

---

# ZÁKLAD A APLIKACE DĚJEPIS MEZI HISTORICKOU VĚDOU A ŠKOLNÍM VZDĚLÁNÍM

Zdeněk Beneš

*„Intelektuál nutně jedná na třech úrovních: jako analytik v hledání pravdy, jako morální osoba v hledání dobra a krásna a jako politická osoba, když se snaží sjednotit pravdivé s dobrým a krásným.“*  
Emmanuel Wallerstein

**Anotace:** Studie se snaží popsat a charakterizovat základní problémy didaktické transformace historické vědy a historiografie vůbec do vyučovacího předmětu dějepis, popřípadě dalších předmětů, v nichž nacházejí své uplatnění historické informace. Upozorňuje na komplikovanou situaci dnešní historické vědy v celku soudobé historické kultury a na konsekvence tohoto stavu pro školní vzdělávání. Důraz klade na fakt komplexity didaktické transformace historie, protože vedle samotného noetického základu je tu předáván a transformován systém hodnot.

**Klíčová slova:** didaktická transformace, historiografie, historická věda, historická kultura, vzdělávací obor, vyučovací předmět, vzdělávací oblast, noetická, edukační a delektorní funkce historiografie.

**Key words:** didactics transformation, historiography, history, historical culture, educational area, educational field, educational content, noetical, educational and delectorical function of history.

## I. Situace

Obsah a struktura učiva, stejně jako jeho celkové uspořádání (konceptualizace), patří mezi fundamentální problémy školního vzdělávání. Že přitom jde o konceptualizační, transformační a komunikační procesy, které jsou rozdílné podle typů jednotlivých vzdělávacích oborů i vyučovacích předmětů, je stejně triviální, jako konstatování obsažené v první větě. Přesto je nutné jimi začít. Jde o problém, který patří k teoretickým problémům oborových didaktik, který však v současné době probíhající česká kurikulární reforma otevřela i na pragmatické rovině (pro dějepis viz Beneš 2005). Odvolejme se proto nejprve – a vlastně jen pro logickou úplnost tohoto textu – na znění RVP (RVP-ZV, 2005; RVP-G, 2007). Nové dokumenty definují tři základní kategorie, jež se našeho problému přímo dotýkají:

**Vzdělávací oblast** je orientačně vymezeným celkem vzdělávacího obsahu a je tvořena jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

**Vzdělávací obor** je samostatná část vzdělávací oblasti v RVP a vymezuje vzdělávací obsah, tj. očekávané výstupy a učivo.

**Vyučovací předmět** je definován jako didaktické a organizační zpracování vzdělávacího obsahu v konkrétním ŠVP. Vyučovací předmět vzniká na základě vzdělávacích oborů vymezených v RVP. RVP-ZV toto vymezení doplňuje ještě tím, že vyučovací předmět může vzniknout ze vzdělávacího obsahu jednoho nebo více oborů – pak jde o tzv. integrovaný vyučovací předmět.

Motivace tohoto triadického uspořádání vzdělávacích obsahů je zřejmá: Má jednak vytvořit legislativní prostor pro inovaci výuky a zároveň má také význam metodologický.

Zřetelně se projevuje v konstruktivní vzdělávací oblasti. Dikce RVP sice blíže neformuluje, což je myšleno tím, že obory v dané oblasti jsou si „obsahově blízké“, lze ale doplnit, že má jít o blízkost předmětů bádání v daných oborech. Tím je ale zakrytě řečeno, že musí také jít o blízkost z hlediska badatelských postupů a používaných výzkumných metod. Z tohoto hlediska je vzdělávací oblast vhodným i výhodným metodologickým instrumentem k prolomení známých a nežádoucích „mezipředmětových“ bariér.

Společenskovední sféry školního vzdělávání se přímo dotýká (jak pro RVP-ZV, tak i RVP-G) několik vzdělávacích oblastí: Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce a především Člověk a společnost; zároveň ale – zprostředkovaně – i další oblasti, jak o tom bude řeč níže. Pozornost soustředíme jen na oblast Člověk a společnost. Je z těchto oblastí pro problém konceptualizace v daných oborech a předmětech nejdůležitější a má také jak pro ZV a G vzdělávání stabilní podobu; obsahuje pouze dva obory *dějepis a výchovu k občanství* (či na úrovni *G občanský a společenskovední základ*), přičleněným oborem tu je v obou případech zeměpis (geografie), patřící však svou celkovou konceptualizací do oblasti přírodních věd.

Zde je místo ke třem malým terminologickým zastavením.

1) V souladu s dikcí kurikulárních dokumentů bychom měli užívat pro označení oborů, jimiž se tu zabýváme, termínu „společenskovední“. Nepovažují jej však za plně vyhovující. Vhodnější by zřejmě byl termín *obory (či předměty) sociálně-humanitní*. Tento termín se mi zdá oprávněnější proto, že jednoznačně vystihuje „základní“ a tudíž stále vždy nutně pokládanou (a tedy jednou provždy neřešitelnou) otázku po vztahu kolektivního (sociálního) a individuálního. Sociální a individuální tvoří dvě neoddělitelné podoby jedné a téže lidské skutečnosti, pro-

jevující se ale v těchto svých pólech odlišně a oboustranně, a jak všichni víme, také často rozporně či konfliktně. Didaktický systém by jim měl věnovat odpovídající pozornost, neboť v souladu s obecně přijímaným výkladem obsahu vzdělávání jde o celkovou kultivaci jedince, tj. stejně tak součásti (nějaké) society či její části, jakož i individuality (viz Dvořák; Dvořáková 2006, 229-234).

