

Na cestě k historické gramotnosti: jak učit o tzv. železné oponě

Jaroslav Najbert

Sousloví „železná opona“, chápané od Churchillova projevu ve Fultonu jako metafora rozdělení Evropy studenou válkou, nabylo v české společnosti během posledních dvou dekád specifického symbolického významu, který přispívá k utváření a upevňování kolektivní identity české polistopadové společnosti. „Železná opona“ se v české kulturní paměti stala místem, kolem kterého krystalizují naše představy o tom, jakou povahu měl předlistopadový politický režim.

Výzvou pro dějepisné a občanské vzdělávání je vytvoření takové vzdělávací strategie, která žáky s kontroverzním tématem, rozdělujícím české vzpomínání na státní socialismus, naučí konstruktivně pracovat. Mediální reprezentace „železné opony“ i živá vzpomínková kultura a emoce, které je doprovázejí, nasvědčují tomu, že ostraha státních hranic Československa před rokem 1989 je konfliktním a rozdělujícím bodem českého vzpomínání.¹ Tento konflikt vyplývá z odlišných interpretací významu ostrahy hranic, které jsou dohledatelné v současné české historické kultuře a které dále rozebírám ve svém příspěvku.

Tzv. železná opona představuje z hlediska výuky dějepisu ideální téma pro rozvíjení historické gramotnosti.² Nabízí se jako impulz pro promyšlení cílů vzdělávání a smyslu dějepisné výuky. Dříve než nabídnu modelové příklady badatelsky orientovaných vzdělávacích aktivit, považuji za nutné stručně analyzovat, jakými způsoby tzv. železná opona coby symbolické místo českého vzpomínání krystalizuje v kulturní paměti³ české společnosti.

Železná opona jako konfliktní místo vzpomínání

Samotné sousloví „železná opona“ není pojem hodnotově neutrální, pro účely popsaní reálné situace ostrahy československých hranic před rokem 1989 je jeho užití jako analytického pojmu problematické. České kulturní paměti před rokem 1989

1 K pojetí tzv. železné opony coby konfliktního místa vzpomínání viz ŠMIDRKAL, Václav: „Železná opona“ jako české místo paměti, in: *Střed/Centre*, 2012, roč. 4, č. 1, s. 56–79.

2 Pojem historická gramotnost zahrnuje cíle dějepisného vzdělávání v pojetí anglosaské didaktiky. Detailně ho rozebírám v druhé části příspěvku.

dominoval diskurz narušitelů a hrdinných ochránců hranic, jehož nejvýznamnějším institucionalizovaným nositelem je v současnosti spolek Klub českého pohraničí (KČP), podporovaný Komunistickou stranou Čech a Moravy.

Hranice je z perspektivy sympatizantů KČP konstruována jako prostor permanentního ohrožení české (československé) státnosti a národních zájmů, zejména ze strany Německa. V tomto kontextu můžeme vysledovat dlouhotrvající kontinuitu rétoriky legitimní obrany hranic, při které KČP navazuje nejen na činnost ozbrojených složek Pohraniční stráže a jejich civilních pomocníků, ale svou identitu čerpá i z tradice českých hraničářských organizací a z období zvýšeného ohrožení československých hranic v čase mnichovské krize roku 1938. Ostatně symbolem klubu je hlava chodského psa v podání Mikoláše Alše v heraldickém erbu, která vizualizuje sdílenou představu pohraničnicků, že kráčeji ve šlépějích svých předchůdců Chodů, střežících podle tradice zemskou a současně národní hranici v západních Čechách.⁴

Knižní produkce Klubu českého pohraničí usiluje o zprostředkování „objektivních svědectví“ o každodenním životě a službě pohraničnicků, jejichž služba má být současnými historiky a publicisty „zkreslována a hanobena“.⁵ Lidé usilující o nelegální přechod hranic jsou zpravidla popisováni jako „kriminální živly, pachatelé zločinů, odsouzenci a dobrodruzi“, kteří se dnes „vydávají za politicky pronásledované a svůj útěk zdůvodňují jako vysvobození se z komunistického útlatku“.⁶ Jako „hrdinské“ jsou naopak oceňovány příběhy pohraničnicků, kteří při výkonu služby ostrahy hranic nedjednou položili své životy.⁷

Odišný diskurz, který se postupně etabloval po roce 1989, hodnotí Pohraniční stráž jako ozbrojený „mocenský nástroj totalitního režimu“, který sloužil k násilnému potlačení svobody pohybu československých občanů.⁸ Symbolickou událostí no-

3 V návaznosti na práce Jana a Aleidy Assmannových nepovažují kulturní paměť v žádném případě za statickou, nýbrž v nejšířším slova smyslu ji definují jako veškerý mediální, politický i odborný (historiografický) diskurz, který odkazuje k uchovávání společné minulosti. Minulost je neustále konstruována a reprezentována v aktuálním společenském kontextu. Viz ERLI, Astrid: Cultural Memory Studies: An Introduction, in: *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Ed. Astrid Erll – Ansgar Nünning. Berlin/New York, De Gruyter 2008, s. 1–11.

4 Ústředním heslem klubu je „Jen zůstane-li naše pohraničí české, zůstane českou i celá naše vlast“. Pietně jsou připomínány příběhy nejen padlých pohraničnicků, ale i prvorepublikových členů Stráže obrany státu. Názorovou profilaci odrážejí stanov, články a stanoviska KČP, dostupné na webových stránkách <http://www.klub-pohranici.cz/>, nebo publikační činnost klubu. Viz GROBELNÝ, Josef: *S emblémem Chodů na klopách*. Ústí nad Orlicí, Oftis 2013; dále KÁBELE, Stanislav: *Orosené vzpomínky, aneb pohraničníci vzpomínají na službu k ochraně státních hranic Československa*. Praha, Klub českého pohraničí a Orego 2011; ADAMEC, M. et al.: *Ve šlépějích Chodů. Fragmenty z historie ochrany státních hranic ČSR – ČSSR očima přímých účastníků. Politicko-historická sonda do dějin ochrany a obrany československých státních hranic 1918–1989*. Praha, Klub českého pohraničí a Orego 2010.

5 ADAMEC, M. et al.: *Ve šlépějích Chodů*, s. 107 a 267.

6 *Tamtéž*, s. 267

7 Vedle zmíněných publikací jsou příběhy zprostředkovány i na webových stránkách KČP, viz kapitola „Příběhy ze státní hranice“ a „Teroristé a nebo hrdinové“. Dostupné z <http://www.klub-pohranici.cz/pribehy-ze-statni-hranice> [21. 3. 2017].

8 Narativní rámec např. PEJČOCH, Ivo: *Přechody přes železnou oponu. Příběhy odvážlivců, kteří se rozhodli riskovat a odejít přes důkladně zabezpečené a střežené hraniční pásmo*. Cheb, Svět křidel 2011.

vého diskurzu hranic bylo přestřížení hraničních drátěných zátarasů ministry zahraničních věcí Československa a Německa Jiřím Dientsbierem a Hansem-Dietrichem Genscherem 23. prosince 1989 v místě zvaném Hraničky u Rozvadova. „Návrat“ Československa do Evropy provázelo i převzetí interpretace hranic v rámci paradigma-
tu „železné opony“, pojímajícího hranici Československa s Rakouskem a Spolkovou republikou Německo jako hranici „svobodného a nesvobodného světa, jako místo, kde se zbytečně umíralo po celou studenou válku“.⁹

Vedle dokumentačního úsilí Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu a Ústavu pro studium totalitních režimů¹⁰ byl významným mezníkem v prosazování paměti odpůrců a obětí „železné opony“ hojně diskutovaný zákon č. 262/2011 Sb., o účastnících odboje a odporu proti komunismu, který mimo jiné umožnil bývalým „agentům-chodcům“ a „kurýrům“ zažádat o osvědčení účastníka protikomunistického odboje a získat statut válečného veterána a finanční ocenění. Přeo-
sazení rolí hrdinů a pachatelů trestných činů tím získalo nový právní rozměr poté, co spíše neúspěchem skončily pokusy o stanovení trestně-právní odpovědnosti v případech více než devíti stovek úmrtí souvisejících s výkonem služby u Pohraniční stráže.¹¹

Oba soupeřící diskurzy jsou náchylné k ideologizaci tématu a vytvářejí krajní póly, které vymezují prostor pro vzpomínky řadových příslušníků Pohraniční stráže a civilních obyvatel hraničního pásma. O dokumentaci těchto narativů každodennosti usilují první projekty,¹² specifickým pramenem pro poznání jsou diskuzní fóra bývalých pohraničníků na sociálních sítích nebo spontánně vznikající „muzea železné opony“.¹³

-
- 9 *Abeceda komunistických zločinů* (televizní pořad 2010, režie Marcel Petrov). Díl 26: Železná opona.
- 10 PULEC, Martin: *Organizace a činnost ozbrojených pohraničních složek. Seznamy osob usmrčených na státních hranicích 1945–1989*. Praha, ÚDV 2006. Nejnověji MAŠKOVÁ, Tereza – RIPKA, Vojtěch: *Železná opona v Československu. Usmrcení na československých státních hranicích v letech 1948–1989*. Praha, Ústav pro studium totalitních režimů a Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. 2015. Dokumentační projekt ÚSTR má své webové stránky dostupné z <http://www.ustrcr.cz/cs/dokumentace-usmrčených-statni-hranice> [21. 3. 2017].
- 11 První ucelený přehled úmrtí na státní hranici nabídli Prokop Tomek a Martin Pulec, největší počet obětí (přibližně 650) tvořila úmrtí samotných pohraničníků, z většiny nezaviněná bojem s „narušitelem“. Nejnověji MAŠKOVÁ, Tereza – RIPKA, Vojtěch: *Železná opona v Československu. Usmrcení na československých státních hranicích v letech 1948–1989*.
- 12 KOVARŘÍK, David – KREISSLOVÁ, Sandra: *Česko-rakouská hranice v letech 1945–1989 ve vzpomínkách jejích obyvatel*. Projekt je výstupem spolupráce ÚSD AV ČR, v. v. i., a České zemědělské univerzity v Praze. Dále viz příspěvek Sandry Kreisslové v této publikaci Každodennost v blízkosti „ostatných drátů“ ve vzpomínkách obyvatel česko-rakouského pohraničí.
- 13 Hlavní platformou vzpomínání na léta služby pro pohraničníky, kteří nejsou nutně sdružení v KČP, je server Vojsenko.cz, na kterém sdílejí kontakty, dobové fotografie a vzpomínky. Fenomémem se v roce 2012 stal blog *Pohraničník bloguje*. Sám autor, sloužící v 80. letech na rotě Pohraniční stráže Trojezí, nerozlišuje v příspěvcích „nepolitickou každodennost“ od politických názorů. Intenci příspěvků a svůj vztah k historickému poznání a současným sporům a hodnocení činnosti Pohraniční stráže shrnuje v jednom ze svých příspěvků následovně: „*Tvořím proto, abych popsal život na pohraničních rotách tak, jak existoval a jak jsem jej sám jakožto bývalý pohraničník poznal. Zdůrazňuji, že píšu především pro zábavu, ať už svou nebo čtenářů. V žádném případě si nepřisuzuji jakékoliv zásluhy stran dějepisu a uvádění různých hodavin na správnou míru. To ponechám těm, kteří se podobnými aktivitami profesionálně zabývají, ať už na jedné nebo na druhé straně.*“ Dostupné z <http://pohranicnik.blogspot.cz/2016/05/> [21. 3. 2017].

Diskurz železné opony se dominantním způsobem etabloval i ve vzdělávacích materiálech zaměřených jak na školní mládež, tak na veřejný prostor. V souladu se současnou proměnou vzdělávacích médií jsou to především občanská sdružení a publicisté, kdo nabízí formou osobních příběhů nebo televizních pořadů vzdělávací materiály školám i turistům.

V produkci České televize vznikl v roce 2006 dokumentární cyklus „o odvaze a smrti, ale i absurditě zrušeného politického systému“ s názvem *Příběhy železné opony*¹⁴. Autorem projektu byl (společně s Lenkou Polákovou) publicista Luděk Navara, který se dramatickým a mnohdy tragickým příběhům přechodu státní hranice věnuje i na stránkách denního tisku a který výsledky své práce popularizoval také knižně¹⁵. Dokumentární cyklus získal Televizní cenu Elsa za nejlepší publicistický pořad roku a výroční cenu Trilobit od Filmového a televizního svazu, sám Navara pak za rok 2007 obdržel prestižní novinářskou cenu Karla Havlíčka Borovského od Nadace Český literární fond za „odkrývání toho, co nemá být zapomenuto“.¹⁶

Důležitými aktéry ovlivňujícími podobu výuky o „železné oponě“ na českých školách jsou bezesporu společnosti Člověk v tísni s projektem *Měsíc filmu na školách – Příběhy bezpráví* a Občanské sdružení PANT, které nabízí sadu materiálů na svém portálu *Modernidejiny.cz*, vydaných i na vzdělávacím DVD.¹⁷ Oba projekty pracují s Příběhy železné opony, resp. s obdobným cyklem *Abeceda komunistických zločinů*.¹⁸

Z nejnovějších projektů směřovaných do veřejného prostoru zmiňme iniciativy Občanského sdružení PAMĚŤ. Příběhy těch, kteří chtěli utéci za železnou oponu, připomíná od roku 2015 projekt *Příběhy železné opony – Cesty ke svobodě* v různých formátech – mobilní průvodci, knihy nebo Stezka svobody v podobě panelů kopírujících linii hraničních zátarasů poblíž Mikulova. Nedaleko byl slavnostně odhalen i pomník obětem „železné opony“ Brána ke svobodě.¹⁹ Bez zajímavosti není, že všechna zmíněná sdružení v jejich vzdělávacích aktivitách podpořila v předcházejících letech Evropská unie ze svého sociálního nebo regionálního fondu.

Na základě analýzy obsahu vzdělávacích materiálů a s přihlédnutím k motivaci zmíněných aktérů můžeme konstatovat, že dominantním vzdělávacím přístupem je prosazování diskurzu „železné opony“ a paměti jejích odpůrců a obětí. Příběhy „ne-

14 *Příběhy železné opony* (TV pořad 2005, režie Jan Novák), Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10095467107-pribehy-zelezne-opony/406235100221001-draty-ktere-zabijely> [21. 3. 2017].

15 NAVARA, Luděk: *Příběhy železné opony*. 1. a 2. díl. Brno, Host 2004 a 2006; též: *Nové příběhy železné opony*. Brno, Host a Česká televize 2007.

16 Novinářská cena Karla Havlíčka Borovského 2007. Dostupné z <http://www.nclf.cz/vyrocní-ceny-za-rok-2007.html> [21. 3. 2017].

17 Železná opona – materiály pro učitele. Dostupné z <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/zelezna-opona-materialy-pro-ucitele> [21. 3. 2017].

18 Lekce Příběhy železné opony: dráty, které zabíjely. Dostupné z <https://www.jsns.cz/lekce/15636-pribehy-zelezne-opony-draty-ktere-zabijely> [21. 3. 2017].

19 Stezka svobody – informace pro turisty. Dostupné z <http://sdruzenipamet.cz/ospamet/index.php/nav-projekt-stezka> [21. 3. 2017].

vinných“ občanů, kteří se při cestě za osobní svobodou často tragicky střetávali nejen s byrokratickými překážkami a šikanou, ale i s elektrickým napětím v zátarasech, útočnými psy nebo ozbrojenými bezpečnostními složkami a Státní bezpečností, vykreslují absolutní nárok komunistického režimu na práva a svobody svých občanů, včetně nároku na jejich masové omezování. Omezující režim hraničního pásma, zátarasy a tragická úmrtí mladých lidí „na elektrických drátech“ jsou vizualizací jinak poměrně abstraktního pojmu „komunistická moc“.

Nemáme dostupná data pro zkoumání toho, jakým způsobem se se vzdělávacími materiály reálně pracuje v hodinách. Při přípravě nového vzdělávacího programu Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, Správy Národního parku Podyjí a Jihomoravského muzea ve Znojmě jsme však došli k názoru, že se potřebujeme vydat jinou cestou, než kterou zvolili autoři zmíněných projektů. Vzdělávací program jsme zamýšleli realizovat v pohraničním regionu Znojemska, kde jsme byli konfrontováni se specifickou rodinnou a regionální pamětí.

Jako hlavní nevýhodu dostupných materiálů jsme vnímali omezenou perspektivu příběhů, reprezentující výlučně totalitněhistorické, resp. antikomunistické vyprávění.²⁰ Vzdělávací materiály o. s. PANT doporučují vést s žáky diskuse nebo se zamýšlet nad aktuálním významem tématu železná opona. Celkově však vzdělávací programy a pořady jen v omezené míře vybavují žáky analytickými nástroji, které jim umožní se kriticky vypořádat s pluralitou vzpomínek a konfliktním vzpomínáním, až opustí školu. Až na výjimky nestaví autoři publikum do role aktivních spolu tvůrců historického poznání, vlastní „bádání“ se zpravidla omezuje na vyplnění pracovních listů. Důležitou roli prostředníka historického poznání hrají samozřejmě učitelé, u kterých je rozhodující zvolená metodika, nikoliv pamětnická perspektiva. Nabízené materiály mohou být tudíž v rukou zkušeného učitele velkým přínosem.²¹

Připravovaný vzdělávací program jsme pojali jako příležitost pro nové promyšlení toho, jak s tématem tzv. železná opona pracovat ve výuce. V letech 2016 a 2017 navázalo na pilotní projekt ověřování vybraných aktivit dalšími třídami ZŠ.

Historická gramotnost: teoretický rámec a praktická aplikace

Historická gramotnost (v angl. originále historical literacy), koncept pocházející z anglosaské didaktiky, je v českém prostředí poměrně nový pojem, který nenajdeme v kurikulárních dokumentech. České dějepisné kurikulum totiž vychází z dlou-

20 K použitým pojmům více KOPEČEK, Michal: Hledání „paměti národa“. Politika dějin, nostalgie a české dějepiscectví komunismu, in: *Dějiny – Teorie – Kritika*, 2007, č. 1, s. 7–26, nebo PULLMANN, Michal: Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění, in: *Soudobé dějiny*, 2008, č. 3–4, s. 703–718.

21 Srov. ŠÍMÍČEK, Petr: *Železná opona jako téma ve výuce (výuková prezentace)*. Dostupné z <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/zelezna-opona-jako-tema-ve-vyuce> [21. 3. 2017].

holeté tradice německé didaktiky, pro kterou byla a je klíčovým konceptem historického vzdělávání kultivace historického vědomí.²²

V polovině 80. let pojem historické vědomí anglosaské diskuse vůbec nezohledňovaly, vnímaly ho v německé idealisticko-fenomenologické tradici jako pro školní praxi špatně uchopitelný. Až německé překlady do angličtiny a konferenční diskuse umožnily transkontinentální výměnu hledisek, při kterých anglosaští didaktici reagovali na výklad historického vědomí německého historika Jörna Rüsena a společně zahájili multiperspektivní dialog do té doby nezávislých konceptů.²³ Jedním z výsledků je i fakt, že na University of British Columbia dnes působí výzkumné Centrum pro výzkum historického vědomí pod vedením kanadského historika a didaktika Petera Seixase.

Důvodem, proč se ve svém příspěvku přikláním k zavádění pojmu historické gramotnosti, spočívá ve faktu, že „gramotnost“ je klíčovým konceptem českého kurikula v řadě jiných předmětů. V posledních dvou dekadách jsme svědky snah o vytvoření mezioborových cílů vzdělávání. Kanadský didaktik Stéphane Lévesque v duchu anglosaského pojetí společenských věd a historie tvrdí, že v informačním věku se gramotnost stala nezbytností: „*Gramotnost je schopnost číst, psát a zamýšlet se kriticky nad řadou médií zahrnujících tištěné texty, obrazy i elektronické texty. Je to poznávací a sociální praxe, nezbytný nástroj osobního růstu a aktivní účasti v demokratické společnosti.*“²⁴

Mluvíme o čtenářské a informační gramotnosti, o mediální, matematické či přírodovědecké gramotnosti. Porozumění matematice nebo dějepisu představuje samozřejmě radikálně odlišné výzvy pro myšlení, nicméně „gramotnost“ se nabízí jako univerzální pojmenování, které je možné dále konkretizovat obsahovou specifikací jednotlivých oborů. Americký historik a didaktik Sam Wineburg vyzdvihuje na historickém myšlení fakt, že nás může o povaze textů učit způsobem, který nenabízí žádný jiný předmět v kurikulu.²⁵

Vzdělávací cíle a metody práce, které se s konceptem historické gramotnosti v zahraniční literatuře pojí, nejsou v rozporu s pojetím vzdělávacího oboru dějepis v českých rámcových vzdělávacích programech. Jak vysvětluji dále, mohou zahraniční in-

22 Pod pojmem „kultivace historického vědomí“ rozumím nejen osvojování vybraných historických pojmů a souvislostí, ale také osvojení si metod umožňujících poučenou interpretaci minulosti, analýzu současného stavu i utváření budoucích očekávání, které studentům slouží k orientaci ve světě a společnosti. Srov. SCHÖNEMANN, Berndt: *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, in: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, Cornelsen Scriptor 2011, s. 11–22. Srovnej dále s aktuálním zněním *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, s. 44n. Viz také *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 38–39.

23 SEIXAS, Peter (ed.): *Theorizing historical consciousness*. Toronto, University of Toronto Press 2004.

24 LÉVESQUE, Stéphane: *On Historical Literacy. Learning to Think Like Historians*, in: *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 2010, Winter issue, s. 42 (přeložil autor).

25 DOWNEY, Matthew T. – LONG, Kelly A.: *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in History Classroom*. New York a London, Routledge 2016, s. 8.

spirace naopak českým učitelům nabídnout příklady toho, jak s žáky v konkrétních situacích rozvíjet analytické a interpretační dovednosti a morální usuzování.

