

KURIKULÁRNÍ RÁMCE VÝUKY ČEŠTINY V PŘEDSTAVÁCH UČITELŮ

Curriculum Frameworks for Teaching Czech in Teachers' Conceptions

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: České kurikulum pro základní vzdělávání momentálně prochází tzv. velkou revizí. Stále aktuální otázkou přitom zůstává, nakolik úspěšná byla reforma minulá – z četných reflexí totiž vyplývá, že nepříliš. Příspěvek pojednává o výzkumu provedeném metodou ohniskové skupiny se skupinou učitelů, ev. budoucích učitelů a zkoumá jejich představy o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ, porovnává tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými stávajícím kurikulem (RVP ZV, 2023) a s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024). Výsledky naznačují, že slabá místa reformy kurikula nevyplývají jen z nedostatečné participace učitelů, ale také velmi podstatně z jejich neadekvátní externí podpory. Text tak rovněž dává nahlédnout okolnostem potřebným pro zvýšení úspěšnosti celého procesu.

Klíčová slova: kurikulum; učitel; výuka českého jazyka; revize kurikula; subjektivní teorie

Abstract: The Czech curriculum for primary and lower-secondary education is currently undergoing a major revision. However, the question still remains how successful the last reform was – because numerous reflections suggest that not particularly. The paper discusses research conducted through the focus group method with a group of teachers. It examines their ideas about the aims and content of Czech language teaching at the lower-secondary school, compares these ideas with the expected outcomes defined by the current curriculum (RVP ZV, 2023) and with the draft revision of the FEP (draft version of RVP ZV, 2024). The results suggest that the weaknesses of curriculum reform may not lie in the lack of teacher participation, but very importantly in their inadequate external support. Thus, the text also provides insight into the circumstances needed to enhance the success of the process.

Key words: curriculum; teacher; Czech language teaching; curriculum revision; subjective theories

1. Úvod: revize RVP ZV

Probíhající velká revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání oživila mnohé základní otázky spojené se vzděláváním v české základní škole, mnohdy zasahující celkové koncipování úplného spektra jednotlivých vzdělávacích oborů. Např. vzdělávání ve výtvarné a hudební výchovy směřuje k úplné paradigmatické změně a přebudování celého oboru, a to navzdory protestům odborné i laické veřejnosti a mnoha odborným stanoviskům – u hudební výchovy se dokonce hovoří o její faktické likvidaci (za všechny Šobáňová, 2024).

Jak lze usoudit z návrhu revidovaného RVP ZV, který byl představen v dubnu 2024, v českém jazyce a literatuře se podobné nekonsenzuální destrukční kroky nechystají, spíše jde o evoluci současného stavu se zvýrazněním některých prvků, které v odborném oborově didaktickém diskursu rezonují nejen u nás, ale i v zahraničí. Zachovává se kontinuita komunikačního pojetí vzdělávacího oboru, a to jak v jazykové, tak i v literární výchově, kde se zvýrazňují interpretativní cíle výuky. Oproti stávající verzi kurikula se komunikační pojetí ještě dále posiluje, což je zcela v souladu s tezemi oborové didaktiky češtiny i mnoha dalších prvních jazyků (Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Štěpáník a kol., 2019, 2020). Do jisté míry revoluční je návrh v tom, že integruje složky vzdělávacího oboru, které jsou až doposud tradičně oddělené. Propojuje jazykovou a komunikačně-slohovou výchovu a usiluje i o integraci literární výchovy všude tam, kde je to možné, resp. vhodné. I to koresponduje s odborným diskursem (Liptáková a kol., 2015; Štěpáník a kol., 2020).

Mým cílem v tomto příspěvku není hodnotit návrh revize RVP ZV, jak byl v dubnu 2024 představen, k tomu viz dřívější text (Štěpáník, 2024). V tomto textu chci představit představy učitelů o současném i budoucím kurikulárním rámci, a to na základě sondy, kterou jsem provedl metodou ohniskové skupiny v září 2024 na vzorku 16 respondentek.

2. Úspěšnost reformy

Motivací je nejen vysoká aktuálnost tématu vzhledem k probíhající revizi, ale rovněž fakt, že historická zkušenost s poslední reformou kurikula ukazuje, že na většinový způsob realizace výuky zavedení Rámcových vzdělávacích programů a dvojí úrovně kurikula zásadní vliv nemělo (Spurná, 2019). To lze vztáhnout také

na výuku českého jazyka (např. Hradilová, 2016, 2022; Koteňová, 2018/2019; Štěpáník, 2020), a to navzdory tomu, že RVP ZV legislativně ukotvil rozvoj komunikační kompetence jako základní cíl výuky (RVP ZV, 2023, s. 16). Mezi projektovaným a realizovaným kurikulem v českém jazyce však stále existují podstatné rozdíly (obširně Štěpáník, 2020).

