



Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*

Kamil Činátl — Jaroslav Najbert — Vojtěch Ripka

HISTORICAL LITERACY IN THE HISTORYLAB APPLICATION: A REALISTIC APPROACH TO MASTERING THE DIDACTIC THEORY OF HISTORY

The study summarizes the experience of the team that developed the HistoryLab digital application for working with sources (during 2016–2021) that included authors of this text. Analytical data and experience from the ongoing verification of educational software are used to reflect on a key problem of historical education in the Czech Republic: the tension between didactic theory and pedagogical practice. In conclusion, the authors propose three models of perceptual transmission of theory based on verification in school practice.

KEYWORDS:

historical literacy; didactics of history; historical thinking; teacher education; educational technology; digital education

„Pozvali jsme ho na seminář pro učitele na tu didaktiku. O přestávce za mnou přišla jedna kolegyně a ptala se mě: ‚Prosím vás, vy víte, o čem mluví, vy mu rozumíte?‘ A já jí říkala: ‚Nic si z toho nedělejte, nikdo mu nerozumí.‘ Protože on se pohyboval v těch sférách obecné teorie a jako didaktik nemá za sebou v podstatě žádnou praxi. Takže víte, to je velkej rozdíl, když někdo má ty děti před sebou, vidí je a koriguje to, co píše. Když tohle zázemí nemá, nemá odkud brát a je nejstej. A pak se uchyluje k takovým klišé a k tomu, co kde vyčte.“

rozhovor s Helenou Mandelovou, dlouholetou předsedkyní Asociace učitelů dějepisu (dále ASUD), 2018¹

„Zatímco vzdělavatelé učitelů chtějí, aby učitelé ‚velkou‘ teorii do praxe aplikovali lépe, pro učitele se pod tíhou každodenních problémů stává aplikovaná teorie nespílitelným úkolem. Aby se začínající učitel zbavil pocitu trvalého selhání, osvojí si postoj, jenž je mezi učiteli velmi rozšířený, že totiž učitelské vzdělávání je příliš teoretické a pro praxi neužitečné.“

Mezi teorií a praxí v učitelském vzdělávání, Pedagogická orientace, 2012²

* Studie vznikla v rámci projektu ěta TAČR TL01000046 *HistoryLab: využití technologií k rozvoji historické gramotnosti*.

1 Rozhovor Jaroslava Najberta s Helenou Mandelovou proběhl 18. 6. 2018 v Praze. Respondentka popisovala situaci na vzdělávacím semináři v polovině devadesátých let. Nahrávka je dostupná v archivu autorů.

2 Jan SLAVÍK — Tomáš JANÍK — Petr NAJVAR — Michaela PÍŠOVÁ, *Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al.*, Pedagogická orientace 22, 2012, č. 3, s. 367–386.



Služebně nejstarší učitelé, působící dosud na českých školách, pamatují čtyři desítky let pokusů o zavádění inovací do dějepisné výuky. Byli svědky několika systémových reforem i bezpočtu individuálních pokusů různých vzdělávacích institucí a organizací, jež usilovaly o odstranění nahromaděné nespokojenosti se školním dějepi- sem.³ Na jeden profesní život bylo těchto pokusů, jak historické vzdělávání přizpůsobit aktuálním společenským, obecně pedagogickým i oborovědidaktickým výzvám, opravdu dost. A jak naznačuje právě probíhající debata o revizi rámcových vzdělávacích programů, nevidí stále oborová didaktiková dějepis, výbor dějepisářské asociace ASUD ani jednotliví učitelé pověstné světlo na konci reformního tunelu.⁴

Současně je třeba upozornit, že k tomu, abychom mohli posoudit oprávněnost kritických hlasů, které se hlasitě ozývají z publicistického prostředí,⁵ postrádáme relevantní analýzy stavu výuky dějepis na českých školách. K dispozici máme pouze dílčí empirické výzkumy, omezující se zpravidla na deklarace učitelů, ze kterých lze vyčíst indicie o postupně se zlepšující situaci v oblasti využívání metod a pomůcek, které umožňují aktivizaci žáků.⁶ Přesto podle údajů České školní inspekce mezi všemi školními předměty právě učitelé dějepis sdílejí nejsilnější konsenzus o efektivitě frontální formy výuky a vyučovacích metod založených na transmisivním modelu vzdělávání.⁷ Toto zjištění kontrastuje se současným pedagogickým i oborovědidaktickým diskurzem, kterému shodně vévodí koncepty pedagogického (re) konstruktivismu a badatelsky ukotvené výuky, jež nezbytnost aktivní role učících se jedinců při tvorbě jejich vlastního poznání spojují s rozvojem osobní autonomie žáků,

-
- 3 Detailně rozebírá proměnu historické edukace od osmdesátých let do současnosti a s ní spojené diskurzy nespokojenosti se školním dějepi- sem jeden z autorů ve své zatím nepublikované dizertační práci — 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.
 - 4 Milan DUCHÁČEK, *7 tezí k aktuální revizi RVP ZV — otevřený dopis ministru Robertu Plagovi*, 2021, přístupné z <https://e-petice.cz/petitions/7-tezi-k-aktualni-revizi-rvp-zv-otevreny-dopis-ministru-robertu-plagovi.html> [náhled 9. 8. 2021]. Autoři textu jsou současně signatáři odkazované petice.
 - 5 Ilustrativní přehled pohledů na dějepisnou výuku z poslední doby přinesl publicistický pořad ČT *Kovy řeší dějiny* (režie Ivo Bystřičan, 2020), na nějž byla navázána řada dalších aktivit a pořadů ČT.
 - 6 Blažena GRACOVÁ — Denisa LABISCHOVÁ, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, Pedagogická orientace 22, 2012, č. 4, s. 516–543, zde s. 535–536; *Stav výuky soudobých dějin. Ústav pro studium totalitních režimů. Výzkumná zpráva*, Praha 2012; *Česká školní inspekce. Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách. Tematická zpráva*, Praha 2016, s. 8–15.
 - 7 Inspektoři České školní inspekce hospitují ročně několik tisíc hodin. Z protokolů těchto hospitací lze dovodit, že v dějepise na základních a střední školách převládá frontální výuka. Z dat ze školních let 2016–2017 i 2017–2018 navíc vyplývá, že v dějepise je frontální styl výuky ve srovnání s jinými předměty přítomen nejvíce (2016–2017), případně se řadí, spolu s biologií a výchovou k občanství, k těm nejfrontálnějším. V těchto dvou letech bylo hospitovaných dohromady téměř 500 hodin dějepis. Přístupné z <https://data.gov.cz/zdroj/datov%C3%A9-sady/00638994/801557699> a <https://data.gov.cz/zdroj/datov%C3%A9-sady/00638994/693534405> [náhled 9. 8. 2021].



pěstování jejich občanské a globální odpovědnosti, rozvíjením jejich konceptuálního myšlení a oborových kompetencí.⁸ Popsané rozpory mezi postoji učitelů a didaktickým diskurzem ilustrují konkrétní podobu napětí mezi pedagogickou praxí a teorií.

Dovolme si tedy formulovat klíčovou tezi tohoto textu, která konvenuje i s naší více než desetiletou zkušeností v oblasti tvorby inovativních vzdělávacích pomůcek a lektorování seminářů dalšího vzdělávání pedagogů: Navzdory mnohým diskontinuitám v didaktických konceptech i společenských rámcích, které výuku dějepisu v uplynulých dekadách ovlivňovaly a nadále ovlivňují, zůstává viditelná jedna silná kontinuita: v českém školním dějepise přetrvává napětí mezi didaktickou teorií a praxí výuky na školách. Jako by teorie a praxe mluvily dvěma rozdílnými jazyky, které znemožňují, aby si — jak vzpomínala dlouholetá předsedkyně Helena Mandelová v úvodním úryvku — didaktikové a učitelé „rozuměli“.

Zdá se nám však podstatné upozornit i na fakt, že příčinu tohoto stavu nestačí hledat pouze v rozdílném obsahu teorie a praxe, ale v samotném způsobu komunikace a předávání teoretických podnětů. Jsme přesvědčeni, že současné zahraniční teorie dějepisného vyučování, jež se rozvíjejí v modelech historických kompetencí nebo konceptech historického myšlení, mohou výrazným způsobem přispět k vyšší kvalitě a efektivitě tuzemské výuky.⁹

Jako pedagogové s dlouholetou praxí výuky na středních a vysokých školách jsme na jedné straně přesvědčeni o ambivalenci „kultu praxe“, který v sobě mnohdy skrývá spíše než metodickou vytríbenost rutinní postupy, sloužící zejména k tomu, aby měl učitel práci maximálně usnadněnou. Inovacím otevřený učitel, který do třídy vstupuje s vizí uplatnit progresivní postupy práce, se kterými se seznámil buď v rámci profesní přípravy na fakultě, nebo na inspirativním semináři dalšího vzdělávání, se pod tlakem kultu praxe a kultury pamětního učení na své škole dostává do neřešitelné situace, jak oba nároky skloubit, a jen obtížně odolává rezignaci.¹⁰

8 Yves BERTRAND, *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha 1998; Linda S. LEVSTIK — Keith C. BARTON, *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New York 2011; Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012; Tomáš JANÍK a kol., *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*, Brno 2013; Kadriye ERCIKAN — Peter SEIXAS (edd.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York 2015; Iva STUHLÍKOVÁ — Tomáš JANÍK a kol., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, Brno 2015; Jan SLAVÍK — Jana STARÁ — Klára ULÍČNÁ — Petr NAJVAR a kol., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*, Brno 2017; Scott Alan METZGER — Lauren McArthur HARRIS (edd.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York 2018, přístupné z <https://doi.org/10.1002/9781119100812> [náhled 9. 8. 2021].

