

moderní muzeum, které v roce 2016 získalo ocenění Evropské muzeum roku.

Český stát zatím žádný takto velký a inovativní projekt neplánuje. Podílí se buď na rekonstrukci stávajících budov a expozic (Národní muzeum),<sup>18</sup> anebo na splácení starých dluhů (zřízení památníku v bývalé věznici v Uherském Hradišti). Ve své politice dějin přitom stále silněji zdůrazňuje nacionální notu. Zatímco v koncepci státní kulturní politiky na léta 2009 až 2014 bylo slovo národ zřídka, v koncepci na 2015–2020 začínají pojmy národ, národní identita a národní dědictví nebývalou konjunkturou.

Věnovat se českému národnímu příběhu, a to především tak, že jej historici a autoři expozic budou kultivovat a vsazovat do širších kontextů, má bezesporu smysl. Národní identita je stále jednou z hlavních sebeidentifikačních hodnot a ve společnosti sehrává zásadní integrativní roli. Je ale přitom také zřejmé, že český národ nikdy nežil v této zemi osamocen a že jeho osudy byly spoluurčovány soužitím s jazykově či etnicky ne-českými obyvateli. Jejich nepatrná přítomnost v muzejních expozicích je proto zarážející.

Jednou z příčin může být setrvačnost, případně i přímé navázání na dřívější výkladové rámce. Česká společnost a její muzea jako by navazovaly na vytěsnění etnický a ja-



POLIN je stejně muzeem polských Židů jako muzeem Polska

Foto: Wojciech Kryński, CC BY-SA 3.0 pl

zykově „druhých“ z doby před rokem 1989 a stejně jako dříve se soustředí na dějiny české státnosti a českého národa, aniž by je vsazovaly do širšího evropského či globálního rámce. Komunistické propojení marxistického a nacionálního pohledu na dějiny se tak proměnilo jen částečně, když byl marxismus nahrazen liberálním demokratickým narativem. Národně centrické vyprávění ale přežilo. K českému národnímu příběhu byly dějiny Romů, Židů a ve velmi omezené míře také Němců přidány v podstatě jako pouhé appendixy.

Jak přitom můžeme vidět na příkladu varšavského POLINu nebo ve washingtonských muzeích amerických indiánů či Afroameričanů (otevřeno v roce 2016), existuje také cesta plné integrace „menšin“ do národního vyprávění. Zda bude Česká republika tyto předobrazy následovat, se možná ukáže již v roce 2018, kdy vznikne celá řada výstavních projektů k výročí vzniku Československa. Vyplátí se sledovat, jaké místo v nich budou mít vůbec nejpočetnější „druzí“ našich dějin, tedy Slováci.

Jakub Jareš

## Národní identita a vzdělávání

**Školní výuka byla vždy součástí vládních politik usilujících o ovlivnění dětí směrem k vládnoucím idejím a ideologiím. Platilo to za Marie Terezie, za Masaryka, za Gottwalda a platí to i dnes. Snaha utvářet identitu je společná všem režimům, všechny proto výuku, zvláště tu dějepisnou, upravovaly množstvím předpisů a norem.**

Vedle úředních dokumentů ale ovlivňovaly školní praxi i jiné zdroje. V první řadě to bylo Palackého pojetí dějin, které formovalo představu novodobého českého národa, představu, kdo jsou Češi a jak se vymezují. Toto vyprávění se nakonec ukázalo silnější než rakousko-uherský úřednický aparát. Přes veškerou snahu ministerstva kultu a vyučování vy-

chovali učitelé v českých zemích buď k identitě české, nebo německé, nikoli k identitě „říšské“. S podobným rozporem mezi kurikulárními dokumenty a praxí se můžeme na českých školách setkat i dnes. Jak vypadá současná výchova k identitě? Jaké je zakotvení tohoto tématu v kurikulu? Jaký je širší hodnotový rámec této výchovy? Jak se do výchovy k identitě

<sup>18</sup> K podobě plánovaných expozic viz JAREŠ, Jakub – VALVODA, Rostislav: Český národ v muzeu. *Lidové noviny (Orientace)*, 9. 1. 2016, s. 19–20, [https://exponautcz.files.wordpress.com/2017/05/2016\\_jares\\_valvoda\\_cesky\\_narod\\_v\\_muzeu.pdf](https://exponautcz.files.wordpress.com/2017/05/2016_jares_valvoda_cesky_narod_v_muzeu.pdf) (citováno k 30. 8. 2017).

promítá aktuální hrubnutí veřejné debaty v souvislosti s migrační krizí? Co všechno mohou být „národní hodnoty“? Na tyto otázky se pokusím alespoň částečně odpovědět ve svém příspěvku.

