

## 4. evropská konference kurikulárních studií Maynooth (Irská republika), 7.–8. června 2019

V současnosti v zahraničí i u nás dochází k nepřehlédnutelnému oživení zájmu o kurikulum a jeho konstrukci. Je proto zřejmě dobře, že se skupina pracovníků a doktorandů Pedagogické fakulty UK mohla účastnit Čtvrté evropské konference kurikulárních studií s navazující letní školou, jež pořádala Evropská asociace kurikulárních studií (EuroACS) ve spolupráci s tematickou sítí Evropské asociace pedagogického výzkumu a Maynoothskou univerzitou.

V posledních letech se o ideovou iniciativu v oblasti cílů a obsahu vzdělávání (tedy kurikula) hlásí nadnárodní aktéři. Susan Robertsonová (Cambridge University) přednesla kritickou analýzu působení OECD jako současného dominantního hráče na poli vzdělávání, přičemž se zaměřila zejména na nový globální rámec kompetencí a konkrétně na měření „globální kompetence“. Kritika OECD a neoliberalismu je poměrně časté téma mezinárodních akademických akcí, přičemž Robertsonová připouští, že je někdy příliš zjednodušená, a proto se pokusila nabídnout diferencovanější obraz. Ani OECD není – nebo přinejmenším nebyla – homogenní skupinou, střetávaly se v ní různé proudy a její politika čerpá z různých zdrojů. Patřily k nim např. Římský klub (orientovaný na udržitelný rozvoj, v sedmdesátých letech minulého století publikoval slavné *Meze růstu*), výzkumy humanistické psychologie, teorie mnoha inteligencí Howarda Gardnera a harvardský projekt Zero (ovlivnily zaměření na kompetence). Přesto v rámci OECD nakonec zvítězilo (podle Robertsonové) spíše technokraticky orientované pojetí. Ekonomické myšlení uplatňuje i na vzdělání „vertikální pohled“ čili žebříčky s vírou v to, že když naučíme země mezi sebou v oblasti školství nebo vzdělávání soutěžit (jako spolu soutěží výrobci na trhu), učení se zlepší.

To se stalo také v případě „globální kompetence“ zařazené do šetření PISA 2018. Její idea není špatná, ale podle Robertsonové získala anglosaskou ražbu. Problémy začnou, když se myšlenka globálního občanství má operacionalizovat pro testování a když se pak na základě testů sestaví žebříček tvrdící, že konkrétní země „produkuje“ globální občany lépe než jiné země. Proto také během tvorby konceptuálního rámce mnohé národní týmy odstoupily.

Širším kontextem pro kritiku směřování OECD byla analýza „soumraku západního (neo)liberalismu“, který se táhne od ropné krize sedmdesátých let a jejích sociopolitických důsledků – posun od státu k trhu a k nárůstu veřejných dluhů. V současném „třídním boji“ vítězí bohatí, stupňují se nerovnosti mezi lidmi, což posiluje rovněž vzdělanostní rozdíly (*educational cleavages*). Je třeba proto sledovat, jak se liší

118 životní cesty v závislosti na získaném vzdělání. Také v České republice čelíme rostoucím nerovnostem, jež mají mj. prostorový charakter (Robertsonová mluví o *hot spots* – místa atraktivní mj. pro komerční subjekty nabízející vzdělání; naproti tomu *cold spots* představují lokality v nějakém smyslu vyloučené). Je třeba se ptát, zda nám projekty jako PISA pomáhají tyto nerovnosti poznávat a řešit, anebo je zvyrazňují, konzervují, či dokonce posilují. Nabízí se nějaké alternativy k modelu prosazovanému OECD? Robertsonová (podobně jako P. Slattery, viz níže) navrhuje netestovat žáky, ale mluvit s nimi, analyzovat jejich problémy a mocenské struktury, které tyto problémy vyvolávají a udržují.

