

# Chápání holokaustu ve čtvrté generaci – podněty pro edukaci



Noemi Bravená

## PERCEPTIONS OF THE SHOAH IN THE FOURTH GENERATION

The paper deals with the issue of Holocaust education. It presents the results of qualitative research taking place in parallel among students in the Czech Republic and Germany, following their ideas on how to teach about the Holocaust and World War II in general.

### KEY WORDS:

Holocaust; 4<sup>th</sup> generation; young people; fair trial; murder; benefit of society; life story; comparison; hero; anti-hero

## I. AKTUÁLNOST PROBLEMATIKY

Holokaust je pro Evropany silným tématem plným emocí a souvisí s často kladenou otázkou: Jak člověk na vrcholu techniky a humanismu mohl něco takového dopustit? Aktuálnost problematiky odkazuje na komplexnější skutečnosti, které si můžeme krátce charakterizovat.

Žák základní školy je s problematikou holokaustu seznamován ve výuce dějepisu na druhém stupni ZŠ, a to v rámci učiva o druhé světové válce.<sup>1</sup> Tomuto tématu je v praxi věnována stále ještě **malá pozornost**. Mnoho pedagogů nevyužívá možnost zařazovat toto téma do výchovy k občanství, českého jazyka a literatury nebo do průřezových témat jako jsou výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech nebo do doplňujícího vzdělávacího oboru jako je etická výchova. Většina pedagogů pak své hodiny zaměří na zúžená fakta a toto důležité období evropských dějin je předáváno jako sled dat a událostí bez hlubších kontextů.<sup>2</sup> Existují některé materiály pro učitele, které pomáhají zvládat toto obtížné téma (např. Dubinová),<sup>3</sup> nicméně závisí na pedagogovi, zda tento materiál využije nebo ne.

Žák dostává ve škole jen určité informace a to tehdy, až na ně tzv. přijde „řada“ v souladu se školním vzdělávacím programem. Přesto má již utvořeny **prekoncepty** k tomuto tématu, o kterých se baví s rodiči i se spolužáky. Existuje řada válečných filmů nebo filmů používajících dobové pozadí třetí říše k podtržení napínavosti děje

- 
- 1 Srov. část učiva druhého stupně: „druhá světová válka, holokaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války“, in: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2017, s. 56.
  - 2 Srov. doporučení viz *Wie über den Holocaust in Schulen unterrichten*. [online]. Dostupné z: <https://www.holocaustremembrance.com/de/educate-teaching-guidelines-how-teach-about-holocaust-schools/wie-%C3%BCber-den-holocaust-schulen> [náhled 27. 10. 2017].
  - 3 Terezie DUBINOVÁ, *Jak učit o holokaustu: Na pomoc učitelům dějepisu a občanské nauky*. [online]. Dostupné z: <http://www.synagoga-turnov.cz/cs/nabizime/nabidky-pro-skoly.html> [náhled 27. 10. 2017].



a k zpředmětnění zla (*Indiana Jones: Dobyvatelé ztracené archy, Hellboy* apod.). Tato symbolizace zla může v dětech vyvolat odmítání nespravedlnosti, v pozdějším věku však i určitou fascinaci zlem. Ta se vztahuje nikoliv na fakta, ale na samotný prožitek, který je nabízen odtrženě od dobového kontextu. U pubescentů a adolescentů to může ústít do nošení konkrétních symbolů, pořizování si tetování nebo do přínáležitosti ke skupině s extremistickými názory.

Málo je kladen důraz na **edukační význam regionu** (v místě bydliště i v širším kontextu evropském), zejména na konkrétní rodinná vyprávění nebo porozumění artefaktům dané doby.<sup>4</sup> K nim patří i památná místa nebo pomníky padlým hrdinům, které zástupně prezentují nejen tento čin, ale i „přímou zkušenost s válkou“, „trauma lidských obětí“ a historii rodin města, přičemž také nejsou plně edukačně doceněny.<sup>5</sup> Žák se sice učí o holokaustu, ale mnohdy bez vztažnosti k dějinám vesnice nebo města, ve kterém bydlí. Tím se téma stává odtaziťé.

Lidé v České republice mají až na jednotlivce všeobecně o dějinách třetí říše poměrně **málo informací** a nejsou zvyklí o tématech tohoto typu diskutovat. Navíc se v české společnosti objevují **stereotypizující výroky** typu: „vždyť už to bylo dávno“, „jsou to nacisti“ apod. Když obyčejnému člověku ukážeme svastiku bez bílého kruhu a červeného čtverce, téměř nikdo to nezotožní s pozitivním původně hinduistickým symbolem mužského (pravotočivá) nebo ženského principu (levotočivá). Neznalost dějin žáků ukazuje, že když se setkají s tvrzením popírajícím holokaust,<sup>6</sup> neumí proti němu argumentovat.

