

Marek Fapšo

---

# Myslet navzdory dějinám

Kontrafaktuální dějiny  
a didaktika dějepisu



# Myslet navzdory dějinám

Kontrafaktuální dějiny a didaktika dějepisu

**Marek Fapšo**

---

Recenzovali

PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.

Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D.

Na obálce koláž fotografie spodní části sochy Svobody  
v New Yorku a majáku.



**Financováno  
Evropskou unií**  
NextGenerationEU



**Národní  
plán  
obnovy**



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace byla vydána za podpory Ministerstva školství, mládeže  
a tělovýchovy a Národního plánu obnovy v rámci projektu  
Transformace pro VŠ na UK (reg. č. NPO\_UK\_MSMT-16602/2022).

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2024

Redakce Dita Křišťanová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0  
International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use,  
distribution, and reproduction in any medium, provided the original author  
and source are credited.

© Univerzita Karlova, 2024

© Marek Fapšo, 2024

ISBN 978-80-246-5844-5

ISBN 978-80-246-5856-8 (pdf)

<https://doi.org/10.14712/9788024658568>



Univerzita Karlova  
Nakladatelství Karolinum

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



### **Poděkování:**

Na tomto místě bych rád poděkoval mnoha lidem, o nichž lze s jistotou říci, že pokud bych je nepotkal, tato kniha by nevznikla. Nejprve je třeba připomenout účastníky a účastnice, kteří v letním semestru 2022 absolvovali na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy kurz o kontrafaktálních dějinách. Dále je třeba poděkovat oběma recenzentům, jejichž poznámky byly nedocenitelným zdrojem vylepšení textu. A na závěr bych rád poděkoval své rodině a zejména pak manželce Zdeničce, bez jejíž podpory a spolupráce si neumím svou vlastní práci představit.

**Věnování:**

*Věnuji tuto knihu všem, kteří byli zasaženi tragickými událostmi na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze ... protože slovo „kdyby“ se nám v této souvislosti na mysl ukrádá častěji, než si zaslouží.*

# Obsah

Poděkování	5
Věnování	6
<b>Úvod a závěr</b>	9
<b>Teoretická východiska</b>	19
Psychologie	19
Logika	24
Literární věda	29
<b>Kontrafaktuální dějiny</b>	34
Prehistorie	34
Kultura	42
Metodologie	50
<b>Didaktika dějepisu</b>	70
Historické myšlení	70
Badatelská výuka	79
Kurikulum	83
<b>Kontrafaktuální dějiny ve výuce dějepisu</b>	88
Dobrá praxe	88
Metodologie	92
Výzvy	102
<b>Modelové lekce</b>	108
Lekce 1 – Neolit	110
Lekce 2 – Kolonizace	114

Lekce 3 – Margaret Garnerová	118
Lekce 4 – Co mohlo být jinak?	122
Použité zdroje	126
Seznam vyobrazení	133



## Úvod a závěr

Kontrafaktuální dějiny jsou „nehistorickou sračkou“. Kdybychom nezačali tuto knihu asi nejslavnějším hodnocením kontrafaktuálních dějin z pera nestora historiografie E. P. Thompsona (1978, 108), protivili bychom se zavedenému kánonu, jenž předepisuje obligátně připomenout tento lapidární a pro některé lidi finální soud nad vyprávěním o dějinách, které se nestaly. Historiografie dlouhá léta zdánlivě poměrně konsensuálně vystupuje proti tomuto druhu myšlení, a to s často se opakujícími motivy (Carr 2001; Evans 2013). Vždyť přeci není možné se seriózně a vědecky bavit o něčem, co ze své povahy neexistuje. Neškuli o tom něco učít děti. Tato kniha chce být souvislým argumentem proti tomuto omylu.

V následujících kapitolách tak půjde primárně o analýzu kontrafaktuálních dějin a jejich kulturních, metodologických a didaktických souvislostí. Vzhledem k tomu, že v České republice je teoretická debata o tomto tématu dosti výrazně omezena na několik málo titulů a přístupů, je třeba nejprve zasadit kontrafaktuální dějiny do širšího metodologického rámce obecného myšlení v modalitách (možnostech). Proto si v první části této knihy představíme soudobé zahraniční debaty zejména v oblasti psychologie, logiky a literární vědy. Ukáže se pak snad, že uvažování o tomto tématu není tak úplně nahodilé nebo snad nevědecké. V druhé části se zaměříme na samotnou povahu kontrafaktuálních dějin, které se pokusíme konkrétně vymezit a reflektovat, zejména ve směru jejich kulturní podmíněnosti a historiografické metodologizace. Jinými slovy, budou představeny různé pohledy na to, jak historická věda může s kontrafaktuálními dějinami zacházet, protože paleta těchto možností stále ještě čeká v České republice na své doplnění. Poslední část potom přinese důkladnou didaktickou analýzu tématu s ohledem na nejnovější

debaty o povaze dějepisného vzdělávání, včetně konkrétních návrhů kontrafaktuálních výukových lekcí.

Než se pustíme do polemiky, je třeba si vymezit několik pojmů, které se v diskuzi často mísí a zaměňují. Jednou z příčin těchto nejasností je stýkání a potýkání různých kontextů, v nichž se vyskytují – laické, vědecké, publicistické, umělecké apod. Stejně pojmy tak mohou mít různé významy (Compagnon 2009). S určitou mírou schematizace je možné vyčlenit několik z nich, které stojí za detailnější pozornost: tajné dějiny, historická fikce, alternativní dějiny a kontrafaktuální dějiny.

*Tajné dějiny.* Čtenářsky velmi populárním žánrem jsou všemožné verze „tajných“ dějin. Jezuité, zednáři, Rudolf II., druhá světová válka či ztracená Atlantida, to všechno a mnoho dalších témat se stalo předmětem odkrývání dějin, které nám údajně byly někým zatajeny. Jako příklad si uveďme jednu takovou publikaci s názvem *Utajené dějiny Čech* a její kapitolu zaměřenou na husitství (Česal et al. 2004, 277–294).

Autoři zde na pozadí tradičních příběhů (Jan Hus, založení Tábor, bitva u Lipan) predestinují další vrstvu dějin, která je však dle jejich názoru tou hlavní hybnou silou. Skutečnými aktéry husitských událostí jsou představitelé dvou sekt – valdenští a beghardi. Ti na počátku 15. století rozvinuli představy o konci časů a začali kolem sebe hromadit velké davy lidí a připravovat nový začátek. Tvrdili, že přežijí jen ti, kteří se opevní v kosmologicky určených pěti městech. Zásadním datem je 14. 2. 1420, o němž autoři tvrdí, že sice není v dějepisných učebnicích nikterak zmiňováno, ovšem dává v součtu svých číslic výsledek dvou sedmiček, což lze prý považovat za magickou triádu. Když pak k tomuto datu přičteme sedmičku, dostaneme den dobytí Sezimova Ústí Husovými přívrženci a jeho následné vypálení spojené s počátky slavného Tábora. Celé vyprávění je pak zasazeno do hávu přetrvávajících druidských tradic a končí záhadným „zmizením“ Prokopa Holého po bitvě u Lipan, který mohl být spojen s templáři a svou smrt jen fingoval. Na úplný závěr pak autoři píší:

Lidé si oddechli. Ale země byla zpustošená, vyhladovělá, také počasí jako by zešílelo; neustálý déšť, vlhko, zimy tuhé a léta tak chladná, že kronikář píše: ‚v srpnu sedláci žali obilí v kožiše‘. Možná i to byl důsledek naprostého rozvrácení geomantického systému. Bída, hlad a nemoci. Co bylo z Karlova snu o Novém Jeruzalémě, o Hradu Grálu? Smutný konec nejambicióznějšího projektu evropských dějin... Ne, zdaleka ještě ne! Pod povrchem politického a hospodářského dění běží utajené dějiny, tvořené bezejmennými režiséry, držícími se záměrně ve stínu. Chystají se nové velké projekty; ti, kdo je při-

pravují, doufají, že se poučili z předešlých chyb natolik, aby už nedopustili jejich opakování. (Česal et al. 2004, 293)

Tento druh vyprávění funguje tak, že známá historická fakta doplňuje o neznámé části příběhu a staví tak čtenáře do nezvyklých pozic a perspektiv. Síla a přitažlivost takových vyprávění pak tkví v tom, že využívá všeobecně známých informací, avšak poodhaluje jejich údajnou neúplnost. A proto za husitským příběhem známým ze školního dějepisu můžeme spatřit „neznámé“ síly magického světa, jež řídí dějiny světa. Kompozice oné faktické stránky a té tajné zakládá přitažlivý narativ vyvolávající pochybnost typu „Co když na tom něco je?“. Autoři zmíněné publikace kladou důraz na sice reálné, ovšem méně známé postavy husitské doby (Martin Logius nebo Jan Jičínský), které se rázem stávají postavami hlavními. Odkazují například i na Husův spis *De sanguine Christi*, v němž by se podle jejich náznaků měla vyskytovat zpráva, že „nějaký laik, tedy osoba bez kněžského svěcení, láká lid na horu Blaník, kde mu slibuje uvidět zázračná zjevení, a mimo jiné rozhlašuje, že v hloubi hory Blaník jsou pohřbeni svatí a lidé jim sem musí nosit kameny ke stavbě jakéhosi chrámu“ (Česal et al. 2004, 280). V Husově spisu opravdu tuto zprávu nalezneme, ovšem ve značně skromnější verzi, jen jako ilustrativní příklad pověrčivosti lidí (Hus 1904, 266).

Tajné dějiny, jak zde byly ve stručnosti představeny, se mohou na první pohled jevit příbuzné dějinám kontrafaktuálním, protože s historickými fakty pracují velmi svévolně a odporují obecně přijímaným závěrům historiografického poznání. Tato souvislost je ovšem mylná nebo přinejmenším zavádějící, neboť tajné dějiny nevycházejí z teze o cílené a vědomé alteraci historické faktografie (kontra faktum), ale odporují faktům tím, že je nahrazují jinými – „skutečnějšími“ či „pravdivějšími“. Proto se jimi nadále nebudeme zabývat.

*Fiktivní dějiny nebo historický román.* Tento dnes už standardní literární žánr, který má své kořeny někdy v 16. či 17. století, dosáhl svého boomeru od konce století osmnáctého (Smyčka 2021; de Groot 2009). Klasická definice uvádí, že jde o „odvozování svéráznosti lidského jednání ze specifik příslušného historického času“. (Lukács 1955, 11) Samotný děj, konkrétní postavy a události, mohou být zcela smyšlené, avšak rámec, jenž dává jejich jednání smysl, má historický (a tedy v něčem empirický) základ. Musí se tam tedy objevovat nějaká faktická významová vrstva. Odehrávají se v dějinách. Tradičně byl žánr historické fikce, zejména v 19. a 20. století vnímán prizmatem realismu a její korespondence s historickým poznáním (Řezníková 2004). Často tak historický román

nerozporoval historická fakta, ale naopak se je snažil podpořit a legitimizovat skrze nefaktické příběhy (Činátl 2011). Nejpozději od poloviny 20. století se situace začala obracet a byla to naopak historická věda a její faktografie, jimž se připisovaly neredukovatelné rysy fikce (White 2011; Veye 2010; de Certeau 2011).

Vztah (románové či estetické) historické fikce a obrazů zprostředkovaných historickým poznáním na poli historiografie je značně komplikovaný a hojně diskutovaný. Lubomír Doležel, autor jedné z klíčových prací na toto téma (2008, 35–52) a představitel teorie možných světů, o níž budeme hovořit podrobněji níže, se pokusil ze své perspektivy definovat rozdíl mezi nimi. Jako uznávaný (post)strukturalista se Doležel dívá na možné světy primárně jako na jazykové entity, které mají nějakou funkci a strukturu. Pokud jde o funkci, pak rozdíl mezi historickým a fikčním světem podle něj spočívá v tom, že historiografie produkuje skrze svá sdílená a reflektovaná pravidla určité „plausabilní“ modely minulého světa vztahující se vždy k něčemu, co vnímáme jako „minulou skutečnost“, zatímco ryze fiktivní světy si tuto limitu klást nemusí. Důležitou roli v tomto ohledu hrají „historické prameny“, které jsou klíčovým arbitrem, jak ještě uvidíme. A z hlediska struktury je pak dělítkem mezi nimi například „fyzická možnost“ daného světa. Tvůrci fiktivních historických příběhů mohou stvořit v posledku cokoli, co je jen myslitelné, a bude záležet na vkusu a mezích čtenáře, zdali svět přijme. Historicky „plausabilní“ světy vychází z limitujících zkušeností současného poznání našeho světa a jeho zákonitostí. Oba druhy světů jsou si ale také v mnohém podobné – jsou neúplné, byť se k této neúplnosti staví dosti odlišně. Historické světy jsou torzovité *epistemologicky* (některé věci nevíme, i když nějak byly), fikční světy potom *ontologicky* (pokud to autoři nestvořili, tak to žádným způsobem není).

Problematiku tohoto dělení si lze ilustrativně ukázat například na slavném historickém románu Vladimíra Neffa z roku 1953 *Srpnovští páni* (Neff 1967). Ten se odehrává na přelomu 13. a 14. století na jednom fiktivním panství. Na první pohled se jedná o svět historický, tj. minulý, což je vyjádřeno odkazy jednak na skutečné historické postavy (Přemysl Otakar II., Rudolf Habsburský), ale i na místa, která známe (Praha, Polabí). Proto se čtenáři mohou v jednu chvíli dozvědět, že „zemřel poslední silný představitel staré dynastie domácí, Václav Druhý, král, ze jehož vlády se odehrála valná většina dějů dosud vyprávěných“ (Neff 1967, 306). Dokonce někteří interpreti zdůrazňovali právě Neffovu přesnost, s jakou vylíčil dobové reálie (Hoffmann 1982). Na druhou stranu se ovšem v textu vyskytují v pramenech nikde nedoložené postavy (páni

ze Srpna), a to v situacích, které se ani bez nich nikdy nestaly. Autor tohoto románu drží fyzickou i historickou realitu v uvěřitelné míře a při četbě románu zakoušíme jeho svět, jako by byl skutečný. I když není, respektive nebyl.

O stejném tématu, tj. o proměnách středověké společnosti v době počínajícího vrcholného středověku, píše i zástupci historiografie (Žemlička a Třeštík 1998). Stejně jako Vladimír Neff i oni konstruují jazykově vázaný obraz zmizelého světa, ovšem dělají to při dodržování trochu jiných pravidel a s jinými cíli. Hlavním rozdílem je nepřekročitelný respekt k pramenné empirii, která není jen rámcovým vodítkem, ale má charakter toho, co Reinhart Koselleck kdysi nazval „vetem pramenů“ (Koselleck 2004, 151). Jinými slovy není možné tvrdit něco, co odporuje stavu historického (pramenného) poznání. Tedy zatímco Vladimír Neff může vytvořit postavy pánů ze Srpna a na nich ilustrovat společenské změny přelomu 13. a 14. století, Josef Žemlička a Dušan Třeštík tento nástroj k dispozici nemají. Zároveň platí, že Neffův román může fungovat jako solitér, tj. bez vztahu k jakýmkoli dalším textům (využívá jich, ale není to nezbytné), avšak Žemličkova a Třeštíkova monografie je vždy nutně v intertextuální vazbě k dalším pracem – třeba skrze bibliografický přehled v závěru. Na úrovni samotného textu se ony rozdílily vidět úplně nedají, nicméně my všechny texty čteme v nějakém nám vlastním kontextu a rozumíme jim určitým způsobem.

Takovýchto příkladů bychom mohli snášet velké množství, každý z nás se s nějakým historickým románem (nebo filmem v dnešní době) setkal. Obdobné argumenty by šly aplikovat i na ně. Výše představené dělení je produktivní, ovšem není absolutní. Existuje mnoho hraničních fenoménů, které nelze zcela jednoznačně vidět tak nebo onak. Z dějin české literatury nelze nevpomenout na slavné *Obrazy z dějin národa českého*, které na počátku druhé světové války vytvořil Vladislav Vančura (Vančura 1965; Blahynka 1978). Ty vznikaly podle jeho vlastních slov i podle vzpomínek dalších aktérů v přímé spolupráci se skupinou profesionálních historiků, a to do té míry, že později otázku autorství tohoto textu musel řešit soud (Jiroušek 2011, 148–152). Vančura sice pojal své vyprávě jakožto fikční (např. vytváří situace, které nemají přímou oporu v pramenech), nicméně skrze pravidelné konzultace a využití pramenného materiálu limitoval své vyprávění v rámci historického poznání (byť samozřejmě nakonec vždy jen do určité míry). A i když se od toho Neffova románu v mnoha ohledech neliší, způsob, jakým byl tvořen a jak o něm bylo ve veřejném prostoru komunikováno (spolupráce s historiky jakožto princip práce), z něj dělá opravdu zajímavý hraniční fenomén.

Ani v případě historického románu či fiktivní historie však nelze hovořit o kontrafaktuálních dějinách v pravém slova smyslu, i když se události v historických románech představené často nikdy neodehrály. Modalita možného vývoje totiž není formativním a přiznaným rysem této narativity. Respektive, je do určité míry přítomná, neboť autoři musí upravovat minulost za cílem učinit svůj vlastní děj funkční, ale není jádrem zakládajícím povahu zobrazované fikce. Čtenář v rámci daného světa sice ví, že se děj nejspíš takto nestal, ovšem přijme ho v dané chvíli jako platný. Kontrafaktuální scénáře, jak ještě uvidíme, jsou ze své podstaty vnímány jinak.

*Alternativní dějiny.* Pojem, který bývá někdy používán synonymně s pojmem *kontrafaktuálních dějin*. I když k němu má ze všech podobných pojmů asi nejbližší, je dobré mezi oběma rozlišovat. Jako alternativní dějiny označují takové historické vyprávění, které je v principu založeno na poli historických fakt, nicméně pozmění tak významnou část faktografie či interpretační rámec, že příběh jako celek již nelze považovat za historiograficky adekvátní. Rozdíl oproti historické fikci, jak jsem ji vymezil výše, je míra změny oněch historických fakt. Za alternativní dějiny v tuto chvíli považuji takové dějiny, které se významně vzdálily od jen hypotetické možnosti své skutečnosti, což je rozdíl oproti tradičně vnímané historické fikci, jak byla popsána výše.

Uvedme si dva příklady. V roce 2020 byla na streamovací platformě Netflix spuštěna první řada seriálu *La Révolution* (česky *Francouzská revoluce*), kterou společnost uvádí následujícími slovy: „V alternativní verzi dějin sužuje v 18. století celou Francii záhadná nemoc, která vyvolá brutální střet mezi vzbouřenci a šlechtou.“<sup>1</sup> Děj se odehrává ve Francii nedaleko Paříže těsně před rokem 1789. Na jednom panství záhadně mizí a brutálně umírají dívky. Ústřední postavou je mladý Joseph Ignace Guillotin, lékař, jemuž je nepřesně připisován vynález gilotiny.

Seriál vychází primárně z jedné historiografické teze, že příčiny francouzské revoluce je možné spatřovat v rostoucím sociálním napětí mezi vládnoucí šlechtou a poddanými. Tento obecný princip je ve filmu konkretizován do fiktivního problému s infekční nemocí, která se projevuje modrou krví nakaženého a která vyvolává neukojitelný hlad po lidské krvi a mase. Postupné odkrývání záhadných vražd vede až ke všeobecnému povstání proti marnotratným, krutým a bezohledným šlechticům, a tedy k počátku francouzské revoluce. Celý příběh končí uvězněním

---

1 <https://www.netflix.com/cz/title/80992775> (vyzkoušeno 5.1.2024)

jedné z hlavních hrdinek v Bastille a pochodem jejích zastánců na Paříž – píše se rok 1789.

Historický rámec a rámovací narativ obecně vychází z konkrétních historických interpretací a faktů, které si autoři zvolili jako důležité (střet šlechty a poddaných, nespravedlivý společenský řád, existence J. I. Gillotina atd.), ovšem ty jsou doplněny zcela fiktivním příběhem, který nejenže nenachází oporu v historických faktech, ale (a to je zásadní) zdá se být vyloučen z hlediska obecného stavu poznání (žádná podobná nemoc nebyla nikdy objevena a neexistují o ní žádné historické záznamy). Pokud bychom se odkázali na Doleželovu zmíněnou práci (2018), pak zde dochází k výraznému porušení fyzických (biologických) zákonitostí, které fungují v námi poznaném světě. I když by se mohlo zdát, že se jedná o jistou verzi *tajných dějin*, které ještě neznáme, jsou to dějiny veskrze *alternativní*, tj. vyprávěné tak, že je čtenář většinou nepovažuje za ani teoreticky možné.

Alternativní dějiny nemusí být ovšem vyloučeny pouze skrze nějakou fantastní či sci-fi složku, která znemožňuje jejich přijetí na rovině historického poznání. Můžeme v tuto chvíli také vzpomenout na slavný kinematografický počín, tentokrát z pera Quentina Tarantina s názvem *Hanebný pancharti* z roku 2009.<sup>2</sup> Děj vypráví o skupině amerických vojáků vyslaných na území okupované nacisty s cílem trápit, ponižovat a zavražďovat nepřátele a s úkolem vykonat atentát na Adolfa Hitlera. Jednotlivé, tragikomicky napsané scény jsou sice plné neuvěřitelných přestřelků a dramatických situací, které jdou dalece za hranice reálného světa a vychází z estetiky přehnaných akčních filmů. A i když v principu není možné vyloučit historickou existenci takového příběhu, míra změněných fakt a jejich nasvícení je taková, že tento film nemůže být považován za historicky prakticky v ničem adekvátní. Za zmínku také stojí, že základní kontrafaktuální aspekt Tarantinova filmu (smrt Adolfa Hitlera) stojí na konci jako rozuzlení snímku, a nikoli v jeho počátku jako výchozí hybatel příběhu, což je v našem tématu důležitým prvkem.

*Kontrafaktuální dějiny*. Když Miloš Havelka recenzoval jeden z mála systematických českých pokusů o uchopení tématu kontrafaktuálních dějin, posteskl si nad terminologickou neujasněností ústředního pojmu:

Asi by stálo za vysvětlení, proč překladatelé Fergusonovy knihy (Virtuální dějiny. Historické alternativy) zavedli v roce 2001 pro anglické *counterfactual* nic neoznačující český ekvivalent kontrafaktuální, na který beze

2 <https://www.csf.d.cz/film/117077-hanebny-pancharti> (vzorkováno 5.1.2024)

všeho bohužel přistoupili i autoři recenzovaného sborníku o křížovatkách českých dějin, namísto toho, aby použili přirozenější výraz kontrafaktický, a tak signalizovali, že se jedná o historikovu cestu takřkajíc proti faktům, a nikoli proti nějaké zvláštní sféře faktualit, která nic neobsahuje. (Havelka 2008, 302)

V základní rovině lze s Havelkou souhlasit v tom, že sémantické pole termínu *kontrafaktuální dějiny* je nesamozřejmé a je třeba se jím zabývat. Na straně druhé je Havelkovo odsouzení pojmu *kontrafaktuální* příliš jednostranné a neodpovídá praxi panující na poli tohoto žánru. Jednak autoři zmíněného překladu vysvětlují problematičnost tohoto pojmu a snaží se otevřít diskuzi v otázkách jeho překladu, ale také sama cizojazyčná produkce pojmově značně kolísá a pojem „counterfactuality“ není zcela neznámý (Dannenberg 2008; Birke et al. 2011; Kulakova a Nieuwland 2016).

V obecné rovině lze pojem *kontrafaktuální dějiny* vymezit tak, že se jedná o vyprávění, které reprezentuje minulý svět (nebo jeho část) na základě absence nebo úpravy jednoho či více historických faktů a z této změny odvozených důsledků. Jinými slovy, jedná se o metodicky podložené historické vyprávění, které není zcela arbitrární a není v něm dovoleno vše. Takto široce pojatá definice je vynucena zejména obrovským rozpjetím žánrové variace, jíž jsme dnes svědky a která za poslední dvě staletí přinesla nepřehlednou paletu způsobů, jak s fenoménem kontrafaktuálního vyprávění zacházet. Všechny ale mají společné to, že explicitně nebo implicitně odkazují na to, co dobově vnímáme jako faktografii. A právě z tohoto explicitního nebo implicitního vztahu čerpají svůj význam, smysl a srozumitelnost. Je však otázkou, kde jsou hranice tohoto vztahu, pokud si například představíme známou ságu Star Wars, která začíná slavnou větou „A Long Time Ago, in a Galaxy Far Far Away“ – jedná se o „naši“ minulost „našeho“ vesmíru? Právě tato subversivní nejednoznačnost hezky poukazuje na princip fungování „kontrafaktuality“ jako takové.

To, co bychom mohli nazvat jádrem předkládané knihy, jsou dvě kapitoly věnované didaktice dějepisu. Právě zaměření na didaktický rozměr kontrafaktualů můžeme vnímat jako nejzazší referenční rámec celého tématu. A vlastně za hlavní cíl knihy. Abychom se mohli podílet na spoluutváření aktuálních debat zaměřených na dějepisné vzdělávání v České republice, bude třeba nastínit základní oborově didaktickou perspektivu, tj. koncept historického myšlení a badatelské výuky. I proto se na konci každé kapitoly nachází box s klíčovými tezemi, které spojují



příslušnou (spíše teoretizující) část s konkrétními důsledky pro didaktiku dějepisu a pro školní praxi.

Poslední část knihy pak tvoří čtyři konkrétní badatelské lekce, které v sobě integrují v knize prozkoumané teoretické perspektivy. Jsou navrženy tak, aby postupně pokryly jak základní školství, tak i střední, stejně jako starší i novější dějiny. Jejich cílem pak není jen představit kontrafaktuální dějiny ve výuce dějepisu, ale také poukázat na funkční konstrukci výukových lekcí vycházejících z aktuálního stavu oborové didaktiky.

Inspirací pro tuto knihu je práce *Třetí odboj v didaktické perspektivě* (Pinkas et al. 2020), která nastavila vzor produktivního dialogu mezi teoretizujícím akademickým diskurzem a praktickou aplikací v hodinách dějepisu. Svou pozici, s níž je ztotožněn i tento text, vyjádřili autoři a autorky hned v samotném úvodu:

Didaktická perspektiva může být inspirací též pro širší veřejnost. Nese totiž s sebou nutnost širokého multioborového záběru a také nezbytnost vyjadřovat se přehledně a srozumitelně, čelit nárokům (jak z expertního, tak z politického prostředí) na monopol výkladu, formulovat vlastní názory a postoje, preferovat otázky před odpověďmi. Věříme, že naše kombinace historického výzkumu, metodologických inspirací a didaktických podnětů bude kultivovat veřejnou debatu, která až příliš často ústí do slepých uliček utvrzování se ve vlastním názoru a nerespektování názorů odlišných. (Pinkas et al. 2020, 12)

Kontrafaktuální dějiny vybízejí k široké škále reakcí na ně – od kritického odmítání šarlatánského přístupu k minulosti, přes ryze arbitrární umělecké zpracování až k metodicky závažným postupům v rovině vědeckého (myšlenkového) experimentu. Možná právě i tato práce přispěje ke kultivaci a rozvoji tématu v prostředí České republiky.

Předkládaná kniha má a vykazuje všechny silné a slabé stránky interdisciplinárního přístupu. Díky propojování různých kontextů různých vědních oborů vzniká pestrý pohled na jeden fenomén souhrnně označovaný jako kontrafaktuální myšlení, respektive kontrafaktuální dějiny. Na druhou stranu nutně využívá tyto disparátní kontexty selektivně a v omezeném rozsahu. Nelze ji tedy vnímat jako práci především filozofickou, noetickou ani literárněvědnou a v posledku ani jako ryze historiografickou. Proto na ni nelze v plné míře uplatňovat standardní kritéria těchto oborů samotných. Svým způsobem jde o „aplikovaný výzkum“. Pokud bychom ale přeci jen pro zde předkládané problémy měli najít nějaký zastřešující rámec, pak by to byla právě aktuální didaktika dějepisu, jejíž parametry budou upřesněny na příslušném místě. Jak bylo

již naznačeno výše, všechno, co v této knize najdete, směřuje ke vzdálenému úběžníku, kterým je příspěvek do diskuze o současných výzvách dějepisného vzdělávání.

Knize chybí také tradiční závěr. Některé postřehy tohoto rázu zazněly již v úvodním nástinu, nebo budou prezentovány průběžně v logice celého vyprávění. Celý text tak končí zmíněnými čtyřmi konkrétními vyučovacími lekcemi, které zároveň otevírají prostor pro učitele a učitelky, aby sami zkusili začlenit kontrafaktuální dějiny do své výuky a tím psali další kapitolu tohoto fascinujícího tématu. A umožnili žákům a žákyním – ale i třeba jejich rodičům – klást si otázky tak, aby pro ně minulost nebyla provždy uzavřeným „příběhem“, ale encyklopedií plnou otazníků, na něž lze hledat odpovědi – a tím třeba i lépe porozumět současnému světu. Protože k tomu by kvalitní výuka dějepisu měla směřovat především.

# **Teoretická východiska**

Cílem této kapitoly je poukázat na to, že kontrafaktuální myšlení není výsostným tématem historiografie. Spíše naopak, nejrozvinutější metodologie kontrafaktuálního uvažování leží v oborech značně odlišných. Aby bylo zřejmé, že legitimita tohoto myšlení má své racionální jádro, podíváme se nejprve na několik pozoruhodných příkladů z oblasti psychologie, logiky a literární vědy. Zároveň se v každé části pokusíme nalézt spojnici v dané vědecké oblasti směrem k celkovému tématu knihy, tj. směrem k didaktice dějepisu.

## **Psychologie**

Lidské myšlení je určováno různými mechanismy a pravidelnostmi, které plní určité funkce s cílem umožnit člověku adekvátní reakce a adaptace na vyvolané situace. Nejpozději od 70. let se do popředí zájmu psychologů dostaly i kontrafaktuální představy založené na úvaze Co by bylo, kdyby... (Roese a Morrison 2009). Postupně se ukázalo, že zasahují do velkého množství kognitivních procesů od morálních soudů, přes modely rozhodování (decision-making) až po sebereflexi vlastní osobnosti. Často si je ale vůbec neuvědomujeme.

V svém programovém článku shrnul Neal Roese (1997) základní prvky psychologie kontrafaktuálního myšlení. To pojímá jako lidskou reflexi minulosti založenou na její (vědomé) myšlenkové úpravě. Vychází při tom ze skutečnosti, že kontrafaktuální scénář začíná vždy u konstatování, které je ze své podstaty nepravdivé – a tedy kontrafaktuální. Člověk má ve své moci upravit jakoukoli část vlastní (i cizí) minulosti a z této úpravy následně vyvozovat určité a někdy i nepatřičné důsledky. Zároveň

je zřejmé, že taková úprava je zpravidla oproti skutečným okolnostem vedena buď směrem k horšímu výsledku (*downward counterfactuals*), nebo k lepšímu (*upward counterfactual*).

V psychologii byla podrobena analýze i funkčnost kontrafaktuálních úvah (Roese 1997, 134) v tom smyslu, zdali jsou pro člověka prospěšné, či škodí jeho vlastnímu sebepojetí. Ukázalo se, že statisticky se u lidí vyskytují častěji ony „pozitivní“ varianty (*upward*), které mohou být zdrojem určité deprese či zklamání. Na druhou stranu ale někdy fungují jako nástroj pro optimalizaci našeho budoucího jednání. A právě tato ambivalence je jedním z důležitých konstitutivních rysů kontrafaktuálního myšlení.

Dále bývají rozlišovány cílené a spontánní kontrafaktuální představy (Roese 1997, 134). Z hlediska našeho tématu je to poměrně zásadní distinkce, neboť pokud o nich budeme uvažovat jako o nástroji učení, půjde primárně o představy cíleně tvořené. Psychologie se naopak více zajímá o neplánovaně vzniklé myšlenky, objevující se jako reakce na životní situace.

Obecná teorie říká, že „kontrafaktuální myšlení bývá spuštěno nejčastěji skrze negativní zkušenost. Špatný pocit vede člověka k myšlence „kdybych býval“ s cílem odvrátit tento zdroj, což vede k představám o lepší kontrafaktuálním světě“. (Roese 1997, 135) Je nanejvýš zajímavé sledovat, za jakých okolností vznikají naše představy o alternativních minulostech. Výzkumy představené Nealem Roesem (1997, 136) se shodují v tom, že afekt (tj. prudká emoční reakce) je klíčovým spouštěčem. Zdá se, že kontrafaktuální myšlení je jedním ze způsobů, jak se vyrovnávat s psychologickými traumaty. S tím vším pochopitelně souvisí i morální soudy, které jsou často založené právě na kontrafaktuálních úvahách a které se i podle klinických experimentů velmi výrazně proměňují v závislosti na věku, genderu či perspektivě v dané situaci (Migliore et al. 2014).

Při studiu historické kultury a paměti se pojem traumatu stal také jedním z ústředních motivů (Kratochvil 2015; Leese et al. 2021). I když nelze bez dalšího přenášet psychologické koncepty na pole historiografie či sociologie, jistá interdisciplinarita je na místě. A právě kontrafaktuální scénáře v oblasti historie a společenského vzpomínání mohou vykazovat podobné rysy jako ty u osobních příběhů jednotlivců. Je logické, že i kolektivní paměť má tendenci obracet svou pozornost k traumatickým bodům v minulosti a promýšlet jejich varianty.

Dalším psychologicky dobře prozkoumaným aspektem kontrafaktuálního myšlení je *blížkost* (*closeness*) možné alternativy (Roese 1997, 136). Pokud nám například letadlo uletí o pět minut, máme mnohem větší nutkání myslet kontrafaktuálně, než když ho zmeškáme kvůli poruše auta

o dvě hodiny. Mentální pocit toho, že odlišný vývoj situace byl takřikající na dosah, spouští naše kognitivní procesy vedoucí k hledání drobností, které mohly zásadně změnit průběh událostí. I tato skutečnost má svůj význam pro naše téma. Jak uvidíme v metodologické části níže, jedním z nejnápadnějších modelů kontrafaktuální dějin je ten, který pracuje s tzv. metodou minimální změny.

Z hlediska struktury kontrafaktuálních scénářů popsala psychologie dva základní modely: *contrast effect* a *causal inference effect* (Roese 1997, 140).

Jednak byly zmapovány případy olympioniků, kteří, ač získali stříbrnou medaili a stáli na stupni vítězů výše, projevovali častěji menší radost než jejich kolegové s medailí bronzovou (Medvec et al. 1995). Tento jev bývá označován jako tzv. *contrast effect*. Je založen na skutečnosti, že člověk se stříbrnou medailí byl jen krůček od toho být první a získat zlatou. Naproti tomu těm, kdož skončili jako třetí, často nezbyvalo mnoho a skončili by zcela bez medaile. To v lidské mysli vyvolává u jednoho určitý vnitřní pocit smůly a u druhého pocit štěstí. Naše každodenní zkušenosti jsou tak spoluutvářeny skrze reflexi životních scénářů, které se nikdy nestaly.

Vedle výše zmíněného *contrast effectu* existuje i tzv. *causal inference effect*. Ten se vztahuje k situaci, v níž hledáme viníka nějaké události (často tragické), a to na základě nereflektované kontrafaktuální úvahy. Pokud například dojde k letecké katastrofě, máme tendenci vnímat jako „spoluviníky“ i pasažéry, neboť si v duchu přemítáme scénář ve stylu „Kdyby tím letadlem neletěli, nic by se jim nestalo.“ Společensky velmi vážná je z toho hlediska pak situace, ve které hodnotíme např. „spoluvinu“ žen, které se staly obětí sexuálního útoku. Tyto a další mechanismy našeho vnímání světa nejsou jen nějakou nahodilou kratochvílí, ale stojí v základech naší psychiky a přenášejí se i do reflexe minulosti a historických událostí.

Kontrafaktuální myšlení je dnes plně etablovanou psychologickou doménou mnoha badatelů a badatelek (Mandel et al. 2005; Hoerl et al. 2011). Způsoby, jakými je možné ho nahlížet, se zdají být až nevyčerpatelné. Na jedné straně jsou kontrafaktuální scénáře klíčovou částí mentálních reprezentací naší přítomné situace, na druhé straně pak výrazně a často nereflektovaně podmiňují naši emocionalitu. Hodně rozvinuté je využití kontrafaktuálního myšlení v oblasti kriminologie a vězeňství, kde se samo nabízí, vzhledem k povaze příběhů zainteresovaných osob, pokládat si otázky po alternativách jejich životů.

Pro potřeby této práce je pak důležitý výzkum, který se věnuje genezi kontrafaktuálního myšlení u dětí. Ukazuje se totiž, že jeho rozvoj je

závislý na věku dítěte (Rafetsederová et al. 2010). Nějakých druhů kontrafaktuálních úvah jsou děti schopné poměrně brzy (do tří let života), ovšem v některých jejich konkrétních verzích vykazují značné slabiny či úplně nepochopení ještě kolem šestého roku. Ukazuje se rovněž, že podmiňovací úvahy zaměřené do budoucnosti jsou pro děti mnohem snazší než ty orientované na minulost. Zároveň se díky sofistikovaným experimentům prokázalo, že dětské odpovědi na kontrafaktuální úlohy se mohou tvářit jako správné, avšak vznikly na základě jiných typů úvah, než je skutečné kontrafaktuální myšlení. Literatura hovoří o tzv. *basic conditional reasoning* (Rafetsederová et al. 2010, 2), které se zakládá na obecných logických principech bez vztahu ke konkrétní situaci a její povaze, což je klíčové pro skutečné kontrafaktuální myšlení. Jejich schopnost představit si lehce pozměněný konkrétní svět minulosti je výrazně slabší než aplikace obecných pravidel s výhledem do budoucnosti.

Tím se dostáváme do širšího pole problémů, zásadních i pro didaktiku dějepisu, a tím je žákovské pojetí světa, potažmo vyučovaných problémů (Mareš 2013, 388–433). Pro úspěšné naplnění vzdělávacích cílů je diagnostika a reflexe prekonceptů prvořadým úkolem. V případě kontrafaktuálního myšlení se více než jindy nestačí orientovat pouze na obsahovou stránku věci (v tomto případě historii), ale je třeba brát v potaz i výše popsané kognitivní okolnosti dětského vývoje, neboť korelace s věkem se opakovaně empiricky potvrzuje jako určující.

I další komplexní studie Evy Rafetsederové (2013) nabídla před časem velmi robustní data, která naznačují, že ještě kolem dvanáctého roku života nemají všechny děti plně rozvinutou schopnost kontrafaktuálního myšlení. Dvanáctý rok koresponduje v našem vzdělávacím systému zhruba s šestým ročníkem základní školy, tj. s druhým stupněm vzdělávání v ČR. Z toho by se zdálo logické vyvodit, že dřívější využití tohoto nástroje (například ve vlastivědě na prvním stupni) nedává moc smysl. Pravdou ovšem je, že i primární vzdělávání v oblasti historii má své teoretiky, kteří hájí možnosti kontrafaktuálního myšlení i u mladších dětí (Percival 2020). Tuto myšlenku by mohl podpořit jeden z nejnovějších výzkumů, jenž už ve věku 4–5 let doložil poměrně rozvinuté schopnosti dětí v oblasti kontrafaktuálního myšlení (Nyhout 2019). Rozporuplné výsledky z oboru psychologie mohou vzbuzovat rozpaky, ovšem z hlediska cílů této knihy zaměřené na výuku dějepisu na základních a středních školách vyznívají poměrně přesvědčivě.

Joana Hillová (2017) se zaměřila přímo na školní prostředí ve vztahu ke kontrafaktuálním úvahám dětí. Vyšla z poměrně dobře zmapovaných jevů spojovaných s tímto druhem myšlením, které se obvykle označují

jako *causal order effect* a *temporal order effect*. V prvním případě mají lidé tendenci při hodnocení nějakého řetězu na sobě závislých událostí, které pak ústí do sledované situace, přeceňovat a měnit první událost v řadě. Naopak pokud nějaké situaci předchází soubor nezávislých událostí, pak lidé takto výrazně vnímají až tu poslední. Tyto modely rovněž varují podle toho, zdali je výsledná událost politováníhodná, nebo naopak šťastná ve svých důsledcích. Z hlediska kontrafaktuálních dějin je toto docela zajímavé rozlišení, protože může pomoci porozumět tomu, jakými způsoby hodnotíme a alterujeme příčiny jevů, které chceme v historii měnit.

