

DOSLOV

„Pravou autoritou je vychovatel pouze částečně. Vychovatelé byli a jsou nedokonalí, neideální, výchova bude mít co do činění vždy s jistým podílem autority věkové, funkční, formální. A tu je namístě, aby i této nedokonalosti žáci rozuměli a velkodušně přehlíželi lidská pochybení: takoví potom naslouchají a poslouchají toho, kdo je oslovuje, respektive zaslechnou to, co je má oslovit samo, i když prostřednictvím nedokonalého vychovatele, nejspíše pak prostřednictvím dobrých jeho stránek či šťastných jeho chvil.“³²⁸

Radim Palouš: *Paradoxy výchovy*. Praha 2009

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

v předložené publikaci jsme slíbili řešit otázky, které vyvstávají zároveň s potřebou reflektovat při vyučování dějepisu nejen kodifikované historické příběhy, ale také „živou“ a kulturní paměť. V pěti teoreticky založených kapitolách a deseti příkladech dobré praxe jsme proto předložili náměty a inspirace, jak tuto výzvu přijmout a proměnit výuku dějepisu v cestu za samostatným historickým poznáním. Zaměřili jsme se nejprve na způsoby, jak žákům umožnit, aby si osvojili dvě základní metody práce, metodu orální historie a objektové analýzy. Následně jsme ukázali, jak prostřednictvím projektového vyučování vytvářet autentické příležitosti, které žákům umožní uplatnit historické znalosti a dovednosti v praxi.

Díky tříleté intenzivní spolupráci s pedagogy, kteří výše popsané postupy ověřovali s žáky na základních a středních školách, si troufáme tvrdit, že navržená cesta je velmi přínosná pro všechny zúčastněné. Představuje však jen jednu z mnoha možností, jak posílit analytické a interpretační aspekty školního dějepisu a vycházet přitom z přirozené zkušenosti žáků, kteří vyrůstají v postmoderní demokratické společnosti, a jejichž vztah k minulosti se tak rodí v průsečíku mnoha často protichůdných a mediálně líbivých historických obrazů a výkladů.

Alfou i omegou historického poznání, stejně jako výše popsaného pojetí školního dějepisu, jsou *dobré* otázky. Co si pod tímto pojmem představujeme? Bez nároku na úplnost lze říci, že projevy zvědavých a kritických myslí, které se nebojí přicházet věcem na kloub, hledat příslušné jádro pudla. Na *dobré* otázky obvykle neexistuje jednoduchá či jediná správná odpověď, ale vyžadují zvažování alternativ a různě

ných úhlů pohledu. Kladení takových otázek, byť je pro každého čtyřletého lidského jedince vcelku přirozené, bývá třeba ve vyšším věku podporovat a kultivovat s ohledem na předmět bádání. V této publikaci jsme se omezili především na obecná doporučení ilustrovaná konkrétními příklady z praxe, neboť se domníváme, že pro oblast rozvoje kritického i tvůrčího myšlení žáků existuje množství kvalitní a relevantní pedagogické literatury. Výčty „doporučených otázek“ proto uvádíme spíše sporadicky.

Věříme totiž, že chceme-li s žáky trénovat dovednost klást *dobré* otázky, nikoli jim jen říct, na co a jak se mají ptát, nelze než tvůrčím způsobem reagovat na zcela konkrétní situace. *Dobré* otázky žáků šesté třídy budou patrně znít jinak než otázky maturantů, protože je budou každý klást z jiných pozic. Pro některé žáky může být snazší začít objektovým učením a naučit se formulovat otázky nejprve ve vztahu k neživým předmětům. Odpovědi však již mohou získávat díky rozhovoru s pamětníkem nebo kurátorem muzejní sbírky. Problémovému tázání můžeme učit pochopitelně také zcela tradičně, prostřednictvím kritické práce s písemnými historickými prameny. Podstatné je však i v tomto případě samostatné tázání žáků. Pokud byli tedy žáci dosud zvyklí odpovídat spíše na naše dotazy nebo na otázky pod textem a neměli příležitost sami se ptát, nezbyvá než změnit přístup. Cílem je vytvářet prostor pro tvorbu žákovských otázek a reflexi jejich kvality. Také záznamy rozhovorů s pamětníky proto s ohledem na vzdělávací potřeby žáků můžeme využít jako prostředek k reflexi sledované dovednosti.

I tentokrát tedy záleží především na pedagogovi, do jaké míry je schopen a ochoten danou situaci nahlédnout, analyzovat a proměnit.

Nezastíráme, že jde o práci náročnou a svým způsobem konfliktní. A to nejen z povahy výchovy samé, protože, jak připomíná Radim Palouš, „opravdu nefalšované výchovné působení vždycky bylo tahem proti definitivní zabořenosti, otevíralo, vyvádělo, budilo vlastní aktivitu vychovávaného a vzdělaného.“⁵²⁹ Ale patrně také proto, že v současné době zakoušíme stále naléhavěji důsledky jednoho z dějinných zlomů. Osobní vzpomínky pamětníků, doplňující společně s rozmanitou mediální produkcí odborné historické poznatky převyprávěné v učebnicích dějepisu, jsou běžnou součástí utváření vztahu nejmladších generací k minulosti již více než jedno století. Postmoderní odmítnutí autorit a legitimizace plurality vzpomínání a vztahování se k minulosti však přidaly „živé“ paměti na váze. Nejprve proměnily metodologické krajiny historické vědy. Nyní, zdá se, otřásají také konzervativním územím školní výuky dějepisu.

Zkušenosti řady z nás naznačují, že proměnu dějepisné výuky provázejí nezřídka napětí a generačně či ideologicky založené střety vyplývající z odlišných představ o tom, jaké poslání a cíle by mělo dějepisné vzdělávání ve vztahu k životu v 21. století plnit. Na jedné straně lze takové, jakkoli nepřijemné diskuse a vyjednávání považovat za důležitý signál úspěchu demokratické transformace české společnosti po roce 1989. Na straně druhé, jak nedávno připomněl také česko-francouzský politolog Jacques Rupnik, se tak děje v době, kdy se „v celé Evropě vede debata o stavu demokracie, která je vyprázdněná a jejíž prostor se zúžil vlivem globálních trhů“.³⁵⁰ Hodnoty, na nichž jsou založeny také české rámcové vzdělávací programy, se tak opět stávají předmětem odmítání, zpochybňování a nového zvažování.

Pomůže, když v takové situaci vytrváme a budeme i nadále s žáky opakovat léty ustálený výklad českých národních dějin? Když nepodlehne postmodernímu mámení a nenecháme si pluralitou paměti nabourávat kázeň ve třídě? Nebo se vydáme do nejistoty a budeme společně s žáky znovu objevovat smysl a význam hodnot, o jejichž výklad a možné uplatnění v reálném životě se vedou společenské zápasy již po staletí? Co se změní, když žákům v takovém případě ozřejmíme nejen historické skutečnosti, ale také své pamětnické nebo politické postoje? A jak se zachováme v situaci, kdy se s námi pustí do diskuse nadšený stoupenec antisemitských či šovinistických názorů? Nebo naopak diskutovat odmítne?

V časech, kdy se pojmy jako „národní identita“, „evropská kultura“ či „liberální hodnoty“ opět stávají předmětem vyjednávání, leží podle našeho soudu tyto otázky před každým z nás a existují na ně jen individuální odpovědi.

Podle Hannah Arendtové dokonce teprve z odpovědí na takové otázky čerpáme svou skutečnou pedagogickou autoritu. Nikoli z kvalifikace, jež spočívá v odborné znalosti světa a schopnosti poučit o něm jiné, ale z převzetí odpovědnosti za svět, do kterého děti a mladé lidi uvádíme, plyne podle ní autorita učitelů. Vychovatelé musí tuto odpovědnost převzít, i když daný svět sami nevytvořili, nebo „dokonce i kdyby si možná skrytě či otevřeně přáli, aby byl jiný“.³⁵¹ A autorka jde ještě dál, když vznáší na všechny dospělé skutečně maximální nárok: „Nikdo, kdo odmítá podíl na společné odpovědnosti za svět, by neměl mít děti, ani by neměl mít právo se na výchově podílet.“³⁵²

Avšak můžeme této maximě tváří v tvář současnému světu skutečně dostát? ptá se Václav Bělohradský, když nárok Arendtové v eseji *Triumf struktur* aktualizuje. „Můžeme přijmout odpovědnost za současný svět nerovnosti, ekologické sebevraždy, nukleárního násilí a neztratit svou autoritu? Můžeme jim [tj. mladým lidem] tento náš svět ‚ukázat‘ jako alternativu například k heroínu? Stojí za to, abychom jej bránili nukleární válkou? Máme právo vyhlásit odpor k takovému světu za projev Zla a Nerozumu?“³⁵³ ptá se filosof a dodává: „Naše kulturní tradice nás po tisíciletí učila, že výchova znamená klást otázky, které odhalují rozpory našeho světa a nutí nás přijmout za ně výslovně odpovědnost. Výchova v postindustriální společnosti je ale stále více zakrýváním rozporů, apologií statu quo, a tedy pouhým ochočováním.“³⁵⁴

Můžeme dosvědčit, že náročné aktivity jako velké školní projekty nejenže prověřují naši skutečnou pedagogickou autoritu, ale vynášejí rozdíly v pojetí výchovy v každé škole zřetelně na povrch. Navzdory proklamacím o moderním pojetí výuky (rozuměj probouzení samostatné aktivity a odpovědnosti žáků) se však bohužel zdá, že na řadě škol zatím přežívá přesvědčení, že projekty jsou jen ztrátou času, zdržováním od skutečné výuky (rozuměj ochočování). Nezbytné osobní nasazení učitelů, rozvolnění organizace práce i nejisté výsledky, které jsou průvodními jevy projektové výuky, pak této účinné metodě na popularitě také nepřidávají.

Zejména před adepty učitelství bychom tedy neměli tajit, že pokud se pedagog, který je o smyslu projektové práce vnitřně přesvědčen, rozhodne, že i přes nevíli ostatních členů sboru společně s žáky na tenký led společného objevování světa vstoupí, riskuje přinejmenším rozčarování z (ne)kolegiálního chování. Výjim-

kou však nejsou ani konfrontace či překážky ze strany vedení školy nebo trpká příchut z neadekvátního ohodnocení mimořádného výkonu, který individuální řízení školního projektu vyžaduje. Od vedení školy, které není o smyslu projektové práce přesvědčeno, a nevytváří proto pro ni ani vhodné organizační podmínky, lze však jen stěží očekávat například finanční ocenění přesčasových hodin.

Učitelům, kteří jsou i v dobách hodnotového kolísání a existenčních nejistot ochotní podnikat s žáky organizačně náročné výpravy za dobrodružstvím historického poznání, bychom proto na znamení podpory rádi věnovali alespoň tuto knihu a snad i malou mentorskou radu. Jak naznačuje také úvodní citát Radima Palouše, nejlepší obranou proti vyčerpávání se v marných bojích je pokorné přijetí vlastních mezí. Šťastné chvíle, kdy společně s žáky lépe porozumíme barvitému a mnohovrstevnatému příběhu světa, jehož jsme všichni, byť jen na malou chvíli, jedinečnou součástí, nám pak doufejme budou přidány.

S přáním všeho dobrého

Hana Havlůjová a Jaroslav Najbert