

ZŘETEL K UČIVU A PROBLÉM DVOU MODELŮ KURIKULA

Stanislav Štech

Anotace: V současné kurikulární politice převažuje důraz na kompetence (cílová hodnota) nad důrazem na učivo (prostředek). Text je obranou učiva a jeho klíčové funkce transmise kultury ve všeobecném vzdělávání. Vymezuje teoretické pojetí učiva jako sociální konstrukce v síti silových a symbolických vztahů oborových komunit. Na bázi tohoto přístupu kriticky rozebírá odklon současné kurikulární reformy od zřetele k učivu. Kritizuje zejména vytěšňování epistemologických a psychodidaktických přístupů k vyučování/učení založených na ohledu k učivu. S oporou o Bernsteinovo rozlišení dvou typů kódů pro prezentaci učiva – seriálního (oborového, kategoriálně a hierarchicky uspořádaného) a integrovaného (tematicky průřezového, „regionového“) – probírá napětí mezi dekontextualizací a rekontextualizací obsahu ve vzdělávání. Uvádí argumenty pro vzdělávací koncepci, která dbá na předání tzv. paradigmatických poznatků a sémantických struktur, jež jsou podmínkou rozvoje poznávací činnosti žáků.

Klíčová slova: kurikulum, sociální konstrukce učiva, seriální a integrovaný kód, paradigmatický znanek.

Key words: curriculum, social construction, subject matter, serial and integrated code, nodal knowledge.

Úvod

Zaměřit právě dnes pozornost na učivo je potřebné minimálně ze dvou důvodů. První je školsko-politický, druhý poznávací (vědně didaktický). Souvislost mezi oběma rejstříky existuje; je však relativně volná, resp. málo viditelná.

Z pohledu aktuální školské politiky, jejích strategických cílů a neutuchajících skutečných či údajných reformem, je učivo tématem sloužícím jiným, primárnějším cílům. V české kurikulární reformě je ve „služebné“ či instrumentální roli, neboť cílem jsou kompetence žáků. To je zřetelné z textu RVP pro základní vzdělávání (2005) a je to ještě výraznější v jeho následných interpretacích. Např. J. Maňák (in Maňák; Janík; Švec 2008) tvrdí, že jde o radikální změnu cílů a obsahu vzdělávání: „Základní vzdělávání má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které se orientuje ze-

jména na situace blízké životu a na praktické jednání. To jsou závažné cílové hodnoty, které dříve nebyly tak pregnantně a jednoznačně vymezeny... Učivo je chápáno jako prostředek, který musí vést k dosažení klíčových kompetencí.“ (s. 35) Podřízenou roli učiva ukazuje dále struktura textu RVP ZV, která do popředí klade devět velmi širokých vzdělávacích oblastí, teprve pak následují vzdělávací obory a nakonec je pozornost věnována i vyučovacím předmětům a učivu v nich. Vzájemné vazby mezi těmito úrovněmi jsou v dokumentu strukturovány hierarchicky: konkrétní úlohy jako příklady učiva jsou uvedeny až za vymezením cílových kompetencí v té které oblasti, oboru, předmětu.

Předávané poznatky jsou tak v Rámcových vzdělávacích programech ve výše uvedeném uspořádání koneckonců zaměnitelné. Má-li být hlavním cílem vzdělávacího úsilí založit dovednosti tvořivě myslet, řešit problémy, komunikovat apod., pak je vlastně téměř jed-

no, jestli se ve vyučování zabýváme básněmi Seiferta nebo volným veršem (doporučeny jsou stejně především vrstevní poetické počiny), jestli procvičujeme pravděpodobnostní počet nebo vztahy úměrnosti (doporučení dnes směřuje stejně k tomu, aby „se to dalo použít v životní praxi“ žáka). Výše citované kritérium „blízkosti k životu a praktickému jednání“ není náhodné. Je totiž jádrem pojmu kompetence, který v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěšňuje analýzu učiva. A také přispívá k omezení autonomie školní kultury (Rochex 2008, Štech 2007). Poměrně mlhavý pojem kompetence (podle RVP ZV je to „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“, 2005, s. 14) pochází, jak ukazují F. Ropé a L. Tanguy (1994), ze sféry odborného (profesního) vzdělávání. Jeho pojetí a instrumenty se dnes mají stát modelem veškerého vzdělávání, od předškolního po vysokoškolské (srv. Štech 2007). Zdánlivá neutralita pojmu (jde o univerzální psychologický či pedagogický pojem vázaný výlučně na jediném osvojené a z velké části implicitní a školou nekontrolovatelné předpoklady) zastírá skutečnost, že jde o velmi nejasné propojení teoretických poznatků s praxí. A Laval (2004) připomíná, že jako taková se kompetence vřazuje do světa nástrojů evaluace, kontroly, dohledu a postupného hledání maximální racionality. Tento svět je ovšem více světem mimoškolního, zejména pracovního života, ve kterém se často ad hoc určuje a přizpůsobuje soubor vyžadovaných postupů a dovedností uskutečnit konkrétní operace podle kritérií rentability. Kompetence je tedy ve svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/produkce, říká Laval. Kromě této „psychologizace“ kurikula je důležitá symbolická a strategická funkce zavedení tohoto pojmu. Ten je základem nových mocenských

vztahů mezi sociálními skupinami, protože se jím zavádí asymetrie ve prospěch zaměstnavatelů, podnikatelů, ekonomické praxe, každodenního světa na úkor školy, učitelů, světa poznání pro poznání, na úkor obsahů i kánonů všeobecné kultury.