Studie Joany Hillové testovala 121 žáků a žákyň ze tří běžných základních škol ve Velké Británii, kteří dostali dva scénáře ze školního prostředí a měli za úkol je analyzovat za pomoci kontrafaktuálních nástrojů. Výsledky přinesly zajímavá zjištění. Jednak se ukázalo, že děti v některých oblastech potvrzují dosavadní výzkumy prováděné na dospělých, ovšem v jiných zase prokazovaly výrazné odchylky. Jedním z cílů testování bylo také přispět do diskuze, zdali kontrafaktuální myšlení může hrát nějakou pozitivní roli v pedagogice a školním vzdělávání. V závěru k tomu dodává: „Děti rozhodně potřebují být vzdělávány v jejich kontrafaktuálních myšlenkách a v emocích týkajících se jich samotných.“ (Hillová 2017, 219) I když byly výsledky této studie směřovány primárně ke kontrafaktuálním úvahám o přítomné situaci dětí a jejich životech, otevírá se v didaktice dějepisu obecnější prostor pro pěstování kontrafaktuálního myšlení žáků a žákyň s cílem pomoci rozvíjet jejich osobnost.

Závěrem této části bychom neměli opomenout ani na jeden ústředních motivů kontrafaktuálních úvah, kterými jsou otázky kauzálních vztahů (Hoerl et al. 2011). Někteří autoři a autorky dokonce hovoří o tom, že jakékoli pojetí kauzality v sobě vždy nějakým způsobem zahrnuje i kontrafaktuální náhled na věc. Rozsáhlé teoretické i praktické výzkumy prohloubily naše představy o tomto vztahu, zejména pak o různých variantách „kontrafaktuálních“ reprezentací. Zdá se totiž, že se pod tímto pojmem mohou skrývat sémanticky různé významové vrstvy. Například děti snadněji řeší problémy hypotetické budoucnosti („Kdyby to auto příště jelo doleva, nehoda by se nestala.“) než skutečné kontrafaktuální otázky směřující do minulosti („Kdyby to auto bývalo zabočilo doleva, ta nehoda by se bývala nestala.“), jak bylo naznačeno již výše.

Vzhledem k tomu, že dějiny bývají chápány jako soubor singulárních (jedinečných) událostí, může být poučné sledovat výzkumy zabývající se kontrafaktuálním myšlením spojeným s výjimečnými událostmi (Hoerl et al. 2011, 208–229). Lidé mají obvykle tendenci hledat alternativy k událostem, které sami považují za neobvyklé. Podobně jako když v dějinách

obrací lidí pozornost k jevům, které považují za ojedinělé. Dělalí tak podle psychologických teorií proto, že „neočekávaný výsledek nějakého jevu indikuje narušení jejich vlastního obvyklého pojetí kauzálních vztahů“ (Hoerl et al. 2011, 209). Kontrafaktuální úpravou se pak snaží této „neobvyklosti“ vrátit srozumitelný rámec. Pokud jsme tedy například svědky tragické nehody, naše mysl se neustále k této situaci vrací a „opravuje“ ji.

Tuto část výsledků empirických šetření by bylo možné vztáhnout k tomu, co Miloš Havelka (2001) označuje jako „symbolická centra historické paměti“. Pokud totiž nějaká společnost vytváří kontrafaktuální či alternativní dějiny, jak ještě uvidíme dále, obrací se často právě na ty události, které se více než jiné „vymkly z kloubů“ a hledají jejich „normální“ či „správnou“ variantu. V případě českých zemí a české historické paměti je snadné připomenout Mnichov 1938 nebo srpnovou okupaci 1968, ve „světové“ paměti pak výrazně dominuje druhá světová válka.

Psychologická literatura je v tématu kontrafaktuálního myšlení lidí velmi rozvinutá a nabízí nepřeberné množství materiálů vhodných pro rozvoj těchto úvah i na poli školního dějepisu. Zatím ovšem jen v rovině teorie, neboť empirické výzkumy v této oblasti aplikace prakticky neexistují. Z představeného přehledu snad ale vyplývá, že kontrafaktuální dějiny mají v lidských představách určitou psychologicky vykazatelnou a obhajitelnou roli. Nelze se tedy před nimi nikdy úplně schovat, spíše je záhodno s nimi aktivně pracovat.

## **Logika**

Logika patří k nejstarším vědním oborům evropské kultury, můžeme-li ji jako vědu označovat (Berka 1994). Její obsahová náplň je velmi široká a zabírá oblasti jazyka, myšlení, matematiky či vztahování se ke skutečnosti. Dvacáté století je pak v mnoha ohledech milníkem, když došlo k narušení tradičního a více méně homogenního systému predikátové logiky (Copeland 2002). Jednou z variant tzv. neklasické logiky je i logika modální, zabývající se výroky typu „je možné, je nutné, je nemožné“ (Peregrin a Vlasáková 2017). A právě sem patří i úvahy o kontrafaktuálních tvrzeních.

Již těsně po druhé světové válce se programově začaly objevovat teorie zabývající se kontrafaktuálními výroky (Goodman 1947; Beardsley 1949; Popper 1949). Zprvu šlo logicko-filozofické vypořádání se s těmi, které ze své podstaty mají nepravdivá (kontrafaktuální) východiska. V nich je stále zřejmé určité střetávání tradičních logických nástrojů

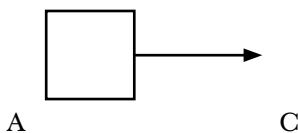


pro řešení problémů a nových výzev spojených s obecnějšími, řekněme relativizačními, epistemologickými tendencemi.

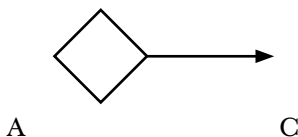
Přelomová byla v mnoha ohledech 70. léta a vystoupení dvou klíčových autorů na poli kontrafaktuální logiky – Saula Kripkeho a Davida Lewise. Oba dva vyšli z doposud rozvíjených debat a směřovali k ustanovení obecnějších principů modální logiky. Postupně se ale ukázalo, že vytvořili svérázné systémy myšlení, od nichž pak mnoho dalších lidí rozvíjelo celé obory, například literární vědu, o které se rozepíšeme dále. V jejich případě už nestačily jen nástroje klasické logiky, bylo třeba začít rozvíjet nové metodologické koncepty mající dosah až do oblasti ontologie či metafyziky.

V roce 1973 se objevila publikace, které spolustanovila moderní filozofické uvažování o kontrafaktuálních výrocích – *Counterfactuals* od Davida Lewise (2001). Jeho dílo bylo rozkročeno mezi filozofii jazyka, logiku, metafyziku a etiku, dodnes je považován za klíčového myslitele druhé poloviny 20. století (Loewer et al. 2015). Lewis vyšel z tvrzení, že „existují možné světy, odlišné od toho, v němž jsme se ocitli my. (...) Je totiž jistojistě zřejmé, že věci mohly být jinak, než jsou dnes“ (Lewis 2001, 84). A právě soubor „věcí, které mohly být jinak“ nazval *možné světy*. Tato jeho teze se stala předmětem výrazné kritiky, neboť pojem „věcí“ sugeruje určitý druh „skutečnosti“, který je ale problematicky dokazatelný – lepší je proto hovořit o souboru „faktů“ než „věcí“ (Fořt 2005, 14–18).

Na základě logické teorie možných světů Lewis podrobně analyzoval výroky, které jsou založeny na kondicionálu *Kdyby něco... tak něco*. Každý takový výrok má ze své podstaty nutně dvě části: předpoklad (*antecedent A*) a důsledek (*consequent C*). Mezi těmito částmi je pak konstruována souvislost, a to buď nutná, nebo možná. Lewis zavádí dodnes používané standardní značení:



*Kdyby Karel zavolal, šel bych s ním.*



*Kdyby to letadlo nespadlo, mohla by Veronika dneska maturovat.*

Úkolem kontrafaktuální logiky je pak zkoumat, za jakých podmínek dané výroky platí, jinými slovy, kdy jsou pravdivé (Peregrin a Vlasáková 2017, 181–191). To vše se ale odehrává v rovině logiky, tj. často bez přímého vztahu k nějaké realitě či skutečnosti. Pro řešení tohoto druhu úloh využívá logika právě i teorii možných světů. Vychází totiž z představy, že nějaký modální výrok je pravdivý tehdy, když existuje svět, v němž je možné o něm říci, že je pravdivý. Takový svět si lze představit jako soubor (množinu) všech výroků vztahujících se k danému světu, kde platí tři základní pravidla (Fořt 2005, 19):

1. je logicky konzistentní, tj. nemůže obsahovat výrok a zároveň i jeho negaci;
2. je logicky úplný, tj. že jakýkoli výrok je možné posoudit v tomto světě a říci, zdali je pravdivý, nebo nepravdivý;
3. drží platnost logického vyplývání, tj. z logicky pravdivých výroků musí vyplýnout zase jen pravdivý výrok.

Jako příklad můžeme uvést následující: Představme si svět podobný tomu našemu akorát s tím rozdílem, že povinná školní docházka začíná již v 5 letech věku dítěte. Potom výrok jedné dívky „Právě mi bylo 5 pět let a budu muset v České republice nastoupit do školy.“ je v tomto světě pravdivý, protože odpovídá popisu a pravidlům tohoto světa, zatímco v našem světě pravdivý není, neboť odporuje skutečnosti, že dítě v 5 letech nemůže být nuceno nastoupit povinně do základní školy. Takto lze stručně vysvětlit logiku možných světů.

Velkou otázkou však zůstává, zdali takovéto možné světy existují pouze v rovině jazyka (vyprávění), nebo jsou to světy skutečné, stejně jako ten náš aktuální. Velká část autorů a autorek se kloní spíše k první variantě, ovšem David Lewis (1986) později rozpracoval druhé zmíněné schéma, tedy že možné světy *musí* existovat, protože zakládají možnost o nějakém modálním výroku vůbec říci, že je pravdivý. Pokud řekneme, že existuje svět, v němž je výrok „Právě mi bylo 5 pět let a budu muset v České republice nastoupit do školy.“ pravdivý, pak tento svět musí někde existovat, neboť pravdivost je možná jen tehdy, pokud má v posledku nějaký vztah k reálně existující skutečnosti.

Je zcela mimo možnosti této práce souvisleji pojednat o takto zásadním problému, ovšem je důležité mít ho na paměti. Souvisí totiž s jednou linií kritiky kontrafaktuálních dějin v historiografii. Obecně sdílená představa o povaze dějin, která má své opodstatnění, chápe minulost jako soubor proběhnuvších změn (Sousedík 2019) nebo jako součet všech lidských skutků (Stellner et al. 2023). Jinými slovy, jedná

se o sumu toho, co bylo. Minulost je zvláštní ontologický atribut našeho aktuálního světa. A i když existuje již plně etablovaná skepse o tom, do jaké míry a jak moc „objektivně“ lze tuto minulost poznat (Storchová et al. 2014), historiografie je stále primárně založena aspoň na principiálním předpokladu její existence. Kontrafaktuální dějiny pak narušují tento model, neboť se programově zabývají něčím, co ze své definice *nebylo*, nýbrž jen *mohlo být*.

Logická teorie možných světů a debata o jejich ontologickém statusu je asi jen těžko definitivně rozhodnutelná a bude předmětem nekončných debat. Z hlediska našeho tématu je důležité vědomí toho, že přemýšlení o možných světech není něco, co se přičí racionálnímu či vědeckému přístupu, je ale třeba stále uvažovat o svých východiscích, postupech a důsledcích. Nutná je zkrátka sebereflexe. Zejména je zásadní si uvědomit, k čemu nám nástroj možných světů může posloužit, ať už je to řešení logických problémů či rozvoj historického myšlení dětí.

Druhý ze jmenovaných, Saul Kripke, přednesl v lednu roku 1970 také v Princetonu tři přednášky, které později vyšly i tiskem pod názvem *Naming and Necessity* (Kripke 1980) a podle některých badatelů znamenaly zásadní předěl ve filozofii jazyka. Aniž bychom nyní provedli jejich komplikovanou analýzu, kterou ponecháme na jiných (Berg 2014), představme si některá klíčová tvrzení spojená s celkem našeho tématu. Kripke věnoval velkou pozornost, mimo jiné, i otázce tzv. identity, tj. problému, nakolik můžeme tvrdit, že nějaká „entita“ v možném světě je totožná s „entitou“ v našem aktuálním světě. To je mimochodem jeden z ústředních problémů kontrafaktuálních dějin.

Vyjděme z toho, že pojem (jméno) *Milena Jesenská* je určen souborem atributů, skrze něhož ho poznáváme a vztahujeme k určité osobě v minulosti: dcera profesora stomatologie Jana Jesenského, nedostudovaná medička, ve Vídni žijící překladatelka, přítelkyně Franze Kafky, protinacistická odbojářka, vězeňkyně v Ravensbrücku atd. A nyní si představme, že vytvoříme možný svět a tomuto pojmu ubereme, přidáme či změníme nějaký z atributů. Tak například fakt, že *Milena Jesenská* dostudovala medicínu a stala se lékařkou v otcově zubní ordinaci. I tak se seznámila s Franzem Kafkou, a nakonec zemřela v koncentračním táboře. Nebo si představme, že její první manželství s Ernstem Pollakem ve Vídni bylo šťastné a ona se do Prahy nikdy nevrátila, nepotkala se s Franzem Kafkou a válku přežila v hlavním městě Rakouska. Můžeme v obou případech říci, že se jedná o *Milenu Jesenskou*? A co kdybychom naopak vzali ženu třeba se jménem Karla Poláčková, která pocházela z rodiny litovelského

úředníka cukrovaru, seznámila se korespondenčně s Franzem Kafkou a překládala jeho texty. Byla by ta *Milenou Jesenskou*? Jinými slovy se ptáme, jaké atributy lze považovat za nepostradatelné pro identifikaci mezi světy a které jsou zbytečné a nahodilé.

V teorii možných světů byly postupně ustanoveny tři koncepty, jak tento problém řešit (Fořt 2005, 19–20). Jedna tvrdí, že věci jsou nezávislé na svých attributech a mohou být tytéž napříč světy. To je řešení legitimní, ovšem bez dalšího užitku, neboť tyto věci pak nejsou de facto schopni od sebe vzájemně odlišit. *Milena Jesenská* by v jiném světě mohla být *Pol Potem*. Druhý přístup je zcela opačný a tvrdí, že entity existují pouze a jedině ve svém světě a nelze je vztahovat k žádným jiným světům. I kdyby se v jiném možném světě vyskytovala *Milena Jesenská* prakticky shodná s tou v našem světě, nebyla by to nikdy tatáž osoba. Ani tento přístup se z našeho hlediska nejvíce jeví jako řešení. Poslední variantou je pak důraz na konkrétní atributy/vlastnosti popisovaných objektů, které jsou určující pro jakékoli ztotožňování mezi světy. A zde stojí v rovině jazykové (narativní) argumentace.

Uvedená abstraktní úvaha se může jevit jako odtržená od problému této knihy, ale opak je pravdou. Pokud se budeme zabývat kontrafaktuálními dějinami, je třeba si uvědomit, do jaké míry můžeme vztahovat tyto kontrafaktuální příběhy k minulosti našeho světa. Jinak řečeno, pokud v nějakém kontrafaktuálním scénáři zabráníme atentátu v Sarajevu roku 1914, je možné říci, že příslušný Gavrilo Princip je tentýž jako ten, který zavraždil Fedinanda d'Este? Bez tohoto vztahu a jeho promýšlení, jak ještě uvidíme, ztrácí svou poznávací hodnotu.

Saul Kripke si v tomto směru položil otázku po nutných a dostatečných podmínkách identity mezi světy (Kripke 1980, 43–44). Upozornil při tom na omyl, k němuž máme sklony, když o možných světech uvažujeme. Podle Kripkeho si je představujeme jako entity, které někde existují a my je pozorujeme teleskopem, více či méně silným. Možné světy ale nejsou „cizí krajiny“, do nichž můžeme doletět a prohlédnout si je, ale jsou dány skrze „deskriptivní podmínky, které s nimi asociujeme“. Nejsou tedy objevovány, nýbrž ustavovány v našem jazyce. Problém spočívá v tom, že se z hlediska kontrafaktuálních dějin dostáváme do situace, která nemusí být jen z pozice formální logiky řešitelná. Sám Kripke uvádí, že zásadní roli hraje náš jazyk a v něm artikulovaný popis daného světa (Kripke 1980, 77–78). Na příkladu Aristotela a Adolfa Hitlera poukazuje na problém „esenciálních“ atributů jednoznačně identifikujících danou historickou osobu. Zprvce pro každého to mohou být atributy jiné a za druhé z povahy možných světů je nutné uznat, že každý atribut mohl

být zcela odlišný, a tudíž těžko hovořit o něčem, co nutně přesahuje do všech možných světů.

Logické otázky v přístupu ke kontrafaktuálním výročkům přinesly několik důležitých momentů, s nimiž je zapotřebí se vyrovnat, chceme-li dále toto téma rozvíjet. Z hlediska didaktiky dějepisu, tj. z hlediska aplikace kontrafaktuálního myšlení ve výuce, je zásadní určitá sebereflexe v tom ohledu, že kontrafaktuální dějiny jsou v posledku myšlenkovou (jazykovou) konstrukcí, která má určitá východiska, metody a důsledky (což v platí v jistém smyslu o dějinách obecně). Není nutné řešit jejich pravdivost z hlediska pojetí pravdy o našem skutečném světě, ba dokonce je to na škodu, spíše je třeba je přijmout v tom, jaké jsou, a přizvat je ku pomoci v rozvoji historického myšlení.

## **Literární věda**

Výše představená logika možných světů dala kontrafaktuálnímu myšlení obrovský impuls, z něhož čerpá dodnes. Jak ukázal rozbor základů této logiky, kontrafaktuální světy jsou ve své podstatě narativní struktury, o jejichž povaze existence můžeme vést sáhodlouhé debaty. Literární věda má v tomto poměrně širokou paletu nástrojů, přičemž tím nejpracovanějším je tzv. teorie fikčních světů (Fořt 2005).

Celý koncept stojí na nepříliš složité intuitivní představě, kterou lze shrnout například takto: „V konečném důsledku, zdá se, panuje všeobecně přijímaný konsensus, že literární díla (obzvláště narativní) vytvářejí jakési entity, které můžeme nahlížet a o kterých můžeme mluvit stejným způsobem, jakým mluvíme o světě naší reality – dokážeme se přenést do jejich světů a o nich samotných a o jejich částech pak přemýšlet a vypovídat stejným způsobem jako o předmětech svého vlastního světa.“ (Fořt 2005, 7) Každý, kdo četl nějaké beletristické dílo nebo se ponořil do podmanivého světa filmové tvorby, zakusil možnost ve své vlastní mysli promýšlet, domýšlet či hodnotit svět, o němž samozřejmě ví, že neexistuje. Respektive že neexistuje v tom smyslu, v jakém existuje náš přítomný svět – naše „realita“. Tyto fikční světy mají ovšem své dalekosáhlé faktické důsledky v realitě. Mohou nás rozesmát, rozzlomit či rozplakat, máme tendenci je prožívat, jako bychom byli jejich součástí (Eco 2009). V případě nových pokračování tohoto či onoho příběhu vedeme zuřivé debaty o adekvátnosti vývoje postav nebo o „nelogičnosti“ zobrazených novinek.

Teorie fikčních světů má podle svých protagonistů kořeny už v Leibnizově *Theodicey* (Leibniz 2004), o níž bude na příslušném místě ještě

řeč. Zhruba od 70. let se stala jednou z formativních koncepcí literární vědy, jejíž kanonické texty existují i v českých překladech (Pavel 2012; Ronenová 2006; Doležel 2003; Doležel 2008). Obrovský vliv na její rozvoj měly právě práce výše zmíněných Saula Kripkeho (1980) a Davida Lewise (2001), kteří se snažili najít formální základ pro analýzu logicky možných světů. I přes zjevné podobnosti se však oba směry do určité míry rozešly, neboť přísné lpění na logických zásadách výrazně omezovalo literárněvědné úvahy.

V prvé řadě je třeba opustit základní definiční prvky možných světů, jak byly popsány z hlediska logiky výše (Fořt 2005, 60–63). Fikční svět, na rozdíl od toho logicky možného, není ani úplný, ani konzistentní, ani není založen na pravidlu logického vyplývání. Nemůže být úplný, protože je výsledkem omezeného množství textů, které některé věci tematizují a jiné nikoli. Není proto možné například rozhodnout o tom, zdali praprababička Harryho Pottera měla ráda jablka, neboť Joanne Rowlingová o tom nikde nic nenapsala a asi o tom ani nepřemýšlela (Doležel 2008). Fikční svět není nutně konzistentní, protože nic nebrání autorovi či autorce v jednom a tom samém světě mít koně, jenž neumí mluvit, a koně, který ovládá všechny jazyky daného světa. A ani poslední zásada o logickém vyplývání neplatí, neboť fikční svět není budován postupně od základních výroků k odvozeným, je tvořen od začátku jako celek a pravdivost určitých výroků je posuzována na základě tohoto celku.

Teorie fikční světů je dnes rozvětvená koncepce, která do sebe integruje velké množství témat a jedním z nich je právě problém kontrafaktuálních příběhů (Ryan a Bell 2019). V českém prostředí se o reflexi tohoto vztahu soustavněji pokusil Ondřej Sládek (2007). Ten vymezil i historiografii jakožto svého druhu fikční svět *sui generis*, který se však neustále vztahuje ke skutečnému (aktuálnímu) světu a klade si nároky na svou pravdivost (při vědomí všech limitů s tím spojených). Činí tak nejen v rovině svých tvrzení, ale i ve své obecné struktuře: odkazy na prameny či systém citování dalších autorů a autorek. Kontrafaktuální historie je podle Sládka zvláštní povahy, neboť má na jedné straně jasné rysy fikcionalita a „ontologických mezer“, na straně druhé je ale stále vztahován ke „skutečnému“ světu historie. To znamená, že míra jeho fikcionalita je omezována např. fyzickou/fyzikální možností popisovaných jevů. Kontrafaktuální historie není arbitrární, což podrobněji rozvineme v metodologické části níže.

Na základě různých pojetí konceptu *události* rozlišuje Sládek (2007, 144–145) několik typů kontrafaktuálních historických světů podle toho,

jak se ustanovily: vědomé rozhodnutí či odlišné jednání historického aktéra (Caesar nepřekročil Rubikon), neosobní okolnosti (bouře v La Manche v červnu 1944) nebo náhodná událost (Alexander Fleming si nevšiml znečištěné misky v rohu své laboratoře). Ať už je zvolená cesta pro jeho tvorbu jakákoli, je podle Sládka důležité rozlišovat mezi kontrafaktuální historií jako žánrem rekonstrukce minulého a kontrafaktuální historickou fikcí (Sládek 2007, 148–149). Rozdíly mezi nimi spatřuje tři: 1. kontrafaktuální historická fikce není vázaná vědeckou metodou využívající systému předpokladů a hypotéz 2. kontrafaktuální historická fikce nemusí v každém momentu pracovat pouze s postavami, které mají své historické protějšky 3. kontrafaktuální historická fikce odlišným způsobem pracuje s narativem a vypravěčem. I když je tato distinkce intuitivní, bylo by zapotřebí ji ještě dále rozvinout a obhájit, neboť je otázkou, kde přesně mezi nimi leží ona pomyslná hranice – co je ještě přijatelná změna „skutečné“ historie a co už patří ryze na pole fikce. Sám Ondřej Sládek (2007, 149) totiž uzavírá: „Mezi strukturami světů fikce, historie a kontrafaktuální historie je zásadní rozdíl. Zatímco fikce a historie tvoří relativně samostatné a zřetelně strukturně odlišné světy, kontrafaktuální narativy tvoří světy, které se více či méně blíží té či oné protilehlé straně.“

V posledních letech došlo k výraznému prohloubení této podvojnosti, a to zejména díky pracím Riyukty Raghunathové (2017; 2020; 2022). Ta velmi pronikavě a detailně rozebírá onen vztah mezi aktuálním (skutečným) a kontrafaktuálním (možným) světem, který často bývá ponechán jako „zjevný“. Zkrátka pokud nějaký člověk narazí na kontrafaktuální výrok, vztáhne ho ke světu faktickému a tím mu bude dávat smysl, může ho hodnotit a dále rozvíjet. Raghunathová (2020, 52) správně namítá, že díváme-li se na celou věc perspektivou recipienta (čtenáře/diváka), pak tento nikdy nemá všechny znalosti a všechno vědění o světě, v němž žije (Červenka et al. 2004). Proto zavádí pojem *knowledge of the actual world*. V případě kontrafaktuální historie je to o to výraznější, že právě faktická znalost minulosti může být poměrně závažnou překážkou pro konzumaci nějakého kontrafaktuálního příběhu. Vrátime-li se k výše zmíněné *Mileně Jesenské*, tak lze důvodně předpokládat, že výrok typu „Milena Jesenská se se svým prvním manželem odstěhovala do Linze.“ by pro mnoho lidí nemusel být vůbec vnímán jako kontrafaktuální, zkrátka proto, že znalost konkrétního faktu spojeného s dotčenou osobou není všeobecně rozšířena.

V didaktice dějepisu a při jejím využití kontrafaktuálního myšlení je toto naprosto zásadní zjištění. Nelze totiž předpokládat, že žáci a žákyně

nějak automaticky znají historický svět, spíše naopak je nutné vycházet z toho, že daná (zejména dílčí) fakta neznají. Respektive, že nemusí nutně znát ta fakta, která jsou z hlediska zadání kontrafaktuální úlohy potřebná. I proto musí didaktika při aplikaci kontrafaktuálního myšlení pracovat s prekoncepty a dosavadním znalostmi opatrněji, než při „běžné“ dějepisné výuce. Při výuce musí být rozvíjeny představy o aktuálním (faktickém) a alternativním historickém světě zároveň.

Riyukta Raghunathová dále představila procesuální teorii, v níž se vymezila proti tradičnímu pojetí tzv. blending modelu (Raghunathová 2020, 67–89). Ten si lze představit tak, že když člověk čte/vidí nějaký kontrafaktuální historický příběh, tak nejprve identifikuje prvky ze skutečného světa, který zná (postavy, události apod.), a přidá k nim informace z fiktivního světa postaveného před něj. Tím vzniká jakýsi unikátní prostor, v němž se tyto dva světy setkávají, a kontrafaktuální příběh je srozumitelný. Tento model, jak dokládá autorka, je vhodný pro řešení problémů modální logiky, avšak nevystihuje dostatečně povahu toho, co se s kontrafaktuálními obrazy děje v procesu jejich recepce. Jako příklad uvádí sdělení ve slavném románu *Otčina*, kde se píše: „V Praze se Reinhard Heydrich zotavuje z pokusu o atentát.“ (Harris 2012, 236) A právě zde se podle ní ukazují limity blending modelu. Kniha totiž nenabízí žádné informace o tom, jak Heydrich atentát v květnu 1942 přežil, a tudíž není jasné, jak mohl vzniknout výsledný kontrafaktuální prostor, který bude dávat recipientovi smysl.

Raghunathová představuje vlastní model založený na jiných principech, které souhrnně nazývá *superimposition model*. V něm celý proces probíhá tak, že čtenáři/diváci v každém okamžiku přikládají konzumovaný fikční svět na svět aktuální, potud pokud ho znají, a skrze tuto juxtapozici identifikují a interpretují historické odchylky (Raghunathová 2020, 77). Přitom se to děje v podobě nekonečné podvojnosti a vzájemného ovlivňování: „Čtenář využívá svých znalostí světa, aby porozuměl světu aktuálního textu, který mu na oplátku pomáhá pochopit myšlenku směřovanou z textového světa do světa skutečného.“ (Raghunathová 2020, 87) Pro rozvoj a legitimizaci kontrafaktuálních dějin ve výuce dějepisu je toto zcela klíčové. I když se pohybujeme v rovině fikčních světů, které ze své povahy nejsou „skutečné“, nelze z toho v žádném případě vyvodit závěr, že by byly bez vztahu k poznání našeho aktuálního světa, v němž žijeme.

Pokud žáci a žákyně pracují s kontrafaktuálními či alterantivními scénáři, zacházejí s fikčními světy. Proto je nutné vědět, jakým způsobem tato fikcionalita funguje a co všechno do ní vstupuje. Zejména je pak



klíčový vztah znalostí o skutečném historickém světě ve vztahu k tomu neskutečnému (či spíše ve vztahu ke kdysi aktuálnímu světu protiskutečnému), tj. kontrafaktuálnímu.

### **Didaktická reflexe**

- Kontrafaktuální myšlení je součástí lidské psychiky a tvoří jeden z důležitých nástrojů interpretace světa.
- Schopnost myslet kontrafaktuálně závisí na věku a postupně se rozvíjí v čase.
- Kontrafaktuální myšlení je možné provozovat jako myšlenkový experiment, tj. jako kontrolovanou činnost se stanovenými pravidly a s konkrétně stanovenými cíli.
- Vytváření alternativních scénářů (včetně těch kontrafaktuálních) je jednou z variant tvorby fikčních světů.
- I když jsou kontrafaktuální dějiny primárně fikční povahy, mohou ve svém důsledku pomoci porozumět faktuální povaze našeho (aktuálního) světa.

# Kontrafaktuální dějiny

Cílem této kapitoly je komplexně rozebrat pojem a problém kontrafaktuálních dějin. To ovšem neznamená pojednat o něm úplně, neboť toto téma je velmi rozsáhlé a knihu je třeba držet v úběžníku směrem k didaktické aplikaci. Nejprve budou představeny příklady z minulosti, které doloží existenci kontrafaktuálních historických úvah v evropské kultuře od starověku do moderní doby. V druhé části rozebereme kulturní kontexte tohoto tématu v současnosti. A nakonec se pokusíme definovat metodologická zázemí kontrafaktuálního myšlení o dějinách.

## Prehistorie

Začněme jako obvykle v antice. Na přelomu našeho letopočtu psal své slavné římské dějiny pod názvem *Ab Urbe Condita* Titus Livius. V deváté knize se Livius dostává do 4. století před Kristem a detailně popisuje druhou válku Římanů a Samnitů, které vrcholila bitvou v Kaudijské soutěsce. Jedním z aktérů celého konfliktu byl na straně Římanů i Lucius Papirius Cursor, mnohonásobný konzul a velitel, o němž se v textu praví: „Byl to muž nepochybně hodný vši válečné chvály, vynikající nejenom svěžestí ducha, ale i tělesnými silami. [...] Bez pochyby v oné době, nad níž žádná nezrodila více ctností, nebyl nikdo, ani jediný muž, o něhož by se stát římský mohl spíše opřít a pevně vytrvat.” (Livius 1972, 344) Následně pak dodává: „Ba dokonce ho stavějí za rovna statečností vojevůdci Alexandru Velikému, kdyby po podrobení Asie se býval obrátil proti Evropě.” (Livius 1972, 344)

A právě v tento moment rozvrhuje Livius myšlenkový experiment uvozený otázkou: „Ale přece jenom zmínka o tak velikém králi a vojevůdci

vyvolává ve mně myšlenky, o nichž jsem často tiše přemítal. Láká mě to, položit si otázku, jak by to asi dopadlo s římskými poměry, kdybychom byli bývali vedli válku s Alexandrem.” (Livius 1972, 345) Tato slavná pasáž, která se stala předmětem mnoha úvah, nebyla zdaleka první – římská historiografie pracovala zejména právě ve vztahu k Alexandrovi Velikému s fenoménem alternativní historie poměrně často (Morello 2002).

Obsahem Liviovy úvahy jsou předpoklady takového hypotetického konfliktu. Livius upozorňuje, že pro zodpovězení této otázky je zapotřebí správně stanovit parametry komparace. Snaží se popřít argument, že Alexandr (na rozdíl od Říma) nikdy nezažil porážku. Podle jeho slov nelze takto uvažovat, protože se „srovnávají válečné činy člověka a nadto ještě mladíčka se skutky národa, který už osm set let válčí“. (Livius 1972, 348) Dále pak srovnává jednotlivá vojska a ukazuje, jak všestranný a schopný římský voják těžko najde sobě rovného.

Kontrafaktuální odbočka k Alexandrovi měla posloužit jako narativní nástroj určitého zhodnocení římské armády, respektive římské říše jako celku. Liviovo vyprávění si neklade za cíl nějak zásadně medítovat o povaze římských dějin, jde spíše o jakýsi didaktický prostředek, jenž má čtenáři sdělit určité obecnější hodnotící soudy. Podobné analýzy byly provedeny i na dalších antických a podstatně starších autorech – na Homérovi či Thukydidovi (Tordoff 2014; Bassi 2014).

Ani středověk nezůstal prost kontrafaktuálních úvah. V druhé polovině 15. století vznikl v katalánském prostředí rytířský román známý jako *Tirant lo Blanch*, jehož autorem je Joanot Martorell (Martorell 1984). I když jsou okolnosti jeho vzniku dodnes nejasné, stal se postupně jedním z významných počinů své doby, který svého času vysoce cenil i Miguel de Cervantes. V celkem 487 kapitolách je zpracován příběh bretaňského rytíře, který navštíví různá místa v Evropě a následně vyslyší výzvu byzantského císaře ke křesťanské obraně Konstantinopole. Zde se stane velitelem vojska a zvítězí nad tureckými útočníky, které následně triumfálně předvede před císaře a získá tím věčnou slávu a respekt.

Z textu je zřejmé, že autor reagoval na události ze začátku 15. století, zejména pak na pád Konstantinopole, který svého času výrazně otrásl křesťanským světem. Zároveň byly identifikovány inspirační zdroje, s nimiž Martorell systematicky pracoval. Ze všech stojí za zmínku legendární anglický hrdina Guy z Warwicku, ale také skutečný příběh Rogera de Flor bojujícího kolem roku 1300 v Byzanci proti Turkům nebo valašského „turkobijce“ Jana Hunyadiho, jenž měl být se svým titulem „Bílý rytíř“ původcem jména hlavní postavy (Aylward 1985, 23–43). Jeden z interpretů díla shrnul jeho povahu následovně: „Musíme mít

stále na paměti ironickou povahu Joanota Martorella a druh románu, který vytvořil: silně plagiátorská ‚historie‘ o zcela smyšleném vojenském hrdinovi, jehož postava je ve skutečnosti spojením několika slavných historických postav.“ (Aylward 1985, 43)

Tirantův příběh je tedy plný různých, na historických faktech založených událostí a osob, které jsou však rámovány fiktivním příběhem. Již zmíněný interpret k tomu dodává: „Důmyslným spojením různých životopisných údajů o několika historických hrdinech křesťanského světa a velkou dávkou básnického přikrášlení vytvořil prakticky bezchybný model křesťanského hrdiny pro patnácté století.“ (Aylward 1985, 181) Obecným cílem příběhu je nabídnout čtenáři modelový vzor rytíře, válečníka, milovníka a šlechtice. Martorell tak činí skrze fiktivní kompozici faktického.

Kontrafaktuální myšlení o dějinách nebylo v minulosti pouhou rétorickou figurou či ilustrací, ale mělo v některých případech i zásadní metodologické implikace směrem k poznávání minulosti (Gallagherová 2018, 16–47). Vedle takových anekdotických příkladů, jakými byl zmíněný Livius, bývají za formativní autory v této tematice označováni francouzský matematik Blaise Pascal (1623–1662) a jeho o něco mladší německý současník Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716). Pokud se hledají nějaké kořeny moderního pojetí kontrafaktuálních dějin, pak to bývá právě u těchto dvou i jinak značně proslavených myslitelů.

Blaise Pascal byl mužem myšlenkového paradoxu (Röd 2001, 150–166). Na jedné straně rozpracoval mnoho otázek moderní matematiky a fyziky a pracoval na stanovení pravidel ideální vědy založené na dokazatelnosti všech jejích vět, avšak na straně druhé neustále podléhal skepsi, zdali je vůbec něco takového v lidských silách. Vrcholem jeho skepticismu jsou po smrti vydané *Myšlenky*, v nichž se obrací k náboženské filozofii a hledá základ pro nalézání vlastní cesty k Bohu (Pascal 2000). A při tom ho doprovází neustále se vracející pocit lidské bezmocnosti ve věcech Boha, světa a přírody – je to polemika s v té době zářící hvězdou Reného Descarta.

Tato Pascalova marnost se v jedné části obrací i k dějinám, které jsou podle něj dokladem určité bezmocnosti lidských pokolení, která se často domnívají, jak mají své osudy pod kontrolou. Přitom podle něj při zpětném pohledu na dějiny vidíme mnoho příkladů dokládajících opak. Oliver Cromwell se podle něj potácel na hranici mezi absolutním triumfem a totálním zatracením: „Cromwell už málem zpustošil veškeré křesťanstvo; královský rod byl rozdrčen a jeho rod navždy u moci – nebyť zrníčka písku, které mu vniklo do močovodu. Nechybělo mnoho,

a sám Řím se chvěl v jeho moci. Jenže stačilo, aby se v něm usadila ta krupička, a Cromwell zemřel, jeho rod by smeten, všude nastal mír a král znovu nastoupil.“ (Pascal 2000, 66) Jak málo stačí k tomu, aby se dějiny obrátily zcela opačným směrem – jedno zrnko písku zapříčiňující smrt slavného válečníka.

Hned za Cromwellovým příběhem pak Blaise Pascal uvádí z hlediska tématu kontrafaktuálních dějin svou nejslavnější pasáž: „Chce-li kdo důkladně poznat marnost lidskou, stačí, když uváží, jaké jsou příčiny a účinky lásky. Její příčinou je nějaké nevimco (Corneille) a její účinky jsou děsivé. Ono nevimco, tak nepatrné, že je nelze rozeznat, hýbe celou zemí, knížaty, armádami, veškerým lidstvem. Kdyby byla měla Kleopatra kratší nos, tvář celé země by se byla změnila.“ (Pascal 2000, 67) Odkaz na dnes už takřka legendární příběh egyptské královny Kleopatry, Marca Antonia a Julia Caesara, v němž láska mocných mužů ke krásně ženě otáčela kormidlem dějin, má čtenářům připomenout (podobně jako u cromwellovské anekdoty), že lidské dějiny se sice odehrály ve zdánlivě logickém celku, avšak zároveň se v každém okamžiku mohly odehrát úplně jinak.

Pascalovy názory na kontrafaktuální stránku historického vyprávění vycházejí z jeho obecnější skeptické filozofie člověka a mají podtrhnout a omezit nabubřelé představy člověka o jeho vlastní existenci. Nejsou nějakou soustavnou filozofií historické vědy nebo metodologií poznávání minulosti, ovšem evidentně se liší od zmíněné Liviovy odbočky o Alexandru Velikém. Pascal nepředstavuje úvahové cvičení s cílem říci něco o určité době a její velikosti, spíše poodkrývá metafyzické základy lidské dějinnosti, čímž ovšem otevírá principiální možnost existence kontrafaktuálních dějin v moderním slova smyslu. Myslet alternativu k fakticky historickým událostem není jen věcí rétoriky, ale věcí dějin jako takových vůbec.

Velkou otázkou Gottfrieda Wilhelma Leibnize byl vztah všemocného dobrotivého Boha a svobodné vůle člověka, kterému věnoval svůj asi nejslavnější spis s názvem *Theodicea* (Röd 2020, 84–142). V něm mimo jiné formuloval své teze o nejlepším možném světě a snažil se dokázat, že pokud je Bůh všemocný, spravedlivý a vševědoucí, pak svět, v němž žijeme, je nejlepší ze všech myslitelných světů. Aniž bychom museli zabředávat do složité a filozoficky velmi náročné interpretace všech okolností této teze, je třeba ji aspoň z části přiblížit. Jeho pojem *možného světa* vychází z předpokladu, že všechny existující pojmy můžeme rozdělit na nekonečné množství různých podmnožin, pro které platí pouze to, že jsou vnitřně bezrozporné (tedy nemohou obsahovat nějaký výrok a zároveň

jeho negaci). Jinými slovy je možné si představit různé světy, v nichž například světlo neletí po přímce z bodu A do bodu B, ale z důvodu nějakého fyzikálního zákona letí po zcela jiné trajektorii. A z hlediska teorie možných světů by to nebyl problém. Bůh ovšem zvolil přímku jako nejlepší, nejrychlejší a nejelegantnější řešení.

Na samotném závěru spisu představuje hypotetický dialog dvou filozofů, kteří vzájemně polemizují o možnostech lidského jednání ve světě ovládaném bohy (Leibniz 2004, 322–329). Jeden se ptá druhého, zdali když Bůh vidí dopředu budoucnost, je možné vinit člověka za to, co udělá? Po sérii dílčích otázek a odpovědí přichází na scénu slavná antická postava Sexta Tarquinia, syna posledního římského krále a známého násilníka, jenž svým brutálním činem vůči ctnostné Lukrecii předznamenal konec království a počátek republiky. Ten se v příběhu vydává do Apollonova chrámu a snaží se najít vysvětlení svého budoucího činu, přičemž odpovědí mu je jistý nezlomný božský fatalismus předurčujícího Sexta k jeho neslavnému osudu.

Leibniz s těmito závěry hypotetického dialogu polemizuje, respektive ho doplňuje obrazem, v němž Sextus přichází k Jupiterovi a snaží se zpochybnit svůj osud. Jupiter mu dává možnost vzdát se římského trůnu a ušetřit se tak svého krutého osudu. Sextus odmítá a vrací se do hlavního města říše, kde naplní svůj příběh. Čtenář se však dále dostává k Jupiterově dceři střežící místo nazvané palác osudů:

Jsou v něm obrazy nejen toho, co se děje, nýbrž také všeho, co je možné. Jupiter si ho před počátkem existujícího světa prohlédl, uspořádal všechny množství ve světy a zvolil nejlepší ze všech. [...] Na Palladin příkaz se objevila Dódóna s Jupiterovým chrámem a Sextus, jak odtud právě vychází. Slyšeli ho, že chce boha uposlechnout. A vskutku – cestuje do města rozkládajícího se mezi dvěma moři, podobného Korintu. Koupí tam malou zahradu a při práci tam najde poklad. Stane se bohatým, milovaným, váženým mužem a zemře ve vysokém věku, uctíváný celým městem. [...] Přešel do jiné komnaty a byl tu jiný svět, jiný Sextus, který se při odchodu z chrámu rozhodl uposlechnout Jupitera a odchází do Thrákie. Ožení se tam s dcerou krále, který neměl jiné děti, a stává se jeho nástupcem. Poddaní ho zbožňují. (Leibniz 2004, 327–328)

Na konci řady těchto světů (respektive na vrcholu pyramidy, jak je uvedeno) pak stojí svět nejlepší a nejdokonalejší vybraný Jupiterem ke své existenci. A v něm Sextus znásilňuje Lukrecii.

Leibnizova představa kontrafaktuálních dějin vychází z jeho teorie možných světů a ze předpokladu, že Bůh zvolil svět nejlepší, jaký mohl.

Podobně jako u Pascala je zde posledním rámcem kontrafaktuálních úvah myšlenka vztahu Boha a člověka, jde tedy primárně o problém teologický. Zároveň je zřejmé, že se obraznost, s jakou Leibniz představil svůj problém, v mnohém podobá moderním variantám těchto příběhů. Přestože je ale Pascalův a Leibnizův příspěvek k teorii kontrafaktuálních dějin zásadní a oprávněně oceňovaný, stále třeba vidět výraznou cézuru v 19. století, kam se přesuneme nyní.

Napoleonův vzestup a pád fascinoval již mnohé současníky, a tak není divu, že právě s jeho osudy se pojí první moderní kontrafaktuální příběhy. Jen několik let po jeho smrti vydal francouzský soudce a zároveň syn padlého Napoleonova důstojníka Louis Geoffroy (1803–1858) svůj román *Napoléon et la conquête du Monde 1812 à 1832* (Geoffroy 1836). Od svého prvního vydání v roce 1836 byl již během 19. století několikrát znovu vydán a bývá uváděn jako vůbec první moderní kontrafaktuální román v evropské literatuře.

Příběh začíná na podzim roku 1812 okupací Moskvy, respektive jejím devastujícím požárem. Geoffroy na začátku příběhu uvádí: „Francouzská armáda se před Moskvou objevila dříve, než Rusové očekávali, a tak místo toho, aby ji našla v popelu, při jejím příchodu sotva začínala hořet. Vojenské zásoby nemohly být spotřebovány a v tomto městě, kde si mohla velká armáda odpočinout a čekat na posily, se stále nacházely nesmírné zdroje.“ (Geoffroy 1836, 13) Tento malý detail, kdy Napoleonova armáda zvládne dostat požár Moskvy pod kontrolu, změnil následný vývoj příběhu. Namísto ústupu a drtivé porážky se Francouzi rozhodnou vyrazit přímo na Petrohrad. Následuje velkolepé dobrodružství, při kterém císař dobude prakticky celou Evropu a hlavními městy jeho říše se stávají Paříž, Londýn, Amsterdam a Konstantinopol. Navíc se pod jeho přímý vliv dostávají i rozsáhlé části Asie, Afriky a Ameriky. Tím podle Geoffroye navázal na pokusy Alexandra Velikého a antického Říma a vytvořil „univerzální monarchii“ (Geoffroy 1836, 412–413; srov. Dwyer 2010).

Příběh se stává zajímavým zejména ve chvíli, kde je popisován svět vzniklý důsledkem oné drobné deviace u Moskvy roku 1812. Geoffroy nejenže vykresluje politické změny vyplývající přímo z úpravy jednoho historického faktu, ale jde dalece za něj. Například se dozvídáme o technologickém rozvoji evropské civilizace, která během několika málo let ovládne sílu parního stroje natolik, že vytvoří létající vozy přesouvající se napříč celou říší, a dokonce i přes oceán (Geoffroy 1836, 455–460). V medicíně je možné oživovat mrtvé, léčit slepotu a vakcinovat proti téměř každé nemoci. Dokonce byl vyřešen i starověký geometrický problém tzv. kvadratury kruhu (v příběhu ho vyřeší dítě), což je prezentováno

jako symbolický důkaz nekonečných možností nového světa. Astronomové i geologové objeví a prozkoumají nové světy v dalekém vesmíru a hluboko pod zemí. Nakonec si sám Napoleon postaví nedaleko Paříže obří bílou pohřební pyramidu, větší než ty v Gíze, na které zlatým písmem zářilo jeho jméno. S myšlenkou na svět, jenž vybudoval, pak zemřel na následky mrtvice 25. července 1832 (Goeffroy 1836, 490–496). Geoffroy vykazuje ve svém románu znaky moderního pojetí alternativních dějin, které nyní rozebereme podrobněji.

Catherine Gallagherová ve svém inspirativním pojednání (2018, 33–44) upřela pozornost na velmi pozoruhodný fenomén z této přelomové doby, který však s kontrafaktuálními dějinami obvykle nespojujeme – vojenské deskové hry přelomu 18. a 19. století. V důsledku sedmileté války a zejména pak ve vztahu k napoleonským válkám začali někteří lidé znovu promýšlet roli válečné teorie při přípravě budoucích velitelů i v praxi na bojišti. Vyvinuli pro tento účel nejrůznější plastické modely simulující situaci na válečných polích a za pomoci přesných pravidel na nich vytvářeli různé scénáře proběhnuvších bitev s cílem odehrát je jinak – lépe. Poučený rozhodčí pak zhodnocoval průběh takové akce a zároveň její výsledek. Přísná metodologie měla zaručit spravedlivé posouzení.

Tyto hry byly součástí širšího trendu proměny vojenské teorie v této době, jehož nejznámějším představitelem byl Carl von Clausewitz (Schuurman 2017), který v úvodu svého proslulého spisu *O válce* napsaného v návaznosti na napoleonské války stanovuje metody, kterými bychom měli analyzovat minulé válečné konflikty, a nazývá je *kritikou vojenské historie* (Clausewitz 2008, 107). Stanovuje při tom několik úkolů, jež taková historie má. Jednak musí zjišťovat a dohledávat nejistá fakta, chybějící ve zpracování obrazu dané války. Dále je nutné propojovat správné příčiny a jejich důsledky a v neposlední řadě hodnotit ve válce použité prostředky. Právě problematika příčin a následků se Clausewitzovi jeví jako ústřední problém zkoumání a postupně se dostává i k následujícímu závěru: „Vidíme, že to někdy může vést na široké pole úvahy, kde je snadné zbloudit a kde nabývá na vrchu obtíž, že je nutno učinit množství předpokladů o takových věcech, ke kterým ve skutečnosti nedošlo, které však byly pravděpodobné, a proto se jimi v úvaze rozhodně nesmíme vyhnout.“ (Clausewitz 2008, 110) Podle jeho teorie je nutné z hlediska výzkumu příčin a následků přihlížet nejen k faktům skutečného průběhu té či oné bitvy nebo války, ale je žádoucí zároveň modelovat možné varianty těchto událostí a tím osvětlovat význam a smysl historické události.

V Clausewitzově knize je mnoho příkladů jím popsané metody. Například se snaží dokázat, že ruský ústup od Moskvy v roce 1812 byl málo



promyšlen a směřoval na východ namísto výhodnějšího jihu, a dodává k tomu, že je velmi možné, že by za těchto okolností byla Moskva zůstala docela ušetřena. Při líčení počátků sedmileté války v bitvě u Lovosic z roku 1756 pak uvažuje následovně: „Nelze pochybovat, že kdyby saské vojsko bylo ustoupilo do Čech, místo aby se uchýlilo do tábora u Pirny, byl by Bedřich Veliký v témž polním tažení zahnal Rakušany a Sasy až za Prahu a byl by se zmocnil tohoto města.“ (Clausewitz 2008, 447) A ještě jeden příklad ze střetnutí mezi Napoleonem a předním pruským maršálem Gebhardem von Blücher v roce 1814: „Blücherovo vojsko, roztažené v délce tří celodenních pochodů, bylo poraženo po částech a utrpělo ztrátu, která se rovnala prohrané hlavní bitvě. Způsobilo to jediné překvapení, neboť kdyby byl Blücher tušil, že ho Bonaparte může záhy tak napadnout, byl by svůj pochod uspořádal docela jinak.“ (Clausewitz 2008, 152)

Carl von Clausewitz a vedle něho ještě další autoři této doby rozvíjeli kontrafaktuální úvahy o významných historických bitvách (zejména z doby sedmileté války a z napoleonských válek), aby tím demonstrovali vlastní představy o povaze válčení. Podstatné je, že v jejich případech již nešlo o teologické úvahy o Božím stvoření ani o rétorická chvalozpěvná cvičení. Byly výrazem nového typu dějinnosti, kterou Reinhart Koselleck vepsal právě do doby druhé poloviny 18. století (Koselleck 2010). Jejím základním rysem je jakási inovativní ontologie, která začíná chápat dějiny s velkým D, tedy jako jedinečný souhrn všeho, co se stalo, přičemž tento souhrn existuje v principu nezávisle na jeho pozorovateli. Zároveň ale tento model připouští možnost, že se ony Dějiny mohly v každém okamžiku odehrát více či méně jinak.

Když výše zmíněná Catherine Gallagherová sumarizuje proměnu kontrafaktuálních vyprávění v době mezi 17. a 19. stoletím, stanovuje tři hlavní body této proměny (Gallagherová 2018, 44–47): 1) To, co považujeme za historicky adekvátní, je pouze jedna z možných variant toho, co se mohlo odehrát. Tím vzniká potenciálně nekonečný svět minulostí, který může být zkoumán. 2) Činy jedné osoby v alternativních verzích jejího příběhu je třeba chápat jako možné varianty osudů jedné a téže osoby, nikoli pouze jako souhrn odlišných jedinců s podobnými osudy. Jinými slovy, pokud uvažujeme o nějaké historické postavě, patří k její identitě to, co ve skutečnosti vykonala, i to, co teoreticky ve všech okamžicích svého života mohla učinit jinak. 3) Kontrafaktuální uvažování přináší specifický druh perspektivismu, jenž v každém historickém okamžiku umožňuje narušit lineární narativní chronologii a nahradit ji jakýmsi ohlédnutím v rozsahu 360°, tedy rozvržením velkého množství variant možného vyústění daného historického momentu.

V průběhu 19. století pak došlo (i na základě třech zmíněných pilířů) k postupné expanzi základní myšlenky kontrafaktuálních historií z debat o bezprostředních variantách vývoje (vyhraná bitva atd.) směrem k vytváření dlouhých alternativních vývojových řad, prakticky nových světů plných postav a odlišných minulostí (Gallagherová 2018, 48–96). Navíc dochází i k jazykovému posunu, který spočívá v opuštění podmiňovacího způsobu („Kdyby Alexandr Veliký zaútočil na Řím, tak...“) a jeho nahrazení časem minulým („Alexandr Veliký zaútočil na Řím a...“), čímž vzniká specifický druh fikce, o němž bude podrobněji řeč dále. V 19. století, jako u mnoha historických jevů, začíná naše současnost.

Kontrafaktuální nebo obecněji „alternativní“ historická vyprávění jsou vždy součástí dobové kultury, zejména té historické (Beneš 1995). Liviovy úvahy o Alexandrovi je pak třeba chápat jinak než Clausewitzovy rozbory napoleonských bitev. Oba sice vychází z kontrafaktuálního způsobu myšlení a jazykově využívají kondicionál, avšak vznikají ve velmi odlišných kontextech, a mají tudíž jinou funkci, vyznění i recepci.

## **Kultura**

Server *uchronia.net* dlouhodobě shromažďuje údaje o příbězích s alternativně historickou zápletkou. V současné době uvádí celkem 3400 položek, většinou románů, novel či povídek. Jejich souhrnný seznam, utříděný podle bodů divergence (historický moment, v němž došlo ke změně vývoje lidských dějin), ukazuje, že některé z nich zakládají svůj příběh již před miliardami let v počátcích vesmíru (odlišné formování Sluneční soustavy apod.), zatímco ty nejnovější tematizují například události roku 2015 a brexit. Zhruba 400 z nich má pak body své divergence mezi lety 1933–1945. I když se jedná zejména o anglickojazyčné příspěvky, je vidět, že téma alternativních či kontrafaktuálních dějin je v kulturním prostředí euroamerické civilizace značně rozšířený a pestrý fenomén.

Nejpozději od doby Louise Geoffroye, výše zmíněného autora slavného románu o Napoleonovi, lze kontrafaktuální dějiny analyzovat v rovině časového stromu, jenž je tvořen větvením ve tvaru Y, kdy se od „naší“ časové linie v určitém bodě odštěpuje „alternativní“ časová linie (Gallagherová 2018, 52). Přičemž tento bod je tvořen konkrétním historickým faktem, respektive jeho alterací. Na takto abstraktní rovině je možné sjednotit velkou část kontrafaktuálních dějin, s nimiž se dále setkáme. Nebo ještě přesněji řečeno: právě tato strukturální charakteristika bude klíčem k výběru kontrafaktuálních historických narativů v této knize.

Pro lepší orientaci v kulturní produkci kontrafaktuálních dějin se podívejme na příklad tématu druhé světové války. Události tohoto nejničivějšího vojenského střetnutí přinesly výrazný mentální i společenský předěl. Do té doby těžko představitelné masové zločiny ve vyhlazovacích táborech na jedné straně a použití ničivé jaderné pumy na straně druhé, to vše vytvořilo klíčové předpoklady pro vznik jednoho z nejvýraznějších vzpomínkových sedimentů v historii lidstva. I díky rozvoji nových technologií a médií vidíme od roku 1945 nepřehlednou produkci témat, jejichž celosvětový význam a vliv jsou dnes předmětem rozsáhlých diskuzí (Kansteiner 2018). Ukazuje se totiž, že vztah ke druhé světové válce je možná nejdůležitějším kulturním konstruktem posledního století.

Není tedy divu, že kontrafaktuální představy se obrátily i tímto směrem. Otázky typu „Co kdyby Hitler zemřel již během první světové války?“ nebo „Co kdyby Američané nepoužili jadernou bombu a Japonsko dobyli konvenčně?“ zaplavily svět prakticky ihned po válce. Gavriel Rosenfeld podrobně zmapoval ve vybraných státech vývoj tohoto žánru a velmi přesvědčivě ukázal, že vůbec nejde o jednotlivý fenomén (Rosenfeld 2011). Naopak, jeho jednotlivé projevy se výrazně odlišují jak v čase, tak i v místě, v nichž vznikaly.

Podle Rosenfelda jsou alternativní příběhy druhé světové války skvělým průhledem do vzpomínkové kultury dané společnosti jako takové (Rosenfeld 2011, 14–15). Zároveň ale mohou být jedinečným materiálem pro komparativní analýzu vzpomínkových kultur napříč jednotlivými společnostmi, protože se jedná o téma a žánr zastoupené v mnoha státech zároveň. Ukazuje se, že nějaké podoby alternativních dějin druhé světové války najdeme prakticky na všech kontinentech světa. Byť většina z nich vznikla v anglosaském světě (USA a Velká Británie).

Základní Rosenfeldova teze je, že od druhé světové války došlo postupně k viditelné „normalizaci“ vzpomínek na nacistickou minulost (Rosenfeld 2011, 15–25). Tento proces chápe jako obecný trend ve vzpomínkové kultuře, který z abnormálního a výrazně excitovaného obrazu minulosti postupně dělá „všednější“ součást „dávných“ dějin. To se děje jednak přirozenou cestou vymírání přímých svědků, které danou událost odosobňuje, svou roli ale také hraje obecná dynamika kultury, která podle Rosenfelda transformuje kolektivní sdílené vzpomínky. Konkrétně mluví o třech pilířích normalizace a jejich protagonistů:

Mohou se snažit **relativizovat** minulost zejména omezením její jedinečné dimenze tím, že ji komparují s dalšími více či méně podobnými událostmi. Mohou ji také **univerzalizovat** poukazem na obecnější, nečasové, sociální,

politické síly namísto zvažování dílčích a na událost úzce vázaných trendů. A mohou rovněž minulost **estetizovat** jejím zachycením v narativních technikách omezujících její morální vyznění. (Rosenfeld 2011, s. 17)

Tento model lze pak vztáhnout i na reprezentaci nacistické minulosti v alternativně historických příbězích, které měly zejména krátce po válce často silně moralizující a odstrašující narativ, aby se někdy od 60. let postupně transformovaly do silně estetizujícího umění mající podstatně relativizační až subversivní charakter.

Abychom si lépe představili konkrétní podobu této normalizace, podívejme se na případ Velké Británie (Rosenfeld 2011, 34–94). Už v průběhu samotné války se začaly objevovat první literární pokusy o zpracování možných scénářů vývoje. Z logiky věci je nelze chápat jako kontrafaktuální dějiny, nýbrž spíše jako futurologické výhledy. Mezi ty nejznámější lze řadit krátkou novelu *I, James Blunt* od Henryho Mortona z roku 1942, která pojednává o potenciální okupaci Velké Británie, nebo rozsáhlý román *Loss of Eden* autorského dua Douglas Brow a Christopher Serpell z roku 1940 s podobnou zápletkou. Teprve porážka nacistického Německa vytvořila prostor pro úvahy o možných alternativách, které v průběhu války mohly nastat. Gavriel Rosenfeld periodizuje poválečnou britskou kulturu do třech velkých etap.

První z nich, datovanou mezi roky 1945–1961, označuje jako *čas ospravedlnění*. Jejím základem je narativní dichotomie mezi „zlými“ nacisty a „hodnými“ Brity, která není nijak problematizována či hlouběji rozvíjena. Cílem je poukázat na fakt, že i kdyby byla Británie okupována, Britové by se nezlomně bránili dál, byť by někteří kolabovali. Kvintesencí tohoto přístupu je například divadelní hra *Peace in Our Time* Noëla Cowarda uvedená v roce 1947 a odehrávající se v jedné londýnské hospodě v okupované Británii, v níž se potkávají různí lidé s různými osudy, a hlavně přístupy k okupační správě. Morální soud nad nimi je pak hlavním nositelem významové vrstvy.

Druhé období, 1964–1978, Rosenfeld popisuje jako *čas sebekritiky*. Možná i díky generační obměně došlo k přerámování některých rámců a interpretací druhé světové války. Tou hlavní trhlinou je obnažená nesamozřejmost hypotetických reakcí v případě často představované nacistické okupace. Toto období je podle něj zahájeno britskou televizní sérií *The Other Man* (1964), v níž hlavní postavu britského důstojníka ztvárnil Michael Caine. Jeho postava po porážce Británie zůstává profesionálním vojákem a skrze kombinaci nejrůznějších kompromisů udělá slibnou kariéru. Postupně se stává výrazným pomocníkem v nacistických plánech

a za pomoci otrocké síly realizuje stavbu železnice z Indie do Ruska. Byť časem dojde k určité morální sebereflexi, celý příběh poukazuje na nesamozřejmost kontrafaktuálních závěrů v případě nacistické okupace britských ostrovů.

Po rozpadu bipolárního světa někdy po roce 1990 nastává podle Rosenfelda poslední etapa, kterou už nelze rámovat nějakým jednoznačným konceptem jako ty dvě předchozí. Žánrově i ideologicky dochází k rozpadu na mnoho různých přístupů, které spojuje, pokud vůbec něco, důraz na estetické kvality. Kontrafaktuální dějiny druhé světové války jsou primárně uměleckou látkou jako mnoho dalších témat. Nejslavnějším reprezentantem tohoto směru je bezesporu světový bestseller *Fatherland* z roku 1992 Roberta Harrise, jenž vyšel i v českém překladu pod názvem *Otčina* (2012, první český překlad již v roce 1993). Hlavním hrdinou je německý kriminalista rozporuplné povahy, který v dobře etablovaném vítězném Německu 60. let vyšetřuje podivnou vraždu a rozplétá tím nitky konspiračního příběhu. A právě zde dochází ke zmíněné relativizaci – univerzalizaci – estetizaci. Příběh nenabízí snadné morální kódování dobro/zlo, zároveň ale tematizuje obecnější fenomény (vztah otce a syna, zdravý životní styl apod.) a zbavuje tím nacistickou okupaci puncu jedinečnosti a v neposlední řadě sází na uměleckou formu vtahující čtenáře do fascinujícího fiktivního světa.

Podobně jako v případě Velké Británie lze analyzovat i situaci v USA (Rosenfeld 2018, 95–160), která má mnoho podobných i odlišných rysů. Zajímavý a hodně svérázný je pak příběh Německa a jeho poválečné kultury (Rosenfeld 2018, 161–186). Je logické, že kontrafaktuální úvahy mezi Němci nemají stejný význam, neboť mohou vyvolávat dojem jakési apologie, či dokonce revanšismu. Přesto se takové pokusy, spíše ojediněle, začaly objevovat od 60. let. Nejprve šlo výrazně o dystopické obrazy mající silný morální rámec odkazující ke zlům nacistického režimu. Příkladem mohou být romány Otto Basila *Wenn das der Führer wüsste* (1966) nebo ten od Arno Lubose s názvem *Schwiebus* (1980). V obou případech jsou alternativní scénáře zaměřené na kritiku skutečného fenoménu nacistického režimu. Teprve po znovusjednocení Německa v 90. letech se objevily pokusy o normalizaci tohoto obrazu, které vyvrcholily v textu Alexandra Demandta *Wenn Hitler gewonnen hätte?* z roku 1995 v časopisu Tango (Rosenfeld 2018, 177–181). Z konzervativních pozic problematizoval dosavadní hodnotové rámce poukazem na „fakt“, že v případě nacistického vítězství by skrze šířenou ideu německého lidu došlo k rozvoji sociální a rodinné politiky, zdravotnictví či ochrany krajiny a přírody. Zároveň by bylo nutné „humanizovat“ nacistický režim v zájmu jeho

dlouhodobé stability. Následná debata byla velmi intenzivní a vypjatá. Obecně je totiž na příkladu Německa vidět, jak silné jsou politické a historické okolnosti při tvorbě kontrafaktuálních příběhů. Zatímco ve Spojených státech amerických nebo Velké Británii mají tato vyprávění značnou volnost, v případě, že je tvoří Němec či Němka, mohou být snadno chápány mnohem více problematicky jakožto pokus o obhajobu nacistických zel – jako tomu bylo v případě Demandtovy eseje.

Vztáhneme-li se k prostředí českých zemí, tak narazíme na poněkud jiný povalečný vývoj (Adamovič 1995; Janoušek et al. 2012). Byť již před válkou se Československo stalo tématem fantastických úvah (Wright 1936), postupný nástup socialistické diktatury a její ideologické základy zvýraznily spíše realistické pojetí kultury, v němž science fiction či fantastika nenašly své místo – aspoň tedy v prvním desetiletí. Pozoruhodným dokladem této situace může být reedice *Přehrady* Marie Majerové (2010) z 50. let, která musela být upravena, aby odpovídala soudobým očekáváním. Současnost byla vnímána primárně jako nutný výsledek minulých dějů a kontrafaktuální úvahy se dostaly pouze do role utvrzujícího argumentu doplňujícího historiografické závěry (Král 1953; Gus 1953). Je sice pravdou, že hned po válce vznikla kniha určená dětem s názvem *O Hitlerovi, Honzovi a SS-loupežnících* (Urban 1946), nicméně tu lze považovat spíše za anomálii než trend. V ní je dětskému čtenáři představen svět vítězného nacistického Německa, které se nakonec rozhodne dobýt i říši pohádek – avšak neúspěšně.

V kulturní sféře se kontrafaktuální dějiny začaly výrazněji objevovat například ve filmové tvorbě od 60. let – *Žabil jsem Einsteina, pánové* (režie O. Lipský, 1969), *Žít vstane a opařím se čajem* (režie J. Polák, 1977). Zde ovšem slouží pro vytvoření komických situací a celý příběh vyznívá ironicky a s odstupem. V literatuře stojí za zmínku krátká povídka *Stroj času* Vojtěch Steklače (1985), v níž se hlavní hrdina snaží zvrátit podobu založení české společnosti v době praotce Čecha. Zajisté bychom našli ještě další příklady, obecně je ale možné s určitostí konstatovat, že poválečná kultura v Československu nabízí jen velmi omezené množství témat spojených s kontrafaktuálními dějinami. O tom svědčí i rozsáhlá díla Ludvíka Součka, J. M. Třísky či Josefa Nesvadby z této doby, které lze považovat za nejvýraznější osobnosti české fantastiky v Československu.

Situace se výrazně změnila po roce 1989. Nutno podotknout, že ovšem nikoli jen ve směru, jenž Gavriel Rosenfeld identifikoval v britské, respektive americké společnosti (Rosenfeld 2018). Na jedné straně sice došlo k určité estetizaci celého tématu bez nějakých výraznějších historicky-moralizujících přesahů, na straně druhé je ovšem dost zřejmé, že

někteří autoři tuto stránku soudů o minulosti vnímají jako klíčovou. Podívejme se nyní na nejvlivnější příklady kontrafaktuálních dějin v české kultuře posledních let.

Pro českou společnost se poněkud nepřekvapivě jeví jako klíčový historický uzel Mnichov 1938. A právě tomuto tématu věnoval své rozsáhlé dílo Jan Drnek, považovaný za klasika žánru kontrafaktuálních dějin (Drnek 2016, 2017). Kniha vyšla původně v roce 2007 pod názvem *Žáby v mlíku* a nedávno byla přepracována do ještě rozsáhlejšího textu. Autor kombinuje prvky ryze fiktivního románu a fiktivních historiografických prvků, jimiž komentuje pro čtenáře děj a vytváří dojem skutečného historického světa. Leitmotivem je obligátní představa úspěšné obrany proti nacistickému Německu, která nakonec vyústí až v Hitlerovu smrt (zavražděn svým pisářem). Kniha je dokladem poměrně konzervativního přístupu k látce kontrafaktuálních dějin, je strukturovaná chronologicky podle bojišť a komentována z pozici historiografického jazyka. Morální osten je zde přítomen od začátku do konce a směřuje k jasné odpovědi na zastřešující otázku: ano, měli jsme se bránit.

Esteticky ambicióznější román *Peklo Beneš* napsal v závěru svého života i nestor české fantastiky Josef Nesvadba (2002). Příběh je rámován situací, v níž Edvard Beneš před druhou světovou válkou vyjednal neutralitu a zároveň získal některé části Rakouska (Vídeň) pro Československo. Čtenář se o mnoho let později setkává se starcem v domově pro seniory, o němž není zcela jasné, kým je. Zdá se, že jde právě o umírajícího Beneše. Celý román získává místy až surrealistické prvky, díky nimž není jasné, co je „skutečnost“ a co je jen přelud senilního jedince. Na rozdíl od Drnkova románu, v Nesvadbově vyprávění je kontrafaktuální historický rámec spíše kulisou, před kterou chce rozvíjet vícevrstevnatý obraz hlavního hrdiny. Dokladem je například to, že ono Benešovo předválečné jednání i obraz Československa jako Švýcarska střední Evropy není nějak hlouběji vysvětlen.

Do třetice lze přidat ještě dvě knihy z nedávné doby, které bychom snad mohli vnímat skrze Rosenfeldovu triádu relativizace-univerzalizace-estetizace: *Spěšný vlak Ch.24.12.* (Poláček 2010) a *Čokoláda pro wehrmacht* (Krejčík 2021). Obě práce opouští jednoduchý etický výklad alternativního vývoje v protektorátu a téma zpracovávají výrazně umělecky literárně. Poláčkův román sází na atmosférické líčení maloměsta pod správou vítězných nacistů a ponuré prostředí doplňuje o existenciální rozhodování hlavního hrdiny, syna poněmčeného úředníka. Naproti tomu Krejčíkova kniha stojí na základech moderního konceptu dieselpunku, v němž se snoubí estetika motorových vozidel (motorkáři ve špinavém městě) a mo-

derních až futuristických technologií (bojovní roboti). Vzniká tak efektní „jízda“ dějem, která se blíží spíše mustru současných akčních filmů.

Závěrem je třeba připomenout ještě dvě výrazné publikace z poslední doby, které zajímavým způsobem dokreslují ambivalentní pozici kontrafaktuálních dějin v českém prostoru. Ve stejném roce vyšel jednak *Listopád* Aleny Mornštajnové (2021) a *Civilizace* Laurenta Bineta (2021). Obě knihy se dočkaly docela širokého přijetí a mnoha recenzí a ukázaly na stále ještě nevytěžený potenciál kontrafaktuálních dějin. Každá po svém. Alena Mornštajnová vykreslila svět, který se od listopadu 1989 začal vyvíjet jinak, než jsme zvyklí. Armáda tvrdě zasáhla proti plánované generální stávce, pozatýkala tisíce lidí a odstranila jakékoli formy opozice. Komunistický režim přežil ještě následující desetiletí. Autorka kombinuje různé vrstvy příběhu a postav, které se zprvu vyvíjejí odděleně, ale postupně se jejich osudy protínají. Sugestivně líčené kruté osudy jednotlivců jsou doplněny o obecnější kontrafaktuální úvahy jako třeba: „Náměstí se skoro nezměnilo. Jen morový sloup zmizel a místo sochy svatého Floriana stála socha jiného současného světce. I obchody zůstaly na svých místech – mléčný bar, obuv, textil, dětské oděvy. Maja s tátou procházeli kolem výloh, v nichž se zastavil čas, a Maje se zdálo, že ve městech zůstaly jen dvě barvy – černá a šedá.“ (Mornštajnová 2021, 193) Nebo: „Režim pochopil, že pokud se chce udržet u moci, nesmí připustit, aby se opakovala situace z osmdesátých let. (...) Po odstranění reformátora Gorbačova a jeho přívrženců generálové v Sovětském svazu znovu nastolili tvrdý totalitní řád.“ (Mornštajnová 2021, 203) Celý příběh pak vrcholí během tichých oslav listopadových výročí v roce 2019, do nichž se hlavní hrdinka zapojí a symbolicky tak uzavře svou cestu, která začala zatčením v listopadu 1989. Vyznění celé knihy je tak rámováno určitou nevyhnutelností pádu komunistického režimu.

Naproti tomu Laurent Binet využívá kontrafaktuální scénář k tomu, aby spíše problematizoval jakoukoli „historickou nutnost“. Na rozdíl od Mornštajnové vychází z komplexnějšího předpokladu, že raně středověké vikingské výpravy přes Atlantik měly podstatně větší kulturní a technologický vliv na původní obyvatele Ameriky. Díky tomu se poslední incký vládce Atahualpa vydá na východ přes oceán a dopluje do Portugalska, čímž změní běh dějin tak, jak je známe. Konceptuálně kniha vychází z postkoloniální interpretace globálních dějin a staví Inky do role pozorovatelů evropské civilizace, čímž autor relativizuje naše vlastní kulturní základy. Evropští křesťané jsou viděni jako iracionální fanatici, kteří se klaní „mrtvému bohu“ a bezmezně věří „mluvícím listům“. V každém momentu Binetovy postmoderní koláže je čtenář stavěn do pozice,



v níž je nucen si připouštět fakt, že námi poznané dějiny nebyly jedinou nutnou variantou vývoje. A že hranice mezi civilizací a barbarstvím je tenčí, než si myslíme. Jedním z vrcholných míst knihy v tomto smyslu jsou pak kontrafaktuálně upravené Lutherovy „sluneční teze“: „1. Slunce není alegorií božského stvořitele. (...) 1. Inka je zástupcem Slunce na zemi. (...) 36. Stejně dětinské je věřit, že otec přibitého boha stvořil svět a pak jednoho dne seslal svého syna, aby zachránil lidstvo. Kde byl tento bůh v dobách trojské války? Spal snad? Proč Řekům neodhalil svou existenci?“ (Binet 2021, 200–203)

Jednoduchou komparací Aleny Mornštajnové a Laurenta Bineta dojdeme k závěru, že byť formálně jsou obě knihy postavené na kontrafaktuální úvaze „Co by stalo, kdyby...“, jejich vyznění je poněkud odlišné. Zatímco první z nich utvrzuje své čtenáře v tom, že dějiny „šly“ správnou cestou, druhý zasazuje semínko pochybnosti o vlastní výlučnosti.

Všechny zmíněné kulturní okolnosti potvrzuje i nedávný obrovský úspěch románu *Sudetenland* (Kyša 2023), který se snaží vykreslit svět Československa bez proběhnuvšího vyhnání německého obyvatelstva po roce 1945. Na jedné straně jde o určitou estetickou normalizaci tématu odsunu, ne nepodobnou „sychravé“ detektivce Roberta Harrise (2012), na straně druhé však autor nechává základní kontury dějin druhé poloviny 20. století bez větších změn (nástup komunistického režimu, pražské jaro a srpnová okupace, normalizace, sametová revoluce, Václav Havel prezidentem, Alexandr Vondra politikem), čímž onen umělecký odstup omezuje. Historický vývoj dějin českých zemí se tak i přes jeho alteraci jeví stále jako v něčem nevyhnutelný. Podobně i Rosenfeldova (2018) teze o postupné *univerzalizaci*, tj. odpoutávání se od konkrétních událostí směrem k obecnějším fenoménům, se v Kyšově knize projevuje jen z části – například tematizuje otázku společenské (národnostní, etnické) nenávisti, ale stále na pozadí poměrně tradičních kategorií česko-německého soužití a jejich interpretace. Příklad *Sudetenlandu* hezky ukazuje, že v současné české kultuře se z hlediska kontrafaktuálních dějin nacházíme v určitém kulturním meziprostoru, kdy je využíváme jakožto ironizující nástroj poznávání „naší“ minulosti, ale stále máme latentní potřebu zachovávat některé její identitotvorné prvky. A možná právě to činí pokusy, jakými je Kyšův román, tak úspěšné.

Jak v české, tak i ve světové literatuře existuje nespočet různých kulturních produktů, které bychom mohli dále tematizovat. Na to zde ale není místo, a tak zůstaneme jen u selektivního výběru, který ovšem upozornil na některé důležité stránky kontrafaktuálních dějin. Zvláštní kapitolou jsou pak počítačové hry, které oproti literatuře nebo filmu

fungují odlišně (Grufstedt 2022). Nejenže mohou nabídnout konkrétní kontrafaktuální scénář, vytváří také jakýsi volný prostor pro jeho dovtáření.

Ve své zásadní práci upozornil Adam Chapman (2016) na to, že v počítačových hrách nacházíme fenomén kontrafaktuálních dějin hned v několika rovinách. Jednak fungují jako tematický rámec některých her, které jsou do jejich prostředí zasazeny a přináší tak originální herní prostředí. Některé hry (často strategie) navíc nabízí explicitně otevřený svět, který začíná v nějakém historickém momentu a hráč svými rozhodnutími „píše“ jeho příběh. Tím se může stát, a většinou se tak stane, že se dějiny ubírají jiným směrem. A neposlední řadě také Chapman připomíná samotný herní mechanismus ukládání a znovu nahrávání rozehraných her. Tím se hráči a hráčky dostávají opakovaně do situací, v nichž mohou zkoušet různé varianty svých rozhodnutí a pozorovat vzniklé důsledky. Všechny tyto prvky mohou být využity pro rozvoj kontrafaktuálního myšlení, byť z hlediska školní výuky narážíme na technické překážky ve využití počítačových her.

Kulturní podmíněnost kontrafaktuálních a alternativních dějin je rovněž důležitým východiskem pro jejich didaktizaci. Jelikož jsou součástí dobové historické kultury, nabízí pozoruhodný materiál pro analýzu autorských představ o minulosti i o dobových interpretacích dějin.

## **Metodologie**

Jsou kontrafaktuální dějiny v posledku jen estetickou zábavou moderní euroamerické kultury, nebo mají nějaký poznávací potenciál v historiografii? Jak jsme si ukázali už na příkladu logiky či literární vědy, není zcela bez racionality se domnívat, že kontrafaktuální myšlení má svou produktivní epistemologickou stránku. Je třeba ale vyjasnit její povahu.

Přes hojně deklarovanou skepsi a kritiku jsou kontrafaktuální úvahy přítomné v historiografické produkci velmi často. Ba co víc, některé historiografické práce je využívají jakožto cílený nástroj pro poznávání minulosti. To může didaktice dějepisu jednak dodat legitimizující argumenty ve prospěch jejich zařazení do výuky, ale také to nabízí zajímavé zdroje pro tvorbu vzdělávacích lekcí.

Pokud prolétneme dějiny moderního evropského dějepisectví, nalezneme velké množství příkladů, kdy nějaký historik či historička využili kontrafaktuální obrat pro vyvozování vlastních závěrů. Tak například François Guizot v polovině 19. století hodnotil význam katolické církve

v dějinách: „Kdyby nebylo tenkrát bývalo církve křesťanské, celý svět byl by stal se kořistí pouhé hrubé síly.“ (Guizot 1851, 27) Je zřejmé, že cílem bylo podpořit vlastní argument, kterým vyzdvihoval roli křesťanství v minulosti a činil tak skrze hypotetický scénář, v němž církev jako by nebyla. Podobně Marc Bloch takřka o století později představoval alternativní scénář evropských dějin bez vikingů: „Kdyby lodě ‚lidí z moře‘ nikdy nezakotvily u břehů Northumbrie, miliony lidí, jež ve 20. století hovoří tímto nejrozšířenějším evropským jazykem, by se v každodenním životě vyjadřovaly zcela jinak.“ (Bloch 2010, 66) V něm se ve zkratce pokusil dokonce načrtnout dlouhý, několik staletí se vyvíjející scénář, na jehož konci je absence angličtiny jako světového jazyka.

Ani současná historiografie nezůstává prosta kontrafaktuálních úvah. Přední znalec dějin Německa David Clay Large opouští faktický základ historického poznání a takto spekuluje o mnichovském puči roku 1923:

Nadšení obyvatel nás nutí k otázce, co by se bývalo mohlo stát, kdyby byl pokus o převrat lépe připraven a zorganizován, přesněji řečeno, kdyby povstalci bývali stihli zmobilizovat všechny místní frakce, které je podporovaly. V takovém případě by davy občanů bývaly mohly obsadit důležité a státní instituce podobně jako Eisnerovi stoupenci v listopadu 1918. Armáda a policie by se pak musely rozhodnout, zda rozpoutat regulérní občanskou válku. Nacistické vítězství v Mnichově, pokud by k němu vůbec mohlo dojít, by přesunulo konflikt na národní úroveň, kde by se vybojovával podstatně obtížněji. (Large 2016, 214–215)

Dějiny spjaté s Hitlerovým Německem jsou, jak jsme viděli výše, vděčným tématem kontrafaktuálních spekulací, a právě pivní puč je jedním z míst, kde se koncentrují více než jiné.

