

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Pokud se jazyková a komunikačně-slohová složka ČJL chápou jako neoddělitelné, předpokládá se přímé propojení obou složek ve výuce, např. výuka v blocích? Měly by se jednotlivé hodiny koncipovat podobně jako například lekce cizího jazyka?

Komunikační a slohová složka představují spojené nádoby. Jejich propojení ve výuce chápeme jako ústrojné, základem je práce s autentickými texty, až už psanými, nebo mluvenými. Výuka nemusí probíhat právě v blocích a hodiny není třeba koncipovat jako při výuce cizího jazyka. Jde nám o výuku mateřského jazyka jakožto primárního komunikačního prostředku.

Co využijí autoři RVP (a co pak doporučí učitelům / tvůrcům učebních materiálů) jako východisko, teorii, inspiraci pro tvorbu výstupů pro systematické komunikační pojetí výuky?

Jedním z východisek pro systematické pojetí komunikační výchovy je publikace Školní výpravy do krajiny češtiny, kterou považujeme za ucelenou a prakticky koncipovanou příručku pro výuku českého jazyka na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií.

Proč je literární složce oboru ČJL v celém dokumentu věnováno méně prostoru než ostatním složkám? U literární výchovy je sice uvedeno, že je „nenahraditelná pro celkový rozvoj žákovy osobnosti“, ale dále se o ní hovoří jen jako „doplnění k jazykové složce předmětu“.

Souhlasíme s tím, že literární výchovu nelze upozadovat, nejde v principu pouze o doplnění k jazykové složce předmětu. Tato formulace opravdu není vhodně zvolená a nevystihuje podstatu vztahu mezi jednotlivými složkami vzdělávacího oboru. Souhlasíme také s vyjádřením obou oponentů ve smyslu akcentovat větší zastoupení literární výchovy.

Dokument se věnuje výrazně méně literární složce než složce jazykové a komunikačně-slohové. U těch je uvedeno, které vývojové trendy se považují za inspirativní (konstruktivismus), pro literaturu zde však není uvedeno žádné teoretické či metodologické východisko. Znamená to, že literární část vzdělávacího oboru ČJL má být upozaděna?

Ve výuce literární výchovy předpokládáme zaměření se na vlastní výběr četby, na čtení s porozuměním textů přiměřeného rozsahu a náročnosti, na vnímání rozmanitosti literárních textů. Žáci pracují s texty v tištěné i digitální podobě, při interpretaci textů posuzují nově získané informace na základě své zkušenosti a formulují vlastní názor, podpořený věcnou a logickou argumentací. Literární část vzdělávacího oboru nemá být upozaděna; tato část prochází změnou paradigmatu, opouštíme upřednostňování literární teorie a literární historie a zaměřujeme se ve větší míře na čtenářský prožitek, interpretaci textů a jejich sdílení. Pokud jde o teoretická východiska pro literární výchovu, vycházíme z tezí autorů, jako je Ondřej Hausenblas, Václav Nezkusil, Ondřej Hník, Jaroslav Vala, Václav Jindráček, Josef Soukal a další.

Dokument uvádí: „Tam, kde je to možné, směřujeme k integraci složky jazykové, komunikačně-slohové a literární.“ Kdo určí, kde je to možné? Budou tyto případy nějak konkretizovány, resp. reflektovány ve formulaci výstupů?

Principy integrace jednotlivých složek budou popsány a formulovány v jednotlivých výstupech a jejich konkretizacích. Výstupy a jejich naplňování jsou závazné. Výběr postupů, forem a metod koresponduje s obsahem výuky a zároveň představuje prostor pro invenci jednotlivých vyučujících.

Text dokumentu konstatuje, že jazyková a komunikačně-slohová složka jsou chápány jako „vzájemně neoddělitelné“, poněkud však postrádám podobné vyjádření k propojení literární a komunikačně-slohové složky. Domnívám se, že nejen tvůrčí psaní je nezbytnou součástí literární výchovy.

Souhlasíme s tím, že propojení komunikační a literární výchovy bude vhodné vyjádřit pregnančněji.

V dokumentu je zmíněna nutnost vyřešit otázku klíčových kompetencí a gramotností. Existuje už nějaká oficiální verze, jak tyto pojmy chápat, co mají společného a čím se liší, jak s nimi pracovat při koncipování výstupů a při samotné výuce? Bude k dispozici veřejnosti, nebo alespoň užším pracovním skupinám?

Vycházíme z dokumentu Hlavní směry revize RVP ZV. Klíčové kompetence chápeme jako funkční propojení znalostí, dovedností a postojů. Stojí nad jednotlivými obory, což znamená, že jsou realizovány ve více, nebo dokonce ve všech vzdělávacích oborech. Zjišťování úrovně naplnění kompetencí je obtížné, i když jisté nástroje jsou k dispozici. Kompetence jsou rozvíjeny v průběhu celého života, a to nejen školou. Pojem kompetence je třeba v RVP propojit s pojmem gramotnosti a zároveň mezi nimi rozlišovat. Gramotnosti představují dovednost aplikovat znalosti v konkrétních praktických situacích. Jsou měřitelné (i kvantitativně) a jsou zpravidla více vázány na jeden nebo několik oborů. Lze přitom odlišit základní gramotnosti (čtenářská/pisatelská a matematická), jejichž rozvoj je předpokladem rozvoje ostatních gramotností.

