

## Filmová rodina jako místo paměti: didaktické perspektivy

Francouzský historik Michel de Certeau upozornil již v roce 1974 na význam místa pro teorii historického poznání.<sup>1</sup> Sociální kontexty, v nichž minulost vnímáme, určují úhel pohledu a ovlivňují tak vyznění dějin. Historik, filmař, autor historických románů i učitel dějepisu jsou vždy nějak ovlivněni institucionální formací, v jejímž rámci provozují své řemeslo. Pro historickou vědu i školní dějepis není důležitá jen minulost – prostor, v němž se historie odehrává (jeviště), významnou roli v poznávacím procesu hraje také přítomnost – společenské místo (hlediště), odkud do dějin nahlížíme.

Každá historická studie je dle Michela de Certeaua „produktem místa“.<sup>2</sup> Společenský prostor nemusíme nutně vnímat jako doslovnou, hmotnou realitu. Není tak důležité, zda dnešní historik pozoruje minulost z pracovny, v níž kdysi sedával Jaroslav Goll či Josef Pekař. Jako podstatnější se jeví, že jeho popis minulosti v mnohém určuje institucionální formace, v jejímž kontextu historickou vědu jako autorizovaný odborník provozuje. S pojmem společenského místa se spojuje autorita archivu a vědecké obce. Taková místa nemusí být nutně hmatatelná, ale mohou být jen pomyslná. V kontextu historického poznání plní roli (pre)kognitivních schémat, která určují, co, jak a proč má smysl poznávat. Orientují nás v jinak chaotickém prostoru, kde se téměř cokoli může stát historickým faktem.

V duchu se vraťme do školních let, vybavme si hodiny dějepisu, které jsme sami jako žáci prožili. Vzpomínka na školu nám připomene též odpovídající institucionální formaci, v níž se naše školní představy o dějepisném poznání utvářely. Školní dějepis propůjčil chaotické změní potenciálních faktů pevné souřadnice. Dodnes díky nim víme, k čemu znalosti v sociální praxi školy sloužily, k čemu měly být dobré, z jakých důvodů jsme se je učili. Škola dodnes představuje důležité místo, kde se historické vědění formuje a získává svůj sociální rozměr. Je nějak a k něčemu použitelné, provozuje se v určité společenské síti. Místa mají své hranice, které v každodenním životě překračujeme. I učitel dějepisu

<sup>1</sup> Michel DE CERTEAU, *Historiografická operace*, in: *týž, Psaní dějin*, přel. P. Doležalová, Brno 2011, s. 61–114.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 71.

hovoří o historii jinak v hospodě než před žáky ve školní třídě. Dynamiku hranice, která mění perspektivu historického poznání, lze dobře ilustrovat na sociálním rámci rodiny. Rodina představuje společenské místo, z něž se dějiny vyjevují jinak než z prostředí školy či vědecké instituce.

Tyto povšechné úvahy o prostorových souřadnicích historického poznání jsem rozvinul jako vstupní expozici k zamyšlení nad rodinou jako jedním ze společenských míst, jehož perspektivou vnímáme minulost. Rád bych na hranicích několika kognitivních formací prověřil nosnost pojmu „místo paměti“, který se převážně užívá k inventarizaci „velkých“ příběhů. Často se klade důraz na události, osobnosti, místa či umělecká díla, která se významně podílela na utváření národní identity.<sup>3</sup> Tvůrce konceptu míst paměti, francouzský historik Pierre Nora, kladl důraz na materialitu prostoru.<sup>4</sup> Rád bych pojem „místo paměti“ vyvázal z těchto odkazů na skutečnou krajinu a hmotné prostředníky vzpomínání. Pojem stále užívám v návaznosti na paměťová studia, ale místem rozumím spíše pomyslnou sociální formaci, která určuje souřadnice poznání.

