

Jaroslav ŘÍČAN – Vilém ZÁBRANSKÝ – Ondřej PEŠOUT – Václav JINDRÁČEK – Josef MĀRC – Miloš MAKOVSKÝ – Dagmar MYŠÁKOVÁ, *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2021, 167 s., ISBN 978-80-7561-293-9

Předmoderní dějiny zpravidla nejsou běžným polem působnosti znalkyň a znalců didaktiky. Příčiny lze nacházet zejména ve skutečnosti, že posouzení výuky tohoto období není oproti dějinám mladším, u nichž je závažnost formy jejich předávání pro formování reflektovaného postoje k minulosti nezpochybnitelná, vnímáno jako příliš urgentní. O to sympatičtější je pokus autorského kolektivu z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, jehož cílem byla kromě nastínění metodických východisek pro výuku období 16. století i tvorba vzorových pracovních listů, otestovaných následně v pedagogické praxi na základních školách. Jak vyplývá již z názvu publikace, autorky a autoři usilovali především o to, nabídnout studujícím přístup k dějinám v jejich písemné podstatě a za pomoci pramenných ukázek nejen podnitit autentičtější výuku dějepisu, ale také rozvíjet porozumění textu jako takové.

Didaktické cíle projektu jsou prezentovány pod označením *inovativní didaktický modul*, jenž se opírá především o tzv. konstruktivistické přístupy k výuce. Tímto pohledem se v teoretické části publikace výlučně nerozumí přenesení iniciativy ve výuce z vyučujících na vyučované, čili pojmenovávání skutečností žákyněmi a žáky, ale pro autory tento styl výuky zahrnuje i analýzu učiva z více perspektiv, mezipředmětové vztahy a důraz na metakognitivní myšlení, v němž je důležité jak učení samotné, tak pojmenování individuálních učebních procesů. Paralelně se autorský kolektiv přihlašuje k formám badatelské výuky, kterou pojímá zejména jako snahu o to, „přiblížit žákům způsob uvažování historika při jeho bádání“.¹ Tuto čitelnou ambici popularizovat nicméně poněkud maří skutečnost, že i přes deklarovanou potřebu srozumitelnosti teoretické části se zvolený jazyk často nevymyká ztuhlému akademickému registru. Vyučující, zastávající v modulu klíčovou roli facilitace mezi textem a čtenářem, musí často čelit hutným pasážím a mnohdy nadbytečné terminologii. Jako svým způsobem nad rámec lze posuzovat například košaté pojednání o termínech diskurz, narativ a příběh, zvláště pak ve chvíli, kdy text vedle těžkopádných definic staví i působivé zkratky, které se bez přílišných termínů obejdou: „Lidské dějiny nejsou ničím jiným než souhrnem mnoha příběhů, které mohou být vykládány mnohými způsoby.“² V teoretické pasáži se tedy publikaci daří spíše přiblížit vyučující vědě než vědu vyučujícím.

I přes nedostatky v oblasti srozumitelnosti lze nicméně teoretické oddíly metodiky považovat za zdařilé. Autorky a autoři jasně vytyčují, jakými způsoby by měla výuka probíhat včetně příkladů, a popisují, k osvojení jakých dovedností by měla vést. Je však patrné, že tyto dovednosti spadají spíše do oblasti porozumění čtenému než do porozumění 16. století. Kritická analýza textu je tak předkládána jako snad až

1 Jaroslav ŘÍČAN – Vilém ZÁBRANSKÝ – Ondřej PEŠOUT – Václav JINDRÁČEK – Josef MĀRC – Miloš MAKOVSKÝ – Dagmar MYŠÁKOVÁ, *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*, Ústí nad Labem 2021, s. 15.

2 Tamtéž, s. 49.

příliš synonymní k procesu přiblížení úvah studujících k myšlení badatelů a nelze se ubránit pocitu, že rozbor pramenné ukázky v pracovním listu zahrnuje především schopnost porozumět textu a klást otázky, zatímco historický kontext jako by zůstal poněkud stranou. Jestliže pasáž zaměřující se na roli vyučujících v práci s textem a následné reflexi tvoří kompaktní celek, který poskytuje pestrou paletu nástrojů pro odlišné fáze učení se textové analýze, z hlediska historie a jejích problémů takové vodítko metodika nenabízí. Kupříkladu mají-li být vzorové pramenné ukázky a příslušné pracovní listy vnímány zejména jako šablona pro další práci učitelek a učitelů, je poněkud zarážející, že se pojednání o pramenných ukázkách zaměřuje spíše na to, jak pramen upravit do podoby žákovsky vstřebatelné, tedy na „didaktizaci pramene“,³ než jak vůbec přistoupit k výběru takového pramene.

Lze bezpochyby namítnout, že již svým výběrem autorky a autoři naznačují za pomoci *doprovodných textů historických souvislostí*, které popisují podrobnosti vzniku a významu daných pramenů, jaké kontexty by měla volba pramenné ukázky zohledňovat. Nicméně tato kontextualizace nezřídka rozevívá nůžky mezi pramenem a tím, o čem by měl poučit. Například pro ilustraci „Rudolfa II. jako panovníka s absolutistickými tendencemi“ může být inovativní využít jako pramen list, v němž císař žádá Adama II. z Hradce o vozy na přesun dvora do Prahy, ovšem to, že by formulace „[d]oufám, že naši císařskou vůli naplníš“ měla být „formou přání, která je rozkazem“, je poněkud zavádějící.⁴ Je ovšem namístě přiznat, že polemika o tom, zda je šťastné tímto způsobem spojovat renesanční aristokratickou mentalitu s absolutismem, je okrajová. Závažnější je, že interpretace pramene často může vést k odlišným závěrům, než jaké jsou představy autorského kolektivu, a to ve věcech natolik zásadních, jako je otázka řešení náboženských krizí. Jen stěží lze odsouhlasit, že po práci s ediktem nantským, jehož prezentovaný úryvek zahrnuje i článek ustanovující, že „[k]nihy, týkají[cí] se náboženství hugenotského, nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství“, by měl zápis z hodiny obsahovat tvrzení, že „hugenoti mají stejná práva jako katolíci“.⁵ Takový závěr vytváří nepřesnou iluzi, že francouzská společnost 17. století byla postavena na rovnosti vyznání. Vyučující se tak nejednou musí vyrovnávat s podvojností stanoveného výkladu a obsahu pramenné otázky.

Nemalý nedostatek totiž představuje, že ačkoliv autorky a autoři deklarují respekt k nejnovějším historiografickým poznatkům, ve skutečnosti se takový přístup projevuje omezeně. Je sice osvěžující, že publikace se snaží nabídnout kontakt nejen s politickými dějinami, ale i s dějinami genderu, hospodářství a každodennosti (za všechny je třeba vyzdvihnout pracovní listy o lobkovickém ponaučení ohledně hledání vhodné nevěsty a o kupeckém popisu města Antverpy), ovšem výkladový rámec zkoumaných otázek je často příliš úzký a schematický. Smysl, který by studujícím měly dějiny dávat, je snad příliš rigidní aplikací toho, aby spíše než reprodukce faktů bylo cílovou schopností myšlení v procesech příčin a důsledků. Příběh, který je publikací vyprávěn, působí jako spleť nezvratitelných sil dějin, jak ukazuje následující

3 Tamtéž, s. 21.

4 Tamtéž, s. 152–153.

5 Tamtéž, s. 116–117.

pasáž z historického exkurzu pro vyučující: „Aby se stát (panovník) mohl mocensky prosadit — restrukturalizovat finanční systém (nové daně, státní monopoly, cla) a zefektivnit akceschopnost samotného státu — musel zákonitě všechny obyvatele podřídit kontrole svého administrativního aparátu.“⁶ Takto předávané dějiny jsou jistě působivé, ale nedokáží například vysvětlit, proč až do druhé poloviny 18. století bylo vybírání berně svěřeno šlechtické správě. Je pochopitelné, že takovými zkratkami se má stát výuka přístupnější žákům základních škol, a není možné předpokládat, že se dějepis obejde bez zjednodušování. Nicméně důraz na autenticitu pramene by současně neměl vést ke zploštění výkladové linky.

To, že se autorský koncept dějin odpoutává od sdělení pramenných ukázek, upozorňuje, že je třeba věnovat větší pozornost tomu, jak snahu po autenticitě historických sdělení šetrně kombinovat s výkladovými rámci, které vloží do předávaných dějin smysl bez přílišné redukce odlišností. Ulehčení by v této nevděčné úloze mohlo přinést využívání komparativních přístupů. Procesním změnám by mohlo dát lépe vyniknout, pokud by žákyně a žáci pracovali nikoli s jedním delším textem, ale se dvěma kratšími, přičemž jejich porovnáním by pak studující nebyli tolik odkázáni na doplnění znalostí od vyučujících. Zároveň by toto řešení poskytlo žádoucí propojení domácích dějin a dějin obecných (zejména v případě pracovního listu s tématem barolomějské noci se přímo nabízí spojení s dramatickým průběhem pražského pohřbu Maxmiliána II.,⁷ které bude působit explicitněji než v publikaci navrhované propojení vzestupu Španělska s habsburskou vládou v českých zemích). Stejně tak může komparace několika textů ve výuce zvýraznit onu multiperspektivu dějin, o kterou metodika usiluje.

Souhrnným pohledem lze konstatovat, že publikace prezentuje ucelený přístup moderní multidisciplinární výuky dějepisu ve vztahu k obecné čtenářské gramotnosti. Je ovšem záhodno poznamenat, že pomyslný jazýček na vahách mezi historiografií a didaktikou je v prezentované didaktice dějepisu 16. století výrazně vychýlen ve prospěch druhé zmíněné vědy. Význam přikládaný schopnosti porozumět textu zastiňuje proces navázání tohoto porozumění na relevantní historický kontext. Z hlediska dějin se zdá, že metodika vypráví příběh, jenž nedostatečně reflektuje otázky, které si klade soudobá historická věda a na nichž koneckonců stojí všeobecné porozumění minulosti. Přílišný důraz na procesy totiž i přes snahu po autenticitě skrze propojení s prameny odstraňuje z dějin individualitu a vypráví je pomocí entit panovník — šlechta — stát či v případě kolonizace ne zcela šťastně kolonizátor — křesťanský kněz bez toho, aby se ptal, či dějiny to jsou a či optikou je třeba je nahlížet. Možné vysvětlení, proč autorky a autoři neodůvodňují, jaké pojetí dějin 16. století by měli studující základních škol získat, nabízí podivuhodná rezignace na morální rozměr výuky dějepisu. Je sice pravdivé, že žákyně a žáci „v podstatě patrně vůbec neřeší morální dopady“ a že „[p]o hodinách dějepisu nezaznívají debaty typu: O kolik jsem se stal lepším člověkem po výuce objevných plaveb?“⁸ nicméně tato tvrzení by

6 Tamtéž, s. 53.

7 Josef JANÁČEK, *Rudolf II. a jeho doba*, Litomyšl 2003, s. 165n.

8 J. ŘÍČAN — V. ZÁBRANSKÝ — O. PEŠOUT — V. JINDRÁČEK — J. MÄRC — M. MAKOVSKÝ — D. MYŠÁKOVÁ, *Rozvoj kritického myšlení*, s. 24.

neměla zastříť, že to, jakým pohledem kterého člověka dějiny vnímám, stále ovlivňuje, jakým člověkem se stanu. Možná by právě morální rozměr didaktiky dějepisu měl být prvním krokem k tomu, aby byla hodnocená metodika dovedena do stavu, kdy bude vést k výuce dějin v souladu s nároky dnešní didaktiky i historiografie.

Štěpán Rybák

KAM JSME POSTOUPILI? DALŠÍ METODIKA PAMÁTKOVÉ EDUKACE

Jakub JAREŠ – Petr HUDEC – Kateřina DRYÁKOVÁ – Nikola KASSL (edd.), *Postupme si dále! I-III*, Praha, Národní památkový ústav, 2022, I: 192 s., ISBN 978-80-7480-162-4; II: 256 s., ISBN 978-80-7480-163-1; III: 112 s., ISBN 978-80-7480-164-8

Když jsem v roce 2018 recenzoval několikasvazkovou metodiku *Památky nás baví* z roku 2015, nenapadlo mě, že po několika letech budu psát o navazujícím projektu s příznačným názvem *Postupme si dále!* Opět se jedná o několikasvazkovou práci rozsáhlého týmu, která se zaměřuje na inovaci metod spojených s prezentací kulturního dědictví. Pokusím se v recenzi posoudit, kam se autoři za sedm let posunuli a co nového nabízí.

Nejprve stručně charakterizují všechny tři díly, aby čtenář získal základní představu o obsahu. Stejně jako v případě *Památky nás baví*² jsou metodiky přehledně a jednotně strukturovány. Text doplňuje množství fotografií, které jednotlivá témata vztahují ke konkrétním památkovým objektům a situacím. V každém svazku najdete informaci o cílovém uživateli, základní pojmy a metodologická východiska. Teoretická reflexe přístupů k prezentaci památek je vždy provázána s praktickými příklady konkrétních řešení. Metodiky tak nabízí jak konceptuální nástroje k obecnému promyšlení role památek v dnešní společnosti, tak praktický inspiromat nápadů, které už někdo vyzkoušel. Úvodní svazek *Rozvíjíme tradici aneb od výkladu k interpretaci* s podtitulem *Metodika průvodcovské činnosti v historických interiérech a exteriérech*, který editoval Jakub Jareš, se zaměřuje na činnost průvodců.³ Věnuje se typizaci návštěvníků památek a především průvodcovským sylabům. Knihu můžeme číst jako návod, jak na konkrétním hradě či zámku revidovat průvodcovský text. Pod edičním vedením Petra Hudce vznikl druhý díl *Mnoho podob interpretace* s podtitulem *Metodika inovativních přístupů k prezentaci a interpretaci historických interiérů a exteriérů*.⁴ Funguje jako inspiromat, který rozlišuje různé způsoby interpretace kulturního dědictví (příkladně prohlídky s odborníkem, storytelling či living history) a doplňuje je

1 Kamil ČINÁTL, *Baví nás památky?*, *Historie — Otázky — Problémy* 10, 2018, č. 1, s. 215–219.

2 Hana HAVLŮJOVÁ — Petr HUDEC — Martina INDROVÁ a kol., *Památky nás baví I–V*, Praha 2015.

3 Jakub JAREŠ (ed.), *Postupme si dále! I. Rozvíjíme tradici aneb od výkladu k interpretaci. Metodika průvodcovské činnosti v historických interiérech a exteriérech*, Praha 2022.

4 Petr HUDEC (ed.), *Postupme si dále! II. Mnoho podob interpretace. Metodika inovativních přístupů k prezentaci a interpretaci historických interiérů a exteriérů*, Praha 2022.