9 Modelovým příkladem integrace zahraničních teorií historického myšlení do praxe, již formovaly odlišné přístupy, je projekt HiTCH (Historical Thinking: Competencies in History), který se rozvíjí v Německu, Rakousku a Švýcarsku; přístupný z <http://hitch-projekt.de> [náhled 9. 8. 2021].

10 Problémy začínajících učitelů shrnuje internetový článek Jiřího Karna *Kterak jsem dělал revoluci v dějepise a jak jsem dostal po(u)čuni* z roku 2017, přístupný z <https://blisty.cz/art/88944-kterak-jsem-delal-revoluci-v-dejepise-a-jak-jsem-dostal-po-u-cuni.html> [náhled 1. 8. 2021].



Nechceme však problémy českého školního dějepisu svádět pouze na domněle vyhořelé dějepisárky a dějepisáře v kabinetech. Souběžně je nutné zohlednit problémy spojené s předáváním a komunikací teorie. V souladu s přístupem Freda Korthagena je nutné reflektovat, zda teoretické koncepty, které oboroví didaktikové dějepisu učitelům a studentům učitelství dosud nabízeli, lze funkčně přizpůsobit a aplikovat do praxe. Zkrátka nestačí učitelům usilujícím o zkvalitnění výuky dějepisu pouze nabízet dobrou teorii, ale je třeba i promýšlet a hledat funkční a efektivní způsoby její implementace, které budou přijatelné a neodradí učitele svou mírou abstrakce. Jejich přínos musí být viditelný v situacích, které učitelé běžně zažívají a dokážou si je představit.

Výše dotčené problémy s integrací didaktické teorie do pedagogické praxe bychom rádi detailněji promysleli v užším a konkrétním kontextu, který nám umožní obecné teze opřít o empirická data. Rádi bychom v této souvislosti využili zkušenosti a analytická data z vývoje digitální aplikace *HistoryLab.cz*.¹¹ Předpokládáme, že díky dlouhodobému ověřování metodických postupů v digitálním prostředí a průběžnému sběru dat můžeme nabídnout konkrétní odpovědi na palčivou otázku, jak podpořit integraci vyspělé didaktické teorie do praxe. Dosavadní neúspěchy systémových reforem a inovací dějepisné výuky¹² byly podle našeho názoru zapříčiněny také tím, že je neprovázel systematický aplikovaný výzkum a podpora rozvoje oborových kompetencí učitelů. Pětiletou zkušenost kontinuálního aplikovaného vývoje a ověřování aplikace *HistoryLab* v textu využíváme jako příklad toho, jak s využitím technologie dosavadní slabiny integrace teorie do praxe překonávat. Využíváme k tomu právě Korthagenem a kol. představený realistický přístup k profesní přípravě, který klade důraz na rozdíl mezi osvojováním tzv. velké a malé teorie.¹³

Abychom závěry z vývoje aplikace *HistoryLab* využili transparentně, musíme v textu věnovat prostor popisu projektu, procesu vývoje i povaze analytických dat. Pokud bychom přímo předložili teze o pozitivním dopadu vhodně využitých technologií na integraci teorie do praxe výuky, bylo by to jistě čtenářsky atraktivnější. Považujeme však za důležité, aby čtenář získal alespoň rámcovou představu o povaze procesů a dat, o něž teze opíráme, a mohl tak kriticky posoudit relevanci našich závěrů.

JAK VZNIKAL HISTORYLAB.CZ

Od roku 2008 vznikl v rámci aktivit Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů (dále jen OV ÚSTR) prostor ke střetávání různých aktérů na poli historického vzdělávání s důrazem na problematiku výuky soudobých dějin. Při různých

11 Aplikace *HistoryLab* je dostupná online: <https://historylab.cz> [náhled 1. 8. 2021].

12 Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?*, *Historie — Otázky — Problémy* 10, 2018, č. 1, s. 15–31; Jaroslav NAJBERT (ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století. Digitální aplikace pro práci s prameny HistoryLab.cz*, online, Praha 2017, přístupné z <https://metodika.historylab.cz> [náhled 1. 8. 2021].

13 Fred KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, Brno 2011.



konferencích, workshopech, letních školách pro učitele či kulatých stolech se postupně rodila shoda nad klíčovými výzvami, kterým současné dějepisné vzdělávání čelí. Jedním ze silných sdílených témat byla role učebnic ve vzdělávacím procesu.¹⁴ Jako důležitá se dále ukázala otázka zapojení technologií do výuky dějepisu, především v návaznosti na masovou produkci digitálních učebních materiálů (tzv. DUMů) učiteli.¹⁵ Klíčovou výzvu však představovala výše zmíněná efektivní integrace moderních didaktických teorií do školní praxe. Rámcová shoda nad těmito výzvami, která v průběhu několika let vznikala v komunitě didaktiků a učitelů dějepisu, fungovala jako zásadní impuls ke vzniku konsorcia institucí, jež se zaměřily na vývoj digitální aplikace pro práci s prameny v historickém vzdělávání.

Další podněty vycházely z několikaleté zkušenosti OV ÚSTR s vývojem výukových DVD a webových databází, které obsahovaly velké množství tematicky uspořádaných a didakticky upravených zdrojů (zejména filmových ukázek). Modelovým příkladem může být webová *Databáze normalizace*, která vznikla v návaznosti na výukové DVD *Česká společnost 1969–1989* z roku 2013.¹⁶ Uživatelé zde naleznou cca 300 objektů (převážně filmových ukázek), které mohou vyhledávat dle tematického rejstříku či výběrem širších okruhů (Události, Společnost, Politika, Kultura, Hospodářství, Příroda, Životní styl), jež jsou dále strukturovány s pomocí názvů jednotlivých objektů.¹⁷ U *Databáze normalizace* evidujeme od spuštění 4 573 návštěv od 3 086 unikátních uživatelů. Databáze má stabilní návštěvnost několika desítek uživatelů týdně. V době jarního lockdownu v roce 2020 jsme zaznamenali několikanásobný nárůst. Výpovědní hodnotu dat však ovlivňuje skutečnost, že databáze byla ve starší verzi (formátu DVD) distribuována na všechny školy v ČR. Pro srovnání připojujeme základní data o využití *HistoryLabu*. V době převládající distanční výuky od března 2020 do června 2021 evidujeme 32 240 dokončených vyplněných cvičení. Z provozu databází obecně vplynulo několik zkušeností, které reálný dopad inovací do praxe

14 V roce 2015 uspořádalo OV ÚSTR debatu „Kulatý stůl — učebnice dějepisu“. 2. dubna 2015 proběhl na FFUK v Praze diskuzní večer „Kam kráčí učebnice dějepisu?“ za spolupráce ÚSTR a PedF UK. 16. října 2015 proběhla ve spolupráci ÚSTR, Pedagogického muzea J. A. Komenského a ÚSTR historická dílna „Učebnice dějepisu včera a dnes“. Pracovníci OV ÚSTR vytvořili několik popularizačních i odborných textů k problematice učebnic. Srov. Kamil ČINÁTL, *Sdílené představy o minulosti. Co o nás říkají naše učebnice dějepisu?*, *Dějiny a současnost* 37, 2015, č. 8, s. 13–16; Jaroslav NAJBERT, *Dějepisné narativy normalizace v učebnicích*, in: Petr Kopal (ed.), *Film a dějiny 4. Normalizace*, Praha 2014, s. 605–621; Vojtěch RIPKA — Karina HOŘENÍ, *Nepřiliš, téměř vůbec? Pokus o uchopení komunistické zkušenosti pro vzdělávání mimo Českou republiku*, in: Blažena Gracová — Martin Tomášek — Jan Kubiczek (ed.), *Obraz období „socialismu“ v českých a polských učebnicích*, Ostrava 2016, s. 154–162.

15 Roli technologií v českém dějepise popisuje studie o dopadu technologií na dějepisnou výuku, na níž se autoři tohoto textu podíleli. Kamil ČINÁTL — Jaroslav NAJBERT — Jaroslav PINKAS — Čeněk PÝCHA — Vojtěch RIPKA, *Digitální technologie ve výuce dějepisu a dalších společenskovědních předmětů*, *Marginalia Historica* 8, 2017, č. 1, s. 15–40.

16 Jaroslav PINKAS a kol., *Česká společnost 1969–1989*, Praha 2013 (vzdělávací DVD).

17 TÝŽ a kol., *Databáze normalizace*, Praha 2018 (webová databáze), přístupné z <http://www.dejepis21.cz/databaze-normalizace> [náhled 1. 8. 2021].



výuky problematizují: uživatel-učitel se v prostředí obtížně orientuje, má problémy s výběrem objektu z široké nabídky, často rezignuje na metodické podněty a databázi nevyužívá opakovaně.

