

OBRAZ JAZYKOVÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉ STŘEDNÍ ŠKOLE

Karla ONDRÁŠKOVÁ

Abstrakt

Jedním z hlavních důvodů, proč se v Česku stále odkládali státní maturity, byla skutečnost, že učitelé nebyli ochotni měnit svoje způsoby práce. Velké množství učebnic na našem trhu by teoreticky mohlo znamenat, že současná doba přeje nové generaci učebnic, jejichž obsah odpovídá současným vědeckým poznatkům, je obohacen o autorskou invenci a nové možnosti vydavatelské. Kupodivu škola reaguje opačně. Učebnice se používají dále minimálně jak v jazykové, tak i literární složce předmětu. Přitom jejich didaktická role nespočívá jen v předávání vědomostí a kulturního dědictví, ale je rozhodující nejen při rozvoji kompetence k učení, ale i prakticky všech ostatních požadovaných kompetencí, hlavně kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní (i s písemným textem komunikujeme) kompetence pracovní. Studium z učebnic si žáci formují postoje, probouzí se u nich zájem o další vzdělávání.

1 volný řádek

Klíčová slova: rámcový vzdělávací program, vyučování mateřskému jazyku a literatuře, státní maturita, učebnice, klíčové kompetence, jazykové dovednosti

THE POSITION OF LANGUAGE EDUCATION ON CONTEMPORARY SECONDARY SCHOOL

Abstract

One of the main reasons, why the state school-leaving exam was postponed in Czech republic was the fact, that teachers are not disposed to change their methods of working. The large number of coursebooks in our market can theoretically signify, that contemporary time inclines towards the generation of coursebooks whose content corresponds to contemporary scientific findings, is enriched by authorial invention and new editorial possibilities. Surprisingly the school reacts differently. The coursebooks are used either in linguistic education or in literary education. Nevertheless, their didactic status is not only to pass on the knowledge and the cultural heritage, critical not only to develop skills for learning, but also virtually all other required skills, especially problem-solving skills, communication skills (written text is communicating) work competencies. The pupils form their attitudes by studying the coursebooks, the concern about another education is awoken./

Key words: Framework educational program, teaching mother tongue and literature, state school-leaving exam, coursebooks, key skills, language skills.

Úvod

Od školního roku 2007/2008 začaly školy v Česku pracovat podle kurikulárního vzdělávacího dokumentu státní úrovně nazvaného Rámcový vzdělávací program, dále RVP (1). Této školské reformě, kterou jsme několikrát slyšeli co do převratnosti srovnávat s reformou Marie Terezie, předcházela příprava školních vzdělávacích programů a jejich ověřování na pilotních školách. Co to znamenalo pro učitele? Ze strany nadřízených orgánů to, že učitelé dostali historicky první skutečnou příležitost podílet se na vzniku závažného vzdělávacího dokumentu. Očekávalo se, že učitelé vložili do školního vzdělávacího programu svoje osobní pedagogické zkušenosti, což ve