Ninni Wahlströmová (Linnæus University, Švédsko) ve své plenární přednášce vycházela z pojetí kurikulárních studií jako kritické sociální teorie. Její výzkumný tým propojuje analýzu/kritiku globálních či evropských trendů s děním na národní úrovni (jde tedy o národní recepci nadnárodních politik/trendů, popřípadě o jejich vzájemné ovlivňování), a dokonce sleduje působení globálního i v jednotlivých školách a třídách: zkoumá jednotlivé hodiny jako „kurikulární události“ (Morgan-Fleming & Doyle, 1997).

Současné vlády se podle Wahlströmové zaštitují doporučeními založenými „na datech“. Může za tím být snaha obejít se bez „ideologií“ a zvýšit kredibilitu politických projektů. Důraz na tyto přístupy kladly centristické vlády, které chtěly působit jako neideologické expertní týmy (např. Blairova vláda ve Spojeném království). Ale demokracie nemůže být neideologická, je závislá na idejích a deliberativním procesu. Pro analýzu tvorby kurikula v demokratických zemích je proto vhodný diskurzivní institucionalismus (Wahlström & Sundberg, 2018), který studuje, jak lidé uvažují (*deliberate*) o institucích kriticky a jak jsou schopni je měnit. Předmětem zájmu výzkumníků jsou koordinující diskurzy, jež se zabývají kognitivními a normativními zdůvodněními stavu v určitém sektoru, a komunikativní diskurzy, které mají persvazivní charakter a jsou více orientované na dosažení změny.

Národní vlády se obracejí k mezinárodním organizacím a rétorice, aby podpořily domácí reformy a překonaly případný politický odpor (G. Steiner-Khamsiová). Konkrétně v případě Švédska byla využita kritika OECD spojená s dramatickým propadem v gramotnostních testech PISA (méně se mluví o tom, že Švédové jsou dle jiných studií úspěšní ve výchově k občanství, angličtině, postojích ke škole a že hodnotí příznivě vztahy mezi učiteli a žáky). Za rizikové se považuje, že učitelé jsou spokojeni se svým výkonem. OECD kritizuje také decentralizaci.

Wahlströmová při analýze těchto procesů selektivní recepce mezinárodních doporučení ve Švédsku užívá analytický rámec, který se ptá: Co nakonec bylo vypůjčeno z mezinárodního prostředí? Co si Švédové přidali vlastního? Co odmítli? Co bylo politicky kontroverzní?

Konkrétně pokud jde o reformované švédské kurikulum základní školy Lgr11, je ve školách aktivněji užíváno než předchozí Lpo94. Wahlströmová cituje jednoho učitele: „Bez ohledu na to, zda si myslíte, že kurikulum je dobré, nebo špatné, tak vedlo k diskusím a musíte přemýšlet o tom, co děláte.“

Významnou severoamerickou pozici v současné teorii a metodologii kurikula na konferenci mezi zvanými hosty zastupoval Patrick Slattery (Texas A&M University), jehož postmoderní přístup je zakotven nejen v procesální filozofii, ale také inspirován estetikou a využívající např. výtvarné umění jako prostředek odborné komunikace a sociální akce. Té však musí předcházet u aktéra vzdělávání seberekonstrukce jako speciální, široce chápaná reflexe nejen vlastního jednání, ale také kulturní a sociální pozice. Vystoupení bylo neseno apelem na etickou, sociální a environmentální angažovanost školního kurikula, což bylo konkretizováno mj. výzvou k zájmu učitele o traumata, která si žáci přinášejí do třídy, a práci s nimi. I když Slatteryho vystoupení vzbudilo velký zájem, vyvolalo zároveň kritické diskuse, zda je skutečně žákovou zakázkou vůči učiteli, aby byl jeho terapeutem, a zda naopak nechce žák přicházet do školy jako do relativně bezpečného prostředí, kde se může odstříhnout od problémů v rodině a komunitě.

