

Proměny výuky dějepisu pohledem analýzy školních vzdělávacích programů*

Miroslav Jireček

CHANGES IN THE TEACHING OF HISTORY THROUGH THE LENS OF SCHOOL CURRICULA

The paper offers an analysis of history curricula in lower secondary schools. It looks at the independence (vs. integration) of history as a subject, the time allocated to it and the presence of modern history in the curriculum. The results are compared with previous findings and placed in a wider context.

KEYWORDS:

history; school subjects; lower secondary school; autonomy; integration; time allocation; modern history

KONTEXT SITUACE – DĚJEPIS NA CESTĚ K SOUČASNOSTI

Naše školství prochází v průběhu času vývojem, na který mají vliv jak velké revoluční změny (například státoprávního uspořádání a režimů), tak postupné reformy (někdy promyšlené a konzultované s odborníky více, jindy méně). Mezi důležité součásti kánonu vyučovacích předmětů patří dějepis. Bylo tomu tak v minulosti a je tomu tak i dnes. Vývojem prochází také tento vyučovací předmět.¹ Přitom školní dějepis jakožto společenskovědní předmět navázaný na politickou a společenskou realitu je v hledáčku všech politických systémů, a to těch nedemokratických i demokratických (oba typy režimů k němu samozřejmě přistupují rozdílně).² Jak se tedy školní dějepis mění? Reflektuje změny společnosti, nebo je statickým subjektem v rychle se měnící sociální dynamice? Na tuto otázku se alespoň zčásti snaží odpovědět předkládaná analýza, která se zaměřuje na změny dějepisu pohledem aktuálně provedených proměn kurikula na školní úrovni (školních vzdělávacích programů).

Školní dějepis v našem státě v průběhu času prošel specifickým vývojem. Na čas vždy procházel kontinuálním vývojem, poté přišel dějinný zvrat (1918, 1939, 1945, 1948, 1989), po kterém následoval obrat ve snaze podávat žákům vlastní výklad dějin, načež začal být postupně znovu formován v rámci nového systému. Od posledního výrazného dějinného zvratu, tedy od sametové revoluce, uplynulo již více než třiačtyřicet let. Z pohledu dějin jedinečně dlouhá etapa života v demokratické společnosti

* Příspěvek byl prezentován na 12. sjezdu českých historiků v Ústí nad Labem (20.–22. září 2022). Data ale byla zpřesňována „druhou“ analýzou ŠVP. Zde prezentovaná data odpovídají stavu k únoru roku 2023.

- 1 Srov. např. Miroslav JIREČEK, *Vývoj vyučovacích předmětů dějepis v letech 1918–2013*, Brno 2014.
- 2 Blíže Zdeněk BENEŠ, *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*, in: Magdaléna Šustová (ed.), *Dějiny ve škole — škola v dějinách, Historia scholastica I*, Praha 2010, s. 13–24, zde s. 22.

(se všemi klady i zápory, například ve smyslu hledání shod pro důležitá rozhodnutí týkající se školství napříč celým společenským/politickým názorovým spektrem). Během této doby jsme mohli sledovat postupný kurikulární vývoj, který se otiskoval také do podoby školního dějepisu na úrovni základního vzdělávání. Po revoluci byly z důvodu potřeby rychlé změny na školy rozšiřovány cyklostylované materiály, v roce 1991 byly vydány první porevoluční učební plán a osnovy pro ZŠ³ (které ale nabízely školám výraznější svobodu než osnovy v období komunismu), dále vešly v platnost standardy pro jednotlivé úrovně vzdělávání (v případě ZŠ *Standard základního vzdělávání*)⁴ a z nich vycházející vzdělávací programy (*Obecná škola, Základní škola a Národní škola*, v režimu ověřování také některé alternativní vzdělávací programy). V mezidobě přitom došlo také k úpravě českého školského systému, když byly od roku 1995 všechny úplné základní školy povinně prodlouženy na devítileté (do té doby navštěvovali 9. ročník pouze žáci, kteří nepokračovali v dalším studiu).

Poslední zcela zásadní změny přineslo vydání *Národního programu rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílá kniha*)⁵ v roce 2001. V tomto dokumentu byly nastíněny hlavní zásady vzdělávání pro další období. V roce 2004 byl přijat nový školský zákon.⁶ Hlavní novinkou kodifikovanou těmito dokumenty bylo zavedení dvou úrovní kurikulárních dokumentů — státní a školní. Na státní úrovni je tvoří rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání (vymezují závazné rámce), na školní úrovni pak školní vzdělávací programy (ŠVP), které si musely jednotlivé školy vytvořit na základě příslušných RVP. Zakotvena tedy byla víceúrovňová tvorba základních kurikulárních dokumentů. Povinně vyučovat podle ŠVP začaly školy postupně od školního roku 2007/2008. Pro základní školy byl vytvořen *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV).⁷

Jednotlivé školy měly v ŠVP rozpracovat vzdělávací obsah tzv. vzdělávacích oborů (jedním z nich je obor Dějepis, řazený společně s oborem Výchova k občanství do vzdělávací oblasti Člověk a společnost) do vyučovacích předmětů (z jednoho vzdělávacího oboru mohl být vytvořen jeden nebo více předmětů; jeden předmět může vzniknout také integrací obsahu více vzdělávacích oborů). Možnost obsahové integrace je podpořena také zařazením průřezových témat.

3 Učební osnovy základní školy. Dějepis 5.–8. ročník, Praha 1991.

4 Standard základního vzdělávání, in: Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen Věstník MŠMT) LI, 1995, sešit 9, s. 2–49.

5 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, Praha 2001.

6 Zákon č. 561/2004 Sb. — zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: Sbírka zákonů České republiky, částka 190, rozeslaná dne 10. listopadu 2004, s. 10262–10324.

7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, in: Věstník MŠMT LXI, 2005, sešit 1, s. 31–105. V roce 2013 byl také pro vzdělávací obor Dějepis vydán jako doporučený materiál tzv. standard pro základní vzdělávání, konkretizující minimální cílové požadavky na vzdělávání. Smyslem vydání dokumentu je pomáhat školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV. Viz *Standardy pro základní vzdělávání. Dějepis*, [online], 31. 1. 2020, <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67495&view=9832> [náhled 22. 2. 2023].

Součástí RVP ZV je tzv. rámcový učební plán pro základní vzdělávání. Pro vzdělávací oblast Člověk a společnost (tj. pro vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství) byla v původní verzi určena pro 2. stupeň ZŠ minimální celková časová dotace dvanáct vyučovacích hodin týdně. S platností od 1. září 2007 došlo ke snížení minimální celkové dotace této vzdělávací oblasti na jedenáct hodin týdně (současně ale došlo ke zvýšení disponibilní časové dotace na 2. stupni ZŠ — viz dále). Od září 2021 poklesla minimální dotace určená pro vzdělávací oblast Člověk a společnost na deset hodin. Při stanovení konkrétní dotace pro jednotlivé oblasti a obory musí být dodržena celková povinná dotace určená pro daný stupeň vzdělávání a nesmí být překročeny minimální a maximální dotace stanovené pro jednotlivé ročníky. Rámcový učební plán stanovuje také zmíněnou disponibilní časovou dotaci (pro 2. stupeň ZŠ po úpravě RVP ZV z roku 2007 čtyřiaadvacet hodin, nyní osmnáct hodin). Využití disponibilní dotace je závazné, ale je v kompetenci ředitele školy. Může být využita například k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů nad rámec minimálních dotací. V praxi to znamená, že dotace (nejen) dějepisu (je-li předmět zachován pod tímto názvem) se na jednotlivých školách může lišit.

Zavedení nového systému dokumentů bylo mezi historiky a učiteli dějepisu (zejména prostřednictvím Asociace učitelů dějepisu) provázeno projevy nesouhlasu a bouřlivou diskuzí. Upozorňováno bylo na rizika a nedostatky — ty byly spatřovány zejména v možné integraci předmětů, když se objevovaly obavy, že dějepis bude moci být pohlcen občanskou výchovou (Výchovou k občanství). Obavy vzbuzovala také časová dotace předmětu. Tyto obavy byly po zaběhnutí kurikulární reformy vyvraceny, když bylo shledáno, že předmět je nadále vyučován jako samostatný a většina škol využila disponibilní dotaci a doplnila celkovou časovou dotaci pro vzdělávací oblast Člověk a společnost na dvanáct hodin s tím, že z této dotace jsou obvykle věnovány čtyři hodiny vzdělávacímu oboru Výchova k občanství a osm hodin vzdělávacímu oboru Dějepis (tedy dvě hodiny týdně ve všech ročnících druhého stupně ZŠ).⁸ Zdali tento stav v případě dějepisu stále platí, se mimo jiné pokouším ověřit v předkládané analýze.

V analýze se zaměřím také na zastoupení moderních dějin ve výuce dějepisu. Dokumenty je upozorňováno na nutnost výuky dějin druhé poloviny 20. století v celém jejich rozsahu. S účinností od 1. září 2013 vydalo MŠMT také doporučení k výuce dějin 20. století,⁹ v němž základním a středním školám doporučuje věnovat náležitou pozornost výuce dějin minulého století, a to právě zejména jeho druhé poloviny.

RVP ZV byl několikrát upravován. S platností od 1. září 2016 byl upraven s ohledem na tzv. společné vzdělávání a zahájení procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (tzv. inkluze).¹⁰ V roce 2021 byla provedena tzv. „malá revize“ RVP ZV, založená

8 Olga DRÁPALOVÁ, *Výuka dějepisu v současnosti a pozice tohoto předmětu v RVP*, in: M. Šustová (ed.), *Dějiny ve škole*, s. 25–30.

9 *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Č. j. MSMT-26856/2013, [online], www.msmt.cz/file/37235 [náhled 22. 2. 2023].