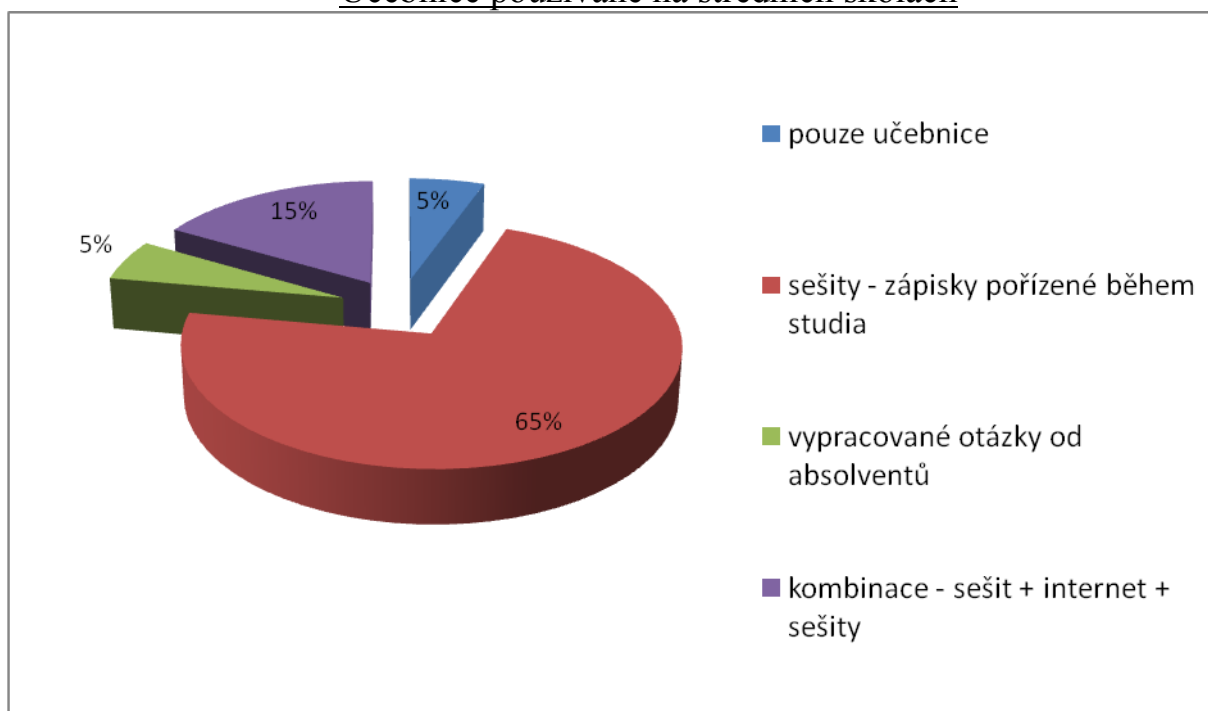
výsledku zlepši práci konkrétní školy s jasně formulovanou strategií efektivního vzdělávání a hlavně úspěšného dosažení požadovaných vzdělávacích výstupů.

Při tvorbě školního vzdělávacího programu se učitelé přihlásili (museli se přihlásit) ke své odpovědnosti za obsah a metody výuky. Mohli přispět svou kreativitou, nabídnout své zkušenosti, prosadit své inovační postupy a posílit svoje profesní sebevědomí. Měli možnost se z realizátorů předem daného obsahu i postupů stát inovátory a aktivními spoluvůrci. To byla jejich šance. Jak všichni víme, očekávaný efekt se nedostavil a na ministerstvu se už nyní pilně pracuje na úpravách RVP. Výsledky této školní reformy se naopak dostavily do prvních ročníků vysokých škol, také se záměrem stát se učiteli.

V posledních čtyřech letech jsme v 1. ročnících Pedagogické fakulty MU (vždy asi 150 osob), analyzovali písemné odpovědi na otázky týkající se způsobu výuky na střední škole. Naše zjištění jsme doplnili hospitacemi na středních školách. Kromě způsobu vedení výuky nás zajímalo využívání a používání učebnic, neboť koncepce předmětu, ať stanovená učebními osnovami nebo RVP, je v učebnicích realizována a konkretizována. (2). Učebnice obecně respektují výsledky psychologicko-pedagogického, lingvistického i literárněvědného bádání. Nevycházejí jen ze zkušeností učitelů jedné školy. Základním požadavkem učebnic je odbornost. I přesto, že už neexistuje jen jedna jednotná řada učebnic, můžeme říci, že učebnice určují závazný výběr, rozsah i pojetí učiva v jednotlivých ročnících. Učitel zprostředkovává žákovi text učebnice, která sama po stránce obsahové nebývá vědeckým dílem, ale textem zprostředkujícím vědecké poznání. Je známo, i nám z vlastní zkušenosti tvůrce učebnic, že čím více je zprostředkovatelů mezi původním textem a cílovým příjemcem, tím spíše mohou vznikat nedorozumění a chyby, protože zprostředkovatelé původní text záměrně, ale i nezáměrně zkracují, vysvětlují, doplňují novými informacemi – a tady může být zdroj různých omylů. Tato cesta k deformacím probíhá ve dvou až třech vlnách. Nejdříve si udělá učitel „výcuc“ z nějakého snad odborně kvalitního materiálu, ten nadiktuje žákům a žáci si pak z tohoto materiálu vypracovávají další „výcuc“, tj. otázku ke zkoušení a dokonce i ke státní závěrečné zkoušce. A protože si práci rozdělí a vypracované téma si rozesílají, vznikne „výcuc“ číslo 3.

Studenti 1. ročníku studia učitelství českého jazyka jsou většinou absolventi gymnázií. Zjistili jsme, že přes existenci několika řad učebnic Český jazyk, Literatura, Čítanka se na středních školách učebnice téměř nepoužívají. (2) Teoreticky se jejich profesorům nezdají dost dobré. Žáci se učí ze sešitů, většinou z diktovaných výkladů učitele, který často ani jména či názvy děl nenapíše na tabuli. Z poznámek nevalné úpravy, s pravopisnými chybami, osobitými zkratkami a neúplnostmi, např. Josef Kajetán Tyl, Pražské zvonky apod. Proč středoškolští učitelé svoje texty, které mnohdy diktují žákům léta stále dokola, povýšili nad recenzované učebnice? Jeden student letošního prvního ročníku se mi dokonale objasnil. On má zápisky dobré, vždyť jejich profesor jim to diktoval ze svého vlastního sešitu ze střední školy. A jeho profesor měl na střední škole výborného profesora.

Učebnice používané na středních školách



CITÁTY Z DOTAZNÍKŮ:

Učebnice jsme téměř neotevřeli, občas čítanku a četli jsme ukázky, ale jen málo. - Učebnice jsme neměli žádné. Většina z nás měla Literaturu v kostce, kterou jsme si sami koupili. Naše profesorka měla skvělý výklad, který naprosto vystačil. Nosila nám články a básně nakopírované z učebnic a různé ukázky (audio, video). - Gramatika se u nás vůbec neprobírala (ani rozbor, prostě nic), jen diktáty – málo časté. - Gramatiku jsme nedělali vůbec, za celou dobu studia jsme psali jen 3 diktáty. - Mluvnici jsme měli pouze okrajově, většinou jako samostudium. - Mluvnici jsme téměř neprobírali, také se na ni moc nekladl důraz. - Učili jsme se ze sešitů, bylo to tak pro nás lepší. - Učebnice byly pouze doporučené, výuka probíhala formou diktování zápisků, referáty, zajímavosti. Učebnice měly sloužit pouze k dostudování. - Učili jsme se z nadiktovaných poznámek, které naše paní učitelka používala snad 5 generací. - Měli jsme mít učebnice, ale moc jsme je nepoužívali, jen ukázky z děl. Měli jsme z hodin bohaté a několikastránkové zápisy, kde jsme měli popsáné i obsahy děl. - Učili jsme se ze sešitu. Náš profesor používal svoje zápisky ze střední školy, protože on sám měl na střední škole naprosto perfektního profesora.

Stat'

V současných vzdělávacích programech mateřského jazyka se obsah tradičně rozděluje na tři části: jazykovou výchovu, literární výchovu, a sloh.