O povaze druhého totalitního režimu, o stalinistickém Sovětském svazu, alternativně přemýšlí i slavný Timothy Snyder:

Z politických důvodů si Stalin nepřál od vnějšího světa přijmout vůbec nic. Možná byl přesvědčen, že má-li se udržet na vrcholu strany, nesmí připustit, že jeho první velký politický program způsobil v zemi hladomor. Mohl však zachránit miliony lidských životů, aniž by na sebe Sovětský svaz strhl pozornost světového společenství: mohl na několik měsíců upustit od vývozu potravin, uvolnit obilné rezervy (tři miliony tun) nebo prostě umožnit venkovanům přístup do místních sýpek. I kdyby se tato jednoduchá opatření uskutečnila až v listopadu 1932, mohla udržet počet obětí v řádu statisíců místo milionů. Stalin však nic z toho neudělal. (Snyder 2013, 59–60)

Historiografie v českých zemích ukazuje stejné rysy. Už František Palacký, nakolik ho můžeme považovat za zakladatele moderní historické vědy, použil slovo „kdyby“ ve svých *Dějínách národa českého* celkem na 300 místech (Palacký 1907).<sup>3</sup> Některé z nich nelze označit za příklady skutečného kontrafaktuálního myšlení. A tak například „vyhražující bratřím svým a je jich mužským potomkům právo, kdyby umřeli bez dědicův sami, aby země ty děditi mohli co manství koruny České“ nebo „a vzíti je pod ochranu svou, kdyby kdokoli zamýšlel činiti jim násilí“ můžeme považovat spíše za běžné či neutrální využití kondicionálu (Palacký 1907, 364 a 883). Na jiných místech ovšem využívá tyto obraty, aby čtenáři sdělil určitou informaci nebo aby podtrhl dosavadní závěry:

Památka Fridricha III. byla by vůbec ve větší úctě u potomstva, kdyby se byl nestal císařem a byl nestoupil na veliké světa dějiště. Postava sice jeho ušlechtilá hodna byla císaře, i měl co člověk mnohé cnosti do sebe: byl pobožný, pokojný a spravedlivý, dobrý manžel a otec, měl ducha bystrého, paměť neobyčejně silnou, a lásku k naukám i umám; liboval sobě zvláště v zahradnictví a stavitelství, též ve vzácnostech přírodních i uměleckých. Ale při libůstkách takových zapomínal rád na panovnické povolání své a vyhýbal se co možná jeho pracem i povinnostem; nemenší vada byla jeho známá skrbnost a houževnost, ana dávala příčinu ke množení poplatkův a záдав rozličných; nejvíce ale bylo litovati ouplně u něho netečnosti a neschopnosti k ideám vůbec, a politickým zvláště. (Palacký 1907, 870)

Cíleným a promyšleným kontrafaktuálním obrazem je pak Pekařova interpretace Bílé hory (Pekař 1990, 157–274). V rozbouřených vodách první československé republiky vystoupil z konzervativních pozic a oponoval hojně rozšířené tezi, že vznik nového státu je de facto „odčiněním Bílé hory“. Dlouhým rozborem událostí kolem roku 1620 dospěl k závěru, že není možné vnímat porážku stavovského povstání pouze jako národní tragédii, ale že je nutné vidět ji v kontextu dalšího vývoje – skutečného i možného. Jeho ústřední tezí totiž je, že kdyby „česká“ strana na Bílé hoře zvítězila, mohlo by to pro další vývoj českých zemí fatální důsledky – horší než faktická prohra. V Pekařově pojetí nejde ani tak o ekvilibristické cvičení, nýbrž o z jeho pohledu metodologicky relevantní úvahu mající zásadní dopad na interpretaci klíčového místa paměti.

---

3 Pro analýzu byl použit algoritmus Národní digitální knihovny ([www.ndk.cz](http://www.ndk.cz)).

Josef Pekař nebyl zdaleka jediný, kdo ve 20. století na poli české historiografie rozvíjel kontrafaktuální dějiny. Miroslav Hroch tak například hodnotí význam napoleonských válek pro dějiny střední Evropy: „Kdyby totiž Napoleon v Rusku zvítězil, doplatili by na to hlavně Němci, které by si plně podrobil, zatímco ruskou říši nelze obsadit.“ (Hroch 1999, 163) A František Šmahel oslabuje význam slavné bitvy u Lipan: „I kdyby výsledek bitvy skončil opačně, byla by konečná porážka izolovaných polních vojsk otázkou krátkého času, neboť většina válkami unaveného a zdeptaného obyvatelstva toužila po návratu k mírovým poměrům.“ (Šmahel 1996, 323)

Jen letmý pohled na historiografii v českých zemích dokládá, že kontrafaktuální úvahy jsou nedílnou součástí historického myšlení jako takového. Další a další příklady by to jen potvrzovaly. Často přitom nejde jen o nějaké libovolné zamyšlení, ale použitý kondicionál má ve většině případů i určitou interpretační funkci, úzce propojenou s poznávacími úkoly historické vědy. V únoru 2022 vyšel jeden z dílů velmi populárního podcastu *Přepište dějiny*, v němž se Michal Stehlík a Martin Groman věnují fenoménu tzv. Anticharty. Díl nese název *Prezenčku podepsals?*<sup>4</sup>. V závěru dialogu se autoři noří do etické debaty o možnostech lidí přítomných během lednového setkání roku 1977 v Národním divadle a jeden z nich snáší paralelu s protektorátní herečkou Andulou Sedláčkovou, která v roce 1942 odmítla uctít památku Reinharda Heydricha. Celá úvaha se nese v duchu implicitní otázky „Co by se stalo, kdyby někdo nepodepsal?“, přičemž se nejedná jen o nějaké rétorické cvičení ale o závažnou historiografickou úvahu mající zásadní důsledky pro předkládané závěry.

Ocitáme se v pozici určitého paradoxu. Na jedné straně existuje dlouhá tradice skepse až odporu ke kontrafaktuálním dějinám ze strany historiků (Thompson 1978; Carr 2001; Evans 2013), na straně druhé ale nacházíme v celých dějinách historického myšlení a historiografie nekonečnou řadu příkladů jejich využití. Možná měl pravdu Friedrich Nietzsche, když otázku „co by se stalo, kdyby“ označil za kardinální problém historického poznání (Nietzsche 2018, 83). A dodejme: kontroverzní problém historického poznání.

Za první metodologicky explicitní moderní pokus o využití kontrafaktuálního myšlení v historiografii je považován sborník příspěvků sestavený v roce 1931 Johnem Collingsem Squirem pod názvem *If It Had Happened Otherwise* (Squire 1932). Ten je uvozen metodickou poznám-

4 <https://prepistedejiny.cz/2022/02/09/prezencku-podepsals/> (navštíveno 5. 1. 2024)

kou: „Neexistuje žádná akce nebo událost, velká nebo malá (s výjimkou predestinace), která by se bývala mohla odehrát jinak a změnit tak celé dějiny světa. [...] Shromáždili jsme zde několik spekulací zvědavých myslí o tom, co by se změnilo, kdyby určité události nabraly jiný směr.“ (Squire 1932) Squire zmiňuje dvě důležité premisy, od nichž se odvíjí celá moderní kontrafaktuální historiografie: 1) Ontologicky řečeno, v každém okamžiku lidských dějin existovala (a existuje) principiální možnost různých následných vývoju. 2) Při zpětném pohledu do minulosti je možné změnit nějakou událost (v rovině představivosti) a na základě této změny domýšlet nové alternativní důsledky.

V jednom z příspěvků laděném do literárního žánru fantastické povídky vykreslil André Maurois příběh historika, který na začátku příběhu umírá, aby se dostal do nebeského historického archivu plného vědění o lidských dějinách (Squire 1932, 51–77). V jedné jeho části pak narazil na dveře označené jako „Archiv neuskutečněných možností“, což se mu jevilo jako protimluv, neboť pokud se něco nestane, tak to nemůže přeci zanechat stopy viditelné v archivu. Nakonec uvnitř našel rozsáhlý dokument nazvaný „Vláda Ludvíka XVI. 1774–1820“, který si začal podrobně studovat. A právě do tohoto dokumentu Maurois vtěsnil své kontrafaktuální uvažování založené na předpokladu, že Ludvík XVI. měl (na rozdíl od skutečnosti) aspoň trochu pevný charakter.

Díky osobním vlastnostem si francouzského krále na svou stranu získal v 70. letech 18. století ministr Turgot, jenž prosadil nesvolání parlamentu a sérii zejména ekonomických reforem stabilizujících Francii. Král se dále rozhodl nezasahovat do pobíhající vzpoury amerických kolonií, čímž dostal své království do lepší pozice. Soubor těchto událostí byl později nazván jako „Revoluce talentů“ a znamenal úspěšnou transformaci státu v moderní společenství, které nakonec vytvořil i systém zastupitelské reprezentace. Napoleon se nikdy nedostal za hranice Korsiky a 4. červenec 1789 byl jen jedním z obyčejných dní. Dějiny světa se změnily a mrtvý historik se nestačil divit. Příběh představuje ten model kontrafaktuálních dějin založených na drobné a více méně náhodné změně jednoho historického faktoru (povaha krále) a z něho vyvozených dalekosáhlých změn v následném vývoji (není revoluce).

Druhým příspěvkem, napsaným více z pozice historika, je text Winstona Churchilla o bitvě u Gettysburgu roku 1863 (Squire 1932, 175–198). Staví se v něm do ironické pozice někoho, kdo by na základě kontrafaktuální úvahy chtěl rozebrat důsledky případné prohry generála Lee a Konfederace v rozhodující bitvě americké občanské války. Čtenář ví, že jde vlastně od dvojitou kontrafaktuálnost, neboť ve faktické historii

Lee samozřejmě bitvu prohrál, což je předpoklad, jenž Churchill převrací. To dodává celému vyprávění ještě další narativní rozměr odlišný od jiných příspěvků.

V návaznosti na své kontrafaktuální východisko vykresluje širokou paletu změn zejména v evropských dějinách, které vyústily k zásadní proměně vztahů mezi Británií a USA, k výrazně odlišným kariérám premiérů Gladstonea a Disraeliho, aby nakonec nedošlo k první světové válce a Německo se stalo vůdčí postavou panevropského hnutí a mírové konference v Berlíně roku 1932. Ironií celého vyznění je, že ona kontrafaktuální změna (Leeho prohra u Gettysburgu) je de facto naší faktickou skutečností, a přesto má v Churchillově vyprávění zcela odlišné důsledky než ty, kterých jsme my sami ve skutečnosti byli svědky.

I když mají tyto příběhy silný beletristický nádech, oba implikují závěry směrem ke „skutečným“ dějinám. Maurois vyzvedává roli Ludvíka XVI. a jeho povahy v předvečer francouzské revoluce, zatímco Churchill problematizuje příčiny první světové války a vznáší implicitní otázku, které jsou ty hlavní.

Tento druh moderní fikcionalita ovšem vznesl i důležitou metodologickou otázku: nakolik si může kontrafaktuální myšlení klást nárok na poznání? Podobné samozřejmě souvisí s tím, jak se v průběhu 19. století (tedy souběžně se vznikem moderní kontrafaktuální historické fikce) rodila i historická věda jako taková. Její kritéria adekvátnosti a pravdivosti poznávání minulosti jsou dobře známá a není třeba je zde dlouze vykládat: odkaz na prameny, logická konzistence, intersubjektivita práce atd.

Pravděpodobně doposud nejlivnější odpověď na tuto ústřední otázku přinesl sborník *Virtuální dějiny* (Ferguson et al. 2001). Celé knize vévodí rozsáhlý úvod z pera Nialla Fergusona, který se stal nejcitovanějším metodologickým příspěvkem do světa kontrafaktuálních dějin. Jeho interpretace vychází z jakéhosi srovnání mezi vývojem přírodních a humanitních věd. Klíčový byl v tomto směru Isaac Newton a jeho deterministické vnímání přírodních zákonů, které paradigmaticky rozvrhlo lidské vnímání světa včetně dějin. V takto pojatém konceptu se jen těžko hledají cesty k alternativním scénářům, neboť jejich připuštění oslabuje „nutnost“ poznaného řádu a vytváří další otázky. Teprve s rozvojem „skeptičtějších“ fyzikálních teorií od konce 19. století se postupně nabourala představa světa jako jasně změřitelné a popsatelné entity. Zároveň došlo i k rozdělení módu vědeckosti na přírodní a společenské, které nejsou zcela převoditelné jedna na druhou (Demjančuk et al. 2011). Každopádně výsledkem byl redefinice pojmů „nutnosti“ či „kauzality“

a otevřel se tím prostor pro rozvoj kontrafaktuálního myšlení v historio-  
grafii. První krokem bylo Fergusonovo opuštění teleologických představ  
o minulosti, která přestala být předem nalajnovanou kolejnicí s jasným  
cílem a jízdním řádem (Ferguson et al. 2001, 63–65). Kontrafaktuální  
dějiny pak přirovnává k přírodovědecké teorii chaosu, která definitivně  
rozbila moderní fyzikální modely (např. řešení problému tří těles). Ta  
podle nás podle něj zachraňuje „nejen před nesmyslným světem idelalis-  
tů, jako byl Oakeshott, v jehož díle neexistuje nic takového jako příčina  
a následek, ale i před stejně nesmyslným světem deterministů, který se  
skládá jen z řetězce předem daných příčin, řízených zákony“ (Ferguson  
et al. 2001, 70)

Výsledkem jeho dlouhé úvahy, která přináší opravdu pozoruhodné,  
byť místy diskutabilní paralely, je stanovení principů kontrafaktuálního  
poznání – a tedy jejich metodologizace (Ferguson et al. 2001, 75–76).  
Za prvé upozorňuje na skutečnost, že pokud zkoumáme nějaké příčiny,  
musíme se nutně ptát po scénářích, v nichž tyto příčiny absentují. Za  
druhé je třeba vždy brát v potaz i možné další scénáře, a to z důvodu  
hodnocení konkrétních událostí. Ferguson pak provádí poměrně přís-  
nou metodickou redukci a říká, že možné uvažovat jen o těch varian-  
tách, o nichž uvažovali doboví aktéři a pro které máme nějaký pramenný  
podklad. To je poněkud limitující faktor, který běžná kontrafaktuální  
produkce (včetně příspěvků v citovaném Fergusonově sborníku) nere-  
spektuje.

Richard Evans (2013) zareagoval na Fergusonovu knihu svou vlastní  
monografií. V ní podrobně prozkoumal různé přístupy a příklady z tvor-  
by kontrafaktuálních dějin, aby porozuměl jejich povaze. Celou knihou  
se táhne určitá skepse vůči takovému uvažování o dějinách, byť Evans  
nepatří k těm, kteří by je apriorně odmítali jako nesmyslné. Snaží se  
metodologicky podchytit jejich deficit. V závěru pak stanovuje několik  
okruhů problémů, v nichž se kontrafaktuální dějiny nachází.

Při své podrobné analýze různých kontrafaktuálně historických textů  
narazil Evans například na obrovskou škálu toho, co se může v takovém  
uvažování stát s jednou historickou událostí, kterou alterujeme. Určitá  
bezbřehost, která nenachází z logiky věci oporu v pramenech, se musí  
opírat o obecné a často politicky motivované představy o historickém  
vývoji. Ten se pak promítá do závěrů odvozovaných ze změny toku dějin.  
A pro Evanse je pak otázkou, v čem tkví užitečnost takové práce.

Další námitkou z jeho strany je pak upozornění na to, že kontrafak-  
tuální dějiny vždy zásadně redukuje komplexní historický vývoj na něko-  
lik málo faktorů, nebo dokonce jeden faktor, jenž změní a tím redefinuje



dějiny jako celek. Přičemž tento faktor bývá často ztotožněn s jedním aktérem minulosti a jedním jeho rozhodnutím.

Problematické jsou pro něj zejména dlouhé kontrafaktuální příběhy pokrývající desetiletí či celá staletí. Ty se totiž dostávají do situace, kdy vlastně není možné nijak racionálně rozhodnout o tom, jak by svět vypadal po delší době od ustanovené změny. Do hry totiž vstupuje tak velké množství faktorů, že člověk přestává mít kontrolu nad jejich sledováním a dostává se do roviny čisté spekulace. Jediné, co je schopen uznat z hlediska noetické užitečnosti, jsou drobné a minimalistické kontrafaktuální scénáře sloužící jako dílčí nástroj historikových úvah. A pak zejména roli alternativních dějin jakožto kulturního nástroje současnosti, tedy že jejich studiem získáme více informací o jejich autorech a autorkách než o minulosti samotné.

I když Evansova práce vyznívá skepticky a odporuje celkové intenci této knihy, patří k těm kritikám kontrafaktuálních dějin, kterou je třeba vnímat vážně. Kultivovaně upozorňuje na úskalí, které nelze pominout, chceme-li obhájit jejich roli (nejen) v didaktice dějepisu. Jsou totiž důležitým prostředkem reflexe tohoto přístupu k minulosti.

Vedle Fergusona a Evanse bychom měli zmínit ještě jednoho výrazného historika zapojeného do metodologických debat o kontrafaktuálních dějin – Alexandra Demandta a jeho práci *Ungeschehene Geschichte* (1986). Výše jsme se o něm dozvěděli v souvislosti s jeho provokativní esejí z poloviny 90. let, v níž argumentoval ve prospěch hypotetické postupné „normalizace“ vítězné třetí říše (Rosenfeld 2011, 178). Již o dekádu dříve ovšem uspořádal v Berlíně vysokoškolský kurz na téma kontrafaktuálních dějin, z něhož poté vznikla zmíněná kniha (od té doby opakovaně vydávaná). Demandt vychází ze tří základních námitek, které se snaží v celém textu problematizovat: 1) Pokud se nějaké dějiny nestaly, pak nemají v posledku pro člověka význam. 2) Historiografie je empirická věda v tom, že se opírá o pozůstatky minulosti, a to nelze nikdy zcela eliminovat. 3) Zabývat se dějinami, které se nestaly, je vždy na úkor výzkumu toho, co se stalo.

Již samotný nesnadno přeložitelný název *Ungeschehene Geschichte* naznačuje Demstadtovo řešení. Podle jeho metafyzické představy je třeba chápat podvojný vztah mezi minulostí a budoucností – minulost byla kdysi něčí budoucnost: „Abychom porozuměli dějinám z hlediska jejich aktérů musíme jednotlivá fakta chápat také v jejich ještě nenarozeném stavu, tedy jako pouhé plány a možnosti.“ (Demandt 1986, 18) Dějiny samy mají vlastnost jakéhosi „nestanuvšího-se“ (*Ungeschehenes*), a to jak na úrovni lidské společnosti, tak i přírody. V případě druhého si to lze

představit v tom smyslu, že přírodní vývoj je de facto výsledkem statistické nahodilosti, a tedy apriorně připouští, že všechny věci mohly být i jinak, než jsou (např. vývoj druhů, přírodní katastrofy apod.). Obecně souvislost mezi lidskými dějinami a dějinami přírody na úrovni vyprávění o nich stojí také za zmínku (Mrakoš 2012).

Metodologicky pak nevidí podstatný rozdíl mezi faktickými a kontrafaktuálními (z jeho pohledu možnými) dějinami: „Nehistorické možnosti mohou být odvozeny ze znalostí minulosti a jejich pravděpodobnost testována pomocí pravidel zkušenosti. Zvláštní technika myšlení není nutná. Potřebujeme stejný soubor pravidel představivosti a kritiky, jaký již nacházíme v historické dílně. Jediné, co se liší, je materiál, s nímž pracujeme a kterým se zabýváme, a výsledek, na nějž míříme.“ (Demandt 1986, 40) Podobně jako i někteří další autoři, vychází Alexander Demandt z jakéhosi rozrušení hranice mezi skutečnými a možnými dějinami, čímž se pochopitelně dostává do epistemologicky nelehké situace. Na druhou stranu ale pozoruhodným způsobem hledá cestu, jak racionalizovat uvažování o historických alternativách. Upozorňuje také na to, že když tvoříme alternativní dějiny, nikdy tak neděláme úplně odtržené od těch skutečných (Demandt 1986, 64). Pak by totiž v nějakou chvíli přestalo být smysluplné mluvit o alternativě. Nevymýšlíme nikdy zcela nový svět, ale využíváme prvky toho skutečného. Pro Demandta je důležité, aby takové možné dějiny stály v myslitelném okruhu oněch faktických (Demandt 1986, 65). Odmítá tak jejich arbitrárnost.

Sám se pak na mnoha krátkých příkladech z celých evropských dějin od antiky po 20. století snaží tento svůj způsob racionalizace kontrafaktuálních dějin demonstrovat. Na jejich základě pak nabízí logickou metaforu stromu (Demandt 1986, 101–102), jenž pro něj reprezentuje odlišný pohled na dějiny. Ty se často jeví jako přímka, ovšem z hlediska hlubší ontologie jde o strom, jehož větve představují možné varianty vývoje. A co je důležité, tak o těchto větvích je možné říkat smysluplné věci a opustit jednoduchou dichotomii pravda–nepravda. Skutečnost je podle něj mnohem pestřejší, komplikovanější a problematičtější. Nakonec ale vede k poznávání minulosti: „Historická představivost uvolňuje omezení skutečností ve svobodě myšlení.“ (Demandt 1986, 138)

Byť jsou Niall Ferguson, Richard Evans či Alexander Demandt v historické obci (a zejména v českých zemích) vnímáni jako zásadní autority ke kontrafaktuálním dějinám, nejsou zdaleka jedinými, kdo se o jejich metodologické vymezení pokusil. Z pozice politologie lze pak připomenout tým kolem Philipa Tetlocka a Aarona Belkina (Tetlock a Belkin 1996, 1–38). Jejich cílem bylo popsat formální kritéria toho, jak hodnotit

kontrafaktuální scénáře v moderních politických dějinách. Na rozdíl například od Nialla Fergusona nerozvíjí komplexní ontologické debaty o povaze minulosti a drží se procedurálních pravidel práce.

Nejprve vychází z předpokladu, že existuje hned několik variant kontrafaktuálních úvah, mezi nimiž musíme rozlišovat. Autoři jich identifikovali pět (Tetlock a Belkin 1996, 6):

Model	Charakteristika
Ideografický	minimální změna v minulosti, zachování racionality důsledků
Nomotetický	opuštění dobové plausibility, překročení udržitelné racionality za účelem otestování hranic teoretického modelu
Ideograficko-nomotetický	kombinace dvou předchozích, spojení historických otázek (konkrétní) a teoretického problému (obecný)
Počítačově simulační	reductio ad absurdum, hledání chyb v definovaném logickém systému (bez nutného vztahu ke skutečnosti)
Mentálně simulační	psychologický a edukační nástroj plnící zadané cíle

Přínosem tohoto dělení je reflexe skutečnosti, že někdy porovnáváme věci, které spolu souvisí jen povrchově. Vždy je třeba si definovat to, jaké cíle v rámci kontrafaktuálních úvah sledujeme. Důležité je také zjištění, že kontrafaktuální myšlení je nástrojem, který je možné kontrolovat. I přes určitou rozříštěnost popsaných modelů se autoři pokusili definovat obecnější kritéria posuzování kvality kontrafaktuálních scénářů. Celkem jich popsali šest (Tetlock a Belkin 1996, 18):

- jasnost, preciznost formulací;
- logická konzistence;
- historická konzistence (známá fakta);
- teoretická konzistence (generalizace);
- statistická konzistence;
- projektabilita (posouzení důsledků ve světle dalších faktů známého světa).

Podíváme-li se na tato kritéria optikou historiografie obecně, lze je všechna bez větších problémů podepsat. Kontrafaktuální dějiny nejsou v tomto pojetí něčím, co vybočuje z logiky historického bádání, naopak mohou být jeho produktivní součástí. Za předpokladu, že přijmeme určité axiomy (například, že se nějaká událost nestala či se stala jinak). Tím ale nutně nemusíme vybočovat z rámce vědeckého poznání, dokud

reflektujeme, že jde o myšlenkový experiment, což je z hlediska jejich využití klíčové – jak ještě uvidíme.

Roland Wenzlhuemer (2009) označil kontrafaktuální myšlení za jednu z vědeckých metod vůbec. Vycházejí z novodobých psychologických zjištění, které jsme si představili výše, vidí Wenzlhuemer čtyři hlavní oblasti, v nichž je kontrafaktuální myšlení zásadním nástrojem vědeckého poznání: příčinné souvislosti, kontrast, hra a sebereflexe. Projdeme si je nyní jeden po druhém.

Hledání příčin jevů patří k základní výbavě vědecké praxe. Přírodní vědy používají metodu experimentu, jenž má odhalit, zdali něco pravidelně a neomylně způsobuje něco dalšího. Kauzální vztahy jsou jádrem našeho rozumění např. fyzikálnímu světu, ve kterém žijeme. Humanitní a sociální vědy mají v tomto ohledu menší manévrovací prostor. V případě studia současné společnosti lze určitě pracovat v módu experimentu, můžeme v takovém případě ale narazit na etickou stránku věci, jak svého času ukázaly experimenty Stanleyho Milgrama a Philipa Zimbarda. V historických vědách je pak hlavní překážkou ontologický, respektive noetický základ dějin, tj. že není možné, i kdybychom chtěli, minulost znovu bezezbytku inscenovat či jinak přehrát. Stala se tak, jak se stala. A právě sem mohou vstoupit kontrafaktuální myšlenkové experimenty stojící na racionálně kontrolovatelných východištích. Samozřejmě tento druh „experimentu“ není totožný s tím v přírodních vědách, není ale bez poznávacího potenciálu.

Význam určitých událostí není nikdy kódován v nich samotných, nýbrž je výsledkem určité perspektivy toho, kdo se na ni dívá a pro koho je z nějakého důvodu důležitá. Při vytváření takového významu je pak zásadní reflexe možných alternativ, které v dané situaci přicházely v úvahu. Tomuto postupu říká Wenzlhuemer *kontrast*. Podíváme-li se například na druhou světovou válku, tak význam událostí s ní spojených je mimo jiné založen na tom, že v každém okamžiku si představujeme (aspoň implicitně), že to celé mohlo dopadnout jinak. Tedy že například USA nevstoupily do války a zbylí Spojenci byli nakonec nuceni přistoupit na určitou dohodu s nacistickým Německem. To z našeho úhlu pohledu působí značně problematicky a pohání naši interpretaci.

Kontrafaktuální myšlení je rovněž hrou v tom smyslu, že má určitá pravidla. Pohybuje se ve vymezeném prostoru, jenž omezuje svévolnost a úplnou arbitrárnost. Zároveň ale zajímavě zdůrazňuje, že nejde ani tak o to přiblížit se historickému poznání, ale spíše zakusit sílu imaginace. Není tedy nutné podle něj tato pravidla chápat ve smyslu přiblížení se ke skutečnému světu, což lze chápat jako určitý protipól Fergusonových

teží. Kontrafaktuální scénáře mohou poskytnout alternativní pohled na věc, vnést svěží vítr do uvažování, a to mimo jiné právě proto, že nemusí sledovat pravidla toho skutečného světa. Nezabavuje je to ale významu směrem ke skutečnosti, jak Wenzlhuemer ukazuje na slavných příkladech Schrödingerovy kočky (fyzika) a paradox rozjeté tramvaje (etika). Obojí jsou jakousi fikcí pomáhající nám vysvětlit fakticitu, v níž žijeme.

A nakonec ještě schopnost sebereflexe. Každý vědec by si měl být vědom svých pozic a svého náhledu na svět, zejména ve věci konceptualizace studovaného problému. V historii máme tendenci oscilovat například mezi zdůrazňováním role jedince a jeho rozhodnutí na jedné straně a silou neosobních struktur na straně druhé. Pokud si jsme schopni sami vytvářet kontrafaktuální scénáře v historických tématech, o nichž pojednáváme, můžeme tím oslabit jednoznačnost našeho přístupu a posílit tím interpretační sílu překládaných závěrů. Kruhový návrat k vlastním východiskům, hermeneuticky řečeno, je předpokladem vědeckého poznání jako takového.

Doposud by to mohlo vypadat, že kontrafaktuální dějiny jsou buď předmětem narativních a spíše subjektivně orientovaných (uměleckých) postupů psaní nebo teoretických úvah metodologů – bez větší vědecké aplikovatelnosti. Pro omezení této představy se nyní podíváme do prací Roberta Fogela, amerického ekonomu a historika, který v roce 1993 získal Nobelovu cenu za ekonomii. Ve své první velké práci z roku 1964, která mu vynesla velkou popularitu i kritiku, chtěl analyzovat široce využívaný a akceptovaný „axiom nepostradatelnosti“ železnice pro hospodářský růst USA v 19. století (Fogel 1964). Podle Fogela historici celá desetiletí neproblematizovali význam rozvoje kolejové dopravy na kontinentě a chápali zcela přirozeně a automaticky tento faktor jako klíčový a nepostradatelný pro produkci bohatství ve sledovaném období. Robert Fogel se nejprve staví do pozice poloviny 19. století a ptá se po dopravních alternativách, které tehdy byly k dispozici. Tím bojuje za ahistorickou představu nutnosti, která se vytváří při zpětném pohledu – jako kdyby to vždycky musela být železnice, a právě jenom železnice.

Cílem knihy je provést kliometrický test, tj. propočítat význam železnice pro ekonomický růst, přičemž tento test vychází z kontrafaktuálního východiska: *Jaký by byl rozdíl v míře ekonomického růstu, kdyby se v USA v 19. století produkty přepravovaly jinak než po železnici?* Aby se nepohyboval jen v rovině čirých nebo fantaskních příběhů, vykreslil hned na začátku poměrně pestrou paletu alternativ, které se na základě dobových pramenů vyskytovaly – zejména doprava po vodě a pak motorová vozidla: „Zhodnocení axiomu nepostradatelnosti nevyžaduje jen rozbor toho, co

železnice udělala, ale také rozbor toho, co bývaly mohly udělat náhrady (substituty) železnice.“ (Fogel 1964, 10) Fogel si je vědom toho, že motorová vozidla byla v této době značně nerozvinutá a stala se de facto teprve produktem ekonomického rozvoje, nikoli zdrojem. S touto námitkou se vypořádává v tom smyslu, že i železnice byla v polovině 19. století na svém technologickém začátku a stejně jako ona, tak i motorová vozidla mohla být skrze investice a postupně rozvíjena a rozšířena. Opět zde vychází z kontrafaktuální premisy: „Zdá se být pravděpodobné, že v případě absence železnice by se velká část kapitálu a vynalézavosti, která se věnovala zlepšování a rozšiřování železničních cest, obrátila k vývoji dalších levných forem transportu.“ (Fogel 1964, 91–92) Důležité kritérium pro něj pak je, že nelze předpokládat objev nějaké radikálně jiné technologie, ale je možné se důvodně domnívat, že by došlo k razantnímu rozvoji těch již v principu existujících.

Pozoruhodné na Fogelově knize je míra její exaktnosti, což se může v případě kontrafaktuálních dějin jevit jako protimluv. Jako výrazný představitel kliometrické ekonomické metody se Fogel rozhodl převést své konceptuální úvahy do řeči čísel a za pomoci tehdy dostupných počítačů modelovat různé scénáře vývoje. Data pro tyto modely pak získal velmi podrobným studiem ekonomických ročenek, výročních zpráv i vládních analýz z konce 19. století tak, aby mohl definovat produkční a transportní náklady spojené s oběhem zboží v USA. Následně porovnal skutečné náklady s těmi, které by hypoteticky (kontrafaktuálně) vznikly, pokud by se zboží převáželo alternativními cestami. Rozdíl mezi těmito dvěma náklady označil jako společenskou úsporu (social savings). Jeho komplexní model zahrnoval mnoho proměnných včetně délky a převýšení hypotetických kanálů, které by vznikly, apod. Závěry svých výpočtů pak shrnul do několika oblastí.

Jednak došel k závěru, že rozhodně neplatí, že by železnice neměly konkurenceschopnou alternativu, pokud jde o míru nákladovosti (Fogel 1964, 219). Na kratších tratích se tato konkurence sice hledá obtížně, ovšem při přepravě zboží na delších úsecích by kombinace vodních cest a vozů byla minimálně srovnatelnou variantou. Pochtivě pak dodává, že jeho model se zaměřil primárně na zemědělské produkty a že by bylo zapotřebí ještě dále analyzovat i další druhy zboží stejně jako technologické možnosti a potenciály tehdejší doby (Fogel 1964, 224). Rovněž také upozornil na sekundární důsledky existence/absence železnice, které je třeba brát v potaz. Zejména například vliv na růst či úbytek obyvatelstva spojený s proměnou výše národního produktu. I zde na základě svých úvah vyvozuje, že nelze bez dalšího předpokládat jednoduchý kauzální

vztah mezi nižším ekonomickým růstem a nižším populačním růstem (Fogel 1964, 227).

V další části svého závěru se vypořádává s růstovou teorií Walta Rostowa, kterou tento věhlasný ekonom a politický rádce několika amerických prezidentů publikoval nedlouho před tím (Fogel 1964, 228–230). Upozorňuje zejména na problematickou samozřejmost, s níž Rostow spojuje svůj tzv. take-off, tj. období výrazné ekonomické akcelerace, s rozvojem železnice. Tím retrospektivně, avšak nereflexivně vyjímá toto období z celku hospodářského růstu a zvýrazňuje tím roli vlakové dopravy jako takové. Obecněji pak dodává:

Nejdůležitějším závěrem této studie je fakt, že žádná jedna konkrétní inovace nebyla nepostradatelnou pro ekonomický růst během 19. století. Pokud nějaká inovace byla spojována s tímto vlivem, tak to byla železnice. Přesto, navzdory dramatickému a masovému růstu v době od poloviny století, navzdory její význačnosti pro vnitrostátní dopravu, navzdory její přitažlivosti pro investiční kapitál, navzdory její síle ovlivnit výsledek hospodářské a někdy i politické soutěže, neznamenala železnice nějaký přelomový přínos pro produkční potenciál ekonomiky. Ekonomický růst byl důsledkem vědění získaného v průběhu vědeckých revolucí 17., 18. a 19. století. Toto vědění poskytlo základ pro mnoho různých inovací, které se uplatnily v různých částech ekonomického procesu. (Fogel 1964, 234–235)

Tento obecný závěr lze považovat za klíčové poselství Fogelova výzkumu.

Největším přínosem knihy, která byla podrobena široké diskuzi ozývající se dodnes, je dle mého soudu skutečnost, že poukázala na produktivní poznávací sílu kontrafaktuálního myšlení o minulosti (Diebolt a Hauptert 2018). Fogel nevytvářel alternativní scénáře založené na východisku „kdyby“, v nichž by explicitně konstruoval USA bez železnice, spíše problematizoval samozřejmost a nedomyšlenost interpretací skutečného železničí ovládaného světa. Nefaktické kontrafaktuální úvahy pomohly na cestě poznání faktické skutečnosti.

Podobným směrem postupovala analýza sovětské ekonomiky pro roce 1917 z pera amerického historika Roberta C. Allena (2003). Ten na základě důkladného studia dosavadní literatury identifikoval poměrně výraznou míru využití kontrafaktuálních úvah týkajících se nástupu a rozvoje sovětského hospodářského modelu na počátku 20. století. Dokonce je staví jako jednu z formativních os sovětologického diskurzu obecně a vnímá jejich relevanci: „Jakkoli jsou tyto otázky nehistoric-

ké – a obtížné –, pouze jejich zodpovězením můžeme zjistit historický význam takových významných rozhodnutí, jako je kolektivizace.“ (Allen 2003, 4) Sám pak přináší počítačem simulované modely možných ekonomických vývoju v počátcích Sovětského svazu, které pak porovnává.

Jeho kniha, podobně jako ta Fogelova, je dokladem kombinace exaktních metod statistiky a ekonomie s interpretativním charakterem historické vědy. I to může do určité míry působit znepokojivě ve směru obecně sdílených představ o „nevědeckosti“ kontrafaktuálních dějin. Důležitým epistemologickým momentem je pojetí kontrafaktuálního myšlení jakožto výkladového modelu, tj. v realitě neexistující entity, jež má explikační potenciál k dějinám samotným.

Vedle obvykle spíše skeptických nebo poněkud esejistických přístupů ke kontrafaktuálním dějinám, které dosáhly světové proslulosti, vyniká široce respektovaná ovšem v českých zemích prakticky neznámá práce Geoffreye Hawthorna (1991), který nejenže poskytl zajímavé teoretické zázemí, ale sám se pokusil o aplikaci kontrafaktuálního myšlení s cílem analyzovat vybrané historické jevy:

Příklad životně důležitých událostí (morové epidemie, pozn. MF) v rané novověké Evropě ukazuje, že přijímání alternativy vůči nejlepšímu dostupným vysvětlením toho, co někteří viděli jako „strukturální“ skutečnosti, může ukázat, že tyto skutečnosti nejsou až tak strukturální. Politika Spojených států v jižní Koreji v období mezi lety 1945 a 1950 naopak ukazuje, že pokud se budeme zabývat alternativami navrhovaných vysvětlení řady konkrétních událostí, které se v praxi staly, může se ukázat, že alternativní způsoby jednání nejsou vždy tak snadné, jak bychom si mohli představovat. A při pohledu na Duccia (italský malíř přelomu 13. a 14. století, pozn. MF) ve srovnání s malbami jeho současníků, zejména Cimabueho a Giotta, slavných „předchůdců“ renesance, a při přemýšlení o jeho díle, se ukazuje, že sledovat alternativní možnosti naznačené v historických vysvětleních může vést k revizi původního popisu toho, co má být vysvětleno, a tím i k revizi výchozí otázky. (Hawthorne 1991, 27)

Jeho východiskem je představa skutečného (faktického) světa jakožto světa mezi světy možnými (Hawthorne 1991, 17). Pokud uvažujeme o dějinách a nějakém jevu v něm, jeho smysl a význam vyniká díky tomu, že ho vztahujeme k jeho variantám, jež se nestaly, ale stát se mohly. Klíčovou otázkou podle něj je potom rozhodnutí, které možné varianty vlastně brát v potaz a zařazovat do našeho uvažování, neb je zřejmé, že jich je v principu nekonečně mnoho. Hawthorne polemizuje se snahou



najít formálně čisté a správné řešení při hledání vhodných kontrafaktuálních scénářů a obrací se více směrem k problému kauzality a vysvětlení.

Teorie a hledání kauzalit je to, co vysvětluje jevy (Hawthorne 1991, 19). Pokud se tedy snažíme něco vysvětlit, vytváříme v našich myslích soubor určitých plausibilních výroků dodávajících smysl. A právě v ten moment se dotýkáme nejen věcí, které byly, ale zároveň i jejich stavů, které být mohly: „Můžeme říci, že vysvětlení jsou závislá na kontextu. Je-li tomu tak a přidáme-li předpoklad, že svět je kontingentní (nahodilý), nebo přinejmenším není známo, že by byl nutný, (...) a že lidský svět je zčásti tvořen praktickým rozumem, který je třeba chápat jako rozhodování konkrétních lidí, pak každé vysvětlení v historii a společenských vědách zvyšuje, ale zároveň snižuje alternativy, a my můžeme uvažovat pouze o možnostech, které jsou součástí daného vysvětlení.“ (Hawthorne 1991, 26) V tomto ne úplně snadném výroku leží jeden z klíčů ke kontrafaktuálním dějinám (nejen) ve výuce dějepisu. Lze ho interpretovat ve dvou rovinách. Jednak správně říká, že kontrafaktuální scénáře jsou součástí našich interpretací, zejména v oblasti kauzality. Vždy totiž, když říkáme, že A způsobilo B, pak naznačujeme více či méně, že pokud by A nebylo, pak by nejspíš asi nebylo B. Zároveň také v případech podobných vysvětlení hodnotíme význam dané příčiny A tím, že uvažujeme, jak moc by se B změnilo v případě absence A. Druhou rovinou Hawthornova konceptu je důraz na odvozenost kontrafaktuálního myšlení od vysvětlení sledovaného fenoménu. Tedy že validita nějakého alternativního scénáře odvisí od jeho vztahu k explanaci, o níž nám primárně jde. Jinými slovy, jedná se o nástroj sloužící k vytvoření vysvětlujícího argumentu. Toto navržené řešení se jeví jako velmi nosné a zbavuje nás potřeby zabývat se otázkou pravdivosti kontrafaktuálních dějin.

Česká historiografie se také pokusila přispět k tématu kontrafaktuálních dějin, a to nejméně ve dvou podobách. V roce 2007 se objevil útlý sborník s názvem *Co kdyby to dopadlo jinak?* (Rak et al. 2007), který v sobě integroval odborníky a odbornice z různých tematických okruhů a z různých oborů a ti si ze svého portfolia vybrali konkrétní událost a zkusili vymodelovat její alternativní průběh. Jak se píše v úvodu, cílem byla aplikace Fergusonových metodických pokynů, kterých se ovšem všechny příspěvky nechrání. Zpracovány jsou většinou takové momenty, které jsou v historické paměti považovány za významné (Bílá hora, Masyk, Mnichov 1938, pražské jaro či sametová revoluce). Celou knihu protkávají kontrafaktuální koláže složené vždy ze slavného obrazu (např. Brožíkův Hus před kostnickým koncilem) a jeho fiktivního popisku (Jsi volný, Mistře Jene! Jan Hus je slavnostně zproštěn obvinění z kacířství

a Otcem vlasti, císařem Zikmundem pověřen provedením reformy církve), což funguje jako zajímavý subversivní prvek (Rak et al. 2007, 31). Byť se jednotliví autoři a autorky liší co do svého světonázoru a co do svého vztahu k historiografii, celkové vyznění knihy je na mnoha místech výrazně konzervativní a kriticky zaměřené na „obrozensko-republikánský“ narativ, jenž podle editorského úvodu v české společnosti převažuje. A tak je zde předestřena úvaha, „že kdyby Rakousko vytrvalo na cestě nastoupené krátkým intermezem let 1808–1809, mohly jeho další dějiny vypadat jinak. Celorakouský patriotismus do sebe mohl vstřebat jednotlivé partikulární nacionalismy a zemská vlastenectví, která by koexistovala vedle sebe.“ (Rak et al. 2007, 56) Na jiném místě je pak nastíněn scénář, kdy se české země více semkly s těmi rakouskými a po první světové válce pokračovaly jako monarchie s britským princem v čele, což mělo mimo jiné i za následek loajalitu českých Němců k českému státu.

