



Problém redukce učiva ze zorného úhlu didaktiky českého jazyka a její historické zkušenosti¹

MARTINA ŠMEJKALOVÁ, JAN SLAVÍK, ELIŠKA DOLEŽALOVÁ

Abstrakt: Článek je motivován aktuální potřebou teoreticky vykládat jeden z klíčových požadavků současnosti, a sice požadavek na výrazné snížení celkového objemu učiva a požadavek na definici jádrového a rozvíjecího učiva. Prostřednictvím historické analýzy výuky českého jazyka se snaží přispět k objasňování obecných kontextů a příčin těchto chronicky opakovaných nároků. Dokládá, že redukce samy o sobě měly na kvalitu vzdělání v oblasti jazykové komunikace minimální dopad, a vybízí k uvážlivému a expertnímu postupu při současné kurikulární reformě.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, výuka českého jazyka, redukce učiva, historie výuky, kurikulární reforma

ÚVOD

Článek si klade za cíl na základě historické analýzy vývoje didaktiky českého jazyka přispět k objasňování obecných kontextů a příčin opakovaně kladených otázek redukci učiva. Je motivován aktuální potřebou teoreticky vykládat jeden z klíčových požadavků základního dokumentu vzdělávací politiky Strategie 2030+ (případně dokumentu *Hlavní směry revize RVP*, 2022):

výrazné snížení celkového objemu učiva a definice jádrového a rozvíjecího učiva (MŠMT, 2020). Didaktika českého jazyka může pro tento výklad přinést užitečné podněty, protože uvedené problémy opakovaně a intenzivně řeší déle než jedno století a vždy je pokládala za klíčové (viz i výběr ze sekundární literatury v následujícím odstavci).

Náš článek má charakter výzkumné syntézy, neboť ve velké míře vychází

¹ Článek vznikl s podporou projektů PRIMUS/HUM/19 Didaktika českého jazyka v současné vzdělávacím kontextu (PedF UK) a Cooperatio SOC / Subject Specific Education Research (PedF UK). Publikace dále používá data, která poskytuje výzkumná infrastruktura LINDAT/CLARIAH-cz (<https://lindat.cz>) podporovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (projekt č. LM2018101). Další poděkování patří dr. Radce Havlíčkové z KMDM PedF UK za pomoc se závěrečnou vizualizací a Bc. Tereze Valachovičové a Bc. Marku Bajgerovi za jazykovou a formální korekturu textu.

z již existujících a popsaných materiálových poznatků diachronně orientované didaktiky českého jazyka. Jmenujme alespoň výběrově knižní publikace přinašející (i) historické pohledy (např. Čechová, 1978, 1985, 1998; Čechová & Stryblík, 1998; Hubáček, 1966, 1972, 1980, 1981, 1983; Jelínek, 1972, 1980; Jelínek & Cícha, 1964; Polák, 2002; Svobodová, 2000; Svobodová et al., 2003, 2017; Šmejkalová, 2010; Štěpáník et al., 2020,² z hlediska školské jazykové politiky Velčovský, např. 2012, 2014) nebo práce M. Poláka (2011) a R. Metelkové Svobodové (2013), které se k našemu tématu vztahují z novějších prací patrně nejužší. Tyto poznatky nechceme opakovat či kvantitativně zmnožovat (troufáme si dokonce konstatovat, že oborová didaktika českého jazyka je z větší části známa), nýbrž se snažíme je nově osvětlit pomocí současných přístupů obecnědidaktických a pohlédnout na ně nadoborovými očima; tzv. navštívit je z jiné, obecnější perspektivy.

Co se týče primárního materiálového výzkumu, přináší tento článek výsledky obsahových analýz historických zdrojů, které dle našeho soudu stály doposud poněkud stranou badatelského zájmu didaktiky českého jazyka a dějin pedagogiky (srov. Strnad, 1978).

Kromě toho z rešerše pedagogické literatury a literatury z oblasti dějin školství vysuzujeme, že mezi pedago-

gickou odbornou veřejností historická fakta, která jsou předmětem tohoto článku, v úplnosti známa nejsou (z novějších publikací srov. např. Čornejová et al., 2020; Kasper et al., 2018; Kasper & Kasperová, 2008), a to navzdory tomu, že se týkají otázek výuky národního jazyka a že to byli právě pedagogičtí odborníci, kteří byli v minulosti velmi často nositeli didaktických změn. Například některé ideje reformní školy (srov. i Pánková et al., 2015) se s idejemi reformy výuky národního jazyka přímo stýkají.

Využívat poznatků z jednotlivých vzdělávacích oborů (příp. oblastí) pro řešení zásadních otázek napříč kurikulem přitom považujeme za přínosné. Většina obecných otázek edukace, a pro redukci učiva to platí obzvláště průkazně, se totiž do vzdělávací praxe promítá právě jen prostřednictvím oborů, resp. předmětů, které poskytují vzdělávání obsah, tedy to, co se žáci ve třídách reálně učí a co učitelé vyučují. Proto teprve až v konkrétní realizaci vzdělávacích oborů (předmětů) se zřetelně projevují problémy vyvolávané zásahy do koncepce kurikula.

Současné návrhy revizí programových dokumentů vycházejí z předpokladu, že dynamika sociálních proměn je natolik dramatická, že by škola měla vybavovat žáky především obecnými (klíčovými) kompetencemi. Tyto postoje

² Ostatně i tento článek vychází z rukopisných podkladů vytvořených v rámci pozice konzultanta (M. Šmejkalová) pro historické zázemí citovaného projektu Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu (viz např. některé z tezí či citátů in Štěpáník et al., 2020, s. 16–18). Přítomný článek je od základů přepracován a zásadně rozšířen.



však nejsou monolitní. Stojí proti nim mimo jiné názor sociálního realismu, který navazuje na myšlenky B. Bernsteina a podle něj je „vědění“ relativně stálá struktura poznatků (Young, 2014). V tomto pojetí, které bychom mohli nazvat „obsahově zaměřeným“ (Slavík & Janík, 2012; Slavík et al., 2017), je zdůrazněna nezastupitelnost „tradičního oborově členěného a na teoretickém vědění založeného akademického kurikula“ v zájmu zpřístupnění „vědění“ co nejširší skupině žáků (Dvořák, 2017, s. 215; z jiného úhlu pohledu např. Štech, 2009, a jiní). Zakladatel sociálního realismu M. Young vidí hlavní princip změn v kurikulu mj. „v posílení nových forem znalostních vztahů, v nových vazbách mezi obory a vyučovacími předměty, v hlubších neformálních znalostech“ či „v aplikaci teoretických poznatků do praxe“ (Maňák et al., 2008, s. 10; Young, 2014).

V historii didaktiky českého jazyka se tato dilemata rovněž z různých úhlů pohledu vracejí pravidelně. Proto považujeme za užitečné vyjít z jejich oborového ukotvení a na jeho základě hledat spojnice k obecným otázkám. I zde se budeme opírat o klasické Bernsteinovo rozlišení „dvojího kódování“ učiva, z nichž jedno vyzdvihuje „ukázněnost“ vůči oboru a druhé příklon k praktickým žakovým potřebám. To se ve vyučovací praxi demonstruje jako letitý problém zápolení mezi učením se „o jazyce“ a „jazyku“, pro nějž lze nacházet analogie i v jiných vzdělávacích oborech, resp. předmětech.

Spojujícím faktorem je právě skutečnost, že volání po redukci učiva je napojeno na argument „neužitečnosti“ seriálního (teoretického) kódování (o tom viz dále); logicky se proto příklání k integrovanému kódování, a tedy učení se „jazyku“.

Z predispozice českého jazyka jako jazyka národního je dále evidentní, že zásahy do rozsahu učiva byly a jsou určovány (mimo jiné) hlavními historickými milníky. Problému redukce učiva se chceme věnovat právě s ohledem na tyto složité provázané podněty a vlivy. Teoreticky se vedle relevantní literatury z oblasti teorie jazykového vyučování a pedagogiky opřeme o náš celoživotní výzkum historie didaktiky (např. Šmejkalová, 2010) i o naše teoretické úvahy synchronní (např. Slavík & Šmejkalová, 2016; Slavík et al., 2017).