Popis konkrétního místa paměti nekončí inventurou obsahu. Pozornost je potřeba věnovat též prostorovému rámci, který historická fakta organizuje a utváří tak perspektivu, jejímž prostřednictvím se minulost nějak jeví. Můžeme si pomoci analogií s prostorem v umění. Dějiny evropského malířství ilustrují, nakolik je realismus – tedy mimetická reprezentace založená na perspektivě lidského zraku – kulturním konstruktem a představuje jen jedno z možných pojetí časoprostoru ve výtvarném umění. Nejde přitom jen o pojetí prostoru, jež je v konkrétním uměleckém díle implicitně obsaženo, ale také o rámcové místo, z něž daný výjev vnímáme. Tentýž obraz vyzní jinak, je-li umístěn v kostele, v galerii či jako reprodukce v učebnici. Naše porozumění výtvarným dílům neurčuje pouze to, co je na plátně, ale též instituce (galerie, chrám, učebnice), která formuje prostor kolem obrazu a rámcovou poznávací situaci, v níž se náš vztah k dílu utváří. Zde se, předpokládám, vyjevuje i podstatná souvislost s didaktikou. Dějepisné vzdělávání (kultivace historické kultury) se odehrává v sociálním rámci, jehož perspektivou vnímáme minulost. Rodina zde představuje nejen ilustrativní příklad poznávací formace, ale též sociální skutečnost, která se vzděláváním úzce souvisí. Snad se mi podaří tyto různorodé inspirace a perspektivy provázat a naznačit i praktickou aplikaci s jasně vymezenými cíli na poli vzdělávání.

V české populární kultuře se zejména díky filmům a seriálům prosadila řada modelových rodin, jejichž prostřednictvím nahlížíme do minulosti. Hanákoví ze seriálu *Taková normální rodinka* (r. J. Dudek, 1971), Homolkovi

<sup>3</sup> *Deutsche Erinnerungsorte*. Ed. Etienne FRANÇOIS – Hagen SCHULZE, München 2001.

<sup>4</sup> Pierre NORA, *Mezi pamětí a historií: problematika míst*, in: *Politika paměti: antologie francouzských společenských věd*. Ed. A. Bensa, Praha 1998, s. 7–31.

z volné filmové trilogie Jaroslava Papouška (1969–1972),<sup>5</sup> Šebkovi z *Pelíšků* Jana Hřebejka (1999) či Dvořákovi z populárního seriálu *Vyprávěj* (r. B. Arichtev ad., 2009–2013) představují jen několik nejvýraznějších příkladů. Rodinu můžeme považovat nejen za ustálený a běžný kulturní topos. Jako snadno srozumitelná a široce sdílená sociální zkušenost je klíčovým kognitivním schématem, jehož prostřednictvím můžeme porozumět minulosti. Rodinu přitom nelze jednoduše ztotožnit s historickou událostí. V reprezentacích, které masově cirkulují v současné populární kultuře, totiž nefunguje jednoduše jako scéna, na níž by se dějiny přímo odehrávaly, spíše zakládá úhel pohledu. Rodina je jedním ze společenských míst, z něž historické události rozumíme. Dvořákovi z *Vyprávěj* se stávají jen zcela okrajově aktéry významných historických událostí, o nichž seriál vypráví (okupace v srpnu 1968, sebeupálení Jana Palacha v lednu 1969 či tzv. Anticharta v lednu 1977). Pověštinou vystupují v roli posluchačů či diváků, kteří vidí události v televizi, slyší je z rozhlasu. Rodina zde plní obdobnou funkci, jakou hraje prostor galerie při vnímání vystaveného uměleckého díla.

Na významnou roli rodinných rámců paměti v současné populární a vzpomínkové kultuře poukazuje řada badatelů. Americká teoretička vzpomínání, Marianne Hirschová, považuje rodinu za idiom, jehož prostřednictvím dochází k mezigeneračnímu přenosu paměti. Zdůrazňuje současně, že se v posledních desetiletích rodina prosazuje jako masová a nadnárodní figura vzpomínání. Právě rodinné rámce vzpomínání patří dle Hirschové ke specifickému charakteru generační paměti, která je zatížena traumatickými událostmi předků (postmemory, generation after).<sup>6</sup>

Tento posun můžeme ilustrovat kupříkladu na filmovém obraze jedné z klíčových událostí českých moderních dějin – vyhlazení Lidic nacisty v roce 1942. Zpracování Otakara Vávry a Miloslava Fábery (*Sokolovo*, 1974) zasazuje událost do velkého vyprávění o válce. Kromě historických osobností představují ostatní početné postavy příběhu jen bezejmenný kompars. Film zobrazuje historii s dokumentární transparentností: jako bychom byli přímo v dějinách, bez zprostředkujícího média. Místo, z něž do minulosti nahlížíme, je zakryto. Můžeme podlehnout referenční iluzi. *Lidice* Petra Nikolaeva (2011) sice řadu scén ze staršího snímku přímo citují, ale rámcové pojetí filmového příběhu je zcela jiné. Nahlížíme do dění perspektivou rodinné tragédie Františka Šímy. Rodina nově vystupuje jako dominantní místo paměti, které divákům umožňuje porozumění a afektivní prožitek události: Jak se asi cítil Šíma, když místo rodné obce našel jen prázdnou zasněženou pláň? Internetové diskuze k filmu naznačují, že efekt reálného ustupuje do pozadí. Pro diváky je podstatný spíše dojem autenticity, který se odvozuje od emocionálního prožitku ze zhlédnutí

