

**RODINNÁ PAMĚŤ V HISTORICKÉM VĚDOMÍ
(PERSPEKTIVOU OBOROVĚ DIDAKTICKÉHO VÝZKUMU)**

DENISA LABISCHOVÁ

The focus of the study is on the importance of so called small history for forming historical consciousness of school youth. An integral part of the „small“ history is family past. Family memory can be used in many different ways as a didactic problem, from motivation to active research and project approach of pupils based on getting to know close relatives and area. The results of empirical research on historical consciousness of students and history teachers from 2011 points out some aspects concerning their relationship to their family history, keeping their family heritage, family genealogy and observing what is the meaning of family history among other information sources about history and the way it is emphasized in history teaching.

Key words: History didactics; empirical research; mixed design; history teaching; historical consciousness; family memory.

1. Úvod

Česká oborová didaktika nachází v posledních desetiletích teoretické i metodické inspirace především v německém a polském prostředí, cenný je také náhled na aktuální profesní trendy v sousední Slovenské republice. Vedle akcentace moderních a soudobých dějin, interkulturních a mediálních aspektů dějepisného vzdělávání, evropské a regionální dimenze ve výuce či uplatňování širokého spektra aktivizujících didaktických metod je stále častěji zdůrazňován význam tzv. malé historie.

Malou historii rozumíme v souladu s Viliamem Kratochvílem¹ jakýsi protipól k dějinám nazývaným „velkými“, tedy k zásadním politickým a sociálně-ekonomickým jevům a procesům, které tradičně stály v centru pozornosti školního výkladu historie. „Malé“ dějiny představují osobní či nejbližším okolím prožitou dimenzi minulosti, jsou spjaty s individuální i kolektivní pamětí a vyjadřují emocionální, sociální i geografickou blízkost.

Pro lepší ozřejnění smyslu využívání malé historie v dějepisném vyučování lze uvést aspekt motivační. Máme-li žákům v rámci úvodu do předmětu přiblížit význam školního dějepisu, otevírají se před námi v podstatě dvě cesty, jak se o to pokusit. První, klasická a v českých školách dosud přetrvávající možnost, je „výčet dobrých důvodů“, proč bychom měli historii znát, od kultivace osobnosti po porozumění současné společenské realitě. Proti této formě prezentace nelze v zásadě nic namítat, je však otázkou, nakolik mohou žáci význam dějepisu a jeho cíle přijmout za své, nakolik probudí jejich touhu po poznávání minulosti, nakolik tedy budou skutečně vnitřně motivováni k učení se dějepisu.

Nabízí se však také jiná, zřejmě efektivnější cesta, již prosazuje právě Viliam Kratochvíl svým konceptem „pátrače v minulosti“,² vycházejícím z přirozených potřeb žáků, z jejich nadše-

¹ KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.

² KRATOCHVÍL, V. – DANIŠ, M.: *Dejepis 5. Pátrame po minulosti. Učebnica pre ZŠ*. Bratislava 2012; KRATOCHVÍL, V. – DANIŠ, M.: *Denník z pátrania po minulosti*. Bratislava 2007.

ní pro dobrodružství, tajemství a her plných hledání „pokladů“. Chceme-li vzbudit zaujetí pro historii, podaří se nám to nejspíš mnohem snáze vtažením dítěte do dění v jeho nejbližším okolí, neboť právě zde může takovéto „poklady“ nacházet.

Východiskem a prvním krokem k poznávání historie je v této perspektivě rodina. Kratochvíl doporučuje začít výklad dějepisu jakousi propedeutikou využívající příběhy z rodinného alba, a zvolit tedy počáteční postup „proti chronologii“.³ Právě skládání mozaiky rodinných osudů, pátrání po předcích a nacházení momentů, kdy do jejich životů zasáhly historické události, je významným motivačním impulzem, který navodí mnohdy celoživotní pozitivní vztah k historii, jak dokládají také empirické výzkumy.⁴

Rodinná historie však nemá pouze motivační význam, je integrální součástí většiny zahraničních učebnic dějepisu, kde jsou v případových studiích věnovaných proměnám rodiny vykreslovány obecnější historicko-společenské trendy. Modelovým příkladem může být německá gymnaziální učebnice *Geschichte und Geschehen*, obsahující rozsáhlý tematický blok (22 stran) nazvaný *Dějiny rodiny – rodinné příběhy*, pojatý jako cyklus výukových projektů. Kapitola zahrnuje způsoby hospodaření, proces volby povolání, principy manželského výběru, měnící se roli muže a ženy či různíci se cíle dětské výchovy, zohledňovány jsou rozdíly u jednotlivých společenských vrstev. Rodina je zde jakýmsi mostem mezi historií a současností a projektové aktivity směřují vždy k porovnání rodinného života v minulosti a dnes.⁵

V českém prostředí získává rodinná historie nový rozměr v souvislosti s revizí rámcových vzdělávacích programů, především pak s novou koncepcí průřezového tématu Multikulturní výchova. Ta se vyznačuje odklonem od kulturně-standardního pojetí a preferencí přístupu transkulturního, zdůrazňujícího individuální rovinu odlišnosti každého z nás: „*Transkulturalita přináší směr, který vychází z reálných zkušeností a příběhů lidí žijících v multikulturní realitě.*“⁶

Rodinná paměť představuje v transkulturním chápání interkulturality elementární složku mnohvrstevnaté identity člověka.⁷ Pochopení a akceptování subjektivního pohledu na dějinné události koresponduje s uplatňováním principu multiperspektivity⁸ v dějepisné výuce (odlišného náhledu na historické události očima různých aktérů či pozorovatelů), umožňuje interkulturní i intergenerační dialog, a je tak nejpřirozenější cestou pro implementaci tohoto průřezového tématu do vzdělávací oblasti Člověk a společnost.⁹

2. Z výzkumu historického vědomí

Ačkoliv je v českém prostředí již od poloviny devadesátých let 20. století rozvíjen longitudinální výzkum nejrůznějších aspektů historického vědomí, rodinná paměť se dosud předmětem komplexnějšího empirického zkoumání nestala. Již realizovaná šetření se dotkla tematiky

³ KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.

