

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav českých dějin

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Ester Novotná

Retrospektiva v historickém myšlení se zaměřením na výuku dějepisu

Retrospective in Historical Thinking Focussed on History Teaching

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Marek Fapšo, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Marku Fapšovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady a čas. Dále bych také ráda poděkovala své rodině a všem svým blízkým za jejich podporu při tvorbě této diplomové práce a po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechnu použitou literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného titulu.

V Praze dne

Ester Novotná

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem retrospektivy, retrospektivní reflexe v historickém myšlení a možnostmi jejího využití v dějepisném vzdělávání. Definuje pojem retrospektivy a popisuje ho v kontextu historického myšlení jako jeden z možných způsobů poznávání minulosti. Diplomantka v práci analyzuje, do jaké míry a v jaké formě se retrospektiva promítá do jednotlivých konceptů historického myšlení, jak ho popsali Peter Seixas a Tom Morton. Diplomová práce se na základě takové analýzy snaží odpovědět na otázku, jaký potenciál má retrospektivní reflexe v praxi dějepisného vzdělávání.

Klíčová slova:

Retrospektiva, historické vzdělávání, historické myšlení, poznávání minulosti.

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of retrospective, retrospective reflection in historical thinking and the possibilities of its use in history education. It defines the term retrospective and describes it in the context of historical thinking as one of the possible ways of learning about the past. The thesis analyses to what extent and in what form retrospection is reflected in different concepts of historical thinking as described by Peter Seixas and Tom Morton. Based on such an analysis, the thesis seeks to answer the question of the potential of retrospective reflection in the practice of history education.

Key words:

Retrospective, historical education, historical thinking, learning about the past.

Obsah

Úvod	6
1. Směřování dějin.....	7
2. Jak učíme dějepis?.....	17
2. 1. Metody dějepisného vzdělávání	17
2. 2. Cíle dějepisného vzdělávání	21
2. 3. Role historické paměti a historického vědomí v dějepisném vzdělávání.....	26
3. Historické myšlení.....	32
4. Retrospektiva v historickém myšlení	44
4. 1. Historický význam.....	45
4. 2. Primární zdroje	50
4. 3. Kontinuita a změna	55
4. 4. Příčina a následek	61
4. 5. Historická perspektiva	65
4. 6. Etická dimenze	70
Závěr.....	75
Bibliografie.....	80

Úvod

Tato diplomová práce se pokusí zhodnotit, jaký přínos má retrospektiva a retrospektivní přístup pro poznávání minulosti v oblasti dějepisného vzdělávání. Domníváme se, že právě takový přístup a jeho vědomá aplikace by mohla z didaktického hlediska představovat obohacení školního předmětu dějepis. Ověření, či vyvrácení takové teze bude předmětem našeho bádání. Při poznávání minulosti je běžně rozšířeným přístupem chronologický postup, tedy postup od dění časově staršího směrem k dění, které se odehrálo v časové posloupnosti později. Tento způsob vychází z našeho kulturního prostředí, jak to ukážeme v první kapitole práce, a jeho kořeny sahají hluboko do minulosti.

Chronologie se tedy stala určujícím ukazatelem organizace výuky na českých školách. Tento postup však není jediným možným způsobem, jak poznávat minulost a jak ji zprostředkovat žákům. Ve druhé kapitole se tedy budeme zabývat otázkou, jak je běžně na školách pojímána a organizována učební látka školního dějepisu a jaké výukové metody jsou k takovému pojetí nejčastěji využívány. Zaměříme se přitom především na chronologické a tematické pojetí výuky. Otázka, jak pojímat a organizovat vzdělávací obsah dějepisu úzce souvisí s tím, čeho chceme ve výuce dosáhnout. V další části téže kapitoly upneme svou pozornost na problém cílů tohoto předmětu. Představíme, jak cíle definuje Rámcový vzdělávací program, a vyhodnotíme, jak k nim chronologická i tematická organizace výuky přispívá. Zamyslíme se však i nad tím, zda by k cílům výuky nemohla přispívat i retrospektivně pojatá výuka.

V dalších kapitolách se přesuneme blíže ke zkoumání dílčích momentů výuky dějepisu (aniž bychom celkové pojetí ztratili ze zřetele) s cílem zkoumat, zda vykazují prvky retrospektivní povahy. Ve třetí kapitole se budeme zabývat fenoménem historického myšlení ve výuce dějepisu. Popíšeme, v čem spočívá a co ho charakterizuje. Uvedeme definice různých autorů a představíme jejich pohled na to, co všechno historické myšlení zahrnuje. Nejvíce se budeme soustředit na historické myšlení v pojetí dvou kanadských autorů Toma Mortona a Petera Seixase.

Ve čtvrté kapitole, která tvoří ústřední část celé práce, budeme analyzovat jednotlivé koncepty historického myšlení podle zmíněných autorů a budeme v nich hledat retrospektivní rysy. To vše nám pomůže odpovědět na naši otázku, zda by mohla retrospektiva vnést do výuky dějepisu nějaké užitečné podněty při poznávání minulosti.

1. Směřování dějin

Odkud kam směřují dějiny? Kde začínají? A kde končí? To jsou otázky, na které se odpověď hledá, pokud vůbec nalézt lze, jen velmi těžko. A jakákoli odpověď má vždy svou druhou stranu, své „ale“, které omezuje její platnost a podmiňuje ji různými okolnostmi a faktory. Přesto se v následující kapitole pokusíme tohoto úkolu zhostit a s přihlédnutím k těmto obtížím nabídnout alespoň schématický průřez toho, jak lze k těmto otázkám přistupovat. Interpretací historického procesu se zabývá filozofie dějin. Tento filozofický obor zkoumá, jak lze pojmut koncept dějin jako celku a jak ho chápou jednotlivé kultury v různých časových obdobích.¹

V naší evropské kultuře dnes převažuje lineární a chronologická představa o dějinách. Dějiny vedou z minulosti do přítomnosti (možná až do budoucnosti). Hlavní roli v takovém pojetí hraje plynutí času. Tato myšlenka chronologického uspořádání dějin není nová, má své hluboké historické kořeny. Již ve starověku tímto způsobem zaznamenávali letopisci činy velkých panovníků, vyprávěli o válečných taženích a diplomatických jednáních vládců antických říší.²

Lineární princip je obsažen i v židovském pohledu na dějiny. Ten se zakládá na chronologickém principu a linii dějin rámuje do určitého smyslového celku. Za počátek dějin se v židovské kultuře považuje mýtické stvoření světa, jak je popsáno v biblické první Mojžíšově knize Genesis.³ Od této události se také datuje židovský kalendář.⁴ Židé však vyhlíží do budoucnosti s nadějí na splnění dávných proroctví o příchodu mesiáše, která jim byla dána v minulosti. Ve Starém zákoně je příslib budoucího příchodu spasitele formulovaný na mnoha místech, např.: „Vykupitel přijde k Siónu k těm, kdo se v Jákobovi odvrátili od nepravosti.“⁵ či „Toto praví Hospodin zástupů: Ještě jednou, a bude to brzy, otřesu nebem i zemí, mořem i souší. Otřesu všemi pronárody, a přijdou s tím nejvzácnějším, co mají; a naplním tento dům slávou, praví Hospodin zástupů.“⁶ Tak se propojuje minulost s budoucností a na jejich spojnici leží přítomný okamžik. Takové vidění dějin je natolik svázáno s židovskou filozofií, že se vedle

¹ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, sv. 2 c/f, Diderot, Praha 1999, s. 456-457

² Sokol, Jan, *Čas a rytmus*, Oikoymenh, Praha 2019, s. 68

³ Bible, Písmo svaté Starého a nového zákona, ekumenický překlad, Ústřední církevní nakladatelství, Praha 1979, kniha Genesis, kapitola 1, s. 17-18

⁴ Richards, Edward Graham, *Mapping time : the calendar and its history*, University of Press, New York 1999, s. 220-230

⁵ Tamtéž, kniha Izajáš, kapitola 59, verš 20, s. 605

⁶ Tamtéž, kniha Ageus, kapitola 2, verš 6-7, s. 758

přítomnosti, minulé přísliby (a s nimi celá minulost) a zároveň naděje na budoucí příchod mesiáše (a s ním i celá budoucnost) staly součástí židovské identity, kterou nelze opomíjet.⁷

Židovské pojetí dějin přejala později i křesťanská filozofie. Vzhledem k rozdílnému názoru na příchod mesiáše však došlo k patřičným posunům. Podle křesťanské nauky po staletí příslibovaný spasitel již přišel v osobě Ježíše. Z toho by bylo možné vyvozovat, že křesťanské „dějiny spásy“ již dosáhly své pointy, avšak křesťané věří v druhý příchod mesiáše, který přijde znovu a zachrání celý svět. Tak o tom vypovídají mnohé pasáže Nového zákona, např.: „Až přijde Syn člověka ve své slávě a všichni andělé s ním, posadí se na trůnu své slávy; a budou před něho shromážděny všechny národy.“⁸ či „Hle, přijdu brzo, a má odplata se mnou; odplatím každému podle toho, jak jednal. Já jsem Alfa i Omega, první i poslední, počátek i konec.“⁹

S příchodem Ježíše mimo jiné křesťané uvěřili, že druhý příchod mesiáše nastane v brzké budoucnosti. V důsledku tohoto přesvědčení se změnila i optika, skrze kterou na dějiny pohlíží. Pokud spása přijde brzy, je třeba se spíše než na minulost a vzdálenou budoucnost soustředit na přítomné dění a na to, co je bezprostředně blízko. Přestože se v prvních staletích po narození Ježíše začala projevovat jistá frustrace z toho, že spása stále nepřichází, naléhavost a důraz na přítomnost zůstává v křesťanském učení do jisté míry dodnes.¹⁰

Za počátek dějin považují křesťané shodně s židy stvoření světa. Opravdový středobod křesťanských dějin není ovšem ani vznik světa, ani současnost, ale doba Ježíšova života, přesněji řečeno jeho narození. Důkazem toho je křesťanský způsob počítání letopočtu. Dějiny pro křesťany dělí doba Ježíšova života na dvě epochy, na dobu před Kristem a po něm.¹¹ Tak počítáme letopočet i my.

Toto jsou východiska moderního evropského pojetí dějin. Později se stala základem filozofických úvah nejen o dějinách. Je o ně opřena i raně křesťanská filozofie svatého Augustina. Ten jako první přichází s myšlenkou, že čas (a s ním i dějiny) je třeba chápat skrze lidskou zkušenost. Tímto poznatkem ho můžeme považovat za vzdáleného předchůdce fenomenologické školy, která o několik století později způsob tázání na svět a jednotlivé

⁷ Sokol, *Čas a rytmus*, s. 72-74

⁸ *Bible, Písmo svaté Starého a nového zákona, ekumenický překlad*, Ústřední církevní nakladatelství, Praha 1979, kniha Matouš, kapitola 25, verš 31-32, s. 802

⁹ Tamtéž, kniha Zjevení, kapitola 22, verš 12-13, s. 977

¹⁰ Sokol, *Čas a rytmus*, s. 75-77

¹¹ *Příruční slovník naučný*, 2. díl g-l, Nakladatelství Československé akademie věd, Praha 1963, s. 814, heslo „letopočet“

fenomény kolem nás přejala právě od něj. Počátek dějin spatřuje Augustin v biblickém obrazu stvoření světa, jejich vyústění naopak ve věčnosti.¹²

Již v době před svatým Augustinem se začaly objevovat konkrétnější teorie o tom, jak bude vypadat konec světa. Jednou z významnějších teorií byla například chiliastická filozofie. Již název tohoto proudu, který pochází z řečtiny (a jehož latinská verze zní „milenarismus“), napovídá, že jeho vyznavači věřili, že Ježíš svým příchodem ustanovil tisíciletou éru vlády spravedlivých na zemi. Zlé síly se budou marně pokoušet tuto vládu zničit, ale nakonec budou všichni boží nepřátelé, včetně králů Goga a Magoga, poraženi a boží vláda bude definitivně potvrzena.¹³

Nový náhled na dějiny se začal v Evropě šířit společně s osvícenstvím. Za přelomové dílo v křesťanském pojetí dějin lze považovat Voltairovu *Esej o mravech a duchu národů*¹⁴. Autor se ve velmi obsáhlém díle snaží pojmout dějiny lidstva. Nový je kromě dalšího jeho zájem o celou řadu vzdálených zemí a kultur, který překračuje tradiční geografický záběr předchozích filozofických výkladů a také fakt, že Voltaire neotevívá dějiny dosud tradičním biblickým stvořením světa, ale dějinami čínské kultury a dalších asijských států.¹⁵

Právě v době osvícenství dospěl přístup k dějinám, jak je přesvědčen německý historik Reinhart Koselleck, do určitého bodu zlomu, kterým počíná moderní doba. Tvrdí, že od tohoto momentu začínáme vnímat historický čas zcela novým způsobem a periodizujeme dějiny na starověk, středověk a moderní dobu. My sami jsme si tohoto rozdělení vědomi, a to je základním znakem oné modernity. Autor nevysvětluje svou teorii pozorováním změn ve vnímání minulosti, ale naopak, sleduje změny v představách o budoucnosti. Konstatuje, že budoucnost přestává být s nástupem osvícenství otázkou křesťanských dějin spásy přísně kontrolovaných církví, ale postupně se rozvíjí ve formě očekávání jedinců toho, co budoucnost přinese, lépe řečeno toho, jakou budoucnost lidé sami utvoří. V moderní době dochází k zrychlenému vnímání času, ve kterém s nedočkavostí vyhlížíme technologický pokrok

¹² Sokol, *Čas a rytmus*, s. 58-66

¹³ Umlauf, Václav, *Synopse dějinnosti a koncept historie: Hermeneutické eseje o filozofii dějin*, Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2010, s. 119-122

¹⁴ Voltaire, *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, Treuttel et Würtz, Paříž 1835

¹⁵ Holzbachová, Ivana, Jak Voltaire uvažoval o dějinách, in: *Studia philosophica*, Masarykova univerzita, Brno 2010, roč. 57, č. 2, s. 61-69

budoucnosti. Snaha předvídat budoucnost nyní už není náboženským prorokováním konce světa, ale racionálním odhadem, který nám pomáhá řídit naše jednání a hodnotit jeho dopady.¹⁶

Tuto emancipaci člověka ve vztahu k dějinám potvrzuje například německý filozof, představitel idealismu, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Podle něj je jedinec předním hybatelem dějin. Člověk se „vyvíjí v dějinách, které mají svou zákonitost (...) i jednotlivé epochy lišící se poměrem jedince ke společenské vzájemnosti“¹⁷. Tento jeho vývoj postupuje ruku v ruce s myšlenkou „pokroku, která nepostuluje úpadek lidstva, ale jeho směřování ke stále dokonalejší budoucnosti“¹⁸.

Dalším pohledem na dějiny může být o něco novější přístup založený na principech evoluční biologie. Nejslavnější osobností tohoto oboru je bezpochyby Brit Charles Robert Darwin. Ten je autorem série teorií, které známe pod souhrnným názvem evoluční teorie. Podle ní jsou biologické druhy „nikoli neměnné, ale v čase proměnlivé, mohou se v průběhu času vyvíjet“.¹⁹ V souladu s tím lze pohlížet na dějiny jako na evoluční vývoj člověka, který „vzniká v dějinách, vyvíjí se díky evoluci a stává se tak výsledkem vývoje světa“²⁰.

Zákonitost ve vývoji společnosti (a tedy i dějin) se snažil odhalit i Darwinův současník německý filozof Karl Marx. Podle jeho filozofie dějin, tzv. historického materialismu, je podstatou logiky dějin pokrok ve vývoji výrobních sil. Ten je dán masou pracujících lidí.²¹ Hlavním impulzem ve vývoji dějin je „rozpor mezi výrobními silami a výrobními vztahy, který vede k sociálním revolucím“²². Marxistická filozofie, jejímž autorem je vedle Karla Marxe také Friedrich Engels, dělí pak na základě vývoje výrobních sil a způsobu výroby dějiny do několika etap: asijská, otrokářská, feudální, kapitalistická a komunistická.²³

Představili jsme několik konceptů dějin, se kterými v průběhu času přicházeli různí evropští myslitelé. Naším cílem nebylo obsáhnout veškeré teorie, které v minulosti vznikly. Tímto výběrovým průřezem jsme chtěli pouze ukázat, že přes složitý ideový vývoj evropského pojetí dějin se v těchto konceptech objevuje společný rys. Každý z výše jmenovaných autorů

¹⁶ Koselleck, Reinhart, *Futures Past: On the Semiotics of Historical Time*, MIT Press, Cambridge 1985, s. 3-20

¹⁷ Sobotka, Milan, Hegelova koncepce společenské praxe a filozofie dějin, in: *Sociologický časopis*, 17. ročník, číslo 5, 1981, s. 503-506, <https://www.jstor.org/stable/41129616?seq=3> (online, 1. 12. 2023)

¹⁸ Stellner, František, *Úvod do studia historie*, Karolinum, Praha 2023, s. 26

¹⁹ Flegl, Jaroslav, *Evoluční biologie*, Academia, Praha 2018, s. 518-520

²⁰ Berďajev, Nikolaj, *Smysl dějin: Pokus o filosofii člověka a jeho osudu*, Oikoymenh, Praha 1995, s. 61

²¹ Valach, Milan, *Marxova filozofie dějin*, L. Marek, Brno 2005, s. 58-61

²² Pečenka, Marek, Luňák, Petr, *Encyklopedie moderní historie*, Libri, Praha 1999, s. 466, heslo

„socialismus“

²³ Tamtéž, s. 466, heslo „socialismus“

přistupoval k dějinám jiným způsobem a každý přispěl něčím k tomu, jak dějinám rozumíme v Evropě dnes. Přesto, že mezi raně křesťanským pojetím a dnešním náhledem došlo ke značnému posunu, existuje skutečnost, která se napříč časem nezměnila a působí tedy jako jednotící prvek. Je to chronologický výklad dějin.

To, že v naší kultuře chápeme a vykládáme dějiny chronologicky, se odráží i v našem jazyce. V jazykovém systému najdeme mnoho důkazů o tom, jak rozumíme světu, času a potažmo i dějinám. Naše porozumění dáváme (možná nevědomě) najevo například metaforami, kterými realitu popisujeme. Jak ukazují George Lakoff a Mark Johnson, v angličtině mluvíme o čase jako o fenoménu, který mívá kolem nás zepředu dozadu, budoucnost se nachází před námi a minulost je za námi. Z tohoto pojetí vzniklo mnoho obrazných vyjádření, která nejsou vlastní jen angličtině, ale používají se i v češtině a dalších jazycích.²⁴ Říká se: „Vyhlížím s radostí příchod Vánoc.“²⁵ (budoucnost) či „To už je všechno za námi.“²⁶ (minulost). Mimochodem, právě fakt, že tyto metafory jsou rozšířené napříč různými jazyky, poukazuje na to, že takový pohled na čas není spjatý jen s chápáním jedné jazykové skupiny, ale přesahuje její hranice a charakterizuje patrně spíše rys určitého kulturního prostředí.

To, jak chápeme svět a dějiny, se odráží i ve způsobu, jakým o dějinách učíme ve školách. Rámec toho, co by měla zahrnovat školní výuka na všech školách v České republice definuje Rámcový vzdělávací program (RVP), který je zaveden do českého vzdělávacího systému zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).²⁷ Tímto dokumentem není sice dána školám povinnost dodržovat v dějepise chronologickou výuku dějin, ale jednotlivé tematické okruhy pro výuku dějepisu jsou prezentovány v chronologické posloupnosti a takové uspořádání není běžně zpochybňováno ani v učebnicích dějepisu.²⁸

Pokud se zaměříme na druhý stupeň základních škol, během kterého by žáci podle RVP měli projít dějinami od pravěku po novodobé dějiny, hned na třech příkladech různých učebnic můžeme dokázat, že je zde chronologický postup zachován. V učebnici dějepisu vydané

²⁴ Lakoff, George, Johnson, Mark, *Metafory, kterými žijeme*, Host, Brno 2014, s. 55-60

²⁵ Tamtéž, s. 57

²⁶ Tamtéž, s. 55

²⁷ *Rámcové vzdělávací programy*, Národní pedagogický institut, <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> (online, 19. 10. 2023)

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, MŠMT, Praha 2023, s. 54-58

v nakladatelství SPN²⁹ doporučené pro šestý ročník ZŠ se probírá pravěk a starověk, stejně jako v učebnici nakladatelství Nová škola³⁰ i nakladatelství Fraus³¹. Téměř identický je obsah učebnic pro sedmý ročník, tedy dějiny středověku a raného novověku, v osmé třídě všechny tři učebnice tematizují novověk a v deváté novodobé dějiny.

To všechno dokazuje, jak je chronologický výklad dějin srostlý s naší kulturou. Není to však výklad jediný. Na dějiny není vždy pohlíženo jako na linii událostí uspořádaných v čase od starších po ty novější. Na tomto místě je samozřejmě třeba uznat, že chronologický pohled na dějiny je silně zakořeněný v naší kultuře. Hloubku jeho kořenů jsme se snažili nastínit na předchozích stranách. Existují však i další interpretace, které dějiny pojímají jinak. Netvrdíme, že je možné se našeho pohledu na dějiny tak snadno vzdát a dívat se na ně zcela jiným způsobem. Nyní však, alespoň obrazně, chronologický pohled skutečně na okamžik opustíme a pokusíme se představit jiné koncepty chápání dějin, které v naší kultuře nedošly masového uznání jako právě chronologie.

„Nelze vstoupit dvakrát do téže řeky.“³² Autorství tohoto slavného výroku, který později zlidověl, je připisováno řeckému filozofovi Hérakleitovi z přelomu 5. a 6. století př. n. l. Již zmiňovaný rumunský myslitel Mircea Eliade však ve své eseji ukazuje, že ne všechny lidské společnosti v historii sdílely tento názor. Upozorňuje na to, že některé kultury na dějiny nahlížely jako na opakující se cyklus. Eliade mluví o „periodické regeneraci času“, o „mýtu věčného návratu“, se kterým se tyto kultury pohybují v neustálém koloběhu času (úmyslně říkáme „času“, o dějinách lze totiž v takovém případě hovořit jen sporadicky, o tom později).³³ Jako příklad kultur s tímto náhledem na čas uvádí například staroindickou koncepci, ve které je nejkratší časovou jednotkou „jugam“ – „věk“, ten v cyklickém opakování vytváří čtyři různě dlouhé „mahájugam“. Každý tisící „mahájugam“ završuje cyklus zvaný „kalpa“ a čtrnáctkrát „kalpa“ je „manvantaram“.³⁴

²⁹ Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 6*, SPN, Praha 2015; Válková, Veronika, Parkan, František, *Dějepis pro základní školy 7*, SPN, Praha 2015; Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 8*, SPN, Praha 2014; Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 9*, SPN, Praha 2016

³⁰ Bednaříková, Jarmila, Kysučan, Lubor, Fejfušová, Marie, *Dějepis 6*, Nová škola, Brno 2023; Vykoupil, Libor, Antonín, Robert, Fejfušová, Marie, *Dějepis 7*, Nová škola, Brno 2020; Čapka, František, Vykoupil, Libor, *Dějepis 8*, Nová škola, Brno 2020; Jůza, Vladislav, Vykoupil, Libor, *Dějepis 9*, Nová škola, Brno 2020

³¹ Kolektiv autorů, *Dějepis 6*, Fraus, Plzeň 2022; Kolektiv autorů, *Dějepis 7*, Fraus, Plzeň 2021; Kolektiv autorů, *Dějepis 8*, Fraus, Plzeň 2021; Kolektiv autorů, *Dějepis 9*, Fraus, Plzeň 2021

³² Hérakleitos z Efesu, *Řeč o povaze věcí*, Kratochvíl, Zdeněk, Kosík, Štěpán (překlad a komentář), Herrmann a synové, Praha 1993, s. 46

³³ Eliade, Mircea, *Mýtus o věčném návratu*, Oikoymenth, Praha 2019, s. 48-81

³⁴ Tamtéž, s. 96-97

Jiným příkladem cyklického pojetí může být mayské počítání času. Mayové počítali čas pomocí tzv. dlouhých počtů. Ty se dále dělily do různě dlouhých časových úseků v pěti úrovních. Den nazývali „k'in“, jednotka „winal“ byla tvořena dvaceti „k'in“. Osmkrát „winal“ a pět dní pojmenovaných „wayeb“ vytvářely „tun“, který odpovídá třem stům šedesáti pěti dnům. Dvacetinásobek jednoho „tun“ byl „k'atun“ a dvacetinásobek „k'atun“ se nazýval „b'ak'tun“.³⁵

I staří Egyptané uvažovali o čase jako o cyklickém fenoménu. Pracovali však se dvěma koncepty cyklického a necyklického času. Cyklický se nazýval „neheh“ a byl určován pohybem kosmických těles.³⁶ Základní jednotkou pro měření času v Egyptě byl den, dále třicetidenní měsíc a dvanáctiměsíční rok. Rok tedy tvořil tři sta šedesát dnů. Aby lépe odpovídal solárnímu roku, byl později prodloužen o pět dnů.³⁷ Roky, které cyklicky plynuly, Egyptané počítali vždy od počátku vlády určitého panovníka. Jedná se tedy v jistém smyslu zároveň o lineární koncepci organizace času, neboť umožňuje uspořádat jednotlivá období vlád panovníků do řady.³⁸

Jak jsme naznačovali dříve, doposud jsme se u cyklických konceptů zdráhali užívat pojmu „dějiny“. Eliade totiž pádně argumentuje, že opakování kosmogonického aktu s sebou přináší problém zrušení dějin. Míjí tím, že pokud se nějaký časový úsek (bez ohledu na jeho délku) neustále cyklicky opakuje a dochází k tomu úplným „restartem“ v počítání času, znemožňuje to člověku postihnout čas v širších souvislostech, a tedy zahlédnout dějiny.³⁹ K této ideji došel mnoho století před Mirceou Eliade i řecký antický historik Thúkydídés. Ten ji však pojmenoval v opačném myšlenkovém postupu. Tvrdil, že dějinami není to, co se cyklicky opakuje, ba ani prostý (chronologický) výčet událostí či dějů. Dějiny začínají podle Thúkydida právě tam, kde nějaká událost ono cyklické opakování dějů naruší.⁴⁰

Toto byla však jen malá odbočka od tématu cyklických koncepcí času (a dějin), která má poukázat na jisté limity, kterými se takové koncepce mohou vyznačovat. Vraťme se však nyní zpět. Pokud tvrdíme, že cyklické pojetí dějin se neobejde bez prvků linearity, jak jsme právě vysvětlili, platí také, že lineární koncepce dějin je zpravidla komplementárně doplněna o prvky cyklické. Proto i křesťanské pojetí dějin, přestože jeho bytostným smyslem je linie směřující ke spáse lidstva, se vykazuje periodicky se opakujícími prvky. Základním prvkem

³⁵ Kostičová, Zuzana Marie, *Náboženství Mayů*, Karolinum, Praha 2018, s. 217-220

³⁶ Assmann, Jan, *Egypt ve světle teorie kultury*, Oikoymenth, Praha 1998, s. 9

³⁷ Vachala, Břetislav, *Staří Egyptané*, Libri, Praha 2001, s. 191-193

³⁸ Assmann, *Egypt ve světle teorie kultury*, s. 15-16

³⁹ Eliade, *Mýtus o věčném návratu*, s. 109

⁴⁰ Sokol, *Čas a rytmus*, s. 68-72

této periodicity je liturgický rok, kterým si křesťané připomínají významné události dějin spásy, zejména pak události ze života Ježíše. Jde vlastně o jakousi symbolickou duchovní regeneraci, reaktualizaci křesťanských dějin.⁴¹

Cyklické koncepce v náhledu na dějiny nejsou jen koncepcemi z dob dávno minulých. Až do dnešní doby byly v různých údobích a z různých důvodů opět vyzdvihovány a rehabilitovány. Cyklické teorie se udržují v dílech mnohých myslitelů, mezi které Eliade řadí například tyto: Tycho de Brahe, Johannes Kepler, Gerolamo Cardano, Giordano Bruno, Tommaso Campanella, Friedrich Nietzsche, Oswald Spengler či Arnold Toynbee.⁴²

Nyní jsme si představili dva základní pohledy na dějiny. Skloubit cyklické a lineární pojetí dějin na první pohled nelze. Po delší úvaze však shledáme, že jedno druhé a priori nepopírá, jinými slovy že spojení kruhu a linie není tak nemyslitelné, jak se zprvu může zdát. Pro pochopení této teze musíme od pomyslných náčrtů na papíře podstoupit, přestat je vnímat jen ve dvou dimenzích a přidat k nim dimenzi třetí. V této perspektivě můžeme kruhový pohyb realizovat podél dané linie. Získáme tak prostorovou křivku vznikající pohybem složeným z rovnoměrné rotace kolem přímky a rovnoměrným posouváním ve směru přímky. Tuto křivku nazýváme v matematice šroubovicí.⁴³ Pomocí šroubovice tedy můžeme znázornit dějiny jako fenomén cyklicky se opakující a zároveň směřující podél lineární osy.

