

Epistemická přesvědčení v dějepise

Vojtěch Ripka – Pavla Sýkorová

EPISTEMIC BELIEFS IN HISTORY EDUCATION

The theory of epistemic beliefs has proven valuable in advancing history education through inquiry-based learning. This study uses mixed methods to examine teachers' epistemic beliefs in the History+ project. New analytical terms are proposed to differentiate the depth and situatedness of epistemic beliefs in order to address the discrepancies between the theory and the new findings, and a set of hypotheses is put forward to enhance the theory.

KEYWORDS:

epistemic cognition; historical thinking; inquiry-based learning; history education; history teachers; History+ project

PROČ MÁ SMYSL ZABÝVAT SE EPISTEMICKÝMI PŘESVĚDČENÍMI

Školní dějepis a jeho didaktika se dostávají ze sevření požadavků na nespojitě znalosti „těch nejdůležitějších“ dat pomyslného kánonu moderních českých dějin. V posledních letech vzniká v české odborné obci konsenzus¹ o tom, k čemu má dějepisná výuka být a jaké vědění má budovat. Široká shoda na stanovení cílů dějepisu jako posilování historické gramotnosti skrze badatelsky orientovanou výuku však jako deklarace nemusí stačit, zvláště když nevíme, jak současnou dějepisnou praxi tímto směrem obrátit. Navíc hrozí, že tato shoda může být pouze vnějšíková a mohla by vést k otevření další propasti mezi deklaracemi a tím, co se děje v terénu. Reforma RVP z roku 2004 je mementem takového rozklížení.

V následujícím textu, který navazuje na empirický výzkum autorů,² nabízíme dva vzájemně provázané podněty. Ty mohou pomoci hledat efektivní způsob, jak zavádět či posilovat dějepis, ve kterém budou žáci aktivním učením s pomocí badatelské metody rozvíjet svou historickou gramotnost. Prvním podnětem je pro české prostředí nový způsob využití vzhledů obecné teorie poznání adaptované pro dějepis. Druhý podnět využívá tuto teorii epistemických přesvědčení v dějepise k vyhodnocení průběhu prvního roku českého celonárodního programu Dějepis+. Přes 200 českých dějepisářů se zapojilo do pokusu o změnu svého učení směrem k badatelsky orientované výuce a budování historické gramotnosti.

Proč se obracíme k teorii epistemických přesvědčení? Epistemická kognice, která je obecným rámcem pro teorii epistemických přesvědčení, patří mezi neživější uzly

1 Srov. Asociace pro didaktiku dějepisu — Úvodní stránka, <https://adidej.cz> [náhled 5. 8. 2023].

2 Vojtěch RIPKA — Pavla SÝKOROVÁ — Jiří MÜNICH — Edita CHVOJKOVÁ, *From Supported Practice and Theoretical Language to Epistemic Beliefs and Back: History+ Intervention*, konferenční příspěvek ze sympozia History Teachers' Epistemic Considerations: A Symposium on How Teachers Make Sense of History, Umeå, Sweden, 13.–14. října 2022, <https://osf.io/6bhyr> [náhled 5. 8. 2023].

současných debat oborové didaktiky ve světě, jak o tom svědčí množství publikací a konferencí z poslední doby.³ Diskutována je povaha teorie, způsob měření a souvislost mezi epistemickými přesvědčeními a ostatními klíčovými koncepty současné didaktiky, zejména historickým myšlením, historickou gramotností a badatelsky orientovanou výukou. Teorie epistemických postojů si svou zakotveností v pedagogice, pedagogické psychologii, filozofii a sociologii vědy zaslouží pozornost také kvůli potenciálu zobecnění a srovnání. Oborová teorie poznání dějepisu totiž vychází ze společných základů jako například teorie poznání v matematice či literatuře, jak ukazuje publikace *Handbook of Epistemic Cognition*.⁴ Martin Nitsche a kol. ve svém editorském příspěvku otevírajícím nedávné zvláštní číslo časopisu *Historical Encounters* dodávají, že epistemická nejednoznačnost a nejistota, vyloučení definitivních pravd a otevřenost novým pohledům je jednou ze základních podmínek demokracie. Vysvětlují, že výzkumný zájem o epistemické poznávání může souviset s růstem populismu, který využívá strachu z epistemické nejednoznačnosti a také bezbřehého relativismu stavícího všechny pohledy a názory na roveň.

CO JSOU EPISTEMICKÁ PŘESVĚDČENÍ

Mnohé přístupy k didaktice dějepisu zahrnují úvahy nad otázkami „Jak víme, co víme?“, případně specifičtěji „Jak vzniká historická znalost či jak se tvoří to, co nazýváme historickým faktem?“, anebo „Jak posoudit text historika či historičky?“. Tradice historického myšlení a historické gramotnosti tato témata považuje za jednu z klíčových součástí výuky v dějepise. Tyto otázky mají pochopitelně epistemologický rozměr, vycházejí z představy o povaze poznání a poznávání.

Vzhledem k bohatosti různých oborů, které se epistemickými otázkami zabývají, panuje v této oblasti terminologická pluralita. V českém prostředí se postupně etabluje v souvislosti s dějepisem pojem „epistemické přesvědčení“. Pochází z prostředí vývojové psychologie. Kateřina Juklová v lokálním obecně pedagogickém výzkumu razí blízký pojem „osobní epistemologie“ a ve své publikaci *Osobní epistemologie budoucího učitele* provedla srovnání jednotlivých termínů a jejich sémantických polí.⁵ V zahraniční didaktice dějepisu se nejčastěji setkáváme buď s užším pojmem epistemická přesvědčení, nebo se širším pojetím epistemické kognice⁶ (někdy do češtiny překládaným jako epistemické poznávání).

3 Boom zájmu o konceptualizaci a měření epistemických přesvědčení je shrnut v Gerhard STOEL — Albert LOGTENBERG — Martin NITSCHKE, *Researching Epistemic Beliefs in History Education: A Review*, *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 9, 2022, č. 1, s. 11–34.

4 Jeffrey A. GREENE — William A. SANDOVAL — Ivar BRÅTEN (edd.), *Handbook of Epistemic Cognition*, New York 2016.

5 Kateřina JUKLOVÁ, *Osobní epistemologie budoucího učitele. Predikce a podpora studijních procesů a výsledků*, Praha 2019.

6 Viz monometrické číslo č. 1 devátého ročníku klíčového oborového časopisu *Historical Encounters*, www.hej-hermes.net/vol9-no1 [náhled 5. 8. 2023]. Také referenční, multidiscip-

Jedním ze základů teorie epistemické kognice je koncepce vývojových stádií. Její vlivná a srozumitelná verze byla představena vývojovými psychology Deannou Kuhn a Michaellem Weinstockem.⁷ Tvoří ji vývojové fáze založené na triádě absolutistické, multiplistické, evaluativistické. Představu vědění u absolutistů popisují pojmem objektivní. Jde podle nich o pravdu, která je přímo poznatelná, pochází ze světa a lze ji určit s jistotou. Multiplistické podle nich pod vlivem všudypřítomných protichůdných výroků o světě obracejí pozornost k poznávajícímu, tedy k subjektu. Poznání je podle nich nejisté a vždy osobně zaujaté. Podle multiplistů neexistuje sdílený standard, podle něhož lze porovnávat a vyhodnocovat jednotlivé výroky o světě. Výroky mají povahu názorů, na které má každý právo a které jsou si rovny. Evaluativisté vracejí do hry objektivní měřítka. Jednotlivé (vzájemně rozdílné) výroky o světě jsou legitimní, avšak lze mezi nimi rozlišovat. Měřítka pro odlišení hodnotnějších a méně hodnotných výroků spočívá v kvalitě argumentů a míře založení výroků na dokladech. Podle Deanny Kuhn a Michaela Weinstocka lze proto míru vypěstlosti epistemické kognice shrnout jako problém koordinace objektivní a subjektivní dimenze vědění a poznávání.⁸