2) Budeme tu užívat termínů, jež mohou být vnímány jako synonymní, ale mezi něž je třeba klást rozdíl – jde o termíny *historiografie a historie*, popřípadě *dějepis*. Poslední z nich je v současné češtině takřka úplně vyhrazen pro označení vyučovacího předmětu a v souladu s tímto územ je užívané i zde. Termín *historie* může označovat jak samotný dějinný proces a být tedy synonymní s termínem *dějiny*, tak může vystihovat proces reflexí tohoto dění (což je v souladu s jeho původní řeckou etymologií) a ještě úzeji slouží k „obecnému“ pojmenování historické vědy. A právě tyto dva naposledy uvedené významy musíme zde odlišit. Proto budeme pro označení celé škály výsledků historického vědeckého i mimovědeckého myšlení a poznávání (majících formu buď verbálních mluvených i psaných, anebo neverbálních, ikonických textů) užívat termínu *historiografie* a slov *historie* a *historická věda* (jejich konkrétní užití tu podléhá pouze stylistickým potřebám) k označení metodologických zásad a metodických postupů vědeckého myšlení a poznávání a technik odpovídajících vědecké interpretaci historické skutečnosti.

3) Tato odlišení se – z hlediska kontextu této studie – přímo vážou i k dikci RVP. Vyučovací předmět *dějepis* je předmětně, metodologicky i metodicky vázán ke vzdělávacímu oboru, jímž musíme rozumět historickou vědu (popřípadě komplex historických věd) a současně, avšak v širším zorném poli, je vyučovací předmět a jeho „mateřský“

vzdělávací obor svázán stejnými vazbami i se vzdělávací oblastí. V ní je předemtný rámec dějepisu i historie jednak překračován směrem k jiným sociálně-humanitním oborům, zároveň ale také rozšiřován směrem ke strukturám historické kultury. Touto dnes jednou z centrálních kategorií didaktiky dějepisu rozumíme celek historického myšlení sahající od vědeckého poznání až po např. politické či komerční instrumentalizace historických informací, včetně zřetele k jejich proměnlivému postavení uvnitř historické kultury a jejich celkové recepce. Tyto proměny parciálně vystihují i takové – dnes běžně užívané – pojmy, jako je aktualizace a zpřítomňování či „přisvojování si“ dějin, „vyrovnávání se“ s dějinami, historické tradice, stereotypy, historická paměť či historické vědomí; se všemi se nutně setkáváme jak v samotné historické vědě, tak ve školním dějepisu. Je to přitom právě tato sféra historické kultury a především její mimo-vědecké složky, která tvoří pro jedince vstupní bránu do světa historické skutečnosti a jež je z hlediska society celostním prostorem fungování historických informací. Na druhé straně je to ale historická věda (stejně jako věda obecně), která je chápána jako nejvyšší a zároveň normativní forma poznávání světa; tak či onak se k ní už od 19. století vztahuje i školní vzdělávání. Celá oblast výchovy a výuky v sociálně-humanitní oblasti (rozumějme zejména v této oblasti) se proto pohybuje mezi Scyllou vědeckých nároků a Charybdou obecného kulturního vědění. Transformační procesy mezi oborem a předmětem (či předměty) proto musí s touto specifickou transformační situací počítat. A musí s ní počítat o to více, že od 70. let 20. století se proměňuje samotné chápání úkolů školního dějepisu. Jeho předmětem není přímo samotná historická skutečnost (žakovým úkolem není primárně poznat „jak to ve skutečnosti bylo“), ale je jím historické vědomí (tedy zjednodušeně

to, jak to, „co bylo“, působí v současnosti, jak je minulé „živým“ rozměrem současnosti a jak implikuje budoucí). Důsledkem této proměny vidění předmětu školního dějepisu (a obecněji celé historické složky humanitně-sociálního vzdělávání) je, že dnes už nelze uvažovat o transformačním procesu mezi oborem a předmětem (předměty) jenom jako o „postizení výchovně-vzdělávací dimenze historické vědy“ (Čapek 1985, 44), jakkoli bylo toto pojetí v době svého vzniku opodstatněné a přínosné. Přesto musíme od historické vědy jakožto metodologického základu vyjít.

