

ROZVOJ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI (NEJEN) VE VÝUCE DĚJEPISU

Jaroslav Říčan

Vilém Zábranský

Miloš Makovský

Dagmar Myšáková

Barbora Lanková

Ondřej Pešout



ROZVOJ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI (NEJEN) VE VÝUCE DĚJEPISU

Jaroslav Říčan

Vilém Zábranský

Miloš Makovský

Dagmar Myšáková

Barbora Lanková

Ondřej Pešout

© Jaroslav Říčan, Vilém Zábranský, Miloš Makovský,
Dagmar Myšáková, Barbora Lanková & Ondřej Pešout

ISBN 978-80-7561-448-3

Tato publikace vznikla za podpory interního grantu PF UJEP-SGS-2022-43-004-2
„Kritické myšlení, mediální gramotnost a kooperace: Kompetence pro 21. století“.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



OBSAH

Předmluva	7
Úvod	9
1 Obecná charakteristika epistemického myšlení	13
1.1 Vývojové modely.	13
1.2 Dimenzionální modely	13
1.3 Modely založené na doménách	14
1.4 Filozoficky orientované modely	15
2 Odůvodňování znalosti a spolehlivé procesy	17
3 Historie, dějepisné vyučování a učení epistemickým pohledem	21
3.1 Charakteristika společného pole mezi doménou historie a pedagogicko-psychologickými výzkumy epistemického myšlení	21
3.2 Charakteristika historie (historiografie)	23
3.3 Charakteristika systému	25
3.4 Charakteristika pedagoga	26
3.5 Charakteristika žáka	27
4 Východiska pro tvorbu materiálů do výuky	29
4.1 Obecná východiska	29
4.2 Konkrétní východiska – podpora strategií zdrojování a potvrzování	30
5 Shrnutí a doporučení na základě aktuálního stavu poznání	35
6 Metodická část	37
PL1 Kryštof Kolumbus: plán výpravy do Nového světa	40
PL2 Bartolomeo de las Casas: o zemích indiánských	46
PL3 Druhá (pozapomenutá) pražská defenestrace (konec 15. století)	54
PL4 Bartolomějská noc (1572). Řešení náboženské situace ve Francii	62
PL5 Edikt nantský, 1598	70
PL6 O příčinách vzniku španělského impéria (CAMPANELLA, 1600)	76
PL7 České stavovské povstání a hodnocení bitvy na Bílé Hoře a jejích důsledků	82
PL8 Magdeburská svatba	96
7 Experiment	117
7.1 Zdůvodnění významnosti tématu, cíl, výzkumné otázky, hypotézy	117
7.2 Výzkumný vzorek	117
7.3 Nástroje a procedura	118
7.4 Výsledky – analýza dat	121
7.5 Interpretace dat a diskuze	125
7.6 Limity experimentu a doporučení pro budoucí výzkumná šetření	129
8 Postřehy a výpovědi učitelů experimentální skupiny	133
9 Shrnutí a doporučení na základě výsledků výzkumného šetření	135
Závěr	139
Abstrakt	141
Abstract	142
Zusammenfassung	143
Použité zdroje	145
Seznam pramenů a zdrojů v navrhovaných výukových materiálech	159
Seznam tabulek, grafů a obrázků	161
Seznam zkratk	163
Seznam příloh	163

PŘEDMLUVA

Současná doba je charakteristická téměř neomezeným přístupem k informačním zdrojům. Tyto zdroje často prezentují konfliktní tvrzení, přičemž jejich kvalita je rozprostřena od důvěryhodných tvrzení přes misinterpretace až po rovinu zcela falešných zpráv. Strom a kolektiv (2018) zdůrazňují, že lidé potřebují rozlišit mezi tím, co ví a co si myslí (jsou přesvědčeni), že je pravda, nebo nepravda. Ve filmu Popírání holocaustu (2016) je zobrazen dramatizující soudní spor mezi popíračem holocaustu Irvingem a profesorkou historie Lipstadtovou, již ztvárnila Rachel Weisz:

„Svoboda projevu znamená, že můžete říkat, co chcete, ale nemůžete prostě lhát a čekat, že za to neponesete odpovědnost. Ne všechny názory jsou si rovny.“

Názory mohou být (a měly by) poměřovány na základě relativní míry důvěryhodnosti zdrojových informací, zahrnující platnost a sílu poskytovaných důkazů. Tento přístup již dávno není výsadou výzkumníků, nýbrž se jedná o stále více a více stěžejní dovednost v běžném životě, obzvláště v mediálním prostoru, což trefně glosuje ve svém stand-upu britský komik Ricky Gervais (2018):

„Ze světa se stává horší místo a já viním počátek jeho zániku na sociálních sítích. Protože na Twitteru a Facebooku se zrodila a ustálila směšná představa, že je důležitější být populární než mít pravdu... A také [sociální sítě] zplodily směšnou představu ... že můj názor má stejnou váhu jako tvůj fakt, což je nesmysl.“

Nacházíme se v postpravdivém (postfaktickém) období (post-truth-era), ve kterém často vítězí emoce nad racionalitou a nespolehlivé informace (příspěvky, komentáře, zprávy) se generují a propagují stejně dobře (možná i lépe) jak ty spolehlivé. Jak ale ověřovat pomyslný stupeň důvěryhodnosti zdroje? Autoři zdrojů by měli být tázáni, za koho hovoří a proč (Bråten & Strømsø, 2010a; Perfetti et al., 1999; Rouet et al., 1997):

Je autor odborník na dané téma?

Jaké motivy ho vedly k vytvoření příslušného zdroje?

Prezentuje autor jeden nebo více úhlů pohledu na danou problematiku?

O jaký typ zdroje se jedná, kdy a kde vznikl?



Kdo jsou adresáti tohoto zdroje?

Používá autor slova se silným emocionálním nábojem, nebo neutrální výrazy?

Užívá autor odborný nebo hovorový jazyk?

Shodují se tvrzení a důkazy napříč více zdroji?

Tyto otázky jsou tzv. epistemické povahy (= způsoby chápání, utváření a využívání znalostí), neboť směřují k určení relativní míry důvěryhodnosti zdroje na základě stanovených kritérií

(např. expertíza autora, nakladatelství, jazyková forma, reference ve zdroji apod.) a souvisí jak s kritickým myšlením, např. prostřednictvím určování spolehlivosti nebo zkreslení ve zdrojích (Shavelson et al., 2018), tak významně i s mediální gramotností (Van Boxtel et al., 2021). **Hlavním cílem překládané publikace je ukázat v teoretické, a hlavně praktické rovině, jak je možné tento způsob myšlení u žáků podpořit.** Publikace je tvořena třemi částmi. V **teoretické části** následující po úvodu se čtenář seznamuje s konstruktem epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu, se zúženým záběrem problematiky na dějepisné vyučování a vlastní tvorbu výukových materiálů pro podporu epistemického myšlení (kap. 1–4). Domníváme se, že praktikující učitelé ocení jednak kapitulu 5 shrnující hlavní poznatky teoretické části včetně doporučení, a zejména pak druhou část, kapitulu 6 obsahující **pracovní listy¹ pro žáky s metodikou pro učitele**. Kapitola 7 seznamuje čtenáře s hlavními kroky experimentu a kapitola 8 s postřehy a výpověďmi učitelů experimentální skupiny. Pragmaticky jsou opět hlavní zjištění ve formě doporučení z obou výzkumných šetření shrnuta v závěrečné kapitole 9.

Autoři se snažili v textu minimalizovat množství odborných termínů a definic, avšak někdy je vymezení konceptů nezbytné. Dále se místy v textu objevují v závorkách výrazy v angličtině z toho důvodu, že české ekvivalenty někdy ani neexistují nebo by překlad mohl vyjadřovat trochu něco jiného. Autoři si dále dovolují podotknout, že se v textu publikace objevují různá označení pro pedagogické pracovníky (nejčastěji učitel, pedagog) a žákovský kolektiv (nejčastěji žák). Generické maskulinum není protestem proti skladbě třídy nebo průměrné české sborovny, je pouze projevem snahy sjednotit termíny užívané v publikaci.

Tímto bychom chtěli upřímně poděkovat vedení škol za možnost realizace experimentu, a zejména potom učitelům a jejich žákům, kteří vlastní experiment uskutečnili a bez kterých by tato publikace ani nemohla vzniknout.

Za autorský kolektiv Jaroslav Říčan

1 Dále v textu jen jako PL.

ÚVOD

Text, který právě držíte v ruce, je upravenou a výrazně rozšířenou verzí publikace *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce dlouhého 16. století* (Řičan et al., 2021). V čem se publikace shodují, a v čem se naopak liší? Obě publikace shodně cílí na podporu kritického myšlení ve smyslu metakognitivního² uvažování a porozumění čtenému při práci s didaktizovanými primárními zdroji za předpokladu zachování podstaty mateřské disciplíny, tedy historie (neméně skromným záměrem bylo překonání určitého chronologického pojetí a geografické fragmentace výuky výstupu RVP zaměřeného na postavení českého státu v podmínkách Evropy v 15.–18. století³). Obě publikace pokrývají vybraná témata dějin 15.–17. století,⁴ přičemž v předkládané publikaci došlo jednak k rozšíření o události třicetileté války⁵ a také o zaměření na **mediální gramotnost**, kterou je možné definovat jako formu kritického myšlení s cílem porozumět, dekodovat, třídit a **zaujmout kritický postoj směrem k rozeznání manipulací** (Jiráček & Wolák, 2007).

Jak souvisí rozvoj mediální gramotnosti žáků žijících v 21. století s událostmi starými půl milénia? Pro zodpovězení této otázky si vypůjčíme konstrukt tzv. **epistemického myšlení**. Slovo *epistemické* znamená *týkající se znalosti* z hlediska kvalitativních odlišností ve způsobech jejich chápání, utváření a využívání (Juklová, 2020). V pedagogicko-psychologickém výzkumu se např. řeší, jestli jedinec vnímá znalosti jako objektivní (je možné dosáhnout absolutní pravdy/znalosti), nebo subjektivní (co je pravda/znalost je subjektivní, není možné dosáhnout absolutní pravdy/znalosti); jestli se znalosti získávají z vnější pozorovatelné reality od autorit (rodič, učitel, kniha, facebook), nebo prostřednictvím aktivní konstrukce jedince (logika, vlastní experiment, zkušenost); jestli je znalost stálá/neměnná, nebo se vyvíjí (např. na základě nových objevů, ale také na základě toho, kde, kdy a kým byla/je informace zpracována/interpretována) apod. Záběr epistemického myšlení je relativně široký. V textu budeme zaměřovat pozornost zejména na jeho dvě podle našeho mínění nejpodstatnější součásti, které jsou úzce propojeny s mediální gramotností.

Tou první je **odůvodňování znalosti**, tj. jaká tvrzení mají potenciál ospravedlnit daná tvrzení jako znalost. Odůvodňování se týká naprosto běžných životních situací, ve kterých člověk něco čte nebo někoho poslouchá a zvažuje, jestli danému zdroji (kni-

ha, zpráva, kamarádka) může věřit. Jedná se tedy o „... individuální posouzení pravdy nebo nepravdy“ (Pajares, 1992, s. 316), přičemž v daném procesu zvažuje přijatelnou míru nejistoty nebo hodnotí míru důvěryhodnosti zdroje (Trevors et al., 2017a). Výsledkem je přesvědčení, tedy určitá pozice, kterou jedinec zaujímá (tvrzení je pravdivé × nepravdivé), přičemž ne vždy toto své přesvědčení reflektuje (např. zdali pro tvrzení, které shledává za pravdivé, disponuje důkazy; Chinn et al., 2011). Murphyová a Masonová (2006) vnímají *přesvědčení* jako myšlenku, kterou jedinec chce považovat za pravdivou a zároveň nevyžadující ověření. Autorky takový koncept označují jako *názor*. Naopak oproti přesvědčení se *vědění* (znalosti) vymezuje poskytnutím důkazů (zdali jsou důkazy dostatečné pro nakládání s daným tvrzením jako s vědění; Greene et al., 2016). Jsme přesvědčeni, že žáci a studenti by se měli učit rozlišovat mezi subjektivním (často nereflektovaným) názorem pramenícím ze zkušenosti potenciálně silně ovlivněným emocemi⁷ („Mám z toho dobrý pocit, takže tomu věřím.“) a zdůvodněným tvrzením opírajícím se o důkazy na základě racionální analýzy zdrojů, ve kterých se potenciální důkazy nacházejí.

Nestačí se však při odůvodňování pouze odkazovat na zdroj („Já si myslím, že těžební společnosti neznečišťují přírodu, protože to psaly na webových stránkách.“), ale rovněž je nutné přemýšlet, jestli zdroj odůvodnění znalosti vznikl na základě **spolehlivých** (epistemických) **procesů**, čímž se dostáváme k druhé nejpodstatnější součásti epistemického myšlení („Nemyslím si, že je možné takto argumentovat, jelikož se odvoláváš na zdroj uvedený na stránkách těžební společnosti a podle mého názoru budou příslušné informace spíše zaujaté, nebudou nestranné – nejspíš mohly společnosti zamlčet informace, které se jim nehodí. Vůbec na svých stránkách nepíší, jak pro svá tvrzení sbíraly data. Za informacemi nestojí vědec, ale vedoucí marketingového oddělení. Nebo za informacemi stojí vědec, který byl však zaplacený těžební společností.“).

Dvě žákyně se baví o tom, jak vyhynuli dinosauři. Jedna z nich zastává pozici, že příčinou byl pád meteoritu, druhá sopečná činnost. Čím obě dívky odůvodní svou zastávanou pozici? Dokumentem? Řekl to jedné z nich otec? Myslí si to, protože to jedné z nich dává smysl (odvolávání se na vnitřní logiku)?

Síla zdrojů pro odůvodňování znalostí (za vyhynutí dinosaurů může meteorit × sopečná činnost) je však tak silná, jak je silná spolehlivost daných zdrojů (tj. na jakém základě/na jakých procesech zdroj vznikl): Jednalo se o historický nebo populárně naučný dokument? Vystupují v něm vědci nebo spíše osoby neznalé problematiky? Pro koho byl dokument určen (děti, laickou veřejnost, odbornou veřejnost)? Objevují se v dokumentu

² Tabulka 1 na konci úvodu prezentuje zaměření jednotlivých učebních aktivit, prezentovaných v celkem 8 PL rozprostřených do 10 vyučovacích hodin, a rozdíl vůči aktivitám uvedeným v předcházející publikaci.

³ Zviditelnění obsahu a procesů vlastního uvažování, které je možné analyzovat, reflektovat a upravovat. Dívat se na své obsahy a procesy myslí pohledem třetí osoby (radit sám sobě, jak nad danou věcí přemýšlet). Blíže kapitola 3 v publikaci Řičan et al. (2021).

⁴ Na základě (nepublikované) analýzy učitelských deníků z kontrolní skupiny v experimentálním šetření (Řičan et al., 2021; blíže k výsledkům celému experimentu Řičan & Pešout, 2021) byl podpořen předpoklad ohledně chronologického pojetí výuky daného období a výuky *stát po státu*. Učitelé obvykle uváděli témata: Jagellonci na českém trůně, Renesance a humanismus, Nástup Habsburků na český trůn, Španělsko za Karla V. a Filipa II., Boj Nizozemí za svobodu, Anglie, Francie, Rusko, Rudolf II., Reformace.

⁵ D-9-5-03 Žák popíše průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky; D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie (MŠMT, 2023).

⁶ D-9-5-05 Žák objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky (MŠMT, 2023).

⁷ Vše doporučujeme čtivou knihu nositele Nobelovy ceny, izraelského psychologa Daniela Kahnemana: *Myšlení rychlé a pomalé* (2012), ve které se autor (kromě jiného) věnuje problematice intuitivního a racionálního uvažování.

vysvětlení na základě vědeckých důkazů? Jak vznikaly tyto vědecké důkazy? Je prezentován jeden úhel pohledu nebo více? Jedná se o komerční spot za účelem nalákání dětí do dinoparku, a proto je třeba odváděna pozornost od vědeckého obsahu ve prospěch propagace nabídky dinoparku?

Jan Berwid Buquoy prezentující sebe samého jako historika na blogu Aktuálně.cz (2012) uvádí:

„Legendární zaoceánské plavidlo nikdy na žádný ledovec nenarazilo. Loď byla poslána na dno explozí ve střední části parníku. Spiklenci by sabotáž nemohli provést, kdyby nebyli ve spojení s velením Titaniku. Šlo o největší cynický pojišťovací podvod v dějinách lidstva, při kterém bohužel tragicky zahynulo 1 517 cestujících.“

Být kritický k některým tvrzením značně odlišným od současného stavu obecného poznání není zdánlivě problém. Co se však stane v momentě, když daná teorie směřuje ověřitelná fakta (1 517 obětí, výbuch kotlů po kontaktu s mořskou vodou) se spekulativními nepravdami (sabotáž kapitána lodi, pojišťný podvod) zahalenými spiknutím, které samo o sobě poukazuje na neodkryté tajemství? Nic se přeci neděje náhodou a za vším, co se stalo, je nějaký záměr. Nevytváří ale tato teorie řetězec úzce propojených *důkazů*, a v důsledku toho argumentační klam? Jaká je pravděpodobnost, že dané tvrzení může být považováno za pravdivé, když o sobě autor publikující na konspiračních webech tvrdí, že je historik, aniž by historii vystudoval? Být ve všem na pochybách, avšak bez odpovídajícího ověření v relevantních zdrojích, odkrytí důvodu vzniku informace nebo záměru autora, a obecně tedy bez jisté zkušenosti (mediální gramotnosti) tak může paradoxně vést do náruče konspirace.

„Chcete vědět, co vás čeká v nejbližší budoucnosti? Uvařte si čaj a naučte se věštit z čajových lístků. Možná se dozvíte spoustu zajímavých věcí.“ (Shutterstock, 2016)

Je čtení čajových lístků za účelem věštění budoucnosti spolehlivým procesem pro konstituování znalosti (tj. vede čtení čajových lístků k předpovědi budoucnosti)?

„Matka se ptá svého syna ‚Jakou barvu má nebe?‘ Chlapec odpoví ‚Modrou‘. Matka se zeptá ‚Jak to víš?‘ Chlapec se-bevědomě odpoví ‚Protože vidím, že je modré.‘“ (Muis & Franc, 2010, s. 27).

Bude odůvodnění zrakem a zkušeností (není-li zataženo, ve dne je nebe přeci *vždy modré*) pro chlapce dostatečné? Nebo si to chlapec dále ověří? Co když se zeptá svých spolužáků, kteří mu *potvrdí*, že nebe je skutečně modré?

Co když se od dietologa dozvíte, že máte jíst hlavně zásadité potraviny? Kousnete do citrónu a vyřadíte jej z jídelníčku, *protože je kyselý* (přitom správné by bylo použít termín, že *chutná kysele*).

Otázka tedy zní, v jakých situacích a na základě čeho (na co se odvolává) přijme člověk tvrzení za pravdivé/skutečné?

Nebudeme dále rozebírat ukázky výše, jedná se o ilustrativní příklady zaměření této publikace. Některé přístupy při odůvodňování jsou z vývojového hlediska zcela přirozené: předškolní děti přebírají nekriticky znalosti i hodnoty prostřednictvím komunikace nebo pozorování svých rodičů. S přibývajícím věkem dávají postupně přednost svým přímým zkušenostem.

Čtyřletá dívka ve školce poučovala své vrstevníky o tom, že psi snášejí vajíčka. V rámci svých objevných aktivit na hospodářství prarodičů našla vajíčka v psí boudě. Vysvětlení učitelky, že nejspíš brzy ráno utekla slepice, kterou dívka neviděla a snesla vejce do psí boudy, bylo přijato přinejmenším s pochybami.

V podobných situacích máme v podstatě dvě možnosti. Buď budeme spoléhat na vývojový proces, ve kterém dítě své (minimálně některé) miskoncepty (mylná pojetí) prostřednictvím nabývání zkušeností, znalostí a postupného zrání centrální nervové soustavy přetvoří ve správné koncepty (časem dívka zjistí, že psi nesnášejí vajíčka), nebo tomuto procesu půjdeme systematicky naproti. Autoři (Richter & Schmid, 2010; Richter & Maier, 2017; von der Mühler et al., 2016) věnující se dané problematice shrnují, že při řešení rozmanitých situací:

- i) Můžeme spoléhat na předchozí znalosti, které nám pro řešení dané situace pomohou. V některých situacích se však může jednat o nestrategický přístup, jelikož je automatický (intuitivní), a předchozí znalosti a přesvědčení žáků mohou proces zkreslovat (např. z důvodu bezprecedentní víry ve vlastní dostatečnou kvantitu a kvalitu dosavadních znalostí nebo z důvodu pozitivních emocí, které příjem předchozích znalostí doprovázely).
- ii) Vytváříme úsudky např. ohledně důvěryhodnosti informací prezentovaných v textu i v situacích, kdy není možné aktivovat předchozí znalosti. Tento přístup je některými autory považován za strategický, jelikož zahrnuje záměrné přemýšlení o konfliktu (nesouladu) mezi předchozími znalostmi nebo přesvědčeními a informacemi obsaženými ve zpracovávaných materiálech.

Cílem našeho experimentu, který je ve zkrácené⁸ podobě uveden v této publikaci, bylo podpořit žáky právě ve druhém typu strategií, konkrétně se bavíme o strategiích **zdrojování** a **potvrzování**. Zdrojování je možné definovat jako „hodnocení a užití dostupných informací o zdroji ... například, kdo je jejich autorem a jaké dokumenty to jsou“ (Bråten et al., 2018, s. 2) nebo zohlednění speciálních slov užitých v textu (Afflerbach & VanSledright, 2001). Potvrzování „je proces porovnávání informací mezi zdroji nebo s předchozí znalostí ... na základě

8 Detailněji Říčan (2022).

strategického porovnávání perspektiv a hledání souladů a nesouladů mezi perspektivami“ (Bråten et al., 2011, s. 51).

Můžeme všechny znalosti (*pravdy*) světa žáky naučit? Titanik se potopil po nárazu na ledovec. Věštění budoucnosti prostřednictvím čtení čajových lístků není spolehlivý proces. Naše oko sice vidí nebe jako modré, ale s jeho *barevností* je to trochu složitější. Citrón se v těle chová zásaditě, přestože je po chuti kyselý, a psi vajíčka nesnášejí. Podle našeho mínění není možné naučit žáky všechny znalosti, které budou v životě potřebovat.⁹ Do jejich budoucnosti nevidíme. Co však jako učitelé dělat můžeme, je vybavit žáky strategiemi, díky kterým budou moci kriticky posoudit (relativní) míru spolehlivosti tvrzení. Shodujeme se s výrokem Sarverové (2006), že „hlavní zodpovědnost učitelů není dispenze znalosti a ani jediný učitel nemůže své žáky naučit vše, co potřebují v jejich životě.“ (s. 221).

Jak bylo na začátku uvedeno, předkládaný text je upravenou a doplněnou verzí publikace *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce dlouhého 16. století* (Říčan et al., 2021). Původní publikace si nenárokovala záměr vytvořit optimální model pro uchopení očekávaných výstupů definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV; MŠMT, 2023), na které se zaměřovala, a stejně tomu tak je i v případě nově vytvořených námětů a aktivit v této práci. Případné úsilí o vytvoření optimálních příprav by bylo z podstaty věci odsouzeno k nezdaru vzhledem k samotné podstatě oficiálního kurikula, tedy RVP: každá škola si svůj Školní vzdělávací program (ŠVP) přizpůsobuje svým možnostem a záměrům a každý učitel a učitelka má svůj osobitý přístup při koncepci a realizaci vyučovacích jednotek. Škoda (2014) výstižně uvádí:

Pro výuku nelze formulovat žádná všeobecná doporučení, tedy program, podle kterého by se všichni řídili, a vždy by to fungovalo. Učitelé ani žáci nejsou roboti, a kantořina je především řemeslo kontextuální a personalizované. Proto si každý učitel v každé třídě, na každý předmět a na každé jednotlivé téma musí najít optimální model řízení učební činnosti. [Autor těchto slov v závěru však glosuje]. Problém je jediný, měl by o tom něco vědět.

Z původních třinácti PL bylo zanecháno pět, přičemž došlo k odstranění minimálně jedné aktivity a doplnění aktivity zaměřující se na mediální gramotnost. K těmto původním pěti jednotkám bylo přidáno dalších pět (tři témata rozprostřená do pěti vyučovacích hodin) a zároveň došlo k rozšíření zaměřených témat o téma třicetileté války. Předkládané výukové materiály vycházejí z konstruktivisticky¹⁰ koncipovaného vyučování, obsahují

metodiku pro učitele s instrukcemi¹¹ včetně výčtu některých (potenciálně možných) odpovědí ze strany žáků, zaměřují se na podporu metakognitivního myšlení, porozumění čtenému a významně se soustředí na analýzu a hodnocení primárního didaktizovaného zdroje prostřednictvím strategií zdrojování a potvrzování, tj. podporu mediální gramotnosti. Na teoretických východiscích a výzkumných nálezech bylo vyhotoveno osm témat rozprostřených do deseti vyučovacích hodin (10 × 45 min), přičemž každé téma je tvořeno třemi–šesti aktivitami.

Jelikož za největší přednost této publikace pokládají autoři aktivity zacílené na podporu mediální gramotnosti v souvislosti s kritickým posuzováním důvěryhodnosti tvrzení, vznikla tato publikace na základních principech zvyšujících relativní důvěryhodnost zdroje. Ty zahrnují analýzu odborné (zejména zahraniční) literatury dokládající vazbu nebo přímo dopad podobných, jako námi vytvořených aktivit, na důležité činitele úspěšného učení (kritické myšlení, schopnost argumentace, ...), dále několikakolové testování vhodnosti diagnostických materiálů sloužících jako pre a posttestové nástroje měření, až po uskutečnění vlastního experimentu.¹²

Nechceme po učitelích, aby postupovali stejným způsobem: tato publikace obsahuje 5 zcela nových PL a několik nových aktivit přiřazených do původních PL, přičemž zaměstnala v různé intenzitě tři akademiky na rok a půl. Chceme pouze vyzdvihnout dvě záležitosti: Za prvé chceme zdůraznit, že PL pro žáky s metodikou pro učitele vznikaly dlouhodobě na základě pevné teoretické báze a jejich efektivita byla výzkumně ověřována (viz kap. 7). Za druhé si přejeme, aby učitelé při tvorbě a přijímání nových aktivit do své výuky v sobě nechaly promluvit kritický (epistemický) hlas: Na základě jakého odůvodnění (argumentů) považují tu či onu aktivitu jejich tvůrce za vhodnou? Je zdroj spolehlivý? Jak si to mohu ověřit?

9 Zdůrazňujeme, že tím v žádném případě neříkáme ani nenaznačujeme, že by se žáci ve školách měli výhradně učit strategie a rezignovat na obsahové znalosti! Řada výzkumů dokumentuje, že je lepší mít dobře upevněné znalosti než být např. lepší čtenář, ale bez znalostí (Štech, 2013). V našem vnímání se spíše jedná o to, jak (i) žáci obsahové znalosti nabývají (učitel stojí a vykládá × žáci přicházejí na poznání sami) a jak (ii) dochází k vyvážení mezi nabýváním obsahových a procesuálních znalostí (jaké strategie žáci rozvíjejí).

10 Konstruktivisticky koncipovaná výuka je charakterizovaná tím, že „studenti konstruují jejich znalosti na základě individuálních a/nebo mezilidských zkušeností a na základě uvažování o těchto zkušenostech“ (Windschitl & Andre, 1998, s. 145).

11 Minimální vedení (zejména v měkkých vědách) způsobuje kognitivní přetížení žáků, a z toho důvodu v obecné rovině selhává v produktivním učení (Kirschner et al., 2006). Naopak přístup založený na vedeném učení (guided learning) se jeví jako efektivnější než samostatně objevující učení (pro oblast metakognice např. Zohar & Peled, 2008; pro oblast epistemického myšlení např. Cartiff et al., 2021).

12 V textu ve vztahu k námi realizovanému výzkumu hovoříme pro zjednodušení jako o experimentu, přestože správně bychom měli užívat termín kvaziexperiment, jelikož subjekty-žáci nebyly na úrovni jednotlivců náhodně rozděleny (spadali již do etablovaných skupin – tříd).

Tabulka 1
Užité strategie v jednotlivých aktivitách (A) v pracovních listech (PL) pro žáky

A	A0	A1	A2	A3	A4	A5
PL						
PL 1: Kryštof Kolumbus: plán výpravy do nového světa	–	ČS (podtrhávání neznámých slov)	ČS (zodpovídání otázek vztažených k textu)	ČS (sumarizace)	MS (reflexe – posouzení důležitosti příčin)	MG (potvrzování)
PL 2: Bartolomeo de las Casas: o zemích indiánských	E (práce s větou)	ČS (nahrazení slov synonymy)	ČS (zodpovídání otázek vztažených k textu)	I (rozběr obrázků)	ČS (otázky autorovi)	MG (potvrzování)
PL 3: Druhá (pozapomenutá) pražská defenestrace (konec 15. století)	E (práce s pojmy)	ČS (monitorování porozumění)	ČS (tvorba otázek k textu)	ČS (pokládání otázek)	MG (zdrojování)	
PL 4: Bartolomějská noc, 1572	E (I)	ČS (záměr čtení)	MS (zdůvodnění důležitosti pasáží v textu)	MS (reflexe záměru čtení)	MG (důvěryhodnost očitého svědka)	MG (zdrojování) + MS (zdůvodnění zaujatosti)
PL 5: Edikt nantský, 1598	E (I)	ČS (zodpovídání otázek vztažených k textu)	ČS (monitorování porozumění)	MS (reflexe monitorování porozumění)	ČS + MS (zdůvodnění a zodpovídání otázek vztažených k textu) + MG (analýza I)	
PL 6: O příčinách vzniku španělského impéria (Campanella, 1600)	–	ČS (sumarizace)	MG (zdrojování)	MG + MS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)		
PL 7: České stavovské povstání a hodnocení bitvy na Bílé hoře a jejích důsledků	V	MG + MS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)	MG + MS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)	ČS (zodpovídání otázek vztažených k textu) + MG (pohledy se vyvíjejí)	ČS (zodpovídání otázek vztažených k textu) MG + MS (zdůvodnění formy zdrojového sdělení)	
PL 8: Magdeburská svatba	V	MG (zdrojování)	MG (potvrzování)	ČS (sumarizace)	MG + MS (reflexe změn v poznávání minulosti)	

Pozn.: ČS – čtenářská strategie; E – evokace; I – práce s ikonickým materiálem; MG – strategie podporující mediální gramotnost; MS – metakognitivní strategie; V – výklad vyučujícího; modrá – porozumění čtenému; růžová – metakognice; zelená – mediální gramotnost; : označení tečkovanou linkou – nové aktivity.

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA EPISTEMICKÉHO MYŠLENÍ

Jak bylo uvedeno v úvodu, tak *epistemické* znamená týkající se znalosti. Přestože kořeny tohoto konceptu vycházejí z filozofie, posledních 50 let je tento konstrukt uchopován i v pedagogicko-psychologickém výzkumu. Oproti pedagogicko-psychologickému výzkumu filozofii nezajímá, zda je např. znalost složená z izolovaných jednotek (místo komplexních konceptuálních schémat) či neměnná (místo chápání znalosti jako záležitosti měnící se v čase, prostoru či společnosti), ale jaká tvrzení mají potenciál ospravedlnit (odůvodnit) tato tvrzení jako znalost. Právě odůvodňování tvrzení představuje společný průnik zájmu jak filozofie, tak i pedagogické psychologie. Filozofie pátrá po kořenech toho, proč danému jedinec věří, tj. jaké mechanismy jedinec používá při odůvodňování toho, čemu věří. Pedagogickou-psychologii však rovněž zajímá, jaké způsoby odůvodňování jedinec využívá a jak silně souvisejí s důležitými aspekty učení (porozumění čtenému, schopnost argumentace, kritické myšlení, ...) a zároveň, jestli a jak je možné tento proces cíleně ovlivňovat. V této druhé rovině se nachází i těžiště předkládané publikace. Než se však k tomu dostaneme, představme si ve stručnosti modely epistemického myšlení v obecné rovině.

1.1 VÝVOJOVÉ MODELY

Řada autorů (výběrově: Kitchener & King, 1981; Kuhn, 1991) se snažila zjišťovat a navrhovat (lineární) vývojové modely epistemického myšlení, tj. jak člověk od nejútlejšího věku po dospělost vnímá znalost. Obecně je možné konstatovat, že navzdory terminologickým odlišnostem různých autorů byly navrženy tři vývojové linie:

- i) **Objektivismus** (realism; dualism; objectivism, absolutism). V této úrovni je znalost vnímána jako objektivní a z faktů složený konstrukt, který může být *vytažen* přímo z vnější pozorovatelné (objektivní) reality.
- ii) **Subjektivismus** (relativism; subjectivism; multiplism). Na počátku této úrovně je znalost vnímána jako unikátní a individuální konstrukt, a z toho důvodu mají všechny pohledy stejnou váhu. Neexistuje absolutní pravda. Následně jedinec vykazuje potřebu podpořit jeden z úhlů pohledu (vymezit se).
- iii) **Kriterialismus** (contextualism; criterialism; evaluativism; objectivism-subjectivism). Znalost je vnímána jako výsledek zkušenosti jedince, která je však vždy do určité míry spjatá s vnímáním společnosti (skupiny), ve které jedinec žije nebo specificitou kontextu (viz např. vědní obory: matematika × historie). V této úrovni je jedinec schopen subjektivní pohledy objektivizovat a sjednocovat prostřednictvím ustanovených teorií, důkazů, norem či standardů. Na tomto základě je následně možné poměřovat pomyslné stupně jistoty (pochybnosti) či aspekt průkaznosti dané znalosti (daného tvrzení). Tato úroveň je charakterizována

tím, že jedinci hledají rovnováhu mezi vnějším (poznání se nachází pouze v okolní pozorovatelné realitě) a vnitřním (poznání je vytvářeno pouze v naší mysli) prostředím. Kriterialistický pohled představuje potenciálně nejvyšší úroveň (Hofer, 2000).

Někteří autoři tvrdí (Kuhn et al., 2000), že žáci nemohou před vstupem do fáze formálních operací (cca 12 let), jejímž hlavním znakem je mimo jiných rozvoj abstrakce, poslední úroveň dosáhnout. Tento dlouhotrvající předpoklad je však řadou autorů revidován (Kawasaki et al., 2004; Metz, 1995). Nejen žáci druhého, ale dokonce i prvního stupně disponují kvalitativně rozmanitými epistemickými přístupy včetně těch, které se vyznačují vysokou úrovní vyspělosti. Tyto přístupy mohou být navíc ovlivňovány (Cartiff et al., 2021), což již rozebíráme samostatně v kapitole 4.

Jak podtrhává VanSledright a Reddyová (2014), je důležité nahlížet na vývojové modely v nelineární podobě. Gottlieb a Wineburg (2012) doplňují, že jedince není možné umístit do určité epistemické pozice. Ukazuje se, že normou je spíše epistemická inkonzistence¹³ (znalostní a názorová nestálost), jelikož epistemické myšlení není izolované od kontextu, jedinec je měn v závislosti na souvislostech, což souvisí s jeho adaptabilitou (Maggioni et al., 2009). Rozvoj jedince je tedy spíše spjatý s měnící se povahou kontextů, které spouštějí jiné zdroje, než s kognitivní úrovní jedince (Louca et al., 2004). Na základě revize vývojových modelů můžeme dohledat i výzkumy zjišťující úroveň epistemického myšlení již u žáků v předškolním věku (přehled Lunn Brownlee et al., 2017a).

1.2 DIMENZIONÁLNÍ MODELY

Na základě kritiky zastánců vývojových modelů se vyprofilovala skupina výzkumníků, argumentující že epistemické myšlení je (multi)dimenzionálním konstruktem, jeho rozvoj je nelineární (jedna z dimenzí může být méně, druhá více sofistikovaná) a spjatý se specifickými rysy oblasti (matematika × dějepis × estetika, ...). Za průkopnici tohoto směru je považována Schommer-Aikinsová (Schommer, 1990), která navrhla celkem pět dimenzí epistemického myšlení a rovněž jako první představila ucelenou konceptualizaci v rámci instrumentálního uchopení (63položkový nástroj členění do dvanácti subkategorií; Epistemological Questionnaire). Epistemické myšlení je podle autorky tvořeno pěti dimenzemi:

- i) **Jistota** znalostí odpovídá na otázku, zda je znalost absolutní a statická, nebo prozatímní a dynamická.

¹³ Gottlieb a Wineburg (2012) v rámci svého výzkumu u věřících a nevěřících historiků analyzovali jejich interpretace náboženských zdrojů. Věřící historici přepínali (switched) mezi akademickým a osobním přístupem, zatímco nevěřící nikoliv. VanSledright a Maggioniová (2016) dodávají, že tento jev je „způsoben obtížemi koordinovat subjektivní a objektivní aspekty“ (s. 140).

- ii) **Jednoduchost** znalostí odkazuje k tomu, zda je znalost souborem izolovaných faktů, nebo zda se jedná o koherentní a komplexní konceptuální síť.
- iii) **Zdroj** znalostí udává, zda je jedinec přesvědčen o tom, že se znalosti nacházejí ve vnější autoritě (rodič, učitel, kniha), nebo jsou aktivně konstruovány (rozumovým) uvažováním jednotlivců.
- iv) **Rychlost** procesu učení se týká vnímání procesu učení jako buď rychlé, bezprostřední a okamžité záležitosti, nebo jako dlouhodobého, postupného a usilovného procesu.
- v) **Kontrola** procesu učení se týká vnímání, do jaké míry je jedinec přesvědčen, že schopnost učit se je vrozená, nebo získaná (osvojitelná).

Další výzkumníci pokračovali v ověřování, rozpracování, ale i úpravě výše uvedeného dimenzionálního rozvržení, přičemž za významný krok vnímáme ve vztahu k původním (filozofickým) kořenům rozpracování další dimenze epistemického myšlení (Ferguson et al., 2013; Greene et al., 2010; Hofer & Pintrich, 1997):

- vi) **Odůvodňování** znalosti odkazuje k hodnocení a oprávnění znalostních tvrzení (tj. způsoby – standardy a kritéria, kterými lidé zdůvodňují svá přesvědčení; např. na základě zkušeností, logiky, emocí, vnější autority – rodič, učitel, kniha, ... blíže kap. 2).

V rámci dimenzionálních modelů se za více rozvinuté epistemické myšlení považuje vnímání znalosti jako prozatímního a dynamického konstruktů, jelikož jedinci otevírá možnost nové interpretace (Hofer & Pintrich, 1997; King & Kitchener, 1994; teorie se mohou měnit – Kuhn, 1991), nebo vnímání znalostí jako celistvých a vzájemně propojených konceptů (Schommer, 1990). Toto pojetí zároveň koresponduje s charakteristickými rysy expertů. Alexandrová (2005) přímo uvádí, že ve výuce by mělo být cíleno na epistemické myšlení v rámci „komplexnosti, sofistikovanosti a nejistoty znalostí“ (s. 38). Naopak, jakmile se jedinec rozhodne, že znalost je jistá, je odolný vůči změně, přestože důkazy tvrdí opak (Murphy, 2007). Jedinci, kteří věří, že znalost se vyvíjí, mají vyšší tendenci měnit vlastní prekoncepty¹⁴ o vědeckých fenoménech (Nussbaum, 2011). Hoferová (2004a) poukázala, že jedinci, kteří znalost vnímají spíše jako jistou a jednoduchou, spoléhají na jeden zdroj (např. učebnice) a vyhledávají přímočarou jednoduchou odpověď na předložený úkol. Naopak jedinci s více rozvinutým epistemickým myšlením (znalost je celistvá) mají častěji sklon

vyhledávat informace v různých zdrojích, monitorují spolehlivost tvrzení, vykazují vyšší míru spojování svých předchozích znalostí s novými informacemi, zvažují sílu průkaznosti, hodnotí autority a vykazují vyšší úroveň kritického myšlení (Kienhues et al., 2016).

Za nižší úroveň epistemického myšlení v rámci dimenzí jednoduchá a jistá znalost v rámci procesu učení považují někteří autoři memorování konceptů (učení je kompletní, když si jedinec vybaví z paměti mnoho/všechny koncepty – Pieschl et al., 2008). Richter a Maierová (2017) uvádějí názorný příklad: „Čtenáři zastávající epistemická přesvědčení, že znalost je jistá a neměnicí se ... nebudou vidět smysl vyřešit konflikt [nesoulad] mezi jejich přesvědčeními a textovými informacemi“ (s. 152). Vyšší úroveň je naopak charakterizovaná snahou porozumět obsahu ve smyslu být jej schopen aplikovat a hodnotit (učení je např. kompletní, když se nové znalosti spojí s těmi předchozími; Pieschl et al., 2008). Za nižší úroveň epistemického myšlení v dimenzionálních modelech je považováno, když jedinec vnímá znalost jako stabilní (Hofer, 2004a) nebo, že zdrojem znalostí jsou vnější autority, nikoliv jedinec sám (Conley et al., 2004; Hofer, 2004a). Výzkumně jsou však preference a vyzdvižování přístupu, že jedinec sám je zdrojem znalostí, méně zřejmé (souvislost mezi pracovní pamětí, preferencí pro racionalitu a přesvědčením, že zdrojem znalostí jsou vnější autority; osobní odůvodňování často negativně souvisí s výkonem – blíže výčet empirických studií Bråten & Ferguson, 2014), a tato optika je v současné době významně zpochybňována, jelikož člověk po tisíciletí spoléhá na svědectví a informace od druhých (Chinn et al., 2011). Navíc rozvoj epistemického myšlení neprobíhá izolovaně od sociálního prostředí a interakce s ostatními jedinci je jedním z mechanismů rozvoje (Chinn et al., 2011; Greene et al., 2008). Shodujeme se s Elbym a Hammerem (2010), že jedinci formují kompatibilní pohledy na znalosti: znalosti mohou být jak přenositelné z vnějšího světa, tak i konstruované jedincem.

Na vývojové i dimenzionální modely je však nutné nahlížet kriticky, alespoň z pohledu filozofie. Objektivismus není nezbytně nižší epistemickou úrovní, uvážíme-li, že mnoho odborníků, vědců, filozofů zastává přesvědčení, že objektivní svět existuje vně lidské mysli, a přestože nebude nikdy možné vytvořit jeho dokonalou podobu v naší mysli, tak lidé mohou budovat životaschopné modely tohoto světa, tj. budovat znalosti (Chinn et al., 2014). V souvislosti s dimenzí jistá znalost může dojít k situaci, že některá tvrzení mají vlastnost potenciální změny v průběhu času, jiná tvrzení jsou však již etablována jako znalost, a mohou tak být statická. Není např. příliš sofistikované pochybovat, že Země je (téměř) kulatá (Elby & Hammer, 2010).

1.3 MODEL Y ZALOŽENÉ NA DOMÉNÁCH

Výzkum epistemického myšlení v této oblasti je úzce spjat se specificitou daného oboru, tedy doménou (geografie, psychologie, historie, ...), je spojován s pochopením oborových znalostí, **metodologií bádání** nebo způsobem **uvažování expertů**

¹⁴ Též tzv. dětská (naivní) pojetí, předporozumění, subjektivní názory, implicitní teorie, koncepce, referenční rámce, se kterými žáci vstupují do výuky (Kohoutek, 2008). Jedná se tedy o propojený soubor znalostí, emocí a fyziologických reakcí na určitou záležitost, kterou dítě nabylo před setkáním se *správným* konceptem reprezentovaným např. aprobovaným učitelem ve škole (*správný* koncept je pro mnoho, troufneme si říci většinu badatelů nebo filozofů idea, ve své podstatě nedosažitelná meta, ke které se však lidské poznávání a poznání snaží co nejvíce přiblížovat). Ne, že by prekoncepty žáků byly vždy mylné nebo scestné (žáci mohou např. znát datum začátku druhé světové války). Spíše se jedná o určitý stupeň „nedokonalosti“ (spíše komplexní neúplnosti) ve vztahu k současnému stavu poznání.

(užití strategií) v dané disciplíně. Za jeden z hlavních argumentů pro tento přístup je možné považovat výzkumy, které se zabývají řešením problémů a (kritickým) myšlením expertů. Tyto přístupy zároveň ale do jisté míry zpochybňují obecně¹⁵ doménovou povahu epistemického myšlení, neboť expertní znalost je zejména spjatá s mateřskou disciplínou (Corbett & Trask, 2000; McLeod, 1992). Několik posledních dekád výzkumníci pro oblast matematiky, přírodních věd a historie popisují kognitivní aspekty v kontextu dané disciplíny tím, že studují uvažování expertů (Shreiner, 2014). Výzkumy porovnávající znalosti a dovednosti mezi experty a začátečníky dokládají, že začátečník nemá povědomí o unikátní aplikaci heuristik (strategický přístup a jednání při řešení úkolové situace), která charakterizuje experta v dané oblasti. Wineburg (2007) podtrhává tento fakt a uvádí, že rozdíly v expertíze spíše reflektují účel použité strategie než použití strategie jako takové. Již v roce 1973 publikovali Chase a Simon studii, ve které profilovali experta jako osobu schopnou vyjmenovat více detailů z toho důvodu, že celek vnímají jako organizovanou a propojenou síť myšlenek (konceptuální strukturu). V terminologii užívané výzkumníky zabývajícími se epistemickým myšlením se jedná o vnímání znalosti jako souboru koherentních a komplexních konceptů místo sady izolovaných faktů (dimenze jednoduchosti). Ve své studii Elena Joramová (2007) doložila, že začínající studenti učitelství nevnímají znalosti v pedagogice jako kumulativní záležitost (dimenze jednoduchosti), a je podle nich možné učinit transmissi těchto znalostí (učitel – žák; dimenze zdroj) a zároveň je obtížné tyto znalosti vyvrátit (dimenze jistota). Naopak učitelé působící na vysoké škole vnímali znalost kumulativně, potenciálně měnící se s možností vyvrácení. Nezkušené jedinci mají tendenci řešit problémy metodou pokus-omyl. Experti naopak věnují značnou část času analýze problému, plánování svého postupu a ověřování výsledku namísto samotného řešení (Lucangeli et al., 1998; Cornoldi, 1997). Podle zástupců těchto modelů je nutné epistemické myšlení spojit se specifitou disciplíny (nebo přímo tématu), neboť daná oblast „vytváří odlišné rámce pro hodnocení znalostí a způsobů poznávání“ (Juklová, 2020, s. 45).

Výzkumy, které se zabývají odlišnostmi v epistemickém myšlení na základě toho, o jakou oblast (disciplínu) se jedná, tyto rozdíly dokládají. Barzilaiová a Weinstock (2015) uvádějí, že ve vědách budovaných na exaktním základě (tvrdé vědy: matematika, fyzika, chemie) je znalost vnímána jako více jistá, objektivní a méně založená na osobním zdůvodňování než v případě měkkých věd (sociální a humanitní vědy včetně historie). Samarapungavanová a kolektiv (2006) na příkladu výuky chemie doložily, že

epistemické myšlení a praktiky s nimi spojené jsou specifické, a nedají se efektivně přemostovat do jiných tvrdých věd. Tento poznatek v rámci výzkumu u expertů (psychologie, sociální vědy, přírodní vědy) podporují rovněž Greene a kolektiv (2021) nebo na příkladu výzkumu u expertů z biologie a historie Greene a Yuová (2014).

1.4 FILOZOFICKY ORIENTOVANÉ MODEL Y

Mnoho studií citovaných níže upozorňuje na fakt, že pedagogicko-psychologický výzkum v oblasti epistemického myšlení se vzdálil od svých výchozích kořenů, tj. filozofie (Murphy, 2003). Jak uvádí Juklová (2020), „tradiční filozofie je jedním ze základních kamenů, na němž konstrukt osobní epistemologie stojí“ (s. 52). Jak autorka dále uvádí, je v současné době patrný vliv naturalizované epistemologie (odklon od deduktivního teoretizování o znalostech směrem ke zkoumání konkrétních a společensky významných otázek souvisejících se způsoby odůvodňování rozhodovacích procesů) a sociální epistemologie (zkoumání procesů konstruování a odůvodňování znalostí v závislosti na specifitě příslušného společenského rámce). Jak dodává Deng a kolektiv (2011), znalost je sociokulturně zakotvena a epistemické myšlení je nezbytně spjato s kontextem dané sociokulturní skupiny a empiricky je možné rozdíly mezi skupinami doložit (Bråten et al., 2014; Davoodi et al., 2020). Konstrukt epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu se často zaměřuje na konstrukt znalosti, avšak epistemologie zahrnuje více než znalost (epistemické/á – cíle, nespravedlnost, hodnoty, struktury, výstupy, pozice, moudrost, porozumění, ctnost, ... – blíže Chinn et al., 2011). Z odlišné výchozí pozice mezi jednotlivými modely epistemického myšlení tak vznikají nesoulady v rámci zjištění či interpretací. Jak uvádějí Chinn a kolektiv (2011), např. jistota je často spojována s dimenzí jistá znalost, nicméně dle autorů se jedná o epistemickou pozici z toho důvodu, že když je někdo přesvědčený, že určitá znalost je jistá, vyjadřuje tím, že tvrzení je velice dobře odůvodněné. Značná část výzkumníků se zaměřuje na epistemickou složku **odůvodňování znalosti jako výsledek spolehlivých epistemických procesů**, jelikož podle nich představuje centrální otázku ve filozofii epistemologie (Ferguson et al., 2013; Hofer, 2016; Greene et al., 2008). Z toho důvodu, že cílem experimentálního šetření v této publikaci bylo prostřednictvím navržených PL podpořit žáky v jejich schopnosti používat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování, tak následující kapitola (než přejdeme k historii, dějepisnému vyučování a učení ve vazbě na epistemické myšlení, kap. 3), bude věnována obecnému rozměru odůvodňování znalosti a spolehlivým epistemickým procesům, které jsou prostředkem pro dobře odůvodněnou znalost.

¹⁵ Tj. univerzální přesah epistemického myšlení, ať už se jedná např. o matematiku, historii nebo estetiku. Podle toho také vypadá znění některých položek: „Znalost je jistá spíše než proměnlivá“, „Znalost je jednoduchá spíše než komplexní“ (Schommer, 1990, s. 499). Takový přístup byl následně kritizován (DeBacker et al., 2008) z důvodu ne zcela dostatečných vlastností (reliabilita, validita) nástrojů, včetně slabých souvislostí mezi výsledky takto pojatých dotazníků a konkrétními výstupy učení (paměť, užití strategií, ...). Podobně Chandler a kolegové (1990) doplňují, že výzkumníci vycházející z vývojových modelů selhávali v nalezení důkazů o vyšší úrovni epistemického myšlení u mladších jedinců (než VŠ studenti) z toho důvodu, že tyto modely předpokládají doménově obecnou povahu epistemických procesů.

2 ODŮVODŇOVÁNÍ ZNALOSTI A SPOLEHLIVÉ PROCESY

Jak bylo uvedeno, dimenze odůvodňování znalosti odkazuje k hodnocení a oprávnění určitých tvrzení (tj. způsoby – standardy a kritéria, kterými lidé zdůvodňují svá přesvědčení). Jak uvádějí Chinn a kolektiv (2011), vysoká úroveň odůvodňování znamená **být konzistentní v rámci pravidel výzkumu** nebo **být konzistentní s důkazy** (průkazností).

Po prvních pokusech navrhovat dotazníkové položky do jedné jediné nečleněné oblasti odůvodňování znalosti došlo postupně z důvodu slabé empirické průkaznosti (Greene et al., 2010) k členění této epistemické oblasti. V novějších sebesupozovacích dotaznících byla dimenze odůvodňování znalostí rozpracována do tří oblastí, a to odůvodňování na základě autority, osobní perspektivy (zkušenost, uvažování) a prostřednictvím více zdrojů včetně důkazů (např.: Ferguson et al., 2013; podobný princip – Greene et al., 2010).¹⁶ Chinn a kolegové (2011) se však kriticky ptají, co znamená odůvodňování na základě důkazů? Pro někoho se může jednat o vědecké zdroje, pro jiného o informace na webových (nevědeckých – komerčních) stránkách. Greene a kolektiv (2010) doplňují, že je možné uvažovat o mnoha kritériích než jen o odůvodňování autoritou, vlastními zkušenostmi/uvažováním nebo podporou tvrzení na základě více zdrojů a důkazů. Jmenovitě např. odvoláváním se na logiku, shoda s dalšími, již etablovanými přesvědčeními nebo srozumitelnost při vysvětlování druhými. Muisová a Francová (2010) dodávají odůvodňování na základě smyslů, Hoferová (2004a) na základě pocitové správnosti („feels right“ – s. 45), užití (metodologických) pravidel výzkumu nebo hodnocení expertízy zdroje. Listová a Alexandrová (2015) doplňují odůvodňování na základě „povrchových struktur, jako je délka [textu]“ (s. 427). Mnohočetnost kritérií používaných při odůvodňování podporuje řada kvalitativních šetření. Elderová (2002) realizovala v předmětu science u žáků pátých tříd interview zahrnující tři otevřené otázky, přičemž analýza dat poukázala na možné určení dvou dimenzí. První dimenzi označila jako přesvědčení o aktivní (znalost vychází z jedince – interakce s objekty, objevování) nebo pasivní (znalost vychází z vnějšího prostředí – knihy, členové rodiny) roli žáka. Druhá dimenze odkazuje k nezávislému (pochybování, uvažování, zvědavost) nebo závislému úsilí (na učiteli, knihách, rodičích). Feucht (2017) pokládal žákům 4. tříd obecně doménové otázky: „Jak můžeš zkontrolovat existující znalost? Jak můžeš ověřit, co víš? Které znalostní zdroje používáš a proč?“ (s. 12), přičemž odhalil celkem osm epistemických přesvědčení o užívaných kritériích pro výběr znalostního zdroje. Za všechny je možné uvést výběr kritéria na základě věku a zkušeností (starší obvykle vědí více a přesněji než mladší), doménově specifických znalostí (učitel ví více než rodiče × rodiče vědí více o obecných záležitostech než učitel), vzdálenosti zdroje (ve škole se žák

ptá učitele, doma se ptá rodiče), kvality vysvětlení (obecně tendence volby učitele než rodiče, ale i poukázání na rodiče, když vysvětlení věnují více času) a dalších. Feucht (tamtéž) dále doložil celkem osm nezávislých (smysly, přemýšlení, vlastní výzkum, metoda pokus-omyl, logika a argumentace, analogie, důkaz a zkušenost) a tři závislé strategie při ověřování znalostí (dotazování, vyhledávání v externích zdrojích a kombinaci předchozích dvou způsobů), což koresponduje se zjištěním Sandovala a Cama (2010), že žáci prvního stupně ZŠ dávají při odůvodňování znalostí přednost vlastním zkušenostem před jinými způsoby odůvodňování. Souhrnně je možné konstatovat, že kvalitativní studie dokládají mnohočetnou rozmanitost při odůvodňování.

Podle Kuhnové (1999) je zaměření na externí zdroje a závislé strategie spjaté s nižší úrovní epistemického rozvoje, jelikož předpokládá pasivitu jedince. Hoferová (2004b) v rámci kvalitativního výzkumu u VŠ studentů prvního ročníku odhalila spíše méně rozvinutou úroveň v oblasti odůvodňování znalostí. Studenti opakovali, že je zapotřebí podniknout vědecký výzkum, přičemž nezmiňovali charakteristiky takového procesu. „Studenti nepotřebují pouze být vyučováni, tedy co [odborníci] vědí, ale **jak** bylo zjištěno to, co vědí“ (tamtéž, s. 161). Masonová a Scirica (2006) uvádějí, že mnoho studentů má sklon odůvodňovat tvrzení na základě jejich osobních názorů, a ne na základě vědeckého výzkumu. Jak uvádí Chinn a kolektiv (2011), dobře odůvodněné tvrzení je produktem **spolehlivých epistemických procesů**. Přestože VanSledright a Maggioniová (2016) uvádějí, že odůvodňování historických tvrzení prostřednictvím důkazů představuje „potenciální jádro epistemického komponentu v historické kognici“ (s. 138), tak ve shodě s Chinnem a kolektivem (2011) se autoři této publikace domnívají, že skutečným jádrem jsou spolehlivé epistemické procesy, mezi které se řadí i strategie užívané experty pro určení důvěryhodnosti zdrojů. Jak uvádí Çoğaltay (2016), předmětem zájmu epistemologie je platnost znalosti, přesnost zdrojů a **jak** přistupovat ke zdrojům za účelem konstrukce přesné znalosti. Stěžejním slovem v předchozí větě je slovo *jak*. **Důvěryhodnost zdroje je určována spolehlivostí procesů, na kterých zdroj vznikl** (Chinn & Rinehart, 2016b). Chinn a kolektiv (2011) glosují, že čtení čajových lístků za účelem věštění budoucnosti, lpění na prvním dojmu nebo hledání historie naší planety v náboženských knihách nejsou příliš spolehlivé procesy pro konstituování odůvodněné znalosti. Podobně Chinn a Rinehart (2016b) uvádějí, že lékařské experimenty přestávají být spolehlivé v momentě, když se nejedná o slepý experiment (zkreslení, placebo efekt). Epistemolog Haack (2001) přímo uvádí, že základním předmětem zájmu epistemologie je „zaměření na to, co činí důkaz lepším nebo horším ... jak má být výzkum nejlépe realizován“ (s. 22). Přesvědčení o spolehlivosti epistemických procesů tedy souvisí s hodnocením důvěryhodnosti kroků a procedur, které by měli např. badatelé používat při realizaci svého výzkumu. Výsledkem je přesvědčení, zdali odkazovaný zdroj znalostí (ať už je to kniha,

¹⁶ Konkrétně (Říčan, 2022, s. 75): „Informace napsané v učebnicích dějepisu jsou pravdivé“ (odůvodňování autoritou); „To, co je v dějinách fakt, záleží jen na tom, co si člověk myslí – jen na jeho úhlu pohledu“ (osobní odůvodňování); „K rozhodnutí o pravdivosti dějepisné informace jeden zdroj nikdy nestačí“ (odůvodňování na základě více zdrojů). Respondent následně uváděl míru souhlasu s takovým výrokem (silně nesouhlasím – nesouhlasím – spíše nesouhlasím – spíše souhlasím – souhlasím – silně souhlasím).

novinový článek, webová stránka nebo učitel či rodič) je považován za dostatečně důvěryhodný, a tudíž je tento zdroj možné použít při odůvodňování (ať už pro své vlastní soukromé účely, nebo při argumentaci s druhými). Mezi spolehlivé epistemické procesy však nepatří pouze ostentativní a relativně dobře zachytitelné postupy (strategie expertů). Chinn a Rinehart (2016b) do této kategorie zahrnují rovněž ctnosti, jako jsou například shovívavost, spravedlnost, intelektuální odvaha nebo zdrženlivost při formulaci závěrů (předmět zájmu intelektuální etiky). Žáci a studenti však obvykle nemají stabilní porozumění způsobu hodnocení důvěryhodnosti zdroje, což podtrhává studie McGrewové a kolektivu (2017) na vzorku 7 804 žáků a studentů 2. stupně ZŠ, SŠ a VŠ. Jak dokládá řada studií (Rouet et al., 1997; Stadtler & Bromme, 2007), nestačí jednoduše pobízet studenty k hodnocení důvěryhodnosti zdrojů a očekávat, že dojde k jejich učebnímu progresu. Podpora (scaffolding) ze strany učitele se ukazuje jako klíčová podmínka (Barzilai & Ka'adan, 2017). Tento způsob myšlení lze učit žáky tím, že učitel postupně a graduálně přenáší zodpovědnost za iniciaci a vyhodnocení tohoto typu myšlení na žáky. Tento přenos dobře znázorňuje následující schéma (Pearson & Gallagher, 1983).

Obrázek 1

Postupné přendání zodpovědnosti za iniciaci a vyhodnocení sebe-reflektujícího myšlení.



Zprvu učitel může historikovo myšlení vyjádřit ve formě svých bezprostředně vyslovených myšlenek, vyjádřením úsudků, demonstrací strategií, vysvětlením svého jednání při řešení problému anebo diskuzí o vlastních myšlenkových pochodech (Lee, 2005). Myšlení historika tak žáci odpozorují při konfrontaci znalostí učitele s obsahem látky nebo předloženým textem (Dull & van Garderen, 2005) a vyjadřováním hodnotících úsudků nahlas (Shedd, 2010). Později žáci praktikují úlohy, které simulují jisté aspekty myšlení historika pod supervizí učitele. Učitel postupně upouští od vlastního zasahování do vyučovacího procesu a poskytuje čím dál méně zpětné vazby a přechází k nehodnotícím postojům. Poslední fáze je však do jisté míry spíše ideální stav, který je ze své podstaty nedosažitelný. Nicméně podstatou učení je také snaha činit žáka co nejvíce autonomním, tedy ponechat ho, aby splnil úkol samostatně bez pomoci učitele.

Výzkumy v oblasti porozumění čtenému rovněž přinášejí důležitý vhled do této problematiky. Závěry z řady výzkumů (Pressley & Ghatala, 1990) dokládají, že zatímco méně zdatní čtenáři se zaměřují na výslovně uváděné informace nebo části textu

parafrázují, tak více zdatní čtenáři propojují informace z textu se svými předcházejícími znalostmi, tvoří vazby nebo hledají nevýslovné informace. Podle Kintsche (1988, 1998) vznikají během procesu čtení v naší mysli dvě kategorie mentálních reprezentací¹⁷:

- i) Textová reprezentace (text-basis representation): reprezentace situace reálného světa, kterou text popisuje. Obsahuje jak povrchové struktury textu (výslovně uvedené informace), tak i smysl a hlavní myšlenky textu.
- ii) Situační reprezentace (situational text representation): reprezentace vznikající nejen na základě textu odrážejícího skutečnost, ale i dalších zdrojů, jako jsou např. předchozí znalosti nebo percepční a motorické zkušenosti.¹⁸

Perfetti a kolektiv (1999) rozšířili původní dvě úrovně o další:

- iii) Intertextová reprezentace (intertext representation): reprezentace, která zahrnuje tzv. **metainformace**, „jako jsou autoři, charakteristiky textových zdrojů a hodnocení spolehlivosti nebo kvality textu“ (Wiley et al., 2009, s. 1066). Jedná se tedy o *zákulisní* informace o zdroji: autor (jméno, statut, motivace, přístup), kontext (místo, čas, kultura), forma (jazykový styl, typ dokumentu), řečnická úroveň (záměr, adresáti) a obsah. Zároveň tato úroveň zahrnuje i tvorbu vazeb mezi zdroji (souhlasí × nesouhlasí) a mezi zdroji a obsahy (kdo řekl co a proč; Barzilai et al., 2020a).

Zaměření se na metainformace u začátečníků obecně absentuje (Bråten et al., 2018; McGrew et al., 2018; aj.) a je to jeden z charakteristických rysů, kterým se odlišují experti od začátečníků. Jak doplňují Bråten a kolektiv (2011), tak žáci a studenti s nižší úrovní epistemického myšlení (znalost je jistá a neměnná se bez potřeby odůvodňovat znalost na základě více zdrojů) při práci s více dokumenty užívají povrchové učební strategie a hledají jednu jedinou pravdu, přičemž nevěnují pozornost autorovi zdroje. Zřejmě není tolik překvapivé, že žáci a studenti mívají obvykle obtíže s porozuměním více než jednomu textu (Britt & Rouet, 2012). V dalších výzkumech např. Mühler a kolektiv (2016) došli k závěru, že studenti psychologie hodnotili důvěryhodnost primárních i sekundárních zdrojů podobně jako experti-psychologové. Lišili se však v odůvodňování svých hodnocení důvěryhodnosti. Zatímco experti-psychologové významně více odkazovali k charakteristikám zdroje, tak tento jev byl u studentů pozorován méně. Hoferová (2004b) dále uvádí názorný příklad odkazování na proces tvorby učebnic ze své kvalitativní studie, ve které respondent řeší konflikt mezi informací od učitele zpočybňujícího důvěryhodnost učebnice („učebnice lžou“ – s. 153) a vnímáním učebnice jako vhodného materiálu pro studium:

¹⁷ Vnitřní myšlenkový symbol. Reprezentace vnější reality světa v mysli člověka. Vnitřní subjektivní obrazy vnější reality v mysli člověka (Sedláková, 2004).

¹⁸ V návaznosti na to Seger et al. (2021) diskutovali rozdílnost vytváření reprezentačního modelu v případě užití ve výuce psaného textu a textu doprovázeného obrazovým materiálem. Zatímco při vytváření textové reprezentace se ukázala přítomnost ilustrací jako negativní, tak v případě vytváření situační reprezentace mohou obrázky pomoci konstrukci modelu.

Možná, že on je expert ve své oblasti, ale osoba, která knihu napsala, je rovněž expert ... [další učitelé používají tuto knihu] ... takže je to on proti 100 jiných profesorů ... Knihy jsou normálně revidovány mnoha lidmi nebo je píše mnoho lidí, takže člověk ví, že daný názor pochází od více než jedné osoby ... (tamtéž).

Bråten a kolektiv (2016) odhalili, že dokonce i někteří vysokoškolští studenti neshledávají metainformace jako významné: „Nezajímám se o zdroje. Jestli je to názor náhodných osob nebo výzkumníků nehraje pro mě důležitou roli“ (s. 1624). K uvedenému doplňují Lee a Shemilt (2003), že rozvoj žákovských představ o spolehlivosti zdrojů může sloužit jako příklad důležité konceptuální změny v jejich uvažování.

Barzilaiová a Zoharová (2014) upozornily na řadu výzkumných nálezů souvisejících se zvýšením pravděpodobnosti přijetí informace (nebo přímo celého zdroje) za pravdivou (spolehlivou):

- pocit obeznámenosti („Něco mi to říká, slyšel jsem o tom.“)
- efekt plynulosti („Text se mi dobře čte, informace dobře poslouchají nebo schéma či obrázek je zřejmý.“)
- snadnost použití („Umím si představit, jak to může v praxi fungovat, jak by to v praxi vypadalo.“)
- příjemné pocity při čtení a koukání se na webové stránky („Čtení, poslech projevu nebo obrázek ve mně vyvolávají příjemné pocity.“)
- délka textu („Text je kratší délky.“)

Kratší délka textu nebo fakt, že se text čte plynule a vyvolává příjemné pocity, není rovnítkem pro to, že je zdroj méně spolehlivý, nebo uvádí přímo fake news. Autorky pouze upozorňují na fakt, že výše uvedené body vedou k vyšší tendenci jedince předkládanému obsahu důvěřovat. Výše uvedené výzkumné nálezy významně souvisí s automatickými (intuitivními) procesy v naší mysli, které jsou velice rychlé, impulzivní, nejprve tvoří závěr, a až poté hledají argumenty na podporu závěru, což je v mnoha životních situacích v pořádku a šetří to čas, avšak při řešení více složitých problémů mohou takové procesy selhávat (Kahneman, 2012). Naopak jiné způsoby odůvodňování vedou ke kvalitnějšímu vyhodnocení a určení relativní míry důvěryhodnosti zdroje/zdrojů a to (Brante & Strømsø, 2018; Bråten & Ferguson, 2014):

- užití strategie zdrojování („Je autor expert? Jaké jsou jeho motivy? Mohlo nějak místo, kde zdroj vznikl, ovlivnit formu a obsah sdělení?“)
- užití strategie potvrzování („Jak se ne/shoduje popis osob, míst, událostí, příčin – průběhu – důsledků událostí napříč více zdroji?“)

Zároveň oba výše uvedené způsoby odůvodňování prokazují souvislost mezi důležitými záležitostmi učení (porozumění čtenému, užití kognitivních nebo metakognitivních strategií apod.).