<sup>5</sup> *Ecce Homo Homolka* (1969), *Hogo fogo Homolka* (1970) a *Homolka a Tobolka* (1972).

<sup>6</sup> Marianne HIRSCH, *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, London 2012; TÁŽ, *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after the Holocaust*, New York 2012.

filmu.<sup>7</sup> Právě rodinná perspektiva tyto afektivní vjemy prostředkuje účinněji než velká vyprávění o střetu dobra a zla.

Obdobný posun od mytizujícího příběhu k rodinným rámcům můžeme ilustrovat i na jiné než válečné tematicce. Nabízí se kupříkladu Českými lvy ověřený snímek režisérky Agnieszky Hollandové *Hořící keř* z produkce HBO (2013), který zachycuje obdobně významnou událost národních dějin. Nakolik se *Hořící keř* odklonil od sakralizující monumentalizace,<sup>8</sup> k níž reprezentace činu Jana Palacha od počátku tíhla, demonstruje srovnání s dobovými filmovými dokumenty o jeho smrti a pohřbu, kupříkladu se snímkem Stanislava Miloty *Jan 69* (1969). Milotův film zasazuje vzpomínku na Jana Palacha do liturgických rámců, které zprostředkovávají velký příběh o oběti na podkladě křesťanské symboliky. *Hořící keř* tuto sakralizující rétoriku nereprodukuje. Do popředí vystupuje postava matky (Jaroslava Pokorná) a s ní též afektivně působivá perspektiva ztráty syna. Historickou událost vidíme též optikou bratra (Petr Stach). Rodinné rámce hrají klíčovou roli i v navazujících příbězích. Právní zápas Dagmar Burešové je nahlížen perspektivou jejího ženství a mateřství. Střet s mocí není reprezentován pouze narativně, po linii historické zápletky (příběh soudního sporu), ale též afektivně – jako úzkostlivý strach o děti, jako manželská krize. Katarzivní překonání sporu s manželem (Jan Budař) je zobrazeno jako sexuální sblížení. Nejen do Lidic, ale i do Palachova příběhu tak funkčně vstupuje erotika. Hodnotové konflikty, spojené s výkladem Palachova činu, se v *Hořícím keři* inscenují prostřednictvím rodiny. Pragmatický přístup právníka Charouze (Adrian Jastraban) se vyjevuje v konfliktu s dcerou, která se nechce podrobit nastupující normalizaci. Major Jireš (Ivan Trojan) naopak nový kurz odmítá. Příklon k hodnotám je prezentován jako rodinná emigrace.

Pomocí těchto dílčích exkurzů do současné populární kultury se nyní pokusím vymezit pole pro didaktické promyšlení rodinných rámců jako míst paměti. Rád bych nastínil odpovědi na následující otázky: Proč by se učitelé měli o tuto problematiku zajímat? Jak by mohli ve školní praxi filmové obrazy využít? S jakými vzdělávacími cíli a s jakými metodami by mělo smysl obdobný zájem o rodinné rámce vzpomínání spojovat? V pozadí mého úsilí je snaha o provázání několika kontextů, jež se mohou synergicky podílet na kultivaci historické kultury ve škole. Vedle historiografie a didaktiky dějepisu je ve hře též rodinná paměť a teorie médií (potažmo mediální výchova).

Paměťový provoz na poli populární kultury se povětšinou mívá s provozem historiografie. Odborné knihy nemají mnoho čtenářů. Kolektivně sdílené představy o minulosti tak formují spíše hrané filmy a seriály než dokumenty či texty odborníků. Na mediálním trhu uspěje jen taková minulost, po níž

<sup>7</sup> Analýzou a interpretací diváckých ohlasů filmu *Lidice* (2011) se podrobněji zabývám v monografii *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*, Praha 2014, s. 136–141.