Již vývoj v 90. letech u nás prokázal jistý úpadek rigorózní práce s učivem. Slavík a kol. empiricky doložili pokles významu kognitivní (pojmové) práce ve prospěch „mýtu tvůrčího génia“, který se ve škole s lehkostí a tvořivostí zmocňuje učiva (2005). Posun zaváděný současnou českou kurikulární reformou, o kterém jsem pojednal jinde (Štech in Zikmundová aj. 2006, s. 11-19), samozřejmě učivo nijak explicitně nezavrhne. Nicméně, změna, kterou zavádí, stojí na konečném cíli (který dříve nebyl „pregnantně a jednoznačně vymezen“), a tím je onen soubor kompetencí. Vzhledem k vymezení kompetence jako psychologické kategorie (viz výše) může vzniknout dojem, že hledisko osoby žáka bylo dosud v kontextu učiva zanedbáváno. Jakoby dosavadní historie didaktik ignorovala žáka či dokonce dítě, nebo jakoby jejich koncepty stály proti němu. Z hlediska poznání procesu kulturní transmise je však takové východisko reformy neudržitelné a není pravdě-podobné.

I proto je nanejvýš potřebné prozkoumat učivo v jeho hlavním způsobu existence – tj. ve stavu předávání. Při takovém zkoumání se ukáže, že je nesmyslné kompetence a poznatky/vědomosti ostře oddělovat, nebo je dokonce stavět proti sobě. Učivo je však, řečeno obrazně, vždy figurou a kompetence pozadím. Kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem. Poněkud vyhroceně lze říci, že kompetence žáků jsou ve školním prostředí spíše „vedlejším produktem“ práce s poznatky. Přitom ovšem není jedno, jakým způsobem je vybráno, uspořádáno a předáno učivo (srv. dále pasáž o různých kódech konstrukce učiva).

Poznávací přínos didaktických analýz je nesporný a dokládají to dosavadní výsledky badatelského výzkumu v oborových didaktikách (Slavík 1999b, Slavík; Janík 2006, Brockmayerová et al. 2000, Martinand 2006). Definují-li psychologové (Cole 1995) nebo kulturní antropologové nejpodstatnější znak kultury jako „něco, co se neustále předává, jinak kultura není“, pak je zjevné, že co a jak se předává, představuje klíčovou otázku kultury. Způsob předávání může být spontánní, neuvědomovaný, performativní (tj. splyvat s aktem samým) – nebo záměrný, tj. pojmenovaný, strukturovaný, zkrátka diskurzivní. A pak se do popředí dostává potřeba předávat poznatky, dovednosti a hodnoty přiměřeně, kvalitně a efektivně. Již z analýz profesní činnosti z pera Maxe Webera víme, že každé takové úsilí je ovlivněno nejen charakterem předávaných poznatků, ale také – a možná především – sociálními zájmy a střety mezi nimi. V našem případě vzniká didaktika kolem otázky, co a jak efektivně předávat, aby učitelé mohli efektivněji zajišťovat kulturní transmisi. Konkrétně: vzniká z poptávky po profesionalizaci učitelů v druhé polovině minulého století a didaktické dovednosti se stávají jádrem nové profesionality.

1. Učivo je privilegovaným hlediskem edukace

Termín didaktika nablýhl v posledním půlstoletí mírně pejorativního nádechu. Označení něčeho jako didaktického (obvykle ve spojení s příslovcem „příliš“) vyznívá vně pedagogických věd jako označení nižší kvality nebo hodnoty. Společenské hodnocení didaktik je přinejmenším ambivalentní. Osciluje mezi uznáním tam, kde převládá hledisko oborových poznatků (zejména společensky více uznávaných a „obtížných“ oborů), a stigmatizací tam, kde odkazové poznatky pocházejí např. z pedagogiky,

psychologie, sociálních věd (třeba etnografie) apod. Hodnota předávaných obsahů – možná spíše vědních poznatků či estetických hodnot než učiva v úzkém slova smyslu – ovlivňuje pohled na význam vyučovacího předmětu i na obtížnost jeho výuky.

