

K revizi RVP ZV

Stanislav Štěpáník, PdF UP v Olomouci

Jaroslav Vala, PdF UP v Olomouci

Kamil Kopecký, PdF UP v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

jaroslav.vala@upol.cz

kamil.kopecky@upol.cz

Klíčová slova: kurikulum, RVP ZV, český jazyk, literární výchova, mediální výchova, revize

Key words: curriculum, FEP PE, Czech language, teaching literature, media literacy, revision

On the Revision of FEP PE

The topic of our paper is the current revision of Framework Educational Plan for Primary Education. We analyse the changes that concern teaching Czech language and literature, including media literacy. We explore not only the content of the educational field itself but also key competences, basic literacy and cross-curricular topics. The revision is framed by the latest findings of the methodology of teaching mother tongue and literature but also some foreign curricula of teaching the mother tongue.

Úvod

30. prosince 2024 MŠMT ČR schválilo revidované Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání. Školy, které budou mít zájem, mohou revidovaný RVP implementovat už od školního roku 2025/2026, všechny školy v zemi by pak podle něj měly začít pracovat od 1. září 2027.

Součástí revize by tentokrát měly být i modelové školní vzdělávací programy, a to ve třech verzích: tradiční, integrované a tematické. Ty byly zveřejněny 4. března 2025 a od školního roku 2025/2026 mají projít pilotáží.

V tomto příspěvku analyzujeme verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání datovanou 14. ledna 2025. Zaměřujeme se na skutečnosti, které mohou souviset s výukou českého jazyka a literatury, ty interpretujeme a komentujeme v širším didaktickém i oborovém rámci. Soustředíme se pouze na závazné části RVP, nezávazných částí si všímáme pouze výběrově. Modelové školní vzdělávací programy do analýzy nezahrnujeme, ty představují samostatnou kapitolu revizí a zaslouží reflexi v jiném příspěvku.

Z pohledu široce pojatého vzdělávacího obsahu revidovaný RVP ZV obsahuje čtyři základní komponenty: rozšířené a) klíčové kompetence, nově b) základní gramotnosti, změněná c) průřezová témata a d) obsah jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů.

Ad a) Klíčové kompetence

Revidovaný RVP ZV ještě více než stávající kurikulum akcentuje kompetenční zacílení vzdělávání, klíčové kompetence představují středobod kurikula. Očekává se, že škola „propojí školní očekávané výsledky učení (OVU) vzdělávacích oborů¹ [...]“

¹ Dříve *očekávané výstupy*, dnes *očekávané výsledky učení*, dále jen OVU.

s vybranými OVU klíčových kompetencí“ tak, aby byla jasná vazba mezi vyučovacími předměty a rozvojem klíčových kompetencí.

Komunikační kompetence zůstává jednou z klíčových kompetencí, revidovaný RVP ZV jen mění původní nevhodné označení kompetence *komunikativní* na adekvátní pojmenování kompetence *komunikační*. Komunikační kompetence zahrnuje jak produktivní, tak receptivní dovednosti a také zdůrazňuje vícejazyčnost, což je v souladu s evropskou jazykovou politikou.² Ve výuce češtiny rozvíjíme pozitivní vztah k jiným jazykům a jiným kulturám a cíleně rozvíjíme strategie učení se jazyku, což vytváří základ pro výuku dalších jazyků.³

Ke stávajícím kompetencím přibyla nová klíčová kompetence, totiž kompetence kulturní, která úzce souvisí s výukou literární výchovy. Žák má mj. chápat umění a kulturu jako způsob poznávání světa, oceňovat jejich význam jako prostředků komunikace a také využívat různé formy umění a kultury k vlastnímu vyjádření (RVP ZV, 2025, s. 45–46), což je plně v souladu s tezí, že tvorba je způsob poznávání (srov. Slavík, Chrz a Štech a kol., 2014).

Ad b) Základní gramotnosti

Výuky českého jazyka a literatury se plně dotýká zavedení tzv. základních gramotností, konkrétně gramotnosti čtenářské a pisatelské. Obdobně jako u klíčových kompetencí se očekává, že školy „propojí OVU každého vyučovacího předmětu s vybranými OVU základních gramotností“ (s. 18). Takový přístup lze označit jako *jazyk napříč kurikulem*, protože RVP ZV tímto stanovuje povinnost rozvoje dovedností čtení a psaní při výuce kteréhokoliv předmětu; „čtenářství a pisatelství je klíčovým faktorem úspěchu ve vzdělávání“ (s. 27). Zároveň tak ale představuje výzvu v oblasti vzdělávání učitelů jiných oborů, kteří by měli být připraveni příhodně zařazovat práci s texty do vlastní výuky a volbou vhodných strategií a postupů pro rozvoj čtenářství a pisatelství vést žáky k recepci i produkci textů, práci s informacemi obsaženými v textech a následnému aktivnímu učení.

Je nanejvýš vhodné, že byla zahrnuta nejen gramotnost čtenářská, o níž se v dnešní době mluví především, ale také gramotnost pisatelská, protože psaní představuje jednu z kognitivně nejnáročnějších dovedností (Kellogg, 1999) a recepce je stejně důležitá jako produkce.

Ad c) Průřezová témata

Průřezová témata autoři kurikula zcela proměnili a stanovili tři nová: a) péče o sebe a druhé, b) společnost pro všechny a c) udržitelné prostředí. Zřetelné bylo snahou

² [online] Dostupné z <<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>>.

³ S tím úzce souvisí fenomén *translanguaging* (García & Wei, 2013), který lze definovat jako dovednost volně přepínat mezi jazyky a pedagogický přístup podporující tuto dovednost. Základním východiskem tohoto uvažování i v českém prostředí je, že se české školy, resp. školní třídy stávají čím dál více jazykově heterogenní – zvláště v souvislosti s příchodem dětí z Ukrajiny. Jazykový repertoár dětí s odlišným mateřským jazykem představuje ohromný potenciál, a to nejen jazykový, ale také kulturní, a jako takový je něčím, co podporuje a obohacuje vzdělávání, ne něco, co vzdělávání brání. Tohoto potenciálu mohou učitelé využívat a zároveň by měli ho dále rozvíjet – a to i u dětí „domácích“, resp. společně s nimi.

adresovat výzvy současné doby: duševní zdraví, pestrost současné společnosti a klimatickou krizi. Průřezová témata si tak všímají osobnostních, sociálních a ekologických dimenzí existence člověka; ve vymezení prvních dvou, tj. a) a b), se přímo zmiňuje vliv médií a digitálních technologií na současnost. Je škoda, že tento aspekt není zahrnut také do vymezení tématu c), protože i v lingvistice existují proudy, které dávají do spojitosti vliv proměn komunikační kultury a podmínky přežití člověka jako druhu: agresivitu, řeč nenávnosti, vulgárnost, dehumanizaci prostřednictvím jazyka a celkový pokles komunikační kultury označují za projevy vytvářející toxické prostředí, a tedy ohrožující přežití člověka – a jako takové proto z podstaty neekologické (Gajda, 2017; Nocoň, 2021).

Ad d) Obsah ČJL

Českému jazyku kurikulum oprávněně přiznává centrální status – vždyť rozvinutá komunikační kompetence je potřebná nejen ve veškerém školním vzdělávání napříč předměty, ale i mimo školu a v budoucím životě.

Podle toho je vzdělávací oblast charakterizována **komunikačním zacílením**, poznávání jazyka má vést k rozvoji komunikační kompetence žáků. Zároveň má sledovat cíle kognitivní (jazyk jako „prostředek poznávání“, s. 55), ty však zůstávají v revidovaném RVP ZV spíše upozaděny. Oproti tomu zřetelně vystupují cíle výchovné: žák má vnímat jazyk jako důležitý prvek kulturní identity a respektovat různé kultury a jazyky a oceňovat kulturní a jazykovou rozmanitost, má mít pozitivní vztah k vícejazyčnosti. Cíl, že se mají žáci k mateřskému jazyku „chovat s úctou“ (s. 55), je přepjatě emocionální a ne zcela jasně formulovaný.

