

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Znalosti, postoje a názory žáků devátých tříd o soudobých dějinách

Knowledge, attitudes and opinions of ninth-grade students about
contemporary history

Petr Procházka

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D.

Studijní program: Dějepis se zaměřením na vzdělání

Studijní obor: B D-ČJ 20

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Znalosti, postoje a názory žáků devátých tříd o soudobých dějinách* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. dubna 2024

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci zjišťuji znalosti, postoje a názory žáků devátých tříd zaměřené na soudobé dějiny a celkově výuku dějepisu. Nejprve přibližuji, co je historické vědomí a jak na tento koncept lze obecně pohlížet. Zkoumám, jak vypadá výuka dějepisu na školách, a představuji nejnovější poznatky výzkumu *České školní inspekce a Ústavu pro studium totalitních režimů*. K výzkumu jsem vytvořil vlastní test, který prověřoval znalosti žáků a práci s historickými prameny na základě rámcových vzdělávacích programů. Práce se dále zabývá tím, jak je baví dějepis, jak jsou obecně motivovaní, kde kromě školy získávají informace, jaké využívají zdroje a jaké události z moderních dějin pokládají za důležité. Zaměřuji se také na problematiku toho, zda učitelům zbývá na moderní dějiny ve výuce dostatek času, jaké výukové metody používají a zda využívají nějaké webové stránky či aplikace. Z výsledků vyplývají hlavní rozdíly mezi školami v celkové motivaci žáků ve výuce dějepisu, v přístupu vyučujících a celkově v tom, jak velký důraz je kladen na klíčové události moderních dějin. Řešení problému nedostatečné výuky moderních dějin spočívá hlavně v lepší organizaci výuky, případně navýšení hodinové dotace. Celkově se ale situace zlepšuje a většina učitelů vykládá moderní dějiny alespoň do roku 1989.

KLÍČOVÁ SLOVA

historické vědomí – historická znalost – postoje – znalosti – dějepis

ABSTRACT

In my bachelor's thesis, I investigate the knowledge, attitudes and opinions of ninth grade students focused on contemporary history and the teaching of history in general. First, I outline what historical consciousness is and how this concept can be viewed in general. I examine what history teaching in schools looks like and present the latest research findings of *Česká školní inspekce* and *Ústav pro studium totalitních režimů*. For the research, I created my own test to examine pupils' knowledge and work with historical sources based on the RVP. The thesis also looks at how pupils enjoy history, how motivated they are in general, where they get their information apart from school, what sources they use and what events in modern history they consider important. I also focus on whether teachers have enough time for modern history in their teaching, what teaching methods they use and whether they use any websites or apps. The results show major differences between schools in the overall motivation of pupils in history lessons, in the approach of teachers and in general how much focus is placed on key events in modern history. The solution to the problem of inadequate teaching of modern history lies mainly in better organisation of teaching, possibly increasing the lesson allocation. Overall, however, the situation is improving and most teachers will have managed to cover modern history at least by the year 1989.

KEYWORDS

historical consciousness – historical knowledge – attitudes – knowledge – history

Obsah

Úvod	5
1. Historické vědomí	7
1.1 Epistemická přesvědčení	11
1.2 Výzkum historického vědomí.....	12
1.2.1 Výzkum <i>Mládež a dějiny</i>	16
1.2.2 Výzkum <i>Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách</i>	20
1.2.3 Postoje ke klíčovým událostem po roce 1945	22
2. Školní výuka dějepisu.....	23
2.1 Tematická zpráva ČŠI – Výuka moderních dějin.....	28
3. RVP a ŠVP	23
4. Výzkum	30
4.1 Znalostní test	32
4.1.1 Rozbor jednotlivých otázek znalostního testu	33
4.1.2 Hodnocení kvality testu z pohledu žáků a učitelů	43
4.1.3 Výsledky znalostního testu	44
4.1.4 Porovnání jednotlivých škol	45
4.2 Test epistemického přesvědčení	46
4.3 Diskuze ve třídách	49
4.3.1 Výuka moderních dějin ve třídách.....	50
4.3.2 Klíčové okamžiky moderních dějin.....	51
4.3.3 Zdroje k moderním dějinám	52
4.4 Diskuze s učiteli	53
4.5 Závěr k výzkumu	54
Závěr.....	56
Seznam použitých informačních zdrojů	57
Odborná literatura.....	57
Internetové zdroje	58
Seznam grafů	60

Úvod

Ve své bakalářské práci se zaměřím na znalosti, postoje a názory žáků a žákyň v soudobých dějinách (20. a 21. století). Výsledky budu čerpat z vlastního výzkumu na základních školách. Z něj bych rád zjistil, jak žáci dokáží zodpovědět otázky vycházející z rámcových vzdělávacích programů pro základní školy, pracovat s prameny, ať už textovými, či obrazovými, či správně zařadit události k danému období. Dále bych si rád ověřil epistemická přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování formou jednoduchého testu, který byl v roce 2022 součástí výzkumné studie pro učitele a učitelky dějepisu. V neposlední řadě bych chtěl se žáky krátce diskutovat ohledně vzdělávání moderních dějin, jejich vztahu k dějepisu a způsobech získávání informací.

V bakalářské práci pak vyhodnotím samotný výzkum znalostního testu a testu epistemických přesvědčení a pokusím se shrnout názory a postoje žáků, které vzejdou ze společné diskuze. Uvedu aktuální trendy v dějepisném vyučování či vnímání důležitosti historie jako takové. Nebude chybět teoretická část zaměřená na to, co je vůbec historické vědomí, jak probíhá výuka ve školách nebo jak obecně se daří dodržovat rámcové vzdělávací programy (RVP), školní vzdělávací programy (ŠVP) a zda pedagogové probírají celé učivo až do konce 20. století. Budu se tak snažit vyhodnotit, co by se případně dalo na negativním trendu, kdy se nestihne probrat celé učivo dějepisu, změnit. Zjistím i pohledy a názory učitelů a učitelek samotných tříd, kterým vždy také adresuji několik otázek. Budu se například i zabírat, jak hodně žáci a pedagogové využívají moderní technologie a inovativní aplikace při výuce moderních dějin.

Jako zdroj své práce využiji výsledky vlastního výzkumu, dále odborné publikace a články, které zkoumají historické vědomí, moderní dějepisné vyučování či vztah školáků k historii. Při samotném výzkumu to budou publikace zaměřené na didaktiku a weby pro školy jako *Dějepis+*, *Dějepis 21* či aplikace *HistoryLab*. Nedílnou součástí budou i výstupy z rámcových vzdělávacích programů. Publikace a články jsou přístupné buď volně on-line na internetu nebo v knižní podobě například v rámci *Národní knihovny* či sítě knihoven Univerzity Karlovy.

Mým cílem je vyhodnotit znalosti, postoje a názory ohledně soudobých dějin a porovnat výsledek 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií

jak v Praze, tak mimo ni. Pro potřeby výzkumu jsem si zvolil právě různé typy školských zařízení v různých lokalitách. Pokusím se zjistit, jak školy vyučují dějepis (respektive moderní dějiny), jaké nástroje a webové aplikace používají, jaký mají k dějepisu vztah a kde a jak získávají žáci a žákyně informace o moderních dějinách. Součástí práce budou také přílohy s grafy týkající se výsledků výzkumu, kde bude snadné porovnat jednotlivá školská zařízení.

Věřím, že se mi podaří bakalářskou práci a výzkumem více objasnit problematiku výuky soudobých dějin na základních školách a přijít s návrhem určitého řešení, jak docílit toho, aby školy stíhaly výuku celých dějin dle aktuálně platných rámcových vzdělávacích programů. Zároveň bych rád porovnal výsledky testů, které by vytvářely odraz znalostí, postojů a obecně vztahu k dějepisu v dané třídě.

1. Historické vědomí

Historické vědomí bývá v české společnosti charakterizováno dvěma rozdílnými způsoby, jednak jako souhrn znalostí dějin, kterými disponuje určitá skupina nebo společenství lidí (tj. kolektivní paměť), jednak jako stav mysli společnosti, který je závislý na charakteru doby. V práci se budu věnovat primárně druhému přístupu, který se jeví jako badatelsky nosnější. Historické vědomí bychom mohli charakterizovat jako soubor znalostí a představ o minulosti a vědomí určitých souvislostí mezi minulostí, přítomností a budoucností.¹ Dnes je nejčastěji problematika historického vědomí nahlížena právě také prizmatem teorie kolektivní paměti, která je prozkoumávaná často pomocí tzv. orální historie či studiem míst paměti jako jsou budovy, památníky, ulice nebo náměstí.² Patří sem ale symbolické události jako oslavy, poutě, výročí a emblémy, ale i učebnice, autobiografie a spolky.³ Kolektivní paměť lze chápat tak, že je tvořena obsahy, kterými jsou mýtické představy, pověsti, vzpomínky na historické události a osobnost, zvyky a tradice. Tyto obsahy kolektivní paměti jsou lokalizovány v sociálních rámcích, které vytvářejí různá společenství lidí.⁴ Kolektivní paměť zkoumá mimo jiné sociologie, antropologie, historiografie a politologie.⁵

Historický fakt lze označit za informaci, která byla badatelským postupem potvrzena, a je tak přijímána jako pravdivá. Hranice mezi těmito dvěma pojmy je leckdy velice úzká. Historické vědomí by se mimo jiné dalo také definovat jako „vztah konkrétního historického subjektu – například národa, určité sociální, profesní, vzdělanostní či generační vrstvy obyvatelstva, náboženské, národnostní, politické anebo jinak identifikované vrstvy občanů

¹ ŠUBRT, Jiří; VINOPAL, Jiří; GRACOVÁ, Blažena; KALVAS, František; VESELÁ, Kamila et al. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Vydání první. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2014. ISBN 80-246-2725-6, s. 13–26.

² ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium - Vysoká škola politických a společenských věd, 2010. ISBN 978-80-86879-25-3, s. 7–9.

³ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-406-1, s. 24.

⁴ ŠUBRT, Jiří; VINOPAL, Jiří; GRACOVÁ, Blažena; KALVAS, František; VESELÁ, Kamila et al. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. s. 13–26.

⁵ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 17.

k národním, státním anebo obecním dějinám.“⁶ Historické vědomí je kategorií proměnlivou v čase a prostoru, příkladem je odlišné chápání událostí roku 1968 v české společnosti a na Západě.⁷

Historické vědomí dle Denisy Labischové lze mimo jiné vnímat jako didaktickou kategorii, kde se rozlišují tři poznávací dimenze: analýza, věcný soud a hodnotový soud. Vztah člověka a historie lze vystihnout ve čtyřech formách – touha po historii, potřeba historie, obraz historie a porozumění historii. Cílem didaktiky dějepisu je „napomoci žákům rozvíjet vlastní historické vědomí, které by odolávalo požadavkům společnosti“, důležité je také je naučit přemýšlet o historickém vědomí těch druhých (politiků, umělců, spisovatelů) a reflektovat způsob, jak vnést do historické kultury historické myšlení. Historická kultura pak představuje zpracování historických témat v publicistice (televize, film, tisk) a nověji celkový „obraz dějin“.⁸

Jedno z mnoha pojetí historického vědomí představuje komponenty, kam patří prožitá historická zkušenost, ideologický výklad historie (státní a politických stran), vědění produkované dějepiscectvím a historickou vědou a kolektivní paměť. Další vliv přináší kultura – rodina, škola, náboženství, umění či média. Tyto komponenty se vzájemně překrývají a doplňují.⁹ Na jednu historickou událost je nahlíženo v různých kontextech – rovina zkušenosti, ideologického výkladu, historické vědy a v rovině kolektivní paměti. Přístup může být diferencován z hlediska sociálních vrstev, skupin a generací. Historické znalosti můžeme rozdělit na roviny, první je povědomí (určité představy o minulosti, které nemusí být zcela správné) a druhou je historické vědomí. Paměť zahrnuje tu složku historického vědomí, která je verbalizována. Vybírá se takový jev z minulosti, který je natolik významný, že si zaslouží stát předmětem výzkumu.¹⁰

Pokud se dělají výzkumy na nehistorických, je minulost v myslích zakotvena v historickém povědomí (nevědomí). Historické vědomí je formováno ve škole výukou

⁶ PEKNÍK, Miroslav. *Verejná mienka a politika: historické vedomie slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Veda, 2006. ISBN 80-224-0924-3.

⁷ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, s. 11–19.

⁸ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 15–48.

⁹ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, s. 22.

¹⁰ Tamtéž, s. 31–33.

dějepis a příbuzných společenskovědních oborů (dějiny literatury, občanská výchova, zeměpis, náboženství atd.), popularizací historické vědy v tisku a médiích, publicistikou obecně, uměleckým zpracováním minulosti (literatura, výtvarné a hudební umění), mobilitou (návštěvy památek) a neformálním předáváním informací o minulosti v rámci rodiny.¹¹

Rodinná paměť je součástí tzv. malé historie (tedy protipól k „velkým“ dějinám). „Malá historie“ je ta, se kterou se lidé setkávají ve svém okolí, je spjata s individuální a kolektivní pamětí. Rodinná historie může mít při učení dějepisu motivační význam, ale i celkově v utváření identity člověka a vidění určitých dějinných událostí subjektivně. Rodinná paměť ve výuce dějepisu na českých školách zatím nezabírá příliš důležité místo, výzkum s učiteli a studenty učitelství ukázal, že rozhovory s rodinnými příslušníky nejsou pokládány za důležitý informační zdroj. Mezi předměty upomínající na rodinnou historii patří (dle výzkumu) hlavně fotografie, úřední listiny, knihy, časopisy, mapy či šperky. Současná rodinná paměť sahá nejčastěji do 19. a 20. století a nejcitlivější jsou okamžiky, kdy rodina byla postižena osudovými událostmi, jako je např. nacistická okupace, nasazení ve 2. světové válce či perzekuce po roce 1948 a 1968. Tyto události pak ovlivňují (budoucí) učitele dějepisu. V hodinách dějepisu věnují rodinné paměti prostor pouze 4 % pedagogů, větší prostor je tématu věnován ve specializovaných seminářích.¹²

Popularizace vědy přináší nejpřesnější informace, z ostatních zdrojů mohou být informace, které utvářejí historické povědomí, vágní. Všechny zdroje jsou ovlivňovány časem a prostorem, ve kterém vznikly. Současné historické vědomí navazuje na historické vědomí předešlých generací, ale obecně hrálo v minulosti závažnější roli než dnes. Snažíme se zjistit, jaký význam mělo a má historické vědomí ve společnosti a jak jsou dějiny vnímány dnes.¹³

Mezi historické perspektivy, které pozorujeme od 19. století, patří potřeba vyprávění příběhu s vnitřní logikou a dynamikou a vztahem k realitě. Šubrt říká, že minulost by měla

¹¹ Tamtéž, s. 33.

¹² LABISCHOVÁ, Denisa. *Rodinná paměť v historickém vědomí: (perspektivou oborově didaktického výzkumu)*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity : řada společenských věd / Brno : Masarykova univerzita Roč. 27, č. 1 (2013), s. 173-185.*

¹³ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, s. 34–35.

být poučením pro současnost a budoucnost. Národně výchovná funkce historie má za cíl upevňovat národní identitu. Dnes, co se poučení z minulosti týče, se odkazujeme nejvíce právě na moderní dějiny (konkrétně na poslední půlstoletí) a často se setkáváme s lacinými mýty, které jsou produktem toho, že lidé chtějí znát kauzální souvislosti. V dějepisectví 19. století byla typická tzv. provincializace historického vědomí, tedy zaměření se na teritorium zájmu českých dějin a omezení evropské perspektivy. Důraz na národní dějiny měl za cíl posílit vědomí národní sounáležitosti, což se dělo ve všech evropských zemích. Je zkoumána otázka smyslu vlastních dějin, kdy se v poslední době v České republice setkáváme s ochladnutím vztahu k národním dějinám. Ve společnosti se častokrát prosazuje názor, že z historie lze odvodit postuláty na současnost, tzv. zdroj právního a historického nároku, v české společnosti to lze sledovat na příkladu problematiky odsunu Němců po druhé světové válce či mnichovské dohody jakožto křivdy.¹⁴

Ve vnímání historie se vyvíjí dva trendy, a to sice makrohistorie, tedy hledání odpovědí na velké otázky, a mikrohistorie, která se zabývá dějinami všedního dne. Tyto dvě tendence se postupně v určitých aspektech přibližují a doplňují. Studium historie je úzce spjato s vyhlídkou do budoucnosti, pokud tedy společnost nevidí vizi budoucí systémové změny, ztrácí studium historie svoji politickou relevanci. Dle Šubrta postupně dochází ke ztrátě významu historického vědomí, což souvisí s popularizací historie v médiích (jejího zplst'ování) a úpadkem humanitní vzdělanosti obecně. V české společnosti pozorujeme tři výrazné projevy hlubinného historického vědomí. Je to německá hrozba, období husitství reprezentující to, že Češi si dokážou obhájit svou pravdu, a představa o české rukodělnosti a obratnosti.¹⁵

Mezi nejčastější informační zdroje pro učitele a vysokoškolské studenty patří dle výzkumu D. Labischové dokumentární filmy, studium historie, odborná literatura, internet a historické památky. V akcentaci vzdělávacího obsahu zahrnovaly dějiny po roce 1945 druhé místo a první polovina 20. století místo třetí. Mezi nejvíce preferované formy připomínky historických výročí patří tematické výstavy v muzeích a pořady v televizi. Mezi faktory, které ovlivňují utváření historického vědomí, patří masmédiá, školní výuka, osobně

¹⁴ Tamtéž, s. 37–41.