V úvodu zmíněné, v podstatě common-sensové rozlišení nastoluje velmi spornou dichotomii orientace na dítě/žáka a jeho osobnostní rozvoj vs. orientace na učivo. Její historie je dlouhá. Vědecky však mohla být tato nešťastná opozice vyvrácena již zakladatelským počinem piagetovské inspirace. V Evropě je svěbytný výzkum v didaktice spojován s publikací disertace Piagetova žáka Hanse Aebliho (1951). Tato práce klade jako základ didaktik *vztah* dítěte a poznatku. Piagetova genetická epistemologie a psychologie přisuzuje stejný význam epistemologickým analýzám (zkoumajícím povahu oborového expertního myšlení a generování pojmů daného oboru myšlení) i psychologickým pozorováním a experimentům s myšlením dětí. Kromě toho, že klade do popředí vztah (mezi poznatkem a dítětem, mezi epistemologií a psychologií dětské kognice), k reflexi předkládá výsledky empirického a experimentálního výzkumu, nikoli spekulativní otázky. Tato příležitost však nebyla v 50.–70. letech minulého století plně využita. Sociologizující pohledy a školskopolitické interpretace sociálního a ekonomického rámce vývoje vzdělávání vytěsnily epistemologické a psychologické přístupy k vyučování/učení prizmatem učiva na okraj.

Sociologické analýzy učitelské profese ukazují, že demokratizace a masový přístup dětské populace ke střednímu vzdělání v první a druhé dekádách po 2. světové válce vyvolaly poptávku po mnohem větším počtu učitelů středních škol (Bourdoncle 1993) a vedly také ke změně jádra učitelské profesionality (Demailly 1987). Rychlý nárůst poznatků a nových technologií, všeobec-

ně se zvyšující úroveň vzdělanosti populace, nutnost vyrovnat se s daleko rozmanitější populací žáků s velmi rozdílnými předpoklady těžít efektivně z tradičních osnov a vyučovacích metod – to vše vedlo k nárůstu pedagogických a psychologických výzkumů preferujících „hledisko žáka“ a hodnotících učivo jeho prizmatem. Nastolena byla otázka vztahu sociálního původu žáků a jejich školní úspěšnosti (Young a kol. 1971). Na tomto půdorysu se pak otevřel i problém zprostředkování tohoto vztahu povahou učiva (jeho rámců a kódování) a zacházení s ním (Bourdieu; Passeron 1970, Bernstein 1971).

Výzkum v didaktikách přitom nikdy zcela neignoroval žáka. Výzkumy učení, např. v matematice (Hejný; Kuřina 2001), analýzy chyb žáků (Kulič 1971), rozborů hodnocení a zkoušení žáka (Slavík 1999a) apod., dokládají, že i v naší komunitě k žádnému fatálnímu rozštěpení nedošlo. Nicméně, jestliže dnes zdůrazňují potřebu soustředit se na poznatek *in statu* předávání, má to své důvody. Poznatek v podobě učiva je vlastně svorníkem pedagogického aktu, on dává smysl vzdělávacím institucím a procesům, které v nich probíhají. Basil Bernstein o něm (ve smyslu „knowledge content“) hovoří jako o „privilegovaném hledisku“ pro předávání kultury ve škole (2007). Podobně Kansanen zdůrazňuje: „*Právě kurikulum vymezuje fungování výuky v daném kontextu, tudíž interakce učitel-žák je svou povahou normativní. Výuka je tak regulována prostřednictvím cílů a úkolů formulovaných v kurikulu.*“ (2004, s. 50) Učivo je vskutku klíčovým článkem porozumění vzdělávání ve škole. Všechny ostatní „prvky“, „faktory“ či „determinanty“ působí koneckonců jen jako zprostředkované učivem a aktualizují se „vstupem“ učiva mezi učitele a žáka. Společenské cíle a představy (bohatství země, národní a kulturní tradice, pojetí školské politiky atd.), normativita

školy, prostředky užívané učitelem, činnosti žáka i učitele – to vše se dostává do hry až díky učivu, které přetváří obecné mezilidský vztah probíhající v neutrální instituci v edukační proces ve škole. Vyvolává tak činnosti, v nichž se všechny vyjmenované „faktory“ koncentrují či zrcadlí – a jen tak vlastně existují. Koneckonců, žáky se děti v plném slova smyslu stanou až v okamžiku vstupu učiva do hry.

Společným rysem všech oblastí života didaktik, ať už jde o výzkumníky, o vzdělavatele učitelů, o inspektory nebo učitele ve školách, je proto **odpovědnost vůči vyučováním obsahům** a tím za kulturu společnosti, do něž žáci vstupují. Bez odpovědnosti za učivo je sice možné pečovat o jednotlivé prvky systému edukace, o žáky a jejich pocit pohody, o učitele a jejich pracovní podmínky nebo o klima školy. Bez odpovědnosti za učivo se však tato péče máji hlavním účelem. (Dobrá) didaktika je tu proto, aby dala této odpovědnosti hlas (definovala pedagogický diskurz) a umožnila její realizaci (poskytla nástroje kontroly pomocí kódů, řečeno s Bernsteinem).