Z reflexí, které se zabývaly implementací kurikulární reformy po r. 2007, vyplývá několik důvodů zmíněného stavu: učitelé a ředitelé škol vnímali reformu negativně a to ovlivnilo nejen způsob implementace inovovaného kurikula, ale také způsob využívání školních vzdělávacích programů ve výuce, které je spíše rutinní a mechanické (Spurná, 2019). Proces tvorby ŠVP byl mnohdy vnímán jako byrokratický, vysoce zformalizovaný, a tak učitelé nezřídka do ŠVP přepsali obsah učebnic, původních osnov, nebo si dokonce nechali ŠVP zpracovat externě (Rysová, 2006/2007). V šetření ČŠI z r. 2017 třetina dotazovaných učitelů vyjádřila výhrady k RVP, největší podíl z nich byl mezi učiteli českého jazyka, matematiky a zeměpisu (ČŠI, 2017, s. 128, 129). Češtináři ve 20 % deklarovali pocit neúměrné předimenzovanosti tematického obsahu, z dalších zkoumaných položek byly nejfrekventovanější nepřiměřená náročnost některých výstupů pro žáky a malá srozumitelnost popisu některých výstupů (ibid., s. 130). Z předpokladů, které by zlepšily naplňování cílů výuky, češtináři nejčastěji zmínili změnu přístupu žáků k předmětu, větší podporu úsilí školy ze strany rodičů žáků a zvýšení hodinové dotace, což potvrdila i pozdější šetření ČŠI (2022, s. 12). Posledně zmíněné výsledky lze interpretovat tak, že češtináři překážky výuky českého jazyka vidí především v externích faktorech, aniž by dostatečně subjektivně vnímali svou profesní zdatnost či obecně vlastní možnosti, a to navzdory vysoké autonomii (srov. výsledky šetření TALIS 2018 – Boudová a kol., 2020), nebo aby vůbec vnímali potřebu autonomie, a to nejen z hlediska možnosti samostatně koncipovat vzdělávací obsahy, ale také z hlediska aktivního ovlivňování vlastní práce (Straková a kol., 2014).

Pro vyváženost je třeba připomenout, že školy, kde tvorba ŠVP spustila procesy změny a zlepšila komunikaci mezi učiteli, samozřejmě existují. Ty jsou ovšem v menšině (Spurná, 2019).

3. Studie

Cílem studie, která je předmětem tohoto příspěvku, bylo

- 1) analyzovat představy respondentů o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ,
- 2) porovnat tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými kurikulem (RVP ZV, 2023),

- 3) porovnat tyto představy a hodnocení současného kurikula s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024).

Výzkumné otázky studie lze formulovat následovně:

- 1) Jaké představy mají respondenti o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ?
- 2) Jaký je vztah jejich představ a současného a navrhovaného budoucího kurikulárního rámce předmětu český jazyk na 2. stupni ZŠ?

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 16 respondentek, jež spojuje studium učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. 10 z nich bylo v daný okamžik aktivních učitelek, 6 momentálně neučilo (dvě pracovaly v jiné oblasti, dvě byly na mateřské dovolené, dvě působily jako vychovatelky či asistentky pedagoga). Z oněch 10 aktivních učitelek 5 působilo na základní škole a 5 na středních odborných školách různého zaměření. 5 respondentek bylo možno považovat za začínající učitelky (vyučovaly prvním rokem), 5 lze považovat za zkušené praktičky (rozptýl praxe od 4 do 22 let), 6 respondentek doposud žádnou zkušenost s výukou českého jazyka nemělo, ale chtěly se učitelkami češtiny stát.

Studie má kvalitativní výzkumný design, ke sběru dat jsem zvolil metodu ohniskové skupiny (Miovský, 2006, s. 174–187; Švaříček – Šedová a kol., 184–192). Ohniskem byly cíle a obsah výuky českého jazyka v představách zkoumaných respondentek a ve světle zvolených kurikulárních rámců. V jednotlivých fázích jsem se zaměřil na (a) představy respondentek o cílech a obsahu výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ, (b) reflexi kurikula českého jazyka na 2. stupni ZŠ, a to v jeho stávající verzi (RVP ZV, 2023) i verzi navrhované revize (návrh revize RVP ZV, 2024). Vzhledem k zakotvení základních tematických okruhů a přípravě základních otázek, s nimiž jsem však operoval flexibilně, šlo o polostrukturovanou ohniskovou skupinu (Miovský, 2006, s. 179).

