

BUDOUcí HISTORICI, UČITELÉ, BYZNYSMENI, NOVINÁŘI

Pro koho by měla být vysokoškolská výuka historie

Marie Koldinská – Ivan Šedivý

Future Historians, Teachers, Businessmen, Journalists
For Whom Should University History Teaching Be Designed

This small article is a response to the new wave of discussion on the teaching of history in schools. Both authors concentrate on the issue of the teaching of history in universities. They argue that for discussion to progress further it will be necessary on the one hand to produce a clearer definition of the place of history in the modern world and on the other side to reflect more sensitively on the needs and strategic goals of the clients – university students. A relationship to history is ceasing to be a phenomenon definable on a society-wide basis and in many respects is shifting into the individual private sphere. The character of teaching should correspond to an idea of the profile of the graduate of any particular type of study. One of the instruments for clarifying the relationship between the student-client and university teacher – service provider might be the introduction of university tuition fees.

Diskuse o výuce dějepisu na základních a středních školách, respektive o výuce historie na školách vysokých nabývají v poslední době opět na intenzitě.¹ Příčiny

¹ Např. ZDENĚK BENEŠ, *Kleio ve škamnách a na stupínku. Několik poznámek k situaci českého školního dějepisu*, ČČH 101/2003, č. 1, s. 1–26; PETR ČORNEJ, *Spojité nádoby. Výuka dějepisu na základních, středních a vysokých školách*, Dějiny a současnost. Kulturněhistorická revue (dále DaS) 26/2004, č. 5, s. 3–7; PAVEL HIML, *Kdo musí vědět, kdy byla bitva na Bílé hoře? Úvahy k výuce „historie“ nejen na českých vysokých školách*, Dějiny – Teorie – Kritika 1/2004, č. 1,

zájmu o toto téma vyvěrají podle našeho názoru v nejobecnější rovině ze setrvalé neujasněné vědní a vzdělanostní politiky v České republice a z dlouhodobě neřešené situace ve školství, zejména vysokém, jež ostatně kvalitu nižších stupňů škol výrazně spoluvtváří. Náš text nemá být dalším příspěvkem do diskuse o těchto komplexních otázkách; soustředíme se pouze na jeden segment celé problematiky, totiž na výuku historie na vysokých školách. Chceme poukázat na některé společné jmenovatele, na něž lze podle našeho mínění dosavadní diskusi převést, ale také dospět ke konkrétním závěrům, jež by mohly přispět k řešení alespoň některých diskutovaných problémů.

Určitý nedostatek dosavadního průběhu celé diskuse spatřujeme v tom, že její účastníci si – jakkoli je to pochopitelné – dostatečně neuvědomují, že své názory formulují v přímé návaznosti na intelektuální a profesní (respektive institucionální) prostředí, jež je obklopuje. Zjednodušeně řečeno, optiku příslušné vysoké školy, v jejímž rámci působí, zaměňují za žádoucí standard humanitního školství, nebo dokonce za potřeby celé společnosti. Naskytá se však pochopitelná otázka – jakou funkci má mít historie v současném celospolečenském kontextu, zda pro ni ještě lze nalézt v chaotickém a atomizovaném světě,² v němž je role jednotlivce dána především přítomností (a mnohem méně budoucností, natož minulostí), takové místo, jež by bylo výsledkem všeobecného konsensu. Pokládáme za jisté, že historie již nikdy nebude plnit celospolečensky akceptovatelnou funkci, již měla v 19. století, že již nikdy nebude nástrojem integrace – ať už v národním³ či ve státním⁴ smyslu. Je ostatně příznačné, že změna historického paradigmatu proběhnuvší v minulých desetiletích, způsobená především generační výměnou v rámci historických obcí jednotlivých evropských států, vedla ke dříve netušené potřebě sebereflexe ve smyslu změněného vnímání zvláště moderních dějin.⁵ Značně k tomuto procesu

s. 94–106. Tématu byl věnován také seminář Výuka historie na českých univerzitách v evropském kontextu. Krize a možnosti reformy, konaný na FF UK dne 12. 12. 2003, a dále např. kulatý stůl konaný v rámci Letní školy pro učitele dějepisu 1.–4. 6. 2004.

