

CESTY KE KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVĚ

Karel Šebesta

Anotace: Autor se na příkladě švédského školství zabývá počátky a rozvojem komunikačního pojetí vyučování mateřskému jazyku; ukazuje, z jakých zdrojů čerpala švédská odborná a veřejná diskuse o novém pojetí jazykového vyučování, a dokládá, jak se postupně rozvíjela a rozvíjí jeho metodika. V poslední části studie pojednává o současné situaci výuky gramatiky ve švédských školách.

Klíčová slova: švédská škola, didaktika jazyka, komunikační výchova, čtení, psaní, jazykové vyučování, gramatika.

Úvodem

V uplynulých desetiletích prošla společnost ve všech civilizačně vyspělých zemích výraznými změnami. Můžeme je sledovat a posuzovat v několika různých rovínách. Zvolíme-li jako východisko rovinu komunikační, pak lze za nejvýznamnější skutečnost, k níž se ostatní společenské změny vztahují, označit rozvoj mediálních technologií na průmyslové úrovni a jejich plné komerční využití. Obojí dalo mediální komunikaci nevidanou dynamiku a vedlo k důsledkům naprosto nepředpokládaným, a to nejen v celé sféře dorozumívání, veřejného i soukromého, ale i ve sféře společenské a hospodářské.

Změny zvl. ve veřejné komunikaci a jejich společenský dosah byly reflektovány badateli už v letech meziválečných, ve větší míře pak po druhé světové válce a zejména od let šedesátých.¹ Jazykové vyučování reagovalo na novou situaci s jistým zpožděním. Zpočátku se její tlak promítal do probloubnějšího nebo zcela nového chápání některých klíčových didaktických pojmů, např. pojmu gramotnost.² Teprve zhruba od let 60. až 70. dochází ve vyučování mateřštině v řadě zemí ke změně skutečně zásadní. Můžeme ji charakterizovat zhruba jako posun výuky od jazykového systému ke komunikačním procesům, od atomistického, izolu-

jícího a statického pohledu na předmět vyučování mateřštině k perspektivě holistické, kontextové a dynamické (procesuální).³ V mnohém souvisí tato změna právě s proměnou společenské komunikace, nejde však o příčinu jedinou a také ne bezprostřední a vždy zřejmou; do popředí vystupují spíše souvislosti pedagogické, psychologické, lingvistické a jiné.

V České republice (resp. v tehdejší Československu) byl komunikační obrat v jazykovém vyučování vzdor slibným začátkům vinou vnějších okolností zbrzděn.⁴ Průlom tedy přinesla až 90. léta, kdy se v nových vzdělávacích dokumentech objevil pojem *komunikační výchova* a naše školy se otevřely podnětům z civilizačně vyspělých zemí. Zatím se však zdá, že jsme stále jen na začátku. Jak lze soudit na základě zpráv ze škol nebo podle užívaných učebnic, praxe jazykového vzdělávání se změnila jen málo. Také diskuse v odborné veřejnosti na toto téma trpívají jednak nepochopením podstaty věci (komunikační výchova bývá někdy chápána nepřiměřeně úzce jako výuka v běžné komunikaci, v komunikaci mluvené, popř. jako jiný název slohového vyučování),⁵ jednak bývají často provázány obavami nebo zbytečným napětím, spojeným zhruba s ideologizovaným přístupem k staré či nové koncepci vyučování mateřštině. Plné prosazení

komunikačního pojetí v praxi bude tedy nepochybně záležitostí dlouhodobou.

V této situaci může snad být zajímavé a užitečné podívat se, jak se komunikační obrot prosazoval či prosazuje v některých jiných zemích. Je to účelné také proto, že komunikační činnosti, které stojí v centru pozornosti nového pojetí předmětu, mají povahu víceméně univerzální, přinejmenším ve společenstvích stejného civilizačního okruhu. Máme tedy příležitost poučit a inspirovat se, jak postupovat, popř. jak se vyhnout nesnázím, kterým se nevyhnuli učitelé a jazykoví didaktikové jinde.

Pro takové nahlédnutí za humna jsme zvolili školství švédské. Jedním z motivů této volby jsou vynikající výsledky, kterých Švédové v oblasti jazykové výuky v mezinárodním srovnání dosahují⁶ a které svědčí o velmi dobré úrovni výuky mateřštině na švédských školách a o propracovanosti její didaktiky.

Budeme se zabývat postupně dvěma dílčími tématy. Nejdříve podáme stručný přehled vývoje vyučování švédštině jako mateřskému jazyku ve švédské základní škole v posledních třiceti letech se zaměřením na momenty spojené s pronikáním komunikačního pojetí výuky. Poté si všimneme toho, jak se švédská didaktika a lingvistika snaží vyrovnat s tradičním gramatickým vyučováním. Budiž uvedeno předem, že o to usiluje podstatně intenzivněji a důkladněji než lingvistika a didaktika česká, ale s výsledky zatím nejednoznačnými.

