



Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta



KURIKULUM  
ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
**ZAHRANIČNÍ REFORMY  
V 21. STOLETÍ**

Dominik Dvořák  
Jakub Holec  
Michaela Dvořáková

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

## **Dedikace**

Text je výstupem grantu GA ČR *Nadnárodní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému (15-25137S)*.

## **Recenzenti**

doc. Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Masarykova univerzita, Brno

PaedDr. Jan Tupý, Národní ústav pro vzdělávání, Praha

© 2018 Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-7603-017-6

## OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA	11
1.1 Obsah kurikula: návrat znalostí	12
1.2 Procesy tvorby kurikula	15
1.3 Difuze kurikulárních modelů	18
1.4 Metodologie	21
1.5 Závěr	27
2 MEZINÁRODNÍ A NADNÁRODNÍ ORGANIZACE	28
2.1 UNESCO	28
2.2 OECD	32
2.3 Evropská unie	36
2.4 Poznámka o internacionalizaci výzkumu kurikula	38
2.5 Závěr	40
3 SKOTSKO	42
3.1 Skotský vzdělávací systém	43
3.2 Kontext vzniku nového kurikula	45
3.3 Struktura a obsah CfE	49
3.4 Příklad vymezení obsahu v kurikulu	51
3.5 CfE a jeho uplatnění v praxi	53
3.6 Další vývoj	55
3.7 Závěr	58
4 ANGLIE	61
4.1 Kontext	61
4.2 Revize Národního kurikula	64
4.3 Příklady vymezení obsahu v Národním kurikulu	66
4.4 Závěr	70

5 SEVERSKÉ ZEMĚ	72
5.1 Švédsko	73
5.2 Dánsko	79
5.3 Závěr	82
6 NORSKO	84
6.1 Kontext	84
6.2 Vzdělávací systém	86
6.3 Předchozí kurikula	87
6.4 Reforma 2006	91
6.5 Závěr: Reforma reformy	96
7 FINSKO	98
7.1 Kontext	98
7.2 Předchozí kurikulum	100
7.3 Reforma 2014	101
7.4 Příklad – fyzika	103
7.5 Závěr	105
8 SPOJENÉ STÁTY AMERICKÉ	107
8.1 Kontext: diverzita a nerovnost	107
8.2 Reformy	109
8.3 Cíl vzdělávání: připravenost pro postsekundární vzdělávání a profesní dráhu?	115
8.4 Standardy základních gramotností (CCSS)	117
8.5 Standardy přírodovědných předmětů (NGSS)	119
8.6 Společenskovědní standard	123
8.7 Závěr	126
9 ZÁVĚR	129
Literatura	156
Summary	176
Rejstřík	178

# ÚVOD

Před jedinci a společnostmi vyvstávají nové, nedávno ani netušené úkoly, které budou možná stejně náročné nebo ještě závažnější, než byly v našich podmínkách konec studené války a následná transformace postsocialistických systémů. Tradičně se předpokládá, že na řešení problémů společnosti se musí podílet škola, obecněji řečeno vzdělávání (i když část odborníků a veřejnosti dnes přemítá, zda je škola opravdu řešením, nebo spíše součástí problému). Pozorujeme tak souběžně novou vlnu reforem kurikula i obnovený zájem výzkumníků o kurikulární otázky. Přesněji řečeno, zkoumají se nejen kurikulární procesy na úrovni škol a tříd, ale znovu také plánování na národní a nadnárodní úrovni. Symbolem opětovného studia všech rovin tvorby kurikula může být i změna označení příslušné odborné skupiny (networku) v rámci Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA), která svůj dřívější název *Curriculum innovation by schools and teachers* (užívaný od roku 2007) zkrátila na *Curriculum innovation*.<sup>1</sup>

Také v českém prostředí pozorujeme obnovu kritického zájmu o otázky cílů vzdělávání nebo o výběr učiva. O rozvinutí komplexně pojímaných kurikulárních studií usiluje tým výzkumníků z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (viz kap. 2.4).<sup>2</sup> Naše ambice v této knížce je výrazně skromnější. Zabýváme se takřka výlučně národními kurikulárními rámci (nebo odpovídajícími standardy) v několika zemích a proměnami, kterými tyto dokumenty v posledních letech procházely. Chceme tak pokračovat v linii bádání, kterou na Pedagogické fakultě UK sledovala profesorka Eliška Walterová (Walterová, 1994) od začátku existence výzkumného pracoviště, jehož je pokračovatelem dnešní Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Náš přístup tedy spadá do oblasti srovnávací pedagogiky. Ptáme se, co nově vznikající

1 Více o institucionální základně kurikulárního bádání v kapitole 2.4.

2 Aktivní na poli kurikula jsou také některá oborovědidaktická pracoviště (viz např. Dvořák, Dvořáková, & Koudelková, 2018; Knecht, 2014a; Mentlík, Slavík, & Coufalová, 2018; Rezníčková, Marada, & Hanus, 2014 a další).

kurikulární dokumenty obsahují i jak se na jejich podobě projevují místní podmínky dané země a na druhé straně nadnárodní vlivy. Tyto dva typy vlivů nejsou přitom nezávislé – situace v jednotlivých zkoumaných zemích je často přímým či nepřímým důsledkem globálních procesů.

Celosvětový pohyb osob, ekonomických statků i myšlenek, a také reakce, jež globalizace vyvolává, jsou nepochybně velkými výzvami. Učit se musejí jak ti, kdo v důsledku globálních procesů přicházejí do nového prostředí, tak „domácí“ populace i elity, které nesou odpovědnost za zvládání těchto změn. Souběžně, často v souvislosti s globalizací, probíhá řada dalších zásadních změn – například klimatických, demografických, technologických (digitalizace, robotizace), sociálních (viz např. Blossfeld et al., 2017). Západní civilizace musí znovu promýšlet cíle vzdělávání, aby se nestala buď jen zónou volného obchodu, anebo naopak aby se opět nerozpadla do nepřátelých komunit vedených autoritářskými vůdci, ale aby si udržela své tradiční hodnoty a dostála také novým požadavkům.

Zakaria (2016) shrnuje, jak se tradiční politika snaží vypořádat s globalizací (ať už reálnou, nebo jen subjektivně vnímanou): Zjednodušeně řečeno, pravice jako ohrožení vnímá erozi (národní) identity a levice zvyšující se nerovnost mezi různými skupinami.<sup>3</sup> Politické síly se pak snaží tyto (skutečné nebo vnímané) problémy řešit také prostřednictvím školy a jejího kurikula – buď útekem k idealizovaným zdánlivým jistotám minulosti (včetně odpovídající faktografie), anebo naopak radikální relativizací tradičních předmětů a v nich obsažených znalostí. Young a Muller (2010) velmi přesně již před časem pojmenovali v oblasti kurikula odpovídající alternativy vývoje jako scénáře pedagogické budoucnosti 1 a 2 (viz podkapitola 1.1).

Od začátku nového tisíciletí se ve světě objevila řada „nových kurikul“ – dokumentů vymezujících cíle a obsah školního vzdělávání, které mají několik společných rysů: je to především důraz na ústřední postavení žáka a na výstupy jeho učení; do popředí v nich byly stavěny obecné kompetence (někdy označované jako dovednosti pro 21. století), přičemž ustupuje

---

3 Zejména pro politiku identity je typická nesmiřitelnost, která kompromis vnímá jako zradu.



snaha o vymezení tradičních oborových obsahů. Učitelé je přisuzována role tvořivého spolutvůrce kurikula (Priestley & Biesta, 2013). V podstatě se zde naplňuje druhý z uvedených scénářů Younga a Mullera, který podceňuje hodnotu klasického modelu vzdělávání.

Tento vývoj zdaleka není vnímán jednoznačně kladně. Poukazuje se na nedůslednost či neúspěchy při implementaci takových projektů. Zvažuje se, zda důraz na obecné kompetence odstraňuje, nebo naopak prohlubuje nerovnost. V některých zemích dokonce dochází k revizím či vzniku nových kurikul zdůrazňujících tradiční předmětový obsah a přinášejících recentralizaci rozhodování o něm. V neposlední řadě se objevuje obnovený důraz na „tradiční“ hodnoty a identity (tedy scénář 1, který naopak absolutizuje dosavadní cíle). Někdy se mluví o konzervativní revoluci, která ve vzdělávání probíhá paralelně s obdobnými trendy v politice.

Obě tyto krajnosti jsou nebezpečné – a přesto se s nimi také v oblasti kurikula poměrně často setkáváme, jak ukazuje i naše knížka. Jednou z otázek, kterou si proto klademe, je reálnost existence „třetích cest“ mezi těmito dvěma extrémy.

Knihou dokumentuje uvedené vývojové tendence prostřednictvím popisu případových studií nejnovější kurikulární politiky a reformy ve vybraných zemích – zejména v anglofonním světě a v severských státech. Pro jejich ilustraci volíme zejména příklady pojetí přírodovědných a společenských oborů. Text je uveden krátkou kapitolou o teorii a metodologii srovnávacích studií kurikula. Závěrečná srovnávací analýza přináší pokus o podrobnější charakteristiku naznačených trendů, jež by mohla být podnětem pro další výzkum i pro revize rámcových vzdělávacích programů v České republice.

Snažili jsme se o maximální aktuálnost a správnost informací, není však vyloučeno, že se někde věcný stav již opět změnil nebo že nám něco důležitého uniklo. Za všechny případné nepřesnosti se omlouváme a budeme čtenářům vděční, pokud nás na ně upozorní. Děkujeme Grantové agentuře České republiky, která výzkum podpořila, spolupracovníkům z Pedagogické

fakulty Univerzity Karlovy, dalším kolegům z tematické sítě 3 EERA a z Evropské asociace kurikulárního výzkumu (EuroACS), zejména profesoru M. Priestleyemu z Univerzity ve Stirlingu, za diskuse a podněty. Připomínky obou recenzentů nám výrazně pomohly při dokončení knihy.

# 1 Teoretická a metodologická východiska

V této kapitole stručně upřesníme pojmy, s nimiž dále pracujeme, a témata, na něž se zaměřujeme. Zdůvodníme výběr a způsob analýzy případů, které jsme zahrnuli do naší knížky.

Kurikulum představuje pojem zastřešující řadu témat, a proto také má řadu definic. Takovéto široké, nejednoznačně vymezené koncepty samozřejmě mají ve vědě své místo, dokonce bývají – navzdory či naopak díky obtížné uchopitelnosti – plodnými katalyzátory bádání. Na druhou stranu je v současnosti pocíťována potřeba v rámci pojmu kurikulum určitým způsobem diferencovat, znovu oživit nebo zavádět pojmy užší (např. osnovy nebo standardy). My v této knize kurikulem budeme obvykle myslet projektované kurikulum na makroúrovni, resp. příslušné dokumenty, označované často jako kurikulární rámce. Při analýze takto chápaných kurikul lze vycházet z různých teorií, které poskytuje mj. didaktika, sociologie výchovy, srovnávací pedagogika nebo politologie. Současné srovnávací případové studie často uplatňují multioborový pohled.

Klasické práce (např. Stenhouse, 1975; Kelly, 1999) rozlišují kurikulum jako:

- *obsah*, což odpovídá tradičnímu chápání kurikula jako problému výběru a uspořádání vzdělávacího obsahu;
- *proces*, chápaný jako metody vzdělávání či školní zkušenost žáků odpovídající smyslu a dlouhodobým cílům;
- *produkt*, tedy dosažené „výstupy“ a procesy jejich ověřování.

Toto schéma částečně koresponduje s členěním na kurikulum zamýšlené, realizované a dosažené, známé mj. z mezinárodních šetření vzdělávacích výsledků. Pokrývá dobře pole tradiční didaktiky. Ale pokud se podíváme na otázky, které zajímají výše uvedené sociální vědy, diskuse o kurikulu se často stává více debatou o aktérech ovlivňujících podobu kurikul. Pokud se

mluví o procesech, často nejde o dění ve třídě (výuku), ale o procesy tvorby kurikula, ale také jeho implementace, evaluace, revize aj (Tupý, 2014, 2018). Procesuální orientace tak může znamenat zájem o učení a vyučování, ale také zájem o „curriculum making“, vzdělávací politiku, transformace obsahu vzdělávání (Janík & Slavík, 2007) a procesy implementace ve školách (Pešková, Spurná, & Knecht, 2017), pedagogické vedení škol (Uljens, 2018) atd.

Pešková et al. (2014, s. 10) rozlišují „tradiční“ pojetí kurikula, které se zabývá cíli a obsahy, a „moderní“ pojetí, které označují jako *netechnické*, jež se zabývá více otázkami filozofickými, sociálními apod. Zároveň však tuto tezi relativizují, když uvádějí názor M. Younga, že uvedený přesun důrazu je spíše projevem krize než skutečné modernizace kurikula – což ostatně konstatoval podstatně dříve již Schwab (1969). „Moderní“ pojetí kurikula ve výše uvedeném smyslu nám splývá s rekonceptualizací kurikulární problematiky, která přinesla odklon zájmu od otázek výběru a řazení učiva a jeví se spíš jako důsledek postmoderního než moderního obratu (Dvořák, 2012a). Rozšíření tematického záběru kurikulární teorie s sebou přineslo riziko, že „tradiční“ didaktické problémy ustoupí do pozadí a že se kurikulární teorie stane málo relevantní pro vzdělávací praxi. Zpětně se zdá, že rekonceptualizace krizi kurikula nevyřešila, ale spíš prohloubila (Priestley & Philippou, 2018). Ekonomické, politické a sociální krize posledních dekad tak zastihly kurikulární studia do určité míry nepřipravené, neboť obor řeší problémy jak teoretické, tak metodologické. Pokusem o překonání krize kurikulárního bádání, jemuž se dostává značné pozornosti, je sociální realismus, který proto stručně představíme v následujících odstavcích.

## 1.1 Obsah kurikula: návrat znalostí

I když kurikulární teorie se dnes sama značně široce definuje jako interdisciplinární zkoumání prožívání zkušenosti školy, lze pozorovat obnovu zájmu o plánovaný obsah vzdělávání, a tedy o určitý návrat k původním



didaktickým tématům. Obrat/návrat k zájmu o obsah kurikula je v mezinárodním prostředí často prezentován jako spor o přednosti a meze současného sociálního realismu a teorie potencujících znalostí Michaela Younga (2008). Zde uvedeme jen několik základních tezí, zájemce odkazujeme bohatou literaturu (z poslední doby např. Barrett, Hoadley, & Morgan, 2018; Guile, Lambert, & Reiss, 2018) nebo na přehledový článek (Dvořák, 2017).

Velkým problémem, který globalizace přináší, je vedle ohrožení identity i nárůst ekonomických a sociálních rozdílů mezi občany mnoha zemí.<sup>4</sup> V uplynulých dekádách přitom došlo k zásadní proměně vnímání toho, jakou roli v procesu udržování či posilování nerovnosti hraje školní vzdělávání: zatímco dříve byla škola považována alespoň potenciálně za řešení tohoto problému, od šedesátých let minulého století na ni stále více autorů ukazovalo jako na příčinu nerovnosti. Nás v této souvislosti zejména zajímá role kurikula. Takzvaná nová sociologie vzdělávání v tradičním „akademickém“ učivu spatřovala překážku, která brání sociokulturně znevýhodněným dětem v akceptování cílů školství, a tím v úspěchu ve vzdělávání. To se týkalo jak vzdělávacích obsahů, tak jejich strukturování do tradičních školních předmětů.

Od té doby postmoderna relativizovala každé kanonické vědění. „Nová kurikula“ zpochybnila tradiční předměty i jejich hranice a zejména přinesla kompetenční pojetí, které se zaměřuje na „vyhledávání informací“ či „utváření dovedností“ a upozaduje znalost faktografie. Tato koncepce vzdělávání se zdála demokratičtější, protože nezvýhodňuje ty, kdo už do školy přicházejí se zásobou školou oceňovaných znalostí ze svého sociokulturního prostředí. Navíc je v souladu s psychologickými představami o vzdělávání jako rozvoji kognitivních kapacit.

S kritikou nové sociologie vzdělávání a „nových kurikul“ vystoupila skupina žáků sociologa B. Bernsteina, k nimž se později připojil i M. Young. Tito „sociální realisté“ nepopírají odcizení žáků, zejména dětí ze znevýhod-

<sup>4</sup> Jak krize tradiční identity, tak nárůst nerovnosti jsou možná jen různé projevy jednoho procesu rozpadu/transformace tradičních struktur společnosti.

něných prostředí, od školního vzdělání ani to, že kurikulum odráží vědění těch, „kdo mají moc“. Přesto, anebo právě proto, jde o „mocné vědění“. Jde o obsahy důležité pro každého a je třeba hledat způsoby, jak lze všechny žáky k tomuto podstatnému učivu přivádět.<sup>5</sup> Sociální realisté vystupují nejen s kritikou „nových kurikul“, ale upozorňuje na dvojsečnost „nových“ výukových metod, neboť právě pro znevýhodněné žáky nemusí být výhodné opuštění tradiční pedagogiky (řekněme nahrazení transmisivního vyučování progresivními metodami práce). Sociologie upozorňuje, že „nová pedagogika“ ve skutečnosti může být v zájmu relativně úzkých vrstev nové střední třídy, zatímco pro znevýhodněné skupiny mohou být požadavky, které na žáka kladou konstruktivistické formy práce, ještě hůře srozumitelné než v tradiční škole (Moore, 2006).

Kritici sociálního realismu uznávají, že tento přístup se oprávněně obává o ztrátu „znalostí“ ve vzdělání, ale současně vede ke zmatení, protože směřuje různé problémy: progresivní pedagogiku, poznávací relativismus a postmodernu, jednotnou školu atd. Zabývat se vážně neoficiálním věděním utlačovaných a marginalizovaných skupin neznamena nutně považovat ho za pravdivé. Sociální realismus rovněž odděluje abstraktní „mocné“ pojmy od zkušenosti: potencující kurikulum se musí odříznout od žákovské každodennosti, od praktického světa. To však brání žákům, aby si vzděláním vytvořili kritický přístup ke znalostem a zkušenostem běžného života.

Zvláště závažná je výtka, že koncepce mocných znalostí sice zdůrazňuje pojmové, konceptuální porozumění, avšak v praxi může legitimizovat lpění na tradiční faktografii či neokonzervativní reformy. Chvála konceptů je jen zástěrkou zakrývající na vědomosti orientované kurikulum. Fakta jsou kukaččí vejce, které postupně vytlačí z obsahu vzdělávání všechno ostatní (Smith & Jackson, v tisku).

Domníváme se, že Young a Muller (2010) jsou si tohoto nebezpečí vědomi, když rozlišují tři scénáře pojetí znalostí v kurikulu, z nichž prv-

---

5 Do určité míry jako by se tak potvrdzoval postulát neoliberální vzdělávací ideologie, který Ritzvi a Lingard (2010, s. 37) – ovšem ironicky – vyjadřují zkratkou TINA (There Is No Alternative).

ní spočívá právě v absolutizaci předmětové struktury znalostí degradující do memorování, druhý je představován orientací na generické kompetence s naprostou relativizací oborových znalostí. Oba tyto typy kurikula jsou však pojmově mělké. Třetí, žádoucí scénář zjednodušeně říká, že zvládnutí oborového pojmového myšlení a respektování struktury a hierarchie pojmů při poznávání jsou předpoklady pro to, abychom se proti kanonickým znalostem mohli také kriticky vymezovat, překonávat je a produkovat nové poznání. Proto pro nás bude při analýze jednotlivých kurikulárních rámců důležitá otázka, jak pracují se znalostmi a jak je v nich vyjádřena struktura a hierarchie pojmů.

## 1.2 Procesy tvorby kurikula

Procesuální a obsahové stránky kurikulární reformy spolu podstatně souvisejí.<sup>6</sup> Názorně to ukazují diskuse o *revizi* rámcových vzdělávacích programů v České republice: právě obava z procesuálních důsledků pro každou školu (nutnost přepracovat ŠVP) vede k tendenci učitelů bránit obsahové revizi rámcového dokumentu i tehdy, když se s ním vlastně sami učitelé neztotožňují (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Také zpráva OECD (2015b, s. 116–118) uvádí obsahy a procesy do souvislosti, když současné kurikulární reformy třídí podle dvou aspektů – jednak podle obsahového zaměření cílů a také dle toho, jak přesně jsou cíle operacionalizovány, a tedy jak jsou svázány s realizací:

1. Jak odvážné jsou celkové cíle – jde o širokou vizi vzdělávacích cílů a zkušeností, nebo o úzké zaměření na výsledky v tradičních školních disciplínách?
2. Jak přesně jsou cíle vymezeny – jsou to obecná tvrzení, nebo konkrétní nástroje pro evaluaci úspěšnosti implementace reformy i pro hodnocení zlepšení jednotlivých žáků?

<sup>6</sup> Procesy zde chápeme obecněji, ne pouze ve smyslu výukového procesu – viz výše.



Na základě uvedených dvou hledisek lze vymezit první skupinu jako svým pojetím málo odvážné, ale důsledně implementované reformy. Mnohé reformy (z našich případů USA, Anglie) vycházely z neoliberální ideologie, stanovily si poměrně konzervativní, avšak přesně vymezené cíle formulované jako zlepšení v tradičních předmětech, což souviselo s velkým důrazem na možnost prokazovat pokrok (měřením výsledků). Nevýhodou podle OECD (2015b) je, že zaměření na technické otázky ověřitelnosti dosahovaných změn vedlo ke ztrátě širší perspektivy, nebyly kladeny dostatečně odvážné cíle, ztratilo se vědomí obecnějších úkolů vzdělávání. Ani stanovení přesných cílů navíc nezaručuje vždy jejich dosažení (což byl případ reformy NCLB v USA).<sup>7</sup>

Druhou skupinu představují ambiciózní reformy, které si naopak stanovily nekonvenční cíle, ale nejsou specifické v jejich vymezení a úspěšné při jejich dosahování. Takové reformy slibují (pedagogický) ráj, ale neřeší, jak ho dosáhnout, a ani toho nejsou schopny. Spíše ke skupině odvážných, ale nedůsledných reforem se řadí skotská reforma, a je klíčovou otázkou, zda si dokáže uchovat své pozitivní rysy a překonat slabiny anebo zda bude nahrazena reformou prvního typu. Jako optimální se proto jeví reforma, která by byla odvážná i dostatečně specifická; popřípadě se od prvního typu (specifické, omezené cíle) posune k reformě s širšími, ale specifikovanými cíli (např. celková spokojenost/pohoda žáků, rostoucí důvěra ve veřejný vzdělávací systém).

Jak vyplývá z předchozího odstavce, kritickým aspektem každé reformy je zvládnutí přechodu od koncepčního dokumentu ke každodenní praxi ve školách. Přispívá k tomu skutečnost, že v důsledku rozvolněné vazby mezi úrovněmi a opakované reinterpretace původních záměrů vzdělávací politiky na různých úrovních vzniká implementační mezera (Cairney, 2009; Priestley & Minty, 2013). Výsledkem je, že původní záměry vzdělávací po-

---

<sup>7</sup> Uvedená typologie je samozřejmě jen jedním z možných hodnocení. Například americké reformy založené na standardech mohou být vnímány jako málo odvážné v tom, že se zaměřily na pokrok v testech základních gramotností, ale současně příliš odvážné z hlediska očekávaných meziročních přírůstků výsledků žáků.



litiky jsou rozdílně chápány při jejich přechodu z makro- na mikroúroveň vzdělávacího systému (Blase & Bjork, 2010, s. 239; Stará, 2011).

Tento problém se netýká jen přechodu z makroúrovně níže, podobnou rekontextualizací procházejí i mezinárodní vlivy, které se „překládají“ do národní vzdělávací politiky. V některých kurikulárních dokumentech jsou složitost procesů (překladů kurikula) a aktivní součinnost aktérů anticipovány, považovány za žádoucí, podporovány. V jiných kulturách může být naopak vyžadována fidelita (asijské země), očekává se, že učitel bude předávat kurikulum bez velkých modifikací.

### Aktérství

V souvislosti s realizací kurikula je důležité, jakou roli různé reformy přisuzují zejména dvěma klíčovým skupinám – učitelům a žákům. V „nových kurikulech“ se učitel z někoho, kdo má předávat znalosti žákům, mění na toho, kdo je (také) aktérem změny. Ale jsou (chtějí být) učitelé opravdu aktéry, nebo přijetím této role mají znovu jenom realizovat agendu někoho jiného? Mohou učitelé dosáhnout opravdu aktivní role v tvorbě kurikula, anebo jim to jejich pracovní podmínky de facto neumožňují?

Jak připomeneme v následující podkapitole, proces tvorby kurikula je často spíše chaotický než systematický, odehrává se na průsečíku různých politických opatření. Národní kurikulární dokumenty mohou učitele omezovat, ale i inspirovat, často obojí současně (Priestley & Philippou, 2018). Ekologický pohled zdůrazňuje, že učitelé vždy reagují prostřednictvím toho, co mají k dispozici ve svém prostředí. Pro naši situaci se jeví relevantní zjištění M. Priestleyho o reformě ve Skotsku – učitelé se naučili používat nový jazyk (terminologii nového kurikula), ale ve skutečnosti pokračují ve staré praxi, popř. tvrdí, že požadavky reformy stejně už dávno ve své praxi naplňovali. Jde o problém, který vystihuje známé vyjádření „falešně jasno bez změny, nebo bolestná nejistota – rovněž bez změny“ (Hargreaves et al., 2014, s. 269). Reformám při tom nevzdorují jen učitelé, ale významné

mohou být i postoje rodičů nebo žáků (Levin, 2000; Švec, Kašpárková, & Kavanová, 2005; Straková, 2007).

Vedle učitele se také významně proměňuje přístup k žákovi. Situace žáka se podobá konstruování učitele jako aktéra reformy. U nás velký ohlas vzbudila kniha Kačšáka a Pupaly (2012), podle nichž spojenectví neoliberalismu, humanistické a konstruktivistické pedagogiky může klást na žáka nároky, kterým není schopen dostát. Obdobně argumentuje Lorenzová (2016). Na kontraproduktivní důsledky nových pedagogických přístupů upozorňují sociální realisté (viz 1.1). Postavením žáka v současných modelech kurikula se podrobně zabývají např. Priestley a Biesta (2013), kteří upozorňují, že nyní se už v kurikulu nepředepisuje, co se má školák naučit, ale přímo to, kým má být nebo se stát.

### 1.3 Difuze kurikulárních modelů

Základním předpokladem, s nímž pracujeme, je představa, že národní školské systémy jsou více či méně ovlivněny globálně působícími trendy ve vzdělávání. I když jak procesy vzájemného ovlivňování vzdělávacích systémů a vypůjčování odpovídajících politik, tak i jejich výzkum probíhá už dlouho, právě vnímané zrychlování procesu globalizace v posledních dekádách prohloubilo zájem o tuto problematiku. Vedlo k rozpracování interpretačních rámců, zejména nového institucionalismu (Meyer, 2010; Wiseman, Astiz, & Baker, 2014), který bývá na poli srovnávací pedagogiky označován jako teorie světové (vzdělávací) kultury. S institucionalismem do určité míry soupeří okruh systémových neboli sociohistorických teorií (J. Schriewer, 2012, z Humboldtovy univerzity v Berlíně), pro práce mladší generace badatelů se užívá také označení *teorie zápujček* (Gita Steiner-Khamsi, 2010, 2012, 2104, na Kolumbijské univerzitě v New Yorku). Zdá se však, že tyto dva pohledy nemusejí být chápány nutně jako vzájemně

se popírající či vylučující, např. i pro jejich ukotvení v různých paradigmattech (Greger, 2015; Silova & Rappleye, 2015).

Nový institucionalismus se zaměřuje na proces vytváření globální edukační kultury, kterou považuje za dominující, i když připouští, že někteří aktéři napodobují cizí vzory iracionálně, mechanicky a samoučelně (Meyer, 2010).<sup>8</sup> Důležité je, že jednotlivé státy nepřebírají objektivně efektivní model kurikula, ale to, co za něj *považují*; co *vnímají* jako správný a žádoucí vzor. Změny a odchylky od původních vzdělávacích politik, k nimž dochází v průběhu procesu zápůjčky/výpůjčky, jsou vysvětlovány také konceptem rozvolněné vazby (Dvořák, 2012b). Teorie zápůjček tvrdí, že přenos vypůjčování má vždy svou sociální logiku (Steiner-Khamsi, 2012), která však nemusí sledovat „společné dobro“, ale může odpovídat jen krátkodobým nebo dílčím zájmům některých aktérů v cílové zemi. Reformy mohou být zaváděny ne kvůli jejich kvalitě a potřebnosti, ale například proto, že nadnárodní či mezinárodní organizace jsou ochotny podpořit je finančními prostředky. Politika se tak někdy implementuje, aby se mohly čerpat rozvojové fondy, a ne naopak.

Mezi institucionalismem a teorií zápůjček tedy panuje shoda o existenci globálních trendů, ale i o tom, že k výpůjčkám někdy dochází, aniž by v cílovém vzdělávacím systému existoval reálný problém, na nějž vypůjčované politické opatření představuje odpověď. Diskuse probíhá o příčinách takovýchto jevů, tedy o mechanismech a podobách ovlivňování národních vzdělávacích politik zahraničními vzory a o míře autonomie lokálních aktérů.

„Globální“ model však může být ve skutečnosti modelem založeným na hodnotách západních společností a nerespektovat alternativní vzdělávací tradice. Přebírání (zapůjčování, učení) je převážně jednosměrné, politiky jsou vypůjčovány od rozvinutých západních zemí a znamenají vlastní šíření kapitalistického způsobu života, který s sebou přináší odcizení,

---

<sup>8</sup> Institucionalismus se dnes většinou zaměřuje na úroveň národních systémů, ale původně studoval unifikující síly na úrovni jednotlivých organizací, v našem případě škol.



sekularizaci a duchovní prázdnotu, konzumní způsob života zatěžující životní prostředí. S tímto modelem se nemusí identifikovat obyvatelé zemí mimo západní kulturní okruh, ale v rostoucí míře se proti globální neo-liberální kultuře bouří také pravice i levice v západních zemích (Spring, 2019).

Kromě prostorové dimenze (odkud jsou poskytovány zápůjčky a kam směřují) se jeví jako důležité analyzovat i časovou dimenzi difuze politik (Steiner-Khamsi, 2012). Světová kultura vzdělávání se neustále vyvíjí (Wiseman et al., 2014), ale kapacita přebírat a implementovat je v (semi) periferních státech omezená (Pritchett, Woolcock, & Andrews, 2010). Moment nerovnosti různých států či oblastí světa je akcentován také v teoriích závislosti nebo v teorii světového systému.

Zápůjčky se na periferii dostávají do vzdělávací praxe v době, kdy jsou v centrech již revidovány nebo opouštěny. Snaha dohnat nejvyspělejší země vede k tomu, že bývá současně nebo s krátkým odstupem iniciováno více reforem, které se mohou koncepčně vzájemně dostávat do konfliktu (Braun, Ball, & Maguire, 2011; Braun et al., 2011). V každém případě tyto souběžné reformy soupeří o zdroje (materiální, lidské, časová kapacita akterů apod.), bývají pak podfinancovány a nedůsledně implementovány. Je zjevné, že se tento problém – vůči němuž nejsou zcela imunní ani západní demokracie – ve zvýšené míře týká postsocialistických zemí (Silová, 2010). Výsledkem je pak spíše chaotický proces „curriculum making“ (Priestley & Philippou, 2018).

Když přistupujeme k popisu tvorby kurikula (nebo ke vzdělávací politice) prostřednictvím elegantních analytických modelů, přestože víme, že jde o proces často nesystematický a ovlivněný řadou náhod, tak se nám může stát, že svůj zkoumaný objekt ex post zkonstruujeme. Odtud pak může vyplynout závěr, že když tento model učiníme vhodnými zásahy ještě trochu racionálnější, dostaneme v budoucnu ještě lepší kurikulum nebo reformu (Ball, 2018).

## 1.4 Metodologie

Jádro naší knihy tvoří a základní metodologický přístup představují případové studie kurikulárních reforem se zaměřením na projektované kurikulum na „národní“<sup>9</sup> úrovni a kontexty jeho vzniku nebo revizí. Přes řadu výhrad, v neposlední řadě zdůvodňovaných globalizací, hraje analýza na úrovni národních států ve srovnávací pedagogice stále zásadní roli (Adamson & Morris, 2007; Rosenmund, 2016). I když naše práce zahrnuje závěrečnou srovnávací analýzu a poskytla nám podklady k dalším akademickým studiím, domníváme se, že i jednotlivé případy budou pro české čtenáře zajímavé. Ve srovnávací pedagogice trvá diskuse o místě a významu studií jediné země (single country study), kterou rekapituluje Greger (2015, s. 60–61). Ve shodě s ním se domníváme, že takové práce stále hrají důležitou roli, což se odráží i v jejich hojném zastoupení v komparatistické literatuře (Steiner-Khamsi, 2010, s. 323), neboť jsou užitečným, či přímo nepostradatelným předstupněm komparací v užším slova smyslu (Phillips & Schweisfurth, 2014, s. 20). Podle Renkemy (1998) srovnávací pedagogika byla a je založena především na případových studiích jednotlivých systémů. Porozumění vzdělávacímu systému je přitom základním východiskem pro další, v užším smyslu srovnávací práce, které analyzují dva nebo více případů způsobem, který umožňuje lépe pochopit, proč určité iniciativy fungují či nefungují (Rabušicová & Záleská, 2016). Studie jednotlivých zemí jsou také legitimní metodou například při analýze veřejných politik. Informace o procesu a výsledku určité vzdělávací reformy umožňují zainteresovanému čtenáři (který je mj. obeznámen s průběhem české kurikulární reformy, nebo je v ní dokonce sám angažován) naturalistickou či fuzzy generalizaci (Bassegy, 2006; Stake, 1995; Stake & Trumbull, 1982).

Předmět našeho zájmu v této knize tedy je výsledek i proces tvorby kurikula na národní úrovni jako „státem/vládou prováděný vývoj autoritativ-

---

9 Slovo *národní* má v jednotlivých případech poněkud odlišný význam. Každopádně se zabýváme dokumenty, které v dané správní jednotce představují zpravidla nejvyšší (makro) úroveň.

ního dokumentu (kurikula nebo sylabu) specifikujícího cíle nebo obsahy vyučování ve školních třídách. Typicky probíhá v institucionalizovaném rámci kurikulární komise, před níž je často postaven úkol smířit ambice a nároky politiků s tradicemi a požadavky komunity pedagogických praktiků“ (Rosenmund, 2016, s. 819).

Státy/vlády tvorbou autoritativního kurikulárního dokumentu vyjadřují svou pravomoc vůči školám, i když v současné době zároveň musí věnovat velkou pozornost legitimizaci takového aktu. Současně však státy (a možná ještě více nižší administrativní celky, jako v našich případech Skotsko v rámci Spojeného království a jednotlivé státy USA) tvorbou vlastního kurikula/standardu školního vzdělávání vyjadřují navenek symbolicky svou svrchovanost a kulturní svébytnost. Neměli bychom zapomínat, že procesy utváření moderních národních států a budování školských systémů probíhají často souběžně a vzájemně se podmiňují. Rosenmund (2016) dokonce mluví o tvorbě kurikula jako o inscenování určitého představení.

Přes naši primární orientaci na národní celky jako analytické jednotky nemůžeme a nechceme, jak jsme naznačili výše, ignorovat nadnárodní a globální vlivy – právě naopak. V rámci jednotlivých případů nás zajímá, jak s klíčovými problémy současného vzdělávání vyrovnávají jednotlivé země – zda jsou pro řešení *obdobných* problémů volena stejná nebo odlišná řešení (a pokud to již o některých reformách víme, zda to má stejné nebo rozdílné výsledky). Jak vyplývá z teorií difúze kurikula (kapitola 1.3), můžeme předpokládat i existenci jiné situace – že stejné kurikulární modely jsou ze zahraničí nebo od mezinárodních aktérů přebírány v jednotlivých zemích z různých důvodů, pro řešení *odlišných* místních problémů, nebo dokonce aniž by odpovídající problém existoval.

Při konstrukci případů vycházíme jednak z primárních pramenů – příslušných, obvykle rámcových kurikul (která byla dostupná v angličtině nebo v anglickém překladu vydaném příslušnou národní autoritou). Pro charak-



teristiku kontextu užíváme sekundární prameny.<sup>10</sup> Kromě akademických zdrojů k reformám zpravidla existuje i množství „šedé literatury“, např. různé doprovodné materiály zpracované organizacemi resortu školství, a samozřejmě se jim věnují profesní média a také denní tisk, tyto zdroje však vyžadují odpovídající kritický přístup (viz např. kapitola 7). Pokud to bylo možné, využili jsme evropských badatelských struktur (viz 2.4) a naši práci jsme průběžně konzultovali s kolegy z popisovaných zemí nebo doplňovali expertními interview (Bogner & Menz, 2009).

Metodologie výzkumu kurikula – i vzhledem k značné šíři jevů, které jsou pod tento pojem zahrnovány – není ustálená. Přidržíme se tedy postupů srovnávací pedagogiky. Cílem bylo popsat nejen současný stav, ale jeho nedávné proměny (Steiner-Khamsi, 2012), proto jde o dvojí srovnání – nejdříve diachronní (v rámci jednotlivých zemí naznačujeme vývoj kurikula), a dále synchronní – v závěrečné kapitole porovnááme reformy mezi sebou.

Kombinujeme popis vnějších okolností, kontextu a procesů vzniku kurikula, a analýzu vnitřní struktury a obsahu. Pro každý případ tedy krátce shrneme politický a odborný „příběh“ vedoucí k novému kurikulárnímu rámci nebo revizi stávajícího dokumentu. Narativní prezentaci dat považujeme za vhodný způsob zachycení kurikulárních procesů, které bývají idiosynkratické, postrádají (žádoucí) racionalitu a vytvářejí prostor i pro interpretace, „jak to vlastně tvůrci mysleli“. Ve shodě s praxí kvalitativního výzkumu uvádíme ukázky z dokumentů, aby si čtenář mohl naše závěry do určité míry ověřit jejich konfrontováním s primárními daty.

Východiskem pro srovnávací analýzu bylo otevřené kódování popisu jednotlivých případů, z něj vzešla nejprve jednoduchá tematická analýza. V závěru knihy se snažíme přesněji pojmenovat současné trendy v oblasti národních kurikulárních dokumentů zejména z hlediska vymezení učiva. Snažili jsme se sledovat i další okruh otázek: nejen jak kurikula mění, ale

---

10 V této souvislosti je zajímavé, že i některých rozvinutých zemích chybí rozsáhlejší empirický výzkum dopadů reformy (prováděný pracovišti nezávislymi na autorech reformy).

také to, jakými mechanismy se šíří, proč se někde ujaly a jinde ne apod., to ale považujeme především za úkol pro navazující analýzy.

### Výběr případů

Při volbě případů byla uplatněna dvě hlediska. Jde o země, kde v posledních letech vznikl nebo byl revidován rámcový kurikulární dokument, protože jsme chtěli zachytit současné trendy. Dále jsme uplatnili teoretické vzorkování, aby byly zastoupeny kontrastní případy vzhledem k hlediskům, jež poskytují teoretické rámce.

Nejstarší v našem souboru je případ Skotska, kde reforma spadá ještě do minulé dekády. Představuje ale exemplární případ „nového“ progresivního kurikula, pro nějž je k dispozici nejen obsáhlá pramenná základna, ale také zkušenosti s implementací. Revize anglického *Národního kurikula* (2014) naopak představuje neokonzervativně orientovanou reformu a předmětový model kurikula.<sup>11</sup> V případě dvou kurikul ze Spojeného království sice nejde o studie svrchovaných států (i když jimi vzhledem k pokračující devoluci mohou brzy být). Pro takovéto analýzy na úrovni zemí či regionů v rámci jednoho státu však existují silné důvody. Studium nižších správních celků vytváří předpoklady pro vnitrostátní komparace, při nichž lze vyloučit nebo výrazně omezit vliv některých kontextových proměnných pro všechny země jednoho státu víceméně konstantních (např. kultura, celostátní politika), a lze se lépe zaměřit například na příčiny rozdílných vzdělávacích výsledků či jiných relevantních indikátorů (Culpepper, 2005). Případ Skotska tak může být porovnáván nejen s Anglií (popř. s Walesem či Severním Irskem), ale také např. s dalšími anglofonními zeměmi Britského společenství národů (Priestley & Sinnema, 2014), které sdílejí nejen jazyk, ale i další tradice.

Obdobné argumenty vedly k zařazení skandinávských států a Finska. Jedná se o země s podobnými vzdělávacími systémy a do značné míry také

---

11 V obou těchto případech jsme – stejně jako u Norska – současně chtěli navázat na popisy kurikul těchto zemí, které zpracovala Walterová (1994), doplnit a aktualizovat je.



srovnatelnými aktuálními problémy společnosti a školy. Z komparativního hlediska je proto zajímavé sledovat případy, kdy jsou pro řešení obdobných problémů voleny stejné a kdy odlišné cesty. Finsko je u nás i ve světě často používáno jako referenční případ (jde o tzv. externalizaci vzdělávací politiky, tedy legitimizaci odkazem na zahraniční příklad), ale děje se tak někdy nepřesným či účelovým způsobem. To je i případ určitých interpretací finské reformy (2014), proto jsme považovali za důležité poučit se o ní podrobněji. Norský vzdělávací systém je u nás méně známý, kurikulární reforma představuje do určité míry kontrastní případ k Finsku: zatímco nové finské kurikulum zdůrazňuje nadpředmětové kompetence a mezipředmětové projekty, norská „obnova kurikula“ staví na první místo, alespoň deklarativně, školní předměty a předmětové kompetence. Severské případy doplňujeme ještě úvodní kapitolou, v níž stručněji představujeme dílčí aspekty dvou dalších reforem ve Skandinávii. Švédsko asi nejlépe ilustruje krizi školství ve vyspělé skandinávské zemi a její akademickou reflexi. U dánské reformy (2014) poukazujeme na proměnu školního dne směrem k modelu celodenní školy.

Zatímco u skupiny severských kurikul dokládáme významné analogie s naším kontextem, příklady kurikulárních dokumentů ze Spojených států amerických zastupují výrazně odlišnou situaci sociální, školskopolitickou i kurikulární. USA jsou především příkladem významného vzdělávacího systému, který většinově nepřijal orientaci na nadpředmětové klíčové kompetence (Anderson-Levitt, 2017) a jenž dokládá, že orientace zvolená v české reformě nebyla jediná možná. Dalším specifickým je konstrukce samostatných kurikulárních dokumentů pro jednotlivé vzdělávací oblasti.

Před případy jednotlivých zemí jsme zařadili informace o několika mezinárodních nebo nadnárodních organizacích, protože ty ve stále rostoucí míře ovlivňují pojetí vzdělávání v jednotlivých státech, včetně kurikulárních reforem (Anderson-Levitt, Bonnéry, & Fichtner, 2017). Odkazy na některé další stručnější příklady národních reforem jsme začlenili i do závěrečné srovnávací kapitoly.

## Limity studie

Věříme, že námi vybrané případy a dokumenty reprezentují hlavní typy současných kurikul. Přesto je samozřejmě náš soubor velmi omezený. Jistá vnitřní homogenost příkladů, jejíž výhody jsme uvedli v předchozích odstavcích, zároveň znamená, že nejsou zastoupeny např. románské země ani naši přímí střeoevropští sousedé – zejména Německo. Do této knížky jsme výrazněji nezpracovali ani postsocialistické země, např. Slovensko – o tamních reformách však má český čtenář k dispozici řadu kvalitních studií (kupř. Kosová & Porubský, 2011; Pešková & Porubský, 2018; Porubský et al., 2016). Podobně pozornosti hodným případem je Estonsko (odkazujeme na publikaci Ježková, Krull, & Trasbergová, 2014), ale nepochybně i další země střední a východní Evropy. Mimořádně zajímavé by byly i případy asijských tygrů (kolegové z ÚVRV PedF UK připravují studii čínského vzdělávání).

Jak jsme uvedli, výběr byl proveden s ohledem na jistou srovnatelnost zařazených případů. I tak má komparace mnohá úskalí. USA je federace a námi zkoumané kurikulární rámce jsou v nich specifikovány ještě na úrovni jednotlivých států, zatímco v Anglii nebo Skotsku již tato úroveň do hry nevstupuje. V severských zemích se obvykle předpokládá určitá míra specifikace na úrovni obcí (komun). Některé z analyzovaných dokumentů jsou závazné, jiné doporučené. Ve všech zahrnutých zemích sice existuje nebo převažuje komprehenzivní model vzdělávání, ale jeho délka a vnitřní členění se liší. Učivo nebo očekávané výstupy proto bývají uvedeny pro různé uzlové body vzdělávací dráhy, což omezuje přímé porovnání. Konečně náš popis kurikulárních rámců není ani zdaleka úplný. Vzhledem k našemu stanovení výzkumného problému jsme se zaměřili především na to, jak je v kurikulech reprezentováno učivo naukových předmětů. Na konci knížky proto uvádíme odkazy na plné texty primárních zdrojů, které jsou většinou dostupné na webu.

## 1.5 Závěr

Srovnávací studie nemusí být nevinným podnikem. Komparace se často stávají nástrojem nikoli poznání, ale vládnutí. Jak upozorňuje zejména teorie zápůjček, odkazy na zahraniční modely se s oblibou používají k legitimizaci politických zásahů (a dílčích cílů různých aktérů), buď s cílem dosažení změny třeba cestou skandalizace vlastního systému, nebo naopak pro udržení stávajících institucí. Tohoto rizika jsme si byli vědomi. Snažili jsme se proto vybrat naše případy tak, abychom ukázali pluralitu současných přístupů k tvorbě kurikula (zejména v oblasti povinného vzdělávání) a snížili riziko absolutizace určitých přístupů či modelů. Nakolik nám to síly a rozsah práce umožnily, tam jsme se snažili prezentovat i rozdílné názory odborníků na jednotlivé reformní kroky. Na druhou stranu, ani akademický výzkum se nemůže zcela vzdát své odpovědnosti vůči vzdělávací praxi, a proto doufáme, že práce přispěje nejen k rozvoji našeho vědního oboru, ale také poučenější tvorbě kurikulární politiky.

## 2 Mezinárodní a nadnárodní organizace

Pro současnou dobu je charakteristické, že velký vliv na pojetí a obsah vzdělávání mají nejen příklady jiných zemí, ale ve velké míře mezinárodní a nadnárodní organizace (Wahlström, Alvunger, Wermke, 2018). Tato skutečnost je samozřejmě předmětem intenzivní odborné reflexe a často i kritiky mechanismů, jimiž tito aktéři působí. Ve vyspělých zemích, na něž se v naší knížce většinou omezujeme, se především jedná o vliv Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), ale i dalších aktérů, včetně komerčních. Než se budeme zabývat případovými studii jednotlivých zemí, podíváme se na současnou politiku několika mezinárodních nebo nadnárodních aktérů z hlediska kurikula.

### 2.1 UNESCO

K nejprestižnějším globálně působícím aktérům v oblasti vzdělávání patří UNESCO (Organizace *Spojených národů* pro vědu, výchovu a výzkum). V současnosti se však zdá, že má zejména ve vyspělých zemích menší bezprostřední dopad na obsah kurikula ve srovnání s pragmatičtějšími a technokratičtějšími výstupy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj nebo Evropské unie, která je nadnárodní organizací a má v oblasti vzdělávání k dispozici prostředky vládnutí, jako je otevřená metoda koordinace. Na druhou stranu je dokumentům UNESCO přiznáván hlubší filozofický a teoretický základ a mají potenciál tvořit humanistickou protiváhu ekonomicky orientovanému modelu vzdělávání a v tomto smyslu může být jejich nepřímý vliv velmi významný (Elfert, 2013, 2016).

V minulosti sehrála velkou roli Delorova zpráva *Učení je skryté bohatství*<sup>12</sup> (1996), která byla v devadesátých letech minulého století jedním

---

12 Pod tímto názvem je zpráva známa v českém prostředí, přestože překlad asi nebyl nejvhodnější.



z ideových východisek transformace vzdělávání v České republice (Tupý, 2014). Z tohoto hlediska je důležité, čím byla motivována její pozdější kritika. Delorsova zpráva byla považována za světovou chartu vzdělávání pro 21. století a paradigmatický rámec pro celoživotní učení. Sílicí kritické hlasy však jako její limity uváděly obtížnou implementaci do praxe jako důsledek jistého utopismu vizí a příliš obecný rámec vzdálený reálné vzdělávací praxi, včetně rámce kurikulárního.<sup>13</sup> V této souvislosti jsme zmínili problém vizionářských, ale nekonkrétních kurikul (viz 1.2). Ukazuje se dále, že globální perspektivy a cíle mohou být užitečné, avšak vždy je třeba transformovat je diverzifikovaně a vyváženě do národních kurikulárních konstruktů. Obtíže spojené s dosahováním žádoucí rovnováhy mezi globálním, národním a lokálním kurikulem jsou považovány za jeden z podstatných problémů Delorsovy zprávy.

### Rethinking Education: Towards a Global Common Good

Novým klíčovým dokumentem UNESCO, který by měl být realističtější a výstižnějším nástupcem Delorsovy zprávy, reflektujícím nové priority rozvoje a dlouhodobé perspektivy vzdělávání a učení, má být zpráva *Rethinking Education: Towards a Global Common Good* (UNESCO, 2015). Dostupnost vzdělávání podle ní již není hlavním problémem, a to ani v rozvojových zemích, ale je třeba se zaměřit na kvalitu dostupného vzdělávání. (Stále však existují nemalé skupiny dětí i dospělých, jimž je přístup ke vzdělávání upřen nebo významně ztížen – souvisí to zejména s konflikty, válkami a terorismem.)

Klíčovými charakteristikami kontextu, v němž vzdělávání probíhá, jsou mimořádný stupeň propojenosti a vzájemné závislosti světa, což je současně zdrojem nových napětí, nejistot a rizik, s nimiž se musíme učit žít. Výzvy pro vzdělávání představují především problémy současného modelu růstu, který nedbá na udržitelnost, a to jak v užším ekonomickém smyslu (jak ukazují finanční krize, nezaměstnanost mladých lidí a dalších zrání-

13 Z globální perspektivy se jeví jako problém i *eurocentrismus* zprávy neoslovující země světového „Jihu“.

telných skupin), tak zejména z hlediska dopadů na životní prostředí. Objevuje se zde téma, které je zdůrazněno i v nedávných národních reformách popisovaných dále – životní spokojenost (well-being) jedinců a skupin. Jak bylo uvedeno výše, UNESCO své poslání spatřuje v obraně humanistického modelu inkluzivního vzdělávání odstraňujícího všechny formy nerovnosti. Reflektuje také otázky identity a občanské výchovy spojené s potřebou vyvážit univerzální nároky určitých hodnot a práv s pluralitním charakterem současného světa; dřívější pozice školy jako klíčového místa utváření (národní) identity se s nástupem nových médií nezadržitelně mění. Z konkrétnějších otázek vzdělávání se UNESCO zabývá například důsledky zvýšené mobility v dnešním světě (v mnoha ohledech – přes hranice zemí, mezi profesemi, vzdělávacími institucemi i různými prostředími pro učení), což vyvolává potřebu nových způsobů hodnocení a uznávání vzdělávání (Tawil & Locatelli, 2015).

Jak naznačuje název, klíčovým akcentem dokumentu je obrana humanistického pojetí vzdělávání jako *společného veřejného statku*. V této souvislosti UNESCO věnuje velkou pozornost dalšímu tématu, které – jak jsme uvedli – rezonuje v akademických i politických diskusích – chápání a roli *znalostí*, jejich vytváření a šíření (jednou ze zmiňovaných otázek je existence alternativních systémů znalostí, např. náboženských). Tyto akcenty souvisejí i s proměnou charakteru mezinárodní spolupráce a pomoci v oblasti vzdělávání, které v důsledku toho přestává být národní záležitostí. Mimořádně se rozrůstá například poskytování vzdělávacích služeb jiným zemím komerčními organizacemi (příklady, které uvádíme na jiných místech v této knize, jsou mj. organizace Cambridge Assessment, která je na hraně mezi neziskovým a komerčním subjektem, nebo čistě komerční konglomerát Pearson). V současném světě, který je multipolární, nastává výrazný vzestup zemí jako Čína, které se stávají geopolitickými hráči a prostřednictvím zahraniční rozvojové pomoci, včetně vzdělávání, sledují vlastní agendu. Nicméně nejvýraznější aktéři jsou stále ještě spojeni se západními zeměmi. Finančně je dnes nejvýznamnějším dárce mezinárodní pomoci ve vzdělá-

vání Světová banka, která díky tomu působí také jako expert a zprostředkovatel znalostí. Její působení je zakotveno v pojetí lidského kapitálu, zaměřuje se na propojení vzdělání a hospodářského růstu při skepsi ke schopnosti státu poskytovat vzdělávací služby (Bruns, Filmer, & Petrinos, 2011; Pritchett, 2013), a právě proti takovému pojetí se UNESCO snaží postavit svou vizi vzdělávání jako alternativu.

Co to znamená pro tvorbu kurikula? Především, UNESCO (2015, s. 49) konstatuje, že navzdory různým oprávněným kritikám současného školství si škola stále udržuje svůj naprosto zásadní význam jako místo socializace a učení. Školy by však měly být propojenější a prostupnější i z hlediska hranice mezi formálním, neformálním a informálním učením. (Odlišně k otázce hranic mezi školními a mimoškolními zkušenostmi viz např. Štech, 2009; Young & Muller, 2010.) Dále, publikace připomíná probíhající diskuse o kompetencích potřebných pro život v 21. století, vedle toho ale uvádí tři hlavní typy *dovedností*, které si potřebují všichni mladí lidé osvojit zejména s ohledem na úspěšný vstup na trh práce (UNESCO, 2015, s. 40):

- **Základní dovednosti** – jazyková a numerická gramotnost – jsou předpokladem jak zaměstnatelnosti, tak dalšího vzdělání a výcviku i osvojení dalších typů dovedností.
- **Přenositelné dovednosti** – se podobají klíčovým kompetencím našeho RVP (i když je deklarován rozdíl mezi pojmy dovednost a kompetence): uvádí se analýza a řešení problémů, efektivní komunikace, tvořivost, vůdcovství a podnikavost, svědomitost. Důležité je, že UNESCO uvádí, že přenositelné či měkké dovednosti se do značné míry utvářejí mimo školu, mohou však být vzděláním a odborným výcvikem dále rozvíjeny.
- **Specifické technické a profesní dovednosti** spojené s určitými povoláními a pracovními pozicemi, které se rozvíjejí prostřednictvím různých forem odborného vzdělávání a zapojení mladých lidí do světa práce.



Uvedené principy by se měly promítnout do kurikulárních rámců, které UNESCO vnímá jako most mezi cíli vzdělávání a procesy, jež umožňují jejich dosažení. I když se UNESCO ve svém klíčovém programovém dokumentu v principu snaží vymezit proti úzce utilitárnímu pojetí vzdělávání pro ekonomický úspěch jedinců i komunit, na některých místech je zřejmá konvergence s pragmatičtějšími pohledy dalších mezinárodních institucí, které uvedeme v následujících odstavcích.

## 2.2 OECD

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) – původně „klub bohatých“ – je stále atraktivnější i pro země dříve rozvojové. Na vzdělávání se zaměřuje zhruba od roku 1980. OECD není, na rozdíl např. od Světové banky, donorem finančních prostředků, ale stala se významným aktérem vzdělávací politiky díky strategii peer reviews, které se často přímo týkají kurikulární politiky (Hopfenbeck et al., 2013; OECD, 2015a, 2015b, 2015c). Velkou autoritu na poli vzdělávání OECD získalo zejména díky mezinárodnímu hodnocení vzdělávacích výsledků, resp. úrovně dovedností (šetření PISA, PIAAC) i determinant vzdělávání (TALIS, indikátory v ročence *Education at Glance* aj.).

Pro kurikulární problematiku je podstatné, že OECD ve svých dokumentech sleduje souběžně dva typy cílů: na jedné straně zdůrazňuje význam „univerzálních základních dovedností“ (OECD, 2015a), tedy těch, které tvoří stálé jádro šetření PISA. Koncepte zjišťování znalostí a dovedností žáků se zaměřením na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost výrazně ovlivňuje i národní kurikulární dokumenty. Podle OECD je nezbytné, aby vzdělávací systémy zajišťovaly všem žákům dosažení minimální úrovně těchto dovedností/gramotností – a to je cíl, který je dobře operacionalizo-



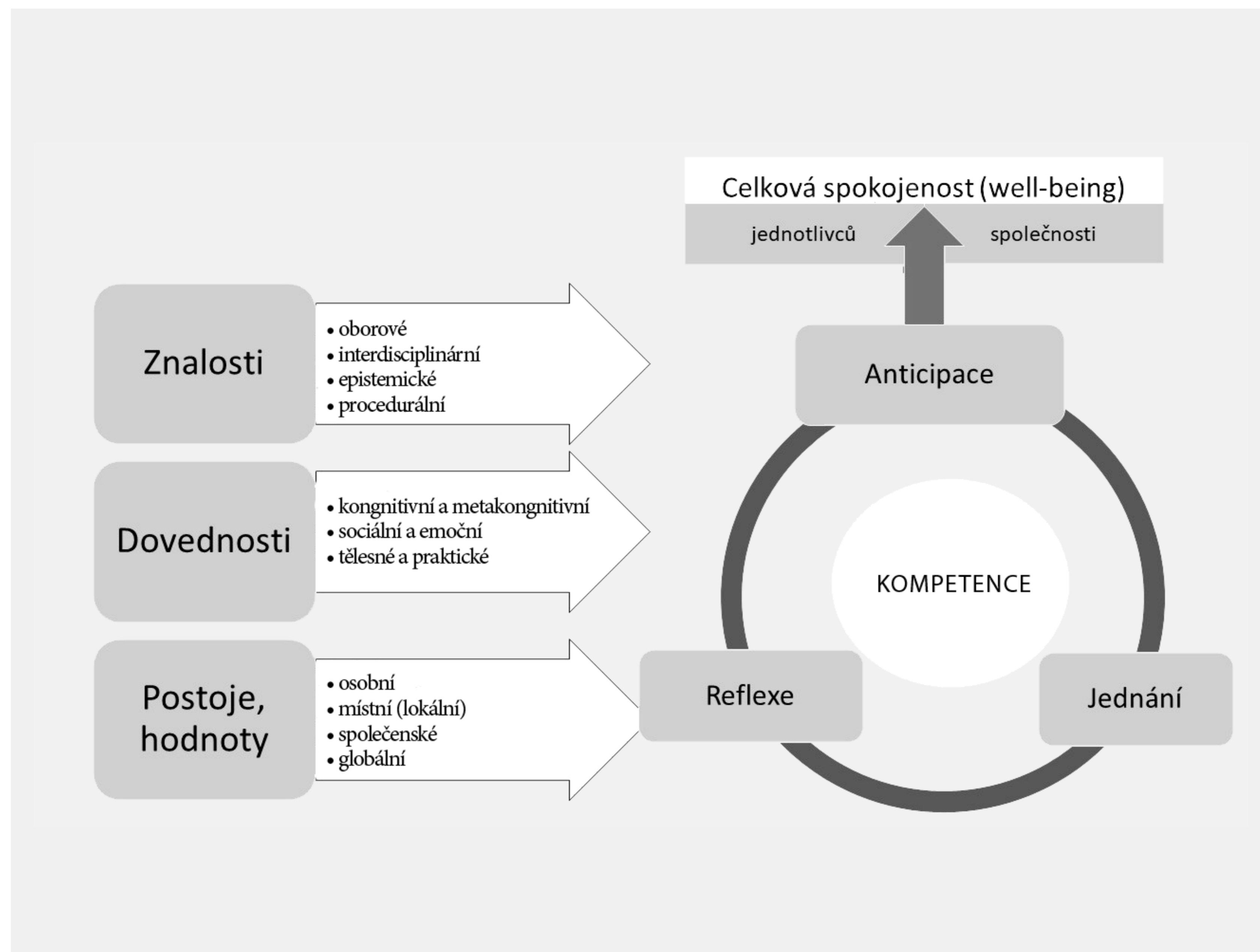
vaný a ověřitelný, a při tom podporuje inkluzivní rozvoj<sup>14</sup> – například v podmínkách České republiky mezinárodní šetření byla a prakticky zůstávají hlavním zdrojem informací o různých typech vzdělávacích nerovností. Lze sledovat, jak se k němu různé společnosti přibližují (nebo se od něj vzdalují). Současně však vzešel od OECD významný impulz v oblasti „vyšších“ či měkkých dovedností v podobě projektu DeSeCo (Defining and Selecting Competencies), který se snažil vymezit kompetence nepostradatelné pro úspěch v životě a na trhu práce (Anderson-Levitt, 2017; Straková, 2013). Také v jednotlivých cyklech šetření PISA se sledují tři „základní“ funkční gramotnosti v kombinaci s dalšími kompetencemi (2012 – finanční gramotnost; 2015 – spolupráce při řešení problémů; 2018 – globální kompetence; 2021 – tvořivé myšlení).

### Learning Framework for 2030

V nejnovějším dokumentu *Learning Framework for 2030* (OECD, 2018), který má naznačit vizi a základní principy pro další rozvoj vzdělávacích systémů, se načrtává obdobný obraz kontextů a rizik – environmentálních, ekonomických (včetně technologických) i sociálních – analogicky jako v novém dokumentu UNESCO. Rovněž zde se objevuje jako klíčový vzdělávací cíl **životní spokojenost** (well-being), který představuje nejen materiální zajištění, ale celkovou kvalitu života jedinců či také komunit (obr. 1 a 2). S tím souvisí další cíl – růst, který musí být udržitelný, a takový může být, jen když bude též inkluzivní.

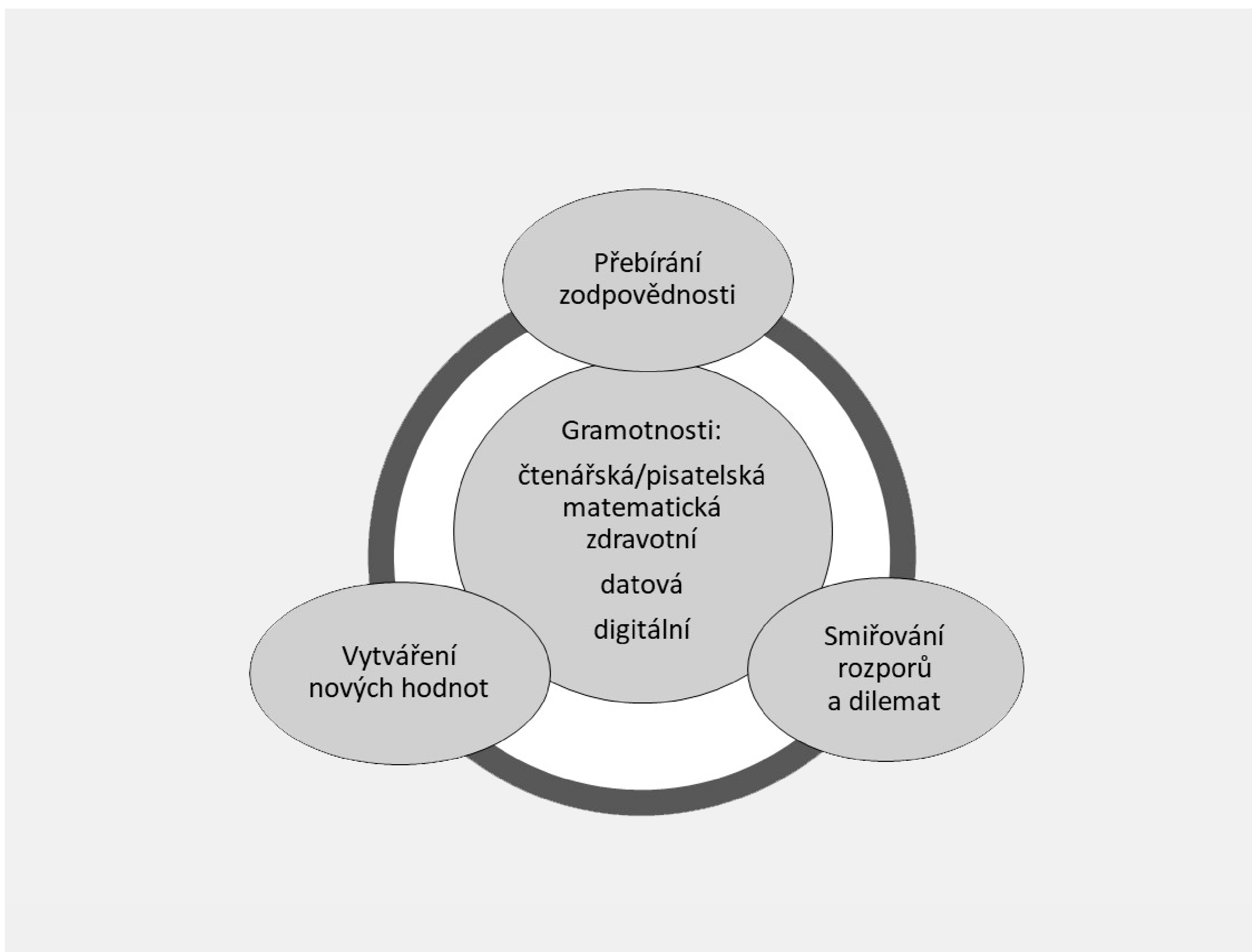
14 Z globálního hlediska to jsou vlastně dva cíle – jedním je zajistit univerzální školní docházku nejen na primárním, ale také alespoň na nižším sekundárním stupni. Druhým cílem je, aby školní vyučování a učení byly nejen dostupné, ale také kvalitní.

**Obrázek 1** „Kompas učení“, podle OECD (2018) zjednodušili autoři



Cílem práce OECD na uvedeném dokumentu (v první etapě do roku 2018) bylo vytvořit sdílenou vizi, jež by popsala podstatné cíle vzdělávání (tradičně členěné na znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které dohromady skládají kompetence). Na to by v další etapě práce OECD mělo navázat budování společného jazyka, který by usnadnil komunikaci mezi různými aktéry (mezi zeměmi, mezi školami, mezi učiteli a s ostatními zainteresovanými skupinami), identifikování a sdílení dobré a efektivní praxe k dosahování sdílených cílů. To by podle OECD mělo vést k vymezení principů, forem a metod takového vyučování, které umožňuje efektivně dosahovat cílů stanovených kurikuly. Dále mají být popsány nezbytné kompetence učitelů. Nejde tedy o malé ambice. V neposlední řadě má tato vize orientovat další směřování projektu PISA.

**Obrázek 2** Transformativní kompetence a gramotnosti podle OECD (2018)



Po obsahové stránce jádro tvoří stále **základní gramotnosti** (literacies, obr. 2) – tj. čtenářská (popř. pisatelská) a matematická gramotnost, které jsou však doplněny gramotnostmi zdravotní, datovou a digitální (neobjevuje se zde přírodovědná gramotnost). Z nich vyrůstají tzv. transformativní kompetence „vytváření nových hodnot“, „přebírání odpovědnosti“ a „smiřování rozporů a dilemat“. Po strukturní stránce jsou chápány kompetence již tradičně jako syntéza znalostí, dovedností i postojů a hodnot. Kontextem rozvíjení a uplatňování kompetencí jsou rodiče, učitelé, vrstevníci a komunita. Zdá se, že se i OECD snaží přispět k probíhající diskusi o znalostech v kurikulu a vymezuje jejich kategorie (obr. 2 a tab. 2.1).

**Tabulka 2.1** Rámec učení pro rok 2030 navržený OECD (2018)

Znalosti/vědomosti	oborové interdisciplinární epistemické procedurální
Dovednosti	kognitivní a metakognitivní sociální a emoční tělesné (pohybové) a praktické
Postoje a hodnoty	osobní místní/lokální společenské globální

Pozn.: Diskuse v českém prostředí poněkud komplikuje, že náš odborný jazyk zahrnuje všechny obsahy vzdělávání (tedy vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje) pod označení znalosti, ale jindy tímž výrazem mohou být míněny jen vědomosti, popř. dokonce jen deklarativní znalosti.

Popsaný projekt tvorby vzdělávací vize pro rok 2030 není dosud dokončen, proto i uvedené konceptuální schéma pravděpodobně může procházet dalšími úpravami. OECD v současné době formuluje jak zásady pro strukturu moderních kurikul, tak doporučení pro procesy jejich tvorby nebo úprav a netají se ambicí, že výstupy z tohoto projektu ovlivní budoucí kurikulární dokumenty národních států.

## 2.3 Evropská unie

Zásadního partnera pro Českou republiku představuje Evropská unie (EU), nadnárodní subjekt, který v posledních letech zvyšuje svůj zájem o všeobecné vzdělávání v členských zemích a v rostoucí míře ho ovlivňuje. Příkladem vlivu evropské vzdělávací politiky na české kurikulum je důraz na klíčové kompetence nebo celoživotní učení, který se promítl i do rámcových vzdělávacích programů. Jiné evropské dokumenty ovlivňující naše kurikulum jsou *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* nebo *Rámec digitálních kompetencí*.

**Tabulka 2.2** Pojetí klíčových kompetencí v evropských dokumentech

2006	2018
<b>Základní klíčové kompetence</b>	
komunikace v mateřském jazyce	kompetence v oblasti gramotnosti
komunikace v cizím jazyce	kompetence v oblasti mnohojazyčnosti
matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií	matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství
kompetence pro práci s digitálními technologiemi	digitální kompetence
<b>Transverzální/průřezové klíčové kompetence</b>	
učení učit se	personální a sociální kompetence a kompetence k učení
sociální a občanské kompetence	občanská kompetence
smysl pro iniciativu a podnikavost	podnikatelská kompetence
kulturní povědomí a vyjádření	kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování

Zdroj: Úřední věstník Evropské unie C 189/7 CS ze dne 4. 6. 2018. Poznámka: Oficiální dokument *Doporučení Evropského parlamentu a Rady 2006/962/ES* z 18. prosince 2006, o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, (Úř. věst. L 394, 30. 12. 2006, s. 10–18) ve své české verzi používal všude místo pojmu kompetence překlad schopnosti. My zde podle anglické verze uvádíme „kompetence“.

Od doby vzniku české *Bílé knihy* ale EU své pojetí kompetencí v počátečním vzdělání upravila (tab. 2.2) a v současnosti probíhá další revize příslušných dokumentů. Na jednu stranu se sjednocuje formální označení, takže nyní je termín „kompetence“ výslovně použit v názvu každé z nich. Na druhou stranu se do výčtu zavádí pojem gramotnost (literacy), byť jenom pro označení dřívější domény „komunikace v mateřském jazyce“. Obje-



vuje se nový termín mnohojazyčnost. Přidán je explicitní odkaz na inženýrství, čímž se příslušná kompetence stává přesnou analogií v anglosaském světě užívaného konceptu STEM (science, technology, engineering, mathematics). Občanská kompetence je více zdůrazněna tím, že nyní vystupuje samostatně; a naopak kompetence k učení<sup>15</sup> se stala součástí personálních a sociálních kompetencí.

Přestože jsou s obecnými nebo nadpředmětovými „klíčovými“ kompetencemi spojována taková očekávání a jsou na nich založeny dalekosáhlé reformní projekty, tak zřejmě i v zahraničí pokračuje stav, na který čeští akademičtí odborníci upozorňovali již od začátku zdejší reformy – relevantních nezávislých výzkumů je málo (Štech, 2013; Váňová, 2005). Paradoxně si navíc Evropská unie (viz např. EU, 2018) stanoví své cíle<sup>16</sup> pro oblast základního vzdělávání prostřednictvím konstruktů OECD, a to opět „základních gramotností“ – tedy čtenářské, matematické a přírodovědné.

## 2.4 Poznámka o internacionalizaci výzkumu kurikula

Internationalizuje se nejen aktivní tvorba kurikula, ale také její reflexe. Tradičními platformami pro mezinárodní spolupráci evropských badatelů je v oblasti akademického bádání tematická síť (Network 3) Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA), v současnosti s názvem *Curriculum Innovation*. V oblasti aplikovaného výzkumu hraje podobnou roli CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) sdružující zejména národní kurikulární ústavy (náš Národní ústav pro vzdělávání však v současnosti není členem). K činnosti obou těchto sítí významným způsobem přispívali pracovníci nizozemského národního

15 Nevíme, zda to souvisí s reakcí na určité tendence ji absolutizovat jako „kompetenci všech kompetencí“.

16 Cíle se vztahují k těmto ukazatelům: předčasné odchody ze vzdělávání; podíl osob s terciárním vzděláním, účast v předškolním vzdělávání; podíl žáků s nedostatečnou úrovní základních dovedností (gramotností); míra zaměstnanosti absolventů; účast dospělých na celoživotním vzdělávání.

ústavu SLO pověřeného vývojem kurikula (zejména prof. Jan van den Akker a doc. Nienke Nieveen). Míra zapojení různých oblastí Evropy do činnosti těchto struktur je však nestejná.

V poslední době oživila svou činnost Evropská asociace kurikulárních studií (EuroACS, European Association for Curriculum Studies, [www.euroacs.org](http://www.euroacs.org)). Činnost podobných mimoevropských asociací pro kurikulární studia – americké, kanadské, australské i mezinárodní – významně ovlivňuje rekonceptualistické pojetí. Doufáme, že evropská asociace bude více zaměřena na empirický výzkum. Činnost EuroACS byla původně iniciována portugalskými výzkumníky, kteří pořádali první evropské kurikulární konference. Třetí konference proběhla v roce 2017 na univerzitě ve skotském Stirlingu, kde současně působí *Stirling Network for Curriculum Studies* spojená s vůdčí osobností evropského kurikulárního výzkumu, prof. Markem Priestleyem. Roku 2019 má proběhnout čtvrtá konference v irském Maynoothu. Společně s tematickou sítí EERA pořádá asociace také letní školy pro mladé akademické pracovníky se zájmem o problematiku kurikula.

V České republice dochází v akademickém prostředí k určité institucionalizaci výzkumu kurikula (a učebnic) na půdě brněnského Institutu výzkumu školního vzdělávání (IVŠV), jehož tým pracovníků si staví úkol zkoumat nejen metodologii utváření cílů a obsahů školního vzdělávání a průběh kurikulární reformy, ale také „mapovat problematiku vzdělávacích standardů, propracovávat otázky kvality kurikula a diagnostické nástroje pro její uchopování“ (Janík et al., 2013, s. 32). V posledních letech se práce týmu věnovaly zejména otázkám postojů učitelů k implementaci kurikulární reformy a jejich chování (Pešková et al., 2018; Spurná & Knecht, 2018).<sup>17</sup> Jak jsme zmínili v úvodu, tematikou kurikula se zabývají rovněž některé oborovědidaktické katedry fakult připravujících učitele. Aplikované studie kurikula provádějí také pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání (např. Maršák & Pastorová, 2012; Tupý, 2014).

---

17 Na rozdíl od poměrně četných výzkumů zaměřených na učitele zůstal v Česku spíše osamocený pokus Dvořáka (2015) zjišťovat dopad reformy na žáky a jejich znalosti i dovednosti.

## 2.5 Závěr

Velmi stručně jsme představili aktuální kurikulární projekty několika mezinárodních, či dokonce globálních aktérů. I když někdy bývají tyto organizace stavěny do kontrastu – např. humanistický přístup UNESCO proti pragmatickému pohledu OECD, v nejnovějších vizích vzdělávání pozorujeme spíše konvergenci. Například UNESCO nyní mluví o potřebě akontability poskytovatelů vzdělávání a využívání dat pro řízení školství, což je už delší dobu klíčové téma Světové banky (Bruns et al., 2011). OECD deklaruje podporu naplňování globálních cílů udržitelnosti vytyčených OSN apod. V předchozím odstavci jsme viděli, že si Evropská unie stanovuje cíle v oblasti vzdělávání prostřednictvím dosahované úrovně gramotností v pojetí OECD, resp. šetření PISA. Dochází i k propojování těchto organizací s nadnárodními komerčními společnostmi – například vývoj rámce pro šetření PISA 2018 byl na základě soutěže svěřen nadnárodní společnosti Pearson.<sup>18</sup> Mohli bychom také uvádět i další organizace, jako je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jež svými konceptuálními rámci i publikovanými výsledky šetření TIMSS ovlivnila kurikulum zejména matematiky a školních předmětů (v České republice například „návrat“ zlomků do primární školy), nebo Světová zdravotnická organizace (WHO), která ovlivnila české školství prostřednictvím projektu Zdravá škola. Jiným příkladem z nevládního sektoru, rovněž přítomným v českém školství, je síť International Baccalaureate (IB).

Naším cílem zde nebyla kritická analýza působení mezinárodních aktérů, kterou provádí řada jiných autorů. Některé z nich jsme zmínili v první kapitole, je možné odkázat i na práce Kaščáka a Pupaly (2011, 2012), Strakové (2016), Lorenzové (2016) a řady dalších. Navíc se domníváme, že pro země s malou vlastní kapacitou pro výzkumné a rozvojové aktivity (obecněji pro dobré vládnutí) může být vliv mezinárodních organizací, přes všechny problematické aspekty, do velké míry pozitivní a vyvažovat negativní ten-

---

18 Společnost Pearson sestavuje vlastní žebříček vzdělávacích systémů *The Learning Curve*.



dence v domácí politice. Ať už je chápeme jako přínos nebo riziko, dopad aktivit výše uvedených aktérů na národní státy je nesporný – například většina současných reforem „národních“ kurikul byla reakcí na nějakou formu „PISA šoku“. I když asi nejznámější je případ Německa, do nějaké míry lze vliv mezinárodních srovnávacích studií OECD – a obecněji nadnárodních aktérů – najít u každé ze zemí, které dále popisujeme.

### 3 Skotsko

Skotské *Curriculum for Excellence* (CfE) je obecně považováno za významný mezník nejen pro vzdělávací systém Skotska.<sup>19</sup> Je popisováno jako modelový případ celosvětově se projevující proměny kurikulární praxe na počátku nového tisíciletí (Priestley & Biesta, 2013), která znamenala odklon od zhruba dvě dekády trvající ideové dominance modelu představovaného zejména anglickým *Národním kurikulem* (jehož současnému vývoji věnujeme následující kapitolu). V naší knize zastupuje typově „nová kurikula“ neboli „kurikula pro 21. století“ (McPhail & Rata, 2016). Chceme navázat i na knihy Walterové (1994) a Ježkové, Dvořáka a Chapmana (2010), jež se věnovaly i Skotsku, s cílem shrnout nejnovější vývoj skotského kurikula, který v uvedených pracích již není zachycen, zejména zkušeností z implementace kurikulární reformy s časovým odstupem více než jednoho desetiletí od jejího počátku.

Skotské kurikulum založené na ideji obecných *kompetencí* (označovaných v CfE spíše shodou náhod jako *capacity*; Priestley & Biesta, 2013, s. 37) se stalo podnětem k důkladné teoretické reflexi kompetenčního modelu jako takového. Na druhou stranu byly již shromážděny i praktické zkušenosti z implementace CfE. Pro českou pedagogiku i vzdělávací politiku je proto velmi užitečné se s CfE seznámit a zejména s úspěchy i problémy, které provázejí jeho zavádění, neboť české rámcové vzdělávací programy (RVP) vznikly ve stejném období a vycházejí z podobných principů.

Jak zastánci, tak i kritici CfE se shodují v tom, že kurikulární reforma byla reakcí skotského vzdělávacího systému na rostoucí tlak globalizace a z ní vycházející potřebu klást důraz především na ekonomickou konkurenceschopnost a současně na podporu národní identity (HMIE, 2009). Zároveň nelze přehlížet, že domácím kontextem vývoje kurikula byl rostoucí politický vliv skotských nacionalistů. To může přispívat k pozoruhodnému

---

19 Text kapitoly vychází z naší studie otištěné v časopisu *Pedagogika* (Holec & Dvořák, 2017).

jevu, že přes nadnárodní unifikující vlivy docházelo (přinejmenším na diskurzivní úrovni a v první fázi reformy) k posunu skotského kurikula téměř opačným směrem, než je tomu v Anglii. Hlubší poznání CfE tak může přispět k pochopení procesů interakce globálních a lokálních vlivů. Současně může informovat českou vzdělávací politiku a přispět k řešení některých problémů, kterým čelí současné české školství. Zaměřujeme se při tom zejména na úroveň předškolního a povinného vzdělávání – ve Skotsku se mluví o fázi širokého všeobecného vzdělávání (broad general education, BGE), která končí zhruba ve 3. ročníku nižší sekundární školy.<sup>20</sup>

CfE je svými tvůrci považováno za jeden z nejambicióznějších projektů, který kdy byl v historii skotského školství realizován a jenž aspiruje na změnu celkové kultury vzdělávání. CfE usiluje o odklon od centrálně předepsaného, předmětově izolovaného a poznatky přetíženého kurikula k modelu, který vychází z tradic progresivní pedagogiky, spoléhá především na profesionalitu učitelů a usiluje o rozvoj klíčových kompetencí potřebných v 21. století (Scottish Government, 2008). Klíčové kompetence jsou při tom konkretizovány jako dovednosti, znalosti a postoje nutné k tomu, aby mladí lidé byli *úspěšnými studenty, sebevědomými jedinci, odpovědnými občany a přínosnými (spolu)pracovníky* (podrobněji viz 3.3). Nyní, více než desetiletí po zveřejnění kurikulárního rámce CfE, je čas se ptát, do jaké míry tato radikální kurikulární reforma naplnila očekávání svých tvůrců a dalších aktérů vzdělávání ve Skotsku.

### 3.1 Skotský vzdělávací systém

Ve Skotsku byl již v 17. a zejména v průběhu 18. století vytvořen systém univerzálně dostupného všeobecného školství, takže v polovině 19. století byla velká část populace gramotná. Skotsko tak systémem počátečního vzdělávání předběhlo nejen ostatní části Spojeného království, ale dokonce

<sup>20</sup> Z hlediska ISCED, v britském kontextu se dělení sekundární školy na nižší a vyšší obvykle neuzívá.

i většinu rozvinutých zemí tehdejšího světa (Scottish Executive Education Department, 2007; Ježková et al., 2010). Dědictvím tzv. skotského osvícenství v 18. století je výrazná encyklopedická tradice kurikula, jehož pojetí je bližší kontinentální Evropě než ostatním částem Spojeného království – Skotsko kladlo důraz především na šířku vyučovaných předmětů.

Ve Spojeném království se v posledních desetiletích výrazně projeví procesy devoluce pravomocí na regionální zákonodárné a vládní orgány, což se plně týká i školství. Za vzdělávání je odpovědný člen skotské vlády – vládní tajemník (ministr) pro vzdělávání a dovednosti (The Cabinet Secretary for Education and Skills). Vzhledem k tomu, že některé důležité oblasti (imigrace, obrana, zahraniční politika) do kompetence skotské vlády nespádají, je agenda vzdělávání vnímána jako jedna z nejvýznamnějších a v době tvorby tohoto textu byl příslušný ministr současně prvním místopředsedou vlády. V rámci decentralizovaného školského systému plní významnou roli místní úřady (Local Authorities), které úzce spolupracují s jimi spravovanými školami s cílem zajistit kvalitní úroveň vzdělání pro všechny děti. Důležitou roli má vládní organizace Education Scotland, která vznikla v roce 2011 sloučením Her Majesty's Inspectorate of Education a Learning and Teaching Scotland. Education Scotland odpovídá za vývoj a revize národního kurikula, za jeho implementaci ve školách a za inspekční činnost (Machin, McNally, & Wyness, 2013; OECD, 2015).

Mezi hlavní principy skotského vzdělávacího systému patří rovnost přístupu ke vzdělávání a rovné příležitosti pro všechny. Absolutní prioritou je ve Skotsku otázka spokojenosti/pohody dětí, ochrany jejich práv a podpory každého žáka. Zastřešující politika koordinující všechny relevantní orgány je označována GIRFEC (Getting it Right for Every Child) a je součástí systému indikátorů pro každou školu. Některá data ukazují, že skotský vzdělávací systém skutečně přispívá k snížení rozdílů mezi žáky více než např. anglický, i když závislost vzdělávacích výsledků na původu žáka zůstává výrazná.



Zatímco anglické školy od konce osmdesátých let 20. století fungovaly v silně centralizovaném systému se silnou regulací vstupů i výstupů, Skotsko tradičně uplatňovalo slabší regulaci vstupů a silnější regulaci na výstupech vzdělávání. Kurikulární politika Skotska a její vývoj se vyznačovaly hledáním rovnováhy mezi centrálním řízením a autonomií škol (Walterová, 1994). Skotsko se od ostatních částí Spojeného království<sup>21</sup> liší i v tom, že současné „národní“ kurikulum (CfE) formálně není pro školy ze zákona povinné, ale je založeno na principu dobrovolnosti, i když případné nepřijetí CfE by mohlo školu postavit do obtížnější pozice z hlediska inspekční činnosti. Výsledkem tedy je, že téměř všechny školy nové kurikulum přijaly (Hulme et al., 2009; Machin et al., 2013; Maršák & Pastorová, 2012). Podle teorie nového institucionalismu zákony a závazná nařízení nejsou jediným mechanismem vedoucím k stejnorodosti škol. Výrazně se uplatňuje rovněž konformita – snaha škol vyhovět i nepsaným očekáváním a příliš na sebe neupozorňovat odlišností (Dvořák, 2012b).

Povinná školní docházka ve Skotsku začíná od 5 let. Vzdělávání není povinné po dosažení 16 let věku (hranice zletilosti ve Skotsku). CfE pokrývá předškolní, primární a sekundární vzdělávání (dětí ve věku 3–18 let).

### 3.2 Kontext vzniku nového kurikula

Skotský vzdělávací systém se vždy odlišoval od Anglie a je obecně považován za klíčový výraz skotské národní identity, který přetrval i dřívější tendence směřující k centralizaci vzdělávání v rámci Spojeného království. Školství ve Skotsku se vyvíjelo relativně nezávisle i navzdory skutečnosti, že odpovědnost za skotskou vzdělávací politiku byla z Londýna do Edinburghu převedena až s ustavením<sup>22</sup> samostatného skotského parlamentu v roce 1999.

21 Zejména v Anglii ovšem vzdělávací politika konzervativní vlády vede k expanzi sektoru nezávislých škol, které se nemusejí řídit národním kurikulem, viz následující kapitola.

22 Historický skotský stavovský parlament existující od 13. století do roku 1707 splynul s anglickým parlamentem, a dal tak vznik britskému parlamentu sídlícímu ve Westminsteru.

V tomto ohledu je vzdělávací politika centrem zájmů všech politických stran zasedajících ve skotském parlamentu (Walterová, 1994; Hulme et al., 2009; Watson, 2010; Ježková et al., 2010). Se vznikem samostatné skotské vlády se vzdělávací systém začal ještě více vzdalovat od vzdělávacích systémů ostatních částí Spojeného království (i když možná víc na úrovni rétoriky dokumentů než politické a školské praxe, jak upozorňuje Paterson, 2014).

Protichůdně k těmto tendencím působí globální tlak na sbližování vzdělávacích systémů, který souvisí například s účastí v mezinárodních studiích výsledků vzdělávání. Také v případě Skotska platí, že politici jsou mimořádně vnímaví na to, jak si jejich země stojí v mezinárodních tabulkách. Globální ekonomické tlaky spojené s mohutným technologickým rozvojem a změny v požadavcích pracovního trhu vedly k světovému důrazu na rozvoj dovedností, podnikavosti a schopnosti se přizpůsobovat rychle se měnícímu prostředí. Tradiční pojetí vzdělávání zaměřené na rozvoj znalostí bylo vnímáno jako příliš úzké a rigidní vzhledem k požadavkům na vzdělávání v 21. století (Humes, 2013).

Krátce po ustanovení skotského parlamentu se tamní nová exekutiva zavázala provést zásadní revizi vzdělávání. Prvním krokem bylo schválení hlavních priorit a hodnot vzdělávací politiky Skotska pro 21. století (Standards in Scotland's Schools etc. Act v roce 2000 – Ježková et al., 2010). Roku 2002 proběhla národní debata o vzdělávání s cílem zjistit představu široké veřejnosti o budoucnosti vzdělávání ve Skotsku. Následně byla ustanovena pracovní skupina pro revizi kurikula (Curriculum Review Group), jejímž úkolem bylo identifikovat hlavní cíle vzdělávání dětí a mladých lidí ve věku 3–18 let a formulovat principy nového kurikula. Pracovní skupina přitom vycházela z výstupů národní debaty, z výzkumných zjištění a z výsledků mezinárodních srovnávacích studií. Výsledná zpráva obsahovala následující priority pro tvorbu nového kurikula (Scottish Executive, 2004):

- učinit vzdělávání aktivní, přiměřeně náročné a motivující;
- omezit fragmentaci kurikula a zredukovat přílišné množství vzdělávacích obsahů;

- lépe propojit rozdílné stupně vzdělávání ve věku 3–18 let;
- podporovat rozvoj vysoké úrovně schopností a intelektuálních dovedností;
- zahrnout široký rozsah zkušeností a dosáhnout udržitelného spojení tradičně pojatých akademických a pracovních kompetencí;
- poskytnout dětem možnosti vlastní volby na základě jejich individuálních zájmů a potřeb a zajistit, že daný výběr vede k úspěšným výstupům;
- zajistit, aby hodnocení vedlo k podpoře učení a vyučování.

Předchozí kurikulární programy byly určeny pro věkově úžeji vymezené etapy a byly obecně vnímány jako příliš rigidní a omezené vzhledem k potřebám vzdělávání v 21. století (Humes, 2013). *Kurikulární rámec 3–5* (Curriculum Framework 3–5) z roku 1999 obsahoval informace a směrnice týkající se důležitosti předškolního vzdělávání, klíčových aspektů rozvoje dětí a podpory jejich efektivního vzdělávání (Scottish Executive, 2000). Na něj navazovalo *Kurikulum 5–14* (Curriculum 5–14) jako směrnice pro realizaci výuky, hodnocení a testování žáků v rámci celého primárního vzdělávání (P1–P7) a prvních dvou let sekundárního vzdělávání označovaných S1 a S2 (Harlen, 1996; Humes, 2013). Dokument *Standard Grade*<sup>23</sup> pokrýval vzdělávání ve 3. a 4. ročníku sekundární školy (S3 a S4), tedy vzdělávání pro mládež ve věku 14–16 let. CfE naproti tomu představuje jednotné kurikulum pro různé stupně vzdělávání, má umožnit lepší koordinaci a koherenci mezi jednotlivými fázemi vzdělávání (Priestley & Humes, 2010).

Cílem kurikulární reformy bylo zajistit vzdělávání, které umožní mladým lidem porozumění současnému světu, usnadní dosažení nejvyšší možné úrovně vzdělání a vybaví je dovednostmi a kompetencemi, jež jsou potřeba do budoucího studijního i pracovního života (Humes, 2013, viz též tab. 3.1). Z tohoto důvodu CfE znamená výrazný odklon od transmisivního

23 Byl reakcí na *Munnovu zprávu* z roku 1977, která se zabývala otázkou podoby kurikula a jež zásadně změnila předchozí paradigma tvorby kurikula (Walterová, 1994).



vzdělávání, které bylo do té doby ve Skotsku silně encyklopedické, k progresivně/konstruktivisticky orientovanému přístupu (Hutchinson & Hayward, 2005; Walterová, 1994; Priestley & Sinnema, 2014; Young, 2008).

**Tabulka 3.1** Doporučené principy pro výuku v pojetí CfE

<b>náročnost a radost</b>	děti a mladí lidé by měli vnímat vlastní učení jako náročné, zajímavé a motivující
<b>šířka</b>	všichni žáci by měli dostat hojnost příležitostí k získání rozmanitých vzdělávacích zkušeností
<b>hloubka</b>	vzdělávání by mělo v dětech a mladých lidech plně rozvíjet jejich intelektuální schopnosti
<b>gradace</b>	děti a mladí lidé ve věku 3–18 let by měli zažívat spojitý pokrok svého učení v rámci jediného kurikulárního rámce
<b>individuální přístup a volba</b>	kurikulum by mělo odpovídat individuálním vzdělávacím potřebám a podporovat vlohy a nadání každého žáka a mladého člověka
<b>koherence</b>	vzdělávací aktivity dětí a mladých lidí by měly spojovat v ucelenou vzdělávací zkušenost
<b>významnost</b>	děti a mladí lidé by měli rozumět smyslu jejich vlastního učení a vzdělávání

Zdroj: Scottish Government (2008); Education Scotland (bez data)

V roce 2004 byl publikován rámeček kurikula (Scottish Executive, 2004), který obsahoval základní cíle a principy vzdělávací politiky. Následovalo tříleté období vývoje kurikula, které se zaměřovalo na rozpracování celkové koncepce a revizi obsahu v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí. Dokument *Curriculum for Excellence – Progress and Proposals* charakterizoval základní rysy nového kurikula a změny, jež do vzdělávání přináší. V letech 2007 a 2008 byly pracovními skupinami pro jednotlivé vzdělávací oblasti vytvářeny pracovní verze výstupů (outcomes) a zkušeností (experiences) tvořící hlavní směrnice pro obsah a realizaci výuky. Do připomínkového řízení pracovních verzí se zapojila pedagogická veřejnost, rodiče, výzkumníci z univerzit apod. Po analýze a zapracování připomínek byly v roce 2009 zveřejněny finální verze výstupů a zkušeností, které se staly součástí nového kurikula (Scottish Executive, 2006a; Ježková et al., 2010, s. 109).



Od školního roku 2010–2011 začaly (na principu dobrovolnosti) skotské školy vzdělávat podle CfE.

### 3.3 Struktura a obsah CfE

Již v úvodu jsme uvedli, že osu kurikula tvoří čtyři klíčové kompetence, které se staly i jakýmsi reklamním sloganem CfE (Scottish Executive, 2004). Důraz na přípravu pro budoucí studijní a profesní život je patrný z celkového zaměření kompetencí, které se nevztahují k tomu, co by měli mladí lidé znát, ale popisují, *kým by se měli stát* (tab. 3.2).

**Tabulka 3.2** Čtyři kompetence (kapacity) skotského kurikula

úspěšný student ( <i>successful learner</i> )	je nadšený a motivovaný pro učení, rozhodnutý dosahovat vysokých výsledků, otevřený novým myšlenkám
sebevědomý jedinec ( <i>confident individual</i> )	má sebeúctu, pocit fyzické, duševní a emoční pohody, bezpečný systém hodnot a přesvědčení
odpovědný občan ( <i>responsible citizen</i> )	respektuje ostatní, přijal závazek odpovědně se podílet na politickém, ekonomickém, sociálním a kulturním životě
přínosný (spolu)pracovník ( <i>effective contributor</i> )	je podnikavý, nezlomný a spoléhá se především na sebe

CfE se opírá o sedm obecných principů, které je důležité v přípravě, realizaci a hodnocení výuky uplatňovat (tab. 3.1). Rozvoj jednotlivých kompetencí se uskutečňuje v osmi vzdělávacích oblastech (tab. 3.3). Je patrné, že zatímco anglický kurikulární rámec spíše posiluje roli tradičních předmětů, ve Skotsku jsou vytvářeny širší vzdělávací oblasti. Výraznou roli hrají rovněž témata rozvíjená napříč kurikulem v podobě výchovy k tělesnému a duševnímu zdraví a spokojenosti (health and well-being) a základních gramotností (literacy/numeracy across learning).

**Tabulka 3.3** Srovnání vzdělávacích oblastí a předmětů vzdělávání v kurikulech Anglie, Walesu a Skotska (poznámka: některé předměty nejsou součástí Národního kurikula, ale jsou přesto závazné – viz následující kapitola)

National Curriculum 1988 (Anglie a Wales)	National Curriculum (Anglie) 2014	Curriculum for Wales 2015	Curriculum for Excellence 2004 (Skotsko)
angličtina	angličtina	jazyky, gramotnost a komunikace	jazyky
moderní jazyky	jazyky		
matematika	matematika	matematika	matematika
přírodní vědy	přírodní vědy	přírodní vědy	přírodní vědy
technologie	design a technologie informatika	design a technologie informační technologie	technologie
zeměpis dějepis	zeměpis dějepis občanská výchova	humanitní obory	společenské vědy
tělesná výchova	tělesná výchova	výchova k tělesnému a duševnímu zdraví	výchova k tělesnému a duševnímu zdraví
výtvarná výchova hudba	výtvarná výchova hudba	umělecké výchovy	umělecké výchovy
	náboženská výchova	náboženská výchova	náboženská a mravní výchova
	sexuální a partnerská výchova	sexuální výchova	

Pro každou z osmi vzdělávacích oblastí jsou v první osobě formulovány na dovednosti orientované výstupy a zkušenosti (outcomes and experiences), které popisují očekávání k výsledkům a postupu ve vzdělávání. Výstupy se vyskytovaly i v předchozím kurikulárním dokumentu (Kurikulum 5–14), v CfE jsou však méně specifické a více orientované na generické dovednosti. Formulací výstupů a zkušeností z pohledu žáka v první osobě je navíc zdůrazněno vnímání centrální pozice žáka ve vzdělávání a podpora jeho motivace k učení (Sinnema & Aitken, 2013). Kurikulum přitom nevymezuje jen výstupy, které je možné chápat jako produkty učení, ale důraz

je kladen především na vzdělávací procesy (zkušenosti), jimiž lze daných výstupů dosáhnout. V tomto ohledu lze CfE považovat za typ kurikula, které vymezuje dlouhodobé cíle vzdělávání v podobě výstupů a současně uvádí procesy a metody, jimiž žáci mohou daných cílů dosáhnout (Priestley & Minty, 2013).

Výstupy a zkušenosti jsou v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí rozpracovány do pěti úrovní (levels), které představují postup v učení. Do následující úrovně je tedy možné postoupit při naplnění výstupů a získání zkušeností vyplývajících z úrovně předchozí. S postupem žáků v rámci povinného vzdělávání a s růstem jejich znalostí, dovedností a schopností se zvyšuje i kognitivní náročnost výstupů a zkušeností.

### 3.4 Příklad vymezení obsahu v kurikulu

Například vzdělávací oblast *přírodní vědy* (science) zahrnuje výstupy a zkušenosti biologie, chemie, fyziky a environmentálního vzdělávání. Hlavním cílem přírodovědného vzdělávání má být podporovat, pěstovat a udržovat v dětech a mladých lidech zvědavost, myšlení a kladení otázek. V počátečních fázích vzdělávání kurikulum prosazuje učení prostřednictvím hry, praktických zkušeností, diskuse a jednoduchých badatelsky orientovaných aktivit. S rostoucím věkem mají žáci být podněcováni ke kladení výzkumných otázek založených na každodenních pozorováních a zkušenostech s organismy, životním prostředím, materiály a objekty (Scottish Executive, 2006b).

Strukturování vzdělávací oblasti přírodní vědy odpovídá Brunerovu pojetí spirálního kurikula (Bruner, 1964; Dvořák, 2012a). Při tomto uspořádání obsahu se žáci setkávají s danými přírodovědnými koncepty opakovaně v průběhu celé vzdělávací dráhy, přičemž dochází k postupné gradaci jejich kognitivní náročnosti. Spirální uspořádání kurikulárního obsahu je možné

považovat za méně obsahově segmentované, než je tomu v případě kurikula s lineárním řazením.

Klíčové koncepty přírodovědného vzdělávání formulované v podobě výstupů a zkušeností jsou v CfE uspořádány do pěti oblastí: planeta Země; síla, elektrická energie a vlnění; biologické systémy; materiály; přírodní vědy v reálném světě.

**Tabulka 3.4** Zkušenosti a výstupy vymezené pro jednotlivé fáze vzdělávání v rámci tématu *Biodiverzita a vztahy mezi organismy a prostředím* (Scottish Government, bez data)

Úroveň				
počáteční	první	druhá	třetí	čtvrtá
Pozoroval(a) jsem živé organismy v jejich prostředí po různou dobu a uvědomil(a) si, jak na sobě vzájemně závisí.	Umím rozlišovat mezi živou a neživou přírodou. Umím třídít organismy do skupin a dané přiřazení vysvětlit.	Umím rozpoznat a třídít konkrétní organismy, minulé i současné, za účelem uvědomění si jejich biodiverzity. Umím propojit jejich vzhled a způsob života s možnými důvody jejich přežívání, případně vymření.	Umím vzorkovat a rozpoznávat živé organismy různých stanovišť, porovnat biodiverzitu organismů a navrhnout důvody jejich rozšíření.	Rozumím, jak na sobě živočichové a rostliny vzájemně závisí a jak jsou živé organismy přizpůsobeny pro přežití. Umím předvídat vlivy populačního růstu určitého druhu a přírodních katastrof na biodiverzitu.

Přírodovědné obsahy jsou zvoleny s důrazem na podporu motivace a zájmu dětí a mladých lidí a zároveň pomáhají učitelům plánovat a realizovat přiměřeně náročné a podnětné aktivity. Výstupy a zkušenosti mají umožnit učitelům flexibilitu a volbu s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáků. K výše uvedeným hlavním konceptům vzdělávání jsou uvedena dílčí témata, k nimž jsou poměrně v obecné rovině rozpracovány výstupy a zkušenosti odrážející rozdílnou kognitivní úroveň žáka. V CfE je obsah vzdělávací oblasti vymezen jako vlákna (tematické linie) učení, která se v rámci kurikula opakovaně objevují v průběhu vzdělávací dráhy žáka.



V sekundárním vzdělávání je nové pojetí přírodních věd přijímáno jen omezeně – stále je uplatňováno původní akademické členění do vzdělávacích předmětů. Je to do velké míry přisuzováno vzrůstajícímu důrazu na testování žáků právě na tomto stupni vzdělávacího systému, což do značné míry souvisí s hodnocením dosažených kvalifikací v rámci Skotského rámce kvalifikací (*Scottish Qualification Framework*) a s přípravou mladých lidí na další vzdělávací dráhu v rámci terciárního vzdělávání (Priestley, 2016).

### 3.5 CfE a jeho uplatnění v praxi

CfE představuje výrazný posun od preskriptivní specifikace znalostního obsahu ke kurikulu, které v obecné rovině vymezuje kompetence, výstupy a zkušenosti, jež by si žáci měli v průběhu vzdělávání osvojit (Young, 2008). Priestley a Humes (2010) popisují CfE jako hybridní model kurikula, které v sobě kombinuje všechny tři Kellym (1999) uvedené přístupy. CfE tedy umožňuje školám vytvářet vlastní kurikulum na základě obsahu, anebo výstupů či dlouhodobých cílů a procesů. Do jisté míry rozvolněný obsah CfE je založen na důvěře jeho tvůrců v autonomii a aktérství učitelů, kteří jsou pojímáni jako profesionálové disponující oborovými znalostmi i pedagogickými kompetencemi, což jim umožňuje aktivně se podílet na přípravě a realizaci kurikula, jež nejlépe odpovídá potřebám a zaměření konkrétní školy.

Pro celkovou úspěšnost vzdělávací reformy je stěžejní převod vládou zamýšlených principů a cílů vzdělávací politiky do praxe, tedy do realizovaného kurikula. Výzkumníci z University of Stirling realizovali v roce 2011 studii implementace CfE ve školách. Jednalo se o zjišťování postojů sedmi set učitelů primárních a sekundárních škol. Většina z dotázaných považuje CfE za srozumitelné, souhlasí s jeho celkovou filozofií a interdisciplinárním pojetím výuky. Na druhou stranu jen menšina respondentů souhlasila s výrokem, že CfE mělo zásadní vliv na zkvalitnění vzdělávacího systému. Méně

než polovina učitelů se cítila jistě v otázkách týkajících se implementace kurikula (Priestley & Minty; 2012).

Jeden z hlavních problémů CfE představuje stále přetrvávající napětí mezi kurikulem a strukturou vzdělávacího systému Skotska. Podle Priestleyho (2016) nebyl vzdělávací systém Skotska připraven na tak zásadní změny v pojetí vzdělávání, které přineslo CfE. Jak již bylo zmíněno výše, skotské školství bylo tradičně spíše encyklopedicky zaměřené (Walterová, 1994, s. 81). V CfE prosazovaný konstruktivistický pohled, podle kterého se žáci nejlépe učí na základě vlastních zkušeností a aktivního zapojení do výuky, je v kontrastu s dosavadní tradicí a naráží na velmi omezené zkušenosti velké části učitelů s takovou výukou. U většiny učitelů sekundárního vzdělávání se navíc ještě výrazně uplatňuje jejich přesvědčení o tom, že transmisivní přístup umožňuje lépe připravit mladé lidi na budoucí studium v terciárním vzdělávání a zároveň přináší lepší výsledky v testech, na které klade vzdělávací politika důraz především v souvislosti s hodnocením úrovně dosažené kvalifikace ve Skotském kvalifikačním rámci (*Scottish Qualification Framework*).

CfE bylo přijato téměř všemi školami ve Skotsku, a to i přesto, že se nejedná o závazný a povinný dokument. Podle výsledků studie provedené výzkumníky z Univerzity ve Stirlingu je možné vyvozovat, že k přijetí CfE téměř všemi skotskými školami vedly i jiné důvody než souhlas s cíli a pojetím kurikula. Skotská vláda při publikaci rámce CfE deklarovala, že výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí nejsou určeny k hodnocení výsledků vzdělávání. Od doby zveřejnění kurikula se však situace v nahlížení na výstupy změnila a nyní jsou chápány zároveň jako evaluační standardy pro účely hodnocení žáků. To dále zpochybňuje „dobrovolnost“ kurikula.

**Tabulka 3.5** Kurikulární reforma spojená s přijetím CfE a její kladné a záporné stránky (Priestley, 2016)

Klady	Zápory
<ul style="list-style-type: none"> <li>• podpora CfE všemi politickými stranami skotského parlamentu</li> <li>• podpora cílů a principů kurikula učiteli</li> <li>• přijetí kurikula a jeho implementace téměř všemi školami</li> <li>• rozrůznění přístupů ve vzdělávání a učení</li> <li>• přehled problémů a slabých míst kurikula ze strany skotské vlády / Education Scotland</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• napětí mezi vzdělávacím systémem a aspiracemi CfE</li> <li>• nesoulad mezi konstruktivistickými cíli kurikula a transmisivní kulturou vzdělávání</li> <li>• „přeplněnost“ kurikula a současně podcenění znalostí</li> <li>• intenzivnější pracovní zátěž škol včetně administrativy</li> <li>• dominantní role hodnocení ve spojení se Skotským rámcem kvalifikací</li> </ul>

CfE podporuje myšlenku vzdělávání, které jde za tradičně vymezené předmětové hranice (Scottish Government, 2008). Zejména v případě středních škol však přetrvává původní systém předmětů, a to navzdory CfE prosazovanému interdisciplinárnímu přístupu. Tradiční předměty jsou stále považovány za jeden ze základních prvků kurikula. Podle Priestleyho (2012) se tvůrcům CfE příliš nepodařilo omezit předimenzovanost kurikula. CfE pro jednotlivé oblasti vzdělávání vymezuje velké množství výstupů, což v kombinaci s jejich vnímáním jako standardů pro hodnocení výsledků vzdělávání vede k pouhému odškrtávání dosažených výstupů bez dostatečného důrazu na kvalitu jejich osvojení.<sup>24</sup>

### 3.6 Další vývoj

CfE se stále těší podpoře všech politických stran zasedajících ve skotském parlamentu (Paterson, 2014; Priestley & Humes, 2010), což bylo a je příznivé z hlediska udržování kontinuity vzdělávací reformy. Poslední léta však přinesla několik negativních zpráv pro skotské nacionalisty, rozhodující politickou sílu, jež stojí za implementací CfE (jeho původci byli ještě labou-

<sup>24</sup> Struktura CfE je totiž složitější, než jsme z důvodu přehlednosti naznačili. Místo tradičních školních předmětů má nejen uvedené čtyři „kapacity“, dále specifikované 12 atributy a 24 kompetencemi (capabilities), ale obsahuje také tři mezipředmětové oblasti a uvádí čtyři kontexty pro učení. Výstupy jsou rozděleny do pěti úrovní. Dále je uvedeno sedm zásad/principů a šest nároků (entitlements).

risté). Skotská ekonomika se dostala do vážných obtíží zejména v důsledku klesajících příjmů z ropy a plynu těžených v Severním moři. Rozpočtový deficit na obyvatele dosáhl dvojnásobku průměru pro celé Spojené království. Skotská veřejnost odmítla v referendu návrh na odtržení Skotska od Spojeného království.

V oblasti vzdělávání Skotská národní strana přiznala v průběhu roku 2015 závažné problémy projevující se mj. poklesem úrovně základních gramotností žáků (čtení, psaní, matematika). Přetrvávají značné rozdíly mezi nejlepšími a nejhoršími žáky a školami. Tento trend potvrdily posléze i výsledky šetření PISA 2015. Skotští žáci dosáhli ve všech třech hlavních oblastech sledovaných šetřením PISA nejhorších výsledků od počátku šetření v roce 2000. Zatímco dříve Skotsko bylo ve všech oblastech lepší než Anglie a nad mezinárodním průměrem, nyní je jen v pásmu mezinárodního průměru a ve všech třech oblastech si skotští žáci stojí celkově hůře než angličtí (avšak skotští slabí žáci jsou na tom v průměru lépe než neprospívající mladí Angličané). Přitom testovaní žáci byli v celé sekundární škole od svých deseti let oficiálně vzděláváni podle CfE (a primární školy koncepci reformy přijaly vesměs již dříve).<sup>25</sup>

Odpovědí skotské vlády v oblasti vzdělávání je komplexní (ale stručný) *National Improvement Framework*, k jehož vytvoření se vláda zavázala v září 2015 a který byl představen na začátku roku 2016. Výrazně se orientuje na základní gramotnosti (literacy/numeracy), dalším důležitým cílem je zvýšení míry dokončování školního vzdělávání. Poprvé ve skotské historii budou alokovány finanční prostředky do míst, kde se koncentrují děti s problémy (The Scottish Attainment Challenge). Principem je, že zlepšení musí probíhat lokálně – ale existuje státní garance kvality.

Pokud jde o CfE, stávající výstupy a zkušenosti jsou doplňovány o systém konkretizujících indikátorů (benchmarks). Ilustrujeme to opět na příkladu výstupu pro počáteční úroveň vzdělávání v tematické oblasti *biodi-*

---

25 Pokud jde o šetření TIMSS, Skotsko se naposledy zúčastnilo v roce 2007, avšak do následujících cyklů 2011 a 2015 se již nezapojilo.



*verzita a vztahy mezi organismy a prostředím*, který byl na různých úrovních popsán v tabulce 2. Na rozdíl od České republiky, kde došlo rovněž k vytváření podobných standardů zejména pro účely evaluace, je ve Skotsku jako hlavní důvod tvorby indikátorů uváděna existence příliš velkého množství různých metodických materiálů a směrnic pro učitele, které nyní mají být nahrazeny dvěma přehlednými dokumenty: jednak indikátory, jednak prohlášením k CfE (*Statement on Curriculum for Excellence*) deklarujícím současné priority reformy – 1. celkové zlepšení výsledků zejména v gramotnostech a 2. snížení variability výsledků.

**Tabulka 3.6** Ukázka indikátorů pro přírodní vědy pro téma Biodiverzita a vztahy mezi organismy a prostředím – počáteční úroveň (verze z října 2016)

Zkušenosti a výstupy	Indikátory
Pozoroval(a) jsem živé organismy v jejich prostředí po různou dobu a uvědomil(a) si, jak na sobě vzájemně závisí (SCN 0-01a).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zkoumá a třídí objekty na živé, neživé a dříve žijící.</li> <li>• Popisuje charakteristiky živých organismů a jak na sobě vzájemně závisí, například závislost mláďat na rodičích.</li> </ul>

Od srpna 2017 má být také zaveden nový jednotný systém standardizovaného testování, jehož vytvoření bylo zadáno na základě výběrového řízení mezinárodním expertům z *Australian Council for Educational Research*. Každý žák v prvním, čtvrtém a posledním roce primární školy a ve třetím roce sekundárního vzdělávání projde standardizovaným hodnocením různých aspektů čtení, psaní a matematických dovedností. Škola nebo učitel se rozhodnou, kdy v průběhu daného roku u nich testování proběhne. Nemá jít o zkoušky se závažnými důsledky (high stakes), ale maximálně uživatelsky jednoduchý diagnostický nástroj zohledňující individuální potřeby dítěte. Tento testovací nástroj má být zadáván a vyhodnocován on-line, adaptivní (v průběhu testování reagující na úroveň žáka) a rychle automaticky generující zpětnou vazbu učitelům, kteří získají další informace o tom, jak se jejich žákům daří plnit věku odpovídající cíle CfE (Scottish Government, 2016).

### 3.7 Závěr

Skotský přístup k tvorbě politik – nejen v oblasti vzdělávání – zahrnuje nejenom procesy postupující shora dolů, ale také zespoda nahoru. Široký okruh aktérů dostává prostor vyjádřit své názory v diskusi – reformy nejsou iniciovány pouze vládními úředníky nebo akademiky, ale zapojeni jsou rovněž ředitelé škol, učitelé, rodiče a různé organizace ve vzdělávání (Ježková et al., 2010). Přesto se nezdá, že by problémy s implementací byly menší než např. v Anglii – jsou spíš jiného druhu (Cairney, 2009). Jedním z pilířů koncepce CfE byla aktivní role učitelů – právě to ale zvyšuje riziko vytvoření implementačních mezer. Kurikulum může být ve školách reinterpretováno třeba i v protikladu k záměrům tvůrců reformy, zejména když současně působí i jiné politické vlivy jako tlak na dosahování měřitelných výsledků.

Skotský případ také ukazuje obtížnost hodnoticích a kauzálních soudů v sociálních vědách: ani špičkoví experti se neshodnou, jaký je vztah mezi reformou a vývojem vzdělávacích výsledků žáků. Z námi citovaných autorů stojí na jedné straně například Priestley, podle nějž problém není v pojetí kurikula, ale v jeho nedůsledném uvedení do života, v implementační mezeře. Shoduje se se zprávou OECD (2015b), jež vybízí k větší odvaze v rozvíjení reformy, i s názory učitelských odborů, které poukazují na časovou a byrokratickou zátěž spojené s realizací reformy. V této situaci jde podle Priestleyho o to, „neztratit nervy“ a neustoupit od principů reformy.

Opačný pól diskuse představuje Paterson (2014), který vidí jasnou kauzální souvislost mezi reformou a zhoršením výsledků žáků. Jak Priestley, tak Paterson se shodují v tom, že CfE patří do skupiny kurikul podceňujících vymezení obsahové stránky učení. Důraz na generické klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy vede k zanedbání kontextových znalostí, bez nichž není možné rozvíjet ani kompetence (Hutchinson & Hayward, 2005; Young, 2008; Yates & Young, 2010). U nás v podobném duchu Štech (2009, 2013) upozorňuje, že důraz na kompetence neřeší podstatnou otázku učiva

ve smyslu výběru a uspořádání klíčových poznatků. Ani myšlenka klíčových kompetencí přitom nemusí být tak žádoucí, jak se na první pohled zdá: jakkoli obecně mohou kompetence vypadat, jejich konkrétní pojetí v kurikulu ve skutečnosti vyjadřuje zájmy určitých politických či ekonomických hráčů (Priestley & Biesta, 2013).

Určitou střední pozici představují závěry evaluace OECD (2015b). Vycházejí z výše uvedené klasifikace vzdělávacích reforem. Oceňují odvážnou inovativní koncepci CfE a konsenzuální podporu, kterou má kurikulum od politiků i škol. Upozorňují však na riziko, jež se do určité míry materializuje ve Skotsku (a podle našeho názoru i v České republice): nestačí být odvážný ve vizích, je nutné být i dostatečně specifický v cílech a uspět v jejich naplňování, jinak dojde k regresu – společnost si vynutí návrat ke konzervativnímu modelu vzdělávání a konkrétnímu vymezení závazného učiva. Skotsko podle OECD (2015b) potřebuje uchovat vize, ale doplnit je konkretizací cílů, např. specifikovat, které rozdíly mezi žáky budou snižovány a jak. Dobrá praxe formativního hodnocení potřebuje jako protiváhu robustní systém sumativních dat a pedagogického výzkumu. Je potřeba akterům představit „nový příběh“, který by vdechl reformě druhý dech a oživil zájem veřejnosti. O to se pokouší právě *National Improvement Framework*, který uvádí vizi, prioritní cíle, nástroje k jejich dosažení a způsoby (zdroje dat), jimiž bude cesta monitorována.

Zatímco v České republice se mluví o doznívající či vyhaslé reformě, k níž má většina učitelů neutrální nebo odmítavý vztah a jen menšina ji na deklarativní rovině akceptuje (Janík et al., 2016), ve Skotsku je reforma i po deseti letech neustále živá. Její myšlenky mají stále širokou podporu vlády (která proti sobě nemá výraznou parlamentní opozici) a učitelů, avšak i jí hrozí, že skončí jako řada jiných reforem sice verbálně přijatých, ale neměnicích realitu výuky. V tom smyslu vyznívá i hodnotící zpráva OECD. Také další pokles vzdělávacích výsledků by mohl ohrozit i samu akceptaci reformy a zpochybnit i její východiska.

Lze pozorovat celou řadu paralel mezi ideovými východisky české a skotské reformy, ale i obdobné problémy s jejich implementací a analogické kroky vzdělávací politiky (např. posun diskurzu od kompetencí ke gramotnostem, dodatečná specifikace výstupů prostřednictvím standardů/indikátorů, zavádění testování). Také v českých akademických kruzích najdeme odborníky, kteří reformu vidí jako správnou a nezbytnou (Straková, 2013), jen nedůsledně implementovanou, a na druhé straně ty, kdo odmítají myšlenku klíčových kompetencí nebo problematizují reformu jako celek (Štech, 2013). Skotský příklad ukazuje, že na rozhodnutí této diskuse nemusejí síly sociálních věd stačit. Reflexe reformy vede k plastičtějšímu pohledu na roli učitele jako autonomního aktéra tvorby kurikula (Priestley et al., 2015) i ke korekci jednostranného důrazu na obecné kompetence a přehodnocení významu znalostí organizovaných prostřednictvím tradičních školních předmětů.



## 4 Anglie

*Národní kurikulum* (NC) pro Anglii (původně i pro Wales) implementované od konce osmdesátých let minulého století stálo na začátku obnoveného zájmu o projektování kurikula a mělo značný vliv i u nás; ostatně Walterová (1994) jej zařadila také na první místo do své knihy. V případě Anglie nebo Severního Irska se – na rozdíl od Skotska – tradičně uplatňuje více esencionalistické pojetí výuky s menším počtem témat (na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání pak s nižším počtem předmětů) probíraných více do hloubky (Ježková et al., 2010). V roce 2018 už má NC za sebou třicet let trvání a řadu změn. Zde jen stručně připomeneme jeho historii, ale zaměříme se na průběh nejnovější revize (review). Výsledek této revize nám poslouží jako příklad kurikula, které se do značné míry liší od „nových kurikul“ důrazem na tradiční školní předměty. Nejprve ale charakterizujeme kontext této revize.

### 4.1 Kontext

Vzdělávací politiku Anglie (na rozdíl od ostatních částí Spojeného království) určuje přímo vláda Spojeného království. NC bylo dílem pravicových politiků (blíže Ježková et al., 2010). Ty v letech 1997–2010 vystřídalo dlouhé období labouristických vlád.<sup>26</sup> Od roku 2010 Spojenému království vládla středopravá, resp. od roku 2015 konzervativní, vláda D. Camerona, od července 2016 pak úřad premiérky zastávala T. Mayová rovněž z Konzervativní strany (menšinová vláda).

K první výraznější revizi NC došlo ještě za vlády konzervativců v první polovině devadesátých let minulého století zejména pod tlakem učite-

26 Byť T. Blair byl prototypem nové, pragmatické a politickému středu blízké podoby levicové politiky. V letech 2007–2010 vedl vládu Gordon Brown.

lů, kteří namítali, že kurikulum je přetížené učivem, a kteří nebyli schopni zvládnout komplexní administrativu spojenou s původně zamýšleným pravidelným testováním všech předmětů. Bylo tedy rozhodnuto testovat jen předměty jádra, upustit od testování „ostatních“ předmětů a celkově snížit obsah učiva.

K nekonvenčnímu profilu labouristů pod vedením T. Blaira patřilo, že ve své školské politice<sup>27</sup> kladli důraz na trivium (zejména tzv. národními strategiemi pro gramotnosti, pilotovanými od roku 1996), což je jinak spíše typické pro pravicové politiky (trend *back to basics*). Školám se měl vytvořit větší prostor pro rozvoj základních dovedností – komunikace v mateřském jazyce a matematiky (literacy, numeracy). Na přelomu století tak v Anglii došlo k dočasnému faktickému zrušení platnosti centrálního kurikula pro ostatní předměty. To bylo do určité míry popřením jednoho z původních záměrů NC – garantovat všem žákům také kvalitní výuku přírodních věd.

Další zásadní revize NC byla očekávána v druhé polovině minulé dekády. Změna vlády v roce 2010 však zásadně ovlivnila koncepci i harmonogram prací na novém kurikulu, které vstoupilo v platnost až od září 2014.

### Kurikulum ve vzdělávacím systému

Anglické školy ve veřejném sektoru<sup>28</sup> podléhající místním školským úřadům musejí vyučovat podle *Národního kurikula* žáky, kteří jsou v tzv. čtyřech klíčových obdobích (Key stages, KS1–KS4, tedy přibližně žáky ve věku 5–16 let). Skladba předmětů se v jednotlivých klíčových obdobích poněkud liší, ale všemi stadii procházejí angličtina, matematika, přírodní vědy, tělesná výchova a informatika (*computing*). *Národní kurikulum* však neurčuje hodinové dotace (ani minimální) pro tyto i ostatní předměty.

Školy spadající do této kategorie musejí také nabízet další předměty, a to náboženskou výchovu pro všechny žáky (pokud je rodiče neodhlásili) a v sekundární škole také sexuální a vztahovou výchovu (existují závazné

27 Je zajímavé, že půdu zavedení NC připravovala již labouristická vláda, a naopak základní myšlenka národních strategií byla konzervativci připravena ještě před nástupem T. Blaira.

28 Školy označované *maintained schools*, tj. financované z veřejných prostředků.

směrnice pro její vyučování, rodiče mají opět právo žáka odhlásit).<sup>29</sup> U předmětu známého jako PSHE – tedy osobnostní, sociální, zdravotní a ekonomická výchova – doposud bylo jen doporučeno, aby ho všechny školy nabízely, a nebyl stanoven závazný obsah (modelový obsah však vytvořila asociace učitelů PSHE). Předmět se však má stát součástí povinné nabídky. Běžné veřejné školy tak musejí nabízet *statutární kurikulum*, které je tvořeno *Národním kurikulem* a dalšími právě uvedenými předměty; kromě toho musejí v 8. až 13. ročníku sekundární školy poskytovat kariérní poradenství (Roberts, 2018).

*Národní kurikulum* nepokrývá první rok docházky do primární školy (*Reception Year*), který vlastně spadá ještě do předškolního vzdělávání (ISCED 0) a kam jsou obvykle přijímány děti po dovršení čtvrtého roku věku, ale pro tento rok jako pro celé předškolní vzdělávání existuje rovněž závazný rámcový program (*Early years foundation framework*, EYFS).

Pro současné anglické školství je charakteristický velký rozmach tzv. akademií a „svobodných škol“, tj. škol nepodléhajících přímé kontrole místních školních úřadů (v roce 2017 se asi čtvrtina žáků primárních škol a dvě třetiny žáků na sekundárním stupni vzdělávala v těchto školách).<sup>30</sup> Akademie a „svobodné školy“ se nemusejí řídit *Národním kurikulem*, ale jsou povinny zajistit rovněž vyvážené kurikulum, v němž je zastoupena angličtina, matematika, přírodní vědy a náboženská výchova. V praxi přesto tyto školy NC využívají (Roberts, 2017). Momentálně nemusejí nabízet sexuální a vztahovou výchovu, ale pokud ji vyučují, musejí respektovat závazné směrnice. Akademie, které poskytují primární vzdělávání, se také musejí účastnit testování založeného na NC (hodnocení *Národního kurikula*, hovorově SAT, na konci KS1 a KS2, tzn. obvykle ve věku 7 a 11 let). Na jednu stranu tedy pravicová vláda poněkud více reguluje kurikulum pro běžné

29 Předpokládá se, že od roku 2019 bude povinně vztahová výchova nabízena i v primárních školách, a revidovaná koncepce vztahové a sexuální výchovy pak bude muset být vyučována ve všech sekundárních školách (Roberts, 2018).

30 Jde o školy financované z veřejných, popř. sponzorských prostředků a nevybírající školné. Akademie zpravidla vznikly z již existujících škol, zatímco svobodné školy byly nově založeny. Nezávislé (independent) školy, jejichž provoz je placen ze školného, navštěvuje asi 7% anglických žáků.



veřejné školy, na druhou stranu vzniká rozsáhlý sektor škol, pro něž je kurikulum nezávazné.

V průběhu 9. ročníku se žák rozhoduje, jaké předměty bude studovat jako přípravu na zkoušku GCSE. To znamená, že např. společenské vědy nebo výchovy nejsou v KS4, ale musejí být žákům v určitém rozsahu nabídnuty. Ročníky 12 a 13 (dřív se označovaly spolu jako Sixth Form, nyní KS5) nebyly součástí povinného vzdělávání, žáci se v nich již specializují, obvykle spíše na akademické předměty. Obvykle žáci ve 12. ročníku studují čtyři předměty, které končí zkouškou AS, a ve 13. ročníku už pokračují jen ve třech, které zakončí zkouškou A-level.

## 4.2 Revize Národního kurikula

Zavedení původního NC bylo v roce 1987 odůvodněno čtyřmi hlavními cíli (Ježková et al., 2010): 1. zajistit rovnost žáků z hlediska přístupu k širokému a vyváženému kurikulu; 2. posílit odpovědnost (akontabilitu) škol za výsledky žáků; 3. zlepšit koherenci kurikula a 4. zvýšit povědomí veřejnosti o školství.

Jak jsme naznačili, za třicet let existence prošlo NC několika revizemi – po první redukci (1995) následovala další zásadní revize již za vlády labouristů v roce 1999, která dále omezila povinný obsah. Revize v roce 2005 se týkala sekundární školy, opět omezila obsah a položila důraz na mezipředmětová témata. (Roberts, 2018) Obdobná zásadní revize NC pro primární školu byla očekávána v druhé polovině minulé dekády. Pro primární školu ji připravovala *Roseova zpráva* dokončená v roce 2009. V jejím rámci se uvažovalo o nahrazení dosavadní předmětové struktury širšími vzdělávacími oblastmi – například historie, která vystupovala v NC již v primární škole jako samostatný předmět, by se stala součástí humanitní, sociální environmentální vzdělávací oblasti (tedy učení o člověku, společnosti a prostředí). Podle Guyvera (2011) se totiž v anglických primárních školách



dlouhodobě opět zvyšovala obliba integrace témat (jak odpovídá tamější didaktické tradici).

Změna vlády v roce 2010 však tuto revizi kurikula zastavila. Středoprávní vláda premiéra D. Camerona se rozhodla, že se revize bude týkat kurikula primární i sekundární školy. Jejím provedením pověřila expertní panel, do jehož čela byl v lednu 2011 jmenován profesor Tim Oates z organizace Cambridge Assessment, komerční složky Univerzity Cambridge zaměřené na vývoj a lokalizaci didaktického testování ve Spojeném království i řadě dalších zemí světa (Oates, 2017). I dalšími členy byly osobnosti akademického světa – profesori Mary Jamesová, Andrew Pollard a Dylan Wiliam. K dispozici měli podpůrný tým ministerstva školství (Department for Education, 2011).

Původně i Cameronova vláda mluvila o redukci závazného obsahu, postupně se hesly staly „větší náročnost“ a inspirace úspěšnými vzdělávacími systémy v zahraničí. Závěrečná zpráva expertního panelu byla vydána na sklonku roku 2011 pod názvem *Rámcem pro Národní kurikulum* (Department for Education, 2011). Záhy se ukázalo, že se implementace zamýšlená od září 2013 nestihne (Roberts, 2018).

První návrhy programů pro jednotlivé předměty byly zveřejněny v červnu 2012 a vyvolaly rozporuplné, často velmi negativní reakce. Kriticky se k návrhům stavěli i někteří členové expertního panelu. Původní návrhy byly přepracovány na základě připomínek a konzultací s různými aktéry a v únoru 2013 byly zveřejněny i další programy pro ostatní předměty v primární škole a pro většinu předmětů v KS3 a KS4. Opět následovala bouřlivá reakce, zejména s ohledem na vymezené učivo (především v dějepisu, blíže o tom i v následující podkapitole), které bylo chápáno jako návrat k faktografické orientaci výuky. V druhé polovině roku 2013 tak probíhaly další konzultace, úpravy a nakonec byly zveřejněny finální dokumenty, které popisují změny učebního plánu (do KS2 byl zařazen cizí jazyk), obsahu všech předmětů a způsobu hodnocení žáků.

*Národní kurikulum* tedy určuje, které předměty musejí být v jednotlivých klíčových obdobích vyučovány. Učivo (subject content) a cílové dovednosti jsou popsány pro každý předmět v závazných programech učení (programmes of study), není však určeno, jak má výuka být organizována. Příklady vymezení učiva uvádíme níže. Jak jsme viděli, žáci nemohou být na žádost rodičů osvobozeni z předmětů *Národního kurikula*, ale z dalších předmětů statutárního kurikula ano (žák se nemusí účastnit sexuální výchovy, ale nemůže být uvolněn z hodin přírodovědy, když je probírána biologická stránka sexuality).

### 4.3 Příklady vymezení obsahu v Národním kurikulu

Uvedeme dva příklady vymezení vzdělávacího obsahu v revidovaném Národním kurikulu. Na příkladu dějepisu ukážeme posun k podrobnější specifikaci,

#### Přírodovědné učivo

Zajištění kvalitní výuky přírodovědy v každé škole bylo jedním z důležitých cílů zavedení *Národního kurikula* v osmdesátých letech minulého století. V primární i v sekundární škole (to znamená až po Key stage 4, do věku 16 let) mají žáci povinný předmět přírodověda (science). Kurikulární rámec pro předmět science se skládá z obecné charakteristiky příslušného klíčového období, ze společné oblasti „Pracujeme vědecky“ (*working scientifically*) a z učiva členěného na biologii, chemii a fyziku. Uvádíme vymezení oblasti „Pracujeme vědecky“ a příklad vymezení tematického okruhu Ekosystémy: interakce a tok energie.

**Tabulka 4.1** Příklad přírodovědného obsahu v současném Národním kurikulu (Anglie)

Strukturování obsahu			
KS1 (věk 5–7)	KS2 (věk 7–11)	KA3 (věk 11–14)	KA4 (věk 14–16)
Přírodověda		Biologie	
Rostliny (Y1, Y2) Živočichové, včetně člověka (Y1, Y2) Sezonní změny (Y1) Živé organismy a jejich životní prostředí (Y2)	Rostliny (Y3) Živočichové, včetně člověka (Y3, Y4, Y5, Y6) Horniny (Y3) Živé organismy a jejich životní prostředí (Y4, Y5, Y6) Země a vesmír (Y5) Evoluce a dědičnost (Y6)	Struktura a funkce organismů Buňky a jejich organizace Kosterní a svalový systém Výživa a trávení Systém výměny plynů Rozmnožování Zdraví Materiální cykly a energie Fotosyntéza Buněčné dýchání Interakce a závislosti Vztahy v ekosystémech Genetika a evoluce Dědičnost, chromozomy, DNA a geny	Buněčné transportní systémy Zdraví, nemoci a vývoj medicíny Koordinace a kontrola Fotosyntéza Ekosystémy Evoluce, dědičnost a proměnlivost
Přírodovědné postupy (working scientifically)			
Přírodovědné metody, postupy a dovednosti	Přírodovědné postoje Experimentální dovednosti Analýzy a hodnocení Měření	Vývoj přírodovědného myšlení Experimentální dovednosti a strategie Analýzy a hodnocení Slovník, jednotky, symboly a terminologie	
Příklad očekávaného výkonu žáků pro věk 8–11 let (KS2) v dílčím tématu Tok energie v ekosystému – potravní vztahy			
Žáci/studenti by se měli učit: Sestavit a vysvětlit různorodé potravní řetězce, určit v nich producenty, predátory a kořist.			

**Tabulka 4.2** Příklad rostoucí náročnosti přírodovědného obsahu v současném Národním kurikulu - progrese v tématu Ekosystémy: interakce a tok energie

	2. ročník (KS1)	4. ročník (KS2)	7–9. ročník (KS3)
<i>Žáci/studenti by se měli učit...</i>	popsat, jak živočichové získávají potravu z rostlin a jiných živočichů s využitím myšlenky jednoduchého potravního řetězce, určit a pojmenovat rozdílné zdroje potravy	sestavit a vysvětlit různorodé potravní řetězce, určit v nich producenty, predátory a kořist	vztahy a závislosti mezi organismy v ekosystému se zahrnutím potravních sítí a hmyzem opylovaných rostlin

## Historie

V revidovaném novém kurikulu zůstal zachován základní princip, který omezuje spirální osnování učiva, uplatňované např. u nás. Dějepis zůstal nadále v druhém období (odpovídá starším ročníkům prvního stupně) samostatným předmětem. Po obsahové stránce je cílem dějepisného vzdělání, aby si žák kromě historických faktů osvojil jednak oborové *výrazy* (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. Přes níže doložené posílení faktografie i dějepis v anglické škole klade velký důraz na oborové *dovednosti*.

Chronologicky uspořádaný výklad britské a světové historie nastupuje již v primární škole,<sup>31</sup> na což lineárně navazuje nižší sekundární škola, která se již nevrací k starším dějinám a zaměřuje se na britskou a světovou historii od normanské invaze.<sup>32</sup> Z tohoto pravidla existuje výjimka: školy dále

31 Důraz na chronologické porozumění je přinejmenším v inspekční praxi dokonce posílen.

32 Jedním z cílů původního *Národního kurikula* v oblasti dějepisu bylo překonat diskontinuitu, kdy v důsledku odlišného pojetí školního dějepisu učiteli primárních a sekundárních škol vznikal jev označovaný jako *restart*: učitelé na druhém stupni přistupovali k žákům, jako by žádnou historickou výukou dosud neprošli.



mohou zařadit již na prvním stupni jedno téma britské historie, jež rozšiřuje žákovskou znalost chronologie za rok 1066.<sup>33</sup> Učivo je tedy organizováno lineárně, 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 20. století.

**Tabulka 4.3** Změna vymezení obsahu historických témat v druhém období primární školy (KS 2) v anglickém kurikulu

Před revizí	Po revizi
Doba římského, anglosaského a vikinského 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, jež rozšiřuje žákovskou znalost chronologie za rok 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) přibližně 900–1300 n. l.
Téma z lokální historie – jak se měnil z dlouhodobého hlediska určitý aspekt života lidí	Studium lokální historie

33 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.

Pokud srovnáme učivo<sup>34</sup> před revizí a po ní (tab. 4.3), tak kurikulum je podrobnější s cílem poskytnout žákům systematičtější 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 nezávazný 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.

## 4.4 Závěr

Revize anglického Národního kurikula provedená v roce 2014 není jedinou kurikulární změnou, kterou zavedla konzervativci vedená vláda. Jedním z kontroverzních kroků je také důraz na výchovu k „britským hodnotám“. Zákon ukládá anglickým školám odpovědnost za spirituální, mravní, sociální a kulturní rozvoj žáků (užívá se zkratka SMSC, vedle toho ovšem školy musí pečovat o zdravý duševní a tělesný vývoj). V posledních letech, v jasné souvislosti s útoky ve Spojeném království, za něž nesli odpovědnost britští občané, protiteroristický zákon vyžaduje, aby školy preventivně působily proti radikalizaci mladých lidí a jejich příklonu k terorismu. Toho se má dosahovat mj. aktivní podporou britských hodnot – *demokracie, vlády práva, osobní svobody, vzájemné úcty a tolerance lidí s různými náboženstvími a přesvědčeními*. Zatímco dříve školy měly tyto hodnoty „respektovat“, nyní jsou povinny mít zpracovanou jasnou strategii, jak se hodnoty promítanou do vzdělávání a jak bude doložen pozitivní dopad zvolených přístupů na žáky. Posilování britských hodnot je rovněž jedním z kritérií, které sleduje školní inspekce (Ofsted).

34 Všechny ukázky z kurikul jsou pracovními překlady autorů.

Tato opatření vyvolala řadu kritických ohlasů – od technických (proč vládní opatření nezmiňuje již existující předmět občanská výchova) přes pragmatické (zda škola může být úspěšná v jejich prosazování, pokud jsou např. v rozporu s hodnotovým systémem rodiny a komunity) až po zásadnější otázky: nakolik jsou tyto hodnoty opravdu „britské“ (nebo zda spíše jsou univerzální), a naopak zda všechny tyto hodnoty mají být automaticky přijímány jako nesporné. Prohlášení určitých humanistických hodnot za specificky britské vnímají post-kolonialisticky orientovaní autoři jak mechanismus potvrzování nadřazenosti bílých Britů (Winter & Mills, 2018). Kritici se obávají také tzv. sekuritizace školního vzdělávání (my v Česku máme starší zkušenost s militarizací školy, ale určité projevy sekuritizace českého školství známe i ze současnosti).

## 5 Severské země

Skandinávské země a Finsko jsou pro nás zajímavé z mnoha důvodů, v neposlední řadě podobných ideových východisek pro vznik jednotné školy, zejména v před- i poválečném období. Prakticky každá skandinávská země byla po kratší či delší úseky své historie součástí společného státního celku s některou z jiných zemí regionu. Skandinávské země byly v poválečném světě zvenčí vnímány jako avantgarda světového sociálního a politického vývoje (a také tak samy sebe chápaly).

Jedním z důsledků je srovnatelná institucionální struktura českých a severských „kombinovaných škol“, tj. škol slučujících primární a nižší sekundární školu. Tento typ školy, pro nás takřka samozřejmý (norská desítiletka se jako česká devítiletka označuje základní škola, *Grunnskole*), však v mnoha evropských zemích neexistuje. Zmíněná podoba institucionálního řešení povinného vzdělávání je totiž výsledkem řady ideových východisek podobných principům, které i u nás připravovaly cestu jednotné škole. V našem okolí byl opuštěn a znovu obnoven nedávno Polskem.

Skandinávie a Finsko jsou také považovány za příklady dobrého vládnutí – o to zajímavější jsou pak rozdíly v kurikulární politice. V literatuře najdeme i názor, že Švédsko je v tomto prostředí vedoucí zemí, jež i z hlediska vzdělávacích reforem předbíhá ostatní skandinávské země o 5–10 let (Matti et al., 2009, s. 188). Z tohoto hlediska je varující, že se švédský vzdělávací systém nachází ve vážné krizi (OECD, 2015c). Nejprve stručně uvedeme aktuální informace právě o Švédsku, o němž je k dispozici relativně nová česká monografie (Ježková a kol., 2011), a velmi krátce charakterizujeme situaci v Dánsku.



## 5.1 Švédsko

Švédský vzdělávací systém i jeho kontext byly v Česku podrobně popsány Ježkovou a kol. (2011). Na tuto publikaci navazujeme, proto se zaměříme především na nejnovější vývoj. Jestliže se u finského školství vedou diskuse o tom, co vedlo k jeho úspěchu, v případě Švédska je situace spíše opačná – hledají se příčiny krize.

Od roku 2014 má Švédsko kabinet vedený sociálním demokratem Stefanem Löfvenem (ministerstvo školství je v rukou Zelených). Přestože se Švédsku po ekonomické stránce poměrně daří, společnost čelí vážným problémům, které bývají charakterizovány jako ztráta dlouholetého sociálního konsenzu a polarizace společnosti včetně vzestupu radikální pravice. V tomto vývoji hraje klíčovou roli imigrace – např. během krize v roce 2015 Švédsko přijalo nejvíce uprchlíků a migrantů v přepočtu na obyvatele.

Švédský vzdělávací systém prošel několika vlnami velmi ambiciózních reforem založených na idejích New Public Management a zavádění tržních prvků do školství, které se však země pokouší skloubit s tradičními hodnotami sociálního státu (soukromé školy nevybírají školné, studium v nich je plně hrazené státem). Švédská byrokracie je na všech úrovních považována za velmi efektivní – a to i při provádění vzdělávacích reforem (což nelze předpokládat obecně pro všechny země v Evropě). Přesto je vzdělávací systém podle OECD (2015c) v hluboké krizi, kdy se známky zlepšují, ale výsledky se zhoršují (inflace známek). Dalšími problémy jsou vysoká míra absencí a nárůst duševních onemocnění žáků. Vzdělávací systém má rovněž problém s náborem učitelů. Vznikly tyto problémy v důsledku uvedených reforem, anebo se reformy jen snažily zmírnit tyto trendy?

### Předchozí kurikulum

Kurikulum platné od roku 1994 bylo označované *Lpo94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* – Kurikulum pro povinné vzdělávání, předškolní ročník a centrum volného času). Toto

kurikulum nespécifíkóvalo na rozdíl od dřívější tradice procesy a prakticky také ne obsahy, ale zaměřilo se na výsledky (produkty vzdělávání), které však formulovalo dosti obecně. Vedle toho uvádělo seznam nadpředmětových dovedností, které byly považovány za podobně významné jako tradiční předměty, i stručné vymezení obsahu jednotlivých předmětů. Kurikulární dokumenty platné od roku 1994 měly dvě úrovně. *Läroplan* popisoval vizi školy a její centrální hodnoty. Překládá se obvykle jako kurikulum. *Kursplan* (syllabus) konkretizoval pojetí určitého předmětu.

Kurikulum (*läroplan*) bylo stručné a zejména obsahu jednotlivých předmětů bylo v sylabech skutečně věnováno velmi málo prostoru. Šlo o výraz přesvědčení, že dílčí rozhodnutí nemají být činěna ústředními úřady, ale ve školách učiteli, neboť centralizovaný model učitele deprofesionalizuje a jejich odborné dovednosti v něm vymizí. Obecněji byl tento proces chápán jako prohlubování demokratického charakteru společnosti, kdy rozhodování o detailech nenáleží ústředním úřadům, ale je třeba je ponechat školám a profesionálům v nich (Begg, 1996). Později byla tato struktura kritizována pro příliš vágní cíle, jež bylo pro učitele obtížné implementovat. I když se tento model zakládal na snaze posílit profesionalitu učitelů, byli to právě učitelé, kdo si na nejasné cíle stěžovali – nebyli na to připraveni, nevěděli, jak tento typ cílů hodnotit, cítili se nejistí. O realizovatelnosti progresivistického modelu vzdělávání existovaly od začátku pochybnosti, jež vyjadřoval např. norský pedagog Donald Broady (Ježková et al., 2011).

Sylaby také zahrnovaly katalog *minimálních* požadavků pro 5. a 9. ročník. Pokud jsou totiž stanoveny „průměrné požadavky“, v podstatě se předpokládá normální rozdělení výkonů žáků – tedy že vždy budou vítězové a poražení ve vztahu k požadovanému učivu (Klieme a kol., 2004). Vymezení toho, co má slabý žák zvládnout, aby „uspěl“, je klíčové pro snahu podpořit ho. Pokud však máme formulovány pouze požadavky odpovídající průměrnému, nebo dokonce maximálnímu výkonu, budeme slabým žákům vždy dávat pouze negativní zprávu – co neumějí ve srovnání s maximem, jak se odchyľují od národního průměru apod. To bylo jedním z důvodů, proč Švéd-

sko přešlo k vymezování *minimálních* kritérií pro to, aby žák uspěl (a doplňkových kritérií pro „uspěl s vyznamenáním“). I tato orientace na slabého žáka se však v dlouhodobém horizontu ukázala jako problematická.

S velmi kritickým názorem vystoupili ekonomové Henrekson a Wennström (2018), podle nichž velkou část viny za velké problémy švédského školství má unikátní kombinace postmoderního pojetí pravdivosti (resp. postpravdivosti), sociálněkonstruktivistických didaktických přístupů zdůrazňujících učení objevováním a tržních principů ve školství. Obrat k sociálnímu konstruktivismu probíhal ve Švédsku dlouhodobě a vyvrcholením těchto tendencí bylo právě kurikulum z roku 1994, které se jednak explicitně hlásilo k tomuto pojetí, a současně eliminovalo vymezení vzdělávacího obsahu. Přesto ve školách dlouho přetrvávala tradiční kultura učení. Henrekson a Wennström (2018, s. 28) se domnívají, že samy kurikulární dokumenty obrat v školní praxi nezpůsobily, ale že důležitou roli také hrála nově organizovaná školní inspekce, která kritizuje školy za tradiční transmisivní postupy. Současně tržní mechanismy, jimž je švédské školství široce otevřeno, vedly zejména soukromé školy (navštěvuje je zhruba 12 % žáků) k snaze podbízet se zákazníkům (rodičům a žákům) mírným známkováním. Postmoderní a konstruktivistická filozofie a nespecifické požadavky kurikula podle uvedených autorů legitimizovaly pojetí, kdy bylo možno pozitivně hodnotit širokou škálu žákovských výkonů.

Pečlivá analýza dostupných dat (Gustafsson & Blömeke, 2018) naznačuje, že Švédsko mělo do sedmdesátých let 20. století značně centralizovaný vzdělávací systém, který velmi profitoval z komplexu opatření spojených s přechodem k jednotné škole v šedesátých letech. Výsledky švédských žáků dosahovaly maxima na konci osmdesátých let minulého století a od té doby klesaly. Pokles tedy započal před reformou kurikula v roce 1994 a před zásadními decentralizačními kroky. Navíc obdobný pokles probíhal i v dalších skandinávských zemích (ne však ve Finsku). Přesto stále decentralizace, deregulace a zavedení tržního modelu zůstávají ve švédském případě hlavními předpokládanými faktory současné krize s tím, že zprostředkujícími



mechanismy byly negativní dopad uvedených politických opatření na učitelskou profesi, nárůst segregace žáků (Gustafsson & Blömeke, 2018) a psychická zátěž žáků spojená s novými didaktickými postupy a přenášením odpovědnosti za řízení učení na ně (Henrekson & Wennström, 2018).

### Reforma z roku 2011

Poslední kurikulární reforma ve Švédsku (*Lgr11*) měla neokonzervativní charakter. Znamená částečný návrat k obsahovému pojetí, ale kurikulum neopustilo ani orientaci na kompetence (všechna kurikula jsou do určité míry kompromisní, hybridní). Podle Wahlströmové a Sundberga (2018) je tak výsledkem dvou globálních vlivů – utilitárního kompetenčního modelu a konzervativní orientace na znalosti.

Oficiální dokumenty (*Curricula with new syllabuses...*, 2008) slibovaly „jasnější vyjádření politiky“ ve formě „integrovaného kurikula s novými sylaby a požadavky na znalosti v základní škole a školách jí ekvivalentních“. „Jasnější cíle a požadavky na znalosti představují větší podporu práce učitelů a přispívají k rovnému přístupu při hodnocení znalostí žáků.“ Integrovaným kurikulem se myslí, že nebudou dva různé dokumenty (tedy kurikulum a sylaby, viz výše), ale přehlednější materiál jediný: „Je nezbytné mít integrovaná kurikula pro každý typ školy, která by obsahovala jak základní hodnoty a úkoly školy, tak společné cíle a směrnice pro vzdělávání i sylaby (osnovy).“

Nové kurikulum se skládá ze tří částí: základní hodnoty a úkoly školy; cíle a směrnice pro vzdělávání; sylaby předmětů s požadavky na znalosti žáků. Součástí společných cílů se stává popis obecných dovedností, které musejí být u žáka rozvinuty v době, kdy opouští základní školu. Nové sylaby pro základní školy (a jim ekvivalentní školy) musejí obsahovat účel předmětu a jádrové obsahy předmětů, jež je potřeba probrat do konce 3., 6. a 9. ročníku. Jsou stanoveny také minimální časové dotace předmětů či vzdělávacích oblastí.



**Tabulka 5.1** Porovnání části sylabu historického učiva v předchozím a současném švédském kurikulu (pro nové kurikulum uvádíme všechny tematické okruhy, vypouštíme však specifikaci obsahu dvou z nich)

<i>Lpo94</i>	<i>Lgr11 (verze z roku 2018)</i>
Na konci 5. ročníku žák...	Vyučování historie se má v ročnících 4–6 zabývat následujícím jádrovým obsahem...
<ul style="list-style-type: none"> <li>zná hlavní rysy vybraných partií švédské a severské historie a dokáže porovnávat s některými dalšími zeměmi</li> <li>dokáže nacházet vztahy a porovnávat, jak muži, ženy a děti žili a uvažovali v rozdílných prostředích a obdobích ve Švédsku, a v některých dalších místech světa</li> </ul>	<p><b>O nejstarších dobách a středověku do doby kolem roku 1500</b> (...) <b>Severské země, oblast Baltského moře, Švédsko v období let 1500–1700</b> Zapojení severských zemí a oblasti Baltského moře do globálních výměn, jako jsou obchod se zbožím, jazyk a kultura. Vznik švédského státu a jeho organizace. Švédské baltské království. Důvody jeho rozmachu a dopad na různé lidi a skupiny kolem Baltského moře. Migrace do Švédska, z něj a v rámci Švédska. Reformace a její důsledky pro Švédsko a zbytek Evropy. Jaké historické prameny jako dopisy a jiné dokumenty nás mohou informovat o shodách a rozdílech v životních podmínkách dětí, žen a mužů ve srovnání s dneškem. <b>Růst vzájemné výměny a proměna zemědělství, zhruba léta 1700–1850</b> (...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>zná historii svého regionu a to, jak utvářela jeho kulturu</li> </ul>	<p><b>Jak se užívá historie a historické pojmy</b> Příklady toho, jak můžeme antiku, středověk, 16., 17. a 18. století nahlížet z perspektivy naší doby prostřednictvím tradic, jmen, jazykových vyjádření, budov, měst a hranic. Jak historické osobnosti a události, jako královna Kristina, Karel XII. a čarodějnické procesy, byly a jsou v různých obdobích rozličným způsobem prezentovány a interpretovány. Co znamenají následující pojmy: změna, shody a rozdíly, chronologie, příčiny a důsledky, prameny a interpretace, a jak se užívají v kontextu historie. Historické pojetí období: doba Vikingů, středověk, Švédsko jako velmoc, 18. století v dějinách Švédska a Finska; různé názory na jejich význam.</p>

V tabulce 5.1 uvádíme příklad, jak se při reformě změnilo vymezení obsahu vzdělávání oproti předchozímu kurikulu. Ze čtyř hlavních tematických okruhů uvádíme specifikaci obsahu jen u dvou. Za pozornost stojí, že se zde uplatňuje lineární princip osnování učiva. Dále je zcela zřejmý návrat učiva do kurikula. Henrekson a Wennström (2018) však tvrdí, že přes podrobnější vymezení obsahu i nové kurikulum zachovává zásadní postmoderní a konstruktivistické pojetí, a v kombinaci s přístupem školní inspekce nevytváří podmínky pro skutečnou změnu problematické praxe. Tito ekonomové tedy zastávají odlišný názor než Wahlströmová a Sundberg (2018), podle nichž nové kurikulum znalosti opět absolutizuje.

### Vyšší sekundární vzdělávání

Vyšší sekundární škola (*gymnasieskola*) nabízela do poslední reformy 17 tříletých národních programů, z nichž 14 bylo odborných (profesně zaměřených). Pro všechny programy platilo, že jejich absolvování umožňovalo pokračovat terciárním vzděláváním, vyšší škola tedy byla obecně orientována na přípravu pro univerzitu. V odborných programech byla předmětům všeobecného základu věnována asi třetina času, zbylé dvě třetiny zabíraly odborné a volitelné předměty.

Cílem bylo sblížit akademické a odborné vzdělávání, k čemuž mělo vést posílení všeobecné složky odborného vzdělávání (mluví se o hybridizaci akademické a profesní přípravy). Od devadesátých let minulého století platí systém, kdy žáci během celého studia sbírají známky, které vytvářejí kumulativní známku rozhodující o přijetí na univerzitu, takže všechny známky jsou „high stakes“ a produkují stres. Zdá se, že komprehenzivnější vzdělávací systém přispěl k vyšší míře nedokončování zejména v případě znevýhodněných studentů. Snaha posílit demokratičnost a spravedlivost systému a současně efektivitu a kvalitu nepřinesla očekávané výsledky, a zdravotnické studie navíc ukazují nárůst úzkosti, deprese a stresu mladých lidí (Allodi, 2015).

Změny od roku 2011 nahradily dřívějších 17 programů dvěma skupinami nových programů – šest z nich akademicky zaměřených a 12 odborných, připravujících pro výkon povolání. V současnosti se nabízí 18 programů, mezi kterými žáci volí. Zpřísnily se také požadavky pro přijímání do středoškolských programů. Učňovská příprava, resp. příprava povolání na pracovišti, nyní ve Švédsku nemá silnou pozici, protože v uplynulých desetiletích převládl školní model vyššího sekundárního vzdělávání, ale určité programy tohoto typu existují, resp. se v posledních letech znovu zavádějí (Thunqvist & Hallqvist, 2014).

## 5.2 Dánsko

Dánsko (a jeho hlavní město Kodaň) patří k zemím, jež jsou považovány za nejpříjemnější místa k životu na světě. Země vynakládá na své primární, sekundární a postsekundární nonterciární vzdělávání vysoký podíl 5 % HDP. Dánští učitelé mají prakticky v každém okamžiku své kariéry a na kterékoli úrovni vzdělávání větší příjem, než odpovídá průměru OECD, avšak nyní vyučují také mnohem více hodin (OECD, 2018). Níže ukážeme, co je důvodem posledního uvedeného faktu.

Základem dánského vzdělávacího systému je jednotná devítiletá škola *Folkeskole*, která spolu s jedním předškolním rokem zajišťuje desetiletou povinnou školní docházku v „tradičním“ severském věkovém pásmu od 6 do 16 let (žáci mohou dobrovolně absolvovat 10. ročník základní školy). Podobně jako v České republice, ne všechny individuální školy zahrnují všechny ročníky povinného vzdělávání: vedle modelu 1 + 10 některé školy mají 1 + 7 ročníků a existují také školy s ještě menším počtem ročníků. V řízení školy hraje významnou roli její rada. Vyšší sekundární vzdělávání je diferencované, vedle akademicky zaměřeného gymnázia existují technicky a obchodně zaměřené střední školy. Dánsko má též tradičně rozvinuté uč-

ňovské školství, i když podíl žáků volících tuto vzdělávací dráhu v posledních letech klesal (Průcha, 2017).

Za silné stránky dánského školství jsou považovány jeho demokratický charakter, nehierarchické vztahy a dobré sociální klima školy. K problémům se řadí poměrně velká skupina žáků, která nedosahuje základní úrovně gramotností, relativní znevýhodnění chlapců a žáků z rodin imigrantů, a také nedostatečná podpora nadaných žáků. Nepodařilo se rovněž naplnit zákon, který v roce 2012 stanovil cíl v oblasti inkluze tak, aby 96 % žáků navštěvovalo běžné základní školy, a roku 2016 byl tento plán opuštěn.

### Reforma v roce 2014

Dánská reforma z roku 2014 byla politicky iniciována levicovou vládou za podpory konzervativní strany, dalších opozičních stran i široké škály aktérů (konsenzuální přístup je tradicí severovýchodních zemí). Proto reforma přežila změnu kabinetu, když ho od poloviny roku 2015 vede středopravá politická strana *Venstre*<sup>35</sup>. Již dříve reformě předcházela opatření, která byla zaměřena na podporu inkluze, zkvalitnění řízení škol, strukturální změny včetně přechodu na modulární vzdělávání učitelů (Bologna).

Dánsko se proto snaží reformou dosáhnout jak zlepšení vzdělávacích výsledků, plného využití potenciálu každého žáka (včetně těch na obou okrajích výkonového spektra), minimalizace negativního vlivu rodinného zázemí, ale stejně tak je důraz kladen na celkovou spokojenost žáků a jejich fyzický pohyb. Reforma má také posílit důvěru veřejnosti ve školství (není jisté, zda se to podařilo, protože podíl soukromých škol roste).

Charakteristickým znakem dánské reformy je *prodloužení školního dne*. Na jedné straně byla posílena výuka dánštiny a matematiky, ale současně je každý den požadována jedna hodina pohybových aktivit. Školní den má být nejen delší, ale také pestřejší (nemá zahrnovat jen kognitivní aktivity). Celkově se délka povinného vzdělávání posunula z 8070 na 10 040 hodin za deset let školní docházky. Tím se Dánsko zejména na úrovni primární

35 Doslova to znamená Levice, ale strana je považována za konzervativně-liberální.



školy posunulo suverénně na první místo mezi zeměmi OECD (průměr 7570 hodin). Například pro žáky 1. ročníku to znamená nárůst z minimální týdenní doby vyučování 21 hodin o devět hodin na 30 hodin, z nichž dvě jsou k dispozici pro individuální podporu/doučování (Houlberg et al., Nusche et al., 2016; OECD, 2018b), pro žáky ve 4. až 6. ročníku má mít vyučování 33 hodin týdně a v třech závěrečných ročnících základní školy 35 hodin týdně. To vyžaduje mj. posílit školy personálně. Autoři reformy jsou si vědomi známého rizika, že v reformách nedochází k proměně „gramatiky školní třídy“, proto kladou důraz na změnu základních vzorců vyučování, chtějí dosáhnout individualizace, aby se odstříhli od „továrního modelu“, kdy vždy jeden učitel pracuje s jednou třídou a všichni žáci dělají v jednu chvíli totéž.

Reformní kurikulum je založeno na kompetencích a výstupech (společné standardy, kompetenční cíle pro všechny předměty), využívá externí hodnocení vzdělávacích výsledků, a tedy mechanismus akontability (národní testování) provázené budováním kapacity, se snahou o rozhodování založené na evidenci (pedagogické přístupy podložené výzkumem). To je určitá změna, neboť dánská tradice byla (a zřejmě do určité míry zůstává) založena na pojetí pedagogiky jako normativní a filozofické disciplíny (jakožto protiklad empirického přístupu). Tato tradice však není zavržena, Dánové si kladou otázku, jak tvořivě a užitečně kombinovat tradiční kontinentální přístupy a nové principy, neboť konflikt tradice a reformy lze vnímat nejen jako krizi, ale i jako příležitost. Zdá se, že učitelé přijali myšlenku vyučování založeného na nových standardech a souhlasí, že by bylo užitečné, aby jejich znalost žáků byla více podložena daty.

Analýza ideových zdrojů dánské reformy ve srovnání s norskou reformou (Baek et al., 2017, viz dále) sledovala, jak političtí aktéři v různých zemích užívají „externalizaci“ při legitimizaci změn. Metodou byla analýza sítí odkazů obsažených v klíčových programových dokumentech reform. U každé reformy lze rozlišit tři hlavní směry zdůvodňování (reference): jednak se argumentuje vývojem v jiných subsystémech vlastní země (např.

v ekonomice), jednak globálním systémem a vývojem v jiných vzdělávacích systémech. Tým G. Steiner-Khamsi (Baek et al., 2017) sledoval dvě, tři generace dokumentů, tedy nejen, kdo je citován např. v *Bílé knize* příslušné reformy, ale také kdo je citován těmi, kdo jsou citováni, rovněž sledovali časovou dimenzi – o jak staré dokumenty jde. V dánském případě bylo 42 % referencí zahraničních (jedná se o fundamentální reformu, proto je třeba ji dostatečně externalizovat); v norském byl počet zahraničních dokumentů nižší – šlo o prohloubení předchozí reformy, proto se odkazy vztahovaly více k domácím programovým dokumentům. Citované publikace mají různé role, např. zpráva OECD o dánském vzdělání je využita pro formulování problému („skandalizace“ stavu školství, nastolení agendy a generování tlaku na změnu pomocí externalizace), zatímco často citované přehledy Hattieho jsou východiskem formulace řešení. V centru sítí jsou autoři, kteří současně pracují pro několik institucí, propojují různé diskurzy. Empirická analýza potvrdila, že dánská reforma je zakotvena ve třech diskurzích, jimiž jsou spravedlivost, teacher efficiency, pedagogické řízení.

### 5.3 Závěr

Unikátní model skandinávského vzdělávání dlouho zajišťoval vysokou úroveň výsledků žáků včetně jejich schopnosti aplikovat učivo v reálných situacích. Současně se dařilo dosahovat malých rozdílů mezi jednotlivými školami. V nových podmínkách větší etnické a kulturní heterogenity žáků tyto kvality školství erodovaly.

Ve Švédsku pravicová politika vidí jednu z příčin i ve způsobu vymezování kurikula, kde stát výrazně omezil svou roli v určování vzdělávacího obsahu. Nedávné reformy představují odklon od vzdělávání řízeného pouze cíli a návrat k podrobnějšímu stanovování vzdělávacího obsahu a k důrazu na některé konzervativní hodnoty ve výchově. Není však jasné, jak a nakolik se v decentralizovaném systému podaří tyto reformy implemen-

tovat a zda přinesou očekávané výsledky. Centrální politika návratu k vyšší úrovni faktografických znalostí nemusí být implementována na komunální a školní úrovni. Někteří autoři tvrdí, že k erozi kvality vzdělávání přispěla převládající na žáka zaměřená, konstruktivistická pedagogika, od které se nové kurikulum neodklonilo. Jiná část odborníků se také domnívá, že návrat není řešením, stará škola neodpovídá novým podmínkám trhu práce ani sociálním problémům. Vysoký podíl imigrantů vyžaduje, aby pro školu zůstal prioritní cíl přispívat k vytváření identity. Přestože celkový obraz vyznívá poměrně negativně, švédské školství má i silné stránky. Patří k nim zejména velmi dobrá znalost angličtiny nebo úroveň občanských znalostí a dovedností. To je v souladu s tradicí skandinávské školy jako demokratického prostředí. V následujících kapitolách se na další dvě severské země podíváme podrobněji.

## 6 Norsko

Poslední norská reforma je popisována spíše jako dílčí, změna, která navazuje na předchozí velkou reformu z roku 2006 (*Kunnskapsløftet*) a rozvíjí ji. Pro nás je inspirativní – podobně jako revize anglického a do určité míry i skotského kurikula – jako proces „reformy reformy“, protože před podobným úkolem právě stojí Česká republika ve vztahu k RVP. Stejně jako v případě Anglie a Skotska, i při zařazení Norska bylo jedním z cílů autorů aktualizovat informace obsažené v knize Walterové (1994).

### 6.1 Kontext

Dějiny Norska nejsou v obecném povědomí, proto upozorníme na několik momentů významných pro vývoj školství. Když odhlédneme od starší historie, Norsko tvořilo dlouho personální unii s Dánskem, v letech 1814–1905 se Švédskem. Je zajímavé, že v moderní norské historii můžeme najít paralely s českými dějinami. První dekády 20. století znamenaly rychlou industrializaci a nárůst značně radikálního a politicky vlivného dělnictva. V meziválečném období došlo jako v Československu i v norském dělnickém hnutí k rozkolu, když jedna část se odmítla podříditi Kominterně, zatímco zbytek vytvořil KS Norska. Další vývoj však byl odlišný. Komunisté postupně ztráceli na významu, ale sociálnědemokratická levice, která se nakonec sjednotila v Dělnické straně, se nevzdala poměrně radikálního socialistického programu. Postupně však zjistila, že v zemi se stále silnou křesťanskou tradicí nemalou část voličů odrazuje radikální, tedy i ateistický program.

Z druhé světové války a nacistické okupace vyšla norská společnost značně semknutá, a tak – opět podobně jako u nás – se všechny politické strany shodly v roce 1945 na společném programu (*Fellesprogrammet*)



s jasným sociálnědemokratickým duchem. Ideová dominance Dělnické strany byla nepřehlédnutelná, strana jasně vyhrála volby a v následujících dvaceti letech v podstatě bez přerušení vládla Norsku, ve kterém vybudovala sociální stát. I když v šedesátých letech 20. století jasná převaha Dělnické strany skončila, také nesocialistické vlády pokračovaly prakticky beze změny v budování sociálního státu. Šedesátá léta rovněž znamenala velký rozmach vzdělávání. Norsko bylo jednou z prvních vyspělých zemí, které se začaly výrazně podílet na rozvojových projektech ve třetím světě, a dodnes je významným aktérem v některých oblastech světa. Současně se Norsko jasně vymezilo proti sovětskému a komunistickému vlivu, vstoupilo do NATO, ale ne do EU. (Stenersen & Libæk, 2007)

Od sedmdesátých let 20. století se Norsko stalo významným producentem ropy a zemního plynu. Pokud v nich právě nevítězí, tak se Norsko umísťuje na předních místech v různých žebříčcích kvality života, úrovně demokracie, příjmu na osobu apod. Současně se jedná o jeden z nejstabilnějších politických systémů na světě. (Hopfenbeck et al., 2013) Norská ústava přijatá v roce 1814 s jistými úpravami stále platí, a je tak druhou nejstarší platnou (po ústavě Spojených států amerických). Přesto se ani norské společnosti a norskému školství nevyhnuly problémy spojené s globalizací a migrací (srov. Záleská, 2015), zejména když Norsko dlouho bylo vůči migrantům velmi vstřícné.

Norsko se snaží vyhnout „prokletí zemí bohatých nerostnými surovinami“, které se příliš spoléhají na tento zdroj příjmu. Proto se v Norsku s příjmy z produkce ropy a plynu zachází velmi opatrně tak, aby se investovaly do budoucnosti, ne do okamžité spotřeby. Jedním z důvodů bylo, aby vědomí finančního „polštáře“ nedemoralizovalo mladou generaci, která se příliš spolehne na jistoty státního kapitalismu. Přesto – i vzhledem k tradiční velké roli levice v norské společnosti – k expanzi sociálního státu a byrokracie dochází. Při diskusích o propadu vzdělávacích výsledků (viz níže) zazněla

obava, zda k odklonu mládeže od tradiční protestantské morálky práce nedochází.<sup>36</sup>

## 6.2 Vzdělávací systém

Norsko má ve srovnání s Českou republikou jen polovinu obyvatel při čtyřnásobné rozloze. V důsledku toho je osídlení značně rozptýlené, některá sídla jsou odlehlá, vzdálenosti jsou velké. I když v minulých letech došlo k uzavření mnohých škol s nízkým počtem žáků, geografické podmínky vedou k tomu, že stále většina žáků navštěvuje relativně malé školy. V řízení škol důležitou roli hrají obce (kterých je přes čtyři sta a jsou zřizovateli veřejných škol poskytujících povinnou školní docházku) a kraje (19). Soukromé školy tvoří jen malý, i když rostoucí sektor, také pod vlivem vývoje v sousedním Švédsku. (Hopfenbeck et al., 2013; Průcha, 2017)

V roce 1997 v souvislosti s reformou L97 (viz níže) byl počátek povinné školní docházky stanoven na věk 6 let (v rozporu se severskou tradicí) a její délka prodloužena na deset roků, tedy obvykle do věku 16 let. Primární škola (*Barneskole*) nyní zahrnuje ročníky 1–7, na ni navazuje tříletá nižší sekundární škola (*Ungdomsskole*). V Norsku jako v jiných severských zemích se setkáváme s existencí *kombinovaných* škol, tj. jednotných škol sloučujících primární a nižší sekundární stupeň, v Norsku však jednotná škola (*Enhetskole*) vznikla již před druhou světovou válkou (a přesto se stále nepodařilo snížit rozdíly mezi žáky podmíněné socioekonomickým původem, ačkoli jsou v mezinárodním srovnání relativně malé).

Neobvyklým rysem norského systému byl a do určité míry zůstává velký podíl učitelů generalistů učících všechny předměty až do 7. ročníku, donedávna a v praxi někde dosud i na druhém stupni vzdělávání. Zřejmě to

<sup>36</sup> Mluví se o „efektu bohatství“. Růst bohatství ve společnosti zpočátku vede k zlepšení vzdělávacích výsledků, ale pak dochází opět k jejich zhoršení, neboť bohatství eroduje tradiční hodnoty. Tohoto paradoxu si všiml již středověký cisterciácký mnich Caesarius z Heisterbachu. Viz diskuse o názorech G. H. Sahlgréna (2015) v souvislosti s vývojem ve Finsku.

bylo výsledkem situace, kdy v rurálních školách v malých obcích byl malý počet učitelů. (Ve venkovských obcích představovaly stát tradičně tři osoby – kněz, policista a učitel, a jejich „generální“ autorita byla symbolizována jejich potvrzováním královskou radou.) V současnosti je patrná tendence k výraznějšímu oddělení identity učitele primární a nižší sekundární školy. Existuje překryv – učitelé primární školy jsou připravováni pro ročníky 1–7, učitelé nižší sekundární školy pro ročníky 5–10.

Žáci mají zákonný nárok na absolvování bezplatné vyšší sekundární školy, již obvykle zřizují kraje. Jedním z problémů norského školství je skutečnost, že jen 75 % žáků dokončí některý z typů vyšší sekundární školy ve standardní době tří let a získají odpovídající vysvědčení (Hopfenbeck et al., 2013). Propad vzdělávacích výsledků nebo nárůst byrokracie vedly k úvaze, zda se neinspirovat ve veřejném sektoru modelem sousedního Švédska, které se po určitou dobu snažilo řešit obdobné problémy posílením tržních prvků ve školství, podporou soukromých škol aj.

### 6.3 Předchozí kurikula

Walterová (1994) zařadila do své publikace Norsko jako jeden ze stěžejních případů a podala podrobný popis na základě stavu kurikula na konci osmdesátých let. Na úrovni základního vzdělávání se jednalo o kurikulum označované M87 (*Mønsterplan for Grunnskolen*, modelový nebo vzorový plán pro základní školy). Od té doby proběhly (pokud se zaměříme především na povinné vzdělávání) dvě významné kurikulární reformy, které se datují lety 1997 a 2006, a současná revize.

#### Core Curriculum

O reformě kurikula M87 se začalo v Norsku uvažovat hned na počátku devadesátých let minulého století v souvislosti se vznikem nové menšinové levicové vlády (Sivesind & Westbury, 2016). V roce 1993 byl vytvořen spe-

cifický dokument kurikulární politiky, který se označuje jako jádrové kurikulum nebo společné jádro (The royal ministry..., 1997). Jde o velmi specifickou – a to i svou typografickou podobou<sup>37</sup> – publikaci, která neobsahuje učivo nebo očekávané výstupy v konvenčním smyslu, ale má ukázat vizi (či spíš misi) společnou všem stupňům vzdělávání včetně celoživotního. V následujících letech pak bylo publikováno toto jádrové kurikulum v pěti světových jazycích, což lze považovat za určité vyjádření sebevědomí Norů jako národa, který přes svou nepočetnost nabízí svůj specifický příspěvek světu.