Zkušenost s limity databází směřovala OV k posílení kurátorského přístupu k podpoře badatelské výuky dějepisu, odvozené z pojetí „curation“ v pedagogické teorii.¹⁸ Vznikaly tak metodiky, které pevněji určovaly postup práce s kompozicí pramenů a obsahovaly menší sety didakticky upravených objektů rámované badatelskou otázkou. Příklon ke kurátorskému pojetí je zřetelný v aplikaci *Historie 1950: příběhy jednoho zázraku* z roku 2014, jež se odklonila od žánru databází.¹⁹ I v případě této vzdělávací pomůcky lze však problematizovat dosah do školní praxe.²⁰

Ze zkušeností z vývoje databází a kurátorsky koncipovaných setů pramenů vstala výzva po vývoji jednoduchého digitálního prostředí, jež by díky uživatelské vstřícnosti a interaktivitě oslovilo širší okruh uživatelů a podpořilo integraci moderní didaktické teorie do školní praxe. Pokud statická elektronická prezentace typu PowerPoint jako nejrozšířenější technologická inovace dějepisné výuky spíše posiluje transmisivní přístupy k výuce a jednosměrné předávání rozsáhlého objemu znalostí,²¹ bylo potřeba vytvořit prostředí, které by vnitřní architekturou odráželo konceptuální přístupy badatelské výuky, bránilo reprodukci tradičních forem výuky a zároveň nabídlo prostor k produktivní komunikaci teoretického rámce výuky. Právě takové digitální prostředí by podpořilo překonávání napětí mezi pedagogickou praxí a didaktickou teorií. Při promyšlení možného zapojení technologií do procesu badatelské výuky jsme vymezili několik základních principů, které měly zajistit funkční a efektivní provázanost digitálního prostředí a didaktické metody. Při jejich vymezování jsme se inspirovali v zahraniční didaktické teorii a zohlednili jsme konkrétní pokusy využití technologie v procesu osvojování teorie učiteli a v její integraci do pedagogické praxe.²²

18 Viz heslo „curation“ v Digital Pedagogy in Humanities autorky Julie Flandersové — přístupné z <https://digitalpedagogy.mla.hcommons.org/keywords/curation> [náhled 1. 8. 2021].

19 Kamil ČINÁTL — Jiří MAHA — Čeněk PÝCHA, *Historie 1950: příběhy jednoho zázraku*, Praha 2014 (výukové DVD).

20 Od spuštění webové aplikace evidujeme 726 návštěv od 506 unikátních uživatelů. Průměrná doba strávená na webu je 2:28 minut. Když jsme v roce 2017 přestali Historii 1950 aktivně propagovat, zájem uživatelů výrazně poklesl. Výpovědní hodnotu dat ovlivňuje skutečnost, že aplikace byla ve formě DVD zdarma zaslána na všechny školy v ČR.

21 Široce rozšířenou formou dějepisářských DUMů je powerpointová prezentace naplněná učebním textem a ilustrativními obrázky. Důvody, proč jsme kritičtí k jejímu označení za „inovaci“, rozvádíme dále v textu.

22 Inspirací byl web Virtual Historian vedený kanadským didaktikem S. Lévesquem, přístupný z <http://www.virtualhistorian.ca/en> [náhled 1. 8. 2021]. Příklad kurátorské online prohlídky zastupuje kanadský web přístupný z <https://legacyofhope.ca/wherearethekidren> [náhled 1. 8. 2021], který vznikl s podporou P. Seixase. Inspirací byl též program amerického Národního archivu National Archive DocsTeach přístupný z <https://www.docsteach.org> [náhled 1. 8. 2021], programy Stanfordské Univerzity Reading Like a Historian, přístupný z <https://sheg.stanford.edu/history-lessons> [náhled 1. 8. 2021], a digitální podpora formativního hodnocení programem Beyond the Bubble, přístupný z <https://>



Inkluzivnost. Současní žáci mají od raného dětství kontakt s digitálními technologiemi, které jsou součástí jejich žitého světa. Často již v předškolním věku disponují dovednostmi, jak s technologiemi zacházet, které v průběhu základní školy dále rozvíjejí. Technologie tak pro ně představují známé prostředí, v němž se uživatelsky dobře orientují. Využití technologií ve vzdělávání by mělo zohlednit tyto výchozí kompetence a využít je při rozvoji dalších dovedností. Vhodně koncipované digitální prostředí může do procesu výuky začlenit žáky, kteří mají potíže s memorováním znalostí, neboť mohou uplatnit své další schopnosti (orientace v digitálním prostředí, efektivní využití interaktivních prvků, multitasking, rychlost).

Interaktivita. Principy konstruktivistické pedagogiky, jež dějepis směřují k tvořivé badatelské výuce založené na práci s prameny, lze v rámci technologií vyjádřit interaktivitou. Powerpointové prezentace nejsou z pohledu žáka interaktivní, pouze zefektivňují možnosti učitele předávat formou výkladu znalosti, pro žáka zde není žádná inovace. Přepisuje fakta promítaná dataprojektorem do sešitu stejným způsobem, jako kdyby je učitel ukazoval meotarem či psal postaru na tabuli. Efektivní užití technologií předpokládá možnost žáka přímo interagovat s digitálním prostředím, hrát nějakou aktivní roli. V kontextu badatelské výuky to znamená nějakou formu intervence do historických pramenů (označování, komentování, řazení, zvětšování atp.).

Vizualita. Současné vzdělávání čelí výzvě, jak podpořit čtenářskou gramotnost dětí. Soužití s technologiemi snižuje atraktivitu tradičních papírových knih a české školy nemají rozvinutý program kritického čtení elektronických textů či internetových zdrojů.²³ Přibývá dětí, které mají problémy s hlubším porozuměním textu ve smyslu interpretace a vyvozování, celková úroveň čtenářské gramotnosti v zásadě stagnuje.²⁴ Práce s textem a související analytické a interpretační dovednosti přitom představují zásadní vzdělávací cíl většiny předmětů. Z těchto důvodů jsme kladli důraz na vizuální atraktivitu digitálního prostředí. Uživatel se nejprve setká s vizuálními prameny (historické fotografie, dobové plakáty, karikatury ad.), kde si interaktivně osvojí analytické dovednosti a přijme inkluzivní výzvu k badatelské práci, aby posléze již rozvinutější kompetence aplikoval i na práci s textem. Vizualita hraje důležitou roli nejen s ohledem na zvolené prameny, ale též na úrovni grafického designu, který může výrazně posílit inkluzivnost aplikace a přispět k efektivitě a funkčnosti interaktivních prvků.

Z těchto debat nad výzvami dějepisu v 21. století a z dlouhodobých zkušeností OV ÚSTR a dalších institucí zaměřených na dějepisné vzdělávání a edukační potenciál

shg.stanford.edu/history-assessments [náhled 1. 8. 2021]. Důležitá byla též zkušenost týmu s vývojem aplikace Historiana, spravované asociací vzdělavatelů Euroclio, přístupné z <https://www.euroclio.eu/historiana> [náhled 1. 8. 2021].

23 Zuzana JANOTOVÁ — Denisa TAUBEROVÁ — Eva POTUŽNÍKOVÁ, *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*, Praha 2017, s. 38.

24 Tamtéž, s. 23.



technologií vyplynul záměr využít výzvy Technologické agentury ČR (TAČR). Ze série debat v širším okruhu akademiků, aktivistů a institucí se zrodilo konsorcium, které se zapojilo do programu Omega, v němž uspělo s projektem *Inovace výuky dějepisu: vývoj digitální aplikace pro práci s prameny*.²⁵ V letech 2016–2017 tak probíhal experimentální vývoj softwaru, který by naplnil výše vymezené principy. Na první pokusy dále navázal projekt *HistoryLab: využití technologií k rozvoji historické gramotnosti*, který byl v letech 2018–2021 podpořen z výzvy Éta TAČR. Bezprostředně navázal na předchozí práci a dále rozvíjel principy efektivní a funkční integrace vyspělé didaktické teorie do pedagogické praxe s pomocí technologií. Mírně obměněné konsorcium²⁶ se pokusilo výsledky experimentálního vývoje rozvinout v komplexní didaktickou pomůcku, jež systematicky pokryje výuku dějin 20. století na základních a středních školách.