V prezentaci cílů, uváděných na začátku, se také tradičně na čelním místě (nejen jako nový objev RVP) zdůrazňuje výchova komunikačních kompetencí, ale potom, zvláště na středních školách (1) vidíme a slyšíme, že se žáci v hodinách nedostanou téměř ke slovu. Jak zjišťovali diplomanti, průměrně učitel sám vysloví v hodině na střední škole 82 % slov. Většina bohemistů zastává názor, že všechny části obsahu vyučovacího předmětu, jazyk mateřský, tvoří celek. Ti

středoškolští ponejvíce tvrdí, že nejlépe se rozvíjejí jazykové kompetence mládeže prostřednictvím nauky literární historie. Není těžké se přesvědčit, jak falešný je to soud. Absolventi střední školy jsou schopni vykazovat podrobnou znalost faktů školního kurzu literární historie, ale současně nejsou schopni samostatně se písemně vyjádřit na příslušné téma. Z vlastní praxe víme, že jazyková úroveň absolventů střední školy se rok od roku zhoršuje. A nepomohly ani podpisy významných osobností kulturního a veřejného života pod výzvu *Všem, jejichž hlas je slyšet* doc. V. Bečváře z matematicko-fyzikální fakulty UK. (3) Může nás to přivést až k názoru, že kdyby se ze současných programů střední školy vyškrtla část jazyková výchova, nebyly by výsledky horší.

Za tento stav není možno, jak se to obvykle dělá, vinit jen samotné učitele. Působí zde velmi řada rozmanitých faktorů, o kterých jsme se už částečně zmiňovali. Mnoho učitelů češtiny není schopno v současných podmínkách školy, kdy se už od sedmdesátých let 20. století snižoval počet hodin češtiny na úkor přírodovědných a technických předmětů, realizovat celý program, musí tedy podle svého výběru obsah předmětu český jazyk a literatura zkracovat. Nejlehčí a nejbezpečnější je vypustit jazykovou výchovu. Přesto ale nechceme tvrdit, že obsah literární výchovy není důležitý. Tato část prezentuje odkaz národní kulturní tradice, politickou výchovu, prostě humanizuje obsah školní výchovy.

Mezi našimi češtináři je mnoho milovníků literatury a v případě, že se musí program předmětu redukovat, souhlasí s okleštěním jazykové výchovy. Jistě, literární věda, zvláště čtení slavných děl, má velký vliv na jazykovou kulturu. Ale můžeme si představit dosažení cílů samotné jazykové výchovy bez pomoci kurzu literárního, jak to bylo po mnoho staletí? Avšak není možno dosáhnout cílů, které si klade před sebe literární nauka, jestliže žáci nezískají určité jazykové dovednosti. Slavná literární díla jsou vystavěna z jazykového materiálu a přiznejme si, že architektura jazykové vrstvy rozhoduje o jejich estetické úrovni.

V našem příspěvku se můžeme věnovat jen některým problémům vyučování mateřskému jazyku.

Jazyk se prezentuje ve dvou druzích textu: mluveném a psaném. Oběma se věnuje školní jazyková výchova. Prvotní jsou texty mluvené a směle můžeme říci, že jazyk se perfektně přizpůsobil mluvenému dorozumívání. I když tato myšlenka by vyžadovala obšírnější výklad, každý text psaný chápeme jako uchování textu mluveného. Jazyk mateřský se učíme od svého okolí prostřednictvím přirozených a spontánních kontaktů. Tento proces začíná v raném věku a kolem šestého roku života děti běžně ovládají řeč. Tento druh jazykové výchovy můžeme nazvat bezprostřední, neboť je výsledkem interakce dítěte s prostředím.

Škola tedy nemusí učit jazyk mateřský od základu, protože tuto dovednost nabyly děti již dříve. Ovládnutí jazykového systému však nemusí znamenat, že se jazyk používá správně. K výchově odpovídajících jazykových kompetencí by mělo sloužit školní vzdělávání. Děti v předškolním věku používají pouze jazyk mluvený, proto také prvním úkolem školy je **nauka psaní**.