2. Učivo je sociální konstrukcí

Učivo samozřejmě musí někdo vytvořit (převést vědní poznatky do podoby vhodné k osvojení), připravit procedury jeho předávání, vyškolit pro tuto činnost specializované profesionály, zavést způsoby kontroly. O poznatcích, dovednostech, postojích a hodnotách, které se ve škole předávají, rozhodují konkrétní lidé. Už z tohoto faktu vyplývá, že ve hře jsou mocenské a symbolické vztahy mezi skupinami reprezentujícími různé obory vědění i různé zájmy sociální a politické. Je to ovšem hra kódovaná (ostatně i kultura je vlastně systém kódů). Proto nejsou sociální a politické zájmy aktérů pedagogických změn, resp. důsledky jejich

návrhů, tak čitelné (mnohdy ani pro ně samotné, neboť si je nemusejí uvědomovat). Výběr konkrétních poznatků a dovedností, jejich organizace a struktura, důrazy, které jsou na ně kladeny a konečků i způsobů hodnocení – to vše je výsledkem v dějinách opakovaně sociální konstrukce. Letmý pohled do sociologie kurikula a její historie ukazuje, že školní poznatky (učivo) mohou být prezentovány ve dvou typech kódů (Bernstein 1975).

První kód lze označit jako „**seriální**“. Učivo se odvíjí od předmětových, oborových poznatků. Jeho základní charakteristikou je separace, oddělování, rozlišování a třídění kategorií jako jednotek majících vztahy k jiným jednotkám. Poznatky jsou v tomto kódu hierarchicky organizované a ten současně určuje vztahy dvěma směry: vně jedince, směrem od něj, a dovnitř jedince. *„A může být A jen a pouze tehdy, když je dostatečně izolováno od B. V tomto smyslu A neexistuje, pokud neexistuje vztah mezi A a něčím jiným. Smysl A můžeme pochopit jen ve vztahu s dalšími kategoriemi určité množiny; ve skutečnosti se všemi kategoriemi této množiny... Lze tedy říci, že separace, jež je principem klasifikace, má dvě funkce: jednu, která je vůči jedinci vnější a která řídí vztahy mezi jedinci, a druhou, která řídí vztahy uvnitř jedince. Tak tedy separace směřuje ven, k sociálnímu řádu, i dovnitř, směrem k vnitřnímu řádu jedince.“* (Bernstein 2007, s. 131) Co se tím chce říci?

Tento typ kódu předpokládá experty, specialisty, kteří ho ovládají. Dospívá také k hierarchii poznatků uvnitř oboru a v důsledku i mezi obory. Tě odpovídá sociální řád, tj. uspořádání lidí, jejich pozic a funkcí. A na druhou stranu vnáší takový kód řád do jedincova uchopení světa a navozuje pocit smyslu, který pro něj má.

Bernstein v této souvislosti odkazuje k Durkheimově analýze separace Trivia

(logika, gramatika, rétorika) a Kvadrivia (astronomie, hudba, geometrie a aritmetika) na středověké univerzitě. Trivium představuje socializaci ve Slově, která umožňuje konstrukci „specifické formy vědomí a vyčleněné modalita já“ a je současně podmínkou nastolení druhé socializace „povídající abstraktním způsobem o základní struktuře materiálního světa“. Příprava v triviu je tak ve středověké univerzitě absolutně nezbytná, a v tomto smyslu nadřazená abstraktní exploraci světa. A lidé, kteří tyto obory ovládají, jsou v hierarchii výše než ti druzí. Samozřejmě, jak ukazuje Durkheim a vyzdvihuje Bernstein, tento pedagogický diskurz v sobě skrývá napětí a rozpory. Ovládnutí Slova v Triviu vytváří základní vnitřní podmínky pro sebepoznání (zvláštní forma vědomí, „vyčleněná modalita já“) a pro osvojení nástrojů dalšího poznávání – tentokrát vnějšího světa. Především však umožňuje separaci a konstituování vnitřního a vnějšího, naznačuje časový postup poznávání (nejprve musí být vytvořen pevný, validní, pravdivý „vnitřek“, aby jedinec mohl dojít k poznání světa, které bude solidní, validní, pravdivé). Takový zlom mezi slovem jako předpokladem a abstraktním uchopením odděluje, aby posléze mohlo dojít k nové kreativní syntéze „vnitřního“ a „vnějšího“, uzavírá svou úvahu Bernstein.

