



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

ČEŠTINA V DIDAKTICKÉM ZRCÁTKU

PHDR. RADANA METELKOVÁ SVOBODOVÁ, PH.D.

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: PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.

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

#Obsah

#Obsah.....	1
#Slovo úvodem.....	2
#1 Didaktika českého jazyka – základní vymezení	3
#1.1 Moderní didaktika českého jazyka a její uplatnění ve škole	6
#1.1.1 Didaktické principy	20
#1.1.2 Princip komplexnosti a jeho role v přístupu k výuce mateřštiny.....	24
#1.1.3 Vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy ve výuce češtiny.....	27

#Shrnutí kapitoly	29
#2 Kurikulum	Chyba! Záložka není definována.
#2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	33
#2.2 Učebnice českého jazyka.....	35
#2.2.1 Aktuální požadavky na podobu učebnic češtiny	37
#Shrnutí kapitoly	42
#3 Podněty k diskusi.....	Chyba! Záložka není definována.
#3.1 Komparace učebnic jazykové výchovy	44
#3.2 Srovnání vybraných doplňkových publikací využitelných při výuce mateřštiny	50
#3.3 Srovnání slabikářů	51
#Shrnutí kapitoly	53
#Použitá literatura.....	53

#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 využijí ve svém dalším osobním, rodinném či profesním životě.

Každá kapitola nabízí řadu různých úkolů, jimiž si studenti mají buď možnost ověřit zvládnutí probírané látky, nebo vyzkoušet své vlastní dovednosti či vyjádřit svůj 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. Zakončení 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. 3 / 2 Z, tzn. jedná se o úkol k zamyšlení, v pořadí druhý a ve třetí kapitole.

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 vykryštovala 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 žákovo 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 vážících 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),

kteřá se aktuálně velmi intenzivně rozvíjí v souvislosti s nutností celožitovního 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 (všímá 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** nalézá 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 zvláštěnostem 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 slovům. 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 vaším 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: zaprvé – vyvoláme u žáků větší zájem o výuku (bude poutavá, živá, zajímavá, tedy motivující); dále využíváme už nabyté komunikační dovednosti (zkušenosti) žáků k upoutání pozornosti na jazykový kód a k obohacení poznatků využitelných v každodenní praxi; a také se vyhýbáme, 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 dorozumivací 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 mluvnicu. 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 mluvnic). 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.

Skenovaná ukázka dobového materiálu vyjmuta a přepsán její text:

Naše škola, knihovna pokrokové práce učitelstva, ročník 8., vychází čtyřikrát do roka, svazek 4. Josef Müller – O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého (publikace 257), v Praze 1919, nákladem Ústředního nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva československého, Josef Rašín v Praze. Cena 10,80 K, na venku 11,30 K.

Na nových cestách jazykového vyučování

Je-li vůbec patrné, že naše škola v posledním desetiletí značně se přeměnila, tedy u vyučování jazykovém vedle kreslení jeví se změny ty nejpatrněji. Ještě za vlády starých učebných osnov stala se věc vsutku ve školství ojedinělá. Za tichého souhlasu úředních orgánův opuštěny byly staré vyučovací cesty a s nimi i zastaralé učebné osnovy a učitelstvo šlo u vyučování jazykovém cestou odchylnou, již byla teprve dána sankce novými osnovami učebnými.

Bylo by třeba nastíniti celou historii metodiky jazykového vyučování, kdybychom chtěli narýsovati dráhu, kterou proběhlo vyučování jazykové. Historie tato by ukázala nad slunce jasněji, kterak nové cesty jsou výsledkem houževnatého zápasu učitelstva celých desetiletí.

Hlásal sice již Gustav Ant. Lindner, že „žádný předmět vyučovací nemá tolik takové vzdělavací hodnoty jako jazyk mateřský“, nicméně však jazykové vyučování ubíralo se celá desetiletí nepřírozenými cestami, že bylo postrachem dětí i učitelstva.

