



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

ČEŠTINA V DIDAKTICKÉM ZRCÁTKU

PHDR. RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ, PH.D.



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, ZÁŘÍ 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Čeština v didaktickém zrcátku
Autor: Radana Metelková Svobodová

Studijní opora k podpůrnému předmětu: Čeština v didaktickém zrcátku (*KCD/CEDZR*)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: *Doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc.*
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

© Radana Metelková Svobodová
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-472-6

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



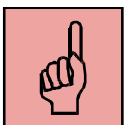
Průvodce studiem



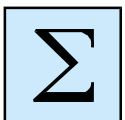
Klíčová slova



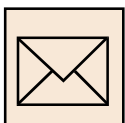
Čas na prostudování kapitoly



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



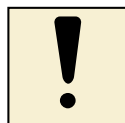
Řešené otázky a úkoly, příklady



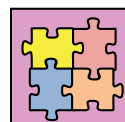
Úkol k zamyšlení



Část pro zájemce



Úlohy k textu



Řešení a odpovědi

Obsah

Obsah.....	5
Slovo úvodem.....	6
1 Didaktika českého jazyka – základní vymezení	8
1.1 Moderní didaktika českého jazyka a její uplatnění ve škole	11
1.1.1 Didaktické principy	25
1.1.2 Princip komplexnosti a jeho role v přístupu k výuce mateřštiny.....	30
1.1.3 Vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy ve výuce češtiny.....	33
<i>Shrnutí kapitoly</i>	36
2 Kurikulum	37
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	41
2.2 Učebnice českého jazyka.....	42
2.2.1 Aktuální požadavky na podobu učebnic češtiny	44
<i>Shrnutí kapitoly</i>	51
3 Podněty k diskusi.....	53
3.1 Komparace učebnic jazykové výchovy	54
3.2 Srovnání vybraných doplňkových publikací využitelných při výuce mateřštiny.....	63
3.3 Srovnání slabikářů	64
<i>Shrnutí kapitoly</i>	68
Použitá literatura.....	69

Slovo úvodem

Předkládaný studijní text si klade za cíl seznámit vysokoškolské studenty s aktuálními didaktickými požadavky kladenými na výuku mateřského jazyka v České republice. Současně usiluje o to, aby u studentů vyvolal zamyšlení nad vlastními (žákovskými) zkušenostmi s výukou českého jazyka. Vzhledem ke skutečnosti, že disciplína Čeština v didaktickém zrcátku je nabízena jako volitelný předmět všem studentům Ostravské univerzity, doufáme, že se nám podaří podnítit zájem o didaktickou problematiku i u studentů neučitelských studijních oborů.

Z toho důvodu je náplň disciplíny pojata popularizačně a staví na reflexi vlastních školních zkušeností zapsaných studentů, které budou moci srovnávat se stávajícími didaktickými požadavky kladenými na výuku češtiny. Tento studijní materiál předkládá všem zaangažovaným možnost vytvoření si náhledu na žádanou a moderní podobu výuky mateřštiny, který výhledově mohou využít ve svém dalším osobním, rodinném či profesním životě.

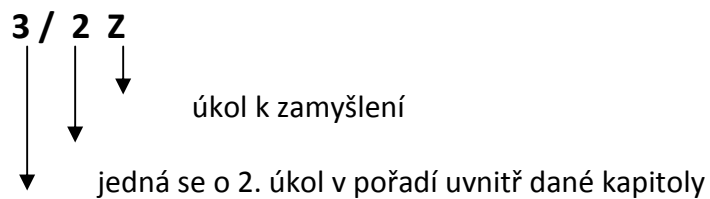
Text intenzivně pracuje s grafickými symboly, tzv. ikonami, aby usnadnil svým uživatelům orientaci v něm a navigoval je při studiu. Každá kapitola nabízí řadu různých úkolů, jimiž si studenti mají buď možnost ověřit zvládnutí probírané látky, nebo vyzkoušet své vlastní dovednosti či vyjádřit názor k probíranému tématu.

Otázky a úkoly, které jsou součástí textu, jsou zpravidla zadávány průběžně, aby si student díky samostatné činnosti měl možnost ověřit pochopení představované látky. Zakočení kapitol závěrečným shrnutím cíleně poukazuje na podstatné myšlenky, které by neměly zůstat opomenuty.

Studijní opora obsahuje různé typy otázek a úkolů:

- úkoly k zamyšlení = Z;
- úkoly k textu = T;
- řešené otázky a úkoly = Ř
- korespondenční úkoly = KÚ.

Otázky a úkoly jsou vždy opatřeny číslem kapitoly a postupně číslovány tak, aby si studenti mohli bez problémů ověřit správnost svého řešení – např.



úkol je součástí 3. kapitoly

Úspěchy při studiu přeje autorka.

1 Didaktika českého jazyka – základní vymezení

Klíčová slova



Pedagogika, didaktika, oborová didaktika, předmětová didaktika, andragogika (andragogická didaktika), didaktika českého jazyka, bohemistika, psycholingvistika, sociolingvistika, neurolingvistika, vývojová a pedagogická psychologie.

Čas na prostudování kapitoly



Délka studia této kapitoly je individuální. Záleží na každém z vás, neboť svůj podíl na délce studia sehrávají nejen vaše schopnosti a znalost problematiky, ale samozřejmě i vaše motivovanost, aktuální rozpoložení a chuť k tomu něco nového se dozvědět.



Slovo **didaktika** je řeckého původu. *Didaskein* znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat a dokazovat. W. Ratke (in J. Skalková, 2007, s. 13) použil slovo „didaktický“ jako pedagogického termínu už v 17. století a označoval jím cestu učení, tj. označení didaktického postupu. Ve stejném období pracoval s termínem **didaktika** také J. A. Komenský (1592–1670), jenž ve svém díle *Didaktika velká* (1657) didaktiku vnímá jako „*všeobecné umění, jak naučit všechny všemu*“. Obsah pojmu vidí jak v obecných otázkách cílů a úkolů výchovy, tak v obsahu vzdělání, mravní náboženské a tělesné výchovy. Didaktice přisuzuje také péči o problematiku vyučovacích zásad a metod a otázky související s teorií školy a organizací školské soustavy. Zjednodušeně bychom mohli tvrdit, že se jednalo o nauku o výchově. Postupem času se však didaktika vykrystalizovala ve speciální část (pedagogiky) a systematicky se soustředila na otázky teorie vyučování (1. polovina 19. století – J. J. Pestalozzi, 1790–1860; J. F. Herbart, 1776–1841). Již na počátku 17. století se setkáváme s rozlišováním **didactica generalis** (obecná didaktika) a **didactica specialis** (speciální didaktika) a to u německého pedagoga Ch. Helwiga (T. Janík, in J. Průcha a kol., 2009, s. 652).

U nás ji v 19. století G. A. Lindner (1820–1887) vymezil jako vědu vyučovatelskou a umění vyučovací. Na konci 19. století lze pozorovat postupné konstituování didaktiky jako vědní disciplíny existující v rámci pedagogiky.

Didaktika je pedagogická vědní disciplína zabývající se vyučováním a učením. J. Průcha (2009) vyčleňuje **obecnou didaktiku** a **speciální didaktiky**. Ty dále dělí na předmětové didaktiky, oborové didaktiky a didaktiky druhů a stupňů škol. Vymezení pojmu **oborová didaktika** není zatím zcela ustálené (srov. T. Janík, in J. Průcha a kol., 2009, s. 656), avšak vzniklé sousloví zahrnující obor a didaktiku naznačuje potřebný průnik, který by měl respektovat žákovu učení a kvalitní vyučování daného oboru. Z hlediska vyučování a učení tedy napomáhají při rozvoji znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a dalších žákovských dispozic na určitém stupni a typu školy. Nezbytnou součástí celého procesu je také využití poznatků dalších disciplín, např. pedagogiky, obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie a dalších (srov. dále v textu kapitoly).

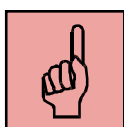


Pojem **předmětová didaktika** je užíván v souvislosti s problémy výuky konkrétních vyučovacích předmětů vázících se na podmínky stanovené kurikulem školního vzdělávání. **Didaktika druhů a stupňů škol** zohledňuje specifické didaktické problémy daného stupně škol a u nás byla intenzivně rozpracovávána od konce 19. století. Na didaktiku školy obecné a národní se soustředili, např. G. A. Lindner, J. Kubálek, V. Příhoda aj. Didaktikou školy střední se zabýval O. Chlup a později ve 20. století pak A. Boháč, V. Rohlíček, I. Švanda, P. Čepek aj. Didaktické problematice škol vysokých se po 2. světové válce věnovali, např. F. Hyhlík, K. Galla, R. Štěpanovič, D. Tollingerová a další. Navíc byla ve 2. polovině 20. století zohledněna potřeba rozvoje vzdělávání a sebevzdělávání dospělé populace a pro teorii vzdělávání a výchovy dospělých se začalo užívat termínu **andragogika** (andragogická didaktika), která se aktuálně velmi intenzivně rozvíjí v souvislosti s nutností celoživotního vzdělávání.

Didaktiku českého jazyka lze tedy na základě výše uvedených informací vnímat jako pedagogickou vědní disciplínu, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém

jazyce. Předmětem didaktiky českého jazyka je „zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání, stanovení jejich obsahu, zjišťování specifických zákonitostí vyučovacího procesu v předmětu český jazyk, hledání optimálních organizačních forem, posuzování vhodnosti metod a pomůcek, hodnocení vlivu učitele na žáky v daném předmětu“ (R. Brabcová a kol., 1990, s. 11).

Didaktika češtiny zkoumá a řeší konkrétní problémy související s výukou českého jazyka a současně využívá dalších vědních oborů, zejména **jazykovědy**. Respektuje jak závěry obecné jazykovědy, tak také **bohemistiky** (nauky o českém jazyce), z na nichž je vybudována struktura obsahových prvků učiva o českém jazyce. Didaktika českého jazyka nezbytně zohledňuje ale i výsledky dalších věd, např. psycholingvistiky, sociolingvistiky, neurolingvistiky, pedagogické psychologie, vývojové psychologie a dalších.



Psycholingvistické poznatky jsou pro didaktiku češtiny přínosné zejména z toho důvodu, že jí poskytují důležité informace o způsobu, jakým se dítě učí řeči, a to od bezděčného osvojování jazyka (z prostředí, v němž žije) až k řízenému jazykovému vyučování, které je uskutečňováno v prostředí školy.

Vztah didaktiky českého jazyka a **sociolingvistiky** napomáhá při zkoumání způsobů a možností rozvoje řečových dovedností dětí. Zohledňuje totiž jejich inteligenci i ekonomickou a kulturní stránku prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (všimá si, z jakého prostředí žáci pocházejí, jakého vzdělání dosáhli jejich rodiče či užívá-li se v jejich okolí převážně nářečí či interdialekt atd.).

Přínos vztahu didaktiky češtiny a **neurolingvistiky** se aktuálně promítá velmi intenzivně a zohledňuje potřeby edukační reality. Neurolingvistika popisuje specifické vývojové poruchy žáků, např. *afázii* – sníženou schopnost vyjádřit jazykem určitý obsah a porozumět slyšenému slovu, *dyslexii* – obtíže při osvojování si dovednosti číst, *dysgrafii* – poruchu psaného projevu či *dysortografii* – poruchu související s praktickou aplikací pravopisných pravidel.

V souvislosti s **psychologií pedagogickou** a **vývojovou** nalézají didaktika českého jazyka odpovědi na otázky připravenosti žáků chápat některé abstraktní pojmy (srov. blíže viz kapitola 1.1.1 a vymezení principu zřetele k věkovým zvláštnostem žáků) nebo na to, zda jsou žáci schopni pamětně si osvojit a následně si i vybavit řadu vyjmenovaných slov aj.

Vztah didaktiky českého jazyka k dalším vědním disciplínám se projevuje jak přímo, tak nepřímo. Zmínit lze filozofii, fyziologii, logiku i matematiku, které se také na současném pojetí výuky češtiny podílejí.

Úkol k zamyšlení 1/1 Z

Pokuste se oživit své vlastní učení se vyjmenovaným slově. Činilo Vám potíže? Jak jste se vyrovnávali s tímto pravopisným učivem?



Korespondenční úkol 1/2 KÚ

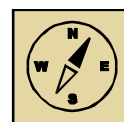
Zamyslete se a zkuste vylíčit, jak jste vnímali první roky povinné školní docházky? Byl předmět Český jazyk a literatura vašim oblíbeným předmětem? Ať už bude vaše odpověď kladná či záporná, pokuste se uvést důvody svého tvrzení.



1.1 Moderní didaktika českého jazyka a její uplatnění ve škole

Průvodce studiem

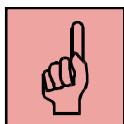
Kapitola si neklade za cíl předložit ucelené poučení o současné didaktice českého jazyka. Pokouší se nastínit vývoj pojetí výuky mateřského jazyka a zaměří se zejména na aktuální pojetí vyučování češtiny, a to i v souvislosti se změnami vyžadujícími respektování platného školského kurikula, tj. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (blíže k němu v kapitole 2.1). Výklad však nestanovuje jediné možné a konečné závěry, snaží se (i prostřednictvím úkolů k textu) vést k uvažování o podobě výuky češtiny a k vytváření názorů na ni.



Vyučující mateřštiny (a nejen oni) by si měli uvědomit, že kvalitní jazykové vzdělání je prvořadé. Tato myšlenka nás nutí k zamyšlení se nad současným pojetím výuky češtiny, které v průběhu 20. století zaznamenalo výrazné změny. Dominuje mu

snaha odstranit ze škol zmechanizované a drilové učení mluvnice i pravopisu vyvolávající u žáků negativní vztah k mateřskému jazyku. Ta je patrná také v Rámcovém vzdělávacím programu (blíže k tomu v kapitolách 2 a 2.1).

Ačkoli je zastaralý způsob výuky pro pedagogy velmi pohodlný (vysvětlíme dále v textu), zajisté jsou schopni vidět jeho strnulost a nevhodnost. Pokud zohledníme charakteristiku a cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (srov. 2. kapitola), výuku mateřštiny musíme pojmut zejména komunikačně, čímž:



- vyvoláme u žáků větší zájem o výuku (bude poutavá, živá, zajímavá, tedy motivující);
- využíváme už nabyté komunikační dovednosti (zkušenosti) žáků k upoutání pozornosti na jazykový kód a k obohacení poznatků využitelných v každodenní praxi,
- vyhýbáme se, a to je doporučováno, zbytečnému ulpívání na okrajových jevech, které si žáci mají možnost vyhledat v Pravidlech českého pravopisu, ve Slovníku spisovné češtiny či v jiných příručkách.

Úplné počátky vyučování českého jazyka zaznamenáváme již ve 13. století, kdy vznikaly městské školy rozdělené do dvou stupňů: elementárního (českého, jehož náplní byla výuka čtení a psaní) a vyššího (latinského).

Novodobé vyučování mateřského jazyka bylo výrazně ovlivněno tereziánskou školskou reformou od roku 1775, která zprostředkovaně uskutečňovala některé pedagogické a didaktické myšlenky **J. A. Komenského**. Jednalo se ovšem o dobu nepříznivou pro český jazyk, neboť byl vytlačen ze všech funkcí, které spisovnému jazyku zpravidla přísluší, a byl používán výhradně jako dorozumívací jazyk nejprostších vrstev národa a také jako jazyk církevní propagandy. Škola byla chápána jako faktor sjednocující, který měl být nápomocen při politických změnách (změně charakteru tehdejší rakouské monarchie), realizovaný prostřednictvím jednotné výchovy a vzdělání, včetně jazykového. Mateřské řeč dětí z neněmeckých území byla ignorována a čeština na 1. stupni školy byla pouze jazykem trpěným. Škola se měla stát nástrojem germanizace. Nepočetná vrstva inteligence

konstituujícího se českého národa však odmítla školskou reformu a její poněmčovací snahy a pokusila se je vytlačit cíli vlastními. **Počáteční cíl** jazykového vzdělávání vymezila skromně (vědoma si nízkého sociálního postavení převažující většiny příslušníků českého národa): naučit všechny české děti česky psát a číst česky psaný nebo tištěný text. Za této situace byly ovšem mluvnické prvky jazykového učiva zcela potlačeny.

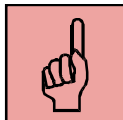
Tento stav výuky, tj. žáci se češtinu neučili na základě mluvnického systému, ale nápodobou jazykového projevu učitele, pokračoval i **na počátku 19. století**. Stále více bylo zdůrazňováno pravopisné psaní, představa jazykové správnosti a „spisovnosti“. Také výuka pravopisu se nejprve opírala o nápodobu, až postupem času se orientovala na ovládnutí pravidel. Prostřednictvím pravidel se ve vyučování objevily také první mluvnické pojmy (věta, hláska, slovo a další) a učitelé byli vedeni k názoru, že nácvičku pravopisu by mělo předcházet teoretické poučení, což nemělo daleko k přirozené opoře o mluvnicí. Úroveň mluvnických znalostí učitelů se ale různila, a proto byly pro tuto potřebu vydávány mluvnické příručky (první úředně schválená školní učebnice češtiny vyšla v roce 1842).

S revolučním rokem **1848** došlo k **posílení češtiny ve škole**. Nejenže se elementární stupeň školy stav v obcích s českým obyvatelstvem školou českou, národní, ale čeština pronikala i do škol hlavních. Navíc byla na deseti gymnáziích zavedena i výuka češtiny a v roce 1849 byla v Praze zřízena první reálka s vyučovacím jazykem českým. Zlepšení se projevilo i v přípravě učitelů (prodloužení z tříměsíčních na půlroční kurzy, postupně až na dvouleté), kteří se neomezovali na pouhou výuku pravopisu, ale začali žákům zprostředkovávat i základy soudobé mluvnické normy. Vznikaly čítanky, v nichž byly zakotveny mluvnické přehledy, aby žáci vyhledávali další jejich doklady v čítankových textech. Také nové slohové příručky obsahovaly základní mluvnické poučení a do obou těchto typů učebnic byla včleňována elementární mluvnická cvičení, která podporovala rychlejší ovládnutí pravopisného učiva ve velmi zredukované podobě.

S rozvojem, který česká věda zaznamenala, došlo i k posílení teorie vyučování. Na počátku tohoto dění stál první český univerzitní profesor pedagogiky **Gustav Adolf**

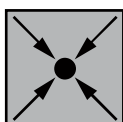


Lindner (viz zmínka o něm v 1. kapitole), který byl znalcem díla J. A. Komenského. Jeho názory na jazykové vyučování zformuloval do konkrétních cílů výuky a rozčlenil je do tří složek:



- praktické – porozumění ústnímu písemnému projevu a osvojení dovednosti tyto projevy tvořit;
- formální – jazykovým vyučováním se směřovalo k rozumové výchově;
- materiální – usiloval o vybudování dovednosti žáka vyjádřit jazykem určitý obsah.

Některé Lindnerovy názory dále rozpracoval **Josef Mrazík** a snažil se je aplikovat i do školské praxe. Ve svém spisku *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (1885) však utlumil formální složku a školská praxe potlačení formálního cíle jazykového vyučování posílila tak, že Mrazíka učinila představitelem tzv. agramatického vyučování (vyučování jazyku bez mluvnice). V totožném duchu byla koncipována práce Karla Hovorky *Metodika* (1889), který zvláště pro nižší ročníky školy obecné vyžadoval vyřazení mluvnice, pokud nesloužila při osvojování pravopisu. Tím výrazně přispěl k vyhocení dvou variat (koncipovat jazykové vyučování s oporou o mluvnici nebo zcela bez ní) a dal za pravdu stoupencům agramatického vyučování.