## II. Věda a historická věda

Existují stovky definic vědy, všechny jsou ale převoditelné na dvě základní vymezení: 1) věda je systém poznatků a 2) věda je sociální institucí. Věda ve druhém zmíněném pojetí se konstituovala na základech pojetí prvního. Klasickým pojetím pochopení vědy jako systému poznatků je její empiricko-kritická koncepce (obecně, ale velmi nepřesně, jí říkáme „pozitivistická“), jejímž principem a zároveň ideálem se stal pojem experimentu. Experiment lze vymezit jako prozkoumání daného výseku skutečnosti za přesně stanovených a kontrolovatelných podmínek. Tím je umožněno verifikování dosažených výsledků – za stejných podmínek musíme dospět ke stejnému výsledku. V této ideji experimentu jsou ale obsažena i jeho skrytá nebezpečí. Předně si experiment vyžaduje osamostatnění zkoumaného předmětu zájmu, jeho „idealizaci“. Ta je nejpřesněji popsitelná pomocí formalizovaného, především matematického, jazyka. Tyto podmínky však nejlépe splňují přírodní vědy – není proto jistě náhodou, že to byla právě (mechanická) fyzika, která se nadlouho stala jakousi vzorovou formou vědeckého poznávání. Týkala se totiž pozorovatelných objektů a jevů, které však bylo třeba převést „ze světa“

vnímaných jevů „do světa“ abstrahovaných vztahů, vyjádřitelných matematicky a pomocí specifického formalizovaného jazyka. Tato cesta vedla k zodpovězení otázek typu „jak to funguje“, nikoli ale k odpovědím na otázky „proč to tak je?“. Tudy se vytyčovala cesta k chápání vědy jako sociální instituce, závislé nejprve na určitých kulturních kódech (Beneš 2008), posléze i na právních a správních mechanismech chodu společnosti.

Historiografie vykročila na cestu svého zvědeckého v prvním významu později než vědy přírodní, nicméně i ona našla svoji základní empiricko-kritickou podobu. Je vyjádřitelná jednoduchou filiací, jež vystihuje „normativní“ badatelský postup a není ničím jiným než formalizací obsahu všech úvodů do studia historie od 19. století prakticky dodnes (viz Bernheim 1907, Eder; Berger; Casutt-Schneeberger; Tantner 2006).

<b>H → K → I → N</b>
H = heuristika
K = hist. kritika
I = interpretace
N = narace

Tato filiace má dvoji možné čtení – první nazvěme metodické, druhé metodologické. V prvním je za „jádro“ historické vědy považována historická kritika, tedy soubor kritických postupů do značné míry převzatých a uzpůsobených z jiných disciplín, které mají ve svém komplexu verifikovat pravdivost historického pramene a historické informace vůbec. Postupy historické kritiky byly co možno nejpřesněji určeny, proto je možné historickou kritiku také označit za obdobu experimentu v přírodních vědách.

Toto čtení dané filiace však vzbuzuje u dnešního badatele nemalé výhrady. Ne proto, že by bylo mylné, ale proto, že se jí zcela zřetelně nedostatečným. Už E. Bernheim věděl, že kritikou získáme pouze tříšť

informací, z níž je ale třeba učinit smysluplný celek, což je úkolem interpretace (Bernheim 1907, s. 566). Budeme-li tedy čist uvedenou filiaci z hlediska interpretace, chápání vědy se okamžitě posune k jejímu druhému vymezení. Do popředí se přesune otázka osobních zainteresovaností, kulturních kódů, hodnotových žebříčků atd. Tento přesun pozornosti byl zahájen už ve 2. pol. 19. století filozofickými koncepty (Nietzsche, Dilthey ad.), ale metodologickým problémem se plně stal až zhruba o století později díky – mimo jiné – analytické filozofii (Danto 1965, von Wright 1971), lingvistickému obratu (White 1973) a dalším pracím. Intuitivně si ale byla historiografie vědoma problému interpretace vždy – všichni přece víme, jak jsou naše interpretace sociálních faktů a jevů závislé na řadě vnějších faktorů vlastního poznávacího procesu, především na sdíleném hodnotovém systému.

Zejména tato skutečnost komplikuje přímé srovnávání metodiky přírodních a sociálně-humanitních věd, má ale také přímou souvislost se školním prostředím a transformacemi mezi vzdělávacím oborem a vyučovacím předmětem.

### III. Svět historiografie

Noetický aspekt historické vědy je dominantní – není ale jediný. Do popředí vystoupil s faktem přerodu historiografie v historickou vědu. A historiografie plnila od doby svého vzniku v antickém Řecku vždy a nedílně tři základní funkce: vedle noetické i edukační a delektorní (zábavnou) (viz Beneš 2007). Až v 18.–19. století byly od sebe odloučeny. První připadla vědě, druhá její multiplikaci ve školním prostředí – ovšem s přihlédnutím k morálně-občanské výchově poddaného či občana – třetí připadla umění a posléze popularizaci vědy. Rychle se ale ukázalo, že je to dělení umělé a fakticky nedodržitelné. Připomeň-

me třeba: školní vzdělání mělo směřovat k vědeckému obrazu světa, druhá Nobelova cena za literaturu (1902) byla udělena historikovi (T. Mommsenovi), naprostou většinu historických knih na knižních pultech tvoří dnes populárně-vědecká literatura. Moderní doba tak přinesla nebývalou diverzifikaci a zároveň konfúznost povahy a funkcí historických informací (Maternicki 1985, Mütter; Schönemann; Uffelmann 2000, *Europäische Geschichtskultur...*, 1999, Jirák; Wolák 2007). A všechny tyto segmenty historického myšlení a komunikace také vstupují do horizontu školního dějepisného, a to znamenají i celkové sociálně-humánního vzdělávání.