Jedním z hlavních dosavadních výstupů zmíněného Centra pro výzkum historického vědomí je *Projekt historického myšlení* (v angl. originále *The Historical Thinking Project*), který považují za inspirativní i pro české učitele dějepisu. Je výsledkem mnohaletého úsilí o reformu výuky dějepisu na kanadských školách a reformulace standardů dějepisného kurikula.²⁶

Historická gramotnost obnáší v pojetí autorů projektu hluboké pochopení historických událostí a procesů prostřednictvím aktivní interakce s historickými texty. Občané s rozvinutou historickou gramotností ovládají nástroje, jak se zapojit do historických debat, vědí, jak zkoumat historická svědectví, a jsou si vědomi toho, že každý historický pramen je vždy pouze jedním z mnoha fragmentů minulosti. Rozumí významu poznámky pod čarou a chápou, že film může sice vypadat „realisticky“, ale je pouhou interpretací minulosti, nikoliv „historickou pravdou“²⁷.

Peter Seixas poukazuje na fakt, který potvrzují výzkumy historického vědomí, totiž že studenti přicházejí do školy s „intuitivními“ představami o minulosti, mimo školu jsou vystaveni neustálé soutěži různých historických názorů a potřebují si osvojit dovednosti, jak zhodnotit jejich relativní silné a slabé stránky.²⁸ Jestliže nechceme, aby žáci zůstali jen pasivními přihlížejícími, vyžaduje historická gramotnost jistou míru aktivního zapojení do historie.²⁹

Stéphane Lévesque formuluje společně s Peterem Lee požadavek, aby si studenti osvojili procedurální a metahistorické znalosti oboru. Jinými slovy, studenti by se měli učit přemýšlet podobně jako historici. Cílem dějepisného vzdělávání je vysvětlit jim „pravidla hry“. Tím, že je budeme učit odpovídat na základní historické otázky, jim pomáháme vytvářet sofistikovanější názory a příběhy, než které by převzali z populární kultury. Studenti, kteří mají rozvinutou historickou gramotnost, jsou lépe vybaveni pro to, aby četli, zpochybňovali (kladli si otázky) a hodnotili neznámé dokumenty a konfliktní názory vztahující se k určitému událostem.³⁰

26 SEIXAS, Peter, C. – MORTON, Tom. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson Education 2013. Projekt má uživatelsky vstřícnou webovou stránku, dostupnou z <http://historicalthinking.ca> [21. 3. 2017].

27 Srov. DOWNEY, Matthew T. – LONG, Kelly A.: *Teaching for Historical Literacy*, s. 6–8.

28 Srovnej *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha, ÚSTR 2012, s. 12 a 31. Dostupné z http://www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/vyzkumna-zprava.pdf [21. 3. 2017]. Reprezentativního výzkumu se účastnilo 1 593 respondentů ze všech krajů ČR. Učitelé se shodují se Seixasem v tom, že školní výuka má ve srovnání s televizí, internetem a rodinnou tradicí omezený vliv na formování historického vědomí mládeže. Věci diskuse už je interpretace deklarovaných cílů dějepisné výuky. Například „porozumění relativitě hodnocení historických událostí“ řadí učitelé na předposlední místo, zatímco zdůrazňují potřebu vést žáky k vyhledávání informací a vytváření vlastních názorů.

29 SEIXAS, Peter; Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? in: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Ed. Peter Stearns – Peter Seixas – Sam Wineburg. New York, NY University Press 2000, s. 19–38.

30 LÉVESQUE, Stéphane: *On Historical Literacy*, s. 43

Autoři projektu *The Historical Thinking* spojují kompetence historické gramotnosti s historickým myšlením prostřednictvím ovládnutí šesti klíčových konceptů.³¹ Ve zbytku svého příspěvku nabízím modelové příklady toho, jak zmíněné koncepty aplikovat při výuce tématu tzv. železné opony. Vycházím z poznatků dvou badatelsky orientovaných vzdělávacích projektů, které koordinoval v roce 2015. Jedná se o projekt *Expedice Podyjí 2015*³² a *Školství na Slavonicku*³³. U obou jsem byl od počátku přítomný ve fázích přípravy, realizace a zpracování. Poznatky z terénního výzkumu (metoda zúčastněného pozorování, vedení učitelského deníku, analýza výstupů žákovské činnosti) jsem využil pro tvorbu modelových příkladů, které naznačují, jakým směrem je možné koncepty dále konkretizovat.

Stanovení historického významu

Co z minulosti je hodné připomínání? Kdo a na základě jakých kritérií o tom rozhoduje? Proč žáci tak neradi na svoji otázku „proč se to učíme“ slyší odpovědi typu „protože je to v plánu učiva“, „protože je to v učebnici“? Možná proto, že taková odpověď neuspokojuje jejich tázání po smyslu dějepisné výuky.

Ta za významné události historiografie označovala ty, které vytvářejí národní příběh v minulosti nebo které ve výsledku zasáhly do života velkého množství lidí – tradičně sem řadíme například dějiny druhé světové války. Učitelé dějepisu v nedávném reprezentativním průzkumu vyjádřili své preference toho, co považují za nejdůležitější témata výuky soudobých dějin, a na předních místech uvedli tradiční symbolická centra české paměti – události let 1968, 1989 a politické procesy 50. let v Československu.³⁴ Vzdělávací materiály zabývající se pohraničím svým obsahem dokládají, že jejich autoři považují za historicky významné příběhy lidí, kterým

31 *Historical Thinking Concepts*. Dostupné z <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> [21. 3. 2017]. Zmíněných šest konceptů je v originále historical significance, primary source evidence, continuity and change, cause and consequence, historical perspectives, ethical dimension of historical interpretations.

32 Projekt realizovala znojemská Základní škola a Mateřská škola Pražská pod vedením učitele Mgr. Stanislava Palatky. Žáci devátého ročníku trávili tři dny bádáním na území Národního parku Podyjí (Lokalita Havraníky – Devět mlýnů – Podmolí), výsledky zpracované v navazujících dnech prezentovali veřejnosti v budově Jihomoravského muzea ve Znojmě 27. května 2015. Tisková zpráva dostupná z <http://www.nppodyji.cz/expedice-podyji-narodni-park-zkousi-nove-formy-vyuky-pro> [21. 3. 2017]. Realizace projektu by nebyla možná bez pomoci zaměstnanců Správy Národního parku Podyjí. Poděkování patří zejména jejímu řediteli Tomáši Rothrockovi a vedoucímu oddělení terénní služby Petru Lazárkovi.

33 Projekt byl součástí výzkumné expedice Gymnázia Přírodní škola, o.p.s. Věkově smíšená skupina osmi žáků (11–18 let) dokumentovala pod mým vedením dva týdny v regionu Slavonic a Českého Rudolce proměnu regionálního školství od roku 1945 do současnosti. Závěry výzkumu byly mj. shrnuty do školní odborné práce *Školství na Slavonicku před rokem 1989* (rukopis). Gymnázium Přírodní škola 2015. Dostupné z archivu školních projektů <http://www.archiv.prirodniskola.cz/expedice/javoricka-vrchovina2015/skoly2015.pdf> [21. 3. 2017].

34 *Stav výuky soudobých dějin*, s. 17.

tzv. železná opona zasáhla tragicky do života. Můžeme však připsat historický význam i životu běžného obyvatele pohraniční vesnice, který o životu v pohraničí před rokem 1989 prohlašuje, že byl „normální“, že nikdy „neměl potřebu nikam utíkat“, že existence železné opony mu „nevadila“ a že za „čáru“ utíkali jen „dobrodruzi“?³⁵

Otázka, do jaké míry můžeme upozadit v kulturní paměti dosud dominující příběhy obětí tzv. železné opony, vyvolala konfliktní názorový střet účastníků workshopu libereckého semináře česko-slovenských historiků.³⁶ Pro historiografickou produkci byly vzpomínky každodennosti prozatím na okraji zájmu, soustředila se na dokumentaci příběhů obětí „železné opony“. Význam událostí se však odvíjí od perspektivy a účelu, ke kterému nám slouží. A z hlediska vzdělávacích cílů může být studium každodennosti života v pohraničí relevantním tématem, v jistých ohledech i významnějším než osudy obětí tzv. železné opony.³⁷

Smysluplná výuka dějepisu by měla začínat dobrou badatelskou otázkou, která dokáže historickou událost propojit s trendem nebo příběhem, jenž nějakým způsobem ovlivňuje náš současný život a je pro nás tudíž významný.

Žáci, kteří se účastnili projektu *Expedice Podyjí 2015*, vyrůstají v rodinách, které blízkost střežených hranic po řadu let ovlivňovala. Před zahájením práce dostali za úkol zamyslet se, co pro ně znamená „železná opona“, a zeptat se doma, jak se na ni v rodinách vzpomíná. Někteří její spojitost se svým životem nevnímali. Jiní se o opaku přesvědčili při rodinné oslavě, na které děda vzpomínal na roky strávené u „péesáků“. Dědictví minulosti bylo hmatatelné ve chvíli, kdy nás jeden z rozhovorů vyprovokoval k zamyšlení nad tím, proč „všichni důchodci volí komunisty“ (KSČM je ve Znojmě členem vládnoucí koalice). Čtvrtina žáků třídy uvedla, že se o tématu pohraničí doma bavili spontánně už dříve. Někteří si jeho význam uvědomovali až v průběhu projektu, když u nich připravené aktivity vyvolávaly nové otázky.³⁸ S ohledem na současný průběh uprchlické krize v Evropě by se v případě opakování pro-

35 *Archiv Oddělení vzdělávání ÚSTR*, Projekt Expedice Podyjí 2015, poznámky z reflexe rozhovorů žáků se členy rodiny, které předcházely vlastní badatelské činnosti v terénu národního parku, Havraníky, 11. května 2015.

36 Diskusi mezi přítomnými historiky, učiteli a studenty učitelství inicioval Luděk Navara, bohužel nemáme k dispozici její záznam. Podle mého názoru odrážela nepochopení principů badatelsky orientované a konstruktivisticky pojaté výuky dějepisu. Někteří účastníci diskuse se obávali ztráty hodnotové orientace vztahu k minulosti a měli dojem, že změna perspektivy s sebou automaticky ponese i změnu hodnocení funkce železné opony, což by mohlo vést ke zpochybnění represivního rozměru komunistického režimu. Na zmíněnou obavu reagují dále v článku.

37 V rodinných rozhovorech žáků Základní školy Pražská jsme nezachytili žádný případ útěku člena rodiny za hranice. I když jsme za účelem zachování principu multiperspektivity program zahájili aktivitou věnovanou příběhu jedné z obětí, Štefana Hroze (1938–1960), který zemřel na následky zásahu elektrickým proudem v úseku roty Pohraniční stráže Vranov nad Dyjí (viz dále), většinu času jsme věnovali tématům, která více odrážela rodinnou zkušenost žáků.

38 *Archiv Oddělení vzdělávání ÚSTR*, Projekt Expedice Podyjí 2015, poznámky z reflexe rozhovorů žáků se členy rodiny, které předcházely vlastní badatelské činnosti v terénu národního parku, Havraníky, 11. května 2015

jektu v dalších letech otázky legitimacy ozbrojené ostrahy hranic diskutovaly ve zcela nových souvislostech.

Správa Národního parku Podyjí v současné době připravuje novou vzdělávací expozici v areálu bývalé 7. roty Znojenské brigády Pohraniční stráže v obci Podmolí, která může v budoucnu ovlivňovat, jakým způsobem se na ostrahu hranic bude v regionu veřejně vzpomínat. Někteří zaměstnanci parku mají negativní osobní zkušenost s ostrahou hranic před rokem 1989, kdy pracovali jako zaměstnanci tehdejší CHKO a režim hraničního pásma je omezoval v pracovním i osobním životě. Konflikty s některými z bývalých strážců hranic je provází v nové podobě i dnes.³⁹ Namísto autoritativního či moralizujícího tónu vzdělávacích panelů, ve kterých mohli prosadit „historickou pravdu o železné oponě“, se však rozhodli promýšlet tvorbu expozice s ohledem na regionální kulturu vzpomínání. Tím, že souhlasili se zapojením žáků školy do badatelského výzkumu, přiznali historický význam i zdánlivě banálním příběhům každodennosti.

Historický význam se odvíjí od otázek, kterými se ptáme po smyslu historické události pro naši současnost. Badatelská otázka, kterou jsme zvolili při našem bádání, zněla: Jak železná opona ovlivnila životy lidí a proč lidé na Znojemsku vzpomínají na železnou oponu různě?

Využití důkazů z primárních historických pramenů

Když jsme připravovali expedici do Podyjí, při které jsme chtěli nechat žáky vyzkoušet si role historiků, bylo zřejmé, že učebnice dějepisu ve své současné podobě nám mnoho nepomůžou. Jejich autoři sice popisují dějiny komunistického Československa fundovaně na desítkách stran, formát učebnic však nabízí „hotové“ informace a jejich problematičnost spočívá v tom, že text svou syntetickou povahou zakrývá pravou podstatu „dělání“ historie. Postrádá náznaky konfliktních interpretací, nenumožňuje nahlédnout, jakým způsobem historici formulují své hypotézy a dokládají jejich pravdivost, jak vyvozují své závěry na základě tvůrčí práce s historickými prameny. Současné učebnice neučí žáky klást si otázky jako historici, vedou je zpravidla k rozvíjení nižší dimenze kognitivních procesů.

Historické myšlení – tedy dovednost zkoumat minulost a kriticky o ní přemýšlet – se nejlépe rozvíjí v situacích, kdy jsou žáci nuceni se aktivně zapojit do historického bádání a zkoumání stop minulosti v podobě školních historických pramenů. Badatelsky orientovaná výuka (v anglickém originále inquiry-based learning) je v české

39 Jedním z projevů současné kontroverze je ohlas, který na diskusním fóru Vojensko.cz vyvolalo rozhodnutí Správy NP odstranit nevyhovující budovu bývalé roty v obci Podmolí a nahradit ji novostavbou dřevěného srubu pro účely Lesní správy. Dostupné <http://www.vojensko.cz/6-rps-podmoli> [21. 3. 2017].

literatuře etablovaným, i když na školách stále nedostatečně rozšířeným vzdělávacím přístupem.⁴⁰ Namísto toho, abychom nechali žáky pasivně přejímat autoritativní závěry učebnic a vzdělávacích prezentací, zvyšujeme jejich aktivním zapojením do procesu „dělání historie“ pravděpodobnost, že si budou klást smysluplné otázky nad předmětem svého studia.

Co je ještě důležitější, umožňujeme jim podílet se na pátrání, čtení důkazů, zpochybňování a vytváření argumentačně podložených hypotéz, které jsou více otevřené kritickému přepracování než „objektivní“ závěry či moralizující poselství. Kompetence, které se při badatelsky orientovaném zkoumání minulosti učí, pak mohou využít v životě po škole.

Historický pramen je otiskem minulosti, je stopou v pátrání, kterou zkoumáme specifickými otázkami. Když čteme učebnici, podobné otázky si neklademe. Abychom proměnili historický pramen v důkaz, musíme mu položit dobré otázky. Dovednost klást „dobré otázky“ nepřichází automaticky s věkem, u většiny žáků je třeba ji postupně rozvíjet.⁴¹

V Českém Rudolci se dochovaly kroniky pionýrské skupiny místní základní školy, obsahující pravidelné zápisy o návštěvách pohraničnicků v oddíle např. během Dnů mladých obránců vlasti. Pionýři ilustrovali zápisky obrázky vojáků, společně trávená odpoledne s ukázkami bojové techniky a výcviku psů si oblíbili a neradi se s vojáky loučili.⁴²

Učebnice, respektive znalosti učitele v tomto případě pomohou s objasněním kontextu (co byla pionýrská organizace, co se dělo v Československu v letech, kdy byla kronika napsána). Pouze interakce s historickým pramenem však pracovní skupinu stimuluje k promýšlení podtextu a čtení mezi řádky: Proč si pionýři vedli kroniku, komu ji dávali přečíst? Shodli se na tom, co do ní napíšu? Dívali se na vojáky jako na „ochránce socialistické vlasti“, nebo děvčatům v osmé třídě více imponovalo, že mohly strávit odpoledne s mladými chlapci v uniformě? Jaký byl rozdíl mezi ideologickou normou fungování a sociální praxí malého pionýrského oddílu v pohraničí? Hledání odpovědi vyžadovalo pátrání po dalších pramenech.

Historický pramen, který je nejsnáze dostupný pro školní prostředí, je svědectví pamětníků. Když zkoumáme s žáky ústní svědectví, měli bychom mít na paměti problém selektivní funkce paměti, tendenci zacházet s minulostí „výběrově“. Ne nutně

40 Základní přehled viz LABISCHOVÁ, Denisa: Badatelsky orientovaná výuka – základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu, in: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Brno, Masarykova univerzita 2014, roč. 28, č. 2, s. 110–127.

41 Srovnej VAN SLEDRIGHT, Bruce: *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories and Policy*. New York, Routledge 2011, s. 66; LESH, Bruce: „Why Wont You Just Tell Us the Answer?“ *Teaching Historical Thinking in Grades 7–12*. Portland, Stenhouse Publishers 2011.

42 *Školství na Slavonicku před rokem 1989*. Gymnázium Přírodní škola 2015.

proto, že si lidé přejí zapomenout nebo oklamat tazatele, ale proto, že si upravili své vzpomínky tak, aby souhlasily s jejich předsudky a chápáním minulých událostí. Významnou úlohu v performaci vzpomínek hraje i dominantní diskurz a mediální obrazy minulosti. Nevěrohodnost či subjektivitu individuálních svědectví však netřeba chápat jako překážku pro kvalitní vyučování dějepisu. Zvláště pokud se snažíme otevírat žákům cesty do světa historického poznání, jedná se podle zkušeností z projektu *Dějepis v 21. století* spíše o výhodu.⁴³ Jak naznačuje britský didaktik Robert Stradling, východisko z oborových disputací ohledně vhodnosti vzpomínek je vlastně velmi jednoduché – můžeme žáky učit, jak přistupovat ke vzpomínkám a ústnímu svědectví kriticky, tak jako ke kterémukoli jinému historickému prameni.⁴⁴

I proto jsme se v případě expedice Podýjí vždy snažili kombinovat svědectví alespoň s jedním dalším pramenem. Například jsme předpokládali, že bývalí pomocníci Pohraniční stráže budou svůj podíl na ostraze hraničního pásma reflektovat spíše zdrženlivě. Žáky jsme proto nejdříve nechali pročitat záznamy v obecní kronice. Kromě toho, že jsme se rozbořem kroniky učili některé dobové pojmy, vybavili jsme žáky znalostí, že Podmolí bylo v roce 1961 vyhlášeno vzornou pohraniční obcí a oceněno velitelem znojemského útvaru PS jako Vzorná jednotka pomocníků Pohraniční stráže. S vědomím toho, že pomocníci v 80. letech pořádali každoročně ples, účastnili se brigád a drželi v pátek a v sobotu hlídky v rozsahu měsíčního závazku devíti hodin, mohli žáci snadněji srovnávat, v čem byl ve vzpomínkách obraz služby pomocníků Pohraniční stráže specifický.⁴⁵

Určení kontinuity a změny

Školní dějepis si nedokážeme představit bez periodizace. Při pohledu do školních učebnic se přesvědčíme o shodě, která panuje nad periodizací československých dějin 20. století. Kapitoly členěné podle klíčových letopočtů 1918, 1938/39, 1945, 1948, 1968 a 1989 jako by zřetelně naznačovaly, že obyvatelé Československa pro-

43 Blíže k problematice vzpomínek jako historického pramene ve školním dějepise viz HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav a kol.: *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, Ústav pro studium totalitních režimů 2014.

44 Robert Stradling k tomu dodává: „*Paměť prostě není jen pasivním úložištěm fakt. Když lidé poskytují rozhovor o svých životních zkušenostech, nenabízejí pouze očitá 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.*“ Viz STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha, MŠMT 2004, s. 147.

45 *Okresní archiv ve Znojmě*, f. Místní národní výbor Podmolí, Kronika obce Podmolí, s. 199–200 a 345–346.

žívali století plné změn. Na Znojemsku se kromě úřední řeči a názvů ulic a náměstí měnili i obyvatelé a součástí identity těch německy i česky mluvících byly pocity spojené s traumatem nedobrovolného odchodu. Zdůrazňování klíčových okamžiků, zpravidla velkých událostí společenských změn v letech „osudových osmiček“, mělo vždy významnou funkci v konstruování kolektivní identity. „Pryč od Rakouska!“, „Nieder mit den Tschechen!“, „Ne ničit, ale budovat!“, „Nejsme jako oni“ – všechna tato hesla, která zaznívala při manifestacích, zdůrazňovala jasné oddělení současnosti od minulosti.

Jedním z velkých nedostatků dějepisu orientovaného na velké historické události a epochy (např. první republika, komunistické Československo) je přehlížení dokladů o změnách tam, kde bychom je nepředpokládali, a neochota vidět kontinuity v časech velkých změn. Historie však nabývá smyslu právě ve chvíli, kdy jsme schopni na minulost nahlížet jako na komplexní směs změn i souvislostí. Například při analýze činnosti a symboliky Klubu českého pohraničí lze celkem snadno odvodit kontinuitu s ideologií českých hraničářských organizací, které „bránily“ české pohraničí již od osmdesátých let 19. století.

Na titulní straně propagační publikace okresu Domažlice z roku 1978 vidíme fotografii pohraničníka se zbraní a psem ve společnosti muže v chodském kroji. Výjev je v publikaci rozveden pro případ, že by přítomnost pohraničníka někoho překvapila: „Což pohraničník, ochránce hranic socialismu, není pokračovatelem starých tradic Chodů, strážců západního pomezí českého království? Pes ve službě a znak Chodů na klopě jsou přece víc než výmluvným symbolem.“⁴⁶

Porozumění této kontinuitě je důležitým krokem při pátrání po zdrojích legitimacy ochrany státních hranic v komunistickém Československu navzdory tomu, že absolutizací nároku na ostrahu hranic státní moc omezila vlastním občanům svobodu volného pohybu. Dobovou atmosféru nejistých poměrů v pohraničí v roce 1938 a po skončení války dobře dokumentují i pro učitele snadno přístupné dobové prameny. Například Kronika obce Hnanice, dostupná online, zachycuje přepadení místní celnice ordnery, zmiňuje se o poválečných přestřelkách, při jedné z nichž byl zastřelen i místní starosta František Berger. Pohraniční hlídky SNB byly vnímány jako garant bezpečnosti.⁴⁷ Pocity ohrožení zůstaly stabilní součástí kolektivní

46 CENEVELS, Jiří a kol.: *Domažlicko*. Praha, Merkur 1978, s. 8.

47 Kronikář Josef Oliva píše: „V roce 1945 se hodně používalo zbraní. Každou chvíli byly slyšet výstřely z pušek nebo ze samopalů, a také občas zahvízdala kulka, letící někde poblíž pracujících na poli. [...] Ze sklepů byly vyváženy brambory a řepa, s půd a stodol seno a sláma. Ztrácel se z bytů nábytek, šatstvo, kuchyňský inventář. Ztrácelo se též hospodářské nářadí. Na polích se ztrácela zelenina a ve vinohradech hrozny. [...] V roce 1945 přecházely různé živly přes hranice z obou stran. Odtud utíkali Němci před zákonem, pašovaly se valuty a cenné věci. Z rakous zase přicházeli Češi i Poláci, kteří tam za protektorátu byli nasazeni na práci.“ Kronika obce Hnanice 1949–1957, doslovný přepis originálu uloženého ve Státním okresním archivu ve Znojmě, s. 16–18. Dostupné z <http://www.obechnanice.cz/elektronicka-kronika-obce> [21. 3. 2017].

identity i na přelomu 40. a 50. let, zdroje tohoto nebezpečí jsou pouze ideologicky překódovány na „sudetoněmecké revanšisty“ či „agenty imperialismu“ a postupně převedeny do symbolické roviny.⁴⁸

Pro učitele, kteří jsou skeptičtí ohledně schopnosti svých žáků formulovat vlastní úsudky týkající se historických změn a kontinuit, lze doporučit osvědčenou pomůcku – srovnání dvou na první pohled odlišných faktů ze současnosti a minulosti. Při zpracování příběhu lokality Devíti mlýnů jsme pracovali s historickými fotografiemi z let první republiky a nechali žáky pátrat po dnešní situaci míst na snímcích (viz s. 261). Dokumentaci proměn zachycených na místě mobilními telefony jsme na základem rozšířili o vyhledávání starých mapových podkladů z 50. let a z první poloviny 19. století (viz s. 261).

Aktivitu s dvojicí snímků, kterou před lety ve školním prostředí zpopularizovala občanské hnutí Antikomplex projektem *Krajina za školou*⁴⁹, jsme dále obohatili tvůrčí prací v podobě psaní pohlednic z vyhlášeného letoviska Hotel Gruber, která současně sloužila jako forma kontroly porozumění a hodnocení výkonu žáků, nahrazující tradiční písemné zkoušení.

První pohlednici psali žáci ve znojenském muzeu po zhlédnutí výstavy rytin Giovanniho Marii Monsorna (1769–1836) z počátku 19. století a předválečných fotografií, na kterých je zachycen čilý výletnický ruch i udržovaná kulturní krajina údolí Dyje pod vinicí Šobes. Atmosféru zlatých časů Devíti mlýnů zachytil ve svých vzpomínkách i místní rodák Bruno Kaukal, po válce vysídlený do Rakouska.⁵⁰

Druhou pohlednici psali žáci poté, co v terénu pátrali po pozůstatcích budov zničených následkem vysídlení původních majitelů a zřízení hraničního pásma. Zatímco většina žáků pojala psaní pohlednic jako zábavnou kratochvíli bez potřeby kontextualizovat proměnu lokality, někteří ve svých zápisech explicitně vyjádřili, že historická změna ve 20. století rozhodně neznamenal pouze pokrok k lepšímu.⁵¹

48 KOPAL, Petr (ed.): *Král Šumavy: komunistický thriller*. Academia – Casablanca, Praha (připravuje se).

49 *Krajina za školou*. Dostupné z <http://www.krajinazaskolou.cz> [21. 3. 2017].

50 Text Bruno Kaukala, publikovaný původně v Jihomoravské ročenice (1997, str. 58–71), je dostupný na webu Správy NP Podyjí <http://www.nppodyji.cz/devet-mlynu-vypraveni-bruno-kaukala> [21. 3. 2017]. Hotel Gruber byl po válce na čas ozdravovnou, než se stal sídlem roty Pohraniční stráže. V 70. letech se rota přestěhovala do nové budovy a hotel byl stržen. Bruno Kaukal zachytil jeho předválečnou atmosféru: „Po šťastném převozu na kymácející se pramici se dosáhl navýsň břeh a asi po pěti minutách chůze po proudu se dosáhl v létech 1931/33 zřízený hotel Gruber. Hotel byl postaven na místě čtvrtého mlýna v době, kdy přicházelo stále více letních hostů, zejména vídeňských rodin. [...] Přesto, že hotel měl 57 pokojů, restauraci s terasou s téměř pěti sty místy k sezení, byl tak citlivě usazen do krajiny, že jen málo ubral atmosféru: „Po šťastném převozu na kymácející se pramici se dosáhl navýsň břeh a asi po pěti minutách chůze po proudu se dosáhl v létech 1931/33 zřízený hotel Gruber. Hotel byl postaven na místě čtvrtého mlýna v době, kdy přicházelo stále více letních hostů, zejména vídeňských rodin. [...] Přesto, že hotel měl 57 pokojů, restauraci s terasou s téměř pěti sty místy k sezení, byl tak citlivě usazen do krajiny, že jen málo ubral atmosféru: Když si hosté po výstavbě vranovské nádrže stěžovali na vodu, že je příliš chladná ku koupání, přeměnil majitel hotelu v roce 1936 svoji zeleninovou zahradu mezi řekou a náhonem na bazén, a tak se mohli koupat i choulostiví hosté.“

51 Archiv Oddělení vzdělávání ÚSTR, dokumentace projektu *Expedice Podyjí 2015*. Text na zadní straně pohlednice: „Ahoj babi, udělala jsem si výlet do NP Podyjí, právě se nacházím na místě, kde kdysi stával hotel Gruber. Dnes se na jeho místě však nachází ruiny. Bývalý bazén je zarostlý plevelem a vodu bys v něm jen těžko hledala. Dřívější cesty nahradily jiné, plné hadů. Na dřívě liduplném místě se dnes zřídka mihne nějaký turista nebo cyklista. Ani by si nepoznala, jak veselé toto místo před pár desítkami let bylo.“

Další formou prezentace bylo krátké dokumentární video sestříhané ze záběrů, které žáci pořídili v terénu.⁵²

Cestovní ruch a jeho proměna je průřezové téma, na kterém lze zmíněné principy názorně přiblížit. Téma zdánlivě banální a nepolitické svou blízkostí umožňuje žákům i případným pamětníkům objevovat širší dobové souvislosti života československého pohraničí.

Analýza příčin a následků

Objevení faktu radikální proměny lokality Devíti mlýnů přímo vybízelo k hledání odpovědí na otázky, jaké události, názory a okolnosti tuto proměnu provázely. Žáci už měli vlastní představu o tom, že poblíž jejich rodného města se nacházela linie zátarasů, méně už věděli o existenci zakázaného hraničního pásma s omezenou možností vstupu pro civilní osoby. O německé historii Znojemska měli mnozí jen minimální povědomí. Názorně jsme mohli promýšlet, proč po roce 1945 nebylo možné bezvýhradně navázat na život před válkou.

Právě otázky „jak“ a „proč“ vystupují v této fázi bádání do popředí a nemusí být výsadou pouze gymnaziálního dějepisu. Na druhém stupni základních škol se u žáků postupně rozvíjí abstraktní a hypotetické učení, projevující se schopností uvažovat o různých alternativách. Myšlení už není vázáno pouze na konkrétní realitu a memorování. Formálně logické operace umožňují nahlížet problém z více hledisek a jsou předpokladem pro pochopení různorodých názorů lidí.

Nový způsob uvažování mění i vztah k časové dimenzi. Hypotetické myšlení směřuje do budoucnosti (žáci promýšlí, co všechno by se mohlo stát) a obdobným způsobem se mění i uvažování o minulosti. Historie se může stát něčím jiným než pouze memorováním. Žáci jsou schopni přemýšlet o tom, proč se stalo právě toto a zda nebylo možné, aby se stalo i něco jiného. Samozřejmě že docházejí k chybným i nesmyslným závěrům, pramenícím z nedostatečné znalosti a porozumění kontextu. Psycholožka Marie Vágnerová však konstatuje, že důležitější než dodržení faktické správnosti je v této fázi vývoje podchytit zájem a cvičit myšlenkové kompetence.⁵³ Ostatně i historici formulují během své práce hypotézy, které se později – ve světle dalších pramenů – mohou ukázat jako chybné.

Analytické myšlení lze samozřejmě snadněji rozvíjet s využitím konkrétních impulzů, o které při místně ukotveném mezipředmětovém vyučování není nouze. Ve vybraných lokalitách Podyjí sledovali žáci vliv tzv. železné opony na okolní přírodu.

52 *Devět mlýnů – Expedice Podyjí 2015*. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=uMDkP5ihF4Q> [21. 3. 2017].

53 VÁGNEROVÁ, Marie: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum 2001, s. 61–64.

V místech, kudy před rokem 1989 procházela signální stěna s kontrolním orným pásem, sledovali proměnu skladby stromů a probíhající sukcesi.

Při zkoumání lokality na Lipinské cestě (viz s. 262) zaujala naši pozornost velikost borovic. Jejich pravidelné rozmístění podél jedné strany cesty indikovalo umělou výsadbu, jejich stáří jsme však odhadli na více než třicet let. S využitím staré fotografie pozorovatelný na Lipinské lávce a současné turistické mapy jsme identifikovali průběh zátarasů a obslužné asfaltové komunikace podél signální stěny, které se však neshodovaly s námi zkoumaným úsekem. Teprve při pohledu na staré letecké snímky z 50. let jsme zřetelně identifikovali průseky protínající Lipinskou cestu a formulovali jsme hypotézu, že ostraha hranic byla posunuta blíže do vnitrozemí, aby se tím usnadnila. Tuto hypotézu nám potvrdili zaměstnanci Správy Národního parku Podyjí, kterým se podařilo všechny změny v posunu vzdálenosti zátarasů od linie státní hranice zdokumentovat na celém území národního parku. Nová linie byla kratší a přístupnější a prodloužila narušitelům cestu ke státní hranici. Pohraničníci měli více času na dopadení.

Posunutí linie zátarasů hlouběji do vnitrozemí současně přiblížilo linii zátarasů obcím v Podyjí (Čížov, Lukov, Podmolí, Hnanice ad.). Na místě byly badatelské otázky hledající nejen zdůvodnění samotného posunu zátarasů, ale tematizující samotný život obyvatel těchto obcí v jejich bezprostřední blízkosti. S připravenou otázkou „jak blízkost tzv. železné opony a přítomnost vojáků ovlivnily život obyvatel obce“ jsme se vypravili druhý den do Podmolí.

Příčin historických změn je celá řada a navzájem se překrývají. Zahrnují na jedné straně dlouhotrvající ideologické představy, instituce a okolnosti, na druhé straně krátkodobé osobní motivace a události.

V prostředí školní třídy není možné pojmenovat všechny příčiny. Vzdělávacím cílem by mělo být rozvíjení vědomí o relativní podmíněnosti příčin, které považujeme za důležité. Do jejich seznamu se promítají badatelské přístupy i nereflektovaná zaujatost historiků, pramenící z faktu, že historik je ovlivněn dobou, ve které žije. Použijeme-li slova Mileny Bartlové, je třeba reflektovat, že „*vliv společenských poměrů, včetně všech ideologických a mocenských souvislostí, vstupuje přímo do předmětu vědeckého tázání a zkoumání*“.⁵⁴

54 BARTLOVÁ, Milena: Historie v muzeu. Problémy a perspektivy, in: BRABCOVÁ, Alexandra (ed.): *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Náchod, Juko a Nadace Open Society Fund 2003, s. 54.

Zaujímání historické perspektivy

Relativní podmíněnost významu historických událostí, jejich příčin a následků, závisí především na úhlu pohledu na danou událost. Systematické rozvíjení schopnosti vnímat minulost z různých úhlů pohledu směřuje žáky v ideálním případě k poznání, že konkrétní historická událost „*může být popisována a vysvětlována různými způsoby v závislosti na stanovisku historika, politika, novináře, televizního producenta nebo očitého svědka a každý z těchto způsobů může být platný, ačkoliv se může jednat o neúplné nebo částečné svědectví nebo vysvětlení*“.⁵⁵

Slovy britského didaktika Roberta Stradlinga je výše definovaná multiperspektivita náročnou výzvou nejen pro žáky, ale i pro dospělé, kteří nemají dostatečně rozvinutou schopnost historické empatie a jejichž představa o historii je charakterizována vírou v „historickou pravdu“ či „objektivní fakta“.

V určité fázi učebního procesu, kdy jsou žáci konfrontováni se situací, že minulost nemusí být pouze jedna (například ta antikomunistická), se u nich projevují různé strategie. V Podmolí i Českém Rudolci jsem pozoroval postoje, které americký historik a didaktik Bruce van Sledright nazývá naivní realismus či – jako druhou stranu téže mince – naivní relativismus.⁵⁶ V procesu rozvíjení kritického historického myšlení jsou postoje ztotožňující historické tvrzení s historickou „pravdou“ přirozenou reakcí žáků, u kterých se dosud dostatečně nerozvinula schopnost vnímat svět multiperspektivně. Konfrontování s verzí minulosti, která odporuje dominantnímu vyprávění, mají žáci současně tendenci určitá svědectví vyloučit nebo na kritickou historickou interpretaci rezignují.⁵⁷

Jedna ze skupin v Podmolí se v obci setkala s důstojníkem Pohraniční stráže ve výslužbě, který velel místní rotě. Žáci ho pojmenovali pan Velitel. Do té doby slyšeli názory příbuzných, v muzeu se seznámili s osudem Štefana Hroze, který zemřel v roce 1960 poblíž Vranova nad Dyjí při překonávání elektrického plotu. Formulaci otázek pamětníkům si „cvičili“ na zaměstnanci Správy Národního parku Podyjí Petru Lazárkovi, pro kterého bylo odstranění tzv. železné opony dle vlastních slov „velkou úlevou“⁵⁸. Na rozhovoru s panem Velitelem žáky nejvíce překvapilo, že dokáže podat pádné argumenty pro svoje postoje. Jedním ze znaků působivosti narativu pana Velitele byl i fakt, že žáci začali (nereflektovaně) mluvit jeho jazykem, např. používat pro občany prchající z Československa označení „narušitelé“.

55 STRADLING, Robert: *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 95.

56 VAN SLEDRIGHT, Bruce: *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories and Policy*, s. 66.

57 Detailní rozbor dalších situací a související dopady na promyšlení výukových situací viz HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav a kol.: *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 37–44, 58–62.

58 Své vzpomínky Petr Lazárek rámoval slovy „*Jsem moc rád, že v té době nemusíte žít.*“ Rozhovor se uskutečnil v lokalitě Devět mlýnů 12. května 2015.

Vzhledem k malé zkušenosti s metodou oral history⁵⁹ bylo pro žáky obtížné dívat se na svět očima pana Velitele a porozumět jeho vzpomínkové strategii. Pan Velitel přesvědčoval žáky, že smyslem ochrany hranic byla obrana státu proti vniknutí nepřátel do republiky. Dotaz na omezování svobody pohybu ze strany komunistického režimu relativizoval konstatováním, že svoboda sice nebyla, ale že není ani teď.⁶⁰

Při přípravě závěrečné prezentace se žáci s nesnadným úkolem vypořádali v rámci svých schopností – vybrali si příběhy Petra Lazárka a pana Velitele a popsali hlavní rozdíly v jejich vzpomínkách. Samotnou interpretaci ponechali na diskusi návštěvníků prezentace. Neschopnost kvalitativně rozlišovat ve výrocích pamětníků není nic překvapivého. Souvisí totiž s epistemologickým postojem, který se u žáků základních škol a historiků pochopitelně liší. Zkušení badatelé sdílejí přesvědčení, že mezi množstvím výroků je možné s využitím důkazů (evidence) kvalitativně rozlišovat. Ovládají metody historické práce, obhajují svůj názor s využitím citací z pramenů a jsou schopni ho pod tlakem důkazů měnit. Dosáhnout takového epistemologického postoje, který americký didaktik Jeffery Nokes nazývá kriterialistickým postojem, je v silách žáků, vyžaduje však dlouhodobější úsilí.⁶¹

Americký historik David Lowenthal používá přirovnání, že minulost je mnohdy pro současníky obtížně pochopitelná „cizí země“, s odlišným kulturním, sociálním a hodnotovým kontextem, ovlivňujícím lidské jednání.⁶² Během své pedagogické praxe jsem s žáky rozebíral desítky rozhovorů s pamětníky. Nejprínosnější pro další práci byla vždy setkání s pamětníky, jejichž svědectví byla ve veřejném diskurzu marginalizována nebo kteří zpochybnili představy, jež si žáci dosud o tématu vytvořili. Poznávací nejistota, ve které se ocitali tváří v tvář těmto vzpomínkám, byla vítaným impulzem pro rozvíjení historického myšlení.

Na protikladných tvrzeních lze názorně demonstrovat implicitní i explicitní vlivy na povahu historických svědectví (v podobě předsudků, idealizace minulosti, politické ideologie apod.). Klíčové je překonávání dichotomie pravda – lež, ke které mají žáci přirozeně tendenci se upínat. Snaha o historickou empatii má právě zde své limity. Žákovi můžeme při jedné příležitosti předvést, že se může velmi dobře vcítit do konkrétní postavy, ale že neexistuje žádná záruka, že stejný stupeň vcítění se uplatní pro další postavu ve stejné nebo jiné situaci. Dívat se na svět očima pana Velitele bylo pro žáky znojenské školy jednoduše obtížné proto, že líčil složitými abstraktními pojmy situace, které jsou dnešní mládeži příliš vzdálené.

59 V rámci projektu žáci poprvé během své základní školní docházky absolvovali rozhovor s pamětníkem, s následným odborným rozбором jeho průběhu. Každá skupina mluvila se dvěma až třemi náhodně vybranými pamětníky.

60 Rozhovor s panem Velitelem se uskutečnil v Podmolí 13. května 2015.

61 NOKES, Jeffery: *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. London, Routledge 2012, s. 55–62.

62 SEIXAS, Peter – PECK, Carla: Teaching historical thinking, in: SEARS, Alan – WRIGHT, Ian (eds): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, Pacific Educational Press 2004, s. 110.

Diskurz ostrahy hranic socialismu se u mládeže obtížně prosazuje, protože je příliš ideologicky zatížený a svádí žáky k závěru, že je „lživý“. Při listování publikací *Mladí strážci hranic*, která byla v 80. letech určena vrstevníkům žáků, kteří expedici v Podyjí absolvovali, nacházíme následující slovní spojení: tábor socialismu a kapitalismu, nedotknutelné posvátné hranice, socialistická vlast, úklady nepřátel socialismu, bojové a revoluční tradice.⁶³ Současní žáci tímto cizím jazykem nedokážou komunikovat a uniká jim význam slov i smysl podobných textů. Pro geopolitický pohled pana Velitele na současné vztahy České republiky k Evropské unii a Rusku nedokázali ve svém dosavadním životě najít vhodné analogie. I proto byl pro ně srozumitelnější příběh Štefana Hroze, který útekem přes hranice řešil vážné problémy v osobních vztazích.⁶⁴

Při interakci s minulostí je často opakovanou chybou nezvládnutá práce s historickou empatií, která může mít různé podoby a není pouze výsadou učitelů. Americký učitel historie a didaktik Bruce Lesh zdůrazňuje, že eticky sporné hraní rolí obětí a pachatelů nemusí mít z hlediska rozvíjení historické gramotnosti žádný efekt. Historická empatie se automaticky nerozvíjí tím, že si budeme hrát s dětmi na aukci otroků nebo protizidovská opatření v nacistickém Německu.⁶⁵

Když Sam Wineburg říká, že historické myšlení je neprirozeným postojem ke světu,⁶⁶ můžeme se ptát, co je tedy „přirozené“ z hlediska zaujímání historické perspektivy. Jednoznačně prezentismus, spočívající v tendenci dívat se na historické události našima vlastníma očima. Výsledkem pak zpravidla bývá nekritická identifikace s historickými aktéry, případně nedostatečné porozumění motivacím jejich jednání.⁶⁷ Nezvládnutí zásad kritického historického myšlení může vyústit ve vytváření chybných aktualizací a paralel. Jednou z nich je ztotožnění ostrahy hranic Československa se současnými projekty ostrahy hranic např. v podobě americko-mexické „železné opony“ v Texasu nebo izraelsko-palestinské zdi.⁶⁸ Diskutabilní je i aktualizování tématu tzv. železné opony v propagační kampani Úřadu vysokého komisaře OSN pro uprchlíky pod názvem „Sami jsme byli uprchlíky“.⁶⁹

63 MÍKA, Václav – KOLEČKÁŘ, Vladimír: *Mladí strážci hranic*. Praha, Naše vojsko 1982, s. 24–25.

64 Podle dostupných pramenů z vyšetřování případu pocházel Štefan Hroz (nar. 20. 12. 1938 v Trnavě) z rozpadlé rodiny a s matkou neměl příliš dobré vztahy. Miloval svou dívku Janu Malíkovou, ale neměl odvalu se přiznat k tomu, že už má malé dítě z dřívější známosti. Když se dozvěděl, že čeká další dítě s výrazně starší ženou, rozhodl se s největší pravděpodobností zbavit odpovědnosti (a vyhnout se placení výživného) a chtěl utéci za hranice. Viz ABS, f. Vyšetřovací spisy, vyšetřovací spis k případu Štefana Hroza, sign. V 2266.

65 LESH, Bruce: „Why Won't You Just Tell Us the Answer?“ *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland, Stenhouse Publishers 2011, s. 154.

66 WINEBURG, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Temple University Press 2001, s. 11.

67 Srov. SEIXAS, Peter, C. – MORTON, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, s. 136n a 168n.

68 Zdivočelá hranice. Dostupné z <http://pohranicnik.blogspot.cz/2013/06/zdivocela-hranice.html> [21. 3. 2017].

Vědomi si těchto omezení, měli bychom k práci s historickou empatií přistupovat s tím, že každá historická perspektiva by měla být posuzována v příslušném kontextu. S žáky se nám kupř. podařilo s využitím dobových pramenů zřetelně doložit, že smysl a účel oplocené hranice socialistického Československa byl odlišný od situace na dnešní hranici Spojených států či Izraele.⁷⁰ Kultivovat bychom měli také sklon k unáhleným generalizacím, ke kterým svádí kupř. hodnocení činnosti pomocníků Pohraniční stráže či odpovědnosti vojáků a politiků za střelbu na hranicích. Zaujímaní historické perspektivy by vždy mělo být podloženo dokumenty, jejichž studium žákům objasní, proč někdo z republiky prchal, proč po něm někdo jiný na hranicích střílel a proč tomu obyvatelé příhraničních obcí s větší či menší aktivitou „přihlíželi“. Vynechat bychom neměli v prvé řadě samotná svědectví pohraničnicků, kteří tvořili převážnou část obětí tzv. železné opony.⁷¹ Každopádně vidíme, že podobné otázky přirozeně vyvolávají potřebu posouzení jednání historických aktérů. Tím přesouvají tázání po smyslu dějepisné výuky do oblasti závěrečného konceptu historické gramotnosti.

Etický rozměr historické interpretace

V dosavadním textu byly několikrát popsány situace, kdy se aktivním zapojením žáků do historického poznávání ocitáme na nejisté půdě etické výchovy. Výchova k hodnotám, jakkoli se v současném školním prostředí vlivem relativizace etických norem nebo politizace školství v médiích obtížně prosazuje, je ve skutečnosti principem, který prostupuje školní výchovu dětí a mládeže přinejmenším od té doby, kdy byla zavedena. Výchovu a vzdělávání od sebe nelze ani v dějepise oddělit. Rámcové vzdělávací programy hovoří jasně a při popisu cílového zaměření vzdělávací oblasti spojují dějepis s utvářením pozitivního hodnotového systému opřeného o historické

69 Kampaň „Sami jsme byli uprchlíky“ usilovala na počátku roku 2016 o ovlivnění veřejné debaty o migrační krizi v Evropě, využila přitom námět z národní minulosti. Příběh Josefa Hlavatého, který přeletěl se synem hranice na rogalu, vyvolal řadu kritických ohlasů právě s ohledem na odlišný kontext tehdejší a současné migrace.

70 Dobový diskurz ochrany hranic socialismu důsledně zamlčuje fakt, že naprostá většina „narušitelů“ (s výjimkou počátků 50. let, které jsou vzhledem k aktivitě tzv. agentů-chodců odlišné) se snažila republiku opustit, nikoliv do ní neoprávněně vniknout. Na vzdělávacím DVD *Česká společnost 1969–1989* rekonstruujeme tento fakt mj. s využitím dobové filmografie i publicistiky. Dominanci diskurzu ochrany socialistické vlasti na veřejnosti, ve škole i v mládežnických organizacích před rokem 1989 dokládají mj. i rozhovory s pamětníky: „V té době jsme neměli ani jiný zdroj informací. Až po té revoluci jsem si uvědomila, že ty dráty jsou tady proto, abychom nemohli utéct.“ Hedvika Dvořáková, v roce 1989 základní školy v Českém Rudolci, rozhovor uskutečněný 3. 6. 2015.

71 Podle společného projektu rakouského Institutu Ludwiga Boltzmann a českého Ústavu pro studium totalitních režimů zahynulo na hranicích 654 pohraničnicků. Na vzdělávacím DVD *Česká společnost 1969–1989* (ÚSTR, Praha 2013) jsme do námětu Pohraniční stráž zařadili svědectví pohraničnicka, který prožíval základní vojenskou službu na přelomu let 1989/1990. Jeho osobní reflexe do značné míry zpochybňuje výkladová schémata zastánců i odpůrců tzv. železné opony, dokumentovaná v první části článku.

kou zkušenost. Učitelé jsou tudíž zodpovědní za formování hodnotové orientace žáků ve všech stupních vzdělávání.⁷² I proto je třeba etickou dimenzi považovat za nezbytnou (a v jistých ohledech i nejdůležitější) součást historické gramotnosti.

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 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 jednájí.⁷³

Britský profesor etické výchovy Andrew Peterson vymezuje v dějepise v zásadě tři obecné oborové didaktické cíle, jež se zároveň promítají do 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*“.⁷⁴

Jaká by měla být role školního dějepisu při výuce o konfliktním tématu, kterým tzv. železná opona bezesporu je? Máme s žáky odsoudit pohraničníky za použití zbraně ve službě? Je škola místem, kde bychom si měli klást otázky, kdo je odpovědný za úmrtí stovek lidí na střežených „hranicích socialismu“? Jsou pro nás příběhy odpůrců a obětí tzv. železné opony závazkem pro současné jednání a vlastní občanskou aktivitu? Do jaké míry jsou pro nás závazné hodnotové imperativy vycházející z odlišné generační zkušenosti?

Pokud chceme tyto společensky závažné otázky rozebírat, ocitáme se jako učitelé pod tlakem situace, kdy nás může leckdo nařknout z politické manipulace. Nelze než případným kritikům znovu a znovu vysvětlovat, v čem spočívá rozdíl mezi indoktrinací, manipulací a hodnotovou výchovou.⁷⁵ Obvykle stačí, pokud kromě

72 Srov. aktuální znění *Rámcových vzdělávacích programů* pro různé stupně vzdělávání. Dále také *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Praha 2009.

73 Podle PETERSON, Andrew: *Moral Learning in History Education*, in: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London, Routledge 2011, s. 168. Dále také FONTANA, David: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha, Portál 2010, s. 232–242.

74 Podle PETERSON, Andrew: *Moral Learning in History Education*, s. 162 (překlad autor).

75 Klíčové je konstatování, že smysluplná hodnotová výchova by se neměla odehrávat autoritativně ve formě morálních imperativů minulosti. Hodnoty je třeba si v současné dějepisné třídě osvojovat diskurzivně, v některých ohledech je ve škole nutné i základní hodnoty zpochybňovat a znovu vyjednávat, aby se potvrdila jejich relevance a platnost. Srov. BARTON, Keith – LEVSTIK, Linda: *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates 2009.

explicitní roviny morální výchovy zviditelníme i rovinu implicitní, na kterou upozornil již v 90. letech v britském kontextu Paddy Walsh. I v českém případě platí, že celé kurikulum je hodnotově zakotveno „v naší etické víře v lidská práva a hodnotu demokracie“.⁷⁶ Hodnoty zůstávají hierarchizovány.

Počty stažení vzdělávacích materiálů a zhlédnutí pořadů o „železné oponě“ svědčí o tom, že část učitelů považuje hodnotový rámec občanských sdružení přiblížených v první části příspěvku za přínosný pro svou práci. Zdůvodnění můžeme hledat právě ve faktu, že v souladu se současným kurikulem přispívají k formování aktivních občanských postojů a podporují přijetí demokratických hodnot současné Evropy. Životní příběhy lidí, kteří se rozhodli utéci ze socialistické diktatury do „svobodného“ světa, mohou nabízet hodnotové rámce odpovídající současnému chápání významu lidských práv a svobod, jejichž porušování v budoucnosti bychom neměli dopustit.⁷⁷

Výchozím předpokladem, bez něhož si lze jen stěží představit naplňování navržených cílů, je dbát na pozitivní skupinové klima, zapojovat žáky nenásilným způsobem do debat a diskusí a umožnit jim průběžnou reflexi. Ve hře není nic „menšího“ než velmi citlivý prostor osobní identity. Většina žáků pochází z rodin, které z Československa neutíkal. Otevírání etických souvislostí života v socialistickém Československu na základní škole by mělo vyplynout z přirozených podnětů žáků, jinak doporučuji ponechat ho až na střední školu. Žáci musejí být schopni téma odosobnit a nalézt v něm i vlastní rodiče a prarodiče, aniž by je soudili. Funkční cestou je nezačínat složitou otázkou posouzení „kolektivní morální odpovědnosti“ – slovy německého filozofa Karla Jasperse⁷⁸ –, ale zkoumat individuální trestněprávní odpovědnost v konkrétních případech.

Při diskusi o konkrétní odpovědnosti pohraničnicků za úmrtí na hranicích bychom měli nejdříve rekonstruovat, jaké možnosti rozhodování se modelovému vojínovi nabízely v situaci, kdy se při konání strážní služby setkal s „narušitelem“. Využití přitom můžeme jak materiály Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, tak stanoviska Klubu českého pohraničí a svědectví obviněných, které nám pomohou dobový kontext co nejvěrněji zrekonstruovat.⁷⁹ Fakt, že služební předpisy

76 WALSH, Paddy: *Education and Meaning: Philosophy in Practice*. London, Cassell 1993, s. 182.

77 Srovnej formulaci *Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a pro gymnázia*.

78 JASPERS, Karl: *Otázka viny. Příspěvek k německé otázce*. Praha, Academia 2006.

79 Trestní stíhání pohraničnicků zpravidla naráželo na důkazní nouzi, kterou se částečně snažil svou činností odstranit zmíněný Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu. Obtížnost rozhodování soudů v případech zpětného stanovení trestní odpovědnosti pohraničnicků dokládají zdůvodnění rozsudků, které se mohly u jednotlivých soudních instancí diametrálně odlišovat. Nejednotnost právních názorů dokládá např. případ Pavla Čady (odsouzen Krajským soudem v Plzni 15. března 2001 na tři roky vězení, zproštěn viny Vrchním soudem při odvolacím řízení 11. října téhož roku). Čada při pronásledování polského emigranta zastřelil v roce 1986 už na území SRN německého občana Johanna Dicka. Martin Pulec, který se dokumentaci případu věnoval, považuje

ukládaly „narušitele“ zastavit i za cenu použití zbraně, však neznamená, že se nenabízela jiná alternativa než dotyčného zastřelit, jak dokládají výpovědi vojáků v případě úmrtí německého občana Johanna Dicka, zastřeleného omylem pohraničnický při pronásledování dvou polských občanů.⁸⁰ Historická gramotnost v sobě obsahuje schopnost kriticky nahlédnout výroky o nevyhnutelné kauzalitě událostí a ptát se, zda opravdu strážnému „*nezbývalo nic jiného než použít zbraň, jak mu to vojenské řády ukládají,*“ aby se nevystavil vlastnímu trestnímu postihu.⁸¹

V této fázi se snažíme, aby žáci hodnotili činy dobovým morálním slovníkem a při tomto hodnocení dobové okolnosti (i alternativy) zohledňovali. Výše jsem popsal, že takové usuzování je pro ně obtížné, neboť pro posuzování reality potřebují dostatek zkušeností a informací. S některými odpověďmi by se obtížně potýkala i většina dospělých. Ovšem úkolem školy je rozvíjet schopnost tohoto typu uvažování a samotné nastolení tématu, tedy skutečnost, že se těmito otázkami zabývají, pokládám za přínosné.

Rozbor právní a morální stránky případu pak plynule přechází v debatu o současných právních normách a často nereflexovaných morálních pozicích. U žáků můžeme názorně kultivovat právní vědomí diskusí, proč legální jednání (pohraničnick při střelbě jedná v souladu s platnými zákony) nemusí být nutně jednání legitimní. Bránit občanům v opuštění území vlastního státu bylo i tehdy v rozporu s Všeobecnou deklarací lidských práv OSN.⁸²

Žáci nikdy nebudou schopni prožívat ty samé emoce jako člověk prchající za hranice, stejně tak se nemohou nikdy přiblížit psychickému rozpoložení vojína základní služby u Pohraniční stráže ve chvíli, kdy pronásledoval „narušitele“ a rozhodoval se, zda ho zastavit služebním samopalem. V řadě případů jsme dnes v situaci důkazní nouze. Můžeme si společně s žáky pokládat buď chytré, nebo hloupé otázky, s ohledem na to, jak moc jsme si vědomi tohoto omezení.

Jestliže nás historická gramotnost k něčemu směřuje v životě po škole, je to právě uvědomění si vlastních limitů při práci s minulostí. Jsou věci, které nechceme vidět, nebo ani při největším úsilí vidět (a doložit) nemůžeme.⁸³ V některých případech se

za odpovědné (avšak právně nepostihnutelné) osoby velitelů Pohraniční stráže a do jisté míry ospravedlňuje vojny základní služby s poukazem na to, že „*vrcholem jejich dosavadní výchovy a indoktrinace bylo každodenní ohlupování na samotě pohraniční roty spojené s drilem a zastrašováním. Hlavní vina za oběti na hranicích tak padá na velitele PS, kteří systém střežení na hranicích zaváděli a udržovali.*“ Viz Portrét usmrčeného Johanna Dicka, dostupné z <http://www.ustrcr.cz/cs/johann-dick> [21. 3. 2017].

80 Výslechových protokolů vyplývá, že četař Jirásek a voják Nohýnek nechali pronásledovaného „běžet“, zatímco část družstva svou horlivostí způsobila palbou smrt německého občana Dicka, který se v nesprávnou dobu procházel na nesprávném místě.

81 Zodpovědnost pohraničnicků? Dostupné z <http://pohranicnik.blogspot.cz/2012/05/zodpovednost-pohranicniku-clanek.html> [21. 3. 2017].

82 Informační centrum OSN v Praze, Všeobecná deklarace lidských práv viz <http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/lidska/prava/> [21. 3. 2017].

83 WINEBURG, Sam: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, s. 11.

musíme smířit s tím, že příběh hledání „historické spravedlnosti“ a „vyrovnávání se s minulostí“ nemá konec – možná i proto, že potenciální viníci nejsou postižitelní.⁸⁴

Generalizující výroky, které individuální jednání člověka v minulosti schematicky řadí do kategorií kolektivní identity, kolektivních vlastností, kolektivní heroizace, odpovědnosti či viny, nejsou projevem kritického historického myšlení. Historicky gramotný žák by měl vysvětlit, v čem je manipulativní tvrzení, že Československo opouštěli přes „zelenou“ hranici „kriminální živly, pachatelé zločinů, odsouzenci, dobrodruzi apod.“, protože zbylí občané mohli emigrovat „zcela legálně, při rekreaci, stážích na Západě apod.“⁸⁵ Stejně tak by měl posoudit, proč samotná služba vojína nebo pomocníka Pohraniční stráže nezakládá trestní spoluodpovědnost za mrtvé na hranicích.⁸⁶

Školní dějepis nemůže mít ambici ukončit konfliktní vzpomínání na ostrahu hranic socialistického Československa. Může však pomoci s kultivací veřejné debaty o ní tím, že pomůže s „vyvažováním“ jednotlivých perspektiv a nabídne žákům analytické dovednosti, způsoby myšlení a historické vcítění se, které jsou nezbytné pro používání těchto různých úhlů pohledu za účelem zkoumání historické události, současnosti a lepšího pochopení toho, co se stalo a proč. Ostatně zamýšleným výstupem výuky kontroverzních témat není vytvoření konsenzu, který je nemožný, jako spíše učení se zvládat konflikt demokratickou, nenásilnou formou.⁸⁷ Příběhy obětí „železné opony“, stejně jako doposud marginalizované vzpomínky běžných občanů pohraničí na každodennost mají tedy důležitou roli na cestě k rozvíjení historické gramotnosti.

Padesátiletá zkušenost českého školství s ideologizací výchovy, a výuky dějepisu zvláště, vytváří pro současnou výuku konfliktních témat jednu významnou souvislost. Jestliže máme jako učitelé pomáhat žákům orientovat se v hodnotách, měli bychom být v první řadě ochotni nahlédnout, a především vyjádřit případné stereotypy, které si k dané době v sobě neseme. Bez toho nebude náš výklad apolitický, jak bychom si možná přáli, ale nečitelný, ne-li skrytě politický.⁸⁸ Dostáváme se tím do zvláštního paradoxu, pokud chceme současnou výuku dějepisu označit za „de-

84 ČTK: *Promlčeno. Skončilo vyšetřování zodpovědnosti Štrougala za smrt lidí na železné oponě*. 3. 2. 2016. Viz <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/promlceno-skoncilo-vysetrovani-zodpovednosti-strougala-za-sm/r~f23d9798ca9811e5aa72002590foea04/> [21. 3. 2017].

85 Více o byrokratických prostředcích (devizový příslib, výjezdní doložka) znemožňujících vycestování pro některé občany viz RYCHLÍK, Jan: *Devizové přísliby a cestování do zahraničí v období normalizace*. Praha, ÚSD AV ČR 2012, s. 21

86 Konkrétně v oblasti roty Pohraniční stráže Podmolí nebyl dokumentován žádný smrtelný případ. Pomocníci Pohraniční stráže mohli v individuálních případech plnit svou „službu vlasti“ horlivě, nicméně zachycené rozhovory ze školního projektu dokládají, že jejich účast v organizaci měla různé motivace. Muži, kteří v pátek večer u piva z místního hostince pozorují obecní křížovatku, aby splnili předepsaný závazek, jsou současně subjektem vyjednané loajality i objektem ideologizace každodennosti.

87 BARTON, Keith – LEVSTIK, Linda: *Teaching History for the Common Good*.

88 Srov. MOORE, Dana: *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha, Karolinum 2013.

mokratické vzdělávání“. Společně s německým historikem a didaktikem Volkhartem Kniggem pokládám řečnickou otázku, jak můžeme s žáky demokraticky diskutovat každodenní aspekty života v socialistickém Československu a hodnotit význam „železná opona“, když „správná“ interpretace je už v předstihu formulována kurikulem či samotnými učiteli?⁸⁹

Závěr

Evropa stojí před velkými výzvami, souvisejícími nejen s masovou migrací uprchlíků z kulturně odlišných oblastí světa s odlišnou pamětí a tradicí. Tím, že žáky vybavíme důležitými kompetencemi historické gramotnosti, zvyšujeme pravděpodobnost, že budou schopni klást si smysluplné otázky a poučeně interpretovat realitu v situacích, které dnes ani nedokážeme předpovědět.

Vzdělávací cíle a metody práce, které se s konceptem historické gramotnosti v zahraniční literatuře pojí, nejsou v rozporu s pojetím vzdělávacího oboru dějepis v českých rámcových vzdělávacích programech. Zahraniční práce naopak mohou českým učitelům nabízet příklady toho, jak s žáky v konkrétních situacích rozvíjet analytické a interpretační dovednosti a morální usuzování. Inspirativní je zejména důraz na interakci s historickými prameny a badatelské směřování vzdělávacích aktivit.

Do jaké míry nabízí historická gramotnost funkční podněty pro české dějepisné prostředí? Tuto otázku je třeba si klást i nadále a konkretizovat ji dalšími výzkumnými záměry. Jak ukázaly oba projekty zaměřené na téma tzv. železná opona, ovládnutí konceptů historického myšlení vyžaduje od učitelů i žáků hlubší interakci s vybranými historickými tématy, pro která máme k dispozici vhodné školní historické (dějepisné) prameny. Tento přístup nutně vyžaduje funkční redukci v českém prostředí dosud převažujícího událostního dějepisu. Vyžadoval by tedy nejen restrukturalizaci obsahové náplně vzdělávacího oboru dějepis, ale v některých situacích (určení historické kontinuity a změny) i oslabení chronologicky orientované výuky. To vše v situaci, kdy nemáme k dispozici vhodnou učebnici nebo metodiku pro učitele, které by nabízely v praxi ověřené postupy a praktická cvičení.⁹⁰

89 KNIGGE, Volhart: Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: *Gedenkstättenrundbrief*, 2013, Jg. 12, Nr. 172, s. 3–15.

90 Takovou metodickou „příručkou“, podepřenou dlouholetým výzkumem, je zmiňovaná kniha Petera Seixase a Toma Mortona *The Big Six. Historical Thinking Concepts* nebo taktéž zmiňovaná kniha Bruce Leshe *„Why Won't You Just Tell Us the Answer?“ Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*.

Zvládání zdánlivě náročných a abstraktních historických konceptů lze v běžné výuce rozdělit do jednoduchých postupů. Osvědčenou pomůckou, při které žáci analyticky rozebírají prameny a formulují vlastní úsudky týkající se historických změn a kontinuit, je srovnání dvou na první pohled odlišných faktů ze současnosti a minulosti. Při zpracování příběhu lokality Devět mlýnů jsme pracovali s historickými fotografiemi z let první republiky a nechali žáky pátrat po dnešní podobě míst. Dokumentaci proměn, zachycených v terénu mobilními telefony, jsme dále rozšířili o vyhledávání starých mapových podkladů z 50. let 20. století a z první poloviny 19. století, pracovali jsme i se vzpomínkovými texty. Výstupem úkolu bylo psaní pohlednic z vyhlášeného letoviska Hotel Gruber.



(Správa NP Poďyí a archiv autora)

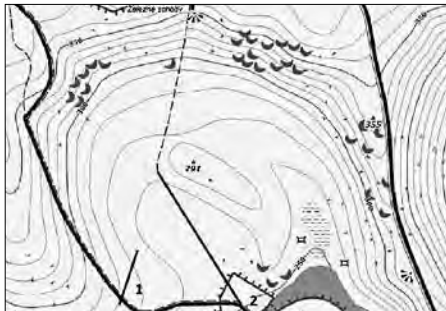
Učení ukotvené v konkrétním místě a regionu nabízí řadu impulzů pro rozvoj analytického uvažování. Při zkoumání proměny skladby stromů a probíhající sukcese (obr. 1) na místě bývalé signální stěny na Lipinské cestě (obr. 2, bod 1) naši pozornost zaujala velikost borovic, nasvědčující stáří více než třicet let. S využitím staré fotografie pozorovatelny na Lipinské lávce (obr. 3) a současné turistické mapy jsme identifikovali průběh zátarasů a obslužné asfaltové komunikace podél signální stěny (obr. 2 , bod 2), který se však neshodoval s námi zkoumaným úsekem. Teprve při pohledu na staré letecké snímky z 50. let (obr. 4) jsme zřetelně identifikovali průřezky protínající Lipinskou cestu. Žáci následně formulovali hypotézy, proč byla ostraha hranic posouvána blíže do vnitrozemí.

1



(Archiv autora)

2



(Mapy.cz)

3



(Správa NP Podyjí)

4



(Kontaminace.cenia.cz)