Ukázka dobového materiálu:



pravidel a učených termínův, dovede-li způsobem zdánlivě učeným o jazyku mudrovati, ale nedovede-li myšlenky své mluvou a písmem správně vyjadřovati? A tak nezbyvalo, než rozboriti dosavadní soustavu vyučovací a vybudovati pro nové moderní vyučování soustavu novou, jež přihlíží ku praktickým potřebám řeči, k duchu jazyka a chápavosti mládeže.

Nová soustava vyučovací obrátila zejména zřetel k systematickému vzdělávání mluvy žáků od prvního vstupu jeho do školy. Vycházejíc od mluvy zákovky, kterou si do školy z domova přináší, rozvíjí ji v duchu lidové kultury, ve které dítě vyrůstalo, a dětské zájmy a radosti činí podkladem účelné školské práce a stává se tak dítěti průvodcem jeho dětským rájem. Dnes již sotva asi uslyšeli bychom v elementární třídě vykládati učitele o takových „sporných“ pravdách, že na př. stůl má čtyři nohy, a jak se který kousek jeho jmenuje; za to však spíše našli bychom žáčky v rušné práci, že modelují školní stolek nebo některý jiný.

Není třeba široce o tom promlouvat, kterak starý směr, vedoucí děti k tomu, aby pasivně vnímaly počátky nauk tak nazývaným věcným učením, přetvořen byl ve školu aktivní dětské práce. Jak krásný úkol připadá tu učitelům psychologicky vzdělaným, aby se zřetelem k jednotlivým individualitám dětským život žáků byl náležitě rozvíjen.

Na dalších stupních, kdy nová škola soustavným vyučováním vzdělává jazyk žáků mluvnici praktickou a teoretickou, nebuduje již svých výkladů na logických systémech, přejatých z mluvnic středoškolských, nýbrž přirozeným způsobem vymyjuje z řeči i písemných projevů nejprve poklesky nejhrubší a přechází ke tvarům jemnějším.

V důsledku toho vystěhovalo se také se středních stupňů školy národní i dřívější „skloňování“. Žáci probíhali v něm všemi pády několika desítek „vzorů“,

ale při praktickém užití dopouštěli se zpravidla chyb, dokud neosvojili si příslušných poznatkův, o něž šlo, cestami jinými, přirozenými.

A co říci o vyučování slohového? Zeptejme se jen některého staršího učitele, jak se vyučovalo slohu. Přestávalo se namnoze na předvádění šablon „jednací písemnosti“ a takových cvičení, jež do oboru vyučování slohového ani nenáležela. Nevzdělávali se žáci slohově, když odpovídali na otázky nebo prováděli různé záměny rodu, čísla atd.

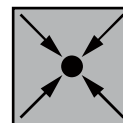
Učitelstvo nové školy ukázalo, že úkol a význam slohového vyučování jest jiný, než měla vytyčená cvičení, náležející vlastně do oboru vyučování gramatického.

Nové směry zásluhou učitelstva docenily konečně význam známého výroku „Sloh je člověk“. Stará škola také heslo ono zdůrazňovala, ale prakticky je neuskutečňovala.

Nové směry ukázaly rozlehlost půdy u vyučování slohového a dokumentovaly, že vyučování slohové je výtěžkem vzdělávané osobnosti ve všech předmětech.

Názory, jimiž vedena byla prvouka a vyučování slohové na nové cesty, nezůstaly bez vlivu na cíle a metody vyučování reálií na středních stupních škol národních.

Vlivem názorů, jež tvoří i podstatu vzdělávacích úkolů vyučování slohového, ozvaly se již před novými osnovami důrazné hlasy, aby dosavadní dogmatický způsob vyučování reáliím byl přizpůsoben metodou prvouce se stupňů nižších.



Na počátku existence samostatné Československé republiky začala být kritizována správnost dosavadního jazykového (agramatického) vyučování. Čelní stoupeni, kteří usilovali o navrácení mluvnice v jakékoli podobě do škol, byli pedagog **Otokar Chlup** a lingvista **František Trávníček**. Tvrdili (společně s představiteli školské praxe), že jazykové znalosti žáků neopřené o mluvnickou soustavu nejsou trvalé, a vyžadovali didaktický systém mluvnického učiva. Prvními učebnicemi vyhovujícími těmto požadavkům byly učebnice vydané v letech 1933 až 1936 kolektivem **Bohuslava Havránka** pro 1. stupeň středních škol.



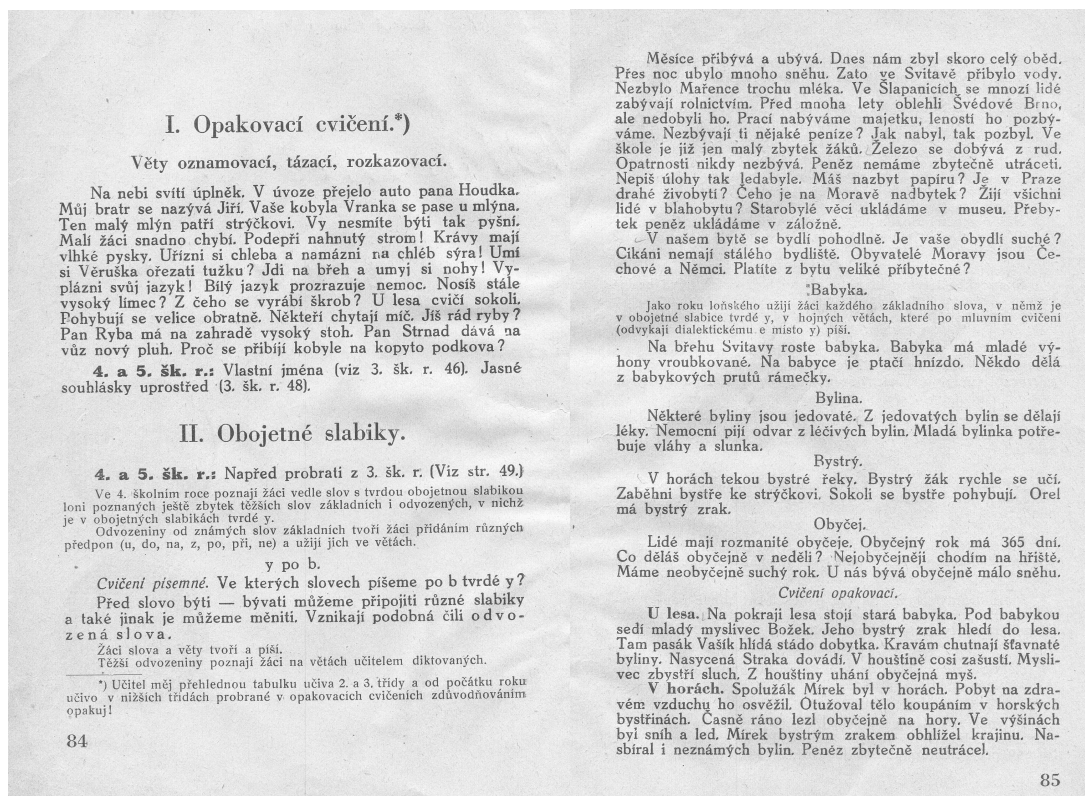
Uvedené myšlenky byly podporovány také členy Pražského lingvistického kroužku, konkrétně také jeho zakladatelem **Vilémem Mathesiem**, jenž ve své stati *O požadavku stability ve spisovném jazyce*, která vyšla ve sborníku *Spisovná čeština a jazyková kultura* (1932) na s. 26 uvádí: „Dnes se situace spisovné češtiny liší od analogických situací starších a vytříbenějších jazyků spisovných pouze v jednom důležitém momentu vnějším. Je to velký význam školy pro její stabilizaci. Úkolem školy není jazyková teorie, nýbrž jazyková praxe, ale taková praxe se musí opírat o určitou kodifikovanou jazykovou normu. (...) Aby škola netápala, je třeba vytvořit kodifikaci dnešního jazykového úzu a udržovat péči o jeho další vývoj.“

Přestože osnovy z roku 1933 přiznaly jazykovému vyučování potřebný mluvnický základ, proti této koncepci vyučování v roce 1934 vystoupil univerzitní profesor **Václav Příhoda**, jenž však nenašel významnější podporu.

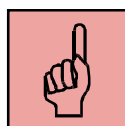


Část pro zájemce

Ukázka za dobové učebnice *Mluvnice a pravopis pro 4. školní rok* autora A. Votavy z roku 1932.



Po 2. světové válce v roce 1948 došlo k redukci mluvnického učiva v osnovách a další omezení obsahu osnov byla provedena v roce 1954. Systém výuky mluvnického učiva byl ale zachován. Za hlavní důvod redukce byly označovány potíže žáků vznikající při osvojování jazykového učiva, které byly údajně zapříčiněny jeho neúměrnou kvantitou. **O. Chlup** ovšem shledával zdroj neuspokojivých výsledků v tom, že se jazykové vyučování enormně soustřeďovalo na vytváření jazykových pojmů. Navrhoval, aby se výuka mluvnic na 1. stupni opírala intenzivněji o psychologii, tj. aby žáci nejprve měli možnost jazykové jevy pozorovat, pak rozlišovat a tím také poznávat. Zastával názor, že teprve až o nich získají

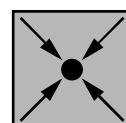


potřebnou představu, může dojít k systematizace poznatků doprovázené jazykovou teorií s vyústěním v příslušné poučky.

B. Havránek společně s dalšími lingvisty (Františkem Trávníčkem, Jaromírem Běličem, Aloisem Jedličkou, Jaroslavem Jelínkem, Karlem Svobodou a dalšími) tvrdil, že předmětem výuky mateřského jazyka musí být od samého počátku poznání jeho systému. Na stránkách odborných časopisů se rozvinula diskuse, v níž lingvisté prosazovali nutnost uvědomělého zvládnutí jazyka, čemuž měla sloužit znalost jazykového systému.



V roce 1965 byla vydána nově koncipovaná *Metodika vyučování českému jazyku ve 2.–5. ročníku ZŠ*, která zahrnovala změnu koncepce jazykového vyučování, neboť zdůraznila cíl naučit žáky vyjadřovat se prostě a jasně spisovným jazykem ústně i písemně. Autorský kolektiv vedený **Zdeňkou Ploškovou** kladl zvýšený důraz na osvojení jazykových a pravopisných dovedností a v počátku výuky jazykovému systému se jako stěžejní uplatňovala zásadně *induktivní metody* vyvození jazykových jevů, tzn. od textu a konkrétních příkladů k vyvození poučky (a jejímu zpětnému uplatnění v praxi).



Řešené otázky a úkoly 1/3 Ř K jakému pojetí výuky češtiny se kloní autor ukázky?

ÚVOD.

K moderní učbě jazykové na škole obecné třeba, aby učitel měl vždy po ruce dostatek zpracovaného materiálu. Vždyť je známo, že jen častou a neúnavnou ústní i písemní reprodukcí čteného neb vyprávěného nabude žák takové zručnosti v projevu myšlenek, že dovede jak děj správně osnovati tak i samostatné celky z něho skládati.

Materiál k učbě slohové i mluvnické*) mimo jiné vlastností má býti nejčastěji brán z onoho prostředí, v němž žák vyrůstá. Myšlenky mají býti v každém tematě tak spořádány, aby jedna z druhé logicky vyplývala a — což zvláště je důležité — mluva musí býti věku žákovu přiměřenou. Dbáno-li těchto požadavků a ovládne-li žák myšlenkově dané téma, dovede si již jistě najíti cestičku, aby je ústně i písemně bez jakýchkoli dispozic volně reprodukoval. A od volné reprodukce k samostatné tvorbě jest již jen krok nepatrný.

Ve svém okolí najde učitel vždy dosti látky vhodné k učbě slohové i mluvnické. Hojnost temat podává učitel k učbě jazykové každodenní život dítěte.**)

Na venkově příroda a s ní tak úzce spjatý život rolníkův jsou nevyčerpatelným zdrojem nejrozmanitějších námětů. Ba možno směle říci, že právě příroda veškeré učbě slohové na našich školách venkovských vtiskuje svůj zvláštní ráz. Z ní jest učitelé čerpati nejvíce námětův a teprve až ona uloží se k zimmému spánku a práce hospodářské ustanou, stává se duše našeho venkovského dítěte vřímavější

*) Sloh a mluvnici jsem vždy nerozlučně spojoval, probíraje učivo mluvnické vždy na podkladě vyprávěnek, abych vyhnul se suchoparu mluvnickému.

**) Themata podobná mohou býti hodně pestrá na př.: Proč jsme všichni plakali, když naši prodali Stračenu, co jsme dělali doma včera večer a pod. Některá z takových temat mohou se však stát žáků i učitelův dosti trapnými, poněvadž se jimi odhaluje často intimní život rodinný.

i k dojmům z prostředí vzdálenějšího. Právě nyní v těch útulných chvílích prozářených teplem hřejícího krbu uchyluje se učitel častěji než jindy k poesii pohádek, bájí a pověstí, k tematům z vyučování reálného, zvláště z dějin a podobným.

Na venkovských níže organizovaných školách s odděleními působí zvláště mladšímu učitelův dosti nesnázi výběr látky, již nutno probírat v různých odděleních a skupinách téže hodiny vyučovací.

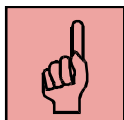
Ze své delší praxe na školách venkovských vbral jsem tuto kytíčku žákových slohových prací vhodné upravených. Dětky na thematech tu uvedených pracovaly rády a hodina mluvnice i slohu bývala mně i jim hodinou milé zábavy.

Vydávaje knížku tuto mám jen jedno přání: kež themata v ní obsažená přispějí alespoň drobkem k barvitěmu a osvěžujícímu zpestření moderní učby slohové. Tomu zdar!

Ve Valaš. Meziříčí, v listopadu 1920.

A. H.

Současná koncepce, která se postupně utvářela od poloviny 70. let 20. století, odvozuje cíl jazykového vzdělávání od potřeb člena společnosti. Soustřeďuje se na to, aby už vyučování na 1. stupni ZŠ naplněním tohoto cíle umožnilo položit pevné a trvalé základy. Žák má v jazykovém vzdělávání získat základy dovedností vyjadřovat se v mluveném i psaném projevu jasně, výstižně, jazykově správně a vytříbeně spisovným jazykem, aby byl komunikačně úspěšný v různých životních situacích (srov. J. Svobodová, 2003). Takto stanovený cíl je dosahován prostřednictvím jednoty s obsahem učiva a s prostředky, jimiž lze učivo osvojit. Navíc cíl, učivo i prostředky jsou současně propojeny prvky výchovnými a tvoří **soubor didaktických zásad**, jimiž je usměrňován výběr učiva, jeho obsah i uspořádání. Mezi zásadami výuky mateřštiny se objevuje také jeden ze základních principů, a to *požadavek integrity jazykového učiva a vyučování slohu* (srov. kapitola 1.1.1), kterým byl položen základ komunikačně orientované výuky mateřského jazyka. K *principu komunikačně pojaté výuky* se přiklání celá řada didaktiků dneška, mnohé nově pojaté učebnice mají začleněnu už část označovanou jako slohově-komunikační, případně jsou již uspořádány tak, že mluvnické i slohově-komunikační učivo tvoří integrovaný komplex (srov. ukázky dále v textu z učebnic *Čeština s maňáskem Hláskem* a *Čeština s překvapením*, jejichž hlavní autorkou je právě J. Svobodová).



Obsah jazykového vyučování je tvořen didaktickým systémem jazykového učiva, který zásadně ovlivňuje i výběr jazykového materiálu. Žáci jej totiž nejprve v praktické činnosti pozorují, poznávají a získávají mluvnické představy, které jim slouží při utváření si daných jazykových pojmů. Ty jsou dotvářeny na 2. stupni ZŠ. Lze tvrdit, že primárním **cílem jazykového vyučování** základní školy je **rozvoj vyjadřování**, jež je správné po stránce mluvnické, lexikální, pravopisné i ortoepické.

Úkol k textu 1/4 T



Rozumíte pojmům lexikální a ortoepická stránka? Pokuste se je nejprve vlastními slovy vysvětlit a následně proveďte srovnání jejich výkladu odpovídajícím slovníku.

Ve výuce mateřštiny se věnuje výrazná pozornost také učivu o slovní zásobě a veškeré jazykové vyučování by mělo být prostoupeno hlediskem slohovým, které výrazně přispívá k rozvoji kvalitního žákova vyjadřování. Je doporučováno, aby žákům byla nabízena práce s jazykovým materiálem a jejím výsledkem – výsledkem poznávací činnosti – bylo vyvození poučky.



J. Svobodová není pouze autorkou komunikačně pojatých učebnic českého jazyka pro 2. až 5. ročník ZŠ, jak bylo uvedeno výše, zabývá se také prioritami, které by měly pro výuku mateřštiny platit po teoretické stránce, a své představy o komunikačně koncipované výuce představila například v publikaci *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* z r. 2000. Domnívá se, že:

- výuku češtiny je bezpodmínečně nutno vést komunikačně; tomu by měl odpovídat i učebnicový text, tzn. musí být komunikačně zpracován (srov. dále v ukázkách jednotlivých cvičení);
- výuka mateřštiny má nabízet soustavnou (nikoli chaotickou a nahodilou) oporu o komunikační pojetí výuky, neboť systematická práce s komunikačními situacemi přispívá ke vtipné, hravé a poutavé výuce mluvnice, kterou navíc usnadňuje a činí ji přirozenou;
- samoúčelně pojatá výuka mluvnice pouze výuku mluvnice komplikuje a působí nemotivačně.

Autorka dále tvrdí, že čím dřív je výuka mateřštiny hravá, zajímavá a komunikačně uzpůsobená, tím lepší vztah si k ní žáci naleznou. Domnívá se, že ani výuka mluvnice či pravopisu by neměla zabraňovat hravosti a svěžesti výuky. Vše ovšem záleží na učiteli, který by svými odbornými, pedagogickými a didaktickými dovednostmi měl tomuto cíli napomoci.

Korespondenční úkol 1/5 KÚ

Pozorujte, jak následující ukázka z učebnice splňuje výše deklarované požadavky.



f) Podstatná jména

Podstatná jména jsou slova, která nejčastěji označují osoby, zvířata a věci. Podstatná jména patří mezi slova ohebná.



V KUKÁTKU POZPÁTKU

Neuplyne den
bez podstatných jmen.
Názvy osob, zvířat, věcí
užívají malí, velcí.

1. Přečtěte hlasitě celou básničku a pak vyhledejte podstatná jména.

DO ŠKOLY

Cestička do školy.
Co ten ptáček šveholí?

Jeden žák darebák
nosívá na ptáčky prak,
mému bratru chocholoušku
ustřelil tím prakem nožku.
A ptáček teď přeuboze
skáče jen o jedné noze.

Však to nebyl, ptáčku,
žádný z našich žáčků.

Jan Čarek

Určitě se nechováte k užitečným ptáčkům tak oškli-
vě, jak se píše v básničce. Řekněte Hláskovi, jak by-
chom se o ně měli starat.



Podobně jako věci můžeme označovat pod-
statnými jmény také různé děje (**skákání**),
stavy (**spánek**) a vlastnosti (**stárí, veselost**).

2. Roztříd'te podstatná jména z dalšího povídání
do tří skupin podle toho, zda označují osoby, zvířa-
ta nebo věci. Mezi názvy věcí zařad'te všechna
ostatní podstatná jména, která neoznačují osoby ani
zvířata.