<sup>8</sup> Ke ztvárnění Palachova příběhu ve filmu *Hořící keř* viz studii Jaroslav PINKAS, *Hořící mramor: pomník Janu Palachovi* v této knize, s. 574–581.

bude poptávka. Učitel má samozřejmě na výběr. Může vzdorovat většinovému vkusu a bránit zavedenou formu historického vědění. U této tradiční formace školního dějepisu, jež stojí na znalostech a souvislostech, však přibývá problémů se zapojením do širšího sociálního kontextu. Dějepis funguje jako autonomní hra na reprodukci znalostí za známky, která je odtržena od každodenního života žáků. Obtížná socializace poznání se odráží v jeho praktické nepoužitelnosti. Žáci nevědí, k čemu to vědění vlastně je. Nechce-li učitel obývat tento asociální prostor, pak musí přihlédnout k tomu, jak s historií nakládá populární kultura, která zohledňuje a formuje vkus širokého publika. Nástup rodinných rámců v popkulturním vzpomínání představuje možný terén pro hledání cest, jak historické vědění didakticky promyšleně socializovat. Jako klíčový vzdělávací cíl zde vymezují zapojení dějepisného vědění do sociálního kontextu, obrazně řečeno: oživení historie.

Popkulturní produkce demonstruje, že rodinné rámce fungují jako snadno srozumitelné a široce rozšířené poznávací schéma i u masového publika. Mimořádný úspěch rodiny jako místa paměti by učitel mohl využít i ke vzdělávacím cílům, které dalece překračují pouhou zábavu a afektivní prožitek. Pokusím se to ilustrovat na filmových reprezentacích tzv. normalizace, které se v české populární kultuře dočkaly nápadného rozkvětu. Naprostá většina těchto snímků nahlíží dobu perspektivou rodiny. O Dvořákových ze seriálu *Vyprávěj* již byla řeč. Rodinný model vzpomínání se prosadil již v divácky úspěšných filmech 90. let, jako byly *Kolja* (r. J. Svěrák, 1996) či *Pelíšky*. Ani odklon od poetiky „hořkých komedií“ nepotlačil význam rodinných rámců, jak ilustruje kupříkladu *Občanský průkaz* (r. O. Trojan, 2010), který je založen na vzpomínkové perspektivě syna. Film vypráví rodinný příběh o neúspěšném pokusu o emigraci. Dějiny se zde inscenují jako trauma, které prožívají rodiče a návazně i jejich děti. Normalizace je takto zachycena již v *Báječných letech pod psa* (r. P. Nikolaev, 1997). Ve snímku *Kawasakiho růže* (r. J. Hřebejk, 2009) se úspěšný psychiatr Josek (Martin Huba) vyrovnává s traumatickou minulostí opět v kulisách rodinné paměti (dcera odhaluje minulost otce prostřednictvím spisu StB).<sup>9</sup> Rodina zde nepředstavuje jen dílčí kulisu doby, ale klíčovou poznávací perspektivu, jejímž prostřednictvím dnes normalizaci rozumíme a znovuprožíváme ji. Šíře zapojení této perspektivy do paměťového provozu ukazuje, nakolik je toto místo paměti funkční, jak v každodennosti slouží. Jeho rozšířená použitelnost je výzvou pro didaktiku. Zůstává otázka: Nakolik a jak může posloužit i vzdělávacím cílům?

Pokusím se nyní možné cíle konkretizovat. Z didaktické perspektivy nemá smysl dotčené filmy promítat žákům vcelku. Učitel lépe využije krátké dílčí ukázky, které mají podobu drobných příběhů a jsou pro žáky i bez znalosti

<sup>9</sup> Hořkými komediemi o normalizaci se z perspektivy vzpomínání zabýval Radim Hladík. Podnětně je analyzoval jako místa paměti. Využil přitom koncept kulturního traumatu. Radim HLADÍK, *Traumatické komedie: politika paměti v českém filmu*, Sociální studia, 2010, č. 1, s. 9–26; též viz Čeněk PÝCHA, *Kawasakiho svazek. Archivní materiál a vzpomínání na socialismus v současném českém filmu*, studie v této knize, s. 556–573.

