

STUDIE

Čo má zostať z veľkého sveta histórie, keď vstúpi do sveta výučby dejepisu? (možné podnety k diskusii)

VILIAM KRATOCHVÍL

What should remain of the 'big world of history' once it enters the 'world of history teaching'? (Some input for discussion)

This paper discusses problems related to how pedagogical content for teaching history is selected and shaped. It draws attention to the fact that the criteria for defining such content in the teaching of history are still lacking or work only in theory. The inability to overcome these limitations seems to be forcing history teaching into a state of excessive chronological complexity. As a result, teachers and students are left with quasi-synthetic material that often provide a confusing and overwhelming account of historical developments. Such material does not go beyond the surface of political history, promoting a pedagogical environment that is dominated by passive listeners. Therefore, this paper suggests to establish some stepping stones to change the way education and the teaching of history should be understood; it also focuses on the process of selecting and shaping pedagogical content. The stepping stones are to be understood as a call for a broader discussion between the stakeholders who influence the actual selection and shaping of the content for teaching history.

Keywords: pedagogical content, selection criteria, content reduction, history, history teaching as a retrospective construct, synthetical-analytical textbooks, educational history (re)sources, history learning categories, historical consciousness dimensions, history teaching metalevel

„Aby som sa vzdelával, otvárať učebnicu dejepisu [...] Listujem stránkami a otvorím ľubovoľnú stránku, je to strana 337. Hovorí o roku 1805. Je tam: Jeden námorný triumf, tri zoskupenia, dvakrát koalícia, jeden sa vyberá na pochod, jeden sa spojí s niekým, jeden posilňuje svoje sily, jeden sa priblíži, jeden niečo získa, jeden vstupuje, jeden dobyje tábor, jeden pochoduje smerom k Rýnu, jeden cez Ansbach, jeden smerom na Viedeň [...] To všetko na jednej stránke, celé to pripomína príbeh šialenca.“

Heinrich von Kleist¹

Učenie a učenie sa o minulosti je vždy založené na obsahu. Preto sa jeho výber považuje za jeden z kľúčových problémov, samozrejme nielen didaktiky dejepisu. Pri výbere učebného obsahu zohrávajú dôležitú úlohu tvorcovia vzdelávacích programov, autori dejepisných učebníc a v neposlednom rade i učitelia dejepisu, keď v každodennej výučbe spolu so žiakmi pracujú s učebnicami ako hlavným médiom výučby. Súčasne tieto učebnice sú aj prostriedkom nevyhnutnej učiteľovej didaktickej rekonštrukcie pre svojich žiakov, lebo ich najlepšie pozná na rozdiel od iných aktérov.

Všetci však rozhodujú o tom, akú mieru komplexnosti dosiahne vymedzený učebný obsah, ktorý je výsledkom transformačnej, rekonštrukčnej cesty od obsahu historiografie ako vedeckej disciplíny k obsahu vzdelávacieho programu a ku konkrétnemu, spresnenému učivu vymedzenému v učebniciach dejepisu. Súčasne táto transformačná cesta by mala byť aj cestou z pasce chronologickej obsahovej úplnosti, čo sa nám však dlhodobo nedarí aj napriek tomu, že „podstatou vzdelávania nie je prijímanie a osvojovanie učebných obsahov, ale formovanie, vývoj, zrenie intelektuálnych síl žiakov“.² Alebo ako to kedysi vyjadril Jerome Bruner: „Výučba (dejepisu – pozn. autora) je úsilie napomáhať alebo stvárňovať vývin.“³ K tomu samozrejme treba prispôbiť vybraný učebný obsah, čo však nie je vždy samozrejmé, zvlášť v našej dlhodobo tradičnej transmisívnej škole a výučbe dejepisu.

Jej hlavným mechanizmom, ktorý umožňuje prechod hotových poznatkov, je ich odovzdávanie od toho, kto vie, tomu, kto nevie. Úlohou žiakov je hlavne počúvať, súčasne sledovať rýchlo sa meniace obrazy na dataprojektore, často písať to, čo im naďalej diktuje učiteľ, zapamätať si, porozumieť a následne reprodukovať, navyše v prevažujúcej písomnej podobe faktografických testov, čas-

1 BENN, Gottfried: Zum Thema Geschichte. In: *Das Hauptwerk, zweiter Band: Essays, Reden, Vorträge*. Wiesbaden 1980, s. 244.

