

## Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi

Redakce a členové redakční rady: Karel Šebesta, Marie Čechová, Ladislava Lederbuchová, Martina Šmejkalová, Ondřej Hník, Josef Soukal, Robert Adam, Helena Chýlová

Karel.Sebesta@ff.cuni.cz

**Klíčová slova:** kurikulum, kurikulární reforma, revize kurikulární reformy, český jazyk, literatura, slohová výchova, komunikační výchova

**Key words:** curriculum, reform of curriculum, revising the reform of curriculum, Czech language and literature, stylistic training, communication training

### Revision of Framework Educational Programme and Competences in Czech Studies – an Introduction into Discussion

The ongoing thorough revision of school curriculum in the field of Czech studies inspired the authors of this paper to think about possibilities and limits of the revision. Three teaching topics were selected for demonstration that major changes in grasping the topics and in methodology based on detailed and competent analysis are needed so that the revisions are effective. The authors also claim that revisions are a demanding task that cannot be completed in a short period of time. Therefore they suggest to implement the revisions into elaborate concept of school support and further professional training of teachers.

Druhá vlna kurikulární reformy, kterou reprezentují tzv. velké revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, může být zřejmě největším zásahem do školní výuky nejen v zahajovaném desetiletí. V době psaní našeho článku končí první fáze jejich přípravy, zaměřená na diskuse o obecnějších koncepčních otázkách, a začíná se uvažovat o fázi druhé, která by měla být založena oborově.

Zkušenosti s první vlnou reformy, která byla u nás zahájena kolem roku 2000, s její implementací a měřitelnými výsledky jsou zatím smíšené; podněcují tedy k velmi důkladnému zamýšlení nad tím, co přinese vlna druhá.

Naš příspěvek představuje výsledek společného zamýšlení odborníků, kteří se dlouhodobě zabývají výukou českého jazyka a literatury, nad otázkami, které se v souvislosti s druhou vlnou reformy vynořují. Můžeme se opírat o velmi početné studie i knižní publikace, přehledové, analytické, kritické, založené na datech z původních rozsáhlých šetření, na analýzách analogických reforem zahraničních apod. Tím je dán charakter našeho příspěvku a jeho cíl – podnítit diskusi odborníků v oboru, jež je, domníváme se, při nynějším uvažování o kurikulární reformě velmi potřebná.

### 1. Kurikulární reforma a její vyústění dnes

Ústřední koncepční protiklad, s nímž se v posledním zhruba půlstoletí vyrovnávají kurikulární reformy v řadě vyspělých zemí, pouze připomeneme, ale nebudeme se jím zabývat hlouběji. Jde o protiklad mezi dvojím přístupem k tvorbě a realizaci kurikula:

oborově systematickým (seriálním, kategoriálně a hierarchicky uspořádaným) a situačně aplikačním (integrovaným, tematicky průřezovým, Janík – Slavík, 2009, s. 6).<sup>1</sup> Tato opozice a obecné předpoklady, na nichž jsou oba proudy založeny, jsou v odborné literatuře velmi důkladně a kriticky zpracovány. Spokojíme se tedy odkazem na velmi bohatou literaturu, zejména domácí, která je pro naše čtenáře obecně dostupnější.<sup>2</sup>

Prosazení futuristického kurikula v kurikulárních reformách, které byly provedeny v řadě vyspělých zemí a kolem roku 2000 také v České republice, vedly k výsledkům nemálo problematickým.<sup>3</sup> **Kritické diskuse upozorňují zejména na neporozumění vztahu mezi rozvíjením obecných kompetencí na straně jedné a kompetencí oborových, spojených nutně s konkrétní oblastí lidského vědění, resp. s konkrétním oborovým diskursem, na straně druhé.** To pak vede k důsledkům velmi neblahým i z pohledu oborové didaktiky.<sup>4</sup>

V posledních desetiletích na neuspokojivé výsledky kurikulárních reforem reagují školské systémy v různých zemích více či méně závažnými revizemi, zaměřenými ovšem různými směry. Za nejslibnější bychom mohli pokládat revize směřující k nalezení kurikulárního modelu, který by falešný rozpor mezi oborově systematickým a situačně aplikačním přístupem překlenul. To se promítá i v podkladové studii pro

<sup>1</sup> V odborné literatuře se setkáme s řadou dalších označení: D. Dvořák (Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67, 2017, s. 218) např. píše o kurikulu *realistickém a futuristickém*, jindy se mluví o kurikulu neoliberalistickém vs. tradičním, případně o kurikulu kompetenčním vs. znalostním.