Speciální poučení z této analýzy upomíná na to, že účinnost pohybu v seriálním kódu významů, oddělených od konkrétních kontextů a situací, spočívá ve stanovování vztahů mezi abstraktními významy. Jelikož se pracuje s významy oddělenými od konkrétních životních situací, nezbyvá než **hra s variacemi výrazů pro tentýž význam** umožňující vytvořit vlastní řád významů nemyšlitelných v jednom jediném kontextu, a tedy umožňující být „místem alternativních možností a realizací“ (Bernstein 2007, s. 62) – srv. v tomto čísle úvahu Janíka a Slavíka

o vztahu mezi extenzionálním a intenzionálním významem výrazu (2009); podobně Bourdieu (1984) mluví v případě akademické specializace o gratuitní hře, o poznávací hře, která je ne-zjištná (désintéressé), a proto umožňuje alternativní, tj. svobodné hledání. Tento kód tradičně podporoval kulturu výkonu – jenže v dlouhém trvání a zprostředkovaně. Jedinci na špičce vzdělávací hierarchie dosahovali svého expertství až po velmi dlouhém a desetiletí trvajícím výcviku, a nikdy ne osvojováním přesně těch dovedností, grifů a poznatků, které pak doslovně předvedou v praxi. Taková hra výrazů vůbec nevyklučuje odkazy na konkrétní (životní) situace. Ty však nejsou jejím východiskem; ve výsledném efektu naopak vede ona hra k novému (jinému, hlubšímu) porozumění těmto situacím a jejich řádu. Např. v prouce k pochopení logiky struktury příbuzenských vztahů a jejím kritériím na rozdíl od prakticky užitečného označování příbuzných osob v běžném životě.

Jak se tady respektuje spolu s hlediskem učiva i žák? Tak, že se nárokům a požadavkům této „hry“ s výrazy a významy přizpůsobí pedagogický dispozitiv (zahrnuje metodu, obsah, podmínky vyučování, čas a místo učení, způsob sankcionování a kontroly atd.). Osvojení seriálního kódu a účinnost vertikálního pedagogického diskurzu, který na něm staví, totiž naráží na skutečnost, že uvedené klasifikace, rámce (frames), hranice (boundaries), kódy působí jako omezující tlaky. A jsou vždy v interakci s kódem, který je základem tzv. horizontálního didaktického diskurzu.

Jde o **druhý typ kódu**, který je označován jako „**integrováný**“. Učivo je podáváno v méně striktních, méně závazných rámcích. Spíše než o pojmech a jejich sítích se hovoří o *tématech* překračujících hranice jednotlivých předmětů (mluví se o průřezovosti). Větší volnost se odráží i v metodách orga-

nizace učiva, vyučování i školní práce dětí (viz oblibu projektů a jiných méně pevných forem práce). Metaforicky řečeno, základní tah v tomto typu kódu můžeme označit jako horizontální. Ohled na žáka, často spíše na dítě (tj. na jeho identitu ne-žakovskou), je vyjádřen ve vyzdvžení „obyčejného“, každodenního či profánního poznání. Žák si má osvojovat poznatky a dovednosti, jehož charakteristiky (i charakteristiky tohoto osvojování) jsou typické pro každodenní vědění. Strategie vzdělávání v tomto kódu jsou lokální, tj. specifické, inspirované domácím či vrstevnickým mimoškolním prostředím. Poznatky nejsou hierarchicky uspořádané, ale segmentované. Stojí vedle sebe, nezávisle na sobě, a jsou osvojovány v konkrétním kontextu, na kterém závisí. Proto jsou vyučovací postupy i učivo extenzivní a průřezové – jsou konstruovány tak, aby umožnily projít zkušeností s co největším počtem situací, kontextů, osob, míst atd.

Již na přelomu 60. a 70. let minulého století varuje tzv. nová sociologie kurikula (Bernstein, Young, Esland, Keddie a další, srv. Young, aj. 1971) před úspěcháním rušením oborových hranic a před „pokusy“ o synkretismus a tematismus“. V případě nekritického prosazování integrovaného kódu podle nich existuje vážné riziko, že vyučování zdegeneruje do činností bez intelektuálně formativní hodnoty.

Avšak lokální strategie a poznání jimi dosahované mají svou účinnost a validitu ve svém řádu a ve svém kontextu. A proto je nelze jednoznačně odmítnout. Řešení zjevně nespočívá ve vytlačení seriálního kódování a vertikálního diskurzu a jeho nahrazení horizontálním, ale ani v ignorování lokálních inspirací.

Mezi oběma typy kódů totiž nevede pevná demarkační linie. Zejména je třeba se vyvarovat interpretace obou kódů v termínech typologie (individuální nebo sociální). Jednak

je situace historicky proměnlivá: poznatky považované ještě před pár desetiletími za vědecké, „esoterické“ v durkheimovském slova smyslu, se postupně staly součástí běžné kulturní výbavy a začlenily se do každodenního vědění (fyzikální poznatky o elektrině a jejích vlastnostech nebo o vlastnostech materiálů). A naopak, témata před časem nedůstojná vědeckého uchopení a tradování se formalizují, teoretizují a předávají (texty populárních písní jako žánry poezie a předmět literární vědy). Někteří autoři připomínají tento zvláštní „život pojmů“ např. v psychologii nebo v sociologii. Zmiňuje se obvykle osvojení, „sklouznutí“ (slippage) pojmů vědeckých, pojmů druhého řádu, do jazyka každodenního života (Petrušek 1990). Opačný pohyb, tedy jak se témata a zejména pojmy každodennosti stávají vědeckými pojmy, je ovšem popsán daleko méně.