Zacílení na rozvoj komunikační kompetence lze zřetelně vysledovat z formulací jednotlivých očekávaných výsledků učení. Žáci si mají osvojit „dovednost kultivované komunikace v mluvené a psané formě“ a naučit se „přizpůsobovat své vlastní⁴ vyjadřování dané komunikační situaci a svému komunikačnímu záměru“ (s. 55). Do revidovaného kurikula tak prostřednictvím termínů *komunikační situace*, *komunikační záměr* či *funkce* prostupují současná lingvistická paradigmat, která se zaměřují na parolovou rovinu a zkoumají, jak se jazyk reálně užívá, jak funguje v komunikaci.

Při designování OVU se autoři v jazykové části přidrželi tradičního strukturního dělení dle jednotlivých rovin jazykového systému, kurikulum tak obsahuje mj. OVU foneticko-fonologický, resp. ortoepický, morfologický, lexikální, syntaktický a také pravopisný. V kontextu zahraničních kurikul zemí, které v mezinárodních srovnáních vykazují nejlepší výsledky, je tento přístup ojedinělý – upřednostňováno je strukturování dle komunikačních potřeb, komunikačních záměrů, funkcí či alespoň komunikačních dovedností, jimž je poznávání jazykového systému na základoškolské úrovni podřízeno (dle inspirace v zahraničí takový přístup aplikovali autoři nového slovenského kurikula⁵); poznávání jazyka je tak do komunikačních výstupů plně integrováno (v českém kontextu k takovému přístupu srov. např. Štěpáník a kol., 2020, s. 282–297).

⁴ *Své vlastní* – pleonasmus – pozn. aut.

⁵ [online] Dostupné z <<https://vzdelavanie21.sk/digitalny-statny-vzdelavaci-program/>>.

Komunikační zacílení se propisuje také do formulací jednotlivých OVU pro 2. stupeň: např. formulaci morfologického OVU *rozdělí své znalosti o tvarosloví a funkčně je užívá*⁶ při srovnání s formulací výstupu ve stávajícím RVP *správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci* lze chápat nejen jako posilující funkční zacílení a vyžadující komunikační přesah osvojovaných poznatků, ale zároveň ještě volnější co do konkrétního obsahového naplnění. Totéž platí pro OVU syntaktický: *rozdělí své znalosti o skladbě a funkčně je využívá* i lexikální: *funkčně využívá znalosti o slovní zásobě a tvoření slov*.

Na 1. stupni jsou formulace ještě volnější: *Vytváří vlastní písemná sdělení s využitím osvojených mluvnických a pravopisných pravidel a znalosti vybraných slohových útvarů a v mluvené komunikaci používá osvojené jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru a dané komunikační situaci*. Druhý uvedený výstup pojmenovává činnost bezesporu zásadní, ale na konci 1. stupně může být chápán maximálně jako propedeutika k dané činnosti. Vyžaduje totiž již poučené jazykové vědomí, vyspělé metakognitivní schopnosti – těmi ovšem děti na konci 1. stupně disponují jen velmi omezeně. Daný OVU je pro 1. stupeň nepřiměřený, ačkoliv činnost v něm obsažená je pro 1. stupeň bezesporu relevantní.

Na první pohled je zřejmé, že oproti stávajícímu RVP ZV (2023) revidovaný RVP ZV formuluje očekávané výsledky učení otevřeněji, širěji, což učitelům dává ve výběru obsahu výuky na jedné straně ještě větší svobodu, ale na druhé straně taky ještě větší zodpovědnost než doposud. Může být problematické, že takto formulované OVU neudávají cílový stav a jako takové jsou vlastně neurčité a těžko ověřitelné. Na druhou stranu je lze chápat jako pokus o ukotvení zaměření vzdělávání na proces spíše než na výsledek učení – označení očekávané výsledky učení je pak ovšem poněkud zavádějící.

Poněkud podivně formulovaná je první část OVU pro 1. stupeň *experimentuje s jazyky a buduje si vztah k učení se jazykům*. Zahraniční kurikula také obsahují výstupy, které cílí na rozvoj kreativního užívání jazyka, ostatně rozvoj (jazykové) kreativity žáka je důležitou složkou jazykového vzdělávání (srov. Čechová, 1998). Činí tak ale s jasným záměrem: aby se žák naučil rozlišovat, jak použité jazykové a komunikační prostředky utvářejí význam / jak fungují, aby naplnily účel textu (kurikulum australské)⁷, jak přizpůsobit užívání prostředků škále komunikačních kontextů, funkcí a příjemců (kurikulum anglické)⁸, jinými slovy jak hodnotit a interpretovat různé užití jazykových prostředků a pozorovat účinky volby jazykových a komunikačních prostředků (kurikulum finské)⁹; příp. alespoň zdůraznění, že jde o rozvoj kreativního jazykového vědomí. Jde tedy o experimentování s jazykem pro chápání a vytváření významů při užívání jazyka, rozvoj reflektivního jazykového vědomí. Takto by byla ve formulaci přesněji postížena vazba daného OVU na rozvoj komunikačních dovedností – ve stávající podobě se zmíněná část OVU jeví planá.

⁶ Kódy OVU v zájmu přehlednosti textu a čtenářského komfortu neuvádíme.

⁷ ACARA. *The Australian Curriculum*, 2022.

⁸ DoE. *National curriculum in England: English programmes of study*, 2014.

⁹ FNAE. *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*, 2016.

Základní změnu v utváření výuky ČJL představuje **integrační pojetí vzdělávacího oboru**, tedy propojení jazykové, komunikačně-slohové a literární výchovy, které v dosavadním RVP představovaly oddělené entity. Navzdory tomu, že se o to některé dřívější kurikulární dokumenty deklarativně pokoušely (srov. vzdělávací programy Obecná škola, Občanská škola, ale i Základní škola), skutečně integrativní pojetí neobsahovaly.

Jazyk je nástrojem komunikace a literatura jsou bytostně spjatý s jazykem. Celkový akcent je kladen na rozvoj komunikační kompetence žáka, je zdůrazněna služební funkce jazykového učiva k rozvoji komunikačních dovedností, tedy v podstatě praktické zaměření výuky, která má být založena na komunikačním přesahu poznávání jazykového systému. Ačkoliv autoři revize v jazykové části zůstali u tradičního strukturování, zdůraznili v něm funkční, jinými slovy komunikační přesahy, odstranění dělení na jazykovou, komunikačně-slohovou a literární část představuje principiální počin, který by měl vést k chápání těchto složek jako bytostně spjatých a v důsledku toho výhledově k odstranění dělení vyučovacích hodin či učebnic na tzv. mluvnici a tzv. sloh (srov. též Čechová a kol, 1996).

Integrační pojetí a propojení tří složek předmětu je patrné i z formulací některých OVU, které ukazují, že čtenářství a související čtenářské strategie se nevztahují pouze k uměleckým textům, nýbrž i k textům informačního charakteru: *používá záměrně a promyšleně postupy a strategie umožňující vnímat, chápat a interpretovat text*. Oceňujeme, že OVU oproti očekávaným výstupům předchozího RVP ZV akcentují právě čtenářské strategie, tedy postupy, které vedou k efektivnímu čtení s porozuměním. Žáci jsou cíleně vedeni k řízení vlastního procesu čtení a výběru čtenářských postupů a strategií podle typu textů.

Čtenářský prožitek žáků, který by měl být předmětem reflexe na začátku jakékoli literární interpretace a být jejím stimulem, je explicitně zmíněn v OVU takto: *vyjadřuje svoje prožitky literárního, divadelního a audiovizuálního díla*. V předchozí verzi RVP se s tímto pojetím nepracovalo, v očekávaných výstupech byly zmíněny ústní a písemné formulace dojmů. Nicméně se domníváme, že pouhý čtenářský prožitek v OVU nestačí, neboť hrozí redukce odpovědi na „líbí/nelíbí“. Umělecké literární dílo nenese obvykle pouze prožitek, ale též nějaké sdělení, myšlenku, což by bylo vhodné akcentovat přímo ve formulaci daného OVU: např. *Vyjadřuje své prožitky a myšlenky na základě recepce literárního, divadelního a audiovizuálního díla*.

