

Editorial

Historická gramotnost

Jaroslav Pinkas

Historické vzdělávání, jako ostatně jakékoli jiné oborové vzdělávání, úzce souvisí se stavem společnosti. Dějiny byly vždy vnímány především jako legitimizace stávajících pořádků a v tomto ohledu bylo celkem lhostejné, zda tyto pořádky zosobňoval císař, demokraticky zvolený prezident, vůdce či generální tajemník. Důraz byl vždy kladen na jednoznačnost obsahu a jednotné výkladové standardy, vždy v duchu převládající ideologie. Zlom nastal po roce 1989, který otevřel, jistě ne pro všechny části společnosti, ale přinejmenším pro její většinu, možnost klidného a prosperujícího vývoje. Dlouhé období klidu a stability přineslo ústup historismu a otevřelo možnost o dějinách (i jejich školní verzi) přemýšlet jinak než jen jako o nástroji politické výchovy. I když „vyrovnávání se s minulostí“ formou její moralizace a případně i právními nástroji nikdy na dlouho nezmizelo, postupně se přece otevřela možnost i méně „angažovaného“ přístupu k historické edukaci. Od důrazu na reprodukci „správného“ obsahu se zvolna upíná pozornost i na rozvoj oborových kompetencí a dovedností. Konceptuální posuny na tomto poli se odehrávají v interakci mezi třemi klíčovými pojmy, které se částečně překrývají a vzájemně doplňují: historické myšlení, historické vědomí a historická gramotnost.

Pojem „historické myšlení“ je pochopitelně starší a přesahuje vzdělávací oblast. Německý historik a didaktik Jörn Rüsen upozorňuje, že schopnost vnímat čas a rozlišovat mezi přítomností a minulostí je jedním z charakteristických rysů lidství. „Historické myšlení“ vnímá především jako disciplinární techniku charakteristickou pro profesionální historiky, kteří se díky těmto specifickým nástrojům mohou odlišit od jiných vypravěčů minulosti. I Rüsen nicméně zdůrazňuje význam subjektivity historiků a „historické myšlení“ vnímá prizmatem narace, která především dává minulosti smysl a v níž subjekt vypravěče nelze oddělit od podstaty vyprávění.¹ Jeho hlavní zájem nicméně směřoval spíše do vymezení „historického vědomí“, které představovalo poněkud odlišný, spíše sociologicky a kulturně orientovaný koncept tematizující vztah k minulosti. Peter Burke spojuje „historické myšlení“ se západní dominancí a obecně s evropskými duchovními kořeny a zdůrazňuje význam těchto specifických duchovních vlivů na formování historiografie.²

V oblasti vzdělávání se pojmy „historické myšlení“ a „historická gramotnost“ objevují na počátku sedmdesátých let 20. století. Spojuje je potřeba obohatit tradiční přemýšlení o historickém vzdělávání o kompetenční prvky a procedurální dovednosti. Kořeny tohoto přístupu je třeba hledat ve Velké Británii, ve které se v projektu *Schools History Project* potkávaly zkušenosti učitelů, jako byl David Sylvester, a didaktiků

1 Jörn RÜSEN, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York 2005, s. 1–6.

2 Peter BURKE, *Western Historical Thinking in a Global Perspective — 10 Theses*, in: Jörn Rüsen (ed.), *Western Historical Thinking. An Intercultural Debate*, New York 2001, s. 15–30.

Jeanette B. Cotlhamové či Johna Finese.³ Podle Sylvestera byla hlavní motivací rozvoje programu snaha aktivizovat žáky, učinit je „tvůrci historie“, vymanit je z role konzumenta. V bilancujícím rozhovoru z roku 2009 říká: „chtěl jsem dějepis propojit s potřebami žáků, pokusit se jim ukázat, že jim může pomoci.“⁴ Významný britský didaktik Peter Lee později označil tento projekt za nejdůležitější událost v proměně kurikula ve Velké Británii v druhé polovině 20. století.⁵ Konceptuální změna byla od samého začátku charakterizována úzkým propojením teorie a praxe.