<sup>2</sup> Poměrně podrobné pojednání najdeme v knize DVOŘÁK, D.; HOLEC, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Kurikulum školního vzdělávání. Zahraníční reformy v 21. století*. Praha: UK, PedF, 2018, věnované některým kurikulárním reformám v zahraničí. K poznání vývoje kurikula v České republice je užitečná přehledná práce o přípravách kurikulárních dokumentů od r. 1989: TUPÝ, J. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Brno: MU, 2014, 2. vyd. 2018. Pro srovnání s vývojem na Slovensku lze doporučit práci PORUBSKÝ, Š.; KOSOVÁ, B.; DOUŠKOVÁ, A. et al. *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2014. Z časopiseckých studií doporučujeme např. studii KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21, 2011, s. 34; STRAKOVÁ, J. Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 743. ŠTECH, S. Zfetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59, 2009, s. 115; ŠTECH, S. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 633; VIŠŇOVSKÝ, E.; KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22, 2012, s. 305–335. Odkazy na řadu dalších relevantních studií najde čtenář v článku JANÍK, T. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23, 2013, s. 634–663.

<sup>3</sup> K neuspokojivým výsledkům kurikulárních reforem v řadě vyspělých zemí v posledních desetiletích srov. např. HIRSCH, E. D. *Why Knowledge Matters*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2018. Pro české prostředí jsou jistým indikátorem výsledky českých žáků v mezinárodních šetřeních PISA v prvních desetiletích po reformě (např. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010; k malé spolehlivosti šetření typu PISA však srov. např. KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. PISA v kritické perspektivě. *ORBIS SCHOLAE*, 5, 2011, s. 53–70; k nejednoznačnosti jejich výsledků DVOŘÁK, D. *Podkladová studie pro 2. stupeň českého základního vzdělávání*. Praha: NÚV, 2019.

<sup>4</sup> Např. S. Stech (2009, s. 112, 113) konstatuje, že *pojem kompetence v současné školské politice nerovinně, ale spíše vytěsňuje analýzu učiva. A také přispívá k omezení autonomie školní kultury a zdůrazňuje, že výrazem odpovědnosti didaktik by dnes mělo být úsilí rekonstruovat učivo, protože 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 étosu institucionálního vzdělávání. A didaktiky z takové situace vycházejí poníženy na úroveň návodových metodik*. Podobně J. Slavík, S. Stech, a K. Uličná (Ohlédnutí za vývojem přístupů k obsahu vzdělávání, učivu a kurikulu po roce 1989. *Pedagogika*, 67, 2017, s. 191–202) na s. 196 píší o *odklonu od zájmu o učivo/obsah a jeho transformace* a charakterizují ho jako *trend k zprimitivnění nebo k deprofesionalizaci ve vzdělávacím prostoru*.

revize RVP ZV (Dvořák, 2019), v níž autor mj. hovoří o *návratu znalostí jako hlavním trendu současné konstrukce kurikula*.<sup>5</sup>

Jiné řešení nabízí T. Janík (2013). Vychází ze skeptického konstatování, že *současná česká kurikulární reforma stěží pozvedne kvalitu výuky, neboť její implementace vyústila v nezvladatelný formalismus*, a uvažuje o vytvoření podmínek pro rozvinutí kurikulární reformy na úrovni škol a učitelů, podmínek spojených s cílenou podporou škol a profesního rozvoje učitelů.

### Dílčí závěr:

Dosavadní vývoj kurikulární reformy a její implementace pokročil do fáze, kdy se hledá, přinejmenším některými aktéry, vyváženější řešení mezi oběma krajnostmi, případně řešení, které by podporovalo utváření a rozvíjení kurikula. To otvírá prostor pro rozsáhlejší zapojení oborových didaktiků i odborných bohemistů do rozpracovávání oborově-systémového základu nového kurikula. Uvažujme tedy o tom, co by mohla znamenat revize kurikula pro naši oborovou oblast.

