

STUDIE

VYSVĚTLENÍ JAKO DIDAKTICKÝ NÁSTROJ VE VÝUCE NA STŘEDNÍ ŠKOLE¹

MICHAEL STEFAN

Abstract

The present study aims to contribute to the debate on the nature of history teaching in secondary schools. In the latest annual reports of the Czech School Inspection, the schools are repeatedly criticised for being too focused on the transmission of content instead of the cultivation of general competences. The starting point of the analysis is the notion of explanation as presented in curriculum documents and didactic literature. The same concept has a much more fundamental role in the theories of philosophers of historiography, who propose more concrete formulations for it. Thus, the study will briefly outline the notion of explanation according to C. G. Hempel, L. J. Goldstein and H. White, and for each of them will propose a potential topic and scenario of a model lesson that would comply with the formulation of the current curriculum. It turns out that the explanations of the philosophers of history are more complex in nature than didactic concepts and can be used to design model tasks. Finally, the question is raised whether the ideas of the philosophers can be useful in the latest trend, which is the development of concretized historical literacy.

Keywords

didactics of history, framework educational program for secondary general education, Bloom's taxonomy, theory of explanation, covering law model, constructivism

ÚVOD

Přítomná studie usiluje přispět do diskuze o podobě výuky dějepisu na středních školách. Zatímco situace na základních školách zažívá nebyvalé oživení v souvislosti s novou, ceněnou i kritizovanou badatelskou učebnicí *Soudobé dějiny* od autorského kolektivu pod vedením Jaroslava Pinkase,² středoškolská problematika zůstává poněkud ve stínu, teoretických reflexí a inovací je poskromnu.

Výroční zprávy České školní inspekce hovoří o stálé potřebě bojovat s tradiční faktograficky orientovanou výukou.³ Konstatují omezené využívání inovativních metod, které by cílily na tzv. *Klíčové kompetence*. Stávající praxí středních škol je totiž upřednostňování vzdělávacího obsahu před komplexním rozvojem žáků.⁴ Nejnověji inspekční zpráva vybízí k rozvoji

¹ Tato studie vznikla za podpory projektu Technologické agentury ČR reg. č. TL03000187 s názvem „Propedeutika kritického myšlení a mediální gramotnosti ve výuce dějepisu na středních školách“.

² PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.

³ ZATLOUKAL, T.: *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha 2022, s. 21–22.

⁴ Tamtéž, s. 141–142.

oborových gramotností namísto předávání rozsáhlých obsahů učiva a kontroly jeho paměťového zvládnutí.⁵

Výchozím bodem analýzy studie je pojem vysvětlení, jak se objevuje v kurikulárních dokumentech a didaktické literatuře. Vysvětlení je v nich koncipováno jako jedna z možných činností, které může učitel ve svém vyučování využít. Tentýž pojem ovšem najdeme akcentován vedle didaktiky také ve filosofii historie, kde má přímo klíčovou úlohu. Vybraní autoři vysvětlení blíže specifikují a navrhuji pro něj konkrétní formy nebo i závazné prvky. Úvahy filosofů historie česká didaktika dějepisu zatím příliš nevyužila.⁶

S oporou v teoriích vysvětlení Carla G. Hempela, Leona J. Goldsteina a Haydena Whitea nabízíme alternativní hledisko didaktické analýzy vzdělávacího obsahu. Pro každou z teorií zmíněných tří autorů po stručné charakteristice navrhuje potenciální téma a scénář pro modelovou lekci. Tato alternativa nicméně neodporujeme etablované koncepci *historického vědomí*.⁷

Lze také nalézt styčné body mezi záměrem přítomné studie a teoretickými východisky Stradlingovy práce *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, kterou vydáním posvětilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.⁸ Nepřijímáme ji ale nekriticky. O souladu možno mluvit v zaměření na nalézání modelů, hledání alternativ chronologickému podání minulosti a předávání velkých vyprávění, v důrazu na převoditelnost dovedností pro orientaci v dnešním světě nebo požadavku na koherentní svědectví a argument. Naopak v rozporu s Hempelovou teorií je požadavek na hodnocení významnosti příčin nebo empatické vžívání se do postav minulosti.⁹

Zde prezentované výukové návrhy usilují vyhovět současné podobě kurikula s *Klíčovými kompetencemi*. To je však předmětem dlouhých sporů již od dob zvažování jeho implementace.¹⁰ Jednou z výtek kompetenčně orientovanému kurikulu je přílišná obecnost a vyprázdněnost ústředních cílů (žákovských kompetencí), které jsou zdůrazňovány na úkor konkrétnějších oborových znalostí a dovedností, které by bylo možné měřit a testovat. Na tento problém cílí současní didaktikové dějepisu, propagující pojem historické gramotnosti.¹¹ Na čtenáři necháváme posouzení, zda by i historickou gramotnost nemohly obohatit myšlenky zde zmíněných filosofů historie.

DĚJEPIS V RVP G

Dějepis je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G) definován v souvislosti s Občanským a společenskovědním základem a částí Geografie, s nimiž tvoří vzdělávací oblast *Člověk a společnost*. V jistém napětí tak stojí společenskovědní (např. sociologie, psychologie, politologie) a humanitní disciplíny (např. historie, religionistika), využívající přirozeně odlišnou vědeckou metodologii – v dokumentu je tento rozdíl

⁵ ZATLOUKAL, T.: *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha 2023, s. 122.

⁶ Výjimkou je např. Zdeněk Beneš, který opakovaně cituje autory, jako např. Arthur Danto, Hayden White, Henrik Georg von Wright, viz BENEŠ, Z.: *Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním. Pedagogika* LIX, 2009, s. 153–163.

⁷ K pojmu historické vědomí viz ŠUBRT, J.: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín 2010.

⁸ STRADLING, R.: *Jak učit Evropské dějiny 20. století*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha 2003.

⁹ Tamtéž, s. 61–65.

¹⁰ ŠTECH, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 615–633.

ČEŠKOVÁ, T.: (Klíčové) Kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia Paedagogica* 26, 3, 2021, s. 7–27.

¹¹ K pojmu historické gramotnosti viz PINKAS, J.: Historická gramotnost. (Editorial). *Historie – Otázky – Problémy*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 12/2023, s. 5–13.

rozpoznatelný z pojmenování přístupů: společenskovědní analýza a historická kritika.¹² Jejich vztah se autoři pokusili řešit několika instrukcemi. Vzdělávání v této oblasti má vést žáka mj.:

„k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích“

„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“¹³

Patrně ve snaze vyhnout se extrému v podobě dějepisu, který by předával právě převládající historický (nebo dokonce ideologický) narativ, je zde minulost uchopena jako zásobárna příkladů, na kterých se má ukázat nadčasová platnost společenskovědních zákonitostí. Tím, že autoři omezili narativní aspekt dějepisu, který se zásadně podílí na tvorbě národní i evropské identity, ale představuje hlavně ideologickou výzvu spolu s problematikou výběru kanonizovaných učebních obsahů, podařilo se jim zčásti povznést dějepis nad službu politice a současně umožnit poučení z dějin. Minulost totiž není (nebo nemá být) vyučována ani politicky (ideologicky), ani idealisticky pro ni samotnou, ale pro praktické účely využití poznatků o minulosti k orientaci v přítomném světě.

Obecná pravidelnost, o níž usilují společenské vědy, když formulují intersubjektivně testovatelné hypotézy, se může ukazovat na historickém obsahu. Dnešní jevy společenské reality studují jednotlivé vědy využívající sofistikované metody. Není proto důvod přistupovat k minulým událostem odlišněji, ač je nutné přiznat, že v závislosti na dochovaných pramenech a informačních stopách musíme jako společenskovědní historikové slevit z vidiny úplných rekonstrukcí minulosti. Je to však právě toto pojetí dějepisu, dějepisu pragmatického, pozitivního a dokazujícího, které je nejméně problematické co do ospravedlnění vynaložených prostředků.

POJEM VYSVĚTLENÍ V KURIKULU A DIDAKTICE

V tomto pojetí se tak nabízí chápat vybrané *Očekávané výstupy* (OV), které ukládají žákům zvládnutí široké palety dovedností aplikovaných na různé učivo – v dějepise to jsou jednotlivé dějinné epochy i vstupní poučení o historii. Podle dějepisných OV¹⁴ mají být žáci, kteří absolvují ideální středoškolské studium dějepisu, schopni celé řady úkonů, jako: charakterizovat, rozlišovat, objasňovat, vysvětlovat, zdůvodňovat, zařazovat, vymezovat, posuzovat, hodnotit, rozpoznávat, demonstrovat, popisovat, definovat, porozumět, uvádět, analyzovat, určovat, porovnávat. Většinu z požadovaných činností lze zahrnout pod převažující dva pojmy *vysvětlení* a *objasnění* a na činnosti s nimi spjaté.¹⁵ Konkrétně žák např.:

„vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti“; „objasní židovství a další neevropské náboženské a kulturní systémy“; „objasní proces christianizace a její vliv na konstituování raně středověkých států“; „vysvětlí důsledky tatarských a tureckých nájездů“; „vysvětlí expanzivní záměry velmocí v okrajových částech

¹² BALADA, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*, MŠMT Praha 2021. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> [cit. 15. 4. 2023] s. 38–39. (Dále jen RVP G).

¹³ Cit. RVP G, s. 38.

¹⁴ RVP G, s. 42–45.

¹⁵ Všimněme si, že obě tato česká slova představují *metaforu vizuálního nahlédnutí*, k němuž dopomáhá *světlo rozumu*.

Evropy a v mimoevropském světě“; „objasní příčiny a podstatu agresivní politiky a neschopnosti potenciálních obětí jí čelit“¹⁶

Činnost *vysvětlení* v úzkém smyslu se do kurikula dostává jako jeden z pojmů revidované a doplněné Bloomovy taxonomie. Ve schématu systematizujícím jak znalostní, tak kognitivní dimenzi práce žáků, se vysvětlení objevuje ne políčku, které spojuje rozumění s konceptuální znalostí.¹⁷ V novější publikaci Hendricka a Macphersona se vysvětlení objevuje až pod kognitivní kategorií analýzy.¹⁸ V obou případech je vysvětlení pouze jednou z čtyřadvaceti možných činností, které se nabízejí učitelům k využití. V odborné literatuře pak lze nalézt soustavné aplikace těchto modelů, kupř. Kratochvíl každou kognitivní kategorii ilustruje pomocí učebních cílů a konkrétních témat z dějin Slovenska a Uherska.¹⁹

Příkladem toho, jak může učitele ve věci vysvětlení vést obecná didaktika, je doporučovaná příručka učitelů *Moderní vyučování* Pettyho, který věnuje vysvětlování celou jednu kapitolu, nazvanou *Umění vysvětlovat*.²⁰ V ní podává několik návrhů a zásad, které by vysvětlení mělo splňovat, jako logická návaznost, využití dosavadních znalostí žáků, zjednodušení probíraného tématu apod. Zásadnější se pro středoškolskou výuku mohou jevit poznámky k induktivnímu a deduktivnímu, abstraktnímu a konkrétnímu vysvětlení. I zde ale Petty zůstává spíše u každodenního a intuitivního užívání pojmu a základních teoretických poznatků. Těžko však Pettymu vytýkat absenci podrobnějších postupů, jeho cíl poskytnout úvod do problematiky kniha plní.

Učebnicová nabídka je značně omezená a s vysvětleními jako činnostmi žáků explicitně nepracuje. Z novějších učebnic dějepisu má český středoškolský učitel k dispozici *Dějepis pro střední školy* – sadu učebnic, pracovních sešitů a příruček pro učitele nakladatelství Didaktis.²¹ V rámci metodologie se zde autoři vysvětlením nezabývají, ale zmiňují např. ověřitelnost faktů, logickou koherenci a hodnotovou neutralitu historika.²² Učebnicová řada podává syntézu s prameny a doplňuje ji zajímavostmi. Pracovní sešity jsou v didaktickém a aktivizačním ohledu přirozeně zajímavější. Autorům nelze upřít vynalézavost a odbornost, úlohy této řady často spočívají na práci s úryvky sekundární literatury a následné fixaci předložených výkladů.²³ Pro vysvětlování jako takové se ale prostor nenachází, nebo jen značně omezeně. Tato koncepce učebnic dějepisu sice sama jistě vysvětlení různých dějinných jevů podává, má-li však tuto schopnost prokázat její čtenář – žák střední školy, nejspíše se uchýlí k reprodukci hotového výkladu, jakkoliv učebnicí zdařile zachyceného a dovedně představeného.

¹⁶ Cit. RVP G, s. 42–45.

¹⁷ HUDECOVÁ, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, *Pedagogika*, 3, 2004, s. 277–281.

Srov. VÁVRA, J.: *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* (Výzkumný ústav pedagogický v Praze) 5. květen 2011, Metodický portál: Články: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu.html> [cit. 15. 12. 2023]

¹⁸ HENDRICK, C. – MACPHERSON, R.: *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Druhé revidované vydání. Praha 2021, s. 166.

¹⁹ KRATOCHVÍL, V.: *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava 2019, s. 83–84.

²⁰ PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha 2008. Zde kapitola 12, s. 120–132.

²¹ Učebnicová řada *Dějepis pro střední školy*, viz webové stránky nakladatelství, dostupné z: <https://www.didaktis.cz/?middle=p%3A17592186435721&sys=dsh%3A17592186438501> [online, cit 15. 4. 2023]. Poslední díl řady vydán r. 2018.

²² ANTONÍN, R. a kol.: *Starší dějiny pro střední školy – Učebnice*, část první. Brno 2018, s. 7.

²³ BARTŮŇEK, J. a kol.: *Starší dějiny pro střední školy – Pracovní sešit*. Brno 2018.

POJEM VYSVĚTLENÍ VE FILOSOFII HISTORIE

Vedle představeného didaktického pojetí lze o vysvětlení přemýšlet v kontextu teorie vědy a filosofie historie. Ve vědecké praxi má vysvětlení zcela zásadní úlohu a zahrnuje řadu obtížných ale kreativních myšlenkových i experimentálních úkonů. Požadavek na seznámení žáků se základy vědeckých postupů najdeme rovněž i v RVP G.²⁴ Filosofie historie (či historiografie) pak specifikuje a rozpracovává pojem vysvětlení s ohledem na reálně využívané postupy.