Svět historiografie se tak stal mimořádně složitým a dokonce i vnitřně rozporným. Právě proto se do popředí dostala kategorie historické kultury. Problém navíc komplikuje ještě skutečnost, že historická věda dnes nemá svoji obecně uznávanou normativní podobu, jež by byla konsensuálně přijímaným metodologickým východiskem (situaci přehledně vystihuje např. Bentley 1999, Raphael 2003, Iggers 2002 aj.). Tento stav je možné označit za krizový, avšak je třeba si uvědomit, že stávající situace je důsledkem nebývalého rozšíření a prohloubení historického výzkumu. Uvnitř historické vědy se projevuje kupříkladu někdy těžko stanovitelnými hranicemi a rozdílnostmi mezi jednotlivými historickými disciplínami. Významnou součástí tvorby dnešního historického vědomí, jež tvoří základnu pro konstituci vědecké historické rationality (Beneš 1995), dnes navíc tvoří široká škála už vědecky odvozených anebo mimo-vědeckých forem historiografie, jakými je muzeální či mediální historiografie, tzv. pop-history (Bartlová 2003), sahající od historické beletrie a filmu až po počítačové hry s historickou tematikou; všechny uvedené formy lze souhrnně označit jako „nekonvenční“ historie (Domaňská 2006).

Tyto „vedlejší“ formy historiografie zaujaly didaktiky dějepisu již v 80. letech, a to nejen jako motivační či metodické prostředky, ale jako integrální součásti světa historiografie a přenosu historických informací. V podstatě proto musel být problematizován tradiční a v mnohých zemích, včetně České republiky, uplatňovaný model školního dějepisu jako „stručných národních a obecných dějin“ (koncept kvazisyntézy). Avšak ani ostatní dnes jeho užívané modely (viz Čapek 2003, s. 36-39, Beneš 2006, s. 22-26, Hudecová 2006, též Le Goff 2003, s 229an.) nenabízejí zcela přijatelná řešení: v případě anglosaského modelu „tematického dějepisu“ či multiperspektivně založeného modelu „koncetrovaného přístupu“ (patch approach) jde o nesoustavný, a proto fragmentární výběr obsahu, dimenzionální přístup (dimensional framework) omezuje interpretaci učiva na jedno hledisko (např. politické, sociální či kulturněhistorický interpretační přístup), i když zachovává relativní celistvost obsahu učiva. Integrativní přístup, dnes tak zdůrazňovaný i u nás, přináší při bližších zkoumáních více problémů než skutečných řešení problémů dnešního školního dějepisu; je to ovšem přístup vhodný pro specializační seminární formy výuky či pro výuku tzv. průřezových témat (viz např. Erdmannová 2006, sb. *Historie a škola IV.* 2008). Hledání plně vyhovujícího modelu školního dějepisu je proto dnes závažným koncepčním úkolem; v českém prostředí byl nedávno navržen (jako alternativní RVP-G) koncept, propojující kvazisyntetický model s tematickým, podobně jako je tomu v některých spolkových zemích SRN (viz na [www.wuppraha.cz](http://www.wuppraha.cz)).

Nejde tedy už jen o transformaci historické vědy. Možná přestává jít i o „jenom“ pramenně orientovaný koncept školního dějepisu, ale začíná jít o koncept seznamování mladé generace s celkem historické kultury. Ale i v (možném) případě této další

proměny konceptu školního dějepisu nelze opustit jeho metodologicko-metodické založení v „mateřském“ vzdělávacím oboru. To ostatně dokazují i empirické výzkumy (von Borries 1996, Klíma 2001, též von Borries; Fischer; Leutner-Ramme; Mayer-Hame 2005), které konkrétní způsob výuky může ještě obměňovat (viz Minářová; Štěpánek 2006, s. 189-202). Situace se pro školní dějepis proto značně zkomplikovala: co tedy vlastně v případě transformace historické vědy do školního dějepisu transformujeme, či transformovat máme?

#### IV. Problém transformace

Zvolme tu komparativní přístup. Nahlédněme nejprve do kurikula fyziky v českých RVP: Zcela zřetelně se omezují pouze na „vnitřní svět“ fyzikálního chápání světa, s odhlédnutím od kulturního významu fyziky, který fyzikalistický obraz světa dalece přesahuje; avšak oborový přístup tento aspekt pomíjí – v podstatě jej ponechává právě historickému pohledu a interpretaci (viz Kraus 2006-2008, Wallerstein 2006, s. 76, v radikální formulaci Pavelka 2008). Z předchozího výkladu je zřejmé, že takovouto „sociokulturní redukci“ nelze v případě humanitně-sociálních předmětů vůbec provést, což ovšem není tak banální konstatování, jak by se na první pohled mohlo zdát – má totiž své konceptuální i metodické důsledky.

Fyziku tu volíme také proto, že v českém školním kurikulu zaujímá mezi přírodovědnými obory tradičně první místo (viz Králíková; Nečasová; Spěváček 1977 přílohy, též RVP-ZV, RVP-G). Náleží jí tak podobné místo, jaké v sociálně-humanitní oblasti má historiografie. Sáhne-li k poněkud alegorickému vyjádření, pak je historie matematikou sociálně humanitního vzdělání: jako se v přírodovědných oborech a předmětech neobejdeme alespoň bez nějaké znalosti matematického aparátu, tak se v sociálně-

-humanitní oblasti neobejdeme bez alespoň jistých znalostí minulosti, respektive celé historické skutečnosti jako totality časových módů (minulosti, současnosti a dokonce i budoucnosti – zkusme aspoň na chvíli uvažovat o smyslu poznávání minulosti bez ohledu na budoucnost! Záhy zjistíme, že je to vlastně nemožné.).

A do třetice máme k dispozici precizní model transformace oboru fyzika do jejího vyučovacího předmětu (Tarábek 2008); její podstatu můžeme shrnout takto:

Fyzika jako disciplína je plně srozumitelná jenom specialistům (a to ještě v dané fyzikální specializaci), vybaveným teoreticky založeným myšlením a matematickými znalostmi. Moderní fyzikální znalosti nevycházejí z pozorovatelné a životem získávané zkušenosti, ale ze soustavy abstraktních pojmů a teoretických koncepcí. Jejich srozumitelnost garantuje „společná paměť“ specialistů, tj. složitý systém mnohdy jenom intuitivně sdílených a dodržovaných modelů myšlení, informací a vzájemných vztahů, jež tvoří celkový systém vědy (Tarábek 2008, s. 6). Tento systém je školnímu kurikulu nepřístupný. Musí být proto transformován do konceptuálního modelu vědeckého systému, v němž se vytváří vědecký, pojmově poznatkový systém, který je výběrem pojmů a poznatků vědeckého systému, je srozumitelný tvůrcům vlastního didaktického systému a zároveň obsahující výchozí koncepci vzdělávání. Za podstatnou charakteristiku celého transformačního procesu je pak nutné považovat to, že v didaktické komunikaci vědního oboru jsou předávány a zprostředkovány výsledky a metody vědeckého poznání do vědomí jednotlivců, kteří se „na vzniku poznání nepodíleli“ (Tarábek 2008, s. 5).

Tento transformační postup v zásadě platí i pro humanitně-sociální obory – v nich je přítomna odborná „společná paměť“, a platí tu i skutečnost, že potřebné znalosti

a dovednosti zprostředkováváme jedincům, kteří se na jejich tvorbu nepodíleli. A platí také, že musíme postupovat tak, abychom dodrželi zásady systematiky vzdělávacího oboru. Avšak v těchto transformačních procesech musíme mít v případě sociálně-humanitních oborů na paměti několik zásadních odlišností:

- sociálně-humanitní obory nekladou zpravidla takové nároky na exaktnost a abstraktnost myšlení; jsou „odkázány“ převážně na užívání přirozeného jazyka
- předpokládají jistou schopnost porozumění; za tímto mnohoznačným (a přiznejme i interpretačně zatíženým) pojmem se skrývá schopnost odkrýt individuální i sociální rozměr lidského jednání, prožívání a zpětného hodnocení událostí, procesů, jevů a činů v sociální a historické skutečnosti, a to v míře, v jaké je dostupný žákově vývojové a mentální vyspělosti
- musí kalkulovat se sdíleným hodnotovým žebříčkem, tvořícím vstupní interpretační prizma (dobré – špatné, správné – nesprávné, důležité – marginální)

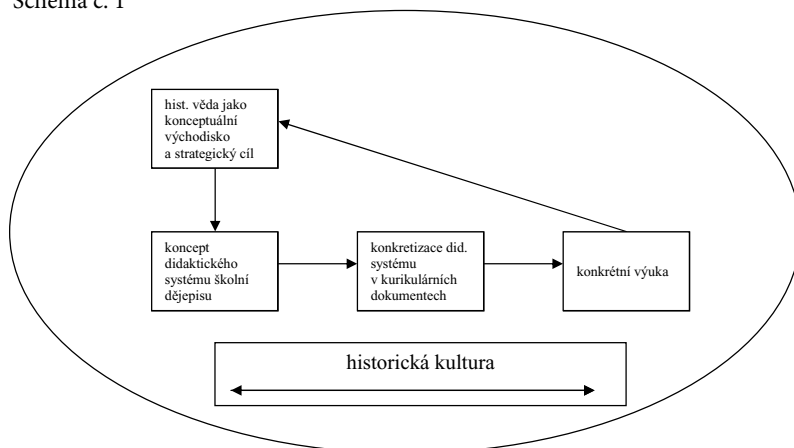
Z těchto předpokladů vychází i předložené pojetí transformačních mechanismů v historii, respektive (znovu opakuji) v celé sociálně-humanitní složce vzdělávání. Především nelze tuto transformaci omezovat pouze na terminologický a pojmový aparát historické vědy a jejich interně vědecké vazby. Ty tvoří „jenom“ konceptuální základ transformačních procesů, jež tu probíhají. Obtížnost (v našem případě) historických pojmů a termínů nespočívá v jejich abstraktnosti, ale v jejich často snadné zaměnitelnosti za pouhá slova; vysvětlení jejich odborných obsahů (vezměme za příklad třeba pojem *země Koruny české* anebo složitější pojem *stavovský stát*, mající zcela jiný význam v popisu české společnosti předbělohorské doby než v korporativistických sociálních

a právních teoriích moderní doby atp.) znamená znát jejich dobové souvislosti a kontexty. Více než kdekoli jinde tu platí, že fakt je vždy souvislost – a v historii musíme dodat, že jde právě o souvislost dobovou, protože historický fakt se zpravidla vyskytuje hned v souvislostech několika, mezi nimiž v obecné historické kultuře zpravidla dominují souvislosti aktualizační a instrumentalizační. Minulost jimi zpřítomňujeme a zároveň operacionalizujeme. Nesetkáváme se tak s minulostí „an sich“, ale s minulostí „für uns“, s minulostí operativní (Kula 2004, Beneš 1999, Petráň 2007). A z ní i při studiu dějin vycházíme; o to více z ní vyvozují své znalosti o historické skutečnosti žáci; platí tu von Borriesova charakteristika, že jde o „imaginované dějiny“ (von Borries 1996). Právě proto je v komunikačním procesu otevřen prostor interpretacím vycházejícím z jiných premis a docházejícím proto k jinými výsledkům, i když sama fakticita poznatků zůstává zachována. Součástí procesu této transformace je i hodnocení, protože sociálně-humanitní poznatky nejsou neutrální, ale vždy hodnotově kontextuální, závislé na přijatém a sdíleném (někdy dokonce jenom vnuceném) hodnotovém žebříčku.

Ve světě historiografie i historické vědy samé jsou navíc přítomny i tzv. přirozené předvědecké teorie, spočívající v generalizacích osobních či generačních životních zkušeností. Zatímco ale v případě exaktních a přírodovědných teorií jsou v průběhu badatelského postupu eliminovány racionalitou systematiky dané disciplíny, v sociálně-humanitních vědách nelze tuto operaci provést bezesbytku. Jsme – jako individua i jako součásti society – součástí reality, kterou studujeme, jsme od ní vždy odděleni jenom více či méně, nikdy ale úplně. A historiografie se teprve učí metodicky reflektovat toto své „účastnické“ postavení k pojmu účastnické epistemologie (viz Fay 2002).



Schéma č. 1



Mluvme proto o sociokulturní komplexitě historických informací. Didaktická transformace je sama o sobě její součástí (viz schéma č. 1); v jejím rámci reflektujeme nejen samotný obor, ale i svou vlastní situaci; proto je o to více oprávněné považovat za předmět dějepisu historické vědomí. Tuto komplexitu však narušuje hned několik faktorů, jež zvláště u dětí a dospívajících nabývají zvláštního významu, protože horizont životních zkušeností, získaných znalostí a schopností porozumivých interpretací je omezený; daleko více se tu setkáváme s nadinterpretacemi v ecovském slova smyslu, tedy vnášením nových souvislostí do posuzované reality, s vývojově psychologickými determinantami interpretací jako jsou ironizace, despekt, chťená distance atp.

Tyto interpretační charakteristiky posilují i evidentní změny ve vnímání historické skutečnosti, které doprovázejí současnou historickou kulturu. O vizualizaci dějin bylo už napsáno hodně textů (Haskell 1992, Sauer 2000, Pandel 2008 aj.), jsou tu ale i další faktory. Z nich bych chtěl upozornit na fragmentarizaci poznání. Není v našich silách jednak zvládnout celý rozsah (mluvme

jenom o „našem“ problému) historické vědy v její tematické i metodické a metodologické komplexnosti; není toho schopen ani historik. Koneckonců i neexistence „normativního“ modelu historiografie je toho zřejmým dokladem. Avšak i celá současná kultura – nejen ta historická – nese výrazné znaky a stopy parciálnosti: dokladem toho je charakter zpravodajství. Fragmentární myšlení (a tvorba vůbec) je metodologicky bytostně protisystémové – fragment je příznakem života, systém umrtvení (srov. Susini-Anastopoulosová 2005, s. 163 an.). V takové situaci lze spatřovat příznak krize. Jeho odezvou může být i to, že řadu jevů dnešního světa neumíme vědecky zpracovat, tj. formalizovat (anebo jejich formalizace selhává) a nemůžeme je dokonce ani uchopit pojmově (viz Burian 2008, s. 12). Jsme pak odkázáni na asociativní, alegorické, analogické myšlenkové postupy. Právě o ně se ale často opírá pojmově, kategoriálně a zkušenostně nevyzrálé myšlení primárních příjemců školního dějepisu, tedy žáků. Přesto i tyto obrazné formy myšlení mohou vést k osvojení si toho, co právem nazýváme platným civilizačním kulturním kódem. Ten evropský je – jak



netřeba dokládat – ve svém základu antic-ky racionální a sekularizovaně křesťanský. V něm platí dnes několik myšlenkových řádů (nebo „racionalit“). Pro humanitně sociální myšlení (Beneš 2009) jde o *řád humanitního myšlení*, který je (převážně) neexaktní, hodnotový a (inter)subjektivní. Chceme-li odkázat na jeho základní charakteristiku, vraťme se k mottu tohoto textu: (zvláště) se sociálně-humanitními znalostmi předáváme i hodnotová kritéria, z nichž je zřejmě třeba

upozorňovat především na ta etická – jak často žák hodnotí dějinné jevy, procesy a události, stejně jako lidské činy termíny „dobré, špatné, správné, mylné, já bych jednal tak a tak...“, měli jsme učinit to, či naopak tohle atd.“. A také těmito hodnoceními vstupujeme do veřejných prostorů historiografie anebo, chceme-li, do světa politiky, a to nikoli do světa politických institucí a systémů, nýbrž v antickém slova smyslu do sféry správy věcí veřejných.

### Literatura:

- BARTLOVÁ, Milena. (ed.). *Pop history*. Praha : Lidové noviny, 2003. ISBN 80-7106-345-2.
- BENEŠ, Zdeněk. Historická věda a její veřejné prostory. In *Česko-slovenská ročenka 2006*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 383-392. ISBN 80-210-4188-9.
- BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-126-9.
- BENEŠ, Zdeněk. (ed.). *Historie a škola IV. Dějepis a mezipředmětové vztahy*. Seminář ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT ČR v Telči ve dnech 31. října – 2. listopadu 2005. Praha : MŠMT ČR, 2008. [v tisku].
- BENEŠ, Zdeněk. Jedny dějiny a několik historií. In PEŠEK, Jiří. (ed.). *VIII. sjezd českých historiků*. Praha : Scriptorium, 2000. ISBN 80-86197-22-0.
- BENEŠ, Zdeněk. Lesk a bída. In ONDO GREČENKOVÁ, Martina; MIKULEC, Jiří. (ed.). *Církev a zrod moderní racionality. Víra – pověra – vzdělanost – věda v raném novověku*. FHB supplementum II. Praha, 2008, s. 1-24. ISSN 0231-7494; ISBN 978- 80-7286-138-5.
- BENEŠ, Zdeněk. Minulost v médiích či mediální minulost? In JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. (ed.). *Mediální gramotnost. Nový rozměr vzdělávání*. Praha : Radiopress, 2007, s. 35-46. ISBN 978-80-86212-58-6.
- BENEŠ, Zdeněk. Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. In *Sborník k 60. narozeninám prof. dr. Jiřího Malíře*. Brno : Masarykova univerzita a Maticе moravská, 2009. [v tisku].
- BENEŠ, Zdeněk. Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí n. L. : Ústav hum. studií UJEP, 2006. ISBN 80-7044-771-0.
- BENEŠ, Zdeněk. Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*. 2005, roč. 55, č. 1, s. 37-47. ISSN 0031-3815.
- BENTLEY, Michael. *Modern Historiography. An Introduction*. New York : Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-20267-1.
- BERNHEIM, Ernst. *Lehrbuch der historischen Methode*. Leipzig, 1907 (1889<sup>1</sup>).
- BORRIES, Bodo, von. *Imaginierte Geschichte*. Köln; Weimar; Wien : Böhlau, 1996. ISBN 3-412-15795-3.
- BORRIES, Bodo, von; LEUTNER-RAMME, Sibylla; MEYER-HAME, Johannes. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht*. Neuried : ars una, 2005. ISBN 3-89391-155-3.

- BURIAN, Jan. Myšlení modelů. In KVASNIČKA, Vladimír; KELEMEN, Jozef; POSPÍCHAL, Jiří. (ed.). *Modely mysle*. Bratislava : Európa Publishing House, 2008, s. 9-34. ISBN 978-80-89111-34-3.
- ČAPEK, Vratislav. *Didaktika dějepisu I*. Praha : SPN, 1985.
- ČAPEK, Vratislav. *Perspektivy školního dějepisu v Evropských zemích a v USA*. Praha : FF UK, 2003. ISBN 80-7308-044-3.
- DANTO, Arthur C. *Analytical Philosophy of History*. 1965. ( In – 1985. *Narrative and Knowledge*. New York : Columbia University, 1985. ISBN 023106117X. ISBN 9780231061179.
- DOMAŇSKA, Ewa. *Historie niekonwencjonalne*. Poznań : Wydawnicwo Poznańskie, 2006. ISBN 83-7177-473-7.
- DVOŘÁK, Dominik; DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Dvojitá přítomnost sociálních věd v kurikulech základní školy. In MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Centrum pedagogického výzkumu MU, 2006, s. 223-228. ISBN 80-210-4125-0.
- EDER, Franz X.; BERGER, Heinrich; CASUTT-SCHNEEBERGER, Julia; TANTNER, Anton. *Geschichte Online*. Wien; Köln; Weimar : Böhlau, 2006. ISBN 978-3. 205-77519-5.
- ERDMANN, Elisabeth. Powstanie zintegrowanego przedmiotu G/S/E (historia, wiedza o społeczeństwie i geografia) w Bawarii i doświadczenia z nim związane. In PAŇKO, Grażyna; WOJDON, Joanny. (ed.). *Korelacja – integracja wiedzy – szansa dla ucznia*. Wrocław : Linea, 2006. ISBN 83-901518-9-8.
- Europäische Geschichtskultur im 21. Jahrhundert*. Bonn : Haus der Geschichte der BRD, 1999. ISBN 3-87584-902-7.
- FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha : Slon, 2002. ISBN 80-86429-10-5.
- HASKELL, Francis. *History and its Images. Art and Interpretation of the Past*. New Haven London : Yale University Press, 1993. [Mám k dispozici něm. překlad *Die Geschichte und ihre Bilder*. München : Verlag C. H. Beck, 1995. ISBN 3 406 39187 7].
- HUDECOVÁ, Dagmar. *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha : Tauris, 2006. ISBN 80-7290-253-9.
- IGGERS, Georg G. *Dějepisectví ve 20. století*. Praha : Lidové noviny, 2002. ISBN 810-7106-504-8.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. (ed.). *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*. Praha : Radioservis, 2007, s. 33-45. ISBN 978-80-86212-58-6.
- KLÍMA, Bohumil, a kol. *Mládež a dějiny*. Brno : Akad. nakl., 2001. ISBN 80-7204-191-6.
- KRALÍKOVÁ, Marie; NEČESANÝ, Josef; SPĚVÁČEK, Václav. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha : SPN, 1977.
- KRAUS, Ivo. *Fyzika v kulturních dějinách Evropy I – III*. Praha : ČVUT, 2006, 2007, 2008. ISBN 80-01-03472-0. ISBN 978-80-01-07-3716-4. ISBN 978-80-01-04052-2.
- KULA, Marcin. *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa : PWN, 2004. ISBN 83-01-14227-8.
- LE GOFF, Jacques. *Život v znamení historie*. Bratislava : Kalligram, 2003. ISBN 80-7149-552-2.
- MATERNICKI, Jerzy. *Wielokształtność historii*. Warszawa : COM SNP, 1985 (1. vyd.), 1990 (2. vyd.).
- MINÁŘOVÁ, Eva; ŠTĚPÁNEK, Kamil. K mezipředmětovým vztahům v rámci obsahové dimenze kurikula ZŠ: na příkladu českého jazyka a dějepisu. In MAŇÁK, Josef; JANÍK,

- 
- Tomáš. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Centrum pedagogického výzkumu MU, 2006, s. 189-202. ISBN 80-210-4125-0.
- MÜTTER, Berndt; SCHÖNEMANN, Berndt; UFFELMANN, Uwe. (ed.). *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim : Deutscher Studie Verlag, 2000. ISBN 3-89271-918-7.
- PANDEL, Hans-Jürgen. *Bildinterpretation*. Schwalbach/Ts. : Wochenschaugeschichte, 2008. ISBN 978-3-89974259-6.
- PANKO, Grażyna; WOJDON, Joanny. (ed.). *Korelacja – integracja wiedzy – szansa dla ucznia*. Wrocław : Linea, 2006. ISBN 83-901518-9-8.
- PAVELKA, Jiří. Místo vědy v produkčních systémech kultury. In Veda, média a politika. Bratislava : Veda, 2008, s. 309-317. ISBN 978-80-224-1001-4.
- PETRÁŇ, Josef. Hledání smyslu. In *Per saecula ad tempora nostra. Sborník prací k šedesátým narozeninám prof. Jaroslava Pánka*. Svazek 2. Praha : Historický ústav AV ČR, 2007, s. 863-873. ISBN 978-80-7286-117-0 pro svazek 2. ISBN 978-80-7286-118-7 pro soubor.
- RAPHAEL, Lutz. *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München : Beck, 2003. ISBN 3 406 49472 2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP, 2007.
- SAUER, Michael. *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze-Velber : Kallmeyersche Verlagbuchhandlung, 2000. ISBN 3-7800-4923-6.
- SUSINI-ANASTAPOULOŠOVÁ, Françoise. *Fragmentárne písanie*. Bratislava : Kalligram, 2005. ISBN 80-7149-752-5.
- TARÁBEK, Pavol. *Curricular Proces & Communicative Conception in Physics Education 2008*. Bratislava : Didaktis, 2008.
- WALERNSTEIN, Emmanuel. *Evropský universalismus. Rétorika moci*. Praha : Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-81-6.
- WHITE, Heyden. *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jh.* Frankfurt a. M. : Fischer, 1991. [orig. vyd. 1973]. ISBN 3-596-11701-1.
- WRIGHT, Henrik Georg, von. *Explanation and Understanding*. New York : Routledge, 1971. ISBN 0415470218 (0-415-47021-8).