



# Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize?<sup>1</sup>

DOMINIK DVOŘÁK

**Abstrakt:** Teoretická studie poukazuje na dvě okolnosti, které limitují kvalitu obsahu vzdělávání: jde o absenci teorie vědění a o problémy s předáváním konceptuálně náročného kurikula části sociokulturně znevýhodněných žáků. Při překonávání obou problémů může být užitečné pozdní sociologické dílo Basila Bernsteina, jehož vybrané a u nás méně známé myšlenky jsou v článku načrtnuty. Dále je ukázáno, jak na tyto koncepty navazuje tzv. sociální realismus v pojetí M. Younga a skupiny Bernsteinových žáků. Jsou popsány dva modely kurikula, které vycházejí mj. z pojetí vědění jako systému vs. procesu. Nakonec je charakterizován smíšený model výuky, který kombinuje prvky tradiční a progresivní pedagogiky a představuje slibnou cestu pro předávání konceptuálně náročného kurikula širokému spektru žáků.

**Klíčová slova:** kurikulum, vzdělávací obsah, sociologie vzdělávání, sociální realismus.

„Existují dva druhy pošetilců: Jedni říkají, že vše, co je staré, je dobré, druhí tvrdí, že to, co je nové, je lepší. Jejich svár je stejně starý jako lidstvo samo, nicméně exponenciální rozvoj technologií tuto propast ještě prohloubil a spor vyostřil.“

Paul Saffo

Nespokojenost s kvalitou vzdělávacího obsahu, který je vymezován v kurikulárních dokumentech a předáván ve výuce, se zdaleka neomezuje jen na české prostředí (Janík & Slavík, 2009), ale známe ji z mnoha vyspělých zemí. Zahraniční autoři někdy klesající intelektuální náročnost výuky připisují tlaku testování, politice akontability apod. (Rizvi & Lingard, 2009, s. 100); v České republice jsme však tyto mechanismy donedávna prakticky nezna-  
li – plošné testy se neujaly, kurikulární

rámec dává školám široký prostor. Příčiny krize vzdělávacího obsahu podle mne musíme hledat také jinde. Poukazujeme-li na problémy učiva ve vzdělávací praxi, nemůžeme přehlédnout krizi *teorie* vzdělávacího obsahu v pedagogice a příbuzných vědách. Čím víc se mluví o společnosti vědění či o znalostní ekonomice, tím více postrádáme relevantní porozumění místu znalostí ve vzdělávání (Maton & Moore, 2009). Druhou stranou mince je to, že snahy o zvýšení konceptuální náročnosti

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

výuky v praxi zvyšují neúspěšnost žáků, zejména těch, kteří přicházejí do školy se sociokulturním znevýhodněním.

Proto v posledních letech budí velký zájem *sociální realismus*, který nabízí teorii znalostí, resp. jejich předávání ve škole, a na jejím základě volá po rehabilitaci vzdělávacího obsahu. Staví se proti přesvědčení, že akademické znalosti jsou „doménou konzervativních sil ve vzdělávání“, ale naopak předpokládá, že důraz na znalosti (zejména jejich pojmovou strukturu) je *progresivní cestou* podporující demokracii a sociální spravedlivost ve školství (Rata, 2016). Proto se pokouším stručně shrnout východiska a vybrané závěry sociálního realismu zejména v pojetí žáků Basila Bernsteina. Nejsem ovšem první, kdo v českém prostředí s těmito myšlenkami pracuje (viz Štech, 2009, 2013; Kadlec, 2012; Knecht, 2014a aj.). Realistická pozice je navíc trvalou součástí evropské myšlenkové tradice a dnes vidíme obnovený zájem o realismus od filozofie po umění; jeho příčiny zřejmě leží jak uvnitř jednotlivých oborů, tak v širší společenské situaci a potřebách lidí. V tomto textu jsem nemohl postihnout tyto širší souvislosti, zájemce odkazuji např. na knihu editovanou Matonem a Moorem (2010).<sup>2</sup>

## 1. POZDĚJŠÍ BERNSTEIN

Zatímco u nás je problém „obsahového vyprazdňování“ předkládán jako otázka kvality školství jako celku, v zahraničí

je chápán zejména jako problém sociální spravedlivosti, neboť s méně kvalitním kurikulem se setkávají častěji žáci ze znevýhodněného prostředí (např. Perry & Lamb, 2016), a tím se reprodukuje sociální nerovnost. Proto se role znalostí v kurikulu stala klíčovým tématem sociologie vzdělávání. Zásadní roli v tom sehráli badatelé ovlivnění dílem B. Bernsteina.

Britský sociolog Basil Bernstein (1924–2000) celý svůj odborný život věnoval studiu překážek bránících sociálnímu vzestupu a možnostem jejich překonání (Sadovnik, 2001). Nezůstal jen na poli tradiční sociologie, ale dotkl se mnoha otázek od kognice po didaktiku (Bulle, 2008) a propojoval tak analýzy na úrovních sociálního systému, uspořádání jednotlivých institucí, pravidel interakcí ve třídě i intrapsychických procesů. Je znám zejména svými sociolingvistickými pracemi z počátku šedesátých let minulého století, které do české pedagogiky uvedl J. Průcha a jsou dnes součástí základních učebnic oboru.

Od sedmdesátých let Bernstein (1990/2003, 1996/2000) myšlenku kódů,<sup>3</sup> původně představujících spojnicí mezi uspořádáním společnosti a strukturálními aspekty komunikace, zobecňoval na teorii pedagogických procesů, obsahů a nakonec i vědních oborů, jež jsou zdrojem učiva. *Kódy* poskytují odpověď na základní otázku, jak příslušnost jedince k určité třídě ovlivňuje jeho poznávání a učení a jak tím dochází k reprodukci nerovností ve společnosti. Tyto pozdější práce u nás – jen s vý-

<sup>2</sup> Děkuji zde editorům tohoto čísla a oběma recenzentům textu, kteří mě na četné přesahy popisované tematiky upozornili. Bohužel jsem jejich náměty dokázal promítnout do textu jen v omezené míře.