Jako moderátor ohniskové skupiny vystupoval autor tohoto textu, přítomna byla též pozorovatelka, která seděla mezi účastníky, pozorovala interakci a pořizovala terénní záznam; do diskuse nijak nevstupovala. Z interakce byl pořizován zvukový záznam, který byl následně přepsán a společně s terénním záznamem a dalšími pořízenými produkty (lístečky z fáze evokace či písemným zápisem na tabuli) byl analyzován.

V úvodu byly účastnice poučeny o cíli, tématu a základních pravidlech diskuse. Následně jsme přešli k představení jednotlivých účastnic a úvodní aktivitě, jíž byla metoda alfa boxu. Cílem této metody byla evokace veškerých představ, které mají respondenty spojeny s výukou českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Respondentkám jsem rozdál lepicí štítky a poskytl 5 minut na to, aby na lístky napsaly „jakékoliv

pojmy, tvrzení, komentáře, otázky, pochybnosti či jiné asociace spojené s výukou českého jazyka na 2. stupni základní školy“. Štítky následně respondentky přilepily do schématu alfa boxu připraveného na tabuli. Pro dobrou orientaci všech zúčastněných v tom, co je v alfa boxu napsáno, jsem všechny listky přečetl, další komentáře poskytnuty nebyly.

Následně se diskuse přesunula k otázce cílů výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Návrhy respondentek jsem zapisoval na tabuli, aby je měly k dispozici v další fázi, kdy jsme diskutovali o tom, jak se tyto cíle promítají do praxe jazykové výchovy a jak souvisejí s obsahem výuky.

Poté jsem respondentkám poskytl výtisk s očekávanými výstupy a učivem jazykové výchovy pro 2. stupeň ZŠ ve stávajícím RVP ZV (2023). Centrem diskuse bylo porozumění výstupům a učivu, vlastní hodnocení, způsoby operacionalizace výstupů ve výuce, blíže se diskuse zaměřila na obsah výuky, jeho stávající podoby a případné změny – což předznamenalo další fázi, kdy jsem respondentkám předložil návrh očekávaných výsledků učení v revidovaném RVP ZV z českého jazyka (2024). Centrem diskuse byla komparace stávajícího a revidovaného znění RVP ZV pro český jazyk na 2. stupni ZŠ, porozumění obsahu jednotlivých očekávaných výsledků učení a jejich vlastní hodnocení. Po vyčerpání tématu byl výzkum ukončen.

3.1 Výsledky výzkumu

3.1.1 Asociace spojené s výukou češtiny

V evokační fázi, která byla realizována metodou alfa boxu, respondentky uvedly následující asociace s výukou češtiny: *antonyma, AI, čtenářská gramotnost, domácí úkoly, diktát (třikrát), evaluace, E-U-R, gramatika, hodnocení, formativní hodnocení, hodnocení slohových prací, chyba je kámoš, jak na četbu, jak učit, aby to žáky bavilo, „k čemu to bude“, komunikace, láska k mateřskému jazyku, mnoho látky, kterou v praxi nevyužijeme, mnohovýznamová slova vs. homonyma, pravopis, příprava na přijímací zkoušky, psaní psace nebo tiskace, psaný projev, porozumění, znalost pojmu, shoda přísudku s podmíněm, reflexe, k čemu je sloh, slovesa, syntax, synonyma, slohová cvičení psaná nebo mluvená, větné členy, vyjmenovaná slova, větný rozbor, wellbeing (dvakrát), známkování.*

Asociované pojmy se nejvíce týkaly metod a forem práce, učiva nebo obsahu výuky a různých obecně pedagogických fenoménů. Některé uvedené poznámky lze číst jako potřebu užitečnosti výuky, a to jak ze strany respondentek (jak na to...), tak ze strany žáků (přímá citace žáka „k čemu to bude“). Ojediněle se objevují zmínky o subjektivním vnímání vybraných fenoménů výuky, otázky na způsob didaktické

transformace, zajímavé je zvýraznění wellbeingu žáků, což lze v kontextu české kurikulární teorie chápat jako nový pojem, přinesený právě revizí RVP.