Velmi odlišně – obsahově i formálně – pojala svou přednášku novozélandská antropoložka a politoložka Elisabeth Rataová (University of Auckland), která apelovala na badatele, aby se vrátili k problémům konstrukce kurikulárních dokumentů. Rataová kritizuje postmoderní relativizaci západního vědění, ale současně uznává, že je potřeba lépe teoreticky podložit postavení znalostí v kurikulu. Domnívá se, že při tvorbě školního kurikula musíme respektovat epistemickou strukturu moderní vědy a vycházet z ní. Na tomto základě Rataová (2019) vytváří model, který při návrhu kurikula zajistí jeho koherenci (*Curriculum Design Coherence Model*). Původně vznikl pro účely vysokoškolské pedagogiky, nyní se testuje v prostředí základních škol. Je také navržen didaktický postup, který má umožnit uplatnění náročného akademického pojetí v praxi (Rata, McPhail, & Barrett, 2019).

Implementace kurikula a zejména jeho rozpracování ve školách (tedy na mezoúrovni) bylo předmětem panelové diskuse, již se účastnili Jan van den Akker (emeritní ředitel nizozemské národní kurikulární agentury SLO), John Hammond, který vede irskou kurikulární agenturu NCCA, a Mark Priestley z University of Stirling. Vyslovené názory rezonovaly s našimi zkušenostmi. Přenesení odpovědnosti za tvorbu kurikula do škol nikdy v praxi není tak jednoduché, jak na první pohled vypadá. Je to velmi náročné na zdroje – čas, infrastrukturu, budování kapacity, vyžaduje vzájemnou důvěru aktérů (přičemž právě důvěry se v našem, tj. českém systému nedostává). V neposlední řadě se nesmí zapomenout na spolupráci s vydavateli učebnic. Panelisté zdůrazňovali také další vzdělávání učitelů: trvalé, dlouhodobé, probíhající přímo ve škole a užívající networking (ne velké akce typu jednodenních konferencí). Národní přístupy se různí: Francie, Anglie mají rozhodování o kurikulu centralizované, Nizozemsko nebo Nový Zéland naopak decentralizované, ve Finsku lze mluvit o přítomnosti obou prvků.

Mark Priestley kritizoval pojetí, že kurikulum je „barevná brožura“ nebo seznam témat, ale také představu, že se vše vytvoří ve škole. Kurikulum jsou „mnohovrstvené sociální praktiky, zahrnující infrastrukturu, postupy učitelů, jimiž je vzdělávání strukturováno, realizováno a hodnoceno“ (Priestley, 2019). Kurikulum není ani projekt, ani produkt, ale událost. Klíčovým analytickým nástrojem je aktérství (*agency*)

120 jako „schopnost kriticky utvářet vlastní reakce na komplexní situace“, posuzovat, rozhodovat se, schopnost vybírat z repertoáru a jednat jinak než dosud (ekologická perspektiva: aktérství není něco, co lidi „mají“, ale co „dělají“). Tento koncept aktérství u nás zavádějí do diskurzu o učitelích např. M. Pišová a S. Hanušová, bylo by asi užitečné porovnat ho s nám známějším pojmem *reflexivní praxe*.

Nová kurikula jsou jiná, než byli učitelé zvyklí – pracují s jinou terminologií, vycházejí z jiných teorií vědění (a učení), proto vzniká značný prostor pro neporozumění a miskoncepty. Požadovaná změna je složitá, dosažený efekt často povrchní (M. Fullan to nazývá *falešné jasno*). Učitelé potřebují jak technické dovednosti (např. formativně hodnotit), tak i nový jazyk, který by jim umožnil kritický přístup k politice. V neposlední řadě na takovéto změny musí vlády vyčlenit dostatečné finanční prostředky. Diskuse nepřinesla odpověď na otázku, zda je decentralizace tvorby kurikula do škol „dobrým nápadem“, ale byl zdůrazněn princip subsidiarity: věci se mají dělat na té úrovni, kde je to nejefektivnější.

