

# Velká válka a edukace historií

ZDENĚK BENEŠ\*

## The Great War and the Teaching of History

**Abstract:** This paper follows the development of international cooperation in Europe in the field of the teaching of history from the end of the Great War to the beginning of the 21st century. The impetus for this arose from the traumatic shared experiences and memories caused by the events of the years 1914–1918. The aim was to use education in schools to prevent circumstances that might lead to the incitement of feelings of enmity towards other nations. From the year 1925, the official date of the establishment of the Casarov declaration of the Unity of states to the second world war there were few if any successes in this. However immediately at the start of 1946 UNE-SCO took charge of these initiatives as a direct result the interwar attempts. In reality European cooperation was soon to be hampered for almost half a century by the bipolar separation of Europe and the world. A deeper level of cooperation began to develop in western Europe in the 1960s and 70s and also the beginnings of the first steps towards cooperation between East and West. A further impetus was of course provided by the fall of the communist regime in Europe and today's cooperation is many-sided. Nevertheless a true wholly European history text book or curriculum is still a long way away. It appears that supranational regional textbooks are much more efficient.

**Keywords:** The Great War; history teaching; historical memory; Europeanism

**DOI:** 10.14712/23363525.2016.11

## Úvod

Mezi mnohočetné výsledky a důsledky Velké války<sup>1</sup> patří také proměny, které přinesla do oblasti historické edukace.<sup>2</sup> Jako mnohé jiné její efekty, také ty edukační působí dodnes. Historická edukace<sup>3</sup> je v moderní společnosti – od 18. století a počátků moderních školských systémů – jednou z podstatných složek výchovy a vzdělání jedince a jeho prostřednictvím i celé společnosti; škola byla až do poloviny 20. století základním nástrojem socializace jedince. Nikoli však jediným. Záhy se k ní připojila i edukace realizovaná jinými sociálními prostředky: v 19. století šlo především o literaturu, výtvarná umění (ale i architekturu), divadlo, muzejnictví a tisk, v minulém století se připojila další média, rozhlas, televize, internet, sociální sítě. Historická edukace plní řadu funkcí a vzhledem k tématu tohoto textu je z nich nejpodstatnější funkce legitimizační. Historické znalosti a jejich

\* Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav českých dějin, nám. Jana Palacha 2, 110 00 Praha 1. E-mail: zdenek.benes@ff.cuni.cz.

<sup>1</sup> Používám zde francouzského označení 1. světové války jako „Velké války“, protože zdůrazňuje její dobový význam a charakter zřetelněji, než u nás běžně užívané pojmenování 1. světová válka.

<sup>2</sup> Tento text navazuje na [Beneš 2007].

<sup>3</sup> Termínem historická edukace označujeme systemizovanou výuku prostřednictvím historie (dějin), jak ji ve školských systémech reprezentuje zejména školní dějepis. Vedle historické edukace lze rozlišit ještě edukaci historií, což je pojem širší, zahrnující institucionalizovanou či i neinstitutionalizovanou výchovu a vzdělání prostřednictvím historických informací [srov. Beneš – Gracová 2015: 296].

praktické využívání měly (spolu)utvářet státní a (či) národní vědomí. Tento vlastně jejich politický aspekt je zřetelný ze znění školských zákonů, učebních osnov i učebnic, zejména samozřejmě dějepisných, ale i učebnic zeměpisu, literatury či později občanské výchovy. Tato výchova loajálního občana či příslušníka národa se výrazně podílela i na duchovním klimatu, z něhož se Velká válka rodila. Avšak oběti a utrpení, která přinesla nejen na frontách, ale i v zázemí přinesly výraznou změnu, již je možné označit jako ambivalentní. Na jedné straně vedla k mezinárodně politickému uvědomění si efektů státně nacionální výchovy, na druhé však přispěla k nové vlně nacionalismů, jež se opět promítaly do výuky.

Zkušenost Velké války totiž přesahovala jakoukoli dobovou generační zkušenost. Jen nejstarší žijící generace prožily poslední válečná střetnutí v Evropě, která proběhla v 60. a 70. letech 19. století. Navíc to byly vzpomínky na válku jiného typu, než jaká přicházela. Před půlstoletím byla válka jednorázovou vojenskou kampaní, jež se bezprostředně týkala jen bojujících armád. Kupříkladu na bitvu u Jičina 29. června 1866 se lidé dívali z Kumburku či Tábora, dvou vrchů prvního podkrkonošského hřebenu. Sem se mnozí z dalekého okolí, taktéž z Vysokého nad Jizerou, sjížděli a sbíhali také 4. července, protože se domnívali, že bitva, jejíž hluk slyšeli, se odehrává někde tady a nikoli až daleko u Hradce Králové. Nevojenské okolí bylo boji zasaženo vlastně jen zásobovacími potřebami armád, které navíc mohly být – jistěže jen zčásti (jako v případě Rakouska) – zpětně uhrazeny státem [Beneš 2012: 185–186]. Osobní zkušenosti s vlastní i cizí armádou mohly mít i zcela pokojný průběh, stejně jako mohly být i tragické – ale byly to už jenom vzdálené vzpomínky.