10 *Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní*

zejména na zavádění „nové“ informatiky a digitálních kompetencí do výuky. Pro nové obsahy muselo být v kurikulu vyčleněno místo, došlo proto k redukci minimálních časových dotací určených pro některé vzdělávací oblasti včetně oblasti Člověk a společnost (viz výše). Zároveň došlo také ke škrtům některých očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Dějepis.¹¹ Na tyto změny musely reagovat školy tak, že svoje ŠVP uvedly v soulad s provedenými změnami RVP ZV.

Aktuálně probíhá tzv. „velká revize“ RVP ZV,¹² vycházející z tzv. Strategie 2030+. Dosaženo má být dvou strategických cílů — zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život, snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Objevují se přitom myšlenky na zavedení tzv. jádrového a rozvíjejícího učiva. Došlo proto k ustanovení tzv. expertního panelu, stanovení hlavních směrů revize RVP ZV¹³ a od letošního roku by měla probíhat tvorba samotného RVP ZV.

Také nejaktuálnější dění ukazuje, že dějepisu je v rámci tohoto procesu věnována výrazná pozornost. Ministr školství, mládeže a tělovýchovy Vladimír Balaš (ve funkci od 29. června 2022 do 4. května 2023) v novinovém rozhovoru z listopadu 2022 prohlásil, že se mu hlavní směry plánované revize zdají být málo radikální, že klasické předměty by měly „zmizet“ a „samotný dějepis už by neměl být“. Studenti by měli znát hlavní milníky, ale výuka už by neměla být o datech. Chtěl by tak docílit toho, aby děti viděly svět v kontextu. Povinný náběh těchto nových pravidel od 1. a 6. ročníku by podle něj měl proběhnout od září 2025.¹⁴ Na rozhovor reagovala Asociace pro didaktiku dějepisu, z. s., (ADD) a Asociace učitelů dějepisu všeobecně vzdělávacích škol ČR, z. s., (ASUD) s prosbou o veřejné vysvětlení výroků s odkazem na cíle a stav projektu Dějepis+, koncepci badatelského dějepisu, ocenění aktuálně vydané badatelské učebnice dějepisu apod. — tedy s odkazem na fakt, že k proměně dějepisu dochází.¹⁵ Na to opět reagoval ministr tím, že hovořil o změně a nikoli ru-

jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2016/2017, č. j. MSMT-7896/2016-3, in: Věstník MŠMT LXXII, 2016, sešit 5-6, s. 2-33.

- 11 Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, [online], <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-zmenami.pdf> [náhled 2. 1. 2023].
- 12 NPI. *Velké revize RVP ZV. Vše o tvorbě velkých revizí rámcových vzdělávacích programů. Otevřeně, jasně, na jednom místě*, [online], <https://velke-revize-zv.rvp.cz> [náhled 2. 1. 2023].
- 13 NPI. *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Verze pro připomínkování*, [online], <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf> [náhled 2. 1. 2023].
- 14 Michaela RYŠAVÁ, *Už žádný samostatný dějepis. Předměty se spojí, popisuje změny ve vzdělání ministr školství*, *Hospodářské noviny*, 16. listopadu 2022, [online], <https://archiv.hn.cz/c1-67138610-uz-zadny-samostatny-dejepis-predmety-se-spoj-i-popisuje-zmeny-ve-vzdela-ni-ministr-skolstvi> [náhled 22. 2. 2023].
- 15 Milan DUCHÁČEK, *Otevřený dopis ministru školství, prof. JUDr. Vladimíru Balašovi, CSc.*, [online], www.facebook.com/photo/?fbid=129936626570553&set=a.129935166570699 [náhled 22. 2. 2023]; TÝŽ, *Vážně chce ministr Balaš rušit dějepis? Pak ale nerozumí tomu, co se v jeho resortu děje*, *Hospodářské noviny*, 1. prosince 2022, [online], <https://archiv.hn.cz/c1-67143510-opravdu-chce-ministr-balas-rusit-dejepis-pak-ale-nerozumi-tomu-co-se-v-jeho-resortu-deje> [náhled 22. 2. 2023].

šení předmětu, vyložil svá stanoviska a konstatoval, že má dějepis rád.¹⁶ Zmíněné asociace pak odpověděly smířlivým stanoviskem, ve kterém shledaly jako pozitivní signál to, že ministr vyjádřil podporu myšlenky rozvíjení historické gramotnosti včetně jejího začlenění do probíhající revize RVP, že vyvrátil své tvrzení o spojování předmětů či vyjádřil podporu projektu Dějepis+.¹⁷ Z výše uvedeného je patrné, že vyučovací předmět dějepis je i nadále předmětem výrazného zájmu a diskuze o jeho podobě budou pokračovat.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Výše přibližně zavedení dvouúrovňového systému kurikulárních dokumentů vychází z přesvědčení, „že pokusy o inovaci kurikula mohou uspět jen tehdy, když je učitelé vezmou za své, a zejména jen pokud je učitelé nejen přijímají, ale také jim rozumějí. A nejlépe učitel bude kurikulum přijímat a rozumět mu, když si ho vytvoří sám.“¹⁸ Otázkou tedy je, jak se výše uvedené změny na úrovni státu propisují do konkrétní podoby dějepisu na jednotlivých školách. Vzali učitelé kurikulární autonomii (tedy možnost provádět změny, ale také nést za jejich ne/provedení určitou zodpovědnost) za svou a využili ji k provedení změn, nebo se změnami vyčkávají, či se jim brání?

Dosavadní výzkumy ukazují, že ačkoli pozice spolutvůrců kurikula přináší učitelům nové výzvy,¹⁹ zdráhají se zapojit do procesu reformy²⁰ či k nim přistupují s nedůvěrou.²¹ „Výuka sama je značně konzervativní záležitostí a inovace se v ní prosazují

16 Vladimír BALAŠ, *Reakce ministra Balaše: Zbytečná hysterie okolo výuky historie*, Hospodářské noviny, 5. prosince 2022, [online], https://archiv.hn.cz/c1-67145080-reakce-ministra-balase-zbytecna-hysterie-okolo-vyuky-historie?fbclid=IwAR2dOaQHwWwzOhonE_XSVTXON_dfse0AgV9S8AZUWBCzLZOnYiKF34W5ZVO [náhled 22. 2. 2023].

17 *Clickbaitová bitka na Malé Straně L. P. 2022*, [online], www.facebook.com/photo/?fbid=131116429785906&set=a.129935166570699 [náhled 22. 2. 2023].

18 Dominik DVOŘÁK, *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*, Praha 2012, s. 52.

19 K této roli na příkladu dějepisu a Nového Zélandu srov. Barbara Mary ORMOND, *Curriculum Decisions — the Challenges of Teacher Autonomy over Knowledge Selection for History*, *Journal of Curriculum Studies* 49, 2016, č. 5, s. 599–619. Autorka uvádí, že cíle kurikula a národní hodnocení kladou na výběr historických znalostí učitelem výrazná omezení. Existuje tak možnost, že podstatné historické znalosti budou upozaděny ve prospěch procedurálních znalostí. Rob Gilbert pak konstatuje, že dějepis čelí při tvorbě kurikula zvláštním výzvam z důvodu různorodosti přístupů k předmětu a problému shodnout se tak na cílech předmětu. Viz Rob GILBERT, *Can History Succeed at School? Problems of Knowledge in the Australian History Curriculum*, *Australian Journal of Education* 55, 2011, č. 3, s. 245–258.

20 Richard HARRIS — Suzanne GRAHAM, *Engaging with Curriculum Reform: Insights from English History Teachers' Willingness to Support Curriculum Change*, *Journal of Curriculum Studies* 51, 2019, č. 1, s. 43–61.

21 Michaela PÍŠOVÁ — Klára KOSTKOVÁ — Tomáš JANÍK (edd.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*, Praha 2011, s. 9.

jen ztěžka a pomalu.“²² Jak bylo výše uvedeno, na postojích učitelů a jejich porozumění cílům změn závisí úspěch provedených reforem. „Přitom jejich aktivita při tvorbě národního kurikula bývá nízká a její výsledky přinejmenším ambivalentní — učitelé mají pocit, že se na jejich zájmy a potřeby nebere ohled, že by měli být lépe reprezentováni.“²³ Zdeněk Beneš²⁴ si tak již v době přípravy reformy pokládal otázku „Jak s volnějším kurikulem naloží učitelé za situace, kdy ‚statistickým‘ českým učitelem je zřejmě [...] přibližně padesátiletá žena, tj. manželka, matka či babička, obstarávající svoji rodinu a přetížena starostmi o ni i o své povolání? Často je také doslova odríznutá od přístupu k dostatečně vybaveným knihovnám, na jejichž využití má ostatně minimum času, pokud má vůbec nějaký. A konečně, odhaduje se, že dějepis vyučuje zhruba jedna třetina nekvalifikovaných anebo pro dějepis neaprobovaných učitelů.“ Na základě mezinárodních porovnávání Beneš také predikoval, že se výuka v nejbližších letech příliš nezmění.²⁵

Ve studiích z oblasti kurikulární teorie je tak shledávána stabilita a neměnnost kurikula, a to včetně školního dějepisu. Přičemž stabilitu a tradici není možné jednoduše odmítnout, naopak je možné je označit za předpoklad pro možné změny.²⁶ Tato stabilita škol je však v rozporu s představou, že provést zásadní změny se podaří jejich delegováním na úroveň škol.²⁷

Školy se tak v rychlosti zavádění změn mohou jevit do značné míry jako statický element. Richard Harris konstatuje „averzi k riziku“, kterou sleduje na základě výzkumů rozhodování učitelů dějepisu při sestavování kurikula v době výrazných změn v Anglii. Na tomto základě identifikoval pět klíčových „rizikových“ kategorií. Konstatoval, že učitelé většinou zaujímají přístupy s nízkým rizikem, a to zejména co se týká volby obsahu, pedagogických přístupů a hodnocení. Učitelé tak činí ve snaze připravovat žáky na zkoušky, na úkor porozumění samotnému oboru. Upozorňuje však, že se zdá, že tyto nízkorizikové přístupy pravděpodobně nezlepší výsledky vzdělávání.²⁸

22 Zdeněk BENEŠ, *Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis*, *Pedagogika* 55, 2005, č. 1, s. 37–47, zde s. 43.