2 Tamže, s. 71.

3 BRUNER, Jerome: *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava 1968, s. 15.

to aj bez porozumenia v metafore „telefónneho zoznamu.“ Takto sa osobnosť žiaka redukuje na jeho pamäť a na predstavu o jeho myslení, či inteligencii ako prázdnej nádoby, ktorá sa postupne plní kladením poznatkov na seba v prevažujúcom rozptýlenom opisno-faktuálnom poznaní kognitívneho vzdelávania.⁴ Tomáš Janík takúto školu trefne vystihol transmisívnou metaforou: „*Výučba (dejepisu – pozn. autora) je pridávaním tovaru do skladu, kde príliš nezáleží na tom, čo je vo vedľajšom sklade.*“

Dokazujú to aj nasledujúce vybrané učebné otázky a úlohy z učebného obsahu z niektorých súčasných českých vlastivied pre štvrtý ročník základnej školy, ktoré sú postavené už na chronologickom princípe od najstarších dejín⁵ a jednoznačne idú nad rámec platného rámcového vzdelávacieho programu pre prvý stupeň základnej školy. „*Jak se jmenovaly sestry kňežny Libuše? V čem byli výjimečné? Zjistěte, kdy Oldřich a Břetislav vládli českému knížectví.*⁶ *Co si představuješ pod pojmem stát? Potřebují lidé státní zřízení? Jaký je rozdíl mezi státem v raném středověku a v současnosti? Jak se dostal k moci člověk ve středověku? Co oslabovalo panovnickou moc v českém státě? Jak vyřešil kníže Břetislav spory o nástupnictví? Které území připojil k českému knížectví kníže Oldřich?*⁷ *Pokus se zjistit v encyklopedii či na internetu datum vyvraždění rodu Slavníkovců na Libici a zaznač jej do časové osy.* „*Šíření křesťanství.*“ *Metoděj s Konstantínem honí pohany. Koho Metoděj a Konstantín chytne, ten padne na kolena a sepne ruce. Vysvobozen může být dalším pohanem, který se ho dotkne nebo oběhne. Vysvobozený pohan může pokračovat ve hře. Každý pohan má dva životy. Zvítězí Metoděj s Konstantínem, nebo pohané?*⁸

4 TONNUCI, Francesco: *Vyučovat aneb naučit*. Praha 1998, s. 47. Tonnuci cituje Plutarcha, ktorý tvrdil, že inteligencia nie je nádoba, ktorá sa plní kladením poznatkov na seba, ale skôr drevo, ktoré horí.

5 J. A. Komenský v Škole vševednej z roku 1651: „*Začátkem dějepisu je, když se dovede pamatovati a vypravovati, co se stalo nedávno, kterak si vedl ten neb onen, v té neb oné věci, třeba to bylo jen dětinské. Menší může býti ochutnání politiky, poněvadž rozumnost tohto útlého věku sotva sahá dále než je rodný dům, avšak přece je možné, budou li pozorovati, že někteří muži v obci scházejí se do radnice a sluji radní a někteří z nich jmenuje se starostou, soudcem, notářem.*“ KOMENSKÝ, A. Jan: *Škola vševedná to jest díelňa všeobecnéj múdrosti. Výber z potocých spisov a reči J. A. Komenského*. Bratislava 1992, s. 97. Na základe tejto Komenského myšlienky vznikla na Slovensku v roku 1998 koncepcia propedeutického dejepisu v 5. ročníku druhého stupňa základnej školy, k tomu: synteticko-analytická učebnica: KRATOCHVÍL, Viliam – DANIŠ, Miroslav: *Dejepis 5. Pátrame po minulosti*. Bratislava 2015.

6 KONEČNÁ, Magdaléna: *Vlastivěda 4: Porozumění v souvislostech: Pro 4. ročník základní školy. Poznáváme naše dějiny z pravěku do novověku*. Brno 2018, s. 28.

7 ČECHUROVÁ, Milana – JEŽKOVÁ, Alena, BORECKÝ, Daniel: *Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy: Člověk a jeho svět*. Praha 2016, 2019, dva svazky, s. 81.

8 KLECH, Pavel et al. *Hravá vlastivěda 4. Nejstarší české dějiny pro 4. ročník základní školy*. Praha 2016, s. 20, 22, 23.