Pro celý segment takto orientovaného historického vzdělávání byla přitom charakteristická značná konfúznost a neurčitost. Přesun důrazu z historie jako národního narativu k historii jako disciplíně nebyl provázen metodologickou přísností, ale spíše řadou variací a disciplinárních „výpůjček“ z psychologie i pedagogiky (Jean Piaget, Jerome Brunner). Větší důraz na konceptovou znalost („koncepty druhého řádu“) vedl sice k určité redukci obsahu, ale rozhodně ne k oddělení těchto sfér. Samotné vymezení konceptu „historického myšlení“ či „historické gramotnosti“ je velice obtížné. Začněme pojmem „historické myšlení“. Z kdysi okrajového pojmu se dnes stal mainstream a standard, který má ovšem velké množství definic. Jednu z obecně sdílených vymezení pojmu podala v roce 1995 Linda Levstiková, která jej definovala jako schopnost zaujmout historickou perspektivu, zhodnotit historický význam událostí a zaujmout k nim vlastní postoj.⁶ Dalším důležitým autorem, který pojem zpopularizoval, je Samuel Wineburg, který v roce 2001 vydal přelomovou práci *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*.⁷ V ní zdůrazňoval nutnost práce žáků s primárními prameny a kladení otázek jako cesty k problematizaci jednoznačného vidění minulosti charakterizovaného pozicí buď/anebo. V rozhovoru z roku 2006 říká: „Historické myšlení je nepřirozené. Jde proti tomu, jak běžně přemýšlíme. Jsme psychologicky konstruováni tak, že vidíme jednoznačnou souvislost mezi minulostí a přítomností. Můj kolega vyučuje na Queens University v Belfastu. Svým studentům dává citát z 16. století od královny Alžběty I. (1533–1603), kde se zmiňuje o Irech jako o „pouhých Irech“, v tomto okamžiku se katoličtí studenti znepokojí. Ale když se podí-

3 Jeanette B. COLTHAM, *Educational Accountability. An English Experiment and Its Outcome*, *The School Review* 81, 1972, č. 1, s. 15–34; Stéphane LÉVESQUE — Penney CLARK, *Historical Thinking. Definitions and Educational Applications*, in: Scott Alan Metzger — Lauren McArthur Harris (edd.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken 2018, s. 117–148.

4 Nicola SHELDON, *Interview with David Sylvester*, 7 July 2009, *History in Education*, <https://archives.history.ac.uk/history-in-education/browse/interviews/interview-david-sylvester-7-july-2009.html> [náhled 7. 6. 2023].

5 Peter LEE, *Historical Literacy and Transformative History*, in: Lukas Perikleous — Denis Shemilt (edd.), *The Future of the Past. Why History Education Matters*, Nicosia 2011, s. 129–167, zde s. 138.

6 Keith C. BARTON — Matthew T. DOWNEY — Terrie L. EPSTEIN — Linda S. LEVSTIK — Peter SEIXAS — Stephen J. THORNTON — Bruce A. VANSLEDRIGHT, *Research, Instruction, and Public Policy in the History Curriculum: A Symposium*, *Theory & Research in Social Education* 24, 1996, č. 4, s. 391–415, zde s. 395.