Bylo to zejména duchamorné vyučování mluvnici, jež začínalo a přestávalo na vtlokání mluvnických pravidel a různých gramatických termínův. Mládež učivala se různým, mnohdy nesrozumitelným pravidlům o jazyce, ale vlastní pěstění jazyka bylo úplně zanedbáno. Právem ptali se proto učitelé nové školy, co má z toho mládež, dovede-li odříkávati spoustu pravidel a učených termínův, dovede-li způsobem zdánlivě učeným o jazyku mudrovati, ale nedovede-li myšlenky své mluvou a písmem správně vyjadřovati? A tak nezbývalo, než rozbořiti 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 žákovy od prvního vstupu jeho do školy. Vycházejíc od mluvy žákovy, 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 průvodcím jeho dětským rájem. Dnes již sotva asi uslyšeli bychom v elementární třídě vykládati učitele o takových „sporných“ pravdách, že např. stůl má čtyři nohy, a jak se který kousek jeho jmenuje; za to však spíše našli bychom žáčky v rušné práci, že modelují školní stůl 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 výkladův na logických systémech, přejetých 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 probírali 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 slohovém? Zeptejme se jen některého staršího učitele, jak se vyučovalo slohu. Přestávalo se namnoze na předvádění šablon „jednacích písemností“ 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 vytčená 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 slohovém 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. **KONEC UKÁZKY**

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: Na počátku existence samostatné Československé republiky začala být kritizována správnost dosavadního jazykového (agramatického) vyučování. Čelní stoupenci, 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. **Skenovaná ukázka vyjmuta a přepsán její text:**

Obojetné slabiky. Ve 4. školním roce poznají žáci vedle slov s tvrdou obojetnou slabikou loni poznaných ještě zbytek těžších slov základních i odvozených, v nichž je v obojetných slabikách tvrdé y. Učitel měl přehlednou tabulku učiva 2. a 3. třídy a od počátku roku učivo v nižších třídách probrané v opakovacích cvičeních zdůvodňováním opakuj!

Cvičení opakovací. U lesa. Na pokraji lesa stojí stará babyka. Pod babykou sedí mladý myslivec Božek. Jeho bystrý zrak hledí do lesa. Tam pasák Vašík hlídá stádo dobytka. Kravám chutnají šťavnaté byliny. Nasycená Straka dovádí. V houštině cosi zašustí. Myslivec zbystří sluch. Z houštiny uhání obyčejná myš.

V horách. Spolužák Mirek byl v horách. Pobyt na zdravém vzduchu ho osvěžil. Otužoval tělo koupáním v horských bystřinách. Časně ráno lezl obyčejně na hory. Ve výšinách byl sníh a led. Mirek bystrým zrakem obhlížel krajinu. Nasbíral i neznámých bylin. Peněz zbytečně neutrácel. **KONEC UKÁZKY**

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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 mluvnice 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 ZDŠ*, 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?

Skenovaná ukázka vyjmuta a přepsán její text: 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 ta i samostatné celky z něho skládati.

Materiál k učbě slohové i mluvnické (sloh a mluvnici jsem vždy nerozlučně spojoval, probíraje učivo mluvnické vždy na podkladě vyprávěnek, abych vyhnul se suchoparu mluvnickému) mimo jiné vlastnosti má býti nejčastěji brán z onoho prostředí, v němž žák vyrůstá. Myšlenky mají býti v každém tematě tak uspořádány, 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 učiteli k učbě jazykové každodenní život dítěte. Themata podobná mohou býti hodně pestrá např.: Proč jsme všichni plakali, když naši prodali Stračenu, co jsme dělali doma včera večer apod. Některá z takových temat mohou se však státi žáku i učiteli dosti trapnými, poněvadž se jimi odhaluje často intimní život rodinný.

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 učiteli

čerpají nejvíce námětův a teprve až ona uloží se k zimnímu spánku a práce hospodářské ustanou, stává se duše našeho venkovského dítěte vnímavější i 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 ději a podobným.

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

Ze své delší praxe na školách venkovských vybral jsem tuto kytičku žákovských slohových prací vhodně upravených. Dítka na tématech tu uvedených pracovaly rády a hodiny mluvnice i slohu bývala mně i jim hodinou milé zábavy.

Vydávaje knížku tuto mám jen jedno přání: kéž témata v ní obsažená přispějí alespoň dočtem k barvitému a osvěžujícímu zpestření moderní učby slohové. Tomu zdar!

Ve Valašském Meziříčí, v listopadu 1920. A. H. **KONEC UKÁZKY**

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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: 1. bod: 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); 2. bod: 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; 3. bod: samoučelně 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.

PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: 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. cvičení: Přečtěte si hlasitě celou básničku a pak vyhledejte podstatná jména.

