

Kdyby nezabili Heydricha aneb kontrafaktuální dějiny ve školním dějepise

Marek Fapšo

IF THEY HADN'T KILLED HEYDRICH: COUNTERFACTUAL HISTORY IN SCHOOL EDUCATION

The paper provides a theoretical reflection on the concept of counterfactual history in relation to school education and historical thinking. It shows how counterfactual history, which is widespread in popular culture, can be used to promote historical literacy among primary school children. In addition to theoretical analysis, the study includes a practical demonstration consisting of one model counterfactual history lesson based on the popular counterfactual scenario in which the assassination of Reinhard Heydrich did not take place.

KEYWORDS:

didactics of history; counterfactual history; Protectorate of Bohemia and Moravia; historical thinking

Nacházíme se na místě podivného paradoxu. Na jedné straně vidíme celou řadu populárních příběhů založených na alternativním vývoji dějin, jakým je například *Civilizace* od Laurenta Bineta (2019) nebo *Muž z vysokého zámku* Philipa K. Dicka (kniha 1962, úspěšný televizní seriál společnosti Amazon vysílaný v letech 2015–2019), avšak na straně druhé slyšíme od významných představitelů historické obce, že takový druh uvažování je přinejmenším značně problematický a v posledku bez dalšího poznávacího významu. V této věci nejčastěji citovaný nestor historiografie Edward Palmer Thompson se již před takřka půl stoletím vyjádřil zcela jasně a dokonce vulgárně, když označil alternativní vyprávění o dějinách za „nehistorické bláboly“.¹

Jak nedávno ukázala Catherine Gallagher, tento způsob přemýšlení o minulosti má své hluboké kořeny již v antickém Řecku, ale zejména pak v novověké filozofii Gottfrieda Wilhelma Leibnize.² Ukazuje rovněž, že historicistní 19. století založilo moderní tradici alternativních historických příběhů, které se od té doby těšily značné popularitě a periodicky se obracely k výrazným událostem světových dějin. Mezi neoblíbenější (a dodnes oblíbená) témata patří pád římské říše, Napoleonův vzestup a pád a pak samozřejmě obě světové války či rozpad bipolárního světa na počátku devadesátých let 20. století.

Pod pojmem *kontrafaktuální dějiny* rozumíme cíleně upravenou historickou reprezentaci, založenou na logické premise „kdyby..., tak by...“, přičemž tento postup upravuje/ruší konkrétní historický fakt a z této změny racionálně odvozuje určité

1 Edward Palmer THOMPSON, *The Poverty of Theory or an Orrery of Errors*, in: *týž, The Poverty of Theory and Other Essays*, London 1978, s. 1–210, zde s. 108.

2 Catherine GALLAGHER, *Telling It like It Wasn't. The Counterfactual Imagination in History and Fiction*, Chicago — London 2018.

důsledky. Nejedná se tedy o nějakou formu *tajných dějin*, které jakoby objevujeme za závojem historické mlhy, ani nepůjde o libovolnou historickou fikci vyprávějící smyšlené příběhy na pozadí skutečných historických událostí.

Následující studie se zaměří na jeden dílčí aspekt celého tématu a tím je didaktické využití kontrafaktuálních dějin ve výuce dějepisu. Nejprve budou představeny metodologické základy ve vztahu k historické vědě, následně se obrátím k didaktickým otázkám celého problému a v poslední části pak navrhnou konkrétní lekci pro potřeby školního dějepisu. Obecným cílem následujících řádků je ukázat, že kontrafaktuální dějiny mají své produktivní místo při kultivaci historického myšlení žáků a studentů.

KONTRAFAKTUÁLNÍ MYŠLENÍ

Pokud jsem na začátku uvedl, že ke kontrafaktuálním dějinám existuje silná vědecká skepse, tak nyní musím dodat, že to není tak úplně pravda. Paralelně s rozvojem alternativních historických příběhů se mnoho autorů snažilo najít poznávací potenciál takových narativů a legitimizovat jejich význam v očích vědecké obce. Dnes existuje hned několik vědních oborů, v nichž jsou věty obsahující podmiňovací spojku *kdyby* chápány jako zásadní prvek poznávání. Než se dostaneme k samotné historiografii, připomeňme si některé další oblasti, které se mohou stát inspirací i pro nás.

V roce 1973 vydal David Lewis, profesor filozofie na Princetonu, svou knihu *Counterfactuals*, která se stala zakládajícím textem moderního logického uvažování o kontrafaktuálních výrocích.³ Na základě logické teorie možných světů analyzoval okolnosti, za kterých je například výrok „kdyby mi Karel zavolał, šel bych s ním“ pravdivý a kdy naopak ne. V návaznosti na Lewisovy úvahy se pak rozvíjela celá jedná větev logiky zabývající se mimo jiné i otázkou, nakolik jsou ony možné alternativní světy opravdu skutečné a nakolik jsou jen narativní entitou.⁴ Tato teorie měla velký vliv i na literární vědu zabývající se vztahem mezi vyprávěním a možnými světy, do kterého spadají i alternativní historické narativy.⁵ Tento způsob uvažování nám připomíná, že kontrafaktuální dějiny jsou logicko-narativní strukturou, s níž je možné systematicky pracovat.

Kontrafaktuální myšlení se stalo rovněž předmětem zájmu psychologie, která správně identifikovala hned několik klíčových aspektů tohoto tématu.⁶ Je zcela jednoznačně prokázáno, že kontrafaktuální úvahy patří do každodenního provozu lidského

3 David LEWIS, *Counterfactuals*, Oxford 2001.

4 Základní shrnutí v Jaroslav PEREGRIN — Marta VLASÁKOVÁ, *Filosofie logiky*, Praha 2017, s. 181–191.

5 Lubomír DOLEŽEL, *Heterocosmica. Fikce a možné světy*, Praha 2003, a Ondřej SLÁDEK, *O historiografii a fikci. Událost, vyprávění a alternativní historie*, in: Kateřina Piorecká — Ondřej Sládek (edd.), *O psaní dějin. Teoretické a metodologické problémy literární historiografie*, Praha 2007, s. 134–155.

6 Souhrnně například David R. MANDEL — Denis J. HILTON — Patrizia CATELLANI (edd.), *The Psychology of Counterfactual Thinking*, London 2005.

života. Vždyť kolikrát jsme si říkali a ptali se sami sebe „Jak by asi vypadal můj život, kdybych tehdy odjel s kamarády do Jugoslávie?“ nebo „Udělal bych ten test, kdybych se na něj víc učil?“. Stejně tak se s podobnými myšlenkami setkáváme při náročných či dokonce tragických situacích a říkáme si „kdybych já jen...“ Přičemž tyto myšlenky nejsou nějakým doprovodným jevem našeho uvažování, ale často jsou základem a jádrem hodnocení naší aktuální situace. Psychologie také přesvědčivě dokládá, že kontrafaktuální myšlení není co do své struktury náhodné, má své pravidelnosti. A tak například hledáme alternativní scénáře častěji ve chvíli, kdy by jejich výsledek byl lepší ve srovnání s naší skutečnou situací. Nebo jako klíčovou a častěji alterovanou událost vnímáme tu, která bezprostředně předchází dané situaci namísto těch, které jsou od ní vzdáleny více. Zkrátka je vidět, že kontrafaktuální myšlení je obecně zcela závažný a relevantní vědecký psychologický fenomén. Je součástí našeho každodenního myšlení a není možné ho zcela ignorovat.

Posledním příkladem pro tuto chvíli mohou být rovněž politologie a politické vědy, pracující s kontrafaktuálními experimenty poměrně často.⁷ Uvádí se, že při modelování nejrůznějších situací například v mezinárodní politice (minulých, současných či těch hypoteticky budoucích) je vhodné využít kontrolované myšlenkové experimenty testující různé alternativy možného vývoje. A to nejen v rovině vědeckých meditací, ale i na úrovni reálných aparátů politické moci, která nakonec musí učinit skutečná rozhodnutí. Aby tyto modely nebyly zcela náhodné a arbitrární, stanovují se pro ně jasně specifikovaná pravidla:⁸

1. jasnost a preciznost vyjádření
2. logická konzistence (bezrozpornost)
3. historická konzistence (neodporuje dalším známým faktům)
4. teoretická konzistence
5. statistická konzistence (určitá míra pravděpodobnosti)
6. projektabilita (posouzení vyvozovaných důsledků ve světle dalších známých skutečností o světě)

I v jinak značně kritické historické obci se objevily pokusy vytěžit kontrafaktuální myšlení pro potřeby historického poznávání. Asi nejslavnějším a nejvíce citovaným pokusem je sborník Nialla Fergusona z roku 1997 s jeho rozsáhlou předmlouvou.⁹ V ní se editor pokusil nastítnit metodologické možnosti kontrafaktuálních dějin. Vycházel při tom z komparace přírodních a humanitních věd, když upozornil, že obě větve sdílí ve 20. století podobný osud. Zatímco historiografie prošla kritickou fází ve spojitosti s narativní kritikou a relativizací historického poznání vůbec, tak i taková fyzika si díky Albertu Einsteinovi či Werneru Heisenbergovi musela ujasnit některé problematické principy (relativita času, princip neurčitosti apod.). Vrcholem těchto trendů je pak rodící se teorie chaosu, která podle Fergusona smiřuje rigidní pojetí kauzality

7 Ze všeho například Philip E. TETLOCK — Aaron BELKIN (edd.), *Counterfactual Thought Experiments in World Politics*, Princeton 1996.

8 Tamtéž, s. 1–38.

9 Niall FERGUSON a kol., *Virtuální dějiny. Historické alternativy*, Praha 2001.

a bezednou past neurčitosti.¹⁰ Jinými slovy kontrafaktuální dějiny, respektive alternativní dějiny obecně, jsou vlastně průvodním jevem a zároveň jedním z možných řešení.

Pokud jde o jejich metodologii, je podle něj třeba se nejprve vyrovnat s problémem nekonečného množství otázek, které lze v posledku klást. V principu totiž není žádné omezení, které by nás směřovalo či omezovalo v našem kontrafaktuálním myšlení. To se Ferguson snaží rozptýlit poukazem na to, že je třeba uvažovat o věci z hlediska pravděpodobnosti: „jsou to [kontrafaktuální úvahy] simulace založené na propočtech relativní pravděpodobnosti uskutečnitelných výsledků v chaotickém světě.“¹¹ V dalším kroku se pak snaží zformulovat kritéria pro tvorbu těchto „pravděpodobnostních“ scénářů a navrhuje uvažovat pouze o těch alternativách, „u nichž můžeme na základě dobových důkazů říci, že je lidé žijící v té době skutečně zvažovali.“¹² Tento postulát, který se jeví jako logický, je ovšem značně problematický, a to minimálně ze dvou důvodů: 1) je otázkou, jak přesně zjistit všechny zvažované alternativy (nedostatek pramenů) a 2) vyloučíme tím veškeré možné nezamýšlené důsledky nějakého jednání. Zároveň je ale třeba uznat, že nějaká varianta korekce je zcela na místě a že oním korektivem opravdu může (a možná musí) být poznaný dobový kontext a faktický stav událostí, které alterujeme.

Na základech Fergusonových návrhů vzniklo i v České republice několik pokusů, které se snažily o aplikaci jeho zásad na kapitolách z dějin českých zemí. Nejprve to byl sborník s názvem *Co kdyby to dopadlo jinak?*, v němž se skupina historiků a historiček v krátkých esejích věnovala významným milníkům od Bílé hory po demisi premiéra Stanislava Grosse.¹³ Značná rozkolísanost v kvalitě dokládá, jak širokou paletu různých variant metoda kontrafaktuálního myšlení nabízí. Metodologicky o něco sevřeněji pak působí zvláštní číslo *Soudobých dějin* ze stejné doby, zaměřené ryze na dějiny druhé poloviny 20. století.¹⁴ Oba korpusy se Fergusona explicitně dovolávají a pokoušejí se rozvíjet jeho myšlenky. Staví celé téma do rámce historické vědy a racionální argumentace (byť někdy diskutabilní), čímž se výrazně odlišují od celé plejády beletristických autorů, populárně zpracovávajících alternativní příběhy minulosti (Jan Kotouč, Jan Drnek, Josef Nesvadba, Jan Poláček atd.). To je velmi důležité a zásadní pro legitimizaci této metodologie i ve vztahu ke školnímu dějepisu, neboť jeho didaktika by měla stát na kontrolovatelných vědeckých základech — pedagogických i historiografických.

Na tomto místě není prostor k podrobnému rozebrání povahy a podoby kontrafaktuálních dějin obecně; stále mějme na zřeteli, že nyní jde o jejich didaktické využití. Z tohoto hlediska je třeba zdůraznit, že hlavní inspirací z výše nastíněných debat je snaha o určitou metodičnost v uvažování o nich. Nyní tedy přistupme k reflexi možností jejich didaktizace.

10 TÝŽ, *Virtuální dějiny. O „chaotické“ teorii minulosti*, in: týž a kol., *Virtuální dějiny*, s. 19–78, zde s. 70.

11 Tamtéž, s. 74.

12 Tamtéž, s. 75.

13 Jiří RAK (ed.), *Co kdyby to dopadlo jinak? Křižovatky českých dějin*, Praha 2007.

14 *Soudobé dějiny* 15, 2008, č. 2.

DIDAKTIKA KONTRAFAKTUÁLNÍCH DĚJIN

Na rozdíl od výše popsaných oborů je využití kontrafaktuálních dějin ve školním dějepise spíše v počátcích a hledá si svou cestu do hlavního proudu. Přesto je možné navázat na některé zkušenosti, zejména ty zahraniční.

Předně je třeba zmínit empirickou studii švédského didaktika Joakima Wendella.¹⁵ Ten sebral 139 žákovských prací z šesti průměrných škol, jejichž zadáním bylo zhodnocení významu osobnosti Adolfa Hitlera při nástupu nacismu v Německu roku 1933. Zajímavým zjištěním bylo zejména to, že z oněch 139 prací jich celkem 114 použilo v odpovědích nějakou formu kontrafaktuální úvahy typu „kdyby Adolf Hitler nebyl, tak by...“, a to i přes to, že samotné zadání nic takového nevyžadovalo ani nenaznačovalo. Ještě zajímavější je ovšem fakt, že v případech, kdy žáci využili takových úvah extenzivněji, následně vykazovali i celkově kvalitnější odpovědi v daném úkolu. Jinými slovy kontrafaktuální úvahy mohou žákům pomoci ve formulování historických argumentů a závěrů a jsou v určitém ohledu i průvodním jevem vyšších úrovní historického myšlení. Byť se jedná pouze o dílčí výzkum a není možné z něho vyvozovat příliš silné závěry, je argumentem pro další promýšlení tohoto problému.

Existuje rovněž již několik metodik, které nabízejí možnosti využití kontrafaktuálního myšlení ve výuce dějepisu. Před 10 lety se bristolská učitelka Paula Worth rozhodla „oživit“ své hodiny dějepisu s dětmi kolem 14 let věku.¹⁶ Vrátila se 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 koncept 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. Žáci 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 rozhodovací možnosti a že principiálně nelze vyloučit jiná rozhodnutí než ta, která se nakonec v minulosti stala. Zadruhé v následné debatě, kdy vyučující položí otázku, zda by se ruské impérium zhroutilo i bez první světové války. Jak autorka uvádí, účastníci sami začali přicházet s kontrafaktuálními otázkami a tvrzeními, která zpochybňovala význam první světové války v procesu rozkladu carského Ruska.

15 Joakim WENDELL, *Qualifying Counterfactuals. Students' Use of Counterfactuals for Evaluating Historical Explanations*, History Education Research Journal 17, 2020, č. 1, s. 50–66.

16 Paula WORTH, *Competition and Counterfactuals without Confusion. Year 10 Play a Game about the Fall of the Tsarist Empire to Improve Their Causal Reasoning*, Teaching History, 2012, č. 149, s. 28–35.

Druhým praktickým příkladem je aktivita vytvořená a publikovaná Jamesem Edwardem Carollem, učitelem dějepisu z jižní Anglie.¹⁷ 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 dějepise, a to odkazem na každodenní zkušenost, kterou s ním máme. Pokud se nějaká událost výrazněji odchýlí od svého 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 tzv. salemské procesy z konce 17. století, při jejichž studiu si mimo jiné všiml toho, že mnoho historiků a historiček zabývajících se tímto tématem používá pro podporu svých interpretací velké množství kontrafaktuálních úvah. 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 argumentem, a musí tedy být opřena o určitá historicky poznaná fakta. A teprve v návaznosti a v komparaci s těmito fakty dávají kontrafaktuální dějiny smysl. Carroll v souvislosti se svým obecným modelem všedního kontrafaktuálního myšlení vytvořil schéma konkrétně spojené se salemskými procesy. Studenti mohli na základě dříve nebo v hodině získaných vědomostí komparovat události v Salemu s událostmi v jiných místech téže doby a/nebo v předcházejících obdobích 17. století. Na této pracovní ploše pak mohli vystavět úvahy typu „Kdyby v Salemu měli rozvinuté mechanismy řešení obecních sporů, jako tomu bylo ve stejné době ve srovnatelném Dedhamu, takto brutální procesy by nevznikly“. Carroll si je dobře vědom toho, že komparativní operace a na nich založené kontrafaktuální úvahy nemohou objevit 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 zmínil třetí příklad konkrétního didaktického využití kontrafaktuálních dějin ve výuce.¹⁸ Cílem Ellen Buxton 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

17 James Edward CAROLL, *Couching Counterfactuals in Knowledge when Explaining the Salem Witch Trials with Year 13*, Teaching History, 2018, č. 172, s. 18–29.

18 Ellen BUXTON, *Fog over Channel; Continent Accessible? Year 8 Use Counterfactual Reasoning to Explore Place and Social Upheaval in Eighteenth-Century France and Britain*, Teaching History, 2010, č. 140, s. 4–15.

získaných poznatků odpovídali na komplexní otázku „Proč ve Francii vypukla v roce 1789 revoluce?“, která v sobě implicitně ukrývala druhou otázku „Proč v Británii revoluce nevypukla?“.

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

Ze všech výše uvedených příkladů dle mého soudu vyplývají dva důležité závěry:

- 1) Kontrafaktuální myšlení je již nyní součástí historického myšlení žáků a studentů 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 k naplnění dějepisných vzdělávacích cílů. Zároveň je ale již nyní zřejmé, že podoby, které může nabývat, jsou dosti rozličné.

Vratme se ale ještě o stupeň výš. Metodologicky nahlíženo jsou kontrafaktuální dějiny v posledku vždy fikcí a nabízí se tedy otázka, zda je legitimní zatahovat do školního dějepisu příběhy, které se nikdy nestaly. Souvislou a přesvědčivou odpověď nabídl Grant Rodwell, jenž vytvořil jakýsi sumář všech možných fikcí, které do výuky dějepisu vstupují.¹⁹ Učitelé a učitelky zcela běžně zařazují do svých hodin neskutečné historické příběhy — úryvky z historických románů, ukázky z filmů, obrázky atd. Některé z nich sice zachycují skutečné události, ale děje se tak s uměleckou licencí, jiné jsou ryze fiktivní a odehrávají se pouze v obecných historických kulisách. Činí tak i nová badatelská učebnice nakladatelství Fraus pro 9. třídy.²⁰ Není tedy žádný apriorní důvod odmítnout kontrafaktuální fikci jako nevhodnou pro školní dějepis, je však zásadní pozitivně vymezit, jak do něj zapadá.

Jeden z výrazných teoretiků kontrafaktuálního myšlení, Richard Ned Lebow, dlouhodobě obhajuje racionalitu a poznávací potenciál kontrafaktuálních scénářů.²¹ Rozděluje kontrafaktuální úvahy na ty pravděpodobné (*plausible*) a zázračné (*miracle*), přičemž dělítkem mezi nimi je vztah k dalším poznatkům o světě, v němž by se daný scénář uskutečňoval. A nejde jen o nějaké fantastické či sci-fi varianty historického vývoje, ale i o jeho sice realistické, ale výrazně nepravděpodobné či komplikované varianty. Zároveň rozlišuje lidové (*folk*) a učené (*scholarly*) kontrafaktuální myšlení. Zatímco první z nich přináší silné a velkášské výroky o tom, „co by, kdyby“, druhá verze nabízí promyšlenější a méně ambicióznější příběhy. I proto, že je kontrafak-

19 Grant RODWELL, *Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction*, Adelaide 2013.

20 Jaroslav PINKAS (ed.), *Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Plzeň 2022.

21 Richard Ned LEBOW, *Counterfactual Thought Experiments. A Necessary Teaching Tool*, *The History Teacher* 40, 2007, č. 2, s. 153–176.

tuální myšlení široce přítomné ve veřejném diskurzu a má své horší a lepší verze, je podle Lebowa zásadní seznámit studenty s jeho možnostmi a limity co nejdříve.

Dějepis v současné době nabízí poměrně robustní teorii, z níž lze při didaktické reflexi kontrafaktuálního myšlení vycházet. Podíváme-li se na standardní model historického myšlení, jak ho vytvořil Peter Seixas, vidíme hned několik míst, kam se kontrafaktuální dějiny hodí.²² V tuto chvíli rozpracuji jeden příklad, na kterém snad bude zřejmé, v čem mohou pomoci naplňovat cíle historického vzdělávání.

Logicky se nabízí začít u analýzy příčin a následků v historickém myšlení. Při konkretizaci tohoto konceptu Seixas uvádí: „Historické události nebyly nevyhnutelné o nic víc, než jsou ty, které máme před sebou. Změňte jeden čin nebo jednu podmínku a událost se bývala mohla odehrát zcela jinak.“²³ U žáků je důležité pěstovat povědomí o tom, že nutnost určitých historických událostí je často vytvářena až ex post tím, že víme, jak věci dopadly. To je mimo jiné dáno i dobře popsáním jevem zvaným *hindsight bias*, při němž člověk zpětně vnímá události jako více determinované než člověk v daném čase a místě.²⁴ Sám Seixas ve své příručce uvádí pouze stručné shrnutí implikací pro samotnou výuku a nepřináší příliš mnoho konkrétních návrhů, jak s těmito prvky pracovat v dějepise.²⁵

O určitou konkretizaci didaktiky kontrafaktuálních dějin se nedávno pokusila dvojice nizozemských didaktiků — Tim Huijgen a Paul Holthuis.²⁶ Ve svém příspěvku rozfázovali kroky, podle nichž mají žáci postupovat následovně:

1. výběr a popis výchozího historického narativu
2. zdůvodněná volba bodu divergence (přesné časové a místní vymezení)
3. vytvoření alternativního scénáře potud, pokud je možná kontrafaktuální (historická) argumentace
4. komparace obou narativů.

Tento postup vychází z metody minimální změny, tedy ze snahy udržet kontrafaktuální myšlení o minulosti v racionálně kontrolovatelných mezích. To je velmi důležitý předpoklad, neboť obecným cílem dějepisného vzdělávání je racionalizace a reflexe procesů, které utvářejí historické obsahy. Není nutné, aby všechny kroky dělali žáci sami (například výběr a popis bodu divergence může být určen vyučujícím), je ale důležité, aby se v průběhu učícího procesu všechny odehrály.

Zajímavou otázkou je vztah kontrafaktuálních dějin ve výuce a práce s prameny. Badatelský model vyučování, založený na rozboru nejrůznějších zdrojů, naráží v tuto chvíli na své limity, neboť zde pracujeme s minulostí, která se z definice nestala — a tedy po sobě nemohla zanechat žádné pozůstatky. V tomto ohledu se opravdu

22 Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

23 Tamtéž, s. 114.

24 Srov. například zvláštní číslo časopisu *Social Cognition* 25, 2007, č. 1.

25 P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six*, s. 125.

26 Tim HUIJGEN — Paul HOLTHUIS, *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, 2014, č. 1, s. 103–110.

nacházíme v komplikované a nezvyklé situaci, nicméně rozhodně ne v neřešitelné. Minimálně ve dvou rovinách mohou prameny či zdroje kontrafaktuálnímu myšlení pomoci.

Zprvé hrají zásadní roli při analýze kontextu. Jak bylo řečeno výše, pro adekvátní a racionální zhodnocení alternativních historických scénářů je nutné vzít v potaz dobový kontext. A právě poznání tohoto kontextu je možné skrze prameny, které z něj dodnes zůstaly. Není pak nutné žákům dávat hotové interpretace, ale oni sami je mohou ze zdrojů získávat a vytvářet si tak argumentační zázemí pro formulování kontrafaktuálních úvah.

Zadruhé se zdroje a prameny mohou stát cílem žákovské tvorby. Jelikož samotné kontrafaktuální dějiny jsou produktem myšlenkového experimentu, je možné tento experiment dotáhnout do konce a vytvořit na jeho konci jakési „fiktivní“ prameny či zdroje, které jako by vznikly během vytvářeného scénáře. Tento nástroj výuky v sobě skrývá poměrně velký potenciál pro vhled do žákovského historického myšlení. Pro vytvoření takového domnělého kontrafaktuálního pramene je zapotřebí specifická kombinace znalostí, dovedností a hodnotících soudů, nutných pro kognitivně náročnou tvorbu zdroje.

Na základě výše uvedeného lze říci, že existuje solidní teoretický rámec, a to i ten didaktický, v němž je možné kontrafaktuální dějiny nejen obhájit jakožto nástroj dějepisného vzdělávání, ale i dále promýšlet a rozvíjet jejich potenciál.

LEKCE CO KDYBY NEZABILI HEYDRICHA?

V této poslední části, navazující na teoretické závěry uvedené výše, představím jednu konkrétní lekci využívající prvky kontrafaktuálního myšlení. Jejím tématem je atentát na Reinharda Heydricha v květnu 1942, který byl nejvýznamnější odbojovou akcí na území Protektorátu. Tento okamžik z důvodu své převratnosti vybízel a vybízí k nejrůznějším úvahám o svých alternativách. Významný vojenský historik Eduard Stehlík jednoznačně tvrdí, že „kdyby měl [Heydrich] příležitost další tři roky tady vraždit, obětí bychom se nedopočetali“, a říká tím, že operace Anthropoid měla smysl a je třeba ji uznat jako legitimní.²⁷ Podobně hovoří například i umělec Jakub Marek, autor slavné malby na zdi v pražské Libni na téma atentátu: „Kdyby nezaútočili na Heydricha, byli bychom po válce na jiné straně.“²⁸ Naopak kritický byl kdysi k celé akci Jaroslav Žižka, který také použil kontrafaktuální příměr: „Kdyby ti, co atentát připravovali v druhém oddělení londýnského ministerstva národní obrany, dovolili,

²⁷ *Kdyby Heydrich mohl další tři roky vraždit, obětí bychom se nedopočetali, obhajuje smysl útoku na říšského protektora historik Stehlík*, pořad Českého rozhlasu *Pro a proti* ze dne 3. 6. 2022, <https://plus.rozhlas.cz/kdyby-heydrich-mohl-dalsi-tri-roky-vrazdit-obeti-bychom-se-nedopocitali-obhajuje-8760052> [náhled 15. 7. 2023].

²⁸ *Kdyby nezaútočili na Heydricha, byli bychom po válce na jiné straně, říká autor malby v libeňské zatáčce*, rozhovor s Jakubem Markem pro Český rozhlas ze dne 27. 5. 2021, www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jakub-marek-atentat-utok-heydrich-gabcik-kubis_2105270705_pj [náhled 15. 7. 2023].

aby mohl být koordinován s rozsáhlou činností domácího odboje, nemusel zůstat izolovanou akcí, ale mohl být spojen s množstvím sabotáží, destrukcí a případně i vystoupením proti dalším nacistickým vůdcům. Vytvořením takovéto situace v době provedení atentátu by bylo nacistům znemožněno soustředění sil k rozpoutání masového teroru proti českému obyvatelstvu.²⁹

Dodnes se ukazuje, že promyšlení alternativních okolností atentátu na Reinharda Heydricha má poměrně velký vliv na interpretaci jeho významu. A i přes deklarovaný ostych odborníků se nám do historického myšlení pravidelně vkrádá. Mimo jiné i proto je vhodné využít právě toto téma jako ilustrativní.

Z hlediska konceptů historického myšlení je lekce zaměřena v duchu Seixasovy teorie na problematiku příčin a následků. Pokud bychom se měli blíže vztáhnout k modelu užívanému v České republice v souvislosti s badatelskou řadou učebnic od nakladatelství Fraus, pak nás zajímá obecnější otázka „Proč se události dějí a jaké mají dopady?“³⁰ I když se tedy budeme pohybovat v rovině podmiňovacího způsobu „... jaké by mohly mít dopady?“, pak by naším úběžníkem stále měl být tento výchozí koncept. Z hlediska dovedností, které dotčený badatelský model nabízí a rozvíjí, se jedná zejména o „zohledňujeme dobové souvislosti“ a „sestavujeme podloženou odpověď“.

Úvod:

Dne 27. 5. 1942 byl v Praze Janem Kubišem, Jozefem Gabčíkem a jejich spolupracovníky vykonán atentát na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha, který na jeho následky zanedlouho zemřel. Tato událost přinesla mnoho dalších důsledků, které výrazně ovlivnily průběh okupace i celou mezinárodněpolitickou situaci.

Výukový kontext:

Výuková lekce je součástí tematického bloku věnovaného druhé světové válce a protektorátnímu období v dějinách českých zemí. Žáci by měli být již seznámeni s povahou okupačního režimu i se situací, která panovala v Evropě kolem roku 1942 (stav válečných operací, problematika exilové vlády atd.). Aktivita může následovat přímo po tématu samotného atentátu.

Očekávaný výstup RVP ZV:

D-9-7-05 [žák] zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

Vzdělávací cíl:

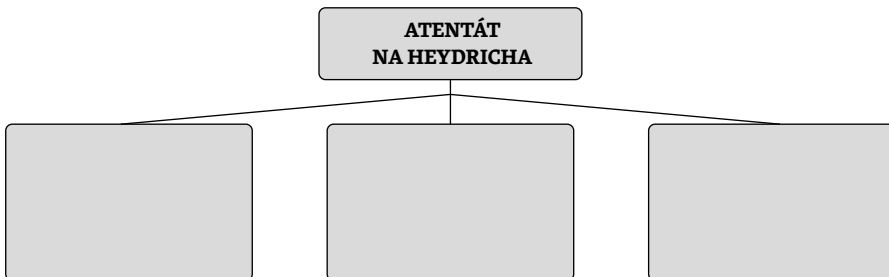
Žáci si uvědomí, že události nejsou v dějinách nevyhnutelné a že jejich drobná změna může přinést výrazně odlišné důsledky. Zároveň prokážou schopnost na základě kontrafaktuálních úvah hodnotit historické události a jejich význam.

29 Jaroslav ŽIŽKA, *Proti okupantům*, Praha 1975, s. 211.

30 Viz *Koncepce badatelské řady dějepisu*, www.badatelskydejepis.fraus.cz/koncepce-badatelske-rady [náhled 15. 7. 2023].

Zadání úkolu:

1. Prostuduj si Zdroje 1 a 2 a následně doplň v tabulce tři nejvýznamnější důsledky, které přinesl atentát na Heydricha.



2. V dějinách se události odehrály určitým způsobem, který jako historici poznáváme a dokumentujeme. Mohly se ale také odehrát úplně jinak, stejně jako my sami dnes nevíme, která z variant událostí se odehraje v příštích minutách, hodinách či letech. Podobně to bylo i s atentátem na Reinharda Heydricha. Prohlédněte si umělecké rekonstrukce dvou historických momentů před atentátem (Zdroj 3a a 3b) a zkuste vysvětlit, co mohlo v celém příběhu atentátu proběhnout jinak.

Situace	Co se tehdy mohlo ve vztahu k atentátu stát jinak?
Schůzka s Václavem Morávkem (Zdroj 3a)	
Minuty před atentátem (Zdroj 3b)	

3. Vraťte se ještě jednou ke Zdroji 1 a zkuste ho upravit/přepsat tak, jako by se atentát na Heydricha nikdy nestal. Pomohou vám pomocné otázky.

Zpráva ČTK z Lidic 10. 6. 1942 (Co by asi mohl hlásit reportér z obce Lidice u Kladna v tento červnový den, kdyby atentát na Heydricha neproběhl?)

4. Zkuste si vybrat a dokončit jednu z následujících vět. Doplňte navíc ještě aspoň tři věty, ve kterých svou volbu zdůvodníte.

Je dobře, že Gabčík s Kubišem vykonali atentát na Heydricha, protože...

Atentát na Heydricha vykonaný Gabčíkem s Kubišem byl špatným krokem, protože...

Zdroj 1:

Zpráva ČTK ze dne 10. 6. 1942

„Úředně se oznamuje: Za pátrání po vrazích SS-Obergruppenführera Heydricha byly zjištěny nezvratné poukazy, že obyvatelstvo obce Lidice u Kladna poskytovalo podporu a pomoc okruhu pachatelů, kteří přicházejí v úvahu. Příslušné důkazy byly zjištěny bez pomoci místního obyvatelstva, třebaže na věc bylo dotazováno. Stanovisko k atentátu tímto projevené je zdůrazňováno ještě dalšími činy Říši nepřátelskými, jakými jsou například: nálezy protistátních tiskovin, skladů zbraní a munice, ilegální vysílačky a neobyčejně velkého množství zboží, které podléhá řízenému hospodářství, a okolností, že v aktivních službách nepřátelských v zahraničí jsou obyvatelé jmenované obce. Protože se obyvatelé této vesnice svou činností a podporou vrahů SS-Obergruppenführera Heydricha co nejhlubším způsobem provinili proti vydaným zákonům, byli dospělí muži zastřeleni, ženy dopraveny do koncentračního tábora a děti dány na náležitě vychování. Budovy v obci byly srovnány se zemí a jméno obce bylo vymazáno.“

Zdroj 2:

Edvard BENEŠ, *Paměti*, Praha 2007

„V tom smyslu vyvrcholením byly události kolem příchodu Heydrichova do Prahy na podzim 1941 i strašlivá perzekuce [...] po zabití Heydrichově v létě 1942. Jakkoli strašlivé a hlubokého politováníhodné byly oběti, jež si tyto události vyžádaly, pro náš boj v této válce měly význam vrcholný [...] pak jmenovitě Lidice se staly zvláště v západní Evropě a Americe přímo symbolem současně i německé nacistické bestiality i hrdiného a nezlomného odporu utlačeného národa i bojové solidarity širokých vrstev jeho lidu. Pro náš politický zápas měly tyto události význam nedozírný v jeho mezinárodní oblasti a mimoto po Mnichově a světem vynuceném ústupu pomnichovském v pravdě tyto oběti zachraňovaly morálku a duši národa.“

Zdroj 3a:

Ukázka z komiksu *Anthropoid aneb Zabili jsme Heydricha* z roku 2021 (text Zdeněk Ležák, ilustrace Michal Kocián). Setkání parašutistů se zástupci domácího odboje (štábní kapitán Václav Morávek, člen skupiny Tři králové) v březnu 1942.



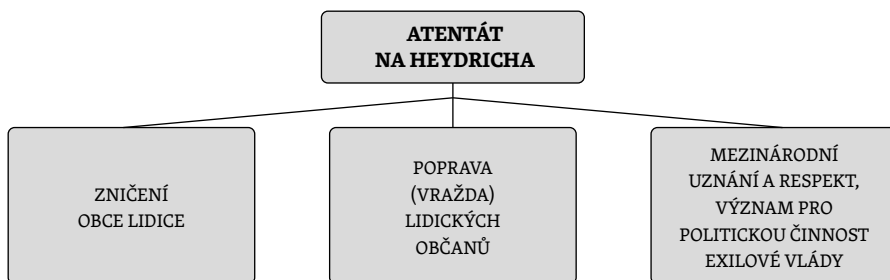
Zdroj 3b:

Ukázka z komiksu *Anthropoid aneb Zabili jsme Heydricha* z roku 2021 (text Zdeněk Ležák, ilustrace Michal Kocián). Jan Kubiš a Jozef Gabčík krátce před atentátem 27. 5. 1942.