Specifika literární výchovy akcentuje OVU zaměřený na interpretaci uměleckého textu: *interpretuje literární díla a díla z oblasti dalších druhů umění*, při kterém by mělo u žáků docházet k prohlubování porozumění uměleckému textu, k poznávání specifik fikčního světa i autorského záměru. Oceňujeme, že by se takto měli žáci dobírat hlubšího poznání a pochopení smyslu díla. Nabízí se však otázka, nakolik jsou učitelé českého jazyka a literatury schopni vést žáky k interpretaci děl i dalších druhů umění (hudba, výtvarné umění). V komentáři k tomuto OVU je uvedeno, že *žák vnímá literaturu a umění vůbec jako hodnotu kulturní, společenskou i národní*. Tato formulace se zdá být pro žáky základní školy poněkud přepjatá, obecná, abstraktní.

Za důležitý považujeme opětovný důraz na rozvoj literární tvořivosti žáků, její reflexi a propojení s poznatkovouází na základě konstruktivistického přístupu k výuce (JJK-CJL-001-ZV9-016). Oproti předchozí verzi RVP ZV není kladen důraz pouze na tvorbu vlastních textů, ale též na jejich doplňování, dotváření, transformace apod. Tyto dílčí kroky mohou smysluplně vytvářet předpoklad pro vlastní tvorbu většího rozsahu, která může být zejména v případě lyrických textů spojena s možností vyjádření vlastních myšlenek a emocí.

K velmi důležitým oblastem rozvoje komunikační kompetence, která zahrnuje mj. moderní způsoby recepcce informací prostřednictvím nových médií, patří **mediální výchova**. Ta je do revize RVP ZV integrována velmi nesystematicky, řada klíčových témat zcela chybí, další témata jsou duplicitní.

Mediální výchova byla v předchozích verzích RVP ZV (RVP ZV, 2023, s. 123) definována takto: „Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.“ V této podobě pak byla integrována mezi tzv. průřezová témata.

Revidovaná verze RVP ZV však již s termínem mediální výchova nepracuje a zbytek mediální výchovy integrovala do různých jiných částí kurikula. V celém dokumentu např. nenajdeme spojení *mediální gramotnost* ani *mediální výchova*. Média jsou z pohledu revize vnímána především jako zdroje informací (ať už jejich prostřednictvím informace přijímáme či je aktivně produkujeme) či platformy pro produkci informací, nepracuje se s nimi jako se samostatnými entitami, které mají svou funkci, význam, principy, vliv apod. To v praxi vede k tomu, že žák se sice učí ověřovat si informace, ale neseznamuje se s tím, jak např. fungují algoritmy sociálních sítí, jaký je úkol veřejnoprávních médií a důvod jejich existence, jak funguje financování médií, jaké jsou právní limity používání online médií, případně např. co jsou a jak fungují nástroje umělé inteligence (napříč vzdělávacími obory). Ostatně téma umělé inteligence jako klíčového tématu spojeného s digitálními kompetencemi v současnosti je z platné revize (povinná část) zcela vypuštěno (s výjimkou dějepisu a jednoho OVU v informatice, orientovaného na trénování modelu strojového učení).

Problematicke „práce s médii“ se v obecné rovině věnuje pasáž určená *digitální kompetenci* (s. 47), která se orientuje na smysluplné a bezpečné využívání digitálních technologií. Ty však v povinné části RVP ZV explicitně vymezeny nenajdeme, pokud se zaměříme na samostatné téma digitální technologie v předmětu informatika (s. 70), dozvíme se, že jde o hardware, software/aplikace, nepracuje se zde ale vůbec např. s pojmy jako sociální síť, sociální média, messenger apod., které však jsou přítom pro

žáky dominantní. V komentářích k RVP na webu pak najdeme vymezení formátů (obrazové, textové, audiovizuální), případně příklady online encyklopedií, „důvěryhodných webů“, zcela ale absentuje např. zpravodajství. O principech fungování online médií, o algoritmech fungování médií zde nenajdeme nic.

Fragmenty mediální výchovy nalezneme také ve vzdělávacím oboru ČJL. Zde se dílčí části mediální výchovy objevují především na 2. stupni ZŠ, a to v následujících OVU (s. 56):

1. *Využívá elektronické prostředky a informační zdroje ke tvorbě textu.* Přestože se v oficiální verzi dokumentu blíže nespecifikuje, co je myšleno „elektronickými prostředky“ (tvůrci zde nesystematicky používají termín „digitální“), ve webové verzi najdeme upřesnění, že jde o různé typy digitálních médií, jako příklad jsou uvedeny infografiky, podcasty, videa a audioknihy. Termín „typy médií“ je zde ale použit ne zcela správně, v kontextu tohoto výstupu jde spíše o mediální formáty – mezi typy médií patří např. zpravodajské portály, sociální sítě, e-mailové zprávy, výstupy AI apod. Ty zde však nenajdeme.
Zcela absentuje tvorba auditivních či audiovizuálních výstupů – ať už míníme např. hlasové zprávy, podcasty, videa (reels) apod. – přestože jde o zcela běžnou a rozšířenou formu komunikace, která je pro žáky přirozená.
2. *Vyhledá, kriticky posoudí a sdílí informace a další obsah, k tomu volí etické postupy, způsoby a prostředky odpovídající konkrétní situaci.* Jde o nejdůležitější – ale také nejobtížněji naplnitelný OVU, nicméně pozitivně lze hodnotit, že již není pouze součástí průřezových témat, ale jde o plnohodnotný OVU vzdělávacího oboru; jeho závažnost se tak zvýšila.
3. *Rozpoznává manipulaci v komunikaci, zaujímá k ní kritický postoj a přiměřeně reaguje.* Stejně jako ve výše uvedeném příkladu, i zde jde o žádoucí přesun původně nepovinného průřezového výstupu k povinným OVU. Zároveň je však formulace značně široká – v online komentáři např. zahrnuje manipulaci v reklamě, ale také šíření poplašných zpráv, a dokonce kyberšikanu, která je sem z nějakého důvodu zařazena, přestože jde o atypický a samostatný typ rizikové komunikace. Z hlediska logiky by měly být fenomény zaměřené na verbální útoky prezentovány zcela samostatně, manipulace se objevuje např. v rámci online vydírání, sextingu, kybergroomingu a dalších.

Prvkům mediální výchovy se věnuje také nově ustavené průřezové téma Společnost pro všechny, jehož charakteristika již v úvodní pasáži (s. 51) „nabízí žákovi možnost osvojovat si aktivní a bezpečný vztah ke komunikačním technologiím (médiím)“. Mediální výchovy se zde explicitně týkají následující OVU: *Na konkrétních příkladech kriticky vyhodnocuje obsah a záměr mediálních sdělení. – Na základě vlastní zkušenosti uvede příklady, jak může konzumace médií ovlivnit jeho postoje nebo postoje jeho vrstevníků k určitému tématu. – Rozezná a vysvětlí volbu výrazových prostředků, kterými se mediální sdělení snaží ovlivnit vnímání konkrétního tématu. – Rozezná postoje, stereotypy a předsudky v mediálních sděleních a navrhne možné způsoby, jak lze předcházet rizikům jejich mediálního šíření.*

Diskuse a závěr

Ve světle revidovaného RVP ZV je při uvažování o vzdělávacím obsahu ČJL a způsobu jeho didaktického zprostředkování žákům vhodné, aby učitelé přemýšleli v intencích a) současných pedagogických směrů, které zdůrazňují produktivní kulturu vyučování a učení, jejichž charakteristikami jsou např. konstruktivistické prvky výuky, individualizace výukových procesů, kognitivní aktivizace žáků, práce s autentickými učebními úlohami, důraz na procesualitu při řešení učebních úloh či formativní hodnocení (Janík a kol., 2022, s. 17–18) a b) aktuálního poznání nejen oborových didaktik českého jazyka a literární výchovy, ale také současné lingvistiky a literární vědy. Oborová didaktika jazyka dlouhodobě volá po větším akcentu na rozvoj komunikační kompetence – na potřebu přesunout těžiště jazykové výuky z oblasti jevů formálních (...) do oblasti jazykových a slohových jevů, které jsou nejdůležitější z hlediska smyslu a účinku vyjadřování, apeloval už F. Daneš v 60. letech (Daneš, 1967/2009, s. 137). Podobně didaktika literární výchovy zdůrazňuje interpretativní pohled na umělecké literární dílo, jeho četbu, analýzu, reflexi a sdílení ve spojení s literární tvořivostí.

Navzdory některým výše zmíněným připomínkám k jednotlivým OVU jejich formulace ve vztahu k jazykové, komunikačně-slohové a literární výchově považujeme v zásadě za smysluplné a cílené na hlavní smysl výuky ČJL, totiž rozvoj komunikační kompetence žáka. Pro pojetí zvláště jazykové výchovy je důležité zaměření na funkci jazykových prostředků a procesualitu rozvoje jazykového vědomí, v tomto směru vítáme integrační pojetí, které jazykovou a komunikačně-slohovou výchovu sblížuje. Pro pojetí literární výchovy považujeme za přínosnou skutečnost, že mezi OVU není žádný, který by kladl důraz na znalost literárních směrů a jejich významných představitelů v české a světové literatuře – protože takový očekávaný výstup v minulé verzi RVP ZV mohl dávat možnost k obhajobě výuky literární historie místo smysluplné četby a interpretace textů adekvátních věku a čtenářské zralosti žáků.

V této souvislosti je třeba mít na paměti riziko nesprávného uchopení integračního pojetí jazykově-komunikační a literární výchovy, při kterém by se umělecký literární text mohl stát pouze odrazovým můstkem pro jazykovou výuku. Při funkční integraci je uměleckému textu věnována náležitá pozornost při jeho literární analýze a interpretaci, které se odvíjejí od čtenářského požitku žáků. Poté může přirozeně v odůvodněných případech následovat jazykově-komunikační analýza textu.

Pro praktické uchopení RVP ZV může být pro učitele problematické nevymezení učiva, které v praxi školy stále mnohdy bývá chápáno jako „souhrn poznatků, které má učitel předat žákům“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 272–273), příp. jako „věcný obsah učení“, zahrnující „souhrn vědomostí a dovedností, jež si má žák osvojit“ (tamtéž). Pro vymezení jednotlivých OVU je vhodné uvažovat v intencích pojmu **vzdělávací obsah**. Ten zahrnuje nejen učivo ve výše uvedeném úzkém vymezení, ale vůbec „široce pojaté oblasti, jako je zpracování informací, kritické myšlení, efektivní komunikace, chápání prostředí, chápání člověka a společnosti, osobní kompetence“ (tamtéž, s. 151). Vzdělávací obsah ČJL tak zahrnuje nejen jazykové, stylistické či literární poznatky v úzkém slova smyslu, ale především komunikační dovednosti (čtení, psaní, mluvení a naslouchání), estetickou interpretaci textu, kritické myšlení, digitální

gramotnost, vícejazyčnost aj. Ty rovněž představují **učivo** – např. rozvoj čtení zahrnuje mj. zvládnutí čtenářských strategií, rozvoj psaní praktické ovládnutí slohových postupů apod. Učivo tak nabývá jiné – kompetenční – povahy.

Oproti dřívějším osnovám (vzdělávací program *Základní škola*), které kladly důraz především na osvojení faktického učiva a taxativně ho vymezovaly, Rámcový vzdělávací program důraz na poznatkově pojaté učivo odstranil a učinil z něj nezávaznou část. Ani ve stávající verzi RVP ZV učivo, a tedy ani obsah učebnic **nejsou závazné**.

Situace je o to volnější, že oproti dosavadním kurikulárním zvyklostem u nás není v revidovaném RVP stanoven rámcový učební plán. Distribuce hodin vzdělávacím oborům v jednotlivých ročnících je ponechána na uvážení konkrétní školy. Ve srovnání s kurikuly v zahraničí to není nijak neobvyklé. Klíčovou úlohu v rozdělení hodin tak budou hrát přímo učitelé konkrétních škol a jejich dovednost argumentovat ředitelům a kolegům, kolik má být výuce ČJL v ŠVP věnováno prostoru. S ohledem na centrální postavení českého jazyka v kurikulu, na význam jazykového vzdělávání nejen ve škole, ale také v životě žáků a s ohledem na komunikační zacílení výuky češtiny, které potřebuje dostatek času, práci v menších skupinách, jiné způsoby hodnocení atd., se s jakoukoliv redukcí počtu hodin určených pro výuku češtiny nelze smířit.

Dodejme, že **zcela nepřijatelný** je z tohoto pohledu příklad rámcového učebního plánu, který NPI ČR představil v modelových ŠVP. Nesmyslně omezil počet hodin ČJL v jednotlivých ročnících na 2. stupni ZŠ na 3-3-3-3, což je zcela neodůvodnitelné. Modelové ŠVP vznikly bez veřejné oponentury a jejich kvalita je značně rozporná – a argument, že se jedná o pilotní ověřování, neobstojí.

Nelze očekávat, že pouhé zapsání filozofie výuky do kurikulárního dokumentu výukovou praxí skutečně změní – jak ostatně ukazují zkušenosti s minulou reformou (zavedení RVP v r. 2007; komplexně srov. Spurná, 2019; přímo k výuce ČJL např. Hník, 2016; Jindráček, 2024; Koteňová, 2018/2019; Rysová, 2006/2007; Štěpáník, 2020; Vala, 2011). Pro úspěch revize je samozřejmě zapotřebí, aby ji učitelé vnímali jako příležitost ke změně a svobodu k jejímu uskutečnění. Aby v tomto úsilí uspěli, potřebují masivní podporu při designování změn do ŠVP nejen ze strany managementu škol, ale především ze strany státu. Namísto je inovativní metodická podpora a implementace nových témat do vzdělávání učitelů češtiny, a to těch budoucích i stávajících.

Literatura

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN, 1996.

DANEŠ, F. *Kultura a struktura českého jazyka*. Praha: Karolinum, 1967/2009.

GAJDA S., 2017, Język – językoznawstwo – wychowanie językowe, In *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2017, s. 15–23.

JANÍK, T., SLAVÍK, J., ČEŠKOVÁ, T. a kol. *Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách*. Brno: MU, 2022.

KELLOGG, R. T. *The Psychology of writing*. Oxford University Press, 1999.

- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Springer, 2013.
- HNÍK, O. K problému kvantity poznatků v literární výchově. *ČJL*, 67, 2016–2017, s. 83–87.
- JINDRÁČEK, V. *Jak se učí poezie: výzkum literární výchovy v české škole*. Brno: Host, 2024.
- KOTENOVÁ, M. Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou? *ČJL*, 69, 2018–2019, s. 59–66.
- NOCON J. Język(i) komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku. In *Lekcja POLSKI (ego): Praktyki edukacyjne wobec pokoleń XXI wieku, T. 2: Praktyki edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 2021, s. 251–264.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NPI ČR, 2025.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, 2023.
- RYSOVÁ, K. Příprava školních vzdělávacích programů. *ČJL*, 57, 2006–2007, s. 216–218.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2014.
- SPURNÁ, M. Dopad kurikulární reformy na vnímání učitelů, ředitelů a jiných pedagogických pracovníků aneb jak mocná může být implementace. In Kucharská, A. (ed.). *Společenství praxe jako účinný faktor rozvoje základního a středního vzdělávání – propojení teorie a praxe*. Praha: PedF UK, 2019, s. 69–77.
- ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus, 2020.
- VALA, J. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.

Oborově-specifický kompetenční rámec pro obor Český jazyk a literatura: kontext vzniku a jeho využití v praxi

Martina Šmejkalová, PedF UK v Praze
Veronika Laufková, PedF UK v Praze

martina.smejkalova@pedf.cuni.cz
veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

Klíčová slova: kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, učitelství českého jazyka a literatury, profesní kompetence, pregraduální příprava učitelů, profesní rozvoj učitelů

Key words: competency framework for graduates of teacher education, Czech language and literature teaching, professional competences, initial teacher education, teacher professional development

Competence Framework of a Graduation Teacher's Training in the Czech Language and Literature: the Context of its Creation and its Application in Practice

The article presents the development, structure, and application of the Competency Framework for Graduates of Czech Language and Literature Teacher Education („OSKR ČJL“). It situates the framework within the broader context of educational policy and initial teacher education, reflects on its development and review process, and briefly outlines its structure, including appendices featuring examples of inspiring practice. The discussion is focused on the possibilities of implementing the framework into the initial preparation of future teachers and its use in the professional development of both novice and experienced educators in practice.