

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HISTORIE

Srovnání českých a anglických školních učebnic pro vyučování moderních dějin.

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Miloš Flajšhans

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor dějepis – ruština

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Východská

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 7. července 2013

Za pomoc při tvorbě děkuji vedoucí práce doktorce Heleně Východské.

Obsah

1. Úvod.....	6
1. 1 Učebnice.....	8
1.2 Měřítko a aspekty komparace.....	9
1.2.1 Řídicí aparát učebnic.....	9
1.2.2 Orientační aparát učebnic.....	10
1.2.3 Zastoupení národních a světových dějin.....	10
1.2.4 Obraz totalitních systémů 20. století.....	11
1.2.5 „Bolestivá“ místa současného světa.....	11
2. Systém britského základního vzdělávání.....	13
3. Orientační aparát.....	15
4. Řídicí aparát.....	16
5. Zastoupení národních a světových dějin.....	21
6. Obraz totalitních režimů 20. století.....	31
7. „Bolestivá“ místa současného světa.....	47
8. Závěr.....	54
Summary.....	63
Prameny a literatura.....	64

1. ÚVOD

Srovnávat učebnice toho či onoho národa je velmi ošemetná záležitost. Při pohledu do jakékoli učebnice historie, ať už české, britské, německé nebo jakékoli jiné, bezpochyby získáme nejlepší přehled a představu o tom, jak ten či onen národ vnímá sám sebe – z psychologického hlediska bychom mluvili o „*sebepojetí*“ národa.¹ Srovnávat učebnice podle jakéhosi jednotného „*objektivního*“ vzorce nemůžeme. Alespoň co se týče rozložení a množství znalostí obsažených v dané učebnici. Abychom mohli být jen trochu hodnotit „*znalostní bohatství*“ učebnice, museli bychom srovnávat učebnice národů či států, které si prošly do značné míry podobnou historickou zkušeností. Dalším kritériem je přináležení ke stejné kulturní skupině. Zcela jistě můžeme najít národ, jenž svojí historií je podobný jinému národu. Tento národ však díky své případné kulturní odlišnosti bude vnímat svoji historickou zkušenost úplně jinak než národ, s nímž je srovnáván.²

V našem případě srovnávat věcnou (obsahovou) stránku učebnic britských žáků a českých žáků je neúnosné, jelikož – přestože oba naše národy přináležejí ke stejnému huntingtonovskému³ civilizačnímu okruhu – naše historie je velmi rozdílná. Česká republika ani politické útvary ji na jejím území předcházející nikdy nebyla jakýmsi centrem světa. Británie se naopak jevila po mnoho let její historie jako jisté světové epicentrum.⁴ Nic na tom nemění ani současné ideologické směřování EU definované sloganem „*Even closer union*“ – stále bližší (těsněji spjatá) unie.⁵ V případě Británie by na evropském kontinentu jistě snesla srovnání například s Francií, neboť jí je velikostně (počtem obyvatel a velikostí dnešní ekonomiky) i historicky poměrně podobná. I přesto, že obě mocnosti stály po nemalou část dějin proti sobě.

¹ Sebepojetí národa bychom v analogii k sebepojetí člověka mohli definovat jako pohled národa nebo příslušníka státu sama na sebe právě skrze svoji historii, jež národní sebepojetí nepochybně do značné míry vytváří. Dalšími faktory mohou být například makroekonomické ukazatele či procentuální zastoupení lidí se sekundárním a terciálním vzděláním (nebo jednoduše ukazatel gramotnosti populace, jedná-li se o rozvojovou zemi).

² Zde bych se podržel kulturního (civilizačního) rozdělení světa podle Samuela Huntingtona.

³ Samuel Huntington nás řadí do stejné civilizační kategorie spolu se všemi zeměmi západní Evropy.

⁴ Londýn i dnes patří k největším finančním centrům světa – společně s New Yorkem, Ženevou, Curichem a Hong Kongem. Rozhodně je finančním srdcem dnešní Evropy – takovým titulem se nemůže chlubit žádné jiné evropské město. Londýnské finanční služby tvoří zhruba 14 procent HDP Velké Británie (2011). Více viz projev Godfreye Blooma z 23. května 2012 pronesený na půdě evropského parlamentu.

⁵ Ideologie současné EU dohodnutá v rámci Rady Evropy, kdy se členské země mají svými politikami neustále přibližovat jedna druhé. Více viz DINAN, Desmond. *Even closer union*. London : Palgrave Mcmillan, 2005.

V našem srovnání českých a britských učebnic se tedy nevyhneme jakémusi porovnávání dvou nesourodých sebepojetí národů.⁶ Učebnice dějepisu jsou bezpochyby nejlepším zachycením porozumění sama sebe. Vždyť jejich základním úkolem je předávat historickou paměť národa dalším generacím – vytvářet v mladých lidech povědomí toho, že jsme Češi (či Britové). I to však může být jistý problém v tak heterogenní skupině, jakou se za poslední desetiletí díky imigraci jeví britská společnost.⁷ Tomuto jevu do jisté míry neunikne ani česká společnost. Zatím ale je Česko spíše tranzitní zemí pro emigranty, i když během posledních let se mění v cílovou zemi podobnou Británii.⁸

K přibližování obsahů a forem učebnic dějepisu členských států EU nepochybně přispívá výše zmiňovaná politika „*Even closer union*“, jež se snaží vytvořit jakési evropské občanské cítění tím, že nahradí cítění národní. Pro vykonávání této politiky se dějepis nesmírně hodí. Jsou to právě svébytné historie našich politických celků, co nás definuje jako občany toho či onoho státu. Ač se názory na zmiňovanou politiku stále těsnější unie velmi různí v závislosti na typu politické reprezentace a politickém přesvědčení. K dnešnímu dni je to politika do značné míry tvořící „*bruselskou*“ realitu evropského kontinentu zastoupená především osobou současného předsedy Evropské komise José Manuelem Barrosem a prezidentem EU Hermanem van Rampuyem.⁹ Teprve budoucnost ukáže, do jaké míry je nahrazování národní identity novou identitou – evropskou – dobrý nápad. Pro takový proces ve světě analogie zatím neexistuje. Takový proces totiž bude nevyhnutelně vyžadovat i vytvoření nové, nikoli národní, ale evropské učebnice dějepisu. Jejím úkolem bude nahradit národní sebepojetí obyvatel dnes ještě národních států novým sebepojetím obyvatel evropského kontinentu. Měřítkem úspěchu takového konání bude odpověď na

⁶ Porovnávat jednotlivé sady učebnic výlučně pro stejnou zemi by bylo jistě bez větších problémů. Jakési rušení v tomto případě může produkovat pouze hlubší politické přesvědčení autora.

⁷ V roce 2001 tvořily minority 8 procent britské společnosti. Podle odhadů Leedské univerzity toto číslo stoupne na 20 procent k roku 2051. Více k etnickému vývoji britské společnosti viz <http://www.guardian.co.uk/uk/2010/jul/13/uk-population-growth-ethnic-minorities> [23. 11. 2012].

⁸ Podrobněji o imigraci do ČR viz http://www.oberig.cz/_ftp/pdf/Migrace%20v%20CR.pdf [23. 11. 2012].

⁹ „*Even closer union*“ je argumentována jako protiklad svébytného národního státu, jenž jako produkt konce 19. a začátku 20. století působí jen jako sobecky myslící jednotka, která nebere ohled na okolní politické celky a tím vyvolává krize a konflikty. Proti této tezi ostře vystupují někteří čelní politici zemí EU, například prezident ČR Václav Klaus; z britských politiků lze jmenovat Nigela Farrage (UKIP), jenž zastupuje v Evropském parlamentu zájmy britských voličů. Oba zmiňovaní politici argumentují tím, že EU by byla mnohem efektivnější, pokud by fungovala jenom jako jakýsi mezivládní zprostředkovatel spolupráce, nikoli jako svébytná zákonodárná instituce se značným vlivem přímo na členské státy. Viz Ústava ČR článek 10 a znění primárního práva EU – zvláště pak Lisabonské smlouvy.

následující otázku: „Odkud pocházíš?“ Správnou odpovědí nebude: „Jsem Čech.“ Správnou odpovědí vypovídající o úspěšném implementování jednotného evropského chápání sebe sama bude: „Jsem Evropan.“ Otázkou zůstává, do jaké míry bude tento proces vycházet z vůle samotných obyvatel Evropy (EU) a do jaké míry bude násilně prováděn a vynucován ze strany zdánlivě nevyčerpatelné bruselské zákonodárné studnice.¹⁰

Tolik k mým očekáváním před samým začátkem badatelské činnosti – učebnice by díky naší civilizační blízkosti i díky naší „dějinné“ blízkosti¹¹ měli být obsahově podobné, avšak díky našemu rozdílnému historickému postavení najdeme nepochybně mnoho obsahových rozdílů.

Z výše uvedených úvah vyplývá hlavní cíl mé práce. Tím bude analýza obsahové a formální stránky vybraných učebnic. Půjde mi hlavně o srovnání přístupu k dějinným událostem, jež formovaly oba naše národy současně. Zvláštní pozornost následně v průběhu své badatelské práce věnuji několika dílčím kapitolám, které uvádím níže pod nadpisem „měřítka a aspekty komparace“. Tyto dílčí kapitoly považuji ze svého pedagogického pohledu za velmi důležité, a proto hodné důkladné analýzy.

1.1 Učebnice

K analýze jsem zvolil čtyři učebnice – dvě z dílny českých autorů a dvě z dílny britských. Z českých učebnic se jedná o učebnice pro devátou třídu vydané nakladatelství Fraus¹² v roce 2011 (autoři František Parkan, Tomáš Mikeska a Markéta Parkanová) a nakladatelství SPN¹³ v roce 2009 (autorka Veronika Válková). Z britských učebnic jsem zvolil učebnice rovněž pro devátý ročník. První je učebnice nazvaná PEACE & WAR poprvé publikovaná nakladatelství Hodder Education v roce 1993 – od té doby však je

¹⁰ V současné době je odhadováno, že až 85 procent zákonů přijímaných národními parlamenty jsou zákony vznikající na půdě EU, pouze zbylých 15 procent je národní novotvorba (Micheal Bruter – London School of Economics). Mezi lety 1998 – 2004 provedlo německé ministerstvo spravedlnosti výzkum, z něhož vyplynulo, že 84 procent zákonů přijímaných Bundestagem jsou zákony původně pocházející z EU. Více viz ZBÍRAL, Robert. Analýza míry vlivu EU na vnitrostátní legislativu: Srovnání situace v ČR s jinými členskými státy. In *Právník*, 2011, roč. 150, č. 11, s. 1049-1076.

¹¹ Podle Fukuyami.

¹² Dále jen „Fraus“.

¹³ Dále jen „SPN“.

znovu vydávána pravidelně každým rokem, naposled v roce 2012; autorský kolektiv tvoří Colin Shephard, Andy Reid a Keith Shephard; ISBN 978-0-7195-4977-9.¹⁴ Jako druhou jsem zvolil učebnici nadepsanou SHP History, poprvé publikovanou v roce 2009 v Hodder Education, autorský kolektiv tvoří Dale Banham a Ian Luff; ISBN 978-0-340-90739-9.¹⁵ Obě britské učebnice jsou rovněž pro devátý ročník. Při jejich volbě bylo postupováno tak, aby si i české učebnice i britské odpovídaly zachycovanými historickými obdobími – a tím bylo možné se pokusit o jakousi komparaci, jež bude následovat níže.

1.2 Měřítko a aspekty komparace

1.2.1 Řídící aparát učebnic

Při analýze orientačního aparátu učebnic se budu držet výčtu jeho součástí podle Jana Průchy.¹⁶ Do něho podle Průchy patří:

předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky),

návod k práci s učebnicí (pro žáky a pro učitele),

stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku),

stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat),

odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné),

otázky a úkoly za témata, lekcemi,

otázky a úkoly k celému ročníku (opakování),

otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování),

instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.),

¹⁴ Dále jen „PW“.

¹⁵ Dále jen „SHP“.

¹⁶ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. Brno : PAIDO, 1998.

náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace),

explicitní vyjádření cílů učení pro žáky,

prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení),

výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.),

odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura).¹⁷

1.2.2 Orientační aparát učebnic

Analýzu orientačního aparátu provedu podobně jako analýzu řídicího aparátu podle Jana Průchy. Do orientačního aparátu patří:

obsah učebnice,

členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce,

rejstříky (věcný, jmenný, smíšený).¹⁸

1.2.3 Zastoupení národních a světových dějin

V této části se budu věnovat zastoupení národních a světových dějin, především z pohledu prostoru jim v učebnicích věnovaného – poměrného zastoupení národních a světových. Dále se zaměřím na zkoumání oddílů, které svojí případnou rozsáhlostí či pojetím výrazně vybočují z „*normality*“ dané učebnice a tím nevyhnutelně ukazují na autorský úmysl nějaké téma zviditelnit, či naopak „*zamést pod koberec*“. Pokud se takové kapitoly objeví, pokusím se analyzovat příčiny tohoto přístupu autora k tématu v mezích oboru historie a didaktiky tak, abych se pokusil odhalit případné motivy stojící za tímto

¹⁷ Absolutní výčet k nalezení tamtéž na straně 141.

¹⁸ Absolutní výčet k nalezení v PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. Brno : PAIDO, 1998, str. 142.

přístupem k historickým obdobím. Rovněž se pokusím o srovnání mezi českými a britskými učebnicemi.

1.2.4 Obraz totalitních systémů 20. století

Tuto kapitolu zařazuji proto, neboť je velmi, skutečně velmi důležité porozumět principům a skutečnostem, které vedly lidstvo k tomu, že přistoupilo na státní zřízení – ať už fašistické či komunistické – které se ukázalo tak násilnické a nelidské a na jehož svědomí zůstalo tolik zničených osudů a životů. Poslední ročník základního vzdělávání je to právě místo proto, aby se pedagogové pečlivě obraceli ke svým žákům s tímto tématem a věnovali mu dostatečnou pozornost. Je přece tak důležité! Je nezbytné ukázat na důsledky hledání snadných a rychlých řešení velkých krizí, ať už proto, že stály tolik životů či proto, že je to právě tato doba, kdy opět čelíme velké civilizační krizi a rychlá a snadná řešení opět začínají získávat širší podporu veřejnosti. Při hodinách, v nichž se probírají kapitoly jako je tato, nepochybně velmi záleží na osobnosti učitele. Je to právě on, kdo předává svým žákům poselství minulosti, a je-li on sám minulostí zatížen, či má-li k ní svůj specifický-kladný přístup, může své žáky značně poškodit, téměř až deformovat svým osobitým pohledem na svět. Pokud chce pedagog vychovat liberálně přemýšlejícího občana, tolerantního ke svému okolí, jenž je schopen převzít odpovědnost za svůj život, nebo pokud chce vychovat občana, jenž věří, že celý svět může rychle změnit jen několika projevy své vůle, nehledě na důsledky takového konání, může! Dvacáté století, jeho myslitelé, apologetové a i samotná historická fakta k tomu nepochybně poskytují dostatek příležitostí.

1.2.5 „Bolestivá“ místa současného světa

Kapitolu jsem zařadil z toho důvodu, že po absolvování základního vzdělání žáci odcházejí do reálného světa naší dnešní doby – nikoli do světa středověku či novověku, nikoli do světa starověku či pravěku. Do světa, jenž se byt' jen od začátku dvacátého století velmi změnil a funguje podle jiných pravidel a jiných, dnes už téměř historických událostí, než

svět, do něhož po absolvování základního vzdělání vstupovali naši rodiče. Proto je nutné, aby absolvent základního vzdělání odcházel připravený a dokázal alespoň v obrysech vidět společnost v tom světle, v jakém se nachází. Konečně – je to právě tento svět, nikoli středověk, za nějž bude s přibývajícím roky pomalu přebírat odpovědnost. Čím více si toho dokáže odnést z ochranného prostředí školy, tím méně bude muset později pracovat na tom, aby mu dokázal porozumět a dokázal ho úspěšně a s co nejmenší bolestí reprodukovat.

2. SYSTÉM BRITSKÉHO ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Systém britského vzdělávání je poněkud složitější, než ten náš. Vše pramení z toho, že Česká republika je unitární stát – Spojené království je naproti tomu konstituční monarchií s federativními prvky. V ČR je vzdělávání řízeno z jednotného místa – Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Naproti tomu působí britský systém, jenž je o trochu více decentralizovaný. Vlády každého státu – Anglie, Severního Irska, Skotska a Walesu – jsou samy zodpovědné za svůj vlastní systém školství. V mnoha případech se ovšem liší pouze v detailech.¹⁹ Federální vláda přenechává odpovědnost za školství jim. Učebnice mohou jednotlivé státy používat společně.²⁰ Zde pro názornost promluvíme o vzdělávacím systému největšího ze států Velké Británie – Anglie.

Do anglické školy nastupují děti ve věku pěti let, aby se staly součástí školství zvané Primary school. Ta trvá až do šesté třídy (10 let věku). Během těchto šesti tříd projdou žáci dvěma stupni vzdělání, jež jsou zvané Key Stage 1 a Key Stage 2. Od sedmé do jedenácté třídy se stávají součástí stupně zvaného Secondary School, během něhož absolvují Key Stage 3 a Key Stage 4.²¹ Během Key Stage 2 už je součástí vyučování dějepis. Nicméně vzhledem ke zvolenému tématu – srovnávání učebnic moderních dějin – se musíme posunout ke Key Stage 3, jímž žáci procházejí od sedmé do deváté třídy (běžně jedenáct až třináct let věku). Zvolené učebnice jsou učebnice pro devátý rok školy, kdy žáci dosahují třinácti let věku. Další stupeň – Key Stage 4 – již ve svém kurikulu výuku dějepisu dále neobsahuje.²² V Key Stage 4 jsou obecné předměty nahrazeny předměty, které inklinují spíše k občanské výchově – předměty jako občanství, sexuální výchova, pracovní-kariéerní vzdělávání, náboženská výchova, umění, výchova k humanitě, ...²³

Nás bude nejvíce zajímat Key Stage 3, jelikož to budou právě učebnice moderní historie tohoto stupně, jejíž analýzou se budeme zabírat. Historie v Key Stage 3 je rozdělena do

¹⁹ Více viz stránky anglického ministerstva školství: <http://www.education.gov.uk> [23. 11. 2012].

²⁰ Jedná se o učebnice v rámci projektu SHP. Více viz <http://www.schoolhistoryproject.org.uk> [23. 11. 2012].

²¹ Více o jednotlivých Key Stage či o školním kurikulu viz webové stránky anglického ministerstva školství <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum> [23. 11. 2012]. Dále pro lepší představu o jednotlivých stupních a organizaci je možné použít tabulku na: http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_England [23. 11. 2012].

²² Více o vzdělávacím kurikulu pro anglickou secondary school viz <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary> [23. 11. 2012].

²³ Tamtéž.

tří let. V prvním roce (7. třídě; 11 let věku) se výuka historie zastavuje u Římského impéria, středověké Británie 1066 – 1500 a u islámských civilizací. Ve druhém roce (8. třídě; 12 let věku) se v historii probírá „The Making of the UK Britain 1500 – 1750“²⁴ a Velká francouzská revoluce. Ve třetím a posledním roce (9. třídě; 13 let věku) se historie věnuje Británii 1750 – 1900 a světu dvacátého století – do něho jsou přirozeně začleněny i dějiny Británie, jež se velmi podílely na obrazu dvacátého století.