## 2. Oborová kompetence v předmětu ČJL – rizika a příležitosti

V jaké situaci vstupuje do revizí kurikulární reformy náš obor? Výuka českého jazyka a literatury ve školách všech stupňů vychází z velmi silné domácí strukturalistické či neostrukturalistické tradice, jak se ustálila v 60. a 70. letech.<sup>6</sup> To se projevuje v pojetí jazyka, literatury a dalších klíčových konceptů, ale rovněž ve způsobu práce s jazykem a texty, využívaných zdrojích poznání atd. Nespornou výhodou a silnou stránkou tohoto pojetí je propracovanost, systematickosti, koherence, ale také shoda s většinou užívaných referenčních knih (mluvnic, slovníků), s většinou programů pregraduální přípravy učitelů a s jejich praktickými zkušenostmi a rovněž vybavenost učebnicemi a dalšími učebními materiály. Nevýhodou je, že škola jen pomalu a s velkým zpožděním reaguje na výrazné změny v lingvistice a didaktice jazyka a literatury v posledních desetiletích (např. nástup kognitivní či korpusové lingvistiky, zaměření na čtenářství apod.), že vztah učiva k prosazovaným klíčovým kompetencím není zatím důsledně propracován, a jeho objem se proto ve světle nových kurikulárních požadavků může někomu jevit jako předimenzovaný.

V zásadě se oborová didaktika může s tímto napětím vyrovnat a dosud vyrovnává dvěma způsoby: změnou metodiky vyučování a rekonstrukcí učiva. Nemůžeme se zabývat celým úhrnem změn, k nimž postupně dochází nebo o nichž by bylo potřeba intenzivně uvažovat. Pokusíme se tedy demonstrovat tento **pohyb ve třech okruzích učiva či přístupu k němu**: a) v nástupu komunikačního přístupu k vyučování jazyku, slohu a literatuře, tedy ve změně metodiky jejich vyučování, b) v integraci

<sup>5</sup> Odkazuje v tom na materiál OECD Knowledge for 2030 – srov. první z klíčových bodů, který se v tomto dokumentu uvádějí: *Disciplinary knowledge, or subject-specific knowledge, continues to be an essential foundation for understanding, and a structure through which students can develop other types of knowledge. The opportunity to acquire disciplinary knowledge is also fundamental to equity.*

<sup>6</sup> K historii viz práce M. Šmejkalové, např. ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010.

komunikační výchovy jako plnoprávné složky předmětu a c) v (potřebné) změně hierarchie složek literární výchovy.

a) Snahy o proměnu metodiky vyučování prosazením komunikačního přístupu souvisejí s postupným prosazováním komunikačního zřetele k výuce jazyka a literatury. Počátky této snahy lze hledat už v 70. a 80. letech minulého století.<sup>7</sup> Výhodou tohoto proudu (na rozdíl od zavádění komunikační výchovy) je, že podstatněji nemění okruhy učiva, ale způsoby prezentace jazykových, slohových a literárních obsahů a že uchovává dosavadní tradici uvažování o jazyce a literatuře, plynule na ni navazuje. Je proto pro učitele obecně přístupnější, zvládnutelnější.

Z hlediska současných snah o revizi kurikula se nám toto řešení, cestou změny metodiky, jako dostatečné nejeví: v zásadě se nevyrovnává (resp. nikoli viditelným způsobem) s kritizovanou přemírou učiva, objevují se signály, že nenabízí jeho účinnou rekonstrukci. Nezřídka se kombinuje se snahou o mechanické škrty nebo se těmito škrty nahrazuje, a to i v úvahách o revizi kurikula. V programových materiálech je upozaděna funkční jazyková gramotnost.<sup>8</sup> Proto je třeba doplnit toto řešení o posílení komunikační výchovy.