Rusko-japonská válka 1904–1905 a její důsledky na Dálném Východě byly žitému světu obyčejných lidí Střední a Západní Evropy zcela vzdálené a neklid na Balkáně, vrcholící Balkánskými válkami 1912–1913, byl naopak součástí tehdejší situace a jen málokdo mimo politiků a vojáků si uvědomoval, že může mít dalekosáhlejší důsledky. Léta 1914–1918 byla proto bezprecedentní zkušeností. Pro generaci narozenou na přelomu 19. a 20. století se stala generačním zážitkem, který prostřednictvím rodinného vyprávění nebo jinými komunikačními kanály (vzpomeňme rozsáhlé beletrie či poezie, které ji zobrazují, nebo filmu) předávala těm, kteří ji neprožili anebo prožili jako děti a vnímali ji proto „dětskýma očima“. Tak se vytvářela sdílená zkušenost války. V individuální rovině, zejména v rodinném vyprávění, se udržovala po tři generace, až někde za polovinu 20. století. V sociální, především tedy „oficiální“ paměti, měla paměť války povýtce komplikovanější podoby: byla heroizována ať už z hlediska hrdinství vítězného či oběti a mohla být také z ideologických důvodů „úředně“ zapomínána nebo zkruslována, jak to dokládá česká paměť války. Edukační efekty mělo jakékoli zacházení s ní.

### Charakter války a osobní a rodinná zkušenost

Prvním a výchozím edukačním efektem Velké války byla přímá zkušenost s ní. Válka bezprostředně a mnohostranně zasáhla do každodenního života jednotlivce i celé společnosti. Vzpomínka na procházející fronty, na hlad provázející zejména závěrečnou fázi války, na padlé manžely, syny či otce byla každodenní realitou. Ozývala se v životě rodiny, domácnosti, obce i státu. Válku tak či onak připomínaly i revoluce či „jen“ sociální ořesy provázející první poválečná léta. Řečené platí pro všechny státy a národy, jež se války účastnily, bez ohledu na to, zda patřily mezi vítězné, nebo poražené. Do výuky pronikaly všechny tyto ohlasy války samovolně a záhy i legislativně a nebylo možné, ani účelné, je

eliminovat. Vždyť zůstaneme-li na půdorysu obce, jako jedinci po rodině nejbližším širším sociálním prostředí, se válka záhy zpřítomňovala zcela viditelně, prostřednictvím pomníků či památníků, popřípadě slavností.

Obojí bylo komunikačním kanálem oficiální paměti války, ale zvláště první skupina se úzce prolínala s rodinnou pamětí. Jména padlých na pomnících byla její fixací; připomeňme, že na mnohých z nich jsou uvedena jména všech obětí války, bez ohledu na uniformu, kterou padlý právě nosil. Zůstaňme na území nově vzniklé ČSR: V jedné vsi na Českomoravské vysočině jsem kdysi zaznamenal malé pomníčky zdánlivě nesmyslně rozmístěné uprostřed polí. Byly to jednotně vytvořené připomínky padlých z Velké války, jako obvykle se jmény, životními daty a tu a tam zachovanými fotografiemi. Nebylo třeba dlouho uvažovat, aby bylo zřejmé, kde pomníčky stojí – vlastně stály: na souvratích původních polí. Tam, kam ti otcové a synové či bratři rodinně patřili a odkud byli navždy vytrženi. Přesto se tuto připomínku ani tamní tvůrci socializace zemědělství a scelování polí po roce 1948 zřejmě neodvážili odstranit.<sup>4</sup>

V Československu byly pomníky a památníky i slavnosti úzce propojeny se státním svátkem 28. října. Bezsporně alespoň v české části československé společnosti šlo o největší státní svátek, slavený s vnitřním přesvědčením. Slavnosti, včetně školních akademií, byly jejich veřejnou připomínkou. Avšak přítomnost obětí života mohla být i intimnější, i když také určená veřejnosti.



Oslavy 11. výročí vzniku republiky 28. 10. 1929 v Nové Pace<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Bohužel se mi nepodařilo nyní tuto vesnici určit. Na adrese <http://www.genebaze.cz/cgi-bin/psv.cgi?v=1> lze najít rodící se, tj. postupně doplňovanou fotografickou databázi pomníků první světové (i druhé světové války). Viz také <http://www.valecnehroby.army.cz/Evidence/mapa-lokalit> [oboje cit. 15. 8. 2014].

<sup>5</sup> Zdroj: Městské muzeum Nová Paka.