Časové vymezení našich výkladů bude počínat druhou polovinou 19. století a končit současností.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Regulace vzdělávacích cílů a obsahu učiva ve výuce národních jazyků je úzce spjata s jazykovou politikou státu nebo jazykového společenství (*language policy, language politics, politics of language*) (Sloboda, 2017). Přidržíme se nejobecnějšího vymezení a jazykovou politikou budeme rozumět „veškeré aktivity související se získáváním nebo výkonem veřejné moci (tj. moci autoritativně rozhodovat o právech a povinnostech osob a organizací), které se týkají jazyka, jeho

podoby, fungování n. prestiže“ (ibid.). To nám umožní chápat školskou jazykovou politiku jako konkrétní realizaci jazykové politiky ve školské sféře, respektive jako soubory konkrétních opatření normativně zakotvených buď ve školských dokumentech legislativního charakteru (školské zákony, výnosy, vyhlášky), anebo charakteru kurikulárního a edukačního (typicky školní osnovy, vzdělávací programy, ale i školní učebnice). Ve výuce českého jazyka jsou politické a výchovné záměry přítomny imanentně – někdy jsou očividné (období protektorátu nebo období 50. let 20. století), někdy spíše skryté (období normalizace), avšak vždy se projektují i do kategorií povytce didaktických³ (jakými jsou už zmíněné, vzájemně propojené vzdělávací cíle a obsahy, tedy přímý předmět tohoto článku).

Z hlediska vlivu mateřského vědního oboru již tradičně balancuje pojetí jazykového vyučování mezi zastoupením praktických, teoretických a meta-jazykových obsahů. Hlavní autoritou jsou aktuální lingvistické směry, které kladou v různé míře důraz na – zhruba řečeno – languovou a parolovou složku jazyka (mladogramatismus, funkcionalismus, strukturalismus, neostrukturalismus, sociolingvistika, teorie řečo-

vých aktů, sociopragmatika, ale i směry mladší, jako jsou systémová funkční gramatika,⁴ kulturní a kognitivní lingvistika, diskurzivní lingvistika, nejnověji zřejmě metapragmatika⁵ apod.). Patrně nejzřetelněji se tato tenze v našem případě manifestuje opozicí dvou relativních polarit, kterými jsou princip gramatikalizace výuky na jedné straně (ten bychom připisovali spíše přístupům languovým) a princip agramatismu na straně druhé (ten bychom připisovali spíše přístupům parolovým).⁶

Nelze pominout ani historický vliv pedagogiky, obecné didaktiky, pedagogické psychologie a věd příbuzných, resp. pomocných, zejména sociologie. Pedagogické zaměření na osobnost a zkušenosti žáka lze v historickém vývoji sledovat již v souvislosti s reformní pedagogikou nebo pragmatismem na přelomu 19. a 20. stol. (Tröhler & Oelkers, 2005). Tato tendence nepřímo způsobuje zvýšení vlivu obecněpsychologických nebo pedagogických hledisek ve vzdělávacím systému a je zpravidla spojena s oslabováním nároků na osvojování specializovaného oborového učiva. Protipólem tohoto trendu v obecnější rovině je důraz na hloubku a strukturu jedinečných znalostí, které nelze získat jinak než prostřednictvím

³ O tom psal již dříve J. Průcha (1978).

⁴ Díky tomuto teoretickému zázemí asi není náhodou, že výuka cizích jazyků se v posledních desetiletích vyvíjela progresivněji než výuka jazyka národního.

⁵ „Zatímco metajazyk je charakterizován tím, že je to ‚jazyk o jazyce‘ (jazykové prostředky referují k jazyku samému), metapragmatika může být s jistým zjednodušením definována jako ‚užití úzu‘. Metapragmatický charakter pak mají určité komunikační techniky, které znalosti jistých principů a postupů využívají.“ (Hirschová, 2017).

⁶ Nelze samozřejmě tvrdit, že se v rovině parole neodráží systém jazyka; to by však byla úvaha pro jiné téma.



systematicky rozvíjeného oborového poznávání. Obhajoba tohoto typu poznání bývá spojena s kritikou tržního či neoliberálního pojetí vzdělávání (Kašćák & Pupala, 2012; Liessmann, 2008; Štech, 2007). Podpora obsahového pojetí vzdělávání přichází též z již výše zmíněného hnutí sociálního realismu (Dvořák, 2017; Young, 2014) a v naší pedagogice ji reflektují teorie respektující obsahové zaměření v přístupu k výuce (Slavík & Janík, 2012; Slavík et al., 2017). Zaměření na obsah a kvalitu znalostí napříč vzdělávacími obory se projevuje i ve vztahu teorie ke školní praxi. Příkladem může být nedávno u nás přeložená publikace H. Fletchera-Wooda (2021) soustředěná mimo jiné na rehabilitaci znalostí ve vyučování a učení.

Z hlediska sociologického a sociolingvistického Dvořák (2017, s. 204) uvádí, že zatímco v našem prostředí „je problém ‚obsahového vyprazdňování‘ předkládán jako otázka kvality školství jako celku, v zahraničí je chápán zejména jako problém sociální spravedlnosti“. S méně kvalitním kurikulem se totiž setkávají „častěji žáci ze znevýhodněného prostředí“, čímž dle Dvořáka dochází k reprodukci sociální nerovnosti. Význam či role znalostí v kurikulu se staly klíčovým tématem sociologie vzdělávání a od 70. let 20. století měla právě sociologie zásadní vliv na kurikulární uvažování. Právě v této souvislosti jsme již výše zmínili Bernsteinovy kódy:

„seriální“, spjatý s důrazem na učivo, a „integrováný“, orientovaný na témata blízká žákům (Bernstein, 1990; Deng, 2021; Štech, 2009). Toto kódování Bernstein zobecňoval na teorii obsahů i vědních oborů, jež jsou zdrojem učiva. Kódy odpovídají na „základní otázku, jak příslušnost jedince k určité třídě ovlivňuje jeho poznávání a učení a jak tím dochází k reprodukci nerovností ve společnosti“ (Dvořák, 2017, s. 204).

Výše uváděné polarity jistě nejsou jednoznačné a nepůsobí přímočaře. Přesto je lze v uvedených dvou směrech v teorii i praxi vzdělávacího systému rozpoznávat (v bernsteinovském smyslu „dvojitý kódování“) a je možné studovat jejich vývoj a proměny jejich působnosti i vzájemných vztahů. V paralele k výuce národního jazyka je zde budeme sledovat – zjednodušeně – jako dva rozdílně orientované přístupy: parolový, jazykově (slohově) kreativní, agramatický, resp. bezpoznatkový (např. ve vztahu ke gramatice),⁷ a languový, analytický, s důrazem na výuku systému, gramatiky, lingvistických poznatků a metajazyka. Ono zjednodušení spočívá ve skutečnosti, že mezi těmito dvěma přístupy nikdy nelze vést ostrý řez a že jejich jednotlivé prvky se vzájemně prostupují.

ROK 1848 – ROK ZLOMU

Požadavky na obsah učiva před rokem 1848 můžeme vysuzovat jen nepří-

⁷ Avšak nikoli prostý metapragmatického uvažování, jak bylo definováno sub pozn. 5.



mo. Je nicméně už dostatečně známo, že dobré podmínky pro rozvoj národních jazyků umožnily pronikání jejich výuky do všech školních stupňů a že právě tehdy vznikaly základy dodnes akceptovaného kurikula českého jazyka. Z hlediska myšlenkového jazyková výuka profitovala z nového chápání národa v pojetí Herderovy filozofie a z přesvědčení, že jazyk je hlavním znakem národa (Velčovský, 2012, s. 63; také srov. Čechová, 1985; Hubáček, 1972, 1980; Jelínek, 1972; Šmejkalová, 2010; Velčovský, 2014).

Následné kroky školské jazykové politiky po roce 1848 (Šmejkalová, 2010; Velčovský, 2012) konané v ovzduší politického liberalismu 70. let 19. století na tento trend navazovaly. Projektovaly se do masivního rozvoje školství v národních jazycích, „které bylo chápáno jako důkaz národní vyspělosti a jako základní podmínka zachování a rozvoje národa“ (Velčovský, 2012, s. 172). Postupující emancipace národního jazyka, rozvoj písemnictví, expanze dalších jazykových požadavků a sílící tlak na kompletní čechizaci školství vyústily v plné etablování češtiny nejen jako vyučovacího předmětu, ale i vyučovacího jazyka (ibid., s. 128). Jazyková situace v oblasti národního školství pak v kontrastu s česko-německou diglosií počátku století postupně dospěla do stavu faktického zániku bilingvismu v Čechách, když se pro většinu obyvatelstva

druhý zemský jazyk prakticky stal jazykem cizím (Hlavačka, 2010, s. 285).