2 Srov. DUŠAN TŘEŠTÍK, *Dějiny ve věku nejistot*, in: *Dějiny ve věku nejistot*. Sborník k příležitosti 70. narozenin Dušana Třeštíka, (edd.) Jan Klápště, Eva Plešková, Josef Žemlička, Praha 2003, s. 23–44. Srov. též *Jsem kantor, ne prorok. Rozhovor se Stanislavem Komárkem o historii, literatuře a cestách za poznáním* (Antonín K. K. Kudláč), *DaS* 25/2003, č. 5, s. 37–40; STANISLAV KOMÁREK, *Dějepis ve škole*, *DaS* 26/2004, č. 5, s. 1.

3 JIŘÍ RAK, *Bývalí Čechové... České historické mýty a stereotypy*, Praha 1994.

4 VERONIKA SUŠOVÁ, *Vzbudit věrnost a oddanost. Dějepis jako nástroj politické socializace v Rakousku-Ubersku a Rusku druhé poloviny 19. století*, *DaS* 26/2004, č. 5, s. 15–19.

5 Pro situaci v Německu srov. především „Historikerstreit“. *Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, München 1987; pro situaci ve Francii srov. HENRY ROUSSO, *Le syndrome de Vichy*, Paris 1990, z česky publikovaných studií pak ONDŘEJ MATĚJKA, *Jean Moulin: legenda a skutečnost. Francouzské diskuse o hrdinovi odboje*, *DaS* 25/2003, č. 3, s. 31–35. Obecně pak GEORG G. IGGERS, *Dějepisectví ve 20. století. Od vědecké objektivnosti k postmoderní výzvě*, Praha 2002, např. s. 108–109.

přispěla i dynamická proměna národnostní skladby mnoha evropských zemí, jejich nezadržitelné „odevropštování“, jež přinutilo i státy s výukou dějepisu dlouhodobě spočívající na konzervativních přístupech 19. století k více či méně výraznému přehodnocování výchozích premis.⁶ O to vehementněji se na druhé straně ozývají hlasy obránců tradičního přístupu k dějinám, jež se tento proces snaží zvrátit.⁷

Jak však sladit tato zjištění s trvale vzrůstajícím zájmem o historii, doložitelným například neustále se zvyšujícími náklady knih s historickou tematikou? Jedno z možných vysvětlení se zde nabízí: současný člověk neztrácí vztah k historii, přestává ji však vnímat jako celospolečensky definovatelný fenomén; jeho vnímání dějin se v mnoha ohledech přesouvá do sféry individuální až privátní, formované subjektivními zkušenostmi a především potřebami jednotlivce. Specifická zkušenost rodiny, z níž dotyčný pochází, místo a prostředí, v němž vyrůstal a jež ho formovalo, vzpomínky jeho blízkých – to vše se podílí na způsobu, jímž dnešní člověk vnímá plynutí času a své místo v něm. Tyto skutečnosti nepochybně mají na člověka a jeho vnímání vlastních kořenů mnohem větší vliv než školní dějepis, jemuž nyní – naštěstí – chybí jednotící idea.

Lze tedy oprávněně předpokládat, že jsou to především ryze individuální pohnutí, jež vedou k rozhodnutí studovat historii, resp. k případnému setrvání v tomto oboru po absolvování vysoké školy. Různí uchazeči o vysokoškolské studium dějin ovšem volí různé typy fakult, na nichž lze historii studovat. Domníváme se, že právě zde spočívá jádro celého problému – rozdílné typy studentů očekávají od svého studia rozdílný efekt; jen těžko lze tedy formulovat jakoukoli jednotící a unifikující představu o tom, co by mělo vysokoškolské studium historie poskytnout svému absolventovi. Jiná očekávání má nepochybně mladý člověk, který si zvolí studium na pedagogické fakultě, jiná zase ten, kdo upřednostní fakultu filozofickou, natožpak teritoriálně orientované studium na fakultě sociálních věd či naopak výrazně obecněji koncipované studium na fakultě humanitních studií (omezíme-li se pro ilustraci na situaci v Praze). Studium historie na příslušné vysoké škole by mělo v první řadě naplnit konkrétní očekávání studentů, a teprve v druhém plánu by se měl student stávat objektem vzdělavatelských ambicí přednášejících. Konkrétněji řečeno – pedagogové, již jsou zároveň aktivními badateli, zpravidla vidí ve svých studentech především budoucí vědce; jen obtížně se smiřují s představou, že výsledky své mnohdy celoživotní pedagogické a badatelské činnosti předávají budoucím novinářům, politikům či byznysmenům.⁸ Domnívá-

6 Srov. *Pokud se budoucnost stala nejistou, stala se nejistou i minulost. Rozhovor s profesorem Jacquesem Revelem* (Daniela Tinková), *DaS* 2/2003, č. 2, s. 50–53.