23 Dominik DVOŘÁK — Jakub HOLEC — Michaela DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum školního vzdělávání. Zahraniční reformy v 21. století*, Praha 2018, s. 144. V důsledku výše uvedeného připomínají autoři s odvoláním na další studie rozličné „obrané reakce“ učitelů vůči reformě.

24 Z. BENEŠ, *Výzva, nebo destrukce?*, s. 43.

25 Tamtéž. Zároveň ale před integrací předmětů varoval, přičemž se zapojil také do dění na obranu dějepisu a proti jeho možné integraci s občanskou výchovou (viz výše, např. jako spoluautor: Zdeněk BENEŠ — Petr ČORNEJ, *Slovo k dějepisu*, *Společenskovední předměty* 3, 2003, č. 1, s. 19–23).

26 Srov. Dominik DVOŘÁK — Karel STARÝ — Petr URBÁNEK, *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*, Praha 2015, s. 173.

27 Blíže tamtéž, s. 176.

28 Richard HARRIS, *Risk Aversion in a Performativity Culture — What Can We Learn from Teachers' Curriculum Decision Making in History?*, *Journal of Curriculum Studies* 53, 2021, č. 5, s. 659–674.

V čem mohou spočívat další příčiny averze učitelů ke změnám?²⁹ Otázkou je, zdali jsou učitelé vůbec připraveni na to, stát se aktéry proměny sledovaných dokumentů. Dominik Dvořák a kol. si pokládá otázku: „[...] jsou (chtějí být) učitelé opravdu aktéry, nebo přijetím této role mají znovu jenom realizovat agendu někoho jiného? Mohou učitelé dosáhnout opravdu aktivní role v tvorbě kurikula, anebo jim to jejich pracovní podmínky de facto neumožňují?“³⁰ Také Jana Straková hodnotí jako hlavní nedostatek implementace reformy profesní nedostatečnost všech zapojených aktérů.³¹ V případech učitelů pak v tom, že jim byla kurikulární autonomie svěřena předčasně.³² Objevují se proto názory, že učitelé (a někdy také rodiče a žáci) reformě vlastně vzdorují,³³ ačkoli se s dosavadní podobou dokumentů neztotožňují.³⁴ Tvorba dokumentů často bývá viděna jako byrokratická zátěž, což způsobuje odpor k myšlence na další změny, byť by byly opodstatněné.³⁵ A to zvláště za situace, kdy se objevují nářky nad nepřipraveností aktérů na úkoly spojené s reformou a na její konceptuální problematičnost a nevnímání jejich kritiků.³⁶

Jako určitý „brzdny faktor“ pro provedení reformy se může jevit také přílišné lpění na využívání učebnic (snad ze strachu zbavit se opory), které fixuje dosavadní podobu předmětů (včetně dějepisu), přičemž při absenci podrobných závazných osnov mohou mít učebnice ještě větší vliv než dříve.³⁷

Zmínit je možné také to, že naše školství podle některých autorů naráží při zavádění reformy na své omezené kapacity, a tak možná „přebíráme zahraniční inovace ve chvíli, kdy je edukačně vyspělejší země již kritizují, revidují, nebo dokonce opouštějí. Jevíme se jako nezávislí, realizující vlastní reformu, ale ve skutečnosti jsme se pod tlakem mezinárodních i domácích poradců zřekli své vlastní vzdělávací tradice (pod heslem ‚pryč od rakouské školy‘).“³⁸ Dvořák a kol. upozorňují také na to, že úkol vytvářet a upravovat vlastní školní kurikulum mohl na jednotlivých školách narážet jak na další agendu těchto škol, spjatou s jejich situací či historií (personální složení, počty žáků apod.), tak na vývoj makroprostředí (změny legislativy apod.). Učitelé tak „nestojí před volbou: budu se měnit, nebo nebudu. Ve

29 K chladnému vztahu učitelů ke změnám srov. ze zahraničních zdrojů např. Andy HARGREAVES, *Educational Change Takes Ages: Life, Career and Generational Factors in Teachers' Emotional Responses to Educational Change*, Teaching and Teacher Education 21, 2005, č. 8, s. 967–983.

30 D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 17.

31 Jana STRAKOVÁ, *Jak dál s kurikulární reformou*, Pedagogická orientace 23, 2013, č. 5, s. 734–743, zde s. 739.

32 Tamtéž.

33 Srov. D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 17–18.

34 Srov. D. DVOŘÁK — K. STARÝ — P. URBÁNEK, *Škola v globální době*, s. 146–157.

35 Tamtéž, s. 152.

36 D. DVOŘÁK, *Od osnov ke standardům*, s. 107.

37 D. DVOŘÁK — K. STARÝ — P. URBÁNEK, *Škola v globální době*, s. 158, 163. Autoři nepovažují přístup, kdy se učitel drží učebnice, za horší ani lepší než „alternativní pojetí výuky“. Podle nich by se oproštění od učebnic jevilo jako oprávněné, kdyby vedlo k dosažení vzdělávacích cílů — osvojení kompetencí žáků.

38 Tamtéž, s. 162.

skutečnosti se rozhodují, které z mnoha různých proměn a inovací, které jsou po nich současně žádány, budou realizovat.³⁹ Právě množství administrativní práce může vést k tomu, že se školy brání provedení změn.⁴⁰ Dalším faktorem, který bývá uváděn jako omezující pro změnu kurikula (ze strany učitelů i na národní úrovni), je „teorie veřejné volby“, skepticky konstatující, že může poněkud pragmaticky docházet k omezování nakládání času pro tuto činnost („opsat je rychlejší než vymyslet“).⁴¹

Problém přitom může být nejen ve vytváření dokumentů, ale také v jejich průběžné aktualizaci.⁴² A to přesto, že některé výzkumy ukazují, že nejúspěšnější strategií pro provedení změn mohou být malé, ale časté revize.⁴³

Objevují se tak jak kladné ohlasy na možnost provádět změny na úrovni škol, tak povzdechy na komplikace s tím spojené: „Někteří učitelé explicitně oceňují možnost rozvrhnout učivo do ročníků, a odchýlit se tak od dosavadního pojetí [...]. Na druhou stranu jsme ve více školách slyšeli konkrétní příklady problémů, jež různé rozložení (osnování) učiva přináší v případech dětí přestupujících mezi školami.“⁴⁴ Tomu odpovídá také celkové hodnocení provedené reformy ze strany učitelů: „Nelze [...] říci, že reforma je plošně odmítána nebo že nepřináší žádné efekty. Autonomie tvorby učebního plánu je obecně oceňována. Někteří učitelé v podstatě souhlasí s idejemi zaměření výuky na kompetence či redukce faktografie v učivu, vyjadřují však skepsi k reformě jako cestě k tomuto cíli.“⁴⁵ S odvoláním na další autory je možné problematiku shrnout tak, že se „ukazuje [...], že myšlenky reformy — například větší důraz na klíčové kompetence a mezipředmětové vazby, redukce učiva — jsou vlastně pro některé učitele docela atraktivní, avšak může je odrazovat formální způsob provádění reformy a její jazyk.“⁴⁶ Zatímco z hlediska konceptu reformy se objevují protikladné ohlasy, u implementace reformy převažují spíše záporné hlasy, často včetně stesků na chybějící smysl reformy.⁴⁷

V předkládaném výzkumu se zaměřím na to, jak se s popsanou kurikulární autonomií jednotlivých škol vypořádávají učitelé dějepisu, konkrétně na to, jak implementují aktuálně provedené změny kurikula na úrovni státu do svých školních vzdělávacích programů.

39 Tamtéž, s. 175.

40 Tamtéž, s. 175–176.

41 Blíže D. DVOŘÁK, *Od osnov ke standardům*, s. 106.

42 Viz D. DVOŘÁK — K. STARÝ — P. URBÁNEK, *Škola v globální době*, s. 150.

43 D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 154.

44 D. DVOŘÁK — K. STARÝ — P. URBÁNEK, *Škola v globální době*, s. 151.

45 Tamtéž, s. 153.

46 Tamtéž, s. 156.

47 Srov. např. J. STRAKOVÁ, *Jak dál s kurikulární reformou*; Tomáš JANÍK — Tomáš JANKO — Petr KNECHT — Milan KUBIATKO — Petr NAJVAR — Tomáš PAVLAS — Jan SLAVÍK — David SOLNIČKA — Kateřina VLČKOVÁ, *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*, Praha 2010.

METODOLOGIE VÝZKUMU

V tomto příspěvku představuji analýzu kurikulárních dokumentů,⁴⁸ tedy projektované formy kurikula, ve formě výzkumu školních vzdělávacích programů. Na problematiku se dívám z vnitřního zorného úhlu, který se zabývá charakteristikami vyučovacího předmětu.⁴⁹

Cílem následující analýzy je zjistit současný stav výuky dějepisu na našich základních školách. Vycházím přitom z výše uvedených východisek, tedy z faktu, že jednotlivé školy disponují značnou kurikulární autonomií: „Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět).“⁵⁰ Jednotlivé školy také samy rozhodují o konkrétní časové dotaci vyučovacích předmětů, přičemž pro vzdělávací oblast Člověk a společnost (vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství) je aktuálně stanovena zmíněná minimální časová dotace deset vyučovacích hodin. Je zřejmé, že časová dotace má zcela zásadní význam pro naplnění očekávaných výstupů a osvojení učiva. Posledním stěžejním východiskem je fakt, že byla provedena „malá revize“ RVP ZV, přičemž náběh na tyto změny právě probíhá. Konkrétně dle následujícího časového rámce: „Termíny pro zahájení vzdělávání podle revidovaného RVP ZV: Školy mohou zahájit vzdělávání podle školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) vytvořeného podle revidovaného RVP ZV nejdříve od 1. 9. 2021. Nejpozději pak od 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a od 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně“ (Č.j.: MSMT-6417/2021-1). Dostupná ale nejsou data, jaký je skutečný stav výuky dějepisu, jak tato reforma probíhá a jaký má vliv na školní dějepis. Cílem následující analýzy je proto zjistit, zda a jak často české školy integrují dějepisné učivo, nebo zda preferují samostatný dějepis (a jakou mu věnují časovou dotaci). Dále se vzhledem k významu moderních dějin pro současnost zabývám jejich zastoupením v současných základních školách.⁵¹ Na tomto základě stanovuji následující výzkumné otázky (VO):

- VO 1: Jak častá je integrace dějepisného učiva (2019, 2022)?
- VO 2: Jaká je časová dotace dějepisu v současnosti (2019, 2022)?
- VO 3: Jaký časový prostor věnují školy moderním dějinám (2019, 2022)?

Tyto výzkumné otázky považuji za podstatné také z toho důvodu, že integrace či samostatnost předmětu tvoří zásadní rámec pro koncipování předmětu (VO 1).⁵² Je také

48 K tomu srov. D. DVORÁK, *Od osnov ke standardům*, s. 74–96.

49 Srov. Z. BENEŠ, *Výzva, nebo destrukce?*, s. 39.

50 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha 2021, s. 15.

51 Srov. některé výzkumy, viz např. *Jak známe naše „osmičková výročí“? Post Bellum*. Tiskové zprávy, [online], www.postbellum.cz/2018/07/jak-zname-nase-osmicikova-vyroci [náhled 22. 2. 2023].

52 Zejména se diskutuje o vztahu dějepisu ke společenskovědním oborům. Srov. např. Stephen J. THORNTON — Keith C. BARTON, *Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind*

zřejmé, že kvalitní učení potřebuje čas (VO 2).⁵³ A na moderní dějiny kladou současné dokumenty na úrovni státu zvýšený důraz (VO 3).

Jak bylo popsáno výše, školy vyučují od poslední kurikulární reformy na základě ŠVP, které si samy vytvářejí. Výuka jednotlivých předmětů se proto může na různých školách lišit — a to právě počínaje samostatností (či integrací) předmětů, jejich časovou dotací, cílovým zaměřením a obsahem. Zde navazuji na analýzu ŠVP, kterou jsem provedl ve školním roce 2019/2020.⁵⁴ To mi nyní umožňuje komparovat stav po třech školních letech a zejména po částečné implementaci „malé revize“ RVP ZV a zkoumat, jaký má zavedení „nové informatiky“ v tomto mezičase (implementace pokračuje) dopad na školní dějepis.

Jelikož cílem je zachytit vývoj v čase, pracuji aktuálně se zcela totožným výzkumným vzorkem jako v předchozí analýze. Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem proto prostudoval 200 kompletních ŠVP běžných základních škol uvedených v ucelené podobě na internetových stránkách škol, rozdělených v patričních poměrech podle procentuálního zastoupení běžných ZŠ mezi jednotlivé kraje ČR (viz tabulka č. 1) a podle zřizovatele (viz tabulka č. 2).⁵⁵ Tento vzorek byl poté pomocí randomizace vybrán z celkového počtu ve školním roce 2018/2019 v ČR působících 2424 běžných ZŠ (tj. školy, které nejsou zaměřeny pouze na žáky se specifickými potřebami) s druhým stupněm.⁵⁶ Nesledoval jsem víceletá gymnázia. Zastoupeny byly běžné základní školy ve všech typech sídel — od spádových vesnic přes města všech velikostí až po krajská města. V případech, kdy byla na stránkách školy uvedena zkrácená verze ŠVP, jsem tato data využil alespoň pro zodpovězení některých výzkumných otázek (týkajících se samostatnosti sledovaného vyučovacího předmětu a jeho časové dotace, tedy VO 1 — VO 2, N = 258). Z uvedeného vyplývá, že se výzkumný vzorek u jednotlivých sledovaných otázek liší.

Výzkumný vzorek činil u VO 3200 kompletních ŠVP základních škol. Aby bylo dosaženo tohoto čísla, prostudoval jsem celkem 344 oficiálních internetových stránek škol. Přičemž kompletní ŠVP obsahovalo ve školním roce 2019/2020 cílové číslo 200 (58,1 %) škol, zkrácenou verzi ŠVP 58 (16,9 %) škol a ŠVP vůbec neobsahovalo (či nebylo nalezeno) u 86 (25 %) škol — blíže viz graf č. 1. Do těchto čísel nejsou započítány dvě školy, kde je dějepisné učivo vyučováno v rámci jiných předmětů, než je dějepis (viz dále). U škol, které obsahovaly zkrácenou verzi ŠVP nebo na internetových

Spots of a “Disciplinary” Curriculum, Teachers College Record 112, 2010, č. 9, s. 2471–2495. Dějepisná kurikula se přitom nejenom v tomto ohledu v jednotlivých státech liší — viz Dagmar HUDECOVÁ, *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*, Praha 2006.

⁵³ O který je v rámci škol předměty/obory/učители soupeřeno. Srov. např. D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 140.

⁵⁴ Miroslav JIREČEK, *Třicet let od sametové revoluce (1989–2019) pohledem kurikulárních dokumentů dějepisu*, in: Jiří Mihola (ed.), *Třicet let svobody, aneb demokracie není samozřejmost*, Brno 2023 (v tisku).

⁵⁵ Údaje ve všech tabulkách a grafech v této studii jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo. Proto se celkový součet nemusí vždy rovnat právě 100 %.

⁵⁶ Viz *Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*, [online], <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> [náhled 31. 1. 2020].

Kraj	Počet běžných ZŠ s druhým stupněm	Zastoupení v % na celkovém počtu škol	Zastoupení ve výzkumném vzorku
Hl. m. Praha	208	8,6 %	17
Středočeský	314	13,0 %	26
Jihočeský	161	6,6 %	13
Plzeňský	130	5,4 %	11
Karlovarský	75	3,1 %	6
Ústecký	199	8,2 %	17
Liberecký	110	4,5 %	9
Královéhradecký	137	5,7 %	11
Pardubický	132	5,4 %	11
Vysočina	137	5,7 %	11
Jihomoravský	251	10,4 %	21
Olomoucký	158	6,6 %	13
Zlínský	137	5,7 %	11
Moravskoslezský	275	11,3 %	23
Celkem	2424	100,2 %	200

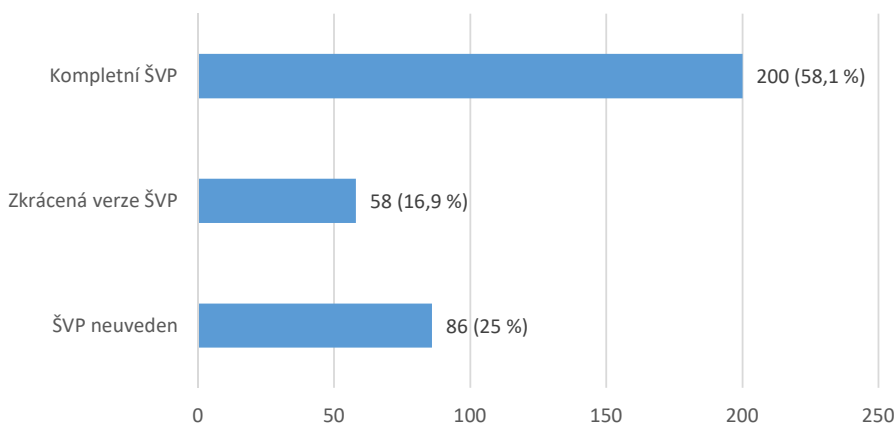
TABULKA Č. 1. Počet běžných základních škol s druhým stupněm v jednotlivých krajích ČR ve školním roce 2018/2019 a jejich zastoupení ve výzkumném vzorku. Zpracováno na základě *Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*, [online], <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> [náhled 31. 1. 2020].

Zřizovatel školy	Počet škol	Zastoupení v % na celkovém počtu škol	Zastoupení ve výzkumném vzorku
MŠMT	32	1,3 %	3
Obec	2263	93,4 %	187
Kraj	8	0,3 %	0
Privátní sektor	89	3,7 %	7
Církev	32	1,3 %	3
Celkem	2424	100,0 %	200

TABULKA Č. 2. Počet běžných základních škol s druhým stupněm podle zřizovatelů a jejich zastoupení ve výzkumném vzorku. Zpracováno na základě *Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*, [online], <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> [náhled 31. 1. 2020].

stránkách tento dokument zcela absentoval, bylo většinou uvedeno, že dokument je k nahlédnutí v budově školy.

Zásadní otázkou pro komparaci v čase bylo, jak se změnila dostupnost ŠVP sledovaných základních škol. Vycházel jsem ze skutečnosti, že školy mohly zahájit vzdělávání podle ŠVP vytvořeného dle revidovaného RVP ZV nejdříve od 1. září 2021, nejpozději však od 1. září 2023 ve všech ročnících prvního stupně a od 1. září 2024 ve všech ročnících druhého stupně. Analýza probíhala v průběhu školního roku 2022/2023, nabízí tedy pohled do „mezifáze“, kdy by školy postupně měly přecházet na výuku podle revidovaného ŠVP. Přičemž ze sledovaného vzorku 260 ŠVP aktualizovalo svoje ŠVP (ať již úpravou celého ŠVP či vydáním dodatku) po zahájení „malé revize“ (tj. po



GRAF Č. 1. Dostupnost ŠVP na internetových stránkách školy (školní rok 2019/2020).