²⁴ Volný překlad: „Vytváření Spojeného království; vznik Spojeného království.“

3. ORIENTAČNÍ APARÁT

Prostá přítomnost v učebnici – ANO/NE.

	Fraus	SPN	SHP	PW
Obsah učebnice	ANO	ANO	ANO	ANO
členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce	ANO	ANO	ANO	ANO
rejstříky	ANO	NE	ANO	ANO

Obsah učebnic je ve všech čtyřech případech umístěn na začátku před historickým výkladem. Členění učebnice na tematické bloky a kapitoly v případě učebnice Fraus je značně předimenzováno až do té míry, kdy to orientaci v učivu naopak ztěžuje a komplikuje, navíc místy i značně „trhá“. Na mnohých stranách této učebnice se žák setkává až se čtyřmi nadpisy. Na některých dokonce i s pěti nadpisy a podnadpisy na jedné straně.²⁵ Toto členění výklad příliš atomizuje a stává se pro žáka nepřehledným. Navíc znemožňuje chápat dějiny jako sled na sebe navazujících událostí. V učebnici Fraus nalezneme na zadních stranách slovníček pojmů,²⁶ slovníček osobností,²⁷ dále věcný rejstřík, rejstřík osob, rejstřík míst a rejstřík map.²⁸ Celkově se rejstříky a slovníčky rozkládají na ploše 15 stran, které by jinak mohly být využity k historickému výkladu, podobně jako v učebnici SPN, kde žádné rejstříky nejsou. Malé slovníčky jsou v učebnici SPN umístěny vždy na konci kapitoly, nikoli na konci učebnice samotné. Žákovi to usnadňuje orientaci v učivu, jelikož nemusí složitě listovat mezi právě probíranou látkou a slovníčkem, jež se nachází na konci učebnice. Členění učebnice SPN je jasné a přehledné.

²⁵ Např. na straně 16, dále 20, 30, 52, 56.

²⁶ Fraus strana 150 a následující.

²⁷ Fraus od strany 155.

²⁸ Rejstříky jsou umístěny od strany 159.

Žáci se obvykle setkávají pouze s dvěma nadpisy na straně, místy i pouze s jedním, se třemi jen výjimečně.²⁹ Se čtyřmi nadpisy se setkáme pouze ve dvou případech.³⁰

V učebnici PW je členění učební látky organizováno jak formou klasických nadpisů, tak formou nadpisových otázek, které působí motivačně. Na konci učebnice je umístěn krátký dvoustránkový glosář³¹ a krátký kombinovaný rejstřík míst, osobností a událostí.³² V učebnici SHP glosář k nalezení není, a to ani na konci učebnice (jako v případě PW či Fraus) ani za jednotlivými kapitolami (jako v případě SPN). Krátký kombinovaný rejstřík je umístěn rovněž na konci učebnice.³³

4. ŘÍDICÍ APARÁT

Prostá přítomnost v učebnici – ANO/NE.

	Fraus	SPN	SHP	PW
předmluva	ANO	ANO	NE	NE
návod k práci s učebnicí	ANO	ANO	ANO	NE
stimulace celková	(ANO)	NE	NE	NE
stimulace detailní	ANO	NE	(ANO)	(ANO)
odlišení úrovní učiva	ANO	ANO	NE	NE
otázky a úkoly za témata, lekce	ANO	ANO	ANO	ANO
otázky a úkoly k celému	ANO	NE	ANO	NE

²⁹ Například na straně 36.

³⁰ Na straně 50 a na straně 158.

³¹ Nachází se od strany 214.

³² PW strana 216.

³³ SHP strana 232.

ročníku				
otázky a úkoly k předchozímu ročníku	ANO	ANO	NE	NE
instrukce k úkolům komplexnější povahy	NE	NE	NE	NE
náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva	NE	NE	NE	NE
explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	ANO	ANO	NE	NE
prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	NE	NE	NE	NE
výsledky úkolů a cvičení	NE	NE	NE	NE
odkazy na jiné zdroje informací	(ANO)	ANO	NE	NE

Z jednotlivých složek řídicího aparátu učebnic budu komentovat pouze ty, které subjektivně shledám komentáře hodné. Věnovat se řídicímu aparátu se vší vážností by značně překračovalo mnou zamýšlený rámec této práce.

V učebnici Fraus nalezneme pouze krátkou předmluvu na několika řádcích³⁴, která spolu s několika citáty od lidí zvučných jmen české i světové historie³⁵ podle mého názoru spadají do kategorie celkové stimulace žáka. Pro splnění detailní stimulace je v učebnici hojně používáno rovněž citátů vztahujících se k probíranému období. Ty jsou umístěny vždy na začátku kapitoly. Pro odlišení úrovně učiva je používána lišta na bocích každé strany.³⁶ Za každou kapitolou jsou opakovací otázky k dané kapitole. Tyto otázky ale jsou doprovázeny ještě další sadou otázek nalézajících se uvnitř kapitoly samé. To opět přispívá k „*trhání*“ daného tématu, o němž jsem už mluvil výše v souvislosti s přemírou nadpisů v kapitolách. Příkladem mi poslouží strana 52, kde na této jedné straně nalezneme pět nadpisů a podnadpisů, ke kterým jsou zde ještě dále umístěny čtyři otázky rozmístěné na konci každé podkapitoly.³⁷ Za naprostou zbytečnost považuji stranu 166, na níž jsou umístěny „*Očekávané výstupy a klíčové kompetence RCP ZV*“. Tu osobně sice považuji za splnění kategorie „*explicitní vyjádření cílů učení pro žáky*“. Nicméně mi to připadá hloupé a nesmyslné, neboť je psané neosobně a odcizeně.³⁸ Pro žáka je tedy tato strana informačně prázdná, protože ho nedokáže ničím oslovit. Podobnou zcela zbytečnou stranu nalezneme i v učebnici SPN.³⁹ Za částečné splnění kategorie „*odkazy na jiné zdroje informací*“ považuji velmi chaotickou, nepřehlednou část učebnice nadepsanou „*internetové zdroje a citace*“,⁴⁰ kde jsou vyjmenovány zdroje a literatura použité při tvorbě učebnice. Přesto pojetím této části je jasné, že se kolektiv autorů spíše pokoušel vyhovět nutným formálním náležitostem, než aby tato část⁴¹ jakkoli přinesla praktický užitek uživatelům učebnice. Jiné odkazy na další zdroje informací se v učebnici explicitně nenalézají.⁴²

³⁴ Fraus strana 5

³⁵ Jedná se o citáty V. Havla, G. Orwella a M. T. Cicera.

³⁶ Ačkoli jsou na ní často umístěny doplňující otázky, nachází se zde i mnoho dat a dalších doplňujících informací. Proto tato lišta budí dojem, že sděluje „*něco navíc*“. Na začátku učebnice je tato lišta definována jako prostor, kde „*najdeš řadu informací, námětů, upozornění.*“

³⁷ Celkem se jedná o osm řádek otázek.

³⁸ Není psané stylem: „*Na konci deváté třídy budeš umět ...*“ Jedná se o pouhý suchopárný přepis očekávaných výstupů a klíčových kompetencí.

³⁹ V jejím případě na straně 4.

⁴⁰ SPN strana 164.

⁴¹ Neodvažují se tvrdit „*kapitola*“.

⁴² Autoři se převážně na bočních lištách mnohdy ptají po informacích, jež nejsou k nalezení přímo ve výkladu, nicméně externí zdroje přímo neuvádějí.

V předmluvě se učebnice SPN zamýšlí nad otázkou „*kdy končí dějiny*“.⁴³ Jedná se nepochybně o relevantní téma v učebnici, jež se zabývá historií téměř do dnešních dnů.⁴⁴ Předmluva je poměrně dlouhá, začíná na straně 7 nadpisem „*Prameny a sdělovací prostředky*“. Zde se zabývá tím, co je pramenem pro historii a historickou práci a co není. Rozlišení mezi povinným a doplňujícím učivem je zde koncipováno podobně, jako v učebnici Fraus – formou bočních lišt. Kategorii odkazů na jiné zdroje informací je zde vyhověno tak, že na začátku za předmluvou, ale ještě před samotným historickým výkladem, je umístěn nadpis „*Doporučená literatura*“.⁴⁵ Zde je vyjmenováno několik knih, jež autorka doporučuje pro hlubší porozumění dějinám probíraným v posledním ročníku. V samotných kapitolách se na další zdroje odkazuje zpravidla formou otázek nebo návrhy na možné referáty.⁴⁶ Opět podobný přístup je k nalezení i v učebnici Fraus, která na bočních lištách také vybízí k tvorbě referátů a prezentací.

Z pohledu na výše uvedenou tabulku můžeme soudit, že české učebnice z formálního hlediska zkoumaného řídicího aparátu vyhovují více, než učebnice britské. Poměr ANO/NE je toho jednoznačným důkazem. V učebnici PW nacházíme pouze dvě vlastnosti vyhovující řídicímu aparátu podle Průchy. Je jím „*detailní stimulace*“ a „*otázky a úkoly za lekce*mi“. Detailní stimulace je v učebnici řešena tak, že učebnice volí nadpisy formou otázek, nikoli pouze klasicky jméno kapitoly podle největší události, jíž se bude zabývat, jak tomu bývá v učebnicích českých. Jako příklad mohu uvést „*Was Appeasement a mistake?*“,⁴⁷ „*How did the Second World War happen?*“,⁴⁸ „*Why did the Japanese attack Pearl Harbor*“.⁴⁹ Tento přístup ovšem není pravidlem, a tak jsou v učebnici kapitoly rovněž klasicky nadepsané.

Podobný přístup k detailní stimulaci je přítomen i v učebnici SHP. Rovněž podobně jako v učebnici PW i v učebnici SHP otázky a úkoly za lekce mi jsou pojaty formou aktivit. Nikoli

⁴³ SPN strana 8.

⁴⁴ Poslední malá kapitola je věnována hospodářské krizi, jež vypukla roku 2008. Strana 159.

⁴⁵ SPN strana 10

⁴⁶ Například na straně 79 na boční liště. „*Za války vyšly Obrazy z dějin národa českého od Vladislava Vančury. Není to samozřejmě jeho jediné dílo. Zjistěte, jaký byl Vančurův osud, udělejte si o něm referát a něco si od něj přečtěte.*“

⁴⁷ PW, kapitola na straně 132.

⁴⁸ Tamtéž, na straně 148.

⁴⁹ Tamtéž, na straně 180.

zásadně formou otázek, jak tomu opět bývá v českých učebnicích. Tyto aktivity mají směřovat spíše k řízené diskuzi a obhajobě svého postoje, než k prostému opakování historických událostí, ačkoli znalost historických událostí se implicitně předpokládá, jinak by jakákoli diskuze na dané historické téma nebyla možná.

Zajímavě je v učebnici SHP řešeno opakování k celému ročníku.⁵⁰ Kapitola je nadepsána „*Speed interviews*“. Žáci mají za úkol vzpomenout si na různé historické osobnosti, poté si jednu zvolit a zamyslet se nad tím, co tato osobnost dělala, na co může být hrdá a jak by na ni mělo být v dějinách pohlíženo. Poté mají za úkol začít jeden s druhým rozmlouvat. Obhájit své pozice a názory proti jiným historickým osobám, které si zvolí jiní spolužáci třídy. Na závěr mají vyhodnotit, kdo na základě rozhovorů a vystoupení je nejvíce hoden zapamatování a proč. Tato aktivita se podle zadání nemá omezovat pouze na osobnosti probírané v posledním ročníku, nýbrž na všechny historické osoby probírané během veškeré školní výuky dějepisu.

Shrnutí k analyzovaným aparátům

Po provedení analýzy dvou zvolených aparátů učebnic jsem došel k závěru, že v českých učebnicích je použito více jednotlivých složek řídicího a orientačního aparátu, než v učebnicích britských. Zajímavou skutečností je absence předmluv v obou britských učebnicích, stejně jako originální využití nadpisů jako metody motivace žáků k poznávání nové látky – problémovou metodou. Originální je opakování k celému ročníku formou hry, kterou nabízí učebnice SHP.

⁵⁰ SHP od strany 230.

5. ZASTOUPENÍ NÁRODNÍCH A SVĚTOVÝCH DĚJIN

Při analýze stran učebnice nakladatelství Fraus věnovaných českým či světovým dějinám je nepřehlédnutelný poměrně silný řídicí a orientační aparát, kterému je v učebnici věnováno více místa než světovým dějinám – řídicí a orientační část učebnice spolu s mapami se rozkládá na celkovém počtu 58 stran, kdežto výklad světových dějin je v učebnici zastoupen na pouhých 48 stranách. České dějiny dostaly nejvíce prostoru, a to rovných 60 stran z celkového počtu 166 stran učebnice. Značné množství stran věnovaných řídicímu a orientačnímu aparátu na úkor výkladu je v učebnici už při prosté vnější analýze snadno viditelný. Například na konci učebnice nalezneme slovníček pojmů spolu se slovníčkem osobností, rejstříky, citacemi a celou stranou nadepsanou „*očekávané výstupy a klíčové kompetence RVP ZV*“⁵¹ na celých 17 stranách. Jsem přesvědčen, že tato poslední kapitola nepochybně patří do metodické příručky pro učitele, jenž se rozhodne pracovat v hodinách s touto učebnicí, nikoli ale do učebnice dějepisu samotné. To vše samozřejmě na úkor rozsahu výkladu či uspokojivějšího ikonografického materiálu. Slovníček pojmů a osobností kupříkladu je strukturován podle abecedního pořádku, nikoli podle kapitol, což značně zpomaluje žákovu práci s učebnicí. To samé platí i v případě slovníčku osobností, který je taktéž řazen abecedně, díky čemuž žák ztrácí historickou orientaci v obdobích, do nichž vybraná osobnost patří i přesto, že u každé osobnosti je datace jejich narození a úmrtí. Těmto částem učebnice se budu hlouběji věnovat v části věnované řídicímu a orientačnímu aparátu učebnic.

Učebnice SPN je koncipovaná poněkud jinak než učebnice Fraus. Kapitoly věnující se světovým a národním dějinám nejsou tak roztrhané – autorka nepřeskakuje s takovou frekvencí mezi světovými a národními dějinami, jak to dělá učebnice Fraus. V SPN jsou dějinám věnovány celé bloky, jež svojí délkou zpravidla přesahují deset, patnáct stran. V učebnici Fraus je jednotlivým obdobím věnováno pouze několik stran, zpravidla čtyři až šest, kdy je následně přeskočeno do národních či naopak do světových dějin. Dále musím upozornit na nezanedbatelné množství podkapitol a podnadpisů, jež celou „*Frausovu historii*“ jakoby „*trhají*“ – znemožňují vyložit historii jako plynulý proces, připravují žáky o takzvaný „*historický film*“. V učebnici SPN je českým dějinám věnováno 52 stran,

⁵¹ Fraus strana 165.

světovým 76 a dalším částem, především řídicímu a orientačnímu aparátu, ale i doplňkovému výkladu o vědě a kultuře 31 z celkového počtu 159 stran učebnice.

Z předešlého výčtu vyplývá jasný rozdíl v konceptuálním přístupu při tvorbě učebnic a to i přesto, že obě vybrané učebnice si jsou svojí rozlohou podobné – Fraus 166 stran, SPN 159 stran.

Mohlo by se zdát, že při podobném celkovém počtu stran můžeme učebnice porovnávat do rozsahu jednotlivých kapitol. Hned po započetí tohoto porovnávání ale zjistíme, že nemůžeme. Obě učebnice jsou totiž, co se do jejich koncepce týče, zásadně rozdílné. Zatímco učebnice SPN si zvolí téma, kterému se dále na poměrně značeném prostoru věnuje – jak už jsem naznačil výše. Učebnice Fraus si také volí velké „*blokové*“ téma, nicméně poté toto téma formálně značně štěpí a rozmělnuje množstvím podnadpisů a vsuvek ve formě například otázek, jež stojí na konci každé takovéto podkapitoly. To vše i přesto, že další otázky týkající se celé této kapitoly jsou umístěny na konci každého podnadpisu. V učebnici tedy nacházíme velké, „*blokové*“ téma, například „*Kultura mezi válkami*“⁵², v rámci tohoto bloku dále velký nadpis, například na straně 44, „*Československá věda a umění v období mezi světovými válkami*“ a v rámci tohoto nadpisu, jež už sám o sobě dělí blok „*Kultura mezi válkami*“ je další podnadpis například „*Československé školství – uč se, synu, moudrým býtí*“. Na konci tohoto podnadpisu, jež je částí jiného nadpisu patřícího k celému bloku, jsou otázky, zpravidla několik řádek otázek. Na konci této dvojstránky věnované československé vědě a umění nalezneme ještě další baterii otázek. To vše opět na úkor souvislému výkladu, pro něž při podobném pojetí učebnice dějepisu prostě nezbyvá prostor.⁵³ Z tohoto důvodu tedy nemůžeme porovnávat učebnice mezi sebou. Pokud ano, dopouštěli bychom se zásadní chyby a to té, že bychom srovnávali dva různé předměty, které přestože sledují stejný cíl, jsou na cestě za dosažením tohoto cíle zásadně rozdílné.⁵⁴

⁵² Fraus strana 40 až 47.

⁵³ Dalším faktorem do značné míry znemožňujícím serióznější srovnání je již výše popsany ikonický text a způsob, jakým je s ním v učebnici nakládáno. Neboť je to právě jeho množství, formát a rozmístění, které opět znemožňuje dějiny plynule vykládat a zatahovat tak žáka do jakéhosi historického děje. Učebnice tak do značné míry podává pouze kusé historické údaje, nevypráví příběh.

⁵⁴ Když bychom odstranili z učebnice Fraus ikonický text, bez nadsázky bychom mohli říci, že držíme v rukou jakási nepovedená a stěží přehledná vysokoškolská skripta k předmětu dějiny současnosti.

V souvislosti s učebnicí Fraus je nutné věnovat pozornost didakticky povedeným, jasným a především díky barevnému pojetí snadno pochopitelným mapám, jež jsou zde začleněny v hojném počtu. Většinou se jedná o dvojstranu s mapami jak světovými, tak československými, přičemž po stranách vedle map se nachází vertikální časové osy nejdůležitějších momentů daných období, jimž se učebnice věnovala v daném bloku. Další mapy jsou případně začleněny přímo v jednotlivých kapitolách tak, aby žák při práci s učebnicí nemusel listovat mezi výkladem a mapou.

Po celkové obsahové analýze ale můžu říci, že se učebnice věnují stejným tématům. Sice každá svým osobitým způsobem, ale ani jedna tematicky nevybočuje z té druhé, včetně takových témat, jako například fungování první republiky z hlediska zákonodárství a výkonné moci. Zde z didaktického hlediska postrádám analogické srovnání s dnešním stavem.

Jediná podkapitola v učebnici Fraus, ke které nenalezneme odpovídající pasáž v druhé učebnici, je podkapitola „*Válka na Dálném východě*“ v rámci bloku „*Evropa a svět ve třicátých letech*“.⁵⁵ Ačkoli i ona je zde zařazena jen jako pouze okrajová, neboť jí je věnováno pouze pět řádek. To se na první pohled jeví jako velmi málo, a tedy jako něco, co není třeba zmiňovat. Učebnice Fraus ale i těchto pět řádek uchopuje jako jednu menší, ale relevantní, kapitolu. Podobných pětiřádkových kapitol je učebnice plná.