7 Samuel WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001.

váte do *Oxford English Dictionary* a podíváte se na odkazy z 16. století pro ‚pouhý‘, znamená to ‚čistý, nefalšovaný‘ — je to kompliment, nikoli urážka. Naše psychologické nastavení neumožňuje kontrolovat každé slovo a neustále se ptát: Znamená toto slovo totéž, co si myslím, že znamená nyní? Když čteme nebo posloucháme, dráhy v mozku, které drží tyto informace v lokalizované oblasti, jsou zvýrazněny nebo aktivovány. Tento proces nemůžeme zastavit — probíhá automaticky. Ale historické myšlení vytváří — způsobem, který není přirozený — jistý druh opatrnosti. Zvýrazňuje otázky, které nás upozorňují na trhlinu mezi minulostí a přítomností, a my si můžeme říci: jsem si vědom, že na tento text reaguji emocionálně. Teď musím poněkud odstoupit. Je minulost prostě obraz současnosti, nebo došlo k zásadním změnám? To, co čtu, může mít jiný význam, než jaký mu přisuzuji.“⁸ Wineburgova konceptualizace historického myšlení kladla důraz na čtyři základní principy: analýza zdrojů (*sourcing*), porovnávání zdrojů (*corroboration*), pozorné čtení zdrojů (*close reading*) a kontextualizace zdrojů. Tyto techniky pomáhaly žákům překonávat „selský rozum“ a dosahovat porozumění lidem a fenoménům z minulosti.

Kontraintuitivní povaha historického myšlení vyvolávala a vyvolává řadu polemik, protože soustředěnost na disciplinární techniky a problematizace „národního narativu“ s sebou nese rozpor mezi „lidovým historismem“ na straně jedné a tímto vzdělávacím modelem, inspirovaným akademickými disciplinárními technikami. Posuny ke kompetenčním modelům jsou proto rámovány polemikami a občas i skandály, jako byl případ projektu v kalifornském San Bernandinu, ve kterém měli žáci v roce 2014 zkoumat, zda se holocaust skutečně stal. Mezi zdroji, které dostali k prozkoumání, byly i materiály od popíračů holocaustu; tyto materiály ovlivnily desítky studentů natolik, že ve svých závěrečných esejích sami holocaust popírali.⁹ Jak ale zdůraznil Wineburg v reakci na tento skandál, problém nebyl v samotné metodě, ale v nedostatečné profesní kompetenci učitelů, kteří nebyli schopni vybrat studentům adekvátní historické zdroje a zvolit vhodné badatelské téma.¹⁰ Jedním z nejvlivnějších teoretiků „historického myšlení“ byl kanadský didaktik Petr Seixas. Diskuzi o povaze „historického myšlení“ obohatil především důrazem na jeho struktury a konceptualizaci. Definoval šest principů historického myšlení, které měly tu velkou výhodu, že byly systemizovány a rozpracovány do jednotlivých metodických principů, při výuce snadno využitelných.¹¹

8 Joseph S. LUCAS, *Historical Thinking is Unnatural, and Immensely Important. An Interview with Sam Wineburg*, *Historically Speaking* 7, 2006, č. 3, s. 39.

9 Beau YARBROUGH, *Rialto Unified Defends Writing Assignment on Confirming or Denying Holocaust*, *The San Bernardino Sun*, 4. 5. 2014, www.sbsun.com/2014/05/04/exclusive-rialto-unified-defends-writing-assignment-on-confirming-or-denying-holocaust [náhled 7. 6. 2023].

10 Samuel WINEBURG, *Why Historical Thinking is Not about History*, <https://searchworks.stanford.edu/view/yy383km0067> [náhled 7. 6. 2023].

11 Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013; Peter SEIXAS, *A Model of Historical Thinking*, *Educational Philosophy and Theory* 49, 2015, č. 6, s. 1-13; blíže k Seixasovu pojetí historického myšlení viz Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?*, *Historie — Otázky — Problémy* 10, 2018, č. 1, s. 15-31.