1. září 2021) zatím 134 škol, tedy 51,5 % ze sledovaného souboru. To je vzhledem k uvedeným termínům poměrně nízké číslo. Ve snaze získat širší vzorek jsem proto u škol, které dosud neaktualizovaly svoje ŠVP, sledoval také to, zda mají na internetových stránkách volně přístupné rozvrhy či aktualizované učební plány. Těchto škol bylo dalších 81, tedy 31,2 % ze sledovaného vzorku. Zbýlých 45 škol, tedy 17,3 %, pak svůj ŠVP (minimálně na internetových stránkách) neaktualizovalo ani nemá veřejně přístupné aktuální rozvrhy či učební plány.

SAMOSTATNOST ČI INTEGRACE DĚJEPISNÉHO UČIVA

První otázka, která mě v rámci analýzy zajímala, byla, jak častá je integrace dějepisného učiva, tedy jak často je dějepis vyučován jako samostatný předmět a jak často integrovaně s jinými obsahy. Ve školním roce 2019/2020 (výzkumný vzorek činilo 260 škol) byl dějepis jako samostatný vyučovací předmět vyučován na 99,2 % škol (258 analyzovaných ŠVP), jako samostatný předmět pak nebyl vyučován na 0,8 % škol (2 analyzované ŠVP). Na jedné soukromé ZŠ bylo dějepisné učivo vyučováno v rámci předmětu nazvaného Space, na jedné ZŠ, která je zřizována obcí, byl dějepis po vzoru RVP ZV integrován do předmětu nazvaného Člověk a společnost. S odstupem tří školních let nedošlo v této oblasti k žádné změně. Tzn. že ze sledovaného souboru dějepisné učivo integrují do jiného předmětu stále pouze dvě zmiňované školy. Proto je třeba konstatovat, že obavy historiků a učitelů dějepisu se v tomto ohledu nenaplnily a pozice dějepisu jakožto samostatného předmětu zůstala v naprosté většině případů zachována.

ČASOVÁ DOTACE DĚJEPISU

U integrace dějepisného učiva tedy nejsou za uplynulé tři školní roky patrné žádné změny. Ty se naopak dají očekávat u časové dotace předmětu. Důvodem je to, že po

„malé revizi“ posílená „nová informatika“ získává prostor na úkor dalších vyučovacích předmětů, dějepis nevyjímaje. Zde je tedy cílem porovnat, jak se změnila časová dotace věnovaná dějepisu v této „mezifázi“ po částečné implementaci zmiňované revize. Jako problematické se může jevit to, že některé školy dosud neupravily svoje ŠVP. Z tohoto důvodu budu komparovat několik situací. Jednak analyzuji školy, které mají po zavedení „malé revize“ již aktualizovaný ŠVP (těchto škol je z původního vzorku mezi těmi, které vyučují samostatný dějepis, 133). Dále budu analyzovat školy, které mají na svých internetových stránkách uveden aktualizovaný ŠVP anebo aktuální rozvrhy či učební plány pro probíhající školní rok 2022/2023 (těchto škol je mezi těmi vyučujícími samostatný dějepis 214). Do třetice započtu do tohoto čísla také školy, které nové dokumenty na svých internetových stránkách uvedeny nemají (mají vyvěšen stále starý ŠVP či jeho část a nemají zveřejněny aktuální rozvrhy či učební plán). V součtu bude výsledný vzorek tvořit 252 škol (dalších 7 škol za uplynulé tři roky svůj ŠVP z internetových stránek stáhlo a nenahradilo jej jiným). Zde se snažím modelovat různé situace (je otázkou, kolik škol vyučuje podle aktualizovaného ŠVP, který dosud nebyl zveřejněn, či kolik škol dosud na „malou revizi“ vůbec neregulovalo). Nejblíže skutečnosti bude podle mého názoru druhá z uváděných statistik. Všechny však jasně ukazují aktuální trendy. Tato čísla budou totiž komparována se stavem ve školním roce 2019/2020, tedy před zavedením „malé revize“. Výsledky shrnuje tabulka č. 3.

Pro školní rok 2019/2020 (výzkumný vzorek činil 258 ŠVP) výsledky analýzy ukazují, že 81,8 % škol (211 z výzkumného vzorku) věnovalo dějepisu celkovou dotaci osm týdenních vyučovacích hodin. U 15,5 % (40 škol) byla dotace dějepisu za druhý stupeň ZŠ sedm týdenních vyučovacích hodin, u 1,6 % (4 školy z výzkumného vzorku) pak dokonce pouze šest hodin. Naopak bylo možné nalézt také z hlediska dějepisné výuky uvědomělejší školy, když u jedné školy (0,4 %) byla dotace osm a půl hodiny za druhý stupeň ZŠ a u dvou škol (0,8 %) pak devět hodin za druhý stupeň ZŠ. Dále byla u některých škol snížena dotace dějepisu v případě tříd s rozšířenou výukou některého z předmětů (tělesné výchovy, informatiky) z osmi na sedm hodin. Těchto škol bylo ve sledovaném vzorku nalezeno 6 (2,3 %). Patrné tedy bylo, že u většiny škol zůstala zachována dotace, která byla dějepisu věnována po výraznou část jeho historie⁵⁷ — tedy osm hodin, nezanedbatelné bylo ale procento škol, kde byla dotace dějepisu nižší. Školy, kde byla dotace dějepisu vyšší, byly spíše výjimkou. Průměrná dotace dějepisu činila v tomto školním roce 7,824 týdenní vyučovací hodiny.

Situace o tři školní roky později, tedy ve školním roce 2022/2023, nabízí částečně odlišný pohled. Dějepis stále nejčastěji zaujímá celkovou týdenní dotaci osm vyučovacích hodin, ale na řadě škol došlo k jejímu snížení (viz tabulka č. 3). Pokud vezmeme v potaz pouze školy (z původního vzorku), které mají vyvěšen nový či aktualizovaný ŠVP, zaujímá tuto dotaci 67,7 % škol (tj. pokles u 14,1 % z těchto škol). Naopak zvýšen byl podíl škol, které mají dotaci sedm týdenních vyučovacích hodin, a to na 27,8 % (tj. nárůst u 12,3 % z těchto škol). Průměrná dotace dějepisu u těch škol, které mají zveřejněný či aktualizovaný ŠVP, činí 7,643 týdenních vyučovacích hodin, tj. v průměru pokles dotace předmětu o 0,181 týdenní vyučovací hodiny. U ostatních příkladů

⁵⁷ Srov. M. JIREČEK, *Vývoj*, s. 249–254.

Časová dotace	ŠVP ve šk. roce 2019/2020	ŠVP vydané či aktualizované po „malé revizi“ (od šk. roku 2021/2022)	ŠVP vydané či aktualizované po „malé revizi“ (od šk. roku 2021/2022) či aktualizované učební plány a rozvrhy	ŠVP vydané či aktualizované po „malé revizi“ (od šk. roku 2021/2022) či aktualizované učební plány a rozvrhy či ŠVP ze šk. roku 2019/2020
6 hodin	4 (1,6 %)	5 (3,8 %)	7 (3,3 %)	7 (2,8 %)
7 hodin	40 (15,5 %)	37 (27,8 %)	58 (27,1 %)	60 (23,8 %)
7,5 hodin	-	1 (0,8 %)	1 (0,5 %)	1 (0,4 %)
8 hodin	211 (81,8 %)	90 (67,7 %)	148 (69,2 %)	183 (72,6 %)
8,5 hodin	1 (0,4 %)	-	-	1 (0,4 %)
9 hodin	2 (0,8 %)	-	-	-
∅ dotace	7,824	7,643	7,661	7,706
Vzorek ŠVP	258	133	214	252

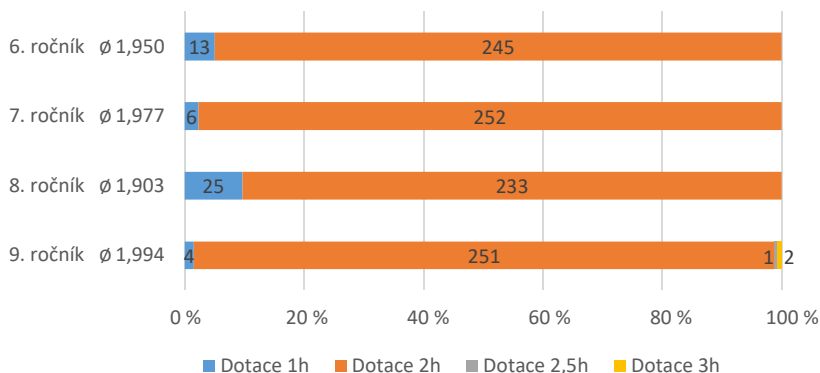
TABULKA Č. 3. Časová dotace dějepisu na ZŠ ve školních letech 2019/2020 a 2022/2023.

je také patrný postupný pokles dotace dějepisu, i když není tak výrazný (viz tabulka č. 3). Celkově však můžeme konstatovat, že „malá revize“ přinesla na řadě škol omezení časové dotace dějepisu. A to není její implementace ukončena.

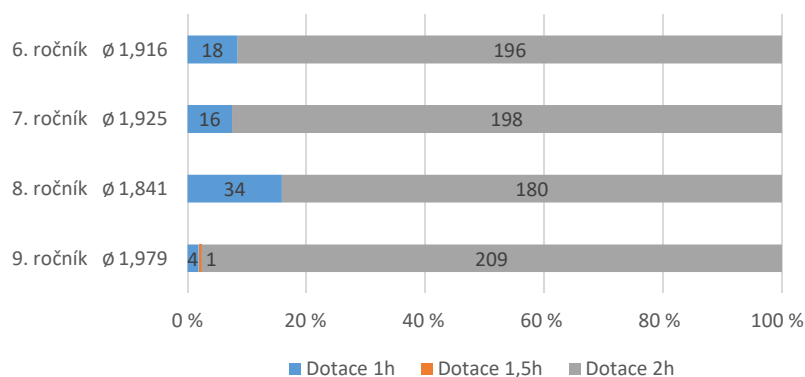
Z 214 škol, které mají vyvěšen nový ŠVP či aktualizované rozvrhy nebo učební plány, poklesla dotace předmětu na 32 školách (tj. 15,0 % z těchto škol). Z těchto 32 škol poklesla dotace dějepisu v 29 případech o jednu týdenní vyučovací hodinu, ve 2 případech o dvě týdenní vyučovací hodiny a v 1 případě o půl týdenní vyučovací hodiny. Zajímavé je také sledovat, ve kterých ročnících školy dotaci snížily. Vezmeme-li v potaz 29 škol, které snížily dotaci předmětu o jednu týdenní vyučovací hodinu, učinily tak nejčastěji v případě 8. ročníku, konkrétně 11 škol (38 %), dále 8 škol v 7. ročníku (27,6 %), 6 škol v 6. ročníku (20,7 %) a 4 školy v 9. ročníku (13,8 %). Zde se jeví jako problematické, že při snížení dotace školy velmi často nepřerozdělí učivo v rámci jednotlivých ročníků (to však nebylo v rámci této analýzy sledováno). Zajímavé však je to, že naopak 3 školy (1,4 %) dotaci dějepisu o jednu týdenní vyučovací hodinu dějepisu zvýšily, z toho 2 školy v 9. ročníku a 1 škola v 8. ročníku.

V souvislosti s pohledem na to, ve kterých ročnících poklesla časová dotace dějepisu po zavedení „malé revize“ RVP ZV, je zajímavé komparovat dotaci dějepisu v jednotlivých ročnících ve sledovaných školních letech. Zde se jako vypovídající jeví zejména srovnání průměrné časové dotace dějepisu. Časovou dotaci dějepisu ve školním roce 2019/2020 ukazuje graf č. 2. Výzkumný vzorek zde činilo 258 ŠVP. Ve všech ročnících jasně dominovala dvouhodinová časová dotace. Přičemž nejpatrnější je to u 9. ročníku (97,3 %), dále u 7. ročníku (97,7 %), 6. ročníku (95 %) a nakonec u 8. ročníku (90,3 %). V případě všech ročníků se průměrná dotace dějepisu pohybovala mezi 1,9 a 2 týdenními vyučovacími hodinami (viz graf č. 2).

Srovnáme-li situaci se školním rokem 2022/2023 (viz graf č. 3), kde činil výzkumný vzorek 214 škol (které po „malé revizi“ zveřejnily nové či upravené ŠVP, případně mají vyvěšeny aktuální rozvrhy nebo učební plán pro tento školní rok), je



GRAF Č. 2. Časová dotace dějepisu v ročnících ve školním roce 2019/2020.

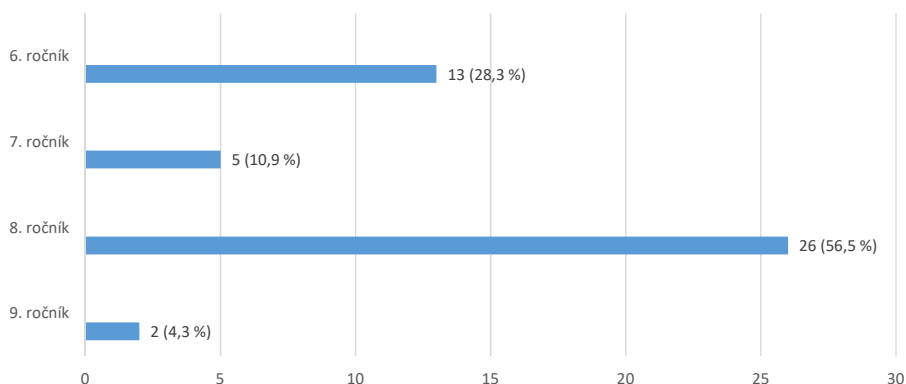


GRAF Č. 3. Časová dotace dějepisu v ročnících ve školním roce 2022/2023.

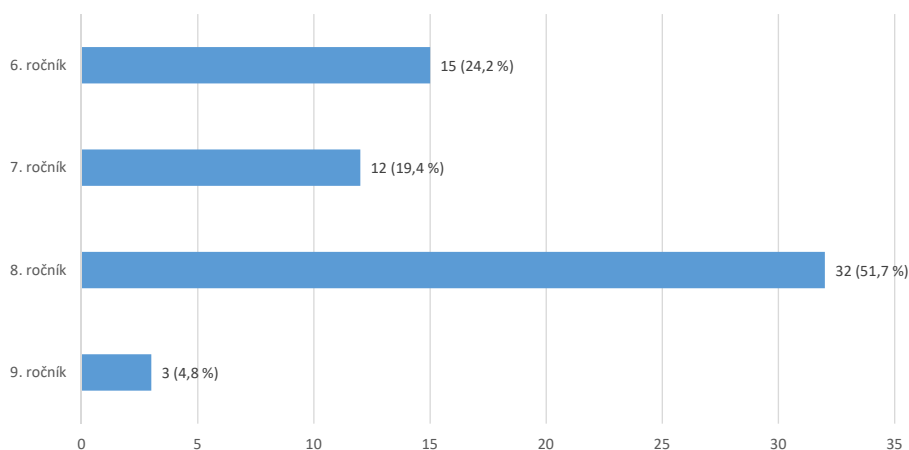
patrný částečný posun, související s počtem škol, které snížily dotaci dějepisu (viz výše). Dvouhodinovou dotaci dějepisu tak má stále 97,7 % škol v 9. ročníku, 92,5 % škol v 7. ročníku, 91,6 % škol v 6. ročníku a 84,1 % škol v 8. ročníku (viz graf č. 3). Patrné je, že dotace dějepisu poklesla nejméně právě v 8. ročnících (ø dotace poklesl o 0,062 h za ročník), dále v 7. ročnících (ø dotace poklesl o 0,052 h za ročník), v 6. ročnících (ø dotace poklesl o 0,034 h za ročník) a zcela minimálně pak v 9. ročnících (ø dotace poklesl o 0,015 h za ročník). Dochází tak k narůstání rozptylu v průměrné dotaci předmětu v jednotlivých ročnících, když v 9. ročníku zaujímá dějepis průměrně stále 1,979 týdenní vyučovací hodiny, zatímco v 8. ročníku pouze 1,841 týdenní vyučovací hodiny.

ČASOVÝ PROSTOR VĚNOVANÝ MODERNÍM DĚJINÁM

Poslední výzkumnou otázkou, řešenou v rámci předkládané analýzy, je časový prostor věnovaný základními školami moderním dějinám. V souvislosti s tím je zajímavé nahlédnout ještě na jednu statistiku týkající se časové dotace dějepisu, konkrétně na

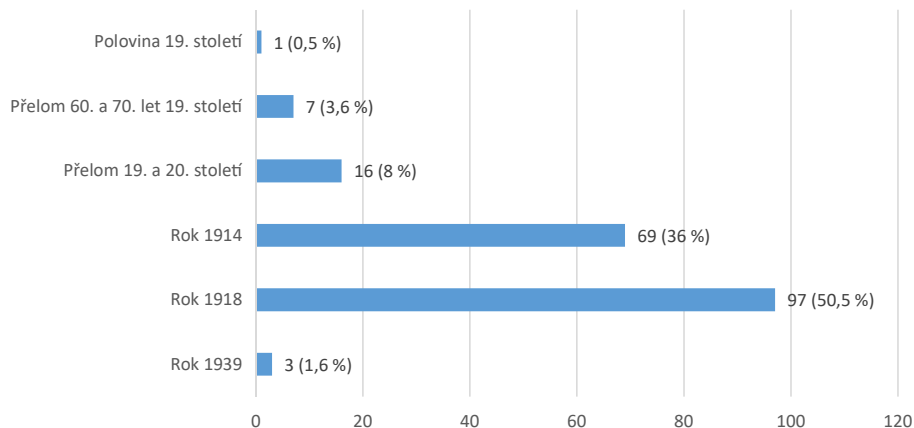


GRAF Č. 4. Snížení dotace dějepisu u celkové dotace sedm hodin ve školním roce 2019/2020.



GRAF Č. 5. Snížení dotace dějepisu u celkové dotace sedm hodin ve školním roce 2022/2023.

to, v jakém ročníku na jednotlivých školách se sedmihodinovou dotací dějepisu absentuje chybějící hodina (tzn. v daném ročníku je dějepis vyučován pouze v jedné týdenní vyučovací hodině). Těchto škol bylo ve školním roce 2019/2020 dohromady 40, dalších 6 pak v případě tříd s rozšířenou výukou některého jiného předmětu. U těchto 46 škol chybí hodina dějepisu v 26 případech (56,6 %) v 8. ročníku, ve 13 případech (28,3 %) v 6. ročníku, v 5 případech (10,9 %) v 7. ročníku a ve 2 případech (4,3 %) v 9. ročníku (viz graf 4). Ve školním roce 2022/2023 pak je v našem výzkumném souboru těchto škol (jde o školy, které provedly změnu ŠVP nebo aktualizovaly učební plány či rozvrhy, navíc při započtení tříd s rozšířenou výukou jiného předmětu) již 62, z toho jedna týdenní vyučovací hodina chybí dějepisu nejčastěji v 8. ročníku (32 případů, 51,7 %), dále v 6. ročníku (15 případů, 24,2 %), 7. ročníku (12 případů, 19,4 %) a nejméně v 9. ročníku (3 případy, 4,8 %) — blíže graf č. 5. Vzhledem k zastoupení moderních dějin, které nás zajímá (viz dále), je tedy potěšitelné, že případů, kdy školy