Na tento obecný rámec navázala dvojice Liliana Maggioni a klasik didaktiky dějepisu Bruce VanSledright. Ve svém společném výzkumu definovali sadu epistemických přesvědčení a navrhli způsob jejich měření. Epistemická přesvědčení pro ně znamenají soudržný postoj týkající se historického poznání, poznávání a souvisejících důsledků pro výuku ve škole.⁹ Sama Maggioni je pak detailněji rozpracovala podle tří typů postojů.¹⁰ Každé přesvědčení odráží postoj k tomu, co je cílem historického poznání, co je jeho zdrojem (jak víme, co víme) a s jakou jistotou můžeme historického poznání dosáhnout (jak moc je to jisté?). Postoj Kopírovače (Copier), neboli objektivistický postoj, předpokládá, že cílem historie je poskytnout objektivní kopii minulosti. Historické prameny jsou objektivní nosiče informací (pokud tedy nejsou nepravdivé) a cílem historické metody je sepsání pravdivého příběhu. Postoj Vypůjčitel (Borrower), neboli subjektivistický postoj, považuje historii za věc názoru. Historické prameny nemohou být ze své podstaty objektivní, protože vždy záleží na úhlu pohledu autora. Kriteriální postoj (Criterialist) historii považuje za badatelský

linární publikace věnovaná „epistemic something“, jak sami editoři píšou, sice upozorňuje na velkou variabilitu terminologie, ale střechným termínem pro výzkumné pole je zde „epistemic cognition“, viz např. J. A. GREENE — W. A. SANDOVAL — I. BRÅTEN (edd.), *Handbook*, s. 1–2.

7 Autoři pracují s termínem „epistemické myšlení“ (epistemic thinking). Deanna KUHN — Michael WEINSTOCK, *What Is Epistemological Thinking and Why Does It Matter?*, in: Barbara K. Hofer — Paul R. Pintrich (edd.), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, New Jersey 2002, s. 121–144, zde s. 121.

8 Tamtéž, s. 123.

9 Liliana MAGGIONI — Bruce VANSLEDRIGHT — Patricia A. ALEXANDER, *Walking on the Borders. A Measure of Epistemic Cognition in History*, *The Journal of Experimental Education* 77, 2009, č. 3, s. 187–214, zde s. 191–196.

10 Liliana MAGGIONI, *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom. Cases of Teaching and Learning to Think Historically*, dizertační práce, Department of Human Development, University of Maryland, 2010, s. 118.

proces, kdy badatelé na základě spolehlivých zdrojů formulují historické argumenty. Práce se zdroji a zkoumání autorova pohledu umožňuje tvrzení podložit důkazy.

Přes inspirativnost práce Maggioni a VanSledrighta se vůči této teorii epistemických přesvědčení vymezila řada autorů. Nejčastěji je předmětem kritiky povaha všech vyjmenovaných přesvědčení jako existujících a funkčních konstruktů, které mohou být následně spolehlivě měřeny. Gerhard Stoel a kol. ve své studii zaměřené na otázky proveditelnosti hodnocení epistemických přesvědčení a na vývojové vztahy mezi nimi sice vycházel¹¹ z práce Maggioni a VanSledrighta, ale odmítli vývojovou, hierarchickou povahu postojů. Namísto původních tří přesvědčení, tedy de facto tří škál (objektivismus, subjektivismus a kriterialismus) rozdělili epistemická přesvědčení pouze v jedné dimenzi se škálou od naivní po nuancovaná (sofistikovaná) přesvědčení. Naivní přesvědčení pasují člověka do pasivní role příjemce, jenž vnímá minulost jako něco neměnného nebo nekriticky přebírá informace a historické interpretace považuje za pouhé názory. Sofistikovanější přesvědčení uznávají různé interpretace minulosti na základě kritérií. Přehledový článek Stoela a kol. představuje¹² další uzlové momenty teoretických diskusí: míru a soudržnost stability postojů, platnost teorie pro každý věk, včetně žáků prvního stupně, či povahu souvislostí mezi epistemickými přesvědčeními, rozvojem historického myšlení a badatelsky orientovanou výukou. Různým pohledům na tyto souvislosti se budeme věnovat níže. Důsledkům, které nesou teoretická východiska okolo epistemické kognice v dějepise pro měření epistemických přesvědčení, pak ještě o sekci dále.

VZTAH EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ, HISTORICKÉ GRAMOTNOSTI A BADATELSKY ORIENTOVANÉ VÝUKY

Pojetí historické gramotnosti, jak je používáno v projektu Dějepis+, bylo vyvinuto jako základ aplikace HistoryLab¹³ a učebnice *Soudobé dějiny pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia* nakladatelství Fraus.¹⁴ Je definováno dokumentem „Historická gramotnost – cíl historického vzdělávání pro 21. století“. Podle něj žáci „aktivně minulost poznávají. Prostřednictvím vlastní práce s historickými prameny odpovídají na historické otázky a učí se přemýšlet podobně jako historikové a historičky.“¹⁵ Cílem dějepisu je pomoci jim zvládnout „pravidla hry“ při zacházení s historií mimo školu.

11 Gerhard STOEL a kol., *Measuring Epistemological Beliefs in History Education. An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs*, International Journal of Educational Research 83, 2017, s. 120–134.

12 G. STOEL — A. LOGTENBERG — M. NITSCHKE, *Researching Epistemic Beliefs*.

13 Kamil ČINÁTL a kol., *Metodika HistoryLabu*, Praha 2021, <https://lms.historylab.cz/pdf/metodika-historylabu.pdf> [náhled 5. 8. 2023].

14 Jaroslav PINKAS, *Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ*, Historie — Otázky — Problémy 13, 2021, č. 2, s. 97–112, zde s. 99.

15 Dějepis+, *Historická Gramotnost — cíl historického vzdělávání pro 21. století*, <https://osf.io/fmdt7> [náhled 5. 8. 2023], s. 1.

Souvislost takto definovaných cílů dějepisu směřujících k historické gramotnosti s kriterialistickým přesvědčením je zřejmá. Zejména zvnitřnění pravidel hry a otevřenost historického zkoumání odpovídají pouze kriterialistickému (sofistikovanějšímu) přesvědčení. Historická gramotnost se podle této koncepce skládá z domény badatelských činností a domény historického myšlení. Historické myšlení navazuje na Petera Seixase¹⁶ a Petera Leeho,¹⁷ kteří kladou důraz na zvnitřnění klíčových pravidel a postupů historické práce. Badatelské činnosti kombinují vhléd německé výzkumné skupiny FUER¹⁸ a Samuela Wineburga.¹⁹ Badatelské činnosti ve svých postupech dobře odpovídají badatelské výuce, badatelské dovednosti a historické myšlení pak jejím cílům. Carla von Boxel, v souladu s konsenzem didaktické komunity, definuje badatelsky orientovanou výuku jako vedení žáků „k vytváření hodnocení interpretací minulosti. U žáků se předpokládá, že toto budou rozvíjet sérií badatelských úloh, jež jsou založeny na autentických historických otázkách, a dále na čtení, analýze a syntéze vícero pramenů. Mezi prameny mohou patřit historické dokumenty, artefakty a záznamy historiků.“²⁰

Přes zjevnou blízkost historického myšlení a epistemických přesvědčení tvrdí Liliana Maggioni i Carla von Boxel, že vztah mezi nimi není tak jednoznačný, jak by se z jejich překrývajících významů mohlo zdát. Podle Stoelova přehledu výzkumného pole²¹ tento vztah vyžaduje další výzkum. Maggioni²² dochází k tomu, že nerozvinuté epistemické přesvědčení je překážkou rozvoje historického myšlení. Boxel přidává k postřehu o kriterialistickém přesvědčení jako podmínce nutné k rozvoji historického myšlení a badatelské výuce ještě zjištění, že právě důraz na povahu poznání je jednou z často chybějících ingrediencí výuky dějepisu.²³ Doklad o složitějším vztahu na první pohled blízkých a překrývajících se teorií epistemických přesvědčení, historického myšlení a badatelsky orientované výuky přináší Michiel Voet a Bram De Wever. V své studii ukázali, že kriterialistické přesvědčení může být podmínka nutná, není však dostačující.²⁴

16 Zejména Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012.

17 Například Peter LEE, *Historical Literacy. Theory and Research*, *History Education Research Journal* 5, 2005, č. 1, s. 29–40.

