

Dokolečka dokola. Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy



Marek Fapšo

ROUND AND ROUND. A CYCLIC MODEL OF TEACHING HISTORY FOR PRIMARY SCHOOLS

The study presents a concrete proposal for the modification of the school educational program for history at primary schools. This proposal is based on the cyclical concept of teaching, i.e. that in each school year of the second level (6th to 9th grades) history as a whole be taught thematically from antiquity to the present, but always from a different perspective. The design of the program is an attempt at a specific implementation of modern didactic models (historical literacy, historical thinking) in teaching.

KEYWORDS:

didactics of history; historical thinking; historical literacy; history; theory of history teaching; phenomenological pedagogy

REVIZE

Na stránkách tohoto časopisu nedávno zazněla důležitá výtka směrem k tradičnímu založení výuky dějepisu, které se ani po významné kurikulární reformě z počátku století zcela nevytratilo: „Ústředním principem třídění historických informací zůstala například časová osa, tj. chronologické řazení významných událostí, které se odehrály v různých zájmových oblastech světa. Kontinuitu se staršími přístupy lze spatřovat také v cyklickém opakování obsahu učiva a narativním pojetí látky, strukturované jednak podle hlavních dějinných epoch, jednak podle klíčových oblastí společenského vývoje (politika, ekonomika, kultura), jak je patrné například z učebnicové produkce, která rámcové vzdělávací programy detailně rozpracovává.“¹ I když do současné didaktiky dějepisu pronikají nejrůznější zahraniční vlivy a inspirace, jejich konkrétní implementace do reality českého školního dějepisu bývá značně komplikovaná, a to hned z několika důvodů. Jednak je zde patrná obecná setrvačnost školského systému, jenž vstřebává změny poměrně pomalu. Dále pak nelze opomíjet teoreticko-didaktickou přípravu učitelů a učitelek dějepisu, která je na teoretické i praktické rovině fakultních příprav již velmi moderní a propracovaná. Avšak někdy nekoresponduje s realitou školy, do níž začínající učitelé nastupují a kde musí svoje „know-how“ obhajovat a ospravedlňovat před staršími kolegy, vedením atd. A nakonec je třeba zmínit stav kurikulárních dokumentů, zejména tedy Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které i přes svoji volnost vytváří určité limity možné inovace. Například pokud jde o práci s oborovými kompetencemi, které v nich nejsou explicitně přítomny, zatímco v nevlivnějších didaktických modelech se pracuje právě s nimi.

1 Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?*, Historie — Otázky — Problémy 10, 2018, č. 1, s. 15–31, zde s. 23.



Cílem následujícího příspěvku je představení konkrétního didaktického modelu a návrh jeho realizace. Ten vznikl pro potřeby jedné konkrétní základní školy v Praze v rámci očekávané revize RVP, která by se v příštích letech měla promítnout i do všech školních vzdělávacích programů (ŠVP). Tyto plánované změny byly pojaty jako příležitost pro vytvoření a implementování nového modelu výuky dějepisu na dané škole. Vedení školy předběžně odsouhlasilo navrhovaný směr úprav ŠVP, jejich finální podoba ovšem ještě není zřejmá. První a zkušební provoz se rozjel od září 2021. V tuto chvíli jde tedy spíše o teoretickou reflexi a prezentování jejich podoby před širší odbornou veřejností. Z toho také vyplývá, že nyní nejsou domyšleny a dopracovány všechny aspekty a stránky modelu. Následující text je třeba chápat spíše jako podnět k zamyšlení a případné diskuzi.

Pro potřeby obecné revize RVP vznikl paradigmatický interní dokument, na jehož podkladě by se o revizi mělo hovořit.² Tato velmi podrobná studie, jejíž obsah není nutné sumarizovat, teoreticky i empiricky shrnuje současný stav dějepisné výuky na českých školách. Důležité pak jsou návrhy na žádoucí opatření, které je možné v této oblasti realizovat s cílem zlepšit, zefektivnit a modernizovat výuku. Josef Herink v textu explicitně uvádí: „Český školní dějepis trpí důrazem na extenzivní pojetí výuky, jdoucí ruku v ruce s rezignací na kompetenčně orientovanou výuku. Ačkoliv RVP otevřel prostor pro funkčně promyšlenou redukci učiva, nebyla tato příležitost při tvorbě ŠVP dosud dostatečně využita.“³ Tato základní premisa, kterou je nutno přenastavit, stojí v jádru i mého představovaného modelu a lze ji redukovat na dvě osy: 1) redukce učiva z hlediska jeho funkčnosti, 2) orientace na vybrané kompetence namísto obsahu.

Byť lze souhlasit s obecnými závěry Herinkovy zprávy, jím představovaná opatření naopak v některých ohledech přijmout nelze. Zajímavým prvkem sice je, že pro potřeby 1. stupně základní školy nabízí jakési „malé dějiny“, tedy dějiny každodennosti, rodinnou historii, dějiny regionu atd.⁴ Tím se dostává do okruhu, který zohledňuje i představovaný model. Na druhou stranu však v případě druhého stupně následně uvádí: „Přehledný ‚příběh‘ lidské společnosti s důrazem na synchronizaci událostí na časové ose. Lidské dějiny jsou prezentovány jako logický celek s důrazem na vývoj technologií a společenských formací.“⁵ V jeho rámci pak člení poměrně tradičně učivo chronologicky od pravěku k soudobým dějinám, v zásadě dle běžného členění učebnic. Zde určitě vzniká prostor pro další promyšlení a revizi takové chronologie. Zároveň se však zcela jednoznačně ztotožňuji s jeho důrazem na rozvoj kompetencí, schopností a dovedností, badatelský přístup či multiperspektivitu.⁶

Samo Ministerstvo školství České republiky v návaznosti na chystanou změnu RVP vytvořilo schematický materiál, který dostaly k dispozici i jednotlivé školy.⁷

2 Josef HERINK, *Revize RVP – Člověk a společnost. Vzdělávací obor Dějepis*, Praha 2019, dostupné online: <http://www.nuv.cz/file/4199> [náhled 18. 9. 2021].

3 Tamtéž, s. 63.

4 Tamtéž. Tento aspekt celého modelu, tj. návaznost na výuku dějin na 1. stupni ZŠ, bude jedním z největších úkolů budoucnosti. Na tomto místě ho ale záměrně nechávám stranou.

5 Tamtéž, s. 65.

6 Tamtéž, s. 65–68.

7 Materiál Ministerstva školství s názvem *Implementační karta Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, dostupné online: https://www.msmt.cz/file/53197_1_1 [náhled 18. 9. 2021].



V něm je široce formulován obecný cíl revize: „Cílem opatření je modernizovat obsah vzdělávání tak, aby odpovídalo dynamice a potřebám 21. století. Škola musí rozvíjet kritické myšlení, práci s informacemi, klást důraz na spolupráci a zároveň podporovat kompetenci k celoživotnímu učení. Základem vzdělávání jsou znalosti jádrového učiva, které musí žáci umět aplikovat a rozvíjet. [...] Smyslem ústupu od širokého objemu očekávaných znalostí je podpořit schopnost hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi.“ V tomto krátkém materiálu samozřejmě nebylo možné domyslet všechny důsledky, a tak vzniká otázka, jaký je vztah mezi „informacemi“ a „souvislostmi“. Na úrovni jednotlivých hodin pak bude třeba důkladně zvážit, které informace jsou pro dané téma zásadní a bez nichž nelze minulost adekvátně reflektovat. A právě do tohoto kontextu zapadá i předkládaný model výuky dějepisu, jenž se snaží konkrétně uskutěčňovat požadované cíle plánované reformy RVP. Činí tak ovšem nikoli na rovině RVP, ale na úrovni konkrétního ŠVP.

VÝCHODISKA

Před tím, než bude představena samotná struktura a podoba plánovaného modelu, je třeba představit výchozí didakticko-filozofické zázemí, na jehož základě tento model stojí. Obecně lze shrnout, že je to kombinace fenomenologických závěrů a upravené koncepce historického myšlení, jak se vytvořila v posledních letech zejména pod vlivem anglosaské a německé didaktiky dějepisu.⁸ Nejedná se ani o nějakou důsledně filozofickou a komplexní úvahu, ani o teoretickou reflexi dějepisné noetiky. Tato východiska jsou uchopena jako inspirativní prostor pro domýšlení konkrétní podoby jednoho výukového modelu školního dějepisu.

V roce 1936 se Jan Patočka habilitoval na základě spisu, v němž mimo jiné zazněla i tato věta: „Dříve, než je v člověku vzbuzen výslovný teoretický zájem, vytváří se mu již představa o světě, aniž by se výslovně o její vypracování snažil. Tato představa má sama zase dvě složky: složku, kterou bychom mohli nazvat danostní, a složku výkladovou, interpretační a doplňkovou. [...] V primitivním člověku i dítěti před jakýmkoli výslovným přemýšlením se vytvářejí názory o věcech tohoto světa, které často nedovede odlišit od jeho daností a které průběhem osobního vývoje mohou ustoupit, a to zcela automaticky, názorům jasnějším a propracovanějším.“⁹ Pojem přirozeného světa, jehož základy položil již před první světovou válkou Edmund Husserl, vychází z velmi produktivní myšlenky, že člověk jako jedinec (nejen) v moderní společnosti žije ve dvou světech zároveň. Jeden vyrůstá z jeho nepřilíš reflektované zkušenosti

8 Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013; Sam WINEBURG, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001; Peter GAUTSCHI, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Bern 1999; Hans-Jürgen PANDEL, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach 2017.

9 Jan PATOČKA, *Přirozený svět jako filosofický problém*, in: *Fenomenologické spisy I*, Praha 2008, s. 133–134.



života, v němž každodenně naráží na věci, lidi a jevy, které mu jsou „důvěrně“ známy, vždy „nějak“ ví, čím jsou. Existuje však druhý svět, vycházející z toho prvního, jenž se člověku snaží vysvětlit a interpretovat zkušenost pomocí kategorií, jež se v přirozeném světě nemusí vyskytovat a které si člověk z vnějšku postupně osvojuje. Tak například vnímání pohybu Slunce po obloze je „přirozeně“ vnímáno jako pohyb ohnivě koule vůči statické zemi. Astronomie ovšem „ví“, že tomu tak vůbec není, ba dokonce, že je tomu ve skutečnosti zcela naopak.

Aniž by bylo zapotřebí dále rozebírat tento klíčový fenomenologický pojem, je zajímavé o něm uvažovat i v kontextu školního dějepisu. Žákyně a žáci přichází do školy nejen vybaveni předběžnými koncepty o dějinách, získanými z filmů či počítačových her, ale žijí také v obecnějších strukturách vnímání časovosti světa. Mají například své (byť vždy sociálně ovlivněné) představy o tom, co znamená „starý“ nebo „moderní“. Tyto představy o minulosti formují i díky zřícenině ve svém okolí nebo památníku na návsi obce. Teprve škola pak systematicky začne tento „přirozený“ (tj. nereflektovaný) postoj rozebírat a nahrazovat složitějšími koncepty.

Rakouský sociolog Alfred Schütz v době kolem druhé světové války připravil dvě inspirativní práce, které rozvíjely a využívaly teze rozpracované Edmudem Husserlem.¹⁰ Jeho pojetí sociálního světa dále ovlivnilo i konstruktivistickou sociologii reprezentovanou zejména Thomasem Luckmannem a Peterem Bergerem.¹¹ Schütz vyšel z myšlenky Maxe Webera, že sociologie musí interpretovat významy a smysly, které lidé dávají svým jednáním (rozumějící sociologie), ovšem obohatil a revidoval tuto původní Weberovu myšlenku o fenomenologii přirozeného světa tak, jak ji našel u Husserla.¹²