I současný dějepis vychovává k identitě, předepisují mu to rámcové vzdělávací programy, a dokonce i školský zákon. Otázkou ale je, jak má tato identita vypadat. Národní identitu pojímá značná část současné české společnosti jako cosi jasného a neproblematického. Všichni jsme přece Češi, tedy až na těch několik Romů, Ukrajinců, Rusů a příslušníků dalších nepočtených menšin. Mluvíme česky, víme, kdo byl Karel IV., máme rádi vepřové a pivo. Všichni tak nějak cítíme, kdo jsme „my Češi“. Jak dokládá antropolog Ladislav Holý, součástí této identity je i představa o jejím „ne-nacionalistickém“ a demokratickém charakteru.<sup>1</sup> Právě z tohoto podhoubí často vyrůstá výuka, která se pak soustředí na extenzivní popisy minulosti, aniž by reflektovala prostředky, kterými je tato minulost komunikována. Rostoucí počet dětí cizinců ve školách ovšem nutí (a do budoucna bude nutit ještě více) učitele hledat nový jazyk a nové způsoby vyprávění.

Většina učitelů normativní dokumenty ignoruje a učí spíše podle zvyku, zpravidla založeného na tradičním etnocentrickém vyprávění, a perspektivu výuky odvozuje z výše popsaného „samozřejmého“ vymezení češtví. Těžko jim to vyčítat, byli tak vyškoleni a tyto způsoby tradičního vyprávění jsou favorizovány třeba i skrze různé vědomostní soutěže, v nichž je potřeba znát velké množství dat, ale nikdo už se neptá, k čemu ty znalosti mají být. Neznám žádný zázračný recept na změnu. Způsob vyprávění je příliš hluboce zažit v kultuře vzdělávání, velká většina učitelů, ale i žáků a jejich rodičů se



Vítkov – tady jsme křižáky „porazili poprvé“

Foto: Ondřej Kořínek, CC BY-SA 3.0

k němu vztahuje jako k normě, kterou je třeba zachovat.

Ve výuce dějepisu nejde často jen o to, co se říká, ale hodně záleží i na tom, jak se to říká. Záleží na perspektivě, ze které jsou příběhy vyprávěny. Ta je ovšem zřídka kdy reflektována. Představme si tradiční žánrový obrázek při probírání husitských válek. Učitel vypravuje o porážce křižáků v bitvě na Vítkově a v zápalu výkladu řekne něco jako „a tehdy jsme je porazili poprvé“. Ztotožňování se s historickými aktéry je běžnou součástí komunikace o minulosti, má totiž nezpochybnitelnou motivační a afektivní roli – pro žáky se tím mrtvá minulost stává něčím, k čemu mohou mít vztah.

To samozřejmě neplatí jen o husitských válkách, podobný přístup si můžeme představit při probírání prvního či druhého protihabsburského odboje, a především pak při výkladu o formování novodobého českého národa v 19. století. Čím blíže současnosti se pohybujeme, tím je

identita „samozřejmější“ a zároveň i méně reflektovaná. Zlatým hřebem tohoto „samozřejmého my“ bývá mnichovská krize. Zde jsou linie jasné – český národ kontra všichni ostatní, samozřejmě v první řadě Němci.

Myslím si, že je třeba z této perspektivy vykročit. A důvody nejsou primárně metodické nebo metodologické, ale hodnotové. Dějepis zpravidla sloužil a do značné míry stále slouží jako legitimizující nástroj aktuálního politického systému. Španělský historik a didaktik Mario Carretero pro něj užívá přiléhavé metafory kouzelného zrcadla, které jeho vlastníkovci vždy ukáže to, co chce vidět. A pokud se snad náhodou přece jen zobrazí něco jiného, je potřeba to zničit.<sup>2</sup> Zdá se mi ale, že současné kurikulum přece jen od této služební role dějepisu jako nástroje státní politiky dějin poněkud ustupuje směrem k občanovi a jeho potřebám. Jakkoli je pojem „občanské a demokratické hodnoty“ poněkud vágní, tyto hodnoty přesto orientují

1 HOLÝ, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ*. SLON, Praha 2001.

2 CARRETERO, Mario: *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing, Carlotte – North Carolina 2011.



Téma identity je v posledních letech výrazně politizováno a stává se jedním z atributů národoveckých skupin. Na fotografii Adam B. Bartoš, předseda xenofobní strany Národní demokracie.  
Foto: Národní demokracie

vzdělávání jiným směrem než ke kolektivistické reprodukci „národního kánonu“.

Tradiční, kulturně podmíněná identita se ale v posledních letech výrazně politizuje a stává se jedním z atributů národoveckých skupin vymezujících se negativně vůči současné migrační vlně, přesněji vůči migrantům, které přináší. Zvýšená přítomnost, ba inflace pojmů jako národ, tradice, vlast, ale i vlastizrada stojí za reflexi těchto pojmů a způsobů, jakým jsou užívány.

Ač se tyto tendence zdají povrchní, mělké, nevýznamné (což se projevuje jejich faktickou politickou marginalizací), není záhodno je podceňovat. Nezáleží totiž příliš na tom, že formy jsou nekoherentní, nepromyšlené, mnohé přístupy si vzájemně odporují atd. Už jejich prostá přítomnost ve veřejném prostoru z nich činí vlivný faktor utvářející „národní diskurz“, tedy představu o tom, co to je národ, jak jej definovat a vůči čemu (komu) jej vymezovat. Patří k významným atributům formujícím nejen každodenní představy o národní identitě, ale silně ovlivňujícím i podobu historické kultury. Školní výuka

představuje jeden z mála prostorů, kde lze tyto trendy, mocně přítomné v mediálním prostoru a na sociálních sítích, s odstupem analyzovat a vlastně si je vůbec uvědomit.

Ústava definuje Čechy jako občany České republiky. Zároveň se odvolává na tradice státnosti země Koruny české i státnost Československou. V tom se liší od ústavy slovenské, která odlišuje slovenský národ od příslušníků národnostních menšin a etnických skupin. V politologické terminologii je česká definice národa považována za občanskou, typickou spíše pro západní společnosti, zatímco slovenská by byla spíše přiřazena k středo- a východoevropskému pojetí národa, které je založené na etnicitě, jazyku a kultuře.

Co by z této úvodní věty preambule ústavy mohlo (mělo) vyplývat pro výuku dějepisu? Především opuštění mainstreamové perspektivy „samozřejmosti“ češství. Občanem České republiky nemusí být nutně jen etnický Čech a etnicky české historické tradice nejsou ve srovnání s jinými tradicemi v prostoru země Koruny české ani bývalého Československa privilegovány. V českém prostředí to

byl především historik Dušan Třeštík, který provokativně zdůrazňoval nesamozřejmost a konstruovanost české identity a potřeby recipovat i „ty druhé“ v českých zemích (a my dodejme: i v Československu).<sup>3</sup> Po deseti letech od jeho úmrtí můžeme konstatovat, že historiků, kteří mluví podobným jazykem, přibývá. Více distanční přístup k prezentaci minulosti má samozřejmě svá úskalí: žáci takovéto distanční, kritičtější a abstraktnější modely minulosti obtížněji přijímají. Učitel Igor Hnízdo z *Obecné školy* (1991, r. Jan Svěrák) okouzluje rabáty z pražského předměstí za pomoci toho nejschematičtějšího možného výkladu o Janu Husovi díky působivé formě – dramatické naraci doprovázené hudbou a zpěvem. Didaktik by řekl, že afektivní, emocionální složka v jeho výuce naprosto dominovala nad složkou kognitivní, poznávací.

S takto vyhoceným vypravováním se už dnes nesetkáváme, nebo jen výjimečně. Ale potřeba integrovat děti do národního mýtu přetrvává, protože právě ztotožnění se s ním bývá často vnímáno jako žádoucí cíl historického vzdělávání. V pozadí tohoto cíle stojí přesvědčení o omezených intelektuálních kapacitách dětí vnímat mýtus kriticky, a především obava ze ztráty identity. Co zůstane z národního společenství, budeme-li dekonstruovat úplně vše?

Jsou to námitky vážné a je třeba jim věnovat pozornost. Obrana konzervativních přístupů k vyučování je založena na jejich účinnosti. Skutečně, když použijeme tradiční vyprávění, děti z něj „něco mají“, něco se dozvědí, my to můžeme změřit, ohodnotit. A do života si odnesou nejen povědomí o tom, že Zikmund byl darebák, ale i vzpomínku na báječného učitele, který je uměl zaujmout. Ovšem lze dosáhnout více. Zkušenosti řady učitelů a didaktiků, nejen z českých zemí, ukazují, že děti jsou schopné překvapivých intelektuálních výkonů. Musíme jim k tomu ale dát prostor. Použitelným mode-

3 TŘEŠTÍK, Dušan: *Češi a dějiny v postmoderním očistci*. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2005.

lem může být koncept „historického myšlení“, který je zcela kompatibilní s aktuálním kurikulem.<sup>4</sup>

Problém, jak z tradičního přístupu vykročit, je ovšem spíše druhořadý. Daleko závažnější je otázka, zda to vůbec dělat, zda to nepřispěje k destrukci poslední „dílny na identitu“, kterou školní výuka stále ještě může být. Otázka po identitě s sebou nese otázku cílových hodnot, které tuto identitu vymezují. Ve školním prostředí tyto cílové hodnoty upravují normativní dokumenty. Za citaci stojí charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost pro základní školy, jejíž součástí je i dějepis: *Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.*<sup>5</sup> V souladu s jinými normami se zde klade důraz na občanské postoje a demokratické hodnoty, nikoli na rozvíjení národní tradice. Jedná se samozřejmě o společenský konsenzus, který odráží politickou situaci v době, ve které vznikal (v roce 2004 byl přijat školský zákon, v roce 2007 rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), nevyjadřuje to tedy nějaké absolutní pravdy. Ovšem ve světě společenských věd bychom takové pravdy hledali jen těžko.

Nemusíme ovšem stavět princip „občanský“ proti „národnímu“, protože „národní“ tradice má i evropský rozměr, ať už jím rozumíme kořeny anticko-křesťanské nebo mladší, ale v současném národoveckém hlaholu nepřilíš zmiňované osvícenství. Ideje lidských práv, sekularizace a důstoj-



Václav Brožík: Mistr Jan Hus před koncilem kostnickým

Foto: Wikimedia Commons


nosti člověka nejsou žádným „bruselským importem“, ale důležitou součástí naší české identity a mohou (či spíše mají) představovat základnu pro vyprávění o minulosti. Součástí této identity je její otevřenost a připravenost ke změně.

Co to znamená pro školní praxi? Na jedné straně potřebu rafinovanějšího příběhu a konstrukce sofistikovanejších zápletek, než jaké obsahují učebnice. Potřebu multitemporální reflexe témat, jako je svatováclavská tradice, německá kolonizace nebo husitství. Všechny tyto fenomény prolínají časem až do současnosti a jejich uzavření do jednoho konkrétního časového úseku dělá z dějepisu pouhé kronikaření. Téma husitství se nevyčerpává jen v 15. století, ale je integrálně spojeno i s formováním novodobého českého národa a s kulturními politikami napříč 20. stoletím. To ovšem neznamená rezignaci na tradiční faktografii, jen její smysluplnou redukci.

Druhá a snad ještě zásadnější podmínka „občanského“ konceptu historického vzdělávání spočívá v jazyce. Vracíme se k úvodní poznámce: důležité není jenom to, co se říká, ale

i to, jak se to říká. Učitelé by měli důsledně oddělovat perspektivu historických aktérů od své vlastní perspektivy a perspektivy žáků (ostatně i perspektivy jednotlivých žáků se liší). Pouze distanční popis událostí bez příměsi aktuálních hodnotových soudů otevírá příležitost k analýze toho, co učitel popisuje. Sugestivní výtvar a styl Igora Hnízda sice vede k identifikaci s příběhem, ale nedává žákům šanci vytvořit si vlastní názor, jsou vmanévrováni do situace, kdy pouze přeberou esteticky vycizelované vyprávění.

Kam se ovšem v tomto racionalizovaném modelu výuky dějepisu poděla imaginace a emocionální motivace? Ta se skrývá v jiném druhu potěšení – nikoli z obdivu ke krásně soustruženým slověům, ale z radosti z objevování nových skutečností. Právě to je dle mého soudu jedním z hlavních pilířů osvícenského vidění světa: radost z poznávání, která není exkluzivní hodnotou vyhrazenou elitním vědcům, ale jednou z podstatných charakteristik našeho racionálního západního světa, k němuž nepochybně patříme.

Jaroslav Pinkas 

4 Např. SEIXAS, Peter et al.: *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education, Toronto 2013.

5 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, Praha 2016, s. 51.