MODELOVÉ VYHODNOCENÍ ÚLOH:

1.



2.

Situace	Co se tehdy mohlo ve vztahu k atentátu stát jinak?
Schůzka s Václavem Morávkem (Zdroj 3a)	Atentátníci se mohli rozhodnout akci nevykonat a Heydrich by nezemřel předčasně.
Minuty před atentátem (Zdroj 3b)	Heydrich by změnil trasu nebo by z jiného důvodu na místo nepřišel, atentát by neproběhl.

3.

Zpráva ČTK z Lidic 10. 6. 1942 (Co by asi mohl hlásit reportér z obce Lidice u Kladna v tento červnový den, kdyby atentát na Heydricha neproběhl?)
Zde by měl být jakýkoli fiktivní text, který vyjadřuje „běžný“ život v české protektorátní vesnici.

4.

Je dobře, že Gabčík s Kubišem vykonali atentát na Heydricha, protože *i přes tvrdou odvetu to přineslo mnoho úspěchů. Heydrich nemohl dál vraždit...*

Atentát na Heydricha vykonaný Gabčíkem s Kubišem byl špatným krokem, protože *cena, kterou jsme jako společnost zaplatili, byla příliš vysoká. Kdyby atentát nebyl, Lidice by nebyly zničené a mnoho lidí by žilo...*

Evaluace:

Evaluace celé lekce je pojata kumulativně, tj. úlohy na sebe navazují a reprezentují určitou úroveň historického uvažování ve vztahu ke kontrafaktuálnímu myšlení. Vychází z předpokladu, že základní úroveň je schopnost pracovat s příčinou a následky a tato úroveň se postupně zvyšuje v rámci hodnocení historických událostí za použití alternativních variant událostí.

Základní úroveň	Žák identifikuje pouze důsledky atentátu (zejména Úloha 1), ale nedaří se mu pracovat s kontrafaktuálními úvahami v následujících cvičeních.
Střední úroveň	Žák vedle identifikace důsledků atentátu také prokáže schopnost kontrafaktuálního myšlení (Úloha 2 a 3).
Pokročilá úroveň	Nad rámec předcházejících úrovní žák rovněž umí využít kontrafaktuální úvahy pro hodnocení historických událostí (Úloha 4).

* * *

Kontrafaktuální dějiny mají v teoretické rovině poměrně solidní předpoklady pro své využití ve výuce školního dějepisu. Jsou ve školách často obsaženy implicitně a ne-reflektovaně ve výkladu učitele/ky, v odpovědích a historických hodnoceních žáků a žákyň. I proto dává smysl využívat je v didaktice dějepisu cíleně a metodicky promyšleně, například v podobě představené v této studii.

Práce s kontrafaktuálními scénáři samozřejmě není bez rizika. Stále je třeba mít na mysli, že se jedná o hypotetické scénáře, které se v minulosti „nestaly“. Je třeba toto povědomí u žáků a žákyň nespouštět ze zřetele, aby nedocházelo k jejich promíchávání se „skutečnou“ historií. S tím souvisí i druhý problém, že pro argumentaci ve prospěch nějakého kontrafaktuálního scénáře nemáme de facto žádné prameny. Jde tedy vždy o spekulaci. Zároveň to ale může být spekulace „poučená“ studiem existujících pramenů — nemusí tak být libovolná či arbitrární.

Na závěr lze říci, že pro úspěšné a smysluplné využití kontrafaktuálních dějin ve výuce dějepisu je vždy klíčové chápat je jako nástroj rozvoje historického myšlení jako takového. To znamená, že u každého takového použití by mělo být jasné, který koncept myšlení se rozvíjí, respektive (řeceno například se Seixasem) jaký deskriptor (Guidepost) je v jejich jádru naplňován. Jinak zůstanou pouze v pozici zábavného doplňku dějepisné hodiny — což není úplně bez významu, ale je to poněkud málo.

RÉSUMÉ:

The paper draws on the current discussion of counterfactual history. The position of counterfactual history is paradoxical: on the one hand, it is a very popular topic that has been explored in many books, films and computer games, on the other hand it has long faced systematic criticism, shaming and disinterest from the professional historiographical community. This resistance is mainly fuelled by the methodological problem of the impossibility of empirically verifying counterfactuals. Internationally, however, counterfactual literature has had a long tradition in logic, political science, sociology and psychology, dating back to the pre-war period. Domestically, though, the topic has been largely unexplored (with the exception of logic).

A particularly unexplored area is the use of counterfactuals in the teaching of history. Several international papers (including by Scott Roberts and Joakim Wendell) on this topic have appeared, but the number of unknowns and questions remains large. These papers do, however, demonstrate the potential of counterfactual themes in developing some specific elements of historical thinking — through cause-and-effect questions and ethical judgements. The aim of this

study is to provide an overview of the nature and significance of counterfactual historical thinking in relation to its use in the teaching of history, especially with regard to the development of modern didactic concepts. In addition to a reflection on the basic theoretical issues and problems, the text includes a specific practical example: a model lesson on the non-assassination of Reinhard Heydrich.

Mgr. Marek Fapšo, Ph.D., působí na Ústavu českých dějin Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, kde se věnuje zejména didaktice dějepisu a teorii a dějinám historiografie (marek.fapso@ff.cuni.cz).