

Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání¹

Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V probíhajících diskusích o revizi kurikula se jeví jako klíčová otázka místa faktických znalostí v učivu a jejich vztah ke konceptuálnímu porozumění. V této studii popisujeme a porovnáváme možná řešení na příkladech přístupu k historickému učivu v primární škole v kurikulárních dokumentech tří zemí. Pro analýzu jsme zvolili Austrálii, Anglii a Spojené státy americké, neboť v těchto zemích byla v posledních asi pěti letech vytvořena či revidována kurikula nebo standardy. Naše analýza ukazuje určité společné trendy: ve sledovaných zemích dochází k centralizaci a podrobnějšímu určování obsahu kurikula, na historii, zejména národní, se ve škole klade obnovený důraz. V primární škole se doporučuje určitý návrat k chronologickému přehledu a pojetí dějin jako příběhu. Odlišně jsou však řešeny právě otázka faktických znalostí a také návaznost učiva výuky primární a sekundární školy (lineární versus cyklické osnování).

Klíčová slova: kurikulum, dějepis, vlastivěda, srovnávací pedagogika

Curriculum Reforms: Primary History Change in Three English-Speaking Countries

Abstract: Central to contemporary revisions of curriculum are the questions of the relationship between factual and conceptual knowledge. In this paper we describe and compare the national curricular frameworks or content standards for primary history in three countries. Australia, England and United States of America are chosen as our sample as these countries recently revised their national frameworks, issued the new ones or the revision is under way. Our analysis shows some common trends: the increased centralisation and prescription in curricular policy, growing emphasis on (national) history in schools, return to chronological overviews and narration in primary history. The analysed documents, however, differ in the way how the factual knowledge is included and in relationship of primary to secondary history teaching (linear vs. cyclic).

Keywords: curriculum, school history, social studies, comparative education

V současné době v České republice probíhá revize rámcových vzdělávacích programů (RVP). Je proto žádoucí, abychom měli k dispozici aktuální informace jak o procesních, tak obsahových aspektech zahraničních kurikulárních reforem a o odborných diskusích, které je doprovázejí. Srovnáváme proto nedávný vývoj kurikula ve třech anglofonních zemích na příkladu projektování dějepisného učiva pro primární školu.² Chceme tím přispět k zaplnění určité mezery v našich znalostech o tom, jak se ve

¹ Text vznikl s podporou grantu GA ČR „Nadnárodní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému“ (15-25137S).

² Primární školou rozumíme úroveň vzdělávání ISCED 1, viz příloha A.

136 světe vyvíjí pojetí historického učiva, které bývá u nás součástí integrovaného předmětu *vlastivěda* (popř. *člověk a jeho svět*).³ Dalším cílem je upozornit na obecnější diskusi o místě různých typů znalostí ve vzdělávání (Young, 2007).

1 Teoretická východiska

Otázkám výběru a uspořádání učiva není v současné pedagogice věnována velká pozornost. Podle Peškové et al. (2014, s. 10) patří cíle a obsahy do staršího pojetí kurikula, zatímco „moderní“ pojetí, které označují jako netechnické, „se odvrací od tradičního projektování kurikula“ a zabývá se více otázkami filozofickými, sociálními apod. Zároveň však uvedení autoři uvádějí názor M. Younga, že takový přesun důrazu je spíše projevem krize než skutečné modernizace kurikula. Takzvaná rekonceptualizace kurikulární problematiky, jež odklonila zájem od otázek konstrukce osnov, se nám jeví spíš jako důsledek postmoderního než moderního obratu (Dvořák, 2012). Pro současné sociální vědy je nepochybně typický přesun pozornosti od výzkumu reality⁴ k zájmu o její vnímání a prožívání aktéry. Také v didaktice dějepisu se zájem výzkumníků zaměřuje na historické vědomí dětí i dospělých a obdobné konstrukty. Posiluje se tak empirický a vědecký charakter oborové didaktiky a brání to její redukci na metodiku (Beneš & Gracová, 2015; Činátl, Pinkas, et al., 2014; Labischová, 2013).

Patří však k podstatě pedagogických věd, že se nemohou zcela vzdát normativních úkolů, jinak by byl výběr cílů a obsahů vzdělávání zcela ponechán praxi (v případě primární školy učitelům bez speciálního historického vzdělání) nebo politikům. Empirický výzkum historického myšlení a vědomí žáků by ovšem měl zásadně ovlivňovat a korigovat normativní rozhodnutí o výběru a řazení učiva. Kurikulum je totiž vždy současně utvářeno vývojem „mateřské disciplíny“, v tomto případě akademické historie a historiografie (Retz, 2016), a vlivy pedagogicko-psychologickými. Pojetí dějepisného učiva pro primární školu by mělo vyrůstat z průniku poznatků o tom, co je dobrá pedagogika mladšího školního věku a současně co je dobrá výuka historie (Guyver, 2011), což odpovídá charakteristice didaktiky dějepisu jako oboru „na mezi“ (Beneš & Gracová, 2015, s. 297).

Na počátku tohoto století mnoho zemí při stanovení vzdělávacích cílů kladlo důraz na kompetence žáků. Jako úkol druhé dekády se jeví nalezení vyváženého a funkčního vztahu mezi obecnými kompetencemi a oborovými znalostmi. Velké pozornosti se v této souvislosti dostává programu sociálního realismu (Young & Muller, 2010). V didaktice dějepisu byl obrat k dovednostem spojen s programem „nové historie“, kladoucím důraz na badatelské dovednosti. Ukázaly se však i jeho slabiny, podle Wilschuta (2009) nevyjádřil dostatečně specifický přínos dějepisu pro všeobecné

³ V textu dáváme přednost termínům *dějepis* nebo *historie* před tradičním označením *vlastivěda*, neboť ve sledovaných zemích tak jsou vzdělávací obor či jeho příslušné vlákno označovány již na úrovni primární školy.

⁴ Přidržujeme se přesvědčení o existenci intersubjektivní reality, jejíž poznávání však je vždy historicky a sociálně ovlivněno/konstruováno.

vzdělání, neboť do značné míry šlo o metody společné všem sociálním vědám. „Nová historie“ narážela i na řadu praktických problémů (Čapek, 2005). Didaktika dějepisu proto dnes (paralelně s historiografií) rehabilituje význam faktografie, chronologického myšlení i narace a odklání se od „bezvědomostního vyučování“ (Labischová & Gracová, 2010, s. 28). Americké Národní centrum pro historii ve škole (Kalifornská univerzita v Los Angeles, USA) dokonce na svém webu připomíná, že základem dětského poznávání historie je znalost faktů, jmen, dat a míst. Přes dílčí korekce však „nová historie“ zůstává dodnes podnětnou; Smith (2017) se domnívá, že předběhla svou dobu a představuje žádoucí spojení badatelských přístupů i oborového konceptuálního myšlení v duchu sociálního realismu.

Kromě uvedených odborných vlivů se zejména v případě dějepisu ukazuje také velká role politických zásahů do obsahu a pojetí vzdělávání. Zdá se, že na počátku 21. století jsou tyto zásahy zejména reakcí na procesy globalizace (ať už reálné, nebo jen subjektivně vnímané). Zakaria (2016) shrnuje, že tradiční politické síly se snaží vypořádat s důsledky globalizace, přičemž ji často chápou jako ohrožení – pravice vnímá erozi (národní) identity a levice zvyšující se nerovnost mezi různými skupinami.⁵ Obě skupiny se pak snaží tyto (skutečné nebo vnímané) problémy řešit v neposlední řadě prostřednictvím školy a jejího kurikula – v případě dějepisu buď útekem k idealizované národní minulosti a tradiční faktografii, nebo naopak radikální relativizací tradičních znalostí i hodnot (podrobněji dále).⁶

1.1 Historie v primární škole

V poslední době v českém prostředí vzniklo více prací o různých aspektech školního dějepisu (Beneš, 2011; Beneš & Gracová, 2015; Činátl, Pinkas, et al., 2014; Gracová & Labischová, 2012; Havlůjová, Najbert et al., 2014; Labischová & Gracová, 2010) včetně studií kurikula (Hudecová, 2006; Jireček, 2014), až na výjimky (Stará & Starý, 2017) však zůstává stranou pozornosti výuka na 1. stupni základní školy. Přitom se veřejnost i učitelé domnívají, že dějepis je potřeba již v primární škole přiměřeným způsobem vyučovat a že by zejména ve vlastivědě měli žáci získávat „elementární poznatky o historii“ (Černý & Šubrt, 2013, s. 65). Současně zaznívá nespokojenost s reálnou podobou výuky: „Já mám dceru ve 4. třídě a učí se všechny křížové výpravy proti husitům!“⁷ Respondenti citovaného sociologického výzkumu mluví o podobném dilematu:

⁵ Jak krize tradiční identity, tak nárůst nerovnosti jsou možná jen různé projevy jednoho procesu rozpadu/transformace tradičních struktur společnosti. Zakaria tyto myšlenky připisuje bývalému britskému ministru zahraničí D. Milibandovi.