## Mezinárodní edukační spolupráce po 1. světové válce

Trauma lidských obětí z válečného strádání vedla zanedlouho k v evropské edukaci prvnímu pokusu o překonání vzájemných nepřátelství mezi národy a státy [Kopáč 1936: 27–29; Pingel 1999: 9–11]. Východiskem těchto snah se stala tzv. Casarova deklarace Společnosti národů z roku 1925; Společnost národů také za těmito aktivitami stála až do 2. světové války, i když přímým organizačním centrem mezinárodních snah byl Mezinárodní ústav pro duševní spolupráci v Ženevě. Nebyla ovšem osamocena, svůj podíl na těchto snahách měly i nejrůznější instituce, korporace a jejich činnosti v jednotlivých státech. V polovině dvacátých let začaly být shromažďovány zprávy různých učitelských organizací, spolků, vědeckých korporací i vlád, jež informovaly o obsahu a interpretacích výukových témat v učebnicích. Na jejich základě byl pak v roce 1932 vydán sborník pod názvem *Revisé školních příruček, obsahujících pasáže škodlivé vzájemnému porozumění* [La Révision 1936]. Ukázalo se – nikoli samozřejmě překvapivě –, že nejvíce kontroverzních míst obsahují učebnice dějepisné. Vždyť je to právě tento předmět, který má výrazné legitimizační funkce a chtě nechtě tak vždy vstupuje do polí politických siločar. Sborník nebyl jenom pouhou konstatací stavu – měl přinést i pragmatické důsledky. Jednak ukázal, že v mnoha zemích existují buď zvláštní komise pro revize učebnic (např. Dánsko, ale i Uruguay) či stát vydává speciální právní normy, doporučující snášenlivost (ČSR, Belgie, Finsko, Polsko aj.). Po publikaci sborníku bylo ve Francii, na základě doporučení francouzské učitelské asociace – *Syndicat des Instituteurs français* –, vyraženo či muselo být přepracováno dvacet učebnic, jež obsahovaly pasáže, protivící se duchu mezinárodního porozumění.

Tak se rodila idea mezinárodní spolupráce na revizi školních učebnic, především učebnic dějepisu, zeměpisu a literatury, jejímž cílem bylo zbavit je takových pasáží, které by mohly u jiných národů vzbuzovat pocity nepřátelství a případné odvety.<sup>6</sup>

Nově vznikající mezinárodní spolupráce se ovšem netýkala jenom edukace školní mládeže, ale i dospělých. V roce 1918 byla založena World Association of Adult Education; její kongres pak proběhl roku 1923 v Ženevě. Mimochodem, spolupředsedou tohoto kongresu byl T. G. Masaryk.<sup>7</sup>

Mezinárodní ústav pro duševní spolupráci v Ženevě vydal v únoru 1932 dvě resoluce zvláštní komise, v nichž se konstatovalo:<sup>8</sup>

1. Komise znalců pro revizi školních učebnic, přihlížejíc přesně k předmětu, na nějž se jí dotázal Mezinárodní ústav pro duševní spolupráci, nemůže pomlčeti o významu dějepisného vyučování pro výchovu mladé generace v duchu míru a svornosti. Komise znalců nemá sice zkoumat tento problém, ale protože je jednomyslně přesvědčena, že je nesmírně důležité, aby vyučování dějepisu politickému nebyly obětovány dějiny civilizace, rozvoje intelektuálního, sociálního, hospodářského a právního, soudí, že by Mezinárodní ústav měl zkoumat, jak podnítiti v různých zemích redakci učebnic a historické četby, koncipovaných v tomto duchu a způsobilých při plném respektování vědecké přesnosti podporovati mezinárodní dorozumění.

<sup>6</sup> <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen> [cit. 15. 8. 2014].

<sup>7</sup> Viz *Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'éducation nouvelle* 2/Janvier 1923, No. 5, s. 13. Dostupné na: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1923-05.pdf> [cit. 15. 8. 2014].

<sup>8</sup> *La Révision [1932: 108nn]*; <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1932-77.pdf> [cit. 15. 8. 2014]; Kopáč [1936: 28], odtud také převzat text dvou bodů.

2. Komise znalců pro revizi školních učebnic, posuzující problém revize učebnic, vyjadřuje přání, aby byl podniknut výzkum o psychologickém účinku těchto příruček na dětskou mysl a aby výsledky tohoto výzkumu byly oznámeny pedagogům.

Obě rezoluce vystihovaly naléhavé problémy, a jak se později ukázalo, předběhly svou dobu, neboť až druhá polovina minulého století začala tyto myšlenky realizovat. Nicméně již v roce 1935 bylo vydáno doporučení, aby dějepisná výuka v jednotlivých státech věnovala více pozornosti dějinám cizích států, aby bylo z dějepisných učebnic odstraněno nepřátelské posuzování cizích národů a aby se zdůraznily skutečnosti podporující dobrou shodu a součinnost mezi národy. Tato doporučení se o dva roky později stala základem pro Deklaraci o revizi školních učebnic, již podepsalo šestadvacet států.

Dobře míněné návrhy však zůstávaly povýtce stále jenom proklamacemi. Politické síly se stále více ubíraly jiným směrem. Současníkům se však mohlo zdát, že zkušenost první světové války přinesla poučení. Zprávu o tom, že Francie a Třetí říše přistoupily na dohodu o vzájemné revizi svých učebnic komentoval Jaroslav Kopáč slovy, že právě „tato dohoda ukazuje, že zásada revize učebnic nepadla ani nastolením diktátorského režimu v Německu, což by svědčilo přece jen o významu obecného evropského mínění, příznivého spolupráci ve prospěch míru“ [Kopáč 1936: 29]. Byla to iluze, a to nejen vzhledem k povaze nacistického režimu. Také proto, že základní překážkou mezinárodního dorozumění v oblasti zamýšlené kultivace historického vědomí byl poválečný nacionalismus. Na své praktické vyústění musela skutečná mezinárodní spolupráce čekat až vlastně do druhé poloviny minulého „století extrémů“.

## Poválečné nacionalismy

Velká válka totiž přinesla novou vlnu nacionalismu – vlastně nacionalismů. Tyto nacionalismy byly svou intencí dvojí. Jednu stránku nacionalizační mince představovaly nacionalismy států a jejich národů, které patřily mezi vítěze či v důsledku války získaly státní a národní samostatnost, druhou – zejména v Německu či Maďarsku – pocity pokoření či zrady. Jako příklad prvního modelu uveďme Francii [García-Leduc 2003: 146]. Mezi lety 1920–1925 bylo vydáno několik směrnic pro výuku, jejichž společným jmenovatelem byla výchova směřující ke „kultivaci národního citění“.<sup>9</sup> Po kataklyzmatu války je Francie silná, pacifistická, šíří po celém světě ideje práva a dobra, zatímco Německo se odmítá na mírovém díle podílet, píše se v jedné francouzské učebnici z roku 1924 [García-Leduc 2003: 147]. Patriotismus a francouzskou *gloire* prezentovaly také mnohé pomníky Velké války. Pomník v bretaňském Port-Launay byl vztyčen na paměť „hrdinným dětem padlým za Francii“, jak hlásá nápis na něm, má ale dispozici vítěze.

V poraženém Německu byla situace komplikovanější. Vzpomínka na Velkou válku byla – stejně jako ve Francii – navýsost traumatizující již počtem vlastních obětí. Svědčí o tom pomníky padlých v německých obcích. Ale ikonologie pomníků se během dvaceti let meziválečné doby pozměnila. Ty, které vznikly do roku 1933, byly připomínkou těchto obětí, těch, kteří „fürs Vaterland gefallen“. Těmi pomníky, které vznikly po roce 1933,

<sup>9</sup> „La place de la France dans le monde est assez grande, son rôle assez noble, pour qu'un enseignement sincère, sociétal de la vérité jusqu'à l'intransigeance, favorise l'éclosion et l'épanouissement du sentiment patriotique“, píše se např. ve směrnicí pro základní vzdělávání z roku 1923 [García-Leduc 2003: 147].



je však připomínáno něco jiného: nikoli osobní oběť, ale „povinná“ oběť kolektivní pro budoucnost Německa „Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen!“, jak hlásá nápis na pomníku 76. pluku v Hamburku, postaveném v roce 1936 [Pandel – Schneider 2005: 532–533]. Heroizace obětí války tak prošla transformací, od úcty k individuálnímu životu a jeho ztrátě ke kolektivní oběti ve jménu projektované budoucnosti. Tentýž vývoj nalezneme i na poli samotné německé školní edukace té doby.

Nová Výmarská republika usilovala sice o nové koncepty výchovy, ale nutně musela také navazovat na předchozí vilémovské základy. Výsledkem byla rozporuplná situace. Jedna z prvních pruských směrnic (1921) pro elementární školy byla prosta vlasteneckého pathosu a šovinismu [Teitsler 2006: 32–33]. Avšak republikánské ideje se mezi zvláště gymnaziálními profesory prosazovaly jen obtížně. Nacionalistické pozice, zdůrazňování role státu a pocit nutné odplaty byly ve výuce sociálně-humanitních předmětů přítomny, i když třeba jen latentně [Centkowski 1990: 13–31]. Pochopitelně, tyto „spodní proudy“ dostaly nový impuls s nástupem nacismu. Plného legislativního výrazu dostaly sice až od roku 1937, kdy byla vytvořena jednotná říšská školní politika, ale nacionálně socialistické teorie se do výuky výrazně prosazovaly už i předtím, i když odlišně v jednotlivých říšských zemích. A na individuální rovině nelze vyloučit jejich uplatňování také před rokem 1933.



Pomník 76. pěšího pluku, Hamburg<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Zdroj: [https://www.google.cz/?gws\\_rd=ssl#q=regiment+76+Hamburg](https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=regiment+76+Hamburg) [cit. 4. 10. 2014].

Extrémní podobu interpretace Velké války v tomto duchu najdeme třeba v učebnicích dějepisu napsaných pro Sudetskou župu a německé školy v protektorátu. Jejich autor Walther Gehl vytvořil více jak 50 různých učebnic a v učebnici dějepisu pro 5. třídu gymnázií a vyšších středních škol se dočteme, že válka byla „světovou válkou proti německému lidu (Volk)“, versailleským systémem tento lid přišel o stát a pokračováním války byl i světový mír (Weltfriede) opět namířený proti německému lidu. Zkrátka, tomuto mnohostrannému boji proti německému lidu a Německu jako takovému se sám německý lid postavil až nacionálním socialismem a jeho převzetím moci; poslední kapitola učebnice se příznačně jmenuje „znovuzřízení Velkého Německa“ [Gehl 1939].

Odveta se ozývala také v poválečném Maďarsku, jehož rozloha zaujímá jen asi třetinu původního území Uher. Heslem odmítání Trianonské smlouvy se stalo „ném, ném, soha!“; ne, ne, nikdy, tedy třikrát ne – Tria non. Bylo možno se s ním setkat doslova všude, na výlohách, na krabicích spotřebního zboží, lahvích alkoholu aj. [Biháry 2006: 165–172]. Ostatně i v dnešním Maďarsku se ozvěny trianonských ztrát ozývají dodnes.