Z hlediska výstavby a pojetí kurikula je pozoruhodné, že didaktika českého jazyka nebyla zapouzdřena v regionálním vakuu, naopak: ideově byla napojena na (přínejmenším) evropský kontext – recipovány byly vlivy francouzské, německé nebo anglické, a to nejen úzce metodické, ale i pedagogické a psychologické. Z domácích vlivů se výrazně oživoval didaktický odkaz jazykového učení Komenského, a to zejména v souvislosti s třístetým výročím jeho narození.

Pro výstavbu kurikula byly klíčové diskuse o funkcích spisovného jazyka, které znovu tematizovaly otázky dříve nastolené Josefem Dobrovským a jeho následovníky. Jak je známo, na jedné straně stál názor, že čeština je převážně dorozumivací prostředek a nedokáže plnit všechny funkce spisovného jazyka, proti tomu se vymezovala obhajoba plnoprávnosti češtiny v soustavě slovanských jazyků (František Josef Řezáč; Řezáč, 1849). Tyto názory se přirozeně promítaly do základních didaktických kategorií vyučování českému jazyku – v pedagogickém časopise *Škola a život* F. J. Řezáče⁸ byl např. prosazován názor, že výuka má začínat nikoli nejnižšími jazykovými rovinami (což se mimochodem děje dosud), nýbrž větou, která byla chápána jako žákovi nejbližší jazyková jednotka nesoucí význam a reali-

⁸ Používal přízvisko *Polehradský*. Cit. dle <https://vokabular.ujc.cas.cz/module/mluvnice/digitalni-kopie-info/RezacMluv1849>



zující jeho komunikační záměr (P[olehradský], 1862).

Základem výuky českého jazyka první poloviny 19. století bylo pravopisné a gramatické školení; to se však stalo velmi rychle předmětem kritik, které poukazovaly na to, že gramatický přístup není zcela vhodný pro naplnění vzdělávacích cílů zejména na nižších stupních škol. Standardně se uvádí (Jelínek, 1972, a mnozí další), že hlavním antagonistou gramatického vyučování byl tzv. agramatismus, vlastně vyučování bez mluvnice, směr, který byl v plném rozsahu překonán a vyvrácen až ve 20. a 30. letech 20. století. Tehdy bylo s (dočasně) konečnou platností ustanoveno, řečeno současným jazykem, že dosažení komunikačního cíle vyučování není možné bez uvědomělého zvládnutí jazykového systému, jehož je gramatika ústřední reprezentací.

Toto dodnes tradované nahlížení (jistě podporované názorem předních a dosud vlivných autorit rozměru Otokara Chlupa nebo Františka Trávníčka) je poněkud zjednodušené a zasluhuje upřesnit. Podrobná revize primární literatury ukazuje, že jednak se vlastně nikdy nejednalo o výuku zcela bez gramatického poznání, jednak že tzv. agramatické učebnice obsahují nečekaně progresivní myšlenky (Jelínek, 1972; Svobodová et al., 2003; Metelková Svobodová, 2013). Polarita na ose *gramatický* – *agramatický* je tedy jen velmi hrubá, protože tyto základní

přístupy mohly nabývat různých realizací.

Výuka gramatiky se netýkala jen jazykového vyučování, ale pronikala dokonce i do výchovy literární.⁹ Nejznámější a nejcitovanější autoritou (viz sekundární literatura v Úvodu) je Karl Ferdinand Becker, méně vzpomínány jsou Jean Joseph Jacotot nebo později Lorenz Kellner, jenž příležitostně vyučoval gramatiku prostřednictvím čítankových textů (jeden z mála podrobných výkladů srov. in Jelínek, 1972, s. 105, 134; z primárních pramenů zkratka F. P[olehradský], 1862).

Analogonem tohoto obecného vývoje budiž profesionální učitelská biografie Otokara Chlupa, který poté, co opustil své pojetí mluvnického vyučování z 30. let 20. století, zareagoval na přemíru mluvnice ve výuce českého jazyka let padesátých (o příčinách viz níže) její redukcí a „přirozenější metodou jazykového vyučování“ – vedle tehdy klíčové mluvnice Bohuslava Havrána a Aloise Jedličky mu byla hlavní pomůckou při výuce českého jazyka právě čítanka (o tom např. Pařízek, 1985, cit. s. 379).

Rozsáhlé diskusní pole 2. poloviny 19. století je dosud málo popsáno (srov. Jelínek, 1972). Nezbytnost gramatického učiva byla odůvodňována komunikačními cíli, a to zejména „správným“ pravopisem (*sic!*), naproti tomu návrhy na redukci gramatického učiva byly odůvodňovány jeho samoučelností

⁹ Nemáme na mysli didaktiku čtení.

a formalismem výuky (pozoruhodně často se v historických dokumentech vyskytoval přídomek *duchamorný*). Takové argumenty se objevily například v *Listech filologických a pedagogických* z roku 1874, které doporučovaly „moudrému učiteli“, aby vynechal ty partie vědecké gramatiky, které jsou pro porozumění příliš kognitivně náročné: „Všeliký vědecký výklad mluvnice budiž odložen, až se bude moci opřítí o známost staré češtiny, tedy na ústav vyšší, kamž náleží i všecky vyšší druhy slohové.“ (Slavík, 1874, s. 277).

Toto je další leitmotiv provázející výuku mluvnice a poznatků o systému jazyka – argumenty pro jejich redukci byly často podporovány eticky vysoce ceněnými hodnotami, jako je již zmíněná moudrost, ohled k žákovi, upotřebitelnost všeobecného vzdělání a podobně. S tím související „praktické“ vyučovací metody se rozvíjely i pod silným vlivem výuky cizích jazyků: argumentovalo se, že v cizojazyčném prostředí se lze i cizímu jazyku naučit rychle „beze vší těžkosti, ač beze vší gramatiky“ (Zoubek et al., 1886, s. 295); jazyk mateřský přitom rodilý mluvčí přirozeně ovládá ještě před začátkem školní docházky.

Významný vliv na rozvoj pedagogiky, psychologie a didaktiky na území někdejšího Předlitavska druhé poloviny 19. století měly také výsledky vědecké experimentální psychologie tzv. lipské

školy a její reflexe v domácím výzkumu (srov. např. i rozvoj psychologicky orientované syntaxe, s vlivem na obsahové modifikace při výuce jazyka, viz Graffi, 2001). Z prací psychodidaktického zaměření lze tuto linii demonstrovat studií Jana Lepaře *O psychologickém vzniku, logické příbuznosti a grammatickém významu rozboru vět* (Lepař, 1880, o tom viz Strnad, 1978, s. 78).

Jednu z cest, jak zvýšit efektivitu jazykového vyučování, představovaly záměry přenést stěžejní edukační úsilí z oblasti systematických poznatků o struktuře jazyka do oblastí jiných. Silná restrikce gramatických obsahů byla toho průvodním jevem. Základní zásadu vystihl retrospektivně i lingvistický časopis *Naše řeč*: „Zamítá [se] pro obecné školy metoda budující své výklady na logických soustavách; vychází [se] od mluvy žákovy, kterou si přinesl z domu.“ (B[ílý], 1920, s. 197).¹⁰

Významným představitelem teorie jazykové výuky druhé poloviny 19. století byl již zmíněný pedagog a bohemista Jan Lepař (Jelínek, 1972, s. 134; Strnad, 1978). Myšlenku agramatismu¹¹ teoreticky prosazovali např. Jan Mrazík pojednáním *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (1885) nebo Antonín Janů v často citovaném díle *Jazyk mateřský a škola obecná* (1897). Prakticky se dostávala do škol v pracích J. R. Suchardy (Jelínek, 1972, s. 153) a její přínos lze spatřovat ve snaze o on-

¹⁰ Stylistickou reformulaci citátu provedli autoři.

