

# Curriculum for Excellence: kurikulum založené na kompetencích a zkušenosti z jeho implementace<sup>1</sup>

JAKUB HOLEC, DOMINIK DVOŘÁK

**Abstrakt: Druh studie** – Případová studie popisuje charakteristiky skotského kurikula všeobecného vzdělávání a vývoj za deset let od počátku kurikulární reformy.

**Hlavní téma** – Skotské Curriculum for Excellence (CfE) je obecně považováno za modelový případ celosvětové proměny kurikulární praxe na počátku nového tisíciletí. Zdůrazněním obecných kompetencí, interdisciplinárního přístupu a autonomie škol při utváření kurikula se podobá českým rámcovým vzdělávacím programům.

**Posloupnost výkladu** – Jsou uvedena konceptuální východiska pro klasifikaci kurikula i odpovídající reformy a stručně je charakterizována metoda studie jedné země. Popisujeme vzdělávací systém Skotska, vznik nového kurikula, jeho strukturu, přijetí ve školách. Důraz klademe na vývoj kurikula a všeobecného školství od zahájení reformy a na současné diskuse i úpravy kurikulární politiky.

**Závěry** – Skotská kurikulární reforma je odvážná a inovativní v celkových cílech, ale málo specifická v jejich monitorování a naplňování. Současné úpravy stavějí do popředí základní gramotnosti i celkovou pohodu dětí a posilují roli externího hodnocení výsledků žáků a škol.

**Klíčová slova:** kurikulum, Curriculum for Excellence, klíčové kompetence, kurikulární reforma, Skotsko.

## ÚVOD

Skotské Curriculum for Excellence (CfE) je obecně považováno za významný mezník nejen pro vzdělávací systém Skotska. Je popisováno jako modelový případ celosvětově se projevující proměny kuri-

kulární praxe na počátku nového tisíciletí (Priestley & Biesta, 2013), která znamenala rozchod se zhruba dvě dekády trvajícím dominantním přístupem představovaným zejména anglickým Národním kurikulem. Skotské kurikulum založené na ideji obecných *kompetencí* (označovaných v CfE spí-

<sup>1</sup> Text je výstupem grantu GA ČR „Národní trendy v kurikulu školního vzdělávání a jejich působení v národním vzdělávacím systému“ (15-25137S).



še 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 seznámit se s CfE 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 na 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 přehlízet, že domácím kontextem vývoje kurikula byl rostoucí politický vliv skotských nacionalistů. To může přispívat k pozoruhodnému jevu, že přes nadnárodní unifikující vlivy dochází (přínejmenším na diskurzivní úrovni) 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, což je analytickým cílem naší práce. 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 ge-

neral education, BGE), která končí zhruba ve třetím ročníku nižší sekundární školy.<sup>2</sup>

CfE je svými tvůrci považováno za jeden z nejvíce ambiciózních projektů, který kdy byl v historii skotského školství realizován a který 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 příloha). 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.

## TEORETICKÝ RÁMEC

Kurikulární reformy lze analyzovat prostřednictvím mnoha teoretických rámců, které poskytuje mj. didaktika, srovnávací pedagogika, politologie nebo teorie změny. Je to důsledkem toho, že současné srovnávací případové studie uplatňují multioborový pohled a popisují často více úrovní od nadnárodní po školní. Uvedeme proto jen několik konceptů významných pro interpretaci našeho případu.

<sup>2</sup> Z hlediska ISCED, v britském kontextu se dělení sekundární školy na nižší a vyšší obvykle neuznává.



Stenhouse (1975) a Kelly (1999) vymezují tři přístupy k tvorbě kurikula:

- *Kurikulum jako obsah* – za východisko se považuje výběr a specifikace vzdělávacího obsahu, tedy co bude předmětem vzdělávání. Hlavní otázka je, *jaký obsah bychom měli učit?*
- *Kurikulum jako produkt* – vychází od specifikace výstupů jako produktů vzdělávání. Hlavní otázkou je, *jak prokážeme, že žáci dosáhli stanovených výstupů vzdělávání?*
- *Kurikulum jako proces* – východiskem je specifikace dlouhodobých cílů vzdělávání a výběr vhodných metod a obsahů, které nejlépe odpovídají smyslu kurikula. Podle Kellyho (1999) tento typ nejvíce respektuje povahu dítěte, a je tedy nejvhodnější z hlediska vzdělávání, které předpokládá centralitu žáka ve vzdělávacím procesu.

Zpráva OECD (2015, s. 116–118) současné kurikulární reformy třídí podle dvou aspektů: 1. Jak odvážné (bold) 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?

Na základě uvedených dvou hledisek lze vymezit první skupinu jako svým pojetím málo odvážné, ale důsledně implementované reformy.<sup>3</sup> Mnohé reformy

(USA, Anglie, do určité doby i Ontario) 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 prokázat pokrok (měřením výsledků). Nevýhodou 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. Druhou skupinu představují 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. Jako optimální se proto jeví reforma, která by byla odvážná i dostatečně specifická. Nadějně se v tomto směru jeví ontarijský systém, který se od prvního typu (specifické, omezené cíle) posunuje k reformě s širšími, ale specifikovanými cíli (např. celková pohoda žáků, rostoucí důvěra ve veřejný vzdělávací systém). Jak ukážeme dále, skotská reforma se řadí spíše k druhé skupině odvážných, ale nespecifických reform, a je klíčovou otázkou, zda si dokáže uchovat své pozitivní rysy a překonat slabiny, anebo zda bude nahrazena reformou prvního typu.

Jak vyplývá z předchozího odstavce, kritickým aspektem každé reformy je zvládnutí přechodu od koncepčního dokumentu ke každodenní praxi ve školách. V důsledku opakované reinterpretata-

<sup>3</sup> Uvedená typologie je samozřejmě jen jedním z možných pohledů. Například americké reformy mohou být charakterizovány 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.



**Obř. 1.** Schéma vzniku implementační mezery při cestě idejí vzdělávací politiky vzdělávacím systémem (Priestley, expert interview, 17. 2. 2016)

ce původních záměrů vzdělávací politiky na různých úrovních vzniká implementační mezera (Cairney, 2009; Priestley & Minty, 2013). Výsledkem je, že původní záměry vzdělávací politiky jsou rozdílně chápány při jejich přechodu z makroúrovně na mikroúroveň vzdělávacího systému (Blase & Bjork, 2010, s. 239). V českém pedagogickém výzkumu se v souvislosti se zaváděním vzdělávacích intervencí a následnou reinterpretací původních záměrů nebo plánů využívá pojmu implementační fidelita (Stará, 2011).

Za makroúroveň při tom můžeme považovat i mezinárodní vlivy, které se „překládají“ do vzdělávací politiky, a až další rovinou je překlad politických cílů do kurikulárního dokumentu a dále do školního vzdělávacího programu a vyučovací praxe. V některých kurikulárních dokumentech je složitost procesů (příkladů kurikula) a aktivní součinnost aktérů anticipována,

považována za žádoucí, podporována. V jiných kulturách může být naopak vyžadována fidelita (asijské země), očekává se, že učitel bude předávat kurikulum bez velkých modifikací. Pro naši situaci se jeví relevantní zjištění Marka Priestleyho o reformě ve Skotsku – učitelé se naučili používat nový jazyk (terminologii nového kurikula), ale ve skutečnosti pokračují ve staré praxi. Jde o problém, kdy mají učitelé „falešně jasno“ (termín M. Fullana) o záměrech inovace, popř. se jim zdá, že požadavky reformy stejně už dávno ve své praxi naplňovali. Reformám při tom nevzdorují jen učitelé, ale významné mohou být i postoje žáků nebo rodičů (Levin, 2000; Švec, Kašpárková & Kavanová, 2005; Straková, 2007).

## CÍL A METODA STUDIE

V českém pedagogickém výzkumu již byly popsány vzdělávací systémy Spojeného

království včetně Skotska (Ježková, Dvořák & Chapman, 2010). Analyticko-srovnávací studie Walterové (1994) se podrobně věnuje též skotskému kurikulu. Naše studie navazuje na práce těchto autorů, přičemž jejím cílem je shrnout novější vývoj skotského kurikula, který v uvedených pracích již není zachycen, zejména zkušeností z implementace kurikulární reformy ve Skotsku s časovým odstupem více než jednoho desetiletí od jejího počátku.

Ve srovnávací pedagogice trvá diskuse o místě 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 komparativistické 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 studie, které analyzují dva nebo více případů způsobem, který umožňuje lépe pochopit, proč určité iniciativy fungují či nefungují (Rabušicová & Záleská, 2016). I pokud by studie jedné země nebyla považována za dostatečně „srovnávací“, je to stále legitimní metoda sociálněvědního výzkumu (fundamentální např. při analýze veřejných politik). V naší stati chceme především informovat o konkrétním procesu, a tím umožnit zainteresovanému čtenáři (který je obeznán s průběhem české ku-

rikulární reformy) naturalistickou či fuzzy generalizaci (Bassey, 2006; Stake, 1995; Stake & Trumbull, 1982).

Nejde o studii svrchovaného státu (i když jí může brzy být). Pro analýzy na úrovni regionů 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 zaměřit například na příčiny rozdílných vzdělávacích výsledků či jiných relevantních indikátorů (Culpepper, 2005). Případ Skotska tak může být porovnáván s Anglií, Walesem či Severním Irskem, popř. dalšími anglofonními zeměmi (Priestley & Sinnema, 2014).

Vycházeli jsme z kurikulárních textů, ale také dalších oficiálních dokumentů, které byly vydány v různých fázích implementace CĚ skotskými orgány. Kromě toho jsme využili dokumenty nadnárodních organizací, mimo jiné obsáhlé externí hodnocení CĚ a jeho zavádění (OECD, 2015). Druhým zdrojem byla bohatá akademická literatura o skotské reformě, knižní i časopisecká. Pro popis nejnovějšího vývoje jsme využili i skotský denní tisk. V této souvislosti je zajímavé, že v odborných i politických kruzích je sice vyslovována řada názorů na CĚ, avšak i v zemi s rozvinutou akademickou kulturou chybí rozsáhlejší empirický výzkum (prováděný nezávislými pracovišti) zjišťující, jak se reforma daří (OECD, 2015, s. 18).

Přes právě uvedenou závažnou výhradu je k dispozici velmi bohatý materiál. Pro



lepší orientaci v něm byl proveden na počátku práce rozhovor s odborníkem, kterým byl Mark Priestley, profesor skotské univerzity ve Stirlingu a ředitel na kulturní bádaní zaměřené expertní skupiny *Stirling Network for Curriculum Studies*. Rozhovor s odborníkem (*expert interview*) představuje běžně využívanou metodou sběru dat v sociálněvědním výzkumu, která efektivně poskytuje úvodní vhléd do problematiky a umožňuje jasnější utřídění myšlenek (Bogner & Menz, 2009).

Obecné principy kurikula ilustrujeme prostřednictvím příkladů z oblasti přírodních věd.

## SKOTSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM

Ve Skotsku byl již v 17. století a zejména v průběhu století 18. 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 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, zatímco v případě Anglie, Walesu nebo Severního Irsku se prosadilo více esencialistické pojetí výuky s menším počtem témat (resp. předmětů vyššího sekundárního vzdělávání) probíraných více

do hloubky (Walterová, 1994; Ježková et al., 2010).

Ve Spojeném království se v posledních desetiletích výrazně projevil 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, v době dokončování tohoto textu (konec roku 2016) je 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 zodpovídá za vývoj a revize národního kurikula, za jeho implementaci na 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 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 systé-  
mu indikátorů pro každou školu. Některá  
data ukazují, že skotský vzdělávací systém  
skutečně přispívá ke snížení rozdílů mezi  
žáky více než např. anglický, i když závis-  
lost vzdělávacích výsledků na původu žáka  
zůstává výrazná.

Zatímco anglické školy od konce osm-  
desátých let 20. století fungovaly v silně  
centralizovaném systému se silnou regu-  
lací vstupů i výstupů, Skotsko tradičně  
uplatňovalo slabší regulaci vstupů a silnější  
regulaci na výstupech vzdělávání. Kuriku-  
lární politika Skotska a její vývoj se vyzna-  
čovaly hledáním rovnováhy mezi centrálním  
řízením a autonomií škol (Walterová,  
1994).

Skotsko se od ostatních částí Spojeného  
království<sup>4</sup> liší formálně i v tom, že současné  
„národní“ kurikulum (CfE) není pro školy  
ze zákona povinné, ale je založeno na prin-  
cipu dobrovolnosti (Hulme et al., 2009;  
Maršák & Pastorová, 2012; Machin et al.,  
2013). Priestley však upozorňuje, že pří-  
padné nepřijetí CfE by dané školy mohlo  
postavit do obtížnější pozice z hlediska in-  
spekční činnosti. Výsledkem je tedy, že té-  
měř všechny školy nové kurikulum přijaly  
(Priestley, 17. 2. 2016). Podle teorie nového  
institucionalismu zákony a závazná naříze-  
ní nejsou jediným mechanismem vedoucím  
ke stejnorodosti škol. Výrazně se uplatňuje  
rovněž konformita – snaha škol vyhovět  
i nepsaným očekáváním a příliš na sebe ne-  
upozorňovat odlišností (Dvořák, 2012b).

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

## KONTEXT VZNIKU NOVÉHO KURIKULA

Skotský vzdělávací systém se vždy od-  
lišoval od Anglie a je obecně považován  
za klíčový výraz skotské národní identity,  
který přetrvál i dřívější tendence směřující  
k centralizaci vzdělávání v rámci Spojeného  
království. Školství ve Skotsku se vyvíje-  
lo relativně nezávisle i navzdory skutečnos-  
ti, že zodpovědnost za skotskou vzdělávací  
politiku byla z Londýna do Edinburghu  
převzena až s ustavením<sup>5</sup> samostatného  
Skotského parlamentu v roce 1999.  
V tomto ohledu je vzdělávací politika cen-  
trem zájmu všech politických stran zasedá-  
jících ve Skotském parlamentu (Walterová,  
1994; Hulme et al., 2009; Watson, 2010;  
Ježková et al., 2010). Se vznikem samo-  
statné skotské vlády se vzdělávací systém  
začal ještě více vzdalovat od vzdělávacích  
systémů ostatních částí Spojeného králov-  
ství (i když možná víc na úrovni rétoriky  
dokumentů než politické a školské praxe,  
jak upozorňuje Paterson, 2014).

Protichůdně k těmto tendencím půso-  
bí globální tlak na sblížení vzdělávacích  
systémů, který souvisí například s účastí

<sup>4</sup> Zejména v Anglii ovšem vzdělávací politika konzervativní vlády vede k expanzi sektoru nezávislých škol, které se nemusejí řídit národním kurikulem.

<sup>5</sup> Historický skotský stavovský parlament existující od 13. století roku 1707 splynul s anglickým parlamentem a dal tak vznik britskému parlamentu sídlícímu ve Westminsteru.



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 celosvětovému 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 nová skotská exekutiva zavázala provést zásadní revizi skotského 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). V roce 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 už 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>6</sup> pokrýval vzdělávání

<sup>6</sup> Byl reakcí na Munnovu zprávu z roku 1977, která se zabývala otázkou podoby kurikula a jež zásadně změnila předchozí paradigma tvorby kurikula (Walterová, 1994).





ve třetím a čtvrtém 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, které jsou potřeba do budoucího studijního i pracovního života (Humes, 2013). Z tohoto důvodu CfE znamená výrazný odklon od transmisivního vzdělávání, které bylo do té doby ve Skotsku silně encyklopedické, k více progresivně/konstruktivisticky orientovanému přístupu (Walterová, 1994; Hutchinson & Hayward, 2005; Young, 2008; Priestley & Sinnema, 2014).

V roce 2004 byl publikován rámec 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.

## STRUKTURA A OBSAH CfE

Již v úvodu jsme uvedli, že osu kurikula tvoří čtyři klíčové kompetence, které se staly i jakýmsi reklamním sloganem CfE: cílem jsou úspěšní studenti, sebevědomí jedinci, odpovědní občané a přínosní spolupracovníci (Scottish Executive, 2004; Priestley & Sinnema, 2014). 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* (viz příloha). CfE se opírá o sedm obecných principů, které je důležité v přípravě, realizaci a hodnocení výuky uplatňovat: náročnost a radost z učení; šířka; hloubka; gradace; individuální přístup a volba; koherence; významnost (podrobněji viz příloha). Rozvoj jednotlivých způsobilostí se uskutečňuje v celkem osmi vzdělávacích oblastech (tab. 1). 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 (health and wellbeing) a základních gramotností (literacy/numeracy across learning).



**Tab. 1.** Srovnání vzdělávacích oblastí a předmětů vzdělávání v kurikulech Anglie, Walesu a Skotska

1988 National Curriculum (Anglie a Wales)	2014 National Curriculum (Anglie)	2015 Curriculum for Wales	2004 Curriculum for Excellence (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	design a technologie	technologie
	informatika	informační technologie	
zeměpis	zeměpis	humanitní obory	společenské vědy
dějepis	dějepis		
tělesná výchova	občanská výchova		
	tělesná výchova	výchova k tělesnému a duševnímu zdraví	výchova k tělesnému a duševnímu zdraví
výtvarná výchova	výtvarná výchova	umělecké výchovy	umělecké výchovy
hudba	hudba		
	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 celkem 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.

Například vzdělávací oblast *přírodní vědy* (science) zahrnuje výstupy a zkušenosti biologie, chemie, fyziky a environmentálního vzdělávání. Hlavním cílem přírodovědného vzdělávání má být podpořit, pěstovat a udržovat v dětech a mladých lidech zvědavost, myšlení a kladení otázek. V počátečních fázích vzdělávání kurikulum prosazuje učení prostřednictvím hry, praktických zkušeností, diskuze 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

**Tab. 2.** Zkušenosti a výstupy vymezené pro jednotlivé fáze vzdělávání v rámci tématu *Biodiverzita a vztahy mezi organismy a prostředím* (Biodiversity and interdependence) (Scottish Government, bez data).

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



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 celkem pěti oblastí:

- planeta Země;
- síla, elektrická energie a vlnění;
- biologické systémy;
- materiály;
- přírodní vědy v reálném světě.

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, 17. 2. 2016).

## 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 všechna tři Kellym (1999) uvedená východiska. 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 aktivní roli 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 na školách. Jednalo se o zjišťování postojů sedmi set učitelů primárních a sekundárních škol. Většina z dotázaných učitelů považuje CfE za srozumitelné, souhlasí jeho s celkovou filozofií a interdisciplinárním pojetím výuky. Na druhou



stranu jen menšina z dotázaných učitelů 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 vyvozo-

vat, 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. Případně nepřijetí CFe školami by tedy s velkou pravděpodobností vedlo ke komplikovanější situaci v ohledu na inspekční činnost ze strany Education Scotland (Priestley, 2016).

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. Tabulka 2 představuje konkrétní příklad učebního plánu, v němž jsou k osmi oblastem vzdělávání podle CFe přiřazeny předměty v tradičním akademickém pojetí. 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 odškrtnutí dosažených výstupů bez dostatečného důrazu na kvalitu jejich osvojení.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Struktura CFe je totiž složitější, než jsme z důvodu přehlednosti naznačili. Namísto 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).



**Tab. 3.** 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 ze strany všech politických stran Skotského parlamentu</li> <li>Podpora cílů a principů kurikula ze strany učitelů</li> <li>Přijetí kurikula a jeho implementace téměř všemi školami</li> <li>Rozrůznění přístupů ve vzdělávání a učení</li> <li>Přehled o problémech a slabých místech 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>

**Tab. 4.** Učební plán školy St Thomas of Aquin's High School s členěním předmětů a jejich hodinovými dotacemi pro úroveň vzdělávání S1 a S2 (upraveno podle St Thomas of Aquin's, curriculum for Excellence, S1 Information Evening Presentation 25. 1. 2016; (laskavě poskytl M. Priestley)

	Language	Mathematics	Social Subjects	Science	Expressive Arts	Technologies	Health and Wellbeing	Religious Education
S1 Curriculum počty hodin	8	4	4	3	5	4	3	2
	English (5) Modern Langs (3)	Maths	Geography History Modern Studies Bus Studies	Integrated Biology Chemistry Physics	Art & Design (2) Music (2) Drama (1)	Computing (1) Technical (2) Home economics (1)	PE (2) PSE (1)	RE

	Language	Mathematics	Social Subjects	Science	Expressive Arts	Technologies	Health and Wellbeing	Religious Education
S2 Curriculum počty hodin	7	5	4	4	4	4	3	2
	English (4) Modern Langs (3)	Maths	Choose 2 from Geography History Modern Studies Bus Studies	Choose 2 from Biology Chemistry Physics	Choose 2 from Art & Design Music Drama Dance	Choose 2 from Computing Technical Home economics	PE (2) PSE (1)	RE



## 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 labouristé). 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 mimo jiné poklesem úrovně základních dovedností 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 ve směr již dříve).<sup>8</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 *biodiverzita 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,

<sup>8</sup> Pokud jde o šetření TIMSS, Skotsko se naposledy zúčastnilo v roce 2007, avšak do následujících cyklů 2011 a 2015 se již nezapojilo.



Tab. 5. Ukázka indikátorů pro přírodní vědy (první verze návrhu z října 2016)

Biodiverzita a vztahy mezi organismy a prostředím – počáteční úroveň	
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 dřívě žijící.</li> <li>• Popisuje charakteristiky živých organismů a jak na sobě vzájemně závisí, například závislost mláďat na rodičích.</li> </ul>

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.

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 uživatelský 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).

## SROVNÁNÍ / DISKUSE

Skotský přístup k tvorbě politik – nejen v oblasti vzdělávání – zahrnuje nejen procesy postupující shora dolů, ale také zespona nahoru. Široký okruh aktérů dostává prostor vyjádřit svoje 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 hodnotících a kauzálních soudů v sociálních vědách: ani špičkoví experti se neshodnou o tom, jaký je vztah mezi reformou a vývojem vzdělávacích výsledků žáků. Z námi citovaných autorů stojí na jedné straně například Priestley, podle něž problém není v pojetí kurikula, ale





v jeho nedůsledném uvedení do života, v implementační mezeře. Shoduje se se zprávou OECD (2015), jež vybízí k větší odvaze v rozvíjení reformy, i s názory učitelských odborů, které poukazují na časovou a byrokratickou zátěž spojenou s realizací reformy. V této situaci jde podle Priestleyho o to „neztratit nervy“ a neustoupit od principů reformy.

Opačný pól diskuse představuje Pater-son (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 (2015). 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 odvázný 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 (2015) potřebuje uchovat vize, ale doplnit je konkrétními cíli, například 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 aktérům 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.

## ZÁVĚR

Zatímco v České republice se mluví o doznívající či vyhlásené 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 stále 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 roz-

hodnutí této diskuse nemusejí síly sociálních věd stačit. Reflexe reformy vede k platičtějšímu 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.

**Poděkování:** *Děkujeme profesoru M. Priestleyemu z University of Stirling za ochotu při konzultacích a za poskytnuté materiály, které nám pomohly při tvorbě článku. Připomínky obou recenzentů nám ukázaly cestu k zpřesnění našich formulací.*

#### LITERATURA

- Bassey, M. (2006). *Case study research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press – McGraw-Hill.
- 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, *Second international handbook of educational change* (s. 237–258). Dordrecht: Springer.
- 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.
- Bruner, J. S. (1964). *Vzdělávací proces*. Praha: Interní tisk. [Přetištěno SPN, 1965].
- 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.
- 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.
- Education Scotland. (bez data). *Principles for curriculum design*. Dostupné z <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisthecurriculumorganised/principles/>
- 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.



- 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>
- 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)
- 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.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Janík, T., Pešková, K., Janko, T., Spurná, M., & Knecht, P. (2016). *Vnímání kurikulárních změn učitelů ZŠ: shrnutí výsledků dotazníkového šetření*. Příspěvek prezentovaný na XXIV. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu, České Budějovice.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice*. (4. vyd.) London: Sage.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172.
- 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.
- OECD. (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/improving-schools-in-scotland.htm>
- Paterson, L. (2014). Education and opportunity: is the UK departing from a common tradition? *Journal of the British Academy*, 2, 101–123.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London: A&C Black.
- Priestley, M. (2012). Curriculum for Excellence: transformational change or business as usual? *Interacções*, 8(22), 178–195.
- Priestley, M. (17. 2. 2016). *Expert interview*. 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., 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.



- 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., & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *Curriculum Journal*, 25(1), 50–75.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346–378.
- Renkema, W.-J. (1998). Knowledge of the traveler: case study research and the problem of generalizability. *Tertium Comparationis*, 4(1), 21–36.
- 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, Education Department. (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 [www.education.gov.scot/Documents/btc3.pdf](http://www.education.gov.scot/Documents/btc3.pdf)
- 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)
- Scottish Government. (2016). *Assessing children's progress*. On-line <http://news.gov.scot/news/assessing-childrens-progress>
- 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.
- 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-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323–342.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Publishers.



- 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.
- 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: zamýšlení nad výsledky výzkumné sondy. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Orientace české základní školy* (s. 194–204). Brno: Masarykova univerzita.
- 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.
- 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.

Mgr. Jakub Holec,  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta;  
e-mail: holec.jakub@gmail.com

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.,  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta;  
e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

## HOLEC, J., DVOŘÁK, D. Curriculum for Excellence: A curriculum based on competences and experiences from its implementation

**Type of study** – A case study is describing the characteristics of the Scottish curriculum of general education and its evolution in ten years from the beginning of curricular reform.

**Main theme** – The Scottish Curriculum for Excellence (CfE) is generally considered a model for global transformation of curricular practice at the beginning of the new millennium. In its emphasis on general competences, an interdisciplinary approach and school autonomy in the creation of curricula it is similar to the Czech framework educational programmes.

**Order of exposition** – The article presents the conceptual starting points for the classification of curricula and corresponding reforms and gives a brief characterisation of the method of the study of one country. We give an account of the Scottish educational system,



*the development of the new curriculum, its structure and its acceptance in schools. We put the stress on the evolution of the curriculum and general schooling from the launch of reform and on the current discussion and modifications of curricular policy.*

**Conclusions** – *The Scottish curricular reform is audacious and innovative in its overall goals, but insufficiently specific in its monitoring and fulfilment. The current modifications highlight basic literacy skills and the overall comfort of children and are strengthening the role of external assessment of the results of pupils and schools.*

**Keywords:** *Curriculum, Curriculum for Excellence, key competences, curricular reforms, Scotland.*

## PŘÍLOHA

Čtyři kompetence (kapacity):

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

Principy tvořící východisko pro výuku v pojetí CfE:

- náročnost a potěšení (*challenge and enjoyment*) – děti a mladí lidé by měli vnímat vlastní učení jako náročné, zajímavé a motivující;
- šířka (*breadth*) – všechny děti a mladí lidé by měli mít dostatek příležitostí k získání rozmanitých vzdělávacích zkušeností;
- hloubka (*depth*) – vzdělávání by mělo v dětech a mladých lidech plně rozvíjet jejich intelektuální schopnosti;
- gradace (*progression*) – děti a mladí lidé ve věku 3–18 let by měli zažívat spojitý pokrok svého učení v rámci jediného kurikulárního rámce;
- individuální přístup a volba (*personalisation and choice*) – kurikulum by mělo odpovídat individuálním vzdělávacím potřebám a podporovat vlohy a nadání každého žáka a mladého člověka;
- koherence (*coherence*) – vzdělávací aktivity dětí a mladých lidí by se měly spojovat v ucelenou vzdělávací zkušenost;
- významnost (*relevance*) – děti a mladí lidé by měli rozumět smyslu vlastního učení a vzdělávání. (Scottish Government, 2008; Education Scotland, bez data).