Nevieme, či sa dá jednoznačne odpovedať na túto otázku z uvedenej neko- rektnej až vulgarizujúcej simulačnej hry postavenej už na prvom stupni na ste- reotype „my kresťania a oni pohania“, ale takmer s veľkou pravdepodobnosťou väčšina štvrtákov prehráva súboj s počiatočným dejepisom, ktorý je svojim vy- braným učebným obsahom v úplnom rozpore so psychosomatickými osobitos- ťami deväť- až desaťročných detí. Tie sú vo svojom veku výrazne konfrontované s politickým dejinami v prevažujúcom faktografickom prístupe, čo sa odráža v množstve otázok a úloh zameraných vo veľkej miere na vedomosti a neprime- rané historické pojmy, ako je napríklad štát, moc, vláda alebo Svätá ríša neme- kého národa! Takýto postup je hrubým porušením zásady primeranosti a v podstate učebný obsah predstavuje pre mnohých žiakov len informácie pre informácie bez adekvátneho porozumenia. Jednotlivé témy sa v podstate pre- berajú len preto, aby sa odovzdali informácie. Na to sú však lepšie prostriedky ako výučba vlastivedy. V tejto súvislosti sa potom vynára naliehavá otázka, podľa akých kritérií vyberali autori týchto učebníc učebný obsah? Prečo autori porušili rámcový vzdelávací program, keď išli nad jeho rámec? Napokon kto schválil tieto učebnice? Aký význam majú pre žiakov a učiteľov takto spracova- né učebnice? Do akej miery rozvíjajú primeraným spôsobom myslenie žiakov? Čo znamenajú najstaršie národné dejiny pre deväť- až desaťročné deti? Ako im rozumejú? Čo tým sledujeme a pod.?

Domnievame sa, že tieto naznačené otázky sa dotýkajú aj mnohých českých i slovenských učebníc dejepisu, v ktorých je preexponovaný učebný obsah ná- rodných a svetových dejín, na čo dlhodobo poukazujú učitelia v neustálom strese, že im ujde čas skôr, ako odučia príslušné učivo, alebo položia dobrú otázku študentom. Národné i svetové dejiny, nesprávne chápané ako úplný sú- hrn minulých udalostí, sa nemôžu plne sprostredkovať v obmedzenom čase, ktorý je k dispozícii, zvlášť na Slovensku, kde pre piaty až ôsmy ročník je v učeb- nom pláne základnej školy vymedzená len jedna vyučovacia hodina týždenne. V deviatom ročníku sú to dve!

Na uvedené problémy potom opakovane reagujeme výberovým konceptom skôr mechanickej redukcie, v ktorej obsahová premena spočíva v bezcieľnom mechanicom škrtaní informácií vo vzdelávacom štandarde. Takto chápaná re- dukcia sa v našom priestore odohrala už niekoľkokrát a i naďalej sa odohráva aj v súčasnosti v prebiehajúcej reforme základnej školy na Slovensku. Treba ešte zdôrazniť, že v priebehu takejto redukcie je stále prítomné riziko, že „škrtne- me“ aj také učebné prvky, ktoré sa v skutočnosti považujú za dôležité či nevy- hnutné.

Súčasne tento koncept redukcie neumožňuje systematickejšie overiť aktuál- nosť tradičných tém z národných či svetových dejín, prípadne ich preskupiť

a novým spôsobom ich nanovo reštrukturalizovať, napríklad po určitom čase. Navyše táto redukcia sa odohráva bez dopredu vymedzených istých noriem a najmä kritérií výberu a reštrukturalizácie učebného obsahu. Napríklad, do akej miery je vybraný učebný obsah exemplárny, spracovaný z vedecko-odborného hľadiska, z hľadiska podstatnosti, dôležitosti a závažnosti? Aký význam má tento historický obsah pre prítomný život žiakov?⁹ Tu treba zdôrazniť, že problémy historickej orientácie v našej prítomnosti spočívajú v hľadaní a vymedzovaní takých historických tém pre žiakov, ktoré prepájajú súčasnosť a rozširujú skúsenosti žiakov a ich predstavy.¹⁰ Podobne si treba klásť otázku, aký význam má pre budúci život žiakov, čo si majú žiaci vlastne odnieť z dejepisu pre svoj budúci život občana v demokratickej spoločnosti, v momente, keď už zabudli temer všetky fakty? Ďalej, ako je vymedzený obsah vnútorne štruktúrovaný? Napokon, ako je tento učebný obsah zrozumiteľný a pochopiteľný pre žiakov, ktorých vnímame ako celistvé osobnosti so svojimi psychosomatickými osobitosťami.