V sekcích nás tentokrát zaujaly zejména příspěvky přehledně mapující vývoj kurikula a návazného hodnocení na Iberském poloostrově. Španělsko a Portugalsko rovněž řešily – a stále řeší – otázku transformace společnosti a školství po pádu autoritativních režimů a jejich zkušenosti se nám zdají v mnohém inspirativní. My jsme v sekcích prezentovali dva příspěvky – historicky orientovaný referát *New Curriculum Movement Behind the Iron Curtain* (M. Dvořáková a D. Dvořák) a komparativní *Two Topics in Seven Curricular Frameworks: What Can Be Learned?* (D. Dvořák a J. Holec).

Po skončení konference navázala Letní škola kurikulárních studií, což usnadnilo zajištění předních světových odborníků pro lektorský sbor a pravděpodobně také přivedlo mezi účastníky obou akcí řadu mimoevropských studentů – zastoupeny byly všechny kontinenty kromě Severní Ameriky. Pozitivní je také účast zemí střední a východní Evropy – po dvou zástupcích z Litvy, Srbska a České republiky.

Přednášky a semináře reprezentovaly velmi odlišné směry v současné teorii a metodologii výzkumu kurikula. Na jedné straně Stavroula Philippouová (University of Cyprus) demonstrovala tradici rekonceptualizované kurikulární teorie čerpající z postmoderních, poststrukturalistických a postkoloniálních zdrojů na příkladu analýzy pojetí identity v široce chápaném kurikulu (řecko)kyperské školy. Druhý pól opět představovala Elisabeth Rataová, jejíž přednáška v rámci letní školy byla věnována především problematice „politiky znalostí“, která jí přinesla mezinárodní uznání. Rataová obhájí proti postmoderním přístupům tzv. sociální realismus. Realismus byl rovněž předmětem zájmu semináře Marka Pristleyho, který velmi prakticky vedl studenty k uvědomění si potřebnosti a způsobu použití teoretického rámce v disertačních výzkumech a v druhé části představil kritický realismus M. Archerové. Konstrukčnímu výzkumu (*design based research*) se věnovala Nienke Nieveenová (Univerzita Twente). Dominik Dvořák (Univerzita Karlova) vedl seminář zaměřený na reflexi vztahu domácího kontextu a zahraničních vlivů na řešení kurikulárních otázek s příklady z postsocialistického prostoru. Daniel Pražák pořídil oficiální fotodokumentaci.

Kampus univerzity v Maynoothu a místní organizátoři vedení Majellou Dempseyovou vytvořili pro letní školu příhodné a vstřícné prostředí. Účastníci poznali jak historickou část školy s knihovnou semináře sv. Patrika, tak moderní objekty včetně nové univerzitní knihovny. Doktorandi získali cenné podněty pro koncipování svého disertačního výzkumu a navázali kontakty se zahraničními kolegy s blízkým tematickým nebo metodologickým zaměřením. V neformálních interakcích došlo k výměně aktuálních informací o výzkumu, vývoji a implementaci kurikula v zemích účastníků.

Na konferenci navázalo také jednání členů Evropské asociace kurikulárních studií (EuroACS), kde byl D. Dvořák pro další funkční období potvrzen do výboru. Je naděje, že kontakt se špičkami evropského a světového kurikulárního bádání bude užitečný pro výzkum i vzdělávací politiku a že letní školy zůstanou pro mladé kolegy otevřeny i do budoucna.

### Literatura

- Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 499–511.
- Priestley, M. (2019, May). Curriculum: Concepts and approaches. *Impact – Journal of the Chartered College of Teaching*. Dostupné z <https://impact.chartered.college/article/curriculum-concepts-approaches/>
- Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 681–697.
- Rata, E., McPhail, G., & Barrett, B. (2019). An engaging pedagogy for an academic curriculum. *The Curriculum Journal*, 30(2), 162–180. doi: 10.1080/09585176.2018.1557535
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183.

Michaela Dvořáková, Daniel Pražák, Jakub Holec, Dominik Dvořák  
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz