

Učitelé dějepisu a badatelská výuka na příkladu testování učebnice dějepisu pro 9. ročník ZŠ



Jaroslav Pinkas

HISTORY TEACHERS AND RESEARCH INSTRUCTION ON THE EXAMPLE OF TESTING A HISTORY TEXTBOOK FOR THE 9TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

The article is a probe into the transformation of teachers' attitudes towards research-oriented teaching. Five teachers tested a research-oriented textbook during one school year. Their approach to teaching gradually changed during the testing, from the initial uncritical enthusiasm to a more reserved, more critical attitude. Their methodological competencies also transformed (grew) complementary to the change of their epistemic beliefs. The article captures some problems associated with the implementation of research-oriented teaching in school practice.

KEYWORDS:

didactics of history; research instruction; textbook; teachers' attitudes

Učitelé jsou zásadním článkem určujícím podobu výuky. Na tom se shoduje většina autorit v oblasti pedagogiky a didaktiky.¹ Cílem této studie je prozkoumat proměny postojů malé skupiny učitelů, kteří testovali experimentální učebnici dějepisu (dále jen „učebnice“), k badatelsky orientované výuce a také jejich schopnosti takovou výuku organizovat. Vstupní hypotéza je založena na předpokladu verbálního ztotožnění se s konceptem badatelské výuky, ale nedostatečné implementaci tohoto výukového stylu. Studie zkoumá, jak se proměňují postoje učitelů ke vzdělávacím cílům a jejich metodické kompetence,² a všímá si především rozporů mezi deklarativním přijetím forem badatelské výuky a praktickým uplatněním této formy ve výuce.

O BADATELSKÉ VÝUCE A POSTOJÍCH UČITELŮ

Badatelská výuka (někdy též badatelsky orientovaná výuka) dnes představuje vlivný koncept nejen v přírodních, ale i ve společenských vědách.³ Keith C. Barton a Linda

1 Jan PRŮCHA (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, Praha 2009, s. 25.

2 Pojmem metodické kompetence rozumím: 1. dovednosti spjaté s předmětem vyučování a obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů, související s tím, co učitel vyučuje, co žákům předkládá (vyučovací předmět, učební látku, téma), 2. didaktické dovednosti, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost učitele, dovednosti spojené s tím, jak učitel vyučuje, jak předkládá obsah vyučování; viz Ilona GILLERNOVÁ, *Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele*, *Pedagogická orientace* 13, 2003, č. 2, s. 83–94, zde s. 84; též Pavel KOLÁŘ a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky*, Praha 2012, s. 64–65.

3 Jiří DOSTÁL, *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*, Olomouc 2015; Margus PEDASTE a kol., *Phases of Inquiry-Based Learning: Definitions and the Inquiry Cycle*, *Educational Research Review* 14, 2015, č. 2, s. 47–61.



S. Levstiková psali už na konci minulého tisíciletí, že u zastánců reformy výuky dějepisu panuje přesvědčení, že v centru výuky má být proces historické interpretace.⁴ Toto přesvědčení stále sílilo a dnes didaktice dějepisu dominuje. Theodore M. Christou a Christopher W. Berg zdůrazňují v předmluvě k reprezentativní příručce o historickém vzdělávání celosvětový posun směrem k badatelské výuce, který lze pozorovat v kurikulech.⁵ Také české kurikulum je výzvou k badatelské výuce, byť spíše implicitně.⁶ V rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy se píše, že „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“.⁷ Z takto formulovaného cíle vyplývá epistemické přesvědčení tvůrců kurikula, v němž je minulost dynamický fenomén formovaný dialogem mezi minulostí a současností, nikoli substantivní „látkou“ s pevně danými významy.

Ohlas této změny mezi učiteli byl spíše vlažný. Výzkumníci zabývající se učitelskou reflexí kurikulární reformy zdůrazňují ambivalentní postoje vůči reformě, a i když identifikovali silnou skupinu „fandů“, většina učitelů se vůči ní staví spíše skepticky či vysloveně negativně.⁸ K podobným závěrům došel i průzkum z roku 2012, jehož se zúčastnila zhruba třetina všech učitelů dějepisu v ČR.⁹ Reformu vidělo negativně přes dvě třetiny respondentů. Bližší informace o postojích vůči konstruktivisticky orientované výuce ovšem absentují.

Stávající výzkumy jsou v otázce postojů učitelů vůči badatelské výuce nejednoznačné. Podle didaktiček Blaženy Gracové a Denisy Labischové se s ní ztotožňuje jen menšina učitelů dějepisu.¹⁰ Sociolog Karel Černý sledoval sice jiné téma (historické vědomí učitelů), ale při analýze legitimizačních strategií učitelů, kterými zdůvodňují výuku dějepisu, dochází k závěru, že klíčovým argumentem je aktualizace poznatků do současnosti, což může znamenat (opět spíše implicitně) složitější kognitivní operace a nikoli pouze memorování faktů.¹¹ Ačkoli tedy nelze badatelskou výuku ve výuce dějepisu pokládat za široce rozšířený styl výuky, ne-

4 Keith C. BARTON — Linda S. LEVSTIK, *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New York 1996, s. 3.

5 Viz Theodore M. CHRISTOU — Christopher W. BERG, *Introduction: History Education in Theory, Practice, and the Space in between*, in: tíž (edd.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, Cham 2020, s. 3–19.

6 Zdeněk BENEŠ, *Současný školní dějepis — koncepty, možnosti, nebezpečí*, in: týž (ed.), *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II. Jak učit dějiny 20. století. Seminář ke koncepci výuky dějepisu a občanské nauky na základní a střední škole zorganizovaný MŠMT v Telčích ve dnech 7.–8. 10. 2004*, Praha 2006, s. 27–37.

7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2021, s. 52.

8 Karolína PEŠKOVÁ — Tomáš JANKO — Tomáš JANÍK — Michaela SPURNÁ, *Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění*, *Orbis scholae* 12, 2018, č. 1, s. 69–93. *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva ÚSTR*, Praha 2012.

10 Blažena GRACOVÁ — Denisa LABISCHOVÁ, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, *Pedagogická orientace* 22, 2012, č. 4, s. 516–543.

11 Karel ČERNÝ a kol., *Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu*, *Orbis scholae* 6, 2012, č. 1, s. 41–52.

lze ani říci, že by byla ojedinělá. Slabinou všech výzkumů je absence konkrétních podob badatelské výuky.



