

Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách¹

Blažena Gracová^a, Denisa Labischová^b

^a Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Katedra historie

^b Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd

Redakci zasláno 11. 5. 2012 / upravená verze obdržena 8. 8. 2012 / k uveřejnění přijato 9. 8. 2012

Abstrakt: Studie prezentuje vybraná zjištění rozsáhlého výzkumu historického vědomí a aktuální podoby výuky dějepisu z roku 2011, týkající se vztahu nejnovějších teoretických poznatků oborové didaktiky dějepisu a současné praxe dějepisného vyučování na základních a středních školách. Sledována je preference a akcentace tematické, geografické a chronologické perspektivy dějin, převládající metody prezentace učiva dějepisu a metody práce s historickými prameny. Autorky v koncepci výzkumu odkazují na zahraniční empirické zkušenosti a výzkumná zjištění komparují s výsledky předchozích šetření.

Klíčová slova: oborová didaktika dějepisu, teorie dějepisného vyučování, praxe, výzkum výuky, historické vědomí

1 Úvod

Školní dějepis je kurikulárními dokumenty vymezován „jako institucionalizovaná forma vytváření, předávání a zachovávání historického vědomí“ (Beneš, 2002, s. 5), proto systematické sledování vlivu školního dějepisu na podobu historického vědomí vzdělávané populace by mělo tvořit nedílnou součást didaktiky dějepisu. Seznámení s výsledky edukace umožní korekci výchozího záměru a přispěje k tvorbě didaktického systému vyučovacího předmětu. Současně může do jisté míry odhalit také míru působení dalších školních předmětů, popřípadě i ostatních ovlivňujících faktorů na formování historického vědomí mladé generace (Gracová, 2008a).

¹ Studie je součástí výzkumného projektu *Multikulturní aspekty vzdělávání v sociálně humanitních předmětech a jejich odraz v historickém vědomí studující mládeže*, podpořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v rámci dotačního programu *Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2011*. Řešitelka projektu D. Labischová, spoluřešitelka B. Gracová.

S empirickými výzkumy se v didaktice dějepisu začalo ve 20. století, ale jejich rozvoj spadá až do druhé poloviny století. Hlavním úkolem empirických výzkumů je – jak už bylo naznačeno – odborná diagnóza stavu historického vzdělávání, zjištění jeho podmínek a rovněž souvislostí mezi různými prvky edukačního procesu, odhalení mechanismů řídících percepci historického vědění, prozkoumávání efektivity různých cest historického vzdělávání i sebevzdělávání. Empirické výzkumy předpokládají zvládnutí specifických kompetencí, tzn. znalost metodologie používané v pedagogice, sociologii, psychologii, politologii, popřípadě i znalost teorie masové komunikace. Navíc jde o práci časově, organizačně, ale především finančně velmi náročnou. Obtíže s finančním zabezpečením znemožnily realizaci některých předpokládaných projektů i v zemích s rozvinutým bádáním v této oblasti didaktiky dějepisu. Další překážku empirických výzkumů představuje jejich podceňování mnohými historiky i pedagogy, ale také malý zájem decizní sféry o tímto způsobem zjištěné skutečnosti. Mezinárodní spolupráce na druhé straně umožnila jejich realizaci i v zemích, kde se do roku 1989 prováděly spíše výjimečně. Donedávna rovněž česká didaktika dějepisu empirické výzkumy postrádala. Teprve v polovině 90. let 20. století participovala Česká republika na celoevropském projektu *Mládež a dějiny* (Klíma, 2001).

Některé stránky historického vědomí školní mládeže i aktuální podoby výuky dějepisu jsou řadu let systematicky zkoumány na katedře historie Filozofické fakulty Ostravské univerzity OU (jejich souhrnný přehled Gracová, 2008a; Labischová, 2011). Výzkumy ostravského pracoviště se soustřeďují na znalost klíčových mezníků historie českých zemí a vybraných zemí evropských, vědomosti a hodnocení významných českých i zahraničních osobností z různých sfér společenského života v proměnách (longitudinální šetření sledující posuny v závislosti na aktuální společenské situaci), interetnické postoje vůči příslušníkům jednotlivých evropských národů (zejména sousedních) a historické reminiscence ve vzájemné percepci, včetně sledování vlivu školních i mimoškolních faktorů na utváření těchto postojů, výzkum národní identity (znalost české historie, český historický autostereotyp) a výzkumy evropanství (historický vývoj evropské myšlenky, zájem o evropskou dimenzi v dějepisném vzdělávání, stereotypní evropanství, znalost a hodnocení významných osobností, které přispěly k prosazování evropské integrace).

Pro výzkumy národní identity a etnických stereotypů jsme metodicky čerpali z dlouholetých zkušeností polských sociologických a psychologických šetření (např. Błuszkowski, 2003, 2005; Domachowski, 2007 aj.).

Velkou inspirací pro český didaktický výzkum může být stav bádání v této oblasti v SRN. Jeho zevrubnou analýzu provedl Hasberg (2001, 2007), a to jak třicetileté historie tohoto typu výzkumu, tak situace posledního desetiletí a posunu od kvantitativního ke kvalitativnímu nebo smíšenému typu výzkumu. Hasberg (2001, s. 256) vymezil stěžejní oblasti výzkumu, tedy zkoumání obliby (oboru historie, předmětu dějepis), zkoumání rámcových podmínek, otázky historie ve veřejném životě a v politické argumentaci, fungování institucí zprostředkujících historii (muzea apod.), kulturně srovnávací empirie. Do sféry výzkumu historického vědomí zahrnul pak především výzkum zájmu (o jednotlivé obsahy), motivace, proměny historického vědomí dané výukou dějepisu, dimenzí historického vědomí, památných míst, narativní obsahové analýzy, výzkum historické socializace.

Günther-Arndt a Sauer (2006, s. 15–18) akcentují dva základní směry empirického výzkumu v didaktice dějepisu – jednak výzkumy dějepisného vyučování, jednak výzkumy historického vědomí (dětí, mládeže či dospělých). Zjišťován je nejčastěji rozsah znalostí faktografie a struktura orientace v historii určité věkové kategorie, způsoby konstrukce historického významu, proces učení a vyučování (nejčastěji efektivita vyučovacích strategií a technik kladení otázek ve výuce).

V současném historicko-didaktickém výzkumu lze podle Bernhardta (2007, s. 108–111) identifikovat vedle tradičního diskurzu také diskurz zkoumající elementární kompetence, které vytváří dějepisná výuka. S tím je spojena diskuse o standardu vzdělávání. Rozvoj takových kompetenčních modelů s rozdílnými stupni úrovně předpokládá, že bude dobře známo to, co se odehrává ve výuce dějepisu. Je třeba vědět, co dělají žáci, co vyučující, jak probíhají procesy učení a jak by vlastně měl být dějepis úspěšně vyučován. Zjištěná empirická data, o něž by se bylo možno opřít při tvorbě modelů kompetencí, existují v SRN pouze v náznacích. Především však běží oba diskursy z větší části nezávisle na sobě a zobrazují dvě téměř oddělené koleje historicko-didaktického výzkumu. Tuto empirickou „mezeru“ se pokouší vyplnit výzkumný projekt *FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein*. Na bázi šestinásobné matice historických operací za pomoci kódování jsou analyzovány různé empirické databáze (kurikula, učebnice, záznamy vyučovacích hodin), které se vztahují k dějepisné výuce. Problém požadovaného propojení empirie, teorie a pragmatiky v novějších empirických příspěvcích podle Bernhardta (2007, s. 110) spočívá v tom, že neexistuje žádná všeobecně akceptovaná

typologie, která by se dala aplikovat na každou oblast dějepisné výuky, a tím by se daly precizovat určité aspekty výuky dějepisu. Zaměření výzkumu pak člení do sedmi směrů:

1. výzkum učebnic, materiálů, kurikula,
2. výzkum historického vědomí žáků,
3. výzkum reálného dění v dějepisné výuce,
4. výzkum historického myšlení žáků,
5. výzkum výsledků učení (evaluace),
6. výzkum kvalitní a úspěšné hodiny dějepisu,
7. výzkum efektivity metodických pokynů.

Řada výzkumů však sleduje více cílů. Rovněž naše empirické šetření se pokusilo postihnout některé stránky druhé a třetí z výše jmenovaných oblastí. Český sociologický výzkum se pak dotýká především problematiky historického vědomí a okrajově i některých aspektů výuky dějepisu (Šubrt, 2010).

2 Výzkumný projekt *Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách* – cíle, organizační rámec, metody

V roce 2011 byl realizován rozsáhlý výzkumný projekt zaměřený na vybrané aspekty historického vědomí a jejich souvislost s realitou dějepisného vyučování na základních a středních školách. Jedná se o první takto komplexně pojatý výzkum v české oborové didaktice dějepisu.

Cíle výzkumu byly formulovány následovně:

- Postihnout vybrané aspekty historického vědomí žáků základních, středních odborných škol a gymnázií, studentů učitelství dějepisu a vyučujících² předmětu dějepis (rodinná paměť, vztah k historii, historické stereotypy, hodnocení vybraných událostí a osobností české minulosti, postoje k vybraným kontroverzním událostem 20. století, celkové pojetí dějinného vývoje).

² Pojmy *učitel*, *vyučující* a *pedagog* jsou s ohledem na stylistickou stránku textu používány synonymně pro učitele základních a středních škol.

- Zjistit vliv pojetí historie u učitelů na pojetí minulosti u žáků.
- Charakterizovat aktuální podobu výuky dějepisu na školách a postihnout míru, do jaké odpovídá aktuálním, kurikulárně zakotveným teoriím dějepisného vzdělávání (akcent na nejnovější dějiny, reflexe vybraných témat – gender v historii, historie dětství, dějiny národnostních menšin, dějiny každodennosti a sportu, kritická analýza a interpretace historických pramenů, především ikonografických a audiovizuálních, preference aktivizujících výukových metod, například dramatizace, *oral history* a projektového vyučování).
- Postihnout učitelovo pojetí učiva dějepisu.

2.1 Charakteristika výzkumu

Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen smíšený výzkumný design (Hendl, 2005, s. 45–63) s využitím metod a technik *focus groups*, dotazníku a *in-depth interviews*.

V první fázi (únor – duben 2011) bylo realizováno šest *focus groups* (k užití techniky blíže Gillernová, 2000) s vysokoškolskými studenty a pedagogy. Cílem těchto *focus groups* bylo identifikovat základní komponenty historického vědomí zkoumaného souboru, nastolit otázky vztahující se k aktuální podobě dějepisného vyučování a na jejich základě sestavit kvalitní dotazník. Po analýze shromážděných dat bylo vytvořeno pět verzí dotazníku pro pět skupin respondentů v druhé fázi výzkumu³ (květen–červen 2011). Konstrukce dotazníku vycházela jednak z výsledků *focus groups*, jednak z mezinárodního empirického šetření *Mládež a dějiny*, realizovaného v letech 1995/1996, z rozsáhlého sociologicky zaměřeného výzkumného projektu historické vědomí české populace (Šubrt, 2010) a především z četných oborově didaktických výzkumů, uskutečňovaných autorkami pravidelně od poloviny 90. let 20. století. V dotazníku byly použity otázky typu *multiple-choice*, grafické, škálovací a otevřené. Ve třetí fázi (září 2011 – prosinec 2012) jsou realizovány další *focus groups* a *in-depth interviews* zaměřené na hlubší proniknutí do zkoumaného problému na základě výsledků dotazníkového šetření.

Zkoumaný soubor tvořilo celkem 2 524 respondentů: žáci základních škol (14–15 let, n = 710), žáci gymnázií (17–18 let, n = 624), žáci středních

³ Rozsah dotazníku pro žáky ZŠ: 14 položek, pro gymnazisty a žáky středních odborných škol: 33 položek, pro studenty učitelských oborů: 46 položek, pro učitele dějepisu: 62 položek.

odborných škol (17–18 let, $n = 586$), vysokoškolští studenti učitelství dějepisu ($n = 347$) a učitelé dějepisu na ZŠ a SŠ ($n = 257$). Výzkum byl realizován v devíti regionech České republiky (vždy město i okolní menší obce): Praha, Ostrava, Brno, Olomouc, Plzeň, Ústí nad Labem, Český Těšín, České Budějovice, Hradec Králové.

Pro vytvoření databáze a statistické zpracování dat byly použity programy *Remark Office OMR*, *Statistical Package for the Social Sciences*.

Zkoumaný soubor učitelů se vyznačoval následujícími charakteristikami:

- vyšší zastoupení žen (ženy 74,6 %, muži 25,4 %);
- zastoupení věkových kategorií: do 25 let (12,5 %), 25–29 let (11,3 %), 30–39 let (24,6 %), 40–49 let (26,6 %), 50–59 let (25,0 %), 60 a více let (11,3 %);
- typ školy, na které působí: základní škola (42,4 %), gymnázium (33,5 %), střední odborná škola (18,8 %), jiné (5,3 %).

2.2 Obsahová koncepce výzkumu

Celkovou koncepci výzkumu vytvořenou na základě výše zmíněných teoretických poznatků uvádíme pro dokreslení obsahové strukturace šetření:

I. historické vědomí

1. *rodinná paměť*: zájem o historii rodiny, uchovávání, vedení rodinné genealogie, vyprávění o osudech předků, znalost rodinné historie (do které generace předků znalost rodinné historie sahá, tragické momenty v rodinné minulosti a vliv „velkých událostí“ na osudy rodiny);
2. *vztah k historii*: motivace k poznávání historie, preferovaná historická období, preferovaná geografická perspektiva (místní dějiny, historie regionu, české dějiny, evropské dějiny, světové dějiny), preferovaná tematická perspektiva (politické dějiny, hospodářské a sociální dějiny, dějiny vojenství, dějiny vědy a techniky, dějiny umění, každodennost, dějiny mentalit, dějiny náboženství);
3. *kulturně-historická identita*: místa paměti („symboly“ národních dějin), historický autostereotyp a heterostereotypy jiných národů, interetnické postoje (pozitivní, neutrální a negativní postoje, pozitivní a negativní

hodnocení historických osobností a událostí (kdo a co vzbuzuje pocit hrdosti či naopak stud), hodnocení vybraných událostí (např. čin skupiny bratří Mašínů, události roku 1968, Charta 77, sametová revoluce 1989, vstup České republiky do Evropské unie), významné letopočty v historickém vědomí;

4. *pojetí zákonitostí dějinného vývoje*: identifikace faktorů ovlivňujících společenský vývoj (zájmy a rozhodování mocných jedinců, ekonomické vlivy, výjimečně schopné individuality, náboženství a církve, sociální hnutí, přírodní zákonitosti, vynálezy a objevy, umění, vyšší vůle), vývoj lidských dějin („subjektivní filozofie dějin“) vyjádřený graficky – křivkou, identifikace faktorů ovlivňujících historické vědomí společnosti (rodina, osobní zkušenost, legendy, mýty a stereotypy, média, literatura, film, ideologie, náboženství, příslušnost k Evropské unii, školní výuka dějepisu);
5. *informační zdroje o historii*: četba beletrie, četba odborné literatury, rodina, škola, film, média, internet.

II. výuka dějepisu

1. *učitelovo pojetí dějepisu (obsah vzdělávání)*: akcentace geografické, tematické (gender, dějiny etnických menšin, každodennost, dějiny sportu, rodinná historie, historie dětství) a chronologické perspektivy dějin ve výuce, význam klíčových historických mezníků (letopočtů), význam jednotlivých historických etap;
2. *učitelovo pojetí dějepisu (vyučovací metody, formy a edukační média)*: uplatňování vyučovacích metod (*oral history*, výklad, diskuze, dramatizace, projekty, didaktické hry), rozvíjení kompetencí pro analýzu a interpretaci jednotlivých typů historických pramenů (ikonografických, textových, audiovizuálních, grafických), tvorba mentálních map, práce s učebnicí.
3. *informační zdroje využívané ve výuce dějepisu*: internet, odborné časopisy;
4. *identifikace potřeb učitelů*: např. zvýšení hodinové dotace dějepisu, nové moderní učebnice pracovního typu, samostatný metodický portál pro dějepis, odborný časopis pro dějepisné vyučování, odborné a metodické vzdělávací kurzy, lepší technické vybavení školy.

Vzhledem k omezenému rozsahu této studie byly vybrány pouze některé aspekty postihující vztah teorie a praxe dějepisného vyučování: I.2, II.1, II.2. Položili jsme si následující otázky:

- Kterou geografickou, chronologickou a tematickou perspektivu dějin⁴ žáci, studenti učitelství a učitelé upřednostňují a jak jejich preference odpovídají aktuálním trendům v oborově didaktické teorii?
- Které dimenze vzdělávacího obsahu dějepisu stávající a budoucí učitelé akcentují (ontodidaktické pojetí)?
- Jaký vyučovací styl ve výuce dějepisu převažuje?
- Které typy historických pramenů jsou ve výuce dějepisu analyzovány?
- Je výklad historie v dějepisném vyučování doveden až do současnosti?
- Kterým tématům se učitelé ve výuce dějepisu věnují nejvíce?

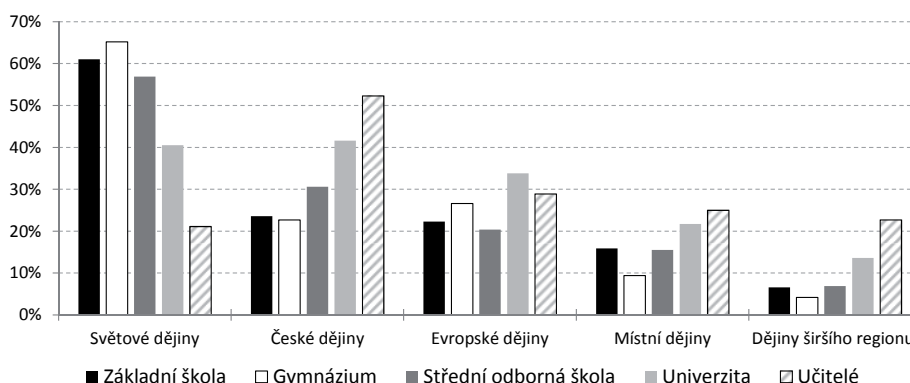
3 Výzkumná zjištění

Lze předpokládat, že obliba jednotlivých obsahových dimenzí historie u učitelů dějepisu do značné míry určuje také, do jaké míry jim pedagogové věnují ve své výuce prostor (tuto souvislost jsme zjišťovali inferenčními statistickými postupy, je uvedena pouze v případě, že se statisticky významný vztah potvrdil). Zájem o tyto dimenze v historickém vědomí českých středoškoláků byl předmětem také mezinárodního výzkumu *Mládež a dějiny* (Klíma, 2001).⁵

⁴ Preferovaná perspektiva dějin byla prezentována v kontextu vztahu respondentů k českým dějinám také v jiné studii publikované v zahraničí (Labischová, 2012).

⁵ Preference geografické, tematické a chronologické perspektivy dějin byla zjišťována uzavřenými otázkami typu *multiple-choice*, šlo o vyjádření zájmu respondentů o tyto dimenze.

3.1 Preferovaná geografická perspektiva historie



Obrázek 1. Preferovaná geografická perspektiva dějin

Výzkumné výsledky (viz obr. 1) týkající se oblíbenosti konkrétní geografické perspektivy dějin ukázaly významné rozdíly v odpovědích respondentů. Žáci základních (61 %), středních odborných (57 %) škol a gymnázií (65 %) upřednostňují jednoznačně světové dějiny, je zde tedy jistý posun v preferencích oproti výzkumu *Mládež a dějiny* uskutečněnému před více než 15 lety, kdy byly žáky preferovány spíše národní dějiny (Klíma, 2001). Nižší četnosti vykazují odpovědi univerzitních studentů (41 %), kde je zájem téměř shodný se zájmem o národní dějiny (42 %), ovšem četnosti odpovědí u učitelů jsou v případě světových dějin nejnižší ze všech pěti možných odpovědí (21 %). Učitelé volí především české a československé dějiny (52 %).

Evropská perspektiva dějepisného vzdělávání je oblíbená zejména u univerzitních studentů (34 %), o něco nižší jsou pak četnosti odpovědí učitelů (29 %), gymnazistů (27 %), žáků základních (22 %) a odborných (20 %) škol. Ve srovnání s výsledky mezinárodního srovnání (Klíma, 2001) došlo k nárůstu zájmu o evropskou perspektivu (tehdy se o ni zajímalo v průměru 15 % dotázaných). Uplatňuje se tak doporučení Rady Evropy z roku 2001 k implementaci evropské dimenze do výuky dějepisu (srov. Labischová, 2005). Jako důvod je nejčastěji uváděna potřeba porozumět širšímu evropskému kontextu historie a překonat izolovaný pohled na vývoj českých zemí:

Já se přikloňuji k té evropské dimenzi, protože národní je určitě důležitá, ale já si myslím, že je důležité vědět i to, co se dělo kolem nás, abychom obecně rozuměli v těch dějinách souvislostem, nemyslím jen těm evropským, ale také v národních dějinách. (studentka učitelství dějepisu, 21 let)

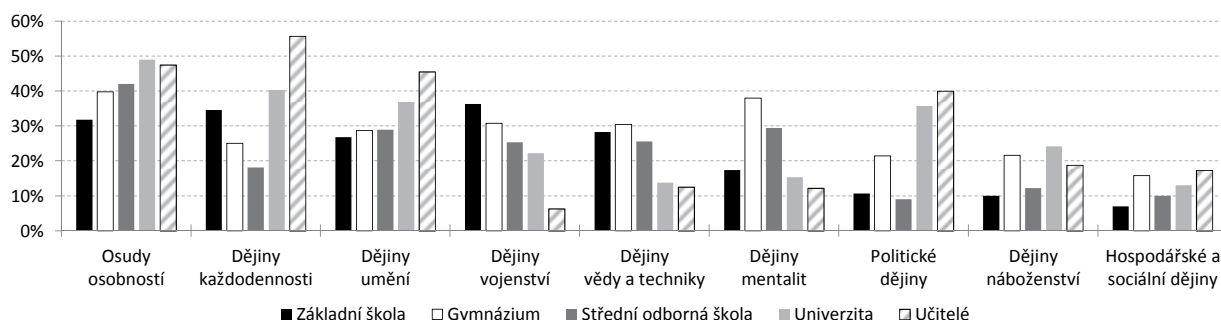
V současnosti se v oborové didaktice dějepisu hovoří o významu lokální a regionální historie, která umožňuje využívat aktivizační výukové metody zaměřené na kreativní činnosti žáků (projektové vyučování, práci s prameny, *oral history*) a rozvíjení nejen znalostí, ale také dovedností a historických kompetencí (blíže Hrubá, 2006). Nejoblíbenější je regionální a lokální historie u učitelů (25 %) a univerzitních studentů (22 %), překvapivě nejnížší obliba byla zaznamenána u gymnazistů (9 %), kde jsou četnosti nižší než u žáků základních (16 %) a středních odborných (15 %) škol. Tento výsledek lze interpretovat tak, že gymnaziální výuka je v České republice do značné míry podřízena snaze připravit gymnazisty pro úspěšné složení maturitní zkoušky, která je zaměřena především na reprodukci faktografických znalostí. V dějepisné výuce na gymnáziu tak není věnován dostatečný prostor projektům zaměřeným na lokální a regionální dějiny. Tato skutečnost je do jisté míry alarmující, odbornou veřejností je však již reflektována a stala se podnětem pro úpravu kurikula.⁶

Nejmenší zájem projevili respondenti o dějiny širšího, přeshraničního regionu (např. Slezska, tzv. euroregionů, střední Evropy) s výjimkou učitelů dějepisu, kde je zájem o 1,6 % vyšší než o dějiny světové. Také tato geografická perspektiva by měla být ve výuce mnohem častěji uplatňována, neboť nabízí cenný potenciál pro interkulturní dimenzi dějepisného vzdělávání s využitím principů multiperspektivity (Stradling, 2004b).

Je třeba upozornit na to, že pedagogové, kteří považují za zajímavou perspektivu místních dějin, se zároveň v hodinách dějepisu výrazně častěji zabývají historií regionu (rozdíl je statisticky významný na základě testu dobré shody, p -value 0,008). Oproti tomu pedagogové, kteří preferují perspektivu širšího regionu, nevykazují v porovnání s ostatními pedagogy výraznější zaměření výuky na místní dějiny.

⁶ V současnosti se v České republice pilotně ověřuje alternativní verze Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (vzdělávací obor dějepis), která je částečným upuštěním od cyklického pojetí chronologického výkladu dějin (dosud se na gymnáziu probírá rozšířené učivo ze základní školy). Vytváří se kombinovaný model (propojující chronologický a tematický přístup) akcentující dějiny 20. století a umožňující hlubší tematizaci významných historických etap či témat (regionální historii jsou vyčleněny dva tematické celky) a poskytující širší prostor pro rozvíjení kompetencí analýzy a interpretace historických pramenů.

3.2 Preferovaná tematická perspektiva dějin



Obrázek 2. Preferovaná tematická perspektiva dějin

U všech skupin respondentů se vysoké oblibě těší příběhy ze života slavných historických osobností (nejvíce u univerzitních studentů – 49 %, nejméně u žáků základních škol – 32 %), což do jisté míry souvisí také s vysokou preferencí výkladu učitele jako „dobrého vypravěče příběhů“ (Klíma, 2001, s. 53–54) – viz graf 2.

Atraktivní jsou také dějiny každodennosti, a to nejvíce pro učitele (56 %), nejméně pro žáky středních odborných škol (18 %), kde se zřejmě vzhledem k nízké hodinové dotaci dějepisu nedostává každodennosti patřičného prostoru. Pedagogové, kterým připadá atraktivní perspektiva historie každodennosti, se právě tématem každodennosti také významně častěji zabývají v hodinách dějepisu v porovnání s ostatními kolegy (rozdíl je statisticky významný na základě testu dobré shody, p-value 0,003). Podobně vysoká (celkově 31 %) je pak obliba dějin umění.

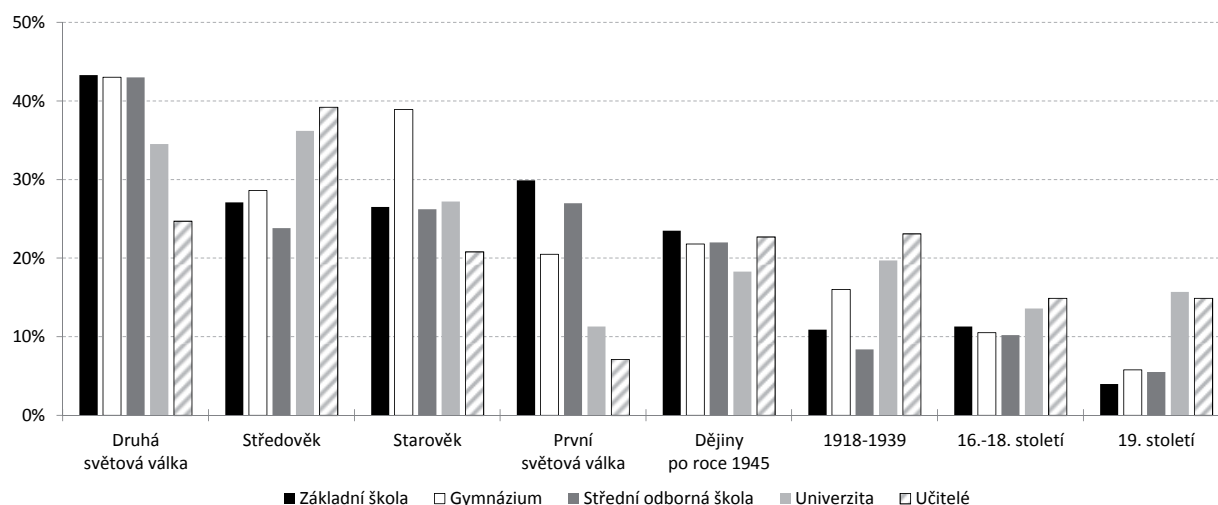
Největší diference mezi jednotlivými skupinami respondentů byly zjištěny u dějin vojenských. Zatímco toto téma je oblíbeno pouze u 6 % pedagogů,⁷ je jeho obliba značná především u žáků základních škol (36 %) a gymnázií (31 %).⁸ Zřetelný posun byl v případě vojenství zaznamenán ve srovnání s výzkumem *Mládež a dějiny*, kde Česká republika, Slovinsko a Estonsko vykazovaly nejnižší zájem právě o vojenské dějiny (Klíma, 2001, s. 64).

Všechny skupiny dotázaných zařadily na poslední místo dějiny hospodářské a sociální (celkově 12 %).

⁷ Výsledek je zřejmě ovlivněn vyšším zastoupením žen ve zkoumaném souboru učitelů.

⁸ Preference vojenských dějin žáky základních škol a gymnázií může souviset s oblibou historie první a především druhé světové války – viz dále.

3.3 Preferovaná období historie



Obrázek 3. Preferovaná chronologická perspektiva dějin

Z grafu (obr. 3) vyplývá, že zájem žáků základních, středních odborných škol a gymnázií (shodně 43 %) se upíná nejvíce k období druhé světové války a nacistické okupace. Univerzitní studenti (36 %) a pedagogové (39 %) se však obracejí raději k dějinám středověku. Starověké dějiny preferují nejvíce gymnazisté (40 %), nejméně učitelé (21 %). Poměrně vyrovnaný je výsledek v případě nejnovějších dějin po roce 1945 (celkově 22 %), značné rozdíly vykazují oproti tomu odpovědi týkající se první světové války (není příliš oblíbená učiteli ani univerzitními studenty – 7 % a 11 % ve srovnání s žáky základních a středních odborných škol – 30 % a 27 %).

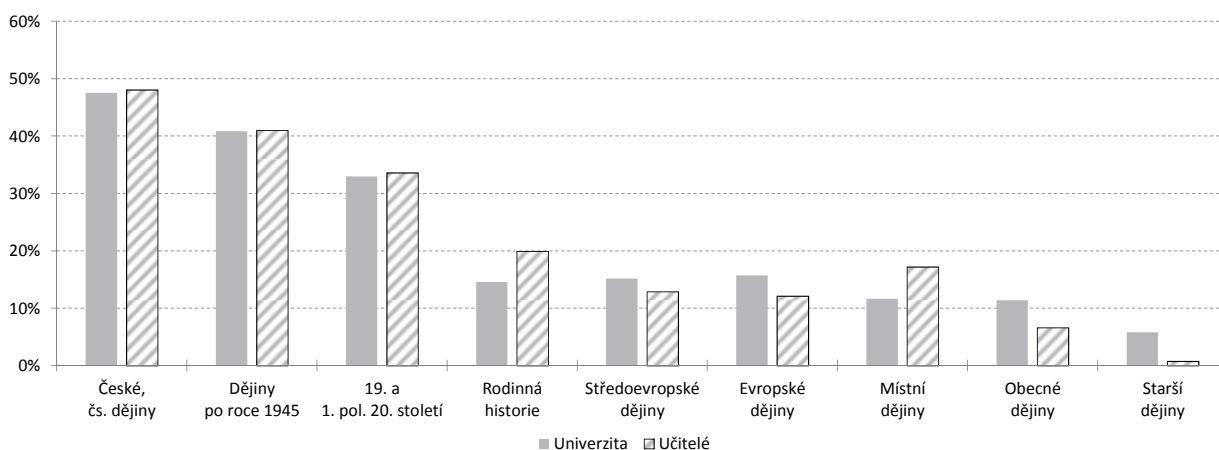
Celkově jen velmi málo zajímá všechny skupiny dotázaných „dlouhé“ 19. století (7,5 %).

Rovněž *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ*, realizovaný v letech 2005/2006, potvrdil největší zájem žáků o historii druhé světové války a o období Protektorátu Čechy a Morava.⁹ Výrazně akcentován byl také vývoj v meziválečném období, především v kontextu národních dějin. Avšak i první světová válka byla pro studující mládež atraktivní. V posouzení

⁹ Otázky zde byly pokládány odlišně, respondenti z řad maturantů měli uvést témata z českých a obecných dějin 20. století, která je nejvíce zajímala. Naproti tomu vyučující sdělovali své mínění o preferencích žáků ve vztahu k nejnovějším dějinám. 2. světovou válku jako atraktivní téma označilo 59 % studentů a 74 % učitelů, období Protektorátu Čechy a Morava 44 % studentů a 69 % vyučujících.

míry obliby historie po roce 1945 se obě testované kategorie výrazně lišily. Pedagogové se totiž mylně domnívali, že tento dějinný úsek jejich svěřence příliš nezajímá (Gracová, 2008b, s. 10–11).

3.4 Akcentace vzdělávacího obsahu



Obrázek 4. Akcentace vzdělávacího obsahu dějepisného vyučování

Studentům připravujícím se na profesi učitele dějepisu a pedagogům působícím v sekundárním vzdělávání byla položena otázka zjišťující jejich ontodidaktické pojetí vzdělávacího obsahu dějepisu, konkrétně akcentaci jednotlivých aspektů oboru historie v rámci školní edukace z hlediska významu pro naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Otázka zněla: *kteřou oblast historie by žáci měli znát nejlépe*. Zajímalo nás, nakolik toto pojetí odráží aktuální trendy v oborové didaktice. Graf (obr. 4) naznačuje, že budoucí i stávající učitelé se ve svém pohledu do velké míry shodují. 48 % z nich spatřuje těžiště historické edukace v národních dějinách, naopak obecné dějiny představují prioritu pouze pro 9 % dotázaných (častěji vysokoškoláků). Tento výsledek do značné míry koresponduje s oblibou geografické perspektivy (obr. 1), neboť právě učitelé a vysokoškoláci výrazně preferovali národní dimenzi před obecnou.

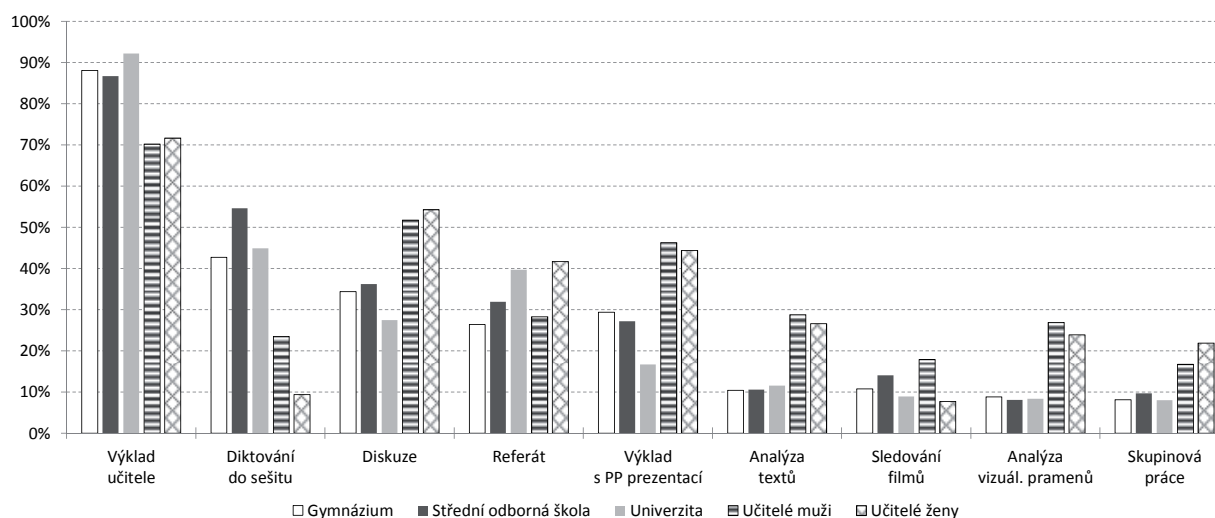
Opakovaná doporučení MŠMT a široké spektrum odborných publikací věnovaných významu nejnovějších a soudobých dějin (Stradling, 2004a; Hudecová, 2007; Hudecová & Labischová, 2009) jsou učiteli a studenty zřejmě vědomě reflektovány, neboť shodně 41 % studentů i učitelů považuje za nejdůležitější právě tuto historickou etapu.

Třetina oslovených přikládá důležitost období 19. a 1. poloviny 20. století, u všech ostatních variant odpovědí se pak četnosti pohybovaly v rozmezí 4–17 %.

3.5 Aktuální podoba výuky dějepisu

V kontextu charakteristiky výzkumu jsme naznačili, že sledování podoby současné výuky dějepisu na základních a středních školách si kladlo za cíl postihnout míru, do jaké odpovídá aktuálním, kurikulárně zakotveným teoriím dějepisného vzdělávání. Pokoušelo se však také postihnout učitelovo pojetí učiva. Má-li být školní dějepis *kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti* (RVP ZV), nelze se obejít bez nasazení aktivizujících metod. Jen ty se po zvládnutí základní historické faktografie mohou stát prostředkem k získávání nezbytných kompetencí, potřebných pro dosažení vyšších úrovní historického poznání. Poodhalit situaci v tomto směru nám pomohl dotaz na převládající styl výuky dějepisu. K jakým zjištěním jsme dospěli?