⁶ V případě historie navíc byl dosavadní popis minulosti označován za příliš jednostranně zdůrazňující perspektivu držitelů moci, mužů, euroamerické civilizace apod. Postmoderní dekonstrukce měla nepochybně velký dopad právě na historii a dějepis. Dnes se ovšem ukazuje, že teze o konci velkých vyprávění je možná jen dalším z těchto velkých vyprávění.

⁷ Citovaný výrok vyslovil středoškolský učitel a oborový didaktik T. Mikeska v diskusi o výuce dějepisu (Štorchův..., 2013, s. 217). Nelze se ubránit myšlence, že historici, didaktici i učitelé z vyšších stupňů škol zintenzivní zájem o výuku v primární škole, až když jim vlastní děti dorostou do věku školní docházky.

Výuka by se měla nějak vypořádat s rozporným faktem, že člověk si musí na jedné straně osvojit rozsáhlou sumu jmen a letopočtů, na druhé straně ale musí událostem porozumět, pochopit je. Často se zdá, jako by tyto dva požadavky směřovaly proti sobě. Když např. učitel žáky zahltí daty a podrobnostmi, nezbude mu už čas na to, aby dějiny také vyložil. (Černý & Šubrt, 2013, s. 62)

Učitelé dějepisu na vyšších stupních se musejí vyrovnat nejen s osobním a rodinným prožíváním minulosti svých žáků a s historickými (dez)informacemi z řady dalších zdrojů (Beneš & Gracová, 2015; Mareš, 2017), ale také s pojetími a interpretacemi předanými žákům učiteli 1. stupně. Proto ve studii hledáme, jak novější zahraniční kurikula vymezují po obsahové i formální stránce obsah dějepisného vyučování v primární škole, jak se řeší vztah mezi poznáváním historických faktů, rozvíjením konceptuálního porozumění a oborovými dovednostmi, ale také jak reagují na novou vlnu nacionalismu (Symcox & Wilschut, 2009). Zatímco Stará a Starý (2017) se výukou historie u mladších žáků zabývají v mikroperspektivě školní třídy, zde se tedy zaměřujeme na makroúroveň kurikulární politiky a příslušné dokumenty.

V zahraniční literatuře existují práce, které se analyticky či kriticky zabývají vývojem kurikula (primárního) dějepisu v jedné z námi sledovaných zemí (Guyver, 2011; Labadie, 2011; Ross, Mathison, & Vinson, 2015; Smith, 2017 aj.) i práce komparativní (De Groot-Reuvekamp et al., 2014; Harris & Ormond, 2018; Savage & O'Connor, 2015). Jejich autoři mívají oproti nám výhodu, že píšou o domácí situaci, kterou důvěrně znají. My se však v této práci zaměřujeme na kurikula, která vznikla, výrazně se měnila nebo mění v posledních pěti letech, takže v odborné literatuře jsou dosud jen málo reflektovaná. Předností studie může tedy být aktuálnost informací. I když její rozsah neumožnil podrobnější srovnání s českým kurikulem, při volbě tématu i výběru prezentovaných informací jsme přihlíželi k české situaci.

Základní výzkumné otázky jsou: Jak politický kontext ovlivňuje proces tvorby a revize kurikula? Jak se mění postavení dějepisu v primárním kurikulu? Jaké je současné pojetí obsahu historického vzdělávání v primární škole?

2 Metoda výzkumu

Výzkumnou strategií použitou v této stati je komparace procesu vzniku a výsledné podoby tří „národních“ kurikulárních dokumentů týkajících se pojetí dějepisu v primární škole.⁸ Přes řadu výhrad, v neposlední řadě zdůvodňovaných globalizací, hraje analýza na úrovni státu ve srovnávací pedagogice stále zásadní roli (Adamson & Morris, 2007). Vztah státní vzdělávací politiky a nadnárodních trendů je nadále klíčovým teoretickým problémem současné komparatistiky (Greger, 2015).

⁸ Slovo národní odkazuje k federální úrovni u USA a Austrálie. V Spojeném království neexistuje celostátní vzdělávací politika, termín národní je součástí oficiálního označení anglického kurikula. Je zřejmé, že v jednotlivých kontextech má pojem národa odlišnou genezi i obsah, to však jde za hranice naší studie.

Při výběru případů byla uplatněna tato hlediska: Jde o země, kde v posledních pěti letech vznikl nebo byl revidován národní kurikulární dokument. Dále jsme uplatnili teoretické vzorkování, aby byly zachyceny různé formy vymezení obsahu učiva primární školy (tabulka 1). Z hlediska kontextu jde o země vysoce multikulturní, které se vyrovnávají s rozsáhlou novodobou imigrací a dalšími projevy globalizace, popř. s problémem reprezentace perspektivy autochtonní populace v dějepisu (např. původní obyvatelé Austrálie).⁹

Tabulka 1 Přehled zahrnutých zemí

	Nový dokument / revize	Období probíraná v primární škole	Vztah učiva primární a (nižší) sekundární školy
Anglie	2013–2014	pravěk, starověk a raný středověk	lineární návaznost v obecných i národních dějinách
Austrálie	2015	přehled národní historie	cykličnost, v primární škole lokální a národní a v sekundární škole obecné dějiny
USA	2013	na národní úrovni více nezávazných dokumentů s různými přístupy	

Vycházíme z primárních pramenů – příslušných rámcových kurikul. Pro charakteristiku a interpretaci kontextu užíváme sekundární zdroje. Cílem je popsat nejen současný stav, ale také jeho nedávné proměny, proto jde o dvojí pohled – nejdříve diachronní srovnání v rámci jednotlivých zemí, pak synchronní komparace zemí mezi sebou. Základní přístup k analýze je kvalitativní. Jednotlivé případy prezentujeme narativně, abychom zachytili procesy vzdělávací politiky, které občas postrádají (žádoucí) racionalitu. Pro každý případ tedy krátce vyprávíme politický „příběh“ vzniku nebo revize kurikula. Metodologie analýzy kurikulárních dokumentů – i vzhledem k značné variabilitě – není ve výzkumné praxi ustálená. Vycházíme proto z doporučení Donnellyho et al. (2005). Všímáme si nejdříve formálních vlastností dokumentu (jeho závaznost, podrobnost, další charakteristiky), postavení historie v kurikulu (např. samostatný/integrovaný předmět), logiky osnování učiva, způsobu vymezení deklarativních a procedurálních znalostí (fakta, pojmy, popř. principy versus dovednosti) a jejich vzájemného vztahu. Toto schéma je však obrysové, dáváme také prostor aspektům „vynořujícím se“ při analýze.

Ve shodě s praxí kvalitativního výzkumu uvádíme citáty z dokumentů (rozsáhlejší z nich v přílohách), aby si čtenář mohl naše závěry do určité míry ověřit jejich konfrontací s primárními daty.¹⁰ Výběr ukázek je podřízen výzkumné otázce zabývající

⁹ Německo, které na naši teorii i praxi vyučování dějepisu má tradičně významný vliv, není zahrnuto, protože nevíme o zásadní změně kurikula v poslední době a dosavadní pojetí primární historie bylo již v češtině popsáno (Dvořák & Dvořáková, 2010). Chtěli jsme zahrnout také Nizozemsko, ale proces revize kurikula dosud probíhá, viz curriculum.nu.

¹⁰ Pouze v případě Austrálie z rozsahových důvodů je v příloze zkrácený a parafrázovaný dokument. Ve všech případech však uvádíme odkazy na webové stránky, kde jsou originální dokumenty plně dostupné.