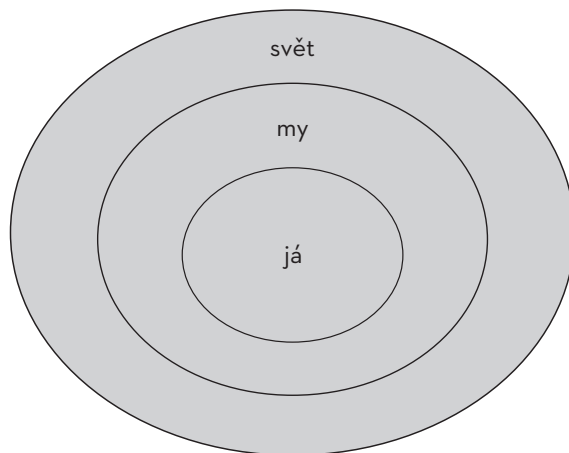
Schütz rozpracoval dva velmi zásadní pojmy — *Umwelt* a *Mitwelt*. Jako *Umwelt* označuje prostorovou a časovou koexistenci lidí (a věcí), které nachází bezprostředně ve svém okolí a které spoluutváří jejich nejbližší realitu. Podle Schütze u každého člověka, který je takto v mém *Umweltu*, platí, že ho vnímám jakožto fenomén *Du* (ty) a ve skupině pak *Wir* (my). Pro *Umwelt* obecně platí, že je zakoušen s jistou bezprostředností. Zkušenost světa ovšem nelze redukovat pouze na toto nejbližší okolí, a proto Schütz zavádí pojem *Mitwelt*, pod nímž rozumí širší časoprostorové rámce, v nichž vnímáme a uvědomujeme si i vzdálenější a v tomto ohledu cizejší prvky světa. S lidmi v tomto prostoru navazujeme vztah v podobě *Ihr* (vy), který vyjadřuje určitou distanci. Specifickým typem *Mitweltu* je i vždy nutně zprostředkovaný *Vorwelt*, tedy svět, který nese index své *minulosti*.

Aniž bychom nyní nutně museli zabíhat do dalších detailů, které by vyžadovala případná filozofická interpretace, je třeba obrátit perspektivu směrem k didaktické aplikaci. Pro potřeby představení svého návrhu dějepisného modelu jsem využil základní fenomenologickou strukturu, která spočívá v jistém *egocentrismu*, tj. v žá-

10 Alfred SCHÜTZ, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Frankfurt am Main 2016, a Alfred SCHÜTZ — Thomas LUCKMANN, *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz — München 2017.

11 Peter L. BERGER — Thomas LUCKMANN, *Sociální konstrukce reality*, Brno 1999.

12 V českém prostředí lze zmínit výběrovou publikaci Miloš HAVELKA, *Ideje — dějiny — společnost. Studie k historické sociologii vědění*, Brno 2010.



OBR. 1. Základní didaktické schéma.

kovské perspektivě (myšleno v reflexivní i produktivní rovině — žák něco vnímá a zároveň vytváří). Přičemž nejde jen o psychologické pojetí žákovského vnímání, jak je popsáno v současné literatuře.¹³ Jde právě více o pochopení žáka jakožto komplexního konzumenta a producenta historických narací a obrazů. Zmíněný *egocentrismus* vychází z fenomenologie přirozeného světa, která důsledně bere v potaz to, že člověk konstruuje smysl svého osvětí z pozice sebe samého, svět se nějak dává právě jemu. Tento proces osmyslnění si lze představit jako soustavu soustředných kruhů (Obr. 1), v jehož středu stojí ono Já, které se postupně obrací k určitým horizontům mimo sebe sama. Nejprve je to bezprostřednější osvětí My a teprve poté široký Svět. Řečeno s Husserlem a zejména Schützem, tento proces probíhá v jistém slova smyslu „přirozeně“, aniž by člověk nějak refleктоval jeho původ a průběh. Vždyť přece vždycky nějak „víme“, že jsme a že jsme v určitém světě.¹⁴

Z této základní epistemologické roviny pak vyrůstá (a zpětně ji rekonceptualizuje) jakési před-vědecké či obecně teoretické vědění. Toto vědění mnohdy narušuje naši žitou praxi, ovšem zároveň z této před-teoretické praxe bytostně čerpá.

Pokud se touto perspektivou budeme dívat na konstrukci školního dějepisu, je třeba začít právě ve středu této soustavy. Školní dějepis někdy (a chce se mi říct často) vychází právě z opačné perspektivy a předkládá na začátku žákům a žákyním určitou teorii dějepisného poznávání či metody. Tak například v jedné z nejvlivnějších učebnic dějepisu se na začátku šesté třídy žáci mají dozvědět, že minulost „je všechno, co

13 Jiří ŠKODA — Pavel DOULÍK, *Psychodidaktika*, Praha 2011, s. 87–156, nebo Jiří MAREŠ, *Pedagogická psychologie*, Praha 2013, s. 388–433.

14 Fenomenologie výrazně ovlivnila a dodnes ovlivňuje i obecnou pedagogickou teorii, o čemž svědčí dnes již nepřehledná literatura. Určitý vliv na mé vlastní úvahy měl i tento proud. Výběrově k němu srov. Max von MANEN, *Phenomenology of Practice*, Walnut Creek 2014; Malte BRINKMANN, *Phenomenological Theory of Bildung and Education*, in: Michael Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Springer 2017, s. 1–7.



minulo“, dějiny jsou „minulostí lidstva“ a historie je „cizí název pro dějiny“.¹⁵ Následuje představení druhů pramenů a práce s časovou osou. Odtud se konstruuje celá soustava dějin, která je však založena na abstraktní představě o tom, co mají dějiny být. Z hlediska obsahu výuky jsou tyto oblasti zásadní, ovšem z hlediska jejich konstrukce v modelu výuky nejsou vztaženy k žité realitě dětí. Začátek žákovského putování do dějin totiž nemůže začít u teorie, z níž se nahlíží matérie minulosti, základní perspektivou by měl být právě „přirozený“ svět mladého člověka. A teprve z této důvěrné pozice se může vystavět nějaké teoretické myšlení o dějinách. To se pokusí představovaný model napravit.