Některé příspěvky ovšem přinášejí další možné perspektivy a nápady, zejména ve vztahu ke světovým dějinám (kubánská krize, Adolf Hitler) a potom ve vztahu k opravdu nejnovějším dějinám (Václav Havel ne kandidoval na prezidenta, Stanislav Gross nepodal demisi). Konceptuálně nejdůslednější text nabízí Vít Vlnas (Rak et al. 2007, 37–51), který se ve svém příspěvku zabývá tureckým obléháním Vídně v roce 1683. Svůj výklad člení do několika dílčích otázek, na které se transparentně snaží odpovědět, a udržuje své vyprávění v racionálně kontrolovatelných mantinelech. Sborník jako celek je zajímavou výpovědí o české historiografii, zejména co do jejích metodologických rámců. Škála mezi výrazně metodickými postupy v aplikaci kontrafaktuálních dějin a volným psaním na téma „co by, kdyby“ je rozlehlá a má různé odstíny. Hodně přitom podoba konkrétního příspěvku, možná více než v tradičním žánru dějepisectví, odráží postoje a názory autora či autorky. Přeci jen ve chvíli, kdy člověk má určitou volnost v zacházení s látkou minulosti, je mnohem více na něm, jaké provede volby a rozhodnutí.

V následujícím „kouzelném“ osmičkovém roce vyšlo rovněž monote-matické číslo časopisu *Soudobé dějiny* (Smetana et al. 2008), které se vůči předchozímu sborníku vymezilo, a to právě důrazem na metodologickou stránku příspěvku. I zde autoři vyšli z Fergusonových premis, snažili se je nicméně držet v maximální možné míře:

Jednou z hlavních zásad souboru textů předkládaného v tomto čísle Soudobých dějin bylo tedy udržet fantazii na uzdě a pohybovat se právě v onom příšeří, v němž je ještě možno se opírat o prameny jako o záchytné body, jakkoli čas od času nezbyvá než přemostit jejich ubývání pravděpodobnostní

úvahou, logickou konstrukcí či historickou analogií. Chtěli jsme, aby autoři především co nejlépe osvětlili siluety historických událostí, jež se sice nestaly, z nichž však každá je odleskem, doslovným alter ego, té skutečné, nezpochybnitelně obtisknuté v pramenech a literatuře coby „událost“. (Smetana et al. 2008, 251)

Zatímco první zmíněný sborník stavěl svůj étos na publicistické podmanivosti příběhů, tento sleduje poměrně tradiční rozměr historiografie – práce s prameny a sekundární literaturou. Základem všech příspěvků je historická argumentace, tedy hledání racionálního jádra kontrafaktuálního scénáře. Jeho tvorba je pak vnímána jako nástroj interpretace „skutečné“ historie, takže příspěvek o mnichovské krizi může končit následujícím konstatováním: „Výsledek alternativního vývoje se tedy od skutečnosti příliš neliší, což názorně charakterizuje situaci, která nastala na přelomu září a října 1938. (...) Osud Československa byl tak do značné míry stanoven předem, a to nejpozději od 21. září.“ (Smetana et al. 2008, 272) A podobně i zajímavá skica o neodsunu českých Němců po druhé světové válce: „Na zásadní politické nasměrování Československa, ke kterému došlo v letech 1945 až 1948, by německá menšina podstatný vliv neměla.“ (Smetana et al. 2008, 310).

Naopak vyprávění o alternativní cestě k sovětizaci poválečného Československa se na základě scénáře, kdy byl v roce 1947 přijat Marshallův plán, dostává do zcela odlišné pozice:

Znárodně podniky by byly stále ztrátovější. Lékem by byla jejich reprivatizace, což by v případě firem s dřívější západní kapitálovou účastí umožnilo brzké uzavření majetkových jednání se Spojenými státy a Velkou Británií včetně návratu měnového zlata. Československá ekonomika by se ještě více integrovala se Západem a vzhledem k lepší startovní pozici by zůstávala mnohem rozvinutější než kupříkladu hospodářství sousedního Rakouska. Těžba uhlí v severních Čechách a na Ostravsku by pod tlakem sílícího ekologického hnutí byla následována důslednou krajinnou rekultivací. Domy by se nerozpadaly, města nechátrala a sídliště vyrůstající na jejich okrajích by se vyznačovala architektonickou nápaditostí a pestrostí, nikoli jen bezduchou šedou uniformitou a nevalnou životností. Řeky by byly čistší, vzduch by se dal snáz dýchat. Lidé by se dožívali v průměru o pět až sedm let vyššího věku, svůj pozemský čas by netrávili vysedáváním na nesmyslných schůzích, neučili se psát rozličná hlášení státním orgánům a prosazovali by se především na základě svých schopností, a ne kádrových posudků. V zemi, ušetřené komunistické vlády, by se dalo slušně a důstojně žít. (Smetana et al. 2008, 310)

Pokud jde o minulost, kterou alterují, mohou tedy výsledky kontrafaktuálního myšlení nakonec dojít k různým interpretačním závěrům.

Na závěr této metodologické části zbývá ještě jedno drobné, ale důležité ohlédnutí. Společenské vědy se dlouhá léta rámuje konceptem *ideálního typu*. V původním pojetí Maxe Webera (2009) se jedná o myšlenkový konstrukt, který je založen na určitých konceptuálních zobecněních a který ve skutečnosti ve své „čistotě“ neexistuje. Pomáhá nám však porozumět jevům kolem nás. Tak například pojem *feudalismus* je ideálním typem, neboť nic takového „ve skutečnosti“ není a nebylo, ovšem s jeho pomocí rozumíme dílčím jevům z minulosti (např. způsoby držení půdy ve středověku). Vědci podle Webera využívají tento druh nástrojů a porovnávají je jakožto pojmy s empirickými daty svého výzkumu (historické prameny v případě historiografie). Ideální typ se buď osvědčí, nebo se upraví a výzkum pokračuje dále.

Jsou kontrafaktuální scénáře takovými ideálně typickými nástroji? Pokud se na ně díváme jako na zobecněné nástroje poznávání reality, pak jimi nejsou. Weberův model vztahu mezi ideálním typem a empirií předpokládá, že se obě části nachází ve stejném světě a liší se právě jen mírou abstrakce. Proto může dojít k jejich porovnání a vyvozování závěrů. Kontrafaktuální „modely“ však nejsou zobecněními dílčích skutečností, ale „alternativními realitami“. Na druhou stranu, pokud chápeme ideální typ jako „neskutečný“ nástroj poznání „skutečného“, potom kontrafaktuální scénáře za ideálně typické považovat můžeme. Vytváříme je s vědomím, že v minulosti neexistovaly, ovšem mohou nám něco říci o minulosti, kterou za skutečnou považujeme, jak bylo ukázáno v této kapitole.

Ze všech popsanych metodologických přístupů lze vyvodit několik obecnější závěrů pro tvorbu kontrafaktuálních historických scénářů:

1. V minulosti je nutné přesně zvolit bod divergence, tj. místo v dějinách, které chceme měnit. Tato možnost vychází z předpokladu, který lapidárně vyjádřil Ludwig Wittgenstein (2007, 67): „Vše, co vidíme, by mohlo být i jinak. Vše, co vůbec můžeme popsat, by mohlo být i jinak.“ Identifikace a popis dané hypotetické změny by měly vycházet ze současného stavu historického poznání a měly by využívat konceptuálních nástrojů historické vědy.
2. Veškeré změny by měly být neustále pod racionální a logickou kontrolou, aby bylo možné vést reflexivní dialog s dalšími lidmi o povaze této změny. Někdy se v této souvislosti mluví také o tzv. metodě minimální změny (Ryanová 2005), která doporučuje dělat kontrafaktuální úpravu jen z hlediska „nejbližšího možného světa“. Neexistuje přitom

apriorně stanovená hranice velikosti kontrafaktuálního scénáře, vše je věcí argumentu. Platí ovšem, že čím větší a dalekosáhlejší změny děláme, tím hůře se racionálně kontrolují a argumentují, protože do nich začne vstupovat velké množství proměnných.

3. Při rozvíjení kontrafaktuálních úvah je nutné se opírat o historické prameny a další zdroje, které mohou pomoci s jejich racionalizací za pomoci konceptů historické vědy.
4. Z podrobně popsané změny je třeba vyvodit nějaké důsledky pro naši interpretaci minulosti. Kontrafaktuální dějiny netvoříme jen jako zábavnou estetickou formu, ale chceme na jejich základě oslovit „skutečnou“ minulost. I když zůstávají nakonec vždy v rovině fikce, mohou být užitečným nástrojem poznávání – a díky tomu i k porozumění minulosti.

#### **Didaktická reflexe**

- Kontrafaktuální dějiny jsou součástí evropské historické kultury prakticky od jejího počátku v antickém Řecku a ovlivňovaly ji i historickou vědu ve větší či menší míře vždy. Není třeba se jich obávat jako něčeho, co do historie nepatří.
- Podoba alterování historického vývoje je závislá nejen na sledované materii, ale také na aktuálních společenských a politických okolnostech, k nimž v posledku promlouvá.
- Kontrafaktuální dějiny ve své umělecké formě nabízí zajímavý materiál pro reflexi nejrůznějších otázek spojených s historickým myšlením.
- Kontrafaktuální úvahy jsou myšlenkovým experimentem, který je možné racionalizovat, stanovit jeho parametry a následně vyhodnotit.
- Existuje hned několik příkladů vědeckých prací, které přinesly na poli historiografie podnětné výsledky právě na základě kontrafaktuálních úvah.

# Didaktika dějepisu

Cílem této kapitoly je shrnout základní paradigmatická východiska současné didaktiky dějepisu, abychom mohli koncept kontrafaktuálního myšlení ve výuce vztáhnout k širšímu rámci vzdělávacích cílů. Nejprve bude představen koncept historického myšlení/gramotnosti, poté princip badatelské výuky aktivně rozvíjený v posledních letech a na závěr kurikulární rámce dějepisu v České republice i jinde. I když už existují souhrnná aktuální pojednání o didaktice dějepisu (Havlůjová a Najbert 2018), vzhledem k přehledovému a interdisciplinárnímu charakteru této knihy není od věci usoustavit (a doplnit) vše na jednom místě – samozřejmě s výrazným přihlédnutím ke kontrafaktuálním dějinám.

## Historické myšlení

Navzdory některým současným (chtělo by se říci naivním) představám byla již před listopadem 1989 didaktika dějepisu poměrně rozvinutým oborem, nepostrádajícím zajímavé metodologické podněty (Čapek 1985; Čapek 1988; srov. Jireček 2014). Byť byl dobový didaktický slovník výrazně zatížen marxistickým pojmoslovím, při podrobnějším čtení lze vidět některé prvky, na nichž stojí kvalitní výuka dějepisu dodnes – orientace na dovednosti, rozvoj historického myšlení, interpretace pramenů apod. Vytváření cílů dějepisného vzdělávání bylo vnímáno jako výslednice součinnosti odborné historiografie, obecné pedagogiky a společenských potřeb. Podle známé paradigmatické příručky lze tyto cíle rozdělit do tří kategorií (Čapek 1988, 42–63):

1. Oblast poznávací: týká se vědomostí a paměťové stránky dějepisu
  - fakta, terminologie, informace, axiomy, interpretace pramenů;

2. Oblast hodnotová: rozvíjí historické vědomí a vztah ke světu, v němž člověk žije
  - zájem o dějepis, hodnocení poznatků, historické vědomí, vědecký postoj;
3. Oblast jednání: podporuje společenskou angažovanost
  - orientace v současnosti, aktivní uplatnění hodnot v jednání.

Aniž bychom dále podrobněji rozebírali socialistickou didaktiku dějepisu, je dobré si uvědomit, že některé prvky té soudobé mají své místo v dějepisném vyučování v českých zemích a jejich tradici již desítky let. A nejsou tedy žádnou radikální novinkou, které by se vyučující měli obávat. Rozhodně není na místě se jakkoli vracet zpátky. Didaktika dějepisu zaznamenala v posledních desetiletích obrovský posun a socialistická doktrína je v onom normalizačním duchu samozřejmě neudržitelná. Připomenutí širšího rámce didaktických východisek z citované knihy je však užitečné právě pro poukázání na zmíněná základní východiska kvalitní výuky.

Klíčovým předělem bylo v polovině 90. let vystoupení Zdeňka Beneše, který pod vlivem německé didaktiky (a zároveň i v návaznosti na uvedené domácí tradice) konstituoval školní dějepis jako integrální součást historické kultury (Beneš 1995). Školní dějepis je třeba vnímat na jedné straně jakožto obor vycházející z historické vědy a na straně druhé jako svébytnou enklávu mající vlastní cíle, strukturu a metody, které nejsou odvoditelné jen z historiografie. Zároveň ale platí, že výuka dějepisu je nedílnou, ba dokonce klíčovou, součástí společenského vztahování se k minulosti a zacházení s ní. Uvědomme si, že pro některé lidi je dějepis na základní škole nejintenzivnějším a mnohdy jediným systematictějším setkáváním s dějinami.

Blažena Gracová a Zdeněk Beneš ve svém programovém článku (2015) shrnuli stav didaktiky dějepisu na počátku 21. století, která se naplno zařadila do obecnějšího evropského a euroamerického prostoru zejména důrazem na sdílenou paměť a historické vědomí jakožto základní východisko pro výuku dějepisu. Oborovou didaktiku pak definují následovně:

Didaktika dějepisu je mezní vědní disciplínou o sociální komunikaci historických informací využívaných k edukačním účelům, ležící na pomezí historických věd, jež jsou jejich znalostně mateřským oborem, a věd pedagogických a psychologických. Centrem její pozornosti je školní historická edukace jakožto proces předávání, zachovávání a kultivování historického vědomí. (Gracová a Beneš 2015, 297)

Středoevropský koncept historického vědomí, jak byl ustanoven od 80. let (Jeismann 1988; Gautschi 1999) a který v České republice výrazně zpopularizovali zmínění Zdeněk Beneš a Blažena Gracová, ale také Viliam Kratochvíl (2019), začal být postupně rozvíjen, doplňován a revidován. A tím se dostáváme do současné didaktiky dějepisu, kterou si představíme na příkladu dvou vlivných modelů, které poslouží jako reprezentanti pars pro toto: Hans-Jürgena Pandela a Petera Seixase.

Hans-Jürgen Pandel (2017) vytvořil model dějepisného vyučování, jenž vychází z německé duchovně tradice historického vědomí, ovšem strukturoval jeho podobu s větším důrazem na jeho funkcionality a procesualitu. V prvé řadě ho zakomponoval do širšího rámce lidské socializace, tedy procesu osvojování si společensky relevantních postojů, dovedností a rolí. Zdůraznil jeho význam pro stanovování cílů dějepisného vzdělávání, přičemž neopomněl problematičnost celého konceptu – jak vlastně stanovit konečný cíl takového procesu a jak měřit jeho postup. I přesto vytvořil model, v němž stanovil sedm aspektů historického vědomí vztažených ke konkrétním oblastem, v nichž se může projevit (Pandel 2017, 137–150):

Aspekt historického vědomí	Osa, na níž se žák/žákyně pohybuje
Vědomí času	minulý – přítomný
Vědomí skutečnosti	skutečný – fiktivní
Vědomí změny	statický – proměnlivý
Vědomí identity	my – vy
Politické vědomí	nahoře – dole
Ekonomicko-sociální vědomí	chudý – bohatý
Morální vědomí	správný – špatný

Žádný ze zmíněných aspektů nestojí nikdy zcela osamocen, vždy se pojí s dalšími a vytváří ve skutečnosti nedělitelný segment historického myšlení.

**1. Vědomí času.** Jedná se o tu část historického vědomí, která pomáhá člověku využívat čas jakožto orientační schéma ve světě. Nejde jen o základní vnímání osy minulost-přítomnost-budoucnost, ale také o schopnost artikulovat časové cézury (epochy), pracovat s konceptem počátku a konce nebo vnímat čas jakožto základní narativní prvek historického vyprávění.

**2. Vědomí skutečnosti.** Historiografie od počátku své existence pracuje s kategorií pravdivosti, což se logicky promítá i do didaktických



modelů. Smyslem je osvojit si kompetenci vnímat škálu skutečný – fiktivní nejen v banální rovině pravda/nepravda (fakt/výmysl), nýbrž být schopen tematizovat otázku doložitelné skutečnosti jako takové v širších rámcích. Tak například cílem výuky o tzv. Rukopisech královédvorském a zelenohorském nemá být jen ukázka jejich podvrženosti, ale (a možná především) rozbor jejich funkce v rodícím se národním hnutí a jejich skutečné důsledky pro dějiny 19. století v českých zemích. Rukopisy samy skutečné jsou, stejně jako důsledky jejich působení, ovšem obrazy v nich zachycené nikoli.

**3. Vědomí změny.** Zde leží jeden ze svébytných rysů dějepisu jakožto školního předmětu, totiž ten, že se zabývá *historicitou* (časovostí) světa, která se nutně pojí s diachronním rámcem a konceptem vývoje a změny. V tomto ohledu je dějepis v rámci vzdělávacího obsahu unikátní, neboť i školní biologie/přírodopis, dějepisu z hlediska vztahu k různorodosti aktuálního světa v mnoha ohledech nejbližší, se zaobírá především současným stavem. Rozvinutí tohoto aspektu by mělo žáky a žákyně vést k identifikaci jevů, které považujeme za statické (podléhají pomalým změnám) a které za proměnlivé. Přičemž je třeba toto dělení chápat jako v principu proměnlivé a závisující na perspektivě. Nedílnou součástí pak je i schopnost artikulovat nějaký druh změny, neboť tak není sama o sobě vidět a je potřeba ji nalézat až v historické interpretaci.

**4. Vědomí identity.** Koncept identity je u Pandela pojat podvojně – na rovině individuální a kolektivní. Každý člověk si v procesu socializace utváří vlastní identitu a zároveň se stává součástí nějakého kolektivu, respektive kolektivů. Obojí je přitom kulturním konstruktem majícím často výraznou historickou dimenzi. A navíc každá identita generující postoj *já/my* implicitně předpokládá nějaké *ty/oni*. Cílem není rozbití těchto identit, ale cílená sebereflexe jejich geneze a významu na jedné straně a limitů a nebezpečí na straně druhé.

**5. Politické vědomí.** Asi každá společnost je strukturované mimo jiné i z hlediska moci a mocenských vazeb. Ty jsou ze své podstaty vždy asymetrické a je rolí dějepisu učit rozpoznat různé varianty těchto asymetrií v minulosti a tím produkovat vztah k současnosti. Konkrétně se tento koncept váže k dějinám nejen politickým, ale také sociálním či ekonomickým a vlastně i kulturním. Neboť moc se může reprodukovat různými způsoby. Bez významu v této věci není ani zkušenost samotných dětí, které zažívají podoby moci každý den doma i ve škole.

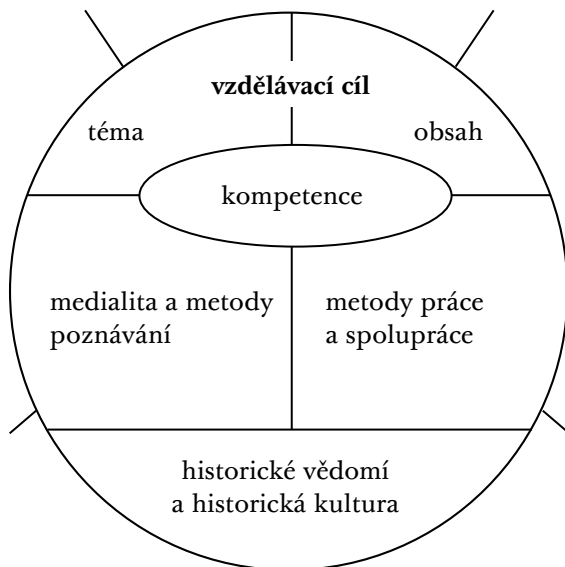
**6. Ekonomicko-sociální vědomí.** Vedle ryze mocenské struktury společnosti, a často v jejím doprovodu, žije člověk i v konkrétním společensko-ekonomickém uspořádání, které má své historické dimenze.

V současné době navíc ve veřejném prostoru pocítujeme výrazný posun směrem k ekonomizaci světa a převádění všeho na jazyk ekonomie, takže se zdá být tento aspekt historického myšlení nanejvýš důležitý. Kritická reflexe současného uspořádání, zvážení jeho výhod a nevýhod, patří k základní výbavě socializovaného člověka a dějepis je jedním z míst, kde dochází k jejímu rozvoji.

**7. Morální vědomí.** Hodnocení bylo, je a bude nedílnou součástí zacházení s minulostí. Ve výuce dějepisu je nutné tento aspekt výrazně kultivovat, neboť na jedné straně má každý právo svobodně hodnotit to či ono, na straně druhé by se ale zejména v oblasti historie měl držet určitých postupů a pravidel, neboť hodnocení je sice svobodné, nikoli však arbitrární. A mělo by vždy být reflektované. Minimálně třeba na rovině rozlišení mezi dobovými a současnými morálními normami.

Pandelův model v sobě kombinuje dva segmenty historického vědomí. Na jedné straně ryze historické (historiografické) prvky jako vědomí času či skutečnosti, na druhé straně pak spíše obsahové (společenskovední) části, kterým jsou politické či ekonomické vědomí. Vzniká tak jakési vnitřní napětí a otázky, nakolik to vše drží pohromadě a jaký je vztah těchto částí mezi sebou.

Takto pojatý koncept historického vědomí je transformován do obecné struktury dějepisného vyučování, kterou vyjádřil následujícím vizuálním schématem (Pandel 2017, 107–122):



Na vyučování lze nahlížet z pozice statického řezu, který nám odhaluje několik jeho klíčových prvků. V centru stojí pojem kompetencí obklopený dalšími částmi jako nejzazší cíl vzdělávání, který se plně rozvine až na jeho konci. Podle Pandela tak stojí do určité míry v pozadí každé jednotlivé hodiny. Ty je třeba podle něj definovat na třech rovinách (Pandel 2017, 208–211): jako oborově specifické (historiografie), kreativní (opakovatelně aplikovatelné v neznámých situacích) a víceúrovňové (mající různé stupně komplexity). V německém, respektive rakouském prostředí (Brychová et al. 2018, 91) pak došlo k vymezení hned několika kompetencí, které dějepis programově rozvíjí, a to zejména podle zadání dané spolkové země. Pandel explicitně uvádí souhrnný výčet deseti opakujících se kompetencí, které lze považovat z jádro německé didaktiky a následně vytváří svůj vlastní kompetenční model (Pandel 2017, 212):

Oblast	Kompetence	Popis
Vyprávění	Narativní	Vyprávění událostí, vyjádření stupňů jistoty, koherence, poznání, zvládnutí žánrů apod.
	Interpretační	Teoretické myšlení, vytváření smyslu, práce s pojmy apod.
Kultura	Žánrová	Práce s různými typy zdrojů, kritériální myšlení, oddělení fakt a fikcí apod.
	Historicko-kulturní	Estetická dimenze, paměť a vzpomínání, morální soudy apod.

Kompetence nejsou podle Pandela rozvíjeny ve vzduchoprázdnu, nýbrž jsou vždy vázány na konkrétní historický obsah. Ten se konstruuje kolem určitého tématu, které vychází z historiografického diskurzu a které je tvořeno souborem různých dějů (Geschichten) (Pandel 2017, 112–116). Volba témat je podle něj zásadní i z hlediska didaktické intence, která se tím artikuluje v materiálním základu výuky. Zdůrazňuje přitom právě dichotomii pojmů *téma* a *obsah*, které vnímá jako zásadní, byť stále poněkud neznáme členění. Stanovit téma (francouzská revoluce) nestačí, neboť de facto nic neříká. Teprve obsah profiluje to, co v dějepisů chceme dělat (francouzská revoluce jako masivní prosazení občanského principu ve státním zřízení). Hans-Jürgen Pandel svou úvahu o obsazích vyučování shrnuje následovně:

Pokud je výuka dějepisu definována jako předmětově specifická forma komunikace, která spojuje samotné vyprávění příběhů s návodem na spe-

cificky historické vyprávění, pak k vyprávění příběhů nikdy nedochází bezděčně. Člověk vypráví tento příběh (Geschichte) a žádný jiný; vypráví určitý příběh právě v určité situaci a v žádné jiné. Vždy existuje určitý zá-  
měr, určitá intence spojená s jazykovým úkonem historického vyprávění. (Pandel 2017, 115)

Tento možná poněkud subtilní rozbor jedné části Pandelovy teorie otevírá prostor pro problém kontrafaktuálního myšlení. Jestliže je obsah výuky, vycházející z historiografie a vždy směřující k historickému vyprávění (tj. k tomu, které vychází z dějin, jež se staly), pak je otázkou nakolik mohou pomoci s naplňováním vzdělávacích cílů příběhy z minulosti, které se nestaly. Jinými slovy: mohou se kontrafaktuální dějiny stát *obsahem* výuky ve smyslu, který představil Pandel?

Pandelova teorie se setkala i s negativními nebo přinejmenším rozpačitými ohlasy (Memminger 2013). Zejména pak závěr celé knihy, který tematizuje fenomén tzv. *Falscher Unterricht* – falešně vyučování (Pandel 2017, 447–450). Ten je také pozoruhodný z hlediska tématu této knihy. V něm kritizuje některé praktiky soudobé dějepisné výuky, které podle něj vychází primárně ze strany zapálených aktérů vzdělávacího procesu, kteří zaplavují didaktický diskurz nesmyslnými pojmy:

Vznikl vlastní žargon, který operuje s termíny, jež se v diskurzu historiografie a historické teorie nevyskytují. S údivem čteme o používání „fiktivních pramenů“, „fiktivních zpráv“ a „fiktivních soudobých svědků“, které jsou oslavovány jako skvělé inovativní postupy. Historie byla kdysi nazývána vědou o skutečnosti, ale to už je asi dávno. Ve „falešné výuce“ jsou autentické prameny nahrazeny „prameny“ nebo „životopisy fiktivních osob“, které napsali sami učitelé. Neustále sahají do jakéhosi metodologického pytle a hrdě vytahují „motivující“ a „aktivující“ postupy, které nemají s historickým poznávacím procesem nic společného. (Pandel 2017, 447–448)

Pandel dále ještě kritizuje různé postupy, které staví děti do pozice historických aktérů a nutí je vytvářet různé varianty možného vývoje, čímž se (bez explicitní zmínky) úzce dotýká právě kontrafaktuálního myšlení. Jednoznačně tvrdí, že takto historické poznání, které je neredukovatelným jádrem dějepisu, postupovat nemůže.

Byť je Pandelova didaktická teorie produktivní v mnoha směrech, pokusíme se postupně argumentovat právě proti citovanému druhu námitek. Jeho koncept stojí na podvojném vztahu kompetencí a obsahu, přičemž obsah se mu jeví užitečný primárně z hlediska tradičního

historiografického přístupu pravdivosti. V dějepisu je podle něj zapotřebí žáky a žákyň seznamovat výlučně s poznanou minulostí. To je v mnoha směrech legitimní nárok, omezuje nás však v možnostech pedagogické práce. Schopnost historického porozumění lze totiž cvičit i za pomoci fikce, jak ještě uvidíme. A navíc dle některých metodologických postupů popsaných v předchozí kapitole, kontrafaktuální dějiny mohou při správném uchopení otevřít cestu právě k hlubšímu porozumění minulosti, která se stala. Pandelovu teorii není nutné zavrhnout z pozic kontrafaktuálního myšlení, naopak je třeba využít celého jejího potenciálu kompetenčně orientované výuky.

Pokud bychom hledali jakýsi konceptuální protipól k německé didaktice historického vědomí, pak nelze přehlédnout vlivy kanadské didaktiky reprezentované Peterem Seixasem a Tomem Mortonem (2013). Základem tomuto modelu byl anglosaský pragmatismus orientovaný na praktickou stránku zacházení s minulostí. Autoři vyšli z pozorování toho, co vlastně *dělají* historici a historičky, když píší dějiny: „Historie spíše vyvstává z napětí mezi historikovou tvořivostí a fragmenty stop minulosti, které ji ukotvují.“ (Seixas a Morton 2013, 2; srovnej Wineburg 2001) Musí při tom řešit tři důležité problémy zároveň – nepřekonatelnou vzdálenost mezi přítomností a minulostí, soubor rozhodnutí a voleb vedoucích k redukcí a interpretaci výsledků bádání. Problém podle nich spočívá v tom, že se tento druh myšlení neučí v hodinách dějepisu. Zatímco v přírodních vědách či matematice jsou žáci a žákyň prakticky od začátku konfrontováni s tím, jak daná vědní oblast pracuje (byť přiměřeně jejich věku), v dějepisu tomu tak není (Seixas a Morton 2013, 3). A to je chyba. Proto se rozhodli založit dějepisné vzdělávací cíle na šesti konceptech historického myšlení, které podle nich reflektují skutečnou povahu zacházení s minulostí. Ke každému z konceptů pak stanovují soubor „velkých myšlenek“ či guidepostů, jakýchsi podrobnějších popisů jejich náplně. V následující tabulce uvádíme ony koncepty a ke každému připisujeme jeden guidepost vztahující se k tématu kontrafaktuálního myšlení (Seixas a Morton 2013, 5–10):

Koncept	Ústřední otázka	Guidepost relevantní k tématu kontrafaktuálního myšlení
Historický význam	Jak rozhodujeme, co je důležité a měli bychom v minulosti zkoumat?	Události, lidé a procesy mají svůj historický význam, pokud způsobují změnu.
Práce se zdroji	Jak víme, co víme o minulosti?	Pokládání správných otázek přetváří zdroj v poznání.

Kontinuita a změna	Jak můžeme pochopit komplexní běh dějin?	<u>Body zvratu</u> jsou momenty, kdy proces nějaké změny mění směr či tempo.
Příčina a následek	Proč se věci dějí a jaké mají důsledky?	Události v minulosti nebyly o nic více <u>nevyhnutelné</u> , než je tomu s naší budoucností.
Historická perspektiva	Jak můžeme lépe porozumět lidem z minulosti?	Perspektivám historických aktérů lépe porozumíme skrze <u>dobový kontext</u> .
Etická dimenze	Jak nám minulost může pomoci v životě dnes?	Poučené etické soudy musí být založené na zvážení <u>dobového kontextu</u> aktérů.

Celý model se snaží orientovat na žáka či žákyni a jeho pozorovatelné projevy historického myšlení. Pro každý z guidepostů tedy stanovují dva body škály, na které se pohybují směrem od vstupní úrovně k něčemu, co nazývají „silné porozumění“ (powerful understanding). Je tak o něco zřejmější než u Pandela to, co se přímo od lidí ve škole očekává a na co se mohou zaměřit. Pro ilustraci si ukažme jeden z hlediska našeho tématu asi nejzásadnější guidepost (Seixas a Morton 2013, 115):

Koncept	Guidepost	Omezené porozumění	Silné porozumění
Příčina a následek	Události v minulosti nebyly o nic více <u>nevyhnutelné</u> , než je tomu s naší budoucností.	Studenti/ky si představují minulé události jakožto nevyhnutelné a omezují význam lidské volby, intence a rozhodování.	Studenti/ky doloží, že daná událost v minulosti nebyla nevyhnutelná.

Pokud tedy máme žáky a žákyně vést směrem k určitému zvládnutí historického myšlení, tento druh segmentace na dílčí a v nějakém ohledu měřitelné prvky je nutností. Moderní didaktika dějepisu již dobře popsala fakt, že testovat (měřit) žákovské pokroky nelze v nespécifických rovinách historického vědění (Vansledright 2014). Respektive, že tato nespécifická rovina je často ověřována jen skrze paměťové dovednosti a faktografii. A právě to vytváří zajímavý prostor pro kontrafaktuální myšlení, které se nedá ověřovat či testovat faktograficky, ale je možné ho hodnotit, jak uvidíme ještě dále, právě ve vztahu k rozvoji určitého konceptu historického myšlení.

Podobně jako Hans-Jürgen Pandel, tak i Seixas přiznává zásadní roli obsahu vzdělávání, bez něhož jsou koncepty historického myšlení nepo-

užitečné: „Stejně jako koncepty nemají smysl bez historického obsahu, nelze historický obsah skutečně chápat jinak než jako řadu nesouvisejících kousků dat, které je třeba si zapamatovat, aniž by bylo možné je pochopit bez historického myšlení. Pojmy a obsah se tedy vzájemně závislé na historickém porozumění.“ (Seixas a Morton 2013, 4) Nahlíženo prizmatem kontrafaktuálních dějin, vidíme tuto podvojnost v zajímavém světle, neboť tento druh myšlení v sobě snoubí jak onu kompetenční, tak i obsahovou stránku historického myšlení. Kontrafaktuální dějiny, respektive jejich cíleně zaměřená a metodologicky podložená tvorba, jsou více než co jiného odvislé jednak od obsahových znalostí, které chceme alterovat, tak i od dovedností a kompetencí tvořit historicky smysluplnou interpretaci.

Máme-li tedy shrnout to, co přináší současná didaktická teorie pro kontrafaktuální myšlení v dějepisu, tak je to skladba výukových cílů. Ty nesměřují primárně k obsahu vzdělávání, byť i ten musí nadále hrát svou důležitou roli, ale míří zejména na soubor kompetencí a postojů. A právě zde můžeme kontrafaktuální dějiny využít jako produktivní nástroj vzdělávání.

## **Badatelská výuka**

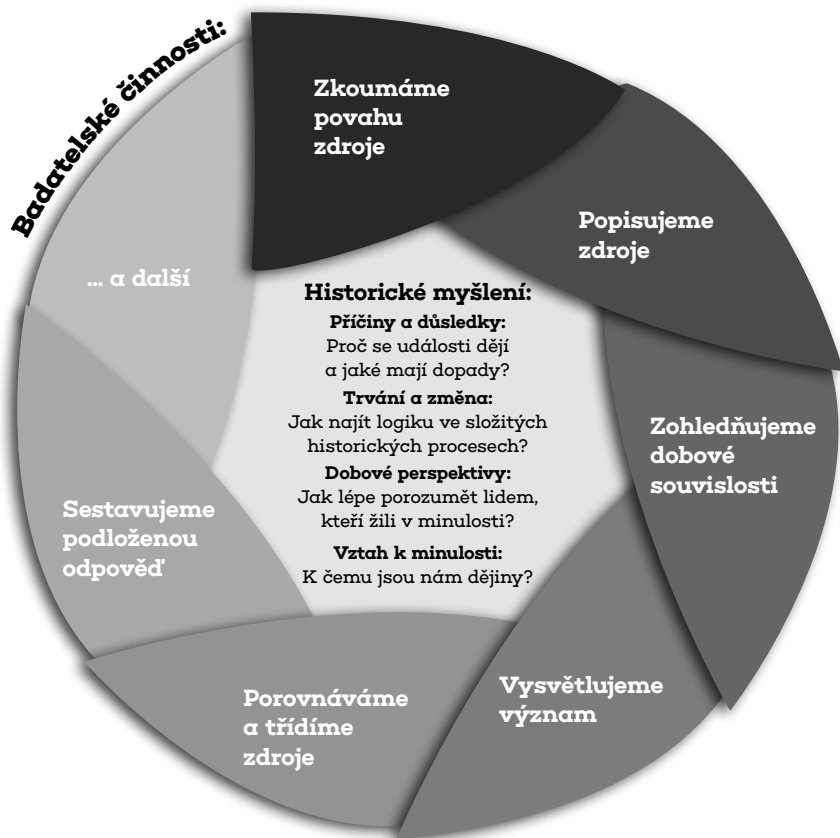
V českém prostředí se v návaznosti na aktuální didaktické teorie (a zejména na jejich angloamerickou větev) vytvořil velmi produktivní koncept často označovaný jako B4 a implementovaný do výuky dějepisu skrze badatelskou řadu učebnic nakladatelství Fraus (Pinkas et al. 2022; srov. Sixta 2023).<sup>5</sup> Ten podle autorů „vychází z předpokladu, že historický význam není žákem „konzumován“ prostřednictvím výkladového textu, ale žák si jej sám vytváří prostřednictvím vlastní interpretace historických pramenů“. Celý model stojí na základech pedagogického konstruktivismu (Bertrand 1998, 65–88), který doporučuje nepředkládat žákům a žákyním hotové obsahy, ale nechávat je v připravených situacích tento obsah konstruovat – a v tomto procesu využívat zmíněné koncepty historického myšlení.

Přiznanou inspirací je zde zejména Seixasovo pojetí, které bylo však redukováno z původních šesti konceptů na čtyři. Tato redukce se jeví funkčně, zejména proto, že původní koncept „Práce se zdroji“ není na

---

5 [www.badatelskydejepis.fraus.cz](http://www.badatelskydejepis.fraus.cz) (navštíveno 5. 1. 2024) nebo <https://dejepisplus.npi.cz/historicka-gramotnost/> (navštíveno 5. 1. 2024).

úplně stejné úrovni jako ostatní, neboť předpokládá, že při utváření obrazu minulosti se s relevantními zdroji pracuje vždy. V této „české“ verzi tedy práce se zdroji (prameny) objímá celé portfolio kompetencí, nesoucí označení *Badatelské dovednosti*. Zároveň jsou zde koncepty „Historický význam“ a „Etická dimenze“ spojené do jednoho, označeného jako *Vztah k minulosti*. Tím vzniká přehledná a srozumitelná struktura, kterou autoři a autorky graficky vyjádřili takto:



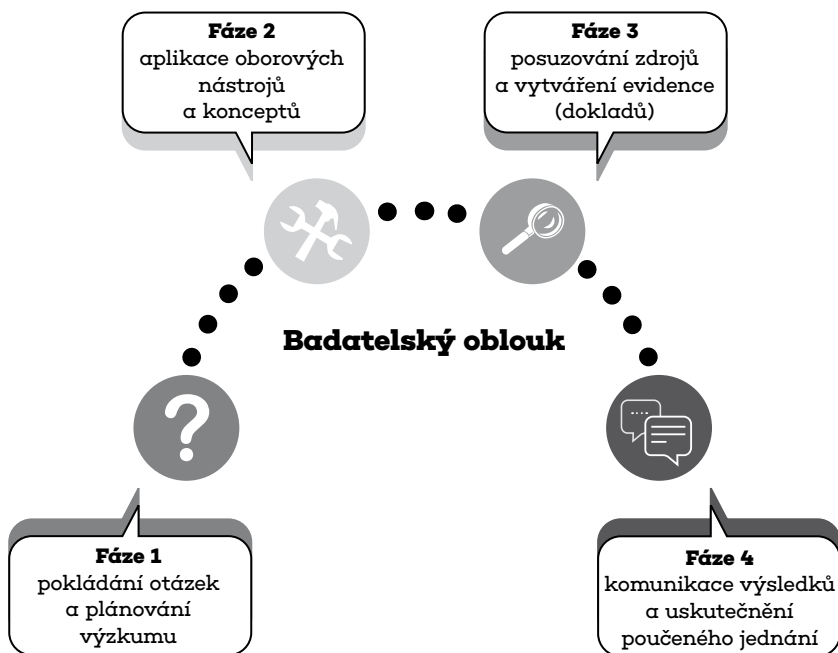
Tento model historického myšlení je výchozím vzorem i pro zde využívané pojetí didaktiky dějepisu. Právě vůči němu budeme vztahovat kontrafaktuální myšlení. A to zejména proto, že pro kultivaci oborové didaktiky dějepisu je nutné (zejména vůči učitelské obci) komunikovat nějaký sdílený rámec – nejlépe jeden.



Přínos takovéhoho dějepisu netkví jen v produktivní aplikaci modelu historického myšlení, ale také v opravdu pionýrském pokusu etablovat badatelskou výuku jako základní model tvorby dějepisných hodin (Dostál 2015; Bihrer et al. 2019; Lesh 2023; Kidman a Kasinander 2017; Pickford 2013). Samotná učebnice pro 9. ročník nese označení „badatelská“ (Pinkas et al. 2022) a názorně ukazuje, že smysluplně rozvíjet historické myšlení je možné jen skrze jeho aktivní aplikaci v činnostní výuce.

Denisa Labischová (2014) již před deseti lety zkoumala badatelskou výuku jako možné výchozí paradigma pro výuku dějepisu a tvorbu učebnic. Upozornila na okolnosti, v nichž se badatelsky orientovaná výuka pohybuje, zejména pak na tradiční důraz (ve společnosti stále živý) na memorování fakt jakožto základu dějepisných dovedností. Zároveň se ale ukazuje, že kurikulární reforma přinesla, jak ještě uvidíme, prostředí vhodné pro tento druh vyučování. Labischovou doložené příklady vybraných evropských učebnic dokládají tento trend jako výrazně dominantní.

