

MOŽNÉ METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ DĚJEPISNÉHO KURIKULA

MIROSLAV JIREČEK – JANA STEJSKALÍKOVÁ

The contribution describes two possible methodological approaches to the research of history curriculum. The first approach is focused on exploration of the development of the subject “history”, the second one describes exploration of implementation of the European dimension into the curriculum of this subject.

Key words: history; school subject; national curriculum; content analysis; history textbooks; curriculum; European dimension

Úvod

Text nabízí pohled na dva možné metodologické přístupy ke zkoumání dějepisného kurikula – zkoumání vývoje vyučovacího předmětu dějepis a implementaci evropské dimenze do kurikula tohoto předmětu. Příspěvky vychází z připravovaných dizertačních prací autorů. Oblast zájmu, předmět výzkumu a použitý výzkumný nástroj nastiňuje v krátkosti následující tabulka:

Oblast zájmu:	Předmět výzkumu:	Nástroj:
vývoj vyučovacího předmětu dějepis	učební osnovy, učební plány, další kurikulární dokumenty, odborná periodika, sekundární literatura	historicko-srovnávací analýza, obsahová analýza: „kategoriální systém“
implementace evropské dimenze do dějepisného kurikula	kurikulární dokumenty jako RVP ZV, Standart ZV, Vzdělávací program ZŠ a současné učebnice schválené pro školní rok 2010/2011	obsahová analýza: kvantitativní (kategoriální systém), kvalitativní (katalog otázek, rastr kritérií)

Tabulka 1: Oblast zájmu, předmět výzkumu a metodologický nástroj prezentovaných výzkumů.

Ke zkoumání vývoje vyučovacího předmětu dějepis

Předkládaný text vychází z připravované dizertační práce zabývající se vývojem vyučovacího předmětu dějepis na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti.¹ Vývoj sledovaného předmětu je nahlížen na základě analýzy základních kurikulárních dokumentů, kterými pro potřeby výzkumu chápeme zejména učební osnovy, učební plány a další závazné dokumenty zaváděné na státní úrovni.² Závěry získané analýzou těchto dokumentů jsou ověřovány v další sekundární literatuře týkající se dané problematiky (dobové diskuze v odborných časopisech apod.). Příspěvek vychází z textů, které byly v nedávné době publikovány a na které případné bližší zájemce odkazujeme.³ Předkládaný text proto budiž z prostorových důvodů chápán pouze jako krátké nastínění dané problematiky. Důraz je, jak je z nadpisu článku patrné, kladen zejména na metodologii. Cílem příspěvku není prezentování výsledků získaných prostřednictvím zde nastíněného metodologického postupu.

Proč se zabývat vývojem vyučovacího předmětu?

Řada oborů je natolik zaneprázdněna zkoumáním aktuálních problémů, že nenalézá (či nalézá pouze v omezené míře) prostor či pochopení pro zkoumání minulého dění. To je do jisté míry bohužel také případ pedagogiky či některých oborových didaktik. Na potřebu zabývat se v rámci pedagogiky historií této disciplíny upozorňoval např. již Otokar Chlup, podle kterého je „*školství útvarem velmi ústrojným, kde nové útvary rostou vždycky chtěj nechtěj z různých tradičních kořenů, tím nutnější je, abychom si tuto věc hodně připomínali a uvědomovali, jestliže chceme s touto minulostí zúčtovat [...] Dnešek [...] roste také ve školství organicky ze včerejška a ze všech daných předpokladů, a znalost školského vývoje tvoří nezbytnou podmínku pro jakoukoliv školskou reformu, která má být nástrojem nového života*“.⁴ Také řada současných autorů konstatuje, že je nutné věnovat se historii školních předmětů, protože ve výzkumech kurikula a oborových didaktik tyto výzkumy často chybějí.⁵

¹ Nižší ročníky středních škol a školy pokusné jsou jako specifický proud vzdělávání ponechány stranou zájmu.

² Po vyhlášení samostatného státu v roce 1918 byla podoba vyučovacího předmětu dějepis určována tzv. centrálními (normálními) osnovami, které měly velice stručnou podobu. Osnovy byly dopracovávány na jednotlivých školách. Za nacistické okupace českých zemí byla podoba dějepisu určována směrnicemi (vyjma osnov z roku 1939, které ale ještě nebyly deformovány nacistickou ideologií). Po roce 1948 se vedle pojmu učební osnovy objevuje pojem učební plán, který vymezoval soubor vyučovacích předmětů, časové dotace a zařazení předmětů do jednotlivých ročníků. Učební osnovy pak vymezovaly obsah, rozsah, posloupnost a distribuci učiva vyučovacích předmětů do jednotlivých ročníků a časových úseků vyučování. Učební osnovy tedy konkretizovaly rozvržení látky do jednotlivých ročníků a příslušných tematických celků učiva. Od poloviny devadesátých let vycházely učební plány a učební osnovy z tzv. standardů a z nich vycházejících vzdělávacích programů. Ty jsou v současné době nahrazovány tzv. rámcovými vzdělávacími programy, na jejichž základě si školy vytvářejí svoje vlastní školní vzdělávací programy. V pozadí všech těchto normativních pedagogických dokumentů se postupně střídaly školské zákony, nejprůzračnější vládní a stranické dokumenty, výnosy a nařízení. I na ty je v předkládané práci zaměřena pozornost.

³ JIREČEK, M.: *Vývoj výuky dějepisu na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů*. In: Janík, T. – Knecht, P. – Najvar, P. et al.: *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno 2010, s. 111–124; JIREČEK, M.: *Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu*. In: Janík, T. – Najvar, P. – Kubiátko, M. et al.: *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno 2011, s. 23–43; JIREČEK, M.: *Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu: Výzkumné uchopení problematiky*. In: Janík, T. – Knecht, P. – Šebestová, S. (edd.): *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno 2011, s. 243–249.

⁴ ČAPEK, E.: *Stav školství a reforma*. Praha 1947, s. 10 („Předmluva“).

⁵ Např. NIESWANDT, M.: *Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in deutschsprachigen Raum*. In: Goodson, I. F. – Hopmann, S. – Riquarts, K. (edd.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln–Weimar–Wien 1999, s. 47.

Situace se tak začíná v tomto směru pomalu měnit k lepšímu. Tomu napomáhá také zavádění oborových didaktik do vzdělávání učitelů. Didaktiky by měly vždy obsahovat také historický pohled do vývoje daného předmětu. Podle Gundema tak byla kurikulární historie zaváděna do výzkumů a do učiva na univerzitách společně s oborovými didaktikami.⁶ Podle Goodsona je nutné zabývat se historií kurikula, protože sdílí společné nedostatky s nově zaváděnými kurikulárními reformami. Ty navíc často hledají poučení v dosavadním vývoji.⁷

Dalším impulzem pro zkoumání vývoje vyučovacích předmětů může být právě to, že v nedávné době vstoupily v řadě evropských zemí, včetně naší republiky, v platnost nové kurikulární dokumenty. I na ně se již objevila řada kritických ohlasů, které bude třeba reflektovat. Porovnávat bychom přitom měli také s dokumenty platnými v předcházejících obdobích. Diskuze se však netýká pouze celého kánonu vyučovacích předmětů, ale také jednotlivých vyučovacích předmětů, včetně předmětu dějepis. Analýze jeho vývoje by navíc měla být věnována speciální pozornost z toho důvodu, že dějepis byl ve svém vývoji zatížen značnou ideologizací a zkreslováním skutečností. Dějepis tak může být někdy vnímán jako „*instrument ovlivňování a politického řízení, někdy i manipulace a propagandy*“⁸, z čehož může vyplývat jistá veřejná nedůvěra vůči tomuto předmětu, jakožto kdykoli manipulovatelnému systému.⁹ Proti tomuto „zneužívání dějepisu“ vystupuje tzv. Výzva z Blois, podepsaná několika desítkami nejpřednějších evropských historiků.¹⁰ Chceme-li blíže odpovědět na problém ideologického zatížení dějepisu v dosavadním vývoji (či v současnosti), musíme nahlédnout do historie tohoto předmětu.¹¹

Mohli bychom najít řadu dalších důvodů, proč se zabývat historií dosavadního školství či konkrétně vývojem vyučovacích předmětů dějepis. Tyto důvody můžeme shrnout tak, že chceme-li znát přítomnost a pohlížet do budoucnosti, měli bychom mít seriózně zhodnocenou současnou realitu i minulost školství. Není totiž možné měnit školu, pokud nepoznáme její vývoj a současný stav.¹²

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je na základě systematického srovnávání kurikulárních dokumentů a kvalitativního i kvantitativního vyhodnocení výsledků odhalit a popsat základní trendy a vývojové tendence dějepisu jako vyučovacích předmětů na školách odpovídajících druhému stupni dnešních základních škol od roku 1918 do současnosti. Naplnění tohoto cíle má být dosaženo pomocí cílů dílčích:

- 1) analyzovat vývoj postavení dějepisu (samostatnost předmětu, časová dotace, interdisciplinární vazby předmětu a naznačení kooperace učitelů jednotlivých předmětů);

⁶ GUNDEM, B. B.: *Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in Skandinavien*. In: Goodson, I. F. – Hopmann, S. – Riquarts, K. (edd.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln – Weimar – Wien 1999, s. 95.

⁷ GOODSON, I. F.: *Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in angelsächsischen Raum*. In: Goodson, I. F. – Hopmann, S. – Riquarts, K. (edd.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln–Weimar–Wien 1999, s. 29.

⁸ BENEŠ, Z.: *Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis*. *Pedagogika*, 2005, č. 1, s. 37.

⁹ Srov. BENEŠ, Z.: *Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí*. In: Beneš, Z. (ed.): *Historie a škola. Díl III. Člověk, společnost, dějiny II. – Jak učit dějiny 20. století*. Praha 2006, s. 22–37.

¹⁰ Blíže BENEŠ, Z.: *Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna*. In: Šustová, M. (ed.): *Dějiny ve škole – škola v dějinách*. Praha 2010, s. 22.

¹¹ Analýza ideologického zatížení předmětu není primárním cílem práce. Cílům výzkumu se věnujeme níže.

¹² Viz PELIKÁN, J.: *Faktor času v pedagogickém procesu. (Náměty k zamyšlení)*. In: Vališová, K. et al.: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha 2004, s. 37.

- 2) analyzovat vývoj cílů vyučovacího předmětu dějepis;
- 3) analyzovat vývoj obsahu vyučovacího předmětu dějepis.

Metodologie výzkumu

Kurikulární historie je mladou větví systematicko-historické pedagogiky jako předmět výzkumu a jako akademická disciplína.¹³ Výzkumu kurikulárních dokumentů je v současné době, v souvislosti se zaváděním nových kurikulárních dokumentů do praxe, věnována zvýšená pozornost. Tato pozornost je ale většinou věnována pohledu na současný stav, srovnávání současných dokumentů v jednotlivých zemích apod.¹⁴ Časté jsou tedy srovnávací analýzy (synchronní komparace), menší pozornost je věnována výzkumu vývoje kurikulárních dokumentů, tedy historicko-srovnávacím analýzám (chronologickým komparacím). Celkově je možné říci, že jsou relevantní teoretická pojednání a historicko-srovnávací výzkumy rozptýlené a málo metodologicky rozpracované. Přitom je třeba si uvědomit, že „soustředění se pouze na současný stav bez zřetele nebo s malou pozorností věnovanou vývojové dimenzi poskytuje úzké, ploché a povrchní výstupy“.¹⁵

Jako stěžejní metoda je při předkládaném výzkumu použita historicko-srovnávací analýza, tedy metoda, která „společně s empirickým výzkumem edukační reality tvoří dva základní informační zdroje tvorby pedagogického vědění“.¹⁶ Historicko-srovnávací analýza bývá uváděna jako specifický typ kvalitativního výzkumu. V rámci této metody lze využít také některých kvantitativních výzkumných metod.¹⁷ Využití této metody ale nebývá v současné pedagogice časté ani soustavné.¹⁸ Přitom každá otázka, kterou v pedagogice zkoumáme, má svou genezi a své dějinné modifikace. „Historicko-srovnávací analýza tak nepředstavuje klíčovou metodu jen pro historickou pedagogiku, ale je výchozím krokem při řešení každého pedagogického problému.“¹⁹ Proto je třeba překonat představu, že historicko-srovnávací bádání je jen záležitostí specialistů pro dějiny pedagogiky a pro srovnávací pedagogiku.²⁰

Pro analýzu cílů vyučování dějepisu v prezentovaném výzkumu využijeme zjednodušenou taxonomii cílových struktur v dějepisné výuce uváděnou Vratislavem Čapkem, která zahrnuje sféry kognitivní, afektivní a sféru chování a jednání.²¹

Analýza obsahu vyučovacího předmětu dějepis bude provedena na základě kategoriálního systému (či možná lépe referenčního rámce). Na tomto místě jej nastíníme pouze ve zkratce.²²

¹³ Srov. GUNDEM, B. B.: *Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in Skandinavien*. In: Goodson, I. F. – Hopmann, S. – Riquarts, K. (edd.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln–Weimar–Wien 1999, s. 93.

¹⁴ V případě dějepisu upozorníme z poslední doby zejména na práci HUDECOVÁ, D.: *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha 2006.

¹⁵ SWEETING, A.: *Doing Comparative Historical Education Research*. In: Watson, K. (ed.): *Doing Comparative Education Research. Issues and Problems*. Oxford 2001, s. 226; WALTEROVÁ, E.: *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha 2006, s. 38.

¹⁶ MAŇÁK, J. – ŠVEC, Š – ŠVEC, V.: *Slovník pedagogické metodologie. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno 2005, s. 42.

¹⁷ GALL, M. F. – GALL, J. P. – BORG, W.: *Educational Research an Introduction*. New York 2003, s. 514.

¹⁸ MAŇÁK, J. et al.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno 1994, s. 66.

¹⁹ MAŇÁK, J. – ŠVEC, Š – ŠVEC, V.: *Slovník pedagogické metodologie. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno 2005, s. 43.

²⁰ MAŇÁK, J. et al.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno 1994, s. 68.

²¹ Blíže ČAPEK, V.: *Cílové struktury v dějepise a způsoby jejich prověřování*. Praha 1974; ČAPEK, V.: *Otázky cílů, závěrů dějepisné výuky*. In: Jílek, T. et al.: *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu*. Plzeň 1994, s. 5–29.

²² Kompletní kategoriální systém viz in JIREČEK, M.: *Vývoj výuky dějepisu na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů*. In: Janík, T. – Knecht, P. – Najvar, P. et al.: *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno 2010, s. 111–124.

Kategoriální systém pro analýzu vývoje obsahu vyučovacího předmětu dějepis obsahuje pět kritérií. Prvním kritériem je zastoupení dějin světových a dějin národních. V rámci dějin národních je sledováno také zastoupení dějin regionálních. Druhým kritériem je zastoupení jednotlivých subdisciplín dějepisného vyučování. Zde jsme zvolili tyto kategorie – dějiny politické, dějiny sociální, dějiny hospodářské (ekonomické), dějiny duchovní kultury, dějiny vědy a techniky, poznatky z oblasti prostorové a časové orientace. Jako třetí kritérium jsme zvolili zastoupení historie každodenního života běžného člověka (hmotná a duchovní kultura lidí v určitém období) a událostí historických (výjimečné události, které změnily způsob života lidí). Jako čtvrté kritérium byl zvolen vývoj zastoupení vybraných tematických celků. Zvoleno bylo 15 tematických celků z dějin světových a stejný počet tematických celků z dějin národních. Posledním zvoleným kritériem při analýze vývoje obsahu dějepisu je vývoj zastoupení jednotlivých časových období (dějiny pravěku, starověku, středověku, novověku, dějiny doby nejnovější).

Etapy výzkumu:

- 1) zkoumání vybraných faktů v kurikulárních dokumentech, jejich deskripce, analýza a uspořádání;
- 2) chronologické srovnání (komparace) stanovených shod, podobností a rozdílů mezi zkoumanými jevy;
- 3) kritické zhodnocení výsledků předešlé analýzy a komparace – vymezení priorit, vztahů, závislosti a vlivů, které se podílely na změnách dějepisu jako vyučovacího předmětu; interpretace výsledků.

Cílem výzkumu je nabídnout ucelený pohled na sledovanou problematiku v kontextu širších souvislostí a proměn našeho školství. U každého časového období tak bude stručně popsána organizační stránka výchovně-vzdělávacího systému, tj. v té době platná školská soustava, nejdůležitější školské normy, sledované typy škol apod.

Evropská dimenze v dějepisném kurikulu

Pokud se zabýváme evropskou dimenzí v dějepisném kurikulu, musíme si položit a následně zodpovědět přinejmenším tři klíčové otázky, přičemž s ohledem na zaměření článku budeme klást důraz na otázku poslední:

- 1) Co rozumíme pod pojmem evropská dimenze (dále jen ED)?

V obecné rovině se jedná o koncept vztahující se k hodnotové výchově, rozvoji evropské identity, tj. uvědomování si příslušnosti k Evropě.²³ Evropská dimenze ve vzdělávání může být také chápána jako princip přípravy mladých lidí na život ve sjednocené Evropě i prostředek k porozumění prostředí, v němž žijí a učí se.²⁴ Nejdůkladněji tento koncept rozvinula Shenanová, podle jejíhož modelu je patrné, že evropskou dimenzi ve vzdělávání utvářejí, tři základní oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, a to:

²³ WALTEROVÁ, E.: *Evropská dimenze ve vzdělávání. Východiska, problémy, perspektivy*. In: Walterová, E. (ed.): *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů. Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia*. Praha 1996, s. 18–27.

²⁴ WALTEROVÁ, E.: *Strategie realizace evropské dimenze ve vzdělávání učitelů*. In: Nezvalová, D. (ed.): *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference konané v Olomouci 27.–29. května 1998. Olomouc 1998, s. 282–287.

- a) *učení z Evropy* – postoje a hodnoty;
- b) *učení o Evropě* – vědomosti;
- c) *učení pro Evropu* – dovednosti.²⁵

Popsat ED ve vzdělávání v celé její šíři je nelehký úkol a navíc to není posláním tohoto pojednání. Proto odkážeme na vybrané práce, které se váží k této komplexní problematice (viz Bojanová,²⁶ Economou,²⁷ Philipou,²⁸ Visserová,²⁹ Pingel,³⁰ Motschmann³¹ etc). Dále bychom se neobešli ani bez prací Gödde-Baumannsové,³² Noordinka³³ a Lilienthala.³⁴

2) Proč se jí zabývat?

Implementace evropské dimenze do vzdělávání je perspektivně silícím trendem, který reflektuje a podporuje stále probíhající integrační procesy v současné Evropě. Zavádění ED do vzdělávání představuje jeden z hlavních pilířů vzdělávací politiky EU, přičemž na úrovni EU se evropská dimenze stala jednou z politických priorit pro devadesátá léta 20. století. *Evropská dimenze v učení se dějepisu* je jedním ze tří projektů Rady Evropy, které jsou z jejího hlediska prioritní, a na které tudíž podle *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v ČR za rok 2004* klade v oblasti vzdělávání důraz i ČR.³⁵ U nás se dostalo toto téma do popředí v souvislosti s přípravami vstupu ČR do EU (ČR podala žádost v roce 1996 a právě od devadesátých let 20. století se touto problematikou systematicky zabývala Walterová s kolektivem na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v rámci projektu EU-PHARE).³⁶ Na tomto místě můžeme uvést některé české práce, které pojednávají o ED ve vzdělávání. Jedná se např. o disertační práci Lochmana³⁷ nebo rigorózní práci Labischové.³⁸

V souvislosti s probíhajícími kurikulárními reformami byla do jisté míry ED zohledněna v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) (2007, s. 12),

²⁵ VICE SHENNAN, M.: *Teaching about Europe*. Strasbourg 1991.

²⁶ BOJAN, C.: *Conceptualisations of education: The European dimension of education*. Cluj 2009. (Disertation thesis.)

²⁷ ECONOMOU, A.: *The Formulation, Acceptance and Implementation of the European Dimension in British compulsory schooling: A comparative study within Great Britain*. Oxford 2001. (Disertation thesis.)

²⁸ PHILIPPOU, S.: *The European dimension in education and pupils' identity: a study of the impact of a primary school curricular intervention in Cyprus*. Cambridge 2003. (Disertation thesis.)

²⁹ VISSER, S.: *Is Europe History? History education and students' construction of meaning regarding Europe*. Rotterdam 2007. (Master thesis.) Dostupné též z: <http://www.fhk.eur.nl/chc> [cit. 20. 11. 2011].

³⁰ PINGEL, F.: *How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks*. In: Leeuw-Roord, J. (ed.): *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?* Vol. II. Eustory Series. Shaping European History. Hamburg 2001, s. 206–228; PINGEL, F.: *How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks*. In: Pingel, F.: *Grenzgänger. Transcending Boundaries*. Braunschweig 2009, s. 385–402.

³¹ MOTSCHMANN, B.: *Die Umsetzung der „europäischen Dimension“ in der Lehrerbildung*. Lüneburg 2001. (Disertation thesis.) Dostupné též z: <http://www.gbv.de/dms/lueneburg/LG/OPUS/2001/14/pdf/Motschmann.pdf> [cit. 20. 11. 2011].

³² GÖDDE-BAUMANN, B. (ed.): *Schulbuch-Thema. Europa: Hohe Ziele Kleine Schritte*. Duisburg 1984.

³³ NOORDINK, H.: *The European dimension and the social subjects: handout for authors and publishers for the analysis of their learning materials*. In: Barr, I. – Hooghoff, H. (edd.): *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“*. Enschede 1992, s. 64–69.

³⁴ LILIENTHAL, O.: *Die europäische Perspektive bzw. Dimension in deutschen Schulgeschichtsbüchern*. München 2003. (Hausarbeit.)

³⁵ *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru*. Díl I. *Od koncepcí k inovacím vzdělávání. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v ČR za rok 2004*. Praha 2005, s. 27.

³⁶ Např. publikace: WALTEROVÁ, E.: *Objevujeme Evropu*. Praha 1997.

³⁷ LOCHMAN, O.: *Realizace evropské dimenze v kurikulu základní školy*. Praha 2009 (Disertační práce PDF UK.) Dostupné též z: http://files.europeandimension.webnode.cz/200000020-061e607180/Disertation%20thesis_web.pdf [cit. 20. 11. 2011].

³⁸ DRABINOVÁ-LABISCHOVÁ, D.: *Evropská dimenze ve vzdělávání jako cesta k překonávání národních a etnických stereotypů*. Brno 2000. (Rigorózní práce PDF MU.)

kde se konkrétně ve vztahu k ED ve vzdělávání uvádí, že „základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní [...] utváření takových hodnot a postojů, které vedou k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie“. Vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, kam spadá vzdělávací obor dějepis, poskytuje rovněž dostatek příležitostí k rozvíjení evropské dimenze. V RVP ZV (s. 43) se např. uvádí, že ve vzdělávacím oboru dějepis se „významně uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace“. ED je zdůrazněna zejména v průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Přičemž toto téma podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním (RVP ZV, 2007, s. 95–96).³⁹

3) Jak ji zkoumat a uchopit? Jaké metody použít?

K posuzování dané problematiky jsme zvolili metodu obsahové analýzy (kvantitativní i kvalitativní). Primárně je naše analýza zaměřená na učebnice, avšak jelikož nelze odhlédnout od předepsaného kurikula, na jehož základě by měly být učebnice koncipovány, bude nutné provést nejprve analýzu kurikulárních dokumentů, a to dle stanovených kritérií:

- Reflektuje RVP ZV závazná stanoviska vyplývající z oficiálních dokumentů evropských institucí týkající se zavádění ED do výuky dějepisu?⁴⁰
- Na základě komparace RVP ZV versus Standard základního vzdělávání⁴¹ a Vzdělávací program ZŠ⁴² zjistit, zda byl učiněn pokrok ve sledované oblasti.
- Srovnání témat v kurikulu i v učebnicích s ohledem na doporučená témata pro výuku evropských dějin 20. a 21. století.⁴³
- Komparativní obsahová analýza tří učebnic, které vycházejí z RVP ZV,⁴⁴ se třemi, jež jsou zpracovány bez ohledu na RVP ZV.⁴⁵

³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2007.

⁴⁰ Koncept ED je proklamován mnoha doporučeními a deklaracemi ať již na mezinárodní, nebo národní úrovni. Politická důležitost ED byla demonstrována na úrovni Rady Evropy např. v *Doporučení (Rec(2001)15) o výuce dějepisu v Evropě 21. století* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuzeni-rady-evropy-o-vyuce-dejepisu-v-evrope-21-stoleti> [cit. 20. 11. 2011]. Na úrovni EU např. *Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání* z roku 1993. *Commission of the European Communities. Green Paper on the European Dimension of Education. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC, 1993* [online]. Dostupné z: http://aei.pitt.edu/936/01/education_gp_COM_93_457.pdf [cit. 20. 11. 2011].

⁴¹ *Standard základního vzdělávání*. Praha 1995. Dostupné též z: http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm [cit. 20. 11. 2011].

⁴² *Vzdělávací program Základní škola*. Praha 1996. Dostupné též z http://ruce.cz/clanky/_401.pdf [cit. 20. 11. 2011] nebo <http://www.vuppraha.cz/> [cit. 20. 11. 2011].

⁴³ STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003, s. 14–15 a ČAPEK, V.: *Některé současné diskutované úvahy o úloze historie ve školním vyučování v evropské společnosti a v USA*. In: Vaculík, J. – Míhola, J. (edd.): *Sborník příspěvků z mezinárodní konference: Místo historie a úloha učitele dějepisu při formování multikulturní společnosti*. Brno 2003, s. 9 uvádějí hlavní témata, které jsou pro všechny země EU společná a tvoří základ evropských historických tradic, tudíž jsou důležitá pro historické vědomí mládeže i pro budoucnost. Rovněž SHENNAN, M.: *Teaching about Europe*. Strasbourg 1991, s. 50 uvádí výčet témat evropské historie doporučených již v roce 1965 na Elsinorském sympoziu věnovaném výuce dějepisu. Podobně Bodo von Borries vymezil deset ústředních témat, která by měla být začleněna do výkladu evropských dějin. BORRIES, B.: *Jugend und Geschichte. Ein europäisches Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen 1999.

⁴⁴ BUREŠOVÁ, J. – HÝSEK, O. – SCHULZOVÁ, E.: *Dějepis 9. Moderní dějiny*. Olomouc 2008; VÁLKOVÁ, V.: *Dějepis 9 – nejnovější dějiny*. Praha 2009; ČAPKA, F.: *Dějepis 9: od roku 1918 do současnosti*. Brno 2010.

⁴⁵ MANDELOVÁ, H. – KUNSTOVÁ, E. – PAŘÍZKOVÁ, I.: *Dějiny 20. století pro 9. ročník ZŠ a pro kvartu osmiletého gymnázia*. Liberec 2004; PEČENKA, M. – AUGUSTA, P. – HONZÁK, F. – LUŇÁK, P.: *Dějiny moderní doby*. Díl I. Praha 2004; PEČENKA, M. – AUGUSTA, P. – HONZÁK, F.: *Dějiny moderní doby*. Díl II. Praha 2000.

Z dotazníku EUROCLIO pro učitele *Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship*⁴⁶ jsme použili část, která se týká dějepisného kurikula, přičemž nás zajímá, zda se v něm objevují následující aspekty, vymezené velice obsírně, týkající se evropské dimenze:

Výuka dějepisu by měla:
umožnit evropským občanům rozvíjení jejich evropské identity;
využívat všechny dostupné prostředky k podpoře evropské spolupráce a výměny;
rozvíjet historii utváření sjednocené Evropy;
využívat vzdělávacích programů, směrnic a doporučení Rady Evropy k tvorbě nových učebnic;
zahrnovat významné události a okamžiky, které zanechaly své stopy v historii Evropy;
brát v potaz širší evropskou historii (politický, ekonomický, sociální a kulturní vývoj);
propojovat místní, regionální, národní a evropskou historii.

Společně s Kesidou dále posuzujeme, je-li ED v cílech pro dějepisné vyučování jasně zřetelná:⁴⁷

Je v učebních cílech explicitně uvedeno, jak mají být žáci na život ve sjednocené Evropě připravováni?
Z jakého hlediska má být rozvíjeno evropské vědomí?
O jaké cíle a schopnosti se má u žáků usilovat, aby umožnily aktivní evropské občanství?
Jaké postoje a hodnoty spojované s ED mají být u žáků rozvíjeny? Na které je kladen důraz?
Jsou žáci vedeni k vlastní zodpovědnosti k zvládnání nadnárodních problémů?

V našem výzkumu se zaměřujeme pouze na evropské dějiny 20. a 21. století, což odpovídá učivu pro 9. ročník základní školy. Jelikož dějiny 20. století jsou v oblasti vzdělávacího oboru dějepis bezesporu klíčovou oblastí pro poznání a pochopení současnosti, analyzujeme učebnice pouze pro 9. ročník základní školy. K tomuto účelu je potřebné vyvinout odpovídající výzkumný nástroj.

Výzkumný nástroj pro kvantitativní analýzu učebnic dějepisu pro 9. ročník základních škol – kategoriální systém:⁴⁸

⁴⁶ Dostupné z: http://www.euroclio.eu/new/index.php/resources-publications-a-websites/questionnaires_mainmenu-402 [cit. 20. 11. 2011].

⁴⁷ KESIDOU, A.: *Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule. Dissertation.* Frankfurt am Main 1999, s. 281.

⁴⁸ Ten je v celé své šíři popsán autorkou v publikaci STEJSKALÍKOVÁ, J.: *Evropská dimenze ve vzdělávání a její empiricko-výzkumné uchopení v učebnicích dějepisu.* In: Janík, T. – Najvar, P. – Kubiátko, M. et al.: *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje.* Brno 2011, s. 61–77.

Název kategorie	Název podkategorie	Označení kategorií
Evropa	Evropa jako celek	E1
	Evropa ve smyslu západní Evropy	E2
	Evropa ve smyslu východní Evropy	E3
	Západ versus Východ	E4
Evropská idea	Společné dědictví	EI1
	Společné principy	EI2
	Společné problémy	EI3
	Společné cíle	EI4
	Společné zájmy	EI5
Evropská integrace	Evropská integrace do roku 1945	ES1
	Evropská integrace Evropy po roce 1946	ES2
EU	Politika	EU1
	Instituce	EU2
	Měnící se pozice EU	EU3
	Rozšiřování EU	EU4
	Pozice ČR v EU	EU5
	Výzvy pro EU	EU6

Spolehlivost výzkumného nástroje:

- Inter-coder reliabilita byla vypočítána prostřednictvím Cohenova koeficientu Kappa ve statistickém programu SPSS.
- Spolehlivost výzkumného nástroje byla ověřena zatím na jedné učebnici dějepisu pro 9. ročník základních škol⁴⁹ – viz následující tabulku:

Učebnice	Počet analyzovaných stran	Četnost zkoumaných jednotek	κ
Prodos (2000)	30	49	0,79

Kvalitativní analýza učebnic by se pak mohla řídit dle Stradlingova katalogu otázek:

- Zaměřuje se učebnice zejména na regionální, národní, evropské nebo globální dějiny? Odpovídá toto zaměření kurikulu?
- Jaký úhel pohledu učebnice zaujímá (např. národní, eurocentrický, západní úhel pohledu na dějiny východní Evropy a opačně)?

⁴⁹ BUREŠOVÁ, J.: *Dějepis 9. Moderní dějiny*. Olomouc 2000.

- 3) Zahrnuje výklad národních dějin pohled na to, jak jiné země a národy mohly vnímat události a historické procesy v domácí zemi?
- 4) Jak je v textu explicitně a implicitně definována Evropa (zahrnuje celou Evropu, nebo jen její region, zaměřuje se spíše na společné kulturní dědictví, nebo spíše na faktory zdůrazňující její rozmanitost)?
- 5) Je text zaujatý (po stránce nacionalistické, ideologické, etnocentrické, eurocentrické, obsahuje stereotypní přístupy a obrazy)?⁵⁰

Kvalitativní část analýzy bude zpracována v rámci projektu Georg-Eckert-Institutu v Braunschweigu – EurViews (Europa im Schulbuch).⁵¹

Popsat ED ve vzdělávání v celé její šíři je nelehký úkol. Posláním tohoto pojednání bylo pouze nastínit možné metodologické přístupy k uchopení sledované problematiky, přičemž tato ambice obnáší hned několik problematických momentů. Nejpalčivější problém spatřujeme v samotném vymezení konceptu evropské dimenze, jelikož se jedná o velice obšrné a komplexní téma, prostupující celým vzděláváním, zahrnující různé aktivity a iniciativy. Pro účely našeho výzkumu bylo nutné zúžení záběru pouze na dílčí aspekty ED, vztahující se k dějepisnému kurikulu. To spočívalo v operacionalizaci konceptu ED do systému kategorií, katalogu otázek a rastru kritérií.

Shrnutí

Příspěvek v krátkosti nastiňuje dva možné metodologické přístupy ke zkoumání dějepisného kurikula – zkoumání vývoje vyučovacího předmětu dějepis a implementaci evropské dimenze do kurikula tohoto předmětu. Dále článek přibližuje důvody pro zkoumání popisovaných problémů. Popisované přístupy vycházejí z připravovaných disertačních prací autorů.

Summary

Possible methodological Approaches to Evaluation of History Curriculum

Paper briefly outlines two possible methodological approaches towards studying history curriculum – exploring the development of the subject history and the implementation of a European dimension into the curriculum of this subject. Furthermore, the paper deals with the reasons for the examination of described problems. The described approaches are based on the upcoming author's dissertations.

⁵⁰ STRADLING, R.: *Jak učít evropské dějiny 20. století*. Praha 2003, s. 168–169.

⁵¹ Viz <http://www.eurviews.eu/index.php?id=1&L=0> [cit. 20. 11. 2011].