1. Švédská škola, podobně jako česká, má poměrně velmi starou tradici, bereme-li v úvahu i školy latinské. Mateřský jazyk jako předmět se v ní však začal objevovat až v průběhu 19. století. Až do šedesátých let dvacátého století mělo vyučování švédštině v hrubých rysech stejný charakter jako vyučování češtině u nás: jeho jádrem bylo uče-

ní pravopisu a gramatické, založené na izolovaném probírání a procvičování dílčích jazykových jevů. Základem výuky byl mechanický drill, důraz se kladl na zvládnutí správných (spisovných) jazykových prostředků, zvláště pravopisných a tvaroslovných. Početné školské reformy poválečného období, jako byl vznik jednotné školy nebo v roce 1962 vytvoření školy základní, měly převážně organizační charakter a obsahu ani metodiky jazykového vzdělávání se nedotkly. Změnu přinesl teprve konec let šedesátých, poznamenaný zde jako v řadě dalších vyspělých zemí studentskými revoltami. Generace, která jimi prošla a v sedmdesátých letech vstoupila do veřejného života, byla motorem oživujících změn v řadě oblastí.

Pokud jde o školství, byla ve Švédsku počátkem 70. let zahájena rozsáhlá diskuse nikoli už o organizaci školy, ale o obsahových a metodických otázkách. Souviselo to mj. se společensky reformním zaměřením tehdejší vedoucí vrstvy a s jejím optimistickým pohledem na školu jako na významný nástroj formování a změny společnosti v žádoucím směru.⁷ Půda pro změnu však byla dobře připravena i po stránce odborné. Oživena tehdy byla bohatá tradice reformních škol z doby meziválečné (kdy měly ve Švédsku velký ohlas myšlenky J. Deweye a jeho dělné školy); diskutovalo se o alternativní pedagogice, zvl. o pedagogice osvobození; mimořádně důležitým faktorem reformy byl nastupující konstruktivismus, který rychle vytlačoval dříve dominující behavioristické teorie učení a získal ve švédské škole a didaktice velmi silné pozice.⁸

Diskuse o obsahových a metodických otázkách vyučování švédštině jako mateřskému jazyku vyústily v text *Basfärdigheter i svenska* (Základní dovednosti ve švédštině), klíčový materiál, publikovaný jako oficiální dokument r. 1975. Jeho základní tezí byla myšlenka, že jazyk⁹ se rozvíjí tím, že

ho člověk (dítě) užívá ve smysluplné souvislosti (= *språkutveckling sker via språkanvändning i ett meningsfullt sammanhang*); v ní se zjevně promítá jak vliv tradice dělné školy (learning by doing), tak Piagetova konstruktivismu. Tento programový materiál otvíral dveře k vytváření komunikačně orientovaných koncepcí jazykového vyučování a je v tomto smyslu materiálem zlomovým.

Druhým zdrojem diskusí o jazykovém vyučování se staly myšlenky společensky kritické, spojené především s pedagogikou osvobození. Roku 1972 byl ve Švédsku vydán překlad Freirovy knihy *Pedagogia do oprímido*,¹⁰ mezi převážně levicově orientovanými intelektuály té doby získaly Freirovy pedagogické myšlenky nebyvalý ohlas. Situace ve Švédsku se sice od poměrů v Brazílii výrazně lišila, ale pedagogika kladoucí důraz na dialog a na oporu o vlastní zkušenost žáků se jevila jako velmi vhodný způsob rozvíjení jazyka a řečových dovedností dětí, především na nižších stupních školy. Mnozí učitelé v ní také viděli alternativu k tradičnímu autoritářskému vyučování a oceňovali její kvalitu obecně výchovně. Úsilí o svobodnější způsoby práce a o humanizaci školy¹¹ přispívalo rovněž k prosazení komunikačního obratu v jazykovém vyučování.

Podstatné bylo, že se tento myšlenkový kvas neomezoval na sféry akademické, ale že zasáhl významně i švédské učitele. Mezi nimi se v té době zrodil projekt Ulriky Leimarové LTG (Läsning på Talets Grund-eten? Na základě mluvení), typický produkt první etapy pronikání komunikačního pojetí předmětu na švédskou půdu v 70. letech a patrně nejvýraznější švédský vklad do komunikačně založeného jazykového vyučování vůbec.

Jde o metodu uplatňovanou při výuce elementárního čtení a zdůrazňující zejména přístup analytický (třebaže autorka sama uvádí, že její metoda výlučně analytická není).

U. Leimarová působila koncem 60. let na pokusné škole spojené s Vysokou školou pedagogickou v Göteborgu a měla díky tomu možnost podílet se na realizaci řady experimentálních projektů spolu s kandidáty učitelství. Účastnila se mimo jiné i přírodopisného projektu, založeného na teoriích J. Deweye a J. Piageta, při němž měli žáci na základě práce s konkrétním laboratorním materiálem dospět k pochopení některých základních přírodovědných pojmů. To ji inspirovalo k vypracování nového postupu při výuce elementárního čtení.