V rámci různých pojetí dějin jsme popsali dva zásadní přístupy. Patrně se nám již nepodaří oprostít se od konceptu přímky a kružnice a přijít se zcela novým pojetím. To nám však nebrání dále rozvíjet již objevené. Přestože jsme se již věnovali lineárnímu přístupu i přístupu cyklickému, nebyl náš výklad dosud vyčerpávající. V kategorii lineárních dějin jsme totiž hovořili pouze o chronologii. Přidržíme-li se matematických termínů, popisovali jsme zatím jen přímku jako takovou. Intuitivně, ale poněkud nesystematicky, jsme ji ztotožnili s vektorem rovnoběžným k této přímce, který směřuje od minulosti do současnosti (do budoucnosti).

Nyní však můžeme prozkoumat případ, ve kterém týž vektor bude mít zápornou hodnotu.⁴⁴ Bude tedy směřovat z budoucnosti (či ze současnosti) do minulosti. Stojí za povšimnutí, že ať vede vektor tím či oním směrem, stále se jedná o lineární výklad dějin. Tato dichotomie je hezky vystižena ve francouzském matematickém pojmosloví. Pokud mluvíme

⁴¹ Eliade, *Mýtus o věčném návratu*, s. 109

⁴² Tamtéž, s. 116-120

⁴³ *Příruční slovník naučný*, 4. díl s-ž, 1967, s. 432, heslo „šroubovice“

⁴⁴ Turzík, Daniel, *Základy matematiky pro bakaláře*, VŠCHT, Praha 2011, s. 76-79

o vztahu dvou bodů, tedy například o bodu A a B ležících na přímce d , můžeme rozlišovat dvě vlastnosti, které tento vztah definují: první „direction“ úsečky, kterou body vytváří. Ta určuje roviny, ve kterých se úsečka nachází. Můžeme díky ní stanovit vztahy úsečky k jiným objektům a rovinám, nezahrnuje však směr, pořadí či posloupnost bodů A a B. Druhá vlastnost je „sens“ vektoru ležícího na spojnici bodů A a B. Ta právě doplňuje popsany nedostatek „direction“. „Sens“ je ono směřování na linii stanovené vlastností „direction“ a může logicky nabývat právě dvou hodnot, kladné a záporné. Řadí tak body A a B do posloupnosti AB, nebo BA, které jsou ve smyslu „sens“ opačné.⁴⁵

Stejně tak jedna linie dějin umožňuje probírat se dějinami dvěma směry: chronologicky, tedy po proudu časové posloupnosti, a retrospektivně, tedy proti němu. To je úvaha logická, nicméně ne vždy zcela evidentní. Retrospektivní přístup k dějinám je totiž pro nás, kteří jsme zvyklí nahlížet na ně chronologicky, poněkud cizí. Přitom pokud takový přístup jasně pojmenujeme a popíšeme, zjistíme, že je i pro nás poměrně intuitivní, aniž bychom si to dříve ve všech důsledcích uvědomovali. Chronologické chápání dějin není univerzální, vlastní všem lidem, kteří vnímají dějiny jako linii. Jak upozorňují autoři knihy *Metafory, kterými žijeme*, takové chápání je vlastní pouze určitým kulturám, které metaforicky znázorňují budoucnost jako něco, co je před námi. Jsou však i jiné kultury, pro které je budoucnost vzadu.⁴⁶

Pokud domyslíme takové metaforické vnímání času, shledáme, že se jedná o retrospektivní přístup. Právě retrospektiva bude tématem celé naší práce. Budeme zkoumat, zda je možné pohlížet na dějiny retrospektivně, tedy proti proudu časové posloupnosti, a pokusíme se zhodnotit, jaký to má význam a přínos pro poznání minulosti. Abychom to mohli udělat, budeme analyzovat historické myšlení a jeho retrospektivní rysy. Hlavním záměrem všech našich úvah bude posoudit možnost využití retrospektivní reflexe v historickém myšlení pro účely dějepisného vzdělávání. Z důvodu obsáhlosti nastíněného tématu se budeme zaměřovat především na dějepisné vzdělávání 2. stupně základních škol.

Pojem „retrospektiva“ se do češtiny dostal z francouzského „rétrospective“. Svůj původ má však v latině. Konkrétně je to složenina slova „retro“, které bychom do češtiny mohli přeložit jako „zpět“ či „dozadu“, a kořene „spect“, který souvisí se slovesem „specere“, neboli „hledět“. Celkově lze tedy význam tohoto pojmu vykládat jako „pohled zpět do minulosti“.⁴⁷

⁴⁵ Soyeur, Alain, Capaces, François, Vieillard-Baron, Emmanuel, *Cours de Mathématiques*, Université Claude-Bernard-Lyon-1, Lyon 2011, s. 62-81

⁴⁶ Lakoff, Johnson, *Metafory, kterými žijeme*, s. 26

⁴⁷ Rejzek, Jiří, *Český etymologický slovník*, Leda, Voznice 2001, s. 537-539, hesla „respekt“, „retro“ a „retrospektiva“

Od tohoto pojmu odvozujeme adjektivum „retrospektivní“, které můžeme chápat jako opak adjektiva „prospektivní“, tedy „zaměřený na budoucnost“. Na tomto místě je nutné poznamenat, že při zkoumání a poznávání minulosti vždy hledíme zpět do minulosti, i když v ní postupujeme chronologicky od dějů časově starších k těm novějším. Takto definovaná retrospektiva tedy ještě nestačí k popisu způsobu uvažování o minulosti a jejího poznávání, které je předmětem této práce. Slovo „retrospektiva“ a slova od něj odvozená mají v češtině mnoho významů. Pro naše účely budeme toto slovo používat ve smyslu něčeho, co začíná „konečným výsledkem děje“, co seznamuje „nejprve s výsledkem děje, potom s jeho příčinami“⁴⁸. Takový význam nám poslouží jako základní definice retrospektivy, tuto definici však budeme v průběhu diplomové práce dále rozvíjet, rozšiřovat a konkretizovat.

⁴⁸ Internetová jazyková příručka, hesla „retrospektiva“ a „prospektivní“, <https://prirucka.ujc.cas.cz/> (online, 9. 11. 2023)

2. Jak učíme dějepis?

2. 1. Metody dějepisného vzdělávání

Domníváme se, že retrospektivní přístup je jedním z možných přístupů v otázce poznávání minulosti a jednou z možností, jak také pojmout výuku dějepisu ve škole. Abychom to však mohli relevantně posoudit, je nutné nejprve představit jiné přístupy a pojetí, podle kterých je výuka v českých školách koncipována.

V Rámcovém vzdělávacím programu, tedy v kurikulu zavedeném školskou reformou z přelomu tisíciletí, je konceptuální osou výuky dějepisu (na druhém stupni základních škol) osa chronologická.⁴⁹ Jak jsme již zmínili, RVP ZV sice pro vzdělávací obor dějepis neukládá povinnost chronologického výkladu, ale učivo, které je obsahem výuky dějepisu prezentuje v chronologickém sledu, čímž implicitně k zachování této organizace učiva vybízí. Dále také jako jeden z očekávaných výstupů výuky dějepisu formuluje požadavek, aby se žák orientoval „na časové ose a v historické mapě“ a řadil „hlavní historické epochy v chronologickém sledu“.⁵⁰

Prvek chronologie, přestože je jedním z nejvýraznějších faktorů určujících celkové uspořádání výuky, však není faktorem jediným. Ve výuce dějepisu totiž není možné veškerou látku žákům prezentovat v čisté časové posloupnosti, ale je třeba ji dále organizovat do menších celků. Proto je uplatňována výuka, kterou známe pod názvem „tematický dějepis“. V něm je vzdělávací obsah uspořádán do jednotlivých tematických celků. Zdeněk Beneš a Blažena Gracová upozorňují na to, že se však nejedná o náhodný výběr témat, ale o výběr promyšlený, sledující určitý vzdělávací záměr. Proto raději užívají označení „strukturální“ prvek ve výuce dějepisu.⁵¹

Sledovat chronologický vývoj v čase nelze bez určení tématu, musíme totiž vědět, či nebo čeho historii chceme sledovat, jinak bychom nemohli přesně stanovit, které události, děje a jevy do dané chronologie zařadit a které ne. Závislost mezi chronologií a tematickým pojetím je však vztah oboustranný. Věnovat se určitému tématu, aniž bychom přihlédli k jeho vývoji v čase, pokud to je vůbec možné, postrádá smyslu, zvláště hovoříme-li o dějepise. Proto

⁴⁹ Beneš, Zdeněk, Gracová, Blažena, Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou, in: Janík, Tomáš, Stuchlíková, Iva, *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, Masarykova univerzita, Brno 2015, s. 312

⁵⁰ *Rámcový vzdělávací program*, 54-58

⁵¹ Beneš, Gracová, Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 312-313

považujeme za důležité podotknout, že chronologická ani tematická organizace výuky dějepisu nejsou samostatně stojící pojetí, ale i když je někdy ve výuce kladen větší důraz na to či ono, obě se vždy doplňují.

V souladu s tím, co bylo řečeno, jsou v dějepisné výuce využívány různé výukové metody a postupy, které spadají do jednoho z popsaných pojetí výuky, nebo se nachází na jejich pomezí. Existuje mnoho variant, jak definovat pojem „výukové metody“, uveďme alespoň některé z nich. Lucie Zormanová chápe výukovou metodu jako „uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“⁵². Josef Maňák a Vlastimil Švec doplňují tuto definici o fakt, že každá výuková metoda má „funkci nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáka“⁵³. Jak správně podotýká Daniela Dominová, někteří autoři spojují výukové metody spíše s činností učitele, jakožto organizátora práce žáka, jiní je chápou více jako učební aktivity žáka.⁵⁴

I při klasifikaci výukových metod neexistuje jediný správný pohled, každý autor se na jejich systém dívá z jiného hlediska, a proto zdůrazňuje trochu jiné aspekty, podle kterých třídí metody do různých kategorií. My v textu použijeme hledisko procesuální a rozdělení výukových metod podle jednotlivých fází vyučovacího procesu. Stanislav Julínek tímto způsobem dělí výukové metody do čtyř kategorií: motivační, expoziční, fixační a aplikační, a nakonec diagnostické a klasifikační.⁵⁵

Takto popsané výukové metody postihují celý vyučovací proces od prvotních snah učitele zaujmout žáka a motivovat ho ke studiu dějepisu, až po ověřování toho, co si žák na konci procesu z výuky ve skutečnosti odnáší. Cílem této kapitoly však není popsat celý vyučovací proces, ale postihnout základní koncepční pojetí dějepisné výuky užívané ve školách, tedy chronologickou a tematickou výuku, a pro ilustraci pojmenovat takové výukové metody, které jednotlivá pojetí podporují. Proto se nebudeme věnovat všem výukovým metodám, ale omezíme se pouze na některé. Pojetí dějepisné výuky, tak jak ho prezentujeme v této práci, velmi úzce souvisí s uspořádáním vzdělávacího obsahu, v jakém je předáván žákům. Z tohoto důvodu jsou pro nás nejzajímavější metody expoziční, pomocí nichž je žákům

⁵² Zormanová, Lucie, *Výukové metody v pedagogice : tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Grada, Praha 2012, s. 13

⁵³ Maňák, Josef, Švec Vlastimil, *Výukové metody*, Paido, Brno 2003, s. 21

⁵⁴ Dominová, Daniela, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2008, s. 7

⁵⁵ Julínek, Stanislav, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Masarykova univerzita, Brno 2004, s. 163

tento obsah předáván a oni tak získávají nové poznatky.⁵⁶ Z těchto metod ještě dále vybíráme ty, které jsou pro chronologické či tematické pojetí výuky typické, nebo ty, které jsou z nějakého důvodu při rozlišování těchto konceptuálních přístupů hodné naší pozornosti. Ostatní metody necháváme nyní stranou.

Vzdělávací obsah uspořádaný chronologicky může učitel žákům předávat metodou vyprávění či například popisem.⁵⁷ Popis však podporuje chronologické pojetí především tehdy, když se vztahuje k nějakému ději nebo události, nikoliv například k místu či předmětu. Metoda rozhovoru, zvláště pak diskusního rozhovoru, má naopak blíže k tematickému pojetí výuky. To platí za předpokladu, že takový rozhovor má za cíl vyřešit nějaký problém a tento problém je spjatý s určitým tématem, kterého se komunikační aktéři v rozhovoru více či méně drží.

Mezi metody, které mají žákům zprostředkovat vzdělávací obsah, řadíme i další metody, jakými je například beseda s pamětníkem. Ta se nachází na pomezí historického výzkumu a edukace. V otázce, zda beseda s pamětníkem posiluje prvky chronologického či tematického pojetí, záleží vždy na jeho obsahu a povaze. Pokud pamětník časově posloupně vypráví příběh svého života či nějakou epizodu z něj, pak podporuje chronologické pojetí výuky. Pokud však je pamětník požádán, aby žákům představil nějaký konkrétní problém, posíleny jsou prvky tematického pojetí.

Z demonstračních expozičních metod ve výuce dějepisu stojí jistě za zmínku promítání filmu. Vzdělávací obsah se k žákům dostává různými komunikačními kanály reprezentovanými různými edukačními médii. Rozlišujeme dva typy těchto médií, verbální a ikonické. A jedním z nejvýznamnějších příkladů ikonických edukačních médií je právě film.⁵⁸ Je to atraktivní způsob, jak předávat žákům nové poznatky. Svou názorností a dramatičností může často přesahovat efekt výkladu učitele a jiných expozičních metod.⁵⁹ Pro účely dějepisné výuky je možné využít několik druhů filmů, dva zásadní v otázce dějepisného vzdělávání jsou hraný film a film dokumentární.⁶⁰ O prvcích chronologického a tematického pojetí v dějepisné výuce je třeba jako v minulém případě i u filmu uvažovat v souvislosti s tím, jak je takový film koncipován. Hraný film může být pojat nejrůznějšími způsoby, ale v případě, že svým dějem zaznamenává vývoj nějakých historických událostí (což považujeme za častý případ), poslouží

⁵⁶ Julínek, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 163

⁵⁷ Zormanová, *Výukové metody v pedagogice*, s. 41-46

⁵⁸ Beneš, Gracová, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 303-305

⁵⁹ Činátl, Kamil, Pinkas, Jaroslav, *Dějiny ve filmu, film ve výuce dějepisu*, ÚSTR, Praha 2014, s. 9-12

⁶⁰ Tamtéž, s. 64-65

nejlépe chronologickému pojetí výuky. Ani dokument není vždy nutně analýzou tematicky striktně vymezeného problému, je-li však, jeho promítání ve výuce můžeme označit jako prvek podporující tematické pojetí výuky.

Metodou samostatné činnosti žáka, která je dalším typem expozičních metod, může být chápána i integrovaná tematická výuka (ITV). Při aplikaci ITV učitel stanoví téma, které žáci pomocí předem zadaných a poměrně detailně definovaných úkolů zpracují. Hlavním výstupem pak je především osvojení si tématu žáky a výstupy vedlejšími mohou být (avšak ne nutně) dílčí výtvořky, které vznikají při plnění úkolů. Náročnější formou ITV je projektová metoda. Je to cílená a organizovaná činnost, „která je koncentrovaná kolem určité základní ideje a za kterou děti přebírají značnou část odpovědnosti“⁶¹. Projekt, na kterém žák pracuje, je pak „komplexní úkol, spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje“⁶². Tento úkol žák stanoví za pomoci učitele do určité míry samostatně a cílem jeho vypracování je realizace nějakého stěžejního výstupu, který byl stanoven na začátku a byl zdrojem motivace žáka.⁶³ Ze své podstaty řadíme integrovanou tematickou výuku i projektovou metodu k tematickému pojetí výuky, samozřejmě však připouštíme, že dílčí elementy obou těchto metod (například vypracování časové osy) mohou souviset i s pojetím chronologickým.

⁶¹ Havlůjová, Najbert, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, s. 101

⁶² Kratochvílová, Jana, *Teorie a praxe projektové výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2016, s. 36

⁶³ Tamtéž, s. 58

2. 2. Cíle dějepisného vzdělávání

Dosud jsme popisovali, jak může být výuka školního dějepisu pojmána a jaké výukové metody mohou k danému pojetí přispívat. Stále jsme však opomíjeli jeden zásadní aspekt, který významným způsobem otázkou, jak výuku koncipovat, ovlivňuje. Tímto aspektem je tázání po smyslu výuky dějepisu jako takové. Proč dějepis učíme? Co je cílem tohoto školního předmětu? Jak má žáky rozvíjet a co jim má výuka přinést? Teprve když se nám podaří odpovědět na tyto otázky, můžeme přistoupit k dílčí diskusi o tom, jaká celková koncepce (případně jaké koncepce, patrně jich bude více) se pro cíle dějepisné výuky nejvíce hodí a jaké rozměry do výuky vnáší.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadí předmět dějepis pro 2. stupeň základních škol do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*⁶⁴. Do této oblasti vedle dějepisu spadá předmět výchova k občanství. Cíle této oblasti školní výuky můžeme rozdělit do několika kategorií podle toho, na co se zaměřují a co rozvíjí. Zaprvé mají předměty rozvíjet osobnost žáka, jeho schopnosti a dovednosti. Mají žákovi pomoci vytvořit hodnotový systém, který se bude opírat o historickou zkušenost. Dále je jejich cílem posílení schopnosti žáka kriticky myslet, rozlišovat skutečnost od mýtu, používat různorodé informační zdroje a orientovat se v komplexních problémech. Tak má být posílena odolnost žáka vůči manipulaci a jeho schopnost uplatňovat v komunikaci vhodné prostředky.⁶⁵

Hana Havlůjová a Jaroslav Najbert uznávají, že podle těchto cílů a také cílů jmenovaných v následujících odstavcích, RVP alespoň teoreticky naplňuje „ideu výchovy demokratického, kriticky myslícího a tolerantního občana“⁶⁶. Doznávají však, že celková koncepce dějepisu popsána v RVP do velké míry navazuje na předchozí přístupy k výuce a nepřináší především v otázce konkrétní realizace poměrně abstraktně formulovaných cílů mnoho nového. Jistá vágnost ve specifikaci cílů dává sice pedagogům prostor pro vlastní inovace ve výuce, na druhou stranu jim neposkytuje dostatečnou metodickou podporu a inspiraci, kterou by v praxi, zatížení každodenní výukou, potřebovali a jistě ocenili.

⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program*, s. 53

⁶⁵ Tamtéž, s. 54

⁶⁶ Havlůjová, Hana, Najbert, Jaroslav, Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?, in: *Historie – Otázky – Problémy*, 10. ročník, číslo 1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 15-31, https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/11/2018/11/Jaroslav_Najbert_%E2%80%94_Hana_Havlujova_15-31.pdf (online, 10. 4. 2024)

Naše práce tuto výtku reflektuje a snaží se alespoň částečně zaplnit prostor mezi teoretickými cíli výuky a praxí dějepisného vzdělávání. Činí to nastíněním jednoho ze způsobů, jak lze o minulosti uvažovat a jak lze s minulostí seznamovat i žáky, tedy retrospektivním způsobem poznávání minulosti. Tento způsob uvažování v tomto textu rozhodně neprezentujeme jako jediný možný, ale jako inspiraci k zamyšlení, jako jeden z mnoha existujících přístupů k výuce dějepisu.

Přistupme tedy k otázce, jak lze naplňovat cíle námi definované první kategorie cílů v RVP. K jejich dosažení mohou v různých momentech pomoci chronologické i tematické uspořádání vzdělávacího obsahu v hodinách dějepisu. Chronologické uspořádání výuky například odhaluje rozdíl mezi morálními hodnotami lidí v minulosti a hodnotami jednotlivých žáků. To jim tedy může pomoci definovat svůj vlastní hodnotový systém (například v otázce pohledu na trest smrti). Tematické uspořádání uvádí historická fakta do poměrně podrobného kontextu a ukazuje jejich vývoj napříč dějinami. Znalost kontextu žákům pak pomáhá orientovat se ve složitých problémech současnosti i minulosti. Avšak i retrospektivní uspořádání učiva může přispět k výše zmíněným cílům dějepisného vzdělávání. Pokud by učitel vykládal učivo od současnosti směrem k minulosti, informační zdroje, odkud mohou žáci čerpat, by pro ně byly zprvu dostupnější. Množství různorodých zdrojů je také může vybavit informacemi takovým způsobem, aby lépe odolávali vůči manipulaci.

Zadruhé by vzdělávací oblast *Člověk a společnost* měla rozvíjet pozitivní vztah žáka k jeho národu a státu, ale i k národům jiným, měla by probouzet jeho zájem o národní minulost i současnost. Zároveň je cílem výuky dějepisu a výchovy k občanství upevnit v žákovi vědomí evropské identity a pěstovat v něm pocit příslušnosti k evropské kultuře. Proto by měl žák prostřednictvím této vzdělávací oblasti prohlubovat svůj zájem o evropské, ale také celosvětové dění a chápat a posuzovat události v globálních souvislostech.⁶⁷

Podívejme se opět, jak k těmto cílům může přispívat na školách rozšířené chronologické a tematické uspořádání výuky dějepisu. Chronologie poskytuje žákům mimo jiné přehled o tom, z čeho stát a národ vychází. To posiluje jejich vztah k podobě a současnému stavu těchto entit. Na konci výukového cyklu na druhém stupni základní školy by měl žák získat celistvý pohled na to, co vedlo k současné podobě vztahu našeho národa a státu k Evropě i ke světu. Tematickým pojetím výuky lze poskytnout žákům přehled zacílený na jednu oblast (například na místo našeho státu mezi jinými státy v Evropě) a to je vybaví solidními znalostmi

⁶⁷ *Rámcový vzdělávací program*, s. 54

v konkrétní problematice. Pokud by byla výuka pojata retrospektivně, mohlo by to také přinést žákům mnoho zajímavých podnětů, které by jejich vztah k národu, státu, evropskému kontinentu i celému světu rozvíjely. Žáci by dokázali intuitivně vnímat minulost v přímé souvislosti se současným stavem vývoje. Navíc by poznatky rozvíjející tento vztah získávali kladením otázek o původu současného dění a skutečností. Takové tázání může dále rozvíjet jejich kreativitu a zájem.

Zatřetí by měla výuka dějepisu a výchovy k občanství pomáhat žákovi porozumět současnosti a minulosti. Žák by se měl orientovat v aktuálním dění a vnímat současné společenské jevy na pozadí jejich historického vývoje. Měl by být také schopen porovnávat současné dění s událostmi minulými, porovnávat je a hledat v nich příčné paralely. To všechno by mělo vést k zájmu žáka o veřejné dění.⁶⁸

K dosažení těchto cílů pomáhá chronologické i tematické pojetí vzdělávacího obsahu školního dějepisu. Chronologická organizace výuky dává žákům porozumět minulosti. Kontrast mezi minulostí a současností, který v chronologickém řazení událostí ve výuce dějepisu vynikne, poskytuje žákům prostor pro srovnávání. Tematická výuka pole minulého a současného dění zužuje na určitý tematický výsek, a toto zúžení zjednoduší žákům orientaci ve studované látce a usnadní jim hledání paralel. Avšak nejen díky chronologickému a tematickému pojetí výuky dějepisu mohou žáci porovnávat minulost se současností. Umožňuje jim to i retrospektivně pojatá výuka. Skrze takto organizovanou výuku mohou žáci hledat odpověď na otázku, jak chápat současnost, na základě dění v minulosti. Tázání po důvodu současné podoby světa, které koresponduje s retrospektivní výukou, vyloženě vybízí k hledání paralel současnosti v minulosti.

Začtvrté se oblast *Člověk a společnost* zaměřuje na rozvoj žáka jako jedince a pomáhá mu hledat jeho místo ve společnosti. Na základě výuky by měl žák aktivně přistupovat k otázkám ochrany zdraví, života a majetku. Dále by měl poznávat svou vlastní osobnost a být schopen realistického sebehodnocení. Výuka by v něm měla posilovat vědomí vlastní identity i identity druhých lidí, pomoci mu přijmout sám sebe, svou osobnost i osobnost ostatních. Díky tomu by měla oblast *Člověk a společnost* v žákovi podporovat respekt k jiným kulturám a k odlišnostem v obecném smyslu. V komunikaci s ostatními lidmi (a nejen v ní) by měl být žák

⁶⁸ *Rámcový vzdělávací program*, s. 54

dále schopen rozpoznat postoje a názory, které ohrožují lidskou důstojnost a mohou představovat riziko pro demokratické principy soužití.⁶⁹

Hledat své místo ve společnosti a ve vztahu k druhým mohou žáci prostřednictvím chronologické i tematické výuky dějepisu. Chronologický výklad poskytuje odstup od současnosti, protože v průběhu celého druhého stupně nezahrnuje přímou návaznost na současné dění, současnost je až vyústěním celého výkladu. Žáci si budují respekt k odlišnostem druhých pozorováním chování lidí v minulosti. Pozorují ho s daným časovým odstupem (ten se v průběhu výuky stále zmenšuje), a tedy s jistou dávkou objektivity. Tematická organizace výuky dějepisu ukazuje jednotlivé hodnoty, které sdílí současná společnost, na pozadí jejich historického vývoje (například vztah k demokracii a rizika, která ji ohrožují). Na základě toho mohou žáci snáze rozpoznat, nakolik si dané hodnoty ceníme dnes a zda v současné době hrozí její potírání. Vztah žáka ke společnosti může však budovat i retrospektivně uspořádaná výuka dějepisu. V ní žáci nejprve sledují, jak se v současné chvíli chovají jiní členové společnosti (například politici, ale nakonec i jejich spolužáci a další vrstevníci), a potom se snaží retrospektivně zjistit, co je k takovému chování vede. Může se stát, že v prvním hodnocení vyplynou na povrch předsudky, které vůči druhým chovají. Zkoumání důvodů chování druhých však může vést žáky k tomu, aby si své předsudky uvědomili a na základě nově zjištěných skutečností svůj postoj sebekriticky přehodnotili.