Paralelně s konceptem „historického myšlení“ se rozvíjel pojem „historické gramotnosti“. Pojem „historická gramotnost“ ve smyslu posílení historických kompetencí byl podle amerického didaktika Harryho Schreibera použit již na počátku 20. století, kdy Americká historická asociace prosazovala podporu „gramotnosti vyššího řádu v amerických veřejných školách 20. století“.¹² Jednalo se ovšem spíše o epizodu a jako relevantní koncept se pojem prosazuje až později. Na konci osmdesátých let 20. století se pojem vrátil do vzdělávacího diskurzu, ovšem spíše v pracích těch historiků a didaktiků, kteří kritizovali americké studenty za „kulturní ne/gramotnost“, tedy za neznalost elementárních faktů.¹³ Jak ale později doložil již citovaný Wineburg, tyto průzkumy nesledovaly, jakým způsobem se žáci učí, nebyly tedy odrazem konkrétní výukové metody. Když naopak hodnotil výstupy studentů, kteří prošli kurzy inspirovanými historickým myšlením, jejich výsledky byly lepší než průměrné výsledky standardních SAT testů.¹⁴ Na tomto místě je vhodné poznamenat, že vazba mezi praktikujícími učiteli a teoretickými didaktiky byla zásadní nejen u počátku konceptu historické gramotnosti, ale byla její integrální součástí i v myšlení Wineburga či Seixase a je zásadní dodnes. Tato teorie se formovala na základě dlouhodobého pozorování zkušených učitelů a učitelek.

Výrazným impulzem pro konkretizaci konceptu „historické gramotnosti“ byly reformy australského kurikula. Od počátku 21. století prochází toto kurikulum důkladnou revizí, která přispěla k vyjasnění vztahu mezi „historickým myšlením“, „historickou gramotností“ a „historickým vědomím“. Podle Tonyho Taylora je historická gramotnost přípravou na občanský život, nikoli pouze tezaurem faktů. Musí být založena na rovnováze mezi potřebami společnosti (konsenzu o tom, co by měli žáci vědět o minulosti) a potřebami jedince. Historické myšlení chápe jako specifický nástroj formující historickou gramotnost, zatímco „myšlení“ vnímá procedurálně, gramotnost je soubor myšlení a dovedností, který lze kvantifikovat.¹⁵ Taylor vidí historickou gramotnost „jako systematický proces s konkrétními soubory dovedností, postojů a konceptuálním chápáním, který zprostředkovává a rozvíjí historické vědomí. Tímto způsobem školní dějepis rozvíjí a obohacuje kolektivní paměť jako součást celoživotního učení žáků.“¹⁶

Vztahy mezi historickým vědomím a historickou gramotností dále promýšlel Peter Seixas a Catherine Duquette, kteří, podobně jako Taylor, vnímají historické vědomí jako širší pojem vyjadřující veškeré časové modalitě (spojení minulosti a přítomnosti s orientací na budoucnost), ať už vnímané individuálně či kolek-

12 Harry N. SCHEIBER, *Recapturing a Usable Past. Knowledge and Skills in the High School American History Curriculum*, *The History Teacher* 12, 1979, č. 4, s. 481–492, zde s. 483.

13 Eric D. HIRSCH, *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*, New York 1988; Diane RAVITCH, *The Plight of History in Schools*, *New England Journal of History* 48, 1991, č. 2, s. 2–11; Paul GAGNON, *Historical Literacy. The Case for History in American Education*, New York — London 1989.

14 S. WINEBURG, *Historical Thinking*, s. 105–110.

15 Tony TAYLOR — Carmel YOUNG, *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Carlton 2003.

16 Tamtéž, s. 5.

tivně, a historickou gramotnost jako soubor dovedností jedince. Duquette klade úroveň historického vědomí do přímé souvislosti s úrovní historického myšlení, rozvinutější historické myšlení podle ní vede k širšímu a hlubšímu historickému vědomí.¹⁷ Matrix mezi vědomím, myšlením a gramotností projasňuje i již zmíněný Peter Lee. Podle něj je historická gramotnost kombinací specifického projevu historického myšlení (umožňující žákům orientovat se v čase), soubor specifických disciplinárních technik umožňující kritické nahlížení minulosti skrze prameny, ale její nedílnou součástí je i znalost konceptů druhého řádu. Bez tohoto teoretického zázemí se výuka historie podle Leea stává jen souborem dílčích jednotlivostí, které nedovolí žákům zaujmout kritický postoj vůči autoritám argumentujícím „zkušeností“.¹⁸