¹⁵ Tamtéž, s. 41–46.

prožitá zkušenost, filmy, vliv rodiny nebo návštěvy památek. Mezi faktory ovlivňující charakter lidských dějin byly na prvním místě zařazovány náboženství, dále vynálezy, zájmy mocných jedinců a politických stran, ekonomické zájmy, vlivy aj.¹⁶

1.1 Epistemická přesvědčení

Při konstruování znalostí je důležitá aplikace epistemických strategií (důvěryhodnost zdroje, validita argumentů). Tato epistemická přesvědčení jsou úzce spjata s klíčovými komponenty učebního procesu, výuka historie by měla umožnit žákům rozvoj schopností, které jsou důležité v demokratické společnosti. Jedinci se sofistikovanějšími epistemistickými přesvědčeními oceňují více interpretací minulosti, naopak méně sofistikovaná epistemická přesvědčení reflektují sebe sama jako pasivního příjemce informací a vnímání minulosti jako fixované záležitosti. Historické myšlení neznamená vybavení si informací o minulosti, ale jedná se o užívání věrohodných zdrojů a argumentaci. Narozdíl od přírodních věd nelze objekt historického zájmu historicky pozorovat, proto historici sledují stopy minulosti skrze prameny, učitelé ale často věří v existenci jedné interpretace a jednoho příběhu, tudíž dochází v hodinách dějepisu jen k prezentaci historie jako jednoho narativu. Školní dějepis by měl tedy vychovávat ke stylu myšlení potřebnému k porozumění sociální skutečnosti.¹⁷

Sledujeme tři základní epistemické úrovně: 1. objektivismus – znalost vnímána jako objektivní konstrukt (externí autority vnímané jako jediné kompetentní zdroje, existuje pouze jeden správný příběh); 2. subjektivismus (interpretace vnímány jako záležitost názoru, neexistuje absolutní pravda); 3. kriterialismus (znalost vnímaná jako společenský konstrukt, který ale může být objektivizován prostřednictvím důkazů).¹⁸

V lednu 2021 bylo realizováno šetření na vzorku 216 učitelů, kteří vyjadřovali své odpovědi na šestistupňové Likertově škále (1 = silně nesouhlasím – 6 = silně souhlasím). U všech položek se objevila dostatečná míra variability, k ověření validity byla použita konfirmační faktorová analýza (metoda CFA). Test byl vytvořen pro potřeby testování

¹⁶ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 139–148.

¹⁷ ŘÍČAN, Jaroslav; PEŠOUT, Ondřej a ZÁBRANSKÝ, Vilém. Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie. Online. *Pedagogika*. 2022, roč. 72, č. 1. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1960>. [cit. 2024-03-17], s. 47–52.

¹⁸ Tamtéž, s 52–54.

epistemických přesvědčení učitelů, kteří ovlivňují užití organizačních forem a výukových metod. Dle Říčana by se měly do výuky implementovat aktivity rozvíjející epistemické myšlení žáků.¹⁹

1.2 Výzkum historického vědomí

Zkoumat můžeme například úroveň rozvoje jednotlivých komponent historického vědomí (časové zařazení, znalost historických událostí, hodnocení historických událostí a osobností apod.) nebo můžeme zkoumat úroveň historického vědomí k jednotlivým historickým obdobím. Mohou se zkoumat jednotlivé dimenze historického vědomí (vědomí identity, politické vědomí, morální vědomí) a ve výzkumu lze reflektovat zájmy, věk, typ školy či vliv médií na respondenty. Empirický výzkum na principu AGIL je vymezen na principu čtyř předpokladů, na jejichž základě lze formulovat výzkumné otázky a pracovní hypotézy, které byly konkretizovány do šesti okruhů otázek: zájem o historii, pohled na dějiny, názory na české dějiny, vnímání vlivu politiky a médií na interpretaci dějin, význam historického vědomí a hodnocení školní výuky dějepisu. Jak jsem zmiňoval výše, důležité je zkoumat zdroje, které historické vědomí utvářejí.²⁰

V testování se prosazuje tendence kombinovat kvantitativní a kvalitativní výzkum (tj. např. metoda focus groups, respektive obecně individuální a skupinové rozhovory). Z metod jsou nyní populární audio- a videostudie záznamů vyučování, produkce žáků (testy, eseje, dotazníky atd.) a skupinové rozhovory. Další (hlavně v zahraniční používanou) metodou je analýza a interpretace dětské kresby nebo grafiky. V Česku vychází výzkumy především z metodologie pedagogického, sociologického a případně politologického výzkumu. Převládá kvantitativní šetření a nejčastěji se využívají didaktické testy a dotazníky.²¹

Mezi další cesty patří zjišťování vstupní úrovně historického vědomí žáků, zaměření se na kratší úsek dějin a propojení kvantitativních a kvalitativních metod (focus groups, videostudie, rozhovory). Zároveň je důležité se zaměřit na podobu historického vědomí

¹⁹ Tamtéž, s. 56–68.

²⁰ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 52–53.

²¹ Tamtéž, s. 72–75.

učitelů dějepisu. Z výzkumu by měla vycházet reforma školních kurikulů jako je tomu například v Německu nebo Velké Británii.²²

V zahraničí v devadesátých letech proběhl velký výzkum *Youth & History (Mládež a dějiny)*, který sledoval čtyři hlavní cíle: politologický (historické souvislosti v současnosti), historický a vývojově-psychologický (které faktory ovlivňují historicko-politickou socializaci), oborově didaktický (kvalita dějepisného vyučování) a komparatistický (odlišné interpretace historie). Zjištění byla rozčleněna do čtyřech bloků: historicko-politická socializace (motivace k poznávání minulosti, preferované učební metody, preferovaná média), historicko-politická identifikace (očekávání od budoucnosti), historicko-politické kategorie (demokracie a diktatura, mír a válka) a historicko-politické myšlenkové operace (porozumění jinakosti vnímání změn). Vzorek byl 31 611 žáků a 1273 učitelů dějepisu z 27 převážně evropských zemí. Z českého prostředí se do výzkumu *Mládež a dějiny* pod vedením Masarykovy univerzity zapojilo celkem 42 škol, 46 tříd a 1158 žáků středních škol. Tomuto výzkumu se budu podrobněji věnovat v následující podkapitole.²³

V Československu proběhl první výzkum historického vědomí v roce 1946, významný byl výzkum zkoumající události roku 1968, další výzkumy pak byly uskutečněny v letech 1989 a 1992. Výzkumy související s historickým vědomím se soustředily později vzhledem ke vstupu České republiky do EU na postoje k Evropě, Evropské unii a evropské integraci. Zkoumala se také míra patriotismu k českému a k evropskému občanství. Empirický výzkum školního dějepisu je od devadesátých let zkoumán na Filozofické fakultě Ostravské univerzity v týmu Blaženy Gracové a Denisy Labischové. Výzkumy jsou orientovány na dějepisné učebnice, průzkumy historického vědomí u mládeže, fotografie dějin 20. století, aktuální podobu výuky dějepisu na základních a středních školách aj. Z historického vědomí se výzkumy nejčastěji věnují etickým stereotypům, znalostem a národní identitě. Výzkumy byly zaměřeny tematicky na vědomosti o klíčových meznících historie, národní identitu, evropanství, znalost a hodnocení významných osobností a postoje vůči příslušníkům jednotlivých evropských národů. V roce 2008 bylo v Moravskoslezském

²² Tamtéž, s. 76–77.

²³ Tamtéž s. 57–58.

kraji realizováno testování, které zkoumalo znalost událostí dějin po roce 1945 a jejich postoje k nim. Bylo zjištěno, že je důležité určitá témata ve výuce více prohlubovat.²⁴

Z výzkumu tzv. focus groups v roce 2009 vyplynulo, že zájem veřejnosti o dějiny není nijak výrazný. Pokud se o ně zajímá někdo více, soustředí se spíše na určitou oblast, jež ho zajímá. Informace o historii čerpají často z literatury (populární jsou romány Umberta Eca) či historických filmů (populární je dvůr Ludvíka XIV. a události 2. světové války). Často se zajímali o dobu svých rodičů a prarodičů (2. světová válka a období socialismu) a měli doma i dobové artefakty (dopisy, deníky, umělecká díla, dokumenty).²⁵

Mezi nejvýznamnější dějinné události zařazovali vedle doby Karla IV. a husitství období první republiky a za dobu největšího úpadku byla označována druhá světová válka, protektorát a německá okupace. Mezi významné osobnosti byli zařazováni nejčastěji Karel IV., Jan Amos Komenský a T. G. Masaryk, z žen pak Božena Němcová, Marie Terezie a Milada Horáková. Za nejvýznamnější „místo paměti“ byla označována Praha (a její památky). Mladší generace narozdíl od starší vnímala polistopadový vývoj více pozitivně. Většina se shodla, že jejich pohled na historické události ovlivňovala školní výuka dějepisu, ale měnil se i v průběhu života (např. v pohledu na husitství či komunismus).²⁶

Jako nejvýznamnější svátek označovali vznik Československa. Spíše negativně je prisuzována výkladu historie role médií. Na otázku, proč je důležitá výuka historie, většinou zazníval názor ohledně poučení se z dějin, rozvoje národní hrdosti a základu všeobecného přehledu. Mnoho respondentů vnímalo členství v Evropské unii jako výhodné, ale poukazovalo na omezení národní suverenity. Obava pramení z Ruska a Německa, což je evidentně zakořeněno v historických událostech 20. století.²⁷

Spíše záporně byla hodnocena jak mladšími, tak staršími, školní výuka dějepisu, která se leckdy zplošťovala na učení se letopočtů a informací jako „telefonního seznamu“. Někteří vnímali výklad jako naopak poutavý. Problém u mladší generace byl, že nezbyl čas na výuku moderních dějin, ať už to bylo zapříčiněno příliš širokým obsahem učiva či tím, že

²⁴ Tamtéž, s. 69–71.

²⁵ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, s. 59–61.

²⁶ Tamtéž, s. 61–63.

²⁷ Tamtéž, s. 63–66.

učitelé se chtěli sami tomuto období vyhnout. Převládal názor, že by se ve výuce dějepisu mělo opustit od nezáživného výkladu, výuku dělat více interaktivní (využití médií, exkurze) a zaměřit se na propojování historických událostí do souvislostí. Poukazovalo se také na nedostatečné vzdělání v dějinách každodennosti, ale pouze v tzv. velkých dějinách.²⁸

Dle několika různých výzkumů z různých období vyplývá, že Češi mezi své nejvýznamnější dějinné epochy zařazují dobu první Československé republiky (výzkumy z let 1946, 1969, 1989, 1992 a výzkumy po roce 2000). Ve výzkumu z roku 1946 se objevovala jako významná tehdejší doba a jména jako T. G. Masaryk či Edvard Beneš (1945-46). Ve výzkumu z října 1968 bylo za jedno z nejslavnějších období respondenty označováno jaro 1968 a za jako naopak nešťastné události označovali respondenti z moderních dějin protektorát, srpen 1968, padesátá léta či mnichovskou dohodu a druhou republiku. Jako největší osobnost byl ve většině zmiňován T. G. Masaryk. Ve výzkumu z roku 2007 se na předních příčkách mezi významnými osobnostmi z 20. století kromě Masaryka objevil Václav Havel.²⁹

Ve výzkumu v roce 1992 označovala řada respondentů jako nejzajímavější událost sametovou revoluci, nejmladší generace ji hodnotila jako nejvýznamnější událost českých dějin, naopak malý ohlas u respondentů měly události jako obnovení státu v roce 1945, pražské jaro a vznik samostatné České republiky v roce 1993. Pražské jaro nebylo pravděpodobně zařazováno, jelikož je pro mladší generaci ideově těžko uchopitelné a končí vlastně tragicky, naopak dle výzkumu z roku 2012 se jednalo o jedno z nejzařazovanějších témat. Vznik samostatné ČR nemá nádech heroické události, ale spíše kuloárních jednání politiků bez účasti občanů. Václava Havla jakožto významnou osobnost vnímala spíše mladší generace. Negativní osobností českých dějin byl označován nejčastěji Klement Gottwald a dále pak Gustav Husák.³⁰

Výraznou složkou historického vědomí je vnímání sametové revoluce, tedy konce komunistického režimu v Československu. Dvacet let po sametové revoluci byl proveden výzkum ohledně vnímání významu společenské změny v roce 1989. Dvě třetiny

²⁸ Tamtéž s. 66–67.

²⁹ Tamtéž, s. 81–94.

³⁰ Tamtéž, s. 73–79.

dotazovaných pokládalo sametovou revoluci za jednu z nejdůležitějších událostí českých (československých) novodobých dějin. Vývoj od roku 1989 do 2009 nebyl více jak polovinou pokládán za nejlepší období v dějinách. Sametovou revoluci jako významnou událost vnímala nejvíce nejmladší generace (18–29 let), nejméně naopak starší generace (60 a více let). Celkově se mezi významnými událostmi 20. století umístila na 3. místě (za protifašistickým odbojem a mobilizací v roce 1938). Naopak za události, za které bychom se měli nejvíce jako Češi stydět, patří politické procesy 50. let, kapitulace před nacisty a starší generace tak vnímá i vývoj po roce 1989. Jako pozitiva vývoje od sametové revoluce jsou vnímány svoboda projevu, možnost vyjadřování názoru, svobodné volby a možnost cestování. Problémy se naopak prohlubují na poli mezilidských vztahů a morálky ve společnosti. V roce 2009 považovala zhruba čtvrtina populace minulý režim za lepší než ten dnešní.³¹

Výzkum Vratislava Čapka *Národní a Evropské vědomí školní mládeže* z roku 2000 prokázal, že historie patřila k nejoblíbenějším humanitním předmětům, ale téměř se neobjevovala poté mezi koníčky respondentů. Většina souhlasila, že je důležité se učit dějepisu, a velký zájem o dějepis projevila více než třetina dotázaných, zájem o české dějiny byl pak nižší. Vysoké procento respondentů hodnotilo kladně evropské hodnoty a vidělo pozitivní roli Evropy v dějinném vývoji i v současnosti. V popředí zájmu žáků stály dějiny 20. století, zejména 1. a 2. světová válka, které měly na respondenty největší vliv ještě se vznikem Československa a koncem komunismu. Na vznik ČSR byli žáci nejvíce hrdí, naopak nejvíce se styděli za komunistický režim a mnichovskou dohodu.³²

1.2.1 Výzkum *Mládež a dějiny*

Výzkum *Mládež a dějiny* proběhl v roce 1997 i na území České republiky pod vedením katedry historie *Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně*. Tento výzkum dodnes (2024) představuje jeden z největších zabývajících se historickým vědomím. Projekt byl také jedinečný v tom, že byl mezinárodní, a výsledky jsou tak srovnatelné s dalšími evropskými zeměmi, celkově se výzkumu zúčastnilo 29 států. Zásadní otázka výzkumu

³¹ Tamtéž, s. 107–118.

³² ČAPEK, Vratislav. *Národní a evropské vědomí školní mládeže*. Praha: Ústav hospodářských a sociálních dějin FF UK, 2001. ISBN 80-85899-99-X, s. 7–20.

zněla: „Jakou úlohu hrají dějiny v životě dnešní mládeže?“ Věk respondentů byl stanoven na 15–16 let.³³

Test se skládal z celkem 48 otázek (a většinou vždy ještě 8 podotázek), ty se věnovaly obecným informacím o historii, výuce dějepisu, hodnocení vlastní práce, oblíbeným formám vedení výuky, dále následovala část zaměřená na informace o respondentech (bydliště, náboženství, zájem o politické dění, vzdělání, majetkových poměrech rodičů či záměru dosaženého vzdělání) a otázky na samotné historické znalosti, zájmy o určité historické období a problémy. Publikace, která vyšla na základě výzkumu, zahrnuje čtyři kapitoly prezentující získaná data: vztah žáka k historii, úroveň výuky dějepisu, úroveň znalostí historie a názory a přístupy respondenta k vybraným problémům historie (formované školou, rodinou, prostředím).³⁴

Výzkum se zabíral osobností studenta, kde byl zjišťován věk – tedy 15–16 let (žáci 1. a 2. ročníků středních škol), dále pohlaví a státní příslušnost, kde všichni zvolili Českou republiku. Dále bylo zjišťováno prostředí, ze kterého účastníci výzkumu přicházejí (velikost města/obce – nejčastěji města 5–20 tisíc obyvatel), rodinné zázemí – příjem rodičů (nejčastěji průměrné finanční zabezpečení), vzdělání rodičů (vysoká úroveň vzdělání obyvatel v ČR), náboženské vyznání (v ČR se nejčastěji respondenti nehlásili k žádnému náboženství), ale i třeba to, co pro daného člověka znamená víra. Dále se zkoumaly zájmy a cíle vzdělávání, tedy politika (v roce 1997 nadprůměrný zájem pravděpodobně díky stále porevoluční euforii), kolik mají v domácnosti knih a cíle vzdělávání (rozvoj osobnosti, dosažitelný stupeň vzdělání). Žebříček hodnot lze považovat za subjektivní mechanismus řízení lidského chování, byl tedy také předmětem výzkumu, kdy měli respondenti vybrat pro ně nejvíce relevantní kategorie (rodina, přátelé, ochrana životního prostředí atd.). Na prvním místě se umístila ve všech zemích rodina, dále měly vysoké hodnocení přátelé, zájmy a koníčky. Dalšími zkoumanými hodnotami byly vlast a národnost, peníze a osobní bohatství, náboženství, evropská spolupráce, svoboda projevu pro všechny, mír za každou cenu, solidarita s chudými lidmi, blahobyt a sociální jistoty a ochrana životního prostředí.³⁵

³³ KLÍMA, Bohuslav a kol. *Mládež a dějiny*. 1. vyd. Brno: CERM, 2001, s. 9–10.

³⁴ Tamtéž, s. 10–11.

³⁵ Tamtéž, s. 13–40.

Prvním zkoumaným problémem byl vztah žáka k historii, kde se většina vyjádřila, že si dějepis nepředstavuje pouze jako školní předmět, průměrně ho žáci označovali jako zdroj dobrodružství a vzrušení a velmi častá byla odpověď, že představuje možnost poučení se z chyb a úspěchů ostatních a že objasňuje vývoj současného způsobu života a vysvětluje dnešní problémy. Respondenti rozhodně nevnímali dějepis jako něco mrtvého a minulého, co nemá nic společného s jejich současným světem. Čeští žáci označovali, že důležitý cíl studia historie je znalost minulosti, trochu pochopení přítomnosti a orientace v budoucnosti. Z dějepisného výkladu žáky velmi málo bavily školní učebnice, jsou si vědomi důležitosti historických dokumentů a pramenů, velmi je bavily hrané historické filmy a televizní dokumentární filmy a částečně romány. Průměrné hodnocení pak představoval výklad učitele, a naopak vysoké vyprávění jiných dospělých a návštěvy muzeí, expozic a historických památek. Žáci důvěřovali nejvíce dějepisným učebnicím, historickým pramenům a televizním dokumentárními filmům, trochu pak historickým románům a velmi málo historickým filmům. Ve většině (74 %) důvěřovali výkladu učitele, muzeím a historickým místům, ale naopak příliš nedůvěřovali jiným osobám (rodičům a prarodičům). Čeští žáci většinou označovali, že nejvíce mají z dějepisných testů a zkoušení výborné a chvalitebné známky. V otázce, jak se školáci zajímají o určité historické období, dostal průměrnému výsledku starověk a novověk, naopak nejvíce evropskou mládež zajímaly dějiny středověku. Českou mládež příliš nezajímaly soudobé dějiny (po roce 1945). Co se týče témat, nejvíce respondenty zajímala historie vlastní rodiny, dále zájem o dobrodružství a velké dějiny a velice podprůměrně vývoj demokracie. Dějiny každodennosti a vznik národů zajímal zhruba čtvrtinu respondentů. Z výzkumu pro ČR tedy vyšlo slabé národní povědomí a nízký zájem o demokratický vývoj a tradiční rodinné hodnoty.³⁶

Další zkoumanou oblastí byla úroveň školní výuky dějepisu, bohužel byly napříč celou Evropou odhaleny menší či větší problémy, hlavně co se týče nedostatečného využívání různých metod pedagogické práce. Na otázku, jak probíhá obvykle hodina dějepisu, odpovídali často respondenti, že poslouchají učitelovo vyprávění o minulosti, a de facto tak pasivně přijímají výklad, ČR tak stála v tomto ohledu nad evropským

³⁶ Tamtéž, s. 40–72.

průměrem spolu s dalšími postkomunistickými zeměmi kvůli zaběhnutému výukovému systému. Tato metoda je pro žáky dost pohodlná a omezuje jejich individuální práci, aktivitu, diskutování a řešení problémů. Z výzkumu dále vyplynulo, že žáci v hodinách obvykle přijímali informace o tom, co bylo v minulosti dobré, špatné, správné či nesprávné a nedocházeli příliš k hlubší analýze látky. ČR zaostávala nad jinými evropskými státy v otázce, zda se ve škole diskutuje o různých historických událostech (diskuze vedlo zhruba jen 20 % učitelů). Četba pramenů v hodinách dějepisu se pak také pohybovala pod evropským průměrem, učebnice a pracovní sešity byly využívány spíše zřídka. V roce 1997 se nevyužívaly příliš v hodinách dějepisu zvukové nahrávky, video a filmy, ale zde už nejspíš bude praxe dnes trochu jiná. Jiné aktivizující metody (tedy „výukové metody, které uplatňuje učitel ve vzdělávání při učení žáků, kdy žák aktivně, vědomě a uvědoměle třídí data, zařazuje je do poznatkových struktur; analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se samostatnosti a tvořivosti, rozvíjí svoji osobnost“³⁷) byly využívány také spíše zřídka, ale vždy záleželo na jednotlivých učitelích.³⁸

V hodinách dějepisu se čeští žáci zaměřovali na získávání znalostí o důležitých historických faktech, a stáli tak v této kategorii v čele evropského srovnání. Průměrně byla výuka zaměřována na posouzení historických událostí z morálního hlediska s ohledem na lidská a občanská práva a dějiny každodennosti. Podprůměrně se pak zaměřovali na pochopení myšlenek lidí v daném období, chápání tradic a použití dějin k vysvětlení světové situace. Výrazně špatně si ČR vedla ve výuce ochrany historických památek. Na otázku, zda žáky baví dějepis, byly odpovědi různorodé a ČR se umístila v evropském průměru. Hodnocení učitelů dějepisu studenty bylo převážně kladné (v rámci Evropy na 2. místě), což je odrazem dobré přípravy na pedagogických fakultách.³⁹

Mezi otázky, které prověřovaly znalosti moderních dějin, patřilo srovnání událostí a procesů v dějinách 20. století, konkrétně se jednalo o následující události: ruská revoluce, druhá světová válka, založení OSN a krach na Wall Street. Zde nebyly výsledky příliš uspokojivé, a vyplývají z toho tak rezervy vzdělávání v oblasti dějepisné faktografie.

³⁷ MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

³⁸ Tamtéž, s. 73–81.

³⁹ Tamtéž, s. 73–91.

Výzkum byl dále zaměřen například na to, co se žákům vybaví, když se řekne středověk, kolonizace, průmyslová revoluce, Adolf Hitler (jednoznačně projevono negativní hodnocení), změny ve východní Evropě po r. 1985 (pozitivně vnímán rozpad SSSR) nebo zamyšlení se nad tím, jak vypadala země daného respondenta před 40 lety (v žádné ze zemí nepřevládala pocit, že byla prosperující a bohatá).⁴⁰

Poslední blok testování, který se zabýval názory a přístupy respondentů k vybraným problémům historie, odhalil u středoškolské mládeže realistické vidění. Studenti vykazovali dobrou orientaci v globálních problémech, za nejvýznamnější činitele označovali technický pokrok a rozvoj vědy, dále pak politické reformy, ekologické krize a společenská hnutí. Pohled respondentů do budoucna byl skeptický hlavně co se týče politických reforem a ekologické hrozby. Poměrně dobrý výsledek se objevil ve vztahu českých žáků ke kulturně-historickému a přírodnímu dědictví, avšak silnější národní cítění u nich spíše chybělo, k tématu evropské integrace v roce 1997 chovali spíše zdrženlivý přístup.⁴¹

1.2.2 Výzkum *Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách*

Mezi lety 2011–2012 proběhl výzkum „Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách“. Jednalo se o první takto rozsáhlý výzkum v české oborové didaktice dějepisu. Cílem projektu bylo zjistit proměny národní identity a postoje k různým menšinám a jiným národům po vstupu České republiky do Evropské unie, dále odhalení multikulturních aspektů historického vědomí mládeže a zkoumání vlivu výuky dějepisu (a jiných humanitních předmětů) na formování postojů a hodnot. Věnoval definici učitelova pojetí výuky dějepisu. Celkový výzkumný vzorek zahrnoval 2947 respondentů.⁴²

Výzkum byl koncipován do několika oblastí, konkrétně na historické vědomí (rodinná paměť, vztah k historii, kulturně-historická identita, pojetí zákonitosti dějinného vývoje a informační zdroje o historii) a výuku dějepisu (výukové metody, didaktická média, vybraná témata, informační zdroje a identifikace potřeb pedagogů). Jednotlivá témata

⁴⁰ Tamtéž, s. 92–121.

⁴¹ Tamtéž, s.122–158.

⁴² LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 79–80.

zahrnovala celou řadu podtémat, jako například různé typy výukových metod, typy zdrojů k výuce dějepisu či potřeby učitelů pro lepší výuku dějepisu.⁴³

Výzkum zahrnoval jak kvantitativní, tak kvalitativní část, jednalo se tzv. smíšený design (mixed methods research). Použitou metodou pro výzkum s učiteli dějepisu nebo studenty učitelství byly focus groups a dotazníkové šetření. Byl využit typ smíšeného výzkum tzv. míchání metod – nejprve byly provedeny diskuze ve focus groups s pedagogy a později na jejich základě vytvořeno pět verzí dotazníku. Následovalo dodatečné hloubkové dotazování (in-depth interview) učitelů dějepisu a další diskuze ve focus groups zaměřené na otázky, jež vyvstaly z dotazníkového šetření. V rámci šetření bylo důležité udržet anonymitu respondentů.⁴⁴

Z dotazníkového šetření a focus groups vyplynulo, že to, co vzbudilo zájem respondentů o historii, byly nejčastěji historické filmy, návštěvy historických památek či inspirativní učitel dějepisu, dále pak hrála roli i rodina nebo historický román. Ale výsledky se často rozcházely mezi žáky ZŠ a SŠ a studenty a pedagogy. Ve výzkumu se potvrdilo, že důvěra v učitele dějepisu je v českém prostředí velmi vysoká (dle výzkumu *Mládež a dějiny* jedna z největších v Evropě). Historie se stává také příležitostným tématem rozhovorů a obrací se hlavně na tzv. „velké dějiny“. Důvody k rozhovoru o historii jsou hlavně diskuze nad určitým historickým zpracováním filmu, aktuální politické události nebo v souvislosti s medializací historických témat. Žáci základních a středních škol upřednostňují světové dějiny, studenti VŠ mají zhruba shodný zájem o světové a národní dějiny a pedagogové preferují spíše dějiny národní. Regionální historie byla více oblíbená u učitelů VŠ než u žáků (nejméně na gymnáziích). Celkově jsou napříč kategoriemi oblíbené osudy osobností, u pedagogů pak dějiny každodennosti, u mužů převládala obliba dějin vojenství, u žen pak dominovaly osudy osobností. Celkově z moderních dějin se zájmu těší hlavně meziválečné Československo, první světová válka a období protektorátu (ale výsledky jsou opět rozdílné u různých kategorií respondentů), obecně moderní dějiny jsou aktuálně nejvíce populárním obdobím u českých školáků.⁴⁵ Ve srovnání s obdobným výzkumem v Německu byly rozdíly

⁴³ Tamtéž, s. 81–82.

⁴⁴ Tamtéž, s. 85–101.

⁴⁵ Tamtéž, s. 121–138.

v tom, že němečtí žáci se mnohem více zajímali soudobé dějiny a 19. století a ve výuce převládala forma diskuze a skupinové vyučování.⁴⁶

Mezi deseti významnými letopočty českých dějiny bylo šest z 20. století, a to sice 1918, 1938, 1948, 1968, 1989 a 1993, význam letopočtů byl připisován tomu, že se jedná o symbol národní identity, má mezinárodní význam, jedná se o mezník na cestě ke svobodě nebo k němu mají respondenti vlastní vztah (nebo je součástí rodinné paměti). Objevoval se i argument, že daný letopočet je zkrátka tradičně součástí školní výuky. Mezi česká místa paměti v historickém vědomí, ve kterých se shodovalo nejvíce respondentů, patřily Říp, Pražský hrad, Kutná Hora, Tábor a Lidice. Mezi místa paměti spjatá s nacistickou okupací patřily Terezín a Lidice, ta jsou školami často navštěvována v rámci exkurzí. Z moderních dějin byli respondenti nejvíce hrdí na vznik samostatného československého státu a celkově období první republiky, sametovou revoluci, statečnost Milady Horákové, Chartu 77, atentát na Heydricha a československé legie.⁴⁷

1.2.3 Postoje ke klíčovým událostem po roce 1945

Denisa Labischová se ve své práci zabývá postoji respondentů ke klíčovým a kontroverzním událostem českých dějin po roce 1945. Učebnice vydávané po roce 1945 mají za cíl jednak se oprostít od ideologického zabarvení, jednak se vyhnout sporným tématům české historie, což má za následek redukci výkladového textu na základní informace. Lepší způsob formování historického vědomí nabízí tzv. multiperspektivita, která by se měla stát základní metodou poznávání historie. Učitel by měl primárně v rámci moderních dějin podporovat kritické myšlení a nahlížení na události různými perspektivami, jelikož soudobé dějiny zahrnují mnoho neuspořádaných informací a informace pocházející z různých zdrojů (rodina, média). Dějepis by měl využívat například při výuce moderních dějin metody *orální historie*, která podněcuje dialog v rodinném prostředí. Zároveň je důležité zkoumat roli médií v rozhodujících událostech 20. století, ať už v rámci dějepisu, či mediální výchovy.⁴⁸

⁴⁶ GRACOVÁ, B. a LABISCHOVÁ, D. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Online. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 516-543.

⁴⁷ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 153–168.

⁴⁸ Tamtéž, s. 171–172.

Názory na kontroverzní události se zkoumaly v souvislosti s odbojovou skupinou bratrů Mašínů, kde nejvíce respondentů odpovědělo, že se jednalo o naivní mladíky, kteří bojovali za správnou věc, ale špatnými prostředky. Naopak na otázku ohledně zákona o trvalém usídlení kočujících Romů z roku 1958 nejsou postoje příliš vyhraněné, jediný rozdíl byl v tom, kdy pedagogové vyjádřili nejčastěji postoj, že změnu života nelze vynutit zákony a vyhláškami. Učitelé tedy vyjádřili postoj, ke kterému směřuje pojetí interkulturního vzdělávání. Při otázce, jak chápají respondenti skutečnost, že při okupaci vojsky Varšavské smlouvy v srpnu 1968 nezasáhli západní země, odpovídali nejvíce, že se jednalo o sovětskou sféru vlivu a že by intervence ze strany Západu mohla rozpoutat globální konflikt. Otázky se týkaly například i toho, jak by se účastníci výzkumu zachovali po začátku normalizace, kdy učitelé nejvíce odpovídali, že by se zachovali podle rozhodnutí nejbližší rodiny a žáci by se pokusili nejčastěji emigrovat. U otázky, zda by respondenti podepsali Chartu 77, ale ukončili kariéru a dětem znemožnili studium, odpověděly všechny kategorie nejčastěji, že by tak spíše neučinily. Na otázku, jaký mají názor na sametovou revoluci, odpovídala většina, že se jednalo o nutný výsledek vývoje v Evropě. Za největší chybu po roce 1989 pak považuje naprostá většina rozkradení státního majetku (dále toleranci stran, které se hlásí ke komunismu). U otázky, zda by lidé, kteří před rokem 1989 emigrovali, neměli kritizovat polistopadový vývoj, odpověděla většina, že spíše ano.⁴⁹

2. RVP a ŠVP

„Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání.“ RVP zdůrazňují klíčové kompetence, které lze definovat jako souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj.⁵⁰

Ve školním roce 2011/2012 se ověřovala alternativní verze RVP pro gymnázia, kdy se částečně upouští od chronologického výkladu dějin a vytváří se model, kdy je chronologický přístup kombinovaný s tematickým. Tento přístup umožňuje více rozvíjet

⁴⁹ Tamtéž, s. 173–186.

⁵⁰ RVP – Rámcové vzdělávací programy. *Edu.cz* [online]. 2022 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

postoje a dovednosti žáků. V rámci revize RVP by měly být komplexně pojaty kompetence historického myšlení.⁵¹

„Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy (ŠVP), který musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem (RVP).“⁵² Z ŠVP následně vycházejí tematické plány, dle kterých sestavuje učitel plán výuky.

3. Školní výuka dějepisu

Hlavním cílem dějepisného vyučování je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důraz je kladen primárně na dějiny 19. a 20. století, jelikož se jedná o období, které výrazně ovlivňuje naši současnou společnost. Chronologické uspořádání má své výhody, jelikož žáci dostávají logicky ucelený přehled, nevýhodou ale je, že se k moderním dějinám dostávají až na konci výkladu, tedy v posledních ročnících. RVP umožňují i strukturovat vyučování do tematických celků, které jsou ale také v zásadě chronologické. Učitelé dějepisu by měli primárně docílit, aby docházelo k porozumění mezi historickými událostmi a současností, aby žáci uměli kriticky analyzovat informace, obhajovat vlastní názory a oddělit výklad historie od propagandy a mýtů.⁵³ V zahraničí se taktéž prosazuje badatelská výuka dějepisu, kde hraje zásadní roli žák, který se zapojuje do analýzy historických pramenů.⁵⁴

Důležitost školní výuky dějepisu je širokou i rodičovskou veřejností hodnocena jako relativně vysoká, dějepis představuje klíčový mechanismus tvorby a reprodukce historického vědomí. Jako závažný problém se jeví právě výuka dějin 20. století, kdy na ně

⁵¹ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 173.

⁵² RVP – Rámcové vzdělávací programy. *Edu.cz* [online]. 2022 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

⁵³ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-03-18]. ISBN 978-80-88492-41-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Vyuka_modernich_dejin/resources/_pdfs/TZ_dejiny_.pdf

⁵⁴ BRUNO-JOFRÉ, Rosa a Martin SCHIRALLI. Teaching history: A discussion of contemporary challenges. *Encounters on Education* [online]. 2008 (vol. 3), 117–127 [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v3i0.1726>

v nabitém učebním plánu nezbyvá čas, nebo se je učitelé bojí vykládat, jelikož se jedná pro ně o citlivější a kontroverznější období. Dle názorů veřejnosti by školní výuku mohly zkvalitnit interaktivnější metody výuky, častější návštěvy památkových institucí nebo atraktivnější učebnice.⁵⁵

V rámci výzkumu proběhly s učiteli a učitelkami dějepisu diskuze ve focus groups. Mnoho z dotazovaných se nelišilo přístupem k dějinám od laiků, čerpali informace z televize a internetu (nejčastěji Wikipedie) a jejich obor pro ně byl hlavně koníčkem, ale našly se i výjimky. Uvědomují si, že dějepis není pokládán za tak důležitý předmět v porovnání s ostatními a nepatří ani mezi nejoblíbenější. Z výzkumu lze rozdělit pedagogy na několik typů – entuziasté, kteří se věnují dějepisu i volném čase a dělají výuku maximálně zajímavou a inovativní; indiferentní hráči učitelské role, kteří se o historii nezajímají více než zbytek společnosti, ale snaží se o svědomitou výuku dějepisu a plnění úkolů; ty, pro které je dějepis předmětem druhé volby; anebo „bohémové“, kteří mohou být oblíbení, ale nemají zažité to, že by měli podávat systematický pedagogický výkon.⁵⁶

Historie by se na prvním stupni měli žáci dotknout v hodinách vlastivědy a pokračovat na stupni druhém ve výuce dějepisu, kde je jeho role nezpochybnitelná. Na středních školách hraje roli to, o jaký typ školy se jedná, množství výuky dějepisu se různí a vedou se o tom časté diskuze. Státní úroveň vzdělávání je závislá na rámcových vzdělávacích programech (RVP), míru učiva pak blíže specifikují školních vzdělávací programy (ŠVP), tematické plány nebo učebnice, ale podobu výuky určuje učitel. Mnoho z nich se ve výzkumu přiklání ke konzervativní výuce dějepisu s určitými inovacemi, nikoli k naprosté změně koncepce výuky předmětu. Ale uvědomují si i, že za nepopularitou dějepisu může stát velké kladení nároků na znalost faktů (letopočty, události, osobnosti, pojmy). Bylo poukazováno na to, že dějepis je často brán jako druhořadý (méně důležitý) předmět. Kladně je hodnocená tzv. projektová výuka (výuka, při níž žáci sami řeší určitý problém⁵⁷), dále kvízy, filmy a diskuze o rodinné historii. Problém také představují učebnice,

⁵⁵ ŠUBRT, Jiří; VINOPAL, Jiří; GRACOVÁ, Blažena; KALVAS, František; VESELÁ, Kamila et al. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*, s. 52–67.

⁵⁶ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, 67–68.

⁵⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

kteřé nejsou vždy ideálně zpracovány. Ve výzkumu došlo i na problematiku výuky moderních dějin, kde je poukazováno na to, že na jejich výklad nezbyvá čas a končí se u druhé světové války, mnoho učitelů mimo jiné mělo problém, jak moderní dějiny vyučovat.⁵⁸

Cílem školní výuky dějepisu je také tzv. interkulturní vzdělávání v rámci průřezového tématu Multikulturní výuka. Součástí výuky dějepisu a historie obecně je přinášet různé perspektivy na události a neprohlubovat tzv. historické stereotypy. Multikulturních aspektů se lze dotknout hlavně v rámci regionálních dějin. Různé pohledy na historické události jsou probírány ze soudobých dějin v tématu národnostního složení první republiky a okrajově u sporu o Těšínsko.⁵⁹

Z výsledků výzkumu, který byl prováděn na žácích a učitelích dějepisu, z roku 2011 pod vedením Blaženy Gracové a Denisy Labischové, vyplynulo, že nejfrektovaněji zastoupenou výukovou metodou zůstává učitelův výklad, v polovině případů pak diktování do sešitu. Zhruba třetina studentů se pak setkala s diskuzemi a prezentacemi referátů v rámci hodin dějepisu. Myšlenkové mapy, práce s vizuálním pramenem či skupinové práce byly zastoupeny slabě. Mezi využívaná edukační média patřil film a textové a vizuální prameny. Mezi prameny, se kterými se v hodinách dějepisu pracuje, patří fotografie, dokumentární filmy a historické seriály, například s beletrií se pracuje minimálně. S učebnicí pracovala systematicky zhruba třetina pedagogů (zde posun od výzkumu *Mládež a dějiny*), příležitostně ji pak využívá více než polovina. Z internetových zdrojů učitelé nejvíce využívali vzdělávací portál Moderní dějiny, dále Wikipedii a YouTube.⁶⁰

V roce 2012 provedl Ústav pro studium totalitních režimů (ÚSTR) výzkum ohledně stavu výuky soudobých dějin, kterého se zúčastnilo 1593 učitelů. Dle zjištění byl zájem o moderní dějiny podobný jako zájem o jiné historické etapy, žáci projevovali nejvyšší zájem o válečné dějiny, místní dějiny, vzpomínky pamětníků a dějiny každodennosti. Největší motivací ke studiu soudobých dějin představovaly filmy, svědectví pamětníků nebo

⁵⁸ ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu*, s. 68–70.

⁵⁹ LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*, s. 187–208.

⁶⁰ GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu. Moderní dějiny [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://1url.cz/Duc0Z>*

návštěva muzea, největší vliv mají na utváření představy o minulosti masová média, internet a rodina. Pedagogové nejvíce využívali ve výuce vlastní metodické materiály, dále učebnice a cizí metodické materiály. 88 % pedagogů vnímalo, že je nedostatečný čas na probrání látky soudobých dějin, průměrně jim věnují učitelé 28 vyučovacích hodin během školního roku a více než 60 % pedagogů se domnívalo, že by se moderní dějiny měly vyučovat více. Zhruba ze dvou třetin se skládal výklad z českých dějin, ale většina se domnívala, že výuka zahraničních moderních dějin probíhá v dostatečné míře. Největší prostor byl věnován událostem roku 1968, politickým procesům 50. let a roku 1989 v Československu. To, co brání nejvíce vyučování podle představ učitele, byl dle výzkumu hlavně přístup žáků. Pedagogové uváděli, že méně než čtvrtina žáků je schopna kritické analýzy historických událostí. Většina pedagogů se nedomnívá, že by kurikulární reforma přispěla ke zkvalitnění procesu na dané škole.⁶¹

Z výzkumu z roku 2012 vyplynul problém, že je výuka plánována na základních a středních školách do posledních ročníků, a navíc na samý konec školního roku. Toto období žáci řeší přijímací zkoušky (respektive maturitní zkoušky), konají se různé kulturní a sportovní akce, a hodiny dějepisu tak často odpadají. Dalším problémem je absence historického odstupu od dané látky, kdy se nedaří najít skutečné klíčové události, tudíž je látka probírána velice podrobně. Navíc se jedná o nedávnou historii, tudíž dle některých pedagogů lze očekávat nové objevy a změny interpretace určitých událostí. Dílčí roli pak mohou hrát konflikty s rodiči, jejichž názory na moderní dějiny mohou být jiné, nedostatečné zpracování témat v učebnicích nebo limit v profesní přípravě převážně starších učitelů. V roce 2012 byl hlavní problém, že starší pedagogové dané období zažili, mají k němu určité vlastní postoje a jsou nějakým způsobem lidsky a emočně angažovaní (traumatizující rok 1968, euforie ze sametové revoluce nebo zklamání z polistopadového vývoje).⁶²

V roce 2011 končilo výuku českých dějin současností 40 % učitelů (45 % světové dějiny), třetina končila u rozdělení Československa. Většina žáků by tak měla znát z hodin dějepisu události do sametové revoluce a z obecných dějin události studené války. Ale není

⁶¹ ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. Stav výuky soudobých dějin. *Dějepis 21* [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: https://www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/vyzkumna-zprava.pdf

⁶² ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. Online. *Orbis Scholae*. 2018, roč. 6, č. 1, s. 41-52.

výjimkou, že výklad dějin končí druhou světovou válkou, padesátými lety, rokem 1968 či počátkem nacistické okupace. Dnes (2024) by se dle dat měla ve výuce většina učitelů dostávat k událostem sametové revoluce.⁶³

3.1 Tematická zpráva ČŠI – Výuka moderních dějin

Dle nejnovější tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI) z podzimu 2023 si je ministerstvo školství vědomo důležitosti výuky moderních dějin, v roce 2013 vydalo doporučení, kde zdůrazňovalo důležitost období druhé poloviny 20. století a kladlo mimořádné nároky na nestrannost a vyváženost výuky. Ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023 probíhalo šetření na různých základních a středních školách a mělo za cíl zhodnotit, jaké úrovně znalosti soudobých dějin dosahují žáci prvních ročníků SŠ a jaká je kvalita výuky na dané škole. K výzkumu bylo využito dotazování učitelů a žáků a hospitační činnost na daných školách.⁶⁴

Co se týče úrovně znalostí moderních dějin, tak otázky znalostního testu byly nastaveny na úroveň, kterou by měli žáci ovládat na konci druhého stupně, otázky vycházely z jednotlivých výstupů RVP pro dějepis. Většina žáků dosáhla v testu na minimální stanovenou úroveň, na nematuritních oborech SŠ byly výsledky podprůměrné, test byl pro ně tedy poměrně složitý. Průměrná úspěšnost činila 46 %, nejlépe si vedli gymnazisté, nejhůře žáci nematuritních oborů SŠ. Školáci nejvíce odpovídali, že jim dějepis pomáhá porozumět tomu, co se děje ve světě, že rozeznají fakta a názory. Ale naopak více než polovina žáků odpovídala, že pokud si na něco chtějí udělat názor, tak jim dějepis příliš nepomůže, kvůli dějepisu ani nemění většinou své názory. Žáci hodnotili, že moderní dějiny (po roce 1945) nejsou probírány dostatečně. Nejzajímavější jim přišlo období nacistické okupace, sametová revoluce, obnova demokracie a únorový převrat v roce 1948, méně zajímavé pak uvolňování v 60. letech a pražské jaro.⁶⁵

⁶³ GRACOVÁ, B. a LABISCHOVÁ, D. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Online. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 516-543.

⁶⁴ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-03-18]. ISBN 978-80-88492-41-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Vyuka_modernich_dejin/resources/_pdfs/_TZ_dejiny_.pdf

⁶⁵ Tamtéž.

Průběh výuky moderních dějin byl zkoumán na základě 187 hospitací, z výsledků je patrné, že učitelé zpravidla věnují větší prostor ve výuce dějinám Československa mezi lety 1938–1945 než dějinám po roce 1945. Nejčastěji došli ve výkladu dějin do 90. let 20. století. Do současnosti dospěje jen 14 % z nich (v roce 2016 to bylo 10 %⁶⁶). Dvě třetiny nevykládají nejnovější a soudobé dějiny. Kvalitně probrat učivo moderních dějin nezvládne zhruba čtvrtina učitelů. ČŠI již ve výzkumné zprávě z roku 2016 apelovala na lepší rozvržení tematického plánu, bohužel tento problém stále přetrvává. Co se výukových metod týče převládá frontální výuka (dále skupinové práce, řízená diskuze, samostatná práce žáků) a převažuje aktivita učitele, nikoli žáka. V 9. ročnících se objevuje tendence širšího zapojení práce s historickými prameny a informačními zdroji. Bohužel obecně je využití aktivizujících metod (exkurze, beseda s pamětníky, skupinový výuka) ve výuce moderních dějin stále nízké, snížilo se ale testování a zkoušení žáků. Učitelé se také podílí na dlouhodobějších projektech jako *Příběhy našich sousedů* (je zde ale mírný pokles na ZŠ oproti roku 2016⁶⁷), případně si připravují projekt sami. Žáci se s moderními dějinami seznamují také v hodinách občanské výchovy, dále pak i v českém jazyce a zeměpisu.⁶⁸

V posledních letech cítíme příklon k badatelské výuce, v hodinách se využívají hlavně dokumentární filmy, fotografie, učebnice a dobové a současné hrané filmy. V důsledku pandemie covidu-19 a distanční výuky učitelé využívali více digitální výukové materiály, nejvíce z Ústavu pro studium totalitních režimů, z organizací Post Bellum, Moderni-Dejiny.cz, Památník Terezín, Člověk v tísni a Národní pedagogický institut (NPI). Učitelé by se měli účastnit také kurzů DVPP zaměřených na moderní dějiny, z výsledků ale plyne velice nízká účast. Pro podporu moderních dějin vznikl od organizací ÚSTR a NPI

⁶⁶ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-03-18]. ISBN 978-80-88492-41-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Vyuka_modernich_dejin/resources/_pdfs/_TZ_dejiny_.pdf

portál *Dějepis+*, který měl za cíl podpořit efektivní metody výuky dějepisu směřující k rozvoji klíčových kompetencí žáků.⁶⁹

Mezi prvky, které by vedly k zefektivnění výuky soudobých dějin, patří inovativní formy výuky a větší zapojení kritického myšlení. Učitelé by tedy ocenili větší zájem žáků a vyšší hodinovou dotaci pro výuku dějepisu. Nejvíce omezující je pro ně vysoká míra administrativy, obecně nízká prestiž jejich povolání a nízká motivace žáků. Doporučení zprávy tedy jsou, aby bylo nastaveno lepší časové rozvržení učebního plánu, zahrnutí pestřejších metod a forem výuky, začleňování badatelské výuky, využívání výukových materiálů z produkce externích institucí aj.⁷⁰

4. Výzkum

Výzkum devátých tříd na základních školách a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (v mém případě 2. ročník šestiletého gymnázia a kvarta osmiletého gymnázia) jsem realizoval v červnu 2023. Poslední ročník povinné školní docházky jsem si vybral záměrně, jelikož právě v té době se v dějepise probírají moderní dějiny. Tudíž všichni žáci měli z tohoto pohledu rovně nastavené podmínky pro vyplnění znalostního testu a následné argumentaci v diskuzi. Na žádost zapojit se do výzkumu k mé bakalářské práci kladně odpovědělo celkem pět škol z Prahy, Plzně a Tachova. Konkrétně se jednalo o tyto subjekty:

- Gymnázium Tachov⁷¹
- Malostranská základní škola⁷²
- Masarykovo gymnázium Plzeň⁷³
- Základní škola a mateřská škola Ústavní, Praha⁷⁴
- Základní škola Tachov, Hornická 1325⁷⁵

Celý výzkum zabral dvě vyučovací hodiny, tudíž pro další oslovené školy byl povětšinou problém tyto hodiny uvolnit, jelikož dle jejich slov „jím již odpadlo v dějepise

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Gymnázium, Tachov, Pionýrská 1370, 347 01 Tachov

⁷² Malostranská základní škola, Josefská 7, 118 00 Praha 1

⁷³ Masarykovo gymnázium Plzeň, Petáková 2, 301 00 Plzeň

⁷⁴ Základní škola a mateřská škola Ústavní, Hlivická 1/400, Praha 8 Bohnice

⁷⁵ Základní škola Tachov, Hornická 1325, příspěvková organizace, Hornická 1325, 34701 Tachov

několik hodin, které by posléze chyběly na probrání látky“. Na Gymnáziu Tachov proběhl výzkum v projektovém týdnu a na Masarykově gymnáziu v Plzni v posledních dnech školního roku mimo běžnou výuku. Všechna data získaná ve výzkumu jsou anonymní, jedinou získanou informací byla škola a pohlaví respondentů.

V první vyučovací hodině žáci vyplňovali znalostní test, na který měli 40 minut čistého času, ale většinou ho odevzdávali do půl hodiny. Dále vyplňovali test na epistemická přesvědčení, který jim zabral průměrně asi 10 minut. Následná diskuze byla koncipována na 30 minut, ale mnohdy se protáhla na celou vyučovací hodinu. Původně jsem chtěl realizovat diskusi ve fokusních skupinkách, kde by bylo více prostoru na vyjádření názoru, ale z důvodu organizační náročnosti jsem z tohoto konceptu ustoupil a vedl ji s celou třídou najednou.

Celkově se mi výzkumu zúčastnilo 154 respondentů, kteří vyplňovali znalostní test, a 149, kteří vyplňovali test epistemických postojů. Tento nesoulad v číslech je způsoben tím, že na některých školách probíhaly jednotlivé výzkumy v různých vyučovacích hodinách, a tak ne vždy se shodoval počet respondentů. Genderové zastoupení bylo vyrovnané, konkrétně u znalostního testu 74 žen, 78 mužů a 2 jiné a u testu epistemických postojů 72 žen, 75 mužů a 2 jiné. Procentuálně tedy cca 48 % ženy, 51 % muži a 1 % jiné. Rozlišování genderů u jednotlivých výsledků testů jsem se rozhodl vyvarovat, jelikož by v zásadě pro můj výzkum a celkový záměr nenabízely příliš vysokou výpovědní hodnotu.

Realizace výzkumu přímo ve školách umožnila to, že žáci vyplňovali test sami a bez podvádění (samozřejmě nemohu tvrdit, že se mi tomu podařilo zcela zabránit) a výsledky by tak měly odrážet autentické znalosti a postoje žáků. Samozřejmě je pro mě určitou „nevýhodou“, že testy byly anonymní a nebyly nijak známkově hodnoceny, tudíž to mohl být pro některé faktor nad otázkami tolik nepřemýšlet či je třeba jen natipovat. S tímto problémem jsem při vyhodnocování samozřejmě počítal, avšak domnívám se (a je to z výsledků i patrné), že žáci vyplňovali test svědomitě, a i třeba z důvodu přítomnosti autority jejich učitele se nepokoušeli výzkum významněji sabotovat.

Další nespornou výhodou realizace výzkumu přímo na školách bylo to, že jsem mohl s žáky a vyučujícími pohovořit a řešit přímo případné problémy výuky dějepisu. Celkově vnímám, že výsledky, které vzešly z obou testů a diskuze, jsou věrohodné a dá se s nimi

dobře pracovat. Určitě pro mě bylo i velice přínosné podívat se přímo na půdu škol, kde výuka probíhá, a nedělat výzkum například jen pomocí on-line dotazníků, ze kterých bych mohl získat možná více odpovědí, ale nikdy bych nedocílil takových výsledků, které jsem potřeboval.

Znalostní test byl celkem jednoduchý na hodnocení, jelikož většina otázek byla uzavřená a stanovil jsem si určitá hodnotící kritéria, kterých jsem se držel. Naopak výstupy z diskuzí bylo složitější zpracovat, jelikož se jednalo často o velmi subjektivní názory na různé problematiky, avšak věřím, že se mi je podařilo úspěšně přenést do psané podoby a vyvodit z nich nějaké závěry.

4.1 Znalostní test

Znalostní test jsem koncipoval jako didaktický test zaměřený na události soudobých dějin a vycházel z platných (červen 2023) rámcových vzdělávacích programů pro základní školy. Celkově jsem vycházel z období od první světové války do zániku Československa v roce 1993, tedy učiva, které bývá běžně probráno v 9. ročnících základních škol.

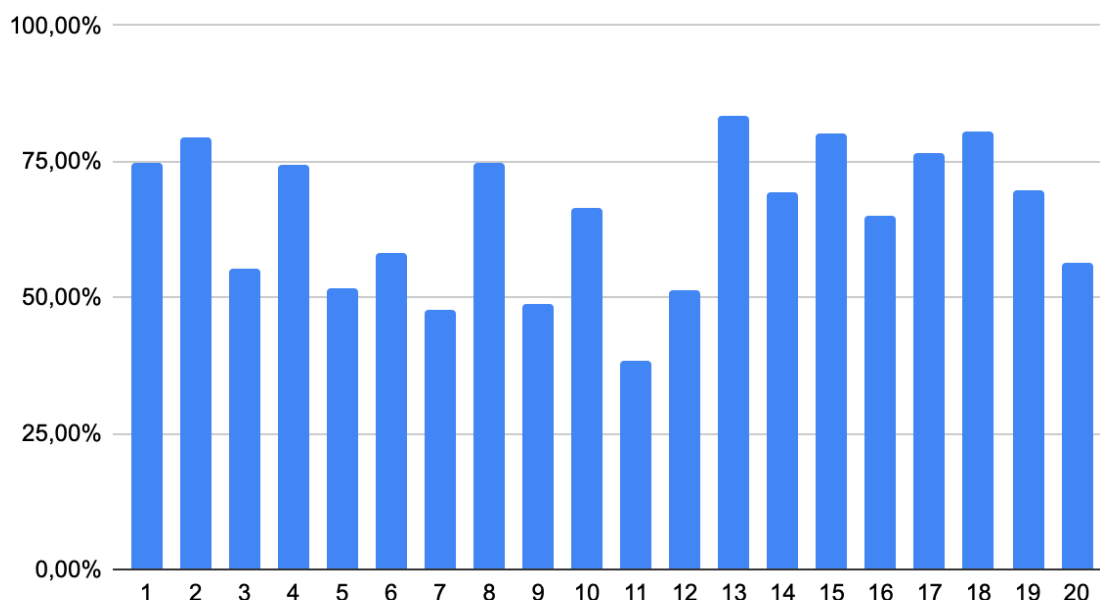
Otázky byly vybírány s ohledem na časovou náročnost (40 minut) a schopnosti žáků. Ti odpovídali na 20 převážně uzavřených otázek a test prověřoval nejen jejich faktické znalosti moderních dějin, ale i práci s textem (pramenem), jednalo se přepis autentického projevu (projev Winstona Churchilla na univerzitě ve Fultonu), oficiální dokument (Charta Organizace spojených národů) nebo populárně naučný text (heslo „normalizace“). Dále to byla i práce s obrazovými materiály (památník k založení Evropské unie, rizika současného světa) a mapou (národnostní složení Československa). K úspěšnému splnění určitých otázek museli žáci znát termíny jako dekolonizace, apartheid nebo holocaust (vyžadují i RVP). Dále se do testu promítly i mezipředmětové vztahy, jednak českého jazyka – porozumění výchozímu textu, jednak občanské výchovy, kdy měli žáci vybrat výrazy, které patří k demokratickým systémům. Test byl postaven spíše jako náročnější, testovaní byli nuceni kritickému uvažování nad některými otázkami. Za každou zcela správnou odpověď jsem udílel jeden bod, neakceptoval jsem například splnění pouze části úkolu, celkem tedy mohl z testu žák získat maximálně 20 bodů.

Testování se účastnil i jeden žák se zrakovým postižením, kterému pomáhala při vyplňování asistentka pedagoga. Diskuze se účastnil běžně společně s ostatními.

4.1.1 Rozbor jednotlivých otázek znalostního testu

Nyní rozvedu více jednotlivé otázky, přiblížím, jakému bodu RVP se věnují, a uvedu dle výsledků jejich náročnost a úspěšnost u žáků. Budu uvádět vždy procentuální úspěšnost u všech respondentů. Nutno podotknout, že úspěšná odpověď byla vždy jen zcela správně zodpovězená otázka (ne například pouze část v rozřazovacích otázkách).

Náročnost jednotlivých otázek



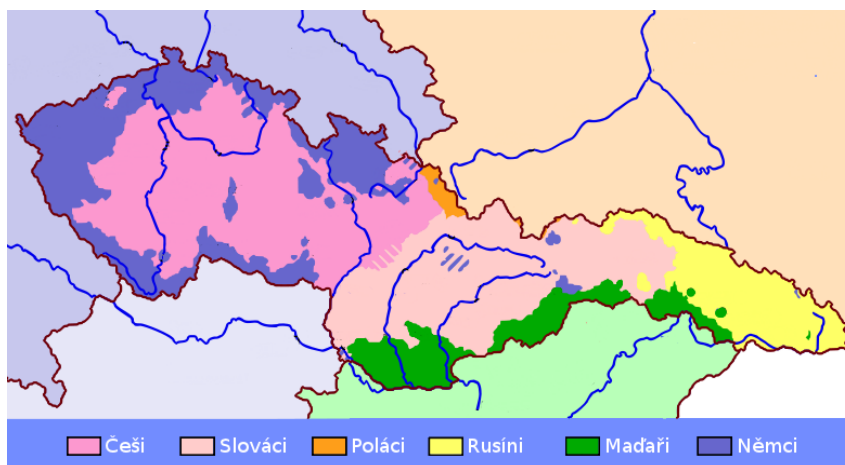
Graf 1: Procentuální náročnost jednotlivých otázek znalostního testu.

1. *Jaká forma vlády byla nastolena v nově vzniklém Československu v roce 1918?*
 - a. *lidová demokracie*
 - b. *monarchie*
 - c. *demokratická republika*
 - d. *protektorát*

První otázka se zaměřovala na správné určení státního zřízení nastoleného v roce 1918. S otázkou souvisí tento bod RVP: zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí. Zároveň se

otázka týká i občanské výchovy, vycházíme z předpokladu, že žáci znají uvedená státní zřízení. Na tuto otázku správně odpovědělo 75 % dotazovaných.

2. Vyberte (s pomocí mapy⁷⁶) správné tvrzení o národnostním složení první republiky.



- a. Slováci byli největší menšinou.
- b. V Čechách žilo mnoho Němců, kteří si byli rovni s Čechy a Slováky.
- c. Nejvíce Maďarů žilo v Podkarpatské Rusi.
- d. Němci byli početnou menšinou žijící v pohraničí.

Druhá otázka pracovala jak s mapou, tak se znalostmi žáků ohledně národnostního složení Československa. Správně odpovědělo 79 % dotazovaných. Otázka zkoumala tento bod RVP: zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

3. Vyberte, které konflikty proběhly v období 2. světové války a které v období tzv. studené války?

- a) válka ve Vietnamu, b) karibská krize, c) blokáda Leningradu, d) berlínská krize, e) svržení atomových bomb na Hirošimu a Nagasaki, f) napadení Polska

⁷⁶ ŽALSKÝ, Pavel a Josef HERINK. Národnostní situace Československé republiky v roce 1921. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2019 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22065/NARODNOSTNI-SITUACE-CESKOSLOVENSKE-REPUBLIKY-V-ROCE-1921.html>

Třetí otázka byla rozřazovací, kde se měli žáci rozhodnout, které události náležejí do druhé světové války a které do studené války. Tato otázka byla pro žáky složitější a odpovědělo na ní správně jen něco málo přes polovinu (55 %) dotazovaných. Otázka vycházela ze závěrečné části tohoto bodu RVP: na příkladech demonstruje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky, vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.

4. Kam se ubírala zahraniční politika prvorepublikového Československa a kam v období studené války?

- a. v období První republiky na Rusko, po druhé světové válce k západním zemím (Francie, Velká Británie)
- b. v obou obdobích hlavně k západním zemím (Francie, Velká Británie)
- c. v období První republiky k západním zemím (Francie, Velká Británie), po druhé světové válce na Sovětský svaz
- d. v obou obdobích převážně na Rusko, respektive Sovětský svaz

Čtvrtá otázka testu se zabírala zahraniční politikou jak první republiky, tak komunistického Československa, na otázku odpovědělo správně 74 % dotazovaných. Otázka zkoumala bod RVP: zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

Výchozí text k úlohám 5–8⁷⁷

Výchozí text k otázkám 5–8 vycházel z RVP: vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků – politika Československa během studené války.

Normalizace

Takto nazýváme období, které následovalo po invazi vojsk Varšavské smlouvy roku XXXX. Normalizace měla být návratem života československých občanů do "normálního stavu", neboli normalizace poměrů v zemi podle vzoru totalitního Sovětského svazu. Ve skutečnosti to znamenalo pozastavení demokratizačního procesu v Československu a návrat k prosovětskému režimu.

⁷⁷ Normalizace. Seznam Zprávy [online]. [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/tag/normalizace-45121>

Nástup probíhal ve více fázích. Jakmile Sovětskému svazu přestali vyhovovat členové KSČ, začal je odstavovat a na jejich místa dosadil své věrné přísluhovače. Mezi vedoucími stranických čistek byl i symbol normalizace a konce komunistické diktatury, Milouš Jakeš. Prvním krokem bylo odstranění prvního tajemníka KSČ Alexandra Dubčeka, na jehož místo nastoupil pozdější prezident Československa Gustáv Husák.

Následovaly rozsáhlé čistky v politické, hospodářské, kulturní a sociální sféře. Plošně byla zavedena cenzura. Lidé s liberálními postoji byli nuceni opustit svá pracovní místa a jejich dětem nebylo umožněno studovat. V neposlední řadě byly jmenovány prověřkové komise, které měly za úkol monitorovat celou situaci.

Celá kulturní sféra byla normalizací významně zasažena. Literární témata byla omezena na minimum a nevznikaly žádné nové žánry. Svaz československých spisovatelů byl rozpuštěn a nahrazen novým sdružením, které fungovalo v souladu s režimem. Literatura jako taková byla rozdělena na exilovou, samizdatovou a prorežimní. Známymi autory byli Josef Škvorecký, Bohumil Hrabal, Jaroslav Seifert, Milan Kundera a také Václav Havel. Řada umělců měla zakázáno účinkovat na veřejných akcích a někteří byli pod dohledem Státní bezpečnosti. Členové undergroundové kapely The Plastic People of the Universe byli během 70. let dokonce zatčeni, což byl jeden z prvních impulsů pro publikaci Charty 77.

5. Doplňte na místo **XXXX** v textu rok.

Otázka č. 5 byla jako jediná otevřená a zjišťovala znalost stěžejního letopočtu pro české/československé moderní dějiny. Patřila k těm složitějším správně ji zodpovědělo 52 % dotazovaných.

6. Co z výše uvedeného textu jednoznačně vyplývá?

- a. Gustava Husáka nahradil na pozici prvního tajemníka KSČ Alexander Dubček
- b. občané s jinými než prorežimními názory měli problémy v práci a jejich děti na studiích
- c. všichni literární autoři dané doby museli vydávat svá díla potajmu nebo v exilu
- d. členové kapely The Plastic People of the Universe vytvořili po jejich zatčení Chartu 77

Šestá otázka byla zaměřena zcela na práci s textem, nebyla k ní tedy potřeba žádná znalost faktů, přesto pro žáky nebyla vůbec jednoduchá. Správně na ni odpovědělo 58 % dotazovaných.

7. Tzv. Varšavská smlouva byla vojenská organizace východního bloku, vznikla jako protipól organizace na Západě, jak ta se jmenovala?

- a. Severoatlantická aliance (NATO)
- b. Evropská unie (EU)
- c. Rada vzájemné hospodářské pomoci (RVHP)
- d. Organizace spojených národů (OSN)

Sedmá otázka patřila taktéž ke složitějším, odpovědělo ji správně jen 48 % respondentů. Zjišťovala znalost vojenských organizací vzniklých po druhé světové válce. Vycházela z bodu RVP: vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce.

8. Jakou událostí skončila normalizace, respektive vláda totalitního režimu v Československu?

- a. pražským jarem
- b. rozpadem Sovětského svazu
- c. sametovou revolucí
- d. mnichovskou dohodou

Otázka č. 8 byla pro žáky jednodušší, správnou odpověď vybralo 75 % z nich. Zkoumala chronologické pochopení dějin 20. století a pojmenování daného období. Vycházela z bodu RVP: vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.

9. Co představovala tzv. politika apartheidu?

- a. politika rovných podmínek pro všechny
- b. politika rasové segregace v Jihoafrické republice
- c. politiku segregace vůči židům
- d. politika segregace, kterou prosazoval Nelson Mandela

Devátá otázka zkoumala znalost politiky Jihoafrické republiky ve druhé polovině 20. století a obecně problému rasové segregace. Otázka byla složitější i z důvodu, že všechny odpovědi souvisely s otázkou určité segregace, správně odpověděla necelá polovina (49 %) respondentů. Otázka se zabývala bodem RVP: na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv (zde konkrétně rasismus).

10. Co symbolizuje tento památník⁷⁸?



- a. *Sousoší připomíná evropské politiky, kteří založili Evropskou unii.*
- b. *Sousoší připomíná evropské politiky, kteří se domluvili na sférách vlivu po druhé světové válce.*
- c. *Sousoší připomíná politiky, kteří založili Severoatlantickou alianci.*
- d. *Sousoší připomíná evropské politiky, kteří založili Radu vzájemné hospodářské pomoci.*

Na desátou otázku odpověděli správně dvě třetiny dotazovaných (66 %). Otázka se zabývala evropskou integrací, konkrétní úkol byl založen na práci s fotografií památníku se zakladateli evropské unie. Zprvu jsem se bál, zda dokážou žáci správnou organizaci rozklíčovat, ale z výsledku je viditelné, že se to poměrně dařilo. Otázka vycházela z bodu RVP: vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce.

11. *Kdy zanikla tzv. první Československá republika a v jaké souvislosti?*

- a. *mnichovskou dohodou v roce 1938*
- b. *okupací nacisty v roce 1939*
- c. *koncem druhé světové války v roce 1945*
- d. *vítězným únorem v roce 1948*

Otázka č. 11 byla pro žáky nejsložitější z celého testu. Zodpovědělo ji správně jen 39 %, žáci volili velice často jako odpověď „okupací nacisty v roce 1939“, tedy až konec tzv. druhé republiky. Otázka sledovala bod RVP: zhodnotí postavení Československa

⁷⁸ CERETELI, Zurab. Robert-Schuman Monument Scy-Chazelles. In: *Wikipedie* [online]. 2016 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Robert-Schuman_Monument_Scy-Chazelles.jpg

v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.

12. Rozřad'te správně státy, které proti sobě stály v první světové válce (na straně Ústředních mocností a Dohody).

- a) Rakousko-Uhersko, b) Francie, c) Velká Británie, d) Německo e) Rusko

Dvanáctá otázka byla opět rozřazovací, správně na ní odpověděla zhruba polovina dotazovaných (51 %). Žáci poměrně často zaměnili dané strany. Otázka se opírá o závěrečnou část bodu RVP: na příkladech demonstruje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky. Zkoumá jednotlivé aktéry první světové války.

13. Jaká strana převzala moc v Československu v únoru 1948?

- a. Komunistická strana Československa (KSČ)
b. Sudetoněmecká strana (SdP)
c. Československá strana sociálně demokratická strana (ČSSD)
d. Občanské fórum (OF)

Otázka č. 13 byla pro žáky nejsnazší, úspěšnost byla 83 %, to přisuzuji tomu, že žáci se o daném tématu dozívádají i jinde než jen v hodinách dějepisu, např. v rodinách či médiích (viz diskuze). Otázka vycházela z bodu RVP: vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.

14. Přečtete si projev Winstona Churchilla z univerzity ve Fultonu⁷⁹ a vyberte vhodné tvrzení, proč se svět rozdělil na "Východ" a "Západ" po druhé světové válce?

Stín padl na dějiště ještě nedávno osvětlené spojeneckým vítězstvím. Nikdo neví, co sovětské Rusko a jeho komunistická mezinárodní organizace zamýšlejí udělat v bezprostřední budoucnosti a jaké jsou hranice, jestliže vůbec takové existují, jejich expanzionistických tendencí a snah o získávání nových přívrženců...Nicméně je mou povinností, abych vám sdělil určitá fakta o nynější situaci v Evropě, jak je vidím já.

Od Štětína na Baltu po Terst na Jadranu byla přes kontinent spuštěna železná opona. Za touto linií leží všechna hlavní města starých států střední a východní Evropy: Varšava,

⁷⁹ Projev W. Churchilla na Univerzitě ve Fultonu (5.3.1946). Moderní-Dějiny.cz [online]. 2012 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/projev-w-churchilla-na-univerzite-ve-fulton-5-3-1946/>

Berlín, Praha, Vídeň, Budapešť, Bělehrad, Bukurešť a Sofie. Všechna tato vynikající města a jejich obyvatelé se nacházejí v něčem, co musím nazvat sovětskou sférou. Vše je v té či oné formě nejen předmětem sovětského vlivu, ale ve velké míře a mnohých případech také předmětem rostoucích opatření kontroly Moskvy. Pouze Athény – Řecko s jeho nesmrtelnou slávou - mohlo svobodně rozhodnout o své budoucnosti ve volbách pod dohledem Angličanů, Američanů a Francouzů. Polská vláda ovládaná Rusy byla povzbuzena k ohromným a nespravedlivým zásahům vůči Německu. Provádí se masové vyhánění milionů Němců v rozměrech, o nichž se nám ani nesnilo. Komunistické strany, které byly ve všech těchto východních státech Evropy velmi malé, dosáhly postavení a moci, které neodpovídají počtu jejich členů a všude chtějí dosáhnout totalitní kontroly. Téměř ve všech těchto zemích převládají policejní vlády, s výjimkou Československa zde neexistuje pravá demokracie.

- a. kvůli sporům Polska a Německa*
- b. ve střední a východní Evropě převládl vliv Sovětského svazu a komunistických stran*
- c. všechny státy kromě Řecka se ve volbách svobodně rozhodly, že chtějí být pod vlivem Sovětského svazu*
- d. z rozhodnutí západních zemí v reakci na rozpínavou politiku Sovětského svazu*

Čtrnáctá otázka byla opět zaměřena na práci s pramenem, konkrétně se slavným projevem Winstona Churchilla z univerzity ve Fultonu. Otázka se dala zodpovědět i bez čtení daného textu, pokud měl žák znalost dané problematiky. Zde byla bilance správných odpovědí vyšší než při předchozí práci s textem a správně odpovědělo 70 % dotazovaných. Otázka vycházela z bodu RVP: vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.

15. Co byla tzv. dekolonizace?

- a. velká vlna kolonizace, která proběhla po 2. světové válce*
- b. upevnění moci mateřské země v jejích koloniích*
- c. osamostatnění se od země, která dané území v minulosti kolonizovala*
- d. rozdělení území nástupnických států Rakouska-Uherska*

Patnáctá otázka se zabírala terminologií, kterou by měli žáci s ohledem na dějiny 20. století znát. Správně odpovědělo 80 % dotazovaných. Otázka zkoumala tento bod RVP: posoudí postavení rozvojových zemí.

16. Vyberte všechny výrazy, které byste přiřadili k demokratickým systémům?

- a. svoboda slova
- b. vláda jedné strany
- c. státně řízené hospodářství
- d. vláda lidu
- e. volné podnikání
- f. cenzura
- g. svobodné volby
- h. omezování lidských práv

Otázka č. 16 byla jediná, kde měli žáci vybrat výrazy ze seznamu – zde konkrétně spojené s demokratickými systémy, opět se jednalo o otázku, kde mohli využít svých znalostí z občanské výchovy. Správné výrazy vybralo 65 % respondentů, občas se zde stávalo, že si otázku špatně přečetli a vybírali naopak či zařadili některé nesprávné odpovědi. Otázka vycházela z bodu RVP: rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů (zde konkrétně, zda je dokáže správně určit).

17. Co je antisemitismus?

- a. politický režim v Německu
- b. hnutí vzniklé v Itálii spojené s totalitní formou vlády
- c. nenávisť vůči Židům
- d. diktátorský režim v Sovětském svazu

Otázka č. 17 opět zkoumala porozumění terminologie k moderním dějinám, zde jsem se ptal, co je antisemitismus. S otázkou si poradilo 76 % žáků a vycházela z bodu RVP: na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.

Výchozí text k úloze 18 - Charta OSN⁸⁰

„MY, LID SPOJENÝCH NÁRODŮ, JSOUCE ODHODLÁNI uchránit budoucí pokolení od metly války, která dvakrát za našeho života přinesla lidstvu nevýslovné strasti, odhodláni deklarovat znovu svou víru v základní lidská práva, v důstojnost a hodnotu lidské osobnosti, v rovná práva mužů i žen a národů velkých i malých, odhodláni vytvořit poměry, za nichž mohou být zachovány spravedlnost a úcta k závazkům plynoucím ze smluv a jiných pramenů mezinárodního práva, a odhodláni podporovat sociální pokrok a zlepšovat životní úroveň ve větší svobodě, A K TOMU CÍLI pěstovat snášenlivost a navzájem žít v míru jako dobří sousedé, sjednotit své síly k udržení mezinárodního míru a

⁸⁰ Charta OSN. United Nations [online]. [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://osn.cz/osn/charta-osn/>

bezpečnosti, přijmout zásady a zavést metody zajišťující, aby ozbrojené síly nebylo užíváno jinak než ve společném zájmu, a používat mezinárodního ústrojí k podpoře hospodářského a sociálního povznesení všech národů,

ROZHODLI JSME SE SDRUŽIT SVÉ ÚSILÍ, ABYCHOM TĚCHTO CÍLŮ DOSÁHLI. Proto se naše vlády prostřednictvím svých zástupců, kteří se shromáždili ve městě San Francisco a předložili své plné moci, jež byly shledány v dobré a náležité formě, dohodly na této Chartě Spojených národů a zřizují tímto mezinárodní organizaci zvanou Spojené národy.“

18. Z jakého důvodu vznikla Organizace spojených národů?

- a. z důvodu zavedení společného evropského trhu
- b. z důvodu zabránění další válce a řešení konfliktů mírovou cestou
- c. z důvodu sdružení nejsilnějších států světa za účelem vojenské spolupráce
- d. z důvodu vytvoření jednotné světové armády

Osmnáctá otázka byla založena na práci s výchozím textem, ale s určitou znalostí dalo textu vyhnout. Patřila k těm pro žáky snazším, správně ji zodpovědělo 81 %. Zde se ptám konkrétně na poslání Organizace spojených národů, což úzce souvisí s bodem RVP: vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce.

19. Proč se slaví 17. listopadu Mezinárodní den studentstva?

- a. jako připomínka událostí sametové revoluce
- b. jako připomínka úmrtí mladých lidí během první světové války
- c. jako připomínka studentských protestů během intervence vojsk Varšavské smlouvy
- d. jako připomínka tragických událostí roku 1939, kdy byly uzavřeny vysoké školy a zemřel student Jan Opletal

Otázka č. 19 připomínala jeden z mezinárodních dnů související s moderními českými dějinami. Někteří žáci mají 17. listopad spojený jen se sametovou revolucí roku 1989, což se odráželo v nesprávných odpovědích. 70 % vybralo vhodnou odpověď, tedy tu, spojenou s rokem 1939. Otázka vycházela z RVP: charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu.

20. Přiřaďte k fotografiím jedno riziko současného světa, ke kterému odkazují.

- a) rizika technologií, b) cílené kácení lesů – odlesňování, c) nelegální migrace, d) silná urbanizace, e) úbytek vody, f) válečný konflikt



I) Černobyl 1986⁸¹

II) Aralské jezero 1989/2014⁸²

Poslední otázku, kde se měly vybrat k fotografiím rizika současného světa, zodpovědělo správně 56 % dotazovaných. Problém zde byl, že žáci přiřazovali k jedné fotografii rizik více. Vycházela z tohoto bodu RVP: prokáže základní orientaci v problémech současného světa.

4.1.2 Hodnocení kvality testu z pohledu žáků a učitelů

Žáci oceňovali, že test nepracoval jen s jejich faktickými znalostmi, ale právě i s textovými a obrazovými prameny. Mnohokrát pozitivně hodnotili, že odpovědi na určité otázky mohli nalézt přímo v textu a nemuseli k tomu mít znalost daného tématu. Většinou panovala ve třídě shoda, že takovéto typy testů by ocenili i v běžné výuce k prověření znalostí určité probrané látky, jejich běžné testy hodnotili většinou jako nezábavné a zaměřené jen na faktické znalosti. Ve většině tříd označili žáci test jako složitější, s výjimkou Masarykova gymnázia v Plzni. Pro některé žáky naopak představovaly delší

⁸¹ WILKES, Jonny. What was the Chernobyl Disaster? In: *History Extra* [online]. 2021 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <https://www.historyextra.com/period/20th-century/chernobyl-disaster-1986-reactor-four-what-happened-why-when-facts/>

⁸² NASA. Aral Sea 1989 2014. In: *Wikimedia Commons* [online]. 2014 [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AralSea1989_2014.jpg

texty problém, kdy pro ně bylo náročné z nich získat určitou informaci a kriticky ji zhodnotit. Častěji se pak v diskuzích opakovalo, že problém dělaly definice jako apartheid či antisemitismus nebo otázka s fotografií památníku k založení Evropské unie. Naopak jim přišlo, že nedělaly problém otázky ke studené válce, kterou většinou ve výuce zrovna probírali.

Jednotliví učitelé hodnotili test také pozitivně, líbilo se jim zpracování otázek a použití obrázků a mapy. Někteří z nich měli i zájem si dané testy se žáky později v hodině zopakovat a zaměřit se na úlohy, které dělaly problém. Jedna kritika padla na to, že žáci k danému výchozímu textu většinou vyplňovali jen jednu otázku. Test ale pro žáky nebyl časově náročný a nikdo neměl problém, že by se nevešel do 40minutového limitu.

4.1.3 Výsledky znalostního testu

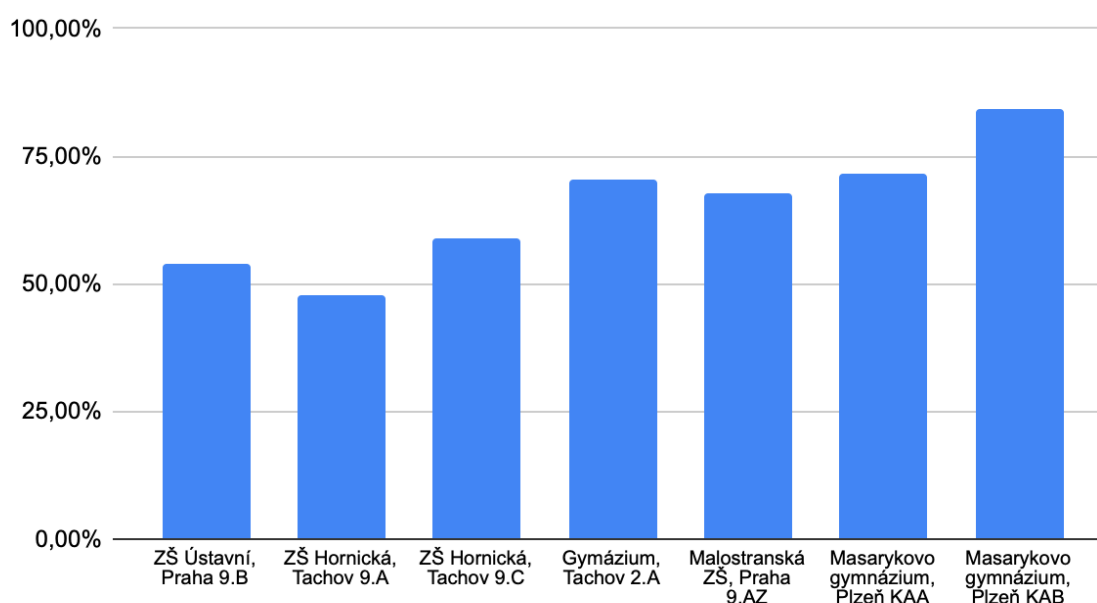
Průměrné výsledky výzkumu jsem zpracovával vždy za jednotlivé třídy, tzn. vytvořil jsem vzorek odpovědí sedmi zkoumaných skupin. Z výsledků je patrné, že nebyl test jednoduchý, ale ani naopak pro ně povětšinou nebyl vyloženě složitý a mnoho z nich si s ním dokázalo úspěšně poradit. Samozřejmě je potřeba brát v potaz, že žáci neměli žádnou vnější motivaci (ohodnocení známkou), tudíž z toho důvodu mohla být nižší jejich snaha úspěšně test splnit. Zároveň se jednalo o okruh otázek rámovaný obdobím 20. stoletím, což byl pro žáky mnohdy dost velký rozsah, na který samozřejmě u testů nejsou zvyklí.

V jednotlivých třídách bylo testováno od 19 do 25 žáků. Nejslabší výsledek u jednotlivce byl tři body, ale u ostatních škol to bylo většinou šest bodů z celkových dvaceti. Naopak nejlepší výsledky byly rovny plného počtu bodů (celkově tři žáci). Průměrně zodpověděli správně cca 13 z 20 otázek, u jednotlivých tříd se průměrný výsledek pohyboval od 10 do 17 bodů, respektive od 48% do 84% úspěšnosti, konkrétně následovně:

- Gymnázium Tachov, třída 2.B: 19 žáků, průměr 14 bodů, tj. 70 %
- Malostranská základní škola, třída 9.AZ: 20 žáků, průměr 13,6 bodu, tj. 68 %
- Masarykovo gymnázium Plzeň
 - třída KAA: 22 žáků, průměr 14,3 bodu, tj. 72 %
 - třída KAB: 25 žáků, průměr 16,9 bodu, tj. 84 %
- Základní škola a mateřská škola Ústavní, Hlivická 1/400, Praha 8 Bohnice, třída 9.B: 22 žáků, průměr 10,8 bodu, tj. 54 %

- Základní škola Tachov, Hornická 1325, příspěvková organizace
 - třída 9.A: 22 žáků, průměr 9,6 bodu, tj. 48 %
 - třída 9.B: 25 žáků, průměr 11,8 bodu, tj. 59 %

Průměrné výsledky v % dle škol



Graf 2: Procentuální úspěšnost znalostního testu v jednotlivých třídách.

Výsledky jednotlivých tříd se nijak výrazně nevymykaly celkovému průměru, dá se říct, že jsem očekával zhruba takovéto hodnoty. Osobně jsem naopak neočekával nízkou úspěšnost u určitých otázek a myslel jsem, že bude více žáků, kteří dosáhnou plného počtu bodů. Avšak je důležité zaměřit se také na to, co například žáci více v hodinách probírali, co je zajímavé nebo kde se vůbec o tématech soudobých dějin dozvídají, na to jsem se zaměřil v jednotlivých diskuzích, jejichž podrobný výstup je součástí této práce.

4.1.4 Porovnání jednotlivých škol

Jeden z cílů mé bakalářské práce byl porovnat výsledky znalostního testu mezi městy v Praze a v regionech a mezi základními školami a víceletými gymnázii. Jsem rád, že se mi povedlo získat právě tři třídy na základních školách a tři třídy na gymnáziích. Samozřejmě se jednalo o méně důležitý cíl výzkumu, zásadní pro mě bylo zjistit celkovou míru znalostí soudobých dějin.

Z výsledků vidíme, že rozdíly mezi Prahou a regiony nejsou příliš markantní. Obě zkoumané základní školy v Praze dosahovaly podobných výsledků jako školy v Tachově i v Praze, celkově nižší výsledek byl pak u jedné třídy na základní škole v Tachově. Naopak nejvyššího výsledku dosáhla gymnaziální třída v Plzni.

Nelze ani pozorovat významnější rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii. Lepších výsledků dosáhla gymnázia v Plzni a Tachově, nižší pak Malostranská základní škola. O něco málo horší výsledky pak měly Základní škola Ústavní v Praze a ZŠ Hornická v Tachově. Lze vycházet z toho, že lepší výsledky jsou zapříčiněny tím, že např. gymnázium v Plzni mělo látku moderních dějin zcela probranou, narozdíl od ostatních škol. Z osobních schůzek jsem ve všech třídách gymnázií cítil vyšší motivaci k učení se dějepisu než na školách základních, to se mi potvrdilo i v rozhovorech s pedagogy. Obecně lze říct, že vždy záleží na jednotlivých třídách a učitelích a celkové motivaci školáků ke studiu.

Závěrem se mi ze znalostního testu potvrdilo, že některé vědomosti o moderních dějinách žákům chybí a je to zapříčiněno hlavně tím, že buď nebyla látka probrána, nebo jejich celkově nízkou motivací ke studiu, hlavně tedy na základních školách. Zde určitě spatřuji slabinu výuky dějepisu, kdy pro žáky nemusí být studium, respektive historie obecně, atraktivní. Výuka moderních dějin je pak zanedbávána z důvodů, které jsem popisoval výše, na všech školách byl dle slov učitelů zásadní problém, že učiva, které chtějí se žáky probrat, je veliké množství a celkově organizace školního roku v závěrečných ročnících základních škol tomuto příliš nenahrává.

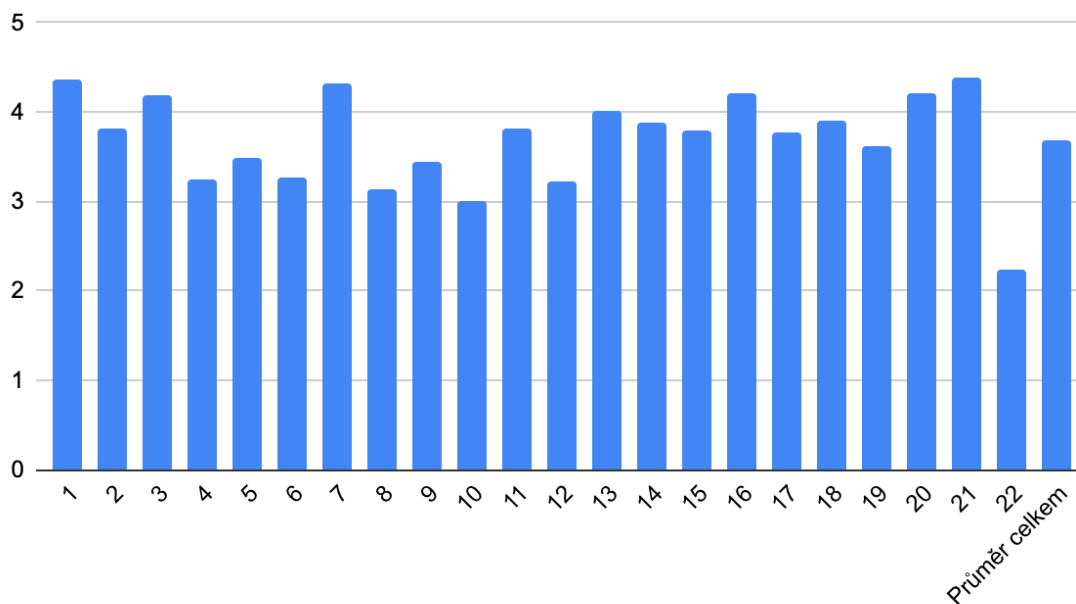
4.2 Test epistemického přesvědčení

Při tvoření testu epistemického přesvědčení jsem vycházel z výzkumné studie *Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie* od Jaroslava Řičana, Ondřeje Pešouta a Viléma Zabranského zveřejněnou v roce 2022 v časopise *Pedagogika*. Test byl zaměřen na „měření epistemických přesvědčení praktikujících učitelů a studentů učitelství v kontextu výuky historie“, já jsem test použil a předělal pro potřeby žáků základních škol. Ti vždy vybírali ze šesti možností svých odpovědí od 1 (silně nesouhlasím) do 6 (silně souhlasím).

Otázky byly upraveny pro žáky ZŠ a byly následující:

1. Učitel/ka by měl/a žáky učit, aby své uvažování podporovali důkazy.
2. Dějiny jsou jednoduše věci interpretace.
3. Poznatky z dějin jsou svědomitým výsledkem badatelské činnosti.
4. Čtením dějepisných knih se učíme, že minulost je to, co historik udělá, aby byla.
5. Názorový rozpor nad událostí, která se odehrála v minulosti, se vždy děje z důvodu nedostatku důkazů.
6. Dějiny jsou ve své podstatě věc názoru.
7. Je třeba, aby učitel/ka učil/a žáky pracovat s protichůdnými názory.
8. Historická tvrzení jsou neobhájitelná, jelikož se jednoduše jedná o interpretace.
9. Obecné dovednosti dobře číst a porozumět čtenému stačí pro to se dobře učit dějepis.
10. Jelikož neexistuje způsob, jak zjistit, co se v minulosti skutečně stalo, mohou žáci věřit jakémukoli příběhu, který si vyberou.
11. Historie je kritické zkoumání minulosti.
12. Minulost je taková, jakou ji historik udělá, aby byla.
13. Porovnávání pramenů a chápání autorova pohledu na věc jsou nezbytnými složkami učení se dějepis.
14. Nelze s určitostí vědět něco o dávné minulosti, jelikož nikdo z nás tam nebyl.
15. Znalost historických metod zkoumání je základem jak pro historiky, tak i žáky.
16. Fakta hovoří sama za sebe.
17. Je důležité si uvědomit, že dějiny jsou v podstatě věci interpretace.
18. Lze uvést rozumná vysvětlení, i když se objevují rozporuplné důkazy.
19. Ani svědci očitých událostí se vždy neshodnou na tom, co se stalo, je tedy nemožné vědět, co se v minulosti stalo.
20. Učitelé by neměli zpochybňovat názory žáků o událostech v minulosti, pouze zjišťovat, zda vědí fakta.
21. Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů.
22. V dějinách neexistují důkazy.

Epistemické postoje – průměr jednotlivých otázek



Graf 3: Průměrné výsledky jednotlivých otázek testu epistemických přesvědčení.

Výsledky jsem zpracovával kumulativně za všechny žáky, kteří se výzkumu epistemických přesvědčení zúčastnili. Z grafu lze vidět, jakého průměrného výsledku dosáhla hodnota u jednotlivých tvrzení. Většinou byla překročena u všech otázek hodnota 3, tedy na většinu převažovaly souhlasné postoje, avšak v průměru nikdy nebyla překročena hodnota 5 („souhlasím“), mohli bychom tedy říci, že celkově jsou výsledky spíše průměrné a moc jednotlivých tvrzení se tomuto standardu nevymyká. Výjimkou je otázka č. 22, která jen lehce překročila hodnotu 2 („nesouhlasím“), šlo o tvrzení, že v dějinách neexistují důkazy. Naopak nejvyšších výsledků dosáhly otázky č. 1 (Učitel/ka by měl/a žáky učit, aby své uvažování podporovali důkazy.), 7 (Je třeba, aby učitel/ka učil/a žáky pracovat s protichůdnými názory.) a 21 (Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů.), konkrétně tato otázka dosáhla nejvyššího hodnocení a de facto se jedná o protiklad k otázce č. 22. Výroky č. 3 a 16 dosahovaly také vyšších hodnot, žáci tedy spíše souhlasili s tím, že fakta hovoří sama za sebe a že poznatky z dějin jsou svědomitým výsledkem badatelské činnosti.

Z výsledků tedy celkově vyplynulo, že žáci poměrně dost věří v historii faktům, která jsou pro ně často nezpochybnitelná, a práci badatelů, která se opírá o důkazy z výzkumu

historických pramenů. Ale vidíme, že jsou si vědomi toho, že je důležité v historii sledovat události odlišnými perspektivami a pracovat s protichůdnými názory, které by měl učitel v hodinách představit a žáci by měli mít možnost se s nimi seznámit. Z předešlých výzkumů víme, že tato praxe se na školách příliš neděje a žákům je většinou předložena pouze jedna perspektiva na historický problém. Poměrně dost vnímali, že jsou dějiny věcí interpretace a že historie je kritické zkoumání minulosti. Z diskuzí vyplynulo, že vnímají určitá fakta, která jsou nedotknutelná, ale přesto je nutné sledovat protichůdné pohledy na události třeba z pozic výkladu historie v jednotlivých národních státech. Žáci poukazovali na to, že je při výkladu dějin důležitý nadhled, na Masarykově gymnáziu hovořili o tom, že se domnívají, že ve vyspělejších zemích může být výklad více objektivní a uvědomovali si, že se dějiny mohou stát zbraní vládnoucího režimu. Školáci ZŠ Hornická Tachov označovali starší dějiny jako více objektivní.

4.3 Diskuze ve třídách

Další a zároveň velice důležitou částí mého výzkumu byly diskuze se žáky ve třídách, probíhaly vždy po napsání znalostního testu. Původně jsem zamýšlel dělat výzkum metodou focus groups, avšak z organizačních důvodů bylo jednodušší realizovat diskuze se všemi najednou. Žáci seděli v kroužku, odpovídali na mé otázky a mohli na sebe vzájemně reagovat, což se většinou dělo. Diskuze byly plodné a přinesly důležité informace, které velice dobře doplňují můj výzkum, jelikož právě v diskuzích byl vidět jakýsi background dějepisného vyučování na školách a celkově vztah žáků k dějepisu. Diskuzi jsem rozdělil do tří částí, první se zabírala jejich motivací ke studiu dějepisu, druhá vnímáním důležitých událostí dějin 20. století a třetí informačními zdroji k moderním dějinám.

Na úvod mě zajímala jejich celková motivace ke studiu dějepisu, zde panovaly asi největší rozdíly. Obecně nižší motivace byla na základních školách, žáky buď dějepis obecně nezajímal či nebyli spokojeni s výkladem učitele, ve všech gymnaziálních třídách byli žáci s výukou spíše spokojeni. Celkově se zhruba dvě třetiny žáků přihlásilo k tomu, že je dějepis spíše baví, na gymnáziích a ZŠ Ústavní se jim líbilo, že se dozvídají, jak vypadala historie, a vnímají, že by se z dějin mělo lidstvo poučit. Na Malostranské ZŠ je ve školních lavicích bavit dějepis neutrálně, ale vyjádřili, že se zajímají o historii poměrně dost ve volném čase. Na ZŠ Hornická v Tachově nepatřil dějepis k nejoblíbenějším předmětům, o dějepis se více

zajímali spíše jednotlivci. Žáky ve výuce odrazuje hlavně množství letopočtů a neustálé testování jejich znalostí, všichni se shodli, že obrovský faktor hraje osobnost učitele. Žáci vnímali výuku dějepisu jako důležitou nejčastěji z důvodu získání všeobecného přehledu, gymnaziální třídy označily dějepis jako zábavný předmět, žáci základních škol naopak dějepis častěji označovali pouze jako povinnost. Většinou odpovídali, že se věnují českým a světovým dějinám v podobném rozsahu (ZŠ Ústavní označila spíše české, Masarykovo gymnázium se více zaměřovalo na světové).

Na ZŠ Ústavní uvedli, že vedou hodiny dějepisu primárně formou badatelské výuky a využívají webovou stránku *Dějepis+* a badatelskou učebnici soudobých dějin z nakladatelství Fraus. Jako forma výuky jinak na školách převládal frontální výklad učiva a spíše na gymnáziích i občasná práce s prameny. Masarykovo gymnázium využívalo online pracovní sešit nakladatelství *TakTik*. Velice populární byla u žáků videa *Slavné dny*, *Životy slavných*, *Dějiny udatného českého národa* a na procvičení znalostí pak nástroj *Kahoot*. Občas padaly názory, že by se do výuky dějepisu měly zařadit více dějiny každodennosti, žáci jsou také rádi, když je probírána například otázka postavení žen v dějinách.

4.3.1 Výuka moderních dějin ve třídách

Ve všech třídách bavily žáky nejvíce soudobé dějiny, konkrétně 2. světová válka (ve všech třídách), dalšími tématy pak byly 1. světová válka, komunismus a první československá republika. Moderní dějiny by žáci raději ve škole v drtivé většině probírali více než je tomu doposud, ve všech třídách se vyjádřili, že na výuku moderních dějin zbývá málo času (výjimku tvoří Masarykovo gymnázium, kde stihli moderní dějiny probrat do roku 1993). Žáci viděli jako nejjednodušší řešení tohoto problému věnovat se v menší míře jiným tématům (např. pravěku) a probrat události 1. světové války v osmé třídě (většinou se probírají až na začátku deváté třídy). Školáci by se rádi zaměřili více na studenou válku a poválečné dějiny, ze ZŠ Hornická a Masarykova gymnázia by se podrobněji žádnému tématu soudobých dějin nevěnovali. V žádné třídě ale nepanoval názor, že by se například mělo soudobými dějinami ve výuce začínat. Někteří by ocenili dobrovolný seminář (většinou až spíše na SŠ) věnující se moderním dějinám.

Na otázku, proč je důležité se moderními dějinami zabývat, padlo ve všech třídách, že se z nich můžeme poučit a že je to důležité pro všeobecný přehled, zaznělo i, že nám

znalost soudobých dějin pomáhá vyznat se v tom, co je pravda, abychom neuvěřili fake news na internetu. Někteří žáci uváděli, že nám moderní dějiny pomáhají pochopit současné dění, podávají přehled o tom, jak se žilo, slouží jako připomínka uctění památky tragických událostí a zároveň se prolínají i s jinými předměty (zeměpis, občanská výchova).

Nejvíce žáky z moderních dějin zajímala témata holocaustu, 1. a 2. světové války, 50. let v Československu, studené války a individuálně pak období první republiky, meziválečné období, nástup nacismu, operace Anthropoid, Den D, karibská krize, atentát na Kennedyho, okupace Československa vojsky Varšavské smlouvy, rozvoj vědy a techniky a válka ve Vietnamu.

4.3.2 Klíčové okamžiky moderních dějin

Za klíčové okamžiky soudobých dějin byla vždy označena sametová revoluce, dále vznik samostatného československého státu, často se objevovaly obě světové války, únorový převrat a pražské jaro, ve dvou třídách se pak objevil vznik atomové bomby, studená válka, karibská krize, mnichovská dohoda, invaze vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968, události 11. září 2001 a obecně období komunistického režimu v Československu. Individuálně pak byly jmenovány následující události: atentát na Františka Ferdinanda d'Este, válka ve Vietnamu, rozpad Sovětského svazu, vývoj atomových zbraní, založení OSN, EU a NATO, období druhé republiky, atentát na Heydricha, vypálení Lidic a Ležáků, vznik samostatné České republiky, vstup ČR do EU nebo výhra hokejistů na olympijských hrách v Naganu. Za klíčové osobnosti českých (respektive československých) dějin byli označováni T. G. Masaryk a Václav Havel.

Mezi události, které mají přesah do dnešních dní, byla zařazována nejvíce sametová revoluce jakožto významný předěl novodobých dějin a následná cesta k demokracii, dále vznik samostatné ČR, rozdělení světa na Západ a Východ po 2. světové válce a následný vývoj postsovětských zemí. Žáci uváděli, že události moderních dějin měly vliv na to, jak vypadají dnešní státy, mimo jiné velkou roli dle jejich slov hrálo založení OSN. Dále vnímali paralelu k invazi ruských vojsk v roce 1968 a k válce na Ukrajině nebo ke koncentračním táborem, které vznikají v autoritářských režimech i ve 21. století. Dále se dle nich projevuje odraz moderních dějin v přístupu k afroamerickému obyvatelstvu a menšinám obecně nebo ve vývoji feministického hnutí a přístupu k LGBTQ+ lidem. Nacismus a komunismus byly

vnímány jako dvě ideologie, ke kterým se někteří lidé ubírají i dnes. Na otázku, zda moderní dějiny nějak ovlivňují politický obraz dnešních dějin, odpovídali žáci nejčastěji v souvislosti se vztahem Čechů ke komunismu (tedy i pokles popularity KSČM), s averzí vůči Rusku či zahraničními vztahy se západními státy.

4.3.3 Zdroje k moderním dějinám

Poslední část diskuze byla zaměřena na to, kde žáci získávají informace k moderním dějinám kromě školní výuky dějepisu. Nejčastěji zmiňovali filmy, minisérie a seriály s historickou tematikou, kde vždy konstatovali, že se při sledování nezaobírají historickou přesností. Mezi filmy, které uváděli, patřily hlavně filmy o 2. světové válce, konkrétně: Zachraňte vojína Ryana, Anthropoid, Atentát, Železné srdce, Bitva u Midway, Tmavomodrý svět a Na západní frontě klid; o období holocaustu: Schindlerův seznam, Chlapec v pruhovaném pyžamu a Pianista. Dále nejčastěji zmiňovali filmy, které jsou zasazeny do komunistického Československa, jednalo se o Občanský průkaz, Pelíšky, Milada a Palach. Objevily se zde minisérie Černobyl a Bratrstvo neohrožených. Mezi seriály zařazovali počiny České televize Vyprávěj, Volha a Zdivočelá země.

Méně se mezi zdroji, ze kterých žáci čerpají informace, objevovaly dokumentární filmy, pořady Slavné dny a Životy slavných a YouTube videa zaměřená na soudobé dějiny. Silnou roli hrají sociální sítě, konkrétně nejvíce TikTok, Instagram a X (dříve Twitter), zde někteří přímo sledují určité profily, ale někomu se jen díky algoritmu příspěvky s historickou tematikou ukazují na hlavní stránce. Mezi další zdroje patří videohry, různě tematicky zaměřené internetové stránky, zpravodajské weby (iDnes, Seznam zprávy), které připomínají historické události nebo projekt *Opráski sčeskí historje*.

Zhruba dvě třetiny respondentů uvedly, že se o soudobých dějinách baví v rámci rodiny, nejčastěji se svými prarodiči, kdy nejvíce je zajímají osobní příběhy. Někteří žáci volili encyklopedie, beletrii s historickou tematikou nebo autobiografické a biografické tituly, v diskuzích zazněla díla jako Deník Anny Frankové, Ztracená vítězství, Tři kamarádi, Hana, Tatér z Osvětimi, Marlene nebo alegorická novela Farma zvířat. Mezi místa paměti spojená s československými soudobými dějinami žáci zařizovali Terezín, Lidice nebo kryptu kostela sv. Cyrila a Metoděje, kde se ukrývali parašutisté po atentátu na Heydricha. Připomínky určitých událostí zastávají pomníky nebo historicky laděné naučné stezky.

Mezi vzdělávací akce k soudobým dějinám, kterých se žáci účastnili, patřily na školách v Tachově a Plzni přednášky o letcích RAF a na ZŠ Ústavní projekt Paměti národa *Příběhy našich sousedů*, kde zpracovávali reportáže s pamětníky. Žáci se účastnili také exkurzí do Osvětimi, Terezína, Lidic a do Národního muzea, kde je zpracovaná expozice k moderním dějinám. Pražské školy zmiňovaly Armádní muzeum na Žižkově, Masarykovo gymnázium v Plzni pak Vojenské muzeum na demarkační linii v Rokycanech.

4.4 Diskuze s učiteli

V diskuzích s učiteli jsem zkoumal základní poznatky o organizaci a vedení výuky. Zjišťoval jsem, jaké nástroje ve výuce používají, jak vnímají úspěšnost žáků v dějepisu a jak je podle nich samotné hodiny baví.

Pedagogové se shodli, že na moderní dějiny jim většinou nezbyvá moc času, někteří se snaží tedy zúžit předešlá témata, na ZŠ Ústavní se snaží v osmých ročnících probrat část první republiky. Na Malostranské základní škole od sedmého ročníku žákům průběžně připomínají výročí klíčových událostí 20. století, na Gymnáziu v Tachově by se dle vyučující mělo redukovat učivo pravěku a byla by ráda, pokud by se 1. světová válka stihla probrat v předešlém ročníku, na Masarykově gymnáziu by ocenili navýšení hodinové dotace dějepisu a úpravu tematických plánů, ideální by dle nich bylo probírat i události 21. století.

V otázce, do jaké míry se žáci zajímají o moderní dějiny kromě výuky ve škole, padaly podobné odpovědi jako například, že se jedná většinou o jednotlivce a záleží často na rodinném zázemí. Dle vyučující ZŠ Ústavní slýchávají informace doma, ale není to do hloubky, na Masarykově gymnáziu učitelům přijde, že už se žáci s rodiči o dějinách tolik nebaví, případně se jedná spíše o české dějiny, na Malostranské ZŠ se dle vyučující řada žáků o moderní dějiny zajímá, protože znají některé detaily od rodičů, známých nebo z internetu. Na ZŠ Hornická v Tachově vnímal pedagog pozitivně, že se například o mezinárodních organizacích žáci učí i v rámci občanské výchovy, na Gymnáziu Tachov čerpají dle vyučující žáci informace hlavně z filmů, literatury nebo z videí pořadu *Slavné dny*.

Ve výuce učitelé využívají různého vedení výuky, na ZŠ Ústavní v Praze realizují badatelskou výuku, využívají badatelský sešit a zpestřují výuku komiksy o historických

událostech. Na ZŠ Hornická patří mezi nejčastější oživení výuky dokumentární pořady, práce s mapou nebo nástroj Kahoot. Malostranská ZŠ pracuje často s prameny ve formě fotografií a sledují videa (Slavné dny, Dějiny udatného českého národa), na Gymnáziu Tachov používají speciální učebnice zaměřené na československé dějiny, dále řeší kreativně problematiku propagandy nebo žáci píší dopis fiktivní osobě z té doby. Na Masarykově gymnáziu v Plzni využívají interaktivní učebnice, pracují s rozhovory s rodinnými příslušníky žáků a pracují ve výuce s historickými prameny. Učitelé se shodovali, že na exkurze chybí často finanční prostředky, jinak by jich rádi realizovali více. Základní škola Ústavní využívá aplikaci *HistoryLab*, Malostranská základní škola a Masarykovo gymnázium ji znají, ale aktivně nevyužívají.

4.5 Závěr k výzkumu

Ze znalostního testu vyplynulo, že žákům činí problém určité otázky moderních dějin, lepších znalostí dosahovali u otázek, které se daly odvodit např. z výchozího textu. Celkově se jednalo spíše o průměrný výsledek, kde se hodnoty pohybovaly ve většině tříd nad 50% úspěšností. Ve srovnání s nejnovější zprávou ČŠI, kde byl průměrný výsledek 46 %, dosahovali žáci v mém výzkumu průměrně 65% úspěšností. Přestože oba testy byly založeny na výstupech RVP, rozdíl byl zapříčiněn hlavně tím, že jsem testoval nižší vzorek respondentů a celkově test ČŠI byl propracovanější a prověřoval více okruhů z moderních dějin (např. kulturu a sport). Výsledek samozřejmě není plně uspokojivý a stále můžeme v různých aspektech vidět nedostatečné znalosti v oblasti soudobých dějin. Mírné rozdíly panovaly mezi třídami na základních školách a gymnáziích, avšak největším rozdílem byla úroveň motivace žáků, která byla na základních školách výrazně nižší. Z testu epistemických přesvědčení vyplynulo, že žáci věří ve velké míře faktům, ale překvapilo mě, že jsou si většinou vědomi toho, že je důležité v historii sledovat události odlišnými perspektivami a pracovat s protichůdnými názory.

Z výzkumu se mi potvrdilo, že největším problémem výuky moderních dějin je jejich časová náročnost, učitelé by rádi stíhali probrat moderní dějiny minimálně do roku 1989. Bohužel problém je zapříčiněn tím, že jsou ve školách podrobně probírali dřívější období nebo celkově náročnou organizací druhého pololetí devátých tříd. Ve výzkumu ČŠI učitelé v 90 % stíhali látku probrat do roku 1989, v mém výzkumu se to potvrdilo pouze na jedné

škole, ty ostatní probrat dostatečně látku z časových důvodů nestíhaly. V obou výzkumech část pedagogů navrhovala zlepšení situace ve formě navýšení hodinové dotace dějepisu. V mém výzkumu i v tom od ČŠI se potvrdilo, že primární výukovou metodou je výklad učitele, pouze v jedné třídě byla hlavní metodou badatelská výuka. Mnoho pedagogů ale využívá stále více moderní technologie a v hodinách se často pracuje s historickými prameny a hranými nebo dokumentárními filmy. Žáci v obou výzkumech hodnotili výuku moderních dějin jako nedostačující a upřednostňovali by ji více na úkor jiných témat (např. pravěku). Potvrdilo se také, že školy se příliš neúčastní dlouhodobějších projektů (např. od organizace Paměť národa) a exkurze by většina organizovala ráda ve větší míře. Z výzkumu vyplynulo, že kromě školy čerpají informace o moderních dějinách z rodinného prostředí, hraných historických filmů a sociálních sítí (nejvíce TikTok a Instagram).

Závěr

Ve své práci jsem zjišťoval, jaké znalosti soudobých dějin mají žáci základní škol a jak vypadá jejich výuka. V úvodní části jsem uvedl, co je historické vědomí, co zkoumá a jak lze na tento koncept obecně pohlížet. Dále jsem představil příklady testování historického vědomí žáků a učitelů a uvedl výsledky jednotlivých výzkumů. Část práce byla věnována tomu, jak probíhá výuka dějepisu na školách a představení nejnovějších poznatků tematické zprávy ČŠI z roku 2023.

K výzkumu jsem vytvořil vlastní test, který prověřoval znalosti žáků a práci s historickými prameny na základě rámcových vzdělávacích programů. Samotný výzkum pak probíhal v sedmi devátých třídách na základních školách a víceletých gymnáziích. Dále žáci vyplňovali test epistemických přesvědčení a se všemi třídami proběhla diskuze, která odhalila, do jaké míry jsou žáci motivovaní, jak je baví dějepis, jak probíhá výuka, kde kromě školy získávají informace a jaké události z moderních dějin pokládají za důležité. Z testu epistemických přesvědčení se potvrdilo, že věří hodně faktům a práci historiků, ale většinou i vnímají, že na události se lze dívat různými perspektivami, které by měl učitel v rámci výuky představit. Z výsledků se potvrdila původní teze, že na moderní dějiny v devátých ročnících nezbývá příliš času, přičemž se ale jedná o jedno z nejatraktivnějších období pro žáky. Z výukových metod stále dle různých výzkumů (včetně toho mého) plyne, že převládá frontální výklad učitele a bohužel chybí častější využití aktivizujících metod a badatelské výuky. Ze zdrojů kromě školy žáci ve velké míře využívali hrané filmy s historickou tematikou a sociální sítě.

Celkovým řešením problému nedostatečné výuky moderních dějin spočívá dle žáků a pedagogů hlavně v lepší organizaci výuky, kdy by se starší období probírala méně či by se na výuku moderních dějin navýšila týdenní hodinová dotace dějepisu. Dle zjištění výzkumu ČŠI se ale negativní trend zlepšuje a většina učitelů dokáže pokrýt moderní dějiny alespoň do roku 1989, navíc neplatí již dnes do takové míry, že by učitelé měli z výuky moderních dějin strach. Vidíme ale stále nedostatky v organizaci či samotné výuce, navíc již dnes vzniká potřeba probírat události nultých let 21. století, které jsou pedagogy vykládány zatím velice zřídka. Do budoucna se například nabízí provést podobný výzkum a zaměřit se například na žáky středních škol.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

BRUNO-JOFRÉ, Rosa a Martin SCHIRALLI. Teaching history: A discussion of contemporary challenges. *Encounters on Education* [online]. 2008 (vol. 3), 117–127 [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v3i0.1726>

ČAPEK, Vratislav. *Národní a evropské vědomí školní mládeže*. Praha: Ústav hospodářských a sociálních dějin FF UK, 2001. ISBN 80-85899-99-X.

ČERNÝ, Karel. Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. Online. *Orbis Scholae*. 2018, roč. 6, č. 1, s. 41-52. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.48>. [cit. 2024-03-17].

GRACOVÁ, B. a LABISCHOVÁ, D. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Online. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 516-543. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-516>. [cit. 2024-03-17].

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLÍMA, Bohuslav a kol. *Mládež a dějiny*. 1. vyd. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-191-6.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-406-1.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Rodinná paměť v historickém vědomí: (perspektivou oborově didaktického výzkumu)*. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity : řada společenských věd*. Brno : Masarykova univerzita Roč. 27, č. 1 (2013), s. 173-185. ISSN: 2788-1121.

PEKNÍK, Miroslav. *Verejná mienka a politika: historické vedomie slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Veda, 2006. ISBN 80-224-0924-3.

ŘÍČAN, Jaroslav; PEŠOUT, Ondřej a ZÁBRANSKÝ, Vilém. Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie. Online. *Pedagogika*. 2022, roč. 72, č. 1. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1960>. [cit. 2024-03-17].

SJEZD ČESKÝCH HISTORIKŮ (9. : 2006 : PARDUBICE, Česko); HRUBÁ, Michaela; RYANTOVÁ, Marie; BENEŠ, Zdeněk; PEŠEK, Jiří et al. *IX. sjezd českých historiků: Pardubice 6.-8. září 2006. Sv. I.* Praha: Sdružení historiků České republiky Historický klub 1872 ve spolupráci s Fakultou filozofickou Univerzity Pardubice a Filozofickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-904069-2-6.

ŠUBRT, Jiří. *Historické vědomí: jako předmět badatelského zájmu.* Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, Academia Rerum Civilium - Vysoká škola politických a společenských věd, 2010. ISBN 978-80-86879-25-3.

ŠUBRT, Jiří; VINOPAL, Jiří; GRACOVÁ, Blažena; KALVAS, František; VESELÁ, Kamila et al. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu.* Vydání první. Prague, Czech Republic: Karolinum, 2014. ISBN 80-246-2725-6.

VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Grada, 2010. ISBN 978-80-247-7518-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka moderních dějin České republiky v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-03-18]. ISBN 978-80-88492-41-2. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/TZ_Vyuka_modernich_dejin/resources/pdfs/TZ_dejiny_.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu. Moderní dějiny* [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://1url.cz/Duc0Z>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

RVP – Rámcové vzdělávací programy. *Edu.cz* [online]. 2022 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. Stav výuky soudobých dějin. *Dějepis 21* [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: https://www.dejepis21.cz/userfiles/tiny_uploads/vyzkumna-zprava.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2012 [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

Seznam grafů

Graf 1: Procentuální náročnost jednotlivých otázek znalostního testu.....	33
Graf 2: Procentuální úspěšnost znalostního testu v jednotlivých třídách.	45
Graf 3: Průměrné výsledky jednotlivých otázek testu epistemických přesvědčení.....	48