

Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky Jana Svobodová a kolektiv



# DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA S KOMUNIKAČNÍMI PRVKY



# **DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA S KOMUNIKAČNÍMI PRVKY**

Počáteční fáze výuky mateřštiny

Jana Svobodová a kolektiv

Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta  
Ostrava 2003

Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu **Didaktika češtiny s komunikačními prvky** (č. proj. 284/2002), zařazeného do Programu na podporu a rozvoj vzdělávací činnosti veřejných vysokých škol MŠMT ČR.

Řešitelský tým – Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě:

doc. PhDr. Jana Svobodová, CSc., hlavní řešitelka

PhDr. Eva Höflerová, Ph.D.

Mgr. Tomáš Rucki

Mgr. Radmila Kalabisová

Řešitelský tým – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze:

prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

PhDr. Eva Hájková, CSc.

© Doc. PhDr. Jana Svobodová, CSc., za kolektiv, 2003

**ISBN 80-7042-300-5** publikace bez CD-ROM

**ISBN 80-7042-301-3** publikace vč. vloženého CD-ROM

(texty na CD-ROM neprošly jazykovou úpravou)

# OBSAH

0.	PŘEDMLUVA K PUBLIKACI	7
1.	DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA A OBLAST JEJÍHO ZÁJMU .....	9
1.1	VZTAH DIDAKTIKY ČESKÉHO JAZYKA K OSTATNÍM VĚDNÍM OBORŮM .....	11
1.2	POJETÍ VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA V MINULOSTI A DNES .....	12
2.	POJETÍ VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA V SOUČASNOSTI .....	21
2.1.	ZÁKLADNÍ ZNAKY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁNÍ .....	22
2.2	PRINCIPY .....	24
2.2.1	PRINCIP SPOJENÍ ŠKOLY SE ŽIVOTEM .....	24
2.2.2	PRINCIP ZŘETELE K VĚKOVÝM ZVLÁŠTNOSTEM ŽÁKŮ .....	24
2.2.3	PRINCIP VŠESTRANNÉ VÝCHOVNOSTI .....	26
2.2.4	PRINCIP INTEGRITY JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ .....	28
2.2.5	PRINCIP UVĚDOMĚLOSTI A LINGVISTICKÉHO PŘÍSTUPU .....	30
2.2.6	PRINCIP PŘIMĚŘENÉ NÁROČNOSTI .....	32
2.2.7	PRINCIP STRUKTURNÍHO USPOŘÁDÁNÍ UČIVA .....	34
2.2.8	PRINCIP NÁZORNOSTI .....	35
2.2.9	PRINCIP AKTIVNOSTI .....	38
2.3	METODY PRÁCE UČITELE	39
2.3.1	KLASIFIKACE METOD .....	41
2.3.1.1	Vyučovací metody poznávací (racionální) .....	41
2.3.1.2	Metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu .....	43
2.4	UČEBNICE A DALŠÍ POMŮCKY .....	60
2.5	ORGANIZACE JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ .....	64
2.5.1	PLÁNOVÁNÍ .....	64
2.5.2	TYPY A STRUKTURA HODIN JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ	65
2.5.3	PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVACÍ HODINU MATEŘŠTINY .....	67
2.5.4	VYUČOVÁNÍ MATEŘŠTINY NA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH .....	68

2.6	NĚKTERÁ SPECIFIKA VÝUKY MATEŘŠTINY .....	69
2.6.1	JAZYKOVÁ VÝCHOVA V 1. ROČNÍKU .....	69
2.6.2	ZVUKOVÁ STRÁNKA JAZYKA .....	73
2.6.3	PRAVOPIS .....	75
2.6.4	KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA .....	75
3.	ODKAZY .....	83
3.1	POJETÍ ODKAZŮ .....	83
3.2	SEZNAM ODKAZŮ .....	83
4.	POUŽITÁ LITERATURA .....	86

## 0. PŘEDMLUVA K PUBLIKACI

Tato příručka vznikla v průběhu let 2002 a 2003 jako výsledek týmové práce na projektu zařazeném pod názvem *Didaktika češtiny s komunikačními prvky* do Programu na podporu a rozvoj vzdělávací činnosti veřejných vysokých škol MŠMT ČR. Předkládaný písemný materiál představuje **jádro didaktické problematiky k počátkům školní výuky češtiny jako mateřského jazyka**, jak je vybraly, sestavily a upřesnily týmy spolupracovníků z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Práci obou skupin koordinovala hlavní řešitelka doc. PhDr. Jana Svobodová, CSc., z Ostravy; v 1. roce řešení projektu vedla pražský tým spoluřešitelů prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc., ve 2. roce pak PhDr. Eva Hájková, CSc.