Přestože se koncept historické gramotnosti vyvíjí v úzké spolupráci mezi teoretiky/didaktiky a praktiky/učiteli, jeho slabinou dlouho zůstávala evaluace, tedy efektivní ověřování, zda žáci zapojení do programů, které tyto koncepty využívají, skutečně dosahují efektivních studijních výstupů. Teprve v posledních letech se rozvíjí systematický vývoj evaluační teorie vztažené k tomuto konceptu. Na tomto poli probíhá diskuze o „epistemických přesvědčcích“ učitelů i žáků a způsobech jejich měření, přičemž posuny na tomto poli od „objektivistů“ (věřících v nehybnou minulost) přes „subjektivisty“ (věřících v neměřitelnost historických soudů) až ke „kriterialistům“ (věřícím, že soudy lze vynášet jen na základě předem stanovených kritérií) se zdá být nástrojem, jak měřit efektivitu historického vzdělávání.¹⁹

Recepte těchto konceptů v českém prostředí má dlouhou tradici. Už v sedmdesátých letech 20. století promýšlel Vratislav Čapek konstruktivisticky orientovanou didaktiku dějepisu, která částečně čerpala a rozvíjela výše zmíněné západní podněty.²⁰ V devadesátých letech na jeho práci navázal historik a didaktik Zdeněk Beneš, který uvedl do českého prostředí pojem „historická kultura“, popularizoval koncept „historického vědomí“ a vytvořil tak předpoklady pro posun vnímání dějepisu od reprodukce kulturního kánonu k předmětu více orientovanému na rozvíjení procedurálního myšlení.²¹ Ve veřejném prostoru se nicméně pojem „historické vědomí“ redukoval především na úroveň faktografických znalostí žáků a „rüsenovský“ charakter pojmu zůstal „uzavřen“ jen v úzce odborném diskurzu. Další vlna konceptualizace historického vzdělávání přišla až ve druhém desetiletí 21. století a souvisela s činností

17 Peter SEIXAS (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto 2004; Catherine DUQUETTE, *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment*, in: Kadriye Ercikan — Peter Seixas (edd.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015, s. 51–63.

18 Peter LEE, *History Education and Historical Literacy*, in: Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, London 2011, s. 63–72.

19 Liliana MAGGIONI — Meghan M. PARKINSON, *The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction*, *Educational Psychology Review* 20, 2008, č. 4, s. 445–461.

20 Zdeněk BENEŠ, *Vratislav Čapek a česká didaktika dějepisu. (Ještě jedno ohlédnutí za životem a dílem)*, *Historie — Otázky — Problémy* 12, 2020, č. 1, s. 163–174.

21 TÝŽ, *Historický text a historická kultura*, Praha 1995.

Oddělení vzdělávání na Ústavu pro studium totalitních režimů.²² Adaptovaný Seixasův model byl využit pro tvorbu badatelské učebnice dějepisu a především se promítl do aktuálně probíhající tzv. velké revize RVP.²³ Koncept historické gramotnosti se stal také východiskem pro zformování profesní asociace pro didaktiku dějepisu a prosazuje se do studijních plánů a akreditací fakult připravujících budoucí učitele dějepisu.²⁴

Tématu historického myšlení a historické gramotnosti se několikrát věnoval i náš časopis. V roce 2018 vzniklo číslo (ročník 10, číslo 1) věnované problematice public history či dějin ve veřejném prostoru, v němž vyšla již citovaná studie Jaroslava Najberta a Hany Havlůjové, která českému prostředí představovala nejvlivnější koncepty historického myšlení, a řada aplikačních studií, které tyto koncepty využívaly.²⁵ V roce 2021 vyšlo monotematické číslo věnované historickému vzdělávání v éře nových médií, které se zabývalo digitálními edukačními médii.²⁶ Také v tomto čísle pracovala většina studií s koncepty historického myšlení a historické gramotnosti. Několik studií, které se dotkly tématu historického myšlení, najdeme i v dalších časopisech, především z pera Denisy Labischové.²⁷