3.6 Pevládající metody prezentace učiva¹⁰



Obrázek 5. Pevládající metody prezentace učiva dějepisu (varianta často)

Nejfrekventovaněji zastoupenou metodou prezentace učiva zůstává i nadále učitelův výklad (86 %), v polovině případů provázený ještě tradičním dikto-

¹⁰ Vzhledem k rozsahu dotazníku nebylo možno sledovat zvlášť organizační formy, styly výuky, vyučovací metody či didaktické prostředky.

váním látky do sešitu. Převahu výkladu připustily téměř tři čtvrtiny pedagogů shodně obou pohlaví. Jejich názor se však lišil v otázce diktování učiva (tuto praxi přiznávají většinou muži). Dnešní vysokoškoláci měli při svém studiu na střední škole zkušenost s naprostou dominancí výkladu (92 %), hodnoty uváděné jejich mladšími spolužáky jsou jen nepatrně nižší.

Naše paní učitelka nám diktovala, přímo diktovala, vlastně to, co říkala, jsme si museli slovo od slova zapisovat... U nás to bylo teda také tak. Já jsem měla dějepis na střední škole jenom dva roky, takže u nás to bylo jako na základní škole, nadiktovat zápisek, barevně podtrhnout nadpis. (studentky učitelství dějepisu, 21 a 22 let)

Počítačová prezentace jako varianta obohacující učitelův výklad je samozřejmostí pro zhruba 45 % pedagogů, ve výuce se s ní setkala téměř 30 % středoškoláků, na rozdíl od 17 % těch, kdo maturovali před několika lety. Mladší pedagogové v porovnání se svými staršími kolegy powerpointovou prezentaci používali významně častěji (korelace mezi věkem a četností užívání měřená jako Kendallovo tau byla $-0,130$), nepřiliš potěšitelným zjištěním však je, že také právě tato skupina respondentů preferuje pouhé diktování do sešitu (korelace $-0,193$). Oproti tomu starší pedagogové častěji uplatňují projektové vyučování (korelace $0,185$) a analýzu grafů a tabulek (korelace $0,214$). Všechny korelace byly statisticky významné na pětiprocentní hladině spolehlivosti.

Samozřejmost diskusních metod deklarovala téměř polovina pedagogů, avšak ve výuce se s nimi pravidelně setkávala pouze třetina studentů. Téměř polovina však přijímala učitelovu jednoznačnou verzi historických událostí nadiktovanou do sešitu. Prezentace referátů studenty pak zaujala další pozici mezi frekventovaně využívanými metodami, a to preferencí 30 % dnešních středoškoláků a 38 % pedagogů. Variantu často pro práci s pramennými materiály, konkrétně s texty, filmy a vizuálními prameny, volilo už jen 13–11 % respondentů.

Ve většině případů jsme zaznamenali nesoulad v odpovědích učitelů a žáků, nejvýraznější u analýzy textových a vizuálních pramenů. Ta je samozřejmostí pro více než čtvrtinu pedagogů, ale jen desetinu studentů. Podobně pětina vyučujících upřednostňuje skupinové vyučování, avšak ve škole takovou praxi zaznamenala sotva desetina žáků. Mentální mapa jako prostředek systemizace poznatků je běžně využívána – především zásluhou učitelek – 13 % vyučujících, a zkušenost s ní z výuky dějepisu má stejné procento

gymnazistů. Nepatrný posun směrem k aktivizujícím metodám dokládá skutečnost, že v posledních třech, čtyřech letech vzrostl počet studentů, kteří participovali na různých projektech. Dramatizace, didaktická hra, analýza a tvorba grafů a tabulek, stejně jako *oral history* jsou běžnou záležitostí pro sotva 3–4 % oslovených.

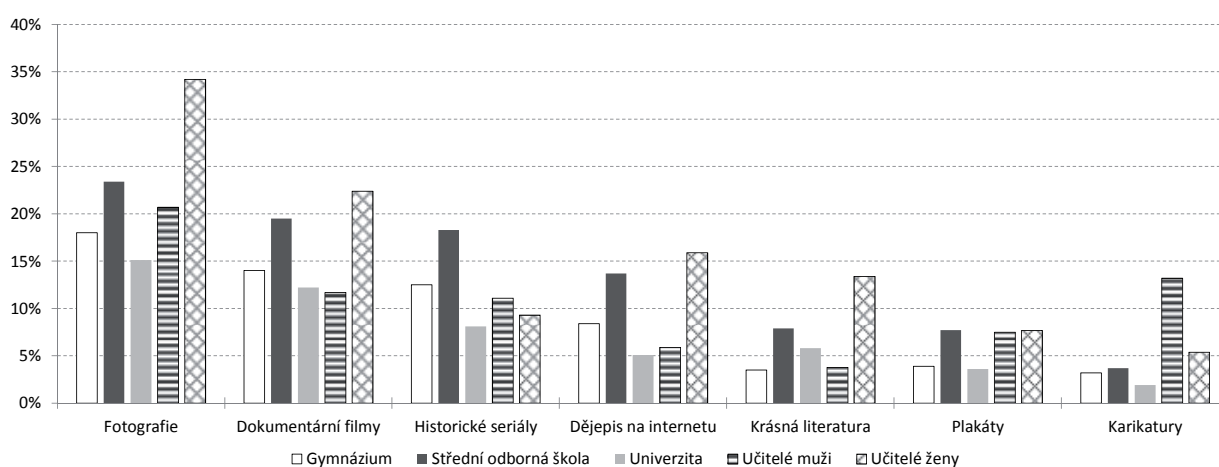
Je proto logické, že u výše jmenovaných metod volily tři čtvrtiny respondentů možnost *vůbec* (u *oral history* „jen“ 65 %). Zmíněná druhá krajní varianta odpovědi byla příznána zhruba polovinou respondentů i v případě tvorby myšlenkových map, projektového vyučování a také práce s ikonickým textem. Rezignaci na zajímavé produktivní činnosti s posledním jmenovaným typem pramene však připustilo jen 13 % učitelů, častěji mužů než žen. Podobnou disproporci v odpovědích učitelů a žáků jsme zaznamenali i u položky *oral history*. Besedy s pamětníkem, ale také další příležitosti zaznamenávání individuálních svědectví o minulosti zůstávají stranou pozornosti 32 % vyučujících. S něčím takovým se však ve školním dějepise nesetkaly tři čtvrtiny žáků, přitom právě *oral history* představuje specifickou metodu uplatňující princip *learning by doing* umožňující rozvíjet klíčové kompetence žáků (Labischová & Gracová, 2008; Vaněk, 2004; Vaněk, Mücke, & Pelikánová, 2007).

Mezi edukační média, která jen občas nacházejí své místo ve výuce dějepisu, patří v první řadě film (72 %), dále textové a vizuální prameny (50 % a 43 %). Skupinová práce a projektové vyučování patří rovněž mezi občas praktikované vyučovací formy (52 % a 44 %). Vyučující v podstatě mnohdy volili právě variantu *občas* u aktivit, na něž nekladou velký důraz, ať už ze setrvačnosti u tradičního stylu výuky, anebo pro nedostatek času.

Jak vysvětlit značné rozdíly v odpovědích žáků a učitelů? V první řadě je třeba připomenout, že soubor respondentů obou kategorií vesměs pocházel ze stejných škol. Nicméně odpovědi vyučujících jsme získávali rovněž prostřednictvím *Asociace učitelů dějepisu (ASUD)*, při příležitosti speciálních seminářů, jichž se vesměs účastní ti, kdo se systematicky vzdělávají, a proto se zčásti odchylojí od úzu běžného na většině škol. Disproporce ovšem mohou plynout i ze snahy prezentovat se v co nejlepším světle. Proto starší respondenti na rozdíl od žáků volili raději variantu *občas* než *vůbec*. Na druhé straně studenti nedokážou detailněji zaznamenat, jak přesně probíhala jejich výuka dějepisu. Občasné zařazení některých dílčích činností jim mohlo připadat jako nedostatečné.

3.7 Práce s historickými prameny

Rozvíjení historického myšlení žáků s důrazem na kritickou analýzu a interpretaci historických pramenů různé provenience patří k nejaktuálnějším trendům v oborové didaktice dějepisu (Pandel & Schneider, 1999; Kratochvíl, 2004; Labischová & Gracová, 2008; Gautschi, 2009; Günther-Arndt, 2010). Zdůrazňováno je především rozvíjení kompetence číst historický ikonický text (Sauer, 2000; Gautschi, 2009). Proto byl výzkum zaměřen právě na tento aspekt dějepisného vyučování v současné praxi na základních a středních školách.



Obrázek 6. Práce s historickými prameny (varianta často)

Do výčtu bylo zahrnuto osm možností, které měly být oceněny, obdobně jako v předchozím případě, variantami *často*, *občas* nebo *vůbec*. Nejčastěji se v hodinách dějepisu pracuje s fotografiemi (21 %). Téměř třetina pedagogů využívá přednostně tohoto informačního zdroje pro poznání minulosti. Aletaké pětina žáků připustila, že fotografie často hrály důležitou roli při prezentaci dějepisného učiva. Formulace položky nám neumožnila postihnout, v jaké funkci jsou fotografie ve výuce nasazovány. Mezi odpověďmi však naprosto převládaly odkazy na občasná analýzy tohoto typu ikonického textu. Potvrdily to dvě třetiny vyučujících a více než polovina jejich žáků. Přesto čtvrtina žáků se ani v současné době neučí historickou fotografií analyzovat, tuto praxi potvrdilo jen zanedbatelné procento vyučujících (4 %). Fotografie tak plní ve výuce obvykle pouze ilustrativní funkci a prezentována je mnohdy nepříliš efektivně, jak popisuje svou zkušenost jeden z vysokoškolských studentů:

No, když byly nějaké fotografie, tak to bylo převážně z nějakých odborných knih a pan učitel nám to donesl. Bylo to teda na střední škole a vypadalo to tak, že nejdřív tu knížku podržel a řekl nám něco o tom obrázku, třeba když se jednalo o pazourek, tak nám k tomu něco málo řekl, a v podstatě než to došlo na konec, tak už vlastně ani nikdo nevěděl, o co šlo. (student učitelství dějepisu, 21 let)

Dokumentární film pokládají učitelé za vhodnější a zřejmě i věrohodnější formu přiblížení historických událostí než hrané filmy či seriály s historickou tematikou (k využití hraného filmu blíže Štěpánek, 2011). Pětina z nich je využívá v hodinách pravidelně, tři čtvrtiny pak příležitostně. Žádný prostor ve výuce jim nevyhradí pouze 5 % pedagogů. Studující historie měli před několika lety poněkud odlišnou zkušenost, neboť se s filmovými dokumenty na střední škole frekventovaně setkávala asi desetina z nich, dvě třetiny zažily občasnou projekci, čtvrtina neučinila žádnou zkušenost s filmem jako edukačním médiem. Dnešní středoškoláci deklarovali podobnou situaci s tím, že mírně vrostlo procento těch, kdo film ve výuce sledují často, a naopak se snížil počet studentů, kteří se s filmovým médiem nesetkali vůbec (20 %). Historické filmy a seriály jsou nasazovány méně, navíc mnohdy pouze pro vyplnění času např. před prázdninami či svátky bez hlubší analýzy a interpretace:

Většinou to bylo teda to zabití času, když učitelka třeba nebyla. (student učitelství dějepisu, 22 let)

Zatímco s písemnými prameny (k jejich analýze v dějepisném vyučování blíže Pandel, 2000) se v dějepise pracuje buď pravidelně (třetina), nebo přinejmenším příležitostně (63 %), ostatní, především vizuální média dopadají nesrovnatelně hůře. Plakáty a karikatury jsou jako edukační média samozřejmostí pro asi 8 % pedagogů, příležitostně s nimi pracují zhruba dvě třetiny, podstatně častěji ženy. Karikatury pro třetinu a plakáty pro pětinu vyučujících nepředstavují typ historického pramene hodný jakékoliv pozornosti. Absence metodických stránek, obvyklých v učebnicích našich sousedů, bezesporu sehrává negativní roli.

S krásnou literaturou se v dějepise dnešní středoškoláci vesměs nesetkávají vůbec (53–61 %) nebo jen zřídka (35–39 %). Pravidelně se s beletrií v dějepise pracuje na minimu škol (4–8 %). Lepší zkušenost v tomto případě překvapivě učinili žáci odborného zaměření. Hodnoty uváděné učiteli jsou podobné, avšak v obráceném poměru *občas* (60 %) a *vůbec* (29 %). Výrazně častěji

krásnou literaturu jako pramen akceptují učitelky (v 13 % často). Zde je možno poukázat na vztah k druhé aprobaci: pedagogové s aprobací český jazyk se v preferenci analyzovaných pramenů v rámci dějepisu neliší od ostatních vyučujících, ovšem s jedinou výjimkou právě u krásné literatury. Vyučující aprobovaní v českém jazyce analyzují v hodinách dějepisu beletrii statisticky významně častěji (prokázáno testem dobré shody, p-value 0,043).

Je nutno doplnit, že kreativnější učitelé s druhou aprobací český jazyk se pokoušejí o propojení svého aprobačního předmětu také ve využívání narativu, kupříkladu ve spojení s rodinnou historií:

Protože většinu tříd, které mám na češtinu, mám i na dějepis, tak od prváku připravujeme společné seminární práce, kde vlastně využívám to, co oni zjistí z rodinné historie, ve zpracování potom dál, směrem vlastně k výstupům z českého jazyka, buď k charakteristice, nebo k vypravování, ve vyšších ročnících k eseji, ta motivace je v té práci s tou rodinou historií, ale tematicky s tím pracujeme každý rok jinak. (gymnaziální učitelka, 45 let)

Rovněž pro frekvenci využití internetu pro potřeby výuky dějepisu platí, že polovina středoškoláků tuto praxi nepotvrdila, 40 % připustilo příležitostné využívání. S tímto informačním zdrojem vůbec nepočítá třetina vyučujících, 55 % ho pak akceptuje alespoň občas. V pravidelném kontaktu s historickými poznatky na internetu je 13 % učitelů a asi desetina žáků SŠ.

Již dlouhodobým trendem ve výuce dějepisu, obdobně jako v zemích našich sousedů, kteří mají podobnou koncepci školního dějepisu, ale rovněž v ostatních zemích Evropské unie, je akcentování moderní historie (Stradling, 2004a; Hudecová, 2007; Hudecová & Labischová, 2009). Problém v naplňování tohoto záměru spočívá v chronologickém výkladu minulosti. Učitelé mnohdy věnují řadu hodin prezentaci starší historie a pak se jim nedaří dovést látku do současnosti. Třebaže na tento problém už před řadou let upozorňovala Česká školní inspekce, stále ještě existují školy, kde výuka dějepisu opomíjí úsek posledního půlstoletí. Někteří vyučující hledají náhradní řešení v tom, že kurz nejnovější historie zařadí do historického semináře. Ten ovšem nenavštěvují všichni žáci, a tak řada z nich je ochuzena o témata, která jsou pro jejich orientaci obzvláště důležitá a která mohou být i atraktivní, neboť při jejich prezentaci lze využívat množství různých informačních kanálů.

3.8 Akcentace problematiky nejnovějších dějin

Jak tedy vypadá situace na počátku druhé dekády 21. století? Dotazovali jsme se dvou kategorií respondentů, a sice vyučujících a studujících historie, kteří nám sdělili svou zkušenost z doby svých středoškolských studií, ukončených před třemi, čtyřmi lety. Odděleně jsme přitom zjišťovali akcentování časových úseků českých a obecných dějin. K čemu se „přiznali“ testovaní pedagogové? Z průzkumu vyplynulo, že současností končí výuku českých dějin 40 % učitelů, a to především ženy vykonávající tuto profesi (30 % mužů). Úplný výklad obecných dějin pak uslyší v rámci středoškolské přípravy od svých vyučujících, tentokrát shodně obou pohlaví, 45 % studentů. Třetina pedagogů to „stihne“ k rozdělení Československa. Protože toto datum nepředstavuje mezník pro obecné dějiny, sloučili jsme v tomto případě respondenty odkazující na roky 1993 a 1989. Jde o 41 %, proto můžeme konstatovat, že většina žáků je seznámena se světovým děním do konce studené války, případně i v letech následujících (dohromady 86 %). 16 % učitelů dobere rovněž učivo českých dějin po sametovou revoluci, což v součtu znamená 90 % žáků poučených o naší nedávné minulosti. Dějepisnou výuku však uzavírá 5 % učitelek rokem 1968 a dalších 5 % padesátými léty či koncem druhé světové války. Muži jsou většími „hříšníky“, když 5 % z nich přiznalo, že končí výklad českých dějin padesátými léty, a dalších 5 % koncem či dokonce počátkem nacistické okupace.

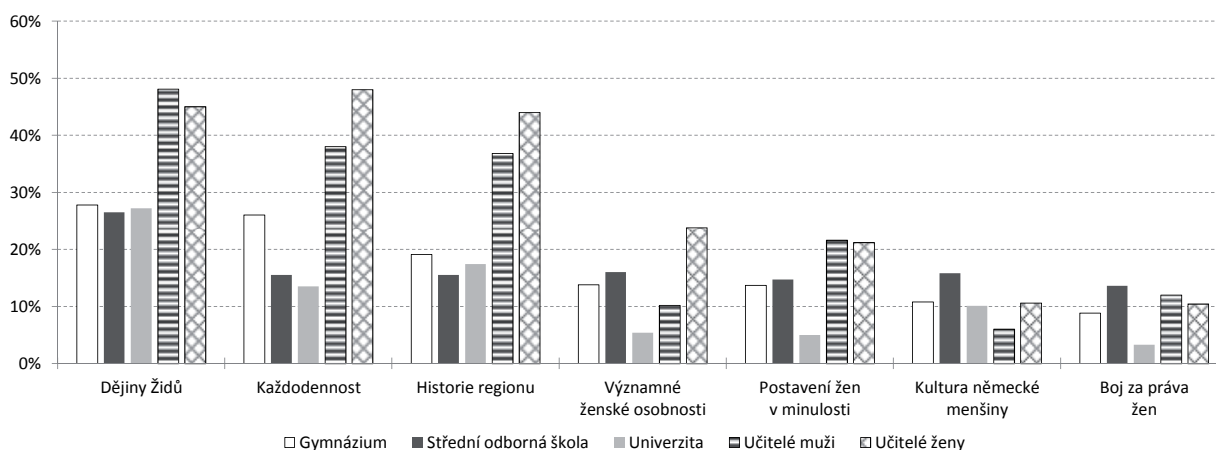
V zaměření na moderní dějiny po roce 1945 se jednotlivé věkové skupiny učitelů příliš neliší. Starší pedagogové končí výklad českých dějin u modernějších témat (korelace měřená jako Kendallovo tau byla 0,117, jedná se o poměrně slabý vztah, ačkoli statisticky významný), u výkladu obecných dějin jednotlivé věkové skupiny nevykazují příliš velký rozdíl.

Méně příznivě vypadá situace z pohledu vyučovaných. Desetina dnešních vysokoškoláků byla na střední škole poučena o obecné i české historii jen do roku 1939. Třetina z nich si vyslechla ještě výklad druhé světové války, pětina i poměrů za nacistické okupace. Polovina respondentů z řad studentů se seznámila se sametovou revolucí a částečně i s děním po rozdělení společného státu. Poměry po rozpadu sovětského bloku byly před čtyřmi, pěti lety prezentovány asi 38 % středoškoláků. 60. léta se stala mezníkem výkladu českých i světových dějin v 8 %. Padesátými léty končil častěji kurz o české minulosti (11 %) než obecných dějin (8 %). Pokud lze pokládat uváděné údaje za věrohodné, pak s odstupem několika let došlo

k výraznému posunu. Minimálně k roku 1989 dováděla dříve výklad sotva polovina vyučujících,¹¹ dnes je to téměř 90 %. Výsledky nejsou zkresleny ani nahrazováním chybějících hodin v historickém semináři, neboť na tuto vyučovací formu jsme se dotazovali zvlášť.

3.9 Naplňování aktuálních trendů ve výuce dějepisu z hlediska tematické perspektivy

Prostor pro regionální, interkulturní a doposud opomíjená témata jsme zjišťovali prostřednictvím dvou položek. První z nich byla přitom určena čtyřem skupinám respondentů, a to středoškolákům všeobecného i odborného zaměření, studujícím historie a pedagogům. Dotazovaní měli prostřednictvím škály tří možností uvést, kolik pozornosti věnují ve výuce jednotlivým z dvanácti nabízených témat. Šlo o taková témata, na která nebyla – s výjimkou nejnovějších učebnic – v tomto základním edukačním médiu upřena dostatečná pozornost. Co se tedy i při zmíněném handicapu žáci v hodinách dějepisu v tomto směru dovídají?



Obrázek 7. Akcentace témat ve výuce dějepisu (varianta často)

Pro učitele nesporně nejatraktivnějším tématem jsou dějiny židovského národa či židovského etnika žijícího na našem území. Téměř polovina z nich jim totiž vyhrazuje hodně prostoru. Tento názor potvrdili jak ti, kdo jsou

¹¹ Obdobná zjištění, jaká vyplynula z dat získaných od studentů, přinesl dřívější *Výzkum aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ*. Třetina žáků vyslechla jako poslední téma učivo o sametové revoluci a rozpadu tzv. východního bloku, osmina byla poučena i o následném vývoji (Gracová, 2008b).

v současné době ve školních lavicích, avšak i ti, kdo je nedávno opustili (27–28 %). Hodnocením obou kategorií středoškoláků se nenaplnil náš předpoklad, že vyšší hodinové dotaci bude také odpovídat patřičný prostor ve výuce. Údaje respondentů zřejmě vycházely z konkrétní situace na jednotlivých školách, případně byly oceněním určitého vyučujícího. Celkově však platí, že více než polovina oslovených má pocit, že to, co se ve škole dovědí o osudech židovského etnika na našem území, případně o Židech obecně, není dostačující. Naprostá nespokojenost v tomto směru dosáhla hodnoty 18 %.

Další interkulturní témata vycházela z posouzení respondentů podstatně hůře. Snižováním procent odkazů na možnost *hodně* se zvyšovala procenta u varianty *vůbec*. Kulturou německé menšiny na našem území se přednostně zabývá zhruba desetina učitelů, naproti tomu asi 30 % z nich se ve školním dějepise tematiky ani nedotkne. Názor mladších byl v tomto ohledu ještě pesimističtější (G 40 %, SOŠ 34 %). Polovina studentů a dvě třetiny vyučujících připustily občasné odkazy na kulturní velikány německého původu, spjaté svými osudy s českým prostředím. Mediálně akcentovaná problematika soužití s romskou komunitou nemá patřičnou odezvu ve školní výuce dějepisu, alespoň tak usoudila dotazovaná studující mládež (jen 6 % pozitivních odpovědí). Výrazné difference vyplynuly z volby varianty *vůbec* a *málo*. Zatímco zhruba 60 % studujících uvedlo, že se v hodinách dějepisu romskými dějinami *vůbec* nezabývali, a asi 35 % z nich připustilo občasné zmínky, učitelé volili obrácené preference (30 % *vůbec*, 62 % *málo*). O Polácích na Těšínsku se na ostatních územích ČR neví nic (64 %), třetina respondentů je s problematikou konfrontována spíše výjimečně. Důkladné pojednání přiznalo 6 % dotazovaných, pravděpodobně právě z regionu Těšínska. Lze pouze spekulovat, zda relativně pokojné soužití nevyvolává potřebu etnikum výrazně připomínat.

Jedním z cílů našeho šetření byla snaha upozornit rovněž na dlouhodobě opomíjená témata z historie skupin, nepokládáných dříve za hodné samostatné pozornosti ve školní výuce (blíže Dehne, 2007; März, 2010; Labischová & Gracová, 2012). Ženská problematika byla zahrnuta do tří nabízených okruhů. Zjišťovali jsme míru zainteresovanosti postavením žen v minulosti, bojem za práva žen a významnými ženskými osobnostmi. Učitelé svým svěřencům nejčastěji připomínají jak významné ženy, tak svízelné postavení žen v minulosti (20 %), 14–16 % mladších respondentů také přiznalo, že tak činí

intenzivně. Částečnou informovanost připustily téměř dvě třetiny tázaných středoškoláků, více než pětina z nich popřela, že by se v tomto směru v dějepise něco dověděla. O něco menší je zaujetí tématem boje za práva žen. Desetina učitelů akcentuje i tuto otázku, 70 % na ni jen občas odkazuje a ostatní ji ponechávají stranou. Názor žáků se lišil hodnotami varianty *málo* (55–58 %) a *vůbec* (30–37 %). Zatímco historie žen už našla své místo nejen v historiografii, ale i ve školní výuce dějepisu, nelze totéž tvrdit o historii dětství. Problematika zůstává i nadále zcela na okraji zájmu pedagogů (63 %), byť by její zařazení mohlo plnit výraznou motivační funkci. 30 % učitelů se jí dotkne příležitostně, o systematickosti pojednání lze hovořit zcela výjimečně (7 %). Reakce mladších respondentů byla v tomto případě ještě skeptičtější, téměř 80 % z nich si o historii dětství nic nevyslechlo, pětina se pak upamatovala alespoň na sporadické zmínky.

Obdobná je situace s historií vlastní rodiny. Téměř polovina vyučujících motivuje své svěřence odkazy na rodinnou reflexi historických událostí, polovina této příležitosti nevyužívá vůbec. Hodnoty získané z odpovědí středoškoláků dokumentují z 80 % absenci tematiky a jen 20 % občasné využívání individuálních svědectví o minulosti. Rodinná historie je nejčastěji využívána jako „vstup“ do světa minulosti v počátcích dějepisné výuky:

Ačkoliv v září by se měly děti v těch svých deseti letech v primě hned ponořit do pravěku, tak s inspirací třeba učebnice Viliama Kratochvíla Deník pátrača se minimálně ten první měsíc věnujeme tomu, že k dějinám přistupujeme skrz rodinnou historii. Pak pomalinku, pomalinku v uvozovkách začínáme s nějakou teorií a zahajujeme ten pravěk tedy někdy v říjnu. Je to skvělé, protože děti jsou najednou vtaženy do toho, že tam vidí lidičky, které znají. Babička, prababička... Se současnou primou jsme se dostali k úžasným věcem, že pradědeček byl vlastně člověk, který vedl rumburskou vzpouru, takže najednou to dítě si to muselo prostě spojit. (gymnaziální pedagog, 38 let)

Respondent odkazuje na práci Kratochvíla (2004) doporučujícího otevřít školní historickou edukaci tzv. malou historií tvořenou dějinami vlastní rodiny, jež by se měla stát jakousi dějepisnou propedeutikou. Tento slovenský příklad je velmi pozitivně přijímán odbornou veřejností (Labischová & Gracová, 2008) i učiteli z praxe rovněž v českém prostředí a měl by najít odraz také v připravované revizi rámcových vzdělávacích programů.

Další téma, historie každodennosti, už pomalu proniká do školní výuky dějepisu, a to jak zásluhou nejnovějších učebnic, tak speciálních příruček určených pedagogům (Charvát, 2002; Petráňová, 2006; Vošáhlíková, 2009; Vavřincová, 2010). Většina učitelů je pravděpodobně využívá, když se problematice věnuje systematicky (45 %) nebo příležitostně (42 %). Žáci se s historií všedního dne setkávají méně často, čtvrtina pravidelně a 47 % alespoň občas.

Dějiny sportu patří jistě k tématům velmi atraktivním a mnohdy sportovní utkání se v totalitních režimech stávala příležitostí pro nepřímý politický protest. Přesto tato oblast zůstává na okraji zájmu pedagogů. 43 % z nich ji zcela opomíjí, 52 % některé momenty ze sportovní historie zmiňuje alespoň příležitostně. Více než 60 % studentů nezaznamenalo ve škole v tomto směru žádnou informaci, 36 % jen výjimečně.

Historie regionu je už samozřejmou součástí dějepisné výuky, zahrnuje témata, která mohou být zpracovávána formou seminárních prací gymnazistů, ale také v rámci studentské vědecké činnosti. 42 % vyučujících regionální historii zařazuje zcela pravidelně, více než polovina příležitostně (55 %), jen minimální procento (3 %) nedoceňuje motivační funkci témat mapujících osudy lidí, jejichž život byl spjat s místem bydliště mladých lidí a která dokumentují proměny života přímých předků dnešních studentů. Hodnoty preferencí ze strany pedagogů jsou nejvyšší (42 %), v tomto případě dvojnásobné. Shodují se však v míře příležitostného pojednávání problematiky. Čtvrtina gymnazistů a 31 % středoškoláků odborného zaměření se s regionální tematikou nesetkalo ve škole vůbec.

Učitelé měli za úkol ještě blíže specifikovat, kterým stránkám regionální historie věnují v dějepise pozornost. V tomto kontextu nás zajímalo, jak intenzivně reflektují historii vztahů se sousedním národem či státem. Celkově převažovala odpověď hodně (56 %). Velmi rozdílný je regionální přístup k tematice historie dříve početně zastoupených minorit. Celkově čtvrtina vyučujících přiznala, že je to aktuální téma, jemuž je třeba vyhradit adekvátní pozornost, 58 % z nich se zase domnívá, že jen občasné zmínky postačí. Problematice se vyhýbá 16 % učitelů. Zato na klíčové události regionu je koncentrována podstatně větší pozornost. Většina pedagogů jimi prokládá výuku dějepisu systematicky (56 %), 38 % jen příležitostně. Zbývající procento těch, kdo tematice nepřikládají žádný význam, je malé (7 %).

3.10 Komparace s výsledky obdobného německého výzkumu

Pokusíme se nyní některé aspekty školní výuky dějepisu na českých školách porovnat s praxí v SRN. Poslouží nám k tomu výsledky empirického šetření Sauera (2006), realizovaného u studujících historie dvou německých univerzit. Povšimneme si pouze těch položek, které zahrnovaly obdobné stránky dějepisné výuky.

Rovněž německý výzkum sledoval žáky preferovanou tematickou a chronologickou perspektivu, jakož i ve výuce akcentovaná témata. Němečtí vysokoškoláci se nejvíce zajímají o historii každodennosti, kulturní dějiny a dějiny mentalit, poměrně často odkazovali i na politické dějiny. Nejmenší pozornost věnují poznání vývoje životního prostředí, vojenské historii a překvapivě i genderové tematické. Studující historie obou zemí se tedy shodují ve svých preferencích s výjimkou dějin mentalit. Ani čeští vysokoškoláci nejsou totiž příliš fascinováni vojenskou historií.

Co se týče chronologické perspektivy, pak němečtí studenti přiznali největší zájem o moderní dějiny, nejmenší o pravěk. Obliba jednotlivých historických etap u nich měla sestupnou tendenci směrem do minulosti. V tomto ohledu se čeští studující historie výrazně odlišují. Největšímu zájmu se u nich těší středověk a starověk, z témat nejnovějších dějin výrazně pouze úsek druhé světové války. Historie 19. století, která pro německé studenty představuje další preferované historické období, nachází jen minimální oblibu u českých vysokoškoláků. Problematika nacistické okupace a druhé světové války v českém prostředí a nacismu, třetí říše a války v německém je shodně akcentována ve výuce dějepisu.

Větší difference v odpovědích německých a českých respondentů zjistíme ve využití některých metod a vyučovacích forem. Nad výkladem učitele, který dominoval u tří čtvrtin tázaných, převládaly metody diskusní. Zcela zásadní je rozdíl ve frekvenci zařazování samostatné práce, praktikování párového a skupinového vyučování (67–70 %). Projektové vyučování už hraje menší roli (36 %), a to vzhledem k přesahu obvyklé organizace práce a je také německými učiteli nahlíženo jako finančně náročné. Různé typy her, týdenní výukový plán nebo skupinové puzzle jsou i zde nasazovány jen zřídka.

4 Závěr

České výzkumy se doposud soustřeďovaly na některé dílčí problémy, v nichž dosáhly jistých výsledků, řada jiných zahraničních podnětů hodných

následování nemohla být jak z kapacitních, tak především ekonomických důvodů doposud realizována. Navíc empirická šetření mají smysl tehdy, jsou-li prováděna longitudinálně. Předpokladem významného posunu v poznání výsledků historické edukace je zapojení studujících učitelství i učitelů do výzkumů, neboť jako experti představují jistý indikátor historické kultury (Borries, 2007). Jde o jejich využití nejen jako respondentů, ale především jako jejich organizátorů. Řada absolventů studia učitelství dějepisu se s metodikou empirických šetření seznámila v průběhu svého studia a jistě by při vytvoření odpovídajících podmínek měla zájem ve výzkumné práci pokračovat. Témat, která se pro další průzkumy nabízejí, je celá řada. Je zřejmé, že možnosti didaktiky dějepisu v tomto směru nebyly zdaleka vyčerpány.

Literatura

- Beneš, Z. (Ed.). (2002). *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Praha: Albra.
- Bernhardt, M. (2007). Die Subjektseite der visuellen Begegnung. Vom Nutzen qualitativer empirischer Untersuchungen für die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2007*, 108–124.
- Błuszkowski, J. (2003). *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Warszawa: Elipsa.
- Błuszkowski, J. (2005). *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Elipsa.
- Borries, B. (2007). „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehrämter „Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2007*, 60–83.
- Dehne, B. (2007). *Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklonen?* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Domachowski, W. (Ed.). (2007). Stereotypy i stereotypizacja. *Człowiek i Społeczeństwo*. T. XXVII. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Doporučení Rady Evropy – výboru ministrů 15/2001*. Council of Europe 2001. Dostupné z <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237>
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Geschichte.
- Gillernová, I. (2000). Ohniskové skupiny a rozhovory. In J. Šubrt (Ed.), *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění. Teorie a výzkum* (s. 164–177). Praha: Karolinum.
- Gracová, B. (2008a). Empirické výzkumy v didaktice dějepisu u nás, jejich potřebnost a význam. In *IX. Sjezd českých historiků* (s. 97–114). Pardubice – Praha – Ústí nad Labem: Sdružení českých historiků (Historický klub 1872).
- Gracová, B. (2008b). Poznatky z výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In Z. Beneš (Ed.), *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise* (s. 9–30). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Günter-Arndt, H. (Ed.). (2010). *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Günter-Arndt, H., & Sauer, M. (Ed.). (2006). *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: LIT Verlag.
- Hasberg, W. (2001). *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*. Band 1, 2. Neuried: Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik.
- Hasberg, W. (2007). Themenschwerpunkt: Geschichtsdidaktische empirische Forschung. Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2007*, 9–40.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrubá, M. (Ed.). (2006). *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Hudecová, D. (2007). *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Praha: SPL-Práce.
- Hudecová, D., & Labischová, D. (2009). *Nebojme se výuky moderních dějin: Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Praha: SPL-Práce.
- Charvát, P. (2002). *Průvodce všedním životem ve starověku*. Praha: SPL-Práce.
- Klíma, B. et al. (2001). *Mládež a dějiny*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul.
- Labischová, D. (2005). Současné trendy v dějepisném vyučování: učení o Evropě, z Evropy a pro Evropu. *Historica 12. Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity*, 219(1), 321–331.
- Labischová, D. (2011). Empirical research on historical consciousness in history didactics, its possibilities and perspectives. *The New Educational Review*, 25(3), 262–271.
- Labischová, D. (2012). Czech history in historical consciousness of students and history teachers – empirical research. *Yearbook – Jahrbuch – Annales 33. International Society for The Didactic of History. From historical research to school history: Problems, relations, challenges* (s. 165–190). Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2012). *Gender ve vzdělávací oblasti člověk a společnost*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- März, J. (Ed.). (2010). *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování*. Studia Historica Didactica 3, Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Pandel, H. J. (2000). *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H. J., & Schneider, G. (Eds.). (1999). *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Petráňová, L. (2006). *Průvodce všedním životem ve středověku*. Praha: SPL-Práce.
- Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen Interpretationen Unterrichtsverfahren*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Sauer, M. (2006). Geschichte und Geschichtsunterricht – Erfahrungen und Interessen. Ergebnisse einer Befragung von Geschichtsstudierenden. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 57(4), 266–274.
- Stradling, R. (2004). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Rada Evropy, Praha: MŠMT.

- Štěpánek, K. (2011). K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin: hraný film. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, 25(2), 61–66.
- Šubrt, J. (Ed.). (2010). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Historická Sociologie, Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky.
- Vaněk, M. (2004). *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin. Hlasy minulosti 1*. Praha: COH, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Vaněk, M., Mücke, P., & Pelikánová, H. (2007). *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: COH, Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Vavřincová, V. (2010). *Průvodce svátečním časem*. Praha: SPL-Práce.
- Vošáhlíková, P. (2009). *Průvodce všedním životem v novověku*. Praha: SPL-Práce.

Autorky

doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc., Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, Katedra historie, Reální 5, 701 03 Ostrava, e-mail: blazena.gracova@osu.cz

PhDr. Denisa Labischová, PhD., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory, e-mail: denisa.labischova@osu.cz

Current theory and practice of history education in Czech schools

Abstract: The study presents selected findings of mixed research on historical consciousness and the current state of history education in 2011, concerning the relationship between the most current theoretical knowledge of history didactics and the current history teaching in Czech secondary schools. The focus is on the preference and emphasis of thematic, geographical, and chronological perspectives on history, the prevailing methods of content presentation in history teaching, and methods of teaching with historical sources. The authors refer to empirical experience abroad and the research results are being compared with the results of previous studies, including international studies.

Keywords: history didactics, history education theory, research in history education, historical consciousness