Z toho důvodu jsme se v našem výzkumném šetření **zaměřili na podporu zvýšení reálné schopnosti žáků používat strategie zdrojování a potvrzování**. Než se však budeme věnovat tomu, jak konkrétně vznikaly aktivity na podporu schopnosti žáků užívat tyto strategie, podíváme se, jak epistemické myšlení souvisí s dějepisným vyučováním a učením, včetně samotné historie.

3 HISTORIE, DĚJEPISNÉ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ EPISTEMICKÝM POHLEDEM

3.1 CHARAKTERISTIKA SPOLEČNÉHO POLE MEZI DOMÉNOU HISTORIE A PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝMI VÝZKUMY EPISTEMICKÉHO MYŠLENÍ

Výzkumně bylo prokázáno, že vnímání minulosti může ovlivnit to, jak člověk žije v přítomnosti a jak interpretuje konflikty (Kolikant & Pollack, 2009). Ve výsledku to znamená, že vnímání minulosti se neodráží pouze ve vnímání minulosti jako takové, tj. v „projektování aktuální zkušenosti (i společenské a politické objednávky) do výkladů minulosti“ (Čornej, 2016, s. 19), ale zaujímá kritickou roli v demokratické společnosti, jelikož jedinci s vyšší úrovní epistemického myšlení (např. schopnost brát v úvahu množství existujících perspektiv na jednu záležitost a tyto perspektivy posuzovat – Van Straaten et al., 2015) jsou lépe vybaveni pro jejich participaci v pluralistické a demokratické společnosti. Jak uvádějí Van Straaten a kolektiv (2018), epistemické myšlení v sobě skýtá potenciál vytvoření mostu mezi minulostí, přítomností a budoucností, přičemž je výzvou pro učitele, jak podporovat porozumění žáků tomu, jak se lidé v minulosti chovali, přemýšleli a cítili, když je zaujímání této perspektivy spjaté s aktuálním pohledem a světonázorem jedince (Seixtas, 2017a).

Společný bod výzkumů mezi doménou historie a pedagogicko-psychologických výzkumů epistemického myšlení úzce souvisí s **myslícími návyky**, které jsou používány pro učinění smyslu historických konceptů (např. kontextualizace události v minulosti, vazba na přítomnost apod.) a které ovlivňují schopnost jedince pracovat s artefakty minulosti (VanSledright & Reddy, 2014). Podle Stradlinga (2003) sem můžeme zařadit např. smysluplnost podávaných argumentů pro podporu svých tvrzení, rozlišování relevantních a irrelevantních informací nebo nalézání rozdílů a podobností v různých zdrojích. Jak výstižně v úvodu monotematického čísla časopisu *Historical Encounters* věnujícího se problematice epistemického myšlení a dějepisnému vyučování uvádějí Nitsche a kolektiv (2022), „pedagogický výzkum adresující výzvy populismu a falešných zpráv může také vysvětlovat, proč se odborníci na historii v současné době zajímají o epistemické myšlení“ (s. 2).

Ohniskem zájmu řady výzkumníků od 50. let minulého století se stala snaha **přiblížit školní dějepis skutečné mateřské disciplíně**¹⁹ s důrazem na tzv. **metakoncepty** (Reisman et al., 2019), kam je možné zařadit např. čas, změnu, příčinu, empatii, důkazy, pohnutky a signifikanci (Seixas & Morton, 2013), názor, vysvětlení (VanSledright & Maggioni, 2016), průkaznost tvrzení (Lee & Shemilt, 2003; VanSledright & Maggioni, 2016), **metodologické kroky užívané historiky** (Greene & Yu, 2014)

a výslovně i **epistemologii** (Seixas, 1996; Wineburg, 2001). Lee a Shemilt (2003) uvádějí, že primárně metakoncepty dávají tvar historii a vedou k jejímu pochopení (viz výše, tj. – hledání více příčin; vyhotovení komplexních modelů příčin; analýza příčiny z hlediska času, obsahu a role; kontextualizace motivů a jednání aktérů z politického, kulturního, sociálního nebo ekonomického hlediska – Seixas & Morton, 2013; Stoel et al., 2017a), přestože koncepty prvního řádu²⁰ jsou samozřejmě nedílnou součástí historie a dějepisného vyučování.

Ve vazbě na vývojové modely epistemického myšlení autoři Lee a Ashby (2000) a Lee a Shemilt (2003) na základě analýzy dat v projektu „CHATA“ (80.–90. léta 20. století; *Concepts of History and Teaching Approaches*) mapující konceptuální změny ve vnímání historie u 7–14letých žáků (2.–8. ročníky) definovali šest vývojových úrovní. V první úrovni žáci ztotožňují příběh o minulosti přímo s tím, co se stalo v minulosti, ve druhé úrovni žáci vnímají, že pravda není dosažitelná, jestliže dotyčný nebyl svědkem události. Ve třetí a čtvrté úrovni žáci ve vývojové trajektorii postupují a přicházejí k tomu, že příběhy mají své autory a odlišnosti v příbězích jsou připisovány buď chybějícím informacím (úroveň 3), nebo autorově zkrácení, zaujatosti nebo dogmatismu (úroveň 4). Nicméně jak pro 3., tak i 4. úroveň platí, že jedinec je přesvědčený, že záznamy o minulosti jsou kopií minulosti. Pátá úroveň je charakterizována tím, že zaznamenané události v minulosti nejsou kopií minulosti (co se odehrálo) z důvodu odlišných pozic a motivů autorů, včetně uvědomění, že autoři pro svůj záznam vybírali určité zdroje. Nejvyšší úroveň je charakteristická tím, že žáci rekonstruují své interpretace minulosti v souvislosti s užitými kritérii (včetně např. vyřčených otázek, na které se hledají odpovědi) pro dané hodnocení. Později byl Lilianou Maggioni a jejími kolegy rozpracován tříúrovňový vývojový model epistemického myšlení v doméně historie (Maggioni, 2010; Maggioni et al., 2004; Maggioni et al., 2009):

- i) **Objektivisté (copier/realist stance; positivism)**. Tato úroveň se obvykle přimyká k situacím, ve kterých žák získává první zkušenosti s výukou historie. Jedinou starostí žáků je to, zda je informace uvedená ve zdroji pravdivá, či nikoliv. Minulost a historie jsou ztotožňovány. Objekty (artefakty) minulosti *říkají*, jak se *to* skutečně stalo (existuje jeden správný příběh). Vnější autority (historik, učitel, rodiče, knihy) jsou vnímány jako jediné kompetentní zdroje schopné oddělení správných informací od těch chybných, což ústí v pojetí, že správné/pravdivé historické zdroje vedou přímo k neproblematickým informacím o minulosti (perspektiva vítězů – Young & Muller, 2010). Tento přístup umožňuje žákům vnést určitou dávku jistoty do nejistého světa (svět

19 Podobně pro oblast přírodovědných předmětů – Settlage & Sutherland, 2019.

20 Historický fakt, např. morové epidemie, bitva. Obvykle odpovídají na otázku kdo – co – kdy – kde – jak (Rodríguez-Moneo & Lopez, 2017).

je organizovaný a je možné jej kontrolovat). V rámci historické vědy (Kloppenberga, 1989) se jedná o naivní myšlenku vědecké objektivity v historii. Problém nastává v situacích, kdy jsou žáci vystaveni protichůdným výkladům (informacím, svědectvím). Poznávající (žák) se zarazí, zachytí se do mentální slepé uličky, a přestává rozumět. Školní dějepis tuto epistemickou úroveň podle některých autorů vítá, jelikož lépe koresponduje s technokratickými postupy ve vyučování (jeden příběh, snadné testování). Tato úroveň souvisí s VanSledrightovým (2002a) označením encyklopedická epistemologie. Ve velmi sporných situacích potom přijímá i (radikální) subjektivismus (viz níže), aby se vyhnulo konfrontaci (VanSledright & Maggioni, 2016).

- ii) Subjektivisté (relativist stance; skepticism). Historická znalost je na této úrovni vnímána jako relativní/subjektivní a nikdy fixovaná (existence množství úhlů pohledu na stejnou záležitost). Dějiny jsou následně vnímány jako záležitost názoru a žáci v této fázi mají tendenci přeceňovat roli subjektu (svědek historické události jako spolehlivější zdroj informací). Poznávající (žák) postrádá (nenastavuje) kritéria posuzování (selektivní výběr informací). Při kritice brání výběr na základě tvrzení, že v demokratických²¹ společnostech má každý právo na svůj názor. V této rovině se jedná o naivní subjektivismus vnímající historii jako fundamentálně subjektivní záležitost (Kloppenberga, 1989).

Jak uvádějí Puustinen a Khawajaová (2020), obě úrovně (i, ii) reprezentují miskoncepční (naivní) přístup jak v kontextu historie jako vědecké disciplíny, tak i školního předmětu, ohrožující žákův progres (Ni Cassaithe et al., 2022; Stoel et al., 2017a).

- iii) Kriterialisté (criterialist/contextualist stance; narrative constructivism). Tato pozice představuje potenciálně nejvyšší úroveň epistemického myšlení (výzkumně – Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Barzilai & Zohar, 2012), ve které je žák schopen uchopovat historické vědění jako soubor hodnocení interpretativních soudů jedinců a společenství. Žáci začnou o sobě uvažovat jako o aktivních tvůrcích své vlastní historické perspektivy (koordinace poznávajícího a poznávaného). Přestože žáci i nadále oceňují multiperspektivitu v historii, jsou si vědomi existence **spolehlivosti** a **platnosti** těchto perspektiv. Úhly pohledu následně posuzují na základě stanovených kritérií, což tvoří klíčové východisko pro tvorbu argumentů (Kuhn et al., 2000; Maggioni, 2010; VanSledright, 2002b). Přes přítomnost protichůdných důkazů tak mohou být konstruovány i odůvodněné závěry. V rámci historické vědy představuje tato pozice pragmatický hermeneutický přístup, který podle Kloppenberga (1989) nahrazuje „vznešenou představu vědecké objektivit [a] noční můru naprostého relativismu“ (s. 1030). Dodejme, že koordinace objektivních informací

a subjektivního přístupu stojí na **metodologických základech historické vědy, určených zvolenými kritérii** (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2010; Wansink et al., 2016; Wineburg, 2001) při tvorbě produktu.

Jak bylo uvedeno v oddílu věnovaném vývojovým modelům epistemického myšlení (subkap. 1.1), přestože se mnozí autoři snažili navrhovat lineární vývojovou trajektorii, výzkumy naznačují, že je problematika složitější. Foster a Yaegerová (1999) na základě analýzy reakcí 12letých žáků odhalili, že mnoho z respondentů bylo schopno vyspělého historického myšlení (kritika zdroje, detekce zaujatosti autora a určení nedostatků v důkazech). Rovněž VanSledright (2002b) dokládá, že již žáci 5. tříd mohou být učeni interpretativní povaze historie a investigativním způsobům, a že tedy s procesem kognitivního rozvoje je možné začít u mladších jedinců dříve, než vývojové modely předpokládají. Rovněž Greene a Yuová (2014) v rámci svého kvalitativního šetření odhalili u žáků 8. tříd jak méně („Většinou opravdu nemusíš vědět perspektivu člověka, jenom potřebuješ vědět, co se skutečně stalo, abys poznal historii“ – tamtéž, s. 18), tak i více rozvinuté epistemické myšlení („Jestli nevíš, jak historické postavy tenkrát uvažovaly a jak se cítily ... nebudeš tak dobrý v historii ... musíš vědět, jak uvažují a jak se cítí, abys jim skutečně porozuměl“ – tamtéž). Kuhnová a kolektiv (2008) doložili, že přibližně čtvrtina žáků 6. tříd vykazovala kriterialistickou úroveň epistemického myšlení. Podobně výsledky skandinávských kvalitativních šetření u žáků 6. tříd dokládají schopnost některých žáků hodnotit zdroje. Samuelsson a Wendell (2016) analyzovali schopnost porozumět povaze užitečnosti reliktu jako zdroje (obrazové materiály: hrob z 10. století obsahující kosterní pozůstatky z doby vikingů × umělohmotná hračka vikingské lodi z 21. století), včetně zdůvodnění odpovědi (slabé stránky reliktu jako potenciálního zdroje informací; zvážení důvěryhodnosti). Studie dokládá, že prospěchově více zdatní žáci v rámci národního testování jsou schopni vnést koncept interpretace do své odpovědi (relikty minulosti jako důkazy podléhající interpretaci) nebo činit sebereflexivní soudy o své (ne)expertíze. Souhrnně tedy studie dokládá, že někteří žáci vykazují určité aspekty myšlení typické pro disciplínu historie. Podobně Rantala a Khawajaová (2018) na základě obrazových materiálů a textových zdrojů (geocentrický × heliocentrický model) analyzovali schopnost žáků zdrojovat, potvrzovat a kontextualizovat, přičemž dospěli k závěru, že někteří žáci jsou schopni relativně vysoké úrovně historického myšlení. Kuhnová (2010) v souvislosti s vývojovými modely uzavírá, že v dějepisné výuce by měla být interpretace chápána jako nepřekonatelný atribut dané disciplíny a vývojové změny v oblasti epistemického myšlení jsou identifikovány na základě toho, zdali se žák vyhýbá radikálnímu nebo negativnímu subjektivismu. Výzkumně je možné toto doložit na základě studie Iordannouové a kolektivu (2020) dokládající, že jedinci nacházející se v kriterialistické úrovni jsou schopni ve svých shrnutích uvést více úhlů pohledu (oproti objektivistům a subjektivistům, kteří mají sklon uvádět a zastávat pozici vlastní strany).

²¹ Podobně závěr studie VanSledrighta (2002b) uvedený podtrhává: když byli žáci 5. tříd ptáni, jak historici řeší spor o tom, co se v minulosti stalo, kromě vyzdvihování nepopíratelných zdrojů (encyklopedie) rovněž zdůrazňovali přijetí závěru na základě většinového hlasování.

V souvislosti s dimenzionálními modely Bråten a Strømso (2006) uvádějí, že ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost je fixovaná a neměnná, tak mají tendenci se méně zapojovat do diskuze a komunikace o obsahu a zároveň jsou u nich ve vyšší míře pozorovatelné povrchové strategie zpracování textu (např. lpění na výslovně uvedených informacích). Podobně již Ryan (1984) prokázal, že žáci orientující se na fakta jako kritérium pro porozumění čtenému vykazují nižší úroveň porozumění. Podobně Dahl a kolektiv (2005) ve své studii učinili zjištění, že ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalosti představují izolované jednotky, mají tendenci používat strategii opakování. Žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost se vyvíjí, mají vyšší tendenci používat strategii cíleného spojování předchozích znalostí s novými a vykazují vyšší míru kritického myšlení. I další studie dokládají, že rozmanité epistemické pozice souvisejí s jiným přístupem (užití meta/kognitivních strategií) při zpracovávání úkolů. Je-li jedinec např. přesvědčený, že znalost je souborem izolovaných jednotek, má vyšší tendenci používat povrchové učební strategie, např. memorování (Pieschl et al., 2008), nebo se při porozumění čteného textu nadhodnocuje (Schommer et al., 1992). Naopak žáci vnímající znalost spíše jako dynamický a proměnlivý konstrukt používají při snaze porozumět čtenému textu žádané strategie zaměřující se na nevýslovnou rovinu textu (Kardash & Howell, 2000).

V rámci modelů založených na doménách rovněž využívajících závěry z výzkumů mezi experty a začátečníky VanSledright (2004) dokládá, že začátečník nemá povědomí o unikátním použití strategií, které jsou u expertů tolik typické (např. zdrojování, podpora tvrzení z dalších zdrojů apod.). Stejný autor (2010) doplňuje, že začátečníci přistupují k historii dekontextualizované a autor historického sdělení podle nich podává neutrální informace (nezohlednění autorových cílů nebo motivů). V této souvislosti již na začátku 90. let minulého století jeden z předních badatelů v této oblasti, Sam Wineburg (1991a), zavedl termín epistemologie textu.²² Na základě výzkumu mezi středoškolskými studenty a experty dospěl k závěru, že jeden z hlavních rozdílů spočíval v tom, že experti se zaměřovali na hledání informací nevyslovených v textu (text jako komunikace mezi autorem a jeho čtenáři; tj. je zapotřebí vyhodnotit autorův záměr). Dokonce i zdatní studenti se snažili o vytvoření přímého smyslu z textu a opomíjeli prvky nevyslovené v textu. S textem pracovali jako s neutrálním a objektivním zdrojem o minulosti a opomíjeli souvislosti. Tento jev podtrhává VanSledright (2004), „...možná nejpozoruhodnější je, že jejich [začátečníků] epistemologie textu je často diametrálně odlišná od epistemologie odborníků. Jinými slovy se domnívají, že význam je v textu nezprostředkovaný autorem a jejich úkolem je ho [význam] správně extrahovat“ (s. 344). Wineburg (2001) dodává, že přestože někteří zdatní studenti disponují souborem dostatečných kognitivních a metakognitivních strategií pro budování porozumění (jednoho) textu, tak v případech, kdy jsou tito studenti

vystaveni většímu množství historických zdrojů, selhávají při budování porozumění.

Stěžejní jsou, v souvislosti s výzkumným záměrem (experimentem) v této práci, počáteční zjištění výzkumů Wineburga (1991a; 1991b), který na základě výzkumu nováčků a expertů identifikoval tři strategie typické pro experty: (i) **zdrojování**, (ii) **potvrzování** a (iii) **kontextualizace**.

Ze dvou hlavních důvodů jsme se v experimentu zaměřili pouze na žákovskou podporu zdrojování a potvrzování, nikoliv kontextualizace. Za prvé, výzkumná operacionalizace kontextualizace (schopnost situovat fenomén a lidské činy do časového rámce, historické lokace, dlouhodobého vývoje a konkrétních událostí za účelem vnesení smyslu těmto fenoménům a/nebo činů lidí – Wineburg, 1991b) do učebního kontextu významně souvisí s nutností důkladné znalosti úrovně předchozích znalostí žáků. Podobně Brittová a Aglinskasová (2002) uvádějí, že kontextualizace „vyžaduje extenzivní znalosti a zkušenosti“ (s. 489). Obtíže se strategií kontextualizace u žáků 6. tříd je zdokumentovaná v kvalitativní studii Samuelssona a Wendella (2016). Nemožnost analyzovat strategii kontextualizace z důvodu nízkého počtu (15/246) studentů (16–17letí), kteří ji aplikovali, je zmapována v další studii (Nokes et al., 2007). Pro výzkum, vzhledem k počtu participantů experimentu, by se jednalo o náročnou analýzu včetně vysokých nároků na zpracování. Hlavní příčinou je však druhý důvod: zejména zdrojování (Greene et al., 2015), ale i potvrzování je možné označit za doménově-obecné strategie, tedy, že je možné je používat napříč kontexty, disciplínami a obory, ať už se jedná o analýzu výroku v on-line diskuzi, že Země je *placatá* (geografie), očkování *způsobuje* autismus (medicína), nebo že holocaust se nikdy *neuskutečnil* (historie).

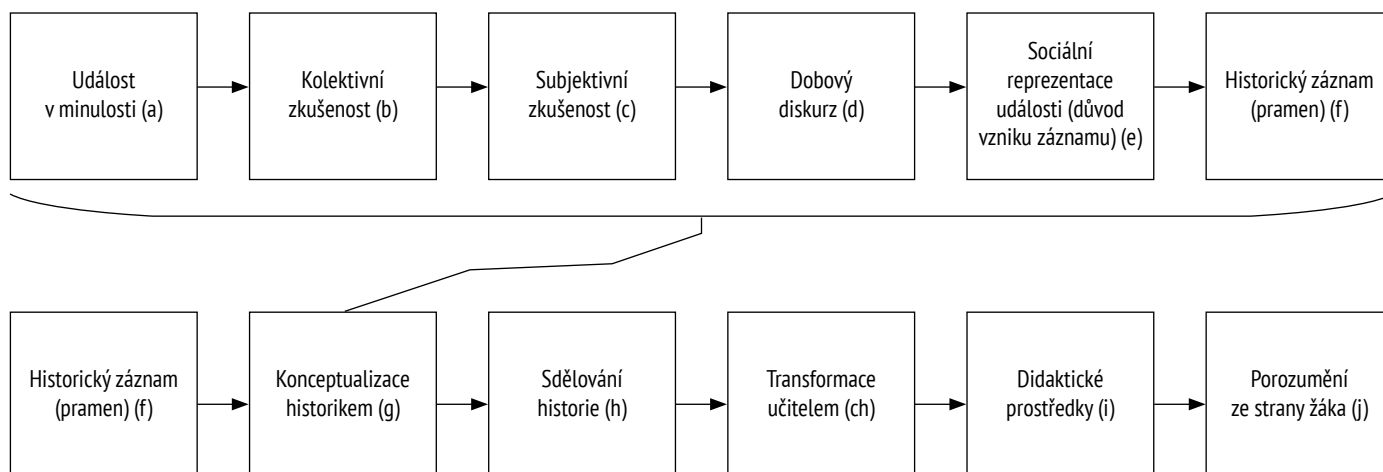
3.2 CHARAKTERISTIKA HISTORIE (HISTORIOGRAFIE)

Historie je multiparadigmatická, idiosynkratická věda (měkká – Biglan, 1973) a špatně strukturovaná disciplína (ill-structured domain – Frederiksen, 1984), která je vystavěna na otevřenosti a interpretativní povaze disciplíny v sociálním kontextu (Beneš, 2011). Úkoly či otázky jsou charakterizovány tím, že nemohou být vyřešeny či zodpovězeny s „vysokým stupněm kompletnosti a ... jistoty“ (King & Kitchener, 2004, s. 5). Bohužel, tato povaha disciplíny je žákům velmi často neviditelná (Puustinen & Khawaja, 2020). Postmoderní přístup neuchopuje dějepisné vyučování jako učení se o tom, co se stalo, ale o procesu tvorby zpráv o minulosti vycházejících z důkazů, kterých (zpráv) může být i několik, včetně protichůdných, ale přesto legitimních (Wilson & Wineburg, 1993). Neoprávněně kritické pohledy pak na historii hledí prizmatem noetické skepse, tedy že dějiny tak, jak je prezentují historikové, neexistují a jsou pouze konstruktem. Interpretativní charakteristika historické znalosti je důsledkem její proměnlivosti (v kontextu nových důkazů či metodologických cest zkoumání minulosti), subjektivity (z hlediska zkušenosti), jazykové/literární složky (jazykové kategorie ovlivňující myšlení historika), sociokulturního zázemí (sociokulturní

²² V anglosaské literatuře jako Epistemology of text znamenající schopnost „číst mezi řádky a reflektovat důvěryhodnost různých aktérů stejně jako jejich záměry a motivy“ (Rantala & van den Berg, 2015, s. 74).

Obrázek 2

Vznik historického záznamu, porozumění historii a vzdělávání (volně na základě Stanforda, 1986).



aspekty ovlivňující historikovo vysvětlení minulosti), ale i empirické opodstatněnosti skrze analýzu primárních a sekundárních zdrojů, tj. metodologických přístupů, typických pro historickou vědu (Čornej, 2016; Yilmaz, 2008). Povaha historie zaměřená na jedinečnost a individualitu sledovaného jevu ostře kontrastuje s vědami budovanými na exaktním základu (tvrdé disciplíny), odhalujícími všeobecně platné zákonitosti (Iggers, 2002). Levy a kolegové (2013) dodávají: „jako vědci [v oblasti tvrdých disciplín] ..., historik musí zvážit rozmanité přístupy k problému, avšak oproti vědcům [v oblasti tvrdých disciplín] nemůže historik znovu rekonstruovat předmět zkoumání“ (s. 394). Kosso (2009) v návaznosti uvádí, že oproti tvrdým disciplínám není možné objekt historického zájmu empiricky pozorovat (experiment, simulace), a proto **historici nestudují minulost, ale stopy minulosti** prostřednictvím pramenů, které vytvářejí limity badatelského pole. Pomocí ověřených pracovních metod je však možné dojít ke kvalitativně hlubší výpovědi pramenů o dějinné skutečnosti, přestože zdroje (zprávy) o události v minulosti mohou být nekompletní, částečné nebo zcela protichůdné (Van Drie & Van Bortel, 2008). Výsledkem je struktura respektující kauzální zákonitosti včetně chronologické posloupnosti. Dějiny se pak nejeví jako pouhý fiktivní konstrukt, ale jako rekonstrukce minulosti stojící na logických argumentech. Zároveň však platí, že dějiny nejsou totožné s prameny, ačkoli si to mnozí nadále myslí (Čornej, 2016). I přes snahu o objektivní poznání se do výsledku bádání odrážejí zkušenosti a postoje historika. Tento fakt nezbytně vede k situaci, že **historici subjektivně tvarují to, co interpretují** (Gaddis, 2002; Čtvrtník, 2015), což je možné vizualizovat prostřednictvím upraveného schématu podle Stanforda (1986).

Celý proces vzniku historického pramene a porozumění události v minulosti nám vykresluje v celé komplexitě schéma (obr. 2) vycházející z práce M. Stanforda (1986). Schéma jasně dokazuje, že pramen (informace v něm) nerovná se události v minulosti tak, jak se udála. Podobně v opačné souslednosti odráží i to, co se snaží v rámci badatelského postupu historik postihnout. Tedy skrze pramen, jeho kritiku či výslovně neuvedenou motivaci autora, se historik snaží dostat k podstatě

zachycené skutečnosti včetně širšího kontextu vzniku pramene. Každá událost v minulosti (a) byla spojená s konkrétními aktéry či svědky, kteří ji utvářeli. Získaná zkušenost, prožitek, ale i míra účasti pak mohou být velmi různé a vedou k odlišné zkušenosti celé společnosti nebo konkrétního jednotlivce (b, c). Obě zkušenosti pak dávají vzniknout i dobovému diskurzu (d), tedy způsobu, jak je na danou událost společností nahlíženo a jak je celý příběh vyprávěn. Jinak se na Bílou horu dívala stavovská a nábožensky rozdělená společnost v 17. století, jinak národně uvědomělá společnost 19. a 20. století a jinak společnost současná. Naprosto zásadní pro podobu záznamu o dané události je sociální reprezentace (e), která uvozuje otázky, proč a pro koho pramen vznikl a jakou má podobu. Přestože se může jednat o jednu konkrétní událost, tak jiný bude záznam v kronice určené dalším pokolením, jiný pak bude v soukromém dopisu, jiný bude v úředních záznamech vrchnostenského úředníka a stejně tak jiný bude v případech podkladů pro jednání soudu. K povaze těchto záznamů pak nesmíme zapomenout připočíst i sociální roli a záměr konkrétního autora. Historický pramen (f) pak musíme chápat jako výslednici celého tohoto procesu vzniku záznamu události. Poté, co je pramen uchopen historikem užívajícím osvědčený metodologický postup (g), je následně získané poznání vázané na paměť a jazyk sdělováno (h) hlavně písemnou formou. Následně je poznání transformováno v onto-didaktické rovině do doporučených materiálů (např. učebnice ze strany MŠMT) nebo učitelem v psychodidaktické rovině již s konkrétním ohledem na cíle výuky, individuální zvláštnosti třídy a žáků apod. (ch). Za užití odpovídajících didaktických prostředků (materiálních, nemateriálních) je takto upravené poznání následně implementováno do výuky (i), což nakonec (v optimálním případě) ústí k porozumění ze strany žáka (j).

Historie, z řečtiny *historia* je bádání, výzkum a výsledek (Joseph & Janda, 2004). Historie je tedy „něco, co jedinec dělá“ (Voet & De Wever, 2017, s. 312). Monte-Sanová (2011) uvádí, že se jedná o proces uvažování zahrnující užití výzkumných otázek, hypotéz, důkazů a argumentů, do kterého vstupují další záležitosti, jako je znalost tématu (Wineburg, 1998), zkušenost s metodami historického bádání (tamtéž), metakognitivní

schopnosti (Poitras & Lajoie, 2013), dostupné informace a povaha zdrojů (Rouet et al., 1996) a v neposlední řadě **epistemické myšlení** (Lee & Ashby, 2000).

Přestože neexistuje jednotné pojetí **historického myšlení**²³ (Puustinen & Khawaja, 2020), panuje mezi odborníky shoda, že zahrnuje komplexní myšlenkové procesy, které historici používají při uvažování o minulosti (Ní Cassaithe et al., 2022; Smith, 2017), přičemž (uvažování) „vyžaduje obecné kognitivní schopnosti, ale zároveň obsahuje několik charakteristik, které jsou více specifické pro určitou doménu“ (Van Drie & Van Bostel, 2008, s. 104). Freedman (2015) uvádí, že odborníci často definují historické myšlení jako „konstruování obhajitelných interpretací o událostech v minulosti“ (s. 357). Může se jednat např. o hodnocení spolehlivosti historických dokumentů, užívání důkazů pro formulaci historických argumentů nebo uvažování o historických dokumentech jako o produktech kontextu, ve kterém vznikly. Monte-Sanová (2010) výše uvedené podtrhává a uvádí, že historické myšlení je ve své podstatě myšlenkový proces závislý na užití a kontextualizaci důkazů, a z toho důvodu proces historického bádání „logicky centruje na analýzu informací a jejich užití jako důkazů za účelem formování argumentů pro podporu závěrů“ (Voet & De Wever, 2017, s. 312). Z toho důvodu je proces argumentace v dějepisném vyučování ohniskem zájmu zdůrazňovaný mnohými autory (Coffin, 2009; Wissinger & De la Paz, 2015). Beneš (2011; 2009; 2005) uvádí, že předmětem dějepisného vyučování je především historické vědomí a myšlení. Výzkum v oblasti porozumění událostem v minulosti prostřednictvím historického myšlení je popisován v řadě studií (Donovan & Bransford, 2005; Levesque, 2008; Stearns, et al., 2000; Wineburg, 2001). Reismanová a kolegové (2019) uzavírají, že napříč modely historického myšlení je možné určit dva sdílené koncepty, a to **užívání zdrojů** a **argumentace**. Oba tyto koncepty bezprostředně souvisejí se způsobem uchopování konstruktu epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu.

3.3 CHARAKTERISTIKA SYSTÉMU

Pashler a kolektiv (2007) vybízejí tvůrce vzdělávací politiky k užití vzdělávacích modelů založených na důkazech (evidence-based),²⁴ avšak (a možná nutno říci bohužel) v odborných příspěvcích jsou patrné tenze mezi historiky a výzkumníky v oblasti dějepisného vyučování na jedné straně a tvůrci vzdělávací politiky na straně druhé v pojetí dějepisného vyučování. Pojmem *history wars* nebo v německém prostředí *Historikerstreit* na přelomu tisíciletí zvýraznila řada autorů (na příkladu USA

či Austrálie – Linenthal & Engelhard, 1996; Macintyre & Clark, 2004) jako celospolečenský problém různých narativů národních dějin, který byl záhy reflektován i v rámci jednotlivých národních kurikulárních přístupů (Taylor & Guyver, 2012). První strana zdůrazňuje kritické chápání historie, multiperspektivitu a chápání minulosti jako komplexního souboru informací se silnou vazbou na historii jako vědu mj. např. s důrazem na badatelsky orientované učení (Voet & De Wever, 2017). Druhá strana zdůrazňuje demokratickou odpovědnost, patriotismus, loajalitu ke státu, začlenění jedince do existujících tradic, kolektivní paměť a budování národního narativu (Wills & Verschaffel, 2012), což přesně zapadá do schématu, ve kterém dějiny mají svůj smysl a cíl (kotva k identitě a společenské soudržnosti – Dixit, 2022), a úkolem historie a historiků je odhalovat a ilustrovat plán tohoto směřování (Čornej, 2016). Historie vyučovaná na školách pak v podstatě prezentuje jeden jediný národní příběh (Low-Beer, 2003), což bylo typické pro národní kurikula po většinu 20. století, a přenos tohoto příběhu korespondoval s *tradičními* přístupy ve výuce dějepisu (Sheldon, 2012). Z epistemického hlediska zastánci druhé strany inklinují ke vnímání historické znalosti jako faktické (skutečné) a fixované (konečné) záležitosti s důrazem na deklarativní (co, kdy, kde, kdo, jak) složku znalostí. VanSledright (2008) v úvodu své studie kriticky hodnotí vyjádření Florida House of Representatives z roku 2006 tvrdící, že americká historie by měla být viděna jako faktická, poznatelná, naučitelná, testovatelná, a nikoliv jako konstruovaná. Autor upozorňuje na nebezpečí výuky historie pod zákonodárnou protekcí, přičemž dodává, že jedna oficiální interpretace minulosti je typická pro autoritářskou politickou kulturu (podobně Seixas, 2000), přičemž takový přístup zapříčiňuje obsahově přetížené kurikulum a vlastní vyučovací hodiny, „ve kterých si studenti zaznamenávají poznámky a prohledávají učebnice za účelem zapamatování faktů“ (Fogo, 2014, s. 153).²⁵ Naopak badatelé věnující se dějepisnému vyučování zdůrazňující interpretativní pojetí, které se poslední dobou začalo promítat do oficiálního kurikula řady států (Austrálie, Kanada, Německo, Nizozemí, USA – Erdmann & Hassberg, 2011) a které je spjaté s analýzou více zdrojů, diskuzí nad protichůdnými tvrzeními, ustanovením historické signifikance, užitím primárních zdrojů, rozpoznáním změny a kontinuity, určením příčin a důsledků, zaujímáním historické perspektivy, proniknutím do etické dimenze historických interpretací a konstrukcí důkazy podložených odůvodnění (Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004; Van Drie & Van Bostel, 2008).

Mnoho výzkumníků se snaží tvořit rámce historického myšlení podporované výzkumy (Wineburg, 1991a; 1994) a na jejich základě navrhnout diagnostické nástroje adresované žákům a studentům (přehled – Reisman et al., 2019) a podnikat intervence (např. RLH – Reading Like a Historian: Reisman, 2012; Wineburg et al., 2012). Tyto snahy i nástroje však mnohdy stojí v opozici k testování v hodinách dějepisu ze strany učitelů nebo

²³ V literatuře též jako historická kognice (historical cognition – O'Neill et al., 2022), historické uvažování (historical reasoning – Van Drie & Van Bostel, 2008), historické porozumění (historical understanding – VanSledright, 2011) nebo historické myšlení a uvažování (historical thinking and reasoning – Gestsdóttir et al., 2021).

²⁴ Podobně v České republice v souvislostech se zaváděním (pro)inkluzivních opatření a upozaděním, nekomunikace či potlačení výzkumných důkazů v mediálním prostoru a potenciální potřebě (alespoň částečně) vyhovět spíše nenakloněné voličské základně – Štech, 2021. V souvislosti s přírodovědným vzděláváním a rolí vědců (odmítání jejich expertizy, misinterpretace, odmítání vědecké průkaznosti) – Kienhues et al., 2020.

²⁵ Podobně se vyjádřila docentka Pavlíčková, že memorování letopočtů bylo opodstatněné v době, „kdy byly informace těžko dostupné, ať už proto, že nebyl internet a knihy byly drahé, nebo proto, že nad informacemi bděl totalitní režim, který si nárokoval jediný pravdivý výklad“ (Češík, 2021).

ministerstva, při kterých je často požadováno vybavení si faktů, popis historické události nebo se nástroje zaměřují na jiné konstrukty, které sice mohou podporovat historické myšlení (např. porozumění čtenému), ale nejsou jeho výslovnými komponenty v uznávaných modelech (Reich, 2009; Smith, 2017). Jak podtrhává Monte-Sanová (2011), (pouze) zaměření na porozumění čtenému „inhibuje koncepci historie jako interpretativní disciplíny založené na analýze důkazů“ (s. 212).

Wansink a kolektiv (2017) uzavírají, že historická znalost by neměla být prezentována jako faktická nebo ryze subjektivní záležitost, ale spíše jako **otevřený narativ založený na průkaznosti, který může být zpochybňován a reflektován**.

3.4 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGA

Snaha vyvážit oba přístupy (učit fakta i způsoby interpretace) může vyvolat mezi učiteli napětí, které má za následek silnější tendence orientovat výuku na fakta (Zanazanian & Moisan, 2012). Tento jev je spojován např. s úsilím udržet kontrolu ve třídě (Martell, 2013) určitou formou replikace, jelikož mnoho čerstvých absolventů začíná učit tak, jak sami byli učeni (traditional expectations – autoritativní narativ založený na faktech, která mají být žáky zapamatována – Lovorn, 2012), nebo s tzv. paradoxem jistoty (než jsou učitelé připravení ve své výuce realizovat nejistotu, tj. uchopovat historické závěry jako interpretace podléhající času, místu a záměrům autora, musí rozvinout jistotu ve své expertíze, tj. nabýt doménové znalosti – Wansink et al., 2016; podobně Martell, 2013). Úskalím dotýkajícím se této problematiky je neschopnost některých učitelů ontologické změny, tj. zaměření z obsahu disciplíny směrem na zaměření se na pedagogiku, didaktiku nebo pedagogickou psychologii (podobně VanSledright, 1996). Jak výstižně uvádějí Puustinen a Khawaja (2020), „vyučovaný předmět není jednoduše jen [kvantitativní] redukce mateřské disciplíny“ (s. 2).

Výzkumné studie věnující se epistemickému myšlení učitelů dokládají spíše smíšené než jednoznačné závěry. McCrumová (2013) realizovala rozhovory s jedenácti učiteli historie na začátku jejich pracovní dráhy, v němž mapovala rozdíly mezi modernistickou perspektivou (závěry budovány na základě faktů ve zdrojích) a postmodernistickou perspektivou (minulost je vždy zprostředkována autory a není možné reprezentovat minulost na základě historických událostí), přičemž došla k závěru, že většina respondentů zastává modernistickou perspektivu. V rámci rozhovorů s učiteli (24) dospěl Boadu (2020) k závěru, že většina účastníků jeho výzkumu byla konstrukcionisty, tj. že na základě použití podložených metod historického bádání je možné odhalovat a interpretovat poznatelnou realitu minulosti, což odpovídá kriterialistické úrovni ve vývojových modelech epistemického myšlení. Podobně v kvalitativní studii Voet a De Wever (2016) doložili, že většina (17/22) učitelů zastávala kriterialistickou pozici. Jamesová (2008) v rámci výzkumu u budoucích učitelů 1. stupně doložila, že neochota přistoupit k interpretativnímu pojetí výuky historie je způsobena tím, že učitelé tento přístup shledávají za morálně nejednoznačný, a tudíž škodlivý (snaha

ochránit děti). Tito studenti učitelství věřili, že existuje základní (hlavní) historický příběh. Tímto způsobem je podle respondentů jednodušší učit a také je to méně riskantní („...nemusíš se potom obávat, že naštveš rodiče“ – tamtéž, s. 195). Jsou-li však žáci učeni, že historie je objektivní, nerozvíjí se jejich kritické myšlení, včetně znovuzvážení síly tvrzení, o kterých si mysleli, že jsou pravdivá (Alexander, 2005). VanSledright (1995) upozorňuje na nebezpečí velkého množství chronologicky strukturovaných detailů, které jsou ve finále pro žáky a studenty zmatečné. Jak dodávají Wansink a kolektiv (2017), jedná se o tradiční pohled na historii (historická znalost je nezávislá na pozorovateli). V souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem je často výsledkem stav, kdy žák zaujímá pasivní roli k historickým faktům a konceptům (Stoel et al., 2017a), orientuje se k vnějším zdrojům znalosti (encyklopedia epistemology – VanSledright, 2002a) a tato **silná fixace brání možnostem přiblížit se žákovi k podobnému způsobu myšlení, jaké používá historik** (Lee & Shemilt, 2003).

Jestliže však učitelé nepřijmou, že historická znalost je interpretativní povahy, nemohou zároveň přijmout, že znalost je konstruována, což ovlivňuje způsob pojetí (použití forem a metod) výuky (Wansink et al., 2017). Kritické myšlení je spíše spjato s interpretativním pojetím výuky než s faktuálním, tj. orientací na poznatky (tamtéž). Norton a kolektiv (2005) přímo uvádějí, že epistemické myšlení „učitelů o povaze disciplíny ... má přímý vliv na jejich vyučovací záměry“ (s. 554) a je promítnuto v „jejich očekáváních od studentů“ (Lunn Brownlee et al., 2017b, s. 244), což koresponduje s dalšími studiemi napříč vyučovacími předměty (Buehl & Fives, 2009; Hashweh, 1996; Kang, 2008; Zohar et al., 2001; Lunn Brownlee et al., 2011; VanSledright, 2002a). Konkrétně v souvislosti s pregraduální přípravou učitelů např. Marraová (2005) zjistila, že konstruktivisticky koncipovaná výuka při studiu na vysoké škole vede ke změně epistemického myšlení směrem ke kriterialistické pozici a sami studenti vykazují inklinaci ke konstruktivistickému způsobu vyučování. Přestože je „obecně přijímáno, že přesvědčení učitelů a jejich znalosti tvarují povahu jejich vyučování“ (Gestsdóttir et al., 2021, s. 47), tak Hartzler-Millerová (2001) poukazuje na jistý paradox dvojitého epistemického standardu, kdy učitel může zastávat pozici vnímání historie jako interpretativní vědy, ale při výuce prezentuje historii jako jeden narativ. Podobně další autoři (Hofer, 2002; Lunn Brownlee et al., 2011) upozorňují na odlišnosti mezi sebevyjádřením učitelů a jejich reálným chováním při výuce v obecné rovině. Nesoulad byl např. zdokumentován, kdy např. učitelé mající tendence k subjektivismu upřednostňují ve výuce transmisivně-instruktivní způsob (s hlavní charakteristikou ústřední role učitele, ve které často *stojí a mluví* k celé třídě najednou) výuky (Schraw & Olafson, 2003; Wilcox-Herzog, 2002), přestože podle Schrawa (2013) by subjektivisté měli odmítat nadřazenost vlastního poznání ve vztahu k poznání studentů (pohledy a interpretace nelze poměřovat, jsou si rovny). Tento nesoulad se připisuje vlivu dalších okolností, jako jsou např. „profesní standardy učitele, standardizované testování“ (Lunn Brownlee et al., 2017b, s. 245) a další

(nastávající přijímající zkoušky, příchod nového žáka, časové zpoždění probíraných témat oproti plánu, změny v pedagogickém sboru nebo vedení apod.).

Přestože některé studie dokládají význam tréninku učitelů pro rozvoj jejich epistemického myšlení i změny v pojetí vyučování (Gill et al., 2004; Kang, 2008; Kienhues et al., 2008; Levy et al., 2013; Lunn Brownlee et al., 2011; Martin & Monte-Sano, 2008), tak jiné nikoliv. Např. Jamesová (2008) uvádí, že paradigma pozitivismu²⁶ je tak silně zakořeněné, že učitelé, kteří podstoupili roční intervenci zaměřenou na rozvoj a prohloubení pochopení interpretativní povahy historie, uváděli, že samotná intervence jim „komplikovala jejich úsilí vyprávět, převyprávět a testovat jeden nejlepší příběh“ (s. 192). Yilmaz (2008) ve své kvalitativní studii toto podtrhává zjištěním, že praktikující učitelé za výstup vzdělávání považují historickou znalost, nezohledňují přitom proces jejího získávání, přičemž VanSledright (1996) přímo uvádí, že centrální kurikulární otázkou při výuce historie je **vyvážení mezi obsahovými znalostmi a procedurálními** (jak něco dělat, přemýšlet) **dovednostmi**. Znalosti jsou samozřejmě nedílnou součástí dějepisné výuky, ale vybavování si informací z paměti není samo o sobě považováno za historické myšlení (Smith, 2017). Žáci by měli být učeni kritickému myšlení, měli by posuzovat spolehlivost zdrojů, jejich užitečnost a reprezentativnost, učit se konstruovat a dekonstruovat historické narativy, vnímat, že se nejedná o přímé kopie minulosti, ale interpretace, přičemž by se měli učit hodnotit platnost těchto interpretací na základě stanovených kritérií (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011). Jak dodává Nitsche a kolektiv (2022), „většina západních učitelů historie v minulých čtyřech dekádách zdůrazňuje, že učit se myslet historicky je více důležité než učit se konkrétní historická fakta“ (s. 2).

Z výše uvedených důvodů nebylo hlavním cílem experimentu v této publikaci podpora nabývání obsahových znalostí žáků, ale otázka podpory nabývání procedurálních dovedností, tj. strategií (konkrétně zdrojování a potvrzování).

3.5 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA

Výzkumy dokumentují, že informační hodnota, kterou žáci přisuzují jakémukoli ústnímu sdělení vztahujícímu se k minulosti, je často prakticky stejná a že veškeré psané záznamy o minulosti mohly být zapsány pouze tím, kdo událost zažil (Levstik & Barton, 2008). Někteří středoškolští studenti dokonce věří, že učebnice nejsou sekundárním zdrojem interpretace, ale definitivním (skutečně dokládají, co se v minulosti stalo – Stahl et al., 1996; VanSledright, 1997, 2002a). Studie Greenea a Yuové (2014) odhalila značnou rozmanitost odpovědí při hodnocení učebnice jako důvěryhodného zdroje žáky druhého stupně ZŠ (včetně specifického skepticismu ohledně užití internetu), přestože některá vyjádření expertů podporovala orientaci na učebnice jako zdroj pravdivého poznání: „V mých třídách autorizují učebnice

jako zdroj pravdy, pravých faktů. Což je prozatímni a heuristické ... Ale provizorně pro kurzy ... dávám učebnici epistemologický statut“ (tamtéž, s. 21). Podobně navazují VanSledright a Maggioniová (2016), že žáci se vyjadřují o „potřebě interpretace zdrojů, ale učebnice je správná“ (s. 140). Ve shodě s Wileyovou a kolektivem (2020) je zapotřebí uvést, že by se nemělo jednat o poměřování toho, poskytuje-li primární nebo sekundární zdroj více či méně spolehlivé informace, ale o to, že každý z nich nabízí jiný typ informací. Podle Wineburga (1991a) práce s textem ve škole obvykle produkuje a posiluje epistemickou pozici objektivismu, jelikož jsou primárně zdůrazňovány informace než poselství autora, které je umístěno v textu, přičemž studenti si příliš nedělají starosti s tím, že je jakkoli problematické informace z textu „vytahovat“ (tj., že informace považují za pravdivé a konečné; neberou v úvahu osobnost autora a jeho záměr). Vyzdvihování učebnice jako hlavního informačního zdroje a její časté užívání vede k potlačení možnosti ocenění vědy, jejímž základním principem je odůvodňování na základě důkazů a testování mnoha (často) soupeřících vysvětlení (Wiley et al., 2009). Na druhou stranu je rovněž doloženo, že při experimentech zaměřených na oproštění se od spoléhání na učebnici prostřednictvím zdůraznění nejistoty (interpretativní povaha výuky dějepisu) může v žácích vyvolat úzkost a zmatení (McRobbie, & Thomas, 2000).

Prekoncepty žáků často korespondují s epistemickým myšlením, že historie se přijímá (existuje jedna *pravda*), přičemž žakovské prekoncepty často odrážejí myšlenky kolektivní paměti a historické kultury (Wineburg et al., 2007). Na výzkumu žáků 1. stupně (Ní Cassaithe et al., 2022) bylo doloženo, že epistemické myšlení o povaze historických znalostí mají původ jak v žakovských zkušenostech (výuka), tak i v jejich obecných představách o fungování světa. U žáků jsou patrné silné tendence historické události pevně fixovat za účelem nabývání faktických znalostí o minulosti (VanSledright, 2002b; Wansink et al., 2016). Ioannouová a Iordanouová (2020) s odkazem na shrnutí reprezentativního šetření národního srovnávání v USA (Dillon, 2011 – žáci 4. tříd: $N = 7\,000$; žáci 8. tříd: $N = 11\,800$; studenti 12. ročníků: $N = 12\,400$) uvádějí, že žáci a studenti při studiu dějepisu mají tendenci memorovat historická fakta namísto užívání kritického myšlení. Žáci vnímají historické záznamy a historii jako jistou záležitost (oproti vnímání znalosti jako potenciálně měnící se v čase v závislosti na motivech autora a prostředí, z kterého pochází, nebo odhalení nových důkazů), přičemž upřednostňují jednoduchá vysvětlení s poukazováním na jednu příčinu (Voss et al., 1998). K podobné situaci dochází i při práci s textem: čtenáři nejsou schopni aktualizovat jejich první porozumění události, přestože čelí novým informacím, nebo dokonce přímo protichůdným (tzv. *continued influence effect*²⁷ – Ecker et al., 2011). Smith (2017) uvádí, že vnímání historických zdrojů (např. obrazů) jako okna do minulosti a hodnocení těchto zdrojů na základě toho, zda souhlasí s prekoncepty

²⁶ Ve své hlavní podstatě se jedná o to, že existuje jedna objektivní realita vně naší mysli. V souvislosti s výukou historie (ale i dalších měkkých disciplín) se jedná o výuku jedné jediné pravdy (hlavního příběhu, narativu).

²⁷ Síla prvního úsudku a odmítání následných informací, které jej negují, je dobře zmapována i na příkladech závažných společenských témat, jako je např. (neexistující!) vazba mezi vakcínami a autismem (Gross, 2009).

jedinice, je považováno za „klíčové bludy v historickém myšlení“ (s. 1279). Vasledright (2004) na základě verbálních protokolů doložil silný vliv prekonceptů na porozumění čtenému, přičemž jedno z dětí v jeho výzkumu spíše verbalizovalo část filmu (Pocahontas), než že by reflektovalo čtený text (film jako přesný popis událostí, tzv. Disney effect).²⁸

Wineburg (2001) souhrnně konstatuje, že pro žáky je historické myšlení nepřírozené (není kritické ani reflexivní směrem k minulosti). Jedním z hlavních důvodů je fakt, že schopnost zkoumat minulost způsoby historické vědy není dostupná z vlastní zkušenosti, a z toho důvodu je nanejvýš nutné, aby byl učitel schopný modelovat historické myšlení před svými žáky (Fogo, 2014). Tuto skutečnost lze shrnout z úst Kohlmeierové (2005), která zhodnotila své úsilí přiblížit praktiku historických metod svým žákům devátých tříd slovy:

Na rozdíl od časté praxe historiků, moji žáci si na základě zadané četby nehledali a nevyplňovali své mezery ve svých předchozích znalostech [protože jim chybělo poměrné množství vědomostí a zkušeností]. Zajímalo by mě, jaké zlepšení bych u nich mohla pozorovat, kdybych jim zadala ještě jednu sadu historických dokumentů nebo s nimi pracovala ještě jedno pololetí. Ačkoliv jsem spatřila, že za půl roku učinili pozoruhodný pokrok ve svém myšlení, zajímá mě, jak dlouho by trvalo, než bych žáky přiměla k tomu, aby skutečně začali považovat historické záznamy za chybějící články v historických souvislostech (s. 513).

Souběžně ale platí, že je možné v rámci výuky pracovat jak s historickým vědomím (kolektivní pamětí), tak i historickým myšlením, ačkoli je to značně obtížné (Seixas, 2017b). Žáci by měli být učeni, že historická tvrzení se mění (ne nutně kvůli objevení nových historických důkazů) např. vzhledem k odlišné perspektivě lidí a společností v průběhu času a také místně, jelikož produktem historické vědy je výsledek interakce mezi poznávajícím (subjektem – historikem) a rezidui minulosti (objektem – co má být poznáváno a poznané). Historické zdroje tak představují důkazy, které jsou umístěny v historickém kontextu (liší se časově a místně), a původci zdrojů musejí být tázáni, kdo jsou, za koho mluví a proč. Při této interpretaci se však nejedná o ryze subjektivní vnímání, jelikož historická věda pevně stojí na objektivním metodologickém přístupu.

²⁸ Rovněž Wineburg s kolegy (2001) uvedl, že studenti a jejich rodiče pro podporu svých tvrzení při diskuzi o historii používali jako reference filmy Forest Gump nebo Schindlerův seznam. Podobně Seixas (1994) zjistil, že středoškolsí studenti vnímají film Tanec s vlky spíše jako přímou kopii minulosti než jako kontextualizovaný produkt tvorby 90. let minulého století.

4 VÝCHODISKA PRO TVORBU MATERIÁLŮ DO VÝUKY

Na teoretických a výzkumných východiscích uvedených v předcházejících kapitolách je v tomto oddílu představena základní koncepce PL zaměřená na ovlivnění epistemického myšlení žáků. Většina těchto aktivit je zaměřena na schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování, tedy strategie spjaté s mediální gramotností. Některé aktivity částečně tento rozměr překračují a týkají se dalších aspektů epistemického myšlení (např. aktivita 3 v PL 7, která je zaměřena na to, že se znalost vyvíjí – událost v minulosti je v různých časových obdobích interpretována odlišně).

Lampertová (1990) uvádí, že měnit epistemické myšlení žáků může vyžadovat změnu smyslu učení ve školách. Aby byly žákům ve školách skutečně zprostředkovány dějiny v plném významu, musí jim být ukázáno a zpřístupněno, jak skuteční historici pracují a uvažují. Vychází se tedy primárně z tzv. expertního modelu učení (Ericsson, 2009), tj. z rozdílů v uvažování mezi experty historiky a začátečníky. V souvislosti s dějepisnou výukou to znamená formovat jedince, kteří nejenže vědu studují, ale také ji aplikují a podílejí se na jejím vytváření v rámci smysluplných způsobů uvažování. Beneš (2005) uvádí, že:

Školní dějepis nemá vychovávat odborníky; má prostřednictvím dostupných prostředků (racionálních, stejně tak jako emocionálních) vychovávat ke stylu myšlení, potřebnému pro porozumění sociální skutečnosti, která má historickou povahu, a tím přispívat k tvorbě myšlenkové kultury jedince i společnosti, v níž žije (s. 21).

Nechceme a nemůžeme chtít, aby žáci začali uvažovat jako experti, a neznamena to, že se snažíme „produkovat miniaturní historiky“ (Lee & Ashby, 2000, s. 200). Je ale možné žákům myšlení historiků přiblížit a vést žákovské uvažování podobným směrem tím, že se budou učit pracovními postupům historikovy činnosti (Jílek, 1996). Beneš (2023) doplňuje, že „školní historická edukace má vést k formování kompetentního příjemce poskytovaných informací, tedy takového jedince, který je schopen porozumět jejich hlavním myšlenkám, porovnávat je a aplikovat je do praktických činností a který si je vědom i jejich hodnotových rovin“ (s. 3). Experimenty v této oblasti pak dokládají, že již žáci 1. stupně mohou být tímto způsobem učeni (Nokes, 2014) a dále, že v obecném slova smyslu programy na vyšší úrovni myšlení se především projevují jako úspěšné u žáků s horšími výsledky (White & Frederiksen, 1988), což platí i pro rozvoj epistemického myšlení (např. Macedo-Rouet et al., 2013; Reisman, 2012).

4.1 OBECNÁ VÝCHODISKA

Jednotlivé aktivity jsou vystavěny na práci s didaktizovaným primárním zdrojem. Jak uvádí Rouet a jeho kolegové (1996), přítomnost primárního zdroje pozitivně ovlivňuje to, na jakých kritériích žáci staví svou interpretaci historické skutečnosti.

Jejich užití nabízí autenticitu, a proto je užití primárních zdrojů doporučováno (Barton & Levstik, 2004; Seixas & Morton, 2013). Výzkumné studie dokládají, že práce s primárními prameny může vést k rozvoji epistemického myšlení (Mierwald et al., 2022; Stoel et al., 2017b). Využití primárních pramenů však naráží na několik úskalí. Za jednu ze stěžejních záležitostí je považována *didaktizace* pramene, tj. úprava primárního historického pramene ve školní historický pramen (Hes, 2015; Kohlmeier, 2005; Kratochvíl, 2002, 2014). Dále bylo zdůrazňováno na dítě orientované učení, které je spjato s termínem konstruktivisticky koncipovaná výuka, jež je charakterizovaná tím, že „studenti konstruují jejich znalosti na základě individuálních a/nebo mezilidských zkušeností a na základě uvažování o těchto zkušenostech“ (Windschitl & Andre, 1998, s. 145). Přes veškeré slabé stránky a úskalí, které s sebou konstruktivistický způsob vyučování přináší, je tento přístup pokládán za známku dobrého vyučovacího přístupu (Vavrus & Barlett, 2012). Učitelé s vyšší úrovní epistemického myšlení mají obvykle tendenci ke konstruktivistickému způsobu vyučování a více zdůrazňují kritické myšlení, naopak učitelé s nižší úrovní epistemického myšlení mají vyšší tendenci se orientovat na transmisivně-instruktivní pojetí vyučování, tj. na kurikulum, testování a osvojení základních znalostí dané disciplíny (Gill et al., 2004; Liu & Tsai, 2008; Marra & Palmer, 2010; Namamba & Rao, 2016; Tsai & Liang, 2009).

Obvykle je konstruktivismus (student-centered approach) skloňován k opozici k tzv. transmisivně-instruktivnímu (teacher-centered approach) způsobu vedení výuky (McCrum, 2013), který je charakterizován ústřední rolí učitele, obvykle frontální formou výuky a monologickými metodami. Leithwood a kolektiv (2010) hovoří o transmisivně-instruktivním způsobu výuky jako o *tradičním* pojetí. Označení přístupu jako *tradiční* je v pořádku z důvodu silně zakořeněné tradice (užíváno v kurikulu, systému, společnosti, samotnými učiteli i žáky). Za problém však považujeme fakt, že se k němu zaujímá extrémní postoj (nemá v novém pojetí žádné místo). Danou problematiku nevnímáme jako ostrou polaritu názorového přístupu pro vyučování. Jsme přesvědčeni, že není možné zevšeobecňovat horší × lepší vyučovací přístup učitele bez znalosti souvislostí, zejména potom výchovně vzdělávacích cílů. Zastáváme názor, že se má jednat o symbiotický vztah obou přístupů, kdy v určitých fázích vyučovacího procesu je jeden na určitou chvíli upozaděn druhým za účelem zvýšení efektivity učení a vyučování na základě zohlednění cíle hodiny/tématu, typu vyučovacího předmětu, individuálních charakteristik žáků i učitele apod. Přestože transmisivně-instruktivní přístup má ve vyučovacím procesu zajisté své nezastupitelné místo, tak ve shodě s Greenem a kolektiv (2008) zastáváme pozici, že učení je zejména konstruktivní proces, a tomu by měla odpovídat primárně aktivní role žáků ve vzdělávacím procesu. Transmisivně-instruktivní způsob výuky „poskytuje málo prostoru pro spolupráci, aplikaci nebo osobní a/nebo sociální smysluplnou konstrukci znalostí“ (Muis et al.,

2016b, s. 350), a z toho důvodu byl na základě cíle našeho experimentu spíše upozaděn. V rámci dějepisného vyučování má konstruktivistický způsob výuky vazbu k interaktivní diskuzi, studentské práci ve skupinách a zejména pak k analýze primárních zdrojů (Maloy & LaRoche, 2010).

Na nedostatky toho, jak u žáků a studentů rozvíjet epistemické myšlení, se začalo významněji upozorňovat zraje nového milénia (Bendixen & Rule, 2004; Burr & Hofer, 2002). Na základě systematické práce se zdroji je možné dohledat následující východiska pro ovlivnění epistemického myšlení žáků, která, přestože nejsou absolutním výčtem, se objevují v literatuře opakovaně:

- i) Kingová a Kitchenerová (1994) uvádějí pocit disbalance pramenící z nesouladu mezi předcházejícími znalostmi a nově přichozími informacemi, což může fungovat jako provokativní faktor zapříčiňující opětovné zvážení, reinterpetaci nebo odmítnutí původních znalostí. Podobně Kienhuesová a kolektiv (2016) uvádějí, že je vhodné žáky konfrontovat se zdroji, které se neshodují.²⁹
- ii) Umístit do centra aktivity otázku, proč si dva zdroje odporují (Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002). Konkrétně se např. může jednat o „výslovnou diskuzi, proč experti [mezi sebou] nesouhlasí“ (Stoel et al., 2022, s. 30).
- iii) Sdílení (společných a rozdílných) úhlů pohledu žáků na stejnou záležitost (Bendixen & Rule, 2004).
- iv) Zapojení metakognice, která s epistemickým myšlením souvisí (Bromme et al., 2010; Mason & Bromme, 2010). Může se např. jednat o zdůvodnění (reflexi; proč je nebo není právě dané kritérium vhodné) výběru kritérií pro určení důvěryhodnosti zdroje (samotné určení kritérií by byl epistemický proces, ale ne metakognitivní).
- v) Argumentace (Iordanou et al., 2016).
- vi) Aktivní konstrukce znalostí žákem (tj. konstruktivisticky pojaté vyučování – Muis et al., 2016a).
- vii) Práce s materiály, které výslovně vyvracejí mylná pojetí (miskoncepty) v dané disciplíně. Např. otisk prstu jako 100% způsob identifikace jedince × pravděpodobnost shody (Kienhues et al., 2008).
- viii) Učit metody dané disciplíny, „jako způsob produkování a odůvodňování znalostí“ (Kienhues et al., 2016, s. 326) a s nimi spjaté myšlenkové strategie, které užívají experti (v našem případě historici; Wineburg, 1991a, 1991b), což již ve vztahu k dějepisné výuce rozebíráme v navazujícím oddílu. Mezi tyto strategie je možné zařadit **zdrojování** a **potvrzování**.

4.2 KONKRÉTNÍ VÝCHODISKA – PODPORA STRATEGIÍ ZDROJOVÁNÍ A POTVRZOVÁNÍ

Jak již bylo uvedeno v předmluvě, zdrojování je možné definovat jako „hodnocení a užití dostupných informací o zdroji ... například, kdo je jejich autorem a jaké dokumenty to jsou“ (Bråten et al., 2018, s. 2) nebo zohlednění speciálních slov užitých v textu (Afflerbach & VanSledright, 2001). Potvrzování „je proces porovnávání informací mezi zdroji nebo s předchozí znalostí ... na základě strategického porovnávání perspektiv a hledání souladů a nesouladů mezi perspektivami“ (Bråten et al., 2011, s. 51), tj. užití znalostí z jednoho zdroje za účelem konstrukce znalostí z dalšího zdroje/na dalším zdroji (Anmarkrud et al., 2014). Jak dokládá řada studií, tak ani studenti SŠ a VŠ spontánně strategie zdrojování a potvrzování nepoužívají (Britt & Aglinskas, 2002; Rouet et al., 1996; Wiley et al., 2009, aj.), tj. bez pobídek ze strany pedagoga se snižuje pravděpodobnost, že by byly získané informace o autorovi automaticky použity pro hodnocení obsahu.

Wineburg (1994) ve své studii uvádí reprezentativní příklad způsobu uvažování historika ve vztahu k rozboru (zpochybnění) důvěryhodnosti zdroje (deníku britského důstojníka popisujícího události, kterých byl svědkem při bitvě o Lexington v roce 1775):

Můj odhad je, že tohle nebylo pravděpodobně napsáno danou noc ani příští den. [Byl] příliš zaneprázdněný pochodem, aby se zastavil a psal do diáře, takže měl nějaký čas se zastavit a zapřemýšlet ... a mít čas na přemýšlení, že to, co se stalo, bude pravděpodobně předmětem vyšetřování ... pravděpodobně byl velmi opatrný v tom, co se chystal [do diáře] napsat (s. 104).

Historik hodnotí historickou průkaznost zdroje v souvislosti s časem mezi událostí a zdrojem o události (je pravděpodobné, že psal při pochodu?), pozicí autora (důstojník), teoretickou motivací autora (možné zamlčení některých událostí, vykreslení události v jiném světle kvůli možnému vyšetřování).

Velmi obdobnou situaci a kritické otázky si můžeme ukázat na příkladu vyvraždění Magdeburku v roce 1631 (viz také PL 8), které velmi syrovým způsobem popsal voják Peter Hagendorf:

Dne 20. května jsme zaútočili na mé rodiště a město dobyli. Vrhli jsme se dovnitř bez jakéhokoli zranění, ale najednou u Novoměstské brány jsem byl dvakrát zasažen do těla, to byla moje kořist.... Chirurg mi svázal ruce za záda, aby mohl v ranně řezat dlátem. Byl jsem pak odnesen do své boudy napůl mrtvý. Stále mne bolelo u srdce z toho, jak toto krásné město, má vlast, strašlivě hořelo. (Peters eds., 1993, s. 47)

Je zcela zřejmé, že v souvislosti se značnými zraněními, které v boji utrpěl, nemohl události zaznamenat bezprostředně. Stejně tak, že řadu informací získal zprostředkovaně od jiných

²⁹ Přestože protichůdné informace mohou žáky podpořit v epistemickém myšlení, zvýšit pozornost čteného materiálu (Braasch et al., 2012) nebo mohou vést k hlubšímu zpracování a lepšímu zapamatování zdrojů tvrzení oproti zdrojům s konzistentními tvrzeními (Rouet et al., 2016), mohou také vést k produkci negativních pocitů potenciálně negativně ovlivňujících proces učení (Rosman & Mayerová, 2018).

účastníků bojů. Na druhou stranu zdůrazňování jeho vyřazení z boje může mít zcela intenciální povahu ve snaze zřeknout se podílu na zkáze rodného města. Každopádně zůstává v takové blízkosti události, do které se ani při největší badatelské snaze nikdo z nás nemůže dostat.

Do série kritérií a konkrétních otázek byly strategie zdrojování a potvrzování uchopeny mnoha autory, což je prezentováno v tabulce níže (tab. 2). Tyto otázky se staly jak ústřední inspirací pro tvorbu PL, tak v rámci experimentálního měření (pretest, posttest). V navazující tabulce (tab. 3) jsou pak prezentovány konkrétní aktivity zaměřené na epistemické myšlení (případně v kombinaci s metakognitivním myšlením) vytvořené autory této publikace, které se nacházejí v PL pro žáky.