3.1.2 Cíle výuky češtiny na 2. stupni ZŠ

Mezi cíle výuky češtiny na 2. stupni ZŠ respondentky na prvním místě uvedly porozumění čtenému textu. Jako další zmínily „gramatiku“, při dalším dotazování vyšlo najevo, že je gramatika asociovaná s pravopisem a „gramatickými pravidly, aby žák uměl napsat text, kde nebudou chyby“, se spisovnou normou, protože umět gramatiku také znamená „umět napsat spisovně“ text, dále je vykládána jako dovednost „umět skloňovat a časovat“, a to na základě pocitu upadající dovednosti adekvátní flexe u žáků pod vlivem užívání digitálních technologií, vposled pak gramatika znamená „aplikaci gramatických jevů“.

Dále se respondentky shodly na cíli vyjádřit myšlenku kultivovaně, a to jak ústně, tak písemně, po výzvě na upřesnění významu pojmu kultivovanost jedna z nich uvedla, že projev nemá obsahovat prvky nespisovných útvarů, aby „výraz toho jazyka byl jednak gramaticky správně, ale taky jaksi literárně, obsahově krásný“, jiná jej chápala jako dovednost vyjádřit myšlenku tak, aby ji příjemce pochopil – „aby komunikace byla úspěšná“. Jedna z respondentek to ilustrovala problémem častého užívání vycpávek a hezitačních zvuků či neznalostí synonym, příkladem mohou být možnosti nahrazení sloves *být* a *mít*.

Na to navázaly další respondentky, které přidaly potřebu rozvoje slovní zásoby žáků, dovednosti klást otázky a obhájit svůj názor, šířeji argumentovat.

Mezi další uvedené cíle patřila praktická aplikace slohových útvarů do života („umět napsat dopis, žádost aj.“), a to včetně dovednosti tvorby textu v textovém editoru („umět napsat žádost ve wordu“; po dotazování tím nebyla myšlena typografie), a schopnost vyjádřit reflexi či sebereflexi, resp. sebehodnocení, např. slohové práce.

3.1.3 RVP ZV

V další fázi respondentky reflektovaly aktuálně platný RVP ZV pro český jazyk na 2. stupni ZŠ, konkrétně očekávané výstupy a učivo.

Respondentky se shodly na tom, že výstupy jsou formulovány „hodně obecně“ a že umožňují různé možnosti interpretace. V průběhu diskuse se ukázalo, že výstupům nedostatečně rozumí nebo že si pod nimi představují různé skutečnosti. Např. výstup *spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova* byl interpretován spíše v kontextu žáků s vadou řeči, respondentka, která tento výstup komentovala, zaměnila fyziologické problémy při výslovnosti s ortoepickou normou. Při dalším

dotazování se ukázalo, že o existenci výslovnostní normy pro češtinu ví jediná z respondentek, jako příklad uvedla metatezi ve výslovnosti slova *kalkulačka*: [karkulačka] – [kalkulačka]. Doporučený zdroj k české ortoepii nebyla schopna uvést žádná. Tato skutečnost ostře kontrastovala se znalostí normy pravopisné, kterou pochopitelně znaly všechny respondenty, a to včetně zdroje (Pravidel českého pravopisu).

Při porovnání cílů, které si respondenty pro výuku češtiny formulovaly v úvodu, s očekávanými výstupy v RVP ZV reflektovaly dojem, že v očekávaných výstupech není jazykové učivo dostatečně funkcionalizováno, aby docházelo k naplnění kompetenčního zacílení. Jako příklad jedna z respondentek uvedla výstup morfologický: *správně třídí slovní druhy, používá spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci*. Při další elaboraci vyšlo najevo, že zmíněná diskrepance je zapříčiněna spíše způsobem čtení výstupu než jeho skutečným zněním a že se do jeho porozumění promítají subjektivní teorie či nedostatečná znalost obsahu: nejviditelnější totiž pro respondenty bylo to, co je ve výstupu na začátku (tedy třídění slovních druhů), což následně ovlivňovalo také to, čemu přisoudily nejvyšší důležitost. Zbytek výstupu pak buď považovaly za méně závažný (protože je až ve druhé půli), nebo ho nedočítají, a tedy pomíjejí, příp. nedostatečně rozumí tomu, co *vědomě používání ve vhodné komunikační situaci* reálně obnáší.