RVP ZV dále upřesňuje, že hlavním cílem výuky dějepisu je kultivovat v žákovi historické vědomí a uchovávat tak kontinuitu historické paměti. Dílčími cíli je pak poznání historie, včetně regionálních a místních dějin, a pochopení současnosti. S ohledem na to je kladen důraz na hodnoty evropské civilizace a na dějiny 19. a 20. století, v nichž nalézáme kořeny velké většiny současných společenských jevů, a nejvíce se tedy promítají do obrazu naší současné společnosti.⁷⁰

Podobným způsobem definují cíle výuky dějepisu didaktické práce různých autorů. Stanislav Julínek uvádí, že výchovně vzdělávací cíle by měly zahrnovat několik složek: informativní, díky níž žáci získávají nové poznatky, formativní, tedy výchovnou a hodnotovou, a složku metodologickou, která zahrnuje rozvoj schopností a dovedností žáků.⁷¹ Zdeněk Beneš a Blažena Gracová kromě již řečeného zdůrazňují environmentální a kulturní rozměr výuky. Ten by měl v žácích podporovat smysl pro ochranu živé i neživé přírody a kulturních

⁶⁹ *Rámcový vzdělávací program*, s. 54

⁷⁰ Tamtéž, s. 53

⁷¹ Julínek, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 87

a historických památek. Dále tvrdí, že by měla dějepisná edukace rozvíjet abstraktní a logické myšlení žáků.⁷²

K dosahování všech výše popsaných cílů slouží v dějepise chronologická i tematická výuka. Jak jsme však již naznačili, velký potenciál má v tomto ohledu i retrospektivně organizovaná výuka. Toto tvrzení se budeme snažit doložit v dalších kapitolách, především v kapitole o retrospektivních rysech historického myšlení.

⁷² Beneš, Gracová, Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou, in: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 313

2. 3. Role historické paměti a historického vědomí v dějepisném vzdělávání

Na tomto místě se zastavme ještě nad dvěma důležitými pojmy, které souvisí s cíli výuky dějepisu. Jsou to pojmy „historická paměť“ a „historické vědomí“, tedy koncepty, které jsou podle RVP ZV součástí dvou hlavních cílů školního dějepisu na druhém stupni základní školy.⁷³ I historická paměť a historické vědomí v sobě zahrnují, jak nyní ukážeme, jistý retrospektivní rozměr.

O historické paměti se hovoří také jako o paměti sociální či kolektivní.⁷⁴ Za zakladatele koncepce kolektivní paměti je považován francouzský sociolog Maurice Halbwachs.⁷⁵ Ten při formulaci této koncepce vycházel z jednoduchého předpokladu: Komunikací s ostatními si jedinec nevytváří a neupevňuje vzpomínky jen na své vlastní zážitky. Jelikož komunikuje i o vzpomínkách druhých, postupně se mu začíná rozplývat hranice mezi vzpomínkami na jeho vlastní, osobně prožité, zážitky a na zážitky druhých. Vzniká tak kolektivní paměť, tedy společná paměť určité skupiny lidí, kteří spolu žijí a komunikují.⁷⁶

Přesto, že tento myslitel formuloval svou teorii poměrně dávno, dodnes obsahuje mnoho podnětných idejí. Proto jsme se rozhodli jeho dílo reflektovat i v naší práci, věříme, že díky němu můžeme později formulovat vlastní teorii, která odhalí některé zajímavé retrospektivní rysy přemýšlení o minulosti. Maurice Halbwachs výše zmíněnou myšlenku doplňuje teorií sociálních rámců paměti. Díky této teorii se snaží pochopit a vysvětlit, jak funguje subjektivní vnímání minulosti jednotlivcem a jak (a především proč) podléhá proces vzpomínání určitému vývoji, a to nejen napříč generacemi, ale dokonce v průběhu života jediného člověka. Sociálním rámcem paměti míní autor soubor znalostí a zkušeností jedince s fungováním světa a společnosti. Jeho znalosti a zkušenosti se v průběhu života vyvíjejí, proto i jeho vidění světa podléhá vlivem nově nabytých znalostí a zkušeností jinému sociálnímu rámci než kdykoli dříve v jeho životě.⁷⁷

Kolektivní paměť v definici Maurice Halbwachse vzniká jinými slovy kolektivním ohlédnutím do minulosti, jejím zpětným hodnocením a výkladem. Nese tedy rysy retrospektivy. Sociální rámce náš pohled do minulosti komplikují. Často si myslíme, že se na události

⁷³ *Rámcový vzdělávací program*, s. 53

⁷⁴ Stellner, František, *Úvod do studia dějepisu*, Karolinum, Praha 2023, s. 263

⁷⁵ Šubrt, Jiří, Pfeiferová, Štěpánka, *Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí*, in: Šubrt, Jiří (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium, Kolín 2010, s. 23

⁷⁶ Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Librairie Félix Alcan, Paříž 1935, předmluva

⁷⁷ Tamtéž, s. 113-119

v minulosti díváme stejně jako ve chvíli, kdy jsme tyto události prožívali. Teorie sociálních rámců paměti nám však ukazuje, že identického pohledu na minulost retrospektivně dosáhnout nelze. Jak se tento problém promítá v retrospektivně uspořádané výuce dějepisu, rozebereme v kapitole o retrospektivních rysech historického myšlení v části o historické perspektivě.

Na teorii Maurice Halbwachse navázali další sociologové. Jan Assmann na Halbwachsově koncepci vystavěl poměrně komplexní sociologickou úvahu, ve které zavádí ještě dva nové pojmy: „komunikativní paměť“ a „kulturní paměť“. Jde o dva druhy paměti, které si sice jsou svým významem navzájem protiklady, oba však vytvářejí vzpomínku na základě mezilidské komunikace a spadají tedy do Halbwachsova pojmu kolektivní paměti.

Komunikativní paměť je utvářena každodenní komunikací a nese tedy její rysy, jako je například vysoká míra nekonceptnosti, tematická nevyhraněnost, časté střídání rolí aktérů komunikace. Kromě toho však každodenní komunikace zahrnuje mnoho situací, ve kterých je naopak komunikace předem alespoň částečně určena. Všechny tyto aspekty se pak silně promítají do podoby komunikativní paměti. Ta je tedy významným způsobem spojena s všednodenností, je svázána s určitou ne libovolně zvolenou, ale jistými okolnostmi danou skupinou lidí. Komunikativní paměť podle Assmanna sahá přibližně osmdesát let do historie, postrádá fixní body a její horizont se s časem posouvá.

Při studiu kulturní paměti sledujeme naopak jistý odklon od všednodennosti. V kulturní paměti se ukládají určité významné události, které se udržují tzv. kulturním formováním, to je institucionalizovanou komunikací, tedy jistým protikladem komunikace každodenní, například recitací, úvahou apod. Takto udržované vzpomínky se stávají fixními body ve formě svátků, obřadů, básní, obrazů, eposů atd. a vytváří, jak tvrdí Assmann, „ostrovy času“ v proudu každodenní komunikace. Horizont kulturní paměti se s časem neposouvá. Kulturní paměť v Assmannově pojetí konkretizuje identitu dané skupiny, rekonstruuje minulost, ale činí tak vždy na pozadí aktuálního sociálního rámce paměti.

Jelikož je kulturní paměť vytvářena institucionalizovanou komunikací, je také zaštitěna a organizována společenskými institucemi. To znamená, že je pro společnost do určité míry závazná, má edukativní funkci a zároveň utváří pevná pravidla jednání, plní tedy i funkci normativní. Kulturní paměť jistým způsobem reflektuje zažitou praxi, například formou přísloví či rituálů. Právě o ni se opírá vědomí jednoty a jedinečnosti dané skupiny či společnosti, ta tedy díky ní může nahlížet sama na sebe, hledat svou identitu, přehodnocovat ji, kritizovat se, cenzurovat se a překonávat sebe sama. Kulturní paměť určité skupiny tedy určuje

výchozí postoje jednotlivých členů ve vztahu k minulosti (například strach, aby se minulost neopakovala, či hrdost na slavnou minulost a hrdinské činy předků) a na základě těchto postojů definuje, čím tato skupina je a kam nadále směřuje. Nakonec je skrze kulturní paměť společnost schopna vidět sebe sama s odstupem, vytvářet svůj obraz navenek a působit tak na své okolí.⁷⁸

Vztah k minulosti je něco, co si vytváříme právě retrospektivně. To, jak na minulost nahlížíme, je do velké míry ovlivněno znalostí toho, k čemu minulé dění vedlo. Pokud, jak tvrdí Assmann, na základě postojů k minulosti definujeme, kým jsme, tedy i retrospektivní reflexe nám pomáhá v hledání naší současné identity.

Vraťme se však nyní o krok zpět, tedy k definici pojmu historická (kolektivní) paměť. Podle Františka Stellnera historická paměť vzniká, pokud se jedinec identifikuje s historickými událostmi a osobnostmi, které jeho sociální prostředí považuje za důležité. Tím získává kolektivně sdílený náhled na historii. Historickou paměť však nelze ztotožnit s historickou znalostí, zahrnuje totiž pouze omezený výběr historických skutečností, jejichž reflexe je navíc často nepřesná.⁷⁹ Vztah mezi historií a pamětí vystihl Vít Strobach těmito slovy: „Historie se snaží paměť dále jednostranně ovládat, strukturuje vzpomínání (zapomínání), a paměť má naopak neustále tato vyprávění pouze legitimovat.“⁸⁰ Pokud je historie interpretací minulosti, kterou vytváříme zpětným pohledem na minulé dění, potom platí, že i historická (kolektivní) paměť je s nadsázkou řečeno v zajetí retrospektivního způsobu uvažování.

Retrospektivní rysy paměti dokládá i teorie francouzského historika Pierra Nory o místech paměti. Místa paměti jsou v této teorii místa, kde paměť krystalizuje, a to v podobě různých symbolů, památníků a institucí, které svým obsahem odkazují na minulost.⁸¹ Jsou to tedy místa, ve kterých se setkává přítomnost s minulostí, ve kterých společnost v přítomnosti spatřuje svou vlastní návaznost na minulost, kontinuitu s minulostí. Právě jejich prostřednictvím se společnost ohlíží zpět do minulosti, skrze ně se tedy uchyluje k retrospektivní reflexi minulosti. Čeněk Pýcha ve svém článku aktualizuje Norův koncept, když ji doplňuje analýzou toho, jakou podobu mohou mít dnes místa paměti ve virtuálním světě

⁷⁸ Assmann, Jan, Kolektivní paměť a kulturní identita, in: Kratochvíl, Alexander (ed.), *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: komentovaná antologie teoretických textů*, Ústav pro českou literaturu AV ČR a Akropolis, Praha 2015, s. 50-61

⁷⁹ Stellner, *Úvod do studia dějepisu*, s. 263-264

⁸⁰ Strobach, Vít, Historik jako nositel paměti, dějiny a hra, in: Havelka, Miloš (ed.), *Dějiny – Teorie – Kritika* 6, č. 2, 2009, s. 242

⁸¹ Krūmiņa-Koņkova, Solveiga, Places of Memory: Holocaust Memorials in Vidzeme and Their Symbolic Language, in: *Yearbook of Balkan and Baltic Studies*, 4. ročník, číslo 1, 2021, s. 13-35, https://www.folklore.ee/balkan_baltic_yearbook/YBBS/article/view/115/132 (online, 10. 4. 2024)

sociálních médií.⁸² Přes jisté změny v povaze míst paměti v digitálním prostředí, retrospektivní idea vztahování se k minulosti zůstává zachována.

Tématem paměti a vzpomínání se zabývá také český historik a didaktik Kamil Činátl. Pojem vzpomínání nechápe jako neproblematický fenomén, ale jako dynamický proces, do kterého se promítá mnoho faktorů ovlivňujících výslednou podobu našich vzpomínek. Minulost evokovaná vzpomínáním je pouze jejím zobrazením, které je dáno částečně tím, jak je vystaven daný příběh, částečně povahou zprostředkujícího média, dále také sociálně-kulturním prostředím, ve kterém se vzpomínání odehrává, a dalšími faktory. To vše jsou dílčí aspekty přítomnosti, kterými je utvářena podoba minulosti. Z toho, co bylo řečeno, tedy zřetelně vyplývá, že vzpomínání a s ním i paměť sama je retrospektivní rekonstrukcí minulosti.⁸³

Vedle historické paměti je dalším důležitým pojmem, který figuruje v definici cílů školního dějepisu pro druhý stupeň základní školy, pojem „historického vědomí“. Podle Jaroslava Marka je to vědomí „o existenci lidského světa v čase a o jeho změnách“.⁸⁴ Jiří Šubrt a Štěpánka Pfeiferová došli k závěru, že historické vědomí je fenomén, který sestává ze čtyř komponent. Těmito komponentami jsou: historická zkušenost, ideologie, vědění produkované historickou vědou a konečně kolektivní paměť.

Historickou zkušeností člověka autoři míní jeho prožitek nějaké historické události. Může mít dvojí povahu. Je to jednak zkušenost, kterou člověk získal osobně, nebo to je zkušenost zprostředkovaná komunikací. Historická zkušenost má ze své podstaty kolektivní charakter, protože v prvním případě ji jedinec často sdílí s dalšími jedinci, kteří danou událost zažili, a v případě druhém je s kolektivem verbálně sdílena.

Ideologie je soubor hodnot a názorů, které slouží k legitimizaci určitého společenského uspořádání a rozdělení moci, pod státní ideologií rozumíme hodnoty, které legitimizují existenci a fungování státu. Ideologie má několik základních funkcí: vysvětluje společenské dění, nabízí interpretaci, jak toto dění chápat a hodnotit, dává svým stoupencům možnost kolektivní identifikace a stává se základem pro určitý politický program.

⁸² Pýcha, Čeněk, Místa paměti v digitálním prostředí, in: *Historie – Otázky – Problémy*, 10. ročník, číslo 1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 32-45, https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/104528/Cenek_Pycha_32-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y (online, 10. 4. 2024)

⁸³ Činátl, Kamil, *Naše české minulosti aneb Jak vzpomínáme*, Nakladatelství Lidové noviny, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2014, s. 11-13

⁸⁴ Marek, Jaroslav, *O historismu a dějepisectví*, Academia, Praha 1992, s. 35

Dalším komponentem historického vědomí jsou podle Jiřího Šubrta a Štěpánky Pfeiferové výsledky historické vědy. To není jen záznam historických událostí, ale především jejich pečlivá analýza, systematizace a odborná interpretace. Historická věda je dnes rozvinutou a komplexní vědní disciplínou, která čerpá z řady dalších vědních oborů a svými poznatky potom tyto obory obohacuje a rozšiřuje o historické souvislosti.

Posledním komponentem historického vědomí je v pojetí Jiřího Šubrta a Štěpánky Pfeiferové kolektivní paměť, což je pojem, kterému jsme se věnovali v předchozích odstavcích.⁸⁵ S tímto pojetím však zcela nesouzní Miroslav Hroch. Přijímá sice do značné míry vnitřní skladbu historického vědomí, jak ho pojali Jiří Šubrt a Štěpánka Pfeiferová, nesouhlasí však s tím, že čtvrtým komponentem je právě kolektivní paměť. Kolektivní (či historickou) paměť vnímá spíše jako nejvýznamnější podobu aktualizace historického vědomí a jeho společenské funkce. On sám za čtvrtý komponent historického vědomí považuje soubor faktorů, který souhrnně nazývá kulturou.⁸⁶ Celkově pak historické vědomí definuje jako „reflexi historické skutečnosti obsahující její hodnocení,“ jako „uvědomělý vztah k minulému“, podle něj je historické vědomí „součástí širšího pole vědomostí o historii – historického povědomí“⁸⁷. Jako takové tedy nutně obsahuje retrospektivní aspekty.

Historické vědomí, jak jsme ho právě popsali, tedy vykazuje jistý retrospektivní charakter. Ideologie totiž implikuje minulost, kterou užívá k legitimizaci současnosti. Musí tedy se znalostí toho, co se událo v minulosti a jak to dopadlo, vysvětlovat současné dění retrospektivním způsobem. Úkolem historiků není pouze nekriticky reprodukovat minulost, ale interpretovat ji. Proto také kalkulují s dopady, které minulé dění mělo (které zpětně – tedy retrospektivně – znají).

Cílem kapitoly nazvané *Jak učíme dějepis?* bylo ukázat, že retrospektiva jako způsob uvažování má své místo mezi možnými přístupy ve výuce dějepisů. Pro ucelený výklad jsme nejprve popsali dvě základní, tradičně přijímané a užívané koncepce uspořádání dějepisného obsahu ve výuce, chronologickou a tematickou. Vysvětlili jsme také, jakými výukovými metodami a postupy jsou tyto koncepce ve výuce podpořeny. Systém, jakým je obsah výuky uspořádán, by neměl být náhodný, ale měl by podléhat vědomému rozhodnutí, které zahrnuje mimo jiné úvahu o tom, proč dějepis učíme a čeho chceme výukou dosáhnout. Proto jsme

⁸⁵ Šubrt, Pfeiferová, Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí, in: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, s. 21-30

⁸⁶ Hroch, Miroslav, Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem dříve a nyní, in: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, s. 31-32

⁸⁷ Stellner, *Úvod do studia dějepisů*, s. 269

v druhé části kapitoly přistoupili k analýze cílů dějepisné výuky. Zde jsme poukázali na to, že vedle chronologického a tematického uspořádání existují i další možnosti organizace učiva, které k dosažení těchto cílů přispívají taktéž. Mezi ně patří dle našeho názoru i retrospektiva. Naše tvrzení jsme se pokusili patřičně vysvětlit a doložit na konkrétních příkladech (některé z nich budou dále rozpracovány v kapitole *Retrospektiva v historickém myšlení*). Jako doklad toho, že retrospektiva je vhodným prvkem, který do výuky může přinést mnoho zajímavých momentů, jsme do třetí části této kapitoly zařadili rozbor dvou pojmů, historické paměti a historického vědomí, které jsou stěžejní v definici cílů výuky dějepisu podle RVP. Ukázali jsme, že právě tyto pojmy mají v jistém směru retrospektivní povahu, a pokud má výuka dějepisu v žácích historickou paměť a historické vědomí rozvíjet, lze k tomu patrně využít mimo jiné i retrospektivu.

3. Historické myšlení

Nyní ponecháme téma retrospektivy na okamžik stranou. Vrátime se k němu až v příští kapitole, v níž budeme zkoumat, v jakém ohledu je retrospektiva přítomná v historickém myšlení. Než si však tuto otázku položíme, nejprve se pokusíme fenomén historického myšlení popsat obecně. V této kapitole tedy vysvětlíme, v čem spočívá jeho nezastupitelná role v dějepisném vzdělávání, a zamyslíme se nad tím, co všechno zahrnuje a na čem je dle názoru různých autorů postavené.

„Historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek,“⁸⁸ čteme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. To je způsob, jakým by se na historii měli dívat vyučující dějepisu, a tento přístup by měli předávat i svým žákům. Nástrojem, který „má překonat dosud silnou faktografičnost českého školního dějepisu,“⁸⁹ je kritické myšlení. Je to schopnost žáka na základě racionální reflexe rozhodnout o tom, které informaci uvěří a kterou naopak odmítne. Tím samozřejmě netvrdíme, že znalost historických faktů je dnes překonaným pilířem historické edukace. Kritické myšlení se nemůže „rozvíjet bez určitého reálného obsahu“⁹⁰, je však potřeba s tímto obsahem žáky seznamovat takovým způsobem, který je bude utvrzovat v názoru, že jeho ovládnutí je pro ně osobně přínosné a smysluplné.

Když žáci nebudou chápat důležitost historických faktů, které jim učitel předkládá, nebudou si je zkrátka pamatovat. To však není něco, co by měl vyučující svým žákům vyčítat. Naopak, schopnost nepřikládat velkou váhu informacím, které (v našem vnímání) nijak nepřispívají k pochopení smyslu vyprávěného příběhu, je schopností, kterou by měl vyučující ocenit. Takové tvrzení by se ovšem mohlo zdát poněkud absurdní, vyžaduje tedy řádné vysvětlení: Výše popisovaná schopnost je totiž, jak tvrdí americký historik Michael Douma, jedním z rysů historického myšlení, a tedy i důkazem, že žák tento způsob myšlení uplatňuje.⁹¹ To však stále jako vysvětlení nestačí, je nutné od celého problému poodstoupit a popsat ho v širších souvislostech.

⁸⁸ Rámcový vzdělávací program, s. 53

⁸⁹ Beneš, Gracová, Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou, in: Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy, s. 302

⁹⁰ Tamtéž, s. 302

⁹¹ Douma, Michael, *Creative Historical Thinking*, Taylor and Francis, 2018, <https://www.perlego.com/book/1575985/creative-historical-thinking-pdf> (online, 16. 11. 2023), 1. kapitola „Metaphores of Space and Time“

Jak říká RVP, historie je kladení otázek. Otázek nejrůznějšího charakteru, které se nějakým způsobem dotýkají minulosti. Kde jsou otázky, tam bývají i odpovědi. A kde jsou odpovědi, tam často nepanuje shoda o tom, která z těchto odpovědí je správná, která nejpřesněji a nejpravdivěji popisuje skutečnost, po které pátrá tazatel. Podle zásad kritického myšlení, i podle tvrzení Michaela Doumy nikdo není nucen slepě přejímat cizí názory, každý se může svobodně rozhodnout, zda něčemu uvěří, nebo ne.⁹² Jakékoli konstatování popisující skutečnost kolem nás je tedy vyjádřením našeho úhlu pohledu, přesvědčení, naše interpretace.

To platí i pro skutečnost minulou. Interpretace minulosti je právě to, čím se zabývá historie jako vědní disciplína. „Historie jsou příběhy, které vyprávíme o minulosti.“⁹³ Není tedy nikdy naprosto nezávislá na tom, kdo ji vypráví. Jinými slovy: Neexistuje „čistá historie“, která by nebyla něčím náhledem na minulost.⁹⁴ Historik je prostředník stojící rozkročen mezi minulostí a historií. Jeho úkolem je vyprávět o minulosti. Při vyprávění vychází ze stop, které po sobě minulost zanechala, a staví z nich příběh, který se tak stává historií. Často jeho úsilí vyžaduje značnou dávku představivosti a kreativity. Tento kreativní proces nazývají kanadský historik a odborník na didaktiku dějepisu Peter Seixas a pedagog Tom Morton historickým myšlením.⁹⁵ Tato „subjektivní“ povaha historické interpretace minulosti v sobě skrývá retrospektivní rysy. Jak vysvětlíme v následující kapitole *Retrospektiva v historickém myšlení*, historik minulost svým retrospektivním pohledem z přítomnosti vykládá vždy na pozadí své současné situace.

Historické myšlení většina autorů definuje jako sadu dovedností, kterou můžeme uplatňovat při analýze historických pramenů, v historickém výzkumu či psaní.⁹⁶ Procesem historického myšlení historik z bezbřehé minulosti staví koherentní a smysluplné vyprávění.⁹⁷ Třídí fakta tak, aby dával svému vyprávění smysl. To implicitně znamená, že některá fakta zdůrazňuje, jiná ve svém příběhu vynechá. Nemusí to být však s úmyslem tato fakta tajit a záměrně tak mystifikovat své publikum. Ve vyprávění jednoduše není možné zprostředkovat popisovanou skutečnost do nejmenších detailů. Jednak tak dokonalého popisu nejsme schopni, ale především v našem vyprávění některá fakta zkrátka nemusíme považovat za podstatná,

⁹² Douma, *Creative Historical Thinking*, úvod

⁹³ Seixas, Peter, Morton, Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013, s. 1

⁹⁴ Muller, Herbert Joseph, *The Uses of the Past : Profiles of Former Societies*, New American Library, New York 1952, s. 43

⁹⁵ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 2

⁹⁶ Douma, *Creative Historical Thinking*, 3. kapitola „On Facts and Creative Interpretations“

⁹⁷ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 2

protože se od nich neodvívá smysl toho, co chceme naším příběhem říct.⁹⁸ (To je také dokladem retrospektivního vlivu přítomnosti na výklad minulosti. Tuto ideu dále rozvineme ve čtvrté kapitole.) Tím se oklikou vracíme zpět k tomu, proč si žáci nejsou schopni zapamatovat určitá historická fakta, jejichž znalost po nich jejich učitel dějepisu, a nakonec i učební osnovy vyžadují. Jednou z příčin může být, že se v procesu výuky dějepisu (nehledě na to, čím to bylo způsobeno) nepodařilo tato fakta zasadit do koherentního příběhu o minulosti, který by žákovi dával smysl.

Abychom se do takovýchto situací nedostávali a předešli tak potenciálnímu nedorozumění mezi učitelem a žákem, je třeba, abychom k výuce dějepisu přistupovali jinak než jako k prostému předávání historických faktů žákům. A to je tendence, která se postupně stává realitou dějepisného vzdělávání.⁹⁹ Ve své podstatě je to snaha přenést historické myšlení do výuky a učit tak žáky dovednostem, které by měl při práci uplatňovat každý profesionální historik, ale nakonec také všichni, kdo se nějakým způsobem vztahují k minulosti.

Co tedy historické myšlení je a v čem spočívá? Američan Sam Wineburg, jeden ze světových expertů na výuku dějepisu a průkopník historického myšlení, soudí, že se rozhodně nejedná o přirozenou schopnost, se kterou se žák rodí či ke které samovolně ve svém psychologickém vývoji dospěje.¹⁰⁰ Je to spíše soubor dovedností a zásad, které má v žákovi rozvíjet mimo jiné dějepisná výuka. Tyto dovednosti a zásady mají žákům pomoci přemýšlet o minulosti jako historici, aby se nemuseli pouze seznamovat s výsledky historické vědy, ale chápali metody historického bádání a mohli je sami aplikovat a při zkoumání minulosti docházet k vlastním relevantním závěrům.¹⁰¹ Problémem, jak historicky myslet a jak takovou schopnost předávat v dějepisném vzdělávání, se zabývá řada autorů. Přesto, že se na mnohém shodují, každý z nich zdůrazňuje trochu jiné aspekty historického myšlení, které považuje za stěžejní. Když představíme jejich názory, poskládáme tak jeho komplexní definici. To nám pak poslouží v hledání odpovědi na naši hlavní otázku, tedy zda by se ve výuce dějepisu dal využít retrospektivní přístup ke zkoumání minulosti. Na tuto otázku se budeme snažit odpovědět pomocí analýzy dílčí otázky, zda má historické myšlení, které je vhodné ve výuce rozvíjet, nějaké retrospektivní rysy. Tato dílčí otázka je námětem následující kapitoly *Retrospektiva v historickém myšlení*.