Souběžně s fenomenologií je zpracovaný didaktický model založen na konceptu historického myšlení, jak ho zpracoval Peter Seixas.¹⁶ Ten je orientován zejména kompetenčně a méně pak obsahově, neboť cílem takto pojatého vzdělávání je vytvoření a osvojení si určitých způsobů myšlení, které umožňují recipovat, analyzovat a produkovat historické obsahy v nejširším slova smyslu. V návaznosti na úpravy tohoto modelu v rámci vytváření digitálního dějepisného nástroje HistoryLab bylo původních šest oblastí zúženo na čtyři — příčina a následek, trvání a změna, dobové perspektivy, vztah k minulosti.¹⁷ V návaznosti na tento zatím ještě komplexně nezveřejněný model byly definovány čtyři následující okruhy:

Oblast historického myšlení	Charakteristika
dobový pohled na dějiny	Jednou z klíčových dovedností historického myšlení je vědomí odlišnosti a různorodosti dějinných aktérů, a to jednak ve vztahu k naší přítomnosti (lidé v minulosti žili jinak a my je poznáváme), ale také s ohledem na různé aktéry v jedné době (každý viděl danou situaci jinak a reagoval jinak). Schopnost artikulovat a vysvětlit tyto odlišnosti je důležitým předpokladem pro adekvátní a smysluplnou analýzu stop minulosti.
trvání a změna	Vyprávíme-li jakýkoli příběh, pak se skoro vždy pohybujeme mezi póly trvání a změny. Na jedné straně se snažíme identifikovat jevy, které přetrvávají v čase, na straně druhé však rádi upozorňujeme na proměnlivost historického vývoje, na jejich vznik, rozvoj a zánik. Schopnost argumentovat ve prospěch toho či onoho, hledání vztahu příčin a následků, to vše patří k základní výbavě přemýšlení o minulosti.
možnosti poznání	Minulost není pro člověka dána bezproblémově, naopak musí vyvíjet značnou energii na její osvojení, přičemž toto osvojování má své limity a meze. Je vždy vázáno na konkrétní otázku, na zvolené prameny a na způsob výsledné prezentace. Všechny tyto aspekty jsou nedílnou součástí sebereflexivního historického myšlení, které je cílem dějepisného vzdělávání.

15 Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis VI. Pravek a starověk*, Praha 2012, s. 8.

16 P. SEIXAS — T. MORTON, *The Big Six*.

17 K tématu HistoryLabu viz například Kamil ČINÁTL, *Krátké, zábavné — a online. HistoryLab.cz a změna stylu dějepisné výuky*, *Dějiny a současnost* 42, 2020, č. 7, s. 20–23. Za poskytnutí úpravy původního Seixasova konceptu vděčím Kamilu Činátlovi a jeho týmu.



Oblast historického myšlení	Charakteristika
vztah k minulosti	Minulost není mrtvým souborem faktů, ale naopak živým a stále aktualizovaným prostorem majícím vztah ke každé přítomnosti, která se jí zabývá. Je nedílnou součástí historického myšlení umět tento rozměr reflektovat, a tím se orientovat v soudobé veřejné (paměťové), ale i odborné produkci zaměřené na minulost. Součástí toho je i schopnost adekvátně vynášet hodnotové soudy a zároveň kriticky reflektovat nejrůznější prvky účelové manipulace s minulostí, včetně tzv. politiky paměti či fake news aj.

Obecným cílem dějepisného vzdělávání (nebo alespoň jedním z těch hlavních) je osvojit si a rozvíjet zmíněné oblasti historického myšlení. V samotném RVP je k dějepisu uvedeno toto: „Vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti.“¹⁸ Orientace na vědomí o dějinách a na vytváření vztahu k nim je tedy žádoucí náplní školního dějepisu, což je stále ještě zapomínaný a podceňovaný moment kurikulárních dokumentů. Konstruktivistická výuka, byť není v RVP zastoupena dostatečně výrazně, je přeci jen v jeho rámci možná.

Posledním paradigmatickým prvkem mého modelu je badatelská výuka. Ta se postupně stává standardní metodou současné výuky dějepisu. Žáci a žákyně namísto předem jasně daných a autoritativně předávaných znalostí hledají za pomoci analytické práce s prameny odpověď na výchozí badatelskou otázku. Svůj postup reflektují a své výsledky diskutují jako určité tvořené možnosti, nikoli jako objevené danosti. Představovaný koncept vychází z takového primátu otázky a plně ho využívá na všech svých úrovních.¹⁹

STRUKTURA

Nyní bych rád přešel k popisu konkrétního materiálu, který byl vytvořen pro potřeby úpravy školního vzdělávacího plánu na základní škole. Čtyřletý cyklus (6.–9. třída) je v něm rozdělen na čtyři ročníkové bloky, které spojuje dohromady vždy jedna z výše zmíněných oblastí historického myšlení. Pro každý daný ročník je pak zvolena jakási zastřešující ročníková otázka vymezující nejširší perspektivu v daném roce.

Abych přešel případnému čtenářskému nepochopení, rád bych se u tohoto bodu krátce zastavil. Seixasův model je ze své podstaty synchronní a rozvíjí všechny části historického myšlení najednou, a proto se jakákoli jeho linearizace může jevit

18 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha, leden 2021, s. 52, dostupný online: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [náhled 28. 9. 2021].

19 Srov. studii Kamila Činátla, Jaroslava Najberta a Vojtěcha Ripky v tomto čísle časopisu *Historie — Otázky — problémy s názvem Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojení didaktické teorie dějepisu*, s. 50–70.



nepatříčně. Implikuje totiž, že některé dovednosti jsou „snazší“ a některé zase „složitější“. To je však v rozporu jak se Seixasem, tak i s německými variantami didaktických modelů (Gautschi, Pandel). Ani tento model nepřijímá a nikterak nerozvíjí takovou jednoduchou linearitu.

Na druhou stranu není zcela od věci didakticky hierarchizovat a strukturovat práci s jednotlivými dovednostmi. Představovaný model definuje pro každý ročník jakousi páteřní dovednost, kterou chce cíleně rozvíjet. Z toho nelze nikterak vyvodit, že by ostatní dovednosti zůstaly stranou. Naopak, v každém momentě výuky jsou komplexně rozvíjeny všechny, ale pro daný rok existuje jedna výraznější.

Smyslem představeného členění je vymezit pro každý ročník jakousi páteřní oblast historického myšlení, která bude v jeho průběhu systematicky rozvíjena. Přičemž toto zaměření nelze chápat úzce, jako by vylučovalo z hodin ostatní oblasti, spíše jde o zvýraznění jednoho z nich v sousedství s těmi ostatními. Jinými slovy i přes určení jedné ročníkové otázky nelze vnímat ostatní oblasti historického myšlení jako v daném ročníku zbytné.

Oblast historického myšlení	Ročníková otázka	Popis ročníkových cílů
6. ročník: dobový pohled na dějiny	<i>Jak žili lidé v minulosti?</i>	Obecným cílem prvního dějepisného bloku je představit žákům a žákyním dějiny jako svérázný prostor lidského poznávání. Primárně půjde o uchopení dějin jakožto jiného času, který se od naší doby v mnoha ohledech liší. Žáci a žákyně pak budou trénovat dovednost zaujetí dobové perspektivy a reflexe různých aktérských pohledů. Dále bude rozvíjena základní kompetence kladení otázek a práce s prameny.
7. ročník: trvání a změna	<i>Co se stalo v dějinách?</i>	Cílem druhého dějepisného cyklu je charakterizovat důležité změny a přelomy v dějinách lidstva a zároveň upozornit na některé déle trvající procesy a kontinuity. Důležitou součástí tohoto bloku je učit se pracovat s hypotézami a se schopností argumentace. V neposlední řadě pak půjde o artikulaci příčin a následků jednotlivých událostí v dějinách.
8. ročník: možnosti poznání	<i>Jak víme, co se v minulosti událo?</i>	Cílem třetího bloku je problematizovat poznávací situace v dějepise. V návaznosti na zkušenosti získané v předchozích dvou blocích se žáci a žákyně začnou podrobněji zabývat tím, jakou roli hraje výzkumník a jeho prameny při poznávání minulosti. Zároveň bude rozvíjena schopnost prezentovat a formulovat závěry historického poznání v nejrůznějších formách (text, obraz, zvuk apod.).
9. třída: vztah k minulosti	<i>K čemu nám jsou dějiny?</i>	Obecným cílem posledního cyklu je aktualizovat historické poznání ve vztahu k přítomnosti a jejím výzvám. Zároveň bude pozornost věnována etickým soudům v minulosti a politice paměti.



Seřazení těchto ročníkových otázek není zcela náhodné a promítá se do něj určitá očekávaná představa o jejich složitosti a náročnosti. Zatímco v prvních dvou ročnících je těžiště v dějinách samotných, v druhých dvou se posouvá směrem k noetickému základu jejich interpretace. Tento základní a v mnohém jistě diskutabilní přístup vychází z fenomenologické představy, že na začátku stojí „bezproblémovost“ vnímání dějin, které jsou plné aktérů, obrazů a minulých věcí. Díky „autentickému“ zážitku vlastní paměti nabývá zprvu dojmu, že minulost je dána jakožto jedinečný a bezrozporný fenomén, k němuž máme přímý přístup. Zdá se nám, že dějiny se prostě udály a my jen hledáme dostatečné množství svědků, kteří by nám pomohli je zrekonstruovat.

Teprve s postupem času se dostáváme k problematizujícím aspektům takového poznávání, zejména k narativní, mediální a interpretativní stránce historických reprezentací. Minulost pak není dána bezrozporně a bez intencionality, ale je naopak znovu vytvořena z určité perspektivy a s určitými záměry, skrze které se stává dějinami. Tento moment je v historiografii již určitou samozřejmostí, avšak ve školním dějepise je stále ještě značně podhodnocen.²⁰ Jedním z důvodů je právě nereflektovaný argument kognitivního vývoje dětí, které podle některých musí teprve „dospět“ k takovým „teoretizováním“ až poté, co zvládnou dějepisnou materii (myšleno faktografií). To se jeví zbytečně předsudečně, na druhé straně není zcela bez významu vědomí toho, že žákovská cesta poznáním má svou dynamiku, kterou je nutné respektovat. A právě tento aspekt se můj návrh snaží reflektovat. Nabízí určitý kompromis v tomto ohledu, když přináší na jedné straně od začátku přítomný (synchronní) soubor dovedností historického myšlení, na straně druhé však zohledňuje (diachronní) dynamiku jeho utváření.

Pokud sestoupíme na úroveň jednotlivých ročníků a hodin, tak se před námi otevírá pole obecně rámované ročníkovou otázkou, avšak vnitřně jinak značně pestré. Každá hodina je definovaná hned v několika ohledech (příklad hodiny 6. ročníku):

Číslo týdne	Díličí badatelská otázka	Téma	Prameny	Výstup do deníku	Cíl hodiny	RVP
2	Kde žila moje prababička?	život mých předků	fotografie či předmět z minulosti mé rodiny	vyprávění k předmětu či fotografii	Žáci dokáží reflektovat a pojmenovat základní odlišnosti v životě svých předků.	D-9-1-02

Základem je výchozí badatelská otázka, která formuje konkrétní cíl hodiny. K této otázce jsou přiřazeny jednotlivé prameny v duchu konceptu badatelské výuky. Žáci a žákyňe poté na základě předložených pramenů hledají odpověď na výchozí otázku. Konkrétní cíl hodiny je autonomní a dává smysl sám o sobě, zároveň je napojen na širší rámec ročníkové otázky, k jejímuž naplňování směřuje. Také jsem se vždy snažil vztáhnout danou hodinu k očekávaným výstupům RVP.

²⁰ Zajímavou výjimkou mohou být například dějepisné učebnice řady Didaktis. Domnívám se ale, že převažující trend je zřejmý.



Na tomto uvedeném příkladu z 6. ročníku je také vidět ona fenomenologická konceptualizace představená výše. Žáci a žákyně nevstupují do dějin v daném ročníku například někde v Mezopotámii, která jim je značně vzdálená (místně i časově), ale obrací se do důvěrného světa své rodiny. Většina z nich zajisté slyšela nějaké vyprávění o předcích (třeba jen na úrovni prarodičů) a má o nich nějakou představu. Tím, že si do hodiny každý přinese nějaký pozůstatek z jejich života (fotografie, dokument, hrneček, hodinky...), vznikne pestrá paleta různých životů, které je možné konfrontovat, porovnávat a kombinovat. Výsledkem práce by mělo být jakési vyprávění k danému předmětu zaznamenané do badatelského deníku, o němž se ještě zmíním níže.

Zároveň je tato hodina napojena na širší ročníkovou otázku (*Jak žili lidé v minulosti?*), neboť rozvíjí dovednost reflexe dobových perspektiv. Na dějiny je nahlíženo skrze život jednoho člověka z minulosti, jenž měl své vlastní osudy — místo pobytu, vzdělání, příbuzné, cestovní zkušenosti atd. A právě vědomí této *jinakosti*, kultivované na důvěrně známém tématu, se postupně stává výchozím základem pro pozdější složitější reflexe dějinných aktérů.

Nelze nezmínit, že důležitou součástí celého modelu je propojení konkrétní hodiny s RVP, což se v některých případech ukazuje jako zásadní pragmatický moment pro jakékoli inovace ve škole. O RVP někdy mezi učiteli panuje mnohdy nepřesná představa v tom smyslu, že je pojato extenzivně a vyžaduje po učitelích a učitelkách tak říkajíc „zvládnout všechno“. Opak je ale pravdou, neboť očekávané výstupy RVP jsou napsány poměrně benevolentně a jejich naplňování poskytuje prostor pro manipulaci. I přesto, že jsem ve svém plánu zredukoval „učivo“ ve srovnání s „tradičními“ představami, stále se mi podařilo (tedy alespoň formálně, neboť koncept ještě nebyl pilotován) dostát povinnosti splnit očekávané výstupy RVP. Ve zmíněné konkrétní hodině je naplňován výstup D-9-1-02 (*uvede příklady zdrojů informací*), tedy schopnost vnímat pozůstatky minulosti jakožto zdroj informací o dějinách.

CYKLIČNOST

Důležitým rysem celého představovaného modelu je cyklický charakter strukturování učiva. Tradiční pojetí výuky je postaveno výrazně lineárně — mladší děti se učí starším dějinám (pravěk a starověk) a starší děti směřují k těm soudobým. Existují dvě obecně sdílené a rozšířené verze takové cykličnosti. Jednou z nich je členění v rámci víceletých gymnázií, kde studenti a studentky nejprve proputují dějinami na nižším stupni „od pravěku k sametové revoluci“ a následně ve druhé polovině studia celý proces zopakují znovu. Tento model ovšem zůstává dlouhodobě bez jakékoli reflexe, respektive jediným kritériem v pojetí tohoto učiva je náročnost. Starší studenti a studentky musí zvládnout více faktografie a „složitější“ problémy než ti mladší, což samozřejmě není pravda (naopak v mnoha ohledech jsou starověké dějiny konceptuálně náročnější, neboť tehdejší společnosti se od těch moderních výrazně odlišují).

Druhou a naprosto zásadní cykličností je vztah prvního a druhého stupně základní školy. Ten se v mnoha ohledech jeví jako klíčový, protože jde de facto o první systematické setkání s dějepisem (většinou v rámci vlastivědy), které může výrazně zformovat dětské představy o minulosti. Je třeba otevřeně přiznat, že pro potřeby tohoto modelu



není v tuto chvíli s tímto jevem počítáno a ten se tak ocitá mimo jeho zorné pole. Je to dáno třemi důvody: 1) sám se v tuto chvíli necítím kompetentně vybaven a připraven reflektovat prvostupňovou výuku dějepisu, 2) popisovaný model je stále ještě ve fázi rozpracovávání a má před sebou ještě mnoho důležitých kroků (včetně zabudování role prvního stupně), 3) debata o revizi RVP pro první stupeň základních škol také probíhá a teprve čas ukáže, jaké budou její výsledky. To však nikterak nesnižuje nedostatek popisovaného modelu v této oblasti, spíše naopak se to jeví jako zcela klíčový úkol.

V rámci tohoto modelu je cykličnost a její reflexe ústředním úkolem. Jednotlivé ročníky mají každý svou ústřední otázku, čímž se od sebe liší, avšak v jejich rámci se žáci a žákyně ocitnou ve více či méně chronologicky uspořádaném celku dějin. Opět uvedu konkrétní příklad (6. ročník):

Číslo týdne	Dílčí badatelská otázka	Téma
1	Jak vím, že před námi tu žili jiní lidé?	problematika pramenů
2	Kde žila moje prababička?	život mých předků
3	Jak si děti hrály dříve?	život našich předků
4	Co se dělo u nás v ulici před sto lety?	život našich předků
5	Kdy žil Asterix?	periodizace dějin
6	Jaké nástroje člověk v pravěku vyráběl?	pravěká kultura
7	Kdo postavil pyramidu?	starověký Egypt
8	Čeho se Řekové báli?	antická kultura
9	Jak vznikl Řím?	antický Řím
10	Co znamená slovo věrozvěst?	Velká Morava
11	Jak zemřel svatý Václav?	raný středověk — Čechy
12	Proč Ostož nechodil do lesa?	raný středověk — Čechy
13	Jak se staví katedrála?	středověká kultura
14	Kdo čistil ve středověku ulice?	středověké město
15	Proč zemřela tak mladá?	Johanka z Arku
16	Jak dlouho jel Kolumbus do Ameriky?	zámořské objevy
17	Kdo hasil ten oheň?	požár Prahy r. 1541
18	Kdo bojoval na Bílé hoře?	třicetiletá válka
19	Jak se žilo na vesnici?	18. století
20	Jakým jazykem mluvila Božena Němcová?	jazykové poměry v 19. století
21	Kdo pracoval v továrně?	industrializace
22	Proč ho ta operace nebolela?	dějiny vědy a techniky (anestezie)
23	Mohly ženy maturovat stejně jako muži?	emancipace v 19. století
24	Kolik stál chleba?	hospodářská krize
25	Co poslouchali v rozhlase?	každodennost protektorátu
26	Proč žila Anna za skříní?	holocaust
27	Bylo nutné nenávidět Němce?	poválečné dějiny
28	Proč podepsali petici?	stalinismus
29	Proč měli červené šátky?	normalizace
30	Komu zpíval Karel Gott?	revoluce 1989



Stejně jako u výše popsaného příkladu konkrétní hodiny je i zde patrné ono „egocentrické“ strukturování průběhu školního roku. Na začátku totiž nestojí teoretické otázky, ale pokus o výklad dětem známého světa (rodina, ulice, město) a jeho historicity. Teprve pak se dostávají k „velkým“ dějinám. Jakou roli v tomto procesu hrají jejich představy z prvního stupně, nechávám pro tuto chvíli z výše uvedených důvodů stranou.

V průběhu jednoho ročníku se tak děti seznámí s vybranými kapitolami z lidských dějin, na nichž si osvojují zejména jeden konkrétní aspekt historického myšlení (v 6. třídě *perspektivismus*). V dalším ročníku se pak znovu vrátí na začátek a prohlédnou si dějiny z hlediska dalšího aspektu, čímž postupně probíhá komplexní sedimentační proces, na jehož konci je amalgám základních konceptů, otázek, problémů, postupů a hodnot, které mohou pomoci absolventům v naplňování jejich občanských rolí ve společnosti.