18 Andreas KÖRBER, *Historical Consciousness, Historical Competencies — and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*, in: Helle Bjerg — Claudia Lenz — Erik Thornstensen (edd.), *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, Bielefeld 2014, s. 145–164.

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

20 Carla VAN BOXTEL — Michiel VOET — Gerhard STOEL, *Inquiry Learning in History*, in: Ravit Golan Duncan — Clark Chinn (edd.), *International Handbook of Inquiry and Learning*, New York 2021, s. 296–310, zde s. 296.

21 G. STOEL a kol., *Measuring Epistemological Beliefs*, s. 131–132.

22 L. MAGGIONI, *Studying Epistemic Cognition*, s. 12.

23 C. VAN BOXTEL — M. VOET — G. STOEL, *Inquiry Learning in History*, s. 306–307.

24 Michiel VOET — Bram DE WEVER, *History Teachers' Conceptions of Inquiry-Based Learning, Beliefs about the Nature of History, and Their Relation to the Classroom Context*, *Teaching and Teacher Education* 55, 2016, č. 1, s. 57–67.

Současné poznání o vztahu epistemických přesvědčení, historického myšlení, badatelských činností a badatelsky orientované výuky lze shrnout takto: epistemická přesvědčení jsou nutnou podmínkou rozvoje historického myšlení, nejsou však podmínkou dostačující. Rozvoj epistemických přesvědčení a historického myšlení probíhá prostřednictvím badatelských činností. Žáci mají například vyhledávat, popisovat, porovnávat či třídit zdroje, ale též formulovat a ověřovat hypotézy. Soubor těchto badatelských činností tvoří při převedení do praxe základ badatelsky orientované výuky.

DOSAVADNÍ PŘÍSTUPY K MĚŘENÍ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ

Zaměříme-li se na oborově specifické měření epistemických přesvědčení v dějepise, ukazuje se poměrně rozrůzněné pole. Z hlediska způsobu zjišťování jsou k dispozici různé dotazníky, které mohou obsahovat také viněty či scénáře,²⁵ z pedagogických pomůcek odvozené měřicí nástroje²⁶ či klasické metody strukturovaných či polostrukturovaných rozhovorů a pozorování. Pro tyto nástroje s různou mírou standardizovanosti platí stejné principy kompromisu mezi validitou, reliabilitou a reprezentativností jako v jiných oborech pedagogického výzkumu.²⁷ Metodická a teoretická debata se vede okolo subjektu zjišťování. Ze Stoelova přehledu studií epistemických přesvědčení vyplývá,²⁸ že většina se zaměřuje na žáky a studenty de facto výhradně od druhého stupně ZŠ do stupně univerzitního. Menšina studií se rovnoměrně zaměřila na budoucí učitele a aktivně učící dějepisáře. V poslední době se ambice zjišťovat epistemická přesvědčení rozšířila i na děti z prvního stupně.²⁹ Část badatelů zkoumání v nižším věku odmítá s tím, že epistemická přesvědčení jsou u mladších žáků nerozvinutá, a nelze je tak měřit.³⁰

Nejkonzentrovanejší kritika se již po více než dekádu shromažďuje okolo nástroje, který je však v průběhu času nejvíce využíván, tedy okolo druhé generace dotazníku k epistemickým přesvědčením (Beliefs in History Questionnaire, dále BHQ) Liliany

25 Nejčastěji využívaným scénářem je série otázek založená na scénáři fiktivních livonských válek, například v Sarit BARZILAI — Michael WEINSTOCK, *Measuring Epistemic Thinking within and across Topics. A Scenario-Based Approach*, Contemporary Educational Psychology 42, 2015, s. 141–158.

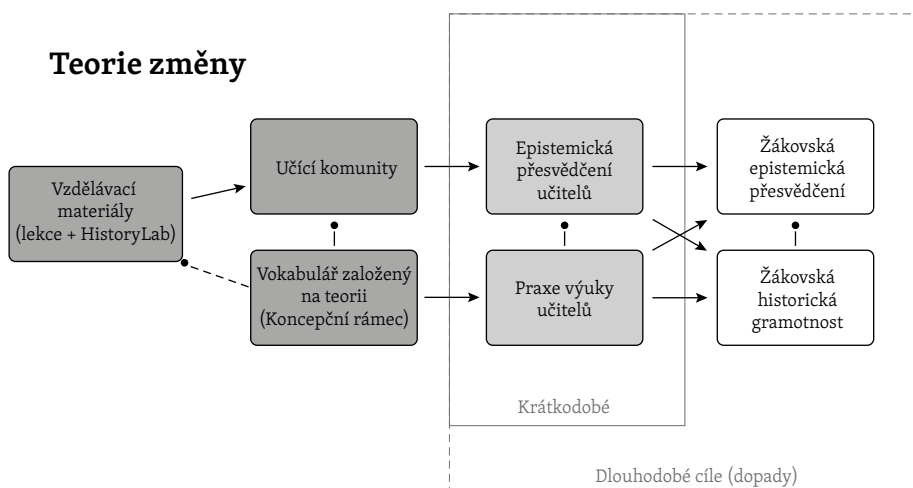
26 Příkladně Michiel VOET — Bram DE WEVER, *History Teachers' Knowledge of Inquiry Methods. An Analysis of Cognitive Processes Used During a Historical Inquiry*, Journal of Teacher Education 68, 2017, č. 3, s. 312–329.

27 Marguerite G. LODICO — Dean T. SPAULDING — Katherine H. VOEGTLE, *Methods in Educational Research. From Theory to Practice*, San Francisco 2010, s. 2–44.

28 G. STOEL a kol., *Measuring Epistemological Beliefs*, s. 15.

29 Caitríona NÍ CASSAITHE — Fionnuala WALDRON — Thérèse DOOLEY, „We Can't Really Know Cos We Weren't Really There.“ *Identifying Irish Primary Children's Bottleneck Beliefs about History*, Historical Encounters 9, 2022, č. 1, s. 78–100.

30 Srov. Jennifer WILEY — Thomas D. GRIFFIN — Brent STEFFENS — M. Anne BRITT, *Epistemic Beliefs about the Value of Integrating Information across Multiple Documents in History*, Learning and Instruction 65, 2020, s. 1–16, zde s. 12.



OBŘÁZEK 1: Teoretický rámec projektu Dějepis+.