Také v českém prostředí se implementace historické gramotnosti odehrává v úzké součinnosti mezi teorií (didaktikou dějepisu) a praxí (vyučováním dějepisu). Prozatím největším projektem na tomto poli je pokusné ověřování *Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách* známé jako Dějepis+, které realizuje od roku 2021 Národní pedagogický institut ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů.²⁸ Tato úzká souvislost je výhodou i nevýhodou zároveň. Na jedné straně umožňuje okamžitou revizi teorie, se kterou se v projektu pracuje, na straně druhé tato neukotvenost vede k určité metodologické i disciplinární „rozptýlenosti“. Potřeba řešit souběžně plánování výuky, definování kurikula, evaluaci na úrovni konkrétních tříd i evaluaci projektu jako celku, vztah k jiným vzdělávacím oborům a ke vzdělávání mimo školu (s muzeji či jinými paměťovými institucemi) přináší jednak řadu metodologických inovací, ale zároveň neumožňuje teorii dostatečně konsolidovat a propracovat. Nacházíme se tedy v jakémsi „mezičase“, v němž registrujeme velké množství podnětů, které umožňují dílčí analýzy, ale nikoli souhrnné zobecnění.

22 Blíže k implementaci historické gramotnosti do českého prostředí viz Jaroslav NAJBERT, *Vyrovňávání se s komunistickou minulostí: proměny historické edukace v České republice po roce 1989*, dizertační práce, Ústav českých dějin FF UK, Praha 2019.

23 *Soudobé dějiny. Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, Praha 2022; *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Vypracovali členové a členky tvůrčích pracovních skupin vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, 14. 2. 2023, s. 1, <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-cas.pdf> [náhled 14. 6. 2023].

24 Asociace pro didaktiku dějepisu, z. s., <https://adidej.cz> [náhled 14. 6. 2023].

25 *Historie – Otázky – Problémy* 10, 2018, č. 1, *Public history / Dějiny ve veřejném prostoru*.

26 *Historie – Otázky – Problémy* 13, 2021, č. 2, *Historické vzdělávání v éře nových médií*.

27 Např. Denisa LABISCHOVÁ, *Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi*, *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy* 141, 2017, č. 3, s. 12–17.

28 *Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách*, (Č. j.: MSMT – 44511/2020-2), www.msmt.cz/uploads/O_200/SINUS/PO_SINUS_CZ_web.pdf [náhled 14. 6. 2023].

Výrazem této situace je i toto monotematické číslo HOPu věnované fenoménu historické gramotnosti.

Miroslav Jireček navazuje na své výzkumy o kurikulárních změnách, které se týkají výuky dějepisu. Rekapituluje vývoj této výuky po roce 1989 a všímá si paradoxu kulturní inovace. Liberalizace vzdělávacího systému vedla ke snaze přesunout odpovědnost za kurikulum na školy a učitele, ovšem připomíná, že školy jsou statickým elementem systému a učitelé mají „averzi k riziku“. Obecně se zdá být role učitele v zavádění inovací ze strany decizní sféry přeceňována. Jádrem jeho studie nicméně ilustruje stav výuky dějepisu a lze ji považovat za reprezentativní zprávu informující o tom, jaká je pozice a pojetí tohoto předmětu ve školních vzdělávacích programech, které jsou hlavním zdrojem, z nichž čerpá své závěry. Konstatuje pokles časové dotace pro dějepis (zhruba o desetinu proti dotaci před rokem 1989). Tento pokles (analogicky k vývoji v západní Evropě) ovšem podle něj ještě neskončil.

Julie Janková ve studii *Kritéria kvality učebních úloh v učebnicích dějepisu* přibližuje českým čtenářům způsoby, jakými o konstruování učebních úloh přemýšlí německojazyčná didaktika dějepisu. Identifikuje metodologická východiska těchto úvah a posléze skrze tyto metodologické nástroje poměřuje některé české učebnice dějepisu. Není příliš překvapivé, že v těch českých úlohách cílí spíše na nižší dimenze kognitivního výkonu, zatímco u těch německých (popřípadě rakouských) je tomu naopak. Za inspirující můžeme pokládat především úvodní pasáže, přinášející kritéria definující kvalitní úlohu. Dle Christiana Heuera je to především „klíčová historická otázka“, dále hodnocení historické události a její reflexe. Tato klasifikace může být inspirující nejen pro (budoucí) tvůrce učebnic, ale je využitelná i v každodenní pedagogické praxi.

Vojtěch Ripka a Pavla Sýkorová ukazují ve své studii o epistemických přesvědčeních učitelů dějepisu, jak lze uchopit jedno z relativně nových témat didaktiky dějepisu. Jejich pozornost je zaměřena na otázku, jak identifikovat postoje učitelů dějepisu a jak tyto postoje kategorizovat, což má přímou souvislost s tím, jakým způsobem tito učitelé vnímají cíle výuky a reálně vyučují. Jak v úvodu připomínají, nejde jen o abstraktní akademické téma; povaha poznávání má přímý vztah k stavu společnosti. Objektivistické i subjektivistické postoje mohou vést k příchynosti k populismu, který může nabízet jednoznačné odpovědi na složité otázky nebo naopak zdůrazňovat bezbřehý relativismus vedoucí k šíření konspiračních teorií. Vycházejí z konceptů Liliiany Maggioni a Bruce VanSledrighta, kteří rozdělují představy na objektivistické, subjektivistické a kriterialistické. Využívají potenciálu projektu Dějepis+, aby ilustrovali dopad systematické práce učících se komunit cílící v duchu Seixasových konceptů na rozvoj historické gramotnosti. Jejich výzkum poukázal na to, že jednotlivé typy nejsou zcela oddělitelné. Na základě svého výzkumu navrhuje používat nové pojmy (nominální a autentický kriterialismus jako jednu sadu rozlišení a personální a profesní kriterialismus jako druhou kategorii), které by lépe postihly skutečné pozice učitelů a učitelek. Jejich práce nicméně napovídá, že diskuze v této oblasti teprve začíná.

Studie Jaroslava Najberta mapuje fenomén profesních komunit učitelů a učitelek dějepisu sdružujících se na sociální síti Facebook. Na příkladu tří facebookových skupin — Starší dějiny moderně, Učitelé dějepisu sobě (PK), Dějepis pro ZŠ a SŠ výukové

materiály a nápady na sdílení — ukazuje možnosti, které tato platforma přináší profesnímu síťování a rozvoji metodických kompetencí učitelů. Identifikuje převažující témata příspěvků i kvalitu diskuze pod těmito příspěvky, přičemž se zaměřuje na příspěvky, které mají didaktický charakter. Právě orientace příspěvků na rozvíjení historické gramotnosti a respektující způsob vedení komunikace spolu s kolegiálním přístupem ke sdílení jsou podle Najberta atributem funkční profesní komunity (tzv. komunity praxe), tyto podmínky ovšem podle něj splňují pouze Starší dějiny moderně.

Marek Fapšo si zvolil jako téma své studie kontrafaktuální dějiny. Ačkoli cílí v první řadě na didaktický potenciál konceptu, v úvodu fundovaně obhajuje metodologická východiska tohoto přístupu k minulosti a poukazuje i na to, že kontrafaktuální myšlení patří do naší každodennosti a je tedy na místě věnovat mu větší pozornost. V jádru jeho zájmu nicméně stojí využití kontrafaktuálu v didaktice. Kromě ilustrací některých příkladů dobré praxe (simulační hra o předrevolučním Rusku, salemské procesy) se zaměřuje na vazbu kontrafaktuálních dějin na historické myšlení a dovozuje, že ústředním konceptem je hledání příčin a následků. Při stanovení teoretického rámce didaktické aplikace kontrafaktuálu přitom postupuje opravdu odvážně a navrhuje například, aby žáci sami vytvářeli prameny jako součást kontrafaktuálního myšlenkového experimentu. Domnívám se, že právě tento typ úvah bude muset být do budoucna mimořádně dobře argumentován, aby se předešlo obviňování z manipulace či falzifikace minulosti. Ilustrace tohoto rámce na příkladu konkrétní lekce o atentátu na Heydricha je dobrým příkladem sepětí teorie a praxe (nejen) ve Fapšově uvažování.

Také poslední studie tohoto čísla je založena na propojení teorie a praxe, konkrétně na kombinaci podnětů z oblasti muzeologie a didaktiky dějepisu. Dagmar Erbenová se věnuje didaktickému využití Muzea dělnického hnutí, které je ve správě Národního muzea. Využila aplikací, které k tomuto muzeu vznikly v rámci projektu NAKI, jehož řešitelem bylo Národní muzeum ve spolupráci s Ústavem pro studium totalitních režimů (ÚSTR), a realizovala se studenty z dějepisného semináře karlovarského gymnázia několik aktivit, které řešitelé pro učitele předpřipravili. Popisuje dvě varianty: práci s tematickou kolekcí pramenů v prostředí digitální platformy Historiana a přípravu výstavy ve škole. Ve svém textu pracuje s představou učitele jako kurátora, který z fragmentů pramenů vytváří smysluplný celek. Přibližuje a konkretizuje možnost, jak na střední škole pracovat nejen s publikovanými materiály, ale přímo s depozitářem sbírek. Zajisté to předpokládá spoustu produkčně-administrativní práce, která není v článku popsána, ale je jejím nezbytným předpokladem. Je zajímavou shodou okolností, že právě výstupy Oddělení vzdělávání, které bylo řešitelem výše zmíněného projektu za ÚSTR, se staly důvodem veřejné kontroverze, která vyústila v hromadný odchod celého oddělení z ústavu. Erbenová se ve svém příspěvku otázky ideologické zatíženosti materiálu také dotýká, dochází ovšem ke zcela jiným závěrům než vedení ústavu: „Obavy z neatraktivnosti tématu a možné kontroverzní interpretace Sbírkou Muzea dělnického hnutí nejsou na místě. Z žákovských výstupů je patrné, že pokud jsou zvoleny vhodné nástroje a postupy, má Sběrka velký potenciál být využita také ve školním prostředí. Nejen žáky, ale především odbornou veřejnost může motivovat k celé řadě otázek a k hledání relevantních,

ideologicky nezatížených odpovědí.“ Právě kladení otázek je jedním z principů, který spojuje všechny příspěvky a je jedním z klíčových znaků historické gramotnosti.

Výrazný impulz pro implementaci konceptu historické gramotnosti do prostředí české didaktiky dějepisu představoval 12. sjezd historiků a historiček, který se konal 20.–22. září 2022 v Ústí nad Labem. Z toho důvodu přinášíme v tomto čísle zprávu o konání didaktického panelu (Jak na historické vzdělávání v době postfaktické aneb Proč se mám učit dějepis, když ho mám celý v telefonu?), věnovaného aktuálním výzvám historického vzdělávání. Čtenáři v něm najdou i anketu mezi učiteli o tom, co pro ně znamená badatelská výuka dějepisu, a příspěvek Pavla Martinovského, předsedy Asociace učitelů dějepisu, se kterým na tomto sjezdu vystoupil. Přeji vám příjemné čtení!