

ale není tak častá, zřejmě mnohem účinnější strategií se stalo mlčení.

Rozdílné názory panovaly i uvnitř Charty samotné. Kritika mohla být vedena antielitářskou rétorikou nebo tvrzením, že Charta 77 byla příliš levicová.³³ Právě z těchto pozic kritizoval vedení Charty 77 bezmála o deset let později i kandidát do Senátu za ODS František Stárek. S ODS mají podle něj podobné názory především signatáři z regionů, jinak Charta *vypadala zvnějšku levicově. Protože většina jejich mluvčích a těch, kteří psali stanoviska, byli buď bývalí komunisti, nebo levičáci.*³⁴ Kritika může přejít až do ostrých osobních útoků. Příkladem může být text Jiřího Kostůra z deníku *Právo* v roce 2007 o Václavu Havlovi. *Je v podstatě lidské, že si nejprominentnější politický odpůrce demontovaného komunistického režimu přihřívá na svém zvolení porcičku osobnostní ješitnosti. Přihřívá si ji dodnes, neboť jeho prohlásování, že má legraci z neustálé každoroční kandidatury na Nobelovu cenu míru, je jen špatně maskovaná*

*touha o rozšíření sbírky zahraničních vyznamenání, napsal tehdy.*³⁵

Tyto tři roviny spolu logicky souvisejí a prolínají se. Kdo například chápe roli Charty 77 jako centrální pro opozici vůči komunistické diktatuře, ten se bude spíše zajímat o stav lidských práv v liberálně-demokratické České republice. Zdá se však, že s aktuálním vývojem v České republice, kdy se liberální jazyk stává spíše okrajovým (a naopak ten antiliberalní dominantním), bude i liberální výklad Charty 77 se svým důrazem na aktuální problémy, občanskou angažovat, společenskou kritiku a lidskoprávní tematiku spíše marginální. A nejde jen o dominanci konzervativně-neoliberalního výkladu na pravici, který staví do popředí spíše politické vážně než chartisty. Můžeme se domnívat, že vedle něj tu dnes sílí populistický proud (ať již orientovaný levicově, nebo technokraticky), pro který je Charta 77 na okraji zájmu. Ten se nepouští do kritiky Charty jako celku, nanejvýš jejich elit. Kritizuje

ale jak politiku liberálů po roce 1989, tak i ekonomickou transformaci spojenou s neoliberalní pravici.

Je možné (ověření této hypotézy by však šlo daleko nad rámec tohoto textu), že zatímco po roce 1989 byly v českém veřejném prostoru dominantní narativy liberálů a konzervativní pravice, dnes se konsensus posouvá směrem k populismu a nacionálnímu i sociálnímu konzervatismu napříč politickým spektrem. Pak by se dědictví Charty 77 jednak smrskávalo do dílčích historek,³⁶ jako byla například honička Pavla Landovského s policisty, jednak by bylo dále odsouváno na okraj zájmu. S tím souvisí skutečnost, že tradiční antikomunistický jazyk se poslední dobou stává méně používaným a snad i méně použitelným pro současné politické zápasy. Na druhou stranu je lidskoprávní dědictví Charty 77 tak silné, že tento trend nebude nevratný, i když na ni budou třeba navazovat jiní aktéři s lehce odlišnou rétorikou.

Jakub Vrba

Dějepis na školách

Jak vypadá současné dějepisné vzdělávání? Otázka, která zajímá veřejnost, se stala i otázkou odborného výzkumu. Jaká jsou jejich úskalí a omezení, vysvětlují pracovníci Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů.

Vztah společnosti k minulosti je důležitým tématem veřejné diskuse a školní výuka je pro ni důležitým prostorem. Dějepis je jedním z oblíbených témat českého veřejného života a na rozdíl od odborných historických

problémů se k němu vyjadřuje široká skupina lidí. Buď proto, že každý dějepis absolvoval, nebo že ho absolvují jeho děti. Debata se vede především o výuce soudobých dějin, kde do ní vstupují ještě osobní vzpomínky.

