



2. VZPOMÍNKY JAKO ŠKOLNÍ HISTORICKÝ PRAMEN

„Když zkoumáme ústní svědectví, je zde rovněž problém selektivní ztráty paměti a tendence lidí pamatovat si nesprávně. Ne proto, že si přejí zapomenout nebo oklamat tazatele, ale proto, že si upravili své vzpomínky tak, aby souhlasily s jejich předsudky a předpoklady. [...] Paměť prostě není jen pasivním úložištěm fakt. Když lidé poskytují rozhovor o svých životních zkušenostech, nenabízejí pouze očita svědectví, která mohou být pochopitelně rozporuplná, chybná či neúplná, ale snaží se zároveň porozumět minulosti, dát tvar svému životu. Jinými slovy, pamětníci vytvářejí osobní historiografie, v nichž své zkušenosti uspořádávají, interpretují a sestavují do vyprávění určených tazatelům. Co zařadí a co vynechají, není jen důsledkem přirozené ztráty paměti, ale také aktem volby a záměrného výběru. Proto je důležité, aby si žáci při zkoumání ústních svědectví kladli tytéž otázky, které si kladou i u jiných druhů historických pramenů.“⁶⁷

Robert Stradling: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2004

Co naleznete v této kapitole?

- Zamyšlení nad tím, jak proměny vztahu historie a ústních svědectví ovlivňují využívání vzpomínek ve výuce dějepisu.
- Zvážení didaktického potenciálu vzpomínek pro rozvoj vyšších úrovní (historického) myšlení a afektivních kompetencí žáků.
- Diskusi možností, ale současně i úskalí práce se vzpomínkami ve výuce dějepisu.
- Příklady, jak s žáky analyzovat, interpretovat a hodnotit vzpomínky pamětníků včetně těch, které se dotýkají rodinné paměti nebo citlivých a kontroverzních témat.
- Zamyšlení nad otázkou hodnotové výchovy v dějepise.

Vzpomínky jako školní historický pramen

Čemu dát větší váhu? Ústnímu svědectví, nebo písemnému prameni? Dilema, které známe i z běžného, právními normami upraveného života. V historické obci se o platnosti a věrohodnosti ústních svědectví stále vedou živé diskuse, byť nemálo badatelů upřednostňuje důkazy získané na základě důkladné analýzy tradičních archivních pramenů. Jak blíže osvětluje [Rámeček 5](#), vycházejí přitom z pojetí historie jakožto moderní empiricko-kritické disciplíny, která zhruba od poloviny 19. století považuje ústní svědectví za příliš „subjektivní“ a „nespolehlivá“, než aby se mohla stát plnohodnotným zdrojem historického poznání.⁶⁸ Nicméně i vztah historiografie ke vzpomínkám pamětníků prošel historickou proměnou, a tak se dnes můžeme těšit nejen z velkých syntéz národních či světových dějin, ale také z vypravování, která podle ústních podání znamenala kronikář Kosmas, stejně jako z objemných vzpomínkových souborů, jež shromáždí a schraňují instituce a badatelé sdružení od roku 2007 v *České asociaci orální historie*.⁶⁹

Mimo jiné i díky aktuálnímu názorovému posunu na odborném poli se v posledních letech daří také iniciativám, které nabízejí školám možnost setkávat se s pamětníky významných historických událostí nebo podporují žákovské orálněhistorické projekty (viz [Kapitola 3](#)). Zdá se však, že mezi učiteli, ale také studenty učitelství dějepisu převládají ve vztahu k vyprávění pamětníků i nadále spíše konzervativní postoje. Už jednou zmiňovaný výsledek výzkumu Denisy Labischové a Blaženy Gracové poukázal na fakt, že téměř 80 % z šesti set respondentů, stávajících či budoucích pedagogů, nezařadilo

rodinnou paměť mezi preferované informační zdroje o minulosti (viz také [Kapitola 1](#)).⁷⁰

Na jednu stranu je sice potěšitelné, že ve školách působí nebo hodlají působit dobří žáci učitelů, kteří v souladu s dlouholetou profesní tradicí pohlíželi skepticky na prameny ústně dochované, respektive *písemné*, avšak *soukromé povahy*.⁷¹ Na stranu druhou by však bylo škoda chápat nevěrohodnost nebo subjektivitu individuálních svědectví pouze jako překážku pro kvalitní vyučování dějepisu. Zvláště, pokud se snažíme otvírat žákům cesty do světa historického poznání, jedná se podle našich zkušeností spíše o výhodu. Jak naznačuje také úvodní citát z pera britského historika Roberta Stradlinga, východisko z oborových disputací je vlastně velmi jednoduché – můžeme žáky učit, jak přistupovat ke vzpomínkám a ústnímu svědectví kriticky, tak jako ke kterémukoli jinému historickému prameni.

2.1 Didaktický potenciál vzpomínek

Zatímco historická věda zvažuje kvalitu výpovědi orálních pramenů především ve vztahu k možnostem co „nejobjektivněji“ poznat minulost, perspektiva didaktiky dějepisu je z podstaty věci odlišná. Zohledňuje především vzdělávací cíle dějepisné výuky, do nichž se promítají nejen aktuální výsledky historického a pedagogického poznání, ale také charakteristické způsoby historického poznávání při výuce, společenské nároky na úroveň historického vzdělání, stejně jako individuální vzdělávací potřeby žáků.⁷²

Jak dokládá mimo jiné také záznam z debaty na letní škole ÚSTR 2012, povahu a význam dějepisu si s komplexními vzdělávacími cíli

5. Vztah historie a ústního svědectví: od mytického vyprávění k orální historii

Příběh popisující zkušenost a osud jednotlivce nebo celé skupiny formou svědectví, mytického vyprávění, báje nebo písně, byl odjakživa základním rysem lidské kultury. Tradování se stalo konstitutivním prvkem reprodukování a znovuvytváření kolektivní identity. Jak upozorňoval francouzský historik Jacques Le Goff, v „paměti“ se uchovávala taková vyprávění, která si našla své posluchače, svým obsahem je upoutala a minulost tvořivým způsobem přibližovala dobovému publiku.⁷³ Po vynálezu písma spolu kultura mluveného slova i psaná kultura koexistovaly. Postupně se začala vytvářet skupina dějepisců a kronikářů, počínaje Hérodotem a Thúkydidem, kteří svědectví pamětníků zachytili písemně a využívali jako oblíbený a významný zdroj informací při psaní svých „historií“. Ostatně i Kosmas, jeden z nejznámějších českých kronikářů, zahrnul do své *Kroniky Čechů* cosi „z báječného starců vypravování“, aby „pověsti nepřišly docela v zapomenutí“.⁷⁴

Teprve konstituování historie jako samostatné vědní disciplíny v 19. století osudovým způsobem zasáhlo do hodnocení orálních pramenů ze strany historiků. Moderní dějepisectví v duchu rankeovského empiricko-kritického myšlení považovalo ústní svědectví za příliš „subjektivní“ na to, aby se mohlo stát plnohodnotným zdrojem historického poznání. Deklarovaná „nevědeckost“ a „nepravdivost“ zařadila mluvené slovo mezi nespolehlivé prameny, zatímco dějiny se začaly psát na základě „objektivnějších“ archivních a písemných materiálů, zpravidla diplomatické a úředně-správní povahy. Národní dějiny, které se staly převažujícím velkým vyprávěním o minulosti, upřednostňovaly životní osudy panovníků a vládců, soustředily se na okolnosti vojenských střetnutí, státnických reforem a politických rozhodnutí. V takto psaných dějinách nezbýval prostor pro ostatní společenské vrstvy, které se stávaly často pasivním nebo dokonce ovládaným aktérem dějin. Respektive když už se o nich psalo, zřídka dostávaly prostor vyprávět dějiny svými slovy a artikulovat vlastní dějinnou zkušenost. Historiky vyklizené pole tak obsadily nově se konstituující disciplíny, jako byla etnografie, sociologie nebo antropologie.⁷⁵

Bouřlivé změny 20. století na poli sociálních věd přispěly k tomu, že i konzervativní historická věda prošla výraznou reflexí svých metodologických východisek. Mezi jinými byl vyvrácen i mýtus „objektivní“ pramenů archivní provenience. Historie sice obhájila svou identitu a význam jako obor, který díky sdíleným profesním pravidlům a normám zamezuje svévolným výkladům historických jevů a účelovým manipulacím, zejména při výkladu takových fenoménů, jako například holokaust a totality 20. století, současně se však nově ustanovila jako interpretativní, metodologicky pluralitní disciplína.⁷⁶ Jedním z obohacujících prvků, který k proměně historiografie přispěl, byla i metoda orální historie. V šedesátých letech 20. století se pak orální historie konstituovala ve Spojených státech amerických jako samostatný obor, který se o třicet let později etabloval i v českém prostředí.