⁹⁸ Douma, *Creative Historical Thinking*, 1. kapitola

⁹⁹ Tamtéž, 3. kapitola

¹⁰⁰ Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001, s. 7

¹⁰¹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 3

Michael Douma, shodně s jinými autory, na první místo mezi charakteristikami historického myšlení staví kreativitu. Minulost nemůžeme pozorovat přímo, každá její interpretace je vždy jen její obraz učiněný na základě dostupných dat o minulosti. Už jen proto je zásadní, aby každý, kdo minulost zkoumá a snaží se z ní sestavit smysluplný historický příběh, byl zvědavý, nápaditý a dokázal kreativně, a přitom adekvátně rekonstruovat i to, o čem nemá přímé důkazy. Každý může při zkoumání minulosti docházet k jiným závěrům. Abychom dospěli k co nejpravdivějšímu poznání minulosti, je třeba kreativně argumentovat při konfrontaci našich závěrů se závěry jiných badatelů, být dostatečně empatictí, abychom pochopili jejich argumentaci a dokázali v debatě dojít ke společnému konsensu, to je obhájit svůj pohled a přesvědčit o něm i druhého, nebo přijmout jeho pohled, případně naši interpretaci upravit v souladu s poznatky druhého tak, aby vytvářela stále koherentní celek.

Pojem kreativity by v tomto kontextu mohl vyznívat v negativní konotaci jako umění manipulace informací ve prospěch toho, kdo je prezentuje. To však tímto pojmem v naší práci není míněno a ani Michael Douma ho takto nevykládá. On spojuje kreativitu spíše s hravostí, svobodou a vědomím, že mohou existovat i jiné názory než ty, ke kterým člověk právě došel.¹⁰²

Interpretovat minulost můžeme vždy na základě svých zkušeností. Díky nim ji můžeme poznávat a přirovnávat k tomu, co už známe. Pro vyjádření takových přirovnání používáme metafory. I ty jsou důkazem naší bohaté fantazie a tvořivého přístupu k realitě. Metaforami nepopisujeme jen jednotlivé skutečnosti z minulosti, ale nakonec jimi vyjadřujeme i pro nás těžko pochopitelné abstraktní skutečnosti, jakou je i čas. Jak tvrdí autor, čas je tvárná substance a to, jak o něm mluvíme, je otázkou pohledu. Každý člověk může čas chápat jinak (i vzhledem ke svým zkušenostem), avšak komunikací se naše představy přibližují představám ostatních. Tak se stává chápání času kulturním fenoménem, jak potvrzuje již dříve citovaná kniha *Metafory, kterými žijeme*. Michael Douma říká (a my to dokládáme v kapitole *Směřování dějin*), že v naší kultuře čas vnímáme jako linii. Podle něj však takovým pojetím času pouze reprodukuje naši kulturní zkušenost a lineární znázornění času je pro nás snadným a pohodlným způsobem, jak dát minulosti smysl.

Historik, a tedy i žák, který uplatňuje zásady historického myšlení, by se však se svou kreativitou lineárním pojetím času a lineárním výkladem minulosti neměl nechat omezovat. Přestože jsme v první kapitole ukázali, že lineární vnímání času ještě nutně neznamená vnímání v chronologické posloupnosti, domníváme se, že termín „lineární“ používá Michael Douma

¹⁰² Douma, *Creative Historical Thinking*, 14. kapitola „Creative Historical Thinking for Everyone“

jako synonymum termínu „chronologický“. Tvrdí, že pokud se oprostíme od lineárního (přesněji tedy říkejme chronologického) modelu reprezentace minulosti, může být pro nás historie inspirativní disciplínou, která podpoří a dále rozvine naši kreativitu. Jeho tvrzení doplníme poznámkou, že jedna z možných alternativ je mimo jiné i retrospektiva, jak se budeme snažit ukázat později.¹⁰³

Pro ilustraci toho, že historické myšlení je opravdu čínorodý a kreativní proces, uvádí Michael Douma několik povolání, kterým se práce historika podobá a která by si alespoň symbolicky měli vyzkoušet i žáci v hodinách dějepisu. Historik je jako muzikant. Ten neumí jen přečíst noty, ale do celé skladby vkládá řád, snaží se zvýraznit její smysl a sdělení. Ne nadarmo se říká, že skladbu interpretuje, podobně jako historik interpretuje minulost. Dále je historik jako detektiv a odhaluje fakta, která nejsou jasně vyřčena. Musí mít proto detektivní vlohy a intuici. Historik je také jako právník, oba předkládají veřejnosti důkazy a snaží se je přesvědčit o pravdivosti svého výkladu.¹⁰⁴

Ve snaze o přehlednost někteří autoři zformulovali jednotlivé koncepty, na kterých podle nich historické myšlení stojí. Thomas Andrews a Flannery Burke vypracovali pro potřeby americké iniciativy Teachers for a New Era koncepci historického myšlení, která zahrnuje pět složek. První z nich je idea kontinuity a změny. Historik, stejně jako žák, který zkoumá minulost, si musí uvědomovat, že jsou určité skutečnosti, které se s časem mění, jiné naopak trvají beze změn. Pochopení takové idey je základním předpokladem pro zkoumání minulosti. Od minulosti přítomnost dělí jistý časový odstup, ale také mnoho věcí, které dnes fungují jinak než dříve. Na druhou stranu dnešní svět na ten minulý navazuje, proto v něm nacházíme i mnoho skutečností a hodnot, které jsme zdědili z minulosti. Toto je dalším retrospektivním momentem poznávání minulosti. Stanovit v širokém proudu času elementy vykazující stálost a momenty změny je totiž podle našeho názoru možné jen retrospektivním hodnocením učiněným s dostatečným časovým odstupem. Detailněji tuto myšlenku rozvedeme v následující kapitole, především v její části o kontinuitě a změně.

Druhou složkou je znalost historického kontextu. Žádný historický fakt neexistuje osamocený, vytržený z širších souvislostí. Právě v kontextu dalších historických okolností můžeme pochopit jeho význam a zasadit do celkového vyprávění o minulosti tak, aby koherentně zapadal mezi jiná fakta a spoluutvářel smyslový celek. Ve výuce dějepisu mají

¹⁰³ Douma, *Creative Historical Thinking*, 2. kapitola „Beyond Simple Linear History“

¹⁰⁴ Tamtéž, 13. kapitola „Analogies of Historical Thinking“

aktivity zaměřené na rozšíření historického kontextu velký potenciál žáky zaujmout a vtáhnout je do příběhu. Jak jsou přesvědčeni autoři, děti mají rády hry, ve kterých se mohou převléci do dobových kostýmů a přesunout se do „alternativního vesmíru“ historického děje.

Třetí složkou historického myšlení v pojetí Thomase Andrewse a Flannery Burke je kauzalita. Každý historický děj má nějaké příčiny a také nějaké důsledky. A důležité je chápat, že jednomu ději neodpovídá právě jedna příčina a právě jeden důsledek. To, co se v minulosti (a vlastně nejen v ní) stalo, bylo způsobeno řadou dílčích faktorů a následně se to stalo také jednou z mnoha příčin dalších dějů. Aby si žáci tuto skutečnost uvědomili, je dobré zařadit do hodin dějepisu například argumentační debaty, ve kterých mají žáci pojmenovat příčiny historických dějů na základě vlastní interpretace historických pramenů. Jako retrospektivní v této složce historického myšlení spatřujeme především hledání příčin minulých, ale i současných událostí. Podrobněji se tím budeme zabývat ve čtvrté části následující kapitoly o příčině a následku v historickém myšlení.

Jako čtvrtou složku historického myšlení autoři uvádí ideu eventuality. Proč se minulost odehrála zrovna takovým způsobem, jakým se odehrála? A co by bylo třeba změnit, aby k něčemu v minulosti nedošlo? Co by stačilo, abychom změnili chod dějin, a jak by to dopadlo, kdyby se v minulosti stalo něco trochu jinak? Všechny tyto otázky mají vést žáky k úvahám o tom, čím je vlastně dění v minulosti definováno. Mají jim ukázat, že neexistuje nic jako nevyhnutelný osud, který je společnost nucena naplnit, ale má svobodu a odpovědnost a může sama ovlivnit, jak bude vypadat její přítomnost i budoucnost. Odpovědnost za vlastní budoucnost a budoucnost společnosti by díky výuce dějepisu měli pocítit i žáci.

Poslední důležitá složka historického myšlení je v tomto pojetí idea komplexity. Minulost je komplexní fenomén a není pro něj pouze jedna správná interpretace. Prezentovat ji jako řadu dat a výčet neměnných historických faktů je zjednodušující vidění, které nám brání kreativně v ní hledat smysl a vkládat ho do historických příběhů, které o minulosti vyprávíme. V hodinách dějepisu můžeme pojem komplexní minulosti žákům zprostředkovat řízenými debatami, ve kterých každý žák bude představovat nějakou historickou osobnost, či zastupovat určitou společenskou skupinu v minulosti. Úkolem žáků je debatovat o nějakém problému z minulosti a díky konfrontaci zájmů a názorů různých sociálních skupin pochopit, že neexistuje jen jeden správný klíč k výkladu minulosti.

Thomas Andrews a Flannery Bruke doufají, že těchto pět konceptů historického myšlení pomůže učitelům dějepisu oslovit žáky a zprostředkovat jim minulost atraktivním způsobem.

Žáky, kteří si osvojí tyto koncepty (nejen jako nazpaměť naučený seznam zásad), by mělo historické myšlení přivést k podnětnému zkoumání minulosti a uvažování o ní by se tak pro ně mohlo stát uvažováním o důležitých otázkách týkajících se jich samotných.¹⁰⁵

Sam Wineburg ve svém pojetí historického myšlení uvádí zásady, které se částečně shodují s pojetím Thomase Andrewse a Flannery Bruke, ale popisuje v něm i další důležité body. Obě pojetí mají společnou ideu kontinuity a změny. Dalším společným bodem je kontext. Ve výkladu toho, co všechno tento bod zahrnuje, se ale rozcházejí. Sam Wineburg říká, že každý děj v minulosti se odehrál na pozadí nějakého historického kontextu a ten je důležitý pro jeho pochopení. O minulosti můžeme vynášet soudy, ale měli bychom při tom, jak upozorňuje, dobře znát historický kontext, být pokorní a rozvážní. Jinak se nám může stát, že v minulosti uvidíme jen důkazy utvrzující nás v našich vlastních názorech. To opět poukazuje na retrospektivní rysy našeho uvažování o minulosti. K tomuto tématu se vrátíme v následující kapitole v části o historické perspektivě. Sam Wineburg soudí, že nám minulost může poskytnout mnohem více, může nám rozšířit naše obzory a poučit nás.

To souvisí s další složkou Wineburgova historického myšlení. Pokud zkoumáme minulost, máme tendenci interpretovat ji na základě toho, co již známe. Ztotožňujeme skutečnosti, které neznáme, s těmi, které jsou nám důvěrně známé. Je to podobné, jako když cestujeme do daleké země, abychom ve všem, co tam uvidíme, hledali podobnost se zemí našeho původu. Tato tendence je jistě pochopitelná, avšak znemožňuje nám získávat na základě zkoumání minulosti nové poznatky. Proto bychom podle zásad historického myšlení měli mít při poznávání minulosti maximální snahu oprostít se od svého pohledu a ochotu přijímat nové informace, které nám nejsou vždy vlastní.

Poslední složkou Wineburgova pojetí historického myšlení je idea, kterou autor nazývá symbolicky „nepřekročitelný Rubikon“. Rubikonem Wineburg znázorňuje hranici mezi přítomností a minulostí. Podle něj totiž nikdy nemůžeme tuto hranici překročit a poznat lidi, kteří žili v minulosti, natolik dobře, jako známe sami sebe. Jak se můžeme zbavit svých znalostí o současném světě a naplno se vžít do někoho, kdo žil v jiné době? Tento problém můžeme zmírnit dvěma způsoby: Jednak se můžeme snažit pečlivě poznávat všechny detaily minulosti, které nás k ní přibližují, abychom se do lidí z minulosti dokázali co nejlépe vžít. Dále je však

¹⁰⁵ Andrews, Thomas, Bruke, Flannery, What does it mean to think historically?, in: Sudhir, Pillarisetti (ed.), *Perspectives on History*, 45. ročník, část 1, American Historical Association, 2007, <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/january-2007/what-does-it-mean-to-think-historically> (online, 17. 11. 2023)

důležité si uvědomit, že rozdíly mezi dnešním světem a jejich minulým světem zkrátka jsou a nelze je zcela odstranit. Už jen přijetí takového faktu nám pomůže poznávat minulost pravdivěji, a tedy myslet historicky.¹⁰⁶ Všechny tyto myšlenky spolu vzájemně souvisí, a proto se i o nich zmíníme ve výše zmíněné části následující kapitoly o historické perspektivě a usouvztažíme je s ideou retrospektivy.

Představili jsme několik pojetí historického myšlení. Kromě toho, co jsme zde uvedli, existuje ještě mnoho dalších pojetí a dalších autorů, kteří se tímto problémem zabývali. Zásadní roli však v náhledu na historické myšlení sehráli již zmiňovaní Peter Seixas a Tom Morton. Ve své knize *The Big Six Historical Thinking Concepts* vysvětlili, na jakých pilířích se podle nich historické myšlení zakládá, a jejich výklad je dnes uznávaný mnoha odborníky po celém světě. Proto jsme se i v naší práci rozhodli k analýze retrospektivních rysů historického myšlení použít právě jejich pojetí.

Prvním konceptem historického myšlení Petera Seixase a Toma Mortona je chápání historického významu. Tento koncept by nám měl pomoci s výběrem toho, co z minulosti bychom chtěli zkoumat a jaké historické poznání nám právě takový výběr může poskytnout. Z minulosti lze čerpat mnoho informací o událostech, lidech a procesech a my nemůžeme obsáhnout vše. Abychom mohli vůbec k nějakému poznání dospět, je třeba se rozhodnout, které z událostí, lidí a procesů minulosti mají potenciál nás poučit a kterým z nich budeme tedy věnovat pozornost. Odpověď v takovém rozhodování se samozřejmě mění s ohledem na to, jaké téma, problém či otázka nás zajímá. Autoři však v souvislosti s tímto konceptem definovali několik základních pouček s obecnou platností. Jak říkají, historický význam mají události, lidé a procesy, pokud způsobili změnu, která se dotkla velkého množství lidí na delší časový úsek. Historický význam dále mají, pokud odhalují důležité informace týkající se nějakého minulého či současného problému.

Co je a co není „velkým množstvím lidí“, „delším časovým úsekem“ či „důležitou informací“, je věcí názoru, avšak takováto definice nám alespoň ukazuje, jakým směrem bychom se ve svých úvahách měli vydat. Nutí nás hodnotit dopady jevů v minulosti v dlouhodobém měřítku a diskutovat o nich. Pokud má být historicky významné to, co nějak dotváří problém v současnosti, znamená to, že minulost využíváme k pochopení dnešního světa. Může se to zdát banální, ale i to je dobré mít na zřeteli. Ve svém konečném důsledku to totiž znamená, že historický význam jako takový je společenský konstrukt, který plyne vždy ze

¹⁰⁶ Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, s. 3-24

současného historického narativu a jeho hodnota se s časem proměňuje.¹⁰⁷ Zde opět narážíme na retrospektivní způsob myšlení, kterému se budeme plně věnovat v následující kapitole.

Druhou složkou Seixasova a Mortonova pojetí historického myšlení je otázka důkazů svědčících o minulosti. Jak a z čeho je možné poznávat minulost? Abychom odhalili nějaký doklad o minulosti a mohli z něčeho posléze udělat historický pramen, musíme si pokládat vhodně formulované otázky. Když ho však objevíme, naše tázání nekončí. Měli bychom dále pátrat po tom, kdy a za jakých historických okolností tento doklad vznikl a kdo se na jeho vzniku podílel. Tyto si otázky můžeme pokládat i nevědomě, pokud si však takový postup uvědomíme, máme větší jistotu, že poznání plynoucí ze zkoumání daných dokladů o minulosti bude mít relevantní výpovědní hodnotu.¹⁰⁸

Tento koncept znovu dokládá to, co bylo v naší práci řečeno již mnohokrát: Historii vytvářejí lidé a dělají to na základě interpretace minulosti. Ke svým závěrům docházejí díky zkoumání a posuzování historických pramenů, tedy všeho, co nějakým způsobem vypovídá o minulosti. Bez takových dokladů by nebylo možné minulost zkoumat a neexistovala by ani historie. Proto je přínosné věnovat otázce přístupu k dokladům o minulosti dostatečný prostor.

Když už umíme stanovit historický význam jednotlivých skutečností z minulosti, které jsme poznali zkoumáním historických pramenů, můžeme přistoupit k další pádne otázce: jaký má minulost smysl a jak ho můžeme v dějinách vidět? Tím se zabývá třetí koncept Seixasova a Mortonova historického myšlení. Je to koncept kontinuity a změny, který jsme popisovali již ve dvou předchozích pojetích historického myšlení. Elementy kontinuity a změny, jak upozorňují autoři této koncepce, jsou hodnotícími prvky. Hodnocením minulosti dospějeme vždy k nějakému schématu, jak minulost pro naše potřeby uspořádat. Uspořádat minulost můžeme do jednotlivých epoch. Každá epocha má nějaký jednotící prvek, který je stabilní po celou dobu trvání dané epochy (je kontinuální). Změna epochy nastává v okamžiku, kdy daný prvek přestane existovat, nebo se přetransformuje v něco jiného. V případě takového uspořádání minulosti mluvíme o její periodizaci. Když takto postupujeme, záleží na tom, jaké kritérium či kritéria zvolíme, podle svého výběru pak můžeme dojít k různým variantám, jak lze minulost periodizovat, a tyto varianty mohou koexistovat, aniž by se nutně navzájem vylučovaly.

¹⁰⁷ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 12-24

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 40-49

Chronologická periodizace může být, jak soudí Peter Seixas a Tom Morton, dobrým výchozím bodem, jak se v minulosti zorientovat. Musí však zůstat pouze prostředkem k historickému poznání. Memorování po sobě jdoucích dat se nesmí stát cílem.¹⁰⁹

Pojmy příčiny a důsledku, které tvoří osu čtvrtého konceptu historického myšlení v pojetí dvou kanadských odborníků, jsme jako důležité elementy v historickém poznání zmiňovali v konceptu kauzality podle Andrewse a Burke. I v tomto případě autoři vysvětlují, že každá změna má mnoho příčin a důsledků, a pokládají vědomí tohoto faktu za základní předpoklad historického myšlení. Pro zřetelnost však zacházejí do detailnějšího rozboru tohoto konceptu. V minulosti i v přítomnosti jsou podle nich události formovány dvěma typy faktorů, ty nazývají „agency“ a „structure“. „Agency“ je úsilí, které člověk investuje, aby ovlivnil průběh nějakého dění. „Structure“ je soubor okolností daných společností, které existují nezávisle na vůli jednotlivce, který se v dané situaci nachází. Jestli má na chod dějin větší vliv vůle a čin jednotlivce či okolnosti tvořené společenským vývojem, je otázka těžko zodpověditelná. Pravda bude patrně někde uprostřed.

V historickém myšlení je však podstatné brát v úvahu, že každá událost (minulá či přítomná) je formována událostmi, které jí předcházely, ale i událostmi, které se odehrávají současně s ní, stejně tak jako okolnostmi předešlými i souběžnými. Žádná událost, jak jsou přesvědčeni Peter Seixas a Tom Morton, není nevyhnutelná. Pomocí kontrafaktuální reflexe, která má blízko k ideji eventuality (v historickém myšlení dle Thomase Andrewse a Flannery Bruke), si lze uvědomit, jak málo stačí, aby chod dějin nabral úplně jiný směr. Přesto, že budoucnost (ať již vycházíme s momentu v minulosti či z přítomného okamžiku) není předem definovaná, platí, že lidé nemohou vždy předpovědět dopady svého jednání. Jejich činy mají vždy i „nežádoucí účinky“, tedy dopady, které člověk svým jednáním nezamýšlel.¹¹⁰

Otázkou, jak co nejlépe porozumět lidem z minulosti, se zabírali již předešní autoři, a položili si ji také Peter Seixas a Tom Morton. Návod, jak toho dosáhnout, tvoří pátý koncept jejich pojetí historického myšlení. Podle nich je potřeba chápat, že každý člověk napříč dějinami má různé přesvědčení, uctívá jiné hodnoty a k jeho činům ho motivují odlišné faktory. Proto existuje nesčetné množství pohledů na svět a je tedy těžké vcítit se do lidí v minulosti a dívat se na svět jejich očima. Když posuzujeme jednání lidí v minulosti, často jim z toho důvodu vnucujeme náš pohled, naše hodnoty a myšlenky. To však nevede k porozumění jejich

¹⁰⁹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 74-85

¹¹⁰ Tamtéž, s. 102-114

pohledu, ale k chybnému ztotožnění jejich názorů s těmi našimi. Takový nežádoucí přístup se nazývá prezentismus.

Pokud se ho chceme vyvarovat a lidi z minulosti skutečně chápat, pomůže nám k tomu znalost kontextu. Když porozumíme důvodům a historickým okolnostem, které je k jejich jednání vedly, lépe porozumíme i jim samotným. Nemusíme se však obávat, že pokud bychom se dívali na skutečnost perspektivou člověka z minulosti, bude to slepým přijetím jeho pohledu. Peter Seixas a Tom Morton jsou přesvědčeni, že můžeme druhého chápat a zároveň s ním nesouhlasit. Když však interpretujeme jeho jednání, musíme veškeré své závěry jasně a srozumitelně zdůvodnit a podložit důkazy.¹¹¹

Šestým konceptem historického pojetí Petera Seixase a Toma Mortona, je etický rozměr minulosti. Podle jejich tvrzení zkoumáme minulost mimo jiné proto, abychom dokázali lépe žít v přítomnosti. Proto každým pokusem minulost interpretovat minulost hodnotíme, vynášíme o ní nějaký etický soud, který nám má pomoci správně jednat v současnosti. Takové hodnocení můžeme formulovat explicitně, nebo ho skrýt mezi řádky našeho vyprávění o minulosti. Hodnotit minulost je nám při její interpretaci nejen vlastní, ale je to jev, kterému se nedokážeme vyhnout. Naše interpretace je přece naším subjektivním pohledem, který v sobě nutně hodnocení zahrnuje. V hodnocení minulosti bychom však měli být obezřetní a vyhnout se zbrklosti. Jedině tak může poznání minulosti obohatit náš přítomný život.

Proto nesmíme při posuzování minulosti do ní promítat současné hodnoty a standardy toho, co je dnes považováno za správné, či špatné. Uvážené etické soudy vycházejí z pečlivé analýzy historického kontextu. Hodnocení minulosti vypovídá také mnohé o nás samotných. Ukazuje nám mimo jiné, jakou máme odpovědnost za připomínání toho, co v minulosti hodnotíme jako nespravedlivé, či těch, kteří se stali obětí toho, co jako nespravedlnost vnímáme. Poznání minulosti nám může také pomoci spravedlivěji soudit současné problémy.¹¹²

Historické myšlení, jehož různá pojetí jsme v této kapitole představili, je nástrojem dějepisného vzdělávání, které nám má pomoci dosahovat ve výuce cílů, které stanovují učební osnovy. Jak dokládá dvojice odborníků v oblasti pedagogiky a vzdělávání, Robert Parkes a Debra Donnelly, působící ve Velké Británii, je to prostředek ve výchově k demokratickému chápání občanství, který u žáků rozvíjí komunikační a argumentační schopnosti. Cestou

¹¹¹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 136-147

¹¹² Tamtéž, s. 168-183

historického myšlení si mohou žáci vypěstovat komplexní historické vědomí, které jim pomůže chápat a interpretovat současný svět.¹¹³

¹¹³ Donnelly, Debra, Parkes, Robert, *Changing conceptions of historical thinking in History education*, 2014, <https://redalyc.org/journal/3381/338131531005/html/> (online, 18. 11. 2023)

4. Retrospektiva v historickém myšlení

V předchozí kapitole jsme představili historické myšlení jako nástroj dějepisného vzdělávání. Nyní se pokusíme historické myšlení propojit s ideou retrospektivy. Michael Douma se domnívá (jak jsme popsali v předchozí kapitole), že k tomu, aby si historik, a potažmo tedy i žák v hodinách dějepisu, zachoval svou kreativitu a svobodu v přístupu k minulosti, neměl by se v chápání minulosti upínat pouze k zavedeným vzorcům jejího výkladu a uspořádání, ale měl by být otevřený a hledat potenciál historického poznání v různých pojetích minulosti.¹¹⁴ Na to však nestačí sám, měl by ho v tom podpořit učitel a také celková koncepce výuky dějepisu. Právě tato myšlenka nás inspirovala k tezi, že jedním z možných pojetí výuky by mohlo být pojetí retrospektivní. Pokusíme se tedy v této kapitole zanalyzovat jednotlivé koncepty historického myšlení v pojetí Petera Seixase a Toma Mortona a zamyslet se nad tím, zda neobsahují kromě jiných také retrospektivní rozměr. Pokud by se nám podařilo tento rozměr objevit a pojmenovat, znamenalo by to, že retrospektiva má své místo mezi možnými způsoby, jak organizovat vzdělávací obsah ve výuce dějepisu.

¹¹⁴ Douma, *Creative historical thinking*, 2. kapitola

4. 1. Historický význam

Možná na první pohled nenápadnou se zdá krátká věta, kterou Peter Seixas a Tom Morton zmínili v popisu prvního konceptu svého historického myšlení, tedy konceptu historického významu: „Historický význam vyjadřuje pružný vztah mezi námi (historiky, učiteli a studenty) a minulostí.“¹¹⁵ Už tato věta nám dává naději, že v konceptu historického významu naše hledání retrospektivy nezůstane bezvýsledné. Kdybychom zmíněnou citaci přeformulovali, můžeme tvrdit, že historický význam vyplývá z toho, jak se minulost vztahuje k nám, ale také, jak se my vztahujeme k minulosti. A pokud se k minulosti skutečně vztahujeme, hledíme na ni vždy z přítomnosti se znalostí toho, jak se minulost vyvíjela a v co vyústila. Proto je náš pohled pohledem retrospektivním.

Autoři Peter Seixas a Tom Morton udávají dvě kritéria, na jejichž základě je možné stanovit, zda nějaká událost, osobnost či proces v minulosti jsou historicky významné. Historický význam je zaprvé podmíněn tím, že daná skutečnost z minulosti měla za následek změnu.¹¹⁶ Abychom to byli schopni posoudit, musíme se od dané skutečnosti posunout o něco blíže k naší době (a někdy je třeba dojít až do současnosti) a hledat dopady toho, co v minulosti zkoumáme. Když je najdeme, teprve potom se můžeme vrátit k studované skutečnosti (události, osobnosti či procesu) a z retrospektivního hlediska vyhodnotit, zda způsobila, či nezpůsobila změnu, a tedy je, nebo není historicky významná.