*Náš soused chová v kleci kanárka. Líbí se nám ka-
nárkův veselý zpěv. Tatínek tvrdí, že i ptáčátko se
musí ke zpívání vychovat. Chovatelé ptáků by o tom
mohli dlouho vyprávět. Krása ptačích písniček se
utváří také třeba podle toho, jakou potravu ptáček
dostává a jak se raduje ze života.*



3. Ale co teď? Tady prý je v každé skupině jedno slovo, které do ní nepatří. Jenže jak se pozná, které podstatné jméno máme vyřadit? Poradíš nám, Hlásku?

- a) učitel, kadeřnice, zámečník, řidič, prodavač
 b) kopretina, sněženka, fialka, petrklíč, konvalinka
 c) house, štěně, králík, kotě, kůzle



Podstatná jména vyjadřují **trojí rod**:
mužský, ženský a střední.

mužský rod: TEN chlapec, TEN stůl
ženský rod: TA květina
střední rod: TO hřibě

Podstatná jména vyjadřují **dvojí číslo**:
jednotné a množné.

	Jednotné číslo	Množné číslo
Mužský rod	TEN chlapec TEN stůl	TI chlapci TY stoly
Ženský rod	TA květina	TY květiny
Střední rod	TO hřibě	TA hřibata

Slova TEN, TA, TO, TI, TY, TA jsou **ukazovací zájmena**.
 Můžeme jimi ukazovat na podstatná jména.

4. Zařadte následující podstatná jména k jednomu ze tří rodů. Pak převedte slova do množného čísla.

koroptev, skřivan, vajíčko, zobák, kachna, rybník, kukačka, les, sojka, mládě, hnízdo, slavík, sýkorka, krmítko



5. Už víme, že Hlásek rád vaří. I tentokrát všechny příjemně překvapil, protože připravil večeři. Potřeboval k tomu: *rajče, papriku, cibuli, vejce, olej, klobásu, sůl, pepř, koření, rendlík, nůž a vařečku.*



Poznáte, co Hlásek uvařil? Roztřídte všechna podstatná jména do tří skupin podle rodu.

6. Teď to zkuste jako Hlásek. Zatím si místo vaření sestavíme popis pracovního postupu. Myslíte, že to zvládnete?

JAK PŘIPRAVÍME LEČO

- Co potřebujeme?
- Jak při práci postupujeme? (rozpustíme, nakrájíme, podusíme, přidáme, rozklepneme, osolíme, mícháme, okořeníme, ochutnáme ...)
- S jakou přílohou hotový pokrm podáváme?

7. Přečtěte si, co všechno se prý může při vaření také přihodit. Pak vyhledejte všechna podstatná jména a určete jejich číslo a rod.

LEČO

Rajčata se rozhněvala
na zelenou papriku,
boj se vede bez milosti
na syčícím rendlíku.

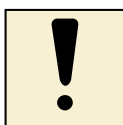
A pepř pálí ze všech ráží,
až se rendlík otrásá,
na kusy je rozsekána
liberecká klobása.

Vejde kráčí odhodlaně
proti dvěma cibulím –
jenom já mám místo zbraně
v ruce lžíci. A už jím.

Miroslav Florian

U některých podstatných jmen z básničky teď určujte číslo a rod. Pomáhejte si ukazovacími zájmeny:

lečo, rajčata, paprika, milost, rendlík, pepř, kusy, klobása, zbraň.



Úkol k textu 1/6 T

Která ze dvou ukázek učebnic češtiny je podle vašeho názoru komunikačně koncipovaná. (Upozorňujeme na to, že obě pracují s totožným učivem.)

Ukázka 1: (Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy. Praha: Scientia, 1997.)

4. Veselou básničku, která se týká jídla, napsal Jiří Žáček. Anebo v ní nejde jenom o jídlo?

V RESTAURACI

Pozor, pozor!
Velký výběr vtipných kaší!
Zvláště pro ty,
kterým v hlavě straší!

Velká příležitost!
Žádná věda!
Každý bezbolestně
zmoudří u oběda.

Jiří Žáček

Řekněte, které hlásky vyslovujeme ve slově *oběd*.
Už jste někdy slyšeli tyto věty? Vysvětlete jejich význam.

*Jedl vtipnou kaši.
To není žádná věda.
Tobě asi straší v hlavě.*

5. Také uvnitř slova někdy vyslovujeme jinou hlásku, než jaké píšeme písmeno. Pro odůvodnění pravopisu opět pomůže jiný tvar téhož slova. Dokážete chybějící písmena správně doplnit?

ŠKOLNÍ DEN

Paní učitelka nás na začátku vyučování upozornila: „Se-te klidně a nevr-te se!“ V matematice jsme počítali slovní příkla- a v prvouce jsme odpovídali na otá-ky z kní-ky. Ve výtvarné výchově jsme malovali obra-ky stromů. Petr namaloval mladou bří-ku a já mohutný du-. Nejvíc se ale stejně těšíme na přestá-ky. Děláte to také tak?

Ukázka 2: (Český jazyka pro 2. ročník základní školy. Praha: SPN, 1997.)

20. DOPLŇUJEME

b – p? hři-, sli-, čá-, ža-ka, sru-, ry-ka, tla-ka,
žla-, tru-ka, hro-;
d – t? zápa-, odpa-ky, souse-, kvě-, bu-ka,
pohle-, hromá-ka;
ď – ě? ze-, chu-, lo-, se-te, pus-te, odpově-,
labu-, probu-te se;
v – f? koropte-, žáro-ka, o-ce, fotogra-, hně-,
slů-ko, zásu-ka, chlě-;
z – s? vů-, prová-ky, mi-ka, obra-, dochá-ka,
řetě-, bří-ka, he-ký;
ž – š? drůbe-, strá-, my-, tu-ka, pu-ka, tě-ký,
zkou-ka, mří-, lů-ko;
h – ch? tvaro-, nocle-, ne-ty, bu-ta, kru-, pra-,
prá-, le-ký, vl-ký

*Rozhodněte, které písmeno je třeba doplnit.
Odůvodněte pravopis.
Některá z doplněných slov užitě ve větách.*



Úkol k textu 1/7 T Které z uvedených zpracování pouček o slovesech se vám jeví přijatelnější a proč (není zohledněno jejich vyvozování).

Poučka 1: (Český jazyk pro 3. ročník. Liberec: Dialog, 2004.)

Slovesa jsou slova, která označují, co osoby, zvířata nebo věci dělají (šlápl, směje se, pokvete).



Poučka 2: (Český jazyk 3. Praha: Alter, 1995.)

Pamatujte si:

Slovesa jsou slova, která vyjadřují děj. Říkají nám, co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje.

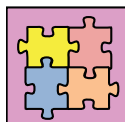
Poučka 3: (Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník základní školy. Praha: Scientia, 1997.)



Slovesa jsou slova, která označují, co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje.

HLÁSKOVA ŘÍKANKA

Slovesa jsou pracovitá,
až se dětem dech tají.
Vždyť tu nejsou na výletě,
označují v každé větě,
co osoby a zvířata,
ba i věci dělají.



Řešení úkolu k textu 1/3 Ř Jedná se o gramaticky pojaté vyučování. Uvádíme titulní list publikace a ukázkou jedné z vyprávěnek.

Učitele Aloise Halašky:

300 vyprávěnek v hodinách mluvnice a slohu

určených
žactvu středního a vyššího stupně
našich škol obecných

1920

Vytiskla „Osvěta“ ve Valašském Meziříčí.
Nákladem vlastním.

*) MOJE CESTOVÁNÍ DRAHOU DO MĚSTA.

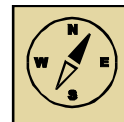
Kdo z nás netěšil by se na vycházku nebo na výlet? Co tu bývá štěbotu, žertův a rozmanitých zkušeností! Také já velmi jsem se zaradoval, když jsem uslyšel, že pojedou s matkou drahou do města. Matka jela tam k zubnímu lékaři. — Časně ráno vyšli jsme k nádraží, které je od nás přes hodinu cesty vzdáleno. U pokladny tísnilo se již mnoho lidí. Všichni chtěli jeti drahou a brali si jízdní lístky. Také my jsme se k nim připojili. Koupené lístky jsme pečlivě uschovali a ubírali jsme se k vlaku. Stál již na železných hladkých kolejkách. V předu funěla lokomotiva, za ní stály vozy nákladní a pak osobní. Sotva jsme si ve voze sedli, vlak se hnul. S počátku jel zvolna, ale potom uháněl s námi jako vítr. Mně se zdálo, jakoby venku všecko tančilo. Tak zvláště telegrafní tyče a stromy podél trati stále ubíhaly do zadu. Na každé stanici vlak zastavil. Jedni cestující vystupovali, jiní vstupovali. Na pořádek dohlížel přednosta stanice a také jini úředníci. Brzy přišel do našeho vozu průvodčí vlaku neboli konduktor. Prohlížel jízdní lístky. Podél trati mihly se občas malé domky. V nich bydlí hlídači dráhy. Bez jejich dovolení nesmí nikdo po trati chodit. Mohlo by se přihodit neštěstí. — Konečně spatřili jsme z vlaku věže i domy města. Vlak stanul ve stanici. Pohodlně a lacino dostali jsme se k cíli.

37

1.1.1 Didaktické principy

Průvodce studiem

Jak bylo naznačeno v předešlé kapitole, principy vyučování tvoří základ stanoveného cíle a úkolů vyučování mateřštiny. Podléhají jim i obsah a metody, z nichž vychází i koncepce učebnic a dalších učebních pomůcek. **Didaktické principy** zohledňují několik aspektů, primárně tedy cíle výchovy, úkoly jazyka v životě společnosti a jednotlivce, cíle školského prostředí, poznání schopností žáka, poznání systému jazyka a poznání zákonitostí jeho osvojování. Jednotlivé principy se navzájem podmiňují a zčásti i překrývají. Pro potřebu tohoto studijního textu budeme pracovat se stále aktuálními didaktickými zásadami (principy) vymezenými J. Jelínkem (1979, s. 69). Vzhledem ke skutečnosti, že jak disciplína, tak opora je připravena pro studenty neučitelských studijních oborů, jsou veškeré prezentované zásady značně zjednodušeny (pro studenty učitelských oborů je rozsah tohoto zpracování nedostačující).



- **Princip spojení školy se životem**

Každý jedinec se prostřednictvím jazyka dorozumívá se svým okolím. Díky znalosti jazyka může také získávat nové informace, vědomosti a aktivně participovat na dění ve společnosti. Jazyk je nezbytným nástrojem, který může sloužit k ovlivňování myšlení a činnosti ostatních lidí. Úkolem školy je připravit příští občany tak, aby se byli schopni začlenit do jejího chodu, tj. vstoupit jim dobrou znalost mateřského jazyka, která staví na **jazykové správnosti** a **jazykové vytříbenosti**. **Jazyková správnost** spočívá v ovládnutí spisovné normy a kodifikace. Z hlediska jazykových parametrů jsou zohledněny složky slovníkové a mluvnické, u mluveného projevu navíc složka výslovnostní a u psaného projevu pravopisná. Zvládnutí pravopisné kodifikace však v současném pojetí výuky mateřštiny nemá být přeceňováno, avšak ani podceňováno. Platí, že na 1. stupni ZŠ by měly být položeny stabilní základy osvojení pravopisu. Vytříbený **jazykový projev** spočívá právě ve výuce komunikačně-slohové složky, tedy ve dříve zmiňovaném komunikačním pojetí výuky mateřského jazyka.



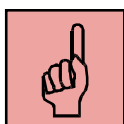
- **Princip zřetele k věkovým zvláštnostem žáků**

Koncepce jazykového vyučování i jeho cíle se nezbytně musí řídit biologicko-psychologickými zákonitostmi vývoje žáků. Primárně jde o jejich vývoj řeči a myšlení. Tvrdí se, že šestileté dítě má k dispozici větší repertoár různých slov a slovních obrátů k vyjádření myšlenek a citů než myšlenek a citů samých. Role rodinného prostředí i vliv mateřských škol je v tomto ohledu velmi důležitá. Také zákonitosti vývoje myšlení dětí je nutno zohlednit při stanovování koncepce vyučování českému jazyku (jeho cíle, obsah, systematizaci i volbu výchovně-vzdělávacích prostředků). Ačkoli výzkumné výsledky vývoje myšlení nejsou zcela shodné, lze stanovit jeho základní znaky, které jsou formovány jak vrozenými vlohami, tak vnějšími podmínkami, tj. výchovou. Je zřejmé, že vývoj probíhá od konkretizace k abstrakci a v rozumovém vývoji se vymezují etapy, stadia, jež se od sebe kvalitativně odlišují. V jazykovém vyučování jsou proto rozlišována tři stadia, která jim odpovídají:

- první etapa: 7 až 11 let; převažuje konkrétní myšlení;
- druhá etapa: 11 až 15 let; převažuje formální myšlení;
- třetí etapa: nad 15 let; rozvíjí se logické myšlení.

- **Princip všestranné výchovnosti**

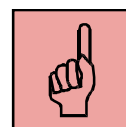
Úkolem školy je nejen vzdělávat (zajišťovat osvojení základů vybraných vědních oborů), ale i vychovávat. Skrze osvojování poznatků se formují i postoje žáků, jejich volní i citová stránka, což vyplývá z požadavků společnosti na kvalitu osobnosti každého žáka, občana. Na základě těchto požadavků jsou utvářeny i nároky na výchovnou práci školy, a to ve všech složkách výchovy – rozumové, etické, vlastenecké, estetické, tělesné a pracovní. Tato výchova je realizována v celé soustavě učebních oborů (předmětů). Výuka mateřštiny se intenzivněji podílí na výchově **rozumové, etické a estetické. Rozumová výchova** je nedílnou součástí jazykového vyučování. V jeho rámci je významně rozvíjeno abstraktní i racionální myšlení, jsou pěstovány intelektové schopnosti žáků, neboť ti jsou vedeni k užívání vhodných myšlenkových postupů a logických operací. Např. gramatická abstrakce je



velmi náročná a jiným předmětem nenahraditelná. Navíc je jazykové vyučování cenné i v tom, že se pozornost žáka obrací k jazykovému vyjádření, nikoli jen k obsahu. Z hlediska **estetické výchovy** je vyučování mateřštiny přínosné v tom, že žáci získávají možnost uvědomit si úlohu jazyka v životě národa. Vyučující se v nich snaží vytvářet pocit odpovědnosti při užívání jazykových prostředků a vědomí, že je nutné dbát na kultivované a spisovné vyjadřování. V souvislosti s **výchovou estetickou** lze na vyučování mateřského jazyka nahlížet jako na prostředek seznámení žáků s estetickou funkcí textů. Ta spočívá ve výraznosti, výstižnosti či účinnosti užitých jazykových prostředků daných textů. Žáci se tak učí chápat hodnotu jazykového projevu a uměleckou tvorbu z tohoto úhlu pohledu i vnímat.

- **Princip integrity jazykového vyučování**

Princip představuje jednotu vyučování jazyka (gramatiky a slovní zásoby) i slohu. Základní funkcí jazyka je komunikativní funkce a z toho důvodu je nutno klást ji i ve výuce na první místo. Znamená to, že žáci se učí aktivně ovládat spisovný jazyk v jeho mluvené i psané podobě, a to z hlediska jazykové správnosti (po stránce gramatické, lexikální, ortoepické i pravopisné) a také z hlediska užití jazykových prostředků. Při jejich volbě je nezbytné zohlednit cíl a zaměření jazykových projevů. Péče o rozvoj vyjadřovacích schopností žáků nemůže být pouze záležitostí izolovaných hodin slohového výcviku, neboť žáci musí poznávat stylistickou platnost různých jazykových prostředků – s nimi jsou seznamováni při výuce mluvnice – a praktickými cvičeními se je učít využívat. Dále k tomu také v kapitole 1.1.2.



- **Princip uvědomělosti a lingvistického přístupu**

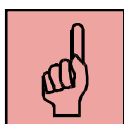
Princip uvědomělosti je nutnou součástí výuky mateřštiny. Žák musí učivo správně pochopit, aby byl schopen probírané jevy využívat k praktické činnosti. Nelze například argumentovat tím, že v příčestí *Sněhuláci roztáli* napíšeme měkké *i*, protože je to výjimka.

Úkol k textu 1/8 T

*Uměli byste uvést správně důvod psaní tohoto *i*?*



J. Jelínek (1979, s. 84) k tomu uvádí: „ V uplatňování principu uvědomělosti je klíč k osvojení převážné většiny pravopisných jevů, neboť dovednosti správně pravopisně psát je třeba vytvářet **automatizací** na základě uvědomělého poznání podstaty pravopisného jevu, nikoli na základě mechanického drilu. Není však porušením principu uvědomělosti, jestliže některé jevy, jako pravopis slov typu zpěv, nebo pravopis vyjmenovaných slov opíráme o mechanický nácvik.“



Od počátku vzdělávání je potřebné vést žáky k rozlišování skutečnosti jazykové a skutečnosti objektivní – je uplatňován lingvistický přístup. Např. kategorie rodu podstatných jmen geneticky souvisí s existencí mužských a ženských jedinců v objektivní skutečnosti. Tyto rody však vyjadřují také substantiva pojmenovávající věci i abstraktní pojmy, u nichž přirozený rod neexistuje. Platí, že rod je vlastností slova, ne označované substance (op. cit.) Kategorie rodu (a životnosti) je tedy kategorií mluvnickou (gramatickou), která se projevuje odlišnostmi v koncovkách. Takto je jí nutné i žákům přiblížit, jinak nebudou schopni pochopit důvod, proč je *sněhulák* podstatné jméno rodu mužského životného, *dobytěk* neživotného a *děti* rodu ženského (více k tomu J. Svobodová, 2003, s. 30–32).

- **Princip přiměřené náročnosti**

J. Jelínek (1979, s. 86) popisuje princip následujícími slovy: „*Stanovení cíle, obsahu jazykového vyučování i volba metod jsou determinovány věkovými zvláštnostmi žáků, stupněm jejich rozvoje psychického i tělesného. Porušení této shody se projevuje tím, že si žáci učivo dobře neosvojují, že se ve vyučování nedosahuje stanovených cílů. Učivo, které je výrazem této shody, je přiměřené. Základní postavení tu má stanovení přiměřených cílů. Konkretizovány jsou v přiměřeném obsahu a přiměřených metodách.*“ Přiměřenost obsahu jazykového vyučování je **kvantitativní** a **kvalitativní**, přičemž kvantitativní stránka se týká obsahu jako celku – jeho nepřiměřenost je zapříčiněna velkým množstvím učiva. Přiměřenost kvalitativní je porušena v případě, že učivo klade příliš velké nároky na intelekt žáků. Oba problémy se řeší vhodnou eliminací učiva či jeho přesunutím do vyššího ročníku.

- **Princip strukturního uspořádání učiva**

Jak bylo naznačeno již dříve, jazyk je systém (nikoli pouze soubor prvků). Jednotlivé jazykové prvky jsou spjaty vzájemnými vztahy, a proto ani ve vyučování nelze stavět na poznávání izolovaných jazykových prvků. Cílem poznání jsou tudíž základní jazykové jevy a vztahy mezi nimi – a současně jejich pochopení v systému. Strukturní přístup umožňuje, aby byli žáci nejprve seznamováni s obecnějšími vztahy, které jsou schopni intelektově zvládnout. Na obecnější cíl je následně navázáno dalšími cíli s ohledem na jejich vzájemné vztahy a souvislosti s cílem obecnějším. Tento postup se jeví jako optimální.



- **Princip názornosti**

J. Svobodová (2003, s. 36) vidí podstatu principu názornosti v tom, že „*empirie (živé nazírání) je spojena s aktivní myšlenkovou činností, kterou žáci odhalují vlastnosti (znaky) pozorovaných věcí a jevů tím, že je pozorují, vnímají jejich znaky odlišné od ostatních, všímají si shody, rozdílů – souvislostí s jinými věcmi a jevy a že výsledky této empirické činnosti spojují s poznatky známými. Lze souhlasit s pojetím, že princip názornosti je výrazem jednoty smyslového a logického, jedinečného a obecného, konkrétního a abstraktního*“.

Vnější a materiální (pozorovatelný) rysem jazyka je jeho mluvená a psaná podoba. Empirie (živé nazírání) se sice může opírat o vjemy sluchové a zrakové, ale některé jevy takto pozorovat nelze. V tomto případě je potřebné užít názoru zprostředkovaného – **značek, grafů, symbolů** či **názorných učebních pomůcek**. Např. značky mohou usnadnit přechod k abstraktnímu myšlení v případě, že jimi naznačujeme vztahy v určitých systémech. Ve školní praxi se proto označují značkou V (společně s číslicí značící pořadí věty v souvětí – **V1, V2, ale V3**) věty a jejich vzájemné vztahy/postavení v souvětí.

Úkol k textu 1/9 T

Zvládli byste vytvořit alespoň tři souvětí, která odpovídají výše uvedenému vzorci? Vzpomenete si na jiná symboly či značky, které jste užívali na základní škole v předmětu Český jazyk a literatura?



- **Princip aktivnosti**



Princip aktivnosti se v jazykovém vyučování uplatňuje zejména tak, že žák není výhradně považován za objekt vzdělávání (není učen) a že je cíleně zapojen do procesu poznávání jazyka a aktivně se učí (je i subjektem vzdělání). Platí tedy, že žádná vědomost ani žádný pojem není u žáka vytvářen bez jeho aktivní účasti.

Nezbytnou součástí realizace principu aktivnosti v jazykovém vyučování je také změna metod vyučování, jejich střídání a obohacení o různé druhy samostatné práce či o problémové zadávání úkolů, čímž je vyvoláván zájem žáků o vyučování a posilována jejich motivace k učení.

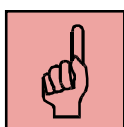
1.1.2 Princip komplexnosti a jeho role v přístupu k výuce mateřštiny



Průvodce studiem

Princip komplexnosti není možné zcela ztotožňovat s principem integrity jazykového vyučování, jak ho prezentuje J. Jelínek (1979, s. 81–82), neboť ten je „výrazem jednoty vyučování jazyku (gramatické a lexikální) a slohu. (...) Proto péče o rozvoj vyjadřování nemůže být jen záležitostí samostatných hodin slohového výcviku, nýbrž i hodiny jazyka (mluvnice ve školském slova smyslu). V mluvnických hodinách má žák poznávat i stylistickou platnost jazykových prostředků lexikálních, gramatických a zvukových a praktickými cvičeními se má učit jich využívat.“ Princip integrity jazykového vyučování tedy evidentně nezahrnuje složku literární. Termín princip komplexnosti zavádí J. Svobodová, ačkoli jeho obecnou podstatu vystihli odborníci již mnohem dříve.

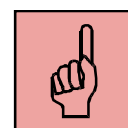
Princip komplexnosti je didaktiky pokládán za jeden ze stěžejních didaktických principů výuky mateřského jazyka. Kritérium komplexnosti lze chápat jako **skloubení složek předmětu** Český jazyk a literatura v pojetí aktuálně platného školského kurikula, tj. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), které vymezuje složky – jazyková výchova, literární výchova a komunikační a slohová výchova. Anebo jej můžeme vnímat shodně s vymezením J. Svobodové (2000, s. 102). Ta ho vyzdvihuje jako kritérium zásadní a určující pro výuku



mateřského jazyka na základních školách a komplexnost v přístupu při výuce mateřštiny shledává:

- v **jazykové výuce**, která zajišťuje poznání jazykového kódu, a **jazykové výchově**, jež si klade za úkol využít jazykových znalostí při komunikaci mluvené a psané;
- v **integraci** jednotlivých **složek předmětu** do jedné vyučovací jednotky, přičemž integrovány jsou složky gramaticko-pravopisná, literární a slohově-komunikační, což v podstatě odpovídá pozdějšímu dělení složek v rámci RVP ZV.

J. Svobodová integraci jednotlivých složek předmětu v jedné vyučovací jednotce pokládá za žádoucí a zdůvodňuje to vhodnou využitelností různých literárních ukázek při výuce mluvnice a pravopisu. Navíc se domnívá, že je jimi podpořena pozornost žáků díky přitažlivosti obsahu i formy. Autorka tvrdí, že *„je třeba zabránit výskytu textů „klasicky nezáživných“ až starobylých, nudných a nepodnětných, místo nich je třeba uplatňovat současné, hravé, úsměvné, veselé, podnětné ukázky, přinášející nebo předznamenávající například námět k řešení, hádanku, problém provokující k rozuzlení, úkol k rozpracování, rozvinutí nebo dokončení“* (op. cit., s. 104).



Výchozí texty – literární ukázky zajistí přirozenost propojení literární výchovy s jazykovou. Komunikační a slohová výchova pak funguje jako **integrující prvek**, který umožní plynulou návaznost. Komunikací k probíranému učivu vyučovací jednotky může učitel českého jazyka začít, komunikace prostupuje celou výukou a také ji uzavírá. **Jazyková výchova**, jejíž náplní je seznamování žáků s vlastní mateřštinou, má především *„povýšit schopnost dětí domlouvat se o novou kvalitu – domlouvat se spisovným jazykovým kódem mateřštiny, který nemá význam ve své abstraktnosti coby konstrukt, ale který získá smysl až použitím, aplikací pravidel a paradigmat v řeči, v textu, v komunikátu“* (op. cit., s. 106).

Na vhodnost integrace tohoto typu upozorňuje též O. Uličný (1995, s. 270), který tvrdí, že *„učit čemukoli předpokládá vždy vědět co, jak a proč učit“*, přičemž „co“ vysvětluje jako potřebu učít žáky systému mateřského jazyka. Jazykový kód by neměl být odtrhován od komunikace, neměl by být ani nijak povyšován



a komunikace ve výuce musí probíhat pomocí tohoto kódu. „Jak“ vnímá O. Uličný jako způsob pojetí výuky a prosazuje moderní, svěží, živé, vtipné, hravé, zajímavé, poutavé a komunikační vyučování mateřštiny, které by žáky zaujalo a vyvolávalo v nich kladné pocity, zájem a zvědavost. „Proč“ zdůrazňuje zejména všestranné praktické použití v každodenní praxi, tedy učení pro život a komunikaci v něm, což je také jeden z bodů stanovených v rámci cílového zaměření vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. Žádá se, aby byl žák veden k „rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství“ (online). Tento požadavek mohou vyučující českého jazyka naplnit, budou-li správně vnímat Uličného otázky „jak“ a „proč“ a nezůstanou-li odtrženi od stále proměnlivé komunikační praxe, která napomáhá jedincům lépe se začlenit do společnosti.



Úkol k zamyšlení 1/10 Z

Jsou v následujícím cvičení z učebnice obsaženy všechny tři složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, jak je vymezuje RVP ZV? (čerpáno z: SVOBODOVÁ, J. – KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Scientia, 1997, s. 151.)

5. Tímto pracovním postupem bychom se jistě řídit nemohli. Ale aspoň se zasmějeme. Nejdřív musíme všude doplnit písmeno ě, které se někam zatoulalo.

JAK SE D-LÁ D-LO

Vezmi dlouhou rovnou díru,
obal kolem ní m-ď,
cín a olovo.

Je to prosté.
Hotovo.

A teď začne velká mela.

Noste šlehačkové dorty,
budeme je střílet z d-la!

Všemi t-mi dorty sm-le
zaženeme nepřítele.

Daniel Hevier - Jiří Žáček

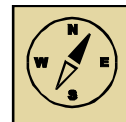


Co se stane, když se z nadpisu nad mlékárnou ztratí první písmeno? Zahřejte si na to s Hláskem, který třeba může dělat překvapeného prodavače.

1.1.3 Vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy ve výuce češtiny

Průvodce studiem

*V předešlé kapitole bylo naznačeno, že RVP ZV rozčleňuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura do tří složek, jimiž jsou jazyková výchova, slohová a komunikační výchova a literární výchova. Pro jejich prolínání jsme zavedli termín **princip komplexnosti**. Přestože tento aktuálně platný kurikulární dokument předepisuje potřebu zachovat komplexní charakter vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, není tomuto požadavku věnována dostatečná pozornost. Z toho důvodu zařazená podkapitola blíže specifikuje odlišnosti mezi tzv. vnitřní a vnější integrací, tj. **vnitropředmětovými a mezipředmětovými vztahy**.*



Integrace jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura znamená, že pedagog se v průběhu jedné vyučovací jednotky snaží propojit tři složky předmětu, tj. gramaticko-pravopisnou, slohově-komunikační a literární (dělení podle RVP ZV, tj. jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova). Takto vedená výuka žáky lépe zaujme a vyučování mateřštiny se může těšit větší oblibě. Přínos je nejen motivační, ale i praktický. (Toto tvrzení jste si mohli již ověřit v ukázkách z učebnic prezentovaných v rámci korespondenčního úkolu 1/5 KÚ.) Vzájemné prolínání složek předmětu je označováno také termínem **vnitropředmětové vztahy** (či princip komplexnosti).



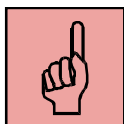
Úkol k textu 1/11 T

Praktickou ukázkou uplatnění principu komplexnosti jste měli možnost pozorovat u úkolu 1/5 KÚ. Vraťte se k němu a pokuste se rozlišit jednotlivé složky předmětu Český jazyk a literatury.



Abychom podpořili naše tvrzení uvedené výše a naznačili další důležitý aspekt výuky mateřštiny, prezentujeme názor slovenské didaktičky J. Kupcové z publikace **Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo** (2003, s. 13): „Efektívne uplatnenie komunikačného princípu vyučovania podporuje aj integrácia jazykovej a slohovej zložky. Podstatu integrácie vidíme v zlúčení a prepojení jednotlivých zložiek

predmetu slovenský jazyk so širším interdisciplinárnym zapojením vedomostí, zručností a návykov žiakov, získaných v ostatných predmetoch i v praktickom živote. Podpora integrácie a jej dôsledné, nie náhodné presadzovanie vo vyučovacom procese vedie aj k efektívnemu uplatneniu komunikačného princípu.“



Plynule tedy přecházíme ke **komunikačnímu principu**, který v kapitole 1.1.1 zmíněn nebyl a který jedním z nejdůležitějších principů aktuálně vyžadovaných při výuce mateřského jazyka. Lze tvrdit, že komunikační princip (komunikace či v širším pojetí komunikační a slohová výchova) je z hlediska oborové didaktiky pokládán za **pojítko** mezi jazykovou, tj. mluvnickou a pravopisnou, slohovou a literární výchovou. Přínos komunikační výchovy je nesporný pro další život žáků, pomůže jim, aby začlenění do lidské společnosti bylo méně problematické. Zjednodušeně by se dalo tvrdit, že **komunikační přístup** můžeme považovat za **prostředek** (nástroj) umožňující **uplatnění komplexního principu** ve výuce češtiny.



Úkol k textu 1/12 T

Vraťte se zpět k úkolu 1/10 Z a pokuste se říci, zda je u zařazené ukázky z učebnice využito i komunikačního principu k výuce mateřštiny.

Úkol k zamyšlení 1/13 Z



Zamyslete se nad tím, zda následující cvičení lze v rámci výuky českého jazyka využít také komunikačně. Zvažte zároveň, jak komunikačnímu pojetí může napomáhat zařazená fotografie.

2 Doplňte do souvětí vhodné spojovací výrazy:

_____ jste se narodili, byli jste docela maličci. Dohodli jsme se, _____ zůstaneme doma. Pak jemně poplácal Broka _____ počkal, _____ mu seskočil z klína. Ne-nastoupil do autobusu, _____ vešel do metra. První pes, _____ jsem v životě dostal, byl jezevčík Ben. Andulka ulétla z klece až na lavičku, _____ zůstala sedět. Zavřel oči _____ pomalu usínal. Cítila jsem, _____ se mi rozbušilo srdce. Srneček roztáhl doširoka nožky, _____ udržel rovnováhu. Rád poslouchal, _____ šeptá vítr. Půjdem si koupit zmrzlinu _____ si koupíme citrónovou limonádu. Viděl jen to, _____ chtěl vidět. Roman seděl na střídačce, _____ ho bolela naražená ruka.



Dosud byla pozornost věnována výhradně složkám předmětu Český jazyk a literatura. Z didaktického hlediska jejich integraci pokládáme za nezbytnou a nejvíce přínosnou. Je ovšem vhodné zmínit také existenci dalších vztahů, a to **vztahů mezipředmětových**. Jejich začleněním do výuky češtiny získáváme možnost žáky upozornit na souvislosti s dalšími skutečnostmi, událostmi či jevy, tj. vazbami na jiné vyučovací předměty. Těm se rozhodně nebráníme, pokud jsou využity pro potřeby výuky mateřštiny.

Úkol k textu 1/14 T

Pokuste se v následující ukázce z učebnice vyhledat přínosné zařazení mezipředmětových vztahů (ukázka z učebnice: Čeština s překvapením pro 5. ročník ZŠ. Praha: Scientia, 2000.).



Myslíte, že nám i teď ještě poslouží vyjmenovaná slova? Doplňte do básničky vynechaná písmena a odůvodněte pravopis.

KLOKAN

Klokan Eman z Austrálie
na v _ soké noze žije.
Obchoduje s diamanty,
už s _ koupil tři trabanty.
Po s _ Inici jezdí tryskem,
hodinky má s vodotryskem.
Přep_ chovou v _ lu v buši,
kde ho nikdo nev_ ruší.
Čtyři děti, sluhů pět,
ženu hezkou jako květ.

Valdemar Toman



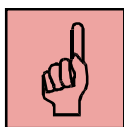
Žije si na vysoké noze. Už jste někdy slyšeli tuto větu? Co znamená?

*Uvažujte nad výslovností slova *diamant*. Obsahuje hlásku [d'] anebo [d]? Svou odpověď odůvodněte.*

Klokan žijí v Austrálii. Jistě si vzpomenete i na dalších pět světadílů. Napište všech šest názvů světadílů a seřaďte je podle abecedy.

28

V řadě učebnic ale zaznamenáváme nepotřebné odvádění pozornosti žáků od jazykové či literární problematiky a častější zařazování vztahů mezipředmětových, které jsou do výuky mateřského jazyka včleňovány nevhodně a nepřispívají k rozvíjení jazykových kompetencí žáků. Tyto vazby zpravidla využívají pouze



tematické souvislosti a ověřují ve výuce mateřštiny žákovské znalosti z jiných oborů. Zadání tohoto typu hodnotíme jako násilné. Například při analýzách vybraných učebnic literární výchovy byla objevena řada zadání tohoto typu: *Jaká státní zřízení kromě království ještě znáš? Kdo byl první český kosmonaut? Jaká noční zvířata znáš?* Jakkoli si uvědomujeme, že i tyto souvislosti mohou být pro žáky zajímavé, domníváme se, že s ohledem na reálnou situaci v praxi a časovou dotaci předmětu je žádoucí soustředit pozornost na **vnitrosložkovou integraci** místo začleňování nadbytečných mezipředmětových vazeb, které v konečném důsledku oslabují možnost prohlubování jazykových znalostí žáků.



Shrnutí kapitoly

- Didaktika českého jazyka spadá do skupiny pedagogických vědních disciplín a zabývá se výukou a vzděláváním v českém jazyce.
- Didaktika češtiny řeší konkrétní problémy související s výukou českého jazyka, k čemuž využívá také dalších vědních oborů, např. bohemistiky, neurolingvistiky, sociolingvistiky, psycholingvistiky, pedagogické či vývojové psychologie a dalších.
- Od 18. století se krystalizovaly názory na výuku češtiny a vyústily v dnešní koncepci, jejíž kořeny zaznamenáváme v 70. letech 20. století.
- Cílem jazykového vyučování je položit pevné a trvalé základy dovedností vyjadřovat se v mluveném i psaném projevu jasně, výstižně, jazykově správně a vytříbeně spisovným jazykem, aby byl komunikačně úspěšný v různých životních situacích.
- K naplnění cíle napomáhají didaktické principy, jimiž je usměrňován výběr učiva a jeho uspořádání. Jedním z nejdůležitějších principů je princip komplexnosti (vnitropředmětové vztahy) a komunikační princip.

2 Kurikulum

Klíčová slova

Kurikulum, vzdělávací obsah, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), očekávané výstupy, klíčové kompetence, školní vzdělávací program, učebnice mateřského jazyka (jazykové učebnice, čítanky).



Čas na prostudování kapitoly

Stejně jako u předešlé kapitoly nejsem schopna odhadnout čas, který budete potřebovat k nastudování druhé kapitoly. Pokud jste se zvládli zorientovat v kapitole předešlé, nemělo by vám ani nyní studium činit výraznější obtíže.



Průvodce studiem

V úvodu druhé kapitoly budeme věnovat pozornost vymezení základních termínů. Další navazující podkapitoly se blíže soustřeďují na součásti kurikula, a to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a učebnice českého jazyka.



Termín **kurikulum** užíváme v souladu s jeho aktuálním chápáním. Obsah pojmu zaznamenal od 80. let 20. století výrazný posun. Původně označoval jen učební plán či vymezení vzdělávacího obsahu. Dnes se k němu řadí i realizace školní výuky se všemi náležitostmi. Pro naše potřeby se přidržujeme pojetí J. Průchy (1997, s. 242), jenž kurikulum vidí jako „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení*“.

Je třeba si uvědomit, že se jedná o pojem značně široký. Stmelujícím prvkem je vzdělávací cíl, kterého má žák dosáhnout během procesu vzdělávání a který z obecného hlediska vytyčuje **vzdělávací obsah** (srov. J. Maňák; T. Janík, in J. Průcha (eds.), 2009, s. 117). Vzhledem ke skutečnosti, že požadavky na obsah vzdělávání se proměňují s potřebami a hodnotami společnosti, také **kurikulum je prvkem vyvíjejícím se**.

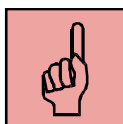


Přibližme si nyní některé z nich – pozornost soustředíme na poslední vývoj. **K výraznějším změnám kurikula** došlo po roce 1989 v souvislosti se změnami společensko-politických podmínek, tedy ještě v období existence Československé federativní republiky a následně České a Slovenské federativní republiky, tj. v době společného státu. I po jeho rozdělení (v roce 1993) lze v obou republikách zaznamenat řadu pozvolných úprav kurikulárních dokumentů. Dále se budeme věnovat pouze kurikulu České republiky, přesto však můžeme vývoj obou školských soustav hodnotit jako snahu o proměnu v moderní demokratický systém, který by reflektoval jak domácí školské tradice a vývojové trendy, tak progresivní tendence západoevropského školství.

Na české straně vychází změna kurikula všeobecného vzdělávání z vládního dokumentu České republiky přijatého v roce 2001 – z **Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha**. Ten byl o tři roky později kodifikován v novém školském zákoně (**Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**). Zákon výrazně decentralizuje školský systém a posiluje pedagogickou autonomii učitelů. Do vzdělávací soustavy totiž zavedl nové pojetí vzdělávacích programů s dvoustupňovou tvorbou kurikulárních dokumentů.

Rozčlenění spočívá v dělení na **úroveň státní** a **školní**. Státní úroveň existuje v podobě **Národního programu vzdělávání**, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a požadavky na vzdělávání, a současně v podobě **rámcových vzdělávacích programů** (dále RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání. Jimi jsou vymezeny závazné rámce vzdělávání a požadavky státu na cíle, obsahy a očekávané výstupy. Školní úroveň je zastoupena **školními vzdělávacími programy** (dále ŠVP) zpracovávanými učiteli, a to na základě podmínek jednotlivých škol.

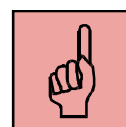
ŠVP je tedy kurikulární dokument závazný pro konkrétní školu. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je materiál konkretizující požadavky státu na vzdělávání v této etapě, přičemž obsah je vymezen v podobě cílů a prostřednictvím **očekávaných výstupů**. Dokument zejména usiluje o kvalitativní pojetí základního vzdělávání skrze vybavení žáků souborem tzv. **klíčových kompetencí**. Ty jsou pokládány za nadpředmětové standardy výsledků vzdělávání



a jsou chápány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (online).

Stanoveným vzdělávacím oblastem náleží vzdělávací obory (předměty) a jejich obsah je v kurikulu vymezen **očekávanými výstupy** pro daná období vzdělávání (podrobněji k tomu dále v kapitole 2.1).

Zavádění českého RVP do pedagogické praxe bylo ale provázeno značnou nejistotou českých pedagogů. Obávali se zejména toho, zda jsou schopni systematicky naplnit stanovený obsah vzdělávání. Proto se při tvorbě ŠVP velmi často uchýlovali k dříve platným a podrobně rozpracovaným vzdělávacím programům a osnovám. Postupem času se ukázalo, že obavy vyjádřené J. Skalkovou (2004, s. 148) na úplném počátku zavádění RVP do praxe měly své opodstatnění: *„Alarmujícím problémem je způsob zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe, i když jde zatím asi o 56 pilotních škol. Stalo se tak v podstatě určitým administrativním krokem, pro nějž nebylo včas vytvořeno náležité zázemí. (...) Nebyl rozvinut – a to od samého počátku práce na rámcovém vzdělávacím programu – širší dlouhodobý dialog autorů, příslušné instituce s širokou odbornou, pedagogickou i nepedagogickou veřejností. (...) Nejde totiž pouze o pár seminářů pro zasvěcené nebo pouze o to, pověsit na internet „manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů“, vypisovat interní granty nebo poskytnout izolované dílčí informace tisku apod.“*

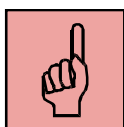


J. Skalková vytýkala koncepci RVP ZV také přílišnou rozvolněnost. Podle jejího názoru se dokument zaměřuje pouze na obsah vzdělávání a nevěnuje dostatečnou pozornost rozvoji pojmového systému či věkovým zvláštnostem žáků základních škol: *„Naši autoři rámcového programu používají pojmy cíle, kompetence, standardy, ale obávám se, že jejich vztahy nejsou dostatečně ujasněny. Jsou podrobně popisovány kompetence, které mají žáci získat. Ale není důsledně promítán do konkrétních formulací kompetencí jejich vztah k věkovým etapám, s nimiž materiál pracuje“* (op. cit., s. 151). Svá tvrzení o přemrštěnosti některých požadavků kladených na žáky v podobě očekávaných výstupů autorka dokládá na

příkladech dvou konkrétních kompetencí, které mají být zvládnuty žáky ve věku devíti až jedenácti let. (Pro potřeby tohoto studijního textu je nebudeme konkretizovat. Presentujeme pouze její otázku, kterou vnímáme jako rozhněvanou: „A ptám se: viděli autoři v životě jedenáctileté dítě?“ (op. cit.).)

Obdobné obavy ze zpracování RVP ZV lze vyčíst i mezi řádky příspěvku autorské dvojice J. Svobodová a I. Gejgušová (2006, s. 39): „*Jednotlivé formulace z uvedeného materiálu vyznívají vznešeně a nedotknutelně, těžko lze proti nim cokoli namítnout, otázka však je, jak se nakonec skloubí a prolnou teorie s každodenní praxí, neboť žáci základní školy mají své limity.*“

Nicméně lze konstatovat, že kurikulum je zpracováno tak, aby byl ponechán **prostor pro průběžné úpravy** vyžadované proměnami společenských potřeb. Svědčí o tom například i právě přicházející změna českého RVP ZV, která začíná platit počátkem září 2013, tedy v době vzniku tohoto studijního materiálu. Provedené úpravy se ovšem nijak nedotýkají vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, proto se jimi nehodláme zabývat.



V této chvíli budeme srovnávat český materiál se slovenským:

- Je škoda, že v českém materiálu není nijak naznačeno, jakými prostředky, tj. metodami a formami výuky, má učitel stanovených výsledků (očekávaných výstupů) dosáhnout a jak žák nabyté poznatky užije v běžném životě. Znamená to, že metody výuky i způsob práce jsou ponechány zcela na učitelově zvážení. Slovenský materiál tyto aspekty zpracovává.
- Navíc autoři učebních osnov Slovenské republiky pro primární vzdělávání tvrdí, že největší pozornost věnovali **principu komplexnosti**. To odpovídá i našim zjištěním. Srovnáme-li totiž charakteristiku tohoto principu v dokumentech obou zemí, musíme konstatovat, že v českém materiálu zaznamenáváme pouze zmínku o potřebě zachování komplexního charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (viz k tomu více v kapitole 1.1.2). Přestože se jedná o velmi podstatnou informaci, která by neměla zůstat opomenuta, v dalším výkladu se autoři RVP ZV k této skutečnosti už nevracejí. Naopak slovenský dokument

komplexnost zavádí intenzivněji a naznačuje cesty jejího uplatnění ve výuce mateřského jazyka.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV přinesl zásadní změnu do základního školství. Je součástí kurikulárních dokumentů Národního programu vzdělávání, které upravuje vzdělávání žáků od 3 do 19 let, tj. předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, na státní úrovni. Další úroveň, školní, je představována školními vzdělávacími programy (ŠVP), což byl uvedeno již v předešlé kapitole.

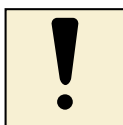
Všechny zmiňované dokumenty jsou **veřejné** a přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Další aktuální informace naleznete například na <http://www.rpv.cz>, což jsou webové stránky metodického portálu RVP, kde se nachází také řada podnětných příspěvků.

RVP ZV rozčleňuje obsah základního vzdělávání do **devíti vzdělávacích oblastí**. Oblast našeho zájmu se nazývá **Jazyk a jazyková komunikace** a řadíme sem nejen předmět **Český jazyk a literatura** (vzdělávací obor), ale i cizí jazyky. Autoři RVP ZV zdůrazňují **stěžejní postavení** vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, protože získané dovednosti jsou důležité pro další osvojování poznatků v ostatních vzdělávacích oblastech.

Cílem všech devíti **vzdělávacích oblastí** RVP ZV je připravit žákům základ pro celoživotní učení a vybavit je na vstup do života prostřednictvím souboru vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, tzv. **klíčových kompetencí**. Ty jsou pokládány za důležité pro další život a uplatnění ve společnosti. V rámci etapy základního vzdělávání jsou vymezeny tyto klíčové kompetence: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní**. Všechny kompetence jsou chápány nadpředmětově a vzájemně se prolínají, což znamená, že není nutné násilně zařazovat do výuky mateřštiny prvky s ní přímo nesouvisející. Tím bychom popřeli již zmiňovanou výsadní pozici této vzdělávací oblasti a následně vzdělávacího oboru, který by měl sloužit především jako nosný prvek či nástroj



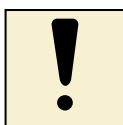
používaný v dalších vzdělávacích oblastech (srov. myšlenky prezentované v kapitole 1.1.3).



Úkol k textu 2/1 T

Vyhledejte na internetu aktuálně platnou verzi RVP ZV a seznamte se s náplní jednotlivých klíčových kompetencí.

Obsah vzdělávání pro vzdělávací obor Český jazyk a literatury je stanoven prostřednictvím očekávaných výstupů, jimiž převážně specifikuje dovednosti a kompetence žáků pro jednotlivá období, a to 1. stupeň: 1. až 3. ročník – 1. období; 4. a 5. ročník 2. období; 2. stupeň.



Úkol k textu 2/2 T

V RVP ZV vyhledejte očekávané výstupy, jimiž jsou stanoveny dovednosti žáků, kterých mají dosáhnout v 1. období 1. stupně v rámci komunikační a slohové výchovy, a porovnejte je s těmi, které mají zvládnout na konci 2. stupně ZŠ.

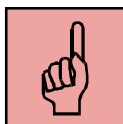
2.2 Učebnice českého jazyka



Průvodce studiem

Hned v úvodu pokládáme za důležité upozornit na značnou různorodost nabídky současného českého trhu s didaktickými pomůckami a materiály. Přesto konkurenční prostředí není dobré pokládat za záruku toho, že veškeré učebnice uvedené na trh splňují základní požadavky na ně kladené.

Na učebnice jsou kladeny požadavky obecně didaktické, oborově didaktické a lingvistické (termíny obecná didaktika a oborová didaktika byly vysvětleny v 1. kapitole). Je zřejmé, že nekvalitně zpracovaná učebnice neposkytuje učitelům dostatečné zázemí pro výuku. Záleží pak pouze na informovanosti pedagoga a na jeho zkušenostech, aby učebnici potřebným způsobem doplnil. Uvědomujeme si, že v praxi existuje řada kreativních a odborně zdatných učitelů, kteří nedostatky učebnic mateřštiny vyzorovali sami a doplňují je podle svých potřeb.



Podstatnou roli hrají také potřeby žáka, kterého považujeme za velmi důležitého uživatele. Žák si totiž prostřednictvím práce s učebnicí buduje a upevňuje svůj vztah ke knihám. Měl by je postupem času chápat jako zdroj důležitých informací.

Z tohoto tvrzení pro **učitele češtiny** vyplývá **povinnost sledovat vývoj požadavků** kladených na současné učebnice mateřštiny. Platí pro ně:

- že by **neměli otrocky pracovat s učebnicemi**, které jsou z hlediska didaktiky zpracovány zastarale a uplatňují neaktuální didaktické postupy výuky, tj. přežitě a nevyhovující;
- že by **měli být uvážliví a soudní**, aby nepodlehli snahám autorů některých učebnic o násilné a didakticky nepromyšlené inovování koncepce učebnic.



V souvislosti s druhým uvedeným požadavkem pokládáme za důležité upozornit na skutečnost, že části nově vznikajících českých učebnic lze vytknout **opomíjení systémového přístupu**. Tyto učebnice sice členění na část jazykovou a slohovou zrušily, preferují výuku mateřštiny založenou na rozvíjení komunikačních kompetencí a prosazují formy výuky vystavěné na mluvní aktivitě žáků. Přesto je sloučení slohu a jazyka pouze domnělé a při hlubší analýze lze zjistit, že oblast jazyková i slohová stále stojí izolovaně, vztahy mezi nimi nejsou propracovány a výsledkem je nekoncepčnost a naprostá chaotičnost výuky.

Učebnice je z hlediska pedagogické teorie pouze jedním z řady **didaktických prostředků**. Patří mezi ně jednak **nemateriální prostředky**, tj. vyučovací metody, jednak **prostředky materiální**, tj. učební pomůcky. V teoretických východiscích jednotlivých oborových didaktik je třídění mnohem podrobnější. V lingvodidaktice se užívá pojem textové materiály, mezi něž náleží jak učebnice a metodické příručky, tak jazykové příručky (slovníky, mluvnice, sbírky jazykových her aj.).



V současné době se na základních školách v České republice pro výuku mateřského jazyka a literatury používají dvě základní učebnice: **učebnice jazyka**, která integruje učivo jazykové výchovy s učivem komunikační a slohové výchovy, a **čítanka** využívaná pro potřeby literární výchovy. V aktuální nabídce převažují jazykové učebnice jednosvazkové, jež mají dlouhou tradici. Spojují v sobě část výkladovou

(s výchozím textem) a část sloužící k fixaci nového učiva s řadou mluvnických cvičení.

Některé učebnice jsou **doplněny pracovními sešity**, do nichž žáci mohou vpisovat. V praxi však poměrně často dochází k situaci, že z finančních důvodů se s pracovními sešity nepracuje vůbec, popř. jen jako s klasickou učebnicí, aby se pracovní sešit neznehodnotil. Jazykové učebnice jsou mnohdy rozšířeny o **metodické příručky** a spolu s učebnicí tvoří celek. Metodická příručka nabízí učitelům jisté didaktické zázemí – bývá v ní prezentována koncepce předmětu, obsah výuky, její základní cíle a vhodné metodické postupy jak pro výklad učiva, tak pro jeho procvičení.

Také některé čítanky jsou doplněny o pracovní sešity, které jsou autory často pojaty jako učební texty napomáhající rozvoji čtenářských dovedností. Pracovní sešity obsahují rozmanité úkoly k jednotlivým ukázkám v čítankách a vyučující v nich mohou nalézat náměty k obohacení výuky literární výchovy. Některé čítankové řady mají zpracovány i metodickou příručku, která seznamuje s výběrem a řazením literárních textů čítanek. Zároveň nabízí vhodné metodické postupy pro práci se zařazenými texty, náměty k didaktické interpretaci, nabídky úkolů a některá jejich řešení.

2.2.1 Aktuální požadavky na podobu učebnic češtiny

Průvodce studiem

Již dříve bylo uvedeno, že důležitým prvkem, který je součástí inovovaného přístupu k výuce mateřštiny, je vznik nově koncipovaných učebnic českého jazyka pro základní školu. Autoři učebnic by si měli uvědomit, že kvalitní učebnice by neměla vést žáka pouze k pasivnímu přejímání nových informací. Naopak by měla žáky podněcovat k aktivitě a ke snaze dojít na základě předložených informací k novým poznatkům či pravidlům.

Jak může učebnice napomoci při uplatňování komunikačního principu ve výuce mateřštiny? Odpovědět na tuto otázku možná již umíte sami. Stačí si vzpomenout

na ukázky učebnic z 1. kapitoly. Následující body možnosti shrnují – děje tak zejména skrze:

- vhodnou volbu témat, tzn. volit takové výchozí texty, které motivují žáky ke komunikaci;
- komunikačně využitelná by také měla být cvičení připojená k výchozím textům; ta jsou často pouze vytvořena ze samoučelných vět a sledují jen jediné – přítomnost daného mluvnického či pravopisného jevu;
- zadávání úkolů pro žáky v podobě stále opakujících se imperativů by mělo nahradit pojetí blížící se rozhovoru s žáky, např. v podobě otázek či výzev.

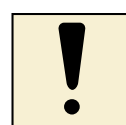


Úkol k textu 2/3 T

Pokuste se nyní sledovat výše uvedené nároky na podobu učebnic u jedné z učebnic pro 6. ročník ZŠ, která je k výuce využívána na 30 % základních škol v Moravskoslezském kraji (KRAUSOVÁ, Z. – TERŠOVÁ, R. Český jazyk. Plzeň: FRAUS, 2003, s. 46–47).

K učebnici uvádíme ještě doplňující informace, které se objevují na jejím přebalu: vychází se Standardu základního vzdělávání, posiluje mezipředmětové vztahy, obsahuje prvky vnější integrace a stimuluje žáky k aktivní činnosti.

Přemýšlejte zejména nad způsobem výkladu, tj. žákům jsou přivlastňovací zájmena nejprve přiblížena prostřednictvím poučky, na niž navazuje tabulka prezentující jejich skloňování. Pracují žáci s textem či s tematicky souvisejícím materiálem, který se nesoustřeďuje výhradně na mluvnické učivo?



Skloňování zájmen podle vzorů přídavných jmen
a) skloňování zájmen můj, tvůj, svůj

Přivlastňovací zájmena můj, tvůj, svůj se skloňují jako vzor mladý (jen v 1., 4. a 5. pádě jsou zčásti odlišné tvary).

	mužský rod	ženský rod	střední rod
jednotné číslo	1. p. můj (bratr, les)	má, moje (dcera)	mé, moje (kotě)
	2. p. mého	mé, mojí	mého
	3. p. mému	mé, mojí	mému
	4. p. mého (bratra) můj (les)	mou, moji	mé, moje
	5. p. můj (bratře!)	má, moje	mé, moje
	6. p. (o) mém	(o) mé, mojí	(o) mém
	7. p. mým	mou, mojí	mým
množné číslo	1. p. mí, moji (bratři) mé, moje (lesy)	mé, moje (dcery)	má, moje (kotata)
	2. p.	mých	
	3. p.	mým	
	4. p. mé, moje (bratry, lesy)	mé, moje	má, moje
	5. p. mí, moji (bratři!) mé, moje (lesy!)	mé, moje	má, moje
	6. p.	(o) mých	
	7. p.	mými	

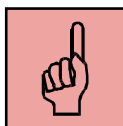
- 1** Postupně doplňte tvary zájmen **můj, tvůj a svůj**. Kde jsou možné dva tvary, užíjte je:
k sestřám, o psech, přátelé, s bratry, k ba-
bičce, v knihovně, bez tety, kočka, na stole, kolem
..... zahrady, s kolem, u rodičů, nad skříní, u
stolu

Zvratné zájmeno svůj užíváme tehdy, pokud přivlastňujeme podmětu.
Př.: Já mám svoji knihu. On má svoji knihu. On mi podal svoji knihu.

- 2** Doplňte do vět přivlastňovací zájmena. Rozhodněte, kde užíjete zájmeno svůj:
To je kniha. Ukázala mi nové lyže. Na stole ležela
kytice bílých růží. sešit ti nemohu půjčit. Podám vám kabát.
Na rohu ulice stojí dům. Ve domě si všechnu práci dělám sám.
- 3** Zájmena v závorkách dejte do správného tvaru. Vyhledejte ve větách podstatná jména a určete mluvnické kategorie:
Přišli k (my) a přinesli ovoce ze (svůj) zahrádky. (Tvůj) nápady jsou velmi zajímavé. Za (váš) domem jsme (kdo) viděli. Na výlet jsme odjeli s (váš) přáteli. (Můj) maminka (já) má velmi ráda. Petr, se (který) jsme se seznámili na táboře, pochází z Brna. Zdeňka (my) říkala, že tam (nikdo) neviděla. Když děti došly domů, maminka už na (ony) čekala. Koupila (on) pěkný dárek. My nemáme tolik času, abychom mohli jít s (vy) na (váš) chatu.

Na několika místech 1. kapitoly bylo deklarováno, že výuka mateřštiny by měla být uchopena vedena **v komunikačním duchu a komplexně**. Je tedy potřebné, aby tomuto požadavku odpovídala také struktura a zpracování učebnic. Proto v jazykových učebnicích klademe důraz především na jejich komunikační ráz (viz předešlý úkol k textu) a komplexní pojetí výuky – ve smyslu integrace všech složek předmětu Český jazyk a literatura. Žák tedy může prostřednictvím praktické činnosti pozorovat a poznávat svou mateřštinu, čímž získává mluvnické představy a nenásilně si začíná utvářet i potřebné jazykové pojmy. V dalším vyučování se počítá s dotvářením těchto pojmů. Zejména u žáků mladšího školního věku, tedy žáků 1. stupně ZŠ, dochází k významnému posunu v rozvoji jejich osobnosti a také k seznamování se se systémem a základy mateřského jazyka. **Jazykové učebnice** by proto měly být zpracovány způsobem, který by žáky dostatečně motivoval k osvojování si jazykového a slohového učiva. Současně by je měly vést k rozvíjení kultivovaného mluveného projevu.

J. Svobodová (2000, s. 114–115) uvádí úkoly, které mají nově koncipované učebnice mateřštiny plnit. Patří mezi ně zejména **rozvíjení komunikačních dovedností žáka**, a to jak recepčních (čtení a naslouchání), tak produkčních (psaní a vypravování),



nabídka použitelných textů a komunikačních vzorů, vedení žáka prostřednictvím dialogu **k zájmu o mateřský jazyk** a postupné budování sítě pravidel v rámci jazykové struktury mateřštiny s oporou o srozumitelně podanou terminologii neodtrženou od lingvistiky. Aktuálním zpracováním učebnic pro žáky mladšího školního věku se zabývala J. Svobodová (op. cit., s. 114–126) nejen teoreticky, je také hlavní autorkou ucelené řady učebnic pro žáky 1. stupně ZŠ (ukázky z nich jsou přítomny i v tomto materiálu). Ve všech těchto jazykových učebnicích jsou důsledně uplatňována následující kritéria:

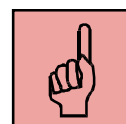


- **Kritérium komunikačního přístupu**

Dialog ve výuce plní nezbytnou a nenahraditelnou úlohu, proto by neměl být učiteli opomíjen a nahrazován monologem. Nemělo by však jít o komunikaci násilnou, vynucenou či vztahovanou k odtažitému tématu. Dialog by měl učitel koordinovat tak, aby přispíval jak k budování kladného vztahu dětí k mateřštině, tak k upevňování znalostí jazykového kódu v komunikaci.

- **Kritérium orientace na žáka**

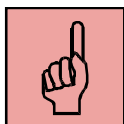
Učebnice by měla vycházet vstříc žákům, tedy jejich potřebám a zájmům. Skrze toto tematické zaujetí lze nenásilně zkvalitňovat schopnosti žáků komunikovat spisovným jazykem (s využitím znalostí jazykového kódu). Uváděnému záměru podle J. Svobodové (2000, s. 122) prospěje i integrace vhodně zvolených přirozených textů, neboť jimi lze „vzbudit zájem žáka o četbu, motivovat komunikaci s žákem, zamýšlet se nad smyslem textu i jeho formálně-jazykovými složkami“. Texty uměle a mnohdy násilně sestavené, které sledují pouze přítomnost probírané jazykové problematiky, nepodněcují u žáků potřebu se k nim vyjádřit, jsou tedy komunikačně nevyužitelné, a tudíž zcela nevhodné.



- **Kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků**

Některé učebnice vydané pro roce 1989 se snažily o inovaci přístupu a netradiční pojetí učiva z pedagogického hlediska. Měly však vážné odborné nedostatky, protože jejich autoři nebyli lingvisté a s odborníky neměli snahu spolupracovat. Na tento problém upozornil také O. Uličný (1995, s. 270). Zajistit ve výuce mateřštiny

aktuálnost lingvistických poznatků znamená „*pojmut cestu žáka k poznání a pochopení mateřštiny jako vedení žáka směrem k jazykové kompetenci, k níž ovšem patří také vhléd do proměnlivosti jazykové normy*“ (J. Svobodová, 2000, s. 124).



- **Kritérium komplexnosti**

Tento požadavek J. Svobodové (2000, s. 116) byl přiblížen již v kapitole 1.1.2. Připomínáme tedy, že se jedná o propojení jazykové výuky a jazykové výchovy, čímž by mělo být skloubeno poznávání jazykového kódu. Nabyté jazykové znalosti by měly být využity jak v komunikaci mluvené, tak psané. Současně se jedná o syntézu tří složek předmětu, kterou sama jako hlavní autorka řady jazykových učebnic pro 2. až 5. ročník ZŠ intenzivně praktikuje.


Usuzujeme, že je potřebné, aby si nejen učitelé, ale případně i rodiče žáků všímali kvality učebnic mateřštiny. Pokládáme za důležité i to, aby učebnice zpracovávaly jazykové a komunikačně-slohové učivo naznačeným způsobem, tedy hravě, vtipně, v komunikačním duchu a s ohledem na žákovské zájmy. Neměli bychom se v nich setkávat pouze s texty cíleně vytvořenými autory učebnic, případně izolovanými větami či slovy, aby byla sledována výhradně příslušná jazyková či slohová problematika. Texty tohoto typu jsou často přehuštěné jazykovými jevy a působí násilně, nezajímavě a žáky v žádném případě nemotivují.



Úkol k textu 2/4 T


*Pokuste se o hodnocení ukázek dvou učebnic češtiny pro 1. stupeň ZŠ. Obě seznamují žáky s vyjmenovanými slovy po obojetné souhlásce **s**, každá však jiným způsobem. Zvažte, který ze způsobů více odpovídá uplatňování principu komplexnosti, příp. komunikačního principu.*

Ukázka 1: MIKULENKOVÁ, H. *Český jazyk pro 3. ročník* (2.díl). Olomouc: Prodos, 1993, s. 3.



sy - sý Vyjmenovaná slova


syn - sytý - sýr;
 syrový - sychravý - usychat;
 sýkora - sysel - sýček;
 syčet - sypat



■ 1. Zdůvodni pravopis vyznačených slov.

Kluzká silnice byla **posypaná** pískem. Otec je dědův **syn**. **Sychravé** počasí provázela **silný** déšť. **Sýkorky** patří k našim zpěvným ptákům. Posvačil jsem chléb se **sýrem**. **Syčí** sysel? **Syrové** ovoce a **syrová** zelenina jsou nejzdravější. **Sýček** je dravec. Kaluže pomalu **vysychaly**. Rybář spravoval **sítě**.

■ 2. Zapiš jiné tvary slov:

syn	
usychat	
sýkora	
syčet	
sypat	

Ukázka 2: SVOBODOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláškem pro 3. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1998, s. 155–157.

g) Vyjmenovaná slova po s

1. Porovnejte zvýrazněná slova. Co se v nich píše po obojetné souhlásce s?

POTÍŽE SE SYNEM

„Neviděl jste mého **syna**?“ volá polekaná lasička na **sýčka**. Musí hlasitě křičet, protože starý **sýček** už nedoslýchá. Probudí se i soused **sysel**: „Kdo to tu tak silně rámusí? Vždyť budete, kmotro, sípat.“ Vtom přiletí se zprávou **sýkorka**: „Vašeho **synáčka** jsem zahlédla za lesem u silnice.“ Lasička si oddechne, až zatoulaného **synka** najde.

Jsou v ukázce ještě jiná slova, ve kterých se po obojetné souhlásce s píše písmeno měkké *i-í*?

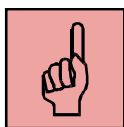
2. POKYNY PRO HLÁSKA

přes-pej mouku z p-tl-ku do m-sky, dos-pej do solničky sůl, přeced' čaj z b-l-nek přes s-tko, nenechávej hrnec na ohni s-čet, nekupuj už s-r ani s-rečky, stlač kl-ku dveří s-lněji, nas-pej slep-cím zrní, nenechej květiny us-chat, us-lovně přem-šlej a zb-tečně nič nesl-buj, nes-čkuj a nebud' nekl-dný, neus-nej příl-š s-tý

4. Který z těchto výrazů do skupiny nepatří a proč?

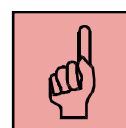
- a) *s-lná bouřka, potřebná pos-la, zes-lující vítr, s-pavé volání, s-lákova pomoc*
- b) *las-čka s- neví rady, s-nův útěk, s-čkův hlas, s-korčina pomoc, s-slovo probuzení*
- c) *s-dlít na hradě, královské s-dlo, moderní s-dlišť, přes-dlít na vesnici, cestička pos-paná pískem*

Zaměříme-li se na **čítanky**, které při realizaci výuky literární výchovy nelze postrádat, musíme konstatovat, že i při jejich vzniku by měli autoři vycházet z aktuálních požadavků. Ačkoli základní kvalitativní a funkční kritéria vymezila L. Lederbuchová (2003/2004, s. 2–5) pro čítankové řady 2. stupně ZŠ, lze tvrdit, že jsou velmi dobře využitelná také při posuzování kvality čítanek pro celou základní školu, pokud jsou zohledněna didaktická specifika výuky a obsah vzdělávání vymezený vzdělávacím programem. Autorka klade na čítanky následující požadavky:



- **požadavek umělecké hodnoty textů** – čítanky by měly žákům nabízet nejen ověřené a umělecky hodnotné ukázky děl, ale i současnou literární produkci, aby mohly být probuzeny či posíleny žákovy čtenářské potřeby (zájmy);
- **požadavek zastoupení kognitivní složky učiva** – má-li být žákům představen určitý žánr (podle požadavků vzdělávacího programu), měl by tento žánr být v dostatečné míře zastoupen také v čítance (v dostatečné kvantitě i kvalitě); zařazované texty mají zároveň být žánrově pestré, aby žákům nabízely všechny čtenářsky dostupné žánry;

- **požadavek formativních záměrů** – čítankový text by měl nabízet prostor pro vytváření a formování mravních postojů a pro budování osobnosti žáka s akcentem na rodinnou, občanskou, vlasteneckou a ekologickou výchovu;
- **požadavek umělecké kontextovosti** – umělecký text může být doprovázen ilustracemi a výtvarnými reprodukcemi odpovídajícími atmosféře textu, které mohou prohlubovat žákovy estetické zážitky;
- **požadavek respektování čtenářského zájmu žáka** – žáci by v první řadě měli v čítankách nalézat texty, které je mohou čtenářsky naplňovat, tj. texty blízké dané věkové kategorii;
- **požadavek respektování čtenářské kompetence žáka** – literární výchova by měla rozvíjet a kultivovat schopnost žáků komunikovat s literárním textem; zařazováním textů, které mírně přesahují žákovy aktuální kompetence, lze dosáhnout kvalitativního posunu, zlepšení; naopak příliš čtenářsky náročné texty žáky odradí a působí demotivačně;
- **požadavek motivační** – přes čítankové texty a práci s nimi by měl žák získávat podněty pro vlastní četbu;
- **požadavek kvality doprovodných textů** – výkladové texty o autorech, o vzniku textu atd. mohou ovlivnit kvalitu čítanek jak v pozitivním, tak v negativním smyslu; vše se odvíjí od použité didaktické koncepce a metody; učitel je nepostradatelný prostředník – tzv. kontaktní čtenář – zprostředkovávající důležité souvislosti (historické, kulturní atd.), které napomohou kvalitní literární komunikaci.



Úkol k textu 2/5 T

Vzpomenete si, jak jste v období povinné školní docházky vnímali učebnici literární výchovy (čítanku)? Stalo se někdy, že vás text přečtený ve vyučování oslovil a knihu jste si se měli v úmyslu dočíst?



Úkol k textu 2/6 T

Představte si, že můžete ovlivnit volbu ukázek zařazovaných do čítanek žáků 1. a 2. stupně ZŠ. Co by mezi nimi nemělo v žádném případě chybět?





Korespondenční úkol 2/7 KÚ

Utkvěla vám v paměti nějaká vzpomínka na učebnici českého jazyka, které jste používali na základní škole? Vzpomenete si na její strukturu? Pokuste se oživit si způsob, jakým probíhala výuka češtiny v době vaší povinné školní docházky. Patřila čeština mezi vaše oblíbené předměty? Ať už je odpověď na tuto odpověď kladná nebo záporná, pokuste se ji zdůvodnit.



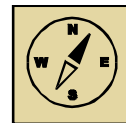
Shrnutí kapitoly

- Kurikulum je aktuálně vnímáno jako vyvíjející se obsah vzdělávání zahrnující veškeré školní zkušenosti, a to jak žakovské, tak učitelské.
- Kurikulum všeobecného vzdělávání je kodifikováno Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a zavádí dvoustupňovou tvorbu kurikulárních dokumentů – státní (RVP ZV) a školní (ŠVP).
- RVP konkretizuje požadavky státu na vzdělání, jehož obsah je vyjádřen, tzv. očekávanými výstupy pro jednotlivé vzdělávací obory. Cílem všech je připravit žákům základ pro celoživotní učení a podpořit jejich vstup do života skrze tzv. klíčové kompetence.
- V rámci nově pojímaného kurikula jsou jeho obsahem i učebnice. Učebnice mateřštiny (jazykové učebnice a čítanky) by měly odpovídat aktuálním didaktickým požadavkům na ně kladeným (srov. kapitola 2.2.1).

3 Podněty k diskusi

Průvodce studiem

Kapitola záměrně není pojata jako výklad. Jejím hlavním cílem je shrnout některé aspekty vztahující se k výuce mateřštiny a k učebnicím, aby posloužily jako základ pro diskusi vedenou v rámci konané výuky. Následují tři podkapitoly, které nabízejí ukázky z různých učebnic a doplňujících publikací.



Opětovně opakujeme některá teoretická východiska, kterými se aktuálně oborová didaktika českého jazyka a literatury řídí. Platí, že **současná tendence výuky mateřštiny:**

- usiluje o to, aby vzdělávala žáky pro život (RVP ZV);
- odvrací se od memorování a pasivního přejímání znalostí;
- snaží se naučit žáky pracovat s informacemi, které mohou získat z různých zdrojů (převažují písemné);
- co nejlepší znalost mateřského jazyka je považována za schopnost klíčovou pro vzdělávání jak ve školském prostředí, tak následně při vzdělávání celoživotním.



S uvedenými body souvisí i **priority výuky mateřštiny**, jež byly deklarovány v předešlých kapitolách:

- vedle dříve upřednostňovaného zvýrazňování psaného jazyka dosáhnout nyní ve škole i komplexního pohledu na dialog a celkového pohledu na mluvený jazyk v komunikaci;
- vedle dosud přeceňovaného a samoučelně podávaného pohledu na jazyk jako systém zařadit a zvýraznit prioritu komunikace, jejíž zkvalitnění těsně souvisí s uvědoměným zpřesňováním jazykového kódu;
- co nejčastěji zařazovat dialogickou formu komunikace a zaměřovat se na zkvalitňování žákových komunikačních dovedností v dialogické situaci jako nejčastější životní komunikační situaci;



- školní výuka by měla být pojata tak, aby žáky neodpuzovala od jazyka (mateřštiny) – měla by vyvolávat zájem, zvědavost, chuť se zdokonalit;
- preferovat začlenění komunikačně využitelných cvičení, nikoli násilně nashromážděné samoučelné věty různého obsahu či slovní spojení, jejichž jediným jednotícím hlediskem je přítomnost procvičovaného jevu;
- žádoucí je také hravost, tj. nabídka vynalézavých úkolů, zařazení problémových cvičení, volba netradičního přístupu; případně také inovované a komunikačně rozšířené odschematizované všestranné jazykové rozbory;
- za integrující složku je považována komunikační a slohová výchova, která může napomoci nenásilnému prolínání jazykové výuky (poznávání jazykového kódu) a jazykové výchovy (využívání jazykových znalostí při komunikaci mluvené i psané); není proto vůbec žádoucí, aby slohové lekce (cvičení) byly vyčleněny do samostatných kapitol;
- důležitou roli hrají také výchozí texty učebnic, např. pro mladší žáky je vhodné volit rytmizované texty, které se dají využít jako mnemotechnická pomůcka; zejména by se mělo jednat o texty přirozené, upravené literární texty, které motivují ke komunikaci a následně k četbě; zcela nevhodné jsou násilně vykonstruované texty (navíc přehuštěné sledovanými jevy).

3.1 Komparace učebnic jazykové výchovy

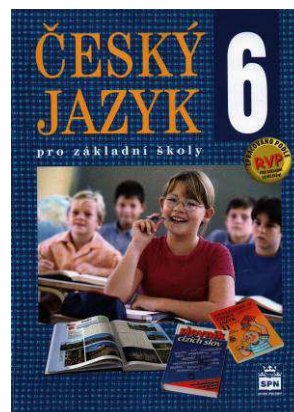


Průvodce studiem

Hned v úvodu kapitoly pokládáme za nutné upozornit na značnou různorodost nabídky současného trhu s didaktickými pomůckami a materiály. Přesto si uvědomujeme, že konkurenční prostředí není možné považovat za jakoukoli záruku toho, že všechny učebnice uvedené na trh splňují základní požadavky na ně kladené. Kapitola předkládá řadu úkolů, kterými se pokouší vyvolat u studentů zamyšlení nad vybranými publikacemi využívanými při výuce českého jazyka na základní škole dříve i dnes.

Úkol k zamyšlení 3/1 Z

Jazyková učebnice Český jazyk 6 je nejnovější publikací nakladatelství SPN sloužící k výuce v 6. ročníku ZŠ. Již na přebalu je deklarováno, že je zpracována dle RVP, tedy podle stávajícího platného kurikulárního dokumentu. Níže uvádíme ukázkou. Vaším úkolem je posoudit, zda odpovídá moderním didaktickým požadavkům kladeným na učebnice češtiny.



Přídavná jména

Základní pojmy:
přídavná jména tvrdá
měkká
přivlastňovací
stupňování přídavných jmen

■ DRUHY PŘÍDAVNÝCH JMEN

Přídavná jména vyjadřují vlastnosti osob, zvířat nebo jevů označených podstatným jménem anebo jejich význam jinak blíže určují, např. *výborný závodník, vysoká budova, horské kolo, včelí úl, denní služba, cizí slovo, dědečkův příběh, Jitčina kamarádka, Alšovo dílo*.

Na rozdíl od podstatných jmen mají přídavná jména tvary pro trojí rod.

Přídavná jména tvrdá mají v 1. pádě jednotného čísla trojí zakončení: *-ý (mladý muž), -á (mladá žena), -é (mladá děvče)*.

Přídavná jména měkká mají v 1. pádě jednotného čísla ve všech rodech zakončení *-í (jarní den, jarní noc, jarní ráno)*.

Přídavná jména přivlastňovací se tvoří od podstatných jmen označujících osoby, někdy i od vlastních jmen zvířat, výjimečně od obecných jmen označujících zvířata.

Od podstatných jmen rodu mužského se tvoří příponou *-ův (-ova, -ovo)*: *otcův bratr, sýčkův hlas, otcova sestra, otcovo přání, Lexovo šitkání*, od podstatných jmen rodu ženského příponou *-in (-ina, -ino)*: *matčín bratr, matčina sestra, matčino přání*.

1. Vyhledejte v textu přídavná jména, určete jejich druh, pád, číslo a rod.

Karlštejn

Karlštejn je významný český hrad, národní kulturní památka. Dlouho se mu říkalo Karlův Týn, podle jeho zakladatele Karla IV., českého krále a císaře Svaté říše římské. Základní kámen k němu položil roku 1348 arcibiskup Arnošt z Pardubic, císařův přítel, za vládařovy přítomnosti. Hrad sloužil jako místo k uložení korunovačních klenotů, důležitých státních listin, ostatků svatých i k panovníkovu odpočinku a rozjímání.

Karlštejn byl vystavěn na vápencové skále mezi zalesněnými vrchy na levém břehu Berounky. Architektovo jméno však neznáme. Podle stavitelova záměru má čtyři základní části, výškově odstupňované podle významu. První tvoří předhradí se vstupní branou, další purkrabství se studniční věží a 84 m



hlubokou studnou, třetí obytná část s císařským palácem, Mariánskou věží a hranolovou Velkou věží.

Ta ukrývá kapli svatého Kříže. Její stěny pokrývají leštěné polodrahokamy, pozlacená klenba představuje hvězdnatou oblohu se stříbrným měsícem, zlatým sluncem a pěti tehdy známými planetami. Návštěvníkův dojem ještě umocňuje 127 gotických deskových obrazů světců a světic od Mistra Theodorika. Do oltářního prostoru, odděleného od zbytku kaple pozlacenou mříží, měly přístup jen vybrané osobnosti, sám císař sem vcházel bosý.



Pro bystré hlavy

Kterými významnými činy se Karel IV. ještě proslavil?

SKLOŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN

PŘÍDAVNÁ JMÉNA TVRDÁ

Přídavná jména tvrdá se skloňují podle vzoru *mladý (mladá, mladé)*.

	Mužský rod	Ženský rod	Střední rod
	Jednotné číslo		
1. p.	mladý (muž, stromek)	mladá (žena)	mladé (děvče)
2. p.	mladého	mladé	mladého
3. p.	mladému	mladé	mladému
4. p.	mladého (muže) mladý (stromek)	mladou (ženu)	mladé (děvče)
5. p.	mladý (muži!)	mladá (ženo!)	mladé (děvče!)
6. p. (o)	mladým	(o) mladé	(o) mladým
7. p.	mladým	mladou	mladým
	Množné číslo		
1. p.	mladí (muži) mladé (stromky)	mladé (ženy)	mladá (děvčata)
2. p.		mladých	
3. p.		mladým	
4. p.	mladé (muže, stromky)	mladé (ženy)	mladá (děvčata)
5. p.	mladí (muži!)	mladé (ženy!)	mladá (děvčata!)
6. p.		(o) mladých	
7. p.		mladými	

1. a) Přídavná jména užíjte v následujících spisovných tvarech a určete jejich pád.

Bylo (jasný) počasí, foukal (silný) vítr a hnal před sebou (šedivý) mrak. Po obou stranách cesty, kterou jsem šla, byly (hustý), ostře (zelený) výhonky (jedlový) porostu. Vzádu za (bujný) houštinou rostly (obrovský) lesní stromy. Občas se objevili (malý hnědý) králíci a všude nesměle šveholili (barevný) ptáčky. Došla jsem do zatáčky a najednou se přede mnou rozprostřely (ovocný) sady. Ploty byly lemovány (šípkový) růžemi, kolem cesty zářily pampeřilky a vznášela se (křehký) vůně (jabloňový) květů.

b) Určete u přídavných jmen koncovky.

c) Podstatná jména počasi a vítr spojte s dalšími vhodnými přídavnými jmény.

Pamatujte!

V koncovkách přídavných jmen **tvrdých** píšeme tvrdé **-ý** (nový spolužák, s novým spolužákem, o nových spolužácích), měkké **-í** píšeme pouze v **1. a 5. pádě množného čísla rodu mužského životného** (noví spolužáci, milí přátelé!).
V **7. pádě množného čísla** je koncovka **-ými** (s novými spolužáky, s novými spolužačkami).

2. Vypište vyjmenovaná slova označující zvířata a doplňte k nim vhodná přídavná jména tvrdá; uveďte tato spojení i ve tvaru 1. pádu množného čísla.

3. K uvedeným tvarům přídavných jmen vyberte z nabídky na druhém řádku vhodná podstatná jména:

růžový, škodliví, ohočená, nabíraná, smrkový, hravá, známé, dřevěná, mnozí zvířata, tváře, květ, laviče, les, motýlíci, žáci, kořata, sukně

4. Použijte uvedené tvary přídavných jmen ve spojení s vhodnými podstatnými jmény:

zralý, veselí, zvědavým, (s) těžkými, tmavý, draví, (u) bílých, (v) obrázkových, čerstvý, kosý, kosí

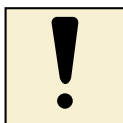
5. Doplňte vynechaná písmena v koncovkách přídavných jmen:

- a) mal- pes, k mal-mu psu, s mal-m psem, mal- psi, pro mal- psy, s mal-m psy, mal- želvy, k mal-m želvám, mal- štěňata, vidět mal- štěňata, vesel- člověk, s vesel-m člověkem, vesel- lidé, s vesel-m lidmi, nov- auta, v nov-ch autech, s nov-m- auty, znám- herec, podpisy znám-ch hereček, znám- herci a znám- herečky, znám- dvojčata, o znám-ch dvojčatech
- b) rychl- hráč, rychl- gól, před rychl-m- příhrávkami, rychl- hráči, bíl- motýlí, s bíl-m motýlem, bíl- motýl, s bíl-m- květy, v bíl-ch poupatech, bíl- poupata, soukrom- lékaři, u soukrom-ch lékařů, soukrom- lékař, mezi soukrom-m- lékařkami, drav- pták, o drav-m ptáku, drav- ptáci, s drav-m- rybám-, drav- zvířata, proti drav-m zvířatům
- c) zajímav- film, pestr- křídla, hloubav- žáci, mil- Vojto, nevědom- pohyb, z odumřel-ch buněk, v počítačov-ch programech, vyzábl- lvi, mrtv- brouci, s obvykl-m- přístroji, ve slunečnicov-ch semínkách, chraplav- hlas, nesměl- kamarádi, v minul-ch letech, vrbov- proutek, mnoz- zákazníci, v naléhav-ch případech, obětav- záchranáři, poctiv- nálezece, s vesel-m lidmi, mal- školáci, s laskav-m- úsměvy



Úkol k zamyšlení 3/2 Z

Zaznamenali jste aktuální pokusy (od listopadu 2012) zavádět do výuky nejmodernější techniku? Pokud ne, více informací získáte na těchto stránkách: <http://www.fraus.cz/flexibook-11/>. Jak se díváte na snahu zcela nahradit tištěné učebnice tzv. Flexibooky?



Úkol k textu 3/3 T

Pokuste se na základě shrnutí uvedeného na počátku 3. kapitoly o hodnocení čtyř ukázek čerpaných z učebnic jazykové výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ. Upozorňujeme na to, že porovnáváte zpracování totožného jazykového učiva.

Ukázka 1: (Český jazyk pro 3. ročník ZŠ. Liberec: Dialog, 2003.)

16. Muzikant

To je nástroj, tenhle plot!
Běžím s větrem o závod
a brnkám si kouskem dřeva
jako podle not.

Až dostanu za pár let
trubku nebo klarinet,
zahraju všem po písničce
a mamince pět.

(Miroslav Florian)

Pozorujte slova se zvýrazněnou souhláskou.
Vysvětlete, proč je napsané písmeno jiné než vyslovená hláska.

Na konci slova a někdy i uprostřed vyslovujeme jiné hlásky, než jaká napíšeme písmena.

Vyslovujeme **l, ě, s, š, í, p, ch,**
píšeme **đ, đ, z, ž, v, b, h.**

Tyto souhlásky nazýváme párové.

O správném pravopisu rozhodneme podle jiného tvaru slova nebo podle slova příbuzného.

Pravopis některých slov si musíme pamatovat.

Např.: až, když, už, již, než, hned, teď, totiž, poněvadž.



17. Listopad

Každý měsíc v roce má své kouzlo.

Když přijde listopa-, hned v prvých dnech odnesou Tere-ka s Vla-kou na hro- svých blí-kých kytičku.

Krátce potom se chystá výlo- rybníka. Ste-ka k němu se vine jako stu-ka mezi nyní již holými bří-kami. Suché lís-ky navál vítr na malé hromá-ky okolo.

U kří-ku čeká Vojtě-. Ú-kými schů-ky děti společně vystoupí na hrá-. A pak už jen sledují, jak ryba za rybou plní kádě. Jen malé ry-ky zatím většinou svůj boj o živo- vyhrávají.

Doplňte neúplná slova a doplněná písmena odůvodněte.
Vyhledejte a pak запиšte slova, jejichž pravopis si máme pamatovat.

Mají také pro vás listopadové dny svůj půvab?

Víte, který den je v kalendáři označen jako Památka zesnulých?

44

Ukázka 2: (Český jazyk pro třetí ročník. Praha: Alter, 1995.)

1. PROCHÁZKA S DĚDOU

Jdu s dědou na trh. Neuděláme snad ani deset kroků a někdo hlaholí: „Bud zdrav, Václave!“ „Zdarbůh!“ odpovídá děda. Zahneme za roh. Někdo volá: „Á, Václav! Nazdarek!“ Tak to jde pořád dokola. „Zastav se někdy! To jsem rád, že tě vidím! Přijď na kus řeči! Ukaž se!“ Na každém kroku kamarád nebo soused. „Dědo, tebe zná snad celá Boleslav!“ „Ani nápad,“ zní dědova odpověď. „Už jsem dnes potkal dva lidi, které jsem jaktěživ neviděl.“



a) Odůvodněte pravopis párových souhlásek na konci slov.

Řekněte ta slova v jiné podobě.

b) Doplňte chybějící párovou souhlásku p - __, t - __, f - __, ch - __, f - __, s - __, š - __.
Ke každé dvojici řekněte několik slov a odůvodněte jejich pravopis.

2. Rozlište význam slov a doplňte věty.

Kolem zahrady máme dřevěný _____.
Pozorovali jsme klouzavý _____ větroně.
Musím _____ na klavír.
Jirka zakopl o _____ u dveří.
Jablko je _____ jabloně.
Cílem našeho výletu byl blízký _____
_____ na rybníce už tajě.
Katka pečlivě utírá _____ z nábytku.

led – let

prach – práh

plod – plot

hrad – hrát

3. Napište slova tak, aby označovala pouze jednu osobu, jedno zvíře, jednu věc. Např.: Holubi – holub, hadi – had ...atd.

Holubi, hadi, mrkve, lodě, konve, pluhy, lvi, vozy, koroptve, Josefové, Rudolfové, větve, kruhy, pluhy, láhve, obrazy, řetězy, sousedé, sudy, hříby, ledy, zuby, mrazy, sliby, sady, oděvy, strážce, provazy, chleby, pávi, mříže, nože.

K napsaným podstatným jménům přidejte slova, která odpovídají na otázku jaký? který? čím? Např.: poštovní holub, mrštný had ...

4. Odůvodňujte pravopis tak, že slova řeknete v jiném tvaru.

Bě_ domů, černý ko_, vzácný obra_, sladký tvaro_, tuhý mrá_, hodný souse_, kone_ vody, červená kre_, zasel hrá_, mokrý sní_, mohutný du_, zahnutý ro_, vra_ peníze, drahý obra_, chutný chlé_, kamará_ Jaku_, šedý holu_, starý hra_, jedovatý ha_, lo_ na řece, přeše_ ze_, zelený me_, nezaplacený dlu_, srdečný pozdra_, suchá věte_, košík hu_, hladová koropte_, divoký holu_, zlatý řetě_, první mrá_, fotogra_ Jose_.

17

Ukázka 3: (Český jazyk 2. Praha: SPN, 1997.)

cházel po střeše. V cirkuse se ukláněl cvičený medvěd. Užovka je nejedovatý had, nemusíme se jí bát. Na výlet jsem si vzal batoh. Měl jsem v něm chléb a salám, ale zapomněl jsem si nůž. Loď vyplula na cestu.

Vypište podtržená slova a vysvětlete jejich psaní.

Na konci slov a někdy i uvnitř slov							
vyslovujeme	p	t	ř	f	s	š	ch
píšeme	b	d	ď	v	z	ž	h

Těmto souhláskám říkáme párové.

Správné psaní zjistíme tak, že si řekneme jiný tvar slova (nůž – nože, lev – lvi) nebo slovo příbuzné (nůž – nožík, lev – lvíce).

17. UMÍME SPRÁVNĚ NAPSAT?

Ta zřícenina byl dříve krásný hra-. Někde do-cela blí-ko se ozval výbu-. Ten, kdo doběhne první, je vítě-. Právě před domem byla obro-ská kalu-. Půjč mi tu kní-ku.

Přes potůček vedla ú-ká lá-ka. Závodník le-ce přeskočil la-ku. Horníci mají tě-kou práci. Na-padl sní-, budeme stavět sněhuláky. Mám rá-sla-ký mě-. Rozbolel mě zu-.

Doplňte neúplná slova a odůvodněte jejich psaní. Druhý odstavec napište jako diktát. Odůvodněte v něm všechny ostatní pravopisné jevy.

28

Ukázka 4: (Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník ZŠ. Praha: Scientia, 1997.)

2. Hlásek nás teď zve do kuchyně, chystá se tam vařit oběd. Než bude uvařeno, pečlivě vyslovujte jednotlivá slova z řady a porovnávejte jejich poslední písmeno s tou hláskou, kterou skutečně vyslovíme. Pak pravopis na konci slov odůvodněte tak, že si řeknete jiný vhodný tvar slova.

hlad, guláš, nůž, kečup, salát, ořech, podnos, dřež

3. U dobrot a vaření s Hláskem ještě chvíli zůstaneme. Sestavte slova do dvojic tak, aby obě dvě končila na stejnou hlásku. Bude se v nich psát na konci i stejné písmeno? Porovnejte je a pravopis odůvodněte.

kokos, piškot, řez, náryp, pstruh, mrkev, drůbež, plech, pánev, koš, hřib, chod

4. Veselou básničku, která se týká jídla, napsal Jiří Žáček. Anebo v ní nejde jenom o jídlo?

V RESTAURACI

Pozor, pozor!
Velký výběr vtipných kaší!
Zvláště pro ty,
kterým v hlavě straší!

Velká příležitost!
Žádná věda!
Každý bezbolestně
zmoudří u oběda.

Jiří Žáček

Řekněte, které hlásky vyslovujeme ve slově *oběd*.

Už jste někdy slyšeli tyto věty? Vysvětlete jejich význam.

*Jedl vtipnou kaši.
To není žádná věda.
Tobě asi straší v hlavě.*

5. Také uvnitř slova někdy vyslovujeme jinou hlásku, než jaké píšeme písmeno. Pro odůvodnění pravopisu opět pomůže jiný tvar téhož slova. Dokážete chybějící písmena správně doplnit?

ŠKOLNÍ DEN

Paní učitelka nás na začátku vyučování upozornila: „Se-te klidně a nevr-te se!“ V matematice jsme počítali slovní příkla- a v prvouce jsme odpovídali na otá-ky z kní-ky. Ve výtvarné výchově jsme malovali obrá-ky stromů. Petr namaloval mladou bíř-ku a já mohutný du-. Nejvíc se ale stejně těšíme na přestá-ky. Děláte to také tak?

Protože obě řady souhlásek můžeme uspořádat do dvojic neboli do párů, říká se jim také

párové souhlásky:

p - b	s - z
t - d	š - ž
ř - ě	ch - h
f - v	

HLÁSKOVA ŘÍKANKA

Pamatuj si, Alenko,
hláska není písmenko.
Co se říká, to je slyšet,
k tomu hlasitý máš hlas.
Co je psáno, to je dáno,
k tomu písmo slouží zas.





Na konci nebo někdy i uvnitř některých slov vyslovujeme hlásku **p t ř f s š ch**, ale píšeme písmeno **b d ď v z ž h**. Vyslovujeme [sut], ale píšeme **sud** (bez **sudu**, **několik sudů**, **sudy**), vyslovujeme [hátka], ale píšeme **hádká** (bez **hádek**).



Jiná slova obsahují skutečně hlásky **p t ř f s š ch**, výslovnost se v nich neliší od pravopisu: **strop**, **sloupky** (**stropy**, **sloupek**), **balet**, **baletka** (**balety**, bez **baletek**).



Hlásky **b d ď v z ž h** se nikdy nemohou vyslovit na konci českých slov, jen na začátku nebo uvnitř slov: **budík** [b+u+d'í+k], **zavazadlo** [z+a+v+a+z+a+d+l+o], **žehlit** [ž+e+h+l+i+t].

6. Přečtěte společně s Hláskem celé cvičení. Pak doplňte chybějící písmena a neúplná slova napište. Porovnávejte výslovnost a pravopis.



TAJEMNÝ KOŠÍK

Maminka má na stolku proutěný košík. Hlásek byl moc zvědavý, co v něm asi je. Víte, co v něm objevil? Ostré nů-ky, cí-ku nití, asi sto-ku špendlíků,

7. Chodíte rádi do školy? Hlásek ano, a proto si každý den kontroluje, zda si nic nezapomněl. Doplňte neúplná slova, odůvodněte pravopis a celé cvičení napište.

Potřebuje školní de-ky se všemi sešity, obalené kní-ky, ořezané tu-ky a ještě na stříhání nů-ky. V akto-ce mu nesmí chybět ani praví-ko. V jiné ta-ce nosí přezů-ky.

8. Příští básničkou se na chvíli vrátíme do léta. Pravopis vyznačených slov odůvodněte jiným tvarem slova.

OTÁZKA

Když tě vidím, **bělásku**,
jak třepetáš křídly,
dovol malou **otázku** –
jak daleko bydlíš?

„Stačí letět jenom krátce,
budu doma hned,
bydlím u vás na **zahrádce**
v **hlávce** číslo pět.“

Jiří Slíva

Dokázali byste odůvodnit pravopis také u slova *hned*?



Zapamatujme si s Hláskem

Některá slova, v nichž se liší poslední písmeno od vyslovené souhlásky, si musíme zapamatovat. Patří k nim: **až, už, již, když, než, totiž, teď, hned.**

9. Když jsme **teď** na konci kapitoly, ve které nám Hlásek taky vařil, zůstaneme ještě u jídla, **než** přejdeme dál. **Až** si **totiž** přečtete další básničku, **hned** v ní najdete další krátké slovo, které si **již** máme pamatovat.

JÁ UŽ SI PORADÍM

Slyším zprávy neradostné,
je mi z toho do pláče.
Prý se po buchtách moc tloustne!
Budu jíst jen koláče.

Jiří Havel

Řešené otázky a úkoly 3/4 Ř

Pokuste se odhadnout dobu vzniku jazykové učebnice pro 4. ročník ZŠ, z níž je čerpána následující ukázka.



b) Říkejte slova příbuzná se slovesy:
dobývat, prodávat, vychovávat, lézat
Vzor: Dobývat – nabývat, dobytek, dobyvatel, zbytečný.

10 a) Vyhleďte tvary slovesa *být* a určete jejich osobu a číslo.

Sovětská armáda jede na pomoc Praze

Auta a tanky se zastavují. A už jsou tu chlapani a děvčata a podávají zaprášeným osvoboditelům náruče květin.

Tankista bere malé děvčátko do náruče a ptá se: „Jsi Češka?“ Děvčátko se směje a říká: „Ano, já jsem Češka, my všichni zde jsme Češi. A ty jsi sovětský hrdina – a vy všichni jste naši osvoboditelé a bratři. Máme vás za to rádi.“



b) Časujte sloveso *být* (*nebýt*) v přítomném čase a porovnejte s přehledem.

11 a) Doplňte správným tvarem slovesa *být*.

Z národních písní

Horo, horo, vysoká ----. Já ---- malý mysliveček. To ---- koně, vrané koně. My ---- malé panenky. Hrádečku, Hrádečku, ---- na pěkném kopečku. Já ---- z Kutné Hory. Nechoď tam, přišť tam, ---- tam velké bláto.

b) Zdůvodněte pravopis vyznačených slov.

12 a) Naučte se hádance a napište ji z paměti.

Zelená jsem, tráva nejsem.
Červená jsem, krev nejsem.
Tvrdá jsem, kost nejsem.
Sladká jsem, med nejsem.
Co tedy jsem? (vekrm)

b) Říkejte hádanku v 3. osobě čísla jednotného.

13 Doplňte správným tvarem slovesa.

Chodí s korunou, král ----,
nosí ostruhy, rytíř ----,
šavli má, husar ----,
k ránu budívá, ponocný ----. (tuohok)

14 Povězte, proč pionýr nevěří, že jsou strašidla, vodník, nebe, bůh, peklo, čert.

15 a) Říkejte, co dělá:

horník, zemědělec, sadař, šofér, traktorista, učitel, zedník

b) Říkejte věty v množném čísle.

16 a) Uspořádejte věty tak, jak za sebou denní zaměstnání následuje.

Z mého denního pořádku

V poledne jím ve školní jídelně. Vstávám v půl sedmé. Cvičení pracuji odpoledne v družině. Vyučování máme do dvanácti hodin. V půl osmé odcházím do školy. V devět hodin večer odložím knížku a jdu spát. Večer čtu.

b) Hleďte příbuzná slova k slovesům *odcházet*, *odložit*.

c) Změňte některé věty ve věty tázací a rozkazovací.



Úkol k zamyšlení 3/5 Z

Dalo by se tvrdit, že následující ukázka jazykové učebnice z r. 1961 je pojata komunikačně?

11 Určete podstatná jména a odůvodněte jejich pravopis.

Vítězství socialismu

Význam socialismu na světě neustále roste. Více než třetina lidí žije v socialistických zemích. Za posledních deset let se osvobodilo mnoho afrických i asijských národů z kapitalistického otroctví. Sovětský svaz a ostatní socialistické země jim pomáhají budovat průmysl, dopravu a zemědělství.

12 Diktát.

Nové bydlení

Výstavba nových bytů rychle pokračuje. Stavíme velké družstevní domy s mnoha byty. Jsou dobře vybaveny moderní bytovou technikou. Mají dálkové topení, v koupelnách teče po celý den teplá voda, větrání obstarávají elektrické ventilátory. Stále více lidí má možnost dobře bydlet.

13 a) Utvořte věty s těmito výrazy. Některé napište.

dobří soudruzi,
pracovité dělníky,
pilní lidé,
stateční vojáci,

mladé pionýry,
malí chlapci,
neposedné chlapce,
dobré herce.

b) V jednoduchých větách určete podmět a přísudek.

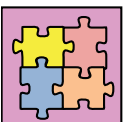


Úkol k zamyšlení 3/6 Z

Jak hodnotíte ukázku cvičení z jazykové učebnice pro 6. ročník ZŠ vydané v r. 2002 nakladatelstvím Fraus?

Opravte chyby – „chrupky“:

*Rozbilo se jí vázání a spadla jí noha slíže. Strávím vás všechny, ja xse-
máte? Musím osopně poslat babičce telekrám. Jana šla se umýt se.
V kuchyni máme novou hladničku. Bylo to jen opyčejně nedorozumně-
ní. Byla z toho celá pāv. Na jaře všechno qete. Často sledoval překrás-
ný východ a záchod slunce. Nech ty nechtý. Našli jste všechny chupy?*



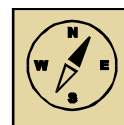
Řešení a odpovědi 3/4 Ř

Jedná se o jazykovou učebnici z roku 1963.

3.2 Doplnkové publikace využitelné při výuce mateřštiny

Průvodce studiem

Většina učitelů při výuce češtiny nepracuje pouze s jedinou učebnicí a svou výuku zpestřuje různými doplňkovými publikacemi, příručkami, slovníky apod., aby osvěžili výuku a žáky lépe upoutali a motivovali. Přesto při výběru hravých prvků (jazykových her) je také nutné zvážit jejich vhodnost a přínos pro výuku češtiny.



Domníváme se, že snaha učitele přistupovat k výuce českého jazyka netradičně by se měla řídit hlavně tím, zda je zařazovaný hravý prvek (jazyková hra) efektivní pro výuku mateřštiny a zda zbytečně neodklání pozornost směrem k aktivitám s češtinou nesouvisejícím. Usilujeme zejména o to, aby byla začleňována cvičení **efektivní**, nikoli pouze efektní. Za efektní pokládáme ty aktivity, které přinášejí diskutabilní edukační efekt, mívají se účinkem a odpoutávají pozornost od jazykové problematiky. Tento přístup lze považovat za zcela nežádoucí.

Úkol k zamyšlení 3/7 Z

Pokuste se o hodnocení ukázky dvou jazykových her, které jsou součástí publikace Jazykové hry z roku 1996, které vydalo nakladatelství Fortuna. Zvažte, kterou z nich by bylo možné pokládat za efektivní a kterou pouze za efektní.



Nezničitelný recitátor

- recitace a pamětní znalost básně, vytrvalost
- 10 minut, jednotlivci

Jeden hráč recituje básně. Ostatní se mu mísí do řeči, smějí, napodobují ho, dělají různé posunky... Vydří-li hráč přesto klidně dál přednášet, získá titul "Nezničitelný recitátor".

Tuto hru je vhodné hrát s dětmi před veřejným vystoupením apod. Nebudou mít potom trému a nic je při přednesu nevyruší, nevyděsí.

Jak se tváříme

- příslovce
- 5 minut, jednotlivci
- pro každého napsané cvičení

Děti doplňují místo obličejů příslovce. Žádné se nesmí opakovat.

Honza se díval z okna ven, kde si ostatní děti hrály. Bylo před vysvědčením a s Honzou to vypadalo . Tatínek huboval, když nosil trojky, čtyřky nebo i pětky. Maminka si prohlížela jeho žakovskou knížku. Minulé roky si Honza chodil pro vysvědčení , pak po každé běžel domů, aby se s ním pochlubil. Letos jen sleduje v kalendáři, jak se ten den blíží.



Korespondenční úkol 3/8 KÚ

Vyhledejte libovolnou doplňkovou publikaci, která má sloužit k oživení výuky češtiny. Projděte si ji a pokuste se posoudit, zda jsou zařazené aktivity či hry ve vyučování využitelné. Níže nabízíme ukázkou titulních stránek některých publikací.



3.3 Srovnání slabikářů



Průvodce studiem

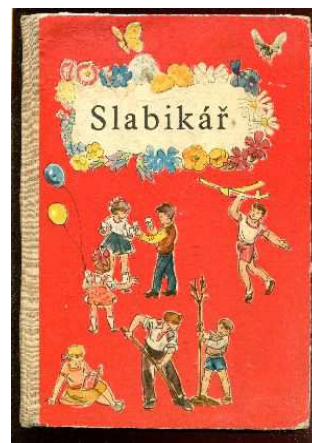
Kapitola zařazuje ukázky ze slabikářů různé doby vzniku a klade si za cíl motivovat studenty k vyhledání slabikáře vlastního. Vzhledem ke skutečnosti, že slabikář je zpravidla pro řadu dětí první „čtenou knihou“ přisuzujeme mu významnou roli. Společně se proto nad proměnami jeho podoby zamyslíme i z časového hlediska.

Korespondenční úkol 3/9 KÚ



Pamatujete si na svůj vlastní slabikář? Jak byl ilustrován? Vzpomenete si na některé z jeho vět či textů? Vybavíte si jakékoli vzpomínky z prvního čtení? Níže jsou vám nabídnuty tři ukázky ze slabikářů, jimiž se pokoušíme naznačit postupný způsob proměny. Ten ovšem výrazněji nezohledňuje zásadní didaktické parametry prvopočátečního čtení!

Ukázka 1: Hřebejková, J.; Fabianová, I.; Šimanová, A.; Sedláček, K. F. *Slabikář*. Praha: SPN, 1962. (Ilustrace: V. Junek)



- často zobrazováni děti, zvířata a dospělí (zejména při práci);
- minimálně se vyskytují přírodní témata; preferována jsou témata jako Rudá armáda, vojáci a pracovní prostředí;
- autory ukázek je nejčastěji J. V. Sládek (Silák, Oříšek, Ten náš pes, Ráno...), J. V. Svoboda (politicky zaměřené texty – Vrátili nám svobodu, 1. máj, Májový průvod aj.);
- zařazeny jsou také klasické pohádky, např. O koblížkovi, O veliké řepě aj.

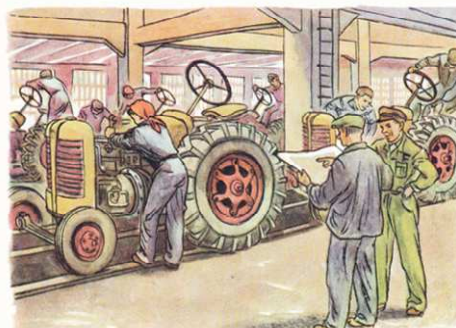


Jak to bylo, když naše maminky byly malé.

Jednou ráno budila maminka Janu.
„Honem, Janičko! Přijela Rudá armáda.“
Vyšly na ulici. Bylo slyšet jásavé výkřiky.
Lidé se sbíhali. Smáli se, mávali.
Volali: „Sláva! Sláva!“ Jana volala s nimi.
Maminka povídala: „Dobře se na vojáky podívej!
Bojovali s našimi nepřáteli. Už není válka.
Je mír.“

To bylo 9. máje 1945.

Toja, Ivan, Láša, Kolja



Továrna.

Danuška chodí časně ráno do školy. Zastaví se u brány velké továrny. Na dvoře jezdí vozíky.auta vozi železo, plech a roury.
Všude pilně pracují dělníci. Ozývají se silné rány.
Dana ani nedýchá. Ty silné rány dává její tatínek. Je kovář.
Také maminka pracuje v továrně. Dělá motory do traktorů.
Tatínek i maminka jsou úderníci.
Dana stojí u brány a dívá se. Někdy vidí nový autobus. Jindy vyjede z dílny traktor. Na každém pracoval tatínek i maminka.
Daně se továrna líbí. Až vyroste, bude také dělat traktory.

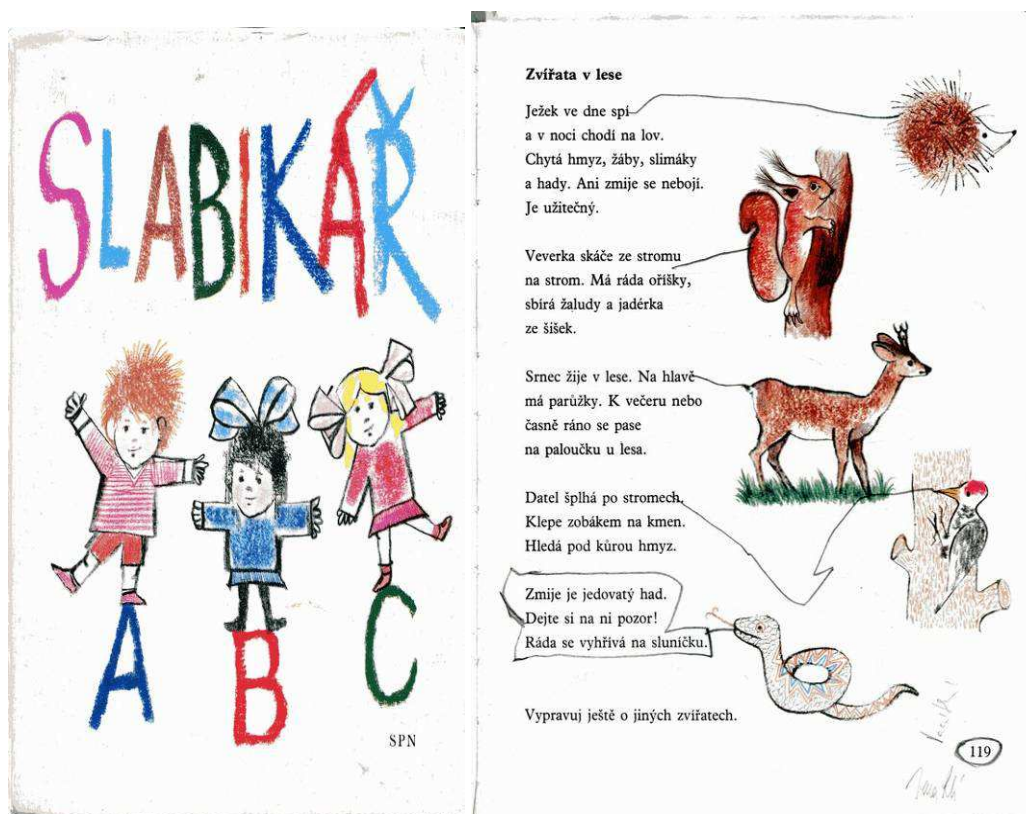
D Dana Dáša Dušan

Ukázka 2:

Fabianová, I.; J. Hřebejková, J.; Veberová, E. *Slabikář*. Praha: SPN, 1976.

(Ilustrace: O. Janeček; ilustrace jsou sice barevné, ale křídové kresby svými jednoduchými linkami působí pochmurnějším dojmem)

- větší rozmanitost ukázek – autoři V. Čtvrtek, F. Hrubín, V. K. Klicpera, J. Havel, K. Konrád, J. Hostáň a další;
- zařazeny jsou také lidové pohádky, např. Jak šlo šídlo do lesa, Já mám v levé noze, Kohoutek a slepička aj.;
- nechybí ani texty zahraničních autorů (zejména sovětských), např. E. I. Čarušin, V. Sutějev, K. D. Ušinskij či L. Krzemieniecka.



Ukázka 3:

Mikulenková, H.; Malý R. Slabikář. Prodos, 2004.

(Ilustrace: M. Froman; ilustrace působí veselejším a hravějším dojmem; znázorňují větší spektrum motivů; častěji se objevuje příroda; zapojena je fantazie dětí; na rozdíl od předešlých dvou ukázek jsou zde zobrazeny také nadpřirozené bytosti – víly, trpaslíci aj.)

- pouze dva autoři textů: H. Mikulenková vytvořila prozaické texty a interpretovala texty lidové (např. O Budulínkovi) a R. Malý je autorem všech začleněných básnických textů.



JEDEME NA ŠÍPKY

Byla sobota desátého září. Hurá, dnes budeme jít do lesa a sbírat šípky! Naložili jsme do auta Samíka i Fany, tátu i mámu a frčíme za městem. Tady je krásně! Slunce svítí, na kamenech se vykládají dvě jeřábky a vítr unáší našeho psa a až někam nad mořem. Psi pobíhají okolo nás a štěkají.

Potom sbíráme šípky. Bude z nich čaj pro nás a kovářské víno pro naši babičku. Maminka říká: „Opatrně, ať se nepíchnete!“ Ale to už můj menší bráček volá: „Uštkla mě kočička! Au, to je boží hodinka!“

„Propíchl sis ukazováček!“ Máma mu vyndala trn, prst pofoukala a za chvíli čistým kámenkem. A protože máme všichni prázdné žaludky, jdeme domů a těšíme se na zasněženou večer.

115

Mě mě mě mě



U mě v domě Měsíc bydlí,
má tu stůl a má tu židli.
Má se u mě náramně,
já mu zpívám, on zas mně.

„Dědečku, vy nemáte rozum!“ děsí se máma.
My tři totiž sedíme na stromě. Smějeme se.
Vidíme až do města na náměstí.
„Měli byste slézt,“ přidává se táta.
„Babičko, máte dědu na stromě!“
lamentuje máma.

Babička se směje a říká mámě:
„Copak děda, chová se jak dítě.
Neboj se, já je sundám.“

„Večere!“ volá na nás.
Máme pořádný hlad.
Rychle lezeme dolů.

„Dědo, po jídle se zase usadíme na stromě.
Po setmění bude krásně vidět měsíc.“
Ale ouha! Mámě nic neunikne.
„Po večeri půjdete spát.
Jestli tomu nechcete rozumět,
budete celý měsíc uklízet.“

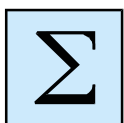
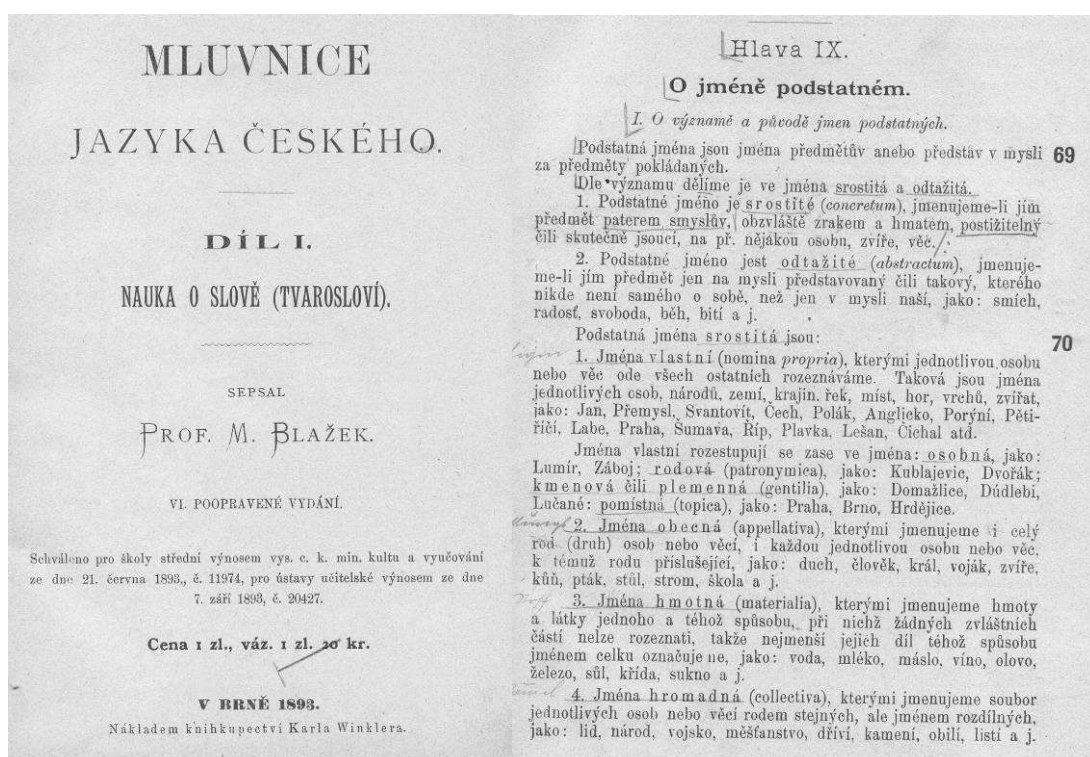


83

Korespondenční úkol 3/10 KÚ



Pokuste se vzpomenout si, jaký jste měli vztah k učebnici českého jazyka či čítance na základní či střední škole vy. Ať už byl pozitivní či negativní, zkuste vyjmenovat faktory, které se na tom podílely. Jak vnímáte vývoj českých učebnic mateřštiny z pohledu laika a nyní již i částečně poučeného jedince? Svůj pohled zobecněte a vyjádřete ho. Poslední ukázka z učebnice vydané roku 1893 pro ústavy učitelské vás může motivovat.



Shrnutí kapitoly

- Současné požadavky na výuku mateřštiny usilují o to, aby žáci byli vzděláváni pro život. Je odmítáno neúčelné memorování a pasivní přejímání znalostí bez hlubšího pochopení a možnosti využití v praxi.
- Teoretickým východiskům odpovídají také požadavky kladené na didaktické prostředky textového charakteru, tj. učebnice. Vítány jsou především hravost zařazovaných forem práce, komunikačně využitelná cvičení, komplexní přístup k výuce všech složek předmětu a vhodně volené výchozí texty učebnic.

Použitá literatura



BRABCOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-24251-0.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, J. *Čeština její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

GEJGUŠOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy (distanční text)*. Ostrava, 2006.

GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha : SPN, 1979.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-571-4.

KURELOVÁ, M., KANTORKOVÁ, H., KOZELSKÁ, Z., MALACH, J. *Pedagogika II. Kapitoly z obecné didaktiky*. Ostrava: Repronis, 1999. ISBN 80-7042-066-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PdF Prešovské univerzity v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0643-2.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF v Prešovské univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.

MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Učebnice mateřštiny a jejich role při výuce porozumění textu na ZŠ. In *Slovo o slove - ročník 15*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2009. s. 208–215. ISBN 978-80-8068-972-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2007. [cit. 2013-06-19]. Dostupné také z:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.

SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-300-5.

SVOBODOVÁ, J., GEJGUŠOVÁ, I. Komunikační složky přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In *Oborová didaktika*. 13.–14. 9. 2005. Ružomberok, Slovenská republika: Katolícka univerzita v Ružomberoku, 2006. ISBN 80-8084-082-2, s. 31–45.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

ŠEBESTA, K. *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. Dostupné také z: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>>.

ULIČNÝ, O. Čeština a škola. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993. Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993*. 2. díl. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. ISBN 80-85899-02-7.