Aj tu niekde spočíva dôvod, aby sme začali intenzívnejšie uvažovať a diskutovať o tom, aby sme v škole nevyučovali len hotové produkty vedy, ale hlavne učiť aj procesy objavovania a tvorenia týchto produktov v rámci žiackeho skúmania sveta. To znamená pracovať s produktami vedy ako výskumným nástro-

9 Uvedené významy – exemplárny význam obsahu, význam učebného obsahu pre prítomnosť a budúcnosť žiakov by sa mali stať kľúčovými kritériami pre výber učebného obsahu jednotlivých učebných predmetov vo vzdelávacom programe. Podobne ako vo Francúzsku z pohľadu dejepisu a zemepisu, ktorý sa chápe ako integrovaný predmet, je pre výber učebného obsahu dominantné kritérium – význam učebného obsahu pre prítomnosť žiakov, aj preto sa tu z tohto dôvodu mení učebný obsah dejepisu a zemepisu každých desať rokov, čo vytvára pre učiteľov priestor na vysvetľovanie súčasného diania. Napokon o tom hovorí jeden z kľúčových francúzskych programových učebných cieľov. Cieľom výučby dejepisu je vysvetľovať prítomnosť. K tomu: LOUBETOVÁ, Zuzana: Dějepis ve Francii: rozbor dokumentů a propojení se zeměpisem. In: *Kritické listy*, 2010, č. 40, s. 34, online in: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL40_web.pdf (30. 3. 2023).

10 O tom má tiež hovoriť metodický princíp vo výučbe dejepisu, ktorý kladie dôraz učiteľa v tesnej interakcii so žiakmi na prítomnosť v zmysle jeho schopnosti sprítomňovať minulosť a prehlbovať ich vedomie súvislosti medzi minulosťou, prítomnosťou a možnou budúcnosťou. Je to v podstate neustály pohyb z minulosti k prítomnosti a naopak, a navyše ide v ústrety žiakom, lebo prejavujú často väčší záujem vtedy, keď je minulosť prepojená s prítomnosťou i budúcnosťou. V tomto prípade sa im minulosť javí ako dynamickejšia a realistickejšia. Súčasná je im aj bližšia, nepozerajú sa na ňu ako na niečo vzdialené, čo už v prítomnosti nenadobúda žiaden význam. Preto je veľmi dôležité brať zreteľ na prítomnosť a žitý vzťah žiakov k nej spolu so zreteľom na minulosť, teda čo z nej využívame v našej prítomnosti. Uvedený metodický princíp predstavuje tiež obranu pred výučbou minulosťou len pre minulosť, čo je často typické pre náš školský dejepis. K ďalším siedmim metodickým princípom pozri: KRATOCHVÍL, Viliam: *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava 2019, s. 97–111.

jom v zmysle, ako sa na to prišlo, ako to fungovalo z perspektívy žitého prítomného vzťahu žiakov k minulosti. Lebo táto „minulosť je rekonštrukciou dávnych spoločností a ľudských bytostí, o ľuďoch a pre ľudí, ktorí sú zapojení do siete dnešnej ľudskej skúsenosti.“¹¹ Práve z potrieb tejto prítomnosti si rekonštruujeme minulosť, preto históriu i školský dejepis treba chápať ako retrospektívny konštrukt, ktorý je vždy závislý od potrieb prítomnosti. Potom akékoľvek možné rozhodnutia o výbere učebného obsahu treba považovať za limitované z hľadiska jeho časovej prítomnosti i platnosti vo vzdelávacom programe či v učebniciach dejepisu, ktoré tento program konkretizujú a spresňujú.

Podľa nášho názoru by sa história nemala učiť len ako materiál, ale skôr ako myšlienka. Takýto prístup by mohol oslabiť kánonickú prítomnosť jednotlivých tém s vysokou mierou obsahovej komplexnosti v úplnom chronologickom usporiadaní.¹² Rovnako tak napĺňanie vzdelávacích programov či učebníc dejepisu učebným obsahom ako súčasťou tradičného chronologického obrysu dejiného vývoja v tzv. kvázi syntéze, podľa ktorej napríklad šiestaci majú nevyhnutne vedieť o všetkých najstarších východných štátoch či ovládať všetky historické obdobia starovekých gréckych dejín od temného obdobia po helenizmus a pod. To je však výlučne postup do obsahovej šírky postavený na politických dejinách prevažne vo faktografickom prístupe, čo predstavuje veľmi často povrchnú formu výučby.

Jedným z predpokladov k riešeniu týchto problémov je i zmena prístupov zobrazovania, interpretovania historickej skutočnosti, ktorá by mala spočívať najmä v novej kombinácii tejto naratívnej konfigurácie výlučne do šírky. Máme na mysli výraznejšiu kombináciu nielen naratívu do šírky, ale aj do hĺbky, ktorá sa už dlhodobo uplatňuje vo výučbe i v učebniciach dejepisu v západnej Európe. Dokonca v anglosaskom dejepise je táto kombinácia povinnou didaktickou zásadou pre učiteľa dejepisu postupovať najprv do šírky a následne do hĺbky – *In breadth and to depth*. Teda vyberať takú primeranú šírku, ktorá umožní dlhší čas pracovať s vybraným fenoménom z tejto šírky viac do hĺbky

11 CERTEAU, de Michel: *Psaní dějin*. Brno 2019, s. 19.

12 Chronológia predstavuje nespornú vedúcu niť výučby dejepisu. Francúzsky historik Jean Leduc sa však domnieva, že ju netreba preceňovať, lebo si treba uvedomiť, že z nej často vyplývajú slabiny faktúálneho a chronologického dejepisu. Prílišné sústredenie na historické udalosti či striedanie panovníkov, politických systémov a vlád nám znemožňujú vnímať dlhodobé procesy, javy, tendencie, zvyky a formy myslenia, ktoré sa menia veľmi pomaly. K tomu viac: LEDUC, Jean: *Historici a čas. Konceptie, otázky, diela*. Bratislava 2005, s. 18–31. Napokon treba uviesť, že neexistuje dôkaz, že by chronologická výučba dejepisu viedla aj k pochopeniu chronologických dejín. Nemáme teda skôr vyberať pojmy (témy) z úplného chronologického rámca (historiografie) a tie potom chronologicky usporadúvať. To je otvorená otázka do novej diskusie.

v kvalitatívne novej kognitívnej optike. V prípade, že sa nám podarí v tomto postupe do hĺbky vytvoriť integratívny tematický celok, ktorý môžeme charakterizovať ako ten, čo niečo integruje a súčasne je do niečoho integrovaný, napríklad „Automobil – mechanická nevesta“ v šírke medzivojnového obdobia alebo „Zákopová noha“ v šírke prvej svetovej vojny, či „Johann Gutenberg alebo na počiatku mediálneho sveta?, v obsahovej šírke humanizmu a renesancie.¹³ Nespornou výhodou uvedených postupov je, že sprostredkúva poznatky z minulosti v širších a hlbších kognitívnych súvislostiach, čím oveľa pravdepodobnejšie prispieva k rozvíjaniu myslenia žiakov.

Podobne sú možné aj ďalšie možné princípy zobrazovania, interpretovania i výberu učebného obsahu, ktoré sú zvlášť prítomné v nemeckej výučbe dejepisu i v tvorbe učebníc, predovšetkým na gymnáziách. Prvým príkladom je „pозdĺžny obsahový rez“ z problematiky vojny a mieru v chronologickom usporiadaní a spolu tvoria tematický celok: Vojna a mier v Rímskej ríši – Pax Romana, Pax Augusta, Rímsky alebo Augustov mier. Pax Dei, Treuga Dei, Božský mier, Ticho zbraní Boha ako výsledok spolupráce svetskej a cirkevnej moci v stredoveku. Vestfálsky mier, Viedenský kongres, Parížska mierová konferencia, Postupimská konferencia.

Druhým príkladom je „priečny obsahový rez“ s tematikou stredovekých miest: Typy miest vo vrcholnom stredoveku, obyvatelia stredovekého mesta, svetlé stránky stredovekého mesta, temné stránky stredovekého mesta, čas katedrál“ (Francúzsko) alebo „V mene Boha a obchodu (Taliansko), kultúrne rozdiely v mestách, nielen mestá v Európe.¹⁴ Častokrát sa v učebniciach pracuje s prípadovou štúdiou, napríklad: Studená vojna na konkrétnom príklade. Holokaust na konkrétnom príklade a pod.

Spoločným znakom týchto postupov je synteticko-analytické spracovanie učebného obsahu. Práve takéto jeho stvárnenie by nám viac umožnilo, aby výučba dejepisu v príslušnej vzdelávacej oblasti oscilovala v rovnováhe (nie z extrému do extrému) medzi informatívnym a exploratívnym, aby sme my učitelia dejepisu „neriadili učenie len na zapamätanie daných významov, ale aj na vytváranie, konštruovanie nových významov“¹⁵ v skúmateľských postojoch a pracov-

13 Dlhoročná empirická skúsenosť autora tejto štúdie ako učiteľa dejepisu na základnej škole i na gymnáziu potvrdzuje, že práve výučbou viac do hĺbky sa kompenzujú straty z obsahovej šírky. Napríklad aj tým, že postup do hĺbky umožňuje žiakom pochopiť, ako fenomén preberaný do hĺbky fungoval, nielenže bol prítomný v šírke prevažne politických dejín.