Zvláštní postavení mezi těmito krajnostmi mělo nově vzniklé Československo. Patřilo mezi vítězné státy, ale na jeho území žily dvě silné národnostní menšiny patřící k poraženým. Němci i Maďaři se s novým státem smiřovali jen velmi neochotně. Pominout nelze ani polský nacionalismus, projevující se zejména v pohraničních sporech o Těšínsko či místa na Oravě a Spiši [Dziurok a kol. 2010: 39; Kárník 2008: 54–59]. Nová republika se snažila plnit závazky z versailleských mírových smluv, což se v oblasti školství projevilo úpravami legislativy národnostního školství a vytvořením tzv. normálních, tj. normativních osnov pro ně, předpokládajících možné úpravy podle potřeb národnostního školství [Kuzmín 1981; Beneš 2006]. ČSR zaručovala všem svým občanům plná a rovná individuální občanská práva, ale tento právní konstrukt narážel na kolektivní identity nejen Němců, Maďarů, Slováků, Poláků, méně Rusínů, ale i samotných Čechů. Právě školní edukace se (nejen potencionálně) stává v takových případech polem střetů. Je totiž jako taková zaměřena na socializaci jedince do společnosti, v našem případě občanské společnosti Republiky československé, ale konkrétní výuka je vždy orientována k jedinci (jak ukazují např. empirické výzkumy průběhu vyučování). Navíc je reálná výuka do značné míry „černou skříňkou“ edukace, protože v naprosté většině případů probíhá jenom mezi žáky a učitelem, bez přítomnosti třetí osoby, (či v dnešní komunikační situaci jakéhokoli – třeba jen technického – „třetího“). V případě mnohonárodnostního státu lze tak mluvit o rozdělené či rozpolcené socializaci – jednak směrem k danému státu, jednak k vlastní národnosti. Takovou situaci můžeme pozorovat v československém případě mezi všemi jeho národnostmi [Kasper 2006; Pánková – Kasperová – Kasper 2015]. Vytvořit ale společné vědomí příslušnosti k demokratickému československému státu se plně prosadit a vytvořit vlastně nepodařilo, a to ani v době přímého ohrožení republiky od poloviny 30. let. Tehdy také vznikla učebnice branného dějepisu, která měla – v silně patetickém stylu dodejme – vzbuzovat prostřednictvím historických příkladů (šlo nikoli o učebnici v plném slova smyslu, ale o čítanku) národní hrdost; měla „raziti cestu branné výchově v dějepise na základě myšlenky demokratické a humanitní“ [Dolenský 1936: 9]. Autor se odvolává na Výnos MŠANO o výchově žactva národních škol k brannosti z 24. 5. 1934 a v Úvodu pro učitele zdůrazňuje, že v nastalé mezinárodní situaci „jsme nuceni se vraceti k těm výchovným stránkám vlasteneckého dějepisu, jimiž byly vychovány generace k obraně a dobytí národní a státní svobody“. „Výchovně branný dějepis vyhovuje potřebě národa a doby“ a klade si

za cíl přispět k „budování národní branné tradice, která je důležitým mravním činitelem u národů nejvyspělejších“, např. Angličanů [Dolenský 1936: 7]. Přišla však nová válka a s ní krutosti nesrovnatelné s tou předchozí. Myšlenka demokraticismu a humanity, spolupráce národů a států na překonávání dějinně vytvořených stereotypů a předsudků, se jí však jenom posílila [Beneš 2004].

## Pokračování po 2. světové válce

Iniciativy se ihned v roce 1946, na první Generální konferenci, chopilo UNESCO. Nová organizace se vrátila k předválečným ideám – výsledkem byla příručka *Handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding* [Handbook 1949]. Mezinárodní organizace pro kulturní spolupráci požadovala odstranění faktografických chyb a bi- i multilaterální spolupráci při revizi učebních textů. Tyto zásady jsou platné dodnes a během desetiletí se rozvinuly do velmi bohaté výzkumné i publikační činnosti, čítající dnes celosvětově tisíce bibliografických položek [25 Jahre 2000; Pellens – Quand – Süßmuth 1994].

Avšak znovu: také 2. polovina 20. století byla dobou mnoha rozporů majících přímý vliv na historickou edukaci. Rozdílné výklady dějin přinášel (především v Evropě) sám fakt bipolárního rozdělení světa, a to samozřejmě na výkladu moderních a soudobých dějin, ale nejen jich. Ukazuje se, že i dějiny vzdálenějších období se stávají bitevním polem soudobých problémů [Kula 2004]. Na druhé straně tu byla patrná snaha stíny minulosti překonávat. Velkým problémem byla už obnova historické edukace v poraženém Německu, protože ta byla v době „Třetí říše“ silně znacizována. Spojenecká kontrolní rada proto také výuku dějepisu nejprve fakticky zakázala, což ale nebyla cesta schůdná nadlouho. Jeho výuka se však postupně obnovovala, tak jak to konkrétní podmínky v jednotlivých spolkových zemích – či v sovětském okupačním pásmu – dovolovaly [Centkowski 1990: 66nn]. Výchova německých žáků měla být nadále směřována v duchu ideálů demokracie; v sovětské zóně ovšem se stále větším ideologickým akcentem [Mätzig 1999]. Nevyhnutelnost historického vzdělání si ovšem plně uvědomovali také němečtí odborníci. Z této potřeby vyrostl od svých počátků v 50. letech Eckertův institut pro mezinárodní výzkum učebnic, dnes jedna z nejvýznamnějších institucí v oblasti revize školního vyučování humanitních předmětů a také zeměpisu [Internationale 2000].<sup>11</sup>