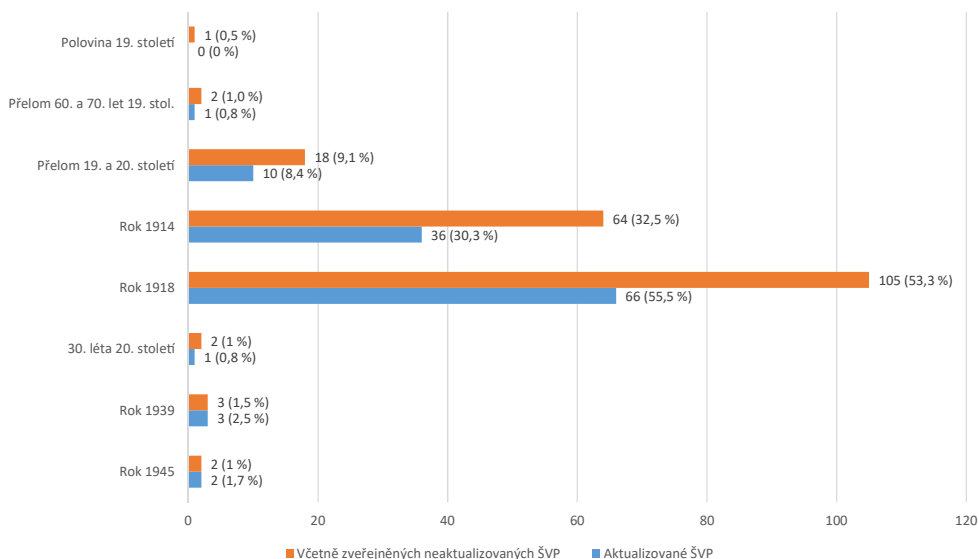


GRAF Č. 6. Začátek učiva dějepisu v 9. ročníku ve školním roce 2019/2020.

omezí dotaci dějepisu na jednu vyučovací hodinu právě v 9. ročníku, není mnoho. Uvědomíme-li si ale, že tyto školy jinak nepřeskupí obsah učiva v jednotlivých ročnících, je třeba je z pohledu důležitosti moderních dějin pro současný svět označit za příklady špatné praxe. Stejně tak v případě dvou ze čtyř škol, které určovaly pro dějepis ve školním roce 2019/2020 dotaci pouze šest hodin, byla snížena dotace dějepisu na jednu vyučovací hodinu týdně právě v 9. ročníku, kde jsou vyučovány nejnovější dějiny. Ve školním roce 2022/2023 pak těchto škol v našem výzkumném vzorku najdeme sedm, z toho ale dotaci dějepisu v 9. ročníku snižuje na jednu týdenní vyučovací hodinu pouze jedna škola. Naopak ve školním roce 2019/2020 bylo možné jako potěšitelné konstatovat to, že u všech třech škol (v jednom případě se jednalo o školu soukromou), které určovaly pro dějepis dotaci vyšší než osm hodin (viz výše), zvýší tuto dotaci právě v 9. ročníku. O tři školní roky později je ale i zde situace odlišná — dvě z těchto škol snížily dotaci dějepisu v 9. ročníku a jedna škola svůj ŠVP neaktualizovala. Školy, mající v 9. ročníku časovou dotaci vyšší než dvě týdenní vyučovací hodiny, tedy již v našem výzkumném vzorku absentují.

Stěžejní částí analýzy zastoupení moderních dějin ve výuce dějepisu v mém výzkumu byl v návaznosti na analýzu časových dotací (viz výše) rozbor,⁵⁸ čím začíná učivo dějepisu v 9. ročníku v jednotlivých ŠVP. Výzkumný vzorek v tomto případě činilo pro školní rok 2019/2020 192 ŠVP. Jednalo se o ŠVP, které byly kompletně uvedeny na internetových stránkách škol, bylo z nich patrné rozložení učiva dějepisu do jednotlivých ročníků a dějepisu určovaly pro 9. ročník časovou dotaci dvě hodiny týdně (tímto jsem se snažil očistit data o zkreslení jinými časovými dotacemi). Patrný je přitom rozptyl — 50,5 % škol (97 škol výzkumného vzorku) začínalo výuku dějepisu ve školním roce 2019/2020 v 9. ročníku situací po skončení první světové války (rokem 1918), 36 % (69 škol) začátkem první světové války (rokem 1914), dalších 8 %

⁵⁸ Vzhledem k nestanovení časových dotací pro jednotlivé tematické celky (tak jak tomu bylo v případě učebních osnov v období komunismu) a také v naprosté většině chybějícímu rozložení učiva do jednotlivých měsíců v rámci ŠVP.



GRAF Č. 7. Začátek učiva dějepisu v 9. ročníku ve školním roce 2022/2023.

(16 škol) začínalo událostmi přelomu 19. a 20. století, 3,6 % (7 škol) pak začínalo výklad popisem dějin na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 19. století, 0,5 % (1 škola) pak dokonce v polovině 19. století. Naopak rokem 1939 začínaly výklad v 9. ročníku 3 školy (1,6 %). Výsledky shrnuje graf č. 6.

Tento stav jsem také v tomto případě komparoval se situací ve školním roce 2022/2023 (viz graf č. 7). Zde jsem použil dva výzkumné vzorky — jednak ŠVP škol, které aktualizovaly po „malé revizi“ tento dokument (a dělí učivo do ročníků) — těchto ŠVP bylo 119 (v grafu č. 7 modrou barvou). Do druhého vzorku jsem pak kromě aktualizovaných ŠVP přičítal také po „malé revizi“ nezměněné ŠVP (dělicí učivo do ročníků), zveřejněné na stránkách škol. Tento vzorek tvořilo 197 ŠVP (v grafu č. 7 oranžovou barvou). Porovnáme-li oba tyto výzkumné soubory se stavem ve školním roce 2019/2020, je zřejmé, že celkové vyznění se nezměnilo. Naprostá většina škol stále začíná výuku dějepisu v 9. ročníku rokem 1918, popřípadě 1914. Najdeme však školy, které přistoupily k přerozdělení učiva v rámci jednotlivých ročníků. Nezapočítáme-li drobné změny (například relativně častý posun učiva první světové války na konec 8. ročníku), můžeme jako zatím poněkud zřídka, ale nadějný jev uvést to, že se objevují školy, které posunují začátek učiva dějepisu v 9. ročníku na pozdější období. Zatímco ve školním roce 2019/2020 byly tyto školy v našem vzorku pouze 3 (1,6 %), nyní jich je 7 (3,5 %). Stejně tak mírně ubylo škol, které začínají dějepisné učivo 9. ročníku výkladem v průběhu 19. století (či na přelomu 19. a 20. století) — zatímco ve školním roce 2019/2020 jich v našem vzorku bylo 24 (12,1 %), aktuálně jich je 21 (10,6 %). Zajímavé je, že jedna škola ze sledovaného výzkumného souboru zcela opustila chronologické pojetí výkladu učiva (souvisí s přechodem na badatelský styl výuky).

DISKUZE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚR

V rámci analýzy ŠVP základních škol jsem se snažil zachytit aktuální trendy ve vývoji dějepisu po provedení (a částečné implementaci) tzv. „malé revize“ RVP ZV. Navázal jsem na předchozí výzkumy, zachytit jsem se snažil zejména to, zda je dějepis vyučován jako samostatný předmět (či integrovaně), jeho časovou dotaci a časový prostor věnovaný výuce moderních dějin. Zajímavé je, že řada škol potřebu revize stále nerefletovala, přestože se doba pro její nutné zavedení krátí. „Stále je dost škol, které s přípravami otálejí a změnám se brání. Podle odhadu ministerstva školství výuku zahájila asi polovina ze 4200 základních škol.“⁵⁹ Patrné je, že školy ve zcela naprosté většině provádějí pouze nutné změny na úrovni dílčích škrtů, nikoli hledáním systémových řešení typu přechodů od spirálního k lineárnímu osnování (jako například v Anglii či Norsku).⁶⁰ Typické pro školní dějepis v České republice tak zůstává jeho cyklické (spirální) pojetí, kdy je dějepisné učivo (národní dějiny) vyučováno většinou (z důvodu tradice) jak v primárním vzdělávání (kde k tomu však stát školy nezavazuje), tak povinně (obecné i národní dějiny) na úrovni ISCED 2 a ISCED 3.⁶¹

Analýza ukázala, že dějepis je na našich základních školách v naprosté většině případů vyučován jako samostatný předmět. Tedy po zmiňované revizi nedošlo, co se integrace dějepisného učiva s dalšími obsahy týče, k žádným změnám. To odpovídá také celkovému stavu v našem školství, které je stále většinou postaveno na tradičních vyučovacích předmětech.

Změny je ale možné sledovat v rámci časové dotace věnované dějepisu. Zatímco ve školním roce 2019/2020 měl dějepis k dispozici na více než čtyřech pětinách škol celkovou dotaci ve výši osmi týdenních vyučovacích hodin, poklesl po třech letech počet těchto škol asi o jednu desetinu z celkového vzorku. Zatímco před třemi lety věnovala dějepisu nižší dotaci asi jedna pětina škol, nyní jich je již okolo 30 %. Vyšší časové dotace věnované dějepisu nebyly příliš časté ani před třemi školními lety (tři školy ze sledovaného výzkumného souboru), nyní však poklesl počet těchto škol ještě více (pouze jedna škola ze sledovaného souboru škol). Časová dotace dějepisu tak často klesá pod hodnotu, která byla dějepisu určena na konci období komunismu (osm týdenních vyučovacích hodin). V tomto ohledu jsme tak stále v klesající fázi a nedosáhli jsme zatím obratu týkajícího se společenskovedních předmětů, který Dvořák a kol. popsali pro západní země.⁶² Lze tak do značné míry shledat, že dějepis

59 Přemysl SPĚVÁK, *Revoluční změna rozdělila školy, brzdí ji někteří učitelé*, Svitavský deník, 21. ledna 2023, s. 6.

60 Viz D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 136–137.

61 Dominik DVOŘÁK, *Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula*, *Pedagogika* 59, 2009, č. 2, s. 136–152, zde s. 144. Přičemž v některých státech bychom našli odlišné pojetí — viz TÝŽ, *Máme nové kurikulum. Ó my se máme*, in: Karel Starý (ed.), *Pedagogika ve škole*, Praha 2008, s. 23–32; D. HUDECOVÁ, *Analýza dějepisných vzdělávacích programů*.

62 D. DVOŘÁK — J. HOLEC — M. DVOŘÁKOVÁ, *Kurikulum*, s. 139–140. Autoři popisují snížení pozornosti věnované od osmdesátých let minulého století společenskovedním předmětům (ale také výchovám) v nejvyspělejších zemích v důsledku důrazu kladeného na základní dovednosti a gramotnosti motivované globální ekonomickou soutěží (symbolizovanou

patří spíše mezi předměty, které jsou postupně marginalizovány či jejich postavení spíše stagnuje.⁶³

Situace klesající dotace dějepisu jistě není stav, nad kterým by se dalo jásat. Jako více problematická se ale dle mého názoru jeví data ukazující, jakou pozornost věnujeme na základních školách moderním dějinám. V RVP ZV je uvedeno, že vzdělávací obor Dějepis má klást důraz „především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů“.⁶⁴ S účinností od 1. září 2013 vydalo MŠMT také doporučení k výuce dějin 20. století,⁶⁵ kde základním a středním školám doporučuje věnovat náležitou pozornost výuce dějin minulého století, a to zejména jeho druhé poloviny. Na základě naší analýzy můžeme konstatovat, že je patrné, že se tak na našich základních školách alespoň v případě dějin minulého století minimálně z hlediska věnovaného časového prostoru většinou neděje.

Chceme-li se orientovat v dnešní době a společnosti, je nezbytné, abychom rozuměli moderním dějinám. Nechci ani v nejmenším snižovat význam starších dějin. Je však patrné, že si budeme muset v dějepise vystačit se současnou dotací, naopak dosti pravděpodobně budeme často rádi za její udržení. V posledním ročníku ZŠ probíráme v naprosté většině škol v rámci dějepisu učivo pokrývající více než 100 let dějin. Přitom tohoto učiva stále přibývá. Stranou ponechám to, že poslední ročník základní školy je ovlivněn celou řadou aspektů (přijímací zkoušky apod.), které narušují výuku. Podíváme-li se do minulosti — do osnov před rokem 1989 (bez ohledu na jejich ideologickou indoktrinaci), můžeme konstatovat, že podle osnov dějepisu z roku 1987⁶⁶ bylo v posledním ročníku tehdejší ZŠ (tehdy se jednalo o 8. ročník) probíráno učivo přibližně od roku 1930, tedy 57 let. Podíváme-li se na osnovy posledního (také 8.) ročníku ZŠ z roku 1978,⁶⁷ bylo v tomto ročníku probíráno učivo od vypuknutí druhé světové války — tj. 39 let dějin. Nyní je to v naprosté většině případů přes 100 let. Není právě toto příčinou toho, proč žáci (občané) často neznají dobře moderní dějiny? Proč se neorientují v moderním světě, jsou někdy snadno manipulovatelní a schopni uvěřit různým fake news? Není problém právě v podcenění učiva moderních dějin na našich školách? Přitom dotace dějin pravěku a starověku se jeví v našich osnovách (a dokumentech na ně navazujících) jako téměř konstantní. Z toho vyplývá ještě jedna poznámka — nestoupla

šetřením PISA). Do centra pozornosti se dostávaly zejména základní gramotnosti a přírodní vědy. To podle těchto autorů souviselo se zazníváním hlasů „o konci dějin“. V posledních dvou desetiletích ale vidí v této záležitosti obrat spojený s potřebou nového zájmu o formování evropských, národních či regionálních identit, a to prostřednictvím společenských věd včetně dějepisu. Zároveň však upozorňují, že citlivé učivo humanitních a sociálních oborů se stává i v demokratických režimech předmětem „kurikulárních válek“ při reformách kurikula, a to právě z důvodu otázek národní identity a zdánlivého srozumitelnosti učiva široké veřejnosti.

⁶³ Viz také D. DVOŘÁK — K. STARÝ — P. URBÁNEK, *Škola v globální době*, s. 119–120.

⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, in: *Věstník MŠMT LXI*, 2005, sešit 1, s. 40.

⁶⁵ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Č. j. MSMT-26856/2013, [online], www.msmt.cz/file/37235 [náhled 22. 2. 2023].

⁶⁶ *Učební osnovy základní školy. Dějepis. 5.–8. ročník*, Praha 1987.

⁶⁷ *Učební osnovy základní školy. Dějepis. 5.–8. ročník*, Praha 1978.

by s patřičným přeorganizováním učiva ve prospěch moderních dějin obliba školního dějepisu? Nebylo by jednodušší odrážet ataky jiných oborů, které se hlásí o svoje místo v kánonu vyučovacích předmětů? Nepovažovala by následně sama společnost dějepisy za výrazně prospěšnější předmět? Nebo se iracionálně stále bojíme vyučovat moderní dějiny, protože jsou kolbištěm do jisté míry stále bolavým?

Analýza tedy vyvolává celou řadu otázek, na které je třeba dále hledat odpovědi.⁶⁸ Předně je třeba říci, že učitelé mohou ŠVP svých škol sami poměrně jednoduše změnit ve prospěch moderních dějin. Z nějakého důvodu to ale většinou nedělají. Analýza však ukazuje, že se najdou školy, které ke změnám přistupují. Není jich mnoho, ale jejich počet postupně narůstá.

Bez patřičné výzkumné analýzy lze o důvodech poměrně konstantního stavu pouze spekulovat — myslím, že mezi ně patří chybějící opora „shora“ (například konstantní rozložení učiva v rámci dějepisných učebnic) či vyčkávaní, co přinesou chystané úpravy rámcových vzdělávacích programů. Školy mají z velké části svoji kurikulární autonomii. Přičemž změny v některých oblastech přicházejí velmi pomalu. Zřejmě pomaleji, než kdyby bylo o těchto otázkách rozhodováno centrálně (přičemž centrální zavedení těchto změn by bylo v příkrém rozporu s aktuálně nastavenou koncepcí). Samozřejmě samotné zvýšení časové dotace pro dějiny 20. století neznamená automatické zvýšení oblíbenosti školního dějepisu a jeho potřeby pro současnost. Následovat by měly také změny týkající se metod výuky dějepisu, kde by si jistě větší pozornost zasloužila konstruktivistická a badatelsky orientovaná výuka (kterou se zabývá aktuálně běžící projekt Dějepis+),⁶⁹ práce s primárními prameny,

68 Stav výuky soudobých dějin se věnoval výzkum Ústavu pro studium totalitních režimů. Přičemž výsledky ukazují, že učitelé věnují výuce moderních dějin během školního roku průměrně 28 vyučovacích hodin ročně. Dvě třetiny oslovených učitelů se domnívají, že by se výuce moderních dějin mělo věnovat více času než dnes (výrazně více 31 %, mírně více 33 %). Polovina učitelů uváděla, že vedení školy výuku moderních dějin podporuje, polovina učitelů pak uvádí, že vedení školy se o výuku soudobých dějin příliš nezajímá. Zajímavé je také to, že podle respondentů výuce moderních dějin brání v 37 % postoje kolegů a v 29 % postoje rodičů. Necelá polovina respondentů uváděla, že zájem žáků o moderní dějiny je podobný jako zájem o jiné historické etapy, u čtvrtiny žáků pak je podle výsledků výzkumu zájem žáků o moderní dějiny vyšší než u jiných etap dějin — blíže viz *Stav výuky soudobých dějin. Ústav pro studium totalitních režimů. Výzkumná zpráva*. 25. 6. 2012, [online], www.ustrcr.cz/data/vyzkum-vyuky/vyzkumna-zprava.pdf [náhled 22. 2. 2023]. K výzkumu vztahu žáků a učitelů k vybraným tématům moderních dějin: Blažena GRACOVÁ, *Poznátky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách*, in: Zdeněk Beneš (ed.), *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*, Praha 2008, s. 9–30; Blažena GRACOVÁ — Denisa LABISCHOVÁ, *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách*, *Pedagogická orientace* 22, 2012, č. 4, s. 516–543. K dalším výzkumům týkajícím se zájmu českých žáků o moderní dějiny viz Zdeněk BENEŠ — Blažena GRACOVÁ, *Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*, in: Iva Stuchlíková — Tomáš Janík (edd.), *Oborové didaktiky: vývoj — stav — perspektivy*, Brno 2015, s. 289–326, zde s. 309–310.

69 Viz internetové stránky projektu Dějepis+. NPI ČR, [online], www.npi.cz/projekty/4588-dejepis-plus [náhled 30. 4. 2022].

orální historie nebo využití regionálních dějin, dějin každodennosti či různých typů projektů.

RÉSUMÉ:

The paper offers an analysis of history curricula in Czech elementary schools (ISCED 2). It explores its independence (vs. integration), and the inclusion of modern history in present-day classes. The results have been compared with previous findings. The paper thus presents the situation after some changes to the national curriculum (the framework curriculum for elementary education) made to strengthen ICT classes (known as “small revision”). It is evident that history is taught as a separate subject in the vast majority of schools. With the change in the national curriculum, the time allocated to history fell in a number of schools, although it is still taught for a total of eight weekly classes for the second level of elementary school (grades 6–9) in about seven out of ten schools (which was the time allocated for history at the end of the previous curriculum version). However, the number of schools with a lower allocation is increasing. The amount of time devoted to modern history in Czech schools seems problematic, since covering more than 100 years of history in the school subject in the last year of elementary school seems overwhelming and the time constraints are becoming stricter. Schools have a large degree of curricular autonomy, as a result changes in some areas are very slow, probably slower than if the centre had more decision-making powers.

Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D., působí jako odborný asistent na katedře historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zároveň vyučuje dějepis na ZŠ U Školek v Litomyšli. Specializuje se na dějiny školství a pedagogiky (zejména dějepisu a vlastivědy), analýzy kurikulárních dokumentů a regionální dějiny (jirecek@ped.muni.cz).