Celosociální zájem o dějepis má své výhody: umožňuje veřejnou kontrolu, zdůrazňuje společenskou roli školního vyučování a práce učitelů jako rozhodujícího faktoru tvorby identity mladých lidí. Odvrácenou stranou je, že debata o dějepisě je často povrchní, založená na osobních dojmech a především na opakování

mýtů („učitelé neučí moderní dějiny“, „dějepis je biflování dat“, „děti nevědí, kdy byla sametová revoluce“). Tyto mýty jsou zhusta opakovány především v novinových článcích, ale reprodukují je i další aktéři debaty o dějepisném vyučování. Ví se však, co je obsahem dějepisě v terénu? Jak probíhají hodiny v 5419 českých základních a středních školách? Jak se dnes děti učí o minulosti?

Podívejme se na výzkumná data, která mají stav výuky soudobých dějin přiblížit. Dnes je k dispozici poměrně rozsáhlý soubor dat z různých

33 Ke kritice Charty 77 viz i UHL, Petr: Kritika Charty 77 zprava i zleva. *Právo*, 5. 1. 2007.

34 STÁREK, František: Multikulturalismus je jako socialismus, rozhovor pro časopis *Týden*, <http://www.cunasdosenatu.cz/news/page/2/> (citováno k 6. 3. 2017).

35 KOSTŮR, Jiří: Třicáté výročí Charty 77 „bezejmenným“ pohledem. *Právo*, 4. 1. 2007.

36 Tomu by mohla napovídat podoba vzpomínání na Chartu 77 v televizi v tomto roce, viz článek v tomto čísle SIXTA, Václav: *Výročí Charty 77 v televizním vysílání. Sledování televize jako tvůrčí činnost.*

výzkumů a šetření. Co nám říkají o školní výuce a co nám naopak říká nemohou? V tomto textu poukážeme na příklady dobré výzkumné praxe, díky nimž máme k dispozici kvalitní data rozbíjející mnohé mýty o dějepise, ale upozorňujeme i na problémy s metodou a interpretací některých výzkumů. Soustředíme se především na poslední šetření České školní inspekce z roku 2016, na kterém jsme částečně spolupracovali.

Nejznámější výzkumy pocházejí především z produkce neziskové společnosti Člověk v tísní a České školní inspekce, řadu jich provedly didaktičky Blažena Gracová a Denisa Labischová z Ostravské univerzity či Jiří Šubrt s kolektivem z Univerzity Karlovy. K těmto snahám se pokouší přispět též Oddělení vzdělávání Ústavu pro studium totalitních režimů. Zdálo by se tedy, že dat, která popisují stav výuky dějepisu v České republice, je dostatek. Pokusíme se probrat výzkumy, které jsou z našeho pohledu nejpodstatnější, abychom vysvětlili, co nám o dějepise opravdu mohou říci a v čem jsou často zavádějící.

Výhodou sociologických šetření je, že umožňují přehledně vlastní zkušenost. Díky precizním nástrojům statistiky vypovídají o celém zkoumaném souboru (o všech učitelích a žácích, resp. o celku vyučování o minulosti). Aby však čtenáři a uživatelé výzkumu mohli tento vztah posoudit a využít, je třeba, aby dostali klíčové informace o průběhu výzkumu. To se v některých případech, jak uvidíme, bohužel neděje. Co je pro posouzení statistické výpovědní hodnoty výzkumu podstatné? Zajímá nás velikost vybraného vzorku, podíl oslovených, kteří neodpověděli, a to, zda byli respondenti vybíráni náhodně, nebo podle nějakých kritérií (například věk, místo bydliště). Všechny tyto parametry může zatížit problém, který výsledky zkreslí, někdy až za uznanou hranici spolehlivosti, každopádně snižuje výpovědní hodnotu výsledků.

Příkladem postupu, který snižuje hodnotu a využitelnost získaných dat, jsou šetření Člověka v tísní

z roku 2012 či výzkumy Blaženy Gracové a Denisy Labischové z let 2005 a 2011. Člověk v tísní průběžně uvádí, že polovina či více škol (podle ročníku šetření) jeho dotazník odmítla. Přestože nevíme, které to byly, s jistotou můžeme tvrdit, že absence těchto škol vzorek zkreslila více, než je obecně uznávaná přípustná míra (ta bývá stanovena nejméně na úroveň 60% návratnosti, což je podíl oslovených, kteří dotazník skutečně vyplní). Podobné je to i u výzkumu Gracové a Labischové z roku 2005; u něj však přesnější údaj o počtu oslovených škol chybí. Z jejich popisu postupu však vyplývá, že odmítajících škol bylo v průběhu téměř dvouletého sběru mnoho. V případě výzkumu *Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách*, který provedla stejná dvojice v roce 2011, sice máme k dispozici řadu důležitých údajů o přesné podobě výzkumu, avšak opět chybí údaj o návratnosti.

Velká návratnost dotazníku je důležitá, protože odmítající školy mohou mít něco společného - mohou to být například špatné školy, jejichž ředitelé se bojí srovnání. Výsledky šetření by pak mluvily jen o školách nadprůměrných a podávaly by lepší obraz českého školství, než odpovídá skutečnosti. Výzkum postojů učitelů dějepisu z roku 2013, který provedlo Oddělení vzdělávání ÚSTR, nepracuje se vzorkem, ale s celým souborem škol, protože jsme s dotazníkem oslovili podle Školského rejstříku všechny. Výsledný počet 1 600 odpovědí je tedy rovněž problematický, protože odpověděli zřejmě spíše zapálení dějepisaři. Náš výzkum, stejně jako výzkum Člověka v tísní z let 2008/2012/2014 a Labischové a Gracové z roku 2011, může jen těžko poskytnout spolehlivou výpověď o učitelích jako celku. Je však těžké tento problém překonat, protože učitelé i ředitelé jsou o účast ve výzkumu žádáni dosti často a zřejmě necítí, že by jejich zapojení mohlo přispět ke změně. Nabízí se třeba možnost oslovit menší počet škol (například

školy pouze v určitém kraji) a s tímto vzorkem pracovat intenzivněji. To, jak lépe motivovat k účasti na výzkumu a ukázat, jaké může mít praktické výsledky, je ale především na výzkumnících samotných.

Problematické nemusí být jen nedostatečné technické informace o výzkumu či způsob sběru dat. Kvantitativní dotazníková šetření jsou založena na jednoduchých otázkách a klíčová je schopnost odpovědi interpretovat. Až poučený výklad založený na výsledcích práce s daty získanými dotazníkem nám může o výuce soudobých dějin něco sdělit. Ne vždy se podaří, aby se interpretace držela výsledných dat z odpovědi.

Výstižným příkladem neuměřenosti výkladu výsledků je výzkum společnosti Člověk v tísní z roku 2012, který obsahuje širší interpretaci odborníků. Ti podle uvedené společnosti *pracovali s daty, která obsahuje tato závěrečná zpráva*. V případě vztahu středoškoláků k minulosti se k souhrnnému výsledku relevantních otázek vyjadřuje publicista Jan Urban, který nepřehledně kombinuje výsledky šetření se svými postřehy o vývoji společnosti. Pod titulem Interpretace o výsledcích píše: [...] *je třeba vycházet ze dvou premis. Za první - toto období (komunistický režim z hlediska středoškoláků - pozn. aut.) představuje z jejich pohledu vzdálenou minulost, která k jejich životu nemá vztah. Za druhé - od svých rodičů nedostávají žádné anebo jen velmi kusé, anekdotické informace o této době, zkreslené navíc jejich tehdejšími mládím.*

Čtenáři není vůbec jasné, kde se tyto premisy vzaly - na to, odkud čerpají studenti informace, se šetření neptalo, a interpretace studentské názory rovnou hodnotí. Jedná se tedy o domněnky a názory autora, které nejsou nijak podloženy výsledky výzkumu. Tuto nadinterpretaci pak Urban naplno rozvíjí dále, třeba takto: *Výkyvy procent, která vyjadřují kritiku minulého režimu, jsou tak v mnohém více výsledkem nedostatečné přesvědčivosti školní výchovy a vzdělávání...* Jeho tvrzení posunují práci Člověka

v tísní do oblasti zájmové a názorové žurnalistiky, protože data z výzkumu slouží pouze jako ozdoba osobních názorů. Lze však konstatovat, že od praxe zapojování externích spolupracovníků a nadinterpretování společnost Člověk v tísní ustoupila a její zpráva z roku 2014 je po technické stránce výrazně sdílnější a interpretace jsou uměřené a odpovídají „síle“ dat.

Za ještě závažnější problém považujeme, zejména v případě výzkumů z veřejných prostředků, neposkytnutí dat odborné veřejnosti. Dobrou praxí, běžnou především v profesionálním akademickém prostředí, je zveřejnění základních a pochopitelně anonymizovaných dat. Pokud totiž výzkumník, zvláště v takto ostře sledované oblasti, vychází se závažnými výsledky své práce na veřejnost, měl by být schopen poskytnout nástroje, které umožní jeho postup zopakovat, respektive zkontrolovat. V případě výzkumu Oddělení vzdělávání ÚSTR z roku 2013 jsme data vystavili v Českém sociálněvědním datovém archivu, který je součástí Sociologického ústavu Akademie věd ČR. Data získaná ve svých průzkumech zpřístupňuje skrze tento archiv také společnost Člověk v tísní. K výsledkům dalších zmíněných výzkumů se však bohužel dostat nelze.

Kritika metodologických problémů existujících výzkumů není pouze odbornou záležitostí. Kvalita dat je velice důležitá, protože se na nich zakládají konkrétní politická rozhodnutí. Také veřejné a soukromé instituce, ale i jednotliví učitelé mohou na základě jejich výsledků určovat obsah dějepisného učiva. Do vzdělávání proudí množství finančních prostředků, většinou z veřejných rozpočtů. Jejich rozdělování i hodnocení efektivity vložených financí by opět mělo být podloženo daty vypovídajícími o tom, jaké jsou potřeby škol, jaký je dopad jednotlivých projektů. Již mnoho let se bolestně rodí kariéerní řád českých učitelů, ministerský dokument, který bude určovat, jakým způsobem budou učitelé ohodnocováni. Pro kompetentní rozhodování

o těchto otázkách potřebují odpovědné instituce vědět, jak vypadá další vzdělávání učitelů, v čem vidí pedagogové překážky pro svou práci nebo kolik času věnují administrativě.

Zásadní postavení má v tomto směru Česká školní inspekce (ČŠI), ústřední orgán státní správy, který sbírá informace o české vzdělávací soustavě a hodnotí kvalitu vzdělávání. Její privilegovaná pozice pro zodpovězení výše nastíněných otázek vyplývá ze statutu inspekce, která má přístup ke školám, učitelům i žákům. Tento přístup si jiné organizace musí složitě vyjednávat. Nevýhodou je, že ve vztahu k ČŠI jako ke kontrolnímu orgánu mohou mít respondenti tendenci zamlčovat určité skutečnosti i v anonymním výzkumu, respektive můžeme čekat výrazně přizpůsobení odpovědí tomu, co učitelé považují za „správné řešení“ otázek položených touto institucí.

Kromě běžné inspekční činnosti se Česká školní inspekce každý rok hloubkově zaměřuje na několik témat. Ve školním roce 2015/2016 byla jedním z nich výuka poválečných dějin. Bývá zvykem, že k těmto tematickým šetřením jsou přizváni i odborníci na konkrétní oblast. Na základě zkušeností s kvantitativními výzkumy (viz výše) bylo v případě tematického šetření o soudobých dějinách osloveno Oddělení vzdělávání ÚSTR. Autoři tohoto článku se na přípravě šetření podíleli v létě a na podzim 2015. Vytvořili jsme první návrhy dotazníků pro učitele, žáky a ředitele škol. Příležitost podílet se na samotném provedení jsme ale už neměli. Žádali jsme, aby zmínka o spolupráci v tematické zprávě vypovídala o míře zapojení, nakonec v ní podíl Oddělení vzdělávání není zmíněn vůbec. Tuto spolupráci jsme vnímali jako službu odborné komunitě veřejné sféry. Proto také cítíme potřebu prezentovat zkušenosti získané v jejím rámci, aby mohla být v dalších případech lepší. Zároveň jde o reflexi veřejně financovaného výzkumu. Tu považujeme za podstatnou a dosud chybějící součást výzkumu v oblasti vzdělávání.

Problematická byla především komunikace s Českou školní inspekcí. Vede nás to k domněnce, že přizvání odborníků je pro ni do značné míry formální záležitostí. Vážnější než karamboly naší spolupráce s ČŠI jsou nedostatky výzkumu jako takového a vůbec nejpodstatnější je nedostatečnost výsledné analytické zprávy. Ani tým externích spolupracovníků, ani čtenáři výsledné zprávy nemají dostatečné informace o výběru vzorku. Známe pouze počet respondentů. Nejvíce vyplněných dotazníků se získalo od ředitelů a ředitelek škol (971 ZŠ, 309 SŠ), dále se zapojilo 148 pedagogů a 3381 žáků a studentů. Nevíme však, jak je tento vzorek vybrán – je to například každý učitel z každé x-té školy? A odpovídá podíl gymnazistů zařazených do šetření jejich podílu na celkovém počtu studentů? V důsledku pak vědci ani veřejnost nevědí, zda data odpovídají standardům vědecké práce a jestli opravdu vypovídají o realitě českého školství.

Česká školní inspekce má k dispozici unikátní data, která by odborníci dokázali vytěžit do větší hloubky a případně za nějakým specifitějším účelem, než jak to provedla samotná ČŠI ve své veřejně dostupné výzkumné zprávě. ČŠI bohužel neposkytuje ke svému výzkumu nic jiného než tuto převážně popisnou textovou zprávu. Její součástí nejsou ani dotazníky samotné, víme pouze, že kromě dotazníkového šetření se inspekční činnost (pozorování výuky) odehrávala přímo ve třídách. Ze zprávy však není zřejmé, kdy se jedná o výpověď učitelů (například o tom, jaké typy materiálů používají) a kdy o pozorování inspektorů. V dotaznících jsou rovněž otázky z mezinárodního šetření TALIS z roku 2013 pro učitele (celkem 34 členských zemí OECD) a z mezinárodního šetření *Youth and History (Mládež a dějiny* z roku 1996, zahrnuje celkem 26 převážně evropských zemí) pro žáky a učitele. Zařazení stejných otázek dává možnost srovnání a umožňuje sledovat vývoj. Lze si tak udělat představu o tom, zda jsou například vyučující dějepisu oproti vyučujícím jiných předmětů

něčím výjimeční, jestli jsou více či méně spokojeni s podmínkami pro výuku třeba v porovnání s matematikáři. Zajímalo by nás také, zda se pohled českých žáků na dějepis změnil od roku 1996, kdy proběhl výzkum *Mládež a dějiny*. Data z české části mezinárodního šetření TALIS jsou veřejně dostupná, každý tedy může jeho autorům takřkajíc „nakouknout do kuchyně“, popřípadě něco uvařit sám – pokládat jiné otázky, oddělit ze vzorku určitou skupinu atp. TALIS, zadávaný OECD, vůbec pokládáme za příklad dobré praxe – soustřeďuje se na učitele, jejich pozici ve škole, potřeby a další vzdělávání. Česká školní inspekce zařazuje jeho českou část a zpráva v češtině je dostupná na jejich webových stránkách. Je jen škoda, že se ČŠI ve svém vlastním výzkumu tímto dobrým příkladem neřídí mimo jiné při zveřejňování dat. Veřejné prostředky vynaložené na šetření se tak nevyužívají, naopak univerzity nebo výzkumné ústavy vynakládají další prostředky (obvykle také veřejné) na zjišťování téhož. Není tedy divu, že školy a učitelé se cítí být neustálým předmětem zkoumání a ochota účastnit se takových výzkumů se snižuje.

Právě proto, že v případě České školní inspekce se jedná o šetření, kterého se učitelé účastní s větší ochotou (povinnost spolupracovat s ČŠI pro školy dokonce vyplývá ze zákona, skutečnou návratnost dotazníku však opět neznáme), jednalo se o skvělou příležitost podívat se na výuku opravdu důkladně. Znění otázek to bohužel neumožňuje. Dotazník ČŠI se například ptá, jaké typy a metody výuky vyučující využívají. V otázce však není zahrnuta informace o tom, jak často taková výuka probíhá (ačkoliv v pracovních verzích dotazníku byla), takže výpovědi jednotlivých učitelů jsou neporovnatelné. Problémy s sebou nesou i odlišné představy tvůrců dotazníku a učitelů z praxe o vyučovacích metodách. Pokud někdo zaznamenal, že využívá metodu projektového vyučo-