Česká společnost se nachází ve stavu mezi laxností či rezignací a časovou vyčížeností. Školní osnovy se musí zvládnout a povídání si o závažných tématech zabírá čas potřebný pro fakta. Je to o přístupu učitele, jakou váhu sám těmto tématům přisoudí a zda ve svém předmětu dá takovým tématům prostor, případně zapojí studenty do konkrétního projektu nebo použije některé z novějších metod (např. kritického myšlení). Příkladem dobré praxe může být projekt ZŠ a ZUŠ Petřvald s názvem „Světlo pro zmizelé sousedy 2016“, v jehož rámci žáci 7. a 8. ročníku „malovali obrazy, které tematizovaly myšlenky a naděje lidí nucených opustit svůj domov [...] v době 2. světové války“. Další částí projektu byl příspěvek žáků 9. ročníku, kteří „natočili krátký film, v němž se vydali po stopách zmizelých ostravských Židů.“ Dále žáci natočili v prostoru hlavního nádraží v Ostravě „performaci, ve které tematizovali násilí, hrubost a netoleranci k odlišnostem, ale také ohleduplnost a ochotu pomoci člověku v ohrožení.“<sup>7</sup> Projekty tohoto typu jsou spíše ojedinělou záležitostí. Na nich se ale ukazuje, že konkrétní příběh konkrétního místa pomocí přístupu learning by doing hovoří velmi intenzivně nejen k dětem, ale i k těm, kteří shlédnou youtubový záznam...

4 Zdeněk BENEŠ, *Edukační možnosti regionální historiografie*, in: Eva Mušková (ed.), *Výuka regionálních dějin na základní škole: formy, metody, koncepce, zkušenosti*. Sborník příspěvků z konference konané dne 5. června 2014 v Schönsee, Plzeň 2014, s. 3–10.

5 Více viz Zdeněk BENEŠ, *Velká válka a edukace historií*, *Historická sociologie* 2016, 2, s. 101–112.

6 K problému popírání holokaustu viz Paul BEHRENS — Nicholas TERRY — Olaf JENSEN (edd.), *Holocaust and Genocide Denial*, New York 2017.

7 *Světlo pro zmizelé sousedy*. [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=VtANdq0eWIo> [náhled 27. 10. 2017].



Z výše uvedených podnětů vyvstává, že je téma holokaustu aktuální nejen z hlediska toho, že se jedná o evropský milník, ale především z hlediska rozvoje regionální (tj. i evropské) identity, překonávání stereotypizujících výroků a mylných předporozumění. Lepší edukační zhodnocení tohoto tématu může být pro děti prevencí, aby nepodléhaly nekriticky symbolizaci zla, tj. aby se učily třídit informace a vidět za fakty vždy konkrétní dějinný příběh s konkrétními artefakty. Všechny tyto podněty jsou velmi důležité pro edukační prostředí, které nemá předávat jen fakta, ale formovat postoje a hodnoty dítěte.

## II. MENŠÍ KVALITATIVNÍ VÝZKUM NA TÉMA HOLOKAUST

V menším kvalitativním výzkumu bylo cílem verbalizovat téma holokaust z perspektivy čtvrté generace mladých Čechů a Němců, a získat tak důležité podněty pro současnou edukaci dětí a studentů. Jelikož je výzkum vícefázový a stále ještě probíhá, budou předloženy pouze dílčí závěry s ohledem na videonahrávky pořízené v České republice. Do tohoto výzkumu se zapojilo Centrum aplikované etiky na Katolické teologické fakultě, dále Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Evangelická fakulta Ruhr-Universität v Bochumi.

### VÝBĚR VZORKU A METODOLOGIE

Výběr vzorku studentů v Německu zajistila v roce 2016 paní H. Roose. Jednalo se o vzorek studentů navštěvujících u paní profesorky přednášky a semináře z náboženské pedagogiky. Výběr vzorku studentů v České republice zajistila autorka této stati na základě dopisu adresovaném studentům všech studijních oborů na Katolické a Husitské teologické fakultě. Přihlásili se studenti oboru katolické teologie, husitské teologie, pravoslavné teologie a náboženských nauk z obou fakult v České republice. K participaci na projektu se přihlásilo celkem deset studentů, přičemž první a druhé fáze výzkumu v Praze se zúčastnilo šest studentů. S nimi byla pořízená videonahrávka v trvání cca 180 minut.