Maggioni. Kritici se buď přiklánějí ke kvalitativním nástrojům a zachovávají teorii tří typů epistemických přesvědčení, nebo se vymezují vůči teorii a upravují podle toho dotazník,³¹ případně upravují znění dotazníku směrem k větší konzistentnosti s uvažováním mladých lidí a učitelů.³² Přes tyto kritické postoje je dotazník nadále nejpoužívanějším nástrojem a nabízené alternativy nejsou dostatečně odzkoušené, nebo nepřinesly očekávaná vylepšení.

ZKOUMÁNÍ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ V DĚJEPIS+

Teorii epistemických přesvědčení a zkušenosti ze zahraničních výzkumů využíváme pro ověření úspěšnosti projektu Dějepis+. Projekt Dějepis+ je pokusné ověřování moderní a efektivní metody výuky dějepisu. Dále se také snaží ověřit a pilotovat možné formy podpory škol při faktické proměně metod a způsobů výuky.³³

Teoretický rámec projektu si lze představit podle obrázku 1. Čtyřicet učících se komunit pod vedením zkušených učitelů dějepisu za pomoci vzdělávacích materiálů zkouší zavádět do svých hodin badatelskou výuku, pomocí níž rozvíjejí historickou gramotnost žáků. Projektu se účastní převážně učitelé a žáci 9. tříd základních škol. V krátkodobém horizontu jsou zkoumány proměny praxe výuky učitelů a jejich epistemických přesvědčení. V dlouhodobém horizontu rozvoj historické gramotnosti žáků a jejich epistemických přesvědčení.

31 G. STOEL a kol., *Measuring Epistemological Beliefs*.

32 Marcel MIERWALD — Maximilian JUNIUS, *Thinking Aloud about Epistemology in History. How Do Students Understand the Beliefs about History Questionnaire?*, *Historical Encounters* 9, 2022, č. 1, s. 35–57.

33 *Projekt Dějepis+*, <https://dejepisplus.npi.cz> [náhled 5. 8. 2023].

Výstupy projektu „budou výraznou podporou pro tvorbu nových rámcových vzdělávacích programů v oblasti výuky moderních dějin a historické gramotnosti“.³⁴ Současný rámcový vzdělávací program v oblasti Dějepis zmiňuje jako hlavní poslání dějepisu „kultivaci historického vědomí jedince“ a „uchování kontinuity historické paměti“.³⁵ Rozvoj epistemických přesvědčení je zmíněn jednou větou: „Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti.“³⁶ Kromě jisté ambivalence představ, co dějepis má splňovat, chybí vazba mezi charakteristikou oboru a výběrem obsahu.

Evaluace projektu Dějepis+ usiluje³⁷ o vytvoření plastického obrazu toho, nakolik se podařilo teoretického rámce popsaného výše dosáhnout. Zjišťování se týká úrovně jednotlivců (učitelů i žáků), učících se komunit a celku projektu. Pro zvýšení validity bylo zkoumání triangulováno³⁸ využitím tzv. smíšených, kvalitativních a kvantitativních metod měření opřených o různorodé zdroje dat.

Skupina zapojených učitelů zodpověděla na začátku a na konci prvního roku intervence (pre- a post- test) dotazník Epistemická přesvědčení (BHQ) vyvinutý Lilianou Maggioni. Epistemická přesvědčení projevená v chování³⁹ byla u učitelů zkoumána prostřednictvím záznamů jejich hodin. Tyto záznamy umožnily zjistit, jak učitelé svébytně uchopili a využili podklady vytvořené týmem historiků a didaktiků ve vlastních hodinách. S koordinátory učících se komunit byla provedena na konci prvního roku série řízených skupinových rozhovorů, v nichž byla věnována pozornost mimo jiné vztahu k badatelsky orientované výuce a epistemickým přesvědčením.

DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ⁴⁰

Dotazník BHQ je v současnosti zřejmě nejkritizovanějším, ale zároveň nejužívanějším dominantním nástrojem pro měření epistemických přesvědčení v dějepise. Pro české prostředí ho představili a jeho českou verzi validovali Jaroslav Řičan, Ondřej

³⁴ Vladimír BALAŠ, *Reakce ministra Balaše: Zbytečná hysterie okolo výuky historie*, Hospodářské noviny, 15. 12. 2022, <https://archiv.hn.cz/c1-67145080-reakce-ministra-balase-zbytecna-hysterie-okolo-vyuky-historie> [náhled 5. 8. 2023].

³⁵ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017, s. 56, www.msmt.cz/file/43792 [náhled 5. 8. 2023].

³⁶ Tamtéž, s. 56.

³⁷ Plný plán evaluace včetně nástrojů v něm využitých viz Jiří MÜNICH a kol., *History+ Evaluation Plan*, <https://osf.io/7dbsc> [náhled 5. 8. 2023].

³⁸ Sandra MATHISON, *Why Triangulate?*, *Educational Researcher* 17, 1988, č. 2, s. 13–17.

³⁹ Barzilai a Weinstock výrazně doporučují zaměřit se na zjišťování epistemické kognice „in action“: S. BARZILAI — M. WEINSTOCK, *Measuring Epistemic Thinking*, s. 143.

⁴⁰ S ohledem na čtenáře tohoto časopisu redukuje informace k jednotlivým statistickým analýzám na funkční minimum. Přesnější popis statistických procedur lze nalézt v: V. RÍČAN — P. SÝKOROVÁ — J. MÜNICH — E. CHVOJKOVÁ, *From Supported Practice*, s. 11–14.

Pešout a Vilém Záborský.⁴¹ Jejich verze byla kroskulturně validována experty a pilotována, teprve následně (po úpravách) byla sbírána data.⁴² Verze dotazníku Říčan a kol. byla před nasazením v Dějepise+ ověřena se skupinou sedmi didaktiků historie a z následné diskuse vyplynula nutnost drobných stylistických úprav, vedoucích ke zvýšení srozumitelnosti. Dotazník obsahuje dvaadvacet položek.⁴³ Ty představují výroky, k nimž se dotazovaný vztahuje na upravené sedmibodové Likertově škále od „silně nesouhlasím“ po „silně souhlasím“. Pět položek dotazníku odpovídá objektivistickému přesvědčení, devět subjektivistickému a osm kriterialistickému.

Analyzovány byly tři sady dat. V případě Dějepisu+ to byly odpovědi zapojených učitelů z podzimu 2021 (pre-test; $n = 184$, z toho 138 ZŠ a 39 SŠ)⁴⁴ a z jara 2022 (post-test, $n = 178$, 150 ZŠ a 28 SŠ). Tato data byla srovnána s 219 odpověďmi Říčanova dotazování učitelů ZŠ i SŠ a studentů učitelství ve školním roce 2020/2021.

Sumární analýza výsledků učitelů Dějepisu+ ve formě standardizovaných průměrů položek jednotlivých dimenzí ukázala převažující kriterialismus ($m_{\text{podzim}} = 0,793$; $m_{\text{jaro}} = 0,789$) a podobnou míru objektivismu ($m_{\text{podzim}} = 0,45$; $m_{\text{jaro}} = 0,446$) a subjektivismu ($m_{\text{podzim}} = 0,436$; $m_{\text{jaro}} = 0,425$) s minimálním rozdílem mezi pre- a post- testem. Tyto úrovně odpovídají velmi zhruba jiným měřením v Nizozemí či Německu, jak ukazuje srovnávací tabulka Stoelova přehledového článku.⁴⁵ Jde však pouze o velmi povšechný, a jak ukážeme níže, potenciálně zavádějící závěr.