Učebnice WP je přehledně a jasně dělená na část věnovanou britským národním dějinám a na část věnovanou dějinám světovým. Část věnovaná britským se rozkládá na ploše 120 stran od začátku učebnice do strany 107.⁵⁶ Světové dějiny jsou obsaženy na 89 stranách, od strany 110 až do samého konce učebnice. Poměr obou těchto částí je tedy do značné míry rozdílný. První část věnovaná národním dějinám končí v roce 1900.⁵⁷ Druhá část,

⁵⁵ Fraus strana 33.

⁵⁶ Několik prvních stránek sleduje jiné stránkování, proto je na první pohled nelogických 120 stran končících na straně 107.

⁵⁷ Název první části zní Britain 1750 – 1900. Jedná se o látku, jež se v našich českých vzdělávacích plánech vyskytuje v učebnicích pro osmý ročník. Učebnice věnované devátému ročníku, ať už naše dvě zvolené zástupkyně českých, ale i ostatní, začínají látkou po roce 1918, tedy v období mezi světovými válkami. Tato dějinná část tedy z našeho českého pohledu do posledního ročníku nepatří. Přesto je nutné konstatovat, že je to právě období bezprostředního konce I. světové války a meziválečného období, jež je pro nás Čechy velmi významné. Souvisí s ním založení Československé republiky, její novorozenecké problémy a nesnáze, a dále i veledůležité souvislosti týkající se nástupu Hitlera k moci, až po Mnichov 1938. To jsou události bezpochyby hluboce definující českou mentalitu a češství. Žádná z těchto událostí ovšem Británii nijak

kteřou zde označuji jako část dějin světových, je nadepsána „*Twentieth century World*“⁵⁸. V této části se nachází 14 stran věnovaných životu Britů za II. světové války.⁵⁹ Druhý blok „*Twentieth century World*“ označuji v případě učebnice WP jako dějiny světové, neboť zde až na dvě výjimky – kapitoly „*Living through the War: part one*“ a „*Living through the War: part two*“ – nejsou bloky věnované z velké části britským dějinám, či kapitoly, v nichž by pouze britské dějiny převažovaly. Britské dějiny v této části jsou pouze jakousi okrajovou záležitostí, jež se nese na pozadí velkých světových událostí století dvacátého. Z mého pohledu tedy není nutné řadit žádný z těchto okrajových výkladů jednoznačně do dějin britských, neboť bych tím narušoval linii sledovanou v ostatních učebnicích, kde se příležitostně v kapitolách věnovaných národním či světovým dějinám vyskytuje kratší výklad k jedné nebo druhé části, o níž bych podle daných kritérií mohl tvrdit, že tam nepatří. Nejvíce diskutabilní kapitolou z tohoto úhlu pohledu je kapitola „*The Battle of Britain: a turning point?*“, již ale také řadím do světových dějin, neboť je zde prezentována jako srovnání německého a britského letectví a letecké války. Navíc se z pohledu historie II. světové války jedná o událost, která výrazně definovala plány nacistického Německa. Proto řadit ji do národních dějin britských by bylo nejasné i z toho důvodu, že se této bitvě účastnili letci z mnoha zemí okupované Evropy, nikoli výhradně britští letci.

Hlavně v první část se učebnice WP nezanedbatelně věnuje každodennímu životu člověka a dopadům politických a ekonomických rozhodnutí doby na jeho život. Spolu s tím i většina ikonického textu v této části působí dojmem jakési každodennosti. Nenacházíme zde pouze vyobrazení panovníků a rozhodujících veřejných činitelů doby, naopak je jich zde poměrně málo na to, jak si britská tradice obyčejně váží svých králů a lordů.⁶⁰

výrazně nezasáhla. Alespoň ne okamžitě a tak bezprostředně jako nás Čechy. Proto je logické, že české učebnice budou postupovat tímto směrem, zatímco britské nikoli.

⁵⁸ Volný překlad – Svět dvacátého století.

⁵⁹ Jsou jimi kapitoly „*Living through the war: part one*“ a „*Living through the war: part two*“ na stranách 150 – 157 a 164 – 171. Tyto dvě kapitoly jsou věnované hlavně běžnému životu obyvatelstva ve válce, hlavním ekonomickým problémům, otázkám bezpečí před nacistickým bombardováním a obživě obyvatelstva včetně takových věcí, jako například tabulky, jež ukazuje typické složení jídelníčku člověka zasaženého válkou.

⁶⁰ V této souvislosti je nutné zmínit článek ve fialové tabulce na straně 64 v rámci kapitoly „*What are Victorian values?*“ (co jsou Viktoriánské hodnoty), kde je na fotografii zachycena Margaret Thatcher s tím, že vedle fotografie je umístěn text vyjadřující její postoje k takzvaným Viktoriánským hodnotám. Tato vsuvka zde působí jako zpestření v části učebnice věnované nikoli současnosti, ale novověku, kde se již více nenachází žádný další takovýto „odskok“ do současnosti.

Z českého pohledu je nepřehlédnutelná kapitola „*Were the British racist?*“.⁶¹ V této kapitole se učebnice věnuje příběhům otroků, hlavně jejich přepravě a zacházení s nimi. Vše je zde doprovázeno výhradně dobovým obrazovým materiálem. Kapitulu zabývající se podobným tématem nalezneme i v druhé britské učebnici SHP.

Učebnice SHP je v osnově rozdělena do sekcí.⁶² Jednotlivé sekce nejsou děleny na národní dějiny britské a světové, ačkoli kapitoly nacházející se v jednotlivých sekcích jsou jasněji dělené. V učebnici SHP se rovněž nacházejí i kapitoly, které je poměrně těžké přiřadit do jedné nebo druhé kategorie, neboť díky velikosti britského impéria, o kterém je v učebnici veden nezanedbatelný výklad, není možné jasně rozlišit, do které kategorie bychom mohli dané téma zařadit. Příkladem takového tématu je kapitola „*The end of Empire: how important was Gandhi's role in ending British rule in India?*“⁶³ Tuhle kapitolu jsem podle svého uvážení zařadil i přes svůj název, jež zní z britského úhlu pohledu velmi národně, do skupiny dějin světových. To z toho důvodu, že ona kapitola je z velké části jakýmsi životopisem Gándího a posléze jeho nástupce, indického premiéra ministra Jawaharlala Nehrúa, jež svojí politikou nadále prosazoval Gándího životní filozofii. Tato kapitola je rozsáhlá, rozkládá se na ploše 10 stran učebnice, což je nezanedbatelné číslo, které umístěno na jednu či druhou stranu rovnice mění poměr národních a světových dějin v učebnici.

V učebnici SHP nalezneme 90 stran, které jsem klasifikoval jako dějiny národní, bezprostředně spojené s Británií. Světové dějiny se zde rozkládají na ploše celých 136 stran. Do kategorie řídicího a orientačního aparátu v učebnici patří 10 stran. Mapy, které jak je možné vidět na příkladu české učebnice Fraus, jsou vloženy přímo do kapitol s výkladem nikoli mimo, kde je není možné konkrétně zařadit do té, či oné kategorie. Z pohledu na poměr stran národních vůči světovým je jasné, že učebnice SHP je zaměřena

⁶¹ Volný překlad – Byli Britové rasisté? Kapitola na straně 70 – 75.

⁶² Celkem do šesti, další dvě tvoří úvod a závěr. První sekce: „*Why is the British empire so controversial?*“ (Proč je Britské impérium tak kontroverzní); druhá sekce: „*How have conflicts affected soldiers and civilians?*“ (Jak konflikty ovlivnily vojáky a civilisty); třetí sekce: „*How did dictatorship affect people's lives?*“ (Jak ovlivnili diktatury život lidí); čtvrtá sekce: „*How have people campaigned for equal rights?*“ (Jak lidé bojovali za rovnoprávnost); pátá sekce: „*What has had the biggest impact on improving people's lives?*“ (Co mělo největší vliv na zlepšování životní úrovně lidí); šestá sekce: „*How do we tell the story of migration to Britain?*“ (Jak vyprávět příběh o migraci do Británie).

⁶³ Volný překlad: „*Konec impéria: jak důležitá byla Gándího role pro ukončení britské nadvlády v Indii?*“
Strana 32.

spíše na světové dějiny, kterým je téměř o třetinu věnováno více prostoru než dějinám národním. Nicméně, jak je již naznačeno výše, kapitoly nesoucí světové dějiny se díky širokým dějinám Británie nedají zcela jednoznačně odtrhnout od dějin národních, proto je výše uvedené číslo skutečně čistě informativní, ale nelze ho brát jako dogma poukazující na fakt, že autoři učebnice přehlížejí britské dějiny na úkor světových. V tomto ohledu je učebnice SHP velmi podobná druhé části učebnice WP, kde jsou kapitoly světových dějiny rovněž podávány s ohledem na dějiny britské – bez ostrého rozdělení jaké obvykle nalézáme v učebnicích českých.

Učebnice SHP je svojí koncepcí vůbec výjimečná, minimálně z pohledu českého žáka i konzervativního učebnicového autora. Jako příklad je možné uvést uchopení dějin I. a obzvláště II. světové války, kdy dějinné události – hlavně události válečné, jsou vyloženy dříve než výklad o Hitlerovi – Německu a Stalinovi – SSSR. Čistě z hlediska kvantitativního je pro tvůrce učebnice SHP závažnější I. světová válka více než ta druhá. To se projevuje v počtu stran, které jsou jednotlivým válkám zasvěceny. Výklad věnovaný I. světové válce se rozkládá na 12 stranách.⁶⁴ Výklad věnovaný II. světové válce se v učebnici rozkládá na pouhých 5 stranách.⁶⁵ Z tohoto můžeme snadno vyvodit, že válečným událostem II. světové války nepřikládají autoři větší význam. Rozhodně ne takový, který by vyžadoval širší prostorový rámec. Přesto je pravda, že ačkoli je svým rozsahem výklad válečných událostí první světové války znatelně širší, v dalších částech se již učebnice této válce dále nevěnuje a to ani přímo ani okrajově. Naopak události spojené s II. světovou válkou – holocaust – jsou vyloženy dále.

Koncepce SHP je matoucí, jelikož v případě II. světové války, jež je rozebírána od strany 68, žák nemá přehled ani o historických událostech této válce předcházejících ani o klíčových osobnostech. Hned v podnadpisu kapitoly vykládající II. světovou válku nalezneme otázku: „*When and why did the Second World War turn against Hitler and his allies?*“⁶⁶, na kterou žák jistě zareaguje prostou otázkou: „*A kdo to byl Hitler?*“ V souvislosti s tímto způsobem výkladu II. světové války ale je nezbytné zaměřit se na

⁶⁴ Začíná na straně 56 nadpisem: „*A quick history of the First World War*“ (Stručná historie I. světové války).

⁶⁵ Začíná na straně 68 nadpisem: „*A quick history of the Second World War*“ (Stručná historie II. světové války).

⁶⁶ Volný překlad: Kdy a proč se II. světová válka obrátila proti Hitlerovi a jeho spojencům?

kapitoly, jež v učebnici následují, které se dále věnují událostem II. světové války. Avšak nikoli vojenským dějinám. Mezi ně patří například kapitoly „*Why did civilians in the Second World War find themselves at greater risk of death than ever before?*“⁶⁷ nebo kapitoly „*What can the story of Frank Bright and his classmates tell us about the Holocaust?*“⁶⁸ Podle tohoto vzoru můžeme říci, že příběhy běžného člověka, jeho přežití a osudy za II. světové války byly pro autory při tvorbě učebnice důležitější než dobu určující politická a válečná rozhodnutí a předěly. Hitler a Stalin jsou v učebnici představeni v rámci sekce 3, jež začíná až po výkladu studené války,⁶⁹ výkladu o odchodu Spojených států z Vietnamu,⁷⁰ a konečně výkladu o tom, jak se změnil charakter války a konfliktu do dnešních dnů a jak tomu bude v budoucnu.⁷¹ Pokud britští pedagogové používají učebnici SHP jako páteř pro svoji výuku dějepisu, nemohou ji rozhodně používat jako nástroj, skrz který prochází postupně kapitolu za kapitolou. V takovém případě by totiž takovéto používání učebnice vedlo ke zmatku a dezorientaci žáků. Tento přístup nemohou aplikovat ani v rámci sekcí, které učebnice zavádí, protože informace relevantní k jednomu tématu, kterým z mého pohledu je například II. světová válka, jsou roztroušeny v několika sekcích najednou. Žák je tedy nevyhnutelně stavěn do situace, kdy si nemůže udělat o daném tématu ucelenou představu. Je totiž nucen často v učebnici listovat a místy i výrazně přeskakovat. Učebnice neoddiskutovatelně předkládá propracovanou kapitolu o holocaustu plnou dobového ikonického textu spolu s vyprávěním pamětníků, nicméně žák přichází o možnost spojit si holocaust s II. světovou válkou a osobou Adolfa Hitlera, a to proto, že výklad o holocaustu začíná na straně 122 a pokračuje dále, zatímco výklad o II. světové válce nalezneme od strany 68 a výklad o strůjci těchto dvou nerozlučně spojených událostech začíná od strany 106, kdy spolu s Hitlerem a jeho Německem zároveň představuje osobu vůdce Stalina a jeho SSSR.

⁶⁷ Překlad: Proč se civilisté za II. světové války nacházeli ve větším nebezpečí, než kdykoli předtím? Strana 78 – 91.

⁶⁸ Volný překlad: Co nám může sdělit příběh Franka Brighta a jeho spolužáků o holocaustu? Strana 124 – 139.

⁶⁹ „*A quick history of the Cold War*“. Strana 92 a dále.

⁷⁰ „*Why was the United States army forced to withdraw from Vietnam?*“ Strana 96 a dále.

⁷¹ „*How has the nature of conflict changed and how could it change in the future.*“ Strana 104 a dále.

V učebnici SHP je zarážející rozsah a pečlivost zpracování kapitoly vykládající válku ve Vietnamu.⁷² Na zpracování a rozsah této kapitoly jsem již jednou upozorňoval v souvislosti s II. světovou válkou a zpracováním výkladu o osobě A. Hitlera. Po jejím prostudování musím konstatovat, že bolest z prohry, jež nebyla ani tak prohrou britskou jako prohrou americkou (soudě již jen podle znění nadpisu), britští tvůrci učebnice cítili silnou potřebu ospravedlnit a poukázat na faktory vedoucí k jejich neúspěchu. Pro objasnění se budu muset opět uchýlit k dohadu, že britští autoři se cítí do dnešních dnů silně kulturně a dějinně spjati se Spojenými státy, a proto jejich prohru pocítují do značné míry jako prohru svoji vlastní, a proto prohru hodnou ospravedlnění na nezanedbatelném prostoru učebnice.⁷³ Z tohoto hlediska působí motivace autorů pro takto pečlivé zpracování tohoto tématu pro člověka obeznámeného s dějinami 20. století velmi podezřele. Této reflexe ale žáci posledního ročníku podle mého soudu schopni nejsou.⁷⁴

Shrnutí tématu

Nezbývá mi než se pokusit uhodnout, proč mi z mého pohledu připadá český přístup k tvorbě učebnic dějepisu lepší než jaký předkládá učebnice SHP. Asi je to způsobeno skutečností, že jsem sám musel projít základním dějepisným vzděláním na české škole, a proto upřednostňuji prostou koncepci postupného výkladu, jež na sebe časově logicky navazuje. Nikoli jako učebnice SHP, která dějiny dělí na sekce, z nichž jsou mnohé tematicky spojeny, přesto však prostorově odděleny. Přeje-li si tedy žák obsáhnout nějaké téma do samé krajnosti, jak jen učebnice dovoluje, musí přeskakovat mezi jednotlivými sekcemi.⁷⁵ Ani učebnice SHP, ani učebnice WP se nedopouští žádných emocionálních výpadů podobných tomu v učebnici SPN v kapitole o lidických dětech.⁷⁶ Nic podobného nenalezneme ani v druhé české učebnici Fraus.

⁷² Kapitola začíná na straně 96 nadpisem: „*Why was the United States army forced to withdraw from Vietnam*“.

⁷³ Viz kniha Samuela Huntingtona „*Střet civilizací*“, která zařazuje Británii a USA do jednoho, stejného kulturního celku zvaného „*Západ*“. Do tohoto celku nicméně podle Huntingtona patří i postkomunistická Česká republika. V našich učebnicích ale rozsahem a zpracováním kapitoly o této válce podobnou té v SHP nenalezneme.

⁷⁴ Připomeňme jen, že kapitola věnující se I. světové válce se rozkládá na ploše 12 stran. Kapitola věnovaná americké válce ve Vietnamu na celých 10 stranách s tím, že o ní nalezneme ještě krátkou zmínku na straně 95.

⁷⁵ Příkladem takové kapitoly je výklad spojený s událostmi II. světové války, jak bylo ukázáno výše.

⁷⁶ Britové se zde drží své pověstné politické korektnosti.

Z hlediska proporcionálního zastoupení světových a národních dějin v jednotlivých učebnicích mi po provedení analýzy nezbyvá než konstatovat, že kvantitativně lze porovnávat zastoupení obou dějinných složek jen odděleně v učebnicích pouze českých a pouze britských – porovnání v národním vzdělávacím měřítku není možné. Britské dějiny totiž svým geografickým rozsahem často přesahují do „prostoru“, který bychom my z českého hlediska už vnímali jako dějiny světové. Česko nikdy v historii nevytvořilo impérium podobné tomu britskému, ani se v historii tak významně neangažovalo ve světových dějinných událostech. Z toho důvodu je rozdělení na české a světové dějiny v českých učebnicích snadněji proveditelné než v těch britských. Proto uvedené stranové poměry jednotlivých „*dějin*“ v britských učebnicích musím označit za pouze informativní a místy diskutabilní, nikoli absolutní.

V souvislosti u učebnicí WP a kapitolou „*Were the British racist?*“⁷⁷, jejíž analogii nalezneme v českých učebnicích dějepisu pro osmý ročník, bych chtěl poukázat na skutečnost, že i přes takto jasně položenou otázku (Byli Britové rasisté) nedává explicitní odpověď. Místo toho pouze na šesti stranách ukazuje zacházení s otroky a jejich osudy. Odpověď na otázku danou v nadpisu kapitoly tedy nacházíme pouze implicitně. Podobnou otázkou, ačkoliv tak explicitně položenou, řeší i druhá učebnice SHP. V ní ji nalezneme chytře maskovanou v kapitole: „*How did black Americans campaign for equal civil rights?*“⁷⁸ a dále v kapitole: „*Nelson Mandela: How did a prisoner become leader of his country?*“⁷⁹.

Z českých učebnic můžeme podle výše uvedených čísel vysledovat, že se v posledním ročníku klade více důraz na dějiny světové. Množství map, jež obsahuje učebnice Fraus, jsem neklasifikoval jako výklad dějin, a proto jsem je nezařazoval ani do jedné ze skupin. To i přesto, že je možné do jedné z těchto dvou kategorií je zařadit podle toho, věnují-li se Evropě či světu nebo Československu a později Česku a Slovensku. Nicméně právě proto,

⁷⁷ WP strana 70 a dále.

⁷⁸ SHP strana 154 a dále.

⁷⁹ SHP strana 172 a dále.

že se nejedná o výklad, pouze o jakousi pomůcku, rozhodl jsem se je nezařazovat. Tyto dvojstránky s mapami se v učebnici rozkládají na ploše 12 stran.⁸⁰

Výklad národních dějin z britských učebnic soudit z naší české pozice nelze. Můžeme ale komentovat to, co spadá do dějin světových. Všechny čtyři vybrané učebnice se z témat světových dějin věnují těm samým. Různým rozsahem, různým didaktickým pojetím, ale v základu těm samým. Pouze hodnotit učebnici WP není možné, neboť historický výklad v ní končí u padesátých let minulého století.

⁸⁰ Běžný výklad v učebnici je doprovázen mapami relevantními k tématu. Tyto další mapy jsou jakýmsi dodatečným orientačním prvkem, pomůckou doprovázenou datovým shrnutím nejdůležitějších událostí období z předchozích kapitol umístěnou v pruhu po straně.

6. OBRAZ TOTALITNÍCH REŽIMŮ 20. STOLETÍ

Oproti předchozí kapitole v této kapitole začnu analýzou britských učebnic. Jako na první se zaměřím na učebnici PW. V této učebnici relevantní kapitoly k tématu začínají na stránce 118 nadpisem „*The rise of the dictators*“ a pokračují výkladem až do samého konce učebnice. Učebnice je pojata velmi pozitivisticky – nevyjadřuje se subjektivně s použitím emocionálně laděných výrazů k tématu, pouze podává historický doklad o událostech této doby. Totalitární systémy Sovětského svazu a Hitlerova Německa hojně porovnává se systémem a dobovou občanskou společností fungující ve Velké Británii a Spojených státech amerických, které vidí jako předobraz pokrokové společnosti založené na demokracii a úctě k právu. Nevynechává ani srovnání s fašistickou Itálií, ačkoli se jí věnuje jen marginálně.

Značná pozornost v kapitolách je věnována tématům, v nichž Británie byla přímo zapojena a skrze to byla přímo odpovědná za jejich výsledky. Takovými tématy jsou například kapitola „*Was Appeasement a mistake?*“ na stránce 132, „*Was the Treaty of Versailles a mistake?*“ na stránce 136, „*Why did the League of Nations fail?*“ na stránce 142. Z prostoru, který je těmto tématům věnován, můžeme soudit, že jsou to právě tato témata, která britskou nejen akademickou společnost zatěžují.

Učebnice obsahuje velmi bohatý obrazový materiál k tématu, a to nejen fotografie a grafy, ale i mnohé dobové kreslené plakáty s popisky, které používá k navození pocitu, jež lidé měli z doby bez toho, že by právě tento pocit zachycoval ve výkladovém textu. Ten používá především pozitivisticky.

Z celkového hlediska řazení témat se učebnice WP věnuje spíše II. světové válce – příchodu Hitlera k moci v Německu, následné válečné předešle (porušování Versailleské smlouvy, anexi Rakouska, obsazení Československa), válce samotné a důsledkům války. Učebnice samotná není pojata jako varování před fašistickým či komunistickým režimem ani se příliš nezaobírá jeho fungováním, ekonomickému systému a způsobem myšlení jejich představitelů. Varování či prosté upozornění na to, jaké jsou důsledky logiky totalitárního myšlení, učebnice přenechává na učiteli, nicméně poskytuje k tomu dostatek prostoru a obrazového materiálu. V tomto smyslu se nese i obrovská osmistránková

kapitola „*How did the Holocaust happen?*“ Kapitola je plná historických faktů, dobových fotografií nenávisti vůči židům, úryvků z novin či fašistických projevů. Text se však nenes v duchu apelace na fakt, který bych předpokládal, že podobné hrůzy musí již navždy zůstat minulostí. Přemíra faktů o nacistické nenávisti vůči židům, koncentračních a vyhlazovacích táborech, statistik, map a černobílých, mnohdy špatně zaostřených fotografií, které budí dojem neskutečnosti a „*antické minulosti*“, zcela přehlušují poslání, jež by kapitola věnující se industriálnímu vyhlazování lidí mohla nést.

Na učebnici WP je zarážející fakt, že její historické vyprávění končí rokem 1950, dále se v ní o historii děti nic nedozví. Část o II. světové válce je propracována do skutečného detailu s velkou péčí autorů, nicméně na úkor toho je obětován veškerý další historický výklad. Učebnice tedy není hodná svého podnázvu, jenž nese na čelní stránce „*The twentieth-century Word*“. O situaci ve světě po II. světové válce se nedozvíme vůbec nic, jelikož žádné další kapitoly po kapitole „*A better Word*“, ve které sleduje hlavně založení Organizace spojených národů, nenásledují. Rozšiřování komunismu, jeho příběh ani jeho pád ani konfrontace východu a západu není zmíněn na stránkách této učebnice. Rovněž se nedočteme nic ani o světové historii přímo spojené s Velkou Británií. Také kapitoly z dějin dvacátého století po skončení II. světové války jednoduše nejsou do učebnice zařazeny. Jen jedna malá zmínka o světě po II. světové válce, kterou představuje náznak o činnosti OSN jako organizaci udržující mír například během rozpadu Jugoslávie, zde vypadá jako prosté přeřeknutí.⁸¹ Ve světle těchto skutečností jsem nucen konstatovat, že učebnice není vhodná pro výuku čehokoli, kromě světové konfrontace I. a II. světové války – tyto kapitoly jsou s pečlivostí propracovány do detailů tak, aby daly žákovi co nejširší představu o světě, kterému byli vystaveni lidé během světových válek.⁸² Jako by v očích autorů učebnice WP veškeré důležité dějiny končily s porážkou fašistické moci.

Díky tomu, že jakékoli pokračování poválečného vývoje v textu chybí, selhává učebnice ve své základní funkci – propojit historické události se současným stavem světa a motivovat tak své posluchače (uživatele učebnice) k získávání znalostí. Světový řád, jenž vznikl jako

⁸¹ V této souvislosti je OSN zmiňována na stránce 213, jež je úplně poslední stránkou textu s výkladem v učebnici WP.

⁸² V souvislosti s tím je značná část prostoru učebnice věnována kapitolám o každodenním životě obyčejných lidí v časech války – kapitoly „*Living through the war: Part One and Two*“ na stranách 152 – 157 a 164 – 171.

důsledek dvou světových válek, končí rokem 1989 v souvislosti s pádem komunismu – proběhnutím demokratických revolucí. Nereflektováním ani těchto klíčových událostí se učebnice stává odtrženou od reality současnosti.

Učebnice SHP svojí koncepcí nesleduje události tak, jak na sebe časově navazují. Proto je orientace v ní poněkud ztížená. Kapitoly spojené s totalitou a jejími důsledky jsou rozesety po kouskách téměř po celé učebnici. Začínají kapitolou „*A Quit history of the Second World War*“⁸³ na straně 68.

Už na počátku vnější didaktické analýzy učebnice je zřejmé, že kapitoly jsou přesyceny textem a událostmi - ve zmíněné kapitole je např. na pěti stránkách zachycena celá válka v Evropě, plus atomové bombardování japonských měst. Učebnice tím, jak je organizována, je chaotická a snadno se v ní uživatel ztratí, jelikož události na sebe časově ani příčinně nenavazují – učebnice je dělena na sekce. V každé sekci se věnuje jednomu zvolenému tématu, které prostupuje dějinami. Proto například v souvislosti s kapitolou o II. světové válce dostáváme informace o válce, ale ne o samotné osobě Adolfa Hitlera, která je sice v kapitole zmiňována, ale bez jakéhokoli předešlého kontextu. Alarmující na učebnici SHP je, že v celé knize najdeme pouhé tři fotografie Adolfa Hitlera, z nich jedna na stránce 106 ukazuje diktátora za jeho mladých let, kdy se účastnil I. světové války – s knírkem na této fotce je k nepoznání – a dále dvě malé stejně kreslené fotky na stranách 126 a 223. Tyto kresby rozhodně nejsou dostatečným vyobrazením jednoho z největších diktátorů všech dob, jež je přímo odpovědný za největší a nejkrvavější válku v historii lidstva společně s rasovou tyraníí dosud nevídaných rozměrů. Soudili bychom-li učebnici jen podle obrazového materiálu k tématu diktatury dvacátého století, tak je už na první pohled jasné, že osoby jako Stalin, Marx či Lenin jsou pro její autory daleko závažnější a nebezpečnější než Adolf Hitler. To je fakt poněkud zvláštní ve světle toho, že ani Karel Marx ani Vladimír I. Lenin, ani Josef Stalin nikdy neplánovali vojenskou invazi na Britské ostrovy ani je nikdy za II. světové války či před ní vojensky přímo neohrožovali na rozdíl od Hitlera, kterému v připravené invazi zabránila jen „*malá hrstka jednotlivců*“⁸⁴ – pilotů RAF.

⁸³ Ve volném překladu – Stručná historie II. světové války.

⁸⁴ Slovy Winstona Churchilla z konce války.

Nejvíce informací, jež jsou relevantní k tématu, se dozvídáme v sekci 3, která začíná stránkou 106 a pokračuje až do stránky 141. V této sekci, která je zaměřena na srovnání totalitárních systémů komunismu a fašismu, je velmi podrobně rozvedeno, na jakých základech oba systémy stojí, kdo jsou jejich zakladatelé a hlavní myšlenkoví ideologové. Velký prostor je věnován tomu, jak byla v jejich době prováděna ideologická propagace obou zřízení a jakým způsobem byly národy manipulovány tak, aby zůstaly věrní své ideologii.

Jestliže je osoba Adolfa Hitlera v učebnici poněkud „ochuzena“, jeho velkému odkazu – holocaustu – je věnován značný prostor. Na stranách 123 až 140 je velmi poctivě prezentováno, jak začalo pronásledování Židů a jiných nechtěných obyvatel německé říše. K tak pečlivému a propracovanému vyobrazení těchto událostí je zde použit příběh pamětníka Franka Brighta. Ten vypráví svůj příběh, který je doplněný historickým výkladem, bohatým dobovým obrazovým materiálem, jež díky svému provedení a zařazení působí velmi osobně a skutečně. Nechybí mapy koncentračních a vyhlazovacích táborů s ukázkami příběhů z nich. Jako odpovídající didaktickou pomůckou k tomu, kdo byl za holocaust přímo odpovědný, poslouží jednoduchá tabulka na straně 139. V ní jsou jmenováni jednotliví čelní představitelé říše a jejich podíl na nenávisti a vyhlazování nežádoucího obyvatelstva. Z této stránky dále stojí za pozornost drobné komentáře historiků zabývajících se holocaustem – Iana Kershawa a Laurence Reese – kteří se prostými větami vyjadřují k tomu, kdo a co vybudovalo onu nenávist se všemi jejími důsledky.⁸⁵

Téměř žádný prostor učebnice nevěnuje italskému fašismu a jeho vůdci B. Mussolinimu. Zmínka o něm se v několika větách nachází na stránce 107. Je ale třeba dodat, že fotografické vyobrazení italského vůdce na jednom jediném snímku je mnohem přesvědčivější než vyobrazení Adolfa Hitlera na všech obrazových materiálech jemu věnovaných v celé učebnici.

⁸⁵ Ian Kershaw – „*The road to Auschwitz was built by hatred but paved with apathy.*“
Laurence Rees – „*Nazism brought into the World new knowledge of how low human beings can sink. Hitler did not do this on his own.*“

Učebnice reflektuje poválečný vývoj, věnuje se studené válce a konfrontacím východu a západu v rámci boje o světovou nadvládu. Jen sporadicky věnuje pozornost invazím SSSR do svých satelitních států. Oproti tomu se na osmi stranách (96 – 103) věnuje tématu války ve Vietnamu. S notnou dávkou zklamání je nutné poznamenat, že voják vietkongu, jehož postava je v této kapitole použita jako průvodce společně s vojákem USA po válečných událostech a rozdílných pohledech na svět, má v učebnici mnohem větší prostor než Adolf Hitler a jeho světové přesvědčení. Budeme-li podle tohoto prostého faktu soudit britský pohled na svět (sebepojetí Británie v dějinách), potom vietnamský komunistický voják přivodil Británii větší zlo, než čelní představitel německého fašismu.

Velkým didaktickým plus je jednoduchá tabulka na straně 107. Jejím úkolem je prosté porovnání diktatury a demokracie z různých hledisek občanského a společenského života tak, aby zdůraznila realitu každodenního života.

Zůstaneme-li v intencích vnější didaktické analýzy také u českých učebnic, setkáme se s jiným přístupem. Je třeba konstatovat, že české učebnice jsou ve srovnání s britskými skutečně zásadně rozdílné. Na základě svého výzkumu jsem dospěl k jednoznačnému názoru, že důvodem je fakt, že Británie nikdy nebyla věrná žádné totalitní ideologii 20. století, ani nebyla přinucena být její součástí. České učebnice tedy podávají od základu jiný obraz diktátorských režimů – Československo bylo v časech II. světové války součástí německé říše; dále po osvobození se během několika málo let stalo součástí komunistického bloku vedeného Sovětským svazem. Doba dvacátého století se nás Čechů dramaticky dotýká, je pro nás a jistě ještě dlouho bude citlivým tématem. Můžeme proto do značné míry mluvit o politickém tlaku – společenské objednávce – který byl a nadále zůstává silou aktivně působící na autory tvořící učebnice dějepisu. Bolesti minulosti se ale nemůžeme pokoušet zahojit skrze tvorbu učebnic dějepisu – nicméně právě tomu je a bude přetěžké se vyhnout, neboť každou stránku z nich píšeme my, Češi. Ti samí Češi, kteří žijí od konce roku 1989 ve svobodné, otevřené společnosti; ti samí Češi, o nichž se Masaryk vyjadřoval tak, že bude potřeba padesát let nerušeného vývoje, abychom došli do skutečné, občanské (demokratické) společnosti.⁸⁶ Tolik času autoři učebnic od sametové revoluce neměli, měli ho zhruba polovinu. Pokud nebudeme diskutovat o

⁸⁶ POLÁK, Stanislav. *Tomáš Garrigue Masaryk*. Středočeské nakladatelství : Praha, 1990, s. 41.

přesnosti Masarykových slov a přijmeme je za dané, potom jsme na naší cestě za demokratickou společností v polovině. To je třeba mít na paměti při pokusu hodnotit přístup českých tvůrců historických učebnic, jež se mají vyjadřovat k době, jejíž pamětníci mezi námi bezprostředně žijí a jejíž důsledky na nás denně všude doléhají.

V učebnici Fraus nalezneme skutečně mnoho materiálu, ať už o fašistických státech, tak o komunistických. Otázkou zůstává, jak je tento materiál prezentován. Začneme-li od začátku, tedy na straně 16 u kapitoly „*Svět a ČSR po 1. světové válce*“, což je první kapitola relevantní k našemu tématu, shledáme nevyhovující obrazový materiál. Ikonický text totiž sestává z kombinace fotografií současných a fotografií dobových – pro studenta je tedy zavádějící a matoucí. O obrazovém materiálu učebnice Fraus se již nebudu vyjadřovat detailně, jelikož to je jedna z jejích nejbolestivějších „*ran*“, kdy v některých místech textu zacházení ikonickým textem hraničí až amatérismem⁸⁷, a to především ve smyslu, volby a umístění ilustrací a fotografií. Jeho účelnost a prospěch se pokusím shrnout v závěrečné části věnované této učebnici tak, abych nyní zbytečně příliš nepřeskakoval po jednotlivých kapitolách a tématech dříve, než se s nimi seznámíme z věcně obsahového hlediska.

Učebnice velmi správně prezentuje příčiny vzniku tak náhlé popularity fašistických hnutí, která nabízela lidem rychlá řešení velkých problémů spojených s příchodem hospodářské krize; a dále důsledkům pro svět spojených s nástupem komunistů k moci v Rusku. Věnuje se vzniku Hitlerova Německa a SSSR. To, co však v učebnici velmi chybí, je alespoň stručný přehled filozofických myšlenek a ideologií, které za těmito režimy stály a které je do důsledku tvořily a tvoří. Nic z toho nenajdeme ani v úvodní kapitole učebnice na straně 6 až 9, jež je věnována opakování. Ačkoli se v systému členění učebnice jedná o materii pro osmou třídu základní školy, by bylo vhodnější přesunout tyto kapitoly do učebnice pro

⁸⁷ Fotografe dobově a věcně nekorespondují s tím, o čem se v kapitolách hovoří, např. hned na straně 16 nalezneme nedatovanou fotografii z moderní doby „*Demonstrace*“, ačkoli je kapitola nadepsána „*Problémy poválečného světa*“; rovněž na straně 16 v dolní části nadepsané „*Rusko a jeho snaha ovládnout dělnické hnutí*“ je umístěna fotografie Rudého náměstí současnosti. Na straně 82 po levé straně se nachází obrázek s popiskem „*Čeští vojáci v Afghánistánu*“, přičemž při podrobnějším prozkoumání výstroje a výstroje vyobrazovaného vojáka se jedná o vojáka britské armády. Na straně 117 v podkapitole „*Medicina – naděje pro lidstvo*“ se nachází fotografie nadepsaná „*Operace*“, jež při detailnějším prozkoumání není starší než deset let, ačkoli se jedná o kapitolu „*Studená válka*“. Na té samé straně v téže kapitole se na vrchní straně učebnice nachází fotografie mobilního telefonu. Na straně 141 v kapitole „*Česká republika na prahu 21. století*“ pravděpodobně ve vztahu k podkapitole „*Věda a vzdělanost – světovost i úpadek*“ je umístěna fotografie moderní počítačové učebny.

devátou třídu, či alespoň vložit do učebnice odpovídající opakování, a to vzhledem k faktu, že většina aktivního budování komunismu byla realizována až po skončení I. světové války.⁸⁸ Žákům nastoupivším do školy po dlouhých letních prázdninách s tím, že počátky socialistických politických hnutí a komunistická revoluce v Rusku se probírají v závěrečném období předešlého roku, kdy dle obecné pedagogické zkušenosti pozornost žáků ke školním předmětům již nezadržitelně upadá v souvislosti s příchodem léta, není příliš šťastným řešením. Nové kapitoly tedy můžou na nezanedbatelné procento žáků působit nekonzistentně, spíše tedy jako vytržené z historického kontextu. Navíc politický systém determinující po takovou dobu a s takovou intenzitou českou (československou) politiku a společenský život si nepochybně zaslouží soustředěnou a ucelenou pozornost od začátku do konce, podobně jako v učebnici SHP.

Za povedenou naopak můžeme shledat koncepci učebnice v tom, že na začátku každé kapitoly je umístěn citát osoby, o níž je v dané kapitole vyprávěno. V této souvislosti můžeme zmínit citát J. Stalina na straně 20 – „*Smrt jednoho je tragédie. Smrt milionů je statistika*“, či George Orwella na stránce 62 – „*Nejrychlejší cesta k ukončení války je prohrát ji*“.⁸⁹

Bez nadsázky můžeme říci, že totalitním systémům a jejich osudu je věnována bezmála celá učebnice. Na rozdíl od britské učebnice WP není knížka přesycena jen každodenním životem v době války na úkor ostatních součástí politického a společenského života. Nicméně právě to je problematika, která se v učebnici poněkud rozplývá a ztrácí – způsob života prostého občana, jednotlivce i jeho rodiny; jelikož většina historických dat a vyprávění je věnována vedoucím politickým celkům a makropolitickým hráčům. Domnívám se, že v této souvislosti by bylo přínosné „*vyprávět*“ kapitolu o vypálení vesnic Lidice a Ležáky jako pomstu za atentát na zastupujícího říšského protektora R. Heydricha⁹⁰ trochu jiným – osobnějším tónem (např. s využitím metodiky oral history). Ta se totiž omezuje jen na prázdné konstatování toho, co se stalo. Z tohoto bezbarvého konstatování

⁸⁸ „*Sociální problémy vedly ke vzniku organizovaného dělnického hnutí*“ – to je jediná věta umístěná v opakování na straně 7, jež nějakým způsobem naznačuje vznik socialistických a komunistických politických směrů.

⁸⁹ Podobných citátů, které odpovídají duchu kapitoly, do níž patří, je v knížce mnoho. Tyto dva uvedené jsou jen příklady přímo podněcující zamyšlení žáků; čímž pedagogovi slouží jako výborná motivace, popřípadě mohou posloužit jako téma celé hodiny dějepisného vyučování.

⁹⁰ Kapitola se nachází na straně 78, je nadepsána „*ČSR v období 2. světové války*“.

však vůbec nevyplývá, co se stalo – deset řádek, jež jsou událostem věnovány, v žádném případě nezprostředkovává zážitek ani nejsou nástrojem proto, aby tento zážitek mohl být zprostředkován pedagogem. Chybí například větší obrazový materiál věnovaný tématu.⁹¹ Tato malá podkapitola o Lidicích a Ležákách je navíc umístěna doprostřed líčení o atentátu na R. Heydricha, kdy se první stránka věnuje průběhu atentátu a jeho strůjcům, následuje z kontextu vytržená kapitola o vypálení zmiňovaných vesnic, načež dále pokračuje o osudu výsadkářů v kostele sv. Cyrila a Metoděje v Praze. Vyhlazení vesnic tedy vyzní naprázdno, ačkoli je to jeden z velmi výmluvných příkladů, jak nacisté zacházeli s lidmi na okupovaném území a jakou budoucnost připravovali pro slovanské národy.⁹²

Povedená je kapitola věnující se holocaustu.⁹³ Ačkoli neobsahuje žádnou autentickou výpověď pamětníka, je výstižná, obrazový materiál je vyvážený – není matoucí – a kapitola není pojatá jen jako statistika událostí. Přestože otázce konečných čísel je věnován rovněž nezanedbatelný prostor.

Druhému totalitnímu režimu z našeho národního hlediska je věnován dostatečný prostor. Únor 1948 a převzetí moci komunisty je zde popsán stručně a jasně, bez zbytečných komplikací. Vše je doprovázeno odpovídajícím, dobovým obrazovým aparátem. Nejsou vynechány politické procesy, změny v hospodářství, měnová reforma, změny v kulturním a vědeckém směřování a další instituce, které se nově staly samozřejmostí života v komunistickém Československu. Československé dějiny a události kolem komunistické vlády jsou v učebnici stručně a jasně zachycovány – značná část pozornosti je v textu věnována i nepolitickým dějinám, hlavně co se týče vědy, společnosti a umění. Učebnice dále pokračuje klasickým historickým líčením přes šedesátá léta a okupaci zahraničními vojsky, normalizací sedmdesátých a osmdesátých let až k rozpadu východního bloku. Je ke škodě učebnice, že když už se tak rozsáhle věnuje českým dějinám v období komunistické vlády, není zde uveden dílčí medailon osobnosti, tedy není vybrána a detailněji rozebrána žádná postava aktuálního období – ani studentům blízký Jan Palach ani politik Alexandr

⁹¹ Na pravém okraji strany se nachází fotografie památníku lidických dětí (Sousoší lidických dětí), je však až příliš malá, než aby nesla skutečnou informační hodnotu.

⁹² V reakci na osud Lidic a dalších vypálených a vyvražděných vesnic přijalo jedno mexické městečko jméno Lidice jako akt soucítění s osudem českého a vůbec slovanského národa. Více viz <http://www.pozitivni-noviny.cz/cz/view.php?cisloclanku=2006120736> ; <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/18272-i-mexiko-ma-svoje-lidice/> [2.2.2013].

⁹³ Začíná na stránce 64 nadpisem „Svět ve válce 1939 – 1945“.

Dubček. Veškeré dějiny se slévají v pouhou expozici politických událostí, či výraznějších činů angažované veřejnosti, jež rozhodovaly o tváři doby.

Kromě československých dějin za komunistické vlády, jimž je v učebnici věnován velký prostor, jsou v textu uvedeny samozřejmě i jiné velké události té doby. Z těchto událostí, které formovaly politickou mapu století, nebylo jistě možno pominout korejskou válku, již je věnováno deset řádek a jedna fotografie,⁹⁴ odhalení skutečné osobnosti J. Stalina Nikitou Chruščovem na XX. sjezdu KSSS a jeho zásluhy na ukončení bojů na Korejském poloostrově (osm řádek),⁹⁵ vystavění Berlínské zdi (šest řádek), události Karibské krize (osm řádek), a kapitola nadepsaná „*Místa napětí v druhé polovině 20. století – neblahé dědictví*“.⁹⁶ Pod tímto podnadpisem se skrývá vyprávění o vzniku státu Izrael, o válce ve Vietnamu. Karibské krizi – události, jež mohla být roznětkou pro válku, po níž by slovy klasika *byla další válka vedena klacky a kameny*, je v učebnici věnováno pouhých osm řádek. Z hlediska důležitosti se nepochybně jedná o událost mnohem relevantnější než například rozvoj vědy, kultury či sportu, kterým jsou v učebnici věnovány celé stránky. Ačkoli tento argument je do značné míry otázka osobního vkusu autora. Není zde např. rozebrána ani osobnost prezidenta J. F. Kennedyho ani jeho oponenta Chruščova, což byly dvě postavy pro onu událost zcela klíčové a jejichž schopnost dosáhnout kompromisu garantovala světu jeho další existenci. Více prostoru, než Karibská krize, dostala od autorů učebnice hnutí hippies a Greenpeace⁹⁷ či podkapitola „*Hudba v 60. letech*“ (míněno v ČSR).⁹⁸

Shrnu-li mé argumenty několika posledních řádek, musím konstatovat, že chybí především personifikace dějin tak důležitá pro vnímání historických dějů ve věkové kategorii 11 – 15 let. Jak jsem již uvedl, na žádné ze stránek učebnice nenalezneme historickou osobnost, které by byl věnován reálný prostor v učebnici a s níž by autoři vybízeli učitele k didaktrické práci. Ani A. Hitler ani J. Stalin ani W. Churchill ani N. Chruščov ani Jan Palach ani prezidenti Kennedy či Gorbačov zde nejsou podrobeni hlubší analýze – jejich původ, politické názory, osobní život a z něj vycházející preference

⁹⁴ Fraus stránka 105.

⁹⁵ Tamtéž strana 112.

⁹⁶ Tamtéž strana 113.

⁹⁷ Tamtéž strana 119.

⁹⁸ Tamtéž strana 129.

a podobně. Přitom je to právě charakter a osobnost jednotlivých státníků a myslitelů, kdo zdaleka nejvíce formuje jejich vystupování, činy, politické schopnosti či inklinaci k jednotlivým myšlenkám a proudům definujícím dobu.⁹⁹ Zastávám názor, že odosobňovat dějiny je nebezpečné, neboť jsou to lidé – jednotlivci, kdo je tvoří! A jsou to rovněž jednotlivci, kdo jsou za ně poté odpovědni.¹⁰⁰ Celkově jsou v učebnici Fraus dějiny podávány pozitivisticky, bez emocionálního podtextu – který příležitostně vyloženě chybí (Jan Palach, Lidice) – a bez pocitu nutnosti ospravedlňovat některá důležitá rozhodnutí s dalekosáhlými důsledky (např. vystěhování německého obyvatelstva), jež se dnes mohou jevit proti pravidlům slušné společnosti a lidskosti, které stojí na evropských, židovsko-křesťanských nohou.

V závěru této kapitoly považuji za správné shrnout, že učebnici Fraus některé strukturální prvky podstatně chybí. Příkladem je z mého pohledu především komparace. To, co by bylo z didaktického hlediska velmi přínosné, je prosté srovnání systému, který vytvořili fašisté a komunisté (např. formou tabulky či podobného vizuálního systému). Na takové pedagogické pomůcce by si žák mohl velmi snadno a bez potíží uvědomit, do jaké míry si oba totalitní režimy byly podobné a do jaké míry naplňovaly či odmítaly určitá ideologická pravidla.¹⁰¹ Učebnice například zmiňuje kupříkladu sovětské pracovní tábory, udržuje mezi tématem sovětských pracovních táborů a fašistických táborů poměrně velký tematický odstup.¹⁰²

Přestože jsem si vědom správné metodiky a metodologie historické práce, analýzu učebních kompendií nevyjímaje, považuji za vhodné na tomto místě promluvit o něčem, co bych nazval „*pouze*“ *dojmem z textu*. Při četbě textu učebnice po krátké době jasně vyplyne fakt, jenž reflektuje skutečnost, že tvůrce učebnice tvořil kolektiv lidí. Bohužel schází pevná literární, ale především myšlenková linie. Výkladový text se totiž nenese na

⁹⁹ JOHNSON, Paul. *Intelektuálové*. Leda : Praha, 2012, s. 13. To je prostý fakt, kterého si všimla již za II. světové války americká tajná služba, načež zadala psychologům harvardské univerzity, aby sestavili jeho profil a pokusili se odhadnout jeho postoje a další postup tak, aby získali ve válce taktickou výhodu. Jedním ze závěrů bylo, že v případě neúspěchu německých válečných operací spáchá vůdce sebevraždu. Od té doby nechávají americké tajné služby profilovat každého velkého diktátora a hybatele světových dějin. Více viz dokumentární film *Timewatch: Inside the Mind of Adolf Hitler* (režie David Stewart, 2005).

¹⁰⁰ Analýza jednotlivce a „*masy*“ viz CANETTI, Elias. *Masa a moc*. Academia : Praha, 2007.

¹⁰¹ Pedagog by mohl např. z hlediska občanských kompetencí rozebrat formulaci „*účel světí prostředky*“.

¹⁰² Sovětské pracovní tábory jsou zmiňovány na straně 20 (a to ještě jen okrajově), přičemž fašistické tábory jsou předmětem pozornosti až od stránky 64.

„jedné-stejně“ vlně; autorský hlas, který je u každého spisovatele jiný, není sjednocen ve všech částech. Učebnice obsahuje kapitoly, které jsou napsány jasně, ostře, „rozhodným perem“ autora, který ví, co chce žákům sdělit, a ví, jak to sdělit.¹⁰³ Rovněž ale obsahuje kapitoly, které jsou do značné míry matoucí, plné textu, který nese minimální informační hodnotu a místy je ze syntaktického hlediska jen stěží pochopitelný.¹⁰⁴

Ikonický text učebnice Fraus je nutné zhodnotit v samostatném odstavci. Při detailnější analýze ikonického textu, jeho umístění, množství i mnohdy fotografií samotných zjistíme, že se jedná o faktor v učebnici velmi nevyrovnaný a pro žáky deváté třídy nevyhnutelně matoucí. Na každé stránce učebnice se nachází průměrně čtyři až pět kusů fotografií a ilustrací různé velikosti,¹⁰⁵ které ne vždy odpovídají svému tématu. O tomto problému jsem již promluvil výše. Mnohdy se ovšem jedná o pojetí, jež je bez nadsázky zarážející. Pro příklad upozorním na stranu 14, kde se v dolním rohu nalézá fotografie vietnamského chlapce s popiskem „Vietnamec“, ačkoli se na této straně nachází kapitola „Svět a ČSR po 1. světové válce“. Polehčující okolností může být podkapitola „Národnostní otázka – co bylo její příčinou?“, kde si dokážu představit jakési vzdálené spojení mezi národnostní otázkou dneška a národnostní otázkou mladého Československa. Přesto však v situaci, kdy alespoň jednoho žáka vietnamské národnosti (či jiného asiata) má každá větší základní škola; v situaci, kdy lidi vietnamské národnosti potkáváme na ulicích našich měst téměř každý den a jsme s jejich přítomností obeznámeni a již v průběhu 90. let jsme ho přijali za své, není nutné takto teatrálně a do značné míry až hloupě poukazovat na přítomnost lidí, jež jsou součástí naší země. Další ukázkou hlouposti ikonického textu mi poslouží strana 21, kde se v pravém horním rohu nachází fotografie kupy brambor s popiskem „Brambory“. Jedná se o kapitolu „Svět a ČSR po 1. světové válce“. V této kapitole se mluví o industrializaci a kolektivizaci SSSR a v této souvislosti s hladomorem, proto nejspíše autoři považovali za nutné vyobrazit jeden ze základních prostředků boje s hladem. Pod těmito brambory je krátký text „Brambory zachránili v 18. století Evropu před hladomorem“. Tento text ovšem není nijak provázán s hlavním výkladovým textem. Samostatné vyobrazení brambor tedy předpokládá, že

¹⁰³ Například kapitola věnovaná holocaustu na straně 64 a 65.

¹⁰⁴ Například některé části kapitol na straně 67, 78, 142, 143.

¹⁰⁵ Příležitostně se v učebnici setkáme i s fotografií, jež je tak malá, že z ní není možné prakticky nic vyčíst, například fotografie na straně 113 „Válka ve Vietnamu“, či fotografie na straně 119 „Hippies“.

brambory jsou část jídelníčku, se kterým nejsou žáci deváté třídy seznámeni a se kterým se nikdy nesešli. Počítat ovšem s takovou eventualitou v našich zeměpisných šířkách je naprostý nesmysl. Jako následující ukázkou naprosté absurdity volím obrázek na straně 121, kde je v kapitole „ČSSR“ umístěna fotografie lidské tváře s popiskem „Lidská tvář“. V této kapitole se hovoří o Pražském jaru 1968 a tedy i o socialismu s lidskou tváří. Nezbývá mi, než konstatovat, že autoři učebnice považovali za nutnost vyobrazit lidskou tvář, jelikož lidská tvář je objekt, se kterým se žáci podle soudu autorů s velkou pravděpodobností v životě nesešli. Navíc zvolený obrázek je podle mého soudu sám o sobě zvláštní – jedná se totiž o obraz tváře, kde se autor pokoušel vytvořit jakousi bezpohlavní bytost, která by nepoukazovala ani na lidskou tvář ženskou, ani na lidskou tvář mužskou. Zvolený obrázek má malé, nevýrazné lící kosti, drobný nos, poměrně výrazné řasy a upravené, úzké obočí. To všechno jsou charakteristiky ženského obličeje. Kýženeho efektu bezpohlavnosti je zde dosaženo tím, že tento ženský obličej nemá vlasy. Jako následující ukázkou volím obrázek na straně 143 v pravém horním rohu. Na této straně v kapitole „Svět na prahu 21. století“ se nachází fotografie ramen a části hlavy muže oděného v černých šatech s černým kloboukem, který stojí s knížkou čelem ke zdi. Muž je fotografem zachycen zezadu. Fotografie nese popis „Ortodoxní Žid“. Vzhledem k úhlu, z něhož je foceno, a vzhledem k velikosti fotografie není možné tento kus ikonického textu jakkoli didakticky použít – není možné s jeho pomocí ukázat, kde a s pomocí čeho se Židé modlí, není možné ukázat na zcela typický styl odívání ortodoxních Židů, což je něco, co je zcela odděluje od zbytku populace, není možné ukázat na dlouhé vousy, které jsou rovněž typickou součástí života ortodoxní židovské komunity. Ukázkou naprosté neprofesionality v zacházení s obrazovým materiálem je vyobrazení trilobita v kapitole „Systematizace učiva o meziválečné době“ na straně 51. Vyobrazení je doprovázeno otázkou: „Kdo našel fosilie trilobita v okolí Prahy?“. Tato kapitola je věnována hlavně hospodářské krizi, jejím důsledkům na pozadí Československa, nástupu A. Hitlera a meziválečnému umění. Trilobit je zde absolutním vytržením z kontextu a tématu, proto sem podle mého názoru nepatří.

Učebnice SPN přistupuje k tématu totalit 20. století velmi zodpovědně už od samého začátku. Hned po krátkém čtyřstránkovém opakování meziválečného světa, mírových smluv a uspořádání evropského kontinentu po I. světové válce přichází kapitola

„Totalitární režimy“.¹⁰⁶ Na jedné straně se tu žák dozví typické rysy totalitních režimů, hlavně ty, jež jsou sdílené všemi a nutné pro přežití režimu. Od další strany následuje výklad o „Komunismu v Sovětském svazu“. Výklad je vyrovnaný, obsahuje všechny základní myšlenky, postavy, politické události té doby. To všechno je podáno tak, aniž by se v textu žák ztrácel. Nechybí kusy ikonického textu vlastní té době – zde je umístěn Lenin na obraze V. Serovova oznamující vítězství bolševiků v Rusku. Komunismu od revoluce 1917 až do útoku Německa na SSSR v roce 1941 je zde udělen prostor na deseti stranách, přičemž jednoduše a jasně vykládá o všech klíčových politických dějích mezi těmito dvěma daty.¹⁰⁷ Na těchto deseti stranách je následně stavěno v dalších kapitolách, kdy už není například tak podrobně zmiňováno, co se odehrávalo v zemích, do nichž se komunismus dostal později, protože principy a důsledky příchodu komunismu – jeho fungování a nové hospodářství státu je vysvětleno právě na těchto stranách. Na konci kapitoly nechybí slovníček nových pojmů, které přišly s nástupem komunistů k moci. Další deset stran je věnováno fašistickým hnutím v Itálii a Německu.¹⁰⁸ Kapitoly patřící do této skupiny jsou podobně koncipovány jako předešlé kapitoly vykládající komunismus. Řeší příchod, ustanovení a fungování politického a společenského systému spolu s hlavními aktéry své doby. Spolu s těmito kapitolami jdou na postraních fialových lištách, jež jsou míněny jako rozšiřující učivo, mimo jiné také malé podkapitoly o hospodářské krizi, krachu na newyorské burze a o pokusu onu krizi řešit. Toto oddělení od hlavního líčení dějinných a společenských událostech fašismu a nacismu v Evropě je koncipováno velmi chytře, jelikož v hlavním výkladovém textu se nacházejí pouze odkazy na tyto boční „vsuvky“, takže objasňování příčin a fungování společnosti není rušeno dílčími výklady, jež jsou nutné pro plné porozumění době. Zrovna jako na konci skupin kapitol věnovaných sovětskému komunismu, tak i tady je na konci výkladu umístěn slovníček pojmů a dále i některých německých jmen a institucí.

Již při pouhé vnější analýze části věnované počátkům komunismu a SSSR a druhé části věnované počátkům fašismu a nacismu zjistíme, že učebnice není ovládána žádnou na první pohled viditelnou společenskou objednávkou po tom, aby jedna kapitola zastiňovala

¹⁰⁶ Učebnice SPN stránka 15.

¹⁰⁷ Výklad mezi stranami 16 až 25.