140 se místem faktických znalostí, nedokumentujeme proto podrobně, jak jsou vymezeny cíle v oblasti procedurálních dovedností (např. práce s historickými prameny).

3 Popis případů

Případy jsou prezentovány chronologicky podle doby, do níž sahají kořeny pojetí, které je předmětem analýzy. Anglické kurikulum pochází z konce osmdesátých let 20. století, jeho poslední revize je implementována od roku 2014. V případě USA srovnáváme standardy výuky historie z první poloviny devadesátých let minulého století a nové rámcové standardy společenských věd z roku 2013. Australské „národní“ kurikulum bylo publikováno v roce 2010 a revidovaná „verze 8“ v říjnu 2015.

3.1 Anglie

Národní kurikulum (NC) pro Anglii a Wales stálo na začátku obnoveného zájmu o projektování kurikula a mělo značný vliv na vzdělávací politiku i pedagogické myšlení v řadě zemí. Zde se zaměříme na výsledky nejnovější revize NC, která se dotkla zejména druhého klíčového období, jež odpovídá 3. až 6. ročníku (v Anglii žáci věku 7 až 11 let, viz příloha A). Nejprve ale charakterizujeme politický kontext.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. NC bylo dílem pravicových politiků. K první výraznější revizi kurikula došlo ještě za jejich vlády v první polovině devadesátých let minulého století zejména pod tlakem učitelů, kteří nebyli schopni zvládnout komplexní administrativu spojenou s původně zamýšleným pravidelným testováním všech předmětů. Bylo tedy rozhodnuto netestovat žáky v „ostatních“ předmětech (mezi nimi dějepis) a celkově redukovat obsah kurikula. Konzervativce v letech 1997–2010 vystřídal dlouhé období vlád levice. Tony Blair byl prototypem nové, pragmatické tváře levicové politiky, která ve vzdělávací politice kladla důraz na základní gramotnosti. Na přelomu století tak došlo k dočasnému faktickému zrušení platnosti centrálního kurikula pro ostatní předměty včetně historie, čímž se měl školám vytvořit větší prostor pro rozvoj základních dovedností v mateřském jazyce a matematice.

Další zásadní revize NC byla očekávána kolem roku 2010. Doporučení pro primární školu shrnovala *Roseova zpráva* dokončená v roce 2009. Podle Guyvera (2011) se v anglických primárních školách dlouhodobě opět zvyšovala obliba integrace dějepisných témat s jinými předměty (jak odpovídá tamější didaktické tradici). Proto se uvažovalo o nahrazení dosavadní předmětové struktury širšími vzdělávacími oblastmi. Historie, jež vystupovala v NC i v primární škole jako samostatný předmět, by se stala součástí humanitní, sociální a environmentální vzdělávací oblasti (tedy učení o člověku, společnosti a prostředí). Od roku 2010 však opět Spojenému království vládla středopravá, resp. pravicová (od roku 2015) vláda Davida Camerona, která tyto připravené podněty odmítla, provedla vlastní revizi, a upravené kurikulum pro primární školu tak vstoupilo v platnost až v roce 2014. Dějepis zůstal nadále v druhém období samostatným předmětem.

Předchozí kurikulum. Původní pojetí historie v NC popsali Dvořák a Dvořáková (2010) pro primární školu, pro sekundární školu Hudecová (2006), celé kurikulum pak Walterová (1994).

Nové kurikulum. V novém kurikulu zůstal zachován základní princip, který omezuje spirální osnování učiva. Chronologicky uspořádaný výklad britské a světové historie nastupuje již v primární škole, na což lineárně navazuje nižší sekundární škola, která se již nevrací ke starším dějinám a zaměřuje se na britskou a světovou historii od normanské invaze.¹¹ Z tohoto pravidla existuje výjimka: primární školy dále mohou zařadit jedno období britské historie po roce 1066.¹² Učivo je tedy organizováno na chronologickém principu (bez spirály), přesto se však nejedná o mechanické probírání jednotlivých období: jde spíše o sled vybraných témat, která jsou navíc rozdělena na povinná a (povinně) volitelná. Jsou tak vytvořeny podmínky pro kombinaci dvou přístupů: žáci mají získat celkový přehled (*overview*) a současně hlouběji proniknout do dílčí problematiky (*depth studies*), jak bylo typické pro tematicky/projektově orientovanou výuku v anglické škole ve 20. století.

Po obsahové stránce je cílem¹³ dějepisného vzdělání, aby si žák kromě historických faktů osvojil jednak oborové výrazy (jako říše/impérium, civilizace, parlament, zemědělství), ale také aby porozuměl obecnějším oborovým *pojům* (kontinuita a změna, příčina a důsledek, podobnost a rozdílnost...) a uměl je používat pro nalézání souvislostí, analýzu trendů či vytváření strukturovaných výpovědí včetně psaných příběhů a analýz.

Pokud srovnáme učivo před revizí a po ní (tabulka 2), tak kurikulum je o něco málo podrobnější s cílem poskytnout žákům systematictější chronologický přehled. Kromě závazně stanovených období jsou historická fakta vždy uvedena jako příklady, které představují nezávazné náměty. Například pro téma *Proměny Británie od doby kamenné do doby železné* je uveden tento možný obsah:

- pozdně neolitičtí lovci a sběrači a první zemědělci, např. Skara Brae;
- náboženství, technologie a cestování v době bronzové, např. Stonehenge;
- hradiště doby železné: kmenová království, zemědělství, řemesla a kultura.

Je nutné zdůraznit, že v anglickém kurikulu vždy byla a zůstala zdůrazněna profesuální stránka učení a rozvoj příslušných badatelských dovedností. Již původní koncepce NC na počátku devadesátých let minulého století předpokládala, že na konci klíčových období budou žáci testováni i z dějepisu, avšak nikoli ze znalosti historických faktů, ale právě z příslušných oborových dovedností. Pro to se jeví klíčová právě rovnováha mezi přehledem a hlubším poznáním vybraných témat. Tento pří-

¹¹ Jedním z cílů původního NC v oblasti dějepisu bylo překonat diskontinuitu, kdy v důsledku odlišného pojetí školního dějepisu učiteli primárních a sekundárních škol vznikala jev označovaný jako *restart*: učitelé na 2. stupni přistupovali k žákům tak, jako by žádnou historickou výukou dosud neprošli. To se podle Hugginse a Knighta (1997) příliš nepovedlo.

¹² Jde o reakci na velkou oblibu tématu viktoriánská Británie (resp. druhá světová válka) u učitelů i žáků primární školy, kterou dokumentovaly výzkumy historického vědomí žáků i diskuse učitelů k reformě (témata skýtají velký prostor pro projektové učení, studium dějin všedního dne, výlety, dramatizace apod.) a finální verze revidovaného dokumentu to zohlednila.

¹³ Jedná se o cíle předmětu obecně, ne nutně splněné již v primární škole.

142 Tabulka 2 Historická témata v druhém období primární školy (Key stage 2) v anglickém kurikulu

Před rokem 2014	Od roku 2014
Doba římského, anglosaského a vikingského panování	Proměny Británie od doby kamenné do doby železné Římská říše a její vliv na Británii Osídlení Británie Anglosasy a Skoty Zápas Vikingů a Anglosasů o anglické království do doby Eduarda Vyznavače
Tudorovci Jedno ze dvou témat: buď viktoriánské období, anebo Británie po roce 1930	Studium jednoho aspektu nebo tématu britské historie, rozšiřujícího žákovskou znalost chronologie po roce 1066
Evropská historie – starověké Řecko Jedna velká mimoevropská civilizace	První civilizace a jejich úspěchy – přehled, kde a kdy se objevují první civilizace, a hloubkové studium jedné z následujících: starověký Sumer, údolí Indu, starověký Egypt, čínská dynastie Šang Starověké Řecko – studium řeckého života, civilizačních úspěchů, vlivu na západní svět Mimoevropská společnost, která kontrastuje s britskou historií – poznávání jedné z následujících: raná islámská civilizace, včetně studia Bagdádu kolem roku 900; mayská civilizace kolem roku 900; Benin (západní Afrika) zhruba 900–1300 n. l.
Téma z lokální historie – jak se měnil z dlouhodobého hlediska určitý aspekt života lidí	Studium lokální historie

stup se snaží na jedné straně „rozvinout chronologicky ukotvené poznání minulosti“ zakládající „jasné příběhy (narrativy) jak v rámci studovaných období, tak i napříč nimi“ (*Department for Education*, 2013); a současně vytvářet prostor pro poznávání metod historického bádání a rozvoj příslušných porozumění. Školní inspekce se v poslední době zaměřuje na zjišťování chronologického porozumění žáků primární školy, všímá si (ne)přítomnosti časových os na stěnách učeben a opakovaně připomíná, že dobré či výtečné procesy i výsledky učení podle ní jsou tam, kde je již na 1. stupni dějepisu vyučován samostatně (Maddison, 2014).

