

Empirický výzkum v zahraniční didaktice dějepisu – zkušenosti z německého prostředí

Denisa LABISCHOVÁ

Empirical Research in the Foreign Didactics of History – Experiences from the Germany

Abstract: This summarizing study is focused on empiric research in subject didactics of history. Emphasized is especially the research realized in the Germany. Since the seventieth years of the 20th century is historical consciousness the main paradigm of didactics of history. Besides of overview of the main trends of subject didactics research in the Germany is author of this text concentrated on other European countries – Great Britain, Switzerland, Slovakia and Poland.

Key Words: Subjects didactics of history, Experiences from abroad, Empirical research, Historical consciousness, Historical learning, Methodology

Úvodem – kritická reflexe výzkumu v didaktice dějepisu

Význam empirického výzkumu v oborové didaktice je nesporný, neboť představuje základ oborově didaktického poznání. Výsledky empirického bádání jsou východiskem pro utváření didaktických teorií, jakož i pro jejich ověřování. Podle Zdeňka Beneše poskytuje empirický výzkum „jiným způsobem nezjistitelné poznatky o reálném stavu

výuky, o skutečné podobě a struktuře historického vědomí mladých lidí či o reflexi školního dějepisu a jeho součástí jako o sociálním a kulturním fenoménu“. (Beneš, 2003, s. 331)

Nutnost založit oborovou didaktiku (nejen) dějepisu na kvalitním empirickém výzkumu je akcentována také Akreditační komisí České republiky.¹ Zejména didaktikám sociálních a humanitních oborů je vytýkáno jednostranné zaměření na tzv. předmětovou metodiku omezující se na hledání co nejefektivnějších způsobů „jak“ učit, a právě také absence empirického výzkumu dosahujícího kvality srovnatelné se zahraničím.

Mohutná diskuze o budoucnosti oborových didaktik jako vědeckých disciplín v České republice se tedy dotýká především stavu, perspektiv i limitů kvalitního empirického výzkumu. Je ovšem třeba poznamenat, že fázi „podněcování“ badatelského úsilí si prošli také kolegové v sousedním Německu, kde má didaktika dějepisu velmi dobré vědecké základy.

Kupříkladu Gerhard Henke-Bockschatz ve svém úvodním slovu k vydání monotematického čísla prestižního časopisu *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* v roce 2007, věnovaného právě empirické bázi didaktiky dějepisu, kritizuje fakt, že se výzkumem v Německu zabývá jen několik odborníků, a konstatuje, že oborově didaktické bádání se v posledních dvou desetiletích koncentrovalo spíše na konceptualizaci pojmů a modelů historického učení (Historical Learning). Henke-Bockschatz soudí, že mezi teoretickým uchopením historického vědomí a z něj vycházejícího definování cílů dějepisného vyučování na straně jedné a realitou školní výuky na straně druhé zeje hluboká propast. Podíl mimoškolních vlivů na utváření historického vědomí žáků i učitelů je dle jeho názoru sice stále patrnější, existuje však o něm jen málo fundovaného vědění. (Henke-Bockschatz, 2007, s. 5)

Tak jako se odborná debata o dalším vývoji empirického výzkumu v českém prostředí upíná k podnětům a inspiracím ze zahraničí, objevují se podobné hlasy také u našich západních sousedů. Představitel hamburské výzkumné školy Bodo von Borries poukazoval ve svém vystoupení na konferenci věnované výzkumu a metodologii, konané v Göttingen v lednu roku 2005, na skutečnost, že v mimoněmeckém

prostředí má empirický výzkum mnohdy bohatší a kreativnější charakter než v Německu. Měl na mysli především předmět zkoumání, metodologickou stránku i určitý interdisciplinární nadhled vykračující z úzce vymezené oborové sféry a přijímající impulsy jiných vědních disciplín, především psychologie a pedagogiky (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 19).

Wolfgang Hasberg kriticky nahlíží především skutečnost, že až do 70. let dvacátého století výzkum v německé didaktice dějepisu příliš lpěl pouze na mimooborových impulsech, ať již sociologických, pedagogických či psychologických, a že se do té doby neutvořilo svébytné, originální, oborově specifické výzkumné pole. Tehdejší oborově didaktický výzkum dle něj navíc nedosahoval standardu kvalitního empirického bádání ve společenských vědách. Jednalo se tedy především o aplikovaný výzkum vycházející z potřeb metodiky vyučování. Teprve výzkum historického vědomí rozvíjející se od počátku 80. let pokládá Hasberg za základní výzkum didaktiky dějepisu, definované jako „vědy o historickém vědomí“. (Hasberg, 2007, s. 12)

Oborově didaktické výzkumy realizované v Německu – hlavní směry badatelského zájmu

Hasberg podal ucelený přehled dosavadních empirických výzkumů v Německu, přičemž charakterizoval těžiště badatelského zájmu v různých etapách vývoje německé oborové didaktiky (Hasberg, 2007):

- 1970–1990: V tomto období nastala rozhodující změna zkoumání směrem k empirii, tehdejší výzkumy se však orientovaly ponejvíce na různé aspekty dějepisného vyučování, aniž by bylo zkoumáno vyučování v užším slova smyslu. Byl zjišťován kupříkladu zájem o školní předmět, vědomosti a porozumění, případně vyučovací metody.
- Od poloviny 70. let se vedle výše uvedeného směru pomalu rozvíjí také výzkum historického vědomí považovaný za bytostný předmět zkoumání. Až do roku 1988 byla využívána zejména kvalitativní metodologie (např. Bodo von Borries stavěl na hloubkových rozhovorech – in-depth interviews, využívalo se také zúčastněné pozorování, případně experimenty).

- S počátkem devadesátých let 20. století nastupuje éra kvantitativních metod, umožňujících statistické zpracování dat (korelace, faktorová analýza, shluková analýza – cluster analysis), zkoumána je podoba historického vědomí a na základě výzkumných zjištění je induktivně rozvíjena a popisována jeho struktura, případně se uskutečňují pokusy „empiricky verifikovat teoreticko-spekulativně vytvořené strukturní modely historického vědomí“. (Hasberg, 2007, s. 11)

Skutečně přelomovým počinem se v tomto směru stal ambiciózní mezinárodní výzkumný projekt *Youth & History*, koordinovaný týmem Bodo von Borries z univerzity v Hamburku. Výzkumný záměr reagoval na společensko-politické změny v Evropě a jeho iniciace se datuje k roku 1991. Řešitelé vycházeli především z Jeismannova a Rüsenova pojetí dějepisu, stavějícího na zkušenosti a narativních strukturách v dimenzích selektivity, retrospektivity, (multi)perspektivity a relevance, ovšem při zohlednění také jiných tradic historického myšlení. Použité dotazníky vyjadřovaly operacionalizovanou teorii, na níž panovala shoda všech participujících odborníků. (Borries, 1999, s. 18)

Výzkumný projekt sledoval čtyři hlavní cíle:

1. *politologický* (s využitím demoskopické metody): jak mladí lidé uvažují o historických souvislostech, jejich důsledcích pro současnost a budoucnost; co politicky očekávají od „těch druhých“; zda existují relativně „uzavřené“ představy o dějinách oproti těm „flexibilním a produktivním“; zda jsou identifikovány příčiny a význam historických jevů (formy vlády, hospodářské systémy, školství);

2. *historický a vývojově psychologický*: které faktory (kognitivní, sociální a psychické) ovlivňují historicko-politickou socializaci; do jaké míry jsou historické představy kulturně podmíněné;

3. *oborově didaktický*: jaká je realita dějepisného vyučování; jak tato odpovídá vědecké teorii a normám vzdělávací politiky, či zda představuje dějepisná výuka „svůj vlastní svět“ podléhající často neznámým zákonitostem;

4. *komparatistický*: co se můžeme vzájemně naučit od svých sousedů; zda a jak lze empiricky uchopit účinky různých vyučovacích strategií

a forem; jaké cesty hledat v pojetí a výkladu dějin s ohledem na odlišné interpretace a historickou tradici. (Borries, 1999)

V návaznosti na hlavní cíle rozčlenili autoři výzkumné zprávy svá zjištění do čtyř tematických bloků (Borries, 1999, s. 9–13):

- *historicko-politická socializace*: motivace k poznávání minulosti, preferovaná média, preferované vyučovací formy a strategie, představy o dějinném vývoji, záměry a překážky dějepisné výuky z pohledu učitelů;

- *historicko-politická identifikace*: očekávání od budoucnosti, národ, Evropa, světový systém, mnohohrstevná identita, národní suverenita – evropská integrace – globální solidarita;

- *historicko-politické kategorie*: demokracie a diktatura, mír a válka, blahobyt a chudoba, ochrana a znečištění životního prostředí, lidská a občanská práva versus násilí moci;

- *historicko-politické myšlenkové operace*: porozumění jinakosti a různosti, vnímání změn a pokroku, kauzalita a následky, hodnocení jednání a zodpovědnosti, význam dějin.

Výjimečnost mezinárodního šetření *Youth & History* spočívá nejen v jedinečné internacionální komparaci historické kultury různých zemí a kulturních oblastí a v použitém výzkumném designu, ale také ve velikosti zkoumaného souboru. Byl osloven reprezentativní vzorek 31 611 patnáctiletých žáků a 1273 učitelů dějepisu z dvaceti sedmi převážně evropských zemí.² V roce 1992 proběhlo pilotní ověřování dotazníku tvořeného především uzavřenými otázkami, samotná realizace dotazování pak probíhala ve většině zemí počátkem roku 1995.³

Koncepce mezinárodního výzkumu významnou měrou inspirovala také naše šetření a v textu této publikace je na výsledky *Youth & History* odkazováno především v případě interpretace srovnatelných výzkumných otázek.

Obrátíme-li pozornost k současnosti, můžeme v německé didaktice dějepisu identifikovat několik badatelských směrů.

Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer (2006, s. 15) rozlišují dvě základní těžiště dnešního německého empirického výzkumu. První

z nich spočívá v komplexním zkoumání dějepisného vyučování (efektivita vyučovacích strategií a technik kladení otázek), druhé je orientováno na výzkumy historického vědomí, ať již u dětí, mládeže či dospělých.

Pojem *historické vědomí* chápou autoři relativně volně a zahrnují pod něj také porozumění historii (historical understanding, Geschichtsverständnis) a znalost historie (historical knowledge, historisches Wissen). Realizovaná šetření vztahující se k historickému vědomí sledují zejména:

1. rozsah znalostí faktografie a strukturu orientace v historii u určité věkové kategorie;
2. způsoby konstrukce historického významu;
3. typy historické narace (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 15).

Detailněji rozpracoval problémové okruhy oborově didaktického empirického výzkumu ve své rozsáhlé dvousvazkové monografii Wolfgang Hasberg (2001). Pro zkoumání historického vědomí a historické kultury definoval několik stěžejních oblastí. V zaměření na historickou kulturu se jedná zejména o zkoumání oblíbenosti, ať již oboru historie či školního předmětu dějepis. Dále se výzkum orientuje na rámcové podmínky, na úlohu historie ve veřejném životě a v politické argumentaci, na instituce zprostředkující historii (muzea apod.), realizována je kulturně srovnávací empirie. (Hasberg, 2001, Band 2, s. 256)

Do sféry výzkumu historického vědomí zahrnul Hasberg především výzkum zájmu (o jednotlivé obsahy), motivace, proměny historického vědomí dané výukou dějepisu, dimenze historického vědomí, památná místa, narativní obsahové analýzy, výzkum historické socializace (Hasberg, 2001, Band 2, s. 256). Hasberg vychází z dosavadních výzkumů zaměřených na tři základní dimenze:

- které obsahy v historickém vědomí převládají nebo jsou z něj vědomě či nevědomě vytěsňovány (testování historických vědomostí, zkoumání asociací spojených s historickými osobnostmi a událostmi);
- jaké jsou představy a postoje k minulosti, jaké jsou před- a post- „vědecké“ představy o minulých jevech a dějích a jak se liší od vědecky podloženého stavu poznání, řadí se sem také oblíbenost dějepisu jako školního předmětu, motivace k poznávání historie, zájem o jednotlivé

dějinné dimenze, perspektivy a obsahy, asociace a identifikace spojené s historií, postoje k abstraktnějším pojmům, jako jsou svoboda, mír, blahobyť;

- jaké myšlenkové a úsudkové struktury fungují při vypořádávání se s historií, nakolik jsou historické události pokládány za příčiny současných vztahů (kauzalita), je zkoumáno vědomí historického času (časové vědomí jakožto předstupeň historického vědomí), tzv. basic skills (základní dovednosti analyzovat a interpretovat textové a obrazové prameny) a další kompetence jako empatie pro chápání jinakosti, vnímání změny a pokroku, schopnost historické kritiky (Hasberg, 2001, Band 2, s. 284–306).

Hilke Günther-Arndtová upozorňuje v souvislosti s „povzdechem“ nad nedostatečným „pohledem“ německých badatelů za hranice Spolkové republiky Německo na to, že zatímco paradigmatickým zahraničních výzkumů je již po více než dvě desetiletí tzv. conceptual change, v německém prostředí se na něj dosud pozornost příliš neobracela (Günther-Arndtová, Sauer, 2006, s. 24).

Princip conceptual change tkví v potřebě překlenout tzv. prekoncepty, tedy představy dětí o událostech, procesech, pojmech a významech, které si přinášejí ze svého okolí (především z rodiny). Jde tedy o zkoumání vývoje od tzv. naivního, nevědeckého vědění k vědění „vědeckému“. (Günther-Arndtová, 2006)

Kvantitativní šetření vycházející z conceptual change realizoval například Johannes Meyer-Hamme v roce 2002, který zkoumal koncepty historického myšlení a učení žáků a identifikoval čtyři skupiny (přítakávací, skeptici, nenápadní a reflektující). Dle jeho názoru přinejmenším skupina reflektujících ukazuje, že principiálně je možné zprostředkovat žákům v rámci dějepisného vyučování trvalý vhled do historie (Meyer-Hamme, 2007).

Také Markus Bernhardt nahlíží na současný oborově didaktický výzkum v Německu kriticky a tvrdí, že dosud stále nejsou k dispozici empiricky ověřená data, která by se mohla stát východiskem pro tvorbu kompetenčních modelů historického myšlení, z nichž by vycházela teoreticky ukotvená a empiricky ověřená koncepte vzdělávacích

standardů. Uvádí, že dosavadní diskuze ke kompetenčním modelům se opírala zejména o spekulativně-normativní rovinu, převládal tedy přístup založený na každodenní zkušenosti či teoretických úvahách. (Bernhardt, 2007)

Bernhardt se pokusil o systemizaci základních linií empirického výzkumu dějepisného vyučování, jež by představovala vztahový rámec pro rozvíjení kompetenčních modelů historického učení. První dvě linie zkoumají předpoklady (1, 2), další dvě průběh (3, 4), dále pak výsledky (5) a vliv (6, 7) výuky dějepisu:

1. výzkum učebnic, materiálů, kurikula;
2. výzkum historického vědomí žáků;
3. výzkum reálného dění v dějepisné výuce;
4. výzkum historického myšlení žáků;
5. výzkum výsledků učení (evaluace);
6. výzkum kvalitních a úspěšných vyučovacích hodin dějepisu;
7. výzkum efektivity instrukcí a metod (Bernhardt, 2007, s. 110).

Na kompetence a kompetenční modely (historical thinking skills) se ve svém výzkumu zaměřily rovněž Ruth Benrathová a Michele Barrielliová. Autorky vycházely ze skupinových diskuzí se žáky k *Deníku Anny Frankové* a stanovily a empiricky ověřily několik faktorů (kategorií) pro zkoumání procesu konstrukce historického významu: Identität – identita jednajících či trpících osob;

- *Involviertheit* – nakolik téma žáky zajímá a emocionálně je osloví (postoje na široké škále od dojetí po distanci, ironii);

- *strukturelle Bezogenheit* – strukturální souvztažnost jednání a prožívání;

- *Repräsentativität* – reprezentativnost dění v minulosti;

- *Validität* – validita historického pramene;

- *Konsensfähigkeit* – jakási „sociální kognice“, vzájemná korekce především kontroverzních postojů v rámci skupinové diskuze žáků o historickém tématu (Benrathová, Barrielliová, 2007).

Mimo německé prostředí vznikají rovněž zajímavé a podnětné empirické studie, které by se mohly stát zdrojem inspirace pro české badatele.

Švýcarský didaktik Peter Gautschi vymezil pět stěžejních směrů výzkumu v současné oborové didaktice dějepisu, klasifikovaných podle předmětu zkoumání:

- výzkum jevů (Phänomenforschung) zaměřený na praxi dějepisného vyučování;
- výzkum výsledků (Ergebnisforschung) zkoumající měřitelné výsledky dějepisného vyučování (evaluační rovina);
- výzkum účinků (Wirkungsforschung) orientovaný na kauzální souvislosti v rámci vyučovacího procesu;
- intervenční výzkum (Interventionsforschung) pojatý jako výzkum účinků experimentu;
- výzkum historického myšlení a učení (Forschung zu historischem Denken und Lernen), který není na rozdíl od předchozích zaměřen na vyučovací proces, nýbrž na jeho základní předpoklady (Gautschi in Hasberg, 2007, s. 17–18).

Gautschi a jeho výzkumný tým (Monika Waldisová, Jan Hodel a Kurt Reusser) zkoumali v rámci projektu *Geschichte und Politik im Unterricht* vyučování v užším slova smyslu na základě videozáznamů vyučovacích hodin pořizených ve školním roce 2003/2004 a pokusili se identifikovat strukturní komponenty „dobrého vyučování“ (Waldis a kol., 2006).

Příklady výzkumu v didaktice dějepisu a interdisciplinárních výzkumů historického vědomí v jiných zemích

Základní typy empirického výzkumu v britské oborové didaktice dějepisu přiblížil Berit Pleitner (2007). Konstatuje, že ranější práce se opíraly zejména o Piagetovu konstruktivistickou teorii kognitivního vývoje, ovšem od 70. let byl tento směr stále více zpochybňován. Výzkumy Martina Bootha či Denise Shemilta totiž naznačovaly, že dosažení určitého stupně formování historického myšlení od velmi jednoduchého ke komplexnějšímu nezávisí na věku, nýbrž že je v první řadě výsledkem historického učení a žáci stejného věku tak mohou dosahovat velmi odlišné úrovně historického myšlení (Pleitner, 2007,

s. 44–45). Disertační výzkumná práce, kterou Hillary Cooperová postavila na experimentu, prokázala, že úroveň historického myšlení žáků závisí do značné míry na vyučovacích strategiích učitele (Pleitner, 2007, s. 49).

Je nutno poznamenat, že postupným odklonem od konstruktivismu směrem k historickému učení jakožto „individuálnímu získávání vědomostí v organizovaném vyučovacím procesu“ se vyznačuje také obořově didaktický výzkum v Německu, jak píše Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer (2006, s. 9).

Některé britské výzkumy se zaměřovaly dále na učitelovo pojetí učiva. Kupříkladu Peter Knight dospěl v 90. letech k závěru, že učitelé se opírají více o své zkušenosti než o teorii. Po roce 2000 pak spočívalo těžiště empirického bádání zejména ve výzkumu vyučovacích procesů a zkoumání interakce učitel – žák (Pleitner, 2007, s. 50).

Inovativní přístup zvolili v roce 2000 Alison Kitsonová, Chris Husbands a Anna Pendryová z Oxfordu, kteří zkoumali prekoncepty žáků o dějinách a sledovali vedle kognitivních procesů také afektivní elementy, přičemž zdůrazňovali význam empatie, tedy vcítění se do myšlení a prožívání historických postav, navíc dospělých. Výzkumným nástrojem se stala analýza a interpretace písemné práce dvanáctiletých žáků na téma „Proč nechala Alžběta I. popravit Annu Stuartovnu? Co byste na Alžbětině místě udělali vy?“ Úkolem učitele je dle autorů zprostředkovat vztah mezi historickým materiálem a instinktivním, emocionálním porozuměním lidskému jednání v minulosti (Pleitner, 2007, s. 48).

Od roku 1999 se s otevřením Výzkumného centra pro muzea a galerie (*Research Center for Museums and Galleries*) při univerzitě v Leicesteru úspěšně rozvíjí vedle výzkumu školní historické edukace také výzkum historické socializace v mimoškolním prostředí. Tematicky se orientuje především na úlohu muzeí v historickém učení, na zjišťování toho, co si žáci z návštěvy trvaleji uchovají v paměti, či na hodnocení muzejně-pedagogických aktivit žáky a dalšími návštěvníky (Pleitner, s. 53–54).

Díky více než třicetiletému fungování (od roku 1980) Mezinárodní asociace pro didaktiku dějepisu (*International Society for the Didactics*

of History – ISHD) a její publikační činnosti jsou k dispozici podněty oborové didaktiky dějepisu z celého světa. Historickému vědomí a historické kultuře bylo věnováno monotematické číslo ročenky ISHD 2006/2007. Vedle teoretických úvah k dané problematice byly představeny také některé empirické výzkumy. Aase Ebbensgaardová (in Haue, 2007) uskutečnila výzkum podmínek utváření historického vědomí u dánských žáků, Richard Dargie (2007) se zaměřil na pojetí učiva dějepisu u skotských učitelů v situaci široké autonomie výběru vzdělávacího obsahu. Marat Gibatdinov (2007) vycházel z komparativní obsahové analýzy interkulturní dimenze učebnic dějepisu v Rusku a Tatarstánu a v průběhu rozsáhlého kvalitativního dotazování na vzorku 1600 respondentů v roce 2006 zjišťoval interkulturní postoje respondentů a jejich pohled na dějiny.

V sousedním Polsku vzniklo několik prací (převážně sociologických), které se zaměřovaly na otázky národní identity a sociálních stereotypů. (Błuszkowski, 2003, 2005; Bokszański, 1997, 2005; Chlewiński, 1992)

V roce 2006 byly na Slovensku publikovány výsledky šetření *Niektoré otázky historického vedomia obyvateľstva Slovenskej republiky* (Pekník, 2006), realizovaného v letech 2003 a 2005 kolektivem Miroslava Pekníka. Hlavním cílem této studie bylo zjistit:

- zájem slovenských občanů o historii Slovenska a celkovou úroveň informovanosti o vývoji v letech 1848–1918 (informační zdroje, události, osobnosti);
- poznatky z období první Československé republiky;
- charakter reflexe Slovenského štátu 1939–1945 s akcentem na okolnosti a faktory jeho vzniku, principy, na nichž byl vybudován, problémy, přínosy;
- hodnocení Slovenského národního povstání v národním a evropském kontextu;
- hodnocení česko-slovenských vztahů a vztahů Slovenska se sousedními zeměmi v osmi různých historických etapách od roku 1918 do současnosti;
- hodnocení Února 1948;
- hodnocení období česko-slovenské federace a přínosu osobností z tohoto období;

- hodnocení vnitropolitického vývoje, základních charakteristik slovenské společnosti a vlivu osobností na celkový vývoj po roce 1948 (Plávková, 2006, s. 22).

K metodologické stránce výzkumu historického vědomí

S postupným formováním teorie historického vědomí a stanovováním hypotéz se vyvíjí také metodologická stránka oborově didaktických výzkumů. Dosud převažující výzkumný nástroj u nás i v zahraničí představují *kvantitativní metody* (dotazníkové průzkumy, didaktické testy). Kvantitativní výzkum má přirozeně svá omezení, neboť nemožňuje postihnout sociální fenomén ve všech jeho dimenzích. Proto se v současnosti, prosazuje tendence kombinovat kvantitativní metodu s *metodou kvalitativní*.

Nutno poznamenat, že na trend mohutného příklonu ke kvalitativní metodologii v dnešním mezinárodním pedagogickém výzkumu, který nachází odraz ve specifickém výzkumu oborově didaktickém, upozorňuje také Wolfgang Hasberg. Zdůrazňuje však zároveň nezbytnost kontinuálního výzkumu kvantitativního, jakož i dosud prakticky nevyužívaných psychologických experimentů. (Hasberg, 2007, s. 16–17)

Volba konkrétního výzkumného nástroje pro sběr dat je zásadní a prakticky určuje, nakolik se podaří splnit vytyčené cíle, jinak řečeno, jak úspěšný výzkum bude. Hilke Günther-Arndtová a Michael Sauer rozlišují jednak analýzy procesu, primárně zaměřené na učení a vyučování, jednak analýzy produktů, zkoumající obsahy a struktury historického myšlení. Pестrost možných metod a technik uvádějí na příkladu představ žáků o dějinách, které lze zkoumat:

- audio- a videostudii záznamů pořízených během vyučování;
- z produktů činnosti žáků – testy, eseje, dopisy, dotazníky, myšlenkové mapy či kresby;
- skupinovými rozhovory, in-depth interviews, hlasitým myšlením (Günther-Arndtová, Sauer 2006, s. 17).

V posledním desetiletí jsou hojněji realizovány na kvalitativním přístupu založené případové studie. Andreas Körber, participující

na projektu *FUER Geschichtsbewusstsein – Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein* (započal roku 2000), použil ve svém výzkumu videostudie vyučovacích hodin dějepisu s cílem zjistit a interpretovat de-konstruktivní a rekonstruktivní formy historického myšlení. Tento široce pojatý výzkumný projekt je pokusem o propojení teoretické, empirické a pragmatické roviny a pojímá dějepisné vyučování jako „sociální interakci, v níž se mění historické vědomí“ (Körber, 2006, s. 189–214).

Videostudie jsou v posledních letech hojně uplatňovány také v českém pedagogickém výzkumu a výzkumu oborových didaktik jiných oborů, např. fyziky, zeměpisu, anglického jazyka či tělesné výchovy. (srov. Janík, Najvar, 2008) Výhoda analýzy videozáznamu spočívá v jejím uplatnění mimo rámec výzkumu (např. v pregraduální přípravě učitelů).

Další metodou, která se v zahraničí hojně uplatňuje, jsou skupinové rozhovory. Carlos Kölbl spatřuje přednosti pro výzkum historického vědomí ve využití dokumentární metody (documentary method) založené na kvalitativním přístupu (individuální a skupinové rozhovory, zúčastněné pozorování) a svou analýzu postavil na komparaci rozhovorů na téma cesty do Osvětimi a návštěvy amerického vojenského hřbitova v Normandii, uskutečněných jednak se žáky z rodin migrantů, jednak s německými žáky (Kölbl, 2006).

Christian Mathis zjišťoval koncepty, „teorie“, schémata a mentální modely žáků ve vztahu k Velké francouzské revoluci také s využitím skupinové diskuze. Dospěl k závěru, že tato metoda je pro uchopení výzkumného problému velmi vhodná, neboť umožňuje sledovat sociálně sdílené názory, postoje, orientace i myšlenkové operace. Největší nevýhodu této metody spatřuje naopak v jistém „skupinovém tlaku“ či strachu, že budou odpovídající z řad školní mládeže spolužáky onálepkování jako snaživci či „šplhouni“ (Mathis, 2007).

Německá psychologka Monika Papeová obohatila didaktiku dějepisu o výzkumné techniky hojně využívané v mateřském oboru a provedla v letech 1999–2000 výzkum s využitím dvou kvalitativních metod, *skupinové diskuze* ve skupinách 8–10letých dětí a *analýzu dětské kresby* (Papeová, 2006).

Skupinové diskuze se v tomto výzkumu rozvíjely v šesti variacích. Jednalo se o diskuze nad historickými artefakty, nad starým školním sešitem, zařazena byla také hra s kostkami zaměřená na tři časové roviny, sledující představy o určitých historických etapách a interpretaci různých historických událostí. Využito bylo rovněž čtyř- a šestidílné puzzle pro zkoumání chronologického vědomí a vědomí historicity, dále mentální mapy pro vizualizaci historických asociací a v neposlední řadě také rozhovory nad kresbami ostatních dětí (Papeová, 2006).

Analýza a interpretace dětské kresby, hojně využívaná ve vývojově psychologickém výzkumu, vycházela z předpokladu, že pro mladší děti je vzhledem k úrovni rozvoje abstraktního myšlení obtížné slovní vyjádření myšlenek, a orientovala se na symbolický obsah kresby, volbu barev, velikost zobrazených objektů, použité symboly, obrazné metafo-ry (Papeová, 2006).

Kresbu jako doplňkovou výzkumnou metodu k rozhovoru použil ve svém *Concenptual Change-Research* také např. Achim Jenisch pro starší žáky (15 let). Jenisch vycházel z teze, že lidské myšlení je z velké části založeno na obrazných představách. Cílem bylo postihnout uvažování mladistvých o příčinách historického vývoje. Historický obraz, konkrétně dvě vyobrazení výroby příze a tři fotografie Dortmundu z různých historických období, se stal prvotním impulsem k rozvíjení rozhovoru na téma změny. Respondenti měli za úkol časově určit dva obrazy a ke každému z těchto dvou chronologických úseků vyhotovit kresbu. Nad kresbami se pak rozvíjelo hlasité myšlení a interview (Jenisch, 2006).

V analýze kresby se Jenisch (2006, s. 16–19) opíral o dosavadní poznatky psychologie a expresivních oborů a vymezil základní kategorie zkoumání:

- *obsah* – *identifikace motivů* se zohledněním ikonologického přístupu k interpretaci uměleckého díla (Erwin Panofsky);
- *forma* – např. proporce, prostorové uspořádání a jejich symbolický význam;
- *styl* – Jenisch konstatuje, že dětská kresba není převážně naturalistická, jak předpokládá tradiční výzkum, nýbrž že často odráží a imituje

různé vzory a podněty (jde především o komiks, hudební plakáty, obraznost videoklipů, animovaných filmů a počítačových her);

- *způsob prožitku* – je potřeba rozlišit, zda je prožitek bezprostřední či mediálně zprostředkovaný; výzkumy prokázaly, že děti zobrazují historické události, které samy nezažily, analogicky k zážitkům z vlastního života;

- *struktura poznání* – Jenisch se opírá o tezi Henry G. Luqueta, že „děti nekreslí to, co vidí, ale to, co vědí“. (in Jenisch, 2006, s. 19) Při zpodobnění diktátora jsou například znázorňovány nonverbální projevy příznačné pro autoritativní styl jednání.

Vedle kresby je možno pro výzkum historického vědomí využívat techniky grafické, kupříkladu pro grafické znázornění historického vývoje, zdůraznění významu různých událostí a procesů, vztahů a souvislostí apod.

Rovněž Bodo von Borries (2007) se zamýšlí nad tím, které metody jsou nejvhodnější pro výzkum historického vědomí a oborově didaktických kompetencí. Dle jeho názoru se nevyplatí náklady na kvantitativní šetření a doporučuje zúčastněné pozorování, obsahové analýzy, kvalitativní sběr dat. V případě výzkumu studujících učitelství dějepisu se nabízí bohatý materiál pro takovéto analýzy (seminární práce a úkoly, eseje, návrhy a přípravy vyučovacích hodin). V seminářích je možno navíc uplatňovat *kreativní psaní* (např. vcítění se do určité role v konfliktních situacích) vhodné pro výzkum narativní kompetence a sledující schopnost empatie jakožto součásti rekonstrukčních procesů. Další možnosti jsou *projektivní metody*, založené na spontánním, přesto anonymním vyjádření. Může se jednat o „metaplán“ k postižení tužeb, pocitů, obav – kupříkladu různé cestování v čase. Využít lze dále také *simulované argumentace* pro zkoumání schopnosti reflexe a konstruktivních kompetencí (Borries, 2007, s. 62).

Závěrem

V české oborové didaktice se dosavadní výzkumy opíraly především o metodologii pedagogického, sociologického, případně

politologického výzkumu. Převládala zde kvantitativní šetření, ponejvíce dotazníky a didaktické testy, při zkoumání národních stereotypů a obrazů byly uplatňovány také lingvistické metody, dále sémantický diferenciál pro zjišťování postojů a další typy škál. Naopak nebyly dosud využívány poznatky psychologie (konstruktivismu, kognitivní psychologie, vývojové psychologie) pro výzkum historického učení (historical learning), který se v českém prostředí prakticky nerozvíjí. Jednou z cest, jak posunout empirický oborově didaktický výzkum v České republice na kvalitativně vyšší úroveň, je bezesporu čerpat v co největší míře právě ze zkušeností zahraničních, ať již v oblasti využití různých strukturně-analytických modelů historického vědomí či z inspirací metodologických.

Poznámky:

- ¹ Výrazem potřeby zakotvit oborově didaktiky jako ústřední profesní disciplíny v pregraduální přípravě učitelů bylo ustavení stálé pracovní skupiny pro oborově didaktiky – dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/278/stala_prac_skup_obor_didaktiky.pdf [citováno dne 2. 2. 2013]. Je zřejmé, že úroveň jednotlivých oborových didaktik se do značné míry různí, především v souvislosti s jejich postavením jakožto plnohodnotných vědních oborů – pozice didaktik přírodních věd je vzhledem k nepřerušnému vývoji v rámci doktorských studijních programů silnější, než je tomu v případě sociálně humanitních disciplín.
- ² Kromě evropských zemí byly do šetření dále zahrnuty Izrael a Palestina. Samostatně byly sledovány výsledky ve Skotsku, Jižním Tyrolsku, v Izraeli byly zvlášť zkoumány výsledky u židovských a zvlášť u arabských obyvatel.
- ³ V Nizozemsku se uskutečnilo až v roce 1996.

Literatura:

- BENEŠ, Z. Didaktika dějepisu. In *Manuál encyklopedie českých dějin*. Praha: HÚ AV ČR, 2003.
- BENRATHOVÁ, R., BARRICELLIOVÁ, M. „Man vill doch nicht wissen, ob sie da im Nachthemd sitzt oder so was“. Erkundigungen zum Prozess historischer Sinnbildung im Geschichtsunterricht am Beispiel eines Jugendsachbuchs über

- Anne Frank. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis*. Band 14. Berlin, 2006, S. 49–84.
- BERNHARDT, M. Die Subjektseite der visuellen Begegnung. Vom Nutzen qualitativer empirischer Untersuchungen für die Entwicklung fachspezifischer Kompetentem. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 108–124.
- BŁUSZKOWSKI, J. *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Elipsa, 2005.
- BŁUSZKOWSKI, J. *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*. Warszawa: Elipsa, 2003.
- BOKSZAŃSKI, Z. *Stereotypy i kultura*. Wrocław, 1997.
- BOKSZAŃSKI, Z. *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN, 2005.
- BORRIES, B. „Geschichtsbewusstsein“ und „Historische Kompetenz“ von Studierenden der Lehrämter „Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 60–83.
- BORRIES, B. *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Schule und Gesellschaft 21. Opladen, 1999.
- BORRIES, B. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Neuried, 2005.
- DARGIE, R. What do History Teachers in Scotland Choose to Teach? *Yearbook – Jahrbuch – Annales, Historical Consciousness – Historical Culture* 2006/2007, s. 13–26.
- DOMACHOWSKI, W. (ed.) *Stereotypy i stereotypizacja. Człowiek i Społeczeństwo*. Poznań: T. XXVII, 2007.
- GIBATDINOV, M. Teaching History in Multicultural Russia. *Yearbook – Jahrbuch – Annales, Historical Consciousness – Historical Culture* 2006/2007, s. 39–48.
- GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis*. Band 14. Berlin, 2006.
- GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. Conceptual Change-Forschung: Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitverständnis*. Band 14. Berlin, 2006. s. 251–277.
- HASBERG, W. *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*. Band 1, 2. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. Ars una. Neuried, 2001.

- HASBERG, W. Themenschwerpunkt: Geschichtsdidaktische empirische Forschung. Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 9–40.
- HAUE, H. Historical Consciousness and Culture of Students in Denmark. *Year-book – Jahrbuch – Annales*, Historical Consciousness – Historical Culture 2006/2007, s. 49–58.
- HENKE-BOCKSCHATZ, G. (Hrsg.) *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Geschichts-didaktische empirische Forschung*. Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für Geschichtsdidaktik von Bernd SCHÖNEMANN, Waltraud SCHREIBER und Hartmut VOIT, Jahresband 2007, S. 5–8.
- CHLEWIŃSKI, Z. *Stereotypy: Struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinar-na*. Kolokwia psychologiczne nr 1: Stereotypy i uprzedzenia. Warszawa, Instytut Psychologii PAN, 1992.
- JANÍK, T., NÁJVAR, P.: Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis Scholae*, roč. 2, č. 1, 2008, s. 7–28.
- JENISCH, A. Schülerzeichnungen zum historischen Wandel. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 111–125.
- KÖLB, C. Zum Nutzen der dokumentarischen Methode für die Hypothesen- und Theoriebildung in der Geschichtsbewusstseinsforschung. In GÜNTHER-ARN-DTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 29–48.
- KÖRBER, A. Hinreichende Transparenz der Operationen und Modi des historis-chen Denkens im Unterricht? Erste Befunde einer Einzelfallanalyse im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Band 14, Berlin, 2006. S. 189–214.
- MATHIS, CH. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode von Schülervorste-llungen zur Französischen Revolution. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahres-band 2007. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 149–165.
- MEYER-HAMME, J. Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Em-pirische Befunde von Schülern und Studierenden. *Zeitschrift für Geschichtsdi-daktik*. Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 84–107.
- PANDEL, H.-J. *Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. *Geschichtsdi-daktik* 12, 1987.

- PAPEOVÁ, M. Methodische Zugangsweisen zur Erfassung von Geschichtsbe-
wusstsein im Kindersalter: Gruppendiskussionen und Kinderzeichnungen. In
GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H. – SAUER, M. *Geschichtsdidaktik empirisch. Un-
tersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeitgeschichte – Zeitver-
ständnis*. Band 14, Berlin, 2006. S. 85–109.
- PEKNÍK, M. (ed.) *Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spoloč-
nosti*. Ústav politických vied SAV. Bratislava: SAV, 2006.
- PLÁVKOVÁ, O. Historické vedomie občanov Slovenska. Výzkumná správa. In
PEKNÍK, M. (ed.) *Verejná mienka a politika. Historické vedomie slovenskej spo-
ločnosti*. Ústav politických vied SAV. Bratislava: SAV, 2006.
- PLEITNER, B. Knowledge, Understanding, Identity. Empirische geschichtsdidak-
tische Forschung in England. Eine Übersicht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*.
Jahresband 2007, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2007. S. 41–59.
- SCHÖNEMANN, B. Geschichtskultur als neues Forschungsfeld. In GÜNTHER-
-ARNDTOVÁ, H. (Hrsg.) *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für Sekundärstu-
fe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2003.
- WALDIS, M., GAUTSCHI, P., HODEL, J., REUSSER, K. Die Erfassung von Sicht-
strukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologis-
che Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im
Unterricht“. In GÜNTHER-ARNDTOVÁ, H., SAUER, M. (Hrsg.) *Geschichtsdi-
daktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Zeit-
geschichte – Zeitverständnis*. Band 14, Berlin, 2006. S. 155–188.

Kontakt na autorku příspěvku:

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