

Reformy, které chtějí změnit všechno, nakonec změni velmi málo, říká výzkumník v oblasti školního kurikula Dominik Dvořák

18.5.2026 - Jitka Polanská | EDUin

Před devíti lety vydal Dominik Dvořák článek s názvem „Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize?“. Má potenciál nahodit představu o tom, že směr, který zvolila Česká republika při tvorbě kurikula základního vzdělávání, je univerzálně platný. Ač jsou koncepty, které text prezentuje, v zahraniční debatě přítomné už čtvrt století, u nás mimo akademickou sféru příliš nepronikly.

Zdá se mi, že zjištění akademiků zůstávají u nás při tvorbě nebo komentování vzdělávacích politik často stranou. Napadla mě všetečná myšlenka, zda to nemůže být proto, že čeští vědci si nezakládají na tom psát srozumitelně, nebo to dokonce neumějí. Dělal mi trochu problém se v článku vyznat a pochopit, o co jde. Jaké je vaše vysvětlení?

Důvodů je víc. Česká akademická obec je malá, nemáme kapacity na to svá zjištění popularizovat. Kromě toho ve vzdělávací debatě působí různí aktéři a někteří jsou slyšet více, jiní méně. Ale snad se situace lepší, univerzity v poslední době zaměstnávají pracovníky, kteří se mají zaměřit na šíření výsledků výzkumu k různým adresátům. Co se srozumitelnosti týče, já si o sobě neskromně myslím, že psát umím. U textu do vědeckého časopisu ale mojí prioritou není, aby mu rozuměl každý. Netíhnu k tomu si myslet, že vše má vypadat jako jasné a jednoduché. Problémy, které my vědci popisujeme, jsou z podstaty komplexní a složité. Basil Bernstein, anglický sociolog, jehož bádání je článek zčásti věnován, je mimochodem přímo notoricky známý tím, že jeho texty jsou nesmírně obtížné na výklad. Dokonce i já, abych mu porozuměl, si musím nejdřív přečíst texty jeho žáků.

Jestli jsem to tedy pochopila správně, Bernstein zkoumal kulturní a jazykové překážky bránící sociálnímu vzestupu. Skupina žáků, která šla v jeho stopách, zformovala na poli sociologie vzdělávání myšlenkový směr zvaný sociální realismus. Zhruba od roku 2000 sociální realisté poukazují na rizika obsahového vyprazdňování školní výuky a hájí tradiční koncept vzdělávání jako předávání teoretických, oborových znalostí. Dělají to ovšem ze sociálních pozic. Zajímá je, zda a jak škola vyrovnává životní příležitosti a šance lidí z různých společenských vrstev, jakým způsobem plní svou roli sociálního výtahu. Je to tak?

Ano. Sociální realisté argumentují, že pro společenský vzestup vždy byly a jsou strategicky důležité právě znalosti – klíčové teoretické znalosti –, jež se předávají ve vzdělávacích institucích. Jde o plody vědeckého poznání, které vycházejí za rámec každodenní zkušenosti, a obeznámenost s nimi je zásadní pro společenský status a uplatnění jednotlivce. Jeden ze sociálních realistů je Michael Young. Ten v pedagogické sociologii pro tento druh znalostí zpopularizoval označení *powerful knowledge*, mocné – nebo možná zmocňující? – znalosti. Vzdělávání, které význam těchto znalostí relativizuje či upozaduje, podle něj omezuje budoucí životní příležitosti žáků a poškozují zejména děti z nepodnětného rodinného prostředí, protože ty jsou při jejich osvojování závislé na škole daleko více než děti vzdělaných a angažovaných rodičů.

Michael Young ale nejdřív patřil ke kritikům tradiční podoby školy, pak teprve svůj názor přehodnotil. Můžete jeho kritiku shrnout a vysvětlit, v jakém kontextu sociální realisté operují?

Západní levicoví sociologové 60. a 70. let minulého století ostře kritizovali tradiční školský model

vzdělávání jako hluboce nespravedlivý vůči dětem z dělnických rodin či obecně vůči dětem méně vzdělaných rodičů. Podle nich se tradiční škola nepotkávala s životními zkušenostmi těchto dětí, v důsledku čehož se jim vzdělávání odcizovalo a ony školu opouštěly, i když by měly k dalšímu studiu předpoklady. Odmítnutí tradiční školy jakožto instituce poškozující nižší společenské třídy a celková demokratizace společnosti vedly pak k rozvoji vize nového, demokratického vzdělávání, silně orientovaného na děti a jejich zájmy a preference.

„Podle sociálních realistů vzdělávání, které relativizuje či upozaduje význam znalostí, poškozují zejména děti z nepodnětného rodinného prostředí.“

Sociální realismus se proti této *new pedagogy* (směru, který do velké míry koreluje s českým pojetím inovativního, kompetenčně orientovaného vzdělávání) vymezuje. S jakými argumenty?

Takzvané progresivní směry, které vizi nové pedagogiky nějakým způsobem naplňují, se na rozdíl od akademicky orientovaného vzdělávání zaměřují na získávání klíčových kompetencí. Byť nejde o explicitní popření váhy znalostí ve vzdělávání, nebo ne vždy, de facto se ale důraz na ně oslabuje. Schopnost pracovat s věděním se v inovativních směrech nadřazuje samotnému věděni. Deklarovaným cílem je například budovat kompetenci kriticky vyhodnocovat informace, spíše než se zaměřovat na všeobecný přehled v základních vědních disciplínách.

Sociální realisté ale říkají, že k původnímu modelu školy, jejímž hlavním úkolem je transfer klíčových znalostí, žádná skutečná alternativa neexistuje. Novým pokolením žáků – nakonec nejen dětem z méně podnětného prostředí – může být tradiční kánon věděni cizí nebo vzdálený, protože nekoresponduje s jejich bezprostřední životní zkušeností. Ale to podle sociálních realistů nejde řešit tím, že budeme hledat obsahy, které jsou žákům bližší, nebo diferencovat jejich vzdělávací dráhy na úrovni základního vzdělávání. Naopak je úkolem každé generace učitelů znovu hledat cesty, po nichž lze pokud možno všechny žáky k tomuto podstatnému, „mocnému“ věděni přivádět.

Pětina českých žáků nedosahuje v patnácti letech ani nejnižší úrovně potřebné funkční gramotnosti a situace se v posledních osmi deseti letech o dost zhoršila. Data z PISA ukazují, že slabé výsledky českých žáků jsou silně spojeny se socioekonomickým statutem. Neboli jde do velké míry o děti z nepodnětného prostředí. Česko patří mezi země s nízkou sociální mobilitou a jsou tu velké rozdíly ve školním prospěchu a životních vyhlídkách mezi znevýhodněnými a privilegovanými žáky. Jde o strukturální problém, ale zdá se mi, že jeho příčiny hledáme většinou jinde než tam, kde by je hledali sociální realisté. Inovativní metody považujeme za univerzálně platné. Nebo ne?

Myslím, že existují evidence i některá data z českého prostředí, třeba od České školní inspekce, které ukazují, že progresivní a pedocentrické formy vzdělávání mohou být pro žáky z nepříznivého sociálního prostředí méně výhodné nebo i nevhodné. Děti, které nedostávají doma dostatečnou podporu rodičů, jsou znevýhodněné v takovém vzdělávání, kde chybí dobře strukturované požadavky, přesné zadání a jasné mantinely. Potřeba větší strukturovanosti a větší explicitnosti se může týkat různých oblastí, od výkladu učiva po prostředí ve třídě. Všichni jsme svým dětem nebo vnukům někdy pomáhali se školním projektem, s nějakým nestandardním zadáním. Pokud dítě doma nikoho takového nemá, žije s rodičem s nižším vzděláním nebo s jiným mateřským jazykem nebo i se zaneprázdněným samozivitelem, nemá se o koho opřít, když úkolu nerozumí nebo mu chybí kontextové znalosti. Metody s volným zadáním takové děti znevýhodňují.

Jak to, že se o tom nemluví víc, když tato zjištění existují, i v souvislosti s revizí rámcových vzdělávacích programů? Strategie 2030+ má potírání nerovností jako jeden z hlavních cílů (vedle kompetenčního vzdělávání) a z ní vycházejí i podklady pro revizi.

