

# Dobrá čeština pro demokracii?



Ondřej Hausenblas

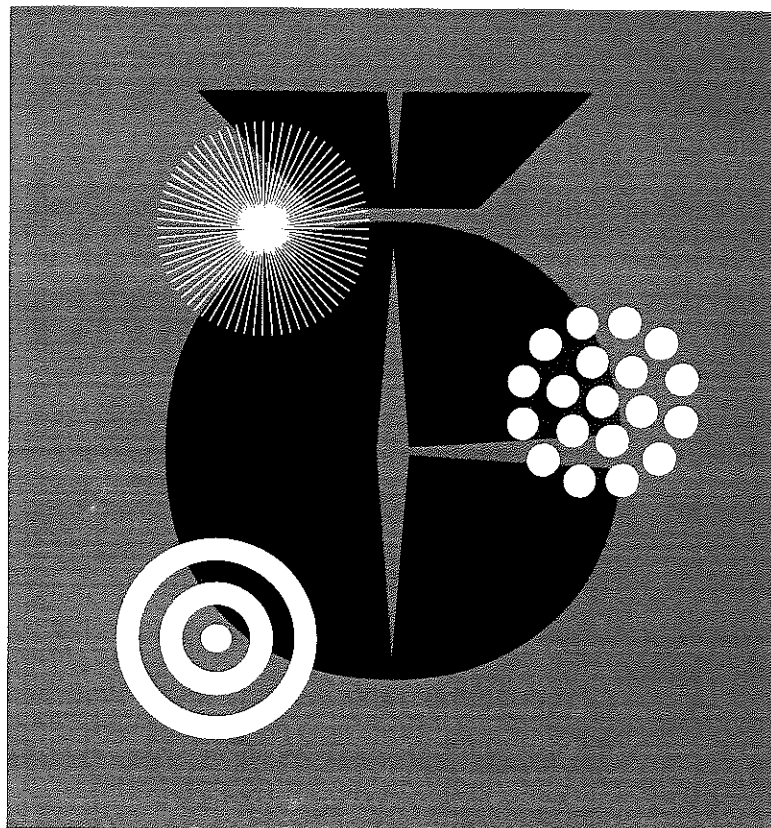
**„Hledme my sobě své mateřštiny! V ní je vzdělanost naše. Ne podle množství různých vědomostí, nýbrž podle toho, jak s větší či menší jasností umíme mysliti a myšlenky své sdělovati, měří se nyní vzdělanost.“** Vzletná slova napsal Jan Neruda v *Národních listech* 18. května 1890. Jak se dnes ve škole vyučuje předmětu český jazyk a literatura — a naplňuje to, k čemu nás vybídl před sto třiceti lety mistr češtiny? Chceme-li odpovídat, musíme si položit ještě jednu otázku: Kolik toho víme o tom, jak je koncipována a jak kde probíhá výuka? A hlavně jak se žák v hodinách češtiny učí? Co se vlastně děje v jeho hlavě a srdci během učení?

Procesy učení máme dosud popsány málo, vycházíme spíše ze své zkušenosti. Pozor tedy na přílišné zobecnování. Učitel by však měl u žáků co nejlépe poznávat, „jak se to kterému v hlavě učí“, a úzce na to navazovat svou výukou. A víc bychom o učení měli vědět i my ostatní, abychom přestali požadovat od škol výuku, která nevyučuje.

Avšak o které procesy v hodinách češtiny vůbec jde? Dosud se vyučovalo bohužel převážně „o češtině, o literatuře“. A nikoli češtině a čtení literatury. Už dávno se v hodinách angličtiny neučíme o angličtině — tedy o anglickém jazyku, ale učíme se anglické řeči. Protože se chceme dorozumívat anglicky. A jak se naše populace umí dorozumívat spisovnou, kultivovanou češtinou? Jste s tím spokojeni?

Učení znamená, že si právě ve chvílích učení budujeme neuronální síť napříč mnoha oblastmi mozku. To umožňuje trvalé zapamatování i hlubší a trvalé porozumění. Jestliže je mysl žáka aktivně zapojena do vlastního učení, vznikají nebo se přestavují síť mnohonásobně opřené o již existující spojení neuronů a dotvářejí se nové větve. Jestliže však je žák trpným objektem výuky, mozek se dotváří méně a poznatky nevznikají. Žák nemůže být aktivně zapojen do poznávání látky, která je natolik abstraktní, že na ni jeho nedospělá mysl nestačí.

A taková bývá výuka češtiny po většinu let školní docházky: pravopisná pravidla — ale bez skutečné radosti i odpovědnosti v osobním psaní, slovní druhy — ale málo výstižného pojmenování, rozbor větný — ale minimum účinné podpory pro jasné formulování myšlenek. A výklady o velikánech české literatury — a minimum skutečné četby textů, které berou za srdce a živí rozum. Podívejte se někdy do hodin svých dětí — žádá učitel od žáka výkon, anebo tomu výkonu žáka vyučujete? Cvička z mluvnice jsou vyučování — jenže k ničemu, pokud nevedou k výkonu. K samostatnému a zaujatému sdílení žákových myšlenek nebo prožitků. Slohová výuka jen málokdy pomáhá žákovi najít to, co mu stojí za sdílení, a pracovat na účinném textu. Žádá



se jen výkon: napište slohový útvar, který musí mít ty a ty rysy podle učebnice... Ptávám se: „Nakolikrát u vás ve škole odevzdáváte slohovou práci?“ Jak jako nakolikrát?

Jen málo prvních vlastovek mezi učiteli, mezi učebnicemi nebo školními vzdělávacími programy se dosud snaží vzdát statického popisu jazyka nebo literatury. Museli by vycházet nikoli z lingvistického systému a pojmů, nikoli z literární historie či teorie, ale z lidských řečových a čtenářských dovedností.

Zodpovědní učitelé češtiny však nechtějí nechat žáka pohořet u přijímačkových testů nebo u státní maturity. A tak probírají všechna témata mluvnice i literatury, jenže pak nezbyvá skoro žádný čas na pomalé čtení, na sdílení zážitků z četby, na osobní psaní a vzájemnou konzultaci nad rozepsaným i hotoovým textem. Výsledkem pak je velké procento dětí, které se nedokážou vyjádřit a bídne rozumějí tomu, co čtou nebo slyší. Ale i u bystrých žáků bude slabší výsledná dovednost porozumět náročnému sdělení nebo vyjádřit složitou myšlenku či cit.

Jaký má být poměr mezi konzervující rolí školy — tj. že svou neměnností brzdí ukvapené změny v kultuře a udržuje stabilní hodnoty — a mezi rolí progresivní, která kulturu i myšlení lidí posouvá vpřed s měnícím se světem?

Bylo by dobré, aby rodiče, učitelé i odborníci pamatovali na to, že průběh učení, jaký sami zažili v češtině, nebývá účinný u většiny jiných žáků. Protože procesy učení jsou vždy silně individualizované a obvykle jiné, než jakými se patrně učil žákův češtinář. Přesto však dosud v praxi panuje více-méně jednotné pojetí výuky češtiny. Probírají-li se ve škole postupně slovní druhy nebo třeba spisovatelé a literární směry, je to postup odvozený od jednoho z vědeckých popisů jazyka či literární historie. Nikoli od toho, jak funguje řeč, co je to být čtenářem nebo jak se člověk učí. Tradiční pojetí a postupy výuky se ovšem těžko vtělují pod dnešní novodobé představy o zvládnání předmětu. Není divu, že v mnoha školách vzbudilo odpor moderní pojetí oboru v Rámcovém vzdělávacím programu, například „očekávaný výstup“ v jazykové

## Opravdu je namístě, že se žáci v šesté třídě věnují určování některých větných členů?

a slohové výchově na druhém stupni „ČJL-09-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci“ a jiné.

Neměli bychom bránit tradiční výuku tvrzeními jako „studium mluvnice se děti učí logicky myslet“ — v jazyce nejde o žádnou logiku, je to systém nepravidelný, rostlý přirozeně i historií kultury. Znat mluvnické termíny se nehodí ani pro studium cizích jazyků — mají mluvnici jinou. Ať své žáky naučí potřebným pojmům a slovům pro domluvy o tom jazyce sám jeho učitel.

Opravdu je namístě, že se všichni žáci v šesté třídě v týž čas věnují určování některých větných členů? Oni to právě potřebovali? Co si to v žákově procesu zvládnání mateřštiny žádalo být poučeno, rozvinuto ve chvíli, když měl určovat číslo a pád třeba u slova *lichotivým*? Když jako dospělí čtete a píšete, často identifikujete předmět a odlišujete ho od příslovečného určení? Opravdu mají ve škole žákovy skutečné dorozumívací potřeby ustupovat před požadavky „osnov“, zastaralých učebnic, přijímaček a tak dále?

Naštěstí dnes přibývá učitelů, kteří chtějí vést nejen „jedničkáře“, ale každého žáka k tomu, aby dokázal z textů vyčíst jejich význam a spolehlivě se dorozumíval běžně i veřejně. Jenomže do jejich výuky neblaze zasahuje zastaralé pojetí přijímacích zkoušek nebo spory o rozumnost maturity. Učitelé jsou zodpovědní, ale nemohou sloužit dvěma pánům: řečové a literární výchově žáků i administrativním nápadům úředníků nebo politiků. A větší je bohužel tlak administrativy než rozumu.