První krok začíná kreslením písmen a končí rychlým automatickým zapisováním a čtením zapsaných textů. Druhá část, na kterou byl dříve ve škole kladen velký důraz, a v současném názoru upadla v zapomnění, byl krasopis. K velké škodě pro mládež. (4) Nejde tedy o to, že bychom chtěli navrátit do našich škol kaligrafii, ale bylo by potřeba dbát o větší správnosti při psaní, psát pečlivě a čitelně. Dnešní mládež tráví velmi mnoho času ve škole zapisováním, avšak výsledkem špatného držení pera i těla jsou vady páteře mezi školní a vysokoškolskou mládeží a častá nečitelnost většiny psaného textu. V prvním ročníku narážím u češtinářů na skutečnost, že neumějí napsat ani půl stránky souvislého textu. Zato ovládají celou škálu originálních značek, zkratek, šipek atd. Správnost psaní je kodifikována v Pravidlech pravopisu a pravidla tam popsaná by měli žáci zvládnout během základní školy a rozvíjet (to se neděje snad vůbec, tzv. profesori se už tím nehodlají zabývat) ve škole střední. Avšak k známým nedostatkům slohových prací studentů patří i další: a) neschopnost členit text na věty, což se projevuje v nesprávné distribuci čárky a tečky, b) užívání pouze dvou interpunkčních znaků, tečky a pomlčky, c) nesprávné užívání uvozovek, d) užívání jakýchsi zvláštních znamének, která jsou srozumitelná pouze pro pisatele nebo je byli zvyklí užívat na své střední škole.

Bylo by tedy důležité věnovat ve škole více času psaní a úpravě souvislých textů. Jde především o logickou strukturu komunikátu, která se vně projeví dělením na odstavce. Hodila by se také alespoň základní orientace v ostatních prostředcích charakteristických pro tištění text a sloužící k členění nebo zdůrazňování některých partií textu (zápis dialogů, rozdělování do bodů, druhy písma, podtrhování, členění, užívání kurzívy a tučného písma, rámečků, apod.).

Písmo bylo vymyšlené proto, aby se uchovaly mluvené texty. Nyní disponujeme také jinými technikami uchování mluvených textů (audiozáznamy, videozáznamy), ale psaným a tištěným textům nadále připadá celkem výjimečná role v životě civilizované společnosti. Psané texty vzhledem k jejich vlastnostem začínají plnit ještě další úlohy kromě záznamu mluveného. Užívají se v jiných komunikativních situacích. Můžeme říci, že písmo umožňuje velké shromáždění informací a komunikaci diatonickou a diachronickou. Tzn. dorozumívání se bez zachování jednoty místa a času mezi mluvčím a příjemcem komunikátu. Psaný text je tedy trvalý, určený i pro příjemce, který se nenachází ve smyslovém dosahu autora, je často neznámý, i obsah se týká úseku skutečnosti, který nemusí být v zrakovém poli čtenáře, atd. Z toho je jasné vidět, že psaný text musí odpovídat celkem jiným zákonům kompozičním, než spontánní mluvený text.

Není zde místo na jednotlivé podrobnosti týkající se otázek teoretických, protože se často dělí jazyk mluvený a jazyk psaný na dvě samostatné jednotky. Nemůžeme s tím souhlasit, jsou to prostě dvě realizace, dva typy textů. Kromě toho v jiných situacích užíváme jazyk a v jiných situacích písmo. V obou případech ale užíváme český jazyk s vědomím, že jiná pravidla panují při tvoření textů psaných. Stejně jak jeden, tak druhý druh textu se musí přizpůsobit charakteru a funkci jazykových znaků, podmínek a situací komunikace, přizpůsobit se společenským zvyklostem, cíli a obsahu dané komunikace tak, aby byla srozumitelná. Ve školní nauce mateřského jazyka by se měly energicky překonat škodlivé tendence týkající se desintegrace kulturního dialektu. Učitelé by se měli snažit překonávat také tendence směřující k tvoření mrtvého stylu školních slohových prací. Bylo by dobře, kdyby se ve škole řídili jednoduše zásadou: Píšeme tak, jak mluvíme, a mluvíme tak, aby se to dalo zapsat. Tím směřujeme ke kritice hlavně střední školy, tj. zapisování učitelovy přednášky a následné učení se ze sešitu.

Je těžké také bez kritiky souhlasit s názorem, že školní vzdělávání je příliš závislé na psaných textech. K úkolům školy patří zdokonalování ústní výpovědi, zvláště cvičení umění diskutovat. Techniky užívat jazyk se cvičí ve škole při všech příležitostech, také při obyčejné komunikaci s okolím, naopak těžké umění vyjadřovat se písemně a používání psaných textů může v současné době naučit jenom škola. Základ je v tom, abychom nauku vyjadřovat se písemně nesnížili jen na základní naučení se psát. Je zde důležitá celá skupina dovedností, které jsou spojeny ze správností písemného vyjadřování.

Správnost psaného textu zahrnuje několik rovin: a) správný výběr a rozčlenění obsahu, b) správnost pravopisnou, c) správnost gramatickou a lexikální, d) správnost komunikativní, čili stylistickou. První nepatří v zásadě k zájmům jazykovědným. Té druhé jsme již věnovali několik úvah. Třetí je předmětem gramatiky a školních učebnic a závisí na shodě textu s gramatickými zásadami a na shodě slov s jejich základními významy.

Poslední vrstva se týká zvláštní vlastnosti jazykového kódu – redundaci. Každý obsah může být v textu vyjádřen různými jazykovými prostředky. Při každé operaci tvoření textu se z celého arzenálu jazykových prostředků, které jsou vhodné z hlediska gramatického a lexikálního, vybírají ty nejuvhodnější. Výběr neprobíhá naslepo, ale s ohledem na různé činitele: a) možnostem autora a intelektuální úrovně čtenáře, b) typu obsahu, c) podmínek a situaci komunikačního aktu, d) určité společenské zásady, e) komunikační cíl daného textu. Tyto body je možno rozvíjet a každý text se dá podle nich analyzovat. Bohužel učitelům chybějí znalosti toho, jak by měl vypadat dobrý text. Kdyby toto existovalo, postupovali by při výuce, procvičování a hodnocení textu z hlediska stylistického jednotně. Nemuselo by pak ani docházet k takovým komediím, kterých jsme byli svědky při hodnocení u maturitní zkoušky ve školním roce 2011/12.

Schopnost správně a tvůrčím způsobem se vyjadřovat slovem i písmem by žádalo širší užití komunikační čili stylistické správnosti. Především by bylo pochopit ve formě výrazných

srozumitelných dispozicích, bylo by potřeba stylistiku, co nejúžeji, spojit s kurzem gramatiky a elementární teorií komunikace.

Závěr

Neporozumění a mýty. Je společensky důležité, aby tolik našich žáků se všeobecně vzdělávalo devět nebo třináct let? Odpovídá to současné době, je to moderní? Vynakládá se na výuku mateřského jazyka jako klíči k dalšímu celoživotnímu vzdělávání dostatek energie? Dosahují žáci druhého stupně základní školy v porovnání s žáky nižšího stupně gymnázií skutečně lepších výsledků? Srovnávat můžeme v rámci hledisek: vzdělávací program – učitel – učebnice – žák. Učitel a žáci mají různé podmínky. Na žáky a učitele máme stejné požadavky. Můžeme si představit situaci, kdy schopný učitel pracuje s nadanými a pilnými žáky. Ten se může obejít i bez vzdělávacího programu i učebnic. Na druhé straně si nedovedeme představit, že by mírný učitel ve špatné třídě dosáhl vynikajících výsledků jen proto, že mu dáme dobrý vyučovací program a moderní učebnici. Jsme rezolutními zastánci jednotné základní školy a nesouhlasíme se zavedením víceletých gymnázií. Při všeobecném vzdělávání nejde o to nacpat do hlav dětí určité pensum vědomostí, ale o výchovu návyků, schopností, postojů a dovedností, což vyžaduje dlouholeté svědomité obcování žáků s učiteli. V předmětech jako matematika, jazyková výchova v mateřském jazyku, cizí jazyky je třeba stále cyklicky opakovat už osvojené znalosti a dovednosti, procvičovat je, zdokonalovat, prohlubovat, rozšiřovat a upevňovat. Z gymnázia se stala elitní škola, na kterou jsou vstupenkou přijímací testy, ve kterých jsou často úkoly, které neodpovídají znalostem, dovednostem ani úrovni myšlení žáků. Hlavně se to týká žáků pátého ročníku.

Každé prodloužení či zkrácení všeobecné školní docházky může být i velkým společenským dobrodružstvím. V minulosti jsme se posmívali sovětské desetiletce. A ejhle! Desetileté všeobecné vzdělávání dnes uznává jako nejvhodnější UNESCO. A znáte ten vtip, který provázel poslední školní reformu? *Na základní škole se bude učit jako na střední, na střední jako na vysoké a na vysoké se bude doučovat učivo základní školy.* Zdá se mi, že to ani není vtip.

Poznámky

(1) Vycházíme z vlastních nahrávek vyučovacích hodin a z celé řady diplomových prací. Viz IS muni.cz

(2) Učebnice obecně respektují výsledky psychologicko-pedagogického, lingvistického i literárněvědného bádání. Nevycházejí jen ze zkušeností učitelů jedné školy. Základním požadavkem učebnic je odbornost. I přesto, že už neexistuje jen jedna řada učebnic, můžeme říci, že učebnice určují závazný výběr, rozsah i pojetí učiva v jednotlivých ročnících. Učitel zprostředkovává žákovi text učebnice, která sama po stránce obsahové nebývá vědeckým dílem, ale textem zprostředkujícím vědecké poznání. Je známo, i nám z vlastní zkušenosti tvůrce učebnic, že čím více je zprostředkovatelů mezi původním textem a cílovým příjemcem, tím spíše mohou vznikat nedorozumění a chyby, protože zprostředkovatelé původní text záměrně, ale i nezáměrně zkracují, vysvětlují, doplňují novými informacemi – a tady může být zdroj různých omylů. Tato cesta k deformacím probíhá ve dvou až třech vlnách. Nejdříve si udělá učitel „výcuc“ z nějakého snad odborně dobrého materiálu, ten nadiktuje žákům a žáci si pak z tohoto materiálu vypracovávají další „výcuc“, tj. otázku ke zkoušení a dokonce i ke státní závěrečné zkoušce. A protože si práci rozdělí a vypracované téma si rozesílají, vznikne „výcuc“ číslo 3.

(3) Viz becvar@karlin.mff.cuni.cz

(4) V Japonsku, které je bezesporu v technice mnohem dál než Česká republika, se nejvíce vyučovacích hodin na všech stupních školy věnuje mateřskému jazyku a kaligrafii.

Seznam literatury

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VUP, 2004, s.12.
2. GEJGUŠOVÁ, I. Rámcové a školní vzdělávací programy versus tradice a mýty v českém školství. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 32-36
3. MOLDANOVÁ, D. O vztahu historie a literární vědy obecně, dějepisu a češtiny ve škole zvláště. In: *Český jazyk a literatura*, 56/2005-2006, č. 1, s. 10-15, Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, a. s., 2005
4. NEZKUSIL, V. Maturita z jazykové složky předmětu. In: *Český jazyk a literatura*, 56/2005-2006, č. 1, s. 26-28, Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, a. s., 2005
5. ONDRÁŠKOVÁ, K. Žák a učitel v zrcadle verbálních kontaktů. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 154-158
6. ONDRÁŠKOVÁ, K. Podręczniki dla szkół średnich po aksamitnym rewolucji. In: *Polonistyka*, 2007, č. 2, s. 11-15, Warszawa: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2007

Kontakt:

doc. PhDr. Karla Ondrášková, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 7, 603 00 Brno
ondraskova@ped.muni.cz