BADATELSKY ORIENTOVANÁ UČEBNICE

Nástrojem, který sloužil k prozkoumání učitelských postojů vůči badatelské výuce, se stala učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol připravovaná ve spolupráci nakladatelství Fraus a Ústavu pro studium totalitních režimů. Učebnice vznikala v letech 2018–2021 a představovala pokus vytvořit analyticko-syntetický model učebnice, přičemž referenčním rámcem byly učebnice německé a anglickojazyčné.¹² Učebnice orientuje žáka na práci se zdroji, učitel plní roli moderátora výuky, organizuje jednotlivé aktivity žáků a komentuje jejich samostatné výstupy.¹³ Ambicí učebnice je redukovat faktografický obsah a spíše než na obor klást důraz na žáka, což byla v minulosti jedna ze zásadních výtek vůči učebnicím dějepisu.¹⁴ Vedle samotné učebnice testovali učitelé i pracovní sešit, který rozvíjel úkoly v učebnici, a k dispozici měli i metodiku, která obsahovala jak doporučené materiály, tak komentáře k použitým zdrojům. Učebnice obsahuje i odkazy na digitální zdroje, které jsou integrálně zapojeny do jednotlivých kapitol. Učebnici můžeme považovat za hybridní médium kombinující výhody tradičního („papírového“) formátu učebnice a digitálních prvků, kterými jsou především cvičení v aplikaci HistoryLab (viz dále) a videomateriály přístupné na portálu dejepis21.cz.

Učebnice je založena na modifikované teorii šesti velkých konceptů historického myšlení kanadského didaktika Petera Seixase s přihlédnutím k modelu amerických didaktiků pod vedením Samuela Wineburga a německému kompetenčnímu modelu FUER.¹⁵ Spojením inspirací anglo-amerických a německých didaktických modelů se autorský tým učebnice v podstatě zapojuje do mainstreamového pohybu na poli zahraniční oborové didaktiky dějepisu.¹⁶ Základní úprava Seixasova modelu spočívala

-
- 12 Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ — Jan PRŮCHA a kol., *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu — teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, Praha 2008; Denisa LABISCHOVÁ, *Badatelsky orientovaná výuka — základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu*, Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd 28, 2014, č. 2, s. 110–127.
- 13 V učebnici se používá pojem „zdroj“, který je nadřazený pojmu „pramen“, neboť zahrnuje i odborné texty.
- 14 Josef MAŇÁK — Petr KNECHT, *Hodnocení učebnic*, Pedagogický výzkum v teorii a praxi VII, Brno 2007, s. 29.
- 15 Sam WINEBURG, *Thinking like a Historian*, *Teaching with Primary Sources Quarterly* 3, 2010, č. 1, s. 2–4; Peter SEIXAS — Tom MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012. Blíže k přehledu konceptů v aktuální didaktice dějepisu viz Hana HAVLŮJOVÁ — Jaroslav NAJBERT, *Hledání nového konsensu: Učíme dějepise ve veřejném zájmu?*, *Historie — Otázky — Problémy* 10, 2018, č. 1, s. 15–31.
- 16 Stéphane LÉVESQUE — Penney CLARK, *Historical Thinking: Definitions and Educational Applications*, in: Scott Alan Metzger, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken 2018, s. 117–148, online: <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>



v první řadě ve vyčlenění konceptu „Práce s prameny“ (Evidence), který autorský tým nevnímal jako komplementární s ostatními koncepty, ale spíše jako procedurální kompetenci. Dále autoři přistoupili k integraci konceptů „Historický význam“ (Historical Significance) a „Etická dimenze historické interpretace“ (Ethical Dimension) do konceptu „Vztah k minulosti“, který se blíží Wineburgovu „Užívání historie“ (Use of the Past). Konceptuální rámec učebnice nazývá autorský tým pracovní „model 4+1“, přičemž za číslovkou 4 se skrývají čtyři koncepty historického myšlení (určení příčin a následků, kontinuita a změna, zaujímání dobové perspektivy a vztah k minulosti) a za číslovkou 1 komplex badatelských dovedností, které jsou odvozené od historických metod (kontextualizace, zdrojování, porovnávání atp.) a užívají se k rozvíjení konceptuálního myšlení. V tomto textu se soustředím především na badatelské dovednosti a koncepty historického myšlení nechám stranou. Učitelé v tomto směru nedostali žádné instrukce, a jak vyplývá z dokumentace projektu (Focus groups, náslechy), sami podněty obsažené v učebnici a v metodice nerozvíjeli a mnohdy jim ani příliš nerozuměli.

METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Učebnice se testovala na pěti školách během školního roku 2020/2021. Testování bylo s ohledem na pandemii nemoci COVID-19 mimořádně náročné a v této skupině se nepodařilo otestovat všechny kapitoly učebnice. V průměru se otestovaly tři čtvrtiny obsahu učebnice.¹⁷ Testovali dva učitelé a tři učitelky (dvě učitelky na nižším gymnáziu, ostatní na základní škole). Dvě ze škol byly v Praze, jedna ve středních Čechách, jedna v západních Čechách a jedna na Vysočině.

Pro účely studie jsem využil několik typů datových souborů. V první řadě se jedná o dvě rozsáhlé Focus groups, které se uskutečnily během školního roku (v prosinci 2020 — dále FG1 — a v květnu 2021 — dále FG2). Probíhaly distanční formou v aplikaci ZOOM, byly nahrávány a následně přepisovány.¹⁸ Tyto rozhovory primárně sledovaly technické aspekty využití učebnic (srozumitelnost textů, úkoly ke zdrojům, orientaci v pracovním sešitě atd.), ale jejich součástí byly i reflexe ilustrativních výukových situací a na ně navazující učitelské reflexe vztahující se k obecnějším rámcům výuky. Těmto pasážím říkáme s odkazem na L. Maggioniovou a M. Parkin-

[náhled 9. 9. 2021]. Dále Andreas KÖRBER, *Historical Consciousness, Historical Competencies — and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*, 2015, online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10811 [náhled 9. 9. 2021]. Příklad aplikovaného výzkumu viz HiTCH — Historical Thinking Competencies in History, dostupné online: <http://hitch-projekt.de> [náhled 9. 9. 2021].

¹⁷ Zbývající čtvrtina kapitol byla testována jiným vzorkem učitelů. Závěry tohoto testování, které probíhalo v květnu a v červnu 2021, nejsou vzhledem ke krátkosti doby, kdy tato (nová) skupina učitelů a učitelek pracovala s učebnicí, v této studii zahrnuty.

¹⁸ Rozhovory trvaly zhruba 3 hodiny, přepis má v prvním případě 60 NS, ve druhém 50 NS. Všechna data (vedle rozhovorů i pracovní sešity, hospitační protokoly atd.) jsou uložena v archivu Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů.



sonovou epistemické výroky.¹⁹ Epistemické výroky byly identifikovány, kódovány a vzájemně porovnávány. Tyto pasáže pak byly využity pro rekonstrukci epistemických přesvědčení učitelů.

Dalším zdrojem byly deníky, do nichž si učitelé a učitelky zaznamenávali své postřehy z výuky. Byli instruováni, aby kromě popisu situací reflektovali i své vlastní postoje. I když jsme si vědomi deklarativní povahy těchto zápisů (které nemusely vždy odrážet realitu výuky), přesto se v denících objevují i odkazy na neúspěchy či problémy, což indikuje velkou míru otevřenosti.²⁰ Dalšími podpůrnými zdroji se staly pracovní sešity žáků, které mohou posloužit jako korekce pro učitelské deklarace, a protokoly z hospitací u jednotlivých učitelů, které vedli členové autorského týmu učebnice. Součástí hospitací byl vždy i rozhovor s vyučujícími, který byl dokumentován formou následného zápisu. Specifickým datovým souborem byly výsledky aplikace HistoryLab. Jak je výše popsáno, odkazy na cvičení v této aplikaci jsou integrální součástí učebnice a jejich redakční systém umožňuje identifikovat a vyhodnotit cvičení v konkrétní třídě.²¹ V rámci experimentu proběhlo i pět skupinových rozhovorů se žáky, kteří testovali učebnici.

Učitele a učitelky identifikuji pro potřeby této studie takto: Dominik (základní škola ve středních Čechách), Denisa (gymnázium v západních Čechách), Iveta (základní škola na Vysočině), Břetislav (základní škola v Praze), Táňa (gymnázium v Praze). Táňa a Břetislav mají 5 let praxe, ostatní mají delší praxi. Všechny učitele a učitelky bychom mohli z hlediska typologie učitelských diskurzů klasifikovat jako inovativní typy, byť u každého v jiné míře, či slovy Ludmily Májové za „učitele-zprostředkovatele“.²²

UČITELÉ NA POČÁTKU TESTOVÁNÍ

Přijetí badatelského typu učebnice bylo ve zkoumaném vzorku učitelů velice pozitivní. Tomu ovšem nelze přikládat velkou váhu, neboť testeři nebyli vybráni náhodně, ale šlo o učitele a učitelky, kteří již předtím měli nějakou zkušenost (být rozdílnou) s badatelsky orientovanou výukou a se staršími projekty autorského týmu učebnice a do projektu se sami přihlásili na základě vlastní silné motivace.

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

20 Přepisy promluv učitelů z FG uvádíme v původním znění, včetně nepřesné syntaxe atd., abychom zachovali přesné znění jejich myšlenek.

21 Viz článek Kamila Činátla, Jaroslava Najberta a Vojtěcha Ripky v tomto čísle časopisu: *Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu*, s. 50–70.

22 Dle Réboulova konceptu pedagogických diskurzů bychom testující učitele mohli zařadit do diskurzů „novátorského“, vedle kterého Réboul uvádí ještě diskurz odmítající, funkcionální, humanistický a oficiální. Blíže viz Marek STROUHAL, *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, Praha 2013, s. 45–61; Ludmila MÁJOVÁ, *Učitel jako zprostředkovatel poznání*, *Pedagogika* 58, 2008, č. 2, s. 131–139.



Přestože ovšem učitelé prvky badatelství do výuky podle svých slov zařazovali, v takovém rozsahu se s ním ještě nesetkali. Táňa o setkání s badatelskou učebnicí mluvila takto:

„Jakože přece jenom to byl jiný styl, jiné sešity, místo prezentace... jiný styl práce. Navzdory tomu, že ta badatelsky pojatá výuka tam probíhala už předtím, tak mě to překvapilo, že to bylo poměrně náročné, ten přechod.“
(Táňa, 5 let praxe, víceleté gymnázium, FG1, 11. 12. 2020)

Učitelé, kteří měli s badatelskou výukou menší zkušenosti, byli v hodnocení přechodu od transmisivní k badatelsky orientované výuce ještě radikálnější.

„To se blbě komentuje, když to jsou devátáci a ty 4 roky předtím jsem je měl já. Tak to nemůžu omlouvat. Ale je to jako jiný přístup. Já sám mám jako učitel takový jako učitelský prokletí, já jsem vypravěč a hrozně rád kecám a myslím, že to hodně ovlivňovalo můj výklad doteďka, a teď se musím zapřít a nechat taky dělat něco ty děti.“
(Břetislav, ZŠ, 5 let praxe, FG1, 11. 12. 2020)

Břetislav s velkou otevřeností pojmenoval jednu z metodických dominant výuky dějepisu: vyprávění charismatického učitele, který dokáže žáky zaujmout a samotný zájem pak pokládá za dostačující výstup vyučování. Jeho závěry potvrdil i Dominik:

„To není ten dějepis, který znají, je to propojenost s jinými předměty, je tam občanka, je tam mediální gramotnost, a oni potom začnou ten dějepis vnímat jako něco, co je praktické do jejich života. Slouží jim to k vytvoření nějakého vlastního názoru a ta učebnice jim neříká, že ten jejich názor je blbost. A to si myslím, že na tom oceňují, že je to nějaká svoboda, jak se můžou k tomu vzdělání postavit, nebo k tomu dějepisu postavit.“
(Dominik, ZŠ, 20 let praxe, FG1, 11. 12. 2020)

Podobně se vyjadřovaly i Denisa a Iveta. Všichni se jednoznačně shodli na tom, že badatelský proces žáky motivuje a že do výuky se díky tomu zapojují i ti žáci, kteří v tradičním modelu výuky příliš nepracují. Celkově pozitivní hodnocení učebnice a badatelského procesu na prosincové Focus group musíme ale poněkud revidovat, když jej srovnáme s individuálními zápisy učitelů v jejich denících. V zápisech od září do prosince dominují spíše skeptické postřehy zdůrazňující obtíže při práci s konkrétními zdroji.

„Dál jsme pracovali s texty historiků — rovnou při čtení měli vyplňovat tabulku v pracovním sešitě na straně 16. Texty pro ně byly náročné, jejich čtení a vyplňování tabulky zabralo celou hodinu. Na začátku druhé hodiny jsme si tabulky procházeli. Většina žáků udělala první část, ale nebyla s to záznamy srovnat a formulovat odpověď, v čem se závěry dvou historiků liší a shodují.“
(Táňa, víceleté gymnázium, 5 let praxe, Deník učitelky, 18. 10. 2020)

V případě Ivety byly některé záznamy z jejího deníku v přímém rozporu se zdůrazněným motivačním role badatelské výuky, kterou deklarovala na prosincové Focus group:

„Bohužel žáci, s kterými na pilotáži pracuji, nejsou aktivní, což ale není problém učebnice, ale jejich osobního nastavení. Fungují tak celý druhý stupeň. Vyprovokovat je k nějaké činnosti, která je odlišná od frontální výuky, je občas téměř nemožné.“

(Iveta, 15 let praxe, ZŠ, Deník učitelky, nedatováno)

Tyto záznamy nás upozorňují, že je třeba pozitivní komentáře na Focus group brát s určitou rezervou. Neznamená to nutně, že deklarované postoje nejsou reálné, ale mohou být generovány dynamikou skupinového rozhovoru. Pozitivní hodnocení badatelské výuky při FG₁ bychom měli považovat spíše za relační hodnocení ve vztahu k předchozí praxi, nikoli primárně za obraz konkrétní výuky. Jak si dále ukážeme, přijetí vzdělávacích cílů spojených s badatelskou výukou negeneruje automaticky schopnost je naplnit. Tuto fázi přijetí bychom mohli nazvat „optimistická fáze“. Charakterizuje ji důraz na motivaci a aktivitu dětí, ovšem evaluace učebních výsledků zaostává. Táňa tento důraz na vlastní proces bádání formuluje takto:

„Ne vždy ji [odpověď na badatelskou otázku — pozn. JP] stihneme formulovat v hodině. Vlastně to, co se děje nad těmi prameny, se nám zdá mnohem důležitější a nechceme to utínat.“

(Táňa, 5 let praxe, ZŠ, FG₁, 11. 12. 2020)

ZMĚNA PLYNOUCÍ Z BADATELSKÉ VÝUKY

Jedním z obtížně komunikovatelných témat je proměna paradigmatického rámce výuky související s přijetím badatelství jako ústředního prvku vyučování. Zde musím obšírněji vysvětlit koncept badatelské výuky v nové učebnici. V prostředí českého dějepisu je badatelská výuka často uvažována velice parciálně, spíše jako dílčí aktivita (například analýza a interpretace jednoho konkrétního pramene) doplňující „hlavní proud výuky“, kterým se zpravidla rozumí výklad učitele či jiná forma transmise (například výpisky z učebnice do sešitu).²³ V případě námi sledované učebnice je však badatelství ústředním prvkem výuky a nikoli pouze jejím doplňkem. Badatelská otázka tvoří rámec výuky a učitelé jsou instruováni, aby podřídili dílčí úlohy jejímu zodpovězení. To má ovšem dalekosáhlé implikace nejen pro učitelské techniky, ale také pro epistemické paradigma výuky dějepisu. Slábnoucí pozice výkladu s sebou nese nutnost akceptovat výstupy žáků jako jádro hodiny, a tím přiznat výuce dějepisu její konstruktivistický rozměr. Testující učitelé si nejprve této skutečnosti nebyli zcela vědomi. Na přímý dotaz o pozici badatelské otázky odpověděl Břetislav takto:

²³ Tato teze zatím není podpořena relevantním výzkumem. Vychází ze zkušenosti pracovníků Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů, kteří v letech 2008–2020 uspořádali přes 200 seminářů pro učitele v rámci DVPP.



„Já jsem zpočátku tu badatelskou otázku moc jako nepoužíval, ale vlastně jsem přišel na to, že je to dobrý vodičko. Hlavně pro mě, možná. Že je to něco, k čemu se můžu v té hodině vracet a tu badatelskou otázku otevírat. Takže za mě prostě, kdyby to byly jen zdroje bez té otázky, tak by to nedávalo smysl.“

(Břetislav, 5 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Podobně odpovídala i Iveta:

„Jo, určitě. Já jsem s těmi otázkami taky ze začátku... Ne že bych měla problém, ale jako občas jsem nevěděla, jak to uchopit, ale teď ji vidím jako dost nosnou, že by to bez ní nešlo.“

(Iveta, 15 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Domnívám se, že učitelé zprvu vnímali badatelskou otázku jen jako „ornament“, který na hodině prezentují spíše jako formální úlitbu tvůrcům učebnice. Svůj postoj ale přehodnotili v okamžiku, kdy zjistili, že je to funkční prvek, který má potenciál integrovat celou hodinu a který se může stát, jak se vyjádřil Dominik, „kotvou“ celé výuky. Tak jako v jiných segmentech hodnocení učebnice, ani u badatelské otázky ovšem na konci projektu nepanovalo nekritické nadšení. Někteří učitelé zmiňovali různě velké problémy s dosahováním cílů a odlišovali své postoje od reálně dosažených výsledků.

BADATELSKÁ VÝUKA JAKO PROCES

Bádání je z principu kreativní proces, který se vzpírá formalizaci. Interakce mezi zdroji a jejich hodnotitelem je závislá na řadě faktorů, které jsou mimo kontrolu učitele (například kulturní a sociální kapitál žáka). Přesto je nutné formální rámec tohoto procesu vytyčit, a to nikoli jako dogma, které musí být za každou cenu naplněno, ale spíše jako pomůcka, která pomáhá práci se zdroji strukturovat. Vlivný a rozšířený model Stanfordské historické skupiny (SHEG) je založen na čtyřech základních postupech: zdrojování, kontextualizace, pozorné čtení, srovnávání.²⁴ Výše zmíněný německý model FUER doporučuje při badatelské výuce vycházet z postupů obvyklých v historiografii, obvykle označovaných jako heuristika (vnější a vnitřní kritika pramene), a pohybuje se spirálovitým pohybem mezi dekonstrukcí a rekonstrukcí.²⁵ V didaktice dějepisu nepanuje shoda o podobě badatelského procesu, ale „pouze“ o jeho cílech. Učebnice nabízí také určitý model badatelského procesu, který eklekticky vybírá z podnětů jednotlivých didaktických „škol“. Ten je v zásadě rozčleněn do třech fází podle klasického modelu E-U-R, přičemž fáze evokace je spojena s formulováním badatelské otázky a prekonceptů, fáze uvědomění je vlastní badatelský proces a reflexe je odpovědí na badatelskou otázku. Vlastní badatelský proces dpo-

²⁴ Avishag REISMAN, *Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools*, *Cognition and Instruction* 30, 2012, č. 1, s. 86–112.

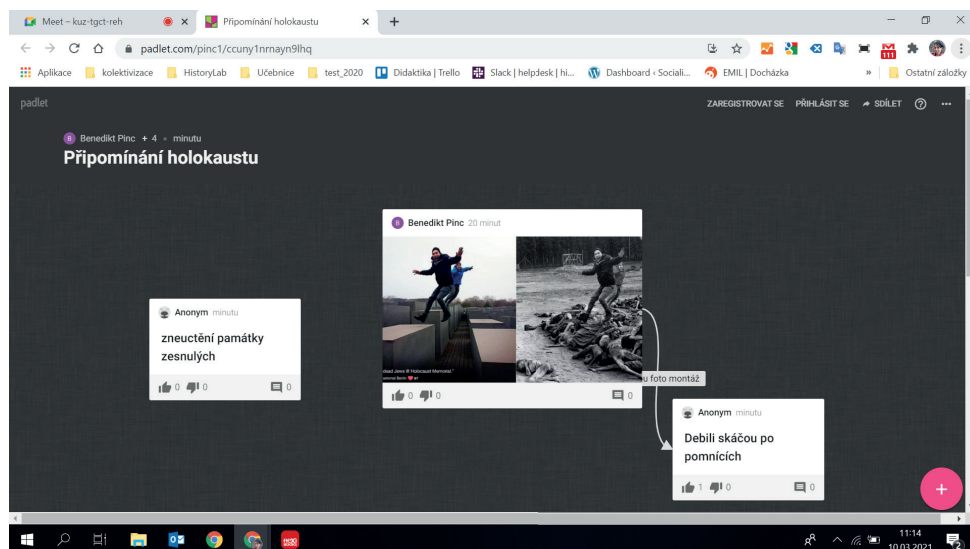
²⁵ H. HAVLŮJOVÁ — J. NAJBERT, *Hledání*.

ručje učebnice rozčlenit do pěti kroků: 1. Všímáme si emocí, 2. Popisujeme, 3. Zkoumáme a vysvětlujeme, 4. Vyvozujeme závěry, 5. Reflektujeme a získáváme kritický odstup. Testující učitelé měli sice k dispozici metodiku učebnice, ve které byly tyto fáze popsány, ovšem nedostali žádné specifické školení, kde by byl význam tohoto schématu zdůrazněn. V následujících odstavcích zhodnotíme náslechy z hodin a budeme je konfrontovat s deníky učitelů. Budeme si všimát úvodní fáze hodiny, práce s prekoncepty (krok 1), vlastní analytické práce žáků (kroky 2–4), respektive míry učitelské podpory této práce, a konečně hodnocení badatelské otázky (krok 5).

FÁZE BADATELSKÉHO PROCESU

Učitelé zpravidla nepodcenili úvodní fázi výuky. Vždy uváděli téma hodiny, cíl hodiny a v návaznosti na to badatelskou otázku. Tento návyk souvisel spíše s jejich praxí nežli s naším experimentem. Čas věnovaný evokaci kolísal mezi 5–10 minutami; zatímco Dominik vedl úvodní fázi velice strukturovaně a spíše informoval, Břetislav už v úvodu pokládal žákům otázky.

Vlastní badatelský proces měl ve všech sledovaných hodinách do jisté míry podobné formy, dané probíhající distanční výukou. Učitelé zadávali úkoly skrze komunikační platformy a žáci pak pracovali buď samostatně doma a vyplňovali odpovědi do pracovního sešitu (Dominik, Denisa), nebo pracovali v aplikaci umožňující sdílení, v Padletu nebo v Jamboardu (Břetislav, Táňa, Iveta).



OBR. 1. Screenshot obrazovky ilustruje práci v aplikaci Padlet. Tématem hodiny byla reflexe vzpomínání na holocaust a žáci se v tomto úkolu vyjadřovali k projektu umělce Shahaka Shapira „Yolocaust“. Žáci v tomto případě odhalili záměr umělce (náslech u Břetislava, 21. 3. 2021).



Vlastní analytický proces (tj. kroky 2, 3, 4) byl zpravidla učiteli vnímán velice dobře. Právě k této části směřovalo z jejich strany nejvíce pozitivních hodnocení a konkrétních situací. Příznivá konstelace (dobré naladění třídy, dobrá kombinace zdrojů) zpravidla vyvolávala diskuze mezi žáky, které mohly zároveň být i efektivní formou opakování učiva.

„Myslím, že jsem se příliš dlouho zdržela u práce s HistoryLabem, kdy jsem chtěla každému poskytnout možnost se vyjádřit a u posledního úkolu se mezi dvěma nejaktivnějšími žáky rozpoutala dlouhá diskuse o tom, co vlastně autor učebnice chtěl říci. Jeden z nich totiž tvrdil, že mezi řádky čte varování před opakováním dalších válek, a jeho spolužák mu to vyvracel. Diskuse to byla velmi přínosná, protože oba používali argumenty a zopakovali tak spolužákům i versailleskou smlouvu a protektorát.“

(Denisa, 15 let praxe, víceleté gymnázium, Deník učitelky, 1. 2. 2021)

Všichni učitelé se shodli na nutnosti podporovat žáky při analýze, vnímali svou roli učitele-průvodce jako nezastupitelnou. Často bylo nutné jejich analýzu usměrňovat a pomáhat jim s ní.

„Při práci se zdrojem 1 se potvrdilo, že žáci často neumějí z textu vybrat to nejdůležitější a správně odpovědět na otázky z pracovního sešitu. Diskuzí a návodnými otázkami se to nakonec podařilo, žáci nakonec sami přiřadili odpovědi k badatelské otázce.“

(Dominik, 20 let praxe, ZŠ, 4. 11. 2020)

Zatímco fáze evokace byla téměř vždy bez problémů, ve fázi analýzy už narůstaly a ve fázi hodnocení se projevovaly nejvíce. Učitelé měli problém buď odpověď vůbec reflektovat, nebo její reflexe probíhala pod tlakem času a neměla požadovanou kvalitu. Například v hodině Denisy, v níž se tematizovala kolaborace a rezistence za druhé světové války, měli žáci odpovídat na otázku: „Jaké volby s sebou nesl odboj proti nacismu?“ Ačkoli v úvodu formulovala Denisa tuto badatelskou otázku, která byla v učebnici, v závěru položila nové. Ptala se: „Co je to kolaborace? Jakou druhou možnost lidé měli?“ Otázka tak vyzněla více polarizovaně a nevybízela žáky ke škálování lidského jednání, ale spíše k černobílým dichotomickým hodnocením. Jedna žákyně však přesto formulovala zajímavou a nedichotomickou odpověď: „Myslím, že nejsou jen dvě možnosti. Myslím, že je možné žít svůj každodenní život. Nic nedělat neznamená souhlasit s režimem.“ Denisa však s touto odpovědí polemizovala: „Žít každodenní život znamená nechtěně spolupracovat s okupanty. Poctivě pracovat mohlo znamenat pomáhat nacistům.“

Tento případ, kdy žák prokázal lepší úroveň historického myšlení než učitel, je spíše výjimečný, ovšem ilustruje jeden z problémů badatelské výuky — otevřené otázky nejsou náročné jen pro žáky, ale mohou být zdrojem nejistoty i pro učitele. Podobnou nejistotu projevila v hodině o holocaustu i Dominik. Ačkoli jeho hodiny byly vždy strukturované, žáci měli dostatek času na vypracování odpovědi a Dominik, jak výše píše, si vyhrazoval na jedno téma dvě vyučovací hodiny, přece se v závěru hodiny



ocitl v časové nouzi, která jej vedla k některým zkratkám, dokonce i stereotypům a nepřesnostem. Na otázku „Jak probíhalo a čím se odlišovalo pronásledování obyvatel protektorátu, kteří byli označováni za Cikány a Židy?“ zazněla od žáků široká paleta odpovědí, z nichž jen menší část byla korektní a věcně správná (například „společné je, že je zavírali do těch táborů, odlišné je to, že některé Židy nechávali u sebe bydlet, zatímco u Romů byli rádi, že je odváželi“ — odpověď vychází ze skladby zdrojů v kapitole), malá část byla zcela nekorektní („Romové byli mutanti“) a v některých odpovědích byly větší či menší nepřesnosti pramenící z toho, že žáci vnímali odlišnosti v perzekuci. Žáci například uváděli: „Židé byli bohatí, tak je zabíjeli kvůli tomu“, nebo „nacisté mezi nima viděli rozdíl v majetku“, popřípadě „Židy zabíjeli kvůli majetku a Romy kvůli barvě pleti; měli jiný jazyk, jinou barvu kůže a celkově jinou rasu“). Domnívám se, že důvodem těchto nepřesností byly silné prekoncepty, které „netransformovala“ ani badatelská práce se zdroji. Dominik ale pod časovým tlakem schválil jako správné i tyto odpovědi.

Dominik si těchto problémů byl vědom a při rozhovoru po náslechu je reflektoval. K problému se v dalších hodinách vrátil a nepřesné odpovědi korigoval. Zvolený příklad ilustruje důležitost zpětné vazby a nutnost vždy komentovat žákovské výstupy. To ovšem vyžaduje nejen metodické dovednosti (plánovat čas, efektivně komunikovat), ale i dostatečné expertní zázemí dané orientací v aktuálních historiografických trendech, neboť tato znalost dává jistotu učitelským korekcím.

HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÝCH VÝSTUPŮ

Patrně největší problém měli učitelé s hodnocením výstupů badatelské výuky. Při rozhovorech se právě na toto téma objevovala největší nejistota:

„Jinak známkování v tomhle případě nemám rozmyšlené, proto si teď hrozně chválím, že neznámkuji děti, kvůli distanční výuce. A tak... Znamkování zatím nevím.“

(Břetislav, 5 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

„Já s tím hodnocením mám také problém a vůbec mě nenapadlo tohle nějak známkovat.“

(Iveta, 5 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Jediné systematické řešení zvolil Dominik, který trval na vyplňování pracovních sešitů a dopředu deklaroval, že žáci budou na základě této práce hodnoceni. Netradiční kritéria hodnocení vyvolala konflikt s některými rodiči, ale Dominik jej podle svých slov ustál. Jeho přístup k hodnocení výstupů však byl většinou formalistní, nezkoumal jejich kvalitu, ale pouze formální naplněnost.

„Já jsem hned v září nastavil parametr pracovní sešit, úroveň zpracování PS. Nebavíme se o pravdách, bavíme se o tom, zda ten sešit je veden pravidelně, bavíme se o tom, jestli ty odpovědi tam jsou, jestli mají jenom rámcově hlavu a patu.“



Samozřejmě je to pro mě víc práce, musím ty PS kontrolovat častěji. Každopádně výsledná známka je za zpracovaný PS. To je potom známka, kterou budu klasifikovat v pololetí.“

(Dominik, 20 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Při rozboru pracovních sešitů je zřejmé, že Dominikova jasná instrukce měla své výsledky. Sešity jeho žáků jsou — ve srovnání se sešity Denisy nebo Břetislava či Ivety — více „plné“ výstupů, můžeme tedy říci, že mají-li žáci jasná kritéria hodnocení, stoupá jejich ochota k zápisu. Nevíme nicméně o konkrétním hodnocení jejich výstupů a Dominikova slova o „pravdách“ naznačují, že nehodnotil kvalitu badatelského výstupu. Analýza pracovních sešitů naznačuje, že žáci jsou obecně úspěšnější u dílčích analytických úkolů a problémy jim dělají syntetické operace. Problémy se syntézou viděli učitelé spíše v nedostatku času, může ovšem jít i o problém, který má kognitivní či sociokulturní rozměr. Odpověď na badatelskou otázku totiž vyžaduje zobecnění dílčích postřehů, přechod od konkrétního k obecnému, novou kvalitu myšlení, kterou můžeme označit jako „abstrakční zdvih“.²⁶ Pokud nejsou žáci na tento typ myšlenkové operace zvyklí, může jim dělat potíže. Svou roli také hraje sociokulturní kapitál žáků. Ti, kteří jím disponují (a jsou tedy schopni širší kontextualizace, nahlédnutí otázky ze širší perspektivy), mají větší šanci na dobrou odpověď.

UČITELÉ NA KONCI TESTOVÁNÍ

Při závěrečném hodnocení práce s učebnicí už byly postoje učitelů diferencovanější než na začátku. Stále oceňovali motivační aspekt učebnice i její orientaci na vyšší kognitivní operace, ale do hodnocení se promítaly i zkušenosti z jejího užívání, které byly navíc umocněné skutečností, že většina výuky probíhala v distančním režimu.