Při hledání inspirace nebo návodu k činnosti pro vyučování, které by omezovalo memorování faktografie ve prospěch komplexnějších postupů, je tak možné využít i práce z těchto oblastí. Tento návrh ostatně není novou myšlenku, protože řada vlivných zahraničních didaktických koncepcí dějepisu z filosofie historie čerpá, nebo s ní vede dlouhodobý dialog. Černín v recentní studii zmiňuje hned několik příkladů takovéto spolupráce: W. H. Burston ve své knize *Principles of History Teaching* (1963) vede diskuzi s teoriemi C. G. Hempela a W. H. Walshe; S. Lévesque (kniha *Thinking historically: Educating Students for the Twenty-First Century* z roku 2008) opakovaně odkazuje na R. Collingwooda; G. Kokkinos a A. Chapman ve sborníku *The Future of the Past: Why History Education Matters* (2011) využívají závěry H. Whitea, resp. L. J. Goldsteina.²⁵

Pro českou didaktiku dějepisu jde nicméně o méně známou oblast, volíme proto následující postup – nejprve ve stručnosti připomeneme práce tří významných filosofů historie 20. stol.: Carla G. Hempela, Leona J. Goldsteina a Haydena Whitea, které se vztahují k vysvětlování. Ke každé z nich navrhneme modelové téma a zpracování. Teorie vysvětlení tří zmíněných autorů nám tak poslouží coby optika při didaktické analýze učiva.

VYSVĚTLENÍ OBECNÝM ZÁKONEM – HEMPEL

Německo-americký filosof Carl G. Hempel se specializoval především na teorii a filosofii přírodních věd. Překvapivým se tak může jevit, že si pro představení své teorie vědeckého vysvětlení vybral právě oblast historie, která podle některých komentátorů k tomuto účelu není právě vhodnou disciplínou. Článek z r. 1942 nazvaný *Význam obecných zákonů v historii* (The Function of General Laws in History) tak rozvířil v dějinách vědy žhavé diskuze, třebaže z pohledu dějin vysloveně originální pozici nepředstavil.²⁶

Hempel se v něm zamýšlí nad úlohou obecných zákonů v přírodních vědách a shledává, že spojování událostí do vzorců, které umožňují jednotlivé události vysvětlovat a také předpovídat, má své opodstatnění i mimo sféru přírody. Pakliže usiluje historie o skutečné vysvětlení, musí tak činit ve stejných formách, jako to dělají přírodní vědy. Zásadní je tedy Hempelův názor, že v oblasti vysvětlení není mezi přírodní vědou a historií rozdíl.²⁷ Obě také, aby se odlišily od pseudo-vysvětlení, musí používat empiricky ověřitelné hypotézy. Tím Hempel patrně cílí na marxistické nebo nacistické výklady dějin, dovolávající se dějinného poslání nebo předurčeného osudu, které chce zbavit vědecké legitimacy.

Proti proudu většiny Hempel vystupuje i v poznámce, že většina historiků, třebaže usiluje o vysvětlení historických událostí, odmítá k tomuto účelu používat obecné zákony. Obecným

²⁴ Viz např. znění Kompetence k učení a k řešení problémů RVP G s. 8–9, nebo Očekávané výstupy v oddílu Úvod do studia historie. s. 43 nebo Úvod do filozofie a religionistiky s. 42.

²⁵ ČERNÍN, D.: s. 181. Philosophy of historiography and the Potential of History Education. *Filozofia* 78, 2023, č. 3. s. 181.

²⁶ VON WRIGHT, G. H.: *Vysvětlování a rozumění*. Praha 2013. Von Wright se věnuje Hempelovi na s. 46–55.

Původní Hempelova studie: HEMPEL, C. G.: The Function of General Laws in History. *The Journal of Philosophy* 39, No. 2. 1942, s. 35–48.

²⁷ HEMPEL, C. G.: The Function of General Laws in History. s. 37.

zákonem filosof rozumí „*prohlášení univerzální podmínkové formy, kterou je možné potvrdit nebo vyvrátit vhodnými empirickými nálezy*“.²⁸ Připomeňme v této souvislosti autorův proslulý příklad: vysvětlení události, proč se přes noc roztrhnul chladič auta, potřebuje jednak řadu informací o dřívějším stavu věcí, jednak obecnou zákonitost. Dřívější stavy zmíněné situace představují např. informace, že byl chladič auta naplněn vodou, jeho uzávěr dotažen a teplota v noci klesla hluboko pod bod mrazu. Nezbytnou zákonitostí je zde fyzikální skutečnost, že voda při zamrznutí zvětšuje svůj objem. Zkoumaný jev roztržení chladiče auta je tak náležitě vysvětlen poukazem na antecedenty a obecný zákon.²⁹

Hempel přiznává, že při zkoumání humanitních nebo společenských jevů může být složitější podat dostatečně prokázané a exaktní vysvětlení. Nabízí tak příklad stěhování obyvatelstva z Dust Bowl do Kalifornie, který vysvětluje poukazem na opakované přírodní pohromy, a naopak vhodnými podmínkami k životu na západním pobřeží. Potřebná zákonitost je zde psychologické povahy a je odvozena každodenní zkušeností: lidé migrují do regionů, které nabízejí lepší životní podmínky. Při vysvětlování minulých událostí většinou historikové, pakliže vůbec vysvětlují, nepodávají vysvětlení v prvním přísném smyslu, ale spíše v podobě *explanačních črt*, které se opírají jen o vágní vymezení zákonů a uvedení relevantních vstupních podmínek. Přesto však Hempel považuje tyto neúplné explanační črty za akceptovatelné, obzvláště v kontrastu k pseudo-vysvětlením.³⁰

Své pojetí vysvětlení pak Hempel staví proti dobově atraktivní *metodě empatického rozumění*, které vůbec nepovažuje za explanaci, nýbrž jen pomocný heuristický nástroj, který může badatele k hypotéze pouze navést. Ve výsledku tak Hempel konstatuje, že si historie obecné zákonitosti vypůjčuje z různých věd, včetně psychologie, sociologie a ekonomie. S odkazem na využití letokruhů stromů pro dataci nebo chemické analýzy k prokázání autentičnosti pramene pak jsou dány příklady spolupráce s fyzikou, chemií a biologií. Stranou Hempel nechává problém a možnost existence specificky historických zákonů.³¹

MIGRACE NA OSTRAVSKO

Pro Hempelovské vysvětlení obecným zákonem se zdá být velice obtížné navrhnout vhodné téma, které by vycházelo výhradně z historického obsahu. Obtížnost tvorby modelové úlohy, která by pro žáky nabídla prostor k pokusu formulovat vědecké vysvětlení, opřené o fakta, může ale být dokladem naší stále zakotvenosti v představě tradičního, faktografického, omezeného a nereflektovaného dějepisu.