Badatelskou výuku (v angličtině obvykle označovanou jako *inquiry based learning*) lze charakterizovat pomocí následujícího oblouku (Lesh 2023, 9):



Tento „badatelský oblouk“ má celkem čtyři prvky: formulování badatelské otázky, aplikace oborových konceptů, práce se zdroji a formulování odpovědi. Na začátku stojí jasně definovaná otázka, která rámuje celé téma, zaměřuje pozornost na určitého jeho aspekty a „předvybírání“ korpus potenciálních zdrojů. Ty jsou potom studentům předloženy k analýze ve směru zvoleném ve výchozí badatelské otázce a jsou tedy klíčovým nástrojem poznávání minulosti, což koneckonců zakládá i moderní pojetí historické vědy. Mezi tyto zdroje mohou patřit jako primární pozůstatky minulosti, tak i další sekundární zpracování tématu. Jakýmsi vrcholem celého procesu je pak vlastní formulace zdroji podložené odpovědi, která řeší výchozí problém. Výhodou a hlavním přínosem této metody či tohoto přístupu je skutečnost, že žáci a žákyně si nejen osvojují studovanou látku (obsah výuky), ale zároveň rozvíjí obecnější kompetence důležité pro život v sociální a kulturní realitě: zkoumání povahy zdroje, kontextualizace a propojování zdrojů, argumentace apod.

V tomto kontextu se samozřejmě nabízí otázka, zdali je badatelská výuka kompatibilní s kontrafaktuálním myšlením, které ze své definice nemůže například vycházet z historických pramenů, neboť pracuje s alternativami, které žádné prameny zanechat nemohly, neb se nikdy nestaly. Předchozí metodologické rozborů ovšem snad dostatečně ukázaly, že fikcionalita kontrafaktuálních dějin může být rámována fakticitou těch „skutečných“. Jinými slovy, aby nebyl vyprávěný kontrafaktuální historický příběh zcela arbitrární a byl nosný z hlediska poznávání minulosti, musí se vztahovat k historickému kontextu a k interpretaci minulosti založené empiriokriticky na doložitelných pramenných stopách – což lze zajistit právě prací se zdroji (Fapšo 2023). Navíc kontrafaktuální dějiny jsou z hlediska definice v této knize myšlenkovým, a tedy v posledku badatelským experimentem.

Pokud jde o možné zdroje badatelské výuky, vycházíme-li z metodologických premis racionálně kontrolovatelné změny v minulosti, pak historická věda nemá moc jiných cest, jak této racionalitě dostat, než právě skrze pozůstatky minulosti – pramenné stopy (Storchová et al. 2014, 15–20). Abychom mohli jakkoli variovat doložitelné minulé dění a odvozovat z této změny reflektované důsledky, je nutné se při tom opírat o poznání dobových kontextů. Samozřejmě, že v rovině fikčních světů beletrie, tedy umělecké tvorby „alternativních“ dějin s primárně estetickou (a tedy nikoli poznávací funkcí), není nic z toho nutné. Chceme-li se však vztahovat k historiografii jako kýženému úběžníku, nezbyvá než vzít v potaz historickou argumentaci založenou právě na zdrojích.

## Kurikulum

Každá didaktická teorie, bez ohledu na její kvality a nedostatky, se musí pohybovat ve státěm regulovaném prostředí. A Česká republika není žádnou výjimkou. Tento aspekt se může jevit pro teoretické uvažování jako nadbytečný nebo samoúčelný, ale legitimita jakéhokoli vzdělávacího nástroje zejména v očích učitelů a učitelek se odvíjí mimo jiné i od svého vztahu ke kurikulárním dokumentům. V současné době probíhá revize kurikula pro základní vzdělávání, která má poměrně jasný rámec zadání (MŠMT 2022). I když v tuto chvíli není možné k definitivním výsledkům této revize přihlížet, ze zadávací dokumentace se zdá, že by měly být posíleny ty prvky, které využití kontrafaktuálního myšlení ve výuce podporují – zejména orientace na kompetenční a konstruktivistickou pedagogiku či rozvoj oborových gramotností. Základem pro tuto kapitolu ale mohou být jen aktuálně platné rámcové vzdělávací programy.

Obecný a státěm deklarovaný cíl vzdělávání na druhém stupni základních škol je definován takto: „Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ (RVP ZV 2023, 8) Zásadní je ono zmíněné trio (vědomosti, dovednosti a návyky), které otevírá prostor pro kompetenčně orientované vzdělávání jakožto základ školského systému v České republice.

Nejdůležitějším cílem celé školské soustavy je rozvoj klíčových kompetencí formujících člověka jakožto ve skutečném světě žijící a jednající bytosti (RVP ZV 2023, 10–13). Pokud chtějí kontrafaktuální dějiny být legitimní součástí školního dějepisu, je zapotřebí se do této struktury vepsat:

Klíčová kompetence	Dílčí charakteristika	Role kontrafaktuálního myšlení
kompetence k učení	samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry	kontrafaktuální myšlení jsou myšlenkovým experimentem, který přináší určitý druh výsledků
kompetence k řešení problémů	užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy	logika je jedním ze zdrojů kontrafaktuálního myšlení a výrazně ho ovlivňuje

kompetence komunikativní	formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu	kontrafaktuální myšlení je v drtivé většině artikulováno jako vyprávění, které má svou vnitřní logiku
kompetence sociální a personální	respektuje různá hlediska	skrže kontrafaktuální, respektive alternativní scénáře se učíme vnímat různé varianty jedné a téže věci
kompetence občanské	je schopen vcítit se do situací ostatních lidí	rozvoj kontrafaktuálního myšlení vede i k rozvoji empatie (lidé měli v minulosti různé varianty rozhodování)
kompetence pracovní	využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje	uvažování v kontrafaktuálních módech minulosti pomáhá rozvíjet reflektovat své vlastní možnosti, které se mohly v našich životech stát
kompetence digitální	získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah	pro tvorbu kontrafaktuálních scénářů jsou klíčové často detailní informace, které lze získat snadno díky digitálním nástrojům

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že kontrafaktuální myšlení, jak bylo představeno v této knize, má své legitimní místo v předepsaném korpusu kompetencí rámcově vzdělávacích programů. Prakticky v každé z nich mohou pomoci v jejím rozvoji, a to nejen v oblasti dějepisu, ale v celém procesu vyučování. Samozřejmě, že některé části mají větší potenciál pro jejich využití, jiné spíše menší.

Podíváme-li se konkrétně na vzdělávací oblast Člověk a společnost, do níž dějepis spadá, dočteme se následující:

Vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince (...) Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. (RVP ZV 2023, 53)

Stát prostřednictvím svých závazných dokumentů tak říká, že cílem dějepisného vzdělávání je rozvoj historického vědomí (myšlení), kam spadají dle našeho názoru i kontrafaktuální úvahy o minulosti.

Obecné cíle jsou v dokumentu dále konkretizovány do dílčích aspektů, které mají pomoci učitelům a učitelkám najít cestu k vlastnímu oboru. Pro dějepis je možné zmínit tento: „rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámec každodenního života; k poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních“ (RVP ZV 2023, 54). Jestliže chceme analyzovat určitou mnohotvárnost, nejednoznačnost a propojenost různých historických jevů, je třeba vzít v potaz i jejich modální varianty. Vždyť, jak jsme viděli na příkladu psychologie či logiky, tak komplexita poznávaného světa nekončí s hranicí toho, co se stalo, ale vždy je ovlivněna i mentální představou toho, co se stát mohlo.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia na tyto stránky navazuje a rozvíjí je dále. Prostor pro kontrafaktuální myšlení je v určitém ohledu otevřen ještě explicitněji, než je tomu v případě základního vzdělání: „Žáci se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti. Rozvíjeny jsou důležité myšlenkové operace, praktické dovednosti a vědomí vlastní identity žáka.“ (RVP G 2022, 38) Kontrafaktuální myšlení patří, jak jsme viděli výše, k vysoce abstraktním a kognitivně náročným operacím. I proto mohou být vhodným nástrojem pro takto pojaté náročnější vzdělávací cíle, jak je uvádí citovaný dokument. I z hlediska konkrétních aspektů zde nacházíme výrazný prostor: „chápaní vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase, k posuzování společenských jevů v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami“. (RVP G 2022, 39) Prakticky všechny části tohoto dílčího cíle nějak souvisí s kontrafaktuálním myšlením, ať už je to schopnost myslet alternativy, hledat synchronní možnosti, vnímat a hodnotit kauzalitu či posuzovat jevy kolem nás.

Abychom nezůstali jen u českého kurikulárního rámce, prozkoumejme ještě dva další, které nám mohou být inspirací: rakouský a australský.

V návaznosti na německou didaktickou teorii (H.-J. Pandel a další) byl v Rakousku, které je strukturálně podobné České republice, vytvořen kompetenční rámec pro výuku dějepisu založený na čtyřech klíčových kompetencích, k nimž lze kontrafaktuální myšlení vztáhnout (Ammerer et al. 2011, 6):

Kompetence	Charakteristika	Role kontrafaktuálního myšlení
historicko-metodická kompetence	práce se zdroji a základní propedeutika	reflexe role zdrojů při srovnávání faktických a kontrafaktuálních historických scénářů
historická obsahová kompetence	pojmotvorba, základní faktografie, konceptualizace	rozvíjení konceptuálních dovedností, např. zacházení s dobovými perspektivami (zvažování možných alternativ v rozhodování historických aktérů apod.)
historická kompetence orientace	chápaní současnosti a jejích problémů ve vztahu k dějinám	interpretace současných alternativních historických příběhů jako součásti soudobé historické kultury
historická kompetence kladení otázek	schopnost zformulovat problém a najít pro něj historiografické řešení	využití kontrafaktuálního myšlení s cílem, např. zhodnotit význam příčin nějaké události

Podobně jako v České republice, tak i v rakouském modelu je zřejmá orientace na konkrétní oborově specifické kompetence. Kontrafaktuální dějiny mohou pak být nástrojem jejich rozvoje ve výše zmíněných ohledech. Stačí pokud jsou uchopeny jako nástroj vzdělávání se specifickými cíli, a nikoli jako apriorně problematické „nepravdivé“ vyprávění.

Na druhém konci planety a ve velmi odlišném kontextu vzniklo jedno z nejvíce inspirujících kurikul na světě – australské (Australian Curriculum 2022). To vymezuje historii jako vzdělávací oblast následovně: „Dějepis je disciplinovaný proces zkoumání minulosti, který rozvíjí znalosti, zvědavost a představitivost žáků o minulosti. (...) Proces historického bádání rozvíjí přenositelné dovednosti, jako je schopnost klást relevantní otázky, kriticky analyzovat a interpretovat prameny, zvažovat souvislosti, vysvětlovat různé perspektivy, rozvíjet a dokládat interpretace za pomoci důkazů a efektivně komunikovat.“ (Australian Curriculum 2022, 3) I zde je patrný silný akcent na kompetenční stránku zacházení s minulostí a kontrafaktuální dějiny mohou pomoci rozvíjet onu představitivost žáků a žákyň, neboť úvahy o tom, co nebylo, ale mohlo být, jsou i z psychologického hlediska důležitou stránkou mentální imaginace. Podobně i v rovině evokace mohou vzbudit zvědavost u lidí zabývajících se minulostí nebo přispět ke zvažování všech dobových

souvislostí a perspektiv. Nemusí být totiž vždy cílem snažit se vykreslit celý alternativní historický příběh, ale často stačí vzít v potaz principiální možnost, že se dějiny mohly stát jinak, než se ve skutečnosti staly, a tuto možnost vztáhnout k interpretaci minulé situace.

Na základě této krátké analýzy lze dle našeho názoru tvrdit, že pokud by někdo měl obavu z aplikace kontrafaktuálního myšlení ve výuce, kurikulární dokumenty mu nabízejí potřebnou oporu. Dokonce bychom mohli říct, že takové počínání z hlediska své intence vítají. Kontrafaktuální dějiny nejspíš nikdy nebudou nějakým dominantním nástrojem historického vzdělávání, mohou být ale jeho legitimní součástí.

#### **Didaktická reflexe**

- Kontrafaktuální dějiny mají oporu v současné didaktické teorii historického vědomí a historického myšlení, které mohou pomáhat rozvíjet.
- Badatelský způsob výuky je velmi vhodným prostředím pro využití kontrafaktuálního myšlení za účelem naplňování vzdělávacích cílů.
- Veškeré školské kurikulární dokumenty v České republice (a také ty vlivné v zahraničí – Rakousko, Austrálie) nabízejí možnost kontrafaktuálního uvažování o dějinách, zejména proto, že jsou orientovány kompetenčně.

# Kontrafaktuální dějiny ve výuce dějepisu

Poslední výkladová část přináší detailní pohled na problém kontrafaktuálních dějin ve výuce dějepisu. Představeny budou praktické příklady ze školní praxe v České republice i ve světě, dále pak jejich teoretická a metodická východiska a nakonec i návaznost na nejaktuálnější konceptuální trendy ovlivňující výuku dějepisu (postkolonialismus či antropocén). Některé části této kapitoly byly již zveřejněny v rámci dílčí přípravné studie (Fapšo 2023).

## Dobrá praxe

V roce 2020 publikoval švédský didaktik Joakim Wendell empirickou analýzu, v níž se rozhodl zmapovat jednak míru používání kontrafaktuálního myšlení v historické explikaci u žáků, ale také vztah mezi takovým využitím a kvalitou závěrečných výstupů (Wendell 2020). Celkem bylo získáno 139 žákovských prací ze šesti škol, které se v národním šetření umístily v oblasti kolem celostátního průměru, co se výsledků vzdělávání týká. Všem bylo poskytnuto následující zadání:

### **Jak důležitá je tato osoba?**

Níže vidíte jednu osobu a jednu událost. Úkolem je zvážit, jak důležitá je daná osoba pro zmíněnou událost.

**Osoba:** Adolf Hitler

**Událost:** Nacisté získali moc v Německu v roce 1933.



1. Dále máte k dispozici dvě různé interpretace vztahu určité osoby a historické události. Najděte podpůrné argumenty pro obě interpretace a uveďte pro ně konkrétní historické příklady.
  - a. Osoba měla velký význam pro danou událost.
  - b. Osoba měla malý význam pro danou událost.
2. Srovnajte obě interpretace a zdůvodněte jejich silné a slabé stránky, pokud jde o výklad historických událostí. Použijte pojmy „aktér“ a „struktura“.

V rámci zadání bylo důležité, že nikterak nezmiňovalo kontrafaktuální možnosti uvažování. Teprve následně se ukázalo, jak důležitou roli mělo sehrát. Ze všech 139 žákovských prací v rozsahu 150–900 slov využilo nějakou kontrafaktuální celkem 114. To samo o sobě je důležitým zjištěním. Obzvláště v tom ohledu, že žáci pocházeli z různých škol, a tedy nelze smysluplně předpokládat, že by byli současně a nezávisle na tento druh uvažování připravováni. Navíc se ukázalo, že v těch případech, kde kontrafaktuální myšlení hrálo svoji roli, vykazovali žáci obecně vyšší úroveň dějepisných odpovědí. Tato Wendellova zjištění zakládají legitimní pozornost, která by mohla být tématu kontrafaktuálního myšlení v dějepisném vzdělávání věnována. Svou studii uzavírá:

Hodnotu kontrafaktuálního uvažování pro tento typ úloh lze lépe ocenit, pokud vezmeme v úvahu 25 odpovědí, které kontrafaktuální myšlení nepoužívají. Několik z nich sice poskytuje pokročilou argumentaci o kauzálním významu ústředního aktéra, ale většina z nich se nedokáže smysluplně zabývat interpretační povahou vysvětlení Hitlerova významu a místo toho pouze připomíná fakta. To naznačuje, že kontrafaktuální uvažování je pro žáky, kteří se zabývají hodnocením historických činitelů, důležitým lešením, ne-li přímo nezbytným. (Wendell 2020, 63)

Západoevropská didaktika již této problematice věnovala určitou pozornost, byť stále okrajovou a vycházející zejména z praktických nápadů a zkušeností učitelů a učitelek. A tak se například před deseti lety rozhodla bristolská učitelka Paula Worthová „oživit“ své hodiny dějepisu s dětmi kolem 14 let věku (Worthová 2012). Vrátila ke svému staršímu programu spojenému s tématem pádu carského režimu v Rusku a nástupu bolševické vlády a upravila ho směrem k zapojení kontrafaktuálního

myšlení. Celý nápad vychází z modelu simulační hry, ve které se žáci účastní průběhu daných událostí a provádí určitá rozhodnutí.

Hra byla rozdělena do pěti stádií, přičemž každé z nich bylo uvozeno aktuální zprávou (*news-flash*), která shrnovala situaci v impériu a vytvářela žákovskou výzvu. Ti poté reagovali skrze předem vytvořené akční karty a tím modelovali další postup. V průběhu scénáře propukne první světová válka a ruský režim se ocitne ve velkých potížích. Hráčům se během celého postupu příběhem přičítají, respektive odečítají body, na jejichž základě je pak možné rozhodnout o vítězi hry.

Kontrafaktuální úvahy vstupují do celé aktivity ve dvou rovinách. Zaprvé si žáci díky rozhodovacímu mechanismu upevňují představu o tom, že v každém historickém okamžiku měli doboví aktéři určité možnosti svých rozhodnutí a že principiálně nelze vyloučit rozhodnutí jiná než ta, která se nakonec v minulosti stala. Zadruhé v následné debatě, kdy vyučující položí otázku, zdali by se ruské impérium zhroutilo i bez první světové války. Jak uvádí sama autorka, účastníci sami začali přicházet s kontrafaktuálními otázkami a tvrzeními, která zpochybňovala význam první světové války v procesu rozkladu carského Ruska.

Druhým praktickým příkladem je aktivita vytvořená a publikovaná Jamesem Carollem, učitelem dějepisu z jižní Anglie (Carroll 2018). Ten zasadil kontrafaktuální přemýšlení o minulosti do obecnějšího ranku historické imaginace a didaktiky dějepisu. Na rozdíl od předcházejícího příkladu se Carroll pokusil hlouběji konceptualizovat své pojetí kontrafaktuálního myšlení v dějepisu, a to odkazem na každodenní zkušenost, kterou s ním máme. Pokud se nějaká událost výrazněji odchýlí od očekávaného průběhu, máme tendenci hledat nějakou příčinu této změny, a to i za pomoci úvahy, že „kdyby se nestalo A, nenastalo by ani B“. Činíme tak za pomoci buď diachronní, nebo synchronní komparace. První z nich nás vede k hledání podobných situací před tím a k identifikaci rozdílů mezi jejich průběhy. Druhá pak činí totéž, avšak skrze srovnávání s paralelami v době sledované události.

Tento obecný model aplikuje Carroll na téma tzv. salemských procesů z konce 17. století v USA, při jehož studiu si mimo jiné všiml toho, že mnoho historiků a historiček zabývajících se tímto tématem používá velké množství kontrafaktuálních úvah pro podporu svých interpretací. A právě tato část historiografické produkce nabídla vhodný materiál pro didaktické využití, neboť studenti nebyli necháni napospas vlastní bezbřehé imaginaci, ale našli v historiografii určitou argumentační oporu. Zároveň Carroll využil shromážděné historiografické texty k vytvoření obecnějších, zejména jazykových charakteristik kontrafaktuálních scénářů.

V jeho pojetí je zásadní, že kontrafaktuální úvaha je vždy svého druhu argument, a musí tedy být opřena o určitá historicky poznaná fakta. A teprve v návaznosti a v komparaci s těmito fakty dávají smysl. Caroll v souvislosti se svým obecným modelem všedního kontrafaktuálního myšlení vytvořil schéma konkrétně spojené se salemskými procesy. Studenti mohli na základě dříve nabytých nebo v hodině získaných vědomostí komparovat události v Salemu s událostmi v jiných místech téže doby a/nebo v předcházejících časech 17. století.

Caroll si je dobře vědom toho, že popsané komparativní operace a na nich založené kontrafaktuální úvahy samy o sobě nemohou mít za cíl objevit nějakou jedinou a stoprocentní příčinu salemských událostí. Mohou ale vytvořit jakési poznávací portfolio, které krouží kolem smysluplného komplexu odpovědí na otázku „Proč se to stalo?“

V neposlední řadě bych rád ještě zmínil třetí příklad konkrétního didaktického využití kontrafaktuálních dějin ve výuce (Buxtonová 2010). Cílem Ellen Buxtonové bylo zjistit, jakou roli kontrafaktuální myšlení hraje v žákovských úvahách v její třídě. Autorka vytvořila sedmihodinový projekt, v němž žáci měli prozkoumat rozdílný vývoj Velké Británie a Francie během 18. století. Nejprve tak učinili formou role-play hry, ve které za své státy rozhodovali o významných událostech tohoto období. V druhé části pak na základě získaných poznatků odpovídali na komplexní otázku „Proč ve Francii vypukla v roce 1789 revoluce?“, které v sobě implicitně ukrývala druhou otázku „Proč v Británii revoluce nevypukla?“.

Ellen Buxtonová v průběhu celého projektu sledovala používání kontrafaktuálního myšlení v rámci plnění zadaných úkolů. To zjišťovala jednak ze závěrečných výstupů, z evaluací a z rozhovorů s vybranými žáky. Závěry těchto zjištění ukázaly, že se kontrafaktuální dějepisné úvahy u nich vyskytují jak v implicitní a nereflektované podobě, tak i jako součást otevřených úvah o minulosti. Nejčastější formou jejich výskytu pak byla komparace mezi Británií a Francií (např. Británie měla parlament, Francie ne, takže to pro nás bylo snazší...) a méně už pak analýza příčin nějakého jevu.

V českém prostředí takovéto aplikace spíše chybí, nebo nebyly výrazněji prezentovány. Určitý pokus na tomto poli představuje nedávno publikovaná lekce věnovaná atentátu na Heydricha (Fapšo 2023). V něm se žáci a žákyně staví do pozice, v níž mají promyšlet důsledky neúspěšného/neproběhnuvšího atentátu na zastupujícího říšského protektora v květnu 1942. Na základě dobových pramenů vytvářejí alternativní scénáře vývoje a komparují je se skutečnými důsledky atentátu. Přínosem

této lekce je i ukázka toho, že při kontrafaktuálních úlohách je možné pracovat s faktickým zdroji a zapojovat je do závěrečných interpretací minulosti.

Žáci a žákyně nejprve identifikují hlavní důsledky atentátu na Heydricha, kterými v tomto případě jsou jednak zničení Lidic a vraždy jejich obyvatel a potom zrušení Mnichovské dohody. V druhém kroku stanoví konkrétní bod divergence, které jsou nastíněny skrze současný komiks a které vychází z historicky popsaných skutečností (Gabčík s Kubišem mohli změnit plán na základě debaty s domácím odbojem nebo Heydrich mohl v onen osudný den zvolit jinou cestu nebo do Prahy vůbec nejet). Poté se žáci a žákyně vrací k otázce důsledků a snaží se upravit jejich podobu. Cílem je, aby posoudili význam konkrétní události (v tomto případě atentátu na Heydricha) pro další vývoj událostí druhé světové války.

Ze všech výše uvedených příkladů dle našeho soudu vyplývají dva důležité závěry: 1) Kontrafaktuální myšlení je již nyní součástí historického myšlení lidí ve škole a ti ho používají více či méně reflektovaně. A totéž platí i o vyučujících. 2) Pokud se s kontrafaktuálním myšlením zachází programově, může velmi efektivně pomoci s naplněním dějepisných vzdělávacích cílů. Zároveň je ale již nyní zřejmé, že podoby, které může nabývat, jsou dosti rozličné.

## Metodologie

Vedle několika praktických aplikací kontrafaktuálního myšlení ve výuce dějepisu existují i teoretické koncepty pro jeho využití. Dlouhodobě a systematicky je rozvíjí americký politolog Richard Ned Lebow (2007; 2009). Podle něj se rozdíl mezi faktuálním (faktickými) scénáři a těmi kontrafaktuálními přeceňuje, zejména v tom ohledu, že stojí proti sobě v poznávacím procesu. Lebow naopak říká, že oba přístupy mají své místo v politologických a historických analýzách: „Kontrafaktuální myšlení může bojovat proti hluboce zakořeněnému lidskému sklonu považovat budoucnost za více náhodnou než minulost, odhalovat rozpory v našich systémech víry a upozorňovat na dvojí standardy v našich morálních soudech.“ (Lebow 2007, 157) A dále postupně tyto přínosy rozvádí.

Jedním z oněch hluboce zakořeněných fenoménů v interpretaci minulosti je tzv. *hindsight bias*, tj. jakési zkreslení vznikající při zpětném pohledu na události. My víme, jak věci dopadly, a tak se nám zdá, že vlastně ani jinak dopadnout nemohly. Pokud ale budeme ke slovu přivádět nejrůznější kontrafaktuální scénáře, omezíme vliv tohoto jevu

a naše interpretace příčin historických jevů budou komplexnější a více problémově orientované. Jinými slovy – umožní nám lépe si uvědomovat nesamozřejmost toho, jak se události nakonec odehrály.

Každý kauzální vztah podle Lebowa (2007, 159–160) v sobě implicitně obsahuje svůj kontrafaktuální protějšek. Pokud například řekneme, že pražská kázání Jana Husa na začátku 15. století a jeho smrt na kostnickém koncilu následně vyvolaly „revoluční hnutí“, pak zároveň říkáme (nebo aspoň naznačujeme), že pokud by Jan Hus takto nepůsobil (třeba by se jako dítě utopil v nějaké jihočeské řece), pak by „husitská revoluce“ proběhla jinak, případně by neproběhla vůbec. Pokud někdo bude chtít kritizovat tento kauzální vztah, může postupovat buď tak, že nabídne zcela jinou teorii počátků husitského hnutí nebo se pokusí vyargumentovat stav, kdy se kališníci bouří i bez Jana Husa. Každopádně kritika určité kauzality vždy pracuje s nějakou její kontrafaktuální stránkou.

Využití kontrafaktuálního myšlení souvisí také s hodnocením důsledků historických událostí:

Hodnocení může být významně ovlivněno nebo dokonce určeno výběrem kontrafaktuálu. Tradiční názor je, že spojenecké vítězství v první světové válce bylo dobré: zabránilo expanzivní kontinentální mocnosti dosáhnout hegemonie v kontinentální Evropě. Toto hodnocení představuje pohled na svět ze zasedacích místností korporací a mocenských chodeb v Londýně, New Yorku a Washingtonu. Z pohledu řekněme polských Židů byl výsledek katastrofou. Kdyby Německo vyhrálo, téměř jistě by neexistoval Hitler a holocaust. V tomto případě volba kontrafaktuálu odráží rozdílné zájmy skupiny, která se v tomto případě rozhodovala. (Lebow 2007, 160)

Tento moment bude ještě níže vytěžen zejména v souvislosti s výzvami, kterým současný dějepis v globalizovaném světě čelí. Důsledky takového uvažování mohou pak být dalekosáhlé, neboť se dotýkají základů politické a kulturní identity jednotlivých společností (národů), která je založena mimo jiné na kauzálním vysvětlení historických jevů.

Na poli historických morálních soudů byl velmi podrobně a inspirativně rozpracován vztah kontrafaktuálního myšlení a etiky v souvislosti s životem Abrahama Lincolna (Carson 2015). Lze totiž říci, že naše etické soudy často obsahují (byť nereflektovaně) nějakou takovou kontrafaktuální úvahu, ale zároveň také každá kontrafaktuální úvaha má v sobě jisté moralizující jádro či implicitní hodnocení. Carson explicitně využívá kontrafaktuální tázání, aby mohl z hlediska pragmaticky (utilitárně) po-

jaté etiky hodnotit rozporuplné jednání a rozporuplný obraz prezidenta-abolicionisty, lzerý ne vždy dělal to, co bychom mohli hodnotit pozitivně.

Všechny tyto aspekty vedou Richarda Lebowa k závěru, že myšlenkové kontrafaktuální experimenty jsou součástí našeho analytického (poznávacího) procesu. Ne snad z toho důvodu, že by reprezentovaly nějakou minulost, ale zejména proto, že nám pomáhají ony „skutečné“ reprezentace, jejich předpoklady a limity, lépe chápat a hodnotit (reflektovat).

Předjeme-li z této obecnější obhajoby směrem do školní praxe, je možné se opřít o práce Tima Huijgena a Paula Holthuisse (2014), kteří zavedli pojem *counterfactual historical reasoning* (CHR). Tím se propojili s konceptem historického myšlení a zároveň zdůraznili kompetenční stránku kontrafaktuálního uvažování, kterému nejde o vytváření alternativních dějin, nýbrž o jejich využití jako jednoho z možných nástrojů pro rozvoj žákovského zacházení s minulostí. Oni sami argumentují určitým rozšířeným problémem (miskonceptem) v dějepisném vyučování, kdy žáci a žákyně oslabují roli aktérů a staví je do pozice „hloupých“ či „nic lepšího neznajících“ osob, které jsou jakoby vláčeny událostmi (*creeping determinism*): „Práce s CHR může žáky přimět uvědomit si, že historické události jsou výsledkem rozhodnutí lidí a že tato rozhodnutí mohla být učiněna jinak a mít jiné výsledky. Mohou si také uvědomit, že minulost, jak se nám jeví, není ve skutečnosti nic jiného než historikova konstrukce.“ (Huijgen a Holthuis 2014, 106)

Podle obou autorů se při tvorbě kontrafaktuálních scénářů rozvíjejí různé části historického myšlení – příčina a následek, trvání a změna, historický kontext, etická dimenze. Nejsou tedy jen kratochvílí pro zpestření hodin dějepisu, ale nástrojem žákovského rozvoje. Aby tomu tak opravdu bylo je podle Huijgena a Holthuisse (2014, 107) nutné držet se určitých metodických kroků v aplikaci kontrafaktuálního myšlení do výuky dějepisu:

1. Volba a popis výchozího historického narativu.
2. V rámci historického narativu popsat tři možné body divergence a následně si vybrat jeden, s nímž bude dále pracováno. Celý proces je třeba historicky argumentačně podložit.
3. Od zvoleného bodu divergence vypracovat alternativní scénář, dokud je možné argumentovat pro historicky podložený a věrohodný příběh. Aby toto bylo možné dosáhnout, je třeba nejprve vymyslet „zastřešující“ otázku: otázku, která alternativní scénář zarámuje a anticipuje možný konečný bod.
4. Dokončit úkol tím konečným zadáním, která budou odpovídat schopnostem žáků a žákyn v oblasti historického myšlení a uvažování, v nichž mají porovnat obě dvě vyprávění.

Důležitým momentem v tomto schématu je neustálé vztahování kontrafaktuálního scénáře k historickému kontextu. Ať už na úrovni argumentačně podložené volby bodů divergence, historicky kontextualizovaného příběhu, tak i v závěru, kdy musí dojít k zpětnému reflexivnímu oblouku směřujícímu nakonec k minulosti, které „se stala“. V každém momentě musí žáci a žákyně prokázat určitý aspekt historického myšlení, který tím zároveň rozvíjí.

Metodické uvažování v oboru didaktiky kontrafaktuálních dějin nabízí ještě Scott Roberts (2011), který zdůraznil, a to je pro naši situaci klíčové, badatelskou stránku tohoto tématu. Svůj přístup rozčlenil do sedmi kroků:

1. Představení metody směřující k vymezení cílů a podoby kontrafaktuálních scénářů v historii, včetně konkrétních příkladů.
2. Položení pěti kontrafaktuálních historických otázek, kterým by se žáci a žákyně rádi věnovali.
3. Zpracování tématu ve třech rovinách: co o něm již vědí, co by potřebovali ještě vědět a co se dozvěděli ze studia zdrojů.
4. Vytvoření konkrétního kontrafaktuálního scénáře nejčastěji formou vyprávění, ale jsou možné i jiné formy (scénář filmu, novinový článek, prezentace PowerPoint atd.)
5. Nakreslení mapy daného kontrafaktuálního světa nebo jeho části.
6. Zformování Vennova diagramu charakterizujícího vztah mezi skutečným světem a tím kontrafaktuálním.
7. Společné sdílení zkušeností a prezentace výstupů.

Přínosem obou těchto konceptů je zejména fakt, že jsou metodicky zorientované v oborové didaktice dějepisu a chápou kontrafaktuální myšlení jakožto prostředek, nástroj učení a poznávání minulosti. Někdo by se však mohl pozastavit nad tím, jak by mohly fiktivní obrazy minulosti (a kontrafaktuální dějiny jsou v posledku fikcí) pomoci ve školním poznávání (skutečné) minulosti. Ve své pozoruhodné práci nabídl odpověď na tuto otázku Grant Rodwell (2013), když komplexně upozornil na fakt, že fiktivní obrazy minulosti jsou běžnou, a dokonce vítanou součástí školního dějepisu. V návaznosti na reformu australského kurikula došlo podle něj ke zvýšené potřebě zvýšit zájem dětí o minulost, jejíž studium se mělo transformovat směrem k jejich aktivnějšímu zapojení při získávání dějepisných znalostí a dovedností.

Ve své argumentaci Rodwell uvádí, že zapojení fikčních narativů (primárně tím míní historické romány) je zásadní pro rozvoj schopnosti přemýšlet o minulosti tvůrčím způsobem (Rodwell 2013, 29–44). Jádro

tvorí opět konstruktivistická pedagogika (Bertrand 1998, 65–88), která se stala základem moderního australského kurikula a která vychází z představy, že poznávání minulosti má vždy podobu tvůrčího výkonu. Pokud jde pak konkrétně o koncepty historického myšlení, Rodwell spatřuje význam využití historické fikce jak v oblasti vnímání příčin a následků, tak i trvání a změny, motivace dobových aktérů a rozvoje chápání historiografických metod. Dělá to například tak, že je svou povahou bližší dětskému světu než často abstraktní učebnice využívající složité konstrukce jako „přechod feudalismu v kapitalismus“. Může rovněž přinášet obvykle marginalizované perspektivy opomíjených aktérů minulosti. Formálně se pak jedná o ucelenější a smysluplnější celek, s nímž lze pracovat, než třeba soubor roztržitých a selektivních zdrojů. V nejobecnější rovině jsou pak historické fikce produktivní cestou k uchopení minulosti jakožto „rozšířené přítomnosti“ (extended present).

Grant Rodwell se ve své knize věnuje i tématu této knihy – kontrafaktuálním dějinám (Rodwell 2013, 81–98). Rozvrhuje zajímavé napětí, které je s tímto druhem myšlení spojeno. Na jedné straně totiž nabízí žákům zajímavý nástroj učení se práci s hypotézami a jejich testováním, na první pohled omezují historický determinismus a v neposlední řadě baví. Na stranu druhou ale v jistém ohledu upevňují historický realismus, neboť vůči kontrafaktuálním dějinám staví jakési domnělé faktické dějiny, čímž ale nabourávají prvky konstruktivistického učení dějepisu, o něž v posledku jde. Zároveň také podle některých autorů, navzdory deklarovaným očekáváním, naopak utvrzuje v lidech silně deterministický přístup k dějinám. Vystává pro něj tedy otázka, zdali se kontrafaktuální dějiny do výuky hodí.

Na určité problémy narazil při svém pokusu i Scott Roberts (2011, 118–119), který ve svých hodinách využil dva literární kontrafaktuální scénáře: *The Year of the Hangman* od Garyho Blackwooda z roku 2002 a několikadílnou (učebnicovou) sérii *Turning Points—Actual and Alternate Histories* z roku 2007. Identifikoval hned několik slabín v zapojení těchto knih do výuky:

1. Historický obsah (faktografie) těchto novel překračoval běžné znalosti dětí na základní škole. Z tohoto důvodu jim nemusí být jasné, které momenty v příběhu jsou vlastně kontrafaktuální.
2. I když se knihy tematicky dotýkají látky probírané ve škole, nemusí přímo korelovat s konkrétním kurikulem a jeho náplní.
3. Délka knih je nezvladatelná v běžném školním provozu.
4. Představené příběhy a historická vyprávění jdou často do přílišných detailů, kolem nichž se točí.



5. Kontrafaktuální scénáře vychází sice z problematizace historického vývoje, ovšem svůj vlastní alternativní příběh prezentují jako „nutný“ a samy sebe neproblematizují.
6. Hotové kontrafaktuální příběhy často nedávají studentům možnost formulovat své vlastní názory a tím ještě více rozvíjet jejich historické myšlení.

Tyto Robertsovy připomínky jsou velmi cenné a důležité a lze je zobecnit do třech důležitých bodů. Za prvé je nutné si přiznat, že pro práci s kontrafaktuálními scénáři je zapotřebí určitá znalost „faktických“ dějin, protože teprve na jejich pozadí se kontrafaktuální myšlení rozvíjí. Na to je třeba myslet při konstrukci výukových lekcí, zejména s ohledem na to, jaké informace u studujících předpokládáme a jaké jim skrze zdroje dodáváme. Za druhé je nutné mít stále na paměti, že cílem dějepisného vzdělávání je rozvoj historického myšlení, a není tedy vhodné jen nahrazovat „skutečnou“ danou historii nějakou „neskutečnou“, ale vlastně také jasně danou kontrafaktuální dějovou linkou. Vždy bychom se měli snažit vtahovat žákovské uvažování do procesu tvorby takových kontrafaktuálních myšlenkových experimentů. A za třetí, kontrafaktuální dějiny mají někdy tendenci zabývat se opravdovými detaily a z nich vyvozovat dalekosáhlé důsledky, což má zejména podmanivou estetickou funkci. Školní dějepis má však skrze kurikulum definované spíše obecnější výstupy, k nimž se hodiny mají vztahovat. Kontrafaktuální dějiny by se tomu v posledku měly také přizpůsobit. Návrhy lekcí v závěru knihy snad ukážou možnou cestu řešení těchto úskalí, podobně jako to učinil výukový materiál věnovaný Reinhardu Heydrichovi (Fapšo 2023).

Rodwell a Roberts nejsou sami, kdo doceňuje využití fiktivních prvků ve výuce faktického dějepisů. Německý didaktik Josef Memminger (2014) vyšel z konceptu narativní kritiky dějepisectví, která se v druhé polovině 20. století etablovala jakožto jeden z reflexivních rámců historiografie. Jestliže sama historická věda vnímá svoji narativitu jako nedílnou složku tvorby „obrazů minulého“, proč by výuka dějepisů nemohla tento její aspekt produktivně využít. Memminger se přitom obrací na metody kreativního psaní jakožto univerzálního způsobu tvorby příběhů. Ten je z pochopitelných důvodů hojně zastoupen ve výuce jazyků, zejména toho mateřského, v dějepisů ale zůstal delší dobu na okraji zájmu. Byť německá didaktika zná, jak Memminger připomíná, pojem narativní kompetence v historickém vědomí. V případě dějepisů je však zapotřebí přesněji vymezit roli tohoto tvůrčího psaní, protože se pohy-

bujeme na poli vymezovaném historickým poznáním. Samozřejmě, že si každý může psát cokoli o minulosti, ovšem pro cílený rozvoj historického vědomí je třeba toto „cokoli“ nějak rámovat.

Jako příklad využití kreativního psaní v dějepisu uvádí Memminger (2014, 49–52) právě kontrafaktuální dějiny. Ty chápe jako průsečík jakési „faktické fikce“ na jedné straně a historické imaginace na straně druhé. V jeho případě nemusí jít nutně jen o přímou podporu historických kompetencí, výsledkem může být také motivace k dalšímu zájmu o sledované téma. Zároveň jde o reflexivní oslabení transmisivního pojetí dějin založených na zdánlivě neproblematickém vyprávění toho, co se „skutečně“ stalo.

Mimochodem tento aspekt kontrafaktuálních dějin, tj. jejich motivační funkci, využívá i výše zmíněná badatelská učebnice *Soudobé dějiny* (Pinkas et al. 2022, 36). V úvodní kapitole k druhé světové válce je obrázek z počítačové hry Wolfenstein, na němž je vidět newyorská socha Svobody v mračnu atomového hříbu. V textu na téže stránce i v návazném pracovním sešitě jsou pak žáci a žákyně konfrontováni s otázkou, jak by vypadal svět, pokud by druhou světovou válku vyhráli nacisté. Je zřejmé, že se jedná pouze o motivační aktivitu ponechávající studujícím poměrně volný prostor a zároveň nenabízející žádnou podporu ve formě dalších zdrojů. Je tedy jen a jen na imaginaci studujících, jaký scénář vytvoří. Může to nicméně zvýšit atraktivitu tématu a zároveň to nabízí vyučujícím prostor pro další práci s kontrafaktuálním myšlením, jak uvidíme níže v jedné z modelových lekcí.