Do školy (Jan Čarek) Cestička do školy. Co ten ptáček šveholí? Jeden žák darebák nosívá na ptáčky prak, mému bratru chocholoušku ustřelit tím prakem nožku. A ptáček teď přeuboze skáče jen o jedné noze. Však to nebyl, ptáčku, žádný z našich žáčků.

Určitě se nechováte kužitečným ptáčkům tak ošklivě, jak se píše v básničce. Řekněte Hláskovi, jak bychom se o ně měli starat.

Podobně jako věci můžeme označovat podstatnými jmény také různé děje (skákání) stavy (spánek) a vlastnosti (stáří, veselost).

2. cvičení: Roztřídte podstatná jména z dalšího povídání do tří skupin podle toho, zda označují osoby, zvířata nebo věci. Mezi názvy věcí zařadte všechna ostatní podstatná jména, která neoznačují osoby ani zvířata.

Náš soused chová v kleci kanárka. Líbí se nám kanárkův veselý zpěv. Tatínek tvrdí, že ptáčátko se musí ke zpěvu 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. cvičení: 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?

první skupina slov: učitel, kadeřnice, zámečník, řidič, prodavač;

druhá skupina slov: kopretina, sněženka, fialka, petrklíč, konvalinka;

třetí skupina slov: 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. 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. cvičení: 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 (obrázek krmítka s ptáčky).

5. cvičení: 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 (obrázek maňáska Hláska u stolu s uvedenými potřebami) Poznáte, co Hlásek uvařil? Roztřídte podstatná jména do tří skupin podle rodu.

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

JAK PŘIPRAVÍME LEČO a) Co budeme potřebovat? b) Jak při práci postupujeme? (rozpustíme, nakrájíme, podusíme, přidáme, rozklepneme, osolíme, mícháme, okořeníme, ochutnáme...). c) S jakou přílohou pokrm podáváme?

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

LEČO (Miroslav Florian) Rajčata se rozhněvala na zelenou papriku, boj se vede bez milosti na syčícím rendlíku. A pepř pálí ze všech ráží, až se rendlík otřásá, na kusy je rozsekána liberecká klobása. Vejce kráčí odhodlaně proti dvěma cibulím – jenom já mám místo zbraně v ruce lžíci. A už jím.

U některých podstatných jmen z básničky teď určujte číslo a rod. Pomáhejte si ukazovacími zájmeny: lečo, rajčata, paprika, milost, rendlík, pepř, kusy, klobása, zbraň. **KONEC UKÁZKY**

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.)

PŘEPSANÁ UKÁZKA Z UČEBNICE:

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

V RESTAURACI (Jiří Žáček) Pozor, pozor! Velký výběr vtipných kaší! Zvláště pro ty, kterým v hlavě straší! Velká příležitost! Žádná věda! Každý bezbolestně zmoudří u oběda.

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. cvičení: 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 bří...ku a já mohutný du... . Nejvíce se ale stejně těšíme na přestá...ky. Děláte to také tak?

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

20. cvičení: DOPLŇUJEME

B nebo P? hři..., sli..., čá..., žá...ka, sru..., ry...ka, tla...ka, žla..., tru...ka, hro...;

D nebo T? zápa..., odpa...ky, souse..., kvě..., bu...ka, pohle..., hromá...ka;

Ď nebo Ť? ze..., chu..., lo..., se...te, pus...te, odpově..., labu..., k probu...te se;

V nebo F? koropte..., žáro...ka, o...ce, fotogra..., hne..., slů...ko, zásu...ka, chlé...;

Z nebo S? vů..., prová...ky, mi...,ka, obra..., dochá...ka, řetě..., bří...ka, he...ký;

Ž nebo Š? drůbe..., strá..., my..., tu...ka, pu...ka, tě...ký, žkou...ka, mří...ž, lů...ko;

H nebo CH? tvaro..., nocle..., ne...ty, bu...ta, kru..., pra..., prá..., he...ký, vl...ký.

Rozhodněte, které písmeno je třeba doplnit. Odůvodněte pravopis. Některá z doplněných slov užitě ve větách. (obrázek rybk)

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.)

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. Připojena je Hláskova říkanka (provázeno obrázkem maňáska Hláška): Slovesa jsou pracovitá, až se dětem dech tají. Vždyť tu nejsou na výletě, označují v každé větě, co osoby, 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.

PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY: 300 vyprávěnek v hodinách mluvnice a slohu určených žactvu středního a vyššího stupně našich škol obecných učitele Aloise Halašky. Třetí vydání, 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 dranou 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 kolejích. 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 jiní 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 a domy města. Vlak stanul ve stanici. Pohodlně a lacino dostali jsme se k cíli. **KONEC UKÁZKY**

#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. vstítit 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 aktivity

Princip aktivity 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 aktivity 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 (gramatice a lexiku) 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

integritu 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; a vidí ji také 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 učit 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.) PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: 5. cvičení: Tímto pracovním postupem bychom se jistě řídit nemohli. Ale aspoň se zasmějeme. Nejdřív musíme všude doplnit ě, které se někam zatoulalo.

JAK SE D...LÁ D...LO (Daniel Hevier – Jiří Žáček) Vezmi dlouhou rovnou díru, obal kolem ní m...d', 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.

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

#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 **pojítka** 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. PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: Druhé cvičení: Doplňte do souvětí vhodné spojovací výrazy: ... jste se narodili, byli jste docela maličcí. Dohodli jsme se, ... zůstaneme doma. Pak jemně poplácal Broka ... počkal, ... mu seskočil z klína. Nenastoupil 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. Půjdeme si koupit zmrzlinu ... si koupíme citrónovou limonádu. Viděl jen to, ... chtěl vidět. Roman seděl na střídačce, ... ho bolela naražená ruka. (Cvičení je doprovázeno obrázkem spícího kojence v náručí dospělé osoby.) **KONEC UKÁZKY***

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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: Čestina s překvapením pro 5. ročník ZŠ. Praha: Scientia, 2000.). PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: Myslíte, že nám i teď poslouží vyjmenovaná slova? Doplňte do básničky vynechaná písmena a odůvodněte pravopis.

KLOKAN (Valdemar Toman) Klokán Eman z Austrálie na v...soké noze žije. Obchoduje s diamanty, už s... koupil dva trabanty. Po s...lnici 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.

Žije na vysoké noze. Už jste někdy slyšeli tuto větu? Co znamená? Uvažujte nad výslovností slova diamant. Obsahuje hlásku *d'* anebo *d*? Svou odpověď odůvodněte. Klokani žijí v Austrálii. Jistě si vzpomenete i na dalších pět světadílů. Napište všech šest názvů světadílů a seřaďte je podle abecedy. **KONEC UKÁZKY**

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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 nepříspěívají 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 přidržíme 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 rozvolněností. 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. přežitá a nevyhovující; a současně 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 nekonceptnost 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; dále 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; a zároveň skrze zadávání úkolů žákům 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?

PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: Skloňování zájmen podle vzorů přídavných jmen (skloňování zájmen můj, tvůj, svůj). Pod tímto nadpisem následuje tabulka (přehled) skloňování uvedených přivlastňovacích zájmen pro všechny tři rody, tj. ve všech pádech a obou číslech. Na tuto tabulku navazují cvičení.

První cvičení: Postupně doplňujte tvary zájmen můj, tvůj a svůj. Kde jsou možné dva tvary, užití je: k ... sestřám, o ... psech, ... přátelé, s ... bratry, k ... babičce, v ... knihovně, bez ... tety, ... kočka, na ... stole, kolem ... zahrady, s ... kolem, u ... rodičů, nad ... skříní, u ... stolu (pod cvičením je uvedena poznámka: Zvratné zájmeno svůj

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

Druhé cvičení: Doplňte do vět přivlastňovací zájmena. Rozhodněte, kde užijete zájmeno svůj. Toto 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.