Jako příklad pokusu aplikace Hempelovy teorie budiž téma migrace obyvatel (především z Haliče) na Ostravsko ve druhé polovině 19. a na počátku 20. století.³² Výchozím faktem a odrazovým můstkem pro úlohu nám může být např. vývoj obyvatelstva v bývalém městě Vítkovice (dnes městský obvod Ostravy). Zatímco v letech 1869 a 1880 vykazují statistiky kolem 1500 obyvatel, v následných desetiletích se počet závratně zvyšuje a kulminuje roku 1921, kdy obyvatelstvo Vítkovic přesáhne 27 tisíc.³³

Úkol je nasnadě – vysvětlit tyto dramatické proměny, které se nesmazatelně zapsaly do dějin regionu. Místní znalí regionálních specifik samozřejmě tuto jinak zarážející skutečnost

²⁸ Cit. tamtéž, s. 35. Orig.: „[By a general law, we shall here understand a] statement of universal conditional form which is capable of being confirmed or disconfirmed by suitable empirical findings.“

²⁹ Tamtéž, s. 36.

Srov. VON WRIGHT, G. H.: *Vysvětlování a rozumění*. Praha 2013. s. 48–49.

³⁰ HEMPEL, C. G.: *The Function of General Laws in History*. s. 40–42.

³¹ Tamtéž, s. 44–47.

³² TLAŠKOVÁ, E.: *Migrace jako zásadní fenomén vývoje Ostravska*. Migraceonline.cz. 2007. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/migrace-jako-zasadni-fenomen-vyvoje-ostavska> [cit 7. 6. 2023].

³³ RŮŽKOVÁ, J. a kol.: *Historický lexikon obcí České republiky 1869–2005. I. díl*. Český statistický úřad 2006. s. 736–737.

dramaticky rostoucí populace snadno odbudou poukazem na rozvoj hornictví a hutnictví. Takováto odpověď ale mnohé zamlčuje a v zásadě nic nevysvětluje. Abychom se alespoň trochu přiblížili Hempelově modelu, potřebujeme stanovit předpoklady a platný vztah obecné povahy.

Mezi *premisy* vysvětlujícího argumentu bychom mohli pojmut fakt nedostatku práce a odvíjející se složité životní podmínky v Haliči, možnost atraktivního výdělků na Ostravsku, nebo i vidinu zvýšení životní úrovně, existenční zajištění rodiny, společenský vzestup a nový životní styl. Negativní stránku této pracovní příležitosti mohou představovat náročná práce v nezdravém prostředí nebo už nutnost samotné migrace z domovského regionu na Ostravsko. Jako zákonitost obecné povahy by nám mohla posloužit teorie ekonomické racionality, zakládající se na maximalizaci prospěchu aktéra, který porovnává náklady a výnos svého jednání.³⁴ Stranou pro zjednodušení necháme kritiky a problémy, které se ke zmíněné teorii váží ve specifických případech.³⁵ K dokonalému argumentu a vysvětlení mají předešlé řádky zřejmě daleko, jako explanační črta, kterou Hempel sám navrhuje, výklad ob stojí. Sám ostatně mluví o přirozené tendenci lidí migrovat za lepšími podmínkami pro život.

Didakticky v tomto modelu nejde o reprodukci souboru historických informací nebo převyprávění příběhu o hromadných přesunech obyvatelstva, nýbrž pokus vysvětlit jedinečný fenomén s odkazem na fakta a závěry dnešní vědy i jiné podobné události minulosti. V ideálním případě mohou hledat informační zdroje sami žáci, badatelsky pojatá výuka však klade značné nároky časové i materiálové. Ochuzeným kompromisem nicméně zůstává možnost delegovat přípravu kolekce informačních zdrojů (např. i těch zde citovaných) předem na učitele.

VYSVĚTLENÍ POMOCÍ KONSTRUKCE UDÁLOSTÍ – GOLDSTEIN

Zajímavým příspěvkem k debatě o povaze historie je dílo Leona J. Goldsteina. Ten ve své studii *Evidence a událost v historii* (*Evidence and Events in History*) reflektuje postup historikova zkoumání a problematizuje netriviální skutečnosti, které určují povahu historické práce a poznatků z ní plynoucích.³⁶

Východním bodem historikova zkoumání jsou *stopy minulosti*,³⁷ tj. skutečnosti jako např. staré nápisy, mince, ruiny budov nebo celých měst, které nezapadají do současné kultury a stylu života. Profesionální historik by měl být schopen tyto stopy minulosti identifikovat a přetvořit v evidenci a následně navrhnout událost, která by evidenci *vysvětlila*. Navržená událost je hypotetickým konstruktem, jehož cílem je učinit evidenci srozumitelnou a pochopitelnou.³⁸

Ve zvláštním hermeneutickém napětí pak vůči sobě stojí hypotetická teorie (událost) vysvětlující konkrétní evidenci a stopa minulosti, která je označena jako evidence jen v rámci určité formulované hypotézy. Domyslíme-li Goldsteinovy úvahy, mohli bychom snad říct, že v postupu historikovy práce se pojetí evidence i formulace vysvětlení postupně upřesňují a zdokonalují. V analyzované studii filosofa zůstává jen naznačen problém rozhodnutí mezi alternativními hypotézami, které se mohou navzájem vylučovat. Goldstein zřejmě usiluje o co nejjednodušší vysvětlení, ve smyslu Occamovy břitvy – uvádí, že každá hypotéza musí ustoupit jiné, která se prokáže jako rozumnější nebo opodstatněnější.³⁹

³⁴ Heslo *Ekonomicky se chovající člověk* in: FIALOVÁ, H. – FIALA, J.: *Malý ekonomický slovník s výkladem pojmů v češtině a v angličtině*. Praha 2006. s. 70.

³⁵ Kritika pojmu *Homo economicus* např. ZAK, P. J. (ed.): *Moral Markets. The Critical Role of Values in the Economy*. Princeton University Press 2008. Kritika racionální volby např. KAHNEMAN, D.: *Myšlení rychlé a pomalé*. Brno 2011.

³⁶ GOLDSTEIN, L. J.: *Evidence and Events in History. Philosophy of Science* 29, No. 2, 1962. s. 175–194.

³⁷ Orig.: traces of the past.

³⁸ Tamtéž, s. 177–180.

³⁹ Tamtéž, s. 177.

Taková situace může přirozeně nastat s objevem nové stopy minulosti, jak se tomu např. nedávno stalo v souvislosti s objevem kosti s vyrytými germánskými runami poblíž Břeclavi.⁴⁰ Historické hypotézy totiž nelze testovat jinak než vztáhnutím k evidenci.⁴¹ V tomto bodě by se zdánlivě nabízelo Goldsteina opravit s poukazem na praktiky moderní experimentální archeologie, která se pokouší podpořit hypotetický výklad provedením nového pokusu. Informaci, kterou nám provedený archeologický experiment poskytne, však můžeme považovat za novou evidenci, kterou je potřeba vzít v potaz, a tak Goldsteinovo schéma není zásadně zpochybněno.

Důležitou poznámkou o povaze historických výstupů je pak Goldsteinovo tvrzení, že historická událost není popisem skutečné události v minulosti, ale pomocným konstruktem, který je vytvořen s úmyslem vysvětlit současné skutečnosti. Vztah historických konstruktů k minulosti je proto nepřímý.⁴²

Goldsteinova teorie dále elegantně ukazuje, co činí historické výstupy nedefinitivními, protože je historické bádání z podstaty neukončené – přesně tak ho charakterizují závazné RVP G: „*žák charakterizuje smysl historického poznání a jeho povahu jako poznání neuzavřeného a proměnlivého*“.⁴³ Vždy se totiž může objevit nová stopa minulosti, která ve svém výkladu zpochybní nebo naruší stávající představu o minulosti a vynutí si tak *přepsání dějin*.

Goldsteinovo vysvětlení se zásadně liší od předešlé koncepce Hempela. Problémem u Goldsteina není až rovina vysvětlení v logických argumentačních formách, ale už konstituce evidence. Vysvětlení, které historikem konstruovaná událost pro danou stopu minulosti představuje, je značně odlišným užitím slova *vysvětlení*. V našem každodenním jazyce však s těžší najdeme vhodnější termín – historikovo líčení života a činností lidí doby bronzové nám zkrátka *vysvětluje* (činí pochopitelnou nebo srozumitelnou) dnešní existenci příkopů a valů na místě dřívějšího hradiště.

V čem tedy může být Goldsteinova studie inspirativní? Jeho koncepce zjednodušeně ukazuje, jak historie, archeologie a příbuzné obory skutečně pracují. Deklarovaná neuzavřenost a proměnlivost historického poznání přímo koreluje se zněním našich kurikulárních dokumentů.

NÁLEZ Z LÁN

Pokusíme se nyní přetavit Goldsteinovy postřehy v podněty pro vyučovací praxi. Nechceme zde jít cestou dějepisu jehož cílem je direktivní výchova budoucích historiků či archeologů k práci v některé z etablovaných institucí. Historikové však ve své práci nepochybně užívají obecně racionálních postupů, které sdílí s mnoha dalšími profesemi. Schopnost argumentace ve prospěch možného scénáře a podávání dokladů jsou takovou obecnou dovedností, o kterou naše kurikulární dokumenty usilují.⁴⁴

Takřka ideální téma, na kterém lze ukázat Goldsteinovské vysvětlení, představuje nedávný nálezkost s runovým nápisem v lokalitě Břeclav-Lány, kterou zdokumentoval a popsal tým

⁴⁰ Zprávu pro nejširší publikum podala ČT24, viz. ONDRÁČKOVÁ, T.: *Nejstarším písmem Slovanů nebyla hlaholice. Objev kosti u Břeclavi ukázal na runy*. ČT24. 11. února 2021. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3268206-nejstarsim-pismem-slovanu-nebyla-hlaholice-objev-kosti-u-breclavi-ukazal-na-runy> [cit. 15. 4. 2023].

⁴¹ GOLDSTEIN, L. J.: *Evidence and Events in History*. s. 177.

⁴² Tamtéž, s. 177.

⁴³ Cit. RVP G, s. 43.

⁴⁴ *Kompetence k učení* zmiňuje kritický přístup k informacím; *Kompetence k řešení problémů* obsahuje zmínku argumentace a podávání důkazů, viz RVP G, s. 7–8.

pod vedením prof. Jiřího Macháčka⁴⁵ a následné mediální zprávy, informující o tomto objevu, jakož i komentáře ve veřejném prostoru. V únoru 2021 zaplavila internetové deníky zpráva o přelomovém objevu kosti s runovým nápisem, kterou archeologové datovali do období raného slovanského osídlení. Řada médií souhlasně deklarovala, že „*Nejstarším archeologicky doloženým písmem u Slovanů už není hlaholice, ale starogermánské runy.*“⁴⁶

Jiří Weigl toto nadšení nesdílel, a naopak adresoval odborníkům Masarykovy univerzity výtku v podobě glosy, kterou zveřejnily Parlamentní listy.⁴⁷ Weigl v rozhořčení píše: „*Výkřiky, že nález prokázal, že první písmo Slovanů nebyla cyrilometodějská hlaholice, ale germánské runy, a tudíž že Slované byli dávno před byzantskou misí součástí západního světa, bych očekával možná v dědictví Himmlerovy organizace ... v éře nacismu blouznivě hledající doklady nadřazenosti starých Germánů a Árijců, ale ne od seriózních archeologů Masarykovy univerzity. V podobné logice bychom totiž mohli například tvrdit, že před příchodem křesťanských věrozvěstů byli staří Moravané muslimové, protože se na Velehradě ve vykopávkách našly mince z 8. století s arabskými nápisy, a vyvozovat z toho dalekosáhlé závěry pro dnešek.*“⁴⁸

Kritický náboj tohoto sdělení je zřejmý. Když si však pozorně pročteme výchozí studii kolektivu autorů publikovanou v *Journal of Archaeological Science*,⁴⁹ z níž také řada médií informaci přebrala, zjistíme, že nic takového se v ní netvrdí. Autoři studie sice nabízejí několik možných vysvětlení toho, kdo mohl být autorem nápisu a jakou roli mohl předmět mít, citlivě a skromně však konstatují, že žádnou z hypotéz nemohou definitivně potvrdit. Veřejnosti předkládají tvrzení, že nález dokládá přímou interakci mezi slovanskými a germánskými skupinami na daném území, ale neinformuje o povaze této interakce. Dále pak, že nález zpochybňuje ostrou dichotomii mezi germánskými a raně slovanskými národy a to, že k prvnímu kontaktu Slovanů s písmem došlo prostřednictvím Konstantina a Metoděje. Současně ve svém textu autoři poodhalují řadu sofistikovaných metod a postupů, kterými nález zkoumali (analýza s pomocí elektronových mikroskopů, zkoumání DNA, komparace a zařazení nápisu do jazykového korpusu nebo i poukaz na historický pramen z 9. stol.).⁵⁰

Žáci by podle učitelova zadání mohli vyjít od mediální zprávy a Weigelova dezinterpretacího a ideologického textu a hledat v přeložených úryvcích původní studie vědecky podpořená tvrzení. Srovnávat zde mohou jak formální aspekty jednotlivých sdělení, tak argumentační průkaznost obsažených tvrzení, přičemž konečným (ale nikoliv jediným) cílem lekce může být odhalení problematičnosti Weigelova komentáře. Současně tento návrh tématu respektuje šíři zdrojů, které se podílejí na utváření *historického vědomí* společnosti. Ke konstituentům historického vědomí totiž můžeme řadit nejen odborné a didakticky upravené

⁴⁵ MACHÁČEK, J. a kol.: Runes from Lány (Czech Republic) - The oldest inscription among Slavs. A new standard for multidisciplinary analysis of runic bones. *Journal of Archaeological Science* 127, 2021.

⁴⁶ Cit. ONDRÁČKOVÁ, T.: *Nejstarším písmem Slovanů nebyla hlaholice. Objev kosti u Břeclavi ukázal na runy.* ČT24, 11. 2. 2021.

<https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/nejstarsim-pismem-slovanu-nebyla-hlaholice-objev-kosti-u-breclavi-ukazal-na-runy-38507> [cit. 15. 12. 2023].

Srov. KUCHYŇOVÁ, Z. - AYZPURVIT, K.: *Přepíšeme dějiny? Znali Slované před hlaholicí starogermánské runy?* Radio Prague International. 12. 2. 2021. Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/prepise-dejiny-znali-slovane-pred-hlaholici-starogermanske-runy-8708167> [cit. 15. 12. 2023].