Tím se dostáváme k vysvětlení a obhajobě toho, kam vlastně kontrafaktuální myšlení ve výuce dějepisu patří – při vědomí toho, že se s ním pojí i určitá úskalí, o nichž jsme se zmínili. Lze identifikovat tři hlavní oblasti, kde mohou mít svou produktivní roli. Heslovitě je lze vyjádřit takto:

<b>Kontrafaktuální dějiny jako evokace</b>	Slouží zejména k nastolení neobvyklé a zjevně nefaktické situace s cílem iniciovat zájem žáků a žákyň o nějaké téma.
<b>Kontrafaktuální dějiny jako materiál k interpretaci</b>	Jsou velmi rozšířenou součástí populárně historické kulturní produkce (filmy, knihy, počítačové hry) a jako takové vypoovídají o vztahu dané kultury k minulosti a jejím dílčím tématům.
<b>Kontrafaktuální dějiny jako nástroj historického poznání</b>	Cílené a metodologické využití kontrafaktuálního myšlení za účelem poznání nějakého historického jevu.

*Evokace.* V tradičním třífázovém modelu vyučování je evokace „první fází vyučovací hodiny, kdy vyučující žáky seznámí s tématem hodiny a vyveze je, aby se zamysleli nad daným tématem a vybavili si to, co o tématu vědí a co si myslí, že o tématu vědí. V této fázi je důležité, aby žák začal přemýšlet samostatně“ (Čapek 2015, 465). Role této první části spočívá v rozložení základní kognitivní struktury, na níž se pak ve výuce navazuje, a ve zvýšení motivace k danému tématu. I když někdy bývá tento proces pojímán dosti nestrukturovaně a nahodile formou volné diskuze, lze ho koncipovat komplexněji, jak ukáže zmíněná modelová lekce níže.

*Interpretační materiál.* Jak jsme viděli výše, kontrafaktuální či alternativní dějiny jsou nedílnou součástí moderní (euroamerické) historické kultury a nelze je v tomto ohledu ignorovat. Můžeme sice problematizovat jejich ontologický či noetický status, jejich faktická existence a dopad na reprezentace minulosti jsou však neoddiskutovatelné. Analýza těchto obrazů pak může přinést zajímavé poznatky o historii faktické, neboť kontrafaktuální dějiny nejsou nikdy zcela arbitrární a vážou se na kontext svého vzniku.

*Nástroj poznání.* Nejnáročnější je pak metodologická aplikace principů kontrafaktuálního myšlení jakožto nástroje poznávání. Zde sice narážíme na asi nejsilnější epistemologický odpor z řad odborné veřejnosti, ale i přesto, jak byl ukázáno výše, má tento druh uvažování své místo ve výuce. V principu jde o řízený myšlenkový experiment (Šebešová 2017, 132–142), který dle zadaných pravidel vytváří fiktivní (respektive kontrafaktuální) reprezentace minulosti a následně je přikládá směrem k minulosti považované za faktickou, čímž dokresluje interpretační pole dějin.

Pokud přijmeme východisko, že fikce (resp. nefakticita), ať již literární či audiovizuální, je legitimním nástrojem historického vzdělávání, pak musíme zodpovědět ještě otázku návazné evaluace. Jak jsme si ukázali výše, kontrafaktuální myšlení nemusí být jen nějakým arbitrárním vyprávěním, které snese všechno. Jestliže je možné ho metodicky podchytit a zaměřit na vzdělávací cíle, pak je třeba výsledek nakonec i evaluovat. Bruce VanSledright (2014, 80) správně poznamenává, že je těžké (ba nemožné) hodnotit proces učení přímo, neboť ten je ukryt v myslích žáků a žákyň. Nezbyvá tedy, než se zaměřit na pozůstatky (artefakty) tohoto procesu, které vzniknou v jeho průběhu. Nejprve je ale třeba si přesně vymezit, co že to vlastně hodnotíme.

Pracovně a poněkud schematicky lze hodnocené aspekty rozdělit na dvě části: historický obsah a historické myšlení. V případě hodnoceného obsahu hovoří Bruce VanSledright o „znalostech prvního řádu“ (VanSledright 2014, 5–6), tedy o tom, co obvykle nazýváme poněkud

stereotypně faktografií (kdo, co, kde, kdy, případně i zavedené výkladové rámce: proč a jak). Nejde totiž jen roztržštěné znalosti faktických věcí (*Kdy se narodil Karel IV.?*), ale může jít i o znalost významů některých pojmů (*Co je to revoluce?*). Znalosti (nebo koncepty) druhého řádu pak odkazují k složitějším konceptům, jako je pokrok/úpadek, změna/trvání nebo historický význam. K nim už je potřeba osvojení složitějších konceptuálních nástrojů, někdy označovaných jako procedurální.

Druhý sledovaný okruh, tedy oblast historického myšlení, je pak zaměřen na aktivní využívání a reflexi poznávací cesty, která člověka vede k osvojení si právě zmíněných obsahových znalostí. To znamená, že z této perspektivy hodnotíme aplikaci osvojených konceptů druhého řádu pro zpracování znalostí prvního řádu. Jde například o schopnost najít důkaz pro své tvrzení, či dovednost zhodnotit historický zdroj z hlediska kvality a věrohodnosti. Jedná se tedy více o procesuální stránku vztahování se člověka k minulosti. Tato kritéria jsou však hodnotitelná obtížněji, obvykle v rovině míry zvládnutí, a nikoli sumativně ve smyslu ANO/NE. Při hodnocení konceptů druhého řádu jde tedy vždy o chápání těchto činností jako procesu, kterému se mladý člověk učí postupně, aniž by jej musel být schopen zvládnout zcela. Jak jsme viděli výše, kontrafaktuální dějiny nemusí být zcela svévolnou či arbitrární činností, takže nabízí určitá vodítka toho, co je lepším a co horším výsledkem. Zásadní je pak přesné stanovení kritérií, které umožní v žákovské produkci identifikovat symptomy kvalitního historického (kontrafaktuálního) myšlení. Jan Slavík (1999) hovoří o tom, že tato kritéria pomáhají rozbít povšechný pohled na hodnoceného žáka či žákyni a umožňují nám vidět dílčí aspekty jeho práce. Na příkladu konkrétních lekcí později uvidíme, jak takové stanovení kritérií může vypadat.

Zdali zvolíme jako prostředek takové evaluace didaktický test, slovní projev, esej, plakát či video, je vedlejší. Klíčové je stanovit si škálu hodnocených činností a hodnotících kritérií, jinými slovy vymezit si segment hodnocené žákovské činnosti (ten se ve vztahu ke konceptům historického myšlení může měnit) a specifikovat daný segment z hlediska konkrétně vykazatelných kritérií (Starý et al. 2016), skrze které stanovíme škálu míry jeho zvládnutí.

Pokusme se nyní umístit kontrafaktuální myšlení v dějepisu na tuto osu vymezenou teorií Bruce VanSledrighta (2014). Pokud jde o zmíněnou faktografickou stránku (znalosti prvního řádu), pak se mohou kontrafaktuální dějiny jevit poněkud problematičtě, neboť ze své podstaty nemají žádný referenční rámec skutečnosti. I přesto je ale možné při stanovení některých metodických zásad, o nichž bylo pojednáno výše,

hodnotit jejich aplikaci (např. logická konzistence, vztah k historickým faktům, metoda minimální změny atd.). Tedy že obsah kontrafaktuálních dějin nemusí být pojat jako zcela arbitrární, kdy vše je dovoleno, ale je možné ho korigovat zadanými instrukcemi, jak ukazují již zmíněné používané metodiky. Zároveň je možné hodnotit reflexi obsahu konkrétního kontrafaktuálního či alternativního příběhu například z oblasti populární kultury, kdy žáci a žákyně rozebírají autorovy intence a jeho odchylku od faktického průběhu minulých událostí – a k tomu určitou míru znalostí potřebují. Ta je definovaná vzdělávacími cíli, neboť kontrafaktuální dějiny chápeme ve školní výuce jako nástroj vzdělávání, a tedy podřízené jeho cílům.

VanSledrightovy koncepty druhého řádu se ke kontrafaktuálnímu myšlení vážou v tom smyslu, jak bylo také ukázáno na metodologických příkladech výše, tj. že tento druh uvažování je zásadní například pro hodnocení příčin minulých událostí a jevů nebo pro stanovení významu a míry konkrétní změny v dějinách. Často jsou chápány implicitně jako součást historického uvažování a jejich aktivní využívání může v tomto směru historické myšlení obohatit. Respektive míra jejich zvládnutí nám může říci ledasco o úrovni žákovského historického myšlení, což empiricky doložil Joakim Wendell (2020).

A konečně na třetí zmíněné úrovni, tj. z hlediska noetické části historického myšlení, jsou právě kontrafaktuální dějiny pozoruhodným symptomem úrovně jeho ovládnutí. Jelikož jsou kontrafaktuální příběhy ze své podstaty vědomým konstruktem a výtvořem, nelze je do značné míry opřít o stávající ustálené narativy a obrazy, které by usnadnily jejich tvorbu. A proto se do popředí dostávají právě ony procesuální prvky historického myšlení, jako je tvorba argumentu, vytváření logických interpretací či aktivní práce s primárními zdroji.

Pokud tedy začleníme kontrafaktuální myšlení do výuky dějepisu, mohou se nastíněné aktivity stát prostředkem pro hodnocení míry zvládnutí historického myšlení v nejširším slova smyslu, tj. jako oborově specifického souboru znalostí, dovedností a postojů zaměřených na zacházení s minulostí.

Někteří autoři ve sborníku věnovaném výzvám v hodnocení v dějepisu (Ercikan et al. 2015) upozornili na skutečnost, že historie je vědou interpretativní, tj. že je obtížné hodnotit žákovské výstupy na úrovni nějakých definitivních, jednoznačných a bezrozporných odpovědí na zadané otázky – zejména opustíme-li představu memorování hotových „faktů“ jakožto cíle dějepisného vzdělávání. Regulovaná fikcionalita v podobě historických interpretací musí být testována primárně jakožto výsledek

určitých kompetencí, které se na ni ukazují. Jak jsme viděli výše, kontrafaktuální dějiny pak mohou být jednou z forem interpretace minulosti.

Důležitou otázkou však zůstává, jakým způsobem vymežit kompetence historického myšlení tak, aby bylo možné je měřit a následně hodnotit. Úlohy, které kontrafaktuální dějiny využívají, je proto vždy musí vztahovat ke konkrétně určenému konceptu historického myšlení, jehož mají být dokladem. Je přitom důležité si stanovit nějaké konkrétnější kritérium, respektive deskriptor, aby bylo jasné, co danou kompetenci v dané situaci reprezentuje.

Abychom byli názornější, představme si následující příklad inspirovaný evaluačním modelem Petera Seixase (Ercikan et al. 2015, 114–115). Naším cílem je ověřit, jak žáci ovládají koncept historického myšlení označovaný jako „příčiny a následky“. Vyjděme přitom z následující tabulky:

<b>Žákovské porozumění konceptu</b>	<b>Pozorovatelný deskriptor</b>	<b>Úkol umožňující zviditelnění žákovského porozumění</b>
Žák chápe, že události se nedějí nutně a nevyhnutelně.	Žák vytvoří a převypráví aspoň jeden racionální alternativní scénář vývoje k dané události.	Na základě předložených zdrojů si vyber jednu část události, změň ji/uprav ji a následně zkus popsat, jak se by se vyvíjela dále, kdyby k této změně opravdu došlo.

Pokud si z hlediska metodologie kontrafaktuálních dějin nastíněné výše zvolíme kritéria „racionálního alternativního scénáře“ (logická konzistence, vztah k historickému kontextu apod.), pak je možné takovou úlohu vyhodnotit a zjistit, zdali daný žák či žákyně chápe onu výchozí část historického myšlení. Míru zvládnutí lze charakterizovat za pomoci škálování pozorovaného deskriptoru, tedy podle kvality vytvořeného alternativního scénáře. Rozhodující je přitom takové východisko, které nestojí na hodnocení kontrafaktuálních dějin o sobě, tj. z hlediska toho, zdali se tak „ve skutečnosti“ mohly odehrát, nebo ne, ale na jejich vyhodnocení z hlediska historických kompetencí pomáhajících v jejich konstrukci. Hodnocení není ontologické, ale procesuální.

## **Výzvy**

Společenské vědy, historiografii nevyjímaje, čelí v posledních letech konceptuálním výzvám, které postupně proměňují způsoby, jakým pře-

mýslíme o dějepisné výuce. Je potom nanejvýš zajímavou otázkou, zda, případně jak nám mohou kontrafaktuální dějiny pomoci se s těmito výzvami vyrovnávat.

Postupná destabilizace evropského koloniálního systému ve světě v průběhu 20. století otevřela prostor a dodala podněty pro rekonceptualizaci globálního náhledu na svět. Nový politicky motivovaný náhled na svět vznikal nejprve jako konfliktní reinterpretace kolonialismu, toto paradigma posléze získalo označení *postkolonialismus* (Quayson 2000; Jasen a Nayar 2010). Postupně se ale původně bytostně politický pojem stal i klíčovým interpretačním paradigmatickým, pronikajícím do všech společenských a historických věd, až se dostal i do centra zájmu příslušných oborových didaktik. Je zřejmé, že tento vývoj byl v různých částech světa odlišný, zejména z hlediska toho, v jakém vztahu ke kolonialismu daná oblast byla. V České republice má postkolonialismus různé a někdy značně odlišné podoby i polohy (Tumis et al. 2015; Profant 2022).

Na první pohled by se mohlo zdát, že se jedná o téma spojené výhradně se státy, které byly přímou součástí koloniálního panství, ať už jako centrální země nebo kolonie. Příklad Švýcarska, které samo o sobě žádné kolonie nemělo, nicméně ukazuje, že to zdaleka neplatí (Popp et al. 2019). Je totiž důležité vnímat celý fenomén kolonialismu v celku, tj. i v ohledech na první pohled jen zdánlivě souvisejících. Mnoho států profitovalo z koloniálního systému nepřímou, respektive zprostředkovanou. Zároveň se jejich obyvatelé podíleli na reprodukci určitých stereotypních obrazů obyvatel třetího světa a tím stvrzovali ideologické zázemí koloniálních velmocí. Filip Herza (2020) například připomněl nedávno zapomenutou kapitolu vystavování „exotických“ lidských kurióz v českých zemích, která může být dokladem „našeho příspěvku“ ke kolonialismu. A Milan Ducháček (2019) pak využil základů tohoto konceptu k tematizaci vztahu Čechů a Slováků. Zajisté je třeba stratifikovat a rozlišovat různou míru podílů na celém procesu, na druhou stranu se nelze tvářit, že se to českého společenství netýká.

Peter Brett a Robert Guyver (2021) identifikovali několik klíčových postkoloniálních témat, která podle nich výrazně ovlivňují aktuální trendy ve výuce dějepisu:

1. demystifikace dějin a následná úprava kurikula;
2. proces nápravy nespravedlností vůči původnímu obyvatelstvu;
3. posílení pozic lokálních jazyků potlačených těmi koloniálními;
4. nechat promluvit kultury a perspektivy původních obyvatel;
5. problematizovat hegemonní nacionální historický diskurz včetně jeho progresivní stránky (tj. vyprávění dějin jako cesty Evropy k úspěchu).

Ukazuje se, že koloniální témata jsou v kurikulech sice přítomna, nicméně v mnoha případech nezohledňují ony výše vyjmenované výzvy. Z hlediska tématu jako takového se kontrafaktuální myšlení nabízí a otázky po tom, jak by vypadal svět, kdyby kolonialismus proběhl jinak, mají svůj narativní a společenský potenciál (Binet 2021). Z hlediska didaktiky dějepisu pak může vést k důležité reflexi toho, že dějiny se nestaly „nutně“, nýbrž že jsou jednou z možných variant, a tím odpovídat aspoň na některé z Brettem a Guyverem (2021) zmiňovaných výzev. Zejména ve vztahu k tomu je třeba nechat promluvit i jiné perspektivy a rozrušit hlavní evropský narativ.

Postkoloniální perspektivy rovněž vrhají nové světlo zpětně i na kontrafaktuální dějiny jako takové. Pokud například přijmeme metodologickou premisu Nialla Fergusona (2001) o tom, že kontrafaktuální dějiny se mají zabírat jen perspektivami, které po sobě v pramenech zachovali lidé minulosti, pak tím vylučujeme velkou část obyvatel planety, která i díky koloniálnímu systému neměla možnost do pramenů „promluvit“. Z tohoto úhlu pohledu je vlastně ono zdánlivě racionální východisko velmi neproduktivní.

Vedle postkolonialismu se do popředí (nejen) didaktických úvah dostal i pojem antropocénu (Clark a Szerszynski 2021; Thomas et al. 2020; Pokorný et al. 2020). Změny, které člověk způsobil na Zemi během své existence, už jsou podle některých lidí tak zásadní, že dosahují úrovně geologické periodizace a je zapotřebí najít nový způsob uvažování o dějinách planety. Tím se i v historiografii objevily nové perspektivy, otázky a problémy, s nimiž je zapotřebí se vypořádat.

Heather McGregor a její spolupracovníci zmiňují ve vztahu k výuce dějepisu tři oblasti:

Při snaze o přizpůsobení výuky dějepisu vztahové, ekologické a etické orientaci na budoucnost jsme se obrátili na vědecké poznatky z jiných oborů, které učí podobným výsledkům: domorodá studia, environmentální dějiny a vzdělávání o změně klimatu. Domníváme se, že výzvou v dějepisu není jen výuka o proměnách klimatu v čase a jejich důsledcích, ale také poznání, že antropocén je mnohorozměrný fenomén, který vyžaduje přizpůsobení způsobů bytí a chápání sebe sama. (McGregor et. al 2021, 485)

Nejde při tom jen o nějaké tematické doplnění stávajícího kurikula, nýbrž o přijetí nového konceptu. Navíc se hovoří i tom, že tato nová orientace nemá pouze poznávací význam, ale také sociálně proaktivní. Jinými slovy, vzdělávání v oblasti antropocénních změn má vést mimo jiné i k jejich ovlivnění.



Důležitým výchozím momentem celého konceptu je kritika „moderních mytologií“ stojících mimo jiné na třech základních pilířích (McGregor et al. 2021, 490) – individualismus, progresivismus, antropocentrismus. Svět člověka, respektive jeho individualizované formy, je chápán jakožto výsledek pokrokových sil soustředěných právě kolem této „nejdůležitější živé formy“ na planetě. Přičemž tento model vznikl v rámci evropského (resp. severoamerického) sebepojetí civilizace a začal dominovat velké části světa, a nakonec pronikl i do školského systému, jenž ho utvrzuje a reprodukuje. Odpovědí pak může být obrát k tzv. původnímu vědění (indigenous knowledge), které nás obrací k perspektivě alternativních (často již minulých) kultur a společností (McGregor et al. 2021, 491–494).

Zavádění perspektiv *původního vědění* se pojí z velké části s konceptem environmentálních dějin, tj. s tématem života lidské civilizace v kontextu jejích prostředí (Headrick 2020; Singer 2021). Ukazuje se totiž, že pokud existuje nějaké osa definující antropocén jakožto svébytnou planetární epochu, pak je to právě na rovině vztahu člověka a jeho okolí. Přičemž tento vztah není založen na nějakých univerzálních principech a zákonitostech, nýbrž má vždy svou historicky podmíněnou podobu, kterou je třeba vzít v potaz.

Heather McGregor se svým týmem nakonec přináší soubor návrhů směrem k výuce založený na aktuálních teoretických debatách (McGregor et al. 2021, 498–499, upraveno):

Koncept	Širší vzdělávací cíle
Radikální pravda	popis aktuální podmínek, výzev a hrozeb; využití historického výzkumu pro pochopení interakcí různých skupin lidí a jiných druhů
Radikální imaginace	analýza různých perspektiv (Evropa, původní obyvatelé atd.) a jejich vliv na soužití; zapojení původního (indigenous) vědění v učení
Radikální učení	účast na různých druzích výuky rozvíjejících etické vztahy s životním prostředím; rozvoj dovedností vedoucích k porozumění a podpoře aktivistických snah
Radikální naděje	identifikace symptomů tzv. klimatické úzkosti; konstrukce osobního narativu umožňující smysluplný život

Někteří teoretici kurikulárních dokumentů, zejména z oblasti Skandinávie, začali již systematicky a konkrétně promyšlet důsledky antropocenních přístupů ve vztahu ke kurikulu (Nordgren 2023). Klíčovou

výzvou je pak i reflexe pozice historie v takovém kurikulu, neboť současné výzvy budou „testovat, zda historie jako specializovaný pohled na věc může také poskytnout mocné poznání (powerful knowledge) pro orientaci ve věku antropocénu“ (Nordgren 2023, 297). Fenomén antropocénu není jen jedním z dalších jevů, které bychom měli zařadit do portfolia námi studovaných historických témat, ale že jde o radikální pozici problematizující historickou tematizaci jako takovou. A to hned v několika ohledech, zejména však v tom, jakým způsobem máme příběh antropocénu vyprávět, protože ten narušuje zaběhnuté rámce dávající „naším“ historickým příběhům smysl.

Kenneth Nordgren (2023) v této souvislosti hovoří o několika typech narativů, s nimiž se setkáváme a s nimiž je třeba umět zacházet. Na jedné straně jsou to dominantní velká vyprávění (master narratives) sdílená a šířená společností, jež pomáhají lidem chápat svou vlastní pozici. S nimi zacházíme všichni a jsou jakými hlavními stavebními kameny naší identity. Zároveň se ale ve společnosti vytváří osobní i skupinové alternativní příběhy (alternative narratives), které mohou mít k oněm velkým (master) vyprávění různé vztahy (od podpory až k vyvracování). Každý člověk si pak vytváří svůj vlastní osobní narativ (personal narrative) stojící někde mezi těmi výše zmiňovanými. A právě do tohoto modelu spadá i dějepisná výuka jako svého druhu poslední mód vyprávění, tj. veřejný narativ (public narrative), o němž Nordgran (2023, 303) píše: „Proto když my, tvůrci kurikula, považujeme vzdělávání a obory za součást veřejných narativů, můžeme rozeznat, že mohou být současně zásadní jak pro dominantní hlavní vyprávění, tak i pro jeho kritické alternativy.“

Kontrafaktuální myšlení tedy může i zde sehrát svou roli. Jestliže cílem historického vzdělávání má být orientace na zacházení s narativy a reflexe jejich plurality, na jejichž konci je žák či žákyně formující si vlastní příběh v rámci antropocénu, pak vytváření kontrafaktuálních příběhů může pomoci minimálně ve dvou rovinách. Jednak nabízí konkrétní podobu oněch „alternativních“ příběhů problematizující sdílená dominantní vyprávění, ale zároveň se na něm mohou žáci a žákyně učit konstruovat smysluplné narativy jako takové, a tím rozvíjet cestu ke zmíněnému vlastnímu příběhu.

Vezmeme-li uvedené výzvy v potaz, je zjevné, že před školním dějepísem v České republice stojí hned několik důležitých úkolů, jakkoli se obyvatel Česka na první pohled nemusejí dotýkat nebo nevypadají tak naléhavě. Ukazuje se ovšem, že aktuální problémy, jako je klimatická změna, migrační krize nebo energetická, potravinová či vodní soběstačnost, stále výrazněji dopadají na každodenní životy lidí. A právě schop-

nost jejich konceptualizace a reflexe je klíčem k jejich možnému řešení. Pokud tedy má školní výuka připravovat mladé lidi na obstávání tváří v tvář výzvam budoucího, ba zítřejšího světa, výuka dějepisu nemůže v tomto ohledu zůstat stranou.

#### **Didaktická reflexe**

- Kontrafaktuální dějiny jsou již teď součástí dějepisného vyučování, a to zejména v oblasti západní Evropy a její didaktiky.
- Některá empirická šetření ukazují, že využití kontrafaktuálních dějin u žáků a žákyň je doprovázeno vyšší úrovní kompetencí historického myšlení obecně.
- Při správném zaměření cílů je možné vytvořené alternativní scénáře hodnotit.
- Kontrafaktuální myšlení nabízí určitou možnou odpověď na aktuální výzvy, které před školním dějepisem stojí – klimatická krize, globalizace či postkolonialismus.

## Modelové lekce

Nyní budou představeny čtyři badatelské lekce, které by v sobě měly prakticky integrovat výše popsané teorie. Kritéria pro jejich tvorbu lze vyjádřit následovně:

- ✓ vycházejí z modelu historického myšlení tak, jak o něm přemýšlí soudobá didaktika dějepisu;
- ✓ jsou konstruovány jako badatelské lekce na 45–90 min;
- ✓ využívají principů kontrafaktuálního myšlení jakožto nástroje edukace;
- ✓ orientují se na v současné době platné kurikulární dokumenty (RVP ZV a RVP G) a reflektují jak dané očekávané výstupy, tak i rozdílnou úroveň mezi základním a středním školstvím;
- ✓ reflektují aktuální trendy společenských a historických věd.

Nutno podotknout, že představené lekce nebyly výrazněji testovány na větším vzorku žáků a žákyň. Jsou tedy spíš ilustrací toho, jak kontrafaktuální myšlení ve výuce může vypadat, než že by to byly hotové a odpilotované materiály. Vycházejí ale z dosavadní teorie i praxe dějepisného vzdělávání a představují smysluplný základ pro vyučovací jednotku. S lekcemi lze nakládat různým způsobem, většinou ale předpokládají již existující prekoncepty, takže nejsou zcela vhodné na úvod tematického bloku. Nyní krátký komentář.

**Lekce 1 – Neolit.** První lekce se věnuje otázce vlivu zemědělství na lidskou společnost, s nímž se žáci a žákyň seznámí skrze odborný historiografický text a pak za pomoci dvou současných fotografií lidského osídlení. Smyslem je poodkrýt různé stránky vztahu člověka a jeho životního prostředí ve vztahu k usedlému způsobu života a k exploataci okolní krajiny. Kontrafaktuální scénář vytvářený na konci má dopomoci k reflexi „nevyhnutelnosti“ lidských dějin a k přijetí možných alternativ.

**Lekce 2 – Kolonizace.** Cílem této lekce je propojit perspektivu českých zemí a globální úroveň dějin. Tedy ukázat žákům a žákyním, že zdánlivě vzdálená území mají v propojujícím se světě společné historické rámce. Na základě studia dobových pramenů spojených s kolonizací amerického kontinentu (jeden z provenience moravského jezuitského misionáře a druhý z perspektivy představitele původní šlechtické vrstvy) budou identifikovány základní změny, které v souvislosti s tzv. objevením Ameriky Evropany na konci 15. století nastaly. Zároveň jsou tyto „místní“ pohledy doplněny nejnovější analýzou atmosférických změn spojených s vymíráním původních obyvatel. Kontrafaktuální úvaha na závěr pak zdůrazní význam sledovaných změn.

**Lekce 3 – Margaret Garnerová.** Slavný příběh otrokyně v USA, která v polovině 19. století zavraždila své dítě, aby ho ochránila před otroctvím v USA, je základem třetí lekce. Ta představuje okolnosti, za nichž se tato mladá žena rozhodla k zoufalému činu, jenž vzbudil v tehdejší společnosti obrovskou vlnu mediálního zájmu. Cílem lekce je vytvořit rozhodovací strom s možnými scénáři jejího osudu, které však nejsou zcela arbitrární, ale vycházejí z dobových pramenů a ze scénářů, které potkaly jiné otroky a otrokyně z dané oblasti. Na základě komparace větví daného stromu jsou pak konstruovány kontextové okolnosti jejího rozhodnutí, čímž se prohlubuje žakovská dovednost zaujímat dobové perspektivy.

**Lekce 4 – Co mohlo být jinak.** Kontrafaktuální dějiny jsou součástí historické kultury celá staletí a jako takové mohou posloužit k její reflexi. V poslední lekci jsou žáci a žákyně seznámeni s několika příklady (2 vizuální a 1 textový) kontrafaktuálních (alternativních) dějin ve veřejném prostoru. Následně se s pomocí dalších zdrojů pokusí přesně popsat povahu změny v jednotlivých případech. A na základě odborného textu z oboru psychologie kontrafaktuálního myšlení pak zformulují hypotézy o tom, proč v daných případech historické kultury zřejmě ke změně došlo, že se nejedná o zcela nahodilý výběr alterované události.

## Lekce 1 – Neolit

**Badatelská otázka:** Co přineslo zemědělství?

**RVP G:** vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti

**Anotace:** Vynález zemědělství a jeho rozšíření na planetě znamenaly zásadní změnu pro lidskou civilizaci. Dodnes se archeologové a archeoložky dohadují, co přesně bylo příčinou jeho vzniku, jak se šířilo a které důsledky jsou ty nejzásadnější. Lekce seznamuje žáky a žákyně s teoriemi vzniku zemědělství a zejména pak s jeho důsledky, které jsou odvislé od různorodých geografických podmínek.

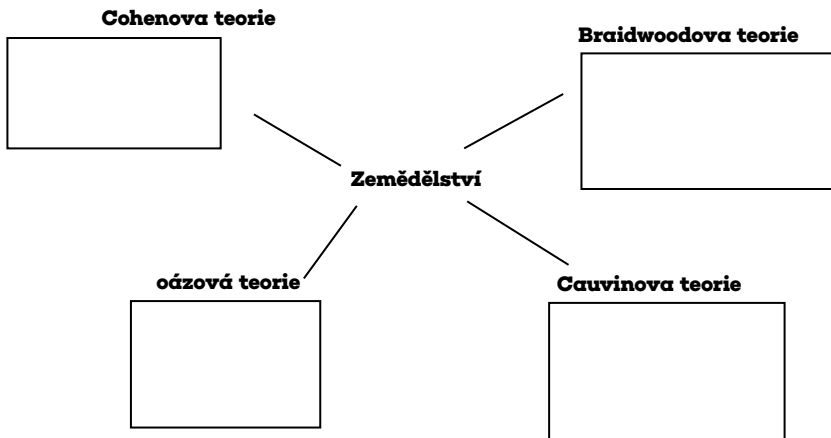
**Prekoncepty:** Žáci by měli mít základní povědomí o neolitické revoluci a jejím průběhu na úrovni očekávaných výstupů.

**Koncept historického myšlení:** Příčiny a následky

**Specifikace:** Události v minulosti nebyly nevyhnutelné a je důležité promýšlet jejich alternativy.

### Zadání:

1. Na základě odborného textu (Zdroj 1) doplň k jednotlivým teoriím hlavní příčiny vynálezu zemědělství.



2. Dá se předpokládat, že příčin vzniku zemědělství bylo asi více. Každopádně tento způsob lidské obživy přinesl zásadní důsledky pro vztah člověka a jeho životního prostředí. Porovnej fotografie dvou současných vesnic (Zdroj 2 a 3) a vypiš, v čem se liší a v čem se shodují možnosti obživy lidí na daných místech.

Podobnosti	Odlišnosti

- Důsledky vzniku zemědělství byly na různých místech různé. Pomocí dvou předchozích úkolů zkus odpovědět na otázku *Co všechno hrálo roli v tom, jak zemědělství a v jaké podobě ovlivnilo v dějinách život lidí?*
- Předpokládej, že z nějakého důvodu zemědělství nebylo lidmi objeveno. Znovu porovnej oba obrázky obcí (Zdroj 2 a 3) a rozhodni, která z nich by byla zasažena touto změnou více. Jinými slovy, která z oblastí by se bez důsledků zemědělství více změnila? Svou úvahu zdůvodni aspoň dvěma argumenty.

### **Zdroje:**

#### **Zdroj 1: Archeologické teorie o vzniku zemědělství**

Jednou z prvních byla takzvaná oázová hypotéza, která spojovala vznik zemědělství se změnami podnebí na konci pleistocénu, tj. asi 10 000 let před současností. Klima se stávalo teplejším a sušším a lidé, zvířata a rostliny tak byli svedeni dohromady do oáz, výsledkem čehož byl vznik zemědělství. Ale tato teorie nevysvětlovala, jak se domestikované rostliny a zvířata dostaly do oblastí, kde se nevyskytují jejich divocí předci. V 50. letech tato teorie padla v souvislosti se zjištěním, že v období, kdy vznikalo zemědělství, se na Předním východě ani v centrální Asii nevytvářely ani pouště, ani oázy.

Na počátku 50. let zorganizoval americký archeolog Robert Braidwood sérii multidisciplinárních výzkumů s cílem ověřit postpleistocenní klimatické změny a získat informace o prvních zemědělcích v severní Mezopotámii. Šlo například o výzkum důležité lokality Jarmo v severním Iráku, kde bylo první zemědělské osídlení datováno 6500 př. n. l. Po vyhodnocení svých výzkumů Braidwood usoudil, že potvrdil platnost takzvané hypotézy přirozeného výskytu, která byla formulována ve 20. letech 20. století. Tato teorie předpokládala, že první zemědělci se objevili na Horním Eufratu, protože zde byl přirozený výskyt divokých druhů pšenice a ječmene. (...)

Trochu jinou myšlenku zastával Mark Cohen: totiž že za rozšířením zemědělství po světě před 10 000 lety stálo vyčerpání

všech možností lovecko-sběračských strategií. Když ty v důsledku populačního vzrůstu přestaly stačit, lidé začali experimentovat s domestikací rostlin a zvířat. (...)

V souvislosti s novými archeologickými objevy na Předním východě a současně také s proměnou teoretických paradigmat v historii i archeologii se na povrch vynořila ještě jedna myšlenka. Ta za příčinu i hybatele všech kulturních změn v procesu neolitizace označila spirituální faktor. Vlajkonošem nového pohledu se stal Jacques Cauvin, archeolog a představitel francouzské historické školy. V jejím duchu provedl strukturalistickou analýzu neolitizace a poté nabídl alternativní „psycho-kulturní hypotézu“, ve které zdůrazňuje, že lidé nebyli k produktivnímu způsobu hospodaření nuceni biologickým tlakem, ale šlo o záležitost svobodné volby.

(převzato z knihy Petr Květina a kol., *Minulost, kterou nikdo nezapsal*, Červený Kostelec 2015, s. 319–322)

## **Zdroj 2: letecký pohled na obec Starý Vestec ve středních Čechách**

(převzato z <https://www.staryvestec.cz/>)





### Zdroj 3: fotografie inuitské vesnice Ittoqqortoormiit na východě Grónska

(převzato z wikipedia.com)



#### **Evaluace:**

Úloha č. 1	Bude vyhodnocena na rovině faktografické správnosti, tj. zdali v textu najdou jmenované příčiny u jednotlivých teorií. U každé aspoň jednu.
Úloha č. 2	Cílem je identifikovat podobnosti jako trvalé osídlení, pevné domy, cesty atd. a odlišnosti směřující k rozdílům v krajině (lesní úrodná vs. kamenitá neúrodná) i ke způsobu obživy (zemědělství vs. lov).
Úloha č. 3	Jde zejména o identifikaci vlivu přírodního prostředí, náhody, lidského rozhodování atd.
Úloha č. 4	Skrze kontrafaktuální úvahu rozpozná, že vznik zemědělství a jeho důsledky jsou dosti závislé na přírodních podmínkách a na příkladu islandské vesnice identifikuje menší míru odlišnosti při absenci zemědělství. Svě tvrzení podloží aspoň dvěma argumenty.

Základní úroveň	Žák je schopen najít v textu různé příčiny zemědělství (Úloha č. 1) a z obrázků pozná aspoň některé podobnosti a odlišnosti (Úloha č. 2), ovšem selhává ve formulování vlastních komplexnějších závěrů (Úloha č. 3 a 4).
Střední úroveň	Nad rámec základní úrovně syntetizuje poznatky (Úloha č. 3) a formuluje komplexnější závěry, ale neumí hierarchizovat příčiny a následky (Úloha č. 4).
Pokročilá úroveň	Nad rámec střední úrovně si je vědom významu jednotlivých příčin a následků vzniku zemědělství a dokáže skrze kontrafaktuální úvahu rozpoznat jejich podmíněnost (Úloha č. 4).

## Lekce 2 – Kolonizace

**Badatelská otázka:** Jak se změnil svět kolem roku 1500?

**RVP G:** porozumí důsledkům zámořských objevů, jež vedly k podstatným hospodářským i mocensko-politickým změnám

**Anotace:** Tzv. objevení nebo dobytí Ameriky je považováno za zásadní předěl ve světových dějinách, někdo do této doby klade i počátky globalizace. V současné době jsou hojně probírány velmi kontroverzní otázky spojené s tímto tématem, zejména problém negativních vlivů na původní obyvatelstvo a odpovědnost evropských států za příkoří spojená s dobýváním „nového světa“. Lekce přibližuje jeden z aspektů vzájemného styku (nemoci) a jeho vliv na globální proměnu světa.

**Prekoncepty:** Žáci mají základní povědomí o evropských zámořských plavbách, zejména do oblastí dnešní Ameriky.

**Koncept historického myšlení:** Změna a trvání

**Specifikace:** Body zvratu jsou momenty, kdy proces nějaké změny mění směr či tempo.

**Cíl:** Žáci umí vysvětlit z různých úhlů pohledu změny, které přinesl kontakt mezi Evropou a Amerikou v raném novověku.

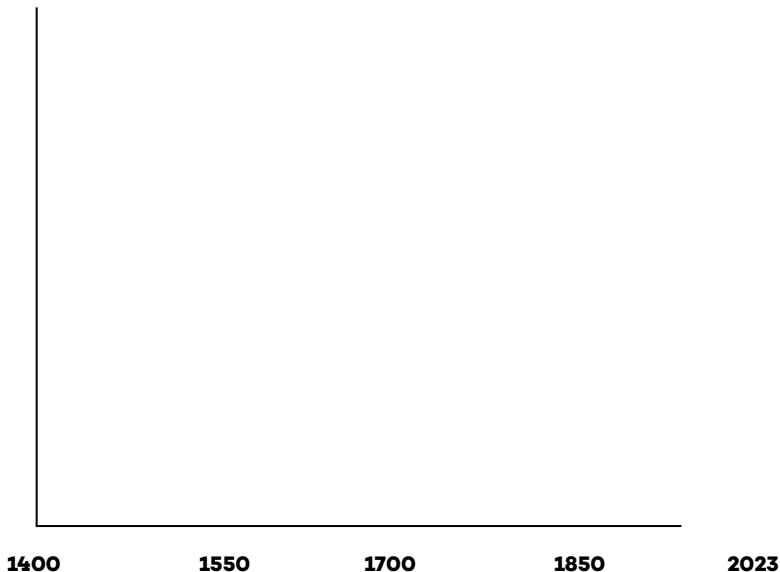
### Zadání:

1. Prostuduj si dva zdroje (Zdroj 1 a Zdroj 2), které se týkají kontaktů Evropanů a původních obyvatel Jižní Ameriky. U každého z nich vyjádřete, co podle daného autora je tou největší změnou, která se udála v souvislosti se setkáním původních obyvatel a evropských kolonizátorů, a dále rozhodněte, zdali je to změna k lepšímu nebo k horšímu (+/-).

Jindřich Václav Richter		+	-
Felipe Guamán Poma de Ayala		+	-

2. Na základě odborného článku (Zdroj 3) vytvoř graf zachycující vývoj množství CO<sub>2</sub> v atmosféře.

**množství CO<sub>2</sub>**



3. Na základě zjištěných poznatků napište krátkou kontrafaktuální úvahu (cca 1 normostranu), v němž se z hlediska všech tří zdrojů zamyslete na tím, co by se stalo (aspoň krátkodobě), kdyby kolem roku 1500 nedošlo ke kontaktu mezi evropskou a americkou civilizací. Zdůrazněte přitom aspoň dvě věci, které by se v takovém případě změnily, a dvě věci, které by zůstaly stejné.

**Zdroje:**

**Zdroj 1: dopis moravského jezuitského misionáře Jindřicha Václava Richtera z osady Ibarra (dnešní Ekvádor), datováno dne 16. srpna 1685**

(citováno dle Zdeněk Kalista, Cesty ve znamení kříže, Praha 1941, s. 49.)

Ale dnes má toto nové křesťanstvo, na které, jak se zdá, milosrdně shlédl Bůh, novou tvářnost. Začátkem června byl tomu rok, co u výše

položených kmenů se objevila nákaza neštovic; jakmile jsem se to dozvěděl, uspořádal jsem 5 procesí, mnoho jich spontánně projevilo lítost nad svým životem, vyzpovídali se a přijali tělo Páně s takovou něžností, že to vyvolalo u mne slzy. (...) Mnoho lidí zatím zemřelo a doufám, že všichni došli spasení; neboť Chuanové předešli nákazu náležitou zpovědí a 600 jsem udělil poslední pomazání. Pohané v zástupech přicházeli, aby přijali křest a po smrti zvonily jim zvony.

**Zdroj 2: záznam v kronice peruánského šlechtice Felipe Guamána Pomy de Ayala sepsané v roce 1615**

(Felipe Guaman Poma de Ayala, *The First New Chronicle and Good Government: On the History of the World and the Incas Up to 1615*, University of Texas 2010, s. 69–70.)