⁴ LABISCHOVÁ, D.: *Czech History in Historical Consciousness of Students and History Teachers: Empirical Research*. Yearbook: International Society for The Didactic of History, 2012, Nr. 33, s. 165–190.

⁵ BENDER, D. – HELBIG, K. (ed.): *Geschichte und Geschehen. Klasse 12*. Leipzig 2002.

⁶ MOREE, D. (ed.): *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha 2008, s. 29.

⁷ MOREE, D. (ed.): *Strategie rozvoje Multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Praha 2009.

⁸ STRADLING, R.: *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg 2003.

⁹ Tyto aspekty jsou reflektovány také v tzv. doporučených očekávaných výstupech pro průřezové téma Multikulturní výchova, viz *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha 2011; *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha 2011.

rodinné historie většinou jen okrajově, např. v otázce zájmu o jednotlivé dimenze historie¹⁰ či prostoru vymezeného tematice v rámci výuky dějepisu,¹¹ opakovaně bylo sledováno místo vyprávění v rodině mezi informačními zdroji o minulosti. Několik dotazníkových položek vyčlenil rodinné historii ve svém rozsáhlém výzkumu historického vědomí české populace také sociolog Jiří Šubrt.¹²

V roce 2011 byl v rámci projektu *Multikulturní aspekty vzdělávání v sociálně humanitních předmětech a jejich odraz v historickém vědomí studující mládeže* uskutečněn oborově didaktický výzkum historického vědomí a jeho vztahu k realitě dějepisného vyučování, který lze považovat za jedinečný svým rozsahem, tematickým zaměřením i použitými metodami sběru a zpracování dat (2524 respondentů z deseti regionů České republiky, smíšený design, elektronické zpracování pomocí softwaru Remark Office OMR a statistického programu SPSS).¹³

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo postihnout podobu historického vědomí české studující mládeže a učitelů sociálně humanitních předmětů a odhalit případná regionální specifika, vyplývající z intenzivnějšího interkulturního kontaktu.¹⁴

Jak již bylo řečeno, rodinná paměť představuje jeden z průníků mezi interkulturním vzděláváním a dějepisným vyučováním, proto byla ve výzkumu multikulturních aspektů vzdělávání výrazně akcentována, a to jak v kvalitativní (ohniskové skupiny, resp. focus groups),¹⁵ tak kvantitativní (dotazníkové šetření) části. Na rodinnou historii byl zaměřen především úvodní blok šesti otázek a několik dalších položek dotazníku, sledována byla obliba jednotlivých témat v rámci dějepisné výuky, subjektivní hodnocení faktorů ovlivňujících podobu historického vědomí, akcentace rodinné historie v současné výuce dějepisu na školách.

Naším cílem bylo zjistit:¹⁶

- a) které památky na rodinnou minulost jsou nejhojněji uchovávány;
- b) ze kterého období tyto památky nejčastěji pocházejí;
- c) do které doby sahá základní znalost rodu (rodiny);
- d) zda je v rodině dotázaných vedena rodinná kronika či genealogický strom;
- e) jak zasáhly do života rodiny osudové historické okamžiky;
- f) zda jsou osudy rodinných příslušníků v minulosti předmětem hovorů v rodině;
- g) jaké místo zaujímá vyprávění v rodině mezi informačními zdroji o historii;
- h) jaký význam je rodině přisuzován z hlediska vlivu na podobu historického vědomí;
- ch) kolik prostoru je rodinné historii vymezeno v rámci dějepisné výuky.

Uvedený výčet otázek pokrývá vzhledem k celkovému rozsahu dotazníku (62 položek) přirozeně toliko vybrané aspekty rodinné paměti, je možno pokládat je pouze za jakousi sondu do problematiky. Je zřejmé, že komplexnější uchopení tématu předpokládá hloubkový monotema-

¹⁰ KLÍMA, B. et al.: *Mládež a dějiny*. Brno 2001.

¹¹ GRACOVÁ, B.: *Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*. In: Beneš, Z. (ed.): *Historie a škola*. Díl VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise. Praha 2008, s. 9–30.

¹² ŠUBRT, J. (ed.): *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín 2010.

¹³ Projekt byl financován MŠMT v rámci dotačního programu Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2011, řešitelka Denisa Labischová, spoluřešitelka Blažena Gracová.

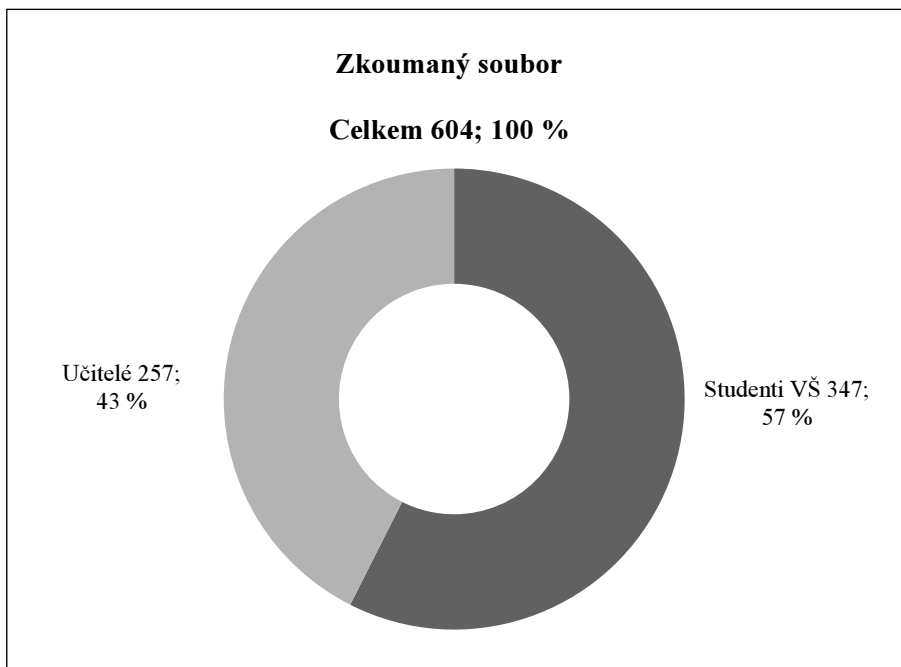
¹⁴ Cíle výzkumu, popis zkoumaného souboru a výzkumný design byly již důkladně popsány v dřívějších publikacích, proto zde tyto údaje neuvádíme. Viz LABISCHOVÁ, D.: *Klíčové momenty a kontroverzní události poválečné historie v historickém vědomí žáků, studentů a učitelů českých škol (výsledky empirického výzkumu)*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd 25, 2011, č. 2, s. 12–16.

¹⁵ Citace výroků respondentů z ohniskových skupin byly z důvodu zachování autenticity jen minimálně jazykově korigovány.

¹⁶ V dotazníku byly využity některé z otázek, jež do svého šetření *Historické vědomí obyvatel České republiky* z roku 2010 zakomponoval kolektiv Jiřího Šubrt.

tický výzkum, při jehož koncipování by byla nanejvýš žádoucí interdisciplinární spolupráce historiků, didaktiků, psychologů, sociologů i kulturních antropologů. Za nespornou přednost daného šetření je možno pokládat zejména propojení kvalitativních a kvantitativních postupů (smíšený design), které umožňuje plastičtější pohled na zvolené otázky.

Velký rozsah dotazníku byl rovněž limitujícím faktorem z hlediska přiměřenosti věku respondentů, proto byly uvedené otázky položeny výhradně pedagogům a univerzitním studentům oboru učitelství dějepisu, ačkoliv by sledování odpovědí ze strany ostatních skupin (žáků základních a středních škol) přineslo jistě cenné poznatky. V této studii jsou tedy prezentovány výsledky získané na souboru 604 dotázaných.

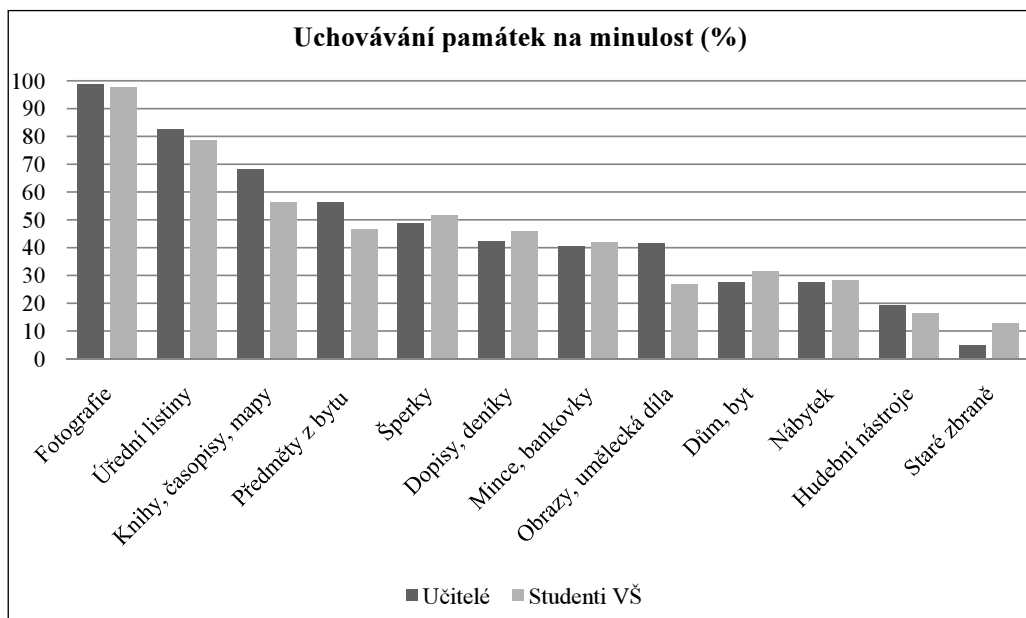


Graf 1: Popis zkoumaného vzorku respondentů

3. Výzkumná zjištění

Osobní vztah člověka k minulosti může mít různé konkrétní projevy, ať již v rovině hmotné, či duchovní. Intimní vazby k prožitým momentům se snažíme uchovávat prostřednictvím předmětů, které mají jedinečný symbolický význam a ožívují vzpomínky na chvíle, jež subjektivně pokládáme za významné. Tyto památky potvrzují naši identitu, jsou její bytostnou součástí. Nejsilnější emoční vztah prožíváme obvykle k věcem spojujícím nás s blízkými lidmi, snažíme se ukládat také rodinné památky na předky, které jsme již nemohli znát, přesto právě v jejich životě nacházíme kořeny existence naší.

V rámci uvedeného výzkumu historického vědomí nás zajímalo, jaké předměty jsou v současných rodinách nejčastěji považovány za „hodny uschování“, zda se jedná spíše o věci cenné, jako šperky či umělecká díla, či zda jsou preferovány materiálně „bezpečné“, avšak velmi osobní a jedinečné památky, k nimž jistě patří dopisy, deníky a fotografie.



Graf 2: Které památky na rodinnou minulost jsou nejčastěji uchovávány?

Jak vyčteme z grafu 2, mezi různorodými předměty upomínajícími na rodinnou minulost jednoznačně dominují staré rodinné fotografie (vyjádřilo se tak 99 % učitelů a 98 % studentů). Lze tedy konstatovat, že rodinných snímků se rodiny nezbavují, že jsou snadno dostupným historickým pramenem a že je možno s nimi ve výuce nejrůznějšími způsoby pracovat, i díky tomu, že v současnosti je již dostupná bohatá odborná a metodická literatura, která využití tohoto cenného materiálu usnadňuje. Vhodné jsou žákovské aktivity, jako třídění snímků podle nejrůznějších kritérií (chronologicky, u jaké příležitosti byly pořízeny, kdo je na nich zachycen), srovnávání (trendy v kompozici, uspořádání prostoru, v odívání, ve vybavení domácnosti), podrobný slovní popis fotografií, doplňování popisných textů, vyhledávání dalších informací s využitím jiných typů pramenů a mnohé další.¹⁷

Vysoké procento respondentů dále potvrdilo, že rodina uchovává veškeré úřední dokumenty (82 % učitelů, 79 % studentů), ať se již jedná o rodné, oddací a úmrtní listy, školní vysvědčení, diplomy či vyznamenání. Je otázkou, nakolik je tento výsledek dán podvědomou úctou k úředním písemnostem, které se zpravidla nelikvidují, a nakolik skutečně snahou ponechat si památku na své předky právě v této formě. Vysvětlení mohou naznačit výpovědi některých účastníků ohniskových skupin, studentů učitelství dějepisu:

„V naší rodině je tradice, že se neníčí úřední materiály.“

„Porcelán, keramika, to mě moc nebere, ale dokumenty jsem si schoval. Mám vysvědčení od dědy, tak jsem se díval, jaké měl známky a podobně.“

¹⁷ Tyto a další didaktické náměty obsahují publikace: LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008; HUDECOVÁ, D. – LABISCHOVÁ, D.: *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha 2009; KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004; STRADLING, R.: *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg 2003.