Při tomto menším výzkumu byla použita metoda skupinového rozhovoru. Cílem první fáze výzkumu bylo, aby studenti České republiky a Německa diskutovali téma ve skupině ve své vlastní zemi. Cílem druhé fáze je diskutovat o názorech studentů ze zahraničí. První i druhá fáze u nás již proběhla, v současnosti probíhá překlad videonahrávek českých studentů do angličtiny, který bude zaslán k diskuzi do Bochumi. Realizace třetí fáze projektu je zamýšlena na univerzitě v Bochumi, kde plánujeme společné setkání všech studentů a pedagogů zapojených do projektu. Z tohoto setkání budou opět pořízeny videonahrávky.

Byla stanovena výzkumná otázka pro fázi odehrávající se v České republice, která zní: Co čtvrtá generace mladých lidí studujících obory s nějakým přesahujícím rozměrem subjektivně vnímá v tématu holokaust jako podstatné, jak tyto problematiky verbalizuje a jakým způsobem reaguje na řešení stejné problematiky německými studenty?

Sběr dat se odehrál v červnu 2017. Se souhlasem všech zúčastněných byl ze tří skupinových rozhovorů českých studentů pořízen videozáznam. Z téměř tří hodin záznamů byly vybrány důležité videosekvence, které byly transkribovány a analyzo-



vány. S ohledem na explorativní charakter tohoto výzkumu byly v rámci textové analýzy výpovědi studentů definovány určité stěžejní problematiky, z nichž jsou některé představeny v následujícím textu.

## OBSAH TŘÍ SKUPINOVÝCH ROZHOVORŮ

Celkem proběhly tři skupinové rozhovory s českými studenty. Studenti neměli diskutovat historická fakta, ale své názory na toto období dějin i možnosti didaktického uchopení tématu na základní a střední škole. Také se vyjadřovali k videonahrávkám německých studentů. Nyní si přiblížíme jednotlivé skupinové rozhovory blíže.

Impulsem pro první rozhovor byla konkrétní událost. V roce 2015 bývalý dozorce SS stanul před soudem v severním německém městě Lueneburg. Proces přitahoval velkou mezinárodní pozornost. Obžalovaný Oskar Gröning byl odsouzen ke čtyřem letům vězení. Jeho právníci podali odvolání, které je důvodem, proč případ stále není uzavřen.<sup>8</sup> Otevřela se však velmi intenzivní debata o tom, zda takto pozdní soud dává vůbec smysl. S tím souvisí i řada dalších otázek: Jak by měl trest vypadat? Má stíhání v dnešní době ještě smysl? a podobně.

**K této tematice se vztahovaly tyto otázky:** Jaký máte názor na proces s Gröningem? Jaký je účel takového soudu? Má smysl odsoudit někoho po tak dlouhé době nebo je to jen plýtvání penězi daňových poplatníků? Mohly by existovat alternativy k tomuto procesu? Jaký by byl rozumný a spravedlivý trest?

Ve druhém skupinovém rozhovoru měli čeští studenti diskutovat možnosti edukace takového tématu, měli se vyjádřit k případu Oskara Gröninga jako učební látce, k vhodnosti vybrané věkové skupiny a k cíli hodiny. Mohli také hovořit o edukačním uchopení tématu holokaustu jiným způsobem.

Před třetím rozhovorem si studenti přečetli transkribované a přeložené záznamy rozhovorů s německými studenty, poté zhlédli dané videosekvence. Následně se měli vyjádřit k tomu, jak na ně slova německých studentů působila, co je překvapilo nebo zaujalo.

## III. VYHODNOCENÍ

Vyhodnocení zde překládané je pouze částečné a odpovídá stavu druhé fáze výzkumu. I přesto můžeme říci, že již přináší velmi podstatná zjištění. Celkově studenti hodnotili toto téma jako důležité a ocenili, že mají možnost „konečně na univerzitě o takových tématech společně hovořit“.