„Když jsem tady do toho vstupoval jako do celoročního projektu, tak jsem měl představu, že to celý bude super a úplně růžový, kterou se mi nepodařilo naplnit, protože mám pocit, že jsem se místy v té učebnici trochu ztratil, nebo že jsem si s některými kapitolami nevěděl úplně rady, jak do nich vstoupit. Taky v tom trochu hrála roli únava z toho stylu práce. Jak na mojí straně, tak na straně žáků. Ale myslím si, že to funguje.“

(Břetislav, 5 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Domnívám se, že opatrnější a kritičtější hodnocení učebnice pramenilo primárně z vědomí jen částečného naplnění deklarovaných cílů. Jak je výše ukázáno na rozboru jednotlivých hodin, v řadě případů kladli učitelé příliš velký důraz na kreativitu žáků při interpretaci a často oceňovali jakýkoli jejich výstup, bez ohledu na jeho kvalitu.

²⁶ Pojem „abstrakční zdvih“ si zde „půjčuji“ z didaktiky matematiky. Milan Hejný jej využívá jako vyjádření pro postup od konkrétního problému k obecnějšímu pojmu do vyšší kognitivní dimenze poznávání. Viz Milan HEJNÝ — František KURINA, *Dítě, škola a matematika. Konstruktivistické přístupy k vyučování*, Praha 2001, s. 113–115.

Zanedbávání evaluace vyplývalo do značné míry ze specifické situace distanční výuky, která kladla velké nároky na udržení kontinuity badatelského procesu, ale svůj podíl na tom dle mého názoru měl i nedostatek zkušeností s hodnocením.



„Ale moji žáci měli problém s tou badatelskou otázkou, teď se na to tady ještě dívám, v kapitole o tom holocaustu: ‚Co podle tebe může člověk konkrétně dělat, nechce-li nečinně přihlížet genocidě.‘ To vůbec nevěděli, jak uchopit. Takže to jsme tak nějak různě... Potom teda... Prostě jsem tomu nechávala volný průběh. Někteří vůbec nevěděli, jak to uchopit. Ale jak tam třeba říkala kolegyně, zase s tím holocaustem Romů a Židů, to jim přišlo přehledné. Ti žáci prostě reagují různě. Je to zvláštní, ale ty žákovské reakce jsou různé. Ale mně se ty badatelské otázky moc líbí. Ale tady u té jsem ani sama nevěděla, jak je navést. Pak jsem použila Nicholase Wintona jako takovou berličku.“

(Iveta, 15 let praxe, ZŠ, FG2, 31. 5. 2021)

Iveta si internalizovala badatelskou otázku jako svorník výuky, ale je si vědoma, že v řadě případů se jí nepodařilo plánovaných výsledků učení dosáhnout. Z jejich reflexí je ovšem zřejmé, že prioritní pro ni byl dlouhodobý cíl (rozvoj vyšších kognitivních operací u žáků) a jemu nadřazovala i případné nezdary při realizaci konkrétních témat.

ZÁVĚR

Roční experiment se systematicky pojatou badatelskou výukou nabízí několik závěrů, či spíše východisek pro další debatu a další zkoumání.

1. Větší motivační potenciál badatelské výuky
2. Větší časová náročnost badatelské výuky
3. Relativní saturovanost analytické fáze badatelské výuky
4. Problémy s reflexí výstupů badatelské výuky
5. Neřešené problémy pro žáky se specifickými poruchami učení
6. Proměna epistemických přesvědčení

Ad 1: Větší motivační potenciál badatelské výuky

To že bádání zvyšuje atraktivitu dějepisné výuky, zmiňovali všichni učitelé v průběhu celého experimentu. Tyto závěry potvrzují i Focus groups s žáky, které v rámci experimentu proběhly. Učitelé i jejich žáci potvrzují, že je důležité, že se někdo zajímá o žákovské názory. Badatelská výuka (bez ohledu na kvalitu výstupů) zásadně mění pozici žáka. Zatímco v tradiční transmisivní výuce je objektem, v lepším případě motivovaným díky svému kulturnímu či sociálnímu kapitálu, v badatelské výuce je subjektem, který sám něco vytváří a prezentuje. Už tato rekonfigurace zvyšuje atraktivitu předmětu i u žáků, kteří nemají dobré kulturní či sociální podmínky ke studiu.



Ad 2: Větší časová náročnost badatelské výuky

Jedním z opakujících se motivů při rozhovorech byl nedostatek času k naplnění výukových cílů. Učitelům se zpravidla nepodařilo dodržet časový plán hodin, což řešili různými způsoby. Poté co si uvědomil, že jednotlivé kapitoly nedokáže probrat v rámci jedné hodiny, rozložil Dominik téma do dvou vyučovacích hodin. Případný nedostatek času by pak řešil vynecháním některých témat. Ostatní učitelé řešili situaci tím, že občas nechali badatelskou otázku vypracovat jako domácí úkol. Jak ale například Denisa podotkla, návratnost těchto úloh nebyla vysoká (zhruba čtvrtina žáků). Při hodnocení nízké návratnosti je opět třeba brát v potaz kontext distanční výuky.

Ad 3: Relativní saturovanost badatelské fáze výuky

Vedle motivační role badatelské výuky byla nejvíce oceňovaná interakce žáků s historickými zdroji. I když si v řadě případů žáci nevěděli se zdroji či s úkoly rady, celkově byla tato práce ze strany učitelů hodnocena pozitivně. Učitelé v této fázi poskytovali žákům podporu, která se (alespoň z náslehu i zápisů z deníků) jevila většinou jako efektivní. Aktivizace většího počtu žáků než při transmisivní výuce spolu s (občasnou) kvalitou jejich výstupů přinášela učitelům profesní uspokojení, jež je motivovalo k další práci. Badatelská výuka s sebou nese složitější typ úloh, při jejichž řešení je třeba vyvinout větší duševní úsilí. To některé žáky vede k určitému pocitu nekomfortnosti, ovšem učitelé si byli vědomi (i když to explicitně neformulovali), že právě v této situaci může docházet k „abstrakčnímu zdvihu“, tedy k přechodu k nové (vyšší) kvalitě kognice.