Pokud shledáme, že změnu daná skutečnost nezpůsobila, ještě to automaticky neznamená, že by nemohla být historicky významná. Dále je třeba posoudit, zda i přesto nemá tato skutečnost ještě jinou výpovědní hodnotu pro naši dobu (což je – vedle toho, zda daná skutečnost vypovídá něco podnětného o své době – druhým kritériem v hledání historického významu)¹¹⁷. Přitom se také uchylujeme k retrospektivě. Stále oscilujeme mezi přítomností a minulostí a hledáme paralely, styčné body, porovnáváme a hodnotíme, zda nám ta či ona minulé událost (nebo jiná skutečnost) přináší z dnešního hlediska nějaké zajímavé informace. Důkazem, že oba popsání případy hledání historického významu mají retrospektivní rysy, je fakt, že při posuzování významnosti současného dění vždy poněkud tápeme. Je totiž patrná až s nějakým časovým odstupem. Netvrdíme, že by to nebylo možné vůbec, ale pokaždé, když označíme nějakou současnou skutečnost za historicky významnou, vyjadřujeme tím spíše než

¹¹⁵ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 17

¹¹⁶ Tamtéž, s. 17

¹¹⁷ Tamtéž, s. 19

fakt pouze hypotézu, že tato skutečnost způsobí v budoucnosti zásadní změnu, nebo bude vypovídat o něčem pozoruhodném. Na její ověření si však musíme počkat.

A tak se hledání historického významu stává pobíháním sem a tam, chvíli se v minulosti snažíme poznat historický kontext a co nejpřesněji pochopit vývoj událostí směrem k současnosti, abychom se vzápětí ohlíželi ze současnosti zase zpět. Tvrdíme, že retrospektivní pohled je v tomto procesu zásadní. Ano, jsme o tom přesvědčeni, ale nepopíráme tím důležitost chronologického pohledu. Právě naopak, byť jsou tyto dva pohledy přesným opakem, existence jednoho dokazuje existenci toho druhého. Neříkáme, že je třeba opustit chronologické pojetí minulosti a začít se na ni dívat pouze retrospektivně. Protože když jedno z těchto pojetí uplatňujeme, dokazujeme tím, že existuje to druhé. Můžeme tedy uzavřít tuto úvahu konstatováním, že retrospektiva je variantou chronologie, nebo také, že chronologie je variantou retrospektivy.

Historický význam je formován také narativem. Způsob, jakým historik vystaví příběh o minulosti, následně určuje, která skutečnost z ní je podle něj historicky významná. Ve své interpretaci může totiž danou skutečnost vylíčit tak, aby bylo patrné, že způsobila později nějakou změnu, či zdůraznit takové její aspekty, které podle jeho soudu vypovídají o něčem, co stojí za naši pozornost.¹¹⁸ Hledat historický význam a interpretovat minulost nemusí pouze historici, ale mohou to dělat i žáci ve škole. Pomoci jim k tomu má učitel, který je učí uplatňovat zásady historického myšlení. Pokud se mu to daří, i žáci pak umí poučeně stanovit, které skutečnosti z minulosti jsou dle jejich názoru historicky významné, a podle toho také adekvátně interpretovat minulost.

Pozastavme se nad pojmem „interpretace“. Německý filozof Hans-Georg Gadamer uvažuje nad významem tohoto pojmu. Říká, že to, co je nám bezprostředně zřejmé, žádnou interpretaci nevyžaduje. Vyvozuje z toho, že interpretujeme jen to, co je nám cizí, nesrozumitelné na první pohled.¹¹⁹ Pokračujme tedy v jeho úvaze. Z toho, co bylo řečeno, logicky vyplývá, že pokud minulost interpretujeme, patrně pro nás není snadno srozumitelná a obsahuje v sobě jistý prvek cizosti. Jako cizí ji mohou vnímat historici stejně jako žáci v hodinách dějepisu. Peter Seixas a Tom Morton se domnívají, že určování historického významu může být pro žáky náročné, protože vyžaduje dobrou znalost historického kontextu.¹²⁰

¹¹⁸ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 20-21

¹¹⁹ Gadamer, Hans-Georg, *Problém dějinného vědomí*, Oikoymenh, Praha 2019, s. 14

¹²⁰ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 17

Jak jim může učitel, případně systém dějepisného vzdělávání, vyjít vstříc a zajistit pro ně takové podmínky, aby se s tímto nesnadným úkolem co nejlépe vypořádali?

Jednou z možností je organizovat obsah výuky dějepisu tak, aby žáci nebyli hned od prvního okamžiku vrženi do víru „cizí minulosti“, ale poznávali ji postupně, tedy od toho, co je jim dobře známé, k tomu, v čem se orientují méně. Předpokládáme, že žáci na druhém stupni základní školy z celých dějin nejlépe znají dobu, ve které žijí, tedy svou současnost. Formuje svět, který je obklopuje a který mají možnost poznávat všemi smysly nejen ve škole, ale i mimo ni. Proto se nabízí, aby jejich seznamování s minulostí začalo pozorováním současného světa. Z tohoto okrajového bodu minulosti vede jen jedna cesta do ní, a to retrospektivní cesta proti proudu času. Ta umožňuje dávkovat míru cizosti a dovoluje tak nejprve interpretovat nedávnou minulost a postupovat pozvolna k minulosti vzdálenější, tj. v našem předpokladu pro žáky méně srozumitelné. Tuto myšlenku nepřímou podpořil Stanislav Julínek, když kritizoval obvyklý chronologický dějepisný kurz, který „musí v souladu s historickým vývojem podávat učivo od období pravěku a starověku směrem k současnosti“ jako určitou „disproporci se základním požadavkem didaktiky – od nejbližšího k vzdálenějšímu, od známého k méně známému apod.“¹²¹

Někdo by nám však mohl oponovat a argumentovat přitom naším vlastním tvrzením. Vyslovili jsme názor, že není možné určovat historický význam současných dějů. Pokud je to názor správný, jak by ho tedy mohli hledat žáci, kdyby dějepisná výuka začínala současností? Tuto výtku je nutno přijmout jako opodstatněnou. Avšak interpretace současnosti skrze hledání historického významu současných jevů je nejen nemožná, ale ve výuce dějepisu ani není nutná. Výuka může začít pozorováním současnosti a postupovat do minulosti. Interpretovat minulost mohou žáci společně s učitelem začít až v určitém momentu v minulosti, který bude poskytovat dostatečný odstup od současnosti a ve kterém tedy bude možné historický význam jednotlivým skutečnostem s tímto odstupem přisuzovat. Výhodou retrospektivního postupu ve výkladu vzdělávacího obsahu i nadále zůstane, že pochopení historického kontextu bude zprvu méně náročné a jeho obtížnost se bude stupňovat pozvolným a plynulým tempem.

Na okraj tohoto problému je třeba podotknout, že i chronologicky organizované učebnice dějepisu, jakou je například badatelská učebnice *Soudobé dějiny*, uzavírají svůj výklad zpravidla takřka v současnosti. Zmíněná učebnice řadí na závěr kapitoly s názvem *Jakým*

¹²¹ Julínek, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 146

*výzvam čelí současný svět?*¹²². V ní se žáci věnují událostem z nedávné minulosti, tyto události však mají přímý přesah do současného dění a tematizují tedy zároveň aktuální problémy ve společnosti, například migraci či nové technologie. Z tohoto hlediska tedy není možné výtku o nemožnosti interpretovat současnost vznášet jen proti retrospektivní organizaci výuky. Diskuze o tom, zda je možné a vhodné interpretovat současnost, je jistě pádná a zcela na místě, avšak nedotýká se pouze retrospektivní, ale i chronologické výuky.

Retrospektivně pojatá výuka se všemi právě zmíněnými přínosy stojí proti současnému zvyku (který jsme již doložili například strukturou současných českých učebnic dějepisu), podle kterého dějepisná výuka začíná v pravěku a postupuje chronologicky do současnosti. Ani s přihlédnutím k tomu, že se se současným světem žáci seznamují ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* na prvním stupni¹²³, nelze chronologickému pojetí výuky dějepisu nevytknout, že když výklad dějin začne v pravěku, žáky to v poznávání minulosti může poněkud omezovat. Učitel uvede žáky do určitého momentu v dějinách (často bez patřičného zdůvodnění, proč byl zvolen právě ten daný moment), o kterém žáci mají jen omezené vědomosti (předpokládáme, že jsou zpravidla menší než vědomosti o současnosti). V takové situaci je pozice žáků ve vztahu k učiteli nevyvážená. Je samozřejmé a žádoucí, aby měl učitel více znalostí než žáci, a byl jim tedy průvodcem. V tomto případě však nerovnost přesahuje nezbytnou mez. Protože neznají tak dobře historický kontext, stávají se žáci do velké míry závislími na informacích, které jim učitel sdělí. Tím může docházet k slepému nekritickému přejímání informací od učitele. Pochopení historického kontextu vyžaduje od žáků navíc značné úsilí, které nelze na začátku druhého stupně u všech vždy očekávat. To všechno způsobuje, že žáci mají jen omezenou možnost argumentace a obtížnou výchozí pozici pro poznání minulosti, a tedy i pro stanovení historického významu. Kdyby však byla výuka organizována retrospektivně, učitel by mohl snáze než v pojetí chronologickém propojit výuku „s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků“¹²⁴, jak to doporučuje RVP ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* na prvním stupni základní školy.

V tomto úseku kapitoly o retrospektivních rysech historického myšlení jsme se pokusili popsat retrospektivní charakter konceptu historického významu. Peter Seixas a Tom Morton tento koncept pro schematičnost definují pomocí několika výstižných charakteristik, které nazývají „guidepost“ (pro účely této práce je nazývájme základními tezemi). Pomocí nich lze

¹²² Kolektiv autorů, *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletých gymnázií*, ÚSTR, Praha 2022, s. 100-113

¹²³ *Rámcový vzdělávací program*, s. 45-52

¹²⁴ Tamtéž, s. 45

také na závěr názorně nastínit, v čem tkví retrospektivní rysy tohoto konceptu. Oba autoři tvrdí, že o „události, lidé a procesy mají historický význam, pokud způsobily změnu, která se dotkla velkého množství lidí na delší časový úsek“¹²⁵. Jak jsme ukázali, změnu lze vždy konstatovat až zpětně, retrospektivně s patřičným časovým odstupem. Dále tvrdí, že „události, lidé a procesy jsou historicky významné, když odhalují důležité skutečnosti týkající se problému v minulosti či dnes“¹²⁶. Abychom to posoudili, neustále porovnáváme současnost s minulostí, přičemž také využíváme retrospektivu, bez ní bychom nebyli schopni vracet se z přítomnosti zpět do minulosti a zhodnotit, co je a co není „důležitá skutečnost“. To nás přivádí k další tezi Petera Seixase a Toma Mortona, totiž že „historický význam je vždy konstruktem (pojem zde užíváme v neutrálním významu), řídí se vždy nějakým historickým narativem, který dává událostem, lidem a procesům smysl“¹²⁷. Narativ sám o sobě je jakýmsi prizmatem dnešní doby, které ovlivňuje náš pohled zpět do minulosti. I v tomto ohledu tedy můžeme spatřovat v historickém významu retrospektivu. S tím koresponduje i tvrzení, že se „historický význam proměňuje v závislosti na době a skupině“¹²⁸. Pokud tomu tak skutečně je a historický význam se liší s ohledem na to, kdo a kdy ho v minulosti hledá, pak tedy jasně podléhá kritériu retrospektivního hodnocení.

¹²⁵ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 12

¹²⁶ Tamtéž, s. 12

¹²⁷ Tamtéž, s. 12

¹²⁸ Tamtéž, s. 12

4. 2. Primární zdroje

Druhý koncept historického myšlení v češtině nazýváme „primární zdroje“.¹²⁹ V originálním anglickém znění je použit termín „evidence“. Ten můžeme do češtiny překládat mnoha dalšími způsoby, jako „důkaz“, „známka“, „stopa“, „náznak“ či „svědectví“¹³⁰. Primárním zdrojem může být „cokoli, z čeho lze získat poznatky o minulosti“¹³¹. S ohledem na to je spektrum primárních zdrojů značně proměnlivé a s postupem času a bádání historické vědy se neustále rozšiřuje.¹³² Co všechno může být důkazem o minulosti, její stopou či svědectvím? A jak se ze stopy stane primární zdroj, který lze použít jako pramen historického poznání? Peter Seixas a Tom Morton odpovídají na tyto otázky v tom smyslu, že stopy minulosti mohou mít rozličné podoby. Mnoho jich vzniká přímo za tím účelem, aby o daném okamžiku v minulosti svědčily (například výpověď očitého svědka nějaké události), většinou však svědčí o minulosti náhodou, vypovídat o ní nebylo původním důvodem, proč existují. Stopy minulosti nejsou samy od sebe primárním zdrojem historického poznání, tím je činí až historik (či žák v hodině dějepisu), pokud z nich takové poznání dokáže vytěžit.¹³³

Odborná debata o tom, co je primárním zdrojem pro historika a jak s ním má zacházet, zaznamenala v minulosti jistý vývoj a v náhledu na kvalitní práci s primárními zdroji došlo tedy k významným posunům. Až do druhé poloviny 20. století moderní historická věda pohlížela na primární zdroje vesměs jako na zdroje čistých faktů a poznatků o minulosti. Na konci šedesátých let zpochybnil neproblematickou roli primárních zdrojů francouzský filozof Michel Foucault. Jeho myšlenky byly později rozvinuty v tvrzení, že primární zdroj je „mnohvrstevnatý nosič informace“ a práce historika spočívá v tom, aby jednotlivé informační vrstvy postupně rozkrýval a vytěžil tak z primárního zdroje relevantní poznatky. Pozornost historiků se tedy začala soustřeďovat na problém zacházení se zdroji a na to, jak bychom o primárních zdrojích měli přemýšlet, abychom z nich poznatky o minulosti mohli čerpat.¹³⁴

Když hledáme, v čem by mohl být skryt retrospektivní rozměr zkoumání primárních zdrojů, zaměřme se právě na vztah historika (potažmo žáka) ke stopám vypovídajícím

¹²⁹ Tento překlad přejímáme z článku *Historické myšlení a historická gramotnost*, dostupného na vzdělávacím webu Oddělení vzdělávání ÚSTR, <https://www.dejepis21.cz/historicke-mysleni-a-historicka-gramotnost> (online, 15. 11. 2023)

¹³⁰ Fronek, Josef, *Anglicko-český česko-anglický slovník*, Leda, Voznice 2012, s. 166, heslo „evidence“

¹³¹ Storchová, Lucie, *Koncepty a dějiny: proměny pojmů v současné historické vědě*, Scriptorium, Praha 2014, s. 15

¹³² Tamtéž, s. 15

¹³³ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 44

¹³⁴ Storchová, *Koncepty a dějiny*, s. 15-17

o minulosti, neboť právě v něm se opět přítomnost ohlíží do minulosti. Americký historik Robert Berkhofer upozornil na to, že historikovo rozhodnutí v podobě výběru primárních zdrojů v sobě odráží vždy současný historický diskurz.¹³⁵ Už jen to je v jistém smyslu retrospektivním zásahem, kterým historik ovlivní, jak v jeho interpretaci bude minulost vypadat. Dále také otázky, které si o primárním zdroji položí, jsou částečně určované retrospektivně. Plynou sice z poznatků vycházejících z minulosti (skrze daný primární zdroj), avšak styl tázání může být ovlivněn mentalitou současnosti historika, či žáka nebo kohokoli, kdo právě nějaký primární zdroj zkoumá. V každé době tedy může daný badatel dojít při analýze stejného primárního zdroje k různým závěrům, protože o něm každý, ovlivněn svou dobou a jejími okolnostmi, přemýšlí jinak.

Práce s primárními zdroji je, pokud to tak lze říci, volná disciplína, proto je vliv toho, kdo je zkoumá, patrný ještě v jednom bodě. Záleží na tom, za jakým účelem primární zdroje badatel zkoumá. Slovy „volná disciplína“ nevyjadřujeme nikterak opovržení pravidly, podle nichž by se k primárním zdrojům mělo přistupovat, jen poukazujeme na jistou volnost v tom, o čem nás jakýkoli artefakt svědčící o minulosti může poučit. Například stará kniha může být jednou důkazem o stavu vzdělanosti, jindy vypovídat o technologickém pokroku v oblasti knihvazačství anebo dokumentovat historické stádium ve vývoji jazyka, ve kterém je napsána. Proč je určitá stopa minulosti jako primární zdroj zkoumána a jaké historické poznatky její zkoumání přinese, to všechno je rozhodnutí badatele. V každém případě je to však někdo ze současnosti (respektive z doby pozdější, než je doba vzniku čehokoli, co slouží jako primární zdroj), proto má jeho rozhodnutí retrospektivní povahu.

Retrospektivní rysy historického myšlení však nenajdeme jen tam, kde jsou zkoumány primární zdroje, ale – možná paradoxně – i tam, kde se nám takových zdrojů nedostává. Pokud historik nemá k dispozici dostatek důkazů o nějaké době, která je předmětem jeho zájmu, může se pokusit ji poznat pomocí znalosti pozdějšího vývoje, který zrekonstruoval zkoumáním primárních zdrojů z pozdější doby. Tento postup se v metodologii historikovy práce nazývá retrospektivní metoda a je protikladem metody progresivní, díky níž sledujeme události z minulosti v pořadí, v jakém po sobě následovaly, od starších k těm mladším.¹³⁶

Tuto metodu nevyužívá jako vědní disciplína jen historie. Užitečnou je například i v archeologickém výzkumu. Americký archeolog Matthew Johnson o ní mluví jako o hledání

¹³⁵ Storchová, *Koncepty a dějiny*, s. 19.

¹³⁶ Zwettler, Otto, Vaculík, Jaroslav, Čapka, František, *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno 1996, s. 87

analogie mezi přítomností a minulostí. Touto metodou, jak tvrdí, postupuje prakticky každý archeolog, když se snaží poznat minulost zkoumáním hmotných pramenů. Pokud archeolog nalezne nějaký předmět, může mu přiřadit funkci právě metodou analogie. Konstatuje pak například, že se jedná o skladovací nádobu, protože vzhledem k její velikosti, jednoduchosti a dalším vlastnostem bychom ji dnes pravděpodobně ke skladování využívali. Pokud byla tato nádoba nalezena v místnosti pro přípravu jídla a chemický rozbor potvrdil, že předmět obsahuje zbytky jídla, analogicky z toho lze vyvozovat, že tento předmět sloužil k uchování potravin.¹³⁷

Archeolog Lewis Binford však varuje před tím, že analogie jako metoda archeologického výzkumu může být poněkud zavádějící. Vysvětluje, že je neoprávněně využívána jako nástroj interpretace minulosti. Hledání analogie mezi přítomností a minulostí však neposkytuje natolik spolehlivá data, abychom je mohli považovat za dostatečný podklad k interpretaci. To, že nalezneme podobnost, ještě nezaručuje, že je analogie správná. Informace získané na základě analogie bychom tedy, jak doporučuje autor, měli využít jen jako vodítko k hledání možných interpretací a tyto interpretace bychom měli následně ověřit či vyvrátit jiným způsobem.¹³⁸

Na tomto místě bychom rádi podotkli, že problém, který Lewis Binford popsal, se netýká jen archeologické metody analogie, ale i retrospektivní metody v historickém výzkumu. Hrozí zde nebezpečí, že podlehneme pohledu z přítomnosti a ve snaze minulost pochopit ji pouze „zmodernizujeme“ a připodobníme k současnosti (či k době, se kterou ji srovnáváme).¹³⁹ To je slabina, která je spojena i s retrospektivou nejen v práci s primárními zdroji, ale v historickém myšlení obecně. Na druhou stranu bez ohledu na to, zda se při zkoumání primárních zdrojů (a v historickém myšlení) právě soustředíme na retrospektivní prvky či na jakékoli jiné, fakt, že se uchylujeme k neustálému srovnávání minulosti s pozdější dobou, kterou známe lépe, trvá. Proto je v každém případě správným krokem uvědomit si, že to tak je, můžeme s tím pak vědomě dále pracovat.

Výše v textu jsme naráželi na to, že chronologická organizace výuky dějepisu způsobuje (zvláště na úplném začátku) jistou závislost žáků na informacích, které jim poskytne učitel. To souvisí i s dostupností zdrojů historického poznání. Na počátku výuky dějepisu žák získává

¹³⁷ Johnson, Matthew, *Archeological Theory*, Wiley Blackwell, Oxford 2010, s. 50

¹³⁸ Binford, Lewis, Smudge Pits and Hide Smoking: The Use of Analogy in Archaeological Reasoning, in: Bell, Robert (ed.) *American Antiquity*, Cambridge University Press, 1967, 32. ročník, část 1, s. 1-12, <https://www-jstor-org.ezproxy3.nkp.cz/stable/278774> (online, 20. 10. 2023)

¹³⁹ Zwettler, Vaculík, Čapka, *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*, s. 87

první poznatky o minulosti a seznamuje se také s metodami, jak takové poznatky může získat i samostatně, aniž by si je přečetl v učebnici, nebo mu je sdělil učitel. Než je však schopen takové metody plnohodnotně aplikovat a zbavit se tak této informační závislosti (což považujeme za ideální stav žáka, který si osvojil dovednosti historického myšlení), vyžaduje to poměrně hodně času.

Uvažujme však nyní o hypotetické situaci, ve které by se dějepis vyučoval v retrospektivním pojetí. Ani v tomto pojetí by žák zprvu plně neovládal metody, jak získat poznatky o minulosti, a nevěděl by, kde historik hledá relevantní primární zdroje historického poznání. Tématem výuky by však byla nejprve doba, kterou může pozorovat přímo kolem sebe. O současném dění se může žák dozvídat z mnoha na sobě nezávislých a poměrně snadno dostupných zdrojů, z televize, z internetu, ze své rodiny apod. Přesto, že s takovými zdroji ještě nedokáže pracovat jako historik, a poznatky, které z nich získá, mohou být touto skutečností poznamenány, jsou to stále primární zdroje. Tyto zdroje jsou pro něj mnohem dostupnější než zdroje historického poznání o minulosti, a to dokonce tak dávné, jako je pravěk. Informace z těchto zdrojů může žák nezávisle na učiteli vnášet do výuky dějepisu a může s nimi konfrontovat informace, které mu zprostředkoval učitel. Tím role a autorita učitele nemusí být nijak snížena, naopak, když žáci uvidí, že to, co jim učitel říká, koresponduje s tím, co říkají jiné zdroje, jeho informace budou vnímat jako důvěryhodné. Jejich důvěra navíc nebude nekritická, ale naopak podložena vlastní reflexí. Pokud učitel odhalí nějaké nedostatky v tom, jak žáci s primárními zdroji zacházejí, může tento deficit podchytit a korigovat cílenou debatou v hodině, a učit tak žáky správnému zacházení s primárními zdroji zpětnou vazbou na jejich vlastní zkušenosti.

S postupem výuky směrem do minulosti by se poměrně plynule proměňovalo i spektrum primárních zdrojů, které jednotlivá období dokumentují. Žáci by se tedy učili používat postupně další a další zdroje (historického) poznání. Vyhledávání nových zdrojů by ještě k tomu mohlo být provázeno jejich vlastním zájmem o odpověď na otázku, proč vypadá současný svět tak, jak vypadá, a z čeho se vyvinul. To může představovat podstatně větší motivaci k poznávání než stejná otázka (transformujeme-li tyto otázky z retrospektivního do chronologického pojetí) po podobě světa v pravěku a případně doplňující otázka, co se z něj vyvinulo.

V podkapitole nazvané *Primární zdroje* jsme se věnovali analýze retrospektivních rysů druhého konceptu historického myšlení v podání Petera Seixase a Toma Mortona. Na závěr tedy připomeňme, v jakých momentech historikovy práce s primárními zdroji jsme

retrospektivu vysledovali. „Pokládáním dobrých otázek může ze zdroje vzniknout doklad o minulosti,“¹⁴⁰ tvrdí dvojice autorů. A v této činnosti, při které historik svým tázáním takřka sahá do minulosti, dotýká se různých artefaktů a stop, aby z nich získával informace a podklady pro interpretaci minulosti, spatřujeme silný retrospektivní motiv. Retrospektivní je, jak jsme vysvětlili, také úmysl, se kterým je jakýkoli primární zdroj studován. Fakt, že různí historikové dochází zkoumáním jednoho zdroje k různým poznatkům o téže minulosti, je toho důkazem. Znamená to, že tyto poznatky vychází nejen ze zkoumané minulosti, ale i ze současnosti badatele. Seixas s Mortonem také říkají, že „zkoumání primárních zdrojů často začíná ještě před tím, než je začneme číst, otázkou, kdo je autorem daného zdroje a kdy tento zdroj vznikl. Zahrnuje to i analýzu autorových úmyslů, hodnot a jeho pohledu na svět (a to vědomého i nevědomého).“¹⁴¹ Taková analýza však vyžaduje, aby si sám historik (a žák ve výuce dějepisu), uvědomil, jaké jsou jeho úmysly a hodnoty a jeho pohled na svět. Následně potom oba hodnotové světy, svůj i autora daného primárního zdroje, srovnává a při tom je retrospektivní způsob uvažování opět nevyhnutelný. Pro naše účely je dále naprosto výmluvnou také Seixasova a Mortonova poučka o tom, že „historie je interpretace vycházející ze závěrů učiněných na základě zkoumání primárních zdrojů.“¹⁴² Pokud naše poznání o minulosti plyne ze závěrů, které jsme získali zkoumáním primárních zdrojů, pak je také takové poznání poznamenáno retrospektivním uvažováním. Veškeré závěry o minulosti jsou totiž naším retrospektivně učiněným výkladem. Musíme totiž zkoumat nejen zdroje samotné, ale v našem bádání jít i za to, co nám samy o sobě nabízí, vystavět naši představu o minulosti nejen konkrétními zdroji, ale jejich propojováním do širších souvislostí, což je retrospektivní zásah z přítomnosti, abychom získali celkový smysluplný obraz či příběh o minulosti.

¹⁴⁰ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 40

¹⁴¹ Tamtéž, s. 40

¹⁴² Tamtéž, s. 40

4. 3. Kontinuita a změna

Při poznávání minulosti nestačí pouze naučit se řadu dat a umět k nim přiřadit nějaké konkrétní události. Zaznamenávat události takovýmto způsobem je, jak říká Peter Seixas a Tom Morton, spíše úkolem kronikářů, avšak nikoliv úkolem historiků. Neměli by u toho tedy zůstat ani učitelé dějepisu a žáci, kteří se řemeslu historika učí.¹⁴³ Pokud chceme žáky naučit vyprávět o minulosti způsobem, který bude mít jasné a konkrétní sdělení a bude v minulosti hledat smysl, musíme je nejprve naučit vidět proud času z nadhledu, v souvislostech, jejichž prostřednictvím budou moci jednotlivé skutečnosti v minulosti navzájem propojovat, a skládat je tak do smysluplných příběhů s pointou. Prvním pojítkem, které se žáci v rámci osvojování historického myšlení učí v minulosti hledat, je prvek kontinuity. Díky němu můžeme jednotlivým skutečnostem napříč minulostí přiřadit nějakou společnou charakteristiku, která je spojuje. Logickým a nevyhnutelným důsledkem hledání kontinuity v dějinách je nalézání také změn, tedy momentů, ve kterých byl daný kontinuální vývoj narušen. Hledání kontinuity a změny v minulosti proto Peter Seixas a Tom Morton považují za třetí koncept historického myšlení.¹⁴⁴

Jedním z motivů hledání kontinuity a změny v minulosti může být snaha uspořádat minulost podle nějakého klíče tak, abychom v ní mohli spatřovat smysl. Tak můžeme uspořádat minulost do období kontinuity oddělených momenty změny, tedy periodizovat ji. Avšak i periodizace dějin podléhá historické interpretaci. Seixas a Morton tvrdí, že rozpoznávání kontinuity a změny je vždy závislé na tom, kde v minulosti bude historik tyto prvky hledat a jaké otázky si přitom bude klást.¹⁴⁵ I další autoři potvrzují, že náš náhled na minulost se s postupem času vyvíjí a s časovým odstupem je sama minulost nahlížena a vykládána vždy v novém a novém světle.¹⁴⁶ A protože se tedy náhled na kontinuitu a změnu i periodizace odvíjí od interpretace historika, který podle slov Jana Amose Komenského hledí dalekohledem zpět do minulosti¹⁴⁷, považujeme historikovy závěry za výsledek retrospektivní reflexe minulosti.

Ve snaze najít v minulosti řád a smysl, může být dobrým výchozím bodem podle Petera Seixase a Toma Mortona chronologická periodizace. Proto se stala také základem dějepisné výuky na školách.¹⁴⁸ My jsme si však předsevzali, že se pokusíme zhodnotit, zda by kromě

¹⁴³ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 76

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 76

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 78

¹⁴⁶ Brunner, Otto, Conze, Werner, Koselleck, Reinhart, *Geschichtliche Grundbegriffe*, 2. díl e-g, Klett-Cotta, Stuttgart, 1992, s. 698, heslo „Geschichte“

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 695

¹⁴⁸ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 81

chronologie nemohla být v otázce periodizace něčím přínosná i retrospektiva. Předně je nutno opakovat, co již bylo řečeno, že retrospektiva není protikladem chronologie. Domníváme se, že žákům k pochopení minulosti pomáhá spíše lineární prezentace minulosti, ne nutně chronologická. Dokladem toho může být používání časové osy jako didaktické pomůcky ve výuce. Časová osa umožňuje podle tvrzení odborníků znázornit běh času pomocí zjednodušujícího schématu. Svou názorností pomáhá žákům zapamatovat si fakta seřazená podle kritéria času, a prohlubuje tak jejich historické znalosti.¹⁴⁹ Díky novým technologiím je možné oživit časovou osu o různé multimediální prvky, takže se tato pomůcka, která se dříve mohla ve své tradiční papírové (či zkrátka nedigitální) podobě jevit poněkud staticky, mění v dynamický nástroj oblíbený mezi pedagogy i žáky.¹⁵⁰ Vizualizace dění na časové ose umožňuje spatřit čas jako linii, tedy chronologicky a retrospektivně zároveň. Rozpor chronologie a retrospektivy spočívá pouze v tom, jakým směrem budeme po linii postupovat. Retrospektivní organizace minulosti ve výuce dějepisu tedy nebourá zavedené chronologické chápání dějin, není tedy tak revoluční, jak se na první pohled může zdát.

Významným přínosem retrospektivy v konceptu kontinuity a změny je skutečnost, že může historikovi přinést nový rozměr v pohledu na minulost. Tuto skutečnost zmiňujeme v duchu toho, co radí již zmiňovaný Michael Douma, aby v sobě historik pěstoval kreativitu a tvůrčí přístup v interpretaci minulosti.¹⁵¹ Nový pohled může být novou inspirací a impulzem k novým závěrům, a nakonec možná i k novým otázkám. K nelpění na chronologickém pojetí výuky vybízí i vzdělávací web Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů těmito slovy: „Můžeme si vymezit jiné souřadnice pro organizaci látky, zvláště pokud si uvědomíme, že chronologie není přirozenou daností dějin, ale že se jedná o poznávací nástroj, který kdosi vytvořil a jenž odráží určitou historickou kulturu.“¹⁵² Proto jsme přesvědčeni o tom, že v tomto konceptu má retrospektiva své místo. To však pouze za předpokladu, že se nestane

¹⁴⁹ Rodríguez, Sara, Prieto, Javier, Faria, Pedro, Ktos, Sławomir, Fernández, Alberto, Mazuelas, Santiago, Jiménez-López, M. Dolores, Moreno, María N., Navarro, Elena M., Visualizing History: A Virtual Timeline for Teaching and Learning Historical Sciences, in: *International Conference on Distributed Computing and Artificial Intelligence (Special sessions)*, díl 801, 2019, s. 315-321, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=5630571&ppg=339&pq-origsite=primo> (online, 5. 1. 2024)

¹⁵⁰ Černý, Michal, *Časová osa jako interaktivní výuková metoda*, Metodický portál RVP.CZ, <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/inovace/11435/CASOVA-OSA-JAKO-INTERAKTIVNI-VYUKOVA-METODA.html#:~:text=%C4%8Casov%C3%A9%20osy%20nab%C3%ADzej%C3%AD%20zaj%C3%ADma v%C3%BD%20impulz,co%C5%BE%20jim%20m%C5%AF%C5%BE%20usnadnit%20studium> (online, 5. 1. 2024)

¹⁵¹ Douma, *Creative Historical Thinking*, 2. kapitola

¹⁵² *Dějepis a chronologie*, vzdělávací web Oddělení vzdělávání ÚSTR, <https://www.dejepis21.cz/dejepis-a-chronologie> (online, 15. 11. 2023)

jediným způsobem, jak se historik a žák k minulosti vztahuje. Kdyby se totiž uzavřel do retrospektivního výkladu dějin jako jediného možného, pozbyl by pak oné tvořivosti, kterou Michael Douma považuje za tolik potřebnou.

Hledání kontinuity a změny v minulosti však není pouze nástrojem, jak organizovat minulost a porozumět jí jako celku, je to také hledání role přítomnosti v proudu času. Přítomný okamžik je okrajový bod minulosti, pojmenujeme-li tedy fenomény, které trvají nebo se mění v minulosti, můžeme tak učinit i v případě současné chvíle, která se s každým uplynulým okamžikem v minulost přetváří. Německý filozof Friedrich Nietzsche se ve svém eseji *O užítku a škodlivosti historie pro život*¹⁵³ zabývá tím, jak je v přítomnosti užitečná historie a v čem nás dnes naopak omezuje. „Historii zajisté potřebujeme,“ říká. Tvrdí, že je důležitá k životu v přítomnosti. Na druhou stranu však varuje před tím, že přílišná úcta k minulosti může škodit životu v současné době.¹⁵⁴

Ať nám již tedy znalost minulosti prospívá, či škodí, to, co Friedrich Nietzsche ve svém eseji řeší, je vztah minulosti a přítomnosti, konkrétněji to, jak v přítomnosti minulost využíváme a jak s ní pracujeme. Nietzsche zpochybňuje závěr, že minulé dění směřuje do současného okamžiku a že přítomnost je nevyhnutelným výsledkem minulosti. Takto viděn by se nám tento okamžik mohl zdát v dějinách jako ústřední bod. Přílišná zahleděnost do přítomného momentu a do současného dění je patrná všude kolem nás a zhmotňuje ji například věta, kterou mnozí s povzdychem pronášejí, o tom, že „dnes je složitá doba“. Tento výrok je však zavádějící. Dnešní doba není o nic složitější nebo jednodušší, než kterákoli jiná doba v minulosti nebo v budoucnosti. Už jen fakt, že si takto postěžovalo již mnoho lidí napříč dějinami (a také fakt, že na snadnost doby si tak často lidé nestěžují ani ji nechválí), je toho důkazem. Soudíme, že každý vnímá dobu, ve které žije, jako složitou ne proto, že by byla složitější než jiné, ale proto, že žije právě v ní a sleduje ji zblízka, nebo také proto, že mu k její interpretaci chybí dostatečný časový odstup.

Máme tedy tendenci klást příliš velký důraz na dnešek a chápat ho jako jakési vyústění minulosti. Taková tendence je pochopitelná, přítomnost je pro nás vždy jedinečným okamžikem, protože je to jediný bod v proudu času, který můžeme aktuálně prožívat. Musíme si však uvědomit, že ono „ted“ je okamžik jako každý jiný v dějinách (od minulosti až do budoucnosti) a nepředstavuje zpravidla žádný přelomový bod. Také ve výuce dějepisu, pokud

¹⁵³ Nietzsche, Friedrich, *Nečasové úvahy*, Oikoymenh, Praha 2023, s. 75-147

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 77

je učivo organizováno chronologicky, může učitel (byť implicitně) prezentovat přítomnost jako cílový bod, ke kterému výuka směřuje, jako pointu svého vyprávění. Nemíníme zde vyvracet obecně přijímané tvrzení, že minulost zkoumáme kvůli přítomnosti. Tématu, jak nás může minulost obohatit v přítomnosti, se budeme věnovat v analýze šestého konceptu historického myšlení (etická dimenze). Chceme jen varovat před mylným dojmem, který může v žácích vyvolávat chronologická výuka dějepisu, že v přítomnosti dění končí.

Abychom se takového dojmu u žáků vyvarovali, může k tomu podle našeho názoru přispět retrospektivní pojetí výuky. Pokud totiž učitel začne vykládat látku v přítomnosti, stane se, jak předpokládáme, tento okamžik nikoliv pointou, ale výchozím bodem jeho výkladu. Bodem, ze kterého budou žáci v debatách s učitelem vycházet někdy do minulosti, někdy do budoucnosti a budou přítom přes přítomný okamžik symbolicky řečeno „přecházet“ s takovou lehkostí a samozřejmostí, že nebudou pochybovat o tom, že do debat v hodinách dějepisu patří vedle minulosti nejen přítomnost, ale i budoucnost, a že se tedy i dění jako takové vyvíjí od minulosti k budoucnosti a tyto dvě entity jsou propojeny přítomností ne jako bodem zlomu, ale jako jakýmkoliv jiným okamžikem.

Že je budoucnost skutečně tématem, ke kterému mají co říci právě historici, o tom je přesvědčen americký historik David Staley. Tvrdí, že studium minulosti je vhodným nástrojem k úvahám o budoucnosti.¹⁵⁵ Nejedná se, jak uvádí na pravou míru svou tezi, o nějaké zázračné věšštění, ale o systematickou analýzu minulosti a přítomnosti a jejich prvků kontinuity a změny, na jejímž základě pak může historik vystavět možné scénáře budoucnosti. Takové scénáře nemají ambici odhadovat konkrétní události a jevy, avšak popsat možné širší okolnosti budoucího dění.¹⁵⁶ Retrospektivně organizovaná výuka dějepisu může žákům ukázat, že musíme zkoumat kontinuitu a změnu v minulosti, ale také přemýšlet o tom, které z daných jevů přetrvávají do budoucnosti a které se změní.

Trojice kanadských autorů Heather E. McGregor, Jackson Pind a Sara Karn se zabývají otázkou, jak by měla dějepisná výuka přispívat k reflexi ekologických hrozeb spojených se změnou klimatu. To je téma, které má budoucnostní rozměr. Sami autoři píší, že žijeme v době antropocénu, ve které má člověk dominantní vliv na vývoj Země a životního prostředí. Má tedy i vliv na to, jak bude vypadat v budoucnosti. Autoři se tedy provokativně ptají, zda je výuka dějepisu v této době a na pozadí problému klimatických změn stále dostatečně relevantní,

¹⁵⁵ Staley, David, *History and future : using historical thinking to imagine the future*, Lexington Books, Lanham, MD 2007, s. 2

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 71-82

a přemýšlí o tom, jak by se měla této situaci přizpůsobit. Tvrdí, že dějepis by měl pomoci žákům reflektovat budoucí změny, podpořit jejich odolnost, hledat smysluplné vztahy mezi minulostí a budoucností, a reagovat tak na budoucí hrozby.¹⁵⁷ To je dalším argumentem na podporu retrospektivního pojetí ve vnímání minulosti, které v jistém smyslu (a možná trochu paradoxně) upozaduje přítomný okamžik a umožňuje tedy reflektovat minulost a budoucnost jako kontinuum.

Navíc úvaha o budoucnosti v dějepisném vzdělávání je vlastně představou světa a jeho podoby v budoucnosti a následná kritická analýza přítomnosti (i minulosti), která budoucí podobu světa určuje. Ve své podstatě je tedy taková úvaha také retrospektivní, protože konfrontuje moment v budoucnosti s momentem časově starším.

Retrospektivně pojatá výuka má ještě jeden potenciální přínos. Stanovení kontinuity a změny v dějinách je vždy otázkou srovnávání vícero drobných skutečností, na jejichž základě kontinuita či změna vynikne. Chronologické pojetí výuky vybízí žáky, aby srovnávali jednu minulou skutečnost s jinou. Takové porovnání od žáků vyžaduje značný rozhled a solidní znalost historického kontextu. Toto úsilí jim může usnadnit retrospektivní pojetí, ve kterém žáci nejprve srovnávají s přítomností, tj. s dobou, která je jim (především v počátku dějepisně výuky) známá lépe než doby minulé.

Kontinuita a změna jsou náměty třetího konceptu historického myšlení Petera Seixase a Toma Mortona. Cílem této podkapitoly bylo zkoumat jejich retrospektivní rozměr. Seixas a Morton vyjadřují podstatu tohoto konceptu pomocí několika jasně formulovaných základních tezí. Jedna z nich říká, že „kontinuita a změna jsou úzce spojeny a mohou existovat současně. Chronologické pojetí může být dobrým výchozím bodem pro orientaci v minulosti.“¹⁵⁸ V žádném ohledu se nesnažíme popřít toto tvrzení. Ano, chronologie skutečně představuje přehledné zobrazení minulosti, které může pomoci historikovi i žákovi v hodině dějepisu uspořádat poněkud bezbřehé množství informací a dat o minulosti. Zároveň je však na místě upozornit, že to nemusí být jediná možnost. Pokud k minulosti přistoupíme s jistou dávkou kreativity a fantazie, jistě budeme schopni uchopit ji i podle jiného klíče, kupříkladu retrospektivně. Nový přístup může vnést do našeho pohledu nové perspektivy. Podle jiné základní teze jsou pojmy pokrok a úpadek hodnocením změny v průběhu času. V závislosti na

¹⁵⁷ McGregor, Heather E., Pind, Jackson, Karn, Sara, A 'wicked problem': rethinking history education in the Anthropocene, in: *Rethinking History*, 25. ročník, číslo 4, 2021, s. 483-507, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642529.2021.1992159?scroll=top&needAccess=true> (online, 9. 4. 2024)

¹⁵⁸ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 74

dopadu změny může být pak určitý fenomén v očích jednoho člověka vnímán jako pokrok, v očích jiného jako úpadek.¹⁵⁹ To nepřímo ukazuje na retrospektivní charakter jakékoliv snahy hledat v minulosti prvky kontinuity a změny. Vzhledem k tomu, že se hodnocení toho, co bylo v minulosti úpadkem a co pokrokem, odvíjí od toho, kdo v přítomnosti minulost hodnotí, znamená to, že každé takové hodnocení podléhá retrospektivnímu pohledu z přítomnosti. To nakonec potvrzuje i další základní teze, která tvrdí, že nám „periodizace pomáhá přemýšlet o kontinuitě a změně. Je to proces interpretace, na základě něhož určujeme, které události a procesy tvoří určité období historie.“¹⁶⁰ Jinými slovy se jedná o schematizaci minulosti tvořenou retrospektivně s daným časovým odstupem.

¹⁵⁹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 74

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 74

4. 4. Příčina a následek

Čtvrtý koncept historického myšlení v pojetí Petera Seixase a Toma Mortona je princip příčiny a následku. Jak autoři trefně upozorňují, lidé mají na rozdíl od všech ostatních bytostí schopnost představovat si možnosti budoucnosti.¹⁶¹ Přemýšlejí o možnostech svého budoucího jednání, zvažují, jaké činy vyvolají jaké následky, a podle toho se rozhodují, jak se zachovají. I historik by měl, chce-li sledovat jednání lidí a rozumět mu, tento princip chápat. Ve fyzice se mu asi nejlépe blíží Newtonův třetí pohybový zákon akce a reakce¹⁶², ve filozofii má blízko k výrokové logice, především výrokovým formulím implikace a ekvivalence¹⁶³.

Vztah mezi příčinou a následkem je v historii vztahem dvou dějů v minulosti (nebo v přítomnosti), které po sobě následovaly a z nichž jeden způsobil ten druhý, jeden (ten starší v čase) je druhému příčinou, a druhý (ten mladší) je prvním důsledkem. Retrospektivní rysy tedy historické myšlení vykazují tehdy, když se ptáme po příčinách toho, co se stalo, ale i toho, co se děje, nebo dokonce toho, co se stane. V jistém smyslu však retrospektivně uvažujeme i tehdy, když hledáme důsledky, protože pokud označíme jeden děj za důsledek druhého děje, implicitně tím říkáme, že druhý je příčinou prvního. Tato úvaha však možná až příliš relativizuje to, co jsme právě popsali, proto od ní raději upustíme.

Britsko-rakouský filozof Karl Raimund Popper ve své teorii pracuje s pojmem kauzálního vysvětlení. Tvrdí, že z hlediska ústředního zájmu existuje rozdíl mezi historickými vědami a vědami teoretickými.¹⁶⁴ Než tento rozdíl vysvětlíme, je třeba zabývat se dvěma pojmy. Autor říká, že každá skutečnost má za své vlastní, specifické konkrétní příčiny, ty nazývá singulárními tvrzeními, ale také řadu obecných příčin, tedy tvrzení univerzální, což jsou „hypotézy mající povahu přírodních zákonů“¹⁶⁵ Kauzálním vysvětlením Karl Raimund Popper míní dedukci tvrzení popisujícího nějakou událost. Taková dedukce vychází ze syntézy univerzálních a singulárních tvrzení vztahujících se k dané události.¹⁶⁶ Podle něj se historické vědy od věd teoretických neliší metodami, které využívají (autor sám mluví o „jednotě metody“ obou typů věd), ale spíše tím, co je předmětem jejich zájmu. Zatímco se teoretické vědy „zajímají o odhalení a testování univerzálních zákonů“¹⁶⁷, hlavním zájmem historických věd je

¹⁶¹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 106

¹⁶² Bělař, Antonín, *Dynamické zákony Newtonovy*, SPN, Praha 1964, s. 10-12

¹⁶³ Hendl, Jan, *Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy v příkladech*, Karolinum, Praha 2022, s. 103-104

¹⁶⁴ Popper, Karl Raimund, *Bída historicismu*, Oikoymenh, Praha 2000, s. 115

¹⁶⁵ Popper, Karl Raimund, *Logika vědeckého bádání*, Oikoymenh, Praha 1997, s. 42

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 42

¹⁶⁷ Popper, *Bída historicismu*, s. 115

„odhalení a testování singulárních tvrzení“¹⁶⁸. Zatímco v teoretických vědách slouží kauzální vysvětlení singulární události pouze jako mezikrok k odhalení univerzálního zákona, o kauzální vysvětlení singulární události se doopravdy zajímají jen vědy historické.¹⁶⁹

Čeští filozofové Karel Pexidr a Nikolaj Demjančuk popisují vztah kauzality a přírodních zákonitostí. Kauzalita je podle nich sice „pouze“ produktem lidského rozumu, avšak má přímou vazbu na skutečné dění, je totiž „myšlenkovým prostředkem (...), jak tuto zákonitost zachycovat a vyjadřovat“^{170, 171}

Celou ideu kauzality, a především hledání kauzálního vysvětlení, které je vzhledem ke své retrospektivní povaze v popředí našeho zájmu, rozvíjí francouzský historik Paul Veyne. V rámci kauzality podle něj existují dva procesy: proces predikce, tedy úvaha o budoucím vývoji událostí, a retrodikce, tj. hledání správného vysvětlení událostí, které se již staly v minulosti. Východiskem jeho úvahy je konstatování, že „má-li každý účinek svou příčinu, ne každá příčina vyvolá vždy své účinky“¹⁷² Stejně jako scholastici, se tedy spíše než na (zajisté velmi populární, ale poněkud nejistou a pochybnou) predikci budoucího vývoje zaměřuje na retrodikci. Jedná se o jakýsi krok zpět od účinku k hypotetické příčině.

Když historik konstatuje nějakou skutečnost z minulosti, o níž se dochovaly informace v primárních zdrojích, může se dostat do obtížné situace, pokud se mu nedaří v těchto zdrojích nalézt důvod takové skutečnosti. Historie je, jak tvrdí Paul Veyne, „látání dřev“ ve struktuře dochovaných stop minulosti¹⁷³ a k tomuto látání retrodikce výrazně napomáhá. Pomocí ní se totiž může historik pokusit zrekonstruovat chybějící hypotetickou příčinu (či vícero příčin). K takové rekonstrukci lze využít různé techniky, mezi které autor řadí například porovnávání, čerpání z vlastní zkušenosti s chováním lidí a fungováním světa, četbu textů interpretujících minulost, zkoumání mentality doby či generalizaci. Součástí retrodikce však není pouze formulace eventuálních příčin, ta sama ještě historika neopravňuje tvrdit, že jsou tyto příčiny skutečně důvodem, který vyvolal daný účinek. Důležité je také zvážení pravděpodobnosti každé jednotlivé hypotetické příčiny. To historikovi sice stále nedává úplnou jistotu, ale zpřesňuje to jeho poznání minulosti. Navíc absence hodnotící fáze představuje ve smyslu slov Paula Veyna ignoraci možnosti, jak může historik v informačním vakuu získat alespoň nějaké více či méně

¹⁶⁸ Popper, *Bída historicismu*, s. 115

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 115

¹⁷⁰ Pexidr, Karel, Demjančuk, Nikolaj, *Kauzalita*, Aleš Čeněk, s. r. o., Plzeň 2009, s. 248

¹⁷¹ Tamtéž, s. 236-254

¹⁷² Veyne, Paul, *Jak se píšou dějiny*, Pavel Mervart, Červený Kostelec 2010, s. 205

¹⁷³ Tamtéž, obálka knihy

relevantní poznatky o minulosti.¹⁷⁴ Není pochyb o tom, že právě retrodikce je ve své podstatě retrospektivním momentem principu kauzality, který je spojen s konceptem příčiny a následku.

Retrospektivní prvky konceptu příčiny a následku v historickém myšlení se tedy koncentrují do otázky „Proč?“. Proč Spojené království vystoupilo z Evropské unie? Proč Napoleon u Waterloo prohrál? Proč vzniklo zemědělství? Tento styl tázání je v poznávání minulosti, a tedy i ve výuce dějepisu, zásadní a pro žáky velmi přínosný. Zaměřuje se totiž na jejich zvědavost a rozvíjí jejich zájem o cokoli, s čím se setkají. Z gramatického hlediska je tato otázka doplňovací, nelze na ni tedy odpovědět jednoduše ano, či ne.¹⁷⁵ Dále je to také otázka, jejíž tazatel se pravděpodobně nespokojí s heslovitou odpovědí, kterou bychom mohli očekávat například u otázek „kdo“, „kdy“ či „kde“. Nutí tedy žáky zamyslet se nad podstatou toho, čeho se týká, a interpretovat smysl dané skutečnosti.

Žáci se mohou ptát učitele „proč“ a učitel potom může tuto otázku rozvinout v komplexní debatu například o historickém vývoji nějakého úseku dějin, nebo o tom, jakou měla nějaká historická postava motivaci ke svému jednání, či o různých alternativních scénářích minulosti a současnosti, a také o možných scénářích budoucnosti. Učitel však stejnou otázku může položit žákům ve chvíli, kdy potřebuje ověřit nejen základní faktografické znalosti žáků o minulosti, ale i to, zda pochopili logiku určitého historického vývoje.

Velkou výhodou otázky „proč“ a spolu s ní i retrospektivního prvku ve výuce dějepisu je svoboda, které se žákovi v takovém způsobu tázání dostává. Když je žákům tato otázka položena, mají svobodu v tom, co na ni odpoví. V mnoha případech lze odpovědět různými způsoby (aniž bychom se dopustili omylu) a zdůraznit přitom různé skutečnosti, které jsou součástí naší interpretace minulosti. Učitel a učební podklady sice ohraničují žákovy možnosti odpovědi například tím, že mu nabízí jisté výchozí informační prameny, o které má žák svou odpověď opřít. Pokud však žák dokáže vyhledat i jiné prameny a adekvátně jimi ospravedlnit své tvrzení, nemusí se nabízenými prameny omezovat. Když se táže žák, může tak učinit v jakékoli oblasti svého zájmu. Může se zeptat na skutečnost, která je historicky významná a je důležitým tématem v učebních osnovách, ale má svobodu se ptát i na sebemenší detail, na jakoukoli skutečnost, kterou nikdo jiný nepovažuje za podstatnou, ale jeho osobně z nějakého důvodu zaujala.

¹⁷⁴ Veyne, *Jak se píšou dějiny*, s. 199-209

¹⁷⁵ *Nový encyklopedický slovník češtiny*, heslo „otázka“, <https://www.czechency.org/slovník/OT%C3%81ZKA> (online, 20. 11. 2023)

Otázka „proč“ nastolí vždy v debatách žáků s učitelem nějaký problém. Při řešení problému je vhodné, jak jsme zmínili v jedné z předchozích kapitol, tematické pojetí. To dokládá kromě jiného i fakt, že pokud řetězíme několik takových otázek „proč“ za sebou a putujeme stále více do minulosti, většinou v celém vláknu těchto otázek lze následně vysledovat nějaké jednotící téma. Proto jsme přesvědčeni, že tázání po příčinách různých skutečností je momentem, kde se retrospektivní pojetí výuky kloubí s pojetím tematickým.

Ve čtvrté části kapitoly *Retrospektiva v historickém myšlení* jsme analyzovali koncept příčiny a následku a jeho retrospektivní momenty. Na závěr tedy zopakujeme stěžejní myšlenky. Peter Seixas a Tom Morton se domnívají, že „změna má mnoho příčin a také mnoho důsledků (krátkodobých či dlouhodobých), které dohromady vytváří složitou síť“¹⁷⁶. Hledání příčin je dle našeho názoru retrospektivním uvažováním spojeným s tímto konceptem, protože se od momentu časově mladšího vztahuje retrospektivně zpět k momentu časově staršímu. Retrospektivním je však v jistém smyslu i hledání následků, protože implikuje tázání, proč došlo k dané skutečnosti, kterou za následek označíme, a co k ní vedlo. Jak tvrdí oba autoři, „příčiny historické události jsou různě důležité“¹⁷⁷. Pátrání po příčinách, které Paul Veyne označuje jako retrodikce nám pomáhá hodnotit důležitost různých příčin a zaplňovat prázdná místa v našem poznání minulosti. Pomocí různých technik retrodikce se můžeme pokusit spojovat útržkovité informace, které čerpáme ze stop o minulosti, do komplexní sítě souvislostí s cílem nalézt v minulosti nějaký logický interpretační celek. Pochopení příčin jednotlivých skutečností považujeme při formulaci smysluplné interpretace minulosti za klíčové. Další základní teze Seixase a Mortona připomíná, že „události v minulosti nejsou stejně jako ty v budoucnosti nevyhnutelné, stačí změnit jedinou okolnost a vše se mohlo vyvinout jinak“¹⁷⁸. Retrospektivní uvažování o příčinách (ale i důsledcích) různých skutečností tedy v historikovi a také v žácích podněcuje tvůrčí přístup k minulosti, protože je ve své podstatě poměrně svobodné a dokáže reflektovat osobní zájem historika či žáka a rozvíjí jeho zvědavost. To vše platí zvláště, pokud vezmeme v potaz tvrzení formulované právě citovanou základní tezí o tom, že nic v minulosti, stejně jako v budoucnosti není nevyhnutelné.

¹⁷⁶ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 102

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 102

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 102

4. 5. Historická perspektiva

Jedním z mnoha způsobů, jak poznávat minulost, je podle Petera Seixase a Toma Mortona snaha porozumět lidem v minulosti. Tuto snahu by měl vyvíjet každý profesionální historik a také každý žák, který se chce svým stylem přemýšlení a zkoumání o minulosti takovému historikovi co nejvíce přiblížit. Tento způsob má však řadu úskalí, kterých si musí být historik i žák vědom, aby informace, které tak získá, poskytovaly opravdu co nejvěrnější obraz minulosti. Největším úskalím je skutečnost, že lidem v minulosti (ale ani v současnosti) nikdy nemůžeme naprosto porozumět. Nikdy nemáme jistotu, že naše závěry jsou pravdivé. Oba autoři jsou přesto přesvědčeni, že to není důvod, proč od našeho úsilí upustit. Podle nich už jen vědomí našich limitů v chápání lidí v minulosti je známkou historického myšlení.¹⁷⁹

Posuzování jednání lidí v minulosti, když zároveň víme, jaké mělo jejich jednání dopady na pozdější historický i současný vývoj, to je retrospektivní přístup par excellence. V konceptu historické perspektivy tedy není třeba pracně hledat rysy retrospektivního uvažování, protože retrospektivou jako takový doslova prorůstá. Učitel by měl vést žáky v hodinách k tomu, aby se snažili zastávat historickou perspektivu, když posuzují jednání lidí v minulosti. Vícekrát jsme v této práci navrhovali, jak upravit výuku dějepisu tak, aby zvýraznila retrospektivní rysy historického myšlení. V případě konceptu historické perspektivy to však dělat nemusíme. Možná si to vždy zcela neuvědomujeme, ale hodnocení jednání lidí v minulosti je retrospektivou per se.

Jak tvrdí autoři článku *Historické myšlení a historická gramotnost*, žáci mají často sklony vnášet současný pohled do minulosti a hodnotit ji v této perspektivě.¹⁸⁰ Dodejme jen pro upřesnění, že to není vlastní jen žákům, děláme to všichni. Jak ale překonat tento Rubikon, o kterém píše Sam Wineburg¹⁸¹, tuto propast, která stojí mezi námi a lidmi v minulosti? Lze to vůbec? Poněkud skeptickou odpověď nám může dát již citovaný sociolog Maurice Halbwachs a jeho teorie sociálních rámců paměti, jejíž podstatu jsme v krátkosti vysvětlili v kapitole *Jak učíme dějepis?* v souvislosti s pojmem historická či kolektivní paměť. Maurice Halbwachs uvádí příklad člověka, který se po několika letech přišel podívat na dům, ve kterém se narodil a ve kterém strávil určitou část dětství. Každý má jistě obdobnou zkušenost a všichni si dokážeme představit jeho údiv nad tím, že jeho vzpomínka na dům, pocházející z období jeho

¹⁷⁹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 143-144

¹⁸⁰ *Historické myšlení a historická gramotnost*, vzdělávací web Oddělení vzdělávání ÚSTR, <https://www.dejepis21.cz/historicke-mysleni-a-historicka-gramotnost> (online, 15. 11. 2023)

¹⁸¹ Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, s. 7

dětství, se významně rozchází s realitou nahlíženou z dnešní doby, přesněji řečeno s vnímáním takové reality. Typickou reakcí může být konstatování, že dům byl dříve větší, zahrada barevnější, výzdoba obývacího pokoje mnohem zajímavější. Každopádně dochází k rozporu současného vnímání reality s vnímáním stejné skutečnosti dříve v minulosti. Přes tento nesoulad zůstává faktem, že změna, se kterou je pozorovatel konfrontován, se alespoň v této modelové situaci neodehrála ve skutečnosti samotné, ale pouze v jejím vnímání pozorovatelem. Co se tedy konkrétně změnilo? Byl to soubor znalostí a zkušeností daného člověka vztahující se k fungování světa a společnosti, jinými slovy v pohledu na svět a společnost uplatňuje jiný sociální rámec paměti.¹⁸²

Aplikujeme-li závěry, které lze učinit z právě popsané modelové situace, na náš vztah k minulosti a lidem, kteří v ní žili a jednali, můžeme konstatovat, že těmito lidem nejsme schopni nikdy zcela porozumět, protože skutečnost vnímáme skrze pozdější „rámec“ znalostí a zkušeností, který zahrnuje kromě jiného i znalost dopadů toho, jak lidé v minulosti jednali. Z toho vyplývá, že do zpětného hodnocení minulosti vždy promítáme současnost. Současnost se tedy odráží i v retrospektivním přístupu k minulosti. Tento fenomén známe pod názvem prezentismus.

Ano, retrospektiva je prezentismem. Termín „prezentismus“ má mnoho definic. Je to styl uvažování, v němž „převládá vnímání nebo hledisko přítomnosti nad vnímáním či hlediskem minulosti a budoucnosti“. Je to však také v poněkud pejorativním smyslu jednostranná tendence „řešit aktuální problémy (...) z hlediska okamžitých či krátkodobých zájmů“. Podle této definice se prezentismu blíží „ty úvahy o budoucnosti, které nepředpokládají žádné větší změny oproti přítomnosti“¹⁸³. Domníváme se, že to stejné v jistém smyslu platí i o úvahách o minulosti. Francouzský historik François Hartog tvrdí, že jsme v poslední době svědky nástupu tzv. prezentistického režimu, ve kterém se přítomný okamžik „stal svým vlastním horizontem“ a proměňuje se „ve věčně trvajících přítomnost“^{184, 185}.

¹⁸² Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, s. 113-119

¹⁸³ Nešpor, Zdeněk (ed.), *Sociologická encyklopedie*, Sociologický ústav Akademie věd České republiky, heslo „prezentismus“, <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prezentismus> (online, 28. 11. 2023)

¹⁸⁴ Hartog, François, Na cestě k nové historické situaci, in: *Slovo a smysl*, 14. ročník, 27. díl, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 242, https://wordandsense.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/18/2017/07/Fran%C3%A7ois_Hartog_238-250.pdf (online, 25. 11. 2023)

¹⁸⁵ Šormová, Julie, *Prezentismus – výzva školního dějepisu*, diplomová práce, vedoucí práce Činát, Kamil, Ústav českých dějin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2023, <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/182764/120447360.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (online, 30. 11. 2023)

Z našeho popisu prezentismu, který je charakteristický pro retrospektivu, lze odvodit, že je i ona jakousi formou egocentrického výkladu skutečností světa skrze aktuální potřeby současné společnosti. Peter Seixas a Tom Morton před tímto postojem varují a doporučují, abychom se ve snaze porozumět jednání a motivaci lidí v minulosti prezentismu vyhýbali. To je podle nich předpokladem správného historického myšlení, které nám tak může poskytnout relevantní historické poznání.¹⁸⁶ Doznáváme, že právě prezentistická povaha retrospektivy je v tomto smyslu jejím limitem. K tomuto varování musíme přihlížet i ve výuce školního dějepisu.

O prezentismu však také platí, že „odmítá ideu objektivitu historického poznání, a to na základě teze, že v historii neexistují objektivní pravdy“¹⁸⁷. Tuto tezi jsme v této práci prezentovali již mnohokrát, například když jsme reprodukovali tvrzení více autorů, že historie je interpretací minulosti a že je to právě historik, který dává příběhu o minulosti, tj. historii, smysl.¹⁸⁸ Protichůdnost právě uvedených myšlenek nás přivádí do poněkud nestandardní situace, odkud, jak se zdá, není východiska. My se však přesto pokusíme najít z tohoto spleťtého problému cestu ven. Pokud je prezentismus přiznáním, že nemůžeme minulost poznávat objektivně, můžeme totéž prohlásit i o retrospektivě. V takovém případě je potom právě retrospektiva, jejímž nedostatkem může být nazírání na minulost optikou přítomnosti, zkrátka přiznaným prezentismem. Přiznat, že na minulost nahlížíme pohledem z přítomnosti, je poznatkem, který nás při poznávání minulosti může o mnohém poučit. Zvláště pokud si uvědomíme to, co jsme dokázali z teorie Maurice Halbwachse, že se prezentismu nedokážeme nikdy zcela zbavit. Za předpokladu, že nejsme schopni nenahlížet na minulost prezentisticky, tedy i retrospektivně, je nejlepším možným řešením alespoň si to přiznat a nadále s tím vědomě pracovat. To je podle našeho názoru úkol nejen historika, ale také učitele dějepisu.

Retrospektivní hodnocení jednání lidí v minulosti, do kterého promítáme aktuálně uznávané hodnoty, je něco, s čím musíme nakládat opatrně, avšak je to zcela legitimní postup, který používáme v mnoha sférách společenského života. Tímto tvrzením chceme poukázat na to, že v určitých situacích jsou prezentismus, a tedy i retrospektiva, společensky akceptovatelnými přístupy. Jako příklad uveďme právo. V právním světě běžně posuzujeme právní odpovědnost člověka za to, co udělal v minulosti. Právní odpovědnost lze chápat jako „povinnost za něco ručit, nést odpovědnost“. Znakem právní odpovědnosti je „snést zákonem

¹⁸⁶ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 136

¹⁸⁷ *Sociologická encyklopedie*, heslo „prezentismus“, <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prezentismus> (online, 28. 11. 2023)

¹⁸⁸ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 2

stanovenou újmu – sankci“. S tímto pojmem se také váže pojem „zavinění“, kterým vyjadřujeme vztah člověka k „výsledku jeho chování“. ¹⁸⁹ My výsledek jeho chování známe, dotyčný člověk však neznal přesné dopady svého jednání, byť je mohl předvídat. Přesto nese za své chování odpovědnost a společnost (reprezentovaná patřičným soudním orgánem) ho za něj soudí. I takový příklad je ukázkou retrospektivního přístupu k posuzování minulosti a jednání lidí v ní. V tomto případě je retrospektiva přijímaným postupem. Výjimkou, podle které právní systém retrospektivu principiálně odmítá, je zákaz retroaktivity. „Platí, že trestnost se posuzuje podle zákona účinného v době, kdy byl čin spáchán.“ ¹⁹⁰ Přeloženo do řeči historického myšlení se jedná o situaci, ve které se právo snaží eliminovat prezentismus a s ním i retrospektivu a zaujmout adekvátní „právní historickou perspektivu“.

Na předchozích stranách jsme zkoumali retrospektivní rysy konceptu historické perspektivy. Nyní tedy zrekapitulujeme to, k čemu jsme v této podkapitole dospěli. Podle jedné ze základních tezí Petera Seixase a Toma Mortona existuje mezi námi a lidmi v minulosti „velké množství rozdílů v pohledu na svět (přesvědčení, hodnoty či motivace)“ ¹⁹¹, podle jiné je zkoumání perspektivy historických aktérů „klíčem k pochopení událostí v minulosti“ ¹⁹². Došli jsme k závěru, že pokud zkoumáme a hodnotíme jednání lidí v minulosti, myslíme retrospektivně, protože na rozdíl od historických aktérů vidíme z přítomného bodu pozdější vývoj, který jejich jednání vyvolalo, a máme celkově jiný informační rámec. Ten ovlivňuje náš pohled a odlišuje ho od jejich pohledu. Další základní tezí nás autoři vybízí k tomu, abychom se vyhnuli „prezentismu, tedy vnucování našich myšlenek a hodnotového žebříčku aktérům z minulosti“ ¹⁹³. Přiznali jsme, že retrospektiva je pohledem historika z přítomnosti do minulosti a že se historik nikdy nedokáže své přítomnosti a její perspektivy zcela zbavit a dívat se na svět čistou perspektivou historického aktéra. Retrospektiva je tedy prezentismem, což může představovat určité omezení v její aplikaci při zkoumání minulosti. Zároveň jsme však vysvětlili, že za jistých okolností je připuštění retrospektivního, tj. prezentistického hlediska historika přínosem pro jeho historické poznání. Vyžaduje to však jeho opatrnost a pečlivost. Přínos retrospektivou a prezentismem (do určité míry negativně) poznamenaného konceptu historické perspektivy vyzdvihují autoři v druhé části stejné základní teze: „Pokud budeme

¹⁸⁹ Madar, Zdeněk, *Slovník českého práva*, Linde, Praha 2002, 1. díl, s. 885, heslo „právní odpovědnost“

¹⁹⁰ Tamtéž, 2. díl, s. 1240, heslo „retroaktivita“

¹⁹¹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 136

¹⁹² Tamtéž, s. 136

¹⁹³ Tamtéž, s. 136

k minulosti přistupovat obezřetně, univerzální lidská zkušenost nám může pomoci přiblížit se zkušenostem historických aktérů¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 136

4. 6. Etická dimenze

„Proč se o tom učíme?“ To je podle Petera Seixase a Toma Mortona častá otázka, kterou pokládají žáci učitelé v hodinách dějepisu. Není to otázka jednoduchá a pátrá po tom, jak nám historie může pomoci žít v přítomnosti. To je námětem šestého konceptu historického myšlení.¹⁹⁵ My si tuto otázku také položíme, ale pokusíme se přitom zdůraznit její retrospektivní aspekty. Proč bychom se měli dnes učit o dění, které proběhlo v minulosti, jehož průběh a dopad můžeme pozorovat, ale nemůžeme ho změnit? K čemu nám takováto retrospektivně získaná znalost může být?

V reakci na tuto otázku je nutno vyvrátit skutečnost, která způsobila, že celá otázka je položená nepřesně. Opět připomínáme, že historie je interpretace. Je pravda, že minulost změnit nemůžeme, ale jak o ní budeme vyprávět, je jen na nás. Nejde tedy o retrospektivně získanou neměnnou a objektivní informaci, ale o ohlédnutí zpět do minulosti a popis toho, co v ní dnes spatřujeme. Tuto část otázky jsme tedy uvedli na pravou míru, a to by měl udělat také každý učitel dějepisu, který je postaven před úkol na ni odpovědět. Ovšem stále není jasné, proč bychom se o minulost vůbec měli zajímat a proč bychom o ní měli učit žáky ve škole.

Američtí pedagogové Keith Barton a Linda Levstik za hlavní důvod výuky dějepisu na školách považují rozvoj hodnot demokratického občanství v žácích. Demokracie je v jejich výkladu myšlenkou kolektivně sdíleného údělu. Tento úděl je zhmotněn například v podobě společné minulosti, proto by právě dějepis a obecně studium minulosti mělo rozvíjet právě aktivní přístup k demokracii.¹⁹⁶ Všechny ostatní cíle výuky dějepisu podle nich rozšiřují tuto ideu. Měla by mimo jiné pomáhat žákům identifikovat se s minulostí a v důsledku toho i se současným světem.¹⁹⁷ Je to také příležitost poznávat konkrétní lidi a příběhy z minulosti, což může žáky inspirovat v jejich vlastním životě, a obohacovat tak jejich osobní zkušenosti a postoje.¹⁹⁸ To všechno by mělo vést žáky k osobní angažovanosti v otázce demokratického fungování společnosti. Ověřit splnění takového cíle je možné analýzou toho, zda jsou žáci schopni aplikovat poznatky o minulosti na současný svět.¹⁹⁹

S tvrzením zmíněných autorů koresponduje názor amerického historika Petera Stearnse. Ten mezi dva hlavní cíle studia minulosti řadí schopnost rozumět lidem a společnosti, ve které

¹⁹⁵ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 68-70

¹⁹⁶ Barton, Keith, Levstik, Linda, *Teaching History for the Common Good*, Taylor & Francis Group, New Jersey 2004, s. 40-41

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 64

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 162

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 241

žijeme, a pochopení toho, proč je tato společnost taková, jaká v současnosti je.²⁰⁰ S tím souhlasí i britský historik Edward Hallett Carr, když říká, že historie se vždy vztahuje k přítomnosti a odráží její potřeby a celkovou situaci. Tímto způsobem je minulost v přítomnosti stále živá.²⁰¹

Cíle výuky dějepisu mohou být rozmanité, zdá se však, že jejich pojátkem je snaha rozvíjet v žácích schopnost využívat znalost minulosti pro život v současnosti. Pokud to tak skutečně je, zdá se, že retrospektivní pojetí výuky dějepisu by mohlo být nápomocné. V hodinách by učitel s žáky pozoroval nejprve současnost a potom by se ptal po příčinách současného stavu světa. Tím by byla snaha porozumět současnosti na základě zkoumání minulosti pro žáky jako cíl výuky jasně čitelná. Často jsou žáci frustrováni nejasností ve formulaci cílů, proč se o minulosti učit, a to vede ke ztrátě zájmu o minulost. Retrospektivní výukou by šlo takovému tápání předcházet.

Peter Seixas a Tom Morton tvrdí, že se o minulost zajímáme a učíme o ní ve školách mimo jiné proto, abychom se s ní dokázali vyrovnat. Minulost má, jak tvrdí, určitý etický rozměr, který nám pomáhá žít dnes. Abychom ho objevili, zkoumáme minulost a soudíme ji, abychom odhalili, nakolik etické dění a jednání lidí v minulosti bylo. Žáci jsou v posuzování minulosti často velmi přísní. Je pro ně totiž jednoduché zpětně (retrospektivně) soudit něco v minulosti, když vědí, jak to dopadlo. Úkolem učitele je usměrnit jejich soudy, aby byly spravedlivé.²⁰²

Etický soud je, jak dokládají autoři, obsažen, explicitně či implicitně, v každém vyprávění o minulosti. Bylo by zvláštní nevyjadřovat se kriticky například k brutálnímu chování člověka v minulosti či naopak pochvalně k nějakému hrdinskému činu.²⁰³ Představujeme si, že čtenáři historického rozboru by se nad takovým počínáním historika zřejmě s údivem pozastavili. V tomto konceptu je tedy ve středu naší pozornosti vztah historika či žáka a jeho interpretace minulosti na straně jedné a jeho publika, potažmo tedy celé současné společnosti, na straně druhé. I tento vztah má jisté retrospektivní rysy, jak hodláme právě ukázat. V každém etickém soudu historika se totiž skrývá vysvětlení toho, co je pro nás cizí, nepochopitelné z dnešního pohledu. Historik tedy musí ve své interpretaci minulosti svým

²⁰⁰ Stearns, Peter, *Why study history*, American Historical Association, 2020 (revidovaná verze textu), [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998)) (online, 8. 1. 2024)

²⁰¹ Carr, Edward Hallett, *What is history*, Pinguin Books, Londýn 1990, s.20-22

²⁰² Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 170-171

²⁰³ Tamtéž, 170

čtenářům vysvětlit, že například na otroctví nebo na pozici žen ve společnosti dnes nahlížíme jinak, než jak na ně bylo nahlíženo v minulosti. Musí jim minulost „přeložit do přítomnosti“.

Interpretace minulosti je tedy jako překládání. Britský translátolog Andrew Chesterman prohlásil, že jakékoli psaní je v jistém smyslu překládáním.²⁰⁴ Tedy i psaní (nebo vyprávění) o minulosti je jejím překládáním. Jaké jsou mezi interpretací minulosti a překladem literárního díla paralely? Práce překladatele, jak vysvětluje český literární teoretik Jiří Levý, zahrnuje řadu problémů, které vyplývají z rozdílnosti jazyků.²⁰⁵ I minulost a přítomnost jsou dvě rozdílné entity a historik musí minulost a její realie vysvětlovat, překládat do „současného jazyka“. Některé skutečnosti jsou při překládání i při interpretaci minulosti „invariantní“, zpravidla kupříkladu jména osob, čísla, data a obecně všechny skutečnosti, jejichž význam je pochopitelný i v sociálním prostředí cílových čtenářů. Jejich podobu tedy překladatel ani historik nijak neupravuje a nechává je v nezměněné podobě. Potom však existují skutečnosti, které Jiří Levý označuje souhrnně jako „variant“, které je třeba upravit tak, aby byli čtenářům srozumitelné. V jazyce je to například větná stavba, v historii to může být nějaký společenský problém (například zmiňované otroctví), na který z etického hlediska v současné době nahlížíme odlišně než v minulosti. Takové skutečnosti je třeba upravit, vysvětlit, uvést do kontextu takovým způsobem, aby jim cílový čtenář porozuměl a vnímal je stejně jako mluvčí výchozího jazyka, respektive člověk žijící ve výchozí době v minulosti.²⁰⁶

Přeložit minulost do přítomnosti je možné pouze se znalostí současných poměrů a jejich rozdílnosti s poměry v minulé době, proto při takovém postupu historik uplatňuje retrospektivu. I v teorii překladu rozlišuje Jiří Levý retrospektivní a prospektivní metodu překladatelovy práce. Retrospektivní metoda klade důraz na autora originálu a věrnost původnímu textu, prospektivní metoda zdůrazňuje spíše roli cílového čtenáře a estetickou hodnotu překladu.²⁰⁷ Samozřejmě, že v kontextu překladu má termín „retrospektivní“ jiný význam než ten, který jsme definovali pro účely této práce. Vyjadřuje pohled směrem k výchozímu textu a jeho kultuře, v našem pojetí je to pohled směrem k výchozí době a jejím poměrům. Levého retrospektivní metodu však analogicky používáme i při výkladu minulosti, když se snažíme být historicky věrní a posuzovat ji očima lidí, kteří v ní žili.

²⁰⁴ Chesterman, Andrew, *Memes of Translation : The spread of ideas in translation theory*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2016, s. 13-14

²⁰⁵ Levý, Jiří, *Umění překladu*, Miroslav Pošta – Apostrof, Praha 2012, s. 25

²⁰⁶ Tamtéž, s. 27

²⁰⁷ Tamtéž, s. 33

Právě nastíněnou teorii retrospektivního vztahu historika, potažmo jeho interpretace minulosti, a čtenářů, kterým je interpretace předložena, podtrhují i myšlenky německého historika Jörna Rüseny aplikované přímo na problematiku dějepisného vzdělávání. Rüsenovu teorii ve svém textu zprostředkovali Silvia Edling, Heather Sharp, Jan Löffström a Niklas Ammert. Žák se ve výuce dějepisu, jak se domnívá autor, setkává s minulostí a na základě tohoto setkání transformuje morální hodnoty, které v minulosti spatřuje, do nečasových konceptů, jako jsou pravidla chování či tradice. Tím dává svým poznatkům týkajícím se minulosti nadčasový rozměr. Historie je pak podle Rüseny (v souladu s tím, co bylo řečeno) „smysluplné spojení mezi minulostí, přítomností a budoucností a funguje jako překladač minulých událostí do současnosti“.²⁰⁸

V poslední, šesté, části této kapitoly o retrospektivě v historickém myšlení jsme popsali koncept etické dimenze minulosti a to, jak nám může minulost pomoci žít v přítomnosti. I v tomto konceptu jsme odhalili retrospektivní rysy. K rekapitulaci našich závěrů nám opět poslouží základní teze, kterými Peter Seixas a Tom Morton vyjadřují hlavní myšlenky, na nichž je tento koncept postaven. Autoři tvrdí, že historik vždy „vynáší ve svém narativu implicitně či explicitně nějaký etický soud“²⁰⁹. Už narativ, s jakým se o minulosti vyjadřujeme, v sobě tedy zahrnuje retrospektivně vytvořené hodnocení, které je součástí naší interpretace minulosti a reflektuje i naši současnost. Vzhledem k tomu je tedy jakákoliv interpretace minulosti retrospektivou. Dále Seixas s Mortonem říkají, že „když vynášíme etický soud, neměli bychom do minulosti promítat současné standardy toho, co je dnes špatné a správné“²¹⁰. Tato teze naráží na myšlenku, kterou jsme rozvinuli v podkapitole o historických perspektivách, tedy na to, že historická interpretace je prezentismem. Zároveň je však dokladem toho, že hodnocení minulosti je vždy, jak jsme vysvětlili v předchozí podkapitole, také retrospektivou. V jiné základní tezi popisující koncept etické dimenze je řečeno, že „naše chápání historie nám může pomoci informovaně vynášet soudy o současných problémech, musíme si být však vědomi limitů, které jakékoliv přímé poučení z minulosti má“²¹¹. Na tomto místě se odvažujeme relativizovat, nakolik přímé poučení z minulosti může být. Jak jsme vysvětlili, každá interpretace minulosti je jejím překladačem do současného kulturního a sociálního kontextu.

²⁰⁸ Edling, Silvia, Sharp, Heather, Löffström, Jan, Ammert, Niklas, Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness, in: *Ethics and Education*, 15. ročník, číslo 3, 2020, s. 334-354, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2020.1780899?scroll=top&needAccess=true> (online, 10. 4. 2024)

²⁰⁹ Seixas, Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, s. 168

²¹⁰ Tamtéž, s. 168

²¹¹ Tamtéž, s. 168

Historik tedy zprostředkovává svým současníkům poučení z minulosti. Jeho současníci by však měli mít stále na vědomí, že jeho výklad podléhá jeho retrospektivnímu pohledu na minulost. Nakonec i jejich vnímání výkladu, který jim historik předkládá, opět podléhá tentokrát jejich retrospektivnímu pohledu na minulost. Tím se ono poučení z minulosti komplikuje. Proniká do něj stále více retrospektivních prvků z přítomnosti a stává se značně nepřímým. Nepřímost poučení z minulosti je způsobena retrospektivou, tedy tím, že na minulost nahlížíme vždy ovlivněni přítomností.

Závěr

V této diplomové práci jsme se věnovali tématu retrospektivy v historickém myšlení se zaměřením na výuku dějepisu. Pokusili jsme se popsat retrospektivní rysy historického myšlení a zhodnotit, zda by se retrospektivní způsob uvažování dal uplatnit ve výuce dějepisu. Zaměřili jsme se na dějepisné vzdělávání v České republice na druhém stupni základních škol.