Americký sociolog William I. Thomas, předchůdce soudobých orálních historiků, zformuloval ve dvacátých letech 20. století důležitou tezi, ze které orální historie vychází dodnes: „*Jestliže lidé definují situace jako reálné, jsou tyto reálné ve svých důsledcích.*“⁷⁷ Naznačil tím, že orální historie je nástrojem pro odhalení podstaty procesu paměti. Slovy Radmily Švaříčkové-Slabákové „*umožňuje zjistit, jak lidé dávají smysl své minulosti, jak spojují individuální zkušenosti se svým sociálním kontextem, jak se minulost stává částí přítomnosti, jakým způsobem lidé používají interpretaci svých životů a světů kolem nich.*“⁷⁸

spojují nejen autoři normativních dokumentů typu rámcového vzdělávacího programu, ale také sami pedagogové (viz také *Kapitola 1*). V nejobecnější rovině by měla podle účastníků debaty dějepisná výuka přispívat k tomu, aby se žáci *seznámili s minulostí, lépe porozuměli současnosti a vyvarovali se chyb v budoucnosti*. Právě v zúročení historického poznání pak leží podle diskutujících smysl školního dějepisu, neboť vyučování má žákům pomáhat, aby se *orientovali v současné politice, událostech i hodnotách, aby pochopili základy naší kultury, našli svou identitu, včetně národní či vlastenecké, a dokázali se začlenit do světa*. Malé kroky, které směřují k tak vzdáleným cílům, pak spočívají v každodenním rozvíjení motivace žáků (*zábava, provokovat k otázkám a k hledání, objevování, diskusi*), posilování pozitivních vzorců chování (*příběhy lidství, identifikační vzory*) a pěstování *kritického přístupu ke světu a médiím (podporovat myšlení a uvažování o příčinách, důsledcích, souvislostech, diskuse)*.⁷⁹

Ve vzdělávacím kontextu lze vzpomínky pamětníků chápat jako tzv. **školní historický pramen**, který slouží učitelé a žákům především jako médium, jež je podle Zdeňka Beneše schopné didakticky nosným způsobem vypovídat o minulosti.⁸⁰ Podle Viliama Kratochvíla pak obsahuje specifickou „stopu“ minulosti, kterou mohou žáci samostatně nebo s malou pomocí učitele sledovat a objevovat.⁸¹ Přednost pamětnických výpovědí, na rozdíl od jiných, neosobních a časově obvykle vzdálenějších historických pramenů, spočívá navíc v tom, že si jejich prostřednictvím mohou žáci vytvářet osobnější a živý vztah k minulosti.⁸²

Z pedagogického hlediska tedy práce se vzpomínkami pamětníků umožňuje aplikovat do výuky dějepisu **konstruktivistické principy**, které žákům usnadňují efektivní učení. Už

jen vypravování pamětníků přispívá obvykle k tomu, že si žáci související učivo lépe zapamatují nebo mu snáze porozumí, neboť vzpomínky dodají abstraktním historickým pojmům a generalizacím konkrétní obsah a lidský rozměr. Díky analýze a interpretaci individuálního svědectví pak žáci aplikují a rozšiřují své faktografické a konceptuální znalosti. Osvojují si však také postupy historikovy práce, nebo jinak řečeno, znalosti procedurální.⁸³ V rovině afektivní, na kterou bychom v dějepisu neměli zapomínat, neboť zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj osobnosti žáků, nabízejí setkání s pamětníky i práce se vzpomínkami mnoho cenných podnětů, zejména pro hodnotovou výchovu žáků.⁸⁴

Etický a emocionální rozměr vzpomínání, stejně jako zacházení se vzpomínkami a pamětí, však aktualizují nejen výchovnou stránku dějepisu, ale upomínají také na vzájemné propojení různých vyučovacích předmětů. Z hlediska obecných didaktických cílů, k nimž setkávání s pamětníky a zaobírání se jejich vzpomínkami směřuje (**Rámec 6**), nachází dějepis společnou řeč zejména s výchovou k občanství, etickou výchovou nebo základy společenských věd.⁸⁵ Z průřezových témat je pak třeba zmínit alespoň osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana a mediální výchovu.⁸⁶

2.2 Úskalí didaktické práce se vzpomínkami

Pokud má práce se vzpomínkami přispět k naplnění vytčených didaktických cílů (**Rámec 6**), měli bychom předem znát alespoň ta největší úskalí, s nimiž se bude nutně cestou vypořádat: **nedostatek času, nezkušenost žáků, kontroverzní a citlivá témata**.

6. Proč vést rozhovory s pamětníky a pracovat ve výuce se vzpomínkami

Obecné didaktické cíle

- Žáci rozvíjejí prostřednictvím vedení rozhovoru svou sociální inteligenci, uvědomují si, že díky dialogu dochází k upevňování mezilidských i mezigeneračních vztahů, k tradování rodinných vyprávění.
- Žáci se učí vžívat do aktérů historického dění, vnímat minulost z každodenní perspektivy jiného člověka a porozumět intencionalitě lidského jednání v dějinách. Zvažují, do jaké míry je život jednotlivce determinován vnějšími okolnostmi a jakou úlohu může sehrát aktivní jednání každého konkrétního člověka.
- Žáci se učí vžívat do různých členů své rodiny a reflektovat historické události a skutečnosti, které mohly mít vliv na utváření současných hodnot a postojů jejich rodičů, prarodičů a příbuzných. Uvědomují si, že „velké“ dějiny ovlivnily i jejich rodinné prostředí.
- Žáci porovnávají na pozadí historických událostí hodnotově různě zaměřené přístupy k životu a učí se hodnotit jednání lidí, kteří se ocitli v obtížných životních situacích.

Jakkoli je to v době „věčného nestíhání“ přinejmenším troufalé, nemůžeme než konstatovat, že pro analýzu a interpretaci vzpomínek je třeba ve výuce vyhradit dostatek času. I tady platí, že žádný učený z nebe nespadl a rozvoj vyšších myšlenkových operací stojí žáky (i učitele) mnoho sil. Doporučujeme proto postupovat v souladu s Komenského zásadou od jednoduššího ke složitějšímu a nacvičovat nejprve analýzu s krátkými záznamy adekvátně vybraných vzpomínek, ať už textovými nebo audiovizuálními, jejichž perspektivy nebo jazyk budou žáci porovnávat například s textem učebnice nebo filmovými ukázkami (Přílohy 1-3). Teprve poté, co žáci zvládnou sami *položít prameni dobrou otázku*, nastává podle našich zkušeností vhodný čas, aby se začali ptát pamětníků. Besedám s pamětníky i využívání metody orální historie ve škole se podrobně věnujeme v následující kapitole, zde je však třeba zastavit se ještě u kontroverzních a citlivých témat.

Zvláště v čase, kdy se mohou školy i žáci samotní ocitnout pod silným společenským tlakem, aby se zabývali alespoň záznamem pamětnických výpovědí, když už ne jejich kritickou reflexí⁸⁷ (viz *Kapitola 3*), nelze než stále znovu a se vši vážností připomínat, že rozhovory s oběťmi komunistického násilí, pamětníky poválečného odsunu či účastníky druhé světové války v sobě taková citlivá témata skrývají. Dokonce ani vyprávění o životě v období normalizace nemusí být v tomto ohledu výjimkou. Bolestné zážitky, potlačená morální dilemata, pocity křivdy a viny mohou být díky rozhovoru znovu vyneseny na světlo. Ne všichni pamětníci jsou pak ovšem připraveni o zraňujících životních zkušenostech hovořit. **Žáci nejsou ani by neměli být jejich terapeuti.** Uvědomme

si prosím, že neexistuje žádný pedagogický, vědecký ani společenský důvod, který by nás opravňoval tyto skutečnosti nerespektovat. Vystavovat pamětníky nebo dokonce žáky nezvladatelné citové zátěži je neprofesionální!⁸⁸

Měli bychom se raději snažit obdobným situacím předcházet, případně žáky vybavit takovými dovednostmi, které jim umožní případně krizové situaci čelit a bezpečně ji zvládnout (viz ***Jak zvládnout citlivá a kontroverzní témata?***).⁸⁹ V tomto ohledu je bezpochyby vhodnější pracovat s rodinnou pamětí, neboť v rodinách se obvykle nevzpomíná konfliktně, ani způsobem, který by vytvářel emocionálně vypjaté situace.⁹⁰ Potíže však mohou nastat, když jsou žáci nuceni, ať už svým vlastním zájmem nebo sociálním tlakem ve škole, aby vstupovali do role jakýchsi „*nečitelných*“ historiků. Ptát se bez obalu na citlivé otázky, zachovávat si od vzpomínek svých blízkých kritický odstup, srovnávat je nezúčastněně se vzpomínkami jiných či s dalšími historickými prameny může být pro řadu žáků opět psychicky příliš náročné. Nezanedbávejme proto varovné signály a nikoho do kritické práce s rodinnými vzpomínkami nenutíme. Vždy je přece možné zvolit alternativu, která žákům umožní, aby pochopili nejen proces vzniku ústních svědectví, ale naučili se také při jejich kritické reflexi používat analytické a interpretační dovednosti.⁹¹

Jak zvládnout citlivá a kontroverzní témata?

V první řadě je třeba vytvořit ve třídě přátelskou atmosféru a dodržovat základní pravidla pro zajištění psychické bezpečnosti všech zúčastněných, učitele nevyjímaje. Můžeme potvrdit i z vlastní praxe, že taková práce s klimatem třídy zabere obvykle několik měsíců. Nežřídko se také stane, že se vhodné podmínky vytvořit prostě nepodaří. Pak je

lepší od některých pedagogických záměrů raději upustit a volit témata a metody odpovídající situaci ve třídě. Většinou však pomáhá, pokud od počátku vytváříme ve výuce co nejvíce prostoru pro diskusi a podporujeme žáky, aby se nebáli projevat, přijímat i odmítat různé názory. Zároveň by mělo platit, že pokud někdo diskutovat nechce, nemusí. Při probírání citlivých a kontroverzních témat bychom se měli pouštět jen do těch, na která jsme sami připraveni, a udržovat diskusi na obecnější, méně osobní rovině.⁹²

Také Robert Stradling doporučuje v případě, že se ukáže například při srovnávání vzpomínek pamětníků, že některá interpretace vyvolává příliš mnoho emocí nebo extrémní názorovou polarizaci, zvolit *strategii zachování odstupu*. Kontroverzní charakter situace můžeme snížit kupříkladu tím, že začneme zkoumat starší historické analogie či paralely nebo historické kořeny diskutované otázky. Dále může pomoci také *strategie vcítění se do situace druhého*. Funguje zejména tehdy, když se do diskuse promítají skryté předsudky nebo je příliš vzdálena osobní zkušenosti žáků. Pak je možné volit například skupinovou práci zaměřenou na definici stanoviska a protistanoviska, na kterou naváže výměna pozic při jejich obhajobách. Účinné jsou v tomto směru také některé techniky dramatické výchovy. Když naopak žáci svéhlavě prosazují postoj založený na neznalosti kontextu nebo slepě podporují pouze jednu interpretaci události, je podle Roberta Stradlinga vhodné uplatnit tzv. *kompensační strategii*. Buď je na učiteli, aby na sebe vzal roli „*děblova advokáta*“, nebo je možné žákům nabídnout takové aktivity, které například zviditelní rozpory v zastávaných tvrzeních a přirozených lidských reakcích nebo demytizují všeobecně zastávaná přesvědčení.⁹³

Každé debatě o minulosti, která by mohla směřovat příliš rychle k vypjatým názorovým soudům, navíc prospěje, připomeneme-li si ještě před jejím zahájením, že jsme oproti historickým aktérům vždy ve výhodě – posuzujeme jejich chování zpětně, se znalostí důsledků, které oni sami znát nemohli.⁹⁴

2.3 Jak analyzovat a interpretovat vzpomínky pamětníků?

Na úvod této podkapitoly si dovoluujeme podotknout, že rozvoj didaktických metod analýzy a interpretace vzpomínek pamětníků, a rodinné paměti zvláště, je v českém prostředí na samém počátku. Relevantní literatura se vesměs týká didaktických aplikací orální historie a soustředí se na vypracování metodiky vedení rozhovoru, nikoli na následnou analýzu a interpretaci vzpomínek.⁹⁵ V některých případech poskytují autoři alespoň obecná doporučení vycházející ze standardních metod historické práce.⁹⁶ Řada učitelů, kteří se vzpomínkami pamětníků soustavněji pracují, si však již vytvořila vlastní analytické a interpretační postupy i nástroje, které se snad v budoucnu dočkají širší metodologické reflexe. Některé z nich se staly pro tuto kapitolu inspirací, jiné zde s laskavým svolením autorů přímo otiskujeme.

Základní tázání: Kdo, co, kde, kdy, jak, proč?

Prvním krokem k analýze všech historických pramenů jsou vhodně položené otázky. Ať už budou žáci pracovat se vzpomínkami pamětníků, které zaznamenal někdo jiný (např. se svědectvím z audiovizuálního archivu, úryvkem z memoárů nebo deníkem), nebo se vzpomínkami, které získali na základě vlastního rozhovoru s pamětníkem, doporučujeme začít rozbor standardními otázkami (kdo,

co, kde, kdy, jak a proč) a následně obrátit pozornost k možnostem, jak sdělení správně porozumět a jak si je ověřit i v jiných prame-
nech.⁹⁷ Konkrétní náměty naleznete v Příloze 1-4, další jsme nalistovali v učitelském deníku.

Z deníku pana učitele

„Oni a já“ – námět pro práci v hodině?

Inspirace pro práci v hodině přicházejí obvykle samy. Potkávám je, když si čtu, hledám něco na internetu, nebo když debatujeme s kolegy. Někdy se vám přímo „vnucují“, aniž byste o ně na první pohled stáli. Třeba vzpomínku a fotografii Sylvy Šimsově (*1931) mi kamarádka přivezla letos z Londýna, že to prý musím vidět. Nakonec nebyla daleko od pravdy, když mě plná nadšení přesvědčovala, že před sebou máme ideální materiál, pokud bychom chtěli s dětmi otevřít téma paměti nebo začít úvod do dějepisu něčím netradičním. Text vzpomínky není moc dlouhý, dobře se čte a odvolává se na zkušenosti jedenáctiletého děvčete. I primáni se tedy mohou s popisovanými zážitky snadno identifikovat. Zároveň jde ale o zkušenosti válečné, řeší se téma odboje a chování lidí za války i po válce. Jako červená nit se textem prolíná otázka paměti, smysl uchovávání vzpomínek, ale také jejich pozměňování. Text nejenže otázky vyvolává, ale sám je v závěru také klade.

Sylva Šimsová

Oni a já: dětská vzpomínka na autorku „Ty a já“

Ve válečných vzpomínkách „Ty a já“, které vyšly v roce 1947, píše Ervina Brokešová o „malém děvčátku s pevně upletenými cůpky a bystrými očima“, které jí pravidelně v sobotu nosilo buchty. Ty buchty jsem nosila já. Ervína pro mne zosobňovala válečné hrdinství. Bezmezně jsem se jí obdivovala.

V arkýři naší jídelny kvetly každoročně klívie. Sedávala jsem tam na stoličce, četla, kreslila nebo zažívala punčochy. V mé dětské představivosti to byl střed bezpečnosti světa.

Během války, po zatčení jejího muže, nás Ervína často navštěvovala a později, když se přestěhovala do Rožmitálu, u nás bydlívala. Se zájmem jsem poslouchala její konverzace s mou matkou, ve kterých hovořily o odboji, gestapu a podobných pro děti nevhodných námětech. Moje předstírání, že je neposlouchám, bylo tak dokonalé, že jsem znala mnoho podrobností Ervíniny knihy dlouho před tím, než po válce vyšla.

Později v souvislosti s jinou rodinou Ervína napsala, že „dětem o tak závažných věcech nemá být v jejich vlastním zájmu nic známo“. Dnes mne překvapuje, že moji lest neprohlédla a hovořila přede mnou otevřeně. Překvapuje mne to zvláště proto, že v mnoha jiných věcech mi rozuměla lépe než průměrný dospělý. Zacházela se mnou jako se sobě rovnou. Při návštěvě v Rožmitále mi doporučila k přečtení knihy Virginie Woolfové a Elizabeth Barrett-Browningové, které jsem s chutí zhltila, i když to nebyla četba pro děti.

Z konverzace Erviny s matkou jsem se dozvěděla, co to jsou „motáky“. Abych tomu lépe rozuměla, jsem jednou – podle své dětské představivosti – zhřešila více, než z čeho je možno se v kostele vyzpovídat. Věděla jsem, že hříchy jsou porušení Desatera. Vedle toho jsou ale ještě horší skutky, o kterých i Desatero mlčí. Patří mezi ně porušení dopisního tajemství.

A tak se stalo, že jednou, když Ervína nebyla doma, jsem otevřela její kufr a přečetla si moták jejího muže, Káji Beneše. K mému

překvapení moták nebyl o odboji, byla to báseň o lásce. Rychle jsem se ji naučila nazpaměť a moták vrátila do kufru. Abych si báseň pamatovala, složila jsem na ni melodii, kterou jsem si na pianě přehrávala. Její slova jsem nikdy nevyslovila a byla jsem si jistá, že jsou v mém hudebním „motáku“ bezpečně ukryta.

Kájova láska musela být veliká, když riskoval potrestání gestapem za to, že poslal ženě báseň:

„Moci zas s Tebou lesem jít
šuměním rzivých borovic
a snít a snít
a dýchat vůni pryskyřic...“

V květnu roku 1945, když mezi našimi rozkvetlými klívii už vlála československá vlajka, někdo zazvonil. Byl to Kája Beneš ještě s jedním bývalým vězňem, kteří se vraceli do Československa. Usedli s námi u stolu, byly to nezapomenutelné okamžiky.

Po obědě pak pro něho přijela Ervína a od té chvíle, v mé dětské představivosti, už jen navždy kráčeli šuměním rzivých borovic...

Uplynulo sedmdesát let od mé četby Kájova motáku. U okna mé londýnské pracovny zase kvete klívie. Má vzpomínka na Ervínu a její věčnou lásku je silná a dětsky čistá. V pozadí se však skrývá zklamání po přečtení druhého vydání Ervíniných válečných vzpomínek z roku 1972 pod názvem „Žila jsem naději“.

V druhém vydání Ervína vyškrtla mnoho jmen. Mého otce, Karla Maiwalda, přejmenovala na Lesného. Proč to asi udělala? Byla unavena životem a stářím a neměla sílu čelit komunistické cenzuře? Tak například jméno paní Málkové, která je jako záchránkyně Hedy



Obr. 5 „Oni a já“
Sylva Maiwaldová v arkýři jídelny,
Praha 1942.
Zdroj: Rodinný archiv S. Šimsově

Kaufmannové zapsána mezi spravedlivými v Yad Vashem, nahradila slovy „byť na Oře-chovce“. V novém vydání Ervína tak změnila historický a významný záznam některých detailů válečného odboje. Dnes už jenom já a pár starých pamětníků ví, že oporu v její odbojové činnosti a ony sobotní buchtý jí neposkytovala rodina Lesných, ale rodina Maiwaldů.

V Londýně, 2013

Z deníku pana učitele

„Oni a já“ – **Námět (nejen) pro práci v hodině**

Možná bych začal fotografií. Co z ní můžeme vyčíst na první pohled? A co dovodit, když víme, že vznikla v roce 1942? Děti si pak mohou sepsat tři otázky, které by chtěly položit dříve na fotografii. Následovalo by čtení textu a první diskuse nad příběhem. Hypotetické odpovědi na autorčiny závěrečné otázky bychom si poznamenali a vrátili se k otázkám žáků. Získaly děti díky čtení textu odpověď na některou ze svých otázek? Napadá je nějaká další? A které z nich by si měl podle jejich názoru položit historik? Jak bychom mohli zjistit odpovědi?

Při druhém čtení budeme tedy společně hledat indicie, které nás mohou dovést k dalším pramenům a literatuře. Za domácí úkol mohou děti na internetu zjistit více o autorce i lidech zmíněných v textu. S pomocí zmíněných publikací Ervíny Brokešové (*Ty a já: deník*, Praha 1947; *Žila jsem nadějí: deník*, Praha 1972) můžeme další hodinu zkoumat, zda se konstatování ohledně rozdílů v textech zakládají na pravdě nebo ne. Nebo ještě lépe, vypravíme se na exkurzi do Národní knihovny, kde lze mimo jiné obě verze knihy porovnat a zároveň diskutovat, co pro další uchování paměti znamená, že digitalizována byla (zatím) pouze verze knihy

z roku 1972. Zajímavá by mohla být také exkurze do Literárního archivu Památníku národního písemnictví, kde je v osobním fondu Karla Josefa Beneše (1896–1969) uložen citovaný moták. Půjdou-li děti do knihovny či archivu, aby zjistily odpověď na konkrétní otázky, bude mít exkurze úplně jiný náboj.

Další události a souvislosti, ve vzpomínce Sylvy Šimsově jen letmo dotčené, můžeme odhalovat například s pomocí knihy Hedy Kaufmannové, *Léta 1938–1945. Válečné vzpomínky* (ed. Antonín Slaviček, Praha 1999), *Průvodce protektorátní Prahou* Jiřího Padevěta (Praha 2013) nebo webových stránek památníku Yad Vashem (Yad Vashem, The Righteous Among the Nations, Málková Family viz <http://db.yadvashem.org/righteous/family.html?language=en&itemId=4038789>). Uvidíme, kam až nás pátrání zavede. V závěrečné reflexi můžeme vycházet z výsledků naší první diskuse nad textem. Nebo nechám děti napsat úvahu na téma „Uchování a ztráta paměti“.

V případě analýzy zvukového nebo audio-vizuálního záznamu doporučuje Robert Stradling věnovat pozornost nejen obsahu sdělení, ale všimnout si také atmosféry a kontextu, ve kterém pamětník vzpomínky vyprávěl. Pokud jde o rozhovor, můžeme se ptát na vztah mezi tazatelem a dotazovaným, zkoumat, jak tazatel naslouchá nebo reaguje na odpovědi. Odvozovat, do jaké míry se tyto skutečnosti odrážejí na kvalitě rozhovoru, ale také relevanci výpovědi ve vztahu k historickému poznání.⁹⁸ Takové „zviditelnění“ chování tazatele a kladení dobrých otázek může žákům pomoci zvláště ve chvíli, kdy se sami připravují na vedení rozhovoru.

Příkladem pozvolného rozvíjení základních analytických dovedností může být řetězení drobných úloh, které pro své žáky zvolila Lada Cejmová ze základní školy v Chocni:

„Počátečním impulsem [...] byly fotografie z let 1968–1989, které žáci našli ve svých rodinných albech. Po prohlédnutí fotografie měli popsat, co je na ní asi zachyceno, a doma od rodičů zjistit, zda jejich verze odpovídala realitě. Důležité bylo zjistit, kdy fotografie vznikla. Dalším krokem bylo dobu vzniku fotografie zařadit do našich dějin a tady rodiče žáků poprvé použili slovo ‚normalizace‘. Hledali jsme význam tohoto slova opět u rodičů a zjištěné ‚definice‘ pak porovnali s verzí v učebnicích a slovníku.“ (PDP 6.1)

Individuální reflexe – příprava na společnou analýzu a interpretaci

Mají-li žáci k dispozici rozhovory, které vedli s pamětníky sami, osvědčilo se nám rozdělit další práci do dvou fází. V první se žáci věnují samostatné reflexi průběhu a obsahu rozhovoru. Ve fázi druhé probíhá společná analýza a interpretace vzpomínek pamětníků pod vedením učitele. Pro potřeby individuálního zpracování rozhovorů, které vedli s pamětníky žáci z pilotních škol, jsme vytvořili dotazník, který naleznete v Příloze 4. Jak dokládá klasifikace jednotlivých otázek a úkolů, jež jsme pro další využití doplnili a formulačně zpřesnili, mají žáci díky dotazníku či jinými úlohami moderované individuální reflexi příležitost rozvíjet i vyšší úroveň svého (historického) myšlení (viz [Tabulka 1](#)).

S pomocí doporučených otázek a úkolů se žáci učí shrnout obsah rozhovoru a promýšlejí vztah mezi minulostí a způsobem její reprezentace v pamětníkově vyprávění. Kriticky také reflektují, do jaké míry je vypravování

ovlivňuje, zda s názory pamětníka souhlasí, nebo se vůči nim vymezují. Z analýzy dotazníků, které vyplnili účastníci pilotních projektů, vyplývá, že naprostá většina tazatelů se s názory svých pamětníků ztotožnila. Není to překvapivé zjištění, protože na tendenci přebírat pamětníkovu svědectví jako pravdivé bez potřeby provádět kritickou analýzu upozorňují jako na jedno z hlavních rizik školního využití metody orální historie i obecné didaktické příručky.⁹⁹ I proto se domníváme, že je třeba individuální reflexi chápat spíše jako přípravu pro další analytickou práci než její závěr. Žáci si jejím prostřednictvím vyjasní svá stanoviska, ověřovat jejich platnost však obvykle začnou až teprve na základě společné diskuse.

Společná analýza a interpretace

Ve druhé fázi práce žáci sdělují zjištěné informace ostatním a na základě srovnání s dalšími svědectvími hledají shodné a rozdílné dobové interpretace různých historických událostí a skutečností. Fáze společné analýzy a interpretace může probíhat různými formami, vždy by však měla být alespoň do určité míry moderována učitelem.

Jednou z možností, kterou můžeme ilustrovat na příkladu z choceňské základní školy Mistra Choceňského, jsou průběžné konzultace. Podle Lady Cejmové se jich žáci zúčastňovali v menších skupinkách po pěti až osmi zájemcích a mohli tak mezi sebou debatovat ve větším klidu a pohodě. Vyučující mohla zároveň lépe reagovat na aktuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků. Z ukázky je zřejmé, že se jí i díky tomu podařilo včas vyřešit situaci, kdy již pamětník ve vzpomínání pokračovat nechtěl:

Klasifikace otázek pro individuální reflexi autorských rozhovorů s pamětníky¹⁰⁰

Úroveň	Vysvětlení	Otázky
1. Úlohy vyžadující paměťovou reprodukci poznatků	Žák se zaměřuje zpravidla na úlohy vyžadující zopakování informace.	<ul style="list-style-type: none"> Vytvořte anotaci svědectví. Vlastními slovy v rozsahu jednoho odstavce shrňte jeho obsah a váš celkový dojem.
2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkem	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující rozbor, srovnání, kategorizaci a další nenáročné výkony.	<ul style="list-style-type: none"> Co považuješ v pamětníkově vyprávění za zajímavé, co tě překvapilo? O čem mluvil pamětník rád, o čem naopak mluvit nechtěl? V čem se s názory pamětníka ztotožňuješ, v čem s ním nesouhlasíš? V čem byl pamětníkův život obtížnější nebo snazší než tvůj?
3. Úlohy vyžadující složitě myšlenkové operace s poznatkem	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující abstraktní myšlení, například odvozování, ověřování, vysvětlování apod.	<ul style="list-style-type: none"> Pokus se zformulovat rodinné krédo normalizační doby. Jak by vypadalo rodinné krédo dnes? Co mělo podle vás vliv na pamětníkův popis a hodnocení doby? Které informace si ve výpovědi pamětníka protirečí? Do jaké míry se shodovalo pamětníkově tvrzení s tím, co jste o tématu věděli už dřív?
4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků	Žák zde popisuje a vysvětluje proces řešení zadané úlohy.	<ul style="list-style-type: none"> Navrhněte postup, jak a kde by se daly ověřit zjištěné informace nebo získat nové.
5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení	Žák se zaměřuje na úlohy vyžadující samostatné, originální řešení.	<ul style="list-style-type: none"> Napište novinový článek nebo odborné shrnutí na téma rozhovoru, do kterého zahrnete jak pohled pamětníka, tak učebnicový text nebo související informace z dalších zdrojů.

„Práce [...] pokračovala i ve druhém pololetí, kdy žáci vedli rozhovory s pamětníky na téma *Dovolená a prázdniny, Škola, Koníčky a sbírky, Vojna, Oblíbený módní doplněk. Konzultace probíhaly pravidelně ve čtvrtek odpoledne a žáci je využívali. Během vedení těchto rozhovorů nenašli tři žáci plnou podporu rodičů a rozhovory s nimi tak nemohli provádět. Po vzájemné dohodě si proto vybrali náhradní úkol. [...] Na základě fotografií z archivu Orlického muzea Choceň a svých autorských fotografií sestavili dvojice konkrétních míst našeho města. Srovnávali rok 1979 a 2013.*“ (PDP 6.1)

S průběžnými, individuálními či skupinovými konzultacemi mají dobré zkušenosti i někteří další pedagogové pilotních škol. (PDP 6.6, 6.8) Zásadní fáze společné analýzy a interpretace vzpomínek pamětníků se však nejčastěji odehrávala formou diskuse ve třídě. Zejména pro starší žáky je tento formát dobrým tréninkem, jak společnou paměť nejen sdílet, ale také kriticky a zároveň taktně reflektovat. Při vhodném moderování si mohou žáci vytvořit nejen základní představu o fungování vzpomínkové kultury (kdo, jak, na co a proč vzpomíná)¹⁰¹, ale také porozumět širší problematice konstruování obrazů minulosti.

Jeden z možných postupů, jak toho dosáhnout, nabízí i příklad z Gymnázia v Novém Strašecí. Podobně jako Lada Cejmová, věnovala se také Iva Vachková se svými žáky tématu normalizace. Vzpomínky pamětníků paralelně sbírali a do různých podob zpracovávali žáci druhého a třetího ročníku čtyřletého gymnázia. Mladší žáci připravovali ve skupinách seminární práce na různá zájmová témata a v souvislosti s nimi se pak obraceli i na pamětníky (viz [Tabulka 2](#)). Starší žáci vedli s pamětníky rozhovory zaměřené na život rodiny ve sledovaném období. Na závěr projektu připadlo společné setkání mladších a starších žáků, kdy první prezentovali

informace zjištěné od pamětníků, z písemných a ikonografických pramenů, případně v odborné literatuře, a druzí tento výklad komentovali na základě „velkých“ rozhovorů s pamětníky:

„Ve druhé polovině června [...] proběhla dvouhodinová beseda, na níž o svých výstupech diskutovali žáci druhých i třetích ročníků. Každá skupina ‚druháku‘ informovala o své práci, o shodách a rozdílech ve vyprávěních pamětníků. Následovala reflexe ze strany starších spolužáků, zda se v jejich rozhovorech vyprávělo o stejných tématech podobně či ne. Nakonec se rozběhla poměrně dynamická debata, v níž se ukázaly zcela odlišné pohledy. Rozdílly byly dobře patrné například na tématu rodinných dovolených, kdy některé rodiny vzpomínaly na zahraniční dovolenou v tehdejší Jugoslávii a jiné zas na stanování na Orlicku či dovolené v podnikových rekreačních zařízeních. ‚Třetíci‘ se přidávali citováním z velkých rozhovorů a také rodinnými vzpomínkami, které zůstaly mimo záznam. Besedy se zúčastnil i ředitel školy, který též přidal svoje vzpomínky. Dalším ožehavým tématem bylo hodnocení spartakiády, studenti proti sobě postavili několik odlišných vnímání a hodnocení této masové akce.“¹⁰²

Jak naznačuje citovaný příklad, v konfrontaci pamětnických názorů mají žáci příležitost osvědčit svou sociální inteligenci a schopnost empatie.¹⁰³ Nezastupitelná role však při řízení diskuse náleží učiteli. Je moderátorem, jehož úkolem je zajistit, aby rozpory mezi jednotlivými vzpomínkami nevyústily například v diskreditaci menšinového názoru. I proto by měl žáky vést k důkladnému promýšlení předpokladů, které se na formování různých pamětnických perspektiv podílely. V debatě se tak tříbí schopnost žáků nahlédnout a pojmenovat různé kulturní a společenské kontexty, v jejichž rámci je minulost pamětníkem reflektována. Z této pozice přistupovala k situaci ve třídě také Iva Vachková:

Jak se rodí interpretace vzpomínek pamětníků? Příklad zpracování a diskuse výsledků seminárních prací žáků 2. ročníku Gymnázia Nové Strašecí¹⁰⁴

Téma	Způsob a kvalita interpretace	Podněty pro závěrečnou diskusi
Spartakiáda	rozhovory pamětníků konfrontovány se zprávami v dobovém tisku, informace z dobového tisku prezentovány s kritickým nadhledem	ukázky z dobového tisku, fotografie náčíní, odznáčků z rodinné sbírky vzpomínky vyučující
Automobily v období normalizace	prezentace dobových fotografií a informací o technických parametrech vozů – některé z rodinné sbírky pamětníků, porovnáváno s aktuální situací na trhu s automobily	v diskusi řešena změna poměru reálné a nominální hodnoty mezd
Rodinná dovolená	porovnávány dva typy dovolené: chata v ČR a zájezd do Bulharska s obytným přívěsem, prezentace vycházely z rozhovorů s pamětníky, doplněny fotografiemi z rodinných archivů, spíše detailní popis životního stylu bez tendence kriticky hodnotit a srovnávat s dnešní realitou	k hodnocení došlo v diskusi
Základní vojenská služba	prezentace založená pouze na rozhovorech s pamětníky	konfrontováno s daty, která pro diskusi připravila vyučující
Oslava 1. máje v Novém Strašecí	prezentace založená na rozhovorech se dvěma účastnicemi oslav – odlišný pohled dvou generací (učitelka v MŠ, žákyně gymnázia), obrazová dokumentace byla připravena, ale kvůli technickým problémům se jí nepodařilo zobrazit	diskuse o povinné účasti v průvodech

„V závěru dvouhodinové diskuse bylo konstatováno, že neexistuje jeden výklad a obraz nějaké události, ale že se jednotlivé vzpomínky od sebe liší a žádná z nich si nemůže činit nárok na jednoznačnou ‚pravdu‘. Naše minulost není ‚učebnicová‘, každý aktér ji vnímá, prožívá a hodnotí po svém, a chceme-li se dozvědět přesnější obraz minulosti, potřebujeme znát i různé vzpomínky. Reflektována byla i skutečnost, že opakovaným vyprávěním se příběhy mění a upravují a velmi záleží na časovém odstupu.“ (PDP 6.6)

Ze závěrečných žakovských reflexí je patrné, nakolik si účastníci debaty uvědomili, že ke všem formám reprezentací minulosti je třeba přistupovat kriticky a z různých úhlů pohledu:

„V úplně poslední hodině psali [žáci] kratičké zamýšlení o tom, co se za tři roky dějepisného studia na gymnáziu naučili. Mimo jiné jsme zachytili následující postřehy: ‚Nevěřit bezmez- ně všemu, co se řekne. Poslouchat vyprávění a ptát se. Hledat různé výklady.‘“ (PDP 6.6)

Různé typy výkladu měli možnost porovnávat a interpretovat zejména žáci druhého ročníku. [Tabulka 2](#) shrnuje a ilustruje, které zdroje informací a úhly pohledů brali v potaz, když připravovali svou seminární práci, a se kterými dalšími podněty se museli vyrovnávat na závěrečném setkání, když o výsledcích svých prací diskutovali s ostatními.

Ne vždy je však možné věnovat analýze a interpretaci pamětnických vyprávění tolik prostoru a času, kolik si vyžádaly pilotní projekty. V takových případech se můžeme zaměřit například jen na jedno diachronní téma (trávení volného času, vojenská služba, úroveň bydlení apod.), jehož proměny lze sledovat v delším časovém horizontu a zároveň srovnávat s dneškem.¹⁰⁵ V první hodině pak žáci

téma zkoumají s pomocí učebnice i dalších zdrojů (např. fotografie, plakáty, filmy), mapují rozmanitá názorová stanoviska a utvářejí si vlastní představu. Po domácí přípravě, jejímž cílem je zachytit vzpomínky starších generací relevantní k danému tématu, diskutují žáci v další hodině o výsledcích úvodního bádání a srovnávají je se vzpomínkami pamětníků a osobními zkušenostmi spolužáků. Konkrétní náměty, jak analyzovat a interpretovat vzpomínky pamětníků, naleznete v Příloze 1-3.

2.4 Jak analyzovat a interpretovat výsledky učení žáků?

Výstupem společných analýz a interpretací vzpomínek pamětníků bývají často písemné práce žáků. Nebudeme se v tuto chvíli věnovat otázce jejich pedagogického hodnocení, ale využijeme jednu z žakovských prací k didaktickému rozboru. Kromě samotné práce doplňujeme i reflektivní komentáře pedagoga, který žáka při práci vedl.

Z deníku pana učitele

Jak si poradit s hodnocením kolektivizace
Student Gymnázia Přírodní škola nám ve své reflexi zanechal jedinečný zdroj, na kterém můžeme ilustrovat průběh analýzy a interpretace pamětnického svědectví ze strany studenta. Jeho reflexe je výsledkem čtrnáctidenní práce na sociologicko-historicky zaměřeném projektu, při kterém s osmi spolužáky ve věku 12–17 let zkoumali proměny vesnic v okolí Mnichova Hradiště v průběhu 2. poloviny 20. století.¹⁰⁶ S pomocí kronik a přibližně desítky rozhovorů studenti zachytili hodnocení kolektivizace pamětníky z různých sociálních skupin, vzpomínky pamětníků jsem s nimi průběžně reflektoval formou diskuse.

Studentská reflexe: Pan Kuchar

Pan Kuchar je jivinský pamětník, jenž se do Jiviny přičlenil z jedné z menších vesnic u Jičina. V Jivíně se stará o místní hřbitov a opravuje staré kapličky atd. Spokojeně si žije na návsi.

Pan Kuchar se vlastně nepředstavil jako komunista – třebaže já na něj takový názor mám a rozlišuji ho podle toho od jiných pamětníků, představil se jako levicově zaměřený člověk, možná socialista, protože za dob komunismu se prý lépe žilo, tedy spíše on řekl, že se lépe žilo; bylo kvalitnější jídlo, křupaly rohlíky a dokonce i párky (prý, těžko uvěřitelné, ale požití toho bych se radši vyhnul), neplatilo se za doktora ani za prášky. Dnes se za všechno platí! A proto komunisty (levou stranu) stále podporuje, chodí je podporovat bohužel až k volbám. Díky bohu, že lidé s tímto názorem na „lepší svět“ je tak málo.

On líčil kolektivizaci v Jivíně – k našemu překvapení – tak, že vše proběhlo hladce, bez sebemenších komplikací a odporu, všichni do JZD prý vstupovali s úlevou a úsměvem na tváři (no tak to teda sotva). „Práce v družstvu byla jednodušší než starat se furt o něco svého, kdysi jsme dřeli, až jsme padali na hubu, pak to bylo snazší a placené,“ konstatovala jeho manželka. Plat byl tehdy stálý a člověk se nemusel bát o něj a ani o své místo, to měla pravdu, ale bylo to opravdu lepší? Tot otázka.

Navíc bylo JZD lepší i z kulturního hlediska, lidé se denně viděli a komunikovali: „Dneska se tu pořádají tři akce do roka, chybí mi ty různé akce a spolky,“ ozvala se znovu paní Kucharová. Družstvo tehdy pořádalo spousty plesů, akcí a slavností, což se o dnešku nedá říct, ale aspoň něco, ne?

Mimo to, i se začátkem družstva, kdy se lidi stali dělníky, dostali také pevné pracovní doby, pevný plat, nezáležící na úrodě, a pravidelné přestávky na oběd.

Odvažuji se tvrdit, že to je proto, že on sice vyrůstal na statku s velkým územím, asi s 15 hektary polí, ovšem pan Kuchar se přičlenil do Jiviny, kde měl dům s málo polnostmi, a tudíž on neměl moc velký vztah k takovému idylickému a tradičnímu hospodářství. Pan Kuchar, dle mého názoru, moc nevidí do politiky, sice chodí k volbám, ale to je asi vše.

Má zkušenost s obyvatelstvem venkova je taková, že většina lidí se o politiku moc nezajímá, a spíše ji vnímá tak, že se prostě někdy musí přizpůsobit a jediné, co mohou udělat, je chodit k volbám, což stejně není moc. Tudíž vesničané se ani nesnaží nějak pořádně se orientovat v politice.

Expedice Gymnázia Přírodní škola Ralsko 2012, Jakub Grosman, 16 let¹⁰⁷

V citovaném textu nás na první pohled zaujme, že žák byl značně překvapen pamětníkovou perspektivou. Neodpovídala pravděpodobně představám, které až dosud o tématu kolektivizace nabyl z médií, doma, ve škole nebo v rozhovorech s pamětníky, kteří ji hodnotili vesměs negativně.¹⁰⁸ S nekonfliktním postojem ke kolektivizaci se však setkali i žáci pilotních škol, kteří zpovídali pamětníky ve venkovských oblastech. Také někteří z nich byli názory pamětníků překvapeni,¹⁰⁹ neboť v kulturní paměti dnes již patrně převažují vzpomínky a obrazy odrážející negativní hodnocení kolektivizace.

Z deníku pana učitele

Reflexe rozhovoru – co když nelhal?

Vzhledem k tomu, že jsem byl přítomen rozhovoru i reflexi se studenty, mohu potvrdit, že tendence odmítnout pamětníkovu tvrzení jako lživé bylo první přirozenou reakcí většiny členů skupiny. V debatě jsme se proto zaměřili na objasnění výběrovosti informací – žáky jsem vedl k přijetí postoje, že tvrzení nemusí být nutně lživé, ale specifický výběr určitých informací (a nezařazení těch protichůdných) má v tomto případě vliv na celkové hodnocení minulosti. Dále jsme si osvětlili naše „zamlčené“ předpoklady – sociální původ (střední rolníci) ještě nemusel automaticky znamenat, že pamětník bude kolektivizaci odmítat. Významnější roli zde sehrály individuální osudy a postoje (pracovní vytížení rodičů na statku, změna bydliště).

V ukázce si můžeme dále všimnout některých charakteristických prvků současné vzpomínkové kultury, se kterou jsou žáci konfrontováni. Zaprvé je to místy až idylické zpřítomnění minulosti (zde patrné na hodnocení fungování zemědělského družstva a služeb na vesnici), pro které se vžil pojem (n)ostalgie (Rámeček 7). Současně se ve vzpomínce setkáváme s konfrontačním tónem pamětníka vůči současnosti. Obé u žáka vzbuzuje kognitivní konflikt, se kterým se snaží v textu vyrovnat.

Text však můžeme analyzovat také z hlediska učebních úloh, které musel autor zvládnout, aby jej vůbec vytvořil (viz Tabulka 1). V první řadě je zřejmé, že žák úspěšně reprodukoval své znalosti, a je patrné, že s nabytými poznatky prováděl i složité myšlenkové operace. Byl schopen identifikovat zvláštnosti pamětníkovu vyprávění ve srovnání s informacemi, které získal od jiných pamětníků nebo z odborné

literatury. Zasadil vzpomínky do dobového i současného kontextu. Svými poznámkami vyjadřuje kritický odstup od některých výroků („no tak to teda sotva“). Formuluje vlastní hypotézu, proč pamětník vyjadřuje menšinový názor na dobu kolektivizace, a období komunismu hodnotí ve srovnání s dneškem pozitivně. Řečnickými otázkami vytváří prostor také pro názor čtenáře.¹¹⁰

Z deníku pana učitele

Naučit se hodnotit

Skoro bychom tedy mohli být s úrovní studentova historického vědomí a myšlení spokojeni. Ale... celou reflexi rámuje unáhlenou generalizací o vesničanech nezajímajících se o politiku! Kultivace ještě neskončila, je třeba se naučit, jak pamětníky adekvátně hodnotit.

2.5 Multiperspektivita, relativismus a (morální) hodnocení vzpomínek pamětníků

Všechny přehlednuté příklady naznačují, že snaha o kritickou analýzu a interpretaci pamětnických vyprávění otevírá zajímavé vzdělávací příležitosti, ale zároveň naráží na závažné bariéry. Konfrontace různých úhlů pohledu a jednání historických aktérů, jinak též multiperspektivní přístup,¹¹¹ představuje sice efektivní způsob, jak eliminovat tendenci k jednostrannosti historického výkladu, zároveň však v žácích vyvolává značnou dávku nejistoty a přirozenou touhu co nejdříve ji překonat. Přestože můžeme spolu s dalšími pedagogy takovou situaci jen uvítat a *kognitivní neklid* vnímat jako cenný moment výuky dějepisu – žáci jej řeší po svém. Obvykle *snadno a rychle* zaujmou postoje, které oscilují mezi dvěma krajními póly, jež jsou z pedagogického hlediska vnímány jako nežádoucí.

7. (N)ostalogie

Nostalgie je přirozenou tendencí lidské psychiky idealizovat si minulost a vzpomínat zejména na časy dětství a mládí jako na ztracený zlatý věk.

Pozitivně zabarvený vztah k minulosti, zejména k předmětům každodenního konzumu, však nabývá konfliktní podoby v bývalých socialistických státech. Pozitivně vzpomínat na léta komunistické diktatury totiž v časech politické transformace 90. let nebylo politicky korektní. Pro vzpomínání, které neusiluje o „objektivní“ historické hodnocení, není vedeno snahou připomínat zločiny komunistických diktatur nebo se „vyrovnávat“ s minulostí, ale má spíše zálibu v připomínání vlastního mládí a poetiky socialistické každodennosti, se vžil název ostalgie – což je slovní hříčka z německého Ost (východ) a nostalgie.

Německý sociolog Jonathan Bach předpokládá, že ostalgie je specifická odpověď na krizi identity východoněmeckého obyvatelstva, pramenící ze zklamání z porevolučního vývoje po spojení se „spolkovým“ Německem.¹¹²

I když je situace v Německu specifická, trend nostalgického vzpomínání na „socialistické časy“ můžeme sledovat i v České republice, a to nejen v reklamě na Kofolu, ale v celé populární kultuře. Kamil Činátl v analýze diváckých ohlasů na seriál *Vyprávěj* dokládá, že k úspěchu retro seriálu přispívá i fakt, že publikum jeho prostřednictvím prožívá znovuoobjevování předmětů socialistické každodennosti, které spojují minulost s přítomností. Tento proces ilustruje jeden z diváckých ohlasů: „Proč se dívám? Nejspíš z nostalgie. Když vidím minisukně, trabanty nebo i obyčejnou pikslu na kafe, evokuje mi to moje mládí.“¹¹³

Zatímco výrobky československého potravinářského nebo spotřebního průmyslu většinou nevyvolávají negativní emoce, spor se vede o konzumní masovou zábavu předlistopadového období. Diskuse jsou spojeny zejména s otázkou reprízování dobových, více či méně propagandistických televizních pořadů (např. *Třicet případů majora Zemana*, *Žena za pultem*) nebo s problémem kontinuity v oblasti populární hudby. Interpretům působícím před rokem 1989 bývá vytýkána zejména jejich prorežimní aktivita, například podpis tzv. Anticharty nebo účast na festivalech politické písně.

Podle historika Michala Kopečka však mezinárodní úspěch ostalgie spolu s návratem „socialistického popkulturního kýče“ vyvolává negativní reakce nejen na straně některých bývalých disidentů a politických vězňů, ale také v řadách mladých lidí, kteří „cítí nutnost protestovat proti zlidovělé verzi příběhu o komunistickém panování“.¹¹⁴ V České republice celou situaci ovlivňuje i existence etablované komunistické strany, které může ostalgie tím, že netematizuje negativní stránky bývalého politického režimu, pomáhat zvyšovat volební preference. V tomto kontextu se pak ostalgie podle Michala Kopečka jeví jako nepřijatelná forma „historické relativizace“, at' už „jsou její motivy politické povahy, či zda se spíše přizívají na populární retro-móde a touze provokovat nový establishment.“¹¹⁵

První spočívá v názorové radikalizaci a těsnějším přimknutí k jedné z nabízených perspektiv. Na příkladu střetu, který může vyvolat rozpor normalizačních vyprávění, popsala podobu takové reakce Naděžda Morávková:

„Rozpory mezi těmito pamětníky a jejich vzpomínkami se rázem přenesou do školní třídy a žák, jehož pamětník – rodinný příslušník reprezentuje skupinu, která je dobově hodnocena negativně, tedy skupinu nějak spjatou s bývalým režimem (komunista, příslušník bezpečnostních složek, dobový politik apod.), se ocitá v nepříjemné pozici. Stejně negativně může být žákem vnímán i předek, který patřil k pasivní mlčící části společnosti a v očích nezralé osobnosti, jakými bezesporu žáci ještě jsou, může být pocítován trochu jako kolaborant či přinejmenším zbabělec. Děti a mládež jsou v tomto směru velmi striktní a připravení k rychlým a jednoznačným soudům. Jestliže se ve třídě sejdou takové kontroverzní vzpomínky, může nastat pro mnohé nepříjemná situace, pokud učitel nemá dostatek zkušeností a taktu, aby situaci zvládl.“¹¹⁶

Uvážíme-li, že autorka vychází ze zkušeností s využíváním metody orální historie na západočeských školách, je zřejmé, že zároveň ilustruje důsledky didaktického nezvládnutí jednoho z citlivých a kontroverzních témat soudobých českých dějin (srovnej **Jak zvládnout citlivá a kontroverzní témata?**). Sebeobranné mechanismy v takovém případě žáky často dovedou až na druhou krajní pozici, kterou učitelé, a učitelé dějepisu zvláště, tak neradi vidí – k rezignaci na jakýkoli vztah k dějinám i k jejich aktérům.

Pokud si však alespoň na moment připustíme, že nezáměr a hodnotový relativismus jsou ve své podstatě důsledkem „nezvládnutí“ práce s *kognitivním neklidem* žáků, můžeme se – při troše dobré vůle – dobrat i řešení. V první

řadě nezbyvá než přijmout svou pedagogickou roli se vším, co k ní patří, a naučit se zacházet i s „nepříjemnými situacemi“. Jak připomíná také didaktička občanské výchovy a základů společenských věd Ivana Havlínová, „odpovědností učitele je hledat způsoby, jak spolu s žáky [citlivá a kontroverzní] témata ve třídě otevírat, jak zkoumat různá paradigmat a způsoby řešení kontroverzních otázek. Učitel pomáhá žákům klást otázky a ve společném dialogu či v diskusi hledat možné odpovědi. [...] Měl by jim pomáhat pojmenovávat a analyzovat veškeré nejistoty a obavy z jevů a skutečností, kterým jsou vystavováni.“¹¹⁷

Než však začneme probírat možnosti, jak pomáhat žákům, bude možná prospěšné, když se nejprve sami zamyslíme nad nejistotami a obavami, kterým jsme z pozice učitelů dějepisu vystavováni. Zvláště pokud se rozhodneme, že při výuce povedeme žáky k vědomí relativnosti pohledů na minulost a zároveň že přítom nepřipustíme, aby docházelo k relativizaci základních mravních principů. K zamýšlení proto nabízíme podrobnější zvážení otázky hodnotové výchovy v dějepise z českého a britského úhlu pohledu v **Rámečku 8**.

Pokud jde o konkrétní postup, jak hodnotovou výchovu realizovat, můžeme teoreticky rozlišit tři základní přístupy, jež se však v praxi obvykle prolínají. V prvním případě je cílem výchovy, aby si žáci postupně ujasňovali, co je obsahem hodnot, které zastávají nebo zastávat chtějí, a uváděli svá stanoviska ve vzájemný soulad. Druhý přístup vychází z výzkumů psychologa Lawrence Kohlberga, respektive jejich revizí, a zaměřuje se na rozvoj morálního usuzování žáků v souladu s jejich individuálním kognitivním vývojem a kulturním prostředím, v němž žijí. Žáci jsou postupně vedeni k tomu, aby se naučili

8. Problém hodnotové výuky v dějepisu: pohled z ČR a z Velké Británie

Výchovu a vzdělávání od sebe nelze ani v dějepise oddělit. Hodnotová výchova, jakkoli se v současném školním prostředí vlivem relativizace etických norem nebo politizace školství v médiích obtížně prosazuje, je ve skutečnosti principem, který prostupuje školní výchovou dětí a mládeže přinejmenším od té doby, kdy byla zavedena. Biblická dějeprava, klasická studia a posléze i národní dějiny nejenže po dlouhá staletí tvořily páteř evropského historického vzdělávání, ale jejich hlavním cílem bylo – v duchu antického „*Historia magistra vitae*“ – pěstovat v nastupujících generacích úctu k tradičním, časem prověřeným kulturním hodnotám. Zastánci tradicionalistických akademických teorií jsou dodnes přesvědčeni, že návrat ke kultivaci hodnot prostřednictvím studia klasického kánonu může být lékem na řadu neduhů postmoderní, „nevzdělané“ společnosti.¹¹⁸

Distance vůči morálnímu hodnocení dějinných aktérů však pramení ze zdrojů těžce kulturní tradice. Připomeňme jen biblické: „*Nesudte, abyste nebyli souzeni.*“ Zejména však díky pozitivismu, vedenému snahou po dosažení objektivního poznání, se prosadila představa profesionálního historika, který dokáže na základě historických pramenů vypovědět o dějích mnohé, ahistorických hodnotových soudů je však nucen se zdržet. Důsledky ideologických manipulací s výsledky historického poznání pro účely státních propagand a totalitních režimů tento úzus ještě posílily.

Podle australského historika a didaktika Andrewa Petersona přestaly být například v britské historiografii morální soudy přípustné od 50. let 20. století. Historici měli nadále činit jen soudy morálně neutrální.¹¹⁹ Obdobný přístup se pak prosadil i při výuce dějepisu. V 80. letech 20. století například Robert I. Smith rozlišil tři typy hodnot, kterých se může výuka dějepisu dotknout – *behaviorální, procedurální a existenciální*. Zatímco první dva typy hodnot musí učitelé kultivovat, neboť jinak by nemohli ve třídě vytvořit příhodné klima pro otevřenou diskusi ani vést žáky k preciznímu osvojování historické metody (včetně rozvoje kritického myšlení a touhy po pečlivém ověřování zdrojů), do třetí hodnotové oblasti nemají podle Roberta I. Smithe zasahovat. Hodnoty, jež zakládají obecné soudy, definují a dávají význam činnostem, myšlenkám i pocitům každého jedince, mají učitelé pouze respektovat, neboť zakládají morální autonomii žáků.¹²⁰ Na počátku třetího tisíciletí pak například Nicholas Kinloch vyvolal ve Velké Británii debatu o smyslu a způsobech vyučování o holocaustu. Argumentoval, že šoa má být ve škole prezentováno nikoli ze sociálních, morálních nebo dokonce duchovních důvodů, ale prostě proto, že k němu došlo. Dějepis má podle něj „řešit, co, proč a jak se v minulosti stalo, nikoli zkoumat, zda to, co se stalo nebo nestalo, bylo dobré nebo špatné.“¹²¹

Padesátiletá zkušenost českého školství s ideologizací výchovy, a výuky dějepisu zvláště, jako by dávala britským historikům a didaktikům dějepisu za pravdu. Podobně jako muzejníci, upnuli se, zdá se, také čeští učitelé v 90. letech 20. století k historické objektivitě a hodnotové neutralitě jako ke způsobu, jak se napříště vyvarovat posluhování politickému režimu.¹²² Vytěsněním však otázka společenské a politické role školy nepřestala existovat. Pokud učitelé nejsou ochotni nahlédnout, natož vyjádřit případné stereotypy, které si o dané době v sobě nesou, nebude jejich výklad apolitický, jak by si možná přáli, ale nečitelný, ne-li skrytě politický.¹²³

Stačí si znovu prolistovat rámcové vzdělávací programy, aby bylo zřejmé, že také učitelé dějepisu jsou zodpovědní za formování hodnotové orientace žáků ve všech stupních vzdělávání.¹²⁴ Přestože se tak ocitají v obtížné situaci, kdy je může leckdo nařknout z politické manipulace, nelze než dotčným kritikům znovu a znovu vysvětlovat, v čem spočívá rozdíl mezi indoktrinací, manipulací a hodnotovou výchovou.

Obvykle však stačí, pokud kromě explicitní roviny morální výchovy zviditelníme i rovinu implicitní, na kterou upozornil již v 90. letech v britském kontextu Paddy Walsh. I v českém případě totiž platí, že celé kurikulum je hodnotově zakotveno „v naší etické víře v lidská práva a hodnotu demokracie.“¹²⁵ Kritickým hlasům z řad historické obce lze pak společně s Milenou Bartlovou namítnout, že „etapa novodobé, objektivní vědy je právě jen historicky podmíněnou etapou [...], a nikoli jednou provždy dosaženým a definitivně výlučně platným poznáním.“¹²⁶ Je třeba se vyrovnat s tím, že „vliv společenských poměrů, včetně všech ideologických a mocenských souvislostí, vstupuje přímo do předmětu vědeckého tazání a zkoumání.“¹²⁷ Jak by potom bylo možné zajistit, aby nepůsobil na školní výuku?

I proto je třeba na hodnotovou výchovu v dějepise nerezignovat, ale spíše hledat cesty, jak žáky, kteří se učí objeovat a řešit morální otázky a dilemata, podpořit.

reflektovat vlastní morální pozice, zaujímat postoje a činit rozumově zdůvodnitelná autonomní rozhodnutí. Ve třetím případě jde o systematickou výchovu charakteru žáků, jejímž cílem je vychovávat aktivní jedince, kteří nejenže reflektují své morální schopnosti, ale v souladu s nimi i jednají.¹²⁸

Podle Andrewa Petersona můžeme v dějepise vymežit v zásadě tři obecné oborově didaktické cíle, jež zároveň sledují cíle hodnotové výchovy. Žáci se díky dějepisu učí porozumět „*dobovým morálním slovníkům různých historických epoch*“, formulovat „*morální soudy teprve na základě pečlivého zvážení historických důkazů*“ a využívat „*aktuální morální slovník pro porozumění různým dobám a diskusi o nich*“.¹²⁹ Naplňování těchto cílů však můžeme dosáhnout pouze za předpokladu, že budeme dbát přinejmenším na pozitivní skupinové klima ve třídě, zapojovat žáky nenásilným způsobem do debat a diskusí a umožňovat jim reflektivní psaní (srovnej ***Jak zvládnout citlivá a kontroverzní témata?***). Pokud bychom však chtěli usilovat také o výchovu charakteru žáků, je třeba vytvářet navíc prostor pro jejich samostatné jednání a možnost jeho obhajoby.¹³⁰

Příklad, jak proměnit tato obecná doporučení ve skutek, nabízí aktivita, kterou s žáky pilotní školy realizoval Radek Kotlaba z Gymnázia Mladá Boleslav. Žáci sexty nejprve zhlédli dokumentární pořad o československé účasti na světové výstavě Expo v Bruselu v roce 1958. Doma pak pátrali po projevech tzv. bruselského stylu a o nalezených předmětech si povídali s rodiči či prarodiči. Ve škole si posléze předměty i vzpomínky pamětníků vzájemně představili. Následoval úkol, kterým chtěl vyučující kompenzovat „*možná až příliš idylickou představu*“, kterou si žáci na základě

uvedených činností o společenské atmosféře závěru padesátých let vytvořili (PDP 6.5).

Jak bych se zachoval(a) já?

„Zadáním byla citace z úředního rozhodnutí o zamítnutí odvolání proti nepřipuštění ke studiu.¹³¹ Žáci se měli k dokumentu samostatně písemně vyjádřit, jejich odpovědi jsem četl a vypracoval jejich přehled, o kterém jsme později v hodině diskutovali. [...] Žáci ve sledované skupině se rozhodli v odpovědi na otázku zjišťující reakci na předloženou situaci následovně: Třináct (45 % celkového počtu) z nich by přijalo nastalou situaci a smířili se s ní, sedm (24 %) by se pokusilo řešit situaci v rámci daného systému pokusy o vstup na jiné školy nebo únikem do náhradních aktivit, šest (20,5 %) žáků by situaci řešilo emigrací nebo pokusem o ni, dva (7 %) žáci vyjádřili ochotu vstoupit do KSČ, případně řešit situaci de facto kolaborací s mocí a jeden (3,5 %) žák by byl připraven aktivně vzdorovat a vystavit se dalšímu pronásledování kvůli začlenění do opozice. [...] Výsledky [...] diskuse jsem nechal žáky slohově zpracovat, buď vyprávěním na téma osudů dívky, které nebylo umožněno z kádrových důvodů studovat na gymnáziu, nebo úvahou nad tématem osobní statečnost versus konformita.“ (PDP 6.5.)

2.6 Jak se vyrovnávat s minulostí (pamětníků)?

Citovaný příklad z mladoboleslavského gymnázia je nejen ukázkou, jak rozvíjet hodnotovou orientaci žáků v rámci dějepisu, ale také námětem, jak citlivě zasazovat rodinné vzpomínky do historických souvislostí a přispívat tak k poučenému vyrovnávání se s minulostí. Tím, že vyučující žákům umožnil, aby vstoupili do role historických aktérů, kteří si prošli

srovnatelnou životní zkušeností jako žáci sami (Co byste dělali, kdyby vám bylo znemožněno studium na gymnáziu?), pomohl jim reflektovat z osobní perspektivy kontext doby, v němž se odehrával také život jejich starších příbuzných. Klíčové pak bylo statistické „zviditelnění“ názorového spektra třídy, které Radek Kotlaba následně zúročil ve svém výkladu:

„Takovéto rozložení odpovědí připravilo ideálně podmínky pro vysvětlení postojů, které zaujímali obyvatelé Československa k tlaku totalitního systému na jejich život. Tento pohled na možnosti jejich rodičů a prarodičů, podpořen vlastní zprostředkovanou zkušeností rozhodování, byl nakonec podle mě nejdůležitějším (nicméně nehodnotitelným) výstupem z výukového programu.“ (PDP 6.5)

Zatímco na osobní rovině se žáci mohli, avšak nemuseli, vžít do situace svých předků, jakožto vrstevnická skupina zažili a posléze reflektovali jinak obtížně přenositelnou sociální zkušenost, pramenící ze síly konformního uvažování v „totalitních“ společnostech. Zvolená cesta žákům také rozkryla, že dilema aktivní či pasivní participace na určitém sociálním řádu leží rovněž v základu jejich vlastní občanské odpovědnosti, neboť ve svém důsledku ústí v každodenní legitimizaci či delegitimizaci kteréhokoli politického režimu.

9. Kde hledat další inspiraci?

Tvář v tvář historii (Facing History and Ourselves) – mezinárodně rozšířený koncept výuky, který „nabízí způsoby, jak smysluplně učit o bolestných a traumatických událostech moderních dějin“, přičemž „mysl výuky moderních dějin spatřuje v propojování zkušeností z minulosti s morálními volbami dneška“.¹³² Výuka vychází z konceptu základních lidských práv a svobod, staví na metodách aktivního učení, které se odehrávají v psychicky bezpečném prostředí. Historické události jsou nahlíženy z různých úhlů pohledu (multiperspektivně), s důrazem na prolínání „malých“ a „velkých“ příběhů dějin. Žáci si v průběhu výuky vedou reflektivní deník. Každé téma je vždy zpracováno do pěti na sebe logicky navazujících lekcí, které žákům umožňují, aby si nejprve uvědomili ty aspekty své osobní (Jedinec a společnost) a sociální identity (My a oni), jež souvisejí s následně zkoumaným historickým tématem (Historická studie). Další aktivity jsou zaměřeny na reflexi zkušeností historických aktérů dané doby (Vyrovnání se s minulostí) a jejich možné zúročení v době dnešní (Rozhodnutí angažovat se). Na webových stránkách www.tvaritvar.cz jsou k dispozici vzdělávací materiály na téma *Holocaust a lidské chování* (2003) a *Komunismus v Československu* (2007). Několik dalších ukázkových vyučovacích hodin je uveřejněno také na Metodickém portálu RVP.¹³³

Rozvoj kritické gramotnosti – koncept rozvoje kritické gramotnosti v rámci vyučování humanitních předmětů byl představen v *Kritických listech*, didaktickém časopise vydávaném občanským sdružením Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v roce 2010.¹³⁴ Vychází z personálních a sociálních pedagogických teorií a základní premisu lze shrnout následovně: Máme-li dnešní žáky zaujmout a motivovat k učení a spolupráci, jež zúročí i ve svém budoucím životě, je třeba jim nabízet takové aktivity, které vypovídají nejen o minulosti nebo současnosti naší společnosti, ale vztahují se také k aktuální životní situaci žáků. Dějepis stejně jako ostatní humanitní obory pak umožňuje, aby se žáci naučili být kritickými příjemci mnoha různých zdrojů informací, se kterými se v životě setkávají. Učí žáky číst a rozpoznávat, které politické, sociální, kulturní, historické či ekonomické vlivy se do textů promítají (Prozkoumávání různých perspektiv), ale také zjišťovat, které z autorských úhlů pohledu rezonují s jejich vlastními zkušenostmi (Nalezení autentického hlasu). Po seznámení s obsahem zdroje si žáci kladou otázku, které perspektivy chybějí, a následně, s pomocí dalších zdrojů, hledají vysvětlení proč (Rozpoznání sociálních bariér a principů sociálního vyloučení). V diskusi se spolužáky a učitelem pak odkrývají, který zorný úhel reprezentují také oni sami (Nalezení vlastní jedinečnosti) a jak s tímto poznáním naložit, pokud jde o uplatnění ve společnosti (Povolání ke službě). Cílem rozvoje kritické gramotnosti je tedy nejen žáky naučit kriticky číst, ale především „zvýšit [jejich] odpovědnost za sociální problémy v jejich okolí a nabádat je k tomu, aby se ptali, proč a z jakého důvodu jsou věci tak, jak jsou, kdo z toho má největší prospěch, a aby se chovali tak, že se svět stane lepším místem k životu“.¹³⁵

Poučení hodnocení – hodnocení a sebehodnocení lze stejně jako další lidské schopnosti rozvíjet a trénovat. Základní teoretické koncepty shrnuje monografie Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole* (1999). Ve třetí kapitole „Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností“ uvádí autor také řadu konkrétních námětů, jež lze aplikovat do výuky dějepisu.¹³⁶ Drobné náměty pro trénink hodnotících dovedností obsahuje rovněž volně dostupná publikace Anny Pekárkové *Přemýšlíme o hodnotách* (2007). Autorka téma rozpracovává v návaznosti na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, tak jak je koncipováno v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání.¹³⁷ Zajímavá je však také metodická příručka *Škola a křesťanství* (2010) od Šárky Koflerové a Evy Muroňové. Obsahuje mimo jiné dvě velmi inspirativní, diskusně koncipované lekce o vině a utrpení v lidském životě. Obě lekce evokují nejprve osobní zkušenosti žáků, poté nabízejí porovnávání těchto zkušeností s příběhy jiných lidí a v diskusi hledají praktická řešení, jak se s vinou či utrpením v každodenním životě vypořádávat. Následně téma zasazují do kontextu křesťanské vírouky. Aktivity jsou koncipovány tak, aby podporovaly psychickou bezpečí a zároveň samostatné myšlení žáků. Na příloženém CD jsou připraveny textové podklady a pracovní listy.¹³⁸