě v poznání neměnných historických zákonitostí. Studenti mohou s různou mírou úspěšnosti identifikovat, z jakého okruhu tyto citáty pocházejí, a uvažovat o jejich platnosti. Posléze jsou odhaleni autoři těchto citátů a žáci je tak mohou zasadit do kontextu tří ideologií 20. století (fašismus, nacismus, komunismus). V závěru hodiny pak budou krátce a zjednodušeně seznámeni s osobností Karla Poppera, který po životních zkušenostech s těmito ideologiemi identifikoval víru v historické zákonitosti jako jejich společný rys a argumentoval proti tomuto přístupu formou stručné maximy. Postup je navržen tak, aby vyvolal otázky ohledně využívání a zneužívání historického poznání, aby rozšířil porozumění totalitním

⁴ Modelové hodiny budou souběžně s vydáním knihy dostupné na <https://ff.osu.cz/dej-krit/> Každá modelová hodina bude obsahovat stručný metodologický popis, který ji zřetelně prováže se zde prezentovanou teorií.

ideologiím a jejich společným rysům a také aby poskytl návod, jak nebezpečí zneužití historického poznání a narativů rozpoznat v současném světě. Studenti by si měli osvojit zdravou skepsi vůči výroků odvolávajícím se na neměnné historické zákonitosti, které mohou být velmi manipulativní.

Určitým mottem této knihy by mělo být: „Pojďme využít potenciál, který dějepis nabízí!“ Kromě konkrétních návrhů chceme především navést čtenáře, aby sami dokázali zde uvedené přístupy replikovat. Třebaže se budeme opírat o aktuální kurikulum dějepisu a Rámcový vzdělávací program, domníváme se, že dovednost hledat pedagogický potenciál v dějepisných tématech může přečkat i test času a nevyhnutelné proměny dějepisného kurikula.

Právě proměněm dějepisného kurikula od devadesátých let se bude věnovat první kapitola Blaženy Gracové, která nás tímto procesem provede s poukazem na to, jak stoupal důraz na kritické myšlení a mediální gramotnost. Pozornému čtenáři tento historický výklad může pomoci v zamyšlení se nad vlastní praxí a postojem k dějepisu.

Druhá kapitola se zaměří na předmět dějepisu, tedy na dějiny a historii. Od druhé poloviny 20. století až do dvacátých let 21. století můžeme sledovat neustále proměny v tom, jak historikové a teoretikové uvažují o povaze vlastní disciplíny a jak jsou jejich úvahy chápány v širším kontextu filozofickém a vědeckém. V první části této kapitoly David Černín představí pojmy kritického myšlení a mediální gramotnosti, které bezpochyby vyžadují určité projasnění pro potřeby této knihy. Následující část pak představí výběr několika teoretických a filozofických přístupů k historickému bádání a zaměří se zejména na jejich synergii s kritickým myšlením a mediální gramotností.

Slavoj Tomeček a David Černín ve třetí kapitole přímo navazují na teoretická východiska předchozí kapitoly a promýšlejí je dále v kontextu didaktiky a výuky dějepisu. Jsou zvolena taková didaktická východiska, která přímo souvisí s deklarovánými cíli, a jsou dále rozvíjena.

V závěrečné kapitole se Michael Stefan pokusí navrhnout, jak tento přístup adekvátně zpracovat do podoby modelových lekcí s využitím různých didaktických metod. Pro didaktickou analýzu a zpracování učiva jsou navrženy analytické postupy respektující explanační i narativní aspekt historie. Současně je tak poodhalen postup, jakým autorský tým vytvářel doplňující modelové lekce.

Velké díky patří spolupracujícím učitelům dějepisu a jejich domovským školám, které nám poskytly prostor pro testování modelových hodin: Jana Bittová za Matiční gymnázium Ostrava, Aleš Mazurek za Jazykové gymnázium Pavla Tigrida a Petr Šimíček za Gymnázium Olgy Havlové. Děkujeme rovněž oběma recenzentům za jejich připomínky a podněty. A v neposlední řadě jsme vděční také našim kolegům a spolupracovníkům z Filozofické fakulty Ostravské univerzity.

Kapitola 1

Blažena Gracová

Obtížná cesta k reformě školního dějepisu

Uvedení do problematiky

V úvodu této publikace jsme si stanovili cíl našeho snažení, a sice neopakovat četné citáty o významu historie, ale kriticky se tázat a hledat odpovědi na tyto otázky. Jaký potenciál dějiny a výuka dějepisu mají v současné době? Jak tento potenciál účinně vytěžít a jak studentům předat znalosti a dovednosti, které ve svých životech skutečně využijí? Následujícím textem se pokusíme o krátký exkurz do historie úvah o podobě výuky dějepisu po roce 1989 a především nahlédneme do pokusů o realizaci reformních podnětů v postupně vydávaných kurikulárních dokumentech. Budeme přitom vycházet jak z instrukcí decizní sféry, tak z publikovaných analýz situace, především těch týkajících se školního dějepisu.

Dějepisné vyučování v současné době prochází proměnou, kterou ve zkratce výstižně charakterizovala Julie Janková. „Od transmise poznatků ke konstruktivisticky pojaté výuce, kdy učitel vystupuje jako průvodce či kurátor a připravuje žákům příležitosti k učení. Od memorování událostí a letopočtů a reprodukce předkládaných narativů k analýze pramenů a utváření vlastních reflektovaných narativů. Vládní Strategie vzdělávací politiky 2030+ se prolíná všemi úrovněmi školství a usiluje o reflexi společenských změn a změnu českého edukačního systému směrem k výzvám 21. století. Debata na poli české didaktiky dějepisu samozřejmě zohledňuje témata na národní úrovni, ale čerpá také inspirativní podněty ze zahraničí.“¹ Pokusíme se sledovat cestu, kterou se k této koncepci školního dějepisu dospělo.

Impulzy k fundamentálním reformám kurikulárního obsahu a organizace vzdělávání umožnila proměna politického režimu na přelomu 80. a 90. let 20. století. Dosavadní centralizovaný model byl podroben kritice pro omezující možnosti individuálního přístupu k žákovi, pro obsahovou přetíženost jednotných osnov vyučovacích předmětů, pro mechanické osvojování izolovaných znalostí, pro nedostatečné rozvíjení metakognitivních, aplikačních dovedností a kritického myšlení žáků.² Nezbytnost

¹ Janková, J., *Místo pramenů a úloh v českých a zahraničních učebnicích a ve výuce dějepisu* (dále citováno jako *Místo pramenů a úloh*), Disertační práce, FF OU, Ostrava 2022, s. 13.

² Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., Slavík, J., *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení* (dále citováno jako *Kurikulární reforma*

rozvoje kritického myšlení žáků, které dnes představuje zásadní cíl vzdělávání, byla od počátku námi sledovaného úseku v debatách akcentována. Je nutné připomenout, že už před rokem 1989 byla pocítována nespokojenost s tehdejší podobou historické edukace. Řada pedagogů aplikovala ve svých hodinách přístupy, kterými se pokoušela proměnit dějepis z předmětu, jehož hlavním cílem byla reprodukce schematických poznatků, na předmět, který měl žáky povzbudit k aktivnímu poznávání a osvojování učiva, což se podle J. Najberta projevilo v přípravě a pilotáži experimentálních učebnic dějepisu ve druhé polovině 80. let.³ Velmi kriticky se na VI. Sjezdu československých historiků v úvodním referátu vyjádřil Vratislav Čapek, když konstatoval, že „výsledky dějepisného vzdělání na našich základních a středních školách jsou pro historickou obec alarmující“. Celospolečenská nespokojenost s výukou historie byla podle něho důsledkem rozpornosti, kterou nebylo možno v tehdejších podmínkách ze systému odstranit.⁴

Naše zamyšlení začněme obecnou charakteristikou tvorby kurikulárních dokumentů po roce 1989, které do značné míry určovaly i jejich oborové specifikace. Podrobně byla Janem Tupým zpracována problematika základního vzdělávání. Výše citovaný autor však soudí, že mnohé zkušenosti lze zobecnit i pro střední školy.⁵ Je známo, že kurikulární dokumenty jsou pouze obecnými předpisy, které ovlivní vzdělávání jen do jisté míry. Významný podíl na jeho kvalitě mají učitelé. Proto je třeba zaznamenat i jejich roli v procesu optimalizace edukace posledního třicetiletí, s nímž se v dokumentech počítalo, jak doložíme následující pasáží.

Dokument „Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě“ zpracovaný týmem odborníků z Pedagogické fakulty UK pod vedením Jiřího Kotáaska pokládá Jan Tupý za jeden z nejkompexnějších koncepčních textů z počátku 90. let minu-

na gymnáziích). *Pedagogická orientace* 21, 2011, 4, s. 375–415, 377.

³ Najbert, J., *Vyrovnání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989* (dále citováno jako *Vyrovnání se s komunistickou minulostí*), Disertační práce, FF UK, Praha 2018, s. 80–81.

⁴ Tamtéž, s. 82.

⁵ Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017* (dále citováno jako *Tvorba kurikulárních dokumentů*), 2. upravené a doplněné vydání, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, Masarykova univerzita, Brno 2018, s. 10.

lého století.⁶ Autoři v něm konstatují, že některé aktuální kroky, jako stanovení legislativního rámce změn, lze provést ihned, avšak reforma musí být dlouhodobým procesem, umožňujícím „postupné přeměny, nutnou kontinuitu práce učitelů, dávající možnost hledat adekvátní a iniciativní řešení různých momentů vycházejících z praxe“.⁷ Rovněž materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) z roku 1992 „Program transformace vzdělávací soustavy“ potvrdil, že české školství potřebuje zásadní změny, které „nemohou být jednorázovým krokem, ale musí mít charakter kontinuálního vývoje – transformace“.⁸ Současně připouštěl, že uvedené názory by měly projít veřejnou diskuzí. Z výčtu jím uvedených nedostatků našeho školství připomeňme alespoň jeden, a to „encyklopedismus, nadměrnou orientaci na faktografické znalosti, malou aktivitu a tvořivost, malou schopnost pracovat samostatně, komunikovat a řešit problémy v týmu“.⁹

J. Tupý svou analýzu shrnuje konstatováním, že „vývoj kurikulárních dokumentů postupoval na základě domácích i zahraničních zkušeností od jednotných osnov v roce 1991 přes možnost výběru z několika schválených vzdělávacích programů v polovině 90. let až po vznik víceúrovňového kurikula v podobě Rámcových vzdělávacích programů a Školních vzdělávacích programů po roce 2000 a jejich revizí a úprav po roce 2010“. Kriticky se vyjadřuje k nedodržení základní podmínky vzniku kvalitních dokumentů ze strany MŠMT, a to dostatečného časového horizontu pro jejich zpracování, což vedlo „k regulaci jejich tvorby, k omezování liberálnějších kroků administrativními postupy místo jasně vymezenými pravidly, snaze prosadit některé materiály vahou ministerských pravomocí“. Pouze výjimečné bylo ověřování a hodnocení výuky podle těchto dokumentů, chyběla diskuze o často anonymních návrzích.¹⁰

Učitelé podílející se na tvorbě dokumentů „kritizovali nedostatek času k projednání a ověření nových věcí a ke zformulování vlastních

⁶ Tamtéž, s. 15.

⁷ Kotásek, J. et al., *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, PedF UK, Praha 1991, s. 1., citováno podle Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů*, s. 16.

⁸ *Program transformace vzdělávací soustavy*, MŠMT, Praha 1992, s. 5., citováno podle Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů*, s. 20.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů*, s. 154–155.

názorů a zkušeností. Mnohdy po nich nebyl názor ani požadován¹¹. Malá transparentnost až anonymita dějů spojených s tvorbou či revizemi kurikulárních dokumentů a časté střídání osob ve vedení MŠMT i na nižších postech vedly podle Tupého „k tomu, že nebyly vždy stanovovány, realizovány a podporovány skutečné priority vzdělávání“.¹² Podobně bylo opomíjeno sledování efektivity „nových“ modelů vzdělávání podle širších kritérií zahrnujících výkony žáků, postupy učitelů, podmínky atd. Vzdělávání bylo ve sledovaném období příliš svázáno s politikou. Určitá nekonceptčnost řízení spolu s nedostatečnou informovaností o smyslu změn podle J. Tupého způsobily vnímání výsledků jako promarněné šance.¹³ Přes všechny nedostatky se podoba edukace od roku 1989 výrazně proměnila.

Vývojem školského systému a kurikulárních dokumentů vztahujících se k dějepisu se podrobně zabývá práce Miroslava Jirečka.¹⁴ Autor věnoval pozornost postavení předmětu, cílům a jeho obsahu se zaměřením na školy odpovídající druhému stupni dnešní ZŠ.¹⁵ Debaty o podobě dějepisné výuky probíhající v mediálním prostoru od roku 1990, názory a představy učitelů dějepisu, reakce historiků a didaktiků dějepisu, stejně jako zástupců decizní sféry, z určitého úhlu pohledu podrobně zmapoval Jaroslav Najbert.¹⁶ Následující text si nečiní nárok na systematické pojednání o této problematice, jde pouze o vymezení hlavních mezníků tohoto vývoje s odkazem na dějepisná kurikula, jen okrajově na učebnice a jejich vazby na kurikula. Budeme sledovat rovněž odbornou debatu historiků reagující intenzivně od počátku 21. století na vznikající dokumenty a jejich možný dopad na historickou edukaci. Neopomeneme ani problémy s revizí kurikula z posledních let.

¹¹ Tamtéž, s. 156.

¹² Tamtéž, s. 156–157.

¹³ Tamtéž, s. 159.

¹⁴ Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013* (dále citováno jako *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*), Pedagogický výzkum v teorii a praxi, Masarykova univerzita, Brno 2014.

¹⁵ Velmi cenná je jeho analýza základních školských dokumentů, především učebních plánů a osnov.

¹⁶ Najbert, J., *Vyrovnaní se s komunistickou minulostí*.

Paní učitelko, už nám nemusíte lhát

Nápisem na známém plakátu z roku 1990 jsme nazvali pasáž mapující dění na počátku 90. let 20. století. Potřebu reakce na změnu politických poměrů, která se ve školství týkala nejvíce společenskovešedních předmětů, tedy i dějepisu, řešil nejprve metodický pokyn pro základní a střední školy.¹⁷ Pedagogům bylo doporučeno dovádět učební látku do roku 1945 a byly jim nabízeny přednáškové cykly prezentující dosud tabuizovaná témata nebo témata ideologicky zkreslovaná. Chyběly nové osnovy, učebnice a další materiály a rovněž pokyny, na něž byli učitelé zvyklí. Tyto skutečnosti vedly na některých školách k omezování výuky dějepisu jakožto předmětu poplatného době, což podle Dagmar Hudecové způsobilo oslabení postavení dějepisu v našem školském systému v následujících letech.¹⁸ Snižování prostoru vyhrazeného dějepisu kodifikovaly první porevoluční osnovy s platností od 1. 9. 1991. Lze je označit za redukovanou a odideologizovanou formu předlistopadových osnov, na jejichž koncipování se podíleli kromě historiků i učitelé z praxe. Cílem předmětu bylo seznámit žáky s historií lidstva, akcentovat dějiny našich národů v kontextu světového vývoje, vysvětlit charakter kultury, díla a odkaz významných osobností, způsob života lidí a „jejich úsilí o prosazení společenského pokroku, svobody, demokracie a lidských práv a kulturních vztahů mezi lidmi a národy“.¹⁹ Připomínán je odkaz významných osobností, jejichž role byla v předlistopadové době upozaďována. Důraz měl být kladen nejen na osvojování faktografie, ale také na rozvíjení dovedností žáků vytvářením prostoru pro jejich samostatnou práci, formulaci a obhajobu vlastních názorů. Regionální tematika pak měla posílit zájem žáků o předmět.²⁰ Z rozvržení učiva v těchto velmi stručných osnovách je patrné rozšíření

¹⁷ Rušil výuku v duchu marxismu-leninismu, doporučoval omezovat hodnotící hlediska a klást důraz na faktografii, vyřadit učebnice obsahující učivo nejnovějších dějin, případně texty nejvíce zasažené komunistickou ideologií. Julínek, S. a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, MU, Brno 2004, s. 41.

¹⁸ Hudecová, D., Místo školního dějepisu v dnešní školní výuce. Konstrukce učiva českého školního dějepisu a jeho realizace v základních dokumentech, in: Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*, Albra, Praha 2002, s. 23–34, 25.

¹⁹ *Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník*, Fortuna, Praha 1991, s. 10.

²⁰ Tamtéž, s. 11.

časového prostoru pro prezentaci starších dějin a jeho redukce pro dějiny nejnovější.²¹ Tyto centrální osnovy však přispívaly k liberalizaci kurikula posílením kompetencí škol i vyučujících.²² Hodnocení porevolučních změn Jireček uzavírá konstatováním, že dějepis byl v tomto období zba-ven ideologických pasáží, které deformovaly jeho podobu v předchozích desetiletích, a byla započata cesta hledání, jak tento předmět vyučovat v demokratické společnosti.²³ Vyšší stupeň historické edukace na gymnáziích byl v obdobné charakteristice jejich cílů naznačen slovním spojením „hlubší poznání“ a důrazem na rozvíjení dovedností a návyků nezbytných pro vysokoškolské studium a samostatné vzdělávání v oblasti společenských věd. Metodická doporučení akcentují rozvíjení schopností, dovedností a návyků „samostatně získávat poznatky z různých zdrojů, hodnotit je, aplikovat a začleňovat do poznatkového systému“,²⁴ což bychom mohli považovat za trend směřující k rozvíjení kritického myšlení.

Někteří učitelé se snáze orientovali, uvítali uvolnění direktivního rámce výuky, zejména ti aktivní v učitelském odboru Historického klubu, což dokumentoval text „Dějepis ve škole“.²⁵ Jiní vyslovovali obavy „z nedostatku pomůcek a nutnosti vypořádat se s dosavadním falšováním historie“.²⁶ V prvních měsících po sametové revoluci učitelé nacházeli instrukce především na stránkách Učitelských novin. Vratislav Čapek upozornil na to, že „bude jisté období zapotřebí, v němž učitel setřese potřebu receptu, jak interpretovat dějiny, a bude se umět řídit vlastním věděním a svědomím“.²⁷ Společně s Jaroslavem Pátkem upozornili na specifika oboru, kterých by si měla být vzdělávaná mládež vědoma. „Sama povaha historiografie ukazuje studentům relativitu lidského poznání, jeho závislost na společenském milieu, na úrovni a možnostech historické vědy i na osobnosti učitele a studenta. Učitel ve vybraných tématech může demonstrovat vývoj historického poznání, ale i různé názory na událost u sou-

²¹ Zachován byl chronologický charakter dějepisného výkladu.

²² Učitelé mohli 30 % času vyhradit tématům podle vlastní volby.

²³ Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 268.

²⁴ *Učební osnovy čtyřletého gymnázia. Dějepis (povinný předmět). Seminář z dějepisů (volitelný předmět ve 4. ročníku)*. Praha: Fortuna, Praha 1991, s. 11.

²⁵ Dějepis ve škole, *Dějiny a současnost* 12, 1990, 1, s. 28–31. Tento časopis i v dalších letech čas od času vyhradoval prostor úvahám o podobě školního dějepisů, což budeme ještě dokumentovat.

²⁶ Najbert, J., *Vyrovnání se s komunistickou minulostí*, s. 97.

²⁷ Tamtéž, s. 85.

časných historiků. Tím prohloubí interpretaci, vědomí, že žádné poznání není jednou provždy dané, že závěr jednou učiněný je nutno znovu a znovu v nových souvislostech ověřovat.²⁸ Ve skriptu „Jak učit dějepis moderně“ Čapek upozornil na „všeobecné tendence a perspektivy historického vzdělávání zejména v anglosaském světě, spočívající v posilování schopnosti historicky myslet a dovednosti práce s historickými prameny“.²⁹

Je zřejmé, že již na počátku námi sledovaného období byla zdůrazňována relativita lidského poznání a potřeba multiperspektivního pohledu na historické události a osobnosti, důraz na dovednost interpretace historických pramenů a schopnost historicky myslet. V přístupu ke školnímu dějepisu v první polovině devadesátých let podle Zdenka Beneše převládla pragmatická hlediska. Vysvětluje to nejen zájmem o nedeformované a co nejpřesnější informace, účastí učitelů na postgraduálních kurzech, školeních, letních školách, ale také uvolněním tvorby učebnic a trhu s nimi. Dokládá to rovněž úsilím o mezinárodní spolupráci učitelů a snahami reformovat školní dějepis prostřednictvím tvorby nových školských programů.³⁰ Beneš zhodnotil rovněž vývoj didaktiky dějepisu na počátku 90. let 20. století. Konstatoval, že se vycházelo ze staršího uceleného konceptu vytvořeného V. Čapkem, integrálně propojujícího teorii (didaktiku) i praxi (metodiku), pokládajícího didaktický systém tohoto předmětu za transformaci systému historické vědy, regulovaného potřebami výuky a vzdělání. S určitými úpravami byla přejata Čapkova ucelená struktura výchovně vzdělávacích cílů (poznávacích, hodnotových a zaměřených na oblast jednání), a to i pro jiné vyučovací předměty.³¹ Dodává, že přes možnosti nedirektivního rozvoje didaktiky dějepisu přinesla 90. léta paradoxně její krizi v důsledku předchozí přílišné provázanosti této disciplíny s politickou ideologií, ale rovněž vlivem její nedostatečné teoretické a institucionální základny.³²

Učební materiály vydávané v tomto prvním období po sametové revoluci naplnily požadavek metodického pokynu pro výuku dějepisu

²⁸ Čapek, V., Pátek, J., Výuka historie v dnešní škole, *Pedagogická orientace* 2, 1992, 5, s. 75–85, 83.

²⁹ Najbetr, J., *Výrovnání se s komunistickou minulostí*, s. 100.

³⁰ Beneš, Z., Kleiό ve škamnách a na stupínku. Několik poznámek k situaci českého školního dějepisu, *Český časopis historický* 101, 2003, 1, s. 1–26.

³¹ Beneš, Z., Didaktika dějepisu, *Manuál Encyklopedie českých dějin* (dále citováno jako *Manuál*), HŮ AV ČR, Praha 2003, s. 325–331.

³² Tamtéž, s. 326.

a více méně i prvních dějepisných osnov. Nevyhovující učebnice poznamenané ideologií byly od školního roku 1990/1991 nahrazeny prozatímními texty, které nabízely žákům, ale i učitelům, objektivnější informace o nedávné minulosti, o čemž svědčí i název jedné jejich sady, „Historie v nepokřiveném zrcadle“. Převládala v nich faktografie z politické historie představující i významné osobnosti, o nichž předchozí učebnice mlčely nebo jejich roli rozdílně interpretovaly. V učebních textech nebyl prostor pro adekvátní didaktický aparát orientující žáky k nácviu dovedností a k samostatné práci. Šlo o vyplnění „bílých míst“ v dějinách a překonání dezinformací a dezinterpretací.³³

Nová kultura vyučování a učení?

Proces založený na demokratizaci, liberalizaci a pluralitě vzdělávací nabídky na všech stupních škol nacházel od počátku 90. let 20. století široký souhlas pedagogické veřejnosti a vytvořil podle Tomáše Janíka prostor pro spontánní rozvoj proreformně naladěných škol a učitelů, kteří se pak významnou měrou podíleli na podpoře kurikulární reformy v jejich počátcích na přelomu tisíciletí.³⁴ Dodává, že důraz na liberalizaci a pluralitu však nezískal dostatečně silnou protiváhu v koncepční řídicí úrovni školského systému, což vedlo k nadměrné subjektivitě rozhodování, k oslabení cílové a evaluační stránky vzdělávání.³⁵ Tento proces pochopitelně zasáhl také školní dějepis.

Nespokojenost aktivních učitelů dějepisů, hledajících domácí i zahraniční inspirace pro zkvalitnění historické edukace, vedla autorský kolektiv v čele s Helenou Mandelovou k vypracování návrhu pojetí vyučování dějepisů v systému vzdělávání na všech úrovních. J. Najbert oceňuje hloubku rozpracování, zároveň však dodává, že „extenzivní pojetí obsahu dějepisného vyučování se autorům překonat nepodařilo. Vypovídalo o sdílené představě, že schopnost žáků myslet v souvislostech a utvořit

³³ Beneš, Z., České učebnice dějepisů po roce 1989 (dále citováno jako České učebnice dějepisů), in: Goněc, V. (ed.), *Česko-slovenská historická ročenka*, MU, Brno 2003, s. 284.

³⁴ Janík, T., Kurikulární reforma na gymnáziích, s. 377.

³⁵ Tamtéž.

si pozitivní vztah k minulosti je reálné teprve za předpokladu, že si osvojí dostatečné kvantum historických informací“.³⁶ Naproti tomu funkční redukci historické látky prosazoval Z. Beneš, který rozpracoval německý koncept historického vědomí,³⁷ podle kterého cílem školního dějepisu by měla být postupná kultivace individuálního historického vědomí, ve kterém se zrcadlí aktuální historická kultura.³⁸

Jakou odezvu nalezly úvahy o změně koncepce vzdělávání v nově koncipovaných kurikulech? V návaznosti na dokument „Kvalita a odpovědnost“ byly pro jednotlivé úrovně vzdělávání vytvořeny tzv. standardy. Tyto rámcové dokumenty stanovily souhrn cílů, obsah (tzv. kmenové učivo) a kompetence, které si měli žáci osvojit. V roce 1995 byl schválen Standard základního vzdělávání,³⁹ na jehož základě byly vytvářeny vzdělávací programy nahrazující dosavadní učební plány a osnovy. Historie byla součástí společenskovědní oblasti, v níž měli žáci získávat vhled do hospodářských, sociálních, politických i kulturních změn v národních i světových dějinách a do jejich důsledků pro současnost i budoucnost, a poznávat principy, na nichž spočívá demokratická společnost a základy jejich politických institucí.⁴⁰

Specifické cíle oboru Historie proces vzdělávání v poznatkové oblasti koncentrovaly na pochopení hlavních vývojových etap, na události, osobnosti, procesy a jevy národních dějin v kontextu s evropským a světovým vývojem, získání základní orientace v kulturních dějinách a vytvoření vztahu k jejich civilizačnímu přínosu. Žáci měli pochopit pluralitu kultur jako jeden z podstatných znaků historie. Zdůrazňovala se schopnost hodnotit historické události a společenské procesy, zaujímat k nim vlastní zdůvodněná stanoviska, a získávat potřebné dovednosti pro práci s učebnicí, s přístupnějšími historickými dokumenty a literaturou.⁴¹

Podle Spilkové došlo k významnému posunu v chápání cílů vzdělávání, „na rozdíl od tradičního, na rozsah vědomostí zaměřeného obsahu základního vzdělávání jsou v poznávací oblasti zdůrazněny rozvoj myšlení, dovednost učit se, zpracovávat informace a orientace na poznatky

³⁶ Najbert, J., *Výrovnání se s komunistickou minulostí*, s. 108.

³⁷ Beneš, Z., *Historický text a historická kultura*, UK, Praha 1995.

³⁸ Najbert, J., *Výrovnání se s komunistickou minulostí*, s. 110.

³⁹ Standard základního vzdělávání, *Věstník MŠMT*, ročník LI, 1995, sešit 10, s. 2–49.

⁴⁰ Tamtéž, s. 20.

⁴¹ Tamtéž.

podstatné, významné pro poznávací a praktické činnosti a poskytující žákům klíč k porozumění, chápání vzájemných vztahů a souvislostí a možných aplikací“. Dodává, že vymezení kmenového učiva v podobě tradičního detailního výčtu přineslo zklamání, čímž tento dokument nenaplnil očekávání.⁴²

V letech 1996–1997 byly schváleny tři vzdělávací programy, a sice Obecná a Občanská škola, Základní škola a Národní škola. Jednotlivé programy se lišily svým zaměřením, pojetím i prostředky k dosažení cílů stanovených standardem.⁴³

Vzdělávací program Občanská škola využívalo asi 5 % škol. Přinášel řadu nových podnětů pro výuku dějepisu. Zdůrazňoval význam poznání minulosti pro orientaci v současném světě, citlivost pro pluralitu kultur, příslušnost k evropskému kulturnímu okruhu, doporučoval omezení faktografie podle principu exemplárnosti, upřednostňoval narativitu předmětu, příběh a osobnostní portrét a přispíval ke kultivaci jazykové kompetence žáků.⁴⁴ Zajímavým návrhem byl volitelný předmět „Dějepisné a zeměpisné praktikum“ sledující prohloubení, rozšíření, procvičení a aktualizaci učiva obou oborů ve vybraných tematických okruzích. „V dějepisné části předmětu je třeba položit důraz zejména na dovednost získávání informací z daných verbálních, obrazových nebo symbolických pomůcek a na jejich interpretaci a vřazování do dobových a vývojových souvislostí.“⁴⁵ Volitelný předmět zřejmě reagoval na aktuální trend v historickém vzdělávání směřující k získání schopnosti historicky myslet a dovednosti interpretovat historické prameny. Postoj decizní sféry znevýhodňoval tento vzdělávací program a poznamenal jeho další osud.⁴⁶

Vzdělávací program Základní škola využívalo 90 % škol a svou koncepcí nejvíce připomínal dosavadní osnovy. I tento vzdělávací program zdůrazňoval význam historického vzdělávání pro orientaci v současném

⁴² Spilková, V. et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005, s. 18. Citováno podle Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 270.

⁴³ Některé vzdělávací programy vznikaly ještě před schválením standardu, který byl zpracován urychleně ve snaze vymezit sjednocující kmenové učivo závazné pro všechny vznikající programy. Viz Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů*, s. 49–50.

⁴⁴ *Vzdělávací program Občanská škola*, Portál, Praha 1966, s. 136. Citováno podle Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 278–279.

⁴⁵ *Návrh učebních osnov volitelných předmětů Občanské školy*, MŠMT, Portál, Praha 1995, s. 31–37.

⁴⁶ Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů*, s. 50.

životě, z tematických okruhů pak vyzvedával dějiny kultury v širším pojetí, včetně poznávání způsobu života minulých generací. Z kompetencí, které by výuka dějepisu měla rozvíjet, je připomínána schopnost samostatně vyhledávat informace, hodnotit historické události a v dialogu obhajovat své postoje a především rozvoj kritického myšlení.⁴⁷

Vznik tří variant vzdělávacích programů⁴⁸ nebyl doprovázen zásadním redefinováním funkcí a cílů základního vzdělávání jako celku a podle T. Janíka „většina obsahových změn probíhala jen jako dílčí modifikace bez systémové koncepce“.⁴⁹

Ve Standardu vzdělávání na čtyřletém gymnáziu nalezneme podrobný výčet cílů v oblasti rozvoje poznání, dovedností a kompetencí, hodnot a postojů, které se týkají všech předmětů, tedy i dějepisu.⁵⁰ Specifické cíle oboru historie akcentují dovednost samostatně získávat poznatky z různých zdrojů a využívat je při objasňování historických událostí a jevů, pracovat s historickou literaturou a dokumenty, samostatně řešit přiměřené úkoly, v diskuzi věcně argumentovat, objasňovat, případně korigovat své názory a stanoviska.⁵¹

Učební osnovy pro gymnázia⁵² přinášejí totožnou charakteristiku cílů výuky dějepisu na nižším stupni gymnázia i pro čtyřleté gymnázium a vyšší ročníky víceletého gymnázia. V závěru příliš obecného a obtížně pochopitelného textu se připomíná, že důležitým cílem předmětu je kromě seznámení žáků se základní faktografií i rozvoj komunikativních dovedností, schopnosti zaujímání vlastního názorového stanoviska, racionální argumentace či vedení konstruktivního dialogu.⁵³ Přílišná obecnost a nekonkrétnost je příznačná i pro doporučující přístupy k obsahu a organizaci výuky na obou úrovních historického vzdělávání, ve které se

⁴⁷ *Vzdělávací program Základní škola včetně osnov Ekologického přírodopisu, Osnov volitelných předmětů, Úprav a doplňků, Učebních plánů s rozšířeným vyučováním*, Fortuna, Praha 1998, s. 171. Citováno podle Jireček, M., *Vývoj vyučovacích předmětů dějepisu*, s. 283–284.

⁴⁸ Podle programu Národní škola se vyučovalo pouze na 1 % škol, proto ho ponecháme stranou naší pozornosti.

⁴⁹ Janík, Kurikulární reforma na gymnáziích, s. 378.

⁵⁰ Standard vzdělávání na čtyřletém gymnáziu, *Věstník MŠMT*, LII, 1996, sešit 4, s. 5–6.

⁵¹ Tamtéž, s. 15.

⁵² *Učební dokumenty pro gymnázia*. Učební plány, učební osnovy pro osmiletý a čtyřletý cyklus, Fortuna, Praha 1999, s. 79–83, s. 84–88.

⁵³ Tamtéž, s. 79.

ztrácí cílený důraz na problémovou výuku a prokládání lineární osy výkladu prvky pluralitních pohledů a odlišných koncepčních přístupů.⁵⁴

Velkým posunem v učebnicové produkci byl vznik několika učebnicových sérií pro základní vzdělávání. Autoři více či méně úspěšně reagovali na požadavky stanovené kurikulem, především zařazením problematiky každodennosti, zdůrazněním role osobností v dějinách i začleněním zdrojů informací různého druhu. Dokumenty doplňující výkladový text však vesměs sloužily pouze v ilustrativní, nikoliv heuristické funkci, což žáky nevedlo k jejich interpretaci, formování vlastního pohledu na události a osobnosti a k rozvoji kritického myšlení. Středoškolské učebnice nabízely paralelní řady obecných a českých dějin. Jejich didaktická vybavenost se postupně zvyšovala. Samozřejmostí se stalo zařazování pramenů, někde i s vybranými ukázkami protichůdných pohledů.

Z. Beneš upozornil na problémy ve sféře nové konceptualizace a konstrukce dějepisného učiva. Podle něho chyběla kritéria výběru učiva, která by odpovídala novým požadavkům, velkým problémem bylo organické propojení českých a obecných dějin, neřešila se otázka kooperace jednotlivých vyučovacích předmětů. Situaci komplikovaly rovněž faktory ležící mimo dosah školního dějepisu a patřící do kompetencí státních a školských orgánů. Svou úvahu uzavřel konstatováním, že „bez systémové konceptuální práce na podobě školního dějepisu nelze už ani pokračovat v inovacích učebnic“.⁵⁵ V další fázi vývoje dějepisných učebnic, kterou nazval „Hledá se nový model učebnice“, už nejde jen o problematiku její didaktické vybavenosti a strukturace učiva, ale o nutný posun k historicko-antropologickému pohledu na dějiny.

Kurikulum jako „všestranná kvalifikace pro život“?

Podnětem pro vypracování nového kurikulárního modelu se v roce 1999 stala analytická zpráva „České vzdělání a Evropa“ navrhuující koncepci kurikula založeného na cílové ideji klíčových kompetencí, na kterou navázal materiál MŠMT „Koncepcie vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy

⁵⁴ Tamtéž, s. 83, 88.

⁵⁵ Beneš, České učebnice dějepisu, s. 285–286.

v České republice“.⁵⁶ Podle v roce 2004 přijatého nového školského zákona mělo základní vzdělávání vést především k tomu, „aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat...“⁵⁷ Zásadní novinkou bylo zavedení dvou úrovní kurikulárních dokumentů, státní (Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy vzdělávání) a školní (Školní vzdělávací programy vypracováváné jednotlivými školami). Napříč všemi předměty měl být u žáků rozvíjen koncept šesti základních kompetencí.⁵⁸ Dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) se jedná o „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. RVP ZV stanovil doporučené soubory učiva (závazné na úrovni ŠVP) strukturované do tematických okruhů a chápané jako prostředek k dosažení tzv. očekávaných výstupů, požadovaných výsledků vzdělávání, které měly mít činnostní povahu, měly být prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné.⁵⁹ RVP ZV vznikl mezi lety 2001–2004. Nekladl se důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání, na jejichž základě mělo být dosaženo všestranného rozvoje dětí nejen v oblasti kognitivní, ale také v oblasti postojů a hodnot.⁶⁰ Vůdčími pojmy se stávají klíčové kompetence jako cílové kategorie vzdělávání a nové přístupy k uspořádání obsahu spočívají v zavedení širších vzdělávacích oblastí a průřezových témat, v integraci vzdělávacích obsahů.⁶¹ RVP měly být otevřenými dokumenty, které by byly v určitých časových etapách inovovány podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP a měnících se potřeb a zájmů žáků.⁶² Od 1. 9. 2012 byl RVP pro některé vzdělávací obory doplněn o standardy pro základní vzdělávání, které konkretizovaly obsah a náročnost závazných očekávaných výstupů, stanovily minimální úroveň znalostí a dovedností

⁵⁶ Janík, Kurikulární reforma na gymnáziích, s. 378.

⁵⁷ Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, *Sbírka zákonů České republiky*. Citováno podle Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 293.

⁵⁸ Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

⁵⁹ Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 295.

⁶⁰ Tamtéž, s. 293–294.

⁶¹ Janík, Kurikulární reforma na gymnáziích, s. 379.

⁶² Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 294.

dosažených na konci příslušného stupně vzdělávání.⁶³ Tato opatření směřující k centralizaci a standardizaci se tak dostala do rozporu s původní ideou decentralizace a vyšší autonomie škol.⁶⁴

Co se školním dějepisem?

Učitelé dějepisu, historikové a didaktici reagovali od počátku nového tisíciletí na ohlášenou přípravu nového kurikula. Jednou z prvních významných aktivit tohoto zaměření byla příprava katalogu ke společné části maturitní zkoušky, zpracovaného týmem historiků a školských pracovníků.⁶⁵ V českém prostředí šlo o do té doby nejhlubší reflexi úlohy dějepisu, o nejucelenější vymezení funkcí, které by měl školní dějepis plnit.⁶⁶ V úvodu je definován pojem historického vědomí jako jedné z „forem historického myšlení, v němž historické informace tvoří strukturovaný celek, umožňující člověku orientaci ve světě, který ho obklopuje“. Nalezneme zde vymezení základních kategorií historického vědomí.⁶⁷ Novum představovala formulace specifických cílů operacionálně.⁶⁸

Na jaře roku 2002 se v Telči uskutečnil první ze série seminářů, svolávaných MŠMT, „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“. Jeho uskutečnění iniciovaly diskuze mezi odbornou i širší kulturní veřejností kolem školního dějepisu v médiích a ty, které probíhaly mezi odbornou veřejností a státními orgány.⁶⁹ Předpokláda-

⁶³ Tamtéž, s. 296.

⁶⁴ Janík, Kurikulární reforma na gymnáziích, s. 376.

⁶⁵ Dějepis. *Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004*. Návrh pro veřejnou diskusi. MŠMT, Praha 2001.

⁶⁶ Memorandum historiků: Slovo k dějepisu (dále citováno jako Slovo k dějepisu), *Dějiny a současnost* 25, 2003, 4, s. 53–54; Beneš, Z., Společnost, vědomí, dějiny. Teze k diskusi, in: Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny* (dále citováno jako *Historie a škola II*), Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2004, s. 7.

⁶⁷ *Katalog požadavků*, s. 5. Dějepis měl být ve společné části maturitní zkoušky zařazen jako nepovinný předmět, proto byl katalog vytvořen pouze pro vyšší úroveň požadavků.

⁶⁸ Tamtéž, s. 4, 8–13.

⁶⁹ Účastnili se ho historikové zabývající se školním dějepisem (didaktici, autoři dějepisných učebnic či jejich recenzenti), učitelé dějepisu, občanské výchovy i zeměpisu, pracovníci státních institucí a organizací (MŠMT, Ústřední školní inspekce, Výzkumný ústav pedagogický, Národní ústav pro odborné vzdělávání).

lo se, že se výsledky jednání promítnou do koncepce školního dějepisu (připravovaných RVP) a jeho praktické výuky (učebnice, hodinová dotace, příprava budoucích učitelů).⁷⁰ Editor publikace příspěvků Beneš ji uvedl úvahou „Co se školním dějepisem?“ s podtitulem „Několik poznámek k situaci a k možným řešením“.⁷¹ Klíčové bylo vyslovení jeho přesvědčení o nezbytnosti úsilí „o postupnou, zároveň však radikální proměnu konceptu školního dějepisu, neboť ten stávající již není schopen svého dalšího rozvoje“.⁷² S ohledem na to, že je školní dějepis jediným systematickým a institucionálně zakotveným seznamováním všech příslušníků společnosti s historickou skutečností, apeloval na potřebu empirických výzkumů zjišťujících stav a povahu historického myšlení mladé generace. „Tato bádání poskytují nenahraditelná data, která mohou sloužit při tvorbě didaktického systému školního dějepisu jako referenční materiál.“⁷³ Dotýká se časté výtky přílišné faktografičnosti výuky dějepisu a upozorňuje, že faktografická je sama základna, z níž má dějepisná výuka vycházet, což dokumentuje i připravovanými RVP. Domnívá se, že dějiny jsou „málo interpretovány jako dění, tj. otevřený systém, jehož výsledek není vždy předem dán. Připomíná, že v případě školního dějepisu je nutné s tímto jinak podstatným jevem zacházet velmi opatrně“.⁷⁴ Rovněž druhý seminář nazvaný „Člověk, společnost, dějiny“, konaný v roce 2003, byl věnován naléhavým otázkám spojeným s tvorbou RVP pro základní a střední vzdělávání ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.⁷⁵ Seminář reagoval na odborné i veřejné a mediální diskuze o postavení dějepisu a snažil se vysvětlit některé sporné otázky související s probíhající kurikulární reformou, zejména problém nové konceptualizace předmětu, integrace poznatků, popřípadě předmětů. Probíhal v září 2003, takže reagoval na iniciativu zveřejněnou pod názvem „Slovo k dějepisu“ z dubna téhož roku.⁷⁶

⁷⁰ Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu* (dále citováno jako *Historie a škola I*), Albra, Praha 2002, s. 4.

⁷¹ Beneš, Z., Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a k možným řešením, tamtéž, s. 5–18.

⁷² Tamtéž, s. 7.

⁷³ Tamtéž, s. 7–8.

⁷⁴ Tamtéž, s. 14.

⁷⁵ Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola II.*

⁷⁶ Tamtéž, s. 4.

34 **Výzva nebo destrukce?**⁷⁷

Při zveřejnění prvních návrhů RVP vyvolalo kritiku stanovení učiva bez časových dotací nebo alespoň rozdělení do jednotlivých ročníků, což znesnadňovalo komparaci zastoupení problémů. Kritizována byla také skutečnost, že se RVP nezabýval ani vzájemným vztahem mezi světovými, národními a regionálními dějinami a neřešil ani tendenci k překonání výlučnosti politických a vojenských dějin, což bylo součástí inovací zahraničních kurikul.⁷⁸ Memorandum „Slovo k dějepisu“, podpořené početnou skupinou historiků a učitelů dějepisu, ale i zástupců jiných oborů, reagovalo nesouhlasně na vyřazení dějepisu ze společné části připravované maturity a varovalo před chystanou integrací oborů vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Podle signatářů výzvy by to podstatně změnilo „nejen postavení dějepisu v českém školství, ale byl by vážně ohrožen charakter humanitního vzdělání na základním a středním stupni škol“.⁷⁹ Petr Čornej upozorňoval na nebezpečí ztráty poznávací a akulturační funkce dějepisu, ztráty identity a historické paměti společnosti se všemi kulturními, politickými a ekonomickými důsledky.⁸⁰ Vyslovil svůj názor, „že právě podřízování dějepisu momentálním politickým zájmům přispělo k jeho diskreditaci více než ono proklínané memorování jmen a dat“.⁸¹ Skutečnost, že dějepis není v RVP dostatečně charakterizován, je „signálem upozorňujícím na rezignaci ke konceptuálnímu rozpracování školního dějepisu a následně potom i dějepisného vyučování“, což podle Beneše uvolňuje prostor k instrumentalizacím a manipulacím s učivem dějepisu.⁸²

⁷⁷ Beneš, Z., Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis (dále citováno jako Výzva nebo destrukce), *Pedagogika*, LV, 2005, 1, s. 37–47.

⁷⁸ Hudecová, D., *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*, Tauris, Praha 2006, s. 126–127.

⁷⁹ Slovo k dějepisu, s. 53–54.

⁸⁰ Čornej, P., Jak zapomenout vlastní minulost, *Lidové noviny*, 27. 10. 2003, s. 11. Citováno podle Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis*, s. 304.

⁸¹ Čornej, P., Školní dějepis v ohrožení, *Dějiny a současnost* 25, 2003, 6, s. 46–47.

⁸² Beneš, Z., Výzva nebo destrukce, s. 37–47. Spor se vyhrotil mezi ministerskými úředníky a pracovníky resortních ústavů na jedné straně a mezi učiteli dějepisu (Asociace učitelů dějepisu) a profesními historiky na straně druhé, obavy z integrace byly podpořeny řadou argumentů.

Autoři dokumentu „Slovo k dějepisu“ připomínali, že diskuze o konceptuálních otázkách školního dějepisu po celá 90. léta chyběla.⁸³ Výběr učiva do RVP vznikl podle jejich názoru smíšením a přeformulováním dosud platných vzdělávacích programů, přičemž u některých šlo o pouhou úpravu starých předlistopadových osnov a upravován byl překonaný a málo funkční koncept z přelomu 19. a 20. století. Autoři připouštěli, že dějepis potřebuje reformu, „a to změnu hlubokou, konceptuální“. Na této reformě bylo třeba teprve zahájit práci, proto navrhovali k tomu účelu zřízení odborného grémia.⁸⁴

Na vzniklou situaci reagovali účastníci semináře „Člověk, společnost, dějiny“. Beneš naznačil, že půjde o diskuzi, která měla následovat po objasnění některých základních východisek tvorby koncepce předmětu a základních pojmů, především historického vědomí. Zdůraznil, že školní dějepis „vytváří systémově vybraný soubor základních, tj. sociálně potřebných faktografických znalostí ze všech oblastí života společnosti a sociálních, politických, ekonomických a kulturních pojmů, protože bez znalosti základní faktografie a terminologie nelze aplikovat jednotlivé dovednosti a zaujímat postoje“.⁸⁵ Odtud je možné začít uvažovat o nové konceptualizaci školního dějepisu. Autor dále zdůrazňuje, že dějepisné učivo „musí být konstruováno tak, aby vychovávalo žáky k dovednostem, které jim umožní kritické posuzování různorodých historických informací, s nimiž (i) v běžném životě přicházejí do styku“.⁸⁶ Texty rámcových vzdělávacích programů jak pro základní, tak gymnaziální vzdělávání prošly dalšími úpravami. Některé obavy historiků a učitelů dějepisu se nenaplnily, ale velkou zásluhu na tom měla aktivita a zájem o předmět.

Hlavním posláním vzdělávacího oboru dějepis „je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských

⁸³ Slovo k dějepisu, s. 53.

⁸⁴ Tamtéž, s. 54.

⁸⁵ Beneš, Z., (ed.), *Historie a škola II.* s. 9.

⁸⁶ Tamtéž, s. 12. Od dob konání semináře do vydání publikace bylo ustaveno požadované odborné grémium jako poradní orgán ředitele odboru 22 MŠMT a zahájilo svou práci.

jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace... Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí a shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti“.⁸⁷ Charakteristika oboru nově operuje s pojmy historické vědomí, historická paměť, historická kultura, upozorňuje na skutečnost, že historie je interpretace interpretací a její aktuálnost spočívá v prolínání minulosti, současnosti a perspektiv budoucnosti.

V RVP G je charakterizována vzdělávací oblast Člověk a společnost jako celek, charakteristice oboru Dějepis není vyhrazen samostatný prostor. Cílem je nejen rozvíjení společenskovědních poznatků získaných v základním vzdělávání a jejich zpracovávání v širším myšlenkovém systému, ale zahrnuje i nové obsahové prvky, jejichž pochopení je podmíněné rozvinutější myšlenkovou činností a praktickou zkušeností žáka gymnázia. „Žáci se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti. Rozvíjeny jsou důležité myšlenkové operace, praktické dovednosti a vědomí vlastní identity žáka. Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže.“⁸⁸

Rovněž cílové zaměření směřující k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je pojednáno pro celou vzdělávací oblast. Nechybí důraz na kritické myšlení, chápání proměnlivosti interpretace jevů a idejí v závislosti na vývoji jedince a společnosti a rozvíjení a kultivaci vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity.⁸⁹

Alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia⁹⁰ jakožto alternativní návrh k platnému dějepisnému kurikulu reagoval na aktuálně prosazovaný trend ve

⁸⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), *Věstník MŠMT*, ročník LXI, 2005, sešit 10, s. 40.

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VÚP, Praha 2007, s. 38.

⁸⁹ Tamtéž, s. 38–39.

⁹⁰ Hudecová, D., Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis v RVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (didaktická inovace dějepisného kurikula), NPI, Metodický portál RVP.cz [online, cit. 10. 3. 2022]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/2898/NAVRH-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-V-RVP-PRO-CTYRLETEGYMNAZIUM-A-VYSSI-STUPEN-VICELETEHO-GYMNAZIA-DIDAKTICKA-INOVA-DEJEPISNEHO-KURIKULA.html>.

výuce dějepisu, a to důraz na vzdělávání žáků v problematice moderních a zejména soudobých dějin. V navrhovaném materiálu se ustoupilo od cyklického uspořádání dějepisného vzdělávání, které má na gymnáziu vést k systemizaci poznatků získaných na ZŠ s odkazem na výzkumy prokazující, že tuto funkci gymnaziální dějepisné vzdělávání z větší části neplní, protože jde spíše o upevňující opakování učiva. Obsah dějepisného vzdělávání v 1. a 2. ročníku měly tvořit především moderní a soudobé dějiny. Úvodní tematický celek (Kořeny moderního světa) měl navázat na základní tendence předchozího historického vývoje a na přínos předchozích dějinných epoch modernímu světu a současnosti. Jeho smyslem nemělo být celkové opakování učiva o předchozím vývoji lidské společnosti, ale učitel měl možnost doplnit a systemizovat poznatky žáků ze základního vzdělávání ve smyslu tvorby a rozvoje historického vědomí. Ve volitelném Specializačním kurzu pro 3. a 4. ročník byl vzdělávací obsah uspořádán tematicky.⁹¹ Pojetí jednotlivých témat bylo specifikováno očekávanými výstupy a konkretizováno učivem, které bylo řazeno chronologicky. Nabízená témata byla koncipována široce a umožňovala tak vyučujícím postihnout charakter témat na úrovni globální, evropské i národní. Volná témata umožňovala hlouběji se věnovat lokální nebo regionální tematice a vytvářela prostor pro samostatnou práci žáků. Předpokládala se pilotáž navrhované varianty na vybraných školách, adekvátní úprava platného RVP G a vypracování metodiky k využití předložené inovace, příp. doprovodných učebních textů. Z původních zájemců o pilotní ověřování projektu absolvovala celý čtyřletý kurz jedna třída ostravského Gymnázia Hladnov pod vedením Martina Vonáška, který pro naplnění záměru vytvořil „vlastní učebnici“ v prostředí Google Sites. Důraz byl kladen na rozvoj schopnosti a dovednosti studentů interpretovat verbální i ikonické texty, analyzovat, popřípadě syntetizovat názory různých historiků, interpretovat dějiny s vědomím subjektivnosti a tolerovat různorodost názorů. O tom, jakým obsahem mělo být dosaženo těchto cílů, rozhodoval učitel dějepisu. Podoba výuky dějepisu podle alternativního programu byla časově velmi náročná na přípravu i realizaci.⁹²

⁹¹ Státy a vlády, Konflikty a jejich řešení, Rovnost a nerovnost ve společnosti, Migrace, Práce a každodennost, Expanze, kolonizace, dekolonizace, Ideje a ideály, Volné téma z lokálních nebo regionálních dějin.

⁹² Vonášek, M., Výuka dějepisu podle návrhu alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis na Gymnáziu Hladnov v Ostravě. 26. 07. 2011 [online, cit. 21. 1. 2023].

Zavádění kurikulární reformy na gymnáziích se stalo předmětem rozsáhlého výzkumu „Kvalitní škola“.⁹³ Z výzkumu vyplynulo, že klíčové pojmy reformy se učitelům jeví jako obtížně uchopitelné a nestaly se součástí aktivního jazyka učitelů, kteří nadále používají tradiční kategorie. Podle Janíka „pojem kurikulum prozatím v praxi nenaplňuje svoji integrující a syntetizující úlohu“.⁹⁴ Rovněž Beneš upozornil na terminologickou nedisciplinovanost jako jeden z vážných problémů.⁹⁵ Respondentům výše zmíněného výzkumu nebylo zřejmé, proč se reformuje, jaký problém má reforma vyřešit, k čemu by se jejím prostřednictvím mělo dospět a o reformu čeho se prvořadě jedná.⁹⁶ Rovněž zapojení pedagogických sborů do tvorby školního kurikula nebylo většinou akceptováno jakožto delegování povinností kurikulárních ústavů na učitele.⁹⁷ Výzkum doložil vnímanou problematičnost rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí, stanovení evaluačních kritérií a postupů, vytváření integrovaných předmětů.

Současné dějepisné učebnice využívají většinu požadovaných komponent, verbální a ikonické texty jsou integrálně propojeny a vytvářejí jednotný informační celek. Možnost elektronizace učebnice prohloubila její didaktickou vybavenost, umožňuje využití dalších typů informačních materiálů (vizuálních, akustických, jejich možných kombinací či animo-

Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/13319/VYUKA-DEJEPISU-PODLE-NAVRHU-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-NA-GYMNAZIU-HLADNOV-V-OSTRAVE.html>.

Vonášek, M., Celkové zkušenosti z výuky alternativního dějepisu v roce 2014. 12. 02. 2015 [online, cit. 21. 1. 2023]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/19587/CELKOVE-ZKUSENOSTI-Z-VYUKY-ALTERNATIVNIHO-DEJEPISU-V-ROCE-2014.html>. Slavíková, I., *Alternativní verze vzdělávacího oboru dějepis pro gymnaziální vzdělávání a zkušenosti z jejího pilotního ověřování*, Diplomová práce (vedoucí práce B. Gracová), FF OU, Ostrava 2015.

⁹³ Janík, T. et al., *Kvalita kurikula a výuky: Výzkumné přístupy a nástroje*, MU, Brno 2010; Janík, T. et al., *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2010; Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2011; Janík, T., *Kurikulární reforma na gymnáziích*, s. 375–415.

⁹⁴ Janík, T., *Kurikulární reforma na gymnáziích*, s. 384–385.

⁹⁵ Beneš, Z., Hudecová, D., Pět tezí a jedna otázka na závěr. Česká Kurikulární reforma dějepisu v mezinárodním srovnání. Rukopis, s. 3.

⁹⁶ Janík, T., *Kurikulární reforma na gymnáziích*, s. 385.

⁹⁷ Tamtéž.

vaných symbolických textů). Umožňují také přímé interaktivní propojení s jinými informačními zdroji umístěnými na internetu.⁹⁸

Jak se tedy autorům dějepisných učebnic podařilo zkvalitnit tvorbu základního edukačního média a jak se v návaznosti na vývoj historiografie proměnily učebnice? České učebnice byly tradičně konstruovány podle modelu tzv. quasisyntézy, zdůrazňující výkladový autorský verbální text a později i narativitu ikonických textů. U nejnovějších učebnic je patrné směřování k analyticko-syntetickému typu, který reprezentuje jakýsi „ideální“ model spojující učebnici syntetickou a pracovní.⁹⁹ S ohledem na posun ke kompetenčním modelům kurikula se velký důraz klade vedle množství zařazených zdrojů na otázky a úkoly. Převaha faktografických otázek sice mírně poklesla, ale zadávané úkoly stále nedostatečně směřují ke zjišťování vyšších úrovní kompetencí, navíc řada z nich vybízí k využití internetových zdrojů bez patřičných pokynů. Využívání pramenů z učebnice předpokládá jejich velmi promyšlený výběr nabízející multiperspektivní pohled umožňující jejich komparaci. V českých učebnicích stále chybí mnohokrát zdůrazňované metodické stránky, které by sloužily k základnímu poučení, jak se kterým médiem pracovat, a současně by tak přispěly k mediální gramotnosti uplatnitelné i v jiných oblastech. Autoři reagovali na kritické připomínky posuzovatelů i na současné trendy v tvorbě učebnic. Učitelé by měli mít k dispozici odborné zhodnocení aktuální nabídky. Nejtěžší otázkou bude zřejmě stanovení tzv. jádrového (kmenového) učiva, nezbytného k rozvíjení požadovaných kompetencí. Předpokládaný posun k historicko-antropologickému pohledu na dějiny se řešil bez předchozí diskuze podle záměru autorů učebnic nebo rozhodnutím decizní sféry. Podle Kamila Činátla při srovnání zahraniční produkce se české učebnice odlišují v rozsahu látky. „Zatímco západní učebnice zredukovaly výkladový text na přibližně polovinu obsahu, v naší produkci výklad naprosto převládá.“¹⁰⁰ Většina učebnic dějepisu se tak ocitá v rozporu s kurikulem, neboť ŠVP byly vytvářeny podle učebnic, „které orientaci

⁹⁸ Beneš, Z., Gracová, B., Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou (dále citováno jako Didaktika dějepisu), in: Stuchlíková, E., Janík, T. et al. (eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, MU, Brno 2015, s. 289–326, 316.

⁹⁹ Beneš, Z., České učebnice, s. 281–288; Beneš, Z., Gracová, B., Průcha, J. a kol., *Sondy a analýzy*, s. 5–19, 13, 17; Beneš, Gracová, Didaktika dějepisu, s. 314–318.

¹⁰⁰ Činátl, K., Sdílené představy o minulosti. Co o nás říkají naše učebnice dějepisu? *Dějiny a současnost*, ročník XXXVII, 2015, 8, s. 13–16.

na extenzivní faktografii konzervují“. Alternativou k výkladu jsou historické prameny upravené k použití ve škole. Takové učebnice „fungují také jako otevřené dílny, v nichž žáci prostřednictvím pramenů tvořivě pracují s historií a v diskusi utvářejí význam probírané látky, (...) může se v nich bádát jako v archivu“. ¹⁰¹ V Česku stále chyběla učebnice, jež by funkčně redukovala přebujelé učivo a otevřela žákům a učitelům prostor pro badatelský přístup k výuce dějepisu. ¹⁰²

Kompetenční model jako nové oborové paradigma ¹⁰³

Přes několikrát pokusy o reformu vzdělávání, které jsme zaznamenali v třicetiletém období po roce 1989, se i v současné době v odborné rovině hovoří o nutnosti změny celého systému vzdělávání. Zásadním podnětem pro revizi RVP se stala příprava nové „Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+“. ¹⁰⁴ Jedním z hlavních směrů je „zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“. Obsahem dokumentu, připravovaného expertními skupinami, by mělo být definování vize, priorit a cílů vzdělávací politiky, včetně prostředků a cest, jak cílů dosáhnout. ¹⁰⁵ Rozlišují se pojmy klíčové kompetence a gramotnost, přičemž pojem kompetence je pojímán nadoborově a obecněji než gramotnost, která má užší vazbu na předmětovou strukturu. ¹⁰⁶

¹⁰¹ Tamtéž, s. 13–14.

¹⁰² Tamtéž, s. 15.

¹⁰³ Karen, J., Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma? in: Hubálková, M. (ed.), *Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*, Epocha, Praha 2019, s. 210–230.

¹⁰⁴ *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online, cit. 26. 9. 2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Na počátku roku 2019 byla ustanovena expertní skupina pod vedením prof. Arnošta Veselého.

¹⁰⁵ Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) byl pověřen vypracováním podkladů pro revizi. Byly zpracovány dílčí podkladové studie, jež byly zveřejněny na webu MŠMT, a na základě diskuze byly upravovány.

¹⁰⁶ Janková, J., *Místo pramenů a úloh*, s. 21–25.

MŠMT v roce 2019 tvorbu „nových“ RVP pozastavilo¹⁰⁷ a ve spolupráci s NIV předložilo tzv. malou revizi RVP pro základní vzdělávání, jejíž snahou bylo inovovat vzdělávání v digitální oblasti. Informatika a rozvoj digitální gramotnosti představuje novou vzdělávací oblast a pojmenovává novou digitální klíčovou kompetenci.¹⁰⁸ Přijatá revidovaná podoba RVP vzbudila kontroverze mj. proto, že byla pro získání hodin pro nově koncipovaný předmět Informatika redukována časová dotace vybraných vzdělávacích oblastí.¹⁰⁹ Vzdělávací obor Dějepis byl redukován v pěti očekávaných výstupech. Kritizován je zejména direktivní způsob komunikace ministerstva a nepřijatelnost redukce hodinové dotace „naukových“ předmětů ve prospěch Informatiky.¹¹⁰ S podobou „malé revize RVP“ vyjádřila nesouhlas také odborná historická komise, která poukázala na to, že nebyly zohledněny výsledky dlouhodobě připravovaných návrhů Odborné komise pro revizi RVP – vzdělávacího oboru Dějepis při NÚV MŠMT.¹¹¹ Pokus o proměnu konceptu dějepisu a premisu kompetenčního rámce, odklon od obsahově pojatého dějepisu k činnostnímu, vycházející z konceptu historického myšlení Petera Seixase a Tima Mortona Big Six,¹¹² k němuž byla přidána kompetence ke kladení otázek,¹¹³ tak nebyl dopra-

¹⁰⁷ NÚV byl kritizován za nedostatečnou komunikaci s veřejností a od ledna 2020 došlo ke sloučení NÚV s dalším subjektem přímo řízeným MŠMT, a to Národním institutem pro další vzdělávání, a vzniku Národního pedagogického institutu České republiky (NPI ČR). Národní pedagogický institut České republiky [online, cit. 11. 2. 2020]. Dostupné na: <https://www.npicr.cz/o-nas>.

¹⁰⁸ <https://revize.edu.cz/> Školy mají vyučovat podle upraveného RVP, resp. ŠVP od 1. září 2024 v ročnících druhého stupně.

¹⁰⁹ 4 hodiny tak byly ubrány vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (z 12 na 11 h.), Člověk a společnost (z 11 na 10 h.), Člověk a příroda (z 21 na 20 h.), Umění a kultura (z 10 na 9 h.).

¹¹⁰ <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/7-tezi-k-aktualni-revizi-rvp-zv-otevreny-dopis-ministru-robertu-plagovi/>

¹¹¹ Gracová, B., Janková, J., Posudek návrhu revize RVP ZV pro vzdělávací obor Dějepis, zpracováno pro NÚV, 28. 10. 2019, rukopis 9 stran.

¹¹² Seixas, P., Morton, T., *The Big Six Historical Thinking Concept*, Nelson Education, Toronto 2013. Havlůjová, H., Najbert, J., Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií [online, cit. 18. 7. 2018]. Dostupné na: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>.

¹¹³ Uzlové body v konstruktivní části: Historický význam, Prameny, Příčiny a důsledky, Trvání a změna, Dobová perspektiva, Etická dimenze; Instruktivní část členěna na Základní rozdělení dějinných událostí, Historické epochy, Periodizace, Proměna společnosti, Globální nebo lokální rozměr historické optiky, Základní tematické okruhy a jednotlivá témata, Klíčové pojmy a koncepty.

cován. Digitální gramotnost však lze a je nutno rozvíjet přímo ve výuce dějepisu.¹¹⁴ Ostatně to dokládá 2. kapitola této publikace.

Dějepis pro dobu postfaktickou¹¹⁵

Pokračující debaty o proměně paradigmatu výuky dějepisu se účastní učitelé z praxe, kteří aplikují badatelsky orientovanou výuku z vlastní iniciativy. Značnou odezvu nalezly příspěvky Jiřího Karena na EDUin dokumentující tuto situaci. Aktivní jsou především doktorandi či absolventi studijního programu Didaktika dějepisu v Praze¹¹⁶ a Ostravě,¹¹⁷ stejně jako didaktické vysokých škol připravujících budoucí učitele dějepisu. Za cíl dějepisné výuky je pokládána, jak už bylo opakovaně řečeno, „kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti“.¹¹⁸ Jiří Karen upozorňuje na „schizofrenii českého kurikula“, tedy na kritický přístup k historii jako interpretačnímu konstruktu na jedné straně a na protikladný cíl kontinuity historické paměti na druhé straně. Zamýšlí se nad tím, „jak tedy upravit české kurikulum tak, aby akcentovalo důraz na kompetenční model historického myšlení v praxi realizovaný skrze badatelskou výuku se školními historickými prameny a zároveň garantovalo jistý kánon kulturně historického dědictví?“ Inspirován nizozemskou oborovou didaktikou navrhuje možné řešení pro revidovaný RVP v „provázání tzv. očekávaných výstupů s doporučeným učivem formulovaným nikoliv jako historické téma, nýbrž v podobě historické otázky“.¹¹⁹ Kompetenčně

¹¹⁴ <https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-dejepis/>

¹¹⁵ Coufalová, I. (ed.), Dějepis pro dobu postfaktickou. Hry; alternativní programy; digitální dílny, *Dějiny a současnost*, 2020, 7, s. 8–27.

¹¹⁶ Například Jaroslav Najbert.

¹¹⁷ Julie Janková. Její výše citovaná disertační práce představuje kompetenční modely z anglosaského prostředí a německy mluvících zemí v doposud nereflktované šíři a modely a kritéria pro kvalitativní analýzu učebních úloh.

¹¹⁸ RVP ZV, s. 40.

¹¹⁹ Karen, J., How to Study History Textbooks in the 21st Century? Research into the Educational Properties of Textbooks in Terms of School Historical Sources, in: Julkowska, V., Jakutovič, S., Krajewski, P., (eds), *At the Source of Dailiness. Interpreting the Traces of History of Everyday Life*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2020, s. 253–271; Karen, J., Dějepis jako kladení otázek, nikoliv memoro-

orientovaná výuka je východisko, na kterém panuje mezi odbornou veřejností konsenzus.

Relativně časté mediální výstupy Oddělení pro vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů dokazují, že tato instituce do značné míry ovlivňuje společenskou debatu k tématu výuky dějepisu. Usiluje o implementaci principu historické gramotnosti a badatelsky orientované výuky.¹²⁰ Nutno zmínit rovněž aplikaci HistoryLab, kterou si lze představit jako digitální dílnu, kde žáci pracují s prameny a učí se historicky myslet.¹²¹ ÚSTR významně participuje na projektu zaštitěném MŠMT a Národním pedagogickým institutem Dějepis+.¹²² Tento projekt je jedním z nástrojů naplňování cílů stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Jedná se o „pilotní ověřování moderní a efektivní metody výuky dějepisu a možné podpory škol ve vztahu k faktické proměně způsobů a metod výuky“.¹²³ Dějepis+ je realizován v několika oblastech. Jednou z nich je tvorba metodických materiálů pro dějiny 20. století sestavených tak, aby podporovaly činnostní a badatelské učení. Další oblastí je utváření, podpora a monitoring tzv. učících se komunit.¹²⁴ Autoři projektu Dějepis+ deklarují motivaci, aby se výstupy pilotního ověřování staly základem pro revizi RVP pro dějepis. Otázkou zůstává, jak celý proces nakonec dopadne. Stále probíhá debata nad podobou revidovaného RVP. V únoru 2022 byly představeny závěry veřejné diskuze k Hlavním směrům revize RVP ZV.¹²⁵ Arnošt Veselý, garant Skupiny Kompetence a gramotnosti,

vání odpovědí [online, cit. 7. 6. 2019]. Dostupné na: <https://denikreferendum.cz/clanek/29697-dejepis-jako-kladeni-otazek-nikoliv-memorovani-odpovedi>.

¹²⁰ Janková, *Místo pramenů a úloh*, s. 21–25.

¹²¹ Aplikace je vyvíjena v rámci projektu HistoryLab: využití technologií k rozvoji historické gramotnosti. Projekt TL010000046 řešeného s finanční podporou Technologické agentury ČR a participuje na ní několik institucí. <https://historylab.cz/>

¹²² Plánovaný na období od 1. 2. 2021 do 31. 12. 2023. MŠMT spouští projekt na zlepšení výuky moderních dějin Dějepis+ [online, cit. 10. 03. 2022]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-spousti-projekt-na-zlepseni-vyu-ky-modernich-dejin>.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Skupina šesti až osmi učitelů dějepisu pracuje v týmu pod vedením lokálního koordinátora. Vzájemně si předávají příklady dobré praxe a jsou průběžně školeni. Lokální koordinátoři spolupracují s garanty a ti poté s vedením celého projektu. Za ÚSTR je zastupuje Jaroslav Pinkas, za NPI Martina Ondrouchová. Janková, J., *Místo pramenů a úloh*, s. 21–35.

¹²⁵ Představení závěrů veřejné diskuze k Hlavním směrům revize RVP ZV [online, cit. 10. 3. 2022]. Dostupné na: <https://www.npi.cz/aktuality/5840-hlavni-smery-revize-rvp-zv-predstaveni-zaveru-verejne-diskuze>.

uvádí, že „není dobré, aby došlo k dalšímu navyšování počtu gramotností“. Pohled, který zastává ÚSTR a v návaznosti na něj projekt Dějepis+, je založen na anglosaském modelu historické gramotnosti, resp. hybridním modelu 4+1. Ten upravuje původních šest konceptů Seixase a Mortona na čtyři didaktické koncepty doplněné o badatelské dovednosti.¹²⁶

Nastává tak ambivalentní situace. Na jedné straně MŠMT dopracovává Strategii 2030+, kde operuje s pojmy kompetence a gramotnost, avšak konstatuje, že neusiluje o navyšování počtu gramotností, resp. specificky oborových gramotností či kompetencí. Na straně druhé MŠMT zaštitěný projekt Dějepis+ je svou podstatou založen na konceptu historické gramotnosti a veškeré vzdělávací materiály, metodiky a výstupy budou založeny na této perspektivě.¹²⁷ Na základě podnětu expertního panelu vypracoval výbor Asociace didaktiků dějepisu připomínky k materiálu Hlavní směry RVP. Desetistránková analýza obsahující shrnutí výhrad a pozitivů dokumentu je doplněna podrobným rozbořením v sedmi připomínkách, návrhem a doporučením, jejichž zohlednění ADD pokládá za nezbytný předpoklad úspěšné revize RVP. „Především však celek návrhu HS RVP obsahuje množství vágní a duplicitní terminologie a četná nekonzistentní, protikladná tvrzení, která se mohou stát příčinou opakovaného selhání celé koncepce RVP.“¹²⁸

Vyvrcholením aktivit směřujících k zásadní proměně způsobu výuky dějepisu je nedávno vydaná badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ Soudobé dějiny.¹²⁹ Didaktickým východiskem učebnice je konstruktivistická výuka dějepisu založená na aktivní práci žáků v hodině, spočívající v analýze a interpretaci školních historických pramenů a následně odpovědi na úvodní badatelskou otázku.¹³⁰ Tematické bloky učebnice sestávají z několika lekcí, z nichž každá je spojena s jedním ze čtyř tzv. principů

¹²⁶ Janková, J., *Místo pramenů a úloh*, s. 22–25.

¹²⁷ Tamtéž, s. 21–25.

¹²⁸ Ducháček, M., Prchal Pavličková, R., Pinkas, J., Asociace pro didaktiku dějepisu z. s., *Shrnutí výhrad k dokumentu Hlavní směry RVP*, interní materiál ADD adresovaný expertnímu panelu NPI ČR, Praha 2022 (archiv ADD, poskytnuto k analýze se souhlasem autorů).

¹²⁹ Pinkas, J. a kol., *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022; Titíž, *Soudobé dějiny, badatelský pracovní sešit dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022; Titíž, *Soudobé dějiny, příručka učitele badatelského dějepisu* (dále citováno jako *Soudobé dějiny, příručka*), Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022.

¹³⁰ Autoři učebnice vesměs z okruhu ÚSTR se inspirovali modelem amerických a kanadských didaktiků Petera Seixase a Samuela Wineburga.

historického myšlení,¹³¹ který se snaží rozvíjet. Lekci uvedenou badatel-
skou otázkou a motivační fotografií tvoří stručný informační text a didak-
tická kompozice pramenů. Jde o hybridní učebnici, protože k některým
klíčovým zdrojům, jako jsou krátké videoukázky, se lze dostat pouze přes
internet. Integrovanou součástí je interaktivní dílna, vzdělávací aplikace pro
práci s historickými prameny HistoryLab. Součástí řady je kromě badatel-
ského pracovního sešitu i propracovaná metodická příručka pro učitele.¹³²
Cenné je zařazení pasáží s pokusem o definici základních pojmů, přede-
vším termínu historická gramotnost. „Historicky gramotný člověk se ori-
entuje v historické kultuře, která jej obklopuje, a je schopen používat své
znalosti o minulosti a dovednosti s ní zacházet pro svůj občanský život.“
Autoři upozorňují na skutečnost, že „historici stále častěji zkoumají nejen
minulost, ale i to, jak se minulost „vytváří“ v médiích, v populární kultuře,
na sociálních sítích. Je na čase tento posun v historiografii promítnout
i do škol“.¹³³ Tím potvrzují, že mediální a digitální gramotnost je nutné
pěstovat i v rámci výuky dějepisu.

J. Karen jako pilotní uživatel učebnice Soudobé dějiny konstatuje:
„Máme v rukách první testovanou dějepisnou učebnici vytvořenou odbor-
níky a didaktiky, jejímž cílem není pouze zapamatování a zopakování
napsaného textu, ale také nabídnutí vzdělávací situace, ve které jsou pri-
márně aktivní sami žáci. Je proto zřejmé, že učebnice nemusí být zasta-
ralým formátem, ale v moderním pojetí může sloužit učiteli jako reperto-
ár promyšlených didaktických kompozic.“¹³⁴ Ani tento koncept učebnice
není zcela bez rizik, neboť předpokládá jednak promyšlený výběr prame-
nů ze strany autorů učebnice, jednak zvýrazňuje roli učitele, který sice
nemusí sám vyhledávat prameny pro badatelsky orientovanou výuku, ale
musí usměrňovat jejich možnou dezinterpretaci při ne vždy potřebných
znalostech svých svěřenců. Přesto lze doufat, že MŠMT, které učebnici
udělilo schvalovací doložku, vytrvá v podpoře aktivit směřujících k pro-
měně školního dějepisu, a nejen tohoto předmětu, a zohlední to v přípra-
vované „velké revizi“ RVP.

¹³¹ Příčiny a důsledky, trvání a změna, dobové perspektivy, vztah k minulosti.

¹³² Karen, J., Učebnice Soudobé dějiny nabízí křídlenou alternativu k tradiční výuce dě-
jepisu, Deník Referendum [online, cit. 2. 9. 2022]. Dostupné na: <https://denikreferendum.cz/clanek/34110-ucebnice-soudobe-dejiny-nabizi-kyzenou-alternativu-k-tradicni-vyuce-dejepisu>.

¹³³ Pinkas a kol., *Soudobé dějiny, příručka*, s. 5.

¹³⁴ Tamtéž.

Kapitola 2
David Černín

Vztah kritického myšlení a mediální gramotnosti k historickému bádání

Předcházející kapitola se věnovala proměnám výuky dějepisu od roku 1989 a mimo jiné ukázala, že kritické myšlení a mediální gramotnost jsou zmiňovány mezi dovednostmi, které by dějepis měl předávat. Centrální teze této knihy spočívá v tvrzení, že dějepis a výuka historie mají výrazný potenciál pro předávání těchto zásadních dovedností. Cílem druhé kapitoly je tuto tezi podpořit skrze analýzu základních pojmů, na něž tato teze odkazuje – historie, kritické myšlení a mediální gramotnost. Praktickým přínosem této kapitoly pro praktikující pedagogy a didaktiky má být vedle definic obou dovedností především obeznámenost s často protichůdnými přístupy k historickému poznání a schopnost tyto rozličné přístupy cíle- vědomě uplatnit při výuce s ohledem na dosažení požadovaných cílů.

V ideálním světě by bylo jednoduché přímočaře definovat historii, kritické myšlení i mediální gramotnost. Ve skutečném odborném diskursu jsou ovšem všechny tyto termíny zatíženy sáhodlouhými debatami expertů,¹ kteří se snaží různorodé definice neustále precizovat a upravovat. V případě pojmu „historie“ to nemusí být pro didaktiky a pedagogy úplně na škodu, neboť tato pluralita přístupů nabízí spoustu podnětů a cest, jak široké spektrum historického materiálu pro výuku využít, a právě tomuto tématu se bude věnovat druhá část této kapitoly.

Kvůli přehlednosti je ovšem vhodné disponovat jasnější představou o kritickém myšlení a mediální gramotnosti. Právě těmto termínům se budeme věnovat v následujících dvou podkapitolách. Ty se nebudou přímo věnovat výuce dějepisu (naopak budou mít mnohem blíže k výuce Základů společenských věd), ale představí základní koncepty, ke kterým se budeme dále vracet.

Kritické myšlení

Kritické myšlení a mediální gramotnost dnes často fungují jako univerzální zaklínadla, která by měla být zázračnými léky na problémy, jimž naše společnost čelí v záplavě protichůdných zpráv z médií, fake news,

¹ Viz např. sborník ke kritickému myšlení Blair, J. A. (ed.), *Studies in Critical Thinking*, University of Windsor, Windsor 2019; nebo sborník k mediální gramotnosti Christ, W. G., De Abreu, B. S. (eds.), *Media Literacy in a Disruptive Media Environment*, Routledge, New York 2020.

dezinformací a populistických tlaků. Je téměř nemožné najít někoho, kdo by popíral hodnotu samostatného kritického uvažování či by ho považoval za negativum. Naopak se zdá, že se všichni bez rozdílu shodneme na tom, že jde o něco, čeho si máme vážit a o co máme usilovat.² Bohužel podobná „univerzální dobra“ skýtají jedno velké riziko – pokud jim dobře nerozumíme a nedokážeme je jasně identifikovat, pak se vystavujeme nebezpečí, že námi bude manipulováno pouze skrze povrchní odkazy k těmto pojmům. I ty nejměšnější konspirační teorie apelují na to, aby jejich příjemce „otevřel oči nesčetným důkazům, myslel sám za sebe a nenechal se obelhávat“. Do jisté míry každý z nás cítí určité uspokojení nad tím, že prohlédl nějaký klam, vyhnul se chybnému úsudku a přistihl druhého při lži. Totéž uspokojení nás může nejenom motivovat ke kritickému myšlení, ale může být také použito k nečestné a účelné manipulaci. V jiných případech se může kritické myšlení vydávat za absolutní relativizaci postojů k různým událostem, což posléze může vést k obhajobě stanoviska, které je fakticky nesprávné či morálně zavrženíhodné. Chceme-li kritickému myšlení učit, musíme mu nejprve porozumět – a to jak jeho podstatě a důležitosti, tak jeho limitům.