Těch důvodů je zřejmě opět více. Jedním z nich může být, že ve vzdělávací debatě jsou slyšet silně

aktivní a dobře organizované skupiny lidí, kteří hájí zájmy relativně malé skupiny progresivních či alternativních škol. Těm jde hlavně o to mít svobodu pro realizaci svého pedagogického modelu. V rámci jejich narativu pro tuhle informaci – že metody uplatňované v progresivních školách možná nejsou univerzální a pro určitý typ dětí se nehodí – není místo. Alternativní školy mají v systému svou roli, ale cena za svobodu pro jedny může být chybějící záruka kvality pro jiné.

„Alternativní školy mají v systému svou roli, ale cena za svobodu pro jedny může být chybějící záruka kvality pro jiné.“

Britský kurikulární expert, Angličan Tim Oates, nebo skotský vědec, kritik současného skotského kurikula a podporovatel anglické reformy Lindsay Paterson v rozhovorech pro EDUin mluvili o vzdělávání způsobem, který mi teze z vašeho článku připomíná. Oba zdůrazňovali význam znalostí, pro oba byla zároveň zásadní otázka rovných příležitostí a sociálního vzestupu. Dá se podle vás říct, že Anglie se vydala ve vzdělávání směrem, který odpovídá myšlenkovému rámci sociálních realistů? Chválí sociální realisté anglické kurikulum, které je založené na detailním popisu vzdělávacího obsahu?

Anglie nikdy nenaskočila na kompetenční model kurikula. V anglických školách zejména u mladších žáků byly sice před několika dekadami velmi rozšířené pedocentrické metody výuky, podobné tomu, co dělají progresivní školy u nás, ale postupně se klade větší a větší důraz na roli učitele, základních gramotností, dovedností a znalostí. Velkou roli hrálo i to, že někteří vědci v 70. letech radikálně odmítající tradiční školu přešli později na opačné pozice, jak jsme o tom mluvili v případě Michaela Younga. Ano – říkají –, tradiční pojetí školního vzdělávání je pro mnoho dětí vzdálené a cizí, ale jde o to hledat cesty, které by toto vzdělání „polidštily“, spíš než že by se dalo nahradit něčím jiným. Pokud mladým lidem chceme zajistit přístup k dobře placeným profesím, musíme zajistit přenos dostatečných teoretických znalostí, protože jiná cesta k sociálnímu vzestupu není. Tenhle směr se nyní silně propisuje i do anglické vzdělávací politiky a je dále posilován argumenty kognitivních věd, podle kterých je gramotnost úzce vázaná na znalosti, včetně oborových znalostí, široké slovní zásoby a tak dále. Neboli i ona je závislá na vstřebání vzdělávacího obsahu. Tyto teorie jsou nyní v anglosaském prostředí velmi slyšet.

Je nějaký vztah mezi sociálním realismem a explicitní výukou?

Sociální realismus argumentuje zjištěními sociologie o tom, jaké vzdělání pomáhá lidem v získání nebo udržení společenského statusu, zatímco explicitní výuka se spíš opírá o poznatky kognitivní psychologie o tom, jak se lidé učí a co jim pomáhá při řešení problémů. Oba přístupy zdůrazňují znalosti, sociální realisté se zaměřují hlavně na to, které znalosti v kurikulu mají být (pojmy a metody vědních disciplín); explicitní výuka je víc o tom, jak tyto znalosti mají být uspořádány a předávány, aby si je žáci mohli úspěšně osvojit.

V článku popisujete experiment portugalských výzkumníků ESSA, kteří se ve svém projektu snažili koncepty sociálního realismu převést do výuky. S jakými výsledky?

V ESSA se zaměřili na výuku přírodovědných předmětů od předškolního po terciární vzdělávání, ale i na výuku znevýhodněných žáků v matematice. Sledovali maximalizaci přínosu výuky pro všechny a se zvláštním ohledem právě na znevýhodněné žáky. Závěry projektu jsou, že jako nejúčinnější se ukazuje smíšený přístup, který trvá na jasně určeném vzdělávacím obsahu a pečlivě definovaných cílech vzdělávání a jejich evaluaci, ale zároveň bere ohled na individuální tempo a zdůrazňuje respektující přístup učitelů k žákům. Ve dvou hlediscích se tedy funkční model podobá „tradiční“ škole, a to důrazem na obsah vzdělávání a na ověřování výsledků vzdělávání. Zdůrazňuje také, že učitel musí mít hlubokou znalost oboru a udržet výuku na adekvátně konceptuálně náročné úrovni. Ve zbylých dvou ohledech se naopak inspiruje progresivní pedagogikou – zejména v respektu učitele

k žákům a jejich individuálním potřebám.

