

## **Posudek disertační práce**

**Jaroslav Najbert**

**Vyrovnávání se s komunistickou minulostí:  
proměny historické edukace v České republice po roce 1989  
(ÚČD FF UK 2018,323 s. +XI s. příloh, vedoucí práce K. Čínátl, PhD.)**

Obsáhlá, heuristicky velmi dobře založená disertační práce se zabývá tématem, které je doslova evergreenem českého veřejného prostoru, a tedy i problematiky historické edukace. Zde zvláště proto, že na výuku moderních a soudobých dějin je kladem důraz jak z občansko-výchovných (politických) ohledů, tak i proto, že poslední období dějin patří k těm, jež žáka (nejen českého, ale i evropského) zajímají nejvíce. Přitom – jak dokládá i sama tato práce – panuje před výkladem té části našich soudobých dějin, kterou označujeme za dobu komunismu, totality či nesvobody, dosti zřetelný ostych. Také tento aspekt Najbertova monografie nejen zohledňuje, ale snaží se mu porozumět a vysvětlit jej.

Práce je členěna, pomineme-li zde Úvod a Závěr do čtyř analytických kapitol: První charakterizuje teoretická a metodologická východiska práce, druhá, nazvaná Dějepis ve veřejném zájmu, je chronologickým přehledem vývoje historické edukace po roce 1989 s četnými analytickými pasážemi, čtvrtou tvoří edukační projekt charakteru případové studie, osobnostně vymezený hlavními aktéry zvoleného případu, jímž je soudní proces s agentem-chodcem Miroslavem Chocem, a pátou kapitolou je empirické šetření provedené mezi českými učiteli na téma, jak oni chápou „myšlenkovou operaci“ vyrovnávání se s dějinami. Je to výstavba logická, směřující k empirickému využití disertační prací získaných poznatků.

Založena je z valné části na autorových osobních zkušenostech s výukou jakožto učitele na Přírodním gymnáziu v Praze a na jeho práci v Oddělení vzdělávání Ústavu pro výzkum totalitních režimů. Odtud také plynou inspirace kanadským pojetím historické edukace (viz s. 168), operující s obecnou kategorií historického myšlení (Peter Seixas), jimiž jsou doplněny i korigovány výsledky německého didaktického myšlení, opírajícího se o kategorii historického vědomí – což není jenom terminologické nahrazení, ale výraz úsilí o koncepční proměnu didaktického přístupu. Znovu je tak – zde implicitně – postavena otázka, do jaké míry jsou efekty anglosaské vyučovací kultury přímo přenosné do české vyučovací kultury, vyrůstající z jiných premis a zkušeností.

Práce je psána s viditelnou suverenitou prezentující se častou vyprávěcí ich-formou a přes svou již zmíněnou logickou „makrostrukturu“ je v některých svých částech koncipována jako jisté „volné vyprávění“ Zřetelné to je v kap. 2, kde vývoj názorů na historickou edukaci v ČR je pojat etapově-chronologicky, avšak uvnitř jednotlivých částí nejsou po mém soudu

dostatečně odlišeny jednotlivé segmenty tohoto vývoje: vedle strategie institucionálně-kurikulární, tu jsou vedle sebe postaveny strategie odborně-historické, mediální, politické, diskuse či spory čistě osobní. Čtenářsky přístupnější, a také přehlednější, by bylo tyto chronologicky koncipované kapitoly podrobněji strukturovat.

Disertace přináší řadu teoretických a metodologických poznatků a podnětů i konkrétních zjištění ať už oborově didaktického či empirického charakteru. Nepochybnou badatelskou hodnotu má provedené empirické šetření (kap. 5), které je sondou do pragmatiky významu a charakteru edukačního aspektu problému „vyrovnávání se...“ Tento posudek se proto soustředí jenom na některé z nich, které mají podle jeho autora podstatnější charakter a mohou sloužit jako podklad pro diskusi při vlastní obhajobě. Tyto vybrané vlastně otázky mají být jak podnětem k diskusi, tak zamyšlením nad problémem nejednoznačnosti hodnotících kritérií používaných pro interpretace soudobých dějin. Ostatně, každý historický soud je soudem hodnotovým...:

První skupinu tvoří zamýšlení se nad užívanou základní terminologií a tím, jak je vymezována. Při přísnějším posuzování bychom v textu práce našli některé terminologické nedůslednosti, jako např. přesnější odlišení moderních a soudobých dějin; termín soudobé dějiny časově přesahuje dobu 1948 – 1989; historické vědomí a historické myšlení jako dvě odlišné kategorie dvou rozdílných didaktických teorií, vztah pedagogického konstruktivismu a kritického myšlení k poznatkům historické vědy, ale i sociologie či individuální nebo sociální psychologie aj. V celkovém konceptu práce jde však o detaily.