V tomto indiánském království se také událo mnoho zázraků, které Inkové nezaznamenali. Říká se, že chudé poustevníky a františkánské mnichy k nim poslal Bůh, aby je pokoušeli a zjistili, zda jsou milosrdní ke svým bližním. (...) Kdyby jim indiáni nedávali almužnu, Bůh by je potrestal. Mniši žádali Boha, aby indiány potrestal tím, že je spálí plameny z nebe. (...) V době Inků docházelo k mnoha dalším zázrakům a trestům. (...) Zázrakem se také nazývá mor, který Bůh seslal jako spalničky, neštovice, krupobití a příušnice, na které zemřelo mnoho lidí. (...) Dalším morem, který Bůh sesílá, jsou špatní křesťané, kteří okrádají majetek chudých, berou jim ženy a dcery a zneužívají je.

**Zdroj 3: odborný článek týmu paleoklimatologů zabývajících se vývojem CO<sub>2</sub> v ovzduší na Zemi**

(Alexander Koch a kol. *Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492*, *Quaternary Science Reviews* 207, 2019, s. 13–36.)

Existující důkazy naznačují, že úpadek původního obyvatelstva byl způsoben především zavlečením patogenů neznámých pro americký kontinent spolu s válkami a otroctvím. (...) Záznamy Antarktidy ukazují prudký pokles atmosférického CO<sub>2</sub>, který začíná mírně kolem roku 1530 a zesiluje od roku 1570 s jasným minimem v roce 1610,

po němž následuje malý nárůst až do roku 1650, kdy se trvale nízké hodnoty udržují až do roku 1750, tedy do začátku průmyslové revoluce. (...) Nakonec jsme také odhadli hlavní toky uhlíku v atmosféře v 16. století, abychom posoudili dopad tohoto velkého vymírání na zemský systém. (...) Nižší koncentrace CO<sub>2</sub> v atmosféře se shoduje s nižšími teplotami vzduchu při povrchu. Globální rozbor více než 500 klimatických pozůstatků v zemi ukazuje, že období 1577–1694 je jediným obdobím výrazného globálního ochlazení v posledních dvou tisíciletích a jedinou částí malé doby ledové, která měla globální rozsah. (...) Tyto změny ukazují, že lidská činnost měla ve stáletích před průmyslovou revolucí globální dopad na zemský systém. Naše výsledky také ukazují, že tento aspekt kolumbijské výměny – globalizace nemocí – měl globální dopady na zemský systém, což je klíčový důkaz při volání po tom, aby pokles atmosférického CO<sub>2</sub> v roce 1610 n. l. znamenal začátek nové epochy antropocénu.

### Evaluace:

Úloha č. 1	U Richtra je tou změnou christianizace (+) a u Pomy pohromy a katastrofy (-).
Úloha č. 2	Graf odpovídá informacím v článku, stoupá a klesá v návaznosti na popsané roky.
Úloha č. 3	V textu je třeba identifikovat všechny tři perspektivy: nedošlo by k christianizaci, nedošlo by ke katastrofám a potažmo by nedošlo ke snížení obsahu CO <sub>2</sub> v atmosféře. Zároveň by asi Richter byl jezuitou, Poma by mohl psát svou kroniku atd.
Základní úroveň	Žák je schopen pouze na základě zdrojů získat potřebné informace (Úloha č. 1 a 2), ale již je není schopen vyhodnotit a interpretovat (Úloha č. 1). Zároveň nerozlišuje dostatečně mezi věcmi, které by se změnily a které by zůstaly při stejném, pokud by nedošlo ke kontaktu mezi kontinenty kolem roku 1500.
Střední úroveň	Nad rámec základní úrovně dokáže žák pouze interpretovat perspektivy v Úloze č. 1.
Pokročilá úroveň	Nad rámec střední úrovně vytvoří smysluplnou argumentaci a identifikuje případné změny i trvání ze všech tří perspektiv.

## Lekce 3 – Margaret Garnerová

**Badatelská otázka:** Proč Margaret Garnerová zavraždila své vlastní dítě?

**RVP ZV:** D-9-7-04 – na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv

**Anotace:** V roce 1856 utekla v Ohiu (USA) skupina otroků svému majiteli. Po několika dnech byli nalezeni v úkrytu a zatčeni. Při této akci jedna z nich, Margaret Garnerová (1834–1858), zavraždila svou tříletou dceru, což se později snažila ospravedlnit. Případ vzbudil poměrně velký zájem veřejnosti a dodnes vyvolává otázky po legitimitě jejího činu. Margaret Garnerová byla souzena, nakonec vrácena do otroctví a krátce poté zemřela na tyfus. Lekce přibližuje problematické okolnosti jejího rozhodování v kontextu otrokářství ve Spojených státech amerických.

**Prekoncepty:** Žáci by měli mít základní informace o vzniku Spojených států amerických a o systému otroctví v 19. století včetně stručné anotace osudu Margaret Garnerové. Je možné čerpat z běžných učebnic dějepisu a z anotace této lekce.

**Koncept historického myšlení:** Historické perspektivy

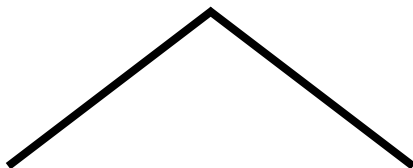
**Specifikace:** Perspektivě dobových aktérů lépe porozumíme, pokud vezmeme v potaz dobový kontext jejich možných osudů, jinými slovy, co všechno se jim mohlo stát.

**Cíl:** Žák si vědom, že konkrétní rozhodování lidí ve vypjatých situacích je podmíněno mnoha různými okolnostmi (skutečnými i hypotetickými), v nichž toto rozhodování probíhá.

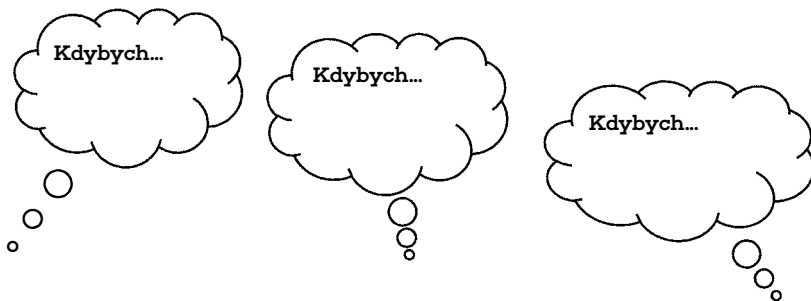
### Zadání:

1. Co všechno se Margaret Garnerové a její dceři mohlo stát? Vytvoř strom možných událostí spojených s její situací, který začíná v situaci, kdy se rozhoduje, zdali uteče. Každé rozhodnutí vede k dalším možným důsledkům. Pro vytvoření tohoto stromu použij Zdroje 1–4 a u každé větve označ, jaký konkrétní zdroj tě inspiroval k jejímu vytvoření.

**Uteče Margaret Garnerová?  
A co se bude dít dál?**



2. Do sestaveného stromu barevně vyznač cestu, která se Margaret Garnerová skutečně stala.
3. Na základě zpracovaného „stromu rozhodnutí“ zkus vyjádřit myšlenky, které se mohly Margaret Garnerové honit hlavou v době jejího zatčení (po vraždě vlastní dcery). Každou z nich začnete slovem „Kdybych...“



### **Zdroje:**

#### **Zdroj 1: novinový článek z New York Times, 2. února 1856**

Matka mrtvého dítěte se jmenuje Margaret Garnerová (...). Když k nim přišli běloši, řekla, že než aby její dítě odvezli do Kentucky a udělali z něj znovu otroka, zabije ho. (...) Pak přiběhla ke svému dítěti s řeznickým nožem a podřízla mu hrdlo. Byla to holčička Mary, které byly tři roky.

#### **Zdroj 2: novinový článek z Daily Scioto Gazette, 17. srpna 1853**

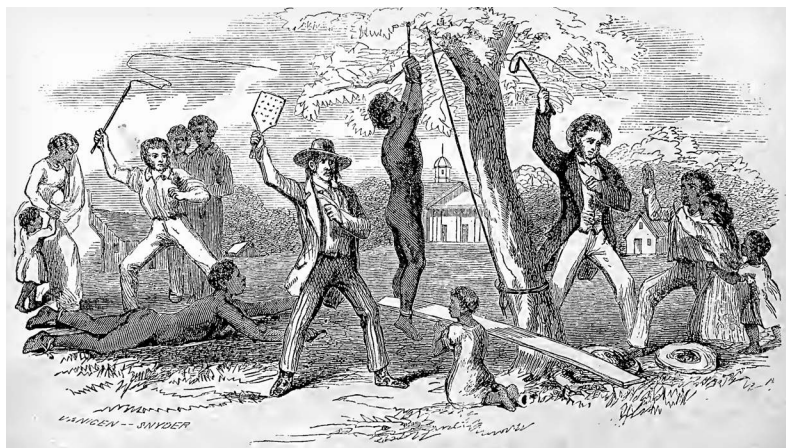
V noci na sobotu došlo v Kentucky k velkému úprku černochů z plantáží šedesát mil za řekou. Z jedenácti otroků, kteří utekli, se pěti podařilo včera přebrodit řeku Ohio několik mil pod tímto městem. Jejich pronásledovatelé byli včera večer ve městě, ale když se dozvěděli, že uprchlíci mají dvanáctihodinový náskok, pronásledování vzdali.

#### **Zdroj 3: novinový článek z Charleston Mercury, 24. září 1849**

Sedm uprchlých černochů z okresu Mason se 9. září pokusilo přelout Ohio na skifu šest mil nad Maysville. Člun se převrhl a čtyři

černoši se utopili. Ostatní tři a otrok, kterého si najali, aby je převezl na druhý břeh, se zachránili tím, že se drželi člunu, dokud je nevy-svobodil jistý pan Mitchell, který je slyšel volat o pomoc. Všichni byli odvedeni do vězení a černoš, který se je pokusil převézt, byl postaven před soud a odsouzen k 39 ranám bičem.

**Zdroj 3: Ilustrace znázorňující trestání otroků (převzato z knihy *The Suppressed Book about Slavery!* napsané v roce 1857, vydané 1864)**



**Zdroj 4: rozhovor s bývalým otrokem z Kentucky Georgem Hendersonem zaznamenaný mezi lety 1936–1938 (převzato z knihy *Slave Narratives: A Folk History of Slavery in the United States From Interviews with Former Slaves VII. Kentucky Narratives*, Washington 1941, s. 5–8)**

Chata, ve které jsem se narodil, měla čtyři pokoje, dva nahoře a dva dole. Pokojům nahoře se říkalo podkroví a my jsme do nich lezli po žebříku. Spali jsme na postelích z kufrů, které byly pokryté slaměnými klíny. Příkrývky jsme měli ušité ve velkých záplatách ze starého vyřazeného oblečení. (...) Můj pán a paní bydleli ve velkém cihlovém domě o patnácti místnostech, se dvěma dlouhými verandami. (...) Na Vánoce a na Nový rok jsme chodili nahoru do domu a oni nám dávali cukroví, ovoce a křupky. Dostávali jsme všechno jídlo, co měli běloši, dokonce i krocana.



## Evaluace:

Úloha č. 1	Rozhodovací strom vycházející ze zdrojů, který zohlední co nejvíce variant. Zůstane a žije dál otrocký život (výhody/nevýhody), uteče a není chycena, uteče a je chycena atd.
Úloha č. 2	Přesné vyznačení skutečné cesty Margaret Garnerové (útěk – chycení – vražda – návrat do otroctví).
Úloha č. 3	Myšlenky zahrnující retrospektivní pohled Margaret Garnerové na její cestu – např. <i>Kdybych neutíkala...</i> nebo <i>Kdyby mě nechytili...</i>

Základní úroveň	Žák na základě aspoň většiny zdrojů vytvoří logický rozhodovací strom (Úloha č. 1). Není ale schopen přesně rozeznat skutečnou cestu Margaret Garnerové (Úloha č. 2), ani zohlednit její motivace (Úloha č. 3).
Střední úroveň	Nad rámec základní úrovně identifikuje skutečnou cestu Margaret Garnerové (Úloha č. 2), ale nezvládne zohlednit její motivace (Úloha č. 3).
Pokročilá úroveň	Nad rámec střední úrovně zohlední kontrafaktuální scénáře z rozhodovacího stromu a vyjádří aspoň dvě hypotetické myšlenky, které se Margaret Garnerové mohly honit hlavou (Úloha č. 3).

## Lekce 4 – Co mohlo být jinak?

**Badatelská otázka:** Proč a jak měníme minulost?

**RVP ZV:** D-9-1-01 – uvede konkrétní příklady důležitosti a potřeby dějepisných poznatků

**Anotace:**

**Prekoncepty:** Žáci by měli mít základní povědomí o tom, co jsou kontrafaktuální či alternativní dějiny a zároveň určitý přehled o událostech 20. století na úrovni očekávaných výstupů (druhá světová válka, vesmírné závody mezi USA a SSSR a konec socialismu v Československu).

**Koncept historického myšlení:** Vztah k minulosti

**Specifikace:** Určité historické události jsou vnímány jako zásadní, pokud se přemýšlí o jejich alternativním průběhu.

**Cíl:** Žák dovede analyzovat kontrafaktuální historický scénář na základě jeho kontextualizace ve vztahu k dobové historické kultuře.

### Zadání:

1. Prohlédni si tři příklady tzv. kontrafaktuálních či alternativních dějin a pokus se co nejpřesněji definovat 1. o jakou událost se asi jedná, 2. jak konkrétně byla změněna/upravena (v případě potřeby můžeš použít další zdroje, které ti poskytne tvůj učitel/ka, např. učebnici či internet).

učebnice Soudobé dějiny	1. 2.
obálka knihy Richarda Evanse	1. 2.
úryvek z románu Aleny Mornštajnové	1. 2.

2. Vyber si dva kontrafaktuální scénáře ze tří představených v úkolu č. 1 a na základě psychologického výzkumu představeného ve Zdroji 4 vysvětli, proč konkrétně si lidé vybrali zrovna tyto události pro vytváření alternativních dějin.

Zvolená událost	Proč ji lidé zpětně upravují?

## Zdroje:

Zdroj 1: část učebnice *Soudobé dějiny* od nakladatelství Fraus (Jaroslav Pinkas a kol., *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Plzeň 2022, s. 36.)

### Svět ve válce

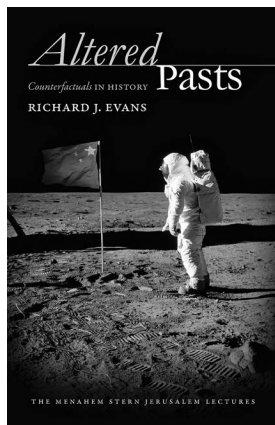


Proč nevyhrálo Německo, Japonsko a jejich spojenci válku?



Záběr z traileru k počítačové hře *Wolfenstein: The New Order*, která vyšla v roce 2014. Hlavní zápletkou příběhu hry je, že nacisté vynalezou atomovou bombu jako první. S její pomocí zvítězí ve druhé světové válce a podřídí své vládě většinu světa.

Zdroj 2: obálka knihy významného britského historika Richarda Evanse z roku 2013, která výrazně ovlivnila debatu o kontrafaktuálních (či alternativních) dějinách



**Zdroj 3: úryvek z románu Aleny Mornštajnové Listopád z roku 2021**

(Alena Mornštajnová, Listopád, Brno 2021, s. 177–190.)

**Podzim 2004**

Maju prospustili po čtrnácti letech, deseti měsících a osmi dnech. (...) Za těch téměř patnáct let se lidstvo pohnulo dopředu, ale za oponu socialistického bloku příliš mnoho změn neproniklo. Stát docela jistě využíval pokrok ve vědě a technice k ochraně před vnějším nepřítelem, ale řadoví obyvatelé socialistických skanzenů neměli příležitost ani naději nové výdobytky, jejichž existenci spíše jen tušili, nějak blíže poznat, natož využívat. (...) Pravým důvodem Majina předčasného propuštění nebylo dobré chování, ale prostá skutečnost, že věznice byly přeplněné. (...) A tak Maja dostala pracovní umístěnku do jednotného zemědělského družstva v příhraničí střediskové obce Poloce, vzdálené více než dvě stě kilometrů od rodného Meziříčí.

**Zdroj 4: závěry psychologického výzkumu zabývajícího se kontrafaktuálním myšlením u lidí**

(citováno podle Christoph Hoerl a kol., Understanding Counterfactuals, Understanding Causation, Oxford 2011, s. 208–209)

Když se stane něco nečekaného nebo výjimečného, je přirozené snažit se porozumět tomu, co k dané události vedlo a jak se to mohlo celé stát jinak. (...) Lidé jsou vybízeni vytvářet příčinné souvislosti a kontrafaktuální alternativy mnohem častěji, když nastane nějaká nečekaná věc – například autonehoda. Dělají to proto, že tento nečekaný výsledek narušuje jejich představu o běžném průběhu událostí.

**Evaluace:**

Úloha č. 1	Učebnice (1. použití jaderné bomby, 2. změněno je, kdo na koho ji použil); obálka (1. přistání na Měsíci, 2. záměna USA za SSSR); text (1. listopadová revoluce 1989, 2. neproběhla a komunistický režim zůstal).
Úloha č. 2	Cílem je identifikovat historický význam dané události zejména z hlediska její historické převratnosti a výjimečnosti.

Základní úroveň	Žák je schopen správně analyzovat aspoň dva kontrafaktuální scénáře (Úloha č. 1), ale není schopen vysvětlit důvody pro výběr změněných událostí (Úloha č. 2).
Střední úroveň	Nad rámec základní úrovně identifikuje důvodem alterování daných událostí jen obecně, tj. že jsou nějak důležité (Úloha č. 2).
Pokročilá úroveň	Nad rámec střední úrovně je schopen argumentovat konkrétně historicky, proč byla daná událost změněna (Úloha č. 2).

# Použité zdroje

- Adamovič, I. 1995. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Praha: R 3.
- Allen, R. C. 2003. *Farm to Factory: A Reinterpretation of the Soviet Industrial Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Ammerer, H. et al. 2011. *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*, Wien: Zentrum polis.
- Australian Curriculum. 2022. *Humanities and Social Sciences: History 7–10 (About the Subject). Version 9*. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Aylward, E. 1985. *Martorell's Tirant Lo Blanch. A Program for Military and Social Reform in Fifteenth-Century Christendom*, University of North Carolina.
- Bassi, K. 2014. Homer's Achaean wall and the hypothetical past. In: *Probabilities, Hypotheticals, and Counterfactuals in Ancient Greek Thought*, ed. V. Wohl, 122–141. Cambridge.
- Beardsley, E. L. 1949. Non-Accidental' and Counterfactual Sentences. *The Journal of Philosophy* 46 (18): 573–91.
- Beneš, Z. 1995. *Historický text a historická kultura*. Praha.
- Berg, J. 2014. *Naming, Necessity and More: Explorations in the Philosophical Work of Saul Kripke*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Berka, K. 1994. *Stručné dějiny logiky*. Praha: Karolinum.
- Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. O. Selucký. Praha: Portál.
- Bihrer, A., Bruhn, S., Fritz, F. 2019. Inquiry-Based Learning in History. In: *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*, ed. H. A. Mieg, 291–299. Springer.
- Binet, L. 2021. *Civilizace: román*. Přel. M. Marková. Praha: Argo.
- Birke, D., Butter, M., Köppe, T. 2011. *Counterfactual Thinking – Counterfactual Writing*, Berlin – Boston.
- Blahynka, M. 1978. *Vladislav Vančura*. Praha: Melantrich.
- Bloch, M. 2010. *Feudální společnost*. Přel. Irena Kozelská. Praha: Argo.
- Brett, P., Guyver, R. 2021. Postcolonial History Education: Issues, Tensions and Opportunities. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 8: 1–17.
- Bruchová, A. et al. 2018. *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ŽV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ŽV*. Praha: Česká školní inspekce.

- Buxtonová, E. 2010. Fog over Channel; Continent Accessible?: Year 8 Use Counterfactual Reasoning to Explore Place and Social Upheaval in Eighteenth-Century France and Britain. *Teaching History* 140: 4–15.
- Caroll, J. E. 2018. Couching counterfactuals in knowledge when explaining the Salem witch trials with Year 13. *Teaching History* 172: 18–29.
- Carr, E. H. 2001. *What is history?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carson, T. 2015. *Lincoln's Ethics*, Cambridge.
- Certeau, M. 2011. *Psaní dějin*. Přel. P. Doležalová. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Clark, N., Szerszynski, B. 2021. *Planetary social thought: the anthropocene challenge to the social sciences*. Cambridge: Polity.
- Clausewitz, C. 2008. *O válce*. Přel. Z. Sekal. Praha: Academia.
- Compagnon, A. 2009. *Démon teorie: literatura a běžné myšlení*. Přel. E. Sládková. Brno: Host.
- Copeland, B. J. 2002. The Genesis of Possible Worlds Semantics. *Journal of Philosophical Logic* 31 (2): 99–137.
- Čapek, R. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Čapek, V. 1985. *Didaktika dějepisu. Díl 1. Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čapek, V. 1988. *Didaktika dějepisu. Díl 2. Výchovně vzdělávací proces v dějepisu*. Praha: SPN.
- Červenka, M. et al. (ed.). 2004. *Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Přel. M. Červenka a I. Führmann Vízdalová. Brno: Host.
- Česal, A. et. al. 2004. *Utajené dějiny Čech. Historie, o které nechtejší odborníci slyšet*. Praha: Ivo Železný.
- Činátl, K. 2011. *Dějiny a vyprávění: Palackého Dějiny jako zdroj historické obraznosti národa*. Praha: Argo.
- Dannenberg, H. P. 2008. *Coincidence and Counterfactuality. Plotting Time and Space in Narrative Fiction*, University of Nebraska.
- De Groot, J. 2009. *The Historical Novel*. Routledge.
- Demandt, A. 1986. *Ungeschehene Geschichte: ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Demjančuk, N. et al. 2011. *O povaze vědy: novokantovství*. Praha: Epocha.
- Diebolt, C., Hauptert, M. 2018. A cliometric counterfactual: what if there had been neither Fogel nor North?. *Cliometrica* 12: 407–434.
- Doležel, L. 2003. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Doležel, L. 2008. *Fikce a historie v období postmoderny*. Praha: Academia.
- Dostál, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Drnek J. 2016. *1938: přepracované vydání legendární knihy Žáby v mlíku. Díl 1., Věrní zůstaneme*. Brno: CPress.
- Drnek J. 2017. *1938: přepracované vydání legendární knihy Žáby v mlíku. Díl 2., Neporažení*. Brno: CPress.
- Ducháček, M. 2019. Slovaks on Display. Otherness of the 'Eastern Brothers' at the Czechoslovak Ethnographic Exhibition in Prague 1895. *Acta Ethnographica Hungarica* 64 (1): 177–199.
- Dwyer, P. 2010. Napoleon and the Universal Monarchy, *History* 95 (3): 293–307.
- Eco, U. 2009. On the ontology of fictional characters: A semiotic approach. *Sign Systems Studies*, 37(1/2): 82–98.
- Ercikan, K. et al. 2015. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Evans, R. 2013. *Altered Pasts: Counterfactuals in History*. Brandeis University Press.

- Fapšo, M. 2023. Kdyby nezabili Heydricha aneb Kontrafaktuální dějiny ve školním dějepise. *Historie – Otázky – Problémy*, 15(2): 90–106.
- Ferguson, N. et al. 2001. *Virtuální dějiny: historické alternativy*. Přel. kolektiv autorů. Praha: Dokořán.
- Fogel, R. W. 1964. *Railroads and American Economic Growth. Essays in Econometric History*, Baltimore: John Hopkins Press 1964.
- Forť, B. 2005. *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host.
- Gallagherová, C. 2018. *Telling It Like It Wasn't. The Counterfactual Imagination in History and Fiction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gautschi, P. 1999. *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Basel: Schulverlag plus.
- Geoffroy, L. 1836. *Napoléon et la conquête du monde*, Paris: Delloye.
- Goodman, N. 1947. The Problem of Counterfactual Conditionals. *The Journal of Philosophy* 44 (5): 113–28.
- Gracová, B., Beneš, Z. 2015. Didaktika dějepisu: Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: *Oborové didaktiky: stav – bilance – perspektivy*, ed. I. Stuchlíková a T. Janík, 289–326. Brno: Masarykova univerzita.
- Grufstedt, Y. *Shaping the Past: Counterfactual History and Game Design Practice in Digital Strategy Games*. Berlin: De Gruyter.
- Guizot, F. 1851. *Dějiny vzdělanosti v Evropě od pádu říše Římské až do francauské revoluce*, Praha: F. Tempský.
- Gus, M. S. *Američtí imperialisté – inspirátoři mnichovské politiky*. Praha: SNPL.
- Harris, R. 2012. *Otčina*. Přel. P. Bakič. Zlín: Kniha Zlín.
- Havelka, M. 2001. *Dějiny a smysl: obsahy, akcenty a posuny „české otázky“ 1895–1989*. Praha: NLN.
- Havelka, M. 2008. Recenze na knihu „Co kdyby to dopadlo jinak? Křížovatky českých dějin“. *Dějiny teorie kritika* 2: 302–306.
- Havlůjová, H., Najbert, J. 2018. Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?. *Historie – Otázky – Problémy* 10 (1): 15–31.
- Hawthorn, G. 1991. *Plausible Worlds: Possibility and Understanding in History and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Headrick, D. R. 2020. *Humans versus nature: a global environmental history*. New York: Oxford University Press.
- Herza, F. 2020. *Imaginace jinakosti: pražské přehlídky lidských kuriozit v 19. a 20. století*. Praha: Scriptorium.
- Hillová, J. 2017. Counterfactual thinking and educational psychology. *Educational Psychology in Practice* 33 (2): 206–223.
- Hoerl, Ch. et al. 2011. *Understanding counterfactuals, understanding causation: issues in philosophy and psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffmann, B. 1982. *Vladimír Neff*. Praha: Československý spisovatel.
- Hroch, M. 1999. *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha: Mladá fronta.
- Huijgen, T., Holthuis, P. 2014. Towards bad history? A call for the use of counterfactual historical reasoning in history education. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 1 (1): 103–110.
- Hus, J. 1904. *Mistra Jana Husi sebrané spisy. Díl II.*, ed. V. Flajšhans. Praha: Jaroslava Bursík.
- Chapman, A. 2016. *Digital games as history: how videogames represent the past and offer access to historical practice*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Janoušek, P. et al. 2012. *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989*. Praha: Academia.
- Jasen, D., Nayar, P. 2010. *Postcolonialism: A Guide for the Perplexed*. United Kingdom: Bloomsbury Academic.



- Jeismann, K. E. 1988. Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichts- didaktik. In: *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*, ed. G. Schneider, 1–24. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Jireček, M. 2014. *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jiroušek, B. 2011. *Historik Jaroslav Charvát v systému vědy a moci*. Praha: ARSCI.
- Kansteiner, W. 2018. The Holocaust in the 21st Century: Digital Anxiety, transnational Cosmopolitanism, and Never Again Genocide Without Memory. In: *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*, ed. A. Hoskins, 110–140. Routledge.
- Kidman, G., Casinader, N. 2017. *Inquiry-Based Teaching and Learning Across Disciplines: Comparative Theory and Practice in Schools*. United Kingdom, Palgrave Macmillan.
- Koselleck, R. 2004. *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Cambridge: MIT Press.
- Koselleck, R. 2010. *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Král, V. 1953. *O Masarykově a Benešově kontrarevoluční protisovětské politice*. Praha: SNPL.
- Kratochvíl, A. et al. 2015. *Paměť a trauma pohledem humanitních věd: komentovaná antologie teoretických textů*. Praha: Ústav pro českou literaturu.
- Kratochvíl, V. 2019. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu: k predpokladom výučby*. Bratislava: Raabe, 2019.
- Krejčík, P. 2021. *Čokoláda pro wehrmacht: dieselpunkový román*. Brno: Host.
- Kripke, S. 1980. *Naming and Necessity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kulakova, E., Nieuwland, M. S. 2016. Understanding Counterfactuality: A Review of Experimental Evidence for the Dual Meaning of Counterfactuals. *Language and Linguistics Compass* 10 (2): 49–65.
- Květina, P. et al. 2015. *Minulost, kterou nikdo nezapsal*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Kyša, L. 2023. *Sudetenland*. Praha: Dobrovský s.r.o.
- Labischová, D. 2014. Badatelsky orientovaná výuka: základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisů, *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity: řada společenských věd* 28 (2): 110–127.
- Large, D. C. 2016. *Hitlerův Mnichov. Vzestup a pád hlavního města nacistického hnutí*. Přel. D. Orlando. Praha: Argo.
- Lebow, R. N. 2007. Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool. *The History Teacher* 40 (2): 153–76.
- Lebow, R. N. 2009. Counterfactuals, History and Fiction. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 34 (2): 57–73.
- Leese, P. et al. 2021. *Languages of Trauma : History, Memory, and Media*. Toronto: University of Toronto Press.
- Leibniz, G. W. 2004. *Theodicea. Pojednání o dobrotě Boha, svobodě člověka a původu zla*. Přel. K. Šprunk. Praha: OIKOYMENH.
- Lesh, B. A. 2023. *Developing Historical Thinkers: Supporting Historical Inquiry for All Students*. United States, Teachers College Press.
- Lewis, D. 1986. *On the Plurality of Worlds*, Oxford.
- Lewis, D. 2001. *Counterfactuals*, Oxford.
- Livius, T. 1972. *Dějiny II–III*, Přel. P. Kucharský a Č. Vránek. Praha: Svoboda.
- Loewer, B. et al. 2015. *A Companion to David Lewis*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Lukács, G. 1955. *Der historische Roman*, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Majerová, M. 2010. *Přehrada*. Brno: Host.
- Mandel, D. R. et al. 2005. *The psychology of counterfactual thinking*. London: Routledge.
- Mareš, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Martorell, J., Galba, M. J. 1984. *Tirant lo Blanc*, New York.
- McGregor, H. E. et al. 2021. A 'wicked problem': rethinking history education in the Anthropocene. *Rethinking History*, 25 (4): 483–507.
- Memminger, J. 2013. Rezension zu: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach im Taunus 2013, *H-Soz-Kult* 27.08.2013. <www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-19730>.
- Memminger, J. 2014. *Schüler schreiben geschichte: Kreatives schreiben im geschichtsunterricht zwischen fiktionalität und faktizität*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Medvec, V. H. et al. 1995. When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4): 603–610.
- Migliore, S. et al. 2014. Counterfactual thinking in moral judgment: an experimental study. *Frontiers in psychology*, 5 (451): 1–7.
- Morello, R. 2002. Livy's Alexander Digression (9.17–19): Counterfactuals and Apologetics. *The Journal of Roman Studies* 92: 62–85.
- Mornštajnová, A. 2021. *Listopád*. Brno: Host.
- Mrakoš, A. 2012. Narativita v biologii a narativita živého. In: *Narace a (živá) realita*, ed. J. Horský a J. Šuch, 101–112. Praha: Togga.
- MŠMT (=Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). 2022. *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.
- Neff, V. 1967. *Srpnovští páni*. Praha: Československý spisovatel.
- Nesvadba, J. 2002. *Peklo Beneš: o šťastnějším Československu*. Brno: Host.
- Nietzsche, F. 2018. *My filologové*. Přel. P. Kitzler a P. Kouba. Praha: OIKOYMENH.
- Nordgren, K. 2023. History curriculum in the Anthropocene; how should we tell the story? In: *International Encyclopedia of Education, Vol. 7*, ed. R. J. Tierney, F. Rizvi a K. Erkican, 296–307. Amsterdam: Elsevier.
- Nyhout, A., Ganea, P. A. 2019. Mature counterfactual reasoning in 4- and 5-year-olds. *Cognition* 83: 57–66.
- Palacký, F. 1907. *Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě*, Praha: Bursík & Kohout.
- Pandel, H.-J. 2017. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Germany: Wochenschau Verlag.
- Pascal, B. 2002. *Myslenky. Výbor*. Přel. M. Žilina. Praha: Mladá fronta.
- Pavel, T. G. 2012. *Fikční světy*. Přel. H. Zykmond. Praha: Academia.
- Pekař, J. 1990. *O smyslu českých dějin*. Praha: Rozmluvy.
- Percival, J. 2020. *Understanding and Teaching Primary History*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Peregrin, J., Vlasáková M. 2017. *Filosofie logiky*, Praha: Filosofia.
- Pickford, T. et al. 2013. *Primary Humanities: Learning Through Enquiry*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Pinkas, J. et al. 2020. *Třetí odboj v didaktické perspektivě: dějiny v diskuzi*. Vydání první. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- Pinkas, J. et al. 2022. *Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Plzeň: Fraus.
- Pokorný, P. et al. 2020. *Antropocén*. Praha: Academia.
- Poláček, J. 2010. *Spěšný vlak Ch. 24. 12*. Praha: Argo.
- Popp, S. et al. 2019. *History education and (post-)colonialism: international case studies*. Bern: Peter Lang International Academic Publishing Group.
- Popper, K. R. 1949. A Note on Natural Laws and So-Called 'Contrary-to-Fact Conditionals'. *Mind* 58 (229): 62–66.
- Profant, T. 2022. *Kritika rozvoje: od kolonialismu k postrozvojové praxi*. Praha: Karolinum.
- Quayson, A. 2000. *Postcolonialism: Theory, Practice Or Process?*. Cambridge: Polity.

- Rafetsederová, E. et al. 2010. Counterfactual reasoning: developing a sense of „nearest possible world“. *Child Development* 81 (1): 376–389.
- Rafetsederová, E. et al. 2013. Counterfactual reasoning: from childhood to adulthood. *Journal of Experimental Child Psychology* 114 (3): 389–404.
- Raghunathová, R. 2017. Alternate History: Defining Counterparts and Individuals with Transworld Identity. *Fantastika Journal* 1 (1): 91–108
- Raghunathová, R. 2020. *Possible Worlds Theory and Counterfactual Historical Fiction*, London: Palgrave.
- Raghunathová, R. 2022. Possible worlds theory, accessibility relations, and counterfactual historical fiction. *Journal of Literary Semantics* 51 (1): 1–18.
- Rak, J. et al. 2007. *Co kdyby to dopadlo jinak?: křížovky českých dějin*. Praha: Dokořán.
- Roberts, S. 2011. Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies* 102: 117–123.
- Roese, N. J. 1997. Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin* 121 (1): 133–148.
- Roese, N. J., Morrison, M. 2009. The Psychology of Counterfactual Thinking. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 34, 128 (2): 16–26.
- Ronenová, R. 2006. *Možné světy v teorii literatury*. Přel. M. Červenka. Brno: Host.
- Rosenfeld, G. 2011. *The World Hitler Never Made. Alternate History and the Memory of Nazism*. Cambridge.
- Röd, W. 2001. *Novověká filosofie I*. Přel. J. Karásek. Praha: OIKOYMENH.
- Röd, W. 2020. *Novověká filosofie II*. Přel. J. Karásek. Praha: OIKOYMENH.
- RVP G. 2022. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: MŠMT.
- RVP ZV. 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Ryan, M.-L., Bell, A. 2019. *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryanová, M.-L. 2005. Fikce, nefaktuály a princip minimální odchylky, *Aluze* 9 (3): 105–118
- Řezníková, L. 2004. *Moderna a historismus: historické reprezentace v proměnách literatury na přelomu devatenáctého a dvacátého století*. Praha: Libri.
- Schuurman, P. 2017. What-If at Waterloo. Carl von Clausewitz's use of historical counterfactuals in his history of the Campaign of 1815. *Journal of Strategic Studies* 40 (7): 1016–1038.
- Sládek, O. 2007. O historiografii a fikci. Událost, vyprávění a alternativní historie. In: O psaní dějin. Teoretické a metodologické problémy literární historiografie, ed. K. Bláhová a O. Sládek, 134–155. Praha: Academia.
- Smetana, V. et al. 2008. 1938 – 1948 – 1968: alternativní historie, *Soudobé dějiny* 15 (2). Tematické číslo.
- Smyčka, V. 2021. *Objevení dějin. Dějepisectví, fikce a historický čas na přelomu 18. a 19. století*. Praha: Academia.
- Snyder, T. 2013. *Krvavé země. Evropa mezi Hitlerem a Stalinem*. Přel. P. Šustrová. Praha: Paseka.
- Sousedík, S. 2019. *Dějiny, dějepis, filosofie dějin*. Praha: OIKOYMENH.
- Squire, J. C. et al. 1932. *If It Had Happened Otherwise*, London: Longmans.
- Steklač, V. 1985. *Dobrodružství tajného agenta Pankráce Tangenta*. Praha: Československý spisovatel.
- Stellner, F. et al. 2023. *Úvod do studia historie*. Praha: Karolinum.
- Storchová, L. et al. 2014. *Koncepty a dějiny: proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium.
- Seixas, P., Morton, T. 2013. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

- Singer, A. J. 2021. *Teaching Climate History: There is No Planet B*. United Kingdom: Taylor & Francis.
- Sixta, V. 2023. Creating a Historical Textbook. The Current Challenges. In: *Why history education?*, ed. N. Fink, M. Furrer a P. Gautschi, 117–137. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Slavík, J. 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Starý, K. et. al. 2016. *Formační hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Storchová, L. et al. 2014. *Koncepty a dějiny. Proměny pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium.
- Šebešová, P. 2017. *Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šmahel, F. 1996. *Husitská revoluce. Díl 3., Kronika válečných let*. Praha: Karolinum.
- Thomas, J. A., Williams, M., Zalasiewicz, J.A. 2020. *The anthropocene: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Polity.
- Thompson, E. P. 1978. *The Poverty of Theory and Other Essays*. London: Merlin Press.
- Tordoff, R. 2014. Counterfactual history and Thukydidés. In: *Probabilities, Hypotheticals, and Counterfactuals in Ancient Greek Thought*, ed. V. Wohl, 101–121. Cambridge.
- Tetlock, P. E., Belkin A. 1996. *Counterfactual Thought Experiments in World Politics: Logical, Methodological, and Psychological Perspective*. Princeton.
- Tumis, S., Nykl, H. 2015. *Prekolonialismus, kolonialismus a postkolonialismus: impéria a ti ostatní ve východní a jihovýchodní Evropě*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Urban, A. J. 1946. *O Hitlerovi, Honzovi a SS-loupežnících*. Praha: Athos.
- Vančura, V. 1965. *Obrazy z dějin národa českého*. Praha: Mladá fronta.
- VanSledright, B. 2014. *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- Veyne, P. 2010. *Jak se píšou dějiny*. Přel. Č. Pelikán. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Weber, M. 2009. „Objektivita“ sociálněvědného a sociálněpolitického poznání. In: *Metodologie, sociologie a politika*, ed. M. Havelka, 7–63. Praha: OIKOYMENH.
- Wendell, J. 2020. Qualifying counterfactuals: Students' use of counterfactuals for evaluating historical explanations. *History Education Research Journal*, 17 (1): 50–66.
- Wenzlhuemer, R. 2009. Counterfactual thinking as a scientific method, *Historical Social Research*, 34 (2): 27–56.
- White, H. 2011. *Metahistorie: historická imaginace v Evropě devatenáctého století*. Přel. M. Kotásek. Brno: Host.
- Wineburg, S. 2001. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wittgenstein, L. 2007. *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: OIKOYMENH.
- Worthová, P. 2012. Competition and Counterfactuals without Confusion: Year 10 Play a Game about the Fall of the Tsarist Empire to Improve Their Causal Reasoning. *Teaching History* 149: 28–35.
- Wright, S. F. 1936. *Bomby nad Prahou: román příštích dnů*. Přel. L. Weinfurterová. Praha: Gustav Voleský.
- Žemlička, J., Třeštlík, D. 1998. *Století posledních Přemyslovců*. Praha: Melantrich.

# Seznam vyobrazení

Obrázek č. 1: Letecká fotografie obce Starý Vestec (okr. Nymburk). Zdroj: staryvestec.cz

Obrázek č. 2: Město Ittoqqortoormiit na Islandu. Zdroj: commons.wikimedia.org

Obrázek č. 3: Ilustrace knihy *The Suppressed Book about Slavery!* vydané v roce 1864.  
Zdroj: commons.wikimedia.org

Obrázek č. 4: Část stránky učebnice dějepisu nakladatelství Fraus pro deváté ročníky základní školy. Zdroj: Jaroslav Pinkas a kol., *Soudobé dějiny – badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Plzeň 2022.

Obrázek č. 5: Obálka knihy významného britského historika Richarda Evanse s názvem *Altered Pasts*, která vyšla v roce 2013. Zdroj: Richard Evans, *Altered Pasts: Counterfactuals in History*, Brandeis University Press 2013.