Abychom dokázali tento problém relevantně posoudit, nejdříve jsme se zabývali otázkou, jak lze přistupovat k dějinám. Ukázali jsme dva zásadní koncepty, jak jednotlivé kultury dějiny reprezentují: cyklické a lineární pojetí dějin. Dále jsme analyzovali lineární pojetí a dospěli jsme k závěru, že zahrnuje dvě podkategorie přístupu k dějinám. První z nich je chronologický přístup, podle kterého lze procházet dějinami v časové posloupnosti od starších událostí k událostem mladším. Druhou podkategorií lineárního pojetí dějin je přístup retrospektivní. V tomto přístupu postupujeme od mladších událostí proti proudu času k těm starším. V závěru první kapitoly jsme definovali pojem retrospektiva jako zpětný pohled z přítomnosti do minulosti (či z nedávné minulosti do minulosti dálnější) zahrnující znalost toho, jaké mělo minulé dění dopady.

V další kapitole jsme řešili, jak o dějinách učíme ve škole. Soustředili jsme se na problém organizace vzdělávacího obsahu předmětu dějepis. Konstatovali jsme, že nejrozšířenějším způsobem, jak organizovat učební látku, je chronologické řazení. To je kombinováno s pojetím tematickým. Tato dvě základní pojetí výuky dějepisu jsou podpořena různými především expozičními výukovými metodami. Potom jsme zmapovali cíle výuky dějepisu, které definuje Rámcový vzdělávací program a pokusili jsme se vyhodnotit, jak lze tyto cíle prostřednictvím chronologického a tematického pojetí naplňovat. Zjistili jsme, že by k tomu v některých aspektech mohla přispět i retrospektivně pojatá výuka.

Posléze jsme se tedy snažili určit, zda má takováto organizace výuky a retrospektivní reflexe obecně, jak jsme ji na začátku práce definovali, nějaký potenciál v dějepisném vzdělávání. Rozhodli jsme se proto analyzovat retrospektivní rysy historického myšlení. Z tohoto důvodu jsme ve třetí kapitole definovali pojem historického myšlení a pokusili jsme se popsat jeho charakteristiky. Také jsme představili několik možností, jak lze historické myšlení chápat, uvedli jsme několik autorů a vysvětlili, jak přistupují k tomuto fenoménu.

Pro analýzu retrospektivních rysů historického myšlení, kterou jsme provedli ve čtvrté kapitole, jsme zvolili rozšířené pojetí dvojice kanadských autorů Petera Seixase a Toma Mortona. V jejich pojetí historické myšlení sestává z šesti základních konceptů. Jsou to tyto:

schopnost určovat historický význam, vhodně pracovat s primárními zdroji, chápat princip příčiny a následku, hledat prvky kontinuity a změny v proudu času, dívat se na minulost historickou perspektivou a porozumět etické dimenzi minulosti.

Na základě podrobné analýzy jsme shledali, že určení historické významnosti událostí, osobností či procesů v minulosti, což je první z konceptů historického myšlení podle Petera Seixase a Toma Mortona, je činnost retrospektivního charakteru. Vždy to totiž děláme zpětně s přihlédnutím k dopadům, které daná skutečnost způsobila. Prostřednictvím retrospektivní metody tedy můžeme nejen přiřadit historický význam skutečnostem v minulosti, ale je to také nutný způsob uvažování, když chceme o minulosti cokoli vyprávět. Retrospektivní rozměr má tedy každý historický narativ, je to totiž pokus dát zpětně minulosti smysl. Retrospektivní pojetí výuky dějepisu by mohlo, jak jsme se snažili ukázat, pomoci žákům stanovit snáze historický význam. Samo o sobě totiž lépe než chronologický výklad odpovídá didaktické zásadě postupovat ve výuce od známého k méně známému.

Retrospektivní rozměr druhého konceptu historického myšlení spočívá především ve vztahu historika (či žáka) k primárním zdrojům. Už jen výběr takových zdrojů, způsob tázání a využívání zdrojů jsou momenty jeho práce, které jsou prokazatelně retrospektivní. Retrospektivní postup využívá nejen historie, ale například i archeologie, a nejen při zkoumání primárních zdrojů, ale také v případě, že se žádné primární zdroje ke zkoumanému problému v minulosti nedochovaly. V archeologii se tento postup nazývá analogie. Práci s primárními zdroji ve výuce dějepisu by mohlo pozitivně ovlivnit, jak jsme o tom v naší práci uvažovali, právě retrospektivní pojetí výuky. Zdroje jsou v takovém pojetí pro žáky zprvu dostupnější, a to je činí méně závislými na informacích, které jim poskytuje školní výuka.

Debatovali jsme o tom, že dějiny jako takové lze pojímat retrospektivně a lze tak o nich učit i ve školách. Na základě třetího konceptu se historikové i žáci snaží hledat v minulosti prvky kontinuity a změny. To pak využívají ve snaze periodizovat minulost. Chronologická periodizace však není jediný způsob, jak dát minulosti řád. Další variantou je mimo jiné i retrospektivní pojetí. To navíc není tak radikální odchylkou od konvenční chronologie, jak se na první pohled může zdát. Retrospektivní pojetí totiž zcela respektuje chronologické řazení dějů, jen jím prochází v opačném směru. Ukázali jsme, že takové pojetí, kromě toho, že podporuje kreativitu badatele, má ještě jednu výhodu: ruší vyprávěcí charakter historie. Přítomnost již tedy v tomto pojetí přestává být pointou příběhů o minulosti a umožňuje historikům i žákům soustředit se na dějiny bez nepatřičného důrazu na domnělou převratnost přítomného okamžiku.

Poukázali jsme na to, že hledání příčin, které spadá do čtvrtého konceptu historického myšlení, je přímo ztělesněním retrospektivy. Právě zde uplatňujeme retrospektivní myšlení, když se z výsledného děje snažíme zrekonstruovat vývoj událostí, který k němu vedl. Ve výuce dějepisu je možné využívat retrospektivní pojetí i v případě hledání příčin, uplatňujeme ho položením otázky „proč“. Tato otázka rozvíjí v žácích v hodinách dějepisu kreativitu, protože je nutí uvažovat nad problémem komplexně, ale do velké míry svobodně. Svobodu jim tato retrospektivní otázka dává i ve chvíli, kdy ji pokládají oni sami. Mohou se takto zeptat na jakoukoliv skutečnost v minulosti i v současnosti (ale i v budoucnosti), libovolně dle svého zájmu. Takovýto prvek stimuluje jejich zvědavost a motivuje je k dalšímu studiu dějepisu.

Jak jsme popsali ve své práci, retrospektivní reflexi se nevyhneme ani v hodnocení jednání lidí v minulosti. Proto i pátý koncept historického myšlení, hledání historické perspektivy, nabývá retrospektivní povahy. Naši neschopnost oprostít se od současného pohledu a dívat se na skutečnost očima někoho v minulosti (jinými slovy tedy retrospektivní přístup) jsme dokázali s odkazem na práci jiných autorů. Dospěli jsme k závěru, že v tomto ohledu je retrospektivní reflexe prezentismem. Tomu bychom se však, jak se obecně doporučuje, měli jako historicky myslící badatelé vyhýbat. Avšak protože je prezentismus a s ním i retrospektivní reflexe nevyhnutelná, navrhuje nakládat s nimi trochu odlišně. Je třeba si jejich existenci a vliv na náš způsob uvažování o minulosti plně uvědomit. Takový postoj naše poznání minulosti od nežádoucího prezentismu sice neoprostí, ale podpoří jeho vypovídající hodnotu.

V analýze šestého konceptu historického myšlení, v konceptu etické dimenze minulosti, jsme konstatovali, že minulost zkoumáme mimo jiné proto, abychom porozuměli současnosti, a takovýto cíl má být i cílem dějepisného vzdělávání na školách. Retrospektivní pojetí výuky je ve snaze porozumět přítomnosti názorným způsobem, jak tento cíl výuky v hodinách žákům ještě více zpřítomnit, protože jim ukazuje přímou návaznost vzdělávacího obsahu na současné dění. Metaforicky jsme znázornili interpretaci minulosti jako překládání mezi dvěma jazyky. Jako může mít překládání retrospektivní rysy ve smyslu zpětného pohledu do kulturního prostředí originálu, i výklad minulosti je zpětným pohledem do doby, kterou historik nebo žák v hodině dějepisu vysvětluje svým současníkům.

V závěru naší práce je na místě zhodnotit výsledky našeho bádání. Z výše uvedeného je patrné, že historické myšlení má v mnoha momentech retrospektivní charakter. Jsou to momenty na úrovni dílčí reflexe badatele, ale také na úrovni celkového přístupu k minulosti a k dějinám. Proto soudíme, že má retrospektiva své místo i v debatách o koncepci vzdělávacího

obsahu školního dějepisu. Byť o retrospektivním pojetí v didaktice běžně neuvažujeme, není v praxi na školách ani na jedné ze zmíněných úrovní zcela novátorskou ideou.

Na úrovni uvažování badatele je v hodinách dějepisu retrospektiva (možná mimoděk) využívána vždy, když se učitel či žák zeptá, proč došlo k nějaké události, nebo například, když žáci uvažují o tom, jak se lidé v minulosti cítili a přemýšlí, co by na jejich místě udělali oni. Na úrovni celkového uspořádání látky v hodinách dějepisu není retrospektivní přístup tolik rozšířen, jako v rovině způsobu uvažování, ale neznamená to, že není využíván za žádných okolností, a především také, že ho do výuky aplikovat nelze. Příkladem může být případ, který ve své studii uvádí Jana Stará a Karel Starý. Výsledky jejich práce sice pochází z pozorování výuky na prvním stupni základní školy, což nespadá do pole našeho zájmu, pro ilustraci však tento příklad přesto uvádíme. Autoři zkoumali způsob, jakým učitelé ve třetí třídě základní školy učí o tématu událostí 17. listopadu 1939 a 1989. Pozorovali tři vybrané učitele a sledovali přímo ve třídě, jak se s tímto úkolem vypořádají. Jedna z učitelek, která byla do výzkumu zařazena, se s žáky nejprve zabývala rokem 1989 a potom rokem 1939. Žáci na začátku vyprávěli, co se doma dozvěděli o životě za socialismu a o listopadu 1989. Teprve potom si prohlíželi obrázky a četli texty týkající se života v předválečném Československu a roku 1939. Měli přitom za úkol v textu doplnit vynechaná slova. Teprve později se vrátili opět k tématu života před rokem 1989.²¹²

I když se výuka v druhé části chronologicky z roku 1939 přesunula do roku 1989, do momentu začátku druhé světové války byli žáci uvedeni retrospektivně, tedy prostřednictvím událostí roku 1989. Tak učitelka umožnila žákům, aby do hodiny vnesli poznatky získané ze svých vlastních rodin. Děti se aktivně zapojovaly, v článku se píše, že „kdyby učitelka diskuzi důsledně nemoderovala, hovořily by určitě déle“. Žáci si z úvodní části, jak dokládají autoři studie, „odnesli mnohé informace a zaujetí pro problematiku“²¹³. Retrospektivním postupem tedy učitelka dokázala vzbudit zájem žáků a dala jim možnost používat informační zdroje žákům velmi blízké. Navíc čerpáním z rodinného vyprávění informace každého žáka získaly v jistém smyslu jedinečnou výpovědní hodnotu, což motivaci k aktivní účasti jistě dále posílilo. Poté, co učitelka získala zájem žáků, věnovala se událostem z roku 1939, které s rokem 1989 spojuje právě dění ze 17. listopadu. Retrospektivní pojetí tak umožnilo žákům přiblížit se

²¹² Stará, Jana, Starý, Karel, Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ, in: *Pedagogická orientace*, 27. ročník, část 1, Česká pedagogická společnost, 2017, s. 6-29,

<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6736/pdf> (online, 10. 12. 2023)

²¹³ Tamtéž, s. 16

prostřednictvím dění v poměrně nedávné minulosti k dění v minulosti vzdálenější, která pro ně může z tohoto hlediska být méně představitelná, a tedy i zajímavá.

Právě to, a mnohé další, považujeme za nedocenitelný přínos retrospektivy ve výuce dějepisu. Celkově se domníváme, že retrospektiva (užitá jako způsob uvažování, či jako způsob organizace výuky) může vnést do dějepisného vzdělávání mnoho podnětných aspektů. Tyto aspekty jsme popsali v naší práci. Jako každý jiný způsob vyučování má i retrospektiva samozřejmě své limity. Za největší limit považujeme prezentistické hledisko, se kterým je spjata. Na druhou stranu nám právě vědomá aplikace retrospektivní reflexe umožňuje s tímto problémem dále pracovat. Retrospektivní pojetí výuky může být v mnoha ohledech obohacím školního dějepisu. Aby si však žáci zachovali tvůrčí přístup k minulosti a k dějinám, který tak důrazně prosazuje Michael Douma, neměli bychom jistě výuku uzavírat do jediného konceptuálního rámce, ani retrospektivního, ani jakéhokoli jiného. Tím bychom šli proti zásadám historického myšlení, které se v poslední době ve výuce dějepisu učitelé snaží žákům vštěpovat. Proto ani my retrospektivu neprosazujeme jako jediný správný klíč organizace výuky, ale zastáváme se idey kreativní kombinace různých pojetí, která žákům poskytne maximum toho, co jim výuka dějepisu může dát.

Jak jsme již vysvětlili, retrospektiva není zcela novou a revoluční myšlenkou, se kterou by se ve výuce dějepisu dosud vůbec nepracovalo. Jsme však toho názoru, že se s ní dosud nepracovalo dostatečně vědomě. Jejím rozvoji by tedy jistě prospěla vědomá pozornost pedagogů, ale i expertů v oboru dějepisné didaktiky. Doufáme, že by tato práce mohla tento nedostatek alespoň částečně kompenzovat. Rozhodně se však nejedná o zcela vyčerpávající zpracování tohoto tématu. Věříme však, že práce může sloužit jako impulz pro další odbornou diskuzi o využití retrospektivní reflexe a jako inspirace pro další podrobnější výzkum, který nakonec pomůže retrospektivu uplatnit v praxi školního dějepisu.

Bibliografie

Andrews, Thomas, Bruke, Flannery, What does it mean to think historically?, in: Sudhir, Pillarisetti (ed.), *Perspectives on History*, 45. ročník, část 1, American Historical Association, 2007, <https://www.historians.org/research-and-publications/perspectives-on-history/january-2007/what-does-it-mean-to-think-historically> (online, 17. 11. 2023)

Assmann, Jan, *Egypt ve světle teorie kultury*, Oikoymenh, Praha 1998

Assmann, Jan, Kolektivní paměť a kulturní identita, in: Kratochvíl, Alexander (ed.), *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: komentovaná antologie teoretických textů*, Ústav pro českou literaturu AV ČR a Akropolis, Praha 2015

Barton, Keith, Levstik, Linda, *Teaching History for the Common Good*, Taylor & Francis Group, New Jersey 2004

Bednaříková, Jarmila, Kysučan, Lubor, Fejfušová, Marie, *Dějepis 6*, Nová škola, Brno 2023

Bělař, Antonín, *Dynamické zákony Newtonovy*, SPN, Praha 1964

Beneš, Zdeněk, Gracová, Blažena, Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou, in: Janík, Tomáš, Stuchlíková, Iva, *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, Masarykova univerzita, Brno 2015

Berďajev, Nikolaj, *Smysl dějin: Pokus o filosofii člověka a jeho osudu*, Oikoymenh, Praha 1995

Bible, Písmo svaté Starého a nového zákona, ekumenický překlad, Ústřední církevní nakladatelství, Praha 1979

Binford, Lewis, Smudge Pits and Hide Smoking: The Use of Analogy in Archaeological Reasoning, in: Bell, Robert (ed.) *American Antiquity*, Cambridge University Press, 1967, 32. ročník, část 1, s. 1-12, <https://www-jstor-org.ezproxy3.nkp.cz/stable/278774> (online, 20. 10. 2023)

Brunner, Otto, Conze, Werner, Koselleck, Reinhart, *Geschichtliche Grundbegriffe*, Klett-Cotta, Stuttgart, 1972-1999

Carr, Edward Hallett, *What is history*, Pinguin Books, Londýn 1990

Čapka, František, Vykoupil, Libor, *Dějepis 8*, Nová škola, Brno 2020

- Černý, Michal, *Časová osa jako interaktivní výuková metoda*, Metodický portál RVP.CZ, <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/inovace/11435/CASOVA-OSA-JAKO-INTERAKTIVNI-VYUKOVA-METODA.html#:~:text=%C4%8Casov%C3%A9%20osy%20nab%C3%ADzej%C3%AD%20zaj%C3%ADmav%C3%BD%20impulz,co%C5%BE%20jim%20m%C5%AF%C5%BE%20usnadnit%20studium> (online, 5. 1. 2024)
- Činátl, Kamil, *Naše české minulosti aneb Jak vzpomínáme*, Nakladatelství Lidové noviny, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2014
- Činátl, Kamil, Pinkas, Jaroslav, *Dějiny ve filmu, film ve výuce dějepisu*, ÚSTR, Praha 2014
- Dějepis a chronologie*, vzdělávací web Oddělení vzdělávání ÚSTR, <https://www.dejepis21.cz/dejepis-a-chronologie> (online, 15. 11. 2023)
- Dominová, Daniela, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2008
- Donnelly, Debra, Parkes, Robert, *Changing conceptions of historical thinking in History education*, 2014, <https://redalyc.org/journal/3381/338131531005/html/> (online, 18. 11. 2023)
- Douma, Michael, *Creative Historical Thinking*, Taylor and Francis, 2018, <https://www.perlego.com/book/1575985/creative-historical-thinking-pdf> (online, 16. 11. 2023)
- Edling, Silvia, Sharp, Heather, Löfström, Jan, Ammert, Niklas, Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness, in: *Ethics and Education*, 15. ročník, číslo 3, 2020, s. 334-354, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2020.1780899?scroll=top&needAccess=true> (online, 10. 4. 2024)
- Eliade, Mircea, *Mýtus o věčném návratu*, Oikoymenh, Praha 2019
- Flegr, Jaroslav, *Evoluční biologie*, Academia, Praha 2018
- Fronek, Josef, *Anglicko-český česko-anglický slovník*, Leda, Voznice 2012
- Gadamer, Hans-Georg, *Problém dějinného vědomí*, Oikoymenh, Praha 2019
- Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Librairie Félix Alcan, Paříž 1935
- Hartog, François, Na cestě k nové historické situaci, in: *Slovo a smysl*, 14. ročník, 27. díl, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 239-250, <https://wordandsense.ff.cuni.cz/wp->

content/uploads/sites/18/2017/07/Fran%C3%A7ois_Hartog_238-250.pdf (online, 25. 11. 2023)

Havlůjová, Hana, Najbert Jaroslav, *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, ÚSTR, Praha 2014

Havlůjová, Hana, Najbert, Jaroslav, Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?, in: *Historie – Otázky – Problémy*, 10. ročník, číslo 1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 15-31, https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/11/2018/11/Jaroslav_Najbert_%E2%80%94_Hana_Havlujova_15-31.pdf (online, 10. 4. 2024)

Hendl, Jan, *Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy v příkladech*, Karolinum, Praha 2022

Hérakleitos z Efesu, *Řeč o povaze věcí*, Kratochvíl, Zdeněk, Kosík, Štěpán (překlad a komentář), Herrmann a synové, Praha 1993

Historické myšlení a historická gramotnost, vzdělávací web Oddělení vzdělávání ÚSTR, <https://www.dejepis21.cz/historicke-mysleni-a-historicka-gramotnost> (online, 15. 11. 2023)

Holzbachová, Ivana, Jak Voltaire uvažoval o dějinách, in: *Studia philosophica*, Masarykova univerzita, Brno 2010

Chasterman, Andrew, *Memes of Translation : The spread of ideas in translation theory*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2016

Internetová jazyková příručka, <https://prirucka.ujc.cas.cz/> (online)

Johnson, Matthew, *Archeological Theory*, Wiley Blackwell, Oxford 2010

Julínek, Stanislav, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Masarykova univerzita, Brno 2004

Jůza, Vladislav, Vykoupil, Libor, *Dějepis 9*, Nová škola, Brno 2020

Kolektiv autorů, *Dějepis 6*, Fraus, Plzeň 2022

Kolektiv autorů, *Dějepis 7*, Fraus, Plzeň 2021

Kolektiv autorů, *Dějepis 8*, Fraus, Plzeň 2021

Kolektiv autorů, *Dějepis 9*, Fraus, Plzeň 2021

- Kolektiv autorů, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, MŠMT, Praha 2023
- Kolektiv autorů, *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletých gymnázií*, ÚSTR, Praha 2022
- Kolektiv autorů, *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, Diderot, Praha 1999
- Koselleck, Reinhart, *Futures Past: On the Semiotics of Historical Time*, MIT Press, Cambridge 1985
- Kostičová, Zuzana Marie, *Náboženství Mayů*, Karolinum, Praha 2018
- Kratochvílová, Jana, *Teorie a praxe projektové výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2016
- Krūmiņa–Koņkova, Solveiga, Places of Memory: Holocaust Memorials in Vidzeme and Their Symbolic Language, in: *Yearbook of Balkan and Baltic Studies*, 4. ročník, číslo 1, 2021, s. 13-35, https://www.folklore.ee/balkan_baltic_yearbook/YBBS/article/view/115/132 (online, 10. 4. 2024)
- Lakoff, George, Johnson, Mark, *Metafory, kterými žijeme*, Host, Brno 2014
- Levý, Jiří, *Umění překlada*, Miroslav Pošta – Apostrof, Praha 2012
- Madar, Zdeněk, *Slovník českého práva*, Linde, Praha 2002
- Maňák, Josef, Švec Vlastimil, *Výukové metody*, Paido, Brno 2003
- Marek, Jaroslav, *O historismu a dějepisectví*, Academia, Praha 1992
- McGregor, Heather E., Pind, Jackson, Karn, Sara, A 'wicked problem': rethinking history education in the Anthropocene, in: *Rethining History*, 25. ročník, číslo 4, 2021, s. 483-507, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642529.2021.1992159?scroll=top&needAccess=true> (online, 9. 4. 2024)
- Muller, Herbert Joseph, *The Uses of the Past : Profiles of Former Societies*, New American Library, New York 1952
- Nešpor, Zdeněk (ed.), *Sociologická encyklopedie*, Sociologický ústav Akademie věd České republiky, https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana (online)
- Nietzsche, Friedrich, *Nečasové úvahy*, Oikoymenh, Praha 2023
- Nový encyklopedický slovník češtiny*, <https://www.czechency.org/slovník> (online)

- Pečenka, Marek, Luňák, Petr, *Encyklopedie moderní historie*, Libri, Praha 1999
- Pexidr, Karel, Demjančuk, Nikolaj, *Kauzalita*, Aleš Čeněk, s. r. o., Plzeň 2009
- Popper, Karl Raimund, *Bída historicismu*, Oikoymenh, Praha 2000
- Popper, Karl Raimund, *Logika vědeckého bádání*, Oikoymenh, Praha 1997
- Procházka, Vladimír (red.), *Příruční slovník naučný*, Nakladatelství Československé akademie věd, Praha 1962-1967
- Pýcha, Čeněk, Místa paměti v digitálním prostředí, in: *Historie – Otázky – Problémy*, 10. ročník, číslo 1, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 32-45, https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/104528/Cenek_Pycha_32-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y (online, 10. 4. 2024)
- Rámcové vzdělávací programy*, Národní pedagogický institut, <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> (online, 19. 10. 2023)
- Rejzek, Jiří, *Český etymologický slovník*, Leda, Voznice 2001
- Richards, Edward Graham, *Mapping time : the calendar and its history*, University of Press, New York 1999
- Rodríguez, Sara, Prieto, Javier, Faria, Pedro, Kłos, Sławomir, Fernández, Alberto, Mazuelas, Santiago, Jiménez-López, M. Dolores, Moreno, María N., Navarro, Elena M., Visualizing History: A Virtual Timeline for Teaching and Learning Historical Sciences, in: *International Conference on Distributed Computing and Artificial Intelligence (Special sessions)*, díl 801, 2019, s. 315-321, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=5630571&ppg=339&pq-origsite=primo> (online, 5. 1. 2024)
- Seixas, Peter, Morton, Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto 2013
- Sobotka, Milan, Hegelova koncepce společenské praxe a filozofie dějin, in: *Sociologický časopis*, 17. ročník, číslo 5, 1981, s. 503-506 <https://www.jstor.org/stable/41129616?seq=3> (online, 1. 12. 2023)
- Sokol, Jan, *Čas a rytmus*, Oikoymenh, Praha 2019

Soyeur, Alain, Capaces, François, Vieillard-Baron, Emmanuel, *Cours de Mathématiques*, Université Claude-Bernard-Lyon-1, Lyon 2011

Staley, David, *History and future : using historical thinking to imagine the future*, Lexington Books, Lanham, MD 2007

Stará, Jana, Starý, Karel, Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ, in: *Pedagogická orientace*, 27. ročník, část 1, Česká pedagogická společnost, 2017, s. 6-29, <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6736/pdf> (online, 10. 12. 2023)

Stearns, Peter, *Why study history*, American Historical Association, 2020 (revidovaná verze textu), [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998)) (online, 8. 1. 2024)

Stellner, František, *Úvod do studia dějepisu*, Karolinum, Praha 2023

Stellner, František, *Úvod do studia historie*, Karolinum, Praha 2023

Storchová, Lucie, *Koncepty a dějiny: proměny pojmů v současné historické vědě*, Scriptorium, Praha 2014

Strobach, Vít, Historik jako nositel paměti, dějiny a hra, in: Havelka, Miloš (ed.), *Dějiny – Teorie – Kritika* 6, č. 2, 2009

Šormová, Julie, *Prezentismus – výzva školního dějepisu*, diplomová práce, vedoucí práce Činátl, Kamil, Ústav českých dějin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2023, <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/182764/120447360.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (online, 30. 11. 2023)

Šubrt, Jiří, Pfeiferová, Štěpánka, Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí, in: Šubrt, Jiří (ed.), *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*, Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium, Kolín 2010

Turzík, Daniel, *Základy matematiky pro bakaláře*, VŠCHT, Praha 2011

Umlauf, Václav, *Synopse dějinnosti a koncept historie: Hermeneutické eseje o filozofii dějin*, Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2010

Vachala, Břetislav, *Staří Egypťané*, Libri, Praha 2001

Valach, Milan, *Marxova filozofie dějin*, L. Marek, Brno 2005

- Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 6*, SPN, Praha 2015
- Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 8*, SPN, Praha 2014
- Válková, Veronika, *Dějepis pro základní školy 9*, SPN, Praha 2016
- Válková, Veronika, Parkan, František, *Dějepis pro základní školy 7*, SPN, Praha 2015
- Veyne, Paul, *Jak se píšou dějiny*, Pavel Mervart, Červený Kostelec 2010
- Voltaire, *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, Treuttel et Würtz, Paříž 1835
- Vykoupil, Libor, Antonín, Robert, Fejfušová, Marie, *Dějepis 7*, Nová škola, Brno 2020
- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001
- Zormanová, Lucie, *Výukové metody v pedagogice : tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, Grada, Praha 2012
- Zwettler, Otto, Vaculík, Jaroslav, Čapka, František, *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno 1996