Jelikož hovoříme o roli kritického myšlení ve vzdělávání, je zjevné, že nejde o něco, čím nás příroda vybavila od narození, ale jde o naučenou dovednost. Právě při srovnání s vrozenými dispozicemi je role kritického myšlení obzvláště zřejmá. Naši předkové měli velmi specifický postoj k ohni – nekontrolovaného ohně (např. lesního požáru) se přirozeně báli stejně jako další tvorové, s nimiž sdíleli ekosystém. Oheň se svým žářem a kouřem představuje pro živočichy nebezpečí a je pro ně evolučně výhodné (tj. vede je to k přežití) před ohněm utéci. Naši předkové se ovšem naučili s ohněm pracovat, a proto přítomnost kontrolovaného ohně (např. „táboráku“) je něco, co spíše vyhledáváme, neboť nám poskytuje teplo, světlo a ochranu před dravou zvěří. Navzdory tomu je pro nás stále přirozené na rozsáhlý požár reagovat útekem a pro většinu z nás je to

² V souvislosti s výukou kritického myšlení můžeme narazit na negativní hodnocení trendu, kdy výuka kritického myšlení z velké části nahrazuje výuku odborných dovedností u některých oborů (např. lékařství). Tuto námitku respektujeme a domníváme se, že výuka kritického myšlení by měla především doplňovat standardní kurikulum, nikoliv ho zcela nahradit. Viz Monteiro, S. et al., Critical thinking, biases and dual processing: The enduring myth of generalisable skills, *Medical Education* 54, 2020, 1, s. 66–73.

také správná reakce. Naše současné porozumění světu je ovšem hlubší a v mnoha případech víme, že útek nestačí, ale je z různých racionálních důvodů nezbytné požár eliminovat či kontrolovat (lesní požár může vést k ekologické katastrofě či k ohrožení obydlí, požár průmyslové zóny či chemické továrny může mít katastrofální následky). K řešení těchto situací máme profesionály (hasičské sbory), kteří disponují specializovaným vybavením. Především ale disponují výcvikem a strategií ke zvládnutí požáru. Své reakce nečerpají pouze z vrozených dispozic, které se prokázaly jako evolučně výhodné, ale také z naučených dovedností založených na racionálním zhodnocení situace a aplikaci pečlivě natrénovaných postupů. Profesionální hasič s námi sdílí stejné vrozené reakce, které ho nabádají k útěku, ale skrze výcvik a naučenou strategii dokáže situaci zvládnout lépe a dosáhnout hodnotnějších výsledků.

Vrozené reakce a modely chování nám nebyly dány náhodně, nýbrž přetrvávají právě proto, že v určitých kontextech jsou výhodné a užitečné.³ Uvidím-li při procházce na sousedově zahradě vyskládanou hromádku suchého dřeva vedle improvizovaného ohniště, pak mohu usoudit, že soused plánuje táborák. Jinými slovy – určité uspořádání předmětů ve světě vysvětlím poukazem na intenci (úmysl) jiného aktéra. Tato úvaha je s největší pravděpodobností správná a není nutné příliš racionalizovat, aby člověk vyloučil alternativní méně pravděpodobná vysvětlení (např. že hromádka vznikla „přirozeně“ tím, že suché dříví na hromádku odvál silný vítr). Schopnost hledat za uspořádáním objektů či za různými jevy ve světě úmysl jiných lidí je přirozená dovednost, která nám mimo jiné pomáhá koordinovat naši činnost v rámci různých uskupení bez předcházející domluvy, což zásadně usnadňuje kooperaci. Z historie ovšem víme, že naši předkové hledali působení intencionálních aktérů také za ryze přírodními jevy – požáry, bouřky či záplavy byly dílem hašteřivých bohů atp. Toto chybné hledání úmyslu má sice podobné kořeny jako předcházející úvaha, ale v tomto případě můžeme mluvit o takzvaném kognitivním zkreslení intencionalitou (intentionality bias).⁴ Jde o psychologický mechanismus, k němuž máme dispozice a který sice může být v určitém kontextu užitečný

³ Jedna z nejslavnějších publikací zkoumající tyto skutečnosti je k dispozici v českém jazyce: Kahneman, D. *Myšlení rychlé a pomalé*, přel. E. Nevrlá, Jan Melvil, Brno 2012.

⁴ Jeden z rozborů negativních dopadů tohoto zkreslení můžeme najít v publikaci: Cassam, Q. *Konspirační teorie*, přel. A. Vargová, Filosofia, Praha 2020, s. 49.

a může produkovat správné úsudky, ale v jiných případech může být neodůvodněný a zkreslovat náš pohled na svět. Zkreslení intencionalitou, které vede k víře v pohanské bůžky, nás sice nemusí budit hrůzou ze spaní, ale existují také nebezpečnější případy – dojde-li například k nehodě, u níž zahyne významná osobnost, pak můžeme zaslepeně hledat stopy mezinárodního spiknutí bez toho, že bychom nejdříve vyloučili mnohem jednodušší a pravděpodobnější příčiny – lidskou chybu či technickou závadu. Taktéž v různých textech z 19. století můžeme najít případy, kdy autoři sebestiště tvrdí, že za epidemií cholery v Londýně jistě stojí spiknutí mocných s úmyslem redukovat počet obyvatel. Zkreslení intencionalitou tak představuje mnohovrstevnou záležitost – vychází z kognitivní zkratky, která je užitečná a kterou dennodenně úspěšně využíváme. Dokonce lze říci, že člověka, který by nedokázal přisuzovat úmysly ostatním lidem na základě jejich vnějších projevů, bychom považovali podivného a znevýhodněného. Může se ovšem stát, že naše úvaha o úmyslech je použita nesprávně a náš závěr je nepodložený – v některých případech takové zkreslení může být pouze úsměvné, v jiných případech může být nebezpečné.

Není nutné nyní vyjmenovávat všechna kognitivní zkreslení, ale pojďme podobným způsobem analyzovat ještě jeden méně známý typ, který ovšem skýtá velký potenciál jak pro didaktiku, tak pro různé konspirační teorie. IKEA efekt, pojmenovaný podle švédského výrobce nábytku, popisuje jev, kdy k předmětům, které jsme sami vytvořili, pocítujeme silnější vazbu a považujeme je za hodnotnější i ve srovnání s výrobky profesionála, které jsou objektivně kvalitnější. Tento jev jednoznačně zkresluje naše vidění světa, avšak dokážeme snadno porozumět jeho pozitivní roli – IKEA efekt nás motivuje k tomu, abychom sami zlepšovali své tvůrčí dovednosti a nenechali se odradit počátečními neúspěchy. Člověk ovšem netvoří pouze hmotné statky. Didaktikové a učitelé již možná vidí, že IKEA efektu sami využívají – dokáží-li studenta správně navést k tomu, aby teoremy či úsudky dokázal sám odvodit s minimální dopomocí, pak si student tyto poznatky osvojí mnohem lépe než při přímočarém výkladu učiva. Naneštěstí, také IKEA efekt má svou stinnou stránku. Spousta konspiračních teorií je natolik kuriózní, že jim sami neuvěříme na základě pouhého převyprávění. Pokud ovšem k chybnému úsudku dojdeme sami (např. na základě nepřesných informací, které nám cílevědomě poskytne zlomyslný konspirátor), pak jim můžeme snáze podlehnout, neboť si k „našemu“ dílu vypěstujeme osobní vztah.

Zastáváme-li chybné přesvědčení, pak v nás kontakt s protichůdnými informacemi může vyvolat stav nazývaný kognitivní disonance, tj. stav, kdy vnímáme rozpor mezi vlastním přesvědčením a informacemi zvenčí. V ideálním případě v takové situaci jednáme racionálně a na základě argumentů a důkazů chybné přesvědčení opustíme či korigujeme. To se ovšem neděje vždy a badatelé rovněž dobře popsali tzv. „efekt zpětného šlehu“ (backfire effect) – tedy situaci, kdy se člověk tváří v tvář důvěryhodným důkazům zatvrdí ve svém chybném přesvědčení. Tento efekt působí spolu se zkreslením negativitou (negativity bias), které způsobuje, že negativní emoce výrazně ovlivňují naši schopnost racionálně uvažovat. Bojím-li se, že se mne někdo snaží připravit o mé pečlivě vykonstruované přesvědčení, pak v lidském mozku výrazně narůstá aktivita amygdaly,⁵ tj. důležité části mozku zodpovědné za strach, emoce a rychlé reakce na nebezpečné podněty. To posléze vede k tomu, že „výpočetní kapacita“ našeho mozku neslouží racionální debatě, ale naopak souvisí s vrozenými dispozicemi typu „uteč nebo boj“ (flight-or-fight response). Místo racionální debaty tak získáme emocemi a strachem zatíženou hádku bez zjevného východiska.

Tento exkurz do kognitivní vědy by nám měl ukázat místo kritického myšlení a také to, proč jde nutně o naučenou dovednost, která reflektuje vrozené sklony a myšlenkové pochody. Podlehnutí kognitivním zkreslením neumíme rozeznat od běžného myšlení právě proto, že kognitivní zkreslení mají kořeny v naší přirozenosti (či, přesněji řečeno, v naší biologii a *evoluční historii*) a v jednodušších kontextech jsou často užitečná. Pokud je ovšem nereflktujeme, pak naše chápání komplexnějších otázek dnešní doby selhává. Jedna z mnoha definic kritického myšlení zní takto:

„Definujeme kritické myšlení jako kognitivní proces aktivního a opatrného hodnocení rozumových procesů a důkazů, které vedou k poznání a argumentům a rozvíjení vlastního podloženého poznání a argumentů.“⁶

Jde tedy o aktivní uvažování o vlastních rozumových procesech. Nikoliv o apriorní skepsi vůči vnějším informacím. Kritické myšlení doplňuje naše vrozené i socializací získané dispozice a zkoumá, kdy jsou použity vhodně a kdy nikoliv. Jelikož musí jít o aktivní a uvědomělou reflexi, pak je třeba rozpoznat, kdy se ke kritickému myšlení uchýlit. Profesionálové

⁵ Viz např. Kanai, R. et al., Political Orientations are Correlated with Brain Structure in Young Adults, *Current Biology* 21, 2011, 8, s. 677–680.

⁶ Ivory, S. B., *Becoming Critical Thinker*, Oxford University Press, Oxford 2021, s. 23.

z řad řemeslníků, lékařů, učitelů či příslušníků bezpečnostních složek často již díky zkušenostem ví, jak se ve specifických situacích rychle zachovat, a nemusí kvůli správnému rozhodnutí aktivně přemýšlet, třebaže i taková cesta může správně identifikovat nejhodnější postup. Kritické myšlení je zejména důležité, ocitáme-li se v nové situaci, s níž se běžně nesetkáváme a která je nestandardní. Je zcela zásadní udělat krok zpět a kriticky se zamyslet zejména ve chvíli, kdy na nás působí silné emoce (např. když se v nás někdo snaží vyvolat strach v průběhu argumentace). Kritické myšlení by nám mělo pomáhat nejen správně vyhodnocovat nové informace, ale také korigovat vlastní přesvědčení. Jde tedy o naučenou dovednost, která je potřebná v každodenním životě, v mediálním prostředí, v kyberprostoru i na pracovišti.

Jak tedy kritické myšlení učit? Seznámení se s dlouhým seznamem různých kognitivních zkreslení asi nebude tou správnou cestou. Pomáhá nám sice chyby jasně pojmenovat a zároveň nás připravuje na to, že ti, kteří se na klamání specializují, poznatky z kognitivních věd aktivně využívají. Tato cesta ovšem nemusí být nejhodnější pro studenty dějepisu. Dovednost přesně rozpoznat mechanismy, které zkreslují naše vnímání světa, je důležitá zejména pro učitele, který se snaží vést studenty k porozumění určité látce skrze strukturované dotazy. V případě, že studenti činí chybné vyvození, může pedagog na základě znalosti kritického myšlení a kognitivních zkreslení klást takové otázky, které žákovi ukáží, jaké chyby se dopustil. Jinými slovy – učitel může studenta navést, aby přemýšlel o vlastních rozumových procesech, což výborně souzní s uvedenou definicí. Zároveň je možné výukovou jednotku koncipovat tak, aby krok zahrnující reflexi vlastního uvažování a zdůvodňování byl integrální součástí výuky.

Mediální gramotnost

Vedle kognitivních zkreslení lze zmínit ještě jednu rozsáhlou skupinu pojmů, která si již pomalu cestu do výuky na středních školách hledá a která souvisí jak s kritickým myšlením, tak s mediální gramotností. Jde o takzvané argumentační fauly či klamy.⁷ Tentokrát nejde o evolučně pod-

⁷ Velmi užitečná učební pomůcka v češtině je k dispozici zde: <http://www.obcanske-vzdelavani.cz/argumentacni-fauly>

míněné mechanismy, které zkreslují naše vnímání světa, ale jde o chyby logického a argumentačního rázu. Chyby v argumentaci jsou sice běžné, ale argumentační fauly jsou specifické tím, že navzdory chybné struktuře si zachovávají určitou míru přesvědčivosti.

Představme si například debatu věnující se vládnímu rozhodnutí v určité krizové situaci. Oponent takového rozhodnutí může například svou kritiku postavit na tvrzení, že takové jednání povede k řetězci důsledků, na jehož konci se skrývá obzvláště závažné nebezpečí či jiný negativní důsledek (např. pomoc válečným uprchlíkům rozvrátí ekonomiku a povede k občanským nepokojům). V tomto případě jde o takzvaný argumentační klam kluzkého svahu, neboť zmíněné negativní důsledky nejsou logickým a jistým vyústěním daného politického rozhodnutí. Oponent si může ještě pomoci „slaměným panákem“ (strawman) a přeformulovat vládní rozhodnutí do karikatury v podobě tvrzení: „vláda preferuje cizince před vlastními občany,“ což je oponentem vymyšlená pozice, která se snadno napadá, ale zjevně nesouvisí s kritizovaným postojem. Pokud by se ovšem zastávce vládní politiky snažil hájit tvrzením, že oponent je známý lhář, pak se rovněž dopouští argumentačního faulu ad hominem – může být sice pravdou, že oponent v minulosti lhal, ale takový argument se netýká diskutované otázky a nijak tedy nenapomáhá vládnímu stanovisku, pouze útočí na osobnost druhého řečníka.

Vidíme tedy, že argumentační fauly jsou bohužel nedílnou součástí každodenních debat. Často jsme k nim dokonce tolerantní: „Nelez na ten strom! Spadneš a zlomíš si ruku!“ V tomto případě jde také o „kluzký svah,“ avšak musíme si přiznat, že podobná tvrzení slycháváme (nebo sami užíváme) poměrně často. Argumentační fauly jsou již poměrně populární nálepkou, která se objevuje také v internetových diskuzích, kde se účastníci příležitostně okřikují: „Ad hominem! Strawman! Non sequitur!“ Speciálním druhem argumentačního faulu je ovšem takzvaný „faul faul“ (fallacy fallacy) – a tedy přesvědčení, že tvrzení obsahující argumentační faul je zároveň nutně nepravdivé. To je ovšem zásadní omyl a nepochopení konceptu argumentačních faulů. Problém argumentačních faulů je ten, že mají chybnou logickou strukturu a jejich přesvědčivost je iluzorní. Z toho ovšem logicky nevyplývá, že tvrzení je také nepravdivé. Neměli bychom tedy uživatele argumentačního faulu okamžitě odmítnout, ale naopak ho požádat, aby se pokusil svůj úsudek vyjádřit logicky konzistentní formou. Namísto označení názorového oponenta za usvědčeného

lháře bychom ho měli navést k tomu, ať své stanovisko zkusí obhájit bez užití argumentačních faulů.

Je-li koncept argumentačních faulů představen studentům formou seznamu a vysvětlivek, pak takový způsob výuky často vede k tomu, že nově nabytá znalost je využívána především k hledání chyb u druhých. Namísto toho by se studenti měli snažit začít sami u sebe a zlepšit jak svou vlastní argumentaci v diskuzích, tak své vlastní myšlení. Velmi často totiž dokážeme sami sebe „vyfaulovat“ chybným úsudkem a dospět tak k problematickým přesvědčením. Podobně jako u kognitivních zkreslení se domníváme, že učit tyto pojmy pouze skrze jmenový seznam není nejvhodnější a jde spíše o užitečný nástroj pro pedagoga, který může tuto znalost využít jak pro moderování diskuzí, tak pro přípravu hodin (např. práce s dobovými texty a médii v hodinách dějepisu může vést k zamyšlení nad rétorickými a argumentačními prvky). Zatímco kritické myšlení se týkalo reflexe vlastních myšlenkových pochodů, mediální gramotnost se orientuje více na příjem informací z vnějších zdrojů skrze strukturovaná média. Uvedme nyní jednu z mnoha definic a zamysleme se nad jejími komponenty:

„Mediální gramotnost je obecně definována jako dovednost přistupovat k médiím, kriticky zhodnotit různé aspekty médií a mediálních obsahů, porozumět jim a účastnit se komunikace v rozličných kontextech.“⁸

Mediální gramotnost tedy předpokládá pluralitu médií v demokratické společnosti. Stát spoléhající se na cenzuru a absolutní jednostrannou kontrolu informačních toků nemá ve svém vlastním zájmu výuku této dovednosti a omezí se nanejvýš na kanonizaci státních médií, ke kterým oficiálně neexistuje alternativa. Demokratické společnosti naopak akceptují široké spektrum médií a s tím související fakt, že v médiích se budou objevovat rozdílné názory, včetně těch kontroverzních a nepodložených, nebo dokonce lži. Studenti v demokratických zemích by se neměli učit rozdělovat média na špatná či správná.

Namísto černobílého vidění světa by měla mediální gramotnost učit kritickému vnímání všech forem médií. Za každou zprávou stojí člověk či skupina lidí, kteří zastávají určitý pohled na svět a sledují určité cíle.

⁸ De Abreu, B. S., Global Perspectives on Media Literacy, in: Christ, W. G., De Abreu, B. S. (eds.), *Media Literacy in a Disruptive Media Environment*, Routledge, New York 2020, 9–22, s. 12.

Jedním z hlavních cílů bývá např. zachování stabilní čtenářské či divácké základny. Médium, které legitimně vyjadřuje určitý politický postoj, tak bude s jistou pravděpodobností obdobný politický postoj v přibližně stejné míře zastávat i nadále.⁹ Jsme-li tedy konfrontováni s novým textem či reportáží, měli bychom disponovat znalostí o minulých aktivitách tvůrců a podle toho k informacím poučeně přistupovat.

Média mohou také využívat některý z populárních formátů, třebaže daný formát nemusí být vhodný na každý typ zprávy. Velmi často můžeme v rámci zpravodajství sledovat ostře polarizované debaty, které jsou vhodné a žádoucí pro politickou výměnu názorů. Tento populární formát dvou znesvářených stran („Ať si divák udělá svůj názor!“) je ale v některých kontextech poměrně problematický. Můžeme si například představit debatu ohledně vědecké otázky, kde se setká kupříkladu zástupce vědecké obce s pseudovědcem. Pro zástupce médií je takový formát stále výhodný z hlediska sledovanosti a také klade menší nároky na tvorbu než plnohodnotná, důkladná reportáž. V takovém případě se pak debata sice tváří jako setkání dvou rovnocenných stran, ale jde o zkreslení reality – jeden účastník debaty zastupuje rozsáhlý konsensus badatelů různých zemí a různých politických přesvědčení, zatímco jeho názorový oponent zpravidla zastupuje málo relevantní či marginální skupinu. Tento problém není důvodem pro úplné opuštění tohoto debatního formátu,¹⁰ ale je spíše argumentem pro potřebu mediální gramotnosti.

Mediální gramotnost tak zahrnuje opět široké spektrum kompetencí, které spočívají v nadhledu a schopnosti posoudit různé aspekty mediální činnosti: Jaké médium sleduji a jaká je jeho orientace? Je zvolený formát vhodný vzhledem k obsahu? Používá autor (nebo diskutující) argumentační fauly a jde o manipulativní využívání? Připomeňme si, že ne každé užití argumentačního faulu je nutně manipulativní a záměrné. Debatující často k argumentačním faulům sklouznou ve chvíli, kdy do diskuze

⁹ Je také možné, že některá média budou velmi flexibilně měnit své politické postoje podle aktuální nálady ve společnosti. Namísto pevného politického postoje se mohou média snažit říkat libivé věci za každé situace. Takový přístup ovšem sdílí rysy s populismem. Viz Kaltwasser, C. R., Taggart, P., Espejo, P. O., Ostiguy P. (eds.), *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford University Press, Oxford 2017.

¹⁰ Systémové opuštění tohoto populárního formátu by mohlo být napadáno jako cenzura a ignorování disentních hlasů by mohlo být prezentováno jako snaha je umlčet. Pro média je rovněž časově i finančně méně náročné moderovat silně polarizovanou debatu než připravovat zevrubnou a pečlivou reportáž.

vstoupí silné emoce. V předcházející kapitole týkající se kritického myšlení jsme hovořili o tom, že silné emoce limitují naše racionální uvažování, a právě to vede k tomu, že argumenty obou stran debaty začínou postrádat logickou strukturu a budou se soustředit spíše na další jitření emocí. Právě silný apel na emoce by měl představovat určitou výstrahu, která by nás měla donutit přistupovat k informacím více kriticky. Je samozřejmé, že řada zpráv týkajících se katastrof, válek či nemocí na nás bude působit negativně již z podstaty jejich obsahu, ale měli bychom se mít obzvláště na pozoru, když se v nás text či reportáž bude snažit vyvolat silné emoce prvoplánově. Zejména drobná internetová média ovšem mohou působit i na jiné emoce včetně těch pozitivních – například se mohou tvářit, že nám sdělují málo známou či přímo tajnou informaci, čímž z nás činí privilegované členy jakési uzavřené skupiny. Jde však o účinný způsob, jak si zachovat čtenářskou či diváckou základnu.

Mediální gramotnost tedy zahrnuje více dovedností než jen schopnost dohledat si informace z více zdrojů a nemá sloužit pouze k odhalování otevřených lží. Naopak jde také o schopnost analyzovat kvalitu a typ zdroje, popřípadě míru kompetence autora. Je rovněž důležité rozpoznat úmysl autora (např. snaží se text informovat, nebo vyděsit?) a cílové publikum (např. na mne text působí nedůvěryhodně, ale čí světónázor může cíleně posilovat?). Je poměrně běžné, že názorově odlišná periodika mohou informovat o určité události se stejnou mírou přesnosti, ale výsledná působení na čtenáře budou odlišná. Každý vypravěč totiž nabízí odlišné vyprávění neboli narativ. Koncept plurality narativů známe z běžného života – představme si dva přátele, kteří se vrátili z velmi dobrodružného dovolené. Jeden z nich si tento typ dovolené velmi užil a rád by ji brzy zopakoval, zatímco druhý z nich zjistil, že podobnému typu dovolených se chce do budoucna za každou cenu vyhnout. Budeme-li odděleně hovořit s oběma přáteli, pak se patrně dočkáme velmi odlišných vyprávění a bude se téměř zdát, že oba byli na jiné dovolené. Přesto jsou oba narativy založeny na stejných událostech a skutečnostech. Rozdíly ve vyprávění nám tak mnohem méně řeknou o průběhu dovolené, ale zato nám mnohem více prozradí o osobnosti (zkušenostech, cílech atp.) vypravěče.

Stejně tak mohou zcela odlišně působit články v novinách o totožné události. Rozdíly můžeme hledat ve volbě jazyka, rozdílném hodnocení, odlišné grafické úpravě a účelové volbě doprovodného vizuálního materiálu. Tyto rozdíly pak nevypovídají pouze o osobnosti autora, ale také o tom,

na jaké publikum text směřuje, jaké emoce chce vyvolávat a jaké názory chce podporovat. Často jde o mnohovrstevný proces. Snaží se autor relativizovat určité téma? Činí tak oprávněně, nebo naopak relativizací někomu pomáhá (např. jedné ze stran sporu)? Na tuto otázku nejlépe odpoví právě prostudování strašných textů a názorů autora z různých zdrojů.

Srovnáme-li kritické myšlení a mediální gramotnost, pak v obou případech jde o naučené dovednosti aktivního reflektivního uvažování, které nám radí v určitých případech zpomalit a zamyslet se nad procesem tvorby vlastního přesvědčení či nad prezentací cizích přesvědčení. V prvním případě jde o snahu zmenšit dopad vrozených kognitivních zkratk, které nedostačují na analýzu komplexních událostí, a zapojit komplexnější poznávací dovednosti, zatímco v druhém případě jde o zaujetí opatrného postoje vůči cizím tvrzením, o analýzu logické a rétorické struktury médií a o schopnost vytvořit si odůvodněnou představu o úmyslech a cílech jiných aktérů. Mělo by být zřejmé, že v obou případech jde o dovednosti užitečné pro osobní i pracovní život napříč společnostmi. Obě dovednosti jsou užitečné pro potenciální zaměstnavatele¹¹ a jsou zároveň nezbytné pro správné fungování demokracie.

Proč ale tvrdíme, že právě dějepis je unikátně uzpůsoben k tomu, aby tyto dovednosti předával? Krátká odpověď by mohla znít: „Dějepis se v zásadě věnuje jednání a chování lidí. Minulost je plná omylů, manipulace a lží, stejně jako úspěchů, objevů a ponaučení. Porozumění dějinám tak zahrnuje pochopení lidského uvažování a teorií o lidské společnosti. Tyto kompetence by měly být předávány společně s faktografickým materiálem, který tradičně tvoří korpus dějepisu.“

Důkladná odpověď ovšem musí být delší a je třeba porovnat školní dějepis s teoretickým pojetím disciplíny, s níž pracuje.

Teoretické pojetí historie

Jak bylo rozebíráno v první kapitole, důraz na kritické myšlení a mediální gramotnost stále více proniká do debat o podobě výuky dějepisu v České

¹¹ Jsou-li osvojeny s nadhledem a s porozuměním. Jak již bylo zmíněno, pouhé nálepkování argumentačních faulů je spíše zlovykem, a nikoliv pochopením správné argumentace.

republice. Tyto dovednosti v debatách často figurují vedle pojmu historického vědomí, jehož přesný vztah ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti je také v zahraniční literatuře předmětem obsáhlých teoretických debat. Z různých vyjádření se lze dozvědět, že kupříkladu kritické myšlení není s historickým vědomím či myšlením totožné, ale tvoří jeho specifický komponent či předpoklad.¹² S tímto pojetím, v němž kritické myšlení a mediální gramotnost představují samostatné kompetence, chceme nadále pracovat. Čtenář obeznámený s pojmem historického vědomí se tak může cítit ochuzen, ale věříme, že mu dokážeme nabídnout cenné podněty a náměty k zamyšlení. Jsme si vědomi, že zde nabízená koncepce stojí na vlastních teoretických základech a sleduje jiné cíle, což může vést k odlišnostem v přístupu. Zde předkládaný náhled ovšem nechceme považovat za konkurenční, ale chceme ho nabídnout jako komplementární návrh, který může hodiny dějepisu příležitostně rozšířit o pár užitečných dovedností. V tomto ohledu na sebe bereme břímě důsledného vysvětlení teoretických východisek a pojmů.

V minulé kapitole byly zmíněny také badatelské či kompetenční přístupy k výuce dějepisu. Implementace těchto metod pak přímo závisí na tom, jak ovšem historickou praxi a činnost chápeme, k jaké tradici se hlásíme či jaké je naše teoreticko-filozofické pojetí historické práce. Právě tato teoretická východiska se budeme snažit prezentovat v této kapitole. Návrh přístupu k výuce dějepisu se musí nutně opírat o určité pojetí historické vědy. Domníváme se, že je vhodné toto propojení učinit zřejmým a otevřít tak případné diskuzi a kritice nejzazší předpoklady zde uváděného přístupu.

Jak přesně máme propojit dvě dříve představené kompetence s předmětem dějepisu? Jaké je jejich místo v celku historické práce a jak je vhodné předávat? Než přejdeme k prvnímu zdroji naší inspirace, dovolíme si nyní poněkud nezvykle nastínit historický kontext, z něžž budeme čerpat:

V Německu, ve třicátých letech dvacátého století, v předvečer druhé světové války, panovala dusná atmosféra plná propagandy, strachu a násilí. Postupně uzurpace moci ze strany Adolfa Hitlera a jeho přívrženců dopa-

¹² Viz Duquette, C., Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment, in: Ercikan, K., Seixas P. (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015, s. 51–63, 59–60.

dala na životy všech – od těch nejchudších po ty nejbohatší, od prostých občanů po přední vědce a vzdělance, z nichž mnozí sledovali celý proces se strachem. Především ti, kteří byli židovského původu, zakoušeli stále častější ponižování a hrozby, jež dále přerůstaly v přímé útoky. Proslulé osobnosti jako například teoretický fyzik Albert Einstein nebo rakouský filozof Karl Popper byly nuceny opustit své domovy, často po děsivých zkušenostech s nacistickým terorem ve svém nejbližším okolí. S podobnými obavami sledoval vývoj v Německu také dvaatřicetiletý Carl Gustav Hempel, jehož manželka byla židovského původu. Hempel byl filozofem zaměřujícím se na přírodní vědy a byl zděšen proměnou uvažování svých akademických kolegů. Z jejich úst zaznívala slova jako „historická mise“, „předurčený osud národa“ nebo „empatické vcitování“ – slova, kterým Hempel nebyl schopen přisoudit jasný význam. V přírodních vědách by bylo možné vágně formulovaná tvrzení snáze analyzovat a kritizovat a on by tak své kolegy mohl lépe nasměrovat k racionálnějšímu a vědecktějšímu závěrům. Debaty kolem historického poznání se ovšem najednou vzpíraly rozumu. Nejasnými a vágními termíny bylo možné poskytnout zvrácené ospravedlnění téměř jakéhokoliv činu. Historické okolnosti nakonec Hempela rovněž dohnaly k emigraci do USA roku 1937. Jeden z prvních vědeckých článků, který již publikoval v anglickém jazyce v roce 1942, vycházel právě ze zkušeností, které vedly k jeho odchodu z domova. Stálá obava o zneužívání poznatků historického bádání ho motivovala k tomu, že svůj text věnoval právě způsobu vysvětlování, které v historických knihách figuruje a které chtěl připodobnit vysvětlování z oblastí přírodních věd, k nimž měl po celý svůj život blízko. Jeho náhlý zájem o vědy historické by nás tak neměl příliš překvapovat vzhledem k jeho tragickým zkušenostem s lidskou zlovůli.

Pokud bych narazil na výše uvedený text v seriózní historické vědecké knize, asi bych se mu velmi podívoval. Text se vyznačuje silným patosem a nadužívá hodnotící metafory. Zdá se rovněž, že se uvedený text snaží působit na emoce čtenáře. Text má zřejmou narativní strukturu a nejde jen o chronologický popis událostí (třebaže je řeč o třicátých letech dvacátého století, je toto období označeno jako předvečer událostí budoucích, tj. druhé světové války). Vyložene se rovněž předpokládá, že čtenářům není nutno vysvětlovat, kdo to byl například Adolf Hitler. V příběhu se tedy vyskytují známé postavy (v tomto případě známá záporná postava evropských

dějín) a dále také postavy, které jsou blíže představeny pomocí vymezení vůči tomuto personifikovanému zlu. Skrze letopočty a známé postavy víme, že jde o text, který má historickou rovinu a měl by tedy nějakým způsobem vypovídat o minulosti. Jako médium má tedy vztah k minulosti.

Vedle příběhové složky (neboli *narativu*) lze říci, že text obsahuje také *historické fakty*. Je zřejmé, že metaforické tvrzení o *dusné atmosféře plné propagandy* je zásadně odlišné od spíše faktografické zmínky o emigraci Alberta Einsteina. Na rozdíl od textů historiků nejsou jednotlivé fakty nijak opatřeny odkazy na prameny. Text dále přisuzuje určité představy a myšlenky Hempelovi, respektive je zmiňováno, jak určité situace vnímal. Jako autor tohoto neumělého pokusu o působivý text mohu potvrdit, že jsem při jeho psaní nijak metodologicky neusiloval o vcitování nebo telepatii. Příklady v uvozovkách¹³ jsou vypůjčeny přímo z Hempelova textu z roku 1942 a popis jeho postoje k debatám je volnou parafrází jeho vyjádření pro rádiové interview z roku 1939.¹⁴ Svě pokusy o popis toho, jak Hempel situaci vnímal, sám chápu spíše jako rádobyumělecké vyjádření vlastních dojmů z četby širšího výboru pramenů i sekundární četby.

Závěrečná věta úryvku pak dodává určitou *vysvětlovací* rovinu (respektive říká, že by nás určitý stav věcí neměl překvapovat, a naopak bylo do jisté míry racionální ho očekávat). Skutečně najdeme takové autority, kteří se podivovali tomu, že známý představitel filozofie přírodních věd napsal článek o tématu tak vzdálenému exaktním vědám.¹⁵ Zdá se, že jde tedy o něco, co by mělo být vysvětleno. Uvedený úryvek tuto funkci do určité míry plní tím, že ve zvoleném *narativu* zřetězí určité *fakty*. Souhlasil by ovšem s tímto pojetím *vysvětlení* také samotný hrdina našeho příběhu?

Vysvětlování

Pojďme si nyní ukázat, jak Hempel chápal vysvětlování v mnohem jednodušších případech, a využijme příkladu přímo z jeho článku. Představ-

¹³ Hempel, C. G., The Function of General Laws in History, *The Journal of Philosophy* 39, 1942, 2, s. 35–48.

¹⁴ Přepis rádiového rozhovoru je k nalezení ve výborné disertaci Fonse Dewulfa, která se z velké části věnuje právě exodu německých vědců v období před druhou světovou válkou. Viz Dewulf, F., *A Genealogy of Scientific Explanation: The Emergence of the Deductive-Nomological Model at the Intersection of German Historical and Scientific Philosophy*. University of Ghent, Ghent 2018, s. 163.

¹⁵ Wright, G. H., *Vysvětlování a rozumění*, přel. P. Urban a kol., Filosofía, Praha 2013, s. 46.

me si, že po mrazivé noci chceme usednout do vozidla, které stálo celou noc venku. Zjistíme ovšem, že vytápěcí jednotka automobilu je rozbitá. Chceme-li tuto poruchu vysvětlit, musíme bezpochyby znát potřebné fakty: např. venkovní teplotu (hluboko pod bodem mrazu) a tlak v průběhu noci a fungování vytápění. V Hempelově příkladu¹⁶ šlo o kovový radiátor zcela naplněný vodou, který byl pevně uzavřen přišroubovaným víkem. Všichni už nyní pravděpodobně tušíme, proč k prasknutí došlo, a může se zdát, že toto nám k vysvětlení stačí. Ve skutečnosti zde ale hraje naprosto zásadní roli znalost, kterou jsme zatím neartikulovali. K tomu, aby vysvětlení fungovalo, musíme také vědět, že voda v teplotách pod bodem mrazu při běžném atmosférickém tlaku zamrzá, a také že v takových případech zvětšuje svůj objem. Musíme rovněž vědět, že kovový kontejner nedokáže odolávat tlaku, který vytvoří nárůst objemu zmrzlé vody. Propojíme-li znalost faktů a množinu přírodních zákonů, pak můžeme čistě za pomoci dedukce dojít k závěru, že topení prasklo. Takto jsme tedy situaci vysvětlili. K vysvětlení situace známé z běžného života jsme kromě znalostí předcházejících podmínek využili také elementární znalost fyziky.¹⁷

Roli naší znalosti přírodních zákonů zde nemůžeme zanedbávat. Nejenže bez ní by vysvětlování nefungovalo a šlo by jen o zřetězení událostí (mrazivá noc – radiátor naplněný vodou – radiátor prasknul), ale zároveň je velmi vhodné tyto přírodní zákony jasně artikulovat. Jen tak je totiž můžeme popsat, aplikovat na další případy, podrobit revizi, zkoumání či experimentu.

Jak to ovšem souvisí s vysvětlováním v historii? Sice nezpochybňujeme to, že přírodní zákony platily také v dávné minulosti, ale historie přece řeší lidské jednání! Podíváme-li se zpět na náš vzorový odstavec, pak uvidíme, že vysvětlování má podobnou strukturu. Podivuhodná událost

¹⁶ Hempel, C. G., *The Function of General Laws in History*, s. 36.

¹⁷ Konkrétně se pak u Hempela vysvětlení skládá z *explananda* (to, co má být vysvětleno) a z *explanans* (to, co vysvětluje). *Explanandum* je pojmový popis události, zatímco *explanans* se skládá ze dvou složek: množiny tvrzení o předcházejících událostech a množiny univerzálních hypotéz, které umožní deduktivní vyvození *explananda*. Dle Hempela historická vysvětlení tuto strukturu mají, ale nebývá na první pohled zřejmá. Chceme-li toto pojetí využít pro výuku dějepisu, pak lze Hempelův model uchopit jako pobídnutí k tomu, abychom vysvětlení historických událostí nenabízeli k pouhému memorování, ale naopak, aby bylo možné tato vysvětlení analyzovat a rozlišit jejich komponenty, čímž sami projasníme vlastní myšlenkové postupy a budeme myslet kriticky. Jako didaktik vedl s Hemplem polemiku již v šedesátých letech W. H. Burston. Viz Burston W. H., *Principles of History Teaching*, Routledge Taylor & Francis Group, New York 2021, s. 66–72.

(to, že Hempel věnoval svůj text právě historii, navzdory svému dominantnímu zájmu o přírodní vědy) je vysvětlena tím, že uvedeme předcházející události a podmínky. Zároveň ale musíme tiše předpokládat nějakou *zákonitost*, něco, co nám umožní výsledek na základě znalosti podmínek a předchozích událostí chápat jako očekávatelné vyústění. Zákonitost, kterou můžeme v tomto případě postulovat, bude nesmírně vágní a špatně podložená. Může mít například toto neuspokojivé znění: „Sleduje-li badatel úpadek určitého oboru s tragickými následky na své blízké, pak s velkou pravděpodobností zasvětil své budoucí bádání tomu, aby podobným důsledkům v budoucnu předcházel.“ Rozhodně tedy nejde o žádný přírodní zákon podobného statutu jako ty v předcházejícím příkladu s rozbitým vytápěním, ale lze třeba poukázat na to, že také další dva zmiňovaní vědci (Karl Popper a Albert Einstein) se rovněž věnovali politickým tématům a stáli v opozici vůči totalitním režimům a pseudovědám.

Hempel si je těchto obtíží vědom také a pokouší se s nimi vyrovnat. Trvá na tom, že struktura vysvětlování je v obou případech stejná. Zároveň ale správně poukazuje na to, že historikové zpravidla svá vysvětlení nedoplňují o nějaký seznam zákonitostí. To ovšem neznamená, že je tiše nepředpokládají a že je často tiše nepředpokládají také jejich čtenáři. Skutečnost, že tyto zákonitosti zůstávají nevyřčeny, je jedním ze zásadních problémů.¹⁸ Zamlčené předpoklady totiž unikají kritice a přezkoumávání. Již zde můžeme vidět silné propojení mezi kritickým myšlením, jenž má odhalovat naše skrytá přesvědčení a nereflektované předsudky, a tímto modelem historického vysvětlování, který upozorňuje, že historikové často nechávají určité věci nevyřčeny. Tento model historického vysvětlování tak vede k důslednějšímu a kritickému promýšlení běžně přijímaných vysvětlení a vybízí k tomu, abychom skryté předpoklady reflektovali, testovali, učili samostatně a případně vyzkoušeli, jak by si v návaznosti na totožné události a fakty vedla jiná teorie.

Pozorný a sečtělý čtenář může zapochybovat o roli zákonitostí v historii. Náš modelový odstavec totiž zmiňuje také Karla Poppera, který proslul svou kritikou totalitních ideologií 20. století a upozorňoval zejména na to, že tyto ideologie spoléhaly na neudržitelnou představu odhalitelných zákonitostí historického vývoje, které měly legitimizovat jejich činy. V Hempelově modelu ovšem nejde o unikátně historické zákonitosti, ale

¹⁸ Tamtéž, s. 40.

o zákonitosti, které mohou empiricky zkoumat jiné vědy, např. společenské vědy, psychologie, ekonomie či kognitivní vědy.¹⁹ Zákonitosti těchto věd navíc mohou mít pouze pravděpodobnostní podobu a statistický charakter, který je pro vysvětlení postačující.

Dalším potenciaálně kontroverzním prvkem tohoto modelu vysvětlování může být jeho závislost na obecných pojmech. V historické i didaktické teorii se často opakuje tvrzení, že historie se týká unikátních událostí v jejich jedinečnosti. Nad tímto bychom se zde měli zamyslet. Je samozřejmě plně legitimní klást otázky jako „Co je unikátní na revolucích roku 1848?“ nebo „V čem spočívala jedinečnost studené války?“. Chceme-li ovšem tyto otázky zodpovědět, pak musíme disponovat obecným pojmem revoluce či konfliktu, neboť bez nich bychom žádnou unikátnost či jedinečnost vidět nemohli. I v případech, kdy identifikujeme nějaký aspekt konfliktu či revoluce jako jedinečný a unikátní, můžeme se ho poté pokusit vysvětlit Hempelovým modelem. Proč během studené války nedošlo k přímé vojenské konfrontaci dvou hlavních soupeřů, čímž se tento konflikt lišil od konfliktů předcházejících? Samostatný letmý pokus o vysvětlení by mohl zahrnovat poukázání na existenci jaderných zbraní a odvolávku na psychologické zákonitosti a pud sebezáchovy (přičemž novější vědecké teorie by rozhodně mohly přispět komplexnější a hlubší analýzou).

Představme si situaci, při níž vysvětlujeme pohanskou víru v různé lesní bůžky a duchy, kteří stojí za jevy jako déšť, bouře či požáry. Jednou cestou je postupně odsoudit tyto lidi jako nevzdělané, předvědecké a pověřivé. Druhou cestou může být jakási snaha o vcítění do jejich obrazu světa a snaha o jeho popis. Měli bychom si ale přiznat, že v tomto případě můžeme snadno podlehnout sebeklam, že jsme dosáhli empatického vcítění, a nikdo nám již nebude schopen racionálně dokázat, že jsme se někde dopustili chyby. Máme-li sami subjektivní pocit porozumění, je velmi obtížné ho zpochybnit. Toto je cesta, které se Hempel ve svých textech obával nejvíce a se kterou se sám setkal v nacistickém Německu. Třetí cesta je cestou kritického myšlení, o kterém jsme hovořili v první části této kapitoly. Musíme si uvědomit to, že spolu s našimi předky sdílíme jistou predispozici vysvětlovat záhadné události poukazem na úmysly inteligentních aktérů, třebaže ne vždy je aplikace tohoto přístupu odůvodněná. Můžeme se podívat třeba na to, jak si různé vrstvy obyvatel Londýna

¹⁹ Tamtéž, s. 47.

v 19. století vysvětlovaly vražednou epidemii cholery – chudší obyvatelé vinili ty bohaté z travičství, aristokraté obviňovali ty chudé z úmyslného zveličování úmrtnosti a ti bohabojní zase vyprávěli, že jde o Boží test, který si Londýn plný neřesti zaslouží. Vysvětlení zahrnující mikroskopickou bakterii či nefunkční kanalizaci a opomíjející představu úmyslného činu bylo dlouho nedostupné. Tvrzení, že všichni podléháme kognitivnímu zkreslení intencionalitou, o kterém již byla řeč, je obecnou empiricky testovatelnou teorií, která nám může pomoci vysvětlit celou řadu historických událostí bez nutnosti empatického vcitování nebo označení našich předků za pověřivé.

Chceme-li po studentech, aby historické události vysvětlovali, měli bychom je zároveň učit kritickému myšlení. Měli bychom jim ukazovat ony tiché předpoklady, které se ve vysvětleních často skrývají. I v televizních debatách a internetových diskuzích narážíme na řadu „vysvětlení“ dnešních událostí, a i v těchto případech je třeba se neustále ptát: „Jaká teorie se za tímto skrývá a je důvěryhodná?“ Domníváme se, že dějepis má v tomto ohledu vhodné postavení, aby učil analyzovat vysvětlení a aby předával také některé relevantní teorie dalších disciplín a věd, které mohou najít využití v každodenním životě, ale nezapadají na jiné místo v kurikulu.

Fakty a události

Pokusil jsem se stručně zodpovědět některé námitky, které vůči Hempelově modelu historického vysvětlení byly vzneseny. Další námitka tvrdí, že tento model nepokrývá vše, co historikové dělají, a je tedy neúplný. S tím lze souhlasit, ale považuji za nutné zdůraznit, že Hempelovi šlo skutečně pouze o analýzu historického vysvětlování, nikoliv o poskytnutí komplexního obrazu historické práce. V článku se pouze zběžně zmiňuje o „ryzí deskripci minulosti“²⁰ (tedy pouhý nevysvětlující popis) a poznamenává, že i v tomto případě se musí historik pracující s důkazy spoléhat na obecné zákonitosti (např. využívání znalostí botaniky při použití letokruhů k dataci určitého nálezů; popřípadě znalostí fyziky při radiokarbonovém datování), aby k onomu popisu minulosti mohl dojít. Dále se ovšem postu-

²⁰ Tamtéž, s. 47–48.

pem poznávání jednotlivých událostí a faktů, které jsou pro jeho model vysvětlování nezbytné, nezabývá.

V tomto směru na něj navázal jeden z jeho mnoha žáků, který postupem času začal otázky spojené s vysvětlováním opomíjet a více se věnoval právě úvahám o povaze historických událostí a faktů. Leon J. Goldstein si uvědomil, že předtím, než si položíme otázku „proč se to stalo?“, musíme si nejdříve položit otázku „co se stalo?“, a tuto otázku považoval za zásadnější.²¹ Tyto úvahy ho zároveň vedly k tomu, že problematizoval úlohu historického důkazu.

Představme si, že jsme při procházce po lese našli tenký kulatý plíšek vzácného kovu pokrytý patinou a s obtížně rozluštitelnými písmeny a římskými číslicemi. Disponujeme-li obecným pojmem měny, pak v tomto objektu pravděpodobně identifikujeme minci. Zajdeme-li ovšem s touto mincí do obchodu, zjistíme, že si za ni nedokážeme nic koupit. To, že jsme předmět identifikovali jako minci, nám o daném předmětu neřeklo vše. K jeho pochopení potřebujeme další poznatky a hypotézy a z předmětu samotného můžeme vyčíst celé svazky různých informací v závislosti na našich dovednostech, poznatcích a technologii.

Zpravidla víme, že pradávne artefakty a texty mohou sehrát roli historických důkazů. Nic ovšem není důkazem samo o sobě a neexistuje žádná unikátní vlastnost, která by z libovolné věci činila historický důkaz. Koneckonců poměrně brzy budou historickým důkazem i různé příspěvky na sociálních sítích. K tomu, abychom něco mohli považovat za historický důkaz, potřebujeme teorii o tom, že naší současnosti předcházela nepřístupná, vzdálená minulost. Teprve s touto teorií můžeme různé objekty začít chápat jako pozůstatky minulosti a můžeme usilovat o konstrukci modelu tohoto dávného světa. K tomu nám ovšem nebude stačit jediný objekt, ale potřebujeme celou síť různých předmětů, které uchopíme jako historické důkazy a které jsou vůči sobě vzájemně relevantní. Teprve postulovaná teorie určuje, co je pro ni důkazem.

²¹ Vhodným zdrojem pro porozumění Goldsteinově pojetí historické vědy je sbírka jeho článků vydaná pod názvem „The What and the Why of History“. Rozdělení knihy na sekci „proč“ a sekci „co“ odpovídá jeho myšlenkovému vývoji a je možné sledovat jeho počáteční inspiraci C. G. Hempel (sekce „proč“ – historické vysvětlování) a postupné rozvíjení vlastní, komplementární koncepce (sekce „co“ – historický konstruktivismus). Viz Goldstein, L. J., *The What and the Why of History*, Brill, Leiden 1996.

Naše poznání minulosti je tak v tomto případě vázáno na empirická data a sadu poznatků, zvyklostí a postupů vlastních historické praxi a přidruženým disciplínám a vědám. Minulost, kterou takto poznáváme, je spíše odpovídajícím modelem a věčně rozestavěnou konstrukcí nežli věrným, nezakresleným obrazem minulé reality. Teprve tuto konstruovanou minulost můžeme dále vysvětlovat a vyprávět. Může se zdát, že toto pojetí je silně relativistické, ale není tomu nutně tak. Profesionální práce historiků s empirickými daty by měla zajišťovat, že výsledné modely skutečně co nejlépe odpovídají realitě. Zároveň je historická praxe v tomto pojetí velmi otevřená dobře odůvodněným revizím (např. díky náhodnému objevu nového důkazu nebo implementaci nového badatelského přístupu). Tento přístup tak nejen zachovává otevřenost revizím, ale dobře popisuje také proměny historické metodologie a historických výstupů. Je třeba si uvědomit, že k novým objevům ve sféře historického poznání často vedou velmi odlišné cesty. Jako první si obvykle představíme archeologa, který na vykopávkách objeví vzácný artefakt, nebo historičku nadšenou z objevu doposud nezpracované sbírky písemných pramenů v archivu, ale to je jen zlomek revolučních objevů v rámci historické praxe. Nový náhled na minulost může vděčit za svůj vznik právě díky novému způsobu uchopení již dostupných artefaktů a textů. Nově zavedená teorie může umožnit extrakci doposud přehlížených informací (nebo, preferujete-li metaforické vyjádření: odůvodněná změna náhledu může historickému důkazu umožnit promlouvat jiným hlasem).

Schopnost tázat se na povahu důkazu, hodnotit jeho kvality a rekonstruovat relevantní kontext pro konkrétní úvahy se opět prolíná s tím, jak chápeme kritické myšlení. O jakém kontextu je zde ovšem řeč? Různé historiografické školy v minulosti upřednostňovaly určitý typ kontextu jako ten, skrze který je třeba pohlížet na směsici událostí a důkazů. Tyto kontexty mohly souviset s politickou ideologií (třídní boj), náboženským přesvědčením (dějiny spásy) nebo spekulativní filozofií dějin (dějiny jako střet usedlých a kočovných civilizací) nějaké skupiny historiků. V našem případě ale nemluvíme o konkrétním kontextu, který musí být jako univerzální nástroj aplikován napříč spektrem historického materiálu, ale hovoříme o kontextu jako o dalším odůvodněném konstrukt. Kontext kolem historického materiálu musíme vybudovat za pomoci dostupných zavedených teorií, které dovedou daný prvek nejlépe vysvětlit. Opět jde o teorie obecného typu, které dovedeme formulovat, do určité míry testo-

vat a v pŕípade potřeby modifikovat. Zároveň opĕt nejde o žádný revoluční krok, neboť obecnĕ teorie pŕi vŕkladu důkazu používáme neustále a často nevědomky. Uvedme značně absurdní pŕíklad: snažíme-li se napsat knihu o Janu Źižkovi, pak zpravidla předpokládáme, že šlo o človĕka, který měl dvě nohy a dvě ruce, tŕebaže nám to prameny nemusí výslovnĕ zdůrazňovat. Nejenže spolĕháme na obecnou představu o človĕku, ale také spolĕháme na nevyřčenou obecnou teorii, že pokud by se Jan Źižka odlišoval od této představu, pak by nám o tom jeho současnĕci urĕitĕ zanechali nějakou zmĕnku – podobnĕ jako v pŕípade jeho chybĕjícího oka.

Představme si ještĕ jeden pŕíklad: dovedeme-li pŕi pŕáci na archeologickĕch vykopávkách identifikovat urĕitou skupinu pŕedmĕtů jako hračky a uĕební pomůcky, pak se odvoláváme na celou řadu obecnĕch teorií o človĕku, napŕ. že lidské dĕti potřebují projít procesem socializace a vzdĕlávání, že pŕedmĕty, s nimiž manipulují, musí být nějakým způsobe „bezpeĕně“ a uzpůsobenĕ jejich drobnĕmu vzrůstu apod. Pokud bychom v nějakĕ hypotetickĕ budoucnosti našli archeologickĕ pozůstatky (artefakty a neĕitelnĕ texty) nějakĕ již neexistující mimozemské civilizace, pak by pro nás bylo prakticky nemožné vysvětlit roli jednotlivĕch artefaktů bez toho, že bychom disponovali alespoň nějakou představou o jejich biologii. Pokud bychom chtĕli nĕkterĕ artefakty prohlásit za hračky pro malĕ dĕti, pak bychom již předpokládali, že pŕislušnĕci neexistující civilizace s námi sdĕlejí podobnou fyziologii i vŕvojovou psychologii (tj. že se nemnoží napŕ. bunĕčným dĕlením a že na svĕt nepŕicházejí jako dospĕlí jedinci, kteŕí socializaci nepotřebují), což je velmi výrazný myšlenkovĕ skok, který vyžaduje kvalitní odůvodnĕní.

Vrátíme-li se zpátky na zem a zkoumáme-li hračky a uĕební pomůcky dávnĕch civilizací, můžeme tak opĕt ĕinit jen za pomoci obecnĕch teorií o naší fyziologii a vŕvojové psychologii a tyto teorie se pořád rozvíjejí. Zařadíme-li skupinu artefaktů pod obecnĕ termín „hračky a uĕební pomůcky“, pak je dokážeme nejen lépe pochopit, ale můžeme si také povšimnout, jak k totožným didaktickĕm a vĕchovným vŕzvám pŕistupovali naši pŕedkové. Lze oĕekávat, že nalezneme urĕitĕ odlišnosti. Opĕt platí, že k tomu, abychom mohli tyto odlišnosti vidĕt a abychom tak danou civilizaci chápali jako do jistĕ míry unikátní, je nezbytnĕ, abychom disponovali obecnĕm poznáním o naší současnĕ mutaci totožné skupiny spoleĕenskĕch praktik a zvyklostí. Absolutní unikátnost a jedinečnost by nám takové pochopení znemožnila.

Tyto myšlenkové pochody nejsou zásadní jen pro praktikující historiky, ale také pro budoucí občany demokratické společnosti, kteří se musí orientovat v polarizovaných debatách a názorových střetech, v nichž se pouhé rétorické dovednosti a působení na emoce (strach, nenávisť, hrdost) často snaží hrát větší roli než pečlivá a obezřetná práce s důkazy a argumenty. Proto se domníváme, že důkaz musí být uchopen v celé své šíři, ne pouze jako ilustrativní nástroj a emocionálně působivý prvek ve výuce. Historické fakty jako hypotetický konstrukt sice mohou zavazovat relativizaci historické vědy, ale je vhodnější tento přístup chápat jako výzvu k racionálnímu dialogu a k otevřenosti vůči odůvodněným revizím.²² Právě schopnost dotazovat se na odůvodněnost (a např. testovatelnost) různých tvrzení může působit jako obraný mechanismus proti rétorickým figurám a ideologickým zkreslením. Nemůžeme totiž opomíjet, že i tyto poslední manipulativní aspekty pronikají do řady výstupů historické práce a také do způsobů, jak jsou historické poznatky ve společnosti často uchopovány dalšími aktéry společenského diskursu. Budeme se jim věnovat v následující části.

Vyprávění

Historické texty a další výstupy (televizní dokumenty, výstavy, rekonstrukce apod.) mohou být jen prostým zřetěžením historických faktů a událostí, příležitostně doplněné o vhodně zakomponované vysvětlení s určitým vědeckým přesahem. Troufám si ovšem říci, že v takovém případě by nebyly tak výrazným předmětem celospolečenských debat, neprotrkaly by naši kulturu a naše představy o identitě. K tomu, aby tento vliv měly, a aby se staly předmětem dalších aktivit, je potřeba zohlednit další rovinu historických prací.

Zamysleme se opět nad vzorovým odstavcem, který nám představil C. G. Hempela a původ jeho zájmu o historické vědy. Vedle vysvětlující funkce a zřetěžení faktů je tento text také vyprávěním. Můžeme snadno identifikovat, že vyprávěč se na dané události dívá z doby mnohem poz-

²² Hrozbu historického relativismu ve vztahu k moderním teoriím historie řeší Zeleňák, E., *História a relativizmus: Ako prekonat relativistický výklad historickej práce?*, Chronos, Bratislava 2021.

dější a se znalostí událostí následujících. Při sepisování jsem se nezdráhal používat hodnotící výrazy a záměrně jsem vykresloval období třicátých let dvacátého století v Německu jako období temné a zlověstné. Z historických pramenů toto období takto sám vnímám (pocituji strach a tísnivé emoce) a nelíším se tímto převyprávěním od toho, jak je toto období často vykreslováno. Zároveň mám určité očekávání, že podobně dané období vnímali také Popper, Einstein a Hempel. Pokud by mne někdo požádal, abych tento svůj vhléd do mysli lidí v minulosti podložil nějakými pevnými důkazy, nemohu tak s klidným svědomím učinit, zejména proto, že bych se musel vydat cestou, kterou nejsem schopen sloučit s nárokem na kritické myšlení, na nějž se zde odkazují. Mohu ale potvrdit, že můj text má ambice vykreslit dané období v ponurých barvách, aby *varoval* a *inspiroval*. Chtěl jsem také, aby Hempelova vize vysvětlování nebyla viděna jen jako hnidopišství člověka z prostředí exaktních věd, ale také aby bylo možné chápat tragický a lidský rozměr jeho příspěvku. Můj cíl je tak téměř literární, tedy vyvolat určité dojmy, představy a pocity. Sám nemohu míru svého úspěchu nebo neúspěchu posoudit, neboť do hlavy svým čtenářům nevidím. Nanejvýš mohu přiznat, že jsem používal ustálené metafory a slovní spojení s vyšší expresivitou.

Pokud bychom ze vzorového odstavce o předvečeru druhé světové války odstranili všechny náznaky vysvětlování a odstranili bychom také odkazy na fakty (tj. nahradili bychom letopočty, geografické termíny, jména osob atd. zcela fiktivními zástupci), pak by nám stále zůstal text srozumitelné struktury. Šlo by již zcela o fiktivní příběh, který by mohl být čten jako varování před nástupem totalitních režimů, podobně jako čteme kupříkladu díla George Orwella. Orwellova díla fungují právě proto, že chápeme v nich obsažené myšlenky jako umělecké zobecnění poznatků o lidské společnosti a dějinách, demonstrované na unikátním a fiktivním světě. Pokud se dozvíme, že Winston Smith, hlavní hrdina románu „1984“, je člověk, není nutné, aby nám autor oznamoval, že má dvě ruce a dvě nohy, neboť toto chápeme skrze obecný pojem člověka. Pokud by tomu tak ve fiktivním světě „nebylo“, očekáváme od autora, že nás na podobné zvláštnosti upozorní. Působivost románů George Orwella samozřejmě nespočívá jen ve schopnosti zobecnit některé společenské jevy a přenášet je mezi fiktivním a skutečným světem, třebaže i tyto momenty jsou důležité. Pokud bychom ve fiktivním románu neviděli zobecnitelné elementy, které můžeme následně identifikovat také v našem světě, pak

by román neměl zdaleka takový dopad. Nemůžeme ale opomenout také jeho spisovatelské dovednosti a schopnosti, jimiž působí na představivost a emoce čtenáře. I tyto dovednosti lze sekundárně analyzovat a vysvětlit, např. s pomocí psychologie a kognitivních věd. Díky těmto dovednostem má jeho zobecnitelné sdělení na čtenáře daleko větší dopad.

V případě uměleckých děl máme pochopení pro to, že autor využívá fikce na úkor faktů. Máme pro to ale pochopení i u historie nebo u jiných oblastí našeho života? Představme si opět velmi jednoduchý a pro mnohé z nás důvěrně známý scénář: Účastníme se dlouhého a vyčerpávajícího výletu. Blíží se večer a stále jsme nedorazili na místo noclehu. Náš společník se unaveným hlasem dotáže: „Jak je to ještě daleko?“ Lze si představit velmi odlišné odpovědi. Můžeme například suše a fakticky oznámit, že nás čeká ještě pět kilometrů chůze do kopce. Nebo můžeme říci uklidňujícím a soucítícím hlasem: „Ještě kousek a už tam budeme.“ To, jakou odpověď zvolíme, závisí jak na naší povaze, tak na tom, jak vnímáme povahu našeho společníka. Můžeme být zastánci faktického a přesného vyjadřování, ale můžeme také chápat to, že náš společník potřebuje spíše povzbuzení a ujištění a že za suchopárné fakty by nám nejraději vrazil pár facek.

Je vhodné si připomenout také argumentační fauly z pasáže o mediální gramotnosti. Je-li dítě lezoucí na vysoký strom okřiknuto slovy: „Nelez na ten strom. Zlomíš si ruku!“ je vůči němu užit argumentační faul kluzkého svahu, který nemá ani správnou logickou strukturu, ani není faktický. Třebaže víme, že při lezení na strom hrozí pád a při pádu hrozí úraz, tak z této obecné teorie nevyplývá, že se tak stane v tomto případě. Přesto se za tímto okřiknutím skrývá oprávněná starost o bezpečí a o zdraví dítěte. I v tomto případě jsme k svobodomyšlnému nakládání s fakty poněkud smířlivější.

Chci si těmito příklady zamést cestu, abych prohlásil, že historikové nemusí v odůvodněných případech respektovat fakty a poskytovat dobře strukturovaná vysvětlení? Nikoliv. Musíme si ale uvědomit, že historikové sami často uvažují podobně a chtějí ve svých dílech sdělit něco, co fakty překračuje, a sami chtějí svým textem něco udělat (např. inspirovat, varovat, zaujmout, pohnout k zamyšlení apod.).²³ Další aktéři ve veřejné sféře

²³ Tyto aspekty historie zkoumají zejména narativističtí představitelé filozofie historie. Z textů dostupných v českém jazyce lze doporučit zejména dílo čelního představitele Haydena Whita: White, H., *Tropika diskursu*, přel. L. Nagy, Karolinum, Praha 2010.

(např. politici a umělci) pak s historickým materiálem pracují dále a chtějí s jeho dopomocí činit něco dalšího či zcela odlišného (mobilizovat voliče, zaujmout platícího filmového diváka apod.). Některé typy médií, jako třeba film, pak přímo vybízí k tomu, aby autoři za pomoci dalších známých mechanismů (hudby, nasvícení, stereotypizace) dosahovali jiných cílů než prezentace faktů a vysvětlování. Znalost těchto mechanismů, schopnost je identifikovat a případně jim odolávat, spadá pod pojem mediální gramotnosti.

Chápeme-li produkty historického výzkumu jako média, tedy jako výtvoř, které nám mají něco zprostředkovávat, je naprosto legitimní se ptát, co je nám vlastně zprostředkováváno. Jde o skutečnou minulost? O to, jak žili naši předkové? Vezměme si jako příklad model historické a archeologické exaktnosti – skanzeny. Často jde o skupinu staveb, které mají reprezentovat časy dávné minulosti a které doprovázejí popisky s řadou různých informací a vysvětlení. Budování skanzenů je založeno na obeznámenosti se skutečnými pozůstatky minulosti. Kupříkladu v okolí sídlišť z doby železné na britských ostrovech bylo možné najít vyžděné jámy s pozůstatky obilovin, pod nimiž bylo možné rozdělat oheň. Archeologové je označili jako suširny obilí. Peter Reynolds, významný představitel experimentální archeologie, se tuto domněnku rozhodl vystavit testování.²⁴ Za pomoci moderních technologií a velké pečlivosti při výběru správného kultivaru obilí provedl experiment a došel k závěru, že tyto stavby skutečně jako sušičky mohly sloužit.

Zůstávala však řada nevyřešených otázek – stavby byly poměrně malé a nevhodné na sušení velkého množství obilí po sklizni. Navíc bylo možné obilí usušit i podstatně úspornějšími metodami. Navzdory těmto otázkám neměl Reynolds k dispozici alternativní vysvětlení. To však trvalo pouze do doby, než byl výsledek jeho experimentálního výzkumu zpřístupněn jako skanzen širokému publiku z řad turistů. Jeden z návštěvníků, povoláním sládek, při pohledu na tyto stavby poznamenal, že by mohly výtečně sloužit právě k výrobě sladu. Reynolds podnikl další experiment s alternativní hypotézou, že tyto jámy sloužily k výrobě sladu, a experiment dopadl

²⁴ Celý příběh tohoto archeologického objevu převyprávěl Peter Reynolds v inspirativním sborníku k experimentální archeologii, který se rovněž dotýká otázek vzdělávání – Reynolds, P., Butser Ancient Farm, Hampshire, UK, in: Stone, P. G., Planel, P. G. (eds.), *The Constructed Past: Experimental Archaeology, Education and the Public*, Routledge, New York and London 1999, s. 124–135, 134.

mnohem přesvědčivěji. Přezkoumání usazenin z původních nalezišť tuto hypotézu také potvrdilo. Historické poznání a naše představa o minulosti se tak proměnily, především díky náhodné poznámce návštěvníka, který disponoval velmi specifickou teoretickou výbavou, čímž se od profesionálních archeologů odlišoval. Jeho hypotézu bylo možné dále ověřit jak experimentálně, tak skrze poučenou interakci s archeologickým důkazem.

Původní nepoučený pokus archeologů o přímočarou identifikaci role zděných jam byl prokazatelně špatný. Je ovšem zřejmé, že pokud něco skanzen jako médium zprostředkovává, tak nejde o minulost skutečnou, ale jde právě o naše doposud nejlepší dostupné vysvětlení pozůstatků minulosti, které je otevřeno odůvodněným revizím.

Fakty, vysvětlení i prezentace (to, co nám skanzen „vypráví“) tak stále existují vedle sebe v síti komplexních vztahů. Chápeme-li jako historická média také odborné knihy historiků či dokumentární filmy, pak musíme mít na paměti, že jde o složitou strukturu a je v našem zájmu umět rozlišovat mezi jednotlivými složkami. Pokud z historického média abstrahujeme fakty a vysvětlení, zůstane nějaká narativní struktura, která sama o sobě může něco sdělovat. Analyzujeme-li dílo dávných historiků, toto sekundární sdělení je samo o sobě historickou skutečností, která vyžaduje identifikaci a vysvětlení.

Chápeme-li vyprávěcí či narativní rovinu historické práce (v nejjednodušším případě můžeme mluvit o textu) jako složku doplňující rovinu faktografickou a vysvětlovací (explanační), pak je nezbytné se tázat, jaký je jejich vzájemný vztah. Existují odborné historické texty (zejména vědecké články), které pouze informují o identifikování nového důkazu (nemusí jít nutně o nový objev, může jít o artefakt z již existující sbírky) a věnují se analýze tohoto důkazu (např. jeho datování). Tytéž texty se mohou rovněž pokusit o vysvětlení (např. proč byl tento artefakt nalezen v určité oblasti). Každopádně texty tohoto typu nebudou „záživným“ čtením pro širší publikum. Budou pravděpodobně postrádat komplexnější narativní prvky a nezasvěcenému čtenáři toho mnoho neřeknou. Pro širší čtenářskou obec jsou zajímavější právě ty texty, které jsou psány s určitým vypravěčským umem. S příběhy se setkáváme od nejútlejšího dětství a právě příběhy nás zpočátku pomáhají formovat. Čím bližší je forma historického vyprávění způsobu, jakým se každodenně bavíme o světě a o lidech, tím srozumitelnější a zároveň působivější bude daný historický text. Srozumitelnost a působivost ovšem nesmíme zaměňovat s pravidli-

vostí či vědeckostí. I ryze fiktivní příběhy bývají srozumitelné a působivé a totéž platí i o historických narativích, které překrucují fakty a používají nevědecká (např. lidová nebo přímo mystická) vysvětlení. Součástí vzdělávacího procesu často bývá problematizování našeho nevědeckého uvažování a doplňování našeho slovníku o užitečnější a lépe vymezené termíny. Učitel fyziky může započít svůj výklad otázkou: „Je těžší kilo peří, nebo kilo železa?“ a posléze žáky poučit o novém pojmu hustoty. V dějepise lze v dobře odůvodněných případech postupovat podobně.

Jsme-li svědky toho, jak je historické vyprávění využito v rámci politického boje a k legitimizaci nějaké politické ideologie, měli bychom opět umět tuto instanci analyzovat. Jak jsou na tom fakty a teoretické pozadí vysvětlujících prvků? Co se nám snaží autor či řečník sdělit, odmyslíme-li si tyto neopomenutelné složky? Jaký ideologický rámec jeho vyjádření podporuje? Jaké rétorické strategie jsou využity?

Prezentace poznání v narativní struktuře je pro nás názornější a snáze zapamatovatelná. Nejjednodušším způsobem, jak někoho seznámit s historií, je převyprávět ji. Každým převyprávěním ovšem do celku faktů vnášíme záležitosti vůči těmto faktům externí. Proč příběh začíná v tomto bodě a ne v tomto? Proč je příběh vyprávěn tak, že motivace „hrdiny“ je pro nás učiněna pochopitelnou a chování „padoucha“ je vykresleno pouze zavrženíhodně? Historické médium nám zprostředkovává plody komplexní a kritice otevřené praxe, ale samo o sobě vede k jistému zkreslení. V některých případech nás toto zkreslení nemusí příliš trápit, zatímco v jiných případech může docházet k nezáměrnému překrucování a v jiných dokonce k záměrné manipulaci. Dovednost rozdělit tyto roviny se do značné míry překrývá právě s mediální gramotností.

V této kapitole jsme si vedle definování pojmů kritického myšlení a mediální gramotnosti také představili různé teoretické přístupy k historii jako disciplíně a vědě. Současná literatura samozřejmě nabízí celou řadu dalších přístupů, které jsou rovněž slučitelné s důrazem na rozvoj žádoucích dovedností. Lze zmínit například přístup finského filozofa Jouni-Matti Kuukkanena,²⁵ který analyzuje historický diskurs jako specifickou argumentační praxi určité skupiny odborníků a soustředí se na

²⁵ Kuukkanen, J.-M., *Postnarrativist Philosophy of Historiography*, Palgrave Macmillan, London 2015.

pravidla a strategie, které v tomto diskursu činí určitá tvrzení o minulosti racionálně přijatelnými. Jde tedy o přístup, který by mohl zakomponovat propedeutiku jak kritického myšlení, tak mediální gramotnosti. Dále nemůžeme opomenout také práce původem izraelského filozofa Aviezera Tuckera,²⁶ pro nějž hlavním úkolem historického bádání je právě analýza a interpretace různých informačních signálů z minulosti. Historické důkazy tak představují informační toky, které vyžadují dešifrování a očištění od nežádoucích „šumů“, které se v průběhu času vytvořily. Z nejnovějších textů dostupných ve slovenském jazyce lze doporučit již zmíněný text slovenského filozofa Eugena Zeleňáka „História a relativizmus“.²⁷

Tyto tipy na rozšiřující četbu zakončují tuto kapitolu. V následující části bude navázáno na teoretické debaty, ale těžiště zájmu se postupně přesune k otázkám didaktiky a výuky dějepisu.

²⁶ Tucker, A., *Our Knowledge of the Past: A Philosophy of Historiography*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

²⁷ Zeleňák, E., *História a relativizmus*.

Kapitola 3

Slavoj Tomeček
a David Černín

Návrh alternativní koncepce výuky

Tato kapitola naváže na předcházející zdůraznění teoretického podkladu historického poznání a provázanost tohoto teoretického základu s širším pojetím věd o člověku, společnosti a přírodě. Předloží samostatný návrh výuky dějepisu, který z teoretické podmíněnosti historických faktů, vysvětlení a z narativní formy učiní centrum zájmu. Zároveň tímto přístupem chceme naplňovat náš závazek kritickému myšlení a mediální gramotnosti a plnit aktuální cíle dějepisného kurikula. Jsme si vědomi kontroverzních bodů a chceme je uchopit konstruktivně. Domníváme se, že je možné ony odlišnosti tematizovat také v rámci promyšlených lekcí, které konfrontují naše intuice a společenskou praxi s kritickým přemýšlením o implicitních teoriích obsažených v historickém diskursu. Věříme, že tato provázanost bude patrná ve čtvrté kapitole.

V aktuálním českém kurikulu není základní cílové zaměření dějepisné edukace definováno samostatně. Dějepis je totiž jako vzdělávací obor součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kam kromě dějepisu patří také občanský a společenskovědní základ a ta část geografie, která se zabývá sociální geografii. Tvůrci kurikula tak chtěli podtrhnout především integrovaný charakter tohoto obsahu a zdůraznit nutnost zabývat se minulostí ve vztahu k současnosti, přičemž poznání minulosti by nám mělo umožnit lépe chápat podstatu nejrůznějších jevů, se kterými se setkáváme v současnosti. Je to dáno zejména tím, že je zdůrazněn zákonitý charakter těchto jevů. A to tedy znamená, že studium minulosti přispívá k poznání nadčasových zákonitostí a povahy lidských aktérů, jejich individuálního a společenského života.¹

¹ Dobře je to patrné například u těchto dvou cílů:
 „chápání současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích; chápání vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase, k posuzování společenských jevů v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami.“ Balada J., *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2007, s. 38.
 Zásadně integrativní charakter má také cílové zaměření na hodnoty a hodnotové systémy. Mají-li být žáci schopni hodnotové reflexe skutečnosti, musí být taková výuka opřena o obory, které se hodnotami zabývají jednak jako objektivními obecnými kategoriemi determinant lidského jednání, což umožňuje vysvětlovat jednotlivé konkrétní jednání člověka určením konkrétního druhu hodnot, které toto jednání determinují (rovina faktů). Zároveň by si měli žáci osvojit schopnost kritické reflexe axiologické oblasti vycházející z tradice filozofické reflexe se současným obeznámením se s limity a úskalími samotné podstaty filozofické reflexe a zásadně

Takto definované cíle měly podpořit v maximální možné míře integraci edukačního obsahu, přičemž oblast Člověk a společnost se pro spolupráci několika předmětů přímo nabízí. Zvláště pak edukační obsah vzdělávacího oboru dějepis by mohl sloužit jako zdroj vhodných příkladů, na nichž lze demonstrovat obecné determinanty, tedy zákonitosti a podmínky výskytu společenských jevů a událostí, a to pak umožňuje odhadovat možné tendence budoucího vývoje a navrhnout opatření pro zabránění těm tendencím, které se z pohledu současnosti jeví jako nežádoucí. Z uvedeného vyplývá, že žáci by měli být především vedeni k využívání obecných poznatků společenských, ale také přírodních věd, k odhalování nutných a dostačujících podmínek (příčin) výskytu určitých jevů a událostí. Pouze tak je možné posuzovat rizika negativních následků individuálního a kolektivního jednání lidí v současnosti.

Zdroje a motivy pro alternativní návrh

Zdejší návrh vychází z přesvědčení, že historická věda nutně nemusí být zcela exkluzivním zdrojem edukačního obsahu týkajícího se minulosti, pokud se ukáže, že nepřispívá k naplňování cílů této edukace stanovených v kurikulu.

Ideovou oporu poskytla kniha Bartona s Levstikovou „Teaching History for the Common Good“. Tito nestoří americké didaktiky dějepisu dospěli k závěru, že je velmi důležité stanovit si taková kritéria výběru edukačního obsahu, která zajistí, že bude výuka a osvojování tohoto obsahu prokazatelně přinášet celoživotní užitek učícím se jedinci. Jen takto bude přispívat po všech stránkách k tomu, aby vybavila žáky, kteří takovou výukou projdou, schopností hlouběji rozumět světu, v němž žijí.

odlišný charakter filozofické reflexe a vědeckého poznání skutečnosti (rovina norem, rozhodnutí, postupů). Pak teprve budou moci porozumět odlišným hodnotovým systémům různých společenství lidí v minulosti a porovnat je s těmi, s nimiž se mohou setkat v současnosti. Umožnilo by to žákům uvědomit si hranice a limity jednání lidí v minulosti vyplývající z jejich vlastních hodnotových systémů. Zde je plné znění cílového zaměření: „rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou i současnou zkušenost lidstva; chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti i do predikce budoucnosti;“ Tamtéž.

Umožní jim jednat a rozhodovat se lépe, než by se rozhodovali a jednali, pokud by touto edukací neprošli.

Jedním z klíčových důvodů pro stanovení takového kritéria je podle autorů to, že se ve výuce nelze zabývat vším, co se v minulosti stalo, a že pokud se už pro nějaký edukační obsah rozhodneme, mělo by být zcela jasné, čím, jak a do jaké míry k výše uvedenému přispívá.

Sami jako kritérium stanovili odpověď na otázku, zda a do jaké míry přispívá osvojování znalostí, dovedností a hodnot, které přináší určitá podoba výuky konkrétního edukačního obsahu, k tomu, aby se žáci mohli jako občané aktivně podílet na všech společenských aktivitách tak, aby podporovali demokracii participativního charakteru.² Zde však musíme vznést jednu výhradu. Jsme přesvědčeni o tom, že edukace týkající se minulosti by neměla být opřena o jednoúčelové kritérium výběru užitečného obsahu, jakkoli je aktivní účast na participativní demokracii rozhodně možno považovat za cíl hodný uskutečnění. Proto by kritéria měla být čerpána z celku každodenní zkušenosti člověka se světem a ze zvážení toho, ve kterých případech a za jakých okolností bychom mohli nebo měli hledat poučení v minulosti, když se v přítomnosti rozhodujeme a jednáme.

Při této příležitosti je nezbytné konfrontovat jednu možnou námitku. Bylo by nesprávné se domnívat, že se zde vyslovujeme pro podřízení výuky dějepisu aktuálním politickým zájmům, jak tomu bylo před listopadem 1989. Tuto myšlenku kategoricky odmítáme. Je-li cílem našeho přístupu akcentovat dovednosti kritického myšlení a mediální gramotnosti (což je samo o sobě specifickým rozvíjením myšlenek Bartona a Levstikové), pak si musíme upřímně přiznat, že se hlásíme k současným vědeckým teoriím a reagujeme na současný stav společnosti. Kritické myšlení je naučená dovednost, odlišná od dalších naučených dovedností, které se učíme například pro praktický výkon povolání.³ V druhé kapitole jsme si ukázali, že analýza kritického myšlení se opírá o moderní zkoumání

² Barton, K. C., Levstik, L. S., *Teaching History for the Common Good*, London, LEA Publishers, London 2004, s. 26–40.

³ Je samozřejmé, že kupříkladu dovednosti, které se učí budoucí hasič nebo třeba i historik, se s kritickým myšlením často prolínají, ale to například neznamená, že hasič při náročném výkonu své profese uvažuje kriticky. V daném momentu se spíše spoléhá na poctivě naučené a dopředu promyšlené standardní postupy a své dosavadní zkušenosti.

člověka různými vědními obory. Stejně tak mediální gramotnost je dovedností, která nutně reaguje na současný vývoj médií a interakce mezi jedincem a společností. Domníváme se, že v dějepisném vzdělávání je možné tyto dovednosti zprostředkovat a nabídnout tak žákům užitečné nástroje pro orientaci ve světě, což, jak pevně věříme, se odlišuje od indoktrinace.

Zcela se ztotožňujeme s myšlenkou, že pokud by dějepisná edukace spočívala pouze v osvojování si hotových příběhů o minulosti, nic užitečného by to žákům nepřineslo. A pokud nebude výuka vycházet z otázek, které si žáci sami kladou a mají sami potřebu zodpovědět, protože nemají jistotu, že dostatečně dobře chápou to a rozumí tomu, co se ve světě děje, nebude mít taková výuka pro žáky žádný smysl a význam. V souladu s Bartonem a Levstikovou je tak nezbytné usilovat o to, aby žáci sami přijali otázky řešené v hodinách za své a uvědomili si tak jejich naléhavost. Je na učitelích, aby vytvořili takové prostředí, v němž tyto otázky studenty zaujmou a přimějí je k hledání odpovědí. Toho lze docílit v úvodní fázi skrze práci s prekoncepty, demonstrací toho, že některé intuitivní závěry neodpovídají realitě nebo že naše lidové obecné předpoklady produkují v určitých kontextech neintuitivní závěry a vyžadují tak hlubší kritické posouzení, jemuž může napomoci vhodná teoretická základna. Výuka by tak měla vždy vycházet z otázek a problémů, jejichž aktuálnost v současnosti si uvědomují a chápou sami žáci, a obsah výuky, který se nějak týká minulosti, by měl být vybrán tak, aby nám poznání minulosti umožnilo nalézt odpovědi na tyto otázky a přispělo k nalezení řešení problémů.⁴

Proto je žádoucí, aby se výběr témat, aktivit a materiálů, se kterými budou žáci ve výuce pracovat, řídil kritériem aktuálnosti. Pokud nám aktivity zaměřené na poznání minulosti nepřinesou nic užitečného pro řešení otázek a problémů v současnosti, neplníme závazky prezentované v této knize. Reflexe otázek a problémů současnosti je doménou části kurikula, ve které se mají žáci seznámit se vším, co k tomuto účelu nabízí společenské vědy včetně filozofie a etiky. Nedílnou součástí jak reflexe, tak uvažování o řešení těchto otázek a problémů, by mělo být poznávání minulosti, nakolik je nezbytné (mnohdy dokonce klíčové) pro správné porozumění těmto otázkám a problémům a pro možnost nalezení jejich řešení. A takový by měl být také postup výuky. Žáci by měli dostat prostor pro aktivní

⁴ Viz především kap. 10 v Barton, K. C., Levstik, L. S., *Teaching history for the common good*, s. 185–205.

reflexi současnosti, jejímž výsledkem je formulace otázek a problémů, které žáci považují za důležité a aktuální. Ve vztahu k tomu by poté žáci společně s učitelem vybrali témata a materiály pro činnosti zaměřené na poznávání minulosti. Učitel zde má samozřejmě klíčovou roli, protože žáci by tohle sami nezvládli. Neměl by však vystupovat jako autorita, ale spíše ukazovat možnosti. A naše návrhy didaktických jednotek je třeba v této souvislosti chápat jako předem připravené aktivity, které můžeme použít v okamžiku, kdy se v rámci výuky objeví určitý problém nebo určitá otázka, kterou žáci považují za aktuální, a tato připravená jednotka může právě přispět k osvětlení a řešení dané otázky nebo problému. Zkušený učitel tak bude mít připraveno velké množství těchto aktivit, z nichž může vybírat podle potřeby a podle uvážení nechat také prostor pro žáky, pokud budou chtít sami k přípravě přispět.

Zásadním problémem, a to nejen výuky, ale také samotného poznávání minulosti, je její morální a hodnotová dimenze. K tomuto problému se ještě později budeme muset vrátit. Zde chceme spolu s autory zdůraznit, že tento rozměr poučení z minulosti je naprosto klíčový. Zároveň je však z hlediska otázek, co a jak o minulosti učit, zdrojem největších problémů a sporů. Hledáme-li v minulosti poučení pro současnost, nezajímá nás to, co se stalo, výhradně z hlediska faktů, ale také z hlediska možných hodnocení proběhlých událostí. V takovém případě nehledáme odpověď na otázku, jaké hodnoty, normy a pravidla chování aktéři v minulosti svým jednáním sledovali či naplňovali, jaká rozhodnutí a za jakých podmínek přijali. Zde se stále pohybujeme v rovině faktů. Naopak jde o to, zda lze jejich hodnoty, normy, pravidla chování a rozhodnutí považovat za dobrá nebo špatná, prospěšná nebo škodlivá. Ovšem zde se již pohybujeme nikoliv v rovině faktu, ale, řečeno s Karlem Popperem, v rovině norem či rozhodnutí.⁵ A tehdy je možné si položit smysluplnou otázku, zda nemohli jednat jinak, při současném pokusu odpovědět na otázku, nakolik jsou jejich hodnoty, normy, pravidla jednání a rozhodnutí určena podmínkami a okolnostmi jejich doby, podobou a úrovní všech aspektů jejich kultury. Pak teprve pro nás může být přínosné například srovnávat, čím vším se naše kultura odlišuje od jejich kultury a jak to souvisí s možnostmi jednání, které měli oni a které máme my dnes. Zde se však již

⁵ Popper, K. R., *Otevřená společnost a její nepřátelé II. Vlna prorocství: Hegel, Marx a co následovalo.*, přel. J. Odehnalová, OIKOYMENH, Praha 1994, s. 356.

nepohybujeme v rovině poznání minulosti, ale právě a především v rovině poučení z minulosti. Neboť v okamžiku, kdy vynášíme morální a hodnotové soudy, nepoznáváme fakty, ale tvoříme fakty.⁶

Konečně pro uvedenou koncepci klíčovou myšlenkou je stanovisko autorů, že pokud historikové trvají na tom, že minulost se nikdy nebude opakovat a že si tedy z poznání minulosti nelze odnést žádné poučení o současném dění, měli bychom se poohlédnout po těch vědních disciplínách, které se právě o něco takového snaží.⁷ A to i z toho důvodu, že historická věda postrádá snadno identifikovatelný soubor přesně definovaných pojmů nebo generalizací.⁸

Autoři sami v knize uvádějí dva ilustrativní příklady. Jeden pochází ze sociologie a druhý z politologie. A přestože jsou to vědecká díla, která jsou zařazena do kategorie jiných vědních disciplín, než je akademická historie, lze je přesto považovat za díla přinášející nám cenné poznatky o minulosti. A jsou to poznatky o to cennější, že je lze právě využít pro vysvětlení a pochopení dění v současnosti a odhadování možných budoucích následků lidských aktivit.⁹

Přesto však autory navrhovaná koncepce postrádá klíčový prvek, který by teprve mohl zajistit dosažení těch cílů, ke kterým má edukace spojená s poznáváním minulosti směřovat. Trpí totiž předpokladem, že lidé jsou již jaksi automaticky vybaveni schopností vysvětlit lidské individuální a společenské chování bez nutnosti zvládnout specifické metody, teorie a pojmosloví. Zjevně se domnívají, že si vystačíme s těmi, které si lze osvojit v rámci běžné každodenní zkušenosti se sebou a s druhými lidmi. Také jejich inovativní návrh se bohužel opírá o koncept intuitivního empatického porozumění, jehož základy si lidé osvojují od dětství (resp. se zřejmě jedná o vrozený „mechanismus“¹⁰) a v jehož používání se zlep-

⁶ Tamtéž, s. 363–64. Podstatu celého filozofického problému skvěle rozebírá Patricia Churchlandová ve své knize *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*. Nabízí také naturalistické řešení tohoto problému, které je plně v souladu s tímto návrhem alternativního přístupu k výuce dějepisu.

Churchlandová, P. S., *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*, přel. R. Bělohrad, Dybbuk, Praha 2015.

⁷ Barton, K. C., Levstik, L. S., *Teaching history for the common good*, s. 78–80; s. 187.

⁸ Tamtéž, s. 187.

⁹ Tamtéž, s. 79–80.

¹⁰ O vrozený evoluční mechanismus, který se v průběhu života rozvíjí, se skutečně jedná. Jde ale o mechanismus často chybující a nespolehlivý. Vyžaduje tedy kritický přístup.

šují s nabýváním nových životních zkušeností. Ve druhé kapitole jsme si ukázali, že tento přístup je z hlediska kritického myšlení a historického vysvětlování potenciálně nebezpečný, neboť můžeme přehlédnout nereflektované předpoklady a předsudky, třebaže máme k dispozici teorie nabízející vhodná řešení.

Autoři však správně upozorňují na důležitý problém školní edukace všeobecně. Žáci postrádají hlubší reflexi důležitých morálních konceptů, jako je například koncept spravedlnosti. Nikdy hlouběji nezkoumali žádné definice spravedlnosti ani se neseznamovali s různými konkurenčními pojetími spravedlnosti. Bohužel však v knize postrádáme zdůraznění toho, že pokud má být minulost předmětem morální a hodnotové reflexe, měli by být žáci vedeni k tomu, aby si osvojili intelektuální nástroje vytvořené na půdě dvou pro tuto oblast klíčových disciplín, kterými jsou etika a filozofie, doplněné o koncepty právně teoretické povahy. A jejich osvojování by mělo vycházet z příkladů čerpaných především z jejich běžné každodenní zkušenosti se světem v současnosti. Základy filozofie, etiky a právní teorie jsou naprosto nezbytné, aby mohli žáci kriticky přistupovat k výkladům, vysvětlením a hodnocením minulosti. Pouze tehdy totiž může být poznání minulosti skutečným zdrojem poučení pro jejich život v současnosti. Zároveň je to nezbytná podmínka pro osvojení schopnosti odhalovat filozofické, ideologické, náboženské či jiné světonázorové základy různých verzí a konstrukcí minulosti, se kterými se setkávají a po celý život budou setkávat ve veřejném, zejména pak mediálním prostoru. Neboť je to často právě tato filozoficko-ideologicko-právně-náboženská rovina vystavěná na hodnotových a morálních konceptech a nikoli rovina faktů, kterou se od sebe odlišují různé verze minulosti. Proto považujeme za zcela nezbytné integrovat filozoficko-etickou a hodnotově-normativní dimenzi kurikula s výukou edukačního obsahu týkajícího se minulosti.¹¹ Na úrovni základní školy se pak nabízí využít k tomuto účelu koncept filozofie pro děti. Jak by mohla taková výuka vypadat ilustruje v našem souboru modelových hodin výuková jednotka týkající se první athénské ústavy. Úvodní hodina je totiž věnována právě kritické reflexi pojmu

¹¹ Bohužel však učitelé dějepisu mají pro výuku této části obsahu kurikula jen zřídka dostatečnou průpravu. Klíčová je zde proto minimálně úzká kooperace mezi učitelem společenskovědních oborů a učitelem dějepisu. Do budoucna může být nezbytné rozšířit přípravu učitelů dějepisu o znalostní a didaktickou složku z těchto oblastí.

spravedlnost a až poté následuje část věnovaná reflexi podstaty Solónovy ústavní reformy.

A pro druhou dimenzi, která řeší otázky týkající se toho, co je, nebo co bylo (a to včetně toho, jak hodnoty, normy a postoje¹² determinují lidské chování), by měli být žáci seznámeni s relevantními teoriemi a souvisejícím pojmovým aparátem, které nám v současnosti poskytují ty nejlepší nástroje pro vysvětlení a porozumění dění jak v současnosti, tak v minulosti.

Je vhodné zamyslet se nad rizikem, že žáci si ze školní edukace odnesou pouze klamný pocit, že porozumět světu není zase tak složité a že stačí, když o něm budou aktivně přemýšlet a případně o svých závěrech diskutovat s ostatními. Tento černý scénář by nás měl upozornit na to, že takové pojetí historie, filozofie či vědy neplní námi předsevzaté cíle, o jejichž důležitosti a aktuálnosti jsme hluboce přesvědčeni.

Pokud totiž zůstaneme pouze u subjektivních spekulací o podstatě světa a vlastního života a budeme je poměřovat pouze a výhradně se subjektivními spekulacemi druhých lidí, nepřinese nám to nic, co by mohlo být jakkoli užitečné.

Takové poznávání minulosti nám přináší vlastně pouze to, že nás utvrzuje v přesvědčení, že (a jak) jsme dobří v intuitivním chápání podstaty minulosti. Případně bychom skončili u toho, že různí lidé (spolužáci, historikové), mají různé intuice¹³ ohledně podstaty a příčin toho, co se v minulosti odehrálo. Potom by skutečně jediným předmětem smysluplné debaty historiků o adekvátnosti různých výkladů minulosti bylo pouze to, že bychom se snažili poukázat na nesoulad různých faktů, ať už starých, nebo nově zjištěných, s některou intuicí.¹⁴ Pro plnění našich cílů je žádoucí se vyvarovat pouhé interpretační soutěže,¹⁵ neboť takové „poznávání“

¹² Možná by bylo dobré připomenout, že hodnoty a postoje, pokud je chápeme jako motivátory lidského chování, jsou poměrně problematické termíny čerpající svůj základní význam spíše z lidové psychologie. Například vědecký koncept postojů byl jednou dobou základem sociální psychologie. Postupně byl však opuštěn a nahrazen teoriemi, které dokážou úspěšněji predikovat lidské chování. Viz např. Výrost, J., Slaměnik, I., *Sociální psychologie*, Grada, Praha 2008, s. 21–25.

¹³ Zobecnění zdravého rozumu o lidské povaze a podstatě světa opřené o vlastní životní zkušenost.

¹⁴ Nowell-Smith, P. H., Are Historical Events Unique? *Proceedings of the Aristotelian Society* 57, 1957, 1, s. 107–160, 121–123.

¹⁵ Pandel, H.-J., *Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis*, Wochenschau Verlag, Schwabach/Ts. 2017, s. 236–237.

minulosti a případné rozpory lze jen obtížně rozřešit v rámci intersubjektivní racionální debaty a může se naopak stát zdrojem fatálních omylů.¹⁶

Je triviálním tvrzením, že minulost nemůžeme změnit. Jediné, co můžeme měnit a s čím můžeme dnes pracovat, je naše poznání a chápání minulosti. Má-li naše historické poznání působit na současnost, je třeba se zaměřit na vliv poznatků o minulosti na naše chování, rozhodování a hodnocení současnosti.

Například James W. Loewen v knize „Lies My Teacher Told Me“ na mnoha příkladech ukazuje, jak scestné jsou často naše intuice o minulosti a jaké nesmyslné předsudky kolují v mediálním prostoru a objevují se dokonce i v učebnicích dějepisu. V poslední kapitole své knihy se snaží přesvědčivě doložit, jak důležité je vytváření společenskovedních hypotéz, které mohou být buď potvrzeny, nebo vyvráceny pomocí zjištění relevantních dat a údajů, ke kterým se tyto hypotézy vztahují a které mají vysvětlovat. V textu pracuje například se sociálně psychologickou teorií kognitivní disonance. Z jeho rozboru tragicky nesmyslných závěrů o příčinách různých událostí v minulosti lze skutečně vyvodit závěr, že lidé nemají ani ponětí o příčinných souvislostech minulých událostí.¹⁷ Domníváme se, že je však zavádějící mluvit v této souvislosti o sociální hlouposti (social stupidity), jak to činí autor.¹⁸ Jde spíše o to, že místo abychom se pro pochopení podstaty společenského dění v minulosti i v současnosti opírali o ověřitelné teoretické koncepce, které, jak to u vědeckých koncepcí reality bývá obvyklé, se často zcela vymykají našim intuitivním způsobům chápání reality,¹⁹ spoléháme se spíše na neověřené a často neověřitelné intuice. Vzhledem k tomu, že pro běžné každodenní interakce s druhými lidmi jsou tyto intuice celkem spolehlivé, není na místě mluvit o hlouposti. Spíše jde o to, že bychom si měli stále připomínat a uvědomovat si limity našich intuicí. Toto by nás mělo vést ke dvojímu zájmu. Zaprvé bychom měli mít zájem na tom, aby byly neustále vypracovávány teorie a modely, které by nám mohly ukázat hranice a limity našich intuicí. To by nás pak

¹⁶ Každému, kdo by si chtěl udělat obrázek o přesnosti a spolehlivosti našich intuic ohledně stavu společenské reality, doporučuji vystoupení ekonoma Dana Arielyho na Ted.com.

¹⁷ Loewen, J. W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, The New Press, New York 2008, s. 353.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Mercier, H., *Not Born Yesterday: The Science of Who We Trust and What We Believe*, Princeton University Press, Princeton 2020, s. 217–239

mělo vést k jejich opuštění pokaždé, když si uvědomíme, že jejich použití by nás mohlo vést k často fatálním omylům. A za druhé budeme mít zájem na tom, aby lidé v mnoha vědních oborech pracovali na stále lepších teoriích a modelech tím, že budou neustále kriticky zkoumat a prověřovat jejich správnost, opouštět ty, které se ukázaly jako mylné či nepravdivé, a pokoušet se vytvářet stále lepší koncepty. Měli bychom pak trvat na tom, že zkoumání minulosti nesmí být založeno na intuici, ale právě naopak na kriticky přezkoumatelných a ověřitelných teoriích a modelech.²⁰

Bohužel ani tomuto autorovi se však nedaří dobře odlišit fakty od názorů, respektive co nejprůzračněji poukázat na to, že fakty se týkají toho, co je, zatímco názory, které se o tyto fakty opírají, se týkají toho, co být má nebo co být mělo, respektive nemělo, případně co by mělo být v budoucnu, abychom například odstranili reálně existující stav, který vyhodnocujeme jako nežádoucí.

Správně však poukazuje na to, že „biflování“ velkého množství faktů bez jakéhokoliv vztahu k aktuálním otázkám a problémům, na které si potřebujeme odpovědět a které z mnoha důvodů potřebujeme řešit, přičemž bez zkoumání minulosti toho lze jen stěží dosáhnout, je zhola zbytečným podnikem a ztrátou času. Proto bychom měli pečlivě vybírat témata, kterými se budeme ve výuce zabývat. A také bychom si měli neustále připomínat, že každá práce historika představuje potenciálně účelový výběr faktů k podpoře výkladu minulosti, opírajícího se o velké množství implicitních předpokladů, které má tento účelový výběr faktů potvrzovat.²¹

Je nezbytné zdůraznit především to, že bez explicitně formulovaných hypotéz a teorií lze takové konstrukce minulosti jen obtížně podrobovat kritickému zkoumání a že je třeba vždy striktně odlišovat rovinu faktů od roviny názorů, opírajících se o naše rozhodnutí o hodnotách a normách, tedy o tom, co považujeme za dobré nebo špatné, prospěšné nebo škodlivé.²² Proto je naprosto nezbytné jasně oddělovat pravdivost

²⁰ Odpověď na otázku, proč intuice opřené o zdravý rozum nelze považovat za rozšíření našeho poznání, a to jak přítomnosti, tak minulosti, a proč mohou být naopak zdrojem velkého množství omylů, jež nelze s pomocí zdravého rozumu vůbec odhalit, lze najít například v knize Paleček, M., *Antropologové v pasti? mezi přírodou a kulturou*, Pavel Mervart, Červený Kostelec 2017, s. 84–119.

²¹ Loewen, J. W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, s. 340–362.

²² Kam patří kromě jiného například to, jak různé sociální determinanty predisponují jednotlivce k určitému jednání, a totéž platí pro psychologickou, biologickou

faktických tvrzení od pravdivosti v oblasti morálních, právních a jiných norem, které se právě dotýkají oblasti hodnocení z hlediska toho, co by mělo nebo nemělo být, co máme považovat za dobré nebo špatné. Možná právě to měl na mysli sám Loewen, když upozornil na to, že si nemůžeme myslet, že dnes zastáváme ty správné postoje, které nám zajišťují to, že už konečně píšeme tu správnou historii.²³ Každý, kdo chce dát poctivou odpověď na otázku „Co a proč se stalo?“ musí být schopen jednoznačně oddělit fakty od názorů a otázky typu „Co je?“ nebo „Co bylo?“ od otázek „Co by mělo být?“ nebo „Co by být nemělo?“ a od hodnocení faktů z hlediska dobra nebo zla. Pouze tak můžeme zaručit, že všechny společenské debaty, včetně těch školních, budou smysluplné a mohou skutečně reálně přispět k adekvátnímu chápání přítomnosti a k lepšímu jednání v budoucnosti.

Je-li současnost, v níž musíme řešit řadu otázek a činit velmi závažná rozhodnutí, definována minulostí, kterou změnit nemůžeme, je třeba soustředit se na to, co můžeme aktuálně rozvíjet – poznávání minulosti.

Minulost skutečně nemůže existovat jinak než jako součást přítomného stavu světa. Pokud se tedy chceme vrátit zpět v čase a setkat se s minulostí tak, že poznáme průběh minulých událostí, a také vysvětlit a pochopit, jak a proč k nim došlo, nelze to udělat jinak než poznávací aktivitou zaměřenou na stav světa v současnosti, pokud nám tento stav světa a naše poznávací schopnost takové poznání minulosti dovolí.

Můžeme si to ilustrovat na konkrétním příkladu, který jistě všichni dobře známe a chápeme. Odjeli jsme z domu na nákup a v obchodě jsme zjistili, že jsme zapomněli peněženku. Můžeme se sice vrátit zpět domů, vzít peněženku a vydat se znovu do obchodu. To ovšem neznamena, že když jsme se vraceli na místa, kde jsme již byli, že jsme současně vraceli také čas, tedy že jsme proběhlé události vraceli tak, jako bychom zpětně

a environmentální rovinu. Pokud například chceme argumentovat pro aktivní působení na změnu hodnot a postojů v současnosti, neboť se domníváme, že jsou zdrojem negativních jevů, musíme nejprve takové působení prokázat. A v tom okamžiku se pohybujeme v rovině faktů, a nikoliv v rovině norem, rozhodnutí a podobně.

²³ „Nesmíme si blahopřát k tomu, že naše společnost se nyní ke všem chová spravedlivě a projevuje postoje, které umožňují přesné interpretace minulosti. Nesmíme předstírat, že na rozdíl od všech předchozích generací píšeme skutečné dějiny.“ Loewen, J. W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, s. 334.

přehrávali natočený film. Nic z toho, co doposavad (během jednotlivých okamžiků až do současnosti) způsobila zapomenutá peněženka, již nelze změnit.

Pokusíme se celou věc představit ještě z jiné stránky. V okamžiku, kdy u pokladny zjistím, že nemám peněženku, musím na vzniklou situaci nějak reagovat.²⁴ Jednou z mnoha možností je ta, že se domluvíím s prodavačkou, aby mi nechala nákup stranou, a vydám se k domovu pro zapomenutou peněženku. Je zde ovšem také možnost, kterou lze připodobnit postupu historika. Jakmile zjistím, že nemám peněženku, začnu přemýšlet, co všechno způsobilo, že teď u sebe nemám peněženku. Pokusím se vytvořit chronologickou řadu všech relevantních faktů (včetně „sítě“ příčin) které ukážou, jak se stalo, že teď u sebe nemám peněženku. Ovšem troufám si říci, že takové přemýšlení o mém jednání v minulosti mi v dané situaci nebude nijak prospěšné. Může z toho však být hezký příběh k vyprávění, například u skleničky s přáteli. Skutečný význam (když tady nepočítám ten, že mám zase jeden příběh k vyprávění) pro mne však bude mít tehdy, jestliže to, co způsobilo celou situaci, má obecný charakter a může se opakovat (v případě jiných situací mohu zjistit, že je něco stále přítomno a působí – *Longue durée*, například obecná lidská podstata²⁵).

Z toho vyplývá poměrně jednoznačný závěr. Minulost tak, jak proběhla, určila stav současnosti a v tomto směru už ji aktuálně nedokáže nic nijak kauzálně ovlivnit. Protože neumíme cestovat v čase, nejsme schopni aktuální stav světa změnit manipulací s minulostí. Naše poznávací aktivita zaměřená na poznání průběhu minulých událostí nám však může přinést poznatky, jež mohou ovlivnit naše jednání v současnosti. Jinými slovy bez výsledku poznávací aktivity zaměřené na získání poznatků o minulosti bychom mohli v současnosti jednat jinak, než jak jednáme, respektive nemohli bychom realizovat určitá jednání podmíněná poznatky, které bychom mohli získat pouze poznáním minulých stavů světa. Pokud se nám opakovaně stává, že zapomínáme doma peněženku, můžeme zkusit

²⁴ Popperova sféra norem, rozhodnutí, návrhů, principů postupu – nikoli faktů; Viz Popper, K. R., *Otevřená společnost a její nepřátelé II.*, s. 356–357.

²⁵ Postup historika by mi mohl být prospěšný ještě například v případě, kdybych se vrátil domů a zjistil, že můj předpoklad, že se peněženka nachází například u mě v bytě, je mylný. V tom okamžiku zjistím, že vlastně ani netuším, kde peněženka je, a pokusím se tedy o zpětnou rekonstrukci minulých událostí, abych vypátral, kde se může má peněženka nacházet. Za tento příklad vděčí Slavoj Tomeček své studentce.

„pohledem“ do minulosti odhalit příčiny, které k takovému opakovanému jevu vedou, a přijmout opatření, která vzhledem ke zjištěným příčinám v budoucnu účinně zabrání opakování tohoto jevu.²⁶ Můžeme si například peněženku do budoucna umístit na místo, kde při odchodu z domova bude jen obtížně přehlédnutelná. V tomto příkladu je zřejmé, jak může poznání minulosti a vyvození odůvodněných závěrů ovlivnit naše současné jednání.

Nikdo asi dnes nebude zpochybňovat skutečnost, že naše jednání a rozhodování je v mnoha směrech zásadně ovlivňováno tím, jak poznáváme a chápeme minulost.

Z toho však jednoznačně vyplývá, že bychom měli neustále řešit poměrně závažnou otázku, co je vlastně podstatou poznání minulosti a zda a jakým způsobem můžeme minulost poznat tak, jak skutečně byla, a zda a jakým způsobem nám může být toto poznání užitečné v současnosti. Kvalita, podstata a charakter tohoto poznání totiž rozhoduje o povaze, kvalitě a charakteru příčinného působení na současnost. Pokud se stane, že poznaná minulost, která je naším výtvořem, nic nevyovídá o povaze, podstatě a charakteru naší reality anebo dokonce obsahuje zavádějící a realitě neadekvátní prvky, může to mít pro nás fatální následky.

Takto lze rozumět proslulému výroku George Orwella, že „kdo ovládá minulost, ovládá budoucnost. Kdo ovládá přítomnost, ovládá minulost“. Kritické pozornosti by neměl uniknout také výrok maďarského premiéra Viktora Orbána: „Pravými vítězi budou ti, kteří lépe porozumějí minulosti a budou umět svižněji a nebojácněji dojít ke správným závěrům.“²⁷ A do třetice zde máme výrok Vladimira Putina: „Máme snad dnes a deně nechávat přízraky minulosti, aby nám svazovaly ruce a bránily nám v pokroku?“²⁸ Nedemokratické režimy zpravidla dovedou tuto skutečnost velmi efektivně využívat a zneužívat. Na některé aspekty tohoto problému se snaží poukázat modelová hodina s názvem Krutopřísná věda.

²⁶ Pokud tedy uvažujeme v tom smyslu, že poučení z minulosti nám může pomoci rozhodnout se a jednat způsobem, který zaručí, že například něco dopadne jinak, než jak to dopadlo v minulosti, můžeme takto uvažovat pouze pod podmínkou, že se jedná o dvě stejné nebo podobné věci, z nichž jedna už nastala a druhá by teprve nastat mohla. Taková úvaha však předpokládá obecnost a stejnorodost reality v minulosti, současnosti i budoucnosti.

²⁷ Kirchick, J., *Konec Evropy: diktátoři, demagogové a doba temna před námi*, přel. Jan Kalandra, Argo, Praha 2018, s. 54.

²⁸ Tamtéž, s. 29.

Proto se nyní zaměříme na zodpovězení otázky, co nám mohou různé přístupy k poznávání minulosti a také k výuce, která je nějak spojená s poznáváním minulosti, přinést užitečného pro naši přítomnost a pro plánování budoucnosti.

Co nám může přinést pojetí zkoumání minulosti založené na metodách intuice, představivosti a empatie?

Nejprve se pokusme odpovědět na otázku, co se mohou žáci naučit z dějepisné edukace, která vychází z předpokladu historické vědy a historického poznání založeného na intuitivním empatickém postžení jedinečného jednání svobodných lidských aktérů využívajícího model chápání lidské, ale v podstatě i mimolidské reality, který se běžně označuje jako model zdravého rozumu, jenž si každý člověk utváří na základě své dosavadní běžné životní zkušenosti.

Odpověď musíme rozdělit na několik částí. Jde totiž o to, s jakým edukačním obsahem jsou žáci seznamováni, jakými formami a metodami je tento edukační obsah předáván a také jaké znalosti a dovednosti si mají žáci z výuky odnést.

Žáci mohou být seznamováni s již hotovým příběhem o minulosti. Standardně se jedná o učebnicový text nebo o vyprávění učitele. V takovém případě jsou žáci konfrontováni většinou s chronologickým sledem historických faktů, o jejichž správnosti panuje v historické obci víceméně shoda. Na příkladu hodiny týkající se neolitické revoluce je však možné ukázat, že učebnice obsahují bohužel řadu faktografických chyb.

S vyprávěním příběhů je pak samozřejmě spojen jeden z klíčových cílů, který ovšem příliš nesouvisí se skutečným poznáváním minulosti, ale je zaměřen na poskytování zdrojů kolektivních identit, především pak identity typu národa, ale také třeba identity typu „západní civilizace“ nebo „demokratický svět“. S tím pak souvisí morální dimenze různých druhů příběhů o kolektivních identitách. Ta je spojena zejména s určováním odpovědnosti různých historických aktérů, ať už individuálních, tak kolektivních, za dobro a zlo v minulosti. Takové vyprávění je pak doslova

přeplněné hrdiny²⁹ a padouchy, vynášením morálních soudů, určováním viny a odpovědnosti a samozřejmě také uplatňováním spravedlivých sankcí za zlé činy a také pěníím chvály na velké množství různých příspěvků k dobru lidstva, které se postupně objevovaly napříč dějinami a vedly k pokroku jak v oblasti lidské spravedlnosti, tak také třeba technického rozvoje, ke skvělým výtvorům lidské kultury a podobně. Úkolem žáků pak samozřejmě není o těchto příbězích kriticky přemýšlet, ale prostě si je jako hotové osvojit, protože jsou zdrojem a základem jejich hodnot a hodnotových orientací a různých adekvátních měřítek, pomocí kterých mají posuzovat život svůj a také život druhých lidí, ale právě třeba i různých kolektivních identit, které se v dějinách projevovaly mnoha různými způsoby a s jejichž existencí se musíme nějak vyrovnat i dnes.

Vraťme se však ještě k otázce způsobů a principů vysvětlování historických faktů. Snad se podařilo ukázat, že odmítání používat způsoby vysvětlení užívané jak v teoretických, tak v aplikovaných vědách, nemůže žádným způsobem přispět k rozšíření a prohloubení schopností a dovedností žáků v oblasti aplikace vědy pro účely každodenního života, jak to požadují naše kurikulární dokumenty. To by podporovalo iluzi, že k pochopení a porozumění vlastnímu životu není zapotřebí ničeho jiného než na vlastní zkušenosti založeného zdravého rozumu, který nám přece tak dobře slouží v každodenních interakcích s druhými lidmi a je pro nás dobrým a spolehlivým rádcem v mnoha situacích, kdy se rozhodujeme a plánujeme naše akce ve světě, ve kterém se díky témuž zdravému rozumu na dostatečné úrovni bezpečně orientujeme. To znamená, že taková výuka dějepisu podporuje současný obecný trend obejít se bez expertních znalostí přírodních a společenských věd, které jsou nakonec vždy zaměřené pouze na určitý aspekt našeho života, a proto jej nejsou schopny vyložit v jeho celistvosti.³⁰

²⁹ V této souvislosti například Barton s Levstikovou doporučují zaměřit se místo hrdiny raději na hrdinské činy. Zdůvodňují to tím, že hrdinové jsou lidské bytosti a ty nejsou dokonalé. Proto by mohli žáci zažít rozčarování v okamžiku, kdy zjistí, že pokud vezmeme v potaz celek jejich života, rozhodně nemohou sloužit jako vzor. V této souvislosti lze připomenout velmi podobný přístup sociálního psychologa Philipa Zimbarda Heroic Imagination Project <https://www.heroicimagination.org/>; Franco, Z., Blau, K., Zimbardo, P., Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology* 5(2), 2011, 99–113.

³⁰ Nichols, T. M., *The Death of Expertise: The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*, Oxford University Press, New York 2017.

Možnost připustit, že existuje intuitivní výběr determinant stejně jako existuje intuitivní výběr příčin podle jejich významu a důležitosti, znamená zároveň připustit, že různí lidé mohou mít různé intuice, které je vedou k různým výběrům jak faktů, tak příčin, přičemž nakonec všichni můžou mít pravdu i v případě, že dojdou k protikladným závěrům. Pokud tedy budeme brát poznání minulosti skutečně jako interpretační soutěž, už se nebudeme o poznání faktů, ale o hodnocení lidských tvůrčích aktivit. Nevedeme spor ohledně toho, který výklad (teorie) lépe vysvětluje fakty a více odpovídá skutečnosti, pokud všechny tyto výklady (teorie) aspirují na to být správnou teorií a jsou navzájem v rozporu či neslučitelné. Pokud jsou ve vzájemném rozporu, mohou být buď všechny nepravdivé, nebo pouze jedna z nich pravdivá. Pokud však kritériem pro poznání a výběr determinant, stejně tak jako pro poznání a výběr faktů, je subjektivní intuice historika, ocitá se takový výklad či rekonstrukce minulosti mimo jakoukoli racionální diskuzi. Nikdo však samozřejmě nebrání nikomu používat pro poznávání světa intuici. Záleží na každém z nás, zda nám jako důvod, abychom něčí názor považovali za pravdivý, bude stačit ujištění, že vše opírá o svou intuici.

Subjektivní dojmy, ať už vlastní nebo cizí, však nikdy nemohou rozhodnout racionální diskuzi a vylučují jakékoli intersubjektivní testování. Připomeňme situaci v Německu před druhou světovou válkou popsanou v předchozí kapitole. Hempel měl přímou zkušenost s tím, že pokud se historikové budou odvolávat na subjektivní empatické vcitování, pak nelze proti jejich teoriím racionálně argumentovat a nelze se bránit nebezpečným ideologiím. Chceme-li udržet naši vazbu na kritické myšlení a mediální gramotnost, pak musíme být na pozoru, před každým prohlášením, které odmítá přezkoumání vlastních východisek a předpokladů a diskuzi o tom, zda implikované obecné předpoklady obstojí před intersubjektivním posouzením.

Pokud budeme žáky vystavovat učebním aktivitám, ve kterých mají dospívat k zobecněným soudům o chování jedinců v minulosti a o různých typech individuálních a nadindividuálních determinant bez jakéhokoli vztahu k obecným teoriím a dostatečně přesně definovaným pojmům, bude to mít z hlediska rozvíjení kritického myšlení neblahé následky. Výsledkem takového učení totiž bude pouze posilování důvěry ve schopnost dospívat ke správným závěrům o podstatě reality bez potřeby a nutnosti opírat se o expertní znalosti a teoretické poznatky, které prošly a stále

procházejí procesem ověřování.³¹ To je ovšem v příkrém protikladu ke kritickému myšlení definovanému v předchozí kapitole. Jestliže jsou naše závěry a argumenty, které čerpáme ze svého zdravého rozumu, ve výuce dějepisu uznávány jako platné příspěvky do diskuze o individuální a sociální podstatě bytí člověka v minulosti, aniž bychom své názory a argumenty museli konfrontovat s poznatky, ke kterým dospěla celá řada vědních disciplín od těch, které se týkají lidské biologické a psychologické podstaty, až po ty, které se týkají fungování nadindividuálních celků, jako jsou například ekonomické systémy, nebyl by zřejmě sebemenší důvod tvrdit, že v případě našeho chápání současnosti by tomu mělo být jinak. Tedy že v případě současnosti bychom měli po žácích požadovat opuštění intuící zdravého rozumu, a naopak vyžadovat osvojení a používání vědeckých vysvětlení. Proč bychom pro chápání, vysvětlování a porozumění stejným dimenzím reality v současnosti potřebovali poznatky čerpané z těchto vědních disciplín, když v případě minulosti nic takového není nutné?

Proto bychom naopak měli žákům neustále připomínat, že toho zdravým rozumem zmůžeme stále méně ve stále složitější realitě lidské společnosti a kultury, která je zcela odlišná od prostředí, ve kterém proběhla evoluce našich předků a pro které byli naši předkové vybaveni dostatečným množstvím evolučních nástrojů pro relativně spolehlivé vyhodnocení a chápání různých situací, ve kterých se ocitali.

Notorickou omylnost lze žákům ilustrovat třeba na příkladu skládání papíru,³² který demonstruje, že jednoduchá geometrická řada se zcela vymyká naší intuitivní představivosti a že bez specializovaného aparátu matematiky bychom vůbec nebyli schopni racionálně zvládat řadu fenoménů, které jsou výsledkem naší kulturní evoluce, jako je například nárůst lidské populace.

To ovšem znamená, že se neobejdeme bez často velmi komplikovaných teoretických modelů, zachycujících realitu, která se zcela vymyká našim intuicím.

Konstrukce minulosti v podobě příběhů poskládaných s oporou v intuitivních způsobech chápání jednání lidí za určitých okolností

³¹ Stejně jako historie musí neustále reagovat na nově objevené prameny či artefakty, také společenské či přírodní vědy musí být otevřeny neustálé kontrole revizím svých teorií a východisek.

³² Pokud přeložíme papír o tloušťce 0,1 mm padesátkrát, bude tloušťka takto složeného papíru cca 112,5 milionů kilometrů.

vyvolávají v lidech falešný dojem, že dobře chápou, co se v minulosti odehrálo. Pokud by se naopak konstrukce minulosti opíraly o vědecké teorie a odborné termíny, které by sice lépe odpovídaly realitě, ale zároveň by byly v rozporu s běžnými lidskými intuicemi, nebyly by pro lidi v současnosti tak snadno srozumitelné a také a možná především přijatelné. Pak by nemohly plnit ty funkce, které plní každá kulturní instituce, která nějakým způsobem zajišťuje náš vztah k minulosti. V dřívějších dobách to byly mýty, pověsti, kroniky a později to byla díla historiků spojující vybrané fakty do snadno pochopitelných a stravitelných forem pomocí na intuici založených teorií zdravého rozumu, s jejichž pomocí většina z nás chápe každodenní realitu. Měli bychom se naučit u historických děl tázat, jak podložené jsou jejich závěry nejen s ohledem na prameny, ale i s ohledem na další sféry našeho poznání.