Ústředním pojmem Najbertova přístupu k tématu je, jak je zřejmé (viz kap. 2) pojem vyrovnávání se...; v textu jej nalezneme celkem 218x, a to na interpretačně podstatných místech práce. Jeho analýza a výklad tohoto pojmu má vysokou badatelskou hodnotu, opírající se o jeho mediální, právní i sémantickou analýzu a je badatelsky dále plně využitelná a se širším než jenom ryze edukačním potenciálem. Nelze ovšem přehlédnout, že oproti schválenému vymezení tématu v ISP došlo k tématickému posunu. Původně stanovené téma znělo „Diskurz kulturního traumatu ve školním dějepise.“ předložená práce nese titul - a je také tak vymezena – „Vyrovnávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989.“ Nejde samozřejmě o doslovnost názvu, nýbrž o to, do jaké míry práce odpovídá zadání v ISP, neboť jednak je mezi oběma pojmy obsahový rozdíl, ale i o to, že pojem trauma je v práci zmíněn pouze 111x (to je necelých 40% výskytu prvního z obou termínů) a není uveden ani mezi klíčovými slovy. Tady může jít o pouhé opomenutí, ale rozdíl mezi oběma pojmy měl být zřetelně, patrně hned v první části disertace tematizován. Je škoda, že J. Najbert přehlédl knihu Paměť a trauma pohledem humanitních věd (ed. A. Kratochvíl), Praha 2015.

Trauma je běžně vymezováno jako zážitek, který ve svém důsledku porušuje psychickou rovnováhu člověka; v sociálním rozměru pak produkuje sociální stav, který je možné nazvat kulturním šokem (viz s. 237). Analyticky je pojem trauma objevuje vlastně až v empirickém šetření a přesto, že tu podán jeho výklad působí toto jeho umístění poněkud deklarativně. Je komunismus vnímán v tomto sociálním rozměru jako trauma, když existuje, jak na řadě míst Najbertův text dokládá (viz. s 48nn.), „ostalgie“? Ostalgie je tedy sociálním stavem/náladou a nikoli kritickým hodnocením minulosti, „není vedena snahou připomínat zločiny komunistických diktatur nebo se vyrovnávat s minulostí, ale má spíše zálibu v připomínání osobního mládí a poetiky socialistické každodennosti...“ (s. 48 disertace), ale i připomínkou či touhou po klidu, sociálních jistotách, atp. V tomto směru je asi nejzřejmějším příkladem ostalgie jistě bývalá NDR, ale například i specifická „titovská“ ostalgie v části bývalé Jugoslávie. A je možné položit i více jak provokativní metodologickou protiotázku: lze mluvit

o nostalgii po nacismu? A proč ne, či proč se stala zcela okrajovým a pro většinu nepřijatelným jevem? A ještě jinak, co viditelná nostalgie po Stalinovi v Rusku, neřku-li v Gruzii?

Pragmatictější aspekty obsahuje rozdíl v pojmech vzpomínání a oral history. J. Najbert tento rozdíl nejen zná, ale i citlivě jej analyzuje (viz s. 178nn.). Přesto tu zůstává problém: Nejde jenom o „výměnu“ kategorie pamětníků, což je problém politický, ani o to, do jaké míry se analyticky a kriticky pracuje s jejich výpověďmi. Empirická zkušenost ukazuje, že ve výukové praxi, ale zčásti i v teorii historické edukace se obojí od sebe nerozlišuje. Zatímco metodika oral history je dnes značně propracovaná, především několikanásobně výpověď verifikuje, zůstává „pamětnictví“ ve sféře osobního, a tedy ryze subjektivního vidění přímo či jen sdíleně prožitého. I díky možnostem běžné výuky tak vsugerovává přesvědčení, že se vše stalo „právě tak, jak vyprávím, jak jsem to zažil“. A to je problém nejen edukační.

Problém vyrovnávání se ... a oral history se konkrétně prolíná v případové studii nazvané Hrdina, nebo vrah? Diskursivní a metodické kontexty využití pamětnického svědectví persekuce 50. let a zabývající se špionážním případem z přelomu 40. a 50. let, jehož osobnostními nositeli byli agent-chodec Miroslav Choc, agent NKVD a funkcionář KSČ Augustin Schramm a Chocova snoubenka Eva Dušková. Autor práce sleduje vývoj interpretací tohoto nejasného a zřejmě již nikdy neobjasnitelného případu po roce 1989 ve veřejných prostorech a snaží se jej didaktiky zpracovat. Ptejme se tedy, zda je, či do jaké míry je edukačně oprávněnější jej interpretovat z hlediska ideového antikomunismu, a tedy v důsledku případu „vnějších“ dějin, nebo z pozic psychologického profilu jednotlivých aktérů případu. Autor práce zvolil druhou možnost, chce na „chociádu“ pohlížet ze sociálně antropologického hlediska. Pojímá jej jako existencionálně osobnostní historii především Evy Duškové, která je tak postavena do centra příběhu a jež je bezesporu jeho zcela nevinným účastníkem. Je možné komukoliv vyčítat, že se zamiloval, třeba do kontroverzní osobnosti? Využila StB účelově silně kontroverzní, ne-li patologické osobnosti M. Choce? V tomto ohledu jde o „silný příběh“, kterému porozumět vyžaduje nejen množství historických informací, ale i značnou dávku empatie, a tudíž i vlastních životních zkušeností. Avšak za tímto přístupem se skrývá hlubší rovina edukačního potenciálu tohoto příběhu, kterou znovu formuluji jako teoreticko-metodologický didaktický problém. Příběh je J. Najbertem vymezen jako „případová studie“. Co je case study? Rozlišuje se jejich několik typů, existuje i více jejich typologií, ale pro edukaci je zřejmě nejvhodnější zpracování takového případu, který umožňuje aplikaci získaných poznatků na případy jiné. Jinak řečeno, případu, který je pro dobu, situaci, jednání, řešení, charakteristický. V čem je Chocův případ charakteristický a v čem „excesivní“? Zde se otevírá další vějíř otázek a možných odpovědí.

V Závěru práce Jaroslav Najbert rekapituluje dosažené poznatky a činí je poznatky dílčími, když v jeho posledním odstavci konstatuje, že

„Jak naznačuje příklad zahraničních oborově specifických kompetencí, rozvíjení historické gramotnosti nabízí učitelům kvalitativně novou identitu, opřenu o oborová specifika jejich práce. Angloamerické nebo německé modely zohledňují kromě oborově specifických konceptuálních a procedurálních znalostí také etický rozměr minulosti a nabízí cestu, jak mohou žáci poctivě hodnotit etické důsledky historických činů a přijímají je jako podnět k přijetí vlastní odpovědnosti. Usnadňují současně, aby žáci reflektovali dějinné příběhy v jejich pluralitě. Cílem dějepisu není, aby se všichni žáci ve třídě identifikovali s výkladem, který jim nabízí učebnice nebo vyučující. Měli by se ale naučit porozumět tomu, co a proč se jich ve výkladu týká nebo netýká. Zároveň by měli dostat také příležitost přihlásit se ke „své“ historii či vzpomínkové kultuře a naučit se, jak je kriticky reflektovat ve vztahu k ostatním. Nepochybuji o tom, že je věci

veřejného zájmu, aby učitelé umožňovali žákům osvojovat si kompetence nezbytné pro to, aby se aktivně zapojovali do historické a vzpomínkové kultury své společnosti, ať už bude za dvacet či třicet let vypadat jakkoliv.“

Deklaruje tak zásadu pedagogického konstruktivismu, na níž mladá generace českých didaktiků a metodiků své koncepce staví. Budiž mi proto vznést závěrečnou otázku: Pedagogický konstruktivismus má své plné oprávnění v metodickém myšlení a v samotné metodice, jako s teoretickým konceptem je však třeba s ním zacházet opatrněji. Je bezprostředně spojován s jiným pojmem, totiž s kritickým myšlením. Jsou opravdu nerozlučně spojeny. Avšak kde leží hranice „volného“ kritického myšlení? Mít „svou“ osobní historii je oprávněné, ale ne každou takovou historii lze akceptovat, dokonce se některým takovým konceptům brání sama společnost, nejen kulturně, ale třeba i právním systémem. J. Najbert spíše jenom nařekl než argumentovaně zaujal stanovisko k tomu, kde leží hranice jejich akceptovatelnosti či dokonce přijatelnosti. Nedá se slevit z axiomu, že nevyhnutelným předpokladem historie (historií!) jsou dějiny, to co se stalo, což ovšem zahrnuje i to, že dějinným se stává i to, co se reálně nestalo, ale jako dějinné působilo. Historické narativy jsou tak součástí dějin, avšak na jiné úrovni, než dění samo a tuto rozdílnost je třeba nejen respektovat, ale teoreticky a metodologicky, včetně didaktických aplikací, dostatečně reflektovat.

#### **Závěr:**

Disertační práce PhDr. Jaroslava Najberta *Vyrovňávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989* představuje výrazný a inspirativní příspěvek k probíhajícím diskusím o interpretaci a hodnocení soudobých dějin v české historické edukaci. Je podložena odpovídající heuristikou jak z prostředí české didaktiky dějepisu, tak i ze zahraniční teorie a zkušeností s výukou. Dospívá k řadě poznatků a přináší řadu podnětů k dalšímu rozpracování didaktické teorie i vlastní metodiky historické edukace. Přirozeně proto vyvolává i řadu otázek. Pro případnou publikaci, již je možné předpokládat, by bylo vhodné zpřesnit a více objasnit používanou terminologii, na některých místech text zpřehlednit. Práce naproti tomu klade zřetelnou a jasně formulovanou badatelskou otázku, která je navíc více jak aktuální a po své formální stránce je zpracována způsobem odpovídajícím nárokům kladeným na disertační práci

**Předloženou disertační práci lze tak s tímto vědomím k obhajobě doporučit.**

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

V Praze dne 8. 6. 2019