Ad 4: Problémy s reflexí výstupů badatelské otázky

Naopak slabinou zůstala v mém experimentu evaluace výstupů badatelské výuky. Do určité míry to souvisí se skutečností, že syntéza dělala žákům větší problémy než analýza. Ovšem rozpaky panovaly i nad samotným způsobem, jak hodnotit badatelskou výuku. Učitelé považovali interpretace žáků za natolik specifické, že se je zdráhali hodnotit. Často se objevovala teze o nutnosti respektovat žákův názor. I nepřesné interpretace byly často schváleny jako relevantní. Domnívám se, že se jedná o jednu z pastí konstruktivistické výuky a respektujícího přístupu k žákům. Učitelé se dle mého názoru obávali výraznějších korekcí interpretací, aby „nezadusili“ ochotu žáků interpretovat. Efektivita badatelské výuky je do značné míry podmíněna klimatem třídy a školy, bezpečným prostředím, k němuž ale patří i schopnost poukázat na chybu. Zřejmě bude nutné v tomto ohledu učitele podporovat (například formou DVPP — dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků), protože stávající model „žáka-objektu“ nerozvíjí u učitelů komunikační citlivost a ta jim pak v modelu badatelské výuky chybí.

Ad 5: Neřešené problémy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování

V tomto experimentu jsme nijak nezohledňovali žáky se specifickými poruchami učení či chování. Učitelé zmiňovali, že pro tyto žáky byla badatelská výuka náročná.

„Všiml jsem si a zde jsem si plně uvědomil, že někteří žáci s poruchami soustředění (příp. ADHD) přestávají práci v hodině zvládat, protože práce v hodině vyžaduje

jejich plné soustředění, jehož nejsou po celou dobu schopni (případně ochotni). Pod různými záminkami z hodiny „odcházejí“. Látku si obvykle nedoplní ani doma, i přes jasný požadavek z mé strany. Způsob logiky nové učebnice je jim cizí a v zásadě se odmítají tomuto režimu přizpůsobovat, jsou vlastně „zablokováni“ a jejich „hardware“ není s novým systémem výuky kompatibilní.“
(Dominik, deník učitele, 26. 1. 2021)

Do budoucna bude zřejmě nutné vytvořit adaptační nástroje pro využití badatelské výuky pro tyto žáky.

Ad 6: Proměna epistemických přesvědčení

Učitelé si během experimentu vesměs uvědomili, spíše implicitně než explicitně, že badatelská výuka s sebou nese proměnu epistemického paradigmatu. Internalizovali si principy badatelské výuky a nedali se odradit ani občasnými nezdary. Referenční rámec pro ně totiž nebyla optimální modelová situace (nastíněná například v metodické příručce k učebnici), ale zážitek své vlastní, z valné části transmisivně orientované výuky, která předcházela tomuto experimentu. Zdá se ovšem, že podmínkou této internalizace je systematická práce s vhodnými materiály, která může vést k určité rutinizaci a tím předvídatelnosti, která zvyšuje úspěšnost.

Hana Kasíková s odkazem na Coewieho a Rudducka charakterizuje fáze implementace netradičních forem výuky jako čtyři postupné kroky: Orientace → Experimentování → Adaptace → Stabilizace.²⁷ Pokud bychom toto schéma aplikovali na naše učitele, tak Denisa by se po roce práce s učebnicí stále nacházela ve stádiu Experimentování, ovšem ostatní bych zařadil do fáze Adaptace (pocit úspěchu, rozvoj řešení problémů), nikoli však Stabilizace. Zdá se, že badatelská výuka je během na dlouhou trať.

LIMITY STUDIE

Při zvažování výsledků analýzy postojů učitelů ze sledované skupiny je třeba brát v potaz specifickou situaci testování učebnice, kterou ovlivnila převažující distanční výuka ve školním roce 2020/2021. Tuto okolnost opakovaně zmiňovali i všechny učitelky a učitelé. Jak podotýká Avishag Reisman, kontext výuky zásadně ovlivňuje přístup k badatelským formám, dvojnásob to pak platí v situaci, kdy se zcela změní organizační rámec vyučování.²⁸ Lze předpokládat, že v prezenční výuce by odezva žáků na tento typ výuky byla silnější, jejich výstupy více konkrétní, což by podpořilo i pozitivnější vztah učitelů k badatelské výuce. Při prezenční výuce může učitel poskytnout podporu bezprostředněji a zároveň může rychleji korigovat případné „úniky“ žáků mimo požadované téma. Platí to ovšem i naopak. V prezenční výuce si může žák

²⁷ J. PRŮCHA (ed.), *Pedagogická encyklopedie*, s. 200.

²⁸ Brad FOGO — Abby REISMAN — Joel BREAKSTONE, *Teacher Adaptation of Document-Based History Curricula: Results of the Reading like a Historian Curriculum-Use Survey*, *Journal of Curriculum Studies* 51, 2019, č. 1, s. 62–83.





vyžádat učitelovu podporu rychleji a je mu poskytnuta efektivněji než v online prostředí. Badatelská výuka, jako jakákoli jiná forma výuky, vyžaduje kvalitní sociální interakci, kterou dosud nedovedou podmínky distanční výuky dostatečně zajistit.

RÉSUMÉ:

The study deals with the changes in the attitudes of teachers of five schools who, in the 2020/2021 school year, participated in the testing of a history textbook for the 9th year of primary schools. The textbook was based on the principles of research-oriented teaching, developed by the Institute for the Study of Totalitarian Regimes in cooperation with the Fraus Publishing House, so the testing also showed changes in teachers' attitudes towards research-oriented instruction. All teachers involved in the project can be described as innovative types, and they signed up for the project based on their own interest. Their initial attitudes were positive, therefore, and the teachers appreciated the higher motivational potential of the textbook. At the same time, however, they faced problems with the allocation of time to individual phases of research instruction, especially with the lack of time to develop and reflect on the answer to the research question. They usually solved the problems not by organizing the activities better, but by expanding the time allowances for individual lessons. Another problem that emerged during testing was the issue of evaluating student results. As a rule, teachers were not able to provide pupils with effective feedback or accurately formulate the pupils' learning results. Under the impression of systematic research instruction, however, teachers changed their epistemic beliefs about the teaching of history. As follows from the two implemented Focus groups, they significantly deepened the orientation of their educational goals towards the students' research skills and historical thinking and revised the importance of the curriculum in the educational process. During the year, the teachers also experienced a growth in their methodological competencies and their ability to effectively organize research activities. Testing showed that without sufficient support in the form of further education, the transition from transmissive to research-oriented instruction is a difficult and long-term process.

Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D., didaktik a historik soudobých dějin. Působí v Ústavu pro studium totalitních režimů a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zabývá se využitím audiovizuálních materiálů ve výuce, recepcí badatelské výuky a televizní a filmovou popkulturou. Řadu let učil na několika pražských gymnáziích. Věnuje se také dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (jaroslav.pinkas@ustrcr.cz).