## SOUDNÍ PROCES S OSKAREM GRÖNINGEM

Oskar Gröning (\* 1921) byl četařem SS od září 1942 do října 1944. Již před třiceti lety se na tzv. „účetního z Osvětimi“ zaměřil právní systém, ale vzhledem k nedostatku dů-

<sup>8</sup> Auschwitz-Prozess: Gröning ging vom Tod der Juden im KZ Auschwitz aus, Zeit online. [online]. Dostupné z: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-04/auschwitz-prozess-oskar-groening-aussage-verhandlungstag-drei> [náhled 27. 10. 2017].



kazů, byl propuštěn. Jelikož vstoupila v roce 2011 v platnost nová právní koncepce, je možné obžalovat ty, kteří pracovali v koncentračních táborech i přesto, že důkazy konkrétních trestných činů chybějí. Lze je odsoudit za podíl na vraždě pouze na základě jejich členství v SS. Gröning nikdy nepopřel, že byl mužem, který zabavoval peníze těch, kteří přijeli do Osvětimi a byli odváděni do plynových komor. Přiznal, že pomáhal při selekci maďarských Židů v létě 1944. Nicméně, vždy zdůrazňoval, že nikdy nebyl přímo zapojen do zabíjení lidí. Během soudu Gröning přiznal morální vinu, ale popíral vinu právní.<sup>9</sup> Byl odsouzen ke čtyřem letům vězení. Nicméně, vzhledem k věku si trest zatím odsedět nemusel.

Oskar Gröning byl „uznán spoluvinným v 300 000 případech vraždy“ nikoliv na základě přímých důkazů, ale na základě spoluúčasti na tzv. „hladkém průběhu vražedného mechanismu národních socialistů“<sup>10</sup>.

Studenti na základě tohoto podnětu akcentovali tato konkrétní témata: **Německý zákon** umožňující takový typ soudu. Všem studentům připadal samotný zákon velmi problematický a jednomu studentovi dokonce protiprávní, protože chybí důkazy vražd. **Poválečný stav nepotrestání většiny viníků spojovali studenti s polistopadovou situací u nás a zamýšleli se nad smyslem trestu pro viníka.**

Studenti se shodli jednohlasně na tom, že uvěznit pětadevadesátiletého člověka společnosti přinese méně užítku, než kdyby zůstal na svobodě a působil edukačně. Cituji výpověď jednoho studenta: „Jaký to má vůbec smysl, v dnešní době, když je mu 95 let, na co mu bude, že bude 4 roky sedět za nějaké zločiny, které spáchal v mládí [...] Co to pro tu společnost bude znamenat, jaký to bude mít dopad? [...] Myslím si, že by bylo daleko hodnotnější [...] že může svědčit o tom, že to prožil, že tam byl, že to vykonal. A jakýmsi způsobem zdokumentovat to, že to opravdu bylo. Třeba se ho můžeme ptát, proč to dělal.“ Student rozpoznal to, co formuloval již W. Dilthey, a sice, že ze „života a životních projevů jednotlivce je možno odhalit samého „ducha doby““.<sup>11</sup> Smyslem trestu není být neaktivním v cele, ale oddat se plně aktivitě. I to může být člověkem, který přiznal morální vinu, paradoxně vnímáno jako trest, protože v každé besedě by se musel vracet do minulosti a možná i do prožitků úzkosti, bezmoci a strachu.

Jedna studentka dobře rozpoznala, že smysl trestu je něco jiného než **význam soudního procesu**, cituji její slova: „Musí to v té společnosti zůstat jako něco — ,co se nedělá, ,to se nesmí‘. K tomuto je to vlastně dobré. Ale ne zkrátit život nebo odsoudit jednotlivce s takovým velkým časovým odstupem.“ Jiná studentka verbalizovala v souvislosti s významem soudního procesu podobnou myšlenku, kterou vyslovila v dubnu 2017 německá ministryně spravedlnosti A. Niewisch-Lennartz, pro kterou proces v „Lüneburgu ukázal, že je nezbytné identifikovat nespravedlnost“. Studentka tuto myšlenku rozvinula ještě do dalšího obecného principu — poučení společnosti, cituji: soud s Gröningem „je přístupem [tj. společnosti, doplnila autorka] k nějaké

9 <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-04/auschwitz-prozess-oskar-groening-aussage-verhandlungstag-drei> [náhled 27. 10. 2017].

10 Oskar Gröning muss wohl doch ins Gefängnis, LZonline [online]. Dostupné z: <https://www.landeszeitung.de/blog/lokales/614271-oskar-groening> [náhled 27. 10. 2017].