Tabulka 2

Uchopení strategií zdrojování a potvrzování do série kritérií a otázek

Zdroj	Zdrojování (způsoby odůvodňování důvěryhodnosti; hodnocení integrity zdroje a účel, pro který byl napsán)	Potvrzování (porovnávání detailů jednoho zdroje vůči dalším zdrojům; hledání shod a rozdílů)
Britt & Aglinskas (2002, s. 488)	Pozice nebo renomé autora. Motivace autora. Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje (očitý svědek, informace z novin, výzkum)? Hodnocení autora (názor na autora a jeho kritika). Datum (období), kdy byl zdroj napsán. Typ dokumentu (dopis, smlouva, oficiální záznam, ...). Hodnocení dokumentu (názor na dokument a jeho kritika).	—
De La Paz (2005, s. 144–145)	Jaký byl záměr autora (na základě záměru autora je možné přijmout zdroj jako důvěryhodný, nebo jej odmítnout)? Dávají argumenty autora a jeho vysvětlení smysl (tato otázka pomáhá žákům hledat nesrovnalosti v textu; např. hodnocení situace, které však nebyl očitým svědkem)? Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (např. prostřednictvím volby slov – neutrální výrazy × výrazy se silnou emocionální konotací; autor prezentuje jeden úhel pohledu)?	Je autor inkonzistentní? Jsou lidé popisováni odlišně? Je událost popsána jinak? Co chybí v argumentech autora? Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?
Reisman (2012, s. 112)	Jaký je úhel pohledu autora? Proč to bylo napsáno? Kdy to bylo napsáno? Je možné zdroji věřit? Proč ano, proč ne? — Identifikace autorovi pozice k historické události. Identifikace a hodnocení záměru autora při tvorbě dokumentu. Predikce, co by autor řekl před čtením dokumentu. Hodnocení důvěryhodnosti zdroje prostřednictvím zvažení žánru, adresátů a záměru autora.	Co tvrdí ostatní části důkazu? Nacházím odlišné verze příběhu? Proč ano, proč ne? Kterým částem důkazu je možné nejvíce věřit? Ustanovit, co je pravdivé prostřednictvím porovnávání dokumentů mezi sebou. Odhalení nesrovnalostí mezi dvěma tvrzeními.
Smith et al. (2019, s. 143–144)	Žáci hodnotí historickou průkaznost v kontextu času mezi událostí a důkazem (zdrojem) o události. Žáci hodnotí vliv místa (kde se v dobu tvorby dokumentu nacházel) a pozici (členem organizace?; zaměstnanec?; u koho?) autora zdroje na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv okolností na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv důvěryhodnosti autora (osobností charakteristiky) na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv textového žánru na důvěryhodnost zdroje. Žáci hodnotí, jaké doplňující informace by byly nápomocné pro evaluaci.	Žáci porovnávají shody a rozdíly mezi zdroji. Žáci verifikují informaci ve světle historické průkaznosti z dalších zdrojů. Pro tvorbu koherentní mentální reprezentace autoři navrhnou následné kroky pro užití zdrojů: Žáci identifikují vhodné důkazy (zdroje, části zdrojů) pro tvrzení a zároveň určují relativní silné a slabé stránky jednotlivých částí důkazů. Žáci hodnotí, zda je důkaz dostatečnou podporou pro historické tvrzení. Žáci užívají vhodné důkazy pro určení kvality historického tvrzení.
VanSledright & Afflerbach (2005)	Čtyři kognitivní aktivity související s historickým porozuměním: Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem). Identifikace (určení povahy zdroje – rozlišení primárního a sekundárního zdroje). Perspektiva (porozumění historickému kontextu a dalším potenciálně vhodným zdrojům souvisejícím s událostí). Spolehlivost (schopnost komparovat odlišné zdroje).	
Wiley et al. (2009, s. 1100)	Komplexní intervenční přístup SEEK ³⁰ : Kdo je autor? Je osoba, která poskytuje informaci, někdo, kdo je obeznámený s problematikou? Jaká je motivace autora? Je informace založena na vědecké průkaznosti? Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji? Rozumíš vysvětlení na základě poskytnutých informací? Souhlasíš vysvětlení ve zdroji s tvými předchozími znalostmi nebo s informacemi z dalších spolehlivých zdrojů?	

³⁰ The Source of the information, the nature of the Evidence that was presented, the fit of evidence into Explanation of the phenomena, the fit of the new information with prior Knowledge.

Tabulka 3

Aktivity zaměřené na epistemické myšlení (případně epistemické myšlení doprovázené metakognitivním uvažováním). Znění aktivity (A) v pracovních listech (PL) a inspirace

PL1 A5	Zadání aktivity	Přečti si, co vedlo prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky. Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?
	Inspirace	Potvrzování shodných informací a tvrzení mezi dvěma zdroji („Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty? Jsou lidé popisováni odlišně? Je událost popsána jinak? – De La Paz, 2005, s. 145; „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji?“ – Wiley et al., 2009, s. 1100).
PL2 A5	Zadání aktivity	Práce s otázkami: Jak vám můžeme věřit, že se krutosti skutečně odehrály? Viděl jste události na vlastní oči? Jak můžete vědět, že zde bylo tolik obětí?
	Inspirace	Potvrzování shodných informací a tvrzení mezi dvěma zdroji („Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?“ – De La Paz, 2005, s. 145; Perspektiva – porozumění potenciálně vhodným zdrojům souvisejících s událostí – VanSledright & Afflerbach, 2005; „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji?“ – Wiley et al., 2009, s. 1100).
PL3 A4	Zadání aktivity	Kdo je autorem textu? Skrze odpovědi na otázky se pokus odvodit některé informace o autorovi textu.
	Inspirace	Zdrojování, obrácení pozornosti žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a stanoviskům, která zaujímá („Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje?“ – Britt & Aglinskas, 2002, s. 488; „Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al., 2019, s. 143).
PL4 A4+A5	Zadání aktivity	Přímý (očitý) svědek. Zaměřte se na autorův projev (Jsou informace od očitého svědka důvěryhodnější, než od někoho, kdo u události nebyl, např. o ní jen slyšel? Proč ano, proč ne? Je možné nějak ověřit důvěryhodnost a přesnost výpovědi očitého svědka?
	Inspirace	Záměr aktivity souvisí se subjektivistickou úrovní ve vývojových modelech epistemických přesvědčení, kdy jedinci mají sklon k přeceňování očitého svědectví jako spolehlivějšího zdroje informací (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003). „Motivace autora. Kritika nebo názor na autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (autor prezentuje jeden úhel pohledu)?“ – De La Paz (2005, s. 144); „Hodnocení průkaznosti – Důvěryhodnost autora: Žáci uvažují, jak informace o charakteru autora ovlivní interpretaci důkazů poskytnutých autorem“ (Smith et al. (2019, s. 144).
PL5 A4	Zadání aktivity	Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč autor tohoto pracovního listu ji zde s ohledem na hugenoty umístil?
	Inspirace	„Motivace autora.“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora?“ – De La Paz (2005, s. 145).
PL6 A2	Zadání aktivity	Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho: Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).
	Inspirace	„Pozice, motivace a hodnocení autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora? Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (např. prostřednictvím volby slov – neutrální výrazy × výrazy se silnou emocionální konotací; autor prezentuje jeden úhel pohledu)?“ – De La Paz (2005, s. 145); „Žáci hodnotí vliv místa a pozici (místo – kde se v dobu tvorby dokumentu nacházel). Žáci hodnotí vliv okolností na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al. (2019, s. 143); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005).
PL6 A3	Zadání aktivity	Do jaké míry si myslíš, že lze obsahu textu o příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat? Diskutuj svou volbu se spolužákem.
	Inspirace	„Které dva dokumenty bys ohodnotil jako nejvíce spolehlivé? Proč bys je ohodnotil jako nejvíce spolehlivé?“ – Nokes et al., 2007, s. 498.
PL7 A1	Zadání aktivity	Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné. 1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.
	Inspirace	„Které dva dokumenty bys ohodnotil jako nejvíce spolehlivé? Proč bys je ohodnotil jako nejvíce spolehlivé?“ – Nokes et al., 2007, s. 498. „Který ze zdrojů, myslíš, je více důvěryhodný? Proč?“ (Mason et al., 2010, s. 75).
PL7 A2	Zadání aktivity	Hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky. Proč historici hodnotili daný zdroj za více spolehlivý? Proč historici hodnotili daný zdroj za méně spolehlivý?
	Inspirace	„Výuka dějepisu by měla aktivovat epistemická přesvědčení žáků ... badatelská práce s úkoly založenými na práci s více zdroji ... odlišnými perspektivami ... explicitní diskuze, proč experti nesouhlasí, jsou důležitými principy“ (Stoel et al., 2022, s. 30). Porovnání vlastních hodnocení reliability dokumentů s hodnocením expertů (Wiley et al., 2009).
PL7 A4	Zadání aktivity	Hodnocení ukázky B nebo C. Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří, k jakému období se spíše kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to vlastně takto píše?
	Inspirace	„Motivace autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora? De La Paz (2005, s. 145); „Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al. (2019, s. 143); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005)

PL8 A1	Zadání aktivity	Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky. Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.
	Inspirace	„Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje?“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora?“ – De La Paz (2005, s. 145); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005)
PL8 A2	Zadání aktivity	Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou. Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.
	Inspirace	„Jsou lidé popisováni odlišně? Je událost popsána jinak? Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?“ – De La Paz (2005, s. 145); Spolehlivost (schopnost komparovat odlišné zdroje) – VanSledright & Afflerbach (2005); „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji? Souhlasí vysvětlení ve zdroji s informacemi z dalších zdrojů?“ – Wiley et al. (2009, s. 1100).
PL8 A4	Zadání aktivity	Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?).
	Inspirace	Zdroj: autoři.

5 SHRUTÍ A DOPORUČENÍ NA ZÁKLADĚ AKTUÁLNÍHO STAVU POZNÁNÍ

Na základě rešerše odborné literatury teoretického a hlavně výzkumného charakteru uvádíme nejvýznamnější závěry v oblasti úlohy podpory rozvoje epistemického myšlení v obecném slova smyslu a ve vztahu k dějepisnému vyučování. Prosíme čtenáře, aby níže uvedené body nevnímali jako neměnné zásady, ale jako popis aktuálního stavu poznání. Pedagogicko-psychologický výzkum v oblasti epistemického myšlení je relativně na začátku (oproti např. výzkumům v oblasti kognitivní psychologie).

Je zapotřebí uvést, že v mnoha ohledech se jednotlivé rysy vzájemně prostupují. Např. charakteristickým rysem (2) kon-

struktivisticky koncipovaného vyučování je podpora a rozvoj (6) metakognitivního myšlení (Murphy, 1997). Rovněž při (4) analýze (hodnocení) zdroje je zapotřebí nejen vědět, jak má žák daný zdroj analyzovat, ale také (zejména) proč (Schraw & Moshman, 1995), což opět odkazuje k nutnosti aktivace (6) metakognitivního myšlení. Tento uvedený příklad pouze ilustruje vzájemnou propojenost dílčích konstruktů a má naznačit, že vyučovací hodina je svébytným organismem, který je tvořen mnoha faktory, přičemž změna jednoho vyvolá (v různé míře) změnu dalších.

1. Epistemické myšlení je konstruktem, který souvisí s rozmanitými faktory učebního procesu (paměť, motivace, užití meta/kognitivních strategií apod.), a z toho důvodu by neměl být ve výuce opomíjen.
2. Konstruktivisticky pojatá výuka, která z epistemického hlediska (i) zdůrazňuje aktivní roli subjektu (žáci tvoří otázky a hypotézy; diskutují; navrhuji; pozorují; tvoří ...) při tvorbě znalosti (znalost pochází z jedince) a (ii) vybízí k vnímání znalosti jako komplexního a vyvíjejícího se konstruktů, se jeví jako efektivní východisko pro ovlivnění rozmanitých procesů učení.
3. Vedené bádání je vhodnější cestou pro ovlivnění rozmanitých procesů učení než nechat žáky bez podpory učitele.
4. Analýza a hodnocení zdroje je efektivní cestou pro ovlivnění rozmanitých procesů učení.
5. Aktivita, ve které učitel výslovně se žáky trénuje strategie (co je daná strategie, jak se vykonává, kdy a proč je efektivní), jsou efektivní cestou pro ovlivnění rozmanitých procesů učení.
6. Metakognitivní myšlení souvisí s epistemickým myšlením. Oba konstrukty se navzájem ovlivňují.
7. Již žáci prvního stupně jsou schopni plnit úkoly na podporu epistemického myšlení, a rozvíjet tak tento způsob uvažování (díleční důkazy se objevují dokonce i u žáků předškolního věku). Výzkumy do jisté míry naznačují, že čím je žák mladší, tím vyšší efekt nebo souvislost s důležitými faktory učení (paměť, užití meta/kognitivních strategií, schopnost argumentace, ...) je možné očekávat. Toto výzkumné zjištění může jít na první pohled proti (piagetovské) tradici, podle které žáci před rozvojem abstrakce (lépe: před vstupem do formálních operací) nejsou schopni řešit určitý typ úloh (zvládnout určitý typ učební zkušenosti). Výzkumy však velmi jasně dokumentují, že žáci jsou schopni řešit i na první pohled náročný typ aktivit, a kultivovat tak své myšlení. Nelineární rozvoj myšlenkových procesů na příkladu metakognitivního uvažování dobře popisuje Veenman a kolektiv (2006, s. 6), kteří uvádějí, že některé myšlenkové operace jedince se mohou stát „dobrým zvykem“ (méně vědomý stav). Příkladem jsou některé procesy monitorování a hodnocení, které se odehrávají v zákulisí kognitivních procesů a při výskytu chyby nás něco upozorní. Závěrem je tedy zapotřebí konstatovat, že přestože žák není v určitém věku (zcela) schopen ocenit (abstraktní) hodnotu úkolu, konceptu, strategie, ... a tuto učební zkušenost zcela vědomě reflektovat, tak (empiricky) zjevně tento přístup smysl má (dopad na nevědomé procesy).
8. Opírat svou výuku zejména o transmisí znalostí obvykle realizovanou prostřednictvím frontální formy výuky (učitel stojí a mluví k celé třídě najednou – předává fakta a jeden hlavní příběh) popírá (ontologickou) podstatu všech měkkých disciplín, které jsou budovány na interpretativním základě, včetně historie, ze které dějepis vychází.
9. Důležité je se (nejen) v dějepisném vyučování zaměřit na obsahové (deklarativní) znalosti (co, kdo, kdy, kde, jak), ale i znalosti procedurální, tj. strategie (předvídání, plánování, monitorování, reflexe, sumarizace ... zdrojování, potvrzování, kontextualizace). Výstupem takto pojetého vyučování (aktivita žáků, multiperspektivní přístup, analýza zdroje, reflexe užívaných strategií apod.) není pouhé faktografické obohacení (synergický vedlejší efekt), ale hlavně vede k poznání procesů expertního (kritického) myšlení.
10. Pocit obeznamení s tématem, srozumitelnost (plynulost nebo schopnost představit si danou informaci prakticky), délka sdělení nebo příjemné pocity při čtení textu nebo poslechu informačního zdroje vedou k tomu, že jedinec má vyšší tendenci danému zdroji věřit, což je výsledek našich automatických (intuitivních) procesů myslí. V mnoha životních situacích je tento přístup v pořádku a šetří čas, avšak při řešení více složitých problémů mohou takové procesy selhávat.
11. Je vhodné do výuky zapojovat (upravené) praktiky a strategie, které používají experti ve své disciplíně. Výzkumy naznačují, že takový přístup má dopad nejen na prospěchově více zdatné žáky, ale často je pozorován ještě vyšší efekt u prospěchově slabších žáků a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
12. Získané schopnosti navázané na práci s textem (zdrojování, potvrzování, kontextualizace) v rámci výuky dějepisu jsou pak aplikovatelné v rámci dalších vzdělávacích oblastí a předmětů, kde je také kladen důraz na práci s textem.
13. Osvojení postupů epistemického myšlení související s analýzou textu vede žáky k posílení jejich mediální gramotnosti a v obecné rovině i k posílení jejich schopnosti řešit problémy v reálném, a zejména on-line světě při posuzování důvěryhodnosti tvrzení.

6 METODICKÁ ČÁST

V předkládaném oddílu nalezne čtenář jednotlivé výukové materiály. Všechna témata mají jednotnou strukturu, která je vizualizována s popisky na příkladu PL 2. Nejprve je uvedeno (i) možné uplatnění materiálu v hodině společně s historickou analýzou používaných didaktizovaných primárních pramenů (kdo, kdy, co, komu, proč), následně je uvedena (ii) metodika pro učitele, která obsahuje jednotlivé úkoly pro žáky a zároveň další doplňující informace včetně potenciálně možných (očekávatelných) odpovědí (varianty možných správných³¹ řešení). V závěru je uveden již samotný (iii) PL pro žáky.

Upozorňujeme, že pro žádné z osmi témat není uveden individuální cíl (tj. cíl pro jednu vyučovací hodinu, jeden PL). Je chápáno ve vzdělávání, že učitelé *musí* mít na každou vyučovací jednotku definovaný/é cíl/e. Ano, některý z definovaných cílů před započítáním výuky určitého tematického celku je možné

obsáhnout v jedné vyučovací hodině, naplňování jiného cíle může být však také rozprostřeno do mnoha vyučovacích hodin. Podotýkáme, že cílem experimentu bylo prostřednictvím osmi témat rozprostřených do deseti vyučovacích jednotek podpořit žákovskou schopnost zdrojovat a potvrzovat. Fungování všech deseti vyučovacích jednotek je rozebíráno v kapitolách (7 a 8) věnovaných výzkumnému šetření a postřehům a výpovědím učitelů experimentální skupiny. Empiricky nevíme přesně, jak budou jednotlivé části PL fungovat. Předkládané aktivity v jednotlivých PL shledáváme za možnou inspiraci pro jejich použití jako svébytné a plnohodnotné segmenty výuky ve snaze podpořit určité strategické myšlení (čtenářské, metakognitivní, epistemické – viz tab. 1 v kapitole úvod vizualizující užité strategie v jednotlivých aktivitách PL) v závislosti na ŠVP a zejména potom vyučovací filosofii učitele.

31 Zdůrazňujeme, že jejich výčet není absolutní. V mnohých případech se jedná spíše o naznačení (více a méně vhodných) myšlenkových konstruktů žáků.

Název ukázky (název hodiny)

PRACOVNÍ LIST 2

BARTOLOMEO DE LAS CASAS:
O ZEMÍCH INDIÁNSKÝCH

Vstupní informace pro učitele

V rámci výstupu RVP: D-9-5-03 Žák popíše průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky pokrývá tento PL **vývoj a dopady (důsledky)** kontaktů a konfliktů mezi Evropany a místními obyvateli v rámci globalizujícího světa, kdy prostřednictvím zprávy od Bartolomea de las Casase se dozvídáme, jak v prostoru Karibiku na začátku 16. století conquista probíhala.

Nejen smlouva z Tordesillas, která určovala směry výprav, hlavně v režii Portugalců a Španělů (později se přidali další), dala vzniknout sféram vlivu a oblastí akulturace, jež naznačily rozdělení světa tak, jak jej známe ještě v první polovině 20. století. Zatímco portugalské lodi pluly podél Afriky na východ směrem k Indii a později do Jižní Ameriky, tak španělské lodi zamířily na západ k Americe a následně až pacifickým ostrovům. Výsledkem byl vznik systému kolonií a obchodních stanic, které sloužily primárně jako zdroj tolik očekávaného zlata, stříbra a orientálního koření. Díky technologické převaze a snad i specifické, na individualitě založené organizaci evropské společnosti, dosáhla conquista velmi rychle prvních úspěchů, což posílilo přesvědčení, že vše se děje v intencích božích záměrů. Bylo to křesťanství, které primárně určovalo světový názor. Hlavně v rámci Španělska budovaného koloniálního systému bylo křesťanství vnímáno jako cosi samozřejmého, co nutně musí přijmout místní obyvatelstvo. Vědomí kulturního a náboženského nadřazení Evropanů pak vedlo k odůvodnění nového společenského řádu rozlišující postavení domorodých obyvatel od příchodců Evropanů a k rozvoji otroctví. Velmi výrazné dolehlý důsledek zámořských objevů na populaci hlavně Nového světa, když špatné zacházení s domorodým obyvatelstvem a z Evropy zavlečené epidemie způsobily depopulaci těchto zemí. Naopak vlivem konjunktury v Evropě došlo k růstu populace a stěhování mnoha Evropanů zejména do obou Amerik.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Zwettler, O. (Ed.), (1993). Čítanka k obecným dějinám novověku I. Masarykova univerzita, s. 14.

Bezpočet svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru domorodců... Naším úkolem však bylo dohánět je k šilenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; jaký div, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál [Kolumbus] slepý stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtil zavděčit se králi, že se proti indiánům dopustil neodčinitelných zločinů... ...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;... ...A tak se manželé s manželkami shledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpaní a sklíčení, ... než aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udušené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka... a během chvíle se tato země, druhdy nádherná, mocná a úrodná... vytlidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se přičící lidské přirozenosti, až se, zaznamenávaje toto všechno, celý třesu... ...Na ostrově [Haiti] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, protože mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obezřemý, se tomu zdáráh uvěřit.

Kdo

Autorem ukázky je španělský dominikán a misionář Bartolomeo de las Casas (1484–1566), který se později stal biskupem ve městě San Cristóbal ležícím v provincii Chiapas v Mexiku. Během svého působení v Novém Španělsku bojoval za práva domorodých obyvatel, na které bylo pohlíženo jako na pouhé věci, se kterými je možné libovolně nakládat. Za tuto soustavnou činnost si vysloužil titul Defensor universal de los Indios – Ochránce Indijců. Na počátku 40. let 16. století dokončil rozsáhlé dílo *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, v kterém se snažil postihnout postup conquisty včetně všech zvrstev, která byla již od příchodu Kryštofa Kolumba na indiány páchána. Na základě jeho aktivit byly přijaty i první zákony zlepšující

Analýza pramene (kdo je autorem textu; kdy text vznikl; co je obsahem textu; komu je text adresován; proč text vznikl), která učitelé slouží pro usouvztažnění s historickou epochou.

Kdy

postavení indiánů a v letech 1550–1551 proběhlo rokování ve Valladolidu, na kterém Casas obhajoval své teze, že nic neopravňuje k tomu, aby byli indiáni zotročováni či nuceni násilím ke konverzi. Šlo mu tak i o duše indiánů. Casas dilo v roce 1542 adresoval španělskému králi Karlu V. a následně v roce 1552 vyšlo tiskem.

Co

Dílo Bartolomea de las Casas patří k prvním, které široce a kriticky popisuje kolonizování Nového světa Španěly, přičemž se zaměřilo zejména na ranou fázi objevení a obsazení ostrovů v Karibiku – Velkých Antil. Daná ukázka pak zahrnuje několik pasáží z Casasova díla, které přesně vystihují jeho záměr prezentovat nelidské zacházení s indiány. Uvádí, že všichni conquistadoři, počínaje Kolumbem, byli stejní ve snaze získat co nejvíce zlata. Detailně rozvádí, jak byla postihována celá populace ve všech věkových kategoriích. Následně dochází k údajům o celkovém poklesu počtu indiánů, v tomto případě se jedná o ostrov Haiti. Jeho údaje nejsou zcela nerealné. Velikost populace ostrova před příchodem Evropanů je odhadována na několik stovek tisíc Taínů (patřících do skupiny indiánských etnik Aravaků), přičemž v roce 1514 jich přežívalo pouhých 32 tisíc.

Komu

Spis byl určený pro španělského krále Karla V. a korunního prince Filipa, teprve později byl zpřístupněný tiskem široké veřejnosti. Dílo se stalo velmi populární hlavně v nekatolických částech Evropy (zejména v Nizozemí) a doplněné o řadu naturalistických vyobrazení sloužilo jako nástroj propagandy proti katolickému Španělsku. Podobně v jiném geopolitickém kontextu bylo v 50. letech 20. století dílo přeloženo do češtiny.

Proč

Cílem bylo poukázat na kruté nekřesťanské zacházení s indiány v Novém světě, které bychom moderní terminologií mohli nazvat genocidou. Souběžně s tím chtěl také upozornit na hrozící boží trest, který potká Španělsko, pokud bude dále toto jednání tolerovat.

METODIKA PRO UČITELE

Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrací. Učitel neprozradí, kdo je autorem, nechá si to na konec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Napíše dvě klíčová témata

Metodika pro učitele kopíruje úkoly pro žáky v PL s tím rozdílem, že se v metodice pro učitele nachází „nultá“ fakultativní aktivita, která se v PL určených pro žáky neobjevuje.

Tato aktivita není zásadní, její uskutečnění je na učiteli – PL funguje i bez této aktivity, ale domníváme se, že zvyšuje didaktickou efektivitu celé hodiny (aktivita tvoří „předmostí“ pro následující úkoly prostřednictvím evokace, tj. vyvolání znalostí, zkušeností i představ žáků k danému tématu).

Modře vždy označujeme možné správné odpovědi.

Chceme zdůraznit, že jejich výčet není v žádném případě absolutní, taxativní. Naprostá většina aktivit má více než jednu správnou odpověď. Smyslem nabídky možných správných odpovědí je teoretické ulehčení práce učiteli a mnohé z nich byly produkovány žáky v našem výzkumu.

Menším a „hustějším“ písmem jsou označeny doplňující informace pro učitele.

Bezpatkovým písmem základní velikosti jsou označeny informace, které vidí i žák ve svém PL.

bychom moderní terminologií mohli nazvat genocidou. Souběžně s tím chtěl také upozornit na hrozící boží trest, který potká Španělsko, pokud bude dále toto jednání tolerovat.

METODIKA PRO UČITELE

Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrátí. Učitel neprozradí, kdo je autorem, nechá si to na konec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Napíše dvě klíčová témata (jedná se o nadpis aktivity) na tabuli a žáci k nim pak mohou dopisovat detaily:

Vztah Španělé – indiáni:
Důsledky pro indiánskou populaci:

0. úkol

Evokační aktivita. Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. ho promítne na plátno):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a mohli by přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.

Následuje volná diskuse nad obsahem nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

- Co si přeje Kolumbus?
- *přátelský vztah s domorodci*
 - Co ví Kolumbus o indiánech?
 - *mají potenciál, mohou se osvobodit (od pohanství)*
 - *mohou přijmout křesťanství*

Jakým způsobem indiáni přijmou správnou (svatou) víru?

- *přátelsky, láskou, ne bojem*

Jak si představujete realitu? Na ostrovy začnou přicházet další Španělé.

- *libovolné úvahy žáků, učitel nehodnotí, mohl by jen připomínat Kolumbov citát*

Pokud se zformulují nějaké podobné skupinové postoje, učitel může nechat hlasovat (stačí jen jeden příklad). Aktivita slouží k podněcení zájmu o následné čtení. Žáci nyní odhadují charakter vztahu a tyto hypotézy žáků jsou následně potvrzeny, nebo vyvráceny navazujícím čtením a dalšími úkoly:

- | | | |
|--|-----|----|
| 1. Vytvoří si domorodci přátelský vztah ke Španělům? | ANO | NE |
| 2. Šíří se křesťanství spíše láskou? | ANO | NE |
| 3. Bojují Španělé s domorodci? | ANO | NE |

1. úkol

Čtete první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.

Společné čtení a plnění úkolu. Žáci se individuálně hlásí a navrhuji vhodná synonyma. Učitel doplňuje společné čtení otázkami, které jsou uvedeny níže (např. Jaká byla povaha indiánů, aj.), čímž podněcuje hlubší porozumění textu. Autorem je jakýsi de las Casas, učitel stále neprozrazuje, kdo to je. Modře jsou vyznačeny návrhy synonym, za nimi následují případné doplňující otázky.

Bezpočet (1) svědectví dokazuje klidnou a mírumilovnou **letoru** (2) domorodců... **Naším úkolem** (3) však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; **jaký div** (4), že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál (Kolumbus) **byl slepý** (5) stejně jako i ti, kdož přišli po něm... **dychtili** (6) zavadět se králi (Španělska). Proti indiánům se dopustili **neodčinitelných** (7) zločinů...

1. **bezpočet** – *spousta, mnoha, hodně*
2. **letora** – *vlastnost, povaha, chování* Jaká byla povaha indiánů?
3. **naším úkolem (ironie)** – *my jsme se chovali tak, že* Jak se chovali Španělé?
4. **jaký div** – *nemůžeme se divit, je pochopitelné* Měli indiáni právo „nás“ usmrtit? Z pohledu autora.
5. **byl slepý** – *neuvědomil si* Byl Kolumbus podobný svým následovníkům?
6. **dychtili** – *toužili, chtěli* Jaká byla motivace Španělů?
7. **neodčinitelný** – *ohromný, velký, věčný, neskutečný, peklý, na věčné časy...* Jak se chovali Španělé?

2. úkol

Dočti text a odpověz na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

Žáci pracují samostatně. Učitel upozorní, že vždy je jediná odpověď správná. Po splnění žáci kontrolují úkol ve dvojicích.

Správné odpovědi:

- A. b) *Mnich a misionář Bartolomeo de las Casas.*
B. a) *Hanba za zlatem.*
C. d) *Rozkopávají hory a rozbíjejí skály.*
D. a) *Španělé je nutili konat těžké práce.*
E. d) *Znechucení nad zacházením s domorodci.*
F. c) *Více než milion.*

V rámci výstupu RVP: D-9-5-03 Žák popíše průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky pokrývá tento PL zejména **příčiny a motivace** pro evropské objevné plavby v 15. století skrze dva prameny: Kolumbův deník a kronikářské záznamy o plavbách Jindřicha Mořeplavce.

Problematika zámořských objevů představuje jeden z předních historických narativů – velkých příběhů evropských dějin – a souběžně jsou tyto plavby vnímány také jako začátek jedné velké éry dějin novověku, do které Evropa vstoupila skrze cestu Kryštofa Kolumba. Jedná se obecně o tradiční datum, které vychází ze staršího historiografického přístupu a usnadňuje naši orientaci v dějinách. Ohraničuje období nadcházejících razantních změn ve společnosti tolik odlišné od té středověké (nové formy vlády, reformace církve, transformace ekonomiky, proměna kultury). Evropa narážela na kritický nedostatek mincovních kovů. Nesystematické dodávky a vysoké ceny některých komodit byly brzdou rozvoje trhů. Vzrůstal tak tlak na otevření nových dopravních spojení, která by uspokojila hlad Evropanů po koření a která by rovněž dokázala nahradit Turky narušené obchodní trasy. Nebyly to však jen impulsy z nutnosti, avšak i pozitivní touha prozkoumávat rozložení světa, jakou přineslo humanistické myšlení. Údaje v Bibli nemohly nadále stačit. V neposlední řadě byly zcela jistým předpokladem velkých zámořských cest a objevů vynálezy a obecně technologický pokrok, který umožnil stavbu lodí schopných plout nejen při pobřeží, ale díky lepší navigaci i na širém oceánu. Postupnou proměnu zaznamenala i vojenská doktrína, a to nejen v souvislosti s palnými zbraněmi. Podobně i knihtisk umožnil rychlý transfer informací včetně těch o výpravách do neznámých zemí.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Rinaldo, C. (Ed.). (1942). *Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu*. Novina, s. 21.

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě ...; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán ..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajín indických, výše zmíněných, za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použít, aby byli obráceni na naši svatou víru, a nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajín, a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil ... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Kdo

Autorem deníku je janovský mořeplavec Kryštof Kolumbus (1451–1506), který v letech 1492–1504 ve španělských službách podnikl celkem čtyři výpravy do Nového světa. Během plaveb prozkoumal řadu ostrovů – Bahamy, Velké a Malé Antily ležící v Atlantiku a Karibiku. Při třetí a čtvrté výpravě objevil i pobřeží Jižní a střední Ameriky, byť je mylně pokládal za území Indie-Asie. Kolumbovy objevy jsou důležitým momentem, kterým započala conquista Nového světa. Zároveň je jeho první výprava považována za symbolický mezník mezi evropskými středověkými a raně novověkými dějinami. Dočkal se řady titulů a ocenění – admirál oceánského moře, místokrál a guvernér západní Indie, byť na konci života musel bojovat o udržení postavení a dědictví pro své syny Diega a Ferdinanda.

Kdy

Deníky ze všech výprav zapisoval Kolumbus v průběhu plaveb. A podobně jako řada jeho dopisů se dochovaly torzovitě nebo v různých opisech jak od jeho syna Ferdinanda,

tak od dominikánského misionáře Bartolomea de las Casase. Deník z první plavby pak zachycuje období mezi 3. srpnem 1492 a 15. březnem 1493.

Co Obsahem deníku jsou podrobné denní záznamy dokumentující celý průběh plavby od vyplutí v srpnu 1492 ze španělského přístavu Palos de la Frontera až po návrat o více jak půl roku později. Pramen je strukturován jako denní záznamy, které zahrnují informace o navigaci, zdolaných vzdálenostech, a konečně geografickou a sociální charakteristiku nově objevených území.

Konkrétní pasáž pak pojímá Kolumbovu předmluvu, v které oslavuje vládce Španělska Ferdinanda Aragonského a Izabelu Kastilskou jako sjednotitele země a vítěze reconquisty nad maurským Granadským emirátem. Připomíná také vyhnání sefardských Židů ze Španělska, což dohromady poukazuje na univerzalistický přístup ve způsobu vládnutí – jeden panovník a jedna víra, což později rozvinou ještě více nastupující Habsburkové. Kolumbus vysvětluje i důvody pro jeho pověření vydat se na dlouhou plavbu do Indie jiným směrem než všichni před ním. Neopomíná také zdůraznit své postavení včetně titulů, které od španělských panovníků obdržel.

Komu Deníky byly primárně určeny španělskému dvoru, i když informace z nich byly opakované v 16. století publikovány v četných dílech a letácích.

Proč Deník z první Kolumbovy výpravy představoval důležitý zdroj údajů o plavbě směřované do Indie. Souběžně měl doložit i Kolumbovy zásluhy před španělskými panovníky.

METODIKA PRO UČITELE

1. úkol

Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.

Předpokládáme společné čtení Kolumbova textu, zachoval se v deníku. Bude se sledovat, jak Kolumbus popisuje situaci před vyplutím na moře. Je vhodné nejprve úryvek přečíst nahlas. Žáci se střídají po větách, ostatní je kontrolují v textu. Po každé větě doporučujeme nechat malou pauzu, případně vysvětlit neznámá slova. Žáci si je nezapisují. Následuje text s hypotetickými „neznámými“ termíny. Pokud učitel uzná za vhodné a žáci daný termín nepodtrhli, může učitel vyznačené termíny žákům zadat k vysvětlení.

Nejkřesťanštější, vznešení, mocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!

V tomto roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě...; v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajin indických. Za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou, a především způsob, jakého by bylo třeba použití, aby byli obráćeni na naši svatou víru. A nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do Indie a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevnin, které bych objevil... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Maurové – Arabové, muslimové, kteří po několik století ovládali Pyrenejský poloostrov, byli z něj postupně vytlačováni, toto vytlačování mělo charakter křížových výprav a je nazýváno reconquista

skončivše – archaický tvar slovesa skončit, má naznačit starobylost textu

Granada – poslední arabská pevnost na Pyrenejském poloostrově, její dobytí je symbolický konec reconquisty, počátek conquisty

Veliký chán – vladař Číny, kam Kolumbus předpokládal, že se dostane. Čína a Japonsko byly podle Marca Pola, jehož cestopis Kolumbus četl, a byl jím velmi ovlivněn, velmi bohaté země – měly mít střechy ze zlata

krajiny indické – území Indie bylo tajemnou oblastí

naše svatá víra – katolické křesťanství, které pomohlo zvítězit v boji proti Maurům

Židé – po porážce muslimů a jejich vyhánění z Pyrenejského poloostrova byli vyhnáni i Židé (odešli do jihovýchodní Evropy, území ovládané Tureckem)

dostatečná armáda – problematické bylo složení Kolumbovy posádky

Don – šlechtický španělský titul, oslovení aristokrata

admirál – vysoká hodnost námořního důstojníka

Oceán – označení Atlantského oceánu

místokrál – zástupce krále v jeho nepřítomnosti

ostrovy a pevnina – předpokládané země mezi Kanárskými ostrovy a Japonskem

2. úkol

Odpověz na otázky.

Vlastní úkol spočívá v tom, že si žáci individuálně čtou text ještě jednou a zapisují odpovědi co možná nejstručněji, ne ve větách, jen pojmy, termíny. Odpovědi mohou být formulovány různě, záleží na tom, aby žáci dosáhli následujícího smyslu: učitel během práce podporuje žáky, motivuje je, vede k tomu, aby doplnili podrobnější specifikace.

A. Kdy a kým byl Kryštof Kolumbus vyslán do indických krajů?

1492; mocní velmožové, pánové naši, král a královna Španělska a ostrovů = Výsosti

B. S kým se španělští panovníci vypořádali předtím, než zahájili objevné plavby?

s Maury (= Araby); se Židy

C. Jaký byl účel Kolumbovy cesty?

aby navštívil; poznal; našel způsob k obrácení na svatou víru zemí indických (knížata, národy)

D. Jaká byla obvyklá cesta na východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?

k východu po souši × k západu po moři (vhodné doložit mapou, zakreslit schématem)

E. Co Kolumbus již před cestou získal?

milosti = funkce; šlechtický titul (Don), admirál, místokrál = zástupce panovníka, vladař objeveného (ostrovy, pevnina)

F. K čemu se Kolumbus zavázal?

psaní deníku, denní zapisování

Po vyplnění otázek je vhodné udělat společnou kontrolu, učitel prochází třídou a vyvolává jednotlivé žáky, aby četli své odpovědi. Ostatní se ujišťují o správnosti svých odpovědí.

3. úkol

Shrnutí. Na základě odpovědí (2. úkol) napiš, co všechno vedlo Kolumba k tomu, aby se vydal na objevné plavby. Příčiny zapiš do volných rámečků.

Žáci pracují samostatně. Cílem úkolu je přiblížit uvažování žáků uvažování historiků. Historici dokážou spojovat jednotlivá fakta do větších celků (konceptů), které jim usnadňují přemýšlet o nových informacích v souvislostech a lépe se jim pamatují. Shrnutí příčin Kolumbovy plavby pomůže žákovi utřídit informace do větších, smysluplných celků.

Příklady možných odpovědí:

- *pověření z moci královny a krále Španělska;*
- *finanční a materiální podpora od králů a velmožů;*
- *relativní stabilita v zemi, mír;*
- *potřeba církve šířit náboženství;*
- *zisk peněz a bohatství pro sebe a svoji zemi;*
- *potvrzení vlastního statutu;*
- *Kolumbova vlastní touha poznávat a objevovat.*

Doporučujeme následnou krátkou diskuzi s celou třídou. Učitel nehodnotí odpovědi žáků (správné × chybné), pouze se doptává na důvody, proč uvedenou odpověď zvolili. Žáci by měli pochopit, že angažovanost v odpovědích na otázky vede ke kvalitnější tvorbě důvodů, kvůli kterým Kolumbus činil objevnou plavbu.

4. úkol

Napiš příčiny. Zamysli se, za jak důležité považuješ jednotlivé příčiny, které přiměly Kolumba k plavbám. Od 1 (*málo důležitá*), 2 (*středně důležitá*) po 3 (*velmi důležitá*).

Žáci pracují samostatně (nemusí slovně vpisovat 5 příčin uvedených v předchozím úkolu – je možné si je v úkolu č. 3 označit čísly a ta pak v tomto úkolu přepsat). Tento úkol prohlubuje předchozí aktivitu a snaží se dětem přiblížit myšlení historika. Rozdíl je v tom, že důraz je kladen na hledání faktů a údajů pro vytvoření všeobecné koncepce v textu. Žáci ohodnotí, do jaké míry se jimi vytvořené koncepty z úkolu 3 zakládají na faktech, která uvedli v úkolu 2. Účelem tohoto úkolu je rozvíjet citlivost žáků k různým konceptům a najít důkazy a podporu pro toto tvrzení ve faktech z textu (samozřejmě záleží na učiteli, do jaké míry zohlední i provazování subjektivního vyhodnocení „důležitosti“ s relevantními předchozími znalostmi žáků) a považujeme za podstatné, aby došlo k reflexi této aktivity (celotřídní diskuze, vyvolávání žáků – tázání se na hodnocení důležitosti příčin s oporou o pasáže v textu nebo předchozí znalosti; ostatní žáci se vyjadřují – souhlasí nebo zdůvodňují, proč jinou příčinu vnímají za důležitější).

5. úkol

Přečti si, co vedlo portugalského prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky. Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?

Žáci pracují samostatně. Tento úkol prohlubuje předchozí aktivitu a snaží se dětem přiblížit práci historika. Aktivita je založená na srovnávání pramenů, kdy důvody pro objevné plavby zahrnuté v této ukázce potvrzují některé uvedené v Kolumbově deníku. Následná zjištění pak mohou vést k zobecnění poznatků o zámořských plavbách.

de Zurara, G. E. (2010). The Chronicle of the Discovery and Conquest of Guinea. Cambridge University Press, s. 27–30.

...zjistit, jaké země se nalézají jižně za Kanárskými ostrovy. Vypátrat, zdali zde nežijí křesťané, se kterými bychom mohli obchodovat. Odhalit, kam až sahá moc Maurů v Africe. Najít a poznat zdejší křesťanská knížata, která by mu pomohla v boji proti Maurům. Šířit křesťanskou víru. A konečně také konat velké věci, ke kterým jej předurčily hvězdy...

Příklady možných odpovědí:

Shodné příčiny:

- *najít a kontaktovat zdejší vládce;*
- *šířit křesťanství;*
- *konat velké činy.*

KRYŠTOF KOLUMBUS: DOPIS ŠPANĚLSKÉMU KRÁLOVSKÉMU DVORU

1 Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové!
Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové
naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajín indických, výše zmíněných, za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použítí, aby byli obráceni na naši svatou víru, a nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obvyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajín, a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velkým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým

vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil...
A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Kolumbův lodní deník



Mořské stvůry severních moří (Münster, 1552, s. 1056–1057).

2 Odpověz na otázky.

A. Kdy a kým byl Kryštof Kolumbus vyslán do indických krajů?

.....

.....

.....

.....

.....

B. S kým se španělští panovníci vypořádali předtím, než zahájili objevné plavby?

.....

.....

.....

.....

.....

C. Jaký byl účel Kolumbovy cesty?

.....

.....

.....

.....

.....

D. Jaká byla obvyklá cesta na východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?

.....

.....

.....

.....

.....

E. Co Kolumbus již před cestou získal?

.....

.....

.....

.....

.....

F. K čemu se Kolumbus zavázal?

.....

.....

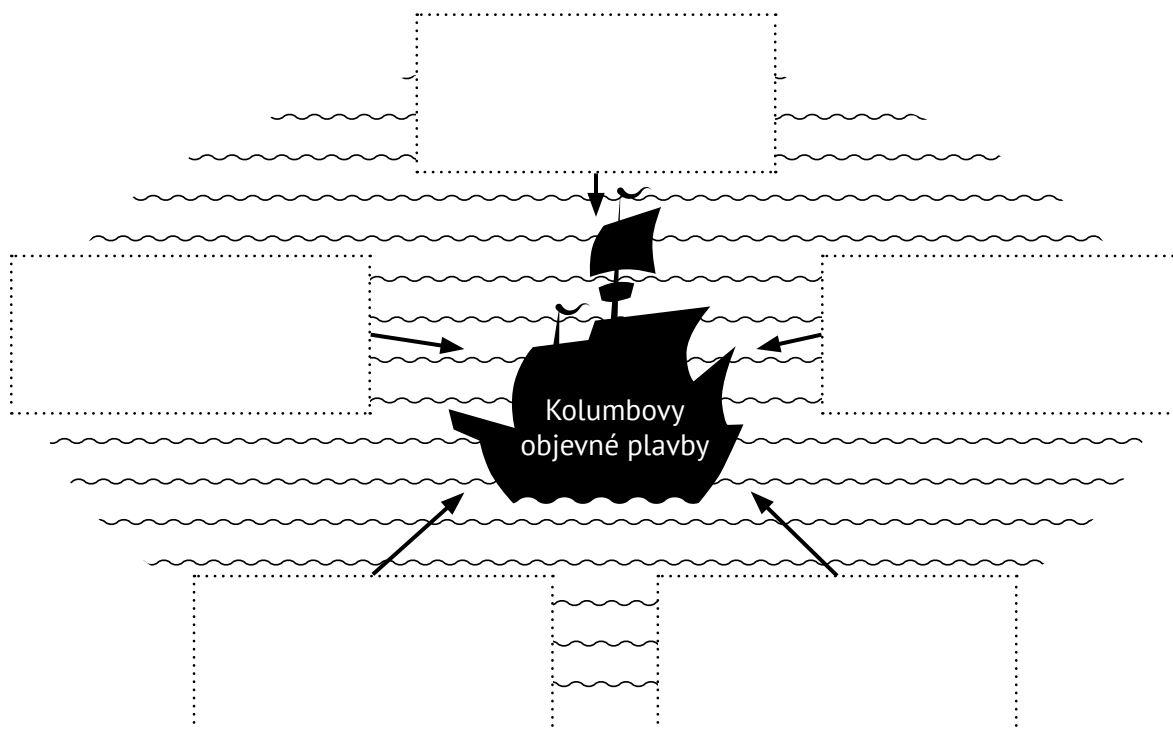
.....

.....

.....

3 Shrnutí. Na základě odpovědí (2. úkol) napiš, co všechno vedlo Kolumba k tomu, aby se vydal na objevné plavby.

4 Příčiny zapiš do volných rámečků.



4 Napiš příčiny. Zamysli se, za jak důležité považuješ jednotlivé příčiny, které přiměly Kolumba k plavbám.

4 Od 1 (málo důležitá), 2 (středně důležitá) po 3 (velmi důležitá).

Příčina:

Důležitost (zakroužkujte):

1	2	3

5 Přečti si, co vedlo prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky.

4 Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?

...zjistit, jaké země se nalézají jižně za Kanárskými ostrovy. Vypátrat, zdali zde nežijí křesťané, se kterými bychom mohli obchodovat. Odhalit, kam až sahá moc Maurů v Africe. Najít a poznat zdejší křesťanská knížata, která by mu pomohla v boji proti Maurům. Šířit křesťanskou víru. A konečně také konat velké věci, ke kterým jej předurčily hvězdy...

Portugalský kronikář Gomes Eanes de Zurara

Shodné příčiny:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

V rámci výstupu RVP: D-9-5-03 Žák popíše průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky pokrývá tento PL **vývoj a dopady (důsledky)** kontaktů a konfliktů mezi Evropany a místními obyvateli v rámci globalizujícího světa, kdy prostřednictvím zprávy od Bartolomea de las Casase se dozvídáme, jak v prostoru Karibiku na začátku 16. století conquista probíhala.

Nejen smlouva z Tordesillas, která určovala směry výprav, hlavně v režii Portugalců a Španělů (později se přidali další), dala vzniknout sférám vlivu a oblastí akulturace, jež naznačily rozdělení světa tak, jak jej známe ještě v první polovině 20. století. Zatímco portugalské lodi pluly podél Afriky na východ směrem k Indii a později do Jižní Ameriky, tak španělské lodi záměřily na západ k Americe a následně až pacifickým ostrovům. Výsledkem byl vznik systému kolonií a obchodních stanic, které sloužily primárně jako zdroj tolik očekávaného zlata, stříbra a orientálního koření. Díky technologické převaze a snad i specifické, na individualitě založené organizaci evropské společnosti, dosáhla conquista velmi rychle prvních úspěchů, což posílilo přesvědčení, že vše se děje v intencích božího záměru. Bylo to křesťanství, které primárně určovalo světónázor. Hlavně v rámci Španělska budovaného koloniálního systému bylo křesťanství vnímáno jako cosi samozřejmého, co nutně musí přijmout místní obyvatelstvo. Vědomí kulturního a náboženského nadřazení Evropanů pak vedlo k odůvodnění nového společenského řádu rozlišující postavení domorodých obyvatel od příchozích Evropanů a k rozvoji otroctví. Velmi výrazně dolehly důsledky zámořských objevů na populaci hlavně Nového světa, když špatné zacházení s domorodým obyvatelstvem a z Evropy zavlečené epidemie způsobily depopulaci těchto zemí. Naopak vlivem konjunktury v Evropě došlo k růstu populace a stěhování mnoha Evropanů zejména do obou Amerik.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I*. Masarykova univerzita, s. 14.

*Bezpočet svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru domorodců... Naším úkolem však bylo dohánět je k šilenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; jaký div, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál [Kolumbus] slepý stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtil zavděčit se králi, že se proti indiánům dopustil neodčinitelných zločinů...
...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;...
...A tak se manželé s manželkami shledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpání a sklíčení, ... než aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka... a během chvíle se tato země, druhy nádherná, mocná a úrodná... vylidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se přičítící lidské přirozenosti, až se, zaznamenávaje toto všechno, celý třesu...
...Na ostrově [Haiti] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, protože mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.*

Kdo

Autorem ukázky je španělský dominikán a misionář Bartolomeo de las Casas (1484–1566), který se později stal biskupem ve městě San Cristóbal ležícím v provincii Chiapas v Mexiku. Během svého působení v Novém Španělsku bojoval za práva domorodých obyvatel, na které bylo pohlíženo jako na pouhé věci, se kterými je možné libovolně nakládat. Za tuto soustavnou činnost si vysloužil titul Defensor universal de los Indios – Ochránce Indijců. Na počátku 40. let 16. století dokončil rozsáhlé dílo *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, v kterém se snažil postihnout postup conquisty včetně všech zvrstev, která byla již od příchodu Kryštofa Kolumba na indiány páchána. Na základě jeho aktivit byly přijaty i první zákony zlepšující

postavení indiánů a v letech 1550–1551 proběhlo rokování ve Valladolidu, na kterém Casas obhajoval své teze, že nic neopravňuje k tomu, aby byli indiáni zotročováni či nuceni násilím ke konverzi. Šlo mu tak i o duše indiánů.

Kdy Casas dílo v roce 1542 adresoval španělskému králi Karlu V. a následně v roce 1552 vyšlo tiskem.

Co Dílo Bartolomea de las Casas patří k prvním, které široce a kriticky popisuje kolonizování Nového světa Španěly, přičemž se zaměřilo zejména na ranou fázi objevení a obsazení ostrovů v Karibiku – Velkých Antil.

Daná ukázka pak zahrnuje několik pasáží z Casasova díla, které přesně vystihují jeho záměr prezentovat nelidské zacházení s indiány. Uvádí, že všichni conquistadoři, počínaje Kolumbem, byli stejní ve snaze získat co nejvíce zlata. Detailně rozvádí, jak byla postihována celá populace ve všech věkových kategoriích. Následně dochází k údajům o celkovém poklesu počtu indiánů, v tomto případě se jedná o ostrov Haiti. Jeho údaje nejsou zcela nereálné. Velikost populace ostrova před příchodem Evropanů je odhadována na několik stovek tisíc Taínů (patřících do skupiny indiánských etnik Aravaků), přičemž v roce 1514 jich přežívalo pouhých 32 tisíc.

Komu Spis byl určený pro španělského krále Karla V. a korunního prince Filipa, teprve později byl zpřístupněný tiskem široké veřejnosti. Dílo se stalo velmi populární hlavně v nekatolických částech Evropy (zejména v Nizozemí) a doplněné o řadu naturalistických vyobrazení sloužilo jako nástroj propagandy proti katolickému Španělsku. Podobně v jiném geopolitickém kontextu bylo v 50. letech 20. století dílo přeloženo do češtiny.

Proč Cílem bylo poukázat na kruté nekřesťanské zacházení s indiány v Novém světě, které bychom moderní terminologií mohli nazvat genocidou. Souběžně s tím chtěl také upozornit na hrozící boží trest, který potká Španělsko, pokud bude dále toto jednání tolerovat.

METODIKA PRO UČITELE

Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrátí. Učitel neprozradí, kdo je autorem, nechá si to na konec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Napiše dvě klíčová témata (jedná se o nadpis aktivity) na tabuli a žáci k nim pak mohou dopisovat detaily:

Vztah Španělů – indiáni:

Důsledky pro indiánskou populaci:

0. úkol

Evokační aktivita. Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. ho promítne na plátno):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a mohli by přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.

Následuje volná diskuse nad obsahem nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

Co si přeje Kolumbus?

- *přátelský vztah s domorodci*

Co ví Kolumbus o indiánech?

- *mají potenciál, mohou se osvobodit (od pohanství)*
- *mohou přijmout křesťanství*

Jakým způsobem indiáni přijmou správnou (svatou) víru?

- *přátelsky, láskou, ne bojem*

Jak si představujete realitu? Na ostrovy začnou přicházet další Španělé.

- *libovolné úvahy žáků, učitel nehodnotí, mohl by jen připomínat Kolumbův citát*

Pokud se zformulují nějaké podobné skupinové postoje, učitel může nechat hlasovat (stačí jen jeden příklad). Aktivita slouží k podnícení zájmu o následné čtení. Žáci nyní odhadují charakter vztahu a tyto hypotézy žáků jsou následně potvrzeny, nebo vyvráceny navazujícím čtením a dalšími úkoly:

- | | | |
|--|-----|----|
| 1. Vytvoří si domorodci přátelský vztah ke Španělům? | ANO | NE |
| 2. Šíří se křesťanství spíše láskou? | ANO | NE |
| 3. Bojují Španělé s domorodci? | ANO | NE |

1. úkol

Čtete první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.

Společné čtení a plnění úkolu. Žáci se individuálně hlásí a navrhnou vhodná synonyma. Učitel doplňuje společné čtení otázkami, které jsou uvedeny níže (např. Jaká byla povaha indiánů, aj.), čímž podněcuje hlubší porozumění textu. Autorem je jakýsi de las Casas, učitel stále neprozrazuje, kdo to je. Modře jsou vyznačeny návrhy synonym, za nimi následují případné doplňující otázky.

Bezpočet (1) *svědectví dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru* (2) *domorodců... Naším úkolem* (3) *však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; jaký div* (4), *že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál (Kolumbus) byl slepý* (5) *stejně jako i ti, kdož přišli po něm. ...dychtili* (6) *zavděčit se králi (Španělska). Proti indiánům se dopustili neodčinitelných* (7) *zločinů...*

1. **bezpočet** – *spousta, mnoho, hodně*
2. **letora** – *vlastnost, povaha, chování* Jaká byla povaha indiánů?
3. **naším úkolem (ironie)** – *my jsme se chovali tak, že* Jak se chovali Španělé?
4. **jaký div** – *nemůžeme se divit, je pochopitelné* Měli indiáni právo „nás“ usmrtit? Z pohledu autora.
5. **byl slepý** – *neuvědomil si* Byl Kolumbus podobný svým následovníkům?
6. **dychtili** – *toužili, chtěli* Jaká byla motivace Španělů?
7. **neodčinitelný** – *ohromný, velký, věčný, neskutečný, pekelný, na věčné časy...* Jak se chovali Španělé?

2. úkol

Dočti text a odpověz na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

Žáci pracují samostatně. Učitel upozorní, že vždy je jediná odpověď správná. Po splnění žáci kontrolují úkol ve dvojicích.

Správné odpovědi:

- A. *b) Mnich a misionář Bartolomeo de las Casas.*
- B. *a) Honba za zlatem.*
- C. *d) Rozkopávají hory a rozbíjejí skály.*
- D. *a) Španělé je nutili konat těžké práce.*
- E. *d) Znechucení nad zacházením s domorodci.*
- F. *c) Více než milion.*

3. úkol

Porovnejte obrázky, vhodně rozlište domorodce a Španěle a doplňte věty, které jsou uvedeny pod obrázky.

Práce ve dvojicích. Na základě dvou obrázků žáci charakterizují vztah Evropanů (Španělů) a domorodců, jeho proměnu, ke které dochází v průběhu 16. století. Žáci si ověřují svou schopnost čtení obrázku – sledováním detailů. Následně hodnotí zobrazené situace a shrnují je do krátkého textu. Tyto obrázky slouží jako podklad k verbalizování pomocí příběhu o dvou bodech (modře jsou uvedeny možné správné odpovědi, za nimi následují možné podpůrné otázky):

Při Kolumbově prvním přistání na Haiti... *panovala přátelská/mírová atmosféra. Indiáni dávají Kolumbovi a spol. dary. Ačkoliv možná v pozadí obrázku se někteří indiáni dávají na útěk. Španělé se tváří poněkud povýšeně a mají připravené zbraně. Je velký rozdíl v oblečení obou skupin, a ačkoliv přijeli Španělé do cizí země, zdá se, že žádné dary nedávají. Staví kříž.*

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

Jsou oblečeni podle nejnovější španělské módy 15./16. století – vycpávaný kabátec, krátké kalhoty, punčochy doplněné kloboukem nebo helmou a zbraní. Vyčkávají příchodu indiánů, v pozadí vztyčují kříž.

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Vítají Evropany a přinášejí jim dary.

Jaký máte z obrázku dojem?

Působí slavnostním dojmem.

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

Autor má neutrální nebo pozitivní postoj k Evropanům i domorodcům.

Od dob Kolumbova přistání v Karibiku se leccos změnilo. Španělé... *na indiány útočí a různými způsoby je mučí. Ženy pracují na poli, muži pracují v dole, indiáni jsou stále nazí.*

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

Oblečení jsou dle španělské módy 16. století, pro kterou jsou typické krátké vycpávané kalhoty, kabátec, punčochy a klobouk s peřím. Bijí a týrají indiány.

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Tvrdě pracují na poli a v dole, nebo jsou tvrdě mučeni.

Jaký máte z obrázku dojem?

Působí odporlivým dojmem, je plný krutosti.

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

Autor má negativní postoj k Evropanům a neutrální nebo soucitný postoj k domorodcům.



Kolumbovo přistání na Haiti (de Bry, 1594, s. IX).



Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů (de Bry, 1598, s. 123).

Možný komentář učitele k úkolu č. 3: Casas je nazýván obhájcem indiánů, měl tento přídomek jako úřední titul. Snažil se indiány chránit, zastavit jejich likvidaci, snažil se informovat panovníka Španělska (Karel I. = císař Karel V.). Většina jeho informací je spíše hodnověrná. Lze argumentovat i současným složením obyvatelstva na Haiti (95 % černochů), na Kubě (cca 60 % černochů, přes 30 % bělochů). Zbylé obyvatelstvo tvoří mulati, indiáni zde nejsou žádní.

4. úkol

Vytvořte otázky, které byste položili autorovi. Vymyslete takové otázky, abyste lépe pochopili události v Karibiku na počátku 16. století.

Otázky na autora jsou strategií, která žákům pomáhá aktivně se zapojit do přemýšlení o textu. V očích žáka autor textu sestupuje z pozice vševysvětlující a všeznalé autority a stává se obyčejným člověkem s vlastními myšlenkami, motivy a zájmy. K tomuto jim dopomůže, když budou trénovat kladení otázek autorovi textu a přemýšlet o tom, jak by autor reagoval či odpovídal na otázky. Otázky se mohou týkat čehokoliv, co se týká uvedeného textu anebo podpoří zvědavost žáků o dané téma. Učitel otázky nehodnotí, pouze se doptává, jak k těmto otázkám žáci dospěli. Učitel by měl uznat jakoukoliv otázku, pokud je patrné, že žák tento úkol pojal seriózně a vynaložil na něj úsilí (doporučujeme určit min. počet otázek – např. 3).

Vyučující vyzdvihuje dva typy otázek: (a) vztahující se k obsahu textu a (zejména) pak ty, které (b) směřují k autorovi (jeho motivaci, zaujatosti, důvěryhodnosti; zdrojům, ze kterých sám autor čerpal, ale také komu a proč záznam psal). Jestliže od žáků otázky na autora nezazní (viz 5 otázek níže), vyučující je sám nadnese a počká na reakci žáků (viz navazující úkol 5).

5. úkol

Práce s otázkami

Položení otázky ze strany žáka, jestliže nezazní, tak ze strany učitele.

Učitel se ptá: Jaká může být odpověď na danou otázku? Je možné na otázku bez dalších zdrojů odpovědět? Žáci odpovídají ano × ne a zdůvodňují svou odpověď. Na otázky č. 1 a 2 vztahující se k nevýslovnému záměru autora a obecně formě sdělení je možným zdůvodněním: „není potřeba dalších zdrojů, neboť je možné na otázku odpovědět na základě nevyslovených informací z textu“; „asi není zapotřebí dalších zdrojů, vyplývá to z textu“ (respektive – „mohli bychom vzít i další zdroje, které by nám řekli více o osobě Casase ... pak bychom poznali více jeho záměry“).

Na otázky 3–5 týkající se faktografického obsahu je možným zdůvodněním: „skrze další zdroje můžeme potvrdit, nebo vyvrátit daná tvrzení“.

U otázek 3–5 následně učitel čte ukázky ze zdrojů a ptá se žáků, jestli potvrzují úhel pohledu Casase.

Otázka č. 1: *Bylo nezbytné v textu uvádět vše tak drasticky?*

Bylo nutné, aby čtenář poznal vše, co se dělo.

Na otázku není potřeba dalších zdrojů.

Otázka č. 2: *Jak jste zamýšlel, že váš text ovlivní čtenáře?*

Chtěl jsem, aby to zabíjení přestalo.

Na otázku není potřeba dalších zdrojů.

Otázka č. 3: *Jak vám můžeme věřit, že se krutosti skutečně odehrály?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

Učitel přečte ukázku z pera amerického historika Howarda Zinna (2012, s. 10), která potvrzuje výpověď Casase:

Zinn, H. (2012). *Dějiny lidu Spojených států amerických I. (1492–1845)*. Mezero, s. 10.

„A tak Kolumbus, ... musel splnit svůj slib, že naplní loď zlatem. V haitské provincii Cicao, právě tam, kde on i jeho muži v představách očekávali ohromná naleziště zlata, nařídili všem osobám starším čtrnácti let shromáždit každé tři měsíce určité množství zlata. Kdo ho donesl, obdržel měděný žeton, který si zavěsil na krk. Pokud ale Španělé chytli někoho bez žetonu, usekli mu ruce a nechali ho vykrvácet.“

Otázka č. 4: *Viděl jste události na vlastní oči?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

O jeho životě například historik Josef Polišenský (1979, s. 86) napsal:

Polišenský, J. (Ed.) (1979). *Dějiny Latinské Ameriky*. Svoboda, s. 86.

„Las Casas v roce 1502 odjel do Nového světa za svým otcem, účastníkem druhé výpravy Kryštofa Kolumba. Vstoupil (r. 1523) do dominikánského řádu a byl jmenován biskupem v mexickém Chiapasu (1544).“

Otázka č. 5: *Jak můžete vědět, že zde bylo tolik obětí?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

Učitel přečte ukázkou, která koriguje výpověď Casase. Vědec Claude Lévi-Strauss (1966, s. 49) ve své knize napsal:

Lévi-Strauss, C. (1966). *Smutné tropy*. Odeon, s. 49.

„Vezměme si například ostrov Haiti. V roce 1492 zde žilo asi sto tisíc lidí. O sto let později zbývalo už jen dvě stě domorodců, umírajících hrůzou a hnusem z evropské civilizace ještě víc než na rány a neštovice.“

Lévi-Strauss potvrzuje masivní úbytek domorodého obyvatelstva, avšak nedochází k tak vysokému počtu obětí.

BARTOLOMEO DE LAS CASAS: SITUACE NA OSTROVECH HAITI A KUBA (KARIBIK) NA POČÁTKU 16. STOLETÍ

1 Čtete první odstavec a nahradíte vyznačená slova synonymy.

4 **Bezpočet** (1) svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou **letoru** (2) domorodců... **Naším úkolem** (3) však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; **jaký div** (4), že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál (Kolumbus) **byl slepý** (5) stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik **dychtili** (6) zavděčit se králi (španělskému), že se proti indiánům dopustili **neodčinitelných** (7) zločinů...

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

2 Dočti text a odpověz na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

4 ...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním; ...
...A tak se manželé s manželkami sbledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpaní a sklíčení, než aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého

zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka a během chvíle se tato země, druhdy nádherná, mocná a úrodná... vylidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se přičící lidské přirozenosti, až se, zaznamenávaje toto všechno, celý třesu...

...Na ostrově [Haiti okolo roku 1508] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, protože [předtím] mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.

A. Kdo byl autorem této ukázky?

- a) Admirál Kryštof Kolumbus.
- b) Mnich a misionář Bartolomeo de las Casas.
- c) Italský cestovatel Amerigo Vespucci.
- d) Domorodec z karibského ostrova.

B. Co vedlo k otrocké práci indiánů v horách?

- a) Honba za zlatem.
- b) Křesťanská víra oceňující tvrdou práci.
- c) Snaha o lepší život pro domorodce.
- d) Stavba opevnění před nepřáteli.

C. Jaký jiný termín by šlo použít místo „obnažují jednu horu po druhé“?

- a) Chodí po horách bez ošacení.
- b) Ničí horské vrcholy a dělají je menšími.
- c) Přinášejí oděv do hor a znovu ho odnášejí.
- d) Rozkopávají hory a rozbíjejí skály.

D. Co je podle autora hlavní příčinou umírání indiánů?

- a) Španělé je nutili konat těžké práce.
- b) Postihly je nakažlivé a smrtelné nemoci.
- c) Protože ztratili svoji víru a náboženství.
- d) Umírali stářím.

E. Co měl tento text ve čtenářovi vzbuzovat?

- a) Oslavu výhry Španělů nad domorodými obyvateli.
- b) Pýchu z příslušnosti ke Španělskému království.
- c) Obavu z toho, že se domorodci Španělům pomstí.
- d) Znechucení nad zacházením s domorodci.

F. Kolik zemřelo indiánů na Haiti před rokem 1508?

- a) 60 tisíc.
- b) 60 tisíc až 1 milion.
- c) Více než milion.
- d) Žádný.

3 Porovnejte obrázky, vhodně rozlište domorodce a Španěle a doplňte věty, které jsou uvedeny pod obrázky.



Kolumbovo přistání na Haiti (de Bry, 1594).



Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů (de Bry, 1598).

Při Kolumbově prvním přistání na Haiti...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Od dob Kolumbova přistání v Karibiku se leccos změnilo. Španělé...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4 Vytvořte otázky, které byste položili autorovi.

Vymyslete takové otázky, abyste lépe pochopili události v Karibiku na počátku 16. století.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5 Práce s otázkami.

V rámci výstupu RVP: D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie zachycuje PL konflikt, který s ohledem na specifický vývoj společnosti pohusitských Čech spadá do staršího období, avšak z principu ukazuje **společensko-náboženské rozpory** a boje typické i pro období raného novověku v habsburském soustátí.

Nástup Jagellonců na český trůn se ukázal jako jediné přijatelné řešení krize v závěru vlády Jiřího z Poděbrad. Vladislav byl jako katolík přijatelný i pro katolickou opozici. V prvních desetiletích vlády bylo Vladislavovou snahou konsolidovat královskou vládu i celou společnost. Jedním z prvních kroků bylo vyrovnat se s přítomností vzdorokrále Matyáše Korvína, což se mu v podobě olomoucké mírové smlouvy v roce 1478 podařilo. Ve snaze o podporu katolictví a hlavně o částečnou disciplinaci českých, převážně nekatolických královských měst, tvořících významnou politickou sílu, dosadil katolíky do městských rad, což v utrakvistických městech vytvořilo novou třetí plochu. Výsledkem byl velmi intenzivní a násilný konflikt. V roce 1485 došlo k uzavření náboženského míru mezi katolíky a utrakvisty, zároveň se tak ale otevřel prostor pro nové spory, které měly zejména politický a hospodářský podtext. Následně se rozhořel spor mezi stavy, šlechtou a městy, který ještě více zesílil po vydání Vladislavského zřízení zemského v roce 1500, první kodifikace zemského práva. Byla tak definitivně ustanovena dualita moci ve státě. Král je stále tím nejdůležitějším v rámci hierarchie moci, avšak při jejím uplatňování se neobejde bez stavů. Ve zřízení byl upřen podíl na moci – možnost hlasovat na zemském sněmu – královským městům, která tuto výsadu získala v době husitských válek. Souběžně šlechta, která se začala zajímat také o podnikání v pivovarnictví, rybníkářství a vinařství, narušovala privilegia královských měst. Spor o takzvaný třetí hlas a o vaření piva, které bylo ekonomicky významnou potravinou, trval až do roku 1517, kdy byla podepsána Svatováclavská smlouva.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Porák, J., & Kašpar, J. (Eds.). (1980). *Ze Starých letopisů českých*. Svoboda, s. 252.