Výsledná aplikace HistoryLab, která byla uvedena do plného provozu v roce 2020, se skládá ze tří základních částí. Její jádro tvoří sada interaktivních cvičení, jejichž počet by neměl přesáhnout 100. Představují základní jednotku interakce mezi uživateli (žákem a učitelem) a digitálním prostředím HistoryLabu. Učitel cvičení žákům zadává jako domácí úkol nebo formou skupinové práce ve třídě, může je též společně s žáky vyplnit ve třídě. Cvičení jsou designována tak, aby byla realizovatelná v jedné vyučovací hodině (časový rozsah cvičení je 10–45 minut) a tvořila integrální součást učebního plánu učitele. Cvičení je rámováno badatelskou otázkou, která je často i názvem cvičení. Jednotlivé kroky jsou rozdělené na „slidy“, které vytvářejí podpůrné prostředí pro žáka tím, že se drží zásady: jedna otázka — jeden úkol — jeden pramen (nebo sada pramenů v případě porovnání) — jeden nástroj, jehož pomocí je možné úkol splnit. Postupnými kroky, které kombinují analýzu pramenů s průběžnou interpretací, je žák veden k závěrečné syntéze a interpretaci — odpovědi na badatelskou otázku.²⁷

Další vrstvu aplikace pak představuje filtrovací katalog a časová osa. Tyto nástroje slouží především učitelům pro vyhledání adekvátního cvičení pro jejich výuku. Katalog však svým neobvyklým členěním může inspirovat též zájemce o dějiny 20. století z řad profesionálů i laiků. Filtrovací katalog nabízí uživateli možnost filtrovat a řadit cvičení dle kritérií kombinujících tematické, didaktické a kompetenční kategorie.²⁸

25 Konsorcium koordinoval Ústav pro studium totalitních režimů, dalšími partnery byla Pedagogická fakulta UK, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Židovské muzeum Praha a Nakladatelství Fraus. Nevládní organizace zastupoval Antikomplex, z. s. Roli technologických partnerů plnily Matematicko-fyzikální fakulta UK a Fakulta elektrotechnická ČVUT.

26 Roli koordinátora konsorcia dále plnil Ústav pro studium totalitních režimů. Technologický vývoj aplikace zajišťovala Fakulta elektrotechnická ČVUT. Roli interního aplikačního garanta plnilo Nakladatelství Fraus. V realizačním týmu dále působili didaktici a historici z Masarykova ústavu a Archivu AV ČR, Pedagogické fakulty UK a Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR. Roli externího aplikačního garanta plnila nevládní organizace Antikomplex, z. s.

27 Kamil ČINÁTL — Čeněk PÝCHA, *Implementace vzdělávací inovace v digitálním prostředí. Evaluační studie projektu HistoryLab*, Praha 2021, s. 3, přístupné z <https://drive.google.com/file/d/1FhhquT8A59PSdHqTxiFxFxGNbRwXa56gNr/view> [náhled 1. 8. 2021].

28 Katalog, který umožňuje filtrování podle kategorií RVP, Témata, Historické myšlení, Dovednosti v HistoryLabu a Vyhledávání v anotacích a názvech je dostupný online: <https://lms.historylab.cz/katalog> [náhled 1. 8. 2021].



Třetím pilířem aplikace je administrace, která umožňuje uživateli správu tříd, zadávání cvičení a jejich hodnocení, a zajišťuje tak efektivní zasazení HistoryLabu do výuky a jeho dlouhodobější využití.

ITERACE: PRŮBĚH A POVAHA OVĚŘOVÁNÍ APLIKACE

Realizační tým projektu využil zkušenosti konsorcia se vzděláváním učitelů a kontakty na školy, aby již v průběhu roku 2016 vytvořil skupinu učitelů a sít škol, jež byly ochotny se zapojit do pilotáže prototypů. V průběhu celého vývoje (2016–2021) probíhalo průběžné ověřování, jež generovalo množství dat o průběhu praktické výuky s vyvíjenými technologiemi. S ohledem na pozdější argumentaci, jež se o tato data opírá, je potřeba jejich povahu blíže charakterizovat. Průběžné ověřování bylo dokumentováno na několika úrovních:

Dokončené cvičení. Průběžné ověřování se týkalo především interaktivních cvičení, která učitelé a žáci po vyplnění ukládali na server. Realizační tým měl přístup k výsledkům a mohl posoudit efektivitu a funkčnost zvoleného metodického postupu a interaktivních nástrojů.

Protokol. Pilotující učitelé zaznamenávali průběh práce s jednotlivým prototypem cvičení do online Formuláře Google, v němž shrnuli základní informace o okolnostech a průběhu výuky, posoudili efektivitu a funkčnost zvolených postupů a popsali případné technické či metodické problémy.

Souhrnný dotazník. Na konci několikátýdenní organizované pilotáže vyplňovali učitelé rozsáhlejší dotazník ve formě online Formuláře Google, který zasazoval jejich přístup k výuce dějepisu do širších souvislostí (opakoval otázky využívané v dosavadních výzkumech výuky). Zároveň poskytl prostor pro širší perspektivu a reflexi výše dotčených výzev a problémů.

Focus group. S mírným odstupem, během něhož realizační tým předběžně vyhodnotil dokončená cvičení, protokoly a souhrnné dotazníky, probíhaly řízené diskuze. Předběžné závěry operativně určily jejich podobu, tým mohl v diskuzi s učiteli získat doplňující informace a flexibilně reagovat na nepředvídatelné podněty. Z řízených diskuzí byl pořízen audiovizuální záznam.

Vzkaz od žáků. Závěrečný slide cvičení nabízí volné pole pro dobrovolný komentář od uživatele/žáka. Zejména v rámci pilotního provozu žáci ochotně komentovali průběh výuky a tým tak mohl posoudit i jejich reakci.

Náslech. Jak týmu dovolily kapacity, probíhalo pozorování průběhu pilotní výuky. Pozorovatelé z řad realizačního týmu vyplňovali do online Formuláře Google záznam o náslechu. Tato data doplnila informace z dokončených cvičení a protokolů.



Helpdesk. Po dobu experimentálního vývoje fungoval helpdesk, na nějž se pilotující učitelé mohli obracet s technickými či metodickými problémy a dotazy. Záznamy z helpdesku dále doplnily sestavu dat z experimentálního provozu vyvíjené aplikace.

Na testování prototypů navázala jejich optimalizace. Na konci každého testovacího období provedl realizační tým projektu předběžné vyhodnocení dokončených cvičení a souvisejících protokolů, přičemž formuloval otázky a problémové okruhy pro následné focus groups. V rámci setkání s testujícími učiteli byla tato témata dále a detailněji diskutována. Následně tým provedl důkladnější analýzu všech dat a navrhl úpravy cvičení před jeho umístěním na veřejných stránkách HistoryLabu. Celkový přehled o rozsahu testování, které proběhlo v pěti vlnách, přináší tabulka č. 1.

počet „unikátních“ učitelů	68
počet učitelů (učitelé, kteří testovali vícenásobně, jsou započítáni vícekrát)	108
počet cvičení v testu (včetně různých verzí jednoho cvičení)	98
počet testů („hodin“ s HistoryLabem; odpovídá počtu odevzdaných protokolů)	960
počet focus groups (počet skupin)	11
počet uložených žákovských výsledků práce	8 936
počet „žáko-hodin“²⁹ (kvalifikovaný odhad)	67 000

TAB. 1. Souhrnné údaje o testování cvičení HistoryLabu (2016–2021).

Předmětem reflexe a upravování nebyl pouze obsah cvičení, tedy pramenná kompozice, postup práce na úrovni jednotlivých kroků a instrukcí či design cvičení. Experimentální vývoj HistoryLabu byl spojen také s tvorbou teorie historické gramotnosti. Od počátku jsme věnovali pozornost též konceptuálnímu rámci badatelské výuky, který jsme promýšleli na úrovni vlastní didaktické teorie a zároveň ve vztahu k aplikaci této teorie do metodických instrukcí pro uživatele HistoryLabu.

Na úrovni teorie jsme v rámci testování hledali přístup k adaptaci zahraničních modelů historického myšlení na specifické podmínky českého školního dějepisu.³⁰ Jako dominantní inspiraci jsme zvolili práci Stanford History Education Group, popularizovanou například Samem Wineburgem,³¹ a dále týmu kanadských didaktiků vedených

29 „Žáko-hodina“ vyjadřuje počet žáků, kteří se zúčastnili testování, násobený počtem hodin, které s HistoryLabem strávili.

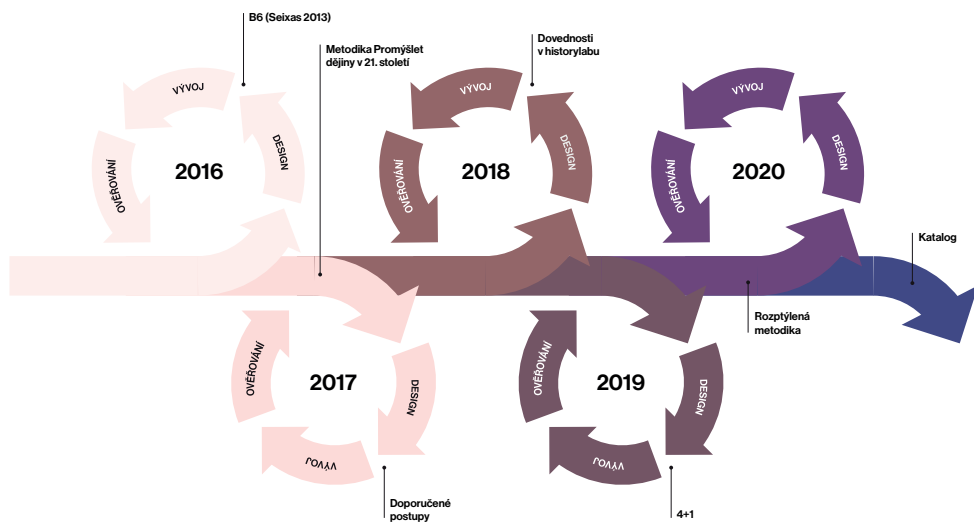
30 Text kanadských didaktiků Stéphane Lévesquea a Penney Clarkové srovnává přístupy k historickému myšlení a k historické gramotnosti v Británii, Kanadě, USA a Německu. Ilustrativně ukazuje odlišnosti ve formulaci konceptů, jež zohledňují místní specifika. Stéphane LÉVESQUE — Penney CLARK, *Historical Thinking: Definitions and Educational Applications*, in: S. A. Metzger — L. McArthur Harris (edd.), *The Wiley International Handbook*, s. 117–148. Příklad aplikovaného výzkumu viz HiTCH — Historical Thinking Competencies in History, přístupné z <http://hitch-projekt.de> [náhled 1. 8. 2021].