Je zajímavé, že první vládní návrh revize historického kurikula (jaro 2013) šel výrazně dál v preskripci závazného obsahu a v důrazu na faktografii. Odborná veřejnost však byla úspěšná v jeho kritice a dosáhla vyváženějšího výsledného znění. Smith (2017) na základě analýzy veřejného diskurzu uvádí, že rozhodující roli sehrály schopnost odpůrců revize rychle přejít od první emotivní reakce k věcné argumentaci a zejména existence silné odborné společnosti (Historical Association), která dokázala koordinovat kritickou diskusi a vystupovat jako jednotný zástupce různých aktérů.

3.2 Spojené státy americké

Americká kurikula (na rozdíl od britských) nebyla v české odborné literatuře příliš reflektována. Zřejmě to souvisí s dřívější důslednou decentralizací kurikulární politiky v USA a absencí závazných celostátních dokumentů.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. Od osmdesátých let 20. století se role federální vlády ve vzdělávací politice stále zvyšovala a k dílčí změně tohoto trendu došlo až v závěru druhého funkčního období prezidenta Baracka Obamy. Podobně jako v Austrálii, nejdříve šlo o snahu vlády formulovat na národní (tj. federální) úrovni malý počet velmi obecných cílů, z nichž by vycházela modelová kurikula, resp. standardy vytvářené na úrovni jednotlivých států federace. Důležitou úlohu sehrály v roce 1989 průkopnické, byť kontroverzní *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, které vznikly iniciativou profesního sdružení učitelů mimo oficiální vládní orgány. To vyvolalo vlnu obdobných dokumentů pro další předměty, které vytvářely rozličné skupiny a instituce. Tak vznikla i sada čtyř rámcových dokumentů pro historii, kterou tvořily standardy historického učiva pro mladší žáky (předškolní až 4. ročník); dále standardy historie USA; světové historie a historického myšlení (National Center for History in the Schools, 1994). Pokus získat oficiální podporu amerických zákonodárců pro tyto *doporučené* celostátní standardy skončil v roce 1995 fiaskem, neboť návrh byl jako příliš multikulturní smeten (Labadie, 2011). Naplno se zde projevil fenomén „válek o kurikulum“ a neúspěch standardů dějepisu předznamenal ústup od snah o národní kurikulární dokumenty ve všech oborech na celou dekádu.

Konflikt mezi globální tendencí k srovnatelnosti výkonů žáků a odporem k centralizovanému kurikulu byl v posledních letech řešen tím, že celostátní kurikulum je prezentováno jako „zespodu“ vyrůstající společný projekt států. Od roku 2010 jsou takto vyvíjeny společné státní standardy (*Common Core State Standards, CCSS*), jejichž deklarovaným cílem je připravit co největší počet žáků ve všeobecném vzdělávání (od předškolního do 12. ročníku) pro další studium a pracovní dráhu (*college & career readiness*), což je konkretizováno zejména jako schopnost dostát požadavkům úvodních kurzů počátečních ročníků vysoké školy. CCSS ovšem byly vytvořeny jen pro „jádrové“ předměty – jazykovou výchovu a matematiku. Obsahují sice doporučení, jak má probíhat rozvoj gramotnosti v ostatních předmětech, ale to lze chápat také tak, že se humanitní a společenskovední předměty dostávají do podřízené role a mají především sloužit rozvíjení základních gramotností (či podle kritiků spíše dobrých testových výsledků). Au (in Ross et al., 2015) mluví o tom, že dřívější kurikula vymezovala „čistě jen vědomosti“, zatímco dnes se zaměřují na „čisté dovednosti“.

V dalších vzdělávacích oblastech jsou na národní úrovni modelové kurikulární materiály vytvářeny organizacemi stojícími formálně mimo vládu. Zejména oblast přírodních a technických věd se v posledních letech stává politickou prioritou srovnatelnou s gramotnostmi a vývoj kurikulárních materiálů i jejich implementace jsou

144 de facto z federálního rozpočtu financovány. Tak vznikly nové standardy pro přírodovědné předměty (Dvořák, 2015).

Předchozí kurikulum. Dnešní pohled na čtvrt století starý (oficiálně nepřijatý) standard ukazuje podle našeho názoru jeho obsahovou modernost (tabulka 3). Po formální stránce jde o víceúrovňový dokument, kde čtyřem hlavním tématům (proměny života rodiny a komunity, historie státu, historie USA, vybrané aspekty ze světových dějin společnosti, vědy a techniky) odpovídá osm hlavních standardů, které se dále člení na dílčí standardy a konkretizované výstupy. Standard je doplněn řadou modelových vyučovacích lekcí a dalších materiálů pro učitele. Vedle něj však existují jednotlivé státní standardy pro společenské vědy, ale i nezávislé „národní“ standardy pro jiné obory (geografii, ekonomii...) a pro integrovaný předmět společenské vědy jako celek, rovněž se vyslovující k historii jako jednomu z vláken (viz níže).

Tabulka 3 Ukázka ze staršího standardu historie pro primární školu (National Center for History in the Schools, 1994)

Standard 7B: Žák rozumí velkým světovým pohybům lidí nyní a v dávných dobách.	
Ročník	Dokáže...
3.-4.	Vyhledat na mapách a vysvětlit případy migrace velkých skupin – jako pohyb předků původních obyvatel Ameriky přes suchozemský most v Beringově úžině, migraci Bantu v Africe, pohyb Evropanů a Afričanů na západní polokouli, exodus vietnamských „uprchlíků na člunech“, Haitianů a Kubánců v posledních desetiletích. [Dovednost: získávat historické informace]
0.-4.	Na základě historických příběhů uvést první objevitele a cestovatele jako Marco Polo, Čeng Che (Zheng He), Erik Rudý, Kryštof Kolumbus. Popíše, jaké znalosti jejich cesty přinesly. [Dovednost: využívat představivost při čtení historických příběhů]
0.-4.	Na základě historických příběhů uvést evropské objevitele 15. a 16. století, vysvětlit důvody jejich výprav, znalosti jejich cestami získané a co se stalo v důsledku jejich cest. [Dovednost: získávat historické informace, využívat představivost při čtení historických příběhů]
0.-4.	Shromáždit informace potřebné k vysvětlení dopadu šíření zemědělských plodin a zvířat mezi západní a východní polokouli po Kolumbových cestách. [Dovednost: získávat historické informace]

Pozn.: V hranatých závorkách odkazy na *Standard historického myšlení*. Nulou označujeme předškolní ročník.

Nové kurikulum. Iniciativa na poli historie a sociálních věd zůstává v rukou nevládních organizací, akademických pracovišť a profesních sdružení. *Národní rada pro společenskovední předměty* nedávno představila koncept *připravenosti pro studium, pracovní dráhu a občanství* (3C – college, career, citizenship) a navrhla příslušný kurikulumní rámec společenských věd jako východisko pro kurikula jednotlivých států Unie (National Council for the Social Studies, 2013). Rámec se zaměřuje pouze na pojmy, dovednosti a oborové nástroje. Neuvádí historická fakta. Zastřešujícím konceptem je badatelský oblouk (*inquiry arc*) propojující čtyři dimenze poučeného zkoumání v sociálních vědách:

1. tvorba otázek a plánování bádání;
2. používání oborových nástrojů a pojmů;
3. shromažďování a hodnocení pramenů, vytváření hypotéz a užívání dokladů;
4. sdělování a kritické posuzování závěrů, informované jednání.