Věrní Čechové [kališníci] tedy nečekali, až budou [katolíci] na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem, 24. září, dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke Staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvážný měšťan, s dalšími pražskými sousedy. A pan Bohuslav zvedl oštěp, který držel v rukou, a hodil ho na práh radnice, až se zabodl. Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů [městských radních], což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl nohy sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mršina, táhli ho k oknu, že ho shodí z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.

- Kdo** Autorem zápisu je pravděpodobně kronikář Matouš z Chrudimě (? – asi 1521), který v roce 1483 dosáhl bakalářského stupně na pražské univerzitě a později se stal písařem, a dokonce radním Nového Města pražského. Je považován za autora části rozsáhlého souboru Starých letopisů českých, pokrývajících zejména období vlády Jagellonců (hlavně Vladislava).
- Kdy** Matouš z Chrudimě do kroniky zapsal události z let 1479–1519, pravděpodobně kontinuálně v druhém desetiletí 16. století. Letopisy se staly předmětem mnoha pramenných edic.
- Co** V prvních desetiletích vlády je Vladislavovou snahou konsolidovat královskou vládu i celou společnost. Jedním z prvních kroků bylo vyrovnat se s přítomností vzdorokrále Matyáše Korvína, což se mu v podobě olomoucké mírové smlouvy v roce 1478

podánilo. Vnitřní pnutí ve společnosti však v důsledku pokračujícího náboženského pnutí přetrvávalo. I sám Vladislav přispíval k nestabilitě tím, že do utrakvistických měst dosazoval katolické rady, a nikterak nebránil perzekuci utrakvistů. Právě v pražských městech situace v roce 1483 vygradovala, když se obě strany obávaly možného spiknutí druhé strany. Utrakvisté zasáhli jako první, a předešli tak katolíky, kteří svou akci, koordinovanou s konzervativními utrakvisty, plánovali na noc z 24. na 25. září. Uvedená ukázka pak zachycuje průběh vlastních událostí při vraždění v pražských městech 24. září 1483. Utrakvisté se na signál z hlavního nekatolického chrámu před Týnem shromáždili a zaútočili na Staroměstskou radnici, kde napadli purkmistra Jana od Klobouků, který útok i vyhození z okna šťastně přežil. Na novoměstské radnici pak rozlícený dav povraždil všechny radní, které v budově zastihl. Zaútočil i na kláštery a židovské město. Následně 6. října byla mezi třemi královskými pražskými městy uzavřena smlouva o společném postupu. Praha se tak navrátila zpět k mocenským poměrům po husitských válkách, kdy městu dominovali utrakvisté. Pražské události byly impulsem ke vzniku kutnohorského náboženského míru v roce 1485.

Komu

Staré letopisy české představují tradiční narativní historiografický pramen pro následné generace.

Proč

Cílem bylo zachovat důležité události pro věčnou paměť.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita

Učitel se ptá žáků, co si představí pod pojmy:

Defenestrace, kališník, katolík, konšel, purkmistr.

Učitel napíše na tabuli nebo promítne na plátno následující tvrzení a žáci určují, zda se jedná o tvrzení pravdivé (ANO), nebo nepravdivé (NE). Aktivita k zjištění, zda žáci znají termíny, které se objevují v textu (usnadnění čtení s porozuměním).

Katolík může být zároveň kališník.	NE
Katolík se může stát kališníkem.	ANO
Katolík může být konšel.	ANO
Konšel může být katolík nebo kališník.	ANO
Purkmistrů bylo více než konšelů.	NE
Katolík i kališník jsou křesťané.	ANO

1. úkol

Bedlivě poslouchajte pana učitele / paní učitelku.

Jedná se o instrukci, která není žákům viditelná (nenachází se v pracovním listu). Žáci si často neuvědomují, zda čtenému textu rozumí, či nikoliv (to se týká i práce na jednotlivých úkolech). Když si žáci uvědomí, že s určitou částí textu nemají problémy, a naopak jiná jim dělá obtíže, mohou lépe rozložit svoji energii a z lehké pasáže textu ji přesunout do té těžší. Jde o dovednost monitorování vlastního porozumění a lze ji trénovat. Tato aktivita se nazývá technika semaforu a představuje jednoduchý nástroj, jak v žácích návyk monitorování vlastního porozumění upevnit.

Čtenému nerozumím / otázku je pro mě obtížné zodpovědět.

Čtenému rozumím jen zčásti / otázku mohu zodpovědět jen napůl.

Čtenému rozumím / otázku je pro mě snadné zodpovědět.

Žáci si jednoduše poznamenají barvou, zda textu rozumí, či ne (žáci mohou místo barev použít osobité symboly). Jakmile pasáž/řádek „barevně zvýrazní“, mohou přejít dál. Je vhodné, aby se žáci nezastavovali nad částí, která je červená, a četli dále, aby neztráceli čas a své úsilí na částech, které se jim třeba vyjasní v textu později. Na druhou stranu jim to nedovolí zapomenout, že určitým částem neporozuměli, protože se ukáže, že s jistou částí měli problémy. Tento postup žákům ušetří čas při čtení, který by ztratili tím, že se snaží v tuto chvíli porozumět textu, což by je mohlo dále frustrovat. Na druhou stranu je přivede zpět k částem, u kterých si nebyli tolik jistí. Podporujte je tedy v tom, aby četli dále a pouze si udělali poznámku technikou semaforu a později se k obtížným (červeným, žlutým) částem vraceli, než aby u nich zůstávali příliš dlouho.

2. úkol

Vytvoř otázky k textu, které se musí týkat defenestrace. Důležité je, aby se na otázky dalo odpovědět i jinak než jen ANO / NE.

Předpokládáme samostatnou práci žáků. Tento typ otázek potřebuje vždy podrobnější specifikaci. Žáci se mohou ptát samozřejmě zcela absurdně (Kolik letadel bylo k dispozici na radnici? apod.). Učitel by měl třeba i opakovaně zdůrazňovat, že jde především o to, co by v obdobném textu mohlo být (historická relevance), co by nás mohlo / mělo zajímat (zvýšení motivace), co bychom o události chtěli vědět podrobněji. Při první práci tohoto typu zpravidla ve třídě vznikne „panika“ a vytvářené otázky postihují zpravidla malý rozsah tématu. Například „se šíří“ otázky na oblečení – Jakou měl košili? Jakou barvu košile? Byla košile krvavá? Měli boty? Byla jim zima? apod. Je nutné tuto situaci považovat za přirozený stav, chválit žáky i za tyto otázky a velmi ocenit ty, kteří přesahují běžnou zvyklost (je možné zapisovat jejich vyjádření na tabuli).

Učiteli nabízíme pro kontrolu i správné odpovědi, které jsou důležité v rámci úkolu č. 3 (pragmaticky, aby se znovu neopisovaly všechny otázky, dáváme odpovědi na toto místo; v odražených dvojicích je vždy uvedena nejprve možná žakovská otázka z 2. úkolu, následuje možná žakovská odpověď z 3. úkolu).

a) Co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat (Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?):

Kdo ve vyprávění příběhu vystupuje?

Vystupují zde kališníci, katolíci, Bohuslav Legát od Ráje a purkmistr Jan Klobouk.

Jak byli kališníci nazýváni vypravěčem?

Věrní Čechové.

Co udělal purkmistr Jan Klobouk, když se na něj vrhli kališníci?

Utekl a schoval se.

Proč kališníci chtěli purkmistra Jana Klobouka vyhodit z okna?

Nechtěli, aby tam ležel jako mršina.

Jak autor píše o Bohuslavu Legátovi?

Jako o čestném a odvážném měšťanovi.

K čemu sloužilo vyzvánění na zvony?

Sloužilo jako znamení.

Co si mysleli kališníci, že se katolíci chystají udělat?

Že chtějí zvonit na radnici k útoku.

V kterou část dne se událost stala?

Stala se po osmé hodině ráno.

Který měsíc se událost stala?

Událost se stala v září.

b) Co v textu není, ale co z něj vyplývá (Příklad: Kdo je purkmistr a kdo jsou konšelé?):

*Proč kališníci dali zvonit v Týnském chrámu?
Aby se všichni sousedé shromáždili.*

*Jakého vyznání byl purkmistr Jan Klobouk?
Byl to katolík.*

*Proč ti, co přišli k radnici, tvrdili, že je konšelé zavolali?
Aby se lstí dostali do radnice.*

*Jaký mohl mít význam Týnský chrám pro kališníky?
Byl to jejich hlavní kostel.*

*Co je to sudlice?
Sudlice je zbraň.*

*Na jaké náměstí dopadlo tělo Jana Klobouka?
Bylo to Staroměstské náměstí.*

c) Co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události (Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?):

*Jaký byl další osud purkmistra Jana Klobouka, přežil?
Ano, přežil.*

*Co rozkázali konšelé kališníkům?
Nejspíš asi nic, co by je opravňovalo k tomu, aby přišli na radnici ve velkém počtu. Letopisy uvádějí, že katolická samospráva vymáhala vysoké daně a potlačovala kališníky.*

*Jak se zachovali katolíci, když kališníci zaútočili na radnici?
Pravděpodobně se snažili schovat nebo utéct.*

*Jak to, že kališníci dovolili zaútočit na katolické konšely, když jim král důvěřuje a dosadil je do úřadu?
Souvisí to se slabším postavením krále a sebevědomím kališníků.*

*Proč došlo ke konfliktu mezi kališníky a katolíky?
Obě strany trvaly na tom, že jedině jejich způsob víry je ten správný, a nepřipouštěly kompromisy.*

3. úkol

Pokládejte otázky spolužákům a запиšte nejvhodnější odpověď.

Až budou mít žáci otázky připravené, pracují ve dvojicích. Můžou se dohodnout, jestli se budou v kladení otázek střídat, nebo jestli si mezi sebou vymění otázky a odpoví na ně písemně každý sám. Podstatná je ovšem závěrečná kontrola správnosti odpovědí.

4. úkol

Kdo je autorem textu? Skrze odpovědi na otázky se pokus odvodit některé informace o autorovi textu.

Cílem úkolu je obrátit pozornost žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a hlavně k tomu, jaká stanoviska zaujímá. Úkol by měl upozornit na potřebu kritického nahlížení na informace získávané z historických pramenů. Je možné, že některé otázky od žáků již zazněly v úkolu č. 2b, což je zcela v pořádku (učitel může navázat).

Příklady možných odpovědí:

a) Byl svědkem události?

Nevíme.

b) Měl v úctě purkmistra Klobouka (ano, či ne a proč)?

Ne, protože o něm nehezky píše, že tam ležel jak mršina.

c) Psal text kališník nebo katolík (podle čeho si to myslíš)?

Byl to pravděpodobně kališník, protože hezky píše o kališnicích (Věrní Čechové).

d) Jak by mohl vypadat text, kdyby to psal katolík (přepiš alespoň jednu větu z textu)?

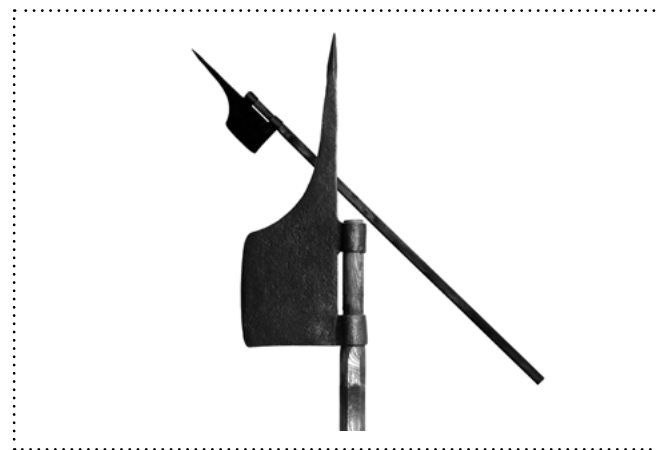
Zlí kališníci hanebně zaútočili na radnici a krutě pobili dobré katolické konšely.

DRUHÁ (POZAPOMENUTÁ) PRAŽSKÁ DEFENESTRACE (KONEC 15. STOLETÍ)

✠ Věrní Čechové [kališníci] tedy nečekali, až budou [katolíci] na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke Staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvážný měšťan, s dalšími pražskými sousedy. Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů, což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl noby sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mršina, táhli ho k oknu, že ho shodí

z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.

Z kroniky Staré letopisy české (konec 15. století)



Sudlice = zbraň používaná husity (Rama, 2010).

1 Bedlivě poslouchajte pana učitele / paní učitelku.

2 Vytvoř otázky k textu, které se musí týkat defenestrace.

✠ Důležité je, aby se na otázky dalo odpovědět i jinak než jen ANO / NE.

a) Co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat (Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?):

.....

.....

.....

.....

.....

b) Co v textu není, ale co z něj vyplývá (Příklad: Kdo je purkmistr a kdo jsou konšelé?):

.....

.....

.....

.....

.....

c) Co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události (Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?):

.....

.....

.....

.....

.....

a) Byl svědkem události?

V rámci výstupu RVP: D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie upozorňuje PL na jeden z **krizových okamžiků náboženských konfliktů** v období před třicetiletou válkou, jakým byla Bartolomějská noc viděná očitým svědkem, španělským diplomatem Diegem de Zúñiga y Benavides.

Aby se stát (panovník) mohl v raném novověku mocensky prosadit, restrukturalizovat finanční systém (nové daně, státní monopoly, cla) a zefektivnit akceschopnost samotného státu, musel zákonitě všechny obyvatele podřídit kontrole svého administrativního aparátu. Neustálá nutnost hledat konsenzus se stavy se ukázala být nejvýraznější překážkou v rámci racionalizace a centralizace správy, a vyvolala nutnost přestavby politického systému, doprovázenou potlačením autonomních struktur (jedinců, privilegovaných skupin, náboženských uskupení). Ačkoli v raném novověku můžeme konečně Evropu vnímat skutečně jako jeden celek, a nejen jako pestrou územní mozaiku Říše, Francie a ostatních zemí, tak v případě náboženských poměrů došlo během několika málo let k opaku – rozbití až na výjimky jednotného prostoru (výjimkou byly právě Čechy a Morava s utrakvistickou tradicí). Hlavními impulsy byly rozpory mezi soudobou církevní praxí a ideální povahou církevní organizace zrcadlící se v Bibli. Kritické hlasy vůči katolické církvi a papežské politice, posílené regionální státní mocí, daly vzniknout řadě reformovaných uskupení, jako byli luteráni, kalvinisté či anglikáni. Předpokladem rychlého šíření jejich učení se pak staly vzrůstající gramotnost obyvatel a souběžně také knihtisk. Ve snaze o udržení jednoty svolala katolická církev církevní papežský koncil do Tridentu, který se však proměnil v protireformační akci. Výsledkem bylo, že v řadě států panovala mezi jednotlivými náboženskými skupinami napjatá a konfliktní atmosféra umocněná politickými postoji, která dala vzniknout opakovaným výbuchům neorganizovaného, ale i centrálně řízeného násilí.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I*. Masarykova univerzita, s. 56–57.

Pozn.: Slova podtržená rovnou čarou a vlnovkou jsou relevantní v souvislosti s úkolem č. 5.

Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni [katolíci – Kateřina Medicejská a její syn Jindřich] chtěli zabít pouze admirála [Gaspard de Coligny, vůdce protestantů – hugenotů, čti igenotů] a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz; nepřítel admirála, vůdce katolické ligy], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy [pušky], byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, což se také pak stalo [povraždění tisíců hugenotů]. Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál svým sloužícím řekl, aniž by na obličeji ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme prohnal meč tělem, a když jej vytáhl, rozťal mu obličej...

Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano, poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha předtím, než šel dál po ulici..., aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno.

Diego de Zúñiga, španělský velvyslanec ve Francii, v dopise ke dvoru španělského katolického krále, přímý svědek události

Kdo

Autorem popisu počátku masakru byl španělský šlechtic a diplomat Diego de Zúñiga y Benavides (1525–1577), který byl v roce 1572 jmenován velvyslancem ve Francii a který v řadě dopisů a relacích směřovaných nejen španělskému královskému dvoru Filipa II. velmi přesně popsal vývoj komplikované mocenské a náboženské situace

v Paříži. Ta vygradovala v útok katolíků na hugenoty známý jako bartolomějská noc. Sám Zúñiga byl významným účastníkem těchto událostí, když podporoval cíle Jindřicha I. Lotrinského, vévodu z Guise, vůdce Katolické ligy.

Kdy
Co

Dopis byl datován 31. srpna 1572, tedy přibližně týden po bartolomějské noci.

Diplomatická korespondence představuje v době 16. století stabilní formu předávání důležitých informací a díky její aktuálnosti a cenným osobním postojům je vyhledávaným pramenem pro poznávání dějin. Takovýchto dopisů pocházejících z nejvyšších diplomatických sfér máme v případě španělských vyslanců dochováno několik set, přičemž některé byly vydány i edičně. Ukázka popisuje vyvrcholení konfliktu mezi katolíky a hugenoty ve Francii, který v několika vlnách probíhal již od první poloviny 16. století a který označujeme jako hugenotské války. Reformace v podobě hlavně kalvinismu se ve Francii začala uplatňovat již o desetiletí dříve, přičemž jejím stoupencem se stal významný rod Bourbonů z navarrského království, který byl případným pretendentem francouzského trůnu. V důsledku konfesionalizace politiky se ve Francii vytvořilo několik mocenských center, která spolu vedla otevřenou válku. Na jedné straně byli katolíci reprezentováni královským dvorem – nedospělým Karlem IX. z rodu Valois a jeho matkou, regentkou Kateřinou Medicejskou – a také rodem de Guise s podporou Španělů, kteří sledovali vlastní cíle. A na straně druhé to byli zejména v jižní a jihozápadní Francii hugenoti (přibližně 10 % populace Francie) pod vedením Ludvíka I. de Condé z rodu Bourbonů a později i admirála Gasparda de Coligny. Dlouhodobě probíhající vyčerpávající válka měla být po dlouhých jednáních zakončena symbolickým sňatkem obou skupin. Jindřich III. Navarrský z rodu Bourbonů jako hugenot si měl vzít katoličku Markétu z Valois, zvanou Margot, dceru Kateřiny Medicejské. Na svatbu, konanou 18. srpna 1572, se do Paříže sjely tisíce účastníků z řad katolické i hugenotské šlechty. Společenská událost, ač značně formální, nepřinesla tolik očekávaný mír, ale naopak umožnila stupňování konfliktu, což věrně popisuje daná ukázka.

Dopis Diega de Zúñiga shrnuje hlavní události tak, jak po sobě následovaly, přičemž celý masakr označuje jako ryze spontánní akci. Poznamenává, že cílem bylo pouze zabít admirála Gasparda de Coligny. Jeho zabití mělo být prezentováno jako soukromá záležitost Jindřicha I. Lotrinského, vévodu z Guise, tak aby vina nemohla padnout na stát nerespektující mír – Karla IX., Kateřinu Medicejskou a jejího dalšího syna Jindřicha z Valois. Pokus o jeho zabití 22. srpna se však nezdařil, střelec admirála poranil pouze na ruce. Proto následně o dva dny později, 24. srpna, na svátek sv. Bartoloměje, nechal vévoda s požehnáním krále i královny, regentky, admirála de Coligny zabít. Jeho vražda odstartovala hromadné zabíjení hugenotů, které trvalo až do druhého dne. Za oběť mu v Paříži a následně v dalších městech padlo podle některých odhadů několik tisíc lidí. Hugenotské války však tímto neskončily a s krátkými obdobími klidu (edikt nantský) se přelily do 17. století. Nad masakrem vyjádřili radost jak španělský král, tak i papež, středoevropští Habsburkové se od události distancovali. Jako vítěze konfliktu je pak možné označit rod Bourbonů, který se následně skrze Jindřicha Navarrského ujal vlády ve Francii.

Komu

Dopis byl určen Fernandu Álvarezu de Toledo, vévodovi z Alby, významnému španělskému politiku a vojevůdci Karla V. a Filipa II., a toho času místodržícímu ve Španělském Nizozemí (1567–1573), kterého můžeme označit za symbol protireformace.

Proč

Cílem bylo podrobně vylíčit události, ke kterým na konci srpna došlo po královské svatbě v Paříži, a to včetně osobních postřehů a interních informací.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita

Žákům jsou promítnuty na dataprojektoru obrázky (Masakr na den sv. Bartoloměje, Duboise, před 1584; Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem, Debat-Ponsan, 1880) tak, aby žáci neviděli název obrázků. Učitel pokládá otázky, které slouží ke komentování obrázků (popisování detailů, co, koho na

obrázcích žáci vidí, co dělají postavy, jaký název by obrázkům dali...). Žáci komentují obrázky a na tomto základě předpovídají, o čem by mohl být text?

Učitel může v evokační části dále pokračovat: žáci přečtou pouze nadpis „Bartolomějská noc: řešení náboženských sporů ve Francii“. Učitel se ptá: „Co a jak bylo vyřešeno?“ – asociace s obrázky (masakr jako způsob řešení náboženských sporů).



Masakr na den sv. Bartoloměje (Duboise, před 1584).



Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem (Debat-Ponsan, 1880).

1. úkol

Stanov si záměr čtení, tedy co se z textu chceš dozvědět a za jakým účelem ho budeš číst.

Je užitečnější, když si žák zvolí svůj záměr sám. V této fázi je možné, že žáci budou napodobovat záměry svých spolužáků, nicméně učitel by měl podpořit originalitu. Pokud si žáci nevědí rady, učitel jim může poradit a dát jim na výběr záměry, které si mohou zvolit:

Zapamatovat si co nejvíce informací o tom, co se událo během bartolomějské noci.

Porozumět a dokázat vysvětlit to, čemu se říkalo bartolomějská noc.

Zodpovědět si otázku, „Proč se dnes učíme o bartolomějské noci?“

Zjistit, jak bartolomějská noc souvisí s předchozím učivem.

Není nutná společná kontrola, učitel prochází třídou a žáky motivuje, případně je nechá poradit se se sousedem. Posléze vyzve žáky ke čtení.

2. úkol

Vybarvi v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považuješ za důležité. Ke každé pasáži napiš komentář, proč sis ji vybral/a. Buď konkrétní:

Text je rozdělen do tří odstavců, učitel může napovědět, že je vhodné vybrat z každého odstavce jednu pasáž.

Příklady možných řešení:

I. komentář: „Masakr nebyl předem zamýšlen“ > Pokud by se atentát povedl, masakr by nenastal?
Autor obhájí vrahy.

II. komentář: „Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ > Admirál je smířen se smrtí, ale ne s jejím nositelem. Existují různé smrti.

III. komentář: „Co bylo tak šťastně zahájeno.“ > Autor otevřeně sympatizuje s akcí, s atentátníky.

3. úkol

Reflexe záměru čtení

Záměr čtení může mít dopad na to, co si z textu žák zapamatuje a jak mu porozumí. Dva žáci s odlišným záměrem mohou vnímat přečtený text odlišně a mohou mít rozdílný názor, co je v textu důležité. To dokonce může vyústit

v konflikt při porovnávání jejich porozumění stejnému textu. Bývá časté, že čtenář si před čtením textu svůj záměr nevyjasní. Záměr čteného textu ho proto ovlivní nevědomě, a často tedy netuší, že tento nevyjasněný záměr ovlivní jeho porozumění. Tato aktivita by měla vést žáky k porozumění, jaký vliv má záměr čteného textu na pochopení v textu obsažených informací a na to, jak si čtenář tyto informace zapamatuje.

3a. úkol

Porovnejte svůj záměr čtení se záměrem spolužáka. Vyberte:

Úkol ideálně pro dvojici. Cílem je zhodnotit, zda byly záměry čtení textu odlišné či podobné u různých žáků. Po představení svých záměrů se žáci rozhodnou zaškrtnout jedno řešení. Každý zaškrtnává individuálně a pak zkontrolují, zda se shodli, nebo ne (mohou diskutovat shody i neshody).

- a) záměry stejné b) záměry podobné c) záměry odlišné

Žáci zpravidla mají problém komentovat, proto jim učitel může nabídnout počátky vět, které by mohli doplňovat:
Překvapilo mne... Napadlo mne... Potěšilo mne... apod.

3b. úkol

Co jste v textu pochopili stejně a co jinak?

Stejně:

Jiné:

Žáci zapisují velmi stručně (v bodech) shody a rozdíly, stačí vždy po jednom příkladu. Důležité je vést s žáky navazující diskuzi: Jakou roli v tom sehrál záměr? Jak ovlivnily záměry porozumění textu? Jedná se o aktivitu poměrně náročnou (na abstrakci). Žáci by však měli být vedeni k tomu, aby měli svůj záměr čtení textu jasný a dokázali jej přizpůsobovat zadanému úkolu, charakteru textu nebo podmínkám situace.

4. úkol

Přímý (očitý) svědek

Před vlastní aktivitou týkající se rozboru postoje velvyslance ve Francii se učitel ptá žáků na roli očitého svědka, a to v obecné rovině (celotřídní diskuze). Jedná se vytvoření určitého předmostí před 5. úkolem. Žáci mají tendenci vyzdvihoval svědectví očitého svědka jako platnější a spolehlivější výpověď o události (oproti jiným zdrojům). Aktivita nemá negovat význam očitého svědka při budování znalosti o události v minulosti, ale podpořit žáky v kritickém myšlení ohledně důvěryhodnosti takového svědectví. V rámci aktivity se žáci tedy setkávají s rolí očitého svědka, který zdánlivě působí důvěryhodnějším dojmem než ten, kdo přináší informace o proběhlé události zprostředkovaně. V případě historické disciplíny je zmiňován bonmot, že „očitý svědek je přirozeným nepřítelem historika“ (Němec, 2014, s. 73), protože předávaná informace je často velmi subjektivní, související s jeho mentálními schopnostmi (např. dospělý × dítě; vzdělaný × negramotný), postojů (např. straní jedné ze stran, jelikož má stejné náboženské/politické smýšlení) nebo s rolí v dané události (např. civilista × voják). Na druhou stranu má očitý svědek váhu určité autority první instance (podává informace z tzv. první ruky), obzvláště pokud jeho sdělení alespoň zčásti zapadá do již existujícího rámce (např. účastník bitvy na Bílé hoře, o které toho víme mnoho). Žáci tak mají možnost poznat, že při práci se zdroji je nutné vždy přemýšlet kriticky a konfrontovat zjištění s dalšími zdroji. Ve chvíli, kdy se na průběhu události shodnou dva a více zdrojů, jejich důvěryhodnost (a tedy i svědka) markantně vzroste.

Otázky pro celotřídní diskuzi:

- Jsou informace od očitého svědka důvěrohodnější, než od někoho, kdo u události nebyl (např. o ní jen slyšel)? Proč ano, proč ne?
- Je možné nějak ověřit důvěryhodnost a přesnost výpovědi očitého svědka?

5. úkol

Zaměř se na autorův písemný projev. Zakroužkuj pravděpodobnější odpovědi. U otázek, které začínají nějakým symbolem, označ i pasáž v textu, která ti pomohla se rozhodnout. U poslední otázky odpověď zdůvodni.

Úkol má za cíl podnítit u žáků zájem o autora (jeho názorová východiska, která se promítají do samotného dopisu), který je na první pohled koncipován informativně. Způsob, jakým autor danou událost vypráví, pak také záleží na tom, komu je sdělení adresováno. Tato úloha pak naznačuje potřebu kritické práce s prameny – zdroji informací (zaujatost autora: uvádí jeden úhel pohledu nebo více apod.).

Byl autor zaskočen tím, že zemřelo mnoho tisíc hugenotů?	<u>ANO</u>	<u>NE</u>
Byl autor rád, že se události (vyvraždění tisíců hugenotů) takto staly?	<u>ANO</u>	NE
Souhlasí autor s tím, co vědova z Guise udělal (zaměř se na poslední větu)?	<u>ANO</u>	NE
Autor je asi:	protestant	<u>katolík</u>
Autor popisuje událost:	<u>jen ze svého pohledu</u>	z více úhlů pohledu
Mohl autor zprávou potěšit španělského krále?	<u>spíše ANO</u>	spíše NE
Jsou uváděné informace objektivní, když byl autor svědkem události?	ANO	<u>NE</u>
Svou odpověď zdůvodni:	<i>Protože byl zaujatý a přál jedné ze stran.</i> jak se jmenoval <u>jakého byl náboženství</u> jestli to viděl na vlastní oči kolik za to dostal peněz <u>komu to psal</u>	
Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám nejvíce naznačí jeho zaujatost:		

Po celotřídní diskuzi o odpovědi na závěrečnou otázku, je důležité žákům zdůraznit, že motivace autora mající vliv na obsah a formu sdělení může mít nejrůznější podstatu a vždy záleží na souvislostech dané události. Vedle osobního přesvědčení, hmotné zainteresovanosti, to zpravidla je jeho role v dané události, či komu je jeho sdělení určeno. Souběžně tak jsou některá sdělení podávána autorem vědomě s nějakým účelem, jiné informace nám pak autor prozrazuje bezděčně jaksi mimochodem. Celkově tak jsou proto otázky směřující na autora daleko zásadnější než samotné jeho sdělení, protože teprve po jejich vyhodnocení můžeme brát v potaz informace uvedené ve zdroji. To je vlastně podstata kritiky pramenů/zdrojů. Někdy proto hraje důležitost náboženská příslušnost, jindy to být nemusí. Zde nehrálo roli v zaujatosti autora, kolik dostal peněz, ale v jiných případech naopak peníze mohou hrát roli naprosto zásadní (např. Václav Hájek z Libočan píšící svou kroniku na objednávku šlechty). Tj. zaujatost nelze obecně určit jen na základě např. povolání, náboženství, státní příslušnosti autora textu – rozhodující jsou souvislosti.

BARTOLOMĚJSKÁ NOC (1572). ŘEŠENÍ NÁBOŽENSKÉ SITUACE VE FRANCII

1 Stanov si záměr čtení, tedy co se z textu chceš dozvědět a za jakým účelem ho budeš číst.

✦ *Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni [katolíci – Kateřina Medicejská, matka krále Karla IX., a její syn Jindřich] chtěli zabít pouze admirála [Gaspard de Coligny, vůdce protestantů – hugenotů, čti igenotů] a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz; nepřítel admirála, vůdce katolické ligy], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy [pušky], byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, což se také pak stalo [povraždění tisíců protestantů hugenotů].*

Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál svým sloužícím řekl, aniž by na obličej ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme probnal meč tělem, a když jej vytáhl, roztal mu obličej...

Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano, poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha předtím, než šel dál po ulici, aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno.

Prímý svědek události, velvyslanec ve Francii, v dopise katolickému králi Španělska



Masakr na den sv. Bartoloměje (Duboise, před 1584).

2 Vybarvi v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považuješ za důležité.

✦ Ke každé pasáži napiš komentář, proč sis ji vybral/a. Buď konkrétní:

I. komentář:

.....

.....

.....

.....

II. komentář:

.....

.....

.....

.....

III. komentář:

.....

.....

.....

.....

3a Porovnejte svůj záměr čtení se záměrem spolužáka. Vyberte:



a) záměry stejné

b) záměry podobné

c) záměry odlišné

3b Co jste v textu pochopili stejně a co jinak?



Stejně:

.....

.....

.....

Jiné:

.....

.....

.....

4 Přímý (očitý) svědek

5 Zaměř se na autorův písemný projev.



Zakroužkuj pravděpodobnější odpovědi. U otázek, které začínají nějakým symbolem, označ i pasáž v textu, která ti pomohla se rozhodnout. U poslední otázky odpověď zdůvodni.

Byl autor zaskočen tím, že zemřelo mnoho tisíc hugenotů?

ANO

NE

Byl autor rád, že se události (vyvraždění tisíců hugenotů) takto staly?

ANO

NE

Souhlasí autor s tím, co vévoda z Guise udělal (zaměř se na poslední větu)?

ANO

NE

Autor je asi: ~~~~~

protestant

katolík

Autor popisuje událost: _____

jen ze svého
úhlu pohledu

z více úhlů
pohledu

Mohl autor zprávou potěšit španělského krále?

spíše ano

spíše ne

Jsou uváděné informace objektivní, když byl autor svědkem události?

ANO

NE

Svou odpověď zdůvodni:

Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám nejvíce naznačí jeho zaujatost:

jak se jmenoval

jakého byl náboženství

jestli to viděl na vlastní oči

kolik za to dostal peněz

komu to psal

PRACOVNÍ LIST 5 EDIKT NANTSKÝ, 1598

V rámci výstupu RVP: D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie ukazuje PL pokus o **vyřešení náboženských konfliktů** shora smírnou cestou, jak se o to v dlouhodobém časovém horizontu neúspěšně pokusil francouzský král Jindřich IV.

V návaznosti na proměnu politického systému, hospodářství, náboženských poměrů a celkového materiálního rozvoje společnosti docházelo v raném novověku uvnitř států ke konfliktům, které byly v zásadě dvojího typu – stavovské (nizozemská revoluce, anglická revoluce) a náboženské (šmalkaldská válka, boje hugenotů a katolíků ve Francii). V naprosté většině případů tyto konflikty nesly znaky obojího. Konfesionalizace společnosti, kdy politika, kultura i každodennost byly nekompromisně podřízeny souhrnnému náboženskému vidění světa, se ukázala jako hybatel společenského dění. Ve snaze o upevnění vlády vedly panovníky (často původce konfliktů samotných) k eliminaci opozice reprezentující odlišnou náboženskou orientaci, ať již prostřednictvím opakovaného vraždění (Anglie, Francie), nebo skrze zákonná opatření (převážně německé země, habsburské středoevropské soustátí po třicetileté válce), která stoupence jiného náboženství ve státě fyzicky vylučovala. Právě unifikace náboženství se stala cestou ke zklidnění napětí ve společnosti a vytvořila prostor pro lepší identifikaci obyvatel se státem samotným. Jinou cestou byly snahy o smírné řešení, jak můžeme zaznamenat v případě varšavské konfederace 1573 a ediktu nantského 1598 (částečně to můžeme vztáhnout i ke kutnohorskému náboženskému míru 1485 v Čechách). Tyto snahy vycházející z odlišné motivace a poměrů se však v delším časovém horizontu ukázaly jako nefunkční a oslabující stát jako instituci.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Robinson, J. H. (Ed.). (1906). *Readings in European History* (vol. 2). Ginn, s. 183–185.

Jindřich, z boží milosti král Francie a Navarry, všem, kterých se to týká, buďte pozdraveni:

Mezi nekonečnými dary od Boha, kterými nás obdařil, je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v našem království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem zřizujeme, prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé mezi březnem 1585 a naší korunovací a také během celého předchozího období plného trápení, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

II. Zakazujeme všem našim poddaným, byť byli jakéhokoli stavu či povahy, obnovovat paměť toho, napadat se, pocítovat zášť, hanit a dráždit jeden druhého vyčítáním toho, co se stalo, byť by to bylo pro jakoukoli příčinu a záminku, diskutovati o tom a přiti se..., ale nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané, pod pohrůžkou provinilým, že budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

III. Ustanovujeme, že katolické apoštolské římské náboženství má být obnoveno na všech místech našeho království a v zemích podléhajících naší vládě, kde bylo předtím přerušeno, beze všech potíží a překážek...

VI. A abychom nezaváděli žádnou příčinu zmatkům a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolili jsme a dovolujeme osobám reformovaného [nekatolického] náboženství [hugenotům] žít a bydlet ve městech a místech tohoto našeho království a krajů nám podřízených. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco kvůli náboženství proti svému svědomí. Z tohoto důvodu nebudou vyšetřováni v domech a na místech, kde budou chtít bydlet, pokud se budou chovat podle toho, co je obsaženo v tomto našem ediktu.

XXI. Knihy týkající se řečeného náboženství, nazývaného reformované, nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v městech a místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství...

XXII. Nařizujeme, že nebude dělán rozdíl ani rozlišení s ohledem na řečení náboženství při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, kolejích a školách, a přijímání nemocných a chudých do nemocnic, chorobinců a veřejných chudobinců.

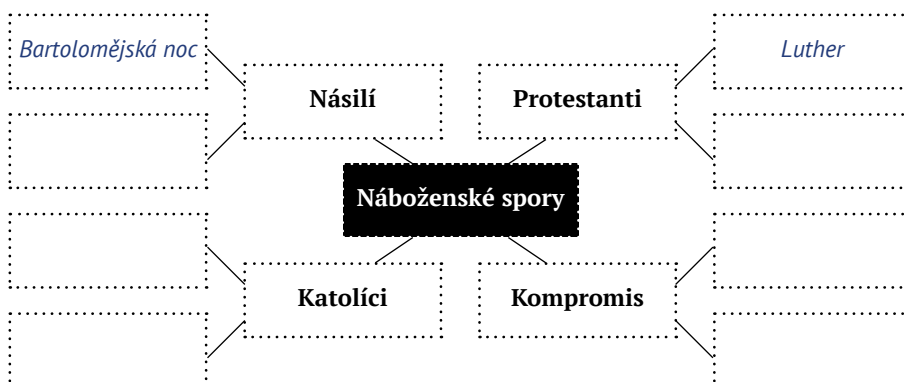
Kdo	Vydavatelem tohoto výnosu je francouzský a navarrský král Jindřich IV. (1553–1610), který byl prvním králem bourbonské dynastie, a jehož vládu můžeme chápat jako pokus o konsenzus mezi katolíky a hugenoty.
Kdy	Edikt nantský byl vydán v roce 1598 a jeho platnost byla do roku 1685, kdy jej definitivně zrušil Ludvík XIV.
Co	Edikt legalizoval pozici hugenotů ve státě a umožnil jim nejen vykonávat jejich víru, ale také zapojit se beztestně do veřejného života. V několika desítkách článků bylo definováno, ve kterých územích mohou hugenoti žít, udělil jim pravomoci se bránit. Konkrétní články pak zachycují pasáže, v kterých odůvodňuje, proč edikt vydává, když připomíná, jaké nepravosti se děly. Zároveň dodává, že vzájemné nepravosti mají být zapomenuty. Jedna nebo druhá strana se navzájem nemají urážet a tam, kde zanikla církevní správa jedné nebo druhé konfese, má být obnovena. Dodává, že mezi poddanými nečiní rozdíly.
Komu	Edikt byl určen všem stavům Francie.
Proč	Cílem bylo především ukončit dlouhodobě trvající náboženské války a vytvořit jednotný národ semknutý kolem panovníka.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Evokační aktivita

Učitel zadá vytvoření myšlenkové mapy. Navrhujeme vytvářet myšlenkovou mapu následujícím způsobem. Učitel oznámí, že edikt se týká náboženských sporů a že žáci budou nejprve pracovat individuálně. Každý si vybere jedno tučně zvýrazněné slovo a doplní k němu alespoň dvě další slova. Jako vzor jsou uvedeny dva příklady – bartolomějská noc, Luther. Pokud je žák hotov, vybere si další. Učitel prochází po třídě a zapisuje na tabuli slovo, ke kterému je nejvíce reakcí. Reakce pak nechá žáky zapisovat na tabuli.



Po zapsání slov na tabuli jeden ze žáků tato slova spojí do krátkého příběhu. V optimálním případě některá slova nezná, neumí je využít. Učitel u nich dělá otazník, nevysvětluje je. Ptá se, jaké řešení náboženských sporů považují žáci za dobré pro lidstvo? Nechá zaznít dvě reakce. Nekomentuje.

1. úkol

Přečti úryvek. Rozhodni, zda je daná věta pravdivá (ANO), či nepravdivá (NE).

Žáci pracují samostatně. Učitel připraví řešení na tabuli nebo ho promítne dataprojektorem (barevně jsou vyznačeny pasáže textu podmiňující označení správné odpovědi žákem; je důležité učit žáky při odpovědích odkazovat na zdroj/části textu, na kterých je jejich odpověď založena).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	<u>ANO</u>	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	<u>NE</u>
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	<u>NE</u>
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	<u>ANO</u>	NE

2. úkol

Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I. – XXII.) označte jednou či více značkami:

Není cílem sjednotit řešení. Jedná se o práci s předchozími znalostmi žáků. Doporučujeme, aby žáci četli jen část dalšího textu, první větu přečtou společně a pak jsou rozděleni do dvou skupin – žáci v první skupině čtou odstavec, paragraf I., II., VI. Ve druhé skupině čtou VI., XXI., XXII. Četba je však individuální, dělají si značky. Pokud je nějaký žák se čtením hotov, čte text druhé skupiny (nebo je např. vyzván, aby zvětšil počet značek). Důležité je žáky upozornit, že jeden úsek textu (slovní spojení, věta, několik vět) může mít dvě značky (například „srozumitelná část“ + „zaujalo mě“). Zároveň se nejedná o „závod“ za účelem produkce co největšího množství značek. Grafické organizéry (v tomto případě značky) mají žákovi při zpětném pohledu na text umožnit rychlou a základní představu o charakteristice textu (rozumím × nerozumím; líbí × nelíbí). Rovněž avizujeme, že námi vybrané 4 značky nejsou absolutní, učitel nebo žáci mohou samozřejmě používat i jiné (důležitá informace × méně důležitá informace). Nicméně doporučujeme jejich omezený počet (do 5).

✓ **srozumitelná část**
 ? **nesrozumitelná část**

😊 **zaujalo mě (líbí se mi)**
 ☹️ **nezaujalo mě (nelíbí se mi)**

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

VI. Abychom nezavdávali příčinu zmatkům a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovoluujeme nekatolíkům (hugenotům) žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.

XXI. Knihy týkající se náboženství hugenotského [čti igenotského] nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.

XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzdělávání na univerzitách, školách; a při přijímání nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.

3. úkol

Které značky jsi použil/a častěji a které třeba vůbec? Zdůvodni.

Ačkoliv technika INSERT (2. úkol) je pro žáky velmi užitečná, žákům se nemusí povést ji správně použít anebo ji využít k získání smysluplných vědomostí, které jim budou v příštím čtení užitečné. Tento úkol má žákům pomoci odnést si z využití této techniky přidanou učící zkušenost. Reflexe využití techniky INSERT může neúspěšným žákům odhalit, proč se jim úkol nepovedl, a úspěšným žákům umožňuje dále zvažovat a monitorovat její využití. Doporučujeme celotřídní reflexi. Učitel se žáků ptá, kterou ze značek využívali nejčastěji a kterou třeba vůbec nepoužili. K oběma poznatkům doporučujeme, aby si od žáků vyslechnul jejich zdůvodnění (přehled o tom, jak s technikou žáci nakládali a kde by mohli mít ještě problémy). Učitel může opět vybrat žáka, jehož důvody k využití dané značky se mu zdály adekvátní, a jejími/jeho počiny inspirovat ostatní žáky ve třídě (pozn.: Učitel může též srovnat využití této techniky s použitím techniky semaforu v ukázce č. 3).

Technika INSERT je v tuzemsku pravděpodobně nepoužívanější metodou k rozvoji čtení s porozuměním a kritického myšlení. Používá se v mnoha obměnách s využitím různých značek a symbolů, které lze měnit s ohledem na pokročilost čtenáře a charakter textu. Nejdůležitější při jejím použití je fáze, kdy se žáci podívají zpět na text a zamyslí se nad tím, proč u jednotlivých částí textu použili jednotlivé symboly. Tato zkušenost jim pak může pomoci při budoucím čtení. Ve shrnutí je potřeba, aby žáci této technice porozuměli a byl jim vysvětlen účel této techniky a postupně si osvojovali její použití s následnou reflexí. Stává se, že je tato metoda užívána bez návazné reflektivní diskuse a žáci ji začínou používat pouze mechanicky bez větších efektů na jejich učení.

a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil/a značku ☑, protože

...jsem textu moc nerozuměla, takže jsem mockrát nepoužila značku, že tomu rozumím.

b) Občas jsem použil/a značku 😊, protože:

...se mi líbily některé části, jako třeba to, jak král napsal, aby se nedělaly rozdíly mezi žáky kvůli jejich náboženství. To mi přijde správné, aby se nedělaly rozdíly z jakýchkoli důvodů.

c) Nejčastěji jsem použil/a značku ❓, protože:

...jsem textu moc nerozuměla, jelikož se tam objevovalo mnoho divných, asi starých slov, která se kdysi používala.

4. úkol

Budeme se věnovat autorovi ediktu nantského a autorům tohoto pracovního listu.

4a. úkol

Proč Jindřich IV. přikazuje, že se má na všechna trápení zapomenout, místo toho, aby dal vše vyšetřit a viníky potrestat?

Protože chtěl mír a tím, že by připustil obviňování jedněch druhými, a naopak, by konflikty pokračovaly dál.

4b. úkol

Přeje Jindřich v ediktu více katolíkům nebo hugenotům? Odpověď zdůvodni.

Přeje více hugenotům. Hlavně je ale zrovnoprávňuje, když byli předtím v katolickém státě jako menšina utlačováni.

4c. úkol

Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč ji autor tohoto pracovního listu zde s ohledem na hugenoty umístil?

Ludvík XIV. byl silný vládce Francie s absolutní mocí (mohl rozhodovat nad vším a všemi včetně šlechty). Říkal: Stát jsem já. Své postavení i katolickou víru prezentoval i tím, že se okázale oblékal. Prosazoval myšlenku, že ve státě, kde mají všichni stejnou víru, nebudou náboženské konflikty. Edikt nantský proto zrušil. Naopak sto let předtím byl Jindřich IV. nejprve hugenot (oblékal se jednoduše podle protestantské módy), a aby se mohl stát francouzským králem, přestoupil na katolickou víru. V průběhu své vlády musel neustále hledat kompromis s bojovnou šlechtou a nepřátelskými náboženskými skupinami. Obecně jde o ukázkou rozdílu mezi absolutistickým moderním státem a raně novověkým (pozdně středověkým) státem se silnou pozicí stavů = šlechty.

Protože to byl on, kdo edikt nantský zrušil. Obrázek Ludvíka XIV. a jeho slova s ohledem na jeho katolickou víru symbolizují absolutní vládu nad vším a všemi.



Ludvík XIV., katolík (Rigaud, 1701).
V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského.

Stát jsem já

Mír pro náš stát



Jindřich IV., hugenot a později katolík
(Pourbus mladší, 1610).

KRÁL FRANCIE JINDŘICH ČTVRTÝ (IV.): EDIKT NANTSKÝ

1 Přečti si úryvek. Rozhodni, zda je daná věta pravdivá (ANO), či nepravdivá (NE).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

Jindřich IV.

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	ANO	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	NE
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	NE
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	ANO	NE

2 Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I. – XXII.) označte jednou či více značkami:

☑ srozumitelná část ? nesrozumitelná část 😊 zaujalo mě (líbí se mi) ☹ nezaujalo mě (nelíbí se mi)

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a blásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovaci, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

VI. Abychom nezavdávali příčinu zmatkům a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekato-likům [hugenotům] žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.

XXI. Knihy, týkající se náboženství hugenotského [čti ige-notského] nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.

XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, školách; a při přijímání nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.



Ludvík XIV., katolík (Rigaud, 1701). V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského.



Jindřich IV., hugenot a později katolík (Pourbus mladší, 1610).

Stát jsem já

Mír pro náš stát

3 Které značky jsi použil/a častěji a které třeba vůbec? Zdůvodni.

👑 a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil/a značku ____ protože:

.....

.....

.....

.....

b) Občas jsem použil/a značku ____ protože:

.....

.....

.....

.....

c) Nejčastěji jsem použil/a značku ____ protože:

.....

.....

.....

.....

4a Budeme se věnovat autorovi ediktu nantského a autorům tohoto pracovního listu.

👑 Proč Jindřich IV. přikazuje, že se má na všechna trápení zapomenout, místo toho, aby dal vše vyšetřit a viníky potrestat?

.....

.....

.....

.....

4b Přeje Jindřich v ediktu více katolíkům nebo hugenotům?

👑 Odpověď zdůvodni.

.....

.....

.....

.....

4c Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského

👑 (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč ji autor tohoto pracovního listu zde s ohledem na hugenoty umístil?

.....

.....

.....

.....

V rámci výstupu RVP: D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie zachycuje PL prostřednictvím spisu Tommase Campanelly **Španělsko na vrcholu jeho moci** v raném novověku.

Období raného novověku je v celoevropském kontextu vnímáno jako doba přechodu od pozdně středověkého státu, postaveného typicky na partikularismu, nesystematičnosti a zvycích, k protomodernímu fiskálnímu a byrokratickému státu. Evropa se proměnila. Ve většině zemí proběhla transformace státní moci mezi léty 1500–1700 a byla dovršena v 18. století. Zatímco v říšských knížectvích nebo ve Francii se jednalo o poměrně hladký proces, tak v případě středoevropského habsburského soustátí šlo o komplikovaný proces. V návaznosti na tuto transformaci je zmiňována i kumulativní řada převratných společenských změn, označovaných souhrnným pojmem modernizace společnosti. Zásadním impulsem těchto změn byla krize financování samotných států, kdy kontinuálně vzrůstaly státní výdaje zejména na armádu složenou stále více a více ze žoldnéřů a na druhou stranu klesaly příjmy (důchody z majetků, výlučných práv panovníka – cla, poplatky). Mocenský vzestup Španělska byl postaven na téměř neomezeném toku zdrojů, které plynuly z nově podřízených území. V nábožensky jednotné zemi, jež se stala pilířem katolické víry v Evropě a kde privilegované vrstvy participovaly na bohatství a tvořily oporu panovníka, proběhlo uplatnění absolutistických principů vlády vcelku jednoduše. Na druhou stranu právě dostatek zlata, kryjící záporné obchodní saldo, nevytvářel tlak na některé společenské změny, tak jak probíhaly jinde v Evropě. Některé reformy neproběhly nebo až s velkým zpožděním (zavádění účinné byrokratické státní správy, uvolnění bariér v obchodu, reformy pro posílení protoindustriální výroby a efektivního zemědělství), což výhledově později v novověku bylo příčinou úpadku Španělska jako světové mocnosti a významného ekonomického hráče.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Campanella, T. (1660). *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world ...*
Philemon Stephens., s. 4–5.

Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, pročez jste mě, nejušlechtlejší pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].

...

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnou moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

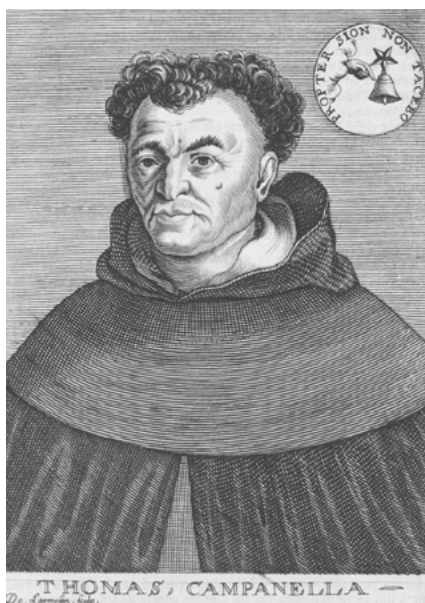
Kdo

Autorem ukázky je italský filozof, teolog a astrolog Tommaso Campanella (1568–1639; Germana, 2010), známý svým utopistickým dílem Sluneční stát. Vyrůstal v chudé rodině v jihoitalské Kalábrii, a proto v 80. letech 16. století vstoupil do dominikánského řádu. Kvůli svým filosofickým spisům byl obviněn z kacířství a byl vězněn. V roce 1597

se vrátil do svého rodného kraje, kde se však zapojil do spiknutí proti Španělům vládnoucím Neapolskému království. Spiknutí bylo potlačeno a Campanella byl v Neapoli zajat, a musel znovu čelit soudnímu řízení, a to i kvůli teologickým názorům, kdy byl obžalován z kacířství pro své prorocké, až mesiášské výroky. Několikrát byl mučen a snad jen kvůli předstírání šílenství neskončil na hranici, ale byl odsouzen k doživotnímu vězení, v kterém strávil dvacet sedm let. Právě v tomto období napsal většinu svých nejzásadnějších děl včetně Slunečního státu, Metafyziky, obrany Galilea Galilei nebo právě uvedené ukázky Monarchie ve Španělsku (*De monarchia Hispanica*). Na intervenci papeže Urbana VIII. byl propuštěn a několik let žil v Římě, aby se na sklonku života přesunul do Paříže, kde následně zemřel.

Kdy Spis *Monarchie ve Španělsku* sepsal Campanella v době svého uvěznění v roce 1600, aby následně od 40. let 17. století vyšel tiskem včetně různých jazykových mutací v mnoha zemích Evropy. Do českého jazyka titul nebyl přeložen, daná ukázka je překladem anglického vydání z roku 1660.

Co Snahy odůvodnit společenské zřízení či oslavovat stávající vládu klademe do souvislosti s utvářením moderních států v 16. a 17. století. Tyto společenské teorie pak byly reflektovány řadou humanistických autorů a mezi mnohými můžeme zmínit Jeana Bodina, Jamese Harringtona, Charlese Montesquieu či právě Tommase Campanellu. Někteří vycházeli z čistě teoretického filozofického rámce, jiní glorifikovali ať již z přesvědčení, nebo i z důvodu vlastního prospěchu různé panovníky a jejich vládu. Přestože v případě Campanelly můžeme uvažovat právě o snaze osobně na vzniku spisu profitovat, tak na druhou stranu při pohledu na obsah můžeme konstatovat, že se jedná o velmi zdařilý analytický vhled do dobového geopolitického prostředí. Daná ukázka pochází z prvních stránek mnohastránkového díla a zachycuje podstatu úspěchu Španělska, nejen v kontextu evropské politiky. Předně však poukazuje na předpoklady vzestupu raně absolutistického státu. Za počátek vzestupu nadregionálního významu označuje Campanella dva momenty ve španělských dějinách, a to vítězný boj proti Maurům a spojení Aragonu s Kastilií pod katolickým praporem. Campanella dále poukazuje na kontinuitu velkolepé vlády jednotlivých národů v kontextu dějin světa včetně hlavních nástrojů (zbraní) války, skrze které byl úspěch dosažen. V případě Španělů to byly rozhodně palné zbraně a nově i zbraň neméně mocná, možná i mocnější – knihtisk. Autor zdůvodňuje, proč bylo výhodné spojit rody španělských králů s Habsburky, kteří se stali nositeli praporu katolictví a symbolem silné vlády. Tento habsburský univerzalizmus sjednocující autokratickou moc panovníka a katolickou víru je pak podle Campanelly klíčem k úspěchu podpořeného bohatou materiální základnou díky objevení a ovládnutí Ameriky. Právě jednota vlády a víry a boží přízeň předurčila španělskou monarchii pro mety nejvyšší – být nejen královnou moří, ale i oprávněnou vládkyní světa. Přitom aktuální geopolitická situace se po porážce mocné španělské flotily Armady v díle neprojevila a teprve později se ukázalo, že tento bod byl bodem obratu, kdy význam španělské floty i samotné monarchie začal upadat, aby je nahradila mocnost nová Anglie – Velká Británie. Campanella naopak zaznamenává úpadek jiné námořní velmoci, jakou bylo Portugalské království, které na počátku 16. století stálo na stejné startovací čáře jako Španělsko. Stejně tak jako řádný katolík poukazuje na náboženské konflikty v jiných zemích Evropy v důsledku probíhající reformace, které vnímá jako jednu z příčin úpadku a nestability. Při svých úvahách míří Campanella ještě dále, když nabádá, aby Španělsko usilovalo o mety daleko vyšší, související se skutečnou světovládou a záchranou celého křesťanstva před Turky. Právě Turky a jiné nájezdníky označuje (podobně jako řada jeho současníků) jako trest boží právě kvůli hříchům a nejednotě mezi křesťany a opět používá přirovnání obracející se do starověku a biblickým příběhům. Dochází pak k tvrzení, že jedině Španělsko pod habsburskou vládou může Turky porazit.



Tommaso Campanella (Lameressin, 1682, s. 125).

Komu Spis byl určen jednak Campanellovým vězňům a následně pro svůj skutečně oslavný obsah i široké veřejnosti.

Proč Cílem vzniku spisu bylo vylíčit ideál španělské královské vlády nad Španělskem, Sicilským královstvím, Španělským Nizozemím či Novým světem a dalšími koloniemi, a to

částečně za účelem bagatelizovat účast T. Campanelly na protišpanělském spiknutí v Kalábrii a dostat se do lepšího světla před probíhajícím soudem, kdy ve svých dopisech zdůrazňuje, že dílo začal psát ještě před spiknutím, a kdy i v samotné předmluvě uvádí, v jak nelehké situaci se nyní ve vězení nachází.

METODIKA PRO UČITELE

1. úkol

Přečti si text od Tommase Campanelly [čti Kampanely]: O příčinách vzniku španělského impéria (1600). Napiš krátké shrnutí.

Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, pročez jste mě, nejušlechtilější pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].

...

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byly vynalezeny knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

Autorem informací o Campanellovi je doktor Vilém Zábranský, vysokoškolský učitel a badatel zaměřený na dějiny 16. a 17. století.

Autorem textu je Tommaso Campanella, italský dominikánský mnich, který vždy věrně hájil katolickou víru, ačkoli byl několikrát pro jeho názory obžalován z kacířství. Je to významný myslitel období pozdní renesance a autor řady spisů. V roce 1599 se v jižní Itálii v Neapolském království zapletl do spiknutí proti zdejší vládě Habsburků. Spiknutí bylo prozrazeno a Campanella byl uvězněn a při výslechu mučen. Aby unikl trestu smrti předstíral duševní nemoc a zároveň sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. Přesto však ve vězení strávil dlouhých 27 let.

Žáci napíší 1–3 věty shrnující základní poznatky z přečteného úryvku O příčinách vzniku španělského impéria. Může se jednat například o:

Byli dobří válečníci. Pomohly jim vynálezy. Byli by ještě mocnější, kdyby porazili Turky.

2. úkol

Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho: Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také podle místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).

Pro správné pochopení a interpretaci textu je vždy nutné znát i autorův záměr, tedy proč a s jakým úmyslem text autor napsal. V následujícím úkolu se žáci budou zabývat rozбором, jaké pohnutky autora k napsání textu vedly a jaký to mohlo mít dopad na podobu a sdělení textu. Žákovské odpovědi by měly odkazovat na relevantní úseky

textového zdroje. Učitel by měl žáky taktně opravit a směřovat v případě, kdy žáci uvádějí irelevantní odpovědi související např. s obsahem (účel je vyvozením analýzy obsahu, nikoliv obsahem samotným).

Užívá autor citově (emocionálně) neutrální nebo silně zabarvená slova? Tato slova vyhledejte a vypište:

Citově neutrální slova	Citově silně zabarvená slova
vězeň papež knihtisk Turci	... nejušlechtilejší pane Alfonso poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu po porážce těchto barbarů Španělů , lidu obdařeného pracovitostí , bystrostí , statečností i jemností dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc

Uvádí autor jeden, nebo více pohledů?

Uvádí pouze svůj pohled. Potvrzení mohou žáci nalézt v úvodní pasáži:

... poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím, a uvedu příčiny.

Mohlo nějak místo, kde autor text psal, ovlivnit obsah a formu sdělení?

Zcela určitě, neboť byl v té době ve vězení a čekal na soudní proces. Je to možné doložit těmito pasážemi:

... sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. ... jsem v této mé cele zavřený jako vězeň ...

Doplňující otázka: Jak by se mohl změnit význam jeho sdělení, kdyby autor v textu uvedl více perspektiv?

Zhodnoť osobní zájmy autora. Co mohl autor psaním tohoto textu chtít (něco získat nebo se něčemu vyhnout)?

Výrazně jeho motivaci pro sepsání ovlivnila hrozba trestu smrti za účast na spiknutí proti Habsburkům. Tomu odpovídá forma celého sdělení, tj. vylíčení ideálu a glorifikace španělské královské vlády. Také, aby vyhověl panu Alfonsovi. To mohou žáci doložit na příkladu následujících pasáží z textu:

Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa.

... protože jste mě, nejušlechtilejší pane Alfonso, o to požádal.

3. úkol

Do jaké míry lze podle tebe obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat? Diskutuj svou volbu se spolužákem.

zcela důvěřuji

spíše důvěřuji

spíše nedůvěřuji

zcela nedůvěřuji

Žáci nejprve zakroužkují svou volbu a následně svou volbu diskutují (obhajují) před spolužákem. Poté by měla následovat celotřídní diskuze a reflexe zaměřená na shrnutí, co se žáci naučili a co by si z hodiny měli odnést. Hlavní myšlenka by se měla stočit na pochopení, jaký vliv mají autorovy zájmy (motivace) na obsah a formu textu, podle čehož je možné uvažovat o míře důvěryhodnosti textu. Učiteli v celotřídní diskuzi a reflexi mohou posloužit následující doplňující otázky:

- Představte si, že Campanella psal text z pohledu královského dvora, kde by pracoval jako dvorní písař, jak jinak by mohl vypadat jím sepsaný text?
- A jak by se mohl lišit text, kdyby byl Campanella Francouz nebo Turek?
- Jaké zájmy (motivy) by mohly vést autora textu, ve kterém by naopak Španělsko nebylo oslavované?

O PŘÍČINÁCH VZNIKU ŠPANĚLSKÉHO IMPÉRIA (CAMPANELLA, 1600)

1 Přečti si text od Tommase Campanelly [čti Kampanely]: O příčinách vzniku španělského impéria (1600).

Napiš krátké shrnutí.

Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, protože jste mě, nejušlechtilejší pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím, a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].

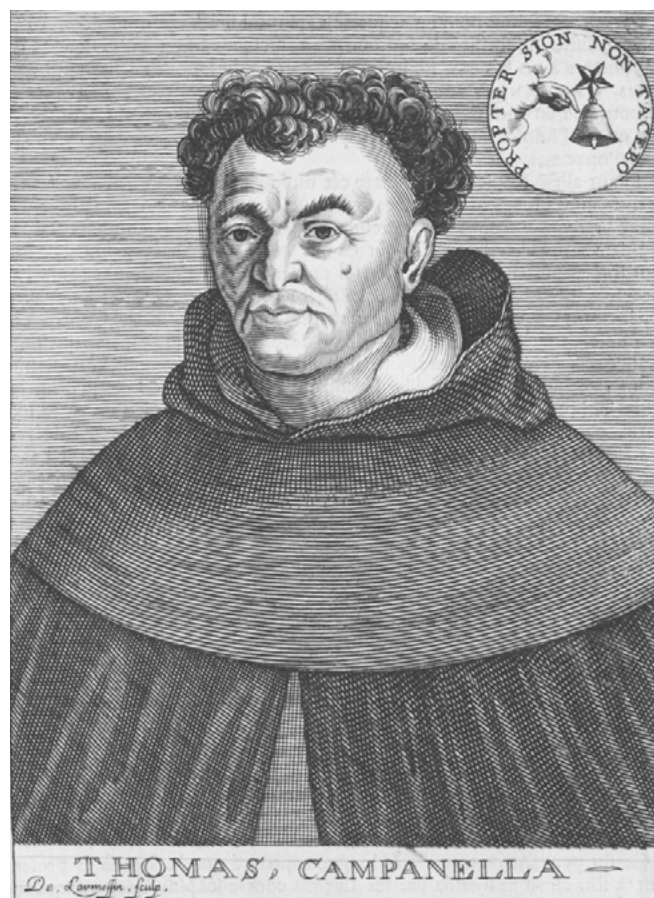
...

Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byly vynalezeny knihtisky a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

Autorem textu je Tommaso Campanella, italský dominikánský mnich, který vždy věrně hájil katolickou víru, ačkoli byl několikrát pro jeho názory obžalován z kacířství. Je to významný myslitel období pozdní renesance a autor řady spisů. V roce 1599 se v jižní Itálii v Neapolském království zapletl do spiknutí proti zdejší vládě Habsburků. Spiknutí bylo prozrazeno a Campanella byl uvězněn a při výslechu mučen. Aby

unikl trestu smrti předstíral duševní nemoc a zároveň sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. Přesto však ve vězení strávil dlouhých 27 let.

(Autorem informací o Campanellovi je doktor Vilém Záborský, vysokoškolský učitel a badatel zaměřený na dějiny 16. a 17. století.)



Tommaso Campanella (Lamerssin, 1682).



Země ovládané Habsburky v roce 1547 (Ward et. al. eds., 1912).



Shrnutí:

2 Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho:



Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také podle místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).

Užívá autor citově (emocionálně) neutrální nebo silně zabarvená slova? Tato slova vyhledejte a vypište:

Citově neutrální slova

Citově silně zabarvená slova

Uvádí autor jeden, nebo více pohledů?

Mohlo nějak místo, kde autor text psal, ovlivnit obsah a formu sdělení?

Zhodnot' osobní zájmy autora. Co mohl autor psaním textu chtít (něco získat nebo se něčemu vyhnout)?

3 Do jaké míry lze podle tebe obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat?



Diskutuj svou volbu se spolužákem.

zcela důvěřuji

spíše důvěřuji

spíše nedůvěřuji

zcela nedůvěřuji

ČESKÉ STAVOVSKÉ POVSTÁNÍ A HODNOCENÍ BITVY NA BÍLÉ HOŘE A JEJÍCH DŮSLEDKŮ

V rámci výstupu RVP: *D-9-5-05 Žák objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky* přináší tento PL zejména **odraz Bílé hory** jak v současném **vědeckém diskurzu** (R. Fukala, J. Pánek), tak i v případě **individuálních pohledů** a **dezinformací**. PL list je také příkladem, jak dějiny bývají používány jako nástroj politického boje bez ohledu na historicitu samotné události.

České stavovské povstání a Bílá hora představují v kontextu českých národních dějin významný mezník, který předznamenal a urychlil výraznou proměnu partikulárního stavovského státu v moderní absolutistickou monarchii, avšak představuje také stále aktuální společenské téma. Vnímání a hodnocení bělohorské bitvy se v rámci české historiografie a také veřejného mínění výrazně měnily. Těsně po porážce povstání bylo stavovské povstání vnímáno výrazně jako náboženský konflikt mezi katolicismem a protestantstvím. Později v 19. století v době formování moderního českého národa byla Bílá hora vnímána jako vyvrcholení konfliktu mezi Čechy a Němci zosobněné Habsburskou monarchií, i když pro řadu povstalců byla rodným jazykem němčina. Na druhou stranu se objevily také pozitivní hlasy, které zdůrazňovaly, že bez porážky protestantství by nebylo baroka či že vláda Habsburků zaručila ochranu českého živlu před německým protestantstvím. V současnosti je stavovské povstání vnímáno primárně jako konflikt stavovského principu organizace státu a autoritativně požímané panovnické vlády. Potlačení autonomních společenských struktur umožnilo panovníkovi centralizovat zákonodárnou i výkonnou moc do svých rukou a unifikací víry vyloučit náboženské konflikty. Pozdní středověký těžkopádný stát se tak začal proměňovat v moderní akceschopnou monarchii, která následně dovedla obstát mezi dalšími státy.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Zdroj A)

Pánek, J. (2009). Bělohorský mýtus. In Akademická encyklopedie českých dějin (sv. 1). Historický ústav Akademie věd ČR, s. 172–174.

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvěcenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako ohrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.

- Kdo** Autorem textu je přední český historik, prof. Jaroslav Pánek, který se specializuje na dějiny raného novověku. V současnosti je ředitelem Českého historického ústavu v Římě spadajícího pod Akademii věd ČR, v. v. i.
- Kdy** Text prezentuje vcelku aktuální historické poznání problematiky českého stavovského povstání a jeho výsledku a obrazu ve společnosti. Publikace byla vydána v roce 2009.
- Co** Autor shrnuje příčiny stavovského povstání a podstatu konfliktu. Vedle toho zmiňuje i rozdílný význam bělohorské bitvy v kontextu vojenství a celospolečenských následků. V další části se pak zabývá proměnou různého společenského diskurzu bitvy v následujících obdobích.
- Komu** Encyklopedie je určena jak odborné, tak i laické veřejnosti.