Dokument shrnuje cíle vzdělávání, jak byly v té době vymezeny v různých platných právních aktech, a systematizuje je do šesti oblastí: mravní hledisko, tvořivé schopnosti, práce, všeobecné vzdělání, spolupráce a přírodní prostředí. Předkládá vizi člověka založenou na odpovídajících dimenzích v jejich jednotě. Na prvním místě je to duchovní lidská bytost: „Vzdělání bude založeno na základních křesťanských a humanistických hodnotách. Má udržovat a obnovovat naše kulturní dědictví a poskytovat perspektivu a orientaci pro budoucnost“ (The royal ministry..., 1997, s. 7). Člověk je dále definován jako bytost nadaná tvořivými schopnostmi, pracující, všeobecně vzdělaná (v pojetí svobodných umění), společenská, citlivá k životnímu prostředí – a na závěr jako integrální celek těchto dimenzí, často do určité míry konfliktních. Tuto protikladnost vyjadřuje kniha i graficky, když např. úvodní tezi o křesťanských a humanistických hodnotách ilustruje současně obrazem pradávného kamenného kříže a slavným tématem svobody vedoucí lid na barikády k boji za ideje revoluce. Zároveň vyjadřuje přesvědčení či naději, že formulování společného (obsahového) jádra usnadní socializaci, v neposlední řadě těm, kdo do Norska přicházejí zvenčí. Tato reforma se tedy považuje za posun k esencialistickému pojetí kurikula.

---

37 Dostupné na [https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core\\_curriculum\\_english.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core_curriculum_english.pdf).



## Kurikulum L97

Kurikulum M87 je někdy označováno za vrchol období decentralizace a podpory učitelovy autonomie (Broadhead, 2001). Následující kurikulum L97 (Læreplanverket 1997) vznikalo, resp. ve školách mělo být zaváděno v době, kdy podle mnohých ještě ani neskončila implementace předchozí reformy M87. S tímto kurikulem do tradičně sociálnědemokratické vzdělávací politiky pronikala neoliberální ekonomicky motivovaná ideologie. Centrální státní orgány se cítily více povolány k tomu kontrolovat kvalitu služeb poskytovaných školami nebo výsledky, jichž školy dosahovaly. To se však jevilo konzistentní i se sociálnědemokratickou tradicí, neboť centrální řízení mělo garantovat všem žákům stejnou kvalitu vzdělávací nabídky, bez ohledu na to, kde žák bydlí nebo do jaké školy chodí.

Dalším důležitým faktorem byly výzvy spojené s globalizací a se snahou současně zůstat otevřenými světu, konkrétně přistěhovalcům, a jejich odlišným kulturám, a při tom dostát tradičnímu úkolu (nejen) norského školství budovat národní a křesťansky ukotvenou identitu nové generace (výše popsané jádrové kurikulum se jako celek stalo první částí kurikula pro základní školu). Za snahou popsat kanonické znalosti, které má škola předávat, stálo přesvědčení, že sdílená vědomostní základna je předpokladem porozumění kultuře a společnosti, v níž jedinec žije, a fungování v ní. Pokud je tento kulturní kánon jen tacitní, není zaručeno, že ho všichni žáci ovládnou. Proto je třeba učinit v kurikulu tyto předpoklady porozumění explicitní (Karseth & Sivesind, 2010).

Současně se L97 snažilo integrovat vnitřní podněty věd o výchově: skandinávská pedagogika byla dlouho – podobně jako naše – orientována na „kontinentální“ tradici se silnou pozicí oborových didaktik orientovaných na učivo, ale nyní se vypořádávala s novým zájmem o myšlení a chování aktérů výuky. To vše vedlo k snaze znovu přezkoumat, nakolik jsou decentralizace rozhodování o obsahu výuky, tvorba kurikula ve škole a výsledná variabilita jen pozitivními jevy. (Sivesind & Westbury, 2016)

Nové kurikulum bylo součástí komplexnější reformy, která měla podpořit nejen vzdělávání, ale také dítě, rodinu a (národní) kulturu a zahrnovala – jak jsme uvedli výše – dřívější počátek povinné školní docházky, rozšíření aktivit po vyučování nabízených žákům školou a užší spolupráci s komunitami (Hatch, 2013). Z hlediska obsahu a pojetí výuky na jednu stranu představoval nový dokument oproti M87 obrat k recentralizaci a podrobnějšímu vymezení vzdělávacího obsahu tradičních předmětů, na druhou stranu vyzýval k posílení mezipředmětových souvislostí a k tematické/projektové výuce, zohlednění lokálního kontextu a zájmu žáků, k větší aktivitě žáků jako aktérů vlastního učení i k vytváření příležitostí pro vzájemnou spolupráci žáků ve výuce i mimo ni. To byly a jsou do jisté míry protikladné požadavky, i když klíčová postava reformy – ministr Gudmund Hernes – byl přesvědčen, že zaměření na obsah vzdělání není v rozporu s kvalitou učební zkušenosti ani s aktivitou učitelů a žáků.<sup>38</sup> Nové kurikulum tyto problémy dostatečně nereflektovalo, protože různé požadavky a nároky se mohou dostávat do konfliktu až při snaze o jejich implementaci ve třídě (Broadhead, 2001), a to mohlo být i jednou z příčin, proč efekty reformy z hlediska reálného dopadu na podobu výuky byly rozporuplné. Svou roli hrálo nepochybně dlouhodobé nastavení systému, které doprávalo učitelům značnou nezávislost – autonomie učitele byla chápána jako individuální svoboda ve třídě (Mausethagen & Mølsted, 2015). Navíc když kurikulum přináší řadu různých požadavků, při implementaci se stává, že si učitelé vyberou jen ty, které jim konvenují. Pokud jsou cíle kladené před učitele navíc divergentní až protichůdné, mohou učitelé – s poukazem na nemožnost realizovat je současně – vlastně ignorovat všechny.

---

38 Lze zde spatřovat výrazný vliv koncepce kulturní gramotnosti E. D. Hirsche.

## 6.4 Reforma 2006

V norském vzdělávacím systému až do devadesátých let minulého století byla preferována autoevaluace škol, mluví se i o podceněném hodnocení žáků (Hatch, 2013). Proto chyběly informace o skutečné situaci ve školách a o výsledcích škol (Hopfenbeck et al., 2013). Zjištění výzkumu PISA 2000 proto vyvolala reakci ne nepodobnou známému šoku v Německu. Naznačili jsme, že Norové se do té doby mohli chápat jako vzorová společnost vzdělávání, která svoje pojetí nabízí jakožto příspěvek lidstvu. První dekáda nového tisíciletí proto přinesla sérii reforem, které měly napravit situaci a jež iniciovala konzervativní vláda (druhá vláda Kjella Magne Bondevika), ale byly implementovány liberálněji orientovanou vládou vzešlou z voleb v roce 2005 (druhý kabinet Jense Stoltenberga).

Prakticky současně s naší reformou v základních školách (RVP) byla v Norsku prováděna kurikulární reforma známá jako *Kunnskapsløftet* („reforma podporující/zvyšující znalosti“, 2006); příslušný dokument je odkazován zkratkou *LK06* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Měla některé rysy obdobné našemu RVP – např. orientaci na kompetence/dovednosti (přestože v názvu má „znalosti“). Existovaly však i některé odlišnosti – zajímavý je důraz na tradiční předmětovou výuku proti dřívějšímu doporučení projektových forem práce. Vysvětlením může být, že posunem počátku školní docházky ze sedmi na šest let v devadesátých letech 20. století se do primárních škol dostala řada pedagogů z mateřských škol, a celkově byly počátky primární školy ovlivněny silně předškolní pedagogikou a jejím pojetím („to nejlepší z preprimární i z primární pedagogiky“ – využití hry a integrovaného přístupu). To se po reformě 2006 výrazně změnilo, akademický důraz na předmětové výstupy je kladen již v 1. ročníku. Přesto z hlediska učiva, které bylo v těchto předmětech (ne)vymezeno, šlo o rozchod se stoletou tradicí norských kurikul založených na kontinentálním pojetí didaktiky jako zprostředkování učiva (Karseth & Sivesind, 2010).



Jak jsme řekli, reforma byla do značné míry vyvolána zhoršujícími se výsledky Norska v mezinárodních šetřeních po roce 2000. Proto nové kurikulum kladlo důraz na zvládnutí základních dovedností v každém předmětu a stanovení očekávaných dovednostních výstupů. Souvisela s ní další opatření zaměřená na monitorování výsledků žáků. Pravicová vláda sázela na mechanismy soutěže mezi školami a volby školy. V roce 2004 poprvé proběhlo národní testování ve 4. a 7. ročníku, jehož výsledky pro jednotlivé školy byly zveřejněny (a médií publikovány v podobě tabulek). Kritická reakce veřejnosti a změna politické situace vedla nejprve k pozastavení testování a pak k změně pojetí testů. Od roku 2007 je skládají každý rok na podzim žáci 5. a 8. ročníku z čtenářské gramotnosti, angličtiny a matematiky. Nemají tedy charakter závěrečné zkoušky za první a druhé období primární školy, ale měly by mít spíše diagnostický význam – informují učitele a rodiče o silných a slabých stránkách žáků. Současně si však uchovaly roli manažerského nástroje pro ředitele, zřizovatele a centrální úřady. Jsou nadále v agregované podobě zveřejňovány. Hovdhaugenová, Vibe a Selandová (2017) se domnívají, že data z testování jsou manažersky užívána až příliš, takže se testy staly neoficiálním evaluačním standardem. Učitelé naopak výsledky testů využívají jako zpětnovazební informace příliš málo, neboť jejich vazba na kurikulum *LK06* jim není jasná. Učitelé mají zejména negativní postoj k zveřejňování výsledků. Jak jsme uvedli výše, norské školy (a tedy i testované třídy) mívají často málo žáků, a to přirozeně vede k významnému náhodnému kolísání agregovaných skóre. Postoj ředitelů k testům se průběžně zlepšuje, i když jejich užitečnost pro pedagogické účely považují za menší. Obce jako zřizovatelé někdy zlepšení výsledků v testech užívají jako cíl rozvoje školských organizací.

Za podstatné považujeme, že průběh a efekty reformy byly důkladně sledovány výzkumníky, kteří hodnotili jak naplnění cílů, tak i další efekty. Skutečně došlo ke zvratu negativního trendu postavení Norska v šetření PISA, i když výsledky nejsou zcela jednoznačné. Nilsenová a Gustafsson (2014) se zabývali významnou pozitivní změnou výsledků norských žáků



v čase v šetření TIMSS a ukázali, že celé zlepšení lze vysvětlit právě vzrůstem „akademického důrazu“ (Dvořák, 2015). Bakken a Elstad (2012) se v rozsáhlé studii zabírali dopady reformy pro spravedlivost vzdělávacího systému. Nárůst nerovností sice byl jedním z problémů, které vedly k reformě, posílení spravedlivosti se však nestalo jejím oficiálním cílem (neboť zřejmě panoval předpoklad, že hlavní cíl reformy – zlepšení úrovně znalostí a dovedností všech žáků – automaticky sníží nerovnosti). Reforma však nerovnosti naopak mírně zvýšila. Přesto uvedený předpoklad zřejmě nebyl úplně mylný, nebo ve školách, kde nastalo celkové zlepšení známek žáků, se nerovnosti podmíněné sociálním původem snížily.

Zmiňme se ještě krátce o vyšším sekundárním vzdělávání. Do roku 1994 se dělilo do tří vzdělávacích drah – akademické, obchodní (ekonomické/administrativní zaměření) a profesní (učební obory). Reforma střední školy v devadesátých letech minulého století (*R94*) je spojila do jednotného systému, aby se každému středoškolákovi dostalo určitého všeobecného vzdělání a zvýšila horizontální i vertikální prostupnost systému (přestup mezi drahami a možnost ze všech oborů pokračovat do terciárního vzdělávání). *LK06* zavedla dvě hlavní vzdělávací dráhy ve vyšší sekundární škole – studijně a profesně zaměřenou, v jejichž rámci existují další možnosti volby.

#### **Příklad: společenskovední učivo**

Kurikulum společenskovedních předmětů se nyní skládá ze dvou částí – rozvoje základních dovedností a vlastního učiva vzdělávací oblasti.

První část říká, jak se na dosahování oborových kompetencí v oblasti společenských věd podílejí dovednosti ústního a písemného vyjadřování, čtenářství a numerická gramotnost a digitální dovednosti. Příklad:

„Numerická gramotnost ve společenskovedních disciplínách zahrnuje schopnost shromažďovat číselné údaje vztahující se k příslušným tématům, pracovat s nimi a hodnotit je, prezentovat je formou tabulek, grafů, obrázků a diagramů. Numerická gramotnost ve společenskovedních disciplínách se také týká použití, porovnávání, analýzy a prezentace statistických údajů,

které ilustrují vývojové tendence a variabilitu jevů. Schopnost zjišťování číselných údajů a základní aritmetické operace nad společenskovědními databázemi a také kriticky interpretovat číselné hodnoty mají ve vzdělávací oblasti centrální postavení. Dále sem patří schopnost používat měřítka a měřidla, standardy apod., počítat s časovými údaji, a aplikovat matematiku při užívání peněz a osobním hospodaření...“

Dále text zdůrazňuje postupnost rozvoje těchto dovedností. Kompetenční výstupy vzdělávací oblasti jsou stanoveny po 4. ročníku, po 7. ročníku (konec primární školy) a po 10. ročníku (konec nižší sekundární školy). Pro každý z těchto uzlových bodů jsou výstupy rozděleny na *badatelské kompetence* a okruhy historie, geografie a občanský život. Badatelské kompetence mají být utvářeny a rozvíjeny ve všech ostatních okruzích. V tabulce 6.1 uvádíme kompetenční cíle dějepisu.

Historické učivo základní školy není osnováno cyklicky (spirálově), ale lineárně. Usiluje o to, být národní a současně i multikulturní – na rozdíl od podobné formulace RVP se např. zajímá o norské státní svátky, ale i o příklady svátků z jiných zemí. Ve srovnání s anglickým kurikulem, ale i s pojetím předchozího norského kurikula neuvádí příklady typických/kanonických jevů – faktografické učivo v užším smyslu zde nevystupuje. Norská společnost není popisována jen jako společnost Norů – pozornost je v každém období věnována Sámům, ve vyšších ročnících i dalším menšinám; právě tak je v každém období zahrnuta genderová problematika. U historických událostí má žák dokázat vysvětlit jejich vliv na současnost.

**Tabulka 6.1** Společenskovědní učivo v kurikulu LK06

Po 4. ročníku	Po 7. ročníku	Po 10. ročníku
<p>Užívat pojmy minulost, současnost a budoucnost ve vztahu k sobě a vlastní rodině.</p> <p>Hovořit o tom, jak lidé doby kamenné žili jako lovci a sběrači a fabulovat o životě prvních lidí, kteří přišli do Norska poté, co z pevniny ustoupil ledovec.</p> <p>Popsat ústřední znaky sámské kultury a způsob života Sámů před jejich christianizací.</p> <p>Popsat hlavní znaky doby bronzové a železné a uvést, jak zemědělství změnilo život v Norsku a Skandinávii.</p> <p>Rozprávět o tom, proč a jak jsou slaveny 17. květen a 6. únor; vyprávět ostatním o státních/národních svátcích v jiných zemích.</p> <p>Najít informace o životě vlastní rodiny v minulé nebo předminulé generaci, předložit o něm příběh, uvést něco o životě rodičů nebo prarodičů a o tom, jak se od té doby změnily genderové role.</p> <p>Rozpoznávat pozůstatky minulosti ve vlastním lokálním prostředí a zkoumat místní historické sbírky, památníky a artefakty.</p>	<p>Vyprávět ostatním o hlavních charakteristikách sociálního vývoje v Norsku od vikinského období do konce vlády Dánů a detailně vysvětlit některé klíčové téma z tohoto období.</p> <p>Podat zprávu o tom, jak severské státy a Rusko ustanovovaly vzájemné hranice v oblasti Severního mysu až do poloviny 19. století a jak to ovlivňovalo kulturu a životní podmínky Sámů a jejich vztah k uvedeným státům.</p> <p>Rozebrat, které národnostní menšiny žijí v Norsku, a popsat hlavní rysy jejich historie a životních podmínek.</p> <p>Popsat životní podmínky a sociální vývoj žen a mužů v Norsku z hlediska genderové rovnosti.</p> <p>Umístit říční civilizace na časovou osu a mapu a uvést ústřední charakteristiky těchto kultur.</p> <p>Studovat řecké a římské antické obce a najít příklady, jak jejich kultury ovlivnily naši dobu.</p> <p>Rozvést základní charakteristiky následujících období: středověk, renesance, osvícenství v Evropě; diskutovat důvody pro tuto periodizaci.</p> <p>Užívat dějepisné mapy pro prezentaci objevitelských výprav Evropanů, popsat setkání různých kultur a jak jednotlivé kultury prožívaly tato setkání.</p>	<p>Najít příklady událostí, které pomohly formovat moderní Norsko, a uvažovat o tom, jak by mohla společnost být jiná, kdyby se tyto události vyvíjely odlišně.</p> <p>Diskutovat a rozebírat ideál rovnosti lidí, diskriminaci a vývoj rasismu z historické perspektivy a s přihlédnutím k současnosti.</p> <p>Uvést ústřední rysy historie a kultury Sámů od poloviny 19. století do současnosti; diskutovat a rozvést důsledky norské politiky ponorštění a boj Sámů za jejich práva.</p> <p>Představit významné znaky vývoje v historii Norska v 19. století a první polovině 20. století, vysvětlit, jak tyto události ovlivnily společnost, v níž žijeme dnes.</p> <p>Vysvětlit vznik sociálního státu a popsat charakteristiky moderního Norska.</p> <p>Vysvětlit technologické a sociální změny vyvolané průmyslovou revolucí.</p> <p>Diskutovat a rozebrat ideje a síly, které vedly k americkému zápasu za nezávislost a k Francouzské revoluci, a důsledky těchto procesů pro vývoj demokracie v Norsku.</p> <p>Analyzovat imperialismus a uvést příklady dekolonializace.</p> <p>Diskutovat a rozebrat příčiny a důsledky klíčových mezinárodních konfliktů v 20. a 21. století.</p> <p>Diskutovat a rozebrat důležité proměny společnosti v nedávné minulosti a reflektovat, jak se současná společnost otevírá novým změnám.</p>

Zdroj: udir.no



## 6.5 Závěr: Reforma reformy

Od roku 2013 mělo Norsko vládu označovanou jako modromodrá, tj. menšinovou koalici Konzervativní a Progresivní strany, přestože poslední volby opět vyhrála sociálnědemokratická Dělnická strana.<sup>39</sup> Ve volbách v roce 2017 vládní strany obhájily svou pozici a roku 2018 do vlády vstoupila Liberální strana.

Podklady reformy připravila vládou jmenovaná Ludvigsenova komise (*Žáci a jejich učení v budoucí škole*, 2014; *Škola budoucnosti*, 2015).<sup>40</sup> Komise připomněla, že do školního kurikula jsou stále přidávány další obsahy a metody, aniž by docházelo k odpovídající redukci jinde. Žáci ale potřebují dostatek času na hloubkové učení, proto je třeba méně cílů a jejich jasnější formulování. Pro revizi reformy proto byly vytyčeny tři priority s aliterujícím *F*:<sup>41</sup> *Fag – Fordypning – Forståelse* (předměty – hloubkové učení – porozumění).

Hilt, Riese a Søreide (2018) považují probíhající reformu za jasnou známku průniku konceptu „dovedností pro 21. století“ do norského kurikula (a mluví o specifické adaptaci globálního neoliberálního diskurzu do prostředí sociálnědemokratické skandinávské tradice). Přesto *Škola budoucnosti* klade mimořádný důraz na školní předměty: „Žáci rozvíjejí kompetence tím, že pracují v předmětech. (s. 9)“ – „Žákovské učení většinou probíhá ve školních předmětech.“ Už podtitul *Bílé knihy* klade předměty na první místo („Obnova předmětů a kompetencí“) a oborové kompetence jsou jmenovány na prvním místě v navrženém modelu cílů kurikula, resp. jejich reformy (obr. 3).

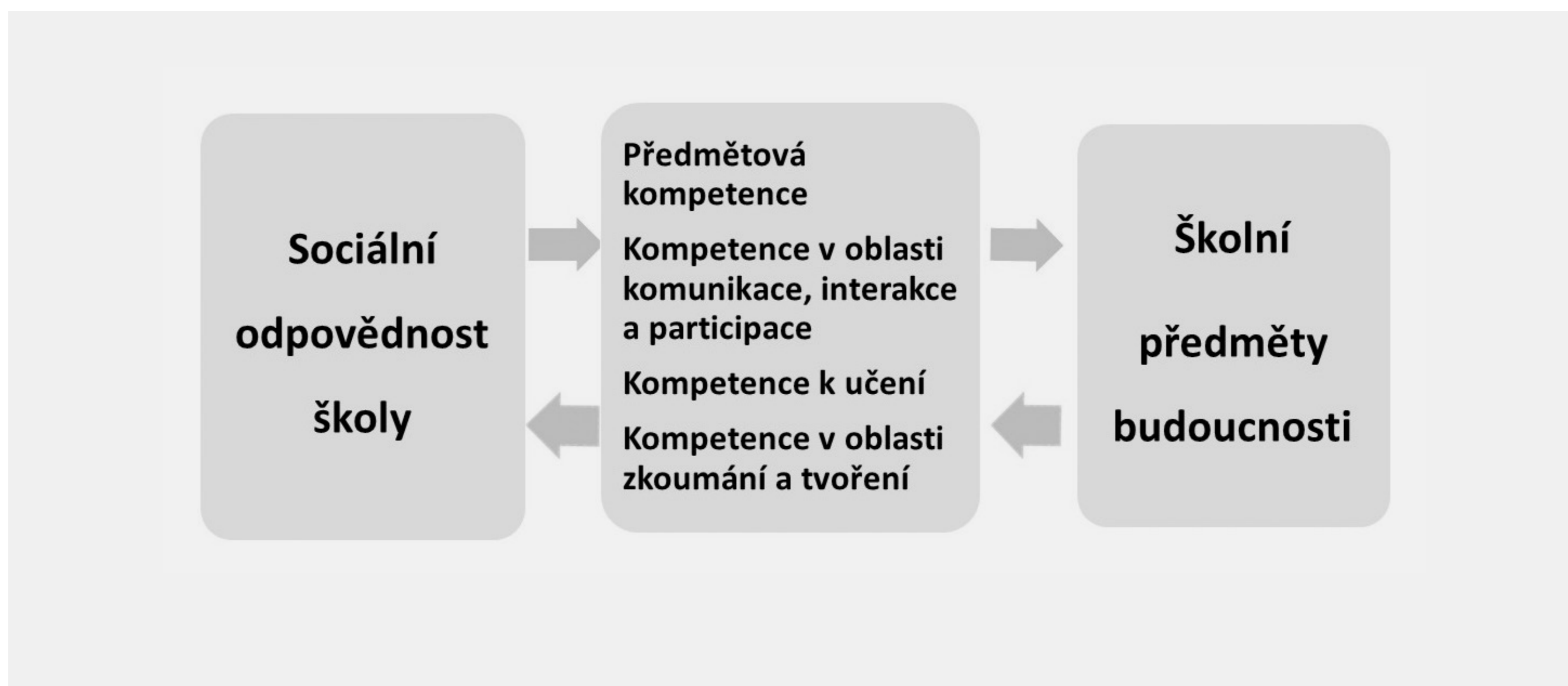
39 Někteří Norové, s nimiž jsme o vládě mluvili, ji označovali za modrohnědou, neboť Progresivní strana má určité rysy pravicového populismu.

40 Druhá z publikací, v podstatě Bílá kniha reformy, je k dispozici v anglické verzi *The School of the Future — Renewal of Subjects and Competences* na webu: <https://www.regjeringen.no/>.

41 Aliterace byla oblíbena ve starogermánské poezii a v tom smyslu je v Norsku doma.



**Obrázek 3** Schéma obnovy norského kurikula – předměty a kompetence



Revize obsahu předmětů má být dlouhodobý proces zachovávající kontinuitu s předchozí reformou. Komise doporučila, aby revize neprobíhala v jednotlivých předmětech, ale aby základem byly širší domény (oblasti), a to 1. matematika, přírodní vědy a technologie (tedy známé STEM); 2. jazyky; 3. společenské vědy a etika<sup>42</sup>; 4. praktické a estetickovýchové předměty. Všechny čtyři základní skupiny kompetencí se musejí promítat do jednotlivých předmětů. Řečeno jinak, zvládnutí určitého předmětu znamená nejen oborovou znalost, ale dosažení všech čtyř skupin kompetencí v daném předmětu.

Revize stanovila také tři prioritní mezipředmětová témata: demokracie, udržitelný rozvoj a celková spokojenost (well-being). Mezipředmětová témata budou zdůrazněna v rámci stávajících předmětů, nikoli vedle nich nebo na jejich úkor. Předmětem pozornosti je také vztah mezi celostátně stanoveným jádrovým kurikulem a lokální praxí.

<sup>42</sup> Modromodrá menšinová vláda konzervativců a (nacionalistické) pravice v parlamentu potřebovala podporu křesťanské strany, popř. liberálů. Křesťanská strana se angažuje v otázkách vzdělávání, proto se znovu posiluje význam předmětu „náboženství a etika“ ve výchově žáků, ale může se stát i součástí společné pedagogicko-psychologické přípravy učitelů.

## 7 Finsko

Finsku a jeho školství – na rozdíl od méně úspěšných skandinávských sousedů – se v posledních zhruba deseti letech dostávalo velké pozornosti odborníků i médií, jak u nás, tak v zahraničí. Příčinou byl zejména vynikající výkon finských žáků v první vlně šetření PISA v roce 2000, jejíž výsledky byly publikovány v roce 2001. Finský vzdělávací systém je tak u nás poměrně známý – i když někdy jde o znalosti značně zkreslené, neboť současně někdy argumentace Finskem představuje ukázkový případ selektivního užívání informací o zahraničních modelech (jak ukážeme níže). Nicméně český čtenář má přístup i k vyvážené a relativně čerstvé zprávě, kterou společně publikovali český znalec finského školství s předním finským badatelem (Průcha & Kansanen, 2015).

### 7.1 Kontext

V mnohých komentářích k finskému úspěchu se zdůrazňovalo především to, že finský systém je výrazně decentralizovaný, avšak nevyužívá tržní mechanismy a neotevřel dveře rozsáhlé privatizaci ve školství. Učitelé se těší velké důvěře, mají ve třídě i ve společnosti značnou autoritu, systém jim poskytuje velkou autonomii. Pro hodnocení škol se nevyužívá na testech založená akontabilita (i když se testy používají pro účely monitorování systému a reform), dokonce byla zrušena i institucionální inspekce. Upozorňuje se také na relativně nízkou časovou zátěž žáků i učitelů (nižší počty vyučovacích hodin, méně domácích úkolů). Finsko nebylo dosud pod tak silným imigračním tlakem jako sousední skandinávské státy.

Badatelé, kteří jsou k mediálním popisům finského školství kritičtí, nezpochybňují uvedená fakta, ale rozporují kauzální vysvětlení, která jsou na nich založena (Sahlgren, 2015; Oates, 2017; v našem prostředí např.

Kaščák, 2018), někdy i jednostranně optimistický obraz vzdělávacího systému (Průcha & Kansanen, 2015). Ekonom Sahlgren (2015) tvrdí, že klíčové faktory finského úspěchu je třeba hledat mimo vzdělávací systém, především v unikátních okolnostech finské historie, k nimž patřily dlouhá pozice nestátního národa,<sup>43</sup> relativně pozdní urbanizace a industrializace až po druhé světové válce.<sup>44</sup> Tyto faktory vedly k vysoké vážnosti vzdělání, školy a učitelské profese, která se promítla do zájmu schopných mladých lidí o studium učitelství a následně se projevila v kvalitě výuky. K dobrým výsledkům finského vzdělávání přispívaly podle Sahlgrena (2015) rovněž přežívající kultura hierarchicky uspořádaného školství a užívání tradičních vyučovacích metod; odklon od této tradice je naopak příčinou poklesu výsledků v posledních cyklech šetření PISA.

Podle Gustafssona a Blömekeové (2018) však odvolávky na starší historickou tradici neberou v úvahu, že až do šedesátých let 20. století byly vzdělávací výsledky finských žáků dosti slabé.<sup>45</sup> Nedávná důkladná analýza všech dostupných výsledků mezinárodních šetření, kterou Gustafsson a Blömekeová provedli, totiž ukazuje, že „finský zázrak“ skutečně lze do značné míry přičítat strukturální reformě školského systému, která zavedla jednotnou nediferencovanou školu (formálně na počátku sedmdesátých let 20. století). Nepůsobila však jen samotná změna organizace školství,<sup>46</sup> ale celý komplex opatření, jež provázela přípravu a implementaci reformy, mezi nimi zkvalitnění přípravy učitelů, ale zejména vytvoření systému individualizovaného přístupu k žákům a jejich důsledné speciálněpedagogické podpory. Stručně řečeno, projevila se jak strukturální opatření, tak i změna postojů a chování jeho aktérů, zejména učitelů, které ovlivňují výsledky žáků (Stra-

43 Finsko bylo dlouho součástí švédské a později ruské říše. Zde lze spatřovat analogii s historickým vnímáním významu vzdělání, školy a učitelů v českých zemích.

44 Sahlgren (2015) tvrdí, že větším vlivem tradičních hodnot se Finsko podobá asijským společnostem, jejichž žáci jsou rovněž velmi úspěšní v mezinárodních šetřeních vzdělávacích výsledků.

45 Sahlgren by asi namítl, že ve Finsku nastala teprve v poslední třetině minulého století unikátní kombinace zlepšení sociálních a ekonomických podmínek života lidí, ale přetrvávajícího tradičního hodnotového systému ctícího autority – viz poznámka o efektu bohatství v kapitole věnované Norsku.

46 Poučení tedy může být: nepomůže jen zrušit např. výběrové školy bez návazných opatření, zejména bez zlepšení kvality výuky a vnitřně diferencovaného přístupu v jednotných školách.

ková, Simonová, & Greger, 2018). Systém podpory byl plně implementován až na začátku devadesátých let minulého století, což by mohlo vysvětlovat skutečnost, že vytvoření jednotné školy přineslo zlepšení vzdělávacích výsledků i v jiných severských zemích, avšak jen ve Finsku výrazné zlepšování výsledků pokračovalo i v průběhu devadesátých let (Kivirauma & Ruoho, 2007, in Gustafsson & Blömeke, 2018).

Oates (2017) podobně jako Sahlgren (2015) tvrdí, že je metodologickou chybou zaměřovat se při hledání kauzálních souvislostí na současnou nebo nedávnou podobu systému, protože žáci účastníci se testování PISA 2000 byli vzděláváni ve školství velmi odlišném od současnosti – a podle odlišných kurikul, resp. přinejmenším v přetrvávajícím duchu starších pravidel a dokumentů. Klíčový by tedy měl být stav systému v poslední dekádě před rokem 2000. V tom se shoduje s Gustafssonem a Blömekeovou (2018). Nelze z toho však automaticky dovodit, že optimální výsledky přineslo kurikulum platné před začátkem tisíciletí, protože vzdělávací systémy se vyznačují velkou setrvačností.

## 7.2 Předchozí kurikulum

Z údajů Whitcroftové (2010) se jeví, že průběh decentralizace finského vzdělávacího systému byl podobný jako ve výše popsaném případě Norska. Po období značně preskriptivního kurikula přinesla revize (1994) rozvolnění a přenesení spoluodpovědnosti za dotváření kurikula na obce a školy. Tato volnost byla poněkud omezena upřesněním hodinových dotací v roce 2001. Národní rámec do poslední reformy představovalo *Finské národní kurikulum pro základní vzdělávání* (2004). Jeho anglický překlad je k dispozici on-line<sup>47</sup> a v českém prostředí jsou o něm dostupné informace (Průcha &

---

47 Dostupné na: [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2004](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004)



Kansanen, 2015; Whitcroft, 2010), proto ho charakterizujeme jen některými konkrétními příklady ve srovnání s aktuálně platným dokumentem.

### 7.3 Reforma 2014

Za vývoj kurikula je odpovědná Finská národní rada pro vzdělávání (finsky Opetushallitus, OPH, [www.oph.fi](http://www.oph.fi)). V roce 2014 byly po dlouhém budování konsenzu publikovány oficiální verze základních dokumentů reformy, jež mají reagovat na proměnu vnějšího světa od vydání předchozího kurikulárního rámce (2004). Proces vývoje kurikula se zapojením širokého spektra aktérů se ve Finsku považuje za možná stejně důležitý jako výsledek – protože se v něm vytváří sdílené porozumění cílům reformy a také pocit společné odpovědnosti za její výsledek. (Ani velké péče věnovaná budování konsenzu nemusí vést v jiných podmínkách k úspěchu – viz závěrečná kapitola.)

Po formální stránce bylo kurikulum vydáno v tradiční knižní podobě, ale e-kurikulum by mělo zahrnout rozšířené funkcionality. V následujícím období obce a školy připravovaly svá kurikula, jež se od roku 2016 uplatňují ve výuce 1.–6. ročníku. Od roku 2017 reforma postupně nabíhá v nižším sekundárním stupni (7.–9. ročník základního vzdělávání).

V našich médiích byla tato reforma opakovaně prezentována na základě nepřesných informací ze sekundárních pramenů (většinou šlo o článek *Independentu* z 20. 3. 2015): „Ve Finsku (...) od letoška ruší na gymnáziích předměty a zavádějí tematické vyučování. V Česku bychom k tomu měli co nejdříve přistoupit také.“ (Ondřej Kania, *HN*, 16. 8. 2016) Ve skutečnosti již na původní článek reagoval známý expert na finské vzdělávání Pasi Sahlberg (2015): „Zachovejte klid. Navzdory reformě budou finské školy i nadále vyučovat matematiku, dějepis, výtvarnou a hudební výchovu i jiné předměty.“ (Sahlbergův text přetiskl například *Washington Post*, 26. 3. 2015) Ve stejném duchu vydaly zprávu i finské úřady.

Sahlberg zdůrazňuje, že kurikulum je opravdu jen „jádrové“ nebo rámcové a že v jeho interpretaci mají značnou volnost jak školy, tak i municipality (kterých je kolem tří stovek).<sup>48</sup> Je přesto pravda, že reforma deklaruje v učení důraz více na JAK než CO. Cílem je posilovat integritu základního vzdělávání a schopnost pracovat přes hranice předmětů. Kurikulum má zvýšit smysluplnost učení a radost z něj (nemá však jít jen o zábavu, ale spíše o aktivitu), posílit identitu a spokojenost každého žáka a schopnost spolupracovat s druhými.

Transverzální kompetence, které hrají v kurikulu zásadní roli, jsou:

- myšlení a učení se učit,
- kulturní kompetence, interakce a sebevyjádření,
- péče o sebe, zvládání každodenního života, bezpečnost,
- multigramotnost,
- kompetence v oblasti ICT,
- kompetence pro pracovní život a podnikání,
- participace, aktivní účast a vytváření udržitelné budoucnosti.

I když důraz na kompetence je nepřehlédnutelný, velká pozornost byla věnována též revizi předmětů a jejich obsahů a rovněž tomu, aby transverzální kompetence byly velmi pečlivě propojeny s cíli učení předmětů. Zdůrazňuje se, že kompetence jsou vyučovány, osvojovány a hodnoceny vždy v kontextu jednotlivých předmětů. (Formálně jsou kompetence označeny kódy, v anglické verzi C1–C7, které se dále užívají pro vyjádření vazeb mezi kompetencemi a předměty.) Jednotlivé školní předměty mají také podporovat důležité hodnoty kultury školy.

Kultura školy má podle nového kurikula být zaměřena na učení, vzájemnou interakci a zapojení všech (tradičně samozřejmě také rovnost a spravedlivost), celkovou spokojenost a udržitelný život. Stručně shrnuje to – škola má být učící se komunitou, která zajišťuje celkovou spokojenost

---

48 Právě role středního článku v implementaci reformy je v dnešní teorii změny zdůrazňována a zjištění z Finska to potvrzují (Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2018).

a bezpečí každého žáka. Škola má poskytovat příležitost pro experimentování a zkoumání, aktivní učení, tělesný pohyb a hru. Dalšími důležitými principy jsou kulturní a jazyková rozmanitost v každodenním životě školy. Reforma nepochybně zamýšlí dosáhnout změny rolí učitele a žáka. Určité obavy jsou spojeny s tím, jak větší autonomii a odpovědnost zvládnou např. žáci s poruchami soustředění. Tvořivá a samostatná práce žáka klade větší (ne menší) nároky i na učitele a další dospělé.

Aspekt reformy, který vyvolal výše připomenutý mediální rozruch, je povinnost zařadit každý rok alespoň jeden mezipředmětový modul, projekt nebo kurz. Modul má mít přesně definované téma, které pojednává z perspektivy několika různých předmětů, zahrnuje učivo těchto předmětů a je na základě kritérií jednotlivých předmětů hodnocen. Formu a časový rozsah si mohou školy upravit podle svých potřeb, přičemž do plánování mezipředmětových modulů mají být zapojeni žáci. Od integrovaného učení se očekává, že prolomí tradiční izolovanost učitelů a povede ke spolupráci jak mezi učiteli uvnitř školy, tak s dalšími sociálními partnery.

## 7.4 Příklad – fyzika

Kurikulum fyziky v nižší sekundární škole zahrnuje cíle výuky v ročnících 7–9 (v anglické verzi kurikula se užívá označení *Objectives*), není členěno na jednotlivé ročníky; klíčové obsahové oblasti (*Content areas*); kritéria pro hodnocení znalostí a dovedností v závěrečném ročníku odpovídající známce 8. Dále je zde popsán vztah mezi cíli, učebním prostředím a pracovními metodami; způsoby vedení žáků, diferenciací a jejich podpory; způsob hodnocení ve fyzice. Cíle a kritéria jsou uvedeny ve stejné struktuře (významy, hodnoty, postoje – výzkumné dovednosti – znalost fyziky a jejího použití), u cílů je představena vazba na obsahové oblasti a průřezové kompetence.

Učební plán s časovými dotacemi předmětů byl vydán před začátkem reformy.<sup>49</sup>

**Tabulka 7.1** Porovnání hlavních obsahových oblastí fyziky ve finské nižší sekundární škole (v ročnících 7–9)

2004	2014
	vědecký výzkum
pohyb a síla	interakce a pohyb
kmitání a vlnění	
teplo	
	fyzika v denním životě žáka a jeho prostředí
elektřina	elektřina
struktury v přírodě	
	fyzika ve společnosti
	fyzika utváří světonázor

Uvádíme jako příklad tematické okruhy fyziky v nižší sekundární škole (tab. 7.1) Z tohoto přehledu se zdá, že oproti předchozímu kurikulu (2004) došlo k zásadní redukci obsahu, neboť některá témata – vlnění, termika, struktura hmoty nyní nevystupují samostatně. Tento fyzikální obsah je však konkretizován u oblastí *fyzika v denním životě žáka a jeho prostředí* (zdůrazněno zdraví a bezpečnost – explicitě uvedeno elektromagnetické a částicové záření; kvalitativní porozumění tepelným jevům); *fyzika ve společnosti* (produkce a udržitelné užívání energie; ale také profese využívající fyziku a vzdělávací dráhy k nim vedoucí); *fyzika utváří světonázor* (zákon zachování energie, struktura a velikosti ve vesmíru) – viz tab. 7.2.

49 Dostupné na: [https://www.oph.fi/download/179422\\_distribution\\_of\\_lesson\\_hours\\_in\\_basic\\_education\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf)



**Tabulka 7.2** Příklad specifikace tematických celků fyziky v novém finském kurikulu

Popis klíčové obsahové oblasti	Znalosti a dovednosti odpovídající známce 8
<p><b>C3 Fyzika ve společnosti.</b> Vybírají se obsahy, které se vztahují k fyzikálním jevům a technologickým aplikacím zejména z hlediska společnosti a jejího vývoje. Hlavní důraz je kladen na zdroje energie a jejich udržitelné využívání. Žáci se seznamují s různými vzdělávacími drahami a profesemi, v nichž je vyžadována kompetence ve fyzice.</p>	<p>(Řada různých požadavků napříč několika cíli, například:)                  Žák popíše některá technologická řešení a jejich funkční principy. Žák je schopen spolupracovat při návrhu ideje technologického řešení, jeho plánování, vývoje a aplikace.</p>
<p><b>C6 Elektřina.</b> Vztah mezi napětím a elektrickým proudem je užit jako základ pro studium elektrického obvodu. Obvod je nejdříve zkoumán kvalitativně u jevů a vlastností, a pak kvantitativně měření hodnot veličin a zkoumáním závislostí mezi veličinami. Dále jsou zařazeny obsahy vztahující se k elektrické bezpečnosti doma a k užívání a výrobě elektřiny. Elektrický náboj a magnetismus jsou kvalitativně vztaheny k různým jevům v elektrických obvodech.</p>	<p>Žák je schopen užívat klíčové pojmy, objekty, jevy, vlastnosti, veličiny, modely a zákony vztahující se k interakci, pohybu a elektřině ve známých situacích.                  Žák je schopen užívat své znalosti a dovednosti z oblasti fyziky při práci v průřezových/mezipředmětových modulech nebo situacích, kde se v různých prostředích aplikuje fyzika.</p>

## 7.5 Závěr

Pilíři finského školství se staly jednotné školství, partnerský vztah mezi učiteli a žáky a časná intenzivní podpora jednotlivých žáků, vysoká kvalita učitelů. V kurikulární oblasti je to snaha o rovnováhu mezi centrálním strategickým řízením a rozhodováním na lokální úrovni (obec a škola). Velká pozornost je věnována také zapojení všech aktérů do procesu tvorby kurikula, jež je chápáno mj. jako platforma pro komunikaci mezi učiteli a výcho-disko hodnocení žáků i systému.

V současné reformě kurikula se akcentují holistické aspekty – tedy kurikulum je více než soubor jednotlivých předmětů. Pozornost se má přesunout od obsahu k procesu učení. Nový kurikulární rámec je kompetenčně orientován a zdůrazňuje mezipředmětové souvislosti. Přesto jeho tvůrci chápou, že vzdělávání se děje ve škole v předmětech a jejich prostřednic-

tvím, a proto byla revizi předmětů věnována velká péče. Dalším důležitým aspektem je rovnováha mezi akademickým důrazem a celkovou spokojeností žáka. Jak ukazují příklady jiných zemí, důraz na pohodu a spokojenost nemusí být snadné sloučit s aktivní rolí žáka a odpovědností za vlastní učení, jež rovněž patří k cílům reformy. Kurikulum klade specifické požadavky na kulturu školy jako prostředí učení a růstu všech aktérů.

Je obecně známo, že ve Finsku je tradicí důraz na rovnost a spravedlivost ve vzdělávání, jež se projevovaly až do nedávné minulosti zejména principem jednotného školství se vzděláváním všech dětí ve školách hlavního proudu v místě bydliště. Současná školní reforma znovu podtrhuje třístupňový systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U nás je Finsko vnímáno jako model úspěšného inkluzivního vzdělávání, avšak tamější výzkumníci poukazují na chybějící sdílené přesvědčení o jeho vhodnosti a realizovatelnosti v řadách učitelů. Od poloviny devadesátých let minulého století se ale zároveň začala nenápadně prosazovat časná vnější diference daná možností výběru školy v rámci nabídky tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (hudba, sport, jazyky), do nichž chodí především děti rodičů s vyšším vzděláním. Inkluze a volba školy se tak ve finském systému vzdělávání dostávají do střetu.

## 8 Spojené státy americké

Výzkumy a doporučení pro vzdělávací politiku produkované v prostředí školství Spojených států amerických dominují odborné literatuře a dostává se jim velké pozornosti v jiných vzdělávacích systémech včetně našeho. Je tedy důležité rozumět kontextu, z něž k nám přímo či prostřednictvím mezinárodních organizací přicházejí. Přesto – nebo právě proto – o americkém školství paradoxně nemáme dostatek systematických informací. Jak jsme uvedli v kapitole 1, případ USA v naší knize dokládá, že obrat ke klíčovým kompetencím, jak je známe z našich RVP, není v kurikulárních dokumentech vyspělých zemí univerzálním trendem (Anderson-Levitt, 2017). Pokud vůbec můžeme mluvit v USA o národním kurikulu,<sup>50</sup> pak jeho jádrem zůstávají matematika a jazyková výchova (neboli jazykové dovednosti, *English language arts*).

### 8.1 Kontext: diverzita a nerovnost

Americký vzdělávací systém je tradičně velmi decentralizovaný a podat jeho ucelený obraz je takřka nemožné. V uplynulých dekádách prošel několika vlnami federálních, státních i lokálních reforem, jejichž cílem bylo zlepšit výsledky, obvykle se zvláštním důrazem na výsledky znevýhodněných žáků – tedy snížit nerovnost příležitostí. Přes to, že tyto reformy byly často velmi nákladné, výsledky amerických žáků víceméně stagnují, značná část populace opouští všeobecně vzdělávací školy nepřipravena na další studium a rozdíly mezi různými skupinami se nezmenšují (Steiner, 2017). Bylo by však zjednodušující říci, že americké školství je špatné a nemáme se od něj v čem poučit. I ve Spojených státech existují regiony nebo celé stá-

50 V kurikulární oblasti klíčovou roli získaly obsahové standardy vytvářené na úrovni jednotlivých států federace a státní testy, i když v minulých letech byla zřejmá snaha o jejich sladění.

ty (např. Massachusetts) s velmi dobrými výsledky základních a středních škol. Je možné říci, že diverzita americké žákovské populace stále roste (jak doložíme níže) a zdánlivou stagnaci výsledků je možno paradoxně považovat za úspěšný výsledek. Přesto rovnost příležitostí patří stále k největším výzvám pro tamější školy a existuje celá řada politik a postupů, které se na ni zaměřují.<sup>51</sup>

V USA je zhruba sto tisíc veřejných a třicet tisíc soukromých primárních nebo sekundárních škol. Z veřejných škol tvoří 7 % *charter schools* (v absolutním počtu 6750 škol). Následující údaje jsou vztaženy k žákům veřejných škol a vycházejí z oficiálních statistických dat (NCES, 2017). Nezahrnují tedy přibližně 10 % žáků (5,4 milionu bez žáků v nepovinném předškolním vzdělávání), kteří jsou zapsáni v soukromých školách.<sup>52</sup> Asi 3 % odpovídající kohorty jsou v domácím vzdělávání (*homeschooling*).

V amerických veřejných školách bylo od předškolního ročníku po poslední ročník střední školy na začátku školního roku 2014–2015 zapsáno 50 milionů žáků. Ve školním roce 2014–2015 poprvé za dobu statistického sledování podíl bělochů klesl pod polovinu žákovské populace (49,5 %). Dvě skupiny, jejichž zastoupení roste, jsou žáci hispánského (25 %) a asijského/tichomořského původu (5 %). Mírně poklesl podíl Afroameričanů (na 16 %) a amerických indiánů, resp. domorodých obyvatel Aljašky, kteří dohromady tvoří asi 1 % žákovské populace. Zhruba 3 % žáků uváděla příslušnost k více než jedné rasové skupině. Žáci, kteří si teprve osvojují oficiální národní jazyk, který je obvykle jazykem výuky, jsou označováni jako *English language learners* (ELLs). Jejich podíl se odhaduje na 10 %, přičemž se regionálně velmi různí. Pojetí inkluze se v USA vyvíjí od úzkého (vzdělávání majority společně se žáky se speciálními potřebami) k širokému, kdy se sblíží s pojetím sociální spravedlnosti a rovnosti pro všechny žáky. V posledních dekádách se pozornost vzdělávací politiky přesouvá od otá-

51 Některé části této podkapitoly vycházejí z tematické studie pro Českou školní inspekci (Greger, 2018), pro niž jsme provedli analýzu některých aspektů řízení amerického vzdělávacího systému.

52 Podíl žáků v amerických soukromých školách má mírně klesající tendenci; nejvíce žáků je při tom zapsáno v katolických školách.



zek desegregace a občanských práv k problémům týkajícím se hlavního proudu vzdělávání, ke vzdělávání založenému na myšlenkách standardů a excellence.

## 8.2 Reformy

Jak bylo uvedeno v úvodní části, americké školství prošlo několika reformními vlnami. První vlnu reformem lze datovat na přelom padesátých a šedesátých let minulého století a zaměřovala se především na modernizaci obsahu vzdělávání. Druhá vlna souvisela s růstem vnímavosti k hodnotě spravedlnosti a k právům těch, kdo dosud byli ve společnosti znevýhodněni (idea „velké společnosti“ a války s chudobou v šedesátých letech minulého století), i když pozornost se na různé skupiny a jejich práva obracela postupně. V téže době se také kladly základy výběrového hodnocení (testování) National Assessment of Educational Progress (NAEP) pro monitorování amerického vzdělávacího systému. Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let zřídil prezident James Carter federální ministerstvo školství. Opatření federální vlády v oblasti vzdělávání jsou však předmětem trvalých kontroverzí, neboť školství je v USA odpovědností jednotlivých států.

Třetí velká vlna reformem vzdělávání si opět kladla za cíl vytvořit společnost nejen spravedlivou a inkluzivní, ale současně schopnou konkurence v globálním prostředí. Tento posun byl vyjádřen v dokumentu *A Nation at Risk* (zpětně se označuje jako „PISA šok před šetřením PISA“). Označil nevyrovnanou a obecně nízkou efektivitu práce amerických škol za velký problém z hlediska budoucí ekonomické úspěšnosti a obranyschopnosti amerického národa. V roce 1989 vznikly iniciativou profesního sdružení mimo oficiální vládní orgány standardy školní matematiky (*Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*), které vyvolaly značné kontroverze, ale současně inspirovaly. Dalším milníkem byly *Goals 2000* přijaté v období vlády prezidenta Billa Clintona v roce 1994, které představova-

ly legislativní základ pro stanovení „akademických“ standardů v jednotlivých státech a tvorbu nástrojů pro ověřování výkonu. V roce 2002 vstoupil v platnost prezidentem G. W. Bushem mladším prosazený zákon *No Child Left Behind* (NCLB, doslova Žádné dítě nesmí zůstat pozadu/stranou), který měl přispět k snížení nerovnosti ve vzdělávání a jenž také posiloval federální regulaci (Kozák, 2007). Jeho součástí bylo o standardy se opírající testování žáků se závažnými důsledky pro aktéry (výkonová akontabilita).

Od osmdesátých let 20. století se dominantním modelem reform, které usilují o školu spravedlivou a současně náročnou, stalo zaměření na vzdělávací standardy, které můžeme chápat jako specifické uchopení myšlenky spravedlivosti vzdělávacího systému. Jejich prostřednictvím mají být garantovány současně kvalita i spravedlivost výsledků vzdělávání spočívající v tom, že prakticky každému bude zajištěno dosažení určitého funkčního minima základních dovedností potřebných pro další studium, občanský a pracovní život (Greger, 2010). Od minimálních standardů se posléze většinou přešlo ke snaze stanovit vysoké/náročné standardy. Kurikulární reformy amerického vzdělávacího systému tedy nejsou nesené myšlenkou, že je potřeba radikálně předefinovat cíle, jež vzdělávací systém staví před žáka a jež školy sledovaly dosud. Reforma se zaměřuje na to, aby cílů vzdělávání reálně dosahovala větší část populace, zejména ty skupiny, které dosud ve škole neprosplávaly, protože i ony budou vstupovat do masového terciárního vzdělávání a do znalostní ekonomiky (Dvořák, 2016).

Standardy znamenají posun od řízení vzdělávacího systému prostřednictvím vstupů k orientaci na výstupy. Vytvářejí totiž předpoklady pro měření a porovnávání vzdělávacích výsledků jednotlivců, škol, skupin žáků, regionů apod. Toto měření by mělo umožnit cílenou alokaci zdrojů a intervenci ve prospěch znevýhodněných jedinců a škol. Postupně se však reforma založená na standardech stala prakticky synonymem pro systém pobídek a trestů pro školy v závislosti na výsledcích jejich žáků (na testování založená akontabilita). Standardizace a akontabilita vždy měly a mají celou řadu kritiků (viz např. Kašćák & Pupala, 2012). Navzdory tomu standardy

v USA zůstávají ústředním a stabilním mechanismem reforem veřejného vzdělávání (Redding, 2006; Spillane & Kenney, 2012). I kritici „neoliberálního“ modelu totiž připouštějí, že se k němu nedaří nalézt nebo představit nosnou alternativu (Apple, 2004, 2018). Hodnocení výkonu žáků vzhledem ke standardům umožňuje srovnávání výsledků (nebo dosažené změny výsledků) u jednotlivých skupin žáků, a tato data pak slouží jako jeden z indikátorů (často klíčový) spravedlivosti vzdělávacího systému.

### No Child Left Behind<sup>53</sup>

Rozsáhlé zkušenosti s využitím standardů přinesla reforma *No Child Left Behind* (NCLB) z doby prezidentského působení G. W. Bushe mladšího (příslušná legislativa přijata v roce 2001, platná od následujícího roku). Jejím cílem bylo celkové zlepšení výsledků a současné snížení rozdílů mezi různými demografickými skupinami. I když byl zákon NCLB z mnoha stran kritizován (stejně jako prezident, který ho prosadil), zpětně je zřejmé, že zásadně ovlivnil uvažování o spravedlivosti ve vzdělávání a o cestách jejího posílení.

Jak jsme uvedli, základními pilíři systému NCLB se staly státní vzdělávací standardy a na nich založené každoroční plošné testy administrované rovněž jednotlivými státy (od 3. ročníku). Vzhledem k tomu, že veřejné školy (primární i sekundární) pracují ve velmi rozdílných podmínkách, nebyly srovnávány výsledky škol, ale požadovalo se, aby se každá škola porovnávala se svým dosavadním výkonem a soustavně se zlepšovala proti své počáteční úrovni. Reforma proto stanovila, že všechny státy USA byly povinny vyvinout a implementovat systém akontability, efektivně zajišťující, že veřejné primární a sekundární školy i distrikty jako celek budou dosahovat náležitého ročního *pokroku* neboli očekávaného meziročního zlepšení (*adequate yearly progress*). Tak mělo být zajištěno, že v roce 2014 budou všichni žáci dosahovat dostatečné zběhlosti ve čtení a matematice.

53 Tato kapitola vychází z naší dřívější knihy (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015), která však nebyla publikována v režimu Open Access, proto část materiálu opakujeme.



K tomu měly napomoci vzdělávací (akademické) standardy, zaměření na výsledky všech žáků (vyžadované zastoupení 95 %) a odměny a sankce v závislosti na pokroku výsledků v čase. Distrikty měly povinnost publikovat a rozšiřovat výsledky rodičům, učitelům, školám a obcím. Také státy jako celky byly povinny publikovat každý rok souhrnné zprávy (státní vysvědčení). I když se někdy použití těchto nástrojů připisuje právě Bushovi mladšímu, ve skutečnosti navázal na to, co už zrálo delší dobu a existovalo na více místech na regionální úrovni (Spillane & Kenney, 2012).

Novinkou programu NCLB bylo zaměření na *disagregovaná data*. To znamená, že se výsledky každé školy sledovaly pro různé podskupiny – rasové/etnické skupiny, nízkopříjmové skupiny, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s omezenou znalostí vyučovacího jazyka –, pokud byly ve škole zastoupeny v takovém počtu, aby dílčí data poskytovala dostatečnou statistiku. Očekávaného meziročního zlepšení měla dosahovat i každá z podskupin žáků.

Co se stalo, když se to nedařilo? Škola, která dva roky za sebou neplnila cíle, byla „identifikovaná“ a do tří měsíců musela vyvinout plán nápravy (po konzultacích se sborem, rodiči, komunitou, externími odborníky); škole i žákům byla poskytována podpora. Pokud se ani v druhém školním roce po identifikaci škola, resp. výsledky žáků dostatečně nezlepšily, sice pokračovala podpora, ale nastoupila i další opatření (nejméně jedno) z následujícího spektra: změna kurikula,<sup>54</sup> personální změny na pozicích vedoucích pracovníků, omezení pravomocí vedení školy a přidělení externích poradců, prodloužení školního roku nebo školního dne, reorganizace správy školy. Pokud nápravná opatření nevedla v dalším roce k výsledku, přikročilo se k zásadní reorganizaci, tou mohla být například výměna většiny personálu včetně ředitele, převedení pod přímou správu státu, nebo naopak pod zkušeného soukromého zřizovatele.

---

54 V americkém kontextu má termín kurikulum velmi široký význam, jde také o užívanou učebnicovou řadu apod.



System vyvolal prudkou kritiku, částečně ideologicky podmíněnou, zčásti založenou na věcných argumentech (riziko zužování realizovaného kurikula na testované předměty, možnost podvádění aj.). Panuje však široký souhlas s názorem, že zákon zaměřil pozornost škol na práci s různými podskupinami žáků a zvýšil péči o vzdělávací výsledky menšin, což je pozitivní. Od období let 2010–2012 se současně stále více ukazovalo, že cíle programu NCLB nejsou nastaveny realisticky. Požadované tempo zlepšování (AYP) nebylo reálné, systém testové akontability měl řadu vedlejších nežádoucích výsledků. Vystřídal ho nyní platný zákon *Every Student Succeeds Act* (ESSA), který vrací část kompetencí státům, ale zachovává mnoho mechanismů akontability.

### Race to the Top

Zatímco popsany NCLB a zákon ESSA, který budeme popisovat dále, jsou federální zákony v oblasti vzdělávání, prezident Barack Obama inicioval také program, jehož cílem bylo mj. zlepšit výsledky těch škol, které dosahují nejslabších výsledků (Lasley, 2012). Program *Race to the Top* (RTTT) se zaměřil na čtyři oblasti, ve kterých umožňoval státům čerpat federální granty a z nichž první oblast se přímo týká kurikula:

- zavádění standardů a systémů hodnocení vedoucí k připravenosti absolventů pro vysokou školu a pracovní dráhu v podmínkách globalizované ekonomiky;
- budování systémů dat, které umožňují sledovat pokrok a úspěšnost žáků a současně poskytují učitelům a ředitelům informace pro zlepšování výuky;
- nábor, rozvoj, odměňování a udržení efektivních učitelů a ředitelů zejména pro lokality a regiony s kumulací problémů;
- a konečně dosažení podstatné změny u nejproblémovějších škol. Tento poslední bod se zaměřoval v celých USA na zhruba pět tisíc škol, které představují 5 % nejhorších z hlediska podmínek či výsledků. Přibližně polovina z nich se nachází v rizikových lokalitách ve velkých městech.

## Every Student Succeeds Act

Zákon nahrazující NCLB byl připravován v letech 2014 a 2015 v situaci, kdy v zákonodárném sboru měla většinu Republikánská strana, ale vláda (exekutiva) měla v čele prezidenta z Demokratické strany. Je zajímavé, že se v této situaci ještě projevila politická kultura uvědomující si potřebu hledání kompromisů.<sup>55</sup> Zákony přijaté nadstranickou shodou či velkou většinou hlasů přetrvávají změny vlád a vytvářejí pro školství stabilní prostředí. Předchozí zákon NCLB byl sice prosazen republikánským prezidentem Bushem mladším, ale platil patnáct let a byl reformován na konci druhého období prezidenta Obamy opět z iniciativy republikánů. Celkově zákon Every Student Succeeds Act (ESSA) vrací větší odpovědnost z federální úrovně státům. Zároveň existuje jasná kontinuita mezi předchozím a novým systémem, který zachoval povinnost všech státních škol každoročně testovat všechny žáky od 3. do 8. ročníku. Je však na jednotlivých státech Unie, aby rozhodly, jaké důsledky budou vyvozeny z výsledků testování a jaká opatření se přijmou vůči málo úspěšným školám. Státy tedy mají větší svobodu, která jim umožňuje třeba i *ustoupit* od opatření na podporu znevýhodněných skupin žáků – z tohoto hlediska je zákon z doby prezidenta B. Obamy paradoxně krokem zpět proti zákonu G. Bushe mladšího.

Ve školách, kde se vyskytují trvale neúspěšné podskupiny žáků, je povinnost připravit a implementovat *plán zlepšení pro každou podskupinu*, který musí vycházet z datových indikátorů, být založen na intervencích s průkaznou účinností (výzkumně prověřené, evidence based), schválen a monitorován místní vzdělávací agenturou. Plán musí identifikovat nerovnosti ve zdrojích žakovských podskupin, které dosahují stejného výsledku jako 5 % nejslabších škol. Pokud nenastane v určené lhůtě několika let zlepšení, stát přikročí k dalším opatřením.

55 Prostřednictvím spolupráce politiků z obou stran byl nalezen kompromis umožňující, aby byl zákon přijat a uveden do života. Výsledné hlasování pro zákon bylo v Senátu následující: republikáni 40 pro, 12 proti; demokraté 45 pro, 0 proti. Podobné výsledky byly i ve sněmovně.

### 8.3 Cíl vzdělávání: připravenost pro postsekundární vzdělávání a profesní dráhu?

Jak jsme zmínili výše, klíčovou roli hrají v mechanismech akontability vzdělávací (akademické) výsledky žáků, což jsou obvykle výsledky testů v oblasti čtenářské gramotnosti a matematiky, popř. metriky na nich založené (přidaná hodnota, meziroční zlepšení). Nově se zvyšuje i pozornost věnovaná nonkognitivním indikátorům.

Klíčovou úlohu dnes v této oblasti hraje *koncept připravenosti pro vysokou školu a profesní dráhu* (college and career readiness, CCR). V USA celý populační ročník vstupuje do střední všeobecně vzdělávací školy (high school) a považuje se za žádoucí, aby v zásadě každý mladý člověk po jejím ukončení ještě absolvoval minimálně další dvouletou odbornou přípravu (např. v community college, jinak též technical/city/junior college). Tedy vstup na profesní dráhu v USA teoreticky vždy vyžaduje alespoň dvouleté postsekundární studium. Věcně proto CCR znamená připravenost pokračovat po střední škole v bakalářském programu vysoké školy nebo na dvouleté prakticky orientované škole. Koncept studijní připravenosti však můžeme chápat jako reformulaci staršího cíle, jímž byla prevence nedokončování střední školy. Vyjadřuje přesvědčení, že samo dokončení (střední) školy nestačí, neboť konečným cílem je schopnost žáka úspěšně zvládnout přechod do postsekundární instituce a plnit její požadavky (pokud možno bez dodatečné podpory), popř. se uplatnit na trhu práce.<sup>56</sup> (Dvořák, 2016)

Konkrétně výše uvedený zákon ESSA vymezuje povinnost sledovat u škol každoročně pět indikátorů dokumentujících vývoj vzdělávacího systému se zaměřením na stanovené podskupiny žáků (nizkopříjmové skupiny, rasové/etnické menšiny, žáci s postižením, žáci teprve si osvojující angličtinu). Čtyři z indikátorů spadají do kognitivní, přesněji řečeno akademické oblasti: 1. akademický prospěch v mateřském jazyce a matematice zjišťovaný každoročním testováním; 2. (a) další akademický pro-

<sup>56</sup> Ještě širší koncept 3C (readiness for college, career, citizenship) popíšeme níže.

spěchový indikátor pro žáky na úrovni sekundární školy – míra dokončování školy; (b) další akademický indikátor pro primární nebo preprimární vzdělávání (např. meziroční zlepšení jednotlivých žáků, jež může být chápáno jako přidaná hodnota, nebo jiný validní a reliabilní indikátor, který lze celostátně zjišťovat); 3. nově zařazený samostatný indikátor zlepšení v angličtině u žáků, kteří nejsou rodilými mluvčími; 4. další validní a reliabilní indikátor kvality dle volby státu (uvažuje se kupř. o zájmu žáků o vzdělávání – to by byl afektivní indikátor, avšak vázaný na akademické obsahy). Kromě třetího z uvedených budou tyto indikátory nadále reportovány disagregovaně.

### Nonkognitivní ukazatele

Novinka je, že ESSA vyžaduje, aby státy kvantifikovaly také „neakademické“ ukazatele žákovského učení, kam by mohly spadat i rysy či dovednosti jako vytrvalost nebo tvořivost. V současnosti se uvažuje o následujících *netestových* indikátorech: docházka žáků, dočasné vyloučení žáků, klima školy, míra propadání, angažovanost žáků, průměrný středoškolský prospěch, počet předmětů navštěvovaných na vyšší úrovni náročnosti apod.

Úprava legislativy vyvolala velkou výzkumnou aktivitu v oblasti tradičních, ale i nonkognitivních a netestových indikátorů včetně zjišťování spokojenosti žáků, které mohou být vztaženy k různým cílům školy (připravenost pro další stupeň vzdělávání, vytváření příležitostí k učení, akademický prospěch, zájem/zapojení, vytrvalost apod.), i vstupních faktorů, které je ovlivňují.



## 8.4 Standardy základních gramotností (CCSS)

Tvorba standardů v jednotlivých státech Unie po přijetí zákona NCLB ukázala odvrácenou tvář decentralizovaného vzdělávacího systému, a to markantní regionální rozdíly v úrovni požadovaných (i dosahovaných) výsledků. To vedlo ke snaze na celostátní úrovni jak koordinovat tvorbu standardů, tak sjednocovat evaluaci vzdělávacích výsledků nejen pro potřeby monitorování systému (to prostřednictvím výběrových šetření tradičně zajišťuje systém NAEP), ale i pro účely akontability. Nejvýznamnější iniciativou byly od roku 2010 zaváděné standardy základních gramotností CCSS (Common Core State Standards) a na ně navázané projekty externích hodnocení žáků. CCSS vyšly z analýzy náročnosti zahraničních kurikul a požadavků mezinárodních šetření, odvíjejí se od vstupních požadavků vysokých škol a zaměstnavatelů, a tedy od konceptu studijní a kariérové připravenosti (CCR, viz výše).

„Národní“ standardy nemohly být z politických důvodů dílem federální vlády, ale byly vyvinuty konsorciem guvernérů a státních úředníků (nebo jsou tak alespoň prezentovány). Kritici však tvrdí, že CCSS jsou ve skutečnosti dílem malého počtu lidí spojených především s pravicovými politickými nadacemi, popř. přímo s firmami specializovanými na testování. Příprava standardů proběhla velmi rychle, zhruba během roku, a pro veřejnou diskusi o závěrečné verzi dokumentu byla ponechána krátká lhůta pouhých 60 dní, a to ještě v době letních prázdnin, kdy bylo možné očekávat menší pozornost učitelské veřejnosti (Lasley, 2012, s. 31–32).



mem, se změnilo ve výhodu – zavádění nových standardů je v kompetenci států a většina z nich nadále hodlá užívat CCSS nebo vlastní standardy z nich vycházející (obr. 4).

V polemikách kolem standardů je někdy těžké odlišit odborné a ideologické hledisko (a to i u akademických autorů). Argumenty pro: nové standardy jsou náročnější, vycházejí z nejnovějších poznatků o procesech učení (vývojová kontinuita), usnadňují *transfery* při mobilitě rodin žáků, zvyšují stabilitu v systému. Argumenty odpůrců tvrdí, že se ve skutečnosti jedná o nedovolené zasahování centrální vlády do tradiční pravomoci států a komunit, v decentralizovaném systému by bylo více prostoru pro různé názory na cíle vzdělávání. Obavy budí přílišná dominance některých aktérů a propojení s komerčními firmami (po určitou dobu měly např. silnou podporu společnosti Microsoft, resp. Nadace Billa a Melindy Gatesových), jež podle kritiků jen zneužívají vzdělávání pro své cíle.

Z původně převážně odborné otázky se postupně stalo klíčové téma kulturních válek (cultural wars). Supovitz (2017) používá pro porozumění této diskusi analýzu twitterové komunikace, zaměřuje se při tom na nejvlivnější jedince v sociálních sítích. Jako potenciálně obecné zdroje odporu proti standardům autor uvádí příliš rychlé zavádění a skutečnost, že v některých státech USA byly CCSS propojeny s evaluací učitelů na základě přidáné hodnoty zjišťované testováním žáků.

## 8.5 Standardy přírodovědných předmětů (NGSS)

Jedním z rizik vytvoření standardů určitých jádrových předmětů – konkrétně angličtiny a matematiky – je negativní efekt na ostatní předměty (zuzování kurikula). V této pozici se ocitají také přírodovědné předměty. Jsou sice označovány za klíčovou dovednost ve vzdělávání, avšak v USA nejsou, podobně jako u nás, zahrnuty do povinně testovaného „jádra“. Přesto, anebo právě proto, různé odborné asociace a zájmové skupiny považují za dů-

ležité definovat pro ně standardy. Moderním dokumentem tohoto typu jsou *The Next Generation Science Standards* (NGSS). V určitém smyslu představují kontinuitu s myšlenkami kurikulárního hnutí šedesátých let 20. století a zároveň progresivně ukazují, jak lze integrovat různé typy znalostí a dovedností v jednom dokumentu.

Standardy zdůrazňují, že přírodovědné vzdělávání v primární a sekundární škole má odrážet vnitřně jednotnou podstatu (přírodo)vědy, jak je provozována a zakoušena v praktickém životě. Proto je formulován požadavek, aby výuka žáků probíhala v průsečíku tří dimenzí:

- přírodovědecké a inženýrské postupy;
- průřezové pojmy;
- základní myšlenky oboru.

Na druhou stranu autoři zdůrazňují, že nejde o kurikulum v tradičním smyslu uspořádání a rozvržení vzdělávacího obsahu: standardy sice vždy obsahují propojení mezi určitými postupy, průřezovými a oborovými pojmy, nijak tím ale nechtějí předurčovat uspořádání lekcí či hodin. Standardy prostě vyjasňují očekávání ohledně toho, co žák bude umět a dokáže dělat na konci ročníku nebo stupně vzdělávání.

Průřezových pojmů, které překračují hranice jednotlivých oborů (tedy fyziky, chemie, biologie, věd o Zemi, technických oborů...) a pomáhají hlouběji pochopit oborové myšlenky, je doporučeno sedm: 1. pravidelnosti/zákonitosti; 2. příčina a účinek; 3. měřítko, poměr, množství; 4. systémy a jejich modely; 5. hmota a energie (toky, cykly, zachování); 6. vztahy mezi strukturou a funkcí; 7. stabilita a změna. Výsledný standard je ilustrován tabulkou 8.1. Část standardu pro 2. ročník základní školy ukazuje, jak očekávané výkony korespondují s vědeckotechnickými postupy, průřezovými i oborovými pojmy. Kromě toho jsou tyto přírodovědné výkony provázány se standardy CCSS pro jazyk a matematiku.



**Tabulka 8.1** Architektura *Next Generation Science Standards* na příkladu očekávaných výkonů pro 2. ročník

Struktura a vlastnosti hmoty		
<p>Žáci, kteří projevují porozumění, dokážou:</p> <p>2-PS1-1 <i>Naplánovat a provést zkoumání s cílem popsat a roztrždit různé druhy materiálů podle jejich pozorovatelných vlastností.</i> [Objasňující komentář: Pozorování mohou pojímat barvu, texturu, tvrdost, pružnost. Pravidelnosti mohou zahrnovat podobné vlastnosti, které jsou společné různým materiálům.]</p> <p>2-PS1-2 <i>Analyzovat data získaná ze zkoušení různých materiálů s cílem vybrat, které materiály mají vlastnosti, jež se nejlépe hodí pro určitý účel.*</i> [Objasňující komentář: Příklady vlastností mohou zahrnovat pevnost, pružnost, tvrdost, texturu nebo absorpční schopnost. Omezení pro hodnocení: Hodnocení zjišťování kvantitativních vlastností se redukuje na měření délek.]</p>		
Přírodovědecké a inženýrské postupy	Základní myšlenky oboru	Průřezové pojmy
<p>Plánování a provádění zkoumání: Společné plánování a provádění zkoumání vedoucí k datům potřebným jako základ pro doložení odpovědi na otázku.</p> <p>Analýza a interpretace dat: Analýza dat ze zkoušek předmětu nebo nástroje s cílem určit, zda pracuje podle původního záměru. (...)</p> <p>Vazba na podstatu vědy: Vědci hledají vztahy příčiny a účinku pro vysvětlení událostí v přírodě.</p>	<p>Struktura a vlastnosti hmoty: Existují různé druhy látek a mnoho z nich může být buď pevných, nebo kapalných, a to v závislosti na teplotě. Látka lze popisovat a třídit podle pozorovatelných vlastností. Rozdílné vlastnosti látek se hodí pro různé účely. (...)</p>	<p>Pravidelnosti: V přírodě i v lidmi vytvořených věcech lze pozorovat pravidelnosti.</p> <p>Příčina a účinek: Události mají příčiny, které vedou k pozorovatelným pravidelnostem. Lze navrhnout jednoduché zkoušky, pomocí nichž získáme data pro podporu nebo zamítnutí žákovských představ o příčinách. (...)</p>
<p>Vazby na [čtenářskou a pisatelskou] gramotnost a matematickou gramotnost: (...) Standard W.2.7. Účastní se společných výzkumných a pisatelských projektů (např. čtou více knih na společné téma s cílem vytvořit zprávu; zaznamenávají přírodovědná pozorování). Vztahuje se k: 2-PS1-1, 2-PS1-2. (...) Standard MP.2. Usuzuje abstraktně a kvantitativně. Vztahuje se k: 2-PS1-2 (...).</p>		

Pozn.: Očekávané výkony označené hvězdičkou (\*) integrují tradiční přírodovědný obsah s inženýrským.

Standardy také kladou důraz na (vnitřní) koherenci, tedy na to, že důležité oborové myšlenky se postupně vyvíjejí. Důležité při tom je soustředění na omezený počet základních myšlenek, u nichž jsou pro žáky vytvořeny

podmínky jak pro hlubší pochopení, tak pro schopnost aplikace. Tabulka 8.2 ukazuje, jak se pro dvě důležité myšlenky má na konci jednotlivých období zvyšovat náročnost žákova myšlení. I pro výše uvedených sedm průřezových pojmů platí pravidlo postupného propracovávání a prohlubování.

**Tabulka 8.2** Příklad progresu (učebního pokroku) pro dva oborové koncepty

Ročník	Koncepty: Struktura hmoty, jaderné děje	Koncepty: Růst a vývoj organismu
K-2	Hmota existuje ve formě různých látek, které mají pozorovatelné odlišné vlastnosti. Různé vlastnosti látek je činí vhodnými pro rozličné účely. Tělesa mohou být tvořena z menších částí.	Rodiče a potomci často projevují chování, které pomáhá potomkům přežít.
3–5	Protože hmota je tvořena částicemi, které jsou příliš malé, a proto nepozorovatelné, hmota se vždy zachovává, i když to vypadá, že mizí. Měřením řady pozorovatelných vlastností můžeme určit různé materiály.	Reprodukce je pro každý druh organismu klíčová. Organismy mají jedinečné a odlišné životní cykly.
6–8	Skutečností, že hmota je tvořena atomy a molekulami, lze vysvětlit vlastnosti látek, různost materiálů a stavů hmoty, stavové změny a zachování hmoty.	Zvířata se chovají způsobem, který vede k vyšší pravděpodobnosti reprodukce. Růst organismu je ovlivněn jak genetickými faktory, tak faktory prostředí.
9–12	Modelem subatomové struktury a interakcí elektrických nábojů na atomové škále lze vysvětlit strukturu a interakce hmoty, včetně chemických reakcí a jaderných dějů. Pravidelnost a opakování v periodické tabulce odráží pravidla uspořádání vnějších elektronů atomu. Stabilní molekula má méně energie než stejný soubor oddělených atomů; abychom rozdělili molekulu, musíme dodat nejméně tuto energii.	Růst a dělení buněk v organismech se děje mitózou a diferenciací na specifické typy buněk.

Právě popsany standard současně ilustruje tendenci ke vzniku dokumentů, kde jsou obecné dovednosti těsně propojeny s oborovými výstupy i učivem. V tom se odlišuje od našich rámcových vzdělávacích programů (RVP), které uvádějí odděleně klíčové kompetence, opět jinde oborové obsahy a ještě jinde průřezová témata. Další podrobnosti o vzniku, struktuře

a implementaci standardů NGSS budou publikovány v samostatném článku (Holec & Dvořák, v tisku).

Uvedli jsme, že zásadním problémem amerického školství je rovnost šancí. Předměty STEM představují zvláštní příležitost pro integraci žáků s horší znalostí jazyka výuky, např. cizinců/migrantů, neboť pracují s jinými symbolickými systémy, než je přirozený jazyk, a jsou také méně závislé na znalosti (národního) kulturního kontextu. V této oblasti není jazyková a kulturní bariéra tak velkou překážkou úspěchu. Oblasti jako informatika, inženýrství, přírodní vědy nebo i medicína představují pro žáky s odlišným etnickým původem velkou šanci na sociální vzestup.

## 8.6 Společenskovědní standard

Nyní popíšeme příklad ještě jednoho kurikulárního dokumentu, který reprezentuje standard vytvářený v nevládním sektoru.<sup>57</sup> Když v roce 1989 vznikly iniciativou profesního sdružení učitelů průkopnické, byť kontroverzní *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*, následovala vlna obdobných dokumentů pro různé předměty, vytvářených rozličnými odbornými skupinami a institucemi.

Tak vznikla i sada rámcových dokumentů pro historii (*National Center for History in the Schools*, 1994), kterou tvořily standard historického učiva pro mladší žáky (předškolní až 4. ročník), standard historie USA, standard světové historie a standard historického myšlení. Avšak pokus získat oficiální podporu amerických zákonodárců pro tyto *doporučené* celostátní standardy skončil v roce 1995 fiaskem, neboť návrh byl jako příliš multikulturní smeten „ze stolu“ (Labadie, 2011). Naplno se zde projevil fenomén „válek o kurikulum“ (Schoenfeld, 2004) a neúspěch dějepisu předznamenal ústup od národní kurikulární politiky ve všech oborech na celou další dekádu, až do vytvoření CCSS (viz výše). Dnešní pohled na čtvrt století starý standard

<sup>57</sup> Tato podkapitola vychází ze studie Dvořáka a Dvořákové (2018).



však ukazuje jeho obsahovou modernost (Dvořák a Dvořáková, 2018, s. 144). Standard byl doplněn řadou modelových vyučovacích lekcí a dalších materiálů pro učitele.

Viděli jsme, že CCSS 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 spíš dobrých testových výsledků). Dřívější pojetí, kdy kurikulum vymezovalo „čistě jen vědomosti“, bylo vystřídáno zaměřením na „čisté dovednosti“ (Au in Ross et al., 2014).

Iniciativa na poli historie a sociálních věd tak zůstává v rukou nevládních organizací, akademických pracovišť a profesních sdružení. *Národní rada pro společenskovední předměty (National Council for the Social Studies, 2013)* nedávno představila koncept *přípravenosti pro studium, pracovní dráhu a občanství (3C – college, career, citizenship)* a navrhla příslušný kurikulární rámec společenských věd jako východisko pro státní kurikula. Zřejmým záměrem je rozšířit koncepci *přípravenosti pro vysokou školu a profesní dráhu* o další aspekty, zejména občanství. Rámec se zaměřuje pouze na pojmy, dovednosti a oborové nástroje. Například ve vláknu dějepisného učiva 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 společné všem sociálním vědám však vyžaduje i oborová porozumění a dovednosti, které jsou v C3 zvláště rozpracovány pro



občanskou výchovu, ekonomii, zeměpis a dějepis. Doplněk základního rámce jej rozšiřuje o psychologii, sociologii a antropologii. Například 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 (tab. 8.3).

Dokument tak klade hlavní důraz na progresi (vývojové kontinuum) oborového konceptuálního porozumění a příslušných dovedností. Absence obsahů 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 a v této atmosféře tvůrci rámcového dokumentu specifikaci obsahů ponechali státům nebo školám.

**Tabulka 8.3** Rámcové výstupy oboru dějepis v předškolním až 5. ročníku v novém 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 vysvětlení 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

## 8.7 Závěr

Spojené státy americké jsou v našem souboru výjimečné z několika ohledů: de jure nemají federální kurikulární rámce, i když někteří autoři soudí, že de facto „národní“ kurikulum existuje. Jak jsme uvedli, neprosadila se zde myšlenka nadpředmětových klíčových kompetencí, ale pilířem jsou základní dovednosti čtení, psaní a matematika. Nezávazné dokumenty, které na federální úrovni existují, nezastřešují různé oblasti či předměty kurikula. Jednotlivé rámce pokrývají základní gramotnosti a pak zhruba to, co je v českých dokumentech nazýváno vzdělávací oblasti, nebo dokonce ještě

užší domény (jednotlivé předměty či jen témata jako ekonomické vzdělávání). Výhodou může být flexibilita, která umožňuje kurikula či standardy pro různé vzdělávací oblasti revidovat a modernizovat relativně nezávisle (i když takový postup není vyloučen ani u jiných typů dokumentů), popř. nabízet alternativní dokumenty. Zdá se totiž, že optimální cyklus aktualizací se u různých vzdělávacích oblastí liší a mohou zde hrát roli také další důvody. Ostatně i v Evropské unii se vedle dokumentů o souboru klíčových kompetencí vyčlenil koncepční dokument k digitálním kompetencím a existuje i svébytný rámec pro výuku cizích jazyků (který dosud byl asi nejvíc recipován v národních vzdělávacích systémech). Nabízí se tak trochu provokativní úvaha – v USA jsou kritickým jádrem vzdělávání gramotnost v angličtině jako pojítka nesmírně různorodého národa (a matematika), v Evropě stejnou úlohu hrají ve vzdělávání cizí jazyky, resp. opět angličtina.

Dominantním typem oficiálního kurikulárního dokumentu jsou v USA standardy, často vytvářené a užívané v rámci politiky akontability. Darling-Hammondová (2009, s. 9) shrnuje: „Skutečná akontabilita má zvýšit pravděpodobnost, že se každý žák bude ve škole setkávat s dobrou praxí, a naopak snižovat výskyt negativních jevů a postupů, a zajišťovat, že v systému jsou samoopravné mechanismy – zpětná vazba, diagnostika/evaluace a pobídky –, které podporují trvalé zlepšování škol.“ Bohužel, ani intenzivní reformní úsilí dosud nevedlo k zlepšení celkových výsledků amerických žáků (ty dlouhodobě stagnují) či snížení rozdílů mezi některými sociodemografickými skupinami.<sup>58</sup> Na druhou stranu panuje shoda, že reformní dokumenty výrazně ovlivnily klíčovou úroveň tvorby kurikula – tedy státní standardy. Není dostatek dat, která by doložila, zda reformy změnily chování učitelů, a tedy výuku, existující výzkumy přinášejí nejednoznačné výsledky.

Ideologicky motivované postoje současné vlády se vlastně až tak neliší od názorů části odborné veřejnosti, které doporučují podporovat především iniciativy na regionální nebo lokální úrovni (např. místní sítě škol). To

<sup>58</sup> Připomínáme, že zatímco v USA výsledky žáků stagnují, jiné země nebo regiony čelí jejich zhoršování.

ale neznamená přenesení odpovědnosti za reformu do jednotlivých škol. Tomu odpovídá i tendence v oblasti akontability klást důraz na externí evaluaci větších celků, než jsou školy (provádět např. vždy „inspekci“ celého distriktu). Cílem je, aby se zlepšování některých škol nedělo na úkor ostatních škol v regionu, ale aby se zlepšovalo lokální školství jako celek. Potvrzuje to rostoucí roli středních článků řízení v současné vzdělávací politice.



## 9 Závěr

Při vývoji nových národních kurikulárních dokumentů nebo při jejich revizích se obvykle sledují tři skupiny cílů: přizpůsobení vzdělávání vývoji společnosti (modernizace); odstranění nedostatků dosud platných kurikul (např. jejich obsahové přetíženosti, nedostatečné horizontální a vertikální provázanosti); zlepšení procesů nebo výsledků vzdělávání. Každý z těchto záměrů může být legitimizován odvolávkami na globální trendy nebo srovnáním se zahraničními systémy, často také ve spojitosti s mezinárodními šetřeními. K těmto cílům (nebo zdrojům legitimizace), jež najdeme napříč příklady v předchozích kapitolách, pak přistupují specifické motivy spojené s konkrétní politickou a mocenskou konfigurací v jednotlivých zemích.

Přestože jde o činnost rozšířenou a poměrně pravidelně se ve většině zemí opakující, o některých aspektech tvorby kurikula (*curriculum design, curriculum making*) nemáme mnoho informací. Může to být i tím, že výzkumníci se zaměřovali v posledních dekáдах spíše na politické a sociální aspekty než technické problémy kurikula. V této knize jsme proto chtěli věnovat pozornost podobě a obsahu nových kurikulárních dokumentů i „příběhům“ jejich vzniku. Pokusíme se shrnout, jaké v soudobých kurikulárních rámcích nacházíme plánované cíle a obsahy vzdělávání a jak probíhala jejich tvorba. Vycházíme při tom především z analýzy materiálu, který byl představen v přechozích kapitolách. Některé teze ilustrujeme dalšími krátkými příběhy z probíhajících revizí národních kurikul.

### 9.1 Obsah kurikula

Jak jsme naznačili již v úvodních částech naší knihy, jedním z pólů spektra národních kurikulárních dokumentů jsou „nová kurikula“, kurikula budoucnosti nebo též kurikula pro 21. století (Voogt & Roblin, 2012; Dvořák,

2018). Za raný a modelový případ se považuje skotské národní kurikulum – *Curriculum for Excellence*, dalšími příklady by mohly být Wales, Nový Zéland, a také naše rámcové vzdělávací programy. Pro „nová kurikula“ je typická orientace na vzdělávací výstupy spojená s procesuálním chápáním učení žáka (vzdělání je spíše nekončící proces učení než relativně stálý soubor znalostí či dovedností) – také nové finské kurikulum orientuje svého uživatele k tomu, aby přemýšlel více o tom, „jak“ než „co“ se žáci ve škole učí. Hranice mezi disciplínami se jeví jako arbitrární, nevýznamné; žádoucí je překonávat je – viz např. opět mezipředmětové moduly ve finském kurikulu. Vyzdvihována bývá autonomie učitele jako skutečného tvůrce kurikula i klíčového aktéra proměny školy a lokální variabilita vzdělávacích programů. V českém prostředí v současnosti tento přístup zastává například Vladimíra Spilková (Rodová, Horká, & Lojdová, 2017).