vání, může to znamenat u různých osob různé pojetí – od toho, že tuto metodu použil před několika lety, až po to, že takové „projekty“ zařazuje každé pololetí. Ze spolupráce s učiteli a učitelkami různých typů škol na projektech Oddělení vzdělávání víme, že samotný pojem „projekt“ je v posledních letech nebývale inflační a že za projektové vyučování jsou v praxi vydávány i skupinová práce a tematicky integrované bloky výuky, které dovednosti žáků nerozvíjejí o mnoho více než běžné vyučovací hodiny založené na výkladu učitele. Získali jsme tak data, která na první pohled vyvolávají dojem, že máme nadmíru progresivní vyučující, ovšem při bližším ohledání nezjistíme, jak vypadají průměrné hodiny dějepisu.

Tyto problematické aspekty znevěhodňují i další výsledky šetření, které by mohly být cenné. Například přes šedesát procent učitelů a učitelky se domnívá, že soudobé dějiny je třeba učit více, a to i na úkor jiné látky, velká většina se jich ve výkladu dostane až do devadesátých let. Výsledky pochybují častá tvrzení o tom, že soudobé dějiny stojí na okraji zájmu, učitelé se jich bojí a děti o nich ve škole slyší jen málo. Dříve než se začneme nad těmito zjištěními radovat, je třeba si uvědomit, že jistou roli zde může hrát kromě zmíněných problémů opět pozice České školní inspekce, před kterou se učitelé dělají lepší. Fakt, že nemáme k dispozici instrukce pro učitele a nevíme, jak je inspektoři přesvědčili o anonymitě výzkumu, je pouze dalším dokladem rutinní činnosti ČŠI.

Nechceme být zhrzenými vědci, jejichž odborné nápady nechtěla velká organizace realizovat. Jsme odborníci, kteří nahlédli do fungování velké veřejné instituce a chtějí podnítit debatu o tom, jak tato instituce pracuje a jak její fungování zlepšit. Pokud se obecně upozorňuje na problémy pedagogického výzkumu, právě Česká školní inspekce má největší potenciál tyto překážky překonat. Zároveň je třeba, aby jí poskytnutá expertiza

byla založená na skutečně kvalitních datech, protože nezřídka přímo ovlivňuje školskou legislativu i praxi. Na soudobé dějiny v tematických šetřeních ČŠI asi dlouho nedojde, zmíněná doporučení ale platí pro výzkum o jakémkoliv aspektu současného školství. Obecný obrat k co největší otevřenosti vědecké práce směrem k publiku se postupně prosazuje do politiky výzkumných grantů i v České republice, což nelze než přivítat. Vzájemná kontrola a možnost kritického zhodnocení jsou nutným předpokladem pro zlepšení. Jenom na základě kvalitnějších výzkumů bude možné činit ve vzdělávání kvalifikovaná rozhodnutí. Netýká se to zdaleka jen sféry politického rozhodování, ale též práce na pomůckách, kurikulech a podobně.

Tento příspěvek zamýšlíme především jako informaci široké veřejnosti, která často čte publicistické články o tom, co naše děti vědí či nevědí o minulosti a co je učitelé učí (či častěji neučí). Chtěli jsme upozornit na to, že tyto články je třeba číst obezřetně a dívat se, z jakých zdrojů čerpají argumenty pro svá tvrzení. Chceme, aby čtenáři získali nástroje, díky kterým budou moci tyto sdílené mýty i jejich šířitele (často nevědomé) lépe posoudit. Chceme rovněž poskytnout inspiraci, kde hledat ve výzkumech kvalitně ukotvené informace o tom, jak opravdu může vypadat výuka dějepisu i jaká omezení nesou tyto zdroje. V současné době máme k dispozici závěrečné zprávy výzkumů společnosti Člověk v tísni a Ústavu studium totalitních režimů. Výzkumnice z Ostravské univerzity a tým Jiřího Šubrta z Univerzity Karlovy zase své výzkumy zpracovali v odborných publikacích. Shrnutí jsme hlavní problémy, kterými je dosavadní bádání zatíženo – nedostačující nebo neznámý vzorek, nadinterpretace dat nebo nedostatek informací. Přesto mohou tyto výzkumy poskytnout přehled o základních problémech českého dějepisného vyučování.

Karina Hoření, Vojtěch Ripka 