Třetí cvičení: 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 (kdosi) 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. **KONEC UKÁZKY**

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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 upevnování 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 *„pojmout cestu žáka k poznání a pochopení mateřštiny jako vedení žáka směrem k jazykové kompetenci, k níž ovšem patří také vzhled 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 přehuštené 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. PŘEPIS UKÁZKY: Vyjmenovaná slova sy – sý; uvedeny řady slov: syn – sytý – sýr; syrový – sychravý – usychat; sýkora – sysel – sýček; syčet – sypat (doprovázeno černobílým obrázkem, na němž se objevuje silnější starší muž, sedí u stolu a před ním leží talíř s příborem, který naznačuje, že jídlo dojedl. Na stole se také nachází zvadlá květina a na obrázku, který visí na stěně je znázorněn sýček. Následují cvičení: první cvičení: zdůvodni pravopis vyznačených slov. Kluzká šsilniceš byla šposypanáš pískem. Otec je dědův šsynš. šSychravéš počasí provázal šsilnýš déšť. šSýkorkyš patří k našim zpěvným ptákům. Posvačil jsem chléb se šsýremš. šSyčí syselš? šSyrovéš ovoce a šsyrováš zelenina jsou nejzdravější. šSýčekš je dravec. Kaluže pomalu švysychalyš. Rybář spravoval šsítěš.

Druhé cvičení: Zapište jiné tvary slov. Syn, usychat, sýkora, syčet, sypat.

Ukázka 2: SVOBODOVÁ, J.; KLÍMOVÁ, K. *Čeština s maňáskem Hláskem pro 3. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1998, s. 155–157. PŘEPIS UKÁZKY: Vyjmenovaná slova po s.

První cvičení: Porovnejte zvýrazněná slova. Co se v nich píše po obojetné souhlásce s? POTÍŽE SE ŠSYNEMŠ. „Neviděl jste mého šsynaš? volá polekaná lasička na šsýčkaš. Musíte hlasitě křičet, protože starý šsýčekš už nedoslýchá. Probudí se i soused šsyselš: „Kdo to tu tak silně rámusí? Vždyť budete, kmotro, sípat.“ Vtom přiletí se zprávou šsýkorkaš: „Vašeho šsynáčkaš jsem zahlédla za lesem u silnice.“ Lasička si oddechne, až zatoulaného šsynkaš najde.

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

Druhé cvičení: Pokyny pro Hláška: přes...pej mouku z p...tl...ku do m...sky, dos...pej do solničky sůl, předed' 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 nic nesl...buj, nes...čku a nebud' nekl...dný, neus...nej příl...š s...tý.

Čtvrté cvičení (třetí vynecháno): Který z těchto výrazů do skupiny nepatří a proč?

První skupina: s...lná bouřka, potřebná pos...la, zes...lující vítr, s...pavé volání, s...láková pomoc; druhá skupina: las...čka s... neví rady, s...nův útěk, s...čkův hlas, s...kořčina pomoc, s...slovo probuzení; třetí skupina: s...dlit na hradě, královské s...dlo, moderní s...lišť, přes...dlit na vesnici, cestička pos...paná pískem. KONEC UKÁZKY

POKRAČOVÁNÍ VÝKLADU: 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 žákovské, 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 ve škole 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 uvědomělým 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 – měla by vyvolávat zájem, zvědavost, chuť se zdokonalit; preferovat začlenění komunikačně využitelná 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, začlenění problémových cvičení, volba netradičního přístupu; případně také inovované a komunikačně rozšířené odschematizované všestranné jazykové rozборы; 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 přebaluje deklarováno, že je zpracována dle RVP, tedy podle stávajícího platného kutikulárního dokumentu. Níže uvádíme ukázkou. Vaším

úkolem je posoudit, zda odpovídá moderním didaktickým požadavkům na kladeným na učebnice češtiny.

POPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE A PŘEPIS CVIČENÍ: V úvodu kapitoly je uveden název, tj. přídavná jména. Následuje poučka vymezující tento slovní druh a příklady přídavných jmen tvrdých, měkkých a přivlastňovacích. Dále se objevuje souvislý text o Karlštejnu, který je provázen kresleným obrázkem tohoto hradu. Žáci mají za úkol vyhledat v textu všechna přídavná jména a určit jejich druh, pád, číslo a rod. Za textem je uvedena otázka: Kterými významnými činy se proslavil Karel IV.? Dále následuje část věnovaná stupňování přídavných jmen. Začíná tabulkou, která prezentuje skloňování všech druhů přídavných jmen ve všech rodech. Učivo si žáci mohou procvičit na pěti mluvnických cvičeních, z nichž vybíráme pro ukázkou dvě. První cvičení: Přídavná jména užitá v náležitých spisovných tvarech a určete jejich pád. – Bylo (jasný) počasí, foukal (silný) vítr a hnal před sebou (šedivý) mraky. Po obou stranách cesty, kterou jsme šla, byly (hustý) ostře (zelený) výhonky (jedlový) porostu. Vzadu za (bujný) houštinou rostly (obrovský) lesní stromy. Občas se objevili (malý hnědý) králíci a všude nesměle šveholili (barevný) ptáčci. Došla jsem do zatáčky a najednou se přede mnou rozprostřely (ovocný) sady. Ploty byly lemovány (šípkový) růžemi, kolem cesty zářily pampelišky a vznášela se (křehký) vůně (jabloňový) květů.