¹¹ O tom například také Svobodová et al. (2003), Metelková Svobodová (2013) a mnozí další.



togenetický přístup, který – včetně své praktické realizace – ovlivnil jazykové vyučování na další čtyři desetky let (ibid., s. 179).

1918 – ZAVRŠENÍ EMANCIPACE SPISOVNÉHO JAZYKA A OBSAHOVÉ ZMĚNY VÝUKY

Po vzniku Československa si všimáme vzestupu důležitosti vyučování českému jazyku, ke kterému došlo ze dvou důvodů: a) jazykověpolitického (emancipační povznesenost a rozvoj spisovné češtiny jako jazyka státního), b) didaktického (na středních školách český jazyk přebírá gramatické úkoly výuky latiny, v té době postupně odstraňované). Z hlediska lingvistického se tyto vlivy uplatňují prostřednictvím doznívajícího jazykověobrného purismu (Doležal, 1917, s. 80) z doby, kdy škola měla za úkol „očistiti mateřský jazyk náš ode všech kazimluvů“ a jejím vyučovacím cílem bylo naučit žáka „vyjadřovati se dobře česky ústně i písemně“ (ibid.), a to prostřednictvím „jazyka ryzího, čistého“ (ibid.). Uplatnění puristických přístupů vedlo k okleštěnému komunikačnímu modelu, který kladl jednostranné požadavky prizmatem tzv. jazykové správnosti.

Jako protireakce následovalo pozměnění obsahu učiva v letech třicátých, které se manifestovalo známými učebními osnovami z roku 1933 a revizí osnov nejen v oblasti redukce a restrukturalizace učiva, ale také ve změně pří-

stupu a koncepcí (funkčně-strukturální lingvistika, o tom již mnohokrát dříve). Je možné připojit i zmínku o tom, že probíhaly fundamentální redukce i v oboru výuky literatury – vlivem teorií obracejících se k poetice literárního díla bylo od roku 1933 z osnov prakticky vyškrtáno teoretické poučení o literární historii.

Odhlédneme-li přímo od výuky češtiny, došlo po roce 1918 k dalšímu rozšiřování obsahu výuky vyučovacímho předmětu v souladu s idejí slovanské vzájemnosti: v rámci předmětu byla zavedena výuka slovanských jazyků, která byla pro svou časovou náročnost záhy zase odstraněna, nebo výuka slovenštiny, která byla redukována po roce 1939. To jsou jen některé z příkladů, které dokládají, jak se historické determinanty, respektive požadavky jazykové politiky propisují do obsahu učiva (Šmejkalová, 2010).

V elementárních školách v meziválečném období stále probíhal „boj“ mezi agramatismem (který byl pro výuku českého jazyka hlavním představitelem redukce učiva) a gramatickým přístupem. Myšlenkově agramatismus navazuje na své starší období, jelikož zapadá do myšlenek hnutí reformní pedagogiky (pedocentrismus, ideje pracovní školy). Mezi předními představiteli věd o výchově by neměl být v tomto kontextu opomenut Václav Příhoda, který se proti gramatickému pojetí vyučování vymezoval s argumenty obhajujícími pedocentrismus, pravidla ontogeneze jazyka a přirozený mluvní vývoj (o tom např. Jiránek et al., 1966).



Ve známém spisku Josefa Müllera *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (Müller, 1919) se o gramatice píše: „Jazykové vyučování ubíralo se celá desetiletí nepřirozenými cestami, že bylo postrachem dětí i učitelstva. Bylo to zejména duchamorné (*sic!*) vyučování **mluvníci** [zvýraznil J. M.], jež začínalo a přestávalo na vtoukání mluvnických pravidel a různých gramatických termínů.“ (ibid., s. 5, citát již in Metelková Svobodová, 2013, s. 14–15). Podle těchto teorií mládež sice zná řadu gramatických termínů, dovede „způsobem zdánlivě učeným o jazyku mudrovatí“, ale nedovede „myšlenky své mluvou a písmem správně vyjadřovatí“ (ibid., s. 6). Mezi učiteli myšlenky Antonína Janů, Mrazíkovy a zejména Müllerovy (Jelínek, 1972, s. 169, 172) došly vítězného přijetí (viz i ohlas na V. zemské konferenci českého učitelstva v roce 1908, ibid., s. 198) a byly implementovány do velmi oblíbených učebnic. Jak už bylo poznamenáno výše, později byly agramatické myšlenky jako celek vyvráceny, když bylo konstatováno, že agramatismus „zcela opomíjí význam mluvnického vyučování pro rozvoj abstraktního myšlení žáka a opouští vědecický základ vyučování“ (ibid., s. 175).

Problém této redukce – a vlastně i všech redukcí následujících – spočíval

v tom, že sice došlo k umenšení gramatického učiva, avšak školská praxe záhy ukázala, že gramatický systém je potřeba nahradit systémem jiným: v případě agramatismu to byla soustava „účelně uspořádaných soustavných cvičení mluvních“ (o tom podrobně Jelínek, 1972, s. 169n, cit. s. 170).

Pendantem k přístupům gramatickým a agramatickým byly přístupy prosazující „výuku jazyka“ a „výuku komunikace“. Tento koncept – přetrvávající do dnešní doby – vychází z intuitivního předpokladu (pokud víme, autoritativní a spolehlivá výzkumná evidence, která by prokázala souvislost, či nesouvislost mezi učivem gramatiky a komunikačními schopnostmi, nebyla po celou dobu výuky českého jazyka pořizena¹²), že nadměrná přítomnost gramatiky ve vyučování brzdí rozvoj komunikačních dovedností.¹³

Nešlo však jen o známou polaritu mezi gramatickými a agramatickými přístupy k jazykové výuce, nýbrž také o různou distribuci akcentů mezi teoretické a praktické jazykové vědomosti. Např. v učebních osnovách pro střední školy z roku 1927 byl „teoretický výcvik“ ve vyučování významně upozaděn a důraz byl položen na „výcvik praktický“ – příkladně tvarosloví se tehdy vyučovalo především „prakticky“.

¹² V zahraničí se ale jedná o výzkumně produktivní téma, z mnoha studií lze jmenovat práce Myhillové (např. Jones et al., 2013); o tom srov. např. v pracích Štěpáníkových.

¹³ Známe pouze svědectví pamětníků, kteří dávali do souvislosti někdejší intenzivní vyučování latině překládovou metodou do souvislosti s rozvojem vyjadřovacích dovedností v češtině. Ani to však přirozeně není validní důkaz.



Uvedme ještě příklad z oblasti syntaxe: ve III. třídě šlo o praktické „vymýcení odchylek syntaktických“, správné užívání „syntaktických zvláštností“. Motivací tohoto uspořádání bylo nevyučovat systémově všechny jazykové jevy, nýbrž jen ty, v nichž se často chybuje (Šmejkalová, 2010).

1939 – REDUKCE UČIVA

DE JURE VERSUS SKRYTÉ

KURIKULUM¹⁴

Oficiální jazyková politika v oblasti školství v období protektorátu a druhé světové války měla směřovat nejprve k postupné dvojjazyčnosti ve všech veřejných sférách a později k totální germanizaci jazykového prostoru. Stereotypně stále přezívají předpoklady, že proto v období nacistického útlaku byla (musela být) výuka národního jazyka oklesťována. Snesli jsme už dostatek důkazů (např. Šmejkalová, 2010), že se reálná výuka českého jazyka chová naopak protisměrně a sledujeme paradoxní opak: rozšiřování obsahu učiva českého jazyka na všech typech škol, opětovný důraz na obsahy české gramatiky nebo zakázané české literární historie. Popisovaná situace (v souladu s všeobecným vlasteneckým vzepětím prvních let války) je příkladem axiomu, že situace národního ohrožení vede ve výuce národního jazyka

ke zdůraznění jeho důležitosti a k rozšiřování obsahu učiva, které se stává skrytým prostředkem národního odboje a vlasteneckého uvědomění.