Proč

Text zprostředkovává aktuální problémy řešené českou historiografií s cílem přinést základní přehled včetně odkazů na literaturu.

Zdroj B)

Starý, R. (2017). Diskuse pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúctují s „dobou temna“* [web Lidových novin dne 8. 7. 2017]. Dostupné na: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uz0nXtLy04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704_103611_ln_domov_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.

Zde se vyhodi zbytecne spousta penez na nejake dalsi výzkumy Bíle hory, stejne tyto nove „pohledy“ neudelaji katolikou cirkev svatou. Na podmaneni ceskeho lidu se cirkev svata spolcila s potomky loupeživých rytířů jako byli Habsburgové. ... Cestina byla ponížena na rec holomku a sluzek. Ze se u nas mluvi cesky povazuji za zazrak. Po Bíle Hore byl cesky majetek rozkraden. V soucasne dobe neni videt zadny pozitivni vlyv katolicke cirkve na vyvoj nasi spolecnosti.

Kdo

Autorem textu je R. Starý, diskutující pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúctují s „dobou temna“* na webu Lidové noviny.

Kdy

Článek byl uveřejněn 8. července 2017 a diskusní příspěvek je z téhož dne.

Co

Autor nemístně spojuje své vnímání aktuálních společenských témat s historickou problematikou. Bílou horu vnímá jako národní tragedii, která přinesla ponížení a porobu pod vládou Habsburků za pomoci katolické církve.

Komu

Text byl určen dalším diskutujícím pod zmíněným článkem.

Proč

Autor prezentuje primárně svůj svébytný pohled na historické události.

Zdroj C)

Anonym (2020). *Skupina pomatených aktivistů podpálila Mariánský sloup na Staroměstském náměstí v Praze symbolicky v den 399. výročí popravy 27 českých pánů v roce 1621! Česká mainstreamová média o této souvislosti prakticky mlčí...* [anonymní článek na webu Aeronet; anonymně provozovaný zpravodajský internetový server, 21. 10. 2020]. Dostupné na: <https://aeronet.cz/news/skupina-pomatenych-aktivistu-podpalila-mariansky-sloup-na-staromestskem-namesti-v-praze-symbolicky-v-den-399-vyroci-popravy-27-ceskych-panu-v-roce-1621-ceska-mainstreamova-media-o-teto-souvislosti/>.

Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepříjemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykrešují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého Českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Kdo

Autorem textu je neznámý, uveden pouze zkratkou VK a jako šéfredaktor AE News na webu Aeronet.

Kdy

Článek byl uveřejněn 21. října 2020.

Co

Tematicky je text rozpolcený, vytváří nelogická spojení a účelové paralely se současností. Autor Bílou horu vnímá jako spiknutí české šlechty a cizinců. Zároveň naznačuje, že je tato historie zamlčována. Následně události klade nesmyslně do souvislostí s aktuální politickou situací.

Komu

Text byl určen zejména věrným čtenářům serveru, kteří hodnotu předkládaných informací příliš nehodnotí.

Proč

Autor využíváním polopравd a dezinterpretací historické téma bulvarizuje a využívá pro šíření velmi konfrontačních postojů ve společnosti.

Zdroj D)

Salavová, M. (2016). *Historik nabízí ve své knize jiný pohled na Bílou horu a „dobu temna“* [rozhovor s prof. Radkem Fukalou na webu iDNES 24. 10. 2016]. Dostupné na: https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecke-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.

Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským. ... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až v době pobělohorské, té „temné“ tragické době.

Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost zemí Koruny české a českého národa.

Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně to ale byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemocemi a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.

Kdo Autorem textu je přední český historik, prof. Radek Fukala, který se specializuje na dějiny třicetileté války. V současnosti působí na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Kdy Článek byl uveřejněn 24. října 2016.

Co Autor velmi stručně shrnuje podstatu „bělohorské tragédie“ včetně proměny jejího vnímání v dalších obdobích. Upozorňuje, že vlastní tragédii bychom měli spatřovat v něčem jiném, a to v utrpení, které válka přinesla.

Komu Text byl určen širokému čtenářstvu.

Proč Cílem je popularizovat danou problematiku a prezentovat aktuální pohled české historiografie.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Úvod do tématu

Před započítím práce na 1. úkolu by měly zaznít během úvodního výkladu informace uvedené níže s tím, že tučně je vyznačeno to, co je podstatné. Zároveň je nutné, aby žáci znali termíny jako **stavy a stavovská monarchie** (alespoň rámcově v opozici proti absolutistickému stylu vládnutí), **reformace a rekatolizace**. Dále aby žáci uměli vymezit pojmy **Rudolfův majestát**, **protestantství a katolictví**.

Výklad

Ačkoli ani ne deset let před vypuknutím povstání byl vydán **Rudolfův majestát náboženské svobody**, nepřineslo to trvalý smír mezi nekatolíky a panovníkem podporovaným menšinovou katolickou šlechtou zastávající důležité zemské úřady. Majestát nebyl totiž výsledkem celospolečenské shody, ale byl vynucen nekatolickými stavy a odmítán katolíky. Potenciální konflikt tak nadále doutnal přesně v souladu s postupující, tzv. konfesionalizací politiky, kdy záleželo daleko více na tom, k jakému náboženství se dotyčný hlásil, a teprve poté na stavu (panském, rytířském, městském), ke kterému patřil.

V květnu 1618 se napětí vystupňovalo, když nekatolické stavy po několika incidentech spojených s rušením kostelů nekatolických poddaných ze strany katolických vrchností svolaly sněm a následně se přední vůdci vydali na Pražský hrad. Zde konfrontovali královské místodržící, obvinili je z nedodržování Majestátu a vyhodili je z okna. Ustanovili třicetičlenné direktorium a začaly přípravy na ozbrojený konflikt s císařem (králem). Také se snažili získat mezinárodní podporu jak v kontextu středoevropského habsburského soustátí, tak v prostoru širší Evropy. Stavové doufali v zapojení zejména protestantských říšských knížat (ať již se jednalo o saského kurfiřta, nebo o členy protestantské unie). Výsledek byl poměrně tristní, když se na stranu stavů postavil jen dědičný oponent Habsburků svobodné nizozemské provincie a konečně také falckrabě rýnský Fridrich, vůdce protestantské unie. Zejména

bezprostřední sousedé, Sasko a Uhry, ale i vedlejší země Koruny české se k postupu českých stavů postavili spíše rezervovaně či se k povstání připojili až později. **Vrcholem stavovského uspořádání českého státu pak byl vznik konfederace v létě roku 1619, která posílila zejména pozici stavů oproti panovníkovi, avšak se také velmi tvrdě vymezila vůči katolictví. Do čela státu se silně republikánskými rysy byl pak zvolen Fridrich Falcký. V průběhu roku 1620 se iniciativy nejen na vojenském poli chopil císař Ferdinand II., kterému velmi ochotně pomáhal Maxmilián Bavorský, vůdce katolické ligy v říši. Vše pak vyvrcholilo v bitvě na Bílé hoře, která odhalila slabiny českých povstalců – zejména nejednotné centrální řízení a malou ochotu podílet se finančně na chodu povstání a placení žoldnéřského vojska. Z vojenského hlediska se jednalo o spíše menší střetnutí, ze společenského měla bitva nedozírné následky.**

1. úkol

Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné. 1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.

Učitel rozdělí žáky na dvě skupiny (není třeba formovat skupiny) – jedna polovina žáků čte ukázky A + B, druhá polovina C + D. V jednom řádku je umístěn jeden důvěryhodný a druhý kontrastně méně důvěryhodný zdroj. Žák na základě čtení ukázek ohodnocuje jejich důvěryhodnost na škále 1 (velice důvěryhodné) až 5 (velice nedůvěryhodné). Zároveň žák uvádí konkrétní příklady (pasáže textu, rysy textu, ...), které ovlivnily jeho rozhodování při provádění hodnocení důvěryhodnosti. V rámci odstupňování práce je možné, aby rychlejší žáci hodnotili všechny čtyři texty. Všechny aktivity cílí na konstrukci pojmu „důvěryhodnost“. Je možné očekávat, že se žáci na daný termín zeptají, učitel by neměl zasahovat svým vysvětlením, spíše v tuto chvíli stočit případný dialog s žákem/y, že učitele zajímá, co si pod daným termínem představují.

Uvedení úkolu učitelem: „Každý den se k vám dostává mnoho informací a řada z nich je v textové podobě. Ráno si pročítáte na webu, co je nového, dopoledne ve škole pracujete s učebnicí, odpoledne čtete zprávy od kamarádů a navečer si vezmete do ruky oblíbenou knížku. Text zvládne přečíst každý, ale porozumět mu a kriticky jej vyhodnotit bývá často problém. Proto je důležité hlavně zjistit, jak moc jsou uváděné informace důvěryhodné. Bohužel neexistuje žádné všeobecné pravidlo. Dá se však využít řada pomocných vodítek, které vám dohromady pomohou lépe se rozhodnout.“

A)

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v lécích Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvícenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako ohrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku)

Zdroj: *Bělohorský mýtus*. Akademická encyklopedie českých dějin. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

C)

Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepříjemné tajemství. **Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykreslují. Tato**

B)

Zde se vyhodí zbytečně spousta peněz na nejaké další výzkumy Bílé hory, stejně tyto nové „pohledy“ neudělají katolickou církev svatou. Na podmanění českého lidu se církev svatá spolčila s potomky loupeživých rytířů jako byli Habsburgové. ... Cestina byla ponížena na rec holomku a sluzek. Ze se u nás mluví česky považují za zázrak. Po Bílé Hoře byl český majetek rozkraden. V současné době není vidět žádný pozitivní vliv katolické církve na vývoj naší společnosti.

Autor: R. Starý

Zdroj: Diskuse pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúčtují s „dobou temna“* na webu Lidové noviny (přední český časopis), z 8. 7. 2017.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

D)

Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským. ... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až v době pobělohorské, té „temné“ tragické době. Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době

šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků. ... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: uveden zkratkou VK

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost zemí Koruny české a českého národa.

Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně ale to byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemoce mi a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.

Autor: prof. Radek Fukala (historik na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a odborník na dějiny třicetileté války)

Zdroj: rozhovor na webu iDNES (přední české periodikum), z 24. 10. 2016.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Po samostatné práci následuje reflexe. Může se jednat o formu hlasování („Zvednou ruce ti z vás, kteří ohodnotili ukázkou A jedničkou, tj. jako vysoce důvěryhodný zdroj.“), individuální vyvolávání, sdílení žákovských hodnocení stejných ukázek mezi sebou apod.

2. úkol

Hodnocení důvěryhodností zdrojů historiky

1 Vzorek byl tvořen: 1× prof., 4× doc., 9× Ph.D., 4× Mgr. (studenti Ph.D. studia).

2 Zdroj (historický pramen) je jakýkoli pozůstatek lidské činnosti, který přináší informace o minulosti lidí (archeologický nález, písemný záznam, fotografie, film, výpověď pamětníka).

3 Důkaz je pravdivé ověření nějaké skutečnosti na základě zdrojů (např. důkazy, že v minulosti došlo k nějaké bitvě, mohou být: zápisky z deníků velitelů, dopisy vojáků, nebo archeologické nálezy na místě – náboje, zbytky rozbitých zbraní).

4 Tvzení je sdělení, které autor pokládá za pravdivé či pravděpodobné (např. Michal Novák napsal: Karel IV. byl moudrý panovník, když založil univerzitu v Praze).

5 Názor je osobní pohled každého na určitou skutečnost (událost). Souvisí s jeho osobní zkušeností, znalostmi a společenskými postoji. Je subjektivní a nebývá podpořen důkazy.

Učitel odhalí průměrné hodnocení jednotlivých zdrojů (jedná se o průměrné hodnocení 18 historiků¹). Doporučujeme hodnocení napsat na tabuli, aby bylo po celou dobu viditelné. Je důležité, aby v tuto chvíli neproběhla výslovná či řízená diskuze o rozdílech v hodnocení mezi žáky a experty (proběhne až po navazující aktivitě). Diskuze se nicméně může rovněž ubírat směrem, „kdo je vůbec“ historik. Nabízíme krátký popis: Historik odborně zkoumá dějiny lidské společnosti prostřednictvím nejrůznějších zdrojů informací (historických pramenů).² Na základě kritické práce se zdroji (zajímá ho, kdy, jak a proč pramen vznikl) přináší důkazy³ (pravdivá ověření události v minulosti) pro svá tvrzení⁴ o naší minulosti. Tím se liší od neoborníků, kteří často vůbec se zdroji nepracují a mají na dějiny spíše názory.⁵

Průměrné hodnocení zdrojů historiky:

Zdroj A: 1,2

Zdroj B: 4,7

Zdroj C: 4,8

Zdroj D: 1,3

Žáci vyplňují tabulku níže na základě výběru dvou zdrojů. Tj. část žáků reflektuje hodnocení zdrojů A a B historiky a část žáků reflektuje hodnocení zdrojů C a D historiky.

Proč historici hodnotili daný zdroj jako více spolehlivý?

Proč historici hodnotili daný zdroj jako méně spolehlivý?

Teprve po samostatné práci následuje reflexe. Žáci udávají příklady, proč se domnívají, že historici hodnotili příslušné zdroje jako více a méně důvěryhodné (relativní kritéria pro hodnocení důvěryhodnosti zdroje). V tuto chvíli považujeme za vhodné, aby učitel nehodnotil příspěvky žáků. Jedná se spíše o genezi maximálního možného počtu jejich zdůvodnění.

Aktivita učitele. Učitel na příkladu dvou ukázek A a C upozorní, čeho je možné si všimnout při vyhodnocování důvěryhodnosti textu. Považujeme za nanejvýš vhodné, aby byly ukázky A a C (viz následující stránka – „Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií“) prezentovány na interaktivní tabuli, projektovém plátně. Je možné stránku „Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií“ samostatně vytisknout žákům (např. do dvojice v lavici).

Uvedená kritéria:

- a) autor
- b) soudržnost tématu
- c) údaje
- d) jazykový styl
- e) zdroj

Plné „čáry“ odkazují k relativně více důvěryhodnému kritériu v dané ukázce, přerušované „čáry“ naopak odkazují k relativně méně důvěryhodnému projektovanému kritériu v dané ukázce. Kritéria tedy představují určitý typ referenčního rámce, na který lze odkazovat při určování ne/důvěryhodnosti zdroje (textové ukázky). Jedná se o kritický a analytický postup, jehož produktem je vnímaná míra důvěryhodnosti (dodejme, že výčet kategorií-kritérií není absolutní; kritéria mohou být přidávána, nebo naopak ubírána na základě délky nebo povahy textu/materiálu a v neposlední řadě v závislosti na tom, s jakou oblastí je text/materiál spjatý – dějepis, zeměpis, fyzika, ...).

Zdůvodnění relativně vyšší a nižší důvěryhodnosti příslušného kritéria

Po rozboru aktivity týkající se „Hodnocení důvěryhodnosti kritérií“ by měla proběhnout reflexe, do jaké míry se shodovala žakovská kritéria (tj. autor, téma, údaje, jazykový styl, zdroj) pro hodnocení důvěryhodnosti s kritérii používanými historiky. Reflexe probíhá nejprve mezi dvojicemi žáků, následně v rámci celé třídy.

Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií

Autor – jméno a informace o něm naznačí, zdali se jedná o odborníka. Méně důvěryhodný je text, kde není uveden žádný autor, jen jeho přezdívka, nebo se o něm nedá nic zjistit.

A: Autorem je přední český historik a specialista na danou problematiku.

C: Autor je neznámý, takže není možné ověřit, zdali je odborník, nebo ne. Také jestli je třeba zaujatý (píše na objednávku).

Soudržnost tématu – důvěryhodný text se zpravidla drží daného problému. Bez zjevného důvodu nemíchá více témat.

A: Téma je soudržné, text má logickou strukturu a směřování.

C: Tematicky je text rozpolcený, vytváří nelogická spojení (např. „nebyla tak vlastenecká a lidová“) a účelové paralely se současností (např. „...české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem“).

Údaje – důvěryhodný text často pracuje s konkrétními daty a odkazuje na jejich zdroj. Méně důvěryhodné údaje jsou uváděny nekonkrétně bez možnosti jejich ověření.

A: Jsou uváděny konkrétně, je dobře rozzeznatelné, co je dobové stanovisko (např. „... Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství...“) a co je stanovisko autora (např. „... změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace...“).

C: Údaje jsou velmi nekonkrétní (např. „... zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků...“), jednotlivé výroky jsou udávány jako všeobecně přijímaná stanoviska (např. „... novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně...“).

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu. ...

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v lécích Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ...

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, odborník na dějiny raného novověku).

Zdroj: Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

×

Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. ...

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepřijemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykreslují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a takně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: Uveden zkratkou VK.

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

Jazykový styl – hodnověrný text používá kultivovaný jazykový styl, odborné termíny a emocionálně neutrální slova. Naopak hovorový nebo nespisovný jazyk a emocionálně podbarvená slova naznačují spíše nižší důvěryhodnost textu.

A: Jde typicky o odborný jazykový styl užívající spisovný jazyk (např. „... povstání vyústilo v bitvu...“) a odpovídající terminologii (např. „rekatolizace“).

C: Užívá hovorový jazyk (např. „... jako na běžícím pásu...“) zahrnující emocionálně podbarvená slova (např. „... hrbí před cizí mocí...“). Snaží se o vytvoření senzace (např. „Dnes se o tom vůbec nemluví a takně se o tom mlčí.“).

Zdroj – důležité je, kde byl text zveřejněn. Je velký rozdíl mezi odbornou institucí, nakladatelstvím vydávajícím knihy a internetovým serverem, který třeba ani neuvádí, kdo jej provozuje.

A: Zdrojem je odborná přehledová publikace renomované instituce.

C: Zdrojem je anonymně provozovaný zpravodajský internetový server.

3. úkol

Přečtěte si text. Na časové ose se nacházejí tři historická období a 5 protichůdných dvojic vnímání (hodnocení) povstání a bitvy na Bílé hoře v dané době. Zakroužkujte z dvojice to vhodnější vnímání (hodnocení) události v daném období.

Žáci si přečtou narativ shrnující vývoj vnímání (hodnocení) stavovského povstání a samotné bělohorské bitvy. Úkolem žáků je rozhodnout o více vhodném vnímání povstání a bitvy na Bílé hoře v souvislosti s daným historickým obdobím (podtrhnout, zakroužkovat). Cílem aktivity je podnítit uvažování žáků o změnách ve vnímání historické události v průběhu času. Na tomto místě doporučujeme uvést následující příklad vývoje vnímání v souvislosti s objevy kosterních pozůstatků dinosaurů (upravený text z úlohy „Záhada obřího zubu“ – uvolněná úloha PIRLS):

Lidé, kteří kdysi dávno nacházeli obrovské zkameněliny, nevěděli, co to vlastně je. Některé kosti, které našli, byly příliš velké na to, aby mohly pocházet i z toho největšího hrocha nebo slona. Díky těmto ohromným kostem začali někteří lidé věřit na obry. V 16. století ve Francii muž jménem Barnard Palissy přišel s jiným názorem, že zkameněliny jsou zbytky živých tvorů a že někteří z těchto živočichů už na Zemi nežijí, zcela vymizeli, vyhynuli. Za svůj názor byl uvězněn. Až v 19. století začal být tento názor přijímán a tito vyhynulí plazi získali své vlastní pojmenování: dinosauria (= hrozně velká ještěrka) (Janotová & Šafránková, 2011).

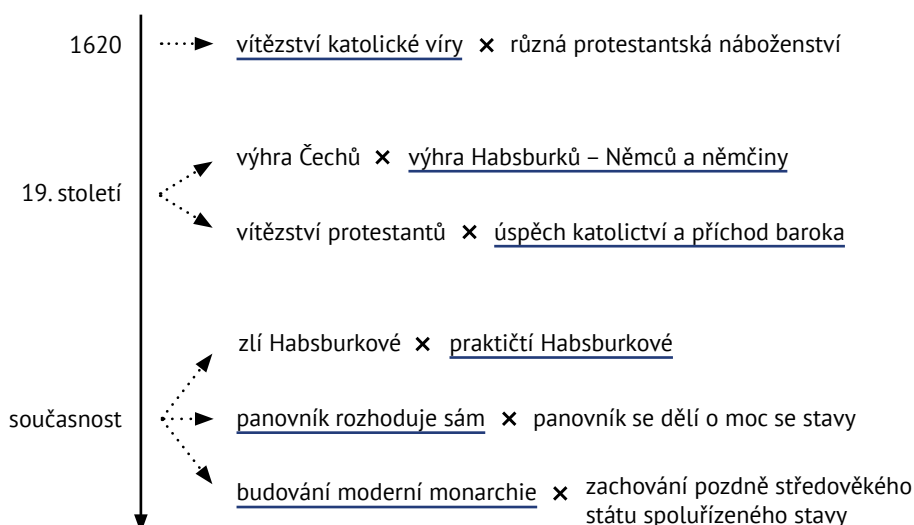
Vnímání stavovského povstání a důsledků bitvy na Bílé hoře

Hodnocení stavovského povstání a bělohorské bitvy se měnilo. Těsně po bitvě bylo povstání vnímáno jako náboženský boj mezi katolíky a protestanty.

V 19. století, v době českého národní obrození, byla bitva na Bílé hoře vnímána jako vyvrcholení zápasu mezi Čechy a Němci (přestože pro mnohé povstalce byla rodným jazykem také němčina). Jelikož panovník pocházející z německy mluvícího rodu povstání potlačil, bylo zavádění němčiny do státní správy a školství bráno jako důkaz vítězství Němců. Podle obrozenců přišla doba temna. Objevily se i pozitivní hlasy, že bez porážky protestantských stavů bychom neznali krásy barokního umění, které je spojováno s katolickou vírou.

V současnosti jsou stavovské povstání a bitva na Bílé hoře vnímány jako boj mezi stavovským způsobem vládnutí (panovník se dělí o moc ve státě se stavy – šlechtou) a absolutismem (panovník o chodu státu rozhoduje sám). Porážka stavů umožnila panovníkovi rozhodovat o chodu státu samostatně a sjednocením víry na jedinou, katolickou vyloučit do budoucna náboženské neshody. Neefektivní pozdně středověký český stát tak nastoupil cestu proměny v moderní absolutistickou monarchii (centrálně řízený stát, profesionální úředníci, reformy daní, armády, zavádění školní docházky), jakou známe později v 18. století v době vlády Marie Terezie.

Následuje reflexe správného řešení. Doporučujeme nejprve porovnání se spolužákem v lavici a až následně kontrolu ze strany učitele.



4. úkol

Hodnocení ukázky B nebo C

Aby žáci nemuseli neustále otáčet pracovní list, doporučujeme, aby porovnání (hodnocení autorů ukázek B a C) barevně zakreslili přímo do úkolu č. 3.

4a) Barevně do úkolu č. 3 označ, jak hodnotily události kolem stavovského povstání ukázky B nebo C.

Žáci se vrací ke své „populistické“ ukázce (B nebo C) a barevně do úkolu č. 3 označují, k jakému hodnocení z nabízených dvojic na časové ose se ukázka kloní.

B)

vítězství katolické víry × různá protestantská náboženství

výhra Čechů × výhra Habsburků – Němců a němčiny

vítězství protestantů × úspěch katolictví a baroka

zlí Habsburkové × praktičtí Habsburkové

panovník rozhoduje sám × panovník se dělí o moc

budování moderní monarchie × zachování pozdně středověkého státu spolutřízeného stavů

C)

vítězství katolické víry × různá protestantská náboženství

výhra Čechů × výhra Habsburků – Němců a němčiny

vítězství protestantů × úspěch katolictví a baroka

zlí Habsburkové × praktičtí Habsburkové

panovník rozhoduje sám × panovník se dělí o moc

budování moderní monarchie × zachování pozdně středověkého státu spolutřízeného stavů

4b) Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří, k jakému období se spíše kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to vlastně takto píše?

Jejich pohled na události se spíše blíží k pojetí 19. století, kdy rozhodovalo zejména národnostní a protikatolické hledisko. Autor ukázky B zřejmě zastává silný protikatolický postoj. V případě autora ukázky C je to složitější, když se pokouší vykonstruovat nelogické spojení mezi údajným systematickým komplotem dobové šlechty a současnou politickou situací, se kterou nesouhlasí.

4c) Jak může naše současné vidění světa ovlivnit naše názory na historické události?

Může se stát, že co si myslíme o nějaké věci nebo někom z naší současnosti, tak máme tendenci promítat do minulosti. Nebo naopak – na základě znalostí o minulosti v souvislosti s chováním určité skupiny obyvatel můžeme promítat toto „minulé“ chování skupiny do přítomnosti a třeba i budoucnosti.

Například když víme, že (někteří) Němci (nacisté) za II. světové napáchali mnoho zločinů, tak o nich smýšlíme obdobně například pro období středověku.

ČESKÉ STAVOVSKÉ POVSTÁNÍ A HODNOCENÍ BITVY NA BÍLÉ HOŘE A JEJÍCH DŮSLEDKŮ

1 Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné.

 1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.

A)

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvícenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako obbrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku).

Zdroj: Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Jak moc lze textu důvěřovat?

Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

B)

Zde se vyhodí zbytečně spousta peněz na nejake další výzkumy Bíle hory, stejně tyto nové „pohledy“ neudělají katolíkem církev svatou. Na podmanění českého lidu se církev svatá spolčila s potomky loupeživých rytířů jako byli Habsburgové. ... Cestina byla ponížena na rec holomku a sluzek. Ze se u nás mluví česky považují za zázrak. Po Bíle Hore byl český majetek rozkraden. V současné době není vidět žádný pozitivní vliv katolické církve na vývoj naší společnosti.

Autor: R. Starý.

Zdroj: Diskuse pod článkem Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúčtují s „dobou temna“ na webu Lidové noviny (přední český časopis), z 8. 7. 2017.

Jak moc lze textu důvěřovat?

Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.



C)

Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepřijemné tajemství. **Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykreslují.** Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: uveden zkratkou VK.

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

Jak moc lze textu důvěřovat?

Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

D)

Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským. ... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až v době pobělohorské, té „temné“ tragické době.

Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost země Koruny české a českého národa.

Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně ale to byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemoce a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.

Autor: prof. Radek Fukala (historik na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a odborník na dějiny třicetileté války).

Zdroj: rozhovor na webu iDNES (přední české periodikum), z 24. 10. 2016.

Jak moc lze textu důvěřovat?

Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

2 Hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky



Proč historici hodnotili daný zdroj jako více spolehlivý?

Proč historici hodnotili daný zdroj jako méně spolehlivý?

3 Přečtěte si text.



Na časové ose se nacházejí tři historická období a 5 protichůdných dvojic vnímání (hodnocení) povstání a bitvy na Bílé hoře v dané době. Zakroužkujte z dvojice to vhodnější vnímání (hodnocení) události v daném období.

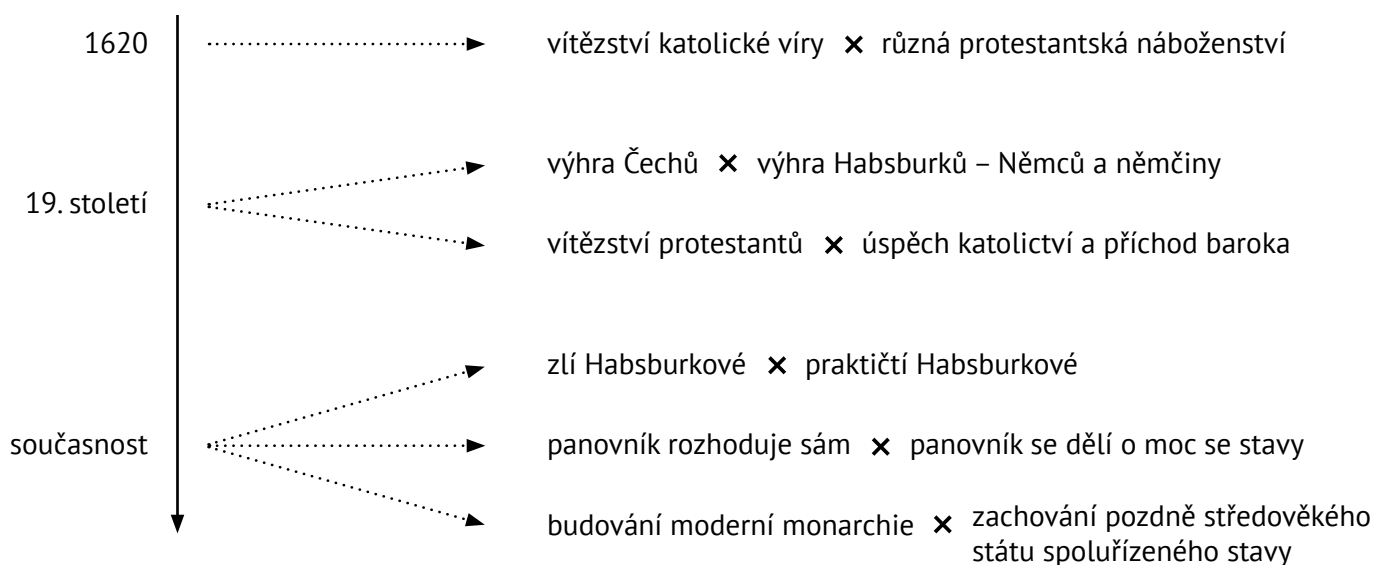
Vnímání stavovského povstání a důsledků bitvy na Bílé hoře

Hodnocení stavovského povstání a bělohorské bitvy se měnilo. Těsně po bitvě bylo povstání vnímáno jako náboženský boj mezi katolíky a protestanty.

V 19. století, v době českého národního obrození, byla bitva na Bílé hoře vnímána jako vyvrcholení zápasu mezi Čechy a Němci (přestože pro mnohé povstalce byla rodným jazykem také němčina). Jelikož panovník pocházející z německy mluvícího rodu povstání potlačil, bylo zavádění němčiny do státní správy a školství bráno jako důkaz vítězství Němců. Podle obrozenců přišla doba temna. Objevily se i pozitivní hlasy, že bez porážky protestantských

stavů bychom neznali krásy barokního umění, které je spojováno s katolickou vírou.

V současnosti jsou stavovské povstání a bitva na Bílé hoře vnímány jako boj mezi stavovským způsobem vládnutí (panovník se dělí o moc ve státě se stavy – šlechtou) a absolutismem (panovník o chodu státu rozhoduje sám). Porážka stavů umožnila panovníkovi rozhodovat o chodu státu samostatně a sjednocením víry na jedinou, katolickou vyloučit do budoucna náboženské neshody. Neefektivní pozdně středověký český stát tak nastoupil cestu proměny v moderní absolutistickou monarchii (centrálně řízený stát, profesionální úředníci, reformy daní, armády, zavádění školní docházky), jakou známe později v 18. století v době vlády Marie Terezie.



4 Hodnocení ukázky B nebo C



4a) Barevně do úkolu č. 3 označ, jak hodnotily události kolem stavovského povstání ukázky B nebo C.

4b) Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří. K jakému období se spíš kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to takto píše?

4c) Jak může naše současné vidění světa ovlivnit naše názory na historické události?

V rámci výstupu RVP: *D-9-5-05 Žák objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky* poukazuje tento PL na velmi klíčový moment války, který **změnil způsob jejího vedení**. Na příkladu katolíka a stoupence Ferdinanda II., Heřmana z Questenberka, kalvinistického pastora Nicolause Michaelise, nekatolíka a pobělohorského exulanta Jana Jiřího Haranta z Polžic a Bezdruzic a maršála císařských armád Gottfrieda Heinricha z Pappenheimu můžeme vidět, jak odlišně byla tato událost vnímána.

V roce 1631 probíhala třicetiletá válka již třináctým rokem. Z vnitrostátního konfliktu mezi českým králem Ferdinandem II. Habsburským a nekatolickými stavy o to, kdo bude mít větší vliv v království, se stala válka, kterou do té doby Evropa nepoznala. Její příčiny souvisely nejen s náboženským rozdělením Svaté říše římské, kdy na severu a západě dominovali protestanti a na jihu katolíci, avšak souvisejí hlavně s mocenskými ambicemi jednotlivých účastníků. Po porážce českého povstání v roce 1620 a následném dobytí Západní Falce Fridricha Falckého v roce 1622 se proti císaři Ferdinandovi II. a vůdci katolické ligy v říši Maxmiliánu Bavorskému postavil dánský král Kristián IV., který vystoupil na obranu protestantských států na severu Svaté říše římské. První válečné úspěchy dánského krále však nakonec vystřídala série porážek od císařského vojevůdce Albrechta z Valdštejna, a král musel potupně podepsat mír. V roce 1630 se ale na scéně proti katolickému císaři objevila nová síla, a to protestantský švédský král Gustav II. Adolf, který pro válku s Habsburky získal i materiální podporu katolické Francie, a později po událostech v Magdeburku se na jeho stranu připojilo i protestantské Sasko. V roce 1631 na severu Německa proti sobě manévrovaly dvě armády. Švédská, pod vedením krále Gustava, a císařská, které velel Johann T. Tilly. Jako klíčová se ukázala kontrola velkých řek důležitých pro zásobování vojska. Proto král Gustav dobyl protestantské město s císařskou posádkou Frankfurt nad Odrou na stejnojmenné řece a 200 km západně pak Tilly oblehl a dobyl protestantský Magdeburk na řece Labi. Dobytí Magdeburku však bylo v něčem docela jiné a napříště zcela proměnilo charakter války a její vnímání. Události z května roku 1631 byly také ve své době symbolicky připomínány jako „magdeburská svatba“, to proto, že město má ve znaku pannu a ten, kdo jej dobýval, byl muž a polní maršál. Nejednalo se však o událost šťastnou.

HISTORICKÁ ANALÝZA

Zdroj A)

Heřman z Questenberka, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat v dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníku v protireformační komisi:

7. června 1631, Kolín nad Rýnem

Krvavým bylo dobytí Magdeburku... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine zkáza taková města a království, která úctu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámožným modlám [švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bohu a svému císaři. A přece — jak se dozvídám — neustávají zatvrzelí kacíři jako liščí podšívky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudil-li je Bůh sám, aby hnojiště Německa nebylo vyčištěno jako Augiášův chlév? [jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obrazném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit]

Kdo

Autorem dopisu je Heřman z Questenberka (1580–1651), pocházel z rodu, který vyšel z měšťanských poměrů z Kolína nad Rýnem, a podobně jako jeho bratři působil jako vysoký úředník ve službách Rudolfa II. a později jako sekretář říšské dvorské rady a císařský diplomat s velkým vlivem na císaře Matyáše i Ferdinanda II. Měl velmi pozitivní vztah také s Albrechtem z Valdštejna. Heřman získal řadu majetků v Čechách, byl povýšen do stavu svobodných říšských pánů a stal se říšským radou.

Kdy Co

Dopis pochází bezprostředně z doby těsně po dobytí Magdeburku, konkrétně ze 7. června. Heřman v dopise zmiňuje šťastné přežití premonstrátských řeholníků zkázy města. A dále zmiňuje také přenesení ostatků sv. Norberta z Xanten do Prahy (Událost byla vnímána jako záchrana katolického světce z kacířského města. Zároveň ale byl sv. Norbert vnímán jako ochránce města.). Tvrdě se vymezuje vůči protestantům, když

Straka, C. A. (1911). *Albrecht z Valdštejna a jeho doba: na základě korespondence opata Strahovského Kašpara z Questenberka* [třída I, číslo 44]. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, s. 61–62.

uvádí, že se stali odpadlíky, kteří nectí opravdového světce. Nakonec nadnáší myšlenku, jestli samotná událost neznačí boží vůli vyčistit německé země od kacířů. Jeho pohled představuje velmi krajní stanovisko katolíků.

Komu

Dopis zaslal svému bratru Kašparovi (1571–1640), který se stal vlivným opatem Strahovského kláštera a působil v protireformační komisi. Byl to on, kdo se také zasloužil o přenesení ostatků sv. Norberta z Xanten právě z Magdeburku do Prahy ve 20. letech 17. století. Kašpar právě tak jako jiné zařadil dopis do rozsáhlého souboru své korespondence.

Proč

Heřman vedl čilou korespondenci se svými bratry nejen s ohledem na blízké rodinné vztahy, avšak také v souvislosti s koordinací politických kroků.

Zdroj B)

Nicolaus Michaelis, kalvinistický pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:

Medick, H. (2001). Historical Event and Contemporary Experience: The Capture and Destruction of Magdeburg in 1631. *History Workshop Journal*, 52, s. 37.

Všichni protestanti byli nesmírně zarmoucení a zděšeni bídným pádem města Magdeburg, ale papežští [katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku stříleli radostné salvy ..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná Panna Marie v nebi měla tak vražedné a krvežíznivé srdce jako oni papeženci [hanlivě katolíci], kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi šedesát tisíc duší.

Kdo

Autorem je kalvinistický pastor Nicolaus Michaelis ve městě Hechtsheimu (blízko Mohuče).

Kdy

Událost zaznamenal brzy po vyplenění města, v červnu 1631.

Co

Michaelis zaznamenal velmi radikální reakci obyvatel v katolickém arcibiskupském městě Mohuči, kdy je vyvraždění Magdeburku okázale oslavováno, což sám odsuzuje. Zaznamenal tak přesně konfesivní pohled na nepřitele, jak dokazuje on sám, když hodnotí toto jednání.

Komu

Obecně se jednalo o další generace jako svědectví doby.

Proč

Cílem bylo podat dalším generacím informaci o historických událostech tak, jak je chápal on sám, pro poučení z nich.

Zdroj C)

Jan J. Harant z Polžic a Bezdrůžic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:

Menčík, F. (Ed.) (1897). *Paměti Jana Jiřího Haranta z Polžic a z Bezdrůžic: od roku 1624 do roku 1648*. Česká akademie, s. 58–59.

Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nejvyšší Falkenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyráželi, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... Téměř třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.

Kdo

Autorem je český nižší šlechtic Jan Jiří Harant z Polžic a Bezdrůžic (1580–po 1648), mladší bratr významného účastníka českého stavovského povstání Kryštofa, přičemž přeložil jeho známý cestopis Cesty do Svaté země. Jan Jiří byl evangelík, který se do povstání pravděpodobně příliš aktivně nezapojoval, avšak následně v roce 1623 byl odsouzen

Kdy
Co

ke ztrátě poloviny majetku. Poté z náboženských důvodů v roce 1628 opustil i s rodinou Čechy a usadil se ve městě Hof v knížectví Bayreuth nedaleko hranic Českého království. Jan Jiří své paměti psal průběžně v letech 1624–1648.

Ve svých pamětech zachytil jak zprávy o vlastních příhodách a osudu své rodiny, tak souběžně píše o vojenských a politických událostech válečných let, přičemž do roku 1628 stojí v centru jeho zájmu zejména Čechy, později, s tím, jak se snižovala šance na návrat, se zabýval hlavně událostmi v německých zemích. Konkrétní ukázka pak vychází ze zpráv šířících se v mnohých variantách po Říši tiskem. Popisuje poměrně detailně události předcházející obležení Magdeburku. Poté přibližuje impuls k počátku masakru a jeho průběh. Po souhrnném výčtu obětí a škod se obrací k Bohu s prosbou o pomstu. Harant tak reprezentuje právě protestantský pohled na událost.

Komu

Paměti zapisoval pro osobní potřebu a pro rodinu. Spis se dochoval jak v české verzi, tak v německém opisu.

Proč

Jan Jiří psal paměti s ohledem na zájem o aktuální dění a zachování vazby na domovinu pro jeho potomky.

Zdroj D)

Gottfried H. Pappenheim, maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk. V dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:

21. května 1631, Magdeburk [den po události]

Město [Magdeburk] se vším svým velkým bohatstvím se proměnilo v popel. To, co lidé schovávali ve sklepích a na půdách, to všechno shořelo. Věřím, že bylo ztraceno více než dvacet tisíc duší. Je jisté, že od zničení Jeruzaléma [dobyti, vypálení a poboření města Římany při potlačení židovského povstání v roce 70 a ještě předtím dobytí a zkáza města babylonským králem Nebukadnesarem II. v roce 587 před n. l., jak zmiňuje Bible = zničení Jeruzaléma užíváno jako symbol zkázy] nebylo vidět žádné strašnější dílo a Boží trest. Všichni naši vojáci zbohatli. Bůh s námi.

Kdo

Autorem dopisu je jeden z nejznámějších vojenských velitelů v době třicetileté války, polní maršál Svaté říše římské, Gottfried Heinrich hrabě Pappenheim (1594–1632), který se zúčastnil dobytí Magdeburku po boku hlavního vojevůdce Johanna Tserclaese Tillyho (1559–1632).

Kdy

Dopis byl datován 21. května 1631, tedy den po dobytí města.

Co

V dopise vcelku lakonicky shrnuje, jak se z jednoho z nejbohatších měst v Říši staly trosky. Aby zdůraznil, jak masivní zkáza postihla město, přirovnává událost k dobytí a zničení starověkého Jeruzaléma, přitom to „strašné dílo“ vykonaly jeho jednotky. Zároveň celou událost vnímá jako trest katolického Boha, který dopadl na protestantské, a tedy kacířské město.

Komu

Identitu adresáta přesně neznáme, jisté je, že se jednalo o jeho přátele ve Švábsku.

Proč

Účelem dopisu je rychle podat svědectví o jedné z významných událostí pro císařskou stranu v době, kdy do války vstoupilo Švédsko.

Zdroj E)

Václav F. Kocmánek, pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:

Ale Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k Magdeburku, ... jej náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obleženým žádné odpočinutí nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyt. Těchto ztrát velmi litoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přeslavné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozné divadlo zkázy města to bylo. V prchlivém hněvu se to stalo místem mírnosti v trestání, na kterou vítězové zapomněli. Na 22 000 měšťanů zahynulo, ... což je suma veliká

Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931*. Leipzig, s. 67.

Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931*. Leipzig, s. 67.

a na poslech hrozná, poněvadž i mnoho ženského pohlaví bylo zmordováno a panen zprzněno. Takovým hanebným skutkům musí generál Tilly učinit přítrž a na hrdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též král švédský Frankfurt [Frankfurt nad Odrou] dobyl a na 3 100 lidu pomordoval.

Kdo	Autorem je český básník, kronikář Václav František Kocmánek (1607–1679), který dlouhou dobu působil v Praze jako učitel a po bělohorské porážce konvertoval na katolictví.
Kdy	Paměti zapisoval s jistým odstupem, zejména v době třicetileté války a po ní.
Co	Vlastní paměti vznikaly spontánně, jako reakce na tíživou životní situaci v době války. Kocmánek zapisoval své osobní zkušenosti a čerpal informace z jiných zdrojů (letáků, novin a ústně sdělovaných zpráv). Vlastní ukázka pak zachycuje obléhání a dobytí Magdeburku v kontextu dalších událostí, přičemž autor obhájí postup Tillyho a příčin masakru spojených také s vysokými ztrátami útočníků. Pozastavuje se nad nevídaným množstvím obětí a znásilňováním, kterému musel Tilly učinit přítrž. Zároveň zmiňuje dobytí města Frankfurtu nad Odrou, ke kterému došlo již v dubnu. S ohledem na některé nepřesnosti v jeho pamětech je jasné, že informace získával a zapisoval až se značným odstupem od doby, kdy se staly. Sám pak spíše zastává císařskou perspektivu vidění průběhu vojenských operací.
Komu	Obecně se jednalo o další generace. Jeho spis byl později opisován a v 19. století byl vydán edičně.
Proč	Cílem bylo podat dalším generacím informaci o historických událostech tak, jak je chápal on sám, pro poučení.

METODIKA PRO UČITELE

0. úkol

Úvod do tématu

V rámci úvodu by žákům měl být stručně shrnut dosavadní vývoj třicetileté války, a to prostřednictvím krátkého výkladu sledujícího narativ níže (tučně je vyznačeno to podstatné) a také mapy, která jednak zachycuje dosavadní aktéry války a která souběžně naznačuje některé vojenské operace roku 1631. Mapu žákům učitel vizualizuje během výkladu níže prostřednictvím dataprojektoru/interaktivní tabule, popř. samostatně vytiskne.

Výklad

V roce 1631 probíhala třicetiletá válka již třináctým rokem. Z vnitrostátního **konfliktu mezi českým králem Ferdinandem II., Habsburským a nekatolickými stavy o to, kdo bude mít větší vliv** v království, se stala válka, kterou do té doby Evropa nepoznala. Její příčiny **souvisely nejen s náboženským rozdělením** Svaté říše římské, kdy na severu a západě dominovali protestanti a na jihu katolíci, avšak **souvisí hlavně s mocenskými ambicemi jednotlivých účastníků**. Po porážce českého povstání v roce 1620 a následně po dobytí Západní Falce Fridricha Falckého v roce 1622 se proti císaři Ferdinandovi II. a vůdci katolické ligy v říši Maxmiliánu Bavorskému postavil dánský král Kristián IV., který vystoupil na obranu protestantských států na severu Svaté říše římské. První válečné úspěchy dánského krále však nakonec vystřídala série porážek od císařského vojevůdce Albrechta z Valdštejna a král musel potupně podepsat mír. **V roce 1630 se ale na scéně proti katolickému císaři objevila nová síla, a to protestantský švédský král Gustav II. Adolf, který pro válku s Habsburky získal i materiální podporu katolické Francie, a později po událostech v Magdeburku se na jeho stranu připojilo i protestantské Sasko. V roce 1631 na severu Německa proti sobě manévrovaly dvě armády – švédská, pod vedením krále Gustava, a císařská, které velel Johann T. Tilly. Jako klíčová se ukázala kontrola velkých řek důležitých pro zásobování vojska. Proto král Gustav dobyl protestantské město s císařskou posádkou, Frankfurt nad Odrou, na stejnojmenné řece a 200 km západně pak Tilly oblehl a dobyl protestantský Magdeburk na řece Labi. Dobytí Magdeburku však bylo v něčem docela jiné, a napříště zcela proměnilo charakter války a její vnímání. Události z května roku 1631 byly také ve své době symbolicky**

připomínány jako „magdeburská svatba“, to proto, že město má ve znaku pannu, a ten, kdo jej dobýval, byl muž a polní maršál.



Mapa Svaté říše římské v době třicetileté války. Aktivní spojenci a nezúčastněné státy k roku 1631. Podkladová vrstva: Josef Engel (Ed.) (1967). *Grosser Historischer Weltatlas* (3. díl). Neuzeit, s. 122.

1. úkol

Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky. Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Úkol je zaměřen na zjednodušené postupy kritiky pramenů, a to prostřednictvím cíleně položených otázek, mířících na okolnosti vzniku pramenů a postoje/motivaci (diskurz) jejich autorů. Podobně jako v aktivitách týkajících se hodnocení českého stavovského povstání a hodnocení bitvy na Bílé hoře a jejích důsledků se těžiště práce nachází v konstrukci a zkvalitňování pojmu „důvěryhodnost“. Učitel žákům rozdává pracovní listy: žáci budou rozděleni do dvojic, přičemž první z dvojice bude mít za úkol přečíst si první tři ukázky pramenů (A, B, C) a druhý ukázky (C, D, E). Ukázka C je referenční a budou ji číst oba. Než se však žáci samostatně pustí do plnění úkolu, na příkladu níže, vztahujícím se k bitvě na Bílé hoře, učitel ukáže žákům, jak by měli (mohli) při řešení úkolu postupovat. Učitel vizualizuje na interaktivní tabuli/dataprojektoru možné zpracování úkolu č. 1 na následujícím příkladu:

Bitva na Bílé hoře, 8. listopadu 1620

Autor:

Maxmilián I. Bavorský, vůdce katolické ligy ve Svaté říši římské a spojenec císaře Ferdinanda II., Habsburského, velel v bitvě na Bílé hoře spojené armádě císaře a katolické ligy. V dopise papeži Pavlu V. napsal (znění pramene je uvedeno v knize francouzského historika Oliviera Chalineho, Bílá hora, Praha 2013, s. 373):

Jeho sdělení o události
(historický pramen):

12. listopadu 1620, v Praze

Nanejvýš dobrý a veliký Bůh měl ohled na svou církev, zdolal a zlomil její nepřátele vskutku zářící vítězstvím, které se právem dá nazvat vítězstvím Božím. Já jsem pak přišel a viděl, byl jsem přítomen v bitvě, ale zvítězil předobry Bůh, jemuž pevně a s nejvděčnější myslí připisují slávu veškerého vítězství. Vpravdě s námi byla ruka Boží, která na hlavu porazila tak mocného nepřítele a tak dobře opevněného protivníka. Neukázala se snad zvláštní Boží prozřetelnost v tom, že jsme se utkali s nepřítelem právě týden po svátku Všech svatých [8. listopadu], který sám padl na dvaadvacátou neděli po svátku Ducha svatého, ve kterém se podle římského ritu předčítá evangelium: vraťte císaři, co je císařovo? Tam, kde utržil ztrátu svého vojska, to Falcký kurfiřt [český král Fridrich Falcký], ač nerad, vrátil, opustil i se svou manželkou Prahu, a dokonce prohlašoval, že sám zvítězil nad katolickým náporem.

a) Byl autor svědkem události? ANO/NE

ANO, v bitvě velel spojené armádě císaře a katolické ligy.

b) Autor o události píše POZITIVNĚ/
NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?

POZITIVNĚ

c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu
(ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu
nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?

*ANO. Zaujímá negativní postoj vůči Fridrichovi Falckému. Dokonce o něm píše s pohrdáním/
výsměchem.*

d) Proč o události tedy takto píše?

Oslavně informuje papeže o svém vítězství a porážce Fridricha Falckého.

e) Uvádí autor nějaká konkrétní data –
– jména a číselné údaje? Označ v textu
barevně.

f) Co autor považuje za nejdůležitější
informaci o události, na co klade důraz?

Že za úspěchem stojí Bůh.

Autor:	A) Heřman z Questenberka, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat. V dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníkovi v protireformační komisi:	B) Nicolaus Michaelis, kalvinistický (nekatolický) pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuče (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:	C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdržic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:
Jeho sdělení o události (historický pramen):	<u>7. června 1631, Kolín nad Rýnem</u> <i>Krvavým bylo dobytí <u>Magdeburku</u>... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine zkáza taková města a království, která účtu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámořským modlám [Švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bohu a svému císaři. A přece – jak se dovídám – neustávají zatvrzelí kacíři jako liščí podšívky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudil-li je Bůh sám, aby hnojiště Německa nebylo vyčištěno jako Augiášův chlév? [jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obrazném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit].</i>	<i>Všichni protestanti byli nesmírně zarmoucení a zděšení bídným pádem města <u>Magdeburk</u>, ale papežští [hanlivě katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku stříleli radostné salvy ..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná Panna Marie v nebi měla tak vražedné a krvežíznivé srdce jako oni papeženci, kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi <u>šedesát tisíc duší</u>.</i>	<i>Tu <u>Tilly</u> [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom <u>devět útoků</u> selhalo a 9 000 vojáků <u>ztratil</u>. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl <u>nevyšší Falkenberger</u> [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyrazili, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... <u>Téměř třicet tisíc lidí</u> přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.</i>
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE	NE	NE	NE
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?	POZITIVNĚ	NEGATIVNĚ	NEGATIVNĚ až NEUTRÁLNĚ
c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?	ANO. Proti obyvatelstvu Magdeburku, které se spolčuje se Švédy.	ANO. Proti obyvatelům Mohuče, kteří vraždění v Magdeburku oslavovali.	ANO. Obecně proti těm, kteří způsobili krveprolití.
d) Proč o události tedy takto píše?	Protože je katolík a straní císaři.	Protože je nekatolík.	Protože je nekatolík a exulant z Čech.
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.			
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?	Že dobytí města bylo božím trestem.	Že obyvatelé Mohuče se chovali odpudivě, když oslavovali krveprolití.	Že zemřelo 30 tisíc lidí.

Autor:	C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdržic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:	D) Gottfried H. Pappenheim, maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk, v dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:	E) Václav F. Kocmánek, pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:
Jeho sdělení o události (historický pramen):	<i>Tu <u>Tilly</u> [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom <u>devět útoků</u> selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nevyšší <u>Falkenberger</u> [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyráželi, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... Téměř <u>třicet tisíc lidí</u> přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... <u>Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.</u></i>	<i>21. května 1631, Magdeburk [den po události]</i> <i>Město <u>[Magdeburk]</u> se vším svým velkým bohatstvím se proměnilo v popel. To, co lidé schovávali ve sklepích a na půdách, to všechno shořelo. Věřím, že bylo ztraceno více než <u>dvacet tisíc</u> duší. Je jisté, že od <u>zničení Jeruzaléma</u> [dobyty, vypálení a poboření města Římany při potlačení židovského povstání v roce 70 a ještě předtím dobytí a zkázou města babylonským králem <u>Nebukadnesarem II.</u> v roce 587 před n. L., jak zmiňuje Bible = = zničení Jeruzaléma užíváno jako symbol zkázy] nebylo vidět žádné strašnější dílo a Boží trest. Všichni naši vojáci zbohatli. Bůh s námi.</i>	<i>Ale <u>Tilly</u> [Johann T. Tillwy, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k <u>Magdeburku</u>, ... jej náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obleženým žádné odpočinutí nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyt. Těchto ztrát velmi litoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přeslavné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozná divadlo zkázy města to bylo. <u>V prchlivém hněvu se to stalo místem mírnosti v trestání, na kterou vítězové zapomněli.</u> Na <u>22 000</u> měšťanů zahynulo, ... což je suma velká a na poslech hrozná, poněvadž i mnoho ženského pohlaví bylo zmordováno a panen zprzněno. Takovým hanebným skutkům musí generál Tilly učinit přítrž a na hrdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též <u>král švédský Frankfurt</u> [Frankfurt nad Odrou] dobyt a na <u>3 100</u> lidu pomordoval.</i>
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE	NE	ANO	NE
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?	NEGATIVNĚ až NEUTRÁLNĚ	NEUTRÁLNĚ	POZITIVNĚ i NEGATIVNĚ
c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?	ANO. Obecně proti těm, kteří způsobili krveprolití.	NE	Trochu proti vojákům, kteří drancovali Magdeburk a trochu proti švédskému králi.
d) Proč o události tedy takto píše?	Protože je nekatolík a exulant z Čech.	Podává úsečnou zprávu příteli.	Straní císaři a jeho vojevůdci, ale zároveň připomíná, že šlo o tragickou událost.
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu <u>barevně</u>.			
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?	<u>Že zemřelo 30 tisíc lidí.</u>	<u>Že bylo město dobyto.</u>	<u>Klade důraz na vypálení města a pobytí jeho obyvatel.</u>

2. úkol

Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou. Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.

Úkol má za cíl naučit žáky konfrontovat a interpretovat často si odporující prameny. Prostřednictvím pěti otázek pak žáci analyzují vždy tři zadané ukázky. Následně porovnávají zjištění se spolužákem, který má odlišnou variantu pramenů. Při zadání je důležité zdůraznit, že odpovědi musí být velmi konkrétní – tam, kde je to možné, musí být založené na citacích z textů.

Možné řešení úkolu č. 2 pro pracovní list I (varianta pramenů A, B, C):

a) V čem si jednotliví autoři odporují?	<i>Odporují si v tom, že autor ukázky A vnímá dobytí města pozitivně a zbylí dva spíše negativně. Také různě líčí příčiny dobytí města (A, C) a uvádějí různé počty mrtvých (B, C).</i>
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	<i>ANO. Ukázka A vnímá obyvatele Magdeburku jako císaři odporující kacíře, B a C jako nevinné oběti vraždění vojáků.</i>
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	<i>Ukázka C je nejpodrobnější a uvádí celý průběh události. Ukázky A a B spíše hodnotí, proč se to stalo a co bylo potom.</i>
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	<i>Ano, ukázka A vidí příčinu v tom, že se lidé v Magdeburku dali na kacířskou víru a nectí svatě. Ukázka C pak jako hlavní příčinu pádu města uvádí masivní útoky císařských, smrt vojevůdce obránců a rabování vojáků.</i>
e) V čem všem (chování lidí, údaje, ...) se autoři shodují?	<i>Že dobytí města bylo velmi krvavé, nemající obdoby, a že s tím souvisí Bůh.</i>

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

Např.: Shodně jsme zjistili, že město bylo dobyto, vypáleno a mnoho tisíc obyvatel zahynulo. Že to udělal císařský generál Tilly. Lišíme se pak v tom, jak jednotliví autoři popisují příčinu události (záleží na tom, komu fandí – jestli katolíkům, nebo protestantům).

Možné řešení úkolu č. 2 pro pracovní list II (varianta pramenů C, D, E):

a) V čem si jednotliví autoři odporují?	<i>Odporují si v líčení příčin vypuknutí masakru (C, E). Zatímco ukázka C vnímá událost spíše negativně a D neutrálně, tak v ukázce E nalezneme obojí – pozitivní i negativní rysy události. Liší se také v uváděném počtu mrtvých – ukázka D a E shodně hovoří o cca 20 tisících zabitých, ukázka C zmiňuje vyšší počty.</i>
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	<i>ANO. Jde zejména o vojevůdce Tillyho, kterého ukázka C popisuje neutrálně, až jako tyrana, avšak ukázka E jej vnímá jako moudrého velitele.</i>
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	<i>ANO. V případě ukázek C a D, kdy C dává vinu za vypálení města jak veliteli Tillymu, tak i vojákům, kdežto ukázka D viní pouze vojáky, kteří ztratili nad svým jednáním kontrolu.</i>
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	<i>ANO. Ukázky E a D vidí příčinu spíše v zuřivosti vojska než v cíleném záměru velení vyvraždit město.</i>
e) V čem všem (chování lidí, údaje, ...) se autoři shodují?	<i>Shodují se zejména v posloupnosti událostí a rozsahu zkázy.</i>

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

Např.: Shodně jsme zjistili, že město bylo dobyto, vypáleno a mnoho tisíc obyvatel zahynulo. Že to udělal císařský generál Tilly. Lišíme se pak v tom, jak jednotliví autoři popisují příčinu události (záleží na tom, komu fandí – jestli katolíkům, nebo protestantům).

3. úkol

Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže. Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.

Skrze úkol č. 3 se snažíme přivést žáky k závěrečné práci historika, tedy shrnutí a zapsání zásadních zjištění do logické a chronologické struktury s tím, že jsou právě zohledněny různorodé informace o sledované události. Žáci mají za úkol shrnout událost v několika zásadních větách, které sledují určitou osnovu. Ta jim má být nápomocí. Ke každému bodu mají napsat jednu větu. Věty by na sebe měly stylisticky navazovat.

Možné řešení úkolu č. 3 pro pracovní list I (varianta pramenů A, B, C):

Co a kdy se stalo.	<i>V květnu 1631 dobyla císařská armáda pod vedením maršála Tillyho protestantské město Magdeburk.</i>
Jak nejspíš probíhala událost.	<i>Vojáci vtrhli do města, rabovali, a město nakonec zapálili.</i>
Co bylo výsledkem.	<i>Magdeburk shořel do základů a bylo zabito mnoho obyvatel (30 až 60 tisíc).</i>
Jak různě událost tehdy lidé vnímali.	<i>Dochovala se řada zpráv o této události, někteří ji oslavovali, jiní nad ní truchlili a byli naštvaní.</i>
V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.	<i>Záleželo na tom, jestli byli katolíci, nebo protestanti. Nejvíce se zprávy liší také v tom, proč došlo k události (boží trest nebo krutost útočníků) a kolik lidí ve městě zahynulo – bylo to 30 až 60 tisíc lidí.</i>
V čem byla událost výjimečná ve své době.	<i>Událost byla výjimečná množstvím mrtvých a brutalitou útočníků.</i>

Možné řešení úkolu č. 3 pro pracovní list II (varianta pramenů C, D, E):

Co a kdy se stalo.	<i>V květnu 1631 těžce obléhala a následně dobyla císařská armáda pod vedením maršála Tillyho a Pappenheima protestantské město Magdeburk.</i>
Jak nejspíš probíhala událost.	<i>Obléhatelé měli těžké ztráty, ale nakonec zabili vojevůdce obránců a prolomili obranu.</i>
Co bylo výsledkem.	<i>Magdeburk shořel do základů a bylo zabito mnoho obyvatel (20 až 30 tisíc).</i>
Jak různě událost tehdy lidé vnímali.	<i>Dochovala se řada zpráv o této události, někteří ji oslavovali, jiní nad ní truchlili a byli naštvaní.</i>
V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.	<i>Záleželo na tom, jestli byli katolíci, nebo protestanti. Nejvíce se zprávy liší také v tom, kdo nese odpovědnost za masakr (Tilly nebo samotní vojáci) a kolik lidí ve městě zahynulo – bylo to 20 až 30 tisíc lidí.</i>
V čem byla událost výjimečná ve své době.	<i>Událost byla výjimečná množstvím mrtvých a brutalitou útočníků.</i>

4. úkol

Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?).

Úkol je zaměřen na uvědomění si celého procesu kritiky pramenů, bez kterého není možné dojít k žádné syntéze poznatků. Učitel vznese otázku, že kdyby žáci dostali jeden jediný text o nějaké události, zdali by mu nejprve plně důvěřovali a souhlasili by s ním, že takto se to stalo. Poté je nutné připomenout, jak tedy postupovat, když má člověk více sdělení k jedné události. Přitom je vhodné zdůraznit řadu rozporů, které jsou (mohou být) mezi jednotlivými sděleními.

Před hodinou:

*Prostě, jak to někdo zapsal, tak se to stalo.
Nejvíce jsem věřil/a tomu popisu od autora,
který byl očitým svědkem události.
Liší se proto, že to někdo z kronikářů zapsal
až hodně let po tom, kdy se to stalo.*

Po hodině:

*Zjistil jsem, že není tak jednoduché vyznat se
v často protichůdných tvrzeních.
Hodně záleželo na tom, kdo byl autorem
textu a na jeho postojích.
Každý text má určitý pohled na věc a čím
více úhlů pohledu máme, tím lepší dostane-
me popis o celé situaci a lidech.*

MAGDEBURSKÁ SVATBA | PRACOVNÍ LIST I | PRO VARIANTU PRÁCE S PRAMENY A, B, C

1 Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky.

 Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Autor: A) Heřman z Questenberka, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat, v dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníkovi v protireformační komisi:	B) Nicolaus Michaelis, kalvinistický pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:	C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdrůžic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých paměti:
Jeho sdělení o události (historický pramen): <i>7. června 1631, Kolín nad Rýnem</i> <i>Krvavým bylo dobytí Magdeburku... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine zkáza taková města a království, která úctu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámožným modlám [švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bohu a svému císaři. A přece – jak se dozvídám – neustávají zatvrzelí kačři jako lišti podšitky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudili-li je Bůh sám, aby hnojiště Německa nebylo vyčištěno jako Augiášův chlév? [jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obrazném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit].</i>	<i>Všichni protestanti byli nesmírně zarmouceni a zděšení bídným pádem města Magdeburk, ale papežští [hanlivě katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku střelili radostné salvy..., pochodovali za doprovodu bubnů a pítal v průvodu do kostela Dámy Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná Panna Marie v nebi měla tak zvláštní a krvežíznivé srdce jako oni papeženci, kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi šedesát tisíc duší.</i>	<i>Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na bradby přišli..., kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nejvyšší Falckenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města se tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavrželi... Císařští duře domů vyrazili, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydírali a potom zapálili, od čehož na rozdíl jiných místech začalo město hořet... Téměř třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.</i>



Pramen:

	A)	B)	C)
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE			
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?			
c) Je autor zaujatý proti něčemu/ někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?			
d) Proč o události tedy takto píše?			
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.			
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?			

2 Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou (první, druhá, třetí). Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.

 a) V čem si jednotliví autoři odporují?	
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	
e) V čem všem (chování lidí, údaje,...) se autoři shodují?	
Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?	

3 Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže.

-  Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.
- Co a kdy se stalo.
- Jak nejspíš probíhala událost.
- Co bylo výsledkem.
- Jak různě událost tehdy lidé vnímali.
- V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.
- V čem byla událost výjimečná ve své době.

4 Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině.

 (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokáža/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?)

Před hodinou:

Po hodině:

MAGDEBURSKÁ SVATBA | PRACOVNÍ LIST II | PRO VARIANTU PRÁCE S PRAMENY C, D, E

1 Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky.

 Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Autor:	C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdrůžic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:	D) Gottfried H. Pappenheim, maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk, v dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:	E) Václav F. Kocmánek, pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:
Jeho sdělení o události (historický pramen):	<i>Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým bouřem na bradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nejvyšší Falkenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyraželi, co natrefli, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdliných místech začalo město hořet... Téměř třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spaleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato udalost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.</i>	<i>Město [Magdeburk] se vším svým velkým bohatstvím se proměnilo v popel. To, co lidé schovávali ve sklepích a na půdách, to všechno shořelo. Věřím, že bylo ztraceno více než dva set tisíc duší. Je jisté, že od zničení Jeruzaléma [dobytí, vypálení a poboření města Římany při potlačení židovského povstání v roce 70 a ještě předtím dobytí a zkázou města babylonským králem Nebukadnesarem II. v roce 587 před n. l., jak zmiňuje Bible = zničení Jeruzaléma užíváno jako symbol zkázy] nebylo vidět žádné sračnější dílo a Boží trest. Všichni naši vojáci zbohatli. Bůh s námi.</i>	<i>Ale Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k Magdeburku, ... její náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obleženým žádné odpočinku nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyl. Těchto ztrát velmi litoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přeclauné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozné divadlo zkázy města to bylo. V přebližném budu se to stalo místem mírnosti v trestání, na kterou vítězové zapomněli. Na 22 000 měšťanů zabýnulo, ... což je suma velká a na posled bvozná, poněvadž i mnoho ženského poblaví bylo zmordováno a panen zprzněno. Takovým hanebným skutkem musí generál Tilly učinit přítrž a na brdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též král švédský Frankfurt [Frankfurt nad Odrou] dobyl a na 3 100 lidíu pomordoval.</i>



Pramen:

	C)	D)	E)
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE			
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?			
c) Je autor zaujatý proti něčemu/ někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?			
d) Proč o události tedy takto píše?			
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.			
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?			

2 Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou (první, druhá, třetí). Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.

a) V čem si jednotliví autoři odporují?	
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	
e) V čem všem (chování lidí, údaje,...) se autoři shodují?	
Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?	

3 Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže.

Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.	
Co a kdy se stalo.	
Jak nejspíš probíhala událost.	
Co bylo výsledkem.	
Jak různě událost tehdy lidé vnímali.	
V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.	
V čem byla událost výjimečná ve své době.	

4 Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině.

 (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokáža/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?)

Před hodinou:

Po hodině:

7 EXPERIMENT

7.1 ZDŮVODNĚNÍ VÝZNAMNOSTI TÉMATU, CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY

Výzkumné studie dokládají vazbu mezi epistemickým myšlením žáků a klíčovými záležitostmi vyučovacího procesu. Vztah byl nalezen např. pro oblast porozumění čtenému (Cunningham & Fitzgerald, 1996), interpretace kontroverzních témat (Kardash & Scholes, 1996), argumentace (Goldberg et al., 2011), kritického myšlení a schopnosti argumentace (Kuhn, 1991), konceptuální změny (Qian & Alvermann, 2000). Mohli bychom takto pokračovat s výčtem dalších studií, ale to by nebylo příliš věcné, a proto pro zdůvodnění významnosti řešené problematiky podtrhneme závěrem pouze dvě publikace: Zaprvé, studie Greena a kolektivu (2018), která mapovala 132 neexperimentálních výzkumů zahrnujících 55 418 respondentů, prokázala vztah mezi epistemickým myšlením a rozmanitými učebními aspekty (porozumění čtenému, schopnost argumentovat, ...). Zadruhé, Cartiff a kolektiv (2021) zkoumali 26 experimentálních výzkumů na vzorku 4 373 účastníků, přičemž prokázali dopad experimentů na důležité aspekty učení. Tento nálezný pokládáme za nejvýznamnější, jelikož dokazuje, že rozvoj dětí a dospívajících může probíhat v nelineární podobě a „může se objevit docela rychle a nezávisle na kognitivní maturaci“ (Kienhues et al., 2016, s. 319).

Epistemické myšlení souvisí s řadou dalších záležitostí, které jsou podle názoru autorů zásadní pro život jedince v 21. století. Výběrově je možné uvést spojitost s kritickým myšlením³² v souvislosti s hodnocením argumentů (Hugher & Lavery, 2008) nebo hodnocením a užitím informací v rámci určování spolehlivosti nebo zkreslení ve zdrojích (Shavelson et al., 2018). Jak uvádí Kingová a Kitchenerová (1994), to, o čem jsou lidé přesvědčeni v souvislosti se znalostí, je esenciální, avšak „opomíjená stránka kritického myšlení“ (s. 1). S odkazem na další studie Janssen a kolektiv (2019) dodávají, že „schopnost hodnotit důkaz a argumenty nezávisle na předchozích přesvědčeních a názorech jedince je důležitý aspekt kritického myšlení“ (s. 311).

Epistemické myšlení dále významně souvisí s mediální gramotností. Van Boxelová a kolektiv (2021) s odkazem na projekt Stanfordské univerzity a tým kolem Sama Wineburga uvádějí, že „... vzdělávací materiály vyvinuté pro kritickou analýzu historických zdrojů v současné době expandují směrem k pomoci studentům odhalit lživé online informace“ (s. 302). Chinn a kolektiv (2011) přímo zmiňují, že přesvědčení o spolehlivých procesech představuje centrální roli při hodnocení tvrzení z médií v souvislosti s dezinformacemi, účelovými mediálními a politickými manipulacemi, přičemž relativizace událostí založená na rovnocennosti všech názorů v kontrastu interpretace událostí, založená na odůvodňování na základě důkazů, je jednou z příčin vítězství populismu (Nitsche et al., 2022).

Cílem realizovaného šetření bylo na základě teoretických a výzkumných studií rozebíraných v teoretické části práce vybudovat

a použít soubor osmi témat rozprostřených do deseti vyučovacích hodin obsahujících tři až šest aktivit s metodikou pro učitele a PL pro žáky za účelem ovlivnění schopnosti žáků 7. tříd ZŠ používat strategie zdrojování a potvrzování (= spolehlivé epistemické procesy).

Jak uvádí Sosu a Gray (2012), mnoho studií v oblasti výzkumu epistemického myšlení je založeno na užití sebesposuzujících škál s absencí analýzy konkrétního chování (jestli tak participanti výzkumu skutečně činí). Tuto empirickou mezeru se snaží dále popsané výzkumné šetření částečně vyplnit (zaměření na skutečné projevy epistemického myšlení).

Na základě takto definovaného cíle byly formulovány dvě kauzální výzkumné otázky:

VO 1: Jak ovlivňují vytvořené PL s metodikou pro učitele (= nezávisle proměnná) schopnost žáků používat strategie zdrojování a potvrzování (= závisle proměnná) při práci s více zdroji?

VO 2: Jakým způsobem moderuje hodnocení z předmětu dějepisu schopnost žáků používat strategie zdrojování a potvrzování?

Na základě výše uvedených výzkumných otázek byly vymezeny následující dvě hypotézy:

H1 Vytvořené PL s metodikou pro učitele ovlivní schopnost žáků používat strategie zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji.

H2 Vliv vytvořených PL s metodikou pro učitele na žákovskou schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji je moderován hodnocením z předmětu dějepisu.

7.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Experiment byl realizován v Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji. Výzkumným souborem byli všichni žáci sedmých ročníků, jejichž učitelé byli zapojeni (byli členy řešitelského týmu na pozici odborný metodik oblasti) v projektu OP VVV „Rozvoj esenciálních myšlenkových dovedností v demokratické společnosti“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016436). Konkrétně se jednalo o dvanáct učitelů vyučujících dějepis v patnácti třídách (tři učitelé vyučovali ve dvou paralelních 7. třídách). Byl vytvořen seznam tříd ($N = 15$), z něhož bylo náhodně vybráno sedm tříd pro experimentální a sedm tříd pro kontrolní skupinu, přičemž příslušní vyučující v těchto třídách byli postupně (vzestupně podle náhodného pořadí) oslovováni ohledně jejich zájmu zapojit se v šetření tak, aby v obou skupinách byl zastoupen shodný počet tříd (7). Jeden učitel v kontrolní skupině odmítl být účasten v šetření (v náhodném seznamu na pozici č. 3). Do experimentální skupiny bylo vybráno šest učitelů, přičemž jeden z učitelů realizoval experiment ve dvou paralelních třídách. Do kontrolní skupiny bylo vybráno pět učitelů, přičemž dva z učitelů realizovali šetření ve dvou paralelních třídách. Učitelé obdrželi instrukce ohledně realizace experimentu. Hlavní

³² Kognitivní dovednosti a strategie, které zvyšují pravděpodobnost účelového, zdůvodněného a cílesměrného myšlení (Halpern, 2002).

autor této publikace následně požádal o vyjádření etickou komisí na svém domovském pracovišti UJEP ohledně etického rozměru plánovaného experimentu (příloha 1). Celkově byla analyzována data od $N = 112$ žáků experimentální a $N = 116$ žáků kontrolní skupiny.

7.3 NÁSTROJE A PROCEDURA

Ústřední inspirací pro vytvoření diagnostického nástroje zjišťujícího schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování kromě operacionalizovaných strategií zdrojování a potvrzování prezentovaných v tabulce 1 byla studie Reismanové a kolektivu (2019). Skórovací rubrika autorů je založena na zpracování žákovských odpovědí ve smyslu prohlubování porozumění důkazům a argumentaci (odklon od ztotožňování vnímání důkazů jako informací směrem ke vnímání zdrojových informací jako důkazů, které mohou být zpochybňovány a souvztažňovány s informacemi v jiných zdrojích pro podporu tvrzení při činění závěrů), a to ve třech úrovních vycházejících z modelu navrženého Perfettim a kolektivem (1999), zdůrazňujícího jeho intertextovou část (metainformace).

1. úroveň: schopnost učinit rozbor primárního zdroje, žáci jsou schopni porozumět obsahu textu.
2. úroveň: schopnost porozumět obsahu zdrojů a použít základní metodologický protokol v obecném slova smyslu (např. zdroj je nespolehlivý, neboť reprezentuje jenom jeden názor × text je spolehlivý, neboť svědek události byl celou dobu přítomen).
3. úroveň: poskytnutí specifických, kontextualizovaných důvodů pro relativní spolehlivost zdroje.³³

Pro účely této studie se autoři zaměřili na použití strategií zdrojování a potvrzování (překryv s 2. a 3. úrovní ve studii Reismanové a kolektivu, 2019). Souběžně, ale s ohledem na to, že na rozdíl od Reismanové a kolektivu bylo cíleno na žáky 7. ročníků, u nichž je předpoklad, že jejich kognitivní schopnosti nejsou tak rozvinuté jako v případě žáků 9. ročníků, u kterých výzkum Reismanové a kolektivu (tamtéž) probíhal, byly otázky více strukturovány a odstupňovány s ohledem na náročnost výkonu a schopnost porozumění textům. Podobně Rantala a Khawajová (2018), inspirovaní nástroji pro studenty SŠ, v rámci svého výzkumu u žáků 6. tříd upravili užité nástroje ve smyslu jejich délky a zjednodušení obtížných frází. Podle Reismanové (2012) je tento přístup nejen přijatelný, nýbrž i nezbytný, a to i přes ztrátu autenticity primárního zdroje. V neposlední řadě byla aktivita směřována více analyticky (viz sběr tvrzení do boxů – Barzilai et al., 2020), což bylo i ve vztahu k objektivizovanému hodnocení vhodnější.

³³ Např. žáci „...mohou navrhnout, že zdroj je nespolehlivý, protože ho mohl napsat rojalista, který mohl sympatizovat s králem (motivy autora), nebo mohou [žáci] jít dále a naznačovat, že [zdroj] byl nespolehlivý nejen proto, že byl napsán rojalistou, který sympatizoval s králem, ale také proto, že autor vycházel při svém líčení z rozhovorů s jinými rojalisty (přístup autora)“ (Reisman et al., 2019, s. 543).

Soubor otázek byl rozdělen na dvě skupiny. První část byla tvořena otázkami (1–4), které měly za cíl prohloubit, a hlavně ověřit orientaci žáků v jednotlivých textech (strategie zdrojování) jako předpoklad následného vzájemného porovnávání stanovisek jednotlivých autorů (strategie potvrzování). První sada otázek spadá do základní úrovně orientace v textu a doplňujících informací o zdroji a autorovi jako takových (např. „Kdy informace autor zapsal?“). Vedle toho ale otázky sledují také rovinu kritiky zdrojů (zjišťování postojů a východisek autora např. v podobě otázek: „Pro koho byl text o události určen? Ovlivnilo to nějak, co a jak napsal?“). Druhá část otázek (5–15) pak již kladla na schopnosti žáků daleko vyšší nároky. Otázky směřovaly na schopnost žáků informace v jednotlivých zdrojích porovnat a konfrontovat (strategie potvrzování). Na tomto základě je důležitější více než stoprocentně bezchybná odpověď myšlenkový konstrukt, který vedl k rozhodnutí formulovat odpověď konkrétním způsobem. Z toho důvodu je variabilita potenciálně správných odpovědí na některé otázky vcelku široká. Zřejmě nejvýrazněji je to možné ilustrovat u otázky: „Je deník Sulejmana spolehlivějším dokladem toho, co se stalo, než kronika Hájka z Libočan? Uveď konkrétně.“ Odpověď může zohlednit přímou účast Sulejmana I. v bitvě jako očitého svědka před V. Hájkem, který je časově dál od samotné události, a tím je méně přesný. Avšak stejně tak je možné argumentovat, že Sulejman I. je jako zdroj méně spolehlivý, protože byl silně zaujatý, zatímco V. Hájek měl větší odstup od události, a tím i možná větší nadhled, a je tedy důvěryhodnější.

Dva historici³⁴ nezávisle na sobě navrhli skórovací rubriku (přijatelné odpovědi). Následovala diskuze, ve které byly potenciálně správné odpovědi konfrontovány a sjednoceny. Vznikl tak soubor teoreticky správných odpovědí, přičemž bylo definováno, co musí splňovat uvedená odpověď tak, aby ji bylo možné považovat za přijatelnou. Z toho důvodu samotné vyhodnocení jednotlivých otázek zahrnovalo jen dvě polohy – otázka zodpovězena/nezodpovězena. V případě odpovědí na otázky (1–4) zaměřené na hledání informací v jednotlivých zdrojích (zdrojování) byla hodnocena zcela jasná vazba těchto odpovědí na samotné texty a doprovodné informace o zdroji, jeho dataci nebo autorovi (včetně naznačení stručné kritiky autora, zdroje). Každá z těchto otázek směřuje ke všem třem textům odděleně, a má tak tři možné úrovně úspěšného zodpovězení. Např. otázka „Na jaké straně konfliktu stojí autor?“ směřovala jak k autorovi neznámé písni, Sulejmanovi I. Nádhernému, tak i k Václavu Hájkovi z Libočan, a odpovědi byly hodnoceny zvlášť ve vztahu ke každému textu. Následně u otázek (5–15) zaměřených na potvrzování musela kompletní správná odpověď zahrnovat zodpovězení jak zjišťovací části otázky sledující vzájemný poměr textů (informace ve zdrojích souhlasí × nesouhlasí), tak doplňovací části otázky (uveď konkrétně) podporující předešlé rozhodování. Zdůvodnění tohoto rozhodování mohlo být uvedeno jako konkrétní citace z předložených zdrojů nebo jako odpovídající parafráze. Proto například u otázky: „Zdůrazňuje

³⁴ Ph.D. nebo PhDr. v oboru historie.

Sulejman význam pušek a děl v bitvě stejně jako píseň? Uved' konkrétně“, nestačilo pro pozitivní hodnocení napsat pouze ano, avšak bylo nutné uvést konkrétní pasáže (nebo parafráze), které to potvrzují a spolusouhlasí: „Jednotka našich janičářů vystřelila třikrát čtyřikrát z pušek (i děl) a snažila se zatlačit ty podlé psy“ (Sulejman I. Nádherný). „Děla v nich pak cesty vystřelila, a byla z toho velká mela“ (autor neznámé písně). Teprve poté může být otázka považována za správně zodpovězenou.

V pilotním šetření bylo tedy testováno celkem patnáct položek vztahujících se k textům pojednávajícím o příčinách, průběhu a důsledku bitvy u Moháče, podle které jsme pojmenovali i celý diagnostický nástroj: *Bitva u Moháče*. Zodpovězení otázek bylo podmíněno schopností žáků používat strategii zdrojování (4) a potvrzování (11). Byly vybrány a následně upraveny tři texty:

Zdroj 1: Anonymní autor, Píseň o bitvě u Moháče, 155 slov (Zíbrt & Nejedlý, 1905).

Zdroj 2: Sulejman I. Nádherný, Deník z 2. maďarského tažení, 146 slov (Károly & Tamás, 1976).

Zdroj 3: Václav Hájek z Libočan, Kronika česká, 157 slov (Hájek z Libočan, 1819).

Realizace pilotního šetření proběhla 12/2021 na vzorku $N = 38$ žáků dvou 7. tříd (nezúčastněné třídy v experimentu; průměrná známka za předchozí dvě pololetí z českého jazyka a literatury: $\bar{X} = 2.28$; průměrná známka za předchozí dvě pololetí z dějepisu: $\bar{X} = 2.12$). Kromě samotného vyplnění testu žáky zúčastnění vyučující v pilotním šetření zaznamenávali otázky a odpovědi žáků ve vztahu k určitým nesnázím (např. neporozumění zadání otázky) a další důležité záležitosti potenciálně vedoucí k optimalizaci finální podoby testu *Bitvy u Moháče* (např. délka trvání vyplnění celého testu).

Na základě reportu od vyučujících bylo možné shrnout pilotní šetření do následujících bodů:

Shoda učitelů, že nástroj *Bitva u Moháče* byl pro žáky náročný (přestože otázkám rozuměli a většina nabyla dojmu, že odpovědi mají většinou špatně).

- Někteří žáci byli zmateni z uvedení časového rozmezí života autora („To datum je co? Kdy žil, kdy vládl, kdy psal deník?“).
- V rámci otázky 11: „Zdůrazňuje Sulejman rozhodující význam děl v bitvě stejně jako píseň? Uved' konkrétně.“... se někteří žáci ptali: „Je to myšleno jako dílo či jako ta válečná zbraň?“
- Objevila se problematika slova při porozumění (např. líčení, Uhry, negramotný, pohané, Anatolie, majestát, divize, janičáři, žoldáci). Některé z těchto pojmů byly v hlavním šetření později nahrazeny vhodnými synonymy (např. *majestát* za *vznešený*; *divize* za *oddíly*). Do úvodu v zadání byl zároveň doplněn minislovníček pojmů u termínů, které byly shledány za obtížně nahraditelné (např. janičáři, žoldáci).
- Za zásadní pro modifikaci testu byla považována časová náročnost: vyplnění testu trvalo žákům 50–60 minut. Z pragmatických důvodů shledali autoři za nutné, aby byl

test vyplněn do 45 minut (kognitivní přetížení; praktická rovina výzkumu – jedna vyučovací jednotka).

- Vyučující se rovněž vyjadřovali na škále 1–6 (1 = silně souhlasím, 6 = silně nesouhlasím) ve věci adekvátnosti položky (zanechání položky; položka je vhodná pro žáky) s možností zdůvodnění (otevřená odpověď). Položky 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 a 12 hodnotili vyučující průměrně na škále 1,28. Položku 11 hodnotil jeden vyučující na škále 2 za předpokladu, že bude vysvětlen pojem *děla* (válečná zbraň). Položku 13 hodnotili oba vyučující na škále 5 („Tuto otázku bych vynechala, většina žáků s ní měla problém, nepochopili ji – nechápou slovo líčení, věta je pro ně náročná.“). Položku 14 hodnotili vyučující na škále 2 a 3. Položku 15 hodnotili oba vyučující na škále 4 („Tuto otázku splní pouze šikovní žáci, ostatní nebudou schopni vymyslet adekvátní odpověď.“).

Na základě zpětné vazby od vyučujících a diskuze s historiky nad položkami bylo rozhodnuto zkrátit text a některé položky odstranit:

- položka 7 pojednávající o osudu krále Ludvíka Jagellonského (spíše okrajová záležitost v souvislosti se začátkem a průběhem bitvy; rovněž kvůli tomu mohly být odstraněny některé pasáže ve zdrojích, a zkrácena tak celková délka textu);
- položka 10 zaměřená na chování vojáků při pochodu k Moháči (odstraněna z důvodu soudržnosti: jednalo se o jedinou otázku, která nereflektovala začátek, průběh ani důsledek bitvy);
- položka 13 byla odstraněna z důvodu náročnosti pro žáky;
- položka 14 byla odstraněna z obsahového důvodu, neboť se týkala podobného obsahu jako položka 11 (obě položky byly velice podobně zaměřeny na rozhodující okamžik bitvy – význam děl a pušek).

Výsledná podoba nástroje *Bitva u Moháče* zacíleného na schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování je tvořena třemi zdroji (první 133 slov; druhý 126 slov; třetí 149 slov; celé zadání zahrnující instrukce pro žáky, informace o autorech, zdrojích a vlastní obsah zdrojů tvoří dohromady 604 slov) a jedenácti položkami (čtyři na zdrojování a sedm na potvrzování).

Při vyhodnocování se autoři drželi protokolu pro tvorbu didaktických testů, a tak každá položka byla hodnocena stejným počtem bodů (6). Přestože někteří autoři tvrdí, že by každá úloha měla být ohodnocena podle náročnosti, a tím pádem by testové položky měly být hodnoceny jiným počtem bodů (Šatánek & Hubalová, 1972), tak jiní autoři (Chráska, 1999; Škoda et al., 2006) doporučují v případě, kdy test neobsahuje široké úlohy vyžadující delší čas na jejich vyplnění, rovnocenné skórování. Přestože autoři shledávají položky pět až jedenáct za náročnější, tak vzhledem k tomu, že každá z prvních čtyř položek obsahuje další subotázky, vnímají je z hlediska časové náročnosti za relativně shodné. Texty *Bitvy u Moháče* jsou společně s otázkami uvedeny v příloze 2. Skórování bylo zajištěno dvěma historiky,

Tabulka 4

Potenciálně správné odpovědi na položky a bodování. Položky 1–4 zaměřené na strategii zdrojování. Položky 5–11 zaměřené na strategii potvrzování

Otázka	Potenciálně správná odpověď	Bodování
1.	zdroj 1: od účastníka bitvy; z prvních zpráv zdroj 2: účastnil se přímo bitvy zdroj 3: nevíme; nejspíše z různých zpráv, které nashromáždil od doby, kdy došlo k bitvě, po vznik jeho díla; od šlechty, protože psal na její objednávku	0 nebo 2 0 nebo 2 0 nebo 2
2.	zdroj 1: 9.–12. září 1526 zdroj 2: brzy po bitvě zdroj 3: před/v roce 1541	0 nebo 2 0 nebo 2 0 nebo 2
3.	zdroj 1: pro všechny lid; proto je to formou písně zdroj 2: pro sebe a své následovníky asi; nenapsal by nic špatného o sobě zdroj 3: hlavně pro šlechtu; píše o ní hezky; nepíše o ní špatně	0, 1 nebo 2 0, 1 nebo 2 0, 1 nebo 2
4.	zdroj 1: na straně Ludvíka/Čechů zdroj 2: na turecké straně zdroj 3: asi na straně Ludvíka; neutrálně; na české straně	0 nebo 2 0 nebo 2 0 nebo 2
5.	ANO zdroj 3: císař turecký připravuje útok na království uherské zdroj 1: pohané v Uhrách moc škodili	0 nebo 6
6.	ANO zdroj 1: obeslal své poddané s žalobou na pohany zdroj 3: v dopisech žádal o pomoc	0 nebo 6
7.	ANO zdroj 1: rekové se pak do boje dali zdroj 2: odpoledne se vojsko nevěřících dalo do pohybu	0 nebo 6
8.	ANO zdroj 2: janičáři vystřelili z pušek a děl zdroj 1: děla v nich pak cesty vystřílela	0 nebo 6
9.	NE zdroj 3: žoldnéři z měst zdroj 1: Uhři a biskupové, nechtěli počkat	0 nebo 6
10.	ANO zdroj 1: nabádali, aby Uhři počkali na české vojsko, upřímně radili zdroj 3: Čechové jeli na pomoc, statečně se bránili zdroj 1 a 3: protože byli oba Češi	0 nebo 6
11.	ANO zdroj 2: byl účastníkem bitvy zdroj 3: Hájek je časově dál NE zdroj 2: Sulejman si mohl leccos přikrášlit, aby vypadal lépe zdroj 3: Hájek měl větší odstup od události	0 nebo 6

kteří nezávisle na sobě vyhodnotili odpovědi žáků 7. tříd z realizovaného pilotního šetření (1/2022).

Experiment proběhl ve druhém pololetí školního roku 2021/2022. Zatímco učitelé v experimentální skupině začali s implementací PL v momentě, kdy se v rámci jejich ŠVP dostali k zámořským objevům, tak úlohou učitelů kontrolní sku-

piny bylo od stejného tématu zaznamenávat strukturu hodiny (probírané téma, fáze hodiny, realizované aktivity), a to až do chvíle, kdy se v rámci své výuky dostali přibližně do poloviny třicetileté války. Sběr dat v obou skupinách (pretest) proběhl čtrnáct dní před zahájením výuky zámořských objevů a čtrnáct dní po skončení výuky první poloviny třicetileté války.

7.4 VÝSLEDKY – ANALÝZA DAT

7.4.1 Deskriptivní statistika

Nejvyšší dosažené vzdělání všech učitelů participujících v šetření bylo magisterské. 5/6 učitelů v experimentální skupině vystudovalo učitelství pro ZŠ a SŠ (dějepis + další předmět). Jeden z učitelů v experimentální skupině byl bez vystudovaného programu učitelství. Průměrná délka praxe byla deset let (se započtením školního roku 2021/2022). Genderové zastoupení bylo rovnoměrné. V rámci kontrolní skupiny vystudovali program učitelství pro ZŠ (dějepis + další předmět) 3/5 učitelů. Jeden z učitelů vystudoval učitelství pro ZŠ a SŠ (dějepis + další předmět). Jeden z učitelů v kontrolní skupině byl bez vystudovaného programu učitelství. Průměrná délka praxe byla 9,6 let. V rámci genderu se v kontrolní skupině nacházeli dvě ženy a tři muži. V rámci datového souboru bylo pracováno se žáky ve věku 12–16 let ($N_{12\text{-exp}} = 21$; $N_{13\text{-exp}} = 60$; $N_{14\text{-ex}} = 24$; $N_{15\text{-exp}} = 5$; $N_{16\text{-exp}} = 2$; $N_{12\text{-kon}} = 20$; $N_{13\text{-kon}} = 93$; $N_{14\text{-kon}} = 2$; $N_{15\text{-kon}} = 1$; $N_{16\text{-kon}} = 0$). Je tedy patrné, že primárně jsou zastoupeni respondenti ve věku 12 a 13 let. Z hlediska genderu byla analyzována data od $N = 50$ chlapců a $N = 62$ dívek v experimentální a $N = 55$ chlapců a $N = 61$ dívek v kontrolní skupině. Počty respondentů jsou tak z hlediska pohlaví téměř vyrovnány. Rozložení respondentů v experimentální a kontrolní skupině z hlediska klasifikace pak prezentuje následující tabulka 5.

Tabulka 5

Klasifikace z předmětů český jazyk a literatura (ČJ) a dějepis (Dě) za první školní pololetí roku 2021/2022 u žáků experimentální a kontrolní skupiny

Sledované proměnné	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Dě	ČJ	Dě	ČJ
Ø	1,86	2,38	1,97	2,31
med.	2,00	2,00	2,00	2,00
mod.	1,00	2,00	2,00	2,00
SD	0,88	0,98	0,75	0,74
max.	4,00	5,00	4,00	4,00
min.	1,00	1,00	1,00	1,00
1	48	21	33	13
2	33	43	54	60
3	25	32	27	37
4	5	14	1	6
5	1	2	1	0

Pro účely analýzy dat nástroje *Bitva u Moháče* byla využita nejprve inter-rater reliabilita, která je důležitým psychometrickým ukazatelem a vychází ze shody mezi dvěma pozorovateli, kteří přiřazují hodnoty (nebo skóre) nezávisle na sobě. Skórování bylo zajištěno dvěma nezávislými historiky, kteří již vyhodnocovali údaje z pilotního šetření. Výpočet byl realizován po vzoru

autorů Šáteková a Žiaková (2016) preferujících použití ICC (Intraclass Correlation) jako měření spolehlivosti mezi hodnotiteli. Landis a Koch (1977) uvádějí sílu shody dvou nezávislých hodnotitelů: 0–0,20 = slabá shoda; 0,21–0,40 = nízká shoda; 0,41–0,60 = mírná shoda; 0,61–0,80 = podstatná shoda; 0,81–1,00 = vynikající shoda. Jinak dané intervaly popisují Koo a Liová (2016), kdy hodnoty pod 0,50 znamenají špatnou spolehlivost, hodnoty mezi 0,50 a 0,75 střední spolehlivost, hodnoty mezi 0,76 a 0,90 dobrou spolehlivost a jakákoli hodnota nad 0,90 značí vynikající spolehlivost. Spolehlivost mezi hodnotiteli byla zjištěna prostřednictvím několika ukazatelů (pretest/posttest): Kappa = 0,509/0,503 ($p < 0,001$), 95% CI = 0,495/0,523, ICC 0,970/0,975. Spearmanova korelace mezi dvěma hodnotiteli činila $r = 0,967/0,976$ ($p < 0,001$). Jak uvádějí Landis a Koch (1977), Kohenova Kappa nevyužívá kreditu pořadové stupnice a je často využívána za předpokladu, který je určen pro případ dvou hodnotitelů hodnotících objekty na nominální stupnici. Bude-li se vycházet primárně z hodnot ICC, je možné považovat reliabilitu za vynikající.

S ohledem na potřebu rezolutního hodnocení došlo po individuálním nezávislém hodnocení k opětovné diskuzi mezi historiky nad těmi vyhodnoceními, na kterých se neshodli. Výsledkem byla finální matice celkového skóru žáků pro každou z položek a následoval výpočet reliability. Reliabilita byla, vzhledem k odlišnému způsobu skórování, nejprve vypočítána pro obě oblasti zvlášť (položky 1–4; položky 5–11), následně i pro nástroj jako celek.

Tabulka 6

Hodnoty reliability nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování

	Položky 1–4	Položky 5–11	Nástroj jako celek
Pretest	Cronbach alfa = 0,63 (split half 0,63)	Kr 21 = 0,57 (split half 0,61)	Cronbach alfa 0,72 (split half 0,71)
Posttest	Cronbach alfa = 0,58 (split half 0,63)	Kr 21 = 0,62 (split half 0,63)	Cronbach alfa 0,72 (split half 0,70)

Tabulka 7

Naměřené hodnoty nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

Srovnávaná měření	Schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování
Pretest – exp	Ø = 21,25; Med. = 21,00
Pretest – kon	Ø = 24,91; Med. = 23,00
Posttest – exp	Ø = 28,57; Med. = 27,00
Posttest – kon	Ø = 30,94; Med. = 32,00

Tabulka 8

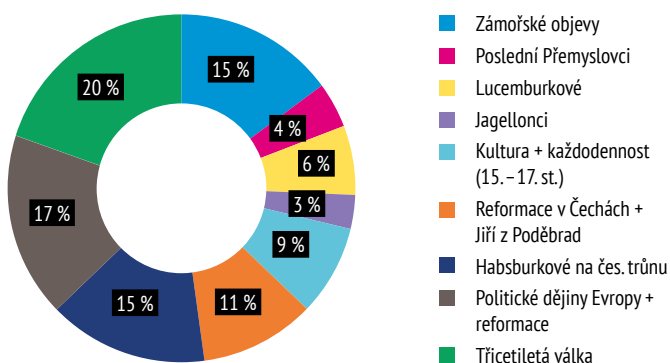
Naměřené hodnoty nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu v závislosti na konkrétní třídě

Učitelé	Pretest/ Posttest	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$ (rozíl)
1E	ZP	21,3	11	
1E	ZP2.0	29,2	12,1	7,90
2E	ZP	28,3	8,8	
2E	ZP2.0	37,1	10,6	8,80
3E	ZP	18,8	11,2	
3E	ZP2.0	27,5	12,4	8,70
4E	ZP	16,7	14,2	
4E	ZP2.0	20,7	15,2	4,00
5E	ZP	19,9	11,1	
5E	ZP2.0	20	9,02	0,10
6E	ZP	13,2	6,28	
6E	ZP2.0	27,6	12,2	14,40
7E	ZP	30,2	10,9	
7E	ZP2.0	35,6	10	5,40
8K	ZP	34,4	7,1	
8K	ZP2.0	33,8	9,91	-0,60
9K	ZP	34,3	10,5	
9K	ZP2.0	36,2	11,4	1,90
10K	ZP	19,2	6,51	
10K	ZP2.0	29	6,88	9,80
11K	ZP	22,7	9,77	
11K	ZP2.0	35,4	11,1	12,70
13K	ZP	13,2	7,86	
13K	ZP2.0	15,1	8,46	1,90
14K	ZP	24	9,17	
14K	ZP2.0	33	11,8	9,00

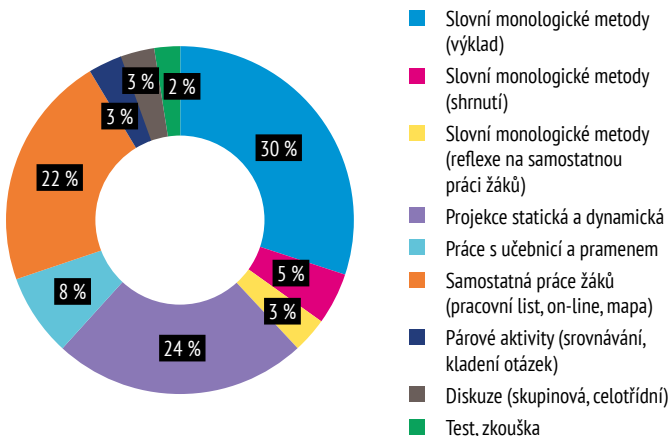
Pozn.: E = Experimentální třída; K = Kontrolní třída; ZP = skóre z testu zjišťující schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování (ZP = pretestové měření; ZP2.0 posttestové měření).

Graf 1

Procentuální zastoupení témat probíraných učiteli v kontrolní skupině

**Graf 2**

Procentuální zastoupení vyučovacích metod užívaných učiteli v kontrolní skupině



Pozn.: Reflektováno bylo celkem 94 vyučovacích hodin, tj. 4 230 minut. 106 minut z tohoto množství nebylo v záznamových arších kontrolní skupiny zaznamenáno.

7.4.2 Induktivní statistika

Data byla zpracována ve statistickém programu R 4.0.3 za použití balíků „lme4“ (Bates et al., 2015). Pro posouzení jednotlivých hypotéz bylo použito hierarchické lineární modelování (HLM; Raudenbush & Bryk, 2002), kde měřené hodnoty žáků byly modelovány na úrovni 1 a odhady o třídách, kam žáci patřili, byly modelovány na úrovni 2. Do modelů byly přidány fixní i náhodné efekty. Fixní efekty předpokládají, že průměry efektů odhadované proměnné na pozorovaném vzorku mají stejný efekt, zatímco náhodné efekty předpokládají, že se efekty pozorované proměnné liší v závislosti na variabilitě sledovaného vzorku (Cooper, 2010). Jelikož u H1 bylo hlavním předmětem analýzy posouzení vlivu manipulované proměnné (schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování – ZP) na změnu pozorované proměnné v čase ($\Delta T = T2 - T1$), byly použity tři fixní efekty. Za první fixní efekt byla zvolena proměnná intervence (INT), za druhý fixní efekt proměnná času (ΔT) a třetí fixní efekt tvořila interakce mezi těmito dvěma faktory ($INT * \Delta T$). Pouze v případě signifikantní interakce mezi těmito dvěma proměnnými a následně post-hoc analýzy této interakce je možné posoudit, zda intervence efektivně vyvolala očekávanou změnu pozorovaných hodnot v čase. V rámci charakteru výzkumného designu byly do analýzy dále přidány odhady náhodných efektů, které kontrolují závislost pozorovaných proměnných, které vznikají opakovaným pozorováním skóre jedinců v čase, a dále možná závislost způsobená náležením pozorovaných výkonů do určité společné skupiny (v tomto případě třídy). Do analýzy byly tedy přidány náhodné efekty, které umožňují variabilitu skóre jedinců v čase, způsobené opakovaným měřením, a dále efekt třídy, který umožňuje možnost variability z důvodu náležitosti do specifické třídy a předpokládá možnost nestejných úrovní ve sledovaných skórech mezi jednotlivými třídami. Pro obě analýzy byla zvolena hladina statistické významnosti $p < 0,05$. Nejprve byla testována hypotéza 1:

Tabulka 9
Model testované hypotézy H1

Modelované proměnné	Fixní efekt				Náhodný efekt		
	B	S.E.	t _(df)	sig.		Rozptyl	SD
ZP Model	<i>N</i> = 452, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 3749, <i>BIC</i> = 3778,6 <i>Dev</i> = 3735						
(Intercept)	21,27	2,58	8,26 [11,68]	< 0,001	Žák	59,88	7,74
INT	3,29	3,79	0,87 [11,60]	0,402	Třída	40,48	6,36
ΔT	7,10	0,90	7,86 [247,61]	< 0,001	Reziduální	51,44	7,17
INT*ΔT	-1,05	1,30	-0,81 [243,34]	0,420			

H1 Vytvořené PL s metodikou pro učitele ovlivní schopnost žáků používat strategie zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji.

Z výsledku uvedeného v tabulce výše je patrné, že se **neprokázalo**, že by experiment způsobil posun v oblasti používat strategie zdrojování a potvrzování. Nicméně analýza odhalila statisticky významný fixní efekt v posunu času u sledované proměnné, tj. že všichni žáci v pozorovaném souboru (experimentální i kontrolní skupina) prokázali vyšší skóre ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování v posttestu oproti pretestu. Konkrétně jejich skóre stoupl zhruba o 7 bodů ($\beta = 7,10$, $t_{[247,6056]} = 7,86$, $p < 0,001$). Dále je nutné podotknout, že přidáním náhodného efektu třídy se statisticky významně zlepšila prediktivní hodnota pozorovaného modelu. Toto zjištění naznačuje, že hodnoty ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování se značně lišily v závislosti na náležitosti žáků k těmto třídám.

Post hoc analýza dat

Další analýza směřovala k testování možnosti třetích proměnných, které by mohly efekt experimentu na schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování zvyšovat, či naopak snižovat. Třetí proměnná byla zkoumána jako možná moderace a do již výše zmíněného modelu byla přidána jako další interakční člen. Model tedy zkoumal přítomnost tříúrovňové interakce mezi časem (ΔT), intervencí (INT) a zvoleným moderátorem (M). Pouze signifikantní interakční efekt (INT* ΔT *M) by naznačil potenciální vliv moderace na efekt intervence. Po vzoru podobně realizovaných studií (Belland et al., 2019; Samuelsson & Wendell, 2016) dokládajících vazbu mezi akademickou úspěšností a konstruktem epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu, byl za potenciální moderátor zvoleno pololetní hodnocení žáků z předmětu dějepis (HODN). Hodnocení z předmětu dějepis poukazuje na to, že někteří žáci mají dispozici být slabší a jiní silnější v dané doméně.

Byla testována hypotéza:

H2 Vliv vytvořených PL s metodikou pro učitele na žákovskou schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji je moderován hodnocením z předmětu dějepis.

Při rozčleňování žáků do skupin se vycházelo z podobné kategorizace učiněné Bellandem a kolektivem (2019), kteří vytvořili tři skupiny: 1. skupina: higher achieving, 2. skupina: average achieving, 3. skupina: basic + below achieving, přičemž v rámci členění v tomto šetření se vycházelo z naměřených deskriptivních hodnot v rámci hodnocení z předmětu dějepis za první školní pololetí u experimentální i kontrolní skupiny (Med. 2). Před testováním možnosti moderace HODN na efekt experimentu byla proměnná HODN převedena na třístupňovou škálu (1 – 0,5 – 0), kde hodnocení 1 bylo bodováno 1, hodnocení 2 skórováno 0,5 a hodnocení 3, 4 a 5 byla skórována hodnotou 0. Toto skórování zaručilo snadnější interpretaci, kde u prospěchově více zdatných žáků (hodnocení = 1) bylo očekáváno, že získají vyšší skóre v ZP. Dále hodnocení 3, 4 a 5 byly sloučeny z toho důvodu, aby byly zajištěny méně zkreslené odhady, jelikož hodnocení 3, 4 a 5 se vyskytovala jen zřídka. Tento přístup pomohl s porovnáním mezi přibližně podobně velkými skupinami, kdežto s nízkým počtem pozorování by byly odhady získaných regresních koeficientů zkreslené.

Z níže uvedené tabulky je patrné, že hlavní efekt HODN **statisticky významně předpovídá výsledek** ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování. Konkrétně s lepším hodnocením se zvyšuje výsledek v ZP ($\beta = -10,64$, $p = 0,002$). Dále je třeba uvést, že oba náhodné efekty byly statisticky významné jak na úrovni žáka ($\chi^2_{[1]} = 79,46$, $p < 0,001$), tak i na úrovni třídy ($\chi^2_{[1]} = 8,10$, $p < 0,01$). Toto zjištění dokládá existenci ohledně vysoké variability dat mezi žáky a také mezi jednotlivými třídami. Tzn., že další neměřené proměnné u žáků a v rámci třídního kontextu mohly významně ovlivnit získané hodnoty, tj. schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování.

K tomu, aby byla rozklíčována zmíněná třístupňová interakce (INT* ΔT *HODN), byl vytvořen graf 3, který prostřednictvím vizualizace hodnot lépe pomůže porozumět, jak vzniklá interakce působila na výsledky žáků v ZP. Pro doplnění k předchozím výsledkům, kde se u všech žáků při vyplňování testu projevila rostoucí tendence v jejich výsledcích skóre v ZP od pretestu k posttestu, bylo zjištěno, že růst v jejich skórech závisel na hodnocení z předmětu dějepis a na tom, do jaké skupiny (experimentální × kontrolní) spadala jejich třída. Z grafu lze vyvodit, že v experimentálních třídách rostl pokrok v testu na základě získaného hodnocení z předmětu dějepis **odlišně** než v kontrolní skupině.

Tabulka 10
Model testované hypotézy H2

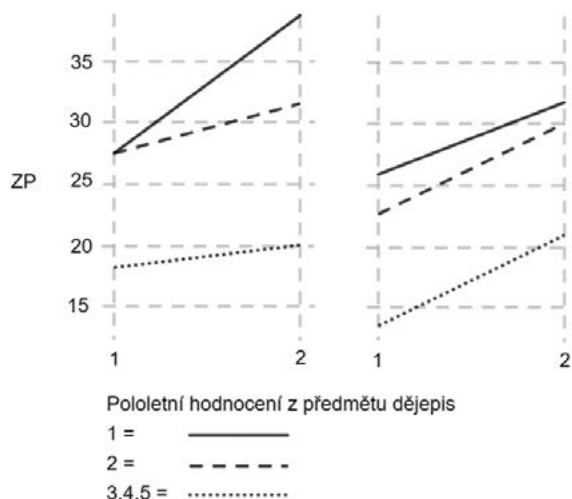
Modelované proměnné	Fixní efekt				Náhodný efekt		
	B	S.E.	t (df)	sig.		Rozptyl	SD
ZP Model, HODN – moderátor							
$N = 495$, $par. = 11$, $AIC = 3593,4$, $BIC = 3639,6$, $Dev. = 3571,4$							
(Intercept)	20,43	3,23	36,91 [16,51]	< 0,001	Žák	31,51	5,61
INT	-8,85	4,44	-0,75 [16,04]	0,06	Třída	48,30	6,95
ΔT	0,81	1,62	-0,96 [253,36]	0,62	Reziduální	49,63	7,05
HODN	8,47	2,50	0,26 [245,66]	0,00			
INT* ΔT	6,53	2,27	32,16 [13,04]	0,00			
INT*HODN	9,03	3,42	0,06 [12,71]	0,01			
ΔT *HODN	10,03	2,55	0,21 [250,11]	0,00			
INT* ΔT *HODN	-10,64	3,38	-1,35 [243,18]	0,00			

Zatímco v experimentální skupině se regresní koeficient pro všechny skupiny hodnocení pohyboval kolem $\beta \sim 7,00$ a regresní křivky signifikantně stoupaly, kde křivka pro prospěchově nejvíce zdatné žáky (hodnocení 1) byla relativně nejmírnější ($\beta = 6,77$, $p < 0,01$), poté stoupala křivka pro žáky s hodnocením 2 ($\beta = 7,00$, $p < 0,01$) a relativně nejstrmější byla křivka žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ($\beta = 7,24$, $p < 0,01$), tak se u kontrolní skupiny objevily rozdíly v míře rostoucí tendence skóre pro jednotlivé skupiny známek. Zatímco nejvíce rostly výsledky pro žáky s hodnocením 1 ($\beta = 10,28$, $p < 0,01$), poněkud méně, ale stále významně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 2 ($\beta = 6,42$, $p < 0,01$), nejméně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 3, 4 a 5 ($\beta = 2,55$, $p = 0,05$) a tento růst balancoval na hraně signifikance.

Za nejvýznamnější zjištění autoři považují, že žáci s hodnocením 3, 4 a 5 zaznamenali nejvyšší růst v experimentální skupině a zároveň byl tento rozdíl téměř trojnásobný oproti žákům kontrolní skupiny se shodným hodnocením. Toto zjištění naznačuje, že při užití autory navržených PL by se u žáků mohly snižovat rozdíly ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování mezi více a nejméně prospěchově zdatnými žáky.

Graf 3

Růst skóre žáků ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování v kontrolní (graf vlevo) a experimentální (graf vpravo) skupině napříč vytvořenými skupinami na základě jejich pololetního hodnocení z předmětu dějepis



Pozn.: 1 = výsledky pretestového měření; 2 = výsledky posttestového měření; ZP = skóre z testu zjišťujícího schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování. Konkrétní hodnoty (průměry) ZP v kontrolní skupině (pretest/posttest): žáci s hodnocením 1 (27,1/38,8), žáci s hodnocením 2 (27,4/31,8), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 (18,1/19,8). Konkrétní hodnoty (průměry) ZP v intervenční skupině (pretest/posttest): žáci s hodnocením 1 (25,2/32,1), žáci s hodnocením 2 (22,8/30,0), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 (13,0/20,9).

7.5 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

Studie testovala efekt vytvořených výukových lekcí (PL pro žáky s metodikou pro učitele), které cílí na podporu epistemického myšlení žáků sedmých tříd ZŠ ve smyslu užívat spolehlivé epistemické procesy – strategie zdrojování a potvrzování. Lekce byly tematicky vytvořené tak, aby zapadaly do RVP a školy a jejich učitelé je mohli zapojit přímo do výuky.

Z výsledků šetření vyplývá, že ačkoliv na konci studie bylo evidováno zvýšení ve schopnosti používat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), tak toto zlepšení **nelze jednoznačně připsat efektu vytvořených výukových lekcí**. Při podrobnějším prozkoumání se ukázalo, že dílčí výsledky naznačují možnost, že výukové lekce pomohly zvýšit schopnost žáků používat strategie ZP u žáků s horším prospěchem z předmětu dějepis experimentální skupiny oproti žákům kontrolní skupiny se shodným hodnocením. Dále studie v kontextu žákovské schopnosti používat tyto strategie doložila vysokou interindividuální a také mezitřídní variabilitu ve výsledcích žáků. Výsledky jsou dále diskutovány a interpretovány podrobněji, a to zejména ve třech hlavních liniích: (i) ve vazbě na podobně realizované experimentální studie, přičemž tato práce **nedokládá signifikantní posun žáků experimentální skupiny**, (ii) v užším záběru ve vztahu k méně zdatným žákům, jelikož předkládaná práce **dokládá signifikantní moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis v rámci schopnosti žáků aplikovat strategie ZP (prospěchově méně zdatní žáci zaznamenali v experimentální skupině nejvyšší růst naměřených hodnot a zároveň byl tento rozdíl téměř trojnásobný oproti žákům kontrolní skupiny se shodným hodnocením)** a (iii) ve vztahu k pojetí výuky pedagoga (**často chybné upřednostňování náročných aktivit pouze pro více zdatné žáky**).

7.5.1 Interpretace a diskuze ve vazbě na podobně realizovaná šetření

Jak uvádí Mahlowová a kolektiv (2022), tak „Studii, které by zkoumaly vztah mezi doménově specifickými epistemickými přesvědčeními a porozumění více dokumentů v humanitních nebo sociálních vědách je málo“ (s. 3). Jak bylo uvedeno, tak ve schopnosti používat strategie ZP byla pozorována značná interindividuální variabilita i variabilita mezi třídami ve školách napříč celým vzorkem, které jsou podnětem k dalšímu zkoumání. Rovněž v rámci hodnot **ZP studie neprokázala signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou**, přestože žáci experimentální skupiny získali vyšší skóre v posttestu oproti výsledkům v pretestu. Ukázalo se však, že obě skupiny žáků se v druhém měření signifikantně zlepšily ($p < 0,001$). Toto zjištění naznačuje, že žáci mají velký potenciál se v této dovednosti zlepšit, pokud jim je k tomu dána příležitost. Výsledky této proměnné byly při prvním měření velmi nízké. S přihlédnutím k tomu, že schopnost kriticky posuzovat zdroje z hlediska osobních charakteristik a expertízy autora, jeho motivů, hledání zaujatosti ve zdroji, rozlišování názorů od

faktů stejně jako schopnost hledat a analyzovat shody a rozdíly napříč více zdroji by měla být ohniskem zájmu systémových opatření (MŠMT, 2020), které jsou na mezinárodní úrovni testovány (OECD, 2018) a výzkumníky zdůrazňovány (Leu et al., 2008; Stadtler et al., 2017), je toto alarmující zjištění, na které by se v současném vzdělávacím systému, který cílí na podporu kritického myšlení a uvažování nad souvislostmi mezi informacemi, včetně oddělení podložených od nepodložených tvrzení nebo hodnocení relativní míry důvěryhodnosti zdroje, měl dát větší důraz. Pozitivním zjištěním byly nálezy při druhém měření, ve kterém se žáci napříč všemi školami významně ve schopnosti používat strategie ZP zlepšili, a to o velký podíl ($\beta = 7,1$), kde 7 bodů v testu činilo 10,61 % z celkového testu. Nicméně i v posttestu činil průměrný výsledek všech žáků pouhých 29,25 bodů, tj. 44,32 % z maxima, což naznačuje velký prostor k růstu v této dovednosti. Toto zjištění koresponduje s výzkumem Brittové a Aglinskasové (2002) u SŠ a VŠ studentů, kteří v testu zaměřeném na strategii zdrojování získali průměrně v rozmezí 7,72–12,13 bodů (max. 65), v závislosti na jejich příslušnosti do jedné ze tří skupin experimentálního nastavení. Výsledky ukázaly, že v této dovednosti (ZP) se objevuje velmi významná variabilita mezi žáky, ale také mezi jednotlivými třídami. Jinými slovy výsledky šetření dokládají, že vysvětlení pro dovednosti žáků lze hledat jak u jejich intraindividuálních faktorů, tak i u faktorů třídy, kde obě dvě úrovně mají velký potenciál vysvětlit variabilitu skóre u žáků. Toto zjištění významně souvisí s nálezy Reismanové (2012), která ve svém šetření odhalila signifikantní efekt školy³⁵ na výsledky svého šetření v oblasti strategií zdrojování [$F(4, 181) = 5,83, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,114$], potvrzování [$F(4, 181) = 7,28, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,14$] a kontextualizace [$F(4, 181) = 4,09, p = 0,003, \eta_p^2 = 0,08$]. Jinými slovy studie dokládá, že školní kontext predikuje výsledky nehledě na to, zdali se jedná o experimentální, nebo kontrolní skupinu. Jak pro studii Reismanové (tamtéž), tak i pro naši uskutečněnou šetření platí, že budoucí výzkumy by se měly zaměřit na hledání potenciálních faktorů, které by tuto proměnlivost mohly vysvětlit ať už na úrovni školy (Reisman, 2012), nebo třídy (předkládané šetření). Dále Nokes a kolektiv (2007) rozdělili 246 studentů 11. ročníků po dobu tří týdnů (deset vyučovacích hodin) do čtyř experimentálních skupin (práce s učebnicí a obsahem; práce s učebnicí a učení se strategiím; práce s více zdroji a obsahem; práce s více zdroji a učení se strategiím). Autoři odhalili vliv experimentu jak pro oblast zdrojování [$F(3, 206) = 16,35, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,19$], tak i oblast potvrzování [$F(3, 205) = 10,02, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,13$]. Post hoc analýza doložila, že skupina pracující s více zdroji se zaměřením se na strategie vykazala vyšší posun ($p < 0,001$) v oblasti užití strategií zdrojování (oproti všem skupinám; zároveň však nebyly odhaleny žádné jiné signifikantní rozdíly) a potvrzování (oproti skupinám pracujícím s učebnicí; skupina pracující s více zdroji se zaměřením na obsah potom vykazala vyšší posun než skupina pracující s učebnicí se zaměřením se na obsah; $p < 0,01$). Pro kontextualizaci je nutné uvést, že skupina pracující s více

³⁵ Do výzkumu bylo zahrnuto pět škol v San Franciscu, přičemž v každé škole byla stanovena jedna experimentální a jedna kontrolní skupina.

zdroji se zaměřením se na obsah předčila ve znalostním testu ostatní skupiny ($p < 0,01$). Tato studie obecně dokládá nutnost balancování mezi zaměřením se na obsah a výuku strategií. Zároveň studie ukazuje, že práce s více texty se zaměřením se na strategie sice vede k rozvoji strategie zdrojování, avšak nikoliv k rozvoji strategie potvrzování, jestliže jsou studenti vystaveni práci s více zdroji se zaměřením se na obsah. Výslovná výuka strategií tak nemusí být v každém ohledu prospěšná, jelikož je vždy nutné mít na paměti, jakou závisle proměnnou chce výzkumník prostřednictvím intervence ovlivnit. Podobně již jednou zmiňovaná studie Reismanové (2012) na vzorku 182 studentů 11. ročníků v šestiměsíčním intervalu zaměřeném na implementaci programu RLH³⁶ (zdrojování, potvrzování, kontextualizace a důkladné čtení) doložila posun v oblasti strategií důkladného čtení [$F(1,181) = 9,62, p = 0,002, \eta_p^2 = 0,05$] a zdrojování [$F(1,181) = 15,89, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,08$], ale nikoliv pro strategie potvrzování a kontextualizace. V této studii byla schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování hodnocena jako společný skór obou strategií z důvodu jednotného přístupu při hodnocení, soudržnosti testového materiálu a poměru položek, kdy by oddělené hodnocení skóru žáků z každé strategie vedlo k nepochopitelnosti mezi oběma strategiemi.

Další rozporuplné výsledky přináší studie Brittové a Agliskasové (2002), které v několika experimentech u SŠ a VŠ studentů nedoložily vliv podmínek (exp. × kontrolní skupina; intervenční program Sourcer's Apprentice) na schopnost strategie zdrojování [Exp. 2a: $F(1, 13) = 1,85, p = 0,20$; Exp. 2b: $F(1, 27) = 0,12, p = 0,73$], ale zároveň prokázaly signifikantní interakci [Exp. 2a: $F(1, 13) = 11,54, p < 0,01$; Exp. 2b: $F(1, 27) = 6,42, p < 0,05$] mezi přinášením do experimentální nebo kontrolní skupiny a typem měření (pretest, posttest), přičemž experimentální skupina získala více bodů (10,3 v Exp 2a, 2,9 v Exp 2b) v posttestu oproti pretestu. Je důležité uvést, že intervence měla signifikantní vliv na kvalitu esejí studentů experimentální skupiny v souvislosti s tvorbou kauzálních vazeb [$t(21) = 2,58, p < 0,05$] a celkové hodnocení (známka) od nestranného praktikujícího učitele [$t(21) = 3,44, p < 0,01$] vůči studentům z kontrolní skupiny, tj. efektivita experimentu se jednoznačněji projevila v jiných měřených aspektech. Nabízí se otázka, zdali by se v této studii prokázal efekt experimentu, kdyby byly použity další nástroje měření (např. rozbor kvality esejí). Nicméně se v tuto chvíli jedná pouze o podnět pro další výzkumníky a budoucí výzkumná šetření. Analýza argumentativních esejí se objevuje v řadě intervenčních šetření (např. De La Paz & Felton, 2010; Goldberg et al., 2011).

³⁶ Zapojení učitelé experimentální skupiny užíli 36–50 vytvořených lekcí z celkového objemu 83 vytvořených lekcí programu RLH. Učitelé mohli použít jakoukoli z nabízených lekcí a v jakémkoli pořadí, čímž se studie autorky liší od předkládaného šetření, ve kterém bylo přesně určeno pořadí a počet (10) výukových lekcí.

³⁷ Nepoměr mezi počtem položek hodnotících schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování byl záměrem autorů. Vzhledem k limitovaným možnostem realizace šetření na školách (viz např. přijatelné množství času ze strany učitelů věnovat se pretestovému a posttestovému měření) se autoři zaměřili na vyšší počet položek sledujících schopnost používat strategii potvrzování, která je náročnější (podobně Wiley et al, 2009), a vypovídajících o schopnosti žáka pracovat s více zdroji (strategie zdrojování jako východisko pro analýzu jednoho zdroje).

Walrawenová a kolektiv (2013) navrhli intervenční baterii (15 vyučovacích jednotek po 50 minutách) pro žáky 9. ročníků ($N = 100$) zacílenou na zvýšení schopnosti hodnotit (i) vyhledávací výsledky (hit list), (ii) informace a (iii) zdroje v rámci výuky událostí od konce první světové války do konce druhé světové války. V souvislosti se schopností hodnotit vyhledávací výsledky studie prokázala efekt času [$F(1,99) = 14,60, p = 0,00$], tj. že v celém zkoumaném vzorku (žáci experimentální i kontrolní skupiny) všichni žáci skórovali výše v posttestu než v pretestu, což je v souladu s výsledky předkládaného šetření, které signifikantní efekt času rovněž prokázalo ($p < 0,001$). Studie zároveň neprokázala efekt přinášení žáků do experimentální nebo kontrolní skupiny, tj. že z nasbíraných dat by bylo patrné, že by v jedné skupině skórovali žáci lépe než v druhé skupině, což rovněž konvenuje s výsledky námi realizovaného šetření ($p = 0,402$). V kontextu schopnosti žáků užít kritéria pro hodnocení informací a zdrojů studie neprokázala efekt času [$F(1,99) = 0,73, p = 0,40$], což je v rozporu s výsledky našeho šetření, které signifikantní efekt času prokázalo ($p < 0,001$).

7.5.2 Interpretace a diskuze ve vztahu k méně zdatným žákům

Za ústřední zjištění přínosu experimentu lze pokládat to, že navrhované učební materiály měly silný vliv na prospěchové méně zdatné žáky experimentální skupiny. Obecně data dokazují moderující efekt pololetního hodnocení z předmětu dějepis na výkon ve schopnosti používat strategie ZP. Ačkoliv všichni žáci udělali ve schopnosti používat strategie ZP pokrok, žáci v experimentální skupině dosáhli stabilního přírůstu ($\beta \sim 7,00$) nehlédě na jejich předchozí známku. Naopak v kontrolní skupině přírůst ve strategiích ZP do velké míry závisel na jejich předchozí známce. Zatímco žáci s hodnocením 1 dosáhli velmi velkého přírůstu ($\beta = 10,28$), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 oproti nim dosáhli čtyřnásobně menšího přírůstu, který navíc bilancoval na hranici signifikance ($\beta = 2,55$). **Toto zjištění naznačuje, že při užití navržených PL by se u žáků mohly snižovat rozdíly ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování mezi více a nejméně prospěchově zdatnými žáky.**

Zároveň s tím je nutné doplnit informaci, že žáci s hodnocením 3, 4 a 5 v experimentální skupině již v pretestu měli nižší skór ($\bar{O} = 13,0$) oproti žákům se shodným hodnocením ve skupině kontrolní ($\bar{O} = 18,1$). Nabízí se tedy vysvětlení, že žáci v experimentální skupině měli větší možnost k růstu v jejich dovednostech než žáci z kontrolní skupiny. Na druhou stranu značný prostor k růstu měli všichni žáci bez výjimky a žáci s hodnocením 3, 4 a 5 z kontrolní skupiny nebyli nikterak omezeni možným pokrokem v dovednostech používat strategie ZP. Zejména však na začátku šetření mezi skóry neexistoval statisticky významný rozdíl ($p = 0,11$).

Efekty experimentů v důsledku rozdílů na základě předchozích dovedností žáků se ukazují především z raných studií cílených na vědecké uvažování a seberegulační dovednosti žáků.

Programy na vyšší úrovni myšlení se především projevují jako úspěšné u žáků s horšími předchozími výsledky (White & Frederiksen, 1988).

Výsledky šetření je možné usouzvazovat se závěry studie Reismanové (2012). V jejím šestiměsíčním šetření na vzorku 263 studentů 11. ročníků zaměřeném na implementaci programu RLH doložila, že méně zdatní čtenáři (nižší než percentil 25 na základě výsledku ze standardizovaného testu The Gates-MacGinitie Reading Test) v experimentální skupině si vedli lépe než méně zdatní čtenáři v kontrolní skupině v oblasti historického myšlení³⁸ [$F(1, 31) = 6,13, p = 0,019, \eta_p^2 = 0,17$]. Podobně Macedo-Rouetová a kolektiv (2013) vystavili žáky 4. a 5. tříd (9–11 let; $N = 96$) pářím protichůdných zdrojů. Autoři ve studii odhalili, že méně zdatní žáci (porozumění čtenému – standardizovaný test: Test of Silent Reading; rozdělení na více a méně zdatné čtenáře na základě mediánu) experimentální skupiny hodnotili zdroje více přesně [$F(1,91) = 7,39, p < 0,01, \eta_p^2 = 0,08$] než méně zdatní žáci kontrolní skupiny (prostřednictvím otázek s výběrem jedné správné odpovědi zaměřené na autorovu expertizu, obsah a tautologii). Dále studie prokázala, že experiment neměl efekt na více zdatné žáky [$F(1,91) < 1, ns$] a výsledky méně zdatných žáků experimentální skupiny byly srovnatelné s výsledky více zdatných žáků [$F(1,91) = 2,01, ns$]. Autor neztotožňuje výše uvedené výsledky (méně zdatní čtenáři) s nálezy předkládaného šetření, které prokázalo téměř trojnásobný zisk u žáků s hodnocením 3, 4 a 5 v experimentální skupině oproti žákům se shodným hodnocením v kontrolní skupině. Naznačuje však průsečík potenciálního dopadu obou typů experimentů na žáky, kteří mají určité obtíže v některé z oblastí (porozumění čtenému, prospěch). V návaznosti na laboratorní experiment (Zohar & Peled, 2008) dokládající u žáků 5. ročníků ($N = 41$) efekt tréninku metastrategických znalostí jak pro prospěchové více, tak i méně zdatné žáky, Zoharová a Davidová (2008) u žáků 8. ročníků (13–14letí; $N = 119$) podnikly po dobu dvanácti vyučovacích hodin shodný trénink zahrnující procedurální (jak konkrétně aplikovat strategii pro řešení problému) a kontextuální složku (kdy a proč užít strategii) znalostí (rozdělení žáků na více a méně zdatné na základě mediánu celkového hodnocení z jedenácti předmětů na konci 7. ročníku). Mareš (1998) v této souvislosti uvádí, že „Součástí žákovy kompetence po absolvování určitého předmětu, ročníku, stupně školy nemohou být jen znalosti faktuální, deklarativní, ale také – a možná především – procesuální, znalosti typu ‚jak jednat‘ a znalosti kontextové, znalosti typu, ‚kdy tak jednat‘, ‚kde tak jednat‘, ‚proč tak jednat‘“ (s. 152).

Výzkum Zoharové a Davidové (2008) podává důkaz, že trénink má silný efekt zejména na prospěchové méně zdatné žáky v oblasti strategického a metastrategického uvažování. Autor nachází paralelu s výzkumem autorek a závěry předkládané práce, jelikož trénink souvisel jednak s charakteristickými rysy bádání (řešit problém; ustanovit a analyzovat kauzální vztahy; konstrukce argumentů; formulace výzkumných otázek; klasifikovat; testovat hypotézy; činit platné závěry; kontrolovat proměnné),

a jednak zahrnuje procedurální složku, přičemž strategické uvažování (schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování) bylo rovněž předmětem předkládaného výzkumu a prvky metastrategického tréninku byly zahrnuty v našem experimentu s důrazem na jeho procedurální složku (jak používat strategii). Konkrétně se např. jednalo o monitorování čtení (A1 v PL3, A2 v PL 5), tvorbu otázek k textu (A2 v PL3), projekci záměru čtení (A1 v PL4), strategie ověření důvěryhodnosti výpovědi očitého svědka (A4 v PL4), strategie odhalení potenciální zaujatosti autora (A2 v PL6), strategie na posouzení relativní důvěryhodnosti zdroje (A2 v PL7), strategie zdrojování (A1 v PL8) a strategie potvrzování (částečně v A5 v PL1; výstižně v A2 v PL8). Zoharová a Davidová (tamtéž) odhalily signifikantní efekt svého experimentu, přičemž data prokázala nejvyšší rozdíly mezi pretestovým a posttestovým měřením pro prospěchové méně zdatné žáky experimentální skupiny v oblasti jak strategického, tak i metastrategického uvažování. Metastrategické uvažování sice nebylo v našem výzkumu zjišťováno, avšak strategické ano (schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování) a výsledky úzce souvisejí se závěry autorek (tamtéž). V experimentální skupině regresní křivky signifikantně stoupaly v závislosti na stoupajícím (horším) hodnocením (pro žáky s hodnocením 1: $\beta = 6,77$; pro žáky s hodnocením 2: $\beta = 7,00$; pro skupinu žáků s hodnocením 3, 4 a 5: $\beta = 7,24$), a z **výukových materiálů tak měla nejvyšší zisk skupina žáků s nejhorším hodnocením**, přičemž tato regresní křivka byla vyšší než regresní křivky kontrolní skupiny žáků s hodnocením 2 ($\beta = 6,42$) a skupiny žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ($\beta = 2,55$). Nutno však podotknout, že regresní křivka u žáků kontrolní skupiny s hodnocením 1 byla větší ($\beta = 10,28$), a v tomto bodu se již výsledky rozcházejí. Jak bylo výše uvedeno, důležitým faktorem ovlivňujícím epistemické myšlení je akademická výkonnost zahrnující i hodnocení žáků z jednotlivých předmětů, kdy sice v této práci nebyly sledovány důvody horšího prospěchu, avšak u 15/31 žáků s hodnocením 3, 4 nebo 5 byla zaznamenána podpůrná opatření (PO) 2–3. Z toho důvodu jsou výsledky dílčím způsobem rovněž diskutovány se závěry studií realizovaných se žáky s PO.³⁹

Studie Claravalla a Ireya (2022) se zaměřila na žáky 7. tříd ($N = 25$) nacházející se ve speciálně vzdělávacích třídách pro jazyk a dějepis (IVP⁴⁰ pro čtení a psaní; v rámci standardizovaného testu – Gates-MacGinitie Reading Comprehension subtest dosáhli účastníci výzkumu průměrného percentilu 16). Po dobu devět měsíců výzkumníci implementovali upravené materiály RLH (obecně tzv. document-based instruction – DBI; instrukce zaměřené na porovnávání zdrojů, hodnocení perspektivy autora, účel psaní a kontextualizaci) pro období středověku, přičemž na začátku experimentu obdrželi žáci podporu ohledně užití strategií zdrojování, potvrzování a kontextualizace. Autoři analyzovali schopnost podtrhávání relevantních pasáží v textu, schopnost porozumět čtenému a úkoly směřující ke schopnosti

³⁹ Při interpretaci dalších studií ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je vycházeno z označení jednotlivých autorů (learning disability, SEN, apod.).

⁴⁰ „Individual Education Plan with specific academic goals for reading and writing“ (Claravall & Ireya, 2022, s. 252).

používat strategie zdrojování, potvrzování a kontextualizace (např. „Kdo napsal dokument? Domníváš se, že toto je důvěryhodný dokument ...“ tamtéž, s. 253). Výzkum autorů doložil posun [$t(18) = 2,35, p < 0,05$] účastníků výzkumu s velikostí účinku $d = 0,58$ pro strategii zdrojování a posun [$t(18) = 2,88, p < 0,001$] pro strategii potvrzování s velikostí účinku $d = 0,90$. Je však zapotřebí poukázat na malý výzkumný vzorek autorů a absenci kontrolní skupiny. Výsledky daného šetření tedy částečně souvisejí se závěry předkládané studie, jelikož z realizovaného experimentu měli nejvyšší zisk žáci s nejhorsím prospěchem a zároveň 15/31 žáků s pololetním hodnocením 3, 4 a 5 z předmětu dějepis přináležel určitý stupeň podpůrného opatření (PO 2–3). Ferretti a kolektiv (2007) realizovali po dobu osmi týdnů (45 min intervence týdně) u žáků 5. tříd ($N = 32$) intervenci v rámci tématu americké migrace směrem na západ zaměřené na zjištění nesrovnalostí v důkazech ovlivňujících důvěryhodnost historické dokumentace. Autoři odhalili, že přestože žáci bez obtíží v učení (typically achieving) udělali ve svých skórech v testu (znalostní test) větší posun než žáci s obtížemi v učení (learning disabilities), tak z experimentu (statisticky významný posun) získali i žáci s obtížemi v učení. Autoři zopakovali analýzu pro skóre měřící historické uvažování, ve které zjistili, že žáci bez obtíží v učení udělali větší pokrok v jejich historickém uvažování než žáci s obtížemi v učení. Žáci s obtížemi v učení se již v historickém uvažování nezlepšili. Značným limitem je však velikost výzkumného vzorku a absence kontrolní skupiny. Podobně De La Pazová (2005) v rámci 22denní intervence v oblasti historického uvažování a psaní esejí u žáků 8. tříd ($N = 132$) odhalila dva významné nálezy. Z realizované intervence profitovali oproti žákům z kontrolní skupiny všichni žáci experimentální skupiny nezávisle na jejich původním rozřazení v oblasti psaní (talentování, průměrní a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami⁴¹) v rámci analýzy kvality esejí a zároveň, že v některých aspektech eseje vykázali žáci se speciálně vzdělávacími potřebami stejnou úroveň jako žáci talentovaní a průměrní (počet uvedených argumentů; nikoliv však např. pro oblast historické přesnosti nebo délky eseje).