Páté cvičení se skládá ze tří oddílů, uvádíme jeden z nich. Žáci mají doplnit vynechaná písmena v koncovkách přídavných jmen. Zajímav... film, pestr... křídla, hladov... žáci, mil... Vojto, nevědom... pohyb, z odumřel...ch buněk, v počítačov...ch programech, vyzábl... lvi, mrtv... brouci, k s obvykl... m... přístoj, ve slunečnicov...ch semínkách, chraplav... hlas, nesměl... kamarádi v minul...ch letech, vrbov... proutek, mnoz... zákazníci, v naléhav...ch případech, obětav... záchranáři, poctiv... nálezce, s vesel...m... lidmi, mal... školáci, s laskav...mi... úsměvy. **KONEC UKÁZKY**

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.)

PŘEPIS UKÁZKY Z UČEBNICE:

Muzikant (Miroslav Florian) To je nástroj, tenhle plot! Běžím s větrem o závošdš a brnkám si kouskem dřeva jako podle not. Až dostanu za pár let trušbšku nebo klarinet, zahraju všem po písničce a mamince pět. Zadání: Pozorujte slova se zvýrazněnou souhláskou. Vysvětlete, proč je napsané písmeno jiné než vyslovená hláska. Následuje poučení o párových souhláskách a poučení, že o správném pravopisu se rozhodujeme podle jiného tvaru slova nebo podle slova příbuzného. Vyjmenována jsou slova, jejichž způsob psaní si musíme pamatovat – až, když, už již, než, hned, teď, totiž, poněvadž.

Další cvičení: Žáci mají neúplná slova doplnit a doplněná písmena odůvodnit. Listopad. Každý měsíc v roce má své kouzlo. Když přijde listopa..., hned v prvních 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. V 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. Cvičení je doprovázeno otázkami: Mají také pro vás listopadové dny svůj půvab? Víte, který den je v kalendáři označen jako Památka zesnulých? **KONEC PRVNÍ UKÁZKY**

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

PŘEPIS NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: PROCHÁZKA S DĚDOU. Jdu s dědou na trh. Neuděláme snad ani deset kroků a někdo hlaholí: „Buď zdrav, Václave!“ „Zdařbůh!“ odpovídá děda. Zahneme za roh. Někdo volá: „Á, Václav! Nazdárek!“ 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.“ Zadání k textu zní: Odůvodněte pravopis párových souhlásek na konci slov. Řekněte ta slova v jiné podobě. Doplňte chybějící párovou souhlásku p – ..., t – ... a další. Následují tři mluvnická cvičení, uvádíme pro příklad pouze

poslední z nich: žáci mají doplnit správné písmeno. Bě... domů, černý ko..., vzácný obra..., sladký tvaro..., tuhý mrá..., hodný souse..., kone... vody, červená kre..., zasel hrá..., mokrý sní... a dalších 22 slovních spojení. **KONEC UKÁZKY DRUHÉ UČEBNICE**

Ukázka 3: (Český jazyk 2. Praha: SPN, 1997.) Výchozí materiál, ze kterého žáci mají vypisovat podtržená slova a vysvětlit jejich psaní. V cirkuse se ukláněl cvičený šmedvěďš. šUžovkaš je nejedovatý šhadš, nemusíme se jí bát. Na výlet jsem si vzal šbatohš. Měl jsem v něm šchlébš a salám, ale zapomněl jsem si šnužš. šLodš vyplula na cestu.

Dále následuje poučení o párových souhláskách, které je podobné těm z předešlých učebnic, tj. jejich přehled a způsob zjištění, jakou souhlásku psát v daném slově. Ukázka pokračuje cvičením, v němž mají žáci doplnit neúplná slova a odůvodnit jejich psaní. Nadpis – umíme správně napsat? Ta zřícenina byl dříve krásný hrad... . Někde docela blí...ko se ozval výbu... . Ten, kdo doběhne první, je vítě... . Právě před domem byla obro...ská kalu... . Půjč mi tu kní...ku. (zkráceno – pokračují další izolované věty).