Třetí nejčastější zastoupení bylo zaznamenáno u knih, časopisů a starých map. Zde se již dvě námi sledované skupiny respondentů rozcházejí – o 12 % více učitelů uvádí, že si schovává právě tento typ památek na své příbuzné. Dá se předpokládat, že „vyhazovány“ jsou spíše staré časopisy než knihy, ačkoliv právě v „oddechových“ magazínech nalezneme mnoho inspirací a informačních zdrojů pro výuku. Jsou především výborným podkladem pro propojení dějepisné výuky a mediální výchovy, neboť umožňují kupříkladu sledování vývoje tištěné reklamy či měnicí se trendy v módě, cestování, využívání volného času vůbec. V případě knih se zřejmě jedná o obecnou tendenci poklesu čtenářství a celkovou proměnu vztahu k nemateriální hodnotě knih (rodinná knihovna byla dříve obvykle považována za součást „rodinného pokladu“).

Také u vybavení bytu (hodiny, lampy, nádobí, textilie) byly zaznamenány vyšší četnosti odpovědí pedagogů (o 9 %), ačkoliv se i v případě vysokoškoláků jednalo téměř o polovinu z nich. Nejhojněji je zmiňována keramika a porcelán, která se dědí z generace na generaci: *„Je to tradice, babička to nevyhodila, mamka také ne. A já to přece nevyhodím. Už bych si to nedovolila vůči těm lidem, co to nevyhodili přede mnou.“*

Objevují se i (byť třeba jen tradované) odkazy na historické osobnosti či příběhy, které jsou s danými předměty spojeny a které zvyšují jejich přidanou hodnotu:

„Já teda jedinou památku, kterou mám, tak je čajový servis po prababičce, který údajně jako svatební dar věnovala paní Baťová. Ten si hýčkám, [...] nemám to ničím podložené, je to informace od babičky, která ho získala od ní.“

Ve výčtu rodinných památek pak s nepatrným odstupem následují šperky, dopisy, deníky a staré peníze (mince i bankovky, případně potravinové lístky). Zajímavý je výsledek u uměleckých děl (obrazů, soch, plastik), kde je rozdíl v četnostech největší – učitelé tuto eventualitu připouštějí o 14 % častěji, mladší respondenti zřejmě preferují spíše artefakty odpovídající jejich současnému vkusu.

Sledujeme-li patrnější diference v odpovědích, musíme zmínit také uschovávání starých zbraní, které bylo zřejmě také vzhledem k jejich obtížné dostupnosti uváděno celkově jen zřídka, přesto však o něco více vysokoškoláky (o 8 %), což může být dáno poměrně velkým zájmem o tyto historické předměty v současnosti.

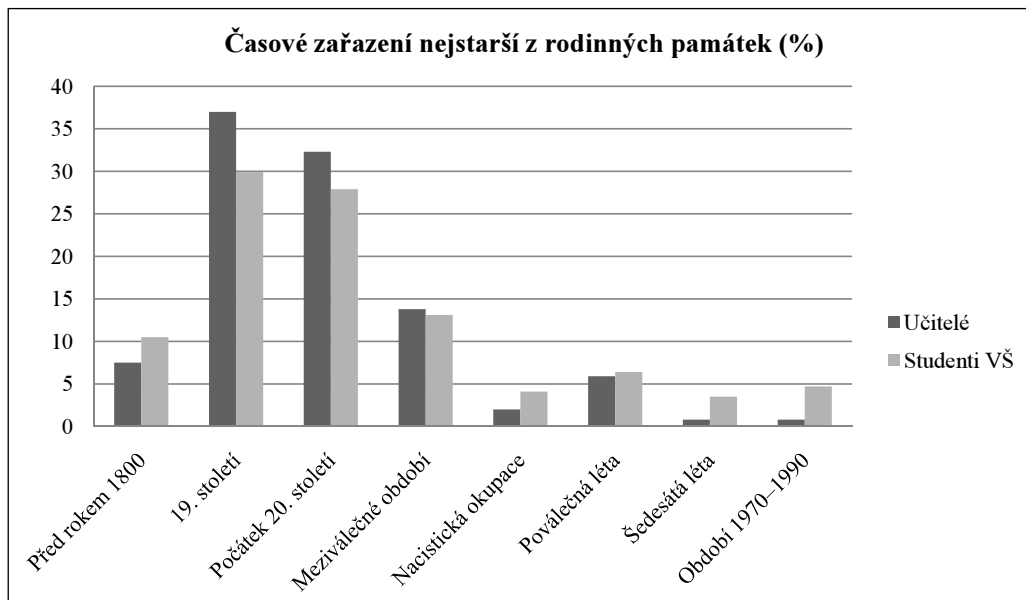
Díky materiálu získanému v průběhu ohniskových skupin lze při ponechávání si starých předmětů identifikovat vedle motivů emocionálních také motivy praktičtější, např. s narůstajícím stářím zvyšující se peněžní hodnotu věci:

„Necháváme si to, co by do budoucna mohlo mít nějakou cenu, nebo už to cenu má.“

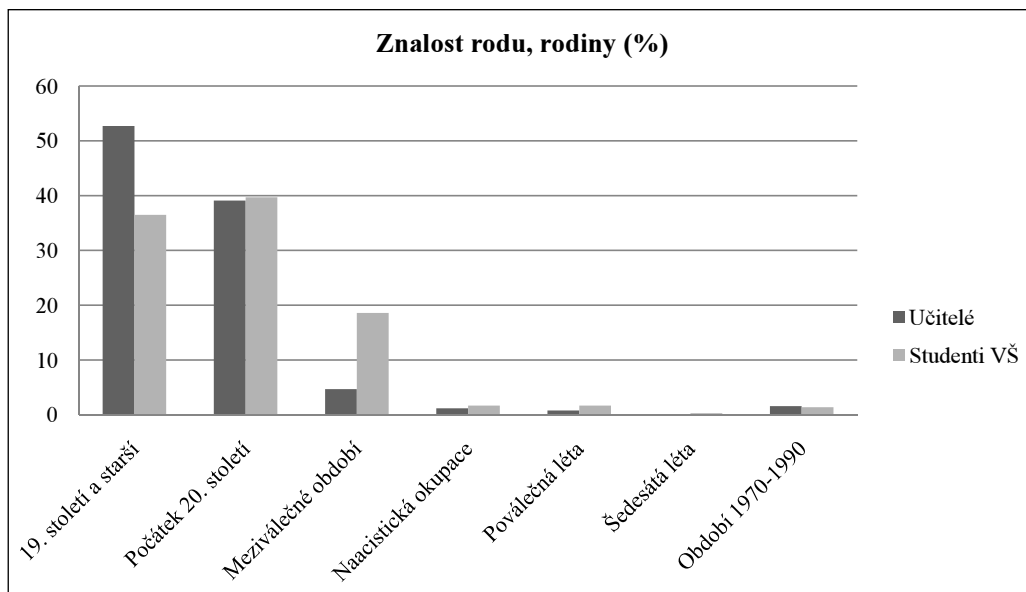
Analýza skupinových rozhovorů v rámci ohniskových skupin dále ukazuje, že při rozhodování, jestli si konkrétní předmět ponechat, či nikoliv, sehrává významnou úlohu, zda skutečně náležel členům rodiny. Respondenti konstatují neosobní vztah k historicky cenným věcem, které získali např. s koupí domu. Tato eventualita je spojena s vědomím historicity, ovšem zároveň snahou se těchto předmětů zbavit:

„Nastěhovali jsme se do starého domu, tuším z 19. století, ale tam většinu věcí jsme dali do muzea, protože nám tam překázely, neměli jsme k tomu nějaký vztah. Nechali jsme si po nich jen šicí stroj, který slouží jako dekorace v chodbě.“

Více než třetina z celkového počtu dotázaných umístila časově nejstarší z uchovaných rodinných památek do 19. století (37 % učitelů a 30 % studentů), případně na počátek století minulého (32 % učitelů, 28 % studentů), častěji se takto vyslovili pedagogové. Celkem 13 % oslovených dále uvádí, že původ nejstarších předmětů spadá do období první republiky. V úhrnu 11 % vysokoškoláků a 8 % kantorů konstatuje, že tyto památky pocházejí z mnohem starší doby (před rokem 1800). Četnosti jiných variant odpovědí jsou pak již velmi nízké s tím, že mladší historické etapy se objevují spíše v odpovědích vysokoškoláků.



Graf 3: Ze kterého období pochází nejstarší z uchovaných památek?



Graf 4: Do které doby sahá znalost rodu, rodiny?

S časovým zařazením dochovaných rodinných památek (graf 4) koresponduje základní obecná znalost respondentů s předky, k níž se obvykle řadí znalost jejich jmen, odkud pocházeli a kam se stěhovali, kolik měli dětí, jaké zaměstnání vykonávali, jak do jejich života zasáhly „velké“ historické události (okupace, světové války, poválečný odsun, perzekuce v komunistickém režimu).

tickém období). Učitelé svými odpověďmi prokazují o něco hlubší zájem o historii svého rodu, což dokládá nadpoloviční většina těch, kteří znají kořeny vlastní rodiny do 19. století (případně hlouběji do minulosti).

Prakticky shodná část zkoumaného souboru radí časově nejstarší informace o svých předcích k počátku 20. století. Celkem 19 % vysokoškoláků uvádí povědomí o dějinách rodiny od meziválečného období (tedy pět generací), v případě učitelů se jedná pouze o 5 %. Mladší období se objevuje v odpovědích pouze nepatrné části respondentů (1 % a méně). Výsledek je s největší pravděpodobností ovlivněn průměrným vyšším věkem oslovených pedagogů. U nich může uvedená starší doba znamenat také uvedených pět generací.

V rámci kvalitativního dotazování větší část účastníků skupinových sezení uvedla, že hlubší je jejich znalost rodiny z matčiny strany.

Obeznamenost s historií vlastní rodiny je bezesporu spjata s hovory o minulosti v rodinném kruhu. Ty se vedou příležitostně, většinou při různých rodinných oslavách, kdy se sejdou členové širší rodiny (50 % učitelů, 38 % vysokoškoláků).¹⁸

V průběhu ohniskových skupin byly identifikovány nejčastější náměty těchto hovorů. Jedná se obvykle o historiky spjaté s nějakým výrazným osobnostním rysem, profesí či společenskou důležitostí některého z předků:

„O pradědovi kolovaly nějaké ty rodinné historiky, protože to byl sochař a bohém a člověk, kterého všichni v okolí uznávali.“

„Jeden strejda byl hrozný rapl, byl tím pověstný a vždycky, když se něco v té rodině děje, tak se dávají takové ty odkazy – to máš po něm.“

„Co dokázal jeden předek. Prý měl modrou krev, tak se u nás v rodině pořád hovoří, že se braly nějaké krevní testy, jestli náhodou nemáme modrou krev.“

Ještě častěji se však tradují příběhy spojené s „velkými“ historickými událostmi, válkami, perzekucemi padesátých let, normalizací.

„Babička mi vyprávěla, že její tatínek byl mezi legionáři, kteří z Vladivostoku se pak vraceli domů.“

„O pradědovi jsem věděla, že za války sloužil v Itálii a prý na něj spadl kostel při bombardování, ale přežil to.“

„Babička mi vyprávěla zážitky z války, když jsem byla malá, místo pohádek. Jak se schovávali, jak ukradli na kostele zvony, aby jim je nacisté neroztavili...“

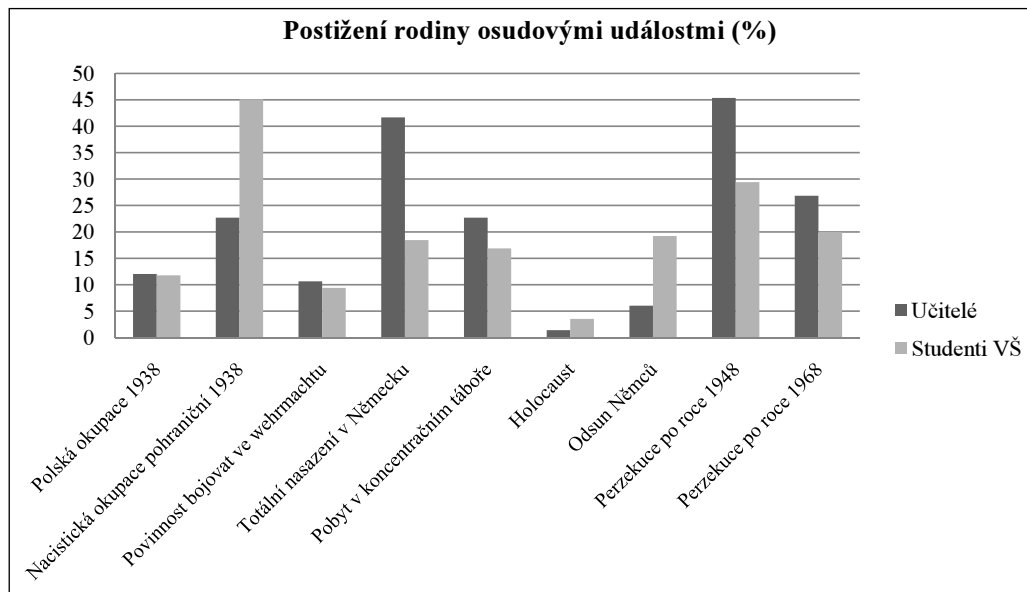
„Mamka mi vyprávěla, že [strýc z otcovy strany s kamarády] házeli jako kluci v osmašedesátém kameny na tanky.“

Následující graf 5 vyjadřuje, které osudové události nejnovějších českých a československých dějin respondenti ponejvíce uváděli v odpovědi na otázku, zda se osobně dotkly někoho z jejich rodiny.

Z grafu 5 vyplývá, že odpovědi obou skupin respondentů na tuto otázku se v mnoha ohledech různí, což můžeme přičíst také generačním rozdílům. Projevují se zde samozřejmě rovněž regionální odlišnosti (např. polská okupace v roce 1938 se přirozeně dotkla především rodin žijících na Těšínsku, povinnost bojovat ve wehrmachtu lidí na Těšínsku a Hlučínsku).

Učitelé nejčastěji konstatují perzekuci po komunistickém převratu v roce 1948 (45 %) a totální nasazení v nacistickém Německu (42 %), u vysokoškoláků se nejvíce vyskytuje pomni-

¹⁸ Výsledky této dotazníkové položky jsou důkladněji analyzovány v jiné publikaci: LABISCHOVÁ, D.: *Co nás zajímá na historii? Z empirického výzkumu historického vědomí*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd 26, 2012, č. 2, s. 334–342.



Graf 5: Byl někdo z rodiny postižen některou ze zmíněných událostí?

chovská nacistická okupace pohraničí v roce 1938 (45 %). Častěji než pedagogové uvádějí univerzitní studenti poválečný odsun Němců (o 13 %). Jen nepatrné procento dotázaných uvádí, že některého člena rodiny osobně zasáhly hrůzy holocaustu (pod 5 %).

Vyjádření účastníků ohniskových skupin dokládají, že osudy těch členů rodiny, kteří byli přímými účastníky „velkých“ historických dějů a byli nějakým způsobem perzekvováni, jsou významným tématem vyprávění v rodině, nezřídka však působí jakýsi „intergenerační vzpomínkový optimismus“ a z jejich tragických příběhů jsou přenášeny historky odlehčené, humorné či alespoň s humorem nahlížené:

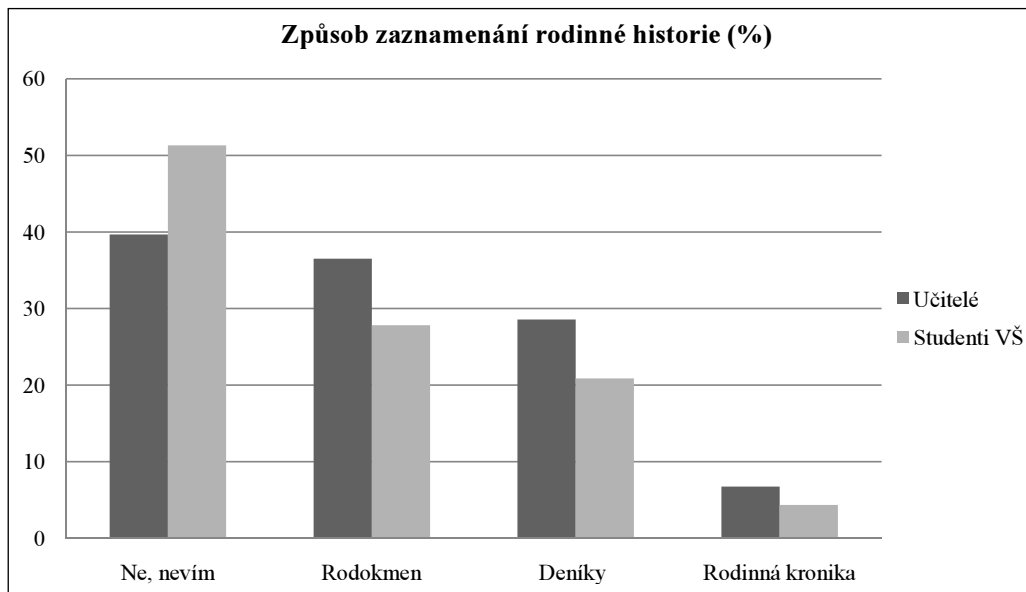
„Děda byl na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let ve vězení. On byl inženýr, sestavil si takové malinké letadélko a oni ho obvinili z toho, že si ho sestrojil, aby uletěl“ [smích].

Další otázka se vztahovala k tomu, jaký je v rodině vztah k cílenému uchovávaní rodinného povědomí, resp. k písemnému zaznamenávání nejdůležitějších údajů. Z grafu 6 vyplývá, že 40 % učitelů a o 11 % větší část vysokoškoláků si nejsou vědomi toho, že by se v rodině sepsovala rodinná kronika či vytvářel rodokmen. Genealogický strom pak představuje nejčastější formu psaného záznamu (37 % učitelů, 28 % vysokoškoláků), naopak systematicky vedená kronika se v odpovědích objevuje jen minimálně (7 % a 4 %).

Respondenti dále konstatují, že někteří členové rodiny si píšou (či psali) deník, formulace uzavřené dotazníkové položky však neumožňuje rozlišit, o jaký typ záznamů se jedná, zda jde o čistě osobní prožitky, či o snahu zachytit rodinné osudy širěji.

Pro dokreslení můžeme uvést výsledky analýzy ohniskových skupin. Je nutno poznamenat, že účastníci skupinových sezení ve svých vyjádřeních často nerozlišovali mezi rodinnou kronikou a deníkem, proto zde uvádíme konkrétní výroky také bez tohoto dělení. Jak bylo zjištěno, dochované záznamy mají často podobu podrobných hospodářských zápisů:

*„Třeba: dneska jsem koupil tolik a tolik. Tolik a tolik jsem půjčil, přinesl jsem vám pytel brambor.“
 „Teta měla v miniaturním deníčku například, že koza žrala.“*



Graf 6: Zabývá se někdo z rodiny rodinnou historií (kronika, genealogický strom)?

Zapisovány byly přirozeně také významnější události v historii obce:

„Psala třeba, dneska přijel pan prezident Masaryk.“

Asi nejčastěji se pak objevují zápisy týkající se historie a stavebních úprav domu:

„Že třeba bylo přistaveno patro, nebo bylo opraveno; vymlátili jsme ty chodníky staré a dali dlažbu...“

V některých případech je patrná snaha sepisovat systematictější „rodinné dějiny“, ovšem výhradně ve vztahu k současnému životu v rodině, daném potřebou uchovat důležité okamžiky:

„Mamka dělá takovou kroniku od její svatby jakoby dál.“

„Babička píše každému vnoučeti kroniku, ale je to jenom náš život, nic starého.“

V souvislosti s rodinnou genealogií se hojně ukazuje, že tento záměr členové rodiny sice mají, ovšem obvykle ztroskotá na obtížnosti získat potřebné údaje:

„Já jsem měla tendenci založit si rodokmen, měla jsem tam vypsaná data narození a úmrtí, kde pracovali a žili. Babička mojí babičky, to byli ti nejstarší lidé. Pak už jsem se do archivu nikam nedostala...“

„Sestřenka se do toho pustila a ta se dopátrala někdy do roku 1810, ale dál už nedošla.“

„Rodokmen by chtěl začít dělat děda, ale ještě se k tomu nějak nedostal a nemáme ani žádné dokumenty.“

V prezentovaném výzkumu nebyl zjišťován zájem respondentů konkrétně o historii rodiny, dotazovali jsme se pouze na dějiny každodennosti, které s dějinami rodinnými do jisté míry souvisejí. Ze všech nabízených historických témat projevují učitelé dějepisu největší zájem o každodennost (56 %).¹⁹ Zájem by bylo žádoucí zkoumat jak u učitelů či studentů učitelství dějepisu, tak u žáků základních a středních škol. Sledování vývoje a případných posunů v preferenci

¹⁹ Dalšími variantami odpovědí (s nižšími četnostmi) byly dějiny politické, hospodářské a sociální, dějiny vojenství, dějiny vědy a techniky, dějiny umění, dějiny mentalit, historie náboženství, příběhy ze života historických osobností.

rodinné historie by byl jistě zajímavý, neboť v mezinárodním výzkumu *Mládež a dějiny*, realizovaném před více než patnácti lety, byla zaznamenána „anomálie“. Žáci v České republice (15–16 let) projeví jen velmi malý zájem o tuto historickou dimenzi.²⁰

K dispozici jsou tak pouze výsledky obdobných výzkumů ze zahraničí. Například ve Švýcarsku byl v letech 2002–2006 uskutečněn rozsáhlý výzkumný projekt *Geschichte und Politik im Unterricht*, navazující na zmiňované šetření *Mládež a dějiny (Youth and history)* a zjišťující zájmy o různá historická témata u žáků 9. ročníků (16 let). Rodinná historie zde zaujala třetí místo z hlediska oblíbenosti, za aktuálními společenskými tématy a druhou světovou válkou. Za ní se umístilo ještě čtrnáct dalších témat (cizí kultury, blahobyt a chudoba, pozadí aktuálních konfliktů, dějiny spotřebních předmětů, společenský vývoj, první světová válka, vynálezy, osudy významných osobností, diktatury, poválečné dějiny ad.), přičemž vyšší byl zájem ze strany dívek (celkový průměr 3,58; dívky 3,85; chlapci 3,29).²¹

Výsledky našeho dotazníkového šetření dále ukazují, že rozhovory s rodinnými příslušníky nejsou označovány za důležitý informační zdroj, z něhož studenti učitelství dějepisu a učitelé tohoto aporbačního předmětu čerpají informace o minulosti. Vyslovilo se tak shodně pouze 28 % z nich, preferováno bylo deset jiných zdrojů.²² Důvodem je zřejmě „nevěrohodnost“ vyprávění rodičů a prarodičů jako historického pramene.

Téměř polovina učitelů i studentů si je sice vědoma silného vlivu rodiny na utváření historického vědomí mládeže (57 % učitelů a 42 % vysokoškoláků)²³, systematicky se však v hodinách dějepisu věnují tomuto tématu pouze 4 % kantorů, příležitostně pak 35 % z nich. V českém prostředí tak zůstává potenciál rodinné paměti pro plastický a multiperspektivní pohled na historické události do značné míry nevyužit, ačkoliv aktuální trendy v oborové didaktice rodinnou historii a metodu oral history, která se pro její didaktické uchopení nabízí, výrazně akcentují.

Větší prostor se pro rodinnou historii otevírá v rámci historického či společenskovedního semináře (15 % učitelů uvádí, že se zde téma probírá *hodně*, 46 % zvolilo variantu *málo*).

Induktivními statistickými postupy, především testem dobré shody (chi-kvadrát) a analýzou adjustovaných reziduí, byly zjištěny následující vztahy mezi proměnnými:

- Učitelé, kteří se ve výuce dějepisu zabývají tématem historie vlastní rodiny, považují častěji vliv rodiny také za důležitý faktor v utváření historického vědomí, rozdíl však není statisticky signifikantní.
- Učitelé, kteří se v dějepisném vyučování věnují historii vlastní rodiny, si oproti ostatním pedagogům častěji vyprávějí o rodinných osudech. Rozdíl je statisticky významný na základě testu dobré shody (p-hodnota 0,009), statistická významnost uvedených rozdílů byla prokázána také analýzou adjustovaných reziduí na 95% hladině významnosti.
- Učitelé, kteří ve výuce dějepisu věnují historii rodiny pozornost, uvádějí rozhovory v rodině jako informační zdroj o minulosti výrazně častěji v porovnání s pedagogy, kteří se tímto tématem příliš nezabývají. Rozdíl je statisticky významný na základě testu dobré shody (p-hodnota 0,001).

²⁰ KLÍMA, B. et al.: *Mládež a dějiny*. Brno 2001, s. 67.

²¹ WALDIS, M. – BUFF A.: *Die Sicht der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtswahrnehmungen und Interessen*. In: Gautschi, P. (ed.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern 1997, s. 199–200.

²² Dokumentární filmy – 72 %, studium na vysoké škole – 69 %, odborná literatura – 67 %, internet – 65 %, historické památky – 64 %, televizní pořady – 53 %, odborné časopisy – 51 %, učebnice dějepisu – 41 %, hrané filmy – 37 %, beletrie – 33 %.

²³ Masmédia – 59 %, osobní zkušenosti – 56 %, výuka dějepisu – 51 %, hrané filmy – 49 %, nižší četnosti odpovědí než u vlivu rodiny byly zaznamenány u historických památek, mýtů a stereotypů, státních zájmů, odborné literatury, politických ideologií a náboženství.

V rodinách učitelů, kteří se ve výuce dějepisu zaměřují na rodinnou minulost, se lze častěji setkat s rodinnou kronikou či rodokmenem, rozdílly však nejsou statisticky významné.

Zájem o tematickou perspektivu „dějin každodennosti“ se v případech pedagogů, kteří se ve výuce věnují tématu historie vlastní rodiny, a těch, kteří toto téma neotevírají, neliší.

Možnosti uplatnění rodinné paměti ve výuce spatřují respondenti ohniskových skupin v síle osobního příběhu, v emocionální rovině:

„Vyplyne z toho úplně jiný rozměr. Lze třeba ukázat koncentrační tábor na jednom velkém příběhu.“

„Vyprávění z druhé ruky bude mít pořád větší hodnotu než ta kniha. Aby si [žáci] uvědomili, že se to týká i jich. Sice o tři generace dál, ale bylo to u nás.“

4. Závěr

Výsledky výzkumu vybraných aspektů historického vědomí z roku 2011 naznačují, že rodinná paměť představuje obrovský potenciál pro rozvíjení a kultivaci historického myšlení v rámci dějepisného vyučování. Je možno uplatnit ji nejen při vstupní motivaci k tématu, ale také v samotné badatelské a projektové činnosti žáků. Přesto dle vyjádření učitelů a studentů učitelství dějepisu nepatří mezi preferované informační zdroje o minulosti. V rámci dějepisné výuky se učitelé rodinné historii věnují jen minimálně, ačkoliv ji pokládají za významný faktor ovlivňující utváření historického vědomí. Větší prostor je jí vymezen v dějepisných seminářích.

Pro postžení přístupu k rodinné historii ve výuce je důležité zjištění, jaký vztah mají pedagogové a univerzitní studenti k rodinné paměti. Prezentované šetření bylo zaměřeno na její dílčí aspekty. Dle výsledků výzkumu jsou v rodinách respondentů nejčastěji uchovávány rodinné fotografie a úřední listiny. V současné době je v oborové didaktice dějepisu akcentována ikonografická analýza a interpretace fotografií, snadno dostupné snímky z rodinného alba tak mohou být smysluplně využity.

Znalost rodinné historie sahá ponejvíce do 19. století (také nejstarší z dochovaných předmětů pocházejí většinou z tohoto období). Hovory o rodinné minulosti se obvykle týkají příběhů, které měly nějakou souvislost s „velkými“ historickými událostmi. Tradované vyprávění o osudech předků je cenným materiálem pro uplatnění principu multiperspektivity, protože rodinný příběh předkládá dějiny viděné „zdola“ (vs. oficiální pohled historiografie).

Výzkum vybraných aspektů rodinné paměti by se měl stát východiskem pro hlubší monotematické šetření, které by umožnilo postihnout zkoumanou problematiku komplexněji. Žadoucí je rozšířit zkoumaný soubor o žáky základních a středních škol a pokusit se zjistit, do jaké míry je jejich vztah k rodinné historii ovlivněn školní výukou dějepisu a promyšlenou činností pedagoga, který žáka v „pátrání po minulosti“ usměrňuje a inspiruje.

Summary

Family Memory in Historical Consciousness (from Didactic Research Perspective)

The results of selected aspects of historical consciousness implemented in 2011 suggest that family memory represents a huge potential for development and cultivation of historical thinking within history teaching in spite of the fact that it is not one of the preferred sources about the past. History teachers devote minimal attention to family history in history teaching although it is considered to be an important factor influencing historical consciousness. According to research results, family photographs and documents are often kept in families. Family memory dates back to the 19th century and the oldest documents and objects are from this period. Family stories are usually connected with „big“ historical events. Research on selected aspects should become the basis for a deeper monothematic investigation which would help to grasp the issue from wider perspective.