

# Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky?

Stanislav Štěpáník, Katedra českého jazyka PedF UK

## What Can We Expect from Centralised Entrance Exams?

The article is based on the fact that starting from 2017 entrance exams to secondary schools are to be unified, i.e. its form should be controlled and guaranteed by the state. The author argues that in case the exams have adequate form, they can have certain impact to changing teaching of Czech language at the higher grade of basic schools.

Koncepce výuky českého jazyka v našich školách je tématem diskusí po desetiletí, snad lze říci i staletí. Její tradice totiž vychází z takřka 200 let starých základů položených J. F. Beckerem – ten za východisko jazykové výuky považoval analyticko-syntetickou metodu (gramatické vyučování jako populární logika – J. Jelínek, 1972, s. 102), která dodneška významně ovlivňuje obsah výuky i způsob jeho zprostředkování žákům (o tradicích vyučování češtině více viz J. Jelínek, 1972, a M. Šmejkalová, 2010).

V posledních letech diskuse ještě zesílila a především vstoupila na veřejné pole – srov. články v denním tisku (např. *Zrušme větný rozbor, žádají učitelé češtiny* nebo *Školáci neumějí česky. Mohou za to hodiny češtiny?* v MF Dnes v roce 2012) a následné reakce v TV Nova nebo Českém rozhlase, na různých webech a rovněž v odborných časopisech (např. L. Zimová, 2011–12, a M. Čechová, 2011–12). Z těchto úvah mj. vyplynulo to, že i mnozí učitelé pochybují o smysluplnosti výuky některých tematických celků a o celkovém přístupu k výuce mateřského jazyka u nás. A debata neustala ani v roce loňském – srov. např. článek v Lidových novinách ze dne 24. května 2016 a následná reakce O. Uličného tamtéž 31. května 2016.

Popsaný problém se ukazuje při neformálních rozhovorech, které vedu s učiteli na 2. stupni základní školy. Mnohdy diskutujeme o významu toho kterého tematického celku, o jeho místě ve výuce českého jazyka při rozvoji komunikační kompetence žáka, příp. o nevhodnějších postupech pro zprostředkování učiva žákům. Na základě těchto rozhovorů mohu konstatovat, že je nemálo učitelů, kteří primárně o obsahu mluvnického učiva přemýšlejí a jsou často na pochybách, do jaké míry, příp. i zda vůbec je nutné některé obsahy probírat, nebo se zamýšlejí nad nevhodnějšími způsoby didaktického ztvárnění učiva. Obdobný problém opakovaně v rámci reflexe oborové praxe konstatují i naši studenti – často tráví mnoho času přemýšlením, jak žáky ke studiu mluvnice motivovat, jak učivo zprostředkovat zajímavě, poutavě, užitečně, aktuálně – tak, aby v něm žáci viděli smysl. Že je to častý problém, konstatovala např. K. Rysová (2005–06); její tezi, že se jazykové jevy probírají izolovaně a že vzniká dojem, že jazykové učivo je zbytečné a odtržené od vyjadřovacích potřeb žáků, lze aplikovat nejen na základní, ale i na střední školu.

Jedním z palčivých problémů, který se neustále objevuje jak v rozhovorech, tak ve výuce, je velmi detailní jazykový rozbor izolovaných příkladů s výskytem různých jednotlivostí, v němž se v podstatě absolutně aplikuje analyticko-syntetický přístup. Akutní se tento problém stává v 9. ročníku, kdy se blíží přijímací zkoušky na střední školy – podrobností přibývá a komunikační přesahy jsou opomíjeny. Jde pak o mechanickou analýzu, označování, určování, „nálepkování“ – fenomén, který byl již tolikrát v minulosti v pravidelných intervalech právem kritizován (srov. např. K. Hausenblas, 1965–66; Z. Hlavsa, 1982–83; J. Hrbáček, 1999–00; L. Zimová, 2011–12 ad.). Grafické rozbory dlouhých souvětí bez toho, aniž by byli žáci seznámeni s užitečností takové činnosti, jsou v praxi stále běžné (o tom mj. S. Štěpáník, 2016, nebo L. Zimová, 2011–12); o to běžnější, že by mohly žáky případně potkat u přijímacích zkoušek.

Je nesporné, že nositelem změny ve vzdělávání je vždy učitel. Naším učitelům byl dán prostředek k předcházení formalismu, totiž *Rámco-vý vzdělávací program*, jenž umožňuje školám učivo, které považují za nevhodně strukturované nebo málo potřebné, přestavět, jinak didakticky uchopit, nebo některé třeba i úplně vynechat. Hovoříme-li konkrétně o našem předmětu, výstupy stanovené v RVP jsou postaveny primárně komunikačně, soustředí se na rozvoj čtyř základních dovedností (psaní, mluvení, naslouchání a čtení) a obsažené učivo je stanoveno jako obecný rámec – zdálo by se tedy, že cesta ke změně reality výuky je otevřená. Argument, který však stojí proti takovým změnám, jsou dle učitelů v praxi i studentů učitelství češtiny mj. přijímací zkoušky na střední školu; často jej formulují přibližně takto: *Ačkoliv bychom rádi některé partie mluvnické teorie vynechali, příp. způsob jejich výuky změnili, není to možné, protože se pak objevují v přijímacích zkouškách na střední školy. / Můžeme (příp. chtěli bychom) více akcentovat rozvoj komunikačních dovedností, ty se ale v přijímacích zkouškách netestují. / Rádi bychom redukovali množství mluvnické teorie, změnili způsob práce s ní, ale z důvodu přijímacích zkoušek na střední školy prostě nemůžeme.* Netřeba tyto argumenty zpochybňovat – že testování na výuku vliv má, je četnými výzkumy doložený fakt<sup>1</sup>.

V žádném případě zde neagituji za agramatický přístup – stále vycházím z předpokladu, že podmínkou efektivní komunikace je důkladné poznání jazykového systému a jeho možností<sup>2</sup>. K naplnění samé podstaty tohoto

<sup>1</sup> V zahraniční literatuře se pro tento fenomén užívá výrazu „washback“ – ten označuje vliv, ať už pozitivní nebo negativní, který zkouška má na vyučovací proces.

<sup>2</sup> Např. funkce skladebního učiva (a větného rozboru) ve výuce přesně shrnuje L. Zimová (2011–12, s. 243n.) – poznání skladby češtiny mj. slouží

a) k poznávání možností syntaktického systému češtiny pro naši komunikaci,

b) k uvědomělému psaní interpunkce,

c) k přesnému vyjadřování,

d) k přehledné a správné konstrukci vět k naplnění komunikačního záměru a k vyvarování se prohrškům proti spisovné češtině.

cíle je však třeba, abychom ve výuce mluvnického učiva vždy hledali komunikační přesahy a zdůrazňovali sémantický princip. Znalost množství lingvistických termínů a pouček bez konkrétního obsahu a bez propojení s jazykovým uvažováním žáka (s jeho představou o fungování jazyka, kterou nabyl každodenní komunikační zkušeností) žákům nezajistí překonání problémů při komunikaci. Znalosti mluvnických pravidel a mluvnické terminologie musejí být používány jako prostředek k poznání jazykového systému, a to v tom směru, že žák rozumí fungování jazyka na úrovni produkce – jak lze různými způsoby (s různými odstíny) vyjádřit totéž –, ale rovněž na úrovni recepce – jak lze tutéž výpověď chápat v různých komunikačních situacích podle toho, s jakým komunikačním záměrem ji autor formuloval. Z uvedeného vyplývá, že jazykový rozbor prováděný na izolovaných příkladech vytržených z kontextu valného smyslu nemá – a přitom právě ten je častou (a mnohdy stále hlavní) náplní těch přijímacích zkoušek, které si střední školy připravují samy (viz dále).

Novela školského zákona schválená Poslaneckou sněmovnou PČR 9. března 2016 a následně Senátem PČR 20. dubna 2016 zavádí jednotné přijímací zkoušky na střední školy. Účelem tohoto příspěvku není zabývat se tím, zda sám fakt zavedení tohoto nástroje do naší vzdělávací soustavy je koncepční, či nikoliv, příp. obhajovat nebo zpochybňovat jeho prosazení. Vzhledem k tomu, že již dnes existuje řada krajů, které jednotné přijímací zkoušky aplikují plošně, otázka dle mého názoru nezní, zda jednotné přijímací zkoušky ano, či ne, ale spíše jaké přijímací zkoušky potřebujeme.

Průzkum, který jsem učinil mezi 30 náhodně vybranými středními školami ukazuje, že již dnes řada z nich, má-li přijímací zkoušky, využívá testů připravovaných externím subjektem (nejčastěji firmou Scio nebo státní organizací Cermat). Stále se však najdou i takové, jež uplatňují testy vlastní.

Náhodně jsem vybral několik gymnázií, která si přijímací zkoušky připravují sama. Z analýzy úloh v těchto testech lze konstatovat, že i na středních školách učitelé postupně upouštějí od testování „čisté“ mluvnické teorie, jako tomu bylo ještě před přibližně 15 lety<sup>3</sup>, chápou, že obsah výuky češtiny se posunuje směrem ke komunikaci – lze proto najít řadu úkolů na práci s textem, příp. ověřování znalosti mluvnice v kontextu. Téměř v každém testu však lze nalézt i úlohy teoretizující povahy, které tvoří vždy alespoň polovinu zkoušky. Např.:

- Vypište z textu souvětí, které se shoduje se vzorcem VH1, VH2, VH3.
- Věty: *Slyšel jsi, co se stalo? Není jasné, co je pro nás výhodné. Kluka*

<sup>3</sup> Běžně byl obsah přijímací zkoušky z češtiny přesně takový, jak ukazuje příklad z roku 1998 jednoho středočeského gymnázia: k souvětí mají žáci za úkol určit počet vět v souvětí, určit druh souvětí, vypsát hlavní věty, určit poměr mezi hlavními větami, vypsát ze souvětí třetí a poslední větu a určit druh těchto vět, určit přesně slovní druhy vybraných slov, určit vybrané větné členy, vypsát ze souvětí podmiňovací způsob a určit jeho druh, určit vid slovesa v podmiňovacím způsobu ad.

*trápila nejistota, co tomu řeknou rodiče.* V těchto větách jsou druhy vedlejších vět postupně správně určeny v bodě (zakroužkujte správnou odpověď): a) podmětová, přívlastková, příčinná; b) časová, způsobová, předmětová; c) způsobová, předmětová, příčinná; d) předmětová, přívlastková

- Označte souvětí s vedlejší větou doplňkovou: a) Viděla jsem kamaráda, jak utíká na hřiště; b) Viděla jsem, jak kamarád utíká na hřiště; c) Viděla jsem kamaráda utíkat na hřiště.
- Určete zvýrazněný výraz ve větě: Bylo to, zdá se mi, letos v zimě: a) přívlastek; b) samostatný větný člen; c) vsuvka
- Vyhleďte větu s přívlastkem neshodným: a) Ráda vzpomínám na léta strávená v Praze; b) Letní prázdniny strávíme v jižních Čechách; c) Město Praha bylo založeno kněžnou Libuší.
- Vyberte skupinu slov neohebných: a) ale, snad, dobře, bum, nad; b) protože, dole, příjemně, první, ani; c) že, jenž, br, rychle, kéž
- Vyhleďte správný tvar 1. osoby podmiňovacího způsobu minulého: a) dívali bychom se; b) byli bychom se dívali; c) byli by jsme se dívali
- Vyberte skupinu zájmen neurčitých: a) nikdo, nic, nijaký; b) jenž, žádný, kteří; c) kdosi, něco, málokdo
- Který z uvedených slovesných tvarů je neurčitý? (nehodící se škrtněte): bylo, bylo smeteno, otočit se, zjevilo se.

Problematickost uvedených úloh je u některých více, u některých méně zřetelná. Je však nasnadě, že dominují-li takové úlohy přijímacím zkouškám na střední školy, je jimi výuka na 2. stupni ZŠ ovlivněna. Pro učitele se tak stávají některé obsahy a (bohužel i zmechanizované) postupy nevyhnutelné. Formalistické morfologické a syntaktické rozbory pak představují potíž pro všechny, zvláště když vidíme, že se v nich stále aplikují i úlohy, jejichž předmětem není současný jazyk, jež jsou založeny na „nálepkování“ anebo testují pouze teoretické lingvistické poznatky. Je patrné, že úlohy nijak neověřují komunikační kompetenci žáků a nemají komunikační přesah. Dochází tak k paradoxní situaci – na jedné straně projektované kurikulum (tj. RVP) zdůrazňuje rozvoj komunikační kompetence a jazykových dovedností, na straně druhé však důležitý milník v životě žáka, jímž přijímací zkouška na střední školu zcela jistě jsou, je neověřuje.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Jen na okraj zmiňme, že některá média na jednotných přijímacích zkouškách vycítila příležitost ke zvýšení prodejů (zvláště MF Dnes a Lidové noviny) a začala veřejnost zásobovat „modelovými“ testy. Zvláště ty v Lidových novinách byly příkladem diletantismu lingvistického i didaktického. Pochopitelně se zaměřily primárně na formalistické testování izolovaných mluvnických jevů, obsahovaly nepřírovné příklady, vůbec nereflektovaly směry moderní didaktiky češtiny. Jako příklad uvedme:

- Určete základní skladební dvojici ve větě *Měli by si koupit nové boty.* a) koupit si boty, b) měli by si (oni), c) měli by si koupit (oni), d) měli by si koupit boty
- Určete slovní druh slova *pomáhající.* a) podstatné jméno, b) sloveso, c) přídavné jméno, d) příslovce

Soudím, že přijímací zkoušky by měly ověřovat znalosti a dovednosti v mateřském jazyce, které jsou potřebné pro žáky jako rodilé mluvčí k efektivnímu používání jazyka v komunikaci. Je v pořádku, když výuka sama jde nad tento rámec a když žáci disponují teoretickými poznatky o jazyku – není důvod, aby se v tomto směru čeština lišila od ostatních předmětů –, ale nedomnívám se, že je nutné lingvistickou teorii považovat za obsah, který by měl v tak velké míře rozhodovat o přijetí či nepřijetí žáka na střední školu – nevychováváme (a nezkoušíme) budoucí bohemisty, ale i běžné uživatele jazyka.

Připomeňme, že mnohdy nejde ani tak o samo učivo jako spíše o formu jeho prezentace – jako lze mluvnickou teorii učit s komunikačním přesahem, tak ji lze také ověřovat na úlohách zaměřených komunikačně, sémanticky, v propojení s tvorbou a porozuměním textu (o tom viz L. Zimová, 2015–16). Takový úkol, jako je např. identifikace poměru mezi hlavními větami v souvětí, lze formulovat jinak než *Urči poměr mezi hlavními větami v souvětí: Nemohl jsem vás najít, a proto jsem se vrátil. a) důsledkový, b) příčinný, c) vylučovací, d) stupňovací.*

Např. *V následujícím souboru čtyř souvětí označ to, které k ostatním z hlediska poměru mezi hlavními větami nepatří. a) Petra večer pekla buchtu, jenže ji připálila; b) Film byl zajímavý, ale nepochopil jsem konec; c) Nemohl jsem vás najít, a proto jsem se vrátil; d) Měl jsem strach, avšak zvědavost byla silnější.*

nebo *V následujícím souboru čtyř souvětí spojte dvě, která k sobě patří z hlediska poměru mezi hlavními větami. a) Prodavačka mi nechtěla uznat reklamaci, a tak jsem si nechala zavolat vedoucího; b) Pospěš si, nebo pojedeme bez tebe; c) Nemohl jsem vás najít, a proto jsem se vrátil; d) Dávejte všichni dobrý pozor, jinak tomu nebudete rozumět.*

Základní otázka tedy zní, zda centrálně vytvářené a zadávané přijímací zkoušky mohou něco změnit nejen ve výstupu samém, ale rovněž ve výu-

- Vyberte správně utvořený podmiňovací způsob přítomný slovesa *upsat*. a) upsali by jsme se, b) upsali by jsme, d) upsali bychom se, d) upsali bychom
  - Určete druh vedlejší věty v souvětí *Dějiny lidstva výrazně ukazují, že se lidská touha po objevování záhad ve sluneční soustavě nezastaví před ničím.* a) přívlastková, b) předmětná, c) podmětná, d) příslovečná
  - Určete druh přísudku ve větě *V zahrádce byla pořád neděle.* a) jmenný, b) jmenný se sponou, c) složený, d) slovesný (všechny příklady vybrány z Lidových novin z 13. dubna 2016).
- Naprostě absurdní a zcela nepřijatelné jsou pak příklady k ověřování pravopisu: *Nachomýtl se k výmyku. Musíme vysmýčit myšinu. Mýval žere pomýje. Jaké máš úmysly se smýčcem? Ptakopysk píchá do pýchavky zobákem. I na píru se třpytí pyl. Syrá sirka nehoří, sírová však syčí.* (Lidové noviny z 8. dubna 2016)

A jen pro úplnost připomeňme, že nemístné jsou i některé úlohy z literární výchovy – např.

- Jaká (sic! – pozn. S. Š.) postava se vůbec neobjeví v knize Harry Potter a kámen mudrců? a) Draco Malfoy, b) Rubeus Hagrid, c) Horácio Křiklan, d) Severus Snape

Tyto úlohy považuji za dokonalý příklad toho, jak by jednotné přijímací zkoušky na střední školy (a ani výuka sama) vypadat neměly.

ce. V této chvíli by odpověď na ni mohla být kladná – alespoň podíváme-li se do didaktických testů, které vytváří Cermat. Analyzoval jsem didaktický test pro čtyřleté obory vzdělávání z roku 2015<sup>5</sup> a ilustrační didaktický test pro čtyřleté obory vzdělávání pro rok 2016<sup>6</sup>, dostupné na webových stránkách Cermatu. Z těchto testů zřetelně vyplývá, že se zaměřují na ověřování dovednosti různě pracovat s textem, úrovně pravopisných znalostí žáka a dovednosti prakticky jazyk užívat, a to i na rovině stylistické. Pokud se prověřuje znalost určitého jazykového jevu, pak se tak většinou děje v textu, nikoliv izolovaně. I v testech Cermatu se najdou úlohy, které testují znalost mluvnické teorie (*Který z následujících druhů zájmen se nevyskytuje ve třetím odstavci výchozího textu? a) osobní; b) vztažné; c) záporné; d) neurčité*), v testu pro rok 2016 jsem z celkového počtu 30 úloh takové napočítal pouze dvě, v testu z roku 2015 pouze jednu. Rozhodně tedy nelze říci, že by mluvnická teorie tvořila dominantní obsah přijímacích testů, což lze jednoznačně považovat za pozitivní posun.

## Závěr

Jaké přijímací zkoušky na střední školy tedy potřebujeme? Myslím, že takové, které jsou komunikačně orientované a které se nesoustředí výlučně na testování mluvnické teorie. Měly by ověřovat dovednost poučeně pracovat s jazykem a primárně znalosti jazyka, nikoliv především o jazyku. Základní podmínkou je pochopitelně to, aby zkouška vycházela z živých textů a z „autentického“ jazyka.

Na základě výše uvedených výsledků průzkumu dosavadních přijímacích zkoušek a četných diskuzí s češtináři na 2. stupni základní školy lze v dobře sestavených centrálně zadávaných přijímacích zkouškách spatřovat předpoklad ke změně obsahu i způsobu výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Samy o sobě nepovedou ke zvýšení kvality výuky a bylo by nešťastnou chybou, kdyby jejich důsledkem bylo rozbití systematického jazykového vyučování. Lze je však, budou-li adekvátně nastaveny, považovat za krok směrem k uvolnění rukou druhostupňovým učitelům, kteří se rigidními požadavky středních škol u přijímacího řízení doposud cítili svázaní. Bude vynikající, když si i ten, kdo bude připravovat jednotné přijímací zkoušky, ať už to bude kdokoliv, uvědomí, jakou možnost má v rukou.

## Literatura

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozborů? *ČJL*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 237–241.

<sup>5</sup> Dostupný online na <<http://www.cermat.cz/testy-radny-termin-duben-2015-1404035196.html>> [cit. 20. 4. 2016].

<sup>6</sup> Dostupný online na <<http://www.cermat.cz/ilustracni-testy-po-ps-1404035118.html>> [cit. 20. 4. 2016].

- HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *ČJL*, 1965–66, roč. 16, č. 3, s. 207–213.
- HLAVSA, Z. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *ČJL*, 1982–1983, roč. 33, č. 3, s. 120–129.
- HRBÁČEK, J. Text a jeho rozbor ve škole. *ČJL*, 1999–2000, roč. 50, č. 5–6, s. 109–116.
- JELÍNEK, J. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN, 1972.
- RYSOVÁ, K. Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *ČJL*, 2005–2006, roč. 56, č. 5, s. 232–234.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 2016, roč. 140, č. 4, s. 30–39.
- ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladbě. *ČJL*, 2015–2016, roč. 66, č. 4, s. 164–169.
- ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *ČJL*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 241–244.