¹⁰⁸ SPN strany 26 až 35.

druhou a nevyhnutelně tak vrhala špatné světlo na tu, které by byla věnována větší pozornost. Autorka bezpochyby cítila nutnost postavit oba dva totalitní systémy do stejné roviny a věnovat jim stejně prostoru pro výklad a ikonický text. Výkladový jazyk je v obou kapitolách velmi podobný, takže čtenář nabývá rovnocenného dojmu u obou z kapitol. Obrazový aparát je v učebnici rovněž vyrovnaný a přehledný, přičemž nepřesahuje dva až tři obrázky na stranu. Na rozdíl od učebnice Fraus jsou všechny dobové a věčné.

Za těmito dvěma celky nastupují politické dějiny II. světové války, jejího konce a začátku studené války. V těchto kapitolách je historie podávána vyrovnaně, pozitivisticky, autorka neinklinuje ani k jedné ze zúčastněných stran – alespoň ne tak, aby k sobě přivolávalo pozornost a vyvstávaly zbytečné otázky ohledně motivů a v textu skrytých úmyslů autora. Tato linie historického výkladu je narušena pouze jednou větou, a to v podkapitole „Lidice“ patřící ke kapitole „Atentát na Heydricha“.¹⁰⁹ Zde autorka vykládá o osudu lidických mužů, žen a dětí po provedení atentátu. Je zde umístěn úryvek z tisku, který informuje o vyhlazení Lidic. V jedné z jeho posledních vět nacházíme výraz „(...) a děti (budou)¹¹⁰ dány na náležité vychování“. Následně je zde vyloženo, co se doopravdy s obyvateli vesnice stalo, přičemž je pozornost věnována i osudu dětí, které „ (...) jsou někde ztracené. (...) Poslední se vrátilo domů až v roce 1947. Ostatní byly zavražděny v koncentračním táboře v Chelmnu. **Vskutku „náležité vychování“...**“ Ona poslední věta nesoucí značnou dávku ironie a nenávisti vůči pachatelům do učebnice podle soudobých pravidel akademické a společenské dogmatické korektnosti nepatří.

Po analýze kapitol vztahujících se k tématu mohu konstatovat, že se jedná o učebnici informačně vyváženou, nezahlcenou obrazovým materiálem, psanou ostrým a jasným jazykem. Oproti učebnici Fraus SPN vypráví jasný příběh, historický film. Výklad je zde postaven tak, aby téměř bez přerušení navazoval na jednotlivé kapitoly.¹¹¹ Nemůžu neupozornit pouze na jeden faktický nedostatek, jenž se nachází na straně 115 v části nazvané „Děni uvnitř východního bloku“. V části výkladu o hospodářství SSSR se zde

¹⁰⁹ Kapitola začíná na straně 85. Podkapitolu „Lidice“ nalezneme na straně 86.

¹¹⁰ Pozn. aut.

¹¹¹ Výjimku z tohoto pravidla tvoří pouze kapitoly „Evropská integrace“ na straně 108 a „Dekolonizace“ na straně 110. Tyto kapitoly jsou zasazeny mezi výklad o politických dějinách komunismu ve světě a v Československu. Proto, pokud se učitel chce věnovat souvisle tomuto tématu, nezbývá mu, než je přeskochit.

setkáme s větou: „(...) východní blok se po druhé světové válce ještě hospodářsky nevzpamatoval, což byl nejen důsledek odmítnutí účasti na Marshallově plánu, ale samozřejmě i nevykonného plánovaného hospodářství.“¹¹² Lidem s hlubším historickým povědomím je dobře známé, že plánované hospodářství nebylo příčinou potíží SSSR se spotřebním zbožím. Plánované hospodářství dokázalo „vytáhnout“ SSSR ze skupiny zemí třetího světa během pouze jediné generace. Byly to politicky nastavené priority, k nimž bylo hospodářství používáno, co bylo skutečnou příčinou nedostatků v zásobování občanů denními samozřejmostmi. Pokud bychom onu větu přešli bez povšimnutí, zavdávali bychom žákům pracujícím s učebnicí mylnou informaci o fungování sovětského hospodářství, přičemž je to právě hospodářství, co tvoří komunismus. Z toho důvodu je důležité, aby informace týkající se hospodářství, jeho úspěchů a nedostatků, principů a fungování byly přesné a v rámci možností učebnice co nejúplnější.

Celkově podává učebnice ucelený obraz k tématu diktatur 20. století. Její největší předností se z hlediska mého didaktického názoru jeví fakt, že je výklad psaný jasně, není přetřhaný mnohými podkapitolami podobně jako v učebnici Fraus, není přetížený ikonickým textem, kdy na stránce nebývají více než tři kusy obrazového materiálu, jež je přitom v dostatečné formátu, aby podával zamýšlené svědectví, přičemž je v naprosté většině dobový. Netrhá tedy pozornost žáků od minulosti k současnosti. Nenalezneme zde již žádné další výbuchy emocí, podobné těm ve výkladu o osudu lidických dětí, ani žádné další faktografické nepřesnosti, jež by výrazně zkreslovaly obraz doby, o níž podávají svědectví.

Shrnutí k tématu „Obraz totalitních režimů 20. století“

Vybrané téma můžeme bez nadsázky označit za pomyslný „sud se střelným prachem“, neboť jsou to právě tyto totalitní režimy, jež dnešní akademici, politici a zainteresovaná veřejnost používá k tomu, aby se dobyla svých politických cílů – ať už ukázat, jak disfunkční tyto systémy jsou, či naopak jak účinně dokážou kontrolovat společnost a efektivně řídit společenský a ekonomický život obyvatel daných komunit.

¹¹² Učebnice SPN strana 115 v horní polovině strany.

Z tohoto důvodu je těžké stavět do stejné roviny učebnice britské a české. Proto se omezím jen na několik systémových konstatování. U britských učebnic nemohu jinak, než říci, že učebnice WP je pro toto téma velmi nevhodná, neboť se svým plnohodnotným výkladem zastavuje na konci padesátých let. Z tohoto důvodu jednoduše nemůže obsáhnout natolik důležité téma, jakým je rozpad komunistického hospodářství, jež se stal jedním z klíčových faktorů vedoucích až k pádu komunismu v evropských zemích. Rovněž nemůže ani reflektovat politické procesy a priority socialistických států, jež vedly k neefektivnímu vedení států a přílišnému sociálnímu inženýrství, které dospělo až k chaosu devadesátých let po rozpadu socialistického bloku, jež rovněž nemá šanci nijak reflektovat, jak jsem již zmiňoval v předešlé kapitole. Ani fašismu, z hlediska jeho „programu“ a faktického, reálného fungování se učebnice příliš nevěnuje. Učebnice WP je zaměřena na válečné dějiny, jež jsou zde propracovány do značných detailů. Je to ale právě na úkor ostatního výkladu. Proto je pro mě velikým překvapením, že se jedná o učebnici akreditovanou britským ministerstvem vzdělávání jako plnohodnotný prostředek pro výuku dějepisu posledního ročníku.

Učebnice SHP je edukačním prostředkem velmi rozdílným ve srovnání s učebnicí WP, neboť se věnuje výkladu kapitol nezařazených do WP. Z hlediska analýzy přístupu k totalitě musím podotknout, že autoři učebnice inklinují k tomu, aby považovali komunismus za větší ohrožení než fašistické diktatury. To je patrné především při analýze ikonického textu učebnice, kde jak opakovaně zmiňuji, je věnováno více prostoru vojákovi ze severního Vietnamu než Adolfu Hitlerovi.

Mezi českými učebnicemi je rovněž veliký rozdíl. Ze zvolených učebnic bych se po analýze klonil k tomu, že učebnici vhodnější pro výuku moderních dějin totality představuje SPN, jelikož na rozdíl od Frause vypravuje historický příběh. To je prvek, jenž učebnici Fraus chybí z toho důvodu, že výklad je příliš komplikován složitým organizačním aparátem. Málo přehledný, tematicky nevhodně zvolený a formát s neuspokojivým ikonickým textem nezanechává v žákovi žádaný historický dojem a schopnost orientovat se v dějinách.

7. „BOLESTIVÁ“ MÍSTA SOUČASNÉHO SVĚTA

V úvodu učebnice SPN se autorka Veronika Válková zamýšlí nad tím, kdy končí dějiny – respektive kdy začínají. Dochází k závěru, že je to otázka velmi složitá, na které se neshodnou ani sami historikové. Jak ovšem vzápětí dodává: „Většina historiků se však shoduje, že nejčerstvější úseky minulosti patří spíše do politologie, protože události, které se odehrály v posledních pěti, deseti či patnácti letech jsou často ještě příliš „čerstvé“, aktuální, bezprostředně ovlivňují politickou situaci, a proto je ještě nelze zcela objektivně zpracovat.“¹¹³ Kdybychom měli parafrázovat předního českého historika Petra Čorneje, jenž se rovněž vyjadřuje k možnosti objektivního zachycování dějin-minulosti, řekli bychom, že historii lze objektivně vykládat a popisovat až tehdy, když je národ – nositelé té které historie – připraven a schopen dělat si z ní legraci, přijímat a mluvit o ní s humorem. Protože teprve tehdy nejsme zatíženi předsudky a touhou obhajovat sebe či své předky.¹¹⁴

Politologie na základních školách českých ani britských vyučována není. I přesto se nás – občanů „Západního“ světa – týká mnoho událostí současnosti, jež je třeba vyložit a pochopit. Nezbývá tedy, než aby se této úlohy zhostil dějepis.¹¹⁵

V učebnici SPN začíná výklad toho, co bychom mohli zahrnout do událostí, jež náleží politologii na stránce 156, kde začíná vyprávění nadepsané „CO BYLO POTOM...“.¹¹⁶ Autorka se v nepříliš dlouhých odstavcích věnuje klíčovému událostem posledních desetiletí – Balkánskému poloostrovu – bolestivému rozpadu Jugoslávie; Izraeli – arabsko-izraelským válkám; Íránu a Iráku – Íránu od revoluce 1979, Iráku od začátku války s Íránem v roce 1980; Afghánistánu – počínaje odchodem sovětských vojsk; terorismu – oblast Severního Irska, severního Španělska a Izrael v souvislosti s Hamásem, útoky na WTC v New Yorku 11. září 2001; hospodářské krizi – jejímu počátku 2008 a dopadům, o nichž

¹¹³ Učebnice SPN str. 8.

¹¹⁴ ČORNEJ, Petr. *Lipanská Křižovatka*. Praha : Panorama, 1992, s. 265.

¹¹⁵ V našem školním prostředí se této úloze může rovněž věnovat občanská výchova. Nicméně i tak problémy současnosti spíše souvisí s historií, čímž tedy více patří do hodin dějepisu, než občanské výchovy. Co se britského prostředí týče viz kurikula jednotlivých Key Stage v úvodní kapitole.

¹¹⁶ Hned pod nadpisem autorka moudře připomíná, že následující události jsou příliš aktuální, než aby náležely čistě historii. Avšak pokračuje tím, že je důležité: „...abyste o nich alespoň něco věděli...“. Pro sledování těchto událostí dále doporučuje, aby si žáci občas pustili televizi a podívali se na zprávy či sledovali internetové zpravodajství.

autorka mohla vědět v roce vydání učebnice. Na konci tohoto oddílu se nachází malý slovníček, který má za úkol vysvětlit neznámá slova spojená hlavně se záležitostmi islámu. Následuje ho slovníček správné výslovnosti. Celkově jsou bloku „*Co bylo potom*“ věnovány čtyři stránky učebnice. Na okrajích stránek jsou umístěny fotky a mapky zmiňovaných událostí.

Jednotlivé oddíly jsou psané jednoduchým a srozumitelným jazykem, jenž zachycuje skutečně jenom klíčové události – nezahlučuje jmény ani hlubšími příběhy. Žáci devátého ročníku, jež jsou nepochybně zkušení v používání internetu a nevyhnutelně tedy i ve čtení většího či menšího množství internetového zpravodajství, by neměli mít větší problémy s orientací v událostech a s jejich dalším vývojem na světové scéně. Učebnice SPN se z hlediska vyložení současného světa jeví jako velmi zdařilá a užitečná.¹¹⁷

V učebnici Fraus nalezneme kapitolu, jež se zabývá politologickými tématy, od strany 142. Kapitola je nadepsána „*SVĚT NA PRAHU 21. STOLETÍ – Svět v devadesátých letech 20. století a na počátku nového tisíciletí*“. Jsou jí věnovány čtyři stránky, z toho dvě strany tvoří mapy a vertikální časové osy. Na rozdíl od učebnice SPN nejsou jednotlivá témata, která se věnují různým částem světa, nijak oddělena teritoriálně. Pokus o přehled a pořádek se snaží vytvářet podnadpisy: Evropa po pádu železné opony - proces sjednocování; Evropa na přelomu 20. a 21. století – proces rozpadu; Konflikty a ohniska napětí ve světě v současné době; Problémy, které trápí svět – chudoba, ekologie, terorismus.

V jednotlivých podkapitolkách se autoři učebnice snaží „*nahustit*“ co nejvíce informací do co nejmenší části textu – například hned u prvního podtématu (Evropa po pádu železné opony) nese OSM řádků textu tolik informací, že k tomu, abychom všechny tyto informace uchopili, potřebujeme text několikrát přečíst. Navíc k pochopení těchto osmi řádků je nutné přinést si „*z dřívějšíka*“ již poměrně hluboký geopolitický přehled.¹¹⁸

¹¹⁷ Připomeňme, že učebnice SPN byla vydána v roce 2009.

¹¹⁸ Například: „*V roce 1992 vznikla Evropská unie a roku 1993 bylo rozhodnuto o jejím rozšíření o další státy, včetně států bývalého východního bloku. V roce 2004 bylo do Evropské unie přijato deset zemí, mezi nimi i Česká republika. Rozšiřování Unie pokračovalo i v následujících letech.*“ – Fraus str. 142

V podkapitole „*Evropa na přelomu 20. a 21. století*“ se autoři věnují rozpadu SSSR a dále rozpadu Jugoslávie – vzniku samostatných států. Dále jsou zde zmiňováni Baskové ve Španělsku a Irové v Británii.

Podkapitola „*Konflikty a ohniska napětí ve světě v současné době*“ je zasvěcena povídání o arabsko-izraelských válkách a současném stavu mezi Izraelem a Palestinci. Pokračuje skrze zmínění války v Perském zálivu, Kuvajtu a Iráku. Kapitola zmiňuje terorismus v souvislosti s 11. zářím 2001 a následnou válku v Afghánistánu. Jako největší hrozby pro mír současného světa uvádí Severní Koreu a Írán, kterým jsou vyčítány pokusy získat jaderné zbraně.¹¹⁹

V poslední podkapitole „*Problémy, které trápí svět*“ se zmiňuje jakési „*mezinárodní společenství*“, jež se snaží odstraňovat chudobu a jiné neduhy společnosti, avšak hned vzápětí dodává, že se mu to do značné míry nedaří.¹²⁰ Zmiňuje i problémy, do kterých svět uvrhla hospodářská krize z roku 2008; dále problematiku lidských práv a obchod s drogami.

Po stranách vedle výkladu je situováno několik obrázků, jež však už při běžném pohledu nemají přímou spojitost s tématem, respektive souvisejí s ním, avšak ve výkladu nejsou zmiňovány – mohou tedy žákům připadat do značné míry matoucí. Vedle výkladu o rozpadu Jugoslávie jsou dva obrázky – první je obrázek Radovana Karadžiče, druhý je obrázek Radka Mladiče. Ani jedno jméno ovšem ve výkladu zmíněno není. Stejná situace je například s obrázkem, jenž znázorňuje zaparkované stíhačky na letišti s popiskem „*Operace pouštní bouře*“. Tento obrázek sice je správně umístěn vedle výkladu o Iráku, nicméně v něm žádná „*Operace pouštní bouře*“ zmíněna není. Na dvou stránkách učebnice je umístěno 11 obrázků, což se vzhledem ke složitosti textu jeví jako až příliš

¹¹⁹ V této kapitole působí naprosto zbytečným dojmem informačně nejasná věta, kterou je kapitola zakončena: „*Napjatá situace je i v zemích severní Afriky a v jiných částech světa.*“ – Fraus str. 143. Jako patnáctiletý žák deváté třídy si neumím představit, co podobná věta může znamenat; konečně onou „*jinou částí světa*“ může být zcela přirozeně i Česká republika, či jakýkoli jiný politický subjekt na planetě Zemi.

¹²⁰ Mezinárodní společenství je jakékoli společenství mezi národy. Není zde zmíněno konkrétně např. OSN, NATO či jiná konkretizace. Mezinárodním společenstvím mohou být i internacionální islámské fundamentalistické organizace typu Muslimského bratrstva; nicméně v kontextu učebnice je jasné, že „*mezinárodním společenstvím*“ je zde míněno společenství z euro-amerického hlediska. Tento model světa však již velmi rychle zastarává – viz FRIEDMAN, Thomas. *Svět je plochý*. Praha : Academia, 2007. Podobně argumentuje i ve své další knize, jež nese název *Horký, zploštělý a přelidněný* (Academia, 2010).

mnoho informací na příliš malém prostoru. Pro žáka, který se s tématem setkává poprvé a do učebnice přichází s tím, aby se s ním patřičně seznámil a aby odešel poučen, to může působit vážné problémy velmi znesnadňující samostatnou práci a studium.

Další dvojstránka je věnována čistě jen mapám s tím, že po stranách jsou vertikální časové osy. Časové osy jsou jasné a přehledné, orientace v nich – posloupnost dějin komunistické revoluce, rozpadu ČSSR a další vývoj Evropy do roku 2008 – je snadná a z hlediska jednoduchosti povedená. Mapy svými tématy odpovídají tomu, co bylo vyloženo v předešlé kapitole. Jako naprosto zbytečná se zde jeví podrobná a svým obsahem matoucí mapka invaze do Iráku roku 1990.

Drobnou nepřesností, které jistě žáci nebudou věnovat příliš pozornosti, je nadpis na poslední stránce učebnice „*Rok 2008 a hospodářská krize*“. Zde autorka popisuje současný ekonomický vývoj ve světě. Mezi ekonomy panuje obecná shoda, že situace, v níž se dnešní euro-americký svět nachází, není ekonomická krize, nýbrž krize dluhová, fiskální, krize finančního systému jako takového, nikoli krize hospodářská. Hospodářská krize se projevuje krizí v hospodářství – ve výrobě. To je situace, již už při prostém pohledu na přeplněné pulty obchodů jistě nezažíváme, ačkoli se tato dluhová krize silně odráží na ekonomickém chodu mnohých států.

Učebnice Fraus se v kapitole „*Svět na prahu 21. století*“ svým pojetím spíše pokouší zaujmout historicky již vzdělaného člověka. Pro žáka deváté třídy bez hlubšího porozumění současnému světu bude připadat matoucí a práce s ní zbytečně těžká a neproduktivní. V této kapitole učebnice zaujme tím, jak je barevně a obrazově pojata, nikoli hodnotou svého historického (politologického) sdělení, které je díky matoucímu textu, přílišnému počtu obrazového materiálu a nejasné organizaci dítěti pochopitelné jen s velkým úsilím.¹²¹

Učebnice WP podává svědectví o současném světě jen velmi malé. Jediná zmínka o současném světě se nachází na stránce 213, kde se hovoří o účasti OSN konfliktech a její

¹²¹ Na horních okrajích stránek jsou dále ještě umístěny vlajky EU. Celkem tedy s jedenácti obrázky a dvěma vlajkami je na pouhých dvou stránkách umístěno 13 obrazových podnětů, jímž žák bude nepochybně věnovat pozornost už jen z toho důvodu, že je mnohem zajímavější věnovat se obrázkům, než ať už jakkoli relevantnímu učebnímu textu.

mírové úloze – v tomto kontextu je zmíněna její účast v bývalé Jugoslávii při mírových operacích. Tím veškerý výklad, jenž by mohl pomoci žákovi porozumět současnosti, končí. Učebnice se tedy zdá být zcela nevhodnou pomůckou pro výklad historie, jež se těsně kryje s realitou současného světa.

O trochu lépe z tohoto pomyslného souboje anglických učebnic vychází učebnice SHP. O současném světě učebnice hovoří na stránkách 104 a 105. Na této jedné dvojstránce nadepsané „*How has the nature of conflict changed and how could it change in the future?*“. Ačkoli z názvu kapitoly vyplývá, že není čistě zaměřena na výklad nedávné historie, informacemi v ní obsaženými je tak pojata. Zmiňuje hlavně terorismus a válku vedenou Spojenými státy po boku s Británií s ním. Podává informace o událostech 11. září 2001, Al-Kajdě a jiných teroristických organizacích. Vedle toho dále rozpracovává téma americké invaze do Iráku v roce 2003, osobnost Saddáma Husseina a jeho údajném financování světového terorismu. Na tyto řádky navazuje výklad o teroristických útocích v Londýně a Madridu v letech 2004 a 2005 – v souvislosti s tím je uvedena i taktika takovýchto útoků a potencionální obrana proti nim.

Kapitola je uzavřena rychlým přehledem, který je nadepsán: „*How has terrorism changed in the last 100 years?*“ V této podkapitole je ve třech krátkých bodech rozpracováno téma, jak se změnil terorismus během posledních sta let – od útoku Gavrila Principa v Sarajevu v roce 1914, přes události olympijských her roku 1972, až po útok na Světové obchodní centrum v New Yorku v roce 2001.

Učebnice SHP – její pojetí kapitoly o současném světě – odráží rozdílný pohled na současnost v porovnání se srovnávanými učebnicemi českými. Je zde zachycen pohled, který beze sporu trápí britskou společnost nejvíce – vedoucí účast britských sil ve válkách proti terorismu a z toho vyplývající potřeba takovou účast sama před sebou ospravedlnit.

Mimo tradiční české pojetí tvorby učebnice jako historického filmu, který začíná v pravěku a končí moderní dobou, je v učebnici SHP rozpracována kapitola přímo související se současným světem a jeho podobou – kapitola, kterou v našich českých učebnicích, které v této práci podrobujeme analýze, nenalezneme (respektive nalezneme, ale v trochu jiném pojetí, v trochu jiné podobě) – kapitola o vynálezech a pokroku na pozadí

současnosti. Jedná se o kapitolu s nadpisem: „*Progress for all?*“¹²² na straně 198 až 201. V této kapitole jde hlavně o srovnání ukazatelů délky života, dětské úmrtnosti, gramotnosti, účasti dětí v systému základního vzdělávání, populace žijící s méně než jedním dolarem na den a populací s přístupem k pitné vodě. Dále jsou do tabulky vybrány státy z různých kontinentů světa¹²³ a porovnány jednotlivé údaje. Tato tabulka je doplněna mapou s vyznačenými státy, o nichž se tabulka zmiňuje. Na dalších stránkách kapitola mluví o pomoci chudým a boji s chudobou, o dětech, které jsou zasaženy hladomorem, špatnou lékařskou péčí a škodlivou vodou, o dětech a dospělých, jež jsou postiženi nemocí HIV¹²⁴. Na poslední stránce této kapitoly je představena osobnost Nelsona Mandely jako bojovníka proti světové chudobě.¹²⁵ Je zde přepis jeho řeči, jež byla pronesena na Trafalgarském náměstí v roce 2005 v souvislosti se založením iniciativy „*Make poverty history*“.¹²⁶ V ní hovoří o nutnosti podílet se na vymýcení chudoby a všech jejich následků z mapy světa, o novodobém otroctví a předluženosti rozvojových států, které brání v jejich rozvoji. Celá řeč je postavena okolo myšlenky, že pokud je člověk chudý, nemůže být nikdy skutečně svobodný. Celá řeč je velmi srozumitelná a jednoduchá, žák by tedy neměl mít žádné potíže s tím jí porozumět a nést poselství v ní obsažené. Nejedná se o akademický – filozofický projev, ale o prosté apelování na humanitu člověka.¹²⁷

V učebnici se nachází ještě jedna kapitola, jež výrazně souvisí se současným světem. Je skryta pod názvem „*Conflicts involving British armed forces overseas*“ na straně 54 a 55.¹²⁸ Jedná se o výčet válek a konfliktů, v nichž hrála roli britská armáda od I. světové války až po invazi do Iráku. Zajímavých je posledních pět v knížce jmenovaných konfliktů, jimiž jsou válka o Falklandy, válka v Perském zálivu, Jugoslávie, invaze do Afghánistánu

¹²² V překladu do češtiny – Pokrok pro všechny?

¹²³ Jedná se o Británii, Indii, Afghánistán, Etiopii a Sierru Leone.

¹²⁴ Všechna zde prezentovaná data jsou podložena statistikami Unicef.

¹²⁵ Nelson Mandela je v učebnici mnohokrát zmiňován jako bojovník za osvobození jižní Afriky od Apartheidu a rasové nenávisti.

¹²⁶ Volně přeloženo – Skončujme s chudobou.

¹²⁷ Ačkoli by mohl být problémem fakt, že v zemi, jakou je Británie při vší své ekonomické a civilizační vyspělosti, děti, které se s chudobou nikdy nesetkaly, by ji nemusely brát vážně, neboť si ji neumí fakticky představit. Co se obrazového materiálu k chudobě týče, žádný relevantnější v učebnici nenalezneme. Proto by bylo třeba kapitolu doplnit promítnutím snímku, díky němuž bude chudoba a její následky pro žáky představitelnější a uchopitelnější. Edukačně vhodným snímkem by v tomto případě jistě byl film *Slum dog millionaire* s Devem Patelem v hlavní roli.

¹²⁸ Volný překlad – Konflikty v zámoří, kterých se zúčastnily britské ozbrojené síly.

a invaze do Iráku. Ke každé zmíněné válce je krátký, několikařádkový popis základních událostí a role, kterou v konfliktu hrála britská armáda.

Shrnutí tématu

Už při letmém pohledu do učebnic je jasné, že pro získání přehledu o současném světě jsou lepší zvolené učebnice české. Ačkoli je učebnice Fraus do jisté míry chaotická – hlavně co se obrazového materiálu týče, jelikož ten je bez přítomnosti učitele či jiné historicky obeznámené osoby naprosto nepochopitelný a nevyhnutelně tedy irelevantní. Citlivější věty a dětsky přátelštější (srozumitelnější, jasnější) textový výklad, spolu s přehlednějšími mapami by také jistě nebyl na škodu. Věta: „*Méně by bylo více*“ v souvislosti s autorským přístupem k této kapitole ji vystihuje naprosto dokonale. Reflexe současného světa v učebnici SPN je mnohem povedenější. Kapitola není přesycena informacemi, je jasně a srozumitelně organizovaná, ani není doplněna matoucím obrazovým materiálem – ten je vždy přizpůsoben přímo tématu, o němž se v dané části hovoří a přímo s ním souvisí. Kapitole je učebnici věnován dostatečný prostor, na němž je jednoduše a srozumitelně vysvětleno každé vybrané téma. Učebnice SPN ve světle těchto poznatků vypadá jako mnohem vhodnější nástroj než učebnice Fraus i analyzované britské učebnice.

V celkovém hodnocení britských učenic je vhodnější učebnice SHP – ať už prostorem věnovaným kapitole, či obrazovým materiálem. Při porovnání s učebnicemi Fraus či SPN jí ale musíme vytknout jednostrannost (např. události kolem Jugoslávie úplně chybí) a obsahovou omezenost. Na druhou stranu musíme přiznat jistý kredit za uchopení kapitoly o technologickém pokroku a jeho důsledcích na vývoj populace a životní úroveň. Podobnou kapitolu v českých učebnicích nenalezneme. V učebnici PW o současném světě nenalezneme nic. Nic, co by žákovi posledního ročníku pomohlo porozumět světu, který se za okny školy nachází právě dnes. Proto můžeme sebedůvědomě říci, že tato učebnice je vzhledem k tématu zcela nevhodná a pro vyučování dějepisu téměř až nebezpečná – pokud nedokáže v žádném směru propojit minulost s dnešním geopolitickým stavem, zdá se být vyučování dějepisu v takovém případě zcela samoučelné a zbytečné.¹²⁹

¹²⁹ Přehlédneme-li dvě věty o OSN na stránce 213, tak historie v této učebnici fakticky končí rokem 1950.

8. ZÁVĚR

Politolog Samuel Huntington mezi nás nestaví žádné bariéry ve smyslu civilizačního střetu. Přesto je historické dědictví naše a britské velmi rozdílné.¹³⁰ Oba naše státy jsou součástí toho, co jsme si během let (i díky Huntingtonovi) zvykli označovat jako „Západ“.¹³¹ Z pohledu jiného politologa americko-japonského původu Francise Fukuyami jsme si dokonce velmi blízcí. Obě naše země stojí podle jeho slov „na konci dějin“¹³², který definuje jako fungující liberální demokracie postavené kolem neviditelné, přesto však velmi reálné, moci ruky trhu.

Jisté rovnítko by mezi nás jistě postavil jiný myslitel – německý filozof G. W. F. Hegel. Ten ve svém díle rozděluje lidi na dvě skupiny. První skupinu tvoří lidé ochotní obětovat svůj život v boji o moc. Druhou skupinu tvoří lidé, kteří nejsou ochotni podobnou oběť podstoupit. Z lidí první skupiny se stávají vůdcové, zatímco z příslušníků druhé skupiny se stávají jejich rabové.¹³³ Už při letmém pohledu na dějiny našich národů je jasné, že jsou to právě Britové, kdo patří do první skupiny lidí, jež neváhali – a do dneška v omezené míře neváhají – dát v sázku své životy, aby se dobyli mezinárodního uznání a respektu. Na druhou stranu už při letmém pohledu na dějiny našeho národa je zřejmé, že my jsme právě tím druhým národem – tím, kdo není ochoten vsadit svůj život při pokusu dobýt se slávy a uznání. Je to tento fakt, který nás po celou historii více či méně definoval a tím kreslil politické mapy historických říší.

I přes tento náš „velký“ rozdíl jsme se o staletí později dokázali sejít v instituci nazývané Evropská unie (EU). Historická nutnost postavená na realitě evropského kontinentu nás donutila k odložení zbraní a posazení se k jednacímu stolu, jež je svým tvarem spíše kulatý

¹³⁰ HUNTINGTON, Samuel. *Střet civilizací*. Praha : Rybka publishers, 2001. Proti teorii střetu civilizací omezeně vystupuje bývalý prezident naší republiky Václav Klaus – viz KLAUS, Václav. *Zápisky z cest*. Praha : Fragment, 2010, str. 113.

¹³¹ Dalším velkým myslitelem, jenž se podílel na etablování označení „Západ“, byl německý historik a myslitel Oswald Spengler, který ve svém díle *Zánik západu* argumentuje nevyhnutelnost zániku Západu, jelikož již dospěl do poslední fáze svého životního cyklu – do toho, co Spengler označuje jako „civilizace“. Viz SPENLER, Oswald. *Zánik západu*. Praha : Academia, 2010. Kniha poprvé vyšla v Německu v roce 1917 pod názvem „*Der Untergang des Abendlandes*“ – český překlad je tedy ne zcela přesný. Nicméně s pojmem „Západ“ sám Spengler v knize bez váhání častokrát zachází.

¹³² FUKUYAMA, Francis. *Konec dějin a poslední člověk*. Praha : Rybka publishers, 2002.

¹³³ Tamtéž. Ke studiu tématu jsou dále vhodné hegelianské práce, jejichž autorem je Alexandre Kojève.

než obdélníkový.¹³⁴ Byla to rovněž historická nutnost – modus vivendi¹³⁵ – kdo nás postavil před fakt, že jediný systém, který se zdá být schopný zvládnout všechny naše rozdíly a nalézat společnou řeč, je právě liberalismus. „*Liberalismus – je dobré si to dnes připomenout – je nejvyšší formou velkorysosti; je to právo, které většina postupuje menšinám, a proto je to nejvznešenější zvolání, které kdy na této planetě zaznělo. Oznamuje odhodlání sdílet existenci s nepřítelem, který je slabý; bylo neuvěřitelné, že lidský rod měl dospět k tak vznešenému postoji, jenž je tak paradoxní, tak ušlechtilý, tak proti přirozenosti...*“¹³⁶

Je s podivem, že přes tento poznatek lidé evropského kontinentu dospívají do situace, kdy dovolují své svobodě – svému zaslouženému liberalismu – aby byl od nich po malých kouscích ukrajován a tím byli obyvatelé Evropy opět posouváni zpět směrem k diktatuře a nesvobodě.¹³⁷ „...a proto není divu, že totéž lidstvo mělo záhy projít horlivou snahou se ho zbavit. Je to sebeovládání příliš obtížné a složité na to, aby na zemi zapustilo pevné kořeny.“¹³⁸ Ale jak vidno z citátu, není to poprvé, co lidstvo dospívá do této situace. Nicméně Evropa je zatím ještě liberálnější, a tak naše země – Česko a Británie – mohou mít své vlastní vzdělávací systémy odrážející poněkud rozdílné pojetí reality našeho světa; stejně jako odlišné přístupy k tomu, co bychom mohli označit jako „*znalostní nutnost*“.

Toto je právě ona znalostní nutnost vyplývající z rozdílného přístupu ke světu, svým vlastním dějinám a i své současné postavení ve světě, co definuje a velmi rozděluje naše dva vzdělávací systémy, obzvláště co se postavení historie týče. (George Orwell: „*Kdo ovládá minulost, ovládá budoucnost; kdo ovládá současnost, ovládá budoucnost.*“) Zatímco Česko nese odpovědnost „*pouze*“ samo za sebe, Británie nese odpovědnost

¹³⁴ Ačkoli po přijetí Lisabonské smlouvy a v souvislosti s přípravou dalších pozměňovacích návrhů EU by se dalo hovořit o tom, že tento pomyslný stůl opět nabývá jistého obdélníkového tvaru. Viz KLAUS, Václav. *Evropská integrace bez iluzí*. Praha : Knižní klub, 2011.

¹³⁵ GREY, John. *Dvě tváře liberalismu*. Praha : Mladá fronta, 2004. Zde autor definuje naši politickou situaci jako hledání ideálního modu vivendi – společností, jež vedle sebe dokáží přežít bez vytváření zbytečných konfliktů a nedorozumění.

¹³⁶ ORTEGA, José. *The revolt of the Masses*. Londýn, 1932, str. 83. – citováno z HAYEK, F. A. *Právo, zákonodárství a svoboda*. Praha : Prostor, 2011.

¹³⁷ F. A. Hayek by onu cestu, jež EU nastoupila přijetím Lisabonské smlouvy, nepochybně neváhal označit jako „*cestu do otroctví*“. Konečně tak zní i název jednoho z jeho největších děl – *Cesta do otroctví* (Brno : Barrister and Principal, 2004).

¹³⁸ ORTEGA, José. *The revolt of the Masses*. Londýn, 1932, str. 83. – citováno z HAYEK, F. A. *Právo, zákonodárství a svoboda*. Praha : Prostor, 2011.

daleko větší. Jako pozůstatek britského impéria zůstala britská královna formální hlavou států mnoha jiných zemí (například Austrálie), ne pouze Británie samotné; zrovna tak se mnohé státy Commonwealthu mohou v rámci této mezinárodní organizace, sdružující členy bývalého britského impéria, obracet na soudy s působností pro Velkou Británii při řešení svých legálních problémů a rozepří. Odpovědnost Británie vůči „světu“ je tedy už od pohledu mnohem rozsáhlejší a hlubší. Je to rovněž jakýsi skrytý pocit odpovědnosti za svoji koloniální politiku a krutosti s ní v mnohých případech spojené, kdo nezanedbatelně definuje náladu a chování britské společnosti a skrze ni nevyhnutelně i náplň hodin historie.¹³⁹ Z historického hlediska zůstalo Česko tohoto břímě ušetřeno.¹⁴⁰

Dne 23. ledna 2013 pronesl premiér Velké Británie očekávaný projev o dalším směřování EU. Klíčovým bodem této řeči se stalo konstatování, že evropský kontinent byl vždy motorem světa díky své herezi, díky lidem, kteří dokázali nekonvenčně a svobodně myslet, díky vynalézavosti a tendencím ke konstruktivním řešením situací, v nichž se náš kontinent (nebo věda)¹⁴¹ nalézal. Jeho kolegové z konzervativního křídla britského parlamentu k tomuto doplňují, že nejen díky herezi evropských myslitelů dokázala Evropa stát v čele světového dění, ale i díky její barevnosti, mnohosti národů, kultur, jazyků a různosti porozumění sobě samotné. O to vše nyní díky směřování EU přicházíme (2013).

Stvořením jednotné učebnice dějepisu pro federativní Evropu je logickým a nevyhnutelným krokem, k němuž se budou muset evropští politici uchýlit, aby jednotná federální Evropa „uspěla“. A bude to právě učebnice dějepisu a dějepis jako takový, kdo se stane největším terčem zásahů ze strany evropských úředníků. Ostatní školní předměty

¹³⁹ Podobnou historickou „kouli“ na noze si nesou například i naši němečtí sousedé. Z novějších událostí spojených s touto skutečností je možné připomenout návštěvu německého prezidenta Joachima Gaucka a jeho projev v Lidicích pronesený 10. 10. 2012 při příležitosti uctění památky fašisty vyhlazené vesnice v rámci jeho oficiální návštěvy České republiky.

¹⁴⁰ Naši zemi naopak někdejší premiér Mirek Topolánek v souvislosti s plánovanou výstavbou radarové stanice protiraketové obrany NATO označil takto: „... toto území bylo vždycky poznamenáno tím, že po něm jako po mostě dupaly holínky buď z východu na západ, nebo ze západu na východ.“ Citováno z digitálního repozitáře Poslanecké sněmovny ČR – www.psp.cz – z 11. schůze sněmovny konané 8. února 2007.

¹⁴¹ Podobně se ke konci svého života vyjadřoval i A. Einstein, jenž byl tázán, zda se nebojí o budoucnost vědy. Jeho odpověď zněla, že nikoli, dokud vědci nepřijdou o představivost a inspiraci. Řečeno slovy premiéra Camerona – dokud se lidé nezačnou bát přemýšlet jako heretici. Einstein vůbec stavěl schopnost představivosti nad pouhé memorování matematických a fyzikálních vzorců. Není náhodou, že právě on je odpovědný za jeden z největších objevů 20. století ve fyzice. Představit si vesmír jako prostor zakřivovaný gravitací jistě vyžadovalo notnou dávku imaginace.

nejsou z tohoto hlediska příliš relevantní.¹⁴² Tato nová učebnice dějepisu bude mít za úkol formovat nový „evropský“ lid – rozkládat sebepojetí dnešních evropských národů a přetvářet ho do jednoho jediného. Bude implementovat myšlenku, že národní státy jsou překonaná politická záležitost 20. století, která v budoucnosti našeho kontinentu nemá již žádné místo. Zda to bude dobře, či ne, je záležitostí politického přesvědčení. Nicméně zavedením této nové učebnice přijdeme právě o ty největší přednosti, o nichž premiér Cameron a evropští konzervativci a liberálové mluví – o mnohost, o různost, o bohatství barev nás Evropanů. Tím přijdeme i o budoucí heretiky, kteří nyní budou vyrůstat pod jednotnou taktovkou evropského základního vzdělávání. A s tím přijde Evropa i o ekonomickou a „myšlenkovou“ budoucnost hojnosti a vlivu na světové dění. Sjednocené vzdělávání připraví Evropu o ekonomické, kulturní a myšlenkové bohatství, neboť je to právě škola, kde se formuje osobnost a postoje žáka, způsob myšlení a nezanedbatelná část jeho „národnostního“ cítění.

Jsem rád, že si evropští federalisté díky všem ekonomickým problémům, jež dnes tento kontinent trápí, ještě nevšimli, že při tvorbě federální Evropy je nutné začít od spodu – od běžných občanů a nejvíce od jejich potomků. Nástroje pro zavedení jednotného evropského vzdělávání již mají k dispozici. Lisabonská smlouva ratifikovaná v roce 2009 svěřuje do bruselských rukou potencionálně všechny oblasti, do nichž do té doby mohl zasahovat pouze daný stát tím způsobem, že obligatorně nejmenuje žádné složky státu, které zůstávají výhradně v rukou národních parlamentů.¹⁴³ Proti vůli Bruselu tedy nebudou žádné legální prostředky obrany. Jak bude takováto společná učebnice vypadat, si neumím představit.

Má-li mít Evropa budoucnost, potřebuje více heretiků s představivostí Alberta Einsteina, nikoli více unifikace.

Jak by měla vypadat učebnice dějepisu pro budoucnost z českého hlediska? Odpověď na tuhle otázku vůbec není prostá a samozřejmá a musím s bolestí dodat, že následující náčrt bych do této práce ani nezařazoval, nebýt jedné z událostí posledních měsíců (dříve

¹⁴² Přírodní vědy nejsou politicky využitelné. Ani hodiny matematiky či národního jazyka. Jsou to dějiny, kdo formují národ. Dějiny a jazyk jakým jsou vyprávěny.

¹⁴³ Proto výrok tehdejšího českého prezidenta Klause, že podepsáním Lisabonské smlouvy Česká republika (a s ní všechny ostatní země EU) přestává existovat jako suverénní stát.

naprosto nemyslitelná), která přišla v době, kdy už jsem měl hotovou více než polovinu badatelské činnosti (včetně úvodu, který se najednou zdá tak vzdálený). Onou událostí je politické rozhodnutí zachránit Kypr před finančním kolapsem částečným znárodněním finančních vkladů Kypřanů.¹⁴⁴

Nesmíme zapomínat, že veškerá zásadní rozhodnutí, jež dnes učiníme, budou zítra ospravedlňována a interpretována učebnicemi dějepisu a učiteli dějepisu ve školních hodinách – jak je v této práci možné vidět na několika provedených dílčích analýzách.¹⁴⁵ A toto rozhodnutí je obrovské. Skutečně obrovské; jeho důsledky s námi půjdou do té doby, než vytvoříme nový systém ekonomického uspořádání.¹⁴⁶ Kloním se k názoru, že tímto rozhodnutím jsme přešli do nové fáze vývoje dějin – do nové epochy – v níž již neplatí pravidla, která platila v té staré.¹⁴⁷ Díky tomu všechny učebnice vytvořené před tímto časovým bodem ztrácejí svoje poslání, neboť interpretují svět, jenž již více neexistuje. Tímto rozhodnutím bylo prolomeno jedno oprávněně zcela nemyslitelné tabu „Západu“.¹⁴⁸ Ocitáme se na přelomu historických období, jehož si už delší dobu všímají i světoví historikové, nikoli pouze ekonomové či smělejší akademici a který byl tímto kritickým rozhodnutím (z mého pohledu) dosažen.¹⁴⁹

Kritickou vzdělávací pomůckou pro porozumění současnosti se stává právě učebnice posledních ročníků věnovaných dvacátému století – období diktatur, období touhy po snadných a rychlých řešeních velkých krizí, populismu a následných nevídaných humánních katastrof. Z českého pohledu – za ostatní národy Evropy si netroufám hovořit, neboť nejsem hlouběji obeznámen s jejich systémem vzdělávání, kulturou a historickým dědictvím – je tradicí plnit stránky učebnic jmény, daty a místy. Od této tradice musíme nyní ustoupit. Je nám pro budoucnost příliš nebezpečná. Ani jména ani data ani místa nejsou důležitá, neboť jsou to právě tyto informace, které absolvent nejrychleji zapomíná,

¹⁴⁴ Kypr – součást EU! Součást západního tržně-hospodářského ekonomického modelu Západu!

¹⁴⁵ Hlavně v otázce britského rasismu a neúspěšné americké kampaně ve Vietnamu.

¹⁴⁶ Podobný přechod jako o několik století dříve z feudalismu na kapitalismus.

¹⁴⁷ POPPER, Karl. *Bída historicismu*. Praha : OIKOYMENH, 2008, str. 96.

¹⁴⁸ Ani toto tvrzení není tak docela pravda, neboť ke skutečnému prolomení samotných základů tržního hospodářství došlo v roce 2008, kdy administrativa prezidenta Obamy z veřejných peněz zachraňovala část soukromého bankovního sektoru. Nicméně toto rozhodnutí je ještě kvalitativně daleko odlišné od toho, jež přijala EU v rámci zachraňování Kypru.

¹⁴⁹ Z historiků například LUKACS, John. *Na konci věku*. Praha : Academia, 2009.

nevěnuje-li se dále historickému oboru. Místo této faktografie je nutné do učebnic historie zařazovat principiální fungování historických společností a kultur.

Měřítkem znalosti historie se musí stát efektivní porozumění době, ve které žák žije, nikoli schopnost vyjmenování „*telefonního seznamu*“ čísel a jmen. Ty musí být chápány jako informace pro příklad, pro zajímavost. Pokud žák nerozumí současnosti a nedokáže vidět za současností spojení minulost-současnost, je znalost historických osobností a událostí zcela samoučelná a tedy z občanského hlediska zbytečná. Bez tohoto porozumění se hodiny dějepisu mění jen ve více či méně efektivní trénink memorování, nikoli ovšem myšlení. Pokud žák – budoucí občan – dovolí, aby do jeho života (byť i zadními vrátky) nepozorovaně vklouzla totalita či jiné absolutistické myšlenky a politické tendence k nesvobodě, je jeho historická znalost zcela zbytečná a veškeré jeho historické vzdělání a učitelské snažení promrhané. Porozumění fungování totalitních společností (fašistických, komunistických, feudálních, fašisticko-teokratických) musí být spolu s porozuměním svobodě a demokracii stavěno nad pouhou jmennou, datovou a místní znalost.¹⁵⁰ Tomu musí nové učebnice dějepisu odpovídat.

Jak praví jedno čínské taoistické přísloví: „*To, co se pouze naučíš, zapomeš. To, čemu porozumíš, ti zůstane už navždy.*“ V tomto smyslu toto porozumění bude zárukou budoucnosti „*civilizované*“ společnosti – demokracie a svobody. Neporozumění povede k hledání snadných a rychlých řešení na hluboké společensko-ekonomické problémy. A byla to právě tato rychlá a snadná řešení, za něž lidé v průběhu historie vždy platili tu nejvyšší cenu. Jistě nemusím připomínat, že se dnes euro-americký svět opět nachází v situaci, kdy hledá řešení a odpovědi na velké společensko-ekonomické problémy a že jsou to právě ta rychlá a snadná řešení, po nichž touží všichni od politické reprezentace až po prosté občany projevující svoji nespokojenost v mnoha evropských městech. My ale nepotřebujeme snadná a rychlá řešení, potřebujeme správná řešení. K jejich poznávání není ve škole lepšího předmětu než je dějepis; a základní a nejdůležitější pomůckou pro výuku dějepisu je učebnice.

¹⁵⁰ Pro mě osobně jako učitele i jako člověka s právníkem vzděláním je zarážející, že jsme si tuhle prostou skutečnost ještě neuvědomili. Pro inspiraci a poučení nemusíme chodit daleko, stačí se ohlédnout do Německa. Tato země na začátku třicátých let byla země rozvinutá, naplněná kulturou, občansky aktivními občany a mnoha jinými ukazateli liberálně demokratické společnosti. Přesto však dala život režimu, který v negativním smyslu slova ohromil civilizovanou Evropu.

Po důsledné analýze všech čtyř vybraných učebnic nemohu než říci, že jejich vzájemné porovnávání je velmi obtížné. Porovnávání ve smyslu česká s českou či britský s britskou není obtížné. Jisté nesnáze přicházejí při pokusu vybrat jednu, kterou bych zvolil jako nevhodnější. Ačkoli i zde docházím k jasnému závěru.

Z britských učebnic bych se klonil ke konstatování, že učebnice SHP je pro vyučování vhodnější než učebnice PW. Z českých učebnic bych jako vhodnější klasifikoval učebnici SPN oproti učebnici Fraus. V obou případech se jedná o poměrně jasné rozdíly, které v učebnicích nalezneme, jež není možné prostě ignorovat.

Největší nedostatek, jímž učebnice PW trpí, je skutečnost, že historický výklad v ní fakticky končí na konci padesátých let minulého století. Jakýkoli další výklad chybí. To považuji z didaktického hlediska za velmi vážný problém, jelikož se jedná o akreditovanou učebnici posledního ročníku pro absolventy britského základního vzdělávání. Dalším nezanedbatelným nedostatkem je to, že první polovina učebnice je věnována čistě britským dějinám do roku 1900. Dvacátému století je v učebnici věnována pouze druhá polovina, což už samo o sobě je nedostatečné. V učebnici SHP se s tímto přístupem nesetkáme. Z druhé poloviny učebnice je ještě ke všemu většina věnována válečným dějinám. Proto bych učebnici PW doporučil pouze jako pomocný text plně vyhovující k výkladu válečných dějin dvacátého století, nikoli ale jako pomůcku k výkladu dalších navazujících historických událostí.

I kdybychom si přáli úplně přeskočit události spojené s érou komunismu a studené války, učebnice – z výše uvedeného – nedochází k tolik potřebným závěrům, jež formují náš současný svět. Britský student tedy nemá na základě materie předkládané učebnicí žádnou šanci porozumět světu bezprostředně okolo něho. To je fakt, který shledávám jako velmi zvláštní vzhledem k míře, s jakou je Británie angažovaná v současném světě.

Překvapujícím nálezem pro mě byla kapitola „*Were the British racists?*“, jež jsem analyzoval v jedné z podkapitol. Na tomto případě nejlépe poznáme poplatnost učebnice místu svého vzniku. Takto postavenou otázku si neumím představit v žádné z českých učebnic ze dvou důvodů. První je ten, že tato informace pro nás zde v českém prostředí nenese žádnou váhu – žádné větší mravní zatížení; za druhé, že odpověď na podobnou

otázku je přirozeně prostá a jasná. Nehodná tedy širší diskuze. Nicméně si dovedu představit britského žáka i britského učitele, kteří pod palbou politického dogmatismu odsuzujícího rasismus a veškeré další projevy xenofobie – což je jistě správně, kdyby s odsuzováním těchto patologických jevů nebyl odsuzován i zdravý britský „bílý“ nacionalismus, tolik nutný k udržení národního vědomí a celistvosti státu¹⁵¹ – musí hledat odpověď právě na tuhle otázku.¹⁵²

To, že rasismus je pro Brity velkou otázkou, vyplývá i z faktu, že tímto tématem je nezanedbatelně zatížena i učebnice SHP. Tato učebnice se jeví jako mnohem lepší už jen z toho prostého důvodu, že dovádí výklad dějin až téměř do současnosti – což je skutečnost, kterou z českého pohledu považujeme za naprostou samozřejmost, nicméně učebnice PW ukázala, že to tak docela samozřejmé není. Největším překvapením v této učebnici byl rozsah a důkladnost zpracování kapitoly, jež se věnuje americkému „neúspěchu“ ve vietnamské válce. Po jejím analyzování mi nezbyvá než říci, že Britové se cítí spoluodpovědní/spoluvinní, respektive se cítí spolunositeli důsledků vyplývajících z porážky amerických vojsk. Její rozsah, její pečlivost i následné opakovací aktivity související s touto kapitolou se mi zdají neúměrné v porovnání s rozsahem a zpracováním výkladu například osoby Adolfa Hitlera a jeho Německa.

Z formálního hlediska zkoumaných aparátů musím konstatovat, že obě britské učebnice nesou mnohem méně formálních náležitostí (řídícího a orientačního aparátu) než učebnice české. V obou českých učebnicích je situace podobná. Učebnice Fraus se formálním náležitostem pokouší vyhovět poněkud více než učebnice SPN.

Z českých učebnic bych se osobně klonil k učebnici SPN jako k lepší z vybrané dvojice. Důvodů je poměrně mnoho. SPN oproti učebnici Fraus obsahuje povedenější ikonický text, jehož není příliš. Je dobový, věcný, patřičného formátu a stránky jím nejsou přesycené. Samotný výkladový text je jasnější a jednodušší; učebnice netrpí tím, že by byla společným dílem více autorů, z nichž každý používá vlastní jazyk a vyjadřuje se pro

¹⁵¹ KURAS, Benjamin. *Soumrak bílého muže*. Praha : Eminent, 2012, s. 207.

¹⁵² S tím souvisí i fakt, že učebnice byla poprvé vydána v roce 1993. Od té doby dochází pouze k „reprintům“. Proto zde nemůže být řeč o jakémsi vyhovování evropským očekáváním při tvorbě učebnice v souvislosti s evropskou imigrační politikou. Jedná se tedy čistě o britskou otázku a čisté britské hledání únosné odpovědi na ni.

sebe typickým způsobem. Z formálního hlediska neobsahuje učebnice SPN tolik orientačního aparátu – členění kapitol; a tolik řídicího aparátu – detailní stimulace v kombinaci s otázkami za jednotlivými kapitolami, jichž je v učebnici Fraus místy ke škodě plynulosti výkladu příliš. Zbytečně dlouhá je i konečná část učebnice Fraus se slovníčky, rejstříky a dalšími formálními náležitostmi – opět ke škodě historickému výkladu.

Z dvou učebnic, které jsem vybral jako vhodnější – SHP a SPN – je těžké jednoznačně určit jednu vhodnější a povedenější. Učebnice SPN se pyšní tradičním českým pojetím, kdy se snaží být prostředkem pro získání informací o co nejvíce historických událostech dvacátého století téměř až do dnešních dnů. Učebnice SHP je spíše učebnicí ukazující cestu člověka – cestu černochoů k občanským právům a svobodám, cestu Indů k nezávislosti, cestu lidí Sovětského svazu k touženému komunistickému „*ráji na Zemi*“, cestu Židů skrze útisk a koncentrační tábory k národní emancipaci. To, že dějiny tvoří lidé, je více vidět v britské učebnici (více dějiny personifikuje), než v české, kde je člověk jakoby zmítán událostmi své doby. Proto příklon k jedné či druhé straně nevyhnutelně záleží na osobnosti učitele – na tom, co chce svým žákům z dějin ukázat a předat.

Summary

Within this work I was evaluating and comparing four textbooks of history that are being used for teaching history in the last class of grammar schools in Czech Republic and United Kingdom. The four textbooks are Dejepis 9 (Fraus, 2011), Dejepis 9 (SPN, 2009), Peace and War (Hodder education, 1993) and SHP History (Hodder education, 2009). The specifics of my evaluation were – formal requirements and the content of textbooks. In the content I paid special attention to „*national and World history*“, „*totalitarian ideologies of twentieth century*“, „*description of the current world*“. After analyzing the textbooks I found out, that the comparison of Czech and British textbooks of history is almost not possible, because the understanding of what a history textbook should present and give to the pupils is very different and therefore ultimately not comparable. In the branch of formalities I found out, that the Czech textbooks meet the formal requirements more, than the British. After my analysis I came to the conclusion, that it would be better to use the textbook SHP and SPN, than the other two, because these two textbooks reflect the history better and are better written, than the other two textbooks.

Prameny a literatura

- BENEŠ, Eduard. *Demokracie dnes a zítra*. Praha : SEB, 1999.
- CANETTI, Elias. *Masa a moc*. Praha: Academia, 2007.
- ČORNEJ, Petr. *Lipanská Křižovatka*. Praha : Panorama, 1992.
- DINAN, Desmond. *Even closer union*. London : Palgrave Mcmillan, 2005.
- FRIEDMAN, Thomas. *Svět je plochý*. Praha : Academia, 2007.
- FRIEDMAN, Thomas. *Horký, zploštělý a přelidněný*. Praha : Academia, 2010.
- FUKUYAMA, Francis. *Konec dějin a poslední člověk*. Praha : Rybka publishers, 2002.
- FUKUYAMA, Francis. *Velký rozvrat*. Praha : Academia, 2006.
- GREY, John. *Dvě tváře liberalismu*. Praha : Mladá fronta, 2004.
- HAYEK, F. A. *Právo, zákonodárství a svoboda*. Praha : Prostor, 2011.
- HAYEK, F. A. *Cesta do otroctví*. Brno : Barrister and Principal, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. *Globalizace, demokracie a terorismus*. Praha : Academia, 2009.
- HUNTINGTON, Samuel. *Střet civilizací*. Praha : Rybka publishers, 2001.
- JOHNSON, Paul. *Intelektuálové*. Praha : Leda, 2012.
- JOHNSON, Paul. *Dějiny 20. století*. Praha : Rozmluvy, 1991.
- KLAUS, Václav. *Evropská integrace bez iluzí*. Praha : Knižní klub, 2011.
- KLAUS, Václav. *Zápisky z cest*. Praha : Fragment, 2010.
- KURAS, Benjamin. *Soumrak bílého muže*. Praha : Eminent, 2012.
- LUKACS, John. *Na konci věku*. Praha : Academia, 2009.
- ORTEGA, José. *The revolt of the Masses*. Londýn, 1932.
- POLÁK, Stanislav. *Tomáš Garrigue Masaryk*. Středočeské nakladatelství : Praha, 1990.
- POPPER, Karl. *Bída historicismu*. Praha : OIKOYMENH, 2008.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. Brno : PAIDO, 1998.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2013.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Praha : Portál, 2002.

SPENGLER, Osvald. *Zánik západu*. Praha : Academia, 2010.

ZBÍRAL, Robert. Analýza míry vlivu EU na vnitrostátní legislativu: Srovnání situace v ČR s jinými členskými státy. In *Právník*, 2011, roč. 150, č. 11.

Učebnice

PARKAN F., MIKESKA T., PARKANOVÁ M. *Dějepis 9*. Plzeň : Fraus, 2011.

VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 9*. Praha : SPN, 2009.

SHEPHARD C., RIED A., SHEPHARD K. *PEACE & WAR*. Hodder Education, 1993.

BANHAM D., LUFF I. *SHP History*. Hodder Education, 2009.

Internetové zdroje

www.psp.cz

www.guardian.co.uk

www.oberig.cz

www.education.gov.uk

www.schoolshistoryproject.org.uk

www.pozitivni-noviny.cz

www.ceskatelevize.cz