Obecné schéma (metaoborové dovednosti) společně všem sociálním vědám však vyžaduje i oborová porozumění a dovednosti, které jsou v 3C zvláště rozpracovány pro občanskou výchovu, ekonomii, zeměpis a dějepis. Doplněk základního rámce jej rozšiřuje o psychologii, sociologii a antropologii. Za hlavní oborové pojmy/nástroje pro historii jsou považovány (a) změna, kontinuita a kontext; (b) perspektivy; (c) historické prameny a doklady; (d) příčinná souvislost a argumentace (příloha B).

Dokument tak klade hlavní důraz na progresi (vývojové kontinuum) oborového porozumění a příslušných dovedností. *Absence obsahu* je dána pravděpodobně především politickými důvody: po počáteční shodě obou hlavních politických stran na podpoře CCSS se situace změnila a část pravicových politiků začala celonárodní standardy označovat za projev rostoucího zasahování federální vlády do tradičních kompetencí jednotlivých států. Zdá se logické, že při špatných předchozích zkušenostech s dějepisem v této atmosféře tvůrci rámcového dokumentu specifikaci obsahu ponechali státům nebo školám.

3.3 Austrálie

V Austrálii ústava tradičně svěřovala jednotlivým státům federace do kompetence kurikulum i ověřování vzdělávacích výsledků. Přesto lze pozorovat od osmdesátých let 20. století snahu tehdejších *labouristických* vlád o vytvoření národního kurikula.

Proces tvorby kurikula a jeho politický kontext. V roce 1993 byly vytvořeny *National Curriculum Statements and Profiles* jako velmi minimalistický společný jmenovatel. Argumentace odpovídala globálním trendům doby – vzdělávání se mělo zaměřit na rozvoj lidského kapitálu nezbytného pro konkurenceschopnost, ale také usnadnění mobility žáků uvnitř federace. Kromě toho se bralo v úvahu, že souběžné provádění stejných činností při vývoji kurikula v mnoha federálních státech, popř. přímo ve školách, je neefektivní (Ritzvi & Lingard, 2010). Přesto nakonec parlament závaznou platnost dokumentu odmítl. Dlouhé období, kdy Austrálii vedli labouristé, bylo v roce 1996 vystřídáno rovněž dlouhou vládou středopravé koalice (liberály) s politickou ideologií analogickou britským konzervativcům. Federální vláda nadále usilovala o národní systém hodnocení a standardizovaného testování, v čemž ji podporovala i opozice.

V letech 2007–2013 vládli opět labouristé, kteří před volbami stíbovali „vzdělávací revoluci“ podle blairovského vzoru. V úsilí o centralizaci navázali na své předchůdce (Priestley, Laming, & Humes, 2015). V roce 2008 parlament ustavil Australský úřad pro kurikulum, hodnocení a zveřejňování výsledků (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA).

Předchozí kurikulum. V roce 2010 byl publikován vůbec první závazný národní (celostátní) kurikulární rámec pro mateřštinu (angličtinu), matematiku, přírodní

146 vědy a *dějepis*. Obsahuje tři dimenze: oborově založené vzdělávací oblasti, obecné kompetence¹⁴ neboli dovednosti pro 21. století a tři průřezové priority. Celkově je hodnocen jako návrat k tradičním vzdělávacím oborům/předmětům jako základu kurikula (Lingard & McGregor, 2014). Tomu odpovídá skutečnost, že dějepis vystupoval v učebním plánu jako samostatný předmět již od počátku primárního vzdělávání. Reforma zavedla rovněž plošné ověřování základních dovedností.¹⁵

Nové kurikulum. Od roku 2013 je v čele federace opět koalice pod vedením pravicových liberálů. Vláda provedla revizi kurikula po formální stránce oslabující průřezová témata ve prospěch oborů. To má důsledky i pro citlivé téma zahrnutí perspektivy prvních obyvatel Austrálie (Aboridžinců) a interpretace vztahu evropských přistěhovalců k původním obyvatelům. Protože se tato perspektiva realizovala mj. formou průřezového tématu, naplňuje se jiný ideový záměr revize, jímž je větší důraz na přínos západní civilizace (Priestley et al., 2015). Na druhou stranu v primární škole vznikl integrovaný předmět humanitní a sociální vědy, který vychází z geografie a historie a v jednotlivých obdobích postupně „přibírá“ obsah dalších disciplín (tabulka 4). Kritici se obávají, že to povede k odklonu od rozvoje specifického oborového porozumění a dovedností historického bádání a převládne důraz na znalost faktografie (Tambayah, 2015).

Řazení učiva se drží klasického modelu rozšiřujících kruhů (Bludková-Dvořáková & Dvořák, 2005) a chronologického výkladu národních dějin (příloha C). Po formální stránce je zajímavé povšimnout si, že se užívá dlouhého označení integrovaného předmětu (včetně slov humanitní vědy), které však je přesnější než zahrnutí historie do sběrné kategorie „sociální vědy“ (Beneš, 2011). Po obsahové stránce se v opakovaném zdůraznění perspektivy minulost–přítomnost–*budoucnost* realizuje „budoucnostní rozměr historického myšlení“ (Beneš & Gracová, 2015, s. 296). Na integrovaný předmět navazuje v nižší sekundární škole dějepis zaměřený na obecné (světové) dějiny a místo Austrálie v nich.

Tabulka 4 Zastoupení humanitních a společenských vědních oborů v australském kurikulu (2010)

Vzdělávací obor	Název předmětu v ročnících			
	předškolní až 2.	3.–4.	5.–6./7.	7.–10.
dějepis	humanitní a sociální vědy	humanitní a sociální vědy	humanitní a sociální vědy	dějepis
zeměpis				zeměpis
občanská nauka a občanství	-			občanská nauka a občanství
ekonomika a podnikání	-	-		ekonomika a podnikání

¹⁴ V originálu není použit termín *competences*, ale *general capabilities*. V současném diskurzu je termín kompetence příliš spojen s neoliberální agendou. Domníváme se však, že naše klíčové „kompetence“ odpovídají spíše obecnějšímu, humanističtějšímu pojetí *capabilities*, proto jsme se přidrželi zavedeného termínu.

¹⁵ Týká se 3., 5., 7. a 9. ročníku. Rodiče mohou odmítnout testování svých dětí.

4 Mezipřípadová analýza: interpretace a diskuse

Srovnáním tří popisovaných reforem či revizí kurikula nabídneme odpovědi na výzkumné otázky a naznačíme i jejich limity.

4.1 Tendence k centralizaci

Srovnání ukazuje, že role politického centra ve vzdělávání neklesá a ve všech sledovaných případech dochází k určité centralizaci kurikulární politiky. Austrálie a USA jsou federální státy, kde bylo vzdělávání tradičně silně decentralizováno, avšak v obou zemích v posledních letech vznikly vůbec první celostátní závazné rámce (v USA nezahrnuje dějepis). Určitou výjimkou je Spojené království, kde aktuálně probíhá proces devoluce a kde existují významné odstředivé síly. Pokud se však díváme pouze na Anglii, ani zde neklesá nastavená míra centrální kontroly a poslední revize kurikula mírně zvyšuje jeho preskriptivitu. Anglické a australské kurikulum obsahují řadu závazných prvků. Popsané americké standardy oficiální charakter nezískaly a rámec 3C je nestátní iniciativou, jejíž reálný dopad na kurikulární politiku států i praxi škol nelze ještě hodnotit.

Proces tvorby kurikula nebývá přímočarý. Ve Spojených státech amerických i v Austrálii na počátku devadesátých let minulého století vznikly první návrhy společných (federálních) standardů, byly však zákonodárnými sbory odmítnuty, aby pak na konci první dekády byly znovu poměrně rychle vytvořeny (v USA jakoby zespuďu) a více či méně akceptovány (Savage & O'Connor, 2015). Kolem revize australského kurikula se rozpoutalo jedno z mnoha kol „kurikulárních válek“ (Henderson, 2015; Tambyah, 2015), předmětem sporu je tendence potlačit multikulturní, ale také obrové specifické pojetí. V anglickém případě vedla změna vlády k odmítnutí obou odborníky připravených revizí kurikula. Anglické NC také ukazuje, jak kurikulum již po třicet let prochází revizemi a dalšími proměnami.

