

HISTORICKÝ DOKUMENT JAKO NÁSTROJ ROZVOJE TEORETICKÉHO MYŠLENÍ V DĚJEPISE NA STŘEDNÍ ŠKOLE

PhDr. JAN JERSÁK, CSc.,
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Metoda využití historického dokumentu nebo pramene¹⁾ ve vyučování dějepisu na střední škole není věcí novou, třebaže jí nebylo věnováno mnoho pozornosti v metodické literatuře a třebaže otázka dosud nenalezla svého autora z hlediska teoretického zpracování. Jsou známy vynikající úspěchy ojedinelých učitelů při uplatnění historického dokumentu ve vyučování i obtíže při realizaci této metody. Zdar i neúspěchy využití historického dokumentu závisely na odborné připravenosti a na didaktické dovednosti učitele. Otázka využití historického dokumentu v dějepise se všemi průvodními jevy přešla i do školy socialistické a stala se v poslední době velmi aktuální. To znamená, že dozrává i doba pro úvahu o teorii této metody. Naskytá se otázka, zda existují přesvědčivé důvody pro uplatňování této metody v naší nové škole, zda je možno této metody užívat ve větším rozsahu, než tomu je dosud, nebo zda nedocházíme k situaci, že by se tato metoda měla na střední škole zavádět všeobecně. Na tyto otázky upozorňuje již zmíněná stať prof. Charvát a řada článků a praktických příspěvků učitelů na stránkách časopisu Dějepis a zeměpis ve škole. Tato stať se chce pokusit o její širší rozpracování. Je třeba přitom zdůraznit, že zde nejde nikterak o »zdůvodňování« využití historického dokumentu v dějepisném vyučování jako názorné pomůcky. Historický dokument jako názorná pomůcka byl a je z hlediska didaktického evidentní. Naším úkolem je všimnout si historického dokumentu jako nástroje k uvedení žáků střední školy do elementární metodologie historické vědy, do historické heureze, a jejich prostřednictvím o seznámení s elementárním řešením historických problémů a tím o rozvoj teoretického, vědeckého myšlení žáků. Problém těsně souvisí rovněž s aktuálním požadavkem aktivizace metod v naší socialistické škole vůbec a v dějepisném vyučování zvláště. Je rovněž součástí kardinálního didaktického požadavku výchovy vysoce vzdělané mládeže pro budoucí komunistickou společnost, jejíž podstata tkví v osvojení vědeckých metod v činnosti komunistického člověka.

Problém historické metodologie v dějepisném vyučování na střední škole

Existence socialistické a komunistické společnosti závisí na vědě. Prof. J. Váňa hovoří přímo o výchově vědecké.²⁾ To znamená, že aplikaci vědeckých poznatků a vědeckých metod by si měly osvojit, třebaž v různém rozsahu a hloubce, všichni členové komunistické společnosti. K tomu nemůže stačit pouhé osvojení hotových vědních poznatků, nýbrž »poznání

1) Prof. J. Charvát ve stati *O historickém poznání*, DZVŠ, č. 8/1961/62 definuje pojem historického pramene a pojem historického dokumentu a dochází k závěru, že to jsou v podstatě synonyma. Ve své úvaze užívám pojmu historický dokument, abych zdůraznil především jeho funkci didaktickou.

2) J. Váňa: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, 1962, č. 3, str. 35.

musí se stát dialektickým procesem pronikání rozumu do podstaty věci.³⁾ Má-li si žák osvojit základy věd, praví B. Kujal, má-li se rozvíjet i jeho tvořivé myšlení, musí poznávat také vědecké principy a zákonitosti.⁴⁾ Upozorňuje na to naléhavě ve své nejnovější stati také akademik Otokar Chlup, který praví, že »je třeba vymanit obsah a metody vyučování z mechanismu pouhého reproduktivního osvojování a opakování údajů faktů, kterým nelze přiznat povahu skutečných poznatků, ale soustavně v mladých generacích probouzet zájem o pokrok poznání«.⁵⁾

Revoluční rozvoj socialistické společnosti se uskutečňuje jako prohlubující se soulad změn materiálních podmínek společnosti a hlubokých progresivních změn ve vědomí lidí. Každý nesoulad ve vzájemných vztazích těchto sil má za následek regresi společenského vývoje. Materiální síly v podmínkách socialistické společnosti postupují prudce vpřed a je v zájmu této společnosti, aby toto tempo a jeho progresivita byly udrženy. Toho však společnost může dosáhnout jenom tehdy, když bude progresivně vzrůstat zároveň i ideově politické uvědomění lidí. Protože vědecké myšlení vede k hlubokému poznání a stává se mohutným nástrojem uvědomění lidí, je cílem komunistické školy rozvíjet takové myšlení v celém vzdělávacím procesu.

Naše střední škola uvádí do elementární metodologie věd a tím i do vědeckého myšlení v exaktních disciplínách, jako je matematika, fyzika, ve značné míře i biologie, zeměpis, jazyky, ba i literární výchova používá metody, které ve své oblasti vedou žáky k samostatnému, tvůrčímu řešení obsahových, estetických a světonázorových problémů. Všechny tyto disciplíny poskytují jistou míru hotových poznatků, avšak jejich hlavní vzdělávací hodnota tkví právě v uvádění žáků na cesty a do způsobů vědeckého poznání, do rozvíjení »gnostické inteligence«.⁶⁾ Téměř celý vyučovací proces těchto disciplín proniká vědecká forma poznávání, jejich prostřednictvím se v žácích rozvíjí intelekt, duševní pohotovost a abstraktní myšlení.

Vědecké myšlení nelze ovšem abstrahovat od konkrétna. Materialistická dialektika považuje abstraktní i konkrétní poznání za dva momenty v postižení podstaty věci.⁷⁾ Samy konkrétní poznatky bez abstrakce, bez teoretického jejich hodnocení nejsou tvůrčí. Konkrétní myšlení reprodukuje individuální, subjektivní vjemy smyslové a představy, na jejichž základě nastupuje abstrakce. V abstraktním procesu poznání se odděluje určitá stránka konkrétního jevu, který je podrobován pozornějšímu zkoumání, čímž dochází k rozvoji myšlení a zároveň je postihován hlouběji i sám konkrétní jev. Má proto abstrakce pro duševní vývoj člověka velkou důležitost.

Také v historické vědě se abstrakcí vyděluje z celého historického děje určitý konkrétní jev a jeho rozborem se hluboko proniká do širokého historického proudu. Abstrahovaný jev se však nemůže v žádném případě octnout v izolaci. V historii žádný izolovaný jev není ani dosti vědecky

³⁾ *Základy marxistické filosofie*. Praha 1960. Str. 328.

⁴⁾ B. Kujal: *K modernizaci vyučování v naší škole*. Učit. noviny, č. 13/1962.

⁵⁾ O. Chlup: *Vzdělání polytechnické a vzdělání polymetrické*, Učitelské noviny, č. 7/1962.

⁶⁾ Stefan Baley: *Psychologia wychowania w zarysie*. Varšava 1958. Str. 156.

⁷⁾ *Základy marxistické filosofie*. Str. 349.

průkazný ani didakticky užitečný. V celé složité soustavě historického děje netvoří totiž historické jevy mechanický součet, nýbrž vždy dialektickou jednotu. Např. v definici o roku 1848 jako mezníku pádu feudalismu v našich zemích jsou obsažena konkrétna — zrušení poddanství, rozvoj kapitalistické výroby, růst dělnické třídy atd. Jejich poznání se spojuje ve vyučovacím procesu s předešlými a následnými historickými jevy, jež všechny společně tvoří určitou ideovou jednotu, která odráží hlavní zákonitost historického vývoje, to jest vývoje lidstva k beztřídní společnosti, a tím napomáhá k vytváření vědeckého světového názoru.

Podstatou vědy je, že používá mnoha různých metod, které společně vedou ke stále širšímu a širšímu zobecňování konkrétnosti. I samo lidské myšlení směřuje k uchopení každého jednotlivého faktu do stále obecnějších kategorií.⁸⁾ Je proto logické, jestliže i školská historie zobecňuje faktografické konkrétnosti.

Myšlení obsahuje proces i funkci poznávání skutečnosti i proces a funkci chápání skutečnosti. Poznávání je představa skutečnosti, chápání je dovednost jich používat (Pavlov). Přechod od poznávání k chápání je podmínkou utváření vědeckého světového názoru. V něm jsou postižovány a chápány různé konkrétní jevy světa, uvědomovány podmínky skutečnosti a procesy jejich změn. Teprve aplikace poznanych zákonů v praxi je zkouškou pochopení vědeckého světového názoru.

Teoretické myšlení nastupuje vždy tam, kde závěry nevyplývají z pozorování, z představ, nýbrž nepřímo z vědeckých závěrů a z formálních vztahů mezi nimi.⁹⁾ Teoretické myšlení podává objekt v jeho nutnosti a v jeho všestranných vztazích. Zákonitých souvislostí získaných teoretickým myšlením se zároveň dosahuje i tím, že se ztrácí bezprostřední spojitost se skutečností, že se teoretické poznatky od skutečnosti do jisté míry vzdalují. Je proto třeba zvláště v historii je stále prověřovat s historickou skutečností a s přítomností (aktualizace).¹⁰⁾

Nutnost rozvíjet abstraktní myšlení v naší škole je nesporná. Avšak nejde o rozvíjení abstraktního myšlení neúčelného, které by se jako v buržoazní škole opíralo o klasické učivo gramatické, které vedlo k formálnímu intelektualismu, nýbrž které by se opíralo o obsah odpovídající životu socialistické a komunistické společnosti a jejich potřebám. Zvyšovat abstraktní myšlení není proto jen otázkou didaktickou, ale má i značnou cenu společenskou.

Aplikujeme-li naše úvahy na dějepisné vyučování v naší střední škole, zjišťujeme nepochybný fakt, že to je předmět, který ve vyučovacích metodách nepokročil nijak podstatně kupředu ani ve srovnání s buržoazní školou. K tomuto faktu je nutno přihlížet, když chceme opravdově hledat východisko. Dějepis byl a dosud je na střední škole předmětem, který poskytuje žactvu soustavu hotových poznatků a celým jeho vyučovacím procesem se nese mechanismus výkladu, reprodukce a klasifikace. Ve vyučovací praxi převládá zásada osvojování co největšího množství faktů, dosažení co nejširší historické erudice. To je neodůvodněné tím více, že se historické vědomosti ve značné míře skládají z bezobsažných slov,

⁸⁾ S. Baley: *Psychologia wychowania w zarysie*. Str. 156.

⁹⁾ K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Varšava 1960. Str. 136.

¹⁰⁾ *Základy marxistické filosofie*. Str. 363.

kteře neobřážejí ve vědomí žáků danou historickou skutečnost, a proto i zabraňují vytváření pravdivého a emocionálně i vědecky přesvědčivého světového názoru. Takový postup je proto nejen didakticky, ale i z důvodů společenských škodlivý. Dosavadní verbální metody povětšinou nedoprovází vhodná aktivní myšlenková činnost. Pro mnohost faktografických poznatků ve vědomí žáků dochází rychle k zapomínání kauzálních historických souvislostí, rozpad historických asociací a tím ztráta vůdčích idejí. Výsledky této receptivní formy mají proto jen malou vzdělávací hodnotu.

Dějepisné vyučování na naší střední škole (ale i na ZDŠ) je vtěsnáno do rámce tzv. ucelené dějepisné soustavy, čili předpokládá probírání ve zkratce (širší nebo užší) celého průběhu dějin lidské, respektive národní společnosti. Když si uvědomíme fakt prudkého růstu historické faktografie, obrovského nakupení nesmírně významných historických událostí pouze za posledních padesát let, pak nám musí být jasné, že zachování celé historické soustavnosti a její zvládnutí žáky se musí jevit čirou fikcí. Domyslíme-li k tomu perspektivu bližší a zejména vzdálenější budoucnosti, je zřejmé, že bude třeba tomuto systému dříve nebo později učinit konec. Není to postulát nový.

Kromě toho je třeba si také uvědomit, že povrchní probírání dějepisné látky, povrchní její zvládnutí žáky má za následek i další negativní jev. V chvatu za probráním a vyzkoušením velkého množství učiva učitel sám nutně upadá do povrchnosti. Tento negativní rys vštěpuje celé žakově práci a tím negativně ovlivňuje jeho budoucí přístup k povinnostem, jež mu připadnou v životě společnosti. A právě komunistická společnost si vyžaduje člověka opravdového, ve svém snažení vytrvalého, s nejodpovědnějším a nejuvědomělejším přístupem k řešení věcí. Zde plně platí i Komenského i Goethova slova, že znáti jednu věc dobře dává větší vzdělání než polovičitost ve stu věcech rozmanitých. »Překonati školskou krizi,« praví akademik Chlup, »znamená vzdáti se nekonečných přehledů poznatkových a vrátiti se k základním ideám, které spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou organickou jednotu.«¹¹⁾

Z toho vyplývá závěr, že nastal již čas vymanit dějepisný obsah na střední škole z dosavadní »soustavnosti«, zbavit jej přemíry učební látky a v mladé generaci probouzet spíše zájem o pokrok poznání, o tvůrčí a aktivní přístup k dějinám. Jedna z cest, která k tomu vede, je podle mého názoru právě využití historického dokumentu v dějepisném vyučování a jeho elementární vědecký rozbor.

Aktivizace metod jako prostředek rozvíjení vědeckého myšlení

Historické poznatky jsou důležitým nástrojem podmiňujícím formování osobnosti žáka. Historická faktografie slouží k tomu, aby žák poznal jejím prostřednictvím zákonitosti, vznik, vývoj a zánik historických jevů a aby pomáhala v dospělém věku, v životní praxi historickou skutečnost rozvíjet a ji měnit. Formování osobnosti žáka prostřednictvím dějepisu proto nabývá zvláštního významu teprve tehdy, když je chápána v tomto smyslu a jestliže je spojována perspektivně se společenským cílem, tj.

¹¹⁾ O. Chlup: *Středoškolská didaktika*. Brno 1935. Str. 96.

s přípravou všestranně vzdělaného člena této společnosti.¹²⁾ Avšak formování osobnosti žáka prostřednictvím dějepisu je minimální, když se děje výlučně přejímáním hotových poznatků. Hodnota formování osobnosti se nepoměrně zvyšuje, jestliže žák získává historické poznatky prostřednictvím své vlastní aktivní činnosti, samostatnou heurézou. Teprve samostatné zvládnutí metody osvojování a další rozvíjení úsilí o historické vědění a používání získaných vědomostí se stává smyslem aktivní činnosti žáka. Teprve ten žák, který může dospět k vědomostem vlastní duševní činnosti, rozvíjí svůj poznávací obzor a své poznávací schopnosti. Teprve tehdy se v něm budou utvářet jako hlavní rysy jeho osobnosti aktivita a iniciativa. Nadto nové poznatky verifikované empirickým a racionálním pochodem nabývají ve vědomí žáka znaků jistoty, budou se v jeho vědomí zásadně shodovat s historickou skutečností a zároveň budou mít i znaky nutnosti tím, že logicky navážou na jiná již známá a poznaná historická fakta, tvrzení, souvislosti a zákonitosti.

Dosažení toho bude záviset na míře vlastní aktivní účasti žáků v procesu historického poznání. Nemůže přitom jít o odstranění historické hotové faktografie. Nejde také o vlastní žákovo opakování poznání celé historické minulosti, o zkrácené drama jeho objevování a hodnocení. Jistá zásoba hotových, vědecky ověřených historických faktů, které si žáci musí nutně osvojit, míru aktivní účasti dokonce předpokládá. V tom podstata praxe vyučování historii nemůže být nikterak dotčena. Je to dáno i povahou historie a nesmírností historické materie. Jde pouze o to, vydělit v této praxi takové časové možnosti a uspořádat historickou látku tak, aby umožnily ve vyučovacím procesu v široké míře uplatnit metody abstrakce a generalizace historické látky prostřednictvím analýzy historického dokumentu, uvedením žáků střední školy do elementární metodologie historie jako vědy. Jen v takovém procesu se mohou vytvářet skutečně rozumové, volní i citové vztahy k poznávané problematice.

Rozsah a hloubku této samostatné, tvořivé poznávací práce nelze předpokládat u všech žáků ve stejné míře, tak jako nelze dosáhnout stejného osvojení v kvantitě i kvalitě hotových vědních poznatků. To není také cílem. Je sice pravda, že již učení, které, nemá-li být pasivní, žádá na žákovi jistou míru samostatného zvládnutí obtíží, není samo již daleko od originální tvořivosti. Psycholog Baley dokonce připouští, že již to je v určité míře proces tvůrčí.¹³⁾ To je sice cenné, ale na střední škole nedostačující. I dosavadní vyučovací praxe takové poznávací pochody předpokládala a je rozvíjela, a přesto dějepis nesplnil uspokojivě funkci činitele rozvíjejícího tvůrčí myšlení.

Didaktickou hodnotu aktivní účasti žáků ve vyučovacím procesu zdůvodnil již evidentně Komenský. Velkou pozornost jí také věnoval německý pedagog A. Diesterweg, který pokládal vlastní spontánní činnost žáka vůbec za nejvyšší subjektivní stránku výchovy. »Učit se, to znamená přemýšlet, prověřovat, ale i zkoumat.«¹⁴⁾ — »Tomu, kdo se učí, nepatří dokončené a hotové,« praví Diesterweg na jiném místě, »nýbrž jednotlivé a vznikající.«¹⁵⁾ Jen takové vyučování je podle Diesterwega úplné, které

¹²⁾ A. S. Makarenko: *Spisy* 5. Praha 1954. Str. 82.

¹³⁾ S. Baley: *Psychologia wychowania w zarysie*. Str. 130.

¹⁴⁾ A. Diesterweg: *Rukověť vzdělání pro německé učitele*. Praha 1954. Str. 130.

¹⁵⁾ Tamtéž, str. 70.

uschopňuje žáka rozvíjet na každém kroku, na každém stupni takovou vlastní činnost, která vyplývá z jeho věku a z povahy věci tak, aby bylo dosaženo všech účelů vyučování, totiž úplné znalosti věcí a vývoje vlastní činnosti.¹⁶⁾ Toto obecné tvrzení se musí nepochybně vztahovat i na dějepisné vyučování.

Celkově je mezi socialistickými pedagogy shoda v tom, že je nutno rozvíjet aktivitu, samostatnost žáků ve škole, a to v souladu s cílem a potřebami socialistické a komunistické společnosti. Toto souhlasné stanovisko vychází také z optimistického založení pedagogické vědy a optimistického názoru na žáka, z respektování jeho vědomostí i jeho radosti z učení a poznávání.

Pojem aktivizace ve vyučovacím procesu není však v pedagogice formulován jednoznačně. Není také jasno v konkretizaci této zásady. Značnou část viny na tom má psychologie, která tento problém řeší rozptýleně, nekomplexně a nesystematicky a která také neformulovala přesně mechanismus této činnosti a zásady, jež musí pedagog respektovat.¹⁷⁾ Obvykle se aktivitou rozumí vypěstování schopností, jejichž přirozené podmínky tkví v individuální povaze žáka a jejichž hlavní formou je dynamická stránka osvojování učiva proti pasivní její recepci. Aktivizace se může projevovat v různých formách: jako vlastní práce žáka, jako tvořivá práce, iniciativní činnost, výzkumná činnost, jako vlastní úsilí, svoboda žáka, vlastní dovednost a vlastní zkušenost a spontánnost.

Na rozvoj samostatnosti žáka spolupůsobí celá soustava průvodních činitelů, vlastní charakter předmětu, osobnost učitele, výběr učiva, pracovní prostředí, pomůcky atd. Někteří buržoazní pedagogové upadají do krajnosti, zamítají jakýkoliv nátlak na žáka a odmítají přitom řešit rozpory vznikající mezi samostatnou prací a nutností podřídit se názorům učitele, respektive kolektivu. Avšak jednání člověka je determinováno objektivní skutečností. Ani dospělý člověk, tím méně žák nemůže jednat neomezeně samostatně. Proto v sobě chová aktivizace jistě nebezpečí jednostrannosti, jestliže nedbá harmonického vyrovnaní všech složek žákovy osobnosti i postulátu řízené práce, což může vést k hrubé praxi, jak je to patrné namnoze v americké škole, opírající se o krajní pragmatismus nebo deveyovskou bezvýhradnou zkušenost žáka jako východisko poznání.

Jestliže proto hovoříme o samostatné práci, neznamená to její absolutizování ani vylučování řídící funkce učitele. Dobře chápat aktivitu vyučovacího procesu neznamená také její podceňování, ale naopak všestranné podněcování samostatnosti žáka ve vzdělávání a v sebevzdělávání a soustavné řízení této činnosti. Je to jen zdánlivý rozpor, který ve skutečnosti tvoří dialektickou jednotu. Ve vyučovacím procesu nemůže být ani živelná spontaneita, ani převaha vyučování nad učením, ani převaha učení jako v deveyovské didaktické soustavě.¹⁸⁾

¹⁶⁾ Tamtéž, str. 56.

¹⁷⁾ T. Tomaszewski: *Z zagadnień psychologii samodzielności*. Kwartalnik Pedagogiczny. Roč. 1958. Str. 53.

¹⁸⁾ K. Lech v díle *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*, str. 171, chápe vyučování jako proces chápání skutečnosti, rozvoj poznávacích schopností a jejich tvůrčí aplikaci v jednání a výchovu jako proces utváření vědeckého světového názoru, rozvoje citů a vůle a charakterových vlastností. Prof. Váňa doporučuje používat pojmu vzdělání pro celkové označení výsledků výchovy. Podle něho je odlišování vzdě-

Nelze také ztotožňovat samostatnou práci se samostatným učením. S. L. Rubinštejn definuje myšlení jako činnost, která cestou poznávání objektivních skutečností řeší problémy, které vyvstávají před člověkem. B. M. Těplov rozumí myšlením proces odrážející všeobecné znaky věci a odhalující souvislosti a vztahy mezi nimi.¹⁹⁾ W. Okoń definuje samostatné myšlení jako proces, jehož výsledkem je pochopení věci, kdežto receptivní myšlení chápe jako osvojení cizích myšlenek.²⁰⁾ Vysvětlení věci (myšlenky) je pro žáka sice velmi důležité, avšak samo o sobě nemůže být dostačující. Procesu vysvětlení musí odpovídat i proces pochopení. Teprve pochopením věci je z gnoseologického hlediska proces myšlení ukončen.

Rozdíl mezi samostatnou prací a myšlením souvisí s nezbytnými schopnostmi ke splnění úkolu, který žákovi byl uložen. Když žádáme nějaký myšlenkový pochod, např. srovnání podstaty dvou společenských řádů, žák musí bezpodmínečně znát historická fakta nutná pro toto srovnání. Když však vyžadujeme určitou samostatnou práci, pak je nutno předpokládat nejen znalost těchto faktů, ale i schopnost příslušné myšlenkové operace, techniku práce a schopnost vyjádřit myšlenku slovem i písmem. Srovnání společenských řádů žákem je tu samostatným myšlením, jeho písemné vyjádření je prací samostatnou. To, že se při tom nedochází k původnímu řešení, nemůže na psychologické podstatě tvůrčího procesu myšlení nic měnit.²¹⁾ Samostatnou práci žáka je proto třeba chápat jako pojem širší, zahrnující i prvky myšlení a pracovní metody.

Samostatnou činnost žáků je možno rozdělit na práci vykonávanou zcela samostatně a spontánně bez jakéhokoli příkazu učitele, například zpracování určité významné historické události místní nebo širší povahy, zpracování historické četby apod. Tímto procesem se dochází k novým poznatkům, a proto myšlení, které tuto činnost provází, je kvalitativně nejvyšší. Dále je samostatnou prací ta, která vyšla z určitého řízeného podnětu, ale je vykonávána zcela samostatně, např. rozbor historického dokumentu na základě známých faktů, zpracování určitého historického problému na základě probrané látky ve škole apod.

Nám ovšem nejde ani tak o to, aby veškerá činnost v dějepise na střední škole byla chápána jako maximálně aktivní, tvůrčí činnost žáků. Požadavek myšlenkové aktivity v dějepisném vyučování by měl být chápán především jako didaktická zásada. Mladší děti myslí obrazně, a tudíž zkreslují pozorovanou nebo předkládanou skutečnost, kdežto starší mládež je již schopna formálního myšlení, bez stálého dotyku se zkoumanými předměty, čili překračuje tuto skutečnost.²²⁾ Proto práci ve formě samostatného rozboru historického dokumentu nelze vyžadovat ani předpokládat u žáků základní školy. Naproti tomu je možno ji aplikovat na střední škole, i když, a to zdůrazňuji, ne jako jedinou aktivní metodu.

lání od výchovy přežitkem intelektualistického nazírání, které odtrhávalo poznávací činnost od praktických činností i od složek povahových. Viz J. Váňa: *O metodických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Str. 40—47.

¹⁹⁾ S. L. Rubinštejn: *O myšlení a putích jeho issledovanija*. Moskva 1958. Str. 23.

B. M. Těplov: *Psichologia*. Moskva 1955. Str. 128.

²⁰⁾ W. Okoń: *Problem samodzielności myślenia i działania*. Vratislav 1957. Str. 10.

²¹⁾ S. Bailey: *Psychologia wychowania w zarysie*. Str. 130.

²²⁾ Viz Piaget: *La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant*. Bulletin de Psychologie Speciale. Sv. VII. 1954.

V dějepisném vyučování na střední škole lze s úspěchem aplikovat především metodu analýzy historického dokumentu. Tato metoda však skrývá i některá úskalí. Na jedné straně může být v heuristické metodě vůbec eliminován historický problém, jestliže jsou žáci při rozboru historického dokumentu vedeni učitelem krok za krokem pomocí podrobných otázek a příliš častých uvádění a odvolání na vědomosti jim známé, což je v rozporu s požadavkem na samostatný, tvůrčí přístup žáků ke zkoumané věci. V takovém postupu se také poměrně snadno dosahuje zdánlivých řešení problémů, které se v podstatě jen málo liší od hotových poznatků transponovaných učitelem nebo učebnicí.

Na druhé straně se metoda heureze může stát příliš obtížnou, jestliže žáci nejsou pro ni faktograficky dostatečně připraveni, jestliže jsou v řešení problému ponecháni sami sobě, nejsou-li učitelem přiměřeně řízeni, a proto abstrakcí abstrahují něco, co není v historickém dokumentu podstatné, nebo naopak abstrahují podstatu věci, nikoli její jeden určující znak. V heurezi se žák ocitá v úloze badatele, který netuší hledané problémy a zákonitosti, neprovádí správně jejich výběr. I v badatelské práci naráží mnohdy vzdělaný a zkušený vědec na tyto problémy. Tím více to platí o žákovi, i když u něho nepředpokládáme objevitelské výsledky.

Samostatná práce prochází třemi myšlenkovými etapami: vytyčením problému, jeho rozřešením a kontrolou výsledků.²³⁾ Obvykle i vědec přistupuje ke své badatelské práci s určitou předběžnou pracovní hypotézou, která určuje směr jeho výzkumu, heuristický postup, výběrová kritéria i sjednocení celého výzkumného materiálu. Žáci naproti tomu mohou shromažďovat historické poznatky (materiál) pouze mechanicky a teprve po analýze problému, ke konci aktivně prozkoumané věci, dospívají k určitému zevšeobecnění.

Proti těmto úskalím lze postavit metodu heureze při současném uplatňování postupných hypotéz a zároveň vyloučit ty, které nebyly potvrzeny předchozím výzkumem. Je to metoda analogická metodě indukční a eliminační, která se často uplatňuje ve vědeckém výzkumu. V této metodě žáci vycházejí ze svých poznatků a na jejich podkladě vytyčují sami další problémy a návrhy na jejich řešení. Tyto návrhy korigují podle vlastních zkušeností, na základě svých vědomostí, až dojdou k správnému řešení. Taková metoda je ovšem možná jen v jistých podmínkách (zájmové kroužky) a vzhledem k poměrně malým vědomostem a zkušenostem žáků mohou jí být řešeny jen velmi úzké problémy.

S heuristickou metodou těsně souvisí vyučování problémové. »Myšlení vždycky začíná u otázky, u problému, u nutnosti něco pochopit.«²⁴⁾ Problémové vyučování nutno chápat jako zvládnutí určitého historického jevu nikoli jen z hlediska faktografického a chronologického, nýbrž i z hlediska příčinnosti a následnosti tohoto jevu. K problémovému vyučování bude proto např. patřit syntéza hospodářského a společenského vývoje Evropy v 19. století, nebo problém vlivu Velké říjnové socialistické revoluce na dějiny revolučního dělnického hnutí, nebo na vývoj celého současného světa.

²³⁾ Viz W. Okoň: *Problem samodzielności myślenia i działania*. Str. 4.

²⁴⁾ J. V. Glittisová: *Voprosy metodiki vospitanija myšlenija deťej v naučnom obučenii istorii*. APN 1950. Str. 57.

V problémovém vyučování se mohou výrazně uplatnit samostatná dynamická aplikace dosavadních historických vědomostí žáků, teoretický přístup k řešení věci a postihování historického jevu hlouběji. Nelze hovořit o problémovém vyučování tam, kde učitel žákům všechno řekne sám, všechno sám vysvětlí, popíše a ukáže, a žákovi nezbude již k samostatnému řešení z celého problému nic problematického, pouze evidentní odpověď. Samozřejmě se každý obtížný úkol automaticky nestává pro žáka problémem. Stává se jím teprve tehdy, když na základě jeho dosavadních vědomostí navozuje určité řešení, určité závěry, které nejsou evidentní nebo které podněcují k jejich řešení, tj. jestliže žák pociťuje potřebu je hledat a zároveň je přesvědčen, že existují dostupné možnosti nalézt správná řešení. Problémové vyučování proto netkví jen v otázce, nýbrž i v pokusu o odpověď. Je proto možno problémové vyučování nazvat v plném slova smyslu metodou heuristickou. Lze je také charakterizovat jako hypotézu před jejím prověřením.²⁵⁾

S metodou heureze úzce souvisí metoda samostatného řešení a zpracování složitějších historických problémů. Tato metoda má velkou didaktickou hodnotu. Její význam záleží především v tom, že připravuje žáka pro aktivní sebevzdělání a pro aktivní účast v životě společnosti. Je to aplikace tzv. regionálního principu v dějepisném vyučování, lépe řečeno, pokus o samostatné zpracování určité úzce vymezené historické problematiky samými žáky, povětšinou (i když nikoli za všech okolností) regionální povahy. Při této metodě nelze vycházet z toho, jako by se žák měl stát samostatným badatelem. Navození problému a kontrola jeho řešení i hodnocení nutně musí připadat učitelům, a to nikoli výlučně jen z věcných důvodů, nýbrž i proto, aby myšlenková práce žáka mohla být správně koncentrována a zintenzivněna, aby se tím dosáhlo nejefektivnějšího výsledku. Přitom je třeba mít stále na paměti, že samostatné řešení je tu potřebné pouze z důvodů didaktických.

V rozvíjení samostatného myšlení v dějepisném vyučování má velký význam důsledné uplatňování zásad logiky, aplikace jednoduchého systému premis a soudů. Je možno přitom analyzovat i složitější historické jevy a srovnávat je s jevy žákům již známými, je možno abstrahovat určité historické jevy a probírat je z různých stránek, řešit souvislosti mezi historickými jevy a konečně i konfrontovat vyvozené soudy se soudy obecně platnými cestou indukce, analogie a eliminace na základě poznatků ověřených historickou vědou a vědou o společnosti.

Všechny uvedené metody tvoří jeden veliký celek metody historické heureze, jejímž praktickým výrazem je analýza historického dokumentu v nejširším slova smyslu, tj. vlastního pramene nebo dokumentu, historických a politických klasiků, vědeckých historických děl atd. Všechny mohou být součástí aktivního osvojování historických poznatků, vědeckého myšlení, pramenem hlubokého historického poznání, vzbuzení zájmu žáků o historii a pramenem pochopení dialektiky společenského vývoje a porozumění současnosti. Je možno je aplikovat na střední škole poté, když zvědavost dětí na základní škole byla maximálně nasycena hotovými historickými fakty, o něž se učitel může opírat na střední škole. O zdůvodnění toho se pokusí další kapitola.

²⁵⁾ K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Str. 183—184.

Metoda výzkumu

Metoda výzkumu musí vždy odpovídat konkrétnímu úkolu a pracovní hypotéze, kterou výzkumem chceme ověřit.

Předmětem našeho výzkumu bylo:

a) prozkoumat podmínky pro aplikaci historického dokumentu v dějepisném vyučování na střední škole jako metody, a to podmínky, jež souvisí s dosavadním učebním plánem, učebními osnovami dějepisu na SVVŠ, dále rozsah historických vědomostí podmiňujících realizaci dané metody a seznámit se s odbornou a pedagogickou připraveností učitele dějepisu na střední škole jakožto hlavního činitele v realizaci daného úkolu;

b) ověřit pracovní hypotézu, v jaké míře dochází v procesu řešení problémů na podkladě analýzy historického dokumentu k rozvoji abstraktního a teoretického myšlení a k vytváření vědeckého světového názoru;

c) prozkoumat rozsah a efektivnost vědomostí získaných ve vyučování dějepisu prostřednictvím aplikace historického dokumentu;

d) ověřit funkcionální vztah mezi žákem a historickou látkou, mezi žákem a učitelem a zjistit rozsah a intenzitu aktivního přístupu žáků ve vyučovacím procesu při aplikaci historického dokumentu.

Tematický byl experiment soustředěn na problematiku nových, respektive nejnovějších dějin, především dějin dělnického hnutí. Byl prováděn v podstatě za normálních vyučovacích podmínek (kromě několika, které byly věnovány výlučně rozboru dokumentu), v nichž byla provedena aplikace dokumentu v nejužším vztahu k aktuálně probírané historické látce. Nebyly vytvářeny zásadně nové vyučovací předpoklady, protože šlo nejdříve o využití experimentu v daných podmínkách. Navození zcela nových podmínek bude předmětem další výzkumné a experimentální práce. Výsledky současného experimentu mají proto do jisté míry charakter podmíněný. Ověří se to i v jeho výsledcích, jež nelze z těchto důvodů chápat jako vzory vybíhající výrazně nad daný stav, určený objektivními podmínkami. Experiment však potvrzuje možnost i nutnost aplikace historického dokumentu na střední škole. Pokud se týká perspektivy, chápu experiment jako úvod k vytvoření vzoru dějepisné hodiny v další práci anticipujícího, vzoru dějepisného osnovního tématu, eventuálně i dějepisného učiva pro současnou školu socialistickou, popřípadě i pro školu komunistickou.

Experimentální navození dějepisných hodin v naznačeném smyslu bylo provedeno na různých středních školách všeobecně vzdělávacích u vynikajících učitelů v Praze i ve venkovských městech. Neomezovalo se na analýzu jednoho historického faktu nebo jevu, nýbrž na celý jejich soubor, který tvořil určitou problematiku. V oblasti společenských jevů, psal V. I. Lenin,²⁶⁾ průkaznost důkazu záleží v tom, že »je třeba brát nikoli jen jednotlivá fakta, nýbrž celý soubor faktů o zkoumané otázce, jinak vznikne podezření, a to oprávněné podezření, že fakta byla zvolena nebo vybrána náhodně«. Tyto Leninovy zásady byly plně respektovány, a to nikoli pouze z hlediska vědeckého, ale především z důvodů didaktických, neboť na střední škole nelze předpokládat takovou historickou erudici, která by dovolovala všestranně a do hloubky analyzovat jediný historický

²⁶⁾ V. I. Lenin: *Spisy* 23, str. 289—290.

jev, oč nemůže ani jít, nýbrž především o zaktivizování vlastního vyučovacího procesu.

Experiment byl navozen několika způsoby:

a) žáci si doplňovali probírané učivo na základě vlastního studia, promyšlení a rozboru dokumentu, probírané učivo — historický dokument — zde měl funkci učební pomůcky;

b) jádro hodiny tvořil rozbor historického dokumentu, na nějž se upínala látka (syntéza cestou analýzy);

c) analýza historického dokumentu a zevšeobecnující závěr;

d) analýza historického dokumentu jako ověření hypotézy;

e) rozbor historického dokumentu z hlediska historické metodologie.

První typ hodiny byl proveden dne 8. prosince 1961 učitelkou S. Kubešovou v II.A třídě SVVŠ v Praze-Dejvicích.

Téma: Počátky marxismu podle pokusné učebnice dějepisu pro SVVŠ.²⁷⁾
Žáci v předchozí hodině obdrželi výňatky z Komunistického manifestu:

»Dějiny všech dosavadních společností jsou dějinami třídních bojů. Svobodný a otrok, patricij a plebejec, baron a nevolník, cechovní mistr a tovaryš, zkrátka utlačovatel a utlačovaný, stáli proti sobě ve stálém protikladu, vedli nepřetržitý, tu skrytý, tu otevřený boj...« atd.

Vyučování mělo charakter problémový. Žáci byli rozděleni do šesti skupin. Každé z nich byly uloženy na základě prostudovaného dokumentu (a předchozích vědomostí) tyto úkoly:

1. Promyslit příklady třídního boje v dějinách.

2. Zdůvodnit, proč dělníci v počátcích dělnického hnutí vítězili jen občas a přechodně?

3. Proč jediné proletariát, nikoliv jiné třídy, je skutečně revoluční třídou?

4. Proč je třeba, aby dělnické hnutí bylo řízeno revoluční politickou stranou?

5. Proč je nutno po proletářské revoluci začít se zestátněním výrobních prostředků?

6. Proč může být dosaženo cílů proletariátu jen svržením kapitalistického řádu?

Žákům byl dán k úvaze čas 15 minut. Učitelka zatím normálně zkoušela dva žáky a ostatní studovali dokument. K odpovědi na vytčený problém na základě dokumentu zbývalo žákům 30 minut.

Prvního úkolu se žáci zhostili snadno, a to na základě předchozích vědomostí z dějin starověkého Řecka, Říma, z bojů severoamerických osad. Uváděli četné příklady jim známé, například Babeufovo spiknutí, lyonské povstání a chartistické hnutí.

Obtíže nastaly teprve při řešení druhého úkolu, poněvadž zde bylo nutno odpovědět, proč první revoluční vystoupení dělníků bylo doprovázeno neúspěchy. Žáci poukázali správně na kořen věci, na demobilizující charakter utopistického socialismu, na početní slabost, malou revoluční uvědomělost a neorganizovanost dělnické třídy v době jejího formování na úsvitu kapitalismu. Jejich vývody se opíraly o předchozí vědomosti i o teze Manifestu.

²⁷⁾ J. Charvát, M. Pravdová, V. Soják: *Dějepis pro 10. ročník*. Praha 1958. Str. 62—65.

Také v třetí otázce bylo využito tezí Manifestu ke zdůvodnění poslání proletariátu jako organizované revoluční síly.

Časová tíseň bohužel nedovolila podrobnější rozbor a abstrakci hlavního problému (mobilizující a přetvářející funkce marxismu) z citovaných tezí, ani přesnější formulaci historických pojmů buržoazie, kapitalismus, diktatura proletariátu, strana a revoluce. Hodina byla ve svém celku projevem vysoké aktivity žáků.

Jako příklad experimentální hodiny, jejímž cílem bylo opřít výklad učiva o historický dokument, byla hodina ve III.B třídě SVVŠ v Praze-Žižkově, kterou dne 13. března 1962 provedl učitel dr. Z. Potměšil.

Téma: Revoluční rok 1905 v našich zemích.

Byly rozmnoženy a žákům rozdány ve vyučovací hodině tyto dokumenty:

1. Zápis z důvěrné porady zástupců českých politických stran, konané na Staroměstské radnici v předvečer manifestace lidu v Praze 28. listopadu 1905.

»Starosta pan dr. Vlad. Srb vítá shromážděné a sděluje, že sezval je ku přání vyšlému z Národní rady k důvěrné poradě ohledně ztítlejší všeoobecné manifestace ve prospěch všeobecného, přímého práva hlasovacího.

Pan dr. Josef Herold sděluje, že Národní radu vedlo přání dvojího směru: jednak aby lid zítra byl upozorněn, by zachoval důstojný klid, jednak aby vyzván byl, by ztítlejší den trávil co občanský svátek, vědom si svého významu. Po té přečetl provolání v tom směru, jak je byl dle direktivy Národní rady vypracoval. Konečně navrhuje stručné proslovy s balkonu radnice.

Pan dr. Němec souhlasí v podstatě s provoláním, přeje si však, by v něm na prvním místě byl kladen důraz na sváteční ráz dne, v druhé řadě na zachování kázně. Při tom učinil sdělení o rozsáhlých opatřeních k zachování klidu a vyslovil přání, aby z této schůze vyšel pokyn policii, by varovala se všech provokací...

Prof. dr. Masaryk souhlasí s vydáním provolání dle změny red. Němcem navržené a přeje si, by výrazně bylo vytknuto napomenutí, by občanstvo žádným způsobem nedalo se provokovat...«

2. Dále byla uvedena tato zpráva policejního ředitelství v Brně, adresovaná moravskému místodržitelství o tajné poradě sociálně demokratických důvěrníků v Dělnickém domě v Brně.

»Sociálně demokratičtí důvěrníci měli včera v Dělnickém domě důvěrnou poradou, ve které nejprv J. Hybeš podal zprávu o událostech v Praze a potom se jednalo o připravě demonstrace v Brně.

K této akci (demonstraci) má dojít 20. t. m., v den, kdy má být zahájen říšský sněm. V ten den má být zahájena generální stávka. Pak nebudou brány žádné ohledy.

Toto si dovoluji oznámit s poznámkou, že mezi dělnictvem je stejná nálada jako roku 1848. Radikálové žádají ještě energičtější postup než roku 1848.

Brno, 8. 11. 1905. C. k. vládní rada a policejní ředitel: Dr. Sojka v. r.«

3. Kromě toho byly žákům předloženy výňatky z románu A. Zápotockého »Bouřlivý rok 1905«, básně J. Rokyty »Po 5. listopadu 1905«, výňatek ze zprávy Práva lidu ze dne 25. 6. 1905 o bojích dělníků na barikádách v Lodži, v ruském Polsku a dokumentární snímek Prahy v den manifestace lidu 1905.

Experiment byl proveden tak, že žáci byli rozděleni do tří skupin, každé byla rozdána část dokumentů s tím, aby si je prostudovali a provedli analýzu situace roku 1905 sami.

První skupina, která obdržela dva dokumenty, tajnou policejní zprávu a zprávu o bojích na barikádách v Lodži, ze svého rozboru vyvodila nejzávažnější fakta a souvislosti, tj. o vlivu revoluce v Rusku na růst revo-

lučního hnutí u nás, a provedla příměr r. 1905 s revolučním rokem 1848. Její pozornosti neušel také fakt prozrazení tajné porady policejním agentem, který se vešel do vedení strany, a přípravy represálií úředních orgánů proti manifestantům.

Druhá skupina rozbírala zápis z důvěrné porady zástupců českých politických stran. Z dokumentu žáci vyvodili závěr o existujícím hlubokém rozporu mezi stanoviskem buržoazie a dělnické třídy v poměru k revoluci 1905, o oportunistické politice vedení sociálně demokratické strany, které spolu s buržoazií usilovalo překrýt revoluční náladu národní myšlenkou a sváteční atmosférou. Žáci vyvodili správný závěr, že se sociálně demokratičtí předáci tímto svým stanoviskem zásadně rozcházel s názory dělnické třídy, a proto de facto třídu nereprezentovali.

Třetí skupina potvrzovala závěry obou předchozích skupin o revolučním růstu dělnické třídy podle výňatků z románu Bouřlivý rok 1905, přičemž byly uplatněny i některé specifické regionální prvky, vztahující se k revolučnímu roku 1905 na Žižkově.

Experimentální hodina měla klidný průběh, byla učitelem velmi dobře promyšlena a vzbudila maximální aktivitu všech žáků.

Třetí typ hodiny, dopracovat se analýzy dokumentu syntézou, byl proveden dne 3. března 1962 učitelem dr. L. Boháčem v III.F třídě SVVŠ v Praze-Nuslích.

Téma: Počátky dělnického a socialistického hnutí v našich zemích.

Výchovný cíl: Zhodnocení ideologické a politické úrovně dělnického hnutí v době vzniku sociálně demokratické strany.

Rozbor programu Československé sociálně demokratické strany, Břevnov, duben 1878 (ve zkráceném výtahu).

»Práce je pramenem všeho bohatství a vzdělanosti a an užitečná práce jen společností možná jest, tedy náleží společnosti, to jest všem jejím údům všechn pracovní výtěžek, při všeobecné pracovní povinnosti, dle stejného práva a každému dle jeho rozumné potřeby.

V nynější společnosti jsou pracovní prostředky, to jest životní prameny, monopolem jedné třídy, tím povstala odvislost pracujícího lidu, jest příčinou bídy a otroctví všech tvarů.

Osvobození práce vyžaduje změnu pracovních prostředků v obecné dobro společnosti a společenské upravení společné práce ve všeobecné užitečné a spravedlivé rozdělení pracovního výtěžku.

Osvobození práce musí být dílem pracujícího lidu...

Boj za osvobození dělnické třídy není jen bojem o třídní privileje a monopol, nýbrž o rovné právo a rovné povinnosti a zrušení všeho třídního panství...

Ohledně otázky národní staví ona za základ právo sebeurčení národů, nespátřuje ale v národním rozvětvení svých soudruhů žádnou překážku v jejich společném snažení k hmotnému se osvobození...

Vzhledem k zásadám této Československá sociálně demokratická strana v Rakousku všemi zákonitými prostředky domáhati se bude svobodné společnosti a zlomení tvrdšího zákona mzdy zrušením systému námezdné práce, vyzdvižení vykořisťování a odstranění veškeré sociální a politické nerovnosti. Dále stanoví následující požadavky: všeobecné volební právo, oddělení církve od státu, obligátní vyučování, zřízení obrany lidu na místě stálého vojska, zavedení zdravotní obhlídky na všechny dělnické poměry, zavedení doby pracovní 10 hodin a s ohledem na nebezpečné závody 8 hodin, převzetí a spravování všech komunikačních prostředků a peněžních ústavů atd.«

Text dokumentu byl žákům rozdán předem k prostudování doma s tím, aby zaměřili svou pozornost především k analýze jeho ideologické úrovně a aby z tohoto hlediska odlišili správné požadavky od nesprávných, revoluční od reformistických.

Učitel stručně vysvětlil cíl hodiny, určil metodický postup (samostatná analýza dokumentu), podal charakteristiku dokumentu a okolnosti, za nichž vznikl (Neudörfl, gothajský program), zrekapituloval zároveň zásady vědeckého socialismu a souvislost daného tématu s předchozí látkou.

První část hodiny spolu se zápisem osnovy hodiny na tabuli trvala deset minut. Ve druhé části mělo vyučování výrazný problémový charakter. Analýzu dokumentu a diskusi k problému provedli žáci v podstatě bez zasahování učitele. Žáci správně postihli mlhavost programu, zdůraznění legálnosti prostředků k jeho realizaci, vyloučení revoluce a diktatury proletariátu, přestože, jak správně uvedli, byl v té době již znám nejen Komunistický manifest, ale i Marxův Kapitál. Jejich kritika postihovala na jedné straně minimalistické, tak na druhé straně i maximalistické požadavky programu, například přeceňování dělnických spolků, fiktivnost požadavku odměňování práce podle potřeb, terminologické nejasnosti jako »osvobození práce«, »pracující lid« aj.

Naproti tomu kladně hodnotili v programu kritiku vlastnických poměrů, nutnost politické organizace dělnické třídy, nutnost boje dělnické třídy o politickou moc, internacionalismus, správné stanovisko v sebeurčovací otázce a nutnost, aby se do čela národně osvobozeneckého boje postavil proletariát.

Je třeba zdůraznit, že žáci za vedení učitele analýzou dokumentu došli správně k logické a nenásilné syntéze problému. Jejich závěr vyzněl v tom smyslu, že program z r. 1878 byl znamením růstu třídního uvědomění proletariátu, a tím i nutnosti založit politickou organizaci proletariátu jako nástroj boje o moc, a že to tudíž ve své době byl program vcelku pokrokový.

Celá hodina byla vzorem tvůrčího, aktivního přístupu žáků k věci, o čemž svědčí živá a věcná diskuse, která byla z ideového hlediska zcela na výši a z heuristického hlediska postihovala hlavní poznatkové a výchovné problémy dokumentu. Zájem některých žáků byl potvrzen studiem dalších dokumentů a literatury, která dokreslovala problematiku dělnického hnutí u nás.

Jako názorný příklad problémového vyučování uvedu ještě hodinu v I. roč. SVVŠ v Písku, kterou provedl dne 21. února 1962 učitel Blažek.

Na programu byl rozbor úkolů proletariátu v období příprav revoluce 1917 na základě Leninových dubnových tezí.²⁸⁾ Dokument byl každému žáku rozdán na začátku vyučování a byl dvakrát pozorně přečten. V hodině nešlo jen o věcný výklad jednotlivých tezí, ale rovněž i o metodologickou formu analýzy dokumentu.

Z hlediska věcného šlo o to postihnout na základě Dubnových tezí politiku bolševiků v období dvojvládí, revoluční strategii v období přerůstání buržoazní revoluce v revoluci socialistickou. Na základě předchozích vědomostí žáci konfrontovali hlavní myšlenky tezí, tj. poměr bolševiků k imperialistické válce, k prozatímní vládě, k sovětům, k revoluci, k agrární otázce aj. Tento rozbor prováděli žáci sami. Jeho obsahovou pravdivost si ověřovali analýzou současné politické situace v Rusku v únoru 1917.

Cenná byla rovněž metodologická stránka vyučovacího procesu. Jejím

²⁸⁾ Pravda, č. 26, ze dne 7. 4. 1917.

cílem bylo seznámit žáky s některými metodami marxistické historické vědy. Především bylo stanoveno časové zařazení dokumentu jakožto výrazu určité společenské situace, osobnost autora, jeho ideová úroveň morální kvality a tudíž i spolehlivost dokumentu, který je jeho dílem, dále stavba dokumentu, jeho polemický charakter, osnova a hlavní obsahová stránka. Při věcném i formálním rozboru dokumentu byly precizovány některé neznámé pojmy, např. obranářství, jména jako Cereelli atd.

Z rozboru Dubnových tezí mohl být vyvozen závěr o správnosti strategie bolševické strany v boji ruské dělnické třídy o moc. Výchovného cíle hodiny bylo maximálně dosaženo.

Typem experimentální hodiny, která se koncentrovala k důkazu a k ověření stanovené hypotézy, byla hodina v druhé třídě SVVŠ v Českém Krumlově, kterou provedla dne 16. května 1962 učitelka Jarská.

Hypotéza: Podmínky realizace leninské zásady mírového soužití mezi národy:

Dokument: Deklarace představitelů komunistických a dělnických stran socialistických zemí, přijatá na poradě konané v Moskvě 14. a 16. listopadu 1957. Cyklostylovaný dokument byl rozdán žákům k prostudování doma předem. Hlavní pozornost při rozboru se soustředila na tři odstavce — na úvod, tj. na účastníky porady, na analýzu mezinárodní situace na poradě a na cíl zahraniční politiky zúčastněných představitelů komunistických a dělnických stran, který je vyjádřen v tomto odstavci.

»Komunistické a dělnické strany, jež se účastní této porady, prohlašují, že leninská zásada mírového soužití dvou systémů, jež byla dále rozvinuta za současných podmínek v usneseníh XX. sjezdu KSSS, je neotřesitelným základem zahraniční politiky socialistických zemí a spolehlivým základem míru a přátelství mezi národy... Boj za mír a mírové soužití se nyní stal požadavkem nejširších mas všech zemí světa.

Komunistické strany pokládají boj za mír za svůj přední úkol. Společně se všemi mírumilovnými silami udělají ze své strany vše, aby válka byla odvrácena.«

V úvodu učitelka zopakovala s žáky přehled některých nejvýznamnějších historických dokumentů z národních i obecných dějin a objasnila pojem deklarace. Potom byl projednán seznam účastníků, přičemž sami žáci vyložili správně rozdíl mezi pojmy zástupci komunistických a dělnických stran a představitelé dělnických stran kapitalistických států a správně vyložili důvody, proč se zástupci některých zemí porad v Moskvě neúčastnili (USA). Jejich pozornosti neušlo ani to, že přes tuto neúčast byl obsah deklarace s nimi konzultován jinak.

Učitelka přistoupila potom k přímé analýze nejzávažnějších odstavců deklarace:

Příklad:

Učitelka: Deklarace, v níž se pojednává o nutnosti mírového soužití, vyšla v r. 1957. Bylo tehdy možno hovořit o mírovém soužití? Nebyl mír někde porušen?

Žák: Imperialisté přepadli Egypt, šlo o Suezský průplav. Národové v Alžíru, Vietnamu, Guatemale, Omanu a jinde vedli boj proti kolonialistům.

Učitelka: Jak říkáme takovým válkám?

Žák: Národně osvobozené války.

Učitelka: Jak skončilo přepadení Egypta?

Žák: Sovětský svaz slíbil Egyptu pomoc, a to vojenskou. Imperialisté z obavy před možnou válkou s SSSR museli z Egypta ustoupit.

Učitelka: O čem svědčí zásah Sovětského svazu?

Žák: O síle Sovětského svazu v celém světě. Imperialisté se nemohou odvážit rozpoutat otevřenou válku se Sovětským svazem, protože by ji prohráli.

Učitelka: Je možno proto hovořit o mírovém soužití v roce 1957?

Žáci: Mír nebyl, ale válka mezi imperialisty a Sovětským svazem nepropukla.

Učitelka: To je klad v tehdejší napjaté situaci. Vraťme se k dnešku. Má mírová deklarace z roku 1957 ještě dnes cenu?

Žáci: Má velký význam, protože se ještě dnes bojuje na různých bojištích, ačkoli se jedná o odzbrojení.

Učitelka: Kde se jedná o odzbrojení?

Žáci: Odzbrojovací konference se koná v Ženevě.

Učitelka: Kdo je na ní zastoupen?

Žáci: Je tam zastoupeno 17 států. Přes tuto mírovou konferenci provádějí USA atomové zkoušky a posílají své vojáky do Vietnamu, Laosu a Thajska.

Učitelka: Jaký je cíl USA?

Žáci: Američané se chtějí zmocnit jihovýchodní Asie a zastavit národně osvobozené boj asijských národů.

Učitelka: Čili boj o zásady deklarace z roku 1957 jsou stále aktuální. Co si představujete pod pojmem leninská zásada mírového soužití? (Čte poslední odstavce první kapitoly deklarace.)

Žáci: Lenin uznával, že mohou žít v míru dva systémy — socialistický a kapitalistický. Mezi nimi se rozhodne, kdo bude mít větší výrobu, lepší životní úroveň lidu, lepší uspořádání společnosti. K tomu není třeba války.

Žák (čte): Proto komunistické strany pokládají boj za mír, za mírové soužití za svůj přední úkol.

Typ experimentální hodiny, v níž převládala analýza historického dokumentu z hlediska metodologického, byla provedena dne 20. února 1962 učitelem dr. J. Mukem v III.A třídě SVVŠ v Jindřichově Hradci.

Téma: Rok 1848 a poddanská otázka na Jindřichohradecku.

Dokumenty: Dvě situační zprávy vrchního správce černínského panství na Jindřichohradecku V. Bartůňka ze dne 23. a 28. března 1848, adresované feudálnímu pánovi hr. E. Černínovi, které žáci obdrželi k prostudování nacyklostylované v předchozí hodině dějepisu, a další pomocná dokumentace (literatura, kronikářské záznamy, situační mapky, noviny, dopisy, popěvky), s kterou se žáci seznámili teprve v hodině.

Rozvrh hodiny:

1. všeobecná situace v Evropě a v Čechách roku 1848 (učitel a žáci);
2. situace na Jindřichohradeckém panství roku 1848 (stručné informace učitele);
3. obsah dokumentů (četba, výklad — žáci);
4. kritika pramenů (rozbor — žáci, učitel);
5. pomocná heureze (jiné dokumenty — učitel);
6. srovnání situace a ověření obsahu podle dokumentů (žáci, učitel);
7. jiné problémy obsažené v dokumentech (žáci, učitel);
8. závěr — poddanský problém na Jindřichohradecku, nástup revoluce v celé zemi a její důsledky, řád feudalismu (žáci).

Dokument I ze dne 23. 3. 1848.

»V hluboké účtě podepsaný představený úřadu pokládá za svou povinnost učiniti uklidňující oznámení, že nastavší události neměly na klid a bezpečnost na panství Jindřichohradeckém žádného škodlivého vlivu.

Zlovůlná zpráva o zrušení roboty nemohla dobré smýšlení poddaných obrátiti. V plné účtě podepsanému přednostovi úřadu je nekonečným potěšením, že může oznámiti, že zprávy v městě 19. t. m. rozšířené o nepokojném duchu venkovského obyvatelstva byla docela bezpodstatná, vymyšlená, lživá. Radostné a uklidňující bylo pro podepsaného rozhořčení, s jakým představení obcí 20. a 21. 3. při předvolání osob vojenskou službou povinných otevřeně se vyslovili o zlomyslných zprávách a nepokojích, které prý se připravují v jejich obcích, o nichž však přesto nemají nejmenšího tušení. Na základě ze srdce jdoucích ujišťování nepotřebuje přednost úřadu k udržení klidu ani jediného vojáka, ani policejního neb úředního služebníka, a zdá se opravdu, že nebude rozmnožen počet těch, kdož měli by zlé úmysly a kteří všude a o všem také mezi 18.000 poddanými hradeckého panství se nacházejí. O udržení klidu v městě má býti postaráno zřízením Národní gardy, v jejíž čele stojí velitel na koni v osobě lesmistra Wachtla...« Atd.

Dokument II ze dne 28. 3. 1848.

»...Včera se lovil Fialův rybník a nechyběl také ani jediný povoz, jenž byl vypsán, což je důkazem nejvýmluvnějším, že poddaní neodpírají povinné poslušnosti. Také úřední a soudní jednání se provádí bez jakýchkoli poruch a nebylo dosud nutno přistoupit k zákonnému trestání...

Povážlivější je hnutí na panství třeboňském. Tamní úřad vyžádal si od zdejšího zeměbranceckého batallionu jednu kumpanii k obsazení zámku, této žádosti však dosud nebylo vyhověno, protože batallion již dřívějším odchodem celé jedné kumpanie do Týna nad Vltavou byl velmi zeslaben...« Atd.

Při zběžném přečtení obou dokumentů vypadala situace na panství zdánlivě klidně. Dopisy ujišťovaly vrchnost, že se zde v podstatě nic neděje. Avšak jejich hlubší analýzou, doplněnou dalšími dokumenty, rozvinul se před žáky složitý obraz. Vynikal růst revoluční nálady poddaných na jedné straně a strach vrchnosti z možnosti povstání lidu. Feudální správa nastupuje proto taktiku nedráždít poddané důsledným vymáháním robotních povinností, vymáháním náhrad za škody způsobené poddanými na panství, umírněný justiční postup apod. Na druhé straně feudální pán doporučuje pro zajištění klidu použití vojska a jednotek Národní gardy, z čehož je zřejmá její reakční úloha.

Ukázka metodologického postupu

Učitel: Oba dokumenty musíme podrobit kritice, tj. zjistit, zda jejich obsah je pravdivý a odpovídá situaci, kterou známe odjinud. Jak si budeme počínat?

Žáci: Posoudíme hodnověrnost autora dopisů a důvody pro napsání pravdy nebo nepravdy.

Učitel: Měl Bartůněk důvod napsat hraběti pravdu?

Žák: Hrabě si přál, aby na jeho panství byl klid. Je proto možno připustit, že Bartůněk napsal situaci tak, aby u hraběte vypadal dobře.

Učitel: Hrabě ovšem situaci dobře znal, a to i z jiných panství (a ovšem průběh revoluce sledoval ve Vídni, kde dlel). Bude třeba si Bartůňkovu zprávu ověřit v jiných pramenech. Vyhledáme si je v archivech v Třeboni, popřípadě v Praze. (Předkládá a dává číst některé zprávy — zpráva archiváře Teplého, Sudovy paměti.)

Vidíte, že v podstatě potvrzují Bartůňkovu relaci. Na jiném místě čteme, že k Bartůňkovi přišli zástupci poddaných a žádali, aby jim vydal »lískovici a kládu«, symboly poddanství. Z toho je patrné, že sebevědomí poddaných revolucí vzrostlo a bylo vyjádřeno požadavkem zrušení roboty. Dovídáme se dále, že Bartůněk radil hraběti k souhlasu se zrušením roboty. Revoluce pád feudalismu uspíšila. Jednalo se pouze o to, zda zrušení roboty má být provedeno za náhradu nebo ne. V čem záleželo podle vás zrušení poddanství?

Žák: Znamenalo osvobození ze závislosti, uvolnění z panství pracovníka a odevzdání půdy do jeho vlastnictví.

Z takto podrobné analýzy dokumentů žáci vyvodili závěr o cíli revoluce 1848 — odstranění feudalismu a nástupu kapitalistického období v našich zemích.

V této souvislosti bych se chtěl ještě několika slovy zmínit o vlastní historické práci žáků na SVVŠ. Fakt je, že žáci této školy, jsou-li správně vedeni, jsou schopni samostatně prohlubovat své dějepisné poznatky, řešit samostatně a tvůrčím způsobem i značně širokou historickou problematiku. Nejvhodnější formou k tomu jsou zájmové kroužky.

Uvedu příklady dějepisného kroužku pro dějiny dělnického hnutí, který vedl na SVVŠ v Praze-Žižkově učitel dr. Z. Potměšil. Tak v jeho kroužku zpracovala žákyně F. téma o arabských cestovatelích, kteří psali o Slovanéch. Žákyně si sama provedla heurezi materiálu v knihovně Orientálního ústavu (Ibn Jakub a další arabští cestovatelé) a zpracovala jej do pěkné stati.

Dále žák téže třídy (třetí B) H. zpracoval téma o hutnictví železa před pěti sty léty, pro něž použil práce Jiřího Agrikoly (1494—1555) *De re metallica* a pro srovnání s technikou dnešní metalurgie použil materiálu Technického muzea a rozsáhlé moderní literatury. Tak pronikl nejen do podstaty problému ve starší době, ale mohl ukázat na vzestup v tomto směru za uplynulých čtyři sta let.

Jedna žákyně zpracovala téma o význačných historických stavbách na Žižkově, jiná stať o účasti žižkovských pracujících na prosincové generální stávce roku 1920, při čemž použila nejen materiálu již zpracovaného, nýbrž i původního materiálu, jako byla policejní hlášení a záznamy přímých žijících pamětníků. Historický kroužek na žižkovské SVVŠ vydal již celý sborníček samostatných prací žáků, publikuje je ve svém svazáckém časopise i jinde. Práce s historickým dokumentem a samostatná práce žáků v historickém kroužku je na uvedené škole nikoli pouhou experimentální demonstrací nebo dokonce hrou, nýbrž trvalou, vážnou a úspěšnou vyučovací metodou, rozvíjející aktivitu a sebevzdělávací zájmy žáků.

Hodnocení experimentu a pokus o zobecnění

Uplatnění historického dokumentu v dějepisném vyučování na SVVŠ byl vědomě navozený proces, jehož cílem bylo ověření hypotézy, že se aplikací historického dokumentu jako nástroje rozvoje vědeckého myšlení v dějepisném vyučování zároveň dosahuje maximálního vzdělávacího výsledku.

1. Experiment byl aplikován za objektivně nepříznivých podmínek. V systému probírání a procvičování velmi rozsáhlého historického materiálu, vymezeného současnými osnovami, znamená aplikace historického dokumentu vědeckým způsobem značné časové zatížení, které se negativně odráží v plnění vlastních úkolů podle učebních osnov. Také dosavadní chronologické, popisné uspořádání historické látky na SVVŠ nevytváří adekvátní stimuly k řešení některých historických problémů analýzou historického dokumentu. Znamenalo tedy provedení experimentu v naznačeném smyslu jisté vybočení z normálního vyučovacího procesu, který v podstatě záleží (a převládá) ve výkladu historického učiva a v jeho pasívním osvojování žáky.

2. Aplikace historického dokumentu se provádí jen tam, kde se učitel sám nechce smířovat s tradicionalismem, ale hledá sám cestu aktivizace vyučování, nové metody, tam, kde ve výkladu historické látky postupuje problémově, tam, kde je učitel politicky, didakticky a odborně na vysoké úrovni. Je možno zevšeobecnit, že i dnes je na SVVŠ takových učitelů velmi mnoho a že pro hledání a uplatňování nového ve výchově mládeže mají také dostatek dobrých předpokladů a dobré vůle.

3. Experiment osvětlil předpoklad, že ve vyučovacím procesu lze dosáhnout velmi dobrého výchovného výsledku, jestliže se analýza historického dokumentu týká dějin doby nové, respektive nejnovější, kde žáci mohou uplatnit nejen získané vědomosti, ale i více vlastní zkušenosti. Experiment také ukázal, že většího výchovného efektu lze dosáhnout, jestliže se žákům umožní dokument prostudovat a promyslet předem. Hlubší analýzy a větší myšlenkové intenzity se dosahuje také tehdy,

když se z dokumentu abstrahují jen některé podstatné jevy nebo jestliže učitel volí nepřilíživě rozsáhlý dokument. Didaktického úspěchu se při aplikaci historického dokumentu dosáhne jedině tehdy, když jeho obsah těsně souvisí s tématem lekce, nebo vyvěrá z řešeného historického problému.

4. Uvedení žáků do elementární metodologie historické vědy ve střední škole má i ten význam, že napomáhá k objevování historických talentů (viz historický kroužek učitele dr. Potměšila),²⁹⁾ že si elementy vědeckého postupu v historické vědě osvojí všichni žáci, nejen ti, kteří budou studovat na vysoké škole historickou specializací. Tyto elementy vědeckého postupu budou sloužit všem absolventům k jejich dalšímu sebevzdělávání, a to jak v oblasti historické, tak i politické. Studium závažných dokumentů, jak to dokazuje výchovná praxe strany, je jedním z nejúčinnějších prostředků výchovy členů socialistické společnosti.

5. Objektivně se projevil pozitivní vliv historického dokumentu ve vzdělávacím procesu. Tento řízený postup zajišťoval plné porozumění historického problému žáky, měl výrazné znaky vědeckého postupu i vědeckého myšlení.

Při experimentu učitel vystupoval vzhledem k žákům z hlediska vědce, navozoval rozbořem dokumentárního textu v jejich myšlení metody analýzy a abstrakce. Kvalitativně vymezený historický jev umožňoval analytickým postupem uvádět do vzájemného vztahu všechna odhalená fakta, jejich dialektické závislosti a docházet k pochopení příčinnosti a následnosti změn v historickém procesu. Tento postup se stal objektivním prostředkem pro vyvození správných závěrů.

6. Při experimentu byl respektován nejen výchovný cíl, ale i biologická a psychologická stránka žákovy osobnosti. Experiment byl proto omezen jen na žáky střední školy. Prokázal neodůvodněnost skepse mnohých pedagogů, že heuristická forma v dějepisném vyučování je pro žáky tohoto věku nepřiměřená a že vědecké formy historického poznání patří výlučně na vysokou školu. Věkové zvláštnosti nelze absolutizovat. Není možno ulpívat na zastaralých představách o duševní potenci mladého člověka, ale je nutno ji chápat v dialektickém vztahu s rozvojem společnosti, s novými progresivními podmínkami, které vytvořila socialistická společnost, a které podmiňují progresivní vývoj jedince. Je třeba anticipovat nejen výchovný cíl, ale i výchovný obsah, výchovné prostředky. Ulpívání na tradicionalismu a dogmatismu ve výchově není odůvodněné ani z psychologického hlediska.

Experiment prokázal, že duševní habitus socialistické mládeže umožňuje ve značné míře aplikaci vědeckých metod v dějepisném vyučování.

7. Řízený postup dějepisného učení, který by zajistil plné porozumění studované látky, nelze chápat jen v souvislosti s aplikací historického dokumentu. Chápat dějepisné vyučování jako řetěz zproblematizovaného učiva, které se řeší analýzou historického dokumentu, by bylo upřílišněné. Převažující míra osvojování hotových vědních poznatků zůstane v historii v platnosti vždy, a to nejen z hlediska ekonomie výchovy, ale i z hlediska

²⁹⁾ Matematik A. N. Kolmogorov zdůrazňuje, že výchova vědeckých kádřů v matematice má smysl jen tehdy, jestliže se s jejich přípravou započne již ve střední škole. Nelze pochybovat, že se tento názor musí vztahovat i na ostatní disciplíny. Citováno podle J. Jaruzelski: *Hledání nástupců*, Przegląd Kulturalny ze dne 19. 4. 1962.

didaktického. K takovému postupu nepodněcují ani dnešní osnovy a učebnice dějepisu, které jsou obsahově neúměrně rozsáhlé, faktograficky předimenzované a v podstatě nesrozumitelné. Dosavadní učebnice dějepisu pro střední školy důsledně uplatňují koncepci chronologickou. Je otázka, zda tato učebnice má být knihou líčící podrobně fakta v chronologickém nebo synchronistickém sledu nebo knihou syntetizující určité monografické problémy, jako je například problém hospodářských a společenských změn v Evropě v 19. století nebo problém ekonomických, politických a filosofických kořenů vědeckého učení revoluční dělnické třídy, problém vlivu VŘSR na dějiny dělnického hnutí atd., které by bylo nutno rozpracovávat ve škole teprve pomocí historických pramenů nebo pomocí vědecké literatury, nebo které by si vyžádaly podrobnějšího výkladu a vysvětlení učitele. Domnívám se, že budoucí učebnice dějepisu pro střední školy nebude obsahovat obě krajnosti, nýbrž že to bude syntéza obou koncepcí, geneze i problematiky, přičemž metody aplikace historického dokumentu bude použito pouze u kvalitativně přelomových historických momentů, které jsou nejsložitější a nejnesnadnější pro pochopení.

8. V procesu historického poznání na střední škole jde o **p o c h o p e n í** n e j d ů l e ž i t ě j š í c h historických jevů. Vzniká otázka, co nutno rozumět pod pojmem nejdůležitější historický jev. Je to podle mého názoru oblast kvalitativních změn v historickém vývoji a postižení hlavních faktorů, které vedly k této kvalitativní změně. Zdá se proto, že by bylo didakticky zdůvodněné uplatňovat ve vyučovacím procesu hledisko genetické a vztahovat je v starší historické době pouze na hlavní revoluční procesy a v dějinách doby nové a nejnovější položit důraz na podrobnější systematiku učiva, na kvantitativní stránku vývojového procesu i na období kvalitativních změn.

Někteří metodičtí pracovníci navrhuji obrácený postup. Domnívají se, že ve starší historii je třeba se koncentrovat na ta období, v nichž hospodářská základna a společenská nadstavba dosáhly relativní stabilizace, a věnovat méně pozornosti přechodným obdobím, v nichž se základna a nadstavba formovaly.³⁰⁾ Avšak marxistická filosofie koncentruje pozornost především na to, co se rodí nového a rozvíjí v boji se starým. Proto je nezbytné zdůrazňovat v dějepise především revoluční procesy.

Z hlediska didaktického by bylo ovšem správné zachovat obě hlediska. Avšak nelze toho dosáhnout pro časovou tíseň, která na škole nabývá v daném vyučovacím systému obrovských rozměrů. Je nutno mít na paměti, že časové vymezení dějepisu v učebním plánu je minimální a nutno předpokládat, že v důsledku zkracování pracovní doby dojde k další redukci týdenních hodin, zvláště v budoucí škole komunistické (dnes se navrhuje zkrácení pracovních dnů během školního roku na SVVŠ o 14 dní, čili o 4 hodiny dějepisu méně). Proto se problém zásadního řešení učebních osnov dějepisu stává již dnes velmi aktuální.

Prof. J. Váňa ukázal,³¹⁾ že naše pedagogická teorie byla kritizována proto, že neměla dostatek předstihu v řešení některých základních otá-

³⁰⁾ Cz. Szyba, *Co w nauczaniu historii jest rzeczywiscie ważne*. Nowa szkola, č. 3/1962, str. 5.

³¹⁾ J. Váňa: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, 1962, č. 3, str. 6–7.

zek, i když se již začaly objevovat v praxi. To platí v plné míře i o problému, který zde byl naznačen.

Aplikace historického dokumentu v dějepisném vyučování se zdánlivě jeví jako problém okrajový, avšak jeho domýšlení sahá na podstatu celé problematiky vyučování dějepisu na střední škole. Uvedený experiment naznačil řadu problémů, které socialistická pedagogika má teprve řešit.

Ян Ерсак

**Исторический документ как средство развития теоретического мышления
в обучении истории в средней школе**

В статье говорится о методе использования исторического документа в обучении истории в средней школе, а именно, не только в качестве наглядного пособия, но, прежде всего, как средства развития теоретического мышления и побуждения к активности учащихся при усвоении сведений из истории в школьном обучении. Анализ метода связан с актуальной проблематикой разработки нового содержания предмета истории в социалистической средней школе так, чтобы оно качественно отличалось от учебного материала основной девятилетней школы и способствовало сообщению учащимся основных сведений по методологии исторической науки и тем самым к усвоению элементарных форм познания исторических событий и их закономерностей.

Статья опирается на эксперимент, проведенный в ряде средних школ, благодаря которому уточнился вывод, что посредством этого метода возможно достичь весьма хороших результатов в образовании учащихся, и что его можно применять в широком масштабе, как один из успешных методов преподавания истории в средней школе.

Jan Jersák

**The Historical Documents as a Means for Training the Secondary School Pupils
in Theoretical Thinking in History**

The article deals with a method of making use of a historical document in the instruction of History at the secondary school, not only as a concrete implement but first as a means of the development of theoretical thinking and active attitude of a pupil at his acquiring historical knowledges at school. An analysis of the method is in connection with an actual problematics of new solving the learning matter of the history at the socialist secondary school; therefore this subject matter is to be qualitatively differentiated from the learning matter of the basic school, and it must be enabled to introduce pupils in the beginnings of the methodology of historical science; it should also make the pupils possible to acquire elementary forms of learning historical facts and lawfulness.

The article bases on an experiment with historical documents at various secondary schools; this experiment has made clear the supposition that by this method it is possible to achieve a very good educational effect and that, on a large scale, it may be asserted as one of successful methods in the History at the secondary school.