Existují cesty, kterými lze učení personalizovat, a přitom nevynechat

vědomosti, které jsou pro spisovné dorozumívání nezbytné. Mateřštinou žáka je jeho mluva domácká — mluvená a slyšená, a hlavně nespisovná. Tě, nikoli jazyku spisů, se dítě naučilo od rodičů. Bližší setkání s kulturním jazykem se děje právě ve škole, jenomže ten je zřádně podobný i odlišný vzhledem k žákově mateřštině: Mívá tu a tam jiné koncovky, jinak sestavuje výpovědi a některá domácí slova jsou v něm nepřipustná, jiná povinná. Učit se vzorům a „slovním druhům“ či „druhům vět“ nestačí, aby si žák vytvořil kladný vztah ke kultivovanému vyjadřování. Ale teprve tomu, kdo se umí vyjadřovat kultivovaně, stojí za to, doučit se i tomu, čím se spisovné psaní liší od mluveného povídání.

I na druhý stupeň školy už by se měly dostávat pravidelné dílny čtení a dílny psaní, kde se žák učí volit četbu i důvod pro psaní svých myšlenek a prožitků. I v hodinách, kde se pracuje s textem společným, je potřeba učit žáky pracovat s vědomím smyslu a zodpovědnosti. Ale to se nedá jen tak „zavést“. Na takové změny se musí učitelstvo, rodiče i politici dlouhá léta připravovat. Znam učitelské fakulty, kde se jednotliví učitelé nebo skupiny snaží takto připravovat budoucí učitele. Hotovým učitelům v praxi myslím víc pomáhají neziskové organizace, když se snaží změnit pohled, cíle i postupy výuky v hodinách a v celých školách (Kritické myšlení, Pomáháme školám k úspěchu, Školní čtenářské kluby a jiné). Ale povaha takové změny je nutně pomalá, nové paradigma v postoji a chápání (neboli *mindset*) se šíří s dlouhou inkubační dobou a přes mnohé překážky v člověku i ve školském systému.

Nestačí diskutovat o studentech střední školy nebo o studiu češtiny

na univerzitě. Máme začít tam, kde učení začíná. V rodině a na prvním stupni veřejných škol. Co tam se dobře zasadí, to pak silně roste a plodí, a co se tam pokazí, moc těžko se vykořeňuje nebo přeroubuje. Tak by měl stát dávat mnohem vyšší a moudřejší podporu.

Je také dobře, že přibývá učitelů — dosud však spíše pomalu —, kteří už učí děti, jak si najít něco, co právě hýbe jejich mozkiem nebo srdcem, a jak si ujasnit, komu chtějí něco sdělit svým psaním a čeho tím u něho chtějí dosáhnout. Pak se už můžou učit, hledat výstižná pojmenování, formulovat věty, s přemýšlením stavět svůj text, konzultovat to se spolužáky, vylepšovat. A také mít radost, že žák má hotové dílo, které druzí rádi čtou nebo slyší. Pro takové psaní má také smysl si číst, jak jsou vlastně psány texty „profesionálů“ — spisovatelů i odborníků. A pro sdílení svého psaní — totiž pro publikaci (ve třídě, ve škole i vně školy) — má potom také smysl učit se podle toho, nač žák narazí v psaní, i gramatiku a pravopis, třeba i výklady a cvičeními.

Moderní výzkumy varují, že bude ohrožena sama podstata demokracie, když v kultuře převládne „klikací čtení“, tedy jen čtení po síti, které je mnohem méně soustředěné, ve kterém čtenář poskakuje hned k další a další informaci a nedostává příležitost domýšlet souvislosti. Pak totiž mizí člověková vůle a schopnost dobírat se hlubších souvislostí.

Zdůraznil jsem význam žákovy svobodného psaní proto, že se jím učíme poznávat sebe (pisatele) a zároveň myslet na druhé (adresáty svých myšlenek a záměrů).

Dnes nejde o to, aby dobře myslela, dorozumívala se a vyznala jenom elita národa. V demokracii je potřeba, aby bylo jen opravdu minimální procento lidí, kterým dělá složitější myšlení a dorozumívání potíže.

**Autor působí na Katedře české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zaměřuje se na didaktiku literární a jazykové výchovy, rozvoj čtenářství, porozumění čtenému textu a interpretativní postupy ve výuce literatury.**