Ukázka 4: (Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník ZŠ. Praha: Scientia, 1997.) Tato ukázka pracuje s delším úsekem z dané kapitoly, protože se pokouší ukázat celou část, která se párovým souhláskám věnuje (průběžně zkracujeme).

Cvičení druhé: 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.

Třetí cvičení: 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, náky, pstruh, mrkev, drůbež, plech, pánev, koš, hřib, chod.

Čtvrté cvičení: Veselou básničku, která se týká jídla, napsal Jiří Žáček. Anebo v ní nejde jenom o jídlo? (Tuto část ukázky jsme prezentovali již v kapitole první, proto ji nebudeme znovu vypisovat. Žáci si mají všimnout slova oběd a identifikovat hlásky, které v něm vyslovují. Dále mají vysvětlit význam vět, které se v básničce objevují.)

Páté cvičení již bylo také uvedeno dříve se cvičením čtvrtým. Jeho úkolem je, aby si žáci všimli, že párové souhlásky se vyskytují také uvnitř slova. Pozorují to na souvislém textu o škole, v němž je popsán jeden školní den. Jedná se o text vytvořený autorkou učebnice, není však přesycen doplňováním.

Po těchto cvičeních následuje poučení o párových souhláskách, které se od ostatních učebnic odlišuje tím, že je provázeno Hláskovou říkankou (připojen i obrázek maňáska Hláska): 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. Dále následuje širší poučení i s uvedenými příklady o výskytu párových souhlásek uvnitř a na konci slov, o výskytu neznělých souhlásek, je tedy poukázáno na shodu hlásky s písmenem, a dále jsou žáci seznámeni s tím, že hlásky b, d, ď, v, z ž a h nikdy nemohou být vysloveny na konci českých slov, tj. pouze na jejich počátku a uvnitř.

Následují další tři cvičení: v šestém cvičení mají žáci za úkol společně s Hláskem přečíst celé cvičení, pak doplnit chybějící písmena a neúplná slova napsat. Text cvičení: TAJEMNÝ KOŠÍK. Maminka má na stolku proutěný košík. Hlásek byl moc zvědavý, co v něm asi je. Víte, co v něm objevil? Ostré nů...žky, cí...ku nití, asi sto...ku špendlíků (zkráceno).

Sedmé cvičení: 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 střihání nů...ky. V jiné ta...ce nosí přezů...ky.

Osmé cvičení: Žákům je předložena básnička Otázka Jiřího Slívy, mají v ní odůvodnit pravopis vyznačených slov (bělásku, otázku, zahrádce, hlávce) a pokusit se odůvodnit psaní slova hned.

Na toto cvičení navazuje další poučení (obrázek maňáska Hláska připojen) Zapamatujte 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. Poučení je provázeno zadáním posledního, devátého, cvičení. Velmi přínosně toto zadání využívá slov obsažených v poučení, tzn. ukazuje komunikační platnost slov, protože jsou žákům představena v kontextu. - §Kdyžš jsme štedš na konci kapitoly, ve které nám Hlásek taky uvažil, zůstaneme ještě u jídla, šnežš

přejdeme dál. ŠAŽŠ si štotižš přečtete další básničku, šhnedš v ní najdete další krátké slovo, které si šjižš máme pamatovat.

JÁ UŽ SI PORADÍM (Jiří Havel) Slyším zprávy neradostné, je mi z toho do pláče. Prý se po buchtách moc tloustne! Budu jíst jen koláče. **KONEC UKÁZKY**

Řešené otázky a úkoly *3/4 Ř

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

PŘEPIS VYBRANÝCH CVIČENÍ NASKENOVANÉ UKÁZKY Z UČEBNICE: první cvičení: Vyhledejte tvary slovesa být a určete jejich osobu a číslo. Sovětská armáda jede na pomoc Praze. Auta a tanky se zastavují. A už jsou tu chlapci 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.“

Další z cvičení: Povězte, proč pionýr nevěří, že jsou strašidla, vodník, nebe, bůh, peklo, čert. **KONEC UKÁZKY**

Úkol k zamyšlení *3/5 Z

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

PŘEPIS VYBRANÉ ČÁSTI UKÁZKY Z UČEBNICE: 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.

Další cvičení: Utvořte věty s těmito výrazy. Některé napište. – dobří soudruzi, pracovití dělníky, pilní lidé, stateční vojáci, mladé pionýry, malí chlapci, neposedné chlapce, dobré herce. 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?

PŘEPIS NASKENOVANÉHO CVIČENÍ: Opravte chyby – „chrupky“. Rozbilo se jí vázání a spadla jí noha slíže. Strávím vás všechny, jaxsemáte? Musím osopně poslat babičce telekrám. Jana šla se umýt se. V kuchyni máme novou hladničku. Bylo to jen obyčejné nedorozumnění. Byla z toho celá páv. Na jaře všecko qete. Často sledoval překrásný východ a záchod slunce. Nech ty nechty. Našli jste všechny chypy?

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 nevyužívá pouze jedinou učebnici a navíc 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.

PŘEPIS OBOU UKÁZEK:

První hra – Nezničitelný recitátor. Jeden hráč recituje báseň. Ostatní se mu mísí do řeči, smějí, napodobují ho, dělají různé posunky. Vydrží-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.

Druhá hra – Jak se tváříme. Děti doplňují místo obličejů příslovce. Žádné z nich se nesmí opakovat (my nahradíme obrázky slovem obličej). – Honza šobličejš se díval z okna ven, kde si ostatní děti šobličejš hrály. Bylo před vysvědčením a s Honzou to vypadalo šobličejš. Tatínek šobličejš huboval, když nosil trojky, čtyřky nebo i pětky. Maminka si šobličejš prohlížela jeho žákovskou knížku. Minulé roky si Honza chodil pro vysvědčení šobličejš. šObličejš pak to každé běžel domů, aby se s ním pochlubil. Letos jen šobličejš sleduje v kalendáři, jak se ten den šobličejš blíží. **KONEC UKÁZKY**

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. (JEDNÁ SE O publikace Klíč k češtině aneb Na češtinu od lesa, zábavný cvičení z češtiny aneb Kuna nese nanuk, Proč mluvíme česky, Hlavalam ti hlavu nepoláme, veselé diktáty, Co se slovy všechno poví.

#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 jsou zobrazovány 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 a objevují se hlavně

politicky zaměřené texty – Vrátili nám svobodu, 1. máj, Májový průvod aj. Zařazeny jsou ale také klasické pohádky, např. Koblížek, Budka, Řepa aj.

PŘEPIS DVOU UKÁZEK ZE SLABIKÁŘE (doprovázeno dvěma obrázky – na prvním je tank s vojáky a jásající dav lidí, na druhém dělníci v továrně montující traktor). První ukázka: 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.

Druhá ukázka: Továrna. Danuška chodí časně ráno do školy. Zastaví se u brány velké továrny. Na dvoře jezdí vozíky.auta vozí 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 vyrostete, bude také dělat traktory. **KONEC UKÁZKY**

Ukázka 2. slabikáře:

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. Slabikář se vyznačuje větší rozmanitostí 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 DÁLE POKRAČUJE. ÚKOLEM ŽÁKŮ NENÍ POUZE TEXT PŘEČÍST, MAJÍ TAKÉ SPOJIT ČÁSTI TEXTU S OBRÁZKY ZVÍŘÁTEK. NA ZÁVĚR JSOU VYBÍZENI K VYPRAVOVÁNÍ O DALŠÍCH ZVÍŘÁTECH.

Ukázka 3. slabikáře:

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. Ve slabikáři se nacházejí pouze texty dvou autorů. Prozaické texty vytvořila H. Mikulenková, která také interpretovala zařazené lidové pohádky. Autorem básnických textů je R. Malý.

VYBRANÁ UKÁZKA: PROCVIČOVÁNÍ MĚ. U mě v domě Měsíc bydlí, má tu stůl a má tu židli. Má se u mě náramně, já mu zpívám, on zas mě. „Dědečku, vy nemáte rozum!“ děsí se máma. Vy 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.“ „Večeře!“ 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 večeři půjdete spát. Jestli tomu nechcete rozumět, budete celý měsíc uklízet.“ **KONEC UKÁZKY**

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 je vypuštěna.

#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 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 Prešově, 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.
- SPIPKOVÁ, 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.