11 Citováno podle Naděžda PELCOVÁ, *Filozofická a pedagogická antropologie*, Praha 2004, s. 65.



spravedlnosti a k nějakému obecnějšímu odsouzení, k něčemu, co se nemá dělat. A hlavně se to nemá opakovat.“<sup>12</sup> Studenti v souvislosti s významem soudního procesu nezmínili jinou myšlenkou paní ministryně, a sice, že význam takových procesů je důležitý pro samotné oběti a jejich pozůstalé.

Zajímavou myšlenku verbalizovali dva studenti, kteří se ptali po smyslu trestu pro nás, kteří jsme v pozici žalobců. Jeden ze studentů to dokonce označil za „alibismus“, který vysvětluje takto: „A teď po tolika letech se ukazuje na jednotlivce, jako kdyby byli oni těmi viníky. A tím se zbavuji [jako žalobce] své viny, protože ji přenesu na jednoho člověka, který ještě žije. A vlastně to mi přijde nefér.“ Student se vyjádřil nikoliv k trestu jako takovému, ale k vnitřnímu rozpoložení člověka, který označí jednoho negativního zástupce, na kterém demonstruje svou sílu a spravedlnost.

## HOLOKAUST A EDUKACE

V souvislosti s edukací tématu holokaustu studenti verbalizovali následující problematiky. V prvé řadě zmínili dvě závažná témata v souvislosti s **emocemi**: ambivalentnost a privaci emocí. K pozitivní emoci jeden student říká toto: „mnohem více pracujeme s tím, že je to nějaký děda, který je po dlouhé době odsouzený a teď mu nějak chceme ublížit“. Takto prezentovat Oskara Gröninga může u dětí vyvolat lítost a rychlou touhu odpustit tomuto člověku, aniž se artikuluje vina. Student dále pokračoval takto: „Tento případ mnohem víc vzbudí v těch lidech lítost k tomu člověku, která může odvést pozornost od problematiky, která je v pozadí.“ Tím vystihl, že emocionalita ovlivňuje naše vnímání, tj. i učení se novým skutečností. A dále student varuje, že dítě si tak může na základě takového příběhu odnést zkrácenou představu o tom, co se tehdy skutečně odehrálo. Z analýzy výroku plyne, že holokaust jako edukační téma musí k emocionalitě viníka i obětí přistupovat rovnoměrně. Zatímco u Němců se kladl větší důraz na roli viníka, u nás na roli oběti. Z. Beneš hovoří o tom, že „naše regionální vědomí“ má v sobě více regionálních vědomí.<sup>13</sup> To v tomto případě znamená, že k vědomí české oběti i německého viníka má být přistupováno vyváženě jako k něčemu komplexnímu, protože oba typy vědomí jsou součástí evropanství.

Jiný důvod, proč pracovat více s emocionalitou v edukačním prostředí, přináší jedna studentka, která říká: „A s emocemi se neumí pracovat. [Lidé] chtějí být spíš v bezpečí [...] Takže chápu, že jsou potom reakce typu, že holokaust třeba vůbec nebyl. Protože je jednodušší to popřít a zavřít oči, protože si s tím ta osobnost neví rady a neví co s tím dělat, než tomu čelit a říct si, jak se můžeme posunout a co s tím můžeme udělat do budoucna.“

Závažná témata naší historie si žádají pracovat s emocemi viníků i obětí, připravování takových příležitostí, kde žák může tyto emoce vyjádřit, ale kde se může pokusit zaujmout perspektivu druhé strany ve smyslu „jaké to je být viníkem a co to ve mně vyvolává.“

<sup>12</sup> Cf. <https://www.landeszeitung.de/blog/lokales/614271-oskar-groening> [náhled 27. 10. 2017].

<sup>13</sup> Z. BENEŠ, *Edukační možnosti*.

## VÝZNAM NEGATIVNÍHO SVĚDKA HISTORICKÝCH UDÁLOSTÍ



Sám O. Gröning by se podle jedné studentky mohl stát „didaktickou pomůckou“, tj. živým svědectvím určité události, která je pro nás nepochopitelná — z hlediska viníků, obětí i těch kteří přežili. Jiný student tuto myšlenku rozvedl takto: „A pomohlo by nám se do toho vžít a ujasnit si, kde to bylo špatně. To by nám mohlo pomoci v tom, že bychom se mohli zamýšlet nad tím, jak to mohlo vzniknout a jak se k tomu mohli lidé přidávat.“ Postavy typu O. Gröninga jsou skutečnými svědky historických událostí, které se poslouchají jako senzace a stigmatizace, nikoliv jako příběh obyčejného člověka. Většinová společnost zve na besedy oběti, ale ne ty špatné. Studenti v podstatě navrhnou změnit to.

Škola má předávat hodnoty a přesah historických dat, protože člověk je dějinný. „Poznávat totiž nemůžeme jinak než ze své vlastní dějinné perspektivy a jako dějinné bytosti.“<sup>14</sup> Do dějinnosti člověka patří i předávání významu tzv. anti-hodnot, protože i k nim se váže konkrétní příběh, emoce, konkrétní rozhodnutí i lidské naděje.

## KOMPARACE LIDSKÝCH PŘÍBĚHŮ

Narace nabývá v posledních letech na významu v oblasti předávání morálních hodnot. Její význam je artikulován i pro vyučování o holokaustu.<sup>15</sup> Příběhy jsou důležitou součástí, jak „přiblížit utrpení oběti šoa“, proto „volíme osobní osudy, příběhy vrstevníků či rodinné příběhy. Osobní osudy dají obětem tvář, jméno, životní příběh, sny a touhy.“<sup>16</sup> Význam příběhu podle studentů je možné podtrhnout komparací s jiným příběhem. V tomto smyslu studenti objevili čtyři různá kritéria komparace příběhů.

Jedna studentka řekla, že by měl pedagog volit „svědky z obou stran. Někoho, kdo trpěl v koncentračním táboře, ale třeba i nějakého bývalého bachaře nebo účetního. Nebo nějakého vojáka. Aby řekli, jak to oni viděli. Proč nějak jednali. Jaké dostávali rozkazy. Jak se cítili.“ První typ komparace příběhů obsahuje proto **kritérium viny**. Jiný student navrhoval srovnat O. Gröninga s D. Bonhoefferem. Na základě této komparace není postaven vedle sebe Němec Árijec a Němec Žid, Němec nebo Čech, ale Němec, který se nacistickému režimu podvolil a ten, který v zájmu lidskosti proti němu aktivně bojoval. Zde je proto **kritérium zodpovědnosti člověka za celek**. Třetím kritériem je **kritérium lidskosti** nezávisle na národnosti. Studenti navrhovali srovnat Němce, který ukrýval Žida, a Poláka, který kolaboroval s nacisty. Poslední kritérium komparace příběhu je **přímý účastník**; jeho zapojení by nechalo vyniknout různému pojetí příběhu přímého účastníka a nepřímého účastníka (člena rodiny).

14 N. PELCOVÁ, *Filozofická a pedagogická antropologie*, 66.

15 *Wie über den Holocaust in Schulen unterrichten* [online]. Dostupné z: <https://www.holocaust-remembrance.com/de/educate-teaching-guidelines-how-teach-about-holocaust-schools/wie-%C3%BCber-den-holocaust-schulen> [náhled 27. 10. 2017].

16 T. DUBINOVÁ, *Jak učit o holokaustu*, s. 40–41.



## HLEDÁNÍ ANALOGICKÝCH SITUACÍ

Pro edukaci takto složitého tématu je podle studentů důležité přenést hlavní význam do situace žáka. Jedna studentka říká: „Myslím si, že je důležité vybrat nějaký příklad z nějakého prostředí, které je nám blízké [...] aby si to člověk dokázal trošičku představit. Dala bych tam [...] třeba ten výzkum v Americe, teď nevím, jak se jmenoval, ten známý výzkum s těmi vězni. Když tam [jednu skupinu] postavili do role bachařů, jak se ta osobnost promění,“ tj. je schopna ublížit druhé osobě, byť by to za normálních okolností neudělala. V navozování analogických situací nejde o přenesení faktů, ale skrytých přesažných významů historických událostí. Ty není úplně jednoduché objevit, ale dokáže-li to pedagog, žák pak velmi dobře pochopí význam i kontext události.

## FAKTA VERSUS PŘÍBĚH

Podle studentů by měl mít učitel při probírání tématu holokaustu roli moderátora, „který je velmi dobře seznámen s historickými fakty [...] a zarámuje tu celou diskuzi a celou tu výuku drží v nějakých mantinelech. Aby bylo jasné, co se stalo, kdy se stalo, kdo proti komu bojoval [...] Co bylo smyslem a cílem té doby. Aby bylo vůbec možné pojmenovat a hledat nějaký postoj pro současnost“. Na to reagoval další student takto: „já si myslím, že to jsou všechno hezké představy, ale kde na to vzít ten čas. Já si myslím, že aby mohl prožít ten příběh, on musí znát ta data. To je prostě nutné.“ Student navrhuje, aby byl žák seznamován s historickými skutečnostmi v dějepise, ale aby škola vytvořila prostor i pro vyprávění příběhu např. formou projektu. Studenti se shodli na tom, že kdyby sami měli mít výuku dějepisu a prezentovat dětem nacismus, že by sami nevěděli, jak na to. Kloní se ale k tomu, že je nutné mít o této době jasný přehled, ale i určitý prožitek konkrétní události.

Jedno z každodenních dilemat českého pedagoga je, zda předávat fakta a tím látku stihnout podle plánu, nebo více rozvíjet u dětí tvořivost, kritické myšlení, naraci apod. Podle současné odborné diskuze existují děti, kterým více vyhovuje učit se dějepis pomocí faktů, jiným podle příběhů (typologie MBTI).<sup>17</sup> Z tohoto důvodu se dítě musí umět naučit rozumět historii z pozice obou světů: faktů i příběhů. Jen tak si může pokoušet utvářet představu o skutečné dějinné události a jejím významu pro současnost. Zde se vedle dějepisu ukazuje nezastupitelný význam dramatizace, etické výchovy nebo kroskurikulárních projektů.

## ČEŠTÍ STUDENTI SE VYJADŘUJÍ K VIDEONAHRAVKÁM Z NĚMECKA

Studenti verbalizovali tři důležitá témata po zhlédnutí videonahrávek z Německa. Jako první otevřeli otázku **hrdiny, nebo antihrdiny**. Studenti ocenili odvahu Němců o této problematice otevřeně hovořit. Jedna studentka k tomu říká: „Mně se líbilo, že o tom otevřeně hovoří [...], už mě to obtěžuje a unavuje, jak nám neustále předhazují tuhle etapu našich dějin, jako kdybychom za ni mohli. Jen proto, že jsme Němci.“

<sup>17</sup> The Myers — Briggs Type Indicator, viz Susan C. WHISTON, *Principles and Applications of Assesment in Counseling*, Belmont (USA) 2013, s. 225.





Je to smutné a únavné. Nemůžeme to na ně házet, na tu současnou generaci. Prostě to nelze. A oni se dobře ozývají, že to tak nechtějí.“ Všichni studenti se na tomto názoru shodli. Ukazuje se, že když je člověk stále konfrontován s určitým postojem, byť se ho to osobně netýká, tak je to v podstatě destruuující. Neplatí to jen o negativních příbězích o Němcích. Když jsem studovala v Německu, říkal mi prof. Ch. Möller, že po válce se ve škole učili o německých hrdinech, kteří bojovali proti nacismu. Tyto příběhy prý znali již z paměti a byly jim v podstatě velmi nepříjemné. Na tom se ukazuje, že přílišné heroizování nebo démonizování vlastního národa zanechává velmi podstatné stopy v osobnosti dítěte, které se projevují v každodenním životě. Škola by měla k hrdinům i antihrdinům přistupovat rovnoměrně. Hovoří-li T. Dubinová o „zranění kmenové (kolektivní duše)“ Židů, musíme si položit otázku po zranění viníků.<sup>18</sup>

Studenti dále verbalizovali vztah **jednotlivce a skupiny**: „... já myslím, že nezdravé je, když se svaluje odpovědnost na skupiny. Nebo když se identifikuje člověk s nějakou skupinou a už o něm tak všechno víme. Už ho máme zaškatulkovaného. U Němců byli hrdinové a byli zločinci. U nás, ať už za války nebo po válce, za komunistů, byli hrdinové, byli kolaboranti a byli zločinci. A ta cesta je v tom, pojmenovat konkrétní viníky [...] A myslím, že pro nás je to obecně snazší ukázat na někoho, to je ten zlý, to jsou ty viníci, protože pak nemusíme řešit sebe. Když řeknu, že ti Němci byli ti špatní, tak vlastně odvedu pozornost jinam a nemusím řešit sebe.“ Studenti si všimli, že to není jen otázka kolektivní viny, kterou přisuzuje okolí všem Němcům, ale je to i naše problematika potvrzování si vlastní bezúhonnosti. Učitel by měl žáky vést k tomu, že jedná vždy jednotlivec, a to buď s ohledem na celek, nebo s ohledem na sebe sama.<sup>19</sup>

Jedním z projevů důsledků kolektivní viny, kterou verbalizovali němečtí studenti, a české studenty to velmi překvapilo, byl pocit **národní hrdosti**, který nemohou plně zažívat. Jedna německá studentka řekla: „... hrozné je pro mě i to, když vidím, kolik národní hrdosti si můžou dopřát ostatní národy, ale nám je to zkrátka odepřeno. Během mistrovství světa ve fotbale se najednou ukázala jednota, kterou mezi sebou cítíme a která tímto vyšla na veřejnost.“ Na to reagovala jedna česká studentka takto: „to mi teď hrozně otevřelo oči. Oni nemohou projevovat svoji hrdost, protože by okamžitě byli pranýřováni slovy: ‚to jsou zase ty nacisti!‘ [...] Ale oni taky potřebují projevit svou národní hrdost. A asi nejen při mistrovství světa ve fotbale [...] oni potřebují být hrdí na svůj národ, oni tímto pozbývají možnosti dostatečně být na svůj národ hrdí, protože každý si ihned vybaví holokaust a jiná zvěrstva 2. světové války. I když v Itálii a dalších zemích, i u nás, se odehrávaly některé věci, které zrovna nesvědčí o tom, že bychom na sebe měli být také hrdí.“

Z reakcí německé i české studentky vyplývá, že edukace i rodiče nedostatečně vedou žáky k hrdosti za vlastní národ. Střední generace v České republice je zdržen-

18 T. DUBINOVÁ, *Jak učit o holokaustu*, s. 95.

19 Srov. Bonhoefferova situační etika jako zodpovědná etika přiměřená skutečnosti in Noemi BRAVENÁ — Tibor MÁHRİK — Ján ŠTEFEČEK, *Etické mosty: Interdisciplinární pohled do etických výzev současnosti v oblasti filosofie, teologie a technologie (Kierkegaard, Bonhoeffer a nanotechnologie)*, Toronto 2011.



livější a méně si věří než suverénní mladá generace. Nejsem si však jistá, zda starší či mladší generace vlastně ví, na co má být hrdá. Není to tím, že by nebylo být na co hrdým, ale je to možná i edukačními důrazy a celkovým klimatem ve společnosti.

\* \* \*

Jak vyplývá z výroků studentů, čtvrtá generace má konkrétní parciální představy o tom, jak edukačně přistupovat k tématu holokaust. Všichni studenti by se však v praxi cítili bezradní v tom, jak celkově téma 2. světové války uchopit.

Tento menší výzkum ukázal, že má-li škola seznamovat žáka se skutečnou historií, měla by pracovat s fakty i s životními příběhy tak, jak je vnímají obě zúčastněné strany: Češi i Němci. Ukazuje se, že to není jen úkolem dějepisu, ale že jsou možnosti uchopení holokaustu kroskurikulární a že velkou roli v tom může sehrát dramatická výchova, etika, literatura, umění aj. Studenti upozornili na význam antihrdiny jako živé didaktické pomůcky, která může popsat danou dobu, souvislosti i to, co se skutečně v lidech mohlo odehrávat. Také se ukázalo, že narace by měla být důležitou součástí výuky takových témat a že ji lze obohatit i o komparativní práci s konkrétními typy hrdinů nebo antihrdinů.

Průzkum dále prokázal, jakou roli sehrává druhý národ na rovině porozumění vlastní historii. Druhý národ je jinou perspektivou, jak číst to, co již dávno znám, jak se seznámit s tím, co neznám a možná je i určitým zrcadlem, které ukazuje mou skutečnou hodnotu.

## RÉSUMÉ:

The paper introduces a topic of current interest, education on the Holocaust. It presents the main results of a minor qualitative survey being conducted in the Czech Republic and in Germany. The students discussed issues raised by the lawsuit of Oskar Gröning, the 'Auschwitz accountant', as well as verbalising important topics related to pupil education such as emotionality, the importance of a negative witness to historical events, the comparison of human stories, the search for analogous situations, and the balance of fact transmission and stories. At the end, the main findings of Czech students commenting on video recordings from German group interviews are reflected.

Research showed the role a second nation plays on the level of understanding one's own history. A second nation is a different perspective for reading what I have long known, getting to know what I do not know, and perhaps it is a sort of mirror that shows my true value.

**PhDr. ThDr. Mgr. Noemi Bravená, Th.D., Ph.D.**, vyučuje na Katolické a Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Od roku 2017 působí v Centru pro aplikovanou etiku na KTF UK. Zaměřuje se na pedagogiku, didaktiku etiky, filozofie a náboženství, dětskou spiritualitu a přesah, morální a náboženskou kompetenci dítěte, empirickou teologii a filozofii, dialogické metody a morální dilemata (bravena@ktf.cuni.cz).