7 O tomto trendu se zmínil např. S. KOMÁREK, *Dějepis ve škole*, s. 1.

8 Dlužno dodat, že zdaleka nejde jen o specifický český problém. Opíráme se zde o svědectví dr. Jamese Naughtona (St. Edmund Hall, University of Oxford): „Zdejší studenti bohemistiky

me se, že tento problém se přednostně týká filozofických fakult (je to ostatně zřejmě například z velmi rozpačitého výsledku zavádění bakalářského stupně studia historie na pražské filozofické fakultě; profil absolventa se zde významně neliší od profilu absolventa studia magisterského, přičemž v obou případech se předpokládá, že absolvent setrvá ve svém oboru či že se mu přinejmenším profesně příliš nevzdálí).

Současná diskuse ve svém souhrnu v podstatě nabízí dva mezní přístupy k vysokoškolskému studiu historie. Na jedné straně se objevuje velmi obsírně odůvodňovaný akcent na znalost faktografie, která – dle zdůrazňování stoupenců tohoto postoje – představuje nezpochybnitelný základ ke všemu dalšímu, tedy k rozvíjení nejrůznějších variant interpretací historické skutečnosti, jež přece není možné formulovat bez povědomí o dějinných faktech. Na straně druhé jsme svědky obhajování tematizovaného přístupu k dějinám s důrazem na schopnost dílčí analýzy spíše než souhrnných znalostí historie ve stylu „od pravěku k dnešku“. Poněkud zjednodušeně řečeno: jde o tradiční svár německé, resp. rakousko-uherské tradice vysokoškolské výuky s prostředím anglosaských *colleges*. Nezastíráme, že druhý přístup, zpravidla provázený důrazem na schopnost vyjadřování se esejistickou formou, je nám oběma – právě s ohledem na potřeby a preference vysokoškolských studentů – osobně bližší. Současně jsme si vědomi toho, že v některých případech má důraz na onen tradiční přístup, obhajující především faktografické znalosti, své opodstatnění. Platí to především pro pedagogické fakulty, resp. pro ty jejich studenty, kteří mají v úmyslu působit po absolutoriu jako učitelé dějepisu na nižších stupních škol.

Navzdory tomu se domníváme, že řada vysokých škol, zaměřujících se na studium historie, by měla přistoupit k výrazným úpravám stylu výuky a způsobu udílení atestací. Jde především o zajištění principu interdisciplinarity cestou přesahů přednášených témat do více oborů a o větší volnost studentů při individuální tvorbě studijních plánů, resp. o širší možnost výběru kurzů z oblasti jiných společenských věd, jež odpovídají specifickým zájmům a potřebám studujících. Jde však i o radikální proměnu systému zkoušení ve smyslu většího důrazu na schopnost jasně a bez užívání klišé formulovat a obhajovat své názory a závěry. Vždyť mnohem efektivnější než ověřování faktografie, kterou student stejně týden po zkoušce zapomene, je například rozprava nad esejem, jehož autor musí být schopen obstát v diskusi. Tyto návrhy samozřejmě předpokládají mnohem více času věnovaného studentům ze strany vyučujících (jsme si ovšem vědomi okolnosti, že

v prvním ročníku projevují hluboký zájem o českou, respektive německou literaturu. V naprosté většině jim však jejich specifické znalosti středoevropského prostředí umožní po absolutoriu zakotvit nikoli ve vědě, ale ve velkých nadnárodních společnostech orientovaných na středoevropské trhy.“

tento postulát je podmíněn alespoň částečným vyřešením finanční situace vysokoškolských pedagogů humanitních oborů).⁹