<sup>3</sup> Nabízí se paralela např. s myšlenkami J. Piageta a, jak uvidíme dále, zejména L. S. Vygotského.



jimkou textů S. Štecha (2009) – mají podstatně menší ohlas. Ovšem o Bernsteina byl po určité období malý zájem i v samém Spojeném království, kde působil na londýnském Institute of Education. Svou roli v tom hrála i složitost Bernsteinova vyjadřování. Kromě toho se zdála nepřijatelnou interpretace (kterou však on sám odmítal), že kódy užívané nižšími třídami jsou nejen *jiné*, ale také horší, popř. že žáci z dělnických rodin mají ve srovnání se středostavovskými dětmi určitý kognitivní deficit. V posledních letech však vidíme právě díky sociálním realistům velkou renezanci zájmu o Bernsteinovy myšlenky. Zde vyložíme jen malou část z nich.

Sociologie vědění i sociologie edukace se tradičně ptají, jak organizace poznání a způsoby jeho předávání souvisejí se strukturou společnosti (Hubík, 1999). Bernstein ve svých odpovědích vychází z více autorů, ale zásadní je pro něj Émile Durkheim (1858–1917). Přebírá jednak jeho realistické stanovisko (proti konstruktivismu), jednak myšlenku hierarchie typů vědění: každá společnost si kromě profánního/praktického vytváří i „posvátné“ vědění, které souvisí s dělbou práce, je abstraktní až ezoterické, ale současně potencující, neboť umožňuje uvažovat o alternativách budoucnosti.<sup>4</sup> V současném světě od náboženství úlohu nositele posvátného vědění převzala věda. Zatímco

mezi náboženstvím a vědou tak existuje kontinuita, naopak abstraktní vědecké a každodenní vědění jsou principiálně odděleny (např. Durkheim, 1912/2002; 1893/2004). V Bernsteinově koncepci proto hrají důležitou roli *hranice* mezi různými typy vědění: jde o rozlišení horizontálního (silně kontextově vázaného) a vertikálního (na kontextu nezávislého) diskurzu, které navazuje na rozlišení jazykových kódů, a zejména pak charakteristika pedagogických jevů na základě kategorií, které Bernstein nazývá *klasifikace* (týká se explicitnosti hranic/separace) a *rámcování* (distribuce a způsob uplatňování moci zejména v komunikaci).<sup>5</sup>

Klasifikace i rámcování učiva, jeho předávání a hodnocení mohou být *silné* (viditelné, +), nebo *slabé* (neviditelné, -). *Klasifikace* (classification, C) je vlastně míra pevnosti hranic. Typickým příkladem je zřejmost či difuznost hranic mezi jednotlivými obory / školními předměty v kurikulu: může jít o kurikulum předmětové (C+), anebo o tematickou/integrovanou výuku (C-), ale může jít o hranice vnitrooborové (přítomnost vztahů mezi různými tématy oboru), hranice času a prostoru ve škole (např. prostory přístupné žákům vs. vymezené pouze pro učitele), hranice mezi školou a praxí apod. *Rámcování* (framing, F) popisuje distribuci moci *uvnitř domén* vytvořených hranicemi, tj. klasifikací.

<sup>4</sup> Ostatně stejně tak charakterizuje význam abstraktního vědění i Piaget.

<sup>5</sup> V české literatuře se *framing* překládá jako rámování, rámcování i zarámování, popř. se vůbec nepřekládá – všechny čtyři verze např. používá Kubáček (2012, s. 19). Zdá se mi, že tezi o diskontinuitě mezi běžným a vědeckým jazykem (viz výše) lépe vyhovuje rámcování. Kromě terminologické neustálosti se ovšem setkáváme s tím, že v různých teoretických systémech a u jiných autorů se pojetí rámcování od Bernsteinova přístupu méně či více liší.



Rámcování určuje, *kdo* se (spolu)podílí na rozhodování o výběru učiva (čím se žáci v určitém předmětu či projektu zabývají), na rozhodování o řazení tematických celků, o tempu výuky a kritériích hodnocení apod.

Výsledkem je schéma (tab. 1), které – navzdory jisté opacitě Bernsteinových textů – je jasné, výzkumně operacionalizovatelné a prakticky dobře aplikovatelné (jak ukáží v závěrečné části textu). Pravý dolní kvadrant představuje integrovaný kód (C–, F–), můžeme říci na žáka orientovaný přístup, zatímco levý horní kvadrant odpovídá seriálnímu, na obor zaměřenému kódu (srov. Štech, 2009). Připomeňme, že hranice se týkají např. vymezení školních předmětů, ale také hierarchie ve vztahu školních znalostí / mimoškolních zkušeností apod.

V tomto textu se z rozsahových důvodů nebudu zabývat dalšími Bernsteinovými idejemi o procesech, které předcházejí dění ve škole a třídě a v nichž dochází k produkci a přenosu vědění mezi různými skupinami lidí – těmi, kdo produkují vědění, a těmi, kdo na úrovni celé společnosti provádějí jeho transformaci z vědních

oborů do učiva a dále do evaluačních kritérií (Bernstein mluví o rekontextualizaci, srov. Štech, 2009). Místo toho se zaměřím na to, jak výše vyložené myšlenky dále rozvíjí sociální realismus.

