

# Co je (dnes) didaktika dějepisu?

Zdeněk Beneš

Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

**Abstrakt:** Studie se zaměřuje na vědní status didaktiky dějepisu, školní historické edukace a širěji oborových didaktik sociálně-humanitních předmětů. Upozorňuje na rozdílnost mezi historickou informací a faktem a odlišnost popularizačního a didaktického obrazu sociální (historické) skutečnosti. Z těchto rozdílností vyvozuje jeden ze základních rysů těchto didaktik, jímž je bytostná informační otevřenost systému jejich věcných obsahů, čímž vzrůstá význam interpretací. Právě interpretaci je nutné vnímat jako ústřední (a neuralgický) bod noetické a edukační funkce těchto didaktik a vyučovacích předmětů, k nimž se vztahují.

**Klíčová slova:** oborová didaktika dějepisu, předmětová didaktika dějepisu, systémovost didaktiky humanitně-sociální edukace, historická informace, historický fakt, didakticko-historický obraz historické skutečnosti, popularizační obraz historické skutečnosti

## 1 Náčrt problému

Didaktika se dnes stala podle všeho opět aktuálním tématem. Je na místě se ptát, z jakého důvodu. Dovolím si proto vytknout důvody této aktuálnosti, jež považuji za podstatné – jinak řečeno, nebudou to jistě všechny, které lze rozpoznat a kterým by bylo třeba věnovat pozornost. Jedno omezení je dáno předem: budu mluvit o didaktice dějepisu, přesněji řečeno o oborové didaktice dějepisu, zahrnující nejen samotný vyučovací předmět dějepisu, ale celou historickou složku školní edukace (Janík, 2009). Mým širším tématem tak bude sociálně-humanitní sféra školní edukace, již české dokumenty řídící výuky stále pojmenovávají nepřiliš přesným termínem společenskovední. Použití termínu sociálně-humanitní však lépe vystihuje povahu sociální skutečnosti a lidských orientací v ní, oscilující vždy mezi obecným (sociálním) a konkrétním (individuálním) a vytvářející mezi nimi neodstranitelnou diskrepanci (Beneš, 2009). Pomineme-li mnohé teoretické úvahy o tomto problému, jež pro moderní dobu můžeme snad odvozovat od nomologického principu formulovaného během 2. poloviny 19. století (viz Černík & Viceník, 2005; Černík & Višňovský, nedatováno), přesvědčuje nás o tom už náš každodenní život – připomeňme si třeba jen četbu novin či sledování televizního či rozhlasového zpravodajství a zkusme analyzovat naše prvotní reakce na získávané informace. Zcela jistě budou vycházet z našich znalostí, hodnot, sympatií či antipatií, a – či ale –

zřejmě budou obsahovat jen malou míru diskurzivity, pokud je budou obsahovat vůbec. Uvidíme ještě, jaký význam tato skutečnost má pro didaktiku dějepisu.

Nyní však již k onomu „katalogu“ důvodů aktuálnosti didaktiky, a to zvláště didaktiky dějepisu: V 90. letech jsme didaktiku dějepisu vyhnali z oblasti vědních disciplín. Přestala být habilitačním oborem, nebylo možné z ní získat ani doktorát (dnešní Ph.D.) a začala být chápána jen jako „umění učit“ (tímto konstatováním nevylučujeme složku „pedagogického talentu“!), tedy jako dovednost a nikoli jako vědní disciplína, mající svůj předmět a svou vnitřní jednotící strukturu. K tomuto stanovisku nepochybně přispívalo – a dosud přispívá – obecně sdílené přesvědčení, že didaktika – zvláště pak dějepisu – byla (a stále je) služkou panujících ideologií nemající status vědní (historické) disciplíny. Takovýto názor se – vysloveně či nevysloveně – opírá o poukaz na to, že ve školním dějepisu se neodhalují nové poznatky o historické skutečnosti, jak přísluší historické vědě (historickým vědám), ale pouze se – leckdy problematicky – zprostředkovávají. Přitom samo toto zprostředkovávání – transformace – může být chápáno různě. Klasicky (i pro české prostředí) je vyjadřuje teze o tom, že didaktický systém transformuje vědní systém historické vědy do didaktického systému, který vystihuje výchovně-vzdělávací dimenzi historické vědy (Čapek, 1976; Čapek et al., 1985). V době svého vzniku bylo toto pojetí relevantní – a zdaleka nejenom pro tehdejší „socialistické“ země a marxistické pojetí vědy a historické vědy zvláště. Ve skutečnosti jde o výraz empiricko-kritického (nepřesně tzv. pozitivistického) modelu (také historické) vědy, který i marxistická historiografie přijala; s jeho základy se setkáme už v pojetí školního dějepisu ve druhé polovině 19. století. Vývoj pojetí sociálně-humanitních věd zejména ve druhé polovině 20. století ale toto pojetí výrazně proměnil. Předmětem historického zkoumání není jen samotná historická skutečnost (méně přesně řečeno minulost), ale také formy a funkce historického myšlení, které nám určují smysl dějů. Bez porozumění interpretačním klíčem užívaným k výkladu minulých dějů nelze porozumět ani jim samotným. Krátce řečeno, historickým není – v naznačeném pojetí „historiografické skutečnosti“ – pouze to, co se skutečně stalo, ale také to, co jako historické jenom působí, bez ohledu na to, zda se to skutečně stalo.

Pokusme se na dvou příkladech ukázat, jak prolínání historické a historiografické skutečnosti spolukonstituuje status didaktiky dějepisu.



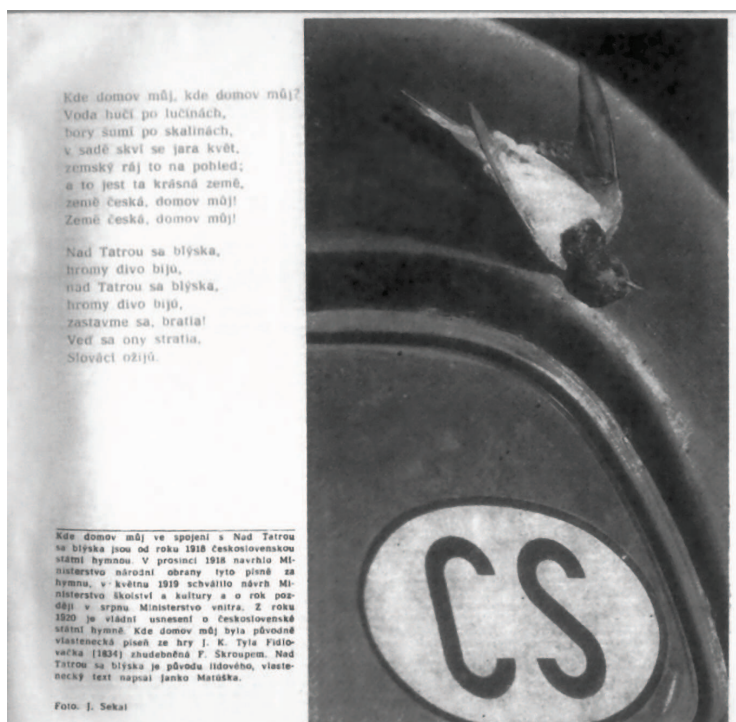
Obrázek 1

## 2 Příběh mrtvé vlaštovky

Východiskem prvního exkursu je fotografie (viz obrázek 1) a její příběh:

Její první informace, pomineme-li informaci estetickou, je emoční. Myslím (záměrně užívám této formulace), že nenechává diváka chladným, ačkoliv není schopen fotografii historicky identifikovat. V této chvíli je čistým ikonickým textem, nad nímž každého z nás napadají jeho možné interpretace. Cítíme nutnost jej dějinně lokalizovat. A časově je možné jej „umístit“ na několik míst; může jít – kupříkladu – o roky 1938, 1939, 1948, 1968, 1993. Anebo se fotografie pramenně nevztahuje k žádnému z nich, a my si ji tam pouze „dosazujeme“? Všechna tato určení jsou „možná“, ale jenom jedno z nich je pravdivé – tímto konstatováním předjímáme, že fotografie je dokumentární, že nejde o podvrh, falsum či snad dokonce fotomontáž, což vše jsou možné podoby (pseudo)dokumentární fotografie (z přebohaté literatury viz Sauer, 2000; Bilder, 2003; Lábová & Láb, 2009).

První interpretační klíč k fotografii poskytne údaj, odkud tuto fotografii známe, odkud jsme ji převzali. Řečeno přesněji, co bylo pro nás zdrojem její pramenné hodnoty: Je převzata z první stránky říjnového čísla měsíčníku MY 68 (tuším, že jde o první pookupační číslo, které vyšlo). Další zpřesnění přinese pohled na celou první stranu (viz obrázek 2) a jenom doplněním interpretace fotografie jako historického pramene bude zřetel k obálce tohoto čísla (viz obrázek 3).



Obrázek 2

Tím je samozřejmě určeno, že se fotografie vztahuje k roku 1968, není tím však řečeno, že pochází z roku 1968.

Musíme proto hledat další dílčí indicie, které napomohou k určení doby jejího vzniku: nejspíše nás upoutá typ značky CS nalepené na okně – ve které době se užívala? Spíše slepou uličkou by byl pokus určit dobu výroby či dokonce snad typ automobilu. Automobily přece jezdí po silnicích i dlouhá desetiletí, a navíc určit konkrétní typ anebo jen výrobní značku z detailu zadního okna by asi byl úkol jen pro historika automobilismu (jen pro úplnost, jde o Mercedes 170V z doby druhé sv. války – ale tento údaj pramení z jiného zdroje).

Ale ani odpovědi na tyto otázky nezodpovídají další otázky, jež si nad touto fotografií dříve či později musíme položit a které jsme již výše naznačili: O jakou fotografii tu jde? Je to dokumentární snímek, anebo se jedná o stylizaci, tj. záměrně vytvořenou fotografii?

Ta dnes asi zapomenutá fotografie má svůj příběh. Stojí za to jej vyprávět:

Autorem fotografie je Josef Sekal a při žádosti o možnost jejího užití jej také prozradil: Jako fotograf projel za volantem během padesáti pěti let pět kontinentů. Měl mnoho střetů se zvířaty, včetně ptáků. Nikdy mu ale do vozu





Obrázek 3

nenarazila vlaštovka, onen „vzdušný akrobat“, jak o něm autor fotografie mluví. Stalo se to jen jednou jedinkrát: u východoslovenských Súčan přesně 21. srpna 1968. Narazila do čelního skla Sekalova vozu. Řidič zastavil a šel se podívat, zda náraz přežila. Byla mrtvá. „Bylo mně ještě víc smutno,“ psal nám fotograf. „Vracel jsem se zezadu k autu a můj pohled padl na oválné okénko auta, kde byla nálepka CS. Položil jsem vlaštovku nad něj a vyfotografoval ji. Nahlas jsem si přitom řekl – také nevinná oběť! Symbol!!“

Teprve nyní fotografie získává svou historickou konkretizaci a svoji plnou pramennou hodnotu. Zbývá ale umístit ji ještě na osu historického myšlení, snad bychom mohli říci, zamyslet se nad jejím „druhým životem“. Vraťme se proto ještě jednou na začátek „našeho“ příběhu s touto fotografií, k její emoční funkci: Dosazování jejích možných historických určení je integrálně doprovázeno celostním vnímáním našich moderních dějin, jako sérií „zrad“, proher, tragédií. Vyvolává tak určitou interpretaci českých (československých dějin) – a zde si dovoluji ještě jednu „subjektivní“ vsuvku: Tuto fotografii jsme chtěli použít na obálku sborníku *Dvojí rok 1968?*, který přináší studie o roce 1968 a 1989. Grafik vytvořil několik velmi kvalitních návrhů obálky – a až tehdy jsme si uvědomili, že snímek použít vlastně nemůžeme. Vřazením do kontextu roku 1989 vzbuzoval u nás zcela jiné asociace, a nabýval tedy i zcela



Obrázek 4

jiných významů; jeho užití v německém vydání sborníku má jednak charakter „citace“ v jiném významovém celku a má také jiný interpretační kontext (viz obrázek 4).

Tím, co jsme na příběhu mrtvé vlaštovky sledovali, je rozdíl mezi dvěma základními typy zpráv, s nimiž se v soudobé historické kultuře každodenně setkáváme – mezi historickou informací a historickým faktem.<sup>1</sup> Historickou informací tu míníme jakoukoli zprávu o historické skutečnosti bez ohledu na míru její pravdivosti. K její „dějinnosti“ ve výše vymezeném slova smyslu postačuje sám fakt, že je v societě komunikována. Historickým faktem naproti tomu rozumíme – v souladu s terminologií historických věd – takovou informaci, která byla podrobena procesu své verifikace prostřednictvím uznaných kritických postupů. Vztah obou typů zpráv je ale složitější než naznačuje toto jejich formální rozdělení. Hranice mezi nimi je spíše funkční a sociokulturní než diskursivní. Naprostá většina historických zpráv, které k nám pronikají, má samozřejmě povahu historických informací: povětšinou nemáme ani možnost věrohodnost historické informace ověřovat, ať už z důvodů heuristických, či „jen“ časových. Taková situace ovšem přímo vyžaduje, abychom usilovali o co

<sup>1</sup> Zde navazujeme na rozlišení mezi historickou informací a historickým faktem, které navrhl Frank Ankersmith, *Six Theses on Narrativist Philosophy of History*, 1994. Cit. dle Ankersmith (2009).

největší rozšíření znalostí, jak se s neverifikovanou informací má zacházet, protože – i když nebudeme takových postupů sami z nějakých důvodů užívat – vytváří taková znalost možný prostor pro „odstup“ od ní a vytváří tak předpoklady ke kritickému zacházení s ní a už tím alespoň v počáteční míře vytváří bariéru k bezprostřední manipulaci příjemce informace v zájmu autora či komunikátora informace.

### 3 Volná plastika a skulptura na průčelí gotické katedrály

Obrátila-li didaktika dějepisu svou pozornost, či když ji obrátit musí, k historické informaci ve výše naznačeném pojetí, bude si muset všimnout i dalšího rozdílu, který ale není v české didaktice prakticky vůbec reflektován. Je jím rozdíl mezi didakticko-historickým a popularizačním obrazem historické skutečnosti. Obecně se dá říci, že didakticko-historický obraz je obrazem popularizačním, avšak natolik specifickým, že je třeba jej vyčlenit zvlášť. Rozdíl mezi nimi lze alegoricky snad vyjádřit rozdílem mezi volnou plastikou a třeba skulpturou na průčelí gotické katedrály. I ta může fungovat jako volná plastika, ale svým osamostatněním ztratí řadu pro sebe dobových či obecněji civilizačně kulturních významových kontextů, které jejím vyjmutím zmizí. Bude pak interpretována jinak a nabude jiných významů. Právě to se děje v případě, že si nebudeme vědomi zcela určité kontextuality didakticko-historického obrazu skutečnosti. Jistěže oba mají mnoho společného: Oba směřují k mimovědeckému prostředí, jsou určeny auditoriu (žákům), které se na tvorbě faktických informací nepodílelo, operují s emocionalitou a persvazivností, nahrazující do jisté míry striktní historický či umělecko-historický racionální diskurs. Onu „jistou míru“ musí didaktika zohledňovat ve vyšší míře než prostá popularizace – ve hře tu totiž jsou determinanty vývojové psychologie, psychologie osobnosti a pedagogických teorií a zásad. Obecný popularizační obraz se na tyto determinanty odvolávat může či nemusí, pouze tím omezí či jinak vymezí škálu svých recipientů.

Seznamování se zásadami vědecké metodiky a metodologie, tedy se způsoby dosahování poznatků, se konkretizuje ve sdělované faktografii. Ta je v didakticko-historickém obrazu vždy nutně omezena, a to jak pedagogickými determinacemi, tak tím, že výběr učiva není nikdy zcela volný. Už v úvodu této stati jsme připomněli, že podléhá administrativní kontrole, či chceme-li jinak, státní kontrole. Již J. Maternicki (1986), který se tomuto problému věnoval dosti podrobně (a vzhledem k datu prvního vydání jeho knihy také velmi brzy),

upozornil na to, že v didakticko-historickém obrazu nabývají konkrétní děje (události, činy) povahy symbolu, jsou (žáky) zobecňovány, vzaty jako „normy“ jednání a chování (v dobrém či špatném). Odhalit tyto vytvářené interpretační mechanismy napomáhají mentální mapy, jež odhalují noetické procesy a jejich proměny v myšlení žáků. Měli bychom jim proto věnovat větší, a především diskursivní, pozornost.

Základním důvodem této pozornosti by mělo být uvědomění si skutečnosti, že rozdíl mezi historickou informací a historickým faktem nás odkazuje k podstatnému problému charakteru didakticko-historického systému – že je totiž systémem bytostně otevřeným. Nelze ho uzavřít pouze do sféry sdělování faktů a učení toho, jak s fakty pracovat. Do výuky vždy, jak z hlediska učitele, tak žáků, pronikají informace; historickou edukaci lze dokonce vymežit i jako cestu, jak z historické informace dosáhnout historického faktu, s tím omezením ovšem, že tato cesta nemůže dosáhnout svého strategického cíle, že může dosáhnout „pouze“ cílů dílčích. Navíc situaci komplikuje také skutečnost, že historická věda nemá dnes svoji obecně uznávanou normativní podobu, je spíše charakterizovatelná jako soubor vědeckých disciplín, užívajících pro analýzu a hodnocení týchž faktů různých interpretačních klíčů, vzájemně se doplňujících, ale i mimoběžných či vedoucích k protirečivým výsledkům.

Z pojetí didakticko-historického obrazu historické skutečnosti jakožto *sui generis* popularizace dále plyne, že jeho podstatnou součástí je emocionalita a z ní i plynoucí persvazivnost informace. To jsou kategorie, jež je třeba studovat jak na úrovni historicko-didaktických textů, stejně jako na rovině vlastní pedagogické praxe, tj. např. na vyučovacím stylu učitele.

#### **4 Konsekvence – funkce didaktiky dějepisu**

Sledovali jsme v tomto textu dva noetické problémy – odlišnost historické informace od historického faktu a vztah didakticko-historického a popularizačního obrazu historické skutečnosti. Oba se vztahují k povaze současné historické kultury a oba poukazují na jeden ze základních aspektů odborného statusu oborových didaktik především naukových předmětů – na jejich vztah k mateřským oborům; druhý z možných přístupů, jímž je zřetel k pedagogicko-psychologickým oborům, ponechal text stranou. Učinili jsme tak záměrně – orientace k mateřským oborům odhaluje noetičnost obou problémů zřetelněji.



Konstatujme nejprve nepříjemnou skutečnost, že vztah odborných komunit (v našem případě historiografie jako vědy) je k didaktice (nejen) dějepisu často „přezíravý“. Pramení ze dvou základních příčin. Mnohým historikům (a nejen jim) splývají dva pojmy – didaktika a metodika. Je to postoj vyvolaný dlouho užívanou terminologií, v níž oba termíny byly synonymní (Mejstřík et al., 1964). Nicméně z dnešního pojetí didaktiky, lze takový přístup označit jako „naivní“, i když je podporován právě „ústupem“ od pojetí didaktiky jako vědní disciplíny k jejímu chápání jako metodiky výuky, tj. k dovednosti („umění“) učit. Pro mnohé, také i pro část renomovaných historiků, tak jde o jakési formulování pseudoproblémů, nadbytečné teoretizování o věcech (zdánlivě, dodejme) zřejmých. Přitom první krok ke konstituci didaktiky dějepisu jako vědní disciplíny byl u nás vykonán už ve „zlaté éře“ oborových didaktik v 60. letech minulého století a tehdejší snahy vyústily v konceptu Vratislava Čapka (Čapek, 1976; Čapek et al., 1985, 1988), do jisté míry ale znehodnoceném její ideologizací, jež se nejvíce projevila v prvním dílu knižního vydání jeho *Didaktiky dějepisu* (Čapek et al., 1985). Nicméně odhlédneme-li od ní, uvidíme koncept s jasnou strukturou teorie disciplíny, její metodikou a badatelskými postupy od teoretizujících po empirické výzkumy a s její pragmatikou, tj. užíváním didaktiky ve školní praxi. Jak jsme ale již konstatovali, spočíval tento koncept na přímé transformaci historické vědy do systému didaktiky, a to je přístup, který následující vývoj didaktiky antikvoval. Ke „kopernikánskému“ obratu v ní došlo ke konci 80. let 20. století. Tehdy K. E. Jeismann obrátil pozornost k historickému vědomí jakožto vlastnímu předmětu školní historické edukace. Poznání, že jím není minulost sama o sobě, nýbrž historické vědomí, jež školní dějepis (také, dodejme) předává, zachovává a kultivuje (Jeismann, 1988), se ukázalo jako rozhodující zvrát v chápání svébytnosti didaktiky dějepisu. Odkazuje k tomu, že didaktice dějepisu přísluší zkoumání sociální komunikace historických informací, a to se speciálním přihlédnutím ke školnímu, tedy právně a administrativně institucionalizovanému prostředí. Dnes je pak takto vymezený prostor možné rozšířit i k osvětě, sociální péči atp. Prvky takovéhoho přístupu ale najdeme i dříve, byť nebyly formulovány v kategoriích didaktiky dějepisu, ale v politickém diskursu jakožto jeden z kulturně politických důsledků první světové války usilující o zbavení učebnic dějepisu, zeměpisu a literatury pasáží vyvolávajících nepřátelství mezi národy (Beneš, 2007). To nás znovu přivádí k ideologické či politické služebnosti dějepisu: O ovládnutí této sféry individuálního a sociálního myšlení usilují nejen nedemokratické politické systémy, ale i ty demokratické (Pratkanis & Aronson, 2001). Sice jinými prostředky a (doufejme) s jinými cíli, ale také: vzpomeňme například na

zavedení občanské výchovy po vzniku ČSR v r. 1918, stejně jako soustavné úsilí o proměnu školního dějepisu ve Spolkové republice Německo po druhé světové válce (Centkowski, 1990; Centkowski, Maternicki, Pellens, & Süßmuth, 1999), či v nových spolkových zemích po sjednocení Německa v roce 1993 (Mätzing, 1999) a samozřejmě i nekončící současné diskuse o školní historické výuce v České republice či na sousedním Slovensku.

K přezíravému postoji řady historiků k didaktice v neposlední řadě přispívá i její odborná úroveň, prezentující se kupříkladu její užívanou terminologií a vůbec celým jejím pojmoslovím. In margine české didaktiky dějepisu lze bohužel konstatovat, že většinou zaostává i za dnes používanou terminologií české pedagogiky, stejně jako teprve hledá svoje integrující spojnice s terminologií historických věd.

Obojí posiluje dojem „nedospělosti“ didaktiky jako vědní disciplíny (viz Janík, 2009), avšak to nijak nesnižuje hodnotu funkcí, které v historické kultuře plní. Z připomenutého „naivního“ pohledu na ni plyne, že je jí přisuzována především úloha výchovná, tj. že přispívá k enkulturaci občanské, politické, sociální či mravní, na niž je vázána také funkce informační, reprezentovaná výběrem obsahu učiva. Jde tu však o pohled spíše pragmatický než konceptuální či ještě tvrději řečeno, princip sociokulturně noetický (Zamorski, 2008). Základní funkcí didakticko-historického obrazu historické skutečnosti je totiž funkce noetická.

Jeho noetická funkce vyplývá z toho, že didakticko-historický obraz je specifickou sociální komunikací historických informací a faktů, které jsou také jiným než odborně historickým způsobem vnímány a interpretovány. Didakticko-historický komunikační proces lze charakterizovat jako nevyrovnaný – mezi zdrojem informace či faktu, (tj. historickými vědami jako mateřským oborem či obory, ale i autory kurikula, nebo na druhé straně informacemi, které do systému vnikají z mediální sféry) a jejím příjemcem (žákem, ale v určitých případech i učitelem) existuje informačně nerovnovážený vztah: informace či fakt jsou určeny subjektu, který se na jejich vzniku nepodílel a není vybaven dostatečnými kompetencemi k jejich adekvátní interpretaci. Vznikají tak nové, pozměněné informace, plnící také jinou sociokulturní úlohu (například tím, že nabývají již zmíněné polohy „symbolu“). Mezi jednotlivými oborovými didaktikami existuje přitom v tomto bodě značná rozdílnost: zatímco didaktiky exaktních a přírodovědných oborů musí řešit především problém abstraktní náročnosti transformace systému mateřského oboru do didaktického systému,

stojí před didaktikami sociálně-humanitních oborů v první řadě problém informační otevřenosti didakticko-odborného systému, který vytvářejí a který tvoří jejich vlastní badatelské pole. Své uplatnění tu tak nachází *mediální logika* (termín Jana Jiráka) či obdobně *zpravodajské hodnoty* či *faktory* (Quandt, Schenk, & Schichtel, 1992, s. 63 a passim). Ústředním problémem se tak stává interpretace. Této otázce – pokud se nemýlím (kontextuálně z hlediska utváření a typologie znalostí se problému dotkli Janík, Maňák, & Knecht, 2009) – se nevěnuje u nás dostatečná teoretická pozornost; a je to jistě chyba. Dovolím si proto odkázat na „ryzí teorii“ (Tondl, 2006a,b; Tondl, 2002):

Relativnost empirického (tj. z našeho hlediska výše naznačeného ryze pragmatického, uživatelského, „naivního“) východiska tkví v tom, že také hranice empirického a mimoempirického nejsou absolutní, ale závisí na: (a) výbavě pozorovatele, tj. na vlastnostech kanálu pozorovatele; (b) na úlohách či cílech spojovaných s danou empirickou činností, tj. pozorováním, měřením, experimentováním apod.; (c) na možnostech kvalifikace příslušného rozhodování, tj. na možnostech uplatnění adekvátních kritérií pro posouzení jednotlivých rozhodnutí (Tondl, 2006a, s. 210).

Existenci svébytného postavení didakticko-historického obrazu lze ostatně doložit i odkazem na didaktický výzkum: například povahou skutečné didaktické (nikoli tedy jen pragmaticky metodické, „návodné“) analýzy historických informačních zdrojů (Pandel & Schneider, 2010), stále častější pozorností kterou historiografický i historický výzkum věnuje analýze a hodnocení dějepisných učebnic (k těmto aktivitám obecně viz Pingel, 1999), a které nabývají významu i u nás (sopsis diplomových prací na toto téma v ČR viz Gracová, 2008). Zřetelně se ukazuje nutnost komplexního studia významu a funkcí tohoto obrazu ve společnosti i jejích různě sociokulturně vymezených segmentů až na úroveň jednotlivce; to je dnes předmětem především empirických výzkumů v didaktice dějepisu a v sociologii (Šubrt, 2010; Gracová, 1998; Gracová, 2004; Labischová, 2005). Za pozornost proto stojí i nově založený časopis s názvem *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (Wochenschau Verlag), který, zdá se, také vykročí cestou celostního pohledu na zde sledované transdidaktické a vůbec obecnější pohledy na didakticko-historické obrazy sociální, a tedy i historické skutečnosti.

Teprve od noetické funkce lze adekvátně uchopit funkce edukační – což je pojem poněkud širší než u nás vžité termíny *výchovné*, popřípadě i *výchovně-vzdělávací* (Pelikán, 2009; Štech, 2009). Edukační funkce příměji vyjadřuje

to, že její integrální složkou je i noesis. Je totiž nutné mít na paměti, že edukační procesy mohou být – zvláště v případě informačně bytostně otevřených systémů, k nimž patří i oblast didaktických aplikací sociálně-humanitních informací – snadno účelově instrumentalizovány. Edukační funkce didaktiky dějepisu vede – má vést! – k řádu humanitního myšlení (Beneš, 2009), tedy ke kvalifikovaným (k charakteristice kvalifikovaného příjemce informací viz Tondl (2006, s. 100–103): kvalifikovaný příjemce je schopen zohlednit širší kontexty informace, usiluje o její začlenění do širšího okruhu znalostí či ji tam integrovat a musí být schopen je spojovat s hodnotovými, zejména etickými a estetickými dimenzemi) a odpovědným orientacím v lidské sociální, a tedy i historické skutečnosti, jejímž základním rysem je hodnotovost, neexaktnost a (inter)subjektivnost. Školní edukace má takovýto účel i jako celek – má/musí směřovat k pochopení a osvojení si všech tří základních myšlenkových řádů – humanitního, exaktního či estetického, protože právě jejich prostřednictvím dochází k enkulturaci jedince do společnosti.