Model školní edukace dějepisného kurikula založený na integraci společenskovední oblasti

Alternativou k výše nastíněnému konceptu výuky dějepisu je model, který vychází z předpokladu totožnosti základního cíle, k němuž směřuje poznávání všech společenských věd včetně historie. S tím souvisí druhý předpoklad jednoty vědeckého přístupu ke zkoumání podstaty člověka, a to jak v přírodních, tak ve společenských vědách. Člověk je chápán jako biologický druh, který se vyvinul na základě evolučních principů a s ostatními živočichy sdílí určité společné rysy. Zároveň se však jeho existence vyznačuje řadou specifických rysů, které jsou ve srovnání se zbytkem živočišné říše skutečně jedinečné. Jedním z výrazných rysů je velká míra rozmanitosti životních forem různých společenství lidí. A to zejména toho, co vzniklo či existuje jako projev nebo výsledek aktivity lidí a pro co se živilo označení kultura v nejobecnějším smyslu tohoto slova.

To však nic nemění na faktu, že jsme živočišný druh, jehož existence je zásadně určená jeho biologickou podstatou, přičemž, jak už bylo řečeno výše, řadu fyzických determinant sdílí s mnoha jinými živočišnými druhy a z druhé strany je jeho život výrazným způsobem určován prostředím, v němž se snaží vlastním úsilím a s pomocí dispozic specifických pro jeho

živočišný druh zajistit vše, co nezbytně potřebuje pro své přežití. A v tomto smyslu je každé společenství lidí v určitém specifickém prostředí možné chápat jako samostatnou jednotku schopnou vlastního a často velmi originálního kulturního projevu. Interakce mezi nimi pak mohou přispět ke vzájemnému obohacování, ale zároveň jejich soužití není a nikdy nebylo prosto konfliktů. Tato společenství je tedy možno chápat jako důkaz a ukázkou toho, jaké variability kulturních forem je schopno a může nabývat soužití lidí napříč časem a prostorem. Přes nápadnou rozmanitost těchto kulturních forem však lze rozlišovat určité základní obecné prvky a rysy, které jsou vlastní všem lidským bytostem a všem kulturám, ať už v minulosti, tak v přítomnosti, a můžeme s velkou mírou jistoty předpokládat, že i v budoucnosti. Právě studiem a srovnáváním těchto jedinečných, v evoluci postupně utvářených forem lidského života je možné odhalit obecné rysy a zákonitosti, kterými se vyznačuje život všech lidských bytostí.³³ Pak teprve budeme moci odlišit to, co je stále a neměnné, od toho, co se mění pouze pozvolna, a také od toho, co prochází mnohem rychlejšími

³³ Také například významný didaktik dějepisu W. H. Burston souhlasí s tím, že historikové v určitém smyslu používají pro vysvětlení konkrétních událostí totéž, co nutně potřebují všichni, kdo se zabývají diagnostikou konkrétních jedinečných jevů a událostí, protože chtějí cíleně působit na tyto jevy a ovlivňovat tyto události. Zkusme to ilustrovat na příkladu, který si vypůjčíme z jeho knihy. Pokud například chce konstruktér postavit určitý konkrétní most na určitém konkrétním místě, musí zohlednit všechny relevantní faktory důležité pro to, aby most plnil co nejlépe svůj účel. Musí tedy znát všechny důležité obecné teorie a používat modely umožňující mu zahrnout všechny determinanty, které mohou rozhodnout o výsledné kvalitě tohoto konkrétního mostu. Všechny tyto determinanty jsou na daném konkrétním místě, pokud je bereme v úvahu v jejich souhrnu, jedinečné. Povětrnostní vlivy, pevnost podloží, charakter terénu a mnoho dalších faktorů musí být bráno do úvahy, má-li výsledný most obstát při posuzování své kvality. Burston, stejně jako mnoho jiných autorů, si však zřejmě neuvědomuje, že jedinečnost těchto faktorů nespočívá v tom, že nemají vůbec nic společného s čímkoli na této planetě nebo v nám známém vesmíru. Jejich jedinečnost pouze spočívá v kvantitě a kvalitě těchto obecných determinant. Známe-li tyto obecné determinanty a zároveň to, jak určitá kvalita a kvantita těchto determinant určuje jedinečné podmínky v daném místě, můžeme mít celou konstrukci mostu plně pod kontrolou a zároveň *nést odpovědnost za pád mostu*, pokud jsme určitou relevantní determinantu určili špatně. Jinak bychom nemohli zkoumat zodpovědnost konstruktéra za pád mostu, který navrhl. Určitě však platí, že konstruktér se v daném případě nezajímá o to, co má toto konkrétní místo společného s jinými místy na planetě, ale zajímají ho konkrétní jedinečné podmínky, které v tomto místě panují a které nějak souvisí s budoucím mostem. Má-li však úspěšně zvládnout svůj úkol, musí nezbytně správně subsumovat tento soubor jedinečných podmínek pod obecné determinanty. Viz Burston W. H., *Principles of History Teaching*, s. 72–73.

změnami, protože to mnohem více závisí na jednání jednotlivých lidských aktérů, kteří jsou svou povahou nutně vždy jedineční, protože jak dnes víme například ze studií utváření lidského mozku, během lidského života je každý lidský mozek formován jedinečnou životní zkušeností. To je také jeden z důvodů, proč jsou jednání jednotlivého člověka, ale také budoucí vývoj jednotlivých společenství lidí stejně jako celého lidstva, nepředvídatelné. To ovšem neznamená, že nelze lidský život chápat a vysvětlovat právě pomocí poznání všeho, co z nás přes všechny rozdíly činí lidské bytosti a co nás odlišuje od ostatních bytostí, které s námi sdílejí ekosystém naší planety. Pokud by to nebylo možné, pak by bylo zcela vyloučené, abychom chápali a dokázali vysvětlit jak chování druhých lidí, tak své vlastní chování. Nedokázali bychom odhadovat a předvídat, jak se druzí lidé v určitých situacích pravděpodobně zachovají a také jak se zřejmě zachováme my. Pak bychom nemohli spolu navzájem komunikovat, kooperovat a koordinovat své aktivity, spoléhat se na to, že budou dodržována ustavená pravidla pro nejrůznější společenské aktivity, že se budeme moci spolehnout například na stabilitu lidských institucí, a podobně.

Během posledního čtvrtstoletí se situace ve společenských vědách, ale také ve vědách historických, začala zásadně proměňovat, a to především v souvislosti s kognitivní revolucí a dramatickým pokrokem v neurovědách spolu se stále častějším využíváním evolučního konceptu pro vysvětlování dynamiky společenských a kulturních změn. Proto začínají postupně vznikat výrazně interdisciplinární přístupy ke zkoumání minulosti, integrující metody, teorie a pojmosloví několika vědních disciplín. Příkladem může být kognitivní archeologie, která se programově hlásí k pozitivismu a naturalismu, ačkoli reflektuje nedostatky pozitivistického přístupu z konce 19. a 1. poloviny 20. století.³⁴ Objevují se přístupy, které se snaží vypracovat teorie, jež by umožnily zachytit podstatu koevoluce přírody a kultury a využít evolučního konceptu pro pochopení a vysvětlení dynamiky kulturních změn.³⁵ Tyto tendence se začaly velmi výrazně projevit právě v době, kdy u nás proběhla kurikulární reforma, v rámci které, jak už jsme si připomněli výše, byl kladen důraz na integraci edukačního obsahu, který byl dříve tradičně rozdělen do vyučovacích předmětů,

³⁴ Renfrew, C., Zubrow, E. B. W., *The Ancient Mind – Elements of Cognitive Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge 1994, s. 3–12.

³⁵ Richerson, P. J., Boyd, R., *V genech není všechno, aneb, Jak kultura změnila evoluci člověka*, přel. J. Šafránek, Academia, Praha 2012.

jejichž obsah byl úzce svázán s určitou vědní disciplínou nebo několika příbuznými disciplínami.

Bohužel tradiční postavení dějepisu jako samostatného (až izolovaného) vyučovacího předmětu a starší koncept historického bádání a historického psaní prakticky zcela znemožnil smysluplnou integraci edukačního obsahu týkajícího se minulosti se zbytkem vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Proto je velmi obtížné najít příklady pokusů o dobře promyšlený a propracovaný program výuky celého obsahu oblasti Člověk a společnost v integrované podobě. Ale takové pokusy samozřejmě existují a nyní se krátce seznámíme s jedním z nich, jehož hlavním iniciátorem je významný pedagogický teoretik a psycholog Jerom Bruner.

Dílo tohoto myslitele má dodnes značný vliv, navzdory svému stáří. Zejména jeho přesvědčení o tom, že dítě od určitého věku je schopno osvojit si základní poznatky, k nimž dospěla věda ve všech svých oblastech a oborech, pokud mu jsou tyto poznatky předávány na úrovni, kterou je schopno zvládnout, a pomocí vhodných výukových forem a postupů a také s využitím výukových materiálů a pomůcek vytvořených a upravených tak, aby co nejlépe naplňovaly svůj účel podpořit žáky a umožnit jim úspěšné osvojení edukačního obsahu.³⁶

Prudkou reakci ze strany historiků však vyvolalo Brunerovo přesvědčení o tom, že zvláště v oblasti školní edukace není důvod vyučovat edukační obsah týkající se podstaty člověka a lidských společností v oddělených předmětech. Byl totiž přesvědčen o tom, že všechny společenské vědy mají společný cíl – přispět k pochopení všech aspektů a všech determinant určujících povahu a podobu lidské existence a že je dokonce nutný přesah také do věd přírodních.

A platí to především pro edukaci našich poznatků o minulosti, protože pro zkoumání a poznávání života lidí v minulosti musíme používat stejné postupy a nástroje, které používáme pro zkoumání a poznávání života lidí v současnosti.³⁷ Proto se neobejdeme bez poznatků všech věd pokoušejících se vysvětlit lidské chování, které nám mohou dodat potřebné

³⁶ Levesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*, University of Toronto Press, Canada 2009, s. 11, s. 129.

³⁷ Bruner, J. S., *O podstate a problémoch vyučovania*, přel. I. Šípoš, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1968, s. 81.

obecné principy pro chápání člověka a společnosti, „jinak bychom si nevěděli rady s množstvím historických faktů“.³⁸ Tuto myšlenku naposledy kategoricky odmítnul didaktik dějepisu Stefan Levesque v knize „Thinking Historically“.³⁹ Ostře se distancuje od Brunerovy myšlenky, že historie, sociologie, antropologie, ekonomie a politologie vystupují sice odděleně jako jednotlivé akademické disciplíny, ale ve skutečnosti se všechny zabývají stejným předmětem, a tím je chování člověka ve společnosti, a staví se proti myšlence, že jejich disciplinární obsah by měl být vyučován v integrované, a nikoliv oddělené podobě. Konstatuje, že Bruner prostě nepochopil podstatu historie jako vědní disciplíny.

Zamyslíme-li se ovšem nad námi deklarovanými cíli, stávajícím kurikulem a definicemi kritického myšlení a mediální gramotnosti, pak Brunerova koncepce zasluhuje pozornost. Přes své stáří může být zajímavým způsobem doplněna o novější průlomové objevy a může tak najít své využití. Bruner nás upozorňuje na to, jaké intelektuální nástroje a postupy zkoumání potřebujeme k tomu, abychom dokázali porozumět jak naší současnosti, tak naší minulosti, vysvětlit je, a dokonce pochopit, že jedno bez druhého není možné, protože potřebujeme znát nahromaděnou zkušenost lidí v minulosti jako klíčový zdroj poznatků, které nám mohou sloužit právě k objevení obecných principů a zákonitostí lidského individuálního a společenského života.

Pojďme se nyní krátce seznámit s hlavními principy vyučovacího celku s názvem Člověk,⁴⁰ který byl připravován ve spolupráci s mnoha institucemi a odborníky řady společenskovědních oborů. V úvodním představení tematického celku Člověk zdůrazňuje Bruner to, že člověk je především biologický druh, který má s ostatními živočichy na planetě mnoho společného, ale zároveň se od nich jistými aspekty své existence zásadně odlišuje. S velkou dávkou zjednodušení bychom mohli říci, že člověk je zřejmě jediným kulturním živočichem. A právě tyto společné rysy a odlišnosti je třeba žákům ve výuce představit pomocí vhodných materiálů a aktivit.⁴¹ Nejnápadnějším rysem celého konceptu je vedení žáků k tomu, aby navzájem srovnávali věci nebo jevy, které spadají do stejných obecných kategorií, a hledali jejich společné rysy a odlišnosti. Například

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Levesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*, s. 13.

⁴⁰ Bruner, J. S., *O podstate a problémech vyučovania*, s. 79–104.

⁴¹ Tamtéž, s. 80.

v části, která se zabývá jazykem, je žákům jazyk představen jako základní nástroj komunikace a následně jsou vyzváni k tomu, aby srovnávali lidskou komunikaci s komunikací jiných živočichů, například včel. Z toho vyplývá další cílové zaměření tohoto výukového celku, a to je představení obecných funkcí, ke kterým slouží různé nástroje vytvořené lidmi, ať už se jedná o nástroje hmotné, nebo například nástroje intelektuální či institucionální. Žáci se zamýšlejí nad určitým obecným účelem, k jehož naplnění mají tyto nástroje sloužit, a mohou srovnávat různá lidská společenství z hlediska toho, jaké nástroje k dosahování určitých obecných cílů tato společenství mají k dispozici, a posuzovat například kvalitu těchto nástrojů ve vztahu k tomu, jak dobře plní svůj účel. Žáci se během celého roku pomocí různých druhů materiálů a aktivit seznamují s celým komplexem lidských životních projevů, přičemž obsah tohoto komplexu lze rozčlenit do pěti kategorií, a to je jazyk, výroba nástrojů, společenská organizace, výchova dětí a světový názor. Ty podle Brunera představují 5 klíčových faktorů, které sehrály ústřední roli v evoluci člověka a mají tedy zásadní podíl na jeho „polidštění“. Srovnávána jsou různá společenství představující originální kultury, například lovecko-sběračská kultura v pravěku, lovecko-sběračská kultura v současnosti a kultura, do které náleží samotní žáci.⁴² A jak už jsme viděli, do srovnávání čas od času vstupují také životní projevy jiných živočišných druhů. Tak se žáci postupně seznamují s tím, co mají lidské bytosti společného a čím se naopak liší od zbytku živočišné říše. Poznávají, že lidé žijí v různých typech společenství s různými principy uspořádání a že rozdílné způsoby jejich života vyplývají z různých determinant, jako je odlišné životní prostředí, různá úroveň materiální kultury, odlišné způsoby chápání světa a podobně. Přičemž příčinou těchto rozdílů rozhodně není různá úroveň schopností, například inteligence, ale naopak při bližším zkoumání se ukazuje, že jsou pouze projevem stejných dispozic a univerzálních lidských vlastností, ovšem v odlišných podmínkách, s odlišnou dějinnou zkušeností života lidí v různě početných skupinách a podobně (tedy rozdíl v kvantitě a kvalitě stejných nebo podobných determinant).⁴³

Zájemcům o bližší teoretické zdůvodnění jako možnou oporu pro koncipování vlastního integrovaného vyučování vřele doporučuji knihu

⁴² Tamtéž, s. 87–96.

⁴³ Tamtéž, s. 92–96.

Roberta Lawlesse „Co je kultura“. Čtenář zde najde vysvětlení, čím se odlišují vědecké modely vysvětlování, které autor nazývá analytické modely, od lidových modelů, které jsou používány historiky.⁴⁴ Autor například ozřejmuje, proč nemůže být nikdo sociálním vědcem bez toho, aniž by byl zároveň historikem. Zároveň ovšem zdůrazňuje, že pokud vědec vypracovává nebo používá nějaký analytický model, jehož účelem je zachytit vývoj určitého společenství lidí s určitou kulturou, musí být tento model schopen zachytit a vysvětlit specifické prvky této kultury (které jsou ovšem výsledkem rozdílné kvality a kvantity obecných determinant, které spolu určují podobu a vývoj této kultury).⁴⁵ Avšak tento model především zachycuje obecné „vzorce změn, které jsou charakteristické také pro podobný vývoj v jiné době a na jiném místě“.⁴⁶ Do těchto analytických modelů je zároveň naprosto nezbytné zahrnout také biologické a ekologické determinanty, jinak nelze dosáhnout úplného a uspokojivého vysvětlení.⁴⁷

S velmi propracovaným aktuálním pojetím historické vědy přišel Daniel Little. Každá historická událost je představována jednotlivými lidskými aktéry nebo skupinami těchto aktérů.

To tedy znamená, že jakékoli vysvětlování takové události vyžaduje určení všech determinant těchto jednání. Přičemž zjednodušeně lze rozlišit dvě roviny těchto determinant. Jedna z nich je sociální a je představována těmi determinantami, které existují v lidských interakcích. Typické jsou například instituce.

Druhá rovina je individuální a představuje celou řadu různých motivátorů, pro jejichž postižení potřebujeme nejrůznější teorie, například teorie emocí, teorie identity a podobně. Lidské jednání však není výsledkem pouze biologických a psychologických determinant, ale také determinant sociální povahy, tedy interakcí s druhými lidmi a jejich působením. Musíme tedy určit, jaké sociální vlivy a s jakými výsledky utvářely normy, preference a způsoby myšlení historického aktéra. Je to tedy rovina značně eklektická a vyžaduje použití velkého množství teoretických konceptů prakticky všech společenskovedních disciplín.

Klíčovou myšlenkou pak je to, že všechny tyto determinanty jsou ztělesněny v chování a různých stavech jednotlivých lidských aktérů.

⁴⁴ Lawless, R., *Co je to kultura*, přel. S. Andresová, Votobia, Olomouc 1996, s. 33–34.

⁴⁵ Tamtéž, s. 27–28, s. 44–45.

⁴⁶ Tamtéž, s. 45.

⁴⁷ Tamtéž, s. 103–104.

Pokud tedy chceme v úplnosti zachytit lidmi utvářenou realitu, musí náš popis a vysvětlení zahrnovat všechny základní prvky, z nichž se tato realita skládá.⁴⁸

Little nabízí soubor obecných charakteristik (prvků), které musí splňovat každá lidmi utvářená realita:

- Existují jednotlivci, vztahy, instituce.
- Jednotlivci mohou jednat a jednat ve vymezeném rámci.
- Instituce se vyvíjejí tak, aby vyhovovaly individuálním i kolektivním účelům.
- Instituce a organizace mají moc.
- Instituce mají vlastnosti organizace a funkcionality.⁴⁹

Plné vysvětlení tak vyžaduje správné určení všech sociálních a individuálních determinant, které určují výsledné jednání jednotlivého aktéra v síti sociálních vztahů a interakcí, skrze které na jednotlivce působí nadindividuální sociální struktury, především pak ty mající povahu institucí.

Ve vlastní výuce samozřejmě nelze všechny historické události prezentovat ve všech těchto aspektech a není to ani nutné. Spíš jde o to, aby si žáci osvojili základní pojmosloví a teoretické koncepty a naučili se je používat pro popis a vysvětlení lidského chování.

Jako dobrý výchozí model nám opět může posloužit návrh tematické jednotky Člověk Jeroma Brunera. Ten se zaměřil na pět dílčích aspektů determinant, jejichž působení demonstroval na několika lidských společenstvích, a žáci mohli pomocí srovnání poznat, jak různá kvalita, resp. kvantita stejných aspektů (determinant) určuje výslednou povahu života těchto společenství a spoluurčuje jednání jednotlivých lidí tvořících tato společenství.

V české literatuře se o kritické zamyšlení nad možností využití biologických a evolučně antropologických koncepcí vývoje kultury v historické vědě pokusil Jan Horský v knize „Teorie a narace“. V závěrečném shrnutí například dobře ukazuje nutnost důsledného rozlišování sféry faktů a sféry hodnocení, tedy odlišení „je“ od „mělo by být“,⁵⁰ s čímž má, jak jsme

⁴⁸ Little, D., *New Contributions to the Philosophy of History*, Springer, Netherlands 2010, 58–59.

⁴⁹ Tamtéž, s. 57.

⁵⁰ Horský, J., *Teorie a narace: k noetice historické vědy a teorii kulturního vývoje*, Argo, Praha 2015, s. 170–182.

viděli, historická věda značné potíže. A pokud to nedokáže, je možné znovu otevřít debaty o vědeckosti historie. Jedná se však o teoretické dílo, takže učitel v něm bohužel téměř nenajde výsledky historického bádání ve formě a podobě, která odpovídá použitým novým teoretickým konceptům a pojmosloví.

Rádi zde doporučíme díla, ze kterých může zájemce velmi dobře vycházet při přípravě svých výukových jednotek na nejrůznější témata.

První doporučenou knihou je kniha „Osudy lidských společností“ Jareda Diamonda.⁵¹ Je to kniha využívající teoretický koncept, který mnozí historikové označili pojmem geografický determinismus.

Druhou knihou je Erica H. Clina „1177 př. Kr. Zhroutení civilizace a invaze mořských národů“.⁵² V závěrečné kapitole a epilogu se pokouší o postižení determinant, které s největší pravděpodobností vedly ke zhroutení komplexně propojených civilizací doby bronzové, přičemž zdůrazňuje, že potřebujeme teoretický model, který by nám umožnil takovéto komplexní systémové kolapsy popsat a vysvětlit.

Dále lze vřele doporučit dvě knihy kognitivního archeologa Lewise-Williamsa „Mysl v jeskyni“⁵³ a „Uvnitř neolitické mysli“.⁵⁴ Knihy ukazují, že podstata lidského života je výsledkem komplexního spolupůsobení biopsychologické a sociokulturní složky lidské existence. Ukazuje, že konkrétní podoba určitých kulturních prvků a projevů souvisí s různými způsoby navozenými změnami stavu vědomí.

Závěrem se ještě zmíníme o stále vlivnějším a velmi aktuálním konceptu „Big History“. Jedná se o vizi historie, která se snaží vsadit evoluci člověka do širšího kontextu evoluce vesmíru a přírody. V souladu s naším pojetím dějepisu chápe člověka jako striktně bio-psycho-sociální bytost, přičemž historie lidstva spočívá v postupném projevování, spoluutváření a spolupůsobení všech těchto tří aspektů. Pro psaní této historie jsou využívány poznatky všech přírodních a společenských věd, zejména teorií a modelů, pokoušejících se o zachycení zákonitostí různých procesů změny. Bohužel v češtině zatím nemáme k dispozici dnes již klasickou kni-

⁵¹ Diamond, J., *Osudy lidských společností: Střelné zbraně, choroboplodné zárodky a ocel v historii*, přel. Z. Urban, Columbus (ČR), Praha 2000.

⁵² Cline, E. H., *1177 př. Kr. Zhroutení civilizace a invaze mořských národů*, přel. R. J. Weinger, K. Zerzánová, Vyšehrad, Praha 2019.

⁵³ Lewis-Williams, D., *Mysl v jeskyni: Vědomí a původ umění*, přel. A. Faltýsková, Academia, Praha 2007.

⁵⁴ Lewis-Williams, D., Pearce, D., *Uvnitř neolitické mysli*, přel. A. Faltýsková, Academia, Praha 2008.

hu Davida Christiana „Maps of Time: An Introduction to Big History“.⁵⁵ Zájemce proto odkazujeme alespoň na jeho vystoupení na TED.com.⁵⁶ Jako základní učebnice pro výuku tohoto pojetí historie může dobře posloužit kniha Briana Villmoarea „The Evolution of Everything“ vydaná počátkem roku 2023. Považujeme ji za příklad jednoho z možných způsobů realizace zde navrhovaného modelu výuky dějepisu.⁵⁷

Záměrem našeho projektu je to, abychom nabídli učitelům alternativní přístup k výuce edukačního obsahu, který se týká našeho poznávání minulosti, a zároveň pomůže rozvíjet kritické myšlení a mediální gramotnost. Chceme se vyhnout ryzí faktografii a zároveň se vzhledem k deklarovaným cílům ohlížíme na nejnovější přístupy v historickém bádání, které se nebojí interdisciplinarit a spolupráce – tedy hodnot akcentovaných také aktuálním kurikulem. Námi nabízený přístup je určen těm učitelům, kteří jsou stejně jako my přesvědčeni o tom, že pokud se pohybujeme v rovině faktů, je třeba lidské chování v minulosti i v současnosti vysvětlovat s pomocí teorií a přesných pojmů majících empirickou složku a umožňujících tedy intersubjektivní ověřování správnosti takových teorií. A že ve sféře hodnot, norem a rozhodnutí by mělo být uvažování žáků opřeno o intelektuální nástroje vytvořené v průběhu tisíce let trvajících diskuze v rámci filozofie a etiky a jejich aplikací v oblasti práva a politiky. A zde by především měli být žáci vedeni k pochopení rozdílu mezi teoriemi vytvořenými na základě racionální myšlenkové spekulace (v případě filozofie a etiky a k nim přidruženým oborům) a mezi teoriemi majícími empirickou složku, která rozhoduje o jejich správnosti či pravdivosti. Mělo by nám tedy jít, řečeno s Miroslavem Hrochem, nikoli o vyprávění, ale o skutečné vysvětlení.⁵⁸

Učitel, který se rozhodne, že půjde touto cestou, má k dispozici stále více děl, ze kterých může čerpat. Některá z nich byla představena v tomto příspěvku.

⁵⁵ Christian, D., *Maps of Time: An Introduction to Big History*, University of California Press, Berkeley 2004.

⁵⁶ Christian D., The history of our world in 18 minutes, [online, cit. 21. 12. 2022]. Dostupné na: https://www.ted.com/talks/david_christian_the_history_of_our_world_in_18_minutes

⁵⁷ Villmoare, B., *The Evolution of Everything: The Patterns and Causes of Big History*, Cambridge University Press, Cambridge 2023.

Kniha se na trhu objevila v době, kdy byl náš příspěvek již z převážné části sepsán. Přestože jsou tedy některé pasáže knihy myšlenkově prakticky totožné s obsahem tohoto příspěvku, nebyly z Villmoarovy knihy čerpány.

⁵⁸ Hroch, M., *Hledání souvislostí: eseje z komparativních dějin Evropy*, Karolinum, Praha 2022.

Kapitola 4
Michael Stefan

Didaktická analýza

Předchozí kapitoly nám svou analýzou obecně vzdělávací praxe, debat veřejnosti i problémů odborné vědecké literatury vynesly na světlo řadu nesnází, ale současně také nabídly teoretickou a pojmovou výbavu k jejich alespoň částečnému řešení. V krátkém shrnutí připomeneme současnou situaci a nastíníme tak východiska našeho příspěvku k didaktické analýze a přidružených materiálů.

První kapitola upozornila mj. na rozpor v českých kurikulárních dokumentech, které stanovují pojetí dějepisu – v napětí zde stojí důraz na pěstování kompetencí studentů oproti kánonu obsahu, který svádí k tradičně pojaté frontální a jednosměrně transktivní výuce hotových narativů a faktografickému výkladu. Přes nemnoho inovativních pojetí posledních let, mezi které počítáme badatelskou učebnici „Soudobé dějiny“¹ a publikaci „Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce ‚dlouhého‘ 16. století“², učitelé nemají k dispozici mnoho příkladů pro dobrou praxi. Nutno připomenout, že se zmíněné dvě práce zaměřují na dějepis základní školy, a tedy pro středoškolské prostředí, o něž nám zde jde, mohou představovat jen vzdálenou inspiraci. Svým zaměřením na badatelskou výuku a obecné kompetence sice podobu výuky inovují a nabízejí alternativu, navzdory tomu ovšem nevyužívají veškerý potenciál dějepisného materiálu.

Druhá kapitola nejprve specifikovala dvě žádané cílové dovednosti. Kritické myšlení tak bylo pojato jako reflektivní schopnost korigovat svou vlastní činnost a postoje, zatímco mediální gramotnost v našem pojetí znamená schopnost odpovědného a zkoumavého přístupu k obecně mediálnímu obsahu komunikace. Poté s oporou v několika tradičních teoretických reflexích historie byly rozlišeny různé prvky odborných historických textů, kladoucích si za cíl popis a výklad minulosti. Zachyceny byly především tři konstitutivní prvky – fakty, vysvětlení a narativy. Kapitola se tak dotkla zvláštní pozice historie coby snahy s afinitami k přísné objektivní vědě i umělecké tvorbě.

V návaznosti na to přišla třetí kapitola s alternativním pojetím dějepisu založeným na propojenosti se společenskými vědami. V metodologickém ohledu bylo poukázáno na nedostatečnost a problematičnost

¹ Pinkas, J. a kol., *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022.

² Říčan, J. a kol., *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, UJEP, Ústí nad Labem 2021.

stávajících postupů dějepisu spoléhajících se na intuici a empatii, které ignorují vědecké teorie a pojmosloví a do jisté míry tak znemožňují rozvíjet kritické myšlení. Spolu s argumentací za propojení obou oborů k oboustrannému prospěchu bylo poukázáno na relevantní literaturu pro toto integrativní vyučování. Možnost takovéto výuky je pak plně v souladu s ideou v současnosti platného kurikula, které umožňuje integraci oborů ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.³

Tato kapitola usiluje nejprve ve stručnosti vyjádřit, v čem shledáváme smysl školního dějepisu, poté představit pojetí tohoto předmětu s ohledem na zásady, požadavky a závěry předešlých kapitol. Dále představí didaktické zásady doprovodných modelových lekcí a nabídne několik badatelských nástrojů přizpůsobených k zastávané podobě dějepisu.

Smysl dějepisu

Cílem této publikace je poukázat na možnost reformy dějepisného vyučování s ohledem na kultivaci dovedností *kritického myšlení* a *mediální gramotnosti*, které jsou téměř univerzálně shledávány jako cenné, důležité a potřebné pro úspěšné fungování ve společnosti a v participaci na řešení celospolečenských problémů. Celou řadu postupů a charakteristik těchto dvou dovedností najdeme i v RVP-G v rámci tzv. *Klíčových kompetencí* a *Průřezových témat*, kde jsou ale formulace a požadavky značně nadsazené a chybí jejich propojení s očekávanými výstupy nebo vhodnými tématy jednotlivých oborů. Naše pojmání dovedností je striktnější, můžeme je však ilustrovat konkrétními úryvky stávajícího platného kurikula.

Student disponující dovednostmi *kritického myšlení* a *mediální gramotnosti*:

- „reflektuje proces vlastního učení a myšlení“
- „z vlastních úspěchu i chyb čerpá poučení pro další práci“
- „pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí je podložené závěry“

³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, MŠMT Praha 2021 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

- „rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům“
- „rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části“
- „vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy“
- „rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích“
- „kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je“⁴

Dějepis shledáváme (1) obzvláště vhodný k pěstování těchto dovedností. Může totiž nabídnout k jejich nácviku a tréninku celou řadu problémových situací v tématech vzdálenější i nedávnější minulosti. Učitel je stěžejním aktérem, který rozpoznává potenciální problémovou situaci a cíleně ji transformuje do podoby výukové lekce, která by ideálně měla studenty přesvědčit o své relevanci a jejíž řešení by mělo být ku prospěchu i pro mimoškolní praxi. Nácvik dovedností, jak jsme přesvědčeni, je nutné činit systematicky a nikoliv jednorázově, protože jen tak je dána možnost se zlepšovat, poučit se, využívat naučené postupy a rozvíjet je. Současně se tak otevírá možnost, že si studenti na problémový typ výuky zvyknou a postupem času budou sami schopni formulovat badatelskou otázku a zvolit obsah, který zajímá i je osobně. Jelikož ale předsevzetím tohoto projektu bylo nabídnout i vzorové lekce, je tento aspekt kreativity studentů v podílení se na obsahu výuky upozaděn.

V dosavadní didaktické literatuře věnované dějepisu se objevuje obdobný názor, který usiluje o výuku a posilování tzv. *historického myšlení*.⁵ I zastánci a propagátoři tohoto pojmu nicméně připouštějí neujasněnost a problematičnost vymezení tohoto zastřešujícího pojmu. Zde prezentovaný přístup tak k výuce dějepisu přistupuje odlišným způsobem vycházejícím z definic kritického myšlení a mediální gramotnosti. Tudiž cílíme na dovednosti a postupy, které jsou obecnější povahy, exaktněji vymezené i testovatelné.

⁴ Tamtéž, s. 7–9.

⁵ K pojmu historického myšlení viz Seixas, P., Morton, T., *The Big Six Historical Thinking Concept*. V českém jazyce pak Beneš, Z., *Historický text a historická kultura*, UK, Praha 1995, nebo Šubrt, J. (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu, Teorie a výzkum*. Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Vysoká škola politických a společenských věd, Kolín 2010.

Vedle možnosti nácvičku základních dovedností může podle nás dějepis (2) zprostředkovat a utvořit představu o fungování historie a spřízněných věd a jejich výstupech. Problémově pojatá výuka musí přirozeně pracovat s určitým materiálem vztahujícím se k minulosti. Ten v případě dějepisu tvoří především didakticky upravené a vybrané vědecké výstupy historie, archeologie, pomocných věd historických a společenských věd orientovaných na minulost. Vedle těchto garantovaných zdrojů se lze samozřejmě setkat s historickými tématy v publicistické sféře a obecném diskursu, nevyjímaje politické kampaně. Velký informační potenciál dále (navíc v atraktivním podání) nabízí umělecká produkce literární, obrazová nebo filmová, nověji počítačové hry.⁶ Nejpraktičtější přístup k historickým tématům nabízejí tematické exkurze a výstavy institucí, které uchovávají a zprostředkují *stopy minulosti* a konečně také volnočasové aktivity jako tematické tábory a dílny usilující o rekonstrukci života v různých epochách minulosti.

Dějepis může upozorňovat na šíři informačních toků a zkoumat povahu sdělného potenciálu jako i nebezpečí, která se k danému médiu váží. Rozlišovat je potřeba především média na ta, která usilují podat fundované vysvětlení a ověřitelnou informaci, od těch, jejichž účelem je vzbuzovat emocionální reakci a nabízet konzumní obsah. Srovnáváním a analytickou prací s různými informačními toky může dějepis studenty orientovat ve škále dostupných možností a připravovat k obezřetné práci se zdroji.

Nezastupitelnou roli pak může (3) dějepis hrát v objasňování a vysvětlování současných skutečností. Současnost je tvořena památkami, artefakty, ale i abstraktními idejemi, jako jsou zvyklosti, zákony nebo politický systém, které zkrátka nelze vysvětlit jinak než s pomocí historie za pomoci dalších věd, společenských či přírodovědných. Nesamozřejmost skutečnosti a historický zájem může dějepis vzbuzovat provokativními otázkami na původ a důvody existence současných jevů, jako jsou např. aktuální politický systém republiky, hmotné památky na našem území, grafické ztvárnění českých bankovek, sochařská výzdoba české barokní krajiny, státní svátky, populační struktura společnosti apod.

Nejde v tomto případě o hraní si na historiky nebo zjednodušenou výuku historického řemesla pro budoucí posluchače historických kate-

⁶ Např. Kingdom Come: Deliverance, Age of Empires IV., Stronghold: Crusader, Assassin's Creed II.

der. Spíše naopak je naší snahou poskytnout ukázkou potenciálu vědecké historie pro ty studenty, kteří se už nikdy s historií a dějepisem na státem garantované instituci nesetkají, protože třeba zamíří do odlišného sektoru. I ti se totiž budou setkávat s odkazy na minulost a historickými narativy.

V souhrnu tyto tři prvky dějepisu – kritické vědecké postupy, orientace v produkci historického poznání a schopnost vysvětlovat současnost – mohou přispívat k výchově odpovědného a racionálně smýšlejícího občana v participativně demokratické společnosti.⁷

Pojetí dějepisu

Opakovaná zjištění české školní inspekce odhalují přetrvávající konzervativní charakter středoškolské výuky,⁸ který v případě dějepisu může spočívat ve statickém frontálním vyučování a vyžadování reprodukce faktografických výkladů a hotových narativů, třebaže takových, na nichž se odborná komunita víceméně shodla. Již od tzv. „Bílé knihy“,⁹ ale především reformy v podobě RVP,¹⁰ nás didaktika, psychologie a filozofie výchovy učí, že je to postup paměťově neefektivní, ekonomicky a hospodářsky neodpovídající směřování naší společnosti, postup kognitivně a osobnostně studenty ochuzující. Zmíněné kurikulární dokumenty byly v jistém ohledu formulovány nadčasově a inspirativně. Aktivizačně pojatá výuka, opírající se o konstruktivistické paradigma, důraz na univerzální kompetence, osobnostní rozvoj a praktickou využitelnost poznatků jsou již

⁷ Srov. Barton, K. C., Levstik, L. S., *Teaching History for the Common Good*, LEA Publishers, London 2004.

⁸ Zatloukal, T., *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*, Česká školní inspekce, Praha 2022 s. 141–144.

Zatloukal, T., *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. Výroční zpráva České školní inspekce*, Česká školní inspekce, Praha 2019, s. 135–138.

⁹ Viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Tauris, Praha 2001 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.

¹⁰ RVP G byl publikován r. 2007 viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VÚP, Praha 2007. My zde ale odkazujeme na revidovanou podobu z r. 2021.

dlouho součástí kurikulárních dokumentů. Reálná situace jako by ale podtrhovala klíše rádo by moudra, že co funguje v teorii, nehodí se do praxe.

Zde proklamovaný cíl pěstovat kritické myšlení a mediální gramotnost a nabídnout k tomu teoretické opodstatnění a konkrétní aplikace v podobě úloh a lekcí přitom v jistém smyslu koreluje s tím, jak jsou v současném RVP-G formulovány očekávané výstupy vzdělávacího oboru dějepis. Nečiníme tak žádnou převratnou revoluci ve výuce, ale spíše nabízíme opodstatnění a scénáře pro koncepci, která je na státní úrovni již nějakou dobu závazná.

Od žáků se např. očekává, že:

- „objasní... materiální a duchovní život lidské společnosti...
- vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti
- definuje proměny hospodářského a politického uspořádání...
- ... zhodnotí hlavní myšlenky a principy osvícenství...
- posoudí význam ústavy a nové organizace státu...“¹¹

Žáci a studenti tedy mají především *vysvětlovat, objasňovat, definovat, hodnotit a posuzovat*, což jsou náročné operace, na kterých stojí jednak věda jako taková, a jednak život racionálně smýšlejícího občana demokratické společnosti. V daleko nižší míře jsou v dokumentu vyžadovány úkony jako: *uvede, popíše, vymezí* apod.

Nechceme ale v žádném případě tvrdit, že jsou stávající kurikulární dokumenty bezchybné, dostačují a že není potřeba uvažovat nad jejich reformou. Např. z podstaty problematický je požadavek, aby žák *popsal* „určující procesy a události... starověkých dějin.“¹² Jelikož popisovat přímou vlastní zkušenost (analogicky k popisu experimentu) nepřichází v úvahu a máme přístup pouze buď k dochovaným artefaktům a pramenům nebo hotovým historickým (re)konstrukcím, zdá se, že tento konkrétní výstup lze naplnit jedině obsahovou reprodukcí vybraného historického díla, které starověké dějiny předkládá v ucelené narativní podobě.

Zpět ale k žakovským aktivitám a požadovaným myšlenkovým operacím. Aktivity prvního typu, vyžadující u studentů složité myšlenkové

¹¹ Cit. RVP G, s. 42–43.

¹² Tamtéž, s. 42.

postupy, rozhodně nelze naplňovat vyžadováním faktografických znalostí a trváním na reprodukci hotových historických narativů a výkladů. Jsou to naopak studenti, kdo mají sami budovat poznatky a odvozovat závěry, dokládat evidenci pro historická tvrzení, případně analyzovat a kontrolovat postupy druhých, dešifrovat sdělení narativů atd. Aby ale dále byli studenti schopni vysvětlovat a objasňovat, musí být seznámeni s podobu skutečného vysvětlování (viz Hempelův model vědeckého vysvětlování ve druhé kapitole a reflexe historických postupů ve třetí kapitole), v případě narativních zpracování minulosti zase vybaveni terminologickými nástroji k analýze těchto prací.

Současná historie nám bohužel neposkytuje dostatečný arzenál obecně platných zákonitostí a pravidelností, které jediné dokáží vysvětlit jednotlivé skutečnosti, které historiky zajímají. Zde pak leží důvod mezioborové spolupráce nebo přímo integrace několika oborů pro potřeby vyučování. Ne náhodou odpovídá struktura tradiční syntetické historické monografie¹³ jednotlivým společenským vědám a dalším oborům:

historie/dějepis	politika	hospodářství	společnost	kultura
vědy	politologie	ekonomie	sociologie	(estetika, dějiny umění)

Jen pro ilustraci uvedme několik teorií a obsahů, kterými mohou vědy pomoci dějepisu provádět zmíněné žákovské výstupy: politologie nabízí členění ideologií a typologie vlád, sociologie mapování společenských vztahů a rolí, ekonomie zákony trhu a racionalitu jedince v obchodních vztazích, psychologie již tematizovala vliv skupin a davů, estetika řeší krásno a konečně filozofie předkládá možná řešení problémů pravdy, spravedlnosti, dobra a také spolu s logikou nabízí teorii argumentace a odvozování.

Pro takto chápaný dějepis zaměřený na pěstování obecných dovedností se pak náramně hodí problémová a badatelská výuka oponující chronologickému postupu dějinami, který svádí k faktografické přehlídnosti a nerefektovanému přejímání hotových výkladů, jakkoliv mohou být sofistikované a podložené.

¹³ Např. učební texty Jaroslava Čechury viz Čechura, J., *České země v letech 1378–1437*, Libri, Praha 2008.

Čechura, J., *České země v letech 1437–1526*, Libri, Praha 2010.

Zásady modelových lekcí projektu

Nyní po seznámení se s východisky pojetí dějepisu přistoupíme ke konkrétním zásadám, které jsme si uložili v ilustračních modelových lekcích dodržovat. Ke každé z nich navrhujeme několik didakticky ověřených metod. S ohledem na již řečené nepřekvapí, že jsme jako stěžejní prvky ideální lekce identifikovali čtyři prvky: problémovou otázku, využívání prekonceptů, práci se zdrojem a reflexi své práce.

Východím bodem každé naší lekce je *problémová otázka*. Jejím úkolem je nastínit téma, motivovat studenty a v jistém smyslu vyprovokovat jejich zájem. Předně by otázka měla cílit na relevantní problém současnosti, který se vyskytuje, resp. může vyskytnout v životním horizontu studentů. Jejím položením a stručným úvodním komentářem by učitel měl přesvědčit studenty o jejím významu (a ostatně také důvodu pro její zařazení do vyučování).

V novějších učebních materiálech pro dějepis se objevuje označení *badatelská otázka*,¹⁴ které ale pro naše cíle není úplně přílehavé, třebaže vystihuje jednu častou podobu otázky, která má objevovací a poznávací charakter. Příkladem mohou být např. „*Kdo a proč zdobí české bankovky?*“, „*Proč se dnes učíme povinně anglicky?*“, „*Jaká je hodnota dějepisu a historického poznání?*“, „*Které otázky a problémy bychom nedokázali zodpovědět a vyřešit bez alespoň základního povědomí o tom, co se v minulosti stalo?*“. Tento informační typ otázky by měl být podpořen výběrem didaktických materiálů a pramenů, jejichž analýza by nabídla možnost jejího zodpovězení v závěru hodiny.

Vedle toho ale může výchozí otázka cílit na morální dilema, které mohou vybrané dějinné skutečnosti vhodně ilustrovat, např. „*Je morálně obhájitelné bombardování civilistů?*“, „*Je možná a žádoucí neideologická historie?*“. Je vcelku samozřejmé, že tento typ otázek oproti předchozímu vybízí k diskuzi, úvaze o možném jednání, důvodech rozhodnutí apod.

Formulace výchozí problémové otázky vyžaduje zvláštní péči, protože její údernost a komunikativnost okamžitě přitahuje pozornost a uvádí do pohybu myšlenky a zvědavost. Nicméně jen zřídka se podaří formulo-

¹⁴ Pinkas, J. a kol., *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*.

vat otázku tak obratně, aby splnila výše zmíněné. Ukázkou úspěšné motivace je skutečnost, že postupem času budou chtít sami studenti formulovat své problémové či badatelské otázky a určovat tak obsah vyučování. Podaří-li se nám docílit takovéto odezvy, jde o příhodný stav, kdy lze roli učitele dále zmenšit a soustředit na průvodcovskou úlohu.

Poté, co je vzbuzen zájem a nastíněno téma, volíme zařadit aktivitu, která cílí na *prekoncepty* studentů a snaží se zachytit a verbalizovat jejich znalost, ale i často intuitivní postoj nebo názor na danou problematiku. Možnost úspěšného provedení se odvíjí od schopnosti vybrat téma a obsah tak, aby bylo pro studenty potenciálně známé, nikoliv ale notoricky opakované a vyčerpáné. V zjišťování prekonceptů nám mohou pomoci metody jako: *volné psaní*¹⁵ nebo *brainstormingové postupy*.¹⁶ Funkci dotazu, zjišťujícího prekoncepty, může samozřejmě plnit již problémová otázka, jindy je vhodnější přijít s konkrétnějším úvodním dotazem podpořeným např. ilustrací nebo jinou mediální produkcí.

Podle povahy lekce a tématu je možné předchozí znalosti studentů zveřejňovat nebo dokonce společně zapisovat známé skutečnosti a údaje (např. po dotazu na osobnosti českých bankovek lze dost dobře očekávat, že studenti řadu osobností budou znát z jiných vzdělávacích předmětů, tedy postačí osvětlení stávajících znalostí slovní odpovědí). Úvahové, rozhodovací a osobněji laděné otázky (viz výše zmíněné postavení civilistů ve vojenských konfliktech) necháváme vlastnímu zápisu a dobrovolnému sdílení.

Cílem této krátké vstupní aktivity je konkrétněji se ponořit do svého předporozumění, zpřítomnit znalosti k řešenému tématu nebo i pokusit se formulovat předběžný závěr. Osvětlení stávajících znalostí je cennou zpětnou vazbou učitelů, který může na vyjádřené odpovědi reagovat promyšlením a upravováním dalšího postupu. V případě neveřejné verbalizace prekonceptů je plánováno se ke krátkým studentským útvarům vrátit na konci lekce v rámci reflexe.

¹⁵ Steelová, J. L. a kol., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, Kritické myšlení z. s., Praha 2007, s. 31.

Oddíly společné a řízené psaní in: Čapek, R., *Moderní didaktika*, Grada Publishing, a. s., Praha 2015, s. 326.

¹⁶ Čapek, R., *Moderní didaktika*, s. 38–60. Úvodní klasický brainstorming i využití v evokační fázi hodiny s. 40–41, diskusní pavučina s. 47–48.

Steelová, J. L. a kol., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, s. 29.

Stěžejní částí každé lekce tvoří práce se zdroji a prameny, které jsou záměrně vybrány, didakticky přizpůsobeny, modifikovány a opatřeny doplňujícími otázkami a úkoly. Pro dějepis se samo sebou nabízejí prameny v podobě starých kronik, listin a jiných tiskovin, ale i audiovizuální nebo jiné hmotné prameny mohou posloužit stejně dobře. Práce a analýza pramenného textu je dále snadno doplnitelná vhodnou odbornou (chcete-li sekundární) literaturou, která pramen vysvětluje nebo interpretuje. Pěstujeme tak návyk čtení vědeckého textu, který je často pro studenty obtížný, neboť předpokládá a vyžaduje znalost terminologie, postupů a celé řady kontextuálních informací.

Už jen samotné čtení pramenných historických textů, starých několik set let, může představovat atraktivní úkol a výzvu, ale nesmíme zapomínat na přiměřenost a obtížnost textů. Prameny proto volíme v novějších překladech,¹⁷ případně text upravujeme, zjednodušujeme a nahrazujeme archaická slova běžnějšími. Stále se však snažíme, aby text představoval souvislejší útvar, který by umožnil analýzu a nikoliv jen rychlé vyhledání informace. Zprostředkováním tohoto kontaktu si slibujeme pozvolnou přípravu na četbu ucelených relevantních odborných textů.

Mediální prostor se situací konfliktu názorů a hledisek může náš dějepis simulovat představením dvou protichůdných, navzájem si odporujících úryvků pramenů.¹⁸ Srovnávat tak můžeme např. jak představuje život Jana Nepomuckého legenda a jak moderní odborný text, usilující o nezaujatou rekonstrukci a vysvětlení. Rozpoznání zásadních odlišností takto rozdílných přístupů umožňuje ocenit jednotlivé prvky každého z nich – např. emotivní a apelačně motivační úlohu legendy a nezaujatou kritickou práci, opírající se o poznatky třeba biologických věd.¹⁹

Jinou úlohu může hrát soubor pramenů, které ilustrují různé aspekty téhož ústředního tématu, např. vybrané úryvky lekce Kolonialismus

¹⁷ Např. Václav Hájek z Libočan, *Kronika česká*, Academia, Praha 2013; Kosmas, *Kosmova kronika česká*, Československý spisovatel, Praha 2012; *Rukopisy královédvorský a zelenohorský*, ed. Dalibor Dobiáš, Host, Brno 2010.

¹⁸ Kratochvíl, V., Školský historický písomný pramen vo výučbe dejepisu, *Moderní dějiny.cz* 2014 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisomny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/>. Kratochvíl píše o nácvičku dvojitéj perspektivy na s. 8, dvojí perspektivě s. 10. Nám ale nejde o spekulativní pokus dojít intencí historických aktérů, nýbrž jen srovnat dva možné výklady.

¹⁹ Viz Vlnas, V., *Jan Nepomucký: česká legenda*, Paseka, Litomyšl 2013, kapitola VII. Hrob, relikvie a zázraky od s. 163.

a imperialismus poukazují na společenskou, hospodářskou, kulturní nebo uměleckou dimenzi zkoumaného jevu.

Vybrané textové ukázky doprovázejí kontrolní otázky a úkoly. U otázek cílíme primárně na vyšší úroveň kognitivních funkcí Bloomovy taxonomie,²⁰ ale z praktických a motivačních důvodů zpravidla začínáme u jednodušších faktografických, které lze zodpovědět vyhledáním patřičné odpovědi v textu. Až poté přistupujeme k detailnější analýze a závěrečné syntéze nebo kreativním úkolům, které chápeme jako podmíněně předchozí znalostí.

Zmíňme ještě několik praktických metod, které mohou studentům v kooperaci s učitelem pomoci s porozuměním číst i obtížnější odborné texty. Tradičně se pro tyto účely užívá metody *insert* nebo *semafor*.²¹ Obě nabízejí intuitivně srozumitelnou sestavu grafických symbolů, které lze přiřadit ke čtenému textu. Pasáže obzvláště složité nebo neznámá slova pak můžeme řešit jednoduchým *čtením s otázkami*,²² kdy učitel vysvětluje a zodpovídá studentské dotazy na problémová místa. Pakliže se problémové pasáže nevyskytnou, nabízí se ověřit pozornost a porozumění textu např. *doplňováním*²³ shrnujícího textu (viz lekce o Janu Nepomuckém nebo Helénismu) nebo úkolem *přeformulovat* vybraný odstavec. Od této analytické práce s různými druhy textů si slibujeme posílení mediální gramotnosti. O námi navržených teoretických nástrojích a otázkách, které lze pramennému textu položit, pojednává dále oddíl Badatelské nástroje.

Konečně čtvrtou zásadou a prvkem je reflexe. Zpravidla je jí delegována poslední část lekce, kdy je cílem shrnout a syntetizovat dosavad řečené, vyvodit důsledky právě uvědomělých skutečností, aplikovat nabyté znalosti, vedle toho ale také reflektovat své vlastní dřívější názory zachycených prekonceptů a v případě proměny individuálního názoru tuto změnu vysvětlit. Reflexivní část je také momentem, kdy se věnujeme

²⁰ Steelová, J. L., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Příručka II Rozvíjíme kritické myšlení*, Kritické myšlení z. s., Praha 2007, s. 14–15.

Bloomova taxonomie, online Metodický portál RVP.CZ [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie.

²¹ Čapek, R., *Moderní didaktika*, Čapek popisuje metodu Insert na s. 304, semafor s. 384.

²² Tamtéž, s. 301.

²³ Doplnování jako technika viz tamtéž, s. 301.

možným odpovědím na výchozí problémové otázky. Učители se pak v rámci reflexe nabízí řada situací k hodnocení a poskytování zpětné vazby.

K závěrečným shrnutím můžeme použít např. metody *pětílístek* nebo *diamant*, při kterých studenti sami podle známého schématu²⁴ vytvářejí stručné bodové zápisy. Stejně dobře mohou k připomenutí, sebrání a uvědomění si vztahů posloužit tvorby *myšlenkových map* nebo doplňování *pracovních tabulek* (s těmi pracují např. lekce Osobnosti bankovek, Kolonialismus a imperialismus). Tyto formy souhrnu s grafickou a schematickou podobou vyhovují srovnávacím úlohám, kdy proti sobě stavíme několik různých hledisek.

Studentská práce v průběhu modelové vyučovací lekce by se podle zadání měla vztahovat k dříve písemně zachyceným prekonceptům. Nyní na konci lekce je vhodné se k nim vrátit. Studenti mohou nyní s novou zkušeností pracovních částí lekcí po přečtení vybraných textů a diskuzích se spolužáky cítit potřebu své výchozí volné psaní změnit nebo upravit. Dovednosti, které při tomto úkonu prokážou, se blíží metakognitivním postupům²⁵ a v rámci našeho projektu reprezentují jeden ze stěžejních prvků pro nácvik kritického myšlení. Ptáme-li se systematicky na důvody změn postojů a názorů a na postupy, jakými se docílilo vyřešení problémové otázky, jsme na dobré cestě zautomatizovat reflektivní činnost svých jednání a rozhodnutí.

Na závěr tohoto oddílu reflektujeme dosavadní výklad. O žádném ze zmíněných prvků ani vyučovacích metod nelze říct, že by byl pro didaktiku novým objevem. Je to ale kombinace, návaznost a propojitelnost všech těchto prvků, co podle nás může poskytnout jedinečnou formu pro lekce kritického myšlení a mediální gramotnosti. Pro plánování a návrh konkrétních lekcí se velmi osvědčil tzv. *E-U-R model*.²⁶ Ten svými fázemi – evokace, uvědomění si významu, reflexe – představuje dostatečně jednoduchý, logicky vystavěný a didakticky opodstatněný postup, který nabízí široké možnosti aplikace. Pokrývá jak úvodní motivační fázi se zadáním problémové otázky a konceptualizací studentských prekonceptů, pracovní exoziční fázi i část lekce, která slouží pro shrnutí, zopakování

²⁴ Tamtéž, s. 43–46.

²⁵ Metakognice, viz Lokajíčková, V., Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky, *Pedagogika* 64, č. 3, 2014, s. 287–306.

²⁶ E-U-R, Metodický portál RVP.CZ [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/E-U-R.

a upevnění právě nabytých poznatků i k návratu k úvodním prekonceptům a postojům studentů, které mohou být ve světle nových informací přehodnoceny a upraveny.

Vedle využití stávajících a známých metod a postupů ale chceme navrhnout a představit i několik vlastních badatelských nástrojů, rozlišení a aplikovatelných přístupů inspirovaných v běžné vědecké metodologii a praxi. Tyto upravujeme pro potřeby středoškolské výuky.

Badatelské nástroje

Přítomný oddíl chce plně dostat názvu této publikace. Druhá a třetí kapitola znovu tematizovaly zvláštní založení historie pohybující se na rozhraní vědy a umění. Nechceme znovu přiživovat plamen starého sporu, ale naopak pokusit se z této ojedinělé situace vytěžit inspiraci a poučení pro didaktiku dějepisu. Povaha prací zabírajících se minulostí, rozkročená mezi vědeckým argumentačním vysvětlením na jedné a ideologickým působením v narativní formě na straně druhé, po nás recipientech pro možnost porozumění a zaujetí kritického odstupu vyžaduje znalost vlastností a struktur obou těchto oblastí. Chceme proto navrhnout několik metod a postupů, které by na stanovené prvky historických i mediálních textů o minulosti cílily a umožnily je studentům identifikovat.

věda	ideologický a umělecký aspekt
informace	emoce
fakty	subjekt a příběh
argumenty	názory a hodnocení
vysvětlení	interpretace

Aniž bychom chtěli tvrdit, že se v každé práci, vztahující se k minulosti a dějinám, nutně objevují tyto prvky (a v tak zjevném rozsahu), pokusme se nejprve pracovně odlišit dva aspekty potenciální práce s historickou tematikou. Vědecký aspekt zahrnuje fakty, argumenty a vysvětlení a jeho cílem je informační sdělení. Jako ideologický aspekt²⁷ označujeme naproti

²⁷ Nechápejme zde ideologii pejorativně, ale spíše konstitutivně.

tomu úsilí vzbudit u recipientů emoce, a to např. pomocí líčení příběhů s hrdiny, kteří jsou tvůrcem hodnocení. O přístup k této dimenzi textu se zpravidla pokouší interpretace.

Toto základní rozlišení má jednak opodstatnění jako jedna ze základních úloh pěstujících dovednost (studenti rozpoznávají fakty a názory), která se tradičně testuje.²⁸ Jedná se sice o dovednost, která je zakotvena a stanovena již v RVP pro základní školy,²⁹ konkrétně v rámci očekávaných výstupů Českého jazyka a literatury pro 2. stupeň („ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji“),³⁰ vzhledem k nízké úrovni výsledků českých studentů však neuškodí, když na tyto závazné požadavky navážeme i na vyšších stupních vzdělávání.

Jednak nám toto rozlišení pomáhá stanovit jasnou dělicí čáru v obsahích textu, na níž mohou navázat další konkrétnější postupy, příhodné pro analýzu prvků každé oblasti. Navrhujeme tak dvě analytické metody, které se věnují zmíněným dvěma složkám historických prací – *argumentační* a *narativně-ideologická analýza*. Jako doplnění pak uvedeme ještě poznámku o využití *komparativní metody* v rámci obou postupů.

Všechny tyto tři kroky – 1) rozlišení vědeckého a ideologického aspektu, 2) argumentační analýza, 3) narativně-ideologická analýza – směřují k určení funkce daného textu, který je cíleně vybrán pro vyučování a didakticky upraven tak, aby tak bylo možné učinit. Stanovit vyčerpávající seznam možných funkcí je představa utopická, jmenujme alespoň některé základní funkce: informovat, zdůvodnit, přesvědčit, zdůraznit, motivovat, apelovat, vystrašit, uchlácholit, zkritizovat, ospravedlnit apod.

Z dosavadního textu čtenář jistě nahlédl, že klademe důraz na ty části historie, které sdílí principy a postupy běžné v jiných vědách, tedy

²⁸ Boudová, S. a kol., *Čtenářství ve 21. století Sekundární analýza PISA 2018 2021/2022*, Česká školní inspekce, Praha 2021. Graf na s. 11 ukazuje podprůměrné výsledky českých žáků, s. 36–37 nabízí doporučení, některá z nich přebíráme a přetváříme v modelové úlohy.

²⁹ Jednoduchou a elegantní vyučovací hodinu na rozlišení názorů a faktů nabízí organizace Fak(e)ticky [fakticky]: *Koncepce mediální výchovy – 1. hodina: Umím rozlišit názor a fakt?* [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.faketicky.cz/koncepce-medialni-vychovy-1-hodina-umim-rozlisit-nazor-a-fakt/>.

³⁰ Cit. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Dále citováno jako RVP ZV), Praha 2021, s. 22.

ověřitelnost, přezkoumatelnost, vysvětlení obecnou skutečností aj. Protože ale chceme pracovat i např. s pramennými texty dávných kronikářů, nemůžeme se vyhnout humanitnímu prvku historie. Je vcelku pochopitelné, že historie opírající se o teorie přírodních a společenských věd má prozatím značně omezený dosah a nedokáže zodpovědět otázky, které se pokoušela zodpovídat tradiční historie. V interpretační a umělecké sféře historie je však možnost budování kritického zkoumavého postoje prostřednictvím intersubjektivního ověřování a zdůvodňování a následně také možnost poučení z minulosti buďto omezena, nebo přímo z podstaty nemožná. Přesto má interpretační přístup své opodstatnění – tam, kde věda pro své striktní zásady nedosáhne, je jeho užití legitimní při uvědomění si jeho omezení ve funkci vysvětlovací a argumentační. Podobně je dle nás vhodné přistupovat k narativním výkladům – třebaže nesplňují vědecké zásady objektivit, jsou stěžejní pro utváření individuálních i kolektivních identit, pro motivaci jedinců nebo třeba paměťové zvládnutí tématu.³¹ Případné patologické a extremistické projevy může právě vědecký postup odhalit jako nelegitimní a neopodstatněné.

Argumentační analýza

Poté, co je rozpoznána informační a sdělná funkce textu v podobě konkrétních uváděných faktů, můžeme přistoupit k rozborům. Argumentační analýza platí za jednu ze základních vědeckých metod, která má téměř univerzální použití. Pro naše potřeby nemusíme zacházet do detailů, jako vodítko nám poslouží volně dostupná vzdělávací videa akademiků z Masarykovy univerzity.³²

Stěžejními úkoly jsou při této analýze identifikace hlavní myšlenky (závěr) textu a následně důvodů (premisy), které ji podporují. Při

³¹ Např. Mar, R. A. a kol., Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis, *Psychonomic Bulletin & Review* 28, 2021, s. 732–746.

³² Marek Picha ukazuje postup argumentační analýzy na úryvku z Shakespeara Hamleta.

Picha, M., Příprava textu | Filozofie, 2019 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na https://www.youtube.com/watch?v=R_pIy_39Y6U.

Picha, M., Argumentační analýza | Filozofie, 2019 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na <https://www.youtube.com/watch?v=tDhAbUQyo24>.

opakovaném čtení textu postupně rozlišíme stěžejní věty a zbylé dekorativní a řečnické můžeme vyškrtat. Důkazem porozumění premisám a závěru je schopnost nahrazení slov, přeformulování a zkrácení jednotlivých tezí. Dalším regulérním postupem na cestě k formalizovanému zápisu je přeskládání tezí do přehlednější posloupnosti. Konečným bodem analýzy je pak stanovení tzv. P-Z (premisy-závěr) struktury. V některých případech je pak ještě pro úplnost vhodné zapsat skryté předpoklady a zamlčené premisy.

Celý tento postup je obtížnou a časově náročnou aktivitou. Často ale nemusíme trvat na dokonalé kodifikaci premis a závěrů, mnohdy lze obé stanovit spontánně po několikerém čtení. U obzvláště složitých textů s dlouhými souvětími se nicméně postup osvědčuje. V ideálním případě provádějí argumentační analýzu sami studenti jako mezikrok k řešení obecnějšího úkolu, učitelova role je ale nezastupitelná v primárním seznámení se s postupem i v kontrolní a nápomocné asistenci. Využitím argumentační analýzy současně naplňujeme mezipředmětovou vazbu s matematikou, v rámci které najdeme požadavky na *argumentaci a ověřování*, v učivu pak *výrokovou logiku*.³³

Z autorských modelových lekcí se nabízí využití argumentační analýzy např. v Krutopřísné vědě, kde se nám tak mohou projasnit úvodní citáty, nebo v lekcí Co je historická věda, kde můžeme analyzovat text Dušana Třeštíka nabízející nový celostní výklad dějin Moravy.

Řadu inspirací pro tvorbu úloh nabízí nová kniha Briana Villmoarea „The Evolution of Everything“,³⁴ hlásící se k proudu Big History (velká historie). Vědci tohoto nového směru staví na mezioborové spolupráci přírodních a společenských věd při řešení historických témat. Hledaná *schémata a příčiny* (jak zní podtitul Villmoareovy knihy) splňují nároky objektivní nestrannosti a vstřícné přezkoumatelnosti, které vedle tradiční historie představují svěží vítr. Villmoareova příručka nabízí ve své druhé části devět okruhů, věnujících se např. přerodu lovecko-sběračských komunit ve společnost produktivní, poklesu religiozity ve vztahu k vzdělávání, osvěcenským procesům a vzestupu vědy, průmyslové revoluci nebo globalismu a problémům modernity.

Jakkoliv atraktivně a sofistikovaně působí tento podnik, pro případnou dějepisnou vyučovací praxi znamená obrovskou výzvu nebo i pro-

³³ RVP G, s. 22.

³⁴ Villmoare, B., *The Evolution of Everything*.

blém. Už jen informativní stránka zmíněné publikace daleko převyšuje stávající nároky kladené na přípravu učitele dějepisu. Integrovaná podoba vyučování, kterou tento přístup implikuje, se opírá o postupy a závěry prakticky ze všech vědních disciplín, což vyžaduje obrovské nasazení učitele, popř. učitelů při párové neboli tandemové výuce. Stojíme však za tím, aby takto orientované inovace nezůstaly záležitostí alternativního školství nebo dedikované seminární výuky uskutečňované v závěrečných ročních gymnaziálního studia. Ukáže-li se neopodstatněnost současného dělení oborů a budou-li následovat další příklady plodné vědecké spolupráce, bude rozhodně na místě přehodnocení stávající organizace středoškolské výuky a opuštění samostatného oboru dějepisu.

Narativně-ideologická analýza

Narativismus jako teorie se především ve 20. stol. ukázala jako úspěšný přístup využívaný hned několika vědními obory. Z oblasti literatury a literární vědy se myšlenky narativismu přelily do historie a historiografie (zkoumání vyprávěcích postupů historických děl), sociologie (vyprávěné příběhy jako významný informační zdroj), nebo psychologie (teorie narativní identity člověka). Ze všech těchto specificky rozpracovaných podob narativismu by bylo možné v duchu mezioborové spolupráce čerpat inspiraci. Úkolem středoškolské výuky ale není bezvýhradně přebírat přístupy a metody svých mateřských disciplín. Ve zde adaptovaném postupu, který navrhujeme, pouze využíváme některých základních konceptů vybraných teorií pro analýzu a rozbor textů historických a pojednávajících o minulosti.

Základní terminologickou výbavu pro nás představují pojmy: příběh, subjekt (hrdina), zápleтка, hodnocení.³⁵ Tyto prvky v rámci narativní analýzy chceme identifikovat a klasifikovat. Od Haydena Whitea si dále vypůjčíme základní čtyři módy zápletky: romance, tragédie, komedie, satira.³⁶ Prakticky spočívá metoda nejprve v představení jednotlivých

³⁵ Srovnej *sémantický triplet* (subjekt, akce, objekt) in: Hájek, M. a kol., *Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotlicí rámec*, *Sociologický časopis* 45, 2012 č. 2, s. 205.

³⁶ White, H., *Metahistorie. Historická imaginace v Evropě devatenáctého století*, přel. M. Kotásek, Host, Brno 2011. Úvod s. 9–66, specificky k zápletkovým konstruk-

termínů a charakteristice módu zápletek. Na vybraném textu je pak úkolem studentů vyhledat a identifikovat subjekt, chcete-li hrdinu příběhu, a stěžejní zápletku, od které se odvíjí zaměření příběhu.

Whiteovy zápletkové módy postačí charakterizovat stručně: podstatou *romance* je líčení dějin jako boj dobra a zla, přičemž dobro na konci vítězí. V tomto módu se zpravidla líčí druhá světová válka nebo vyvrcholení studené války. *Tragédie* je formou kontrastní – líčí postupný úpadek a zánik sledovaného jevu, např. úpadek Českých zemí za husitských válek nebo *temno* pobělohorského období, ze světových dějin pak např. úpadek španělské nebo britské koloniální říše. *Komedie* ukazuje opakované střetávání oponujících sil, přičemž dochází k jejich příležitostnému usmíření. Mezi příklady historických látek, které by bylo možné ztvárnit komediální formou, počítejme např. tzv. koncert velmocí, zástupné střetávání velmocí za studené války nebo třeba i dění mezi českou politickou reprezentací za Rakouska-Uherska. Poslední zápletková – *satira* – se vyznačuje skepticismem v možnosti vyložit běh minulosti souhrnným vyprávěním, jak je nabízí předchozí tři žánry. Historie psaná jako *satira* líčí člověka jako vězně světa, který se nemůže dobrat rozumění a šťastného života. Za příklady satirického psaní by snad mohly posloužit texty historiků vymezujících se vůči Palackému, Masarykovi a dalším filozofům dějin v rámci sporu o smysl českých dějin.³⁷

Je potřeba přiznat, že otrocké překlápění Whiteovy (navíc v historické komunitě značně kontroverzní) práce do obsahů vzdělávání je problematické a snad i kontraproduktivní. Věnovat značnou část vyučování představování problematické teorie s nejistými možnostmi aplikace zavání mrháním času. Pro praktické účely nám může docela dobře postačit, když rozpoznáme a doložíme, jak daný historik, autor textu, nahlíží na popisovaný jev, jak jej hodnotí. Typologie představená Fryem a Whitem nás ale může nasměrovat k tomu, jaké otázky volit s ohledem na možná narativní zpracování. Bez kategorií čtyř módů zápletek se tak plně obejdeme, tutéž roli plní výše zmíněné příklady funkcí narativů.

cím s. 21–26. Čtyři módy White přejímá od literárního teoretika Northropa Frye a aplikuje je na historická díla.

³⁷ Viz Dvě antologie, které uspořádal Miloš Havelka:

Havelka, M. (ed.), *Spor o smysl českých dějin 1895–1938*, Torst, Praha 1995.

Havelka, M. (ed.), *Spor o smysl českých dějin 2, 1938–1989 – Posuny a akcenty české otázky*, Torst, Praha 2006.

Protože literárnost příběhového aspektu vzbuzuje mnohé emoce, nebo jinými slovy je úkolem každého ze čtyř módů příběhu zhodnotit pojednávaný předmět a vyvolat reakci čtenáře, můžeme k analýze přistoupit i z jiné strany – od reflexe emocí, které daný text vyvolává. V tomto přístupu využijeme poznatky psychologie a dotkneme se několika dalších vzdělávacích oblastí, jako jsou výchova ke zdraví nebo komunikační kompetence.³⁸ Pokusme se ilustrovat tento postup na konkrétním příkladu. Modelová lekce zabývající se recepcí knížete Břetislava pracuje s vybranými pasážemi Kosmovy kroniky. V Kosmově líčení je Břetislav evidentně líčen jako kladný hrdina („Měl nad jiné zdar v svém počínání, ztepilé tělo, krásnou postavu, velikou sílu a moudrost, v neštěstí statečnost, ve štěstí rozumnou mírnost.“)³⁹ romantického příběhu. Přestože se Břetislav v tomto líčení nechává strhnout vášněmi a jeho impulzivní jednání má za následek drastické činy, Kosmas je ve svém pozitivním hodnotícím postoji neoblomný.

Otázky a úkoly, které můžeme klást studentům v souvislosti s takovýmto úryvkem kroniky, jsou nasnadě. Jak daný úryvek působí na čtenáře a proč tomu tak je, které pasáže jsou stěžejní pro toto příběhové vyznění, zda je naše emoce v souladu s pozitivním hodnocením vypravěče apod. V rámci narativní analýzy identifikujeme hlavního hrdinu a vedlejší postavy, dále hledáme hodnocení postav vypravěčem, konečně se můžeme pokusit o žánrovou charakteristiku příběhu. Souhrnně pak stanovíme, jaké funkce text plní. Uvědomění si formy příběhu a hodnocení událostí, které je v případě Kosmova Břetislava veskrze pozitivní, by v nás mělo vyvolat podezření a zdravou obezřetnost k obsahu, který se nám text snaží předat. Středověkou kroniku tak můžeme následně kontrastovat s moderním odborným textem.

Možným přidruženým prvkem narativu je ideologické poselství. Autor, který ke svému příběhovému vylíčení domnělé minulosti připojí navíc ideologicky zabarvený apel v podobě politického programu, činí další krok od bezhodnotové vědy k aktivizujícímu působení, které si bere historii a minulost spíše za svůj nástroj. Nejočividnější je takovéto zacházení s historickým tématem ve veřejném působení některých politicky

³⁸ RVP G, s. 58.

³⁹ Cit. Kosmas, *Kosmova kronika česká*, přel. M. Bláhová a K. Hrdina, Svoboda, Praha 1975, s. 68

extremistických aktérů např. na shromážděních a demonstracích. Využít ale můžeme protichůdné historiografické výklady takových témat, jako jsou např. husitské války. Ty posloužily stejně dobře Palackému, Masarykovi jakožto i marxisticky orientovaným historikům.

Podobně i jako v případě příběhových módů můžeme i zde nabídnout typologii ideologií, které mohou sloužit jako optika nebo výkladový nástroj při analýze mediálního textu. Jednu takovou nabízí Aviezer Tucker, který identifikuje čtyři způsoby vztahování se k minulosti a dějinám: totalitní, liberální, progresivní a populistický.⁴⁰ Jiné, tradičnější dělení nabízí již představený White, jehož metahistorické zkoumání používá tuto čtveřici výkladů dějin: anarchistický, radikální, konzervativní, liberální.⁴¹ S oporou v politologických teoriích, známých z výuky základů společenských věd,⁴² můžeme konstruovat úlohy tak, že budeme v daných výkladech a hodnoceních nacházet určující prvky jednotlivých ideologií.

Potřeba vypořádat se s ideologiemi plyne z jejich všestranného dosahu. Předkládají zpravidla jednak tendenční výklad minulosti a současnosti, ale současně poskytují návod, jak ve světě jednat, aby se dosáhlo žádaného cíle. Ideologický apel také může využívat působivé postupy persvaze. Zde se pak nejzřetelněji ukazuje propast mezi vysvětlující vědou a hodnotící emotivní ideologií.

Zde také nacházíme smysl narativně-ideologické analýzy. V odborné a mediální produkci, zabývající se minulostí, narážíme na takové, které nám nepředkládají vysvětlení, které by bylo možné identifikovat argumentační analýzou. Namísto vysvětlení se nám podává popis nebo narativ, který má plnit obdobnou roli. Žádný popis ani příběhový výklad však sám

⁴⁰ Tucker, A., Historical Evitability. The Return of the Philosophy of History in: Kuukkanen, J. M. (ed.), *Philosophy of History. Twenty-First-Century Perspectives*, Bloomsbury Academic, London 2021, s. 143–161; nebo ve starší knize Tucker, A., *Democracy against Liberalism: Its Rise and Fall*, Polity, Cambridge 2020.

⁴¹ White, H., *Metahistorie. Historická imaginace v Evropě devatenáctého století*, s. 40–49. Modus ideologické implikace. White přejímá typologii z analýzy Karla Mannheima. Vedle čtyř zmíněných jmenuje další možné postoje jako apokalyptický, reakcionářský, fašistický; White ale analyzuje historickou imaginaci 19. století, kde chybí, jak přiznává, autoritářské ideologie. Nezahrnutí těchto směrů White ospravedlňuje tím, že daným směrům nejde o kritickou přezkoumatelnost a ani cíleně nedodržují logická kritéria důslednosti a soudržnosti.

⁴² RVP G, s. 40, Učivo: ideologie – znaky a funkce, přehled vybraných ideologií. Srov. Dvořák, J. a kol., *Odmaturuj! ze společenských věd*, Didaktis, Praha 2015, s. 32–35. Tradičně využívaná příručka jmenuje politické ideologie a jejich základní proudy.

o sobě vysvětlením není, protože narativní vysvětlení jako takové neexistuje.⁴³ Běžnou praxí však je setkávání se s těmito útvary, z čehož vyplývá naše potřeba se v nich orientovat. Nabídnuté kategorie mohou fungovat jako klasifikační a analytické nástroje pro tuto orientační práci.

Využití komparace

Jako vhodný nástroj výuky, která usiluje o výklad a porozumění textům různého ideologického zaměření, se ukazuje *komparativní přístup*. Považba, zaměření a záměr jednoho konkrétního textu vyjde najevo nejnadhěji, máme-li možnost jej kontrastovat s jiným textem, pojednávajícím o stejném tématu. Modelové lekce tak často stavíme na srovnávání různých hledisek. Do kontrastu můžeme postavit např. zacházení s „Rukopisem Zelenohorským“ u Palackého a Golla, líčení posledních dnů Jana Nepomuckého v podání legend a moderní historické rekonstrukci. Vskutku jedinečná situace se pro badatele naskýtá v případě spartského krále Kleomena III., k němuž se nám dochovaly pouze dva ostře protichůdné prameny. Takto postavené úlohy formálně připomínají potenciální mediální situaci, v níž jednotlivá periodika vykreslují probíhající dění odlišným způsobem s různými hodnocením.

Kontrastování různých ideologických pozic ale není jedinou oblastí k využití komparace. Pracovní texty můžeme vybrat tak, aby ilustrovaly jednotlivé aspekty, v nichž se komplexní historický jev projevil. Modelová lekce o Kolonialismu a imperialismu nabízí pohled do sféry ekonomie, politiky, společenských problémů i uměleckých ztvárnění. Takto konstruovanými didaktickými texty oponujeme jednostranným výkladům a poukazujeme na provázanost společenských jevů i potřebu opírat se při studiu komplexních jevů o specializované vědy.

Závěrem tohoto oddílu věnujme několik řádků výběru vhodného tématu pro využití narativní analýzy. Využitelné i atraktivní jsou silné národní narativy, často s velkým emocionálním nábojem a bytostně konfliktní, které byly nebo dosud jsou zneužívány v politických bojích. Tuto

⁴³ Klauk, T., Is There Such a Thing as Narrative Explanation?, *Journal of Literary Theory* 10, 1, 2016, s. 110–138.

představu splňuje např. Palackého filozofie dějin s národními charakteristikami a související spor o rukopisy. Stejně výbušnými tématy je již zmíněné husitství s božími bojovníky, ale také nekritická chvála Masaryka a jeho demokratické první republiky. Dobře nám poslouží mýtus Velké Moravy coby prvního státního útvaru nebo veskrze pozitivně nahlížená doba vlády Karla IV. V napětí náboženské legendy a historické skutečnosti stojí příběh o Janu Nepomuckém, který se našemu povědomí připomíná množstvím sochařských památek věnovaným tomuto světci. Mýty a polopravdy se dále tradičně váží k Bílé hoře coby místu národní tragédie. Celý soupis národních mýtů nabízí publikace Jiřího Raka „Bývali Čechové“.⁴⁴ Ve zmíněných příkladech už tradované příběhy přesahují odbornou a školskou sféru a lze je obecně označit jako obsahy obecného historického (po)vědomí. Historie, která zkoumá tato témata s cílem budovat u studentů kritický postoj, se proto ukazuje prakticky užitečná v každodenních situacích.

⁴⁴ Soupis národních mýtů viz Rak, J., *Bývali Čechové. České mýty a stereotypy*, H & H, Jinočany 1994.

Cílem této knihy bylo přispět do debat o podobě výuky dějepisu a o jejím potenciálu. Současně jsme se snažili o to, aby náš příspěvek nabízel pohled sice odlišný, ale zato srovnatelně zakotvený jak v dlouhé tradici teoretických úvah o povaze historie, tak v nejnovějších dílech současných světových historiků, kteří inovativně a obezřetně otevírají nové cesty výzkumu. Zde prezentovaný přístup se odlišuje především zaměřením na dvojici specifických cílů, ke kterým může výuka dějepisu směřovat – a tedy k předání dovedností kritického myšlení a mediální gramotnosti.

První kapitola nás seznámila s tím, jak se v posledních třech desetiletích vyvíjely debaty o smyslu dějepisného vzdělávání, přičemž specificky zdůraznila právě postupné etablování kritického myšlení a mediální gramotnosti a identifikovala obtíže s jejich implementací, která naráží, mimo jiné, na nevyjasněnost těchto pojmů ve vztahu k dějepisné látce.

Druhá kapitola se zpočátku zaměřila právě na tyto stěžejní dovednosti, nabídla několik pracovních definic a zdůraznila jejich roli v současném komplexním mediálním světě. Následně prozkoumala několik různých teoretických koncepcí historického bádání a zaměřila se na jejich vztah ke kritickému myšlení a mediální gramotnosti. Poukazuje se zejména na to, že aby bylo dosaženo požadovaných cílů, je potřeba zdůrazňovat a odhalovat teoretické a obecné předpoklady, které stojí v základech každého historického poznání a které mohou snadno unikat vědomé kritické reflexi. Zamlčené předpoklady mohou být vědeckého i ideologického rázu a v obou případech je žádoucí jejich odhalení. Vědecké hypotézy a teorie můžeme podrobit kritickému zkoumání a testování, zatímco ideologickou rovinu nesmíme neproblematicky směřovat s poznáním minulosti. V druhé kapitole bylo rovněž identifikováno několik rovin historických médií (tj. např. textů), se kterými publikace nadále pracuje: *vysvětlení, fakty a vyprávění*.

Třetí kapitola přímo navazuje na teoretické úvahy předcházející kapitoly a k tomu představuje další stěžejní sféru – didaktiku dějepisu.

Kapitola se vyslovuje pro přístup transdisciplinární a otevřený ke komunikaci s dalšími vědními obory. Zároveň zdůrazňuje myšlenku, že náš zájem o minulost nelze oddělit od našeho zájmu o náš současný život, a právě zobecňující interdisciplinární teorie umožňují zachovat relevanci studia minulosti vůči výzvám, jimž čelí současná společnost.

Závěrečná kapitola nás pak od řady teoretických úvah již pevně navrácí do současné situace školního dějepisu a za zohlednění současné podoby kurikula představuje praktické rady pro aplikaci přístupu prezentovaného v této knize. Ukazuje, jak nás teorie vedla při tvorbě modelových hodin a jak mohou případní zájemci sami na tento přístup navázat.

Ambicí této knihy není přetvoření výuky dějepisu, ale spíše ukázání směru, o němž věříme, že skýtá neopomenutelný potenciál pro dnešní složitou dobu. Prezentovat dějiny jako předem vytvořený neproblematický příběh je zrádné v mnoha ohledech: vytváření neflexibilních a neodpovídajících mýtů, jež působí spíše na emoce než na rozvoj naší racionality, zatajování lidské důmyslnosti tváří tvář překážkám, které z poznávání minulosti činí náročný podnik vyžadující spolupráci napříč komplexními týmy, a nedomyšlené roztržštění interdisciplinárních vztahů, díky nimž má poznání minulosti silnou relevanci pro současnost.

Může se zdát, že historie má k ostatním vědám obtížný vztah a že vyprávěcí rovina je jí zvláštním způsobem bližší než jiným disciplínám. V této knize bezpochyby straníme více vědě, explicitním a testovatelným teoriím, kritické diskuzi a ověřování. To ovšem neznamená, že můžeme ignorovat narativní stránku historie a dějepisu. Vyprávění a příběhy na nás působí od útlého dětství. Dokážeme si představit, jak se postavy v pohádkách a příbězích cítí, neboť tato dovednost je nám určitým způsobem dána a odmalička si ji pěstujeme. Pokud bychom ji v dospělosti na určité úrovni neovládali, patrně by náš život byl velmi náročný. Nicméně si musíme také připustit, že se tato naše dovednost často mýlí a naše představa o tom, že s ostatními sdílíme stejné emoce a názory, může být jen velmi přesvědčivou iluzí. Chceme-li, aby naše porozumění minulosti bylo opřeno o něco více než jen o naše interní přesvědčení a pocit rozumění, musíme být otevřeni diskuzi, hledat a zkoušet rozličné nástroje a teorie, které nám nabídnou neotřelé perspektivy, a stále si osvojovat nové pojmy a metody.

Spolehne-li se pouze na subjektivní pocit rozumění a na sílu emocí, které v nás vyšperkovaný narativ vzbuzuje, pak snadno podlehneme

pokoušení prohlásit, že o určité minulé události nebo stále trvajícím procesu „víme“ vše nezbytné. Musíme ovšem pochopit, že subjektivní dojmy lze snadno manipulovat, a spolu s Karlem Popperem můžeme říci, že požadování objektivity od jedinců samotných je nenaplnitelným snem. Poznání se skrývá právě v intersubjektivitě, v možnosti kritizovat závěry, debátovat, navrhnout experimenty, testy či alternativní výkladové rámce. Pohled do minulosti nás může inspirovat k nalezení nového interpretačního prizmatu, které lze otestovat v současnosti, a osvědčí-li se (alespoň dočasně), pak skrze něj můžeme hledat odpovědi na naši současnost a možná i budoucnost. Nenalezneme-li v historickém příběhu smysluplný výkladový rámec, který má základ v testovatelné teorii, pak se musíme naučit klást otázky o funkci tohoto příběhu. Čeho tím mohl chtít tvůrce dosáhnout? Jaké jsou jeho motivy a máme se mít na pozoru?

V těchto úvahách se prolíná kritické myšlení a mediální gramotnost, poznání minulosti a zájmy současnosti, chladná vědecká racionalita a palčivá naléhavost lidských hodnot, netečná dávnověkost a neúprosná zodpovědnost za budoucnost. Dokážeme-li tyto aspekty poznání minulosti zprostředkovat skrze výuku dějepisu, pak můžeme bez obav říci, že jeho role je zcela nezastupitelná.

- B** Balada, J., 79
 Barton, K. C., 80–82, 84, 93, 113
 Beneš, Z., 23, 25–27, 30, 32–35, 38–39, 111
 Blau, K., 93
 Boudová, S., 122
 Boyd, R., 98
 Bruner, J. S., 99–101, 103
 Burston W. H., 63, 97
- C** Cassam, Q., 51
 Cline, E., 104
 Coufalová, I., 42
 Čapek, R., 117, 119
 Čapek, V., 20, 24–25
 Čechura, J., 115
 Činátl, K., 39
 Čornej, P., 34
- D** De Abreu, B. S., 49, 56
 Dewulf, F., 62
 Diamond, J., 104
 Ducháček, M., 44
 Duquette, C., 60
 Dvořák, J., 128
- E** Ercikan, K., 60
 Espejo, P. O., 57
- F** Franco, Z., 93
- G** Goldstein, L. J., 67
 Gracová, B., 38–39, 41
- H** Hájek, M., 125
 Hájek z Libočan, V., 118
 Havlůjová, H., 41
 Hempel, C. G., 61–67, 70–71, 94, 115
 Horský, J., 103
 Hroch, M., 105
 Hudecová, D., 23, 34, 36, 38
- Ch** Christ, W. G., 49, 56
 Christian, D., 105
 Churchlandová, P. S., 84
- I** Ivory, S. B., 53
- J** Jan Nepomucký, 118–119, 129–130
 Janík, T., 19, 26, 29, 31–32, 38–39
 Janková, J., 19, 40–44
 Jireček, M., 22, 24, 28–29, 31, 34
- K** Kahneman, D., 51
 Kaltwasser, C. R., 57
 Kanai, R., 53
 Karen, J., 40, 42, 45
 Kirchick, J., 27
 Klauk, T., 129
 Knecht, P., 19
 Kosmas, 118, 127
 Kostková, K., 38
 Kratochvíl, V., 118
 Kuukkanen, J.-M., 75, 128

- L** Lawless, R., 102
 Levesque, S., 99–100
 Levstiková, L. S., 80, 81, 82, 84, 93, 113
 Lewis-Williams, D., 104
 Little, D., 102–103
 Loewen, J. W., 87–89
 Lokajíčková, V., 120
- M** Mar, R. A., 123
 McIntyre, L., 13
 Mercier, H., 87
 Milligan, T., 13
 Monteiro, S., 50
 Morton, T., 41, 44, 111
- N** Najbert, J., 20, 22, 24, 26–27, 41–42
 Najvar, P., 19
 Nichols, T. M., 93
 Nowell-Smith, P. H., 86
- O** Ostiguy, P., 57
- P** Paleček, M., 88
 Pandel, H.-J., 86
 Pátek, J., 25
 Pearce, D., 104
 Picha, M., 123
 Pinkas, J., 43–45, 109, 116
 Píšová, M., 19, 38
 Planel, P. G., 73
 Pokorný, P., 12
 Popper, K. R., 14, 61, 64, 71, 83, 90, 133
- R** Rak, J., 130
 Renfrew, C., 98
 Reynolds, P., 73
 Richerson, P. J., 98
 Říčan, J., 109
- S** Seixas, P., 41, 44, 60, 111
 Slaměník, I., 86
 Slavík, J., 19
 Slavíková, I., 38
 Steelová, J. L., 117, 119
 Stone, P. G., 73
 Storch, D., 12
 Šubrt, J., 111
- T** Taggart, P., 57
 Thomas, J. A., 12
 Tucker, A., 76, 128
 Tupý, J., 20–21, 28
- V** Villmoare, B., 105, 124
 Vlnas, V., 118
 Vonášek, M., 37–38
 Výrost, J., 86
- W** White, H., 72, 125–126, 128
 Wineburg, S., 44
 Wright, G. H., 62
- Z** Zatloukal, T., 113
 Zeleňák, E., 70, 76
 Zimbaro, P., 93

- ~ Balada J., *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2007.
- ~ Barton, K. C., Levstik, L. S., *Teaching History for the Common Good*, London, LEA Publishers 2004.
- ~ Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*, Praha, Úvaly 2002.
- ~ Beneš, Z., Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a k možným řešením, in: Beneš, Z. (ed.) *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*, Praha, Úvaly 2002, s. 5–18.
- ~ Beneš, Z., České učebnice dějepisu po roce, in: Goněc, V. (ed.), *Česko-slovenská historická ročenka*, MU, Brno 2003, s. 281–289.
- ~ Beneš, Z., Didaktika dějepisu, *Manuál Encyklopedie českých dějin*, HÚ AV ČR, Praha 2003.
- ~ Beneš, Z., Gracová, B., Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální, in: Stuchlíková, E., Janík, T. et al. (eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, MU, Brno 2015, s. 289–326.
- ~ Beneš, Z., *Historický text a historická kultura*, UK, Praha 1995.
- ~ Beneš, Z., Hudecová, D., Pět tezí a jedna otázka na závěr. Česká kutikulární reforma dějepisu v mezinárodním srovnání.
- ~ Beneš, Z., Kleiů ve škamnách a na stupínku. Několik poznámek k situaci českého školního dějepisu, *Český časopis historický* 101, 2003, s. 1–26.
- ~ Beneš, Z., Společnost, vědomí, dějiny. Teze k diskusi, in: Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2004, s. 5–19.
- ~ Beneš, Z., Učebnice dějepisu, in: Beneš, Z., Gracová, B., Průcha, J. a kol., *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2008, s. 5–19.
- ~ Beneš, Z., Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis, *Pedagogika*, LV, 2005, 1, s. 37–47.
- ~ Blair, J. A. (ed.), *Studies in Critical Thinking*, University of Windsor, Windsor 2019.
- ~ Bloomova taxonomie, online Metodický portál RVP.CZ [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie.
- ~ Boudová, S. a kol., Čtenářství ve 21. století, Sekundární analýza PISA 2018 2021/2022, Česká školní inspekce, Praha 2021.

- ~ Bruner, J. S., *O podstate a problémoch vyučovania*, preĽ. I. Šípoš, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1968.
- ~ Burston W. H., *Principles of History Teaching*, Routledge Taylor & Francis Group, New York 2021.
- ~ Cassam, Q., *Konspirační teorie*, preĽ. A. Vargová, Filosofia, Praha 2020.
- ~ Cline, E. H., *1177 př. Kr. Zhroucení civilizace a invaze mořských národů*, preĽ. R. J. Weiniger, K. Zerzánová, Vyšehrad, Praha 2019.
- ~ Coufalová, I. (ed.), *Dějepis pro dobu postfaktickou. Hry; alternativní programy; digitální dílny, Dějiny a současnost*, 2020, 7, s. 8–27.
- ~ Čapek, R., *Moderní didaktika*, Grada Publishing, a. s. Praha 2015.
- ~ Čapek, V., Pátek, J., *Výuka historie v dnešní škole, Pedagogická orientace* 2, 1992, 5, s. 75–85.
- ~ Čechura, J., *České země v letech 1378–1437*, Libri, Praha 2008.
- ~ Čechura, J., *České země v letech 1437–1526*, Libri, Praha 2010.
- ~ Činátl, K., *Sdílené představy o minulosti. Co o nás říkají naše učebnice dějepisu? Dějiny a současnost*, 2015, 8, s. 13–16.
- ~ Čornej, P., *Školní dějepís v ohrožení, Dějiny a současnost* 25, 2003, 6, s. 46–47.
- ~ *Dějepis ve škole, Dějiny a současnost* 12, 1990, 1, s. 28–31.
- ~ *Dějepis. Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004. Návrh pro veřejnou diskusi. MŠMT, Praha 2001.*
- ~ Dewulf, F., *A Genealogy of Scientific Explanation: The Emergence of the Deductive-Nomological Model at the Intersection of German Historical and Scientific Philosophy*. University of Ghent, Ghent 2018.
- ~ Diamond, J., *Osudy lidských společností: Střelné zbraně, choroboplodné zárodky a ocel v historii*, preĽ. Z. Urban, Columbus (ČR), Praha 2000.
- ~ Dixit, S., *The psychology of teaching critical history*, Routledge, New York 2022.
- ~ Ducháček, M., Prchal Pavlíčková, R., Pinkas, J., *Asociace pro didaktiku dějepisu z. s., Shrnutí výhrad k dokumentu Hlavní směry RVP, interní materiál ADD adresovaný expertnímu panelu NPI ČR, Praha 2022 (archiv ADD, poskytnuto k analýze se souhlasem autorů).*
- ~ Duquette, C., *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment*, in: Ercikan, K., Seixas P. (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015.
- ~ Dvořák, J. a kol., *Odmaturuj! ze společenských věd*, Didaktis, Praha 2015.
- ~ E-U-R, *Metodický portál RVP.CZ* [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/E-U-R.
- ~ Franco, Z., Blau, K. & Zimbardo, P., *Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. Review of General Psychology*, 5, 2011, 2, s. 99–113.
- ~ Goldstein, L. J., *The What and the Why of History*, Brill, Leiden 1996.

- ~ Gracová, B., Janková, J., Posudek návrhu revize RVP ZV pro vzdělávací obor Dějepis, zpracováno pro NÚV, 28. 10. 2019, rukopis 9 stran.
- ~ Hájek, M. a kol., Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec, *Sociologický časopis* 45, 2012, č. 2.
- ~ Havlůjová, H., Najbert, J., Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií [online, cit. 18. 7. 2018]. Dostupné na: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>.
- ~ Hempel, C. G., The Function of General Laws in History, *The Journal of Philosophy* 39, 1942, 2, s. 35–48.
- ~ Horský, J., *Teorie a narace: k noetice historické vědy a teorii kulturního vývoje*. Argo, Praha 2015. Historické myšlení.
- ~ Horský, J., *Dějepisectví mezi vědou a vyprávěním: úvahy o povaze, postupech a mezích historické vědy*. Argo, Praha 2009.
- ~ Hroch, M., *Hledání souvislostí: eseje z komparativních dějin Evropy*. Karolinum, Praha 2022.
- ~ Představení závěrů veřejné diskuze k Hlavním směrům revize RVP ZV [online, cit. 10. 3. 2022]. Dostupné na: <https://www.npi.cz/aktuality/5840-hlavni-smery-revize-rvp-zv-predstaveni-zaveru-verejne-diskuze>.
- ~ Hudcová, D., *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*, Tauris, Praha 2006.
- ~ Hudcová, D., Místo školního dějepisu v dnešní školní výuce. Konstrukce učiva českého školního dějepisu a jeho realizace v základních dokumentech, in: Beneš, Z. (ed.), *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*, Albra, Praha 2002, s. 23–34.
- ~ Hudcová, D., Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis v RVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (didaktická inovace dějepisného kurikula), NPI, Metodický portál RVP.cz [online, cit. 10. 3. 2022]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/2898/NAVRH-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-V-RVP-PRO-CTYRLETE-GYMNAZIUM-A-VYSSI-STUPEN-VICELETEHO-GYMNAZIA-DIDAKTICKA-INOVACE-DEJEPISNEHO-KURIKULA.html>.
- ~ Christ, W. G., De Abreu, B. S. (eds.), *Media Literacy in a Disruptive Media Environment*, Routledge, New York 2020.
- ~ Christian, D., *Maps of Time: An Introduction to Big History*, University of California Press, Berkeley 2004.
- ~ Churchlandová, P. S., *Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce*, přel. R. Bělohrad, Dybbuk, Praha 2015.
- ~ Ivory, S. B., *Becoming Critical Thinker*, Oxford Univeristy Press, Oxford 2021.
- ~ Janík, T. et al., *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2010.

- ~ Janík, T. et al., *Kvalita kurikula a výuky: Výzkumné přístupy a nástroje*, MU, Brno 2010.
- ~ Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., Slavík, J., Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace* 21, 2011, 4, s. 375–415.
- ~ Janková, J., *Místo pramenů a úloh v českých a zahraničních učebnicích a ve výuce dějepisu*, Disertační práce, FF OU, Ostrava 2022.
- ~ Jireček, M., *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, Masarykova univerzita, Brno 2014.
- ~ Julínek, S. a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, MU, Brno 2004.
- ~ Kahneman, D., *Myslení rychlé a pomalé*, přel. E. Nevrlá, Jan Melvil, Brno 2012.
- ~ Kaltwasser, C. R., Taggart, P., Espejo, P. O., Ostiguy P. (eds.), *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford University Press, Oxford 2017.
- ~ Kanai, R. et al., Political Orientations are Correlated with Brain Structure in Young Adults, *Current Biology* 21, 2011, 8, s. 677–680.
- ~ Karen, J., Dějepis jako kladení otázek, nikoliv memorování odpovědí [online, cit. 7. 6. 2019]. Dostupné na: <https://denikreferendum.cz/clanek/29697-dejepis-jako-kladeni-otazek-nikoliv-memorovani-odpovedi>.
- ~ Karen, J., Učebnice Soudobé dějiny nabízí kýženou alternativu k tradiční výuce dějepisu, *Deník Referendum* [online, cit. 2. 9. 2022]. Dostupné na: <https://denikreferendum.cz/clanek/34110-ucebnice-soudobe-dejiny-nabizi-kyzenou-alternativu-k-tradicni-vyuce-dejepis>.
- ~ Karen, J., Dějepis v 21. století. Kompetenční model jako nové paradigma? in: Hubálková, M. (ed.), *Sborník z VIII. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*, Epoque, Praha 2019, s. 210–230.
- ~ Karen, J., How to Study History Textbooks in the 21st Century? Research into the Educational Properties of Textbooks in Terms of School Historical Sources, in: Julkowska, V., Jakutovič, S., Krajewski, P., (eds), *At the Source of Dailiness. Interpreting the Traces of History of Everyday Life*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2020, s. 253–271.
- ~ Kirchick, J., *Konec Evropy: diktátoři, demagogové a doba temna před námi*, Argo, Praha 2018.
- ~ Klauk, T., Is There Such a Thing as Narrative Explanation?, *Journal of Literary Theory* 10, 1, 2016, s. 110–138.
- ~ Koncepce mediální výchovy – 1. hodina: Umím rozlišit názor a fakt? [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.faketicky.cz/koncepce-medialni-vychovy-1-hodina-umim-rozlisit-nazor-a-fakt/>.
- ~ Kosmas, *Kosmova kronika česká*, přel. Marie Bláhová a Karel Hrdina, Svoboda, Praha 1975.

- ~ Kratochvíl, V., Školský historický písomný prameň vo výučbe dejepisu, *Moderní dějiny.cz* 2014 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/>.
- ~ Kuukkanen, J.-M., *Postnarrativist Philosophy of Historiography*, Palgrave Macmillan, London 2015.
- ~ Lawless, R., *Co je to kultura*, přel. S. Andresová, Votobia, Olomouc 1996.
- ~ Levesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*, University of Toronto Press, Canada 2009.
- ~ Lewis-Williams, D., *Mysl v jeskyni: Vědomí a původ umění*, přel. A. Faltýsková, Academia, Praha 2007.
- ~ Lewis-Williams, D., Pearce, D., *Uvnitř neolitické mysli*, přel. A. Faltýsková, Academia, Praha 2008.
- ~ Little, D., *New Contributions to the Philosophy of History*, Springer, Netherlands 2010.
- ~ Loewen, J. W., *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, The New Press, New York 2008.
- ~ Lokajíčková, V., Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky, *Pedagogika* 64, č. 3, 2014, s. 287–306.
- ~ Mar, R. A. a kol., Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis, *Psychonomic Bulletin & Review* 28, 2021, s. 732–746.
- ~ McIntyre, L., *Post-truth*, The MIT Press, Cambridge 2018.
- ~ Memorandum historiků: Slovo k dějepisu, *Dějiny a současnost* 25, 2003, 4, s. 53–54.
- ~ Mercier H., *Not Born Yesterday: The Science of Who We Trust and What We Believe*, Princeton University Press, Princeton 2020.
- ~ Milligan, T., *Pravda v době populismu*, přel. A. Vargová, Filosofía, Praha 2019.
- ~ Monteiro, S. et al., Critical thinking, biases and dual processing: The enduring myth of generalisable skills, *Medical Education* 54, 2020, 1, s. 66–73.
- ~ MŠMT, MŠMT spouští projekt na zlepšení výuky moderních dějin Dějepis+ [online, cit. 10. 03. 2022]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-spousti-projekt-na-zlepseni-vyuky-modernich-dejin>.
- ~ Najbert, J., *Výrovnání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989*, Disertační práce, FF UK, Praha 2018.
- ~ Národní pedagogický institut České republiky [online, cit. 11. 2. 2020]. Dostupné na: <https://www.npicr.cz/o-nas>.
- ~ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Tauris, Praha 2001 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.
- ~ *Návrh učebních osnov volitelných předmětů Občanské školy*, MŠMT, Portál, Praha 1995.

- ~ Nichols, T. M., *The Death of Expertise: The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*, Oxford University Press, New York 2017.
- ~ Nowell-Smith, P. H., Are Historical Events Unique? *Proceedings of the Aristotelian Society* 57, 1957, 1, s. 107–160.
- ~ Paleček, M., *Antropologové v pasti?: mezi přírodou a kulturou*. Pavel Mervart, Červený Kostelec 2017.
- ~ Pandel, H.-J., *Geschichtsdidaktik – Eine Theorie für die Praxis*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2017.
- ~ Paul H., *Key Issues in Historical Theory*, Routledge, New York and London 2015.
- ~ Pešek, J., *Setkávání s Klio: studie z dějin dějepisectví*, Academia, Praha 2014.
- ~ Picha, M., *Příprava textu / Filozofie*, 2019 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=R_ply_39Y6U.
- ~ Picha, M., *Argumentační analýza / Filozofie*, 2019 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na <https://www.youtube.com/watch?v=tDhAbUQyo24>.
- ~ Pinkas, J. a kol., *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022.
- ~ Pinkas, J. a kol., *Soudobé dějiny, příručka učitele badatelského dějepisu*, Fraus, ÚSTR, Plzeň 2022.
- ~ Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha 2011.*
- ~ Pokorný, P., Storch, D. (eds.), *Antropocén*, Academia, Praha 2020.
- ~ Popper, K. R., (1994): *Otevřená společnost a její nepřátelé I. Uhranutí Platónem*, přel. M. Calada, OIKOYMENH, Praha 1994.
- ~ Popper, K. R., (1994): *Otevřená společnost a její nepřátelé II. Vlna proctví: Hegel, Marx a co následovalo*, přel. J. Odehnalová, OIKOYMENH, Praha 1994.
- ~ Popper, K. R., *Bída historicismu*, přel. J. Odehnalová, J. Moural, OIKOYMENH, Praha 1994.
- ~ Rak, J., *Bývali Čechové. České mýty a stereotypy*, H & H, Jinočany 1994.
- ~ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, MŠMT Praha 2021 [online, cit. 15. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.
- ~ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, VÚP, Praha 2007.
- ~ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021.
- ~ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, *Věstník MŠMT*, ročník LXI, 2005, sešit 10, s. 18–94.
- ~ Renfrew, C., Towards a cognitive archaeology in: Renfrew C., Zubrow E. B. W. (eds.), *The Ancient Mind: Elements of Cognitive Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge 1994, s. 3–12.

- ~ Reynolds, P., Butser Ancient Farm, Hampshire, UK, in: Stone, P. G., Planel, P. G. (eds.), *The Constructed Past: Experimental Archaeology, Education and the Public*, Routledge, New York and London 1999, s. 124–135.
- ~ Richerson, P. J., Boyd R., *V genech není všechno, aneb, Jak kultura změnila evoluci člověka*, přel. J. Šafránek, Academia, Praha 2012.
- ~ Říčan, J. a kol., *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, UJEP, Ústí nad Labem 2021.
- ~ Seixas, P., Morton, T., *The Big Six Historical Thinking Concept*, Nelson Education, Toronto 2013.
- ~ Slavíková, I., *Alternativní verze vzdělávacího oboru dějepis pro gymnaziální vzdělávání a zkušenosti z jejího pilotního ověřování*, Diplomová práce (vedoucí práce B. Gracová), FF OU, Ostrava 2015.
- ~ Standard vzdělávání na čtyřletém gymnáziu, *Věstník MŠMT*, LII, 1996, sešit 4.
- ~ Standard základního vzdělávání, *Věstník MŠMT*, ročník LI, 1995, sešit 10, s. 2–49.
- ~ Steelová, J. L. a kol., *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, Kritické myšlení z. s., Praha 2007.
- ~ Stone, P. G., Planel, P. G. (eds.), *The Constructed Past: Experimental archaeology, education and the public*. Routledge, London 1999. s. 2.
- ~ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online, cit. 26. 9. 2019]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- ~ Šubrt, J. (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu, Teorie a výzkum*. Nezávislé centrum pro studium politiky, ARC – Vysoká škola politických a společenských věd, Kolín 2010.
- ~ Thomas, J. A. (ed.), *Altered Earth: Getting the Anthropocene Right*, Cambridge University Press, Cambridge 2022.
- ~ Tucker A. (ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography*, Blackwell, 2009.
- ~ Tucker, A., *Democracy against Liberalism: Its Rise and Fall*, Polity, Cambridge 2020.
- ~ Tucker, A., Historical Evitability. The Return of the Philosophy of History, in: Kuukkanen, J. M. (ed.), *Philosophy of History. Twenty-First-Century Perspectives*, London, Bloomsbury Academic 2021, s. 143–161.
- ~ Tucker, A., *Our Knowledge of the Past: A Philosophy of Historiography*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- ~ Tupý, J., *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*, 2. upravené a doplněné vydání, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, Masarykova univerzita, Brno 2018.

- ~ *Učební dokumenty pro gymnázia*. Učební plány, učební osnovy pro osmiletý a čtyřletý cyklus, Fortuna, Praha 1999.
- ~ *Učební osnovy čtyřletého gymnázia. Dějepis (povinný předmět). Seminář z dějepisu (volitelný předmět ve 4. ročníku)*. Praha: Fortuna, Praha 1991.
- ~ *Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník*, Fortuna, Praha 1991.
- ~ Villmoare, B., *The Evolution of Everything. The Patterns and Causes of Big History*, Cambridge University Press, Cambridge 2023.
- ~ Vlnas, V., *Jan Nepomucký: česká legenda*, Paseka, Litomyšl 2013.
- ~ Vonášek, M., Celkové zkušenosti z výuky alternativního dějepisu v roce 2014. 12. 02. 2015 [online, cit. 21. 1. 2023]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/19587/CELKOVE-ZKUSENOSTI-Z-VYUKY-ALTERNATIVNIHO-DEJEPISU-V-ROCE-2014.html>.
- ~ Vonášek, M. Výuka dějepisu podle návrhu alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis na Gymnáziu Hladnov v Ostravě. 26. 07. 2011 [online, cit. 21. 1. 2023]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/13319/VYUKA-DEJEPISU-PODLE-NAVRHU-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-NA-GYMNAZIUM-HLADNOV-V-OSTRAVE.html>.
- ~ Výroční zpráva Bezpečnostní informační služby za rok 2017, Bezpečnostní informační služba, Praha [online, cit. 7. 2. 2023]. Dostupné na: <https://www.bis.cz/public/site/bis.cz/content/vyrocní-zpravy/2017-vz-cz.pdf>.
- ~ Výrost, J., Slaměnick I., *Sociální psychologie*, Grada, Praha 2008.
- ~ White, H., *Metahistorie. Historická imaginace v Evropě devatenáctého století*, přel. M. Kotásek, Host, Brno 2011.
- ~ White, H., *Tropika diskursu*, přel. L. Nagy, Karolinum, Praha 2010.
- ~ Wineburg, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, Philadelphia 2001.
- ~ Wright, G. H., *Vysvětlování a rozumění*, přel. P. Urban a kol., Filosofia, Praha 2013.
- ~ Zatloukal, T., *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. Výroční zpráva České školní inspekce*, Česká školní inspekce, Praha 2019.
- ~ Zatloukal, T., *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*, Česká školní inspekce, Praha 2022.
- ~ Zelenák, E., *História a relativizmus: Ako prekonat relativistický výklad historickej práce?*, Chronos, Bratislava 2021.

History education is an essential part of the learning process. Even though it entails the knowledge of the past, history education faces ever-changing challenges posed by the world we live in today. This book aims to present new arguments in the ongoing debate. The authors deliberately focus on much-needed critical thinking and media literacy skills and how they could be implemented in schools. The inspiration was drawn from current debates in the philosophy of historiography (going back to the mid-twentieth century). The authors highlight the need for an interdisciplinary approach and borrow heavily from state-of-the-art concepts like Big History.

The first chapter, written by Blažena Gracová, explores the development of history education in the Czech Republic between 1989 and 2022. It maps out the significant changes necessitated by the move from the totalitarian era to the era of global media and social networks. It contextualises the need for new methods in history education, introduces several possible avenues (e.g., historical consciousness, historical thinking, etc.), and stresses the recurring calls for critical thinking and media literacy skills.

The second chapter, authored by David Černín, clarifies key concepts. Both critical thinking and media literacy are dangerously overused concepts rarely explicitly defined in curricular documents. Consequently, it is imperative to present a philosophical conception of historical inquiry to which the proposed approach subscribes. The explicit vision of historical inquiry must be defended to secure its relevance for critical thinking and media literacy. Several lines of thought (C. G. Hempel's covering law model, L. J. Goldstein's constructivism, and H. White's narrativism) are explored, and fruitful theses are identified. It is argued that any conception of historical education that revolves around critical thinking and media literacy must differentiate between three layers of historical (re) presentations: facts, explanations, and narratives.

The next chapter, co-authored by Slavoj Tomeček and David Černín, moves towards history education. Its main goal is to present the didactic

theory behind the proposed method. It takes inspiration from K. C. Barton's and L. S. Levstik's "Teaching History for Common Good" and Jerome Bruner's "The Process of Education". In accordance with the former, it argues that we must recognise that our interest in the past is motivated by present concerns, which we need to accept. Human history is vast and unstructured, but its content can help us by providing examples and data for both our theoretical and practical deliberation. Following the latter source of inspiration, the chapter reminds us that to fully appreciate the idea of interdisciplinarity, it is necessary to embrace the general nature of scientific theories, complexity of philosophical and ethical issues, and stress the need for intersubjective dialogue and testable hypotheses. These ideas respect the recent developments in professional historical sciences and synergise well with the concept of Big History.

The last chapter, written by Michael Stefan, focuses on the teaching process itself and describes how to prepare a lesson respecting previously set goals and principles. It introduces didactic tools, methods, etc. It also comments on pre-prepared sample lessons that are available at: <https://ff.osu.cz/dej-krit/>

By stressing the need for interdisciplinary cooperation, by explicit use of scientific and philosophical theories, and by trying to focus on the knowledge of the past that is relevant to our present conduct, the book presents a particular approach to history education that could be demanding to implement and fully realise. However, we believe it is necessary to start this discussion, especially in the face of the most recent challenges humanity faces. Furthermore, it is also essential to keep history education relevant to the most recent developments in the historical sciences themselves.

Dějepis je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Třebaže se týká poznání minulosti, dějepisné vzdělávání čelí výzvám současného světa. Cílem této knihy je poskytnout nové argumenty do debaty o podobě dějepisu. Autorský tým se záměrně soustředí na velmi žádané dovednosti kritického myšlení a mediální gramotnosti a na to, jak mohou být implementovány do školní výuky. Inspirace byla čerpána ze současných debat v rámci filozofie historiografie (sledující debatu od poloviny dvacátého století do současnosti). Autorský tým zdůrazňuje potřebu interdisciplinární spolupráce a čerpá také z nejnovějších přístupů k historickému poznání, jako je například Velká historie.

První kapitola, sepsána Blaženou Gracovou, zkoumá vývoj dějepisného vzdělávání v České republice mezi lety 1989 až 2022. Mapuje významné změny, které si vyžádal přechod z totalitní éry do doby globálních médií a sociálních sítí. Kapitola kontextualizuje potřebu nových metod pro dějepisné vzdělávání, představuje několik různých přístupů (např. historické vědomí, historické myšlení atd.) a zdůrazňuje neustále se opakující volání po dovednostech kritického myšlení a mediální gramotnosti.

Druhá kapitola, jejímž autorem je David Černín, objasňuje klíčové pojmy. Jak kritické myšlení, tak mediální gramotnost patří mezi nebezpečně nadužívané pojmy, které jsou jen zřídka explicitně definovány v kurikulárních dokumentech. Právě proto je nezbytné představit teoretické a filozofické pojetí historického zkoumání, ke kterému se nabízený přístup hlásí. Tato explicitní vize historického zkoumání musí být obhájena tak, aby si zachovala relevanci pro kritické myšlení a mediální gramotnost. Za tímto účelem je zkoumáno několik myšlenkových linií (model pokrývajícího zákona C. G. Hempela, konstruktivismus L. J. Goldsteina a narativismus H. Whita) a identifikují se přínosné teze. Je argumentováno, že pro jakékoli pojetí dějepisného vzdělání, které se odvíjí od kritického myšlení a mediální gramotnosti, je nutné rozlišovat mezi třemi vrstvami historických (re)prezentací: fakty, vysvětlení a narativy.

Následující kapitola, sepsána Slavojem Tomečkem a Davidem Černínem, se přesouvá k dějepisnému vzdělávání. Jejím hlavním cílem je prezentovat didaktickou teorii v pozadí navržené metody. Inspiraci čerpá z díla K. C. Bartona a L. S. Levstikové „Teaching History for Common Good“ a z díla Jerome Brunera „The Process of Education“. V souladu s prvním zdrojem inspirace autoři tvrdí, že musíme uznat, že náš zájem o minulost je motivován současnými úvahami. Lidská minulost je rozsáhlá a nestrukturovaná, ale její obsah nám může poskytnout příklady a data pro naše teoretické i praktické úvahy. V souladu s druhým zdrojem inspirace pak kapitola připomíná, že k tomu, abychom plně využili myšlenku interdisciplinarity, je nezbytné přijmout myšlenku obecné povahy vědeckých teorií, spletnosti filozofických a etických otázek a zdůraznit potřebu intersubjektivního dialogu a testovatelných hypotéz. Tyto myšlenky jsou v souladu s aktuálním pokrokem historických věd a nabízejí synergii s pojmem Velké historie.

Michael Stefan se v poslední kapitole soustředí na samotný proces výuky a popisuje, jak připravit lekci respektující dříve nastavené cíle a principy. Představuje didaktické nástroje, metody atd. Komentuje rovněž připravené vzorové lekce dostupné na <https://ff.osu.cz/dej-krit/>

Skrze zdůraznění potřeby interdisciplinární kooperace, explicitní užívání vědeckých a filozofických teorií a tvrzení, že naše poznání minulosti je relevantní pro naše současné jednání, kniha nabízí specifický přístup k dějepisnému vzdělávání. Takový přístup může být náročný na implementaci a provedení. Navzdory tomu autoři věří, že je nezbytné započít tuto diskuzi, zejména v kontextu nejnovějších výzev, kterým lidstvo čelí. Dále je také nezbytné zachovat relevanci dějepisného vzdělávání k nejnovějšímu vývoji v historických vědách.

Dějepis mezi vědou a vyprávěním

Autoři David Černín
Blažena Gracová
Michal Stefan
Slavoj Tomeček

Jazyková korektura Matěj Tomeček

Sazba a grafické zpracování obálky Helena Franz

ISBN (online) 978-80-7599-369-4 (Ostravská univerzita)
978-80-7465-595-1 (Pavel Mervart)

Ve spolupráci s Ostravskou univerzitou, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava, vydalo
nakladatelství Pavel Mervart, P.O. Box 5, 549 41 Červený Kostelec, v roce 2023.
www.pavelmervart.cz

DOI doi.org/10.15452/Dej.Krit.2023

Tato kniha nabízí svébytný příspěvek do debaty o potenciálu výuky dějepisu a jejím propojení s moderními poznatky historických a společenských věd. Zároveň odpovídá na zvýšenou poptávku po výuce kritického myšlení a mediální gramotnosti, které jsou v moderní společnosti klíčové. Autoři se domnívají, že dějepis je k předávání těchto kompetencí obzvláště vhodný.

Inspirace je čerpána z oblastí jako jsou teorie historického výzkumu, filozofie historiografie či v mezinárodním prostředí velmi vlivný koncept Velké historie (Big History). Specifikem prezentovaného přístupu je důraz na transdisciplinaritu. Jednotlivé kapitoly analyzují vývoj dějepisného vzdělávání v ČR od roku 1989, prezentují teoretické debaty o povaze historického poznání, budují specifický didaktický přístup k dějepisu a nabízejí návod, jak formovat vlastní výukové lekce.

Čtenář může využít také modelové hodiny dostupné v online podobě.