## 2. SOCIÁLNÍ REALISMUS

Bernstein přispěl k tomu, že nejpozději od sedmdesátých let 20. století měla sociologie enormní vliv na kurikulární uvažování. Při tom došlo k zásadní proměně vnímání školního vzdělávání: zatímco dříve byla škola považována alespoň potenciálně za nástroj *řešení* sociálních problémů, nyní stále více autorů označovalo vzdělávací instituce jako *příčinu* problémů, zejména nerovností. Takzvaná *nová sociologie vzdělávání*<sup>6</sup> spatřovala v akademickém učivu překážku, která brání sociokulturně znevýhodněným žákům ztotožnit se s cíli školy a tím dosáhnout úspěchu. To se týkalo jak vzdělávacích obsahů samých, tak jejich strukturování do tradičních školních předmětů (silná klasifikace, C+). V obojím – obsahu i struktuře učiva – tito marxismem i strukturalismem ovlivnění sociologové viděli především výraz mocenských

Tab. 1. Klasifikace a rámcování dle Bernsteina

		Rámcování (kontrola)	
		F+ (silné, viditelné)	F– (slabé, neviditelné)
Klasifikace (hranice)	C+ (silná, viditelná)	pevnější hranice, učitel přímo řídí výuku	pevnější hranice, učitel-facilitátor podporuje žáka
	C– (slabá, neviditelná)	hranice propustné, učitel přímo řídí výuku	hranice propustné, učitel-facilitátor podporuje žáka

<sup>6</sup> Bernstein k nové sociologii vzdělání bývá někdy řazen. Znalci britské sociologické scény však upozorňují, že sice stál u zrodu tohoto směru, ale sám nebyl jeho součástí, kritizoval ho a vždy šel vlastní cestou (Ball, 2008).



zájmů elit kapitalistické společnosti. U nás se takto pojatá diskuse o kurikulu příliš nevedla: před rokem 1989 se sociální rozdíly ve vzdělání oficiálně nepřiznávaly a později byl marxismus jako vědecká pozice – na rozdíl od Západu – marginalizován a strukturalismus byl zastíněn novějšími -ismy. Avšak závěry této kritiky byly a jsou u nás přejímány a vůči „tradiční“ škole uplatňovány.

Zhruba od počátku nového století však myšlenky nové sociologie vzdělávání zpochybňuje globálně působící skupina autorů hlásících se k Bernsteinovi. Tito badatelé se označují jako sociální realisté a patří k nim např. v Austrálii působící Karl Maton, nedávno zesnulý cambridgeský sociolog Rob Moore, Jihoafričan Johan Muller nebo portugalský tým vedený Anou Moraisovou. Velkou pozornost vzbudilo, když se k sociálnímu realismu přiklonil Michael Young. Tento britský sociolog stejně jako Bernstein působil na londýnském Institute of Education a byl v počátcích nové sociologie vzdělávání její klíčovou postavou. V novém tisíciletí však přehodnotil své dřívější kritické názory na tradiční (akademické) kurikulum (např. Young, 2007; Young & Muller, 2010).

Tradiční obsah školního vzdělávání je podle sociálního realismu skutečně věděním elit, jež mají moc, ale současně je daleko více než jen to. Poznání v něm obsažené přerůstá konkrétní historické okolnosti svého vzniku. V podstatě k němu

není alternativa. Sociální realisté opustili radikální stanovisko, že dokud bude existovat kapitalistická společnost, není možné dosáhnout spravedlivější školy. Škola je skutečně vůči některým dětem nespravedlivá, lze ale usilovat o dílčí zlepšení a není nutno hned volat po svržení současného řádu (McPhail & Rata, 2014).

Název sociální realismus vyjadřuje snahu vyhnout se dvěma extrémům: jako *realismus* odmítá radikální konstruktivismus/relativismus, podle nichž vědění je vždy jen konvencí určité skupiny lidí a vyjadřuje její zájmy.<sup>7</sup> Realismus také popírá, že každé vědění je konec konců stejně platné. Na druhé straně sociální realismus uznává, že poznání a jeho vyjádření ve školním kurikulu je *sociální* – historicky podmíněné, zatížené omyly a vyžadující stálou kritiku. Vědění je sociálně produkováno, ale má také schopnost zpětně strukturovat či měnit sociální svět. V tomto smyslu je reálné, „objektivní“, což neznamená absolutní pravdivost, ale schopnost fungovat jako objekt. Vědění vzniká v konkrétní sociální situaci, ale transcenduje ji – má emergentní charakter. Zde sociální realisté navazují na Durkheima a setkávají se s filozofií kritického realismu Roye Bhaskara (1944–2014). Hodí se tu výrok českého filozofa odkazující na Hegelovu dialektiku vývoje, která „nám dovoluje smířit fakt, že jsme něco konstituovali čistě svými jazykovými praktikami, s faktem, že to je skutečné a na nás nezávislé“ (Peregrin, 2012,

<sup>7</sup> Můžeme se na tento problém podívat i obráceně. Problém sociální báze akademického učiva neřeší ani to, když tradiční obsahy v kurikulu nahradíme kompetencemi: jakkoli obecně mohou kompetence vypadat, jejich výběr a konkrétní pojetí v kurikulu jsou ve skutečnosti také ovlivněny zájmy určitých politických či ekonomických hráčů (Priestley & Biesta, 2013; viz též argumentace M. Younga níže).

s. 83). Skutečnost, že poznání je sociálním konstruktem, není zdrojem jeho relativizace, ale naopak prostřednictvím sociální interakce se otevírá cesta k intersubjektivně platnému vědění.<sup>8</sup> Že nejde o nějakou umělou, školy se netýkající debatu, naznačuje Knecht (2014a, s. 156–159), který návrat realismu diskutuje v rámci didaktiky geografie (jeho úvahy však mají daleko obecnější platnost). Ukazuje, jak je obtížné řešit konflikt mezi znalostním relativismem (který charakterizoval i východiska české reformy zavádějící rámcové vzdělávací programy) a znalostním absolutismem (o kterém můžeme často mluvit při pohledu do praxe).

Ze sociálního realismu plyne, že obsah kurikula je sociálním konstruktem a proměňuje se v čase, ale měnit jej nelze libovolně. To se týká nejen obsahu, ale i struktury – hranic mezi vzdělávacími oblastmi uvnitř kurikula, rušení nebo vytváření školních předmětů apod. Právě tak nelze libovolně setřít rozdíl mezi školním a každodenním poznáním. V tomto světle se mi jako zásadně problematická jeví klíčová teze RVP ZV, podle níž má základní škola „poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na *situace blízké životu a na praktické jednání*“ (důraz DD), pokud by implikovala nadřazenost praxe teorii nebo byla chápána jako návod pro výběr vzdělávacího obsahu. Spornost takové koncepce vyplývá již z toho, že pro polovinu žáků je dnes základní vzdělávání přípravou nejen

na vyšší sekundární, ale také na terciární vzdělávání.

