

Didaktika soudobých dějin

Co znamená připravit vzdělávací program o soudobých dějinách? Za posledních padesát let se přemýšlení o tom, jak má vypadat historicky vzdělaný člověk, podstatně proměnilo. Zatímco tradičním cílem historického vzdělání bylo osvojení si co největší sumy informací o minulosti, dnes mluvíme o historické gramotnosti. Jak napovídá slovo „gramotnost“, jde zde především o rozvoj analytických dovedností a schopnosti klást si otázky, které si účastník historického vzdělávání osvojuje. Změna důrazu v didaktice dějepisu reaguje na potřebu, aby vzdělávání vedlo k lepší orientaci účastníků v současném světě a jeho problémech. Koncepty historické gramotnosti jsou běžnou součástí zahraniční praxe školního vzdělávání a postupně pronikají i do muzejní edukace a jejich účinnost je potvrzena řadou zkušeností i výzkumů.¹⁶

Historická gramotnost

V následujících odstavcích představujeme tento koncept upravený pro české podmínky na základě zkušeností s inovací výuky soudobých dějin v českých školách, získaných v rámci činnosti Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Historická gramotnost se skládá

z dovedností, které tvoří základní předpoklad pro zabývání se minulostí a ze čtyř oblastí historického myšlení, které představují sady klíčových otázek, s nimiž se musíme vyrovnávat vždy, když se zabýváme minulostí. Jde o 1) příčinu a následek, 2) trvání a změnu, 3) dobové perspektivy a 4) vztah k minulosti.

Prostorové označení „oblast“ zdůrazňuje, že jde o přístupy k minulosti, které jsou stejně důležité. Význam oblastí spočívá v tom, že ovlivňují přístup ke konkrétnímu tématu: stejnému tématu budeme klást pokaždé jiné otázky, podle toho, jakou oblast zvolíme. Dlouhodobým cílem historického vzdělávání je, aby jeho absolvent byl schopen uplatňovat na historická témata různé oblasti a pohybovat se mezi nimi.

Dovednosti	Oblasti historického myšlení
Postupy popisu, analýzy a porozumění historickým pramenům. Vyjadřovací a prezentační dovednosti, vlastní tvořivost.	Příčina a následek Trvání a změna Dobové perspektivy Vztah k minulosti

Dovednosti, o nichž je zde řeč, jsou všechny postupy, které umožňují analýzu zdrojů, kontextualizaci, srovnávání informací, vytváření vlastní interpretace a její prezentace. Co nám konkrétní předmět, dokument či fotografie říkají o minulosti? Jaké jsou limity historického poznání? Ve chvíli, kdy vedeme účastníky ke kritické práci s prameny, rozvíjíme právě tento rozměr historické gramotnosti.

Z naší zkušenosti i podle odborné literatury mají muzea celou řadu předpokladů pro to, aby mohla rozvíjet historickou gramotnost svých návštěvníků. Představme si, že procházíme expozicí s tabulkou oblastí historického myšlení

¹⁶ Stéphane Levesque, Penney Clark, Historical thinking: Definitions and Educational Applications. In: The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning, New Jersey 2018, s. 117–148.
– Jaroslav Najbert, Hana Havlířová, Andrea Průchová, Tereza Vávrová, Učebnice a historické vzdělávání pro 21. století, dostupné z: <https://metodika.historylab.cz/>
– Peter Seixas, Tom Morton, The Big Six Historical Thinking Concepts, Toronto 2013.

v ruce a hledáme místa v expozici, která mohou pomoci blíže vysvětlit a konkrétněji uchopit význam a specifika jednotlivých oblastí.

Začneme od konce. U vztahu k minulosti se nabízí jednoduché otázky: Jaké předměty z depozitáře byly vybrány do expozice a jaké chybí? Lze se také zaměřit na to, jaké hodnocení tématu expozice předkládá a z jakého úhlu pohledu k tématu přistupuje. Můžeme se při procházení muzeem pokusit najít, zda označuje někoho jako „viníka“ nebo „oběť“ a na základě jakých informací? Práce muzea je ideálním zhmotněním toho, v čem spočívá oblast vztahu k minulosti: uvědomění si, že k minulosti se vždy vztahujeme ze současného pohledu, který ovlivňuje to, jak minulost interpretujeme. Účastníci takto zaměřených programů by si měli odnášet větší schopnost klást otázky, co vše ovlivňuje náš současný vztah k minulosti.

V případě trvání a změny se můžeme zaměřit na otázku, zda naše pomyslná expozice nabízí nějakou periodizaci či zda a jak vysvětluje složité historické procesy. Převládají spíše okamžité změny, nebo pozvolné proměny probíhající v delších časových úsecích? Nejde jen o to pozorně si prohlédnout vystavené předměty, přečíst si doprovodné texty, ale také vnímat architekturu expozice. Naznačuje nám architektura expozice, kde kurátoři vidí přelomové okamžiky dějin? Součástí oblasti trvání a změna je také uvědomění si, že pokrok pro jedny mohl být úpadkem pro druhé. Účelem této oblasti je ukázat, že pod slovem „změna“ se mohou skrývat různé druhy proměn, s různými důsledky pro společnost, jednotlivce i životní prostředí.

Oblasti příčiny a důsledku vychází z toho, že žádná událost nebyla nevyhnutelná. Můžeme tedy náš pohled do expozice zaměřit právě na to, jaké příčiny a následky stanovuje u klíčových událostí a zda nechává prostor i pro jiné možné alternativy vývoje. Jsou jako hybatelé změny líčeny spíše historické osobnosti, kolektivy nebo dobové hospodářské, společenské a kulturní podmínky? Odpovědi pravděpodobně odhalí pohled do textů, koho označují jako aktivního

činitele, nebo jak formulují vztahy příčiny a následku. Vzdělávání zaměřené na rozvoj oblasti příčiny a důsledku má podporovat schopnost rozlišovat více příčin jedné události a do jisté míry také uvažování o historických možnostech, které se neuskutečnily.

V souvislosti s dobovými perspektivami se můžeme zastavit na místech, kde se expozice věnuje lidem, kteří žili v minulosti. Umožňuje uvědomit si, jak lidé přemýšleli o světě a tehdejších dnech? Jsou zastoupeny různé dobové perspektivy, nebo je téma představeno jen z jednoho úhlu pohledu? Výčet a srovnání toho, jaké předměty zastupují různé skupiny obyvatel, pomůže odhalit, jak je jejich zkušenost v expozici prezentována. Program věnovaný dobovým perspektivám by účastníkům měl přinést lepší schopnost porozumět vzájemně odlišným perspektivám lidí z minulosti a uvědomit si jejich odlišnosti od našeho současného vidění světa.

Tato imaginární procházka poukazuje na to, že historická gramotnost je s muzejní praxí slučitelný koncept, přestože původně z tohoto prostředí nevychází. Muzeum je z této perspektivy místem, které přímo vyzývá k zabývání se dějinami. V muzejních edukačních programech není cílem aplikovat všechny čtyři oblasti na jeden program, ale jde spíše o přiřazení vybraných otázek, které jsou s koncepty spojené, ke konkrétním pramenům (ať již v expozici nebo mimo ni). Právě důraz na kladení otázek je to, co bychom si měli odnést zejména: dějinami se totiž nelze zabývat, aniž bychom jim kladli otázky.

Badatelsky pojatá výuka

Nástrojem, jak toho dosáhnout v edukačních programech, je badatelsky pojatá výuka.¹⁷ Připravujeme-li vzdělávací program, svorníkem, který ho drží pohromadě a určuje jeho obsah,

¹⁷ Jiří Dostál, Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy, Olomouc 2015.

je v tomto pojetí tzv. badatelská otázka. Tato otázka udává rámec celého programu a pomáhá lektorce či lektorovi se rozhodnout, jaké materiály a aktivity do programu zařadit. Volba badatelské otázky záleží na oblasti historického myšlení, kterou chceme rozvíjet, ale také na cílové skupině či situaci, v níž se má program uskutečňovat (výročí, pravidelný program, program spojený s aktuální diskusí apod.) a také na jeho či jejím zájmu. Neexistuje žádný přesný návod, jak formulovat badatelskou otázku. Jisté je, že by mělo jít o otevřenou formulaci, na niž musí být možné odpovědět na základě práce s historickými prameny. Otevřená otázka se vyznačuje tím, že na ni nelze dát jednoznačnou odpověď „ano“ či „ne“, ale vyzývá k hledání a formulování rozvinutějších odpovědí.

Způsob práce s badatelskou otázkou si můžeme představit na příkladu edukačního programu k pomyslné výstavě k událostem roku 1989 v určitém regionu. Příkladem nefunkční badatelské otázky je například „Jak to bylo v roce 1989 doopravdy?“ Otázka je nevhodná, protože je z ní zřejmé, že na ni existuje jen jedna správná odpověď a že pro všechny obyvatele regionu znamenal rok 1989 to samé. Navíc je příliš široká, aby na ni bylo možné odpovědět jinak než autoritativním výkladem dějin.

Naopak vhodná otázka může znít: Co se změnilo v našem městě v souvislosti s přechodem k demokracii? Takto položená otázka vychází z oblasti trvání a změna a je vztažena ke konkrétnímu místu. Odpovědi pak mohou účastníci programu hledat například ve změnách názvů ulic, odstraňování pomníků nebo pátrat po tom, jaké instituce zanikly a jaké vznikly. Vhodná otázka je otevřená, konkrétněji zaměřená a umožňuje účastníkům, aby na ni nacházeli odpovědi v pramenech, které naleznou ve výstavě či které jim připraví muzejní edukátoři.

Badatelsky pojatá výuka je založena na zapojení účastníků a jejich vlastní práci s historickými prameny. Edukátor či edukátorka má roli spíše průvodce, který účastníkům postupně připravuje vzdělávací situace a těmi je provádí.

V historickém vzdělávání je základem každé vzdělávací situace historický pramen opatřený analytickými otázkami. Ty umožňují účastníkovi programu pramen porozumět a zapojit pramen do odpovědi na badatelskou otázku. Analytické otázky jsou základními prvky kritiky pramenů. Co pramen zachycuje? Kdy a jak vznikl? Jaké je jeho sdělení? Jak vypovídá o proměnách města po roce 1989? Teprve po analýze pramene přistupujeme k jeho pojetí s badatelskou otázkou.

Práce s emocemi

Když jsme charakterizovali soudobé dějiny, zmínili jsme také, že mnohdy vzbuzují silné emoce. Může být velmi svůdné založit edukační program na emočním působení na účastníky: například prostřednictvím pohnutého svědectví pamětníka, fotografie zachycující násilí na nevinných lidech nebo skrze předmět, který měl u sebe padlý hrdina v době smrti. Silný emoční účinek může přinášet také hra v roli (představte si, že jste...). Emoce jsou nedílnou součástí poznávání minulosti a podporují pozornost účastníků a sílu jejich prožitku. „Alespoň si příběh lépe zapamatují...“ – mohli bychom říci. Ovšem s tímto užitím emocí jako pedagogického prostředku jsou spojeny dva limity. Prvním je, že omezuje prostor pro kladení vlastních otázek. Pokud vše vsadíme jen na emoce, pravděpodobně se nikdo neodhodlá položit žádnou otázku, neprobudíme kritický zájem o minulost, ale jen utvrdíme již známé představy. Druhým limitem je dlouhodobé hledisko. Co si bude návštěvník pamatovat za týden, za měsíc? A především: Jak se rozvine jeho dovednost kriticky přistupovat ke zdrojům a zasazovat je do kontextu?

Jednoduchý způsob, jak emoce produktivně zapojit do historického vzdělávání, je jejich reflexe. To znamená vést účastníky k tomu, aby si uvědomovali, jaký předmět, dokument či situace v nich vzbudila danou emoci a proč tomu tak je. Ilustrativním příkladem je ikonická fotografie tzv. Napalm Girl. Obraz popáleného dítěte s dýmem v pozadí vzbuzuje i po desítkách let soucit

a rozhořčení. Tyto emoce pravděpodobně pocítí i účastníci programu, do kterého bychom takovou fotografii zařadili. Po popisu emoci účastníků ale musí nastat druhý krok: reflexe. Můžeme ukázat fotografii v původní velikosti bez oříznutí a položit si otázku, jak se změnilo vyznění snímku. Nakonec můžeme otevřít téma vlivu fotografie na veřejné mínění o válce ve Vietnamu. Účastníci mohou prožít vlastní pocity, zamyslet se nad jejich příčinami a nad tím, jak ovlivňují naše představy o dějinách.¹⁸

Svědectví pamětníků

Dalším specifickým soudobých dějin, které jsme již zmínili, jsou svědectví pamětníků. Vzpomínky pamětníků jsou cenným a nenahraditelným zdrojem informací, jež historici využívají jako pramen prostřednictvím metody orální historie.¹⁹ Neméně významní jsou pamětníci i pro muzejní edukaci. Při využití vzpomínek pamětníků je potřebné si být vědom některých rizik a stejně jako historici k jejich vypovídání hodnotit přístupovat zároveň s úctou i s kritickým odstupem. Přestože vzpomínka očitého svědka působí autenticky a dokáže posluchače vtáhnout do děje, v rámci historického vzdělávání je třeba k ní přistupovat stejně jako k ostatním historickým pramenům.

Takového odstupu lze jednoduchým způsobem dosáhnout pomocí srovnání vzpomínek s jinými druhy pramenů. Pro méně zkušené účastníky je vhodné začít prací s krátkými ukázkami z digitálních archivů dříve, než přistoupí například k vlastnímu pořízení rozhovoru s pamětníkem. Výhodou je také možnost se připravit na práci s pamětnickým vyprávěním dopředu. Pokud se rozhodneme pro osobní setkání, je nezbytné zajistit bezpečné prostředí pro pamětníka i účastníky setkání, protože osobní

18 Odstavec čerpá z aplikace HistoryLab, konkrétně ze cvičení „Napalm Girl“. Dostupné z: <https://historylab.cz>.

19 Miroslav Vaněk, Pavel Mücke, Třetí strana trojúhelníku: teorie a praxe orální historie, Praha 2015.

vzpomínky mohou být i po letech spojeny s bolestnými zkušenostmi.²⁰

K bezpečnému prostředí v případě práce s pamětníkem kromě běžných pravidel přispívá zejména volba vhodného formátu. Například beseda, během které posluchači mají spíše pasivní roli obecně, není vhodná pro detailní analytickou práci s výpovědí či napodobování metody orální historie. K tomu je lepší práce s nahrávkami výpovědí nebo práce v menší a uzavřené skupině. Chceme-li z interakce s pamětníkem či pamětnicí vytěžit co nejvíce, je třeba věnovat dostatek pozornosti přípravě všech zúčastněných, nastavení vhodných podmínek (diskrétnost, dostatek času, možnost připravit se dopředu, souhlas pamětníka apod.) a následně sebereflexi.²¹

Potenciál muzeí

Jedinečným potenciálem muzea pro takto pojaté vzdělávání jsou expozice a sbírky, které představují zásobárny pramenů, na nichž lze postavit vzdělávací programy. Muzejní edukace tradičně rozvíjí zejména metody a formy práce se sbírkovými předměty, jež vedou účastníky k dovednosti naučit se „číst hmotné předměty, jejich formu, funkci, svědectví“.²² Autenticita těchto objektů představuje také podstatnou složku motivace účastníků – že je vzdělávání baví a podněcuje jejich tvořivost. To zároveň neznamená, že by zde neměla místo práce s digitálními technologiemi, modely, kopiemi a jinými substituty.²³

V muzejní edukaci se v návaznosti na tato východiska ustálila celá řada specifických

20 Podrobnou metodiku práce s pamětníkem lze najít zde: Hana Havlůjová, Jaroslav Najbert a kol., Paměť a projektové vyučování v dějepise, Praha 2014, s. 20–60.

21 Tamtéž, s. 54–65.

22 Pavol Tišliar, Monika Mažárová, Lucie Jagošová, Baráky u Svatobořic: pohled do dějin 1914–1950, Brno 2019, s. 55.

23 Petra Šobánková, Využití digitálních technologií v muzejní prezentaci a edukaci, Brno 2019.

forem vzdělávání. Kromě badatelské výuky či tzv. muzejního kufříku můžeme jmenovat různé formy tvůrčího vyjádření, například metody dramatické výchovy, literární nebo výtvarné tvorby. Také nesmíme zapomenout na formy edukace, jež se odehrávají mimo zdi muzejní budovy. Kromě programů, které směřují za návštěvníky do místa jejich pobytu, máme na mysli především vzdělávací exkurze, procházky nebo projekty, které se uskutečňují na místech, jež souvisí s působností či zaměřením muzea.

Potenciál muzea pro badatelsky pojatou výuku tvoří také to, že sbírání a vystavování jsou zažitými kulturními praktikami, které se mohou stát součástí výuky. Každý ví, co znamená „jít do muzea“. Účastníci mohou vytvářet vlastní výstavy či sbírky a spolu s konkrétním historickým tématem poznávat i principy fungování muzea. V neposlední řadě je muzeum také místem otevřeným pro veřejnost. Účastníci díky tomu mají možnost v prostorách muzea prezentovat výsledky své práce, což má silný motivační efekt.

Vzdělávací situace

Již jsme zmínili, že o badatelsky pojaté výuce lze uvažovat jako o vytváření vzdělávacích situací. Muzejní edukátorka či edukátor, který situace připravuje, jimi pak provádí účastníky tak, aby skrze práci s historickými prameny dospěli k odpovědi a rozvíjeli tak svou historickou gramotnost. Pro přípravu vzdělávacího programu používáme metaforu stavebnice: z různých dílčích prvků se postupně vystaví celá konstrukce stavby. Cílem ovšem není přesvědčit účastníky, že stavba edukátora je nejlepší, nýbrž aby si osvojili schopnost samostatně stavět (a případně bourat).

V praktické části metodiky nabízíme sadu několika stavebnic, které se osvědčily v naší vlastní praxi s dospělými i žáky všech typů a stupňů škol. Každá z pomyslných stavebnic představuje typ vzdělávací situace, který lze použít na různá témata, přizpůsobit různým cílovým skupinám či typům pramenů, podle zaměření a podmínek muzea či konkrétní výstavy.

Hlavní cílovou skupinou vzdělávacích situací jsou žáci a žákyně 9. ročníků základních škol a studenti středních škol, protože v této době se nejčastěji na školách vyučují soudobé dějiny. Nejde však o pevnou hranici. Tytéž vzdělávací situace lze využít i při práci s dospělými či vysokoškolskými studenty z České republiky i zahraničí. U jednotlivých vzdělávacích situací tedy neuvádíme konkrétní cílovou skupinu, protože předpokládáme, že čtenáři budou přizpůsobovat vzdělávací situace svým potřebám.

Do práce s metodikou se lze pustit odkudkoliv. Těm, kteří nemají dostatek zkušeností s badatelsky pojatým vzděláváním, doporučujeme začít s prvními třemi situacemi, protože mají nejjednodušší strukturu. Po nich následuje sedm komplexnějších situací, jež vtahují do hry více interpretačních postupů zároveň. Názvy vzdělávacích situací buď přebíráme ze zažitých pojmenování (projektová výuka, muzejní kufřík), nebo jsme hledali vlastní názvy, které dobře vystihnou identitu dané situace.

Jednotlivé vzdělávací situace lze převzít a naplnit vlastním obsahem, nebo je mezi sebou kombinovat či obohatit o další metody a formy muzejní edukace. Praktická část metodiky tak nepředstavuje jednoduší, uzavřený systém, ale spíše základní konstrukční prvky, které lze využít pro různé typy stavění.

Současná didaktika založená na rozvoji historické gramotnosti skrze badatelskou práci s prameny vyžaduje jiný styl a způsob přípravy než přednáška či komentovaná prohlídka. Na oplátku může přinést zajímavé výsledky, diskuse či nové pohledy a hlubší a trvalejší zájem o minulost. Zkušenost i výzkumy ukazují, že práce s prameny, hledání odpovědí na otázku a aktuálnost soudobých dějin představují silné motivační prvky, které vzbuzují zájem veřejnosti všech věkových skupin. Podmínkou je bezpečné prostředí a možnost skutečně hledat odpovědi na otázky spojené s minulostí. Tento způsob práce si můžeme osvojovat postupně, začínat od témat a pramenů, jež jsou nám blízké a postupně rozvíjet vlastní styl a zaměření.