V tomto postupu spatřuji hned několik výhod. Jednak zcela odpadá legitimní a obligátní námitka, že se v rámci svého studia děti setkají s některými tématy jen jednou (například hned v 6. třídě) a poté již nikdy více. Dále je velkou výhodou, že náročnost takto strukturovaného učiva není dána tématem, jak tomu nereflexivně a špatně často bývá (řecké pověsti jsou přece snazší než holocaust), ale je regulována skrze uchopení jednotlivých částí historického myšlení. V tomto modelu je možné jedno a totéž téma pojmut v průběhu času komplexněji. Na příkladu tematického rámce holocaustu mohu představit například následující strukturu:

Ročník	Dílní badatelská otázka	Cíl hodiny
6.	Proč žila Anna za skříní?	Cílem hodiny je pochopit dobovou perspektivu perzekvovaného dítěte, které neví (na rozdíl od nás), jaký osud ho čeká.
7.	Mohli spolu mít děti?	Cílem je na základě rozboru dobové legislativy vyvodit důsledky pro každodenní život různých skupin obyvatel.
8.	Byl Oskar Schindler hrdina?	Cílem hodiny je osvojení narativní kompetence, tedy schopnosti formulovat smysluplný výstup na základě historické matérie.
9.	Proč nemohu říkat, že holocaust se nestal?	Cílem hodiny je reflektovat etické dilema v historiografii, které stojí mezi principem svobody slova a snahou omezovat zločinné ideologie.

Podíváme-li se blíže na tuto strukturu, je zřejmé, že v ní dochází v průběhu času na jedné straně k rozvíjení tématu a na straně druhé k proměně základní perspektivy. Ne vždy se tento dvojstranný aspekt podaří naplnit, ovšem zdá se mi být produktivním způsobem konstrukce jednotlivých ročníků. Důležitou otázkou je, nakolik se v daných ročnících rozvíjejí jednotlivé dovednosti historického myšlení. V současné fázi přípravy nejsou tyto problémy dopracovány ve všech částech návrhu, nicméně pro jeho představení to není nutné.

BADATELSKÝ DENÍK

Zásadním institutem celého představovaného didaktického modelu je badatelský deník, který představuje průběžné portfolio vznikající během školní dějepisné docházky.²¹ Je běžnou praxí na českých školách, že si žáci a žákyně tzv. vedou sešit, čímž tvoří svého druhu portfolio, nicméně tyto sešity jsou více méně nereflektovanou zásobárnou výkladů vyučujícího. Někdy vznikají spontánně během vyprávění, jindy jsou cíleně předepisovány a opisovány z tabule. Badatelský deník, jenž by měl vzniknout v rámci výuky založené na představovaném didaktickém modelu, je soubohem nejrůznějších produktů vypracovaných samotnými studenty. Je třeba vymezit jeho cíle.

- 1. Vytvoření obecného kotvicího rámce.** V rámci badatelského deníku vznikne časová osa, která se bude postupně doplňovat. Tím bude umožněno vracet se v průběhu studia k již probraným tématům, řadit k nim nové poznatky a zaplňovat tak abstraktní prostor minulosti. K jednotlivým letům a epochám se budou přiřazovat klíčové pojmy a poznatky z proběhnuvších hodin. Tento nástroj pak umožní navázat na látku z předešlého roku jednoduchým nahlédnutím do již existující časové osy. Bude zároveň poskytovat obecnou reflexivní plochu, ke které se během celého studia budou žáci a žákyně vracet.
- 2. Zachycení badatelských pozůstatků.** V průběhu jednotlivých lekcí (hodin) vznikne pestrý materiál skládající se z prostudovaných pramenů, myšlenkových map, úvah, reflexí, vyprávění, námětů atd. Ty budou postupně sedimentovat a vytvářet širokou dokumentační platformu zachycující průběh výuky. Z každé hodiny (nebo alespoň z většiny z nich) bude definován konkrétní výstup do badatelského deníku. Podobně jako časová osa, i tento nástroj usnadní zpětnou orientaci v tématech, neboť konkrétně vytvořený materiál může snadno evokovat minulou poznávací situaci. Navíc se badatelský deník stane autentickým a autonomním produktem vzdělávacího procesu, s nímž se děti mohou lépe ztotožnit a ve kterém se snadněji zorientují.
- 3. Využívání formativního hodnocení.** Komplexně pojatý badatelský deník vytváří půdorys, na jehož základě je možné podávat žákům a žákyním adekvátní a smysluplnou zpětnou vazbu. Zároveň, pokud je to třeba, může sloužit jako portfolio pro závěrečné hodnocení, ať už formativní nebo tradiční „známkové“. Výhoda hodnocení založeného na badatelském deníku spočívá zejména v tom, že je opřeno o konkrétní výkony dětí a umožňuje kompetenční orientaci místo znalostního zkoušení. Učitelské formativní hodnocení je pak samo součástí portfolio, k němuž žáci a žákyně sami mohou zaznamenávat svá stanoviska.

21 Základní literatura v: Jana STRAKOVÁ, *Typy portfolií a jejich využití ve výuce*, Evaluace a diagnostika pro ředitele ZŠ (9. aktualizace), březen 2008, s. 1–12; Marianne HÄUPTLE-BARCELÓ, *Das Portfolio. Ein neues Lernkonzept in der akademischen Lehre?*, in: Heiner Böttger — Gabriele Gien (edd.), *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*, Kempten 2011, s. 205–215.



Badatelský deník samozřejmě může a musí plnit ještě další funkce. Jeho přesná pozice bude muset být dotvořena v návaznosti na konkrétně dopracovaný plán výuky. Zároveň není jasné, zda bude primárně tištěný, nebo elektronický. Nebo hybridní kombinace obojího. Jako médium zachycující nejen faktografické poznatky, ale nesoucí i otisk prvků historického myšlení žáků, je badatelský deník vhodným nástrojem pro implementaci a hodnocení badatelské výuky v dějepisu.

OTÁZKY A VÝZVY

Samozřejmě, že s takovýmto modelem se pojí značné množství námitek. Některé z nich napadly mě samotného, jiné jsem obdržel v rámci nejrůznějších debat s kolegy a kolegyněmi.²² Jiné vyplynuly z recenzních posudků — ty jsem se pokusil zapracovat do textu samotného. K některým se však vyjádřím podrobněji.

1. **Jádrové učivo.** Velkou otázkou, kterou bude muset řešit prakticky každá smysluplná revize RVP či ŠVP, je výběr témat (učiva) stojících na konci plánované redukce, na které panuje v odborné i široké veřejnosti výrazná shoda. Volba učiva v tomto konkrétním případě vychází z platných RVP a jeho očekávaných výstupů. Nicméně v současné době je primárním cílem promyšlení a dotváření cykličnosti ve výuce a rozpracování konceptu ročníkových otázek. Dílčí obsahová náplň jednotlivých hodin se v budoucnu může změnit, byť její páteř zůstane pravděpodobně velmi podobná.
2. **Kontext potřebný pro porozumění tématu.** Z navrhovaného modelu je možné logicky odvodit, že pokud je v každém z ročníků probrána látka od pravěku do současnosti, pak je zřejmé, že na každé téma v daném okamžiku bude méně času, než jak jsme byli doposud zvyklí. I proto může někdo namítnout, že se dětem nedostane dostatečného prostoru a kontextu pro adekvátní porozumění tématu. Tato námitka má zajisté své racionální jádro, ovšem nevytváří neřešitelný problém. V rámci jednotlivých hodin je nutné nabídnout žákům a žákyním doplňkové informace nutné pro porozumění (mapa, slovník, biografické okénko apod.), které slouží jako předpoklad pro správnou realizaci badatelské výuky. Mohou ale také sloužit jako doplňující kontext a rozšíření v oblastech daného tématu, které se v rámci dané hodiny nezvládnou. Zároveň je ale třeba připomenout povahu badatelské výuky, která na jedné straně jakýsi kontext předpokládá, ovšem na straně druhé ho generuje na svém konci. V každé jedné vyučovací hodině bude zapotřebí tento podvojný vztah reflektovat, tj. které informace jsou dány a které se generují.
3. **Provázanost napříč ročníky.** Při nastavení takto pojaté cyklické výuky se také nabízí logická otázka, jakým způsobem se k sobě budou vztahovat témata v jednotlivých letech. Jinými slovy, do jaké míry se jedno téma bude recyklovat každý rok a do jaké míry bude inovováno v čase. Na jedné straně není možné každý rok opakovat to samé, k čemuž celý model může sklouzávat, na straně druhé nemá

²² Za podnětnou diskuzi k přípravnému materiálu děkuji studentkám a studentům předmětu Didaktika dějepisu na FF UK v akademickém roce 2020/2021.



smysl ignorovat doposud získané znalosti a doposud rozvinuté dovednosti. Nastavení těchto poměrů není snadné. Navíc se může stát, že nějaké téma nebude zastoupeno ve všech ročnících druhého stupně. Jsem si vědom, že tento moment může být z určitého hlediska problematický. Jenom adekvátní a promyšlené sestavení celého plánu rozptýlí tyto pochybnosti.

- 4. Chronologie.** V rámci předběžných debat se ukázalo, že nesamozřejmostí celého projektu je přítomnost chronologie uvnitř jednoho školního roku. Na začátku totiž stála snaha revidovat obecně sdílenou chronologickou kostru českého školního dějepisu „od pravěku k dnešku“, přesto se do modelu její variace vkrádá. To může opět reprodukovat určitý běžný narativ dějin, ale v kontextu celého modelu to naopak může vyvolávat napětí ve vztahu k němu, neboť každoroční „opakování příběhu“ prizmatem různých perspektiv a konceptů problematizuje narativitu jako takovou. Zároveň bych rád připomněl, že chronologie je jednou ze zásadních logických struktur dějin, kterou nelze nikdy zcela vymazat — koneckonců je předpokladem rozvoje kompetencí orientovaných na trvání a změnu.

* * *

Více než o konkrétní a do detailu promyšlený model výuky dějepisu na základní škole jsem se pokusil vystihnout jeho obecnější konceptuální a didaktické souvislosti. Zjistěte by bylo možné dále debatovat o jednotlivých hodinách, tematických volbách a zvolených otázkách. Mým cílem ovšem bylo sdílet určitou myšlenkovou zkušenost a nápady spojené s plánovanou revizí RVP, a to na zcela konkrétním úkolu tvorby ŠVP.

Vrátíme-li se k výchozímu požadavku Hany Havlůjové a Jaroslava Najberta, pak se v mém modelu zrcadlí snaha uchopit strukturování učiva nikoli na základě dějin a jejich logiky, ale z hlediska prvků historického myšlení. Jimi kritizovanou chronologii pak transformuji do podoby, kdy je využita jako účelně nastavený prostředek sledující jinou než dějinně imanentní logiku. Tento pokus samozřejmě není jediným modelem, je třeba ho chápat spíše jako příspěvek do široké probíhající diskuze v České republice.

I přesto, že v rámci tohoto článku nebylo možné pojednat do detailu všechny aspekty (zejména konkrétní náplně jednotlivých hodin), snad se mi podařilo nastínit obecnější struktury, z nichž budou vycházet. Cílem mého modelu je vytvořit jednu z možných alternativ, která reaguje na výrazné posuny ve vnímání školního dějepisu, jichž jsme svědky v posledních letech.

RÉSUMÉ:

The study is based on current debates in the didactics of history which have definitely moved from the development of transmissive teaching to the reflection of active research methods in which students create and acquire historical knowledge. The main inspirations in this matter are the theories of historical literacy (Peter Seixas) and historical thinking (Peter Gautschi). The text presents a specific proposal of the school education program created for the second level of primary school (6th to 9th grade) which is based on the cyclical concept of teaching. In each year a certain concept is chosen, which structures the material from antiquity to the present. The 6th grade presents different



views on history, the 7th grade focuses on cause and effect, the 8th grade covers the possibility of cognition, and the 9th grade addresses the creation of a relationship with the past and ethical judgments. The overall and overarching goal is the gradual development of these aspects of historical thought. The article is not a completely finished proposal that would be completed to the smallest detail, but rather it presents the conceptual and theoretical background and the basic framework of the proposal. It is conceived more as a stimulus for discussion and an attempt to contribute to the current environment in the field of didactics of history, and thus to the training of future teachers at universities.

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