## Literatura

- Ankersmit, F. (2009). Šest téz o narativnej filozofii histórie. In A. Koziak, F. Šuch & E. Zelenák (Eds.), *Kapitoly zo súčasnej filozofie dejín* (pp. 171–181). Bratislava: Chronos.
- Pratkanis, A., & Aronson, E. (2001). *Age of propaganda: The everyday use and abuse of persuasion*. New York: Freeman & Company, W. H.
- Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 59(2), 153–163.
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš, Z. (2007). Školní dějepis a válka. In *Berta Suttnerová – život pro mír. Sborník příspěvků ke 100. výročí udělení Nobelovy ceny míru Bertě Suttnerové 2. 11. 2005* (pp. 38–48). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze.
- Beneš, Z. (2009). Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je. In *Historik na Moravě. Sborník k 60. nar. prof. dr. Jiřího Malíře, CSc.* (pp. 53–64). Brno: Matices Moravská.
- Bilder, die Lügen. Begleitsbuch zur Ausstellung Stiftung Haus der Geschichte der BRD*. 3. (2003). Bonn: Bouvier Verlag.
- Centkowski, J., Maternicki, J., Pellens, K., & Süßmuth, H. (Eds.). (1999). *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Centkowski, J. (1990). *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*. Warszawa: Instytut Programów szkolnych Ministerstwa edukacji narodowej.
- Čapek, V. (1976). *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu I–II*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Čapek, V. (1985, 1988). *Didaktika dějepisu I–II*. Praha: SPN.

- Černík, V., & Viceník, J. (2005). *Zákon, explanácia a interpretácia v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS.
- Černík, V., & Višňovský, E. (nedatováno). *Vzťah teoretického a praktického v sociálnych a humanitných vedách*. Bratislava: IRIS.
- Gracová, B. (2008). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In *IX. sjezd českých historiků*. (pp. 97–114). Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení českých historiků (Historický klub 1872).
- Gracová, B. (1998). *Obraz Čechů, Poláků a jejich minulosti u studující mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Gracová, B. (2004). *Vědomosti a postoje české a polské studující mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Janík, T. (2009). Oborová a předmětová didaktika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 656–660). Praha: Portál.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Jeismann, K. E. (1988). Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In R. Schneider (Ed.), *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen* (pp. 1–24). Pfafling: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Labischová, D. (2005). *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Lábová, A., & Láb, F. (2009). *Soumrak fotožurnalismu? Manipulace fotografií v digitální éře*. Praha: Karolinum.
- Maternicki, J. (1986). *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*. Warszawa: Centralny ośrodek metodyczny Studiów nauk politycznych.
- Mätzing, H. Ch. (1999). *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtsunterricht in der DDR*. Hannover: Hahn.
- Mejstřík, V. (1964). *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha: SPN.
- Pandel, H. J., & Schneider, G. (2010). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pelikán, J. (2009). Fenomén výchova. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 19–23). Praha: Portál.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Quandt, S., Schenk, D., & Schichtel, H. D. (1992). *Fachinformationssystem Geschichte. Historische Wissenschaft und öffentliche Kommunikation*. Marburg: Hitzeroth.
- Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Štech, S. (2009). Školní edukace. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (pp. 24–28). Praha: Portál.



- Šubrt, J. (2010). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Vysoká škola politických a společenských věd.
- Tondl, L. (2002). *Znalost. Její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.
- Tondl, L. (2006). *Půl století poté. Pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desetiletích*. Praha: Karolinum.
- Tondl, L. (2006). *Problémy sémantiky*. Praha: Karolinum.
- Zamorski, K. (2008). *Dziwna rzeczywistość. Wprowadzenie do ontologii historii*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

## **Autor**

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc., Ústav českých dějin, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: Zdenek.Benes@ff.cuni.cz

## **What is didactics of history (today)?**

**Abstract:** The paper focuses on the status of the discipline of didactics of history, of school history and in a wider context of field didactics of social sciences and humanities. The difference between a piece of information and fact about history as well as the difference of between popularising and didactic depicting of social (historical) reality are discussed. From these differences, one of the basic characteristics of these didactics is induced; an implicit openness to information of the system of their subject matter, which leads to an increase of the importance of interpretation. It is interpretation that must be seen as the central point of noetic and educational function of these didactics and the school subjects that they are connected to.

**Key words:** history didactics, school history didactics, the systematic nature of the didactics of social sciences and humanities, historical information, historical fact, didactic and historical depicting of historical reality, popularising depicting of historical reality