Jedna z respondentek na tuto skutečnost upozornila s tím, že nejde o problém dokumentu, ale o problém způsobu čtení dokumentu ze strany učitelů. Podstatu posledně zmíněné části uvedeného morfologického výstupu viděla v rozvoji dovednosti přepínání kódu, a to ve vazbě na další výstup: *rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití*. V souvislosti s tím však jiná respondentka připustila svůj limit v rozlišování rozdílů mezi obecnou a spisovnou hovorovou češtinou, což bývá častý problém nejen u běžných uživatelů jazyka, ale i u jazykových profesionálů (srov. Štěpán, 2015).

Pro ověření toho, nakolik respondenty dokáží konkretizovat a konkrétně operacionalizovat výstupy, jsem jejich pozornost následně zaměřil na výstup *rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí*. Na otázku, jak tomuto výstupu rozumějí, jedna z respondentek odpověděla, „aby měl (žák – pozn. aut.) něco gramaticky správně“, druhá pak „musí porozumět textu“. Další jej chápala jako porozumění konkrétním slovům užitým ve větě – ilustrovala to na příkladu shody přísudku s podmětem, kdy „je nutné rozumět, co znamená slovo v podmětu, aby správně mohl napsat *i/y*“. Další respondenty nedokázaly na otázku odpovědět, z čehož lze usoudit, že formulaci výstupu rozumějí nedostatečně. Po upřesnění, že jde o výstup syntaktický, jedna z respondentek obsah výstupu upřesnila: „větný rozbor, určit druhy vět vedlejších, větu hlavní a vedlejší, větné členy, větné vazby, co patří k sobě“. Lze tak usoudit, že do způsobu interpretace výstupů zasahuje

tradiční obsah výuky, také kodifikovaný v učebnicích, s nimž mají respondentky zkušenost ať už jako učitelky, nebo jako dřívější objekty výuky.

U výstupu *samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami* jedna z respondentek asociovala představu práce s fyzickým výtiskem a dodala, že je dnes jednoznačně upřednostňována práce s elektronickými verzemi těchto příruček. Další proto připomněly Internetovou jazykovou příručku.

Na závěr respondentky konstatovaly podřízenost obsahu školní výuky přijímacím zkouškám nebo obsahu učebnic.

3.1.4 Návrh revize RVP

Další fází výzkumu byla reflexe návrhu očekávaných výsledků učení z českého jazyka podle revize RVP ZV, která byla zveřejněna v dubnu 2024.

Respondentky vypověděly, že formulace očekávaných výsledků učení v porovnání s očekávanými výstupy ve stávajícím RVP ZV působí praktičtější, a to mj. i v důsledku toho, že se často opakuje pojem *komunikační situace*. Největší důraz je podle nich kladen na funkcionalizaci jazykového obsahu, aplikaci a komunikační využití poznatků. Zdůraznění komunikace jedna respondentka dala do souvislosti s nedostatečným stavem komunikačních dovedností současných dětí a mládeže: „Asi proto tak (autoři revize – pozn. aut.) zdůrazňují diskusi.“

Žák je podle jedné z respondentek více brán jako partner – „nejen že musí a umí, ale taky aktivně vyhodnocuje, zkrátka je tam větší orientace na žáka“. Praktičnost spatřovaly v tom, že jsou výsledky učení formulovány značně aktivně, z čehož usuzovaly, že se očekává aktivita žáka a celkově přístupy, které staví žáka do středu didaktického uvažování. Rovněž se od žáků očekává dovednost sebereflexe (výstup *zhodnotí aktuální úroveň svých jazykových možností...*).

Zatímco v současném RVP ZV podle nich převládá pojmový přístup („naučit se ovládat něco, naučit se učivo“), návrh revize má kompetenční pojetí. Zároveň ale tato vágnost podle respondentek zakládá nejistotu, zda budou formulace očekávaných výsledků učení pro učitele dostatečně srozumitelné: „návrh není myšlen špatně, ale je dost abstraktní“. Vzniká tak pochybnost o adekvátním stanovení obsahu očekávaných výsledků učení. Obecné formulace mohou dle jejich mínění být zavádějící, jedna respondentka navrhla, že by každý očekávaný výsledek učení měl být opatřen poznámkou pod čarou s vysvětlivkou, co jím autoři kurikula míní. Rovněž se respondentky vyslovily v tom smyslu, že některé výsledky učení jsou pro 2. stupeň základní školy poměrně ambiciózní a že vyznívají spíše jako středoškolské.

Zatímco současný RVP ZV je dle názoru jedné z respondentek psán jazykem učitelů, návrh revidovaného RVP je více psán jazykem žáků. Tuto pozornost k rozvoji žáka respondentky oceňovaly, nicméně přiznaly, že je pro ně zvláště z hlediska obsahu výuky těžko uchopitelná, nejasná.

Respondentky kritizovaly konkrétní formulace některých výstupů, např. *vyslovuje podle svých možností*, který hodnotily jako nesmyslný, a neurčitost výstupů uvozených slovesem *diskutuje*, které by bylo třeba nahradit. Jedna z respondentek tuto neurčitost objasnila s oporou o americký vzdělávací systém, s nímž měla určitou zkušenost: cíl interpretovala tak, aby žáci uměli diskutovat, argumentovat, hovořit. To podle ní v současné české škole chybí, zatímco v americké škole je toto běžnou součástí výuky. Měla pocit, že návrh formuje sebevědomějšího žáka, který má menší strach z chyby či strach zeptat se učitele, než je tomu doposud. „To už nechci já a nechci to ani pro své děti.“ V té chvíli diskuse přešla k obecné kritice českého způsobu vedení školního dialogu a k rigidnosti českého školského systému obecně: „Rezistence vůči změně u pedagogů je strašně veliká – a nejsem si jistá, že změna tohoto dokumentu to zajistí.“

3.2 Diskuse výsledků

V diskusi výsledků budu postupovat v pořadí podle cílů výzkumu, resp. jednotlivých výzkumných otázek.

Cíle výuky češtiny na 2. stupni základní školy respondentky vidí veskrze ve shodě s tezemi oborové didaktiky češtiny a očekávanými výstupy v RVP ZV. S termínem *komunikační* přímo nepracují, nicméně češtinu vidí jako vzdělávací obor praktický (srov. Kraus, 2005/2006), který má sloužit k rozvoji komunikační kompetence žáka. Jako důležitý vnímají také cíl výchovný, a to ve smyslu pěstování kladného vztahu žáka k prvnímu jazyku. Tyto dvě oblasti v myslích účastnic výzkumu tvoří hlavní cíle výuky. Jako podstatné vnímají také přesahy do aktuálních komunikačních problémů, zvláště ve spojení s elektronickými texty.

Přirozeně zmiňují rovněž jazykové učivo, konkrétně „gramatiku“. Z odpovědí lze vysoudit, že i zde vnímají důležitost především jeho praktického zvládnutí. Představa respondentek o této oblasti je však dosti povrchní, zvláště pak na rovině obsahu, který je nejčastěji odvozován z vlastní zkušenosti, a to nejen v pozici učitele, ale také v pozici žáka, z obsahu učebnic a rovněž z domnělých požadavků standardizovaných testů, tedy obsahu jednotné přijímací zkoušky. Lze vysledovat určité miskoncepty, např. když respondentky směřují normu pravopisnou a spisovnou. Představa spisovnosti bez ohledu na funkční diferenciaci jazykových útvarů a také jazykové správnosti (která se prolíná se spisovností) se vůbec zdá být poměrně

silná – což odpovídá již dřívějším zjištěním o přístupu učitelů ke spisovné češtině a jejím nespisovným útvarům (Svobodová, 2003). Výpověď jedné z respondentek poodhaluje citlivé vnímání spisovné češtiny shodně s patetickým diskursem o kráse češtiny (k tomu srov. Beneš, 2019, s. 17–24).

V reflexi stávajícího kurikula lze vyčíst nejistotu v adekvátním porozumění očekávaným výstupům a určitou bezradnost s jejich naplněním konkrétními učebními obsahy. Ačkoliv respondenty chtějí praktické zacílení výuky, komunikační přesah očekávaných výstupů v RVP ZV nerozlišují. Často staví na obsahu učebnic jako na „nejkonkrétnější kodifikované podobě kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69; k problému obsahu učebnic např. Adam, 2019/2020; 2023; Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová, 2020/2021), nebo na svých zkušenostech, jichž nabyly jako objekty výuky. Zdá se, že do způsobu utváření výuky se dominantně promítají subjektivní teorie respondentek, přičemž výzkum ukazuje, že základ výuky češtiny v subjektivních teoriích učitelů tvoří tradiční mluvnické vyučování, a to navzdory jejich subjektivnímu vnímání vysoké potřeby rozvoje komunikačních dovedností žáků (Hurytová, 2023).

Příklad způsobu čtení morfologického výstupu lze interpretovat tak, že rozhodující je pro (budoucí) učitele znalost obsahu, která podmiňuje dobré porozumění všem pojmům výstupu. Je-li pro ně daný obsah známý (v tomto případě třídění slovních druhů a tvoření spisovných tvarů slov), existuje předpoklad, že jej do výuky nějak transformují, na rozdíl od obsahů, jejichž dostatečnou znalostí či didaktickou znalostí nedisponují (zde vědomé užívání spisovných tvarů slov ve vhodné komunikační situaci). Totéž lze ilustrovat neporozuměním výstupu syntaktickému. Představa výuky syntaxe, jejímž cílem je větný rozbor a určování větných členů a jiných syntaktických fenoménů, je natolik silná, že ani explicitní zmínka o rozlišování „vztahů“ (tedy samé podstatě poznávání větné stavby) nemá dostatečnou sílu tuto subjektivní konceptualizaci rozrušit. Výsledky tak poukazují na důležitost dobré znalosti obsahu a didaktické znalosti obsahu učitelů a zvýrazňují nutnost učitelského vzdělávání ve skutečnostech na rovině parolové, a to v propojení s prvky linguovými.

V revizi RVP byly respondenty schopny vysledovat základní teze, které autoři kurikulární reformy sledují: důraz na individualizaci a diferenciaci, komunikační a integrační pojetí a kompetenční zacílení vzdělávacího oboru, vytváření pozitivního prostředí školy, připravenost na technologické a sociální změny, přesun od znalostí k dovednostem a kompetencím. Stejně tak dokázaly adekvátně některé výstupy připomínkovat, jejich výhrady k některým formulacím lze považovat za odůvodněné. U některých konkrétních formulací se tedy rovněž objevily výtky a problémy s porozuměním, naznačené změny oproti stávajícímu kurikulu však respondenty vesměs přivítaly.

4. Závěr

Metoda ohniskové skupiny umožňuje zkoumat různé pohledy na dané téma při vzájemné interakci zkoumaných participantů. Jde o metodu, která ze své podstaty kvalitativního přístupu umožňuje hloubkový vhled do určitého fenoménu, ale zároveň má limit zobecnitelnosti výsledků a širší záběru, čehož jsem si samozřejmě vědom. Takto je třeba k zjištěním studie přistupovat.

Ve výzkumné sondě jsem se zabýval analýzou představ o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ u vybrané skupiny respondentek s úmyslem také porovnat tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými kurikulem (RVP ZV, 2023) a dále porovnat tyto představy a hodnocení současného kurikula s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024).

Výsledky studie korespondují s výsledky dřívějších zjištění k témuž problému. Na jejich základě lze usuzovat, že důvody, proč v praxi výuky češtiny dochází k rozporu mezi designovaným a realizovaným kurikulem, mohou být tyto: (a) obecnost formulací očekávaných výstupů v RVP a z toho vyplývající problémy s porozuměním jim ze strany učitelů, (b) nedostatečná podpora učitelů ze strany státu při implementaci reformy, (c) formální přístup k dokumentům státní vzdělávací politiky a nízká míra porozumění jejich celkové filozofii a možnostem, které poskytují, (d) některé problémy ve znalostech obsahu a didaktických znalostech obsahu u učitelů, (e) značná síla subjektivních teorií a osobních konceptualizací učitelů, které nedokáže dostatečně dobře uchopit a změnit ani pregraduální či postgraduální vzdělávání.

Potvrzuje se, že i po necelých dvaceti letech, co české školy fungují dle RVP ZV, existují problémy s porozuměním očekávaným výstupům v kurikulu, což zásadním způsobem ztěžuje jeho implementaci do praxe. Pokud učitel očekávanému výstupu (očekávanému výsledku učení) nerozumí, není schopen jej efektivně transformovat do obsahu výuky. Zvážení míry obecnosti formulací je proto zásadní: výstupy by neměly být vágní, ale ani příliš konkrétní. Vzdělávací program nepředstavuje tematický plán, ale „vymezuje **komplexním** (zvýraznil aut.) způsobem koncepci, cíle, obsah, případně i jiné parametry vzdělávání v určitém stupni či druhu škol“, čímž „řídí vzdělávací procesy ve školách“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1998, s. 304). Důležité je také zachování svobody školám, aby obsah vzdělávání přizpůsobovaly – při vědomí základního rámce – konkrétním podmínkám, v nichž pracují. Právě tak lze zachovat základní ohled na dítě, které stojí ve středu učitelova uvažování o výuce.

Velmi podstatné je přitom vidět, že nemálo respondentek z mého vzorku vykazuje pozitivní přístup ke změně (na rozdíl od učitelů zkoumaných šetřením TALIS 2018 – Boudová a kol., 2020). Zvláště tvrzení jedné, že tradiční školu zažila a že ji

pro své děti nechce nejen jako učitelka, ale ani jako matka, lze považovat za poměrně rozhodné. Nedostatky v implementaci reformy tak nemusí být způsobeny nechutí či nezájmem učitelů, ale prostě bezradností, nejistotou či neznalostí.

Hlavní úlohou učitelů není, aby prováděli ontodidaktickou transformaci, tedy výběr konkrétních oborových obsahů, které mají být žákům zprostředkovány. Ostatně nejsou na to ani školeni. Zásadní význam má konkretizace očekávaných výsledků učení ze strany tvůrců kurikula a dalších zainteresovaných aktérů v podobě metodické podpory a především kontinuální kvalitní opory při implementaci revidovaného RVP. Nedílnou součástí toho je mj. souvislé kvalitní vzdělávání a mentoring učitelů, podpora tvorby kvalitních učebnic a jiných pomůcek, podpůrných výukových materiálů atd. a dostatečná osvěta při komunikaci revize, její transparentní zdůvodňování a vysvětlování, a to až na úroveň očekávaných výsledků učení v jednotlivých vzdělávacích oborech.

Literatura

- ADAM, R. (2019/2020): V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *Český jazyk a literatura*, roč. 70, č. 5, s. 235–240.
- ADAM, R. (2023). Slovtvorba ve výuce ČJ na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakladatelství Nová škola. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 2, s. 51–60.
- BENEŠ, M. *Úvod do teorie jazykové správnosti*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019.
- BOUDOVÁ, S. – ŠŤASTNÝ, V. – BASL, J. – ZATLOUKAL, T. – ANDRYS, O. – PRAŽÁKOVÁ, D. (2020): *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČŠI. (2017): *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017: závěrečná zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné online na <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>.
- ČŠI. (2022): *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií: tematická zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné online https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf.
- HRADILOVÁ, D. (2016): Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- HRADILOVÁ, D. (2022): Mluvení – podceňovaná komunikační dovednost. *Didaktické studie*, roč. 14, č. 2, 29–47.

- HURYTOVÁ, I. (2023): *Subjektivní teorie mluvnice u učitelů českého jazyka*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KNECHT, P. (2007): Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 67–81.
- KOTENOVÁ, M. (2018/2019): Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou? *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 2, s. 59–66.
- KRAUS, J. (2005/2006): Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 4, s. 176–186.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově.
- MIOVSKÝ, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT ČR. (2023): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.
- NPI ČR. (2024): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci*. Praha: NPI ČR.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1998): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RYSOVÁ, K. (2006/2007): Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, roč. 57, č. 5, s. 216–218.
- SPURNÁ, M. (2019): Dopad kurikulární reformy na vnímání učitelů, ředitelů a jiných pedagogických pracovníků aneb jak mocná může být implementace. In: KUCHARSKÁ, A. (Ed.): *Společenství praxe jako účinný faktor rozvoje základního a středního vzdělávání – propojení teorie a praxe* (s. 69–76). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- STRAKOVÁ, J. – SPILKOVÁ, V. – FRIEDLAENDEROVÁ, H. – HANZÁK, T. – SIMONOVÁ, J. (2014): Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, s. 34–65.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2024): Proč je nové kurikulum horší než to předešlé? Proč je špatně zavádět uměle vzniklé „obory“ a jaká by měla být cesta inovací pohledem oborové didaktiky a praxe výtvarné výchovy? *Učitel21.cz*, publikováno 24. 5. 2024. Dostupné on-line na <https://1url.cz/p1VpI>. Cit. 24. 9. 2024.
- ŠTĚPÁN, J. (2015): Hovorová spisovná čeština. *Bohemistika*, roč. 15, č. 2, s. 139–158.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2024): Nad návrhem revize RVP v českém jazyce a literatuře:

- kupředu! Nebo vzad? *Učitel21.cz*, publikováno 28. 5. 2024. Dostupné on-line na <https://1url.cz/h1Vpg>. Cit. 24. 9. 2024.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HÁJKOVÁ, E. – ELIÁŠKOVÁ, K. – LIPTÁKOVÁ, L. – SZYMAŃSKA, M. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2019): Impact of teachers' beliefs on teaching phonetic aspects: The case of Czech as L1. *Journal of Language and Cultural Education*, roč. 7, č. 2, s. 108–139.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2020/2021). K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *Český jazyk a literatura*, roč. 71, č. 4, s. 171–182.
- ŠVARÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. (2014): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

ORCID: 0000-0002-0600-0760