

Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*

Karel Černý

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výzkumné sdělení se soustředí na problematiku výuky nejnovějších dějin na českých základních a středních školách. Snaží se identifikovat příčiny těžkostí tak, jak o nich hovoří učitelé. V tomto kontextu se text dále zaměřuje na historické vědomí učitelů dějepisu. V návaznosti na výuku nejnovějších dějin se pak dále soustředí na potenciálně problematické momenty spjaté s legitimizací školní výuky dějepisu. Studie byla zpracována na základě dat z pěti skupinových rozhovorů a s pomocí kvalitativní metodologie.

Klíčová slova: historické vědomí, výuka dějepisu, kurikulum, nejnovější dějiny, učitelé dějepisu

History Teachers: Modern History, Historical Consciousness and a Challenge of Legitimization of History Teaching

Abstract: Paper focuses on historical consciousness of primary and secondary school history teachers. In this respect, the study focuses on latent weaknesses or challenges related to legitimization of history as a school subject, self-perception of history teachers, taboos and especially the problem of teaching modern history. Study is based on empirical data collected during five focus group interviews which were analyzed using qualitative methodology.

Keywords: historical consciousness, teaching history, school curricula, modern history, history teachers

1 Úvod

Důležitost výuky dějepisu je širokou i rodičovskou veřejností hodnocena v kontextu dalších školních předmětů jako relativně vysoká (na celkovém sedmém místě z celkem 18 hodnocených předmětů). Přibližně stejně jako přírodopis (6. příčka) nebo fyzika (8. příčka). Jako důležitější předměty jsou uváděny, jakkoliv s poměrně velkým odstupem, jen český jazyk, cizí jazyk, matematika a výpočetní technika (Walterová et al., 2010).

Dějepis si tak prokazatelně uchoval poměrně velkou vážnost, v alternativním pohledu na výše prezentovaná data si tuto vážnost po revolučních změnách v roce 1989 opět obnovil. A to i přes svou značnou ideologizaci v době minulého režimu, která podle řady renomovaných autorů přispěla k určité veřejné nedůvěře ke školní výuce dějepisu (srov. Beneš, 2006, s. 27). Vazba na dominující společensko-politický systém je totiž zřejmá ve všech režimech:

* Stat' byla zpracována v rámci řešení projektu GAČR 403/09/0862 „Sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky“.

Školní dějepis je institucionalizovanou formou vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí... Školní dějepis je jediným systematickým seznamováním prakticky všech členů společnosti s historickou skutečností (Beneš, 2004, s. 7 a 9).

V úvodu je dále zapotřebí poukázat na nedostatečnou badatelskou pozornost věnovanou praktikujícím učitelům dějepisu. Ať se již jedná o vlastní historické vědomí nebo osobní pohled na postavení předmětu v soustavě vyučovacích předmětů. Do těchto málo frekventovaných témat pedagogického a sociologického bádání bychom mohli zařadit např. také výzkumný zájem o postoje rodičovské či širší veřejnosti vůči dějepisu (Walterová et al., 2010), zájem o historické vědomí žáků a studentů zaměřený na znalosti a stereotypy týkající se sousedních národů (např. Labischová, 2005; Školní výuka dějepisu..., 1999) nebo problematiku vztahů mládeže k dějinám (Klíma et al., 2002). V oblasti plánovaného a realizovaného kurikula bylo jako poměrně závažný problém identifikováno téma výuky dějin 20. století, zejména dějin nejnovějších (např. Beneš, 2006; Aschenbrenner, 2006; Gracová, 2006; Pešek, 2006). Přehled provedených relevantních výzkumů v oblasti didaktiky dějepisu do roku 2006 je možné nalézt v Gracová (2007).¹

Předkládaný text se soustředí na problematiku výuky nejnovějších dějin na českých základních a středních školách. Zaměří se na identifikaci hlavních příčin těžkostí, jak o nich hovoří učitelé. V tomto kontextu se text dále zaměří na historické vědomí učitelů dějepisu. V návaznosti na výuku nejnovějších dějin se pak dále soustředí na potenciálně problematické momenty spjaté s legitimizací školní výuky dějepisu.