Výčet výše uvedených experimentálních studií s ohledem na zkoumanou závisle proměnnou (schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování) podporuje spíše předpoklad, že aktivity zaměřené na rozvoj historického myšlení (nebo obecně aktivity zaměřené na úroveň myšlení vyššího řádu) jsou prospěšné nejen pro prospěchově více zdatné žáky, ale rovněž i pro méně zdatné žáky (z hlediska prospěchu, porozumění čtenému) a žáky s obtížemi v učení, a výsledky předkládaného šetření tento předpoklad rovněž podporují.

7.5.3 Interpretace a diskuze ve vztahu k pojetí výuky vyučujícího

Zoharová a kolektiv (2001) doložili, že učitelé jsou přesvědčeni o nevhodnosti aktivit na vyšší úroveň myšlení (aplikace, ana-

lýza, syntéza, hodnocení) pro prospěchově méně zdatné žáky, a že benefit z takových aktivit mají pouze prospěchově více zdatní žáci (přičemž statistická významnost byla potvrzena i v souvislosti s nižší úrovní myšlení pro oblast zapamatování ve smyslu vyššího důrazu u prospěchově méně zdatných žáků; v kontextu porozumění autoři neodhalili signifikantní rozdíly). Důvodem upořádání aktivit na vyšší myšlenkové operace je podle autorů jednak přesvědčení učitelů, že řešení takových aktivit se nachází mimo schopnosti prospěchově méně zdatných žáků, a zároveň obava, že tito žáci by byli z těchto aktivit frustrováni. Toto přesvědčení může vyústit v sebenaplnující očekávání, kdy učitelé mohou mít tendenci minimalizovat četnost takových aktivit, kterým by byli vystaveni prospěchově méně zdatní žáci. Na druhou stranu se 70 % učitelů vyjádřilo, že když učí v heterogenním kolektivu, tak zadávají stejné úkoly na vyšší úroveň myšlení pro všechny žáky (v případě homogenních tříd 45 % učitelů nebylo ochotných realizovat aktivity na vyšší úroveň myšlení pro prospěchově méně zdatné žáky). Podobně další studie (Warburton & Torff, 2005) prostřednictvím vinět popisujících učební aktivity v předmětech anglický jazyk, matematika, science, sociální studia a jiných jazyků než angličtiny doložila, že jak aktivity na nižší úroveň myšlení [$F(1, 144) = 102,74, p < 0,0001; \eta^2 = 0,53$], tak i vyšší úroveň myšlení [$F(1, 144) = 156,79, p < 0,0001; \eta^2 = 0,63$] jsou více prospěšné pro prospěchově více zdatné žáky než pro prospěchově méně zdatné žáky. Přestože autoři doložili, že i pro prospěchově méně zdatné žáky jsou aktivity na vyšší myšlenkové operace efektivnější než na nižší myšlenkové operace [$F(1, 144) = 9,04, p < 0,01; \eta^2 = 0,09$], tak v případě prospěchově zdatných žáků byla věcná významnost téměř třikrát vyšší [$F(1, 144) = 27,72, p < 0,0001; \eta^2 = 0,24$].

Jak dokládají některé studie (Buehl & Fives, 2009; Lunn Brownlee et al., 2011), trénink učitelů zaměřený na rozvoj epistemického myšlení ovlivňuje jak jejich vyučovací přístupy, tak i jejich očekávání směrem k žákům. Jak na příkladu porozumění čtenému dokládá studie Rubie-Daviesové (2010), vysoké očekávání učitelů směrem ke třídě má významný efekt na porozumění čtenému žáky ($d = 1,01$) oproti učitelům s nízkým očekáváním ($d = 0,05$). Vysoké očekávání učitelů je spjato s mistrovským učením (mastery learning/approach), tj. zaměřením se na to, aby žáci hluboce porozuměli problematice, byli aktivní a získávali dovednosti (Roeser et al., 2002). Zároveň je mistrovské učení spjato s kooperativní formou výuky, vnímáním chyby jako zdroje znalostí, dotazováním ze strany žáků a jejich reflexí a obecně (sociálně)konstruktivistickým způsobem vyučování, který je častým výchozím rámcem pro realizaci experimentálních šetření v pedagogicko-psychologickém výzkumu epistemického myšlení (Cartiff et al., 2021; Muis et al., 2016a). Naopak nízká preference mistrovského učení je spjata se samostatnou prací žáků (interakce žáků není zapotřebí) a obecně transmisivně-instruktivním vyučováním (Anderman et al., 2002).

Některé z výše uvedených studií se částečně dotýkají výzkumu v oblasti epistemické nerovnosti (epistemic injustices) zkoumajícího rozdíly v přijímání a diseminaci znalostí v komunitách

41 „Talented writers, those with average ability, and students in need of special education services“ (De La Paz, 2005, s. 141).

(ženy, minority). Jak uvádějí Chinn a Rinehart (2016a), „selhávání v rovnocenné diseminaci znalostí ve společnosti je formou epistemické nespravedlnosti, které [selhávání rovnocenné diseminace] může být viděno jako nespolehlivý proces společenské diseminace znalostí“ (s. 474). Autoři této práce jsou pevnými zastánci individualizace výchovně vzdělávacího procesu v intencích cílů, metod, forem a obsahu, a z toho důvodu pod termínem *spravedlivá* nebo *rovnocenná* diseminace znalostí spatřují právě individualizovaný přístup, tj. maximalizaci potenciálu žáka prostřednictvím rozmanité kvantity a kvality učebních úkonů v rámci individuálních možností každého ze žáků. Opomíjení aktivit na vyšší myšlenkové operace u méně zdatných žáků je možné považovat za formu epistemické nerovnosti v rámci empirických výzkumů dokládajících efektivitu těchto aktivit pro danou skupinu žáků, přičemž do této kategorie výzkumů je možné zařadit i předkládanou studii.

V závěru tohoto oddílu jsou prezentovány hlavní zjištění přehledové studie Branteové a Strømsø (2018), kteří mapovali výsledky 18 experimentálních studií v oblasti vlivu strategie zdrojování na rozmanité aspekty učení, přičemž většina analyzovaných studií spadala do oblasti dějepisného vyučování. Za hlavní nálezy ve vztahu k překládanému výzkumnému šetření v rámci metodologických aspektů považují autoři zjištění, že při činění rozhodnutí zacílených na doporučení pro výchovně vzdělávací praxi je nutné zohlednit kontext (věk participantů studie; stát/místo, ve kterém výzkum probíhá; socioekonomický statut, apod.) a metodologické aspekty studie (zejména způsob operacionalizace konstruktů; metody a techniky sběru dat; závisle a nezávisle proměnná). Někdy je strategie zdrojování definována jako hlavní cíl šetření (např. Britt & Aglinskas, 2002), jindy jako integrovaná součást historického myšlení (argumentativní psaní – De La Paz & Felton, 2010). Někdy jsou používány otevřené položky (Nokes et al., 2007), jindy položky s výběrem jedné správné odpovědi (Reisman, 2012). Ve většině studií analyzovaných Branteovou a Strømsø (2018) se používaly PL, Brittová a Anglinskasová (2002) realizovaly svou intervenci v online prostředí. Obecně je možné konstatovat, že se v každé studii objevuje odlišný metodologický postup a jiný způsob operacionalizace (forma, množství) zaměřeného konstruktů (v tomto případě strategie zdrojování).

Přes ne zcela vždy průkazné výsledky pedagogicko-psychologického výzkumu epistemického myšlení ve vztahu k rozmanitým záležitostem vyučování a učení rozebíraných jak v teoretické části této práce, tak diskutovaných v této subkapitole, představuje tento výzkum slibný směr pro výchovně vzdělávací realitu, přičemž je nutné při doporučeních založených na empirických poznatcích zvážit intra a interindividuální faktory. V tomto oddílu bylo ve vztahu k podobně realizovaným studiím diskutováno, že **výukové materiály zaměřené na rozvoj epistemického myšlení žáků mají nejen pozitivní účinek na prospěchově více zdatné žáky, ale empirická evidence zahrnující i výsledky našeho šetření dokládá účinek i pro prospěchově méně zdatné žáky, mezi kterými byli i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami.**

7.6 LIMITY EXPERIMENTU A DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ

Předkládaná studie má řadu omezení, na která je zapotřebí upozornit. Při interpretaci dat se vždy výzkumník vystavuje určité pravděpodobnosti výskytu zkreslení. Předně autoři použili pouze omezené přístupy pro zjišťování epistemického myšlení žáků 7. tříd. Dále je nutné upozornit na to, že uvedený experiment je limitován vzorkem a jeho výběrem. Ačkoliv vzorek žáků je dostačující k inferencím pro statistické metody, je třeba uvést, že s vyšším počtem sledovaných žáků by bylo možné do výsledků přidat další vstupující proměnné na úrovni třídy, škol či regionů, jelikož výsledky poukazují na to, že tyto záležitosti by mohly být významné pro vysvětlení pozorovaných změn. Výsledky tohoto šetření jsou rovněž zatíženy nedostatkem ověřených dostupných výzkumných metod pro sledovanou populaci žáků sedmých tříd. Na druhou stranu je třeba zmínit, že odvětví zkoumající epistemické myšlení se obecně potýká s deficitem výzkumných metod. Především jsou tyto metody složité pro získání dat pro populaci dětí a dospívajících. Realizovaný **experiment je možné označit jako jednu z důležitých průkopnických prací ve zkoumání epistemického myšlení žáků ve školních třídách zvláště v českém prostředí.** Autoři také vyzývají k propojení mezi epistemickým hlediskem a základními záležitostmi procesu učení a výuky, které nebyly v této studii provedeny (schopnost řešit problémy, argumentační schopnosti, seberegulované učení, metakognitivní myšlení, afektivní složka atd). Ferjenčík (2000), Disman (2005) a Hendl (2012) uvádějí výčet intervenujících proměnných, které vstupují do výzkumu, a snižují tak jednostrannou vypovídající hodnotu vlivu nezávisle proměnné (v této studii navržené výukové materiály) na závisle proměnnou (schopnost používat spolehlivé epistemické procesy při práci s více zdroji, tj. strategie zdrojování a potvrzování).

Rovnocennost skupiny (selekce) odráží rovnocennost žáků v relevantních aspektech, které mohly mít vliv na závisle proměnnou. Jedná se o zajištění a kontrolu interindividuálních rozdílů skupin, přičemž zlatým pravidlem je náhodný výběr. Jak bylo uvedeno, v kvaziexperimentálním šetření jsou již skupiny etablovány, a není možné jednotlivce do skupin náhodně rozdělit. Je nutné uvést, že skupiny nebyly od začátku rovnocenné ve schopnosti používat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), jelikož kontrolní skupina vykázala vyšší skóre v pretestovém měření než skupina experimentální.

Reaktivita pokusných osob souvisí se změnou závisle proměnné v důsledku očekávání respondentů (placebo efekt). Jak experimentální, tak i kontrolní skupině bylo sděleno, že se jedná o experimentální skupinu. Dále učitelé jak v experimentální, tak i kontrolní skupině obdrželi instrukce ohledně zadávání pretestů a posttestů žákům. Nicméně je zapotřebí podotknout, že apel na profesionalitu učitelů společně s podrobnými informacemi *jak* realizovat pretestová a posttestová měření je jediným dokladem ve vztahu k potenciální eliminaci reaktivity. **Experimentální mortalita**, tj. úbytek osob v experimentu, představuje další faktor, který je zapotřebí zohlednit. V tomto

výzkumu se jednalo celkově o $N = 37$ žáků z experimentální skupiny a $N = 35$ žáků z kontrolní skupiny, kteří byli vyřazeni z celkové analýzy dat (nevyplnění pretestových a/nebo posttestových nástrojů měření, OMJ, dlouhodobá absence). **Historie** vymezuje časový interval mezi pretestovým a posttestovým měřením a působením dalších faktorů, které mohly v tomto rozmezí působit na žáky. Obecně platí, že čím větší je časový odstup mezi působením nezávisle proměnné (vyučovací materiály) a měřením závisle proměnné (schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování), tím roste pravděpodobnost, že vztah mezi zkoumanými jevy bude zkreslen dalšími faktory. Implementace výukových materiálů trvala každému učitelé z experimentální skupiny rozdílnou dobu (onemocnění učitele, ředitelská volna, prázdniny, odpadnutí hodiny z důvodu třídního nebo celoškolského projektu či exkurze apod.) a v tomto časovém intervalu na žáky působila řada dalších faktorů, které potenciálně mohly ovlivnit dopad experimentu (mohlo se jednat o: působení rodičů nebo vrstevnické skupiny; volnočasové aktivity; vlastní invence a zvědavost v domácím prostředí související s epistemickým hlediskem; rozdílný počet žáků v jednotlivých hodinách během experimentu apod.). **Zrání a přirozený vývoj (maturace)** je podstatný faktor v případě dlouhodobého působení nezávisle proměnné. Zrání a přirozený vývoj je intervenující proměnná, která vysvětluje rozdíly mezi prvním a druhým měřením v důsledku přirozeného zrání organismu (CNS) a vlivu prostředí na jedince v procesu zrání (adaptace organismu na prostředí). V souvislosti s realizovaným šetřením se autoři nedomnívají, že by zde mohl existovat rapidní vývojový skok ovlivňující výsledky šetření, který je typický pro longitudinální studie (Heffner, 2004). **Regrese k průměru** vysvětluje tendenci, kdy u účastníků výzkumu s velmi vysokým nebo nízkým skóre v prvním měření je možné očekávat v případě účastníků s vysokým skóre snížení, a naopak u účastníků s nízkým skóre zvýšení ve druhém měření. Žáci s hodnocením 3, 4 a 5 v experimentální skupině již v pretestu měli nižší skóre oproti žákům se shodným hodnocením ve skupině kontrolní. Nabízí se tedy vysvětlení, že žáci v experimentální skupině měli mnohem větší možnost k růstu ve svých dovednostech než žáci ze skupiny kontrolní. Na druhou stranu značný prostor k růstu měli všichni žáci bez výjimky a žáci s hodnocením 3, 4 a 5 z kontrolní skupiny nebyli nikterak omezeni možným pokrokem v dovednostech aplikovat strategie zdrojování a potvrzování. Nejpodstatněji je však třeba zdůraznit, že tyto rozdíly nebyly na začátku měření signifikantní. **Instrumentace a testování** v první rovině souvisí jednak se změnou v nástrojích měření (doporučuje se při krátkém trvání experimentu) a v druhé pak s otázkou, zdali se žáci z prvního zadaného nástroje nenaučili určité strategické znalosti, kterou by mohli využít pro zlepšení výkonu, ať už v kontextu závisle proměnné, nebo v následujícím používaném nástroji (pretestové měření ovlivňující závisle proměnnou; souvislost s adaptací na parametry nástroje). Žákům byl zadán v jednotlivých třídách posttest nejdříve po šesti týdnech. **Chyba měrného nástroje** se týká reliability a validity použitých nástrojů. Reliabilita nástroje *Bitva u Moháče* dosáhla přijatelných hodnot a zároveň

byl nástroj pilotován. Nicméně do budoucna doporučujeme na větším vzorku respondentů zjistit faktorovou strukturu nástroje.

Očekávání ze strany experimentátora souvisí s nevědomým naváděním experimentátora, aby se respondent zachoval určitým způsobem. Toto nebezpečí je spíše typické pro experimenty v medicínských oborech. Otázku teoretického sabotování (učitel radí žákům) je snad možné vyloučit na základě dobrovolného zapojení učitelů do experimentálního šetření a v první řadě etického rozměru práce učitele. Dále, učitelé se řídili uvedenými pokyny (instrukcemi od výzkumníků).

S ohledem na výsledky korelačních a intervenčních studií jsou dále doloženy další relevantní faktory (neměřené proměnné) potenciálně zkreslující výsledky našeho experimentu.

Přestože výsledky nejsou jednoznačné, **socioekonomický status** (SES) představuje jeden z těchto faktorů. Přehledová studie Schieferové a kolektivu (2022) v rámci předmětu science odkazuje na tři studie, ve kterých vyšší úroveň SES korelovala s vyšší úrovní epistemického myšlení, a zároveň uvádí studii, ve které tato vazba prokázána nebyla. V kontextu domény historie Nitsche a Waldisová (2018 in O'Neill et al., 2022) analyzovali odpovědi u 177 studentů učitelství, přičemž odhalili slabé, ale signifikantní vazby mezi epistemickým myšlením zjišťovaným prostřednictvím sebesposuzovacího dotazníku a SES včetně nálezu, že vyšší SES predikoval subjektivismus (skeptical beliefs). Nitsche a Waldisová (2022) podobným způsobem opakovali svou studii a analyzovali odpovědi 175 studentů učitelství prostřednictvím strukturálního modelování. Autoři odhalili sice signifikantní ($p < 0,10$), avšak slabou ($r = 0,16$) vazbu mezi epistemickými přesvědčeními (kriterialisté – narrative constructivism) a SES (SES jako kovariát; počet knih v domácnosti, vzdělání rodičů). Další studie v rámci dějepisného vyučování věnující se vztahům (nebo vlivům) mezi SES a epistemickým myšlením nejsou autorům známy, a tak podtrháváme výrok O'Neill a kolektivu (2022), že „budou zapotřebí další studie, které by oddělily epistemická přesvědčení studentů od jejich socioekonomického statutu...“ (s. 71). V tomto kontextu se jako významná proměnná může jevit očekávání učitelů. Některé výzkumy dokládají nižší očekávání učitelů v závislosti na socioekonomickém statutu školy (USA – McCarty et al., 2001), jiné tuto vazbu nepotvrzují (Nový Zéland – Rubie-Davies, 2008; Rubie-Davies et al., 2012).

Afektivní faktory, mezi které např. patří vědomí o vlastní účinnosti, motivace, emocionální zapojení nebo situační zájem, jsou možnými mechanismy rozvoje epistemického myšlení (Bendixen & Rule, 2004). Afektivní faktory nebyly v této studii zjišťovány. Empirické studie dokládají vazbu mezi emocemi, epistemickým myšlením, kognitivními a metakognitivními procesy (Trevors et al., 2017b; Muis et al., 2015, 2018; Pekrun et al., 2017). Konkrétně pak ve studii Ioannouové a Iordanouové (2020) na vzorku dvanáctiletých žáků v předmětu dějepis byly odhaleny pozitivní souvislosti mezi vnímanou osobní účinností, autoregulací, vnitřním zájmem, užitím kognitivních strategií a vyšší úrovní (kriterialisté) epistemického myšlení. S odkazem na přehledovou studii Branteové a Strømsøa (2018) je doloženo,

že méně motivovaní jedinci při zapojování strategie zdrojování mohou užívat pouze jednoduché heuristiky (expertíza autora zdroje,⁴² atraktivita textu), zatímco více motivovaní jedinci rovněž analyzují charakteristiky textu. Námětem pro budoucí empirická šetření by mohlo být zachycení epistemických emocí (zažívané emoce při řešení úkolů vztahujících se k povaze znalostí a poznávání) např. prostřednictvím sebeposouzení intenzity zažívaných emocí na Likertově stupnici (udivený, zvědavý, šťastný, zmatený, frustrovaný, znepokojený, znuděný, optimistický, beznadějný, rozzlobený – Muis et al., 2020). Jak dokládá studie Riehové a Hilligosse (2007), tak jedinci mají vyšší tendence zaobírat se důvěryhodností zdroje, jestliže se jedná o informace související se zdravím než s produkty (nutriční výživa pro sportovce) nebo cestováním. Studie dokládá, že obsah zdroje ovlivňuje motivaci, což má za následek kvalitu zapojení strategie zdrojování. Nabízí se možnost zjišťovat, jak jednotlivé obsahy výukových materiálů byly žáky vnímány (zajímavé), jelikož (teoreticky vzato) jednotlivé úkoly (obsahy) mohly mít odlišný dopad (podporovat, omezovat) na motivaci žáka číst obsah nebo zpracovávat úkol.

V otázce vazby (nebo vlivu) mezi **předchozími znalostmi** žáků a epistemickým myšlením nepřinášejí empirické výzkumy zcela jednoznačné nálezy. Při výuce o pádu Římské říše žáci 6. tříd odkazovali na irelevantní, osobní asociace: „Moje teta navštívila Řím minulý rok“ (Wolfe & Goldman, 2005, s. 469). Tento empirický výzkum minimálně dokládá obecně doménovou úlohu předchozích znalostí při uvažování o minulosti. Iordanouová a kolektiv (2019) na vzorku 11–22letých žáků a studentů doložili, že jedinci s vyšší úrovní epistemického myšlení (kriterialisté) a zároveň s vyšší úrovní předchozích znalostí užívali epistemické standardy vědeckého výzkumu (reflexe důvěryhodnosti důkazů) při práci s texty z domény historie a science více než jedinci s nižší úrovní epistemického myšlení. I další studie v jiných doménách (science) dokládají, že pouze studenti s vysokou úrovní předchozích znalostí těžší z aktivit zaměřených na práci s více zdroji (konstrukce argumentů – Gil et al., 2010a, 2010b), což je charakteristická aktivita pro podporu epistemického myšlení žáků a studentů. Nicméně se objevují i zjištění, že např. selektivní důvěra v informace a věnovaná pozornost predikují porozumění jednomu a více zdrojů nezávisle na předchozích znalostech (Bråten et al., 2009) nebo doklad, že odůvodňování znalostí na základě pravidel bádání a práce s více zdroji (oproti odůvodňování na základě názoru nebo vlastní zkušenosti) predikovalo porozumění nezávisle na předchozích znalostech (Bråten & Strømsø, 2010b). Rovněž Stoel a kolektiv (2022) s odkazem na výčet studií uvádějí, že epistemické myšlení není přímo ovlivněno znalostí tématu. Na druhou stranu Bråten a kolektiv (2018) uvádějí výčet studií, které dokládají souvislost mezi předchozími znalostmi a schopností používat strategie zdrojování při práci s více zdroji, a to napříč doménami, včetně historie (Rouet et al., 1996; 1997). Další studie dokládá (Alexander et al.,

1997), že jedinci s nižší úrovní předchozích znalostí užívají povrchové strategie, což je v souladu s výzkumy, dokládajícími, že nižší úroveň epistemického myšlení rovněž souvisí s užitím povrchových strategií (Barzilai & Zohar, 2012; Pieschl et al., 2008; Pieschl et al., 2013). Předchozí znalosti tak mohou minimálně podle některých empirických studií souviset s epistemickým myšlením. V této studii nebyly zjišťovány předchozí znalosti žáků v kontextu zaměřených témat (objevné plavby, události v 15. a 16. století, třicetiletá válka), a je tak možné, že znalost tématu mohla ovlivnit schopnost žáků používat strategii zdrojování. Pro budoucí studie by bylo vhodné zaměřit se před realizací šetření na předchozí znalosti žáků, jelikož mohou představovat potenciální intervenující proměnou.

Existující vazba mezi epistemickým a **metakognitivním myšlením** je poměrně dobře zdokumentována. Konkrétně např. Schommerová a kolektiv (1992) zjistili, že studenti, kteří věří, že znalost je souborem izolovaných faktů (dimenze jednoduchost) vykazují nižší výkonnost při porozumění matematickému (statistickému) textu, a mají tendenci se nadhodnocovat (metakognitivní monitorování). Paulsen a Feldman (1999) poukázali na to, že ti žáci, kteří vnímají znalost jako soubor izolovaných faktů, mají vyšší tendenci aplikovat povrchové učební strategie a používají méně metakognitivních strategií (plánování, monitorování a řízení). Hoferová (2004a) odhalila, že inklinace ke vnímání znalosti jako jistého a jednoduchého konstruktů souvisí se zběžným vyhledáváním zdrojů (nízká potřeba vyhledávání důkazů, nízká integrace informací napříč více zdroji) a nízkou úrovní metakognitivního monitorování. Konkrétně uvádí výpověď jednoho studenta, že kniha vydaná v roce 1908 bude k učení adekvátní, protože „v biologii, když to vědí, tak se to pravděpodobně nezmění“ (s. 53). Strømsø a Bråten (2010) dále odhalili vyšší míru užití metakognitivních strategií (plánování, monitorování a regulace) u jedinců, kteří více tendovali odůvodňovat znalosti na základě uvažování, pravidel bádání, evaluace a integrace prostřednictvím práce s více zdroji. Navazující studie by mohly ověřit předpoklad vlivu výukových materiálů na metakognitivní myšlení žáků. Je možné využít jak doménově obecné sebeposuzovací dotazníky zaměřené na zjišťování úrovně metakognitivních znalostí (Jacobs & Paris, 1987; Mokhtari & Reichard, 2002; Sperling et al., 2002), tak online přístupy mapující úroveň metakognitivního řízení (např. v kontextu metakognitivního monitorování: zda bude úloha jednoduchá, či složitá, hodnocení již docílených výsledků při učení, hodnocení, zda úloha byla vyřešena správně). Při zjišťování úrovně metakognice je možné využít i české literatury (Říčan & Chytrý, 2016; Straka, 2021).

Kritika měření spadá i do oblasti širšího **kontextuálního rámce** výzkumu v oblasti epistemického myšlení. Cartiff a kolektiv (2021) uvádějí, že „v mnoha studiích nebylo zřejmé, zda změny v epistemických přesvědčeních [zjišťované prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků] byly v důsledku intervence, nebo kontextuálním aspektem, ve kterých intervence probíhala“ (s. 478). Výsledky našeho experimentu vliv kontextuálního rámce podporují, jelikož předkládané šetření dokládá nejen

⁴² Srov. s konstruktem kognitivní autority (cognitive authority), která odkazuje na názory a doporučení osob, které jsou brány více vážně, než názory a doporučení jiných osob (Swanson, 2005). Jedná se o jedno z nejčastěji zvolených kritérií pro posuzování zdroje v online prostředí (Rieh, 2002).

vysokou intraindividuální (nezjišťované proměnné u žáka – viz výše: metakognice, SES, ...), ale také mezitřídní variabilitu ve výsledcích žáků. V rámci zjištěné mezitřídní variability autoři apelují na budoucí výzkumníky, aby se zaměřili nejen na zjišťování dalších proměnných týkajících se osoby žáka, ale zároveň na další aspekty školy (lokalita školy; socioekonomické a sociokulturní specifika žáků; filozofie školy např. v kontextu sepětí školy s komunitou; schopnosti pedagogických pracovníků pracovat na individualizovaných cílech; klima třídy apod.), ve kterém bude šetření realizováno. Jak zdůrazňují Chinn a Rinehart (2016b), epistemické myšlení je fundamentálně sociální záležitost. Je doloženo, že podporující školní kultura umožňuje učitelům zaměřením se jak na žákovské osvojení učiva spjaté s hlubokým porozuměním (mastery learning), tak na vyučovací přístupy zahrnující kompetici, zatímco školní kultura charakterizovaná kompetitivním prostředím vede k zaměřením na výkon (demonstrating ability; Deemer, 2004). Náměty pro budoucí výzkumná směřování tak představují studie zaměřené na vliv kontextuálního rámce na epistemické myšlení (žáků, učitelů). Sakkiová a Pirttilä-Backmanová (2019) v rámci výzkumu u učitelů dějepisu ($N = 633$) v deseti evropských zemích doložily, že ti učitelé, kteří hodnotili objektivismus relativně vysoko, tak zároveň tendovali k vyššímu hodnocení morálních ctností a patriotismu. Naopak učitelé, kteří tendovali k vyššímu hodnocení kriterialismu, více oceňovali kritické myšlení a cíle zaměřené na ponaučení se z minulosti.

Zatímco interní validita určuje míru jednoznačné interpretovatelnosti výsledků (do výzkumu nevstupuje příliš mnoho neměřených proměnných), **externí validita** se zabývá zobecnitelností závěrů studie. Je nutné zdůraznit, že účastníci této studie, tj. žáci 7. tříd ZŠ, nebyli vybráni náhodně, a proto je možné vztáhnout výsledky tohoto šetření pouze pro zúčastněné žáky tohoto experimentu. Dále je třeba sledovat dlouhodobý efekt těchto programů na výsledky žáků i po ukončeném školním roce a následujícím roce, jelikož se často stává, že programy ztratí svůj efekt ihned po jejich skončení.

8 POSTŘEHY A VÝPOVĚDI UČITELŮ EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINY

V návaznosti na zjištění experimentu byly za účelem zkoumání širších souvislostí zaznamenávány a zpracovány zpětné vazby učitelů experimentální skupiny (e-mailová komunikace, telefonické hovory po „odzkoušení“ každého PL). Těžištěm při zpracování postřehů učitelů (U1–U6) byla identifikace klíčových faktorů, které by podle zapojených učitelů experimentální skupiny mohly přispět ke zvýšení účinnosti využívaných výukových materiálů. Zdůrazňujeme, že následující pasáže nejsou empirické povahy, ale ryze subjektivně vybrané a zpracované části zmiňovaných postřehů. Nicméně pro širší kontext, a z hlediska praktického využití, považujeme za důležité seznámit čtenáře s postoji učitelů ve vztahu k vytvořeným výukovým materiálům.

Postřeh 1: Úloha historického myšlení u žáků na 2. stupni ZŠ

Současná doba se obecně vyznačuje početným množstvím informací, kterými jsme každodenně obklopeni, a to především skrze užívání moderních technologií. Pro každého z nás vzniká značný prostor setkávat se s celou řadou dezinformací. Žáci tráví velkou část svého volného času na mobilních telefonech, „dívají se na různá videa a kolikrát mají pocit, že cokoliv se řekne na internetu, tak je vlastně pravda, aniž by se nad tím třeba nějak zamysleli“ (U2). K tomu, aby se žáci v tomto prostředí orientovali a dokázali rozlišovat důvěryhodnost zdrojů, je zapotřebí, aby si osvojili celou řadu strategií. K této skutečnosti se přikláněli všichni dotazovaní učitelé. Rozvíjení tohoto typu myšlení má neodmyslitelný přesah do reálného života, přestože se PL týkaly dějepisného vyučování. To může být určitým motivačním prvkem pro každého žáka. Učitelé nadále podotýkali, že je značnou výhodou, pokud mají s žáky možnost rozvíjet historické myšlení již od 6. třídy, případně pokud je u žáků podporováno napříč ročníky, například i v hodinách českého jazyka. Ve chvíli, kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby tímto způsobem uvažovali, lze pak s nimi realizovat i určité aktivity zaměřené na rozvoj právě historického myšlení. Pokud tomu tak není, lze dané aktivity zapojovat třeba namísto 6. třídy až ve vyšších ročnících. Někteří učitelé následně uváděli, že tyto aktivity realizují až v deváté třídě. Nicméně učitelé považují za důležité věnovat tomuto tématu pozornost. „Z hlediska, řekněme filozofického, to má určitě smysl učit, zejména proto, že výsledkem vzdělávání základní školy, má být člověk, který má všeobecný rozhled, schopnosti a kompetence, mezi něž počítám i porozumění textu, interpretaci nebo analýzu toho, kdo je ten autor, co mi tím chtěl říct a jaký byl cíl toho sdělení“ (U5).

Postřeh 2: Zapojení aktivit k rozvoji historického myšlení u žáků na 2. stupni ZŠ

V rámci rozvoje historického myšlení žáků učitelé uváděli, že využívají aktivity zaměřené na porovnávání různých historických

pramenů, což lze považovat i za jeden ze základních aspektů historického myšlení (konkrétně potom zapojení strategie potvrzování jako jednoho ze spolehlivých epistemických procesů). Někteří z nich uplatňují tento způsob práce i napříč hodinami českého jazyka, a to především při rozboru uměleckých děl. Popřípadě se přiklánějí k poskytnutí několika odlišných zdrojů, kdy žáci komparují text, film či dokument. „V sedmé třídě, kterou mám, například srovnáváme v rámci dějepisu staré řecké báje, kde si přečteme ukázkou od Petišky, přečteme si konkrétně báji o Perseovi, zkrácenou verzi, a pak se snažíme porovnávat, jak to zpracovali ve starém filmu Souboj Titánů z 80. let, a hovoříme o tom, co bylo jinak, co bylo stejně, proč vlastně ti filmaři něco vynechali, a naopak proč něco přidali nebo proč to zobrazili trochu jinak“ (U4). Zároveň učitelé uváděli, že je důležité klást důraz na schopnost studentů odůvodňovat své historické interpretace a argumenty, a to třeba i v rámci distanční výuky. „Chtěl jsem po nich, aby v rámci různých zdrojů přemýšleli minimálně nad tím, proč zrovna tento úkol zněl daným způsobem, proč byl předložen tento text a proč tam nemuselo být něco jiného, a navíc jsem jim dělal ještě jednu ošklivou věc, že třeba byli rozdělení do skupin a každá skupina měla něco jiného a pak jsme informace srovnávali“ (U1). Přestože všichni učitelé uvedli, že si jsou vědomi důležité úlohy práce se zdroji a jejich kritického zhodnocování při zkoumání historických témat, tak tyto aktivity zařazují zhruba jednou do měsíce, což do určité míry souvisí s časovou dotací na hodiny dějepisu či se odvíjí od subjektivního vnímání potenciálu žáků. V rámci zapojení vhodných aktivit učitelé často zdůrazňovali koncept bádání a činnosti spojené s tímto procesem. To nás přivádí k úzkému vztahu mezi historickým myšlením a procesem bádání. Otázkou však zůstává, jak konkrétně si učitelé proces bádání představují a hlavně ho následně realizují.

Postřeh 3: Role učitele v hodinách dějepisu

Aktivní využívání nejrozličnějších učebních aktivit je vždy v rukou samotného učitele dějepisu, jelikož stanovení formátu vyučovací hodiny je významně v jeho gesci. Učitel tak v rámci rozvoje (nejen historického myšlení) plní celou řadu různorodých úkolů. Vše se odvíjí od jeho vnitřního nastavení, motivace, záměru. „Díky tomu, co jsem teď objevila i na internetu, co jsem si nastudovala v průběhu experimentu, se asi budu snažit zařazovat dané strategie do výuky i po jeho ukončení (U4)“. Právě učitel je ten, kdo pobízí žáky k aktivní účasti a hlubšímu zapojení do výuky dějepisu. K tomu je nezbytné, aby učitel pracoval se sebereflexí, tedy aby byl schopen se aktivně zamýšlet nad svou vlastní prací, hledal způsoby, jak se zlepšovat, a reflektovat své vlastní formy a metody výuky. Didaktické prostředky (materiály) otevírají nové perspektivy pro učitele. Vlastní iniciativa každého z učitelů poté umožňuje za využití didaktických prostředků

aktivně podporovat historické myšlení svých žáků a poskytovat jim další smysluplné materiály pro jejich vzdělávání. Nelze však opomenout, že prostor pro využívání většího množství aktivizačních metod se vytváří, pokud je celkově nastavené pozitivní klima třídy, jelikož právě od něj se následně odráží kvalita výuky a samotná interakce s žáky.

Postřeh 4: Přínos výukových materiálů využívaných při experimentu

Výukové materiály, které byly učitelům v rámci experimentu poskytovány, byly dle učitelů inovativní a podněcovaly žáky k odlišnému způsobu myšlení. Žáci museli využívat různé zdroje, komparovat je, zamýšlet se nad relativní mírou jejich spolehlivosti a argumentovat. Některé z aktivit byly pro žáky velice přitažlivé a vyvolávaly v nich nejružnější prožitky, a to přes jejich náročnost, jak zmiňoval jeden z učitelů při tázání se na obtížnost: „Já si myslím, že ne, že to do určité míry náročné bylo, ale tu naši třídu to ale úplně ‚brutálně‘ aktivizovalo“ (U6). Na druhou stranu učitelé uváděli nutnost kontextualizace, která měla dopad na žákovskou motivaci: „Musel jsem dětem říkat, kde a kdy se nacházíme“ (U1). „Reagovala jsem na jejich dotazy ohledně návaznosti a musela chvíli času věnovat vazbě na předchozí látku“ (U4). Velikým přínosem byla podle učitelů taktéž podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (příčemž se jednalo převážně o žáky se specifickými poruchami učení) a prospěchově méně zdatných žáků, kterým v některých případech vyhovoval požadovaný (odlišný) způsob uvažování nad jednotlivými úkoly. Je však zapotřebí, aby se s žáky pracovalo tímto způsobem systematicky a pravidelně. „Kdyby to šlo takhle tou badatelskou činností, čtenářskou gramotností, tak se mohou chytat určitým způsobem i ti nejslabší žáci. Asi nevyplní vše na sto procent, ale smysl to rozhodně má“ (U3). Je zde proto prostor rozpracovat takto strukturované PL i napříč dalšími oblastmi, tedy nejen pro účely hodin dějepisu, ale například i v rámci výchovy k občanství či hodin literatury.

Postřeh 5: Optimalizace výukových materiálů využívaných při experimentu

Přestože učitelé pozitivně hodnotí vytvořené výukové materiály, tak v rámci jejich uplatnění ve výuce poukazují na několik aspektů směřujících k jejich zefektivnění. Tyto aspekty nejčastěji vyplývají ze vzdělávacích potřeb žáků a časové dotace, která je učitelům k dispozici. Nejčastěji se učitelé shodovali na celkové vizuální podobě materiálů. „Osobně bych ocenila více obrázků“ (U4). Dále potom fontu písma či určitého „provzdušnění“ textu, který může být pro některé žáky místy náročný, „možná, nevím, zredukovat, ono by možná stačilo třeba ten text dělit“ (U1). Právě zmiňované množství textu, a místy samotná náročnost tématu, především ve chvíli, kdy žákům dějepisná témata nejsou blízká, může vést k jejich nižší motivaci pro vypracování jednotlivých úkolů. Na druhou stranu sami učitelé upozorňovali, že se práce s daným množstvím textu odvíjí od čtenářské

gramotnosti žáků, které je třeba věnovat větší pozornost. Dále se shodují, že je dobré, za účelem lepšího pochopení žáků, pracovat s určitým slovníčkem pojmů u termínů, které mohou být pro žáky neznámé či jsou těžší na pochopení. Spolu s již zmíněným úzce souvisí i možnost zapojit v úvodu PL více aktivizačních evokačních úloh divergentní povahy. Žáci mají možnost v tomto typu úloh zapojit svou představivost, předchozí znalosti a vlastní iniciativu („... nabudilo je to k tomu, že pak jsme teda dělali ten pracovní list“ U2). Jelikož jsou dané PL specifické a v některých pasážích, jak jsme již uvedli, pro žáky náročnější, přikláněli se učitelé v kontextu všech zpracovaných témat k využívání výukových materiálů nikoliv pravidelně, každou hodinu, ale spíše jako materiál určený právě pro podporu rozvoje historického myšlení. Zároveň podotýkají, že by bylo efektivní vytvářet z PL žákovské portfolio. Zůstává zde také otázka, zdali by nebylo jednou z možností pro zvýšení efektivity materiálů vytvořit dvě a více variant, pracovat tedy s určitou diferenciací zadání, „že by si žáci třeba dobrovolně vybrali, nebo by to určil učitel, jaký text by třeba četli“ (U5). Učitelé rovněž upozorňovali na opakované užívání podobných PL. „Pokulhávalo soustředění a už to bylo dost dlouhé, nebyli na to zvyklí“ (U2). „Pak už byli brutálně ‚zpruzení‘“ (U1). Další z učitelů hovořil o budoucím užití výukových materiálů, ale „pouze některých aktivit, které zapadají do mého ‚témaťáku‘“ (U3).

9 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ NA ZÁKLADĚ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci této kapitoly se autoři zaměřují na tři roviny doporučení vyvěrající z výsledků realizovaného experimentu a dále uvádějí v bodech čtyři doporučení vyplývající ze zpětných vazeb od učitelů experimentální skupiny.

i) Užší záběr v rámci dějepisného vyučování

Z perspektivy žáků může být dějepisné vyučování považováno za nudné, neautentické, a ne tak důležité jako jiné předměty (Kohlmeier, 2005). Takový pohled je v kontrastu s rostoucím důrazem na demokratické občanství jako jeden z primárních cílů výchovně vzdělávacího procesu pro 21. století (Banks, 2008; UNESCO, 2014). Cíle dějepisného vyučování a demokratického občanství jsou úzce spjaty (Thornton & Barton, 2010). Činátl, Najbert a Ripka (2021) s oporou o data ČŠI uvádějí, že „mezi všemi školními předměty právě učitelé dějepisu sdílejí nejsilnější konsenzus o efektivně frontální formy výuky a vyučovacích metod založených na transmisivním modelu vzdělávání ... případně se řadí, spolu s biologií a výchovou k občanství, k těm nejfrontálnějším“ (s. 51). Autoři zastávají názor, že přílišná dominance frontální formy výuky a slovně monologických metod brání rozvoji historického myšlení žáka, které zahrnuje i epistemický rozměr. Bohužel, výslovné zacílení na epistemické myšlení není (výzkumně, metodicky), pokud je autorům známo, v České republice příliš řešeno (srov. s projektem historylab⁴³; Slovenská republika – Kratochvíl, 2021) a je spíše doménou v zahraniční (zejména anglosaské) literatuře.

Tento aspekt souvisí i s přesvědčením učitelů ohledně efektivity uplatňovaných organizačních forem a vyučovacích metod na prospěchově silné nebo slabé žáky. Výsledky této studie jsou velmi povzbudivé pro další kroky vytváření programů na podporu historických dovedností dětí v souvislosti s podporou schopnosti používat spolehlivé epistemické procesy – strategie zdrojování a potvrzování, a to zejména u prospěchově méně zdatných žáků. Nicméně studie dále ukazuje, že jsme v kontextu českého vzdělávacího systému spíše na začátku, a je třeba vytvořit programy, které mají větší potenciál a využívají více explicitních metod k podpoře epistemického myšlení, a testovat tyto programy na větším a reprezentativnějším vzorku škol včetně zdůraznění pozornosti i na dovednosti vyučujících, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají. Rovněž je nutné hledat a testovat více spolehlivé a platné metodologické postupy pro měření takových dovedností.

Na základě výsledků této práce (ve vztahu ke schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování) autoři doporučují zařazení učebních aktivit epistemické povahy. Konkrétně se v tomto šetření jednalo o: potvrzování na základě užití více zdrojů (A5 v PL 2); zdrojování a určení relativní míry důvěryhodnosti

zdroje, tj. obrácení pozornosti žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a stanoviskům, která zaujímá (A4 v PL3; A4 v PL5; A2+3 v PL6, A1+4 v PL7; A1 v PL8); kritika očitého svědka (A4+5 v PL 4); práci s dvěma zdroji, ve kterých se informace shodují (A5 v PL1); práci s více zdroji, ve kterých se informace shodují i neshodují (A2 v PL 8); žákovské reflexe hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky (A2 v PL 7).

Ačkoliv program ukázal vysoký potenciál pomoci dětem se slabšími studijními výsledky, kterým zprostředkoval srovnatelný přínos jako žákům s vyššími studijními výsledky, existuje zde stále značný prostor pro růst a nácvik těchto dovedností. S tím se pojí i možnost sledovat uplatňování osvojených dovedností dětí i mimo školu (srov. s Bricker & Bell, 2016), které by ukázaly smysluplnost programu pro dovednosti využitelné nejen při školní práci, ale i pro praktickou činnost rozeznávání spolehlivosti informací v každodenním životě.

ii) Širší záběr v rámci RVP

S ohledem na kritickou reflexi Štecha (2013) v kontextu nedostatečného množství pedagogicko-psychologických empirických důkazů pro zdůrazňování kompetencí v poslední kurikulární reformě v České republice jsou uvedena níže doporučení, která jsou s ohledem na limity předkládaného experimentu evidence-based. Autoři neztotožňují konstrukt epistemického myšlení s kompetencemi, ale poukazují, jak může být rozvoj kompetencí, cílů vzdělávacích oblastí a zaměření průřezových témat definovaných v RVP podpořen prostřednictvím operacionalizace epistemického myšlení do reálné výchovně-vzdělávací praxe. Výukové materiály byly zejména vystavěny na užití strategií zdrojování a potvrzování, které nevyžadují rozsáhlé znalosti tématu, jelikož jsou významně doménově obecné povahy, tj. jsou aplikovatelné napříč doménami. Tyto strategie je možné používat napříč vzdělávacími oblastmi, tj. podobně jako kompetence „mají nadpředmětovou povahu“ (MŠMT, 2023, s. 10). Tabulka 11 prezentuje navrhovanou vazbu (společný průsečík) mezi epistemickým myšlením a RVP v rámci klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

Hledání shod a rozdílů, určování míry spolehlivosti, vypořádání se s nejednoznačností nebo užití kritického myšlení představuje společný průsečík mezi RVP a konstruktem epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu. Jak však bylo zdůrazněno v subkapitole 4.2, je zapotřebí vědět, **jak** (důraz na procedurální složku znalostí) je možné takové aktivity realizovat a dovést žáky k těmto cílům. Autoři se domnívají, že je nezbytné obecná vyjádření (např. „žák ... výsledky porovnává, kriticky posuzuje ...“ – MŠMT, 2023, s. 10) analyzovat, najít společnou platformu mezi RVP a empirickými výzkumy dokládajícími korelace nebo vlivy mezi zaměřeným konstruktem a rozmanitými aspekty efektivního učení. V předkládané publikaci bylo tímto

⁴³ V některých aktivitách je možné pozorovat epistemický rozměr (<https://historylab.cz/>).

Tabulka 11

Navrhovaná vazba mezi epistemickým myšlením a RVP (MŠMT, 2023) v kontextu klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat (tučně označené písmo referuje ke společné platformě)

Průsečík mezi RVP a epist. rozměrem	Společná platforma mezi RVP a epistemickými přesvědčeními	Komentář
Efektivní způsoby učení	<u>Kompetence k učení:</u> [žák] vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie ... (s. 10)	Analýzu důvěryhodnosti tvrzení v informačním zdroji prostřednictvím užívání strategie zdrojování nebo hledání shod a rozdílů mezi obsahy zdrojů prostřednictvím strategie potvrzování považují autoři za jeden ze základních a efektivních způsobů v procesu učení.
Hledání shod a rozdílů	<u>Kompetence k učení:</u> [žák] vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení (s. 10) <u>Kompetence k řešení problémů:</u> [žák] vnímá nejrůznější problémové situace ... přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách ... (s. 11) [žák] vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky (s. 11)	Hledání společných vazeb (propojení) v souvislosti s určováním společných a rozdílných znaků je podstatou strategie potvrzování. Přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách může referovat ke strategii zdrojování (příčinou mohou být odlišné motivy nebo pojetí autorů).
Argumentace	<u>Kompetence k řešení problémů:</u> [žák] ... účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje (s. 11) <u>Výchova demokratického občana:</u> ... rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační , dialogické a prezentační schopnosti (s. 129) <u>Mediační výchova:</u> ... vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci (s. 138)	Argumentace bezprostředně souvisí s epistemickým rozměrem např. v rovině užití důvěryhodných zdrojů, na které se při argumentaci jedinec odkazuje. Síla argumentů souvisí se schopností rozlišovat mezi nerefektovanými názory, často pramenícími z osobní zkušenosti potenciálně silně ovlivněnou afektivní složkou a tvrzeními založenými na důkazech.
Kritické myšlení	<u>Kompetence k učení:</u> [žák] samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje (s. 10) <u>Kompetence digitální:</u> [žák] získává, vyhledává, kriticky posuzuje , spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah ... (s. 13) <u>Výchova demokratického občana:</u> ... vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení (s. 129) <u>Mediační výchova:</u> ... umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich (s. 138)	Explicitní vyjadřování a práce s epistemickými kritérii je jednou z forem (projevů) kritického myšlení. Je tento mediální obsah spolehlivý? Které indicie mohou vést k posouzení důvěryhodnosti tvrzení (komerční webová stránka; forma projevu autora – užití emocionálních slov; jednostranný pohled na danou problematiku apod.)? Při sběru dat, informací z tištěných zdrojů nebo on-line prostředí je základní otázkou, jestli je informační zdroj spolehlivý a nezaujatý (a podle čeho je jedinec schopný teoretickou úroveň spolehlivosti určit).
Zdůraznění významu více zdrojů	<u>Jazyk a jazyková komunikace:</u> ... získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření (s. 17)	Souvislost s epistemickou dimenzí odůvodňování na základě více zdrojů, která v rámci vývojových modelů představuje teoreticky nejvíce sofistikovanou úroveň odůvodňování znalostí. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, tak odůvodňování na základě více zdrojů (oproti odůvodňování autoritou a osobním odůvodňováním) přináší relativně konzistentní závěry v kontextu pozitivních souvislostí s rozmanitými aspekty učení.
Nejistota	<u>Informatika:</u> ... zvládnutí nejednoznačnosti a nejistoty a vypořádání se s problémy s otevřeným koncem (s. 39)	Úryvek se bezprostředně týká dimenze jisté znalosti. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, tak vnímání znalosti spíše jako nejistého konstruktu pozitivně souvisí s rozmanitými aspekty učení (zároveň je však nutné zohlednit individualitu žáka – pro některé může dlouhodobá nejistota vyvolávat negativní emoce).
Spolehlivost a objektivita	<u>Člověk a společnost:</u> ... rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti (s. 54) <u>Člověk a příroda:</u> ... způsobu myšlení, který vyžaduje ověřování vyslovovaných domněnek o přírodních faktech nezávislejšími způsoby (s. 64) ... posuzování důležitosti, spolehlivosti a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů (s. 65) <u>Environmentální výchova:</u> ... učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů, učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska (s. 135)	Rozlišování názorů od znalostí je esenciální podstatou výzkumu epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu (disponuje jedinec důkazy pro své tvrzení?). Objektivita podaných informací může být hodnocena prostřednictvím zapojování strategií zdrojování a potvrzování. Posuzování spolehlivosti (zdroje, dat, získaných závěrů) je výchozím bodem pro dobře odůvodněnou znalost.

konstruktem epistemické myšlení a v této části byl hledán společný průsečík se závazným kurikulem (RVP). Autoři považují za vhodné, aby byly ze strany řídicího orgánu doporučovány konkrétní materiály (příklady; aktivity nebo PL s metodikou pro učitele). Vzhledem k výsledkům tohoto šetření autoři tvrdí, že navržené výukové materiály použité jako nezávisle proměnná v experimentu mohou být jedním z prvních příkladových materiálů, a to zejména pro prospěchově méně zdatné žáky.

iii) Tvorba epistemického klimatu

S odkazem na výčet zdrojů analyzujících profesní standardy učitelů Lunn Brownleeové a kolegové (2017b) uvádějí, že standardy často deklarují antiintelektuální diskurz založený na získávání kompetencí v oblasti chování (učitel jako osoba, která by měla demonstrovat minimální úroveň přijatelného chování spíše než se starat o intelektuální a emocionální rozvoj žáků). Greene a kolektiv (2021) vymezují cíle epistemického vzdělávání, jako např. „hodnocení konfliktních tvrzení, rozlišování pravdy od nepravdy prostřednictvím kompetentního užití ideálů a spolehlivých procesů napříč rozmanitými kontexty“ (s. 351). Další autoři (Feucht, 2010; Muis & Duffy, 2013) v této souvislosti hovoří o tzv. epistemickém klimatu v učebním prostředí (urč. nevýslovná záležitost: přesvědčení učitelů, výchovně-vzdělávací přístupy, reprezentace znalosti prostřednictvím užití učebnic a dalších informačních zdrojů), které může podpořit, nebo naopak bránit progresu žáka v jeho epistemickém rozvoji. Barzilaiová a Chinn (2018) doporučují pět klíčových aspektů takového vzdělávání, přičemž výslovně uvádějí spolehlivé procesy a metakognitivní řízení. Je totiž zapotřebí např. nejenom porozumět tomu, které epistemické procesy jsou spolehlivé, ale zároveň proč jsou spolehlivé (Cihnn & Rinehart, 2016b). Jedná se o velice důležité rozlišení mezi úrovní myšlení 1. řádu (first-order thinking), tj. znám spolehlivý proces (deklarativní znalost) nebo vím, jak spolehlivý proces použít (procedurální znalost), a úrovní myšlení 2. řádu (second-order thinking), tj. umím odůvodnit, proč je daný proces spolehlivý (Schraw & Moshman, 1995). Jak spolehlivé procesy, tak metakognice jsou obsaženy v předkládaných výukových materiálech. Barzilaiová a Weinstock (2015) ilustrují příklad epistemické metakognice v jejich výzkumném šetření, ve kterém neposuzovali epistemický statut jedinců: *kdo má pravdu* (je zdrojem poznání), ale žádali po participantech výzkumu, aby hodnotili povahu a limity znalostí na cestě k poznání (tj. „Může jedinec s jistotou vědět, který z úhlů pohledu je správný? Jak může jedinec hodnotit konfliktní, nesourodé úhly pohledu?“).

Tato studie doložila moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis (s lepšími známkami se zvyšovala schopnost užívat strategie zdrojování a potvrzování), přičemž v experimentální skupině byl zaznamenán odlišný vzorec růstu, kdy **regresní křivka s horším hodnocením mírně vstoupala** (hodnocení 1: $\beta = 6,77$, hodnocení 2: $\beta = 7,00$, hodnocení 3, 4, a 5: $\beta = 7,24$), a zejména ve vztahu k prospěchově nejméně zdatným žáků je tak částečně potvrzeno teoreticky navržené doporučení

Barzilaiové a Chinna (2018). Z toho důvodu autoři doporučují do výchovně vzdělávací praxe zejména ve vztahu k prospěchově méně zdatným žákům zapojovat:

Epistemické strategie: hledání shodných informací ve dvou textech (A5 v PL1); práce s více zdroji za účelem potvrzení informací (A5 v PL2); obrácení pozornosti k postoji a stanoviskům autora zdroje (A4 v PL3; A1 v PL8) a jeho možné zaujatosti (A5 v PL4, A2 v PL6); práce s více zdroji za účelem hledání shod a rozdílů (A2 v PL8).

Metakognitivní strategie: zdůvodnění hodnocení příčin (A4 v PL1); reflexe záměru čtení (A3 v PL 3); reflexe strategie monitorování (A2 v PL5); reflexe vlivu současného vidění světa na události v minulosti (A4c v PL7).

Epistemické metakognitivní strategie: zdůvodnění zaujatosti na základě určení kritérií (část A5 v PL4); zdůvodnění hodnocení míry důvěryhodnosti (A3 v PL6, A1 v PL7); žákovské zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti zdroje experty (A2 v PL7); zdůvodnění úhlů pohledů autorů zdrojů (A4a v PL7); reflexe změny myšlení v kontextu způsobů poznávání minulosti (A4 v PL8).

Tento přístup má relevanci nejen pro (obecně) didaktickou praxi, nýbrž i do jisté míry praxi speciálně pedagogickou, neboť 15 žáků z celkového množství 31 s pololetním hodnocením z předmětu dějepis 3, 4 nebo 5 měli podpůrná opatření (2–3). V rámci speciálně pedagogických disciplín lze sledovat jak teoreticko-výzkumné, tak praktické přesahy předkládaných výsledků. Přestože se jednalo o žáky vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího plánu, tak realizovaný experiment měl pozitivní vliv na jejich schopnost používat spolehlivé epistemické procesy – strategie zdrojování a potvrzování, což lze konkrétně zařadit jako jedno z možných podpůrných opatření či funkční intervenci. Toto praktické doporučení je však možné realizovat až po dalším potvrzení daných výsledků u žáků s různými konkrétními typy speciálně vzdělávacích potřeb, což se stává doporučením pro budoucí výzkumná směřování.

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, je zapotřebí nejen zaměřovat pozornost na samotné žáky, ale i na vyučující, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají, a ve stejné důležitosti i na studenty učitelství. Přes ne zcela zřejmou jednoznačnost efektivity experimentů zaměřených na rozvoj epistemického myšlení učitelů některé studie (Buehl & Fives, 2009; Lunn Brownlee et al., 2011) dokládají, že rozvoj epistemického myšlení učitelů ovlivňuje jejich vyučovací přístupy a očekávání směrem k žákům, přičemž vysoké očekávání je spjato s tolik žádaným mistrovským učením (Roeser et al., 2002) a mistrovské učení je spjato se (sociálně)konstruktivistickým přístupem vyučování (Anderman et al., 2002), které se stalo jedním z východisek při budování výukových materiálů použitých v této práci. Jak dokládá řada studií (Warburton & Torff, 2005; Zohar & Dori, 2003; Zohar et al., 2001), učitelé obvykle mají tendenci upřednostňovat náročnější učební aktivity pro prospěchově více zdatné žáky než pro prospěchově méně zdatné žáky z důvodu

přesvědčení (očekávání), že řešení takových aktivit se nachází mimo schopnosti prospěchově méně zdatných žáků. Tato studie však doložila rostoucí efekt experimentu ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování ve vztahu ke zhoršujícímu se hodnocení z předmětu dějepis. Autoři netvrdí, že obě strategie lze jednoznačně zařadit do kategorie myšlení vyššího řádu, přestože Bráten a kolektiv (2011) tvrdí, že ano. Minimálně strategie potvrzování, která tvořila 7 z 11 položek vytvořeného testu, je usouvztažňována s kritickým myšlením a uvažováním vyššího řádu (Enis, 1985). Pozornost by se tedy měla věnovat upřednostňování učitelů ohledně užití konkrétních typů aktivit zacílených na rozvoj urč. konstruktů a strategií (sumarizace, predikce, monitorování porozumění, epistemické myšlení ...) a upozadování užití jiných konstruktů a strategií při plánování vyučovacích hodin. V tomto ohledu by nemělo být cíleno pouze na praktikující učitele, ale rovněž na studenty v rámci pregraduální přípravy.

iv) Optimalizace výukových materiálů, slabá a silná místa materiálů optikou učitelů experimentální skupiny

Závěrečná pasáž shrnuje ústřední body zpětných vazeb od učitelů experimentální skupiny:

- Uplatnění výukových materiálů podléhá intervenujícím podmínkám, jako je potenciál žáka a jeho motivace a osobnost pedagoga.
- V některých aktivitách je učiteli doporučováno umístit slovníček pojmů, zkrátit délku textu, nebo v rámci celého PL zvýšit podíl vizuálního materiálu a v úvodu hodiny umístit (evokační) aktivity divergentního charakteru.
- Pro podporu historického myšlení ve smyslu podpořit žákovskou schopnost užívat strategie zdrojování a potvrzování je důležité vystavovat žáky takovým aktivitám pravidelně a napříč vyučovacími předměty. Zároveň je vhodné zařazovat tyto aktivity do výuky již od šesté třídy, případně od prvního stupně ZŠ.
- Předkládaný výukový materiál může být použit jako podklad pro tvorbu portfolio žáka v hodinách dějepisu a zároveň nabízí možnost začlenit do výukových materiálů i prostor pro sebereflexi žáka.
- Navržené výukové materiály není vhodné využívat jako soubor deseti po sobě jdoucích vyučovacích jednotek (snížení motivace žáků jednak z důvodu podobně zacílených aktivit, tak i z důvodu stejného nosiče informací – pracovního listu; stereotypizace výuky), nýbrž jen jejich částí z důvodů zohlednění zacílení aktivity (metakognice, čtenářská gramotnost, strategie zdrojování a potvrzování), individuálních charakteristik žáků, ŠVP a osobní filozofie výuky učitele.

ZÁVĚR

Četli jsme nebo slyšeli informace o určité záležitosti a nevíme (pochybujeme), že jsou tyto informace pravdivé. Toto pochybování nás může motivovat k tomu, abychom o tématu zjistili více. Může se stát, že se k dané problematice vyjádřila osoba, kterou subjektivně vnímáme jako autoritu (rodič, vrstevník, vědec, influencer...), a na základě toho, že příslušná osoba označila danou informaci za pravdivou, si řekneme, že to musí být pravdivé. Naše jistota, že je tvrzení pravdivé, je založena na našem přesvědčení, že daná osoba mluví nebo píše pravdu, což už však může bránit vyvíjení dalšího úsilí pro hlubší zamyšlení a vyhledávání dalších zdrojů, včetně posuzování jejich spolehlivosti. Kritéria, podle nichž hodnotíme dané tvrzení, vedou k určení relativní míry důvěryhodnosti tvrzení a následnému rozhodnutí, zda-li je možné s tvrzením pracovat jako se znalostí. Tzn., že dobře odůvodněné tvrzení je produktem užívání spolehlivých epistemických procesů („Je autor nezaujatým odborníkem na danou problematiku? Nacházejí se shodná tvrzení i v jiných spolehlivých zdrojích?“). Lidé potřebují najít rovnováhu někde mezi přijetím, že poznání se nachází výhradně ve vnějším prostředí, a přístupem, že poznání je vytvářeno pouze v naší mysli (Smiley, 2019), stejně jako vyhnutí se dogmatismu, že znalost je výhradně neměnná nebo vyvíjející se (Schommer-Aikens, 2004), přičemž v celém procesu je důležité nepodléhat emocím a zapojit kritické myšlení (Kahneman, 2012). Kuhnová (2010) dodává, že v dějepisné výuce by měla být **interpretace chápána jako nepřekonatelný atribut** dané disciplíny a vývojové změny v oblasti epistemického myšlení jsou charakterizovány na základě toho, zdali se žák vyhýbá radikálnímu (všechny názory jsou stejně platné) nebo negativnímu (subjektivní pohled neexistuje, existuje jedna objektivní realita/pravda vně naší mysli) subjektivismu.

Důkazy, že lidé v době nebývalé informační komplexnosti často nepřemýšlejí o této složitosti, vedly osoby zainteresované ve vzdělávání k tomu, aby upřednostňovaly takovou výuku, která by žákům a studentům pomohla „rozpoznat pozitivní přínosy pro lidskou znalost od názoru, dogmatu a nepodložených nebo zlomyslně zamýšlených podvodů“ (Sandoval et al., 2016, s. 458). Za posledních sto let se zejména v důsledku technologického pokroku nejpodstatněji změnilo lidské společenství včetně vztahu člověka jako individuality ke společnosti, a tyto změny se samozřejmě odrazily i v institucionalizované formě vzdělávání. Ignacio, Nieto a Baronaová (2006) k výše uvedenému dodávají, že „rychle se měnící svět, v důsledku technologického pokroku, produkuje pro člověka i společnost nové a neznámé situace, na které je potřeba se adaptovat“ (s. 16). Vzdělání má za úkol připravit každého jedince na změny ve společnosti a vybavit jej schopnostmi úspěšně čelit nárokům plynoucím z těchto změn. Otázkou odborníků ve vzdělávání není důležitost vzdělání jako takového, o té není sporu, ovšem významné jsou otázky: „Jaké má škola nároky na žáky? Do jaké míry jsou tyto požadavky relevantní pro jejich každodenní a budoucí život? Do jaké míry škola připravuje své žáky na řešení problémových situací? Jaké

strategie a přístupy jsou u žáků ve škole rozvíjeny, zpevňovány a odměňovány?“ Z filozofického hlediska se můžeme ptát: „Jakou výchovu a vzdělávání pro jakou společnost?“ Tato otázka se následně projevovала a projevuje do optiky politických a ideových priorit a tendencí. Hábl (2012) v této souvislosti upozorňuje na konflikt kulturně-filozofických paradigmat: škola je v mnohém ohledu stále institucí moderní, zatímco klientela je již postmoderní, což vyvolává otázku: „Jaké jsou legitimní nároky školy na žáky?“

Historie je oborem charakteristickým prací s mnoha zdroji, které se mohou lišit a často liší v jejich soudržnosti, jednoznačnosti anebo důvěryhodnosti jejich sdělení. Výuka historie proto představuje velkou výzvu jak pro učitele, tak i pro žáky, jelikož má za úkol naučit žáky porovnávat mnohdy nová a i nesourodá sdělení, nalézt smysl a dosáhnout pochopení v jejich výkladu, a tyto informace využít s přihlédnutím ke kontextu dané situace. Toto pojetí nejlépe vystihuje následující citace jednoho zkušeného učitele dějepisu (Bain, 2005):

Je ironií, že když jsem poprvé vstoupil do školy, abych se stal učitelem historie před více než třiceti lety, zastával jsem názor, že výuka historie byla odjakživa přímočará, ne vždy záživná a vlastně poměrně jednoduchá. Tento názor ve mně často ještě utvrdily pedagogické a oborové kurzy, které jsem absolvoval [...]. Nyní už tento prostý a zcela naivní názor nezastávám, a pokud se s ním setkám, snažím se ho vyvrátit, zejména [nyní] u mých vysokoškolských studentů. Mé zkušenosti z hodin dějepisu mě naučily to, co vždy tvrdil Yogi Berra [pozn. slavný baseballový trenér], že **problémem není to, co nevíme, nýbrž to, o čem jsme absolutně přesvědčení, že pravdou je, ačkoliv se ve skutečnosti mýlíme**. [...] Výuka vyžaduje komplexní myšlení, a to jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. Zaměřuje se na zajímavé problémy, genezi a třídění faktů o skutečnosti; vyžaduje kritické vážení důkazů a svědectví; pozastavuje se nad našimi názory na porozumění ostatních; používá evidenci, fakta, koncepty a interpretace dat a důkazů, které později mohou sloužit nám [i druhým] **ke změně přesvědčení a názorů, o tom, co vskutku je a co není pravda či realita** (s. 209).

Feucht (2017) výstižně uvádí, „nehledě na to, jaký typ informací a za jakým účelem lidé [informace] absorbují, měli by **ověřovat jejich důvěryhodnost** a relevanci před tím, ... než je uloží do dlouhodobé paměti“ (s. 8). Spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování jsou spíše doménově obecné povahy, a je tak možné je uplatňovat napříč kontexty a v reálném každodenním životě. Wileyová a kolektiv (2009) na základě svého experimentálního šetření odhalili, že schopnost se učit z více zdrojů, čímž je současná doba charakterizovaná, je primárně připisována odlišnostmi v oblasti schopnosti hodnotit zdroje (podobně Britt & Aglinskas, 2002; Stadler & Bromme, 2014). Dle mínění autorů

představuje výuka strategií vedoucí k posouzení důvěryhodnosti tvrzení objevujících se ve zdrojích jeden ze základních přístupů pro efektivní učení ve 21. století. Jak uvádí Barzilaiová a kolektiv (2020), „tak selhání kriticky hodnotit a integrovat více zdrojů může vyústit v závěry, které jsou silně ovlivněny nespolehlivými tvrzeními a zdroji nebo které neberou v úvahu alternativní argumenty s potenciálně negativními konsekvencemi pro činění rozhodnutí“ (s. 1), což rovněž může souviset s tím, že jedinci mají sklon hodnotit informace tak, aby si uchovali svůj úhel pohledu na věc, tedy původní přesvědčení (jsem-li odpůrcem trestu smrti, budu posuzovat článek proti trestu smrti jako přesvědčivější, pádnější; Maier et al., 2018). Podle Wineburga (1998) je nejjednodušší věc, kterou může čtenář při čtení protichůdných tvrzení ve zdrojích udělat, zanechat každý zdroj „jako ostrov sám pro sebe“ (s. 337). Na druhou stranu konstruovat celistvou a smysluplnou mentální reprezentaci může být popsáno jako „významný kognitivní úspěch“ (tamtéž).

S ohledem na dynamický tok a směnu informací v on-line prostředí, rostoucí počet cíleně zmanipulovaných informací nebo nekritické sdílení a přeposílání zaujatých zdrojů je podle mínění autorů zcela zásadní kultivovat takové dovednosti, které žákům umožní zvážit pomyslnou úroveň spolehlivosti. V uskutečněném experimentu autorů bylo doloženo, že takového významného úspěchu může být dosaženo i ve významně heterogenním kolektivu běžných tříd druhého stupně ZŠ, přičemž profitovat z takto pojaté výuky mohou zejména prospěchově méně zdatní žáci.

ABSTRAKT

Předkládaný text se věnuje podpoře mediální gramotnosti žáků 7. tříd ve výuce dějepisu prostřednictvím pedagogicko-psychologického konstruktu epistemického myšlení. V teoretické části práce je nejprve rozebírán konstrukt epistemického myšlení v obecné rovině, následně ve vztahu k dějepisnému vyučování, přičemž jsou zejména zdůrazňovány tzv. spolehlivé epistemické procesy, které vedou k dobře odůvodněné znalosti. Mezi tyto procesy je možné zařadit i strategie zdrojování a potvrzování, kterými se experti-historici odlišují od těch méně znalých problematiky a které (strategie) jsou nezbytné při budování mediální gramotnosti. Na základě řešerše odborné literatury autoři této publikace nejprve navrhli a následně prostřednictvím kvaziexperimentálního uspořádání v deseti vyučovacích hodinách ověřovali účinnost navržených výukových materiálů.

Výsledky šetření u žáků 7. tříd ($N_{\text{exp}} = 112$, $N_{\text{kontr}} = 116$) nepotvrzují statisticky významný dopad navržených výukových materiálů na schopnost žáků používat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování. Detailní post-hoc analýza však odhalila statisticky významný moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis. Zatímco v experimentální skupině žáci s hodnocením 1 zaznamenali mezi pretestem a posttestem relativně nejmírnější růst 6,77 bodů v testu, ve kterém mohli získat maximálně 66 bodů, žáci s hodnocením 2 zaznamenali růst 7,00 bodů, tak žáci s hodnocením 3, 4 a 5 zaznamenali relativně nejstrmější růst 7,24 bodů. U kontrolní skupiny se objevily rozdíly v míře rostoucí tendence skóre pro jednotlivé skupiny známek. Zatímco nejvíce rostly výsledky pro žáky s hodnocením 1 (10,28 bodů), poněkud méně, ale stále významně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 2 (6,42, bodů), nejméně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 3, 4 a 5 (2,55, bodů), a tento růst balancoval na hraně statistické významnosti. Prospěchově nejméně zdatní žáci experimentální skupiny zaznamenali nejvyšší růst v rámci rozdílu pretestových a posttestových hodnot a zároveň byl tento rozdíl téměř trojnásobný oproti žákům kontrolní skupiny se shodným hodnocením. Toto zjištění naznačuje, že při užití navržených výukových materiálů by se u žáků mohly snižovat rozdíly ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování mezi více a nejméně prospěchově zdatnými žáky. Výsledky dále odhalují velmi významnou variabilitu skóre mezi žáky, ale také mezi jednotlivými třídami. Jinými slovy výsledky šetření dokládají, že vysvětlení pro zjištěné hodnoty žáků lze hledat jak u jejich intraindividuálních faktorů (neměřené proměnné žáka – socioekonomický status, motivace, metakognice...), tak i u faktorů třídy (neměřené proměnné třídy – klima, koheze skupiny, ...), kde obě dvě úrovně mají velký potenciál vysvětlit variabilitu skóre u žáků. Z toho důvodu je zapotřebí centrovat pozornost na širší kontext třídy, včetně na vyučující, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají. Navazující rozhovory s učiteli experimentální skupiny přinesly zjištění ve věci možné optimalizace výukových materiálů (divergentní úlohy, vyšší podíl vizuálních prvků) a jejich uplatnění v širším kontextu (motivace žáků, užití částí výukových materiálů).

Přes existenci odlišných pohledů výzkumníků na problematiku zapojování náročných interpretativních úkolů v kontextu věku žáků a studentů tato studie doložila, že je to u žáků 7. tříd nejen možné, ale zejména u prospěchově méně zdatných žáků žádoucí.

V práci je dále poukázáno na možné další neměřené proměnné, které mohly mít vliv na výsledky šetření. V kontextu budoucích výzkumů jsou v textu navrhovány konkrétní náměty na realizaci navazujících šetření a v doporučeních se autoři zejména zaměřují na efektivitu navrhovaných výukových materiálů pro prospěchově méně zdatné žáky, vazbu epistemického myšlení na RVP, tvorbu epistemického klimatu a perspektivě učitelů v kontextu optimalizace výukových materiálů a jejich stávajících silných a slabých stránek.

Klíčová slova

Mediální gramotnost, epistemické myšlení, spolehlivé epistemické procesy, metakognice, porozumění čtenému, historické myšlení, dějepisné vyučování, kvaziexperiment.

ABSTRACT

The present publication focuses on promoting media literacy of the 7th grade students in history class instructions by utilizing the pedagogical-psychological construct of epistemic thinking. In the theoretical section, epistemic thinking is initially introduced as a broad concept and is then linked closely to the teaching of history. Particular attention is given to reliable epistemic processes, which aid learners in establishing well-founded knowledge. This includes sourcing and corroboration strategies that distinguish expert historians from nonexpert historians. These strategies are regarded as essential for cultivating media literacy. Drawing from a review of scholarly literature, the authors of this publication devised ten classroom teaching sessions and assessed their effectiveness through a quasi-experimental research design.

The results did not demonstrate the ten classroom teaching sessions having a statistically significant impact on the 7th grade students' ($N_{\text{exp}} = 112$, $N_{\text{contr}} = 116$) ability to use sourcing and corroboration strategies effectively overall. However, a detailed post-hoc analysis uncovered that the improvement in the effective use of these strategies was noticeable among students who participated in the designed teaching sessions and held relatively lower grades in the history subject.

More specifically, on a test with a maximum score of 66 points, students who received an "A" grade in history and were part of the experimental group exhibited an increase of 6.77 points in their use of effective sourcing and corroboration strategies. In contrast, "B" grade students in the experimental group saw a 7.00-point increase, while students with "C" grades or lower demonstrated a relatively substantial gain of 7.24 points. In the control group, students displayed more significant differences in their performance over the study period. "A" grade students demonstrated the most substantial increase of 10.28 points, while "B" grade students still showed a significant yet lower increase of 6.42 points. Students with "C" grades or worse experienced only a slight increase of 2.55 points, which was nearly statistically nonsignificant.

To sum it up, these results suggest that students' progress in employing sourcing and corroboration strategies in regular history instruction is contingent on their ability, with higher-ability students displaying greater improvements in strategy use. On the other hand, implementing the designed teaching materials in history classrooms might mitigate the pronounced effect of ability on the growth of sourcing and corroboration strategy use, potentially benefiting academically less capable students.

The results also highlight significant score variability among students and across different classes. In essence, the observed variations in student performance can be attributed to both individual factors (e.g., socioeconomic status, motivation, metacognition) and class-level factors (e.g., class climate, teacher instructions). Therefore, it is imperative to broaden the focus to encompass individual student attributes and the broader classroom context, including teacher characteristics.

Additionally, this work underscores the importance of accounting for unobserved variables in future research. Future studies should particularly concentrate on assessing the effectiveness of the designed teaching materials for academically less capable students within the context of epistemic thinking. The epistemic nature of classroom instruction should be integrated into curricular frameworks, teacher preparation programs, and the optimization of teaching materials, taking into account their strengths and weaknesses.

Keywords

Media literacy, epistemic thinking, reliable epistemic processes, metacognition, reading comprehension, historical thinking, history education, quasi-experimental research design.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Text widmet sich der Förderung der Medienkompetenz von Schülern der 7. Klasse im Geschichtsunterricht durch das pädagogisch-psychologische Konstrukt des epistemischen Denkens. Im theoretischen Teil der Arbeit wird das Konstrukt des epistemischen Denkens zunächst allgemein und dann in Bezug auf den Geschichtsunterricht erörtert, wobei der Schwerpunkt auf den sogenannten zuverlässigen epistemischen Prozessen liegt, die zu fundiertem Wissen führen. Zu diesen Prozessen kann man die Beschaffungs- und Bestätigungsstrategien zählen, durch die sich die erfahrenen Historiker von weniger sachkundigen Personen unterscheiden und die (Strategien) für den Aufbau von Medienkompetenz wesentlich sind. Auf der Grundlage einer Literaturrecherche haben die Autoren dieser Publikation zunächst die vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien entwickelt und anschließend in einem Quasi-Experiment die Wirksamkeit in zehn Unterrichtsstunden getestet.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse ($N_{\text{exp}} = 112$, $N_{\text{kontr}} = 116$) belegen keinen statistisch signifikanten Einfluss der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, verlässliche epistemische Prozesse der Beschaffung und Bestätigung anzuwenden. Eine detaillierte Post-hoc-Analyse ergab jedoch einen statistisch signifikanten moderierenden Effekt der Bewertung des Faches Geschichte. Während die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe mit Beurteilung 1 den relativ geringsten Zuwachs zwischen Pretest und Posttest von 6,77 Punkten bei einem Test, in dem sie maximal 66 Punkte erreichen konnten, erzielten die Schülerinnen und Schüler mit Beurteilung 2 einen Zuwachs von 7,00 Punkten und die Schülerinnen und Schüler mit Beurteilung 3, 4 und 5 den relativ stärksten Zuwachs von 7,24 Punkten. In der Kontrollgruppe gab es Unterschiede im Ausmaß der steigenden Tendenz der Punktzahlen für die einzelnen Notenstufen. Während die Werte für die Schüler der Klassenstufe 1 am stärksten zunahmen (10,28 Punkte), war der Zuwachs bei den Schülern der Klassenstufe 2 etwas geringer, aber immer noch signifikant (6,42 Punkte), und bei den Schülern der Klassenstufen 3, 4 und 5 war der Zuwachs am geringsten (2,55 Punkte). Dieser Zuwachs bewegte sich am Rande der statistischen Signifikanz. Die leistungsschwächsten Schüler in der Versuchsgruppe wiesen den größten Zuwachs bei der Differenz zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test auf, und gleichzeitig war die Differenz fast dreimal so groß wie die der Kontrollgruppe mit den gleichen Ergebnissen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass durch den Einsatz des vorgeschlagenen Lehrmaterials die Unterschiede in der Fähigkeit der Schüler, Beschaffungs- und Bestätigungsstrategien zu verwenden, zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern verringert werden konnten. Außerdem zeigen die Ergebnisse eine sehr signifikante Variation des Endstandes zwischen den Schülern, aber auch zwischen den Klassen. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Erklärungen für die beobachteten Ergebnisse der Schüler

sowohl in den intraindividuellen Faktoren (nicht gemessene Schülervariablen – sozioökonomischer Status, Motivation, Metakognition...) als auch in den Klassenfaktoren (nicht gemessene Klassenvariablen – Klima, Gruppenkohäsion, ...) gesucht werden können, wobei beide Ebenen ein großes Potenzial zur Erklärung der Variabilität der Schülerergebnisse haben. Aus diesem Grund muss das Augenmerk auf den breiteren Unterrichtskontext gerichtet werden, einschließlich der Lehrkräfte, die diese Programme für die Schüler durchführen. Nachbefragungen von Lehrern der Versuchsgruppe ergaben Erkenntnisse über eine mögliche Optimierung der Unterrichtsmaterialien (divergente Aufgaben, höherer Anteil visueller Elemente) und ihre Anwendung im weiteren Kontext (Motivation der Schüler, Verwendung von Teilen der Unterrichtsmaterialien).

Trotz unterschiedlicher Forscherperspektiven zur Frage des Einsatzes anspruchsvoller Interpretationsaufgaben im Zusammenhang mit dem Alter der Schüler hat diese Studie gezeigt, dass dies für Schüler der Klasse 7 nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert ist, insbesondere für leistungsschwächere Schüler.

Die Arbeit hebt auch mögliche andere nicht gemessene Variablen hervor, die die Untersuchungsergebnisse beeinflusst haben könnten. Im Kontext zukünftiger Forschung werden konkrete Vorschläge für die Durchführung von Folgeuntersuchungen gemacht. In den Empfehlungen konzentrieren sich die Autoren insbesondere auf die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien für leistungsschwächere Schüler, die Verbindung zwischen epistemischem Denken und den RVP (Rahmenbildungsprogramm), die Schaffung eines epistemischen Klimas und die Perspektiven der Lehrer im Zusammenhang mit der Optimierung von Unterrichtsmaterialien und deren aktuellen Stärken und Schwächen.

Schlüsselwörter

Medienkompetenz, epistemisches Denken, zuverlässige epistemische Prozesse, Metakognition, Leseverständnis, historisches Denken, Geschichtsunterricht, Quasi-Experiment.

POUŽITÉ ZDROJE

- Afflerbach, P., & VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What! Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707.
- Alexander, P. A. (2005). Teaching towards expertise. In P. Tomlinson, J. Dockrell, & P. Winne (Eds.), *Pedagogy--Teaching for learning* (s. 29–45). British Psychological Society.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E., & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 125–146. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0927>
- Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z., & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s. 243–294). Erlbaum.
- Anmarkrud, O., Braten, I., & Stromso, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning & Individual Differences*, 30, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Bain, R. B. (2005). „They thought the world was flat?\": Applying the principles of how people learn in teaching high school history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 179–215). The National Academies Press.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Erlbaum.
- Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning & Instruction*, 36, 86–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.003>
- Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353–389. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2017.1392968>
- Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition & Learning*, 12(2), 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
- Barzilai, S., Mor-Hagani, S., Zohar, A. R., Shlomi-Elouz, T., & Ben-Yishai, R. (2020). Making sources visible: Promoting multiple document literacy with digital epistemic scaffolds. *Computers & Education*, 157, 1–17, article n. 103980. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103980>
- Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006>
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources. *Cognition & Instruction*, 30(1), 39–85. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.636495>
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2014). Reconsidering personal epistemology as metacognition: A multifaceted approach to the analysis of epistemic thinking. *Educational Psychologist*, 49(1), 13–35. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.863265>
- Belland, R. B., Gu, J., Kim, J. N., Turner, J. D., & Weiss, M. D. (2019). Exploring epistemological approaches and beliefs of middle school students in problem-based learning. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 643–655. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1650701>
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69–80. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_7
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37–47.
- Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace: dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika*, 59(2), 153–163.
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Beneš, Z. (2023). *Oponentský posudek habilitační práce s názvem „Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepis u žáků 7. Tříd“*. Pedf UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/181696>
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203. <https://doi.org/10.1037/h0034701>
- Boadu, G. (2020). “Hard” facts or “soft” opinion? History teachers' reasoning about historical objectivity. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 177–202.
- Braasch, J. L. G., Rouet, J.-F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers' use of source information in text comprehension. *Memory & Cognition*, 40(3), 450–465. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0160-6>
- Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773–799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Bråten, I., & Ferguson, L. (2014). Investigating cognitive capacity, personality, and epistemic beliefs in relation to science achievement. *Learning & Individual Differences*, 36, 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.003>

- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>
- Bråten, I., Stadtler, M., & Salmerón, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *The routledge handbook of discourse processes* (2nd edition, s. 141–166). Routledge.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027–1042. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010a). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/01638530902959646>
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010b). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science*, 38(6), 635–657. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9091-4>
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Andreassen, R. (2016). Sourcing in professional education: Do text factors make any difference? *Reading and Writing*, 29(8), 1599–1628. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9611-y>
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6–28. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.1>
- Bricker, L. A., & Bell, P. (2016). Exploring images of epistemic cognition across contexts and over time. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (s. 197–214). Routledge.
- Brigham, M., & Hartman, M. C. (2010). What is your prediction? Teaching the metacognitive skill of prediction to a class of sixth and seventh grade students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 137–142. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0004>
- Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition & Instruction*, 20(4), 485–522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & L. M. J. (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (s. 276–314). Cambridge University Press.
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition & Learning*, 5(1), 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.367-408>
- Buquoy, J. B. (2012). 100 let Titaniku - mezi úředními bájemí a skutečností. <https://blog.aktualne.cz/blog/jan-berwid-buquoy.php?itemid=16193>
- Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20(2–3), 199–224. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00010-7)
- Cartiff, B. M., Duke, R. F., & Greene, J. A. (2021). The effect of epistemic cognition interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 477–498. <https://doi.org/10.1037/edu0000490>
- Claravall, E. B., & Irey, R. (2022). Fostering historical thinking: The use of document based instruction for students with learning differences. *The Journal of social studies research*, 46(3), 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.08.001>
- Coffin, C. (2009). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Bloomsbury Publishing.
- Committee on the Study of History (1969). *The Amherst Project. Final report. Hampshire College*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066378.pdf>
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.004>
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis*. Sage.
- Corbett, A., & Trask, H. (2000). Instructional interventions in computer-based tutoring: differential impact on learning time and accuracy. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (s. 97–104). ACM.
- Cornoldi, D. L. C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121–139. <https://doi.org/10.1080/135467997387443>
- Cunningham, J. W., & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 36–61. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.1.3>
- Çoğaltay, N. (2016). The effect of the methods of scientific research course on preservice teachers' scientific epistemological beliefs and attitudes towards scientific researches. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 4(2), 125–140.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Češík, V. (2021). *Jak na dějepis? Rozhovor s Radmilou Prchal Pavlíčkovou*. <https://www.ucitel21.cz/post/jak-na-d%C4%BJe-pis-rozhovor-s-radmilou-prchal-pavlic%C3%AD%C4%8D-kovou>
- Činátl, K., Najbert, J., & Ripka, V. (2021). Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu. *Historie – Otázky – Problémy*, 2(2), 50–70. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/170260>
- Čornej, P. (2016). *Historici, historiografie a dějepis*. Karolinum.

- Čtvrtník, M. (2015). Subjekt a subjektivita v historickém myšlení. Několik úvah z okruhu novější historické a archivní metodologie. *Dějiny – teorie – kritika*, 2, 333–360. <https://www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=3530>
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 257–273. <https://doi.org/10.1348/000709905X25049>
- Davoodi, T., Cui, Y. K., Clegg, J. M., Yan, F. E., Payir, A., Harris, P. L., & Corriveau, K. H. (2020). Epistemic justifications for belief in the unobservable: The impact of minority status. *Cognition*, 200, article n. 104273. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104273>
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- DeBacker, T. K., Crowson, H. M., Beesley, A. D., Thoma, S. J., & Hestevold, N. L. (2008). The challenge of measuring epistemic beliefs: An analysis of three self-report instruments. *The Journal of Experimental Education*, 76(3), 281–312. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.3.281-314>
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- Deng, F., Chen, D., Tsai, C., & Chai, C. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of the research. *Science Education*, 95(6), 961–999. <https://doi.org/10.1002/sce.20460>
- Dillon, S. (2011, June 14). U. S. students remain poor at history, tests show. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2011/06/15/>
- Disman, M. (2005). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.
- Dixit, S. (2022). *The psychology of teaching critical history*. Routledge.
- Donovan, S., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *How students learn: History in the classroom*. The National Academies.
- Dull, L. J., & van Garderen, D. V. (2005). Bringing the story back into history: Teaching social studies to children with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 27–31. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.27-31>
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Swire, B., & Chang, D. (2011). Correcting false information in memory: Manipulating the strength of misinformation encoding and its retraction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(3), 570–578. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0065-1>
- Elby, A., & Hammer, D. (2010). Epistemological resources and framing: A cognitive frame-work for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (s. 409–434). Cambridge University.
- Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In P. R. Pintrich & B. K. Hofer (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 347–364). Erlbaum.
- Erdmann, E., & Hassberg, W. (Eds.). (2011). *Facing–mapping–bridging diversity. Foundation of a european discourse on history education*. Wochenschau Verlag.
- Ericsson, K. A. (2009). *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. Cambridge University Press.
- Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 100–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál.
- Ferretti, R., MacArthur, C., & Okolo, C. (2007). Students' misconceptions about U.S. westward migration. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 145–153. <https://doi.org/10.1177/00222194070400020501>
- Feucht, F. C. (2010). Epistemic climate in elementary classrooms. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and educational implications* (s. 55–93). Cambridge University Press.
- Feucht, F. C. (2017). The epistemic beliefs of fourth graders about the verification of second-hand knowledge and its knowledge sources. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 7–26. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a2>
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>
- Foster, S. J., & Yaeger, E. A. (1999). „You've got to put together the pieces“: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286–317.
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54(3), 363–407. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00019.x>
- Freedman, E. B. (2015). “What happened needs to be told“: Fostering critical historical reasoning in the classroom. *Cognition & Instruction*, 33(4), 357–398. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1101465>
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford.
- Gervais, R. (2018). *Humanity*. Netflix.

- Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). 'Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs'. *History Education Research Journal*, 18(1), 46–63. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.04>
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010a). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157–173. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.002>
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010b). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology*, 31(1), 30–68. <https://doi.org/10.1080/02702710902733600>
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: an intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164–185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003>
- Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2011). "Could they do it differently?": narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of "hot" historical issues. *Cognition & Instruction*, 29(2), 185–217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>
- Gottlieb, E., & Wineburg, S. S. (2012). Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
- Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00461520802178458>
- Greene, J. A., Bolick, Ch. M., Jackson, W. P., Caprino, A. M., Oswald, Ch., & McVea, M. (2015). Domain-specificity of self-regulated learning processing in science and history. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 111–128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.001>
- Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111. <https://doi.org/10.1037/edu0000263>
- Greene, J. A., Chinn, C. A., & Deekens, V. M. (2021). Experts' reasoning about the replication crisis: Apt epistemic performance and actor-oriented transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 30(3), 351–400. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1860992>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (2016). An Introduction to Epistemic Cognition. In J. A. Greene, J. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 1–15). Routledge.
- Greene, J. A., Torney-Purta, J., & Azevedo, R. (2010). Empirical evidence regarding relations among a model of epistemic and ontological cognition, academic performance, and educational level. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 234–255. <https://doi.org/10.1037/a0017998>
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2014). Modeling and measuring epistemic cognition: A qualitative re-investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.10.002>
- Gross, L. (2009). A broken trust: Lessons from the vaccine-autism wars. *PloS Biology*, 7(5), article n. e1000114. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1000114>
- Haack, S. (2001). The "ethics of belief" reconsidered. In M. Steup (Ed.), *Knowledge, truth, and duty: Essays on epistemic justification, responsibility, and virtue* (s. 21–33). Oxford University Press.
- Halpern, D. (2002). *Thought and knowledge* (4th ed.). Erlbaum.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of "best practice" in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505961>
- Hashweh, M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47–63. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)-1098-2736\(199601\)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)-1098-2736(199601)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P)
- Hábl, J. (2012). Pedagogy and metanarratives: Educating in post-modern situation. *E-pedagogium*, 12(4), 84–93. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.052>
- Hájek z Libočan, V. (1819). *Kronyka Česká* (folio 478r–479r). Jan Ferdinand Šenfeld.
- Heffner, Ch. (2004). *Research methods in psychology*. <https://allpsych.com/research-methods/>
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Portál.
- Hes, M. (2015). *Práce se školním historickým pramenem*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/20055/PRACE-SE-SKOLNIM-HISTORICKYM--PRAMENEM.html/>.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378–405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 3–14). Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2004a). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43–55. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5
- Hofer, B. K. (2004b). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
- Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advances and challenges. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 19–38). Routledge.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hugher, W., & Lavery, J. (2008). *Critical thinking: An introduction to the basic skills* (5th Edition). Broad View Press.
- Chandler, M. G., Boyes, M., & Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 370–395. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90076-K](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90076-K)
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4(1), 55–81. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90004-2)
- Chinn, C. A., Buckland, A. L., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments From Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016a). Epistemic cognition and philosophy: Developing a new framework for epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 460–478). Routledge.
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016b). Commentary: Advances in research on sourcing – source credibility and reliable processes for producing knowledge claims. *Reading and Writing*, 29(8), 1701–1717. <https://doi.org/10.1007/S11145-016-9675-3>
- Chinn, C. A., Rinehart, R. W., & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. N. Rapp & L. G. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information* (s. 425–453). MIT Press.
- Chráška, M. (1999). *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Paido.
- Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Lidové Noviny.
- Ignacio, G. N., Nieto, B. J. L., & Barona, G. E. (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics learning*, 1(1), 16–32. <https://doi.org/10.29333/iejme/169>
- Ioannou, K., & Iordanou, K. (2020). Elementary school students' epistemic perspective and learning strategies in history. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1591492>
- Iordanou, K., Kendeou, P., & Beker, K. (2016). Argumentative reasoning. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 39–53). Routledge.
- Iordanou, K., Kendeou, P., & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition & Learning*, 15(3), 319–342. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09240-w>
- Iordanou, K., Muis, K. R., & Kendeou, P. (2019). Epistemic perspective and online epistemic processing of evidence: Developmental and domain differences. *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 531–551. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1482857>
- Jackson, M. (2016). *Denial* [Popírání Holocaustu]. HOWE Records.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3–4), 255–278. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4
- James, J. H. (2008). Teachers as Protectors: Making Sense of Preservice Teachers' Resistance to Interpretation in Elementary History Teaching. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 172–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473372>
- Janssen, E. M., Mainhard, T., Buisman, S.M. R., Verkoeijen, P. J. L. P., Heijltjes, E.G. A., van Peppen, M. L., & van Gog, T. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 310–322. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>
- Jiráček, J., & Wolák, J. (Eds.) (2007). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Radioservis. <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/files/mvp-1-version1-jirak-wolak-medialni-gramotnost-novy-rozmer-vzdelavani.pdf>
- Jiráček, F., Souček, J., Fišer, J., & Holubář, Z. (1997). *Pedagogická psychologie*. Univerzita Pardubice.
- Jílek, T. (Ed). (1996). *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. Západočeská univerzita.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers' and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Joseph, B. D., & Janda, R. D. (2004). *The handbook of historical linguistics*. Blackwell Publishing.
- Juklová, K. (2020). *Osobní epistemologie budoucího učitele: Předikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Grada.
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení rychlé a pomalé*. Jan Melvin Publishing.
- Kang, N. H. (2008). Learning to teach science: personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 478–498. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.002>
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524–535. [10.1037/0022-0663.92.3.524](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.524)
- Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.260>
- Kawasaki, K., Herrenkohl, L. R., & Yeary, S. (2004). Theory building and modeling in a sinking and floating unit: A case study of third and fourth grade students' developing epistemologies of science. *International Journal of Science Education*, 26(11), 1299–1324. <https://doi.org/10.1080/0950069042000177226>

- Károly, K., & Tamás, K. (Eds.). (1976). *Mohács emlékezete: A mohácsi csatára vonatkozó legfontosabb magyar, nyugati és török források, a csatahely régészeti feltárásának eredményei*. Magyar Helikon.
- Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551–578. <https://doi.org/10.1002/tea.10036>
- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: the unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 545–565. <https://doi.org/10.1348/000709907X268589>
- Kienhues, D., Ferguson, L., & Stahl, E. (2016). Diverging Information and Epistemic Change. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 318–330). Routledge.
- Kienhues, D., Jucks, R., & Bromme, R. (2020). Sealing the gateways for post-truthism: Reestablishing the epistemic authority of science. *Educational Psychologist*, 55(3), 144–154. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784012>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescent and adults*. Jossey-Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 89–116. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90032-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90032-0)
- Kloppenber, J. (1989). Objectivity and historicism: a century of American historical writing. *American Historical Review*, 94(4), 1011–1030. <https://doi.org/10.1086/ahr/94.4.1011>
- Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders „Do History“. *The History Teacher*, 38(4), 499–524. <https://doi.org/10.2307/30036718>
- Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22.
- Kolikant, Y. B.-D., & Pollack, S. (2009). The asymmetrical influence of identity: A triadic interaction among Israeli Jews, Israeli Arabs, and historical texts. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 651–677. <https://doi.org/10.1080/00220270902717910>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kosso, P. (2009). The philosophy of history. In A. Tucker (Ed.), *Companion to the philosophy of history and historiography* (s. 7–25). Wiley-Blackwell.
- Kratochvíl, V. (2002). Didaktické strategie na rozvoj intelektových schopností žáků vo výučbe dejepisu. In P. Martinovský (Ed.), *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II* (s. 7–55). SPN – ASUD.
- Kratochvíl, V. (2014). Školský historický písomný prameň vo výučbe dejepisu. <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/>
- Kratochvíl, V. (2021). *Pátame po reči iného: Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky pre vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť*. Raabe.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25, 46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810–824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309–328. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kuhn, D., Iordanou, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking? *Cognitive Development*, 23(4), 435–451. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.09.006>
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29–63. <https://doi.org/10.3102/00028312027001029>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 31–78). The National Academies Press.
- Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (s. 199–222). New York University Press.
- Lee, P. J., & Shemilt, D. (2003). A scaffold not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–24. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/83/a-scaffold-not-a-cage-progression-and-progression>

- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. In C. Collins Block, S. Parris & P. Afflerbach (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (vol. 2, s. 321–346). Guilford.
- Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (Eds.) (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levy, B. L. M., Thomas, E. E., Drago, K., & Rex, L. A. (2013). Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 387–408. <https://doi.org/10.1177/0022487113496430>
- Linenthal, E., & Engelhardt, T. (Eds.). (1996). *History wars: The enola gay and other battles for the american past*. Holt.
- List, A., & Alexander, P. A. (2015). Examining response confidence in multiple text tasks. *Metacognition & Learning*, 10(3), 407–436. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9138-2>
- Liu, S-Y., & Tsai, Ch-Ch. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1055–1073. 10.1080/09500690701338901
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57–68. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_6
- Lovorn, M. G. (2012). Historiography in the methods course: Training preservice history teachers to evaluate local historical commemorations. *The History Teacher*, 45(4), 569–579.
- Low-Beer, A. (2003). School History, national history and the issue of national identity. *History Education Research Journal*, 3(1), 1–7. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/school_history.pdf
- Lunn Brownlee, J., Curtis, E., Spooner-Lane, R., & Feucht, F. (2017a). Understanding children's epistemic beliefs in elementary education. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1069369>
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017b). Changing teachers' epistemic cognition: a new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
- Lunn Brownlee, J., Schraw, G., & Berthelsen, D. (2011). Personal epistemology and teacher education: An emerging field of research. In J. Lunn Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (s. 3–21). Routledge.
- Lucangeli, D., Cornoldi, C., & Tellarini, M. (1998). Metacognition and learning disabilities in mathematics. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 12, s. 219–244). Elsevier.
- Macedo-Rouet, M., Braasch, L. G. J., Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2013) Teaching Fourth and Fifth Graders to Evaluate Information Sources During Text Comprehension. *Cognition & Instruction*, 31(2), 204–226. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2013.769995>
- Macintyre, S., & Clark, A. (2004). *The History Wars*. Melbourne University Press.
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically* [Dissertation theses, University of Maryland].
- Maggioni, L., Alexander, P., & VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 169–197. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48730258/>
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., Artelt, C., Goldhammer, F., & Schoor, C. (2022). The role of domain-related epistemic beliefs for mastering cognitive requirements in multiple document comprehension. *Learning & Individual Differences*, article n. 102116, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102116>
- Maier, J., Richter, T., & Britt, M. A. (2018). Cognitive processes underlying the text-belief consistency effect: An eye-movement study. *Applied Cognitive Psychology*, 32(2), 171–185. <https://doi.org/10.1002/acp.3391>
- Maloy, R. W., & LaRoche, I. (2010). Student-centered teaching methods in the history classroom: Ideas and insight for new teachers. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 46–61. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2010-B0004>
- Marra, R. (2005). Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies. *Learning Environments Research*, 8(2), 135–155. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7249-4>
- Marra, R., & Palmer, B. (2010). Personal epistemologies and pedagogy in higher education: did we really mean to say that to our students? In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (s. 129–147). Routledge.
- Martell, C. C. (2013). Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 37(1), 17–31. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.001>
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Epistemic metacognition in context: evaluating and learning online information. *Metacognition & Learning*, 5(1), 67–90. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9048-2>
- Mason, L., & Bromme, R. (2010). Situating and relating epistemological beliefs into metacognition: studies on beliefs about knowledge and knowing. *Metacognition & Learning*, 5(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9050-8>

- Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning & Instruction*, 16, 492–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- Mareš, J. (1998). *Styl učení žáků a studentů*. Portál.
- Martin, D., & Monte-Sano, C. (2008). Inquiry, controversy, and ambiguous texts: Learning to teach for historical thinking. In W. J. Warren & A. D. Cantu (Eds.), *History education 101: The past, present, and future of teacher preparation* (s. 167–186). Information Age.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices and Head Start classroom quality. *Early Education and Development*, 12(2), 225–238. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_4
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. S. (2017). The challenge that's bigger than fake news. Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 41(3), 1–44. https://www.aft.org/sites/default/files/ae_fall2017.pdf
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 575–596). Macmillan.
- McRobbie, C. J., & Thomas, G. P. (2000). Changing the learning environment to enhance explaining and understanding in a year 12 chemistry classroom. *Learning Environments Research*, 3(3), 209–227. <https://doi.org/10.1023/A:1011473716075>
- Metz, K. (2004). Children's understanding of scientific inquiry: Their conceptualization of uncertainty in investigations of their own design. *Cognition & Instruction*, 22(2), 219–290. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2202_3
- Mierwald, M., Lehmann, T., & Brauch, N. (2022). Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 59–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focussing on evidence, perspective and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- MŠMT (2023). *RVP ZV 2023 s vyznačenými změnami*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' epistemic beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213–225. <https://doi.org/10.1037/a0029690>
- Muis, R. K., Etoubashi, N., & Denton, A. C. (2020). The catcher in the lie: The role of emotions and epistemic judgments in changing students' misconceptions and attitudes in a post-truth era. *Contemporary Educational Psychology*, 62, article n. 101898. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101898>
- Muis, K. R., & Franco, G. M. (2010). Epistemic profiles and metacognition: support for consistency hypothesis. *Metacognition & Learning*, 5(1), 27–45. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9041-9>
- Muis, K. R., Pekrun, R., Azevedo, R., Sinatra, G., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. (2015). The curious case of climate change: Epistemic emotions mediate relations between epistemic beliefs, learning strategies and learning outcomes. *Learning & Instruction*, 39, 168–183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Muis, K. R., Trevors, G., Duffy, M., Ranellucci, J., & Foy, M. J. (2016a). Testing the TIDE: Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 264–288. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>
- Muis, K. R., Trevors, G., & Chevrier, M. (2016b). Epistemic Climate for Epistemic Change. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 331–359). Routledge.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>
- Murphy, P. K. (2003). The philosophy in thee: Tracing philosophical influences in educational psychology. *Educational Psychologist*, 38(3), 137–145. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3803_3
- Murphy, P. K. (2007). The eye of the beholder: The interplay of social and cognitive components in change. *Educational Psychologist*, 42(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/00461520709336917>
- Murphy P. K., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd edition; s. 305–326). Erlbaum.

- Namamba, A., & Rao, C. (2016). Teachers' beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma Municipality, Tanzania. *International Journal of Educational Research*, 4(8), 203–220. <https://www.ijern.com/journal/2016/August-2016/15.pdf>
- Nitsche, M., Mathis, C., & O'Neill, D. K. (2022). Epistemic cognition in history education. *Historical Encounters*, 9(1), 1–10. <https://doi.org/10.52289/hej9.101>
- Ni Cassaithe, C., Waldron, F., & Dooley, T. (2022). "We can't really know cos we weren't really there": Identifying Irish primary children's bottleneck beliefs about history. *Historical Encounters*, 9(1), 78–100. <https://doi.org/10.52289/hej9.105>
- Nokes, J. D. (2014). Elementary students' roles and epistemic stances during document-based history lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375–413. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.937546>
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84–106. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558816>
- OECD (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1662473299&id=id&accname=guest&checksum=559221A64E0E39F535A42E4B-99CA8084>
- O'Neill, D. K., Guloy, S., MacKellar, F. M., & Martelli, D. R. (2022). Development and validation of a practical classroom assessment of students' beliefs about differing historical accounts. *Historical Encounters*, 9(1), 58–77. <https://doi.org/10.52289/hej9.104>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* (NCER 2007–2004). National Center for Education Research. <https://ncer.ed.gov>
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 16(2), 83–90. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-6224-8>
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)-90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)-90019-X)
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition & Emotion*, 31(6), 1268–1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading* (s. 99–122). Erlbaum.
- Peters, S. (Eds.) (1993). *Ein Söldnerleben aus dem Dreissigjährigen Krieg. Eine Quelle zur Sozialgeschichte*. Akademie Verlag.
- Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition & Learning*, 3(1), 17–37. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9008-7>
- Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2013). Adaptation to context as core component of self-regulated learning: The example of complexity and epistemic beliefs. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies, Springer international handbooks of education* (vol. 28, s. 53–65). Springer.
- Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition & Learning*, 8(3), 213–234. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9104-9>
- Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19–33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3
- Puustinen, M., & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
- Qian, G., & Alvermann, D. (2000). The relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading Writing Quarterly*, 16, 59–74. <https://doi.org/10.1080/105735600278060>
- Rantala, J., & Khawaja, A. (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, 29(3), 354–369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273>
- Rantala, J., & van den Berg, M. (2015). Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters*, 2(1), 70–88. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/50>
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
- Reich, G. A. (2009). Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 37(3), 298–316. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401>
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition & Instruction*, 30(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>

- Reisman, A., Brimsek, E., & Hollywood, C. (2019). Assessment of historical analysis and argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition & Instruction*, 37(4), 534–561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
- Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 145–161. <https://doi.org/10.1002/asi.10017>
- Rieh, S. Y., & Hilligoss, B. (2007). College students' credibility judgments in the information-seeking process. In M. J. Metzger & A. J. Flanagin (Eds.), *Digital media, youth, and credibility* (s. 49–72). The MIT Press.
- Richter, T., & Maier, J. (2017). Comprehension of multiple documents with conflicting information: A two-step model of validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968>
- Richter, T., & Schmid, S. (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. *Metacognition & Learning*, 5(1), 47–65. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9038-4>
- Rodriguez-Moneo, M., & Lopez, C. (2017). Concept acquisition and conceptual change in history. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 469–490). Palgrave Macmillan.
- Roeser, R. W., Marachi, R., & Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s. 205–242). Erlbaum.
- Rosman, T., & Mayer, A.-K. (2018). Epistemic beliefs as predictors of epistemic emotions: Extending a theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 410–427. <https://doi.org/10.1111/bjep.12191>
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
- Rouet, J.-F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition & Instruction*, 15(1), 85–106. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1501_3
- Rouet, J. F., Le Bigot, L., de Pereyra, G., & Britt, M. A. (2016). Whose story is this? Discrepancy triggers readers' attention to source information in short narratives. *Reading and Writing*, 29(8), 1549–1570. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9625-0>
- Rubie-Davies, Ch. M. (2008). Teacher expectations. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (s. 254–262). Sage.
- Rubie-Davies, Ch. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
- Rubie-Davies, Ch. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248–258.
- Říčan, J. (2022). *Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepis u žáků 7. tříd* [Habilitační práce, Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/181696>
- Říčan, J., & Chytrý, V. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich uplatnění v moderní pedagogické praxi*. Hněvín.
- Říčan, J., & Pešout, O. (2021, červenec). *The effect of metacognition-based history instruction on middle school pupils' reading comprehension*. International Congress of Psychology (ICP 2021) in Prague.
- Říčan, J., Zábranský, V., Pešout, O., Jindráček, V., Márc, J., Markovský, M., & Myšáková, D. (2021). *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*. UJEP.
- Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A.-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
- Samarapungavan, A., Westby, E. L., & Bodner, G. M. (2006). Contextual epistemic development in science: A comparison of chemistry students and research chemists. *Science Education*, 90(3), 468–495. <https://doi.org/10.1002/sce.20111>
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
- Sandoval, W. A., & Cam, A. (2010). Elementary children's judgments of the epistemic status of source of justification. *Science Education*, 95(3), 383–408. <https://doi.org/10.1002/sce.20426>
- Sandoval, W. A., J. A. Greene, & Bråten, I. (2016). Understanding and promoting thinking about knowledge: Origins, issues, and future directions of research on epistemic cognition. In J. A. Greene, J. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 457–496). Routledge.
- Sarver, M. E. (2006). *Metacognition and mathematical problem solving: Case studies for six seventh grade students* [Dissertation thesis, Montclair State University].
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Grada.
- Segeer, B. T., Wannagat W., & Nieding, G. (2021). Children's surface, textbase, and situation model representations of written and illustrated written narrative text. *Reading & Writing*, 34, 1415–1440. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10118-1>

- Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102(3), 261–285.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (s. 15–37). New York University Press.
- Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2017b). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 59–72). Palgrave.
- Seixas, D. P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Seixas, P., & Peck, C. L. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (s. 109–117). Pacific Educational.
- Settlage, J., & Southerland, S. A. (2019). Epistemic tools for science classrooms: The continual need to accommodate and adapt. *Science Education*, 103(4), 1112–1119. <https://doi.org/10.1002/sce.21510>
- Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. Pant, C. Lautenbach, & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of learning outcomes in higher education. Methodology of educational measurement and assessment* (s. 193–214). Springer.
- Shedd, J. A. (2010). Glimpsing at pedagogy while teaching history: A mixture of metacognition, birdwalking, and quick tips for future teachers. *The History Teacher*, 43(3), 449–454. https://www.jstor.org/stable/25740758#metadata_info_tab_contents
- Sheldon, S. (2012). Politicians and history: The national curriculum, national identity and the revival of the national narrative. *History*, 97(2), 256–271. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.2012.00550.x>
- Shreiner, T. L. (2014). Using historical knowledge to reason about contemporary political issues: An expert-novice study. *Cognition & Instruction*, 32(4), 313–352. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.948680>
- Shutterstock (2016). *Naučte se věštit z čajových lístků: Dveře znamenají nový začátek, srdce lásku*. <https://horoskopy.blesk.cz/clanek/nove-horoskopy-astroclanky/419140/naucte-se-vestit-z-cajovych-listku-dvere-znamenaji-novy-zacatek-srdce-lasku.html>
- Schiefer, J., Edelsbrunner, P. A., Bernholt, A., Kampa, N., & Nehring, A. (2022). Epistemic beliefs in science — A systematic integration of evidence from multiple studies. *Educational Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09661-w>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435–443. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.435>
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. [10.1207/s15326985ep3901_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3)
- Schraw, G. (2013). *Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research*. ISRN Education. <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/327680/>.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G., & Olafson, L. J. (2003). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(2), 178–235. <https://doi.org/10.1891/194589503787383109>
- Smiley, J. (2019). *Introduction to Epistemic Cognition*. https://www.youtube.com/watch?v=Gpk20Uqf0bU&ab_channel=I-wateSmiley
- Smith, M. D. (2017). Cognitive validity: Can multiple choice items tap historical thinking processes? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1256–1287. <https://doi.org/10.3102/0002831217717949>
- Smith, M. D., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition & Instruction*, 37(1), 118–144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Sosu, E. M., & Gray, D. S. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.002>
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2007). Dealing with multiple documents on the WWW: The role of meta-cognition in the formation of documents models. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9015-3>
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (s. 379–402). MIT Press.

- Stadtler, M., Scharer, L., Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., & Bromme, R. (2016). Improving vocational students' consideration of source information when deciding about science controversies. *Reading & Writing*, 29(4), 705–729. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9623-2>
- Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.5>
- Stanford, S. (1986). *Nature of Historical Knowledge*. Wiley-Blackwell.
- Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York University Press.
- Stradling, R. (2004). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Rada Evropy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>
- Straka, O. (2021). *Jak měřit metakognici (nejen) u nadaných dětí*. MU.
- Stoel, G., Logtenberg, A., & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11–34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>
- Stoel, G. L., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Bostel, C. A. M., & Van Drie, J. P. (2017a). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Stoel, G. L., Van Drie, J. P., & Van Bostel, C. A. M. (2017b). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Strom, K., Haas, E., Danzig, A., Martinez, E., & McConnell, K. (2018). Preparing educational leaders to think differently in polarized, post-truth times. *The Educational Forum*, 82, 259–277. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2018.1458361>
- Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of Internet-based learning. *Metacognition & Learning*, 5(1), 91–111. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9043-7>
- Swanson, T. (2005). Teaching students about information: Information literacy and cognitive authority. *Research Strategies*, 20(4), 322–333. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.12.007>
- Šatánek, A., & Hubálovská, H. (1972). Příspěvek k hodnocení výkonů v testových zkouškách. *Pedagogika*, 2, 185–189.
- Šáteková, L., & Žiaková, K. (2016). Inter-rater reliability of Bradenovej škály, Nortonovej škály, Waterlowej škály. *PROFESE*, 9(2), 10–15. <https://profeseonline.upol.cz/pdfs/pol/2016/02/02.pdf>
- Škoda, J. (2014). *Studijní materiál pro výuku předmětu neurodidaktika a psychodidaktika* [ppt prezentace]. PF UJEP.
- Škoda, J., Doulik, P., & Hajerová-Müllerová, L. (2006). *Zásady správné tvorby, použití a hodnocení didaktických testů v přípravě budoucích učitelů*. <http://cvicebnice.ujep.cz/cvceb-nice/FRVS1973F5d/>
- Štech, S. (2013). Když je kutikulární reforma evidenceless. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Taylor, J. C., Therrien, W. J., Kaldenberg, E., Watt, S., Challen, N., & Hand, B. (2012). Using an inquiry-based teaching approach to improve science outcomes for students with disabilities: Snapshot and longitudinal data. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 15(1), 27–39.
- Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History Wars and The Classroom: Global Perspectives*. Information Age.
- Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., García-Olivares, R., & González-Calero, J. A. (2021). Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 61–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>
- Trevors, G. J., Kendeou, P., Bråten, I., & Braasch, J. L. G. (2017a). Adolescents' epistemic profiles in the service of knowledge revision. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.005>
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Siantra, G. M., & Muijselaar, M. M. L. (2017b). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116–132. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.001>
- Tsai, Ch-Ch., & Liang, J-Ch. (2009). The development of science activities via on-line peer assessment: the role of scientific epistemological views. *Instructional Science*, 37, 293–310. <https://doi.org/10.1007/S11251-007-9047-0>
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Van Bostel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *The international handbook of inquiry and learning* (s. 296–310). Routledge.
- Van Drie, J., & Van Bostel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A. (1995). "I don't remember-The ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstruction of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, 317–345.
- VanSledright, B. A. (1996). Studying colonization in the eighth grade: What can it teach us about the learning context of current reforms? *Theory and Research in Social Education*, 24(2), 107–145. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505773>

- VanSledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 529–558. <https://doi.org/10.1080/002202797183892>
- VanSledright, B. A. (2002a). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.
- VanSledright, B. A. (2002b). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103(2), 131–160. <https://doi.org/10.1086/499720>
- VanSledright, B. A. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. A., & Afflerbach, P. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. In R. Ashby, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), *Understanding history: Recent research in history education* (s. 1–19). Routledge.
- VanSledright, B. A., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (s. 128–146). Routledge.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2015). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the relevance of history measurement scale (rhms). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- Vavrus, F. & Bartlett, L. (2012). Comparative pedagogies and epistemological diversity: Social and materials contexts of teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56(4), 634–658. <https://doi.org/10.1086/667395>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Affenbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition & Learning*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). 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, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Voet, M., & De Wever, B. (2017). History teachers' knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312–329. <https://doi.org/10.1177/0022487117697637>
- Von der Mühlen, S., Richter, T., Schmid, S., Schmidt, E. M., & Berthold, K. (2016). The use of source-related strategies in evaluating multiple psychology texts: a student – scientist comparison. *Reading and Writing*, 29(8), 1677–1698. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9601-0>
- Voss, J. F., J. Wiley, & Kennet, J. (1998). Student Perceptions of History and Historical Concepts. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education: Learning and Reasoning in History* (vol. 2, s. 307–330). Woburn Press.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2013). Fostering students' evaluation behaviour while searching the Internet. *Instructional Science*, 41(1), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9221-x>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P., & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 79–106. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729–769. <https://doi.org/10.2307/1163203>
- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B., & Anne Britt, M. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning & Instruction*, 65, article n. 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060–1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
- Wils, K., & Verschaffel, T. (2012). Longing for the present in the history of history education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 793–799. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.739182>
- Windschitl, M., & Andre, T. (1998). Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 145–160. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199802\)35:2<145::AID-TEA5>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199802)35:2<145::AID-TEA5>3.0.CO;2-S)
- Wineburg, S. S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/2c/500/91WineburgReadingHistTexts.pdf>

- Wineburg, S. S. (1991b). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. S. (1994). The cognitive representation of historical texts. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning history* (s. 85–135). Routledge.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80043-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80043-3)
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6–11. https://andallthatweb.files.wordpress.com/2013/04/wineburgunnatural_and_essential.pdf
- Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, Ch. (2012). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms – Aligned with Common Core State Standards* (2nd edition). Teachers College Press.
- Wineburg, S. S., Mosborg, S., & Porat, D. (2001). What can “Forest Gump” tell us about students’ historical understanding? *Social Education*, 65(1), 55–58.
- Wineburg, S. S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>
- Wissinger, D. R., & De La Paz, S. (2015). Effects of critical discussions on middle school students’ written historical arguments. *The Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43–59. <https://doi.org/10.1037/edu0000043>
- Wolfe, M. B., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents’ text processing and reasoning. *Cognition & Instruction*, 23(4), 467–502. https://doi.org/10.1207/s1532690x-ci2304_2
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers’ Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158–176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>
- Zanazanian, P., & Moisan, S. (2012). Harmonizing two of history teaching’s main social objectives: Franco-Québécois history teachers and their predispositions to catering to narrative diversity. *Education Sciences*, 2(4), 255–275. <https://doi.org/10.3390/educsci2040255>
- Zíbrt, Č., & Nejedlý, Z. (1905). Dvě písně o bitvě u Moháče 1526. *Časopis Českého musea*, 79, 372–374.
- Zohar, A., & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition & Learning*, 3(1), 59–82. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>
- Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers’ beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 469–485. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00007-5)
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145–181. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning & Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>

SEZNAM PRAMENŮ A ZDROJŮ V NAVRHOVANÝCH VÝUKOVÝCH MATERIÁLECH

- Anonym (2020). *Skupina pomatených aktivistů podpálila Mariánský sloup na Staroměstském náměstí v Praze symbolicky v den 399. výročí popravy 27 českých Pánů v roce 1621! Česká mainstreamová média o této souvislosti prakticky mlčí...* [anonymní článek na webu Aeronet; anonymně provozovaný zpravodajský internetový server, 21. 10. 2020]. <https://aeronet.cz/news/skupinapomatenych-aktivistu-podpalila-mariansky-sloup-nastaromestskem-namesti-v-praze-symbolicky-v-den-399-vyroci-popravy-27-ceskych-panu-v-roce-1621-ceska-mainstreamova-media-o-teto-souvislosti/>.
- Campanella, T. (1660). *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world ...* Philemon Stephens.
- De las Casas, B. (1598). *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, prius quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa.* Ioannis Saurii.
- De Zurara, G. E. (2010). *The Chronicle of the Discovery and Conquest of Guinea.* Cambridge University Press.
- Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931.* Leipzig.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *Smutné tropy.* Odeon.
- Medick, H. (2001). Historical Event and Contemporary Experience: The Capture and Destruction of Magdeburg in 1631. *History Workshop Journal*, 52, 23–48.
- Menčík, F. (Ed.) (1897). *Paměti Jana Jiřího Haranta z Polžic a z Bezručic: od roku 1624 do roku 1648.* Česká akademie.
- Pánek, J. (2009). Bělohorský mýtus. In *Akademická encyklopedie českých dějin* (s. 172–174, sv. 1). Historický ústav Akademie věd ČR.
- Polišenský, J. (Ed.) (1979). *Dějiny Latinské Ameriky.* Svoboda.
- Porák, J., & Kašpar, J. (Eds.). (1980). *Ze Starých letopisů českých.* Svoboda.
- Rinaldo, C. (Ed.). (1942). *Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu.* Novina.
- Robinson, J. H. (Ed.). (1906). *Readings in European History* (vol. 2). Ginn.
- Salavová, M. (2016). Historik nabízí ve své knize jiný pohled na Bílou horu a „dobu temna“ [rozhovor s prof. Radkem Fukalou na webu iDNES 24. 10. 2016]. https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecka-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.Kdo
- Starý, R. (2017). Diskuse pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúčtují s „dobou temna“* [web Lidových noviny dne 8. 7. 2017]. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UzOnXtLy04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704_103611_ln_domov_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.
- Straka, C. A. (1911). *Albrecht z Valdštejna a jeho doba: na základě korespondence opata Strahovského Kašpara z Questenberka* [třída I, číslo 44]. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.
- Zinn, H. (2012). *Dějiny lidu Spojených států amerických I. (1492–1845).* Mezera.
- Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I.* Masarykova univerzita.

ZDROJE A POPISY OBRÁZKŮ

- Debat Ponsan, É. (1880). *Un matin devant la porte du Louvre.* Wikimedia Commons. (PL4: Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem).
- De Bry, T. (1594). Columbus in India primo appellens, magnis excipitur muneribus ab Incolis. In H. Bezono (Ed.), *Americae pars quarta, sive, Insignis & admiranda historia de reperta primùm Occidentalis India à Christophoro Columbo anno M. CCCXCII* (s. IX). Ioannis Feyrabend. (PL2: Kolumbovo přistání na Haiti).
- De Bry, T. (1598). In Indiis patratae. In B. de las Casas (Ed.), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, prius quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa* (s. 23). Ioannis Saurii. (PL2: Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů).
- Dubois, F. (před 1584). *Le Massacre de la Saint Barthélemy.* Wikimedia Commons. (PL4: Masakr na den sv. Bartoloměje).
- Engel, J. (Ed.) (1967). *Grosser Historischer Weltatlas* (3. díl). Neuzei. (PL8: Mapa Svaté říše římské v době třicetileté války. Aktivní spojenci a nezúčastněné státy k roku 1631).
- Lamerssin, N. (1682). Thomas Campanella. In I. Bullart (Ed.), *Academie des sciences et des arts contenant les vies, & les éloges historiques des hommes illustres...* (s. 125). Buch. (PL6: Tommaso Campanella).
- Münster, S. (1552). *La cosmographie universelle.* Heinrich Petri. (PL1: Mořské stvůry severních moří).
- Pourbus mladší, F. (1610). *Henry IV (1553–1610), roi de France, en armure.* Wikimedia Commons. (PL5: Jindřich IV., hugenot a později katolík).
- Rama (2010). *Sudlice.* Wikimedia Commons. (PL3: Sudlice = zbraň používaná husity).
- Rigaud, H. F. (1701). *Louis XIV, roi de France (1638–1715).* Wikimedia Commons. (PL5: Ludvík XIV., katolík. V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského).

Ward, A. W., Prothero, G. W., Leathes, S. M., & Benians, E. A. (Eds.) (1912). *The Cambridge Modern History Atlas* [mapa: Dominions of the House of Habsburg in Europe at the abdication of Charles V]. Cambridge University Press. https://doi.org/https://maps.lib.utexas.edu/maps/historical/ward_1912.html. (PL6: Země ovládané Habsburky v roce 1547).

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka 1 – Užité strategie v jednotlivých aktivitách (A) v pracovních listech (PL) pro žáky

Tabulka 2 – Uchopení strategií zdrojování a potvrzování do série kritérií a otázek

Tabulka 3 – Aktivita zaměřená na epistemické myšlení (případně epistemické myšlení doprovázené metakognitivním uvažováním). Znění aktivity (A) v pracovních listech (PL) a inspirace

Tabulka 4 – Potenciálně správné odpovědi na položky a bodování. Položky 1–4 zaměřené na strategii zdrojování. Položky 5–11 zaměřené na strategii potvrzování

Tabulka 5 – Klasifikace z předmětů český jazyk a literatura (ČJ) a dějepis (Dě) za první školní pololetí roku 2021/2022 u žáků experimentální a kontrolní skupiny

Tabulka 6 – Hodnoty reliability nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování

Tabulka 7 – Naměřené hodnoty nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny

Tabulka 8 – Naměřené hodnoty nástroje Bitva u Moháče zjišťující schopnost používat strategie zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu v závislosti na konkrétní třídě

Tabulka 9 – Model testované hypotézy H1

Tabulka 10 – Model testované hypotézy H2

Tabulka 11 – Navrhovaná vazba mezi epistemickým myšlením a RVP (MŠMT, 2023) v kontextu klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat (v tučně označených slovech spatřují autoři společný průsečík)

Graf 1 – Procentuální zastoupení témat probíraných učiteli v kontrolní skupině

Graf 2 – Procentuální zastoupení vyučovacích metod užívaných učiteli v kontrolní skupině

Graf 3 – Růst skóre žáků ve schopnosti používat strategie zdrojování a potvrzování v kontrolní (graf vlevo) a experimentální (graf vpravo) skupině napříč vytvořenými skupinami na základě jejich pololetního hodnocení z předmětu dějepis

Obrázek 1 – Postupné přenášení zodpovědnosti za iniciaci a vyhodnocení sebereflekujícího myšlení

Obrázek 2 – Vznik historického záznamu, porozumění historii a vzdělávání (volně na základě Stanforda, 1986)

SEZNAM ZKRATEK

A – Označení pro aktivitu užívané ve výukových materiálech

CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches

ČŠI – Česká školní inspekce

DBI – Document-based instruction

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Žáci s odlišným mateřským jazykem

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

PL – Pracovní list

PO – Podpůrná opatření

RLH - Reading Like a Historian

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEEK - The Source of the information, the nature of the Evidence that was presented, the fit of evidence into Explanation of the phenomena, the fit of the new information with prior Knowledge.

SEN – Special education need

SES – Socioekonomický status

SŠ – Střední škola, středoškolští

ŠVP – Školní vzdělávací program

VŠ – Vysoká škola, vysokoškolští

ZŠ – Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Vyjádření etické komise

Příloha 2 – Bitva u Moháče

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Vyjádření etické komise

Složení komise:

PhDr. Štefan Balkó, Ph.D.

Doc. PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D.

Mgr. Marek Jelínek, Ph.D.

PhDr. Otakar Fleischmann, Ph.D.

PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.

Projekt s názvem „Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students“ (předkladatel žádosti Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.) byl v termínu od 25. 10. do 5. 11. 2021 per rollam **schválen** Etickou komisí PF UJEP v Ústí nad Labem pod jednacím číslem 7/2021/01.

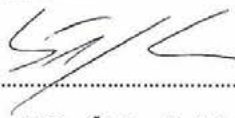
Etická komise PF UJEP v Ústí nad Labem předložený projekt zhodnotila a neshledala žádný rozpor s obecně platnými etickými zásadami. Etická komise v souvislosti s realizací projektu zároveň nenašla porušení „Etického kodexu“ či dalších mezinárodně přijatých etických norem.

Návrh projektu splňuje podmínky k získání souhlasu Etické komise

Razítko fakulty

1 Univerzita J. E. Purkyně
v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta
400 06 Ústí nad Labem, Pasteurova 1
zřizovatel: děkanat

V Ústí nad Labem dne 8. 11. 2021


PhDr. Štefan Balkó, Ph.D.
(předseda Etické komise)

JAN EVANGELISTA PURKYNĚ UNIVERSITY IN ÚSTÍ NAD LABEM
FACULTY OF EDUCATION
The Ethics Committee Statement

Members:

Štefan Balkó, Ph.D.

Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D.

Marek Jelínek, Ph.D.

Otakar Fleischmann, Ph.D.

Michal Vostrý, Ph.D.

Project: "Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students" was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Czech Republic under the reference number 7/2021/01.

The Ethics Committee of the Faculty of Education, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem evaluated the submitted project and **did not find any conflicts** with valid principles, regulations and international guidelines for research involving human participants.

The researcher met the conditions necessary to obtain the consent of the Ethics Committee.

Ústí nad Labem, November 8, 2021

1 Univerzita J. E. Purkyně
v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta
400 96 Ústí nad Labem, Pasteurova 1
sekretariat děkanství

Štefan Balkó, Ph.D.

The Ethics Committee
Chairman

PŘÍLOHA 2 – BITVA U MOHÁČE

Tvé jméno/číslo/přezdívk (dle instrukcí učitele):

1 Přečti si pozorně následující tři historické záznamy o bitvě. Nejprve odpověz na otázky (1–4) týkající se každého textu zvlášť.

Poté skrze další otázky (5 – 11) porovnej texty mezi sebou. Stačí odpovědět jednou větou, ale buď konkrétní (= odůvodni, jestli se shodují × neshodují na základě části textů – při odpovědích, tedy tam, kde je to možné, použij části textů).

Zdroj 1: Píseň o bitvě u Moháče	Zdroj 2: Deník z 2. uherského tažení	Zdroj 3: Kronika česká
Autor:	Sulejman I. Náherný	Václav Hájek z Libočan
O autorovi:	Jeden z nejvýznamnějších sultánů Os-manské (turecké) říše. V bitvě u Moháče velel turecké armádě.	Byl český kronikář a kněz, který na objednávku české šlechty sepsal (pánů a rytířů) dílo o dě-jinách českého národa.
Zdroj a jeho datace:	Zápisky zapsal brzy po bitvě.	Byla vydána v roce 1541 a je významným dí-lem českého písemnictví, i když obsahuje řadu faktických chyb a smyšlenek.
	<i>... Když jsme se rozbodli, že boj začneme až ráno, tak v době naší odpolední mod-litby se vojsko nicotných nevěřících dalo do pobytu. Pak vyrazili i naši a začali střet z děl. Nepřítelé rozdělili svou armádu na tři části. Jedna část, která byla od hlavy až k patě pokryta železem a ozbrojena kópi-mi, záuťčila bez ohledu na palbu z pušek a našich děl na rumelijské oddíly, které rozpráškla. Poté ten špatný král spolu s jeho ubohým vojskem záuťčil na anatolské oddíly a chtěl se probjovat k vzněcenému vládcí. Jednotka našich janičárů vystřelila třiokrát čtyřikrát z pušek (i děl) a snažila se zatlačit ty podlé psy. Nakonec islámský lid s pomocí vzněceného Boba a Proroka odrazil bezbožné, a když už neměli sílu znovu záuťčit, roztrhal je jako pes.</i>	<i>Král Ludvík často psal do Českého království a oznamoval, že císař turecký se s velkou armá-dou připravuje na útok na království uherské. V dopisech žádal o pomoc, ale někteří na ta psaní velmi málo dbali, ... Věk někteří a zláště Pražá-né a jiná města chtěla vůli a rozkaz svého pána vyplnit. Také někteří z pánů i z rytířstva spěšně táhli majíce zprávu, že král Ludvík má již mnoho lidu shromážděného z Uher a z Moravy. Někteří páni a rytířstvo, dříve, než bitva začala, přijeli. Žoldnéři pak z některých měst, ať vyjeli dříve než páni a rytíři, táhli velmi pomalu, toulali se po ustb a vybjeli sedláky a kněží a v Čechách i v Moravě způsobovali velikou škodu. Na den svatého Jana došlo k bitvě mezi císařem tureckým a králem uherským u Moháče. A tu Uhoři a Če-chové a Moravané, ať se statečně bránili, však takovému množství nemohli se ubránit.</i>

Ukázka:

Léta Páně tisícího pětistého dvacátého šestého stalo se mnoho zlého za krále Ludvíka mladého. Pohané povstali, škody velké udělali, měst a zámků dobyli, v Uhrách moc škodili. Král Ludvík věku mladého litoval království svého. I obeslal své poddané věrné s žalobou na pohany ukrutné. Biskupové byli horliví a Uhři mnozí lstiví, ponukali krále, aby do pole rychle vytáhli. Když se k Turkům přiblížili, mnohé noviny slyšeli: „Poslyšte, vy páni, pilně, vojsko Turků je příliš silné.“ Čechové k Uhrům mluvili a upřímně radili. „Proč vy, Uhři, pospícháte a na vojsko české nepočkáte?“ Král nevěděl, co činiti, musel Uhrům po vůli býti. Rekové pak se do boje dali, na pohany dotírali, na děla vůbec nedbali. Děla v nich pak cesty vystřílela a byla z toho velká mela. Když tohle zjistili, hned ustoupit všichni chtěli.

minislovníček: Uhři = Maďaři, rekové = hrdinové, Rumelie = část Turecka, janičáři = nejlepší turečtí vojáci, Prorok = Mohamed, založil islámské náboženství, žoldnéři = vojáci bojující za peníze

1. Jak se autor dozvěděl o události?

2. Kdy informace autor zapsal?

3. Pro koho byl text o události určen? Ovlivnilo to nějak co a jak napsal?

4. Na jaké straně konfliktu stojí autor?

5. Uvádí Hájek z Libočan (3) stejnou zemi, kam Turci útočili před bitvou, jako neznámý autor písně (1)? Uveď konkrétní místa.

6. Je v písni (1) uvedený způsob, jakým chtěl Ludvík sehnat pomoc, stejný jako v kronice Hájka z Libočan (3)? Uveď konkrétní způsob.

7. Souhlasí anonymní autor písně (1) se Sulejmanem (2) v případě líčení, jak bitva začala? Uveď konkrétně, jak bitva začala.

8. Zdůrazňuje Sulejman (2) význam pušek a děl v bitvě stejně jako píseň (1)? Uveď konkrétně.

9. Souhlasí Hájek z Libočan (3) s neznámým autorem písně (1) v případě označení viníků prohrané bitvy? Uveď konkrétní viníky.

10. Vyzdvihují neznámý autor písně (1) a Hájek z Libočan (3) význam Čechů v bitvě? Pokud ano, uveď konkrétně. Proč tomu tak je?

11. Je deník Sulejmana (2) spolehlivějším dokladem toho, co se stalo, než kronika Hájka z Libočan (3)? Uveď konkrétně.

Rozvoj mediální gramotnosti (nejen) ve výuce dějepisu

doc. Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D., Mgr. Vilém Zábranský, Ph.D., Mgr. Miloš Makovský, Ph.D.,
Mgr. et Mgr. Dagmar Myšáková, Ph.D., Mgr. Barbora Lanková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pešout, Ph.D.,

Vědecká redakce:

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, Ph.D.

Odborní recenzenti:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

doc. Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

doc. PaedDr. Nina Bodoríková, Ph.D.

Mgr. Petr Bláha, Ph.D.

Návrh obálky, grafická úprava a sazba:

Dagmar Myšáková, Miloš Makovský

Jazyková korektura:

Mgr. Renata Vykusová

Vydavatel:

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Místo a rok vydání:

Ústí nad Labem, 2023

Náklad:

100 ks

Rozsah:

168 stran

Vydání první

ISBN 978-80-7561-448-3

Tato publikace vznikla za podpory interního grantu PF UJEP-SGS-2022-43-004-2
„Kritické myšlení, mediální gramotnost a kooperace: Kompetence pro 21. století“.



Jsou uváděny informace objektivní, když byl autor svědkem události?
Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám
nejvíce naznačí jeho zaujatost.

Jak by mohl vypadat text,
kdyby to psal katolík?

Proč historici hodnotili daný
zdroj jako více spolehlivý?

Co mohl autor psaním textu chtít
(něco získat nebo se něčemu vyhnout)?

Jsou lidé a jejich jednání
popisování autory odlišně?

Souhlasí některé příčiny Jindřicha Mořeplavce
jako v případě výpravy Kolumba?

Popisuje někdo z autorů
událost jinak?

Citově neutrální slova

x

Citově silně zabarvená slova



ISBN 978-80-7561-448-3

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