Dokument zmiňuje nutnost průběžného vzdělávání učitelů. Jak se to plánuje zajistit a jak má dojít k tomu, aby se učitelé vůbec chtěli vzdělávat, aby změněnému RVP věřili, aby jim dával smysl a chtěli ho implementovat, a ne nechat jen na papíře?

Průběžné vzdělávání učitelů souvisí s jejich připraveností vyučovat moderně a v souladu s revidovaným obsahem RVP. Aby učitelé byli schopni naplňovat revidované výstupy, je třeba, aby dobře chápali jejich obsah a smysl. Systém dalšího vzdělávání učitelů je ve fázi příprav.

Dokument zmiňuje pragmatiku, stylistiku, obrat k mluvenosti jako příklady přístupů, které je třeba zdůraznit. Jak to plánujete převést do výstupů, aby to skutečně vedlo k implementaci v praxi? V současném RVP najdeme výstupy, které jsou s těmito přístupy celkem v souladu, ale přesto vyznívají jako prázdné fráze. Co plánujete udělat pro to, aby to tentokrát bylo jinak?

Oproti stávajícím výstupům RVP budou revidované výstupy obohaceny o tzv. konkretizace, které budou jednotlivé výstupy v daných uzlových bodech blíže charakterizovat, vymezovat a upřesňovat. Jako příklad uvedeme možný návrh jednoho výstupu zaměřeného na mluvený projev a jeho konkretizace:

- tvoří mluvený projev
- respektuje pravidla výslovnosti; rozeznává a užívá vhodné verbální a neverbální prostředky a techniky mluvené řeči v připraveném a improvizovaném projevu
- užívá vhodně dynamiku, hlasitost a tempo řeči, větný přízvuk, melodii a pauzy
- dbá na zřetelnou výslovnost
- vyslovuje správně frekventovaná slova přejatá

Východisko pro jazykovou složku VO ČJL počítá s tím, že pro žáky je čeština mateřským jazykem. Považují za relevantní připomínku oponenta dr. Borovičky – jak bude zohledněn narůstající počet žáků s odlišným mateřským jazykem, jejichž jazykový cit logicky nedosahuje takové úrovně?

Tato připomínka je opravdu závažná, zvláště vzhledem k aktuální situaci, kdy jsou do tříd začleňováni například žáci pocházející z Ukrajiny. V tomto případě napomáhá skutečnost, že jde o žáky, jejichž mateřský jazyk představuje příbuzný slovanský jazyk a jejich adaptace ve vztahu k češtině není výrazně problematická. Zkušenosti nám také ukazují, že žáci, jejichž mateřština je řeč typologicky výrazně odlišná (např. vietnamština), se dokážou často velmi úspěšně přizpůsobit a češtinu jsou schopni si v poměrně krátké době osvojit na vysoké úrovni.

Co je myšleno tím, že je nutné postupně revidovat učebnicové řady, aby akcentovaly integraci jednotlivých složek VO? Komunikujete s nakladateli učebnic? Berete na vědomí, že tento aspekt neznamená revizi, ale vytvoření nového konceptu a že vytvoření nově koncipované učebnicové řady trvá roky?

Ano, komunikace s nakladateli i autory učebnic probíhá. Tvorba nových učebnicových řad může probíhat v přímé návaznosti na vydání revidovaného RVP.

Jak chcete zajistit, že učitelé budou přijaty učební materiály (včetně učebnicových řad, u nichž chcete, aby do budoucna akcentovaly komunikačně-pragmatický pohled)? Učebnice se řídí zákonem nabídky a poptávky, tj. pokud o učebnice s tímto pojetím výuky nebude zájem, je pravděpodobné, že se nakladatelstvím nevyplatí je vydávat.

Pokud budou nakladatelství chtít, aby jejich učebnice získávaly doložku MŠMT, je třeba, aby učebnice jednoznačně naplňovaly výstupy uvedené v revidovaném RVP.

V dokumentu se stále objevuje dost odborných názvů a náznaků teorií, na něž není připojen odkaz. Počítáte s tím, že RVP bude vypadat jinak? Bude formulován tak, aby byl srozumitelný i staršímu či začínajícímu učiteli, aby se obracel do praxe, přinášel vhled do situací a konkrétní příklady?

Ano, RVP bude obsahovat obecnou část, části zaměřené oborově a další oblasti.

V případě oborových částí RVP budou vyučující nejvíce zajímat revidované výstupy a jejich konkretizace. Ty budou představovat prostor pro bližší definování a konkrétní charakteristiku jednotlivých výstupů. Jejich formulace by měly být srozumitelné začínajícím učitelům, ale i třeba rodičovské veřejnosti. Konkrétní příklady budou řešeny v referenčních úlohách, které budou zpracovány ve třech úrovních.

Z textu je patrné, že je preferován konstruktivistický model výuky jazyka. Jakým způsobem je plánováno představit tento model učitelům?

Ve výuce by měl být prosazován model poznávání v expresivním pojetí LV: četba – tvorba – znalost. Předpokládáme, že doporučení pro výukovou praxi budeme řešit v přípravě modelového školního vzdělávacího programu.

Je plánováno nějaké doporučení pro výukovou praxi, že by bylo vhodné pro komunikačně pojatou výuku oboru zvážit menší počet žáků ve třídě, podobně jako je tomu u výuky CJ a DCJ?

Menší počet žáků pro výuku komunikační výchovy by byl jistě ku prospěchu, otázkou je, zda se to podaří prosadit, překážkou mohou být ekonomické důvody a kapacitní možnosti jednotlivých škol.

Text odkazuje na aktuální bádání v oboru lingvistiky, chybí mi však zastoupení aktuálního bádání v literární vědě. Navíc, kromě toho, že je komunikačně-pragmatický pohled reprezentován současným bádáním na úrovni univerzit, mám silnou obavu, že mezi učiteli a vyučujícími na školách tento přístup tak silně zastoupen není (a že stále převažuje spíše strukturalistické pojetí výuky jazyka i literatury).

V literární vědě vycházíme z prací autorů uvedených výše, tedy např. z prací Ondřeje Hausenblase, Václava Nezkusila, Ondřeje Hníka, Jaroslava Valy, Václava Jindráčka, Josefa Soukala a dalších. Strukturální pojetí literární výchovy chceme opustit a směřovat k prohlubování čtenářských kompetencí, interpretace textu a sdílení čtenářských zážitků. Věříme, že učitelé v tomto směřování najdou smysl, ať už to bude mladá generace vyučujících, která bude didakticky vybavena, a předpokládáme, že i zkušení učitelé dokáží pochopit význam nových trendů ve výuce literární výchovy.

Proč v části 8 není zohledněn přínos literární výchovy pro wellbeing žáků?

Souhlasíme, literární výchova, konkrétně například sdílení čtenářských zážitků, literární výstavky, návštěvy knihovny, může výrazně přispět k rozvíjení wellbeingu.

Vzdělávací obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk

Jak chcete definovat pojem „postkomunikační přístup“, pokud tento termín v oblasti didaktiky cizích jazyků skutečně existoval? Pokud odkazujete na práci Kumaravadivela a „post-method“ pedagogiku, bylo by vhodné do dokumentu některé z jeho základních premis také promítnout.

Cílem koncepce nebylo předložit vědecké pojednání o směřování výuky cizích jazyků a v textu je výslovně uvedeno, že jsme si plně vědomi mnoha dalších aspektů, na které by náš text mohl reagovat. Rozsah textu koncepce byl také omezen počtem znaků.

Z vašeho dokumentu není jasné, jakým způsobem chcete zohlednit aktualizovanou podobu SERRJ (2020), a také není jasné, proč odkazujete pouze na verzi z roku 2018, a ne na konečný dokument.

Aktualizovaná podoba SERR z roku 2023 bude promítnuta do formulací očekávaných výstupů.

Je nějak řešena návaznost druhého cizího jazyka při přechodu na SŠ?

Otázka návaznosti cizích jazyků se řeší dlouhodobě. Přestože je otázka návaznosti a efektivity výuky cizího jazyka mezi základní a střední školou důležitým tématem, nebylo dosud ze strany MŠMT rozhodnuto o způsobu zajištění. Znamenalo by to nastavení konkrétního dalšího cizího jazyka, čímž by mohla být omezena široká nabídka a rozmanitost jazykové výuky.

Neměly by mít školy povinnost rozvíjet jazykové dovednosti žáků v zahraničí a spolupráci se žáky z jiných zemí a tyto aktivity podporovat v rámci rozvoje dovedností a kompetencí žáků?

Aktivity spojené se získáváním jazykových kompetencí v rámci mezinárodního prostředí a spolupráce s dětmi z jiných zemí přinášejí žákům nejen jazykové dovednosti, ale také kulturní povědomí, interkulturní kompetence a rozvoj osobnostních schopností. Revidovaný RVP by měl klást důraz na inovativní metody výuky a v rámci metodické podpory pomáhat učitelům při rozvíjení jazykových dovedností žáků. Stanovení paušálního ocenění učitelů, kteří podobné projekty organizují, samozřejmě spadá do kompetence MŠMT a zřizovatelů.

Koncepce nezohledňuje rozvoj vzdělávání pedagogů v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka. Ve školách tito pedagogové chybějí a nabízelo by se, aby tuto kompetenci měli učitelé cizích jazyků, neboť jsou metodicky připravováni na výuku cizího, ne mateřského jazyka.

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou řešeni v koncepci společného vzdělávání. V tvorbě metodické podpory se přepokládá zapojení odborníků z oblasti společného vzdělávání, českého jazyka a cizích jazyků.