14 GIES, Horst: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Weimar 2004, s. 143.

15 Z odkazu amerického psychológa s pedagogickými záujmami, otca konštruktivismu Jerome Brunera (1915–2016) pre školu v 21. storočí. BRUNER, Jerome: *Culture of Education*. Cambridge 1996, s. 93.

ných postupoch pri pátraní v školských historických písomných, obrazových, auditívnych, audiovizuálnych, grafických a hmotných prameňoch – stopách po minulosti, keď „pátrači po reči iného“¹⁶ dokážu vymedziť plán a predmet svojho skúmania, napr. *karikatúry*. Vyjadriť domnienku, napr. pri skúmaní *pästného klinu* ako hmotného prameňa. Komunikovať v pracovnom tíme o výsledkoch svojho skúmania, napr. *v múzeu*. Vytvoriť záznam zo svojho skúmania, napr. *fotografie ako obrazového prameňa*. Vyhľadať relevantné informácie, napr. *z rôznych zdrojov, textov verbálnych, obrazových či grafických*. Využívať tieto informácie a verifikovať ich hodnotu, napr. *organizovaním informácií prostredníctvom kľúčových pojmov, pamäťových máp či obrazového materiálu*. Porovnať informácie, napr. *odlišnosti, podobnosti, čo sa zmenilo a čo sa nezmenilo*. Rozlíšiť a triediť informácie, napr. *rozlíšiť fakt a fikciu prostredníctvom karikatúry*. Zaraďiť informácie, napr. *do tabulky, grafu, diagramu*. Zhodnotiť kriticky rôzne zdroje informácií, napr. *zhodnotením viacerých webových stránok na jednu tému*. Potvrdiť vybraný postup a výsledky svojho skúmania, napr. *zoraďením, usporiadaním do tabulky, do schémy, Vennovho diagramu*. Rozpoznať podstatné od nepodstatného, vyhodnotiť správnosť svojho postupu, napr. *identifikovaním kľúčových pojmov, vytváraním vzťahov medzi pojmi v pamäťovej mape*, čím aktívne vytvárame vizualizáciu vnútornej štruktúry učiva.¹⁷ Vytvárať súbor vlastných prác, produktov a zaraďovať ich spolu s učiteľskými produktmi pre žiakov do portfólia – archívu svojho osobného vzostupu.¹⁸ Akékoľvek skúma-

16 Francúzsky filozof, teológ a historik Michel de Certeau (1926 – 1986) na margo histórie poznamenal, že zo „všetkých humanitných vied zostáva vďaka svojmu dedičstvu a programu najspôsobilejšia pre reprezentáciu a predvádzanie inakosti. Preto si tiež drží niečo z onoho pátrania po reči Iného.“ CHARTIER, Roger: *Na okraji útesu*. Červený Kostelec 2010, s. 145. „K predvádzaniu inakosti.“ KRATOCHVÍL, Viliam: *Pátrame po reči iného. Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky vo výučbe dejepisu*. Bratislava 2022.

17 „Čo to znamená v prípade výučby (dejepisu-pozn. autora) zdôrazňovať jej štruktúru. Znamená to predovšetkým umožniť, aby pochopili základné pojmy - *fundamental ideas* - učebného predmetu.“ Preto je potrebné, aby sa vybraný učebný obsah v kurikule vymedzoval pojmami a vzťahmi medzi pojmami, nie faktami! Bez pojmov nemôžu byť myšlienky. K tomu: BRUNER, Jerome. *Vzdělávací proces*. Praha 1965, s. 18–37.

18 GAUTSCHI, Peter: *Portfolio*. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2006, s. 141. „Portfólio tvoria rôzne produkty, pri tvorbe ktorých sa žiaci bližšie zoznamujú s minulosťou tak, že tieto produkty nielen vypracúvajú, zhromažďujú, ale niektoré z nich dokonca sprítomňujú iným. Využívanie portfólia vedie k tvorbe a rozdiferencovaniu kompetencií pre učenie sa o histórii. Prostredníctvom tvorby jednotlivých produktov portfólia sa žiaci učia systematicky vnímať a skúmať svet minulosti. Tieto produkty im súčasne slúžia ako dokumentácia ich znalostí a spôsobilostí. Takto žiakmi zostavená dokumentácia aj s pravidelným prispievaním učiteľa môže viesť k reflexii osvojeného učiva a vytvorených materiálov ak aj k dialógu o nich.“ Gautschiho charakteristiku dopĺňujeme výrokom bývalého žiaka autora tejto štúdie, ktorý ako ôsmať späť s údivom reflektoval svoj „dejepisný archív,“ „*Takto som písal a kres-*

nie, konanie a vytváranie produktov činnosti žiakov, vlastné zobrazenie a výklad histórie možno chápať ako rozšírenie a obohatenie historického univerza.¹⁹

Uvedené stvárnenie učebného obsahu by potom výraznejšie ovplyvnilo tvorbu učebníc dejepisu, najmä takých, ktoré dlhodobo absentujú v „československom“ priestore, napokon i v priestore strednej Európy. „*Keby svoje požiadavky na učebnice dejepisu vyjadrovali deti, bolo by to istým spôsobom dobrodružstvo a prekvapenie. V tomto zmysle by sa im v učebnici mali predkladať nielen hotové výsledky, ale aj predchádzajúci proces hľadania, omylov a objavovania, vytvárania nových významov v „investigatívnom“ postupe vyšetrovania, pátrania, skúmania po niečom, čo je niekedy neisté alebo riskantné.*“²⁰ V takejto synteticko-analytickej alebo výkladovo-pracovnej učebnici dejepisu sa nemajú len interpretovať historické udalosti, ale aj stimulovať myslenie žiakov v zmysle rozvíjania celého komplexu kognitívnych funkcií, to znamená od vzdelávania, ktoré sa sústreďuje len na znalosti a faktografiu a ich reprodukciu k vzdelaniu zameranému na rozvoj samostatného myslenia a vytvárania analytických a interpretačných prístupov k študovaným javom.²¹ Prostriedkom k tomu sú školské historické písomné, obrazové, hmotné, grafické a kombinované pramene, ktoré tvoria integrálnu súčasť didaktického systému takehoto typu učebníc, lebo nabádajú žiakov klásť adekvátne analytické otázky a osvojovať si postupne konkrétnu procedúru pri práci s jednotlivými školskými historickými prameňmi.

V súvislosti s týmito postupmi v narábaní a stvárnení učebného obsahu si treba tiež položiť naliehavú otázku, čo je zmyslom, podstatou, esenciou moderného školského dejepisu. Z perspektívy nemeckej didaktiky sa treba zmieniť

lil ako piatak, to nie je možné! Ďakujem vám, že sa to zachovalo.“ A tento svoj štvorročný „dejepisný archív“ si uvedený žiak zachoval aj po tridsiatich rokoch po skončení základnej školy.

19 Túto Gautschiho myšlienku možno konkretizovať výrokom učiteľa: Plagát, ktorý ste nakreslili, nikto pred vami nenakreslil, je to vaše dielo, ktorými ste obohatili históriu ako celok. Preto si ho uložíme do nášho portfólia, aby sme ho raz mohli ukázať aj iným. Zdanlivo jednoduchý výrok, ale s veľkým motivačným a výchovným nábojom.

20 TONDL, Ladislav: *Poznání a znalosti*. In: KRÁMSKY, David (ed.): *Kognitívni věda dnes a zítra*. Liberec 2009, s. 71.

21 Najviac zastúpeným typom učebníc v západnej Európe sú práve synteticko-analytické typy učebníc, na ústupe je výkladový typ učebnice, v ktorej prevažuje sekundárny autorský text a iné texty skôr tvoria ilustračnú a konkretizujúcu funkciu bez kontinuálnej analytickej práce s kladením otázok. Tretím typom, ktorý je zastúpený v európskej výučbe je pracovný typ učebnice, v ktorej dominujú analytické a interpretačné postupy. Ojedinelým príkladom takehoto typu učebnice je v našom priestore: PINKAS, Jaroslav et al: *Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

o silnejúcej tendencii považovať dejepis za metapredmet, ktorý má predovšetkým rozvíjať a kultivovať historické vedomie žiakov. Cez prizmu tohto programového vzdelávacieho cieľa sa upúšťa od komplexného spracovania národných a svetových dejín a vymedzujú sa z nich tematické priority v neúplnom chronologickom usporiadaní, aby ich prostredníctvom mohli sprostredkúvať interpretácie o historických obdobiach pre rozvíjanie vedomia žiakov o čase, priestore, identite, ekonomicko-sociálnych otázkach, politike, spravodlivosti, historickej premenlivosti javov, historickej skutočnosti a morálke, ktoré sú implicitnou súčasťou vybraného učebného obsahu. Tieto dimenzie historického vedomia vyplývajú z jednotlivých kategórií príznačných pre učenie a učenie sa o histórii, ako sú čas, priestor, spoločnosť, hospodárstvo, vláda, moc, zmena, kontinuita, realita, fikcia, správne, nesprávne. Spolu sa považujú za metarovinu, teda za to, čo tvorí kľúčovú vnútornú stránku vonkajšieho kontextu dejepisnej výučby. Metaforicky vyjadrené, sú to „gramatické kategórie“, „korene“ školského dejepisu. Z nich potom vyplýva, že žiaci nemajú byť spôsobilí len sami formulovať a opakovať, ale aj skúmať, pýtať sa na podmienky, na pozadie predpokladaných, domnelých faktov a súvislostí. V najlepšom prípade sa majú zo žiakov stať „kritické hlavy“, ktoré majú diskutovať o politických súvislostiach v prítomnosti a nemajú hneď podliehať nepravdivým a nepodloženým faktom či fámam.

Otvorená zložitá otázka, čo má zostať z veľkého sveta histórie, keď vstúpi do sveta dejepisnej výučby, je v našej čoraz neistejšej prítomnosti i budúcnosti nahliadajúcou otázkou nielen v našom „československom priestore“, ale aj v celej Európe. Teda, čo sa majú vlastne žiaci učiť v dejepise? Domnievame sa, že je to dnes sporné a kontroverzné ako nikdy predtým. Aj napriek tomu sme sa snažili vymedziť možné východiská, ktoré súvisia so zložitými problémami vyplývajúcimi z týchto dvoch kľúčových otázok. Tieto východiská či problémy považujeme za jeden z podnetov do nevyhnutnej diskusie o podstate, zmysle a možnostiach tvorivého vymedzovania obsahu a hľadania nového konceptu výučby dejepisu na základných a stredných školách. Je to dôležité i preto, lebo venujeme príliš málo pozornosti skutočnému obsahu výučby – to znamená, čo sa učí a ako sa to učí.

POUŽITÉ ZDROJE

Tlačou vydané pramene

KOMENSKÝ, A. Jan: *Škola vševedná to jest dielňa všeobecnej múdrosti. Výber z potockých spisov a rečí J. A. Komenského*. Bratislava 1992

Učebnice

ČECHUROVÁ, Milana – JEŽKOVÁ, Alena, BORECKÝ, Daniel. *Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy: Člověk a jeho svět*. Praha 2016, 2019, dva svazky

KONEČNÁ, Magdaléna: *Vlastivěda 4: Porozumění v souvislostech: Pro 4. ročník základní školy. Poznáváme naše dějiny z pravěku do novověku*. Brno 2018

KLECH, Pavel et al.: *Hravá vlastivěda 4. Nejstarší české dějiny pro 4. ročník základní školy*. Praha 2016

KRATOCHVÍL, Viliam – DANÍŠ, Miroslav: *Dejepis 5. Pátráme po minulosti*. Bratislava 2015

PINKAS, Jaroslav et al: *Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022

Literatúra

BRUNER, Jerome: *Culture of Education*. Cambridge 1996

BRUNER, Jerome: *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava 1968

BRUNER, Jerome. *Vzdělávací proces*. Praha 1965

CERTEAU, de Michel: *Psaní dějin*. Brno 2019

GAUTSCHI, Peter: Portfolio. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 2006, s. 141

GIES, Horst: *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Weimar 2004

CHARTIER, Roger: *Na okraji útesu*. Červený Kostelec 2010

KNECHT, Peter: Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k didaktické rekonstrukci. In: *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 67–80, online in: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-1/cislo-1> (30. 3. 2023)

KRATOCHVÍL, Viliam: *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava 2019

KRATOCHVÍL, Viliam: *Pátráme po reči iného. Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky vo výučbe dejepisu*. Bratislava 2022

LEDUC, Jean: *Historici a čas. Konceptie, otázky, diela*. Bratislava 2005

- LOUBETOVÁ, Zuzana: Dějepis ve Francii: rozbor dokumentů a propojení se zeměpisem. In: *Kritické listy*, 2010, č. 40, s. 34–36, online in: https://kriticke-mysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL40_web.pdf (30. 3. 2023)
- TONDL, Ladislav: *Poznání a znalosti*. In: KRÁMSKY, David (ed.): *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec 2009, s. 69–79
- TONNUCI, Francesco: *Vyučovat aneb naučit*. Praha 1998