Konfirmační faktorová analýza (CFA)⁴⁶ totiž vykazala uspokojivou spolehlivost pro skóry subjektivismu a kriterialismu, avšak nízkou spolehlivost pro objektivistický skór. Proto jsme zapojili detailnější, explorativní síťovou analýzu prostřednictvím techniky „graphical lasso“ na vztah všech dvojic položek. Vztahy v takto vytvořeném modelu jsme rozdělili podle jejich síly na slabé a silné a podle kvality na souhlasné a odmítavé. Touto optikou (a s cílem triangulovat výsledky explorační analýzy) jsme pak nahlíželi na vztahy mezi jednotlivými položkami ve všech třech sadách dat (Dějepis+ jaro, Dějepis+ podzim a Říčan).⁴⁷ Ze všech možných vztahů dvojic jsme vybrali tři položky s největším poznávacím potenciálem vzhledem k teorii:

- 3. Poznatky z dějin jsou svědomitým výsledkem badatelské činnosti.
- 21. Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů.
- 22. V dějinách neexistují důkazy.

41 Jaroslav ŘÍČAN — Ondřej PEŠOUT — Vilém ZÁBRANSKÝ, *Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie*, *Pedagogika* 72, 2022, č. 1, s. 47–76.

42 Tamtéž, s. 59.

43 Viz sekce D1 v dotazníku Vojtěch RIPKA a kol., *Teacher Form from the Start of the Program*, www.researchgate.net/publication/357226717_Teacher_form_from_the_start_of_the_program#fullTextFileContent [náhled 5. 8. 2023].

44 U sedmi učitelů nebyla jejich příslušnost k ZŠ či SŠ vzhledem ke způsobu administrace dotazníku identifikována.

45 G. STOEL a kol., *Measuring Epistemological Beliefs*, s. 23.

46 V. RIPKA — P. SÝKOROVÁ — J. MÜNICH — E. CHVOJKOVÁ, *From Supported Practice*, s. 23–24.

47 Tamtéž, s. 25.

D+ podzim 2021	položka	3	21	22
	3	1		
	21	0,119	1	
	22	-0,003	-0,044	1
D+ jaro 2022	položka	3	21	22
	3	1		
	21	0,46	1	
	22	-0,074	-0,171	1
Rozdíl podzim — jaro (absolutní hodnota)	položka	3	21	22
	3	0		
	21	0,341	0	
	22	0,071	0,127	0
„Řičan“	položka	3	21	22
	3	1		
	21	0,282	1	
	22	-0,186	-0,085	1

TABULKA 1: Vztah vybraných položek BHQ podle graphical lasso CFA.

Teorie jednoznačně předpokládá, že kriterialistické položky 3 a 21 budou mít z hlediska respondentů přímý a pozitivní vztah, tedy budou odpovídány často pozitivně společně, respektive pozitivní odpověď na první z nich bude dobře předpovídat pozitivní odpověď na druhou. Naopak v případě skeptické a subjektivistické položky 22 teorie očekává přímý a jednoznačně negativní vztah ke kriterialistickým 3 a 21. Z prostého sémantického rozboru je zřejmé, že pokud neexistují důkazy, není badatelská činnost de facto možná. Důkazy pro zdůvodněnou rekonstrukci minulosti nemohou být dostupné.

Výsledky síťové analýzy těchto položek jsou zobrazeny v tabulce 1 a teorii odpovídají jen velmi částečně. Předpokládaná pozitivní vazba mezi 3 a 21 není přímá ani v případě dat Dějepis+, ani u Řičanovy sady a projevuje se spíše silně u Řičana, téměř vůbec v podzimních datech a silně v jarních datech Dějepis+. V případě předpokládaného negativního vztahu subjektivistické 22 s 3 i 21 se ukazuje slabě negativní, nepřímý vztah pouze na jarních odpovědích Dějepis+. Jak si tento rozpor mezi teorií a deklarovanými postoji učitelů vysvětlit?

Zdá se, že od poměrně zmateného odpovídání zapojených učitelů na počátku mohl projekt přinést minimálně upevnění klíčových pojmů, v tomto případě badatelské činnosti, důkazu či dějin. Přesto lze z rozboru těchto položek, ale též z celkového obrazu všech vztahů dovodit, že soudržnost postojů jednotlivých učitelů je pohledem BHQ malá. Podle teorie by se soudržnost měla ideálně projevit tím, že příkladně kriterialistický učitel by odpovídal kladně na všechny kriterialistické položky a negativně na všechny subjektivistické a objektivistické. Výsledky ukazují velkou vzdálenost mezi tímto předpokladem a deklarovanými postoji učitelů. K tomu, abychom mohli zkusit odpovědět na to, zda je problém spíše v teorii, dotazníku či „v terénu“, tedy skutečně v nekonzistentních či nevyhraněných epistemických přesvědčeních učitelů, je třeba se obrátit k dalším zdrojům dat.

UČITELSKÁ PŘÍPRAVA A VYHODNOCOVÁNÍ LEKCI

Učitelé měli k dispozici pětáctyřicet připravených badatelských lekcí.⁴⁸ Osm z nich bylo povinných, zbylé mohli zařadit do výuky dobrovolně. Zaměřili jsme se na lekci *Vývoj a krize východního bloku*,⁴⁹ která byla koncipována z hlediska epistemických cílů jako nejambicióznější, zároveň vyvolala největší škálu reakcí zapojených učitelů a koordinátorů a byla ze všech lekcí nejvíce učiteli upravována.⁵⁰ Výběr této lekce proto odpovídá logice výběru extrémního případu.⁵¹ Sledovali jsme, jak učitelé uchořili lekci pro svou výuku a jak vyhodnotili její průběh. Ne všichni učitelé si záznamy o této lekci napsali a uložili, tudíž úpravy nemá smysl kvantifikovat. Lze však sledovat způsoby uvažování a tendence úprav lekce.

Lekce se zaměřovala na práci s protichůdnými doklady o tom, co se stalo v Polsku a Maďarsku roku 1956. Žáci měli porovnat prameny a pohled původců pramene na události. Na závěr na základě analýzy zdrojů rozhodnout, co se roku 1956 stalo. Práce s protichůdnými zdroji je jedním ze základů kriterialismu, viz otázky 7 a 21 v dotazníku BHQ: „7. Žáky je třeba učit pracovat s protichůdnými důkazy,“ a „21. Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů“.

U lekce je možné sledovat tři hlavní tendence učitelských úprav lekcí. První změnu jsme nazvali „sázka na jistotu“. V zadání úkolu bylo: „Pokuste se na základě fotografií odhadnout, co se roku 1956 dělo v Maďarsku/Polsku. Jaké další informace byste potřebovali znát, abyste si o tehdejších událostech udělali přesnější představu?“ Využívaná úprava pracovala s tím, že učitelé napřed vysvětlili, co se v Maďarsku či Polsku dělo.

Druhou tendenci jsme nazvali „černobílá jednoduchost“. Žáci měli na základě obsahové analýzy a analýzy média, který text zveřejnilo, rozhodnout, které svědectví je důvěryhodnější a proč. Učitelská úprava změnila zadání na: „Podtrhni. Tento zdroj bude DŮVĚRYHODNÝ — NEDŮVĚRYHODNÝ. Zdůvodněte svou volbu.“ Úkol následoval hned po přečtení a poslechu protichůdných pramenů. Zcela chyběla fáze analýzy.

Poslední tendenci úprav vyjadřuje spojení „bez povahy zdroje“. Zadání znělo: „Přiřadte ke každému titulu charakteristiky, které nejlépe vystihují daný tisk/reportáž.“ Tuto pasáž učitelé vynechávali.

U všech výše sledovaných úprav je zřetelný posun od kriterialistického přístupu k objektivistickému. Úpravy odrážejí neúplné vnímání badatelské výuky.

48 *Metodiky Dějepis+*, *Dějepis+*, <https://dejepisplus.npi.cz/metodiky> [náhled 5. 8. 2023].

49 Josef ŘÍDKÝ — Pavla SÝKOROVÁ — Michal KURZ, *Vývoj a krize východního bloku*, *Dějepis+*, www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/dejepis-plus/17-vyvoj-a-krize-vychodniho-bloku-metodika-v1.pdf [náhled 5. 8. 2023].

50 Diskuse v prostředí MS Teams určené pro komunikaci uvnitř skupin i mezi skupinami byly otevřené pro autory tohoto článku, stejně jako pro ostatní pracovníky obsahu, organizace a evaluace projektu.

51 Alexander L. GEORGE — Andrew BENNETT, *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, Boston 2005.

První tendence úprav „sázka na jistotu“ je v souladu s jedním typem přístupu k badatelské výuce zjištěným Voetem a De Weverem,⁵² kdy badatelská výuka je pro některé učitele atraktivnějším způsobem výkladu, který žákům pomáhá zpracovat a pochopit příběh minulosti. Záznam může vypadat například takto: „Pracovali jsme s upravenými pracovními listy, kde chyběl kontext a uvedení do celé situace. Celou situaci jsem uvedla sama. Žáci nedokázali z fotografií vyčíst, proč k nepokojům došlo, co se stalo. Už tady jsem si uvědomila, že uvedení do problematiky nebylo z mé strany dostačující, odkaz na dokument na streamu jsem měla použít již po této první fázi. Žáci by tak lépe analyzovali následující prameny popisující maďarské události.“⁵³

I druhá tendence úprav k „černobílé jednoduchosti“ je v souladu se zjištěními Voeta a De Wevera o různých pojetích badatelské výuky v dějepise. V tomto případě byla badatelská výuka zúžena na kritické hodnocení informačních zdrojů, aby bylo možné určit, které informace jsou důvěryhodné a které nedůvěryhodné.⁵⁴

Při rozhodování o důvěryhodnosti zdroje byly vynechávány charakteristiky zdroje a žáci se soustředili pouze na obsah textu a rozhlasové nahrávky (co se stalo). Tato změna může pramenit z toho, že se v českém dějepisném provozu klade více důraz na obsahovou stránku. Pokud tedy učitele tlačí čas, dají přednost rozboru obsahu před úvahou nad nosičem obsahu.

Pokud příliš ambiciózní lekce s vysokými epistemickými cíli narazí na školní realitu (nedostatek času, nemožnost využít počítačovou učebnu),⁵⁵ učitelé sáhnou na základě svých přesvědčení po úpravách směřujících k potlačení principů badatelské výuky a rezignují na dosažení vyšších epistemických cílů.

FOCUS GROUP S KOORDINÁTORY UČÍCÍCH SE KOMUNIT

S koordinátory učících komunit (n = 35) bylo vedeno šest online focus groups na konci prvního roku programu (22., 24. a 27. června 2022, přes sedm hodin čistého času). Při shrnutí prvního roku projektu padaly otázky na „aha momenty“ v souvislosti s badatelskou výukou, fungování komunity (co znamená, že se komunitě daří), zařazení lekcí do výuky (jak se dařilo lekce realizovat, jak učitelé lekce upravovali, jak se během hodin žáci zapojovali). Při analýze záznamů bylo využito tematické kódování

52 M. VOET — B. DE WEVER, *History Teachers' Conceptions*, s. 57–67. Citovaná studie byla součástí většího výzkumného projektu ve Flandrech o kompetencích učitelů dějepisu na středních školách. Pojmenované tři typy badatelské výuky: atraktivní způsob výkladu, kritické hodnocení informačních zdrojů a skutečnou badatelskou výuku autoři formulovali na základě strukturovaných rozhovorů s dvaceti učiteli.

53 Učitel 1, *Plán a vyhodnocení lekce Vývoj a krize východního bloku, 2022*, Dějepis+, uložené na MS Teams.

54 M. VOET — B. DE WEVER, *History Teachers' Conceptions*, s. 62.

55 Výsledky Voetova a de Weverova výzkumu naznačují, že role kontextových faktorů je nepopíratelná. Část rozdílů mezi představami učitelů o badatelské výuce je podle nich ovlivněna počtem hodin dějepisu týdně, požadavky kurikula, dostupností materiálů atp. Tamtéž, s. 66.

vycházející z teorie epistemických přesvědčení (concept-driven coding).⁵⁶ Vzhledem k minimálnímu výskytu kódů bylo kódování rozšířeno o kódy popisující historickou gramotnost a badatelskou výuku. Jedním z cílů bylo i hledání vztahu mezi těmito kategoriemi.

Badatelská výuka je na setkání komunit vnímána převážně jako diskuse nad lekcemi Dějepis+. Učitelé diskutovali o tom, zda se podařilo naplnit cíl lekce či jak lekci upravit, a sdíleli své zkušenosti s konkrétními prameny. Většina debat se točila kolem otázky: „Co mi fungovalo ve třídě?“ Toto sdílení bylo všemi hodnoceno velmi pozitivně. Velkou výzvou pro koordinátory bylo pomoci učitelům vyrovnat se s obsahovou stránkou dějepisu a s časovou náročností badatelské výuky. Uváděné důvody, proč neučit badatelsky: „Já už to nezvládám, já musím doučit tu látku, už nestihnu odučit další lekci.“ Jedna koordinátorka si povzdechla: „Pořád to pro některé kolegy vypadá jako zpestření. Je pro ně důležitější dojet tematický plán — hodiny jsou sice zábavnější, ale je potřeba dojet program.“ Jak byla tato výzva velká, odráží různá přízviska, která koordinátoři napříč skupinami k badatelské výuce používali: „dějepisné laborky“, „třešničky na dortu“, „perličky“, „koření“. Všichni koordinátoři se ale shodli, že badatelská výuka má smysl a že v ní chtějí pokračovat dále.

Komunity se explicitně nevěnovaly diskusím o historické gramotnosti, nebo se jim věnovaly jen minimálně (například na úvodním setkání). Pro některé je diskuse o historické gramotnosti totéž jako diskuse nad lekcí. Někteří se diskuse obávali: „důležité pro ně (kolegy) je, že odučí obsah učiva. Jestli se to nějak pojmenovává, jestli jsou to příčiny, následek, tak je to nezajímalo, některé dokonce otravovalo.“ Pouze v jednom případě zazněla odmítavá reakce: „Komunita odmítala pojmosloví, tak jsem se to bála protlačovat a sama v něm plavu.“

Epistemicky orientované reflexe byly minimální. Dvě nejvýraznější se točily okolo otázky, jak moc je jisté to, co víme. Jedna rozporuplná: „Někdy mají děti pocit neuchopitelnosti. Chtějí vědět, jak to tedy je. Chtějí kostru. Je to těžký, je to pro všechny nové. I pro mne.“ A jedna pozitivní: „Velmi pozitivní moment jsem měl ve chvíli, kdy za mnou přišly děti, co potřebují mít vše nalajnované. Odpovědi a, nebo b. Dlouho jim trvalo, než byly ochotné napsat, že odpověď není jasná. A smířit se s tím. Přišly za mnou do kabinetu, že si uvědomily, že to vlastně jde.“

Velkou výzvou do budoucna je vyrovnat se s imitacemi badatelské výuky a nejistotou poznání (která je nová jak pro některé učitele, tak i žáky). Učitelé často přiznávají, že jsou jen hodinu napřed — a to jak před žáky (sami badatelskou výuku podporující historickou gramotnost nezažili), tak před ostatními učiteli v komunitě (snaha odučit lekci dříve než oni). Proto oceňovali podněty zvenčí komunity, například v podobě seminářů. Lepšímu vnímání badatelské výuky a podpoře historické gramotnosti by pomohly zřetelné formulace RVP a propojení obsahu oblastí s očekávanými výstupy. Diskuse o epistemických přesvědčeních a historické gramotnosti by mohly koordinátorům pomoci ve vysvětlování, proč badatelská výuka není jen zpestření.

⁵⁶ Graham R. GIBBS, *Thematic Coding and Categorizing. Analyzing Qualitative Data*, London 2007, s. 38–56.

DISKUSE

Interpretace výsledků výše shrnutých analýz se musí vyrovnat s řadou nekonzistentností a rozporů. Hlavním rozporem je nesoulad teorie s našimi zjištěními. Teorie předpokládá, že kriterialistická, objektivistická a subjektivistická přesvědčení jsou navzájem oddělené dimenze. Při vyhodnocení dotazníku BHQ jsme si ukázali, že v našem případě to tak není. K pochopení nesouladu využíváme analýzu učitelských příprav, vyhodnocení lekcí a focus group s koordinátory.

V první řadě je nutné vzít v potaz kontextuální faktory ovlivňující samotné měření a zjišťování. Program Dějepis+ ve svém prvním roce hledal a nastavoval vhodné měřicí a zjišťovací nástroje, a proto nejsou data zcela propojitelná a ani úplná. Rovněž učitelé si na práci v projektu zvykali pomalu a v některých případech nedostatečně chápali význam zjišťování.

V tomto smyslu je vhodné vykládat změnu mezi deklarovanými epistemickými přesvědčeními zjištěnými dotazníkem BHQ. Odpovědi na první dotazování na podzim 2021 (pre-test) byly pravděpodobně silně zatíženy velmi různorodým chápáním klíčových pojmů použitých v dotazníku. Za úspěch průběhu projektu lze proto považovat bližší korespondenci s teorií epistemických přesvědčení, která vyplynula z výsledků na jaře 2022 (post-test).

Přesto je třeba vysvětlit, proč mnozí učitelé odpovídají rozporně: zároveň souhlasí s typicky kriterialistickými položkami, ale též s těmi objektivistickými či subjektivistickými. Je rovněž třeba vysvětlit fakt, že přes převažující celkový kriterialismus učitelů v Dějepise+ dochází často k posunu lekcí jednoznačně objektivistickým směrem, rozporným s principy badatelské práce. Neméně proti teorii je také smýšlení některých učitelů, kteří považují badatelskou výuku za ozvláštnění, přestože se deklarují zčásti jako kriterialisté. Ačkoli data neumožňují kvantifikaci, ukazují se dvě možné linie vysvětlení:

- (1) První vede mezi deklaracemi, přihlášením se ke kriterialismu, badatelské výuce a historické gramotnosti a na druhé straně zastáváním opačných postojů typu „v dějinách neexistují důkazy“.

K vysvětlení tohoto rozporu nabízíme nominální a autentický kriterialismus. Jen autentický kriterialista podle teorie odpovídá kriterialistickému typu. Teorie totiž připouští pouze malý překryv se subjektivismem. Nominální kriterialismus, tedy vnějšíkové ztotožnění se s kriterialismem bez přijetí jeho důsledků, lze přičíst pokračujícímu zmatení pojmů (například různé porozumění slovům důkaz, názor apod.). Toto zmatení může pramenit ze vzdálenosti mezi žitým světem učitelů a odborným teoretickým instrumentářem⁵⁷ i z nešikovných formulací samotného dotazníku, na něž upozorňuje Marcel Mierwald.⁵⁸

⁵⁷ Viz problémy, na které upozorňují Kamil ČINÁTL — Jaroslav NAJBERT — Vojtěch RIPKA, *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisů*, *Historie — Otázky — Problémy* 13, 2021, č. 2, s. 50–70.

⁵⁸ M. MIERWALD — M. JUNIUS, *Thinking Aloud*.

- (2) Druhá linie využívá oddělení postoje učitele jako osoby (historika a občana) od profese zaměřené na vzdělávání žáků. Liliana Maggioni a Meghan Parkinson nazývají takovou situaci dvojím epistemickým standardem.⁵⁹ Navrhujeme jako personálního kriterialistu⁶⁰ pojmenovat takový typ učitele, který deklaruje své kriterialistické přesvědčení vzhledem ke svému neškolnímu životu. Učitele, jenž deklaruje své kriterialistické přesvědčení ke svému profesnímu životu, nazýváme profesním kriterialistou.

Pokud je učitel pouze personálním kriterialistou, pak je pro něj historie zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti na základě důkazů, ale badatelskou výuku na škole de facto nepřipouští. Ve své školní praxi uplatňuje zejména objektivismus a nejméně část badatelských činností vypouští, případně pouze imituje. Vést ho k tomu může skepse vůči inkluzivnosti metody, naprosté oddělení principů historického poznání od vlastivědného dějepisu, představa o vhodnosti badatelské výuky až od určitého věku a stupně mentálního vývoje nebo dojem, že badatelská výuka není zvnějšku poptávána, ať už ze strany rodičů, zřizovatelů či při selektivním čtení kurikulárních dokumentů.

Příklad různé míry projevu oddělení personálního a profesního epistemického přesvědčení jsme ukázali na typech změn lekce. Zatímco „bez povahy zdroje“ zachovává mnohé rysy badatelsky orientované výuky, „černobílá jednoduchost“ a „sázka na jistotu“ už jsou spíše její imitací. Profesní kriterialista naopak školní praxi principům kriterialismu uzpůsobuje. Typ učitele, který vůbec není kriterialistou, tedy absentuje u něj jak osobní, tak profesní kriterialismus, je velmi dobře představitelný a odpovídá zažitě představě dějepiséře jako přednášejícího objektivisty. Program Dějepis+ se zasazuje o vytvoření podmínek, za nichž se učitel, ať už subjektivistou, objektivistou nebo pouze personálním kriterialistou, může stát též kriterialistou profesním.

Rozporné výsledky našich analýz vedou k otázce, zda se odborný konsenzus při označení kriterialismu jako podmínky nutné pro provádění badatelské výuky nemýlí. Jinými slovy, může být učitel jen profesním kriterialistou? Může se profesní kriterialista s pomocí badatelských lekcí stát i personálním kriterialistou? Předpokládáme, že konsolidovanější data z druhého roku projektu Dějepis+ nám pomohou tyto hypotézy přímo otestovat.

Je zřejmé, že vnějškové přijetí teorie neznamená její zvnitřnění a využití v praxi. Považujeme za užitečné porozumět co nejlépe učitelům i žákům, kteří usilují o badatelsky orientovanou výuku směřující k historické gramotnosti. Odlišení autentického a nominálního kriterialismu i personálního a profesního představuje způsob, jakým přesněji porozumět různým postojům a chování učitelů. Nebylo by však správné

⁵⁹ Liliana MAGGIONI — Meghan M. PARKINSON, *The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction*, *Educational Psychology Review* 20, 2008, č. 4, s. 445–461, zde s. 451, 453–454.