Rozvíjela se rovněž mezinárodní spolupráce. Její „vlajkovou loď“ se stala spolupráce německo-francouzská [La France 1988], vrcholící vydáním společné učebnice dějepisu, sloužící jako dnes jako vzor nadnárodních regionálních učebnic [Histoire/Geschichte 2006–2011]. Ve 2. polovině 20. století začala tato spolupráce překračovat i železnou oponu. Příkladem se tu pro ostatní země „východního bloku“ stala polsko-(západo)německá spolupráce realizující se od roku 1972 prostřednictvím UNESCO [Zwanzig Jahre 1993], která jako první v dialogu mezi východními a západními zeměmi dospěla ke konsensuálnímu a prakticky využívaným výsledkům [Empfehlungen 1976; Becher – Borodziej – Maier 2001; Polska i Niemcy 2001].

Po jistě – a krátké – předešlé na konci šedesátých let [Internationale Verständigung: 210–218] se k této mezinárodní spolupráci připojilo v polovině osmdesátých let

<sup>11</sup> Viz též [www.gei.de](http://www.gei.de).



i Československo a pokračuje v ní pochopitelně též Česká republika. Český školní dějepis a dějepisné učebnice jsou podrobovány kritické analýze zejména odborníky ze sousedních států a samozřejmě totéž platí pro učebnice těchto států. Zvláštní místo v těchto analýzách sehrává spolupráce se Slovenskem a s Německem. Od roku 2002 existuje Společná česko-německá komise pro školní dějepis, která navazuje na předchozí neformalizovanou spolupráci historiků obou zemí, součinnost českých a slovenských badatelů podporuje Česko-slovenská komise historiků [Česko-slovenská ročenka 2003]. Své institucionální zázemí má i česko-polská spolupráce, zajišťovaná nedávno znovuustavenou Česko-polskou pracovní skupinou pro oblast učebnic.<sup>12</sup> Není třeba připomínat, že zvláště v česko-německých zkoumáních hraje válka a její průvodní znaky, její příčiny i důsledky klíčovou roli [Konfliktní společenství 1996; Beneš – Kuklík – Kural – Pešek 2002; Beneš – Kural 2002].

Tato přeshraniční regionální spolupráce je – přes mnohé překážky, na něž může tato spolupráce narážet<sup>13</sup> – velmi nadějnou cestou k překonávání stereotypů a předsudků, stejně jako odlišných interpretací společně prožitých dějin [HOP], které (nejen) evropské dějiny provázejí [Teaching 2005].<sup>14</sup> Mají totiž větší možnost věnovat pozornost konkrétním dějům v daném regionu, a tedy dějinám zkušenostně a sociálně bližším [Beneš 2015], než je tomu na ploše širší, evropské. Také o ni se však evropská přeshraniční spolupráce snažila: Koncem 70. let vznikla idea „celoevropské“ učebnice dějepisu [Jeismann – Riemenschneider 1980]. Vyšla však až v roce 1992, a to už jako reflexe dějin dějinami samými překonaná [Delouche 1992]. Podoba ideje evropanství, na níž tato kniha spočívala, byla totiž ideou integrující se (tehdy) západní Evropy, což neznamenalo jenom omezení teritoriální,<sup>15</sup> ale skrýval se tu především problém interpretační. Učebnice zdůrazňuje pozitivně integrační rysy evropských dějin, zatímco prvky dezintegrační považuje za vlastně překonané; týká se to například nacionalismů, které ale právě po roce 1989 nabyly svých nečekaně silných a leckdy i tragických vyústění.

Přes tyto problémy nelze na celoevropskou (či ještě širší možná nejenom euroatlantickou) edukační dimenzi našich dějin rezignovat. Ostatně i Rada Evropy a Evropská komise věnují problematice výuky soustavnou pozornost [Centkowski 2006]. Rada Evropy vzápětí po svém založení a s odvoláním se na již zmíněnou deklaraci UNESCO z roku 1949 zahájila aktivity vedoucí ke spolupráci členských zemí na překonávání předsudků, stereotypů a kontroverzí ve školních učebnicích. Navázala tak přímo na předválečné snahy.

K tomu též vytvořila řadu mezinárodních projektů, uspořádala množství konferencí a vydala mnoho publikací. Za všechny připomeňme Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy z 31. října 2001 O výuce dějepisu v Evropě v 21. století. Výbor vyjádřil „nutnost vzájemného porozumění a důvěry mezi národy, zejména prostřednictvím osnov pro výuku

<sup>12</sup> Viz např. [Myška – Świątkiewicz 1998; Gracová – Labischová – Šimeček 2014]; připomenout je třeba i společný projekt Historie hranicí nekončí, zajišťovaný Pedagogickým centrem pro polské národnostní školství v Českém Těšíně a Regionálním Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli „WOM“ w Białsku-Bialej, viz <http://pctesin.cz/HHN/o-projektu.html> [cit. 10. 10. 2014].

<sup>13</sup> Jako příklad obtížného edukačního problému uveďme izraelsko-arabský konflikt. Ale zde najdeme sice zvnějšku konfliktu iniciovanou, ale přesto zrealizovanou snahu vzájemné nepřátelství překonávat. Viz [Learning 2003].

<sup>14</sup> Tento materiál zpracovává ve čtyřech svazcích historii Balkánu v období od vzniku Osmanské říše po druhou světovou válku.

<sup>15</sup> Vlastně na poslední chvíli do ní Jiří Gruša dopisoval kapitolu o pádu komunismu ve střední a východní Evropě v roce 1989.

dějepis, které mají vykořenit předsudky a zdůraznit pozitivní vzájemné vlivy, jimiž na sebe během historického vývoje Evropy působily různé země, náboženství a myšlenkové proudy“ a potvrdil, že „ideologické překrucování a tendenční upravování dějin je neslučitelné se základními zásadami Rady Evropy“.<sup>16</sup> Historická edukace je však vždy předmětem politického zájmu a ani dobře míněné impulsy nemusí mít vždy kladné efekty. Příkladem může být francouzská legislativní snaha o bránění kulturní intolerance, která však vzbudila oprávněné obavy z omezení svobodného historického bádání.<sup>17</sup> Výchova k vzájemnému porozumění, toleranci, lidským právům a demokracii je základním a výchozím tónem nejen citovaného Doporučení, ale i řady jiných podobných dokumentů. Přitom se nepřehlíží význam národních identit a jejich zásadní spoluúčasti na tvorbě ideje evropanství [Schönemann 1989; Lottes 1992].

Ano, velká část Evropy se spojila ve vojenském svazku i politicko-hospodářském celku, je si stále víc vědoma také svého vlastního kulturního kódu, který ji konstituuje; válka mezi takto propojenými státy je snad už opravdu nemožná. Ale co sjednocená Evropa a ostatní svět...?

## Literatura

- Becher, U. A. – Borodziej, W. – Maier, R. (ed.) [2001]. *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. (Schriftenreihe des GEI für internationale Schulbuchforschung, Bd. 82/C)*. Hannover: Verlag Handsche Buchhandlung.
- Beneš, Zdeněk – Kuklík, Jan, ml. – Václav Kural – Pešek, Jiří [2002]. *Téma: Odsun – Vertreibung. Transfer Němců z Československa 1945–1947*. Praha: Albra Práce.
- Beneš, Zdeněk – Kural, Václav, a kol. [2002]. *Rozumět dějinám*. Praha: Gallery.
- Beneš, Zdeněk [2004]. Mnichov v československých a českých učebnicích dějepisu. In. *Mnichovská dohoda. Cesta k destrukci demokracie v Evropě*. Praha: HÚ AV ČR, s. 281–293.
- Beneš, Zdeněk [2006]. Das Schulwesen und das tschechoslowakische Rechtssystem 1918–1938. *Brücken, Germanistische Jahrbuch, Neue Folge* 14: 121–136.
- Beneš, Zdeněk [2007]. Školní dějepis a válka. In. Suttnerová, Berta. *Život pro mír*. Praha: PMJAK, s. 38–49.
- Beneš, Zdeněk [2012]. *Dějiny Nové Paky I (do roku 1939)*. Nová Paka.
- Beneš, Zdeněk [2015]. Edukační možnosti regionální historiografie. In. *Výuka regionálních dějin na základní škole. Formy, metody, koncepce, zkušenosti*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 3–10.
- Beneš, Zdeněk – Gracová, Blažena [2015]. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In. Stuchlíková, Iva – Janík, Tomáš, a kol. *Oborové didaktiky. Vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita s. 289–326.
- Biháry, Peter [2006]. Images of defeat: Hungary after the lost war, the Revolutions and the Peace Treaty of Trianon. In. *Crossroads of European histories. Multiple outlooks of five key moments in the history of Europe*. Council of Europe, s. 47–58.
- Centkowskí, Jerzy [1990]. *Szkolna edukacja historyczna w Republice federalnej Niemiec*. Warszawa: Instytut programów szkolnych Ministerstwa edukacji narodowej.
- Centkowskí, Jerzy [2006]. O formování evropského modelu školní historické výchovy. In. *Historie a škola III*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání pro MŠMT ČR, s. 9–16.
- Česko-slovenská historická ročenka [2003]. Brno: Masarykova univerzita.

<sup>16</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporučení-rady-evropy-o-vyuze-dejepisu-v-evrope-21-stoleti> [srov. 10. 10. 2014].

<sup>17</sup> Viz Výzva z Blois z roku 2008. Je dostupná na několika www stránkách v několika jazycích. Viz např. <http://beo.sk/udalosti-zo-sveta/1214-vyzva-z-blois-proti-oklietovaniu-historickeho-badania> [cit. 10. 1. 2015], český překlad <http://www.ustrcr.cz/data/pdf/vedecka-rada/2013/evaluace/priloha-b.pdf> [cit. 10. 1. 2015].

- Delouche Frédéric, a kol. [1992]. *Histoire de l'Europe*. Paris: Hachette (česky *Historie Evropy*, Praha: Argo, 1995).
- Dolenský, Josef B. [1936]. *Branný dějepis*. Třebechovice pod Orebem: Antonín Dědourek.
- Dziurok, Adam, a kol. [2010]. *Od niepodległości do niepodległości. Historia Polski 1918–1989*. Warszawa: IPN.
- Empfehlungen für die Schulbücher der Geschichte und der Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen* [1976]. Nové vyd. s komentářem in Schriftenreihe des GEI für internationale Schulbuchforschung, Bd. 22/XV. Braunschweig: GEI.
- Garcia, Patrick – Leduc, Jean [2003]. *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancient Régime à nos jours*. Paris: A. Colin.
- Gehl, Walther [1939]. *Geschichte. 5.Klasse Oberschulen/Gymnasien und Oberschulen in Aufbauform*. Reichenberg/Breslau: Franz Kraus/Ferdinand Hirt.
- Gracová, Blažena – Labischová, Denisa – Szymczek, Józef (ed.) [2014]. *Vzájemný obraz souseda v polských a českých školních učebnicích*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Histoire/Geschichte, L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815; Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrés de Vienne à 1945; Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945* [2006, 2008, 2010]. Paris – Stuttgart – Leipzig: Nathan – Klett.
- Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as aids to International Understanding* [1949]. UNESCO.
- Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig* [2000]. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Jeismann, Karl-Ernst – Riemenschneider, R. (ed.) [1980]. *Geschichte Europas für den Unterricht der Europäer* (Schriftenreihe des GEI für internationale Schulbuchforschung, Bd. 27). Braunschweig: GEI.
- Kárník, Zdeněk [2008]. *Malé dějiny československé 1837–1939*. Praha: Dokořán.
- Kasper, Tomáš [2006]. Sudetendeutsche Schulreform. Versuch eines deutsch-tschechischen Vergleichs. In *Brücken, Germanistische Jahrbuch, Neue Folge* 14: 109–120.
- Konfliktní společenství, katastrofa, uvolnění. Náčrt výkladu německo-českých dějin od 19.století* [1996]. München: Oldenburg. Těž in: *Soudobé dějiny* 3 (1996), č. 2–3, s. 392–437.
- Kopáč, Jaroslav [1936]. *Vyučování dějepisu se zřetelem k některým novým směrům*. Praha.
- Kula, Marcin [2004]. *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa: PWN
- Kuzmin, Michail N. [1981]. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: SPN.
- La France et l'Allemagne Espace et Histoire Contemporaine / Deutschland und Frankreich Raum und Zeitgeschichte* [1988]. Braunschweig/Paris: GEI/Association des Professeurs d'Histoire et de géographie.
- La Révision des manuels Scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle* [1932] Paris. La Révision des manuels scolaires. Voeux émis par la Comité d'Experts réunis à l'Institut International de Coopération intellectuelle. Pour l'Ere Nouvelle XI (1932). Viz <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1932-77.pdf> (staženo 15. 8. 2014).
- Learning each others historical Narrative: Palestinians and Israelis. Peace research Institute in the Middle East* [2003]. Beit Jallah. K izraelsko-palestinské spolupráci viz <http://www.quest-cdecjournal.it/focus.php?id=334> (staženo 11. 7. 2015).
- Lottes, Günther (ed.) [1992]. *Region – Nation – Europa*. Heidelberg – Regensburg: Physica-Verlag/Buchverlag der Mittelbayerischen Zeitung.
- Mätzig, Heike Christine [1999]. *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Bd. 96, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Myška, Milan – Świątkiewicz, Wojciech (red.) [1998]. *Česká a polská mládež o sobě / Młodzież czeska i polska o sobie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Pandel, Hans-Jürgen – Schneider, Gerhard (ed.) [2005]. *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pánková, Markéta – Kasperová, Dana – Kasper, Tomáš, a kol. [2015]. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, NPMK.
- Pellens, Karl – Quandt, Siegfried – Süßmuth, Hans (ed.) [1994]. *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography. Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, Bd. 83. Frankfurt (M.): Diesterweg.

- Pingel, Falk [1999]. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Vol. 103). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Polska i Niemcy w XX. wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii* [2001]. Poznań.
- Schönemann, Bernd [1989]. Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts In. *Internationale Schulbuchforschung* 11 (2): 107–127. Nově in. týž, Bausteine einer Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, s. 267–289.
- Teaching Modern Southeast European History* [2005]. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Teistler, Gisela (ed.) [2006]. *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 116). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Zwanzig Jahre Gemeinsame deutsch-Polnische Schulbuchkommission* [1993]. (Schriftenreihe des GEI für internationale Schulbuchforschung, Bd. 22/XV). Braunschweig: GEI.

*Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (1952) působí v Ústavu českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a zároveň v Ústavu dějin křesťanského umění Katolické teologické fakulty UK v Praze. Zabývá se problematikou teorie a metodologie historických věd a školního dějepisu, v posledních letech jej zajímají především otázky soudobé historické kultury a česko-německé vztahy. Je autorem či spoluautorem několika učebnic pro základní a střední školy, autorem monografií Historický text a historická skutečnost (1993); Historický text a historická kultura (1995); spoluautorem knih Na ztracené vartě Západu (2000); Téma: Odsun – Verteibung (2002); Rozumět dějinám (2002); Filozofie dějin – problémy a perspektivy (2004); Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou (spolu s B. Gracovou). In. I. Stuchlíková – T. Janík et al. Oborové didaktiky. Vývoj – stav – perspektivy (2015).*