### 3. DVA TYPY KURIKULA

Můžeme tedy rozlišit dvě epistemologické pozice: (1) vědění je vždy vázané na svého nositele, vyjadřuje jeho potřeby a zájmy, přizpůsobuje se mu, anebo (2) vědění je do značné míry nezávislé na tom, kdo ho vytváří nebo se mu učí, a jedinec se mu musí přizpůsobit. V prvním případě je proto třeba vědění a jeho předávání organizovat podle potřeb konkrétního nositele (jeho praxe), v druhém případě je vědění strukturováno svou vlastní logikou. Vědění se řídí buď kritérii vnějšími (praxe, žák), nebo vnitřními (obor). V následující části textu víc rozvedeme, jak tyto dvě různé pozice vedou k různým typům kurikula. Předtím však ještě poukážeme na související rozlišení vědění jako relativně stále struktury, anebo dynamického procesu (McPhail & Rata, 2014).

V naší reformě, která byla zahájena v minulé dekádě, asi nehrála zásadní roli kritika dosavadního obsahu školního vzdělávání z marxistických, postkoloniálních, feministických a podobných pozic (na rozdíl od některých západních zemí). Daleko častěji zazníval argument, že dynamika sociálních proměn je tak velká, že škola nemá žáky vybavovat tradičními znalostmi, ale především obecnými „klíčovými“ kompetencemi, tvořivostí apod. Vědění je dnes

<sup>8</sup> K realismu (v Popperově pojetí) se hlásí i naši významní didaktici Hejný a Kuřina (2001). Domnívám se však, že je potřeba rozlišovat, kdy mluví o epistemologii a kdy o didaktice. Uvedení autoři se hlásí k epistemologickému realismu a umírněnému didaktickému konstruktivismu. Zajímavá je v této souvislosti argumentace Kvasze (2016): i když Hejný jde cestou didaktické konstrukce vědění, respektuje závaznost jeho pevného rámce.



prý tak rychle vytvářeno, že nikdo nemůže zvládnout vše potřebné, a současně učivo tak rychle zastarává, že jediné, co má prý smysl, je schopnost pracovat s věděním, s informacemi. Znalost je tedy dovednost práce s informacemi, je to vlastně *proces*. Jak upozorňuje např. Biesta (Priestley & Biesta, 2013), učení už není *prostředkem* k získání znalosti, ale stává se samo cílem.<sup>9</sup> Jde o součást dlouhodobé proměny pojetí vzdělanosti: od ideálu člověka, který má ve své mysli určitý strukturovaný obraz světa, k jedinci, který umí ve světě efektivně fungovat (MacKnight, 2011).

Proti tomu stojí názor realistů, že vědění je tvořeno na nás nezávislými soustavami významů, je to tedy relativně stálá *struktura* poznatků. Podstatné je, že tyto poznatky jsou organizovány v hranicích jednotlivých oborů prostřednictvím pojmů s rostoucí mírou abstrakce. Vedou k porozumění, které se často dostává do rozporu s praktickými zkušenostmi: teoretické vědění je kontraintuitivní. Kromě uvedených inspirací Durkheimem a Bernsteinem je zde často připomínán L. S. Vygotskij – jeho důraz na rozdíl mezi spontánními a vědeckými pojmy a přesvědčení o významu vědeckých pojmů pro rozvoj myšlení dítěte. Přitom pojmová struktura jednotlivých oborů se zásadněji mění jen velmi zřídka. I paradigmatické změny při tom často zachovávají předchozí obraz světa jako speciální případ či alespoň didakticky vhodný předstupeň nové teorie.

Dnes se zdá, že se ve vzdělávací politice prosazují kurikula<sup>10</sup> vycházející z prvního pojetí: vědění je chápáno jako proces (dovednost), učivo se strukturuje podle potřeb či zájmů žáka, socializační role školy se stává nad kvalifikační. V zahraniční literatuře se v poslední době často mluví o zaměření vzdělávání na „dovednosti pro 21. století“. Budu proto mluvit o *futuristických* kurikulech, která se chtějí rozejít s tradicí a odvolávají se na budoucí podmínky a potřeby života jedince i společnosti. Můžeme sem zařadit např. naše rámcové vzdělávací programy nebo skotské „Kurikulum pro excelenci“. Taková kurikula často vycházejí žákům vstříc (vstřícné pojetí), učivo se organizuje podle jejich zájmů a zkušeností, v každé škole či dokonce třídě specificky prostřednictvím školních vzdělávacích programů, témat, projektů apod.

V sociálních realistech však tento přístup vyvolává obavy, neboť ve skutečnosti část mladých lidí i nadále má (díky svému rodinnému zázemí, existenci elitních škol apod.) přístup ke specializovaným oborovým znalostem a tedy i k dobře placeným profesím, které je vyžadují. Na druhou stranu absolventi běžných škol vybavení jen „klíčovými“, ve skutečnosti však nespecifickými dovednostmi, jsou odsouzeni k jednoduché nekvalifikované, a tedy špatně placené práci (Young, 2008). Zvládnutí tradičních oborů (ať je to matematika, nebo hra na housle) je těžké, trvá dlouho, a vyžaduje proto velké úsilí a motivaci,

<sup>9</sup> Z tohoto hlediska může být špatně pochopen i důraz na učení/vyučování jako nejdůležitější kritérium kvality školy; pokud by se proces stával důležitějším než jeho výsledek.

<sup>10</sup> Měl bych zde asi vhodněji mluvit o rámcových či koncepčních dokumentech, neboť pojem kurikulum je příliš široký. Mám tedy na mysli projekty podobné našim rámcovým vzdělávacím programům.



jíž se skutečně mnoha dětem nedostává. Stát naproti tomu chce umožnit přístup k vyššímu vzdělávání stále většímu podílu populačního ročníku, aniž by vynakládala dostatečné náklady na nezbytná pedagogická i sociální opatření umožňující většímu podílu mladých lidí zvládnout náročné požadavky na znalosti tradičně spojované s představou maturity či vysokoškolského studia. Obrat k futuristickému kurikulu, které jako naše RVP staví do popředí především „měkké dovednosti“, tak jen posílí rozdělení společnosti na ty, kdo získají na trhu práce popotávané profesní znalosti, a ty, kdo je mít nebudou. Proto sociální realisté požadují pro všechny kurikulum respektující povahu potencujícího vědění, které je teoretické/abstraktní, oborově členěné. Ve vzdělání je potřeba nejdříve respektovat hranice (mezi teorií a praxí, mezi obory navzájem, mezi učitelem a žákem), aby je bylo později možno překonat (Young & Muller, 2010).

Přesto se nemohu ubránit určité pochybnosti: Sociální realisty kritizovaná futuristická kurikula se v poslední době stala východiskem více různých vzdělávacích reforem a existují tak s nimi určité zkušenosti (včetně jejich problémů či selhání).<sup>11</sup> Naproti tomu „realistická“ kurikula zůstávají převážně v rovině teoretických návrhů (jak tvrdí McPhail & Rata,

2016), nejsou tedy podložena empirickou evidencí<sup>12</sup> a nedostala příležitost osvědčit se ve škole.

Je to ale pravda? Nabízí opravdu sociální realismus něco jiného než návrat k tradičnímu modelu vzdělávání? Například Tyack a Cuban (1995) se domnívají, že akademický/scientistní přístup je v historii školství dominantní a období na žáka zaměřené výuky jsou naopak spíše výjimkou. Zatím neznáme ani analýzu vztahu sociálního realismu ke kurikulumárnímu hnutí šedesátých let minulého století, k vzdělávacím standardům (Knecht, 2014b) a k dalším reformám, které rovněž vycházely z obdobných myšlenek a z nichž u nás nejvíc známe československé „nové pojetí“.<sup>13</sup> Podívejme se na tuto otázku blíže.

### 3.1 Nové pojetí jako ideální případ sekvenčního kurikula?

Reformy známé jako *kurikulární hnutí* byly reakcí na progresivní, popř. pedocentrické proudy zejména v americkém školství (v Sovětském svazu byly v dobové terminologii „pedologické úchytky“ potlačeny již před druhou světovou válkou). Jejich sociálním kontextem byla studená válka, k intelektuálním zdrojům patří strukturalismus, kognitivní a sociokognitivní psychologie. Reformy se týkaly zejména

<sup>11</sup> Zkušenosti ovšem neznamenají totéž co poznatky ze systematické evaluace. Překvapivě často nejsou velké „futuristické“ reformy prováděny odpovídajícími výzkumy jejich průběhu a dopadů.

<sup>12</sup> Domnívám se totiž, že je nutno odlišovat výzkumnou evidenci, kterou poskytují psychologické výzkumy a která se týká učení v laboratorních podmínkách na omezených úsecích učiva, od evidence o fungování celých kurikulů v podmínkách větších souborů škol či celých školských systémů.

<sup>13</sup> Pozoruhodnou výjimkou je Youngova poznámka o názoru Petera Gavory, že snaha zavést Vygotského autoritou podložené Zankovy principy „mezi lety 1970 a 1980 málem zmrazila československé primární školství“ (Young, 2007, s. 223).





vyučování přírodních věd a matematiky (Helgeson, Blosser & Howe, 1977), i když klíčový protagonista J. Bruner se zabýval i reformou výuky společenských věd. Za základní rysy kurikulárního hnutí se považuje (1) důraz na strukturu poznatků vědních disciplín, a to v jejich náročné, akademické, nikoli aplikační podobě, a (2) důraz na procesuální stránku oborů (vědecké postupy), kterým měla odpovídat výuka akcentující učení objevováním, laboratorní činnost žáků v hodinách apod.

V Československu se kurikulární reforma (označovaná jako nové pojetí či nová koncepce vzdělávací soustavy) připravovala od šedesátých let minulého století. Čeští pedagogové v době zavádění nového pojetí řešili obdobné problémy, s nimiž se chtějí vypořádat současní zastánci kompetenčních futuristických kurikul, ale dospěli v podstatě k protikladnému závěru. Na druhou stranu byla argumentace „nového pojetí“ blízko pozici sociálního realismu (a ukazuje to pravděpodobně na společnou inspiraci Vygotským):

„V době zrychleného tempa změn ve výrobní i jiné praxi může vzdělání těžko zachytit aktuální stav. Pokusy o stálou aktualizaci vzdělání ve smyslu nejnovějších změn praxe mohou přinést jen částečné řešení, protože vzdělání nepřipravuje jen pro aktuální praxi, ale produkuje i nositele budoucích změn. Proto se těžiště vzdělání musí přesouvat k *teoretickým základům* praxe. I když pro každou práci jsou praktické zkušenosti nezbytné, *je znalost teorie cennější*, samozřejmě teorie opřené o praxi. Podstata vztahu teorie a praxe se liší od starých názorů tím, že nejde na prvním

místě o proporcii teoretické a praktické přípravy, ale o jejich nutné spojení, o to, aby se vzájemně podporovaly.“ (Pařízek, 1984, s. 37–38, zdůraznil DD)

Rozsáhlé experimentální ověřování nového pojetí probíhalo od počátku sedmdesátých let, ve školním roce 1976 až 1977 vstoupila reforma do všech prvních ročníků základní školy a v osmdesátých letech do středních škol. Tato reforma nepochybně zásadně ovlivnila organizaci, obsah i metody vzdělávání v českých zemích a na Slovensku před rokem 1989 a lze se domnívat, že její vliv ještě přetrvává. Na druhou stranu právě proti tomuto dědictví se v posledním čtvrtstoletí vymezovaly mnohé snahy o změnu českého školství. Také zahraniční pokusy o modernizaci vyučování v duchu kurikulárního hnutí bývají často považovány za neúspěšné. I J. Průcha (který tam, kde si to školství v období socialismu zaslouží, vystupuje na jeho obranu) řadí scientistní koncepci socialistické školy jasně mezi negativa:

„Po celou dobu své existence za socialismem bylo učivo nadměrně syceno teoriemi jednotlivých věd a vědeckých disciplín, což vedlo k přetíženosti učiva odbornými pojmy a termíny, k encyklopedičnosti a velké detailnosti učiva – zkrátka obsah vzdělávání nebyl přizpůsoben kognitivním schopnostem žáků příslušného věku.“ (Průcha, 2015, s. 30–31)

Tato slabina reformy byla podle Průchy natolik zjevná, že se jí ve své době zabývali nejen pedagogičtí odborníci, ale i stranické orgány, přesto k nápravě docházelo jen pomalu a nedostatečně. Je proto neblahé, že nové pojetí stojí stranou pozornosti



výzkumníků a chybí jeho důkladné zhodnocení. Je totiž otázkou, zda bylo opravdu zcela mylné, nebo naopak v něčem předběhlo svou dobu a předjímalo agendu sociálního realismu.

Socialistická škola se vyznačovala nezměrným optimismem, pokud šlo o možnost všech žáků zvládnout i náročné učivo, neboť si nepřipouštěla, že by v komunistické společnosti mohly přetrvávat nerovnosti podmíněné jejich sociálním postavením. Ty, kdo neuspěli, vyrazovala z hlavního vzdělávacího proudu do speciálních škol, protože jejich neúspěch ideologie nedovolovala připsat vnějším (sociokulturním) faktorům. Neúspěch musel být připsán vnitřním faktorům na straně jedince – snížené inteligenci. Do určité míry paradoxně mohla pojmout na vyšší sekundární úrovni všeobecné vzdělání tradičně akademicky/scientistně, neboť poskytovala přístup k akademickému kurikulu jen zlomku středoškoláků přijatých ke studiu na gymnáziích nebo některých elitních průmyslovkách.<sup>14</sup> Dnes si ovšem vzdělávací systémy kladou za cíl poskytnout úplné střední vzdělání širokému spektru žáků, kteří by měli být schopni pokračovat do terciárního stupně (Dvořák, 2016). Nabízí tady sociální realismus nějaké řešení?

### 3.2 Praktické ohledy: jednotná škola a akademická připravenost

I když je vědění produktem společnosti, není jen odrazem třídních rozdílů nebo podobných sociálních nerovností. Přesto sociologie musí dále kritizovat sociálně podmíněné rozdíly v distribuci vědění, věrna svému ústřednímu úkolu zkoumat, jak se liší situace mocných a bez-mocných. Sociální realisté nepopírají odcizení žáků – zejména dětí ze znevýhodněných prostředí – od školního vzdělání ani to, že tradiční kurikulum odráží vědění těch, „kdo mají moc“.<sup>15</sup> Přesto, anebo právě proto jde dle sociálního realismu o obsahy důležité pro každého. Jsou chápány jako dekontextualizované, avšak potencující neboli „mocné“ vědění<sup>16</sup> umožňující přesáhnout omezenost člověka jeho dosavadním horizontem (Štech, 2004, 2009). Odcizení žáků od dnešního školního učiva podle sociálního realismu tedy nelze řešit tím, že budeme hledat nějaké jiné, žákům bližší učivo nebo diferencovat vzdělávací dráhy; naopak je úkolem každé generace učitelů znovu hledat cesty, po nichž lze pokud možno všechny žáky k tomuto podstatnému, „mocnému“ vědění přivádět. Ve zbyt-

<sup>14</sup> V období, kdy v Československu gymnázia nebyla úplně rušena či polytechnizována. Na druhou stranu nová koncepce vytvořila nový typ školy – odborné učiliště zakončené maturitou.

<sup>15</sup> Jde zřejmě především o problém (jednotné) sekundární školy, neboť historicky zdrojem jejího kurikula bylo dřívější elitní víceleté gymnázium. Stejně jako se za vesměs neúspěšné považují snahy o modernizaci vyučování, tak očekávání nenaplnily ani strukturální reformy, které směřovaly k jednotné sekundární škole (Gesamtschule v Německu, college ve Francii, comprehensivní high school v USA), často akademické, resp. kladoucí si za cíl pro terciární studium potenciálně připravit celou populaci (Lee & Ready, 2009; Váňová, 2016). Stejně tak jen střídavé úspěchy vykazují nové modely škol v oblastech s vyšším podílem znevýhodněných žáků (charter schools, akademie v Anglii apod.), viz též Power (2008).

<sup>16</sup> Příklad „potencující vědění“ je podle Knechta (2014a) již zavedený, avšak stírá významovou hru vědění mocných / mocné vědění.



ku textu se podíváme, jak sociální realismus řeší tento problém.

Především řekněme, že hledanou cestou nemusí být „inovativní“ metody, neboť právě pro žáky, kterým chceme nejvíce pomoci, nemusí být výhodné úplně opuštění tradiční pedagogiky (např. nahrazení transmisivního vyučování konstruktivistickými metodami práce). Tyto metody kladou na žáky (a jejich rodiče) totiž často ještě větší nároky než dosavadní pojetí školní výuky.<sup>17</sup> Sociální realismus proto upozorňuje, že „nová pedagogika“ ve skutečnosti může být v zájmu relativně úzkých vrstev nové střední třídy. Původně se totiž v optice sociálního realismu zdálo, že koncepty klasifikace a rámcování vedou k jednoduché dichotomii: nové, progresivní pedagogické přístupy s „neviditelnými“ (C–, F–) hranicemi a pravidly jsou pro znevýhodněné skupiny ještě hůře srozumitelné než dosavadní škola (Moore, 2006). To by vedlo k závěru, že přinejmenším pro děti z nepodnětného prostředí jsou obecně vhodnější tradiční pedagogické přístupy. Takový závěr se ovšem předem zdál jako „politicky nekorektní“ a neprůchodný, zejména v atmosféře nakloněné všem možným alternativním postupům. Navíc další výzkum ukázal, že je uvedený závěr příliš zjednodušující a je zde potřeba diferencovanější přístup, který představím v následujících odstavcích.

### 3.3 Smíšený pedagogický přístup

Řadu empirických výzkumů založených na Bernsteinových analytických konceptech vykonala portugalská skupina ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula, Sociologická studia třídy). ESSA se nejvíce zabývala výukou přírodovědných předmětů od předškolního po terciární vzdělávání (např. Calado, Neves & Morais, 2013; Morais & Neves, 2011), jejich přístup byl aplikován v jiných podmínkách (Jižní Afrika) např. na výuku znevýhodněných žáků v matematice. Pro analýzy výuky byla vytvořena řada nástrojů, které mají podobu čtyřstupňových škál hodnotících různé aspekty z hlediska síly/viditelnosti klasifikace a rámcování (tab. 2). Ty umožnily hledat optimální kombinace sledovaných aspektů z hlediska maximalizace učení všech a zvláště znevýhodněných žáků.

Tyto výzkumy ukazují, že jako nejvhodnější se jeví *smíšený pedagogický přístup*, jehož nejdůležitější aspekty jsou silné/viditelné rámcování (F+) z hlediska výběru kurikulárního obsahu a evaluačních kritérií a slabé rámcování (F–) z hlediska tempa (pacing) a hlavně interpersonální interakce žák–učitel. V tomto vztahu tedy jsou vzdělávací cíle a obsahy žákům určovány zvencí (přinejmenším na makroúrovni) a učitel

<sup>17</sup> Inovativní metody často kladou větší nároky i na znalosti učitele. Na tom může také ztroskotat snaha zavést inovativní postupy ve školách s velkou kumulací znevýhodněných žáků. Naše výzkumy (Dvořák, Starý & Urbánek, 2015) naznačily, že nejlepší učitelé dnes nasávají soukromé školy vzdělávající děti ekonomických a kulturních elit. Hoadley (dle Muller & Gamble, 2010) navíc zjistil, že učitelé pocházející z nižších sociálních vrstev vnášejí do třídy konkrétně a kontextově orientovanou komunikaci, která nepomáhá žákům v osvojení abstraktněji zaměřených způsobů poznávání. To by mohlo také částečně vysvětlovat rozporuplné výsledky působení pedagogických asistentů.

**Tab. 2.** Příklad škály pro hodnocení pozorování výuky: poskytování zpětné vazby (zdroj: Morais & Neves, 2011)

Rámcování (kontrola)	Deskriptory
<b>Silné (F++)</b>	Učitel systematicky, jasně a konkrétně ukazuje, co a proč je považováno za správné/nesprávné.
<b>Středně silné (F+)</b>	Učitel obecně hodnotí, co je a není považováno za správné.
<b>Středně slabé (F-)</b>	Učitel označuje chyby, ale neopravuje je.
<b>Slabé (F--)</b>	Učitel přijímá všechny žákovy odpovědi, jeho vstupy/otázky směřují pouze k jejich dodatečnému upřesnění či vyjasnění.

explicitně stanovuje kritéria hodnocení, ale zároveň je žákům zdůvodňuje. Současně je žádoucí oslabení hierarchických vztahů mezi učitelem a žákem, otevřený, přátelský vztah mezi dospělými a žáky i mezi žáky navzájem. Žák může ovlivňovat tempo práce nebo dostat čas navíc. Ve dvou hlediscích se tedy „ideální“ model podobá „tradiční“ direktivní škole a dvěma momenty se víc blíží progresivní pedagogice (Barrett & Moore, 2015; Muller & Gamble, 2010). Kromě toho ovšem výzkumy přírodovědné výuky zdůrazňují, že učitel musí mít hlubokou znalost oborů, aby udržel výuku na adekvátně konceptuálně náročné úrovni – „absenci oborových znalostí nelze nahradit sebelepší metodikou“ (Morais & Neves, 2011, s. 193).

Doporučení pro smíšený přístup se týkají i dalších oblastí, jako např. oslabení klasifikace prostorového členění školy (propustnost hranic mezi místy určenými žákům a učitelům) a rovněž posílení vnitropředmětových vztahů (C-, to znamená, že se ve výuce po-

ukazuje na souvislosti s jinými tématy v rámci daného vzdělávacího oboru či oblasti). Pro vztah školy a praxe smíšená pedagogika doporučuje, aby učitel odkazoval k mimoškolním/praktickým situacím (C-), ale důsledně je vysvětloval teoretickým aparátem školního předmětu.<sup>18</sup>

Tato zjištění jsou v dobré shodě s tím, co víme ze zahraničních i domácích výzkumů o důležitosti náročné oborové pojmové struktury učiva (Janík et al., 2013; Slavík & Janík, 2012) a příležitostí k učení (Knecht, 2014b), klíčové roli podrobné zpětné vazby / formativního hodnocení (Starý et al., 2016) nebo o funkční cirkulaci moci mezi učitelem a žákem a jejich vzájemném respektu (Šedová et al., 2016). Model smíšené didaktiky je přehledným způsobem spojuje, vnáší do nich sociologické hledisko a elegantně kombinuje tradiční a progresivní přístupy. Než bude zřejmé, zda skutečně představuje cestu k obsahově kvalitní výuce a současně úspěšnému učení co nejširší skupiny žáků, jsou však nepochybně potřebné další výzkumy.

<sup>18</sup> Domnívám se, že z hlediska této analýzy v „nové koncepci“ (odstavec 3.1) pojmově náročný obsah nebyl vyvážen dostatečnou pružností při implementaci obecně a v oblasti tempa výuky, a péči o vztah učitel–žák zvláště. Navíc okolnosti jako autoritativní politický režim a vrchol demografické vlny s přeplněnými třídami jistě situaci škol neusnadňovaly.



## SHRNUTÍ

Pokusů zvýšit obsahovou kvalitu výuky chápanou zejména jako její konceptuální náročnost proběhlo v posledních dekáдах několik. Jejich kritickým místem se často ukazuje být školní neúspěšnost žáků ze znevýhodněného prostředí. Komplexní analýzu tohoto jevu provedl B. Bernstein, na kterého navazuje proud označovaný jako sociální realismus. Zdůrazňuje nezastupitelnost tradičního oborově členěného a na teoretickém vědění založeného akademického kurikula a potřebu předávat ho co nejširší skupině žáků. Současně hledá, jak účinně zprostředkovat takové kurikulum žákům ze znevýhodněného prostředí. Sociální realismus nabízí vizi kurikula

a vyučování, které se vyhýbá dvěma extrémům: jak konzervativnímu návratu k znalostnímu absolutismu (až memorování) a tradiční hierarchické škole, ale i nekritickému odvržení tradičního oborového vědění ve jméno futuristických vizí, znalostního relativismu a alternativ za každou cenu (Young & Muller, 2010). Nezaměňuje žádoucí cílový stav plně autonomního dospělého s přítomnou úrovní předpokladů žáka-začátečníka, respektuje hranice jako podmínky růstu (Štech, 2016). V empirických výzkumech se ukazuje jako nadějný smíšený pedagogický model, který respektuje pojmovou strukturu jednotlivých oborů a závaznost jejich hodnotících kritérií, a ve výuce kombinuje prvky transmissivního a progresivního přístupu.

## LITERATURA

- Ball, S. J. (2008). Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes. *The Sociological Review*, 56(4), 650–669.
- Barrett, B., & Moore, R. (2015). Changing from within: Basil Bernstein, teacher education and social justice. In P. Vitale & B. Exley, *Pedagogic rights and democratic education. Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment*. Abingdon: Routledge.
- Bernstein, B. (1990/2003). *Class, codes and control. Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. Abingdon: Routledge.
- Bernstein, B. (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Bulle, N. (2008). *Sociology and education: issues in sociology of education*. Bern: Peter Lang.
- Calado, S., Neves, I. P., & Morais, A. M. (2013). Conceptual demand of science curricula: a study at the middle school level. *Pedagogies: An International Journal*, 8(3), 255–277.
- Durkheim, É. (1893/2004). *Společenská dělba práce*. Brno: CDK 2004.
- Durkheim, É. (1912/2002). *Elementární formy náboženského života*. Praha: Oikoymenh.
- Dvořák, D. (2015). Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 101–117). Praha: Univerzita Karlova.
- 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., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Helgeson, S. L., Blosser, P. E., & Howe, R. W. (1977). *The status of pre-college science, mathematics and social science education 1955–1975*. Columbus (OH): Ohio State University.
- Hubík, S. (1999). *Sociologie vědění*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita.
- Kadlec, T. (2012). Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind. [Recenze stejnojmenné knihy, autoři K. Maton a R. Moore.] *Orbis Scholae*, 6(1), 139–141.
- 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.
- Kubáček, J. (2012). *Slovník politického managementu a volebního marketingu*. Praha: Grada.
- Lee, V. E., & Ready, D. D. (2009). U.S. high school curriculum: Three phases of contemporary research and reform. *Future Child*, 19(1), 135–156.
- MacKnight, V. (2011). Ideal knowing: Logics of knowledge in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 717–728.
- Maton, K., & Moore, R. (Eds.). (2009). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. A&C Black.
- McPhail, G., & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: ‚Powerful knowledge‘ and ‚21st century learning‘. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 53–68.
- 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.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2011). Educational texts and contexts that work: Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. In D. Frandji & P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy & society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (kap. 12). London: Routledge.
- Muller, J. & Gamble, J. (2010). Curriculum and structuralist sociology: The theory of codes and knowledge structures. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (vol. 1, s. 505–509). Oxford: Elsevier.
- Pařízek, V. (1984). *K obsahu vzdělání a jeho soudobým proměnám*. Praha: SPN.
- Pausigere, P. (2016). On Bernstein's sociology of pedagogy and how it can inform the pedagogic realisation of poor and working-class children in South African primary maths education. *Educational Research for Social Change*, 5(1), 41–53.



- Peregrin, J. (2012). Spory o realismus, Hegel a jazyk(y) matematiky. *Organon F*, 19(1), 66–83.
- Perry, L. B., & Lamb, S. (2016). Curricular differentiation and stratification in Australia. *Orbis scholae*, 10(3), 27–47.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis scholae*, 2(2), 19–38.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. A&C Black.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rata, E. (2016). A pedagogy of conceptual progression and the case for academic knowledge. *British Educational Research Journal*, 42(1), 168–184.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. *Prospects*, 29(4), 687–703.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Štátný, V., & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2004). *Psychologické pohledy na školu – rozumíme školní socializaci?* Vystoupení na konferenci Psychologické dny, Olomouc.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Váňová, M. (2016). Francouzská nižší sekundární škola – collège. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 6(2), 8–22.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- 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.

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;  
e-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz



DVOŘÁK, D. Educational Content: Do Bernstein's theory and social realism show us a way out of crisis?

*This theoretical study highlights two circumstances that are limiting the quality of educational content: the absence of a theory of knowledge and problems with the communication of a conceptually demanding curriculum to some pupils from socio-culturally disadvantaged backgrounds. The late sociological work of Basil Bernstein may be helpful in overcoming both problems, and so this article outlines some of his ideas, which are less well known in the country. It also shows how these concepts are the premises of what is known as social realism as understood by M. Young and a group of Bernstein's pupils. It describes two models of curriculum that are grounded in the notion of knowledge as system versus process. Ultimately a mixed model of teaching is presented, combining elements of traditional and progressive pedagogic theory and representing a promising way forward as regards communicating conceptually challenging curricula to a wide spectrum of pupils.*

**Keywords:** curriculum, educational content, sociology of education, social realism.