

NA CESTĚ S RUŠTINOU ANEB KAM JSME DOŠLI PO DVOU LETECH

Adam Janek (Brno)

Abstrakt:

Příspěvek *Na cestě s ruštinou, aneb kam jsme došli po dvou letech* se věnuje vybraným otázkám, které vstaly při práci na dvoudílné sadě Učebnice současné ruštiny (1. díl – rok vydání 2009, 2. díl – rok vydání 2011). Jakou roli hrály při tvorbě obou dílů učebnice rámcové vzdělávací programy MŠMT, jaké výukové metody se jeví jako vhodné a efektivní při současné výuce cizích jazyků, do jaké míry je společný evropský referenční rámec pro jazyky účinným a objektivním nástrojem kontroly a jak velkou roli hraje v jazykových učebnicích – na tyto a další otázky autor příspěvku hledá a pokouší se dát odpověď.

Klíčová slova: rámcové vzdělávací programy, výukové metody, společný evropský referenční rámec pro jazyky, struktura učebnice, komunikativní metoda, gramaticko-překladová metoda

On the Road With Russian or What We Achieved After Two Years

Abstract:

The present paper named *On the Road with Russian or what we achieved after two years* deals with significant questions which arose during the process of creation of the two-volume set Russian Language Textbook (the first volume was published in 2009, the second in 2011). Especially the Framework Education Programmes created by MEYS of the Czech Republic, present-day effective language teaching methods and Common European Framework of Reference for Languages played a big part in the whole process. The explanation of our own reflections, plans, ideas, solutions and decisions related to mentioned questions are offered in the current paper.

Key words: framework education programme, language teaching methods, common european framework of reference for languages, textbook structure, communicative language teaching, grammar-translation method

Po vydání obou dílů Učebnice současné ruštiny (díle 1. Belyntseva, Janek 2009; díle 2. Janek, Mamonova 2011) autoři v ceně debatě a konfrontaci s odbornou i laickou veřejností diskutovali a stále diskutují o základních principech, na kterých jsou oba díly učebnice vytvořeny. Tato diskuse, či přesněji polemika, která u obou dílů učebnice vznikla, je, podle mínění autorů, tím nejcennějším a nejužitečnějším, co přinesla akademické obci. Následující příspěvek se věnuje třem okruhům, jejichž podrobnější analýzu považují autoři za nejprínosnější.

Rozbor níže uvedených oblastí může být vhodný pro vytváření dalších studijních materiálů nejen pro výuku ruského jazyka, ale pro jazykové učebnice a jiné výukové materiály vůbec.

Na tomto místě autoři upozorňují na skutečnost, že u všech okruhů patříčnou roli při sestavování učebnice sehrály mimo jazyková kritéria i požadavky ze strany nakladatelství, kterými bylo nutné a nevyhnutelné se řídit.

DISKUZNÍ OKRUHY

1. Pro jakou cílovou skupinu je Učebnice současné ruštiny určena?
2. Jaké výukové metody jsou v učebnici uplatňovány?
3. Pro kterou jazykovou úroveň byla Učebnice současné ruštiny koncipována?

1. Cílová skupina

Jedním z požadavků nakladatelství bylo, aby první i druhý díl učebnice byly určeny pro studenty škol vysokých, středních a jazykových. Oba díly učebnice jsou navíc potenciálně využitelné, jak napovídá sám podnázev, i pro samouky, což dokazuje nejen přítomnost klíče a nahrávek, ale rovněž fakt, že oba díly dbají na systém – učivo je studentům nabízeno v logických celcích a záleží čistě na samoucích, jakou rychlostí budou ve svém učivu postupovat. Okruh edukantů, pro které je učebnice určena, se může zdát příliš široký, zde ale vyvstává otázka, nakolik je student jakékoli školy fakticky samoukem a nakolik je samouk objektem vyučování, když je veden např. domácím učitelem, který mu sporadicky pomáhá. Student v kterékoli vzdělávací instituci v rámci domácí přípravy (kterou by měl činit), kdy je učitel nepřítomen, musí pracovat i samostatně. A naopak – i samouk může využívat (a nezřídka využívá) externí pomoc minimálně tehdy, když si není zcela jist správností řešení konkrétních úkolů.

Při přípravě druhého dílu měli autoři volbu, zda pokračovat v „širokém záběru“, anebo jej zúžit. Vzhledem k tomu, že se autoři po vydání prvního dílu setkali s názory, že první díl by mohl být pro určité typy středních škol příliš náročný, zaměřili se u druhého dílu především na všeobecná gymnázia a gymnázia dvojjazyčná. Stěžejním „směřujícím“ materiálem se pro autory proto staly rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (dále RVP G) a dvojjazyčná gymnázia (dále RVP DG), které jsou v plném znění uveřejněny na oficiálních internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Zde autoři odkazují na RVP DG, kapitola 5.1 Jazyk a jazyková komunikace (s. 13–14) a podkapitoly 5.1.2 Jazyková příprava (s. 17–19), 5.1.3 Cizí jazyk (s. 19–22) a 5.1.4 Další cizí jazyk (s. 22–24), stejně tak v RVP G kapitola 5.1 Jazyk a jazyková komunikace (s. 13–14) a podkapitoly 5.1.2 Cizí jazyk (s. 16–19), 5.1.3 Další cizí jazyk (19–21). Dokumenty RVP DG a RVP G na oficiálních

stránkách MŠMT jsou volně přístupné všem. V uvedených dokumentech je k nalezení vzdělávací obsah pro výuku cizích jazyků na DG a G; jsou zde jednak popsány očekávané výstupy žáka u receptivních, produktivních, interaktivních a mediačních řečových dovedností, tak i popis materiálů – výchozích textů pro výuku a jejich obsah.

Jako příklad může sloužit úryvek z RVP DG: „*Výchozí texty jsou obsahově i jazykově poměrně komplikované, mohou být i uměleckého, publicistického, populárně-naučného nebo odborného stylu. Zdroji textů mohou být např. média, audiozáznamy, beletrie, populárně-naučná literatura. Texty se vztahují k nejružnějším oblastem života, témata jsou konkrétní i abstraktní.*“ V rámcových vzdělávacích programech pro gymnázia a dvojjazyčná gymnázia (předmět Cizí jazyk a další cizí jazyk) je dále uvedeno pět kategorií (Jazykové prostředky a funkce, Komunikativní funkce jazyka a typy textů, Tematické okruhy a komunikativní situace, Realie zemí studovaného jazyka a Realie vlastní země žáka), v nichž jsou obsaženy již konkrétní požadavky pro výuku.

Obsah všech kategorií viz zmiňované RVP DG a RVP G. Všechna témata, okruhy, typy textů, komunikační situace, všechny historické události té či oné země a další oblasti, které rámcové vzdělávací programy nabízejí, nelze do jedné učebnice (ať už by měla dílů sebevíc) zahrnout. Za oba autory mohu ale říct, že jsme se snažili maximálně alespoň průřezem co nejvíce elementů z výše vyjmenovaných kategorií RVP DG a RVP G (Jazykové prostředky a funkce, Komunikativní funkce jazyka a typy textů, Tematické okruhy a komunikativní situace, Realie zemí studovaného jazyka a Realie vlastní země žáka) do učebnice zakomponovat.

Každá lekce učebnice představuje určitý tematický okruh od toho nejkonkrétnějšího a obsahově nejbližšího vymezenému tématu, až po okruhy méně konkrétní a obsahově méně blízké danému tématu. Avšak v rámci celého tematického okruhu autoři chtěli v menší či větší míře zmínit co možná nejvíce dílčích témat, situací, informací apod. tak, aby obsahově nestála zcela mimo hlavní tematický okruh. Autoři zde znovu upozorňují, že do učebnice nelze zahrnout všechny dílčí elementy, které se v RVP objevují. A navíc to ani není v plné míře ze strany MŠMT vyžadováno.

V obou dílech učebnice jde o předem promyšlený výběr témat, situací, typů textů apod., jenž má své kořeny v rámcových vzdělávacích programech – je tedy jednou z možností, jak RVP realizovat.

Jako příklad autoři uvádějí první lekci druhého dílu, kterou nazvali «*НАШ КРАСНЫЙ...*» – větou z populárního českého filmu „Kolja“. Tuto lekci je možno ve zkratce charakterizovat jako lekci o divadle, filmu, kultuře a česko-ruských vztazích. Autoři ale na základě RVP DG a RVP G deklarují, že v této lekci se protínají téměř všechny elementy výše zmíněných kategorií (viz podrobně všechny kategorie v RVP G a RVP DG).

Je tedy v tuto chvíli do jisté míry otázkou, zda je náročná učebnice sama o sobě (pokud ji jako náročnou lze posuzovat), anebo zda jsou náročně či dokonce maximalisticky koncipovány RVP, na nichž je *učebnice jako jedna z možných variant jejich realizace* založena. V souvislosti s diskusí kolem náročnosti učebnice poté totiž vyvstává otázka, zda mezi požadavky a realitou neexistuje diskrepance, o které se sice ví, ale z jakýchsi důvodů zůstává v diskusi samé skryta a nepojmenována.

2. Výukové metody

Trendem ve výuce jazyků se v posledních letech (snad od konce 20. století) stala komunikativní metoda – metoda, která je v dnešní výuce jazyků mnohými pedagogy pokládána za jedinou možnou a zároveň za jedinou správnou. Ačkoli je výukových metod mnoho, v rámci odborné diskuze se odehrával jakýsi boj mezi dvěma základními metodami, které jsou dodnes ostře kladeny proti sobě, jako navzájem se vylučující. Jedná se již o zmíněnou komunikativní metodu a metodu gramaticko-překladovou. Druhá jmenovaná údajně vyšla již dávno z módy a výuka podle této metody je označována za přežitek a podle zastánců komunikativní metody nemá dnes již ve výuce jazyků téměř žádné místo.

Nejen v jazykové výuce, ale dnes obecně ve výuce všech předmětů je kladen důraz na schopnost studenta odvozovat, tj. dedukovat, z pravidel obecných či obecnějších jejich aplikaci a užití v jednotlivých situacích. Přesně to se dozvídáme, mimo jiné, ze zdroje nejpopovolanějšího – z úvodu rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, vytvořeného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: „*Gymnázium má vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, tzn. osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě. Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, část C, kapitola 3. Pojetí a cíle vzdělávání. Výzkumný pedagogický ústav v Praze, 2007). Předpokládá se tedy, že student bude schopen v reálných životních situacích využít obecnější úroveň znalostí pro jejich konkrétní uplatnění. V rámcových vzdělávacích programech se důraz klade na logiku, racionalitu a na systém a souvztažnost jednotlivých prvků systému. Důsledkem uvedeného je logické spojení dedukce s indukcí jakožto regulérní metody poznání a uplatňování poznatků. Tak často zdůrazňované učení

se pro praxi znamená modelové využití teoretických poznatků z výuky v dané reálné životní situaci.

„Největším nedostatkem komunikativní metody je skutečnost, že ve svém rigidním uplatnění systém potírá a učí jednotlivostem bez jejich vztahu k systému – to v praxi znamená, že se jazyk studentům předkládá jako jakási množina nespojitých prvků, které si musí osvojit paměťově, aniž by ale chápali logiku systému. Výsledkem pak může být situace, kdy student zvládá jednotlivé tvary ohebných slovních druhů bez vazby na tvary další, které už není schopen si sám odvodit – a vlastně ani být schopen nemůže, protože pro něj pravidlo nezbytné pro správné odvozování neexistuje, jelikož mu nebylo představeno. Důvodem je fakt, že si každý nový tvar musí mechanicky osvojit jako další samostatnou lexikální jednotku, protože rigidně uplatňovaná komunikativní metoda neučí logickému odvozování, tedy pravidlu, podle kterého je možný správný tvar nalézt. ... Jen pro příklad: v matematice se běžně dodnes učíme vzorce, a přesto zatím nikdo nepřišel s „progresivní“ metodou výuky matematiky, kdy by např. vzorec $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ učen nebyl, protože je abstraktní a běžně (rozuměj ve studentově denní praxi) není využíván. Student by se dozvěděl jen to, že $(2+3)^2 = 25$ a $(5+2)^2 = 49$ – a chtěli bychom, aby se naučil každý takový pouze praktický příklad mocniny součtu. Přesně totéž totiž činíme při absurdně absolutizovaném zdůrazňování tzv. komunikativní metody bez spojení se systémem. Paradigma nebo konjugace je přece totéž – systémový vzorec, který se pak dá využít pro každý konkrétní případ, pro každou úlohu, ve které není dáno reálné číslo. Docela rádi bychom viděli reakci matematiků na takový skvělý zjednodušující „modernizační“ návrh¹.“

Zde se jménem autorů učebnice nemohu nedotknout alespoň v krátkosti druhé výukové metody (metody často kritizované za její nemodernost) – metody gramaticko-překladové. Už samotný název gramaticko-překladové metody nepovažuji za příliš šťastný a ve svých pracovních verzích užívám pro tuto metodu název „systémově-komunikativní“ metoda, jež by, podle názorů obou autorů, neměla být opomíjena, a to už vzhledem ke všem skutečnostem, uvedeným výše. Autoři nezastávají názor, že by systémově-komunikativní (gramaticko-překladová) metoda měla být ve výuce jedinou možnou metodou, ale věří, že své místo ve výuce jazyků mít musí².

Celkem zajímavým faktem dozajista je, že při dnešní nabídce výuky jazyků at' již na školách středních, vysokých nebo ve školách jazykových, ve kterých je

¹ Zdroj: osobní mailová komunikace s doc. PhDr. Josefem Dohnalem, CSc., z 09/2010.

² Vhodnost té či oné metody by, podle mínění autorů, měla být posuzována i z hlediska morfologické typologie jazyků, kdy něco jiného je užití komunikativní či gramaticko-překladové metody u jazyků analytických a něco jiného u jazyků flektivních. Více o užití výukových metod u analytických a flektivních jazyků z důvodu omezeného prostoru v tomto článku autoři neuvádějí.

hlasitě proklamováno, že výuka v nich je založena na moderní komunikativní metodě, pedagogové zpravidla nejsou schopni jasně vysvětlit, co že to vlastně ona komunikativní metoda sama o sobě je. Tímto autoři chtějí zdůraznit, že leckdy se bohužel jedná o pouhou floskuli, jež má pouze reklamní funkci. Bohužel, s takovou situací se ve své praxi v různých vzdělávacích institucích autoři setkali nejednou.

3. Jazyková úroveň podle SERR pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je dokument Rady Evropy, který se začal utvářet v letech 1989–1996 a následně, v roce 2001, byl SERR doporučen jako evropský standard pro vzájemné porovnávání znalosti cizích jazyků v rámci Evropské unie (celý dokument Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment viz na oficiálních stránkách Rady Evropy). Společný rámec definuje šest kategorií podle dosažené úrovně znalosti cizího jazyka, přičemž se zohledňují všechny čtyři základní jazykové dovednosti (číst a rozumět psanému textu, rozumět mluvenému slovu, mluvit v cizím jazyce, psát v cizím jazyce, tj. čtení, poslech, mluvení, psaní). SERR se v posledním desetiletí stal taktéž dalším obrovským trendem, jakýmsi skutečným předepsaným jazykovým standardem, ke kterému by studenti a pedagogové měli směřovat. Každoročně v celé Evropě probíhají stovky srovnávacích zkoušek všech jazyků, jejichž výsledek více či méně objektivně určí jazykovou úroveň studenta. Autor tohoto příspěvku se doposud zúčastnil tří takových zkoušek, a dodnes zůstává na pochybách, do jaké míry je hodnocení a tedy i samotný referenční rámec objektivní a do jaké míry pak je schopen přesně určit úroveň znalosti cizího jazyka studenta. Tendence „známkovat“ studenty se dnes v podobné formě projevuje i v jazykových učebnicích, kdy se dnes v učebnicích běžně uvádí (a spíše je již vzácností, když uvedeno není) referenční úroveň, na kterou se student dostane po nastudování učebnice.

„*Po zvládnutí druhého dílu dosáhnete úrovně C2 podle společného evropského referenčního rámce*“ (Janek, Mamonova 2011) je napsáno v předmluvě ke druhému dílu Učebnice současné ruštiny. Autoři nepatří mezi zastánce společného evropského referenčního rámce, nicméně nejen autoři Učebnice současné ruštiny, ale i další autoři musí zohledňovat nejen požadavky vydavatele, ale i zmíněný trend k dosahování jednotlivých úrovní evropského rámce. Dnes se již málokdo (možná už nyní nebo ve velmi blízké době nikdo) odhodlá k vydání jazykové učebnice, aniž by vycházela ze SERR pro jazyky.

Navzdory vymezení a definici jednotlivých jazykových úrovní se autoři nedomnívají, že je možné jednotlivé jazykové úrovně od sebe přesně oddělit, a pokud už je přece jen máme oddělené (tj. definované SERR), tak je, podle názoru autorů, nelze přesně určit, a to ani na základě relativně přísných a Evropou stanovených kritérií při testování studentů.

V souvislosti se SERR pro jazyky se objevuje mnoho dosud nezodpovězených otázek, kterými se doposud nikdo nezabýval: „Pro kterou úroveň striktně uplatňovaná tzv. komunikativní metoda postačuje a pro kterou již nikoli? Kdo se tím již zabýval? Kdo určil, kterých chyb se studenti nejčastěji dopouštějí a kde jsou příčiny, resp. jak/jakou metodou by bylo možno těmto chybám předejít? ... Proč tedy metodu (gramaticko-překládovou metodu; pozn. autorů) paušálně odsuzovat a kaceřovat každého, kdo o ní ztratí i jen jedno slovo dobré? Nepřipravujeme si tak náhodou i situaci, že NESPRÁVNÉ absolutizování komunikativní metody povede k témuž – totiž ke zhoršení výsledků?

Zcela stranou v diskusi pak zůstává otázka toho, že existují různé typy edukantů/studentů a že pro některé mohou být vhodnější prvky jedné, pro druhé pak jiné metody – nebo snad máme všechny studenty stejné, ‚homogenizované‘ (brzy už možná i geneticky upravené) a to tak, že jsou přímo předurčení právě a jen pro metodu komunikativní, zatímco jiné metody by jim přičinily nenapravitelné změny negativního charakteru?

Zcela mimo diskusi také zůstávají cíle výuky cizích jazyků – myslí na to všechno SERR? Není to náhodou tak, že SERR definuje (navíc jen velmi nepřesně) cíle, ponechává však volnost v tom, jak bude u konkrétních skupin studentů/edukantů tento cíl naplněn, tedy kdo a jak s nimi cestou k cíli půjde?³“

Slovo na závěr

Oba díly jsou jednou z možných realizací učebního textu. Autoři věří, že oba díly učebnice vytvářejí náročné a motivující prostředí, v němž studenti mají dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, tj. osvojit si důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat i mimo vyučování, tedy v osobním a profesním životě.

Literatura:

- BELYNTSEVA, O. – JANEK, A.: *Učebnice současné ruštiny (1. díl)*. Computer Press, Brno 2009. 554 s. 978-80-251-2596-0
- JANEK, A. – MAMONOVA, J.: *Učebnice současné ruštiny (2. díl)*. Computer Press, Brno 2011. 410 s. 978-80-251-2859-6
- JANEK, A.: *Požadavky na moderní učební pomůcky pro efektivní výuku ruského jazyka*. Magisterská diplomová práce. Brno, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta 2009. 102 s., příl.

³ Zdroj: osobní e-mailová komunikace s doc. PhDr. Josefem Dohnalem, CSc., z 12/2011.

- JANEK, A.: *Na cestu k ruštině aneb moderní učební pomůcky pro efektivní výuku ruštiny*. In: Актуальные проблемы обучения русскому языку IX. Masarykova univerzita, Brno 2009. s. 244-249. 978-80-210-5057-0
- BRUMFIT, C. J. – JOHNSON, K.: *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, University Press 1979.
- RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, University Press 1986.
- STERN, H. H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, University Press 1983.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha 2007.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia*. Praha 2009.
- Rada Evropy: *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Štrasburk 2009.
- Rada Evropy: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- www.msmt.cz (oficiální internetové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky)