

Učebnice dějepisu

Učebnice dějepisu patří mezi opomíjené a podceňované druhy historické literatury. Zcela neprávem.¹ Dějepisná učebnice patří k nejrozšířenějším typům historické literatury, a to jak svými náklady a mnohdy i počtem vydání², tak i dobou, po níž – v případě kvalitní učebnice – působí ve veřejném prostoru a ovlivňuje tvorbu a podobu historického vědomí dané společnosti.³

Přesto není tvorba učebnice mnohými považována za plnohodnotnou badatelskou činnost, neboť jejím předmětem není *zkoumání* historické skutečnosti. Jistěže učebnice tyto ambice mít nemůže, její význam pro historickou vědu a úzeji pro historické poznání leží v jiných rovinách. Prioritní úkol učebnice dějepisu spočívá v transformaci poznatků historické vědy zcela konkrétním adresátům, přičemž v procesu této transformace musí respektovat řadu specifických podmínek předmětově-odborného, psychologického i pedagogického charakteru; je proto charakterizovatelná jako aplikovaný výzkum. Z těchto důvodů bývá učebnice přiřazována k populárně-naučné literatuře.⁴ Je to vymezení platné pouze zčásti – populárně naučná literatura má na rozdíl od učebnice „tradičnější“, méně komplikovanou textovou strukturu (viz tab. na str. 00) a obrací se také na méně adresného čtenáře. Odkazuje nicméně na jeden z podstatných aspektů učebnice dějepisu, který nelze přehlížet.

Učebnice ale také – zároveň a nedílně s jejím prioritním úkolem – je výrazem stavu, povahy a funkcí historického myšlení v dané společnosti. Plné pochopení obou těchto funkčních aspektů učebnice ale předpokládá definování toho, co učebnice dějepisu je.

Definice dějepisné učebnice

Dnešní pedagogická teorie definuje učebnici jako *druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*.⁵ Školní učebnice funguje a) jako prvek

¹ Tento text vznikl přepracováním a doplněním hesla určeného pro Encyklopedii českých dějin a publikované v *Manuálu Encyklopedie českých dějin*, Praha 2003, s. 314 – 323.

² Patrick GARCIA - Jean LEDUC, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. kap. Le moment Lavissee (!-ZB). Paris 2003, s. 90 – 128; Suzanne CITRON, *La mythe national, L'histoire de France en question*, Paris 1989, s. 29-30.

³ V českém prostředí zejména učebnice J. Pekaře a kolektivu J. Šusty; či později učebnice československých dějin Václava Husy a světových dějin Jaroslava Charváta. Viz též kap. Pierre NORA, *Lavissee, instituteur national. Le „Petit Lavissee“, évangile de la République*. In *Le lieux d'mémoire III*. (Ed. P. Nora). Paris 1987, s. 253 – 289; Zdeněk BENEŠ, *Mezi pragmatikou a konceptualizací (Dějiny československé Josefa Pekaře jako historický text)*. In *Vlast a rodný kraj v díle historika*. Sb. prací přátel a žáků věnovaných profesoru Josefu Petráňovi. HŮ AV ČR 2004, s. 159-176.

⁴ Jerzy MATERNICKI, *Wielozształtność historii*. Warszawa 1985¹, 1991².

⁵ Tuto definici přejímám z Jan PRŮCHA – E. WALTEROVÁ – V. MAREŠ: *Pedagogický slovník*, Praha 1998², s. 268. K české teorii učebnice obecně srov. naposledy Josef MAŇÁK, Dušan KLAPKO (ed.): *Učebnice pod lupou*. Brno, 2006; Josef MAŇÁK, Petr KNECHT (ed.): *Hodnocení učebnic*. Brno, 2007. V současné době jsou v CPV připraveny k vydání další publikace s teoretickými a výzkumnými příspěvky o učebnicích, a to Tomáš JANÍK,

kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání, b) jako didaktický prostředek, který je informačním zdrojem pro žáky a učitele a který řídí a stimuluje učení žáků. Z tohoto obecného definování učebnice lze vyvodit, že *učebnice je integrovaným znakovým útvarem, přinášejícím informaci o nějakém výseku objektivní skutečnosti*.⁶ Z hlediska potřeb teorie školní dějepisné učebnice je však třeba tyto definice prohloubit, zejména přihlédnout ke zvláštnostem předmětu, k jehož výuce jsou určeny, tj. ke školnímu dějepisu. Dějepisnou učebnici bychom pak mohli definovat jako

specifický typ historické literatury – didakticko-historický text -, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák a student všech druhů a typů škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.

Z tohoto určení pak vyplývají její specifické funkce, jímž je také podřízena celková struktura učebnice, jež má multimodální charakter⁷ a multifunkční určení.

Multifunkčním textem je učebnice dějepisní z toho důvodu, že slouží či může sloužit k několika účelům: základní je informační báze pro primárního čtenáře, tj. žáka, dále je pracovním prostředkem, učícím jistým pracovním návykům. Je ale také prvkem odborné historické literatury a tedy součástí historiografie jako vědní disciplíny.

Také tento její aspekt si vyžaduje své vysvětlení, neboť není v českém prostředí příliš často a dostatečně vnímán. Vyplývá přitom už ze samotného prostředí, jemuž je učebnice primárně určena. Školní dějepis je zároveň jak jedním z prvků (vzdělávacím oborem či vyučovacím předmětem) školní výuky a výchovy, tak i významnou součástí historické kultury - tedy celku historického myšlení – dané společnosti. Teprve dnešní dějiny dějepisectví⁸ docenily význam zavedení školního dějepisí jako významného nositele a spolutvůrce historického vědomí v moderní společnosti; právě jemu lze připsat podstatný podíl na všeobecném rozšíření historických znalostí, neboť školní dějepis je jedinou institucionalizovanou a systematickou formou předávání, vytváření a zachovávání historického vědomí ve společnosti,⁹ jímž prochází v té či oné míře téměř každý její člen. Zároveň odkazuje učebnice ke světu vědeckého historického poznání tím, že dějepis je vždy – a opět různorodým způsobem – vázán k historické vědě, přinejmenším jako jeho znalostní pozadí, častěji ale i

Petr KNECHT et al.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (Brno, Paido, 2008, v tisku) a Veronika NAJVAROVÁ, Tomáš JANÍK, Petr KNECHT, (eds.): *Kurikulum a učebnice* (Brno, Masarykova univ., 2008, v tisku); JAN PRŮCHA, *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998. O učebnicích dějepisí psali v našem prostředí Blažena GRACOVÁ – Denisa LABISCHOVÁ: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisí*. Ostrava 2008; Viliam KRATOCHVÍL, *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.

⁶ PRŮCHA, *Učebnice*, s. 14.

⁷ Theo van LEEUWEN: *The Schoolbook as a Multimodal Text*. Internationale Schulbuchforschung 14 (1992), s. 35-58.

⁸ Viz např. Christian SIMON, *Historiographie*. Ulmer 1996; srov. též Jacques LE GOFF, *Život v znamení historie*. Bratislava 2003, str. 140nn. a 229nn.

⁹ Viz Zdeněk BENEŠ, *Společnost, vědomí, dějiny*. In *Historie a škola II*. Praha 2004, s. 5 – 19; TÝŽ, *Historický text a historická kultura*. Praha 1995.

jako metodika interpretací historických informací, a to v té míře, v jaké je pro školní dějepis na jeho různých úrovních dosažitelná, a konečně také jako jeho strategická cílová struktura.¹⁰

Učebnice je tedy vždy reprezentací určitého postavení a fungování historického myšlení v dané společnosti.

Učebnice dějepisu jako edukační médium

Učebnice není jediným didaktickým médiem fungujícím ve výuce. Tyto prostředky tvoří poměrně široký soubor a vedle učebnice do něj patří školní didaktické texty (pracovní sešity, atlasy, čítanky aj.), ale také další edukační média, jako hudební nahrávky a jiná zvuková a multimediální média, či dokonce památky a předměty, jako jsou pomníky, výstavní exponáty, modely a rekonstrukce, atp.¹¹

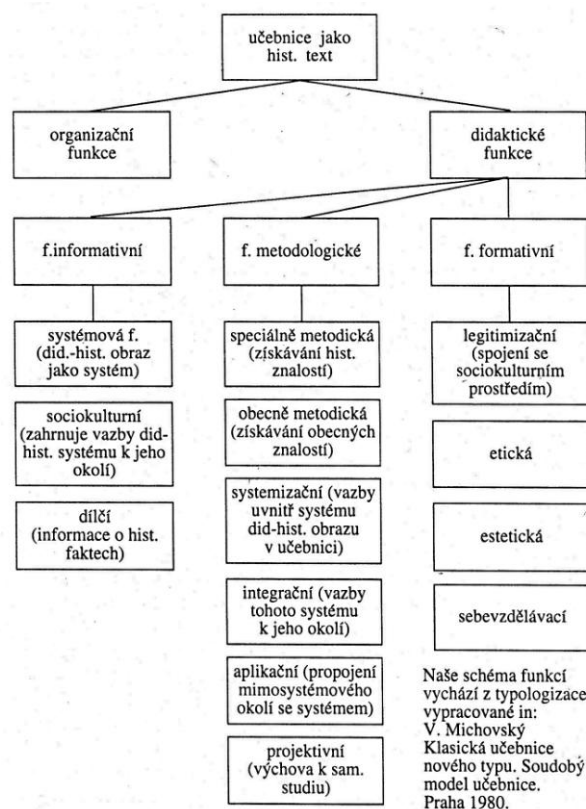
Právě zmíněné charakteristiky učebnice chápané jako didakticko-historický text úzce souvisejí se strukturací učebnice; celkové uspořádání moderní dějepisné učebnice také vysvětluje její obsah. Ucelenou teorii učebnice propracoval už v 80. letech ruský didaktik Zujev¹² a jeho teorie je dosud uznávána jako nejucelenější v celoevropském měřítku vůbec. V českém prostředí na ni navázal a dále ji rozpracoval - spolu s dalšími - V. Michovský.¹³ Soubor didaktických funkcí učebnice lze shrnout do následujícího schématu:

¹⁰ Problém transformací systémů vědních oborů a systémů jednotlivých vyučovacích předmětů je dnes velkým problémem, a to jak v oblasti přírodovědné, tak i sociálně humanitní (používám tohoto spojení namísto obvyklejšího označení společenskovední, protože jej považuji za přesnější vzhledem k tomu, že terminologicky neodkazuje jenom k societě jako segmentovanému celku, ale také k individuu jako bytosti a zároveň nejelementárnějšímu prvku společnosti, a konečně i proto, že tento termín vystihuje i vzájemnou souvislost těchto dvou „polarit“ lidského světa). Zde odkazuji pouze souhrnně na připravované číslo *Pedagogiky* 2/2009, jež bude tomuto tématu věnováno.

¹¹ Hans-Jürgen PANDEL/ Gerhard SCHNEIDER (Hg.) *Handbuch Mediem im Geschichtsunterricht*. Schwalbach Ts. 1999.

¹² Dmitrij D. ZUJEV, *Ako tvorit učebnice*, Bratislava 1986.

¹³ D. D. Zujev rozpracovával svoji teorii učebnice již v 70. letech – viz *Tvorba učebnic, Sborník 2*. Praha 1977, s. 1 – 40; dále viz Václav MICHOVSKÝ: *Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice*, Tvorba učebnic, sešit 2, Praha, SPN, 1980; TÝŽ, *Učebnice dějepisu*. In Vratislav ČAPEK A KOL., *Didaktika dějepisu II*. Praha 1988; viz též Helena BASTLOVÁ, *Obecný model učebnice a jeho využití*. Tvorba učebnic, sešit 6. Praha 1984.



Soubor informativních funkcí tvoří věcný základ pro metodologické i formativní funkce a je vázán na několik předpokladů: Především by měl být vskutku systémem informací.¹⁴ Měl by podle našeho přesvědčení vycházet z určitého pojetí dějin (např. kulturní, sociální, ekonomické, politické dějiny), musí odpovídat pedagogickým a psychologickým zásadám platným pro určitý věk a mentální vyspělost žáků a musí také být v souladu s mnohdy neuvědomovanými či jen málo uvědomovanými očekáváními žáků a studentů, v širším měřítku tedy s charakterem historické kultury. Ověření těchto zásad je úkolem didaktického empirického výzkumu a jejich dodržení je jednou z podstatných podmínek celkové akulturační funkce školního dějepisu.

Učebnice je i dnes základním edukačním médiem, a to přesto, že moderní technika a technologie nabízejí možnosti, jež jsou daleko více multimodální, než může být klasická kniha. Avšak k tomu, že by nahradily učebnici v plné míře panuje zatím skepse. Využitelnější se ovšem zvláště v 90. letech jeví další média výuky, jako jsou muzea, video, internet atd. Nicméně i přesto učebnici jakožto edukačnímu médiu v pedagogické komunikaci přísluší první místo. Je tomu tak především vzhledem k její vysoké informační hodnotě, dále pak s ohledem na její snadné využití v pedagogické komunikaci i v její snadné veřejné komunikovatelnosti (čemuž nasvědčuje i značný zájem veřejnosti o ni jako o typ

¹⁴ Také samotná konceptualizace školního dějepisu je dnes závažným didaktickým (teoretickým problémem). K současným koncepcím viz Zdeněk BENEŠ, *Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí*. In *Historie a škola III*, MŠMT ČR 2006, s. 27-3. Též in: *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách* Sb. z konference konané 3. – 4. 11. 2004 v Ústí n. L. Ústav hum. studií UJEP, Ústí n. L. 2006, s. 15-30; Dagmar HUDECOVÁ, *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha 2006.

literatury). Učebnice stojí také ze všech školních a didaktických dokumentů a materiálů nejbliže konkrétní vyučovací praxi (vyučovací hodině).

Jakožto didakticko-historický text musí učebnice splňovat také specifické požadavky psychologické a hygienické. Vyplývají z toho, že učebnice je určena dětem a dospívajícím, popř. dospělým čtenářům. Musí proto zohledňovat psychologický vývoj jedince, jeho proměňující se schopnosti rozumové, emoční i pracovní, včetně psychomotorických. Nelze totiž přehlédnout skutečnost, že využívání učebnice je pro žáka pracovní činností. Z tohoto hlediska jsou například závažnými kategoriemi i tak prosté a často přehlížené fakty, jako je váha učebnice či kvalita a typ jejího knižního zpracování. Zejména u žáků spíše podvědomě přijímanou než zcela vědomě reflektovanou hodnotou učebnic je jejich grafická a typografická přitažlivost. Ta je dána povahou a úrovní grafického zpracování a tisku.¹⁵

Do psychohygienické úrovně učebnice patří také dvě spolu úzce související kategorie, týkající se možností recepce a interpretace verbálního, ale i ikonického textu učebnice. Jde o kategorii čtivosti, zahrnující v sobě vjemově-obsahové podmínky snadnosti a efektivnosti čtení textu. Tyto podmínky ovlivňují rychlost četby, pochopení sdělovaných informací a tedy jejich interpretaci.

Druhou kategorií je čitelnost textu učebnice. Ta zahrnuje vjemově-optické prostředky čtení. Na něm mají svůj výrazný podíl především velikost a obraz písma. Zásadně platí, že velikost písma v učebnici určené pro děti od 12. let věku – tedy od 6. třídy základní školy či primy osmiletého gymnázia - by neměla být menší než 10 typografických bodů; jen výjimečně lze připustit v některých částech jejího verbálního textu písmo o velikosti 9 bodů. Čitelnost – ale i čtivost - ovlivňuje i řada dalších faktorů, jako je barva papíru a kvalita tisku, jejich kontrast, velikost mezer mezi řádky a délka řádků, atp. Svoji nemalou roli hrají i vnější podmínky čtení učebnice (např. celkové prostředí v němž je užívána, osvětlení, aj.).¹⁶

Zvláštní pozornost je třeba věnovat stylistické a syntaktické úrovni verbálních textů v učebnici – v souladu s historickou metodologií tu lze mluvit o logicko-gramatické vrstvě historické narace.¹⁷ Zvláště se to týká její základní součásti, tedy tzv. výkladového textu, který je informační páteří učebnice. Pro čitelnost textu je důležitá už sama délka věty. Je ověřeno, že její délka v učebnicích pro nižší ročníky základních škol by měla mít délku nejvýše 8 – 10 slov, pro vyšší třídy a střední školy nejvýše 12 – 13 slov. Čitelnost věty však závisí také na její syntaktické stavbě, užívání cizích slov a odborných termínů.¹⁸

Právě u učebnici hraje mimořádnou úlohu také persvazivní (tj. přesvědčovací) rovina textu. Tato těžko definovatelná rétorická kategorie vystihuje skutečnost, že text by měl zaujmout

¹⁵ Na bytostné souvislosti mezi pedagogikou, psychologií a knihovědou v teorii učebnic upozornil pokud vím poprvé právě ZUJEV, *Ako tvoríť učebnice*.

¹⁶ Karol MLADÝ: *Tvorba učebnic*. Bratislava 1988.

¹⁷ Problém historické narace je velmi frekventovaným tématem současné teorie historických věd. Opírám se tu o pojetí J. Topolského, který rozlišil v historické naraci tři její vrstvy: logicko-gramatickou, jejíž pomocí historik zprostředkovává čtenáři svoji vizi hist. skutečnosti, vrstvu persvazivní, která ovlivňuje čtenáře emocionálně a šířeji působí na čtenáře podvědomě (její hlavní složkou je proto rovina rétoriky) a konečně jde o vrstvu teoreticko-ideologickou, zahrnující obecné způsoby myšlení charakteristické pro danou kulturu, jazyk a jeho konvence, teaurus historických faktografických vědomostí, systém jeho obecného vědění a konečně historikův axiologický systém. Viz Jerzy TOPOLSKI: *Jak se píše i rozumie historii*. Poznań 1996, s. 97 – 111.

¹⁸ Z hlediska psychologie přináší k tomuto tématu zajímavé informace kniha Michal PAVLOVKIN – Zdenka MACKOVÁ, *Žiak a učebnica*. Bratislava 1989.

svou stylistickou pestrostí i svou literární kompozicí. Konkrétní podoba persvazivnosti verbálního textu souvisí také s celkovým uspořádáním učebnice. Persvazivnost didakticko-historického textu dnes ale nelze omezovat pouze na jeho verbální texty. Textová struktura dnešní učebnice je, jak ukazuje následující tabulka, složitější a pestřejší.

verbální texty	ikonické texty
<p>autorský výkladový text</p> <p>pramenné texty písemné historické prameny beletrie, poezie, drama ...</p> <p>doprovodné texty k ikonickým textům</p> <p>texty řídicí osvojování učiva: předmluva metodická poznámka otázky a úkoly základní data bibliografie slovník rejstřík ...</p>	<p>dokumentární ikonické texty: Reprodukce fotografií nebo filmových okének Reprodukce uměleckých děl: obrazy kresby rytiny karikatury komiksy knižní a časopisecké ilustrace, reprodukce politické publicistiky, např. ukázky novinových či časopiseckých stran či jejich částí lepty plakáty rekonstrukční kresby či malby ...</p> <p>symbolické ikonické texty: mapy grafy diagramy schémata časové diagramy („přímky“)</p> <p>ikonické texty orientačního charakteru: piktogramy či značky upozorňující na typy textů řídicích osvojování učiva barevné podtisky rámečky ...</p>

Všechny tyto typy textů se navzájem kombinují a dohromady vytvářejí (tj. měly by vytvářet, protože z nejrůznějších důvodů, od autorovy nezkušenosti s tvorbou učebnic po redakční chyby, tomu tak vždy není) jednotný, komplexní informační celek. Základní informační rovinou stále zůstává verbální text, avšak ikonické texty v některých moderních učebnicích zaujímají téměř 50% celkové informační plochy učebnice. Výrazný nárůst a zároveň

zkvalitnění reprodukcí umožnil pokrok v typografii a tisku, odráží se v něm ale také celkový nárůst vizualizace vnímání historické skutečnosti, k němuž dochází v souvislosti se změnami podoby a struktury prezentací historické skutečnosti. Jako zastaralé a nefunkční se proto nutně jeví starší terminologie, označující ikonické texty za „prezentaci učiva názornou formou“ a takřka tak vnucující představu, že ikonické texty tvoří pouhý ilustrační doprovod učebnice. V dnešním chápání jde o skutečné texty, jež je možné (rozumějme, je nutné!) číst, tedy interpretovat je.¹⁹ K tomu je ovšem zapotřebí získat specifické znalosti a dovednosti, umožňující porozumět různým druhům „ikonických jazyků“.

Obecně platí, že porozumění ikonickému textu je obtížnější než porozumění textu verbálnímu. K takovému pojetí „ilustrací“ v učebnici opravňuje i jejich zařazování do učebnice takovým způsobem, že smysluplný informační celek vytvářejí pouze ve vztahu k verbálním typům textů. Stránka, popřípadě dvojstrana moderní učebnice má vytvářet relativně uzavřený informační celek, v němž jsou verbální a ikonické texty vzájemně spjaty,²⁰ ale i ikonické texty mohou „vyprávět“ uzavřený celek (viz obr. 1 a 2).²¹ Názorně tento požadavek dokládají další dva vybrané příklady dvoustran moderní učebnice: zatímco dvoustrana z polské učebnice (obr. 3)²² je koncipována jako „vnitřně otevřená“, kde např. výkladový text „přetéká“ z jedné strany na druhou, je text druhé z nich (obr. 4)²³ konstruován „sevěněji“ – levá strana je informativní, pravá naopak pracovní.

Celková persvazivnost učebnice jako didakticko-historického textu tak souvisí s její celkovou sémantickou strukturou, jíž lze vystihnout tímto schématem.

Kognitivní složky učebnice ²⁴	
racionální	emocionálně-hodnotová
logická struktura verbálních a ikonických textů a jejich vzájemné uspořádání	celková grafická a typografická úroveň učebnice
pojmová a terminologická rovina textů	kvalita tisku a knihařského zpracování stylistická kvalita jazyka, jímž je učebnice napsána

¹⁹ Hans-Jürgen PANDEL, *Bildinterpretation I – II*. Schwalbach/Ts. 2008. Též KRATOCHVÍL, *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*, 2004.

²⁰ K otázkám ikonických textů učebnice více Zdeněk BENEŠ, *Historie nejen slovem, ale i obrazem*. ref. na konf. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the Culture of Education. Prague, November 15th.- 17. th, 2007, sborník z konference je v tisku.

²¹ Heinz Dieter SCHMID (Hrsg), *Fragen an die Geschichte*, Bd. 4, Frankfurt (M.) 1984⁴, s. 94; Zdeněk BENEŠ – Josef PETRÁŇ, *České dějiny I*, Praha 1997, s. 190.

²² Lech TRZIONKOWSKI – Leszek WÓJCIECHOWSKI, *Historia – starożytność i średniowiecze. Podręcznik dla I klasy gimnazium*. Warszawa 2005.

²³ Guillaume Le QUINTREC – Peter GEISS, *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Leipzig 2006 (něm. verze společné francouzsko-německé učebnice dějepisu). Viz Zdeněk BENEŠ, *Společná, či společné učebnice dějepisu? Francouzsko-německá učebnice jako výsledek hledání a ukazatel možných cest. Výzva k diskusi*. ČČH 3/2007, s. 635-642.

²⁴ Srov. i stať J. Průchy v této knize.

Obr. 1



2. Die Zeit zwischen den Weltkriegen

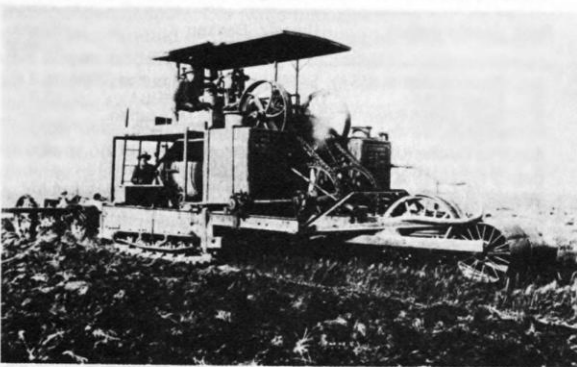
a) Amerika – Land des Fortschritts?

B 5 Amerikanische Kleinstadt, 1920: Henderson, Texas



B 6 Deutsche Kleinstadt, 1920: Wittenberg in Sachsen-Anhalt

(a) Vergleichen Sie B 5 mit B 6 und B 7 mit B 8. Worin besteht der „Fortschritt“ in Amerika? (b) Wie würde der Vergleich heute ausfallen?

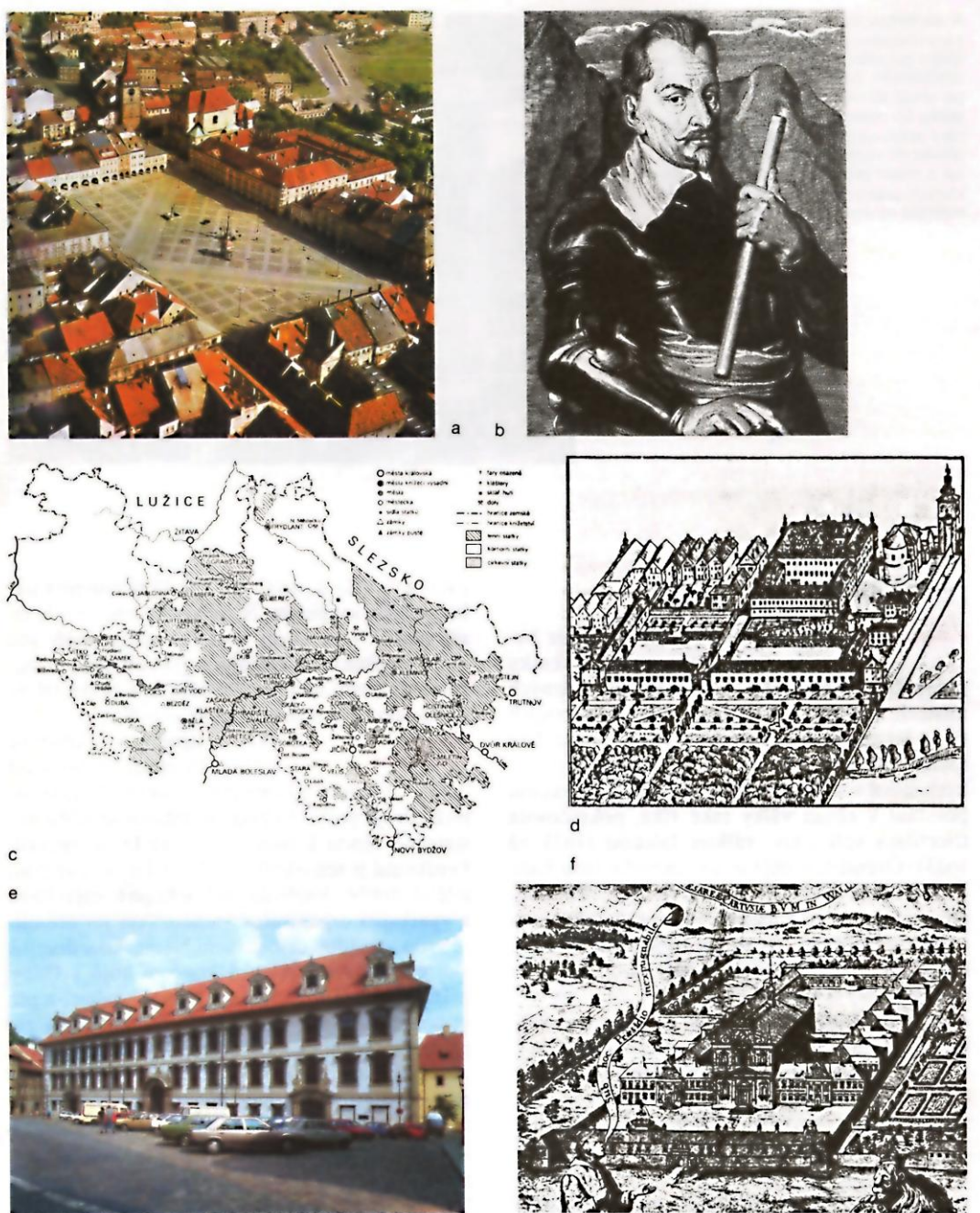


B 7 Amerikanischer Farmer, 1900



B 8 Deutscher Bauer, 1930

Obr. 2



Rezidenci frýdlantského vévody a císařského generalissima Albrechta z Valdštejna se stal Jičín (obr. a). Město bylo založeno kolem r. 1300, krátce bylo královským majetkem, pak ale přešlo do šlechtických rukou – nejprve Vartemberků, pak dalších rodů. Ve 2. polovině 15. stol. koupili město a panství Trčkové z Lipy a od nich Smiřičti ze Smiřic. R. 1621 získal značnou část majetků tohoto bohatého rodu Albrecht z Valdštejna (obr. b) – a pro město nastala doba velkého rozkvětu. Valdštejn z něj učinil centrum svého rozsáhlého frýdlantského vévodství (viz obr. c) a začal jej přestavovat. Valdštejnův jičínský zámek (jeho podoba z r. 1634 ukazuje obr. d) měl být stejně velkolepý, jako jeho pražský palác (obr. e). Výrazem rekatolizace i jejími nástroji mělo být jak zřízení jezuitské koleje a gymnázia ve městě, tak i založení kartuziánského kláštera v nedalekých Valdčicích (obr. f). Vedle tohoto kláštera vzniklo v jičínském okolí ještě několik dalších staveb, neboť do plánů na přestavbu města byla zahrnuta, zcela v duchu barokní architektury, také úprava jeho okolí. Však také zde Valdštejn zaměstnal přední italské architekty působící v té době v Čechách, G. Pieroniho či A. Spezzu. Dalekosáhlé plány však byly uskutečněny jen zčásti; po Valdštejnově smrti význam města rychle upadal, neboť vévodství, oáza poměrného klidu v Čechách, současníky také proto nazývaná „šťastnou zemí“, bylo rozdrobeno a Jičín i s panstvím přešel do rukou původem rakouského šlechtického rodu Trauttmansdorffů.

Typologie dějepisných učebnic

Vzájemný poměr těchto jednotlivých složek může ale být různý; závisí na typu učebnice. Dnes ale neexistuje žádný obecně uznávaný – normativní - model dějepisné učebnice. Existují pouze modely vžitě a méně vžitě, uznávanější a užívanější, či přijímané s většími či menšími výhradami či nedostatky. Z tohoto důvodu je také nesnadné vytvořit jejich jednoznačnou typologii. Polský historik Jerzy Maternicki²⁵ vytvořil trojdílnou klasifikaci; jistě není vyčerpávající, lze ji ale považovat alespoň co do základních typů za vyhovující:

a) Kvazisyntézy – učebnice, které usilují o ucelený souhrnný, syntetizující obraz vybraného úseku dějin – ať už národních, státních, anebo obecných. Mají dlouhou a silnou tradici, jdoucí přinejmenším od zrodu moderní učebnice. Je v nich kladen důraz na výkladový text a na narativitu ikonických textů a snaží se proto historickou skutečnost zpravidla představit jako „příběh“.

b) Učebnice analyticko-syntetické – ty mají být dnes jakýmsi „ideálním typem“ učebnice, k němuž by měl další vývoj učebnic směřovat. Spojovat by měly kvazisyntézu s pracovní učebnicí – a je zřejmé, že jde o velmi náročný cíl. Avšak například zmíněná společná francouzsko-německá učebnice, anebo některé nové řady německých učebnic se k tomuto cíli blíží.

c) Materiálové kompendia (čítanky, chrestomatie, atp.)

Je přirozené, že takto (či jakkoli jinak) striktně vymezená typologie má spíše „normativní“ povahu. V praxi se setkáváme spíše s jejich různorodými kombinacemi, neboť každý z obou přístupů má své přednosti i nedostatky. V prvním případě je čtenáři učebnice historická skutečnost předkládána jako „uzavřená“ či „uzavřenější“, neboť jeho intencí je překládat text jako „historickou pravdu“ a je tím ztížena možnost analyticko-kritického přístupu k textu.²⁶

Ve druhém případě je naproti tomu upřednostňován tento analyticko-kritický přístup k předkládaným informacím, text učebnice se ale proto může jednat nadměrně obtížným, jednak nelze vyloučit možnost „nadinterpretace“, tedy volného, s realitou nesouhlasícího výkladu. Kritický přístup se tak mění v pouhou „hru s fakty“, neboť žák zpravidla nedisponuje k historické kritice potřebnými znalostmi a dovednostmi; vyplývá však ze samotné podstaty školního dějepisu, že tento rys nelze nikdy plně odstranit.

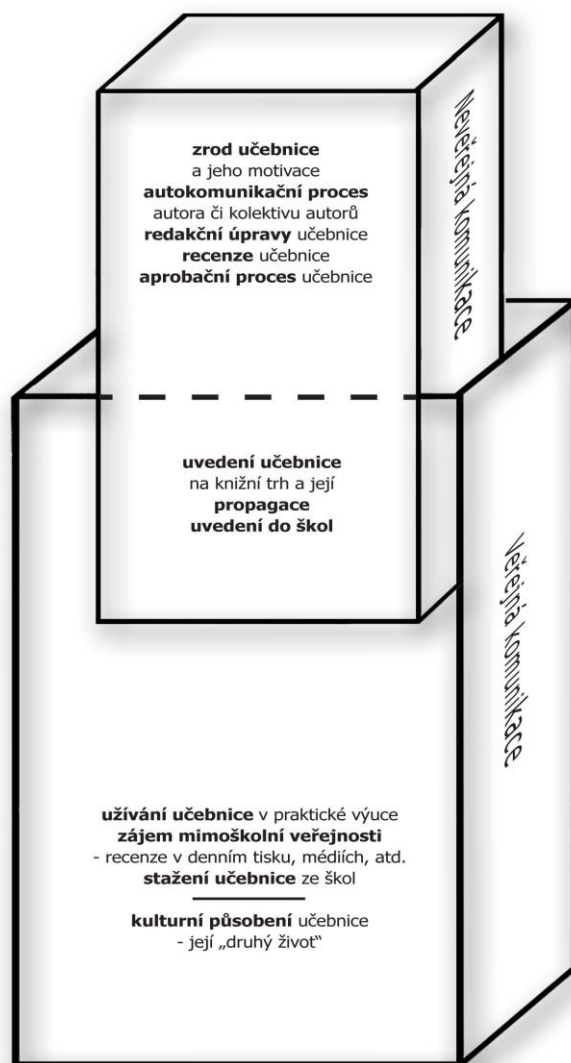
Komunikační proces učebnice

Z definice učebnice jako didakticko-historického textu lze také vyvodit, že učebnice prochází specifickým komunikačním procesem. Jeho sledování a poznávání je důležitým faktorem pro poznání reálného i možného působení učebnice v sociálním prostředí, tj. ve škole i mimo ni, a je také významným prvkem pro poznání struktury historické kultury z hlediska školního dějepisu.

²⁵ K vývoji typologizace dějepisných učebnic viz Zdeněk BENEŠ, *České učebnice dějepisu po roce 1989*. In Česko-slovenská ročenka 2003. Brno 2003 (vyšlo 2004), s. 281-288; též heslo *Dějepisná učebnice* v Manuálu Encyklopedie českých dějin.

²⁶ Viz PANDEL – SCHNEIDER, *Handbuch Medien*, s. 45 – 68.

Jako každý literární text, prochází i učebnice dvojí podobou komunikace – veřejné a neveřejné. Jejich obsah a vzájemný vztah je ve schématu č. 2.



Při studiu komunikačního procesu učebnice je však třeba mít na paměti, že jde o proces, který se v několika svých podstatných rysech odlišuje od komunikace běžného literárního textu, tak jak se o něm lze dočíst v literárně teoretických pracích. Zatímco v literární komunikaci

probíhá komunikační proces na škále autor – text – čtenář a vzniká tak hermeneutický kruh či spirála, vytváří pedagogický proces komunikaci s jinými základními strukturními prvky:

škola+učitel → text → žák (student).

Tuto škálu můžeme označit jako pedagogickou spirálu.²⁷ Konstatování, že ovšem také text učebnice lze „číst“ prvním uvedeným způsobem, je pouhým logickým doplněním. Mimo zorné pole pedagogické komunikace tedy zůstává autor a na výchozí místo se posunuje specifický komunikátor (multiplikátor), jímž je institucionálně vymezený učitel.

Svébytnou otázkou je uplatnění a formy používání učebnice v samotné výuce. Víme, že české školství patří k těm školským prostředím, v nichž je učebnice využívána poměrně málo.²⁸

Specifickým rysem komunikace učebnice je její aprobační – schvalovací – proces. V naprosté většině států podléhají učebnice státnímu dohledu a k jejich užívání ve škole je třeba institucionálního souhlasu.²⁹ V České republice se jedná o udělení schvalovací doložky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Doložka se uděluje na dva až šest let a může být prolongována. Bez ní není možné učebnici ve školách oficiálně používat. Model schvalovacího procesu, který v ČR platí od počátku 90. let, je možné nazvat liberálním.

Sama tvorba a vydávání učebnic je ponecháno na vůli nakladatelů a je omezováno pouze předpisem, že učebnice musí odpovídat některému ze schválených kurikulárních projektů a učebnice musí pokrývat celý rozsah výuky předmětu na daném druhu a typu školy. Učebnice musí tedy tvořit souvislou a ucelenou řadu se jednotným způsobem zpracování a strukturace. O udělení doložky se rozhoduje na základě recenzního řízení, v němž posudky vypracovávají vybraní odborníci, pracovníci resortních výzkumných pedagogických ústavů, Rady vlády ČR pro národnostní otázky, představitelé národnostních menšin, církví a popřípadě další vybraní specialisté.

Hodnocení dějepisných učebnic

Učebnice je také předmětem specifických výzkumů, zabývajících se místem učebnice v prostředí školy či historické kultury a jejím pedagogickým, didaktickým či odborně předmětovým hodnocením. Klasifikace těchto analýz je závislá na výchozích stanoviscích, a proto také u jednotlivých autorů i dosti různorodá.³⁰ Zde předložená klasifikace vychází z pojetí učebnice jako historicko-didaktického textu. Pak lze metody výzkumu učebnic rozdělit do pěti skupin:

1) Recenze. Ty se objevují ve všech fázích komunikace učebnice, od „autorecenzí“, tj. stanovisek autora vypracovávaných během aprobačního řízení učebnice pro nakladatele či

²⁷ S. SELANDER: *Pedagogic Texts – Educational Media*. Internationale Schulbuchforschung 17 (1995), s. 9-23.

²⁸ Srov. stať D. HUDECOVÉ v této knize a sb. Bohuslav KLÍMA A KOL., *Mládež a dějiny*, Brno 2001.

²⁹ K tomu viz stať L. PROCHÁZKOVÉ v této knize.

³⁰ PANDEL - SCHNEIDER (Hg.) *Handbuch Mediem im Geschichtsunterricht*, 1999; Jan PRŮCHA: *Metody hodnocení školních učebnic*. Tvorba učebnic (5), Praha 1988.

orgán udělující či prodlužující učebnici schvalovací doložku, až po recenze v odborných periodících či denním tisku. Recenze tak představují hodnocení učebnic v různých fázích jejího vzniku a veřejného působení. Jsou-li dostupné, představují důležitý prvek poznávání tvorby učebnice a jejího ohlasu.

2) Odborně historická analýza je typem jejího hodnocení z hlediska věcného obsahu učebnice a jeho vědecké adekvátnosti a přesnosti. Teoreticky platí, že v učebnici se nesmí vyskytovat věcné chyby a omyly, ve skutečnosti však nelze takovou učebnici vytvořit, a proto je četnost a povaha chyb v ní jednou z uznaných metod jejího hodnocení. Věcné chyby v učebnici mohou vzniknout přehlédnutou tiskovou chybou, nebo také omylem autora, například převzetím mylného nebo zastaralého údaje z jiné sekundární literatury. V některých případech těžko zachytitelnou chybou jsou možná „různočtení“ textu, zaviněná buď nepřesnými formulacemi, například tzv. eliptickou výpovědí, či nepředpokládanou, ale možnou odlišnou čtenářskou interpretací textu, vzniklou z odlišných čtenářských intencí.