V „nových“ kurikulech do pozadí ustupuje specifikace oborového obsahu (znalostní relativismus) a zdůrazňují se nespécifické, generické či klíčové kompetence či „dovednosti pro 21. století“. Pokud však jde o terminologii, dochází k určitému posunu, protože v současném diskurzu je výraz kompetence příliš spojen s neoliberální agendou podřizování vzdělávání potřebám ekonomiky. Například ve skotském CfE se mluví o kapacitách, ani v australském kurikulu není použit termín *competences*, ale *general capabilities*. Domníváme se, že klíčové kompetence českých RVP odpovídají právě spíše obecnějšímu, humanističtějšímu, ale i vágnějšímu pojetí *capabilities*. Dokumenty Evropské unie používají často pojmy kompetence a dovednosti (*competences/skills*) bez jasného rozlišení. Kompetencím se budeme podrobněji věnovat o několik odstavců níže.

Odlišný směr vývoje představují konzervativní revize kurikula, jak lze pozorovat ve švédském kurikulu z roku 2011 nebo v poslední verzi anglického Národního kurikula. Uvedené revize byly vyvolány posuny na politické scéně (a tím nepřímo reagují na společenský vývoj), ale současně někdy odrážejí reálné problémy nových kurikul mj. s nedostatečným vymezením obsahu, s ověřitelností měkkých kompetencí jako cíle vzdělávání, s přece-

něním schopnosti učitelů vytvářet kurikulum aj. V neposlední řadě bývají konzervativní revize legitimizovány odkazy na nepříznivé výsledky dané země v mezinárodních šetřeních, zejména ve výzkumu PISA. Ne všichni zastánci přístupu zdůrazňujícího vzdělávací obsah však přijímají bez výhrad mezinárodní šetření nebo prosazují politiku akontability – například v českém prostředí jak vůči kompetenčnímu kurikulu, tak vůči šetření PISA kriticky vystupuje Stanislav Štech (2009, 2013).

Pro tento proud vzdělávacích reforem je typická snaha udržet nebo vrátit do národního rámce přesnější specifikaci obsahů strukturovaných podle tradičních předmětů (což může přecházet až v absolutizaci znalostí). Úsilí o taxativní stanovení kánonu často souvisí s pocitem ohrožení tradičních (národních) hodnot a snahou, aby školy pečovaly o společnou nacionálně založenou identitu. Formulování kánonu může být iniciováno především politiky, ale může být motivováno i odborně – například argumentací, že bez porozumění tacitním základům kultury dané země nelze plně participovat na životě společnosti.

Apple (2004, 2018) připomíná, že právě popsaná tzv. konzervativní modernizace je do určité míry vysvětlitelná také tím, že předchozí reformy – kam bychom mohli zařadit i „nová kurikula“ – byly příliš až utopické ve svém pojetí učitelů i žáků, nenabídly reálnou alternativu k tradiční škole nebo se dostatečně nestaraly o vytvoření podmínek pro realizaci svých vizí v praxi. Proto mnoho lidí slyší na sliby vzdělávání, které současně „zvýší konkurenceschopnost na mezinárodním poli a povede k vyšším ziskům, větší kázi žáků a vrátí nás k tomu, jak si romanticky zkresleně představujeme dřívější ‚ideální‘ domov, rodinu a školu“ (Apple, 2004, s. 15). Kurikulární války tak jsou jednou součástí obecnějších kulturních válek a politik identity, které výrazně ovlivňují globální, evropské i české politické dění posledních let.

Samozřejmě popis „nového kurikula“ představuje určitou modelovou kategorii, stejně jako v případě jeho konzervativních protějšků. V praxi obvykle rámce bývají kompromisní, do určité míry hybridní, vykazují zna-



ky více přístupů, někdy i poměrně odlišných. Pupala, Kaščák a Humajová (2007, s. 37) upozorňovali na to, že škola i své non-kognitivní úkoly plní prostřednictvím cílů kognitivních, což můžeme aplikovat i na kompetence (včetně „měkkých“) a říci, že v optimálním případě je rozpor mezi klíčovými kompetencemi a předměty jen zdánlivý. Existence obou přístupů vlastně odráží v kurikulu trvale přítomné dilema, zda úkolem školy je především předání tradice, anebo příprava pro budoucnost. (Konzervativcům jde nepochybně také o budoucnost, ale věří, že nejlepší příprava na ni spočívá právě v osvojení tradice.)

Pohyb od jedné krajnosti ke druhé lze ilustrovat názorně na příkladu nizozemského kurikula dějepisu. Nizozemsko kolem přelomu tisíciletí postupně zestručňovalo kurikulární rámec, u kterého se předpokládala velká aktivní součinnost škol a učitelů při jeho dotváření (Kuiper, Nieveen, & Berkvens, 2013; Letschert, 2005). Nyní platné modelové kurikulum pro primární stupeň<sup>59</sup> odráží především tento trend a lze je označit za extrémně minimalistické (viz též 9.2). Rámec pro primární školu z roku 2005 uvádí pro všechny vzdělávací oblasti dohromady 58 velmi obecných cílů, například historické učivo je zastoupeno jen třemi cíli:

(51) Žáci se učí užívat jednoduché historické prameny a pracovat s časovými údaji a vztahy.

(52) Žáci se učí o typických aspektech následujících období: doba lovců a zemědělců; Řeků a Římanů; mnichů a rytířů; měst a států; objevitelů a reformátorů; vládců a místodržících; paruk a revolucí; občanů a parních strojů; světových válek a holokaustu; televize a počítačů.

(53) Žáci se učí o významných historických osobnostech a událostech z nizozemské historie a dokáží je propojit se světovými událostmi. (Ministerie van Onderwijs..., 2006)

V reakci na toto pojetí obsahu vzdělávání byl v roce 2006 vytvořen „Hollandský kánon“ (*A Key to Dutch History, 2007*), který naopak představuje linii padesáti položek reprezentujících podle autorů klíčová fakta nizozem-

59 Basisschool, vzdělává děti od čtyř do dvanácti let věku (povinná školní docházka začíná v pěti letech).



ských dějin. Primárním školám bylo doporučeno, aby nizozemská kultura a dějiny tvořily jádro historického učiva a aby byl větší důraz kladen na orientující dějovou linii (a menší na dovednosti). Tento k rámcovému kurikulu vlastně konkurenční projekt místo struktury (o niž jde ve výše uvedeném cíli 52) předkládá konkrétní fakta.

### Pojetí kompetencí

Klíčové kompetence jako ústřední cíl školního vzdělávání jsou nejvýraznějším znakem „nových kurikul“. Také česká kurikulární reforma je přijala za svůj základní pilíř, aniž však byla provedena hlubší analýza tohoto konceptu a jeho vztahu k existujícímu obsahu vzdělávání (Skalková, 2005). Ani v mezinárodním prostředí nenajdeme takové množství empirických dokladů zejména k efektům zaměření na kompetence ve škole, jaké by se dalo očekávat na základě nadějí i zdrojů, jež jsou do kompetenčního modelu vzdělávání vkládány.

Napříč zkoumanými dokumenty však panuje shoda, že existují dva nebo více typů kompetencí. Mluví se na jedné straně o kompetencích či dovednostech „základních“, proti nimž stojí komplexnější nadpředmětové kompetence (EU užívá termín průřezové kompetence, ale ten byl v RVP dosud obsazen jiným významem).<sup>60</sup> Již krátce po té, co byla vytvořena koncepce české reformy, Evropská unie jako významný nositel myšlenky kompetenčně orientovaného kurikula zdůraznila, že „získání základních dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti, matematiky a přírodních věd na školní úrovni je zásadní pro rozvoj klíčových kompetencí v rámci kontinuity celoživotního učení“ (EU, 22. října 2010). Důvodem mohlo být to, že dřívější dokumenty EU akcentovaly kompetence pro celoživotní vzdělávání, ale bylo třeba zdůraznit, že na úrovni základního vzdělávání cesta k nim nemůže vést jinudy než přes „základní“ kompetence (srov. Komise Evropských společenství, 2008; Rada Evropské unie, 2010).

<sup>60</sup> Další skupinou mohou být odborné a praktické kompetence, viz např. UNESCO (2015). Do oblasti odborné přípravy se ostatně obvykle klade původ celé ideje kompetencí.

Základní kompetence neboli dovednosti se tedy nápadně podobají gramotnostem, které tvoří jádro šetření PISA. Vzhledem k tomu, že EU své cíle operacionalizuje právě prostřednictvím nástrojů šetření PISA, domníváme se, že je můžeme považovat za prakticky totožné. Základní kompetence nebo gramotnosti charakterizuje např. toto:

- jejich rozvíjení znamená ovládnutí konkrétního formálního kulturního nástroje („jazyka“ – ať je to písmo, matematická symbolika a operace, anebo metodologie a konceptuální systém přírodních věd);
- jsou relativně dobře operacionalizované například v mezinárodních šetřeních, ale i v národních standardech, existuje sdílená představa o vývojových kontinuitách; lze pro ně stanovit měřitelné cíle a rutinně ověřovat jejich dosažení;
- jsou pervazivní – užívají se v mnoha nebo ve všech vzdělávacích oblastech i v nejrůznějších situacích mimoškolního života (i když potřebná úroveň jejich zvládnutí může být v různých situacích odlišná);
- ačkoli musejí být rozvíjeny napříč předměty, lze identifikovat jednu konkrétní vzdělávací oblast (předmět), nesoucí za ni základní odpovědnost; existuje institucionalizovaná příprava učitelů s odpovídající aprobací;
- vyjadřují, že vzdělávání nejen míří do budoucna, ale také navazuje na odkaz školství minulosti, pro které byly dovednosti trivia (v jeho pozdějším chápání) jádrem kurikula.

Staro-nový akcent na základní dovednosti/gramotnosti není jen důsledkem působení OECD jako „agenta neoliberalismu“ a jím organizovaného šetření PISA. V hlubší rovině může být projevem krize konceptu komplexních kompetencí přinejmenším v kognitivní doméně, kde se ukazuje omezenost přenositelnosti dovedností do odlišných kontextů a význam situovaného poznání (National Research Council, 2012).

Soubor základních kompetencí je více méně ustálen: ve většině studovaných případů je jasně vyjádřeno, že základním cílem a obsahem počáteč-

ního vzdělávání je zvládnutí čtení a psaní v mateřském jazyce a matematiky, k nimž v nějaké formě obvykle přistupují využívání ICT (nebo informatika).<sup>61</sup> Skutečnost, že se dovednosti užívání nových médií dostaly do centrální pozice vedle tradičního trivia (resp. že se staly přímo součástí všech složek trivia), vyjadřuje označení „staré a nové gramotnosti“.

Když se podíváme do učebního plánu kterékoli české základní školy nebo na všeobecnou složku kurikula středních škol, předměty český jazyk, matematika a cizí jazyk v nich budou mít ústřední postavení vyjádřené i jejich časovou dotací v učebním plánu. To automaticky neznamena, že kurikulum české školy je v souladu se světovými trendy. Jestliže říkáme, že základní kompetence čili jazyková a matematická gramotnost zůstávají ústředními úkoly školního vzdělávání, nechceme tím legitimizovat současnou podobu předmětů v konkrétním kurikulu. Naopak – protože jsou tyto předměty tak důležité a výrazně určují podobu školní výuky jako celku, měla by jejich důkladná revize být primárním cílem každé změny kurikula.

Vymezení i terminologie komplexních transversálních kompetencí je naopak neustálené. Může se například odvíjet od čtyř dimenzí současného a budoucího života jedince – navazující a celoživotní učení, osobní život, ekonomická aktivita, občanství, jako je tomu ve Skotsku. Příklady nejnovějších pojetí uvádí kapitola 2. Zajímavým případem jsou USA, kde kurikulu dominují jen dvě základní gramotnosti (lze mluvit také o podpoře oblasti STEM), zatímco koncept komplexních kompetencí je předmětem zájmu spíše neziskového sektoru a vzdělávací politika ho v podstatě nepřijala. Ve skotském kurikulu jsou na první pohled akcentovány jen čtyři komplexní kapacity (kompetence), ale základní gramotnosti – jazyková a matematická – vystupují jako dvě ze tří *průřezových oblastí*. (V Anglii se důraz na základní gramotnosti realizoval prostřednictvím tzv. národních strategií již od devadesátých let 20. století.)

---

61 Mimo anglofonní státy navíc cizí jazyky obecně nebo přímo angličtina. V anglicky mluvících zemích jsou stále snahy do centrální pozice umístit i dovednosti STEM.



I když význam měkkých kompetencí je nadále zdůrazňován, mění se také chápání toho, kdo je za jejich rozvoj odpovědný – je možné, že komplexní dovednosti se principiálně utvářejí především mimo školu (UNESCO, 2015). To by nahrávalo pojetí, že škola má nadále své hlavní poslání v rozvoji *základních* kompetencí a tím v přípravě na postsekundární a celoživotní vzdělávání (srovnej koncept připravenosti pro postsekundární vzdělávání v USA). Označení *základní* kompetence však neznamena, že jde o dosažení *základní úrovně* gramotností. Jednoduché chápání gramotnosti jak atributu jedince, který je nebo není přítomen, je již dlouho překonáno – zde opět odkazujeme na pojetí odpovídajících konstruktů v mezinárodních šetřeních. Na druhou stranu dosáhnout funkční úrovně základních gramotností v celé populaci je stále klíčovým politickým cílem.

### Revize předmětů

Nejen podle sociálních realistů (viz kapitola 1.1) se lze vyhnout dvěma krajnostem – obsahovému vyprázdnění kurikula i absolutizaci faktů – zaměřením na konceptuální strukturu jednotlivých disciplín, resp. předmětů a na příslušné oborové dovednosti. Podstatný přínos školního vzdělávání může spočívat právě ve specifickém hierarchickém pojetí vědění (teoretické versus každodenní) a ve *strukturování* znalostí prostřednictvím vzdělávacích oblastí a uvnitř nich (srovnej Mentlík et al., 2018). Teoretickým východiskem je zde Bernsteinova sociologie kódů (Dvořák, 2017).

Reformy jako anglická, norská nebo finská tedy kladou velký důraz na revizi předmětů tak, aby se řešil problém přetíženosti kurikula a aby bylo možné dosahovat učení vedoucího k myšlení v oborových pojmech a/nebo získání odpovídajících oborových dovedností, ale i mezipředmětových porozumění a kompetencí.

Takové revize předmětů pravděpodobně nelze dosáhnout dílčími škrty, ale bude nutno hledat systémová řešení – příkladem by mohl být přechod od spirálního k lineárnímu osnování v předmětech jako dějepis (viz Anglie, Norsko). Některé partie učiva, dosud považované za nedotknutelné, budou



vypuštěny nebo redukovány, například v přírodních vědách se pojetí posune od kvantitativního modelování některých procesů směrem ke kvalitativnímu porozumění. Uvedli jsme jako příklad Finsko – v tématu *elektrina* se žáci důkladně seznámí nejprve kvalitativně, a pak i kvantitativně včetně experimentů a měření s elektrickými obvody, ale u jiných partií učiva se vyžaduje pouze kvalitativní porozumění (elektrický náboj, magnetické jevy). Podobně je tomu v tematickém celku *interakce a pohyb*. U tepelných jevů se vyžaduje pouze kvalitativní porozumění. Je vidět, že volání po odstranění „přetížení kurikula“ nemusí znamenat vypouštění témat, ale také jejich odlišné uspořádání nebo odlišný důraz při jejich probírání a hodnocení.<sup>62</sup>

Mnoho kurikul tedy sice na první místo klade klíčové kompetence, ale současně zdůrazňuje, že rozvoj kompetencí musí nastávat v předmětech, a právě proto jsou školní předměty a jejich důkladná revize důležité. To znamená v procesu tvorby kurikula nejprve dosáhnout shody na kompetenčních nebo obdobných nadpředmětových cílech, sdílené a pochopené vize, a teprve pak provést revizi předmětů (viz též následující kapitola o procesu revize). Takový postup lze vysledovat například při tvorbě skotského kurikula.

*Nadpředmětové kompetence* nebo průřezové pojmy nemusí být totéž jako obecné či měkké dovednosti, ale může jít o pojmy a kompetence širší vzdělávání oblasti (přírodních věd, společenských věd apod.). *Next Generation Science Standards* (viz 8.5) představují příklad toho, jak mohou kurikulární rámce překonávat jednoduchou dichotomii „prázdné“ kompetence vs. fakta směrem k pojmovému porozumění disciplíně. Typickým znakem se tu jeví dvojúrovňová konceptuální struktura, kde nad rovinou pojmů daného předmětu stojí ještě rovina nadřazených dovedností a pojmů celé vzdělávací oblasti. Podobně je tomu v novém americkém rámcovém dokumentu pro oblast historie a sociálních věd (3C, *National Council for the Social Studies*, 2013).

62 Uvádíme nám tematicky blízké oblasti, ale revize se musí zaměřit hlavně na ty předměty, které mají v kurikulu nejvíce časového prostoru – to je v našem případě hlavně matematika a čeština, v jejímž případě je třeba uvažovat i o zjednodušení některých pravidel jazyka samého.

Samozřejmě národní rámcový syllabus předmětu je jen jedním prvkem složitého ekosystému výuky, a jako takový nemůže být zaměňován za realizované nebo osvojené kurikulum. Zmínili jsme analýzu, podle níž celkový kontext švédského školství i po konzervativní reformě kurikula nadále působí ve směru relativizace znalostí. Podobně je třeba vzít v úvahu, že nová podoba anglického Národního kurikula bude implementována v systému, který má (zejména na prvním stupni) dlouhou tradici progresivní pedagogiky a důrazu na procesuální pojetí vzdělávání.

### Fyzické zdraví a well-being jako prioritní cíl

Nepřehlédnutelným momentem současných reforem je důraz na spokojenost čili celkovou pohodu (well-being) jedinců (případně i celých společností) a na péči o zdraví ve všech jeho složkách. Jedním z argumentů je nárůst času, který děti a mladí lidé tráví na sociálních sítích nebo obecněji využíváním nových médií a který ohrožuje jejich zdravý fyzický i duševní vývoj. Viděli jsme, že dánská reforma explicitě řadí mezi své cíle zajištění dostatečné pohybové aktivity (optimálně jedna hodina sportovních aktivit denně). Skotské kurikulum CfE rovněž stanovilo výchovu k tělesnému a duševnímu zdraví a celkovou spokojenost jako jedno ze tří prioritních mezipředmětových témat, podobně je tomu i v norské revizi. Kromě výše uvedených případů je důraz na spokojenost žáků výrazně přítomný například v probíhající revizi kurikula nižší sekundární školy v Irsku (Dempsey, 2018): je to mj. důsledkem vysoké sebevražednosti dětí a mládeže (v té souvislosti se jako problém chápe šikana na sociálních sítích). OECD ve své nejnovější koncepci vzdělávání (*Learning Framework for 2030*) staví celkovou spokojenost jedinců a společností do pozice finálního cíle vzdělávání a podobně zdůrazňuje spokojenost i UNESCO.

Tady možná Česká republika předběhla dobu, neboť zde byly úspěšně implementovány programy Zdravá škola a Zdravá mateřská škola, které také působily ve své době na koncepci vznikajících rámcových vzdělávacích programů. Zároveň však bude třeba tento důraz na spokojenost podrobit

kritické analýze, neboť lze předpokládat, že jako v případě jiných globálně působících pojmů ho různí aktéři mohou přebírat z/do rozličných kontextů, prisuzovat mu odlišné významy, volit rozdílné cesty k jeho dosahování a hodnocení. Domníváme se, že i tady se mohou ukázat konflikty mezi orientací na budoucí a přítomné dobro dítěte.

### Návrat společenskovedních předmětů

Od osmdesátých let minulého století se vzdělávací politiky nejvyspělejších zemí silně orientovaly na dosažení ekonomické a technologické superiority. Důraz na základní dovednosti či gramotnosti, motivovaný globální ekonomickou soutěží a symbolizovaný šetřením PISA, měl kolem přelomu století tendenci vytlačovat na okraj kurikula společenské vědy, ale i výchovy. Do centra pozornosti se dostávaly především základní gramotnosti a přírodní vědy. Původní reforma kurikula v Anglii a Walesu rozdělila školní předměty na jádro (core) zahrnující mateřštinu, matematiku a přírodní vědy, a méně významné ostatní předměty společného základu (foundation), kam byla zařazena například historie. Od přelomu tisíciletí takovýto hierarchický pohled na vzdělávací oblasti posilovaly mezinárodní organizace a jejich šetření vzdělávacích výsledků. Jádro zřejmě nejvíce sledovaného šetření PISA nezahrnuje sociální vědy.<sup>63</sup>

Uvědomme si, že v poslední dekádě minulého století zaznívaly vážně myšlené hlasy o „konci dějin“. Avšak v posledních dvou dekádách se postupně stávalo jasnější, že dějiny se nezredukuje na hospodářské soutěžení liberálních demokracií. Zvláště citlivě byla vnímána vlna teroristických útoků, jejichž pachatelé byli sami občané západních zemí, často děti imigrantů, které již vyrůstaly a získaly vzdělání v nové vlasti, popřípadě dokonce konvertité z řad autochtonní populace. Uvedené události vyvolaly u více i méně demokratických vlád nový zájem o formování identity – ať už evropské,

63 Nadnárodní aktéři však působí rozdílně. Organizace IEA pořádá vedle známějších výzkumů TIMSS a PIRLS také mezinárodní šetření občanské výchovy International Civic and Citizenship Study (ICCS). Vyučování dějepisu kultivovala Rada Evropy, na sociální vědy kladl důraz také ve svých projektech Open Society Fund apod.



národní, či regionální – prostřednictvím společenských věd, dějepisu nebo občanské výchovy.

Skutečnost, že politici berou znovu humanitní a sociální obory vážně, pro pojetí předmětu ve škole nemusí přinášet jen výhody a znamenat krok vpřed, jak ukazuje situace v Rusku a dalších postkomunistických zemích (van der Leeuw-Roord, 2007), ale i v zemích tradičně demokratických. Při reformách kurikula se právě společenské vědy a dějepis stávají nejčastějším předmětem „kurikulárních válek“, neboť toto učivo se týká citlivých otázek národní identity a zdánlivě je laikům jeho učivo srozumitelné. 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 oboru vytyčuje jeho didaktika. Realitou je, že nadále bude platit, že demokraticky zvolení politici mají poslední slovo při určování vzdělávací a kurikulární politiky, a proto je potřeba kultivovat příslušné prostředí a posilovat autoritu dalších aktérů, kteří mohou případné excesy korigovat (odborná a akademická pracoviště, profesní sdružení učitelů, neziskové organizace...).

### Čas školy

Příklad spokojenosti žáků a jejich zdraví jako kurikulárního cíle ukazuje na další problém. Na školu jsou kladeny další a další požadavky vzdělávacího i výchovného charakteru, které nezbytně soupeří o prostor ve vzdělávacím programu školy. Viděli jsme, že Dánsko tento problém řešilo radikálním způsobem – výrazným zvýšením počtu vyučovacích hodin ve všech ročnících základní školy. Známá je podpora modelu celodenní školy (Ganztagsschule) v Německu, i když tamní zkušenosti již ukazují na limity reálných možností státu i školy v této oblasti. Je poměrně málo známo, že i v naší zemi se prováděly v minulých desetiletích experimenty s celodenní organizací školy. OECD spíše doporučuje zaměřit se na zvýšení kvality učebních zkušeností než na kvantitativní nárůst doby výuky. Na druhou stranu, kvalitní učební zkušenost čas vyžaduje – finské kurikulum, jež získalo publicitu i v sou-



vislosti s mezipředmětovými moduly, sice neurčuje délku modulu, ale stanovuje, že čas pro ně musí být dostatečný, aby umožnil žákům soustředit se na obsah modulu, po delší dobu soustavně a efektivně postupovat k cíli a při tom účelně střídat různé přístupy (Finnish National Board of Education, 2016, s. 33). K otázce času vs. kvality viz též Knecht (2014b.)

## 9.2 Procesy tvorby kurikula

Proces tvorby (národního) kurikula nebývá přímočarý. Ve Spojených státech amerických i v Austrálii na počátku devadesátých let minulého století vznikly první návrhy společných (federálních) standardů, byly však zákonodárnymi sbory odmítnuty, aby pak na konci první dekády byly znovu poměrně rychle vytvořeny (ve Spojených státech jakoby zespoda) a akceptovány (Savage & O'Connor, 2015).<sup>64</sup> Pojetí dějepisu v nizozemském primárním kurikulu bylo do značné míry zpochybněno okamžitě po jeho publikování. Kolem australského kurikula se rozpoutalo jedno z mnoha kol kurikulárních válek a čeká ho zřejmě kritická revize (Henderson, 2015; Tambyah, 2015), která má v oblasti dějepisu potlačit jeho „přílišnou multikulturalitu“.

Vysoce politický charakter těchto procesů je nepřehlédnutelný, a z námi popisovaných příkladů jasně vyplývá, že posuny v rozložení politických sil na národní úrovni často znamenají zásadní zásahy jak do procesů tvorby kurikula, tak někdy i přímo do jeho obsahu a formy. Přes vědomí, že v mnoha otázkách mají hlavní nebo poslední slovo politici, jako odborníci bychom měli usilovat o to, abychom lépe rozuměli odborným a technickým aspektům tvorby kurikulárních materiálů a byli schopni politikům i ostatním aktérům vysvětlit silné a slabé stránky různých možných modelů kurikula či postupů jeho revize.

V několika případech jsme zdůraznili, že docházelo k určité programové shodě napříč politickými stranami. Můžeme tak v historickém pohledu

---

64 A další vývoj je otevřenou otázkou.

mluvit o kontinuitě v Anglii, kde Národní kurikulum přežilo, také díky několika revizím, již třicet let. Podobně v USA Obamova administrativa převzala řadu principů vzdělávací politiky G. Bushe mladšího. Také klíčový kurikulární dokument Austrálie ukazuje explicitní odvolávky na zahraniční vzory, které jdou napříč politickou orientací: labouristická vláda zde zavádí národní kurikulum inspirované dílem britské konzervativní vlády. Konsenzuální kurikulární politika zde mohla být jen jedním z projevů obecnějšího trendu sblížování agendy tradičních pravicových a levicových stran, což se však současně mohlo stát jednou z příčin vzestupu extrémnějších politických sil a poptávky po jednostranných či radikálnějších řešeních. Proto v uvedených zemích najdeme v nedávné historii i příklady spíše opačné. V anglickém případě vedla změna vlády k odmítnutí odborníky připravené revize kurikula. Podnět k tvorbě amerických rámcových celonárodních standardů dali republikánští guvernéři, avšak později se – podle našeho názoru z ideologických, či spíše z účelových důvodů – začali někteří republikáni vymezovat proti nim (aniž by zpochybnili státní standardy a jejich ověřování prostřednictvím testů).

### Aktéři – a jak je zapojit

Zatímco v předchozích dekádách byly v centru pozornosti otázky tvorby kurikula ve škole, nyní se jako zásadní jeví nalezení rovnováhy mezi lokální autonomií a centrální regulací (Kuiper & Berkvens, 2013). S obnovou zájmu o makroúroveň tvorby kurikula se zkoumají možnosti zapojení různých skupin aktérů do tvorby či revize národních vzdělávacích programů.<sup>65</sup> Nakolik nám jako vnějším pozorovatelům je vůbec skutečný stav věcí dostupný, lze i v námi popisovaných příkladech pozorovat v různé míře dva modely (viz tabulka 9.1). Jeden z nich můžeme označit za technický, systematický nebo postup shora dolů, s kořeny v tradičních doporučeních kurikulární teorie (zejména R. Tyler). Druhý z nich se někdy označuje jako post-technický, re-

65 Nejde nám zde tedy o to, jak aktéři – zejména učitelé – dále s kurikulárním rámcem pracují, vytvářejí školní kurikulum apod., ale jen o jejich účast při tvorbě národního dokumentu.

lační, na proces orientovaný, deliberativní nebo postup zdola nahoru (Kessels & Plomp, 1999).

**Tabulka 9.1** Dva modely tvorby kurikula (van den Akker, 2018b)

Přístup	systematický	deliberativní
Zaměření jádrových aktivit	zaměření na věcné aspekty dokumentu	zaměření na zapojení všech
Role	různí aktéři poskytují zpětnou vazbu tvůrcům	tvůrci a ostatní aktéři pracují spolu
Výsledek	koherentní, založený na vědeckých i praktických znalostech	založený na konsenzu všech

V prvním případě je důraz kladen na výsledný produkt, mohli bychom sem zařadit skutečný příběh vývoje *Common Core State Standards*. Ve druhém případě se proces považuje za stejně důležitý jako výsledek – tak se zdá postupovat Finsko, jež klade důraz na pomalé a opatrné změny se zapojením učitelů místo pedagogických revolucí.

Přesněji řečeno, i když často kurikulární dokument nakonec vytváří dosti malý jádrový tým, všechny reformy obvykle musí usilovat o demokratickou legitimizaci a aspoň vypadat jako deliberativní. K tomuto účelu se pochopitelně široce užívají informační a komunikační technologie. Aby příslušné národní diskuse nebyly formální, vyžadují kvalitní přípravu, dobré stanovení cílů diskuse a informovanost veřejnosti před jejich zahájením. Příkladem je nedávná diskuse o nižší sekundární škole (junior cycle) v Irsku. Její organizátoři (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA) vycházeli z výzkumné studie o problémech, kterým čelí žáci v tomto cyklu vzdělávání. Pro účely diskuse sestavili reprezentativní panel asi padesáti škol, v druhém kole strukturovali dialog podle školních předmětů. Do chatů se zapojila ve vymezených časech i ministryně školství, učitelé oceňovali, že mají přímý přístup k vládě. Existovala široká shoda na tom, že je potřeba změna, ale konsenzus různých aktérů se ztrácel v otázkách, co a jak má být změněno. Pracovní verze kurikula byly prezentovány na webu

tak, aby byly snadno dostupné. Důležité místo v nich měly příklady žákovských prací, které ilustrovaly požadavky (výstupy) (Dempsey, 2018).

Jak jsme uvedli již v kapitole 1, specifické postavení mezi aktéry mají učitelé. Všeobecně se předpokládá, že na jejich postojích a porozumění cílům reformy záleží její úspěšnost. Přitom jejich aktivita při tvorbě národního kurikula bývá nízká a její výsledky při nejmenším ambivalentní – učitelé mají pocit, že se na jejich zájmy a potřeby nebere ohled, že by měli být lépe reprezentováni. Důsledkem jsou obranné reakce vůči reformě (van den Akker, 2018). Důležitou roli tady může sehrávat organizovanost učitelů. Při poslední revizi anglického Národního kurikula byla odborná veřejnost úspěšná v kritice prvních návrhů a dosáhla vyváženějšího výsledného znění. Smith (2017) na základě analýzy veřejného diskurzu uvádí, že rozhodující roli sehrály schopnost kritiků revize rychle přejít od první emotivní reakce k věcné argumentaci a zejména existence silné odborné společnosti (Historical Association), jež dokázala vystupovat jako jednotný zástupce odborníků i učitelů.

Krátce ještě zmiňme institucionální zajištění reformy. Některé země mají více či méně trvale pracující profesionální kurikulární agenturu (finská agentura Opetushallitus, švédská Skolverket, právě zmíněná irská NCCA), jinde jsou tvorbou či revizí pověřovány dočasné účelové struktury (komise, výbory apod.), případně se kombinují oba přístupy, nebo se ad hoc orgány využívají pro některou z fází reformního cyklu – např. pro analýzu dosavadního kurikula (Anglie). Detailněji popíšeme podobu i úskalí demokratické participace aktérů na příkladu Nizozemska.

### Nizozemsko – hledání vize ve veřejné diskusi

Nizozemsko má velmi silnou tradici decentralizované správy, která trvá takřka čtyři sta let i v oblasti vzdělávání. Nizozemské vlády bývají založeny na poměrně širokých koalicích (a kompromisech), což brání příliš prudkým změnám ve vzdělávací politice. Autonomie škol byla formálně zakotvena již v ústavě 1848. Kurikulum bylo regulováno zejména prostřednictvím poža-



davků k závěrečným zkouškám.<sup>66</sup> Od sedmdesátých a zejména osmdesátých let 20. století však roste pozornost věnovaná kurikulu jako klíčovému faktoru kvality a spravedlivosti vyučování a učení, v neposlední řadě pod vlivem zahraničního vývoje. V rámci toho byla založena také organizace zabývající se vývojem modelového<sup>67</sup> kurikula (Institut pro vývoj kurikula, SLO). Jak jsme naznačili výše, dříve vzniklo několik návrhů relativně podrobných kurikul, ale poslední dekády byly spíše ve znamení redukce národních dokumentů. Kuiper a kol. (2013) uvádějí, že ani dřívější direktivní stanovení kurikula shora, avšak ani vysoká míra kurikulární autonomie škol nevedly k žádoucímu stavu.

Problémy spojené s imigrací a spory o pojetí multikulturalismu vedly k celkové změně politického klimatu v Nizozemsku a po roce 2010 k nástupu konzervativně-liberálních vlád. Došlo k posílení role externího hodnocení/testování. Souběžně se řada dalších aktérů snaží prosazovat do kurikula svou agendu ve formě různých kompetencí či průřezových témat. Snaha o odstranění takovýchto dílčích zásahů do kurikula vedla k hledání zastřešující vize pro připravované nové kurikulum – předběžně bylo nazváno *Onderwijs 2032*.<sup>68</sup> V souvislosti s laděním rovnováhy mezi autonomií, podporou a odpovědností učitelů měla být stanovena i optimální formální podoba kurikulárních dokumentů (počet úrovní, míra podrobnosti).

K reformě kurikula byla od listopadu 2014 vedena celostátní diskuse („brainstorming“), které předcházely dva roky příprav, jejichž cílem bylo mimo jiné mobilizovat aktéry a jejich organizace. Přípravný tým v průběhu diskuse analyzoval pět set textů (články, studie, programová prohlášení) a proběhlo asi dvě stě různých schůzí. Zajímavým prvkem bylo 59 setkání se žáky, která měla generovat připomínky ke kurikulu. Kromě toho byly získány další podněty ze zahraničí – jednak formou tematických studií OECD,

66 Tradičně skládali povinnou externí zkoušku se závažnými dopady žáci končící sekundární vzdělávání; většina primárních škol se účastnila dobrovolné zkoušky pro dvanáctileté žáky. Testováním se zabývá organizace CITO.

67 Nejde tedy o předepsané, ale jen doporučené kurikulum.

68 *Vzdělávání 2032*, tedy vzdělávání pro dobu, kdy budou současní žáci vstupovat do dospělého života.

a dále prostřednictvím výjezdů do zemí, jejichž kurikulární nebo vzdělávací politika je vnímána jako úspěšná či inspirující. (Jejich výčet je zajímavý sám o sobě – Britská Kolumbie, Estonsko, Finsko, Norsko, Singapur, Skotsko.) V diskusi na sociálních sítích bylo získáno devatenáct tisíc příspěvků, avšak ukázalo se, že se většinou týkají jen dílčích témat. Účast učitelů z praxe zůstala za očekávaními. Tyto podněty nebyly skutečnou diskusí, vzájemně na sebe nereagovaly, šlo spíše o aditivní hromadění námětů, co přidat. (van den Akker, 2018a, 2018b)

Na podzim roku 2015 byla předložena k připomínkám pracovní verze koncepčního dokumentu a v lednu 2016 byl dokument zveřejněn (Platform Onderwijs2032, 2016). Předpokládalo se, že v letech 2016–2017 na jejím základě vytvoří národní pracovní tým nové rámce pro primární a sekundární vzdělávání. Zásadní doporučení koncepčního dokumentu lze shrnout do tezí: ve vzdělávání by méně bylo více; naopak je třeba posílit důraz na osobní rozvoj a socializaci žáků. Doporučená struktura odpovídala „novým kurikulům“ s důrazem na klíčové kompetence, výchovu k občanství a digitální gramotnost. Ukázalo se však, že ve skutečnosti se nepodařilo dosáhnout shody a vytvořit obecně přijímanou vizi, respektive že tento reformní program blízký zásadám progresivismu nemá dostatečnou politickou podporu. Učitelé namítali, že jejich připomínky nebyly vyslyšeny, kritika se týkala návrhu vytvořit i v sekundární škole široké vzdělávací oblasti místo tradičních předmětů. Po faktickém neúspěchu veřejné diskuse byl proces přerušen a reforma přenesena do dolní komory parlamentu. I tam se diskuse zabývala spíše jednotlivostmi, ale rovněž nestanovila jasnou vizi revize, a v podstatě skončila rozhodnutím revizi přenechat především učitelům. Nicméně zadání se vrátilo k tradiční předmětové struktuře, vypadla naopak průřezová témata zaměřená na osobní rozvoj.

Nová vláda (třetí středopravý kabinet, který vede Mark Rutte, v úřadu od podzimu 2017) ve svém programovém prohlášení měla jen dvě zmínky o vzdělávání: každý žák by se v primární škole měl naučit nazpaměť nizo-

zemskou státní hymnu a každá třída by měla navštívit Rijksmuseum (galerie/muzeum v Amsterdamu, které prostřednictvím významných uměleckých děl má ztělesňovat klíčové hodnoty nizozemské historie a kultury).

V současné době byly vytvořeny týmy, které mají provést revizi jednotlivých vzdělávacích oblastí. Původně jich bylo jedenáct, ale jejich počet byl na základě parlamentního zásahu snížen na devět. Zdá se, že v praxi se iniciativy chopili zejména členové tzv. školních rad (jako zaměstnavatelů ve školství – původně šlo o volené dobrovolníky, ale nyní se role členů rad profesionalizovala a roste jejich vliv) a jejich národních sdružení. Pracovníci SLO mají připravovat odborné podklady. Předpokládá se, že vlastní revize kurikulárních rámců proběhne v letech 2020–2021. Název reformy se změnil – místo budoucnosti zaměřeného *Onderwijs 2032* k pragmatičtějšímu názvu *Curriculum nu* (Kurikulum nyní), které má naznačovat, že od vize se pozornost obrací směrem k přítomným problémům. (van den Akker, 2018a, 2018b)

### Decentralizace a autonomie

Srovnání ukazuje, že role státu (resp. centrální vlády) ve vzdělávání je nadále předmětem kontroverzí. Ve více sledovaných případech dochází k určité centralizaci vzdělávací politiky. Austrálie a USA jsou federální státy, kde bylo vzdělávání tradičně silně decentralizováno, avšak v posledních letech vznikly první celostátní závazné kurikulární rámce alespoň pro některé předměty. Konkrétní konstelace faktorů v dané zemi ovšem může zásadně ovlivnit, zda a jak se uvedené trendy udrží: ve Spojených státech již za vlády sociálně citlivého prezidenta B. Obamy došlo k částečným ústupkům, jež v důsledku znamenají menší tlak na snižování nerovností ve výsledcích vzdělávání. Dosavadní kroky vlády prezidenta D. Trumpa, podporovaného konzervativními pravicovými silami, směřují k obnovení radikálně decentralizovaného pojetí vzdělávání řízeného především tržními silami. Další vývoj je těžko předvídatelný: paradoxně právě autonomie jednotlivých států umožňuje zachování určité unifikace vzdělávacích cílů. Současně v USA



není zpochybněn dosažený konsenzus v tom smyslu, že základní gramotnosti – čtení, psaní a počítání jsou přijímány jako klíčové cíle základního vzdělávání. Současné spory o centralizaci se týkají spíše přesnějšího vymezení cílů a stanovení jejich náročnosti, popř. i efektivních prostředků pro dosažení těchto cílů jak na úrovni řízení škol, tak ve výuce.

Ve Spojeném království probíhá proces devoluce a existují významné odstředivé síly. Tvorba vlastních kurikul se stala významným zdrojem identity jednotlivých částí Spojeného království. Kromě příkladu Skotska lze uvést také Wales, kde dříve platilo stejné Národní kurikulum jako v Anglii, avšak nyní má velšské školství vlastní kurikulární rámec. Pokud se však díváme pouze na Anglii, zde neklesá nastavená míra centrální kontroly a revize kurikula naopak mírně zvyšuje jeho preskriptivitu; na druhou stranu však roste počet škol, které se Národním kurikulem nemusejí řídit. Lze doplnit ještě příklad Nizozemska, které je unitárním státem; tradice autonomie škol je zde velmi silná a v předchozích dekádách byla spíše ještě posilována; nyní se tento trend přehodnocuje (viz níže). Naproti tomu Kanada, která se dost možná stává novou „vzdělávací velmocí“ západní civilizace a již bychom měli asi věnovat více pozornosti, nadále ponechává tvorbu kurikulárních rámců zcela na jednotlivých provinciích.

Také decentralizace a autonomie však nejsou jednoznačné pojmy: je třeba např. uvažovat o tom, zda autonomní je individuální učitel, sbor a škola tvořící školní vzdělávací program, nebo obec zřizující školu (Mausethagen & Mølsted, 2015). V českých podmínkách bychom měli například prozkoumat možnost, zda pro individuálního učitele nemůže být ŠVP, na jehož tvorbě se třeba nepodílel, s nímž se nemusí ztotožnit a který nemůže snadno změnit, více svazující než dřívější osnovy.

Uvedeme dva příklady, které ilustrují dvě úrovně kurikulární centralizace a decentralizace – vztah mezi nižšími správními celky a celostátní úrovní a vztah mezi školami a jim nadřizenou státní úrovní.



## Austrálie – centralizace systému

V Austrálii ústava tradičně svěřovala jednotlivým státům federace do kompetence kurikulum i hodnocení. Přesto lze pozorovat od osmdesátých let 20. století snahu *labouristických* vlád o vytvoření národního kurikula. Argumentace odpovídala globálním trendům doby – centrální kurikulum mělo zaměřit vzdělávání na rozvoj lidského kapitálu nezbytného pro konkurenceschopnost, ale také usnadnit mobilitu žáků. Kromě toho se bralo v úvahu, že opakování stejných činností při vývoji kurikula v mnoha federálních státech (popř. přímo ve školách) je neefektivní (Ritzvi & Lingard, 2010). V roce 1993 byly vytvořeny *National Curriculum Statements and Profiles* jako velmi minimalistický společný jmenovatel, ale nakonec parlament jejich závaznou platnost zamítnul. 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 slibovali „vzdělávací revoluci“ podle blairovského vzoru. V roce 2008 parlament ustavil Australský úřad pro kurikulum, hodnocení a zveřejňování výsledků (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA) a v roce 2010 byl publikován národní kurikulární rámec pro mateřštinu (angličtinu), matematiku, přírodní vědy a dějepis. Obsahuje tři dimenze: oborově založené vzdělávací oblasti; obecné kompetence 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). Kromě národního kurikula reforma zavedla plošné testování<sup>69</sup> základních dovedností. Nyní je v čele federace opět koalice pod vedením liberálů a pravicověji orientovaná vláda již provedla revizi kurikula.

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

## Portugalsko – proměny autonomie

U nás málo sledovanou a studovanou problematiku představuje vývoj v jihoevropských zemích, které procházely před námi procesem přechodu od autoritativního systému k demokracii (a kde dnes vývoj školství probíhá v kontextu hlubokých hospodářských problémů). To se týká například Řecka nebo Španělska.

Vývoj v Portugalsku charakterizoval Sousa (2013) v těchto etapách:

Před rokem 1986 měla země typické centralizované kurikulum s podrobnými osnovami včetně časových dotací, často byly i doporučené metody výuky (méně již metody hodnocení).

V období do roku 2000 se autonomie jeví jako výzva. Nový školský zákon z roku 1986 otevřel prostor pro regionální adaptace a iniciativy, akademické diskuse připravovaly půdu tématy škola jako učící se komunita. Učitelé se měli angažovat zejména v extrakurikulárních aktivitách a projektech komunitního vzdělávání. Kurikulární autonomie byla součástí širší koncepce autonomie školy, učitelé ale byla považována za její málo důležitou součást. Kurikulární projekty byly považovány za „fikci“, která neodpovídá v realitě. Souhrnně lze říci, že myšlenka autonomie v oblasti kurikula u učitelů i ředitelů nacházela jen slabý ohlas.

Od počátku 21. století lze mluvit o chápání autonomie jako protipólu akontability. Společnost se vrací k diskusi o tradici uniformity a centralismu zejména v základním vzdělávání. Důraz je na školní a třídní, ale i regionální kurikulární projekty. Současně je zaváděno hodnocení škol a učitelů. Některé výzkumné závěry té doby naznačují, že učitelé a ředitelé tvoří kurikula spíše proto, aby vyhověli legislativním požadavkům, než z vnitřní potřeby, jak ukazuje skutečnost, že mezi lety 2005–2010 podepsalo (jen) 24 škol kontrakt o autonomii.

V poslední době je autonomie chápána jako svoboda volit prostředky bez možnosti zpochybňovat cíle. Klíčovými slovy (neoliberálního) diskursu se stávají náročnost, excelence, předmětové znalosti, zaměření na základní předměty, měřitelné cíle. Dochází k rušení předchozích dokumentů, zave-

deny jsou zkoušky na konci 4. a 6. ročníku. Jsou předepsány velmi podrobné cíle. Učitelé však mají velkou profesionální autonomii v oblasti organizace a metod výuky.

### Doba revize

Van den Akker (2018b) uvádí, že doba vývoje rámcového kurikulárního dokumentu v jednotlivých případech velmi kolísá v rozmezí asi dva roky až osm let, ale zdá se, že průměrná doba vlastní tvorby/revize rámce je šest let. Pokud se přičte implementace a někdy ještě přípravná fáze, dostáváme se k hodnotě asi devět let. Cyklus obnovy kurikula se tak pohybuje kolem 12 let (viz Finsko), ale i zde existují velké rozdíly, navíc ovlivněné ad hoc zásahy politiků. V cyklu můžeme rozlišit např. fáze přípravy tvorby/revize, vlastní tvorby kurikula (zahrnující několik dílčích kroků), implementace a monitorování.<sup>70</sup> Tato poslední fáze monitorování a evaluace jak implementačních procesů, tak výsledků žáků, se obvykle překrývá s přípravnou fází následujícího cyklu. Pokud ji chápeme jako trvalou součást řízení vzdělávacího systému, měla by vlastně probíhat současně se všemi fázemi jednotlivých cyklů. Právě uvedená časová škála tvorby kurikula ovšem výrazně přesahuje obvyklou délku volebního cyklu a politici mohou být v pokušení proces urychlovat, aby se mohli vykázat výsledky (pokud možno efektní) v rámci jednoho volebního období.

Výše popsaný případ Nizozemska ukazuje, že i stabilizované demokratické země mají problémy s řízením tvorby kurikulárních rámců a celý proces se proti původním odhadům může značně protáhnout. Určitého zefektivnění a zrychlení tvorby kurikula by snad šlo dosáhnout tím, že by se věnovalo úsilí standardizaci procesů periodické revize kurikula (a také dlouhodobou investicí do přípravy odborníků, kteří ji mají na starost).

---

70 Viz též různé modely politického cyklu.

## 9.3 Shrnutí

V této knize jsme se zabývali jen jedním dílčím aspektem reforem vzdělávání – tvorbou národních kurikulárních rámců. Jako klíčový důvod pro úpravy školního kurikula se často uvádějí technologické změny (nová vlna robotizace a automatizace, rozvoj informačních sítí aj.) vedoucí k proměně trhu práce a tedy i kvalifikací, jimiž musí být absolventi škol vybaveni. Dnes se vedle ekonomických důvodů stále významněji berou v úvahu také kulturní faktory. Skutečný dopad všech probíhajících změn ve společnosti i v přírodě a také to, jak budou interagovat s dalšími trendy, například demografickými, jsou stále předmětem dohadů – názory různých odborníků se dosti výrazně liší. Nicméně panuje shoda, že klíčovou strategií přípravy na budoucnost je vzdělávání – a to ještě více pro země s otevřenými ekonomikami bez surovinových zdrojů a závislé na tradičních výrobních odvětvích (kam spadá Česká republika). Schopnost rozvinout prostřednictvím školy kognitivní i nonkognitivní dovednosti žáků rozhoduje o tom, zda země dokážou z nových trendů těžit, nebo pro ně budou ohrožením (Bentaouet Kattan, Macdonald, & Patrinos, 2018).

Kromě uvedených technologických i sociálních změn se obecně uvádí, že revize kurikula jsou také nutné v důsledku proměn mateřských oborů jednotlivých školních předmětů, i když tento faktor se asi na úrovni všeobecného vzdělání přeceňuje (snad až na případ informační gramotnosti). Také vědy o vzdělávání přinášejí novou představu o tom, jak by mělo vypadat kurikulum (např. National Academies, 2018) – velká očekávání, ale také kontroverze jsou spojeny s poznatky z oblasti neurověd, na druhé straně ale také víc víme o kulturních vlivech na učení a vyučování. V neposlední řadě víc víme o specificích vzdělávání v různých etapách lidského života.

### Národní rámce v globálním kontextu

Dopad těchto změn do národních kurikulárních rámců není přímý a jednoduchý – teorie, které jsme zmínili v kapitole 1, připomínají, že rozhodu-



jící je, jak proměny kontextu vzdělávání klíčoví aktéři vnímají a jak s nimi spojují své vlastní zájmy. Stále rostoucí vliv na národní kurikula mají mezinárodní a nadnárodní organizace – v případě evropských zemí zejména OECD a Evropská unie (Kopecký a kol., 2013), jejichž politiky do nemalé míry konvergují. Na druhou stranu – jak jsme ukázali v našich příkladech – na úrovni „národních“ dokumentů se uplatňuje řada specifických politických i odborných faktorů, které vedou i k diverzifikaci kurikul dokonce i v regionech sdílejících společnou kulturní a vzdělávací tradici (divergence vzdělávacích modelů v severských státech navzdory společné tradici sociálního státu a kontinentální didaktiky, obdobně Anglie vs. Wales, Austrálie vs. Nový Zéland). Podílet se na tom může i reakce části veřejnosti, která vzrůstající vliv pro ně vzdálených nadnárodních mocenských center vědomě či podvědomě odmítá.

Globalizace a europeizace produkují nové vztahy mezi různými úrovněmi, na nichž probíhá tvorba kurikula, jejich adekvátním popisem však nejsou „hezké“ logické modely, ale spíš chaos (Braun, Ball, & Maguire, 2011). Jde o struktury *post-byrokratické*: polycentrické, transnacionální, s velkou diverzitou aktérů zahrnujících soukromou a veřejnou sféru („reformní průmysl“). Příkladem z našich dat může být například Anglie s propojením nadnárodního *komerčního* projektu Cambridge Assessment vzešlého z *akademické* sféry s revizí *národního* kurikula.

### Národní rámce, školy, učitelé, žáci

Jestliže tvorba národních kurikul je komplexní a někdy až chaotická, ještě složitější je jejich vztah k praxi škol a tříd. Tímto tématem jsme se v naší knize prakticky nezabývali. Reformy mají vést ke změnám ve školách a třídách a v posledku k lepší připravenosti absolventů škol pro navazující stupně vzdělávání i pro různé oblasti dospělého života.<sup>71</sup> Je nutno připomenout

71 I když ani to není samozřejmé – je na místě i otázka, zda revize národních kurikulárních rámců slouží záměru modifikovat školní praxi, anebo zda jimi někdy aktéři nechtějí spíše kodifikovat či legitimizovat svou dosavadní praxi.

obecnou zkušenost, že mnoho revizí kurikula tyto cíle naplní jen částečně – nebo vůbec.

Mezinárodní vlivy se přebírají do národních systémů selektivně, účelově, instrumentálně, s posuny významů nebo opožděně. Podobné charakteristiky má proces implementace (lépe řečeno překladu, rekontextualizace či transformace, viz Holec & Dvořák, 2017, Janík & Slavík, 2007 aj.) národního kurikula do učebnic, školních kurikul a praxe jednotlivých učitelů. Mezera mezi programovými dokumenty a realitou výuky bývá často velmi široká. Skutečné změny je obtížné dosáhnout a ještě obtížnější je ji udržet – o tom máme dnes velké množství teoretických studií i empirických dokladů (Hargreaves et al., 2014). Proto by ambice reformátorů měly být spíše skromné. Čím je systém diferencovanější, tím je větší potřeba věnovat budování sdíleného porozumění novému kurikulu jak v rámci jednotlivých úrovní jeho tvorby, tak zejména napříč nimi (Pietarinen, Pyhäntö, & Soini, 2017).

Rychlý postup bez ohledu na kapacitu těch, kdo mají změny implementovat, vyvolává odpor a může vést k opačným výsledkům, než v jaké reformátory doufali. Události posledních let nám ukázaly, že instituce západní společnosti, které se nám zdály samozřejmé, jsou možná křehčí, než si myslíme. V té souvislosti bychom měli být opatrní i ve vztahu ke škole a jejímu kurikulu. Ne vždy je nové také lepší. Fullan a Miles (1992, s. 748) rovněž připomínají, že mnoho reform je jen výrazem přechodné módy a nejpřirozenější reakcí učitelů je příliš jich si nevšímat. Protože směr dalšího vývoje společnosti je velmi těžké předpovídat, zjevně se můžeme dopustit dvou chyb – podcenění potřeby změn (spojeným obvykle s konzervatismem), a naopak přecenění významu změn a úplným odmítnutím tradice. Tyto dvě krajní reakce v zásadě odpovídají dvěma modelům kurikulárních reform, na které jsme se odvolávali v celé knize. Některé výzkumy z oblasti předvídání a řízení ukazují, že v komplexní těžko předvídatelné situaci jsou nejúspěšnější strategií malé, ale časté revize. Lze zde odkázat opět na příklad Finska a jeho preferenci dílčích konsenzuálních změn dobře monitorova-

ných a vyhodnocovaných nezávislým výzkumem. Někdy dojde nejdál ten, kdo jde pomalu. Ve vzdělávání bychom měli být optimističtí, avšak ne romantičtí (Apple, 2018).

## Literatura

- A Key to Dutch History*. (2007). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 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.
- Allodi, M. (2015, září). *The Swedish model of upper secondary education: an analysis of recent reforms and trends of school attendance and dropout*. Příspěvek na konferenci ECER 2015, Budapest.
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global flows of competence-based approaches in primary and secondary education. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16(1), 47–72.
- Anderson-Levitt, K., Bonnéry, S., & Fichtner, S. (2017). “Competence-based” approaches as “traveling” reforms: Ideas, trajectories and practices in implementation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16(1), 27–45.
- Apple, M. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18, 12–24.
- Apple, M. (2018). Rightist gains and critical scholarship. *Educational Review*, 70(1), 75–83.
- 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/>
- Baek, Ch., Hörmann, B., Karseth, B., Pizmony-Levy, O., Sivesind, K., & Steiner-Khamsi, G. (2017). Policy learning in Norwegian school reform: a social network analysis of the 2020 incremental reform, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 24–27.. doi: 10.1080/20020317.2017.1412747
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i Grunnskolekarakterer* [Too great expectations? The knowledge promotion and the variations in grades. Rapport 7/12]. Oslo: NOVA.



- Ball, S. J. (2018). Recenze knihy „Inclusive education is not dead, it just smells funny“. *British Journal of Educational Studies*. doi: 10.1080/00071005.2018.1559013
- Barrett, B., Hoadley, U., & Morgan, J. (Eds.). (2018). *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Bassey, M. (2006). *Case study research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press – McGraw-Hill.
- Begg, A. (1996). Mathematics curriculum decisions: Back to basics. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 479–487.
- Bentaouet Kattan, R., Macdonald, K., & Patrinos, H. A. (2018). *Automation and labor market outcomes: The pivotal role of high-quality education*. World Bank Policy Research Working Paper No. 8474. Dostupné z <https://ssrn.com/abstract=3238308>
- Blase, J., & Bjork, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (s. 237–258). Dordrecht: Springer.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., ... Wößmann, L. (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik: Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Bogner, A., & Menz, W. (2009). The theory-generating expert interview: epistemological interest, forms of knowledge, interaction. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts* (s. 43–80). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596.
- Broadhead, P. (2001). Curriculum Change in Norway: Thematic approaches, active learning and pupil cooperation – from curriculum design to

- classroom implementation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 19–36.
- Bruner, J.S. (1964). *Vzdělávací proces*. Praha: Interní tisk, 1964. [Přetištěno SPN, 1965].
- Bruns, B., Filmer, D., & Petrinis, H. A. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. Washington, D.C.: World Bank.
- Cairney, P. (2009). Implementation and the governance problem: A pressure participant perspective. *Public Policy and Administration*, 24(4), 355–377.
- Culpepper, P. D. (2005). Single country studies and comparative politics. *Italian Politics & Society*, 60, 2–5.
- Curricula with new syllabuses and knowledge requirements and a new grading scale*. (2008). Dostupné z <http://www.sweden.gov.se/sb/d/574/a/117701>
- Darling-Hammond, L. (2009/December). Americans commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 91(4), 8–14.
- Dempsey, M. (2018, říjen). *The curriculum development process in Ireland*. Přednáška na Pedagogické fakultě UK, Praha.
- Department for Education. (2011). *The framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education.
- Department for Education. (2013). *National curriculum in England*. Dostupné z <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- Dvořák, D. (2011). Kurikulum 1. a 2. stupně: pohled na gramotnosti. In: E. Walterová, (Ed.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 82–102). Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2012a). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Dvořák, D. (2012b). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Dvořák, D. (2015a). Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace*, 25(4), 583–604.

- Dvořák, D. (2015b). Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 101–117). Praha: UK – Pedagogická fakulta.
- Dvořák, D. (2016). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2017). Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67(3), 203–218.
- Dvořák, D. (2018). Obecné trendy ve vymezení vzdělávacích cílů. In L. Dvořák, I. Dvořáková, & V. Koudelková (Eds.), *K problematice fyzikálního vzdělávání na ZŠ a SŠ v ČR před revizemi RVP: Podkladová studie k revizi rámcových vzdělávacích programů* (s. 62–64). [http://kdf.mff.cuni.cz/RVPfyzika/lib/exe/fetch.php?media=podkladova\\_studie.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/RVPfyzika/lib/exe/fetch.php?media=podkladova_studie.pdf)
- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholae*, 12(1), 135–157.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum.
- Education Scotland. (bez data). *Principles for curriculum design*. Dostupné z <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisthecurriculumorganised/principles/>
- Elfert, M. (2013). Six decades of educational multilateralism in a globalising world: The history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, 59(2), 263–287.
- Elfert, M. (2016). *Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an 'unfailure'?* Příspěvek na Eighth Triennial Conference of the European Society for Research in the Education of Adults, National University of Ireland, Maynooth.
- EU. (2018). *Education and training monitor 2018*. doi: 10.2766/28521 NC-AJ-18-001-EN-N



- Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum 2004*. Dostupné z [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2004](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004)
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Autor.
- Fullan, M. G., & Mies, M. B. (1992, June). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745–752.
- 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: Pedagogická fakulta UK.
- Greger, D. (Ed.). (2018). *Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy*. Praha: ČŠI.
- Guile, D., Lambert, D. & Reiss, M. J. (Eds.). (2018). *Sociology, curriculum studies professional knowledge: New perspectives on the work of Michael Young*. Abingdon: Routledge.
- Gustafsson J.-E., & Blömeke, S. (2018). Development of school achievement in the Nordic countries during half a century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 386–406.
- Guyver, R. (2011). Primary history: Current themes. In I. Davis (Ed.), *Debates in history teaching* (s. 18–29). London: Routledge.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2014). *Second international handbook of educational change. Part II*. Heidelberg: Springer.
- Harlen, W. (1996). *Four years of change in education 5–14*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. Dostupné z <http://dspace.gla.ac.uk:8080/bitstream/1905/249/1/075.pdf>
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent educational reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(1), 1–15.
- Henrekson, M., & Wennström, J. (2018). „Post-truth” schooling and marketized education: Explaining the decline in Sweden’s school quality. Working Paper Series 1228, Research Institute of Industrial Economics. Dostupné z <https://ideas.repec.org/p/hhs/iuiwop/1228.html>



- Hilt, L. T.; Riese, H. & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2018.1502356
- HMIe. (2009). *Improving Scottish education. A report by HMIE on inspection and review 2005–2008*. Dostupné z [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/ise09\\_tcm4-712882.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/ise09_tcm4-712882.pdf)
- Holec, J., & Dvořák, D. (zasláno do redakce). Přírodovědné standardy další generace – reálná změna k lepšímu či jen vize tvůrců? *Pedagogika*.
- Holec, J., & Dvořák, D. (2017). Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace. *Pedagogika*, 67(1), 56–77.
- Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Florez, T., & El Masri, Y. (2013). *Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway*. Paris: OECD.
- Houlberg, K. et al. (2016). *OECD review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools: Country Background Report for Denmark*. Copenhagen: KORA.
- Hovdhaugen, E., Vibe, N. & Seland, I. (2017). National test results: representation and misrepresentation. Challenges for municipal and local school administration in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 95–105.
- Hulme, M., Baumfield, V., Livingston, K., & Menter, I. (2009). *The Scottish curriculum in transition: Curriculum for Excellence*. Příspěvek na výroční konferenci British Educational Research Association (BERA), Manchester.
- Humes, W. (2013). The origins and development of curriculum for excellence: Discourse, politics and control. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (s. 13–34). London: Bloomsbury.
- Hutchinson, C., & Hayward, L. (2005). The journey so far: Assessment for learning in Scotland. *Curriculum Journal*, 16(2), 225–248.

- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor a vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis Scholae*, 2(1), 54–66.
- Janík, T., Pešková, K., Janko, T., Spurná, M., & Knecht, P. (2016). *Vnímání kurikulárních změn učiteli ZŠ: shrnutí výsledků dotazníkového šetření. Příspěvek prezentovaný na XXIV. výroční konferenci ČAPV, České Budějovice.*
- Janík, T., Najvar, P., & Jireček, M. et al. (2013). *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy.* Brno: MU.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii.* Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku.* Praha: Karolinum.
- Ježková, V., Krull, E., & Trasbergová, K. (2014). *Školní vzdělávání v Estonsku.* Praha: Karolinum.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103–120.
- Kaščák, O. (2018, 20. dubna). Stratení v preklade – O pútnikoch za fínskym vzdelávaním [blog]. Dostupné z <https://ondrejcasak.blog.sme.sk/c/482515/strateni-v-preklade-o-putnikoch-za-finskym-vzdelavanim.html>
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu.* Praha: SLON.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice.* (4. vyd.) London: Sage.
- Kessels, J., & Plomp, T. (1999). A systematic and relational approach to obtaining curriculum consistency in corporate education. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 679–709.
- Klieme, E., et al. (2004). *The development of national educational standards.* Bonn: BMBF.

- Knecht, P. (2014a). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P. (2014b). Příležitosti k učení: odlišná/různá pojetí konceptu a jeho výzkumné využití. *Pedagogická orientace*, 24(2), 163–184.
- Komise Evropských společenství. (2008). *Zlepšování schopností pro 21. století: agenda pro evropskou spolupráci v oblasti školství*. Brusel: autor.
- Kopecký, M., Brabec, M., Hrubec, M., Kreuzzieger, M., Profant, M., Štěch, O., & Uhde, Z. (2013). *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny*. Praha: Filosofická fakulta UK.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kozák, K. (2007). *Federální vláda nezůstane pozadu: analýza rozšíření pravomocí federální vlády v základním a středním školství v USA* [Pražské sociálně vědní studie. Teritoriální řada, TER-038]. Praha: Univerzita Karlova.
- Kuiper, W.; Nieveen, N.; Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands: A puzzling paradox. In W. Kuiper, J. Berkvens, (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 139–162). Enschede: SLO/CIDREE.
- Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.). (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. Enschede: SLO.
- 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/](http://coeweb.fiu.edu/research_conference/)
- Lasley, T. J. (Ed.). (2012). *Standards and accountability in schools*. Thousand Oaks: Sage.
- Lavonen, J., & Korhonen, T. (2017). Towards twenty-first century education: Success factors, challenges, and the renewal of Finnish education. In S. Choo, D. Sawch, A. Willanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st*

- century: Perspectives, policies and practices from around the world* (s. 243–264). Singapore: Springer.
- Letschert, J. (Ed.) (2005). *Curriculum development re-invented*. Enschede: SLO.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: FF MU.
- Machin, S., McNally, S., & Wyness, G. (2013). *Education in a devolved Scotland: A quantitative analysis*. [Report of the Economic and Social Research Council.] Dostupné z [cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp30.pdf](http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp30.pdf)
- Maršák, J., & Pastorová, M. (2012). *Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Matti, T., Mattson, K., Ramstedt, K. & Wester, A. (2009). Summary and comments. In T. Matti (Ed.), *Northern lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries* (s.187–193). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Mausethagen, S., & Mølsted, Ch. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (2), 30–41. doi: 10.3402/nstep.v1.28520
- McPhail, G., & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: ‘Powerful knowledge’ and ‘21st century learning’. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 53–68.
- Mentlík, P., Slavík, J., & Coufalová, J. (2018). Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*, 8(1), 9–18.
- Meyer, J. W. (2010). World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1–20.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje>. Viz též <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>



- Moore, R. (2006). The structure of pedagogic discourse. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and social change* (s. 742–759). Oxford: OUP.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington: The National Academies Press.
- 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>.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Report brief*. Washington: The National Academies Press.
- NCES. (2017). *The condition of education 2017*. Dostupné z <https://nces.ed.gov/programs/coe/>
- Nilsen, T., & Gustafsson. J.-E. (2014). School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308–327.
- Nusche, D., Radinger, T., Falch T., & Shaw, B. (2016). *OECD reviews of school resources: Denmark*. Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/9789264262430-en
- Oates, T. (2017). *A Cambridge approach to improving education. Using international insights to manage complexity*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- OECD. (2015a). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264234833-en

- OECD. (2015b). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/improving-schools-in-scotland.htm>
- OECD. (2015c). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z [www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf).
- OECD. (2018a). *The future of education and skills. Education 2030*. Dostupné z [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2018b). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Paterson, L. (2014). Education and opportunity: is the UK departing from a common tradition? *Journal of the British Academy*, 2, 101–123.
- Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae*, 12(1), 69–93.
- 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.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2017). Teoretický model pro výzkum vnímání kurikulárních změn učiteli ZŠ. *Orbis scholae*, 11(2), 99–124.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London: A&C Black.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2017.1402367
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Advisory report*. Dostupné z [https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2016/04/160412-Eindadvies\\_Onderwijs2032\\_UK.pdf](https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2016/04/160412-Eindadvies_Onderwijs2032_UK.pdf)
- Porubský, Š., & Pešková, K. (2018). (Eds.). (2018). *Kurikulární reforma v ČR a SR 10 let poté: bilance a výzvy pro současnou školu [speciální číslo]*. *Orbis scholae*, 12(1).

- Porubský, Š., Wolhuter, Ch., Kosová, B., Walterová, E., Janík, T., Mužík, V.,... & Petrasová, A. (2016). *Premeny školského kurikula: slovenská a česká skúsenosť*. Banská Bystrica: Belianum.
- Priestley, M. (2012). Curriculum for Excellence: transformational change or business as usual? *Interacções*, 8(22), 178–195.
- Priestley, M. (2016, 17. 2.). Expert interview. Stirling, University of Stirling.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: A&C Black.
- Priestley, M., & Humes, W. (2010). The development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345–361.
- Priestley, M., & Minty, S. (2012). *Developing Curriculum for Excellence: Summary of findings from research undertaken in a Scottish local authority*. Stirling: University of Stirling.
- Priestley, M., & Minty, S. (2013). Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but...'. *Scottish Educational Review*, 45(1), 39–52.
- Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *Curriculum Journal*, 29(2), s. 151–158.
- Priestley, M., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, 25(1), 50–75.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s. 187–201). London: Sage.
- Pritchett, L. (2013). The World Bank and public sector management: what next? *International Review of Administrative Sciences*, 79(3), 413–419.
- Pritchett, L., Woolcock, M., & Andrews, M. (2010). *Capability traps? The mechanisms of persistent implementation failure*. CGD Working Paper 234. Washington, D.C: Center for Global Development.
- Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí*. Praha: Wolters Kluwer.



- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Pupala, B., Kaščák, O., & Humajová, Z. (2007). Rub a líce kurikulárnej transformácie. In O. Kaščák & K. Žoldošová, (Eds.), *Námety na reformu počiatočného vzdelávania* (s. 17–72). Bratislava: Renesans.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346–378.
- Rada Evropské unie. (2010, 30. listopadu). Závěry rady o zvyšování úrovně základních dovedností v rámci evropské spolupráce v oblasti školství pro 21. století. Úřední věstník Evropské unie, C 323, 11–14.
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2002). *National curricula: World models and national historical legacies*. Stanford: University.
- Redding, S. (2006). *The mega system. Deciding. Learning. Connecting*. Lincoln: Academic Development Institute.
- Renkema, W.-J. (1998). Knowledge of the traveler: case study research and the problem of generalizability. *Tertium Comparationis*, 4(1), 21–36.
- Roberts, N. (2017). *FAQs: Academies and free schools*. House of Commons Library Briefing Paper 7059. London: House of Commons Library. Dostupné z <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07059/SN07059.pdf>
- Roberts, N. (2018). *The school curriculum in England*. House of Commons Library Briefing Paper 6798. London: House of Commons Library. Dostupné z <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06798/SN06798.pdf>
- Rodová, V., Horká, H., & Lojdová, K. (2017). Rozhovor s Vladimírou Spilkovou o školní reformě a podobách současné školy. *Komenský*, 143(1), 5–12.
- Rosenmund, M. (2016). Propedeutics to an international comparative analysis of state-based curriculum-making. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 815-832.
- 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.
- Řezníčková, D., Marada, M., & Hanus, M. (2014). Geographic skills in Czech curricula: analysis of teachers' opinions. In D. Schmeinck & J. Lidstone (Eds.), *Standards and research in geography education – Current trends and international issues* (s. 35–47). Berlin: Mensch Buch Verlag.
- Sahlberg, P. (2015, 25. března). *Finland's school reforms won't scrap subjects altogether*. Dostupné z <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328>
- Sahlgren, G. H. (2015). *Real Finnish lessons. The true story of an education superpower*. London: Center for Policy Studies.
- 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.
- Scottish Executive (2000). *The structure and balance of the curriculum*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Scottish Executive. (2004). *A Curriculum for Excellence*. Edinburgh: autor.
- Scottish Executive. (2006a). *Ambitious, excellent schools: our agenda for action*. Edinburgh: autor.
- Scottish Executive. (2006b). *A Curriculum for Excellence: Progress and proposals* [A paper from the Curriculum Review Programme Board]. Edinburgh: autor.
- Scottish Executive. (2007). *OECD review of the quality and equity of education outcomes in Scotland: Diagnostic report*. Dostupné z <https://www.oecd.org/edu/school/39744132.pdf>
- Scottish Government. (2008). *Building the curriculum 3 – a framework for learning and teaching*. Dostupné z <https://www.education.gov.scot/Documents/btc3.pdf>
- Scottish Government. (2016). *Assessing children's progress*. Dostupné z <http://news.gov.scot/news/assessing-childrens-progress>

- Scottish Government. (bez data). *Curriculum for Excellence: Experiences and outcomes*. Dostupné z [www.education.gov.scot/Documents/all-experiences-and-outcomes.pdf](http://www.education.gov.scot/Documents/all-experiences-and-outcomes.pdf)
- Schoenfeld, A. H. (2004). Math wars. *Educational Policy*, 18(1), 253–286.
- Schriewer, J. (2012). Editorial: Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411–422.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Silova, I. (Ed.) (2010). Rediscovering post-socialism in comparative education. In I. Silova (Ed.), *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education* (s. 1–24). Bingley: Emerald.
- Silova, I., & Rappleye, J. (2015). Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives and a noisy conversation. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 1–7.
- Sinnema, C., & Aitken, G. (2013). Emerging international trends in curriculum. In M. Priestley & G. J. J. Biesta, *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (s. 141–163). London: Continuum.
- Sivesind, K., & Westbury, I. (2016). State-based curriculum work and curriculum-making: Norway's Læreplanverket 1997. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 766–782.
- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), 4–19.
- 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.
- Smith, J., & Jackson, D. (v tisku). *A cuckoo in the nest? Powerful knowledge in English history education discourse*.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Shared sense-making strategies in curriculum reform: District-level perspective. *Improving Schools*, 21(2), 111–126.

- Sousa, F. (2013). Portugal – The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens, J. (Eds.). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (s. 189–210). Enschede: SLO.
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: the US experience. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 541–561
- Spring, J. (2019). *Global impacts of the Western school model. Corporatization, alienation, consumerism*. New York: Routledge.
- Spurná, M., & Knecht, P. (2018). Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*, 23(1), 29–54.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E., & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1–2), 1–12.
- Stará, J. (2011). Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. *Pedagogika*, 61(3), 290–305.
- Steiner, D. (2017). *Curriculum research: What we know and where we need to go*. Available at <https://standardswork.org/wp-content/uploads/2017/03/sw-curriculumresearch-report-fnl.pdf>.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending. World yearbook of education 2012* (s. 3–17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2).
- Stenersen, Ø., & Libæk, I. (2007). *The history of Norway*. Snarøya: Dinamo.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Straková, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 57(1), 21–36.

- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis*, 54(5), 727–748.
- Supovitz, J. (2017). Social media is the new player in the politics of education. *Phi Delta Kappan*, 99(3), 50–55.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5) 615–633.
- Švec, V., Kašpárková, S., & Kavanová, A. (2005). Kurikulum základní školy z pohledu učitelů a žáků středních škol a jejich rodičů: zamyšlení nad výsledky výzkumné sondy. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Orientace české základní školy* (s. 194–204). Brno: Masarykova univerzita.
- Tawil, S., & Locatelli, R. (2015). *Rethinking education towards a global common good?* Dostupné z <https://www.norrag.org/rethinking-education-towards-a-global-common-good/>
- The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. (1997). *Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*. Oslo: Norwegian Board of Education. Dostupné z [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Thunqvist, D. P., & Hallqvist, A. (2014). *The current state of the challenges for VET in Sweden*. Dostupné z [http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b\\_se.pdf](http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1b_se.pdf)
- Tupý, J. (2014, 2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1023>
- Uljen, M. (2018). Understanding educational leadership and curriculum reform: Beyond global economism and neo-conservative nationalism.



- Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 196–213.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good*. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- van den Akker, J. (2018a, únor). *Public involvement in curriculum reform in upper secondary education*. Vystoupení na konferenci National Council for Curriculum and Assessment, Dublin.
- van den Akker, J. (2018b, září). *How national curriculum frameworks are developed: A comparative analysis*. Prezentace na konferenci ECER 2018, Bolzano.
- Váňová, R. (2005). Snad ještě není pozdě. *Pedagogika*, 55(1), 1–3.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (Eds.). (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. London: Routledge
- Wahlström, N., Alvunger, D., & Wermke, W. (2018). Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 587–594.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Watson, C. (2010). Educational policy in Scotland: inclusion and the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 93–104.
- Whitcroft, L. (2010). Pohled na finské kurikulum pro základní vzdělávání – 1. díl – Obecná charakteristika. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/finske-kurikulum-1>
- Winter, Ch., & Mills, Ch. (2018). The psy-security-curriculum ensemble: British Values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy*, doi: 10.1080/02680939.2018.1493621

- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., & Baker, D. P. (2014). Comparative education research framed by neoinstitutional theory: A review of diverse approaches and conflicting assumptions. *Compare*, 44(5), 688–709.
- Woods, A. F., Dooley, K. T., Luke, A., & Exley, B. E. (2013) School leadership, literacy and social justice: the place of local school curriculum planning and reform. In I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (s. 509–520). Springer Publishing Company, New York.
- Wyse, D., Hayward, L., & Pandya, J. (2016). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. London: Sage.
- Yates, L., & Young, M. (2010). Globalisation, knowledge and the curriculum. *European Journal of Education*, 45(1), 4–10.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28.
- 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.
- Zakaria, F. (2016, 29. února). Centristé se drží. *Respekt*, 27(9), 15.
- Záleská, K. (2015). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia Paedagogica*, 20(1), 117–132.



## Summary

In recent years, it has been possible to see renewed interest in curriculum theory, policy, and practice in many developed countries. Since the beginning of the 21st century, the “new curricula” have emphasised generic key competences or capabilities and have tended to focus less on subject knowledge and skills. On the other hand, we have also witnessed a renewed theoretical interest in subject-specific knowledge and its role in general education, and the emergence of new curriculum policies following the approach of conservative modernisation. This book analyses these trends by describing and comparing several cases of curriculum making in Western countries.

The introductory chapter provides a very brief outline of the theoretical framework and research methodology. We used the theories of comparative education (new institutionalism, policy borrowing approach) that proved to be suitable for the analysis of domestic political or economic reasons for introducing reforms from a supranational level and for the explanation of local translation, i.e. local adaptation, modification, or reframing of an imported reform. In the area of curriculum theory, the focus of our work was the post-Bernsteinian theory of knowledge and the social realist approach.

The second chapter describes the most recent educational initiatives of international and transnational organisations, with special emphasis on UNESCO, the OECD, and the European Union. Next, we analysed in detail two jurisdictions within the United Kingdom: the cases of England and Scotland document different curricular approaches as manifested in the recent revision of the National Curriculum for England and in the Scottish Curriculum for Excellence. The Scottish Curriculum is generally considered as a typical “new curriculum” and a model case of the global transformation of curricular practice at the beginning of the new millennium. In its emphasis on general competences, an interdisci-



plinary approach, and school autonomy in the creation of curricula it is similar to the Czech framework educational programmes. The latest revision of the National Curriculum for England features a more conservative approach. The introduction of a “British Values” policy documents the impact of recent security concerns on education.

Next, we describe four Nordic curricula. When choosing these cases, a similar systems/different outcomes approach was used. First, we outline some common features of Nordic school systems and the challenges they have faced in recent years. Then we briefly portray the recent reforms in Denmark and Sweden. Two cases are described in more detail: Norway and Finland.

The following chapter covers recent curricular documents from the United States of America. First, we explain the role of national/common standards in the decentralised American educational system. Then three recent national initiatives are described: the Common Core State Standards, the Next Generation Science Standards, and the College, Career, and Civic Life (C3) Framework for social sciences.

In the final chapter, we summarise the trends in two areas: the aims and content of the curriculum (e.g. the role of generic competences and literacies, the revision of subject matter, and well-being as the goal of education), and the processes of curriculum making (the search for a balance between autonomy and centralisation, legitimisation strategies, etc.). The recent trends in both areas are further illustrated using vignettes of recent reform initiatives in Australia, the Netherlands, and Portugal.

## Rejstřík

### A

absence/docházka 73, 116  
akademické učivo 13, 110, 111  
akontabilita 40, 64, 81, 110, 117, 127, 131, 150  
aktérství 17, 53  
aktéři 11  
    komerční 30  
Anglie 50, 71, 130, 135, 142, 148  
aprobace 134  
Austrálie 141, 147, 149  
autonomie 89, 130, 150

### B

Britská Kolumbie 146  
britské hodnoty 70  
budoucnost 132, 134  
byrokracie 73, 85

### C

Cambridge Assessment 30, 65  
CCSS 117, 120  
centralizace 149  
CIDREE 38

### Č

časová zátěž 98  
čtení 135

### D

Dánsko 79, 140  
decentralizace 75, 89, 98, 107, 116, 147  
dějepis 140  
deliberace 143  
Delorsova zpráva 28  
demokracie 139

deregulace 118  
devoluce 44  
disagregace 112, 116  
dobré vládnutí 72  
dovednosti  
    kognitivní a metakognitivní 36  
    měkké 31  
    oborové 68  
    pro 21. století 8, 96  
    profesní 31  
    přenositelné 31  
    sociální a emoční 36  
    technické 31  
    tělesné a praktické 36  
    základní 31, 32, 134

### E

Education at Glance 32  
EERA 7, 38  
encyklopedismus 48  
esencialismus 61, 88  
Estonsko 146  
EuroACS 39  
Evropská unie 28, 36, 40, 130, 133  
excelence 109  
externalizace 81

### F

fidelita 17  
Finsko 25, 98, 130, 137, 146

### G

gramotnost 32, 35, 38, 49, 56, 80, 92, 134, 148  
    datová a digitální 35  
    finanční 33  
    stará a nová 135  
    zdravotní 35

## H

hodnoty a postoje  
jako cíl kurikula 36  
hranice 31, 130  
humanistická pedagogika 18

## Ch

chlapci (znevýhodnění) 80

## I

identita 8, 30, 45, 131, 139  
implementace 16, 58  
indikátory 57, 111, 115  
informatika 50, 62, 123, 135  
inkluze 80, 106, 108, 109  
inspekce 44, 70, 75, 98  
institucionalismus 18  
Irsko 143  
IVŠV 39

## J

jazyk reformy 17, 34

## K

Kanada 146, 148  
kánon 13, 89, 131  
kapacita 42, 130  
každodennost 14  
Kompas učení 34  
kompetence 42, 76, 81, 94, 97, 130, 137  
globální 33  
klíčové 31, 36, 133  
terminologie 130  
transformativní 35  
transverzální 102, 135  
typologie 133  
základní 133  
konkurenceschopnost 109

konstruktivismus 14, 18, 48, 75  
konvergence 40  
konzervatismus 76, 131  
konzervativní revoluce 9  
konzum 20  
kultura  
národní 131  
kulturní nástroj 134  
kulturní války 118  
kurikulární rámec 11  
kurikulární studia 7  
kurikulární války 140  
kurikulum  
jádrové 88  
modernizace 129  
nové 8, 13, 129, 133  
reforma 15, 17, 129  
statutární 63  
terminologie 17  
zužování 119

## L

legitimizace 143

## M

Massachusetts 108  
matematika 135  
mezinárodní organizace 28  
mezipředmětový modul 103, 141  
migrace 73, 80, 85  
militarizace školy 71  
mocné vědění 14  
multikulturalita 141

## N

náboženská výchova 62  
nadnárodní organizace 28  
Národní ústav pro vzdělávání 39  
NCCA 143

NCLB 16, 111  
Německo 140  
neoliberalismus 18, 111  
nerovnost 8, 13  
New Public Management 73  
NGSS 119  
Nizozemsko 132, 144, 148  
Norsko 84, 146  
nová média 135, 138  
nová sociologie vzdělávání 13  
Nový Zéland 130

## O

občanská výchova 140  
obranyschopnost 109  
obsah vzdělávání 12  
odcizení 13  
OECD 15, 28, 36, 38, 40, 59, 73, 81, 134  
osnování  
  lineární 69, 94, 136  
  spirální 51, 136

## P

Pearson 30, 40  
periferie 20  
PIAAC 32  
PISA 32, 33, 34, 40, 41, 56, 91, 92, 98, 99,  
  109, 131, 134, 139  
pohyb 138  
  fyzický 80  
pojmy  
  oborové 15, 136  
  průřezové 120  
Portugalsko 150  
postmoderna 12, 13, 14, 75  
postpravdivost 75  
postsocialismus 7  
práva dítěte 44  
progresivismus 48, 146

předimenzovanost kurikula 55  
předmět (školní) 131, 136  
  revize 136  
  společenskovědní 139  
psaní 135

## R

recentralizace 9, 90  
rekonceptualizace 12  
rekontextualizace 17  
rozvoj  
  inkluzivní 33  
  udržitelný 29  
růst. viz rozvoj  
RVP 9, 31, 42, 84, 91, 94, 107, 122, 130

## S

scénáře pedagogické budoucnosti 8, 14  
sekularizace 20  
sekuritizace vzdělávání 71  
Singapur 146  
Skotsko 60, 130, 135, 146, 148  
SLO 145, 147  
sociální konsenzus 73  
sociální realismus 13  
spokojenost 16, 44, 49, 80, 102, 106, 116,  
  138  
sport 138  
spravedlivost 82, 93, 102, 106, 109, 110  
standardy 11, 54, 81, 109, 110, 113, 134  
  Common Core. viz CCSS  
  minimální 74, 110  
  náročné 110  
  přírodovědného vzdělávání 119  
STEM 38, 97, 123, 135  
strategie  
  národní 135  
struktura  
  konceptuální 136



střední úroveň řízení 128  
Světová banka 31, 32, 40

## Š

škola

celodenní 140  
jednotná 72, 79, 86  
kultura 102  
soukromá 73, 75, 108  
význam v současnosti 31  
školní den 80  
Švédsko 79, 130

## T

teorie

světového systému 20  
zápůjček 18  
terorismus 139  
testování 57, 62, 81, 92, 98, 109, 110  
tradice 132  
trh ve školství 73, 75, 118  
trivium 134  
tvorba kurikula ve škole 89, 150  
tvořivé myšlení 33

## U

učitelé 144  
UNESCO 28, 40  
USA 128, 135, 141, 142, 147

## V

vize 144  
volba školy 92, 106  
výchova  
občanská 146  
výrazy 68  
vyučování  
efektivní 34

konstruktivistické. viz konstruktivismus

transmisivní 48, 54, 75

vzdělávání

odborné 78

## W

Wales 50, 130, 148

WHO 40

## Z

zápůjčky. viz teorie zápůjček

zdraví 138

zkušenosti

jako vzdělávací cíl 51

znalosti 58, 76

alternativní 30

epistemické 36

interdisciplinární 36

oborové 36

procedurální 36

tacitní 131



**KURIKULUM  
ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ  
ZAHRANIČNÍ REFORMY  
V 21. STOLETÍ**

Dominik Dvořák  
Jakub Holec  
Michaela Dvořáková

Praha 2018

Vydala:  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Obálka, grafická úprava, sazba:  
Daniela Danielová

Vytiskla:  
Tiskárna Nakladatelství Karolinum

Počet stran: 184