4.2 Návrat dějepisu

Z hlediska postavení dějepisu v kurikulu a jeho zaměření můžeme v posledních dekádách pozorovat dva protikladné trendy. Nejdříve docházelo k marginalizaci, později k opětovnému růstu významu dějepisného vzdělávání. Od osmdesátých let minulého století se vzdělávací politiky nejvyspělejších zemí orientovaly na dosažení ekonomické a technologické superiority. Do centra pozornosti se dostávaly především základní gramotnosti a přírodní vědy. Vlivná reforma kurikula v Anglii a Walesu (Walterová, 1994) rozdělila školní předměty na jádro (core) zahrnující mateřštinu, matematiku a přírodní vědy, a méně významné ostatní předměty společného základu (*foundation*), kam byla zařazena i historie.¹⁶ Od přelomu tisíciletí takovýto hierarchický po-

¹⁶ M. Thatcherová původně pro dějepis vůbec nechtěla národní kurikulum (Ježková, Dvořák, & Chapman, 2010).

148 hled na vzdělávací oblasti posilují mezinárodní organizace (zejména OECD) a jejich šetření vzdělávacích výsledků.¹⁷

Současně se však stává zřejmým, že se dějiny nezredukuje na hospodářské soustředění liberálních demokracií. Nové výzvy v podobě migrace a nezdaru integrace etnických a náboženských menšin vrátily humanitní obory do hry. Zvláště citlivé je vnímána vlna teroristických útoků, jejichž pachatelé se v poslední době stávají občané západních zemí, často děti imigrantů, které již vyrůstaly a získaly vzdělání v nové vlasti, popřípadě dokonce konvertité z řad autochtonní populace. Ani v našem regionu postsocialistická transformace zatím nevede k lineární konvergenci mezi západem a východem Evropy: pozorujeme trvající, nebo dokonce narůstající hospodářské rozdíly, snahu zvrátit integrační procesy, vzestup nacionalismu a autoritářství. Uvedené události vyvolaly v celém světě nový zájem o formování identity – ať už evropské, národní, či regionální – prostřednictvím školního dějepisu.

Skutečnost, že politici berou znovu historii vážně, pro pojetí předmětu ve škole nemusí přinášet jen výhody a znamenat krok vpřed (Van der Leeuw-Roord, 2007).¹⁸ Při reformách kurikula se právě dějepis (resp. jeho konkrétní faktografická náplň) stává nejčastějším předmětem „kurikulárních válek“ (Schoenfeld, 2004), neboť se týká citlivých otázek národní identity a jeho učivo je laikům zdánlivě srozumitelné.¹⁹ Od dějepisu se (opět) očekává, že bude formovat jednotnou národní identitu a loajalitu v míře, která nemusí být slučitelná s tím, jak chápe své poslání sama historická věda i jaké cíle a prostředky oboru vytyčuje nebo empiricky nachází jeho didaktika (Symcox & Wilschut, 2009). Přesto nadále politici mají a budou mít poslední slovo při určování kurikulární politiky. Další aktéři (akademická pracoviště, profesní sdružení učitelů, neziskové organizace...) se mohou snažit případné excesy korigovat. Avšak i ve vyspělých demokraciích, kterými jsme se zabývali a kde lze mluvit o lepších podmínkách pro odbornou práci historiků i oborových didaktiků (danou již prostou kvantitou příslušných pracovišť a týmů), bývají výzkumná zjištění a na nich založená doporučení málo využívána či zcela ignorována, přičemž vzdálenost mezi akademickou sférou a praxí se spíše prohlubuje (Brundrett, 2015). Možná k tomu přispívá i programový nezájem části pedagogů o otázky konstrukce kurikula (viz úvod). Pozornost si zde zaslouží případ Anglie, kdy úspěšnou rezistenci vůči politickému zásahu umožnila schopnost historiků přejít ke strukturované diskusi a zejména existence silné odborné společnosti zastupující zájmy odborníků i učitelů.

Otevřenou zůstává otázka, zda (a odkdy) vyučovat dějepis jako samostatný předmět či zda jej zahrnovat do širších vzdělávacích oblastí. Historie navíc není typickou sociální vědou, mezi něž bývá v kurikulech integrována (Beneš, 2011), a její mateřská disciplína se nyní opět vrací ke svým humanitním kořenům. Trvalé napětí mezi integrovaným tematickým versus oborovým přístupem vidíme v Anglii, kde

¹⁷ Z nadnárodních aktérů byla výuka dějepisu naopak podporována např. Radou Evropy.

¹⁸ Konkrétně to ilustrují státní zásahy do kurikula dějepisu v Rusku i dalších postkomunistických zemích (Zajda, 2015).

¹⁹ Obnovený zájem o dějepis neznamená pokles důrazu např. na předměty STEM, kde se předmětem kurikulárních válek stává matematika (Priestley et al., 2015), viz i český „spor o Hejného“.

nyní inspekce doporučuje oborové pojetí výuky. V Austrálii naopak došlo k integraci předmětů. Autory revize k tomu vedla snaha omezit roztržitost vzdělávacího plánu a nepřehlednost velkého počtu cílů spíše než ontologické či gnozeologické důvody. Užívá se zde explicitního označení *humanitní a sociální vědy*. Čerstvá přehledová studie Levstikové a Thorntona (2018) také uvádí argumenty pro integrované pojetí. Avšak i v případě integrované disciplíny (Austrálie, USA) je v kurikulu zřetelné samostatné historické vlákno (*strand*) a zdůrazňuje se promyšlený výběr témat a porozumění specifickým oborovým pojmům i způsobům myšlení a bádání. Nezbytná schopnost multidisciplinárně řešit problémy světa vyrůstá totiž z hluboké oborové znalosti a jednotlivé obory jsou pro ni přínosem díky své různosti.

4.3 Pojetí dějepisu v primární škole

Pokud jde o pojetí učiva na 1. stupni, pozorujeme částečný návrat k chronologickému a narativnímu přístupu. Probíhá opatrně, protože příliš připomíná minulé a překonané pojetí, kdy byly mladším žákům vyprávěny moralizující příběhy či předkládány seznamy jmen a letopočtů. Nejde ani o prostý návrat k memorování faktů. Ve skutečnosti je struktura (historického) vědění složitější a do znalostní báze oborového myšlení jsou zahrnovány také pojmy a konceptuální modely (např. periodizace), které vnášejí řád do faktografie. Je zdůrazněn význam historického porozumění, orientace v historickém čase, konceptů „druhého řádu“ jako *kontinuita, změna, kauzalita* atd. Pevnou součástí výuky zůstávají oborové dovednosti historického bádání. Uvedené klíčové cíle originálně kombinuje anglické kurikulum, když vytváří podmínky jak pro chronologickou syntézu, tak pro tematický a badatelský přístup k vybraným obdobím, regionům a jevům.

Přestože didaktika dějepisu jako vědní obor někdy zpochybňuje, že by v globálním světě měla hrát centrální úlohu národní perspektiva, revidovaná kurikula kladou právě na národní dějiny obnovený důraz. Symcoxová a Wilschut (2009) však soudí, že se při tom někdy účelově směřuje didaktické doporučení, aby si žáci již od primární školy konstruovali referenční chronologický rámec, a politický požadavek, aby jádrem dějepisné výuky byla kanonická národní historie.

Vztah mezi výukou historie v primární a sekundární škole je řešen různým způsobem. Anglie má kurikulum lineární, nespírální. Australský rámec je cyklický – v primární škole klade důraz na lokální a národní dějiny, v sekundární škole probírá světové dějiny s přihlédnutím k australské situaci. Nejnovější americký rámcový materiál převážně z politických ohledů nespécifikuje obsahy, ale pouze stupně rozvoje „čís-tých dovedností“.²⁰

²⁰ V USA paradoxně právě velký zájem politiků o tuto problematiku brání formulaci závazného národního kurikula historie.

Naše analýza má více limitů: patří k nim omezený počet studovaných příkladů a jejich malá kulturní variabilita. Dokonce i v rámci anglofonních zemí by šlo uvést případy jako Skotsko (Holec & Dvořák, 2017) nebo Nový Zéland (Ormond, 2017), které se v některých ohledech liší.

Popisujeme ideové a projektované kurikulum, jen výjimečně komentujeme implementaci, recepci či účinky dokumentů. Je to dáno charakterem našeho výzkumu a částečně i novostí kurikulárních rámců, které jsou vesměs teprve zaváděny. Prakticky ve všech sledovaných zemích existuje vedle závazného kurikula (resp. stručných doporučení v USA) také další blízká vrstva, kterou jsou autory kurikula publikované modelové lekce, které projektovou verzi (rámce) konkretizují a ilustrují (De Groot-Reuvekamp et al., 2014). Zcela zásadně mohou záměr tvůrců kurikula proměnit způsob (externího) hodnocení žáků (Ormond, 2011), učebnice a samozřejmě příprava a přístup učitelů (Stará & Starý, 2017).

Také komparace má některá úskalí. Austrálie a USA jsou federacemi a námi zkoumané kurikulární rámce jsou v nich dále specifikovány v jednotlivých státech, zatímco v Anglii již tato úroveň do hry nevstupuje. Také primární škola sice má mezinárodně platné vymezení, ale v různých zemích se její rozsah a pojetí liší (viz příloha A). Americké standardy historie (1994) byly rozděleny na učivo pro ročníky 0.–4. a 5.–12., v Austrálii naproti tomu 0.–6.(7.) a 7.–10. Přímě si odpovídají formální struktura nového amerického standardu pro společenské vědy (výstupy po 2. a 5. ročníku) a členění anglického národního kurikula (klíčová období).

Dějepis je také ve srovnání např. s fyzikou či matematikou specifický. Anglie se od sledovaných mimoevropských zemí liší nejen tím, jak se konstituoval národ, ale také tím, že národní historie (v užším smyslu) pokrývá odlišně dlouhá období. Tento rozdíl se týká hlavně třetí výzkumné otázky, kde by mohl částečně vysvětlovat anglickou preferenci lineárního osnování učiva; avšak jiné evropské země (např. Nizozemsko) také lineární osnování neuplatňují. Přes uvedená omezení doporučujeme dále se věnovat komparacím pojetí primární historie – např. sledovat další osud reforem v anglofonním světě a rozšířit záběr o země kontinentální Evropy.

5 Závěr

Přímě srovnání s naší situací nebylo cílem naší studie, je však vždy v komparativní studii implicitně přítomno. Proto se ho na závěr stručně dotkneme. České rámcové vzdělávací programy (RVP) byly silně ovlivněny týmiž idejemi posilování autonomie učitele při výběru obsahu vzdělávání, které v předchozích dekáдах ovlivnily školství např. v Austrálii. Stejně tak RVP ZV zvolilo poměrně krajní stanovisko nezávislosti obsahu. Nedávné reformy však ukazují, že se popsané země snaží obnovit rovnováhu mezi autonomií a odpovědností učitele, mezi důrazem na základní, oborové a nado-

borové dovednosti, mezi konceptuálními, faktickými a procedurálními znalostmi, mezi multikulturní perspektivou a národní identitou. V tom smyslu se domníváme, že případná revize českých rámcových dokumentů by se měla týkat i těchto základních východisek.

Ovšem při formulaci konkrétních doporučení pro české prostředí na základě popisu zahraničních trendů je nutná velká opatrnost. Některé proměny kurikulární politiky v uvedených zemích nejsou ve shodě s vývojem oborovědidaktického myšlení, ale spíše odrážejí momentální agendu politiků. Zejména však ze shod či rozdílů mezi RVP ZV a jinými kurikuly vzniklými v minulých dekáдах nelze usuzovat na podobnost skutečné výuky historie u nás a jinde. Proto přebírání zahraničních řešení, odrážejících jinou realitu, může být kontraproduktivní. Jakákoli budoucí revize kurikula by měla vycházet především z empirických poznatků o podobě a výsledcích výuky historie v českých primárních školách, které jsou dosud sporadické.

Poděkování

Autoři děkují anonymním recenzentům a kolegům Petru Najvarovi, Janě Staré a Elišce Walterové za připomínky a podněty k různým verzím rukopisu.

Literatura

- Adamson, B., & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 263–282). CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace*, 21(2), 193–206.
- Beneš, Z., & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: Mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (s. 289–326). Brno: MÚ.
- Bloudková-Dvořáková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělávání. In V. Spilková et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 209–223). Praha: Portál.
- Brundrett, M. (2015). Policy on the primary curriculum since 2010: The demise of the expert view. *London Review of Education*, 13(2), 49–59.
- Čapek, V. (2005). Některé mezinárodní projekty a koncepce dějepisu ve škole. In R. Koziak & I. Nagy (Eds.), *Acta historica Neosoliensia* 8 (s. 217–229). Banská Bystrica: KH FHV UMB.
- Černý, K., & Šubrt, J. (2013). K problematice školní výuky dějepisu. In J. Šubrt & J. Vinopal (Eds.), *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu* (s. 52–69). Praha: Karolinum.
- Činátl, K., & Pinkas, J., et al. (2014). *Dějiny ve filmu. Film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514.
- Donnelly, K. (2005). *Benchmarking Australian primary school curricula*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: PedF UK.

- 152 Dvořák, D. (2015). Proměny kurikulárního diskurzu: O aktérech, standardech a ledních medvědech. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 101–117). Praha: PedF UK.
- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2010). Dějepis a vlastivěda – varianty vztahu v českých a zahraničních kurikulech. In J. März et al., *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům* (s. 45–55). Ústí nad Labem: FF UJEP.
- Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Greger, D. (2015). Metodologie srovnávací pedagogiky ve světě, u nás a v kontextu této publikace. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 59–63). Praha: PedF UK.
- Guyver, R. (2011). Primary history: Current themes. In I. Davis (Ed.), *Debates in history teaching* (s. 18–29). London: Routledge.
- Harris, R., & Ormond, B. (2018). Historical knowledge in a knowledge economy – what types of knowledge matter? *Educational Review*, 1–17.
- Havlůjová, H., & Najbert, J., et al. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.
- Henderson, D. (2015). Introduction to point and counterpoint: What does the review of the Australian Curriculum mean for history? *Curriculum Perspectives*, 35(1), 49–51.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: Kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77.
- Hudecová, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PedF UK.
- Huggins, M., & Knight, P. (1997). Curriculum continuity and transfer from primary to secondary school: The case of history. *Educational Studies*, 23(3), 333–348.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, Ch. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Jireček, M. (2014). *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: MUNI Press.
- Labadie, A. L. R. (2011). The battle for national history standards. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth annual college of education & GSN research conference* (s. 109–115). Miami: Florida International University. Dostupné z http://coeweb.fiu.edu/research_conference
- Labischová, D. (2013). *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: OU.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*. Ostrava: FF OU.
- Levstik, L. S., & Thornton, S. J. (2018). Reconceptualizing history for early childhood through early adolescence. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 473–501). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lingard, B., & McGregor, G. (2014). Two contrasting Australian Curriculum responses to globalisation: What students should learn or become. *Curriculum Journal*, 25(1), 90–110.
- Maddison, M. (2014, jaro). The National curriculum for History from September 2014: The view from Ofsted. *Primary History*, 66, 5–7.
- Mareš, J. (2017). Etická dilemata učitelů dějepisů aneb Jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin? *Historie – otázky – problémy*, 9(2), 35–55.
- Ormond, B. M. (2011). Shifts in knowledge teaching: The unexpected consequences of assessment practices on secondary history. *Pacific-Asian Education*, 23(1), 5–22.
- Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 599–619.
- Pešková, K., Janko, T., Lupač, M., Ševčík, K., Doležal, T., Moravec, J., ... Češková, T. (2014). *Kurikulum základní školy: Metodologické přístupy a empirická zjištění*. Brno: MU.
- Priestley, M., Laming, M., & Humes, W. (2015). Emerging school curricula: Australia and Scotland compared. *Curriculum Perspectives*, 35(3). Dostupné z <http://www.acsa.edu.au/pages/page33.asp>

- Retz, T. (2016). At the interface: Academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503–517.
- Ritzvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2015). Social studies education and standards-based education reform in North America: Curriculum standardization, high-stakes testing, and resistance. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 19–48.
- Savage, G. C., & O'Connor, K. (2015). National agendas in global times: Curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy*, 30(5), 609–630.
- Schoenfeld, A. H. (2004). Math wars. *Educational Policy*, 18(1), 253–286.
- Smith, J. (2017). Discursive dancing: Traditionalism and social realism in the 2013 English history curriculum wars. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 307–329.
- Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*, 27(1), 6–29.
- Symcox, L., & Wilschut, A. (Eds.). (2009). *National history standards: The problem of the canon and the future of history teaching*. Charlotte, NC: Information Age.
- Štorchův memoriál (2013). *Marginalia Historica*, 4(2), 215–242.
- Tambyah, M. (2015). What does the review of the Australian Curriculum mean for history in the primary years? *Curriculum Perspectives*, 35(1), 55–57.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two steps forwards, one step back: Sharing our stories and looking for the common threads. *EUROCLIO Bulletin* 26.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
- Wilschut, A. (2009). Canonical standards or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standards in history teaching. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (s. 113–135). Charlotte: Information Age Publishers.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.
- Zajda, J. (2015). Globalisation, ideology and history school textbooks: The Russian Federation. In Zajda, J. (Ed.), *Nation-building and history education in a global culture* (s. 29–50). Dordrecht: Springer.
- Zakaria, F. (2016, 29. února). Centristé se drží. *Respekt*, 27(9), s. 15.

Analyzovaná kurikula:

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). *Australian Curriculum*, v. 8.1. Dostupné z <http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/hass/>
- Department for Education. (2013). *National curriculum in England: History programmes of study*. Dostupné z <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for history for grades K-4: Expanding children's world in time and space*. Los Angeles: Author. Dostupné z <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards/standards-for-grades-k-4/>
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring: NCSS. Dostupné z <http://www.socialstudies.org/system/files/c3/C3-Framework-for-Social-Studies.pdf>

Příloha A

Primární vzdělávání (ISCED 1) ve sledovaných zemích

Normativní věk	Anglie	Austrálie	USA	Česko
Předchází	<i>early years / foundation stage</i>	<i>pre-school, kindergarten</i>	<i>nursery school, (pre)kindergarten</i>	mateřská škola
5	<i>Key stage 1 (infant)</i>		aj.	
6				
7	<i>primary school</i>			1. stupeň základního vzdělávání
8		<i>primary school</i>	<i>elementary school</i>	1. období
9	<i>Key stage 2 (junior)</i>		<i>grade school</i>	2. období
10				
11				
12	<i>secondary school</i>	<i>(lower)</i>		2. stupeň
Následuje	<i>Key stage 3</i>	<i>secondary school</i>	<i>middle / junior high school</i>	základního vzdělávání

Pozn.: V jednotlivých australských státech se hranice a délka (6–7 let) primární školy poněkud liší.
Zdroj: UNESCO, nces.ed.gov.

Příloha B

Rámcové výstupy oboru dějepis v předškolním až 5. ročníku v americkém společenskovědním standardu (National Council for the Social Studies, 2013)

Na konci 2. ročníku	Na konci 5. ročníku
<i>změna, kontinuita a kontext</i>	
Vytvoří chronologickou řadu více událostí	Vytvoří chronologickou řadu více vzájemně provázaných událostí pro porovnání vývoje
Porovná život v minulosti a dnes	Porovná život v určitých historických obdobích a dnes
Klade otázky o jedincích a skupinách, kteří přispívali k historické změně	Klade otázky o jedincích a skupinách, kteří přispívali k významným historickým změnám a kontinuitám
<i>perspektivy</i>	
Porovnává perspektivu lidí v minulosti a v současnosti	Vysvětlí, proč se perspektiva různých jedinců/skupin žijících ve stejné historické době liší Vysvětlí souvislosti mezi historickými kontexty a perspektivou lidí příslušné doby
Porovná různé zprávy o téže historické události	Vysvětlí, jak perspektivy lidí ovlivňují historické prameny, které vytvářeli
<i>historické prameny a doklady</i>	
Uvede různé druhy historických pramenů	Shrne, jak se různé druhy historických pramenů užívají pro vysvětlení minulých událostí
Vysvětlí, jak lze historické prameny použít ke studiu minulosti	Porovná informace poskytované různými historickými prameny o minulosti
Určí autora, datum a místo původu historického pramenu z informací obsažených v pramenu samém	Vyvodí účel vytvoření pramene a cílovou skupinu, pro niž byl určen, z informací obsažených v pramenu samém
Vytváří otázky o určitém historickém zdroji z hlediska jeho vztahu ke konkrétní historické události nebo k vývojové změně	Vytváří otázky o souboru historických zdrojů z hlediska jejich vztahu ke konkrétním historickým událostem nebo k vývojovým změnám Užívá informace o historickém pramenu (autor, datum a místo původu, účel jeho vytvoření, cílová skupina, pro niž byl určen), pro posouzení, nakolik je pramen užitečný pro studium určitého tématu
<i>příčinná souvislost a argumentace</i>	
Navrhne možné příčiny určité události nebo vývoje v minulosti	Vysvětlí pravděpodobné příčiny historických událostí nebo vývoje
Vybere, které příčiny jsou pravděpodobnější než jiné pro vysvětlení historické události nebo vývoje	Používá doklady k rozvinutí tvrzení o minulosti Shrne ústřední myšlenku sekundárního historického pramene

Příloha C

Australské primární kurikulum pro humanitní a sociální vědy (zkráceno, parafrázováno)

Ročník	Společenskovědní téma	Dějepisný obsah
0.	Můj osobní svět	Rodina, rodinná historie, památky, které ji ukazují
1.	Jak se můj svět liší od minulosti a jak se může změnit v budoucnosti	Nedávná minulost a blízká budoucnost v kontextu žákova světa Kontinuita a proměna rodinných struktur a rolí Změny dětství: prarodiče, rodiče, žáci Výrazy vyjadřující čas, přítomnost, minulost a budoucnost, osobně významné dny a události (narozneniny, oslavy, roční období)
2.	Komunita – Náš vztah k minulým a současným lidem a místům	Historie významné osoby, budovy, ekosystému v naší komunitě, co nám říká o minulosti Dnešní význam kulturní nebo duchovní památky Dopad proměn technologie na život lidí (domácnost, práce, cestování, komunikace, hra)
3.	Různost komunit a míst a jejich přínos	Význam konkrétního místa či krajiny pro místní Aboridžince Proměny a kontinuita místní komunity a přínos lidí různého původu k jejímu vývoji a charakteru Svátky slavené v Austrálii, význam symbolů a znaků Svátky a vzpomínkové dny na různých místech světa (např. Čínský nový rok v Asii, pád Bastily ve Francii, Den nezávislosti v USA) a ty, které se připomínají i v Austrálii (vánoce, diwali, velikonoce, chanuka, ramadán...)
4.	Vzájemné ovlivňování mezi lidmi, místy a přírodními prostředími v minulosti a současnosti	Různost prvních obyvatel Austrálie a jejich dlouhodobé spojení s určitými krajinami a místy (země, moře, vodní cesty, obloha...) Příběh nejméně jednoho objevitele či cestovatele (do konce 18. století) a jeho kontakty s jinými společnostmi a jejich důsledky Příběh prvních evropských osadníků (kdo a proč cestoval, jejich zkušenosti po příjezdu) Charakter kontaktů mezi Aboridžinci a jinými skupinami, jejich důsledky
5.	Australské komunity – jejich minulost, přítomnost a možná budoucnost	Austrálie v 19. století Ekonomické, politické a sociální důvody vzniku britských kolonií v Austrálii Trestanci a kolonisté, jejich vliv na zemi a původní obyvatele, proměna životního prostředí Dopad významné události nebo inovace na konkrétní kolonii Příčiny imigrace a dopad konkrétní skupiny na kolonii Vliv významné osobnosti nebo skupiny na kolonii

6.	Austrálie v minulosti a současnosti a její propojení s různorodým světem	Klíčové události, osobnosti a myšlenky, které vedly k vzniku australské federace a ústavy Vývoj australské demokracie a občanství, včetně postavení a práv Aboridžinců, imigrantů, žen a dětí Příběhy a motivy různých skupin novodobých imigrantů (včetně jedné skupiny pocházející z Asie) Přínos jedinců a skupin k vývoji Austrálie ve 20. století
----	--	---

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D., katedra občanské výchovy a filozofie
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdaleny Rettigové 4, 116 39 Praha
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz