

HLEDÁNÍ ROLE VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V SOUČASNÉM SVĚTĚ

In Search of the Role of Teaching L1 in the Current World

Stanislav Štěpáník

Mezi vrcholná odborná setkání výzkumníků v oblasti didaktiky mateřského jazyka patří konference pořádaná ARLE – *International Association of Research in L1 Education*, která se koná jednou za dva roky. Zmíněná organizace momentálně sdružuje okolo 2900 členů z celého světa, včetně Slovenska a České republiky, a zabývá se širokým spektrem témat výuky mateřského jazyka i literatury.

Letošní konference se konala v australském Melbourne ve dnech 18.–22. června 2024 pod vedením Larissy McLean Davies z pedagogické fakulty melbournské univerzity. Název konference *Connections and disruptions. Unsettling L1 education: Intersections of place, Identity and Technology* (bylo by možno přeložit jako *Propojení a přerušování. Rozkolísání edukace v mateřském jazyce: průsečíky místa, identity a technologie*) odkazoval k aktuálním kontextům, v nichž se didaktiky mateřského jazyka národně i mezinárodně nacházejí. Tyto kontexty by bylo možno shrnout jako dobu změny a nejistoty.

V českém či slovenském prostředí sice neřešíme vypořádávání se s koloniální minulostí jako Austrálie, Británie, Kanada či Spojené státy americké (proces tzv. dekolonizace), ale témata jako migrace, klimatická krize, válečný konflikt, intenzita populismu a postupné vtírání autokratismu do řízení státu, dezinformace a propaganda, napětí ve společnosti, kybernetická bezpečnost mj. dětí a mládeže, socioekonomické nerovnosti, diskriminace na základě různých osobních charakteristik, nástup a rozvoj systémů generativní umělé inteligence a vůbec značná technologizace našeho života ve všech možných aspektech se rozhodně dotýkají i nás. A kladou před učitele (nejen) mateřského jazyka i vzdělavatele budoucích učitelů zásadní otázky, a to včetně té úplně nejzákladnější: *Jaký je vůbec smysl vzdělávání v mateřském jazyce a v literatuře v současné době? A což teprve v budoucnu?*

Jak již bylo zmíněno, současná politická i kulturně-sociální situace v Austrálii, ale také třeba v Kanadě nebo USA je do značné míry formovaná procesem smíření (*reconciliation*). Cílem je vyrovnat se s koloniální minulostí, kdy bílí osadníci obsadili území původních obyvatel. Jak víme, tyto dějiny byly plné násilí, vykořisťování,

utrpení, smrti. Snahou je tedy nyní připomínat a uznávat původní obyvatele těchto států, tradiční vlastníky spojené s tamější půdou a společenstvím.

V této souvislosti v didaktice angličtiny, která zahrnuje didaktiku jazyka i literatury jako plně integrované, rezonují dvě zásadní témata. Prvním z nich je, zda lze angličtinu v Austrálii (ev. v jiných bývalých koloniích) nazývat prvním jazykem (L1), pokud prvním jazykem jsou de facto jazyky původních obyvatel daného území (jen v Austrálii okolo 120 až 170 australských domorodých jazyků a dialektů). Např. Lucinda McKnight z australské Deakin University poněkud provokativně hovořila o tom, že výuka angličtiny v australských podmínkách by neměla být označována jako výuka prvního jazyka (*teaching L1*, s čímž obor běžně pracuje), ale jako výuka jazyka kolonizátorů (*teaching LC* ve významu *language of the colonisers*). To má mít důsledky nejen symbolické, ale také faktické, především ve vztahu k druhému tématu, totiž k výběru četby a témat, obecněji autorů a děl, které by měla pokrývat školní literární výchova.

Jako značně podstatný cíl výuky literatury je v didaktice angličtiny chápána afektivní hodnota literatury a její relevance v životním kontextu žáků. Esteticko-interpretáční pojetí představuje základní východisko veškeré práce výuky literatury. Literatura je chápána jako prostředek sebepoznání, osobního růstu, utváření hodnot, společenské soudržnosti apod. Také proto je výběr literárních děl ve škole podřízen snaze, aby se žák mohl co nejvíce ztotožnit s tématem, postavou či motivem literárního díla – a mohl je co nejvíce procítit, prožít. Např. podle předsedkyně americké Národní rady učitelů angličtiny Tonyy Perry má být výběr literárních textů závislý na tom, jaký obraz žákům chceme předat, „jakého člověka z nich chceme utvářet“ – literární text Perry chápe jako „semeno, které může vzklíčit v každém z nás“. Zprostředkování dějin literatury, jak je obvyklé u nás hlavně na střední škole, je z mezinárodního pohledu cílem okrajovým, nejdůležitější je vést žáky ke komunikaci s literárním textem a rozvíjet funkčně gramotného čtenáře.

Také proto ve školní četbě čím dál více rezonují témata jinakosti (rasy, genderu, národnosti, socioekonomického zázemí, sexuální orientace, náboženského vyznání atd.), vykořenění, diskomfortu, vyrovnávání se s minulostí, života v plurikulturní společnosti, hledání sebe sama a vlastního místa v dnešním chaotickém světě apod. – tedy taková témata, kterými žijí současné děti a současná mládež, protože se jich bezprostředně dotýkají. Literatura má být prezentována jako život, text má probouzet, má pomoci *být* – v tom esenciálním slova smyslu. I proto se didaktika literární výchovy nejen v australském kontextu neustále táže po smyslu a cílech výuky a kontinuálně je přehodnocuje.

Velkou diskutovanou otázkou tak byl výběr literárních textů pro výuku literatury, resp. literárního kánonu školní četby. Didaktiky literatury v mnoha zemích dnes

aktivně řeší to, aby školní četba reflektovala současné reálné problémy mladých lidí a především barevnost a různorodost světa. Proto přehodnocují kánon, v němž tradičně hlavní roli hraje muž bílé rasy, středního věku, střední až vyšší třídy, heterosexuál, z křesťanského kulturního prostoru a postupně tento kánon odstraňují a proměňují. Zařazují ženské autorky, autory různých ras, věkových skupin a různých socioekonomických zázemí, pocházející z různých kulturních prostředí. A nejde samozřejmě jen o výběr osobností autorů, ale i postav a především témat, která má literatura zprostředkovat.

Úvahy zúčastněných odborníků v mnohém zasahovaly samu podstatu oboru didaktika mateřského jazyka, resp. literatury: řada příspěvků si totiž kladla otázku, jaká je role výuky mateřštiny a literatury v době *polykrize*. K tématu hovořili špičkoví a mezinárodně uznávaní experti v oboru jako Nikolaj Elf, profesor na University of Southern Denmark, Andy Goodwyn, profesor na britské University of Bedfordshire a též předseda International Federation for the Teaching of English (Mezinárodní federace výuky angličtiny), Tonya Perry, předsedkyně National Council of Teachers of English (Národní rady učitelů angličtiny) v USA a vědkyně působící na americké University of Alabama, Terry Locke, emeritní profesor na novozélandské University of Waikato, nebo Wayne Sawyer, emeritní profesor na Western Sydney University. Leitmotivem úvah bylo zásadní zdůraznění významu komunikační kompetence a gramotností a jejich rozvoje ve výuce.

Jako příklad odůvodnění tohoto důrazu lze uvést např. vzdouvající se, resp. postupující vlnu nenávisné rétoriky ve veřejném prostoru, která vede ke stoupající míře násilí ve světě. Joseph Lo Bianco, emeritní profesor na University of Melbourne, jako jednu z příčin označil postupnou ztrátu schopnosti komunikovat – porozumět si a vzájemně se domluvit. Je-li jazyk nástroj porozumění a dorozumění, pak je podle mnohých prezentujících komunikační kompetence a její rozvoj zcela zásadní pro zachování lidstva a vůbec existenci světa. V podstatě představuje základní podmínku přežití; např. Aparna Mishra Tarc z York University v kanadském Torontu ve své plenární přednášce dokonce operovala s označením *existential literacy*. Pro jazykovou výchovu to znamená zvýraznění role rozvoje komunikačních dovedností a funkčního přístupu k výuce jazykového systému.

Do tohoto milieu zcela zapadla přednáška Debry Myhill z exeterské univerzity, která se dlouhodobě a intenzivně zabývá rolí výuky mluvnice ve vyučování mateřštiny (angličtiny). Výzkumnice zdůraznila roli funkční mluvnické znalosti při utváření významů a důležitost výběru mluvnických prostředků při psaní. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby byli schopni ve vlastních textech vybírat takové jazykové prostředky, které nejlépe slouží komunikačnímu záměru a funkci textu. Myhill to ilustrovala příkladem instrukcí k úloze pro žáky: namísto požadavku *Použij...* (příslopečné určení / číslovky / trpný rod...) bychom měli žáky stavět před

otázku *Proč / k čemu použít...?* A opět zdůraznila, jak je z jejich výzkumů dobře známo, že úlohy z tzv. malé lingvistiky funkční psaní u žáků nijak nerozvíjejí.

Další příspěvky k jazykové výchově referovaly mj. o způsobu práce se systémy generativní umělé inteligence ve výuce mateřského jazyka. Např. Anna-Lena Godhe a Ylva Lindberg z univerzity ve švédském Jönköpingu referovaly o výzkumu, v němž reflektovaly, jak žáci využívají generativní umělou inteligenci při psaní. Třem skupinám žáků zadaly za úkol napsat vypravování a daly jim možnost používat k tomu ChatGPT. Žáci pracovali ve skupinách, aby mohli o vznikajícím textu společně diskutovat. Z pozorování skupin výzkumnice zjistily, že existují žáci, kteří odmítají šablonovitost odpovědí umělé inteligence při kreativním psaní. Ačkoliv žáci vybrané odpovědi chatbota do svých prací zakomponovali, po revizi celého textu někteří zjistili, že pasáže textu vygenerované umělou inteligencí neodpovídají požadovanému autorskému stylu. Jedna ze zkoumaných skupin celý text proto následně smazala a napsala jej znova a pouze podle sebe. Druhým výsledkem výzkumu bylo zjištění žáků, že zadávání promptů umělé inteligenci je značně náročné a dobrý výsledek je závislý právě na dobrém dotazování. Obou těchto momentů lze dobře využít v pedagogické praxi.

Megan Davis Roberts z Columbia University v USA na příkladu básní *Processing Emmet Till* od Keith S. Wilson nebo *Microaggressive Bingo* od Fatimah Asghar ukázala, že vizuální poezie ve výuce skýtá možnosti nejen pro mnohovrstevnatou interpretaci, ale také pro rozvoj produkce, a to konkrétně kreativity v psaní. Psaní je totiž chápáno nejen jako způsob vyjádření se, ale také jako prostředek rozvoje představivosti, experimentování, poznání (sebe sama), sebe prezentování a sebeutváření. Důležité je ve výuce recipovat multimodální texty a také žáky vést k jejich produkci.

Mnohá ze zmíněných témat stojí v didaktice češtiny a slovenštiny a příslušných didaktikách literatury spíše na okraji zájmu, případně výzkum či alespoň diskuze o nich absentuje zcela. Přitom většina z nich se našeho prostoru, našich dětí a mládeže a práce našich škol samozřejmě dotýká. Snad stále příliš silně ale také přetrvává představa Slovenské a České republiky jako mononárodních a monojazyčných, v podstatě monokulturních států.

Na území obou našich zemí přitom už dlouho žijí několikero oficiálně uznané národnostní menšiny (v ČR i SR shodně 14), s ruskou agresí na Ukrajině se zásadním způsobem zvýšil počet cizinců na území obou států, a tudíž také děti s odlišným mateřským jazykem ve školách (k 30. 9. 2023 v českých mateřských, základních a středních školách 48 090 dětí a žáků ukrajinských uprchlíků, ve slovenských školách k 30. 4. 2024 11 747 žáků). A i mladí lidé na Slovensku a v Česku ve svém životě řeší témata, která byla zmíněna výše – o čemž se slovenští a čeští učitelé základních a středních škol v praxi přesvědčují dennodenně.

Příspěvek Nicole Dingwall z oxfordské univerzity v této souvislosti kladl pro naše školy důležité otázky: jak zajišťují bezpečné prostředí pro všechny žáky, aby byli vychováni a vzděláváni společně, ale aby přitom byly respektovány jejich odlišnosti? A dále: nakolik jsme schopni využít kulturní kapitál, s nímž žáci z odlišného prostředí přicházejí? Každý z žáků totiž přináší určitou kulturní znalost, která je důležitou součástí jeho sebepojetí.

Zmíněné faktory aktualizují pro didaktiku slovenštiny a češtiny zásadní otázku, totiž po způsobu řešení vícejazyčnosti a plurikulturnosti ve výuce mateřštiny, jinými slovy způsob výuky češtiny a slovenštiny v postmonolingvní době. Oborová didaktika se propojuje s inkluzivní pedagogikou, která přitom nabývá trochu jiného akcentu, než jaký je v našich podmínkách ve vztahu k inkluzi obvyklý. Řešení těchto otázek je důležité proto, že ztrátu vlastního prvního jazyka lze podle některých expertů vnímat jako ztrátu vlastní identity (hovořili o tom např. Alex Kostogriz z australské Monash University, Tanya Davies z australské Charles Sturt University nebo Bella Illesca z melbournské univerzity). Jazykové vzdělávání je podle nich důležitou součástí utváření aktivního občanství a národní identity v době globalizované společnosti.

Mohlo by se zdát, že proti tomu stojí rozvoj transjazykové kultury (*translanguage culture*), kdy s ohledem na mísení obyvatelstva planety jednotlivé jazyky ztrácejí svou národní povahu – např. angličtina v této pozici už je zcela – a kdy se jazykové vzdělávání odehrává v multilingválním prostředí. Technologický pokrok pak mění způsob komunikace a proměňuje i jazyk sám, řada významů se utváří in situ.

Zmíněné dva směry přitom nejsou protichůdné, jsou komplementární: určitý jazyk je chápán jako součást určité kultury, ale tato kultura je zároveň otevřená a respektující ke kulturám jiným.

To se může týkat nejen odlišných jazyků, ale také jazykových variet. Komenského idea školy zdůrazňovala význam školy jako místa, kde se dítě v tom esenciálním slova smyslu stává člověkem. Mladý člověk zde získává vztah ke světu, k přírodě, k ostatním lidem i sám k sobě. V tomto směru je nezpochybnitelná role školy při výchově ke kladnému postoji ke kulturní diverzitě, a to souběžně s vnímáním důležitosti a jedinečnosti místa, kde žijeme. Výuka mateřského jazyka a literatury učí dítě vztahovat se k jazyku a k domovu, resp. regionu, tedy i k regionálním jazykovým varietám. Terry Locke v této souvislosti varoval před „odmísťováním“ (*displacing*) kurikula a výuky, tedy jejich vytrháváním z lokálního kontextu. Navazoval přitom na myšlenku filozofa Edwarda Caseyho, že „existovat znamená mít místo – být umístěn... Být znamená být na správném místě“ [„To exist at all... is to have a place – to be implaced... To be is to be in place.“]. Locke argumentoval pro rozvíjení smyslu pro vnímání prostoru, v němž žáci žijí, a to jak z důvodů místních, např. udržování nebo další rozvoj typicky regionálních znaků, tak z důvodů širěji

globálních, např. vnímání problémů, které do daného místa přináší ekologická krize. Locke dal do kontrastu pojmy prostor (*space*) a místo (*place*). Hovořil o tom, že určitý prostor se stává místem, až když ho poznáme lépe a dáme mu význam. Nahlédnutím do *Slovníku spisovné češtiny* lze zjistit, že i v češtině vymezení obou slov této myšlenky odpovídá: místo lze považovat za část prostoru, „který je nějak určen“ (SSČ) – v našem mínění je určen osobním významem, který mu každý z nás přisuzuje. Místo tak má nejen zeměpisnou lokaci a materiální formu, ale také osobní význam a hodnotu. Místo je charakterizováno také určitým jazykem či jazykovou varietou – a právě proto je namístě jejich pěstění a ochrana.

Na podloží takové filozofie se v edukaci zdůrazňují mj. environmentální aspekty, což pro současnou školu představuje zásadní výzvu. Téma klimatické krize, které jednáním na konferenci zásadně rezonovalo, pro výuku mateřského jazyka a literatury znamená nejen přehodnocení obsahu výuky, ale také způsobu jeho didaktické transformace a další prohloubení mezipředmětových vztahů.

Didaktiku slovenštiny na konferenci reprezentovali společným příspěvkem Ľudmila Liptáková, Eva Gogová a Dávid Dziak z Prešovské univerzity v Prešově. Prezentovali část výsledků robustního výzkumu porozumění textu u žáků 3. ročníku základní školy, a to konkrétně slyšeného textu monomodálního uměleckého a multimodálního odborného. Celý výzkum byl nedávno publikován v odborné monografii *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (vyd. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity).

Didaktika češtiny byla zastoupena společným příspěvkem Stanislava Štěpáníka a Moniky Šindelkové z Univerzity Palackého v Olomouci. Autoři prezentovali výsledky případové studie, která je součástí širšího výzkumu problematiky tzv. netradičních metod. Na konkrétním příkladu autoři ukázali, že při aplikaci určitého způsobu práce ve třídě by učitel měl sledovat nejen to, zdali jsou žáci činností zaujati, ale také je-li způsob práce funkční a efektivní – tedy jaké přináší účinky z hlediska výsledků učení. Ukazuje se totiž, že mnohé ozvláštnění činnosti ve třídě sice žáky aktivizuje, nicméně z hlediska funkčnosti a efektivity může být značně problematické (srov. článek Štěpáníka a Šindelkové nazvaný „*To je bude bavit...*“: *k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny*, publikovaný v prvním čísle aktuálního ročníku časopisu *Český jazyk a literatura*).

Konference ARLE představují jednu z nejvýznamnějších mezinárodních příležitostí pro výměnu poznatků a zkušeností mezi výzkumníky v oblasti didaktiky mateřského jazyka. Z výše uvedených témat je zřejmé, že studium zahraničních zdrojů je podstatnou, ba nevyhnutelnou podmínkou rozvoje našeho oboru a vůbec vzdělávacího systému. Diskuse, která v našem prostoru probíhá, tím získává značné obohacení a kroky, které činíme, jsou lépe zacíleny i realizovány.

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury,

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

ORCID: 0000-0002-0600-0760