snímku srozumitelné. Fragmentace umožňuje učiteli, aby vůči snímkům, jež se nesou na vlně popkulturního zájmu o minulost, pracoval podvratně. Žáci tak stále mohou mít pocit, že film je především zábavný, ale učitel sleduje i další cíle než pouhou motivaci (oživení historie). Používá filmovou ukázkou jako srozumitelný pramen k analýze a interpretaci lidského jednání v dějinách. Prostřednictvím rodiny jako místa paměti může modelovat poznávací situaci, která propojuje předávané znalosti se sociálním kontextem. Zde již nejde „jen“ o oživení historie, ale o přijetí aktérské perspektivy, z níž žáci mohou porozumět jednání lidí v dobovém historickém kontextu. Prostřednictvím filmu jsou konfrontováni se situacemi, v nichž se postavy filmového vyprávění musí nějak rozhodovat. Učitel vede žáky k tomu, aby promýšleli motivaci jejich jednání. Návazně usiluje o to, aby postavám porozuměli s ohledem na specifika doby. Film se nabízí jako efektivní nástroj (re)konstrukce dobového sociálního, a to bez ohledu na to, zda je dokumentárně věrným obrazem historické skutečnosti. Kritika filmového obrazu je pak samozřejmě nutná, mohou ji ovšem s pomocí učitele provádět sami žáci.

Můžeme si vše ilustrovat na konkrétním příkladu 13. dílu druhé řady seriálu *Vyprávěj* (2010) s názvem „Volby“. Otec rodiny Josef Dvořák (Svatopluk Skopal) se souhrou komických náhod ocitne ve volební komisi, což vyvolá negativní reakci jeho matky – obdivovatelky masarykovských ideálů (Nina Divíšková). Příběh z roku 1976 můžeme žákům zprostředkovat formou několika krátkých fragmentů. Úsporně a efektivně s pomocí filmu modelujeme poznávací situaci, která má navíc charakter problémových otázek: Proč a jak fungovaly volby v době socialismu? Proč lidé chodili volit, když bylo vše předem rozhodnuto? Jak můžeme jednání Josefa Dvořáka hodnotit? Filmový obraz návazně konfrontujeme s dalšími referenčními poli. Jedno z nich představuje historické vědění (výklad učitele, text učebnice, informace o volbách z webu Českého statistického úřadu aj.), další možná pole pak vzpomínky prarodičů na volby a srovnání se současnou volební praxí.

Pokud přistupujeme k rodinným rámcům s důrazem na jejich sociálně formativní roli, pak se jejich popkulturní reprezentace nabízejí jako pomyslný prostor socializace historického vědění. Žáci a studenti si sociální znalosti a dovednosti teprve osvojují. Významnější zkušenost s hraním sociálních rolí mají povětšinou jen ze školy, právě rodina představuje výchozí sociální zkušenost. Prostřednictvím rodiny jako místa paměti může učitel modelovat poznávací situaci, která propojuje předávané historické znalosti se sociálním kontextem. V případě konkrétního příkladu z *Vyprávěj* vyzve žáky k tomu, aby filmovou scénku srovnali se vzpomínkami vlastní rodiny. Nejde přitom o konfrontaci či odsouzení konformních postojů k volbám za socialismu, ale o doplnění osobního prožitku, který nemusí být ani veřejně prezentován. Minulost se perspektivou generační kontinuity (rodinné paměti) jeví jako živá součást přítomnosti.

Opakované využití rodinné perspektivy při výuce dějin povede k tomu, že si žáci uvědomí odlišnost jednotlivých pohledů: učebnice dějepisu zprostředkuje

jinou minulost než rodinná paměť. Povědomí o této multiperspektivitě<sup>10</sup> obohacuje a rozvíjí konceptuální nástroje, které žákům slouží pro komunikaci historických a paměťových témat. Prakticky si osvojení takového konceptu můžeme představit jako otázku implicitně přítomnou při recepci filmů o minulosti: Z jakého místa nahlížíme do dějin? Proč nám někdo zprostředkoval tuto perspektivu? Jako základní didaktický cíl můžeme v této souvislosti vymezit rozvoj historické gramotnosti.<sup>11</sup>

Kladení otázek představuje klíčový výstup nejen dějepisného vzdělávání. Analýza a interpretace filmu jako školního historického pramene nemusí mít podobu ideologické kritiky. Dědictví socialistické kinematografie a televizní tvorby v tomto smyslu českou didaktiku silně ovlivnilo: film slouží k odhalení ideologické manipulace a tím jeho použitelnost končí. Kritická reflexe filmového obrazu se přitom nemusí nést v dichotomickém režimu pravdy versus lži. Toto oddělování zrn od plev je založeno na představě jednoho pevného místa, z něž může autorizovaný odborník odhalit, jak to ve skutečnosti bylo. Takové pojetí nepovažují za didakticky produktivní. Otevřený charakter historického poznání ostatně zdůrazňují i kurikulární dokumenty (Rámcové vzdělávací programy): „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.“<sup>12</sup>

Osobně se ztotožňují s participativní historickou kulturou, která vnímá dějepisné poznání jako otevřený proces, v němž je kladení otázek důležitější než nalézání odpovědí. Rozvíjení historické gramotnosti představuje důležitý didaktický cíl školního dějepisu. Analytická a interpretační práce s filmem může čelit popkulturním trendům, které dle mnohých teoretiků směřují k ahistorizaci filmových obrazů minulosti. Historik Rainer Wirtz v souvislosti s produkcí televizní historie hovoří o minulosti bez dějin.<sup>13</sup> Současní diváci již nepotřebují kontext historického vědění, aby porozuměli obrazům minulosti, stačí jim totiž afektivní prožitek, který zprostředkovanou minulost autentizuje. Pokud se učitel rozhodne podvrtně didakticky pracovat se vzpomínkovou figurou rodiny, jak se prosadila v české populární kultuře, může výrazně přispět k tomu, že si žáci (konzumenti popkultury) historický kontext k ahistorickým obrazům doplní alespoň formou otázky.

<sup>10</sup> Koncept multiperspektivity popularizoval v evropské didaktice dějepisu britský historik a didaktik dějepisu Robert Stradling. Robert STRADLING, *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha 2004.

<sup>11</sup> Christian HEUER, *Historienfilme*, in: *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Eds. M Furrer – K. Messmer, Berlin 2013, s. 316–337.

<sup>12</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2007, s. 43.

<sup>13</sup> Rainer WIRTZ, *Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History*, in: *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Eds. T. Fischer – týž, Konstanz 2008, s. 9–32.

Historickou gramotnost si můžeme představit jako stále přítomné povědomí o místě, z něž nahlížíme do minulosti. Toto latentní tázání po perspektivě (Proč se nám dějiny ukazují právě z tohoto místa?) si samozřejmě nelze osvojit příkazem ani se naučit nazpaměť jako dějepisnou faktografii. Historickou gramotnost zakládají dovednosti, jak se znalostmi (které jsou navíc díky moderním médiím stále snadněji přístupné) nakládat. Didaktické využití rodinných rámců paměti nabízí schůdnou cestu, jak u žáků vyvolat kognitivní disonanci potřebnou k tomu, aby se problematizovala laická představa o jedné objektivní historii. Zde pomáhají dráždivé rozpory různých verzí minulosti, z nichž nelze žádnou jednoduše vyloučit jako nepravdivou: z rodinné perspektivy se události jeví jinak než z učebnice, ani rodinu, ani učebnici však nelze jednoduše obvinit ze lži. Další nesrovnalosti, neporozumění, vše, co zpochybňuje jednoduchou opozici mezi historickou skutečností a ideologickou lží, zakládá potřebu klást otázky nejen za kulisy popkulturně reprezentované minulosti, ale též po sociálních formacích, v jejichž rámci historii sami rozumíme. V důsledku to nevede k relativismu a krizi hodnot, ale právě naopak k nezbytnosti jejich zapojení do dějepisu, jenž má charakter „vážné“ poznávací hry. Didakticky upravený koncept perspektivy může dějepisné vzdělávání vyvést z labyrintu sociálních her (znalosti se učíme na písemku, jde o známky) a postavit jej na pevné epistemologické základy odpovídající současné teorii sociálněvědního poznání.<sup>14</sup> Právě pojem místa dokáže pluralitu možných výkladů jedné a téže minulosti spojit s hodnotícím soudem. Odpovědné hodnocení historie není založeno na tom, že slepě přejímáme názor expertní autority, ale na kritické práci se zdroji a povědomí o společenském místě, které spoluvytváří náš úhel pohledu na minulost.

<sup>14</sup> Představu o provázanosti didaktické teorie s epistemologií sociálněvědního poznání může poskytnout celá řada syntetických prací. Z novějších viz např.: *Debates in History Teaching*. Ed. Ian DAVIES, London – New York 2011.