Srov. LANKAŠOVÁ, M.: *Cyril a Metoděj přišli o primát, prvním slovanským písmem jsou runy.* Idnes.cz. 11. 2. 2023. Dostupné z: https://www.idnes.cz/brno/zpravy/pismo-hlaholice-runy-slovane-kost-lany-breclav-vedci.A210211_093031_brno-zpravy_klu [cit. 15. 12. 2023].

⁴⁷ WEIGL, J.: *O nedostatku kritického myšlení.* Parlamentní listy 12. 2. 2021. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Jiri-Weigl-O-nedostatku-kritickeho-mysleni-653762> [cit. 15. 12. 2023].

⁴⁸ Cit. tamtéž.

⁴⁹ MACHÁČEK, J. a kol.: Runes from Lány (Czech Republic) - The oldest inscription among Slavs. A new standard for multidisciplinary analysis of runic bones. *Journal of Archaeological Science* 127, 2021.

⁵⁰ Tamtéž s. 6.

texty, ale také mediální produkci a veřejné proslovy, které mají ambici vyjadřovat se k minulosti.⁵¹

Je na místě připustit obtížnost tématu a přiznat, že středoškolští žáci zřejmě nedovedou „goldsteinovsky“ bádát a vysvětlovat. Analýza pramenných i moderních odborných textů a hledání dokladů a odkazů napříč různými zdroji informací však představuje určité zjednodušení, pakliže jsou relevantní ukázky vybrány předem učitelem. Takto mohou žáci vysvětlení a zdůvodnění sami objevovat a spontánně vstřebávat žádoucí postupy racionální diskuze.

VYSVĚTLENÍ PROSTŘEDNICTVÍM FORMÁLNÍHO ARGUMENTU – WHITE

Přístup, který Hayden White představil především v díle *Metahistorie* (1973), vzbudil vlnu debat, respektujících ohlasů i kritických odsudků. Dodnes zůstává tato postmoderní relativizující teorie klíčovým dílem pro studium narativismu ve filosofii historie.⁵² Zásadním předpokladem pro pochopení Whiteovy pozice je názor, že historii přísluší zvláštní postavení mezi vědou a uměním,⁵³ pozice tak představuje jistou opozici k Hempelově teorii popsané výše.

Třebaže White svou teorii v *Metahistorii* cílí především na vybrané historiky a filosofy dějin 19. st. (Hegel, Ranke, Burckhardt, Marx, Nietzsche atd.), kloníme se k názoru, že lze obecné postřehy abstrahovat a typologie aplikovat na libovolný předmět studia. Vzhledem k rozpolcenosti (nejen české) historické komunity ohledně povahy historie co do vědeckosti (užívání obecných zákonů, možnost generalizací, historické studium jednotlivostí) chceme zde Whitea interpretovat a využít coby reprezentanta signifikantního proudu a alespoň zčásti tak upozornit na alternativní podoby vysvětlení.

Zatímco se Goldstein zaměřoval na nejzákladnější úroveň výzkumu, kdy dochází k identifikaci faktů, White soustředí svůj pohled na tvorbu a nutné prvky historických děl – hotových všeobšáhlych narativů, tedy řekněme návaznou práci historika, v níž prezentuje své závěry publiku. White nachází v každém historickém (dějinném) díle pět rovin: 1) kroniku, tj. výběr a seřazení faktů, 2) příběh, tj. aplikaci narativních struktur na řadu chronologických faktů, 3) zápletku, tj. volbu literárního zpracování a vyznění textu, 4) argument, formální zdůvodnění události, 5) ideologickou implikaci, tj. politické stanovisko a poselství textu. Když v Úvodu *Metahistorie* White seznamuje čtenáře s jednotlivými formami, do nichž může historik své dílo zasadit, mluví o nich jako o *vysvětleních* – vysvětlení prostřednictvím konstrukce zápletky, prostřednictvím formálního argumentu nebo ideologické implikace.⁵⁴

My se zde soustředíme na typologii vedení argumentu, protože ta cílí na mechanismy provázání jednotlivých faktů s obecnou strukturou vědění a přibližuje se tak Hempelovu pojetí, kde se taktéž jednotlivá skutečnost podřazuje pod obecný vzorec. White stanovuje čtyři možné podoby argumentu (formálního vysvětlení): formistický, organistický, mechanický a kontextuální.⁵⁵

1) Formistického zdůvodnění se dostává jevu, předmětu či události, když jsou zařazeny do typologie, klasifikace, stromové hierarchie na styl *Porfýriova stromu*. Podstatou je vystižení jedinečnosti studovaného předmětu a stanovení jeho třídní, rodové a druhové vlastnosti ve vztahu k předmětům jiným.

⁵¹ Beneš, Z.: Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 2, 2009, s. 153–163.

⁵² ZELAŇÁK, E.: *Úvod do kritické filozofie historie I.* Ružomberok 2015. s. 59–60. Kritické námitky vůči Whiteovi s. 56nn.

⁵³ WHITE, H.: *Metahistorie. Historická imaginace v Evropě devatenáctého století.* Brno 2011. s. 11.

⁵⁴ Tamtéž, *Předmluva a Úvod* jako celek s. 9–66.

⁵⁵ Tamtéž, s. 26–40.

2) Organistické vysvětlení ukazuje jednotlivosti jako součásti obecných procesů, přičemž význam jednotlivostí je dán participací na konečném smyslu a cíli – teleologická orientace na cíl dějinného procesu. Takovéto traktování dějin ale často využívá i parciální cíle struktur, jakými jsou lid, národ či kultura. Pohled na celek světa s jeho možným přesahem poskytují v důsledku jen náboženská vize,⁵⁶ např. křesťanské dějiny úpadku a spásy.

3) Mechanistické vysvětlení hledá kauzální zákony dějinných činů, které jsou chápány jako výsledek abstraktních sil, stojících mimo historické pole. Dle Whitea mají tyto historie sklon k abstrakci a společným rysem jim je to, že se pokouší stanovit nejobecnější zákony, řídící dějiny, jak to činila např. marxistická filosofie dějin.⁵⁷

Poslední 4) kontextualismus usiluje o vysvětlení jednotlivých událostí jejich „zasazením do kontextu, v němž se vyskytují“.⁵⁸ Pod kontextualizací si můžeme představit odkrytí vazeb k jiným přílehlým událostem v prostoru a čase. Historik píšící tento typ dějin integruje jevy do stěžejních trendů a stanovuje fyziognomie období a epoch. Cílem však není integrace veškerých událostí a jevů, jak se o to snaží mechanisté a organisté, ale jen výseku z omezené a ohraničené oblasti.⁵⁹

Poznamenejme ještě, že právě podaný výťah z Whiteovy teorie, je záměrně prezentován reduktivním postupem, kdy jsme pro vlastní cíle vytrhli z kontextu díla příhodné myšlenky, přičemž se nevěnujeme a nezohledňujeme jiné – např. Whiteův názor, že nutně každý narativní text je z podstaty svého založení napsán ideologicky a má tak vedle argumentační roviny stejně základní umělecké a motivační ambice v působení na čtenáře.

ARCHITEKTONICKÉ SLOHY

Whiteovo formistické a z části kontextuální vysvětlení (jako nejméně problematická schémata) navrhujeme ukázat na tématu architektonických uměleckých slohů, které sice spadá do dějin umění a estetických výchov, dějepis však totéž téma může traktovat v rámci hmotné kultury a s estetickou výchovou tak navázat mezipředmětovou vazbu.⁶⁰ Podstatou úlohy, kterou vzápětí načrtneme, je skutečnost, že celá řada věd vytváří klasifikační struktury a schémata, např. botanika a zoologie pracuje s taxonomickými jednotkami druhu, rodu, čeledí, řádu atd., chemie má svou periodickou tabulku prvků, matematika číselné obory. Historie přirozeně nedokáže být takto exaktní, přesto však rovněž užívá generalizací a obecných pojmů a uvádí předměty svého zájmu do vztahů.

Pro tabulkové schéma bychom samozřejmě mohli využít i jiné téma, jako např. typy politického zřízení, ekonomický systém, nebo společenskou organizaci různých státních útvarů. Paradoxně všechny právě uvedené potenciální typologie se historie jako takové pouze dotýkají a jsou výsledkem společenských věd. Obtížnost či přímo nemožnost nalezení přísně historického obsahu pro formistické vysvětlení nás tak upozorňuje na zvláštnost historie jako oboru, který můžeme vnímat buď pozitivně jako jedinečný nebo negativně, vytýkáme-li mu neschopnost nebo nemožnost hledat a formulovat obecné zákonitosti (neplést se zákonitostmi vývoje dějin, jak se je snažila podat stará spekulativní filosofie dějin).⁶¹

Úloha, kterou navrhujeme, spočívá v doplnění tabulky, která v jedné ose seřadí např. románský, gotický, renesanční a barokní umělecký sloh, ve druhé ose pak konkrétní stavby, jako zámek, hrad, dům, kostel nebo třeba jen dílčí prvek architektury jako sloup, klenba, okno, portál, věž, půdorys apod. Jednotlivá políčka tabulky zamýšlíme doplňovat obrazovým

⁵⁶ Tamtéž, s. 30–32.

⁵⁷ Tamtéž, s. 33–34.

⁵⁸ Cit. Tamtéž, s. 35.

⁵⁹ Tamtéž, s. 34–37.

⁶⁰ Cit. RVP G, s. 55: „rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry“, tj. Očekávaný výstup pro výtvarný obor.

⁶¹ Spekulativní filosofie dějin viz TUCKER, A. (ed.): *Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Wiley-Blackwell 2009. Především kapitoly věnované Marxovi, Hegelovi, Vicovi a dalším.

materiálem na základě rozpoznaných znaků a rysů jednotlivých stavebních slohů. Úkol je nasnadě – doplnit tabulku pomocí předem vybraného obrazového materiálu. Rozpoznáním a zařazením daného objektu vlastně žák prokáže schopnost analýzy, srovnání, postihnoutí vztahů u objektů, schopnost abstrahovat i konkretizovat.

Jako opora i zásobárna obrazového materiálu nám může dobře posloužit např. syntetizující publikace o architektuře z tematické řady *Velkých dějin zemí Koruny české*⁶² nebo některý díl z tradičních a rozšířených *Dějin umění* Josého Pijoana.⁶³ Alternativní zadání úlohy může představovat textová charakteristika rysů vybraného uměleckého slohu, k němuž budou žáci z obrazové nabídky doplňovat příslušné ukázky na základě rozpoznání typických prvků. Takto úloha cílí na posílení vnímání vztahů mezi konkrétní smyslovou reprezentací a obecným abstraktním textem. Správným zařazením příkladu pod směr a jeho zdůvodněním podává žák jistý typ *vysvětlení*.

Nastíněný scénář je dále možno rozvinout v dlouhodobý projekt, při němž budou žáci tabulku doplňovat svými fotografiemi na základě jimi navštívených památek v časovém období několika měsíců, nebo např. i v průběhu letních prázdnin. Prostorově můžeme dále zadání omezit pouze na památky daného regionu, což zaměří všímavost na nejbližší a třeba i přehlížené lokální pamětihodnosti.⁶⁴

ZÁVĚR

Představené výklady a přístupy tří filosofů jistým způsobem analyzují výstupy historie a nacházejí v nich tři roviny plnicí zásadně odlišnou roli. Goldstein tematizoval a zproblematizoval povahu, vznik a funkci evidence, tedy faktografickou rovinu historické práce. Hempel ve své snaze *povýšit historii na skutečnou vědu* soustředil svůj pohled na rovinu vysvětlení jednotlivých faktů pomocí vysledovaných a obecně platných zákonitostí. Na nejvyšší rovinu cílil White, který nabídl čtyři další formy vysvětlení, přesahující oblast vědy směrem k interpretačnímu a narativnímu výkladu.

Tyto koncepce jako tři různé vrstvy historikovy práce se v určitém smyslu ukazují jako komplementární, třebaže je dost možné, že by spolu autoři nedokázali najít společnou řeč. Tato komplementárnost je však spíše náhodná. Srovnáním koncepcí můžeme dojít také ke konstatování omezenosti každé z nich, protože každá funguje jen v rámci své historické roviny. Vedle Hempela, Goldsteina a Whitea můžeme samozřejmě najít i další stanoviska k historické explanaci – relevantní studie nalezneme např. u Luise Minka a Paula Rotha, syntetický přehled s odkazy na další autory nabídl Peter Kosso.⁶⁵ Při didaktické aplikaci jsme se nicméně omezili pouze na výše tři představené teorie.

Návrhy témat a úloh pro dějepisné vyučování navazují na publikaci *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*.⁶⁶ Ta rozlišila jako tři stěžejní pojmy historické praxe právě fakt, vysvětlení a vyprávění. Na každý z těchto pojmů v této studii navázala jedna vybraná osobnost se svou teorií.

⁶² KRATOCHVÍL, P. (ed.): *Velké dějiny Zemí koruny české. Tematická řada Architektura*. Praha 2009.

⁶³ PIJOAN, J.: *Dějiny umění*. Sv. 1-10. Praha 1977-1986. Svazky podle citovaných slohů: románský sloh – díl 3., gotika – díl 4., renesance – díl 5., renesance a manýrismus – díl 6., baroko – díl 7.

⁶⁴ Nejen za tento návrh děkuje autor recenzentovi studie.

⁶⁵ MINK, L.: The Autonomy of Historical Understanding. *History and Theory* 5, No. 1, 1966. s. 14–47.

ROTH, P.: How Narratives Explain. *Social Research* 56:2, 1989. s. 449–478.

KOSSO, P.: *Philosophy of Historiography*. In TUCKER, A. (ed.): *Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Oxford 2009. s. 9–25.

⁶⁶ ČERNÍN, D. a kol.: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec 2023.