Výuka vychází ze společného rozhovoru učitele se skupinou dětí, který vyústí ve společné (po několika dnech) ve vytvoření společného textu. Ten je zapsán a stává se v další fázi předmětem společných i individuálních cvičení. Práce s textem v této druhé, tzv. laboratorní fázi je velmi různorodá: zahrnuje společné sborové čtení, vyhledávání jednotlivých slov a písmen, jejich zapisování apod. Nakonec dostane každé dítě příslušný text, přečte ho spolu s učitelem a pak s jednotlivými slovy a písmeny i s celým textem ještě žáci různým způsobem individuálně i kolektivně pracují. Součástí této metody je i stimulování dětí k tomu, aby si od samého začátku zaznamenávaly své zážitky: nejdříve obrazem, později slovy.¹²

Metoda LTG je, jak řečeno, plodem první fáze prosazování komunikačního pojetí jazykové výuky ve Švédsku a nese její typické rysy: je založena na dialogu (její autorka sama Freirovu pedagogiku dialogu výslovně připomínala),¹³ vychází z vlastního jazyka dětí, z projevu, které děti vytvářejí na základě vlastních zážitků, dbá od samého počátku na obsahovou relevanci jazykového vyučování a na smysluplnost a funkčnost rozvíjených dovedností, resp. prováděných činností. I z obecnějšího hlediska odpovídala metoda LTG dobře dobovým trendům: odmítala atomistický přístup (při němž se dítě

nejdříve učí částem, pak je spojí v celek) a pasivitu žáků (kdy žáci přijímají vědění zprostředkované učitelem) – obojí bylo typické pro behavioristickou teorii učení; respektovala naopak principy spojené s konstruktivismem a kognitivními teoriemi učení (děti při výuce čtení vycházejí z celku, stejně jako když se učí mluvit, počítá se s nimi jako s aktivními a tvořivými bytostmi, které se dopracovávají poznání a vědění tím, že samostatně řeší problémy, snaží se jim porozumět a vytvářejí si tomu adekvátní pojmy). Také proto se velmi rychle rozšířila a získala ve švédské škole elementárního čtení pevné místo.¹⁴

Reformní úsilí sedmdesátých let v oblasti školské vyvrcholilo schválením nového učebního plánu pro základní školu v r. 1980. Pro švédštinu znamenal tento plán zřetelné oslabení tradičních složek předmětu švédský jazyk a literatura (pravopis, gramatika, literární historie a teorie) ve prospěch komunikačních činností: čtení, psaní, mluvení, naslouchání. Kladl se přitom důraz na komplexnost komunikační výchovy, která se neměla omezovat pouze na výcvik vlastních komunikačních dovedností v užším smyslu slova, ale měla dbát na rozvíjení všech předpokladů jejich úspěšného uplatňování.¹⁵ Nové pojetí předmětu zároveň znamenalo posílení jeho pozice v rámci vzdělávacího programu obecně: vztahoval se totiž primárně k těm obecným a přenosným dovednostem, jejichž rozvíjení tvořilo jádro celého kurikula.¹⁶

V rovině programové znamená učební plán z roku 1980 pro předmět švédský jazyk a literatura plné vítězství komunikačního pojetí, zásadní a definitivní průlom.¹⁷ Další školské reformy ani nový učební plán z roku 1994 na tomto stavu nic nezměnily. Vlastní metodika práce v jednotlivých složkách komunikační výchovy se ovšem teprve postupně v následujících letech rozvíjela a dosud rozvíjí.

Teprve kolem roku 1980 se ve švédských školách začínala uplatňovat procesuální metodika psaní, velmi typický prvek komunikačního vyučování. Historie jejího pronikání do Švédska dobře ilustruje mezinárodní charakter probíhajících změn v didaktice mateřštiny. Metodika procesuálního psaní se začala rozvíjet v 70. letech ve Spojených státech jako hnutí učitelů, kteří organizovali společná setkání, na nichž si vyměňovali zkušenosti. Ti pak společně propracovali a ověřili metodiku procesuálního psaní, inspirovanou a podpořenou kognitivními výzkumy.¹⁸ Kontakty švédských učitelů s tímto hnutím začaly koncem sedmdesátých let, v r. 1983 se objevil první švédský článek na toto téma. V polovině let osmdesátých přijela první skupina švédských učitelů na univerzitu v Berkeley, která byla jedním z hlavních center tohoto hnutí, na letní kurz. Během následujícího desetiletí se procesuální psaní ve švédských školách masově rozšířilo.

V poslední době, od let devadesátých, se metodika procesuálního psaní začíná přenášet do oblasti mluvení. Předmět zároveň nově reagoval a reaguje rovněž na prudký rozvoj mediálních technologií (zavedení mezioborové mediální výchovy, uplatnění počítačů ve výchově psaní apod.). Řada úkolů ovšem zůstává ještě nevyřešena; komunikační koncepce svůj potenciál dosud plně nerozvinula.

2. K živým a diskutovaným tématům patří mimo jiné vyučování gramatické, jeden z neuralgických bodů komunikačního pojetí výuky mateřštiny obecně. První vážnější kroky směrem ke změnám ve vyučování jazyku v užším smyslu slova můžeme ve Švédsku sledovat od druhé poloviny 80. let. V této oblasti se ovšem objevuje jistý rozpor, resp. nesoulad mezi tradicionalistickým a novým pohledem na jazykové vyučování, který se v zásadě kryje s rozporem mezi lingvisty

a didaktiky na straně jedné a školskými praktiky na straně druhé.

Švédská teoretická obec (didaktikové i gramatikové) je víceméně zajedno v kritice tradičního gramatického vyučování, které prokazatelně nepřináší dobré výsledky v praxi, nemá oporu v současné lingvistice ani neodpovídá soudobým pedagogickým směrům. Učitelé z praxe zastávají naopak pozici tradicionalistické.¹⁹

Kritický postoj lingvistů k školskému vyučování jazyku dobře ilustruje kniha s příznačným názvem *Grammatik på villövägar* (Mluvnice na bludné cestě, na scestí), publikovaná v r. 1987 a dosud hojně citovaná. Přední švédští lingvisté v ní probírají jednotlivé jazykové jevy a ukazují, jak je jejich školský výklad pokřivený, zavádějící, nebo přímo mylný. Sborník je uveden studií hlavního redaktora Ulfa Telemana, kriticky posuzující funkci a možnosti gramatického vyučování ve škole.

Vedle kritiky se ovšem objevují i pozitivní úvahy. Typický pro nové pojetí jazykového vyučování je důraz na jazykové uvědomění²⁰ žáků (místo na jejich pravopisnou a gramatickou znalost) – což má jisté důsledky obsahové i metodické.

Důsledky obsahové souvisí s pochopením skutečnosti, že gramatika představuje jen malou část našich znalostí o jazyce²¹ a že části ostatní mohou být pro rozvoj jazykového uvědomění žáků neméně zajímavé, ne-li zajímavější.²² To se viditelně odráží ve změně obsahu jazykových kapitol nově koncipovaných učebnic. Můžeme si to ukázat na jazykové části učebnice pro gymnázia *Språkorientering* (Rydén a kol. 1995). Z deseti kapitol o celkovém rozsahu cca 300 stran jsou pouze tři kapitoly věnovány klasickým jazykovým tématům: slovní zásobě, jazykové správnosti (převážně pravopisu) a popisu jazyka (převážně gramatické). Zbývající kapitoly, reprezentující více než dvě třetiny

učebnice, se zabývají takovými tématy, jako jsou počátky jazyka, druhy písma, jazyky světa, příbuznost jazyků, typy jazyků, severské jazyky, sociologie jazyka, jazyk z pohledu rodových studií (gender studies), profesionální jazyky, slangy, tajné jazyky, jazyk imigrantů, jazyk dětí, učení se jazyku, jazykový vývoj ve škole, dyslexie aj. Ale ani gramatická kapitola se neomezuje pouze na výklad švédské mluvnice; žák se v ní může dočíst také o vývoji lingvistického myšlení od staré Indie přes antiku k dnešku.²³ Obsah jazykového vyučování (alespoň pokud jde o obsahy učebnic) se tedy podstatně obohatal; pravopisné a gramatické informace představují jenom jeho dílčí, třebaže velmi podstatnou část.

Metodicky se doporučuje vycházet pokud možno z jazyka žáků a postupovat kontrastivně. Vyplyvá to z pojetí jazykového uvědomění jako uvědomění si vlastního jazyka ve vztahu k jazykům jiných lidí, resp. uvědomění si jeho rysů v porovnání s jinými možnostmi vyjádření.²⁴ Tato metodická zásada je ovšem značně náročná na realizaci: předpokládá mimo jiné, že učitel bude schopen k jednotlivým jevům, jež se v jazyce žáků objeví, uvést kontrastní protějšky. Ověření této zásady v praxi a propracování konkrétních postupů závisí na ochotě učitelů změnit zavedené učební postupy, tedy i na jejich vztahu k jazykovému vyučování.

Rozsáhlý výzkum mezi učiteli švédštiny z různých typů škol s cílem zmapovat mj. jejich vztah ke gramatické výuce provedl koncem 90. let formou interview Bengt Brodow (2000). Zjistil přitom, že naprostá většina učitelů sice gramatické vyučování verbálně vysoce oceňuje,²⁵ podle vlastního vyjádření mu věnují mimořádnou pozornost a sami mají o gramatiku zájem; že však zároveň vůbec nesledují vývoj oboru, neznají nové gramatické příručky, nečtou články o předmětu apod. Jak Brodow uvádí, většina učitelů vní-

má gramatiku jako něco statického, hotového, jako oblast, v níž nemůže dojít k žádné změně. Mimo jiné proto nejsou nakloněni ani změnám v gramatické výuce, třebaže v ostatních složkách předmětu nové pojetí uvítali a iniciativně ho uskutečňují.

Švédská didaktika se v této souvislosti poměrně důkladně věnuje odkrývání hodnot, které byly a jsou s gramatikou a gramatickým vyučováním spojovány a jejichž (uvědomované i neuvědomované) působení ovlivňuje praxi gramatického vyučování a postoje k němu ještě dnes. Mezi pracemi takto zaměřenými vyniká obsáhlá monografie Jana Thavenia *Modersmål och fadersarv* (Mateřský jazyk a otcovské dědictví). Autor v ní prezentuje školskou švédskou gramatiku jako dědice tradiční výuky latiny a sleduje některé její typické znaky – izolacionismus, exkluzivitu apod. – na pozadí dobových proudů pozdní antiky a evropského středověku.

Že vyučování gramatiky mateřského jazyka přešlo některé funkce vyučování latiny, je věc známá (bere např. zřetel k potřebám vyučování cizím jazykům). Švédští autoři však ukazují i na funkce další, které nemají souvislost pouze s vlastní gramatikou, nýbrž zároveň s jistým pohledem na ni a se způsobem jejího vyučování. Gramatická výuka může, jak uvádějí, být chápána i jako prostředek, který naučí žáky kázni, ukáže jim, kde je jejich místo, vnese do školy zákon a pořádek, pevné znalosti.²⁶ Tomu samozřejmě vyučování latině, gramatiky mrtvého jazyka s pevným kánónem mrtvých autorů, mohlo vyhovovat. Při přenesení této funkce na gramatiku jazyka živého ovšem nastávají komplikace. Tlakem uvedené výchovné funkce si lze vysvětlit mnohé postoje učitelů (např. snahu zakonzervovat ustálený výklad gramatických jevů), stejně jako tradiční uplatňování „ukazňujících“ metodických zvyklostí při vyučování gramatiky.²⁷

Je třeba poznamenat, že „výchovně“ založené postoje ke gramatickému vyučování nejsou specifické pouze pro Švédsko. Několik zajímavých příkladů na toto téma uvádí britský lingvista M. Stubbs (1996, s. 160n.). Cituje např. Normana Tebbita, vlivného člena pravého křídla Konzervativní strany, který naznačuje kauzální spojitost mezi úpadkem gramatického vyučování ve školách a vzestupem fotbalového výtržnictví, a několik vyjádření prince Charlese, naznačujících přímou spojitost mezi vyučováním „dobré angličtině“ a pěstováním „dobrého charakteru“. V komentářích pak ukazuje zřetelně ideologickou povahu podobných vyjádření a jejich spojitost s širším ideologickým diskurzem.²⁸

Vzhledem k tomuto ideologickému rámci je přechod k věcné a racionální argumentaci nepochybně svízelný a změny v této oblasti budou pomalé. Předmět švédský jazyk a literatura a jeho didaktika se však v uplynulých třiceti letech natolik proměnily, že tím praxe gramatického vyučování nemůže zůstat nedotčena.

Shrnutí

Pokusili jsme se na příkladu Švédska, země, která je v mnohých relevantních parametrech srovnatelná s Českou republikou, ukázat vývoj vyučování mateřskému jazyku a jeho didaktiky v posledních třiceti letech. Doložili jsme, že přibližně v době od začátku sedmdesátých let dvacátého století do dneška prošlo vyučování mateřštině změnami naprosto zásadního charakteru, které můžeme souhrnně charakterizovat jako přesun výuky od jazykového systému ke komunikačním činnostem.

Ukázali jsme dále, z jakých kořenů tato radikální změna pojetí jazykového vyučování vyrůstala: šlo jednak o nástup konstruktivismu a kognitivních teorií (jazykového) učení, které vytlačily dříve dominující teorie

behavioristické, jednak o působení společensky a pedagogicky reformních hnutí. V obou případech šlo o tendence působící v nadnárodním, ne-li celosvětovém měřítku.

Nová, komunikační koncepce jazykového vyučování dospěla ve Švédsku k teoretické formulaci svých zásad v polovině sedmdesátých let, v roce 1980 se stala základem učebního plánu pro základní školu. Metodika komunikační výchovy a jejích jednotlivých složek se však dotvářela teprve postupně a stále ještě se rozvíjí.

Ve složce jazykové v užším slova smyslu klade komunikační koncepce důraz na rozvoj jazykového uvědomění žáků. V souvislosti s tím dochází ke změnám obsahovým (širší uplatnění negramatických obsahů ve výuce jazyka) a k úvahám o nové metodice. Problémem zůstává určitá rezistence škol vůči inovacím v oblasti pravopisného a gramatického vyučování; některé provedené analýzy naznačují, že její příčiny nemusí být nutně triviální, ale mohou mít relativně hluboké a ne vždy plně uvědomované kořeny.

Poznámky:

¹ Uvedení do úvah o společenských souvislostech změn v mediální komunikaci viz např. McQuail (1999); jsou tam i odkazy na další literaturu.

² Už ve 40. letech se objevilo označení *gramotnost funkční*: gramotnost tak byla nově definována jako jev relativní – vztahem k aktuální (a proměnlivé) společenské potřebě. Později se začalo pracovat s pojmem *nová gramotnost* a zejména *gramotnost kritická*, které jsou vymezeny rovněž jako pojmy relativní – jednak vztahem k složitým komunikačním technologiím, jednak k prudce rostoucímu komunikačnímu tlaku, často průmyslově založenému, jemuž je zejména ve veřejné komunikaci člověk vystaven.

³ Thavenius (1981).

⁴ Jednotlivé podněty směřující ke komunikační proměně jazykového vzdělávání i relativně ucelené koncepce se u nás objevovaly už od 70. let – srov. např. Průcha (1978), tehdejší poměry však nebyly jejich prosazení příliš příznivé. Zůstávalo proto většinou u úvah o dílčích aspektech komunikačně orientované výuky – srov. Uher; Linhartová; Fejfuše (1986).

⁵ Podrobněji k pojetí komunikační výchovy Šebesta (1999).

⁶ Srov. *Pohled na školství v ukazatelích OECD : Analýza*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání (1997). K některým rysům výuky mateřštiny ve Švédsku viz např. K. Šebesta (Ke komunikativní výchově na švédských školách. *ČJL*, 1986–7, 37, s. 57–66) nebo J. Holšánová (Výchova k produkci a interpretaci textu/komunikátu na švédských školách. *ČMF*, 1992, 2, s. 99–103).

⁷ Příznačné pro tuto zřejmě obecně sdílenou představu je okřídlené označení školy jako „hrotu kopí“, kterého s oblibou užíval Olof Palme, legendární postava švédských sedmdesátých let v oblasti politické. Původně tato metafora pochází od Alvy Myrdalové, rovněž významné osobnosti švédské levice a nositelky Nobelovy ceny za mír z r. 1982.

⁸ Egidius (2000, s. 102). O souvislostech komunikačního pojetí vyučování mateřštiny se změnami v lingvistických vědách pojednává obecně, ne pouze ve vztahu ke Švédsku, Šebesta (1999).

⁹ Z kontextu je zřejmé, že „jazykem“ se zde míní jazyková (popř. komunikační) kompetence uživatele.

¹⁰ Paulo Freire: *Pedagogik för förtryck-*

ta; švédský text vycházel z anglického překladu *Pedagogy of the oppressed*, vydaného rovněž r. 1972 v USA.

¹¹ V roce 1975 švédská vláda schválila také základní cíle kulturní politiky ve škole. Řada z nich se vztahuje právě ke svobodné komunikaci – škola má např. spolupůsobit při ochraně svobody projevu a vytvářet reálné předpoklady pro to, aby se tato svoboda mohla využívat, dát žákům možnost vlastní tvořivé aktivity, posilovat kontakty mezi nimi apod.

¹² Podrobněji in Lindö (1999).

¹³ Její kritikové ovšem poukazovali na skutečnost, že metoda LTG zásadám Freirovy pedagogiky v řadě bodů neodpovídá: texty nejsou založeny na promluvách konkrétního dítěte, nýbrž jsou tvořeny ve skupině dětí, rozhovory se nezakládají na životě mimo školu, nýbrž ve škole, učitel má při tvoření textu rozhodující postavení – vybírá a uznává to, co má být zapsáno apod.

¹⁴ Z mezinárodního hlediska ovšem nejde o věc zcela novou nebo izolovanou; metodu LTG můžeme přiřadit do širší kategorie postupů označovaných někdy jako Language Experience Approach.

¹⁵ Lindö (1999, s. 47).

¹⁶ Lindö (1999, s. 115).

¹⁷ Je třeba poznamenat, že tyto radikální změny byly sice, jak jsme naznačili, původně promyšleny a propracovány švédskou levicí, ale prosadil a schválil je pravicový kabinet, že tedy v oblasti školské bylo dosaženo společenského konsenzu. To také svědčí o tom, že nová koncepce odpovídala jednak novým společenským potřebám, jednak byla ve shodě s rozvojem pedagogiky, psychologie, lingvistiky

a dalších relevantních věd. Srov. Egidius (2001, s. 107n.).

¹⁸ Podrobněji o teoretických východiscích procesuálního psaní a jeho metodice píše např. Šebesta (1999).

¹⁹ Např. Bengt Brodow, učitel švédštiny na univerzitě v Karlstadu a autor řady učebnic, líčí (Brodow 2000, s. 131), jak byly jeho pokusy prosadit při psaní učebnic třeba jen malé změny v pojetí dílčích gramatických jevů nemilosrdně odmítnuty nakladatelskými lektory z řad učitelů z praxe; byl nucen ustoupit i tam, kde bylo školské pojetí v zřejmém rozporu s pojetím současné švédské lingvistiky, např. u pojmu dativní objekt.