„I při práci s velkými jazykovými modely jde o to rozumět jejich výstupům, tedy o stále stejnou schopnost rozklíčovat a analyzovat informace. Bez toho žák nemůže využít to, co mu vzdělávací systém nabízí.“

V článku mluvíte o tom, že kompetenčně pojatá kurikula, jako je to české – aktuální i připravované –, přijalo mnoho zemí. Není to již samo o sobě známka, že jde o funkční model?

Když jsme první kompetenční kurikulum zaváděli, před více než dvaceti lety, patřili jsme k zemím, které na to šly poměrně radikálně, tehdy jsme se orientovali podle Skotska, proto také skotskou reformu celou dobu sleduji. Vyšla ze stejných předpokladů a dostala se do stejných problémů. Ve Skotsku, tak jako u nás, touha po reformě vycházela z emancipačních snah ve společnosti. U nás šlo o vysvobození vzdělávání z normalizační ztuhlosti a centralizace, ve Skotsku se usilovalo o větší autonomii v rámci Spojeného království současně se snahami levicových vlád o solidární, inkluzivní společnost a vzdělávání. Dnes ale ve Skotsku ve vzdělávací debatě převládá názor, že zavést extrémně kompetenční kurikulum byla chyba nebo dokonce strategická chyba.

A to ve dvou směrech. Jednak se reforma postavila na nevyjasněném konceptu. A to platí i pro českou variantu. Klíčové kompetence nejsou špatný koncept, ale nejsou dost jasné a srozumitelné ve vztahu k výuce. Je mnoho možných interpretací kompetencí a já se s tím setkávám i u nás: různí lidé si pod tím představují velmi odlišné věci. I my tedy provádíme kurikulární reformu pod „labelem“, heslem, které je samo o sobě velmi široce interpretované. Druhá věc, kterou Skotové své reformě vyčítají, je, že nevymezili základní obsahy a znalosti, které jsou k dosažení kompetencí potřeba.

To kritizuje i zpráva OECD, kterou si Skotsko vyžádalo. Ještě bych ráda poznamenala, že kompetenční model vyrůstá z nějakých společenských premis, jako každý model. Ale u nás je nahlížen jako zcela univerzální a na kontextu nezávislý. Přitom set klíčových kompetencí, který se používá ve vzdělávání, byl mimo jiné definován a podporován OECD a reflektuje požadavky zaměstnavatelů na nový profil kvalifikace.

Kompetenční model je bezesporu spojený s uvažováním a potřebami určitých zájmových skupin, vznikl navíc v těsné souvislosti se vzděláváním dospělých, do základního vzdělávání přešly některé z jeho principů z andragogiky. Tenhle transfer je v určitých ohledech problematický. Mimo jiné proto, že o vzdělávání mluvíme ve velmi obecných konturách, a může nám tím pádem chybět zaostření na to, co znamená vzdělávání na základní škole. Nejsem úplně šťastný z toho, že máme jeden set kompetencí od předškolního vzdělávání až po vzdělávání dospělých. Jsou naopak lidé, kterým takové sjednocení cílů napříč stupni přijde skvělé. Já bych na to namítl, že pak ale může zaniknout, že v různém věku se vzdělávací potřeby žáků velmi liší.

Jak byste formuloval cíle základního vzdělávání vy?

Ve světě celkem existuje shoda, že úkolem základního vzdělávání je rozvinout základní gramotnosti. Samozřejmě musíme vést debatu o tom, jak základní gramotnosti vypadají v době digitalizace a umělé inteligence. Nakonec ale i při práci s velkými jazykovými modely jde o to rozumět jejich výstupům. Čili jde o stále stejnou schopnost rozklíčovat a analyzovat kódy, informace. Bez toho žák nemůže využít to, co mu vzdělávací systém nabízí. Dejme tomu, že v matematice to může znamenat, že žák již sám výpočet nebo geometrickou konstrukci nemusí umět provést, ale neobejde se bez toho umět přesně zformulovat otázku, posoudit správnost odpovědi a vyvodit z ní důsledky pro své jednání. Pak tu jsou právě základy oborů, jež mohou mimo jiné pomoci při výběru další vzdělávací dráhy. A konečně některé nonkognitivní předpoklady, které se do nějaké míry kryjí s našimi kompetencemi či průřezovými tématy – jejichž význam si tedy uvědomuji. Nejde o to, abychom

zapomněli na kompetence a vrátili se jen ke znalostem. Jde o to najít mezi tím vším rovnováhu.

„Reformy, které chtějí změnit všechno, nakonec změni velmi málo. Aby se mohly dělat změny, něco musí zůstat stabilní.“

Obsahové ukotvení připravovaného českého národního kurikula mají zajistit modelové školní vzdělávací programy. Představa byla původně taková, že ŠVP si školy budou většinou tvořit samy. Ty, které nebudou chtít, se mohou opřít o model.

Myšlenka modelových programů se neprosazovala snadno. Ale dnes vidíme, že NPI s celým svým aparátem podpořeným velkým evropským projektem a řadou odborných spolupracovníků se s vytvořením modelových ŠVP nepříliš úspěšně potýká několik let, a my jsme si představovali, že to zvládnou stovky a tisíce škol samy. Na mělčinu přitom narazily i vybrané, jinak úspěšné školy, kterým přípravu modelových ŠVP stát nejdříve zadal.

V současných návrzích modelových programů vhodný výběr učiva a jeho uspořádání stále jako by zůstávaly nedoceny, což zahrnuje i rozhodnutí, co zachováme, a co vypustíme. Ale ani sebelepší ŠVP nestačí. Tady bychom měli připomenout jinou Bernsteinovu myšlenku - rozhoduje souhra tří věcí. Kurikulární projekt je jednou z nich, druhou je podoba výuky a třetí, často nejdůležitější, je ověřování a vyhodnocení dosažených výsledků.

Jeden z modelových školních vzdělávacích programů se má koncipovat jako předmětově orientovaný, druhý jako integrovaný a vzniká také tematicky členěný. Je to podle vás správná volba?

Z toho mám vyloženě radost, neboť z toho jasně vyplývá, že reforma se může realizovat různými formami, není jediný správný způsob uspořádání obsahu. Osobně kvituji předmětový přístup. Nechci mu říkat tradiční, protože, jak vidíme, tento směr se do jisté míry opět stává moderní. Ale současně chápu, že jsou žáci a školy, kterým bude lépe vyhovovat něco jiného. Důležité je průběžně vyhodnocovat, zda školou zvolený model vede k učení všech dětí. ŠVP je jen prostředek, důležitá je podoba výuky a úspěch žáků.

Mohl by být smíšený přístup, jak ho popisuje portugalská studie ESSA, koherentním smířením tradice s inovací, jakousi zlatou střední cestou?

Řekl bych, že ano, i když než bude zřejmé, zda tento model skutečně představuje cestu k obsahově kvalitní výuce a úspěšnému učení co nejširší skupiny žáků, jsou potřebné další výzkumy. Nicméně, kdybych měl model smíšené didaktiky pochválit, řekl bych, že přehledným a koherentním způsobem spojuje tradiční a progresivní přístupy a vnáší do nich sociologické hledisko. Jsem si ale vědom i rizik, že obhajoba explicitní výuky se může stát alibi pro odmítání jakékoli modernizace výuky. Potřebujeme kombinovat explicitní předávání znalostí se situacemi, kdy je žáci budou objevovat sami, kdy budou bádát, experimentovat, poznávat pracovní metody jednotlivých oborů.

Znalostně orientovaná výuka je v současnosti ve vědecké literatuře velkým hitem, ale stále ještě nad ní visí nějaké otazníky. Ostatně oba tábory, ten horující pro kompetence i ten zdůrazňující návrat k důrazu na znalosti, spolu často bojují na úrovni filozofické - ideologické, spíše než na poli empirických argumentů - zjištění z praxe.

Také se trochu bojím toho, že u nás se konceptů kolem explicitní výuky a znalostního učení chytanou zájmové a politické skupiny s autoritářskými až krajně pravicovými sklony. A že to mohou používat jako klacek na progresivní školy a zastánce alternativního vzdělávání. To by bylo velmi nešťastné. I když jsem k progresivním směrům kritický, v té chvíli bych cítil povinnost je bránit. Sociální realisté sice favorizují oborové znalosti, ale zároveň důrazně připomínají, že vědní obory se vyvíjejí a učivo se musí přehodnocovat a modernizovat.

U explicitní výuky mě zarazí, že dětem zřejmě předává hutné vzdělávací obsahy abstraktní povahy již velmi brzy, od prvního ročníku. Nevím, zda to je v souladu s danou vývojovou fází. Nenašel jste v odborné literatuře podobnou námitku?

To je relevantní poznámka. V roce 1976 se v Československu zavedla na základních školách vzdělávací reforma, která má se znalostně zaměřenou výukou některé společné rysy. To byla například známá množinová matematika. Náročné pojmy se zaváděly již na první stupeň. Reforma byla inspirována jak západní kognitivní psychologií, tak vývojovou teorií Lva Vygotského. Tím jsme si tedy prošli a mohli bychom se i z něčeho poučit. Stalo se totiž to, že akademicky disponovaní žáci byli takto organizovanou školou velmi akcelerováni, ale děti s nějakým znevýhodněním, třeba i velmi inteligentní, nebo jen orientované spíše prakticky, reforma poztrácela po cestě. Odnášely si ze školy psychická zranění nebo končily ve zvláštních školách.

Zabývám se víc obsahem vzdělávání než procesy výuky, ale domnívám se, že u explicitní výuky je důležitá responzivnost – formativní přístup – a respektující a podporující učitel. Tyto podstatné atributy ale ve výuce často chybí; zastánci tradiční školy by tedy neměli propadnout mylnému pocitu, že oni přece vždycky realizovali to, co dnes označujeme jako explicitní výuku.

Článek, o kterém tady spolu mluvíme, jste uvedl mottem amerického prognostika Paula Saffoa: „Existují dva druhy pošetilců: Jedni říkají, že vše, co je staré, je dobré, druzí 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.“ Jak si to vykládat, jako volání po střední cestě?

Ano, vyhýbat se extrémům je taková moje obsese. Výhody zlaté střední cesty dost podceňujeme. Reformy, které chtějí změnit všechno, nakonec změní velmi málo. Dost mě mrzí, že jsme si v současné revizi v některých případech neřekli: tohle funguje, na to sahat nebudeme. Samozřejmě, že je potřeba dělat ve školství změny a modernizovat je. Ale aby se mohly dělat změny, něco musí zůstat stabilní.

Když jsem sledovala proces revize RVP, jeho výsledky a jejich přijetí, dělalo to na mě dojem, že některé zásadní věci se diskutovaly na konci, jestli vůbec, místo aby se vyjasnily na začátku. A stále jsou otevřené a nedořešené. Je to pozdě, nebo nikdy není pozdě?

Možná musíme dozrát k tomu, abychom určitému argumentu ze zahraniční literatury rozuměli anebo abychom ho vůbec slyšeli. Mám opakovaně zkušenost, že výzkumníci publikovali analýzy nebo návrhy reform v době, kdy to nikdo ještě nechtěl slyšet, a bylo třeba projít dalšími bolestnými neúspěchy, než se lidé otevřeli jiným myšlenkám a názorům. Existuje fenomén popsáný jako *window of opportunity*, okno příležitosti, vhodná chvíle, kdy jsou lidé něčemu ochotni naslouchat. To se při souhře okolností otevře, na nějakou dobu, a pak se zase zavře. Otázka, jak děti na základní škole vzdělávat, a jak je vzdělávat společně, tady s námi trvale zůstává. Rozhodli jsme se sice pro nějaké řešení, ale tradiční dilemata s ním spojená nepřestanou existovat. Možná nastane čas, kdy směr zase přehodnotíme.

<https://www.eduin.cz/clanky/rozhovor-dvorak>