



Etická dilemata učitelů dějepisu aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin?

Jiří Mareš

ETHICAL DILEMMAS OF HISTORY TEACHERS OR HOW TO TEACH ABOUT CONTROVERSIAL HISTORICAL EPOCHS?

The topic of the study straddles at least four disciplines: history, history teaching methods, educational psychology, and ethics. Some aspects of this topic can be found in the text on history teaching by Z. Beneš and B. Gracová. According to them, history teaching must take into account two contradictory tendencies: an accent on generalisation which historical sciences bring to those interested in historical sciences and their discoveries, and an accent on personal, family or generation shared experiencing and interpreting of historical events. The author confronts the discoveries with practical experiences of history teachers as revealed by current research, and introduced initiatives to this end, as implemented in practical experience in Chile, Northern Ireland, and Spain.

KEYWORDS:

history; change of political regime; school history teaching; most recent history; controversial issues; history teacher; ethical dilemmas; strategies used

Téma naší studie, zkratkovitě naznačené nadpisem, se pohybuje na rozmezí nejméně čtyř oborů: historie, didaktiky dějepisu, pedagogické psychologie a etiky. Některé aspekty tohoto tématu nalezne pozorný čtenář už v kapitole o didaktice dějepisu Z. Beneše a B. Gracové.¹ Autoři v ní připomínají, že historická edukace musí zohledňovat dvě protikladné tendence: akcent na zobecnění, která přinášejí zájemcům historické vědy a jejich objevy, a také akcent na osobní, rodinné či generačně sdílené prožívání i interpretování historických událostí. Autoři upozorňují, že se změnou společensko-politického uspořádání (např. po nacistické okupaci 1939, únorovém převratu 1948 atd.) se nově nastupující vládnoucí garnitury snaží o ideologickou indoktrinaci školního dějepisu. Současně však autoři dodávají, že snaha ovládnout historickou edukaci i historické vědy samotné není symptomem pouze všech nedemokratických režimů; takové tendence se mohou objevit i v některých demokratických systémech. Podstatu změn školního dějepisu (často jde o změny zásadní) výstižně vyjádřil po roce 1989 karikaturista Vladimír Renčín. Na jeho kresbě dítko doma vysvětluje: Za tu pětku opravdu nemůžu. Když jsem šel na WC, Masaryk střílel do dělníků. Když jsem se vrátil, už to byl tatíček...

Můžeme říci, že školní dějepis přináší žákům určité **interpretace** historických událostí. Tradičně se opírá o dva způsoby zprostředkování historických informací: verbální a ikonické. V posledních letech se — kromě tradičních psaných textů —

1 Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: Iva Stuchlíková — Tomáš Janík (edd.), *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy*, Brno 2015, s. 289–326.



mnohem více využívá mluveného slova, zejména v podobě *oral history*. Ta se posunula od jednoduchého vyprávění pamětníků k svěbytné disciplíně, jež umožňuje odhalovat lidský rozměr historických událostí, jejich aspekty zážitkové, průběhové, akterské; tedy jejich *subjektivní* rovinu.

Interpretaci historických událostí lze studovat i z jiného pohledu, než je způsob, jakým jsou žákům informace zprostředkovány. Soudobá didaktika rozlišuje tři roviny existence vzdělávacího obsahu: rovinu subjektivní, intersubjektivní a konečně rovinu „objektivní“. Pro téma, jímž se tato přehledová studie zabývá, je z oněch tří nejdůležitější rovina intersubjektivní, tedy interakce mezi učitelem a jeho žáky. V jejím specifickém sémantickém prostoru vznikají různé ontodidaktické varianty dvou dějů: výkladu historických událostí a také interpretování historických událostí. Protože však těžiště našeho výkladu spočívá v *etických* aspektech výuky kontroverzních období českých dějin, odkazujeme zájemce o sémantický přístup na odborné prameny.²

Zatím jsme jen hrubě naznačili, jak lze *koncipovat* výuku školního dějepisu. Jaká je však situace ve výzkumu, který se zabývá *reálnou podobou* školního vyučování dějepisu? V posledních letech se pozornost českých badatelů zaměřila převážně na **žáky** základních a středních škol i studenty učitelství. Zkoumal se mj. jejich vztah k historii, historické stereotypy, hodnocení některých historických událostí v minulosti, postoje k vybraným kontroverzním událostem 20. století.

Karel Černý³ upozorňuje, že v České republice zatím není dostatečná badatelská pozornost věnována **praktikujícím učitelům** dějepisu, ať už jde o jejich historické vědomí či o jejich názor na postavení dějepisu mezi ostatními vyučovacími předměty. Autorův kvalitativní výzkum poukázal na značné problémy, s nimiž zápasí učitelé základních a středních škol, zejména při výuce nejnovějších českých dějin. Při výuce tohoto období jde o nesnadnou záležitost, o „vyrovnávání se s minulostí“.⁴ Právě výuka nejnovějších dějin je velmi ožehavým tématem a to nejen z věcně historického či obořově didaktického hlediska, ale také — a možná především — z **etického** hlediska. Dodejme, že výuka nejnovějších dějin by měla být adresována žákům 9. tříd základní školy (či odpovídajícímu ročníku víceletých gymnázií) a měla by pokračovat v těch ročnících středních škol, které na tuto věkovou kategorii žáků navazují. Znamená to, že učitel pracuje s kategorií dospívajících; ti se v uvedeném věkovém období vymezují vůči autoritám, mívají velmi vyhraněné názory a někteří rádi učitele provokují.

Předsedkyně Asociace učitelů dějepisu Helena Mandelová shrnula hlavní věcné i etické problémy výuky nejnovějších dějin takto:

2 Např. Jan SLAVÍK — Tomáš JANÍK — Petr NAJVAR — Petr KNECHT, *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*, Brno 2017.

3 Karel ČERNÝ, *Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*, Orbis Scholae 6, 2012, s. 41–52.

4 Autoři Z. BENEŠ a B. GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu*, na s. 305 říkají: „Kategorie ‚vyrovnávání se s minulostí‘ nepatří mezi didaktické kategorie, jde však o výraz, který v české historické edukaci hraje výslovně či kontextuálně nemalou roli. Právě pro tuto svou pozici, která není v historické edukaci zase až tak ojedinělá, je vhodné tomuto termínu, či spíše slovnímu obratu, věnovat zvláštní pozornost.“



„Objevují se úvahy, zda se má ve škole učit o dějích posledních několika desetiletí, když tato doba není dostatečně prozkoumána a zpracována. Přispívají k tomu i málo poučené výroky politiků nebo publicistů i subjektivně pojaté dokumentární pořady v TV a také stále nově se vynořující různá senzační odhalení. Minulé dění bývá žel často využíváno i k politickým účelům. [...] Mladí lidé jsou často konfrontováni s historickými fakty interpretovanými v TV, osobními sděleními starších členů rodiny i jiných pamětníků. Je nezbytné, aby učitelé na obtížné otázky spolu se žáky hledali odpovědi — nejen v předchozích událostech, ale i v dějích minulých staletí. Pro kteréhokoliv učitele je nesnadné vytvořit např. obraz 50.–80. let se specifickou jednotlivých desetiletí, s pochopením a porozuměním době, podstatě totalitní moci, se vcítěním se do osudů a utrpení perzekvovaných skupin, s oceněním vlasteneckého zaujetí v roce 1968 atd. na straně jedné, ale i s přiblížením denního života, s osvětlením souvislostí vedoucích k nadšení budovatelů staveb socialismu, nebo zármutku lidí nad smrtí J. V. Stalina atd. na straně druhé.“⁵

Není proto divu, že se tomuto „ožehavému období“ u nás věnují spíše texty diskusní až polemické povahy, ať již časopisecké, např. autorů Michala Šimka,⁶ Kamila Činátla⁷ nebo internetové, např. Františka Stoklasy.⁸ Zde jsou dva příklady:

Text na serveru obrys-kmen.cz:

„Dovolávat se objektivního přístupu ke školní výuce novodobých dějin je asi marné. O tom, co je a co není ve vztahu k minulosti objektivní, se nerozhoduje ve škole. To vychází z paradigmatu, tedy modelu myšlení pěstovaného vládnoucí ideologií a propagandou šířenou nejen ve veřejném prostoru, ale ve vydatných dávkách dodávanou mediálně do každé domácnosti, namnoze i v podobě zábavy a politického folklóru. Pokud trvá závislost na tomto paradigmatu, je tvrzení o nezávislosti historie, historiků i školy na politice falešné. Když je vztah k prožité minulosti založen na jediném výkladu a na ideologickém pojetí dějin a příběhy bojovníků proti komunismu jsou považovány za určující a kvalitnější než příběhy zbytku lidstva, pak dnešní doba nemůže překročit svůj stín, který vrhá do minulosti.“⁹

Text v časopisu *Katolický týdeník*:

„Řada učitelů, kteří v minulém režimu učili dějepisu znormalizovanému — a je třeba zdůraznit, že to zdaleka nebyli všichni — dnes stěží může k dějepisu

5 Helena MANDELOVÁ, *K problémům výuky dějin poválečného období z pohledu členů Asociace učitelů dějepisu ČR*. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Mene Tekel v Senátu Parlamentu ČR 24. února 2009.

6 Michal ŠIMEK, *Učitel není jen tichý služebník státu*, *Katolický týdeník*, 11, 2009, dostupné online <http://www.katydz.cz/clanky/ucitel-neni-jen-tichy-sluzebnik-statu.html> [náhled 29. 9. 2017].

7 Kamil ČINÁTL, *Má se v dějepise hodnotit minulost?* *Rodina a škola* 61, 2014, s. 22–24.

8 František STOKLASA, *Jistě, pane ministře, aneb jak (ne)prznit dějiny*, 2009. *Server obrys-kmen.cz*. Dostupné na: <http://www.obrys-kmen.cz/archivok/?rok=2009&cis=09&tisk=03> [náhled 29. 9. 2017].

9 F. STOKLASA, *Jistě, pane ministře*, 10. odstavec.



přístupovat jinak. Léta myšlenkových i výukových stereotypů je bohužel poznamenala a mnozí dnes nevědí, jak k poválečným dějinám přístupovat, tudíž je raději opomíjejí [...]“ Dále autor píše: „Poválečným dějinám se věnuji opravdu intenzivně, od roku 1996 vedu na gymnáziu na toto téma speciální seminář, jenž je zaměřen na principy fungování totalitního státu, propagandu, umění tehdejší doby, represivní, policejní a justiční mechanismy státní moci, politické procesy, svědectví pamětníků atd. K takovému pojetí mě vedla snaha osvětlit studentům dobu, v níž oni sami sice nežili, ale která výrazně ovlivnila životy jejich příbuzných. A neméně proto, že dnes se rezidua totalitních myšlenek a činů plíživě vracejí do českého politického prostředí a hlasatelé těchto revizionistických tezí sázejí na to, že mladí lidé toho moc nevědí a budou snadno manipulovatelní. [...] Studenti jsou rádi, že mohou v mých hodinách diskutovat, a společně se tak v debatách nad historickými prameny můžeme dobírat dějinného poznání. Absolutně odmítám ideologii naruby, nechci, aby mě studenti považovali za ideologa. Proto se snažím předkládat jim kupříkladu historické texty, obrazy a chci, aby o nich přemýšleli.“¹⁰

Seriózně koncipované empirické výzkumy **etických** aspektů školního dějepisu, které by šly skutečně do hloubky, u nás zatím chybějí. Popsaná situace kontrastuje s děním v zahraničí, kde se výuce dějepisu a problémům, s nimiž se potýkají učitelé poté, co v jejich zemi skončil totalitní režim, země získala samostatnost, překonala občanskou válku atp., věnuje mnoho badatelů. Uvedme několik příkladů: Severní Irsko (McCully¹¹), Španělsko (del Moralová¹²), Kypr (Zembylas, Kambani¹³), Jižní Afrika (Fru,¹⁴ Grayová,¹⁵ Maposa¹⁶), Guatemala (Paulinová¹⁷), Chile (Magendzo, Toledová¹⁸).

10 M. ŠIMEK, *Učitel není jen tichý služebník*.

11 Alan McCULLY, *Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland*, Prospero 11, 2005, s. 38–46.

12 Christina del MORAL, *Teaching the Franco period in Spain*, in: Ann Low-Beer (ed.), *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*, Strassbourg 2000, s. 6–7.

13 Michalinos ZEMBYLAS — Froso KAMBANI, *The teaching of controversial issues during elementary level history instruction: Grec-Cypriot teachers' perceptions and emotions*, *Theory and Research in Social Education*, 40, 2012, s. 107–133.

14 Nkwenti Raymond FRU, *Heritage in contemporary grade 12 South African history textbooks: A case study*, Unpublished M.Ed dissertation, Durban 2012.

15 Denise GRAY, *D. Race, power and me: My position as a history educator in relation to the position of learners*, *Yesterday & Today* 13, 2015, s. 94–105.

16 Marshall T. MAPOSA, *Moral judgements in the history classroom: Thoughts of selected novice history teachers*, *Yesterday & Today* 13, 2015, s. 1–16.

17 Margaret PAULIN, *The Presence of the Past in Three Guatemalan Classrooms: The Role of Teachers in a Post-Conflict Society (dissertation)*, Oberlin (Ohio) 2013. Dostupné na: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/gec/oberlin1368572974/inline.

18 Abraham MAGENDZO — María Isabel TOLEDO, *Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation in human right in Chile*. *Journal of Moral Education*, 34, 2009, s. 445–465.



Je užitečné a potřebné právě tuto problematiku zmapovat. Naše studie se soustřeďuje primárně na **učitele** dějepisu a jejich rozhodování při výuce dějepisu; nikoli na obsahovou stránku, na učivo nebo na učebnice dějepisu. **Cílem práce** je s oporou o dostupnou literaturu shrnout: 1. jak učitelé postupují při koncipování výuky a při vlastní výuce nejnovějších dějin, 2. jak se vyrovnávají s kontroverzními otázkami, jež toto učivo obsahuje, 3. se kterými typy etických dilemat se musí vypořádávat a jak při tom postupují.

Kontextem tohoto tázání je obecná situace, kdy se daná země, její školský systém a výuka školního dějepisu zbavily totalitního politického systému a snaží se o jiný, demokratičtější směr svého vývoje. Popsaná společenská situace mění pojetí školního dějepisu a současně nutí učitele zaujmout nový postoj k nedávné minulosti i k živé a rozporné současnosti (např. i k migraci do Evropy). Naše studie shrnuje nejen české zkušenosti, ale zkušenosti evropských i mimoevropských zemí, které takovým vývojem prošly či procházejí.

FUNKCE, KTERÉ PLNÍ HISTORIE A ŠKOLNÍ DĚJEPIS

Výklad začneme deklarovanými funkcemi a úkoly, které mají historické vědy i školní dějepis plnit. Existuje mnoho pokusů shromáždit pro laickou i odbornou veřejnost argumenty, jež mluví pro nezbytnost učit se ve škole historii a učit se z historie. Jednou z takových snah je soupis důvodů, které zveřejnil představitel Americké historické společnosti Peter N. Stearns.¹⁹ Konstatoval, že člověk žije v přítomnosti, ale jeho životní plány i obavy se týkají budoucnosti. Naopak historie se zabývá studiem minulosti. Proč se jí tedy učit? Stearns prohlašuje:

- Historie pomáhá porozumět jiným lidem a odlišným společnostem.
- Historie může pomoci v našem vlastním životě.
- Historie pomáhá lidem, aby porozuměli morálním důvodům druhých lidí.
- Historie dodává jednotlivcům, rodinám, společenstvím i institucím jejich identitu.
- Studium historie je nezbytné pro výchovu dobrého občana.
- Historie je užitečná i ve světě práce.
- U žáků pak studium historie rozvíjí: dovednost posoudit uváděné důkazy; dovednost posoudit rozporné interpretace minulých dějů, událostí i osob žijících v jiných dobách; poskytuje žákům zástupnou zkušenost s hodnocením snah o změnu či udržení kontinuity v minulosti.

V českém kontextu Miroslav Hroch²⁰ uvádí:

19 Peter N. STEARNS, *Why Study History?* in: American Historical Association: History and Archives. Dostupné na: [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-(1998)).

20 Miroslav HROCH, *Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve i nyní*, in: Jiří Šubrt (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*, Kolín 2010, s. 31–46.



- Minulost je zásobnicí příběhů, které nás baví a kterým, jak se domníváme, rozumíme.
- Odhalování historických skutečností je pro nás intelektuální výzvou.
- Minulé události pro nás jsou, nebo mají být, zdrojem poučení.
- Minulost nám poskytuje v personalizované podobě vzory hodné k následování, ale také varovné příklady.
- Minulost je sledem událostí, které chceme pochopit, přičemž nám zároveň jde o pochopení současného světa.
- V tomto úsilí nám může jít také o postižení základních proudů dějin a jejich obecných souvislostí či zákonitostí.
- Minulé události mohou být zdrojem či zdůvodněním současných nároků (rodových, skupinových či národních) a také snahy o jejich legitimizaci.
- Minulost je zdrojem hodnot, které umožňují pochopit opodstatněnost i smysl naší existence (v rovině individuální i společenské). Minulost poskytuje argumenty a podněty pro skupinovou sebeidentifikaci a soudržnost.²¹

To byly argumenty hovořící ve prospěch historických věd. Jak podobu mají argumenty hovořící pro výuku **školního dějepisu**? Např. Z. Beneš a B. Gracová jich uvádějí celkem třináct. My jsme z nich vybrali ty, jež se týkají našeho tématu a navíc žáků samotných. Školní dějepis:

- Plní funkci identifikační a sebeidentifikační; podílí se na eliminaci stereotypů a autostereotypů; učí žáky rozumět „jinakosti“ lidí a přemýšlet o rozdílných hodnotách, které lidé preferují; umožňuje porozumět kulturním základům jednotlivých civilizací, uvědomovat si jejich odlišnosti, a tím přispívat k dialogu mezi nimi.
- Spoluvytváří hodnotový systém žáků²² a umožňuje jim tak sociální, politickou, mravní a estetickou orientaci; učí je chápat a oceňovat obecně uznávané lidské hodnoty, především ty, jež mají rozhodující význam v moderním světě, tj. demokracie, svoboda, spravedlnost, tolerance a solidarita.
- Významně posiluje dovednost získávat informace z různých zdrojů — z historických textů verbálních i ikonických (tzn. z obrazového materiálu) i z textů kombinovaných; kriticky tyto informace hodnotit a sestavovat je do logických celků s porozuměním pro jejich dobovou podmíněnost.
- Formuje kritické postoje k historickým skutečnostem.
- Spoluvytváří schopnost porozumět jinému stanovisku, nalézat východiska a chápat dobové a jiné souvislosti.²³

²¹ M. HROCH, *Historické vědomí*, s. 37.

²² Připomeňme výrok: „... se sociálně-humanitními znalostmi předáváme i hodnotová kritéria, z nichž je zřejmě třeba upozorňovat především na ta **etická**...“. Viz Zdeněk BENEŠ, *Základ a aplikace: dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním*, Pedagogika, 59, 2009, č. 2, s. 153–163, zde s. 161.

²³ Z. BENEŠ — B. GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu*, s. 313.



Vše, co bylo právě uvedeno, se týká učiva dějepisu jako celku, přičemž je zřejmé, že jednotlivé tematické bloky mají — vzhledem k funkcím školního dějepisu — rozdílný potenciál je naplnit. Jak to vypadá v případech nejnovějších dějin? Tam je situace složitější. Dříve, než se budeme detailně zabývat problémy, které jsou spojeny s výukou nejnovějších dějin ve školách, načrtne širší kontext, v němž se řešení tohoto problému odehrává.

POJMY: VNITŘNĚ ROZDĚLENÁ SPOLEČNOST A KONTROVERZNÍ OTÁZKY

Existují společnosti, které prošly složitým vývojem: zažily spory, násilné střety, pronásledování určitých skupin, rozdělení na vítěze a poražené; vzpomínají na teroristické útoky jedněch proti druhým, ba i na dlouhotrvající občanské války. Když po desítkách let dojde ke zklidnění situace a novému, formálně ustavenému *statu quo*, zůstávají po událostech dávnější i nedávné minulosti rezidua. Odborníci mluví o **vnitřně rozdělené společnosti**. Podle Smithe a Printa je sice každá společnost do jisté míry vnitřně rozdělená, ale společnosti, které zažily období tvrdých střetů a nespravedlností, jsou specifické. Bývají vnitřně rozděleny na základě náboženského vyznání, etnického složení, majetku, kulturních zvyklostí nebo kombinací těchto faktorů, což činí tento typ společnost méně stabilní.²⁴

A v takové situaci má v dané společnosti fungovat škola, má se nově koncipovat školní dějepis. McCully,²⁵ který takovou situaci zažil v Severním Irsku, říká: právě rozdělené společnosti (zejména ty společnosti, které prošly obdobím nenávisti, ostrými násilnými konflikty) jsou pro učitele dějepisu zvláštní výzvou a potřebují specifické reagování.

Není pochyb o tom, že ve vnitřně rozdělených společnostech se nutně objevují témata a historické události, na něž (jak mezi odborníky, tak mezi laiky) nepanuje jednotný názor. Těmito tématy se zabývají historici, ale nemohou je pominout ani tvůrci dějepisného učiva.

V zahraniční didaktice dějepisu se pracuje s pojmem **kontroverzní otázky** (*controversial issues*). Podle R. Stradlinga jde o otázky týkající se dějinných událostí, přičemž často neexistuje ani shoda v tom, zda jde skutečně o důležitou událost nebo nikoli. Diskutuje se mj. o tom, co se vlastně stalo, proč se to stalo, kdo to začal, kdo měl pravdu, kdo měl nejlepší argumenty, kdo se uchýlil k selekci důkazů apod. Spor může probíhat mezi jedinci i názorovými skupinami, mezi společnostmi i sousedními zeměmi. Kontroverzní otázky bývají citlivé, rozdělují danou společnost, celé národy; vzbuzují předsudky, negativně ovlivňují citění lidí. Mohou se rovněž stát citlivými pro učitele dějepisu, protože někteří rodiče, jejich děti, někteří politikové nebo nátlakové skupiny začínají zpochybňovat, zda by tyto otázky měly být vůbec vyučovány, nebo dokonce zda by konkrétnímu učiteli mělo být dovoleno je vyučovat.²⁶

24 Alan SMITH — Murray PRINT, *Editorial*, Cambridge Journal of Education, 33, 2003, s. 3.

25 A. McCULLY, *Teaching controversial issues*.

26 Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 67.



V právě uvedeném vymezení je položen důraz na kognitivní aspekty. Mnozí autoři (a zajímavé je, že jsou to spíše historici než psychologové) upozorňují, že jádro obtíží není racionální. Harkin připomíná, že to bývají právě *emoce*, které tvoří důležitou složku historického vědomí lidí a etnohistorické praxe. Silné negativní emoce, které vyvolávají u lidí traumatické dějinné události, výrazně formují kolektivní paměť skupin a národů. Ovlivňují kolektivní naraci historie a vstupují i do vyprávění o individuálně prožité minulosti.²⁷

Dá se to říci i jinak: kontroverzní otázky vzbuzují ve společnostech, které jsou vnitřně rozdělené, zcela nevyhnutelně silné emoční reakce lidí. Takové otázky totiž zraňují duši, pronikají až do srdce učitelů a žáků. Vzbuzují v nich intenzivní emoce typu strach, vztek, někdy i pocit zatrpklosti.²⁸

Ne všechny kontroverzní otázky jsou ovšem citlivé, neboť samotný pojem **citlivé otázky** je užší. Vztahuje se na obzvláště bolestnou, tragickou, ponižující nebo rozvratnou dobu v minulosti dané země. Existuje znepokojení nebo přímo obava, že jejich připomenutí ve výuce dějepisu by mohlo vyvolat mnoho bolestivých vzpomínek, obnovit staré rány a znovu rozdělovat lidi.²⁹

Britská Asociace historiků vydala pro britské učitele materiál, v jehož úvodu figuruje tato základní teze: Studium dějepisu má být emotivní a kontroverzní všude tam, kde existuje reálná nebo pouze pocíťovaná neférovost, nespravedlnost vůči lidem; ať už ji v minulosti způsobil jednotlivec nebo skupina osob. Může jít také o jiný případ: situaci, kdy existují rozdíly v názorech mezi tím, co se vyučuje v rámci školního dějepisu na jedné straně a rodinnou historií žáků, historií komunity, k níž žáci patří, případně jinými historiiemi na straně druhé. Takové emotivní a kontroverzní otázky a rozdíly v názorech vyvolávají — za speciálních edukačních podmínek — silnou odezvu u žáků.³⁰

Co se stane, když učitelé kontroverzní témata ve škole vynechávají nebo přecházejí? D. Labischová varuje: opomíjení kontroverzních témat ve školní výuce dějepisu přispívá ke vzniku negativních historických mýtů a nevhodných stereotypů v uvažování o historických událostech. Dokonce téměř stejnou měrou jako jejich jednostranné komentování a hodnocení, jež se omezuje pouze na jeden úhel pohledu. Obojí totiž může vést k neznalosti nebo nezájmu o ožehavé otázky současného společenského dění či k jejich neporozumění. Takoví lidé jsou potom snáze manipulovatelní a nezáleží na tom, zda ze strany extremistických skupin či sdělovacích prostředků, které mají tendenci věci zjednodušovat.³¹

Z didaktického, výchovného i etického hlediska mohou tedy být kontroverzní otázky užitečným prostředkem, jak žákům ukázat, že mnohé historické události se dají interpretovat různými způsoby. Stejná historická fakta, listinné památky,

27 Michael Eugen HARKIN, *Feeling and thinking in memory and forgetting: Towards an ethno-history of the emotions*, *Ethnohistory* 50, 2003, s. 261–284.

28 A. McCULLY, *Teaching controversial issues*.

29 R. STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 67.

30 Historical Association, *Teaching emotive and controversial history*. United Kingdom, London 2007, s. 4.

31 D. LABISCHOVÁ, *Klíčové momenty a kontroverzní události*, s. 9.



hmotné artefakty, fotografie, svědectví lidí mohou vést k rozdílným výkladům, protože nikdy nejsou kompletní a hlavně nepostihují událost v její složitosti. Žáci by si pod vedením učitele měli uvědomit, že není možné shromáždit jednoduše „všechna fakta“ a rázem dospět k odhalení „skutečné pravdy“. I takové kritické poznání je součástí výuky dějepisu.

POJEM ETICKÉ DILEMA

V jednotlivých vědních oborech (např. v ekonomii, sociální práci, zdravotnictví, historii atd.) mívá chápání etického dilematu svá specifika, ale jádro je společné. Podle Allenové má-li být etická situace označena za etické dilemma, musí být splněny tři podmínky: 1. jedinec-aktér musí přijmout určité rozhodnutí, přičemž postup, který zvolí, by měl být za daných podmínek nejlepší možný; 2. postup, který zvolí, by se měl odlišovat od oněch zbývajících; 3. bez ohledu na to, který postup nakonec zvolí, vždy dojde k tomu, že některý ze základních etických principů nebude dodržen; nejde tedy (a ani nemůže jít) o nesporné, dokonalé řešení dilematu.³²

Jak tedy definovat **etické dilemma**? Můžeme říci, že se jedná o složitější podobu konfliktu, který nemá jedno nejlepší řešení. Je to situace, v níž se jednatel musí rozhodnout, co je „ta správná věc, kterou je třeba udělat“, protože výsledek bude mít vliv i na další osoby. Tento typ konfliktu má komplikovanější charakter. Místo jednoznačné odpovědi stojí jedinec před výběrem ze dvou či více alternativ, které se obvykle navzájem vylučují. V lepším případě jedinec volí mezi menším a větším zlem. Ve složitějších případech jde o nalezení optimálního, ale z etického hlediska těžkého rozhodnutí. Při řešení dilemat na všech úrovních je nezbytné uvažovat o důsledcích vlastního jednání v souladu s akceptováním základních etických principů a lidských práv. Jedinec při tom přebírá osobní odpovědnost za vlastní jednání: v oblasti odborné, etické a někdy i právní.³³

Ve skutečnosti je používaná terminologie složitější. Před časem vyšla monografie švédské autorky Colnerudové.³⁴ V ní se rozlišují tři typy etických obtíží podle míry složitosti jedincova rozhodování: etický problém, etický konflikt a etické dilemma. Protože zmiňovaná monografie vyšla ve švédštině, Lindénová a Rådeströmová³⁵ názory této autorky přeložily do angličtiny a napsaly toto:

- Etický *problém* nastává, když jedinec není schopen v daný okamžik najít jedno řešení eticky náročné situace.
- Etický *konflikt* nastává v situaci, kdy při rozhodování dochází ke kolizi dvou nebo více zájmů a jedinec má přesto přijmout rozhodnutí.

³² Karen ALLEN, *What is an ethical dilemma?* The New Social Worker, 19, 2012, s. 4–5.

³³ Petr OTÁHAL, *Profesní etika pro kompetentní pracovníky sociálních zařízení* (studijní materiál), Frýdek-Místek 2012, s. 23.

³⁴ Gunnel COLNERUD, *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i skolan*, Stockholm 1995.

³⁵ Ellen LINDÉN — Johanna RÅDESTRÖM, *Ethical dilemmas among psychologists in Sweden and South Africa*, Linköping 2008, s. 1–2.



Etické dilema nastává v situaci, kdy a) buď náležitě a společensky přijatelné jednání není možné, anebo b) není jasné, jak se má jedinec zachovat, protože *neexistuje jediné správné řešení*. Právě tento případ je pro náš další výklad klíčový.

Snaha prodiskutovat se žáky nejen tradiční historická témata, ale otevřít i kontroverzní otázky, staví učitele před dilemata etické povahy. Dopředu totiž ví, že postoje žáků a jejich rodičů ke kontroverznímu tématu se liší (někdy až diametrálně) a žáci čekají, jaké stanovisko jejich učitel zaujme. Ať už učitel zvolí jakékoli řešení, nevyhoví všem očekáváním, všem požadavkům, všem typům adresátů.

Po tomto obecně koncipovaném výkladu už můžeme přejít ke konkrétním příkladům.

VÝZKUMNÉ ÚDAJE O VÝUCE NEJNOVĚJŠÍCH DĚJIN V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Názory na to, jak v hodinách dějepisu probíhá výuka nejnovějších českých dějin, vyjadřují laici (např. rodiče žáků), učitelé, ředitelé škol i pracovníci České školní inspekce. Existuje i stanovisko nevyšších míst. V roce 2009 vydala tehdejší ministryně školství Miroslava Kopicová oficiální materiál nazvaný *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*.³⁶ V něm doporučuje ředitelům a ostatním pedagogům základních a středních škol věnovat náležitou pozornost výuce dějin 20. století, a to s důrazem na vzdělávání žáků v problematice moderních, a zejména nejnovějších dějin.

K dispozici jsou i výsledky dílčích výzkumů o tom, jak výuka dějepisu na českých školách reálně probíhá. Připomeneme jen tři rozsáhlejší výzkumy a v nich se soustředíme na témata, která se týkají **učitelů** dějepisu.

V roce 2011 realizovali pracovníci Pedagogické fakulty Ostravské univerzity pod vedením Denisy Labischové a Blaženy Gracové výzkum vybraných aspektů historického vědomí u žáků základních, středních odborných škol a gymnázií. Dále se dotázali 347 studentů učitelství dějepisu a 257 vyučujících dějepisu.³⁷ Autorky zvolily smíšený výzkumný přístup, tj. kombinovaly kvalitativní metody (hloubkové rozhovory, diskuse v ohniskových skupinách) s kvantitativními (dotazníkové šetření: pro studenty učitelství obsahoval dotazník 46 položek, pro vyučující dějepisu 62 položek). Pokud jde o budoucí učitele a učitele působící v praxi, autorky formulovaly tyto cíle: a) postihnout vybrané aspekty historického vědomí studentů učitelství dějepisu a vyučujících dějepisu, b) charakterizovat aktuální podobu výuky dějepisu na ško-

³⁶ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Praha, MŠMT, 2009, s. 1–23.

³⁷ Denisa LABISCHOVÁ, *Klíčové momenty a kontroverzní události poválečné historie v historickém vědomí žáků, studentů a učitelů (výsledky empirického výzkumu)*, in: Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd 25, 2011, s. 9–25; Denisa LABISCHOVÁ, *Factors shaping the historical consciousness of pupils, students and teachers in Czech schools*, *New Educational Review* 29, 2012, s. 148–161; Denisa LABISCHOVÁ — Blažena GRACOVÁ — Lenka ZÁDRAPOVÁ, *Multikulturní aspekty vzdělávání v sociálně humanitních předmětech a jejich odraz v historickém vědomí studující mládeže. Závěrečná zpráva z projektu*, Ostrava 2011; Blažena GRACOVÁ — Denisa LABISCHOVÁ, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, *Pedagogická orientace* 22, 2012, s. 516–543.



lách a zjistit míru, do jaké odpovídá aktuálním, kurikulárně zakotveným teoriím dějepisného vzdělávání (mj. zda se objevuje akcent na nejnovější dějiny), c) definovat učitelovo pojetí učiva dějepisu.

Zveřejněné výzkumné údaje, které byly získány od studentů učitelství a učitelů dějepisu, se týkají hlavně jejich postojů k událostem nejnovějších dějin anebo hypotetického jednání v závažných historických situacích. Má-li výuka dějepisu vést žáky ke kladení otázek o soudobých dějinách a hledání odpovědí na ně, pak by měli mít žáci prostor pro svou aktivní činnost. Výzkum však konstatoval, že nejčastější metodou prezentování historického učiva zůstává učitelův výklad (86 %), v polovině případů provázený ještě tradičním diktováním zápisu do sešitu. Mladší učitelé obohacují slovní výklad o power-pointovou prezentaci. Starší učitelé častěji uplatňují analýzu grafů a tabulek, využívají i projektového vyučování. S písemnými prameny má možnost pracovat přibližně třetina žáků. Zajímají-li nás ikonické zdroje, pak se v hodinách dějepisu nejčastěji pracuje s fotografiemi (21 %), využívají se však i filmové dokumenty.

Výpovědi učitelů v dotazníku však mohou být zkresleny efektem sociální žádoucnosti odpovědí určitého typu. Ukázalo se to u položky, jež se tázala na uplatňování diskusních metod ve výuce. Deklarovala je téměř polovina učitelů, avšak ve výuce se s nimi pravidelně setkávala pouze třetina dotázaných žáků.

Z časového hlediska uvedlo přibližně 40 % dotázaných vyučujících, že „doberou“ výuku českých dějin až do současnosti. Jinak řečeno: většina žáků (tj. oněch zbývajících 60 %) je zřejmě seznámena se světovým děním jen do konce studené války. Existují však i vážnější případy: výuku dějepisu prý uzavírá 5 % učitelek rokem 1968; dalších 5 % padesátými léty či už koncem druhé světové války. Učitelé-muži (5 %) přiznávali, že končí výklad českých dějin už padesátými léty a dalších 5 % učitelů dokonce nacistickou okupací českých zemí. Důvody dotazník nesledoval, ale dá se předpokládat, že ve hře je i kontroverznost témat nejnovějších dějin.

Cenné jsou výzkumné údaje o tom, u kterých vybraných historických událostí používají vyučující dějepisu *multiperspektivní* pojetí.³⁸ Z jejich výpovědí vyplývá, že nejčastěji aplikují u čtyř kontroverzních témat: u poválečného odsunu Němců z Československa, u národnostní politiky 1. republiky, u politiky appeasementu v roce 1938, u postoje prezidenta Beneše v roce 1948.

Další výzkum uskutečnili v letech 2009–2012 pracovníci Fakulty humanitních studií UK a zajímali se o historické vědomí obyvatel České republiky.³⁹ Těžiště výzkumu bylo v dotazníkových šetřeních (dotazník Aktér 2009 a dotazník o historickém vědomí). Sběr kvantitativních sociologických dat byl proveden u 1 071 osob. Jednalo se o soubor, který byl koncipován jako reprezentativní pro obecnou českou

38 Robert STRADLING, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2003.

39 Jiří ŠUBRT — Jiří VINOPAL, *K otázce historického vědomí obyvatel České republiky*, Naše společnost 1, 2010, s. 9–20; Jiří ŠUBRT, *Historical consciousness and the teaching of history in the Czech Republic*, Studia Edukacyjne 24, 2013, s. 195–223; Marcel TOMÁŠEK — Jiří ŠUBRT, *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups)*, Sociológia 46, 2014, s. 88–115.



populaci ve věku 18–65 let. Kromě toho proběhl i kvalitativní výzkum pomocí osmi ohniskových skupin v Hradci Králové, Jihlavě, Mostě a Olomouci. V každém z uvedených měst se uskutečnila jedna diskuse s profesně nespécifikovanou skupinou zástupců obecné populace a druhá diskuse, v níž diskutovali vyučující dějepisu, kteří působili na základních a středních školách. Ve skupinách bylo průměrně deset osob.

Moderátor, který řídil diskusi v ohniskových skupinách učitelů, rozšířil standardní dotazy, jež byly společné pro všechny tázané osoby, ještě o další témata. Týkala se speciálně výuky školního dějepisu. Ukázalo se, že témata, o nichž učitelé diskutovali, měla dvě základní roviny: zvláštnosti samotných učitelů dějepisu a zvláštnosti výuky školního dějepisu.⁴⁰

Nejprve se budeme věnovat **zvláštnostem učitelů** dějepisu. Především je třeba konstatovat, že po stránce věkové, osobních zkušeností, jakož i délkou pedagogické praxe a zkušenosti s výukou dějepisu rozhodně netvoří homogenní skupinu. Jednotlivé generace učitelů se navzájem odlišují generačními zkušenostmi a tím i názorem na to, co je podle nich nejdůležitější událostí, kterou v životě zažili. Zatímco mladší učitelé zmiňovali rok 1989, starší generace uváděla převážně rok 1968. Samy srpnové události roku 1968 měly pro většinu diskutujících učitelů podobu sociálního, kolektivního traumatu.

Obecně lze říci, že pojem kolektivní paměť měl u učitelů dějepisu převážně negativními valenci. Asocioval se s pojmy typu: válečné zločiny, odsun, politické procesy, vina, tragédie, ztráta. Výzkum učitelských postojů a názorů na kontroverzní historická témata (např. odsun sudetských Němců) zachytil čtyři rétorické figury, s jejichž pomocí se učitelé vyrovnávali s etickými dilematy, která taková témata přinášejí. Používané figury byly: 1. relativizace události prostřednictvím užití rétorické figury „opačného extrému“, 2. relativizace rozsahu a závažnosti odsunu „až tak šmahem a všechny, to nebylo“, 3. deklarování události jako „záležitosti mocnosti“, plus argumentace ve stylu, že „čeští politici se do jednání a diskuse kolem nechali zatáhnout více než v Polsku a Maďarsku“, 4. zdůrazňování „nekompetentnosti“ domácího tisku, který se touto historickou událostí zabýval po roce 1989; zpochybňování jeho nestrannosti připomínkou, že je ovládán německým kapitálem.⁴¹

Velmi zajímavým zjištěním (podle našeho názoru) je, že téma „vyrovnání se s minulostí“ nebo častěji „ujasnění si svého názoru“ na události z nedávné minulosti je v diskusích učitelů přítomno obvykle *implicitně*; učitelé sami o něm příliš nemluví a aktivně je neotevírají. Jakoby nechtěli reflektovat skutečnost, že se jejich postoje k minulému režimu v řadě případů proměňují v čase. Autoři výzkumu shrnují čtyři cesty, jimiž se ubíraly změny v názorech učitelů na komunistický režim. První z cest byla změna názoru, k níž došlo diskusemi v rodině či přibuzenstvu. Druhou cestou byly změny mimo rodinu (poznání, které vyplynulo z diskusí s lidmi ve škole, v zaměstnání, případně v jiné skupině). Třetí cestou byl bezprostřední osobní zážitek historické události (např. trauma okupace republiky zahraničními vojsky v roce 1968). Čtvrtou cestou byla změna názorů související s přibývajícím věkem, přičemž

40 M. TOMÁŠEK — J. ŠUBRT, *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?*

41 M. TOMÁŠEK — J. ŠUBRT, *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?*, s. 102.



u mladších lidí začínaly zkušenosti s totalitním režimem spíše v dětském věku, kdy ještě nedokázali plně pochopit složitost dění.⁴²

Pokud jde o **výuku dějepisu** samotnou, autoři výzkumu vyšli z předpokladu, že pro většinu lidí (a tím spíše pro učitele dějepisu): „... přiznat si, že člověk sdílel, toleroval či do značné míry aktivně podporoval názor legitimizující totalitní režim, v kterém větší část účastníků výzkumu prožila důležitou část svého života, není pro člověka snadné.“⁴³ Autoři tuto vstupní úvahu shrnují v konstatování, že nejzávažnější skrytý paradox, který jejich kvalitativní výzkum odhalil, zní takto: účastníci výzkumu lavírovali mezi dvěma krajnostmi — mezi nepřiznáním si určité odpovědnosti za trvání totalitního režimu v Československu a uvědoměním si, že se sami po roce 1989 změnili a že se předtím nestavěli k vládnoucímu režimu tak kriticky jako nyní.

Z diskusí v ohniskových skupinách se vynořily tři strategie, které vyučující dějepisu používali, aby se vyrovnali s tlakem totalitního režimu na obsahovou stránku výuky dějepisu: 1. Zpočátku šlo pouhé „papouškování“ toho, co se čekalo, později nastoupila schizofrenie spočívající v tom, že se něco jiného říkalo ve škole a něco jiného doma a nakonec si učitel uvědomil, že žákům vědomě lže; 2. už jako žáci měli pozdější učitelé výborné vyučující, kteří je nenutili říkat fráze, ale učili je přemýšlet; takže později (už sami v roli učitele dějepisu) pak vedli žáky k tomu, aby sami poznávali, jak to bylo „doopravdy“; 3. učitel se vědomě vyhýbal v dějepise kontroverzním tématům; tj. nedobral učivo o druhé světové válce, vynechal celé poválečné dějiny; jednalo se o častou strategii, jak uniknout z etických dilemat.

Z toho, co bylo uvedeno výše, plyne, že přístup k výuce nejnovějších dějin u učitelů dějepisu v činné službě je **rozdílný**. Záleží na jejich osobních zvláštностech (včetně odborných i didaktických znalostí a dovedností, na jejich postojích, hodnotové orientaci, na životních zkušenostech), ale také na strategiích, s nimiž přistupují i v současnosti k výuce kontroverzních témat.

Třetí výzkum uskutečnila v roce 2012 sociologická firma Factum invenio.⁴⁴ U firmy bylo šetření objednáno Ústavem pro studium totalitních režimů. Ústav tak získal údaje od 1 593 učitelů dějepisu na českých základních a středních školách. Kategorie mladších, středně starých a starších učitelů byla zastoupena téměř rovnoměrně. Podstatné je, že šlo o výzkum reprezentativní pro tuto skupinu učitelů v celé ČR, přičemž se bralo v úvahu pohlaví učitele, jeho věk, postavení, typ školy, velikost obce a region. Výsledky lze tedy zobecnit. Údaje byly získány on-line dotazníkovým šetřením.

Jak to vypadá s časem, který je reálně věnován soudobým dějinám? Učitelé napsali, že jejich výuce věnují během školního roku průměrně 28 vyučovacích hodin. Třetina vyučujících uvedla, že vyhradí výuce soudobých dějin jen 11–20 hodin, čtvrtina se přihlásila k rozmezí 21–30 hodin. Přitom dvě třetiny oslovených učitelů se domnívají, že by se výuce soudobých dějin mělo věnovat více času než dnes. Výuka dějepisu má totiž podle učitelů tři hlavní cíle: naučit žáky vyhledávat a zpracovávat informace, umět obhájit svůj názor, vést smysluplnou diskusi. Problémem na základní škole ovšem

42 M. TOMÁŠEK — J. ŠUBRT, *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?*, s. 106.

43 M. TOMÁŠEK — J. ŠUBRT, *Jak se vyrovnáváme s naší minulostí?*, s. 106.

44 Factum Invenio, s.r.o. *Stav výuky soudobých dějin (výzkumná zpráva)*, Praha 2012. Dostupné na: <http://www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf>.



je, že podle zkušeností 56 % učitelů dějepisu dokáže kriticky analyzovat historické poznatky méně než 25 % žáků. Není divu, že se výzkumníci setkali i s názorem, že by výuka soudobých dějin měla být záležitostí až středních škol, neboť žákům základní školy obvykle chybějí potřebné zkušenosti a kritický pohled.

Učitelé dějepisu, aby žákům usnadnili pochopení soudobých dějin, využívají při přípravě na výuku učebnice, internet a dokumentární filmy. Sami říkají, že by rádi zařadili i další zdroje, kterými mohou žáky motivovat: vzpomínky pamětníků, archivní materiály a dokumentární a rozhlasové pořady. Potěšitelné je, že mnozí dějepisaři nechápou témata ze soudobých dějin úzce historicky, ale promyšleně spolupracují s učiteli občanské výchovy, základů společenských věd, českého jazyka a zeměpisu.

Co učitelům dějepisu brání v jejich snaze hlouběji žákům přiblížit nejnovější dějiny, zejména dějiny domácí? Podle názoru jich samotných je to především postoj žáků k dějepisné výuce: 17 % žáků nemá o dějepis vůbec zájem, 9 % žáků má menší zájem o nejnovější dějiny, než o jiné etapy dějin, 47 % má zhruba stejný zájem o toto období jako o jiné etapy dějin a pouze 26 % má zájem o nejnovější dějiny větší, než o jiné etapy dějin. Druhý problém se týká také žáků: mnozí žáci 9. tříd základní školy se již v polovině školního roku dozvědí, že byli přijati na střední školu, takže ve druhé polovině školního roku výrazně klesne jejich motivace vůbec se učit (nejen dějepis). Právě do tohoto období však na základní škole spadá výuka nejnovějších dějin. Třetí problém se týká kolegů v učitelském sboru. Podle názoru dotázaných učitelů v 37 % případech jim kolegové a kolegyně zřejmě rozmlouvají, aby vyučovali témata z nejnovějších dějin (v dotazníku šlo o odpovědi typu: kolegové tomu spíše brání či velmi silně brání). Čtvrtou překážkou jsou postoje některých rodičů: podle autorů výzkumu nezanedbatelná část rodičů (29 %) nechce, aby se ve škole probírala témata nejnovějších dějin (v dotazníku šlo o odpovědi typu: rodiče tomu spíše brání či velmi silně brání). Není však uvedeno, jaké postupy v takových případech rodiče volí.

Jak je to obecně s kontroverzními tématy ve výuce dějepisu na základních a středních školách v České republice? Postoje vyučujících jsou vcelku vyrovnané: 53 % učitelů podle vlastních slov preferuje výklad konfliktních témat, zatímco 47 % učitelů raději probírá historická témata, u kterých panuje mezi odborníky konsensus. Za zmínku stojí, že konfliktní témata preferují více muži, naopak konsensuální témata jednak ženy, jednak učitelé s praxí 21–30 let. Výzkum zjišťoval, o která kontroverzní historická témata se jedná a dospěl k tomuto pořadí: 1. události roku 1968 v Československu, 2. politické procesy v padesátých letech v Československu, 3. události roku 1989 v Československu, 4. odsun sudetských Němců po druhé světové válce, 5. každodenní život v období normalizace.

Uvedli jsme výběrově tři empirické výzkumy o současné výuce dějepisu na českých školách. Zbývá dodat, že reálná situace na školách je pravděpodobně horší, než ukazují výzkumy. Labischová a Gracová nám připomínají, že učitelé, kteří jsou ochotni poskytovat výzkumníkům zpětnou vazbu o tom, jak pracují, patří k oné skupině učitelů dějepisu, která projevuje aktivní přístup i ve výuce.⁴⁵ Podívejme se, jak takové situace řeší učitelé dějepisu v zahraničí.

45 Denisa LABISCHOVÁ — Blažena GRACOVÁ, *Problems of school history teaching in the current education system of the Czech Republic*, *Klio* 34, 2015, s. 63–85, zde s. 85.



ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI

V úvodu této studie jsme zmínili řadu zemí, které prošly nelehkým obdobím útlaku, zažily vládu diktátorů, totalitních režimů. Po změně společenské a politické situace se s tímto obdobím snaží postupně vyrovnat. Uvedli jsme také, že se s výraznou změnou musí vyrovnat i škola. Jednu z nejsložitějších situací mezi vyučovacími předměty má školní dějepis, neboť výběr historických témat, názor na jejich závažnost a hlavně způsob jejich interpretování se mění tím více, čím se blížíme k současnosti. To vše doléhá na učitele dějepisu, neboť — zejména ti starší — musí měnit svůj pohled na to, co je třeba při výuce žákům říkat.

Uvedme si jen tři příklady evropských a mimoevropských zemí, které mají složité období už téměř za sebou. Při výkladu nejprve načrtneme historický kontext a potom se soustředíme na pedagogické a etické problémy spojené s výukou dějepisu po změně politického režimu.

Španělsko: První polovina 20. století byla pro Španělsko složitá. Po období míru a prosperity následovala politická krize, která vyvrcholila nastolením diktatury Miguela Primo de Rivery. Král tehdy odešel do exilu a byla vyhlášena republika. Politické, sociální a posléze i ozbrojené konflikty mezi přívrženci levicové vlády na jedné straně a přívrženci pravice spolu s velením armády na straně druhé však nepřestaly. V roce 1936 vypukla v zemi občanská válka, kterou ukončil v roce 1939 nástup diktátora Francisca Franka k moci. Ten vládl Španělsku až do své smrti v roce 1975. Diktátorský režim poté skončil a byla obnovena monarchie. Vlady se ujal král Juan Carlos. Španělsko procházelo nelehkou cestou od diktatury k demokracii. Druhou podstatnou změnou byl přechod od katolicky orientované a velmi konzervativní země k sekulárnímu a liberálnímu státu. Na těchto změnách se podílel i španělský vzdělávací systém.

Podle del Moralové⁴⁶ je právě výuka dějepisu důležitým nástrojem, jak nové generaci vysvětlovat současné změny společnosti. Za zmínku stojí, že zákon o reformě vzdělávání z roku 1991 dal španělským školám relativně velkou autonomii, takže učitelé mohou sami rozhodovat, která témata budou vyučovat a kolik času jim věnují. Pokud jde o výuku dějepisu, panuje konsensus, že 45 % témat by se mělo týkat se dějin Španělska, zbytek pak světových dějin.

Jak je ve Španělsku koncipována výuka dějepisu, zejména pak kontroverzních témat? Při výuce se jen málo prostoru věnuje politické historii, neboť je stále ještě předmětem sporů. Převažuje důraz na *sociální* historii a historii každodenního života v problematických obdobích. Žáci jsou seznamováni s historií „mlčících“ skupin obyvatelstva, jako jsou ženy, zemědělci, dělníci. Z období fašistické diktatury se naopak probírá tehdejší umění, architektura, pomníky. Období frankistického režimu je zasazováno do širšího kontextu, zejména fašismu v Německu a Itálii a následné druhé světové války. Pokud jde o přechod k demokracii, je případ Španělska rovněž pojímán v širším kontextu a srovnáván s děním v Portugalsku a Řecku. Žáci mají v hodinách dějepisu možnost seznamovat se s celou škálou historických dokumentů, které reprezentují odlišné ideologie, jež spolu v daném období soupeřily. Mají tak možnost sami

⁴⁶ Ch. del MORAL, *Teaching the Franco period in Spain*.

vidět různé způsoby interpretování stejných událostí a rozdílná (často protichůdná) stanoviska aktérů tehdejšího dění. Autorka však ve své práci nezmínila samotné učitele dějepisu, především jejich prožívání a hodnocení nové situace.



Severní Irsko: V této zemi probíhal od konce šedesátých let 20. století konflikt, který měl politické, etnické a náboženské důvody. Vyhranily se dvě skupiny: unionisté/lojalisté, kteří byli převážně protestanty; považovali se za Brity a chtěli zachovat Severní Irsko jako nedílnou součást Velké Británie. Naopak irští nacionalisté/republikáni, kteří byli převážně katolíci, usilovali o připojení své země k Irsku. Byli však v menšině. Vztah mezi těmito dvěma skupinami byl plný násilí, únosů, střelby, bombových útoků atd. Výsledkem snah obou stran o ukončení konfliktu byla v roce 1998 Belfastská dohoda. Avšak teprve v roce 2005 neznámější polovojenská skupina — Irská republikánská armáda — oznámila konec ozbrojených akcí a v roce 2007 skončilo i nasazení britských jednotek v Severním Irsku.

Těmito traumatizujícími zážitky prošli učitelé dějepisu i rodiče žáků, kteří dnes chodí do severoirských škol, ať už sympatizovali s kteroukoli ze zneprátených stran. McCully hned v roce 2005, tj. po skončení otevřených střetů, napsal: nedávná minulost vlastní země zanechala v žácích silné emoční stopy, které v nich potlačily chuť zapojovat se do racionálně koncipovaného dialogu, anebo se snaží úplně vyhnout situacím, kdy by museli o kontroverzních událostech vyjádřit své mínění a diskutovat.⁴⁷

Má-li se ve výuce rozběhnout potřebná interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, musí učitel navodit v hodině vstřícnou a důvěryhodnou atmosféru. Předtím však (a to se většinou v člancích a didaktických doporučeních o složitosti „přechodného období“ nezmiňuje) je třeba splnit důležitou prerekvizitu: učitelský sbor, přesněji jeho jednotliví členové (i když bývají názorově rozrůznění), by si měli kontroverzní otázky ujasnit sami pro sebe. Měli by sami projít obdobím nejistoty, tápání, nepříjemných pocitů, až po vyjasnění svého současného stanoviska. A to dříve, než předstoupí před děti a dospívající žáky.

Chile: V roce 1970 byl za prezidenta země zvolen socialista Salvador Allende, který začal zavádět socialistické reformy. Vrchní velitel armády Augusto Pinochet s vojáky s tímto směřováním státu nesouhlasil a provedl roku 1973 státní převrat. Rozpustil demokratické instituce a vládl mnoho let diktátorsky. Zemi se ekonomicky dařilo, ale společnost byla rozdělena a odpůrci režimu byli nejen vězněni, ale také likvidováni. Teprve v roce 1990 přešla země od vojenské diktatury k demokratické vládě a začala napravovat škody (1990–2008).

Podívejme se, jak se s novou situací vyrovnávala chilská historiografie.⁴⁸ Skupina historiků, která podporovala státní převrat v roce 1973, nechtěla, aby se témata typu vojenská diktatura, potlačování lidských práv, cenzurní zásahy, potlačování projevů nesouhlasu, věznění, mučení ap. vůbec dostala do škol. Argumentovala tím, že neuplynula dostatečně dlouhá doba, aby se získal potřebný odstup a zpracovaly se historické materiály. Druhým argumentem bylo, že se tím naruší obtížný proces ná-

⁴⁷ A. McCULLY, *Teaching controversial issues*, s. 1.

⁴⁸ A. MAGENDZO — M. Í. TOLEDO, *Moral dilemmas in teaching recent history*.



rodního usmiřování. Jiná skupina historiků naopak vystoupila s názorem, že je po odborné stránce legitimní studovat současné dějinné události, ověřovat fakta a nikoli vědeckému zkoumání bránit. Oběti předchozího režimu se také dožadovaly toho, aby byly zveřejněny údaje o tom, co se za diktátorského režimu dělo.

Za této situace zaujalo chilské ministerstvo školství postoj „chytré horákyně“. Vy-dalo tento pokyn: učitelé mají žákům prezentovat rozdílné historiografické názory, ale tak, aby se v hodinách dějepisu „vyhnuli politickým konfliktům“. Součástí cílů školního dějepisu se tedy stalo doporučení: při výuce dějin zaujměte neutrální stanovisko. Dodejme, že vyhovět takovému požadavku je v reálné školní praxi dějepisné výuky téměř nemožné. Důsledkem ministerských pokynů bylo, jak citovaní autoři správně poznamenávají, že úředníci postavili chilské učitele dějepisu před **morální dilema**.⁴⁹ Situace, v nichž vyvstávala před učitelem s naléhavostí zmíněná dilemata, přináší sama výuka kontroverzních témat, např. nedodržování lidských práv v Chile. Učitel si v takových případech musel klást nelehké otázky: Co bych tenkrát udělal já? Jak bych reagoval? Jak bych se asi zachoval v takové situaci? Žáci, kteří zažívali výuku dějepisu věnovanou soudobým dějinám země, takové starosti zřejmě neměli, neboť šlo o třetí generaci od státního převratu v roce 1973. Povědomí o těchto událostech a následujícím tíživém období žáci pravděpodobně znali jen „z druhé“ ruky, z vyprávění svých prarodičů a rodičů.

Jak se popsaná situace projevila ve výuce dějepisu na chilských školách? Na to se snažili nalézt odpovědi Magendzo a Toledová.⁵⁰ Provedli empirický výzkum u 262 učitelů dějepisu a 2 612 jejich žáků. Šlo o smíšený přístup, tj. o dotazníkové šetření kombinované s etnografickým výzkumem. Kvantitativní výzkum se opíral o dotazník. Jeho součástí byla i škála politické orientace učitelů dějepisu (kde hodnota 1 znamenala extrémně levicové názory a 10 extrémně pravicové názory). Kvalitativní výzkum zahrnul šest případových studií učitele dějepisu a jeho tříd (součástí bylo pozorování průběhu výuky v rozsahu od dvou do osmi vyučovacíh hodin). Výzkum proběhl v šesti školách (ve čtyřech soukromých a dvou státních; tři byly koedukované, dvě chlapecké a jedna dívčí; čtyři školy byly sekulární, dvě pak orientované nábožensky). Rozhovory badatelů s učiteli dějepisu byly nahrávány, přepsány do protokolu a analyzovány pomocí kontrastního srovnávání.

Badatelé zjistili, že politická orientace dotázaných učitelů dějepisu (podle toho, co sami uvedli v dotazníku) je asymetrická: 82 % hodnotí své názorovou orientaci nalevo od středu; pouze 19 % posoudilo své politické názory jako názory napravo od středu.

⁴⁹ Jsme si vědomi věcného i terminologického rozdílu mezi etikou a morálkou. *Etika* je teoretická disciplína zabývající se mravností a morálkou. Hodnotí jednání člověka či skupin osob v obecné rovině, z hlediska dobra a zla. Uvažuje o společných, tj. obecných základech, na nichž morálka stojí, a snaží se nacházet zdůvodnění hodnotících soudů. Pojem *morálka* je konkrétnější a je blíže reálnému životu. Zajímá se o soubor hodnot, které jsou pro dané společenství lidí důležité, a o soubor pravidel, která uznávají členové určitého společenství. Jedinec, skupina nebo populace (v souladu s obecným míněním) pokládají taková pravidla za závazná pro své jednání. Při reprodukování chilských zkušeností jsme se přidrželi pojmu „morální dilema“, který ve své práci systematicky používají Magendzo a Toledová.

⁵⁰ A. MAGENDZO — M. Í. TOLEDO, *Moral dilemmas in teaching recent history*, s. 450n.



Jednou z ukázek morálního dilematu učitele je téma pronásledování odpůrců diktátorského režimu. Při diskusi na toto téma se ukázalo, že se mnozí žáci zajímají o „rodinnou paměť“, tj. vyptávají se rodičů, prarodičů i příbuzných, co se tehdy dělo. V případech, kdy žáci popisovali, jak jejich příbuzní byli tehdejším režimem věznění nebo zabiti, byla situace jasná a relativně jednoduchá. Složitější situace nastala v případech, kdy do diskuse vstupovali žáci, kteří pocházeli z rodin, v nichž se někdo z rodičů nebo prarodičů přímo podílel na zločinech. Nešlo jen o osobní odpovědnost daného člověka. Ve hře byla také vina diktátorského režimu jako celku, který tuto politiku oficiálně hlásal, ale rovněž příslušnost k ozbrojeným složkám, kdy rodinní příslušníci s nižšími hodnotami „museli plnit rozkazy nadřízených“. Někteří žáci v těchto etických složitých konstelacích nahlas uvažovali o tom, že oni, potomci pachatelů, jsou v jistém smyslu také obětmi. Sami přece nic neudělali a musí nést odpovědnost za činy svých příbuzných, za činy, které jako děti a vnuci nemohli ovlivnit. V těchto eticky náročných situacích musel učitel dějepisu řešit morální dilema: zaujmout určité stanovisko, sdělit ho žákům a zdůvodnit ho.

Dotazníkové položky také zjišťovaly, které emoce prožívá učitel, když se žáky probírá a diskutuje kontroverzní témata o bývalém režimu. Není překvapením, že jsou to silné negativní emoce. Podle četnosti výskytu je můžeme seřadit od nejčastějších k méně častým: 1. smutek, 2. obava, že svým komentářem zraní někoho, kdo trpěl, 3. pocit bezmoci, 4. vztek, 5. úzkost, co přijde, 6. strach, že bude označen jako člověk, který vnáší do školy politiku.

ZÁVĚRY

Naše přehledová studie se soustředila pouze na jeden z mnoha možných pohledů, totiž pohled, který si všímá **etických aspektů** výuky nejnovějších dějin v rámci školního dějepisu, poté co se změní politický režim. S oporou o dostupnou domácí i zahraniční literaturu jsme se snažili odpovědět na tyto tři otázky:

1. Jak učitelé postupují při koncipování výuky a při vlastní výuce nejnovějších dějin? Nejprve je třeba konstatovat, že učitelé dějepisu po stránce věkové, osobních zkušeností, politické orientace, jakož i délkou pedagogické praxe a zkušenostmi s výukou dějepisu tvoří heterogenní skupinu. Není tedy pro ně snadné *koncipovat výuku nejnovějších dějin nově* a to z řady důvodů: toto období není ještě historicky probádané a imanentně obsahuje kontroverzní aspekty; s uvedeným obdobím se vnitřně musí vyrovnat každý učitel dějepisu individuálně a v řadě případů musí řešit svůj postoj k předchozímu období a svůj osobní podíl na tom, že se totalitní režim držel tak dlouho u moci; s předchozím obdobím se vyrovnává i vedení školy a členové učitelského sboru, přičemž ne všichni jsou přesvědčeni, že je vhodné probírat kontroverzní otázky se žáky při výuce; vnitřně se s daným obdobím vyrovnávají i rodiče žáků a řada z nich nesouhlasí s tím, aby se nejnovější dějiny ve škole probíraly, protože „rodinná paměť“ se liší od toho, co žáci ve škole slyší; podle názoru některých učitelů nejsou mnozí žáci ve věku kolem 15 let dostatečně zralí na to, aby pochopili složitost kontroverzních témat. Zbývá připomenout, že učitelé nemohou obsah dějepisné výuky koncipovat úplně volně. Vodítkem a určitým doporučením



jim jsou Rámcové vzdělávací programy pro základní a střední školy, i když tam uváděná témata jsou poměrně obecná.⁵¹ Navíc existují i alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis.⁵² Konkrétní podobu dějepisných témat pak přinášejí jednotlivé Školní vzdělávací programy.

Pokud jde o *reálný průběh* výuky, pak většina dotázaných učitelů dějepisu se výuce nejnovějších dějin spíše vyhýbá a pouze 40 % prý dobere historické události až po současnost; nezanedbatelná část učitelů končí výuku dějepisu druhou světovou válkou nebo rokem 1968. Pokud už se odhodlají složitější období probírat, věnují mu v průměru 28 vyučovacích hodin. Pro většinu učitelů je však eticky i didakticky obtížné diskutovat se žáky při výuce dějepisu o kontroverzních tématech, a proto se raději uchylují k pouhému výkladu.

Co jim tedy nabídnout? Podle McCullyho existuje deset didaktických postupů, které jsou dokladem dobré praxe za různých podmínek, ale nabývají na důležitosti právě v případech, kdy se má vyučovat dějepis v zemi, v níž je společnost vnitřně rozdělena. Zde je jejich výčet:

- Učitel by měl budovat důvěru a otevřené vztahy mezi sebou a svými žáky.
- Učitel by měl pochopit, že se skupina či třída vyvíjí. Měl by znát a citlivě reagovat na osobní životní zkušenosti jednotlivých žáků. Měl by jednat až po profesionálně korektní úvaze, tj. uplatnit praktickou moudrost.
- Učitel by se měl se svými žáky podělit o vlastní životní zkušenosti a u složitých témat přiznat i svou nejistotu.
- Učitel by měl připustit jako legitimní záležitost, když někdo vyjádří jasné a rozhodné stanovisko. Měl by být ale připraven na to, že se takové stanovisko může časem změnit.
- Učitel si musí budovat důvěru v sebe sama. Měl by si věřit, že je v jeho silách zvládat ve výuce i potenciálně kontroverzní otázky.
- Učitel může použít postoj, který vede k distancování se od něčeho anebo srovnávání, pokud jsou tyto postupy na místě.
- Učitel by měl využívat klíčových pojmů jako referenčních bodů pro diskusi. Patří k nim např. pojmy typu: předsudek, odlišnost, rovnost, aktivní podíl na něčem, sociální spravedlnost, začleňování do společnosti, demokracie, terorismus.
- Učitel dějepisu by měl ve výuce vyzkoušet multiperspektivní přístup a rozdílné interpretování historických událostí. Žáci ve vnitřně rozdělené zemi např. odmítají si vyzkoušet, jak by to vypadalo, kdyby se na tutéž událost podívali „z druhé strany“.
- Učitel by se měl snažit, aby on sám i jeho žáci založili svůj názor na jasných důkazech anebo ho podložili důležitou výzkumnou sondou.

51 Národní ústav pro vzdělávání (2016). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání Praha: MŠMT. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf. Jaroslav JERÁBEK, Stanislava KRČKOVÁ, Lucie HUČÍNOVÁ (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné na: file:///C:/Users/FFUK/Downloads/RVPG-2007-07_final.pdf.

52 Viz např. Josef HERINK (2015). *Osnovy alternativní výuky dějepisu na gymnáziích*. Praha: NÚV. Dostupné na <http://www.nuv.cz/vystupy/alternativni-vyuka-dejepisu-na-rvp-cz>.

- Učitel by měl v hodinách dějepisu využívat zkušenostního učení; měl by používat zdroje, které jsou pro žáky atraktivní a současně mu umožňují řešit kontroverzní otázky.⁵³



2. Další otázka, kterou si naše přehledová studie položila, zní: Jak se učitelé dějepisu vyrovnávají s kontroverzními otázkami, jež toto učivo v sobě obsahuje? Podle domácích výzkumů jsou postoje vyučujících rozdílné: 53 % učitelů podle vlastních slov preferují výklad konfliktních témat, zatímco 47 % učitelů raději probírá historická témata, u kterých panuje mezi odborníky konsensus, a sporné otázky ponechávají stranou. Za kontroverzní otázky nejnovějších dějin čeští učitelé dějepisu považují: národnostní politiku 1. republiky;⁵⁴ politiku appeasementu v roce 1938; odsun Němců po skončení druhé světové války; únorové události a postoj prezidenta Beneše v roce 1948; politické procesy v padesátých letech; události roku 1968; každodenní život v období normalizace; události roku 1989. Když už učitelé probírají kontroverzní témata, mnozí využívají multiperspektivní přístup, který dovoluje ukázat složitou událost z různých pohledů; oni sami nemusí zaujmout jednoznačné stanovisko.

3. Se kterými etickými dilematy se musí vypořádávat a jak postupují? V zásadě se jedná o dva typy dilemat. První typ se týká každého učitele dějepisu samotného, jde o jeho osobní záležitost. U učitelů byly identifikovány čtyři tendence: nezabývat se tímto problémem, neotevírat ho, potlačit ho; nepřiznat si určitou míru osobní odpovědnosti za trvání totalitního režimu; připustit, že nebylo všechno v pořádku a uvědomit si, že se on sám po roce 1989 změnil a že se předtím nestavěl k vládnoucímu režimu tak kriticky jako nyní; přiznat si, že sám toleroval či do značné míry aktivně šířil ve škole názory, které legitimizovaly totalitní režim.

Druhý typ učitelových dilemat se týká *výuky a tím i způsobu interpretování* kontroverzních témat, která nejnovější dějiny obsahují. Používané figury, jimiž se učitelé vyrovnávali s dilematy, byly čtyři: relativizovat historické události tím, že se poukazuje především na extrémní názory; relativizovat rozsah a závažnost dané historické události; odkazovat primárně na širší dějinný kontext (vliv mocnosti, celková situace ve světě, síla vládnoucího režimu, hrozba represí), aby zanikl podíl osobní odpovědnosti určitých skupin aktérů; poukazovat na zkreslování historických událostí ze strany sdělovacích prostředků a politiků.

V této přehledové studii jsme opakovaně poukazovali na etické aspekty pedagogické činnosti učitelů dějepisu. Není to žádná novinka, neboť etická stanoviska a morální posláná publikací, které historikové o minulosti a své současnosti sepsali, se v nich objevují po staletí. Thomas ve své přehledové studii připomíná, že tyto aspekty nalezneme už v dílech Herodota, Thúkydida a jiných starých dějepisců. Avšak badatelé v 18. a 19. století měli jiný názor. Usilovali o to, aby se historické vědy při-

⁵³ A. McCULLY, *Teaching controversial issues*.

⁵⁴ Nejde jen o učitele dějepisu. Také někteří mladí čeští historici zpochybňují období první Československé republiky. Viz např. Matěj SPURNÝ, *Trochu jiný pohled na Mnichov*. Dostupné na: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/nazory-a-komentare/75-vyroci-mnichova-dalo-se-rozbiti-csr-zabranit/r-250fd02e21df1e383e4002590604f2e/?redirected=1477425821>.



blížily svou exaktností vědám přírodním, a proto začali šířeji využívat pozitivistické metody. Snažili se transformovat morální vědu na vědu sociální. Avšak na konci 20. století se pojetí historie opět změnilo.⁵⁵

Kupř. Michael Dintenfass mluví o „etickém obratu v historiografickém teoretizování“. Je známo, že morální přesvědčení léta implicitně prostupovalo badatelskou práci historiků, ale mnozí historikové to popírali; dostávali by se totiž do rozporu se svými epistemologickými prohlášeními.⁵⁶ Nancy Partnerová napsala: vylíčení minulosti s uvedením morálních aspektů můžeme dnes chápat jako etický úkol historika. Musí oživit ideové složky své práce a také přijmout adekvátní díl odpovědnosti za svou rekonstrukci minulého dění.⁵⁷

Domníváme se, že totéž platí i pro učitele školního dějepisu. Nejsou — použijeme-li metaforu — pouhým neutrálním „reproduktorem“, ale poučeným a morálně odpovědným interpretem historických událostí.

RÉSUMÉ:

The paper is focused on history teachers and their decision-making in school history teaching. The paper leaves out the content of history schoolwork and the issue of history textbooks. It focuses on ethical aspects of the most recent history teaching after a change of political regime in a particular country. The paper searches for answers to the following three questions: 1. What is the teachers' process of planning their teaching like, and the most recent history teaching as such like, 2. How do teachers cope with controversial issues included in the curriculum? 3. What types of ethical dilemmas do teachers have to deal with, and what is the process of doing so like? The paper is divided into five parts. In the first part, the functions of historical sciences and history in society are outlined. The second part explains two important terms: internally divided society and the controversial issues with which society and school history teaching deal. The third part characterises the key theme of the whole paper — the ethical dilemma. The fourth part summarises outcomes of three current researches on what the process of school history teaching is actually like in Czech primary and secondary schools. The last, fifth, part points out that even other countries in which a change of political regime leads to democracy have to face similar issues. The paper also focuses on the experience with new planning of school history teaching in Spain, Northern Ireland and Chile. The conclusion answers the three research questions asked above.

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., působí v Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Jeho výzkumné zájmy se pohybují na průniku pedagogiky, psychologie a medicínských oborů (mares@lfhk.cuni.cz).

55 Thomas COURTNEY, *History as moral commentary: Ideology and the ethical responsibilities of remembrance*, Nebula 1, 2005, s. 179–196.

56 Michael DINTENFASS, *Truth's other: Ethics, the history of the holocaust, and historiographical theory after the linguistic turn*, History and Theory 39, 2000, s. 1–20.

57 Nancy F. PARTNER, *Historicity in an Age of Reality-Fictions*, in: Frank Ankersmit — Hans Kellner (edd.), *A New Philosophy of History*, Chicago 1995, s. 21–39.