²⁰ V anglicky psané literatuře se pracuje především s termínem „language awareness“, švédští autoři užívají nejčastěji ekvivalentu „spraklig medvetenhet“, popř. „spraklig uppmärksamhet“. Jde primárně o schopnost informovaně, citlivě a kriticky reflektovat užívání jazyka mluvčím i jeho okolím. Viz též pozn. 24.

²¹ Teleman (1991, s. 122): „*Grammatik är ju bara en liten del av vår kunskap om språket, och alla kunskap kan inte läras ut i skolan: vi mlste välja vilken nyfikenhet vi vill tillfredställa.*“ (Gramatika je přece jen malá část našich znalostí o jazyce a všechny znalosti nemohou být vyučovány ve škole: musíme si vybírat, kterou zvědavost uspokojit. – Přel. K. Š.)

²² Brodow (2000, s. 134) konstatuje, že je „neuvěřitelně mnoho jiného v bohatém světě jazyka, čemu by žáci měli dostat příležitost se věnovat, takového, co je přístupnější, bližší každodennímu životu žáka a jeho myšlenkovému světu a s čím lze pracovat badatelsky a laboratorně“ a co „rozšíří

jazykové uvědomění daleko více než ... kurzy ve formální gramatice". (Přel. K. Š.)

²³ Seznámí se tedy s jmény Panini, Priscianus, Jacob Grimm, Rasmus Rask, ale i Ferdinand de Saussure aj., dozví se o pražské lingvistické škole, Trubecském, Jacobsonovi, ale také o Chomském a generativní gramatice.

²⁴ Podle Nilssona (2000, s. 26) „být jazykové uvědoměly znamená z velké části být si vědom rozdílu a podobnosti mezi jazykem vlastním a jazykem druhých“. To je důvod k tomu, „aby jazykové vyučování přijímalo jako východisko vlastní jazyk žáků a stavělo ho do kontrastu vůči jiným jazykovým variantám“. (Přel. K. Š.)

²⁵ Vysvětlit svůj hodnotící postoj bylo pro ně ovšem obtížnější: většinou se B. Brodow setkával s běžně tradovanými argumenty, o jejichž platnosti či váze dnes není didaktika jazyka příliš přesvědčena (význam gramatického vyučování pro praktické ovládnání jazyka, pro rozvoj myšlení apod.). Vedle toho se však u učitelů objevují i vyjádření, která ukazují na jiná možná, ale ne vždy plně uvědomovaná hodnotící kritéria – viz též pozn. 27.

²⁶ Teleman, U.: Ropet på grammatik och behovet av spåklära. In Hertzberg, F.; Jahr, E.H. (Eds.). *Grammatik i morsmålsundervisninga?* Oslo : Novus, 1980; citováno dle Hultman (2000, s. 28–29), uvádí, že k volání po gramatice ve škole vedou především dva trendy: snaha o znovuzavedení zákona a pořádku do škol a úsilí o prosazení pevných, jasných znalostí ve vyučování. Jak konstatuje, „pevnější znalosti než gramatické si člověk může jen těžko představit; že je potom neméně obtížné ukázat na použitelnost

těchto gramatických vědomostí, hraje v této souvislosti malou roli“. Hlavně se však podle jeho názoru gramatický dril spojuje s nadějí, že se tak děti „naučí znát své místo v nejobecnějším smyslu toho slova“. Cituje jako typický názor „Za mých časů jsme se museli naučit studu a pánbůh chraň toho, kdo neuměl pravopis nebo určit podmět a přísudek, jen to hvízdalo“; svou charakteristiku této „výchovné“ funkce gramatického vyučování uzavírá konstatováním, že gramatika pro mnoho lidí představuje „jakési bezpečné útočiště, se sadomasochistickým zabarvením“. (Citace přel. K. Š.)

²⁷ Dokladem takového postoje, který chce nahradit chybějící tlak společenských norem tlakem norem gramatických, může být odpověď učitelky v Brodowově výzkumu (Brodow 2000, s. 76): „*Jag tror att ett av våra stora fel idag det är att vi har inga riktiga regler, och undgomar behöver regler. Där kan grammatiken kanske vara en hjälp.*“ (Myslím, že jednou z našich velkých chyb je, že nemáme žádná skutečná pravidla, mladí lidé potřebují pravidla. A v tom možná může gramatika pomoci – přel. K. Š.)

²⁸ M. Stubbs sám ovšem pokládá gramatiku za velmi podstatnou složku jazykového vyučování – „*I would argue that grammar is essential in the English curriculum*“; zároveň však zdůrazňuje, že jeho představa gramatiky je na hony vzdálena běžným stereotypům. Jak ironicky píše, „*my concept of grammar... is very far from what various Secretaries of State for Education have had in mind when they have insisted on the importance of grammar in the English curriculum. It is a very long way from a position*

which relates grammar to etiquette, manners and morals, or to Standard English and the nation". Blíže ovšem svou představu školní gramatiky nespécifikuje; některé její vlastnosti bychom si snad mohli odvodit z jeho konstatování o pravděpodobně nejzávažnějším důvodu pro vyučování gramatické – „it helps people to understand how meanings are expressed“ (1996, s. 93.)

Literatura:

- ÅGREN, M. Kursplanen i svenska – ett barn av sind tid? *Svenska i skolan*, 1996, roč. 17, č. 3; *Bedöma – vad och hur? „Styrdokument“ och tillämpingar*, s. 38–47. ISSN 0348-9027.
- BRODOW, B. En undersökning av svenksklärarens attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. In BRODOW, B.; NILSSON, N.-E.; ULLSTRÖM, S.-O. *Retoriken kring grammatiken : didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund : Studentlitteratur, 2000, s. 67–134. ISBN 91-44-01340-X.
- EGIDIUS, H. *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm : Bokförlaget Natur och Kultur, 2001. ISBN 91-27-08482-5.
- HULTMAN, T.G. Att växa eller krympa med grammatik. In *Svensklärarföreningens årsskrift 2000 : Att växa med språk och litteratur*. Stockholm : Bokförlaget Natur och Kultur, 2000, s. 27–40. ISBN 27-63390-X.
- LINDÖ, R. *Det gränslösa språkrummet : Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. 2. vyd. Lund : Studentlitteratur, 1999. ISBN 91-44-48231-0.
- MCQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.
- MOBERG, I. Behöver svenskämnet förändras? *Svenska i skolan*, 1993, roč. 14, č. 2, s. 40–48. ISSN 0348-9027.
- MOLLOY, G. *Reflekterande läsning och skrivning*. 5. vyd. Lund : Studentlitteratur, 2000. ISBN 91-44-61861-1.
- NILSSON, N.E. Varför grammatikundervisning? In BRODOW, B.; NILSSON, N.-E.; ULLSTRÖM, S.-O. *Retoriken kring grammatiken : didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund : Studentlitteratur, 2000, s. 11–27. ISBN 91-44-01340-X.
- Pohled na školství v ukazatelích OECD : Analýza*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0245-4.
- PRŮCHA, J. *Jazykové vzdělání*. Studie ČSAV, č. 6. Praha : Academia, 1978.
- RYDÉN, H.; WIDING, D.; ERIKSSON, D.; HUSÉN, L.; LINDSKOG, R.; STENHAG, G. *Språkorientering för gymnasieskolan*. Stockholm : Bokförlaget Natur och Kultur, 1995. ISBN 91-27-59213-8.
- SETTERGREN, P. Perspektiv på svenskämnet. *Svenska i skolan*, 1987, roč. 8, č. 1, s. 4–14. ISSN 0348-9027.
- STUBBS, M. *Text and Corpus Analysis : Computer-assisted Studies of Language and Culture*. Oxford; Cambridge (Massachusetts) : Blackwell Publishers, 1996. ISBN 0-631-19511-4.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci : Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. AUC, Philologica, Monographia 132. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- TELEMAN, U. Det amputerade modersmålet. *Svenska i skolan*, 1981, roč. 2, č. 4; *Språkvardag och vardagspråk*, s. 12–25. ISSN 0348-9027.
- TELEMAN, U. *Lära svenska : Om språkbud och modersmålsundervisning*. Solna : Almqvist & Wiksell, 1991. ISBN 91-21-11396-3.

TELEMAN, U. (Ed.). *Grammatik på villovägar*. Stockholm : Svenska språknämnden och Esselte Studium, 1987. ISBN 91-24-35046-x.

THAVENIUS, J. *Modersmål och fadersarv : Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm : Symposion Bokförlag, 1981. ISBN 91-7696-001-3.

TJÖRNEBO, M. Det offentliga språket och skolan. *Svenska i skolan*, 1992, roč. 13, č. 2; *Privat och offentligt språk*, s. 40–44. ISSN 0348-9027.

UHER, F.; LINHARTOVÁ, V.; FEJFUŠE, P. (ed.). *Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, Fakulta pedagogická, 1986.

Časopis

PEDAGOGICKÁ REVUE

(predchodcom bola Jednotná škola)

vychádza už 54. rok a je odborným – vedeckým časopisom, určeným širokej pedagogickej verejnosti. Venuje sa problémom všetkých typov škôl. Časopis sa zameriava na pokroky v edukačnom výskume a vývoji, na evalváciu reformných projektov rozvoja školstva a na podporu školských inovácií. Má celoslovenskú pôsobnosť.

Časopis *Pedagogická revue* je od r. 1994 sledovaný Institute for Scientific Information, sídliači v USA, aby mohol byť karentovaný. Časopis pokrýva všetky aktuálne tematiky edukačnej vedy. Vydavateľom je Štátny pedagogický ústav v Bratislave.

Časopis vychádza 5× ročne. Zahraniční záujemcovia si ho môžu objednať na adresách:

SUWECO SK, spol. s r.o.
Zátišie 10
831 03 Bratislava

PONS, a.s.
Záhradnícka 151
820 05 Bratislava