31 SHEG provozuje webovou stránku Beyond the Bubble: History Assessments for Thinking, přístupnou z <https://shg.stanford.edu/history-assessments> [náhled 1. 8. 2021].



Peterem Seixasem. Jejich šest velkých konceptů historického myšlení nabízelo konkretizaci komponent historického myšlení v přehledných tezích (tzv. guideposts) i definici výchozí a rozvinuté úrovně historického myšlení v podobě, která svým pedagogickým pragmatismem mohla oslovit i české učitele.³² Původní Seixasovu teorii („Big Six“) jsme nicméně v průběhu projektu revidovali a přizpůsobili potřebám HistoryLabu („4+1“ — viz dále). Metodická aplikace se současně zaměřila na hledání efektivního a funkčního jazyka, který by podpořil integraci teorie do práce s HistoryLabem.

Iterativní proces designu, implementace a ověřování, jehož cykly se během realizace projektu několikrát opakovaly a zohledňovaly průběžně získávanou zpětnou vazbu z pilotáže, shrnuje obrázek č. 1.



OBR. 1. Iterativní proces designu, implementace a ověřování aplikace HistoryLab v letech 2016–2021. Schéma zachycuje šest hlavních testovacích vln a mezníky při tvorbě teorie historické gramotnosti a její aplikace do metodiky.

Popsaný proces mnohvrstevnatého sběru zpětných vazeb, analytických dat z provozu a průběžného ověřování aplikace s cílovými uživateli sehrál posléze významnou roli v komunikaci didaktické teorie s běžnými učiteli, kteří se přihlásili do distančních vzdělávacích seminářů a HistoryLab využívali již mimo rámec organizovaného testování. Naše kurátorská garance funkčnosti cvičení, opřena o zpětnou vazbu z pedagogické praxe, zvýšila důvěru učitelů v aplikaci a doporučený postup práce s ní. Konkrétní představa o tom, jak cvičení vznikala, oslabil tradovaný stereotyp o aka-

Sam WINEBURG — Daisy MARTIN — Chauncey MONTE-SANO, *Reading like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, New York 2011.

³² P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Srov. J. NAJBERT (ed.), *Promyšlet dějepis v 21. století*.



demické didaktice, jež je odtržena od praxe, a zvýšila ochotu učitelů osvojit si novou teorii dějepisného vzdělávání. Vyprávění o vývoji HistoryLabu tak představuje jeden z modelů perceptuální „malé“ teorie, neboť ji zachycuje v procesu konkrétních sociálních praktik. Teorie není předávána jako uzavřený soubor argumentů, ale jako produkční proces, do něž se navíc učitel může aktivně zapojit.

ROZPTÝLENÁ METODIKA A „THEORY BUILDING“

Tento produkční proces nyní přiblížíme v širším oborovědidaktickém kontextu na příkladu tvorby rozptýlené metodiky a s ní spojené teorie historické gramotnosti „4+1“. Při práci na metodice HistoryLabu jsme využili zkušenosti s tvorbou knižních metodik navázaných na vzdělávací DVD a databáze, z nichž vyplynulo, že učitelé rozsáhlejší texty v praxi příliš nevyužívají. Hledali jsme tedy alternativní formát k souhrnné knižní metodice či souboru extenzivně pojatých dílčích návodů k jednotlivým cvičením. V první fázi jsme formulovali základní východiska v e-knize *Promýšlet dějepis v 21. století*³³ a v odborné studii, jež bilancovala zahraniční přístupy k modelům historického myšlení a zasazovala je do kontextu českého vzdělávání.³⁴ E-kniha neměla sloužit jako praktická metodika HistoryLabu, obracela se spíše na odbornou veřejnost a zasazovala HistoryLab do kontextu výše rozvedených vzdělávacích výzev.³⁵ Data z provozu e-knihy ostatně ukazují, že je ve srovnání s vlastní aplikací využívána jen omezeně.³⁶

Pro průběžné ověřování jsme zvolili formát rozptýlené interaktivní metodiky, která nemá povahu rozsáhlého textu sevřeného v knize. Rozptýlená interaktivní metodika je začleněna přímo do aplikace. Na různých úrovních digitálního prostředí pomáhá uživateli, aby se zorientoval, mohl efektivně využívat dostupné nástroje a sledoval při tom konkrétní vzdělávací cíl. S metodickou instrukcí se tak uživatel setkává v momentu, kdy se zvyšuje pravděpodobnost, že ji potřebuje a využije. Právě zde se s odkazem na Korthagena a kol. otevírá prostor pro osvojování tzv. teorie s malým „t“ neboli perceptuálních znalostí, které jsou spojeny s konkrétním kontextem a mají pro učitele osobní rozměr.³⁷

HistoryLab zvolil z existujících typů architektury digitálních vzdělávacích prostředí tzv. guided discovery (řízené objevování), které je založeno na budování znalosti s významným přispěním aktivity uživatele.³⁸ Vykazuje nejvyšší míru

33 Tamtéž.

34 H. HAVLŮJOVÁ — J. NAJBERT, *Hledání nového konsensu*.

35 J. NAJBERT (ed.), *Promýšlet dějepis v 21. století*.

36 Zatímco aplikace zaznamenala v souvislosti s přechodem na distanční výuku v březnu 2020 výrazný nárůst uživatelů, přístupy k e-knize zůstaly na obvyklém počtu několika desítek denně. Ačkoliv noví uživatelé aktivně pracovali s aplikací v rámci distanční výuky, nevyužívali podporu e-knihy.

37 F. KORTHAGEN a kol., *Jak spojit praxi s teorií*, s. 173–199.

38 Zatímco guided discovery je založeno na řešení problému, „receptive“ využívá principu „předved a vylož“ a nakonec „directive“ na principu „předved a udělej“. Ruth C. CLARK — Richard E. MAYER, *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, New York 2011, s. 22–23, 345.



interaktivity a dominantně využívá tzv. whole-task design výukové jednotky,³⁹ v případě cvičení HistoryLabu založené na řešení badatelské otázky. Propojení textů s digitálním prostředím vtisklo metodice prostorový rozměr a technologie sehrála klíčovou roli při zpřístupnění teorie praxi. Využití digitálního prostředí k rozfázování procesu osvojování metodických postupů a jejich vztahení ke konkrétním edukačním situacím vytváří v rámci aplikace HistoryLab významnou příležitost pro perceptuální osvojování teorie a překlenutí výše zmiňovaného rozporu mezi praktickou výukou a její abstraktně pojmovou reflexí.⁴⁰

Uživatel se s obsahem metodiky seznamuje, když aplikaci prochází, přičemž může využít různorodé vstupy a trasy. Konkrétní posloupnost krátkých metodických textů určuje vnitřní architektura digitálního prostředí. Metodika reaguje na to, kudy uživatel prochází a jaký cíl sleduje. Možnosti procházení jsou přitom různorodé — od nezávazného bloumání, které nabízí galerie,⁴¹ po jasně cílený postup strukturovaný vyhledáváním v katalogu aplikace.

Následující prvky (řazeny abecedně), které v digitálním prostředí rozptýlenou formou zpřítomňují teorii, byly též průběžně ověřovány testováním a návazně upravovány:

Analytické nástroje. Aplikace obsahuje přibližně 60 nástrojů, většinou unikátně designovaných, které podporují analýzu a interpretaci jednotlivých typů pramenů. Vznikly kombinací pedagogických, oborovědidaktických a mediálních teorií a uživatelských zkušeností. Nástroje jsou založeny na hravé interakci uživatele s prameny, a zajišťují tak inkluzivnost aplikace.

Anotace pro učitele. Poskytuje učiteli základní informaci o cílech cvičení a využitých pramenech. Objevuje se na dlaždici cvičení v katalogu aplikace, na kartě cvičení v časové ose a na samostatné stránce cvičení.

Anotace pro žáka. Je umístěna na vstupní stránce cvičení z pohledu žáka. Má motivační funkci. Rozvíjí badatelskou otázku či téma zmíněné v názvu cvičení. Klade důraz na aktualizaci tématu a jazyk blízký žákům.