2 Metodologická poznámka

Použitou metodou výzkumu byly skupinové rozhovory (*focus groups*). Ta umožňuje seznámit se s tím, jak chápou zkoumaný problém sami dotázaní, aniž bychom jim už dopředu vnucovali nějaké apriorní konceptuální konstrukce. Tato metoda je vhodná, chceme-li získat prvotní vhled do sledované problematiky, zjistit, jak sami lidé nahlížejí určitý problém, jak mu rozumějí, jaký přitom používají slovník a jaké emoce to v nich vyvolává. Základem metody je diskuse s malou (zpravidla 8–10člennou) skupinou, jež využívá efektu skupinové dynamiky. Účastníci diskusí se ve skupině vzájemně stimulují a podněcují jeden druhého. Rozvíjí přitom nadhozené náměty a myšlenkové linie. Vytváří se tak stimulující prostředí, v němž je za příhodného moderování diskuse možno získat od jednotlivců v relativně krátkém čase mnohdy zajímavější podněty a poznatky, než kdyby byl každý z nich dotazován jednotlivě (Morgan, 2001; Hendl, 2005; Chráska, 2007).

V našem výzkumu bylo realizováno celkem pět focus groups s učiteli dějepisu ze základních a středních škol: v Hradci Králové (11. 5. 2011), v Olomouci (3. 5. 2011), v Mostě (4. 5. 2011), v Jihlavě (10. 5. 2011) a v Praze (10. 9. 2011). Celkem se těchto zhruba dvouhodinových skupinových diskusí zúčastnilo 41 respondentů.

¹ Na tomto místě autor děkuje recenzentovi za jeho připomínky.

Konstrukce vzorku byla vedena snahou získat nejen respondenty z Prahy nebo velkých měst, ale také z regionů či periferních oblastí (v širokém slova smyslu, tedy také z tzv. vnitřní periferie). A také z menších měst i obcí (vždy se jednalo nejen o učitele z daného města, kde se rozhovor konal, ale z jeho širšího okolí). Ve vzorku jsou dále zastoupeni jak mladí a začínající učitelé, tak také zkušení učitelé s praxí delší než dvacet let (tedy z doby před rokem 1989). Více než 90 % učitelů našeho vzorku mělo aprobaci pro výuku dějepisu (ostatní byli například učitelé českého jazyka, absolventi antropologie nebo historie na filozofických fakultách, avšak bez pedagogického vzdělání, a podobných příbuzných oborů). Kvalitativní výzkum svým charakterem nemůže usilovat o reprezentativitu (tedy možnost zobecňování na celou populaci), výše uvedená konstrukce vzorku však sledovala maximální možnou pestrost respondentů a předpokládala, že takovéto složení skupin bude stimulovat skupinovou dynamiku a bude generovat širokou škálu postojů a názorů. I v takto pestrých skupinách však v řadě klíčových témat docházelo k teoretickému nasycení, bylo nakonec možno identifikovat pravidelně se opakující vzorce odpovědí či verbalizovaných postojů. Bylo tedy dosahováno bodů, kdy již další dotazování negenerovalo kvalitativně nové interpretace, výroky či postoje (k principu teoretického nasycení viz Švaříček & Šed'ová, 2008).

Rozhovory byly strukturované, respondenti však dostávali maximální prostor a volnost pro své odpovědi. Základní tematické okruhy pokládaných otázek, kladečných v tomto pořadí, si výzkumníci pracovně vymezili následovně: (a) osobní vztah k historii a názory na historické vědomí, (b) názory na dějiny obecně, (c) názory na školní výuku, (d) názory na české (národní) dějiny. Provedené rozhovory byly dále doslovně přepsány (tzv. transkript). Pro dokreslení poměrně značné velikosti sebraných dat: rozsah přepisů jednotlivých ohniskových skupin se pohybuje od dvaceti do třiceti stran (velikost písma dvanáct, řádkování jednoduché). Předkládaný text si však neklade za cíl vyčerpávající vytěžení veškerých sebraných dat.

V prvním kroku se analýza zaměřila na identifikaci pouze těch výroků, které (a) souvisejí s výukou dějepisu na školách a (b) zároveň v sobě (více či méně explicitně) nesou významy a hodnocení, které poukazují na subjektivně vnímané problémy spjaté s výukou dějepisu na českých školách. Výroky v rozhovorech se tak nejprve rozdělily (kódovaly) na ty, které jsou z tohoto hlediska relevantní, a na ty, které naopak relevantní nejsou (tedy netýkají se nijak problémů spjatých se školní výukou dějepisu). V dalším bezprostředně navazujícím kroku se při pročitání relevantních výroků z dat postupně vyjevily následující nejobecnější problémové okruhy, tak jak je ze své praxe vidí učitelé. Jejich další kódování bylo následující: (1) legitimizace samotné existence školní výuky dějepisu (zejména směrem k žákům), (2) status výuky dějepisu a změna jeho postavení, (3) rozpor profilu ideálního učitele dějepisu a reality českých škol, (4) optimální poměr národních (českých) a obecných dějin v kurikulu, (5) optimální poměr starověkých, středověkých, novověkých a moderních (či nejnovějších) dějin v kurikulu (zejména v realizovaném, nikoliv pouze plánovaném, kurikulu).

Ve třetím kroku bylo přistoupeno k další, a konečné, redukci získaných dat. Tentokrát se však již výzkumník nesnažil maximálně upozadit a nechat za sebe bez jakýchkoliv apriorních předpokladů „hovořit data“ jako v kroku předchozím, ale aktivně vstoupil do hry. Výsledkem je skutečnost, že konečná analýza, prezentovaná v této studii, sleduje jako své hlavní téma problematiku výuky nejnovějších dějin. Zároveň se ale snaží nabídnout, také částečně s oporou v získaných datech, více možných interpretací příčin a důležitých souvislostí této slabiny české školní výuky dějepisu. Jde především o problematiku historického vědomí a historické paměti současných učitelů dějepisu, která může ovlivňovat, jak bude naznačeno dále, postoj k výuce nejnovějších dějin. V závěru bude dále poukázáno na vnitřní logickou rozpornost výroků týkajících se legitimizace existence školní výuky dějepisu (legitimizačních strategií) a skutečností, že výuka nejnovějších dějin je z mnoha důvodů učiteli chápána jako problematická a reálně se jí někdy snaží různými způsoby vyhnout.

Zdůvodnění takovéhoho zaměření textu je dáno především předchozími výzkumy školní výuky dějepisu. V oblasti plánovaného kurikula bylo v minulosti jako poměrně závažný problém opakovaně identifikováno právě téma výuky dějin 20. století, zejména dějin nejnovějších (např. Beneš, 2006; Aschenbrenner, 2006; Gracová, 2006; Pešek, 2006). Z důvodů závažnosti se tímto tématem proto budeme zabývat i v tomto textu. Méně pozornosti bylo oproti tomu dosud věnováno jak výzkumu historického vědomí samotných praktikujících učitelů dějepisu, tak také jejich subjektivní reflexi výuky historie na českých školách a především legitimizačním strategiím, kterými ospravedlňují užitečnost své profese (srov. Šubrt & Pfeiferová, 2010). Tato témata budou dána do souvislosti s problematikou výuky nejnovějších dějin. Pomohou nabídnout možné interpretace příčin tohoto problému, ale také diskutovat širší kontext a souvislosti této „bolavé paty“ školní výuky dějepisu na našich školách.

3 Realizované kurikulum a dnešní tabu? Výuka nejnovějších dějin

Neuralgickým bodem je výuka nejnovějších dějin (pracovně zde definovaných jako fáze od roku 1945 do současnosti), především pak období komunistické diktatury. Jejich výuka je velmi často více či méně explicitně chápána jako problematická, kontroverzní a citlivá záležitost, kde lze nejobtížněji udržet objektivní výklad a kde existuje největší potenciál ke konfliktům s rodiči žáků.² Také nejvíce tabu se podle učitelů týká právě tohoto období (v pohraničí bylo učiteli frekventováno téma odsuny Němců, jako tabu bylo střední a starší generací učitelů konstatováno také uvádění pozitivních stránek každodenního života v reálném socialismu). Učitelé často přiznávají, že se nejnovější dějiny na jejich školách ani neučí, a zároveň v tom vidí zásadní problém.

² Menší část, především mladších, učitelů ale naopak vznáší názor, že jde o čistě generační problém, který odezní s generační výměnou učitelských sborů.

3.1 Kritické načasování látky: poslední ročníky a konec školního roku

Jak učitelé interpretují a zdůvodňují tuto skutečnost? Skupinové diskuse ve své dynamice vesměs postupují od povrchnějších argumentů k daleko zásadnějším a hlubším interpretacím. Jako první důvod je vesměs uváděno načasování výuky nejnovějších dějin do posledního ročníku základních či středních škol. A navíc na samý konec školního roku. Podle učitelů jde o mimořádně exponované období v životech žáků či studentů, naplněné exkurzemi, psychologickými vyšetřeními, přípravami na přijímací zkoušky a samotnými přijímacími zkouškami, školními kulturními a sportovními akcemi spjatými s odchodem z dané školy. Řada hodin dějepisu tak odpadá a na rozdíl od dějin starověku či středověku a novověku, probíraných v nižších ročnících, se reálná výuka zredukuje natolik, že látku nelze probrat. Zároveň se konstatuje, že logika řazení látky jednoduché řešení tohoto problému neumožňuje: „Ale nejde to udělat jinak, protože nemůže nové dějiny probírat dříve. Musíte probrat nejprve to před tím. To vám nic jiného nezbude.“

3.2 Nedostatečná historická distance: „nevykrystalizované“ záchytné body a popisnost

Pravidelně byl dále uváděn argument časové náročnosti dané látky, související s absencí historického odstupu od probíraných událostí. V této souvislosti se hovoří o tom, že jde o obtížnou látku, kde se na rozdíl od starších období nedaří najít menší množství skutečně klíčových záchytných bodů či událostí. Takovýto pohled podle některých učitelů ještě v případě nejnovějších dějin nevykrystalizoval, učí se potom raději vše, deskriptivně a podrobně. Pak se ale období druhé poloviny 20. století nestačí probrat do konce (za takovýto optimální konec látky je zpravidla považována Sametová revoluce v roce 1989, případně vznik České republiky). Paradoxně je v souvislosti s časovou náročností daného období někdy uváděno, že právě tato látka žáky natolik zajímá a vznáší tolik dotazů, takže se učitelé dostávají do časového skluzu (naopak jiní učitelé tvrdí, že se nejnovější dějiny nevyučují, protože to žáky vůbec nezajímá, je to pro ně „dávná historie“).

Tyto dějiny jsou totiž podle učitelů příliš nové, do značné míry nezpracované, nejednoznačné. Jako takové jsou předmětem aktuálního bádání samotných profesionálních historiků, a lze proto očekávat různé nové objevy a změny interpretací: „Jak říká kolega, některé události jsou sporné a čekají na další práci historiků.“ Příkladem je práce Ústavu pro výzkum totality, který podle učitelů například stále intenzivně zkoumá průběh revolučního roku 1989: „Tam se tedy pořád osvětlují nová fakta v novém světle.“

3.3 Obavy z konfliktu s rodiči, nedostatečné učebnice a profesní příprava starších učitelů

Jako další menšinové důvody jsou udávány potenciální konflikty s rodiči, jejichž názor na nejnovější dějiny může být jiný, než jak ho líčí učitel ve škole. Učitelé se také někdy odkazují na skutečnost, že nejnovější dějiny nejsou řádně, souhrnně a uceleně zpracovány v učebnicích. A nemají tak pro jejich výuku patřičnou autoritativní oporu, na kterou jsou jinak zvyklí, kterou se mohou zaštitit. Konečně, staršími učiteli je také zmiňován limit v jejich profesní přípravě. Učí po dlouhé roky především tak, jak se sami dějepis naučili na vysokých školách za dob svých studií, přičemž je jim ale dnes v případě nejnovějších dějin tato znalost podle svých vlastních slov k ničemu:

Třeba pro moji generaci bylo určitým stresujícím faktorem, že se najednou kolem roku 1989 radikálně změnil kurz. A projevilo se to právě na tom dějepis. Řada kantorů učila dějepis tak, jak se tomu naučili na fakultě. Někteří z nich vůbec nezkoušeli hledat nějaké jiné výklady. A teď jsme najednou všichni tápali.

Anatomii této často uváděné „změny kurzu“ popisuje velmi trefně učitel ze střední generace, který právě v přelomových letech studoval na pedagogické fakultě historii:

Ten kotrmelec byl šilený. Mě to potkalo právě uprostřed vysoké školy. Bylo úžasné, jak se najednou udělalo čelem vzad a úplně se to změnilo během jednoho jediného semestru. Úžasné!

3.4 Nedostatečná osobní distance: učitelé jako pamětníci i aktéři nejnovějších dějin

Všechny výše udávané důvody lze v některých případech chápat jako určitý alibismus a obranu zdůvodňující, proč učitelé nejnovější dějiny neučí. Dilem je jim však nutné přiznat objektivní relevanci. V zásadě však ve všech skupinových diskusích sehrály roli pouze určité „přede hry“, kdy se zpočátku jako by chodilo „kolem horské kaše.“ Jako nejzásadnější, nejčastěji udávaný a nejpodrobněji diskutovaný důvod však v diskusích nakonec prakticky vždy vykrytalizoval odlišný charakter nejnovějších dějin. A z toho plynoucí těžkosti a kontroverze. Typická je proto určitá bezradnost a konstatování: „Jsou to ožehavá témata“.

S charakterem nejnovějších dějin je spjat problém, že právě z nich přímo vyrůstá současnost: „Někteří mí kolegové to nechtěli učit, protože na tom žáci nejvíce poznají, na jaké straně barikády jste. Ti s tou hvězdičkou třeba nechtěli...“ Moderní dějiny tedy přímo prorůstají do současnosti, současnost z nich přímo vyplývá. Jde o dvě strany téže pomyslné mince. Právě hodnocení současnosti, které je nutně ovlivněno různými hodnotovými či ideologickými a stranickými preferencemi pedagogů, pak ale zásadním způsobem formuje i jejich postoj k nejnovějším dějinám. Ideový příklon k liberalismu, konzervativismu či socialismu se patrně nejvíce promítá do pojetí a způsobu výkladu nejnovějších dějin, nikoliv již tak výrazně do výkladu dějin starověku či středověku.

Je pak velmi obtížné zachovat neutralitu, být objektivní, nabídnou ne-černobílý pohled na problematiku, a zachovat si tak profesionální přístup. Učitelé v této souvislosti pravidelně sebereflexivně uvádějí, že řada z nich totalitu také sama zažila, mají s ní vlastní, a vzájemně rozdílnou, životní zkušenost. Zde lze poukázat na intenzivně prožívané historické události, o kterých by měli učitelé zároveň učit, jako například vstup vojsk Varšavské smlouvy na naše území v roce 1968, Sametovou revoluci v roce 1989, éru studené války, dobu závodů ve zbrojení nebo nástup Gorbačova k moci v Sovětském svazu (podrobněji viz dále). Tudiž učitelům podle svých slov chybí odstup a mohou být vláčeni subjektivními dojmy a interpretacemi: „Stále je tam prvek subjektivity, protože řadu událostí jsme prožili. A určitým způsobem to může, nechci říct zkreslovat, ale ten subjektivní prožitek v tom bude.“

Učitelé si však tuto „past“ s různou intenzitou uvědomují a aktivně s ní pracují. Jednou z nejčastějších strategií je přenesení zodpovědnosti interpretace nejnovějších dějin přímo na žáky: „Ideální je, sdělíme jim negativa, sdělíme jim pozitiva... ten student by si to poselství měl vytvořit sám.“ Nebo podobně v souvislosti s konfliktem s rodiči: „Pak přišel jeden student, že se pohádal s otcem. Já mu říkám: Víš, že jsem ti říkala, že musíš poslouchat mě, tátu, číst a teprve pak si udělat názor.“ Alternativním řešením je však také z výše uvedených objektivních organizačních důvodů naprosté, pohodlné a alibistické opomenutí výkladu celé této „výbušné“ látky. To však naprosto popírá legitimitu výuky dějepisu, tak jak ji učitelé samotní deklarují (viz dále podrobněji). Jestliže má být funkcí dějepisu poučení pro současnost, schopnost zasazovat současné události do těch minulých a chápat moderní svět, pak je to právě opomíjení nejnovější historie, co tuto manifestní funkci výuky dějin zásadním způsobem blokuje a znevažuje. Právě proto, že současnost přímo navazuje především na nejnovější historii a kontinuita mezi minulostí a současností se v očích žáků vytrácí právě v tomto nejkritičtějším okamžiku. Učitelé zpochybňující možnost či nutnost výuky nejnovějších dějin jsou pak ve svých názorech logicky nekonzistentní a jejich tvrzení stran užitečnosti výuky dějepisu jsou vnitřně rozporná.

4 Historické vědomí učitelů a nedostatečná osobní distance od nejnovějších dějin

Podívejme se dále stručně na biografii učitelů dějepisu a načrtněme jejich pojetí kritických historických momentů a stěžejních dějinných křižovatek. Těch, které ve svých životech zažili a explicitně uvádějí, že je také intenzivně, a často velmi emocionálně, prožívali. Podíváme se přitom jak na domácí české události, tak také na události světové. Cílem bude přesvědčivě a plasticky ukázat, že nutný odstup, distance, emoční či věcná neutralita učitelů dějepisu vůči některým klíčovým momentům nejnovějších dějin není možná, nebo je jen velmi obtížná. To pak může způsobovat zásadní problémy s výukou nejnovějších dějin, jak bylo v nabízené interpretaci naznačováno výše.

4.1 Když se potkají „malé“ a „velké“ dějiny: trauma roku 1968 a zklamané naděje roku 1989

Jako naprosto zásadní událost českých dějin, ke které došlo během života českých učitelů, je nejčastěji udáván rok 1989 a obecněji širší politická, společenská a ekonomická transformace, kterou listopad 1989 odstartoval. V závislosti na věku je potom také velmi často uváděn „traumatický“ rok 1968. Ačkoliv jsou menšinově uváděny i další události, v této věci panuje poměrně silný konsenzus a převratnost událostí z let 1968 a 1989 ve skupinových rozhovorech nikdo nezpochybňuje. Také zde tedy došlo k jednoznačnému teoretickému nasycení a realizace dalších ohniskových interview by patrně nepřinesla žádnou další přidanou hodnotu.

O revolučních změnách se většina učitelů vyjadřuje spíše pozitivně. Často jsou však schopni také kritické reflexe polistopadového vývoje a vyjadřují se k různým ambivalencím a problémům spojeným s transformačním obdobím. Řadu učitelů události zasáhly silně i v osobním životě. Poměrně typický výrok mladších pedagogů může být takovýto: „Já jsem byla v té době na gymnáziu, takže pro mě to byl opravdu takový mezník. Protože pro mě první, co bylo, že jsme mohli jet do Rakouska. To je takový zásadní zlom, a mohli jsme jet k moři... to bylo něco... A navíc samozřejmě ty demonstrace...“ Vůbec nejčastěji však jde o velmi stručné konstatování toho, že je to zkrátka rok 1989, který pokládají za nejdůležitější („Rok 1989 u nás“ nebo „Obvykle se tomu v dějepise říká sametová revoluce...“).

Nuancovanější a mnohvrstevný pohled na rok 1989 se však dále odkrývá z dalších výroků. Ty většinou reagovaly na otázky týkající se alternativní historie: „Pokud byste měli změnit jednu historickou událost v našich nebo světových dějinách, ke které došlo během vašeho života, co by to bylo? Proč?“ Učitelé zde opět cítili silnou potřebu neustále se podrobněji vracet zpět k přelomovým událostem z roku 1989. Kritické hlasy se přitom týkají zejména následného polistopadového vývoje. Lze vyčíst různě vyjadřované náznaky deziluze popisující zklamání, které se postupně začalo rodit po prvním euforickém období bezprostředně následující po pádu Berlínské zdi i sametové revoluci: „... byt' nutno říci, že si myslím, že řada věcí, které jsme očekávali a po kterých jsme toužili, se nenaplnily...“

Někteří učitelé pak mají velmi silný a poměrně promyšlený názor na to, jaké chyby se v průběhu post-socialistické transformace udály. Přitom je upozorňováno především na institucionální a právní slabiny transformace, nikoliv na její aspekty ekonomické. Tak například zkušený učitel z Mostu se vyjádřil tak, že pokud by měl nějakou historickou událost, ke které došlo v průběhu jeho života změnit, tak by to bylo „Úplně jiné pořadí zákonů po roce 1989. Zákon o bankrotu určitě dříve než za oněch 10 let. Zákon o policii, zákon o státní bezpečnosti, o hrůzách komunismu úplně jinak. Tam jsou velké dluhy.“ Hovoří se v této souvislosti v širší perspektivě například o adaptaci části bývalých mocenských struktur na nové volno-tržní poměry:

Prakticky v jakémkoliv státě po roce 1990 ve střední a východní Evropě... byl dán ten pád mocenskými strukturami, které stejně pronikaly do veřejného života a kolikrát se dostaly na výsluní, převlékly kabát. Ale kdybych měl tu možnost a moc, tak bych to

změnil... Nebyla zakázána (komunistická strana) a trvá dodnes, to byla jedna zásadní chyba celé české společnosti.

Učitelé jako současný problém zmiňují ale také třeba korupci (odpověď na otázku, co by změnili v historii), kterou někteří chápou jako systémovou záležitost a jev podemílající demokracii: „... kdyby politici nekupovali ty hlasy. A výsledky voleb by byly podle nás a ne podle toho, kdo má dostatek peněz...“

Dále lze říci, že zejména pro starší i střední generaci, která zažila invazi sovětských vojsk v roce 1968, jde o silně prožívaný životní zážitek a pro část učitelů až jakési trauma:

Tak na tohle mám jednoznačnou odpověď (otázka na to, jakou historickou událost z doby jejich života by změnili). Já jsem zažila srpen 1968 jako čtrnáctiletá. Čili všechny ostatní události jsou hluboko pod tím. Co do emocionálního prožitku, co do významu... to byl jednoznačně generační zážitek. A jak jsem to později vnímala jako studentka historie a jak jsem to o mnoho let později vnímala z pozice člověka, který má být učitel, tak si pořád myslím, že to byl největší zlom, jaký tato společnost zažila.

Jiný učitel hovoří podobně o traumatu spatřím s invazí sovětských vojsk takto: „Vždycky mě to trošku sundá a chci to vidět jako ty děti“.

4.2 Percepce světových dějin: děti studené války a strach z islámu

Při hodnocení zásadních událostí světové historie, které se udály v průběhu životů učitelů dějepisu, již zdaleka nepanuje takový konsenzus jako v případě hodnocení dějin českých. Naopak odpovědi vykazují daleko větší rozptyl a širší škálu odpovědí. Vždy se ale významně točí buď kolem okamžiků spatřím se studenou válkou, nebo jsou o něco méně často spatřím s nejnovější érou post-bipolárního světa a s teroristickými útoky z 11. září 2001. Případně se obecněji dotýkají regionu Blízkého východu nebo dokonce širšího islámského světa.

Starší a střední generace současných učitelů je však především a jednoznačně pokolení mnohostranně ovlivněné zejména studenou válkou:

... jsem to vnímala (studená válka) citově, jako matka. Trošku jiné to je, pokud to beru trošku racionálně vzhledem k tomu, jak se orientuji. Nebo jsem informována o tom, co se děje. Velice jsem prožívala první schůzky Gorbačov–Reagan... zřejmě to byl také takový klíčový okamžik.

Jiný učitel velmi zřetelně shrnul tíseň ze studené války následovně: „... konec studené války. Prostě to ukončení nebezpečí, kdy stačila chvíle a už jsme mohli nebýt.“ Jiná učitelka komentuje tyto obavy z jaderné apokalypsy takto:

... já jako malá holka, na mě hodně zapůsobily závody ve zbrojení mezi Spojenými státy a Sovětským svazem, kdy se vlastně jedna a druhá strana trumfovala, kdo vyrobí více a lepších technologií... to si pamatuji dodneška... Já jsem měla takový strach...

5 Legitimizace důležitosti školní výuky dějepisu: logický rozpor a nejnovější dějiny

Funkce dějin jsou v ambicióznějším pojetí spatřovány v tom, že mají sloužit jako zdroj poučení a pomáhat současníkům vyvarovat se chyb, kterých se naši předci dopustili v minulosti: „Z té minulosti musíme čerpat, nebo si brát nějaká ponaučení. Ta pozitivní i negativní“. Nebo podobně: „Dějiny... jsou poučné. Můžeme se z nich vyvarovat určitých chyb. Ty dějiny nám ukázaly, že takhle to nepůjde, takhle to nefunguje.“ Poměrně silně a stereotypně se opakuje bonmot hovořící o tom, že „Kdo nemá a nezná svou minulost, tak je odsouzen projít si jí znovu“. Ostatně někteří učitelé explicitně uvádějí, že většinou každý z nich odpovídá podobnými frázemi, protože se s nimi samotní setkali během svých studií historie. Někteří učitelé pak kriticky dodávají, že se z dějin sice můžeme potenciálně či teoreticky snažit poučit, ale lidé a lidstvo jsou stejně i tak nepoučitelní. To se prý stává zřejmým zas a znovu. A také v očích žáků to potom může degradovat smysluplnost výuky dějepisu: „... většina dnešních středoškoláků může získat ten dojem, že jsou nedůležité, protože lidstvo v globálu není schopno se z těch chyb poučit.“

Jako umírněnější argument je pak udávána funkce dějepisu pomáhajícího k orientaci v současném světě a v jeho problémech: „Už padlo slovo kontinuita... To si myslím, že je klíčová věc. Ano, zajímá nás přítomnost a budoucnost, ale ona přece z něčeho vychází. A někdy jsou to věci, které výrazně ovlivňují současnost.“ Někteří učitelé pak přímo deklarují, že se veškerou látku dějepisu snaží při výkladu vztahovat k živé přítomnosti: „Já začínám každý ročník tím, že si napíšeme citát, že dějiny jsou učitelkou života, že nás učí pochopit minulost, poznat současnost a ohlídat budoucnost... Ten dějepis tak vždycky začíná, nikdy to není, že bychom se naučili nějaké události a nesměřovali to k současnosti.“ Samozřejmě je otázkou, jak o tomto srozumitelně přesvědčit samotné žáky a studenty. Přitom je zřejmé, že o tento cíl jde učitelům především. Asi nejpádňější a nejsrozumitelnější stručný argument udává jeden učitel z hokejového Hradce Králové: „Dějiny jsou důležité proto, abychom věděli, proč se nemáme rádi s Rusy při hokeji.“

Vidíme, že obě základní legitimizační strategie důležitosti školní výuky dějepisu stojí a padají především s výukou nejnovějších dějin. Zřetelné je to především u druhé strategie, která předpokládá kontinuitu historického vývoje a jeho dopady na podobu současného světa, ve kterém žijeme. Bez dostatečné znalosti historie 20. století není myslitelná orientace v současném světě a v jeho problémech. Školní výuka dějepisu tak bez výuky nejnovějších dějin nemůže plnit tuto manifestní funkci. Učitelé se tak dostávají do logického rozporu, jejich výpovědi a postoje nejsou vnitřně konzistentní. Svou pedagogickou praxí, ve které se jim nedaří výuka nejnovější historie, pak mají problém obhájit deklarovaný smysl a význam verbálně připisovaný dějepisu (jde o příklad kognitivní disonance). To celé zpochybňuje i samotný status učitelů dějepisu, který byl v rozhovorech také z různých pohledů (a v relaci k učitelům jiných předmětů) reflektován.

6 Závěr

Zejména u starší a střední generace učitelů je jako přelomový a vysoce formativní uváděn především traumatizující zážitek týkající se vstupu sovětských vojsk na české území v roce 1968. Za přelom, často provázený euforií, je pak pokládána Sametová revoluce z roku 1989, nicméně často v návaznosti s kritikou či hlubokým zklamáním z polistopadového transformačního vývoje a současné společenské a politické situace. Jako výrazná světová událost, ke které došlo za jejich životů, je pak označována studená válka (vesměs s odkazy na negativní emoční prožitky ze závodů ve zbrojení a další kritické momenty) nebo související pád Sovětského svazu či Berlínské zdi. Jako důležité je však uváděno také 11. září 2001, případně obecněji konfliktní události spjaté s regionem Blízkého východu, včetně války v Perském zálivu (1990–1991).

Zejména některé české události nejnovějších dějin jsou pak spjaty se silným emočním nábojem a prožitkem. Učitelé zároveň přiznávají, že mají nejnovější dějiny z mnoha objektivních důvodů problém učit a vůči tomuto tématu jsou poněkud bezradní a nejistí. Jedním z klíčových důvodů může být právě subjektivní zatížení látky dané tím, že od témat nemají osobní odstup, jsou v nich lidsky a emocionálně zaangażovaní. Často tak učí o době a událostech, které nejen zažili, ale také samotní silně prožívali. Další důvody těchto obtíží podle učitelů plynou z toho, že nejnovější dějiny nejsou akademickými historiky dosud řádně zpracovány a především z toho, že již přímo ústí do současnosti. Takže subjektivní postoj učitele k současnému stavu společnosti (a jejich ideové či politické orientace) se nutně přímo promítá i do zatížení hodnocení nejnovějších dějin, které pak nejsou schopni žákům objektivně, neutrálně, vyváženě a s odstupem vyložit (zmiňovány jsou ale také organizační problémy dané načasováním výuky nejnovějších dějin).

Chronický problém s výukou nejnovějších dějin pak problematizuje základní vzorce ospravedlňující smysluplnost školní výuky dějepisu, případně nabourává profesní sebepojetí samotných učitelů dějepisu. Legitimizační strategie ospravedlňující status dějepisu spatřují v ambicióznější verzi v tom, že znalost dějin může napomoci poučit se z dějin a neopakovat ty samé chyby, které učinili předci. Umírněnější verze hovoří o tom, že znalost dějin žákům a studentům umožní, aby se lépe orientovali v současném světě. Tato manifestní funkce dějepisu je však silně zpochybněna právě výraznými problémy s výukou nejnovějších dějin, které tvoří spojnicí mezi dějinami staršími a současností. Pokud by měla výuka dějepisu skutečně efektivně napomáhat k orientaci v současném světě, jeho vývoji a problémech, musel by být naopak kladen na výuku moderních dějin zásadní důraz a musela by být více ujasněna.

Literatura

- Aschenbrenner, M. (2006). Úskalí výuky poválečných dějin na 2. stupni ZŠ. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Beneš, Z. (2004). *Historie a škola 2. Člověk, společnost, dějiny*. Praha.
- Beneš, Z. (2006). *Historie a škola 3. Jak učit dějiny 20. století*. Praha.

- 52 Gracová, B. (2006). Výzkum aktuální podoby výuky dějin 20. století na základních a středních školách. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Gracová, B. (2007). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In *IX. sjezd českých historiků. Pardubice 6.–8. září 2006. Svazek I*. Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení historiků České republiky (Historický klub 1872), s. 97–114.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Klíma a kol. (2002). *Mládež a dějiny*. Brno.
- Labischová, D. (2005). *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Pešek, J. (2006). *K výuce dějin 20. století na českých školách*. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Šubrt, J., & Pfeiferová, Š. (2010). Pohled na historické vědomí obyvatel České republiky prizmatem kvalitativní metodologie. In Šubrt, J. *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín: ARC, s. 59–70.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2008). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Mgr. Karel Černý, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
karel.cerny@pedf.cuni.cz