Jádro příručky bylo vytvořeno už v první fázi řešení úkolu, a to zejména osobním přičiněním prof. Brabcové, která doporučila k převzetí stále aktuální výchozí pasáže z kolektivní učebnice vzniklé pod jejím autorským vedením a vydané v SNP Praha v roce 1989 pod názvem *Didaktika českého jazyka*. Tyto části prof. Brabcová důkladně pročetla, zkorigovala a naznačila i jejich možné obohacení navazujícími materiály. Ostravský i pražský tým postupně doplnily další rozmanité texty do podoby velmi rozsáhlého materiálu, tvořeného řadou dílčích odkazů a ukázek, později opět poněkud redukováného. Jeho nynější znění je k dispozici v elektronické podobě jednak jako CD-ROM (připojený k části nákladu příručky, opatřené ISBN 80-7042-301-3), jednak (společně s textem příručky) jako webová studijní opora, která bude zveřejněna jak na příslušných webových stránkách Ostravské univerzity, tak také na Univerzitě Karlově.

Díky tomu, že hlavní řešitelka v uvedeném období velmi úzce spolupracovala také s trojicí slovenských lingvodidaktiček z Prešovské univerzity v Prešově, které pod vedením PaedDr. Jany Palenčárové připravovaly k tisku novou učebnici didaktiky slovenštiny s komunikačním zaměřením, jsou obsahem rozšířené elektronické verze i některé odkazy s ukázkami těchto velmi moderně pojatých didaktických kapitol (slovenské kolegyně laskavě poskytly elektronicky zpracované ukázky ke zveřejnění v rámci našeho projektu).

Domníváme se, že už **tato stručná tištěná příručka se základním poučením k didaktické problematice výuky mateřštiny** poskytne zejména studentům učitelství 1. stupně ZŠ ucelenou sumu základních didaktických poznatků o výuce mateřštiny v moderním komunikačním duchu, objasní jim přínos a výhody takového postupu a usnadní jim další studium rozšiřujících materiálů a zdrojů.



# 1. DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA A OBLAST JEJÍHO ZÁJMU

Didaktika českého jazyka je pedagogická vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém jazyce. Jako zcela samostatný vědní obor se u nás konstituuje už více než padesát let. V rámci procesu jejího osamostatňování dochází k vnitřní specifikaci disciplíny. Utváří se didaktika českého jazyka jako vyučovacího předmětu na nižším a vyšším stupni ZŠ, na středních školách i v předškolních zařízeních a také didaktika jeho složek – českého jazyka v užším slova smyslu a slohu.

Termín *didaktika* pochází z řeckého slova *didaskein*, to znamená učit se, poučovat, vyučovat. Teoretickými problémy vyučování a učení se zabývali už starověcí řečtí myslitelé, jako např. Platón nebo Sokrates. Jako první začal termín didaktika používat roku 1613 německý badatel, filozof a pedagog Wolfgang Ratke. Za autora první systematické didaktiky je považován J. A. Komenský (1592 – 1670). Didaktika je pokládána za nejpropracovanější část pedagogiky. Zkoumá vzdělávací stránku vyučovacího procesu, a to jak se zaměřením na obsah vzdělávání (co je třeba žáky naučit), tak také proces vyučování (jakými metodami postupovat, které formy, prostředky použít, jak přistoupit k interakci mezi učitelem a žákem). Starší název disciplíny *metodika* málo odrážel zájem o obsah vzdělávání a soustřeďoval se právě jen na druhou oblast procesu vzdělávání a uplatňovaných metod.