Zkoumat lze také obraz dějinného procesu, jak jej učebnice přináší, a to z hlediska pojetí jeho dynamiky, jeho strukturních prvků (např. politika, ekonomika, sociální struktura, kultura, atp.) a jejich pojetí. Zde je dnes kladen důraz zejména na multiperspektivitu výkladu, jež jako metodický prostředek napomáhá pochopit dějiny jako otevřený proces. Analyzovat lze také charakter a adekvátnost nabízených a vyvolávaných kritických postupů a stanovisek ve srovnání s uznávanými postupy historické vědecké kritiky, atd. Na hranicích odborně historické analýzy a interpretace učebnice jakožto historického pramene leží axiologická analýza učebnice a jejich historických výpovědí.

3) Učebnice je také specifickým pramenem pro poznání historiografické skutečnosti, zejména v její formě historického vědomí, jehož je učebnice jednou z institucionalizovaných podob. Stává se proto předmětem analýz zkoumajících takové kategorie, jakými jsou například auto- a heterostereotypy, multikulturalita,³¹ identita, její struktura a její znaky, i sám proces vytváření historického vědomí.³² Zkoumají se také užité hodnotové orientace a kulturní vzorce.

4) Analýzy z hlediska pedagogické hodnoty a psychologické působivosti učebnice se soustřeďují na problém účelné přiměřenosti a náročnosti učebnice z hlediska jejich komunikačních, obsahových a ergonomických vlastností. Sem spadají analýzy čtivosti a čitelnosti učebnice, sdělnosti jejího textu a jeho jazykové a syntaktické obtížnosti, množství učiva a jeho struktura. Pro tyto účely bylo vyvinuto několik specializovaných metod, od zcela jednoduchých, analyzujících například rozsah učiva a jeho přiměřenost prostřednictvím množství stran či slov připadajících na jednu vyučovací jednotku (hodinu), až po pouze prostřednictvím počítačového zpracování dosažitelných stylistických a syntaktických či sémantických hodnot obtížnosti textu.³³

5) Empirické výzkumy recepcí učebnic zvláště ve školním prostředí, a to jak u žáků, tak i učitelů.

³¹ Jan PRŮCHA: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha 2001; druhé přepracované vyd. 2006.

³² Viz např. Bodo. VON BORRIES: *Geschichtslernen und Geschichtsbewusstseins*. Stuttgart 1988; Týž, *Imaginierte Geschichte*. Köln u. a. 1996.

³³ PRŮCHA, *Učebnice. Teorie a analýzy*, 1998; Týž, *Výzkum a teorie školní učebnice* (Tvorba učebnic, sb.5), Praha 1985.

Tyto empirické výzkumy jsou také s to prokázat úspěšnost učebnice a charakter jejího využívání ve vyučovací praxi. Pro české prostředí jsou však tyto výzkumy stále ještě nedostatečné a naše znalosti jsou proto více jak kusé. Nicméně i přesto lze konstatovat, že v českém školním dějepisu jsou učebnice využívány velmi málo. Vyplývá to z velkého průzkumu, prováděného v polovině 90. let ve 27 evropských zemích. Česká republika se zařadila až na třetí místo od konce. Odpověď na oprávněnou otázku, proč se u nás učebnice ve výuce využívají tak málo, není jednoznačná. S největší pravděpodobností se na tomto stavu spolupodílí jak leckdy značná obsahová předimenzovanost a obtížnost učebnic, tak setrvačnost ve formách výuky i zvycích žáků.³⁴ Také z tohoto důvodu je obtížné určit, jaký skutečný vliv má v českém prostředí učebnice na tvorbu historického vědomí žáků.

Je nicméně snadno prokazatelné, že učebnice může přímo ve výuce, či jenom zprostředkovaně, působit i velmi dlouhou dobu – i po několik desetiletí. V dějinách českého školního dějepisu by bylo možné poukázat na úspěšnost a vliv takových – a již připomenutých - učebnic jako byly Dějiny československé Josefa Pekaře či jejich paralela Všeobecný dějepis kolektivu autorů J. Bidlo, J. Dobiáš, B. Hýbl a J. Šusta, či v pozdější době a z jiných důvodů Československé dějiny V. Husy a Obecné dějiny J. Charváta. Učebnice jsou z hlediska veřejnosti obecně také tím nejsledovanějším prvkem školního dějepisu. Svědčí o tom četnost jejich recenzí, stejně jako veřejné i neveřejné diskuse o nich. Právě podle kvality učebnic je často – ne zcela právem – posuzována i celková úroveň školního dějepisu, a to i v mezinárodním srovnání.

Právě internacionalizace učebnic i školního dějepisu jako součásti historické kultury je jedním z příznačných rysů současné podoby i výzkumu školního dějepisu a dějepisných učebnic. České učebnice jsou tak podrobovány soustavné analýze a hodnocení nejen ve všech státech sousedících s Českou republikou, ale i v zemích s ní nesousedících. Trendem dnešní evropské tvorby učebnic je vytváření společných učebnic pro jednotlivé evropské nadstátní regiony, v nichž by se dařilo překonávat či alespoň vysvětlovat přetrvávající stereotypy, poukazovat na společné tradice a kulturní kódy a přispívat tak k vytváření jinak mnohovrstevnatého, avšak přesto společného evropského vědomí.³⁵

³⁴ KLÍMA A KOL., *Mládež a dějiny*. 2001, s. 79-80; *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha 1996.

³⁵ *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 84, Frankfurt (M.) 1995.