Jednak podobné variace a komplexní vztahy mezi oběma kódy existují i na individuální úrovni v průběhu života jedince. K vzájemnému ovlivňování obou kódů je třeba poznamenat, že „tematismus“ a vytváření kurikulárních „regionů“ (viz níže) neznámá nutně orientaci na praktické dovednosti a grify. Nemusí jít o výcvik bez hlubší reflexe. V této souvislosti lze odkázat na analýzy dvou modelů kurikula podle Harba (Harbo 1991) nebo ke dvěma strategiím didaktické elaborace učiva (Slavík 1999a). Ve hře je vždy kvalita sémantické struktury učiva didaktikem a zejména učiteli v praxi. V každém z modelů však probíhá jinak a jindy. Přehledně a s vhladem uvedené téma otevřel a popsal v tomto čísle D. Dvořák (2009).

Ukazuje se, že seriálnímu kódování by odpovídalo tzv. zprostředkující (means-end) pojetí didaktické elaborace, zahrnující předběžnou strukturu učiva do menších, navazujících didaktických jednotek. Tak ji známe z tzv. psychodidaktického kruhu,

který vždy začíná analýzou konceptuální struktury učiva (de Vecchi in Štech 2004). Analýza pojmů předchází vlastní vyučování; koncepty předcházejí tématům, tj. po zjištění základní pojmové sítě se zkoumá přílehavost jednotlivých témat (v tomto smyslu „náhodných“, zaměnitelných) k nim.

Integrovanému kódu zase nejspíš odpovídá tzv. vstřícné pojetí didaktické elaborace. V něm je učivo, tj. sémantické struktury a pojmy, extrahováno z „témat“ až při následné reflexi žákovy činnosti.

Problém tedy nakonec neleží v prosazení jednoho kódu nad druhým, ale v tom, že učitelé (a leckdy i didaktiké) nezvládají strukturu učiva, zejména jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu. Řečeno terminologií Dvořákovy analýzy (2009), nezvládají propojovat obsahy a cíle vzdělávání ve svém oboru/předmětu na makroúrovni školního roku nebo programu celého stupně s technickou elaborací konkrétní soustavy poznatků v jednotlivé hodině. Z tohoto pohledu můžeme souhlasit s tvrzením, že didaktika nemůže být slitovná (nemůže preferovat povrchní tematismus bez nároku na sémantickou analýzu), ale nesmí být ani nesmlouvavá (nemůže normativně prosazovat poznatky k osvojení bez kvalitní struktury). Musí být „smíšená“ (Morais; Neves 2001).

Předešlá analýza nechala poněkud stranou sociální zájmy a sociálně strukturovaný svět, jak o něm v souvislosti s Durkheimovou analýzou sedmi svobodných umění hovoří Bernstein. Debaty uvnitř expertního světa didaktiků a dalších odborníků jsou totiž ovlivněny (často implicitně) sociálními a politickými vlivy. Tak sociální zájmy stojící za prosazováním (resp. dnes spíše defenzivním udržováním) seriálního kódování učiva byly tradičně spojovány se společenskými elitami a skupinami intelektuálních profesí. A střední třídy motivované nadějí na vzestupnou mobilitu tento diskurz legitimizovaly.

Dnes se zdá, že eroze tradičního způsobu pedagogické „rekontextualizace“, tj. výběru a překládky vědeckého, technického a uměleckého poznání, je také nesena „elitami“; jenže ty se změnily. Podnikatelství, poptávka „rozmarňého“ trhu práce, lokální politika mají tendenci stále více určovat rekontextualizaci – výběr poznatků, časové sekvence a dobu osvojování i způsob hodnocení efektivity vzdělávání. Možná bude již brzy učivo hodnoceno a konstruováno pružně a ex-post podle výsledného „profilu“ (tj. uplatnění na trhu)?

Horizontální pedagogický diskurz také provádí pedagogickou rekontextualizaci vědních a uměleckých poznatků. Jejím jádrem však není vědění strukturované a hierarchizované na principu separace, ale na principu „regionalizace“ (Bernstein 2007). Klasické, tradičně seriálně uspořádané obory a předměty jsou ohroženy, protože jsou v procesu rekontextualizace integrovány do „regionů“. A to tak, že se pro to nejprve musí získat příslušná sociální základna. Tento proces probíhá v několika fázích (Apple 1995). Musí se vytvořit stav, kdy „to chtějí“ klienti a odběratelé (diskurz je důležitý: nikoli žáci, studenti, nebo dokonce veřejný zájem společnosti). Nejprve mediální kampaně, posílá sondami do „veřejného mínění“. Pak je nutné zajistit produkci dostatečně průkazných výzkumných dat (evidenci, např. didaktických výzkumů) a připravit příslušný regulační aparát (programy, standardy, evaluační nástroje). Typickými regiony jsou na úrovni kvalifikačního studia management, mediální studia nebo státní správa. Na úrovni základního a středního vzdělání odpovídá regionům třeba rodinná výchova nebo orientace ve světě práce.

Obecná shoda panuje pouze v tom, že základní vzdělání má za cíl utvářet myšlení, citění a postoje dětí tak, aby se dobře začlenily do kultury svého společenství. Je

evidentní, že ve škole může tento formativní proces probíhat jen zpřístupněním velkých intelektuálních disciplín, resp. oborů lidské kultury. Vzdělávat se pak znamená především zvládat „logické struktury kultury“ pomocí rozvoje pojmového myšlení, estetických činností a hodnotových postojů. Toho lze dosáhnout v podstatě v *omezeném počtu typů* kognitivních činností. Samotných *podob* poznatků a artefaktů kultury je ovšem *mnohem více*. A mohou a musejí komunikovat i s poznatky lokálními. A to nejen způsobem, který blahosklonně akceptuje zkušenosti dětí ve jménu korektnosti (inkluze rozmanitosti). Nebo jim vyjde vstříc nabídkou průřezových aktivit obcházejících nutnost osvojit si seriální kód. Nejtěžší úkol spočívá v tom učinit formálně strukturované oborové poznatky nástrojem činnosti většiny žáků.

3. Závěr – paradigmatické poznatky a školní vzdělávání jako šance na osobní růst

Výrazem odpovědnosti didaktik by dnes mělo být úsilí rekonstruovat učivo. Tváří v tvář potřebě vyrovnat se s požadavkem „regionalizace“ musíme provádět výběr poznatků a dovedností, které mají hodnotu vzorového příkladu, tj. hodnotu *paradigmatickou*. Důraz na kompetence totiž neřeší podstatnou otázku obsahu učiva, tj. výběru a uspořádání klíčových poznatků. Tuto otázku spíše obchází.

Vždyť cílem vzdělávání je učinit žáka způsobilým identifikovat základní koncepty a procedury typické pro jednotlivé formy poznání a také specifická kritéria, podle kterých lze ověřovat validitu tvrzení v každé z těchto forem. Je pravda, že objem informací exponenciálně roste a proto, jak se někdy tvrdí, nelze pokračovat extenzivním rozvojem učiva. Není ale pravda,

že by exponenciálně narůstaly poznatky paradigmatické¹.

Ty lze charakterizovat jako uzlové. Mají v síti ostatních konceptů daného poznatkového pole vztah k většině, či ke všem podstatným pojmům (např. pojem čísla v aritmetice nebo pojem potravního řetězce v biologii nebo modus společenské reprodukce v dějepisu) a současně asociují celou řadu konkrétních souvislostí, zkušeností, obrazů, výrazů. Brossard (2004) připomíná Vygotského zeměpisnou metaforu z *Mýšlení a řeči* (1976), popisující pojem v učivu jako průsečík zeměpisné délky a šířky. „Délka“ pojmu zachycuje na jakémsi „poledníku“ škálu příkladů pojmu od nejkonkrétnějšího až po nejabstraktnější. „Šířka“ pojmu zachycuje bohatost či hustotu spojů, které daný pojem má k ostatním pojmům stejné úrovně obecnosti, které ale odkazují k jiným bodům skutečnosti. Teprve v jejich průsečíku se může vynořit význam. Janík se Slavíkem v tomto čísle (2009) uvádějí např. pro pojem Ludvík XVI. variace výrazů *král popravený ve Velké francouzské revoluci, manžel Marie Antoinetty, vnuk Ludvíka XV.* a mohli bychom k nim přidat řadu dalších. Jistě si lze představit řadu poznávacích aktivit propojujících orientaci v zeměpisu Francie a Evropy, v literatuře, umění a filozofii té doby, apelujících na osobní zkušenosti žáků (historické romány či filmy) atd. Aktivizovat žáky tímto způsobem může být účinné jen tehdy, když se podaří propojit pojmovou síť: dědičná monarchie, sňatkové strategie, sociální třídy.

Nemají-li se didaktiky uchýlit k jakési pokleslé psychologii všeobecně akceptovatelných „kompetencí“ a kladných stránek osobnosti, musejí řešit na úrovni učiva zásadní otázku. Ta je sice výsostně sociální a psychologická, ale didaktiky k ní musejí přistoupit po svém, prizmatem učiva. Jde o to snažit se zajistit každému takové pedagogické a institucionální podmínky, aby pro něj *„školní zkušenost byla kulturní, jazykovou i subjektivní změnou, jež by nevedla k vytěsnění a/nebo diskvalifikaci jeho sociální a rodinné zkušenosti...“* (Rochex 2008). Rochex v této souvislosti cituje Bernsteina zamyšlení nad jedním ze vzdělávacích práv, kterým je právo na zlepšení (enhancement right): *„Pojímám „zlepšení“ jako dispozici umožňující neprožívat sociální, intelektuální nebo osobní hranice jako vězení či jako stereotypy, ale jako místa napětí mezi minulostí a různými možnými budoucnostmi. (...) Je to právo na prostředky, kterými získám kritické porozumění a nové možnosti vývoje.“* (Bernstein 2007, s. 14)

Je evidentní, že propojení práce na učivu (a s učivem) s prací s žáky je pro úspěch vzdělávání naprosto samozřejmé; tvoří jeho organickou charakteristiku. Stavět vedle sebe či dokonce proti sobě péči o žáky a jejich rozvoj na jedné straně a starost o učivo na druhé straně škodí žákům, studentům i celé ideji a etosu institucionálního vzdělávání. A didaktiky z takové situace vycházejí poníženy na úroveň návodových metodik.

¹ Paradigmatické poznatky se jen částečně kryjí s pojmem kmenového či jádrového učiva (core curriculum). Ten je vlastně sociálně politický (shoda společnosti na tom, kterým minimálním okruhem poznatků projdou všechny děti) a ponechává poněkud stranou otázku „technické“ elaborace. V tomto smyslu patří spíše do proudu kurikulárních studií než do proudu technické elaborace (instructional design), jak je analyzuje ve své stati v tomto čísle Dvořák. Zaměření na paradigmatické poznatky klade důraz spíše na analýzy typu „konceptuální změny“ (srv. např. Janík 2006) a konsenzus hledá převážně v expertní komunitě vědců, didaktiků, učitelů.

Literatura:

- AEBLI, H. *Didactique psychologique*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1951.
- APPLE, M.W. Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the neo-marxist sociology of education. In SADOVNIK, A.R. (ed.). *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Bernstein*. Westport-London : Ablex Publishing, 1995, s. 59-82.
- BERNSTEIN, B. Class and pedagogies: visible and invisible. *Class, codes and control*. London : Routledge, 1975, vol. 3, s. 116-145.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In M.F.D. Young (ed.). *Knowledge and control*. London : Collier-Macmillan, 1971.
- BERNSTEIN, B. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval, 2007.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. 2. vyd. Lanham (Maryland) : Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2000.
- BERNSTEIN, B. Towards a theory of educational transmissions. *Class, codes and control*. London : Routledge, 1975, vol. 3.
- BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Paris : Le Seuil, 1984.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-Cl. *La Reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions du Minuit, 1970.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*. 1993, 105, s. 83-119. ISSN 0556-7807.
- BROCKMAYEROVÁ-FENCLOVÁ, J.; ČAPEK, J.; KOTÁSEK, J. Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*. 2000, 50, č. 1, s. 23-37. ISSN 3330-3815.
- BROSSARD, M. *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 2004. ISBN 2-85939866-X.
- COLE, M. Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*. 1945, 1, 1, s. 25-54.
- DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*. 1987, 1, s. 59-70.
- DVOŘÁK, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*. 2009, 59, 2, s. 136-152. ISSN 3330-3815.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*. 1991, 41, 3, s. 247-256. ISSN 3330-3815.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
- JANÍK, T. Teorie konceptuální změny a učebnice. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 33-44.
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2009, 59, 2, s. 116-135. ISSN 3330-3815.
- KANSANEN, P. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*. 2004, 54, 1, s. 48-57. ISSN 3330-3815.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha : SPN, 1971.
- LAVAL, Ch. *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte, 2004. ISBN 2-7071-4402-9.

-
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MARTINAND, J.-L. Didactique et didactiques. Esquisse problématique. In BEILLEROT, J.; MOSCONI, N. (ed.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 2006, s. 353-368. ISBN 2 10 049649 2.
- MORAIS, A.; NEVES, I. Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (ed.). *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York : Peter Lang, 2001.
- PETRUSEK, M. Spor o teorii strukturace v západní sociologii. *Sociologický časopis*. 1990, 26, 5, s. 375-391. ISSN 0038-0288.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.
- ROCHEX, J.-Y. *L'oeuvre de Bernstein: une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste*. In FRANDJI, D.; VITALE, Ph. (ed.). *Actualité de Basil Bernstein: savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- SLAVÍK, J. 1999a. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. 1999b. Umění, věda a poznávání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*. 1999, 49, č. 3, s. 220-235. ISSN 3330-3815.
- SLAVÍK, J., aj. *Obory ve škole (metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004)*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-225-3.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*. 2006, 56, 2, s. 168-177. ISSN 3330-3815.
- ŠTECH, S. Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In BRABCOVÁ, A. (ed.). *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea*. Praha : Open Society Fund, 2003, s. 66-85. ISBN 80-86213-28-5.
- ŠTECH, S. Reforma kurikula jako kulturní změna. In ZIKMUNDOVÁ, V. (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Symposium ČS INSEA Plzeň, 16.–18. října 2004*. Plzeň : Západočeská univerzita Plzeň, 2006, s. 11-19. ISBN 80-7043-504-6.
- ŠTECH, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*. 2007, 57, 4, s. 326-337. ISSN 3330-3815.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Mýšlení a řeč*. Praha : SPN, 1976.
- YOUNG, M.F.D., aj. *Knowledge and Control*. London : Collier-MacMillan, 1971.