

Hodnoty a hodnocení v dějepise *

Jaroslav Pinkas



VALUES AND JUDGEMENTS IN HISTORY TEACHING

The study presents different approaches of foreign largely Anglo-Saxon history teaching methods to moral judgements in history teaching, and using several probes, illustrates the nature of moral judgements in the Czech educational milieu.

KEYWORDS:

historical education; history teaching; moral judgements; historical empathy; historical contextualisation; historical imagination; values

Otázka etiky hodnocení v historickém vzdělávání je zdánlivě jednoduchá a nesporná. Normativní dokumenty i obecný konsenzus považují vzdělávání a výchovu ve škole za spojitý nádobý a k výchově etické hodnocení nepochybně patří. Rozlišování mezi dobrem a zlem je vlastně jedním z jejích pilířů. Otázka zda hodnotit je tedy pouze rétorická, ovšem otevřená zůstává v problému jak hodnotit, z jakých hodnot vycházet a jak skloubit požadovanou výchovu k hodnotám spolu s nárokem na morální autonomii žáka a rozvíjení jeho schopností rozeznávat manipulaci a ideologickou indoktrinaci. V tomto textu se pokusím reflektovat vztah mezi etickými soudy a historickou analýzou ve školním vzdělávání, mezi nárokem na kritické myšlení a hodnotovou orientací a zamyslím se nad otázkou, zda hodnotové soudy v historickém vzdělávání jsou nějakým způsobem specifické ve srovnání s jinými vzdělávacími obory, především občanskou výchovou. Inspirovat se přitom budu především přístupy anglosaských didaktiků dějepisu. Stranou mého zájmu zůstane utváření morálního vědomí a problematika vymezení hodnot z psychologického hlediska.¹ Na několika sondách do praxe výuky dějepisu se poté pokusím ilustrovat, jak se hodnotí v českých školách. Vycházím zde ze své zkušenosti metodika a lektora, který přichází často do styku se školním prostředím a s učiteli dějepisu. Rozsah textu neumožňuje hlubší ponor do problému, spíše než o vyčerpávající přehled se jedná o pokus o úvod do tématu.

Historici i didaktici se shodují: „neutrální“ přístup k minulosti není dost dobře možný. Jakkoli se historik snaží vyvarovat otevřených soudů o historických aktérech, přece lze předpokládat, že jejich analýza je zakotvena v konkrétních hodnotách. Těžko si lze představit hodnotově neutrálního historika popisujícího fungování koncentračních táborů nebo politicky motivovaných procesů.

Normativní dokumenty a historické kurikulum se vyjadřují v otázce hodnocení poměrně jasně. Školský zákon definuje v paragrafu 2 obecné cíle vzdělávání norma-

* Text vznikl v rámci projektu Inovace výuky dějepisu: vývoj digitální aplikace pro práci s prameny (TD03000063) podpořeného TAČR.

1 Zájemce o tuto problematiku odkazují na texty J. Čápa a J. Slavíka: Jan SLAVÍK, *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*, Praha 1999; Jan ČÁP — Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha 2001.



tivně, se silným zřetelem k hodnotovému ukotvení. Cílem je rozvoj osobnosti člověka vybaveného hodnotami pro osobní a občanský život, pro výkon povolání, získávání informací a průběžné učení se. V několika odstavcích se jmenují konkrétní hodnoty: zásady demokracie, lidská práva a svobody, odpovědnost, sociální soudržnost, rovnost mužů a žen, příslušnost k národu a státu, respekt k identitě druhého, úcta ke světovým a evropským kulturním hodnotám, k životnímu prostředí a zdraví.²

Otázkou zůstává, nakolik je tento silný imperativ realizován v praxi, nakolik je ve školní praxi vůbec vnímán. Učitelé zpravidla vycházejí ze zvyklostí konkrétní školy, na které působí, případně z tradice zavedené praxe, a pokud se k nějaké normě vztahují, jedná se spíše o rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou podzákonnou normou vydanou ministerstvem školství. Například v úvodu RVP pro základní školy se klade důraz na občanský rozměr vzdělávání a kromě učení se zmiňují i postoje a hodnoty, ovšem cílové hodnoty jsou už definovány ve vztahu k žákovi a jeho osobnímu rozvoji.³ K občanským hodnotám se hlásí i úvod charakterizující vzdělávací oblast „Člověk a společnost“, jejíž součástí je „Dějepis a Občanská výchova“.⁴

I. PROBLÉMY S HODNOCENÍM

Hodnocení dějin představuje pro školní prostředí mimořádnou výzvu a problém. Problém o to větší, že je jen okrajově reflektován. Pokud si například otevřeme webovou stránku dumy.cz, která představuje jednu z nejrozsáhlejších platforem, na které učitelé sdílejí své výukové materiály vlastní proveniencí, otevře se před námi široké spektrum prezentací, příprav a pracovních listů. Pokud vyfiltrujeme pouze materiály pro střední školy v oboru „Člověk a společnost“ a jako klíčové slovo zadáme „komunismus“, máme přístup k 28 výukovým prezentacím s tímto tématem. Žádný materiál netematizuje výslovně problém hodnotových východisek, ale soustředí se především na korektní prezentaci historických obsahů.⁵ Hodnotově zakotvené stanovisko

2 Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), paragraf 2, odstavec 2.

3 „Základní vzdělávání na druhém stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ RVP Z, s. 8.

4 „Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přínaléžitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě, k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot.“ RVP Z, s. 51.

5 Srov. www.dumy.cz [náhled 30. 5. 2017], obdobné počty prezentací a dalších materiálů se objevily 30. května 2017 i po zadání klíčových slov „každodennost komunismu“ (28) a „totalitní režim“ (38). Analýza těchto korpusů potvrzuje závěry z analýzy korpusu materiálů, které byly generovány po klíčovém slově „komunismus“.



se objevuje pouze v jednom materiálu tematizujícím charakter komunistické ideologie.⁶ Autorka příspěvku instruuje žáky, aby přemýšleli o tom, proč komunismus nemůže fungovat. Materiál tak obsahuje silné hodnotové východisko, ovšem spíše nevědomé a autoritativně imperativní. Tento příklad ovšem není typický jen pro české prostředí. Australský profesor občanské a etické výchovy Andrew Peterson podotýká, že sféra morální výuky je sice implicitní součástí historické vzdělávání, ale zpravidla součástí nereflektovanou.⁷ Nevyřčené hodnotové předpoklady sice vzdělávání ve všech ohledech ovlivňují, zároveň zde ovšem panuje jistý ostych zabraňující jejich tematizaci a zasazení do konkrétních kontextů, vyjasnění hodnotových pozic a způsobů jejich prezentace do výukového procesu, specifikace jejich forem, podob a konkrétních pedagogických či didaktických přístupů.

Tento ostych či rozpaky jsou zcela pochopitelné, protože celá oblast hodnot ve vzdělávání je značně amorfní, abstraktní a nenajdeme v ní příliš konsenzuálních východisek. Na jedné straně vidíme konzervativní autory, kteří zastávají jasné a jednoznačné postoje o nutnosti ukotvení hodnotové výuky jako jádra vzdělávacího procesu. Jádra, které integruje společnost a zajišťuje její životaschopnost.⁸ Na straně druhé liberálně orientované intelektuály upozorňující na mocenský rozměr školní výuky a vidící školní vzdělávání jako reprodukci nerovností, pro něž je samozřejmost hodnot jen dalším mocenským trikem vládnoucích elit.⁹

Rozpaky ještě umocňuje naše postmoderní kulturní situace, charakterizovaná hodnotovou pluralitou a nejasným stavem současného morálního vědomí, ať už vyjdeme z kritického přístupu etiků nebo více distanční produkce sociologů.¹⁰ Sociolog Martin Hájek, vycházející z postmodernistů Jeana Baudrillarda a Zygmunta Baumana, uvažuje o „morálce mimo transcenci“, jež v současné době převládá. Nazývá ji „morální normalitou“ a považuje ji za normu morálního chování, založenou na principech normality a utilitarismu.¹¹ Tyto diagnózy morálního stavu společnosti mají k předmětu našeho zájmu, kterým je hodnocení v dějepise, vztah jenom nepřímý, tvoří ovšem pozadí, které je třeba brát v úvahu a které čas od času do námi vymezeného prostoru ingeruje.

„SLABÉ“ HODNOCENÍ

V jistém smyslu je školní prostředí ve vztahu k hodnotám v dobrém postavení. Je zde implicitní předpoklad, na teoretické i empirické úrovni, že škola je se sférou hod-

6 „Komunismus“. DUM číslo 124942, přístupné na <http://dumy.cz/material/124942-komunismus> [náhled 30. 5. 2017].

7 Andrew PETERSON, *Moral learning in history*, in: Ian DAVIES (ed.), *Debates in History Teaching*, London 2011, s. 161–171.

8 Např. Wolfgang BREZINKA, *Filozofické základy výchovy*, Praha 1996.

9 Např. Michael W. APPLE, *Ideology and Curriculum. Third Edition*, New York — London 2004.

10 Např. Alasdair MACINTYRE, *Ztráta ctnosti*, Praha 2004; Gill LIPOVETSKY, *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*, Praha 1999.

11 Martin HÁJEK, *Morální normalita a sociální struktura současné společnosti*, *Sociální studia* 4, 2012, s. 67–85.



not spojena, že k něčemu vychovává.¹² Tato „připravenost k hodnotám“ může mít ovšem i próteovskou podobu neustálého přizpůsobování se aktuálnímu politickému diskursu. Španělský historik a didaktik Mario Carretero uvádí působivou metaforu školního dějepisu jako kouzelného zrcadla, které vždy ukáže to, co chce jeho uživatel vidět, a vždy mu to pochválí jako nejkrásnější věc na světě. Pokud se tam objeví něco jiného, musí to být zničeno. Carretero je vůči možnosti vyprávět korektní (korektní z pohledu historické vědy) historický příběh ve školním dějepise skeptický, integrační a socializační role podle něj převažují nad rozvojem kritického myšlení. Ačkoli jsou ovšem tyto role (alespoň podle Carretera) jen obtížně slučitelné, obě jsou společensky nezbytné.¹³ Carretero ovšem ve své skepsi není sám.

Příšle opatrný a distanční přístup k hodnotám reprezentuje například Robert Irvine Smith rozlišující tři typy hodnot v historickém vzdělávání: behaviorální hodnoty (např. žádomcí chování žáků při diskusi ve třídě), procedurální hodnoty (dovednosti technicky spojené s historickým myšlením — např. interpretace důkazů či zvažování argumentů) a substantivní hodnoty, které zahrnují hodnotové soudy.¹⁴ Zatímco první dva typy hodnot by se měly ve škole rozvíjet, substantivní hodnoty mají zůstat podle Smithe doménou neformálního vzdělávání realizujícího se především v rodině. Škola má podle něj respektovat morální autonomii žáků. Jiný typ argumentace přináší Nicolas Kinloch, který na příkladu výuky o holocaustu ukazuje, že soustředěnost na morální otázku vede pouze k banálním závěrům a morálním klišé, namísto hlubšího historického porozumění. Zdůrazňuje přitom omezené schopnosti žáků reflektovat náročnější morální problémy než jen černobílé rozlišování na „dobré“ a „špatné“.¹⁵ Distanční přístup k hodnocení označují jako „slabý“, přičemž tím nemyslím, že by byl nedostatečný, ale konstatuji pouze vyjádření „postavení“ morálního úsudku v procesu historické analýzy. „Slabé“ hodnocení je založené na vykázání tohoto typu úsudku ze sféry historického vzdělávání jako nevhodnou intervenci do „racionality“ historické interpretace.

„SILNÉ“ HODNOCENÍ

Takovéto kritické přístupy k hodnocení jsou ovšem v současném anglosaském didaktickém diskursu v menšině. Na pomyslném druhém pólu přístupu k hodnocení v historickém vzdělávání stojí kromě výše zmíněného Petersena například američtí didaktici Linda Levstiková a Keith Barton. Tento směr uvažování o etické perspektivě historického vzdělávání bych nazval „silný“ kvůli bezprostřední vazbě mezi etickým soudem a historickou analýzou. Levstiková a Barton příšle než kvalitu historické ana-

12 Jan KOŤA — Radomír HAVLÍK, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007, s. 137–140. Zde se mluví jednoznačně o škole jako prostoru k „předávání ideologie (jako soustavy hodnot, norem a schvalovaných vzorců chování)“.

13 Mario CARRETERO, *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*, Carlotte — North Caroline 2011.

14 Robert Irvine SMITH, *Values in history and social studies*, in: Peter Tomlinson — Margret Quinton (edd.), *Values across the curriculum*, Philadelphia 1986, s. 77–86.

15 Nicolas KINLOCH, *Parallel catastrophes? Uniqueness, Redemption and the Shoah*, *Teaching History* 104, 2001, s. 8–14.



lýzy zdůrazňují účel hodnocení a účel vzdělávání: výchovu demokratického občana. Cílové hodnoty nejsou sice explicitně nadřazeny samotnému analytickému procesu, ale z kontextu je zřejmé, že morální postoje považují za důležitější než analytické dovednosti a schopnosti. Historii považují za tréninkový prostor pro morální jednání, které může studenty připravit na promýšlení spravedlnosti ve veřejném životě.¹⁶ Tento přístup, který by někteří mohli nazvat „prezentismem“, pramení v anglosaské tradici „social studies“, která na spojování etické výchovy s historií nevidí nic špatného. „Silným“ nazývám tento model historického hodnocení nikoli pro dominanci morální složky historické analýzy, ale pro její prostou přítomnost v tomto procesu.

Levstiková a Barton méně zdůrazňují parciální cíle historického vzdělávání a důraz kladou na důvody výchovy k hodnotám — především participaci žáků na politických procesech. Důležitou hodnotou je jim přitom respekt a uznání utrpení „těch druhých“. K možnostem postihnout a strukturovat morální uvažování zůstávají nicméně skeptičtí — podle nich je tento proces příliš individuální a závislý na kontextu učitele, třídy, školy, komunity a nelze jej tedy generalizovat. Definují spíše obecné principy, které by měly být sledovány — důraz na diverzitu hodnot, ovšem v rámci liberálně demokratického řádu — tato diverzita v rámci jasně vymezeného kontextu pro ně zároveň představuje symbol demokratické plurality. V anglosaském prostředí panuje ohledně tohoto liberálně-demokratického diskursu poměrně silný konsenzus.

II. MORÁLNÍ A HISTORICKÉ: ŠIRŠÍ RÁMEC ETICKÉHO HODNOCENÍ V DĚJEPISE

Když uvažujeme o podobách hodnocení minulosti ve školním prostředí, měli bychom mít na paměti, že nejde pojímat etické otázky jako cosi nespojitého se samotným historickým myšlením a historickým vědomím, že nelze oddělovat etické a analytické přístupy k minulosti. Německý historik Jörn Rüsen uvažuje o morálních hodnotách jako o nezbytných předpokladech určujících jednání v konkrétních situacích. Morální hodnoty jsou podle něj zásadní pro aplikaci historické analýzy do této konkrétní situace, bez existence těchto hodnot bychom nemohli vyhodnocovat minulost a vyzozovat z ní závěry platné pro naši přítomnost. Jádrem Rüsena uvažování sice zůstává především schopnost orientace v čase, ale i zde hrají morální hodnoty určitou roli — a sice jakési kotvy vůči přítomnosti. Mezi historickým vědomím a morálními hodnotami je konkrétní spojitost: historické vědomí transformuje morální hodnoty do temporálních celků a syntetizuje je v konceptech temporální změny.¹⁷ Rüsen identifikuje několik typů historického vyprávění (tradiční, exemplární, kritický, genetický) a odlišnosti vyjadřuje pomocí šesti kategorií. Kvalitativní rozdíly v této typologii vyjadřuje následující tabulka.

16 Linda S. LEVSTIK — Keith BARTON, *Teaching History for the Common good*, New Jersey — London 2004.

17 Jörn RÜSEN, *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*, in: Peter Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press 2004, s. 63–85.



	Tradiční	Exemplární	Kritický	Genetický
<i>časová zkušenost</i>	opakování jako povinnost	reprezentování obecných pravidel jednání nebo hodnotového systému	problematizuje aktuální formy a hodnotové systémy	osvojování cizích hodnotových systémů a jejich adaptace do vlastního
<i>vzory historického významu</i>	trvalost životních forem v průběhu času	nadčasová pravidla sociální změny, nadčasovost validity hodnot	zpochybnění vzorů historického významu popřením jejich validity	změna životních forem, aby tyto formy zůstaly zachovány
<i>orientace v sociálním prostoru</i>	přijímání daných řádů běžnou životní praxí	konkrétní situace jsou poměřovány s tím, co se stalo a co se mohlo stát	vymezení vlastního stanoviska vůči předem daným závazkům	akceptace odlišných stanovisek, perspektiva společného vývoje
<i>orientace ve vnitřním světě</i>	internalizace předem daných životních forem — přijímání role	vztahování sebepojetí k obecným pravidlům a principům — legitimizace role skrze zobecnění	soběstačnost při vyvracení závazků z vnějšku — tvorba role	změna a transformace sebepojetí jako nezbytná podmínka zachování soběstačnosti — balancování role (vážení role, rovnováha rolí)
<i>vztah k morálním hodnotám</i>	morálka je diktována závaznými příkazy, morální validita je odvozena od tradice	morálka je obecná závaznost hodnot	útok na morální moc hodnot popřením jejich validity	časovost morálky; šance na další rozvoj se stává podmínkou morálky
<i>vztah k morálnímu uvažování</i>	hodnoty pramení v tradici	argumentuje obecností, odkazuje k zákonitostem a principům	ustavení kritiky hodnot a ideologické kritiky jako důležité strategie morálních diskursů	časová změna se stává rozhodujícím argumentem pro validitu morálních hodnot

Typologie historického vyprávění podle J. Rüsena.¹⁸

Z tabulky je patrný význam morálních hodnot pro historické vědomí. Ačkoli Rüsena kategorizace není primárně určena pro školní prostředí, přece ji můžeme vnímat jako určitý horizont, který toto prostředí může orientovat, a jako instrukci pro zvyšování

¹⁸ Tamtéž, s. 72.



reflexivity historického vyprávění od tradičního typu, který je založen na uchování tradice, k typu genetickému, který tradici přetváří, aby ji zachoval v měnícím se světě. Tento „rüsenovský“ důraz na identitu a hodnoty jako dynamické veličiny hraje ve školním prostředí obzvláště významnou roli. Jako cílové hodnoty bývají implicitně vnímány konkrétní hodnotové formace (např. masarykovské ideály), aniž by se počítalo s jejich proměnou a adaptací. Škola bývá často považována za strážkyni těchto tradic jakožto neměnných a jednou provždy daných hodnotových struktur. Adaptace tradice pak bývá často vnímána jako její zrada či opuštění. Poslední dvě kategorie, vztah k morálním hodnotám a vztah k morálnímu uvažování, ale ukazují proměnlivost hodnot v závislosti na proměnách času, a tedy i legitimní možnost vnímat hodnoty nejen v jejich vlastním substantivním významu („současné hodnoty“, „naše hodnoty“), ale i v jejich historickém rozměru (hodnoty konkrétní historické doby), s nimiž se nemusíme ztotožňovat. Při morálním hodnocení dějin je tedy třeba brát v potaz tento dvojí rozměr hodnot, tedy alespoň v případě, že preferujeme kritický nebo genetický model historického vyprávění jako žádoucí cíl historického vzdělávání.

Obdobný důraz na proměnu tradice v interakci mezi minulostí a přítomností najdeme také u severoirského didaktika a učitele Alana McCullyho. Vychází sice především ze severoirské zkušenosti, ale všímá si i dalších konfliktních společností od Rwandy až po Balkán. McCully uvažuje, jak může historické vzdělávání pomoci překonat tyto vnitřní rozpory. Spojuje přitom kritické aspekty historického myšlení (analýza, interpretace) se sociálními hodnotami (empatické porozumění a starost o druhé) s hodnotovým zakotvením výuky ve sféře demokratických hodnot. Jádro těchto hodnot tkví podle něj v respektování lidských práv, rovnosti a diverzity.¹⁹ Ačkoli diverzitu vnímá jako žádoucí cíl, pragmaticky o ní uvažuje v rámci jednotlivých sektářských identit, nikoli v rámci pluralitní multikulturní společnosti. Poukazuje na to, že není realistické pracovat s univerzalisticky pojatými hodnotami, neboť ty nemají v konkrétních kulturních situacích (Rwanda, Balkán, severní Irsko) šanci na přijetí.²⁰ Tvrdí tedy, že je třeba postupně kultivovat sektářské identity založené (pokud bychom na ně aplikovali Rüsenovu kategorizaci) na tradičním vyprávění. Rozlišuje hodnoty zakotvené v tradici a sociálním světě žáků a hodnoty vzdělávacího systému. Ačkoli se nemusí shodovat (a často neshodují), učitelé musí respektovat sociální svět žáků a jejich hodnot a pracovat s nimi velice citlivě.

Z dosavadní reflexe tématu vyplývá přesvědčení většiny autorů o nutnosti zakotvit výuku ve sféře demokratických hodnot a lidských práv, což zcela koresponduje s dikcí normativních dokumentů z úvodu tohoto textu a konec konců i s empirickou zkušeností. Proč tedy ztrácet energii reflexí něčeho tak samozřejmého, co je navíc spíše zakotvené ve sféře politické konvence a formulování kurikula, než v historickém myšlení nebo didaktických principech? Odpověď se částečně skrývá už v Rüsenově důrazu na dynamiku současných hodnot a jejich neustálou proměnu. V demokratické společnosti si nevystačíme s prostou katalogizací hodnot, ale musíme

19 Alan McCULLY, *History teaching, conflict and the legacy of the past*, Education, Citizenship and Social Justice 7, 2012, č. 2, s. 145–159.

20 Keith BARTON — Alan McCULLY, *Teaching controversial issues... where controversial issues really matter*, Teaching History 127: Sense and Sensitivity, 2007, s. 13–19.



brát v potaz jejich pluralitu. Už citovaný Andrew Peterson upozorňuje na potřebu uvažovat o substantivních hodnotách minulosti s ohledem na tuto pluralitu, tj. nepoměřovat mechanicky hodnoty minulosti současnými standardy, protože je třeba respektovat pluralitu sociálních a hodnotových světů našich žáků. Jak tedy skloubit potřebu zakotveného hodnotového rámce orientujícího žáky v prostředí současného pluralitního pojetí hodnot s potřebou respektu k morální autonomii žáků? Pomoci nám může model historické empatie, který morální úsudky o minulosti vřazuje do širšího kontextu historického myšlení.

III. HISTORICKÁ EMPATIE

Jeden z nejkompexnějších konceptů historické empatie přináší kanadský didaktik Stephane Levesque. Využívá k tomu tři vzájemně na sebe navazující procesy: historickou imaginaci, historickou kontextualizaci a morální úsudky.²¹ Empatii nevnímá jako afektivní, ale primárně jako kognitivní proces a varuje před její záměnou za nějaký druh uctivého sentimentu.²² Snaha o empatii v jeho pojetí neznamena „vcitování se“ do kůže historických aktérů, ale pochopení okolností lidského jednání, přičemž toto pochopení nemá automaticky generovat ztotožnění se s pozicí historického aktéra, ani s jeho hodnotovým systémem.

Historickou imaginaci chápe Levesque jako souvislost mezi reflexí pozice historického aktéra a vlastní pozice výzkumníka. Význam tedy má i měnící se současná pozice toho, kdo minulost reflektuje. Vypomáhá si přitom metaforou člověka, který jde po pobřeží a sleduje loď plující po moři. Mění se nejen poloha loď (pozice historických aktérů), ale i poloha toho, kdo se na loď dívá (aktuální pozice výzkumníka). Zároveň zdůrazňuje význam adjektiva „historické“ v imaginativním procesu rekonstrukce minulosti. Nejde o „čirou“ imaginaci, ale o konstrukci minulosti na základech pramenných důkazů.

Důraz na reflexi vlastní pozice najdeme i v historické kontextualizaci. Levesque se přitom odvolává na Carrův postřeh o historii jako nekonečném dialogu mezi minulostí a současností. Z toho plyne důraz nejen na kontextualizaci minulosti, ale i přítomnosti, reflexi vlastní pozice. Význam této reflexe zdůrazňují i již citovaní Keith Barton a Linda Levstiková. Ti upozorňují na tendenci žáků považovat historické aktéry za méně inteligentní, než jsou současné standardy a odlišnosti jejich vnímání vysvětlují právě těmito důvody. Tento apriorní předpoklad pramení především z nedostatečné schopnosti vnímat odlišnost jako svébytnou hodnotu, z čehož plyne sklon ji posuzovat negativně. Cesta k překonání tohoto způsobu myšlení ovšem není jednoduchá a začíná právě u reflexe současnosti. Barton a Levstiková říkají, že mají-li děti poznat, co je to nespravedlnost v minulosti, musí si nejprve vytvořit koncept ne-

21 Stephane LEVESQUE, *Thinking Historically: Educating Students in the Twenty-First Century*, Toronto — Buffalo — London 2008, s. 140–169.

22 S tímto pojetím empatie lze jistě polemizovat, v jiných kontextech (především v kontextu obecné pedagogiky) nelze afektivní rozměr empatie pominout. Viz Jiří Václav MUSIL, *Sociometrie v psychologické kognici*, Olomouc 2003.



spravedlnosti v současnosti.²³ Co to znamená nespravedlnost vůči jednotlivci? Kdy se mně samému stalo něco nespravedlivého a proč jsem to cítil? Levstiková s Bartonem zde postulují jako základní předpoklad poznání minulosti sebepoznání, pochopení vlastních hodnotových východisek. Bez jasného stanovení své aktuální pozice, říkají, nelze kompetentně hodnotit minulost. V kontextu historického vzdělávání v České republice by se mohlo zdát, že takovéto otázky do dějepisu ani snad nepatří, typově bychom je zařadili spíše do osobnostní a sociální výchovy. Ovšem bez důkladné reflexe aktuálních konceptů není možné zkoumat koncepty doby minulé. Tato reflexe je nutná i proto, že upozorňuje na rozdíly v chápání těchto kontextů — bez toho se prostě přejímají dominantní perspektivy, které ale nemusí být sdílené všemi. Znovu připomínám i postřeh McCullyho o nutnosti respektu vůči diverzitě.

Úspěch kontextualizace závisí podle Levesqua na povaze, četnosti a kvalitě historických zdrojů, které jsou žákům předkládány k analýze. Těmito zdroji mohou být podle zvolené metody buď historické dokumenty, hrané či dokumentární filmy, vzpomínky pamětníků, ale i výklady učitele. Podstatné je, aby zvolený soubor zdrojů odrazil různé perspektivy historických aktérů, a nabízel tak žákům možnost vidět minulost z různých úhlů pohledu, tedy to, co Robert Stradling nazývá principem multiperspektivity.

Morální úsudek o minulosti může v představách anglosaských didaktiků následovat až po historické kontextualizaci, která je jeho předpokladem. Morální hodnocení bez historické kontextualizace nazývá Peterson „brutální moralizací“ minulosti a považuje je za nevhodné pro historické vzdělávání.²⁴ Morální aspekt historického vzdělávání je podle něj implicitní — nerealizuje se přímými morálními stanovisky, které z pozice autority pronáší učitel, ale spíše strukturováním učiva skrze pečlivý výběr témat. Téma morálních norem patří v tomto tématu mezi nejožehavější a didaktici se o něm vyjadřují opatrně a spíše vágně. Nejjasnější a nejpřímější se mi zdá být přístup Levesqueův. Ten navrhuje minimalistický konsenzus umožňující posouzení historické události z pozice aktuální morálky takto:

1. Implicitní předpoklad racionálního jednání historických aktérů.
2. Oceňování společné humanity historických aktérů.

Tato dvě morální východiska mohou dle Levesquea tvořit alespoň minimalistický základ integrující různé kulturní tradice koexistující v naší aktuální multikulturní situaci, přinejmenším v rámci naší západní civilizace. Domnívám se, že tento Levesqueův návrh je využitelný i v situaci české (a evropské) společnosti.

Prvním krokem v morálním posouzení historické události nebo jednání historických aktérů je rekonstrukce dobového morálního kodexu. Tato operace je opět přede-

23 Linda S. LEVSTIK — Keith BARTON, *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle School*, New York — London 2011.

24 Často se tento typ „brutální moralizace“ objevuje v souvislosti s tématem Jana Palacha. Ilustrativní je například materiál „JAN PALACH, JAN ZAJÍC, EVŽEN PLOCEK“, DUM číslo 42082, přístupný <http://dumy.cz/material/42082-jan-palach-jan-zajic-evzen-plocek> [náhled 31. 5. 2017].



vším analytická, nehodnotící, rekonstruujeme i ty hodnotové systémy, které považujeme za nevhodné, ba i zrušné. Například bez pochopení nacistického hodnotového systému není možné pochopit nacistické genocidní politiky, a tedy ani je morálně hodnotit. Samotná rekonstrukce hodnotového systému je ovšem kognitivní operací bez emocionální angažovanosti. Teprve po analýze následuje hodnocení, které již naopak musí být vztaženo k aktuálním morálním standardům a hodnotám. Ovšem např. otázka šoa není nijak hodnotově kontroverzní, hodnocení je „přirozeně“ jednoznačné a nekomplikované, protože povaha nacistických zločinů vylučuje jakékoli nejednoznačnosti ohledně jejich hodnocení. Avšak u historických událostí méně jednoznačných je otázka morálního soudu složitější a zde je nutné kromě rekonstrukce dobových hodnotových systémů zkoumat i vlastní morální východiska, která (ačkoli respektují „předepsané“ minimální standardy) se mohou do určité míry odlišovat.

Jak by asi potvrdila většina praktikujících učitelů, hodnocení minulosti patří k nejnáročnějším činnostem vyučování, především proto, že žáci se často uchylují k dekontextualizovaným pohledům a prezentismu: aplikují na minulost své vlastní morální standardy a historické aktéry považují za morálně podřadné. „Mezera“ mezi povrchní znalostí historické události a schopností tuto událost zasadit do kontextu představuje dle mého soudu hlavní jádro problému prezentistických přístupů k minulosti a obecně i české výuky dějepisu. Překonávání této „mezery“ pak patří k hlavním výzvám současné didaktiky dějepisu. Problémem ale není jen intuitivní žákovská aplikace současných standardů, ale také pozice učitele. Před každým pedagogem stojí řada otázek: jaké vnáším do školního prostředí hodnoty? Proč právě tyto hodnoty a ne jiné? V jaké roli jsou při této mé práci s hodnotami děti? Jsou pouhými posluchači? Nebo jsou partnery v hodnotovém dialogu? Jsem prorok, obchodní příručí nebo moderátor? Kombinuji tyto role? A v jakém poměru? A celá řada dalších...

IV. NĚKOLIK POSTŘEHŮ O HODNOCENÍ VE VÝUCE DĚJEPISU

V českém prostředí rezonovaly spíše německé didaktické modely historického vědomí, které zpřístupnil především Zdeněk Beneš.²⁵ V modelu Bodo von Borriese je morální hodnocení vřazeno do složité struktury jako jedna z myšlenkových operací, která se projevuje v procesu zpřesňování historického vědomí a jeho projasňování. Morální hodnocení se v tomto hierarchickém modelu objevuje v pozdějších fázích spojených se spíše větším rozsahem historického vědění, ovšem nikoli v samotném jádru historického poznání, které se vyznačuje kritickou reflexí. Kategorii morálního hodnocení ovšem najdeme i v konceptu Hanse Jürgena Pandela, který definuje historické vědomí v sedmi protikladných kategoriích, z nichž jedna obsahuje i rozlišování dobrého a špatného v minulosti.²⁶

Samotný proces morálního hodnocení ovšem zůstal stranou teoretické reflexe české didaktiky dějepisu, která se soustředí spíše na stav historického vědomí, a po-

25 Zdeněk BENEŠ, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995.

26 Tamtéž, s. 170–175, též Denisa LABISCHOVÁ, *Co si uchováváme v paměti. Empirický výzkum historického vědomí*, Ostrava 2013, s. 36–39.



stojí mládeže a metodické aspekty výuky nejsou pokládány za „plnohodnotnou“ vědeckou disciplínu (maximálně za „subdisciplínu“).²⁷

Hodnotová sféra dějepisného vzdělávání tak na jedné straně zůstává zakotvena v normativních kurikulárních dokumentech a případně v jejich analýze,²⁸ na straně druhé v poněkud vágní sféře filozofie výchovy poskytující sice obecné rámce, v nichž lze výuku realizovat, které ovšem nemohou nahradit konkrétnější oborové reflexe ilustrující na konkrétních případech metodické principy hodnocení, které především formují imaginaci učitelů a kultivují jejich praxi.²⁹ Několik následujících příkladů si pochopitelně neklade za cíl komplexní popis této problematiky, ale spíše na několika případech ilustruje českou praxi morálního hodnocení v dějepisu a dosavadní limity při zacházení s morálními soudy v historickém vzdělávání ve srovnání s praxí zahraniční. První příklad ilustruje praktiky hodnocení v prostředí elitního pražského gymnázia, druhý příklad recepci metodiky o „mlčící většině“ v období tzv. normalizace ze strany učitelů a třetí ilustrace se váže k učitelské reflexi případu bratří Mašínů.

Na jaře 2017 proběhla na několika pražských gymnáziích pilotáž metodik založených na badatelské výuce.³⁰ Jedním z témat byla i festivity prvomájových oslav v předválečném Baťově Zlíně. Studenti pracovali se souborem různorodých pramenů, které ilustrovaly pečlivou organizaci oslav ze strany podniku, vzpomínky pamětníků, dobové politické reflexe. Ústřední badatelské otázky byly stanoveny takto: jaký byl účel „baťovských“ oslav prvního máje? Jaký byl vztah podniku a dělníka? Na gymnáziu v Praze 8 vytvořil pilotující učitel na základě těchto předpokladů lekci, která trvala tři hodiny. Jádrem výuky byla analýza souboru dokumentů, nejprve individuální, později ve skupinách a souběžně s tím jejich interpretace. Samostatná fáze byla věnována vytváření syntézy ve formě textu (eseje), který byl vytvářen v rámci skupiny. Pilotáže této lekce proběhla v dubnu.

27 Viz např. Zdeněk BENEŠ, *Současný školní dějepis — koncepty, možnosti, nebezpečí*, in: *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Sborník z konference konané ve dnech 3.–4. listopadu 2004 v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem 2006, s. 15–29, zde s. 17; k orientaci aktuálního didaktického dějepisného výzkumu viz Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: Iva Stuchlíková — Tomáš Janík a kol., *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy*, Brno 2015, s. 289–326. Stranou nechávám starší pojetí hodnotové výchovy od Vratislava Čapka silně poplatné dobovým ideologickým konstrukcím.

28 Radim ŠTĚRBA, *Dějepis a hodnoty*, in: Oldřich Šimoník — Hana Horká — Stanislav Štřelec (edd.), *Hodnoty a výchova*. Sborník referátů z vědecké konference, která se konala ve dnech 30.–31. srpna 2007 na Pedagogické fakultě MU v Brně, CD ROM, Brno 2007, s. 469–474.

29 Např. Radim PALOUŠ, *Paradoxy výchovy*, Praha 2009; Radim PALOUŠ — Zuzana SVOBODOVÁ, *Homo educans. Filozofické základy teorie výchovy*, Praha 2011.

30 Pilotáž proběhla v rámci projektu *Průmyslové město a jeho proměny ve 20. století: Kultura, identita a řád urbánní průmyslové společnosti na příkladu „ideálního města“ Zlína* realizovaného Národním technickým muzeem v Praze. Pilotáže se zúčastnilo 25 studentů, při analýze jsem čerpal ze svých poznámek z přímého pozorování a ze závěrečné zprávy pilotujícího učitele, Archiv projektu, Národní technické muzeum.



Ačkoli instrukce k analýze byly jasně orientovány do minulosti a zaměřené na porozumění historickému fenoménu, součástí komunikace studentů v rámci skupin bylo i neustálé srovnávání minulosti se současností. V jedné skupině komentovali studenti dokument, který pojednával o nucené internaci žebračků v předem vyhrazených prostorách za spolupráce obecní policie a pořadatelů (žebračci ovšem dostali 10 korun a jídlo).

Martina: „Mě by zajímalo, proč to dělali, aby to vypadalo hezky?“

Mílada: „Měla to být oslava práce a žebračci kazí dojem.“

Tomáš: „To by udělali i dneska — a ani by jim nedali najíst.“

V jiné skupině, při analýze interpelace komunistického poslance Mikulíčka, který v roce 1929 kritizoval v parlamentu vynucování účasti zaměstnanců na podnikové oslavě, si studenti povšimli rozporů mezi tvrzením Mikulíčka o pracovním postihu zaměstnanců a vzpomínkou pamětníka z jiného dokumentu, který takové pracovní postihy popírá:

Vojtěch: „Je otázka, jestli je to pravda, pamětník říká, že žádné postihy nebyly — je to slovo proti slovu.“

Tereza: „Lidi by měli mít možnost volby, ale že to říká zrovna soudruh Mikulíček, vždyť později dělali komunisti to samý.“

Vojtěch: „No ale zase to bylo to samý jako za těch komunistů, prostě pasivní přístup, dostali jídlo, bylo jim to všechno jedno.“

Eliška: „Ale to je i dneska. Úplně stejný. Prostě lidi dělají, co se jim řekne, tím spíš když dostanou řízek zadarmo.“

Vojtěch: „Ale ti lidi se měli dobře. Ten řízek tehdy byl něco úplně jinýho než je dneska a ty kalifornský jabka — to musela bejt úplná exotika.“

Analytický proces přes veškerou snahu učitele i zaměření metodiky nemůže zcela „odfiltrovat“ zkušenost žáků, která tvoří zcela přirozený referenční rámec jakékoli reflexe společenské reality, současné i minulé. Historické porozumění se rodí z tohoto „matrixu“ interakce mezi textem a čtenářem i mezi čtenáři navzájem. Prostě mechanické přiřazení minulosti a současnosti, které vysvítá z dialogu první skupiny, může být díky vzájemné komunikaci kultivováno do podoby ocenění historické hodnoty a porozumění specifické historické situaci, která má svůj vlastní hodnotový systém, jak ukazuje příklad druhé skupiny a zvláště studenta Vojtěcha.

Druhým příkladem, který bych chtěl prezentovat, je založen na reflexi využití metodiky *Obyčejní lidé*. „Mlčící většina“ v období tzv. normalizace učitelů na základních i středních školách.³¹ Jádrem lekce bylo založeno na interpretaci situace manželů Vítkových z filmu *Báječná léta pod psa*, kteří váhají, zda mají jít na návštěvu ke svému

31 Lekce *Obyčejní lidé*. „Mlčící většina“ v období tzv. normalizace. Přístupné on-line <http://dejepis21.cz/obycejni-lide-mlcici-vetsina-v-obdobi-tzv-normalizace>, námět vznikl v rámci projektu *Dějepis v 21. století*, jehož řešitelem byl Ústav pro studium totalitních režimů (dále jen ÚSTR). Analýza pilotáže se opírá o strukturovaný dotazník, který pilotující učitelé



starému kamarádovi, který je však v sedmdesátých letech 20. století disidentem. Studenti mají ovšem k dispozici i řadu dalších podpůrných materiálů a pramenů tematizujících různé způsoby vyrovnávání se s normalizačním režimem. Kromě hodnocení jednotlivých prvků námětu měli učitelé v jedné rubrice shrnout své postřehy ze studentských výstupů a identifikovat problémy, které při analýze vznikaly.

Jeden z nejčastějších problémů souvisel právě s nedostatečnou historickou empatií. Studenti často odsuzovali manžele Vítkovy za zbabělost a neslušnost, jejich váhání ohledně návštěvy starého kamaráda jim přišlo mimo společenské a etické normy. Pilotující učitelé řešili tento problém zpravidla rozšiřujícím výkladem o důsledcích politické nonkonformity. Ovšem i ti učitelé, kteří deklarovali problémy s empatií v jiné části dotazníku, tvrdili, že bylo dosaženo všech cílů lekce, mezi nimiž nechyběla právě empatie.³² Myslím, že tento rozpor vyjadřuje neporozumění či neztotožnění se s cíli lekce, které nejsou řadou učitelů vnímány jako důležité. Určitým problémem může také být obtížná měřitelnost tohoto cíle, což dále umocňuje snaha o jeho distanci. V situaci, kdy chybí přesvědčivé nástroje, jak dosažení tohoto cíle evaluovat, je takový postoj logický. Morální hodnocení historických událostí je přijímáno s rozpaky mimo jiné i proto, že chybí jasná instrukce, jak by takové hodnocení mělo vypadat a jaká má mít pravidla.

Posledním tématem, na kterém mohu ilustrovat některé praktiky morálního hodnocení historických témat ve školní praxi, je sonda do učitelského diskursu mašínovské problematiky provedená při semináři *Dějepis a výchova k občanství — podivná sousedství*.³³ Šest skupin učitelů mělo na základě souboru pramenů mapujících mašínovský příběh formulovat strukturu výukové jednotky tematizující legitimitu politického násilí. Polovina tak měla učinit pro dějepis, polovina pro výchovu k občanství. Ve výstupech však nebyly téměř žádné rozdíly. Až na jednu skupinu všichni učitelé definovali žádoucí cíle lekce v morálních kategoriích (zdůraznit legitimitu odporu proti totalitnímu režimu). Ovšem při rozboru těchto cílů vyšlo najevo, že nešlo primárně o předávání předem stanovených závěrů (či slovy Petersona „brutální moralizaci“), ale pouze o otevření této otázky, a všichni učitelé si byli vědomi nutnosti kontextualizace a lišili se jen v její šíři (většinou navrhovali ilustrovat různé perspektivy prožitku padesátých let, jedna skupina o rozšíření perspektiv druhé světové

vyplňovali. Tento námět pilotovalo na jaře 2013 18 učitelů, dotazníky jsou v archivu projektu, srov. pilotáž 2013, Archiv projektu D21, ÚSTR.

- 32 Např. učitelka Jana deklarovala naplnění cílů, ale v rubrice doplňující vyjádření uvedla: „Největší problém měli žáci s pochopením situace Vítkových. Jen obtížně jsem jim vysvětlila, že návštěva někoho, kdo ‚nebyl dobře zapsán‘ mohla mít (a také se to potom ve filmu stalo) závažné existenční následky. Někteří to vůbec nebrali v potaz a Vítkovy označili za zbabělce.“ Dotazník č. 16, pilotáž 2013, Archiv projektu D21, ÚSTR.
- 33 Seminář se konal 26. května 2017 v budově FF UK, pořádalo jej oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Analýza učitelských reflexí je založena na základě zápisů diskuse o morálním hodnocení činnosti skupiny bratří Mašínů, materiálově se opírající o lekci *Legitimita politického násilí a případ bratří Mašínů* zveřejněného na webovém portálu oddělení vzdělávání: <http://dejepis21.cz/legitimita-politického-nasili-na-prikladu-bratri-masinu>. Diskuse se zúčastnilo 17 učitelů, archiv oddělení vzdělávání, ÚSTR.



války). Intuitivně tak naplňovali teze Stephana Levesquea. Největším úskalím se opět stává nejasná instrukce pro morální hodnocení, kterou definovali velice široce („aby si děti udělaly obrázek, jak to bylo, a mohly si na to udělat svůj vlastní názor“). Za podstatné také považují, že všichni učitelé se shodovali na nutnosti respektovat morální autonomii žáků. Otázky spojené s morálním hodnocením však zdaleka nestály v jádru diskuse, které bylo vyhrazené historickému obsahu a problému jeho korektní prezentace v souladu s aktuálním historickým poznáním. Odpovídá to mým starším zkušenostem o podceňování problematiky vzdělávacích cílů ve výuce, které jsou považovány ve srovnání s „učivem“ za méně důležité. Pouze jeden učitel zmínil nutnost stanovit pravidla diskuse a definoval explicitně roli učitele jako moderátora. Ovšem na této tezi panoval konsenzus.

* * *

Několik letmých příkladů nemůže nahradit důkladný výzkum, přesto si dovolím několik předběžných poznámek, které lze snad i na základě těchto empirických sond učinit. Domnívám se, že téma hodnocení je implicitně přítomné v české praxi výuky dějepisu, ale jen zřídkakdy formulují učitelé konkrétní instrukce, které hodnocení usnadňují. Pokud bychom uvažovali o povaze tohoto hodnocení, myslím, že bychom je mohli zařadit spíše do kategorie „silného“ hodnocení. Větší problém vidím až v příliš „silném“ hodnocení, které nezohledňuje dostatečně právě předchozí fázi historické analýzy. Interpretace minulosti ze strany žáků zpravidla obsahuje nějaký morální prvek související s primárním přiřazením historické události k jejich sociálnímu světu spojenému se současností a současnými hodnotami. Tento „intuitivní prezentismus“ lze ovšem překonat hlubším ponorem do minulosti spojeným s dialogem, který má potenciál kultivovat postoj vůči minulosti a projasňovat specifčnost hodnotových kodexů minulosti.

Z uvedené analýzy vyplývá úkol kultivovat metodické postupy morálních soudů ve výuce, abychom morální hodnocení zbavili oděru „prezentismu“, který na něm z různých důvodů dlouhodobě ulpívá. Využít můžeme jasné vazby mezi historickým vyprávěním, morálním uvažováním a morálním jednáním, které navrhuje Rüsen, což může představovat dostatečnou legitimizaci morálních úsudků v kontextu historického myšlení. Metodicky můžeme vyjít z modelu historické empatie, jak jej rozvíjí Stephane Levesque, který opět vnímá morální soud jako zcela legitimní součást historického vzdělávání, ovšem za podmínky důkladné kontextualizace historické situace, kterou podrobujeme analýze. A konečně bych rád zdůraznil ještě jeden Levesqueův postřeh o hodnocení jako kognitivní operaci, jejíž součástí je pochopení dobových hodnot a jejich následné hodnocení. Levesqueův model historické empatie umožňuje vyhnout se ve vztahu k minulosti riziku nereflektovaného sentimentu, vyhraněných moralizací historických aktérů a jednoznačných historických soudů, u nichž hrozí nebezpečí „jediné historické pravdy“. Reflexe vlastních východisek jako součást etického posuzování minulosti s sebou logicky nese i vědomí, že jiný člověk může tuto skutečnost posoudit jinak. Jinakost tohoto posuzování tedy neznamená morální selhání posuzovatele, ale prostě jen jeho jinou situovanost. Tento respekt k pluralitě hodnotových soudů přitom neznamená bezbřehý relativismus, protože

je zde základní (tranhistorické) hodnotové východisko spočívající v uznání lidské důstojnosti a zároveň předpokladu racionality lidského jednání. Hodnocení v dějepise je specifickou myšlenkovou operací, která má jen málo společného s praxí, jež se objevuje v politickém nebo publicistickém diskursu.



RÉSUMÉ:

The theoretical frame of approach to moral reasoning and conduct is, on the one hand, a categorisation of the historical narrative by Jörn Rüsen, on the other hand a model of historical empathy by Stephan Levesque. Rüsen uses several categories for his typology of historical narrative, including the relationship to moral values and moral reasoning. In this text, we use this model as a supportive argument for the legitimacy of moral judgment. Levesque's model of historical empathy is based on three interrelated processes: historical imagination, historical contextualisation and moral judgement. Levesque emphasises the cognitive dimension of historical empathy, a necessity of rational analysis, which is mainly associated with a thorough contextualisation of the assessed situation. Also, our own moral judgment is largely based on historical analysis. First of all, it is necessary to reconstruct period moral dictionaries and then to proceed from these period contexts and to base them on contemporary moral norms. Levesque also considers the minimum moral standard of our Western society. The study also presents a different reflection of value pluralism and the pitfalls that it carries for the school environment. The final part of the study is devoted to several concrete examples illustrating the practice of moral judgments by Czech pupils and teachers. The author concludes that moral evaluation is implicitly present in practice, though it is not structured. The author recommends cultivating this practice through input from foreign didactics.

Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D., vystudoval obory historie na FF UK a výchovy k občanství na PedF UK. Patnáct let učil dějepis na několika pražských gymnáziích. V současné době působí jako metodik, lektor a historik v Ústavu pro studium totalitních režimů. Zabývá se především využitím audiovizuálních materiálů ve výuce, a to teoreticky i prakticky (pomůcky pro učitele základních a středních škol, jaroslav.pinkas@ustrcr.cz).