Design cvičení. Vychází z pedagogické teorie scaffoldingu,⁴² která předpokládá, že žáci v procesu učení získávají oporu při překonávání bariér a dosahování komplex-

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ Tento model osvojování v dalším vzdělávání učitelů odpovídá postupům experiential learning (zkušenostní učení) a jeho fázím, jak je na irském experimentu popsáno v Carina GIRVAN — Claire CONNEELY — Brendan TANGNEY, *Extending Experiential Learning in Teacher Professional Development*, Teaching and Teacher Education 58, 2016, s. 129–139.

⁴¹ Galerie je aktuálně dostupná na testovacím serveru, přístupném z <https://testlab4.felk.cvut.cz/gallery> [náhled 1. 8. 2021], ale plánuje se její zveřejnění na webu HistoryLabu.

⁴² Nicola YELLAND — Jennifer MASTERS, *Rethinking Scaffolding in the Information Age*, Computers & Education 48, 2007, č. 3, s. 362–382; R. C. CLARK — R. E. MAYER, *E-Learning and the Science of Instruction*, s. 207–209.



ních cílů. Základními stavebními jednotkami cvičení v aplikaci jsou slidy, kterými uživatel prochází lineárně krok za krokem (může se i vracet k předchozím slidům). Každý slide je spojen s maximálně jednou instrukcí (například popis významotvorných prvků), směřujících od popisu k interpretaci a vyvozování závěrů. Tím si intuitivně osvojuje badatelský pracovní postup.

Doporučený postup. Je ke stažení v pdf na samostatné stránce cvičení. Krok po kroku učitel popisuje postup práce v cvičení. Vytisknutý postup umožňuje učiteli, aby neztratil přehled nad průběhem práce s cvičením. Poskytuje mu podpůrné informace (podrobnější historický kontext, příklady možných reakcí žáků, zkušenosti z testování), doporučuje komentáře ve směru k žákům a přináší další možnosti pro využití ve výuce.

Instrukce ve cvičeních. Krátké pokyny jsou umístěny na jednotlivých slidech cvičení. Orientují žáka v postupu badatelské práce. Jazyk instrukcí je ustálen. Pokud žák narazí na stejný badatelský úkon, instrukce se opakuje. Tato standardizace podporuje osvojování dovedností.

Instrukce v systému plánování výuky & správy výsledků. Krátké popisy seznamují učitele s prostředím LMS (Learning Management System) a podporují ho, aby se rychle zorientoval a byl schopen založit třídu, zadat cvičení či vyhodnotit výsledky práce žáků a poskytnout zpětnou vazbu.

Klíčová slova. Jsou dostupná na několika místech aplikace: na filtrovací liště katalogu, na dlaždici cvičení v katalogu (po najetí myši), na kartě cvičení v časové ose, na samostatné stránce cvičení a v doporučeném postupu. Mají klíčovou orientační funkci, neboť konkrétní cvičení situují ve vztahu ke kategoriím, podle nichž je obsah aplikace organizován: učební látka („RVP“), historiografická témata („témata“), rozvíjené dovednosti („dovednosti v HistoryLabu“) a principy historického myšlení („historické myšlení“).

Nápověda. Orientuje učitele v prostředí katalogu a systému plánování výuky & správy výsledků. Na pohyb myši reagují pop-up okna, která stručně osvětlují funkci jednotlivých nástrojů v daném prostředí. Umožňují začínajícímu uživateli, aby se efektivně seznámil s možnostmi aplikace při vyhledávání, zadávání a vyhodnocování cvičení.

Vzdělávací cíl. Je umístěn na začátku doporučeného postupu a koncentrovaně vymezuje didaktický záměr cvičení. Poskytuje učiteli oporu, aby v průběhu badatelské práce s prameny neztratil ze zřetele obecnější rámec a cíl cvičení.

Průběžné ověřování těchto prvků při testování aplikace přineslo několik zásadních závěrů, které se promítly do různých fází optimalizace HistoryLabu. Zpětná vazba potvrdila výchozí zkušenost a předpoklad o omezené ochotě českých učitelů teoreticky reflektovat proces učení s využitím abstraktních pojmů, ačkoliv samotný obsah aktivit (například jednotlivé prameny a instrukce ve cvičeních) vnímali pozitivně.



Pokusy s klíčovými slovy historylabových dovedností v testování 2019–2020 se setkaly spíše s chladným přijetím, jak ukazuje učitelka odborné školy: „Já si myslím, že je to zbytečný. Přesně jak kolega říká. Pro mě je důležité vědět, s jakým materiálem budu pracovat. Jestli bude fotka, jestli bude audio, video, jestli tam bude mapa, jestli tam toho bude víc. Je pro mě důležitý, abych věděla, jestli je to cvičení, který zvládneme rychle nebo za kratší dobu. Ale jestli budu ‚otvírat otázku‘, nebo budu po něčem ‚pátrat‘? Já to nepotřebuji vědět.“⁴³

Učitelé intuitivně vnímali potenciál pramenů k rozvoji oborových dovedností, ale dokázali je v lepším případě vyjádřit pouze obecným slovníkem (analýza, interpretace) nebo s odkazem na etablované koncepty (čtenářská gramotnost, mediální gramotnost apod.). Opakovaně se objevovala skepse nad možností výstupy žáků hodnotit a stanovit pro hodnocení jasná kritéria. Rovněž odpovědi na otázku po funkci HistoryLabu ve výuce během této vlny testování svou jednoduše (nejčastěji využití pojmu „aktivizace“) ve srovnání s různorodostí odpovědí stejných učitelů v bateriové otázce závěrečného dotazníku napovídá,⁴⁴ nakolik se odborný slovník pedagogiky se světem učitelů míjí.

Didaktický tým nicméně nechtěl rezignovat na implementaci oborovědidaktické „velké teorie“, z čehož vyplynuly úpravy na několika úrovních. V první řadě došlo k samotnému zjednodušení Seixasova modelu šesti velkých konceptů. Ponechali jsme tři koncepty, na jejichž zařazení panuje shoda v zahraniční didaktice (*Příčina a důsledek, Trvání a změna, Dobové perspektivy*). Dva další koncepty (*Historický význam, Etická dimenze*) jsme spojili a reformulovali do podoby *Vztahu k minulosti*. Kromě pragmatismu „zjednodušení“ teorie pro učitele („méně konceptů je více“) nás k tomu vedly dva hlavní důvody. Jednak se oba zabývají způsoby, jak současné sociální rámce ovlivňují to, jak se vztahujeme k minulosti. Kritéria utváření významu i poučení se z dějin nutně reflektují hodnotové rámce, a tudíž je možné oba koncepty sloučit. Současně jsme vnímali dosavadní guideposty jako nedostatečně zohledňující německou tradici paměťových studií a oborové didaktiky dějepisu, ukotvené v konceptu historické kultury a historického vědomí. Kritická reflexe politiky paměti a mediality vzpomínání se promítla do několika prototypů cvičení v aplikaci.⁴⁵ Potřebovali jsme tedy šířeji zaměřený koncept, který by vysvětloval i paměťovou praxi v současné historické kultuře.⁴⁶ Nezávisle na naší úpravě dospěl k podobnému závěru, tedy potřebě

⁴³ Přepis záznamu focus group, skupina B, blok II., 17. 1. 2020 (testování 3. 12. 2019 – 16. 1. 2020). Stylisticky upraveno. Archiv OV ÚSTR.

⁴⁴ Ze závěrečného dotazníku vyplývá, že HistoryLab je podle testujících učitelů (velmi) vhodný pro řízenou diskuzi, individuální a skupinovou práci. Testování se zúčastnilo 22 učitelů, protokolů bylo vyplněno celkem 163.

⁴⁵ Například cvičení „Jak si připomínáme Listopad na Albertově?“, „Jaký příběh vypráví tank?“, „Měl si kleknout?“, „Proč vznikl školní obraz?“, „Vztyčování vlajky“ aj.

⁴⁶ Bernd SCHÖNEMANN, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, in: Hilke Günther-Arndt (ed.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2011, s. 11–22; Aleida ASSMANN, *Cultural Memory and Western Civilization. Functions, Media, Archives*, Cambridge 2011; Astrid ERLI — Ann RIGNEY (edd.), *Mediation, Remembrance, and the Dynamics of Cultural Memory*, Berlin 2009.



přizpůsobit koncepty historického myšlení způsobu, jak je komunikována historie ve veřejném prostoru mimo okruh akademických historiků, i profesor Karlstadtské univerzity Kenneth Nordgren.⁴⁷ Přehled konceptů historického myšlení aplikace HistoryLab nabízí tabulka č. 2.

Název konceptu	Příčiny a důsledky	Trvání a změna	Dobové perspektivy	Vztah k minulosti
Anglická verze	Cause and Consequences	Continuity and Change	Historical Perspectives	Relationship to the Past
Základní otázka	Proč se události dějí a jaké mají dopady?	Jak najít logiku ve složitých historických procesech?	Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti?	K čemu jsou nám dějiny?

TAB. 2. Koncepty historického myšlení rozvíjené v aplikaci HistoryLab.

Daleko závažnější úpravu si však vyžádal zbývající koncept *Výpověď pramenů* (Evidence), který jsme pro účely HistoryLabu využili pro základ nové domény historické gramotnosti, kterou nazýváme badatelské dovednosti (v modelu reprezentované „1“). Tato změna lépe vyjadřuje způsob práce žáků v HistoryLabu a také slouží ke kategorizování cvičení ve struktuře metadat. Vývoj prototypů umožnil týmu ověřit si v praxi předpoklad, že historický pramen může být didaktizován pro účely rozvíjení více než jednoho konceptu historického myšlení — klíčová je podoba badatelské otázky a instrukcí, kterými pramen doprovodíme. Ve snaze přiblížit se žákům a učitelům tým učinil rozhodnutí koncentrovat každé cvičení na rozvíjení pouze jednoho konceptu, který se stal současně klíčovým slovem při kategorizování cvičení. Koncept *Výpověď pramenů* se nicméně opakoval u všech cvičení a jeho zařazení do struktury klíčových slov proto postrádalo smysl. Navíc se v rámci pilotáže ukázalo, že guideposty k tomuto konceptu obsahují příliš obecné formulace (například „interpretovat“) na to, aby umožnily operacionalizaci žákovských činností. Analýza vyplněných cvičení dále ukázala, že badatelské dovednosti, které koncept *Výpověď pramenů* obsahoval, měly jinou povahu než ostatní konceptuální znalosti.⁴⁸

V návaznosti na tvorbu digitálních nástrojů didaktický tým postupně zvolil novou sadu klíčových slov pro popis žákovských badatelských dovedností, které jednotlivá cvičení rozvíjí a procvičují. Cvičení se stejným historylabovým slovem mají často podobnou strukturu či využívají podobné nástroje. Klíčová slova z oblasti dovedností v HistoryLabu předznamenávají průchod cvičením a ukazují činnosti, které jsou důležité pro zodpovězení badatelské otázky. Definice slov je dalším příkladem realističtějšího přístupu k aplikaci teorie do praxe, kdy historylabová slova de facto vyplňují na

47 Kenneth NORDGREN, *How to Do Things with History: Use of History as a Link between Historical Consciousness and Historical Culture*, Theory & Research in Social Education 44, 2016, č. 4, s. 479–504.

48 Popis a analýza významotvorných prvků byla vždy předpokladem pro náročnější konceptuální úvahy žáků. Na druhou stranu bez vytěžení informací v prameni žáci nebyli úspěšní při dosažení cíle cvičení.



sebe navazující fáze bádání tak, jak je komplexně popisuje například procedurální model historického myšlení německého projektu FUER.⁴⁹ Učitelům se však slova nabízejí v přijatelných formulacích. Počet slov i jejich definice se průběžně vyvíjely, až se ustálily na počtu osm, jak přibližuje tabulka č. 3.

Dovednosti v HistoryLabu	
Formulujeme a ověřujeme hypotézu	Porovnáváme prameny
Odhalujeme skrytý záměr pramene	Tvoříme
Hledáme klíčové detaily	Sestavujeme podloženou odpověď
Domýšlíme významy	Diskutujeme

TAB. 3. Dovednosti v HistoryLabu.

Vzhledem k tomu, že s konkrétním cvičením je vždy spojeno jedno klíčové slovo, které lze navíc využít při poskytování zpětné vazby žákům, nabývají slova povahu perceptuální znalosti. Tím, jak se rozšiřuje počet zadaných a opravovaných cvičení, budují si současně učitelé i teorii historické gramotnosti zdola. Místo, ve kterém se setkává malá a velká teorie, je pak vyhledávací katalog s časovou osou. Pro začínajícího učitele mohou mít klíčová slova ve vyhledávání povahu velké teorie, raději proto zvolí konzervativní vyhledávání podle chronologie nebo oblíbených témat.

Průběžně tým usiloval o standardizaci formulací. Digitální prostředí HistoryLabu nabízí omezený počet konstelací pramenů, interaktivních nástrojů a otázek. Pokud se uživatel (žák, učitel) znovu ocitne v konstelaci, se kterou se setkal v jiném cvičení, tak se související textové instrukce opakují. Tato standardizace a opakování formulací podporují orientaci uživatelů v prostředí a zvyšují efektivitu badatelské práce s prameny tím, že se snižuje nežádoucí, tzv. vnější kognitivní zátěž.⁵⁰ Úspěšnost této strategie naznačují zkušenosti učitelů, kteří aplikaci používali se svými žáky opakovaně ve dvou či více letech. Učitel základní školy AS, podobně jako řada dalších, píše, že „žáci se rychleji orientovali, věděli, co je může čekat, znali funkce aplikace“. Část učitelů zaznamenala rovněž růst zvědavosti, cílevědomosti a sebevědomí svých žáků: „Lépe [žáci] odhadují, co napsat, zrychlila se jejich práce se cvičením. V běžné výuce více diskutují, nebojí se zeptat, hledají, co je pod povrchem. Už je nelze jen „odbýt“ takhle to je,“ všimla si po opakované expozici stejné třídy v roce 2020 učitelka HH ze střední odborné školy.⁵¹ Těmto zkušenostem, reportovaným učiteli opakovaně testujícími aplikaci (záznamy v protokolech), též ve valné většině odpovídají samotné výsledky systematictější pracujících žáků.

⁴⁹ Andreas KÖRBER, *Historical Consciousness, Historical Competencies — and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*, 2015, s. 20–27, dostupné z https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf [náhled 1. 8. 2021].

⁵⁰ R. C. CLARK — R. E. MAYER, *E-Learning and the Science of Instruction*, s. 39.

⁵¹ Odpověď v závěrečném dotazníku k testování, které proběhlo 1. 11. 2020 — 31. 1. 2021. Otázka „Zúčastnila se některá z Vašich tříd více ročníků testování?“ (filtrační) a následně „Pokud ano, zkuste prosím popsat dopad opakovaného testování na žáky?“.

HISTORYLAB DISTANČNĚ: DOKLAD OSVOJOVÁNÍ TEORIE



Zajímavou příležitostí k ověřování závěrů, jež vyplynuly z testování, přinesla pandemie Covid-19. V rámci vynucené distanční výuky (od března 2020) výrazně narostl počet uživatelů aplikace. HistoryLab se tak neplánovaně ocitl v režimu permanentního testování. Pod tlakem vnějších okolností ho začali používat i učitelé, kteří v běžném provozu necítili potřebu inovací a neuvažovali o badatelském přístupu k výuce dějepisu. Na nárůst nových uživatelů, kteří neměli zkušenost s HistoryLabem a potřebovali podporu, reagoval tým od března 2020 sérií webinářů na Youtube.com⁵² a od května distanční formou workshopu pro začátečníky. Workshop využil distanční formát k rozložení aktivit do tří týdnů: seznámení s HistoryLabem, vyplnění dvou cvičení z pohledu žáka, diskuze nad výběrem cvičení pro vlastní třídu, zadání cvičení, vyhodnocení dokončených cvičení, výběr příkladů ilustrujících vynikající, slabší a obtížně hodnotitelný výsledek práce, prezentace zkušeností a příkladů na společném setkání, diskuze o badatelské výuce a možnostech formativního hodnocení v dějepise. Takový formát byl pro učitele samozřejmě náročnější, což se odrazilo v tom, že řada účastníků workshopu nezvládla. První květnový turnus dvou workshopů s celkem čtyřmi lektory dokončilo jen 18 učitelů z 38 přihlášených (zhruba polovina). Podobný podíl vykazovaly i další turnusy. Celkem k červnu 2021 proběhlo 9 workshopů, které dokončilo 84 učitelů.

Průběh workshopu HistoryLab distančně modelově ukazuje efektivitu a funkčnost předávání didaktických konceptů formou tzv. malé teorie. Když si učitelé osvojili model badatelské výuky a přístupy historického myšlení perceptuálně — tedy v praktických činnostech s aplikací, v diskuzích s kolegy a v interakci s konkrétními výsledky práce žáků —, tak došlo k výraznější proměně stylu jejich výuky. Častěji zapojovali HistoryLab do praktické výuky a aktivněji využívali možnosti, jež nabízí LMS aplikace, jak lze vidět ve výsledcích tabulky 4. Zatímco učitelé bez jakékoli průpravy využili LMS systém HistoryLabu pro poskytnutí zpětné vazby průměrně pouze ve zhruba pětině případů, v případě absolventů offline seminářů uskutečněných před pandemií Covid-19 mírně přes třetinu, u absolventů semináře HistoryLab distančně se jednalo už o téměř polovinu výsledků. Míra zapojení HistoryLabu do výuky: na jednoho absolventa online kurzu práce s HistoryLabem připadá ve sledovaném období (březen 2020 — leden 2021) o téměř třetinu více odevzdaných cvičení, ačkoli kurzy proběhly až právě v průběhu tohoto období. Absolventi tedy měli možnost využít výsledků kurzu pouze po krátký úsek sledovaného období. Znakem stabilnějších vzorců užívání HistoryLabu ze strany absolventů online kurzů, tedy významnější rolí HistoryLabu ve výuce, je rovněž jejich téměř trojnásobně vyšší míra využití cvičení, které tvůrci předem označili jako vysoce náročné.⁵³

52 První workshop proběhl 20. 3. 2021, k 14. 6. 2021 měl 2 721 zhlédnutí přístupné z <https://www.youtube.com/watch?v=VKWujBrnDfU&t=33s> [náhled 1. 8. 2021].

53 Informace o míře náročnosti jednotlivých cvičení, jež byla stanovena ve třech stupních (nízká, střední a vysoká), sice nebyla ve zkoumaném období uživatelům přístupná, úzce však koreluje s předpokládanou délkou cvičení. Délka patří ke zveřejněným parametrům každého cvičení, které významně ovlivňují rozhodování o nasazení cvičení.



Výsledky žáků učitelů:	Zpětná vazba v LMS HistoryLabu:		výsledků absolutně
	neposkytnuta	poskytnuta	
bez jakékoli průpravy	78 %	22 %	12 529
absolventi offline seminářů	65 %	35 %	507
absolventi HistoryLab distančně	51 %	49 %	1 371

TAB. 4. Poskytování zpětné vazby žákům podle skupin učitelů.

Pozn.: Data za období 11. 3. 2020 – 4. 1. 2021; vyřazeny výsledky testujících učitelů, kteří částečně pokračovali na testovacím serveru.

Základní příčinu zvýšené efektivity předávání teorie spatřujeme v adaptaci původně prezenčního workshopu na podmínky distanční výuky. Rozložení činností do delšího časového plánu umožnilo práci s konkrétními výsledky práce žáků. Když učitelé vybírali cvičení pro výuku z katalogu aplikace, zohlednili specifickou situaci v konkrétní třídě. Obojí přispělo k perceptuálnímu přístupu ke komunikaci teorie. Z výsledků práce žáků sdíleli s kolegy tři příklady vynikající, průměrné a problematické práce, přičemž měli navrhnout účinnou zpětnou vazbu. Debaty nad konkrétními výsledky práce generovaly poptávku po „malé“ teorii. Funkční bylo zejména vymezení dovedností v HistoryLabu. Pojmy označující činnosti klíčové pro úspěšné zvládnutí cvičení učitelé využívali k formulaci zpětných vazeb na konkrétní výkony žáků. Často rozdílné přístupy k hodnocení úrovně práce žáků vyvolaly debatu, jež vedla k poptávce po teoretické reflexi konkrétních didaktických problémů. Takto koncipované perceptuální předávání teorie se promítlo nejen ve zvýšeném zájmu učitelů o teorii vzdělávání, ale též k efektivnějšímu využívání nástrojů aplikace.

Ve srovnání se zkušenostmi z průběžného ověřování prototypů aplikace a z prezenčních workshopů v distančním formátu narostla ochota učitelů reflektovat s pomocí teoretických pojmů proces výuky a oslabila se skepse ohledně využití přístupů formativního hodnocení v dějepise.

* * *

Výše popsané zkušenosti a data z vývoje a průběžného ověřování aplikace HistoryLab dokládají, že funkční a efektivní využití digitálních technologií může přispět k překonání napětí mezi teorií a praxí v českém dějepisném vzdělávání. Na závěr se pokusíme stručně shrnout klíčové argumenty a základní teze.

Napětí mezi teorií a praxí není primárně způsobeno obsahem teorie, ale způsobem jejího předávání. Problém tedy nevyřeší nová kniha či přednáška o inovativních přístupech k dějepisnému vzdělávání, ale změna na úrovni komunikace. V rámci výuky budoucích učitelů dějepisu na českých univerzitách i v rámci dalšího vzdělávání učitelů bývá teorie nejčastěji předávána transmisivně jako text v knize či v prezentaci, jako monolog experta či formou schematizace pojmů, které abstrahují proces učení. Perceptuální přístup k předávání „malé“ teorie, který konkrétně rozvíjí HistoryLab, klade důraz na konstruktivistické osvojování teorie. Usiluje o to, aby byla teorie užitečná, aby souvisela s konkrétním kontextem výuky a měla pro učitele osobní rozměr. V rámci vývoje HistoryLabu jsme ověřovali několik konkrétně

ních modelů perceptuálního předávání teorie, přičemž shromážděná data dokládají pozitivní efekt zvolených postupů při překonávání napětí mezi teorií a praxí dějepisné výuky.

Jeden z modelů představuje rozptýlená metodika, jež využívá možností digitálních technologií k předání teorie v perceptuální situaci, kdy ji učitel potřebuje. Pokud vnitřní architektura digitálního prostředí navíc odráží scaffolding teorie, může opakovaná interakce učitele s aplikací přispět k předání obecnějšího metodologického rámce dílčích metodických instrukcí, jež jsou rozptýleny v konkrétních perceptuálních situacích. Netvrdíme zde, že papírovým knihám, jež předávají teorii lineárně a v systematicky strukturovaném celku, odzvonilo. Vhodně uspořádané digitální prostředí, jak ilustruje HistoryLab, může skrze perceptuální „malou“ teorii oslabit averzi učitelů vůči „velké“ teorii jako akademickému žánru a přivést ho k textům, které umožňují komplexnější studium.

Další ověřený model zastupuje příběh vzniku, adaptace a průběžného ověřování teorie. Učitelé z praxe byli od počátku zapojeni do vývoje HistoryLabu, a měli tak aktivní roli při integraci teorie do digitálního prostředí. Učitelé si prostřednictvím příběhu vývoje a proměn aplikace, k nimž docházelo na základě opakované zpětné vazby z praxe, perceptuálně osvojují teorii jako narativní posloupnost konkrétních situací, zkušeností a praktik. Díky tomuto rámci můžeme problematizovat apriorní představu o teorii jako abstraktním souboru pravd, které shora autoritativně formuluje expert bez vazby na praxi a o nichž se zdola nediskutuje.

Konečně třetí model realistického osvojování teorie se opírá o analytická data z provozu digitální aplikace. Díky vyplněným cvičením z HistoryLabu můžeme vzdělávání učitelů opřít o konkrétní projevy úrovně historického myšlení žáků. Kurátorský připravený design cvičení vytváří při srovnání různých výsledků práce poptávku po teoretické reflexi. Učitelé se ocitají v situaci, kdy potřebují teorii, aby vyřešili konkrétní problém praxe (poskytli účinnou zpětnou vazbu na výsledek práce žáků).

Výše rozvedené modely perceptuálního předávání teorie si nenárokují obecnou platnost. Zkušenostní osvojování didaktických konceptů je úzce spojeno s konkrétní perceptuální situací a s hledáním přijatelného jazyka komunikace o teorii. Konkrétní aplikaci realistického přístupu k předávání teorie tak ovlivňuje řada okolností: způsob zprostředkování komunikace (prezenční/distanční), forma zapojení technologií, praktické činnosti v rámci perceptuální situace, motivace a zkušenosti učitelů ad. Přesto předpokládáme, že zkušenost HistoryLabu s realistickým osvojováním teorie může být přenosná. Nabízí metodologický rámec „malé“ teorie, ukazuje konkrétní aplikace perceptuálního přístupu opřené o empirická data, a ověřuje tak praxí obecnější principy, které lze využít i v odlišném kontextu. Realistický přístup ke komunikaci didaktické teorie, založený na efektivním využití technologií při překlada „velké“ teorie do praktické výuky, může přispět k tomu, že vykročíme z bludného kruhu v praxi nepřijatých inovací a posuneme dějepis k rozvoji dovedností a podpoře historické gramotnosti.



**RÉSUMÉ:**

The study reflects on the long-term problem of Czech history education — the tension between didactic theory and pedagogical practice which is reflected in the reluctance of teachers to integrate didactic innovations into their teaching. The authors identify the main problem at the level of communication and transmission of theory as opposed to how it relates to content. At the same time, they assume that digital technology, when properly used, can play a key role in overcoming this tension. This assumption is based on the reflections of Fred Korthagen, who bases a realistic approach to teacher education on the small, perceptual learning theory. The authors propose three specific models of perceptual transmission of didactic theory based on analytical data and experience from the development of the HistoryLab digital application for working with sources. Thanks to the iterative testing of educational software in the years 2016 to 2020, they can rely on a number of empirical data which allows for an insight into the level of historical thinking of students as well as into the changes in teachers' teaching style and their relationship to theory. The study also includes a proposal for adapting globally widespread theories of historical literacy and historical thinking (Andreas Körber, Peter Seixas, Sam Wineburg, etc.) to the Czech environment that takes into account the specifics of Czech school history and draws on conclusions from the iterative testing of the HistoryLab methodology.

Doc. Mgr. Kamil Činátl, Ph.D., je historik a didaktik dějepisu. Působí na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a v Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. V letech 2016 až 2021 vedl tým vyvíjející aplikaci HistoryLab (kamil.cinatl@ustrcr.cz).

PhDr. Jaroslav Najbert, Ph.D., je učitel a didaktik dějepisu. Vyučuje na Gymnáziu Přírodní škola a dále působí v Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Věnuje se aplikaci teorie badatelského a projektového vyučování do školní praxe (jaroslav.najbert@ustrcr.cz).

Mgr. Vojtěch Ripka, Ph.D., je historik a didaktik dějepisu. Působí v Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Zabývá se využitím postupů sociálních věd v didaktickém a historickém výzkumu (vojtech.ripka@ustrcr.cz).