Ke každé teorii byla navržena konstruktivisticky pojatá úloha, která vyhovuje stávajícímu kurikulu.⁶⁷ Cílem bylo nabídnout pro vyučování konkrétní témata, na nichž by bylo možné ukázat různé vysvětlovací postupy, které jsou běžné ve vědě. Jde o obecné myšlenkové postupy, které jsou aplikovatelné na nepřeberné množství jiných obsahů. Hempelovo pojetí navíc zdůrazňuje mezioborovou spolupráci a nutnost využívat obecné zákonitosti ostatních vědních oborů. Goldsteinova kritéria umožnilo společně s důrazem na argumentační zdůvodnění odmítnout dezinterpretující výklad ve prospěch nejnovějších závěrů odborníků. Whiteovo vysvětlení v naší úloze věnované architektonickým památkám cílí na celou řadu činností, které jsou rovněž zastoupeny v revidované Bloomově taxonomii. Zvolená témata a úkoly jsou tak nabídnuty jako první příležitost seznámit se s užívanými vysvětlovacími procesy a dalšími užitečnými dovednostmi. Přesto zůstávají jen skromným pokusem oponovat faktografické transmisivní výuce ve prospěch aktivizujícího dějepisu.⁶⁸

Bylo ukázáno, že filosofie historie nabízí komplexnější pojetí vysvětlení než reduktivní kurikulum a didaktická literatura, která vysvětlení omezuje na rozumění konceptuální znalosti. Komplexita a provázanost filosofických vysvětlení také více odpovídá skutečným úkolům řešeným vědci. Otevřenou otázkou je, zda jsou postřehy filosofů historie inspirativní a dále využitelné v nejnovější didaktické tendenci, kterou je pěstování testovatelné historické gramotnosti namísto abstraktních klíčových dovedností.

LITERATURA

- ANTONÍN, R. a kol.: *Starší dějiny pro střední školy – Učebnice, část první*. Brno 2018.
- BALADA, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. Praha 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> [cit. 15. 4. 2023].
- BARTŮŇEK, J. a kol.: *Starší dějiny pro střední školy – Pracovní sešit*. Brno 2018.
- BENEŠ, Z.: Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláváním. *Pedagogika* LIX, 2009. s. 153–163.
- ČERNÍN, D.: Philosophy of historiography and the Potential of History Education. *Filozofia* 78, 2023, č. 3. s. 180–193.
- ČERNÍN, D. a kol.: *Dějepis mezi vědou a vyprávěním*. Červený Kostelec 2023.
- ČEŠKOVÁ, T.: (Klíčové) Kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia Paedagogica* 26, 3, 2021. s. 7–27.
- FIALOVÁ, H. – FIALA, J.: *Malý ekonomický slovník s výkladem pojmů v češtině a v angličtině*. Praha 2006.

⁶⁷ Téma migrace na Ostravsko spadá pod OV „charakterizuje proces modernizace, vysvětlí průběh industrializace a její ekonomické, sociální a politické důsledky“ a učivo „rozvoj výroby a vědy, proměna agrární společnosti ve společnost průmyslovou, změny v sociální struktuře“; Nález z Lán lze pojímat pod OV „objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální a duchovní život lidské společnosti“ a učivo „naše země a ostatní Evropa v době římské“; Architektonické slohy jsou v souladu s učivem „umění středověké společnosti; renesance; barokní kultura“. Viz RVP G, s. 43–45.

⁶⁸ Další inspiraci, ale i ucelené a testované výukové lekce představují výstupy projektu Technologické agentury ČR reg. č. TL03000187 s názvem „Propedeutika kritického myšlení a mediální gramotnosti ve výuce dějepisu na středních školách“, který byl řešen v letech 2020–2023 na Ostravské univerzitě. Výukové materiály jsou zdarma dostupné na webových stránkách univerzity, věnovaných projektu, viz <https://ff.osu.cz/dej-krit/>.

- GOLDSTEIN, L. J.: Evidence and Events in History. *Philosophy of Science*, 29 (2) 1962, s. 175–194.
- HEMPEL, C. G.: The Function of General Laws in History. *The Journal of Philosophy*, 39 (2) 1942, s. 35–48.
- HENDRICK, C. – MACPHERSON, R.: *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Druhé revidované vydání. Praha 2021.
- HUDECOVÁ, D.: Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika* 3, 2004, s. 274–283.
- KRATOCHVÍL, P. a kol.: *Velké dějiny Zemí koruny české. Tematická řada Architektura*. Praha 2009.
- KRATOCHVÍL, V.: *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu. K predpokladom výučby*. Bratislava 2019.
- KUCHYŇOVÁ, Z. - AYZPURVIT, K.: *Přepíšeme dějiny? Znali Slované před hlaholici starogermánské runy?* Radio Prague International. 12. 2. 2021.
<https://cesky.radio.cz/prepise-me-dejiny-znali-slovane-pred-hlaholici-starogermanske-runy-8708167> [cit. 15. 12. 2023]
- LANKAŠOVÁ, M.: *Cyril a Metoděj přišli o primát, prvním slovanským písmem jsou runy*. idnes.cz. 11. 2. 2023 https://www.idnes.cz/brno/zpravy/pismo-hlaholice-runy-slovane-kost-lany-breclav-vedci.A210211_093031_brno-zpravy_klu [cit 15. 12. 2023]
- MACHÁČEK, J. a kol.: Runes from Lány (Czech Republic) - The oldest inscription among Slavs. A new standard for multidisciplinary analysis of runic bones. *Journal of Archaeological Science* 127, 2021.
- ONDRÁČKOVÁ, T.: *Nejstarším písmem Slovanů nebyla hlaholice. Objev kosti u Břeclavi ukázal na runy*. ČT24. 11. únor 2021.
<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3268206-nejstarsim-pismem-slovanu-nebyla-hlaholice-objev-kosti-u-breclavi-ukazal-na-runy> [cit. 15. 4. 2023].
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha 2008.
- PINKAS, J. a kol.: *Soudobé dějiny, badatelská učebnice dějepisu pro devátý ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň 2022.
- PINKAS, J.: Historická gramotnost (Editorial). *Historie - Otázky - Problémy*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 12, 2023, s. 5–13.
- RŮŽKOVÁ, J. a kol.: *Historický lexikon obcí České republiky 1869-2005. I. díl*. Český statistický úřad. 2006.
- STRADLING, R.: *Jak učit Evropské dějiny 20. století*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha 2003.
- ŠTECH, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 615–633.
- ŠUBRT, J.: *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: Teorie a výzkum*. Kolín 2010.
- TLAŠKOVÁ, E.: *Migrace jako zásadní fenomén vývoje Ostravska*. Migraceonline.cz. 2007. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/migrace-jako-zasadni-fenomen-vyvoje-ostravska> [Cit. 7. 6. 2023].

VÁVRA, J.: *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* (Výzkumný ústav pedagogický v Praze) 5. květen 2011, Metodický portál:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html> [cit. 15. 12. 2023]

VON WRIGHT, G. H.: *Vysvětlování a rozumění*. Praha 2013.

WEIGL, J.: *O nedostatku kritického myšlení*. Parlamentní listy 12. 2. 2021. <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Jiri-Weigl-O-nedostatku-kritickeho-mysleni-653762> [cit. 15. 12. 2023]

WHITE, H.: *Metahistorie. Historická imaginace v Evropě devatenáctého století*. Brno 2011.

ZATLOUKAL, T.: *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha 2022.

ZATLOUKAL, T.: *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha 2023.

ZELAŇÁK, E.: *Úvod do kritickej filozofie histórie I*. Ružomberok 2015.

Mgr. Michael Stefan
Katedra filozofie
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 1476/5
702 00 Moravská Ostrava a Přívoz
Česká republika
email: michael.stefan@osu.cz