b) Rozvinutí a integrace komunikační výchovy jako plnoprávné složky předmětu český jazyk a literatura je podstatně náročnější než změna metodiky, mj. i z hlediska implementace učiva. Značná náročnost nového pohledu na vyučování českému jazyku a literatuře plyne především z faktu, že vyžaduje podstatně učivo rekonstruovat a v některých okruzích pravděpodobně překročit hranice dosavadní převažující školské tradice.<sup>9</sup> Ještě větší komplikaci představuje zatím jen malá vybavenost vhodnými učebnicemi a dalšími materiály i **neujasněnost celoživotního odborného vzdělávání učitelů.**<sup>10</sup>

Proto se také komunikační výchova prosazuje v praxi jen velmi obtížně, třebaže v odborných a programových dokumentech se objevila již v polovině 80. let. Přispívá k tomu i skutečnost, že je zpravidla spojována s výukou slohovou, především

<sup>7</sup> Viz např. M. Čechová 1985, s. 88, též 1998; L. Lederbuchová, 1997. Zatím poslední výsledky reprezentují metodiky zveřejňované postupně na webových stránkách NPI (např. S. Štěpáník a kol., 2020) a další aktivity Národního kabinetu Českého jazyka a literatury, např. webinarů (S. Štěpáník, 2021–2022).

<sup>8</sup> Viz ŠMEJKALOVÁ, M.; VONDRŮVÁ, N.; SMETÁČKOVÁ, I.; CHVÁL, M. Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71, 2021, s. 159–176.

<sup>9</sup> Zřejmě poprvé se termín „komunikační výchova“ objevil v roce 1986 (ŠEBESTA, K. Ke komunikativní výchově na švédských školách. *Český jazyk a literatura*, 37, 1986–1987, s. 57–66), v roce 1994 byla poprvé zahrnuta do Vzdělávacího programu Obecná škola (druhá možnost) a následně Občanská škola. K posledním úvahám o jejím vymezení viz např. ŠEBESTA, K.; HEDIN, T. Od kompetencí k obsahům. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 10, 2019, s. 115–122.

<sup>10</sup> Pokud je nám známo, zatím na tento stav nejzřetelněji reagoval Národní kabinet českého jazyka a literatury v Modelu systému profesní podpory. V kapitole 4.7 (ŠEBESTA, K. a kol. Oborově specifické oblasti neliterární složky předmětu, jimž je potřeba věnovat pozornost. In JANÍK, T. a kol. *Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Český jazyk a literatura*. Praha: NPI ČR, 2020, s. 48–64) se tam uvádějí některá slabá místa oborového základu učitelské přípravy s doporučením, aby jim byla v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků věnována zvýšená pozornost. Kabinet také zařadil do nabídky pro učitele několik webinarů představujících oborové a oborovědidaktické inovace.

<sup>11</sup> Jde o řešení z mnoha důvodů pochopitelné. Tento vývoj dobře ukazují práce ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985; ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998; ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, 2. vyd., 2005.

právě v programových dokumentech a také v učebních materiálech.<sup>11</sup> V praxi pak dochází k tomu, že slohová výchova komunikační výchovu nahrazuje.

**Podstatná změna v této oblasti tedy předpokládá mnohem delší přípravu, než se pro revizi kurikula v současné době plánuje,** rozsáhlé zapojení oborových specialistů a neméně náročné ověřování vhodných postupů.

c) S podobným problémem se setkáváme **u výchovy literární.** Z dosavadních výzkumů se jako zásadní a dlouhodobě přetrvávající problém literární výchovy, zejména na středních školách, jeví nepoměr mezi poznatkovou složkou učiva, především množstvím literárněhistorických poznatků, a studentovou/žákovou přímou komunikací s literárním textem. Zahlcenost literárněhistorickými fakty a pozornost věnovaná více historickému kontextu geneze textů než textu samému, to jsou překážky, které vytlačily z literární výchovy četbu studenta a zážitek z ní jako zážitek z prezentované vlastní reflexe obsahu textu, možnost nového poznávání textu v procesu didaktické, tj. čtenářově věku adekvátní interpretace textu, i zážitek z vlastních tvůrčích aktivit; přispívá k tomu i nízká integrace jazykové a literární výchovy (srov. Hník, 2016–2017; Hník – Jindráček, 2020–2021).

V reakci na tento vnímaný problém se **objevují napříč médii tendence opačné – k automatické redukci veškerého učiva literární výchovy.** To by ovšem neznamenalo řešení, škola by tím byla zbavena i nezbytných nástrojů pro školní interpretaci uměleckého textu. Vhodným přístupem by bylo nikoli vytlačení literárněhistorické složky učiva, ale její didaktická transformace, tj. výběr a účelové užití literárněhistorických poznatků (tyto dva aspekty budou zákonitě omezovat didakticky nefunkční faktografii, srov. Lederbuchová, 2021), tak aby žák dostal potřebné informace o kontextech reprezentativních klasických děl, s kterými se čtenářsky seznámí (resp. o dobových stylech, směrech, autorech), aby mohl i spontánně lépe, s větším porozuměním s textem komunikovat a aby se jeho tvůrčí aktivity nemíjely s autorskou záměrností textu (srov. Pánková, 2021). Samozřejmě je nutné respektovat specifika jednotlivých vzdělávacích stupňů a ve shodě s tím chápat i zařazení literárněhistorických poznatků na základní škole.

I tento úkol je ovšem časově extrémně náročný a nelze ho zvládnout v čase, který je pro revize kurikula zatím vyměřen.

## **Závěr**

Souhrnně můžeme konstatovat, že revize kurikula v oboru český jazyk a literatura, mají-li být skutečně efektivní, předpokládají velmi podstatné změny v pojetí učiva a jeho didaktického zpracování. **Mechanické redukce, které se v úvahách o revizích někdy objevují, by byly nejen zbytečné, ale dokonce škodlivé.** Jsme přesvědčeni, že nebude-li východiskem nové úpravy obsahu předmětu český jazyk a literatura důkladná kompetentní analýza vytěsňující možnost náhodné redukce či vyřazení celých tematických okruhů či jejich částí, **nemůže tato úprava uspět.**

Jde o úkol časově i pracovním velmi náročný; v krátké lhůtě, kterou máme k dispozici, nebude podle našeho názoru možné změny přímo ukotvit v revidovaných

rámcových vzdělávacích programech. Je nezbytné počítat s výrazně delším přechodným obdobím, v němž bude probíhat soustavná příprava učitelů (jejich další vzdělávání) i odpovídajících učebních materiálů a hledání i ověřování nejvhodnějších a nejefektivnějších způsobů didaktické transformace obsahů a práce s nimi ve třídách. Tomuto postupu by nejspíše odpovídala už zmiňovaná strategie, kterou předložil před časem T. Janík (2013) – *rozvinutí kurikulární reformy do koncepce podpory škol a profesního rozvoje učitelů*.

Pokládáme současně za potřebné zahájit oborovědidaktickou diskusi o základních koncepčních otázkách. V příštím ročníku našeho časopisu takovou odbornou diskusi otvíráme.

## Literatura

ČECHOVÁ, M. Smysl vyučování češtině ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64, 2013–2014, s. 1–6.  
HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. *Český jazyk a literatura*, 67, 2016–2017, s. 83–87.

HNÍK, O.; JINDRÁČEK, V. Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, 2020–2021, roč. 71, s. 1–9.

JANÍK, T.; SLAVÍK, J. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19, 2009, s. 5–21.

KNECHT, P. Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19, 2009, s. 120–127.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: FPE ZČU, 1997.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu*. Plzeň: ZČU, 2010.

LEDERBUCHOVÁ, L. Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). Plzeň: ZČU, 2021, s. 232–257.

OECD. *Knowledge for 2030*, 2019. [on-line] Dostupné z <[https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/in\\_brief\\_Knowledge.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/knowledge/in_brief_Knowledge.pdf)>

PÁNKOVÁ, V. Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. ČECHOVÁ, M.; SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.). Plzeň: ZČU, 2021, s. 333–362.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.

ŠTĚPÁNÍK, S. Činnost metodických kabinetů ČJL v projektu SYPO. *Český jazyk a literatura*, 72, 2021–2022, s. 150–152.

ŠTĚPÁNÍK, S.; KRČMÁŘOVÁ, M.; POLČÁKOVÁ, S. *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: NPI, 2020.

Odkazy na další literaturu jsou uváděny v poznámkách pod čarou.