

# OD PRAXE K TEORII A ZPĚT VE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINĚ

MARIE ČECHOVÁ  
MARTINA SPĚVÁČKOVÁ (EDS.)





# **OD PRAXE K TEORII A ZPĚT VE VYUČOVÁNÍ ČEŠTINĚ I**

MARIE ČECHOVÁ  
MARTINA SPĚVÁČKOVÁ (EDS.)

DOI <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10101>



FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY  
V PLZNI



## Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I

Editorky:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Mgr. Martina Spěváčková, Ph.D.

Autorský kolektiv:

Brčáková Vladimíra, Čechová Marie, Franta David, Hrdlička Milan,  
Chýlová Helena, Málková Jitka, Nováková Jaroslava, Novotný  
Jiří, Písková Růžena, Spěváčková Martina, Suda Zdeněk, Štěpáník  
Stanislav, Vaňková Jana, Vejvodová Jana, Viktora Viktor

Recenzenti:

doc. PhDr. Marie Janečková, CSc., doc. Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí  
Západočeské univerzity v Plzni.

ISBN 978-80-261-1010-1

ISBN 978-80-261-0874-0 (brožovaná vazba)

© Západočeská univerzita v Plzni, autoři

# OBSAH

<b>1. Vybrané aktuální problémy učitelského studia bohemistiky</b> ( <i>M. Čechová</i> ) .....	<b>1</b>
<b>2. Přední místo pedagogické praxe ve studiu učitelské češtiny ...</b>	<b>11</b>
Konstruktivistické přístupy v přípravě studentů na pedagogickou praxi ( <i>J. Vejvodová</i> ) .....	12
Profesní vidění budoucích češtinářů a obsahově zaměřený přístup k jejich přípravě ( <i>S. Štěpáník</i> ) .....	31
Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem ( <i>V. Brčáková</i> ) .....	49
Některé aspekty náslechové a výstupové praxe ( <i>Z. Suda</i> ) .....	68
<b>3. Některé otázky systému spisovného jazyka z pohledu studia     bohemistiky .....</b>	<b>79</b>
Dokáží studenti českého jazyka rozlišovat jazykové roviny a jim odpovídající jazykové prostředky? ( <i>M. Spěváčková, J. Vaňková</i> ) .....	80
Vnímání spisovnosti v mluveném projevu budoucími učiteli na počátku jejich studia ( <i>J. Málková</i> ) .....	90
Postavení mluvnice ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského ( <i>M. Hrdlička</i> ) .....	100
<b>4. Integrovaná a specializovaná orientace výuky češtiny .....</b>	<b>111</b>
Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity) ( <i>D. Franta</i> ) .....	112
Předmět český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy jako platforma pro mezioborové vzdělávání ( <i>R. Písková</i> ) .....	130
Od centra k regionům ( <i>J. Novotný</i> ) .....	144
Onomastika a její uplatnění ve školní praxi ( <i>H. Chýlová</i> ) .....	156

Prvopočáteční čtení a psaní u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ( <i>J. Nováková</i> ) .....	165
<b>5. Historický přehled studia bohemistiky v Plzni (<i>V. Viktora</i>) ...</b>	<b>174</b>
<b>Resumé .....</b>	<b>184</b>
<b>Summary .....</b>	<b>187</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>190</b>
<b>Věcný rejstřík .....</b>	<b>208</b>
<b>Výběrový jmenný rejstřík .....</b>	<b>214</b>

1.  
.....

# VYBRANÉ AKTUÁLNÍ PROBLÉMY UČITELSKÉHO STUDIA BOHEMISTIKY

*Marie Čechová*

## **Preamble**

Školu dělá učitel, žádná reforma ji nespasí, jen může usnadnit, či znesnadnit učitelovo působení. Dobrý učitel naučil a naučí vždy, za každých podmínek. To si troufám tvrdit ve svých dvaosmdesáti letech, po dlouhých letech vlastního studia základoškolského, středoškolského, vysokoškolského, aspirantského/doktorandského a po celoživotní učitelské praxi na všech stupních škol.

1.

Předkládaná publikace, zaměřená na vybrané teoreticko-praktické problémy učitelského studia, by měla usnadnit absolventům bohemistického studia vstup do učitelské praxe. Didaktické disciplíny jsou teoretické, ale vycházejí ze studia pedagogické praxe, analyzují ji a zobecňují její principy, vracejí se zpět k ní a v pozitivním případě (v závislosti na každém jednotlivém učiteli) ji ovlivňují.

Které otázky jazykové, komunikační a slohové výchovy považujeme z hlediska vysokoškolské přípravy pro začínající učitele za zásadní a aktuální?

Samozřejmě si uvědomujeme, že současné mladé lidi připravujeme pro jejich budoucí život, ale můžeme plně předpokládat, co bude dnešní žák potřebovat za dalších třicet či padesát let svého života?

Z vlastních životních zkušeností učitele víme, že budoucnost předstihne naše představy, ba i pouhé tušení o ní, proto se nelze smířit jen s bezprostředními potřebami současnosti, s čistě utilitárními požadavky současných odvětví sociálně-ekonomických, jak to zamýšlejí různí odborníci. Mnohem záslušnější je učit žáky přemýšlet o světě kolem sebe, o jejich místě v něm, o vztazích k bližním... jistě na základě zjišťovaných fakt. Nemůžeme se omezit na to, aby si student pouze osvojl předepsané učivo, aniž by je podrobil vlastnímu rozvažování.

My starší a staří vzpomínáme na své učitele, které jsme si podrželi ve vděčné paměti. Vážíme si těch, kteří nás naučili znát fakta, ale především těch, kteří nás vedli, abychom o světě přemýšleli a našli si k němu vlastní vztah. Nejen stávající učitelé, ale i učitelé budoucí by se neměli spokojovat s pouhým „předáváním“ a ověřováním znalostí, ale řídit osvojování znalostí tak, aby se jich žáci s jistým úsilím zmocňovali, což vede k trvanlivějším vědomostem a což může mnohé žáky více uspokojovat, a aby si osvojili metody práce.

Přemýšlejme o češtině, o svých žácích, o tom, jak pěstovat jejich pozitivní vztah k ní, jak je přesvědčit o potřebě ovládnout její kultivovanou formu, jak je přivést k soustavnému zájmu o pozorování jazyka v komunikaci/řeči, o jeho hodnocení a v přední řadě je vést k tomu, nezneužívat jazyka k útokům, k manipulaci druhými, odvádět je od vulgarizujícího řečového chování, které v naší, bohužel, ani veřejné sféře už není považováno za hrubý společenský přečin. K tomu využijeme analýzy řeči a jejich důsledků na chování i psychiku partnerů v komunikaci. Nechtějme silou hlasu nebo svého postavení „přesvědčit“ partnery o své pravdě, pracujme s argumenty, nebudme bezohlední, ale budme k partnerům ohleduplní. Mějme na paměti, že úlohou češtináře je mj. **kultivace řeči** a tím i chování a jednání mladé generace, která je mnohdy vystavena nejhrubšímu nátlaku, jež někteří ani nevnímají nebo ho přijímají jako projev siláctví.

Abychom mohli skrze řeč a jazyk takto na mládež působit, je nezbytné, aby si osvojila **jazykový systém v jeho komunikačním a slohovém užití**. To znamená, aby učitel nepodceňoval soustavnou výuku jazyka, stylu a literatury, nezbožňoval, natož zbožšťoval módní metody na



úkor vlastního studia. Vztah k jazyku pěstujeme prostřednictvím vztahu k užívaným prostředkům.

Ukažme to na zcela aktuálním řečovém/jazykovém problému. Všimněme si námi užitého spojení *na úkor*. Začíná se ho frekventovaně užívat, ale nikoli v náležitém významu (srov. s tím posun v užívání sekundární předložky *díky* k významu ‚vinou‘): Stává se módním, ale v naprosto opačném významu. Jeho převažující současný význam ‚na škodu, na újmu‘ není respektován ani profesionálními řečníky. Jen v jednom týdnu (do 7. ledna) jsem ho zaslechla ve veřejnoprávním rozhlase třikrát v opačném významu užití, tedy ‚ve prospěch‘, viz jeden z případů: *komunisté ztrácí na úkor hnutí Ano*, tj. mluvčí (generální sekretář katolické církve) měl pravděpodobně na mysli opak toho, co řekl: *Ano získává (= hlasy) na úkor komunistů* nebo *komunisté ztrácejí hlasy, ty získává hnutí Ano / ve prospěch hnutí Ano*.

Pozorováním a analýzou lze u žáků dospět k pozornosti k **řečovým/jazykovým jevům** a soustavným působením alespoň u některých z nich k péči o jednoznačnost a kulturu sdělování. Učitel má k dispozici množství příruček a různých publikací. Na tomto místě mohu uvést vlastní publikace věnované jazykové a stylové analýze a kritice (z nejnovějších např. knihy z r. 2012, 2017, ze starších *Komplexní jazykové rozbory*, 1992 a 1996) včetně řady učebnic a cvičebnic pro základní a střední školy nebo práce Milana Hrdličky, který rovněž soustavně sleduje stav vyjadřování a podrobuje ho kritice, pravidelně v časopise *Bohemistyka*, vydávaném v Polsku. Z jeho populárnějazykových publikací připomeňme *Vo obecný češtině a jiné příběhy* (2015). S takovými a podobnými knihami může učitel pracovat přímo ve třídě.

Při vybírání příruček se vyhněme nakladatelstvím a autorům, kteří chrlí publikace pochybné úrovně (viz různé češtiny a literatury v kostce nebo příručky k maturitě). Obdobně opatrně bychom měli pracovat i s internetovými prameny, jež nabízejí rychlé a pohodlné získávání informací, ale studenti a někdy ani učitelé si neuvědomují, že ty neprocházejí oponenturou ani redakční úpravou, takže nemusí být spolehlivé. Učitel i student bohemistiky by si měl vybírat podle autorů jemu známých a osvědčených, např. práce svých učitelů, důvěřuje-li jim.

V úsilí o klidnou a prospěšnou práci nepomáhají češtinářům, ale ani dalším učitelům unáhlené, nepřipravené pokusy o změny v učebních plánech a programech ani jiné vnější zásahy do výuky. Leckdy dobře zamýšlené úsilí se může zvrhnout. Jako příklad uvedme mnohaleté pokusy o zavádění státních maturit s opakovanými změnami v pokynech a s nezdarem před několika málo lety. Blíže o tom viz v časopise *Český jazyk a literatura* nebo in Čechová 2017; Štěpáník 2018. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování sledujte např. ve výpovědích učitelů (*Pedagogická orientace*, roč. 28, č. 3, s. 435–471).

Do učitelské praxe zasahují i různé **moderní** i jen **módní trendy** (odlišujeme je). V době moderních technologií samozřejmě nelze zůstat při výuce jen u černé tabule a bílé křídly a u frontálně vedené výuky, pouze opakovat osvědčené, ale i zavrženíhodné praktiky svých učitelů.

Bohužel někteří absolventi v praxi „zapomínají“ na své nověji získané vědomosti na vysoké škole a vracejí se k praxi, jíž byli oni sami vyučováni a jíž i kritizovali, ale pak ji třeba nevědomky napodobují. Dokonce jsme svědky i u státních závěrečných zkoušek, že studenti opakují nesprávné nebo zpola správné poučky osvojené na 1. stupni, protože nejdříve osvojené poznatky v myslích nositelů sveřepě přetrvávají. Viz takové pseudoterminy a poučky jako: *holá věta*, *obojetné souhlásky*, *věta je vyjádřená myšlenka...*

Z uvedeného lze snadno vyvodit, že na 1. stupni školy záleží nejvíce. Tam osvojené poznatky jsou nejtrvalejší (dáno výbornou pamětí dětí). Jsou-li mylné, musí nastoupit přeučování, ale někdy je marné a vždy obtížnější než prvotní učení. Na prvním stupni školy si žáci vytvářejí vztah k učiteli. Ten bývá na počátku školy převážně kladný, ba až láskyplný, pokud je učitel(ka) svým neomaleným, někdy až sadistickým způsobem jednání neodpuď. Přes svého učitele si vytváří dítě vztah ke škole a ke vzdělání vůbec.

Já sama jsem se zhlédla ve svém učiteli ze 4. a 5. třídy ménětřídní venkovské školy tak, že jsem nechtěla být ničím jiným než učitelkou. A tato učitelská „mánie“ u mne přetrvává dosud. Na střední škole mě pak k češtině přivedla moje středoškolská učitelka Jarmila Reilová a na

fakultě k jazykové orientaci profesor Alois Jedlička. Snad můj osobní příklad je dost přesvědčivý, aby ukázal, jak je **osobnost učitele** pro životní osud žáka důležitá. Mohla bych v tomto duchu pokračovat, ale pokládám to za zbytečné, nebudu tedy uvádět příklady svých studentů, které jsem ovlivnila.

Už v prvním roce svého učitelského působení na venkovské škole v Libouchci (tehdy okres Děčín) jsem začínala chápat, jak je důležitý vztah učitele k regionu, v němž žije a působí (viz o tom in 2012). A to oceňuji i v práci svých plzeňských kolegů, Viktora Viktoru, jak prokazuje i jeho studie v této publikaci, nebo Heleny Chýlové a Jiřího Novotného (viz dále).

Podívejme se blíže na **metody výuky**: Každá metoda má své možnosti i hranice a hlavně připuštěme, že každá metoda je dobrá, je-li v rukách dobrého učitele. Např. máme zkoušet pomocí testů, ústně, nebo vůbec nezkoušet? Uvedu jako doklad učitele, který nikdy literaturu nezkoušel a přitom ovlivnil stovky žáků, přivedl je k lásce k literatuře, k čtenářství, k vděčnému vzpomínání na hodiny literatury svého učitele, dnes devadesátiletého Miloše Hoznauera. Ale může si to dovolit každý učitel?

Za svůj život jsem byla nejen svědkem, ale i předmětem manipulování učitelů směrem k využívání různých metod. Uvedme např. víru ve všemocnost **skupinové práce**: Hospitovala jsem na hodině takto vedené s naprosto mylným užitím tohoto způsobu práce: Skupiny zpracovávaly text po částech, aniž by kterákoli skupina znala celý text a aniž by k němu byla přivedena. Jindy však tato metoda, stejně jako práce ve dvojicích, může být prospěšná. Viz o tom i v této publikaci.

Metody volme tedy se zřetelem k předpokládanému cíli a žákům, kteří s nimi mají pracovat. Oceňuji učitele, kteří dovedou smysluplně využívat **moderní techniku, kvantitativní metody** (práci s Českým jazykovým korpusem), aniž by v tom viděli spasení předmětu a žáků.

Připomeňme i význam **práce s chybou**, žákovskou i učitelskou. Chyba, lépe řečeno nedostatek, může být pozitivním činitelem a hybatelem výuky, umí-li s ní učitel pracovat.

Chyba/nedostatek může být východiskem výkladu jazykového jevu, zdůvodňování i rektifikace. U konkrétního žáka může vést k lepšímu zapamatování jevu, pochopil-li podstatu omylu a přijal-li za svůj argument, proč daný jev je chybný, nesprávný, nevhodný v dané komunikační situaci a naučí-li se uvažovat o možnostech jeho nahrazení.

Také učitel se učí ze svých chyb, pozná-li je a je-li ochoten si je připustit. Není-li, pak je na nejlepší cestě stát se špatným učitelem. Chybu by měl žákům přiznat, vysvětlit jim, jak k ní došlo a omluvit se za omyl. Problém by nastal, kdyby musel přiznávat chybu každou hodinu. To by k jeho odborné autoritě nepřispívalo.

Sama jsem několikrát přišla na to, že jsem si problém uvědomila až při přípravě na konkrétní hodinu nebo při reakci na žákovské dotazy. Ty musíme nejen připustit, chceme-li před žáky obstát, ale přímo je k nim podněcovat; výuka, zvláště na vyšším stupni by měla být dialogem, leckdy je vhodná volná spontánní diskuze (brainstorming), ale ne vždy a za všech okolností. To vše uvedené vyžaduje od učitele odvahu a vysokou míru odbornosti a obratnosti, a proto to je také důvod, proč někteří učitelé vypouštějí jazykové hodiny. Při nich je totiž učitel stále „v ohrožení“, že se ho žák zeptá na něco, v čem si není jistý, co nezná... K tomu není tak častá příležitost v jiných předmětech, připraví-li si učitel zodpovědně vyučovanou látku. Řeč však „teče, proudí“, každé slovo, každý tvar, každá konstrukce může představovat problém, řeč se každým okamžikem proměňuje a zvědavému žákovi některé věci nedají, aby se nezeptal. A tak jsou tito žáci některým učitelům nepříjemní, pokládají je za dotěrné, nebo dokonce za potměšilé, neukázněné, obě strany mívají spolu (vzájemně) problémy. Takoví učitelé si nepřiznají, že by chybu měli hledat u sebe. I to by si měl student-budoucí učitel uvědomit dříve, než bude jednat nepřiměřeně. Zvědavý žák by měl pro učitele představovat „poklad“; vždy jsem tvrdila, že jejich prostřednictvím se výuka posouvá kupředu a učitel by měl vlastně takovému žákovi „platit“, protože vykonává mnohé za něj.

I z tohoto důvodu má psychologicko-pedagogický propedeutický význam následková **pedagogická praxe** realizovaná u vybraných učitelů. Student může sledovat nejen akce, ale také reakce vynikajících učitelů,

na nich se učit. Přitom tato praxe bývá podceňována nebo i vypouštěna. Vůbec postavení, poslání i místa, a zvláště vedení pedagogických praxí bychom měli věnovat na fakultách podstatně větší pozornost a studenti učitelství by ji měli podstupovat s nejvyšší mírou vážnosti. Při ní si ověří, zda jsou odhodláni spojit se školou svůj profesní život a zda se žákům chtějí cele věnovat, protože učitelství není jen úřad, jak se kdysi říkalo, ale je to životní poslání, bereme-li ho odpovědně.

**Čeština** v české škole dnes není jen mateřským jazykem všech žáků a jazykem vyučovacím, ale je **multikulturálním prostředkem** i pro nerodilé Čechy, a to i mimo školu. Kromě toho dnes do běžných tříd přicházejí i žáci s mnohem většími rozdílnými předpoklady duševními i fyzickými než dříve a to musí škola zohledňovat, vypořádávat se s tím.

Problémy, jež jsem výše nastínila nebo na něž jsem pouze poukázala, jsou předmětem výkladů a úvah následujících kapitol.

## 2.

Proč jsem se ujala zpracování úvodního odborného výkladu v předkládané publikaci, věnované vybraným otázkám studia učitelské češtiny?

S plzeňskou fakultou mě pojí dlouholetá odborná spolupráce, v níž sehrála roli úcta k předním plzeňským bohemistům starším i současným, z nich především k profesoru **Viktoru Viktorovi**, přednímu literárnímu odborníkovi a znalci i milovníku Plzeňska a jeho kulturní historie, jenž mě jako vedoucí katedry bohemistiky a předseda komise pro doktorské studium před lety povolal do této komise a později i k výuce na katedře bohemistiky. Protože jsem v Plzni vedla a vedu doktorské obhajoby i závěrečné zkoušky nebo oponuji doktorské disertace, tak jsem poznala i všechny další kolegy z katedry, včetně nejmladších, jako doktorandy.

Připomeňme si výrazné osobnosti **plzeňské bohemistiky**, na něž současní učitelé jako jejich přímí, ale už i nepřímí žáci navazují, a jejich zásluhy o obor. Z nejstarších jmenujme **Jaromíra Spala**, který přispěl

k rozvoji didaktiky češtiny svými studii o vyučování morfologii a syntaxi v časopise *Český jazyk a literatura* i samostatnými metodickými publikacemi. Do bohemistiky vnesl témata o sociální stratifikaci češtiny, založil tradici plzeňských konferencí o slangu v širokém slova smyslu i o onomastice, jež v současné době úspěšně organizuje **Helena Chýlová**, jeho žákyně a moje někdejší doktorandka a současná výkonná redaktorka časopisu *Český jazyk a literatura*, který od r. 1985 vedu. Ta se soustavně zabývá regionální, nejen jazykovou, ale i šíře kulturní problematikou Plzeňska se zřetelem k jeho minulosti. K H. Chýlové přiřadme i **Jiřího Novotného**, literárního odborníka zvláště na starší českou literaturu.

Na gramatické studie Spalovy, dá se říci, navazují **Jana Vaňková** a **Martina Spěváčková**, uvědomující si nezbytnost a prvořadost odbornosti v učitelské přípravě, orientaci studentů v jazykovém systému. Důležitost gramatického systému ve studiu jazyka podtrhuje **Milan Hrdlička**. Vztahu mluvené a psané podoby (spisovné) češtiny a kultuře mluveného projevu se věnuje **Jitka Málková**.

K J. Spalovi se bezprostředně řadil **Lumír Klimeš** se zásadní studií o ontogenezi řeči dětí i studii o frekvenci slovních druhů, o nedostacích v pracích studentů. K tomu se váží jeho studie v ČJL, a to zvláště o neznalostech studentů bohemistiky z oblasti kulturní, především biblické frazeologie; za zmínku stojí i jeho praktická příručka zaměřená na přípravu kvalifikačních prací studentů bohemistiky.

Tak jako se J. Spal věnoval výuce na 1. a 2. stupni školy, tak **Libuše Kubů** se zaměřovala na středoškolské studenty. Chceme-li si připomenout přípravu studentů na pedagogickou praxi, nelze opomenout krajského metodika **Zdeňka Nygrýna**, kterého jsem poznala i jako výborného učitele 2. stupně školy. Do vývoje metod se zapsal svým průkopnickým článkem v ČJL o tvorbě textu na základě daných schémat. V tom na něho do jisté míry navazuje i můj bývalý student **Zdeněk Suda** (viz zde dále).

K plzeňským autorům orientovaným k současné didaktice připojme jejich spolupracovníka **Stanislava Štěpáníka** z katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jenž se ve své odborné

činnosti dlouhodobě zabývá konstruktivistickými prvky ve výuce českého jazyka. Ve své kapitole rozvíjí koncept profesního vidění studentů učitelství a reflektuje růst didaktických kompetencí budoucích učitelů českého jazyka z perspektivy rozvoje didaktických znalostí obsahu.

Do řady lingvodidaktiků patří **Jana Vejvodová**, výborná znalkyně nejnovějších trendů ve výuce češtiny včetně práce s moderními výukovými technologiemi. Ta také soustavně promýšlí a vede pedagogickou praxi, i s osvědčenými analýzami mikrovýstupů.

K jejímu konstruktivistickému pojetí výuky přičleňme i mladší kolegyni **Vladimíru Brčákovou**, aplikující tuto kreativní metodu na oblast literární. Při této příležitosti jmenujme vynikající literární didaktičku **Ladislavu Lederbuchovou**, na niž přímo V. Brčáková svými literárními interpretacemi navazuje. Bohužel L. Lederbuchová je dnes už mimo aktivní službu, ale neustále je odborně činná (patří mj. ke kmenovým autorům a členům redakční rady ČJL), náleží k nejlepším mezi těmi, kteří se věnují především komunikačně orientované výuce literatury žáků 2. stupně, jejich čtenářství i místu literární teorie v něm.

Na integraci všech složek předmětu český jazyk a literatura myslí začínající bohemista **David Franta**, navazující tak na zakladatele vědecké teorie vyučování češtiny Jaroslava Jelínka a na jeho (i moje) pokračovatele, např. na přešovské didaktiky, zvl. Ludmilu Liptákovou, Janu Kesselovou a Martina Klimoviče. O mezioborovém vzdělávání uvažuje i učitelka základní školy, současně působící na fakultě, **Růžena Písková**, která propracovala na konkrétních tématech Rámcového vzdělávacího plánu možnosti mezioborové integrace.

Plzeňané nezapomínají ani na to, že čeština funguje i jako prostředek multikulturní komunikace a že je třeba na to připravit učitele. Se Západočeskou univerzitou spojil svou činnost i přední badatel v této oblasti **Milan Hrdlička**, který svými monografiemi i soustavnými články v časopise ČJL vytvořil moderní základ disciplíny čeština jako cizí jazyk s vytyčováním vztahu komunikační metody ke gramatické teorii.

V posledních letech je aktuální i tzv. inkluze, zahrnující péči o hendikepované žáky, jí se v této publikaci věnuje **Jaroslava Nováková**.

Do předložené publikace jsme tedy vložili taková témata, která autoři, vysokoškolští učitelé češtiny ze Západočeské univerzity, pěstují a jež podle svého přesvědčení považují za aktuální, a tím potřebná pro výuku studentů učitelské češtiny:

- Podtrhuje se význam a místo pedagogické praxe na základě osvojené teorie v učitelské přípravě češtinářů.
- Posuzuje se místo mluvnice ve výuce češtiny jako jazyka vyučovacího, jazyka mateřského, ale i jako jazyka druhého i cizího.
- Uvažuje se o vztahu odbornosti bohemistické a schopností psychologicko-pedagogických,
- o vztahu mluvenosti a psanosti ve výuce češtiny i v přípravě učitelů.
- Podtrhuje se skloubení znalostí jazykového, stylistického systému s důrazem na jejich využití v komunikační praxi, nutnost integrace (nikoli rozplynutí se) všech složek předmětu český jazyk a literatura i s přihlédnutím k dalším vyučovaným oborům a k jejich využití ve výuce češtiny.
- Zvýrazňuje se vztah výuky češtiny a učitele k regionu a k jeho kulturní historii.
- Pozornost se zaměřuje i na péči o žáky se speciálními potřebami ve výuce češtiny.

Závěrem se podává historický přehled vysokoškolského studia, zvláště bohemistiky, v Plzni.

Jen málokteré vysokoškolské pracoviště přispělo k rozvoji didaktiky českého jazyka tak jako katedra českého jazyka a literatury plzeňské Pedagogické fakulty. O tom jsme psali už v knize *Řeč o řeči*, v ní jsme se ohlédli za 60 lety její činnosti (o tom viz v 21. kapitole, 2012) a ocenili jsme, čím se členové tohoto pracoviště zapsali do vývoje bohemistiky i teorie i praxe vyučování češtině. Na uvedenou skutečnost navazuje i tato stať.



**2.**

....

**PŘEDNÍ MÍSTO  
PEDAGOGICKÉ PRAXE VE STUDIU  
UČITELSKÉ ČEŠTINY**

*Jana Vejdová, Stanislav Štěpáník,  
Vladimíra Brčáková, Zdeněk Suda*

# Konstruktivistické přístupy v přípravě studentů na pedagogickou praxi

*Jana Vejvodová*

## Úvod

Didaktika českého jazyka jako vysokoškolská disciplína má bezprostřední vazbu k praxi, rozebírá praktické otázky didaktické transformace lingvistických poznatků a poskytuje budoucím učitelům inspiraci a podněty týkající se nejen organizace a plánování učebních jednotek, ale i metod, organizačních forem a dalších aspektů vyučovacího procesu. Ve studijním plánu na FPE ZČU v Plzni není disciplínou izolovanou, ale je velmi úzce provázána i s dalšími disciplínami, kterými jsou Moderní metody vyučování českému jazyku a Informační a komunikační technologie v předmětu český jazyk. Ve všech těchto disciplínách jsou studenti vedeni k **reflexi a sebereflexi** především z hlediska funkčnosti využití konkrétních vyučovacích metod ve vztahu ke konkrétním jazykovým jevům, které si žáci mají osvojit.

Budoucí učitelé českého jazyka se připravují na učitelskou praxi tak, aby byli vybaveni specifickými znalostmi a dovednostmi, které nejsou dostupné lidem bez učitelské přípravy, lidem stojícím mimo učitelskou profesi. Za tyto specifické znalosti považujeme didaktickou znalost obsahu. To je kategorie, která nejvýrazněji odlišuje učitele od oborového specialisty v tom, jak rozumí oborovým obsahům (Janík 2009).

Didaktické znalosti obsahu vyrůstají ze čtyř zdrojů: a) pozorování výuky v roli žáka nebo učitele, b) vzdělávání v odborných disciplínách, c) vzdělávání ve specifických disciplínách v průběhu učitelského studia, d) vlastní zkušenosti z výuky (Grossmanová 1990).

V seminářích didaktiky českého jazyka se rozvíjejí didaktické znalosti obsahů. Studenti se učí transformovat znalosti obsahu vzhledem k žákovu porozumění.

Přestože je výuka v seminářích úzce provázána s výstupovou pedagogickou praxí, považují studenti stále počet příležitostí k sebereflexi vlastních učitelských výstupů za nedostatečný. Z toho důvodu zavádíme jako součást seminářů z didaktiky českého jazyka **mikrovyučování** (viz dále). Analýzy mikrovyučování jsou pak příležitostí k rozvoji schopnosti studentů analyzovat vlastní činnost a prezentovat své pojetí práce. Mikrovyučování rovněž umožňuje studentům spolupráci. Považujeme to za velmi důležité, protože v současné době roste význam „kolektivního“ pojetí učitelské profese, schopnost kvalitně komunikovat s okolím.

Využití mikrovyučování ve výuce didaktiky českého jazyka přispívá ke konstruktivisticky pojaté výuce disciplíny. Základními metodickými východisky jsou **činnostní pojetí výuky**, **zkušenostní učení**, sebereflexe a sociální rozměr vzdělávání (utváření vlastních názorů v konfrontaci s názory ostatních). Studenti si jednotlivá témata osvojují z různých perspektiv: ze studijních textů v primární literatuře, z elektronických materiálů on-line kurzu, z videonahrávek vyučovacích hodin zkušených učitelů, z vzorových výukových materiálů i z materiálů určených ke kritické analýze, z vlastní práce v seminářích, z diskuzí s vedoucím semináře, z konzultací s vyučujícími, z mikrovýstupů svých kolegů i ze svých vlastních mikrovýstupů, ze zkušeností z výstupové praxe.

V další části studie vycházíme z analýzy dotazníků zadaných studentům didaktiky českého jazyka ve studijním programu učitelství pro střední školy na konci semestru. Vzhledem k tomu, že vzorek respondentů byl omezen počtem studentů navštěvujících seminář a počtem odevzdaných dotazníků, které jsme získali k vyhodnocení (26), lze zjištěné kvantitativní údaje považovat pouze za drobnou sondu. Vyhodnocení názorů studentů uvedených v odpovědích na otevřené otázky však přispívá k uvědomění si silných a slabých stránek jednotlivých aspektů jejich pedagogických výstupů, rizik i možností vedoucích k zlepšení. Dotazník byl koncipován tak, abychom zjistili, do jaké míry jsou účinné rysy konstruktivistické výuky v oborové didaktice, zařadíme-li tam metodu mikrovýstupů a jejich následnou analýzu na základě videozáznamů. V textu zdůrazňujeme konkrétní rysy konstruktivistické výuky (Murphy 1997) tučným písmem.

## Funkce mikrovyučování

První zmínky o mikrovyučování najdeme v českém kontextu již na konci 70. let (Mareš 1976) a následně v 90. letech (Spilková 1995; Svatoš 1997). Simulované školní situace, v nichž student zaujímá roli učitele, jsou uvedeny jako podstatná součást přípravy budoucích učitelů českého jazyka v návrhu koncepce didaktiky češtiny (Čechová 1992/1993). Mikrovyučování je systém definovaný jeho zakladateli jako systém kontrolované praxe, která umožňuje soustředit se na specifické prvky vyučování a jejich nácvik za kontrolovaných podmínek (Allen a Eve 1968). Mikrovyučování zahrnuje plánování, realizaci a reflexi zkrácené výuky pro skupinu spolužáků v kurzu. Délka mikrovyučování i počet studentů, pro které je mikrovyučování vedena, se různí. Nejčastěji se pohybuje mezi 10 až 20 minutami a počet studentů variuje mezi 10 až 30 (Bakir 2014). V našem semináři byli studenti vyzváni, aby si připravili mikrovýstup v rozsahu 15–20 minut. Nejkratší doba mikrovýstupu byla 15:51 min., nejdelší 28:20 min.

Klíčovými prvky v procesu mikrovyučování jsou implementace teorie do praxe prostřednictvím vlastní výuky studentů, poskytování a přijímání zpětné vazby a sebereflexe. Vedoucí semináře má za úkol podporovat učení se studentů od sebe navzájem a za tímto účelem vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí.

„Sebereflexe vzniká jako určité subjektivní zevšeobecnění poznatků o sobě, na základě promyšlení své činnosti, nad sebou samým ve vztahu k realizaci vyučovacího procesu“ (Kolář 2012). Student dostává možnost zhodnotit sám sebe ve vztahu k realizaci výukové situace a rozhodnout, co změnit. Student získává informace i od kolegů a vedoucího semináře. Nejdůležitější součástí sebereflexe je vyvození závěrů a rozhodnutí, jakou strategii zvolit pro budoucí pedagogické působení.

Sebereflexe v rámci mikrovýstupů plní funkci poznávací, zpětnovazební, rozvíjecí, preventivní a relaxační. Poznávací funkce spočívá v tom, že si student uvědomí problémy, způsoby jejich řešení, poznává, jak určitou výukovou situaci prožívá, jaké se ho zmocňují pocity nejen ve vztahu k sobě, ale i ve vztahu k žákům. Zpětnovazební funkci plní

mikrovýstupy tím, že si student uvědomuje svoje výukové intervence a reakce žáků na ně. Rozvíjecí funkci mají mikrovýstupy tím, že směřují ke studentovu pedagogickému sebezdokonalování. Preventivní funkce spočívá v tom, že se student poučí z vlastních zkušeností pro budoucí praxi. Relaxační funkce je realizována tehdy, když student dostává pozitivní zpětnou vazbu. Mikrovýstupy mu tak přinášejí příjemné zážitky a pocit uspokojení.

## Organizace mikrovýstupů

V úvodním semináři jsou studenti seznámeni s funkcí mikrovýstupů, s organizačními podmínkami a s hodnotícími kritérii. Jedním z důležitých aspektů konstruktivistické výuky je **kolaborativní a koope- rativní učení**, v jehož rámci se student setkává s rozdílnými názory a stanovisky spolužáků. Studenti si proto připravují výstupy ve dvojicích; v praxi se také nově setkáváme s výukou v tandemu. Konstrukce znalostí vychází z individuálních zkušeností studenta a utváří se během diskuze ve dvojici. Na otázku, zda byly pro studenty mikrovýstupy ve dvojicích vyhovující, odpovědělo 84,62 % studentů ano, 15,38 % spíše ano. Ve zdůvodněních potvrzují především to, že se stírá jejich strach a nejistota, které mohou vyplývat jak z toho, že jsou mikrovýstupy natáčeny, tak z následného hodnocení. *Při mikrovýstupu jsem nebyla tak nervózní, jako kdybych musela být sama. Vzhledem k lichému počtu studentů tvořili jednu skupinu tři studenti. Toto řešení však nelze považovat za ideální. Naše skupina byla 3členná a spolupracovalo se nám dobře, ale rozhodně dávám přednost spolupráci ve dvojicích.* Jako důvod respondenti uvádějí to, že shodnout se při výběru tématu a při volbě určitého didaktického řešení je v trojici obtížnější a časově náročnější. *Každý z nás chtěl prosadit svůj návrh.*

Zcela shodně odpověděli i na otázku, zda byla jejich spolupráce ve dvojici (skupině) ve fázi přípravy mikrovýstupu efektivní (84,62 % ano, 15,38 % spíše ano). *Každý přispěl svým nápadem, mikrovýstup byl proto i dříve hotov a především byl kvalitnější, než kdybych ho připravovala sama. / Mohli jsme se společně poradit, doporučit si publikace apod., jak se říká, víc hlav, víc ví.*

Potvrdilo se také to, že *efektivní je, pokud si studenti sami zvolí, s kým budou spolupracovat, velkou výhodou je jejich zkušenost z předchozí kooperace. Jelikož jsem dvojici tvořila společně s Jakubem, byla pro mne spolupráce pohádkou. Studovali jsme spolu dramatickou výchovu, tam jsme se naučili pracovat společně a teď už z toho jen a jen těžíme. Konkrétně nám spolupráce pomohla při vymýšlení aktivit na náš mikrovýstup. Úplně všech aktivit.*

Obsah seminářů tvoří jednotlivé tematické celky jazykové složky předmětu český jazyk, a proto si každá dvojice studentů volí jeden tematický celek, z něhož si vybírá téma pro svůj mikrovýstup (učivo o významu slov, učivo o tvoření slov a stavbě slova, syntaktické učivo, morfologické učivo, pravopisné učivo, obecné výklady o jazyce).

V odborné literatuře týkající se mikrovyučování se setkáváme s takovým pojetím, že v úvodních seminářích si studenti pro mikrovýstupy losují svoji metodu a etapu vyučovací hodiny (Bajtoš a Orosová 2011). Výhodou je větší repertoár metod, s kterými se studenti v semináři seznámí, proto tento přístup považujeme za vhodný pro semináře pedagogiky či obecné didaktiky. V našem semináři didaktiky českého jazyka jsou studenti cíleně vedeni k didaktické transformaci lingvistických poznatků, a proto si metody nelosují. Vzhledem k tomu, že si volí již tematický celek, hrozilo by riziko, že vylosovanou metodu budou násilně aplikovat na téma, pro které je nevhodná nebo méně účinná. Považujeme za podstatné, aby volba metody byla funkční. Pokud se metody při mikrovýstupech stereotypně opakují, ukazujeme i alternativní možnosti ve fázi analýzy mikrovyučování.

Na otázku, zda studentům vyhovovalo to, že dostali možnost volby výukové situace pro mikrovýstup v zadaném tematickém celku, odpovědělo 76,92 % studentů ano a 23,08 % studentů spíše ano. Následující odpovědi jsou dokladem jednoho ze znaků konstruktivistické výuky, a to **cílů zaměřených na studenta**.

*Každý si vybral téma, které mu vyhovuje. Pokud mám mluvit za sebe, nejlépe se mi pracuje na něčem, co mě baví. / Vyzkoušeli jsme si přesně tu činnost, co jsme chtěli. /*

*Nejdřív jsme si mohli zvolit libovolnou výukovou metodu a až pak najít v rámci tematického celku jazykový jev, při jehož osvojování bude vhodné ji aplikovat.*

Při přípravě mikrovýstupu si sám student stanovuje, na co se při mikrovýstupu zaměří, kterou dovednost si chce prostřednictvím mikrovýstupu osvojit či procvičit.

Studenti jsou seznámeni s datem mikrovýstupu i s vybavením učebny, kde mikrovýstup bude probíhat. K dispozici mají interaktivní tabuli SMART Board s aplikací SMART Notebook, s kterými se naučili pracovat v předešlém semestru v disciplíně Informační a komunikační technologie v předmětu český jazyk.

Umístění kamery, která mikrovýstupy studentů snímá, je dáno prostorem. Výhodou učebny, ve které semináře didaktiky českého jazyka probíhají, je uspořádání lavic „na šířku“. Kamera je umístěna mezi stěnou, na které visí tabule, a boční stěnou. Pokud bychom měli širší objektiv a studenti se vhodně rozmístili, nemusela by být přítomna ani obsluha kamery a záběr by mohl být statický. Jako ideální by se mohlo jevit natáčení mikrovýstupů dvěma kamerami, a to třídní kamerou, která monitoruje dění ve třídě a zaměřuje se na studenty v rolích žáků, a kamerou učitelenskou, která snímá pohyb studentů v rolích učitelů (Janík a Miková 2006). To je však náročné nejen z hlediska potřebné techniky, následného zpracování videozáznamu, personálního zajištění, ale především to může ovlivňovat psychickou pohodu aktérů mikrovýstupu. Jako účelné se ukázalo, že studenti v roli vyučujících nejsou vybaveni klopovými mikrofony, že v učebně nejsou speciální prostorové mikrofony ani směrový mikrofon. Jedním z aspektů analýzy mikrovyučování je totiž práce s hlasem. Ve videozáznamech mikrovýstupů jsou patrné rozdíly ve srozumitelnosti mluvených projevů jednotlivých studentů, ti tak získávají zpětnou vazbu o tom, čím projev je srozumitelný a kdo se ještě musí na práci s hlasem ve výuce lépe připravovat.

Videozáznam je vždy pořízen v jednom záběru, bez střihu. Jsou tak zaznamenány i části mikrovýstupů, kdy studenti v rolích žáků pracují samostatně a dvojice vyučujících se mezi nimi pohybuje a radí či koriguje aktivity.

Odkazy na videozáznamy mikrovýstupů získávají studenti do tří dnů v LMS Moodle v on-line kurzu k didaktice českého jazyka, který mohou využít pro přípravu svého mikrovýstupu.

V sedmi kapitolách jsou vytipována kritická místa jednotlivých tematických celků předmětu český jazyk, studenti jsou upozorněni na to, proč jsou tato místa pro žáky obtížná, jsou uvedeny příklady, demonstrace, analogie a flashové animace, které fungují pro objasnění obtížného učiva nejlépe. V jedné z kapitol kurzu jsou odkazy na videozáznamy vyučovacích hodin českého jazyka zveřejněné na metodickém portálu RVP v sekci Virtuální hospitace. Prostřednictvím studia materiálů on-line kurzů, následových a výstupových praxí, seminářů a mikrovýstupů v seminářích tak dochází k propojování didaktické teorie a praxe.

Z odpovědí studentů v dotaznících vyplývá, že si uvědomují, jak důležité je z hlediska jejich sebereflexe i reflexe pořízení videozáznamu výuky, zároveň je to však pro ně nejvíce stresující faktor.

Na otázku, zda je podle jejich názoru pořizování videozáznamů z mikrovýstupů účelné, odpovědělo 57,69 % studentů ano, 34,62 % studentů spíše ano, 3,85 % studentů spíše ne a 7,69 % studentů ne.

Ti, kteří odpověděli ano, uvádějí tyto důvody: *Je to ta neefektivnější zpětná vazba, co může být. Je vidět i to, čeho by si leckdo během výuky třeba vůbec nepovšiml. / Ačkoliv se na sebe na videozáznamu nerada dívám, myslím si, že jsou velmi účelné z prostého důvodu – můžeme se sami na sebe podívat očima diváka, studenta a vidíme chyby, které při výstupu nejsme schopni postřehnout. / Především kvůli sebereflexi. Když člověk mluví, spousta věcí si neuvědomuje, ale video mu může dát dokonalou zpětnou vazbu o sobě samém.* Ti, kteří odpověděli spíše ano, zdůvodňují svou odpověď takto: *Člověk vidí chyby, které sám mnohdy nemusí vnímat. Jen si myslím, že kvůli kameře někteří lidé byli nervózní a při výstupu nepodali takový výkon, jaký by podali bez pořizování videozáznamu.*

Studentka, která odpověděla spíše ne, argumentuje tím, že jde o nadměrný stres. *Hrozí zhroucení studentů, kteří mají panickou hrůzu*



*z výstupů před kamerou. I ona však v odpovědi na otevřenou otázku připouští výhody videozáznamu: Na druhou stranu, nebýt videozáznamů, těžko bychom si zpětně uvědomili své nedostatky.*

Jedna ze dvou studentek, které odpověděly ne, zdůvodňuje svou odpověď takto: *Videozáznamy by dle mého názoru byly jako prostředek sebereflexe efektivnější a hlavně objektivnější, kdyby byly pořizovány přímo na praxích. V případě mikrovýstupů v hodinách by stačila spíše následná reflexe bez videozáznamu.* Požadavek, který studentka ve své odpovědi vyjádřila, je však na základních a středních školách jen velmi obtížně realizovatelný. V současné době je totiž téměř nemožné získat svolení k natáčení výuky.

Učební situace nejsou autentické, jsou pouze modelové, přesto poskytují studentům řadu příležitostí ke zkoumání a objevování, tedy k efektivní metodě **nezávislého získávání znalostí**.

## **Analýza mikroyučování**

**Analýza mikroyučování** není prováděna okamžitě po skončení mikrovýstupu. Byla by totiž do jisté míry intuitivní, pouze povrchová, nemohla by postihnout danou výukovou situaci hloubkově. Důraz je naopak kladen na řešení problémů, na myšlení vyššího řádu a na hluboké porozumění učivu.

Studenti, ale i vyučující didaktik mají čas do příštího semináře zhodnotit analyzovaný mikrovýstup z různých úhlů, provést hlubší analýzu a případně s ohledem na řešené téma navrhnout zlepšující alteraci. Analýza mikroyučování na základě videozáznamu poskytuje fakta, nikoli jen dojmy nebo názory a postoje. Umožňuje studentům konfrontovat jejich představy o sobě samých s jejich reálným pedagogickým výstupem. Studenti berou v úvahu své předchozí znalosti, domněnky a postoje.

Dochází tak k důkladné reflexi procesu učení a k seberegulaci studentů. Důležitou roli hraje **autonomie studenta**, ten se stává hlavním aktérem procesu vhodného zprostředkování učiva didaktiky českého jazyka.

Vysokoškolský **učitel** vystupuje v **roli průvodce, kouče, tutora a facilitátora**. Studenti jsou vedeni k **aktivní konstrukci znalostí**, ne k pouhé reprodukci. Učitel poskytuje studentům průběžnou postupnou podporu a motivaci k překonávání hranic jejich dosavadních znalostí a dovedností.

Hodnocení studijních výsledků není odděleno od procesu učení. Studenti získávají průběžné hodnocení.

Studenti si odpovídají na následující otázky: *Co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry a očekáváními, s jakými výsledky, kde byly kritické body a proč, jak by se to dalo dělat jinak?*

Chyba je respektována jako příležitost pro vhled do předchozích znalostí studenta. **S chybou se pracuje**, tj. chyba je podrobena analýze, je využita jako prostředek k učení. Studenti nalézají chyby sami, chyby interpretují, vysvětlují, proč se jich dopustili. Jedna ze studentek v dotazníku velmi pěkně uvedla toto: *Hodně kolegů bývá před takovým výstupem nervózní a bojí se udělat chybu. Při mikrovýstupech však není taková chyba na škodu.*

Při analýzách mikrovyučování se uplatňují následující kritéria:

- kritérium odborné správnosti,
- kritérium psychodidaktické,
- kritérium komunikační,
- kritérium řídicí/organizační.

V semináři jsme vyzkoušeli různé formy, jak na základě stanovených kritérií studentům, kteří jsou aktéry mikrovýstupu, reflexi poskytnout.

V dotazníku studenti odpovídali na otázku, která forma sebereflexe a reflexe mikrovýstupů je podle jejich názoru nejučinnější:

- a) ústní sebereflexe, ústní reflexe kolegů a vedoucího semináře, forma diskuze,
- b) ústní sebereflexe a reflexe vedoucí semináře, písemné anonymní

- reflexe spolužáků napsané na lístcích papíru (ty přečte vedoucí semináře),
- c) písemná diskuze v LMS Moodle – sebereflexe těch, kteří vedou mikrovýstup, reflexe spolužáků; vedoucí semináře moderuje písemnou diskuzi,
  - d) jiná .....

46,15 % studentů zvolilo možnost a), tedy formu otevřené diskuze v semináři. Jedna ze studentek svou volbu zdůvodňuje v otevřené odpovědi.

*Je ovšem důležité nastavit podmínky tak, aby k sobě všichni byli upřímní a nebáli se vyjádřit svůj názor, především pokud jde o kritiku kolegů. I z této odpovědi vyplývá, jak je důležité, aby ve fázi analýzy mikrovýučování studenti věděli, že nejde o „kritiku kolegů“, že cílem je za pomoci vedoucího semináře i všech studentů ve skupině hledat a nacházet řešení „kritických míst“.*

Vyjádřit se veřejně k určitým negativním stránkám mikrovýstupu kolegů činí řadě studentů problémy. Proto také 53,85 % studentů preferuje písemné anonymní reflexe napsané na lístcích papíru, které přečte vedoucí semináře.

Kromě obou výše zmíněných forem reflexe lze využít i písemné reflexe v diskuzním fóru v LMS Moodle. Tam mohou svůj názor vyjádřit i ti studenti, kteří mají upravený studijní plán, protože již vyučují. Jejich reflexi považujeme za velmi důležitou, mohou se totiž s kolegy v semináři podělit o své zkušenosti z praxe. Z hlediska možných negativních emocí, které lze formou písemné reflexe v aktérech mikrovýstupů vyvolat, je však tato forma nejrizikovější. Absence nonverbální komunikace znemožňuje poznat, zda ten, komu je zpětná vazba poskytována, rozumí, zda souhlasí, či nesouhlasí, zda se cítí dobře atd. Může se stát, že když studenti komunikují on-line, ztratí zábrany a řeknou věci, které by při kontaktu z očí do očí nikdy neřekli.

## Kritérium odborné správnosti

Jedna z nejlepších cest, jak si upevnit odborné znalosti, je vyzkoušet si roli vyučujícího a jazykovým jevům někoho naučit. Proto byla součástí dotazníku i otázka, zda studentům pomohla jejich vlastní příprava mikrovýstupu k lepšímu pochopení jazykového jevu, který vyučovali. 23,08 % studentů odpovědělo ano, 15,38 % spíše ano, 30,77 % spíše ne, 15,38 % ne a 7,69 % studentů odpovědělo nevim. Náš předpoklad o větším počtu kladných nebo spíše kladných odpovědí se nepotvrdil. Důvodem je patrně to, že studenti volí téma, o kterém se domnívají, že je po odborné stránce velmi dobře ovládají. *Vybrali jsme si jev, u něhož jsme si byli poměrně jisti svojí znalostí. I přesto jsem si ujasnil některé detaily látky.*

Studentka ze skupiny, kterou tvořila trojice, v níž bylo obtížnější dosáhnout shody při volbě tématu mikrovýstupu, v odpovědi uvádí pozitivní vliv kooperace: *Polovětné konstrukce mi dělaly vždycky problém, příprava mi pomohla tento jev lépe pochopit, kolegyně mi to vysvětlily.* Ostatní studenti uvádějí v odpovědích místo *lépe pochopit* slovesa *osvěžit*, *upevnit* a *ujasnit*. *Díky mikrovýstupu jsem si řadu věcí osvěžila a více ujasnila, např. skládání a odvozování slov. / Snažila jsem se připravit si výklad daného jevu opravdu tak, jak bych jej vysvětlila žákům ve skutečné výuce. Nastudování dané látky jsem brala zodpovědně a právě to mi pomohlo upevnit její znalost. / Nemyslím, že by mikrovýstupy přispěly úplně k lepšímu pochopení látky, ale k ujasnění problematiky a k promyšlení možnosti didaktického uchopení látky ano.*

Studenti uvádějí více kladných odpovědí na otázku, zda jim některý z mikrovýstupů kolegů či jeho následná analýza pomohly k lepšímu pochopení jazykového jevu, který kolegové vyučovali. 30,77 % studentů odpovědělo ano, 38,46 % spíše ano, 23,08 % spíše ne, 7,69 % ne. Na otevřenou otázku, aby doložili kladnou odpověď příkladem, odpovídá jedna ze studentek takto: *Nejde ani tak o konkrétní příklad. Všechny výstupy mi pomohly k tomu, abych si dané učivo osvěžila a dozvěděla se o nových možnostech, jak ho předat studentům.* Někteří ze studentů měli patrně zábrany přiznat dílčí odbornou neznalost. Ti, kteří takovou odvahu našli, uvádějí jako příklad obtížného učiva složitější

jevy syntaktického učiva. Jednalo se o výstup zaměřený na polovětné konstrukce. *Asi bych to neměla hlásat veřejně, ale nejsem si touto problematikou zcela jistá, proto jsem výstup kolegyně uvítala s nadšením.*

Jeden ze studentů uvádí, že více než mikrovýstup studentů mu k objasnění odborného jevu pomohla následná analýza mikrovyučování a vysvětlení vedoucí semináře.

Analýza mikrovyučování je zaměřena i na to, jak student respektuje didaktickou zásadu lingvistického přístupu. Tato didaktická zásada vyžaduje přesné výklady a lingvisticky správné zdůvodňování jazykových jevů.

Tato zásada může být porušována:

- částečným nebo nepřesným výkladem jazykových jevů,
- nepřesným odůvodňováním jazykových jevů,
- nesprávným užíváním termínů,
- užíváním výrazů nebo termínů, které žáci neznají.

Všechny zmíněné nepřesnosti se v mikrovýstupech studentů objevily.

## Kritérium psychodidaktické

Při reflexi i sebereflexi zaměřují studenti pozornost na to, zda volí metody a organizační formy účelně, zda dokáží promyslet vhodnou motivaci a aktivizaci žáků. Na otázku, zda jim mikrovýstupy kolegů a jejich následná reflexe pomohly lépe zhodnotit některé problémy psychodidaktické, odpovědělo 53,85 % studentů ano, 30,77 % spíše ano, 15,38 % nevím.

Mikrovýstupy ukazují, jak důležité je, aby studenti brali ve výukových situacích v úvahu motivační aspekty. Pro žáky ve věku 15–19 let je totiž typické, že mají rádi věci nové a neradi se vracejí k věcem, o kterých se dovídali dříve. To bývá příčinou nezájmu středoškoláků o jazykové vyučování. Opakování učiva na téže úrovni vzbuzuje v žácích práveš dojem primitivismu, dojem zbytečnosti, protože to všechno už slyšeli

na 2. stupni ZŠ. V rámci analýz mikrovyučování tedy studenti hledají vhodnější řešení takových výukových situací, které postrádají vhodné motivační prvky.

*Určitě jsem se inspirovala některými pěknými metodami kolegů, například se mi líbila „hra na složeniny“. Zároveň jsem se ale i poučila z některých chyb (nedostatek motivace a aktivizace žáků). / Žáci musí být neustále zapojeni do výuky! Některé výstupy začínaly kratším úvodem teorie dialogem s žáky a následným cvičením – to bylo super. Na druhé straně byly i takové výstupy, které obsahovaly delší teorii (buď na úvod, nebo až v závěru výstupu) bez zapojení žáků – to je zlé! Žáci by měli být ve výuce spoluaktéry. / Uvědomila jsem si, jak skvěle třída pracuje, když daná aktivita žáky baví. /*

*Videozáznam ze 17. 3. mi pomohl uvědomit si možná úskalí týkající se skupinové práce a motivace žáka, pokud jde o různé soutěže.*

Ukázalo se, že studenti jsou schopni kriticky zhodnotit použité metody nikoli z hlediska toho, zda se jedná o metodu moderní či tradiční, ale podle toho, zda je metoda použita funkčně:

*Často se setkávám s názorem, že výklad je přežitkem, ale já toto tvrzení kategoricky odmítám. Je jasné, že celá výuka by neměla být jen monologem učitele, ale výklad je prostě pro pochopení nové látky nezbytný a já se domnívám, že moji kolegové zvládli v této fázi upoutat pozornost a zájem.*

Studenti hodnotí adekvátnost využití vyučovacích metod vzhledem k tomu, jaký cíl si ve vztahu k žákům stanovili. Pokud student např. v mikrovýstupu uplatní jako základní logicko-myšlenkový postup dedukci (tedy postup od definice, od vymezení obecného pojmu), je ve fázi analýzy mikrovyučování provedena komparace s postupem induktivním (tedy od práce s konkrétním jazykovým materiálem k vyvození obecné poučky, definice) a studenti jsou vedeni k tomu, aby vyvodili výhody postupu induktivního.

Na otázku, zda studentům pomohla následná reflexe či sebereflexe jejich vlastního mikrovýstupu identifikovat kritické body a zamyslet se nad tím, proč a jak „by se to dalo dělat jinak“, odpovědělo 30,77 % studentů ano, 23,08 % spíše ano, 46,15 % neví. Příkládáme to menší

ochotě některých studentů přiznat svá „slabá místa“. Setkali jsme se však rovněž s přílišnou sebekritičností. Studentka ze skupiny, kterou tvořila trojice, vyjádřila následující stanovisko. *Mám dojem, že náš mikrovýstup byl celý kritický – nepřesné teoretické poznatky, špatné znázorňování jevů, někdy i špatný výběr příkladů.* Za velmi pozitivní považujeme názor druhé studentky z této skupiny. *Hlavně mi došlo, že si nemám ze všeho dělat těžkou hlavu, každý se může splést, jsme jen lidi.*

## Kritérium komunikační

Analýze je podrobena verbální složka komunikace, složka vokální (tón hlasu, modulace hlasu) i složka nonverbální. Studenti identifikují nejčastější chyby ve stylizaci otázek. Hodnotí přesnost, srozumitelnost, odbornou i jazykovou správnost otázek, vhodnost jejich řazení v dialogu podle logiky jazykového jevu, který si žáci mají osvojit. Studenti mají ze své minulé zkušenosti žáků základních nebo středních škol často převažující zkušenost s autoritativním neinteraktivním přístupem učitelů nebo s autoritativním interaktivním přístupem (učitel pokládá převážně uzavřené otázky, na které žáci krátce odpovídají). Při mikrovýstupech by se měli naučit především klást otázky otevřené, které aktivizují žákovo myšlení, a přimět žáky k vyjadřování vlastních názorů. Rovněž by si měli osvojit vhodné reakce na žakovské odpovědi. Ty by neměly být hodnoceny jen z hlediska správnosti, ale měly by být využity pro formulaci dalších otázek. Od dialogu (učitel – žák) je třeba přejít k polylogu, kdy na sebe reaguje více mluvčích. Studenti při mikrovýstupech také získávají jistotu v užívání spisovné češtiny jakožto přirozeného jazykového kódu při výuce českého jazyka.

Na otázku, zda studentům pomohl videozáznam jejich mikrovýstupu lépe zhodnotit jejich verbální komunikaci, odpovědělo 46,15 % studentů ano, 23,08 % spíše ano, 30,77 % studentů neví.

Někteří studenti v oblasti práce s hlasem uplatňují své zkušenosti z výuky předmětů studijního oboru Dramatická výchova. Dochází tak k využití mezipředmětových vztahů. *Absolvovala jsem předmět Hlasová a řečová výchova. Hlavním cílem bylo naučit se především práci s vlastním*

*dechem, který je nezbytný pro správné frázování. Díky tomuto předmětu se mi při každém projevu v hlavě vytvoří malý film (v myšlenkách si přesně představuji to, co říkám). Celý tento proces mne naučil neztrácet nit a mluvit trochu pomaleji (musím si to nejdříve promítnout, uvědomit a pak až vyslovit).*

Studenti by také měli dospět k poznání, že prostřednictvím nonverbální komunikace lze zvýšit sympatie žáků k učiteli i k předmětu a vzbudit touhu žáků dovědět se o tématu více. Analýza mikrovyučování ukazuje, že zvýšit žádoucí míru bezprostřednosti lze paralingválními i extralingválními nonverbálními prostředky (hlasovou dynamikou, tempem řeči a barvou hlasu, úsměvem, nakláněním se směrem k žákovi, udržováním očního kontaktu, gesty, uvolněnou pozicí těla, vhodnou proxemikou i vhodnými pohyby). Na otázku, zda studentům pomohl videozáznam jejich mikrovýstupu lépe zhodnotit jejich nonverbální komunikaci, odpovědělo 19,23 % studentů ano, 11,54 % spíše ano, 7,69 % ne, 61,54 % studentů neví. V odpovědích na otázku, čeho si všimli při analýze svého nonverbálního chování, byla negativní sebereflexe ojedinělá: *Řekl bych, že gestikulaci mám přiměřenou, ovšem někdy působím příliš křečovitým a staženým dojmem.* Přestože se zde překvapivě vyskytlo vysoké procento těch, kteří odpověděli, že nevědí, v odpovědích na poslední otázku dotazníku, zda při své výstupové pedagogické praxi využili některé z poznatků získaných sebereflexí, uvedli právě příklady nonverbálního chování. *Mám tendenci při výuce dávat ruce do kapes a opírat se o katedru, jsem si toho vědoma a snažím se tyto nedostatky minimalizovat.*

## Kritérium řídicí/organizační

Studenti při analýze mikrovyučování zjišťují, zda si dokáží poradit s organizační činností žáků ve vyučovací hodině. Přestože při mikrovýstupech jde o modelové situace, do značné míry umělé, studenti, kteří jsou v rolích žáků, občas vytvářejí neobvyklé výukové situace, na které student v roli učitele musí reagovat. Při sebereflexi a reflexi pak studenti hodnotí, jak si vyučující s takovou situací dokázali poradit. Všimají si adekvátnosti reakcí studentů v roli vyučujících na tyto situace. Zjišťují,



kterými prostředky lze přispět k vytvoření příznivého klimatu ve třídě, jak řídit činnost žáků při skupinové práci, při práci v tandemu atd.

Na otázku, zda studentům sebereflexe jejich vlastního mikrovýstupu pomohla uvědomit si některé problémy související s organizací výuky, odpovědělo 30,77 % studentů ano, 26,92 % spíše ano, 7,69 % spíše ne, 34,62 % studentů neví.

Uvádějí následující konkrétní příklady: *Je lepší zadat nejprve úkol a až poté rozdat příslušné materiály. Předejde se tak zbytečnému hluku a ztrátě pozornosti žáků. /*

*U soutěží je nezbytné počkat s vyhodnocením, až úkol splní i pomalejší žáci. /*

*Nejen při mikrovýstupu, ale i následně na výstupové praxi jsem začala zjišťovat, že psaní poznámek na tabuli (při expozici nové látky) je doslova ztráta času. V dnešní době považuji využití např. prezentace v Power-Pointu za mnohem lepší podklad pro zápisy žáků. Vyučující může odkrývat poznámky postupně a přitom aktivizovat žáky.*

Související je i následující otázka, zda studentům pomohly mikrovýstupy kolegů a jejich následná reflexe uvědomit si některé problémy související s organizací výuky. 34,62 % studentů odpovědělo ano, 26,92 % spíše ano, 11,54 % spíše ne a 26,92 % studentů neví. Uvádějí tyto konkrétní příklady: *Při práci ve skupinách je vhodné procházet mezi žáky, zda všemu rozumí. / Práce ve dvojicích se mi jeví jako efektivnější než skupinová práce. Čím víc lidí na úkolu pracuje, tím méně se jich opravdu zapojí – nebo se naopak zapojí všichni a každý prosazuje pouze svoje řešení a svůj názor. / Při jednom mikrovýstupu kolegyně rozdávaly body za správné odpovědi, ale ne za všechny. Někteří studenti tedy hojně odpovídali na dotazy, ale bod nedostali, a když šlo o bodovanou otázku, odpověděli špatně a byli bez bodu. Problém byl v tom, že dopředu nebylo jasné, jaká otázka bude za bod a jaká ne. To samozřejmě zvedá motivaci žáků odpovídat na všechny otázky, ale v konečném výsledku je takové hodnocení nespravedlivé.*

## Hodnocení mikrovýstupů v didaktice českého jazyka

Na otázku, zda považují zařazení mikrovýstupů v disciplíně didaktika českého jazyka za účelné, odpovědělo 73,08 % studentů ano, 23,08 % spíše ano a 3,85 % studentů spíše ne.

Jediná studentka, která v dotazníku odpověděla „spíše ne“, se kriticky vymezuje především vůči pořizování videozáznamů, které považuje za velmi stresující. Současně však odpověděla „ano“ na otázku, zda jí videozáznam pomohl lépe zhodnotit její verbální komunikaci, a rovněž v pěti dalších dílčích aspektech považuje mikrovýstupy za přínosné.

Jako nejsilnější stránku mikrovýstupů hodnotí studenti v dotaznících dokonalou zpětnou vazbu, kterou získali na základě analýzy videozáznamů prostřednictvím sebereflexe i reflexe kolegů a vedoucí semináře. Za pozitivní považují to, že si ověřili, zda jimi zvolený postup je didakticky vhodný. Oceňují zejména možnost vyzkoušet si roli učitele v části vyučovací jednotky před kolegy, které dobře znají. Uvádějí, že to přispělo ke snížení trémy, k získání jistoty a mikrovyučování nazývají malou zkouškou před výstupovou praxí.

Za velmi pozitivní považujeme zjištění, že většina studentů svoje zkušenosti z mikrovyučování do výstupové praxe skutečně přenesla. Na otázku, zda při své výstupové pedagogické praxi využili některé z poznatků získaných sebereflexí a reflexí svého mikrovýstupu či reflexí výstupu některého z kolegů, odpovědělo 38,46 % studentů ano, 34,62 % spíše ano, 7,69 % ne, 19,23 % neví.

Jako příklady uvádějí jak aspekty psychodidaktické a organizační, tak i aspekty komunikační.

*Zkušenosti z mikrovýstupů mi pomohly především při zadávání úkolů žákům. / Při reflexi jednoho mikrovýstupu jsme dospěli k tomu, že když se učitel naklání ke konkrétnímu žákovi (nebo celé skupině) při objasňování určitého jevu, je to pro žáky příjemnější a asi přátelštější, než když vyučující stojí pořád za katedrou. Když jsem na výstupové praxi sama stála za katedrou, necítila jsem se vůbec příjemně. Upřímně jsem za katedrou byla hrozně nervózní, ale jakmile jsem začala chodit*

*mezi lavicemi a dostala se mezi žáky, nervozita opadla. Snažila jsem tedy být pořád mezi nimi a udržovat s nimi přátelský kontakt.*

Jeden ze studentů měl možnost vyzkoušet si při výstupové praxi celý mikrovýstup. Svou zkušenost popisuje takto: *Při praxi jsem využil zkušenosti získané mikrovýstupem i následnou reflexí a sebereflexí. Oproti naší skupině jsem měl ve třídě více žáků (kolem 25), s tím byl spojen i větší hluk při skupinových aktivitách, nebyl ovšem nepřiměřený. Počítal jsem s tím, že žákům budou aktivity trvat déle, to se také potvrdilo. Náš mikrovýstup v semináři trval asi 20 minut, ve škole jsem si na něj vyhradil více než 30 minut, přesto jsme vše s žáky nestačili. Potěšilo mě, že aktivity vyzkoušené při mikrovýstupu žáky dobře motivovaly a přiměly je ke spolupráci.*

Studenti oceňují, že při přípravě mikrovýstupů mají volnou ruku ve výběru výukové metody. *Mohli jsme si tak vyzkoušet jakoukoli moderní metodu, která nás třeba zaujala, a zjistit (před naší výstupovou praxí), zda by tato metoda měla u žáků úspěch.*

Jako silnou stránku hodnotí didaktickou inspiraci, kterou získali při mikrovýstupech kolegů. Někteří uvádějí, že jim reflexe kolegů pomohla naučit se vyrovnat s konstruktivní kritikou.

Za slabou stránku mikrovýstupů označují studenti to, že jde stále jen o modelové situace, nikoli o situace reálné, autentické. Do těch se dostávají až při výstupové praxi na školách. Slabinu také vidí ve vytržení výukové situace z komplexu výukové jednotky při časovém omezení mikrovýstupů na 15–20 minut.

Jako riziko uvádějí studenti také možnost fixace chyb odborných i didaktických, a to i navzdory následné důkladné sebereflexi, reflexi kolegů v semináři i vedoucí semináře. Toto riziko zdůvodňují velkou silou „zážitkovosti“.

## **Závěr**

Ve srovnání s mikrovyučováním v disciplínách, jako jsou obecná didaktika či pedagogika (Bajtoš a Orosová 2011), se v didaktice českého

jazyka ukázalo jako velmi účelné, aby si studenti nelosovali metodu a strukturní článek vyučovací hodiny, v níž mají metodu prezentovat, ale aby výběr metody byl ponechán na jejich preferencích a volili pouze konkrétní téma ze zadaného tematického okruhu.

Většina studentů považuje videozáznamy jako podklady pro analýzy mikrovyučování za velmi účelné, protože poskytují nejúčinnější zpětnou vazbu. Současně však někteří poukazují na riziko stresu, které s natáčením souvisí.

Velmi pozitivně hodnotí studenti možnost mikrovýstupu v tandemu. Kromě toho, že se tím snižuje jejich nervozita vyplývající z pořizování videozáznamu, považujeme za velmi důležité, aby se studenti připravovali na budoucí spolupráci mezi učiteli ve školách.

Studenti rovněž oceňují, že jim spolupráce pomohla k hlubšímu proniknutí do podstaty vysvětlovaného jazykového jevu a k nahlížení nejen na jazykové, ale i na didaktické jevy z různých hledisek.

Většina studentů uvádí, že své zkušenosti z mikrovyučování uplatnili při výstupové praxi.

Na rozdíl od dříve provedených výzkumů zaměřených na mikrovyučování (Orosová, Nováková a Juščák 2015) studenti didaktiky českého jazyka neuvádějí jako slabý článek analýzy mikrovyučování způsob poskytování zpětné vazby. 46,15 % studentů se jeví jako nejúčinnější diskuze „z očí do očí“. 53,85 % studentů však preferuje formu anonymních reflexí v písemné formě, které čte vedoucí semináře. Lze tak eliminovat obavy studentů vyjádřit své kritické stanovisko vůči mikrovýstupům kolegů.

Vhodná aplikace mikrovyučování do seminářů didaktiky českého jazyka naplňuje základní kritéria konstruktivistické výuky: přispívá k motivaci studentů, je příkladem zkušenostního učení, podporuje aktivitu studentů, umožňuje kooperaci, využití mezipředmětových vztahů, osvojení si témat z různých perspektiv a podporuje sebereflexi vlastní výuky i reflexi výuky kolegů.

# Profesní vidění budoucích češtinářů a obsahově zaměřený přístup k jejich přípravě

*Stanislav Štěpáník*

## Vymezení problému: kvalita výuky, profesní vidění, obsahově zaměřený přístup

Kvalita výuky je stěžejní téma pedagogického výzkumu, v současné době se do popředí dostává její obsahová dimenze, a to díky rozvoji transdisciplinární didaktiky (srov. Slavík aj. 2017). V případě oborových didaktik českého jazyka a literatury je téma aktualizováno tím více, že výuka češtiny a literatury čelí zásadním výzvám, které se dotýkají její samé podstaty. Podoba komunikace se s rozvojem komunikačních technologií zásadně proměňuje, normativně-gramatický přístup k jazykové výuce a faktografický přístup k výuce literatury se už dávno ukazovaly a stále se ukazují jako nefunkční a rozrůstá se množství dokladů o tom, že komunikační dovednosti absolventů základních a středních škol na úrovni produkce i recepce komunikátu jsou nevalné.

Základní determinantou kvality ve vzdělávání je učitel. Kategorie kvality se úzce vztahuje k jeho profesnímu rozvoji i k profesionalizaci učitelství (Janík aj. 2013, s. 9). Kvality učitele českého jazyka postuloval na konci 60. let V. Šmilauer (1968/69): češtinář má být charakterní člověk, didakticky i oborově špičkově vybavený odborník. Uplynulých 50 let na tomto axiomu změnilo pouze terminologii – dnes hovoříme o expertnosti a profesionalitě učitele.

Profesionalita učitele má tři dimenze: **profesní vidění**, profesní vědění a profesní jednání (Minaříková a Janík 2012). V učitelství profesní vidění (professional vision) lze definovat jako vidění situace, které je podmíněno příslušností k profesi učitele, profesní vědění představuje

souhrn poznatků a znalostí učitele a profesní jednání lze chápat jako soubor praktik prováděných v učitelské profesi (srov. *ibid.*, s. 184–185). Profesní vidění lze chápat jako spojnicí mezi profesním věděním a profesním jednáním (*ibid.*, s. 182). Zabývat se profesním viděním učitelů je podstatné proto, že to, „jak učitel vnímá situace ve výuce, ovlivňuje jeho pedagogické rozhodování a jednání (...), což může mít důsledky pro kvalitu výuky a výsledky žáků“ (*ibid.*, s. 191).

Z hlediska transdisciplinární didaktiky a rovněž oborových didaktik českého jazyka a literatury za zásadní považujeme vidění jevů specifických pro výuku jazyka a literatury (content-specific phenomena). Vycházíme z toho, že vzdělávání nemůže probíhat bez obsahu, tj. že obsahově vyprázdněná výuka nemůže být kvalitní (srov. Janík aj. 2013). Základním ukazatelem kvality výuky jsou způsob práce s obsahem a změny ve zvládnutí obsahu žáky (*ibid.*, s. 158n.). Obsah – jeho výběr a způsob jeho didaktického uchopování – tak neustále musí být v centru uvědomělé pozornosti učitele (*ibid.*, s. 159). Vzájemné působení obecných a oborově specifických výukových jevů, jež je možno pozorovat ve vyučovací hodině, je podstatou její kvality (Vondrová a Žalská 2015, s. 79). Opomíjení obsahu jako klíčové determinanty kvality výuky má neblahé důsledky pro profesní přípravu a profesní rozvoj učitelů a rovněž negativní dopady na kvalitu výuky (Slavík aj. 2017, s. 311).

Z našich i zahraničních studií, které se profesnímu vidění začínajících učitelů či studentů učitelství věnují, vyplývá, že začínající učitelé a **studenti učitelství** se soustředí spíše na činnost učitele než žáků, vnímají hodinu jako chronologický pořad určitých výukových událostí (ty však vidí spíše izolovaně, nikoliv jako sled, který vede k určitému cíli) a jejich pozornosti v podstatné míře unikají jevy, jež jsou specifické pro daný obor (Vondrová a Žalská 2015; Pavlasová aj. 2018). V předmětu **český jazyk** profesní vidění učitelů či studentů učitelství doposud zkoumáno nebylo, většina studií u nás se zabývá učitelstvím matematiky nebo mateřských škol, i když určitá výzkumná zjištění se objevila už i v humanitně-sociálních předmětech (srov. např. Pavlasová 2017; Pavlasová aj. 2018; Vondrová a Žalská 2012, 2015; Syslová 2016), ve

výuce anglického jazyka zkoumaly profesní vidění budoucích učitelů např. Minaříková (2014) a Uličná (2017).

Jedním z cílů učitelské přípravy by měla být výchova studentů-budoucích učitelů jako reflektivních praktiků. Reflexe činnosti jim umožňuje nahlédnout dění ve výuce, poučit se z něj a následně svou činnost odpovídajícím způsobem alterovat, aby pro své žáky zajistili lepší vzdělávací kvalitu vyučování a učení (srov. Janík aj. 2013). Podstatný je rozvoj jejich dovedností v práci s obsahem výuky, a to na rovině vlastní činnosti i na rovině vidění obsahu a jeho uchopování i ve výuce druhých. Jde o to, aby učitelé a studenti učitelství vnímali výukové situace, které lze identifikovat jako relevantní, a to nejen z hlediska obecných parametrů komunikace a interakce ve výuce, ale především z hlediska oborově specifických fenoménů výuky českého jazyka a literatury; jinými slovy, aby si těchto situací učitelé a studenti učitelství všimli a aby o nich byli schopni na základě profesního vědění uvažovat (srov. Sherin 2007, s. 384). Zásadní je z tohoto pohledu koncept didaktické znalosti obsahu (Shulman 1987): učitel-reflektivní praktik uvažuje o didaktickém potenciálu obsahu a podle toho obsah vybírá a vhodně jej didakticky uchopuje. V případě výuky českého jazyka a literatury považujeme z tohoto pohledu za zásadní, že učitel vidí jazykové jevy v komunikačním rámci a literární text jako příležitost k estetickému zážitku.

Sémanticko-komunikačně-pragmatický obrat v lingvistice na přelomu 60. a 70. let přinesl komunikačně-funkční pohled na jazykovědná bádání a rovněž proměnil uvažování v didaktice cizích i mateřských jazyků. Pozorujeme-li však vyučovací praxi (a to nejen u nás, ale také v zahraničí – srov. chystanou monografii *Jazyk a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* – Štěpáník aj. rukopis), vidíme značnou rezistenci školy vůči zavádění poznatků nejen lingvistiky, ale i oborové didaktiky. Česká škola tak v jazykové výuce setrvává na pozicích tradiční školské (v některých ohledech až gebauerovské) mluvnice, a to přesto, že požadavky na změny pohledu na jednotlivé jazykové jevy nebo obecně na výuku se objevovaly v dějinách vyučování češtině opakovaně (k tomu srov. podrobně Šmejkalová 2010).

Obdobná situace je ve výuce literatury. Současná didaktika literatury usiluje především o zprostředkování estetického zážitku z četby, o literární vzdělání s výchovnou intencí, v níž nejde jen o systematické poznávání literárních děl a literární historie, ale také o výchovu ke čtenářství (srov. Hník 2015; Lederbuchová 2010). Primárně by výuka literatury na všech stupních školy měla vést k prožívání literárního díla, k poznávání jeho smyslu, ke skutečné interpretaci jako komunikaci s literárním textem. Avšak nejen různé sondy do školní reality, ale i reflexe studentů učitelství vypovídají o tom, že v praxi – zvláště **střední školy** – převažuje frontálně podávaná literární historie a literatura je pojímána faktograficky (srov. Hník 2015, s. 51; viz též dále).

## Výuka didaktiky českého jazyka a literatury ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ

V roce 2012 jsme na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty UK započali zásadní změny v jazykové a komunikačně-slohové části didaktické přípravy budoucích učitelů českého jazyka (srov. Štěpáník a Šmejkalová 2012; Štěpáník 2012). Cílem bylo systémově inovovat obsah i způsob výuky v 1. a 2. ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Učitelství českého jazyka pro ZŠ a SŠ, a to tak, aby reflektovala zejména psychodidaktické poznatky a aktuální vývojové tendence oborové i transdisciplinární didaktiky. Průběžně jsme dospěli k tomu, že jediným možným východiskem pro vzdělávání budoucích učitelů v oborovědidaktické přípravě je **obsahově zaměřený přístup** (srov. Janík aj. 2013; Slavík aj. 2017). V akademickém roce 2018/19 jsme navíc k souvislé pedagogické praxi na střední škole, jež je v gesci naší katedry a probíhá v zimním semestru druhého ročníku navazujícího magisterského studia, zavedli reflektivní seminář.<sup>1</sup> Posláním tohoto předmětu je dále prohlubovat (sebe)reflektivní dovednosti studentů a jejich profesní vidění zaměřené na obsah výuky.

Základním nástrojem, jenž pro rozvoj reflektivních dovedností a profesního vidění a pro hodnocení kvality výuky využíváme, a to jak

<sup>1</sup> Souvislá pedagogická praxe na 2. stupni ZŠ probíhá v letním semestru 1. ročníku navazujícího magisterského studia a je v gesci katedry české literatury naší fakulty.



ve výuce didaktiky, tak v reflektivních seminářích, je metodika 3A založená na konceptové analýze učiva (Janík aj. 2013; Slavík aj. 2014; Slavík aj. 2017). Některé kazuistiky, jež se stávají předmětem naší výuky, již byly publikovány (Šalamounová 2013; Štěpáník 2016; Štěpáník 2017; Vejvodová 2017), jiné výukové situace vybíráme dle aktuální potřeby.

Za základ naší práce v třísemestrálním předmětu didaktika českého jazyka a také v reflektivním semináři k praxi považujeme snahu o narušení tradičního uvažování studentů v tom smyslu, aby opustili představu, že musí replikovat postupy svých učitelů. Vedeme je k samostatnému uvažování, kritickému hodnocení výukových postupů i obsahu výuky. Zcela zásadně akcentujeme komunikační cíle, sémantický, komunikační a pragmatický rozměr jazykových jevů, vedeme studenty k funkcionalizaci učiva – i proto didaktickou transformaci odvíjíme primárně od výstupů RVP namísto konkrétního jazykového jevu nebo konkrétní mluvnické výseče učiva. Snažíme se o narušení tradičního způsobu uvažování o výuce češtiny, s níž studenti na fakultu přicházejí z dob základěškolské a středoškolské výuky. Naše didaktické směřování v přípravě budoucích učitelů českého jazyka jsme shrnuli do *Průvodce začínajícího češtináře* (Štěpáník a Šmejkalová 2017), kde jsme rovněž na základě reflexí studentů zmapovali jejich očekávání směrem k didaktické přípravě během učitelského studia (ibid., s. 59n.). Stejně tak vyučující na katedře české literatury usilují o komunikační přístup k literární výchově a vedou studenty k rozvoji čtenářství – jejich vlastnímu i v jejich budoucí pedagogické praxi.

## **Čeho si studenti učitelství ČJL při souvislé pedagogické praxi nejvíce všímají?**

### **Sonda**

Abychom zjistili, jaké je profesní vidění studentů učitelství ČJL těsně před absolutoriem vysokoškolské přípravy na budoucí povolání, podnikli jsme sondu do závěrečných reflexí souvislé pedagogické praxe na střední škole, které jsou povinnou součástí souboru materiálů k získání atestace z tohoto předmětu. Souvislou pedagogickou praxi

studenti PedF UK absolvují ve třetím semestru navazujícího magisterského studia. V té době již absolvovali dva semestry didaktiky českého jazyka a didaktiky literatury a nyní studují didaktiku českého jazyka a didaktiku literatury III, tedy kurzy závěrečné (didaktiky českého jazyka a didaktiky literatury jsou vyučovány samostatně). V předchozím semestru studenti absolvovali souvislou pedagogickou praxi na ZŠ.

Povinnou součástí praxe jsou minimálně čtyři náslechové hodiny u vedoucího učitele a alespoň dvanáct samostatně odučených hodin pod vedením učitele dané školy (v této kapitole ho označujeme *vedoucí učitel*). Souvislou pedagogickou praxi studenti většinou konají na středních školách (gymnáziích, SOŠ i SOU) v Praze, ve výjimečných případech a po dohodě s vedoucím praxe mohou praxi konat také mimo Prahu (v letošním roce tak studenti konali praxi také v Ústí nad Labem, Vrchlabí, Dobříši, Liberci a Nymburce). Někteří studenti praktikují ve školách, v nichž už vyučují, praxe na základní škole se však za středoškolskou zásadně nezaměňuje. Součástí praxe jsou reflexe s vedoucím učitelem a také fakultními učiteli, kteří na praxi docházejí.

Primárně nás zajímalo, do jaké míry ve vlastní výuce studenti reflektují oborově specifické jevy, čeho konkrétně si všímají a jak nad těmito jevy uvažují. Do jaké míry jsou studenti vedeni v seminářích didaktiky českého jazyka a v reflektivních seminářích k praxi k uvažování založenému na vědění schopni si způsobu didaktické transformace obsahu skutečně všimat.

Celkem jsme analyzovali 42 vlastních reflexí studentů, kteří konali souvislou pedagogickou praxi na střední škole v zimním semestru akademického roku 2018/19. Texty nemají žádnou předepsanou formu, proto jsou každý různé míry podrobnosti. Zadání v sylabu kurzu týkající se reflexe: „vlastní reflexe praxe (cca 1 stránka A4) se shrnutím, jak se studentovi / studentce podařilo naplnit před praxí vytyčený cíl“.<sup>2</sup> Průměrná délka reflexe od jednoho studenta je cca 1,5 normostrany. Postupovali jsme otevřeným kódováním, seznam kódů předkládáme v tabulce 1, kde jsou také uvedeny četnosti jednotlivých kódů, jak se objevily v reflexích u jednotlivých studentů (četnost je udávána počtem

<sup>2</sup> <<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=OPNC2C113A&skr=2018&fak=11410>>. Cit. 25. 1. 2019.

reflexí, nikoliv počtem jednotlivých zmínek v reflexích – jinými slovy, zda si student všiml čehokoliv, co se dané položky týkalo). Pro zajištění vyšší reliability výsledků jsme dále orientačně přihlíželi k reflexím k jednotlivým vyučovacím hodinám, jež byly rozebírány v souboru materiálů z praxe, ty jsme však nekódovali.

Tabulka 1. Seznam kódů a jejich četností v reflexích z praxe.

přístup vedoucího učitele k výuce a k vedení praxe	26
metody a formy, pomůcky	22
management třídy	16
rozdíly mezi ZŠ a SŠ (také rozdíly v pojetí obsahu výuky – převaha jazyka na ZŠ a literatury na SŠ)	16
znalosti oboru	15
kladení otázek, instrukce, pedagogická komunikace	14
osobní pocity, stres	14
motivace k učitelství, reflexe vlastních dispozic	14
klima třídy, vzdělanostní úroveň žáků	13
časový management	13
kultura mluveného projevu učitele (např. tempo či spisovnost)	12
motivace žáků ke studiu	11
kázeň	11
obecnosti – např. práce s technikou, pohyb po třídě, práce s programem Bakaláři, školní jídelna atd.	7
organizace praxe	5
náročnost učitelského povolání, práce na SŠ	4
způsoby reflexe	1

Analýze jsme rovněž podrobili hodnocení, která praktikujícím studentům vystavují vedoucí učitelé (jejich počet je shodný s počtem studentských reflexí, tedy 42). Zadání v sylabu kurzu: „hodnocení vedoucího/fakultního učitele“.<sup>3</sup> Ani ta nemají žádnou předepsanou formu, setkáváme se proto s různou mírou podrobnosti, popisnosti i analytičnosti. Naším záměrem bylo porovnat profesní vidění studentů učitelství a zkušených praktiků.

Cílem následujícího výkladu je ukázat, na co se studenti ve svých reflexích nejvíce zaměřují, resp. čeho si ve výuce všímají nejvíce. Z toho lze totiž usoudit, co považují v procesu svého didaktického zrání za nejpodstatnější.

## Výsledky sondy: Co vyplynulo z reflexí ze souvislé pedagogické praxe?

### Reflexe práce s obsahem

Jak z tabulky 1 vyplývá, nejčastěji se studenti vyjadřují ke způsobu vedení praxe vedoucím učitelem, častokrát se vyslovují k míře, s jakou vedoucí učitel zasahoval do hodin, a ke zpětné vazbě, kterou vedoucí učitel studentovi v průběhu praxe poskytoval. Studenti akceptují vymezené partie učiva, jež se mají stát obsahem jejich výuky, avšak značně nelibě nesou, když jim učitelé rovněž přikazují, jak mají daný obsah didakticky uchopit: *Při výkonu své praxe jsem byla vždy vázaná tím, co mi paní učitelka předepsala na konkrétní hodiny. Měla vždy na každé téma připravené konkrétní materiály, které se jí osvědčily a používala je už řadu let. (...) Působení na této škole a v těchto třídách nebylo pro mě příjemné. Měla jsem odlišné názory na výuku a metody práce. Ač jsem se snažila s paní učitelkou o tomto bavit, byla o správnosti svých postojů a metod bytostně přesvědčená.*<sup>4</sup>

Potěšilo nás, že mnozí studenti kriticky hodnotí transmisivní přístup k výuce, jež je jim některými vedoucími učiteli předkládán jako jediný

<sup>3</sup> <<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=OPNC2C113A&skr=2018&fak=11410>>. Cit. 25. 1. 2019.

<sup>4</sup> Přímé citace z reflexí praxe uvádíme kurzivou a ponecháváme je v původním znění (příp. zkracujeme), pasáže z reflexí jednotlivých studentů oddělujeme lomítkem.

možný. Vymezují se vůči těm vedoucím učitelům, kteří mají tendenci ho studentům vnucovat: *Jak jsem si všimla zde během náslechnů, vyučující staví hodiny z větší části na výkladu. Dle jejích slov není místní paní ředitelka práci s texty příliš nakloněna, prosazuje metodu výkladu a budování především teoretických znalostí. Nemyslím ovšem, že ředitelka má pravomoc diktovat učitelům (překonané) vyučovací metody. / Celkově mám s výukou literatury na středních školách problém. Vnitřně bojuji a nesouhlasím s „encyklopedismem“ a s tím, že se do studentů „hrne“ jedna informace za druhou, jeden autor za druhým a jedno dílo za druhým. (...) Vím, že literatura zaujímá ve výuce českého jazyka na středních školách majoritní část a já sám nejsem o efektivitě a přínosu současného stylu, kterým se literatura na většině středních škol vyučuje, přesvědčen. / Výuka českého jazyka na střední škole, to je především literatura a způsob, jakým se literatura vyučuje, mi nevyhovuje. Líbí se mi zahraniční styl výuky literatury, při kterém se jedno dílo rozebírá několik hodin a prostuduje se do hloubky. U nás se vyučují všichni autoři a u každého je potřeba vědět, kde žil, co dělal a co napsal, ale o čem dílo je, už ví málokdo. Se žáky jsem se proto zkoušela věnovat více ukázkám než biografickým údajům, měla jsem ale příliš odlišný styl výuky než zde působící učitel. A žáci, ani učitel nebyli spokojeni. Měli pocit, že jim chybí informace o životě autora a že mají příliš stručné zápisky.*

Poslední dva názory lze interpretovat tak, že někteří studenti jsou schopni reflektovat celkovou koncepci výuky nejen tak, jak v současné realitě školy funguje, ale také v širším rámci. Studium didaktiky jim poskytuje nástroj k prohlédnutí stavu v širší perspektivě. Výpovědi rovněž naznačují, že ve výuce literatury přetrvává literárněhistorický pohled, aniž by se přihlíželo k cílům moderní didaktiky literatury (srov. Hník 2014; Lederbuchová 2002/03, 2010), což však studentům-budoucím učitelům nevyhovuje. Někdy jsou začínající učitelé po nástupu do praxe objektem výtek kolegů, že „takto to dělat nemůžeš“, „takto se to tady nikdy nedělalo“ nebo „musíš /nesmíš to dělat (takto)“, což také potvrzují reflexe některých praktikantů (viz výše). Některí studenti však nepřijímají tezi, že je třeba odučit vše, co je v učebnici, že není možné učivo jakkoliv měnit a že je třeba přejímat zaběhnuté postupy jako dogma. Snad jim studium, které není zaměřeno jen na metodiku, ale pojímá didaktiku jako svébytný obor propojující

praxi s dostatečně propracovanou teorií a především poznatky teorie vzdělávání s oborem, může dodat argumenty i sílu, aby změny v práci s obsahem skutečně realizovali.

Z reflexí většiny studentů je zřejmé, že problém praxe v této oblasti vidí a jejich uvažování o výuce českého jazyka a literatury se mění. Jedna ze studentek si ve své reflexi klade základní otázku: *Je smysluplné se zabývat historií literatury izolovaně od textů?* Z toho lze usoudit, že se u studentů rozvíjí **didaktická znalost obsahu**, jež jim dává možnost zhodnotit jeho didaktický potenciál a přemýšlet o vztahu učiva, cílů výuky a využívaných didaktických postupů. Toto uvažování u některých může vyvolat vnitřní konflikt, který však prožívají i zkušení učitelé, totiž rozpor mezi tradičním „všeobecným přehledem“, který ve výuce svádí k encyklopedismu a transmisi, a zvládnutí obsahu přispívající k rozvoji kompetencí: *Příliš často jsem padal do pasti toho, že by měla má hodina obsáhnout co nejvíce informací k danému tématu, spíše než směřovat k cíli, který by naplňoval požadavky výuky kompetencí.*

Didaktickou znalost obsahu lze vidět v reflexi další studentky, v níž již jako praktikující učitelka na ZŠ komentuje práci svých kolegyň: *V jistých ohledech mi přijde jejich styl až příliš formalistický, měsíc jsou schopné se zaseknout na zájmenu jenž nebo od dětí v šestém ročníku požadují vyplňování složenek v rámci výuky slohu.* Autorka zde reflektuje množství času věnovaného výuce skloňování zájmena *jenž* ve vztahu k jeho stylové platnosti a frekvenci užití v každodenní komunikaci žáků základní školy (předpokládejme 7. ročníku ZŠ, do něhož bývá toto učivo většinou zařazeno – srov. obsah učebnic), v druhém případě pak zařazení učiva (vyplňování složenek) ve vztahu ke komunikačním potřebám žáků 6. ročníku ZŠ a cílům slohové výchovy. Její uvažování o obsahu ve výuce je z těchto citací patrné. V podobném duchu studenti komentují také způsob výuky vedoucích učitelů, jež mají možnost pozorovat v náslechových hodinách.

Avšak v reflexích studentů pozorujeme jejich převážné zaměření na metody a formy práce. Sledujeme velmi malou pestrost metod a forem práce některých středoškolských učitelů, jež je pro českou střední školu chronická (srov. např. Rysová 2005/06) a proti níž se studenti vymezují: *Při svých násleších jsem si všimla, že někteří žáci na SŠ v hodinách*

*dokonce spali. Je pravda, že šlo o výuku frontální (...). / Vedoucí učitel, u kterého jsem praxi vykonávala, mi mnohokrát zmiňoval, že využívá zejména frontálního výkladu, jelikož novodobé přístupy kooperativního učení dle něj nejsou efektivní.*

Při komentování vlastní činnosti se praktikanti velmi často pohybují spíše na obecné rovině (*snažila jsem se střídat činnosti*), někteří však jsou schopni reflektovat propojení metody a konkrétního učiva – jinými slovy, posoudit vhodnost využití metody se zřetelem k vyučovanému obsahu: *Slohové hodiny jsem se snažila dělat praktické a zábavné, protože jediná hodina slohu, kterou jsem navštívila, byla spíše výčetm slohových útvarů, jejich definic, náležitostí a v poslední řadě byla práce s textem (který vůbec neodpovídal realitě žáků), nad slovní zásobou a tak podobně. Pokud jsem v hodinách nevyužívala komunikační situace, využívala jsem zpravidla induktivních metod a práce s textem. Nad problematikou jsme společně často diskutovali, žáci hodně pracovali samostatně, ve dvojicích či skupinkách, nicméně v hodinách literatury jsem si rovněž vyzkoušela frontální výuku. Ta byla ale skutečně jen ve chvíli, kdy jsem žákům předávala stručné informace o životě autora. V ostatních případech jsem opět volila práci s ukázkami (textovými, hudebními či vizuálními), nad kterými zpravidla žáci pracovali nejprve samostatně a poté ve skupince. Pozorujeme, že studentka posuzuje vhodnost využitých metod na základě zprostředkovaného obsahu výuky a rovněž cíle, který daná fáze vyučovací hodiny plní. Podobně i další studentka píše: *Od žáků jsem vyžadovala, aby během přemýšlení nad textem, analýzou a argumentací vždy užívali konkrétní pasáže (slova, spojení či věty) v textu. Vždy, když žáci odpovídali na otázku týkající se textu, vyzvala jsem je, aby svou odpověď podpořili nějakým úryvkem. Studentka užívá obsah výuky ke dvěma cílům: k porozumění textu samému a rovněž k dovednosti užívat informace v textu obsažené, odpovídat na otázky apod.**

Bohužel ne všichni studenti jsou schopni dění v hodině analyzovat a skutečně je reflektovat pro svou vlastní praxi, mnohdy – a to i když píší o obsahu – zůstávají na rovině popisné: *Za neúspěch naopak považují fakt, že se mi příliš nepodařilo přiblížit tematiku evropského realismu svým žákům a probudit v nich větší zájem o tento obsah, i přesto že*

*tato literární látka pro to rozhodně potenciál má. (...) Zároveň mě mrzí, že jsem žáky nedokázala přimět k tomu, aby si do sešitu udělali ucelenější poznámkový aparát, který by se jim mohl hodit v budoucnu. Tento komentář považujeme pro proces zrání didaktických kompetencí ve vztahu k obsahu u budoucí učitelky za důležitý, bohužel se však nedozvídáme, zdali si je vědoma cílů výuky daného učiva a příčin nezdaru. Má-li reflexe plnit své funkce, interpretace by měly být stěžejní. Jen tak se reflexe stává skutečnou reflexí.*

Řada studentů si všímá potřeby žáky motivovat, aktivizovat, zapojit je do výuky. Většina tak činí jen na rovině obecné: *vždy jsem se snažila rozvinout diskuzi / snažila jsem se je hodně chválit / používal jsem techniku, což žáky na této škole velmi zajímalo, najdou se však i tací, kteří dokáží reflektovat s přihlédnutím k obsahu výuky: Při hodinách českého jazyka jsem se snažila propojit výuku s komunikační situací a snažila jsem se vybírat příklady, které by jim byly blízké. Při hodinách literatury jsem se snažila hodně vycházet z textu. Při první hodině literatury jsem opomněla dát text do souvislosti s životem studentů, ptát se na jejich názor na text a opomněla s nimi probrat tzv. velkou myšlenku textu (...). V dalších hodinách jsem se to proto snažila napravit. Hodně jsem studenty pobízela také k tomu, aby vyjádřili svůj názor na probíraný text a přemýšleli nad ním. (...) Studenti při mých hodinách pracovali velmi dobře a práce s nimi mě bavila. Studentka se snaží žáky motivovat potřebou, přibližuje učivo jejich vlastním zkušenostem a zařazuje učivo do kontextu reálného světa, zajímá se o názory žáků, vybízí je k vlastnímu samostatnému uvažování nad výukovým materiálem, který jim nabízí.*

Je-li učitel či student učitelství schopen vidět didaktický potenciál učiva právě ve vztahu k motivaci a aktivizaci žáků a projevuje-li se to v praxi vytvářením zajímavých a kognitivně dostatečně náročných úloh, lze to dle našeho názoru považovat za projev vyspělého didaktického uvažování a také za určitý náznak pedagogického mistrovství. Motivace se stává organickou součástí vyučovací hodiny a především má potenciál – vychází-li z obsahu samého – fungovat jako motivace dlouhodobá.



Splnění didaktického cíle, který si studenti stanovili, navíc podpořeno motivovaností žáků během hodiny, komentují s radostí: *Také mě těšilo, když jsem viděla, že žáky baví uvažovat nad texty. V literárních hodinách jsem často zaznamenala u žáků různé možnosti interpretace básně, které by mě ani nenapadly. S největším ohlasem se setkala pravděpodobně hodina zaměřená na rozpoznávání dezinformací. Bylo by naivní si myslet, že u všech těch, kteří nad čtenými texty do té doby příliš kriticky neuvažovali, dojde po hodině k zásadní změně. Za úspěch jsem však považovala i to, že žák, který (jako jediný) nejprve narovinu řekl, že se mu text z aeronetu kvůli udržování kontaktu se čtenářem líbí více, ke konci hodiny uznal, že chybí uvedení zdrojů a některé pasáže působí jako výmysly.* Nejenže opět vidíme zařazení učiva do kontextu běžného života žáků, což samo o sobě působí jako význačný motivující prvek, ale ve výpovědi studentky pozorujeme i střízlivý optimismus.

Takoví studenti jsou však zatím spíše v menšině – příčinu mnozí z nich otevřeně přiznávají: neznalosti obsahu, které se ve výuce na střední škole plně odhalily. Dříve jsme se setkávali s tím, že studenti znalosti oboru podceňovali a vyjadřovali nesouhlas s rozsahem oborové přípravy v disciplínách jazykové a literární bohemistiky v rámci vysokoškolského studia. Od té doby, co jsme ve výuce didaktiky začali akcentovat obsah namísto „receptáře“ metod a forem, pozorujeme zatelnou změnu v uvažování studentů o oboru. Svůj omyl mnozí v reflexích z praxe až překvapivě otevřeně přiznávají: (...) *vyučovat literaturu na 3. stupni vyžaduje znalosti (literárně-historické), které mi žel zatím chybí, a tudíž by bylo třeba si je případně (sic! – pozn. S. Š.) doplnit. / Na střední školu se také nehodím z důvodu, že nejsem v literatuře dostatečně kovaná (...)* / *Denně jsem si od pěti od rána opakovala látku, kterou jsem měla ten den vyučovat (...). Ten pocit, že nemám dostatečnou oporu ve svých znalostech (že mimo jiné nedokážu stihnout přečíst za jedno odpoledne román, kterému se mám následující den v hodině věnovat), byl pro mě frustrující a úplně mi nedal spát.*

Bohužel motivace k intenzivní oborové přípravě přichází ve vztahu ke studiu na fakultě poněkud pozdě – oborové disciplíny jsou předmětem bakalářského studia, v navazujícím magisterském studiu se dále rozvíjejí a především didaktizují. Proto lze jen doufat, že si budoucí

učitelé tváří v tvář realitě uvědomí, že jedině na základě pevných, hlubokých i širokých znalostí oboru lze vystavět funkční výukové situace, které splňují požadavky současné didaktiky českého jazyka i literatury, a budou dále prohlubovat nejen svou didaktickou, ale též oborovou přípravu. Zvláště usilujeme-li o komunikační, konstruktivisticky pojatý přístup k výuce, který přesouvá díl zodpovědnosti za učení na žáky, vyžaduje to bezpečnou oborovou znalost, neboť učitel musí být schopen reagovat na variantnost řešení, s nimiž žáci přicházejí. Hodnotíme jako vysoce pozitivní, že si budoucí učitelé tyto své překážky uvědomují (vyjadřuje se k nim třetina studentů – srov. tab. 1).

Našli se i studenti, kteří vnímají vyšší kognitivní náročnost výuky na střední škole a vypěstlost žáků jako zajímavou výzvu pro sebe, jako motivující faktor nejen pro své další vzdělávání, ale jako faktor své profesní orientace: (...) *na střední škole jsou již dospělí studenti, kteří přicházejí s vlastními myšlenkami, reálnými zkušenostmi, dokáží vést diskuzi a mnohdy i nabídnout jiný pohled na danou problematiku (v hodinách jsme hovořili např. o úloze společensko-kritických a protiválečných románů, o symboličnosti v daných dílech, o filozofických otázkách v knize Malý princ apod., úvahy studentů byly opravdu zajímavé). Právě tato vzájemná inspirace mě na setkávání se středoškolskými studenty bavila nejvíce a těším se na ni i v mé budoucí praxi.*

Zajímavé v tomto ohledu je, že dva studenti zmínili oborovou znalost jako tu, která jim dává moc (srov. Carter 2016), resp. že neznalost oboru je činí zranitelnými: (...) *u vyšších ročníků jsem se prostě nedokázala v rámci světové literatury předvést dostatečně sebejistě a nedokázala jsem pohotově reagovat na dotazy, protože znalosti světové historie a literatury dostatečné nemám. Ocitala jsem se vlastně ve zranitelné pozici (zvýraznil S. Š.), ve které by, alespoň podle mého názoru, pedagog nikdy být neměl – odbornými znalostmi prostě vládnout musí. / Zároveň jsem se občas cítila tak trochu „v ohrožení“, že někteří studenti o probíraném tématu vědí více, zajímají se o literaturu a dějepis hlouběji. (...) Myslím, že žáci místy museli poznat (a občas jsem to i přiznávala), že o daném tématu nevím tolik, ale i to je úděl učitele (musí se stále dovzdělávat, ale i umět přiznat chybu nebo neznalost). / Zároveň jsem si uvědomila, jak důležité je se stále vzdělávat a být expertem ve svém oboru a jak je*

*nesmírně důležité se naučit formulovat cíle, se kterými do hodiny přicházím.*

Zároveň si někteří studenti uvědomují oborovou neznalost jako handicap ve vztahu k důkladné didaktické transformaci učiva pro výuku a promýšlení vhodného didaktického uchopení: *Většinou mi vůbec nezbyl čas na to, abych mohla to téma pojmout nějak inovativně, což mě hodně mrzí, nejsem se sebou v tomhle spokojená, protože vím, že ty hodiny by se daly pojmout mnohem lépe.* Potvrzuje se tím neoddelitelné propojení didaktické a oborové průpravy.

Asi ve třetině reflexí se studenti explicitně zamýšleli nad cíli výuky – obecně ve vztahu k výuce jazyka nebo literatury nebo explicitně ve vztahu k určitému tematickému celku. Kladli si podstatné otázky k funkci daného učiva vzhledem k tomu, čeho chtějí dosáhnout: *Co chci, aby si žák pamatoval? Jaké dovednosti si má z hodiny odnést? Jak pracovat s textem? Jaká ukázka je vhodná?* Tento výsledek považujeme za poměrně uspokojivý, avšak je třeba i nadále pracovat na tom, aby důraz na tuto stránku didaktického uvažování byl u studentů učitelství ještě intenzivnější a reflexe byly u těchto aspektů výuky daleko konkrétnější – nejen popisné, ale i analytické.

### **Další jevy, jichž si studenti učitelství všimají a které vnímají jako podstatné**

Ačkoliv obecné parametry výuky v reflexích studentů převažují nad těmi oborovými (srov. tab. 1), zmiňujeme se zde o nich pouze stručně, neboť nejsou naším hlavním zájmem. Oborové (ne)znalosti, kognitivně náročnější výuka a udržení kázně vyvolávají před praxí i během ní u studentů stres a nedobré pocity. Studenti se svěřují primárně s obavami z nekázně a nepříznivého klimatu (pasivita, ignorace, „zkoušení“ praktikanta a pokusy ho nachytat či znejistit), s nimiž si nebudou vědět rady. Zkušenost většiny je buď taková, že jsou mile překvapeni spolupracujícími třídami, anebo nemile překvapeni nezájmem a pasivitou spíše než nekázní.

Způsoby práce se třídou (management třídy), udržení kázně a potřeba znalosti oboru jsou pak hlavními motivy při srovnávání způsobů

výuky na základní a na střední škole. Několik studentů v závěru reflexe přiznalo, že zkušenost s výukou na 2. stupni ZŠ a na SŠ jim rovněž dala možnost nahlédnout své vlastní dispozice k učitelství a v dané fázi svého učitelského vývoje si vybrat, ke kterému stupni inklinují. Velmi nás těší, že většina studentů vyjadřuje vysokou motivaci k učitelství, vyznává značnou náklonnost k povolání učitele (zvláště patrné je to u studentek v kombinaci se speciální pedagogikou) a chce zůstat v praxi.

Důležité téma pro řadu studentů je rovněž způsob kladení otázek a zadávání instrukcí. Problémy v této oblasti mnozí vnímají již z praxe na základní škole, na škole střední se snaží své nedostatky odstraňovat. Stejně je to s kulturou mluveného projevu a spisovností ve výuce, podstatným tématem je rovněž časový management vyučovací hodiny. Většina cílů stanovených před praxí (srov. výše zadání k reflexi praxe) směřuje právě do této oblasti.

Za jeden z hlavních problémů reflexí z praxe považujeme popisnost, k níž mnozí studenti tendují. Někdy se objevují hodnocení, méně interpretace, nejvíce jsme našli prostý popis toho, co se na praxi dělo. V takovém případě se však nejedná o analýzy a (sebe)reflexe v pravém slova smyslu. Proto ve zprávách z praxe rovněž mj. najdeme obecné komentáře např. k fungování techniky v dané škole, vybavenosti školní knihovny, kvalitě školní jídelny, organizaci dozorů apod. Zcela pochopitelně se rovněž někteří studenti vyjadřují k organizaci praxe, přičemž lze najít komentáře kritické i pochvalné. Těší nás, že mnoho studentů vnímá praxi na střední škole jako *zajímavou výzvu a dobrou zkušenost*, byť dospěli k závěru, že na střední škole v budoucnu vyučovat nechtějí.

## **Čeho si učitelé vedoucí praxi nejvíce všímají?**

Z celkového počtu 42 studentů se 25 nějakým způsobem (být někdy velmi omezeně) vyjádřilo k obsahu výuky. Ve srovnání s hodnoceními vedoucích učitelů je to velmi vysoké číslo, neboť reflexi učiva a posouzení vhodnosti jeho didaktického uchopení vzhledem k jeho cílům ve výuce studentů ve svých hodnoceních zmínilo pouze 5 učitelů. Pozoruhodná je reflexe jedné ze studentek, v níž se zřetelně projevil způsob uvažování vedoucí učitelky – reflexe studentky a hodnocení

učitelky svým zaměřením dokonale korespondují, a protože máme možnost s učitelkou dlouhodoběji spolupracovat, známe její vysoce analytický a velmi poučený způsob práce – můžeme proto konstatovat výrazný otisk její didaktické práce i ve vztahu k praktikujícím studentům. Většina učitelů se však ve svých hodnoceních pohybuje na rovině obecnosti, spíše popisuje, co se ve výuce dělo, co studenti vyučovali, hodnotí metodickou vybavenost a osobní dispozice studentů k výkonu učitelské profese. Jevů specifických pro výuku českého jazyka si všimlo minimum z nich. Lze pozitivně hodnotit, že studenti se k nim ve svých reflexích vyjadřovali mnohem častěji (5:25).

Toto zjištění ukazuje na pozitivní posuny v učitelské přípravě, funkčnost metodiky 3A pro růst profesních kompetencí a rovněž potenciál některých budoucích absolventů směrem k vyučovací praxi škol, kde budou působit.

## Závěr

Všímat si funkčnosti didaktického zpracování učiva v komplexnosti procesů, které se v hodině odehrávají, je velmi náročná činnost a vyžaduje pozorovatele oborově i didakticky vzdělaného. Naše zkušenost z práce se studenty učitelství v navazujícím magisterském studiu na PedF UK ukazuje, že s přibývajícím praxí v průběhu studia a také neustálým oborovým směřováním pozornosti studentů ve výuce didaktiky i v reflektivních seminářích k praxi se jejich profesní vidění práce s učivem zlepšuje. Tuto dovednost tedy lze vhodnými postupy kultivovat, i když pouze u některých studentů a pouze do určité míry. Na základě zkušenosti můžeme potvrdit výsledky výzkumu Vondrové a Žalské (2015), že možnosti výuky didaktiky v navazujícím magisterském studiu k zaměření profesního vidění na oborově specifické jevy jsou spíše omezené.

Neznamená to, že by si studenti nebyli svých nedostatků vědomi. Jak z naší sondy vyplynulo, spíše však přemýšlejí v intencích znalostí obsahu než didaktických znalostí obsahu. Na druhou stranu ale také uvažují o cílech výuky, jsou si vědomi poznání moderní (oborově) didaktiky a vymezují se vůči některým až dogmaticky uplatňovaným

postupům, které observují v praxi. Znamená to tedy, že mají určité znalosti z oborové didaktiky i z věd o vzdělávání, zatím však tyto dvě složky dokáží propojit pouze omezeně. V prvních letech po vstupu do školství je proto třeba tyto absolventy učitelství vést směrem k sloučení jmenovaných obou sfér – nebudou-li vedeni, hrozí, že se brzy vrátí k modelům, jež zažili v době školní docházky anebo o nichž jsou přesvědčováni svými transmisivně uvažujícími kolegy. Tato cesta se totiž bude vždy jevit jako snazší – a nutno objektivně podotknout, že skutečně bude.

I naše sonda, jejíž výsledky jsme v této kapitole popsali, potvrzuje zjištění výzkumů českých i zahraničních, že si ve vyučovacích hodinách studenti učitelství všimají spíše obecných parametrů komunikace a interakce ve třídě, záležitostí obecně pedagogických a didaktických – např. způsobů řízení třídy, interakce učitele se žáky nebo žáků mezi sebou apod. – namísto práce s obsahem výuky. Reflexe jsou také více popisné než analytické, někdy se uchylují k reflektování obecností až banalit.

Ukazuje se však, že uplatňování metodiky 3A pro (sebe)reflexi práce učitele ve výuce je vhodný prostředek k rozvoji didaktických kompetencí učitele a především k rozvoji didaktických znalostí obsahu. Metodika 3A totiž z obsahu výuky vychází, propojuje jeho různé složky, analyzuje jejich propojení ve výuce a následně usiluje o funkčnější didaktickou transformaci. Při analýzách konkrétních výukových situací se zcela zřetelně ukazuje, který ze studentů obsah dobře ovládá a který se v něm neorientuje. Právě proto lze metodiku 3A doporučit nejen k prověřování didaktických znalostí a dovedností, ale též znalostí a dovedností oborových.

# Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem

Vladimíra Brčáková

Tato kapitola pojednává o konstruktivistické teorii, promýšlí její praktické využití v expresivně pojaté literární výchově, analyzuje didaktický potenciál Fuksovy novely *Spalovač mrtvol* a k jeho realizaci nabízí interpretační (ve výuce ověřenou) metodiku včetně autentických výstupů oktávánů, směřuje tedy od teorie k praxi.

## Principy konstruktivismu v komunikačně pojaté literární výchově

V konstruktivistickém paradigmatu se žák vymaňuje z pozice pasivního příjemce předkládaných informací, spolupodílí se na výstavbě (konstruování) vlastního poznání, jež se odvíjí z jeho dosavadních názorů a prožitků (srov. Tonucci 1991, s. 17). Stejný proces probíhá i v mysli čtenáře, který se v průběhu četby stává spolutvůrcem literárního díla, neboť aktivně a tvořivě přijímá textové informace, skrze něž a vlastní zkušenosti si ve své imaginaci představuje a dotváří (konstruuje) podobu fiktivního světa. **Prekoncepty** coby vstupní představy žáka (v literární komunikaci jde o konkrétní fenomény z obsahu četby – například o postavy, děje, okolnosti) a prekoncepte coby intuitivní, často naivní či mylné pojetí světa a jeho jevů (ve školní literární komunikaci jimi míníme individuální žákovské pojetí uměleckého textu) se v řízené učební činnosti proměňují, prohlubují, obohacují a organizují (srov. Jindráček a kol. 2011, s. 71, 80–81).<sup>5</sup> Míra uvědomění si významu nově získaných nebo přestrukturovaných znalostí a dovedností závisí na míře komunikační angažovanosti žáka v edukačním procesu.

---

<sup>5</sup> Na literárněvýchovném poli se didaktickými prekoncepty i prekoncepty v duchu pedagogického konstruktivismu zabývají především Ladislava Lederbuchová (2010) a Václav Jindráček a kol. (2011).

Oproti tradiční výuce transmisivně-instruktivní už učitel neplní funkci garanta pravdy, nýbrž metody. Za zdroj informací tedy nepatří pouze výklad mentora, ale především didakticky zpracované prameny poznání. Učitel se nově ocitá v pozici facilitátora, který důsledně nepředává vědomostní výbavu v hotové podobě, ale motivuje žáka k jejímu konstruování. Už není ztělesněním vědění, nýbrž jeho mediátorem (srov. Tonucci 1991, s. 21–22; Škoda a Doulík 2011, s. 147–148). Nahlédnuto z aspektu literárně-výchovného učitel promýšlí metodickou cestu za literárním i neliterárním poznáním tak, aby žáka/čtenáře skrze ni směřoval ke klíčovým textovým kvalitám a smyslu uměleckého díla, k jeho aktualizacím, a to ve snaze neomezovat vznikající čtenářské konkretizace na jeden možný, předem daný, v tradici zakonzervovaný výklad.

**Komunikační (konstruktivistický) model literární výchovy** se však nezříká ani znalostí zprostředkovaných, pokud jsou optimálně propojeny s poznáním přímo utvářeným, jinými slovy najdeme-li vyváženou míru mezi přístupem informačním, příp. ilustračním a interpretačním, jak již konstatoval Viliam Obert (srov. 2003, s. 91). Jistě nechceme zatracovat tradiční metodu výkladu, kterou považujeme za opodstatněnou a nenahraditelnou i ve výuce tvořivé, čtenářsky orientované. Vždyť jejím prostřednictvím můžeme žákům sdělit právě ty informace (literárního i mimoliterárního charakteru), které potřebujeme k otevření literárního díla nebo naopak k zobecňování vyvozených závěrů, k významovému obohacení čtenářské konkretizace (srov. Lederbuchová 2004, s. 18). Biografický či kulturně-historický materiál zprostředkovaný výkladem by měl tvořit pouze nezbytné pozadí pro četbu a lepší pochopení díla, nikoli tvorbu zastíňovat a přesouvat těžiště od její recepce k literárnímu dějepisu či k psychologii autorovy osobnosti (srov. Peterka 2007, s. 100).

## **Konstruktivisticky pojatá tvořivá expresivita**

Inovativní literární výchova se po vzoru dramatické, výtvarné, hudební, taneční a pohybové výchovy stává expresivním vzdělávacím předmětem. Legitimitu tohoto pojmenování zakládá imanentní přítomnost



**tvůřivé expresivity**, která je v literárněvýchovném působení zdrojem i způsobem poznávání (srov. Hník 2010, s. 36). O edukačním využití **expresie** a **reflexe** již dříve uvažoval Jan Slavík (1997, s. 106–109), který pro pedagogický kontext raději volí pojmy „výrazová hra“ a „reflexivní dialog“. Výrazovou hru odlišuje od exprese, v níž dominuje tvůrčí volnost a individualita výrazového projevu. Tyto příznaky si výrazová hra sice ponechává, ale poněvadž iniciuje a katalyzuje výchovné situace, neredukuje se na ně, nýbrž je překračuje o edukační cíle, s nimiž je spjatá. Na rozdíl od spontánní exprese má svůj počáteční námět i záměrnost, tedy svá pravidla. Reflexivní dialog pak vzniká jako reakce na rozdílné uchopení námětu v tvořivé expresivitě žáka, odkrývá poznání jak estetickovědní povahy, tak osobnostních vlastností žáka, vede k respektu názorové heterogenity a k potřebě argumentačně obhajovat vlastní pojetí poznatků a hodnot.

V literárněvýchovném působení jsou zmíněná pravidla k výrazové hře dána poetickými i tematickými zvláštnostmi textu. Za její vyjadřovací formu v literární výchově slouží projev literární (žák své porozumění literárnímu dílu demonstruje vlastními zásahy do autorova textu – při tvorbě monologu či dialogu postav, při vypravěčské nebo žánrové transformaci, při domýšlení děje apod. – nebo tvorbou vlastního textu), dramatický (ke stejnému účelu lze využít: četba v roli, hra v roli, tvorba rozhlasového divadla, pantomima apod.), výtvarný (například může fungovat výtvarná abstrakce jako reakce na umělecký text, návrh ilustrace na obálku knihy, tvorba plakátu, který zve na divadelní adaptaci literárního díla), hudební (žák v duchu vlastních emocionálně-estetických postojů promýšlí a následně realizuje hudební podtext pro výrazovou četbu, ozvučení dramaticky napínavé scény, zhudebnění básně apod.).

Na tomto místě zdůrazníme, že ve školní literární komunikaci nejsou techniky tvůrčího psaní cílem (nevychováme spisovatele), nýbrž prostředkem poznávání, metodou učení a jako takové slouží čtenářské interpretaci, napomáhají k porozumění uměleckému dílu, příp. k porozumění sobě samým (srov. Fišer 2012, s. 15–17). Taktéž metody tvořivé dramatiky podřizujeme cílům literární výchovy, ponecháváme jim funkci interpretačního prostředku. V opačném případě by totiž

komunikační možnosti uměleckých textů byly poměřovány potřebami dramatické výchovy (množstvím a kvalitou dramatických prvků v předloze) a do výuky by vstupovaly jako inspirativní východiska pro improvizovanou či připravenou dramatizaci neseného příběhu, příp. pro simulování a řešení životních situací, v nichž se žáci skrze sdílené dramatické zkušenosti osobnostně a sociálně rozvíjejí (srov. Machková 2000, s. 5–8). Z aspektu literárněvýchovných cílů má větší význam didakticky korigovaná příprava k tvořivému výstupu než jeho finální provedení (srov. Lederbuchová 2010, s. 110–111).

Ondřej Hník (2014) užívá termín **tvořivá literární expresivita**, jímž myslí tvořivou literární žákovskou činnost, do níž zahrnuje především úkoly postavené buď na rekonstrukci (transformaci) autorova textu, nebo na konstrukci (tvorbě) vlastního textu, tedy na postupech tvůrčího psaní doprovázených reflexí jejich poznávacího potenciálu. V souladu se Slavíkem, z jehož studií vychází, vnímá Hník (srov. *ibid.*, s. 62–63) reflexi tvořivé expresivity jako tu část literárněvýchovného působení, kde vzniká porozumění prožívanému uměleckému textu, a předchozí výrazovou hru s textem chápe jako zdroj tohoto esteticko-vědního poznání. Hník (srov. *ibid.*, s. 76) totiž zastává názor, že kreativně vedená interpretace může být ve fázi tvorby intuitivní a teprve v následné reflexi vědomá a korigovaná učitelem, který se podílí na hledání smyslu textu z pozice rovnocenného spoluhráče.

Velmi si ceníme inovační didaktické snahy integrovat expresi do školní literární komunikace, ale již se neztotožňujeme s ideou intuitivního uchopování obsahu v tvořivé fázi interpretace. Samozřejmě že exprese funguje jako zdroj poznávání či sebepoznávání, to bezesporu, ale v edukačním prostředí by jí přinejmenším měla předcházet impresie čili reflexe prvotních čtenářských dojmů, prožitků, imaginací, rozvíjená v percepční/apercepční fázi žákovy recepce, ideálně pak v dalších fázích prohlubovaná v duchu sémantického gesta. Věříme, že tvůrčí zásahy do textu nabývají výukového opodstatnění zejména v momentu, kdy spíše vědomě než intuitivně vyrůstají z tvarových kvalit textu. Metody založené na tvořivé expresivitě jsou totiž konkretizačního charakteru, to znamená, že by do nich jako východisko mělo vstupovat předchozí poznávání textu, které zde uzrává, interiorizuje se

a propojuje s estetickým zážitkem. Tvůrčí intuice žáka by v nich měla čerpat z utvořených prekonceptů, dílčích interpretačních postřehů. Avšak v konceptu, který navrhuje Ondřej Hník, je s estetickými kvalitami textu (výchozími podmínkami pro tvorbu) většinou obeznámen pouze učitel. Žák tato pravidla, jež de facto určují námět ke hře, nezná, přestože by jimi ve své tvořivé činnosti měl být navigován.

Plně souhlasíme s Ondřejem Hníkem, že tvořivá expresivita nabízí široké spektrum možností k transformování obsahu a že tato obsahová transformace v sobě nese poznávací potenciál, obzvláště je-li propojena s adekvátně vedenou reflexí. Ale má-li být umělecký obsah nabídnut k rekonstrukci, musí být nejprve poznán ve svém původním tvaru (v autorském záměru textu). Jen tak může být konfrontován s tvarem novým (v případě přetváření textu) anebo doplňován v souladu s výchozími kvalitami (v případě dotváření textu). Z těchto důvodů je zapotřebí, aby tvořivé činnosti předcházela proces komunikace s literárním dílem, jelikož teprve jeho prostřednictvím se z konkrétní textové struktury vyvodí schematické aspekty, jež dají podnět k vytvoření pravidel určujících výrazovou hru. Jak konstatuje Radek Marušák (srov. 2010, s. 17), exprese a reflexe jsou velmi propojené, jedna vyplývá z druhé, nejen ve smyslu reflexe z exprese, ale i obráceně, pak se jedná o reflektivně-expressivní postup. Konstruktivisticky vedená kreativní interpretace se ideálně řídí podle modelu: **reflexe četby – exprese** (tvořivá žákovská aktivita) – **reflexe tvořivé expresivity žáka**.

## Didaktický potenciál Fuksova Spalovače mrtvol

Úvahy o vybraném titulu zamýšlíme jako odborný podklad určený k didaktické transformaci do literárně-výchovného učiva čtvrtého ročníku na střední škole, zejména pak na gymnáziu. Z důvodu důmyslné komponované mystifikace a sémantické náročnosti textu jsme přesvědčeni, že četba a didaktická interpretace daného textu najde hlavní opodstatnění na gymnáziu, kam primárně směřujeme i níže navrženou interpretační metodiku včetně námětů k tvořivé expresivitě. Specifičnost psychologického žánru (jeho náročnost) limituje uplatnění na odborných učilištích nebo středních odborných učilištích.

V této podkapitole vycházíme z **modelu didaktického potenciálu**, který navrhli autoři *Sborníku pozoruhodných textů*,<sup>6</sup> a zároveň jeho strukturu poměřujeme interpretačními výzvami **Fuksovy novely *Spalovač mrtvol***. Pozoruhodnými texty se myslí texty jednak vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jednak přitažlivé z aspektu žákovských zájmů. Kolektiv autorů zde odkrývá učební příležitosti některých textů pomocí didaktického potenciálu, který vnitřně člení do následujících čtyř složek:

1. smysl textu a autorský záměr (poselství textu, zásadní otázky, nosné myšlenky),
2. čtenář a text (v čem by mohl text oslovit dnešního čtenáře),
3. žánr textu a autorovo podání,
4. forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění (klíčová místa, kterým žák musí dobře porozumět).

Hned v úvodu je třeba si uvědomit, že žánrové aspekty (zde psychologické prózy) určují formální rysy uměleckého textu a nadto zasahují do jeho obsahové náplně. Znovu se tak vyjevuje (v daném modelu však nezohledňovaná) důležitost strukturního přístupu k textu (srov. Obert 2003, s. 75–77; Lederbuchová 2010, s. 215), jenž usouvztažňuje formální a obsahovou stránku estetické výstavby. Fuksova novela *Spalovač mrtvol* je navíc specifická tím, že postupy psychologické introspekce (pro žánr psychologické prózy příznačné) modifikuje a čtenáře do protagonistova vnitřního světa takřka nepouští, spíše ho nechává se o něm dohadovat. Vyprávěcí situace vedená v er-formě totiž nabízí minimum vnitřních monologů. V kontextu psychologické prózy jde o unikátní fenomén, k jehož uvědomění dochází až na pozadí obojího – na pozadí jak žánrové tradice, tak užitých formálních prostředků, které s ní de facto nekorespondují. Ladislavu Fuksovi se podařilo znejasnit psychologickou charakteristiku hlavního hrdiny (děje se tak přes mystifikační princip), ale přitom vytvořit psychologickou studii lidského nitra, jeho dispozice ke zlu. Z uvedených důvodů usouvztažňujeme

<sup>6</sup> Sborník pozoruhodných textů [online]. 1. vyd. Nový Jičín: KVIC, 2012 [cit. 2019-07-03]. Dostupné z: [http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora\\_poradcu/Pozoruhodne\\_texty](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty).

žánrové aspekty a formální vlastnosti textu, a to s vědomím jejich úzké souvislosti se sémantikou textu. Model didaktického potenciálu navíc obohacujeme o mezipředmětové vazby na psychologii, dějepis a základy společenských věd (etiku), jež jsou pro porozumění vybraného textu nutné.

## Smysl vybraného textu a autorský záměr

Ve Fuksově novele *Spalovač mrtvol* je mimo jiné rozvíjeno téma „zlo v člověku“, jež provokuje k zamyšlení a otázkám typu: Odkud se zlo bere? Máme dispozice k němu vrozené (navenek však maskované sociálně akceptovatelnými postoji), nebo společensky podmíněné? Je to doba, která z nás dělá šilence, nebo je to šílenství, které v nás čeká na svou příležitost? Jinak řečeno: Fungují nehumánní ideologie skrze své nátlakové prostředky jako původci, nebo spouštěči (ventily) zla? Nebo ještě jinak: Je to tak, že potenciál ke zlu v sobě sice máme zakořeněný, ale teprve v momentu, kdy jsou jeho projevy legalizovány a my jsme za ně zbaveni odpovědnosti, svému temnějším, doposud skrývanému či potlačovanému já podléháme? Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči zlu a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá?

Na titulní postavě *Spalovače mrtvol* lze ukázat, že zlo v člověku není vysvětlitelné jen sociálně-historickou podmíněností, ale svou roli v něm hrají i vrozené dispozice. Na otázku, kdo je Karel Kopfrkingl, neexistuje jednoznačná odpověď. Je to ctižádostivý kariérista, jenž vraždí svou rodinu, která by mu za protektorátu svým židovským původem bránila v jeho společenském postupu, nebo milující manžel a otec, který zvráceným způsobem opravdu věří, že svým blízkým pomáhá, když je rychlou smrtí vykupuje z nadcházejících hrůz nacistického diktátu, ahistoricky předjímaného? Na pozadí zobrazené rozporuplnosti (paradoxnosti), v níž nelze jednoznačně oddělit projevy humanity od nehumánnosti (jedno totiž vrůstá do druhého), nás zajímá vliv měnící se historické situace na psychologii postavy. Prodělává protagonistka v nových politických poměrech vůbec nějakou transformaci své osobnosti, nebo jen dobře ukrytá šelma v něm (leopard v kleci) se dočkala příležitosti (zprostředkované hadem pokušitelem, tj. Willim Reinkem)? Co když Kopfrkingl byl vždy dravý a svou lačnost jen dovedně skrýval

za krásná slova a pózu romantika? O jeho mystifikační povaze může svědčit záliba v přejmenovávání (předpodstatňování) osob a věcí.<sup>7</sup> Protagonista, který se jmenuje Karel (jedno jeho já, v němž zřejmě dřímá dravá, nebezpečná šelma), si nechává říkat Roman (druhé jeho já, které odkazuje k jeho proklamovanému, na odiv vystavovanému, sociálně přijatelnému estétství).

V našich úvahách nelze pominout, že je to právě společenský (politický) převrat, který buď aktualizuje protagonistovu psychiku, jinými slovy v ní probouzí dosud nevyjádřené, ale potenciálně uložené vlastnosti, anebo těm vědomě skrývaným, sociálně maskovaným dává příležitost vyniknout. Avšak ve Fuksově novele funguje obraz protektorátní doby především jako kulisa vhodná pro studium lidského nitra a jeho dispozic ke zlu. Daný literární experiment by mohl být proveden i na pozadí jiné doby a z ní vyrůstající politické či náboženské ideologie, jež vraždu ospravedlňuje dobrými úmysly.

Podle Erika Gilka (srov. 2013, s. 73–79) se Kopfrkinglova tendence ke zlu (jeho egoistické sklony prosazované bez ohledu na zájmy ostatních) projeví naplno v momentu, kdy se individuální dispozice octnou v souladu s objektivními podmínkami společnosti. Protagonista doposud trpící pocity malosti a podřadnosti těžší z měnící se politické situace. S vidinou vlastního prospěchu (dosaženého ráje již na zemi) vstupuje do Henleinovy Sudetoněmecké strany SdP a pod vlivem její postupně osvojované mentality se osobnostně mění. Interpretací o kolektivní identitě, jež svému nositeli skýtá pocit vyvolenosti, se Gilk brání generalizaci a jednostrannému označení Kopfrkingla za typ přízpusobivého maloměšťáka.

## Čtenář a text

Ve čtenářství adolescentů, jemuž věnujeme pozornost s ohledem na vybraný text, přetrvávají některé reziduální rysy pubescentního čtenářství. To potvrzuje Aleš Haman (srov. 1991, s. 52, 65–68), který ve

<sup>7</sup> Významová ambivalentnost a mnohoznačnost v postavě Karla Kopfrkingla úzce souvisí s kompozičním principem mystifikace, který poprvé ve Fuksově próze (nejen v novele *Spalovač mrtvol*) identifikovala a ve výstavbě jazykové i tematické analyzovala Ladislava Lederbuchová (1985, s. 73–88; 1986, s. 234–243).

svém výzkumu dospívá k závěru, že mladí čtenáři do 30 let se orientují především na hlavní dějovou zápletku a přehlížejí (při četbě dokonce přeskakují) popis prostředí, výklady historických souvislostí, zdlouhavou charakteristiku postav. Pro tuto věkovou skupinu je podle Hamana příznačná nechuť k intelektuálně náročnější četbě. Dále z analýzy údajů autor vyvozuje, že umělecká komunikační schopnost adolescentních čtenářů není plně rozvinuta, přetrvává její fixace na dějovou zápletku, tedy na věcně sdělnou rovinu díla. Podle Hamana (*ibid.*, s. 80–81) jsou žánrové preference v četbě adolescentů podmíněny pohlavím, věkem a vzděláním. Zatímco první dva činitele jsou biologicky dané, utváří čtenářskou zálibu buď v sentimentalitě, nebo v dějově akčních, dobrodružných příbězích, třetí faktor – vzdělání – může výrazně modifikovat, tj. překonávat limitující vlivy obou faktorů předchozích.<sup>8</sup>

My se však domníváme, že adolescenti, zvláště gymnazisté, jsou schopni komunikovat i s významově náročnějšími literárními díly, než která preferují ve své četbě, a při správném didaktickém vedení i rozvíjet svou čtenářskou gramotnost. Vyjádřenou domněnku sice nemůžeme podložit odbornou literaturou, ale pouze postřehy z vlastní pedagogické praxe, ve smyslu analogie nám tu poslouží výsledky, ke kterým dospěla Ladislava Lederbuchová (srov. 2004, s. 111–112). Ta ve svém výzkumu prepubescentního čtenářství dokázala, že nelze ztotožňovat zdroj libosti (to, co se čtenáři líbí – například syžety postavené na příběhu) a komunikační dispozice (čtenářskou kompetentnost žáka).

Díky kreativní didaktické interpretaci by žáci měli objevit, že i četba umělecky ambicióznějšího díla je může bavit, nadto osobnostně posunout a kulturně obohatit. Psychologická próza má potenciál oslovit adolescentního čtenáře, nabízí mu totiž atraktivní témata týkající se záhad lidské mysli, její racionální neuchopitelnosti, navíc nenormativnosti. Čtenáře k sobě láká temným tajemstvím, které dráždí a říká si o pozornost.

---

<sup>8</sup> Novější výzkumy (například Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové a kol., 2013, s. 34–35) víceméně potvrzují neměnnost žánrové skladby v četbě adolescentů.

## Žánr textu a autorovo podání, forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění

Fuksova novela *Spalovač mrtvol* je běžně řazena do psychologické prózy. Ta se vyznačuje analytickým charakterem, do centra pozornosti staví duševní život hlavního hrdiny, jeho rozporuplnost a proměnlivost. Syžetové situace jsou proto komponovány tak, aby zpřístupnily protagonistovo nitro a obnažily jeho skryté motivace či vnitřní konflikty. V centru pozornosti nestojí děj, nýbrž plastická postava, obvykle introvertní, někdy psychicky narušená, abnormálně senzitivní, takřka vždy s bohatým vnitřním světem a sklonem k introspekci (srov. Mocná a Peterka 2004, s. 554).

Avšak právě metoda psychické introspekce (sonda do hrdinova vnitřního života) je ve zmíněném díle oslabena, jak jsme již konstatovali výše. Děj Fuksova *Spalovače mrtvol* je zprostředkovan ve vypravěčské *er-formě* s minimem vnitřních monologů, zato s rozsáhlými, silně stylizovanými, obřadními projevy titulního hrdiny. Ovšem jejich charakterizační funkce podílející se na utváření protagonistova psychického světa je determinována mystifikačním záměrem autora. To znamená, že vlastnosti hlavního hrdiny jsou skrze jeho řeč spíše předpodstatňovány než prezentovány. A vzhledem k tomu, že ani vypravěč, ani vedlejší (značně upozaděné) postavy nenarovnávají obsah Kopfrkinglových slov, jsme jejich moci (významově posunuté signifikaci) ponechání napospas. Pozorujeme „dobráckého“ vraha, jenž s úsměvem vraždí členy vlastní rodiny, a nevíme, zda jeho počínání určují nadosobní ideje, nebo osobní prospěch, zda věří ve spasení duší přes vykonaný akt smrti, nebo touto představou jen obelhává svědomí a zjednáva klid vlastní duši. Ať tak či onak, obojí je zruďné. Ani víra ve vyšší ideu nemůže omluvit zabití člověka.

Fuksova novela v intencích psychologické prózy k sobě váže téma lidské psychiky podrobené tlaku manipulační síly nehumánních ideologií. Avšak s přihlédnutím k tomu, že je v daném díle jednak omezená introspekce titulního hrdiny, jednak jsou některé figury vyobrazené pouze coby karikatury a v jednom dějovém kontextu se stýká tragické s komickým, můžeme na dané dílo nahlížet nejen jako



na psychologickou prózu, nýbrž i jako na černou, hororově laděnou grotesku.

## Mezipředmětové vztahy

Učitelova příprava na výuku psychologické prózy ideálně zahrnuje i zájem o poznatky z oblasti základních či aplikovaných disciplín psychologie. Zainteresovaný učitel má povědomí například o psychologii osobnosti, o Freudově psychoanalýze, o vlivu prostředí a společenských interakcí na lidskou psychiku, o patologických stavech mysli atp. Tyto vědomosti pak dovede aplikovat na didaktickou interpretaci těch uměleckých textů, v nichž je zobrazována psychická nenormativnost postav. Duše člověka je tak poznávána estetickou cestou přes autorův umělý (tvůrčí) konstrukt. Na edukačním pozadí Fuksovy novely se nabízejí otázky týkající se halucinace jednak jako příznaku schizofrenie, jednak jako odrazu zatíženého svědomí. Ke druhému případu se úzce pojí otázky na obranné mechanismy ega.

Vybraný text si zároveň říká o mezipředmětové vazby na dějepis, o posílení historického povědomí žáka/čtenáře (o Henleinově Sudetoněmecké straně SdP, o segregáčnických norimberských zákonech, o konečném řešení židovské otázky), jež je nutné pro vstup do textové situace a pro její porozumění.

Zmíněnou interdisciplinaritu završme vazbou na základy společenských věd, v případě námi zvoleného titulu zejména na etiku. Text potenciálně podněcuje k analýze etických problémů, k položení otázky, za jakých okolností je omluvitelné zabití člověka.

## **Tvořivá didaktická interpretace Fuksovy novely Spalovače mrtvol**

Níže navržená příprava byla realizována v oktávě B víceletého Církevního gymnázia Plzeň v prosinci 2017, a to v rámci české prózy přelomu 50. a 60. let tematicky zaměřené na obraz židovství a holocaustu. Žákovská komunikace s vybraným literárním dílem (ponejvíce s jeho zkrácenou první a třináctou kapitolou) byla brána jednak jako prostředek

k dosažení literárního, potažmo estetickovýchovného poznání, jednak jako učivo, včetně tvořivých, interpretačně zacílených úkolů. Žakovské výstupy zde uváděné jsou parafrázovány s výjimkou kreativní produkce, jež je doslovně citována.<sup>9</sup> Podkapitola přináší vhled do vyňatých částí didaktické interpretace koncipované dle třífázového modelu učení E-U-R.<sup>10</sup>

V evokaci (E), v první fázi E-U-R, jež předchází četbě a interpretaci a jejímž smyslem je podněcovat žákův zájem o tyto aktivity, se nabízí vyjít z literárního titulu (zejména symbolického). „Název plní většinou funkci pomyslného klíče, který nám umožní učinit prvý krok při pronikání do jednotlivých významových vrstev díla“ (Gejgušová 2009, s. 29).

Titul *Spalovač mrtvol* sice není klasickým symbolickým názvem, ale díky výrazné expresivitě překračuje neutralitu pojmenování a v interakci se čtenářem nabývá dalších komunikačních kvalit, které jednak sugestivně konkretizují proces likvidace mrtvého těla, odpudivě tak zasahují imaginaci recipienta, a to napříč jeho smyslovým spektrem, jednak evokují představu odlidštěné věci, ruší pietu vůči mrtvému.

Učitel ve fázi evokace sbírá žakovské prekoncepty navozené literárním titulem, pracuje metodou brainstormingu, ptá se, co vás napadne, když se řekne „spalovač mrtvol“. Žáci mohou vycházet nejen z literárního, potažmo uměleckého kontextu, ale i z kontextu životního. V evokaci lze následně uplatnit metodu variace. Učitel se v jejím duchu ptá: *Jak by se změnilo vaše čtenářské předvídaní, kdyby se Fuksova novela jmenovala Zaměstnanec krematoria*. Žák je tak konstruktivistickou cestou směřován k expresivním kvalitám názvu, aniž by na ně byl explicitně upozorněn.

---

<sup>9</sup> Zásahy do tvůrčího psaní žáků se omezují pouze na korekci pravopisu, převážně syntaktického.

<sup>10</sup> Jedná se o třífázový učební model, který v sobě kombinuje principy pedagogického konstruktivismu, přirozeného učení a zážitkové pedagogiky. Pomáhá učiteli plánovat výuku tak, aby žák byl do procesu konstruování vlastního poznání zapojen co možná neefektivněji. Jeho výhodou je, že může být aplikován stejně dobře na jednu vyučovací hodinu jako na vícehodinovou lekci.

Fáze uvědomění si významu (U) byla realizována především **metodou didaktické interpretace**, jež byla zahájena následujícími otázkami: *Co vás při čtení první kapitoly nejvíce zaujalo? Jaké textové pasáže či zvolené výrazy si vyžádaly Vaši největší pozornost? A proč?*<sup>11</sup>

Žáky nejvíce zaujala Kopfrkinglova záliba v přejmenovávání. Někteří ji vysvětlovali protagonistovou potřebou „hrát si na někoho jiného“, „dělat se lepším, než jsem“, někteří v ní naopak viděli touhu „udělat svět lepším“, v té souvislosti mluvili o Kopfrkinglově perfekcionismu a idealismu. Ti, kteří v protagonistovi vnímali spíše „herce“, argumentovali jeho „příliš hlasitou morálkou“ – na odív vystavovanými hodnotami abstinence, nekuřáctví, spořádaného rodinného života nebo umělecké krásy. Jiné žáky překvapilo, že hlavní hrdina stále mluví, ale nedostává na své otázky odpovědi. Vyjádřili se v tom smyslu, že mluví sice nahlas, ale k sobě, neboť po celou dobu vedeného „rozhovoru“ je uzavřen ve svém vnitřním světě. Další žáky zase udivilo, že protagonista nebere smrt jako tragickou, naopak jako tragický a pochybný vnímá život, ze kterého nás osvobozuje smrt. Citujme jednu z odpovědí: *Pan Kopfrkingl nehledá hlubší smysl v životě, ale ve smrti.*

Čtenářské, didakticky nezátížené prekoncepty prokázaly vysokou úroveň čtenářské gramotnosti některých žáků, kteří si přes vlastní čtenářský zážitek otevřeli komunikaci s literárním dílem a intuitivně, zatím bez návodného vedení, vyvodili o protagonistově osobnosti předběžné, leč obsahově podstatné závěry, jež byly v dalších otázkách rozvíjeny a reflektovány. Oproti očekávání se však při prvním kontaktu s textem nikdo nepozastavil nad výrazovými prostředky titulní postavy, de facto nad strukturní dominantou Fuksova textu, z níž je určité dobré při didaktické interpretaci konkrétního díla vyjít. Proto se žáků ptajme: *Jakým způsobem se protagonista vyjadřuje? Jaký dojem na vás dělá jeho dikce? Co protagonistovo výrazivo vypovídá o jeho osobnosti?*<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ve formulaci prvních, otevíracích otázek je respektována didaktická zásada čtenářského zážitku či žakovského prekonceptu jako východiska interpretace. Více o této didaktické zásadě: Lederbuchová 2010, s. 213–214.

<sup>12</sup> Interpretovaný jev (zde z roviny jazykové) nepopisujeme či nevykládáme izolovaně, ale vždy ve vazbě na ostatní složky textových rovin. Protagonistův způsob vyjadřování je úzce propojen s jeho mentalitou (v tomto případě náročnou na odkrytí a pochopení). Při návrhu didaktické interpretace (tedy i otázek následujících) byla respektována zásada strukturního přístupu k textu. Více: Lederbuchová 2010, s. 215.

Protagonistův způsob vyjadřování žáky fascinoval, hodnotili ho jako nepřírozený, zdobný, vzdálený běžné mluvě, vnímali v něm „jazyk z jiného světa“. Jeden žák propojil motto knihy (*Největší lstí ďábla je, když sám o sobě prohlašuje, že není*) s charakterem postavy, v Kopfrkinglově jazyce tušil nástroj ďábla, který také mluví „cukrově“. Zvláštní výrazivo bylo přisouzeno jinakosti postavy, vymykající se osobnosti jeho nositele. Citujme nyní jeden z výjimečných žákovských výstupů: *Zajímavé je, že Kopfrkingl je při oslovování svých blízkých velmi osobní až intimní, a přesto jeho řeč působí odosobněně. Tato zajímavá myšlenka dala podnět k dalšímu rozhovoru o díle. Čím je podle vás odosobněnost Kopfrkinglovy mluvy způsobena?*

Žáci postřehli, že protagonistovy repliky mají spíše formu přednášky či proslovu než pobídky k dialogu. Kopfrkingla charakterizovali jako velmi dominantní postavu, která má v textu hlavní slovo, a přestože mluví k ostatním, vystačí si v komunikaci sám. Opět citujeme jeden z výstupů: *Není to tak, že by Marii umlčoval, spíše si myslím, že jeho žena rezignovala na vlastní vůli. Po sedmnácti letech manželství svého muže dobře zná a ví, že se rád poslouchá a že nemá smysl ho o čemkoliv přesvědčovat.*

*Jak vás jako čtenáře ovlivňuje fakt, že protagonista ovládá scénu vlastním slovem (monologem)? Do jaké míry si jeho výpovědní hodnotu můžete být jisti?* Žáci se vyjadřovali v tom smyslu, že jsou zavlečeni do světa Karla Kopfrkingla, který může být objektivnímu světu vzdálený. Marie říká, jména (slova) nic neznamenaají, dají se měnit, „mně říkáš Lakmé místo Marie a sám chceš, abych ti říkala Romane místo Karle“ (Fuks 2003, s. 10). Žáci si uvědomili, že ničím v protagonistově mluvě si nemohou být jisti. V té souvislosti byly kladeny otázky typu, *kdo by mohl protagonistovo slovo narovnat*, žákova pozornost tedy byla orientována k dalším, vedlejšími postavám, které však v textu mlčí, a dále pak k vypravěči, který zprostředkovává děj v er-formě. Ale její objektivita je tu redukována na funkci režijních (scénických) pokynů, jinak se prolíná s protagonistovou mluvou, přejímá její výrazivo, dubluje Kopfrkinglův pohled na svět. Žáci přes didakticky podpurné otázky typu, *v čem spočívá podivnost vypravěčovy mluvy*, byli vedeni k literárnímu poznání o subjektivizované er-formě reflektora, která

se mísí s objektivní er-formou autorského vyprávěče. Tyto informace o technice vyprávění byly propojeny s mystifikačním záměrem autora.

V závěru vyučovací hodiny proběhla komparace s filmovou sekvencí (s prvními dvěma minutami před titulky filmu). S filmem v literární výchově nepracujeme tak, že jeho pomocí posouváme nepřechtený děj, neboť by mohla vzniknout iluze totožnosti literárního a filmového díla. Přínos filmových sekvencí v literární výchově spočívá především v komparaci s literární předlohou. Z toho důvodu je nutné vybrat takovou filmovou pasáž, která dějově odpovídá čtené a interpretované literární ukázce. Žáci nesledují pouze příběh, ale též způsob jeho vyobrazení, jinými slovy způsob přenosu verbálního kódu do audiovizuálního.

*Jak na vás působí začátek Herzovy filmové adaptace? Srovnajte ho s literární předlohou. Všimněte si výrazových audiovizuálních prostředků (hudby, kamery, střihu ad.).*

Žáky nejvíce zaujal smysl pro detail, tj. kamera, která v rychlých střizích snímá především oči – jak vězněných zvířat, tak postav. Žáci v té souvislosti registrovali, že Herz více než Fuks zvýrazňuje paralelu mezi zvířetem a člověkem. Například vlnící se hadí tělo ve filmu připomíná mimické vrásky na lidském čele. Jiné žáky zaujal dlouhý monotónní monolog Hrušínského v roli Kopfrkingla, který překvapivě není součástí filmového obrazu, ale přichází jakoby zvenčí. Další žáky zase udivila temně laděná, dramatická hudba, která nekoresponduje s atmosférou literární předlohy, de facto s všední dějovou situací (Kopfrkingl se vypravil se svou rodinou do ZOO). Začátek Herzova filmu je oproti expozici ve Fuksově novele úzkostnější, hororovější. Jiným žákům se líbily kamerové triky, jež hercům groteskně deformují obličej. Jeden žák postřehl, že jediný moment, který ve filmu zachycuje celou Kopfrkinglovu rodinu pohromadě, je stylizován jako odražená a zároveň pokřivená projekce zrcadla. Podle tohoto žáka je tak zdůrazněn rozpor mezi realitou a jejím odrazem ve slově, zejména v Kopfrkinglově slově.

Na začátku další hodiny byli žáci seznámeni s dějem, jenž předchází třinácté kapitole (vybrané „koupelnové scéně“). Ve snaze posílit

historické povědomí žáků o politických cílech a aktivitách SdP, Sudetoněmecké strany Konráda Henleina, byl užít výklad aktivizovaný diskusí. Četba zmíněné textové pasáže byla reflektována interpretačním dialogem, jenž se opět odvíjel od čtenářských postřehů žáka.

Žáky nejvíce zaujal fakt, že protagonista nezabije manželku hned, ale místo toho pro ni vytváří atmosféru romantického večera, z plánované vraždy tak dělá rituál, jímž „oslavuje smrt“. Rovněž je upoutala strohost, se kterou vypravěč komentuje Mariinu vraždu („kopl do židle a bylo to“). Kopfrkingla, který se chladně a s úsměvem zbavuje vlastní ženy, žáci většinou shledávali duševně narušeným. Také si kladli otázku, jak by někdo ve šťastném a spravedlivém světě mohl trpět. V této interpretaci světa nacházeli protimluv. Vyjadřovali se v tom smyslu, že pokud někteří musí být odstraněni, aby lepší svět mohl nastat, pak je jasné, že tato idea nemůže fungovat, poněvadž od samého začátku popírá samu sebe. Pod šťastným, spravedlivým světem (z aspektu hlavního hrdiny) správně chápali totalitární společnost, která měla být vedena árijskou (zejména germánskou) rasou a která likvidovala rasy „méněcenné“.

Následující rozhovor o literárním díle byl směřován k paradoxu (konfliktu) v postavě, tj. k nastolení otázky, zda Kopfrkingl vraždí z lidskosti (své blízké zachraňuje před ještě větším utrpením, které by je coby Židy čekalo), nebo zjištnosti (zbavuje se rodiny, která mu stojí v cestě za úspěchem). V žakovských reakcích se objevila obě tvrzení včetně tvrzení třetího, dle kterého Kopfrkingl v roli spasitele klame především sám sebe, poněvadž jen tak může ospravedlnit zjištnost lidskosti a sám se sebou vyjít. V reakci na tuto odpověď byl veden rozhovor o obranyschopnosti ega, jež umlčuje svědomí a racionalizuje zločiny.

Z výzev textu vzešel námět na tvořivý úkol realizovaný metodou dia-monologu.<sup>13</sup> Žáci samostatně či ve dvojicích psali scénář pro dva vnitřní hlasy, dvě dimenze Kopfrkinglovy osobnosti. Jeden hlas těsně před vraždou Lakmé či záhy po ní obhájuje postoj sobecký (kariéristický), druhý naopak mesiášský (vykupitelský). Hlasy nutně nemusí být

<sup>13</sup> Inspirace k dia-monologu vzata z publikace: VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 170–171.

v rozporu, naopak ve svých cílech se mohou potkávat.<sup>14</sup>

Vybrané žákovské výstupy:

*A: Ach, nebeská, jsi tak nevinná. Za svou krev a svůj původ nemá člověk nést následky. Nový svět přesto bude chtít zahubit tebe i tvou krásu, je tak nekompromisní. Trpěla bys v něm. Ale neboj se, já to tak nenechám. Utrpení je zlo, které máme zkracovat.*

*B: Když tě zabiju, zkrátím utrpení i sám sobě. Osvobodím se od problémů, které bys mi jako židovka přinesla a které by mi překazily postup v mém Chrámu smrti. Víš, má nadoblačná?*

*A: Tím, že tě oběsím, zkrátím tvé utrpení a spasím tvou duši. Taková krásná žena jako ty přece patří do ráje.*

Petr Z.

*Jak bys trpěla, čarokrásná, v tom novém šťastném světě?*

*A jak bych trpěl já být po tvém boku?*

*Usměj se přece. Vždyť víš, že jsem udělal, co jsem musel. Byla to má svatá povinnost.*

*Děti, pomysli přece na děti...*

*Ubozí sirotci. Připravil jsem je o jejich drahocennou matku.*

*Ale hlavně... i v jejich žilách koluje židovská krev.*

*Jak něžně se teď pne tvá ruka k mé. Není ti již lépe? Je ti lépe!*

*A za týden bude kremace.*

Karolína S.

---

<sup>14</sup> Žáky vytvořený scénář lze následně uplatnit jako předlohu pro hru, příp. četbu v roli.

Reflexe tvůrčího úkolu má přispět k poznání nitra coby navzájem si odporujících vnitřních hlasů (tužeb). Právě metoda dia-monologu umožňuje žákovi ponor buď do sebe samého, nebo v tomto případě do vnitřního světa literárního hrdiny. Žák se tak skrže vlastní prožitek dotýká odporujících si, avšak vědomě či bezděčně zároveň kooperujících temnějších i světlejších stránek lidské psychiky, zamýšlí se nad mocí nevědomí, jež mnohdy ospravedlňuje morální selhání svého nositele a vzbuzuje v něm pocit nevinny.

V závěru hodiny na pozadí dovyprávěného děje žáci formulovali téma a z dílčích indicií vyvozovali žánr. Hovořili o deformaci lidské duše pod tlakem ideologických lákadel, o varování před chybami, které by se neměly nikdy opakovat. Z aspektu žánrového postřehli autorův zájem o lidskou psychologii, o její rozporuplnost a snadnou manipulovatelnost. Někteří žáci v písemné reflexi (R), která byla zadána formou domácího úkolu, vyseletovali téma „ideologie a demagogie“. Ilustrujme na příkladu: *Fuksův Spalovač mrtvol mi ukázal, jak je nějaká zločinná ideologie (v knize konkrétně nacismus) schopna dát člověku prostor pro realizování těch nejhrůznějších myšlenek. Došel jsem k závěru, že demagogicky lze velmi snadno ospravedlnit i ten nejodpornější zločin (Vilém Ž.).*

Specifičnost autorova uchopení psychologické prózy žáci většinou odvíjeli od hororové atmosféry (překvapila je existence žánrové varianty „psychologický horor“) nebo od nedůvěryhodně pojatého hlavního hrdiny. Právě v protagonistově neautentičnosti (v jeho strojenosti) shledávali rozpor s žánrovým očekáváním. Jedné žákyni se v reflexi podařilo proniknout do hlubších pater proměňující se poetiky psychologické prózy, když konstatovala, že tento žánr *nemusí nutně donutit postavy podstoupit pitvu sebe samých*. Fuksova novela dle ní je toho příkladem. *Vypravěč se sice může dostat do protagonistovy hlavy, ale nechte v ní jako v otevřené knize (...) Autor nám doopravdy nedal nahlédnout do protagonistova nitra. Místo toho předkládá skutky a tajemství. A nechává na čtenáři, ať se s obojím vypořádá sám. Ovšem to zpětně (ve finále) nutí k zamyslení nad psychikou postav. To je asi ten nový aspekt psychologické prózy, o němž jsem nevěděla (Karolína S.).*



## **Závěr**

Žákovské výstupy získané metodou didaktické interpretace prokázaly, že čtenářské kompetence adolescentů-gymnazistů jsou vyšší než ty, které stačí ke zvládnutí čtenářsky preferovaných žánrů založených na dějově atraktivním syžetu. Také se potvrdilo, že komunikačně (expressivně) pojatá literární výchova vycházející z principů konstruktivismu a recepční estetiky má smysl. Žák je prostřednictvím tvořivé interpretace veden k hlubšímu porozumění díla, tzn. že vlastní aktivitou se podílí na jeho dotváření, ale pouze ve smyslu intence textu, i když s ní nemusí být vnitřně ztotožněn.

# Některé aspekty náslechové a výstupové praxe

*Zdeněk Suda*

**Pedagogická praxe** patří v průběhu studia učitelství k nenahraditelným článkům vzdělávacího procesu u každého budoucího pedagoga. Teprve praxe odhalí nedostatky v odborné přípravě studentů, a to nejen v didaktice, ale i v odborných disciplínách (Čechová 2017, s. 253).

V této kapitole zaměřím pozornost na některé stránky **náslechové** a **výstupové praxe** ve studiu učitelství pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ. Vycházím jednak z četných rozhovorů s aktéry – studenty a učiteli, jejichž některé náměty a připomínky se v zájmu zefektivnění praxe jeví jako cenné, a dále z několika publikací vážících se alespoň částečně k tematice pedagogické praxe. Ve snaze o zkvalitnění praxe připojuji i některá doporučení.

Studující uvedených magisterských studijních programů absolvují blokovou náslechovou praxi v prvním semestru (jeden týden v listopadu) s dotací šesti vyučovacími hodinami skupinových náslechové, blokovou výstupovou praxi pak v druhém semestru (dva týdny v dubnu) s dotací deseti hodin samostatných výstupů. V průběhu praxí studentům samozřejmě odpadá výuka.

Harmonogram pro tyto (stejně jako pro další) typy praxe na fakultě vypracovává Středisko pedagogické praxe. Na obsahovém a organizačním zajištění praxe se podílejí rovněž oborové katedry; didaktické a další učitelé příslušné katedry se účastní náslechové a výstupové praxi, didaktik pověřený vedením praxe pak zodpovídá za vymezení požadavků pro udělení zápočtu z praxe, jejíž garancí je pověřena katedra, a za jejich kontrolu (Rada didaktiků FPE 2000, s. 5).

Smyslem hospitační činnosti je nejen pozorné sledování průběhu vyučovací hodiny vedené **cvičným učitelem**, ale i její podrobný záznam. Ten je podmínkou udělení zápočtu. Jako vodítko pro záznam

z pozorování vyučovací hodiny slouží studentům účelně vytvořený systém kritérií, v podstatě shodný se soustavou hodnoticích hledisek pro rozbor hodin. Žádoucí funkci plní totiž jak hodiny hospitací, tak hodiny výstupů pouze v případě jejich následné erudované komplexní analýzy. Proto je nutno věnovat jí náležitou pozornost a zajistit pro ni dostatečnou časovou rezervu.

Navrhuji tato hlediska **rozboru vyučovací hodiny**:

1. Účel hodiny: jaké jsou vyučovací cíle (očekávané výstupy), k nimž učitel směřuje, jejich realizace během vyučovací hodiny.
2. Struktura vyučovací hodiny: části hodiny a jejich časové uspořádání, jejich vzájemné obsahové propojení, časový poměr jednotlivých fází hodiny.
3. Volba a účinnost vyučovacích metod a forem práce v hodině.
4. Vzbuzení zájmu a aktivity žáků.
5. Rozvoj logického myšlení žáků.
6. Rozvoj dalších psychických procesů v hodině: představ, paměti, obrazotvornosti, citů, vůle, pozornosti žáků.
7. Upevňování vědomostí žáků.
8. Shoda obsahu hodiny s věkovými a mentálními zvláštnostmi žáků.
9. Chování žáků při hodině: stupeň jejich aktivity, pracovní nálada ve třídě, zaujetí žáků při hodině, emocionální stránka hodiny.
10. Učitel jako vedoucí a tvůrčí osobnost při hodině: jeho kreativita, pohotovost, schopnost improvizace, didaktická interakce učitel – žák, úroveň učitelova jazykového vyjadřování, dikce, mimika, gesta (Lederbuchová aj. 2007, s. 25).

Poznátky z praxe ukazují, že mezi nejčastější nedostatky projevující se při rozboru hodin patří povrchnost hodnocení („hodina se mi líbila, splnila vyučovací cíl“), nesoustavnost (vypouštění a přeskakování hledisek hodnocení), malý zřetel k naplňování didaktické zásady lingvistického přístupu (často např. laciné a didakticky nesprávné/nehodné

odůvodňování obtížnějšího jevu tím, že jde o výjimku). Někdy se nenáležitě upřednostňuje hledisko atraktivnosti hodiny či oblíbenosti zvolených aktivit na úkor systémovosti a plnění vyučovacích cílů. S tím často souvisí nezvládnutí plánovaného časového rozvržení vyučovací jednotky. Jsem přesvědčen, že i metodologie rozboru vyučovací hodiny vyžaduje určitý řád a promyšlenost. Rozbor by měl být erudovaný a komplexní. Pokud se odehrává v kritickém duchu a hodnotitelův přístup k němu je zároveň objektivní a citlivý, může být i převažující negativní hodnocení praktikantova výstupu přínosem a motivací k jeho dalšímu profilování po stránce profesionální zodpovědnosti.

V souvislosti s výstupovou praxí věnujme několik poznámek rovněž **přípravě na vyučovací hodinu**. Písemná příprava na každou vyučovací jednotku by měla zahrnovat výběr a konkretizaci učiva, volbu vyučovacích metod a prostředků k dosažení vyučovacího cíle. V přípravě by měla být zachycena struktura vyučovací hodiny a její předpokládaný průběh, včetně časového limitu každé z jejích fází. Ovšem příprava by měla obsahovat širší spektrum prvků vyučovacího procesu, než poskytuje učebnice, např. prvky regionalizace a aktualizace učiva, rozmanité produkty individuální didaktické invence každého učitele, resp. náměty čerpané z vlastního zásobníku nejrůznějších pracovních aktivit (např. s prvky her, soutěží, doplňovaček, rébusů aj.), pracovní listy a další didaktické materiály, pomůcky atd., a to vždy v zájmu efektivity vyučování. Nutno mít vždy primárně na zřeteli plnění vyučovacích cílů, ovšem s nezbytnou doprovodnou funkcí motivační, tj. žáky zaujmout a přispět k atraktivnosti a svěžesti výuky. Dodejme, že systematický výklad o přípravě na vyučovací hodinu češtiny najdeme v publikaci M. Čechové a V. Styblíka *Čeština a její vyučování* (1998, s. 84–89).

Po skončení obou částí praxe vždy následuje společný pohovor se studenty o jejím průběhu, o jejich naplněných či nenaplněných očekáváních. Studenti vyjadřují své mínění o přínosu praxe, konkrétně hodnotí, jak jim pomáhá v přípravě na učitelské povolání a jak je k němu motivuje. Z těchto pohovorů s praktikanty v průběhu posledních pěti let mj. vyplývá, že pouze tři z devadesáti studentů se učitelství po studiích věnovat nehodlají, poněkud nejistě se pak o své

pedagogické budoucnosti vyjádřilo jen pět absolventů praxe, a to i s ohledem na poněkud mlhavou perspektivu zaměstnatelnosti začínajících učitelů českého jazyka v regionu (situace se v tomto ohledu v posledních dvou letech ovšem výrazně zlepšila).

Praktikanti pocítují současný model praxe za přínosný, někteří volají po vyšším počtu hodin, jimiž je disciplína dotována. Nelze neakceptovat následující připomínku, upřímně míněnou v zájmu zefektivnění výstupové praxe. Týká se možnosti spolupráce studentů s učiteli cvičných škol alespoň dva týdny před zahájením praxe, kdy by mohli budoucí praktikanti několikrát navštívit školu, a sice nejprve s cvičným učitelem dohodnout téma hodiny prvního výstupu, poté zkontaktovat přípravu na ni, popř. řešit některé okolnosti studentova premiérového vystoupení před žáky, a to v zájmu snazší adaptace na podmínky školní praxe (mít možnost seznámit se s příslušnými učebnicemi, důkladně si promyslet zadané učivo, opatřit si vhodné pomůcky, získat informace o problémových žácích, např. dyslekticích a dysgraficích atd.). (Suda 2006, s. 99) Za jedno z největších úskalí při praxi studenti považují dosud nevyřešenou orientaci v problematice hodnocení žákovy výkonu a klasifikace, cit pro nastavení stupně náročnosti na žáky. Domnívám se, že by studentům v přípravě na hodnocení mohly značně pomoci následky a konzultace s cvičnými učiteli přímo „v terénu“.

Seznámení s harmonogramem praxe alespoň s dvoutýdenním časovým předstihem by jistě uvítali i oboroví didaktikové či učitelé pověřeni vedením praxe na katedrách i v případě praxe náslechové, neboť je zapotřebí jednak se před zahájením praxe sejit s budoucími praktikanty, osobně s nimi projednat všechny konkrétní náležitosti z harmonogramu vyplývající a rozdat jim prezenční listy, jednak se zkontaktovat s učiteli katedry a dohodnout s nimi návštěvy a požadavky na rozbory náslechové hodiny.

Domnívám se, že by v zájmu podpory kvalitního fungování mechanismu pedagogické praxe na fakultě mohla být vytvořena Rada didaktiků jako poradní orgán proděkana pro studium. Její členská struktura by byla tvořena jím, vedoucím Střediska pedagogické praxe, pověřenými didaktiky všech oborových kateder a zástupci katedry pedagogiky

a katedry psychologie. Rada by se spolupodílela na vytváření koncepce praxe a na koordinaci obsahu a rozsahu jednotlivých typů praxe. Rovněž by předkládala vedení fakulty případné návrhy změn a opatření v zájmu jejího zkvalitňování (Rada didaktiků FPE 2000, s. 5). Předpokládalo by se, že by zasedala v pravidelných intervalech a řešila by jak klíčové, systémové problémy, tak různorodá aktuální témata. Mohla by se vyjádřit např. k otázce již nastíněné „předvýstupové“ fáze praxe, měla by definovat podmínky, za nichž lze studujícím praxi uznat, rozhodnout, zda jim umožňovat absolvovat blokovou výstupovou praxi v místě bydliště (tehdy ovšem ztrácí charakter řízeného procesu za přítomnosti didaktiků kateder), či nikoli atd. Každý blok praxe by měl být na jednání Rady vždy podrobně zhodnocen. Domnívám se dále, že by z podnětu Rady mj. mohly katedry nabýt pravomoc spolurozhodovat o obsazování funkce cvičných učitelů, aby metodické vedení studentů bylo svěřováno jen těm zkušeným a osvědčeným. Rada by vytvářela potřebný prostor pro inovativní návrhy jejích členů.

Pedagogická praxe jako jedna ze zásadních disciplín v soustavě předmětů na fakultách učitelského zaměření by se nepochybně měla těšit adekvátní vážnosti, a to jak v prostředí cvičných škol a kateder, tak u samotných studentů. Jsem přesvědčen, že by k růstu jejího respektu a zároveň k jejímu zefektivňování mohla přispívat setkávání pracovníků pověřených vedením praxe (a rovněž jejich kolegů, kteří hodiny náslechlů a výstupů obvykle navštěvují) na jednotlivých katedrách s učiteli (doporučoval bych po jednom setkání s učiteli základních škol a s učiteli středních škol za každý semestr). Zde odkazuji na zkušenost M. Čechové se systémem praxí s osvědčenými semestrálními hodnotícími semináři s cvičnými učiteli, jež byly doprovázeny „odborným výkladem některého z učitelů fakulty o vybraných nových poznacích oboru, jež jsou využitelné při výuce, nebo o učivu, v němž jsme zjistili při hospitacích nedostatky“ (Čechová 2017, s. 256).

Náměty ke zkvalitňování úrovně praxe by jistě vycházely od didaktiků i od cvičných učitelů a týkaly by se nejrůznějších systémových i operativních aspektů chodu praxe, jako jsou např. otázky související s organizací vyučovacích hodin, s výběrem vhodných vyučovacích metod a forem práce, se zařazováním komplexních jazykových rozborů do

opakovací fáze hodiny, s naplňováním požadavků RVP či uplatňováním mezipředmětových vztahů v konkrétních situacích při výuce, nabízely by se dále např. náměty k realizaci projektového vyučování, práce s chybou, problematika vyučovacího cíle, shrnutí učiva, reflexe a sebereflexe, v neposlední řadě pak otázky koncipování **rozboru vyučovacích hodin** a časové rezervy pro tyto rozborů, popř. problém hodnocení výkonu studentů. Kvalitu výstupů nedoporučuji vyjadřovat klasifikačními stupni, neboť hodnocení cvičných učitelů v období, kdy se výstupy ještě klasifikovaly, nebylo pokaždé vyjadřováno adekvátní známkou. Učitel pracuje se studentem zpravidla v přátelské, kolegiální atmosféře, která je bezpochyby nutná a příjemná, avšak pod vlivem takového vztahu a pocítované potřeby solidarity se studentem někdy dochází k určitému zastiňování či omlouvání jeho odborných či didaktických nedostatků, takže výsledné hodnocení pak bývá vesměs kladné, a tedy poněkud neobjektivní (někdy se stává, že učitelé, nejsouce poučeni o požadované formě hodnocení, výstupy klasifikují převážně známkou „výborně“, téměř výjimečně se vyskytuje označení „velmi dobře“). Jistá shovívavost či malá kritičnost u některých cvičných učitelů může být snad odůvodňována i obavou studentů z případných problémů při udělování zápočtu z výstupové praxe. Stává se, že cvičný učitel praktikanta chválí až neúměrně („ona je moc šikovná a svědomitá“, „ona to s dětmi umí“, „na to časem v praxi přijde sám“ atd.). Několikrát jsem dostal dokonce už před jednáním o praxi doporučení typu „buďte na něj hodný“. Aby bylo hodnocení funkční – konkrétní, věcné a v patřičných souvislostech, byla zvolena forma hodnocení slovního, která se jeví jako optimální, třebaže objektivita nemusí být (a pravděpodobně nebývá) ani v tomto případě zachována.

Zkušenosti jak z náslechové, tak z výstupové praxe, dlouhodobě nabývané v plzeňských základních a středních školách, opakovaně potvrzují značné rozdíly v přístupu cvičných učitelů k metodice vedení praktikantů. Různá je také kvalita vyučovacích hodin, jež při náslechové praxi studentům předvádějí.

Naznačím, které metody a postupy při náslechové i výstupové praxi na 2. stupni ZŠ opakovaně postrádám v oblasti komunikační a slohové výchovy. Navzdory požadavku komunikativnosti a tvořivosti žáků,

jehož naplňování se nejschůdněji nabízí právě při slohových hodinách, se nedoceňují textová a stylizační cvičení, a to jak konstrukční, tak korekturní (práce s defektními texty). Nemělo by chybět zejména těsnější propojení stylistiky se syntaxí – v průběhu 34 let jsem dosud v žádné hodině nezaznamenal např. postup týkající se stavby věty a textu podle zadaného schématu (grafu), kdy by žáci samostatně či za pomoci učitele obsazovali jednotlivé větněčlenské pozice alternativními lexikálními prostředky a takto vytvořené větné celky podle rozvíjecího a rozšiřovacího pravidla dále stylově zkvalitňovali. Příklady takového postupu při tvorbě textu (podle zadaných schémat) najdeme v publikaci *Hrátky s češtinou* autorů M. Čechové, K. Olivy a P. Nejedlého (2007, s. 149–152, 167–170), a dokonce již v 70. letech 20. století pracoval tento postup Z. Nygrýn s cílem využívat jej při produkčním slohu (1978–1979, s. 309–313). „I když jde o proces poměrně náročný, jeho užitečnost je nezpochybnitelná, neboť koresponduje s požadavkem samostatné tvořivé činnosti žáků.“ (Suda 2017–2018, s. 15; srov. také Suda 2012–2013, s. 71–77).

Doporučuji proto věnovat více pozornosti vytváření stylizačních variant, a to na základě substitucí, transformací a obměn. Žáka bychom měli učit poznávat, že jednu a tutéž skutečnost lze vyjádřit více formami, tj. užitím různých jazykových prostředků (obsah odpovídá otázce „co?“, forma, způsob vyjádření otázky „jak?“). Při hodinách komunikační a slohové výchovy registrujeme celkem omezené zastoupení reprodukce s obměnou a prvků produkce, kdy jde o řízený proces tvorby textu zcela nového. Žáci by měli být vybízeni k formulování myšlenek a v této aktivitě usměrňováni.

Pouze několikrát jsem při následových hodinách zachytil náznak práce s konceptem, kdy žáci prováděli jisté textové úpravy, avšak většinou se nejednalo o systematicky promyšlený komplexní proces vedoucí k tvorbě vhodných stylizačních a textových obměn, neboť úpravy se netýkaly celého komunikátu, byly spíše jen dílčí a nahodilé.

Jsem přesvědčen, že by se v zájmu požadavku tvořivosti nemělo zapomínat ani na takové typy úloh, při nichž „je tvorba celistvého textu limitována ... Takový postup je pro žáky náročnější z hlediska



tvořivého přístupu, protože vyžaduje určitý stupeň autorské improvizace a originality ve vyjadřování, avšak může přispět k realizaci preferovaného požadavku komunikativnosti“ (Suda 2017–2018, s. 18). Tento postup považuji za užitečný nejen z důvodu žákovské kreativity, ale i pro nezbytné ověřování znalostí jazykových prostředků z různých jazykových rovin a schopnost je využívat. Teprve to může vést k požadovanému cíli v podobě funkčního finálního komunikátu.

Nelze se ztotožnit se skutečností, že celá desetiletí se na středních školách nepřiměřeně preferuje učivo literární na úkor jazykového a slohového. Tuto nevyváženost mezi složkami předmětu vnímají i studenti, jak vyplývá z pohovorů s nimi.

O nápadných disproporcích mezi jazykovým a literárním vyučováním na středních školách opakovaně svědčily rovněž výsledky sice velmi jednoduše koncipovaných, zato dostatečně průkazných dotazníků, jež jsem studentům prvního semestru (v předmětu Výklad textu a normativní mluvnice) zadával v letech 1998–2006. Byly anonymní, v záhlaví respondenti uváděli pouze typ střední školy, kterou navštěvovali. Cílem dotazníku bylo alespoň orientačně zjistit stav jejich připravenosti v oblasti jazykových vědomostí a dovedností ve vztahu ke kvalitě průpravy v českém jazyce během středoškolských studií. Dotazy se týkaly v zásadě dvojí problematiky, a sice do jaké míry (s jakou přibližnou průměrnou frekvencí) se češtináři na střední škole věnují 1. jazykovému rozboru textu/souvětí/věty (vědomě nebyl užit termín komplexní jazykový rozbor a nebylo zkoumáno, do jaké hloubky a šířky takové rozbor probíhají) a 2. pravopisu (diktátům a pravopisným cvičením). Odpovědi studentů vykazovaly každoročně jen zanedbatelné rozdíly. Ukázalo se, že jazykovému rozboru se středoškolští učitelé věnují ve zcela nedostačující míře (uvádím průměrné hodnoty v % jako výsledky přibližně 200 odpovědí):

<b>frekvence</b>	<b>průměrný počet v %</b>
1x za týden	5
1x za měsíc	28
1x za čtvrtletí	47
1x za pololetí	15
1x za školní rok	5

Je nutno dodat, že nejnižší frekvence jazykových rozborů textu/souvětí/věty se týká gymnázií, kde patrně dominuje literární výchova ze všech typů středních škol nejvýrazněji. Jsem toho mínění, že by si každý učitel českého jazyka měl být vědom nutnosti soustavně (průběžně a komplexně) pracovat s textem, aby uživatel mateřského jazyka mohl získat v jeho systému základní orientaci.

Výsledky dotazníkového šetření v zastoupenosti pravopisného učiva lze vyjádřit takto:

<b>frekvence</b>	<b>průměrný počet v %</b>
1x za týden	7
1x za měsíc	33
1x za čtvrtletí	51
1x za pololetí	7
1x za školní rok	2

Zjištěné hodnoty i v tomto směru korespondují s tvrzením, že je učivo jazykového didaktického systému ve stínu toho literárního. Nejvyšší míra vyváženosti mezi nimi se potvrdila u bývalých studentů středních odborných učilišť s maturitou. Jsem přesvědčen, že jako dominantní ovlivňující faktor zde působí nesporný rozdíl v míře atraktivnosti učiva jazykového a literárního. Svědčí o tom rovněž poznatky z rozhovorů se

současnými studenty českého jazyka i s češtináři středních škol, které navštěvují při pedagogické praxi. Také v řízené přípravě na maturitní zkoušky je jazykové (a slohové) učivo poněkud v ústraní. Dodejme, že výsledky uvedeného dotazníkového šetření jsou při pohovorech se studenty v podstatě průběžně potvrzovány. Proto by bylo vhodné při setkáních s cvičnými učiteli středních škol na tuto nenáležitost poukázat a požadovat, aby byly při praxi studentů realizovány vyučovací hodiny v žádoucím poměru mezi vyučováním jazykovým a literárním.

Jsem přesvědčen, že by bylo přínosné, kdyby studenti při svých výstupech mohli prakticky využívat vědomostí a dovedností aktuálně nabytých v didaktických seminářích, pokud to umožní charakter právě probíraného učiva.

V souvislosti s požadavkem sepětí teoretické průpravy a její aplikace na podmínky praktického vyučování nyní nastíním novou zkušenost s modelem spojení didaktických seminářů s praxí. Studenti mající obvykle za úkol představit v semináři didaktiky své návrhy výstavby vyučovací hodiny na základě libovolně zvolených témat z oblasti gramatického a lexikálního učiva ve vybraném ročníku 2. stupně ZŠ se tentokrát (v zimním semestru akademického roku 2018/19) pokusili zrealizovat svůj záměr přímo ve třídě v jedné ze cvičných škol. K tomuto pojetí seminářů jsme přistoupili díky výbornému podnětu a prostřednictvím učitelky českého jazyka R. Pískové, jež na škole kmenově vyučuje a paralelně působí rovněž na katedře českého jazyka, kde vede prvním rokem mj. dvouhodinový seminář didaktiky. Na základě tohoto inovačního návrhu a díky vstřícnosti vedení školy mohli studenti v čase semináře pod vedením vyučující realizovat své metodické nápady a řešit různé vyučovací situace přímo před žáky, a nikoli se spokojit s jejich simulací v učebně fakulty.

Tento způsob propojení seminářů a praxe se ukázal jako přínosný (studenti museli např. v rámci přiděleného tematického plánu zkonkretizovat své výstupy v souladu s probíhající výukou, aby nebyla narušena její návaznost), ostatně po takovém spojení volají i někteří další didaktikové, jak vyplývá z jejich odpovědí v dotazníku, ježž zadala M. Čechová lingvodidaktikům na pedagogických a filozofických

fakultách v r. 2014 za účelem ověřování názorů na stav profesní přípravy učitelů českého jazyka (Čechová 2017, s. 253–254).

Na závěr bych chtěl podtrhnout potřebu pracovitosti praktikantů, budoucích učitelů, a jejich zaujatosti pro zvolenou profesi. Je dokázáno, že „ze všech školních faktorů má na učení dítěte nejsilnější vliv učitel. Chceme-li zlepšit učení dítěte, potřebujeme zlepšit učitelovu práci. Tu zlepšíme jen tím, že se učitel bude učit, jak lépe vyučovat ... a dosahovat lepších výsledků. Podnětem k učitelovu učení jsou vzdělávací potřeby dětí, nikoli kolonky ve standardu.“ (Košťálová 2018, s. 5–6).

Žáci dokáží vnímat, s jakou ochotou a chutí jejich učitel vnáší do vyučování svěží atmosféru a jak dovede aktivizovat jejich zájem o učivo. P. Jančařík, známý herec a moderátor, původním povoláním učitel, ve svém vystoupení na konferenci o pedagogické praxi v přípravě budoucích učitelů vyjadřuje přesvědčení, že „když chce člověk někoho zaujmout, sdělit mu něco, dostat ho na svoji stranu, nesmí s ním být nuda a může být klidně trochu cvok...“ (Jančařík 2006, s. 33).

Osobně se s tímto názorem naprosto ztotožňuji, měl bych jen podmínku – kvalitní odbornou připravenost studentů a učitelů.

**3.**

.....

**NĚKTERÉ OTÁZKY SYSTÉMU  
SPISOVNÉHO JAZYKA Z POHLEDU  
STUDIA BOHEMISTIKY**

*Martina Spěváčková, Jana Vaňková,  
Jitka Málková, Milan Hrdlička*

# Dokáží studenti českého jazyka rozlišovat jazykové roviny a jim odpovídající jazykové prostředky?

*Martina Spěváčková, Jana Vaňková*

Zkušenosti z výuky teoretických předmětů zařazených jako úvodní jazykové disciplíny ve studijním plánu oboru Český jazyk se zaměřením na vzdělávání stále jasněji ukazují, že se studenti velmi obtížně orientují v problematice vymezení **jazykových rovin** (Karlík 2002, s. 380). Dokáží je sice vyjmenovat, ale problém nastává, mají-li určité konkrétní jazykové jevy k těmto rovinám zařadit. Naše zkušenosti z práce s vysokoškolskými studenty (srov. např. Adam 2018; Čechová 2018) ukazují, že i když toto učivo do určité míry zvládnou v úvodních fázích studia (po absolvování úvodních disciplín – úvod do lingvistické terminologie, úvod do studia jazyka), ve vyšších ročnících, byť jsou s danou problematikou seznamováni průběžně během studia jednotlivých **jazykovědných disciplín**, se problém opakuje znovu. Podobná zjištění máme z výuky disciplín celoživotního vzdělávání. Zde jsou účastníky vzdělávání učitelé, kteří si rozšiřují svou kvalifikaci o další aprobaci (český jazyk), případně studiem kvalifikaci teprve získávají. Míra porozumění dané problematice je i v jejich případě nízká, a to nejen v počátečních fázích studia.

Zajímá nás, co je příčinou skutečnosti, že studentům opakovaně činí potíže zařazovat jednotlivé jazykové jevy k příslušným jazykovým rovinám. Důvodem, proč jsme se rozhodli tuto otázku zkoumat šíře, je mj. i fakt, že dokonce i kvalifikovaní učitelé českého jazyka ve svých výkladech často tyto jevy směšují, vykládají je nejednoznačně či je nepřiměřeně zjednodušují.

Domníváme se, že nedostatečná odborná vybavenost absolventů, směšování jevů náležejících k jednotlivým jazykovým rovinám, nepochopení a neujasnění si této problematiky, nepřiměřené zjednodušování či nejednoznačný výklad mohou představovat závažný problém při

výuce českého jazyka na základní a střední škole. Ve svém důsledku vedou i ke snížení schopnosti pochopit a posoudit vývoj variantních prostředků ve vztahu k jejich stylové hodnotě (Čechová 2008, s. 38). V neposlední řadě – nepochopení **jazykového systému**, neuvědomění si vzájemného ovlivňování jednotlivých rovin způsobuje v didaktické aplikaci také nepochopení jednotlivých typů pravopisu (lexikální pravopis, morfologický pravopis, syntaktický pravopis).

Proto byla připravena výzkumná sonda, jejímž cílem bylo zjistit, zda studenti dovedou zařadit jazykové prostředky k jazykovým rovinám, a to jsou-li uvedeny bez kontextového zapojení, nebo naopak v souvislém textu. Rovněž nás zajímá, která jazyková rovina, respektive **jazykové prostředky** které jazykové roviny, představují pro studenty největší problém. Klademe si také otázku, nakolik se proměňuje rozsah a kvalita znalostí jazykových rovin v závislosti na době studia. Proto srovnáváme výsledky řešení stejných úkolů zadaných studentům po absolvování 1. semestru a 5. semestru bakalářského studijního programu Český jazyk se zaměřením na vzdělávání.

Předpokládáme, že studenti na začátku studia nejsou vždy schopni správně zařadit izolovaný **jazykový jev** k jazykové rovině a stejně tak pro ně může být obtížné vymezit jazykový jev v souvislém textu.<sup>15</sup> U studentů třetího ročníku sice předpokládáme lepší schopnost poznání a klasifikace izolovaného jevu, ale domníváme se, že vymezení téhož jevu v souvislém textu se bude jevit i jim jako problematické.

Data byla získána na základě vyhodnocení testu skládajícího se z osmi částí. Každá z částí má tři složky, a sice:

- a) poznání a klasifikace izolovaného jevu,
- b) definování jazykové roviny, do níž jev spadá,
- c) vymezení téhož jevu v souvislém textu.

---

<sup>15</sup> Domníváme se, že studenty na začátku studia může limitovat rozdílná úroveň výuky českého jazyka na různých typech středních škol, ovšem vzhledem k tomu, že zadaná sonda je anonymní, této skutečnosti není v našem zkoumání věnována pozornost.

Písemná sonda byla zadána studentům na konci zimního semestru v akademickém roce 2018/19. Studenti prvního ročníku byli v té době již seznámeni se základní lingvistickou terminologií, se základními jednotkami jednotlivých jazykových rovin, s pojmy příznakovost jazykového prostředku či s distinkcí centrum – periferie, studenti třetího ročníku navíc absolvovali jednotlivé lingvistické disciplíny v samostatných předmětech. Sondy se zúčastnilo celkem 54 studentů prvního ročníku a 28 studentů třetího ročníku.<sup>16</sup>

## Získané výsledky

V první trojici úkolů zaměřené na **rovinu morfologickou** měli respondenti najít mezi nabízenými možnostmi: *a) děkuju vám b) nesem vám noviny c) bez třech kamarádů d) měli byste se vrátit* nekodifikovaný jazykový prostředek. Tuto úlohu vyřešilo správně 25,9 % studentů 1. ročníku a 42,8 % studentů 3. ročníku. Studenti často určovali jako nekodifikovaný tvar výraz *děkuju*, neuvědomovali si otázky stylové variantnosti jazykového prostředku v rámci kodifikovaných tvarů, tvar s příznakem hovorovým pokládali za nespisovný.

Podobný problém se promítl i do třetí části tohoto úkolu, v níž měli najít nekodifikovaný výraz náležející do téže jazykové roviny v souvislém textu. Jednalo se o úryvek textu B. Hrabala: „*Tak co, pane strojvedoucí, pořád ještě malujete? optal se výpravčí. „Pořád, přikývl strojvedoucí, tedka maluju moře. Hergot, ten váš přednosta by mohl s těma holubama do cirkusu.*“ Studenti 3. ročníku řešili tento úkol průměrně (64,2 % studentů správně), výsledky studentů 1. ročníku byly horší (správnou odpověď označilo 27,7 % studentů). Velmi často byly jako chybná řešení uváděny výrazy *hergot*, *tedka* nebo tvar *maluju* namísto nekodifikovaných tvarů morfologické roviny *téma holubama*. Z těchto chybných řešení je zřejmé, v čem spočívá podstata problému. Dochází jednak ke směšování výrazů z různých jazykových rovin (*hergot* – rovina lexicální, *téma holubama* – rovina morfologická), jednak ke směšování problému kodifikovanosti a nekodifikovanosti a stylové příznakovosti a nepříznakovosti.

<sup>16</sup> Vzhledem k tomu, že se jedná o první sondu, nezařazujeme mezi respondenty také učitele českého jazyka z praxe, ovšem plánujeme provést další výzkum zaměřený právě na ně.



Zařazení sledovaných jevů do roviny morfologické provedlo správně 46,2 % studentů 1. ročníku a 82,1 % studentů 3. ročníku. Ukazuje se, že jev jako celek byl v tomto případě studenty třetího ročníku relativně dobře zařazován do náležité roviny (v tomto případě morfologické), ale problémem i pro ně bylo určení nekodifikovaných (nespisovných) tvarů a jejich odlišení od stylově zabarvených variant. Pro studenty prvního ročníku představovalo problém nejen určení nekodifikovaných tvarů, ale také zařazení jevu do náležité jazykové roviny.

V jednom z úkolů měli studenti najít správně provedenou morfematickou analýzu (rozbor stavby slova), zařadit jev k jazykové rovině a najít v souvislém textu slova, v nichž lze zřetelně vymezit kmenotvorný morfém. Úkol byl tedy zaměřen na znalost jednotlivých typů morfémů, na dovednost rozboru stavby slova a na uvědomění si podstaty kmenotvorného morfému a jeho výskytu v tvarech slov současné češtiny. Tvar, který byl chybně rozdělen na jednotlivé morfémy (*na-kup-oval-i*), určilo správně 42,6 % studentů 1. ročníku a 53,5 % studentů 3. ročníku.

Častým problémem zde bylo chybné zařazení jevu k **lexikální rovině**. Tento fakt může souviset s tím, že studenti zaměňují rozbor stavby slova (morfologie a morfematika) se slovotvorným rozbohem (slovotvorba). Jen asi polovina studentů (42,6 % v 1. ročníku a 53,5 %) si je s to uvědomit podstatu kmenotvorného morfému.

Ve třetí trojici úkolů roviny morfologické měli studenti najít vyjádření, v němž je správně označen slovesný tvar: a) **Šel s otcem chytat** ryby. b) *Byl bych rád, kdybyste přišli.* c) *Ještě teď se z toho nemohu vzpamatovat.* d) *Tenhle Albert byl dokonale bezmocný.* Správné řešení v bodě d) dokázali najít jen tři studenti 1. ročníku a jeden student 3. ročníku. Nejčastější chybou bylo uvádění odpovědi c) *Ještě teď se z toho nemohu vzpamatovat.*

Podobně měli studenti najít chybně označený slovesný tvar v souvislém Hrabalově textu: „*A docela za synagógou bylo pohřebiště kulis. Tady leželo to, co si už nechtěli odvízt ani ochotníci. Sádrová Venuše popsaná nemravnými obrázky, schody, které nikam nevedly, rozbité zrcátka, spirály z kamene, mořská tráva. A déšť a sníh to porichtovaly*

*tak, že vespod se ty komedie vracely nazpátek do země, docela se měnily v humus, plný rezatých hřebíků a skel.*“ Mnohdy byly odpovědi v obou částech úkolu zcela protikladné a ukazovaly na naprosté nepochopení daného jevu. Časté bylo také chybné zařazení problematiky k jazykové rovině syntaktické. To souvisí podle našeho názoru se zásadním problémem – s vymezením určitého slovesného tvaru (a to jednoduchého i složeného) v rovině morfologické a vymezením predikátu (a to slovesného jednoduchého a slovesného složeného) v rovině skladební.

Úkoly orientované na **rovinu syntaktickou** byly často řešeny jen s velkými obtížemi, zejména část úkolu, v níž měli respondenti najít kondenzované vyjádření. Pouze šest studentů 1. ročníku (tj. 11,1 %) a jen čtyři studenti 3. ročníku (tj. 14,3 %) dokázali správně určit vyjádření s nejvyšší mírou kondenzace (*Přes uvedené nedostatky, vyplývající z podcenění kompoziční stránky, redakce doporučuje článek uveřejnit.*). Někteří studenti nechali tento úkol bez odpovědi. To ukazuje na skutečnost, že problém zůstal mnohdy zcela nepochopen, a to zvláště studenty 1. ročníku.

Další úkol roviny syntaktické zahrnoval problém neshodného přívlastku rekčního (tzv. adnominálního genitivu) a uvědomění si jeho stylové hodnoty. Respondenti měli najít a také odlišit typ neshodného přívlastku, který je (na rozdíl od ostatních) nositelem výrazného knižního příznaku: *a) příběhy našeho dětství b) dar výmluvnosti c) obrazy nádherných barev d) košík voňavých hub*. Je zajímavé, že velká část chybujících volila variantu *b) dar výmluvnosti*. Nabízí se různá vysvětlení. Lexém *výmluvnost* může být studenty pocítován jako knižní či chápán jako obměna frazému *dar řeči*. Vymezení genitivu vlastnosti a také uvědomění si jeho stylové hodnoty (*obrazy nádherných barev*) dokázalo provést jen 25,9 % studentů 1. ročníku. Studenti 3. ročníku řešili tento problém úspěšněji – 57,1 %.

V souvislém textu zařazeném do tohoto bodu: *„Byl to člověk zplihlého kníru, uhýbavého pohledu a v horní řadě zubů měl zlatou korunku. Dlouho jsem ho držel, připraven mu naslouchat, ale mlčel jako ryba, až jsem nakonec s lítostí pochopil, že kontakt – byl-li vůbec jaký – je už*

*přerušen a že už nic neuslyším.*“ byla úspěšnost řešení výrazně vyšší – 51,8 % správných řešení v 1. ročníku, 71,42 % správných řešení ve 3. ročníku. To mohlo být dle našeho názoru ovlivněno tím, že v tomto úkolu měli studenti označit stejnou syntaktickou konstrukci jako v úkolu 1.

K nejlépe řešeným úkolům patřily úkoly zaměřené na roviny lexikální a slovtvornou. Jeden z nich zahrnoval víceslovné pojmenování. V nabízených vyjádřeních měli respondenti označit ta pojmenování, jež nelze označit za víceslovná: a) *konvalinka vonná, sova sněžná* b) *parní lokomotiva, kyselina sírová* c) *spotřeba alkoholu, zajímavá architektura* c) *školní řád, skok daleký*. Tento bod patřil k nejlépe řešeným úkolům, i když zařazení jevu k rovině lexikální určité problémy činilo především studentům 1. ročníku (v prvním ročníku 55,5 % studentů, ve třetím ročníku vyřešilo úkol správně 89,3 % studentů).

Podobně řešili respondenti identifikaci víceslovných pojmenování v souvislém textu: „*K zájmenům (pronominům), tradičnímu slovnímu druhu, se připojují další deiktická slova. Deiktická slova, jejichž jádrem jsou právě tradiční zájmena, se v této mluvnici považují za jeden ze dvou nástavbových slovních druhů.*“ Pokud se v tomto úkolu dopouštěli studenti chyb, spočíval problém v tom, že jako víceslovné pojmenování uváděli často vyjádření zájmenům (*pronominům*). Zaměňovali tedy jev lexikální roviny (víceslovné pojmenování) za jev roviny syntaktické (apoziční vztah).

Vzhledem k vysoké míře úspěšnosti řešení je zřejmé, že se této problematice věnuje pravděpodobně více pozornosti také na nižších stupních škol.

Také v řešení další trojice úkolů zaměřených na lexikální rovinu byli studenti poměrně úspěšní. V první části měli najít bod, v němž jsou uvedena pouze značková (neodvozená) slova: a) *lov, trní, nábytek* b) *okno, syn, hlad* c) *učit, rybář, nést* d) *škola, školák, školní*. Téměř 100 % studentů určilo správné řešení v bodě b). Úspěšně také respondenti zařazovali problematiku k jazykové rovině.

Najít pouze domácí neodvozená slova v souvislém textu už bylo ale obtížnější. „A Hugo, ten vznešený aristokrat, přitom klapal pusou. Předváděl nám, jak mele Koničkovice mlýn. Pracoval tam jako mládek a spíš jako poskok zadarmo, za mouku a za vlídné slovo. Vykládal obilí a vysypával pytle. Měl staré kolo a káru a v ní rozvážel sedlákům chleba.“ Mezi jednoznačně neodvozená slova jako *mouka, slovo, obilí, a, ten* studenti chybně zařazovali slova *Koničkovice, zadarmo, mládek* aj.

Studentské odpovědi ukázaly ještě na další problém, který však nebyl předmětem našeho zkoumání, a sice na nerozlišování lexémů domácích a přejatých. Někteří respondenti označovali jako správnou odpověď výraz *Hugo, aristokrat* či *kára*.

Zajímavým zjištěním byla míra neúspěšnosti řešení úkolu zaměřeného na **rovinu foneticko-fonologickou**. V první části úkolu měli respondenti označit bod, ve kterém mají oba výrazy stejnou stylovou platnost: a) *lépe – líp* b) *kolébka – kolíbka* c) *řikam – vim* d) *stryč – strejček*. Správně označilo bod c) 38,9 % studentů 1. ročníku a 60,7 % studentů 3. ročníku. Zajímavé však byly chybné odpovědi. Velká část respondentů, kteří odpovídali nesprávně, totiž volila variantu *kolébka – kolíbka*. Toto řešení výrazně převažovalo. Vyvstává otázka, proč právě tato slova? Proč nevolili studenti nabídku *lépe – líp*, souvisí to s frekvencí?<sup>17</sup>

Najít v souvislém Hrabalově textu výraz z téže jazykové roviny (foneticko-fonologické) se stejnou **stylovou platností** (viz výše), tedy výraz „*voni*“, se ukázalo jako téměř neřešitelné. „*Jedna ženská šla po trati, aby byla doma dřív, nesla zabíjačku a přešel ji rychlík a za sebou vytáhl ze zabíjačkový polívky kroupy a postříkal jima výpravčího v sousední stanici, to ale jsou lidi na trati, zřízenci, kteří spouštějí šraňky, kolem domečku jsou pole, v noci je nikdo nevidí, ale voni si pucujou boty a vyčesávají uniformy.*“ Správně vyřešil tento úkol pouze jeden student 1. ročníku, ze studentů 3. ročníku nebyl úspěšný žádný. Velmi často studenti vybírali výrazy: *ženská, šraňky, rychlík, zabíjačku, zabíjačkový polívky, jima, pucujou, lidi*. Odlišit nekodifikovaný jazykový prostředek roviny

<sup>17</sup> Srov. Benešová, L. – Křen, M. – Waclawicová, M.: *ORAL2013: reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>

foneticko-fonologické, tzv. protetické v (*voni*), od nekodifikovaných prostředků jiných jazykových rovin (např. *šraňky, jima*) nezvládl téměř nikdo.

Velmi častou chybou bylo definování jazykové roviny, do níž jev spadá. Studenti často uváděli rovinu lexikální. Právě tento jako celek ukázal možná nejzřetelněji, jak obtížné je pro studenty klasifikovat jazykové jevy podle jejich příslušnosti k jazykovým rovinám. Zároveň považujeme za zajímavé zjištění, že student si např. je schopen uvědomit, že výrazy *ženská* a *šraňky* jsou nekodifikované, a tudíž mají stejnou stylovou platnost jako výraz *voni*, ale už si neuvědomí, že výrazy mající stejný stylový příznak mohou náležet k různým jazykovým rovinám.

Na základě sondy zaměřené na schopnost studentů českého jazyka orientovat se v problematice vymezení jednotlivých jazykových rovin docházíme k následujícím závěrům:

Potvrdila se naše hypotéza, že studenti na začátku studia nejsou vždy schopni správně zařadit izolovaný jazykový jev k jazykové rovině a zároveň je pro ně problematické vymezení jazykový jev v souvislém textu.<sup>18</sup> Studenti 3. ročníku sice řešili zadané problémy úspěšněji než studenti prvního ročníku, ale míra jejich úspěšnosti není uspokojivá. Přetrvává nejistota v řešení zadaných úkolů, často jsou schopni zařadit jev k jazykové rovině, ale vymezení tentýž jev v souvislém textu už nedokáží (nebo jen částečně, pokud jde o průhledný jazykový materiál). Podstata problému tedy zůstává stejná jako u studentů 1. ročníku. Mají-li studenti vymezení jevy sledované jazykové roviny v souvislém textu, řešení ukazuje jen částečné pochopení problému a hlavně neupřesnění a neukotvení znalostí. Vymezení např. nekodifikované morfologické tvary *těma holubama*, ale mezi nimi uvedou nekodifikované výrazy lexikální roviny (*hergot, tedka*).

Jednoznačně nejproblémovější se ukazují úkoly roviny morfologické, ovšem v souvislosti s rovinou syntaktickou (a to jak v 1. ročníku, tak ve 3. ročníku). Správné vymezení slovesného tvaru (jednoznačné pochopení systému jednoduchých a složených slovesných tvarů)

<sup>18</sup> Zajímavým rysem při řešení úkolů byl fakt, že studenti prvního ročníku nechávali v mnohem vyšší míře úkoly nevyřešeny (ani se o řešení nepokusili).

se ukazuje jako velký problém v obou sledovaných ročnících. S tím souvisí neúspěšnost úkolu zaměřeného na vymezení typů predikátů. Studentům činí potíže správné vymezení slovesného tvaru a správné vymezení predikátu či rozpoznání kondenzovaného vyjádření. Jevy roviny morfologické byly studenty často zařazovány k rovině syntaktické. Toto zjištění koresponduje s tvrzením M. Čechové (2018, s. 26), která spatřuje jako jednu z hlavních příčin nedostatků ve znalostech studentů bohemistiky nedostatečné spojení tvaroslovného učiva s učivem ze skladby.

Znepokojujícím zjištěním byl fakt, že téměř nikdo z respondentů nezvládl odlišit nekodifikovaný prostředek roviny foneticko-fonologické od nekodifikovaných prostředků jiných jazykových rovin. Studenti si sice uvědomí stylovou platnost jazykového prostředku, ale jeho přínaležitost k jazykové rovině už ne. Podle našeho názoru studenti velmi často nechápou, že stylová zabarvenost není záležitostí pouze lexikální roviny.

Naopak úkoly zaměřené na rovinu lexikální byly řešeny nejlépe. Ukazuje se však, že někteří studenti nebyli schopni rozlišit lexémy domácí a přejaté, za víceslovné pojmenování považovali substantiva v apozičním vztahu a k lexikální rovině zařazovali také problematiku roviny foneticko-fonologické.

Domníváme se, že je třeba ve výuce věnovat soustředěnou pozornost vztahu mezi morfologickými tvary slov a jejich syntaktickými funkcemi, a to nejen při probírání slovesného přísudku. Je zarážející, že polovina studentů nedokázala např. označit podtržený výraz ve větě *Tady leželo to, co si už **nechtěli odvízt ani ochotníci***, jako nesprávně vymezený jeden slovesný tvar. Podle našeho názoru je nutné vést žáky a studenty k pochopení toho, že jednotlivé morfologické formy fungují v různých syntaktických funkcích. S tím souvisí také nutnost pochopit podstatu gramatického a lexikálního významu (zejména např. právě v rovině morfologické ve výkladu o slovesných tvarech).

Jednoznačně se potvrdil fakt, že i když si student uvědomuje (byť třeba jen částečně) podstatu jazykové roviny a k ní příslušejících jazykových prostředků, je pro něj mnohem obtížnější tyto prostředky

nacházet v souvislých textech než je pouze pojmenovat či prostě zařadit.

V neposlední řadě pokládáme za důležité vést studenty k tomu, aby dokázali jazykové prostředky nejen zařadit k jazykovým rovinám a vymezit je v autentických textech, ale aby si dokázali uvědomit jejich zařazení na ose spisovnost – nespisovnost a rozlišit jejich různou stylovou hodnotu. Tyto znalosti a dovednosti jsou nezbytným předpokladem k tomu, aby budoucí učitelé dokázali vhodně volit jazykový materiál a transformovat jej v učivo, jehož prostřednictvím mohou naplňovat jeden z hlavních cílů výuky mateřského jazyka – naučit žáky volit takové jazykové prostředky, které nejlépe odpovídají funkci komunikátu a jejichž užitím lze dosáhnout komunikační úspěšnosti.

# Vnímání spisovnosti v mluveném projevu budoucími učiteli na počátku jejich studia

*Jitka Málková*

Kultivovaná podoba mluvené řeči je otázkou dlouhodobé jazykové výchovy. Mluvní kompetence člověka se rozvíjí vlivem řečové činnosti lidí v jeho okolí a zároveň i jeho vlastní řečovou činností. Na řečové chování dětí působí zejména v prvních letech vzdělávání škola, respektive učitelé, a to především prostřednictvím mluveného slova. „Mluvená komunikace ve školním prostředí má velký stmelující význam při formování představ mládeže o komunikačních vzorech.“ (Svobodová 2000, s. 13). Právě učitelé jsou jednou z důležitých autorit, **řečovým vzorem**, proto by měli umět správně zacházet s hlasem, přesně artikulovat, vytvářet souvislé promluvy a dobře je členit, ovládat spisovné jazykové prostředky, vybírat je podle komunikačního záměru a typu komunikační situace. Ve výukové komunikaci by se měl mluvený projev učitele opírat o **spisovný jazyk**. K odborným kvalitám učitele tedy patří kromě znalostí oboru i schopnost získané poznatky adekvátní formou, tj. pomocí spisovných jazykových prostředků včetně zvukových, zprostředkovat žákům (Balkó 2005–2006, s. 15).

K dosažení potřebné řečové vybavenosti žáků by měli přispívat všichni učitelé, zejména samozřejmě učitelé českého jazyka. Uvedená očekávání však nebývají v praxi zcela naplněna, mluvený projev učitelů ve výukovém dialogu často nemá žádoucí kvality. Nejenže neplní dobře modelovou roli ve smyslu prezentace spisovného jazyka, ale je mnohdy málo srozumitelný, nepřehledný, neuspořádaný a plný rušivých prvků.

Naše výzkumná sonda zaměřená na mluvený projev učitele ve výukové komunikaci a realizovaná v letech 2009–2012 na 2. stupni ZŠ potvrdila, že učitelé nejsou v mnoha případech dobrými řečovými vzory, a to dokonce ani někteří učitelé českého jazyka (Málková 2013, s. 111).



Kvalitativní analýza jejich mluvených komunikátů ukázala porušování spisovné normy především v rovině fonetické, dále v rovině morfolo- gické a částečně též lexikální (ostatní jazykové roviny výzkum neza- hrnoval).<sup>19</sup> Z celkového počtu 35 projevů bylo vyhodnoceno 5 projevů jako poměrně kultivovaných, ve 20 případech šlo o projevy s částečně sníženou mírou kultivovanosti (obsahovaly více typů nedostatků, jež se zároveň objevovaly ve vyšší frekvenci) – část těchto projevů byla ještě na akceptovatelné úrovni. U zbývajících 10 projevů byla míra kultivo- vanosti snížena nápadně, nedostatky byly četné typově i frekvenčně, jazykový kód mluvčích měl charakter běžné mluvy s vyšším podílem nespisovných (převážně obecněčeských) prvků. Učitelé českého jazy- ka nedominovali v nejlepší skupině, měli však významné zastoupení ve skupině prostřední, tvořili její kultivovanější část. Figurovali však také bohužel i ve skupině poslední (spolu s učiteli technických, přírodo- vědných a uměleckých předmětů). Délka praxe neměla na kvalitu mluveného projevu žádný vliv. Ukázalo se, že učitel do praxe vstupuje s již ustálenými vyjadřovacími mechanismy a v jejím průběhu si je víceméně zachovává. Zjištěný stav je mj. důsledkem nedostatečné péče o rozvoj kultivovaného vyjadřování po celou dobu školní docházky, a to od období povinné školní docházky, středoškolských studií až po fázi přípravy vysokoškolské.

Současní začínající studenti učitelských oborů (včetně budoucích učitelů češtiny) mají vztah k jazyku podobný jako běžní uživatelé, hlubší zájem o obor lze v posledním desetiletí zaznamenat spíše vý- jimečně (studenti mají často blíže k literatuře než k jazyku). Deficit jazykových znalostí a řečových dovedností studentů na počátku jejich pregraduálního vzdělávání by měl být odstraněn, měli by se za pět let studia na pedagogické fakultě stát řečově dostatečně kompetentními

<sup>19</sup> Výzkum vychází z jazykového materiálu shromážděného poslechemovou metodou (ob- sahuje zvukové nahrávky hodin českého jazyka a dalších předmětů.. Analyzovaný vzorek prozatím zahrnuje mluvený projev celkem 35 učitelů, přesněji 13 učitelů českého jazyka a 22 učitelů ostatních předmětů (dějepisu, občanské nauky, zeměpisu, chemie, matematiky, fyziky, hudební výchovy, informatiky, biologie atd.). Délka praxe je u jednotlivých osob různá, jsou zaznamenávány jak projevy začínajících a méně zkušených, tak i dostatečně zkušených učitelů. Zvukové nahrávky a jejich fonetické transkripty jsou průběžně využívány pro po- třeby výuky budoucích pedagogů na KČJ FPE ZČU v předmětech Mluvený projev učitele a Kultura mluveného projevu. Shromáždování zvukového materiálu stále pokračuje, aby bylo možno vyvozené závěry objektivizovat.

profesionály. Měli by být schopni v mluveném projevu ve výuce adekvátně využívat spisovné jazykové prostředky a učit tomu i své žáky.

V této studii jsme se soustředili na několik problémů spojených s lingvistickou přípravou budoucích absolventů oboru učitelství na FPE ZČU. Předpokládali jsme, že si zájemci o tento obor uvědomují prestižní postavení i funkci spisovného jazyka v mluvené komunikaci, zejména s ohledem na komunikaci školskou, a že volbou uvedeného oboru dokazují nejen svůj vztah k mateřskému jazyku, ale rovněž i hlubší zájem o něj. S tím by měla korespondovat dobrá znalost spisovného jazyka a schopnost ho i v mluvené formě náležitě diferencovaně užívat.

Zjišťovali jsme, jaké postoje mají studenti na počátku svého studia ke svému mateřskému jazyku v jeho primární, mluvené podobě. Dále jsme zkoumali, jak studenti chápou pojmy **řečová kultivovanost** a řečový vzor a jejich úlohu ve školním prostředí. Soustředili jsme se na to, jak vnímají spisovnost v mluveném projevu a zda dokáží zhodnotit realizaci spisovného jazyka ve vybraných jazykových rovinách (fonetické, lexikální a morfologické). Výzkumná sonda proběhla formou dotazníkového šetření v období října až listopadu 2018 a zúčastnilo se jí 66 respondentů (studenti 1. ročníku oboru Učitelství 1. stupně ZŠ a studenti 1. ročníku bakalářského programu – nečeštináři).

Použité dotazníky obsahovaly sedm otázek a dva úkoly k zadanému textu (zjednodušenému záznamu nepřipraveného mluveného projevu ve formě monologu). První tři otázky dotazníku zjišťovaly vztah respondentů ke spisovné podobě češtiny z hlediska její perspektivy, důležitosti a využitelnosti v mluvené komunikaci v řečové praxi.<sup>20</sup>

Otázka č. 1 *Je důležité naučit se ve škole mluvit spisovnou češtinou?* nabízela tři možné odpovědi (Je to důležité. Není to příliš důležité. Není to důležité.). Naprostá většina respondentů vybrala první odpověď (87,9 %), minimální část druhou odpověď (12,1 %), třetí odpověď nevolil nikdo.

---

<sup>20</sup> Otázky podobného charakteru byly součástí výzkumné sondy Jany Svobodové na Ostravsku v letech 2008–2009, zaměřovaly se však současně na mluvenou i psanou formu spisovné češtiny.

Otázka č. 2 *Budete v životě potřebovat mluvit spisovnou češtinou?* nabízela opět tři odpovědi (Poměrně často. Občas ano. Jen málokdy.). Rovněž i zde vybrala většina respondentů první odpověď (71,2 %), druhou odpověď vybralo 27,3 % dotázaných a třetí zvolil jeden respondent (1,5 %).

Nejvíce vyhraněné byly odpovědi na otázku č. 3 *Je pro náš národ důležité, aby spisovná čeština nadále existovala a aby o její úroveň pečovali odborníci?* První odpověď (Ano, je to potřebné.) zvolilo 97,0 % respondentů, druhou odpověď (Není to příliš potřebné.) 3,0 % a třetí odpověď (Ne, je to zbytečné.) nezvolil nikdo.

Z výsledků jasně vyplývá, že postoje dotázaných ke spisovné češtině v mluvené komunikaci jsou kladné, že si uvědomují její prestižní postavení a považují ji za perspektivní nejen z osobního, ale i z celonárodního hlediska, i když ji sami v řečové praxi ne vždy uplatňují. Oceňují v tomto ohledu podstatný význam školní výuky.

Zajímavé byly rozdíly mezi oběma skupinami studentů, jež vyplynuly ze srovnání odpovědí na úvodní tři otázky. Studenti učitelství 1. stupně ZŠ volili u všech tří otázek více souhlasných odpovědí (tj. prvních z nabídky) než studenti studující jiné předměty než češtinu. Největší rozdíl mezi odpověďmi obou skupin nalézáme u otázky č. 2, kdy studenti učitelství 1. stupně ZŠ v 83,3 % deklarují použitelnost mluvené spisovné češtiny v řečové praxi jako poměrně častou, zatímco studenti bakalářských programů ji takto vnímají pouze v 56,7 % (dalších 40,0 % a 3,3 % uvedlo použitelnost občasnou a málo častou).

Otázka č. 2	1. stupeň ZŠ	nečeštináři
Poměrně často.	83,3 %	56,7 %
Občas ano.	16,7 %	40,0 %
Jen málokdy.	-----	3,3 %

Menší rozdíly mezi skupinami jsme zaznamenali u otázky č. 1:

Otázka č. 1	1. stupeň ZŠ	nečeštináři
Je to důležité.	94,4 %	80,0 %
Není to příliš důležité.	5,6 %	20,0 %
Není to důležité.	-----	-----

Rozdíly u otázky č. 3 byly zcela minimální:

Otázka č. 3	1. stupeň ZŠ	nečeštináři
Ano, je to potřebné.	97,2 %	96,7 %
Není to příliš potřebné.	2,8 %	3,3 %
Ne, je to zbytečné.	-----	-----

Srovnání ukazuje, že mluvená spisovná čeština má vyšší kredit u studentů učitelství 1. stupně především z důvodu praktické využitelnosti. Je rovněž potěšující, že právě budoucí učitelé 1. stupně ZŠ vnímají školu jako místo, kde je třeba učit žáky komunikovat v tomto jazykovém kódu, neboť právě v mladším školním věku je nutné začít s přebudováním vyjadřovacích mechanismů, které si děti přinášejí ze svých rodin či některých předškolních zařízení. Odpovědi studentů nečeštinářů svědčí o jistém nedocenění důležitosti a významu mluvené spisovné češtiny ve škole i v řečové praxi mimo školu. Navzdory tomu, že studují na pedagogické fakultě a že část z nich jistě nastoupí po absolvování magisterské formy studia do učitelské praxe, nevnímají dostatečně dovednost mluvit spisovnou češtinou jako součást své budoucí profese. Nabízí se otázka, zda budou jednou pro své žáky kvalitním řečovým vzorem.

Další otázky dotazníku již vyžadovaly tvořené odpovědi. Jejich vyhodnocení vzhledem k variabilitě odpovědí vždy neumožňovalo stanovit procentuální zastoupení, uvádíme proto u každé otázky počet respondentů, který zjišťovanou skutečnost v odpovědi uvedl. Otázka č. 4 zkoumala, kde a kdy se můžeme v mluvené komunikaci setkat

s kvalitními řečovými vzory. Studenti uváděli většinou více možností, dominovala odpověď – škola (42 studentů), tato odpověď opět výrazně převládala ve skupině studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Hojně také byly zastoupeny odpovědi – rozhlas a televize (28), odborné přednášky (24), veřejné (politické) proslovy (14) a úřady (13). Ostatní možnosti uváděli respondenti ve svých odpovědích již v menším zastoupení – konference (5), soud (3), zaměstnání (2), kurzy (1). Dva studenti uvedli, že řečové vzory nenacházejí nikde. Z odpovědí vyplývá, že si studenti uvědomují nezastupitelnou roli školy a učitelů v péči o pěstování kultury mluveného projevu.

Potvrdily to i odpovědi na otázku č. 5 *Měli by učitelé ve výuce důsledně dodržovat ve svém mluveném projevu spisovnou normu, nebo by to mělo platit pouze pro učitele českého jazyka?* Celkem 59 studentů nárokuje tento požadavek u všech učitelů, 3 studenti pouze u učitelů češtiny, 1 student u učitelů jazyků a 3 studenti uvedli, že to není nutné, neboť by to bylo pro žáky neatraktivní a narušovalo by to (zejména na 2. stupni) navázání lepšího vztahu s žáky. Požadavek dodržování byl opět o něco vyšší u studentů učitelství 1. stupně ZŠ (33 studentů = 91,7 %) než u studentů nečeštinářů (26 studentů = 86,7 %).

Otázka č. 6 *Co si představujete pod pojmem kultivovaný mluvený projev?* ukázala, že velké procento studentů chápe tento pojem především ve spojitosti s užíváním spisovného jazyka (50 studentů). Další uváděné charakteristiky obsahovaly tyto požadavky: absence vulgarismů (18), správná hlasitost a intonace (17), plynulost (16), smysluplnost (16), srozumitelnost obsahu (12), správná výslovnost (10), přiměřené non-verbální prostředky (9), bez výplňkových slov (9). Další vlastnosti byly uváděny spíše ojediněle: bohatá slovní zásoba (4), ucelenost (4), bez složitých souvětí (2), správný slovosled (1). Požadavek adekvátnosti jazykových prostředků zmínil pouze jeden respondent, a to slovy „někdo mluví, jak se v danou chvíli očekává“. Z toho vyplývá, že studenti nechápou zadaný pojem komplexně, udávali jednotlivé izolované požadavky formální i obsahové. Ve velké míře akcentují požadavek spisovnosti a zároveň nápadně zdůrazňují nutnost absence vulgarismů, což je patrně jistá reakce na současnou úroveň veřejné komunikace, zejména v oblasti politiky.

Otázka č. 7 se ukázala jako velmi náročná. Byla zaměřena na vysvětlení termínů, jejichž znalost je pro dodržování spisovné normy v mluveném projevu důležitá. Studenti měli objasnit, co jsou hovorové a obecněčeské jazykové prostředky, a posoudit je ve vztahu ke spisovnosti v mluvené komunikaci. Výsledky lze bez nadsázky označit jako katastrofální. Ukázalo se, že ve vědomí většiny dotázaných studentů panuje v chápání těchto termínů naprostý chaos, u 12 respondentů chyběla charakteristika jednoho či obou termínů úplně. Mnoho odpovědí bylo správných pouze částečně, termíny byly například správně charakterizovány z hlediska spisovnosti, ale konkretizace a příklady správné nebyly atd. Pouze 13 studentů vymezilo oba termíny náležitě (část ale neuvedla žádné příklady), skupina studentů učitelství 1. st. ZŠ byla mezi nimi zastoupena 11 respondenty a i z celkového pohledu vykázala v jednotlivých tvrzeních lepší výsledky.

Posouzení zadaných typů jazykových prostředků z hlediska spisovnosti v mluveném projevu:

	<b>spisovné</b>	<b>nepisovné</b>
Hovorové jazykové prostředky	29	12
Obecněčeské jazykové prostředky	16	32

Při vysvětlování obou termínů prokázali studenti velmi chabé povědomí o útvarech národního jazyka a neschopnost terminologicky odlišit jazykové útvary a jazykové prostředky (viz výše Spěváčková a Vaňková). Někteří totiž za hovorové jazykové prostředky považovali slang, argot nebo nářečí (9 studentů). V dalších pěti případech ztotožňovali argot, slang a nářečí s obecnou češtinou. Objevila se i pojetí velmi svérázná, rovněž svědčící o deficitu odborných znalostí této problematiky – obecněčeské jazykové prostředky vymezuje osm studentů jako jakési obecně platné, všemi užívané a univerzálně srozumitelné prostředky („nelze je měnit“, „jsou pro všechny regiony stejné a znají je všichni“, „patří do klasické české mluvy“, „jsou již zakořeněny ve společnosti“, „užívají se obecně“, „když to řeknu a skloňuji slova od srdce“, „jak mluvíme všichni“...). Dvacet respondentů pak vymezuje hovorové

jazykové prostředky faktem, že se užívají v běžném hovoru, v běžné mluvě („je to čeština běžně používaná v každodenním životě“, „jak mluvíme doma, venku a podle krajů a měst“, „užívaná běžně v mluveném projevu“...). Příklady, které studenti pak u obou typů jazykových prostředků uváděli, ukázaly, že respondenti vztahují termín jazykový prostředek v naprosté většině k lexikální rovině.

Součástí dotazníkového šetření byla i analýza textu – zjednodušeného přepisu zvukového záznamu monologického mluveného projevu (vyprávění příhody). Respondenti měli prokázat schopnost identifikovat **nespisovné jazykové prostředky** v mluvené komunikaci, tj. najít všechny jazykové prostředky, kterými mluvčí porušuje jazykový standard v rovině fonetické (s ohledem na základní výslovnostní styl), morfologické a lexikální a provést jejich korekturu (ostatní jazykové roviny výzkum nezahrnoval). Vyhledávání nespisovných prostředků se respondentům vcelku dařilo, někteří ovšem nebyli důslední a nevyhledali v textu všechny případy, případně některé přehlédli či je nebyli schopni nalézt. Vyskytovaly se i případy chybného vyhodnocení, za nespisovné byly např. považovány výrazy: *nimrody* (hovor. spis.), *taky* (hovor. spis.), *všechno* (spis.), *jenom* (spis.), *nejvíc* (spis.), *v hospodě* (spis.). Mnohem větší problémy působilo respondentům řazení nalezených prostředků k příslušným jazykovým rovinám. Chybné přiřazování jsme zaznamenali v případech všech tří vymezených rovin téměř stejnou měrou, jen o něco lepší výsledky byly v rovině fonetické.

Do roviny fonetické zařadila část respondentů vesměs správně případy porušování vokalické kvantity (*prosim, muj, říkali, nevím, takovým, zapřahneme, není, mam, musím, kterým* atd.), případy elize počátečních, středových i koncových konsonantů (*dyž, eště, takle, odběh, přívez*), redukci koncového vokálu (*povídaj, dělaj*), užívání protetického *v* (*vobhlídku, vodkud, voni*) a hláskové změny (*bejt, nedílo, tydlety*). Chybně se však v této rovině u části respondentů vyskytovalo zařazení jevů z roviny morfologické (*povím tě, dlouhej, svýmu, známej, horlivej, to není možný, tý, vypravili se celý natěšený, myslivecký sdružení, samopalama, podruhý, známýmu, nějakej, plnej, svýho* atd.) a z roviny lexikální (*gazík*).

K rovině morfologické přiřazovala správně část respondentů jevy tvarové (*horlivej, každej, známej, vypravili se celý natěšený, kamarád mě povídal, svýho, dlouhej, svýmu známýmu, velký popotahovačky, tej, povim tě, to není možný, nějakej, plnej, myslivecký sdružení, ty chudáci, samopalama, tý, podruhý* atd.). Vyskytly se však zde i nedostatky fonetické, například zařazení výrazů s protetickým *v* (*vodkud, voni, vobhlídku*), výrazů s elidovanými konsonanty (*dyž, eště, takle, přivez, odběh*) a změněnými konsonanty (*tydlety*), výrazů s krácenými vokály (*takovym, vojenskym, nevím, musím, není, zapřahněme*), a dále sem byly řazeny i lexikální prostředky (*furt, gazík, blbli*).

V rovině lexikální nacházeli respondenti nespisovné prostředky správně v použití výrazů *furt, gazík a teda* (16,7 %), z toho vyplývá, že úspěšnost při vyhledávání nebyla vysoká, že velké procento studentů tato a další porušení spisovné normy vůbec neidentifikovalo. Také tady jsme nacházeli množství nesprávně zařazených nespisovných prostředků roviny fonetické i morfologické, a to výrazy s protetickým *v* (*vodkud, vobhlídku, voni*), často výrazy s hláskovými změnami (*tydlety, bejt, nedílo*) a vypouštění konsonantů (*dyž, eště, takle, odběh*), ojediněle i krácení vokálů (*kterym, takovym, říkali, nevím, zapřahněme, mam*). Částečně byly do této kategorie začleňovány i nespisovné prostředky roviny morfologické (*plnej, svýho, takovej, známej, horlivej, každej, dlouhej, tý, vypravili se celý natěšený, podruhý, to není možný, se samopalama, povim tě, ty chudáci, známýmu, kamarád mě povídal* atp.).

Celkově prokázalo dotazníkové šetření několik pozoruhodných a zároveň rozporuplných skutečností. Z odpovědí na otázky jasně vyplývá potěšující zjištění, že většina studentů chová respekt k mluvenému spisovnému jazyku, uznává jeho prestižní postavení a chápe klíčovou úlohu školy a učitele jako řečového vzoru v procesu kultivování mluveného projevu žáků. Pojem kultivovanosti mluveného projevu vztahují studenti výrazně k užívání spisovných jazykových prostředků, ostatní kvality již tolik nezdůrazňují, vazbu na komunikační situaci a cíl si spíše neuvědomují. Velké problémy mají s terminologickým vymezením jazykových prostředků podle útvarů národního jazyka a s identifikací jevů jednotlivých jazykových rovin (zjišťováno u roviny



fonetické, morfologické a lexikální). Jazyk nevnímají jako strukturu, nýbrž převážně jako množinu jazykových prostředků bez hierarchického rozlišení. V neposlední řadě lze pozorovat tendenci tolerovat v mluveném projevu nespisovné jazykové prostředky, pramenící z neschopnosti jejich identifikace a diferenciaci, což nesvědčí o uspokojivé znalosti jazyka a jeho užívání v řečové praxi. Docházíme tedy k závěru, že u studentů pedagogické fakulty existuje na počátku jejich studia významný protiklad mezi skutečným jazykovým chováním (se zaměřením na mluvený projev) a představou o něm. Tato skutečnost vyplývá z nedostatečné znalosti systému jazykových prostředků i jejich funkce.

# Postavení mluvnice ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského

*Milan Hrdlička*

Při lingvodidaktické prezentaci našeho národního jazyka nemusíme mít vždy nutně na mysli pouze jeho rodilé mluvčí, nýbrž nezřídka i nezanedbatelný počet mluvčích jinojazyčných (počet cizinců usazených v ČR přesahuje v současnosti půl milionu), pro které **čeština vystupuje v roli jazyka cizího, ev. druhého**.<sup>21</sup> Mnohé aspekty výuky mluvnické roviny češtiny pro mluvčí rodilé i nerodilé se vyznačují styčnými body a průniky (role **mluvnice** v procesu jazykové akvizice, způsoby jejího procvičování a testování aj.), jiné, neméně četné a významné, však mají svá specifika (výklad mluvnických kategorií s výchozím jazykem typologicky a genealogicky blízkým, nebo vzdáleným, detekce a prevence interference při porušování jazykové normy češtiny apod.).

Mluvnický systém cílového jazyka (ať mateřského, druhého či cizího) patří v lingvodidaktice k tématům bázovým, hojně diskutovaným a současně i k nejpolemičtějším. Právě vůči **gramatice** se jednotlivé vyučovací metody cizích jazyků výrazně vymezují, odlišují se způsobem jejího popisu a prezentace. Role mluvnice ve výuce jazyka bývá přeceňována (kupř. v metodě gramaticko-překladové), jindy přehlížena (v metodě přímé, přirozené aj.); vedle koncepcí eklektické povahy (máme na mysli metodu situační, audioorální aj.), se setkáváme i s případy extrémními – někteří lingvodidaktikové, např. Krashen,

---

<sup>21</sup> Druhým jazykem se míní „... jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejich obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti.“ (Šebesta aj. 2004, s. 26) Obdobně je tomu i v případě češtiny, která vystupuje v roli druhého jazyka pro její nerodilé mluvčí, kteří na území ČR trvale nebo dlouhodobě žijí (ti v neoficiální komunikaci hovoří svou mateřštinou, češtinu však užívají v každodenním životě: při studiu, v práci či podnikání, při komunikaci s úřady, v řadě situací každodenního života).

pokládají zastoupení mluvnice při studiu jinojazyčného kódu za nežádoucí, ba škodlivé (blíže viz Šebesta 1999; Hrdlička 2009 aj.).

Pozice gramatiky bývá významnější ve vyučovacích metodách, které kladou důraz na kognitivní postupy a procesy. Při nabývání znalosti jinojazyčného kódu tedy vycházejí z dedukce, z učení se jazyku (learning), výraznou roli v nich hraje analýza a syntéza. Úloha gramatiky naopak ustupuje do pozadí v pojetích induktivních upřednostňujících princip osvojování si jazyka (acquisition), tedy nápodobu, analogii (srov. níže).

Je empiricky ověřenou skutečností, že mnozí mluvčí učící se (nejen cizímu) jazyku chápou mluvnici jako nutné zlo. Mluvnický systém se jim může jevit jako nezáživný, nudný, málo srozumitelný, příliš obtížný, zejména při studiu jazyků typologicky a genealogicky odlišných. Určité averzi ke gramatice u nemalé části mluvčích logicky odpovídá i její mnohdy nepřilíš uspokojivá znalost, což může mít z perspektivy úrovně komunikační kompetence mluvčího nežádoucí dopady. Alarmující data – týkající se nejen českých žáků, ale dokonce i oborových posluchačů bohemistiky, budoucích vyučujících – přinášejí nejnověji Adam (2018) a Čechová (2018–2019).<sup>22</sup>

Dlužno ovšem zdůraznit, že k obtížnosti a nedostatečné internalizaci mluvnického systému cílového jazyka (nazíraného z pozice mluvčího) nezřídka přispívá i problémový, neadekvátní způsob jeho lingvodidaktické prezentace, zejména defektní učebnicové poučky<sup>23</sup> (Hrdlička 2009; 2017–2018; 2018).

---

<sup>22</sup> Autorka poukazuje na širokou paletu problémů (určování mluvnických kategorií jmen, neznalost pádových funkcí a významů aj.) a výsledky sondy uzavírá slovy: „Zjištěné výsledky vyjevily v plné nahotě, že dosavadní výuka v sledované oblasti neplní stanovené cíle, stav se rozhodně proti situaci před 50 lety nezlepšil, ba naopak, ještě se zhoršil. Učitelé nedovedli k chápání podstaty mluvnických kategorií nejen většinu absolventů středních škol, ale ani ty, již projevili zájem a byli přijati ke studiu bohemistiky.“ (Čechová 2018–2019, s. 32; srov. i Čechová 1976).

<sup>23</sup> Patří mezi ně formalistický přístup čili výrazné nebo vylučné zaměření na stránku formální (i zde nacházíme četné nedostatky: minimum učebnic češtiny pro cizince uspokojivě vykládá rozdíl mezi užitím zakončení *-i*, *-eme*, *-ete* a *-i*, *-ěme*, *-ěte* v imperativu aj., Hrdlička 2009), nikoliv též na dimenzi funkční (významovou), řečovou, a také lingvodidaktické poučky nepřesné, vágní, zavádějící (srov. instrukci typu *V češtině se osobních zájmen v roli subjektu většinou neužívá, tamtéž*).

V dlouhé historii výuky cizích jazyků se setkáváme s různě zdařilými pokusy zmiňovanou systémovou složku jazykového systému obejít nebo alespoň její roli v procesu učení se jazyku do značné míry minimalizovat. V této souvislosti se hovoří o různě výrazné **agramatičnosti**,<sup>24</sup> jíž chápeme tendence k přílišnému zjednodušování a k neuváženému redukování objemu mluvnické látky cílového jazyka.

Obdobně tomu bylo – zejména v devadesátých letech minulého století – i ve výuce češtiny pro cizince. Na základě poznatků z vyučovací praxe usuzujeme, že se tehdy mnozí vyučující domnívali, a to patrně v důsledku soudobé, nedostatečně zpracované metodiky oboru, že k získání náležité komunikační kompetence v češtině postačuje dril<sup>25</sup> (nikoliv kognitivně pojatá znalost formální i významové dimenze mluvnického systému) a cizojazyčná komunikace s rodilým mluvčím. Pod vlivem těchto tendencí docházelo k nekritickému (a nepříliš efektivnímu) uplatňování postupů vhodných pro tvarově rigidní jazyky analytické, zejména pro angličtinu (kupř. memorování modelových struktur a výpovědí, mechanická substituční cvičení apod.), nikoliv i pro mluvnické systémy jazyků flektivních.

S extrémní agramatickou prezentací češtiny programově rezignující na aktivní znalost mluvnice vystupuje např. Malinovský (1995).<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Upozorňujeme na možnou záměnu s termínem agramatismus ve významu dysgramatismus, jímž se chápe porucha schopnosti mluvího náležitě se gramaticky vyjadřovat.

<sup>25</sup> Dril jako postup neodmítáme. Memorování užitečných modelových výpovědí (zdvořilostní fráze, frekventované řečové reakce v bázových komunikačních situacích) pokládáme už od počátku studia za velmi přínosné. Přispívají ke zkvalitnění úrovně komunikační kompetence mluvího, dodávají mu větší jistotu i motivující pocit komunikační úspěšnosti, avšak memorování musí být provázeno postupným a průběžným učením se mluvnickému systému, bez jeho solidní znalosti zůstává komunikační autonomie mluvího výrazně omezena.

<sup>26</sup> „Cílem tedy je dosáhnout toho, aby student bez soustavného studia mluvnických jevů zvládl základní inventář jazykových prostředků potřebných pro dorozumívání v běžných, každodenních situacích praktického života. Upozorníme, že tvar českého slova po předložce se trochu liší od základního tvaru /.../ nehovoříme ani o slovních družích, ani o pádech /.../. Nezmiňujeme se tedy o mluvnických kategoriích ani o ohýbacích vzorech. Opakovaným procvičováním přitom můžeme dosáhnout dost, i když ovšem zdaleka nedosáhneme té úplnosti, jaká je možná při soustavném výkladu gramatických tvarů a jejich funkcí.“ (Malinovský 1995, s. 219) Aplikaci si lze představit v rychlokurzu „češtiny na přežití“, z lingvodidaktického hlediska ji pokládáme za marginální a překonanou.

V učebnicích češtiny pro cizince jsme však podstatně častěji svědky spíše simplifikujících zásahů (viz níže) do mluvnice vysoce flektivní češtiny, která je – zejména pro neslovanské mluvčí – mimořádně obtížná.

Ke smysluplným a účelným zjednodušením, která cizinci usnadňují zvládnutí mluvnice češtiny, radíme redukci počtu slovesných tříd podle osobních koncovek v indikativu přítomnosti na tři:<sup>27</sup> I. slovesa typu *dělat* – II. *studovat* – III. *mluvit, vidět, myslet* a jako „zbytková množina“ IV. nepravidelná verba typu *psát, číst, žít, říct* aj. mající tytéž koncovky, avšak četné konsonantické změny v kmeni přítomném. Obdobně se stavíme k přednostní deklinaci číslovek základních typu čtyřiadvacet (bez čtyřiadvaceti, před čtyřiadvaceti aj.) před tvary *dvacet čtyři* (bez *dvaceti čtyř/ech*, před *dvaceti čtyřmi*), jejichž kodifikovaná podoba činí potíže i mnohým rodilým mluvčím. Číslovku *sto* ve spojení s počítaným předmětem prezentujeme pro zjednodušení jako invariantní (*sto studentů*, ke *sto studentům*, se *sto studenty*, nikoliv i ke *stu studentů / studentům*, se *stem studentů*) atd.

Jiné pokusy o zjednodušení však mohou být problémové, zavádějící, např. tvrzení při výkladu slovesného vidu, že se v případě opakujícího se děje užije sloveso nedokonavé, kdežto je-li děj jednorázový, uplatňuje se sloveso dokonavé. To je v řadě případů pravda (*Každý den se vrací v pět, dnes se ale vrátí až v devět*), mnohdy ovšem nikoliv (*Každý den si kupuju ty noviny // Každý den si koupím ty noviny; To se pak vždycky hádají // To se pak vždycky pohádají*). Uplatnění zmíněné simplifikující poučky je vhodné v počátcích studia (do úrovně B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) s připomenutím jistého omezení její platnosti; pro pokročilejší mluvčí se však podobná instrukce jeví jako omezující, nedostatečná. O řečové distribuci českých perfektiv a imperfektiv rozhodují i jiné relevantní faktory (Hrdlička 2009; 2017–2018), srov. dále.

Snaha ulehčit cizinci zvládnutí mluvnice češtiny může vést k zajímavým lingvodidaktickým počínům. Patrně nejznámějším je redukce počtu pádů (Poldauf a Šprunk 1968, s. 49n.). V jejich koncepci má

<sup>27</sup> Srov. např. algoritmus určování slovesných tříd u Čechové aj. 2011, s. 261.

české substantivum pouze čtyři formy – bázovou, genitivní, dativní a instrumentálovou (u některých podstatných jmen se ještě rozlišuje tzv. oslovovací forma, vokativ). Bázový tvar plní ve výpovědi funkci nezávislou (subjektovou), nebo závislou (objektovou). Neživotná maskulina, feminina podle vzoru *píseň* a *kost* mají tvar subjektové a objektové báze týž, zbylá mají formu odlišnou. Osobitě je pojetí lokálu označovaného jako „dativ lokální“ (ke *kamarádovi* – o *kamarádovi*). Koncept, jakkoliv se na první pohled může zdát podnětný, se však kvůli omezené platnosti neprosadil. V dativu a lokálu singuláru byl limitován nekorespondencí koncovek přídatvných jmen a zájmen (k *tomu mému kamarádovi* – o *tom mém kamarádovi*), v plurálu nadto nevyhovoval ani deklinaci substantiv.

Jako nosný se jeví příspěvek Zikové a Cahy (2006, s. 72n.) usilující o výraznější využití pádového synkretismu, tedy formální shody pádových koncovek jmen. Singulárová deklinace podstatných jmen se nerozlišuje podle rodů, nýbrž na základě zakončení vzorových slov. Autoři dělí skloňování v jednotném čísle do čtyř tříd: I. *růže* – *moře* – *soudce* – *kuře*, II. *muž* – *stroj* – *píseň* – *kost*, III. *žena* – *předseda*, IV. *pán* – *hrad* – *město* (paradigma *stavení* je považováno za neskloňné). Ani v tomto případě se, bohužel, nevyhneme potížím s deklinací složenou a s neshodami v množném čísle.

Účelná zjednodušení jsou vítána, nutnosti osvojit si mluvnický systém cílového jazyka se však mluvíci nevyhne. Zastáváme názor, že náležitá znalost mluvnice, dovednost mluvěcího využívat ji k vytváření jinojazyčných výpovědí působících přirozeně, přiměřeně komunikační situaci, má v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu nezastupitelnou roli. Nechápe me mluvnici jako samoúčelný cíl studia, nýbrž jako účelný prostředek napomáhající osvojení jazykového kódu. Jsme přesvědčeni, že kvalifikovaná lingvodidaktická mluvnická instrukce daný proces nejen umožňuje, ale také upevňuje a urychluje (Černý 1998; Hrdlička 2009; 2017).

Optimální podmínky pro komplexní přístup, tedy vyváženou pozornost věnovanou dimenzi formální i funkční (významové), nabízí adekvátně pojímaná a aplikovaná **komunikační metoda**, viz ukázkou

komunikačního přístupu při učebnicovém zpracování slovesa *být*. Vedle paradigmatu daného verba by měl výklad obsahovat i tyto informace:

- a) poučení o tykání a vykání v češtině (zásady vyjádření zdvořilosti), tedy včetně informace o tom, kdo komu v tuzemské řečové komunikaci nabízí tykání jako první;
- b) zařazení instrukce o rozdílu mezi užitím a neužitím osobních zájmen ve funkci zájmeného subjektu (*já jsem* versus *jsem*);
- c) poučení o tvoření negace a o tvoření otázky;<sup>28</sup>
- d) další relevantní informace v závislosti na komunikačních potřebách a prioritách jinojazyčného mluvčího (např. o běžně mluvených formách typu *já sem/su*, *ty si/seš* apod. podle regionu, v němž cizinec žije).

Moderní pojmání komunikační metody však nebylo (a bohužel někdy dosud stále není) samozřejmostí. Především v posledních dekádách minulého století (viz výše) byla komunikativnost nezřídka synonymem pro přístup povrchní, agramatický. To se ovšem ve výuce vysoce flektivní češtiny ukazovalo stále častěji a zřetelněji jako problém. Hledalo se tedy uspokojivé řešení. Z pohledu některých vyučujících (i lingvodidaktiků) vypadala situace následovně: inovované pojetí komunikační metody se skládá ze dvou komponentů, a to z dosavadní „agramatické“ komunikační metody plus z nově přiřazené „externí“ gramatické složky.

Holá (2000, s. 7) v tomto smyslu konstatuje: „Učebnice [Czech Step by Step, pozn. autor] je založena na gramaticko-komunikativní metodě (s výjimkou lekcí 1, 2 a 4, které využívají prvky přímé metody umožňující rychlý vstup do jazyka.“ V podobném duchu se vyjadřuje Kramářová (2002, s. 5): „... jedinou vhodnou cestou ve výuce češtiny je skloubení gramatické a komunikativní metody v učebních

<sup>28</sup> I v této na první pohled banální oblasti existují sporné momenty: některé učebnice češtiny pro cizince kupř. tvrdí, že záporně formulovaná otázka zjišťovací (*Nejste cizinec?*) vyjadřuje zdvořilost. Nikoliv: podle našeho mínění takový dotaz signalizuje očekávanou kladnou odpověď (blíže Hrdlička 2009).

materiálech.“ To pokládáme za zásadní omyl:<sup>29</sup> komunikační metoda se vyznačuje komunikativností mimo jiné právě z toho důvodu, že je v ní mluvnická složka zastoupena adekvátním způsobem, nikoliv proto, že by tomu mělo být naopak. Už ve zmiňované dekádě však postupně začaly převažovat hlasy volající po nutnosti výraznějšího a náležitě koncipovaného zastoupení systémového přístupu (Čechová 1994-1995 aj.).

V komunikativně koncipované výuce jazyka by měla být lingvodidaktická mluvnická poučka (vedle nároků na její kvalitu, přesnost, validitu, viz Hrdlička 2017) srozumitelná, naučitelná, snadno aplikovatelná. Od její počáteční znalosti je třeba jejím častým procvičováním a užíváním v komunikaci cíleně postupovat k získání příslušné dovednosti a posléze až k vytvoření zautomatizovaného řečového návyku. Dolník (2016, s. 60) výstižně poznamenává: „Adepti sa učia gramatické pravidlá, aby ich potom nepotrebovali.“ Obdobně se vyjádřil již Svoboda (1977, s. 65).

V souvislosti s mluvnickou rovinou cílového jazyka (mateřského, druhého, cizího) a s jejím lingvodidaktickým popisem a výkladem je třeba připomenout dva základní způsoby nabývání znalosti jazyka, a sice osvojování si jazyka a učení se jazyku.

K osvojování jazykového kódu dochází prostřednictvím vrozené schopnosti mluvčího získat znalost přirozeného jazyka (Šebesta 1999; Čermák 2004 aj.). Jde o spontánní, neřízený proces, v jehož průběhu je mluvčí v dostatečně dlouhém, intenzivním a srozumitelném kontaktu (nesrozumitelná zvuková kulisa k získání znalosti jazykového kódu nestačí) s autentickou řečovou produkcí. Nápodobou řečové komunikace, jejím opakováním, intuitivním vytvářením analogií u mluvčího postupně dochází ke zkvalitňování úrovně jeho komunikační kompetence v dotyčném jazyce. Děje se tak působením geneticky získané schopnosti gramatikalizace jazyka i kreativní kombinatorikou jazykových prostředků. Mluvčí je na základě poslechu (čtení) schopen formulovat i jazykově, resp. gramaticky správné výpovědi, s nimiž se v řečové praxi doposud neseťkal.

<sup>29</sup> Nehledě na neadekvátní přívlastek *komunikativní* a na tzv. *gramatickou metodu*, s níž se v relevantní odborné literatuře ani ve vyučovací praxi neoperuje.



Mluvnický systém příslušného jazyka se osvojuje nevědomě, na základě indukce, mluvčí jej ovládá, aniž by musel nutně znát příslušné explicitně formulované mluvnické poučky. Mluvnickou poučku implicitní, mající nemateriální povahu, si vytváří sám. Díky vrozené schopnosti gramatikalizace mluvčí obvykle intuitivně pozná (vycítí), která forma je mluvnicky správná a která nikoliv. Dolník (2016, s. 17) hovoří o bezznalostní gramatické dispozici mluvčího, která je „špecifickým prípadom dispozície na analogické správanie, ktorej genetickým základom je imitačný inštinkt.“ Tato dispozice je z lingvodidaktického hlediska pro jazyk mateřský stavem výchozím (srov. dále), pro jazyk cizí naopak optimálním stavem cílovým.

V procesu **učení se jazyku** mluvčí studuje relevantní poznatky o cílovém jazyce, získává explicitně formulované poznatky o dimenzi formální (tvoření a užívání tvarů) i řečové (o významu, funkci tvarů v komunikaci). Podoba explicitní lingvodidaktické mluvnické poučky<sup>30</sup> je povahou dynamická, může mít spirálovitý (nikoliv lineární) charakter, s ohledem na rostoucí kvalitu komunikační kompetence mluvčího může být proto dále doplňována a upřesňována. Proces učení se jazyku předpokládá koncepční výběr, redukci, simplifikaci, uspořádání, výklad i procvičování (testování) mluvnické látky (Hrdlička 2009).

Oba základní způsoby nabývání znalosti jazykového kódu, osvojování si jazyka a učení se jazyku, stručně promítneme do procesu akvizice jazyka mateřského a následně i cizího.<sup>31</sup>

Až do školního věku si dítě mateřštinu, tedy i její mluvnici, osvojuje (proces je úzce spjat s ontogenezí). Proč by se tedy mluvnici mělo ještě i učit? Podstatných důvodů, pragmatických i vzdělávacích, nadstavbových, lze uvést několik. V civilizovaném jazykovém společenství je v zájmu úspěšné (oficiální) komunikace třeba, aby žák v rámci povinného institucionálního vzdělávání zvládl na náležité úrovni – v psané

---

<sup>30</sup> Otázkou ovšem zůstává její kvalita a korespondence s objektivně existujícími mluvnickými pravidly (Hrdlička 2017).

<sup>31</sup> Vycházíme z modelové situace, kdy dítě nejprve získá znalost jazyka mateřského a až s odstupem jazyka dalšího (cizího, druhého). Není to ovšem model jediný, srov. jazykové smíšená manželství (bilingvismus) aj. Poukazujeme na skutečnost, že vrozená schopnost člověka osvojit si přirozený jazyk po období puberty klesá.

i mluvené podobě – prestižní varietu národního jazyka,<sup>32</sup> kodifikovanou normu spisovné češtiny, především její vrstvu neutrální a hovorovou (viz dále).

Neméně významné jsou i další argumenty. Je žádoucí, zpočátku pochopitelně na elementární úrovni, aby se uživatel jazyka seznamoval s jeho systémem, s jazykovými rovinami a plány – měl by být schopen jejich popisu odpovídajícímu jeho věku. Jde v podstatě o jakési „doučování se systému“, o jeho upevňování, usouvztažňování, potvrzování. Mluvčí by se měl postupně učit vědomě zacházet se stylově odlišenými jazykovými prostředky, měl by si být vědom bohatých vyjadřovacích možností jazyka a účelně jich využívat k adekvátnímu ztvárnění komunikačního záměru. Je rovněž nezbytné, aby byl náležitě obeznámen se zásadami vytváření různých druhů komunikátů, s řečovou etiketou. Nemělo by se jednat o pouhou sumu poznatků a znalostí; v moderně koncipované komunikační výchově jde o vytváření komunikačních dovedností, o pěstování schopnosti uvažování o jazyce,<sup>33</sup> o vědomé a kreativní využívání jeho komunikačního potenciálu. Mnohé lze využít jako pozitivní transfer i při studiu dalších jazyků.

Studující by měl tedy proniknout do podstaty jazyka, měl by získat povědomí o české jazykové situaci, o stratifikaci českého národního jazyka, o postavení a roli jednotlivých variet. Měl by k jazyku přistupovat jako k nástroji mezilidské komunikace, pohlížet na něj jako na nositele jedinečných kulturních hodnot, jako na jeden z klíčových atributů národa.<sup>34</sup> Měl by si k mateřštině vypěstovat silný pozitivní vztah, což je v dnešním složitém globalizujícím se světě obzvláště potřebné a cenné.

Znalost jazyka cizího získává mluvčí jak osvojováním si jinojazyčného kódu (komunikací s rodilým mluvčím, pobytem v autentickém cizojazyčném prostředí aj.), tak i institucionálním učením se cizímu jazyku. Dnes převládá názor, že zmiňované postupy mohou koexistovat

<sup>32</sup> V souvislosti s testováním úrovně komunikační kompetence mluvčího podle SERR se v podstatě uvažuje pouze o mluvčích jinojazyčných. Bylo by jistě zajímavé (a mnohdy skličující) posoudit, jak by uspěli mluvčí rodilí.

<sup>33</sup> Dochází tím i k rozvoji jeho myšlení, schopnosti analýzy a syntézy aj.

<sup>34</sup> K tomu by měly přistupovat i další témata: postavení češtiny mezi jinými jazyky, její základní charakteristické rysy, historie atd.

a úspěšně se doplňovat. Akvizice cizího jazyka je budována na již nabyté znalosti mateřštiny, většinou k ní dochází s určitým časovým odstupem (nebývá spojována s ontogenezí), odehrává se v jiném časovém rámci (v porovnání s mateřštinou někdy podstatně kratším), zásadní rozdíl bývá v kvalitě komunikační kompetence: jen minimum mluvčích dosáhne v cizím jazyce úrovně podobné jazyku mateřskému (Šebesta 1999; Hrdlička 2009 aj.).

Proces **osvojování si jazyka**, ať mateřského či cizího (druhého), je spjat s některými problémovými momenty. Uvedeme dva z nejvýznamnějších.

Za prvé: nedomníváme se, že by rodilý (tím méně nerodilý) mluvčí mohl touto cestou nabýt takové kvality komunikační kompetence v cílovém jazyce (kupř. v češtině jako kódu mateřském i cizím), aby mohl spolehlivě rozlišovat mezi četnými nuancemi významů mluvnických forem.<sup>35</sup> Z bohaté vyučovací praxe můžeme doložit, že ani mnozí čeští oboroví bohemisté nejsou s to postihnout rozdíl kupř. mezi konkurenčními formami individualizujícího posesivního adjektiva (*studentův sešit*) a generalizujícího genitivu (*sešit studenta*), mezi číslovkami základními vyjadřujícími prostý počet (čtyři roční období) a úhrnnými poukazujícími na vnitřní provázanost částí celku, na jeho kompaktnost, uzavřenost (*čtvero ročních období*), mezi číslovkami souborovými (*troje brýle*) a druhovými (*trojí brýle*), kde se jedná o odlišení počtu (týchž) kusů a počtu druhů atd.

Za druhé: není obtížné přesvědčivě prokázat, že při absenci kvalifikovaného poučení (tedy bez učení se) není rodilý mluvčí zpravidla schopen uspokojivě vyložit (např. cizinci), jak se mnohé mluvnické tvary tvoří (formy rozkazovacího způsobu, příčestí trpného aj.), ale především, jakým způsobem se užívají. Tato skutečnost jen podtrhuje nutnost náležité odborné přípravy a kvalifikace češtinářů, což – zejména ve výuce češtiny pro cizince – nebývá pravidlem. Bude-li rodilý mluvčí požádán, aby vyjmenoval kupř. předložky s dativem či spojky souřadící s významem odporovacím, aby okomentoval rozdíl mezi užitím přivlastňovacích zájmen *můj* a *svůj* nebo distribuci předložek

<sup>35</sup> Netvrdíme ovšem, že by to nutně představovalo pro běžnou komunikaci zásadní problém. Jsme si rovněž vědomi možných rozdílů mezi jednotlivými mluvčími.

*do+G* a *na+Ak* ve významu lokálním, bude výsledek velmi pravděpodobně žalostný (srov. výše Dolníkův pojem *bezznalostní gramatická dispozice*), přestože témuž mluvčímu dané jevy v komunikaci žádné potíže nečiní.

Rodilý mluvčí češtiny bez problému zvládne i užívání velmi náročného slovesného vidu. Je-li ovšem vyzván (i oborový student bohemistiky), aby podstatu jeho fungování vyložil (např. pokročilejšímu zahraničnímu bohemistovi), dostává se obvykle do neřešitelné situace. V lepším případě zmíní rozdíl mezi ošidnou opakovaností a jednorázovostí děje či opozici procesuálnost – završenost činnosti (její rezultat), to je ale v řadě případů nedostačující. Ve výpovědích typu *V půl jedné budeme obědvat v restauraci Vltava // V půl jedné se naobědváme v restauraci Vltava*<sup>36</sup> se totiž o nic podobného nejedná (dotyční ve zmíněném podniku každopádně poobědvají). Jde ovšem o to, kdy (v jakém časovém rozpětí) k realizaci děje dojde – zda je času dostatek a dotyční nemusejí pospíchat (imperfektivum), či zda je doba vymezená na oběd limitována (perfektivum), viz Hrdlička (2009; 2017–2018).

Závěrem opětovně zdůrazňujeme, že moderně koncipovaná a prezentovaná výuka gramatiky tvoří nedílnou a významnou součást jazykové, resp. komunikační průpravy mluvčího, a to v jazyce mateřském i cizím. Náležitá znalost mluvnického systému cílového jazyka mu pomáhá odhalit, pochopit i objasnit zákonitosti a podstatu formální i řečové dimenze gramatických kategorií a jevů, umožňuje mu jeho vědomé užívání. Cestou učení se se mimo jiné upřesňují, doplňují, rozvíjejí a systémově třídí poznatky a dovednosti získané cestou intuitivního osvojení jazyka.

---

<sup>36</sup> Srov. obdobné případy, jako *Odpoledne budu volat domů // Odpoledne zavolám domů, Dnes večer se budu dívat na TV // Dnes večer se podívám na TV, Budu na tebe čekat před školou // Počkám na tebe před školou* apod.

**4.**

.....

# **INTEGROVANÁ A SPECIALIZOVANÁ ORIENTACE VÝUKY ČEŠTINY**

*David Franta, Růžena Písková, Jiří Novotný,  
Helena Chýlová, Jaroslava Nováková*

# Modelování integrované výuky předmětu český jazyk a literatura (přednosti a limity)

*David Franta*

## **Specifičnost, (a proto) problematičnost vyučovacího předmětu český jazyk a literatura**

V jednom z mnoha příspěvků v diskuzi o změně koncepce středoškolského vyučovacího předmětu český jazyk a literatura, již vyvolal na začátku školního roku 2001/2002 **Jiří Kostečka**, tehdy gymnazijní češtinář i vysokoškolský didaktik, zaznívá i toto: „Pokud by chtěl být Kostečka opravdovým reformátorem, mohl by se vrhnout na daleko větší problém. Jak integrovat tři složky předmětu český jazyk a literatura, aby byl skutečně celistvým předmětem.“ (Sárközi 2005–2006, s. 134). Autor polemiky pojmenoval vedle nesouhlasného názoru s navrhovanou reformou i specifickou podstatu diskutovaného vyučovacího předmětu, jenž více než jiné předměty komplikuje edukační realitu svou složitou vnitřní strukturací (Hradilová 2016, s. 41–44), a cestu, kudy by se měla v protikladu ke Kostečkovu návrhu reforma koncepce vyučování češtině vydat. Hlas volajícího na poušti nebyl ani po 14 letech v pedagogickém diskurzu adekvátně recipován (srov. Hradilová 2016, s. 44).

Český jazyk a literatura „není předmět jako každý jiný“ (Nezkusil 2003–2004, s. 111), ale má v soustavě vyučovacích předmětů privilegium, jež je dáno mnohostrannými mezipředmětovými vztahy a komplexními cíli (Čechová a Styblík 1998, s. 17–18) a jež se odráží na vysvědčení žáků základních a studentů středních škol v symbolice *primum inter pares* (Nezkusil 2003–2004, s. 111). Více než dvě století je čeština vyučována sice jako předmět unitární, ale vnitřně bohatě členitý a strukturovaný; subsumuje totiž složku literární a v širším slova smyslu jazykovou, resp. jazykovou v užším slova

smyslu a komunikačně-slohovou (Čechová a Styblík 1998, s. 18–20). V praxi učitelů základních i středních škol je však předmět český jazyk a literatura i přes manifestování komplexní integrity rozvrhován nejčastěji do trojích „samostatných vyučovacích hodin“ (Hradilová 2016, s. 41–44), jež k sobě pojí jen známka na vysvědčení či osoba jednoho vyučujícího.

Preferování jazykové složky v užším smyslu při primárním vzdělávání (vzdělávání na 1. a 2. stupni základních škol) a literární složky při sekundárním vzdělávání (vzdělávání na středních školách) vedlo v minulosti k **diskuzím** o míře autonomie jednotlivých složek předmětu a integraci literární složky s jinými esteticko-výchovnými předměty dokonce k požadavku na rozdělení českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty. První vlna diskuzí probíhala na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* (ČJL) v polovině 60. let 20. století, v atmosféře uvolnění, a druhá vlna v tomtéž bohemisticky a didakticky zaměřeném periodiku a z menší části též v *Učitelských novinách* a *Tvaru*, ale v zcela odlišné době, na začátku 21. století; dvojjediné diskuze se účastnili mnozí známí lingvisté, literární vědci, vysokoškolská didaktika i učitelé ze středních a základních škol. Pro účely této studie je kardinální důkladná analýza iniciačních článků a polemik, jež nastolily dosud platné otázky po výchovně-vzdělávací funkčnosti stávající struktury daného předmětu a popsaly reálnou edukační realitu při jeho vyučování.

### „Jeden, nebo dva předměty“ poprvé (1967–1969)

Diskuzi o možné jiné distribuci vyučovacích předmětů český jazyk a literatura inicioval **Josef Šlajer** (Šlajer 1968–1969), k němu se připojil **Dalibor Pícka** (Pícka 1967–1968), oba literární didaktici z Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP) (Čechová 2017, s. 351).

Dalibor Pícka argumentoval dvojkolejností výchovně-vzdělávacích cílů, obsahů vyučování a vyučovacích metod definovaných zvlášť pro obě složky, čímž je jejich integrace v unitární předmět („dvojpředmět“), vč. souběžného vyučování jednotlivým složkám ve školské praxi pouze formální. Literární výchova by se měla specializovat, aby

se mohla její pozice určená její estetickou funkcí v novém výchovném systému reintegrovat. Ač Píckovo pojetí znakovosti jiných uměleckých žánrů (baletu, filmu), zdánlivě nevázaných na jazyk, problematiky překlada do jiného jazyka či užití prostředků z nespisovných vrstev českého jazyka v moderní literatuře (Pícka 1967–1968) vyvrátil Bohuslav Havránek poukazem na mnohostrannost jazykového kódu, jenž text v nejširším slova smyslu integruje (Havránek 1967–1968), zůstává postřeh o oslabené integraci jednotlivých složek předmětů kvůli jejich málo promyšlenému strukturování dodnes platný.

Podle **Radka Šťastného**, učitele na gymnáziu v Kutné Hoře a editora staročeské literatury, probíhá integrace mezi předměty, jejich složkami a tématy několikerá, nejen mezi literární výchovou a estetickovýchovnými obory, ale i mezi jazykovou a literární složkou předmětu nebo českou a světovou literaturou. Produktivní je podle Šťastného jen integrace vyvážená, např. „integrace světové literatury by neměla snižovat vrcholy domácí literatury“, nadměrná integrace literární složky s výtvarnou, hudební či filmovou výchovou by taktéž vedla k dezintegraci – unikala by totiž specifika slovesného umění. Ač se zastal správnosti vyučování českému jazyku a literatuře jako unitárnímu předmětu, poukázal na **slohovou výchovu** jako na možný „most mezi jazykovou a literární složkou“, dotud ale málo vyzkoušený (Šťastný 1967–1968).

**Vladimír Nezkusil**, učitel českého jazyka a literatury na pražském gymnáziu a souběžně po určitou dobu didaktik literatury na FF UK v Praze, uznal Píckovu pochybnost o spojení jazykové výuky a literární výchovy v tom smyslu, že jsou v literární výchově přeceňována táž hodnotící kritéria aplikovaná ve výuce jazyku, jíž dominuje cíl kognitivní, ale na druhou stranu je i pro pochopení smyslu literárního díla nezbytné vnímat užitý jazyk v jeho estetické funkci (Nezkusil 1967–1968). **Marie Čechová** je toho názoru, že i literárněvědné interpretace uměleckých textů bývají většinou pozorné k jazykové výstavbě díla „poměrně nahodile, v závislosti na stupni nápadnosti jazykových a stylových kvalit díla a v závislosti na subjektivních zájmech a skloních autora interpretace“, a mnohdy tak unikají důležité souvislosti (Čechová 1998, s. 190).



Časopis *Český jazyk a literatura* otiskl v diskuzi i názory praktikujících češtinářů. **Miroslav Hölzel** ze SVVŠ v Sedlčanech se v pointě svého zamyšlení vyslovil pro rozdělení předmětu český jazyk a literatura, aby bylo možné se zaměřit ve výuce více na světovou literaturu (Hölzel 1967–1968). Tomu přitakal i **Rudolf Pravda**, vyučující na ZDŠ a SVVŠ v Milevsku (otázku poměru české a světové literatury ve vyučování českému jazyku a literatuře necháváme kvůli zacílení a formátu této studie stranou). Na mluvnicki mu vadila metodika vyučování, jež mnohdy (i dnes) spočívá v mechanickém drilu mluvnických poznatků (Pravda 1967–1968). Je příznačné, že tytéž teze o složitosti didaktické transformace gramatického učiva lákavé pro žáky zazní i v 2. vlně diskuze (Machová 2003–2004).

Za nejzávažnější text této první vlny diskuze lze považovat studii **Josefa Šlajera** z VÚP v Praze *K problematice pojetí literární výchovy*, jež se sice týkala vyučování češtině na základní (devítileté) škole, ale jejíž závěry lze s patřičným komentářem vztáhnout i na školu střední (Šlajer 1968–1969). Literární výchova má mít v kultivování žáka nejprřednější úlohu, protože její předmět integruje jeho mladou osobnost a podněcuje v něm touhu stávat se více člověkem. Osvojování literárního estetična se může dít ve vyšších ročnících pouze prostřednictvím „orientačně strukturních operací, kterými se učí [žák-čtenář] pronikat do umělecké výstavby literárního díla a orientovat se v jeho plánech“, tj. jazykově-slohovém, tematickém a kompozičním. Mezi takové operace patří vedle operací poznávacích i činnosti estetické, reprodukční a produkční, jež mají syntetickou povahu. Šlajerovi jde zřetelně o komunikačně-zážitkové pojetí literatury, jež rozvíjí v současné pedagogice např. slovenská didaktika mateřského jazyka (Liptáková 2011). Vazby literární výchovy k jazyku jako své neodmyslitelné materii jsou nezanedbatelné: texty s primární funkcí estetickou se řadí do funkčního stylu uměleckého a výběr jejich jazykových prostředků je touto funkcí determinován; práce s literárním textem tak přispívá k osvojování prostředků napříč jazykovými plány a jejich uvědomělému užívání v produkci vlastních textů podle zásad jazykové kultury (Šlajer 1968–1969, s. 360–362). Přesto to jsou podle Josefa Šlajera vztahy druhotné, nevytváří se tak deklarovaný komplexní předmět, jaký by se vytvořil s estetickovýchovnými předměty, nýbrž pouze sumativní

celek, v němž dochází k mechanické aplikaci kognitivních cílů z jazykové výuky do literární výchovy (tamtéž, s. 362–363).

### „Jeden, nebo dva předměty“ podruhé (2001–2006)

Obdobnou diskuzi o restrukturalizaci předmětu český jazyk a literatura, zato ale v jiném společenském kontextu vyvolalo několik článků Jiřího Kostečky, t. č. vyučujícího na Gymnáziu Jaroslava Seiferta v Praze (Kostečka 2001–2002a; 2001–2002b; 2002–2003; 2004–2005). Nejzávažnější charakter měl *Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura*, vč. „výzvy k celonárodní diskuzi češtinářů“ (Kostečka 2001–2002b). Předkladatel navrhl tři koncepce reformované výuky, z nichž získala největší podporu zúčastněných předmětových komisí ze všech typů středních škol koncepce nejradikálnější, ač byl zaznamenán i velký odpor proti ní, zvláště ze strany gymnázií. Vítězná koncepce rozdělovala dosavadní předmět český jazyk a literatura na dva zcela samostatné předměty, jejichž prestiž mezi ostatními předměty by byla definována rozdílným postavením u maturitní zkoušky. Povinná maturita na všech školách poskytujících sekundární vzdělávání se měla konat pouze z českého jazyka a komunikační výchovy; maturitní zkouška z literatury by byla dobrovolná. Oba předměty by byly dotovány po dvou vyučovacích jednotkách týdně v každém ročníku (pouze na SOŠ a SOU se počítalo s menší podporou literární výchovy – jen jedna hodina týdně). Kompetence by byly vymezeny připravovanými rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a tematické plány předmětovou komisí jednotlivých škol. Požadováno bylo také uznání vysokoškolské učitelské aprobace český jazyk a komunikační výchova – literární výchova za dvouobor.

Do dvoukolové ankety se aktivně zapojilo podle Kostečkova odhadu asi 900 češtinářů ze všech typů středních škol (Kostečka 2002–2003, s. 108). Kupř. podle **Miloše Knetla** výuka literatury „integruje tolik rozmanitých oblastí výchovy a vzdělání, že si zaslouží být samostatným předmětem“, tím by se uvolnil větší prostor pro výuku jazyka. Z pozice recepční estetiky napadl analyzující a pitvající přístup k textu, protože si jej běžný čtenář takto neosvojuje a zkoumání vazeb mezi jazykem a literárním dílem odsunul na katedry bohemistiky (Knetl

2002–2003). Přílišné zahledění do textu, typické pro strukturalistické školení budoucích učitelů, kritizuje ve výzkumech českého čtenářství Jiří Trávníček (Trávníček 2017, s. 388–389).

Nemalý počet vyjádření předsedů předmětových komisí českého jazyka byl otištěn v Českém jazyce a literatuře a v *Učitelských novinách*. Z druhého periodika citujeme několik odpovědí na anketu (Celonárodní diskuse... 2003):

1. V souladu s naším dřívějším postojem z června 2002 stavíme se za rozdělení dosud jednotného předmětu českého jazyka a české literatury na 2 samostatné předměty – český jazyk a komunikační výchova a literární výchova, oba dotované po 2 hodinách týdně.
2. Plně souhlasíme s tím, aby Rámcové vzdělávací programy předmětu český jazyk a komunikační výchova akcentovaly komunikační výchovu, avšak za účasti podrobné průpravy obecně jazykové (včetně složky gramatické), neboť při její absenci komunikační jazykové dovednosti ztrácejí na své kvalitě, přesvědčivosti a hlavně i kultivaci.
3. Předmět literární výchova doporučujeme realizovat v úzkém a vyváženém vztahu postupu historicko-chronologického a pojetí estetického, tedy plně čtenářského. Jakákoliv užitá krajnost totiž neprospívá potřebám objektivního studia literárního procesu.
4. S organizací maturitních zkoušek souhlasíme v duchu předloženého návrhu.

Josef Šmíd,  
předseda předmětové komise českého jazyka a české literatury Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech

Domníváme se, že má-li dojít k nějaké zásadní změně (jejíž nutnost pocítujeme asi všichni), je nutná varianta A (rozdělení předmětu český jazyk a literatura).

V případě dalších návrhů dojde pouze k dílčím úpravám, které stejně nikam nepovedou! Jisté je, že tato cesta bude velmi trnitá, ale také všechny, které někam vedou. Přesto (právě proto?), že nový způsob výuky bude pro nás méně pohodlný a budeme na sobě muset hodně pracovat, podporujeme úsilí Jiřího Kostečky.

Eva Vlčková,  
za předmětovou komisi ČJL SZŠ Klatovy

Tato anketa měla jako iniciační studie ambici stávající pedagogické paradigma zlomit a utvořit nové, ale jako v případě první vlny diskuze nebyly výsledky ankety až na výjimečné případy dotaženy do konce. Na Střední zdravotní škole v Klatovech byl i přes protikladný názor jejího ředitele (Veselý 2001–2002) předmět rozdělen na dva samostatné předměty, garantované i personálně dvěma vyučujícími specializujícími se na jednotlivé segmenty předmětu český jazyk a literatura. Inovativní model platí dodnes ve studijních programech této školy i po jejím sloučení s jinou tamější školou (český jazyk byl zařazen do jazykového vzdělávání a literární výchova do estetického vzdělávání, viz ŠVP... Střední zdravotnická škola 2013, s. 19). Předmětová komise češtiny klatovského gymnázia sice zprvu deklarovala souhlas s Kostečkovým návrhem, ale nakonec model výuky nezměnila (viz ŠVP... Gymnázium Klatovy 2010, s. 23–24).

Mezi vysokoškolskými učiteli vyvolala Kostečková anketa bouřlivou diskuzi, jež se někdy zvrhávala na obou stranách táborů do osobní roviny. Rozdělení předmětu vedví podpořila z akademické obce jen **Svatava Machová**. Nabyla oprávněného dojmu, že uchazeči o studium bohemistiky na PedF UK v Praze prošli jen povrchní jazykovou výukou, často okleštěnou jen na několik slohových prací a diktátů (Machová 2003–2004). Ostatní akademici vyjádřili s Kostečkovým návrhem nesouhlas.

Nejen **Vladimíru Nezkusilovi**, účastníku již první vlny diskuze na obdobné téma, vadilo pojetí literatury jako volitelného maturitního předmětu (Nezkusil 2001–2002a). Polemizoval s a priori chybnými a jen zdánlivě prospěšnými motivacemi rozdělit předmět pro posílení jazykové složky v tom, že v literární výchově se student seznamuje s literárním textem jako komplexně vybudovaným jazykovým znakem, v němž probíhá dynamický „zápas mezi jazykem běžné komunikace a jazykem komunikace estetické“ (Nezkusil 2001–2002b); materiál, z něhož je „vyrobena“ literatura, je tvořen jazykem esteticky ozvláštňeným, tudíž zpřetrhat vazbu mezi jazykovou a literárněvýchovnou složkou předmětu by byla i v kontextu moderních pedagogických teorií o integraci předmětů kontraproduktivní (Nezkusil 2002–2003).

**Jasňa Pacovská** (dříve Šlédrová), vycházejíc z poznatků kognitivní lingvistiky, razantně odmítla Kostečkův návrh v diskurzu současného pedagogického, lingvistického i literárněvědeckého myšlení jako anachronický a ozkoušený sovětským školstvím již v 50. letech jako nefunkční. Aktivní učitel by měl za vydatné podpory kompetentních institucí posílit výuku lingvistických znalostí a dovedností v rámci jednoho komplexního předmětu, v němž by se jeho jednotlivé segmenty optimálně vyvažovaly. V dosavadní praxi vyučování češtině, jen formálně integrované, je podle Jasni Pacovské potřeba hledat příčinu chaotických lingvistických kompetencí středoškoláků (Šlédrová 2002–2003).

**Pavel Janoušek** shledal na Kostečkovu návrhu na oddělení jazyka od literatury projev prezentismu, utilitarismu didaktické revoluce a „didaktické idiocie“ (Janoušek 2005a); naopak propojení výuky jazyka a literatury je organické a výhodné pro výuku obou složek, protože literatura „je specifický a nepragmatický způsob užití jazyka“ (Janoušek 2005b, s. 6). Diskuze „Jeden, nebo dva předměty“ stojí podle něho na chybných argumentačních základech, protože se často pohybuje v extrémech („buď – anebo“), ale žádoucím cílem vyučování mateřštině by mělo být nalezení rovnováhy mezi rozvíjením žákovy komunikace a kreativity na jedné straně a vybudováním žákovy znalostního fundamentu na straně druhé (tamtéž, s. 7). Domníváme se, že ač Pavel Janoušek nereflektoval dostatečně míru propojování jazykového a literárního učiva v rovině teoretické ani praktické, s jeho závěry o povaze a cílech vyučování češtině se ztotožňujeme.

**Ondřej Hník** shrnul výsledky dvojjediné diskuze lakonicky: „[...] argumentů pro obě alternativy řešení (rozdělení předmětu i integrace) existuje velké množství a úvaha na toto téma by vydala na samostatný esej; ostatně ani četné proběhlé diskuze k této problematice nedošly žádného konsensu.“ (Hník 2015, s. 61).

## **Integrovaná výuka, její obsah a rozsah**

Problematikou integrované výuky se nejsoustavněji zabývá **Ladislav Podroužek** z Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Ač je jeho monografie již staršího data a zájem jejího autora je zacílen

pouze na primární vzdělávání (Podroužek 2002), některé dosažené poznatky jsou upotřebitelné i ve vztahu k současnému vzdělávání sekundárnímu. Ekvivalentem pojmu integrace je slučování, syntéza, scelování, ucelení, úplnost, komplexnost apod.; tento pojem vstupuje do různých sousloví, jako jsou např. integrované vzdělání (= zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol) nebo **integrovaná výuka**, jež spočívá v „syntéze učiva jednotlivých učebních předmětů v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání“ a vychází z integrovaného kurikula, jež může nabýt různých podob. V současném školství jsou z nich nejčastěji realizována jen integrovaná témata, projektové vyučování nebo projektové dny (Podroužek 2002, s. 11–12), ve Strategii vzdělávání 2030+ a v úpravě rámcových vzdělávacích programů se počítá s větším prostorem i pro jiné podoby integrovaného vyučování, vč. cílenějšího zapojování multilaterálních mezipředmětových vazeb (konference MŠMT ČR v Praze, 28. 2. 2019).

Pro účely naší studie se dotkneme ještě rozdílů mezi konsolidováním a koncentrováním učiva, dalšími podobami integrovaného kurikula. Konsolidování učiva tkví v lineárním řazení témat, jež každé z nich je řešenou perspektivou svého vědního oboru, jde tedy o **integraci vnější**; koncentrování učiva je oproti tomu příkladem **vnitřní integrace**, při níž je určité téma průsečíkem několika vědních oborů (tamtéž, s. 12). Různé modifikace výuky s různou mírou a stupněm integrace jsou častější v zahraničních vzdělávacích systémech u předmětů jak přírodovědných, tak sociálních (humanitních) (tamtéž, s. 37–42). V českém školství integrovaná výuka zapustila kořeny jen na nižších stupních primárního vzdělávání v konstituování učebních předmětů prvouka, přírodověda a vlastivěda (Podroužek 2002, s. 42–43), ač i čtení a psaní v mateřském jazyce jsou svými komunikačními cíli předměty povahy komplexní (Liptáková aj. 2011, s. 24–35).

Obsah a rozsah pojmu integrace v diskurzu didaktiky českého jazyka a literatury má vedle Podroužkova pojetí i několik dalších jiných významů. Tzv. integrovaná učebnice českého jazyka, jejímž editorem byl na počátku 80. let 20. století ustanoven Antonín Tejnor, byla určena pro všechny typy středních škol v ČSSR (Kuchař 1983, s. 102);

šlo tedy o integraci učebnic pro různé typy škol. V jiné „integrované“ učebnici Karla Svobody, Eduarda Čecha a Karla Hausenblase *Český jazyk pro střední školy* (vyd. opakovaně 1964–1985) bylo ke každému slohovému útvaru přiřazeno mechanicky gramatické učivo; nešlo tedy v pravém smyslu o integraci učiva, nýbrž o nahodilé skládání výseků učiva jazykového a slohového; důkladného rozboru úvodního textu si cení Marie Čechová i Martina Šmejkalová (2010, s. 336–338). Strukturovanou integrací učiva rozuměl **Jaroslav Jelínek** „výraz jednoty vyučování jazyku (gramatice a lexiku) a slohu“ (Jelínek 1979, s. 81), což aplikoval v koncepci učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy (Čechová 1986, s. 261). Na Jelínkův princip integrity jazykového vyučování navázala Marie Čechová mj. modelem komplexních jazykových rozborů včetně textů uměleckých a dále ho rozvinula Ludmila Liptáková, jež restrukturovala integraci učiva mateřského jazyka o složku literární (viz níže). Plně integrovanou výukou předmětu český jazyk a literatura rozumíme tedy **vnitřní integraci učiva jazykové, slohové, komunikační a literární výchovy**.

Toto pojetí stojí v českém diskurzu didaktickém a politickém na úplném okraji, o čemž svědčí i **Rámcové vzdělávací programy** pro základní školy a gymnázia (RVP ZV, RVP G). Tyto závazné kurikulární dokumenty pro rozvíjení kvalitnějšího primárního a sekundárního vzdělávání v ČR na jednu stranu podporují integraci předmětů jejich vřazováním do jednotlivých vzdělávacích oblastí (např. jazyk a jazyková komunikace), ale na druhou stranu definují očekávané výstupy žáků odděleně pro jednotlivé složky předmětu český jazyk a literatura důsledně na základní škole (pro tři složky, tj. komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu, literární výchovu) i na vyšším gymnáziu (pro dvě složky, tj. jazyk a jazykovou komunikaci, literární komunikaci), ač se některé kompetence napříč složkami stýkají (Pacovská 2012, s. 146–152; Hradilová 2016, s. 42). Integrovaný předmět může být funkční jen tehdy, bude-li výběr obsahu učiva a vhodných referenčních rámců s ohledem na formativní a kognitivní cíle předpokládané integrované výuky řádně didakticky analyzován a následně restrukturován (Podroužek 2002, s. 16).

## Dosavadní modely integrované výuky českému jazyku a literatuře

Ani dvojí diskuze „Jeden, nebo dva předměty“, ani RVP z 90. let 20. století nedokázaly změnit setrvačné členění vyučovacího předmětu český jazyk a literatura na střední škole do tří (spíše více než méně) autonomních složek, deklarovaných i v žákově rozvrhu (Hradilová 2016, s. 42). Předmět český jazyk a literatura je tak v praxi integrován pouze formálně, či spíše formalistně v jakýsi konglomerát; o konsolidaci učiva nejde, protože ta řadí témata lineárně, v běžném vyučování češtině je to řazení lineárně-parallelní: témata se probírají volně za sebou ve třech řadách (v tradičním školském pojmosloví nazvaných mluvnice, sloh a literatura). Často se však jazyk ani sloh systematicky nevyučují (Soukal 2005–2006; Rysová 2005–2006). Nejen Marie Čechová navrhovala v důsledku nerovnoměrného poměru všech složek předmětu ve školské praxi vymezit v rozvrhu hodiny jazyku a slohu, aby je učitelé nevypouštěli, přičemž předpokládala propojování jazyka a slohu s literární výchovou (podle sdělení Marie Čechové). Šlo o modelování vnitřní strukturace předmětu, jež by propojilo těsněji jeho jednotlivé složky tak, aby mohlo jít ve svém důsledku o koherentní a unitární učební předmět blízký koncentraci učiva integrovaného kurikula, ale není tomu ani v současném pedagogickém diskurzu věnována systematická pozornost. To však neznamená, že by v minulosti neexistovaly doklady o přemýšlení nad (re)strukturalizací obsahu učiva ve vyučování češtině na střední škole. Zmíňme několik z nich, jež jsou i pro současnou didaktiku českého jazyka a literatury inspirativní.

Již **Jan Mukařovský** vyložil svoji představu moderního vyučování češtině ve studii *Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich* (1924–1925). K formulování cílů a metod ve vyučování češtině přivedly Mukařovského analýzy několika francouzských učebnic i hospitace na francouzských lyceích, jejichž vyučující mateřskému jazyku pojímali dotyčný učební předmět zcela odlišně než dosavadní středoškolské učebnice češtiny a profesori českých gymnázií. Tyto osobní zkušenosti přivedly Jana Mukařovského, jednoho z předních literárních vědců pražského strukturalismu, k tvrzení, že vztahy v triádě stejně důležitých složek



předmětu český jazyk, sloh a literatura jsou funkčně strukturovány vnitřními souvislostmi: „Vyučování gramatiky a slovníku [= lexikální jazykové rovině] jest základem, jsou přípravou k jazykové výchově. Na nich buduje četba a literární historie. Všechny tyto části jsou pak podkladem složky hlavní, písemných prací, jež vedou žáka k aktivnímu užívání toho, čemu se naučil ve vyučování ostatním.“ (Mukařovský 1924–1925, s. 23). Na metodě francouzské školy ocenil její textostřednost, induktivnost a součinnost žáka s učitelem „při hledání a nalézání“ v celé komplexnosti a dynamice jevů souvisejících s ostatními složkami předmětu. Popsal dopodrobna např. hodinu francouzštiny Geunotové, při níž se věnovala tématu jazykové expresivity na pozadí Daudetovy povídky a vlastní slovesné tvorby žákyň (tamtéž, s. 53–54). V hodinách francouzštiny se četl kánon esteticky nejhodnotnějších uměleckých textů, ty se následně s promyšleným didaktickým záměrem analyzovaly, interpretovaly, aby posloužily v kultivování vlastních komunikačních kompetencí písemných i mluvních („vytvářet úsudek a vkus žáků“): „Studium jejich [= kanonických, zejména francouzsky píšících autorů] spisů je toliko prostředkem myšlenkové a slohové výchovy.“ (tamtéž, s. 132). Vyučovací metody i celá vnitřní strukturace vyučování mateřštině, podložené výbornými učebnicemi a tvořivostí učitelů, povzbuzující žáky k samostatné práci, tak jak je vyložil Jan Mukařovský, by naplňovaly komunikační kompetence definované v současných RVP. Nápadité Mukařovské rozborů, zvl. rozbor Máchova *Máje* (Mukařovský 1938), opřené o texturu s poukazem např. na funkčnost prolínání přímého a nepřímého pojmenování v motivu cesty či hláskové instrumentace, inspirovaly právě analýzou a interpretací tematických motivů, kompozice i jazykových prostředků v celé struktuře textu (sémantického gesta) didaktický model „pečlivého čtení“ v učebnici Felixe Vodičky (Vodička 1969), považované některými učiteli i vědci za nejlepší středoškolskou učebnici literární teorie a literární historie „včerejška“ (Hoffmann 2004, s. 93–94; vedle *Stručných dějin československé literatury* od Josefa Kotalíka a Josefa Kotrče – podle sdělení Marie Čechové). Ač od roku 1943 začal Jan Mukařovský upřednostňovat výuku literární teorie a literární historie při rozboru literárního textu na úkor jazykově-slohové výchovy (Podhájský 2009, s. 113), zůstává, domníváme se, dosud platný jeho imperativ vnitřní

integrace jednotlivých segmentů předmětu.

Toho si byl vědom i **Alexandr Stich**. Ten se zprostředkovaně vyjádřil při druhé vlně diskuze „Jeden, nebo dva předměty“ kriticky k „absenci historické perspektivy“ ve vyučování češtině a k „hermetickému oddělení lingvistické a literární složky“, mezi nimiž jsou souvislosti značné (Šlédrová 2002–2003, s. 85). Alexandr Stich opřel svoji koncepci **lingvoliterárnosti**, aniž by ji didakticky hlouběji rozvinul, o tytéž axiomy jako Zima obecnou interpretaci jakéhokoliv textu (srov. Zima 1998, s. 369–382): vzájemně si konkurující „vykladačské metody“ (Stichův pojem) musí vycházet z lingvistického smyslu, textury čili textové struktury fonetické, sémantické, syntaktické a narativní. Právě lingvoliterárnost „může otevřít cestu k poznání a prožitku toho, co skrývá a chce sdělit literární text“ (Stich 2004, s. 190). Za modelový příklad lingvoliterárnosti je možné chápat např. Stichův rozbor poetiky historické prózy Zikmunda Wintra. Charakterizoval ji v propojení komponenty tematické, jazykové i kompoziční jako uměleckou prózu fabulovanou, referující k postavám a událostem doložitelným v prameňech, s rafinovanější textovou strukturou, jež v užívání zejm. expresivního lexika a tzv. diachronních homonym neměla obdobu v poetikách realistických spisovatelů (Stich 1999). Někteří další literární historikové zdůrazňují pozornost učitelů a žáků k jazyku uměleckých textů (Opelík 2007; Michal Charypar z ÚČL AV ČR – se zkušenostmi gymnazijního učitele v rozhovoru s Davidem Frantou, 19. 5. 2017).

**Model komplexních jazykových rozborů** (KJR) byl oproti dvěma předešlým koncepcím uvažování nad texty propracováván od 60. let 20. století výhradně jazykovědci. Spočívá v charakterizování textu v jeho komunikační situaci a výstavbě, v analyzování a interpretaci užitých prostředků v jednotlivých jazykových rovinách, tj. rozбором skladebným, lexikálním a slovtvorným, slovnědruhovým a tvaroslovným, rozбором zvukové a grafické stránky a dovršením všeho rozбором stylistickým; rozbor spěje od celku přes zdánlivou mozaiku jednotlivých rozborů k vytvoření celkového obrazu o struktuře textu (sémantickém gestu) napříč funkčními styly. Nové je právě celkové uchopení textu od interpretace komunikační situace přes dílčí analýzy opět k celkové charakteristice stylové (Čechová, aj. 1992).

Propracovaná je rovněž metodika práce s modelem KJR, jež by se měly stát organickou součástí vyučování jazyku i literatuře (tamtéž, s. 13–17). KJR se mohou stát funkčním „pojítkem literárních interpretací a jazykových rozborů“ při vědomém rozvíjení komunikačních kompetencí žáků (Čechová in Čechová a Styblík 1998, s. 189–191).

Ač jsou modely odlišné z hlediska profesní specializace jejich autorů (literární teoretik a estetik Jan Mukařovský, literární historik a textolog Alexandr Stich a lingvistka a lingvodidaktička Marie Čechová), spojuje je důraz na komplexnost komunikační situovanosti textu, jež se neobejde bez důkladného pozorování a rozboru jeho jazykové výstavby.

## **Přednosti a limity integrované výuky ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura**

Již jsme uvedli, že současná didaktika češtiny (spíše však separátní didaktika českého jazyka a didaktika literatury) se nezaobírá systematicky problematikou integrované výuky mateřskému jazyku. Absentují didaktické materiály, čímž argumentoval stoupenec rozdělení předmětu český jazyk a literatura již v první vlně diskuze „Jeden, nebo dva předměty“ (Pícka 1967–1968b, s. 125: „o výhodách sepětí by se dalo mluvit tehdy, kdyby byly jednotné učebnice pro jazykovou i literární výchovu“). Chybějí pedagogické výzkumy na dané téma. Jen několik málo příspěvků na mezinárodním semináři k výuce národní literatury v mezipředmětových vztazích pořádaném katedrou bohemistiky na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem se integraci složek předmětu český jazyk a literatura věnovalo (Debická 2006; Šindelářová 2006; Rysová 2007–2008) nebo se jí jen dotklo (Moldanová 2006; Lederbuchová 2006). Shodují se, že jazyk jako materiál, z něhož je literatura „vyrobena“, k integraci svou povahou přímo vybízí (zpráva o konferenci in Lederbuchová 2006–2007). Nemalé zkušenosti s integrovanou výukou mateřskému jazyku mají zahraniční školské systémy, jak doložily příspěvky na jiném mezinárodním semináři pořádaném touž katedrou: pozitivně pro Sasko (Peřina 2004) a pro Irsko (Kinovičová 2004), s rozpaky pro Španělsko (Zapletalová 2004), negativně pro Norsko (Moldanová 2004).

Vysoko je českými didaktiky z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci hodnocena integrovaná výuka mateřštiny ve slovinském primárním a sekundárním školství, jehož žáci mívají obvykle výborné výsledky v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti (Polák 2002–2003; ukázka rozboru uměleckého textu v hodinách slovinštiny v konferenčních příspěvcích Simony Pulkové a Melity Zemljakové Jontesové z Univerzity v Mariboru, Olomouc 4. 10. 2018).

Integrovanou výuku mateřskému jazyku pro primární vzdělávání teoreticky i prakticky propracoval vědecko-učitelský tým kolem Ludmily Liptákové z Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. Integrovaná kognitivně-komunikační a zážitková koncepce vyučování slovenštině vychází mj. z pražské lingvodidaktiky Jaroslava Jelínka a Marie Čechové a postupně prosazované integrace jednotlivých složek předmětu. Komplexně rozvíjí žákovské kompetence komunikační i literární; nejmarkantnější styčné plochy jazyka, komunikace, slohu a literatury zároveň jsou shledávány v percepci, recepci a interpretaci uměleckého textu nebo v osvojování jazykových poznatků transformovaných posléze do komunikačních dovedností. Obzvláště zajímavý je postřeh (logický, ale v didaktice češtině zatím nepřilíš zdůrazňovaný), že žák musí textu nejdříve dobře porozumět v jazykové rovině, aby jej mohl esteticky těšit (Liptáková 2011, zejm. s. 13–35; metodickou rukověť Liptákové a kol. oceňuje Čechová 2017, s. 370–371).

Učitelé a didaktici polštiny z Pedagogické univerzity v Krakově vypracovali sérii učebnic *To lubię!* pro systém základního a školního vzdělávání, jež se vyznačují vedle antropocentrismu i „integral connection of language education with literature and culture“ (Pieniżek 2016, s. 111). Polský vyučující by měl předkládat takové texty (převážně umělecké), na nichž žák poznává prostřednictvím aktivního pozorování, důkladné analýzy výrazových prostředků jednotlivých jazykových rovin a diskuze komunikační komplexnost; jednotlivé segmenty polštiny se vzájemně přirozenou cestou prolínají, což bylo hodnoceno českou stranou pozitivně (o hospitaci v polské škole Baloušová 2018–2019). Kritizován byl ovšem samými Poláky systém vyučování mateřštině v nejvyšších ročnících gymnázia; praxe ukazuje, že dochází oproti novému kurikulu, deklarujícímu integrovanou „practice communicative

teaching of language“, spíše k dezintegraci, protože se od strukturální analýzy textových prostředků většinou nedojde až k interpretaci (Pieniáček 2016, s. 107–108).

Podobným problémům čelí i české střední školství v souvislosti se zavedením **státních maturit**. Jak přesvědčivě doložilo šetření Stanislava Štěpánika, washback (zpětný vliv rozhodné zkoušky na vzdělávací systém a učitelskou praxi) je na sekundární vzdělávání zakončené maturitní zkouškou značný. *Katalog požadavků ke státní maturitě z českého jazyka a literatury* (platný od roku 2014, naposledy aktualizovaný v roce 2016, viz Katalog... 2016) komponuje ústní zkoušku výrazně ve funkčně-structuralistickém pojetí. Analýzou jednotlivých jazykových rovin uměleckého díla a jeho prvotním „odcizením“ od historického kontextu se předpokládá, že žák pochopí umělecký účín estetického objektu; následně jej vrátí do dalších vztahů s jinými dobovými uměleckými díly v historickém kontextu. Po analýze by měla vždy následovat syntéza a závěrečné zhodnocení ozvláštňujícího charakteru dotyčného díla v „řadě“ jiných uměleckých děl i srovnání s výňatkem z textu neuměleckého, jenž bývá s dílem uměleckým spjat tematicky či alespoň motivicky. Hodnotí se nejen stupeň studentových analytických a syntetických dovedností či znalostí historického pozadí, ale rovněž úroveň jazykové kultury, resp. komunikačních kompetencí. Bohužel praxe ukazuje, že bez osvojení poetiky učitelem nebo žákem a při vymezeném čase u ústní zkoušky (20 minut na přípravu, 15 minut na průběh vlastní zkoušky) se text analyzuje bohužel jen povrchně, interpretace textu je za takových podmínek v lepším případě jen naznačena (na potíže při interpretaci textu upozornil Václav Kučera: *Nebezpečí interpretace*, srov. Čechová in Čechová a Styblík 1998, s. 190). Učitelé tak již od 3. ročníku (někdy však podvědomě již od 1. ročníku) na střední škole nacvičují analýzy textů, zbavující je nešetnými operacemi identity. Dosavadní zadání a zčásti i hodnocení písemných prací se vymykají poznatkům funkční stylistiky již svou podstatou: vycházejí primárně z ideálních slohových útvarů, méně již z komunikační situace. Didaktické testy jsou oproti tomu hodnoceny i praktikujícími učiteli vesměs dobře, mají výrazný integrační charakter – prověřují pochopení textu, analýzu a interpretaci prostředků v komunikační situovanosti textu uměleckého i neuměleckého (Štěpáník 2019).

## Závěr

Každý model je špatný, ale jen některý z nich je funkční. Tak zní oblíbený bonmot literárního historika Dalibora Turečka, jež užívá v argumentaci pro modelování nových literárních dějin. Všeobecná shoda mezi odborníky i širokou veřejností panuje v tom, že český jazyk a literatura má mezi ostatními učebními předměty privilegované postavení. K paradigmatickému zlomu v chápání podstaty vyučování češtině došlo při zavedení státní maturity; není nesymptomatické, že většina praktikujících češtinářů byla koncepcí státní maturity šokována. Tvrdě totiž na sebe narazily dva zcela odlišné modely praktikované na české střední škole. Zjednodušeně řečeno: tradiční z modelů spočívá v pozitivistickém hromadění poznatků z české mluvnice a české a světové literární historie, přičemž text plní ve vyučování většinou jen funkci ilustrativní; ten druhý, netradiční, ale ne zcela nový, vychází z diskurzivně-komunikačního pojetí s výraznými podněty (post)strukturalismu, recepční estetiky, pragmatismu apod., kde má text „ohledávaný“ a „zakoušený“ studentem centrální místo.

Domníváme se, že velkou výzvou pro současnou oborovou didaktiku českého jazyka a literatury je promyšlení takového modelu vyučování češtině v její komplexnosti, tj. v integraci jejích složek jazykových, komunikačních, slohových a literárních, jež se v praxi vzájemně prostupují a prolínají v rozmanité struktury. Imperativ, že „by měl didaktický zájem o vztah prostě komunikačních funkcí jazyka (pojmenovávací, expresivní a apelativní) a funkce estetické v jazykové výstavbě textu patřit do základní výbavy každé didaktické interpretace textu a potvrzovat tak jednotu složek předmětu český jazyk jako celku“ (Lederbuchová 2006, s. 8), není v didaktice mateřskému jazyku, v učebních pomůckách ani ve školské praxi náležitě naplňován. Neznamená to však, že by měl být vypracován obligatorní model, jež by od češtinářů vyžadovaly závazné institucionální dokumenty, jako se stalo v případě státní maturity (srov. permanentní reformy, Liessmann 2008, s. 117–119), nýbrž při vědomí mnohohlasí současného komplikovaného světa jako jeden z mnoha alternativních modelů. Nejnovější volání po integrované výuce češtině sklidilo na akademické půdě nemalý rozruch, vcelku ale pozitivní (Hasil 2018–2019). Může to být výzva i pro tým integrovaný

z široké profesní skupiny češtinářů z Gymnázia Jaroslava Vrchlického v Klatovech, odborníků z Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a z Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, tím aktuálnější, že MŠMT zahájilo v nedávné době veřejnou diskuzi o Strategii vzdělávání 2030+ a o reformě rámcových vzdělávacích plánů.

# Předmět český jazyk a literatura na 2. stupni základní školy jako platforma pro mezioborové vzdělávání

*Růžena Písková*

Předmět **český jazyk a literatura** (dále jen ČJL) zaujímá mezi předměty v základním školství specifické postavení z mnoha důvodů. Žáci se v něm učí jazykové perpci a produkci, prohlubují čtenářské dovednosti, učí se vnímat jazyk a literaturu z hlediska faktického, informačního i estetického. Čeština pro ně představuje předmět studia: poznávají strukturu jazyka a jazykový systém, analyzují jej na základě četby, ve vyšších ročnících tvoří vlastní texty a učí se, jak kultivovat mluvený i psaný projev.

Na češtinu pohlížíme mj. jako na prostředek, pomocí něž žáci uchopují, vnímají a poznávají svět i sebe samé. Prostřednictvím češtiny žáci přijímají a zpracovávají naukový obsah všech ostatních školních předmětů (včetně výuky cizích jazyků). Jednoznačně přitom platí přímá úměra: čím lépe dokáží žáci používat češtinu ke studiu, tím lepších studijních výsledků dosahují v ostatních předmětech. Jedním z úkolů základní školy (dále jen ZŠ) je vybavit žáky k tomu, aby tento pracovní nástroj dokázali používat vědomě a záměrně.

Domníváme se, že předmět ČJL na 2. stupni ZŠ bychom měli vnímat jako prostor, v němž se setkává obsah všech vzdělávacích oborů. Tomuto způsobu nahlížení však většinou neodpovídá současná praxe na 2. stupni ZŠ, ale ani způsob přípravy budoucích učitelů češtiny na vysokých školách.

Tato kapitola si klade za cíl analyzovat situaci z hlediska učitele češtiny na ZŠ, popsat některé existující možnosti **mezioborové spolupráce** a podnítit diskuzi o mezioborovém přístupu k výuce češtiny.



Jak vypadá současné obvyklé schéma výuky předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ? Hodinová dotace ve výuce předmětu ČJL činí většinou čtyři vyučovací hodiny týdně. Z nich dvě bývají využívány k výuce jazyka, jedna k výuce slohu a jedna pro literaturu. V souladu s **Rámcovým vzdělávacím programem** pro základní školu (dále jen **RVP**) pro 2. stupeň ZŠ má ředitel školy k dispozici 18 disponibilních hodin, které může využít k posílení výuky jednotlivých předmětů nebo k rozšíření nabídky vyučovacích předmětů podle konkrétního zaměření školy. Disponibilní hodiny lze rovněž využít pro práci s žáky s individuálními vzdělávacími potřebami. Těmito hodinami lze posílit výuku předmětu ČJL v některém ročníku (nebo ve všech), nebo lze zavést výuku souvisejících předmětů (např. komunikační výchova, dramatická výchova, český jazyk – seminář apod.). V současnosti tak nelze přesně určit, kolik hodin ČJL má učitel k dispozici. Mezi školami existují rozdíly v hodinové dotaci i v obsahové náplni předmětu (někde je realizován seminář jako příprava na přijímací zkoušky, jinde jako hodina dramatické výchovy nebo komunikační výchovy, případně jako čtenářská dílna). Možnosti učitelů na různých školách v jednotlivých ročnících se proto mohou výrazně lišit.

Jedno však je na všech školách společné, povinnost naplňovat ve výuce všechny **výstupy RVP** implementované do školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. Nabízí se otázka, zda RVP pamatuje na mezioborovou spolupráci a poskytuje tak učitelům češtiny možnost vyučovat předmět ČJL v provázanosti na ostatní vzdělávací oblasti a v mezioborových souvislostech.

RVP definuje výstupy, které mají žáci prokazatelně zvládat po absolvování 9. ročníku. Tyto výstupy jsou řazeny odděleně podle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Jeden obor může být ve škole realizován jedním předmětem nebo i několika předměty.

Lze konstatovat, že v případě vzdělávacího oboru český jazyk a literatura mnohé z výstupů překračují výuku předmětu ČJL a dotýkají se dalších vzdělávacích oborů. Výčet výstupů komunikační a slohové výchovy, které svou podstatou překračují výuku předmětu ČJL, zahrnuje bez výjimky všechny výstupy daného vzdělávacího oboru, které

jsou v RVP uvedeny. RVP poskytuje možnosti, jak realizovat výuku předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ v mezioborových souvislostech.

Jak lze vidět z níže uvedené tabulky, výstupy RVP jsou formulovány poměrně obecně, a dávají tak učitelům možnost, aby je naplnili konkrétním obsahem dle svého osobního i profesního zaměření (jinak je uchopí učitel s aprobací čeština – dějepis, jinak jeho kolega s aprobací čeština – ICT apod.).

Nahlédneme-li do RVP ostatních vzdělávacích oblastí, zjistíme, že ve svém obsahu počítají s využitím znalostí, dovedností a strategií, které by si měli žáci osvojit v předmětu ČJL, a bylo by tedy možné a vhodné, aby byly učitelé ČJL brány v úvahu a využívány ve výuce. Konkrétně se jedná např. o výstupy z RVP ostatních vzdělávacích oblastí uvedené v příloze 1.<sup>37</sup>

Uvedený výběr výstupů dostatečně dokládá, že v ostatních vzdělávacích oblastech existují výstupy a témata, které lze propojovat s výukou ČJL. Stranou přitom ponecháváme oblast průřezových témat, která již ze své podstaty propojují vždy několik vyučovacích předmětů a realizují se rovněž formou projektových dnů. Zaměřujeme se pouze na vyučovacích předměty, které představují každodenní náplň rozvrhů žáků na 2. stupni ZŠ.

Některé výstupy, které jsou vázány na komunikační a jazykovou úroveň žáků, přímo vybízejí k realizaci ve výuce slohu, neboť odkazují ke stylizačním dovednostem žáků (ať již se jedná o úvahu, charakteristiku, popis pracovního postupu, výklad, životopis, motivační dopis nebo zpracování multimediální prezentace). Jiné výstupy směřují naši pozornost k práci s informačními zdroji, se studijní literaturou či k interpretacím činností, vždy na komunikaci verbální i neverbální, na vhodné sociální chování a využívání jazykových i mimojazykových prostředků v daných komunikačních situacích.

---

<sup>37</sup> Neuvádíme úplný výčet, nýbrž výběr výstupů, které mohou sloužit jako nabídka pro využití v rámci výuky češtiny. Záleží na učitelích ČJL, zda a do jaké míry dokáží najít spojitost a využít je ve výuce. Do přehledu nezahrnujeme výstupy z předmětů etická výchova a dramatická výchova, které bývají často realizovány v rámci výuky ČJL.

V zásadě jde o podobný princip, na němž staví svoji teorii T. Johns a F. Daviesová (1983), když při studiu angličtiny jako cizího jazyka rozlišují dva přístupy k výběru učebních textů. Uplatní-li učitel přístup **TALO** (Text As Linguistic Object), volí takové texty, které jsou zaměřené pouze na jazykovou stránku studia (v našem případě na studium českého jazyka, jeho gramatiky, slohu nebo literatury). Při uplatnění přístupu **TAVI** (Text As Vehicle for Information) slouží text rovněž jako objekt studia, ale současně také jako nosič informací z jiných vzdělávacích oblastí. Učitel rozhodne, kdy je který přístup vhodnější s ohledem na konkrétní výchovně-vzdělávací cíl hodiny.

Níže uvedený výběr výstupů z RVP dle našeho názoru jednoznačně ukazuje, že RVP nejenže poskytuje prostor k funkčnímu propojení výuky ČJL s dalšími vzdělávacími oblastmi, ale současně předpokládá aktivní využívání poznatků, znalostí a dovedností získávaných ve výuce ČJL při zvládnání všech ostatních vzdělávacích oblastí. Otázkou zůstává, kdo by měl za tento prostor nést zodpovědnost.

RVP je implementován do školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Jednotlivé vzdělávací oblasti bývají však v ŠVP většinou striktně odděleny. Na formulování jejich obsahů pracují členové jednotlivých předmětových komisí ve spolupráci se školním koordinátorem ŠVP, který zajišťuje, aby dokument jako celek obsahoval všechny povinné součásti. Mezi předmětovými komisemi však nemusí docházet (a také většinou nedochází) k pravidelné spolupráci. Učitelé ČJL obvykle neznají obsah výstupů z ostatních vzdělávacích oblastí a učitelé naukových předmětů se běžně neinformují o výstupech z ČJL. Plní své povinné výstupy odděleně a izolovaně, a to i přesto, že RVP k mezi-předmětové spolupráci přímo vybízí (srov. str. 15): „RVP ZV umožňuje *propojení (integraci)* vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel. Záměrem je to, aby učitelé při tvorbě ŠVP vzájemně *spolupracovali, propojovali* vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a *posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání.*“

Jak docílit většího propojení vzdělávacích obsahů? Domníváme se, že tato otázka by měla být nastolena již při přípravě studentů učitelství v oborových didaktikách na fakultách. Je nezbytné vést budoucí učitele ČJL ke spolupráci s kolegy napříč vzdělávacími oblastmi. Současně by se také studenti ostatních aprobací měli zajímat o možnosti spolupráce s učiteli ČJL, aby jim dokázali nabízet relevantní témata a možnosti spolupráce.

Domníváme se, že právě učitelé ČJL by měli zprostředkovávat a kultivovat vzájemnou mezioborovou spolupráci. K této domněnce nás vedou následující pozorování z praxe.

Kromě činností přímo souvisejících s výukou předmětu ČJL plní učitelé češtiny na základních školách i mnoho jiných úkolů. Jedná se o činnosti administrativní a korektorské, komunikační, kulturní a společenské: starají se o školní kroniky, časopisy a webové stránky, píší články o školních akcích a soutěžích do novin, připravují i upravují texty zpráv a rozhodnutí, jsou zapisovateli porad. Často jsou rovněž koordinátory ŠVP nebo se školním vzdělávacím programem pracují jako s dokumentem při jeho úpravách. Bývají také žádáni svými kolegy nebo vedením školy o jazykovou korekturu textů tematických plánů a dalších školských dokumentů.

Tato specifická pozice v učitelském sboru přímo vybízí k tomu, aby to byli právě učitelé ČJL, kdo bude hledat průsečíky a společná témata v jednotlivých vzdělávacích oborech. Komunikace o obsahu vzdělávacích oborů mezi kolegy v učitelském sboru je základem při vytváření společných témat a při jejich realizaci. Předmět ČJL může sloužit jako prostor k syntéze poznatků, postupů, činností, dovedností a učebních strategií žáků.

Ostatní předměty mohou nabídnout svoji časovou kapacitu k realizaci společných aktivit s učiteli ČJL. Výsledkem spolupráce by vždy měl být výstup, který lze hodnotit jednak po odborné (naukové) stránce, jednak po stránce jazykové či komunikační.

Jak můžeme v praxi konkrétně dosáhnout toho, aby spolupráce plnila svůj účel a byla pro všechny zúčastněné přínosem, nikoli přítěží? Při

úvahách v této části kapitoly vycházíme z reálné situace na konkrétní základní škole a popisujeme postupy, které jsou v praxi uplatňovány na 28. ZŠ v Plzni.

Ve škole je sdílen obsah tematických plánů v celém učitelském sboru. Všechny platné tematické plány jsou umístěny v elektronické podobě na jednom místě a všichni učitelé k nim mají kdykoli přístup. Je tak snadné zjistit, které konkrétní učivo právě probírají žáci v jednotlivých třídách a které výstupy z RVP plní.

Jedenkrát měsíčně probíhá společná předmětová komise všech učitelů 2. stupně. Učitelé mají možnost diskutovat o aktuálních problémech výuky. Zároveň je to příležitost zamyslet se s kolegy nad obsahem, rozsahem, metodami a formami výuky, hledat vzájemné propojení předmětů i možnosti, jak uplatnit jazykové vzdělávání v naukových předmětech, a dohodnout se na společném zadání a vedení referátů, prezentací, projektů.

Po dohodě s kolegy využívají učitelé ČJL ve svých hodinách některé texty s informacemi z ostatních vzdělávacích oblastí. Kupříkladu vyhledávají literární texty na relevantní témata a využívají je v hodinách literatury (např. ukázkou z knihy A. Zhoře *Tvrdohlavá Marie* lze využít v době, kdy se žáci učí ve fyzice o radioaktivitě). Přizpůsobují obsah cvičení tak, aby podporoval výuku v naukových předmětech (např. zadáním pravopisného cvičení na téma „zámořské objevy“ v šestém ročníku, kde žáci probírají toto téma v zeměpisu). Ve slohové výchově v sedmém ročníku nechávají žáky zpracovávat popisy pracovních postupů v souladu s tím, co právě vyrábějí v dílnách při práci se dřevem v rámci pracovních činností.

Je vždy důležité, aby se učitel naukového předmětu zajímal o to, co se žáci v ČJL dozvěděli. V ideálním případě by měl být v kontaktu s učitelem ČJL a získat od něj reflexi toho, co bylo probíráno. Pokud se učitel naukového předmětu v následujících hodinách dotkne tématu, které žáci probírali v ČJL, umožní jim, aby uplatnili znalosti v něm nabyté. Výrazně tím posílí motivaci žáků k další práci, protože zvýší uplatnitelnost poznatků, které získali. Žáci rovněž velmi kladně hodnotí snahu učitelů o vzájemnou spolupráci a tyto aktivity vnímají jako

užitečné a zajímavé (vycházíme z písemné zpětné vazby, kterou žáci pravidelně po společných aktivitách poskytují).

Učitelé mohou při mezioborově provázané výuce využívat již existujících učebnic, studijních materiálů (naukové učebnice, ze kterých čerpají texty pro výuku ČJL, pracovní listy, digitální učební materiály z portálu RVP či ze stránek vydavatelství učebnic apod.). Přístup k výuce literatury s mezioborovými přesahy podporuje např. nová generace čítanek nakladatelství Fraus.

Není-li k dispozici vhodný materiál, přichází na řadu tvorba vlastních učebních materiálů s propojeným obsahem (jako příklad můžeme uvést materiál propojující výuku češtiny a angličtiny pro 6. ročník. V angličtině se v 6. ročníku probírala přivlastňovací zájmena a v češtině v téže době používání zájmena *svůj*, které ovšem v angličtině nemá protějšek a žákům při překládání většinou činí potíže vzpomenout si, že by měli v české větě slovo *svůj* použít, případně nevědí, jak toto slovo přeložit do angličtiny. Výsledkem spolupráce byl materiál, v němž žáci doplňovali nejprve v angličtině vhodná přivlastňovací zájmena, a následně věty překládali do češtiny, přičemž měli využít zájmeno *svůj* tam, kde je to vhodné. Cvičení pak bylo hodnoceno dvěma známkami, do angličtiny známkou za správné doplnění přivlastňovacích zájmen a do češtiny za vhodný překlad.).

Na 28. ZŠ je kladen důraz na vytváření takového vzdělávacího prostředí, v němž žáci vědomě využívají češtinu na vysoké úrovni jako komunikační prostředek při sdělování informací a poznatků z jiných oborů. To znamená, že úroveň ústního i písemného projevu je reflektována při hodnocení výsledků v jednotlivých oborech mimo předmět ČJL. Při celkovém hodnocení se přihlíží k jazykovému a stylizačnímu zpracování projektů, prací a referátů, případně jsou žáci hodnoceni dvěma známkami (či dvojím slovním hodnocením), zvláště za obsahovou úroveň práce v naukovém předmětu a zvláště za úroveň jazykovou.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Žáci 9. ročníků zpracovávají během 1. pololetí tzv. závěrečnou práci z předmětu, který si sami zvolí, na zvolené téma pod dohledem vedoucího práce. Vedoucí učitel dbá na obsahovou i jazykovou úroveň jejich práce a při konzultacích upozorňuje na možné nedostatky. Po odevzdání hotových prací učitelé ČJL hodnotí jejich jazykovou a stylizační úroveň a přidávají své hodnocení k oborovému hodnocení vedoucího práce. Ve 2. pololetí probíhají slavnostní obhajoby závěrečných prací, při kterých žáci prezentují výsledky práce

Propojení předmětu ČJL s ostatními vzdělávacími oblastmi hodnotí žáci vesměs kladně. Ve zpětné vazbě při písemných i ústních hodnoceních žáci opakovaně vyzdvihovali zejména skutečnost, že je tento přístup přiměl k zamyšlení nad úrovní jazykového vyjadřování ve všech předmětech, nejen v češtině, a pomohl jim okamžitě si vyzkoušet v praxi znalosti, dovednosti a postupy, které se učili v hodinách ČJL. Někteří rovněž oceňovali, že se v předmětu ČJL (který pro ně třeba nepatří k atraktivním) měli možnost setkat s výukovým obsahem ostatních vzdělávacích oblastí, který je zajímavý. Z odevzdávaných žákovských prací lze rovněž vyzorovat, že k těm úkolům, které jsou hodnoceny ve dvou předmětech, přistupují žáci s vyšší mírou zodpovědnosti za výsledek. Jistě k tomu přispívá i fakt, že jejich práce má více hodnotitelů, a je tudíž vnímána jako významnější.

Z výše uvedených dokladů vyplývá, že RVP poskytuje mnoho možností k obsahovému propojování předmětů. Uvedli jsme některé doklady, které fungují v praxi na konkrétní základní škole. Uvědomujeme si, že situace na různých školách se liší, přesto předpokládáme, že všude lze vzájemně propojovat jiné předměty s ČJL.

Závěrem lze konstatovat, že považujeme za všestranně výhodné přistupovat k předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ jako k prostoru, v němž se setkává obsah všech vzdělávacích oblastí. Hlavní zodpovědnost za to mají dle našeho názoru učitelé českého jazyka a literatury, protože jsou to právě oni, kteří mají nejlepší předpoklady jednotlivé obsahy propojit prostřednictvím činností, které češtináři na základních školách vykonávají.

Jistě to znamená práci navíc v podobě plánování, konzultací s kolegy nad tematickými plány, vyhledávání nebo tvorby vhodných výukových materiálů či dvojitého hodnocení žákovských prací ve spolupráci s dalším kolegou – nečeštinářem. Patří sem i mnoho hodin rozhovorů o zájmech žáků, o jejich směřování, úspěších a neúspěších mimo předmět ČJL. Při těchto rozhovorech častokrát zjišťujeme, že žák, který v češtině nijak zvlášť nevyniká, zažije úspěch v okamžiku, kdy

---

svým spolužákům z nižších ročníků, učitelům i rodičům a získávají od komise složené z členů učitelského sboru hodnocení za svůj výstup při obhajobě. Hodnocena je mimo jiné úroveň mluvního projevu.

mu poskytneme možnost pracovat v ČJL s textem s tematikou např. z fyziky, přírodopisu nebo hudební výchovy. Žáci si pak uvědomí, že čeština není jenom izolovaný předmět ve škole, ale prostředek, pomocí kterého mohou dosáhnout úspěchu v oboru, který je zajímavý. A právě díky tomuto momentu se učitel „práce navíc“ při propojování obsahů vzdělávacích oblastí s ČJL bohatě vyplácí.



## Příloha 1

<b>Matematika a její aplikace</b>	
žák	
M-9-1-09	analyzuje a řeší jednoduché problémy, modeluje konkrétní situace, v nichž využívá matematický aparát v oboru celých a racionálních čísel
M-9-2-01	vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data
M-9-2-05	matematizuje jednoduché reálné situace s využitím funkčních vztahů
M-9-4-01	užívá logickou úvahu a kombinační úsudek při řešení úloh a problémů a nalézá různá řešení předkládaných nebo zkoumaných situací
M-9-4-02	řeší úlohy na prostorovou představivost, aplikuje a kombinuje poznatky a dovednosti z různých tematických a vzdělávacích oblastí
<b>Informační a komunikační technologie</b>	
žák	
ICT-9-1-01	ověřuje věrohodnost informací a informačních zdrojů, posuzuje jejich závažnost a vzájemnou návaznost
ICT-9-2-02	uplatňuje základní estetická a typografická pravidla pro práci s textem a obrazem
ICT-9-2-03	pracuje s informacemi v souladu se zákony o duševním vlastnictví
ICT-9-2-04	používá informace z různých informačních zdrojů a vyhodnocuje jednoduché vztahy mezi údaji
ICT-9-2-05	zpracuje a prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě

<b>Dějepis</b>	
žák	
D-9-1-02	uvede příklady zdrojů informací o minulosti; pojmenuje instituce, kde jsou tyto zdroje shromažďovány
D-9-5-01	vysvětlí znovuzrození antického ideálu člověka, nové myšlenky žádající reformu církve včetně reakce církve na tyto požadavky
D-9-8-04	prokáže základní orientaci v problémech současného světa
<b>Výchova k občanství</b>	
žák	
VO-9-1-04	zhodnotí nabídku kulturních institucí a cíleně z ní vybírá akce, které ho zajímají
VO-9-1-05	kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí
VO-9-1-07	uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem
<b>Fyzika</b>	
žák	
F-9-4-05	zhodnotí výhody a nevýhody využívání různých energetických zdrojů z hlediska vlivu na životní prostředí
F-9-5-02	posoudí možnosti zmenšování vlivu nadměrného hluku na životní prostředí

<b>Chemie</b>	
žák	
CH-9-2-04	navrhne postupy a prakticky provede oddělování složek směsí o známém složení; uvede příklady oddělování složek v praxi
CH-9-7-01	zhodnotí využívání prvotních a druhotných surovin z hlediska trvale udržitelného rozvoje na Zemi
<b>Přírodopis</b>	
žák	
P-9-1-02	popíše základní rozdíly mezi buňkou rostlin, živočichů a bakterií a objasní funkci základních organel
P-9-3-03	vysvětlí princip základních rostlinných fyziologických procesů a jejich využití při pěstování rostlin
P-9-4-04	zhodnotí význam živočichů v přírodě i pro člověka; uplatňuje zásady bezpečného chování ve styku se živočichy
<b>Zeměpis</b>	
žák	
Z-9-1-01	organizuje a přiměřeně hodnotí geografické informace a zdroje dat z dostupných kartografických produktů a elaborátů, z grafů, diagramů, statistických a dalších informačních zdrojů
Z-9-1-04	vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu

Z-9-3-04	zvažuje, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich
<b>Hudební výchova</b>	
žák	
HV-9-1-02	uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i při mluvním projevu v běžném životě
HV-9-1-08	vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění
<b>Výtvarná výchova</b>	
žák	
VV-9-1-08	ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci
<b>Výchova ke zdraví</b>	
žák	
VZ-9-1-06	vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí
VZ-9-1-14	vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt; uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresi

<b>Tělesná výchova</b>	
žák	
TV-9-3-01	užívá osvojované názvosloví na úrovni cvičence, rozhodčího, diváka, čtenáře novin a časopisů, uživatele internetu
TV-9-3-07	zpracuje naměřená data a informace o pohybových aktivitách a podílí se na jejich prezentaci
<b>Pracovní činnosti</b>	
žák	
ČSP-9-1-04	užívá technickou dokumentaci, připraví si vlastní jednoduchý náčrt výrobku
ČSP-9-2-01	sestaví podle návodu, náčrtu, plánu, jednoduchého programu daný model
ČSP-9-6-02	zpracuje protokol o cíli, průběhu a výsledcích své experimentální práce a zformuluje v něm závěry, k nimž dospěl
ČSP-9-6-03	vyhledá v dostupných informačních zdrojích všechny podklady, jež mu co nejlépe pomohou provést danou experimentální práci
ČSP-9-8-04	prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce

# Od centra k regionům

Jiří Novotný

## Prolog

Regionálním aspektům nejstarší literární tvorby na našem území byla v minulosti věnována malá pozornost. Není se čemu divit, potýkáme-li se při studiu **středověké literatury** s převažující anonymitou děl, jejich torzovitostí a konec konců i s problémem přesného určení místa a doby vzniku konkrétních dochovaných textů. Za průlomový pokus o stanovení základních tezí lze považovat studii J. Hrabáka *O regionalitě české literatury v době předhusitské* (Hrabák 1962, s. 71–82). Je ale třeba dodat, že se autor zabýval především vrcholem středověké literatury ve 14. století s akcentem na texty psané národním jazykem. Proto řada jeho hypotéz neodpovídá<sup>39</sup> nejstarší periodě latinské tvorby na českém území v 10. a 11. století.

Právě J. Hrabák také upozornil na nutnost zabývat se vztahy mezi ústředním centrem a centry regionálními a současně nabídl termín **regionalita** odpovídající krajovému rozrůznění, „vhodný zejména pro starou dobu, kdy se celistvost kulturního života teprve vytvářela“ (Hrabák 1962, s. 71). Ani termín regionalita však nekoresponduje s námi vymezenou a sledovanou literární periodou, spíš bychom měli hovořit o reflexi regionů v nejstarší latinské tvorbě a zauvažovat nad možností „literárně budovaného centra“ v raně středověkých písemných pramenech české provenience.

Dnes tedy nemůžeme bez rozpaků přijmout Hrabákovy perspektivní a nadějně teze ani – jinak podnětné a důležité – mladší výstupy z konferenčních setkání věnované regionálním výzkumům, během nichž byla zmiňována především mladší literární tvorba od humanismu až

---

<sup>39</sup> Především se jedná o problematiku dialektismů v česky psaných textech odmítnutou E. Petrů (viz Petrů 1997, s. 45 a 46); dále o tezi zmiňující autory a pisáře migrující z regionů do měst (center) – ve vazbě na 10. a 11. století jde o zřejmý anachronismus; s vážností je ale třeba přistupovat k navrhovanému výzkumu obecnějších kategorií – zdůrazňujeme především oblast textové kritiky (autorské a písafské chyby i opravy).

po současnost.<sup>40</sup> Specifika raně středověké literatury však vyžadují jiné metodologické přístupy včetně neoddiskutovatelného uplatňování neméně specifických interdisciplinárních vazeb.

Vedle námi navrhované tematiky literárně budovaného centra se v rámci reflexe regionů v nejstarší **latinské tvorbě** můžeme bez větších obav systematicky věnovat občas zpochybňovanému (Svoboda 1997, s. 6) – a jindy zase respektovanému (Viktora 1988, s. 61) – **literárnímu místopisu**, protože je jakákoli reflexe regionálních odlišností či regionálních sídelních center (hradišť) a oikumen (sídelních oblastí) v raně středověkých literárních pramenech důležitá nejen pro literární vědu, ale především pro vědu historickou a její pomocné disciplíny. Výsledky literárního bádání – zpochybněné, či verifikované po konfrontaci s hmotnými prameny – pak mohou nabývat zásadní důležitosti.

## Projektová angažovanost

V průběhu 10. století se na našem území krkolomně a bolestně ro-  
dil raně středověký stát. Zkoumáme-li dnes nejstarší literární tvorbu  
příslušnou přemyslovskému dominiu ve středních Čechách, na jehož  
fundamentu pozdější knížectví vyrostlo, vstupujeme do málo známé-  
ho prostoru. Jsme odkázáni na kusé výpovědi zahraničních pramenů<sup>41</sup>  
stejně jako na fatální nedostatek důvěryhodných tuzemských zpráv  
(Třeštík 1997; 2010). Pozvolna – již po staletí – proto trpělivě sklá-  
dáme na první pohled nesourodý kaleidoskop útržkovitých informací  
z mnoha vědních oborů, z nichž uvedme alespoň lingvistiku, filozofii,  
religionistiku, historii a její pomocné vědy – především archeologii  
a historickou antropologii.

Při vědomí, že odborné bádání nemusí být jen výhradní doménou  
renomovaných autorit, jsme přistoupili na katedře českého jazyka a li-  
teratury Fakulty pedagogické v Plzni k drobnému výzkumu nejstarší  
latinské hagiografie a Kosmovy *Kroniky Čechů* cílenému na vybranou

---

<sup>40</sup> Například brněnská konference *Regionální prvky v literárním textu z didaktického hlediska* (1988) či ostravské setkání *Region a jeho reflexe v literatuře* (1997).

<sup>41</sup> Kromě listinných materiálů především zahraniční historiografie zčásti reprezentovaná klášterní analistikou.

**latinskou terminologii** sídel, vodních toků a knížecí nobility (FRB I. 1873; FRB II. 1874). Na výzkumu participovali studenti bakalářského studia bohemistiky ve spolupráci s učiteli.<sup>42</sup>

Výzkumná skupina si stanovila několik základních cílů částečně orientovaných na reflexi regionů raně středověkých Čech mimo centrální přemyslovské dominium; dále na potvrzení, či vyvrácení apriorní teze, zda lze výzkumem hydronym ve václavské hagiografii a Kosmově *Kronice Čechů* vyslovit nabízející se hypotézu o neznalosti domácího prostředí autorem *Kristiánovy legendy* (tvořícím doma, či v zahraničí); dále na vybranou latinskou terminologii centrálních sídelních fortifikací (hradišť) a knížecích titulatur s úmyslem přispět k diskuzi o vazbě nejstarší doložené **hagiografické** a **historiografické** latinské tvorby k původní domácí analistice; konečně se předmětem zájmu pracovního týmu stala podoba vzdělávání v Čechách 9. a 10. století s ohledem na problematiku existence, či neexistence vzdělávacího centra.

Uvedené aktivity přinesly řadu zajímavých zjištění, ale především prokázaly, že se náročnost ruku v ruce s motivací může ubírat k pedagogické praxi.

## Stanovení vstupních tezí

Jak již bylo uvedeno, zaměříme se na dvě základní skutečnosti: na reflexi **regionů** mimo centrální přemyslovské dominium a na literárně budované **centrum** pozdějšího knížectví, přičemž využijeme několika zjištění, kterých se dobral výše specifikovaný výzkum. Současně se vyjádříme k tezím, zda může detailní výzkum příslušného latinského lexika podpořit další směry bádání a zda lze hovořit o postupné **centralizaci**, či **decentralizaci** v politických i kulturních dějinách naší země v rozmezí 9.–10. století.

<sup>42</sup> Jednotlivé projekty: BAPE 05/13 – *Latinská terminologie vodních toků...*, řešitelka Lucie Uhrová; BAPE 06/13 – *Latinská terminologie panovníc...*, řešitelka Zuzana Novotná; SGS–2012–062 – *Vybraná latinská terminologie a interpretace nejstarší české hagiografie a historiografie*, řešitel Jiří Novotný; SGS–2014–024 – *Nositelé české spirituality v 9. a 10. století*, řešitel Jiří Novotný. Součástí celkového záměru byla vystoupení na fakultní úrovni, následovaly dvě interní studentské odborné konference, pět konferencí mimofakultních a publikační výstupy, na které budeme odkazovat.



Dále se vyjádříme – s ohledem na regionální i nadregionální příslušnost Fakulty pedagogické v Plzni – ke skutečnosti, můžeme-li studiem rané fáze starší české literatury (tvorby raného středověku) nabídnout konkrétní tematiku vhodnou k jakékoli podobě regionálního bádání a k uplatnění interdisciplinárních vztahů ve výuce literatury. A přirozeně také zmíníme regionální potenciál nejstarších textů vznikajících na našem území, který je využitelný při pedagogickém působení učitelů na všech stupních škol.

## Reflexe regionů

K úvahám o literární reflexi českého centra v raném středověku poslouží teze A. Gureviče týkající se **mikrokosmu** a **makrokosmu** středověkého člověka (Gurevič 1978, s. 36–73). Jeho názory nestojí v kontrapozici vůči duchu nejstarších literárních zmínek české provenience – především hagiografie 10. století a Kosmovy *Kroniky Čechů* z počátku 12. století. Zdůrazňují člověka v jakémsi centru nejúžeji vnímaného mikrokosmu (prostoru jednotlivce subjektivně reflektujícího nejbližší – poznatelnou – sídelní oikumenu), avšak obklopeného tajemným, nedostupným a neprobádaným makrokosmem reprezentovaným Stvořitelem, Boží Moudrostí, teologií atp.<sup>43</sup>

Konstatujeme, že jeho pohledy odpovídají rysům nejstarší hagiografie vztahující se k českému prostředí (latinské legendy *Fuit, Crescente*; staroslověnský *Život knížete Václava*), a současně upozorníme na výraznou změnu reflexe krajiny, regionů a sídel v Kosmově díle. Zatímco texty nejstarší ludmilské a václavské hagiografie ještě neznají jakékoli centralistické tendence, je situace u *Kristiánovy legendy* (patrně devadesátá léta 10. století) i u nepoměrně mladšího Kosmy (před rokem 1125) zcela odlišná.<sup>44</sup> Zatímco Kristián (blízké) i Kosmas zmiňují (blízké i vzdálenější) zahraničí, starší legendy se topograficky pohybují pouze v úzce vymezeném regionu života, umučení a posmrtného

---

<sup>43</sup> Gurevič dále upozornil na neprobádanou krajinu omezující pravidelné kontakty lidí, na neznalost uměleckého pojetí individuality krajiny generující logické využití stereotypů v jejím zobrazení i na pojetí středověké topografie.

<sup>44</sup> Ne náhodou bývá *Kristiánova legenda* považována za apriorní (a zdařilý) pokus o průnik hagiografického a historiografického žánru.

spočinutí konkrétního světce a přidávají maximálně zmínky o nejstarší fázi zakládání kostelů na hlavních hradištích přemyslovského dominia.<sup>45</sup>

Kristián již dokázal blíže specifikovat sídla západních Slovanů; opakovaně se zmínil o Moravě, zemi v jeho době těžce zkoušené; zásadně však vnímal Moravu jako oblast počátků českého křesťanství i jako sídlo moravského krále Svatopluka, tehdejšího pána českého knížete Bořivoje I. Do svého textu pak z předloh zahrnul zmínky o původních českých regionálních fortifikacích a přidal dovětek o staré Kouřimi.

Kosmas si už – jako historiograf a topograficky přesný autor – konkrétněji všímal zahraničí a uvedl několik důležitých informací týkajících se českých regionů – lucká oblast v severních Čechách, knížecí dominium Slavníkovců, jednotlivé opěrné body v různých oblastech země. Připojil i další zprávy související s Moravou. Byl si nepochybně dobře vědom původní roztržitosti a zachytil – jako příslušník osvědčeného pražského centra – dramatické dějinné změny v sociální struktuře země.

## Latinská terminologie

Za pozornost jistě stojí v minulosti opakovaně zkoumaná latinská terminologie literárních památek raného středověku, protože lze – podle našeho názoru – využít jejího dosud málo doceněného potenciálu k marginálním výzkumům, z jejichž výsledků postupně skládáme bližší podobu celku. Studentský pracovní tým se na katedře českého jazyka a literatury zaměřil především na latinskou terminologii sídel, nobility a vodních toků.

Výběr zkoumané terminologie byl přímo motivován několika vstupními tezemi, které se staly základními fundamenty k ověření, či vyvrácení možných hypotéz. Jednalo se o názor, zda lze očividnými disproporcemi v označení toku středočeské Rokytky legendistou Kristiánem vyslovit tezi o jeho fatální neznalosti českého prostředí (autor tvořící

---

<sup>45</sup> Tetín a Praha v ludmilské legendě *Fuit*; Budeč, Stará Boleslav a Praha ve václavském textu *Crescente*; Praha a Stará Boleslav v *I. slovanské legendě* (Život knížete Václava).

v zahraničí); dále o přesvědčení, že je část staré hagiografické i historiografické produkce textově kontaminována nejstaršími analistickými záznamy realizovanými během 10. století v pražském centru (původ kněžny Ludmily a její sňatek), jejichž přítomnost lze potvrdit mimo jiné odpovídající terminologií částečně vybočující z obvyklých podob v mladších dílech.

Výzkum současně sledoval tzv. **nositele české spirituality** na přelomu 9. a 10. století včetně jejich pokračovatelů v etapě budování raně středověkého českého státu, v průběhu celého 10. století. Na jeho konci totiž došlo k založení prvních křesťanských institucí – nejstarších klášterů a biskupství v Praze, včetně prvního vzdělávacího střediska v metropoli země (katedrální školy u sv. Víta). Postupně se tvořící intelektuální elita (literárně zachycená) měla prapůvodní vazbu na několik regionálních středočeských sídel, protože respektované centrum pozdějšího knížectví ještě neexistovalo. Zcela logicky, neboť absentuje-li centrální moc, neexistuje-li ani centralizovaný raně středověký stát, nelze hovořit o jakémkoli centru, ani vládním, ani literárním.

Postupná kulturní centralizace je logicky přímo závislá na prohlubující se – někdy plíživě nenápadné a jindy zase dramaticky náhlé – centralizaci politické. Do 10. století nemůže být o kulturním potenciálu země takřka ani řeči, až v běhu tohoto století je pomalu centralizována nejstarší kulturní roztržitost, aby posléze opět docházelo k její výrazné decentralizaci prohlubující se od 14. století a reprezentované mimo jiné do té doby nebyvalou laicizací a využitím národního jazyka.

## Prostředí intelektuálních elit

Opakovaně zmiňovaný výzkum řešil také otázku, do jaké míry můžeme z kusých písemných i hmotných pramenů rekonstruovat podobu vzdělávání v Čechách do konce 10. století. Nositelem jakéhokoli kulturního či vzdělanostního potenciálu byla nepochybně kněžská vrstva, která se začala po přijetí křesťanství (konec 9. století) pomalu konstituovat. Počátky vzdělávání proto klademe do okolí jednotlivých kostelů na českých hradištích (Levý Hradec, Budeč, Praha atp.), přičemž uvádíme jména prvních duchovních zmíněných v legendách (Kaich, Učen,

Pavel, Krastěj atp.) (Novotný 2015, s. 1890–1898).<sup>46</sup>

Současně se opíráme o václavskou, vojtěšskou i prokopskou hagiografii, jež se zmiňuje o vzdělávací činnosti, a to na konkrétním hradišti (sv. Václav – Budeč; sv. Vojtěch – Libice nad Cidlinou; sv. Prokop – Velehrad, či Vyšehrad). Narážíme tedy na vzdělávací roztroušenost a izolovanost. Situace se radikálně mění v poslední čtvrtině 10. století, kdy je v Praze založeno sídlo církevní provincie. Nové biskupství nepochybně koncentruje vliv na vzdělávání i literární tvorbu do metro-pole země.

Literárně je sílcí vliv duchovenstva na knížecí moc zaznamenán již v legendách. Uvedme například tematiku vzdělávání knížecích synů nebo topos „rozpomínání se“ knížete, kdy je iniciována translace těla světce. Za pozornost jistě stojí i výrazná participace duchovního (Pavel) na translaci samé.<sup>47</sup>

## Epilog

Probíráme-li se literární tvorbou českého středověku, sledujeme neustálé proměny ve vnímání vazeb mezi regiony a pražským centrem. Již Kosmas zachytil původní roztržštěnost země. Průběžně prezentoval jednotlivé centralizační kroky českých knížat od mytických počátků (eliminace vlivu žen po dívčí válce, anexe lucké oblasti) přes výrazné historické události mladších období (10. a 11. století) až po dobu sepsání jeho díla na počátku 12. století (likvidace Slavníkovců – 995, genocida Vršovců – 1108, rostoucí role biskupství atp.).

Co Kosmovi upřít nelze, je jeho detailní znalost vzdálenějších regionů země, kterou opakovaně prokazuje ať již přesnými charakteristikami (popis Lucka ve středním Poohří, poloha Vlastislavi mezi krajinnými dominantami na trase z Poohří do Bílinska), bližší specifikací pevností

<sup>46</sup> Nález opotřebovaných stillů (rydel pro výuku psaní) v místě předpokládaného kněžského domu na předhradí Libice nad Cidlinou zase podpořil informace legend o apriorním vzdělávání mladého Vojtěcha.

<sup>47</sup> Bližší informace obsahuje publikační výstup J. Novotného z mezinárodní konference v polské Ratiboři (2017) nesoucí název *Motiv konverze v nejstarší české hagiografii* (v tisku), který sumarizuje nejstarší domácí písemnou tradici zachycující přijetí křesťanství.

(Libušín u Smečna, Drahůš u Postoloprta, Dřevíč mezi Slaným a Žatcem), nebo použitím odpovídající latinské terminologie při výčtu vodních toků Lucka či označováním jednotlivých správních center (Uhrová 2013; Novotný 2013).<sup>48</sup> Právě proto nabízíme v samém závěru studie Kosmův text učitelům všech stupňů škol jakékoli provenience, protože je jako stvořený pro bohaté využití interdisciplinárního potenciálu.

Za prvního „realizátora literárně budovaného centra“ však přesto považujeme legendistu Kristiána, který podle převažujícího názoru odborníků tvořil již na sklonku 10. století. On první zaznamenal akt založení Prahy, a to v rámci uvedení krystalizačního jádra přemyslovské dynastické pověsti; také jako první terminologicky zdůraznil význam (jedinečnost) nově budovaného pražského centra (*in metropoli Pragensi*),<sup>49</sup> když s úctou a pokorou psal o pietním uložení ostatků zemského patrona (Ludvíkovský 1978, s. 78).

## Projektové výstupy

Koordinátor projektových aktivit J. Novotný<sup>50</sup> prosazoval vstupní tezi o neznalosti českého prostředí legendistou Kristiánem (s úmyslem podpořit teorii o autorově literární činnosti v zahraničí), ale studentka L. Uhrová tento názor zpochybnila a navrhla jinou alternativu. Podle ní došlo k použití latinských pojmů *rivulus* (potůček) a *fluvius* (proud, řeka) u téže vodoteče (Rokytky) záměrně (Uhrová 2013, s. 8–12). Termín *fluvius* se stal jedním z prostředků hyperbolizace zázraku v rámci Kristiánova líčení přepravy světceva těla za rozvodněný tok. Autor se oprostil i od závislosti na jedné z předloh (*Gumpoldova legenda*) – ta vykazuje podobnou terminologickou disproporci, ovšem v opačném pořadí. U Kristiána se tedy nejednalo o topografickou neznalost, nýbrž o promyšlený autorský záměr.

<sup>48</sup> Kosmas prokázal detailní znalost jednoho z regionů země, který bychom dnes asi ztožnili se středním Poohřím. Podobná je Kosmova informovanost o dávných fortifikacích i sídlech jeho současnosti. Studiem příslušné latinské terminologie – připojíme-li ještě související titulatury nobility – se lze dobrat zajímavých výsledků – viz vazba nejstarší hagiografie a historiografie na původní českou analistiku.

<sup>49</sup> Zdůrazňujeme, že ani v tomto případě není možné zcela vyloučit úpravu textu pozdějším opisovačem.

<sup>50</sup> J. Novotný stanovil problematickou tezi a L. Uhrová nabídla novou alternativu.

Dalším přínosem projektových aktivit bylo poznání role významových příznaků latinského lexika využívaného nejstaršími autory hagiografických textů (Novotná 2013; Uhrová 2013; Novotný 2013). V dosud nepublikovaném textovém výstupu Z. Novotné nacházíme několik nesmírně zajímavých postřehů, z nichž uvádíme alespoň poukaz na záměrné a autorsky promyšlené využití termínů *domina* a *matrona* v hagiografických textech, a především názor, že je možné za pomoci terminologického výzkumu potvrdit zpochybnění mylné teze historika V. Chaloupeckého, který považoval legendu *Diffundente* (vznikla patrně až ve 13. století) za Kristiánovu předlohu a kladl ji na samý počátek václavské hagiografie, tedy do druhé poloviny 10. věku (Chaloupecký 1942).

Pro úplnost ještě dodejme, že zmiňovaná L. Uhrová dokázala nejen vnímat topografickou a místopisnou důležitost v označení vodních toků, nýbrž také plynule a kontinuálně přecházela k úvahám o teologické (duchovní) podstatě využití vybraných latinských termínů. Jako příklad uveďme prezentovaný výraz *aqua*, který byl použit zeměpisně k obecnému označení vodstva i konkrétní řeky, ale i abstraktněji při líčení smývání Václavovy krve či během vyprávění o zázraku souvisejícího s translací světceva těla. K tomu všemu ještě připomínáme její úvahy o duchovní podstatě vody jakožto „očistného pramene křtu“.

Vrátíme-li se zpět k problematice regionů, završíme úvahy tím, že naznačíme možnou vazbu použitých latinských termínů (označení knížete a jeho sídla) na nejstarší domácí analistiku. Teze je důležitá pro bližší určení původu kněžny Ludmily, které bylo v minulosti silně zatíženo interpretačními šumy při recepci nejstarší písemné tvorby i novými – a nedostatečně podloženými – teoriemi<sup>51</sup> (Novotný 2013, s. 2985, 2987).

Uvedená problematika latinské terminologie (označení knížat i sídel) úzce souvisí právě s regiony (patrně 9. století) a jejich vazbou na pozdější centrum země – přemyslovské knížectví. Narážíme především na teorie o Ludmilině původu, přičemž zpochybňujeme Chaloupeckého

---

<sup>51</sup> Především se jedná o ztotožnění (patrně mylné) hrádku Pšova s Mělníkem (*Kristiánova legenda*), dále o teorii V. Chaloupeckého, který hledal Ludmilino rodiště v zahraničí (kmen Milčanů ve východním Německu).

tezi, abychom současně vyjádřili výrazné rozpaky nad obecně přijímaným místním určením do Mělníka či jeho blízkého okolí (hradiště Hradsko u Kaniny). Nabízí se totiž severočeská možnost lokalizující sídlo Ludmilina otce Slavibora do hrádku Pšova, který podle našeho názoru může odpovídat proslulé lokalitě Rubín u Podbořan.<sup>52</sup> Latinské určení Ludmilina původu (*filia Zlaviboris comitis, de castello Psov*) totiž zřejmě vychází ze záznamu nejstarší české analistiky. Mladšími autory a opisovači byl zápis nejen použit, ale přirozeně také aktualizován, a to až po neorganickou Kristiánovu zmínku o Mělníku (Novotný 2013, s. 2987–2988.).

Abychom se však mohli k celé záležitosti vyjádřit kategoričtěji a zodpovědněji, bude třeba znovu ověřit dostupná archeologická fakta, důkladněji posoudit příslušnou nestandardní kompoziční anomálii v Kosmově *Kronice Čechů*, ale především prověřit latinské rytmické klauzule odpovídajícího Kristiánova textu a pokusit se prokázat, zda je, či není vysvětlující mělnická noticka pozdějšího původu. Do textu mohla být vložena při jeho následných opisech (nejdříve ve 12.–13. století). Uvedení Mělníka by se pak rovnalo historickému omylu, nebo dokonce úmyslné ideologické manipulaci s úmyslem odstranit povědomí o původu významné spoluzakladatelky historické linie Přemyslovců z politicky nepřijatelného regionu Čech. Zdá se však, že zkoumáme literární omyl doprovázený ztrátou historické paměti.

## Interdisciplinární potenciál

Ani drobná zkoumání raně středověkých kořenů starší české literatury nemohou být samoúčelným procesem, zvláště na pedagogické fakultě připravující dorost pro zodpovědné učitelské povolání. Členové řešitelského týmu se tedy zabývali i interdisciplinárním potenciálem starých textů, se kterým je možné pedagogicky a didakticky nakládat při výuce na základních a středních školách. V samém závěru studie proto nastíníme několik takových možností.

<sup>52</sup> Opíráme se především o podrobnou analýzu textů raně středověkých literárních pramenů české proveniencce (legenda *Fuit*, Kosmova *Kronika Čechů*, nejstarší česká analistika), mezi nimiž je Kristiánova zmínka o Mělníku zcela ojedinělá; dále o výzkum toponym tzv. nejstarší sídelní oblasti Čech a v neposlední řadě o výsledky archeologických výzkumů jednotlivých hradišť (Rubín u Podbořan, Žatec, Mělník, Hradsko u Kaniny).

Nejstarší české hagiografické i historiografické texty jsou přirozeně využitelné v občanské výchově (religionistika, filozofie, sociologie a sociální psychologie) a neoddiskutovatelně patří k dějepisu. Konkrétní toponyma dodnes odpovídají významným dominantám rozličných regionů Čech, a proto by je měli učitelé znát a pracovat s nimi. Jistěže se apriorně nabízejí historické souvislosti, jako například vazba nejstarších pověstí na archeologicky potvrzená místa v krajině, první zmínka o českém ghettu na hradišti Drahůš u Postoloprť (Kosmas o koncentraci Lučanů) nebo Kristiánem znovuobjevená a jím i Kosmou opakovaně uváděná Morava. Existují však i další možnosti.

Od standardních doporučení přejdeme k méně známým mezipředmětovým vazbám. V legendách i v Kosmově textu nacházíme řadu zeměpisných kategorií. Žáci a studenti mohou v rámci terénního výzkumu (projektu) pátrat v konkrétní krajině (Poohří, Bílinsko, Kladensko atp.) a snažit se konfrontovat literární text s realitou. Nabízejí se například Kosmou uváděné potoky, potůčky, bystřiny, říčky a řeky kolem střední Ohře; také fortifikace dodnes zachytitelné v terénu, které autor specifikoval výraznými atributy – Libušín = hrad stromovým zarostlý, Dřevíč = přepevná pevnost, Drahůš = hrad v rovině atp.); v neposlední řadě uvádíme i polohu bájně Vlastislavi situované Kosmou mezi několik výrazných krajinných dominant, jejichž názvy dodnes odpovídají staré tradici.

Vynalézavý pedagog si jistě bude vědět rady s tím, zda zmíní nejstarší historiografii zaznamenané nebeské úkazy (zatmění, komety, meteority) a přírodní anomálie (neúrody, vichřice, povodně, náhlá ochlazení) v hodinách zeměpisu, přírodopisu, fyziky, nebo při zcela jiné příležitosti. Na samostatnou studii by vydaly úvahy etické, protože k této filozofické disciplíně přistupuje řada pedagogů povrchně a potenciálu starých textů se využívá nedostatečně (vátky, genocidy, otrokářství, násilí na ženách a dětech, motivy domova v konfrontaci se zahraničím atp.).

Úplně stranou necháme výtvarnou (ilustrace textů) i hudební výchovu (Smetanova Šárka a aktualizace Kosmovy pověsti), abychom upozornili na zajímavost související s matematikou. Jak jinak ověřit Kosmovo



přiznání, kdy sám uvedl, že vypráví „*lichou pověst*“ (tedy nepravdivou), než jednoduchou slovní úlohou? Řešitelé využijí všech dostupných technických pomůcek a odhadnou vzdálenost mezi Libušínem (hradiště u Smečna na Kladensku) a Stadicemi na řece Bílině – mezi těmito místy měla podle kronikáře na koni přejíždět kněžna Libuše s cílem založit přemyslovskou dynastii (vyrážela vždy večer a vracela se následujícího rána). Řešitelé by měli pracovat s průměrnou rychlostí chůze člověka či koně a uvědomit si, že kněžna podle pověsti putovala neosvětlenou krajinou – divokou, plnou dravé zvěře – a musela překonat i řeku Ohři. Dnes si její přesun připodobněme k jízdě na kole po lesní nezpevněné cestě za naprosté tmy a za „bedlivého dohledu“ vlků, rysů, medvědů, ale hlavně... zlých lidí – jak říkával Hésiodos z Askry – *denních spáčů!*

Pracujme se starší českou literaturou; neobávejme se její složitosti ani nesnadné interpretace. Reflexe minulosti přináší kýžené poznání i poučení.

Toho, kdo si neváží dějin vlastního národa, čeká smutná budoucnost!

# Onomastika a její uplatnění ve školní praxi

*Helena Chýlová*

**Onomastika** je lingvistickou disciplínou, jejíž obsah a pojetí se poměrně dlouho stabilizovaly. V evropském kontextu můžeme zájem uživatelů jazyka sledovat již od antických dob, v češtině se se zájmem o propria a s pokusy o výklad jejich původu setkáváme již v nejstarších literárních pracích (Kosmas, Dalimil, Benešovský Philomonus, Komenský, Palacký aj). Onomastika postupně přechází svým pojmáním od věd historických – nejčastěji byla chápána jako pomocná věda historická – k disciplínám lingvistickým. V bohemistice je chápána jako samostatná disciplína s mnoha přesahy do jiných oborů. Její tradici zakládá Vladimír Šmilauer a její rozvoj dokumentuje kromě velké řady vědeckých prací také vydávání specializovaného časopisu s postupnými změnami názvu – *Zpravodaj místopisné komise, Onomastický zpravodaj, Acta onomastica* – vycházejícího od roku 1960 a existence samostatného oddělení v Ústavu pro jazyk český. Dlouhodobě se uplatnění onomastických témat ve škole věnuje Svatopluk Pastyřík (2003; 2008), onomastika je předmětem pozornosti i v didaktických a dalších pracích (Čechová, Oliva a Nejedlý 2013; Čechová 2013 a 2017).

Propojení onomastiky se školou dokládá také mnohaletá tradice vědeckých konferencí nazvaných *Onomastika a škola*, na nichž se řešily nejen otázky teoretické, především systémový charakter onymie, ale také otázky zaměřené na praktické užívání proprií v komunikaci a na uplatnění onomastiky ve školách různých stupňů. Z jednání konferencí rovněž vyplynulo, že je důležité nepracovat ve výuce s proprií nahodile a jen v pravopisných, ojediněle i morfologických a slovtvorných otázkách, ale že je třeba promyšleně zařazovat onomastická témata do výuky českého jazyka a literatury pravidelně. Na pravidelnou práci s onymickým systémem, která vyžaduje jak znalosti teoretické, tak praktické, však nebývají budoucí učitelé dobře připraveni, přestože existuje dostatečné množství odborné literatury (viz Šrámek 1999).

Tuto zkušenost mohu potvrdit z vlastní učitelské praxe na základní škole i na gymnáziu. Osobně jsem se proto snažila pravidelně začleňovat onomastická témata do přípravy budoucích učitelů českého jazyka a literatury, a propojovat tak jejich znalosti o fungování apelativního a propriálního systému. Nyní již řadu let vedu na katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni onomastický seminář. Jeho náplní je na jedné straně prezentace onomastické teorie, na straně druhé s onomastickým jazykovým materiálem směřující k jeho praktickému využití, a to nejen na vysoké škole, ale i ve vlastní praxi budoucích učitelů. Z práce v semináři vznikají jednak referáty, které jsou zaměřeny spíše na otázky teoretické, představují významné osobnosti či práce oboru, jsou věnovány pojetí a systému onymických jevů, a jednak seminární práce, které nemají pouze kompilační charakter, ale vycházejí z vlastního sběru jazykového materiálu a ze samostatné práce studentů. Propojení se školní praxí přináší i pravidelná práce se jmény v učebnicích českého jazyka a se jmény vyskytujícími se ve frazémeh. Onomastický seminář se mnohdy stává také inspirací pro práce bakalářské a diplomové s onomastickými tématy. Nejčastěji zpracovávanými tématy jsou jména pomístní nebo urbanonyma, urbonyma a hydronyma ve zvoleném regionu, ale i podoba hypokoristik, přezdivek a sledování jejich frekvence. Po absolvování onomastického semináře vznikly na katedře i diplomové práce věnované literární onomastice, např. o jménech v překladech vybraných knih Terryho Prattcheta, seminární práce o jménech ve hrách Divadla Jára Cimrmana nebo v knihách o Harry Potterovi. Pozornost jsme věnovali také výkladům původu pojmenování aut a jejich modelů, pragmatonymům: názvům drogistického zboží nebo mléčných výrobků. V současnosti vzniká bakalářská práce věnovaná jménům domácích mazlíčků. Mnohá z těchto témat pak nacházejí i přímé využití v učitelské praxi studentů, kteří tímto seminářem prošli. Využívají poznatky a zjištění ze svých odborných prací z oboru onomastiky především k motivaci svých žáků a ke vzbuzování zájmu o předmět český jazyk a literatura a snaží se nezařazovat práci s vlastními jmény do výuky jen náhodně.

Je samozřejmé, že onomastiku nelze na **základní škole** vyučovat uceleně, je možné využít pouze vybraná onomastická témata a zařazovat

je cílevědomě do výuky. Jiná situace je na **škole střední** (viz Čechová 2013). Onomastická témata mají význam přesahový, především kulturní, propria prezentují významnou část kulturní národní paměti, je možno je využít především v motivaci, ve vnitřní integraci předmětu český jazyk a literatura a také v posílení mezipředmětových vztahů, zejména ve vztahu k historii a geografii. Z pohledu motivačního je podle našeho názoru významné využít především jisté tajemství, které souvisí s původem vlastních jmen a postupně toto tajemství žákům u vybraných jmen a jejich typů odhalovat (viz Knappová 2010; Kopečný 1991; Lutterer a kol. 1982).

Ve školním prostředí je z hlediska teoretického vhodné postupně vymezovat **propriální sféru** a její základní vnitřní klasifikaci (geonyma, kosmonyma, toponyma, hydronyma, antroponyma a chrématonyma; ve školní praxi je vhodné užívat české termíny, např. názvy částí zemského povrchu, názvy kosmických těles, názvy vodstev, vlastní jména živých bytostí a názvy věcí), definovat **proprium** v opozici proti apelativu a připomenout s ohledem na věk žáků funkce proprií (individualizovat/identifikovat, diferencovat, lokalizovat), s nimiž se žáci denně setkávají v jazykové praxi. Právě jednotlivé třídy a typy jmen představují významný jazykový materiál, s nímž žáci pracují mnohdy intuitivně; rolí učitele je pomoci tyto úvahy a postřehy usouvztažnit a vést žáky k poznání toho, o čem jméno vypovídá, do kterého okruhu forma jména objekt zařazuje a proč je užíváno i v jiné souvislosti, např. *Morava* označuje jednu ze zemí České republiky, je názvem oficiálním (je také názvem řeky, od něhož je jméno země odvozeno, je ale také jménem několika restaurací, názvem výletní lodi, pojmenováním říčního systému v Srbsku), *Moravěnka* je názvem s emocionálním příznakem; jména typu *Benešov* označují obec pojmenovanou obvykle podle osoby zakladatele, posesivní sufix *žije* v dnešní češtině u adjektiva *otcův*; jméno *Praha* nemusí označovat jen naše hlavní město, ale další objekty, např. horu, loď, hotel, město v USA, čtvrť Varšavy atd.; *Jan Hus* je nejen jménem slavného Čecha, ale také název vlaku; *Franta* je antroponymum v neoficiální podobě, setkáváme se s ním také v podobě příjmení; podoba jména *Nováková* signalizuje označení ženy a zařazuje nositelku jména do určité rodiny; jména *Sultán* a *Tyrl* jsou pojmenování psů, náležející do oblasti literární onomastiky.

Významný aspekt představuje také ukotvenost propriálního systému v prostoru a čase a možnost sledování extralingválních vlivů na onymický systém. Toto je možné prezentovat a dokládat např. na vývoji názvů uličního systému konkrétního města nebo na vývoji a dobových typech pojmenování určitých firem či na oblíbě rodných jmen. Samozřejmostí by ve školní praxi mělo být i objasnění dobových názvů, nejen v literárním nebo historickém kontextu, např. *Lužice, Panonie, Sovětský svaz*.

Je důležité nepředstavovat žákům propriální a apelativní plán jazyka odděleně, ale upozornit i na široký přechodový pás mezi oběma systémy, na vzájemné přechody a procesy historické i synchronní propriализace a apelativizace, např. *Loket, Vltava, Krejčí; eidam, škodovka, ariel*. S tím také souvisí nutnost připomínat a dokládat hlavní propriální funkce: identifikační a individualizační.

Další významné teoretické aspekty onomastiky ve školní praxi, které by měl učitel zprostředkovat, představuje objevování jednotlivých tříd jmen, jejich jednotlivých typů a druhů a využití onomastických prvků k rozšiřování kulturního rozhledu žáků. S tím souvisí také práce se zakotveností a jistou kódovaností proprií, s jejich formální podobou. Je třeba prezentovat společenské fungování jmen: normu společenskou, etickou a jazykovou. Žáci se denně setkávají s **toponymy**, se jmény institucí, se jmény výrobků, s fytonomy, zoonomy (jmény rostlin a zvířat) a dalšími třídami jmen. Učitel by měl tento denní kontakt žáků s propriálním systémem využít a pracovat s proprií i s apelativy, využít a zdůraznit potenciál proprií pro vytváření žákova vztahu k jazyku prostřednictvím jeho individuální zkušenosti, pozorování vztahu proprií k mimojazykové realitě.

Např. jako samostatnou práci zadat žákům sběr onomastického materiálu jako anketu v ročníku věnovanou oblíbě rodných jmen a porovnání zjištění na malém vzorku se statistickými daty, zjištění výskytu nejčastějších příjmení v dané obci a hledání jejich souvislostí s historií obce, vytvoření soupisu názvů firem určitého typu a jejich jazykovou analýzu, tvorbu abecedního seznamu uličních názvů v okolí školy obsahujících předložku a jejich následnou klasifikaci nebo zjišťování

neoficiálních podob míst či hypokoristických podob užívaných v rodině.

Z hlediska praktického je učitel nucen denně ve škole řešit otázky pravopisné, slovtvorné, morfologické a výslovnostní spojené s onomastickou problematikou. Propriální tematiku by neměl podle mého názoru redukovat, ale využít. Zároveň by ji neměl ani přeceňovat, s čímž se mnohdy setkáváme u pravopisné stránky proprií. Učitel by měl upozornit i na případy, u nichž jde v pravopise o konvenci, a nezařazovat tyto příklady do diktátů. Z aspektu motivačního je ke vzbuzení zájmu vhodné studovat např. propriální dvojmennost a její historii, výběrově původ antroponym, jména zvířat, pseudojména a literární jména vyskytující se především v dětské literatuře. V literární onomastice je dobré pracovat nejen s antroponymy, ale i s toponymy a zoonymy.

V pravopise je třeba nejen představit a procvičovat současnou pravopisnou kodifikaci, ale poukázat také na sílu a stabilitu tradice žijící v psaní velkých písmen, na nutnost znalosti reálie a také na vliv uživatelů jazyka právě v propriálním systému a na racionalizační snahy autorů *PČP*, např. názvy ulic s předložkou, názvy sídlišť, divadel, institucí apod., komparace typu *Sokol – sokol, Černá hora – Černá Hora*. Učitel by se neměl v této souvislosti spokojit s konstatováním, že oblast pravopisu velkých písmen je obtížná, ale měl by se snažit vysvětlit, proč je tomu tak, a ukázat tento fakt na konkrétních příkladech. Zároveň by měl se žáky pravidelně pracovat s prestižními příručkami a sledovat případné úpravy, jimiž se projevuje vývojová dynamika propriálního systému, např. *Červená karkulka* i *Červená Karkulka v IJP*.<sup>53</sup> S ohledem na věk a schopnosti žáků by měl postupně cílevědomě prezentovat jednotlivé typy pojmenování a jejich případný původ a synchronní význam v souvislosti s jejich pravopisnou podobou, např. *Damašek – damašek, Praha – pražský, Lysá hora, Bílá Hora – bitva na Bílé hoře*.

Kromě problematiky pravopisné je třeba upozornit na tradici projevující se u gramatického významu rodu u toponym, např. *Olomouc*

---

<sup>53</sup> Ve školní praxi se stále setkáváme jen s podobou *Červená karkulka*, která je chápána jako pravopisně náležitá.

(podle SSČ rod ženský, ale v regionálním úzu chápané i jako jméno rodu mužského) nebo *Aš* (podle regionálního úzu je jméno rodu ženského, podle PČP i rodu mužského neživotného). Problém pro žáky a studenty představují také toponyma zakončená na sufix *-ice/-ovice*, která mohou být v čísle jednotném i množném, např. *Sušice* (sg.), *Popovice* (pl.), a k vytvoření náležitého tvaru je nutné znát realii. V rovině morfologické je třeba se soustředit také na problematiku tvoření a konkurenci forem typu *za Hradčany / Hradčanami, do Karlových Varů i Varů*. V práci s jazykovou stránkou jmen je třeba využít pojmenování typu *Odolena Voda, Jindřichův Hradec, České Budějovice* či *Jelení Hora* a poukázat na druhy adjektiv v toponymech a jejich morfologickou charakteristiku. Při tvoření forem antroponym je nutné poukázat na jejich společenské fungování a na význam užití náležité podoby i ve shodě s případnou rodinnou tradicí. Ilustrativně je vhodné využít a analyzovat jména jako: *Janů, Šerých* (problém rodu, i tvoření tvarů – např. 2. pád sg. *Šerých* a *Šerých* (viz IJP) a případného přechylování – *Janů* i *Janová*), pro tvoření forem a vztah k rodinné tradici, např. *Poche – Pocha* i *Pocheho, Dobeš – Dobeše* i *Dobše*. Dalšími okruhy problémů jsou odlišnosti při skloňování jmen cizího původu, odlišení přezdívky a oficiální podoby jména, např. *Christie, Vega*. Významný historický a kulturní přesah mají historická antroponyma včetně jejich skloňování, např. *Herodes – Heroda* i *Herodesa* i *Herodese, Zeus – Dia*. Učitel by měl upozornit na jména známá z historie nebo z literatury, např. *Goethe – Goetha* i *Goetheho, Tolstoj – Tolstého*, a zároveň s informací o tvoření tvarů uvést i informaci o osobnosti samé. U hypokoristik jako *Pepa, Honza, Lenka* je vhodné vyložit jejich původ.

Z hlediska systematického je vhodné komparovat typy jmen homonymního původu a uvědomit si, jak jsou začleněna do onymického systému a jak se formálně liší, např. jména odvozená od pojmenování *dub* mohou mít podobu *Dub* (mužské příjmení i název městyse a zámku u Prachatic), *Dubina* (mužské příjmení, název restaurace), *Dubiny* (obec ve středních Čechách), *Doubek* (jméno vesnice ve středních Čechách), *Doubí* (část Karlových Varů), *Dubí* (název obce na Teplicku). Velmi zajímavou oblast pro žáky představuje také původ přezdívek a jejich motivační typy.

Na střední škole by neměla stranou zájmu zůstat ani historická exonyma jako *Kolín, Mohuč, Benátky, Cáchy, Atény, Korint, Anglie, Paříž* (Harvalík 2004) apod. a alespoň základní informace o synchronním využívání exonym nejen v češtině.

Přímo se nabízí využít v kontextu s toponymy práci s mapou a geografickým atlasem a sledovat jednotlivé typy geonym a jejich pravopisnou podobu. Další námět pro praktickou analýzu žáků představuje pravidelná práce se SSČ, tvoření a vyhledávání jmen obyvatelských, vytváření a následná kontrola utvořených vztahových adjektiv ke geografickým názvům. Je vhodné poukázat v této souvislosti na tradici a stabilitu uplatňující se při tvoření pojmenování, ukázat problémové typy jmen, využít prvky humoru a komparovat, např. *obyvatel Barmy – Barmánc, Jáva – Javánc*, častá žákovská odpověď je *B/barman*, vztahové přídavné jméno od *propria Oslo – osloský, oselský*, vztahové přídavné jméno k *Baku – bakuský, Pec pod Sněžkou – pecký, Benátky – benátský, Benátky nad Jizerou – benátecký, Horšovský Týn – horšovskotýnský, Ústí nad Labem – ústecký, labskoustecký* (viz SSČ 2010; Polívková 2007).

Stranou pozornosti zůstává ve škole bohužel otázka výslovnosti přejetých *proprií*, je možné pracovat alespoň s výslovnostní podobou jmen historických či významných osobností, které mají žáci v učebnicích jiných předmětů, nebo využít čítanku, v níž se dnes vyskytují jako samozřejmá součást náležité výslovnostní podoby jmen cizích autorů.

Práce s onomastickými tématy přináší také výhody metodologické: žáci pracují především v přípravných fázích samostatně, využívají sběr, uspořádání souboru jmen, klasifikují, komparují, pracují s odbornou literaturou. V dnešní době mohou sběru napomocť i moderní technologie, na všech typech škol se mi osvědčilo zadat po určitou dobu sledování např. názvů ulic v okolí školy, pořízení fotografické dokumentace a následná práce s ní. Vždy došlo k tomu, že jsme společně se žáky objevili názvy ulic, jejichž podoba neodpovídala současné pravopisné kodifikaci, a našli tak východisko pro další analýzu. Pravidelně by žáci měli pracovat s příručkami, jako jsou *Internetová jazyková příručka, Pravidla českého pravopisu a Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*.



Nabízí se možnost využít skupinové práce žáků; onomastická témata jsou vhodná k vytvoření třídního projektu (viz Čechová 1998), propria jsou vhodným materiálem jako témata mluvního cvičení či referátu podle věku, schopností a dovedností žáků.

Pravidelná práce s proprii je přímo spojena s uplatňováním regionálních aspektů ve výuce mateřského jazyka. Je důležité ve spojení s dalšími předměty účelně vymezit region, představit ukotvenost různých tříd jmen v okolním prostoru a v čase. Učitel by měl žáky vést ke sledování regionálních specifik: pracovat se jmény míst v okolí bydliště, sledovat typy názvů obcí v okolí bydliště, sledovat změny názvů, uliční soustavu, frekvenci příjmení v regionu, původ názvů regionálních hydronym a to, co propria o regionu vypovídají. Z našich dokladů a zjištění můžeme uvést např. tato: v okrese Plzeň-jih jsou nejčastějšími jmény obcí typy zakončené na *-ice*, *-ovice*, vyskytují se i urbanonyma dialektická, *Stodo* místo oficiálního pojmenování *Stod*.

Teritoriální rysy jihozápadočeského dialektu dokládají i tradiční formy antroponym – *Novákojc* místo *Novákovi* nebo redukované podoby *Budějce* či *do Buděj* s významem *Budějovice* / *do Budějovic*, stále frekventovaná je nesklonná podoba dialektických posesiv typu *Novákovo bratr* a *Novákovo žena*.<sup>54</sup> Z pohledu historického se nabízí možnost sledovat a vyložit změny v uličním názvosloví, např. u jedné z hlavních ulic v Plzni můžeme doložit pojmenování v následujícím pořadí: *Stodolní*, *Jungmannova*, *Třída Karla IV.*, *Bahnhofstrasse*, *Třída Vítězství*, *Stalinova*, *Moskevská*, *Třída Ludvíka Svobody*, *Americká*.

Z hlediska přesahu do historie je vhodné vyložit původ jmen jako *Lhota*, *Česko*, objasnit původ frekventovaných jmen českých obcí – *Mýto*, *Újezd*, typ *Bochov*, *Choceň*, *Mladá Boleslav*, také původ nejčastějších jmen rodných a příjmení. Z pohledu kulturního pak vyložit původ částých metafor a metonymií propriálního původu, např. *rentgen*, *sendvič*, *watt* a zabývat se vztahy typu: *olše* – *Olšané* – *Olšany*, *písek* – *Písek*.

---

<sup>54</sup> O tom, že jde o jev velmi živý, svědčí i řada rozhovorů s učiteli z Plzeňského kraje, v nichž dokládají, že žáci ani na druhém stupni základní školy často netuší, že se jedná o sklonné formy. Mohu totéž doložit i z osobní zkušenosti, mnozí studenti odhalí rozdíl mezi spisovnou češtinou a dialektickou formou posesiv až na vysoké škole.

Samostatné velké onomastické téma představují ve škole chrématonyma. Je třeba je využít k prezentaci současného jazyka, češtiny kolem nás, samostatně nechat žáky zpracovat referáty nebo mluvní cvičení či kratší práce na téma: pragmatonyma, názvy mléčných výrobků, čokolád, kadeřnictví, názvy cestovních kanceláří... Na tomto konkrétním jazykovém materiálu pak ukázat bohatství i komplikovanost názvotvorby. Tento oddíl onomastiky je vhodné využít k samostatnému tvoření názvů a podněcovat kreativitu žáků úkoly typu: *Jak byste nazvali...*

Komplexní úkol věnovaný kreativní práci se jmény představuje např. vytvoření fiktivní krajiny *Země spánku* včetně pojmenování jejích míst podle námětu Evy Beránkové (2002, s. 45).

Závěrem uvedu několik konkrétních námětů na práci s onomastickými tématy na základní a střední škole, využitelných v mnoha formách práce: 1. *Doložte ze svého okolí typy názvů ulic.* 2. *Uveďte motivační typy českých příjmení a doložte je příkladem.* 3. *Uveďte 6 častých českých hypokoristik mužských i ženských.* 4. *Vyhledejte na internetu přehled nejčastějších rodných jmen a porovnejte je se jmény ve vaší třídě.* 5. *Uveďte 6 nejčastějších názvů českých vesnic.* 6. *Uveďte příklad jména, ve kterém je ukryta historická paměť.* 7. *Připomeňte si rodná jména svých prarodičů a jejich příbuzných a porovnejte je se jmény svých spolužáků.* 8. *Vyberte vhodné jméno: a) ve spojení s vaším příjmením, b) pro svého domácího mazlíčka, c) pro novou ulici vznikající ve vašem okolí.* 9. *Uveďte alespoň čtyři příjmení vzniklá ze zeměpisných jmen.* 10. *Vyložte původ 4 názvů známých českých firem.* 11. *Vyhledejte několik pojmenování věcí, která vznikla z vlastních jmen.* 12. *Uveďte příklady jmen složených: a) příjmení, b) jmen českých obcí.*

Práce s onomastickým materiálem a zařazování onomastických témat do výuky českého jazyka a literatury představuje na všech typech škol jednu z možností, jak postupovat od teorie k praxi a jak propojit jazykovou výchovu s každodenním životem a mimojazykovou realitou.

# Prvopočáteční čtení a psaní u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

*Jaroslava Nováková*

V současné době musí být učitel připraven na to, že bude mít i na běžné základní škole žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým bude muset vytvořit plán pedagogické podpory nebo kteří budou potřebovat podpůrná opatření, jejichž součástí je i individuální vzdělávací plán. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí takový žák, který potřebuje, aby mu byla poskytnuta podpůrná opatření, chce-li se uplatnit ve vzdělávacím procesu jako jedinci intaktní. Podpůrná opatření představují celý soubor opatření (od organizačních, přes pedagogické – individuální přístup, užití speciálních pedagogických metod, až po úpravy obsahu vzdělávání).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mívají různá dílčí oslabení v jednotlivých oblastech rozvoje schopností a dovedností. Spontánní vývoj je v jejich případě nedostatečný a potřebují cílenou podporu již v předškolním věku. V ideálním případě by těmto žákům vyhovovala spolupráce předškolního zařízení se základní školou, kam dítě následně nastoupí, a to za notné spolupráce rodičů. Bohužel taková spolupráce není u nás zavedena, a tak učitel, který se setká s dítětem u zápisu do 1. ročníku ZŠ, mnohdy zjišťuje stav vývoje dítěte, s nímž je pedagog předškolního zařízení již dobře obeznámen. Také spolupráce rodiče a budoucí základní školy není nijak upravena. Přitom období od jarního zápisu do podzimního nástupu dítěte do základní školy je velmi zásadní ve vývoji specifických oblastí potřebných pro nácvik nejen čtení a psaní; navíc velká část rodičů má zájem rozvíjet své děti právě v tomto období, a připravit tak lépe budoucí prvňáčky na vstup do ZŠ.

Pokud by zápis do 1. ročníku ZŠ obsahoval dobře provedenou pedagogickou diagnostiku, mohli by se jak učitelé mateřské školy, tak rodiče dovědět, co mají u daného dítěte rozvíjet (kde je nejbližší vývojová

úroveň dítěte) a co učitel základní školy pocituje jako oslabení u dítěte (tj. co je potřeba podpořit). Zejména **prvopočáteční čtení a psaní** není založeno na znalostech, nýbrž na specifických schopnostech a dovednostech, které je potřeba mít zvládnuté na určité úrovni, aby následně oba procesy probíhaly dostatečně rychle a správně.

Patříčnou úroveň specifických schopností a dovedností tedy považujeme za nutný předpoklad k rozvoji prvopočátečního čtení a psaní. Přípravenost dětí je ale velmi rozmanitá a ne vždy dostatečná. Příprava budoucích pedagogů na práci s žáky v 1. až 3. ročníku ZŠ by měla obsahovat právě zaměření na rozvoj specifických schopností a dovedností žáků, kam řadíme zejména rozvoj v oblasti **sluchového vnímání, zrakového vnímání, motoriky a prostorové orientace**.

Oblast sluchového vnímání je pro nácvik prvopočátečního čtení stěžejní. V nejširším pojetí sem řadíme auditivní pozornost (naslouchání), sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou diferenciaci, vnímání rytmu a rovněž lokalizaci zvuku či rozlišení gury a pozadí.

Oslabený vývoj v oblasti sluchového vnímání se vždy projeví na úrovni řečového vývoje. Sleduje-li pedagog již při zápisu řečový projev dítěte, může usuzovat i na úroveň rozvoje sluchového vnímání. Poměrně jednoduchými úkoly pak zjistí přesnější informace, např. nechá-li roz-tleskat různě dlouhá slova; zopakovat větu různé délky; určit slabiku ve slově; určit hlásku ve slově; spojit hlásky a vytvořit slovo; rozlišit, zda jsou slova (lišící se např. znělostí, kvantitou) stejná, či jiná; nechá-li zopakovat rytmus různé obtížnosti; určit, odkud přichází konkrétní zvuk atd.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pak obvykle vykazují ví-cero oslabení v oblasti sluchového vnímání. Pedagog je nucen rozvíjet tyto dílčí oblasti a upravit nácvik prvopočátečního čtení tak, aby dítě bylo schopno čtenou hlásku sluchem rozlišit a vydělit. Období čtení písmen může v těchto případech trvat celý první ročník, někdy i déle. Učitel se musí zaměřit na podporu sluchové diferenciaci u jednotlivých hlásek; na jejich rychlé vybavování; sluchovou paměť – zopakování řady hlásek; a sluchovou analýzu, jak u hlásek, tak u slabik (aby byla naplněna vývojová posloupnost).

Vázání písmen do slabik má smysl zahájit ve chvíli, kdy je čtení písmen dostatečně rychlé a sluchová paměť kvalitně procvičená a stimulovaná i pro opakování slabik. Vždy se začíná slabikami otevřenými. Je potřeba respektovat určitou posloupnost při vázání písmen do slabik. Mezi prvními se zavádí hlásky úžinové (nejlépe středové), pak hláska úžinová boková a hláska M, teprve pak má smysl vázat do slabik hlásky závěrové (nejlépe retné). V případě, že žák chápe čtení slabiky otevřené, lze již tvořit slabiky od libovolných hlásek (písmen). Teprve kvalitní a dostatečně rychlé čtení slabik otevřených může být podkladem pro vázání otevřených slabik do slov. Umožňuje-li to situace, lze v krátkém sledu zahájit čtení slabik zavřených. V úvahu připadají pouze slabiky, které jsou zakončeny hláskou neznělou. V počátcích čtení nelze od žáků požadovat, aby chápali spodobu znělosti – u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude toto období trvat mnohem déle, je pro ně velmi obtížné číst něco jiného, než je napsáno. Navíc se pravděpodobně shledáme s jevem, kdy žák čte znělé hlásky zněle bez ohledu na to, kde stojí – tedy i na konci slov. Není výjimkou, že tento způsob absolutně přesného fonematického čtení přetrvá i do vyšších ročníků (4. či 5. ročníku ZŠ) a nepůjde odstranit. Při čtení slabik a prvních slov se učitel musí zaměřit na podporu sluchové syntézy (hlásek i slabik), na rychlé vybavování hlásek a slabik, sluchovou paměť – zopakování řady hlásek, slabik i slov.

V následujícím období čeká dítě čtení obtížnějších slov (a to co do kvality – slova obsahující dvojhlásky; obsahující skupiny slabik dě/tě/ně/mě/bě/pě/vě; obsahující shluky hlásek, zejména shluky kladoucí vysoké nároky na motoriku mluvidel = tj. slova náročná na výslovnost; i co do délky – slova více/mnohoslabičná) či správné čtení předložek (slabičných i neslabičných). Při čtení obtížnějších slov se učitel musí zaměřit na podporu sluchové analýzy a syntézy (zejména slabik), na rychlé vybavování slabik otevřených, zavřených, případně i částí slov (zejména obsahující shluky či slabikotvornou hlásku), sluchovou paměť – zopakování řady slabik, slov a spojení slov. Při čtení předložek se učitel musí zaměřit na podporu syntézy (slabik, slov a předložek, slovních spojení); na rychlé vybavování slabik otevřených, zavřených, případně i částí slov; sluchovou paměť – zopakování řady slabik, slov

a spojení slov s předložkou; vnímání rytmu (zopakování krátkých i delších úseků).

Posléze se věnujeme čtení kratších i delších vět a krátkých textů. Čtení vět a poté krátkých textů s sebou přináší další nároky na rozvoj v oblasti sluchového vnímání. Volíme nejdříve věty a texty, které obsahují snadnější slova, až poté slova náročnější na techniku čtení. Při čtení vět a textů se učitel musí zaměřit na podporu sluchové syntézy (na úrovni spojení slov a krátkých, postupně i delších vět); na rychlé vybavování kratších i delších slov (zejména obtížnějších); sluchovou paměť – zopakování řady slov, slovních spojení, krátkých, postupně i delších vět; vnímání rytmu (zopakování delších a složitějších úseků); a v neposlední řadě i na dýchací cvičení.

Dýchací cvičení provádíme již od počátku nácvičku čtení. Primárně nespádají do oblasti sluchového vnímání, ale pomineme-li jejich zásadní vliv na čtení, s největší pravděpodobností jejich absence při nácvičce čtení způsobí jeho zpomalení. Protože kvalita procesu dýchání přímo souvisí se schopností zopakovat delší větu či spojit slova v delší větu, nemohl by žák dostatečně kvalitně provádět cvičení z oblasti sluchové syntézy a sluchové paměti, pokud bychom se nevěnovali také oblasti správného dýchání, konkrétně prodlužování výdechového proudu vzduchu.

Druhou oblast, kterou podporujeme při prvopočátečním nácvičce čtení a psaní, je oblast zrakového vnímání. V nejširším pojetí sem řadíme zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou diferenciaci, vnímání figury a pozadí, zrakovou paměť, vnímání barev a oční pohyby. Již při zápisu do 1. ročníku ZŠ může pedagog sledovat oslabení v této oblasti rozvoje – může dítěti nechat poskládat obrázek z různého počtu částí; rozlišit určitý obrázek v řadě jiných; odlišit dva překrývající se obrázky; zapamatovat si určité předměty či jejich pořadí/umístění; pojmenovat barvy; jmenovat objekty zleva doprava atd.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pak většinou opět vykazují vícero oslabení v oblasti zrakového vnímání. Nejvíce se toto oslabení projeví při nácvičce písmen a pohybu očí po řádce, dále při pomalejším

osvojování si techniky vázání slabik (otevřených i zavřených), při spojování slabik do slov i samotném čtení slov a vět. Při psaní se objevují problémy při vybavování si tvarů písmen, častější je záměna písmen, běžnější jsou nepřesnosti u jednotlivých tvarů písmen, tempo psaní je pomalejší; s tím souvisí snazší unavitelnost dětí. Učitel je nucen u těchto žáků rozvíjet dílčí oblasti zrakového vnímání a upravit nácvik prvopočátečního čtení a psaní tak, aby si byli žáci schopni tvar písmene zapamatovat a dostatečně rychle vybavit. Období nácviku čtení a psaní písmen se tak prodlužuje. Učitel se musí zaměřit na podporu zrakové diferenciaci u jednotlivých písmen; na jejich rychlé vybavování; na podporu odlišení figury a pozadí – tato oblast podporuje rozvoj zrakové diferenciaci; na zrakovou paměť (podporuje se jakákoliv zraková stimulace s následným vybavováním si toho, co bylo spatřeno); také na zrakovou analýzu a syntézu, neboť písmena se skládají z prvků písma (opačně pak písmena analyzujeme na prvky); na správný pohyb očí po řádce (postupně dochází i k nácviku pohybů očí při přechodu z řádky na řádek a nakonec ze stránky na stránku).

Při čtení a psaní slabik a prvních krátkých slov (ať už písma tiskacího nebo vázaného) je také důležité rychlé vybavení si tvaru písmen, přesnost tvaru, správná velikost písmena, popř. sklon. Navíc u psaní pak ještě způsob navazování jednotlivých tvarů. V této době by již měly být jednotlivé tvary písmen automatizovány natolik, aby žák nemusel přemýšlet nad tím, jak písmeno vypadá. K tomu učitel využívá metodu tzv. postřehování slabik, která zrychluje vybavování si slabik, potažmo i celých krátkých slov. Aby ji bylo možné použít, je potřeba, aby dítě mělo dostatečně rozšířené zrakové pole, tj. aby zrakem najednou „obsáhlo“ celou slabiku či celé slovo. Při čtení a psaní slabik (a prvních slov) se učitel musí zaměřit na rozšiřování zrakového pole; podporu zrakové paměti; stále ještě také na zrakovou diferenciaci a rozlišení figury a pozadí; v neposlední řadě na ustálení očního pohybu po řádce. Vyžaduje-li to situace, pak ještě na podporu zrakové analýzy a syntézy.

U čtení i psaní obtížnějších slov a dále u čtení a psaní vět a krátkých textů pak pedagog postupuje obdobně. Stále je nutná podpora rozšiřování zrakového pole (aby žák zrakem uchopoval stále větší celky

najednou), osvědčilo se také pravidelné procvičování zrakové analýzy a syntézy a zraková diferenciacie – obojí již ve značně náročných úkolech (malé nebo komplikované tvary, černobílé, otočené horizontálně, či vertikálně apod.). Pohyb očí po řádce již bývá v této fázi čtení a psaní ustálen. Jistě ale není marné pokračovat v posilování zrakové paměti. Efekt se pak dostaví i v období, kdy si začínou žáci osvojovat pravopisná pravidla.

Třetí oblastí, kterou pedagog cíleně rozvíjí (zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) a která se na první pohled týká zejména psaní, je oblast motoriky. Dostatečná aktivace motorické oblasti v CNS (centrální nervové soustavě) je však nezbytná i pro zdravý kognitivní vývoj dítěte – tímto se však zabývat nebudeme, neboť to zásadně přesahuje cíle, které v naší studii sledujeme. Motorické schopnosti a dovednosti dětí sledujeme v několika různých oblastech, kterými jsou: oblast hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, motoriky mluvidel a motoriky očních pohybů.

Z vývojového hlediska jsou primární pohyby v oblasti hrubé motoriky. Deficity ve vývoji této oblasti se pak promítají i do všech ostatních oblastí motorického rozvoje. Na hrubou motoriku navazuje rozvoj jemné motoriky, a to od manipulace předmětů po uchopení kreslicího náčiní a rozvoj kresby. S tím souvisí rozvoj správného držení psacího náčiní (korektní úchop), který je v období vstupu dítěte do 1. ročníku ZŠ již zafixován, a lze ho tak maximálně napravit (je otázka, s jakým úspěchem). Kvalitní vývoj jemné motoriky je předpokladem pro rozvoj motoriky mluvidel a grafomotoriky.

V případě nedostatečného vývoje v motorické oblasti můžeme již při zápisu do 1. ročníku ZŠ vidět různé deficity v oblasti hrubé motoriky (v případě poskoků, přeskoků, střídání nohou ze schodů atd.), jemné motoriky (od neobratné manipulace s předměty po nevyhraněnou lateralitu či nekorektní úchop psacího náčiní), kresby a grafomotoriky (nezralá kresba postavy, domu či jiného objektu, nezralé grafomotorické prvky – např. horní či dolní vratný oblouk, horní či dolní klička) a vizuomotoriky (neobtáhne jednotažku apod.).



Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami samozřejmě vykazují vícero oslabení v oblasti motoriky, což je způsobeno mimo jiné intenzivním provázáním vývojových stadií dílčích oblastí. Pedagog je pochopitelně opět nucen rozvíjet tyto dílčí oblasti a upravit nácvik prvopočátečního čtení a psaní tak, aby dítě bylo schopno nácvik tahů a tvarů zvládnout v dostatečné kvalitě (tedy čitelnosti), v ucházejícím časovém limitu a s ohledem na jeho zdraví (tzn. s adekvátním uvolněním a postavením ruky). Přestože je řeč o psaní písmen, zahrnujeme sem i fáze čtení, neboť velká tiskací písmena se rovněž osvojují pomocí motoriky (obtahováním, psaním).

Bez ohledu na to, zda je žák ve fázi čtení (psaní) písmen, nebo čtení (psaní) slabik, slov, krátkých či delších vět nebo textů, podpora rozvoje motoriky je v podstatě stejná a trvá tak dlouho, dokud je to u žáka potřeba. Dále je nutno zdůraznit, že podpora oslabeného rozvoje motorických schopností a dovedností zahrnuje všechny oblasti motoriky, tj. pohyby velkých kloubů a celkovou koordinaci (hrubá motorika); manipulaci s drobnými předměty a veškeré druhy pohybů prstů ruky, včetně podpory korektního úchopu (jemná motorika), podporu rozvoje kresby a grafomotoriky (nutná je každodenní stimulace a pozitivní zpětná vazba); vizuomotorické koordinace (úkoly na podporu souhry mezi okem a rukou).

Pokud je podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nastavena správně, pak se v počátcích psaní může prosadit dominantní ruka, zlepšit držení psacího náčiní, v průběhu psaní se pak zpřesní tvary písmen, zrychlí tah ruky po papíře (včetně vázání písmen) a zpřesní se umístění písmen v liniatuře.

Také poslední oblast – oblast orientace v prostoru a rovině významně ovlivňuje nácvik čtení a psaní. Oslabení v této oblasti znamená pro žáka horší orientaci na stránce či v textu (včetně vyhledávání informací či částí textu i samotný pohyb očí po řádce, tj. sledování textu zleva doprava), horší orientaci při přepisu textu (zejména při přepisu z tabule do sešitu či z knihy do sešitu – které kladou nároky na oční pohyb v prostoru i rovině). U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se

pak můžeme při psaní shledat i s potížemi, které pramení z horšího uvědomování si směru vedení čáry či ze záměny pořadí písmen ve slovech.

Podstatný je také fakt, že nedostatečný rozvoj prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů negativně ovlivňuje pasivní i aktivní slovník žáka – a to v oblasti souboru výrazů, které jsou využívány nejen při nácvičku čtení a psaní, ale také v matematice, hudební výchově a jinde. Jedná se například o pojmy: nahoře/dole, níže/výše, vpředu/vzadu, daleko/blízko, vpravo/vlevo, první/poslední, uprostřed/prostřední/předposlední, hned před/hned za a o předložky (před, za, nad, pod, na, do, v, vedle, mezi atd.). Přitom v matematice se očekává, že žák zvládne i kombinace těchto pojmů (vlevo nahoře, vpravo dole apod.) už při vstupu dítěte do 1. ročníku ZŠ. Navíc pojmy nahoře/dole a vlevo/vpravo souvisí také s uvědoměním si tělesného schématu a v neposlední řadě i s tvary samotných písmen (právě horizontální či vertikální záměna částí písmen vede k neschopnosti žáka si je správně a včas osvojit).

V případě oslabení v této oblasti poskytuje pedagog žákům podporu zejména ve formě procvičování zmiňovaných pojmů, a to v realitě, na obrázku, na vlastním těle a na cizí osobě.

Kromě fonematického čtení, které je při nácvičku čtecího procesu primární, věnujeme pozornost také oblasti porozumění čtenému. Čtení s porozuměním se snažíme zahájit už při samém prvopočátku nácvičku čtení. Obvykle si pomáháme obrázky, které představují slovo, jehož první hlásku či slabiku žáci čtou. V případě slov či krátkých vět jsou pak opět využity obrázky, které představují jednotlivá slova, či dějové obrázky, na nichž je zobrazen obsah krátké věty. I krátké texty bývají doprovázeny obrazem, ale ten obsahuje už jen některé významy (v ideálním případě ty nejdůležitější). Čtení s porozuměním se rozvíjí zejména v případě, že žák čte texty, kterým může rozumět. To znamená, že obsahují takové informace a životní zkušenosti, které jsou pro daného žáka srozumitelné. S tím často bohužel souvisí úroveň vyjadřování konkrétního žáka, respektive jeho pasivní (potažmo i aktivní slovní zásoba), znalosti z oblastí rozmanitých oborů i oblastí života, úroveň

poznávacích a kognitivních procesů, v neposlední řadě schopnost formulovat správně věty (své myšlenky) a samostatně se vyjadřovat. Při čtení s porozuměním se tedy učitel musí zaměřovat také na rozvoj jazykových schopností (rozšiřovat u žáka pasivní i aktivní slovní zásobu; podporovat správnou tvorbu vět a dovednosti mluveného projevu) a na zprostředkování poznatků, o nichž text pojednává (aby došlo k porozumění, popř. k zapamatování).

Závěrem je třeba dodat, že spolupráce předškolních zařízení se základními školami a schopnost učitelů provést správně pedagogickou diagnostiku a rozvíjet schopnosti i dovednosti žáků (tj. nezaměřovat se pouze na jejich znalosti) by nepochybně vedly k optimalizaci procesu nácviu čtení a psaní u všech dětí, a to s ohledem na jejich momentální možnosti a potřeby.

## 5.

.....

# HISTORICKÝ PŘEHLED STUDIA BOHEMISTIKY V PLZNI

*Viktor Viktora*

Vysokoškolská výuka bohemistiky v Plzni navazuje na unikátní tradici. Od osmdesátých let 19. století se zde vytvářela tak rozsáhlá síť základních i středních škol, že s výjimkou Prahy neměla v českých zemích obdobu. V roce 1907 tak v Plzni působilo šestnáct obecných škol, devět měšťanských škol, klasické gymnázium, dvě reálky, dívčí lyceum, dva učitelské ústavy, průmyslová škola, stavitelská škola, obchodní akademie, devět živnostenských pokračovacích škol, lesnicko-mlékařská škola. V meziválečném období zůstala tato pestrá škála středních škol zachována, přibyla dvě reálná gymnázia. To se týkalo českého školství. Německá menšina zde však také disponovala základními školami, gymnáziem, průmyslovou školou, obchodní akademií a reálkou. V meziválečném období bylo za velké nevole německé menšiny zrušeno německé gymnázium.<sup>55</sup>

Hybným duchem této situace byl purkmistr **Václav Peták**. Funkci vykonával rekordně dlouhou dobu v letech 1892–1917. Již jako člen městské rady a referent pro školské záležitosti, ale též poslanec zemského sněmu, v němž měl na starosti rovněž tutéž problematiku, se tento právník věnoval školským otázkám. Dokonale znal veškeré dokumenty, jež se školstvím v mocnářství zabývaly. Také ve svém inauguračním projevu zdůraznil kvalitu školství a vzdělání jako zásadní pro město. Jeho nesplněným snem zůstalo založení univerzity. Tuto snahu podpořil v roce 1911 také Tomáš Garrigue Masaryk, který na veřejné schůzi České pokrokové strany (byla nazývána realistická) 12. listopadu

---

<sup>55</sup> Srov. SPĚVÁČEK, Václav. Dověšení zakladatelské epochy plzeňského školství. In: ČEPELÁK, Václav (ed.). *Dějiny Plzně*. 2. Plzeň 1967. s. 225–226. Týž: Plzeňské školství v období první republiky. In: *Dějiny Plzně*. 3. Red. neuveden. Plzeň 1981. s. 148–149.

vysoce hodnotil úroveň plzeňských středních škol, z jejichž učitelských řad se mohl bez potíží vytvářet sbor vysokoškolských učitelů. Ani tato myšlenka se neuskutečnila, i když vznik republiky k tomu poskytoval nejlepší předpoklady. Přednost dostalo z pochopitelných důvodů Brno.

Zmíněná tradice tedy nevycházela jen z kvantity škol, ale měla rovněž kvalitní zázemí. Souvisela s praxí i publikačními aktivitami učitelů a středoškolských profesorů. Ti uveřejňovali ve svých oborech odborné stati, monografie i popularizující práce a z valné části také beletrii. Na přelomu 19. a 20. století tak v Plzni vzniklo zvláštní a ojedinělé tvůrčí ovzduší. V tomto celku se samozřejmě uplatnily i bohemistické publikace. K didaktické problematice měly nejbližše učebnice. Již profesor proslulého premonstrátského gymnázia, historik tepelského kláštera a básník **Jan Nepomuk Hugo Karlík** (1807–1894) sestavil *Praktickou mluvnici češtiny (Praktische Grammatik zu leichten und schnellen Erlernung der böhmischen Sprache zum Gebrauche für Deutsche und einer leichtfasslichen Methode, 1856)* a doprovodil ji česko-německým a německo-českým slovníkem. Řady vydání se dočkala podobně jako Karlíkova gramatika Česká mluvnice pro nižší třídy škol středních (1886) **Karla Kunze** (1827–1895), profesora reálky. Tentýž autor vydal popularizační *Náuku o větách pro školu a dům* (1861) a českou mluvnici pro německé zájemce (*Böhmisches Sprachbuch, 1892*). Vedle toho připravil i vydání mluvnice němčiny. **František Alois Hora** (1838–1916), Kunzův kolega, básník, se řadí k významným českým polonistům. Vedle česko-polského a polsko-českého slovníku a tehdy unikátní konverzační příručky vydal mluvnici češtiny pro polské zájemce (*Praktyczna metoda języka czeskiego do nauki z pomoca lub bez pomocy nauczyciela: gramatyka, ćwiczenia, rozmówki, 1910*).

**Bohdan Ludevít Tyšler** (1858–1923), působící na měšťanské škole, publikoval řadu didaktických postřehů i praktických zkušeností. Výběr z nich shrnul do *Článků methodických* (1894). Vedle toho se zajímal o rozvětvené školství v Plzni (*Rozhled po českém školství plzeňském zvláště národním ku 25. výročí nové úpravy českých národních škol plzeňských, 1907*).

K didaktice literatury směřovalo *Slovo o poesii: pokus o metodiku básnických výkladů* (1937). Tak věnoval pozornost práci s uměleckým textem gymnaziální profesor **Vojtěch Šlauf** (1887–1965). Další pedagogové – například **František Tikal**, **Václav Váša**, **Josef Jirásek** – publikovali stati vycházející z jejich učitelských zkušeností. Didaktické otázky přerůstající do pedagogické oblasti shrnul **Josef Jančařík** (1889–1931) ve *Stručné pedagogice pro školy hudební, pro zkoušky jazykové a jiné speciální* (1930). S mnoha přínosnými informacemi a statěmi se setkáme i ve výročních zprávách středních škol, kde profesori publikovali leccos ze svých pedagogických zkušeností i názorů.

Petákův sen i Masarykova myšlenka se částečně splnily po vítězství nad nacismem. V Plzni byla v roce 1945 založena pobočka Lékařské fakulty Univerzity Karlovy. O tři roky později, v roce 1948, byla otevřena pobočka Pedagogické fakulty téže univerzity. Ji však postihlo nejvíce organizačních změn charakterizujících chaos vnášený do školství a uplatňující „zkušenosti“ nového vzoru – sovětského školství. V roce 1949 se fakulta stala samostatným subjektem, o čtyři roky později se změnila na Vyšší pedagogickou školu, v roce 1959 byla přetvořena v Pedagogický institut. Ten vydržel ve své deformované podobě pět let a konečně v roce 1964 se fakulta opět vrátila ke svému původnímu názvu. Změny pokračovaly po roce 1989. V roce 1991 se fakulta stala součástí Západočeské univerzity a v jejím rámci byla postihována všemi změnami iniciovanými dvěma vysokoškolskými zákony s jejich inovacemi a přizpůsobováním vysokému školství angloamerického modelu, tentokrát v evropských intencích.

Při svém vzniku se fakulta skládala z deseti ústavů, bohemistika byla začleněna do ústavu pro slovanskou filologii. V roce 1950 zřídil vysokoškolský zákon jako organizační jednotky fakult katedry. Sloučením ústavů vzniklo pět kateder, bohemistika byla včleněna do katedry filologie. Samostatná katedra českého a slovenského jazyka a literatury se ustavila v roce 1960. V této podobě trvala do roku 1974. V souvislosti s normalizačními zásahy byla bohemistika sloučena s katedrou dějepisu (do roku 1984). Vznikla tak katedra českého jazyka a dějepisu. V letech 1984–1990 následovalo spojení s katedrou rusistiky do celku katedry filologie. K samostatné existenci se katedra vrátila v roce 1990.

Vraťme se k počátkům nově založené fakulty a vývoji vyučování bohemistiky, a to především se zřetelem k výuce didaktiky. Čtyřiadvacetičlenný pedagogický sbor fakulty byl sestaven převážně ze středoškolských profesorů, jimž v počátcích přispívali svou pomocí graduovaní učitelé z Karlovy univerzity, mezi nimi například bohemista, medievalista **Jiří Daňhelka**, později působící na olomoucké univerzitě. Sestavení sboru nevyvolávalo potíže – vzhledem ke kvalitě i zkušenostem středoškolských pedagogů nebyl výběr nesnadný. Vedením ústavu pro slovanskou filologii byl pověřen **Vladimír Štěpánek**, přednášel dějiny české literatury, jazykových bohemistických přednášek se ujal **Jaromír Spal**. Oba byli později na vrcholu svých sil postiženi normalizací druhé okupace. Podobně jako oni i Jiří Daňhelka, již děkan olomoucké Filozofické fakulty, byl propuštěn a končil jako stavební dělník.

V. Štěpánek (1917–1991) byl v roce 1954 jmenován zástupcem docenta. V roce 1956 přešel na Vysokou školu pedagogickou v Praze, o tři roky později se habilitoval, rok nato začal přednášet na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Zabýval se dějinami dramatu, literatury národního obrození a druhé poloviny 19. století, teorií literatury. V sedmdesátých letech mu bylo znemožněno profesorské řízení.

J. Spal (1913–1990), byl jmenován zástupcem docenta také v roce 1954, po šesti letech byl přeřazen do kategorie odborných asistentů. O rok dříve byl odvolán z funkce vedoucího katedry filologie, kterou převzal po odchodu V. Štěpánka, současně byl odvolán z funkce proděkana, již vykonával v letech 1956–1959. Vše zdůvodňovaly vágní politické a ideové důvody. Habilitoval se v roce 1965, ovšem teprve s uvolněním roku 1968 se změnilo negativní stanovisko krajského výboru KSČ a J. Spal obdržel diplom docenta. Po dovršení šedesáti let byl bezohledně odsunut do důchodu. Když se za něho nenašla náhrada, bylo mu povoleno působit o rok déle, ovšem s funkcí a platem lektora. Na katedru se vrátil v roce 1980 a působil na ní do svého skonu. To se již trochu uvolnila normalizační pouta. Výrazně pomohl přechodu katedry k přípravě učitelů středních škol a působil na ní do svého skonu. J. Spal obsáhl pedagogicky i vědeckými publikacemi celou oblast bohemistiky – současný jazyk, historickou mluvnici, stylistiku i didaktiku jazyka. Navíc se zařadil mezi zakladatele onomastiky. To je jedna linie

osudů katedry. V budoucnu se její osudy odvíjely podobně dramaticky, byť v pozmeněné tvářnosti.

Pedagogickou i vědeckou podobu katedry modelovaly další tři osobnosti, jež bychom mohli označit spolu s uvedenými za zakladatelské. V roce 1953 se stal členem katedry **Václav Jílek** (1903–1967). Rok před smrtí obdržel docentské jmenování. Zabýval se českou literaturou 19. století s přesahy do meziválečného období 20. století a dále literaturou regionu. Spolehlivý po faktografické stránce věnoval zásadní pozornost kontextu vzniku literárního díla i jeho tematice. V letech 1964–1966 byl zastupujícím vedoucím katedry.

Podobně jako J. Spal přesahoval dosahem svých prací národní hranice medievalista **Miloslav Šváb** (1913–1986). Na fakultu byl přijat v roce 1956, katedru vedl v letech 1960–1964, 1966–1968. On i V. Jílek působili původně na středních školách. M. Šváb proslul studiemi o Alexandreidě, podal závažné důkazy o její nezávislosti na německé Alexandreidě Ulricha von Etzenbach. Zahraniční ohlas získala monografie *Prology a epilogy v české předhusitské literatuře* (1966). Zabýval se také teorií literatury, českou literaturou 19. a 20. století a regionalistikou. V počátcích svého působení přebíral i výuku didaktiky literatury. Za nacistické okupace byl konspirativně vyslán do Kuratoria pro výchovu mládeže, zatčen v roce 1944. Vyšetřování, na jehož konci se rýsoval lesk gilotiny, ukončilo bombardování Drážďan, kde byl naposledy vězněn, při přesunu do Lipska už zasáhla americká armáda. V následujícím dvacetiletí zápolil M. Šváb s pomlouvačným obviněním z kolaborace, i když ji veškerý důkazní materiál popíral. Záležitost byla definitivně vyřešena teprve v průběhu roku 1968. V roce 1965 se habilitoval. Ještě je třeba zmínit jeho funkci proděkana (1964–1966). V roce 1969 podala fakulta návrh na profesorské řízení – zasáhla normalizace a nucený odchod do důchodu v roce 1973.<sup>56</sup> Byl nejzásadněji postižen normalizačním bezčasím.

K zakladatelským osobnostem se druží generačně mladší **Lumír Klimeš** (1924–2010), nastoupivší na katedru v roce 1954 opět po středoškolském působení. Také on pil svůj „kalich hořkosti“.

<sup>56</sup> Podrobněji k J. Spalovi i M. Švábovi In CHÝLOVÁ, Helena; VIKTORA, Viktor (eds.) sborník *Dva z prvních*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2015.



stanovisku krajského výboru KSČ mu byla zamítnuta habilitace. Dozvuky roku 1968 ji ještě umožnily v roce 1969, ale zásah krajského výboru KSČ jmenování docentem pozastavil. Teprve v roce 1978, když L. Klimeš předložil druhou habilitační práci, byla habilitace povolena. Posléze mu bylo povoleno i profesorské řízení, to už se začalo přihlížet ke kvalitě pedagogického sboru a nastala jistá rezignace na rigidní kádrová stanoviska. Zvláštní ironií osudu bylo, že profesorský diplom přejímal 17. listopadu 1989. L. Klimeš podobně jako J. Spal obsáhl všechny oblasti bohemistické jazykovědy, hlouběji se věnoval fonetice, ale také didaktice (jí se týkala jeho první habilitační práce), navíc se zařadil mezi osobnosti zakládající obor matematické lingvistiky. Na vědeckou úroveň povýšil studium slangu a argotu. Inicioval konání plzeňských konferencí o slangu a argotu, a založil tak jejich tradici. S uznáním lze připomenout i jeho obdivuhodné lexikografické dílo – *Slovník cizích slov* (1981). Sestavil jej jako jediný autor. O aktuálnosti a potřebnosti slovníku svědčí osmero vydání. Na katedře působil do roku 2004, poté jako emeritní profesor. V oblasti slangu byla jeho cenou spolupracovnicí **Marie Terčová** (1936), členka katedry v letech 1976–1994.

Ke Klimešově generaci se řadí další učitelé katedry. **Zdeněk Nygrýn** (1924–2004) byl přijat v roce 1968. Bohaté didaktické zkušenosti vedoucího oddělení českého jazyka Krajského pedagogického ústavu, bohemistické a filozofické vzdělání, praxe na střední škole i teoretické uvažování o výuce českého jazyka, v nichž syntetizoval praktické zkušenosti, pedagogicko-didaktické i filozofické uvažování, vytvářely nejlepší předpoklady pro chápání didaktiky v širších souvislostech bohemistických, pedagogických i humanitních disciplín. I jeho zasáhl osud. V sedmdesátých letech mu byla rok od roku prodlužována platnost pracovní smlouvy, byl zastaven jeho kvalifikační růst. O desetiletí později existenční jistotu získal, ale aspirantura nebo habilitace již nepřicházely v úvahu, zvláště když polistopadové Akademické fórum fakulty odmítlo některým postiženým učitelům možnost rehabilitačního získání docentury nebo profesury. Zmíněné Fórum takto rozhodlo jako jediné v republice. Proto také nebylo doporučeno přiznání profesury J. Spalovi. V roce 1990 odešel Z. Nygrýn do důchodu.

Jako garant pedagogické praxe na katedře získal neocenitelnou spolupracovnici v **Libuši Gruberové** (1932–2004). Dlouholetá zástupkyně ředitele základní školy patřila mezi nejkvalitnější cvičné učitele. Nejen zkušenosti, ale také invence a neformální respekt mezi kolegy i žáky jí zajišťovaly excelentní postavení. Katedra ji v letech 1989–2003 získala pro výuku didaktiky učitelství prvního stupně základních škol. Spolupráce se Z. Nygrýnem dala pedagogické praxi na katedře pevný a promyšlený základ.

Další výborná didaktička i bohemistka **Libuše Kubů** (1924) na katedře působila v letech 1974–1990. Na fakultě se habilitovala v roce 1980. Předtím působila na Pedagogickém institutu v Karlových Varech a na tamější Pedagogické škole mateřské. Byla to další osobnost, která spojovala praktické pedagogické i teoretické zkušenosti s didakticko-pedagogickým uvažováním i se zřetelem k bohemistické lingvistice, v níž se především věnovala stylistice.

Didaktikou českého jazyka pro první stupeň základních škol se zabývala **Ivanka Macháčková** (1941–2000). Na katedru byla přijata ze zrušeného oddělení německého jazyka katedry cizích jazyků v roce 1975, působila zde do svého skonu. Katedru vedla v letech 1995–2000. Také ona chápala výuku didaktiky v sepětí s jazykem (zabývala se především stylistikou) a při výuce didaktiky zdůrazňovala didakticko-psychologické aspekty. Před I. Macháčkovou přednášel didaktiku **Emanuel Janoušek**, jenž měl tuto problematiku na starosti v Krajském pedagogickém ústavu. S částečným úvazkem na katedře působil v letech 1969–1971.

**Jiřina Chudková** (1926–2005), byla členkou katedry v letech 1961–1976, 1990–1998. Zabývala se mluvnicí spisovné češtiny a slovenštinou. Při výuce přicházela s netradičními metodami. Její učebnice *Zdokonalujeme se v pravopisu* (1970) se dočkala osmi vydání – Státní pedagogické nakladatelství opomnělo autorčin zákaz publikační činnosti. V rukopise zůstala programovaná učebnice slovenštiny. Důsledkem normalizace byl nucený odchod a návrat k závěrečnému porehabilitačnímu působení.

**Gertraud Křepelová** (1936–2012), germanistka a znalkyně německých nářečí v jihozápadní oblasti Čech, přešla na katedru v roce 1980 po zrušení výuky germanistiky na fakultě. Ujala se nového oboru, s nímž dosud katedra neměla zkušenosti – elementárního čtení a psaní. Za osm let působení, jež ukončil atak mozkového iktu, se stala v této disciplíně uznávanou odbornicí.

V roce 1961 získala katedra poprvé specialistku, jež se odborně zaměřila na výuku didaktiky literatury a literatury pro mládež. Byla jí **Helena Holubová** (1925). Na katedře působila do roku 1989. Odmítla možnost habilitace, protože se nehodlala podřídit souvisícím ideologickým požadavkům. V literatuře pro mládež se objeveně věnovala problematice autorských pohádek. V šedesátých letech recenzně sledovala činohru plzeňského Divadla J. K. Tyla. Souběžně s H. Holubovou zde krátce (1969–1971) působil na částečný úvazek **Josef Šlajer** (1913–1979), vědecký pracovník Výzkumného ústavu pedagogického, autor řady čítanek pro základní školy.

Didaktikou literatury, literaturou pro mládež a teorií literatury se rovněž zabývala **Ladislava Lederbuchová** (1949). Na katedru byla přijata v roce 1973. V roce 2005 se habilitovala. Pozornost učitelské veřejnosti si zasloužila série jejích čítanek pro střední školy, respekt v rámci celonárodního školství pak výzkumy dětského čtenářství i shrnující teoretické závěry. Důležitá je její recenzní pozornost věnovaná loutkovému Divadlu Alfa, jímž vrcholí tradice plzeňského loutkářství.

Ke generaci literárních historiků katedry se řadí **Bohumil Jirásek** (1931, doc. 1986). Na katedru ho přivedlo zrušení Pedagogického institutu v Karlových Varech v roce 1965. Působil na ní do roku 2016 s přeryvem let 1998–2001, v posledních letech na částečný úvazek. Hlavní oblastí jeho zájmu byla česká literatura 20. století s hlubším pohledem na poezii a především na poezii reflexivní, v tehdejší době „pole neorané“ v literární historii. Prodleva 17 let mezi získáním kandidatury a docenturou byla opět výsledkem ideologické „pozornosti“ stranických orgánů. B. Jirásek vedl katedru v letech 1990–1995.

Zmínku v tomto letném přehledu je třeba ještě věnovat dalšímu vedoucímu katedry – v letech 1968–1971. Byl jím **Josef Polák** (1913–2003).

Na katedru byl přijat v roce 1967. Po odchodu, jenž se kryl s ukončením funkce vedoucího, získal profesuru. Renomovaný odborník na českou literaturu 19. století, osobnost poněkud ovlivněná svými životními i zaměstnaneckými peripetemi nabývala nedůvěřivý a podezřívavý vztah ke svému okolí. To se výrazně projevilo v kritických letech normalizace, kdy bez nejmenšího zaváhání plnil všechny zadávané restriční personální úkoly a energicky prosazoval zvyšování takzvaného ideologického působení při výuce. O desetiletí později s lítostí přiznával svůj omyl. Zůstaňme u starého antického – *De mortuibus nihil nisi bene*.<sup>57</sup>

V prvním čtyřicetiletí byl slibný vývoj katedry fatálně přerušen rokem 1970, kdy byla zahájena vlna devastující normalizace. Musili odejít tři její učitelé s plným úvazkem, další tři byli sledováni jako ideologicky nepevní. Tak se narušila i jistá personální perspektiva – renomovaní učitelé – zakládající členové, uváděli druhou nastupující generaci do světa sympozií, konferencí, seminářů a třetí generaci začali formovat pro vědeckou práci. Jejich odchod znamenal, že obě následující generace byly ponechány samy sobě a musily se prodírat vědeckým světem jako samoukové.

Svými peripetemi prošlo ovšem i následující třicetiletí po roce 1989. Preambule vysokoškolského zákona přijatého po listopadu 1989 sice rýsovala pedagogické i vědecké práci slibné obzory, následující vývoj je však zamlžil. Negativně začala působit řada faktorů. Mezi ně patří bezvýhradná reorganizace vysokoškolského učitelského studia na bakalářský a magisterský stupeň, požadavek vysokoškolského vzdělání pro převážnou většinu populace, kvantifikace hodnocení pedagogické a vědecké práce, absolutizace požadavku výkonu a soutěživosti za chronické absence finančních prostředků, akreditační a grantová administrativa rozrůstající se do enormních rozměrů...

Ideologicky stále sledovaná katedra se pozvolna vzpamatovávala a předešlé úrovně dosáhla v devadesátých letech. O obsazení katedry

---

<sup>57</sup> Podrobnější stať o dějinách katedry v témž období napsal Lumír Klimeš: Katedra českého jazyka a literatury a její přínos pro Západočeský kraj od jejího vzniku do založení Západočeské univerzity. In: Sborník Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. *Jazyk a literatura*, 15. Plzeň, 1992. s. 13–36.

v tomto období stručně informuje úvodní kapitola **Marie Čechové**. Vedle L. Klimeše a B. Jiráska začali na katedře působit další dva docenti. **Aleš Haman** (1932), renomovaný znalec české literatury 19. a 20. století a respektovaný literární kritik, byl přijat v roce 1991. Na fakultě se habilitoval v roce 1993. Jeho profesorské řízení proběhlo na olomoucké univerzitě v roce 1998. Autor tohoto přehledu (narozen 1942), odborně se zabývající starší českou literaturou a českou literaturou 19. století, přes třicet let recenzně sledující činohru plzeňského divadla J. K. Tyla a působící na fakultě od roku 1968, byl jmenován profesorem v roce 2006. Vedle toho pět členů katedry dokončilo externí aspirantské studium. Za této situace zasáhl katedru další úder – v roce 1998 byla fakulta poprvé postižena nedostatkem financí, a to především na mzdy. Tehdejší děkan situaci řešil mechanicky – musili odejít všichni pracovníci dosáhnoucí důchodového věku. Katedra tak přišla o profesora (L. Klimeš) a docenta (B. Jirásek), u dalšího docenta probíhalo profesorské řízení (A. Haman). Trvalo dvanáct let, než se situace konsolidovala.

Od roku 2000 vede katedru autor této stati. V prvním desetiletí se katedra vzpamatovávala ze ztrát – v roce 2001 se vrátili B. Jirásek (do důchodu odešel v roce 2016) a A. Haman, působil zde ještě čtyři roky. Habilitovala se L. Lederbuchová, habilitoval se **Vladimír Novotný** (1946), nastoupivší v roce 1998, publicista a bytostný polemik, literární kritik (v roce 2001 založil a 17 let řídil regionální literární časopis PLŽ). Pět členek katedry ukončilo doktorské studium. Oba docenti však odešli v roce 2010, L. Lederbuchová z rodinných důvodů. Tento zásah byl citelnější, protože katedře bylo mimo jiné v roce 2006 přiznáno doktorské studium a dostát mu personálně není jednoduché. Proto pohled do budoucna nemůže opomíjet vedle zásadního pedagogického působení a vědecké angažovanosti přípravu habilitací, pro něž jsou neustále zvyšovány požadavky, a to v situaci, kdy se v celém státě nelze habilitovat z didaktických disciplín, jež jsou pro fakulty připravující učitele nepominutelné.

# RESUMÉ

Odborná monografie zpracovává některá témata související s přípravou budoucích učitelů českého jazyka a literatury. Jednotlivé kapitoly jsou rozděleny do pěti tematických okruhů, jimiž jsou vybrané problémy učitelského studia bohemistiky, přední místo pedagogické praxe ve studiu učitelské češtiny, místo systému jazyka ve studiu bohemistiky, integrovaná a specializovaná orientace výuky češtiny, samostatná kapitola je věnována historickému přehledu studia bohemistiky v Plzni.

Úvodní kapitolu Vybrané aktuální problémy učitelského studia bohemistika zpracovala Marie Čechová. V první části své stati probírá vybrané teoreticko-praktické problémy významné pro přípravu budoucích učitelů češtiny, v druhé části předjímá výklady dalších spoluautorů.

Druhá část publikace je věnována problematice pedagogické praxe ve studiu učitelské češtiny. Studie Jany Vejvodové vychází ze zkušenosti autorky se zavedením mikrovyučování a následnou mikrovyučovací analýzou do seminářů didaktiky českého jazyka. Autorka charakterizuje konstruktivistické přístupy, které jsou východiskem přípravy studentů na pedagogickou praxi, a na základě analýzy dotazníků shrnuje názory studentů na jednotlivé aspekty mikrovyučování. Stanislav Štěpáník se ve své studii věnuje profesnímu vidění studentů učitelství. Klade si otázku, do jaké míry jsou studenti učitelství schopni si všimnout oborově specifických jevů ve výuce. Jeho studie přináší výsledky sondy do reflexí studentů učitelství češtiny a ukazuje, na které fenomény je nejvíce zaměřena pozornost studentů. Vladimíra Brčáková se zabývá využitím pedagogického konstruktivismu v expresivním pojetí literární výchovy. Poměřuje model didaktického potenciálu, který navrhli autoři *Sborníku pozoruhodných textů*, s interpretačními výzvami Fuksovy novely *Spalovač mrtvol*. Tvořivý komunikační přístup k uvedenému uměleckému textu je vysvětlen na konceptu didaktické interpretace. Zdeněk Suda seznamuje se současným stavem náslechové a výstupové pedagogické praxe na FPE ZČU v Plzni a připojuje některá doporučení s cílem jejího zkvalitňování. Zdůrazňuje potřebu erudovanosti a komplexnosti rozboru vyučovacích hodin a navrhuje soustavu kritérií tohoto rozboru.

Následující kapitoly jsou věnovány vztahu bohemistické odbornosti a schopností pedagogicko-psychologických a roli mluvnice ve výuce češtiny pro cizince. Martina Spěváčková a Jana Vaňková se zaměřují na znalost a dovednost studentů posoudit příslušnost jazykových prostředků k jazykovým rovinám. Cílem jejich zkoumání bylo jednak zjistit míru porozumění dané problematice, jednak zachytit posun v rozsahu znalostí a dovedností studentů na počátku a na konci studia daného studijního oboru. Jitka Málková se zabývá kultivovaným mluveným projevem a funkcí učitele jako řečového vzoru ve výukové komunikaci. Výsledky jejího zkoumání naznačují zřetelné disproporce mezi vztahem studentů k mluvené češtině (vnímáním a prožíváním jazyka) a znalostí jazyka (jeho užíváním). Milan Hrdlička uvažuje o roli mluvnice ve výuce češtiny pro cizince. Při učení češtině se podle něj jako optimální jeví komunikační přístup věnující vyváženou pozornost dimenzi formální i funkční (významové).

Integrované a specializované orientaci výuky češtiny se věnují další autoři. Růžena Písková se zabývá možnostmi propojování vzdělávacích obsahů mezi předmětem český jazyk a literatura a ostatními naukovými předměty a výchovami na 2. stupni základní školy. Na příkladech očekávaných výstupů většiny vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu dokazuje, že tento dokument, závazný pro všechny školy, mezipředmětovou výuku prokazatelně podporuje. David Franta se zabývá koncepcí integrované výuky českého jazyka, slohu a literatury na středních školách, vymezuje pojem integrovaná výuka jako metodu vyučování a bilancuje možnosti a limity integrované výuky. Na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami se zaměřuje Jaroslava Nováková. Ve své stati zdůrazňuje nutnost individuálního přístupu při přípravě na prvopočáteční čtení a psaní, a to již v předškolním věku. Jejich cílený rozvoj je třeba vést s ohledem na konkrétní oslabení v dílčích oblastech rozvoje specifických schopností a dovedností. Jiří Novotný se zaměřuje na vybranou latinskou terminologii nejstarších českých literárních pramenů a zvažuje možnosti využití regionality nejstarší domácí tvorby v pedagogické praxi. Helena Chýlová se zabývá možnostmi využití onomastické teorie ve školské praxi, přitom akcentuje regionální aspekt propriálního systému ve výuce českého jazyka.

V závěrečné kapitole Viktora Viktory je přehledně představena historie vysokoškolského studia bohemistiky v Plzni včetně významných osobností, které zde působily.



# SUMMARY

The present monography compiles selected topics related to training of would-be-teachers of Czech language and literature. The individual chapters are broken down to five thematic areas: selected issues in Czech studies for teachers, the central position of teaching practice during Czech studies for teachers, the role of the language system within Czech studies, integrated and specialised orientation of teaching Czech while a separate chapter summarizes the history of Czech studies in Pilsen.

The initial chapter titled „Selected topical issues in Czech studies for teachers“ is authored by Marie Čechová. The text`s first part deals with selected theoretical-practical issues significant in training would-be-teachers of the Czech language while in the other part the author preconcieves other co-authors` interpretations on the topic.

The second section of the publication is devoted to the problem of teaching practice in Czech studies for teachers. Jana Vejvodová`s study has its source in the author`s experience of intruducing micro-teaching into her Czech language Didactics seminars. The author characterizes the constructivistic approaches which are the outcomes for the preparation of students for the teaching profession and based on the analysis of questionnaires summarizes students` views on various aspects of the micro-teaching. Stanislav Štěpáník presents professional views of students of teaching in his study. He asks the question of to what extent are the students of teaching able to percieve field-specific phenomena in the teaching process. His study presents results of a survey into the rexlections of the Czech language teaching students and demonstrates what phenomena get the most of the students` attention. Vladimíra Brčáková deals with using constructivist pedagogy in the expressive approach of literature studies. She compares the model of the didactic potential proposed by the authors of *Sborník pozoruhodných textů* (Anthology of Peculiar Texts) with the interpretation challenges of Ladislav Fuks`s novel *The Cremator*. Creative communicative approach to the said work of art is explained on the basis of didactic interpretation. Zdeněk Suda provides insights into the current status

of observation and output teaching practice at FPE ZČU in Pilsen and adds a number of recommendations in order to enhance its quality. He highlights the need for erudition and complexity of the lesson analyses and proposes an assessment rubrics for such analyses.

The following chapters look at the relationship between Czech studies expertise and subject-specific didactic skills and the role of grammar in teaching Czech as a foreign language. Martina Spěváčková and Jana Vaňková focus on the knowledge and ability of students to match given linguistic means to language registers. The aim of their research was to determine the depth of understanding of the issue as well as to capture the progress in the students' knowledge and abilities throughout their studies in respective subjects. Jitka Málková deals with cultivated speech and the teacher's function as a role model in instructional communication. The findings of her research suggest clear disproportions between the students' attitude towards colloquial Czech (feeling and experiencing the language) and the language competence (its use). Milan Hrdlička contemplates the role of grammar during the process of teaching Czech. He concludes that when studying Czech, the communicative method with a balanced attention paid to both the formal and the functional (semantic) dimensions seems to be optimal.

Other authors deal with the integrated and specialized orientation of teaching Czech. Růžena Písková is concerned with the possible cross-curricular connections between Czech language and literature and other subjects and courses at middle school. Through examples of expected outputs stated in the majority of the study themes within the Framework Education Program demonstrate that document, which is a binding guideline for all Czech schools, she brings evidence this document clearly encourages cross-curricular education. David Franta presents the concept of integrated teaching of Czech language, composition and literature at secondary schools, defines the term „integrated teaching“ as a teaching method and considers the potential and limitations of integrated teaching. Jaroslava Nováková aims her focus on special-needs pupils. In her text, she stresses the individual approach to such students during the initial stages of teaching reading and writing, even during their pre-school years. Their goal-focused

education needs to take into account whatever weaknesses in different areas of developing specific skills and abilities there are. Jiří Novotný concentrates on selected Latin terminology in the oldest Czech literary works and considers ways of using regional factors of the oldest texts in the teaching practice. Helena Chýlová deals with the idea of applying onomastic theory in schools and puts emphasis on the regional aspect of the proprietary system in Czech language teaching.

The final chapter by Viktor Viktora clearly presents the history of Czech university studies in Pilsen including outstanding names linked with it.

# POUŽITÁ LITERATURA

- ADAM, Robert. Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 2018, roč. 10, č. 1, s. 13–30.
- ALLEN, Dwight; EVE, Arthur. Microteaching. *Theory Into Practice*, roč. 7, č. 5, s. 181–185.
- BAJDÁKOVÁ, Sandra; kol. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. 130 s.
- BAJTOŠ, Ján; OROSOVÁ, Renáta. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: UPJŠ, 2011. 86 s.
- BAKIR, Selda. The effect of microteaching on the teaching skills of pre-service science teacher. *Journal of Baltic Science Education*, 2014, roč. 13, č. 6, s. 789–801.
- BALKÓ, Ilona. Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 1, s. 15–21.
- BALOUŠOVÁ, Lucie. Inspirace z Polska aneb To se mi líbí! *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 142–146.
- BENEŠOVÁ, L. – KŘEN, M. – WACLAWIČOVÁ, M.: *ORAL2013: reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2013. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; aj. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. 146 s.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. 100 s.
- BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. 106 s.

- CARTER, Ronald. Foreword. In GIOVANELLI, Marcello, CLAYTON, Dan (eds.). *Knowing about language*. London: Routledge – NATE, 2016. s. xv–xxi.
- Celonárodní diskuze o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura – 2. kolo. *Učitelské noviny*, 2003, roč. 107, č. 3.
- ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s.
- ČECHOVÁ, Marie; aj. *Čeština – řeč a jazyk*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011. 448 s.
- ČECHOVÁ, Marie; OLIVA, Karel; NEJEDLÝ, Petr. *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN, 2007. 223 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Český jazyk pro 3. ročník středních škol*. Praha: SPN, 2013, s. 25–40.
- ČECHOVÁ, Marie; aj. *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1992. 325 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. 226 s.
- ČECHOVÁ, Marie; KRČMOVÁ, Marie; MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 381 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Praha: Academia, 2012. 311 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Život s češtinou. Nomen omen Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia, 2017. 391 s.
- ČECHOVÁ, Marie. Slovo k návrhu změn v systému vyučování českému jazyku a literatuře. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 137–139.
- ČECHOVÁ, Marie. *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 154 s.
- ČECHOVÁ, Marie. Jaroslavu Jelínkovi. *Naše řeč*, 1986, roč. 69, č. 5, s. 260–263.

- ČECHOVÁ, Marie. Návrh koncepce didaktiky češtiny. *Český jazyk a literatura*, 1992–1993, roč. 43, č. 5–6, s. 132–139.
- ČECHOVÁ, Marie. O potřebě integrace komunikační a systémové výuky. *Český jazyk a literatura*, 1994–1995, roč. 44, č. 4, s. 158–162.
- ČECHOVÁ, Marie. Srovnání nesrovnatelného? Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 1, s. 24–32.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 342 s.
- ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubiko, 1998. 248 s.
- ČUŘÍN, Michal; aj. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. 94 s.
- DEBICKÁ, Alena. Umělecké texty v učebnicích Český jazyk autorů O. Müllerové, J. Hoffmannové, B. Hoffmanna. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 38–52.
- DOLNÍK, Juraj. Slovenčina ako materinský vs. cudzí jazyk. In PEKAROVIČOVÁ, Jana; HARGAŠOVÁ, Zuzana (eds.). *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. s. 13–25.
- EMLER J. (ed.). *Fontes rerum Bohemicarum. Tom I*. V Praze: Nákladem Musea království Českého, 1873. 471 s.
- EMLER J. (ed.). *Fontes rerum Bohemicarum. Tom II*. V Praze: Nákladem Musea království Českého, 1874. 571 s.
- FILIPEC, J.; aj. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. opravené vydání. Praha: Academia, 2012. 647 s.
- FÍŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 226 s.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. 118 s.

- GILK, Erik. *Vítěz a poražený: prozaik Ladislav Fuks*. Brno: Host, 2013. 311 s.
- GROSSMAN, Pamela. *The making of teacher: Teacher knowledge and teacher education*. 1. vydání. New York: Teacher knowledge Press, 1990. 185 s.
- GUREVIČ, Aron. *Kategorie středověké kultury*. Praha: Mladá fronta, 1978. 286 s.
- HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenáře*. Praha: Československý spisovatel, 1991. 169 s.
- HARVALÍK, Milan. *Synchronní a diachronní aspekty české onymie*. Praha: Academia, 2004. 161 s.
- HASIL, Jiří. Další olomoucké setkání didaktiků. *Český jazyk a literatura*, 2018–2019, roč. 69, č. 3, s. 146–148.
- HAVRÁNEK, Bohuslav. Mé připomínky k článku Dalibora Pícky „Dva předměty“. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 22–26.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 179 s.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 179 s.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In STUHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; aj. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 41–65.
- HOFFMANN, Bohuslav. Národní literatura a jiné literatury ve středověkých učebnicích včera, dnes a zítra. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 92–96.
- HOLÁ, Lída. *Czech Step by Step. A Basic Course in the Czech language for English Speaking Foreigners*. Praha: Fragment, 2000. 258 s.
- HÖLZEL, Miroslav. K otázce dvou předmětů. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 7, s. 312–314.

- HORA, František Alois. *Praktyczna metoda języka czeskiego do nauki z pomoca lub bez pomocy nauczyciela: gramatyka, ćwiczenia, rozmówki*. Lwow: Księgarnia B. Połonieckiego, 1910. 176 s.
- HORKÁ, Hana. Mikrovýstupy jako prostředek intervence do dovednostní struktury studenta. In ŠVEC, Vlastimil a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 119–126.
- HRABÁK, Josef. O regionalitě české literatury v době předhusitské. In *Studie ze starší české literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, s. 71–82.
- HRADILOVÁ, Darina. Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají na výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 2016, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2009. 158 s.
- HRDLIČKA, Milan. Sémantika a výklad slovesného vidu. *Český jazyk a literatura*, 2017–2018, roč. 67, č. 3, s. 117–122.
- HRDLIČKA, Milan. O platnosti mluvnické poučky ve výuce češtiny pro cizince. *Bohemica Olomucensia*, 2017, roč. 9, č. 1, s. 164–171.
- HRDLIČKA, Milan. K obtížnosti mluvnické látky ve výuce češtiny jako jazyka nemateřského. In ŠKODOVÁ, Svatava; HRDLIČKA, Milan (eds.). *Čeština jako cizí jazyk v průsečíku pohledů*. Praha: FF UK, Euroslavica, 2018. s. 95–103.
- CHALOUPECKÝ, Václav (ed.). Prameny X. století legendy Kristiánovy o Svatém Václavu a Svaté Ludmile. In *Svatováclavský sborník*. Praha: Národní výbor pro oslavu Svatováclavského tisíciletí, 1939. 630 s.
- CHALOUPECKÝ, Václav (eds.). *Na úsvitu křesťanství*. Praha: Evropský literární klub, 1942. 292 s.
- CHUDKOVÁ, Jiřina. *Zdokonalujeme se v pravopisu*. 8. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 149 s.
- Internetová jazyková příručka (IJP)* [online]. Jazyková poradna Ústavu pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 6. 5. 2019]. Dostupné z:



<http://prirucka.ujc.cas.cz>

JANČAŘÍK, Josef. *Stručná pedagogika pro školy hudební, pro zkoušky jazykové a jiné speciální*. Praha: Česká grafická Unie, 1930. 54 s.

JANČAŘÍK, Petr. I mluvit se musíme učit. In *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*. Srní: Západočeská univerzita, 2006. s. 33.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. 120 s.

JANÍK, Tomáš; aj. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 434 s.

JANÍK, Tomáš; Miková, Marcela. *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, 2006. 154 s.

JANOUŠEK, Pavel. Antikostečka aneb didaktické ptydepe. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 11, s. 6.

JANOUŠEK, Pavel. Antikostečka 2. *Tvar*, 2005, roč. 16, č. 15, s. 6–7.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 275 s.

JINDRÁČEK, Václav; aj. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. 282 s.

JOHNS, Tim; DAVIES, Florence. Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. In *Reading in a Foreign Language* [online]. 1983, Vol 1 (No. 1) [cit. 2019-01-29]. Dostupné z: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11johns.pdf>

KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek; PLESKALOVÁ, Jana (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s.

KINOVIČOVÁ, Anna. Nové přístupy uplatňované ve výuce literatury na středních školách v Irské republice. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 161–166.

- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vydání. Praha: SPN, 2010. 829 s.
- KNAPPOVÁ, Miloslava. *Jak se bude Vaše dítě jmenovat*. 5. předprac. a dopl. vydání. Praha: Academia, 2010. 783 s.
- KNETL, Miloš. Usiluje Jiří Kostečka o oslabení literatury ve výuce? *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 5, s. 231–237.
- KOLÁŘ, Zdeněk; aj. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: GRADA, 2012. 192 s.
- KOPEČNÝ, František. *Průvodce našimi jmény*. Praha: Academia, 1974, 2. vydání. Praha: Academia, 1991. 259 s.
- KOSTEČKA, Jiří. Proč učit povinně literaturu celou střední školu? (aneb opět: jeden předmět, nebo dva předměty?). *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 1–2, s. 24–30.
- KOSTEČKA, Jiří. Návrh nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 209–212.
- KOSTEČKA, Jiří. Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 3, s. 105–110.
- KOSTEČKA, Jiří. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, roč. 55, č. 4, s. 177–184.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. Každé dítě si zaslouží vynikajícího učitele. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. 2018, roč. 4 – speciál, s. 4–7.
- KRAMÁŘOVÁ, Jitka. Výuka češtiny jako cizího jazyka na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Několik poznámek o metodách práce se zaměřením na používané učební materiály. *Czech Language News*, 2002, n. 18, s. 4–6.
- KUCHAŘ, Jaroslav. K šedesátce dr. Antonína Tejnora. *Naše řeč*, 1983, roč. 66, č. 2, s. 100–102.

- KUNZ, Karel. *Česká mluvnice pro nižší třídy škol středních*. 8. vydání. Praha: Nákladem knihkupectví I. L. Kobra, 1886. 188 s.
- KUNZ, Karel. *Böhmisches Sprachbuch*. Prag: Kais. kön. Schulbücher-Verlag, 1892. 92 s.
- KUNZ, Karel. *Náuka o větách pro školu a dům*. Opava: Nákladem kněhkupce H. Kolka (Tiskem Alfreda Trasslera), 1861. 111 s.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava; VEJVODOVÁ, Jana; SUDA, Zdeněk. Český jazyk a literatura. In *Pedagogická praxe*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007. s. 10–25.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 265 s.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 68–75.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Český jazyk a literatura v mezipředmětových vztazích. *Český jazyk a literatura*, 2006–2007, roč. 57, č. 1, s. 43–45.
- LEDERBURCHOVÁ, Ladislava. Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 5–12.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Mystifikace jako téma a kompoziční princip v tvorbě L. Fukse. In *Jazyk a literatura XIV.: sborník Pedagogické fakulty v Plzni*. Praha: SPN, 1985. s. 73–88.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Ladislav Fuks a literární mystifikace. *Česká literatura*, 1986, roč. 34, č. 3, s. 234–244.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004. 179 s.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 266 s.

- LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. 127 s.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila; aj. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primarne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, 2011. 575 s.
- LUDVÍKOVSKÝ, Jaroslav (ed.). *Kristiánova legenda*. Praha: Vyšehrad, 1978. 164 s.
- LUTTERER, Ivan; MAJTÁN, Milan; ŠRÁMEK, Rudolf. *Zeměpisná jména Československa*, Praha: Mladá fronta, 1982. 373 s.
- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: Akademie múzických umění, 2000. 122 s.
- MACHOVÁ, Svatava. Studium českého jazyka na gymnáziích a středních odborných školách. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 138–139.
- MALINOVSKÝ, Milan. Redukce gramatiky. *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 52, č. 3, s. 218–222.
- MÁLKOVÁ, Jitka. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013, 176 s.
- MAREŠ, Jiří. Využití televizní techniky v přípravě učitelů. *Pedagogika*, 1976, roč. 26, č. 4, s. 443–453.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, 2010. 195 s.
- MINAŘÍKOVÁ, Eva. Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 5, s. 753–777.
- MINAŘÍKOVÁ, Eva; JANÍK, Tomáš. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 181–204.

- MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. 699 s.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka národní literatury na středních školách v Norsku, Švédsku a Dánsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 1–4.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Výuka literatury v mezipředmětových vztazích. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 1–4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na školách našich. *Střední škola*, 1924–1925, roč. 5, č. 1–5, s. 17–23, 49–60, 129–137, 219–225, 262–265.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Genetika smyslu v Máchově poesii. In MUKAŘOVSKÝ, Jan (ed.). *Torso a tajemství Máchova díla. Sborník pojednání Pražského lingvistického kroužku*. Praha: Fr. Borový, 1938, s. 13–110.
- MURPHY, Elizabeth. *Constructivist checklist*. [online] Constructivismus, 1997, [cit. 12. 3. 2019] Dostupné na: <<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle4.html>>
- NEZKUSIL, Vladimír. K otázce spojení českého jazyka a literatury v jeden předmět. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 215–217.
- NEZKUSIL, Vladimír. Literatura jako volitelný předmět? *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 3–4, s. 79–87.
- NEZKUSIL, Vladimír. Nový návrh Jiřího Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 26–28.
- NEZKUSIL, Vladimír. Proč vlastně na gymnáziu učíme literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 3, s. 105–111.
- NOVOTNÁ, Zuzana. *Latinská titulatura českých panovnic v nejstarší domácí hagiografii a historiografii*. Plzeň, 2013. 8 s. (nepublikováno).

- NOVOTNÝ, Jiří. Comex, dux, princeps. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky IV/2013. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013. s. 2984–2989.
- NOVOTNÝ, Jiří. Nositelé české spirituality v 10. století. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky V/2015. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015. s. 2984–2989.
- NYGRÝN, Zdeněk. Stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů. *Český jazyk a literatura*, 1978–1979, roč. 29, s. 309–313.
- OBERT, Viliam. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana, s. r. o., 2003. 398 s.
- OPELÍK, Jiří. Zdroje jazyka Karla Čapka. Poznámky nelingvistovy. In ČERMÁK, František (ed.). *Slovník Karla Čapka*. Praha: NLN – Ústav českého národního korpusu, 2007, s. 12–18.
- OROSOVÁ, Renáta; NOVÁKOVÁ, Zuzana; JUŠČÁK, Ján. Reflexia vlastnej činnosti studenta učiteľstva v rámci mikrovyučovania. *Edukácia*, 2015, roč. 1, č. 2, s. 169–176.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. 142 s.
- PASTYŘÍK, Svatopluk. *Onomastické vademecum pro učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 24 s.
- PASTYŘÍK, Svatopluk. *Vlastní jména v literatuře a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 111 s.
- PAVLASOVÁ, Lenka. Profesní vidění studentů učitelství biologie zaměřené na obor a oborově didaktické jevy. *Scientia in educatione*, 2017, roč. 8, č. 2, s. 84–99.
- PAVLASOVÁ, Lenka; aj. Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika*, 2018, roč. 68, č. 1, s. 5–24.

- PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. 242 s.
- PEŘINA, Josef. Učebnice literatury pro osmiletá gymnázia ve státě Sasko (BRD). In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. s. 136–139.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vydání. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. 346 s.
- PETRŮ, Eduard. Celonárodní a regionální literatura ve středověkém kontextu. In SVOBODA, Jiří (ed.). *Region a jeho reflexe v literatuře: Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity č. 171 – publikace Ústavu pro regionální studia*. Ostrava: Filozofická fakulta, 1997. s. 45–52.
- PIENIAŹEK, Marek. Teaching Polish Language and Literature in Poland. In PIENIAŹEK, Marek; ŠTĚPÁNÍK, Stanislav (eds.). *Teaching on National Languages in the V4 Countries*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2016, s. 99–130.
- PÍČKA, Dalibor. Dva předměty. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 1, s. 16–22.
- PÍČKA, Dalibor. K návrhu mezikolegiální komise ČSAV. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 3, s. 122–125.
- PÍČKA, Dalibor. Jazykové a literární čítanky ve Francii. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 4, s. 186–190.
- PODHAJSKÝ František A. Jan Mukařovský k středoškolské výuce češtiny. *Bohemica litteraria*, 2009, roč. 12, č. 1–2, s. 97–116.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. 96 s.
- POLÁK, Milan. K výzvě kolegy Kostečky. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 1, s. 30.
- POLDAUF, Ivan; ŠPRUNK, Karel. *Čeština jazyk cizí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 418 s.

- POLÍVKOVÁ, Alena. *Naše místní jména a jak jich užívat*. 2. upr. a rozš. vydání. Praha: Euromedia Group-Knižní klub, 2007. 207 s.
- PRAVDA, Rudolf. Jeden, či dva? *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 8, s. 357–362.
- Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia, 2017. 391 s.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)*. Praha: VÚP, 2007. 100 s.
- RADA DIDAKTIKŮ FPE. *Pedagogická praxe. Metodické pokyny*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 134 s.
- RVP pro základní vzdělávání.: Aktualizovaný text RVP ZV – s účinností od 1. 9. 2017* [online]. [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- RYSOVÁ, Květa. Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 5, s. 232–234.
- RYSOVÁ, Květa. Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3, s. 137–142.
- SÁRKÖZI, Radek. Je výuka českého jazyka v krizi? *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 133–135.
- Sborník pozoruhodných textů* [online]. 1. vyd. Nový Jičín: KVIC, 2012 [cit. 2019-07-03]. Dostupné z [www](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukconcene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty):
- <[http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukconcene/Podpora\\_poradcu/Pozoruhodne\\_texty](http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukconcene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty)>
- SHERIN, Miriam Gamoran. The development of teachers' professional vision in video clubs. In GOLDMAN, Ricki; aj. (eds.). *Video research in the learning sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. s. 383–396.
- SHULMAN, LEE S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 51, č. 1, s. 1–22.
- SLAVÍK, Jan; aj. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*,



- 2014, roč. 24, č. 5, s. 721–752.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 199 s.
- SLAVÍK, Jan; aj. *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 455 s.
- SOUKAL, Josef. Jak (ne)učit český jazyk a literaturu. *Český jazyk a literatura*, 2005–2006, roč. 56, č. 3, s. 127–133.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Gradace praktické přípravy, „reflexivní praxe“ v novém modelu přípravy na PedF UK. In JŮVA, Vladimír (ed.). *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře, Šlapanice u Brna, 7. a 8. února 1995*. Brno: Paido, 1995. s. 62–65.
- STICH, Alexandr. K stylistice historické prózy. Zikmund Winter. In BROŽOVÁ, Věra (ed.). *Zikmund Winter mezi historií a uměním*. Praha: ÚČL AV ČR, 2000, s. 123–135.
- STICH, Alexandr. Zpráva o vzdělanosti budoucích učitelů. In *Jazykověda – věc veřejná*. Václav Petrbock (ed.). Praha: NLN, 2004, s. 187–190.
- Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (osmiletého, šestiletého) zpracovaný podle RVP G*. Klatovy: Gymnázium Jaroslava Vrchlického, 2010. 520 s.
- SUDA, Zdeněk. K tvořivosti v jazykovém a slohovém vyučování. *Český jazyk a literatura*, 2017–2018, roč. 68, č. 1, s. 12–19.
- SUDA, Zdeněk. Několik poznámek k blokové pedagogické praxi na 2. stupni ZŠ. In *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*. Srní: Západočeská univerzita, 2006. 99 s.
- SUDA, Zdeněk. Práce s konceptem a stylizační variantnost. *Český jazyk a literatura*, 2012–2013, roč. 63, č. 2, s. 71–77.
- SVATOŠ, Tomáš. Od mikrovyučování k mikrovýstupové praxi. *Pedagogická orientace*, 1997, roč. 7, č. 4, s. 24–28.

- SVOBODA, Jiří. Regionální téma v literární historii. In SVOBODA, Jiří (ed.). *Region a jeho reflexe v literatuře: Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity č. 171 – publikace Ústavu pro regionální studia*. Ostrava: Filozofická fakulta, 1997. s. 5–10.
- SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 307 s.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 168 s.
- SYSLOVÁ, Zora. Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 4, s. 462–476.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 2013, roč. 137, č. 3, s. 38–44.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999. 158 s.
- ŠEBESTA, Karel; aj. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: FF UK, 2014. 122 s.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Využití literárních předloh při výuce jazykové složky na středních školách v současnosti. In *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, s. 53–57.
- ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. 206 s.
- ŠLAJER, Josef. K problematice pojetí literární výchovy (Obecné zásady pojetí předmětu na ZDŠ). *Český jazyk a literatura*, 1968–1969, roč. 19, č. 8, s. 350–363.
- ŠLAUF, Vojtěch. *Slovo o poesii: pokus o metodiku básnických výkladů*. Plzeň: Český deník, 1937. 43 s.
- ŠLÉDROVÁ, Jasňa. Vyjádření Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty UK. *Český jazyk a literatura*, 2002–2003, roč. 53, č. 2, s. 84–87.

- ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum, 2010. 518 s.
- ŠMEJKALOVÁ, Martina. Didaktika českého jazyka. In STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš, aj. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 17–40.
- ŠMILAUER, Vladimír. Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 1968–1969, roč. 19, č. 6, s. 241–246.
- ŠRÁMEK, Rudolf. *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 191 s.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28, č. 3, s. 435–471.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; aj. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum (rukopis).
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 2016, roč. 140, č. 4, s. 30–39.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Rozhovor nad komunikačními funkcemi výpovědi. In SLAVÍK, Jan; aj. (eds.). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. s. 49–64.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; ŠMEJKALOVÁ, Martina. Innovations in Czech Language Teacher Training. In Pixel (ed.). *ICT for Language Learning*. Florence: Pixel, 2012, s. 403–406.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. 317 s.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Příprava učitelů češtiny na Pedagogické fakultě se proměňuje. *iForum* [online, 14. 9. 2012] Dostupné z: <<http://www.cuni.cz/IFORUM-13414.html>>, cit. 25. 1. 2019.
- ŠŤASTNÝ, Radko. Míra integrace. *Český jazyk a literatura*, 1967–1968, roč. 18, č. 5, s. 193–198.

- ŠVÁB, Miloslav. *Prology a epilogy v české předhusitské literatuře*. Praha: SPN, 1966. 251 s.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. 65 s.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika. Generace, fenomény, životopisy*. Brno – Praha: Host – ÚČL AV ČR. 445 s.
- TŘEŠTÍK, Dušan. *Počátky Přemyslovců*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. 658 s.
- TŘEŠTÍK, Dušan. *Vznik Velké Moravy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. 384 s.
- TYŠLER, Bohdan Ludevít. *Články methodické*. Plzeň: B. Tyšler, 1894. 26 s.
- TYŠLER, Bohdan Ludevít. *Rozhled po českém školství plzeňském zvláště národním ku 25. výročí nové úpravy českých národních škol plzeňských*. Plzeň: Místní školní rada, 1907. 15 s.
- UHROVÁ, Lucie. *Latinská terminologie vodních toků v nejstarší české hagiografii a historiografii*. Plzeň, 2013. (nepublikováno).
- ULIČNÁ, Klára. To see or not to see: Profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk. *Pedagogická orientace*, 2017, roč. 27, č. 1, s. 81–103.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s.
- VEJVODOVÁ, Jana. Subjektivně zabarvený popis. In SLAVÍK, Jan; aj. (eds.). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. s. 65–78.
- VESELÝ, Jaromír. K rozdělení předmětu. *Český jazyk a literatura*, 2001–2002, roč. 52, č. 9–10, s. 237.
- VIKTORA, Viktor. K otázce vymezení literárního regionu. In *Regionální prvky v literárním textu z didaktického hlediska: Sborník příspěvků k vědecké konferenci konané v Brně/Cihláji 19.–21. září 1998*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1988. s. 59–62.

- VIKTORA, Viktor. Regionalita v literatuře českého humanismu? In SVOBODA, Jiří (ed.). *Region a jeho reflexe v literatuře: Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity č. 171 – publikace Ústavu pro regionální studia*. Ostrava: Filozofická fakulta, 1997. s. 75–79.
- VODIČKA, Felix (ed.). *Svět literatury I*. Praha: SPN, 1969. 223 s.
- VONDROVÁ, Naďa; ŽALSKÁ, Jana. Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 2012, roč. 6, č. 2, s. 85–101.
- VONDROVÁ, Naďa; ŽALSKÁ, Jana. Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis scholae*, 2015, roč. 9, č. 2, s. 77–101.
- ZAPLETALOVÁ, Blanka. Literární výuka ve Španělsku. In *Výuka národní literatury v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2004, s. 190–192.
- ZIKOVÁ, Markéta; CAHA, Pavel. Princip synkretismu aneb Augiášův chlív české deklinace. *Linguistica Online* (Brno: Masarykova univerzita, 2006). Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/>>
- ZIMA, Petr V. *Literární estetika*. Olomouc: Votobia, 1998. 447 s.

# VĚCNÝ REJSTŘÍK

## A

agramatičnost 102

analýza/rozbor

komplexní jazyková 69, 70,  
72, 75, 121, 124

mikrovyučování 13, 16, 17,  
19, 20, 21, 23, 24, 26, 30

morfemická 83

vyučování 35, 48, 113

apelativum 158, 159

apozice 85, 88

autonomie studenta 19

## C

centralizace 146, 149

centrum kulturní 144, 146, 147,  
149, 152

cíle výuky 40, 41, 42, 45, 46, 47,  
69, 70, 73, 89, 101, 119, 122

## Č

český jazyk a literatura (ČJL)  
– vyučovací předmět 9, 10,  
31, 32, 33, 34, 40, 44, 112, 113,  
115, 116, 117, 118, 120, 121,  
122, 125, 130, 131, 156, 157,  
158, 164, 185, 188

čeština

jako jazyk cizí 9, 10, 100

jako jazyk druhý 10, 100

jako jazyk nemateřský 100

čtenář 43, 49, 50, 54, 56, 57, 60,  
62, 66, 115, 116, 143

## D

decentralizace 146, 149

dialog

reflektivní 51

didaktika, didaktický 1, 8, 9,  
10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,  
19, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 32,  
33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42,  
43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50,  
52, 53, 54, 55, 57, 61, 62, 68,  
69, 70, 73, 76, 77, 81, 112, 113,  
114, 115, 119, 120, 121, 122,  
123, 124, 125, 126, 127, 134,  
145, 156, 175, 176, 178, 179,  
180, 181, 183, 184

diskuze 6, 13, 15, 20, 21, 30, 42,  
44, 112, 113, 115, 116, 118,  
119, 122, 124, 125, 126, 129,  
130, 146

## E

exprese 51, 52, 53

expresivita

tvořivá 50, 51, 52, 53

tvořivá literární 49, 52

## G

gramatika/mluvnice 8, 9, 10,  
33, 77, 100, 101, 102, 103, 104,  
106, 107, 109, 110, 115, 121,

- 122, 123, 128, 133, 175, 177,  
180, 185
- genitiv vlastnosti 84
- H**
- hagiografie, hagiografický 145,  
146, 147, 149, 150, 151, 152,  
154
- historiografie 145, 146, 147, 149,  
151, 154
- hra  
výrazová 51, 52, 53
- I**
- instrukce/poučka  
lingvodidaktická 104, 106, 107
- integrace/integrovaná výuka 9,  
10, 112, 113, 114, 116, 118,  
119, 120, 121, 122, 124, 125,  
126, 128, 133, 158, 185, 188
- interpretace  
didaktická 59, 60, 61, 128  
konstruktivisticky vedená 53
- J**
- jazykovědná disciplína 43, 80
- jazykový / řečový jev (viz  
i prostředek) 3, 6, 12, 17, 22,  
23, 25, 30, 33, 35, 80, 81, 87
- jazyková rovina  
foneticko-fonologická 86, 87,  
88  
morfolgická 82, 83, 84, 87, 88,  
89, 91, 92, 97, 98, 99, 161
- lexikální 82, 83, 85, 87, 88, 91,  
92, 97, 98, 99, 123
- syntaktická 84, 85, 87, 88
- jazykový systém 2, 8, 10, 76, 81,  
102, 130
- K**
- katedra bohemistiky, Plzeň 7,  
116, 146, 176
- komunikace, komunikační 1, 2,  
6, 9, 10, 12, 17, 20, 21, 26, 28,  
31, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42,  
48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 59,  
60, 61, 62, 73, 74, 89, 90, 92,  
93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101,  
102, 104, 105, 106, 107, 108,  
109, 110, 116, 117, 118, 119,  
120, 121, 123, 124, 125, 126,  
127, 128, 131, 132, 134, 136,  
140, 142, 156, 184, 185
- kondenzace textu 84
- konstrukce znalostí  
aktivní 20
- konstruktivismus,  
konstruktivistický 9, 12, 13,  
15, 16, 30, 49, 50, 53, 60, 67, 184
- kritérium  
komunikační 20, 21  
psychodidaktické 20, 23  
řídící/organizační 20, 26
- kultura/kultivovanost, kultivace  
řeči 2, 3, 8, 37, 46, 47, 90, 91,  
92, 95, 98, 115, 117, 123, 127,  
130, 185

- L**  
lingvodidaktická instrukce /  
poučka 104, 106, 107  
lingvoliterárnost 124  
literatura  
latinská 144, 145, 146  
středověká 144, 145, 147, 148,  
150, 153
- M**  
makrokosmos 147  
manipulování 2, 5, 55, 58, 66,  
143, 153  
maturita 3, 4, 76, 77, 116, 117,  
118, 127, 128  
metoda  
komunikační 9, 104, 105,  
106  
kvantitativní 5  
vyučovací 12, 24, 69, 70, 72,  
100, 101, 113, 123  
mezioborová spolupráce 130,  
131, 133  
mikrokosmos 147  
mikrovyučování 13, 14, 16, 17,  
19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29,  
30, 184  
mikrovýstup 9, 13, 14, 15, 16,  
17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,  
25, 26, 27, 28, 29, 30  
místopis  
literární 145
- model literární výchovy 50, 122  
morfém 83  
motorika 166, 167, 170, 171
- N**  
neshodný přívlástek rekční 84
- O**  
onomastika, onomastický 8,  
156, 157, 158, 159, 160, 162,  
163, 164, 177, 185  
orientace prostorová, viz  
prostorová orientace 166, 171  
osobnost učitele 5, 69  
osvojování si jazyka / učení se  
jazyku 101, 102, 106, 107, 109,  
110, 126
- P**  
pedagogická praxe  
náslechová 6, 18, 68, 71, 73,  
184  
souvislá 34, 35, 36, 38  
výstupová 13, 18, 26, 27, 28,  
29, 30, 68, 70, 71, 72, 73,  
184  
pojetí výuky  
činnostní 13  
konstruktivistické 9, 13, 15,  
16, 20  
práce s chybou 5, 20, 73  
preferenze čtenářské 57  
prekoncept 49, 53, 60, 61



- profesní vidění 9, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 47, 184
- proprium 156, 158, 159, 160, 162, 163, 185
- propriální sféra 158
- prostředek
- jazykový (viz i jazykový jev) 54, 58, 74, 75, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 108, 114, 123, 132, 185
  - bezpříznakový 84
  - příznakový 84
  - multikulturní 7
- prvopočáteční čtení a psaní 165, 166, 168, 169, 171, 185
- příprava na vyučovací hodinu 6, 70, 71
- příznak, příznakovost 50, 82, 84, 87, 152, 158
- R**
- Rámcový vzdělávací program (RVP ZV) 35, 73, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 185
- reflexe
- četby 53
  - praxe 12, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48
  - tvořivé expresivity žáka 52, 53
- region, regionalista 5, 10, 71, 96, 105, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 163, 178, 185
- Ř**
- řečový vzor 90, 92, 94, 95, 98
- S**
- sebereflexe žáka/studenta 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 73
- skupinová práce 5, 24, 27, 163
- smysl textu 34, 52, 54, 55, 67
- spiritualita 149
- spisovný jazyk/spisovnost 8, 25, 37, 46, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 108, 162, 163, 180
- strukturalismus 122, 128
- student učitelství 7, 9, 32, 33, 34, 35, 38, 42, 45, 47, 48, 70, 93, 94, 95, 96, 134, 184
- stylová hodnota/platnost 40, 81, 84, 86, 87, 88, 89
- Š**
- škola
- střední 3, 4, 13, 19, 25, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 46, 53, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 101, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 122, 127, 128, 153, 158, 162, 164, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185

základní 3, 13, 19, 25, 31, 36,  
40, 46, 72, 73, 81, 113, 115,  
121, 130, 131, 134, 135, 137,  
153, 157, 163, 164, 165, 166,  
173, 174, 180, 181, 185

## T

TALO 133

TAVI 133

terminologie

latinská 145, 146, 148, 151,  
152, 185

lingvistická 80, 82

toponymum 153, 154, 158, 159,  
160, 161, 162

trend moderní a módní 4

tvár

kodifikovaný 82, 103

nekodifikovaný 82, 83, 87

tvořivá dramatika 51

tvůrčí psaní 51, 52, 60

## U

učení

kolaborativní

a kooperativní 15, 41

zkušnostní 13, 30

učitel

cvičný 68, 71, 72, 73, 77, 180

jako garant metody

a facilitátor 50

v roli průvodce, kouče, tutora

a facilitátora 20

## V

vnímání

sluchové 166, 168

zrakové 166, 168, 169

výchova

jazyková 1, 90, 121, 123, 164

komunikační 1, 73, 74, 108,  
116, 117, 121, 131

literární 34, 35, 49, 50, 51, 63,  
67, 75, 76, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 121, 122, 125, 184

slohová 1, 40, 73, 74, 114, 121,  
123, 131, 135

výstupy RVP 35, 131, 132, 133,  
135

vztahy/spolupráce

mezipředmětové

(interdisciplinární) /

mezioborové 25, 30, 59, 73,  
112, 125, 130, 131, 133, 134,  
147, 158

záměr

autorský 53, 54, 55, 151

získávání znalostí 19

- Ž** žánr 51, 53, 54, 55, 56, 58, 66,  
žák 67, 114, 147
- jako spolutvůrce učiva 49
- se speciálními vzdělávacími  
potřebami 10, 20, 165, 166,  
167, 168, 170, 171, 185

# VÝBĚROVÝ JMENNÝ REJSTŘÍK

## B

Brčáková, Vladimíra 9, **49–67**,  
184, 187

## Č

Čechová, Marie **1–10**, 14, 68,  
72, 74, 77, 78, 80, 81, 88, 101,  
103, 106, 112, 113, 114, 121,  
122, 123, 124, 125, 126, 127,  
156, 158, 163, 183, 187

## D

Daňhelka, Jiří 177

## F

Franta, David 9, **112–129**, 185,  
188

## G

Gruberová, Libuše 180

## H

Haman, Aleš 56, 57, 183  
Hník, Ondřej 34, 39, 51, 52, 53,  
119

Holubová, Helena 181

Hölzel, Miroslav 115

Hora, František Alois 175

Hrdlička, Milan 3, 8, 9,  
**100–110**, 185, 188

## CH

Chudková, Jiřina 180

Chýlová, Helena 5, 8, **156–164**,  
178, 185, 189

## J

Jančařík, Josef 176

Janoušek, Emanuel 180

Janoušek, Pavel 119

Jelínek, Jaroslav 9, 121, 126

Jirásek, Josef 176

Jirásek, Bohumil 181, 183

Jílek, Václav 178

## K

Karlík, Jan Nepomuk Hugo 175

Klimeš, Lumír 8, 178, 179, 182,  
183

Knetl, Miloš 116

Kostečka, Jiří 112, 116, 117, 118,  
119

Křepelová, Gertraud 181

Kubů, Libuše 8, 180

Kunz, Karel 175

## L

Lederbuchová, Ladislava 9, 34,  
39, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 61,  
69, 125, 128, 181, 183

## M

Macháčková, Ivanka 180

Machová, Svatava 115, 138

- Málková, Jitka 8, **90–99**, 185, 188
- Mukařovský, Jan 122, 123, 125
- N**
- Nezkusil, Vladimír 112, 114, 118
- Nováková, Jaroslava 9, **165–173**, 185, 188
- Novotný, Jiří 5, 8, **144–155**, 185, 190
- Novotný, Vladimír 183
- Nygrýn, Zdeněk 8, 74, 179, 180
- P**
- Pacovská, Jasňa 119, 121
- Peták, Václav 174, 176
- Pícka, Dalibor 113, 114, 125
- Písková, Růžena 9, 77, **130–143**, 185, 188
- Podroužek, Ladislav 119, 120, 121
- Polák, Josef 181
- Pravda, Rudolf 115
- S**
- Spal, Jaromír 7, 8, 177, 178, 179
- Spěváčková, Martina 8, **80–89**, 96, 185, 188
- Stich, Alexandr 124, 125
- Suda, Zdeněk 8, **68–78**, 184, 187
- Š**
- Šlajer, Josef 113, 115, 181
- Šlauf, Vojtěch 176
- Štěpánek, Vladimír 177
- Štěpáník, Stanislav 5, 8, **31–48**, 127, 184, 187
- Šťastný, Radek 114
- Šváb, Miloslav 178
- T**
- Terčová, Marie 179
- Tíkal, František 176
- Tyšler, Bohdan Ludevít 175
- V**
- Vaňková, Jana 8, **80–89**, 96, 185, 188
- Váša, Václav 176
- Vejvodová, Jana 9, **12–30**, 35, 184, 187
- Viktora, Viktor 5, 7, 145, **174–183**, 186, 189

## **Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I**

Editorky:

prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., Mgr. Martina Spěváčková, Ph.D.

Autorský kolektiv:

Brčáková Vladimíra, Čechová Marie, Franta David, Hrdlička Milan,  
Chýlová Helena, Málková Jitka, Nováková Jaroslava, Novotný  
Jiří, Písková Růžena, Spěváčková Martina, Suda Zdeněk, Štěpáník  
Stanislav, Vaňková Jana, Vejvodová Jana, Viktora Viktor

Recenzenti:

doc. PhDr. Marie Janečková, CSc., doc. Mgr. Patrik Mitter, Ph.D.

Překlad anglického resumé:

Mgr. Jaroslav Kubalík

Typografická úprava:

Jakub Pokorný

Grafický návrh obálky:

Anastasia Vrublevská

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň

Vydání publikace bylo schváleno Vědeckou redakcí

Západočeské univerzity v Plzni.

První vydání, 215 stran

Pořadové číslo: 2316, ediční číslo: 55-008-19

Plzeň 2021

ISBN 978-80-261-1010-1

ISBN 978-80-261-0874-0 (brožovaná vazba)

DOI <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10101>