⁶⁰ Abychom odlišovali od osobní epistemologie Juklové, která se týká osobního i profesního smýšlení učitele, používáme pojem „personální“. V angličtině „personal epistemic beliefs“ oproti „personal epistemology“ u Juklové.

uvažovat o těchto kategoriích jako o statických. Nejen analýza BHQ, ale například focus groups naznačují dynamiku, jež je způsobená projektem Dějepis+. Určitá rozkolísanost epistemických přesvědčení byla opakovaně pozorována jinými badateli a bývá přičítána právě situačním prvkům a komunikačním bariérám.⁶¹

Je na místě se ptát, jak je možné epistemická přesvědčení kultivovat. Obecnou zásadou, na níž se empirické studie shodují, je věnovat explicitní pozornost povaze vědění v historii a dějepise, přímo tematizovat epistemická témata.⁶² Focus groups s koordinátory Dějepisu+ napovídají, že v této oblasti má projekt značné rezervy. Zdá se, že soustředění se na obsah a převažující pedagogická témata v komunitách by mohly vést k zařazení epistemické reflexe přímo do jednotlivých lekcí. Nejvhodnějším momentem pro intervenci tohoto typu by mohl být návrh způsobu poskytování zpětné vazby a vzorové kritériální hodnocení. Příkladem může být explicitní upozornění na to, že vyjadřování nejistoty vědění a kvalifikace této nejistoty není ze strany žáků chybou, ale naopak může být dokladem zvážení povahy dosaženého vědění, tedy reflexe jeho omezenosti.

Na otázku po způsobu, jak podpořit kriterialistickou výuku a kriterialistické smýšlení žáků, odpovídá dosavadní empirický výzkum několika zásadami. Lisa Bendixen a kol. navrhuje zařadit momenty epistemické disonance.⁶³ Sarit Barzilai a kol. ověřili pozitivní vliv zařazování takovýchto disonantních úloh, které narušují objektivismus a subjektivismus. Ve svém kvazi experimentu dokázali, že rozporné záznamy historiků se scaffoldingem zaměřeným na povahu poznání v jednotlivých záznamech vedou k podpoře kriterialistického přesvědčení žáků.⁶⁴ Mierwald ze svých experimentů v edukační laboratoři vyvozuje, že badatelská práce s autentickými primárními prameny, různorodými jak z hlediska média, tak z hlediska perspektiv (oproti jednotlivým pramenům a zejména učebnici), vede rovněž prokazatelně k rozvoji kriterialismu, a to na rozdíl od práce s učebnicí.⁶⁵ Maggioni s Parkinson pak ukazují, že pozitivní roli hraje zachování osobní relevance úloh pro žáky, což nejspíše bude platit také pro učitele.⁶⁶ Všech těchto zásad se projekt Dějepis+ drží, je však nutné lépe prozkoumat co nejvhodnější kombinaci těchto faktorů, aby mohl být upraven obsah programu.

61 Henrik Åström ELMERSJÖ — Paul ZANAZANIAN, *History Teachers and Historical Knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic Beliefs in Distinguishing the Past from History and Its Teaching*, *Historical Encounters* 9, 2022, č. 1, s. 181–195, zde s. 191.

62 Např. Marjolein WILKE — Fien DEPAEPE — Karel VAN NIEUWENHUYSE, *The Interplay between Historical Thinking and Epistemological Beliefs: A Case Study with History Teachers in Flanders*, *Historical Encounters* 9, 2022, č. 1, s. 196–219, zde s. 212.

63 Lisa D. BENDIXEN — Deanna C. RULE, *An Integrative Approach to Personal Epistemology. A Guiding Model*, *Educational Psychologist* 39, 2004, č. 1, s. 69–80, zde s. 74–75.

64 Sarit BARZILAI a kol., *Making Sources Visible. Promoting Multiple Document Literacy with Digital Epistemic Scaffolds*, *Computers & Education* 157, 2020.

65 Marcel MIERWALD, *Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor*, *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*, Wiesbaden 2020, s. 232–234.

66 L. MAGGIONI — M. M. PARKINSON, *The Role of Teacher Epistemic Cognition*, s. 451.

Krátký rozbor RVP dokládá, že současné kurikulum nemusí být překážkou rozvoje epistemické kognice žáků, ovšem netvoří pro takový rozvoj jednoznačnou a spolehlivou oporu. Přitom pohled do zahraničí, například do Švédska⁶⁷ či kanadské Britské Kolumbie⁶⁸ prokazuje, že centrální kurikulární dokumenty mohou být efektivní oporou pro rozvoj epistemické kognice žáků.

* * *

Pohled přes epistemologii dějepisu dodává projektu Dějepis+ realističnost a otevírá nový způsob pohledu na výuku dějepisu. Dosavadní teorie předpokládá, že určitá epistemická přesvědčení jsou předpokladem zvládnutí badatelsky orientované výuky učitelem i rozvoje historické gramotnosti u žáků. Zjišťování epistemických přesvědčení v projektu Dějepis+ naznačuje, že tento vztah je složitější a zaslouží si podrobnější prozkoumání.

Na základě nekonzistence mezi výsledky zjišťování a teorií předkládáme několik analytických inovací. Navrhli jsme pojmové rozlišení mezi vnějškovým přijetím kriterialistických epistemických přesvědčení, což nazýváme nominálním kriterialismem, od plného ztotožnění se s tímto pojetím poznání a poznávání, jež nazýváme kriterialismem autentickým.

Druhý návrh spočívá v rozlišení mezi kriterialismem personálním a kriterialismem vztaženým na učitelskou praxi ve škole. Zdá se, že pod tíhou školních požadavků, jako jsou časová tíseň, materiální bariéry a zejména představa nepřekročitelného minima předávaného obsahu, může i epistemicky pokročilý učitel přijmout badatelskou výuku pouze vnějškově. Dalším důvodem k okleštění badatelské výuky může být představa o nepřipravenosti žáků, ale též rodičů, politické reprezentace a dalších aktérů kurikulární politiky na ambiciózní epistemické vzdělávací cíle.

Neméně závažným tématem pro další výzkum je najít způsob, jak účinně podpořit rozvoj epistemických přesvědčení učitelů. Díky využití teorie epistemických přesvědčení a využití nástrojů pro jejich měření se pro data z druhého roku intervence Dějepis+ objevuje řada dílčích hypotéz, jejichž potvrzení či vyvrácení může napomoci efektivnějšímu zavádění badatelsky orientované výuky dějepisu vedoucí k historické gramotnosti do škol.

RÉSUMÉ:

This study applies the theory of epistemic beliefs in pedagogical research to the empirical analysis of an intervention implemented under the History+ project and uses these results to propose advancement of the theory. The aim of this project, planned for the years 2021 to 2023, is to put in place a support system for inquiry-based learning to foster historical literacy at several hundred lower and upper secondary schools in the Czech Republic. An influential contribution to contemporary didactics of history, the theory of epistemic beliefs, proposed by Liliana Maggioni and Bruce VanSledright,

⁶⁷ H. Å. ELMERSJÖ — P. ZANAZANIAN, *History Teachers*, s. 187.

⁶⁸ Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu?*, *Historie — Otázky — Problémy* 10, 2018, č. 1, s. 15–31, zde s. 27–28.

offers a new perspective on what are the basic prerequisites for historical literacy. Here, it is used, along with its main measurement tool, to gain a deeper understanding of the quality of change in teachers' thinking and teaching. Mixed methods are employed in this endeavour, including Maggioni's questionnaire, observation of the nature of change in the lessons that make up the content of History+ and analysis of group interviews conducted with the project participants. The results arrived at seem to be incongruent with the theory: several new analytical terms, such as nominal and authentic criterialism, personal and professional criterialism, are therefore proposed to address this incongruity and a set of hypotheses is put forward to test and modify the theory.

Vojtěch Ripka, Ph.D., je historik a didaktik dějepisu. Vyučuje na Anglo-American University v Praze. Zabývá se využitím postupů sociálních věd v didaktickém a historickém výzkumu (vripka.vr@gmail.com).

PhDr. Pavla Sýkorová je doktorandkou na katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zabývá se aplikací didaktické teorie do školní praxe (sykorova.pavla@gmail.com).