Naznačené změny bude pravděpodobně možné uvést do praxe teprve tehdy, až i ve vysokém školství vznikne skutečné konkurenční prostředí. Na rozdíl od Petra Čorneje si tedy nemyslíme, že jedním z devastujících „tlaků“, pod nimiž trvale „úpí“ české školství, je „působení živelně vzniklých (ač řádně akreditovaných) nových vysokých škol i fakult, na nichž se vyučují dosud mladé a nezakotvené obory“.¹⁰ Soudíme, že věc se má právě naopak: za klíčový problém pokládáme působení lobby těch současných koryfejí historické vědy, kteří prostřednictvím svého členství v akreditačních komisích vzniku nových pracovišť brání – vždyť o bytí či nebytí nových vzdělávacích institucí tak paradoxně spolurozhodují zástupci institucí konkurenčních! A kdo by blahovolně poželal zrodu konkurence? Zvýšení počtu vysokoškolsky vzdělaných lidí, schopných uplatnit se mimo vlastní vědu, je však nezbytností, a to i za cenu, že dojde k pochopitelnému poklesu vzdělanostní úrovně těchto absolventů, resp. k výraznější stratifikaci mezi špičkou a průměrem – a to jak u jednotlivých studentů, tak u celých univerzit. Takový trend je ovšem celosvětovým jevem. Odbornou úroveň těch absolventů, kteří se rozhodnou u vystudovaného oboru setrvat, by však uplatnění tohoto modelu nikterak nepostihlo – jejich vědecká profilace by se pouze přednostně soustředila do doby postgraduálního studia.

Náš text jsme se snažili formulovat tak, abychom pojmenovali alespoň některé problémy vysokoškolského studia historie nikoli z hlediska vyučujících či z hlediska „společnosti“, nýbrž s ohledem na potřeby a zájmy studentů. Možná tedy bude působit poněkud překvapivě, když se na závěr přihlásíme k myšlence zavedení školného na vysokých školách. Právě školné totiž pokládáme za jeden z předpokladů řešení současné situace, za vysoce žádoucí krok, jenž by vedl ke zkvalitnění vysokoškolské výuky – a nemáme přitom vůbec na mysli případné (a značně nejisté a diskutabilní) promítnutí školného do platů vysokoškolských pedagogů. Jde nám o něco zcela jiného, o zprůhlednění vztahu student – učitel jako vztahu založeného na principu klient – poskytovatel služby. Student, který za své vzdělání platí, by stěží přijímal (jak se to mnohdy doposud děje) roli pasivního konzumenta studia. Naopak, odpovědně by zvažoval, kterou školu a který

9 Ani v tomto případě však nejde o české specifikum, jak přesvědčivě dokládá srovnání se situací v USA. K platovým podmínkám tamějších vysokoškolských učitelů historie především z hlediska dlouhodobých negativních trendů (rozdíly mezi platy na soukromých a veřejných školách, rozevírání platových nůžek mezi nejlépe a nejhůře placenými historiky atd.) srov. SVATAVA RAKOVÁ, *Pohled do zabraní: čím žijí sdružení historiků v USA*, Zpravodaj Historického klubu 13/2002, č. 2, s. 9–17, zvl. s. 12–13.

10 P. ČORNEJ, *Spojité národy*, s. 4.

obor zvolí, a za své peníze by požadoval profesionálně odvedenou práci, jež jej vybaví znalostmi a dovednostmi potřebnými pro život. Řečeno v duchu slov Petra Čorneje, který hovořil o potřebě „promítnout“ studentům historie celý „film dějin“:¹¹ za lístky do kina také platíme.

11 P. ČORNEJ, *Spojité nádoby*, s. 7.

DISKUSE KOLEM KNIHY FRANÇOISE MAYER „ČEŠI A JEJICH KOMUNISMUS“¹

Muriel Blaive

Discussion around the Françoise Mayer's Book "*The Czechs and Their Communism*"

This discussion contribution focuses on three questions inspired by Françoise Mayer's book. Was the Velvet Revolution really a revolution (and hence: is the Czech exception in Central Europe really an exception?); what can the sociologist do when the historians have not yet done their job?; and can one forget genuine reality, i.e. socio-economic history? The contribution aimed to stress that despite the considerable quality and usefulness of Mayer's book, any kind of sociology of post-communist society will remain inadequate unless backed by sufficient research in the field of the social history of communist and specifically here the relationship of Czech society to communism. One secondary and negative effect of the lack of such studies is the tendency for current debate (fascinating but rather irrelevant and generally very provincial) on Czech collective memory of the period of communism to concentrate on the question of Czech character or on the question of the "mission" of the Czech historian. But arguable the historian is more useful when actually doing research than when endlessly reflecting on his own character.

1 FRANÇOISE MAYER, *Les Tchèques et leur communisme*, Paris 2003.