

Posudek habilitační práce

Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.

Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepisu u žáků 7. tříd

Habilitační práce Mgr. Jaroslava Říčana, Ph.D. *Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepisu u žáků 7. tříd* je precizně koncipovanou empiricko-syntetickou monografií na téma, které je navýsost aktuální a navíc bytostně multidimenzionální a v důsledku toho také nutně interdisciplinární. Autor práce v souladu se svým badatelským zaměřením volil jako východisko pedagogicko-psychologický přístup, jehož výzkumné možnosti však konkretizoval prostřednictvím vybraného tématu z oblasti historické edukace, a to látky evropských dějin 15. – 18. století, tedy raného novověku. Tento posudek se zaměří na relevanci historické edukace vzhledem k centrálnímu záměru habilitační práce, tj. k epistemickým a metakognitivním myšlenkovým procesům uplatňovaným ve školní výuce a možnostem jejich rozvíjení. J. Říčan se opřel o více jak bohatou škálu dosavadních pedagogicko-psychologických výzkumů v této oblasti, realizovaných především v anglosaské oblasti. Nepřístupuje k nim však jako k nepřekročitelné normě, která je závazná. Naopak, je si vědom, že zjištění, učiněná v prostředí amerického či britského školství a jejich vyučovací kultury nemusí být bezprostředně přenositelná do prostředí kontinentální Evropy, kde je tato kultura vybudována na poněkud odlišných principech. A zvláště silně se tyto rozdílnosti projevují právě v oblasti sociálně-humanitního vzdělávání, kam se promítají prožívané či nějakým způsobem (např. rodinným prostředím) sdílené zkušenosti (viz široké mezinárodní empirické šetření historického vědomí mládeže Youth and History realizované v polovině 90. let; jeho konkrétní zjištění jsou pochopitelně dnes již zastaralá, avšak jeho celková strategie zůstává dodnes nosnou konstrukcí pro možný další výzkum tvorby historického vědomí mladé generace.

Hned v úvodu své práce autor mluví o tom, že žijeme v době „postpravdivé“ či „postfaktické“ (s. 6), v níž je obtížné rozlišit, co je a co není pravda. Obecněji řečeno, žijeme v době „postmoderní“, již lze charakterizovat jako éru radikální plurality (kdo?) projevující se mimo jiné tím, že každý má (prý) nárok na vlastní názor, který je stejně relevantní jako ostatní a třeba jej proto plně respektovat (?). Anebo jinak: žijeme v době „tekuté skutečnosti“ (Z. Baumann, *Tekutá modernita*, 2020; Z. Bauman, *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*, 2017), tj. skutečnosti (společnosti), která pod určitým vnějším tlakem vždy nějak mění jako každá kapalina svůj tvar. Je to alegorie mrazivá. Čeho se v kapalině zachytit? V pokračování Baumanovy alegorie: každý tonoucí o tom ví své...

Tím ovšem stoupá význam epistemického myšlení a je bezesporné, že jeho konceptuální rozvíjení musí začínat ve školním prostředí. To přinejmenším proto, že postmodernismus jako teorie postmoderní doby sice přináší její diagnostiku, avšak nenabízí žádný lék. Takže, co je epistemické myšlení? J. Říčan se opírá o vymezení, že jde o takové poznávání, jež souvisí s epistemickými záležitostmi, jako je porozumění a přesvědčení o zdroji, povaze a odůvodňování znalosti, neboť cílem vzdělávacího procesu je připravit jedince na – často neočekávané – velké změny ve struktuře společnosti a jejím chování, učít žáky, jak se v této situaci chovat a hlavně jednat. (s. 6). Budoucnost, pro niž jsou připravováni je nejen „otevřená“, ale také riziková a v mnohém nejistá. Zkoumat kognitivní procesy žáků, tedy jejich osvojování si okolního světa, jejich znalosti a s nimi nedílně spojené odpovídající dovednosti, a nakonec i schopnost jejich kritického sebezhdnocování, tj. metakognitivní strategie. Navíc vidí základní kategorie, o něž se dnešní tvorba kurikula opírá, tj. kompetence a gramotnost, nikoli jako kategorie statické, nýbrž jako operativní nástroje (s. 65), jež by měly být využívány k tomu, abychom rozpoznali, jaký charakter a procesualitu má žákovo poznávání reality v nabízeném příkladu tedy historické skutečnosti, jakožto sepětí minulosti, přítomnosti a budoucnosti; opakujme banální tezi, že dějiny poznáváme proto, že tak či onak otevírají bránu budoucnosti, minulost bez budoucnosti ztrácí smysl. Proto tvoří poznávání minulosti výraznou kulturotvornou složku obecného vzdělávání. Slovy stávajícího RVP-Z, která J. Říčan také cituje, je jedním z hlavních cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost orientace na „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“. V těchto slovech je ukryt „d'ábel detailu“: předně se jimi říká, že je třeba rozlišovat pravdu a „pravdu“, upozorňují na podíl subjektivity v historickém poznávání a odkazují na potřebu (nutnost?) objektivního posuzování historických faktů a jevů. Není tu místo na nějakou analýzu obsahu pojmu objektivní, snad postačí konstatování, že se jím rozumí směřování ke kritickému přezkoumávání vlastních stanovisek, tj. k metakognici. Zcela oprávněně J. Říčan konstatuje a dokládá, že významným prostředím k takovému přístupu je koncept vzdělávací oblasti. Dodejme k tomu, že šance, které vytvoření vzdělávacích oblastí nabízejí, zůstávají nevyužity. Páteří školní edukace zůstávají ovšem vyučovací předměty a pro historickou edukaci je tímto předmětem dějepis. Ten má být proto systémovým celkem (nikoli „vybranými příklady z dějin“), avšak na celkové historické edukaci se přesto podílí jen zčásti, byť tou největší. V úvahu je však třeba vzít samozřejmě občanskou nauku, ale i další předměty obsahující (nějakou) historickou složku svého kurikula. Platí to tím spíš, že informační systém školní historické edukace bytostně otevřeným systémem (viz např. s. 23); škola už po desetiletí není v tom to směru ani prvotním, ani hlavním zdrojem informací. Má ovšem vést k systemizaci informací do podoby znalostí a jim odpovídajících dovedností, např. právě jejich kritického posuzování. V obecné, avšak dostatečně charakterizační poloze o problematice informační a edukační situace ve školním dějepisem pojednává třetí kapitola Doménově specifická charakteristika (s. 40-54), v níž shrnuje výsledky dosavadních výzkumů v této oblasti. Jich také autor tvůrčím způsobem využil pro svůj experimentální výzkum.

Tato kapitola také implicitně poukazuje na jeden teoreticko-metodologický problém, který ovšem provází mnohé obory a oblasti výzkumu. Stručně řečeno, jde o pojmosloví a terminologii vůbec. Zůstaňme u samotné historie: Co je historický pramen – a co „historický zdroj“? Je

oprávněné se dnes ještě odvolávat na kauzální nexus? Jeho ztotožňování s chronologií je ošidné (viz s. 40-41). Školní dějepis musí ctít svoji základní mateřskou disciplínu, historickou vědu, zároveň ale neplatí, že její přímou transformací postihující její „výchovně vzdělávací dimenzi“, jak soudila didaktika dějepisu v polovině 20. století. Proto jako předmět historické edukace bylo v 70. letech stanoveno historické vědomí. V souvislosti s tím se postupně začala propracovávat teorie didakticko-historického pramene, tj. pro edukační účely „upraveného“ historického pramene, tj. takové zprávy, která je historické skutečnosti informačně nejbližší a je metodicky využitelná, jsou-li k dispozici její relevantní interpretační nástroje. A protože předmětem edukace je historické vědomí, pak se také výrazně oproti historiografii transformuje a pozměňuje škála možných takových pramenů; didakticko-historickým pramenem se stává beletrie, hraný film, třeba i grafitti, a to i pro dobu, kterou zobrazuje, nikoli jen pro tu, v níž vznikl.

Nejde o přímé poznání minulosti, ale o sledování jejích „stop“ a její vztah k naší současnosti. Je však třeba být obezřetný. Právě na strunu účelových aktualizací minulosti hraje zneužívání historie k propagandistickým a politickým účelům, viz dnešní stav historické edukace v Maďarsku. Školní historická edukace nevede k formování historika-experta (to je z principu nedosažitelná meta), ale 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 (viz práce Ladislava Tondla, např. *Argumentace (Poznámky o sémiotických dimenzích argumentace)*, in *Hledání souřadnic společného světa*, ed. J. Pešková a kol., Praha 2004, s. 147-165)

Jako konkrétní „případový experiment“ bylo zvoleno učivo 15. – 18. století. Jde o volbu více jak příhodnou. Tato doba byla u nás dlouho označována za epochu „pozdního feudalismu“, později za „raný novověk“ – již sama tato označení navozují zřetelně odlišné interpretační přístupy – doba „úpadku“ či rýsujícího se „pokroku“? Šlo o „dobu přechodnou“, a takové doby jsou jak pro historický výzkum, tak pro historickou edukaci nejzajímavější. A šlo dobu „krizovou“ – a v tom blíže podobnou situací dnešní: prožíváme krizi politickou, náboženskou, kulturní, hospodářskou, dokonce i naše krize environmentální má nepřehlédnutelnou paralelitu, také raný novověk prožíval hlubokou klimatickou změnu („malá doba ledová“). Vezmeme-li v úvahu, že myšlení žáka základní školy se opírá především o asociativní a analogické myšlení (je to jako za..., tehdy... atp.), otevírají se tu pro metakognitivní přístup směřující ke kultivaci historického vědomí (historický fakt je uvedení události, činu, jevu či stavu do **dobové** souvislosti) velké možnosti. Pro ilustraci těchto možností si dovoluji malou, doufám že nikoli jako „jízlivou“ pochopenou poznámku: Žák je dotazován, zda kališník mohl být katolíkem (Pracovní list 3). Odpověď bude samozřejmě znít že nikoli. Tato odpověď bude vycházet z obecné znalosti, povědomí, o husitství a vyplývá i z celkové konstrukce pracovního listu. A z hlediska konkrétního průběhu tehdejšího dění bude správná. Jenomže kališnická církev byla součástí katolické církve, měla pouze výjimku přijímání podobojí (Jan Hus není pro katolickou církev už kacíř, ale její reformátor). První církvi stojící mimo církev „obecnou“ byla Jednota bratrská, neuznávající apoštolskou posloupnost. Tato druhá možná odpověď žákovi položené otázky po vztahu kališníků a katolíků otevírá široký vějíř dalších pohledů a interpretací až třeba po dnešní ekumenické snahy – ptá se ovšem po jiných dobových souvislostech. Podobně lze

pracovat i s ostatními pracovními listy ze šetření. Tak se konkrétně otevírá prostor pro hlubší pochopení dějin jakožto dění, nikoli jako „datových tabulek“.

Nutno ještě konstatovat, že konstrukce dotazníků v provedeném empirickém šetření je velmi kvalitní, a to jak pro žáka, tak i učitele, a provedené zhodnocení experimentu přináší i když dílčí, tak cenné, výsledky. Jeho pozitiva i rizika jsou opět velmi pregnantně popsána v kapitolách Limity šetření a náměty pro budoucí výzkumná směřování (s. 127-136) a v Doporučení pro teorii i praxi (s. 137-143). Upozornit lze snad jen na problém regionalizace (= regionálního historického vědomí), jehož si je J. Říčan také vědom, ale který by si zasloužil podrobnější empirický výzkum. K tomu souhlasně s J. Říčanem uvedme, že v českém prostředí nám empirické výzkumy pro oblast historické edukace citelně chybí, byť zcela bez výsledků nejsme (práce B. Gracové a D. Labischové z Ostravské univerzity, šetření k soudobým dějinám z dílny Vzdělávacího oddělení USTRU, či obecněji zaměřené velké sociologické šetření J. Šubrta a J. Vinopala a kolektivu o historickém vědomí české společnosti z roku 2012, aj.). Nejsou ale metodicky sourodé – Říčanovo šetření je na rozdíl od ostatních důsledně, a přitom kriticky opřené o pedagogicko-psychologický fundament. V tom je jeho pro historickou edukaci jednoznačný přínos. Její autor poznamenává, že jeho studii je možné označit za práci ve zkoumání epistemických přesvědčení a epistemického myšlení žáků ve školních třídách průkopnickou (s. 127). Vzhledem k její kvalitě si lze jen přát, aby nezůstalo pouze u sondáže.

Celkové zhodnocení:

Habilitační práci Mgr. Jaroslava Říčana, Ph.D. *Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepisu u žáků 7. tříd lze bez rozpaků doporučit k obhajobě.*

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

Praha 2. 3. 2023