Jako logický zlom ve vývoji školství je obecně vnímán příchod Reinharda Heydricha na Pražský hrad v září 1941. Z vnějšího pohledu dochází k politicky motivovaným masivním redukčním obsahům zejména v podobě úplného zákazu literární historie. Nacházíme se však v období rozvoje skrytého kurikula, v období rozpracování strategií a metod, jak restriktivní nařízení obejít. Podobný obraz se pak znovu vrací v letech sedmdesátých a osmdesátých, kdy bylo z hlediska státní ideologie i předepsaného kurikula do výuky dnešním pohledem nepředstavitelně zařazováno např. učivo o Václavu Havlovi.¹⁵ Tento moment pokládáme za důležitý a chceme jej podtrhnout, neboť na historicky doložených faktech ukazuje, že i v případě oficiálních nařízených redukcí musíme uvažovat o oblasti kurikulární šedé zóny, jež může být od oficiálního kurikula i velmi odlišná, pakliže se s ním učitelé neztotožní.

Totalitní nacistický systém nicméně byl svým tlakem na jednotnost vzdělávacího systému příznivý pro přísné vymezení obsahu učiva: v době války například došlo k redukci a systemizaci školských lingvistických termínů a tato systemizace se brzy prosadila i *de*

¹⁴ Skryté kurikulum pro své potřeby definujeme jako učivo, které bylo přítomno ve vyučování, ačkoli bylo z různých důvodů buď nepředepsáno, nebo přímo zakázáno. Synonymním termínem by mohlo být například „utajené“ kurikulum. K problematice existuje četná odborná literatura, za všechny jmenujeme Portelli (1993).

¹⁵ Další doklady jsme snesli i v Šmejkalová, 2010, s. 423–427.



jure. Jakkoli nelze souhlasit s politickou a represivní orientací doby, klad se projevuje ve zjevné skutečnosti, že centralizace systému byla příznivá i pro upevnování struktury a jednoznačnosti pojetí výuky, a jak už jsme naznačili, obdobná situace se opakovala i v době totality komunistické. Výhoda jednotného a centrálně experimentálně ověřeného pojetí výuky vyvstane do popředí srovnáním s demokratickým systémem po roce 1989 – přestože liberalizace a demokratizace je společensky a ideově žádoucí, z hlediska didaktiky vedla k rozkolísání výuky s nežádoucími sekvencemi pro vzdělání žáka. V oblasti našeho hlavního tématu – redukce učiva – došlo po roce 1989 k značné roztržitosti a nejednotným přístupům, které se manifestovaly například didakticky škodlivým zmatkem v termínech (panuje dosud), jejich synonymií, nebo nepřesnými a laickými výklady v učebnicích – i zde nelze nevidět spojnici s demokratickým obdobím meziválečným, kdy si konkurovaly několikeré nakladatelské domy prezentující odlišné odborné názory svých autorů. Rámcové vzdělávací programy posléze znovuotevřely cestu pro fenomén skrytého kurikula, do jehož tvorby mohly vstupovat různé nesourodé vlivy – např. expertnost učitelů a vlastní odborné preference na jedné straně a petrifikace učiva a recyklace starších učebních osnov na straně druhé.

1948 – VÍTĚZSTVÍ MLUVNICE A NÁRŮST OBJEMU UČIVA

Po vítězství myšlenky mluvnického vyučování a po faktickém nárůstu objemu učiva českého jazyka (v důsledku snahy odpoutat se od germanizační jazykové politiky) bylo třeba vyřešit, jakým způsobem bude v budoucnu vyučování pojato. Ideové (ideologické) proudy a jazyková politika hovoří jasnou řečí. Tzv. demokratizace češtiny, snaha „dostat spisovnou češtinu“ ke každému „pracujícímu“, doznívající euforie z osvobození a zejména vliv marxistické lingvistiky (tzv. Stalinovy stati o jazyce), všechny tyto vlivy vedly k dalšímu rozšiřování a předimenzovanosti učiva a jeho silné gramatikalizaci.¹⁶ Výsledkem bylo bezprecedentní kognitivní přetěžování žáků a masivní školní neúspěšnost (meziročníkové propadání, srov. Šmejkalová, 2010).

Alois Jedlička v roce 1955 píše: „Pro správné pojetí mluvnického vyučování na našich školách přinesly mnoho kladných podnětů nové učebnice vypracované po r. 1949 [...]. Tím, že se opírají o soustavnou mluvnici a že naznačují metodický postup výkladu mluvnické látky, vedou stále učitele k tomu, aby při rozvíjení vyjadřovacích schopností žáků vycházel z poznatků mluvnických. Jejich vliv na zlepšení výsledků ve vyučování se však dosud neprojevil.“ (Jedlička, 1955, s. 154). Vydávání učebnic

¹⁶ Zde máme na mysli „proces“, při kterém se klade důraz na gramatiku, její systém a pravidla. Výrazně tedy převažuje cíl kognitivní a cíl komunikační je značně oslaben.



postavených na agramatické filozofii tak nebylo už po válce obnoveno, dochází k plné teoretické rehabilitaci mluvnického učiva ve škole. Ta však neměla dlouhého trvání, protože se opět otevřela otázka objemu učiva a potřeby jeho redukce. Nebylo to ovšem téma přítomné jen ve výuce národního jazyka, ale napříč kurikulem.

Jak uvádějí Maňák et al. (2008, s. 28), „otázka nezbytnosti výběru učiva naléhavě vstala v padesátých letech minulého století, kdy se v celém kulturním světě projevila krize základní školy manifestující se přetěžováním žáků. Jeden z prvních pedagogů, který tento jev zaznamenal a problém se pokusil řešit, byl Otokar Chlup“ [viz už výše – pozn. aut.]. Vyslovil požadavek vymezit „základní učivo“, které chápal jako „prvky podstatné, nezbytné, formující mysl, ducha i tělo člověka, prvky tvořící důležité stránky v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám individuálním, odstupňované podle věku a schopností dětí“ (Chlup, 1962, s. 114, cit. dle Maňák et al., 2008, s. 28). Jak je známo, „Chlupova koncepce se vyznačovala důsledným ohledem na žáka, orientací na potřeby života a navíc požadavkem, aby základní učivo nebylo snůškou vybraných, izolovaných poznatků, ale aby tvořilo didaktickou soustavu“ (Maňák et al., 2008, s. 28).

Nejen Otokar Chlup, ale i lingvisté jako František Trávníček, Bohuslav Havránek nebo Jaromír Bělíč do související diskuse, přímo řízené ministerstvem školství, in-

tenzivně zasahovali. Silné upřednostňování mluvnice v učebnicích 50. let bylo prohlášeno za škodlivé a soustavné mluvnické vyučování bylo znovu omezeno (Šmejkalová, 2010, s. 295). Nikoli však bez náhrady.

1960 – OPĚT CESTOU K REDUKCÍM

Redukce učiva českého jazyka v 60. letech 20. století se tedy dá jednoznačně vyložit jako reakce na předimenzované učivo odrážející teoretické postuláty stalinské jazykovědy let padesátých (čili opět motivace povýtce historicko-lingvistická). Těto redukci přispělo i uvolnění společenské a politické. Úzce souvisela i s velkoryse pojatými reformními snahami a vytyčením nových programových zásad, vzniklých spoluprací akademických ústavů a vědeckých kolegií ČSAV. O této institucionální iniciativě jsme již pojednali dříve (Šmejkalová, 2010), z hlediska tématu našeho článku je pozoruhodná skutečnost, že se sice neopouští představa, že „osvojit si schopnost a dovednost vyjadřování v moderním spisovném jazyce není možné bez soustavnějšího uvědomělého poznání stavby jazyka a pravidel jeho fungování“, avšak hledá se, „která teorie gramatiky a jazyka, na níž bude vyučování založeno, se jeví pro školy nejvhodnější“ (Kol., 1967, s. 74). Nutno dodat, že žádná nová teorie gramatiky nebyla dosud uvažována, pomineme-li masivní rozpracování tzv. valenční syntaxe počátkem 80. let 20. století. Ačkoli se do tohoto popisu



syntaxe pro školy vkládaly velké naděje, dnes, více než 40 let od prvních didaktických prací, je jasné, že se ve vyučovací praxi neujal a ve školních učebnicích češtiny je přítomen spíše kosmeticky.¹⁷

Východisko se nalézalo – zejména na středních školách – ve slohu: prioritou se měla stát slohová výuka a důležitost mluvnice byla spatřována v dovednosti uvědomělé volby jazykových prostředků k různým slohovým účelům (ibid.). Významná redukce gramatického učiva se manifestovala například na gymnáziích výstavbou kurikula na principu slohovém; učivo o jazykových prostředcích bylo tomuto principu podřízeno a mělo podpůrnou roli.

1976–1988 – NOVÁ KONCEPCE VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉMU JAZYKU

V období normalizace jsme opět svědky změny paradigmatu, která se odrazila v tzv. nové koncepci. Sinusoida mění směr, důraz na gramatické učivo se vrací. Předzvěst toho přišla ale již daleko dříve: „Už dílčí výzkumy ukazují na pochybenost kroku, kterým se vyučování mateřskému jazyku na konci prvního cyklu zbavilo podpůrného zřetele na stav-

bu jazyka a na školách druhého cyklu se omezilo jen nebo převahou na výcvik slohový, a to ještě v nedostatečném rozsahu a bez nezbytného podkladu v soustavné mluvnici.“ (Jedlička, 1965, s. 131).

Kromě toho ale dochází – alespoň v teoretické didaktice – k znovuoslabení výlučnosti gramatického učiva, a to díky pozitivním vlivům nových transoborových disciplín, na jejichž základě se výuka obrací směrem k parolovým rovinám jazykové komunikace. Důkazem je mimo jiné publikace *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* z roku 1980 (Ihnátková et al., 1980). Kniha bohužel nese stopy sovětské socialistické doktríny, nicméně zapojení předních slovenských lingvistů (Horecký, Miko, Krajčovič), pedagogů (Ballay, Ihnátková et al.) a českého pedagoga¹⁸ Jana Průchy ukazuje, jak se v nové koncepci vyučování v tehdejší Československu uplatňovalo spojení jazykovedy a teorie vyučování: „Súčasnú marxistickú jazykovedu spája s teóriou vyučovania orientácia na komunikatívnu funkciu jazyka, ktorá sa prejavuje v tom, že **ťažiskom výučby nie je teória – náuka o jazyku, ale používanie jazyka – komunikácia** [zvýraznili autoři].“ (ibid., úvod).

Je s podivem – a ani toto není myšlenka nová – že teprve po čtyřiceti le-

¹⁷ O valenčním popisu české syntaxe pojednává nescetná lingvistická i didaktická literatura, o tom jinde.

¹⁸ A rovněž lingvisty. Byl to právě Jan Průcha, kdo už v 70. a 80. letech 20. století hlasitě upozorňoval, že žáci se učí takto: „Namísto vlastního cíle (rozvíjení mluveného a psaného vyjadřování žáků) se cílem stávají vědomosti o gramatickém systému jazyka.“ (Cit. dle Šmejkalová, 2010, s. 380; tam k Průchovi další primární a sekundární literatura.) Zde snad zmíníme jen stát, podporující Průchovo původně lingvistické zaměření, v lingvodidaktickém časopise *Český jazyk a literatura: Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce?* (Průcha, 1977–1978, s. 121–129). V ní autor podrobuje kritice samo pojetí jazykového vyučování.



tech jsou s opatrností vyslyšeny kritiky Jana Průchy, totiž že se žáci učí „nikoliv především užívat jazyk, ale učí se hlavně teorii jazyka“ – podstatné přitom je, že Průcha evidentně neprosazoval úplnou exkomunikaci poznatkových cílů, šlo mu hlavně o rovnoměrnější rozložení výukových akcentů směrem k oblastem „teorie a praxe komunikování“ (srov. pozn. 18). Důležité je, že vliv těchto moderních disciplín nezasáhl jen Československo, ale i jiné země, jako např. Maďarsko, kde se pokusné vyučování mateřského jazyka uskutečňovalo právě s uplatněním nových poznatků o lidské verbální komunikaci a psycholinguistice (komunikační situace a její rozhodující faktory, rozlišení typu komunikačních aktivit, korekce a autokorekce žáků při komunikaci, tomu podřízené teoretické znalosti o jazyce) (ibid., s. 117).

Přesto ještě v 80. letech 20. století čteme kritiky následujícího typu: „Většina uživatelů mateřského jazyka [se] domnívá, že celá, nejen středoškolská výuka mateřskému jazyku je předimenzovaná, protože představuje prakticky jazykovědu jako vědeckou disciplínu, a že je třeba věci zjednodušit.“ (Šoltys, 1980, s. 90). Zásadním redukčním se však teoretická didaktika prozatím bránila. Komunikačnímu zřeteli ve vyučování mateřskému jazyku byla totiž později i v českých zemích věnována mezinárodní konference (1986), jejíž závěry vyznívají

poněkud opatrněji, když byla podtržena „nutnost vyvarovat se jednostranného chápání komunikativního zřetel ve vyučování mateřskému jazyku jako pouhého výcviku komunikativních dovedností bez osvojení jazyka jako systému“.¹⁹

Vidíme, že referenční pole původní polarity gramatismus versus agramatismus se postupně modifikuje v tom směru, že jsou sice respektovány stejné základy, ale mluví se o „učení o jazyku“ a „učení se používání jazyka“. Ze zárodečné dichotomie 19. století se tenze mezi těmito dvěma polaritami rozšiřuje od úzce zaměřeného pohledu na postavení gramatiky v jazykovém vyučování k postavení poznatků o jazyce v širším smyslu tohoto pojmu.

1989 – TEORIE A PRAXE JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Po roce 1989 požadavek na zohledňování komunikační potřeby žáka ještě zesílil, respektive jsou opakovány progresivní principy minulých dvou dekád: „Ve výkladech o užívání jazykových prostředků [...] je na místě propojovat poznatky o gramatické struktuře jazyka s poučením o tom, proč, z jaké komunikační potřeby [podtrhli autoři] byl ten či onen gramatický prostředek vybrán. Jinými slovy, mluvnické jevy je vhodné vykládat a procvičovat s ohledem na to, jaký sdělovací záměr mluvčí

¹⁹ *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku* (Kol., 1986, s. 151).

při jejich použití sleduje.“ (Hausenblas, O., 1991, s. 192, srov. také Hausenblas, O., 1997²⁰).

Zavádějí se nové termíny, jako např. pojem „relevance“ (Hoffmannová, 1990–1991, s. 14), vznikají nové, komunikačně orientované teoretické práce, reflektují se zahraniční modely (za všechny Šebesta, 1999). Požadavek na redukci poznatků „o jazyce“ ve prospěch rozvoje řečového vyjadřování vyslovil počátkem 90. let i přední bohemista Karel Hausenblas: „Učivo je prý náročné. Jsem pro náročné učivo. Kdyby nebylo, nestálo by za to se s ním trápit. Ale jde o to, jakého druhu má náročnost být, na co se mají nároky hlavně klást. Myslím, že by měla být výuka, a to nejvíce v nejnižších ročnících, **náročná na řečovou aktivitu** (ne tak na poznatky o jazyce), a to na obě její stránky, tj. na vyjadřování, formulování, na výstižnost, souvislost textu, na schopnost vyjádřit v řeči vlastní stanovisko, když na něm záleží, a na druhé straně náročná na schopnost porozumět, vyhmátnout dobře smysl slyšeného a čteného, odlišit v tom hlavní věc od ostatních.“ (Hausenblas, 1991, s. 121).

Od verbální relativizace důležitosti systematické jazykové výuky už je jen krok k exekutivním opatřením – redukcím. Nová demokracie a nové programové materiály, jak už bylo naznačeno výše, pro rozvolňování výu-

ky vytvořily ideální podmínky. Přísně z hlediska výstavby kurikula to však dle našeho soudu v některých případech vedlo ke dvěma důsledkům: a) dílem se učitelé neuměli s nabytou didaktickou svobodou vyrovnat, a důsledně se drželi projektovaného kurikula prostřednictvím učebnic, které byly často obsahově předimenzované, učivo bylo stereotypně rozvržené a někdy i věcně špatné; b) dílem sice vytvářeli vlastní školní kurikula, ale ta byla občas jen sdíleným rozpisem starších osnov. Na důležitosti tak znovu získalo skryté kurikulum, jako už několikrát v minulosti. Důsledkem byla opět gramatikalizace – důraz na gramatiku, stabilní bod, o němž se učitelé mohli opřít, neboť vyrůstal ze stoleté tradice a byl (je) v ní pevně ukotven, a tudíž byl plně v souladu s kurikulem subjektivním. Výsledek vidíme v současnosti a je, jak jsme se snažili vysvětlit, očekávatelný: požadavky na redukci jazykového (mluvnického) učiva a příklon ke kognitivně zdánlivě méně náročnému učivu – v současnosti je patrně nejsilnějším magnetem ve výuce českého jazyka koncept čtenářské gramotnosti, který by mohl vytvořit novou bipolaritu ve vyučování češtině.

PŘÍDAVKEM

Oblast gramatiky byla v historii patrně nejvýraznějším objektem re-

²⁰ Na výzvu recenzenta ještě zmiňujeme spisek *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (Hausenblas, 1997), neboť, jak oprávněně uvádí recenzent, „vyvolal velmi bouřlivé diskuse teoretiků vyučování i učitelské veřejnosti“.



dukci, resp. recipročního zpětného rozšiřování obsahu učiva. Nebyla však objektem jediným: dalším podobným zdrojem stálých kritik byl český pravopis (je známo, že zejména lexikální pravopis je zčásti založen na historickém principu, pro žáka nedekodovatelném, a tudíž pouze pamětně osvojitelném, a stejně tak je známo, že část tzv. vyjmenovaných slov je archaická, označující realitu zcela mimo žákův kontext, srov. k tomu poutavě Boček, 2022). Ve druhé polovině 60. let dokonce byly vedeny diskuse o dramatické redukci pravopisného učiva, v rozsahu od té doby nevídaném. Pravopis je nezbytnou součástí kultury jazykového vyjadřování, nicméně není součástí jedinou. Proto byl opakovaně označován za přečeňovaný, stále znovu se opakovaly (a opakují) hlasy (Styblík, 1966), že se přebujelý pravopisný výcvik provádí na úkor podstatnějších složek jazykového vyučování. Dnešní učitelé by možná byli překvapeni, jak daleko návrhy vyslovované v demokratickém ovzduší 60. let zacházely (zcela seriózně se navrhovalo i zrušení *i/y*, o tématu se intenzivně jednalo nejen v odborných periodikách, ale i v rámci akademických ústavů a v rámci škol). Tyto snahy o redukci samé podstaty pravopisného učiva byly koncem 60. let utlumeny a v tomto rozsahu už nikdy nebyly otevřeny. V současnosti se reformní návrhy soustřeďují spíše do oblasti metodiky pravopisné výuky (souhrn viz Šmejkalová, 2023).

DISKUSE A ZÁVĚR

Extrémní přístupy k rozsahu učiva vždy – pokud máme zdokumentováno – vedly k výraznému celospolečenskému žákovskému neprospěchu. Buď bylo příčinou neúspěchu přetěžování žáků (jednotná škola počátkem 50. let), nebo byly příčinou neúspěchu mechanická redukce učiva či přesouvání jeho náročnějších složek a celková simplifikace požadavků (60. léta).

Rozvolněné podmínky po roce 1989 vytvořily podmínky pro ustalování neurčitého (spíše tradovaného) ponětí, co v českém jazyce učit, což zákonitě vyvolávalo didaktickou nejistotu. To je jedna z podmínek vytvářejících předpoklady pro situaci, kdy se s výhodou uplatňují konkrétní partikulární řešení, která mohou výuku jazyka vychýlit jedním preferovaným směrem (např. program RWCT), nebo kdy se znovu objevují tendence uchýlit se k – jak jsme ukázali „osvědčené“ – metodě redukci. Tyto dvě tendence se nevyklučují, naopak se doplňují. Co se týče projekce současné situace do prospěchu žáků, s obtížemi se na tuto otázku odpovídá za situace paralelní existence mezinárodních testování, národních testování, různých typů srovnávacích testů a samotné školní klasifikace.

Ukázali jsme, že historie didaktiky českého jazyka nám dává dostatek podnětů pro to, abychom se v současných aktuálních otázkách redukce učiva napříč předměty mohli rozhodnout poučeně a teoreticky podloženě.

Doložili jsme, že velké společenské změny a změny myšlenkových paradigmat se poměrně rychle odrážejí v šíři učiva.

Z historického pohledu je patrné, že redukce sama o sobě v mnoha případech didaktický problém nevyřešila a na kvalitu vzdělání v oblasti jazykové komunikace měla minimální dopad. Pozorovatelným důsledkem bylo snad jedině roztočení spirály akce (redukování učiva) a protiakce (zvyšování objemu učiva).

Motivace zásahů do koncepce kurikula z tohoto pohledu nabývají charakter teorémů, kterými je možné objasnit i situaci současnou nejen očima oborové didaktiky, ale i napříč předměty očima transdidaktickými.

Ačkoli historické a společenské podněty lze zodpovědně zhodnotit až s určitým časovým odstupem, jmenujme alespoň tři, které apelují na zásadní proměnu kurikula v současnosti.

Mediální, kterým je bezprecedentní změna komunikačního paradigmatu a s tím související historicky nevídaná

proměna jazyka jako dorozumivacího prostředku (digitální věk, mezinárodní kontakty, zahraniční média a kultura). Není novým zjištěním, že jazyk žáků se mění tak rychle, že mu přestávají rozumět nejen rodiče a učitelé, ale i jen o něco málo starší jedinci;²¹ taková blízce mezigenerační argotizace jazyka v historii v podobné míře dosud nikdy nenastala.²²

Společensko-politický, kterým je sociálně-demografický pohyb vyvolávající přesun akcentů školního vyučování českému jazyku (migrační vlny, jazyková politika, učení se „pro budoucnost“).²³

A konečně didaktický, s předchozími spjatý, kterým je zejména silný vliv konceptů čtenářství a čtenářské gramotnosti nebo tlak na propojování a integraci vzdělávacích oblastí.

Historické podmínky akcelerující proces restrukturalizace učiva zde tedy jsou, a co více – je jich přítomno více najednou.

Neumíme říci, že nám podněty z historie dávají přesný recept, jak

²¹ *Má crush na Terezu, Prove me wrong, Change my mind* (výskyty zachytila dr. Radka Holanová z KCJ PedF UK); reakce na mluvní cvičení spolužačky z úst studentky bohemistky: *Jsem ráda, že jsi nás nechala nahlédnout behind the scenes* (zachytila M. Šmejkalová).

²² Váháme, zda nastiněný jazyk mládeže nazvat *pidgin* češtinou nebo jakýmsi makarónským hybridem, jež jsme ovšem povinni zkoumat a poznávat; zásadně chybné by bylo jej při našich kurikulárních úvahách předsudčně odmítat.

²³ Vyše jsme uvedli, že v přítomnosti neregistrujeme zásadní apely na změny např. zmíněných řad vyjmenovaných slov. V této části, tedy v Diskusi, si ale snad můžeme dovolit hypotetickou úvahu. Je možné, že v souvislosti s množstvím žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách a s velkými nároky kladenými na učitele českého jazyka v oblasti elementárního vyučování zaniknou některá vyjmenovaná slova ve výuce na 1. stupni přirozenou cestou. Máme na mysli zejména ta, která nemají dostatečně aktuální oporu v příslušné lingvoreálii – takovými kandidáty podle našeho soudu mohou být slova jako *dmýchat* (žáci se je pletou s *míchat*), *pýr* (žáci se domnívají, že jde o živočicha) nebo tradiční konstituent „umělých vět“ *pýřit se* (žáci si jej navíc pletou se slovem *čepýřit se*). Neznamená to, že by tato slova nutně musela zaniknout bez náhrady – paklže by se lingvoreálie v budoucnu znovu objevila, slova by se do výuky patrně opět přirozeně vrátila (srov. *hejtman*, *myto*).



Obr. 1 Orientační vizualizace hlavních tendencí popsaných v článku – míra poznatkovosti ve výuce ČJ s přihlédnutím ke gramatickému učivu²⁴

v současných otázkách revízi kurikula postupovat. Tento článek jsme napsali, abychom přispěli k uvědomění, že v této situaci zdaleka nestojíme poprvé, a přistupovali jsme tedy k plánovaným redukcím poučeně a s rozmyslem. Historie prokazuje, že akce (redukce, nebo naopak rozšíření učiva) vede ve vzdělávací praxi k důsledkům, které po nějakém čase vyvolají protiakci. Je to natolik pravidelný jev,

že v něm lze hledat kurikulární princip. V dokumentech týkajících se českého jazyka, které dosud má odborná veřejnost k dispozici, není ani jediná myšlenka, jediný aspekt, jejichž analogie by se byly už dříve v historii v jiném kontextu neobjevily (o těchto konkrétech by mohl být napsán další článek). Máme tedy s čím srovnávat, uvědomit si příčiny a důsledky a podle toho přijmout odpovědná rozhodnutí.

LITERATURA

- B[ílý], F. (1920). O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných. *Naše řeč*, 4(6–7), 197–198.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, vol. IV. London and New York: Routledge.

²⁴ Vizualizace je skutečně zkusmá, snažíci se postihnout jen hlavní tendence. Hlavní důvod spočívá v tom, že jinak bylo s poznatky o jazyce nakládáno na obecných, jinak na měštanských, jinak na základních školách, jinak na školách hlavních, jinak na nižších ročnících osmiletých středních škol, jinak na školách jedenáctiletých či konečně na čtyřletých školách středních. Vytvořit průnik všech těchto edukačních prostředí je mimořádně obtížné.

- Boček, V. (2022). Vyjmenovaná slova a etymologie: pých a mlýn. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 17. 1. 2022. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/vyjmenovana-slova-a-etymologie-pych-a-mlyn>
- Čechová, M. (1978). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN.
- Čornejová, I., Kasper, T., Kasperová, D., Kourová, P., Kratochvíl, P., Lenderová, M., Novotný, M. (Ed.), ... Váňová, R. (2020). *Velké dějiny země Koruny české: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674.
- Doležal, A. J. (1917). Proč vyučování jazyku mateřskému ve škole obecné se nedaří. *Naše řeč*, 1(3), 80–81.
- Dvořák, D. (2017). Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67(3), 203–218.
- Fletcher-Wood, H. (2021). *Responzivní výuka: Kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Praha: Universum.
- Graffi, G. (2001). *200 years of syntax: A critical survey*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hausenblas, K. (1991). O kulturu řeči. *Naše řeč*, 74(3), 113–123.
- Hausenblas, O. (1991). Úloha subjektivního vidění skutečnosti při volbě jazykových prostředků. *Naše řeč*, 74(4–5), 192–198.
- Hausenblas, O. (1997). *Vrátíme smysl hodinám češtiny? Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hirschová, M. (2017). Metapragmatika. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. (Online). Brno: Masarykova univerzita.
- Hlavačka, M. (2010). Jak mohlo docházet k národnostním sporům v Čechách druhé poloviny 19. století? *Theatrum historiae*, 7, 273–286.
- Hoffmannová, J. (1990–1991). Pojem relevance v současné lingvistice, v jazykovém vyučování a v pedagogické komunikaci. *Český jazyk a literatura*, 41(1–2), 7–15.
- Hubáček, J. (1966). *Počátky vyučování slohu na české škole: Příspěvek k dějinám teorie vyučování českému jazyku v období národního obrození*. Hradec Králové: [s.n.].
- Hubáček, J. (1972). *Jungmannova slovesnost a vyučování slohu*. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Hubáček, J. (1980). *Počátky vyučování slohu na české škole*. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.



- Hubáček, J. (1981). *Vyučování slohu na české škole v letech 1820–1869*. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Hubáček, J. (1983). *Vyučování slohu na školách obecných a měštanských v letech 1869–1900*. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Chlup, O. (Ed.). (1962). *Z teorie výchovy a vyučování: Sborník pedagogických studií*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Ihnátková, N., Horecký, J., Miko, F., Krajčovič, R., Průcha, J., & Ballay, J. (1980). *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Jedlička, A. (1955). Deset let péče o český jazyk. *Naše řeč*, 38(5–6), 146–158.
- Jedlička, A. (1965). Dvacáté výročí osvobození a český jazyk. *Naše řeč*, 48(3), 129–132.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J., & Cícha, V. (1964). *Dvě studie o jazykovém vyučování: sborník*. Praha: SPN.
- Jiránek, F., Holubář, Z., & Lomová, B. (1966). *Otázky psychologie učení: chápání pořádkových a syntaktických vztahů u dětí: příručka pro studium psychologie a učitelství*. Praha: SPN.
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kasper, T., Kasperová, D., & Pánková, M. (Eds.). (2018). „Národní“ školství za první Československé republiky. Praha: Academia.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kol. (1967). Vyučování mateřskému jazyku na našich školách. *Naše řeč*, 50(2), 65–77.
- Kol. (1986). *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Lepař, J. (1880). O psychologickém vzniku, logické příbuznosti a grammatickém významu rozboru vět. *Komenský*, 8(příloha), 34–35, 329–334.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostravská univerzita.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.edu.cz/strategie-msmt/s2030/>
- MŠMT. (2022). *Hlavní směry revize RVP pro ZV*. Dostupné z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>



- Müller, J. (1919). *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných*. Praha: Rašín.
- Pánková, M., Kasperová, D., Kasper, T., Bartošová, J., Čermáková, M., Hnilica, J., ... Váňová, R. (2015). *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia a NPM.
- Pařízek, V. (1985). Otokar Chlup a dnešní škola. *Pedagogika*, 56(4), 377–382.
- P[olehradský], F. (1862). Proč má mluvnice nebo-li cvičení v mluvení větou začínati. *Škola a život*, 8(4), 113–116.
- Polák, M. (2002). *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polák, M. (2011, 7. listopadu). *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. Metodický portál RVP.CZ. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/14183>
- Průcha, J. (1977–1978). Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura*, 28(3), 121–129.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358.
- Průcha, J. (1978). *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému*. Praha: Academia.
- Řezáč-Polehradský, F. J. (1849). *Mluvnice s pravopisem pro Českou mládež*. Praha: Jaroslav Pospíšil.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7(1), 111–120.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, V. O. (1874). Slovo o vyučování jazyku mateřskému na školách středních. *Listy filologické a paedagogické*, 1(3–4), 274–279.
- Sloboda, M. (2017). Jazyková politika. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *Czech-Ency – Nový encyklopedický slovník češtiny*. (Online). Brno: Masarykova univerzita.
- Strnad, E. (1978). *Didaktika školy národní v 19. století. Díl 2, Období liberalismu*. Praha: SPN.
- Styblík, V. (1966). *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy*. Praha: SPN.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Svobodová, J., Höflerová, E., Rucki, T., Kalabisová, R., Brabcová, R., & Hájková, E. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Svobodová, J., Höflerová, E., Kuldánová, P., Sekerová, K., & Svobodová, D. (2017). *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostravská univerzita.



- Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šoltys, O. (1980). Nad knihou Jána Horeckého *Základy jazykovedy. Naše řeč*, 63(2), 88–91.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2023). „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Tröhler, D., & Oelkers, J. (2005). *Pragmatism and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Velčovský, V. (2012). *Jazyková politika v českých zemích v 18.–20. století: Škola jako národní politikum*. [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
- Velčovský, V. (2014). *Nesoužití: česko-německá jazyková politika 18.–20. století*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. In M. Young, D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (Eds.), *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice* (s. 65–88). London: Bloomsbury Academic.
- Zoubek, F. J., Durdík, P., Hylmar, V., Mašek, J. L., Nekut, F., & Šauer, J. (Eds.). (1886). *Encyklopaedie paedagogická: slovník vědomostí z vychovávání a vyučování domácího a veřejného ve školách nižších, středních a vysokých. Díl první: Abbott-Bykov*. V Praze: Tiskem a nákladem knihtiskárny Františka Šimáčka.

prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka;
e-mail: martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a Katedra výtvarné kultury;
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

PhDr. Eliška Doležalová, Ph.D.
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka;
e-mail: eliska.dolezalova@pedf.cuni.cz



ŠMEJKALOVÁ, M., SLAVÍK, J., DOLEŽALOVÁ, E. The Problem of Curriculum Reduction from the Point of View of Czech Language Didactics and Its Historical Experience

The article is motivated by the current need to theoretically explain one of the crucial requirements of the present time, the requirement to substantially reduce the whole amount of curriculum and the requirement to redefine the core and the developing curriculum. Based on historical analysis of Czech language education, it tries to contribute to the illustration of general contexts and causes of these chronically recurrent questions. It documents that reductions themselves had only a minimum impact on language education and it suggests being careful with the current curricular reform.

Keywords: *Czech language didactics, Czech language education, curriculum reduction, history of education, curricular reform*