

PŘÍSPĚVEK K VÝZKUMU UČEBNIC*

Výzkum učebního textu Dějiny starověku pro 6. postupný ročník všeobecně vzdělávací školy

Stranickost didaktických zásad v učebnici dějepisu

Dějepis spolu s poznatky dějinných faktů a dějinných zákonitostí, ba právě na základě nich, může vychovat v žácích vysoké morální vlastnosti, lásku k pracujícím, hrdost na národní pokrokové tradice, které spojují národ s nejušlechtlejšími snahami národů ostatních, smělost, houževnatost a ukázněnost při dosahování cílů pracujícím prospěšných, obětavost věci všech pracujících.

V poměru k ostatním předmětům a hlavně k předmětům společensko-vědním může dějepis dát pevnou historickou kostru všech jevů, o nichž se žáci v těchto předmětech učí, a zařadit je do přesných historických souvislostí.

Se zvědečtění obsahu musí však ruku v ruce jít zvědečtění didaktické.

I.

Je naším úkolem prozkoumat, jak se učební text Dějiny starověku (vydaný SPN 1954) užíváný ve šk. r. 1954—1955 v 6. post. ročníku vyrovnává s novou funkcí dějepisného vyučování. Východiskem při rozboru učebnice a výzkumu znalostí žáků nám budou zobecňující historické pojmy, neboť v nich se soustřeďují zákonitosti historických jevů. Budeme si všimnout jejich výběru a didaktického zpracování. Z cílů naší školy a z funkce dějepisného vyučování vyplývá požadavek stranickosti.

Jde nám o učebnici dějepisu pro 11leté děti. Stranická školní učebnice musí dětem umožňovat co nejdokonalejší poznání nejtypičtějších historických jevů, musí je naučit nacházet podstatné znaky, zevšeobecňovat je v pojmy, aby děti mohly hluboce pochopit spravedlivost boje všech vykořisťovaných, boje, který začíná už v otrokářské společnosti. Učebnice musí být v souladu s rozvojem schopností a znalostí žáků.

Čím mladší jsou děti, tím více v jejich myšlení převládají konkrétní představy a je to přirozené: dřív než u člověka může začít převládat abstraktní myšlení, musí si opatřit konkrétní materiál, fakty, které se naučí postupně zevšeobecňovat. Nemá-li dítě zásobu jasných konkrétních faktů, nemůže porozumět zákonitostem historického vývoje, jeho znalosti jsou formální a nemůže jich používat v praxi. Sovětský psycholog Arjamov píše, že »ve III. a zvláště v IV. třídách¹ lze u žáků pozorovat, že se rozvíjí umění dělat závěry od jedinečného k obecnému a naopak«.²

Zpravidla se soudí, že stranickost je otázka jenom obsahu učebnice. To je omyl. Je třeba si uvědomit, že požadavek stranickosti se týká i didaktického zpracování. Vědeckost a stranickost učebnice nelze proto odtrhovat od jejího didaktického

* Úryvek z větší práce. Vypuštěna hlavně teoretická část.

¹ Sovětská III. a IV. třída odpovídá naší IV. a V. třídě.

² J. A. Arjamov: *Osobnosti dětského věku*, Učpedgiz 1953, str. 146.

zpracování, jinak by si děti zákonitosti historického vývoje osvojovaly jenom formálně, bez porozumění vnitřním souvislostem konkrétních historických jevů. Proto nejen obsah vyučování, ale i didaktické zásady se zvědečtují a umožňují sladit hledisko vědeckého poznání s hlediskem poznání dětského.

Stranickost podle našeho mínění je možno sice uvést jako zvláštní didaktickou zásadu, ale je tak těsně spojena s ostatními zásadami, že je lépe mluvit o stranickém pojetí didaktických zásad. Už pořadí didaktických zásad s hlediska stranickosti nemůže být libovolné; není lhostejné, zkoumáme-li na př. učebnici nejdříve s hlediska zásady trvalosti vědomostí a pak názornosti nebo opačně. Jde totiž o to, aby didaktické zásady vystihovaly zákonitosti poznávacího procesu a aby zachycovaly v podstatě postup »od živého nazírání k teorii a odtud k praxi«. Proto má svůj význam, že na první místo klademe zásadu názornosti, pak zásadu uvědomělosti, zásadu soustavnosti a vědeckosti, přiměřenosti, trvalosti. V čem spočívá stranické pojetí těchto zásad v dějepisné učebnici?

Názornost v učebnici dějepisu, zvláště v učebnici pro 6. ročník, má důležitou úlohu. Žáci si mají získat především znalost konkrétních faktů. Má-li být názor stranický, nemůže být zaměřen k náhodným faktům, nemůže být úryvkovitý. To vyplývá z funkce dějepisného vyučování a z vědního obsahu. Žáci musí poznávat názorně všechny úseky historické skutečnosti. Musí mít představu:

- A. o konkrétních historických událostech,
- B. o historických činitelích (lidových masách i jednotlivcích),
- C. o geografickém umístění historických dějů,
- D. o chronologickém zařazení jevů,
- I. o výrobním způsobu určité epochy, t. j.:
 - a) o výrobních silách (výrobních prostředcích, pracovních silách),
 - b) o základně — o výrobních vztazích (vlastnických poměrech, třídním boji . . .),
- II. o představě (institucích, názorech, kultuře hmotné i duchovní), určité epochy

V idealistickém, objektivistickém vyučování dějepisu nešlo nikdy o názor, který by zachycoval historickou skutečnost ve všech jejích souvislostech. Pro to nutně takový názor skresloval skutečnost. Chceme-li, aby žáci stranicky, t. j. skutečně vědecky, viděli historii, pak je nutné nevynechávat při výkladu jednotlivých epoch názor ze žádného úseku. Učebnice může dát názor jednak v podobě slovního výkladu (vyprávění příběhů, podrobnější popisy a líčení atd.), jednak obrazem, mapkami, schématy.

Konkrétní historické představy samy o sobě by nestačily, aby pohled dětí na historii byl ideový, stranický. Historie se nerozpadá na řadu konkrétních obrázků ze života, ale život společnosti probíhá určitým zákonitým vývojem. Jde o to, aby učebnice vedla děti k uvědomělé práci s jednotlivými fakty: aby odlišovala jasně podstatné od nahodilého a zevšeobecňovala fakty v pojmy. Jenom uvědomělé zevšeobecňování dává předpoklad pro užití získaných vědomostí v praxi. Mluvíme proto o zásadě *uvědomělosti*. Zevšeobecňování je důležitá a nesnadná součást poznávacího procesu a je třeba, aby žáci do něho postupně pronikali. Není možno rozkládat tento proces tak, že po řadu let budeme dávat dětem poznávat jen konkrétní fakta a pak teprve fakta zevšeobecňovat. K tomu směřovala dvojitá povinnost gymnasií v předválečné době: na nižším gymnasiu žáci měli poznávat fakta, na vyšším t. zv. pragmatickou souvislost historických událostí. I když v naší 6. třídě mají konkrétní fakta nesporně převládat, jsou nutná už i zevšeobec-

nění v základní historické pojmy. Pojmy, správně vytvořené, pomáhají totiž žákům v dalších třídách lépe proniknout do konkrétního historického materiálu a je možno obohacovat je novými konkrétními znaky.

Další didaktickou zásadou je zásada *soustavnosti*: »Soustavnost žádá, aby byl do rozboru a zkoumání fakt vnesen určitý pořádek a aby si žáci postupně osvojovali zevšeobecnění, která tvoří to nejpodstatnější v obsahu daného učebního předmětu.«³

Učebnice má žákům dávat základní vědecké poznatky. Jejich výběr však nemůže být diktován zajímavostí, libivostí, nýbrž musí zde být dodržena zásada vědeckosti. Učebnice se nemá pouštět do řady problémů, které pro nedostatek času nebo přílišnou složitost nevysvětlí přiměřeně věku žáků. Je třeba stanovit didaktické úkoly učebnice, okruh pojmů základní důležitosti a ty potom v učebnici systematicky rozvíjet. Jenom tehdy se může ve vědomí dětí vytvořit jasný obraz historických skutečností, bez mezer, které znemožňují pochopení historických souvislostí.

Jako další uvádíme zásadu *přiměřenosti* věku žáků. Školní učebnice zpracovaná bez ohledu na věk žáků nemůže se ani tak nazývat, neboť přiměřenost věku žáků je nejspecifičtější znak učebnice. I ostatní didaktické zásady jako názornost, uvědomělost, soustavnost, musí se řídit zásadou přiměřenosti. Bez zřetele k zásadě přiměřenosti bylo by učivo dětem nepřístupné, děti by si je osvojily formálně a nepronikaly by k podstatě marxistického chápání dějin.

Konečně v souvislosti s učebnicí jde o didaktickou zásadu *trvalosti* vědomostí. Trvalost vědomostí předpokládá splnění všech předchozích didaktických zásad. Učebnice může k trvalosti vědomostí přispět také jasným grafickým učením učiva, zpřesněním didaktického rozvržení do hodinových úkolů, chronologickými přehledy, přehledem nejdůležitějších pojmů, slovníčkem cizích slov a pod.

S hlediska těchto didaktických zásad pokusíme se o rozbor učebnice.

II. Rozbor učebního textu »Dějiny starověku«

Rozbor učebnice zde uvedený je upraven na základě zkušeností a výzkumu ve škole. Koncem školního roku 1953—54 jsem konala orientační výzkum v 6. postupném ročníku; jeho výsledky jsem zpracovala v článku.⁴

Ve školním roce 1954—55 jsem na třech školách, pokud bylo možno, pravidelně sledovala vyučování dějepisu ve třídě; pořizovala jsem úplné záznamy vyučovacích hodin a jejich rozbor. Za druhé jsem koncem čtvrtletí prováděla písemné kontrolní zkoušky podle jednotné daných otázek. Za třetí jsem pravidelně a podle výzkumného plánu prováděla ústní zkoušky a besedy se žáky. Všechny kontrolní zkoušky jsem prováděla i na 5 školách, kde jsem soustavně vyučování nesledovala. (Celkem konal se výzkum na 8 školách, z nich na jedné mimopražské a zpracováno bylo celkem asi 800 písemných prací.) Za čtvrté jsem po část roku sledovala přípravy učitelů a žakovské sešity. Na základě tohoto materiálu docházím k prozatímním závěrům v této studii.

V 6. ročníku mají se podle osnov probrat čtyři tematické celky: I. Prvotně společná společnost (v podthematech se probírají jednak údaje o prvotně společné

³ B. P. Jesipov, N. K. Gončarov: *Pedagogika*, III. vyd., SPN, 1954, str. 104.

⁴ Dr. H. Sychrová: *Pojmová systemisace jako základ hlubokých a trvalých vědomostí*, *Pedagogika* č. 10, 1954.

společnosti a pak zde je heslo: Naše země v pravěku; rovněž je v tomto tematickém celku obsaženo učivo o nejstarších státech v Egyptě, Babylonii, Assyrii, Číně). Prvnímu tematiku je přiděleno 12 hodin. Pak následují další tematické celky: II. Starověké Řecko (18 hodin), III. Starověký Řím (20 hodin), IV. Naše země ve starověku (6 hodin).

Budeme sledovat, jak způsob výkladu vyhovuje didaktickým zásadám.

Rozbor učebního textu po stránce názornosti

V úvodu učebnice jsou označeny některé pojmy jako nejdůležitější: proto budeme sledovat především didaktické zpracování těchto pojmů.

»Prvotně pospolná společnost«

Hned na str. 4, čili na samém začátku učebnice, se dětem dostává poučení, že »lidé tvořili společnost prvotně pospolnou, v níž nebylo vykořisťovatelů ani vykořisťovaných«. Je nasnadě, že jsou-li tyto abstraktní pojmy uvedeny hned na začátku učebnice, není možné, aby žáci načerpali řadu konkrétních představ (i na národní škole bylo toto učivo málo plasticky vyloženo), které by dovolovaly uvědoměle si osvojit tyto široké a vysoce abstraktní pojmy. Konkrétní vysvětlení k těmto pojmům zní v učebnici takto (úryvek): »Znalost ohně odlišila člověka úplně od zvířat a umožnila mu, aby rozhojnil svou potravu. Znalost ohně změnila též způsob života člověka a působila na další vývoj lidské společnosti. Mezi lidmi nebylo nejdříve rozdílu v majetku. Nikdo nemohl žít z práce druhého, neboť člověk vyrobil a ulovil jen tolik, že stěží uhájil svůj život.« (str. 4.)

Citujeme aspoň úryvek, abychom ukázali, že výklad probíhá ve stálých abstrakcích. Tak »majetek« je abstraktní pojem, a jedenáctiletému dítěti je třeba spíše vyložit, co to byl majetek pravěkých lidí, než abstraktně podotknout, že nebyly rozdíly v majetku. »Znalost ohně působila na další vývoj lidské společnosti.« Formulace vět a stylisace odstavců není rovněž názorná. Pro děti je zatím hlavolam, co to vlastně lidská společnost je. Pojmů vykořisťovatelé a vykořisťování je zde zatím zbytečně užívat, nemůžeme-li je opřít o konkrétní představy. To znamená: názor je zanedbán právě při výkladu pojmů pro osvětlení historických zákonitostí nejpodstatnějších; a při tom stranickost a vědeckost učebnice vzhledem k didaktické zásadě názornosti je — jak jsme zdůraznili — právě v tom, že se názor neuvádí nahodile, jen jako ilustrace, ale soustředí se na klíčové, historické pojmy a zákonitosti.

Velmi je zanedbán názor chronologický. A právě na začátku šesté třídy bylo by třeba věnovat mu co nejvíce pozornosti. Děti se seznamují s pojmem stamiliony let, mluví se o životě lidí desetitisíce let před naším letopočtem, a není žádná opora v názoru. Také geografický názor tu zcela chybí. Mluví se o našich zemích v pravěku a velmi by prospěla mapka. Pokud jde o výrobní způsob, je tu více názoru, ale nesystematicky podaného.

Jsou tu obrázky pravěkých nástrojů a pravěkých zobrazení na stěnách jeskyní. Didaktická hodnota obrázků se však snižuje tím, že k nim není patřičné vysvětlení. Bylo by třeba, aby v učebnici byly i obrázky zachycující pravěkého člověka při práci, lovu, úpravě nástrojů a pod.

Další pojem »rozklad prvotně pospolné společnosti« je po stránce názornosti zachycen asi takto:

Na začátku učebnice, na str. 12 a dalších, je vykládán bez spojení s konkrétní historickou látkou. Učebnice pak nevyužívá příležitosti obohacovat tento pojem při výkladu jednotlivých starověkých států konkrétními fakty. Dokonce tam, kde určité fakty uvádí, neshrnuje je vůbec pod zobecňující pojem rozkladu prvotně pospolné společnosti. V obecném výkladu se učebnice pokouší vysvětlit rozklad prvotní společnosti v souvislosti s rozvojem výroby, objevem kovů a vznikem tříd; je to velmi abstraktní výklad, kde zvláště pojem »přebytky zemědělských plodin« a celá souvislost se zdokonalením výrobních nástrojů by nutně potřebovala oporu v názoru. Názorné vyličení je věnováno jenom jedné podrobnosti výroby, totiž popisu výroby bronzových nástrojů.

»Společenské třídy, vznik tříd«

Chceme-li dětem v 6. ročníku přiblížit pojem společenská třída, znamená to především, že jim musíme aspoň trochu zajímavě vyprávět o životě a práci lidí, o rozdělování výsledků práce, a to zcela konkrétně v Egyptě, v Řecku, v Římě a pod. Dětem je třeba dát konkrétní obrázek o životě nejdůležitějších společenských vrstev. Učebnice se však i tady omezuje na suché vyjmenování příslušníků určité třídy. Na př. při vysvětlování vládnoucí a utlačované třídy v Egyptě učebnice uvádí:

»Svrchovaným vládcem v Egyptě byl král, od jistých dob egyptských dějin měl také titul farao. Král byl majitelem veškeré půdy. Byly mu vzdávány božské pocty, neboť byl pokládán za vtělení boha Hóra. Král spravoval zemi prostřednictvím velmožů, kteří pocházeli ze starých rodů, a později pomocí sobě oddaných úředníků. Jmenoval místní náčelníky a někdy jim propůjčoval tento úřad i dědičně. Státní zřízení prošlo během egyptských dějin četnými změnami« (str. 18).

Kolik obtíží je v takovém vysvětlování, kdo patří do vládnoucí třídy. Pojem stíhá pojem. »Farao — majitel veškeré půdy«. Co to znamená pro 11leté děti? »Božské pocty«, »byl pokládán za vtělení boha Hóra«. Proč? Kdyby učebnice věnovala více místa konkrétnějšímu vyličení zavodňovacích prací, mnoho problémů by se usnadnilo. Bylo by možno na základě takového vyprávění zobecnit vznik tříd, vznik státu i proč byl farao pokládán za boha. — (Egyptané přikládali božskou moc tomu, kdo řídil zavodňovací práce.) Co je to státní zřízení, o tom ještě děti nemají ani potuchy. Ani vyličení života potlačovaných společenských vrstev nedává dětem jasné představy.

Stejně tak výklad tříd, na př. v Řecku a Římě, je málo konkrétní. Tak na př. »také v Athénách byla vládnoucí třídou nejdříve šlechta, která svou radou omezovala nové krále. Kromě ní žil v Athénách lid (démós) a otroci. Lid byl osobně svobodný, ale neměl žádného vlivu na řízení státu. Šlechta se časem zmocnila řízení státu a král zůstal v Athénách jen jako velekněz« (str. 48).

Kdo byl tento lid? Jak žil, jak pracoval? Nebudou-li děti vědět něco o životě tohoto lidu, je to pro ně prázdný pojem, stejně jako to, že šlechta se zmocnila řízení státu.

S pojmem tříd souvisí pojem vznik státu, státního zřízení. Děti potřebují pomalu shromažďovat konkrétní materiál, aby pochopily, proč stát vznikl a co byl. V učebnici se jim dostane jen abstraktního vysvětlení: »Obyvatelstvo Egypta se během vývoje rozdělilo na třídu vykořisťovanou a třídu vládnoucí, která na svou ochranu zřídila stát« (str. 18).

Nejenže nikde není názorně vysvětleno, co stát je, co je to ochrana vládnoucí

třídy, ale není vysvětlena ani pozitivní organisující úloha státu, na př. v Egyptě při organisování zavlažovacích prací.

Při výkladu Řecka a Říma je několik zmínek o konkrétním státním zřízení, ale není zde ani v závěru uveden zobecňující pojem »státní zřízení«. Na př. »O všech státních záležitostech rozhodovali všichni svobodní občané Athén, kteří se scházeli několikrát v měsíci, aby projednali záležitosti státní správy na lidovém shromáždění« (str. 54).

»Vznik kultury«, »kultura«, »vznik vědy«, »náboženství«

Málo názorně, ba dokonce, možno říci, téměř vůbec není v učebnici zachycena funkce a třídní charakter kultury v době vzniku. Ať už je to při výkladu o pravěkých zobrazeních zvířat v jeskyních, nebo o egyptské kultuře. »Kněží zneužívali své moci k ovládnutí lidu.« To je pro děti formální vysvětlení. Bylo by zapotřebí na nějakých konkrétních příhodách ukázat, v čem spočíval třídní charakter na př. egyptské kultury a vědy. V knize B. Pruse »Farao« je na př. krásná příhoda, jak kněží, kteří dovedli vypočíst den a hodinu zatmění slunce, odvrátili lid, neznalý přírodních zákonitostí, od revolučního povstání. Ani při výkladu Řecka a Říma není názorně a správně vyložena funkce kultury a třídní společnosti. Řecké pověsti a báje jsou vyprávěny suše.

U pojmu »bojovníci proti vykořisťovatelům« učebnice v úvodu zdůrazňuje výchovný moment a ukládá dětem řídit se příkladem bojovníků proti vykořisťovatelům. V knize však není dost jasně odlišen rozdíl mezi velkými postavami otrokářského řádu, jako byl na př. Solon, bratři Grakchové, Caesar, a mezi osobnostmi, které v čele lidových mas se bouřily proti otrokářskému řádu, jako Spartakus a Eunus. Souvisí to s tím, že pojem vykořisťovatelé a vykořisťování není v učebnici opřen o názorná fakta.

Všechny pojmy mají se probírat v souvislosti s konkrétní historickou látkou. Učebnice musí plnit zároveň dvě úlohy — poznání konkrétního historického chodu a poznání jeho zákonitostí.

Ovšem, že není možné, aby se učebnice obšírně zabývala konkrétními fakty a celým dějinným vývojem starověkých států. Na druhé straně není také možné, aby konkrétnost byla omezena do té míry, že se smazává specifický rozdíl mezi jednotlivými starověkými státy. Místo historické látky máme v učebnici téměř abstraktní sociologická schemata.

Obrazový materiál v učebnici neplní dobře svou didaktickou funkci: Bylo by zapotřebí více obrázků znázorňujících lidi při práci; pokud v učebnici takové obrázky jsou, není jich v textu využito: »Brusič ve starém Římě«, »Ve skladu sušen«, »Sklizeň oliv«, »Otroci v dolech« atd. Obrázky, které jsou uvedeny, velmi málo zachycují třídní vztahy.

Učebnice »Dějiny starověku« má po stránce názornosti řadu nedostatků; neuznává induktivního výkladu ani u nejdůležitějších pojmů. Historická skutečnost při nedostatku názornosti se žákům nepřibližuje a oslabuje ideovost a stranickost učebního textu.

Rozbor učebního textu vzhledem k zásadě uvědomělosti

Z předchozího rozboru je jasné, že učebnice nemůže dobře plnit svůj úkol ze všeobecnování nejpodstatnějších znaků, jestliže nedala dost konkrétního mate-

riálu. Žáci nemohou na př. pochopit příčiny vzniku státu, nemohou dojít k u v ě d o m ě l ě m u zevšeobecnění pojmu vznik státu, neznají-li konkrétní historický materiál, proč ke vzniku státu došlo. Nevylíčí-li na př. učebnice s dostatek konkrétně primitivní práci ohromného množství lidí při zavodňování v Egyptě a nespravedlivé rozdělování zemědělských produktů, nebo fakty při vzniku řeckých států a pod., pak děti nemohou uvědoměle zevšeobecňovat vznik státu a užívat tohoto pojmu i v jiných souvislostech.

Učebnice nezevšeobecňuje systematicky ani tam, kde poněkud konkretisuje některý pojem. Zobecňujícími pojmy totiž užívá někdy před nejelementárnějšími konkrétními historickými údaji, vztahujícími se k tomuto pojmu. Na závěr onoho konkrétního výkladu, nebo aspoň v nějaké souvislosti s tímto konkrétním výkladem zobecňujícího pojmu vůbec neužije. Tak se na př. píše obecně o vykořisťovatelích a vykořisťovaných, jak jsme uváděli při výkladu zásady názornosti. Avšak když je na př. v učivu o Egyptě aspoň několik málo řádek o práci otroků a rolníků, neupozorní učebnice, že to jsou ti vykořisťováni. Nebo učebnice píše obecně o rozpadu a zániku rodového zřízení. Když se vykládá o konkrétně historickém zániku rodového zřízení v Řecku po reformách Solonových, kdy se k moci dostává už nejen rodová šlechta, ale i řemeslníci a obchodníci a rozvíjí se peněžní hospodářství, tehdy zase učebnice neužije pojmu zánik rodového zřízení. Podobně je tomu v Římě při výkladu o reformách Servia Tullia. Žáci si na začátku učebnice mají osvojit pojem bez konkrétních historických představ a uprostřed učebnice konkrétní historická fakta bez zevšeobecnění. Takový postup jistě neprospívá uvědomělému osvojení učiva. Podobně učebnice užívá pojmu státní zřízení a priori, bez konkrétního materiálu, avšak když mluví o státním zřízení v Řecku nebo Římě pak tohoto zevšeobecnujícího pojmu nepoužije.

V učebnici není provedeno zevšeobecnování charakteristických rysů států starověkého východu a států antického otrokářství, takže odlišnost a specifičnost východní despotie na rozdíl od antického otrokářství tu vůbec není zachycena.

Výklad nejdůležitějších pojmů v učebnici by měl rozhodně být proveden indukativní metodou a zevšeobecnění by mělo být provedeno vždy na těch místech učebnice, kde to vyžaduje didaktický cíl té které partie učiva. Učební text nevyhovuje tedy ani zásadě uvědomělosti, neboť nevede děti od konkrétního k obecnému a neumožňuje jim uvědoměle chápat základy historických zákonitostí. Není-li látka uvědoměle pochopena, znamená to, že učební text nedává žákům ani dobrý základ pro spojení teorie s praxí. Historické poznání nebude moci žákům později sloužit jako ukazatel jejich jednání.

Rozbor učebního textu vzhledem k zásadě soustavnosti

Do jaké míry učebnice zachovává soustavnost ve výkladu faktů a jejich zevšeobecnování?

Uvedme na př. pojem »rod«. Na začátku učebnice je pokus vysvětlit rod jako instituci chránící své příslušníky: »Lidé si byli nuceni pomáhat a navzájem se chránit. Jestliže byl někdo zabit příslušníkem cizího rodu, mstil se za to celý rod a pronásledoval vraha dokud ho nezabil« (str. 10). Když se učebnice pokouší vysvětlit rozdíl mezi patricijí a plebeji v začátcích římských dějin, nenavazuje na tento výklad rodu a nezdůrazní, že patricijové používali všech výhod, které skýtal rod: společné užívání majetku, ochrana rodu atd. Plebejové, kteří pocházeli

z různých rodů a ztratili s nimi spojení, nebyli přijati do rodů patricijských a vedlo se jim pochopitelně hůře než patricijům.

Stejně pojmy »stát«, »státní zřízení«, »třídy«, »vykořisťovatelé« a »vykořisťování« se neobohacují systematicky konkrétním materiálem při výkladu jednotlivých starověkých států. Na počátku učebnice je podáván abstraktní výklad těchto pojmů a v dalším textu se jich nikde nepoužívá na závěr výkladu konkrétních faktů. Fakty a zobecňující pojmy nejsou zde podávány v určité soustavě.

Pokud se týče soustavnosti v celkovém rozvržení učiva, je pochopitelné, že osnovy a učebnice věnují pozornost převážně dějinám všeobecným. U nás řád otrokářský nebyl rozvinut a není možno v době starověku a v době pravěku mluvit o dějinách národních. Přesto však, mají-li národní dějiny být osou v 6.—8. postupném ročníku, bylo by třeba učivo o historii našich zemí podat tak, aby žáci pochopili, že se od období »Naše země v pravěku« do období »Naše země ve starověku« v našich zemích něco dělo. V učebním textu se stať o našich zemích v pravěku úplně utápí bez chronologického zařazení v obecném výkladu o prvotně pospolné společnosti: Učivo o našich zemích v době předfeudální na tuto stať nenavazuje. Žákům se ztrácí souvislost o vývoji našich zemí.

K rozdělení učiva a jeho soustavnosti chtěli bychom ještě připomenout toto: má-li rozdělení do thematických celků přispívat k lepšímu porozumění dějinám, pak není vhodné zařazení hesla »Nejstarší státy« do thematického celku »Prvotně pospolná společnost«, neboť jde o novou historickou epochu, o první otrokářské státy, které mají své specifické rysy. Tyto rysy je třeba žákům ukázat ve zvláštním zevšeobecnujícím závěru.

Zásadě soustavnosti je na překážku nedostatečná chronologická jasnost vykládaného učiva. Na př. stať »Naše země v pravěku« není chronologicky určena a je zařazena až za obecným výkladem o pravěkém zemědělství. Vzbuzuje to dojem, že období, o němž se mluví v této stati (lovců mamutů), spadá až do období rozvoje zemědělství; ve skutečnosti jde o dobu daleko dřívější. Výklad o pravěkém zemědělství se tu několikrát nesoustavně opakuje.

Ve stati o řeckém umění učebnice skresluje jeho význam. Zjednodušuje výklad jeho funkce tak, že to neodpovídá historické skutečnosti; tím se oslabuje stranicost učebnice. Závěrem výkladu o řecké kultuře se píše: »Řecká kultura byla ovšem jen pro vládnoucí třídu. Masy pracujícího lidu (?) a otroků neměly k ní přístupu.« Na jiném místě učebnice je obrázek ohromného amfiteatru a v textu se vykládá, že divadlo bylo přístupné širokým masám lidu. Na tyto skutečnosti se při zevšeobecnujícím závěru o řecké kultuře zapomnělo.

Soustavnosti je dále na překážku i nepřesné označování odstavců s tučně vysázenými nadpisy a obsahová roztržitost odstavců. Obsah odstavce je buď tak nejednotný, že jenom částečně odpovídá nadpisu nebo dokonce někdy vůbec s nadpisem nemá co dělat. Na př. »První boje Říma a první úspěchy plebejů.«⁵

V tomto odstavci není ani zmínka o plebejích, natož o jejich prvních úspěších.

⁵ Z římských pověstí usuzujeme, jak asi vypadal život v Římě v době králů. Král byl ve své moci omezen šlechtou (patricijí). Proti poslednímu králi se postavila římská šlechta, vypudila ho a ujala se vlády sama. Z Říma se stala šlechtická republika (510 př. n. l.). Za republiky volili ze sebe patricijové dva nejvyšší úředníky, t. zv. konsuly. Ti stáli v čele republiky, měli vedení nad vojskem a nejvyšší soudní moc. Ve velení se střídali. Konsulové byli voleni na dobu jednoho roku a byli za své činy odpovědní senátu, který společně s nimi vydával zákony (str. 74—75).

Učebnice tudíž nezavádí určitý pořádek do rozboru a zkoumání faktů. Tím se opět oslabuje stranickost učebnice, neboť neumožňuje žákům poznat vývojové souvislosti.

Rozbor učebnice s hlediska zásady přiměřenosti

Zkoumaný učební text nemůže být přístupný věku žáků, má-li nedostatky, o nichž jsme mluvili při rozboru učebnice vzhledem k ostatním zásadám. Malá názornost slovní i obrazová, nesystematické zobecňování pojmů, nesoustavnost ve výkladu — to všechno ztěžuje žákům pochopení látky. Učební text je pro žáky málo poutavý, velmi málo epický. Žák musí být ve střehu nad každým slovem, nemůže se zájmem přečíst několik vět. Na př. odstavec o občanské válce v Řecku (str. 56): »Po skončení válek s Peršany se Řecko rozdělilo na dva tábory. Na Peloponnesu byla již starší hegemonie v čele se Spartou a nyní Athény vytvořily námořní spolek velikého počtu obcí. Athéňané se velmi záhy zmocnili nejen nadvlády ve spolku, nýbrž i spolkové pokladny a tím i daní od nejbohatších obchodníků a otrokářských řeckých měst v Egejském moři. Obě města, Athény a Sparta, bojovala proti Persii společně...« Takový výklad je pro dvanáctileté dítě příliš náročný, má-li v jedné větě postřehnout, že Athéňané se zmocnili nadvlády ve spolku, spolkové pokladny, daní nejbohatších obchodníků a daní od otrokářských řeckých měst. Učební text je psán podobným slohem, kupícím abstrakce, takže děti nemohou najít zalíbení v takové učebnici. Zvlášť nepřiměřené je pro děti učivo o státním zřízení v Řecku a v Římě, jak už jsme na to upozornili.

Učebnice nevysvětluje etymologicky všechna cizí slova a tím se rovněž znesnadňuje pochopení textu.

Učebnice by v každém případě potřebovala více epičnosti, aby byla přiměřená věku žáků. Vždyť ještě i děti čtrnáctileté, jak píše J. A. Arjamov: »na jakékoli zadané thema vypracují úlohu, mající charakter vyprávění — příkladu.«⁶

Nepřiměřenost učiva je velmi vážná záhada učebního textu, neboť v důsledku toho nemůže správně plnit své poslání v naší jednotné škole, neumožňuje dětem osvojit si předepsané znalosti.

Zásada trvalosti vědomostí

Učebnice může velmi přispět k tomu, aby vědomosti žáků byly trvalé. Především tím, že vytvoří předpoklady pro znalosti neformální (bohužel daný učební text je živnou půdou pro formální znalosti).

Učebnice nemá tabulku nejdůležitějších chronologických událostí ani slovníček cizích slov a nejdůležitějších pojmů, ani grafickou úpravu takovou, která by dávala vyniknout nejdůležitějším věcem, ani přesné hodinové učlenění. Má jenom kontrolní otázky, které mohou přispět k trvalosti vědomostí. Otázky však jsou výhradně zaměřeny k opakování učiva z bezprostředně probrané látky, nikdy neobsahují na př. srovnání s rovnocennými fakty z látky již dříve probrané. Na př. při výkladu o reformě Servia Tullia učebnice podotýká: »Tato reforma se podobá Solonově reformě v Athénách« (str. 73). V kontrolních otázkách však není otázka, která by ověřovala znalosti žáků o Solonově reformě.

⁶ J. A. Arjamov: *Osobennosti detskogo vozrosta*, Učpedgliz 1953, str. 179.

III. Výsledky výzkumu vyučování dějepisu podle učebního textu Dějiny starověku

Jak jsme uvedli, sledovali jsme systematicky vyučování dějepisu v 6. ročníku a prováděli kontrolní zkoušky vědomostí žáků. Zároveň jsme po část roku sledovali přípravu učitelů na hodiny. Požádali jsme je, aby zaznamenávali, které pojmy dělají žákům největší potíže. Jinak jsme žádné instrukce nedávali a nechávali jsme učitele učit takovým způsobem, jak učivají normálně. Co se ukázalo? Přirozeně se objevily v přípravě učitelů i ve vyučovacím postupu individuální rozdíly. Nejzkušenější učitelé věnovali velikou péči osvětlení všech pojmů, sami vyhledávali konkrétní materiál, snažili se upravit výklad pojmů přehledněji a soustavněji, než jak jej podávala učebnice. Společně však všem přípravám bylo to, že výklad pojmů se změnil ve více méně slovníkový výklad cizích slov. K tomu učebnice učitele přímo nutila. Každý hodinový úsek obsahuje široké pojmy s malým konkrétním materiálem. Učitelům pak nezbývá, než vysvětlovat každý pojem zvlášť, převážně cestou dedukce.⁷

Z přípravy učitelů je vidět, že výklad pojmů, které jsou zařazeny v učebnici s malým konkrétním materiálem, mění se skutečně jakoby ve výklad cizích slov. To jsme pozorovali tam, kde je řada širokých pojmů; učitelé se snaží vysvětlit je v hodinové lekci a výklad ztrácí úplně historický charakter, někdy se stává až primitivním, na př. zápis z hodiny v říjnu 1954 — výklad učiva o rozpadu řeckých rodů:

Učitel: Jedni se stali bojovníky, protože už nebylo zapotřebí, aby všichni pracovali. A bojovníci se začali vyvyšovat nad ostatní obyvatelstvo. Říkali, kde byste byli bez nás . . . atd. Málo konkrétní výklad v učebnici tedy silně brzdí práci učitelů, kteří pak opomíjejí často vysvětlení a shrnutí podstatných znaků.

Daleko lépe se učitelé vykládá i zkouší, obsahuje-li učebnice aspoň minimum historického děje, v němž jenom občas je zasazen nějaký zobecnující pojem. Uveďme aspoň zápis výkladu učiva o vzniku římského císařství (20. IV. 1955):⁸

Učitelka: Po Caesarovi zůstal adoptovaný syn — zápis na tabuli Octavianus. Adoptovaný znamená?

Žák: Přijatý za vlastního.

Učitelka: Octavianus se brzy smluvil se stoupencem Caesarovým Antoniem. Zápis na tabuli: Antonius. Přibrali ještě třetího společníka — Lepida. Zápis — Lepidus. Co vás napadne, když vidíte tato tři jména?

⁷ Tak na př. v přípravě na hodinu si učitel poznamenává k učivu o Egyptě výklad pojmů: vládnoucí třída — lidé, kteří přemohli slabší, přivlastnili si majetek přemožených a donutili je, aby pro ně pracovali. Vykořisťování — kdo musí dávat svoji sílu a právo zadarmo, nebo za malou mzdu (málo peněz) někomu, kdo si přivlastnil právo poroučet. Otrokářský stát — stát-společnost, kde někdo vládne a ostatní jsou donuceni poslouchat nepsaných zákonů — neuposlechnutí se trestá vězením nebo smrtí, na obranu území vojsko. Hlavou egyptského státu král (farao), pomáhají mu vládnout úředníci (šlechta) a kněží.

Otrokářský — všechny práce konají otroci (váleční zajatci). Nemají žádných práv, pracují na své pány zdarma, jsou nuceni ke všem pracím, mohou být koupeni i prodáni i bez trestně zabiti. Pyramidy — královské hroby (obrázky, model čtyřbokého jehlanu). Stavěny z černých cihel, obkládány leštěným kamenem. V pyramidě otvor, do něhož farao za svého života postavil svoji sochu, jež po jeho smrti byla zaměněna za mrtvolu. Po uložení mrtvého otvor zazděn a pokryt kamennými deskami tak uměle, že není na pyramidách stopy, kudy vedl vchod, atd. 3200—3123 př. n. l.

⁸ Otázky učitele a odpovědi žáků jsou uvedeny doslovně.

Žák: Byl to II. triumvirát.

Učitelka: Octavianus nejednal tak dlouho jako Caesar. Octavian brzy odstranil Antonia i Lepida a začal vládnout sám. Zavedl vojenskou vládu a všichni ho museli poslouchat (tomu se říká diktát). On byl vojenský diktátor. Jmenoval své úředníky bez voleb. Nejvyšší úřady — nejvyššího soudce, nejvyššího vojevůdce — zastával sám. Zápis — Imperator. Senát mu dal jméno Augustus. To znamená vznešený. Octavianus si dal jméno Augustus ke svému jménu. Zápis — Caesar Octavianus Augustus. Stal se římským císařem. Slovo císař vzniklo ze slovíčka Caesar. Z římské republiky stalo se římské císařství.

Z přípravy a zápisů hodin vyplývá, že učebnice působí učitelům a žákům obtíže. Nedostatek konkrétního materiálu historického a nesystematické zevšeobecňování vede k mechanickému skreslujícímu výkladu pojmů, k výkladu pojmu pomocí zjednodušujících a nepřesných definic a v důsledku toho pak k formálním odpovědím, které se mají blížit definicím, ale v nejlepším případě vystihují jenom některý z podstatných znaků.

Stručně teď přehledneme, jak si žáci osvojili některé z nejdůležitějších pojmů.

Materiál, typické odpovědi žáků, kterými budeme další výklad dokumentovat, čerpáme jednak z písemných odpovědí na otázky, jejichž seznam tu uvádíme, dále z ústních kontrolních zkoušek, jimiž jsme každé čtvrtletí doplňovali kontrolní písemné práce, dále z písemných prací, které z vlastní iniciativy uložili učitelé a konečně ze zápisů hodin. Písemné odpovědi jsme zpracovali vždy tak, že jsme je zařadili podle kvality do tří skupin: I. skupina obsahovala odpovědi, kde byly zachyceny podstatné znaky aspoň nejjednodušším způsobem. II. skupina odpovědí nezachycovala podstatné znaky, ale obsahovala aspoň některé správné údaje. III. skupina obsahovala zkomoleniny, velmi kusé údaje a úplně nesprávné odpovědi.

Celkem jsme písemně dali žákům tyto otázky, na které vždy koncem čtvrtletí během vyučovací hodiny písemně odpověděli:

I. čtvrtletí:

- A. 1. Jak žili lidé v prvotně pospolné společnosti?
2. Kde vznikaly první starověké státy?
3. Jak vznikl starověký egyptský stát?
- B. 1. Jak žili lidé ve starověkém Egyptě?
2. Co víte o starověké Číně?
3. V čem si byly podobny všechny starověké státy?

II. čtvrtletí:

- A. 1. Jak se žilo v Athénách v době Periklově?
2. Jak vznikaly řecké státy?
3. Vysvětlíte, co byla řecká otrokářská demokracie!
4. Jak vychovávali Spartané své děti?
- B. 1. Co víte o válkách mezi Peršany a Řeky?
2. V čem spočíval rozdíl mezi Athénami a Spartou?
3. Co víte o řeckých koloniích?
4. Jak vychovávali Spartané své děti?

III. čtvrtletí:

- A. 1. Kdo byli plebejové?
- 2. Kdo byli patriciové?
- 3. Proč spolu bojovali?
- 4. Jak dopadl jejich boj?
- 1. Proč bojoval Řím proti Kartagu?
- 2. Od kdy do kdy trvaly punské války?
- 3. Jaký zisk měli Římané z provincií?
- 4. Co nazýváme římským imperiem?
- A-B. 1. Kdo byl vojenský diktátor?
- 2. Jaká vláda byla v Římě po zániku republiky?
- B. 1. Kdo vládl v Římě před vznikem šlechtické republiky?
- 2. Kdo byli konsulové?
- 3. Kdo byli tribuni?
- 4. Kdo byli optimáti?
- 1. Odkud čerpali Římané otroky?
- 2. Kde všude otroci pracovali?
- 3. Kdo byl Spartakus? Kdy asi žil?
- 4. Kdo se přidával ke vzpouře otroků?

IV. čtvrtletí:

- 1. a) Kdo byl faraon?
- b) Jak vládl a udržoval své poddané v poslušnosti?
- 2. a) Kdy a jaké reformy provedl Solon?
- b) Jaký účel měly tyto reformy?
- c) Provedl někdo podobné v Římě?
- 3. Vysvětlete, kdo byli plebejové a kdo nobilové?
- 4. Odkud čerpal římský stát své bohatství?
- 5. Kdo byli koloni?
- 6. Kdy a proč došlo k vytvoření kolonátu?
- 7. Jaký byl rozdíl mezi kolonem a otrokem?
- 8. Proč věřili starověcí lidé v bohy a různé nadpřirozené síly?
- 9. Který hrdina řeckých bájí se vám nejlépe líbil a proč?
- 10. Znáte nějakou postavu starověkých dějin, která bojovala proti vykořisťovatelům?
- Co můžete o této postavě říci?
- 11. V kterém století došlo k válkám řecko-perským?
- 12. V kterém století došlo k válkám punským? Jak dlouho trvaly?
- 13. Kde se rozprostíralo starověké Řecko a jeho kolonie?
- 14. Kde se rozprostíralo starověké řecké imperium?

Ukázalo se, že mezi výsledky odpovědí žáků u různých učitelů nejsou podstatné kvalitativní rozdíly. Odchylky mezi různými třídami byly tyto:

- a) Lišily se v některých konkrétních detailech, jimiž učitelé zpestřili svůj výklad.
- b) V některých třídách bylo více odpovědí v první skupině, jinde ve druhé nebo ve třetí.

c) Žáci mimopražské školy odpovídali podstatně stručněji, méně vyprávěli.

Vcelku se ukázalo, že průměrně jedna třetina žáků látku s určitými drobnými

nedostatků aspoň formálně zvládla. Ovšem úplně správné odpovědi dala sotva 2 % žáků (bez chronologických znalostí). Další třetina žáků látku částečně pochopila a zapamatovala si aspoň některé podstatné znaky. Třetí třetina látku nepochopila, její vědomosti byly zlomkovité a v některých případech naprosto spletené.

Společnost prvotně pospolná

Učivo o prvotně pospolné společnosti nebylo pro žáky úplnou novinkou. Poznali na národní škole řadu článků o pravěkém člověku a v obrázcích z dějin v V. postupném ročníku se rovněž učili o pravěku v našich zemích. Po absolvování učiva o pravěku v 6. třídě dali jsme dětem otázku »Jak žili lidé v prvotně pospolné společnosti«, na kterou odpovídaly písemně. 35 % žáků uvedlo aspoň jeden podstatný znak, charakterisující život lidí v prvotně pospolné společnosti, totiž že lidé měli společný majetek, měli málo nástrojů. Ovšem ani představy nejlepších žáků nebyly přesné. Děti o společném majetku píší takto: »Nikdo neměl víc ani míň.« Jiní píší: »Každý si vydělal tolik, co sám ke své obživě potřeboval.« Je vidět, že ani nejlepším žákům není jasné, co to byl společný majetek, ani způsob obživy, protože mluví o vydělávání (peněz). Běžná odpověď, kterou jsme řadili do I. skupiny (nejlepší odpovědi), byla: »Lidé v prvotně pospolné společnosti žili takto: Žádný člověk neměl více ani méně. Lidé byli náhodou spřátelení. Lidé chodili společně na lov, protože jeden by sám hemohl nic ulovit a všude bylo nebezpečí, že ho přepadne nějaké zvíře. Pak se lidé rozdělili do kmenů, rodů a rodin.«

Rod, kmen, rodinu děti špatně rozlišují a nevědí si s těmito pojmy dost dobře rady. To ukázaly i odpovědi na kontrolní otázky položené ústně. Některé děti odpověděly na uvedenou otázku takto:

»Lidé žili všichni pohromadě, bránili se proti pánům a měli společný majetek, společně chodili lovit zvěř a obdělávali panská pole od rána do večera.« Takových a podobných odpovědí, tedy úplně špatných se v našem případě vyskytlo 15 %.

Koncem roku na otázku, o jakých společenských řádech jste se učili, odpovídá (ústně) jedna žačka: »O prvotně přespolní (?) společnosti — byly tam třídy 1. třída chudinská, 2. řemeslníci, 3. měšťané, 4. šlechta.«

I u nejlepších žáků je vidět velkou nejistotu v pochopení podstaty života v prvotně pospolné společnosti.

Rozklad prvotně pospolné společnosti

Jeden z učitelů, u nichž jsme prováděli výzkum, dal z vlastní iniciativy po probrání prvního tematického celku žákům písemně odpovědět na otázku, jak došlo k rozpadu prvotně pospolné společnosti. Vybíráme jednu z typických odpovědí, kterou v celkovém průměru lze označit jako dobrou (I. skupina): »Od celého kmene se oddělovaly rodiny a zakládaly nové kmeny. Tak se začala rozpadávat prvotně pospolná společnost. Začal boj: do boje vedl bojovníky náčelník, který řekl, že je povode. Když skončil boj, tak vyhráli. A ten, který vyhrál, si vzal všechnen majetek. Ale náčelník řekl, že když je vede a vyhráli, že mu patří větší část dobytka. Po boji chytili zajatce a zabili je. Ale čím dále vyhrávali a náčelník měl tím více p'ady, ale nemohl ji sám obdělát. Proto, když zase pochytili zajatce, je nezabíjeli, ale museli jim pracovat na jejich polích.«

Na této odpovědi vidíme, jak blízká je dětem forma vyprávění, jak se epicky rozepisují v odpovědi na vysoce abstraktní otázku o rozpadu prvotně pospolné

společnosti. Děti si daleko snáze dovedou představit boje, které provázely rozpad prvotně pospolné společnosti, ale méně už je jim jasný růst výroby, který byl základní podmínkou tohoto procesu. Z abstraktního výkladu učebnice si dovedou snáze zkonkretisovat vzájemné boje rodů, neboť o tom spíše si vybaví živé představy, přenášejíce je z vlastních klukovských bojů do dávné historie; pro růst výroby a jeho vliv na výrobní vztahy učebnice nedává názorné vylíčení a oporu ve vlastní zkušenosti žáci rovněž nemají. Jenom málokteré děti uvádějí zmínku o rozvoji výroby, na př.: »Lidé už se nemuseli plahočit po lesích, nýbrž přišli na to, že chytli na př. krávu a tak se jim to rozmnožovalo.«

Aby žáci pochopili aspoň základ složitých abstraktních závislostí rozvoje výroby a změny společenských vztahů, bylo by třeba systematicky vyprávět konkrétní obrázky života z počátku dějin jednotlivých států, o nichž se v učebnici píše, systematicky ukazovat na věci nejpodstatnější. Tak, jak je učivo zpracováno v učebnici, nedalo dětem až do konce roku možnost pochopit závislost rozvoje výroby a rozvoje společnosti ani v základních rysech.

Společenské třídy

Tento pojem zůstal žákům až do konce roku nejasný; v učebnici je nejcitelnější nedostatek názoru právě tam, kde je třeba vyprávět o životě v určité historické etapě a názorně vylíčit i vztah jednotlivých společenských vrstev k výrobním prostředkům. I nejlepší žáci koncem roku rozeznávali celou řadu tříd od chudinské, rolnické, řemeslnické až ke šlechtické, otrokářské atd.

Uvedeme zápis z jedné hodiny, který nám ukáže, že formalismus, s jakým se žáci učili chápat, co jsou společenské třídy, nedovolil ani, aby si žáci uvědoměle osvojili základy pojmu společenská třída:

Učitel: Které společenské třídy vznikaly?

Žák: Otroků a otrokářů.

Učitel: Kterým říkáme otrokáři?

Žák: Těm, kteří nepracovali.

Učitel: Komu patřily výrobní prostředky?

Žák: Těm otrokářům a pánům.

Učitel: Jaký vztah měli otroci k výrobním prostředkům?

Žák: Nepatřily jim.

Učitel: Kdo s nimi pracoval?

Žák: Otroci.

Tak svorně odpovídali nejlepší žáci bezprostředně po výkladu. Eěhem roku se však ukázalo, že s těmito pojmy nedovedou operovat, že jim pojmy nepomáhají proniknout hlouběji do historické skutečnosti.

Učebnice neprovádí zobecnění po výkladu o konkrétních společenských vrstvách, kdo do které základní společenské třídy patří a proč. Žáci zapomenou na úvodní abstraktní výklad o třídě otroků a otrokářů a neprohlubují si novými poznatky pojem tříd.

V odpovědích si žáci pletou postavení základních společenských vrstev, nedovedou určit nejpodstatnější znaky. Na př.:

»Patricijové byli otcové dávných rodin, kteří byli boháči a ostatní je museli poslouchat.«

»Plebejové byli otroci, kteří měli malou úrodu.«

Děti si podle učebnice formálně zapamatovaly něco o dvou třídách a při každé příležitosti, na otázku, v níž se požaduje vysvětlení postavení dvou společenských vrstev, odpovídají, že šlo o bohaté a chudé nebo boháče a otroky. Na př. na otázku, jaký je rozdíl mezi kolonem a otrokem, odpovídají: »Koloni byli šlechta. Rozdíl mezi otrokem a kolonem je takový, že otrok musil vykonávat všechny těžké práce a byl k práci donucen a koloni byli šlechtici, kteří dávali rozkazy, které jim byly dány od vyšších šlechticů.«

Vznik státu, stát

Až do konce roku děti popisovaly vznik států, vždycky jenom v souvislosti s bojem kmenů (v nejlepších případech). Na př.: »Egyptský stát vznikl z tlup, kterým vládl náčelník. Když náčelník a jeho bojová družina přepadávali okolní tlupy a přemohli je, přivedli si otroky, kteří na ně museli pracovat. Když se otroci bouřili a neposlouchali, náčelník ustanovil soudce a dozorce, kteří hlídali otroky a tak vzniklo státní zřízení.(?)«

Jenom 18 % žáků však dovedlo takto psát o vzniku státu (koncem prvního čtvrtletí). Ostatní žáci nedokázali o vlastním vzniku napsat ani povědět nic, jenom popisovali, kde se Egypťané usídlili. Konečně třetí skupina žáků, 25 %, odpovídala úplně špatně, na př.: »Nejvyšší vládce byl král a ten si zvolil svůj stát.« Koncem roku už téměř 50 % žáků dovedlo vznik státu spojit s bojem kmenů, ale ani jeden žák se nenaučil vidět ve státu mohutnou organizující sílu, která umožňuje zvýšit výrobu. Málo žáků mělo konkrétní představy o tom, proč stát byl zřízen na ochranu vládnoucí třídy.

Státní a společenské zřízení

Tento pojem dětem zcela splývá s pojmem stát. V učebnici se ho užívá, jak už bylo řečeno, jenom obecně na začátku; při konkrétních údajích o státním zřízení Řecka a Říma se tohoto pojmu jako zobecnění konkrétních faktů nepoužívá. Otázky, týkající se státního zřízení, jsou pro děti zřetelně nejobtížnější. I nejlepším žákům je třeba stále dávat nové a nové otázky, vyptávat se na každé slovo a je vidět, že je to učivo zcela formálně osvojené.

Učitel: Jaké zřízení bylo v Římě v jeho počátcích? Kdo tam vládl?

Žák: Romulus a Remus.

Učitel: Podle pověsti. Byli to tedy králové.

Vládli v Římě králové stále nebo tam ještě bylo jiné státní zřízení?

Žák: V Římě bylo pak císařství.

Učitel: Ne, dříve? Učili jsme se o tom, že šlechta nebyla spokojená s králem?

Žák: Vznikla šlechtická republika.

Učitel: Kdo tam vládl?

Žák: Úředníci, konsulové.

Učitel: V době vojenského nebezpečí?

Žák: Vojenský diktátor — byl volen.

Učitel: Byl jmenován senátem.

Žáci znají tu a tam název některého římského úřadu, úředníka, ale vůbec nemají reálnou představu, proč vznikla taková vláda a proč zase zanikla. Děti se

naučí mnoha pojmům o státním zřízení, ale vlastní význam pojmů neznají. Na př. žáci v písemné práci píší:

»V době Periklově se v Athénách žilo velmi dobře. Protože si vládl lid. A šlechta v Athénách byla jenom na začátku, a potom nebyla vůbec, ale otroci pracovali dále, i když Perikles dal zákony, které platily pro lid a ne pro otroky.«

To je ovšem jedna z nejlepších odpovědí (celkem podobných odpovědí, vystihujících nejdůležitější znaky Periklovy vlády, bylo 35 %). Při ústní kontrole jsme se přesvědčili, že ani ti, kdo nejlépe odpovídali, nemají jasno o tom, kdo to vlastně ten lid v Athénách byl a jak si sám vládl. Jsou ovšem i žáci, kteří koncem roku už vůbec nevědí, kdo to byl Perikles (23 %) a píší: »Za Perikla se lidé měli špatně a bojovali s těma Periklama.«

Naprosto formálně se žáci často naučí užívat složitých abstraktních pojmů z úseku státního a společenského zřízení, na př.: »Sparta byla šlechticko-vojenský stát s vojenským řízením a Athény střediskem vojenské demokracie.«

Znalosti žáků o státním zřízení jsou velmi útržkovité; v žádném případě nedovedou žáci na př. samostatně povědět o tom, jaké změny prodělalo státní zřízení v Řecku nebo v Římě, ačkoliv to je vlastně kostrou učiva o Řecku a Římě.

K u l t u r a, u m ě n í, v ě d y

Nejhlubší dojem v žácích zanechaly egyptské pyramidy. Zásadně však žáci neviděli rozvoj kultury v nějaké spojitosti s výrobními vztahy, protože je k tomu učebnice nevedla; (kromě věty, že bez práce otroků by nebylo egyptské kultury, a kromě pochybné věty, že řecké umění nebylo pro masy pracujícího lidu a otroků). Učivo o egyptských pyramidách si žáci pamatovali do podrobností, které jim buď řekli učitelé, nebo si sami někde přečetli.

Na př. jedna žačka na otázku o životě ve starověkém Egyptě píše: »Egyptané se dělili na třídy. Vládl jim faraó a kněží. Egyptané měli různé stavby a výrobky, stavěli sfingy, a to byla zvířata s hlavou až po prsa lidskou podobou a zbytek zvířecí. Také stavěli kolosy, to byly sochy faraonů, které byly před chrámem. Potom obelisky, to byly velké věže, na konci byly zakončené pyramidkou. Potom byly velké pyramidy, to byly hrobky králů. Když faraon zemřel, vyndali mu vnitřnosti a místo srdce mu dali na to místo brouka chrobáka a místo očí drahokamy. Celého ho vybalsamovali a potom celého zabalili do jednotlivých proužků plátna. Těto zabalenině říkali mumie. Potom ho postavili do rakve, která byla zhotovena podle těla. Do jedné místnosti mu dali, co měl rád, jaké pokrmy a do další šaty. Taková pyramida byla velmi vysoká. Otrokům, kteří to stavěli, buď vyřízli jazyk, anebo ho popravili, aby nic neřekli.«

Konkretní detaily jsou pro 12leté děti velmi zajímavé a snadno si je pamatují. Bylo by třeba těchto skutečností využít při systematickém budování ko-
nečných širokých, rodových historických pojmů.

B o j o v n í k i p r o t i v y k o ř í s t o v a t e l ů m

Žákům zřejmě není jasný pojem bojovníka proti vykořisťovatelům, a mnoho žáků řadí sem i bratry Grakchy, Solona, Caesara atd. Děti nedovedou ani dobře vyprávět o Spartakovi, zřejmě je vyličení v učebnici nijak hluboce nezaujalo.

Jednotlivé starověké státy — Egypt, Mezopotámie, Čína, Řecko, Řím

Jenom průměrně asi 50 % žáků dovedlo přibližně správně zeměpisně lokalizovat státy, o nichž se učili. Ještě daleko hůře si děti pamatovaly, o kterém období toho kterého státu se učily (na př. jsme se ptali, kdy přišli řecké kmeny na území pozdějšího Řecka a kdy se Řecko dostalo pod nadvládu Makedonie; kdy asi byl podle pověsti založen Řím a kdy došlo k pádu říše římské).

Zcela ojediněle dovedli žáci přibližně správně odpovědět. Žákům tedy chybí jakákoliv konkrétní představa o skutečném (historickém) vývoji těchto států v čase. Všechny události jim splývají v jeden chumel a rozlišují jenom události »pak« nebo »před tím«, podle toho, pamatují-li si, na které stránce se o nich mluvilo. Samostatně dovedly děti vyprávět jenom o zcela konkrétních podrobnostech. Podáváme výčet těch faktů, které si děti nejlépe pamatovaly, v pořadí od nejlépe zapamatovaných faktů největším počtem dětí.

1. Egyptské pyramidy.
2. Výroba bronzových nástrojů.
3. Boj plebejů a patriciů (Bajka o Meneniu Agrippovi).
4. Výchova spartských dětí.
5. Řecko-perské války (hlavně některé detaily — marathonský běžec, bitva u Salámy a p.).
6. Panské války (Hanibalovo tažení).
7. Pověst o založení Říma.
8. Řecké boje.
9. Spartakus.
10. I. triumvirát.
11. Život v císařském Římě.

Ostatní konkrétně historické učivo bylo nutno z dětí doslova vytahovat; odpovídaly velmi kuse a zřídka kdy vypravovaly. O souvislosti ve vývoji jednotlivých států a dokonce o souvislostech mezi jednotlivými státy nemají děti vůbec představu. Jak už bylo řečeno, společenské a státní zřízení jsou otázky dětem nejméně pochopitelné.

IV. Závěr

Ukázali jsme, že stranickost je v učebnici zárukou její skutečné vědeckosti. Je nejen věcí obsahu, ale i didaktického zpracování: vyplývá to ze specifčnosti školní učebnice, která je vždy určena žákům jistého postupného ročníku a musí vyhovovat stupni jejich duševního rozvoje. V souvislosti s novou funkcí vyučování dějepisu v naší škole (spočívající v tom, že žáci si osvojují zákonitosti společenského vývoje, jejichž poznání jim bude sloužit při práci na uskutečňování socialismu) pokusili jsme se ukázat, v čem spočívá stranickost v didaktickém rozboru a zpracování učebnice. Záleží na uspořádání didaktických zásad v souladu s marxisticko-leninskou teorií odrazu, na postupu od zásady názornosti přes zásadu uvědomělosti, soustavnosti, přiměřenosti věku, trvalosti poznatků. Rovněž každá zásada dostává s hlediska stranickosti v dějepisu své specifické rysy: je třeba, aby učebnice poučovala názorně o typických jevech ze všech úseků historické skutečnosti. Uvědomělost znamená, že učebnice musí dávat možnost uvědoměle pra-

covat s jednotlivými fakty, musí zevšeobecňovat podstatné znaky jevů, učit žáky zařazovat jevy do správných souvislostí a uvědoměle používat poznatků v praxi; soustavnost spočívá v tom, že ve výběru faktů i zevšeobecnění je určitý pořádek, že v učebnici nejsou mezery, které by byly příčinou formálního osvojení závěrů. Přiměřenost věku znamená, že se učebnice řídí stupněm rozvoje dětí, zvláště stupněm rozvoje schopnosti zobecňování faktů. Trvalost poznatků je dána splněním předchozích zásad a způsobem procvičování učiva.

S těchto hledisek jsme zkoumali učebnici »Dějiny starověku«; východiskem byly pojmy soustřeďující v sobě základní historické zákonitosti a způsob jejich výkladu.

Učební text »Dějiny starověku« pro 6. post. ročník všeobecně vzdělávací školy, vydaný SPN 1954, jak ukazuje jeho rozbor doplněný zkušenosťmi z výzkumu, nevyhovuje svému úkolu jako příručka pro žáky v 6. třídě. Malá konkrétnost historických faktů a událostí a naprosto nesoustavné zevšeobecnování nejdůležitějších pojmů zabraňují žákům, aby se uvědoměle učili chápat základní zákonitosti historického vývoje.

Kontrola vědomostí žáků netoliko potvrdila nepřiměřenost učiva rozvoji žáků, nýbrž přinesla i pozitivní výsledky, a o ty nám hlavně jde. Zřetelně bylo možno poznat, že děti mají velký zájem o konkrétní detaily historického vývoje výroby a o zajímavé popisy formou vyprávění, na př. o hmotnou kulturu minulosti, o dramatický děj, jako jsou války a revoluční boje, o děj soustředěný okolo jedné osobnosti. Zároveň ústní kontrolní zkoušky ukázaly, že dětem není cizí abstrakce, vedeme-li je od konkrétního k obecnému; tak na př. se podařilo dovést je přes konkrétní fakta k samostatnému závěru, proč v prvotně pospolné společnosti se nevyplácelo užívat práce otroků a proč později při rozvinutější výrobě se to již vyplácelo a pod.

Dnešní učebnice dávají tedy málo příležitosti zaujmout a nadchnout se vyprávěním o dávno minulých dějích. Máme se snad tedy raději vrátit k starým učebnicím, které se snažily učivo vyprávět a udělat zajímavým, vrátit se na př. ke Štorchovým, Vránovým... učebnicím dějepisu pro měšťanské školy, k Dvořákovým, později Sochorovým, Klikovým učebnicím pro nižší gymnasia? Ne, to není řešení, protože tyto učebnice neobsahovaly poznatky o historické skutečnosti bez skreslení, na př. nevedly žáky k poznání zákonitostí, neukazovaly cestu k odstranění vykořisťování a neměly tedy komunistickou ideovost, stranickost.

Znamená to snad, že historicko-materialistické zpracování dějepisu není přístupné 11letým dětem? Jistě ne, vždyť jsme ukázali, že při ideovém, stranickém zpracování učebnice musí jít o to, aby dětem bylo umožněno poznat co nejdůležitější historickou skutečnost. Co z toho vyplývá? Postupovat v soulase se zákonitostmi rozvoje dětského poznání; pak nebude nemožné, aby se sladilo vědecké a didaktické zpracování učebnice přiměřeně věku dětí. Je nutno vybrat skutečně jenom základní učivo. Vyprávění, líčení konkrétních detailů, dramatických událostí musí osvětlovat nejdůležitější fakta, která jsou nutná pro zobecnění v pojmech a závěrech obsahujících hlavní zákonitosti společenského vývoje. Proto zpracování naší učebnice bude podstatně jiné než zpracování učebnic nemarxistických. Bude třeba stanovit přesný didaktický okruh pojmů, které zobecňují události pravěku a starověku a odpovídají tomu, co žáci nutně potřebují poznat, než budou pokračovat dále v poznávání historie. Dále bude třeba vybrat fakta tak, aby osvětlila historickou skutečnost po všech stránkách. Učebnice se budou lišit od

učebnic předválečných i v tom, že cílevědomě budou učit žáky základům abstrakce. Při induktivním výkladu nejdůležitějších pojmů zdůrazní nejpodstatnější znaky a pod vedením učitelů žáci uvědoměle dojdou k zevšeobecnujícím závěrům. V 6. třídě rozhodně nepůjde ještě o definice. Proto mluvíme hlavně o zevšeobecnujících závěrech, při nichž se žáci pevně mohou opírat o fakta podaná formou vyprávění.

Nakonec ještě chceme zdůraznit, že při výzkumu učebnic nám nejde o kritiku, která by podceňovala nesnadnou práci těch, kdo učebnici pro naši školu připravili. Jejich práce je záslužná, neboť se snaží uvést do školy vědecktější pohled na historii. Jde nám však o to, dobrat se výzkumem učebnic (který sám v sobě obsahuje ještě řadu nedořešených metodologických problémů) k vědeckému stanovení zásad pro vypracování učebnic, aby zvědeckění obsahu šlo ruku v ruce se zvědecktění didaktického zpracování.

Резюме

В статье подводятся итоги результатам обследования по опыту с учебником «Древняя история», выпущенным Государственным издательством педагогической литературы, по которому шло обучение в 1954/55 учебном году. В качестве введения дано изложение методологического подхода к обследованию на основе специфических признаков учебника вообще, роли обучения истории и партийного подхода к принципам дидактики, который заключается в их применении в соответствии с марксистско-ленинской теорией познания. Партийность учебника является залогом его подлинной научности и заключается не только в его содержании, но и в дидактической обработке. С позиций партийности любой дидактический принцип приобретает новые специфические черты: мировоззрение должно обнимать типичные явления из всех отраслей исторической действительности. Принцип сознательности обусловлен тем, что учебник учит учеников сознательно воспринимать отдельные факты, подчеркивает существенные признаки исторических явлений и обобщает их (в противоположность учебникам с объективистическим подходом к истории, в которых существенным признакам явлений не уделяется внимание и потому ученики не могут сознательно притти к общим понятиям). Систематичность учебника заключается в том, что исторические факты выбираются и обобщения располагаются в определенном порядке, что отсутствуют пробелы, извращающие понимание взаимосвязанности исторических явлений; поэтому необходимо тщательно определить в учебнике круг понятий, которыми ученики могут овладеть в течение года.

Оценка разбираемого учебника была произведена с указанных точек зрения. Исходным пунктом при анализе учебника и обследования знаний учеников были понятия, выражающие основные исторические закономерности. Как показывает анализ текста учебника, дополненный данными обследования, текст учебника составлен недостаточно наглядно и в нем совершенно не систематически обобщаются факты в основных исторических понятиях; это не позволяет ученикам научиться сознательно понимать закономерность исторического развития. Контроль знаний учеников доказал несоразмерность учебного материала по сравнению с развитием учеников. Вместе с тем было установлено, что дети проявляют большой интерес к конкретным подробностям, например из области развития материального производства, к интересным описаниям в форме рассказа, например к описанию материальной культуры прошлого, к драматическим событиям, к событиям, сосредоточенным вокруг одной личности и т. п., но что при этом им не чужда и абстракция, если их направлять от конкретного к общему.

При идейной, партийной разработке учебника речь идет о том, чтобы дать детям возможность самым основательным образом познать историческую действительность. Поэтому необходимо отбирать только основной учебный материал,

определить круг понятий, доступных для одиннадцатилетних детей. Рассказы изложение конкретных подробностей должны затем освещать самые важные факты, которые необходимы для обобщения в понятиях и выводах, выражающих основные закономерности общественного развития.

Resumé

The article sums up the results of an examination of the text of the textbook «Dějiny starověku» (A History of the Old Age) published by the SNP (State Pedagogical Publishing House) in 1954 and used during the 1954—55 school-year. At the beginning of the article the methodological approach to the set-out task is explained on the basis of the specific features of the textbook, the function of the teaching of history at school and the party conception of didactical principles which depend upon their arrangement according to the marxist theory of reflexions. Partiality in the textbook guarantees its real scientific value and has to be not only in its subject matter but also in its didactical elaboration. From the point of partiality every didactical principle gets new specific features: the conception should include all typical phenomena out of all spheres of the historical reality. The principle of apperception assumes that the text teaches the pupils to work consciously with single facts — exposes the main features of historical facts and generalises them (in contrast to the textbooks of an objectivistical conception of history wherein the main features of all facts have been neglected so that the pupils could not succeed in reaching generalising ideas). The systematic order of the textbook consists in its selection of historical facts and also in their generalisation so that there are no gaps which could misrepresent the correlations between historical facts; therefore it is necessary to mark out in the textbook the sphere of facts the pupils are able to acquire during one year.

We have examined the textbook from these points of view. The starting-point for the analysis of the textbook and the examination of the pupils' knowledge have been notions expressing the basic historical principles. As the analysis of the text of the textbook, completed by the experiences of the examination, shows the text of the textbook lacks in sufficient clearness and there is no systematical generalisation of facts turned into fundamental historical facts; this enables the pupils learning consciously to comprehend the principles of the historical development. A test of the pupils' knowledge has proved the disproportion of the subject matter in relation to the development of the pupils themselves. At the same time there was grasped that the children are deeply interested in concrete details, e. g. in the historical development of the production, in interesting descriptions by means of narratives, as in the description of the material culture of the past, in dramatic actions, in an action centred round one character, etc., but we have learned that no abstraction is uncomprehendable for them if they are led from concrete facts to common ones.

We have proved that for an ideological, partial elaboration of the textbook it is necessary to enable the children to learn to know the historical reality as thoroughly as possible. Therefore it is necessary to choose only the fundamental subject-matter, to state the sphere of facts which is for eleven-year children understandable. Narrations and descriptions of concrete details have to explain the most important facts which are indispensable in the general relation of characteristics and deductions containing the main principles of the social development.