Didaktika českého jazyka zkoumá a řeší konkrétní problémy, přičemž využívá výsledků dalších vědních oborů, především jazykovědy. Zároveň přispívá k rozvoji těchto vědních oborů. V učebních plánech fakult připravujících učitele českého jazyka má pevné a trvalé místo. Jako pedagogická disciplína má své vědecké metody. K základním metodám didaktiky českého jazyka se řadí metoda historická, metoda logické analýzy a metoda experimentální, jimiž zkoumá jevy náležející do její oblasti. Věnuje se zejména problémům pedagogického a didaktického charakteru. Výsledky jiných věd, např. lingvistiky, psycholingvistiky, sociolingvistiky, hodnotí z hlediska širšího pohledu didaktiky, pedagogické psychologie, vývojové psychologie atd. Didaktika českého jazyka má jako disciplína také svůj systém odborného názvosloví. Jednak přijímá termíny z věd pedagogických a z jazykovědy (užívá jich v tom smyslu, v kterém se v daných disciplínách uplatňují), jednak si vytváří termí-

ny vlastní, např. *diktát*, *vyjmenované slovo* atd. S rozvojem didaktiky českého jazyka dochází na jedné straně k ustalování pojmů, ke zpřesňování terminologie, na druhé straně vzniká terminologie nová, ne vždy jednotná (srov. dále v části 2.4 jako ODKAZ 22 a ODKAZ 25).

Pojem jazyková výchova v mateřském jazyce vyjadřuje „péči o rozvoj řeči a vyjadřování jedinců se zřetelem k úkolům jazyka a potřebám společnosti“ (Jelínek, s. 59). Pojem jazykové vzdělání v mateřském jazyce znamená souhrn poznatků o jazyce, znalost současného stavu jazyka, jeho normy a kodifikace, vývojových tendencí i znalost jazykové kultury. Pojem *český jazyk* odpovídá současnému členění tohoto vyučovacího předmětu. Předmět by mohl být nazván také *čeština*, jak už se začíná uplatňovat v některých novějších učebnicích. Např. na s. 3 v Metodické příručce k učebnici *Čeština s maňáskem Hláskem pro 2. ročník ZŠ* se k tomu uvádí: „Přednost byla dána jednoslovnému názvu předmětu „čeština“, který se už naštěstí začal objevovat i v titulech jiných učebnic mateřštiny. Název je plně spisovný a současně slohově neutrální, zatímco spisovné dvojslovné spojení „český jazyk“ je přece jen dnes už pocíťováno jako poněkud slohově zbarvené, s náznakem knižnosti, a proto je i výlučnější. Z těchto důvodů se snažíme toto spojení raději opouštět. Zcela se vyhýbáme výrazně zastarávajícímu (knižnímu) slovosledu u spojení „jazyk český“, ba ani nikdy nepoužíváme zkratku JČ (nanejvýš připouštíme ČJ místo „český jazyk“).“

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

Záležitostí didaktiky českého jazyka je tedy např. vybrat jazykové jevy, které si mají žáci osvojit, dané jevy s přihlédnutím k didaktickým zásadám uspořádat a vytvořit z nich systém učiva, pro osvojení a upevnění těchto jevů zvolit (dle didaktických zásad) adekvátní metody, vhodným způsobem kontrolovat kvantitu i kvalitu osvojení daných jevů, koordinovat předmět český jazyk a ostatní vyučovací předměty, ale i dílčí složky a obsahy daného předmětu.

Předmětem a úkolem didaktiky českého jazyka je (stručně řečeno) „vypracování koncepce (pojetí) výuky českému jazyku“ (Brabcová a kol., s. 12).

## 1.1 VZTAH DIDAKTIKY ČESKÉHO JAZYKA K OSTATNÍM VĚDNÍM OBORŮM

Didaktika českého jazyka je dosud chápána jako disciplína pedagogická. Kromě pedagogiky má vztah především k jazykovědě a některým dalším vědním oborům. Jde o vztah těsný, ne o závislost. Pedagogika je vymezena jako komplexní věda o výchově. Tvoří ji systém dílčích disciplín, z nichž jednou je didaktika – teorie vyučování. Didaktika zjišťuje obecné zákonitosti vyučování působící ve všech vyučovacích předmětech. Ty se samozřejmě uplatňují také ve vyučování českému jazyku, ale vedle nich se zde objevují i jiné zákonitosti, které jsou charakteristické pouze pro tuto výuku a které tvoří z didaktiky českého jazyka samostatný vědní obor.

Didaktika českého jazyka má mimořádně těsný vztah k jazykovědným disciplínám. Respektuje závěry, k nimž dospěla obecná jazykověda pojetím jazyka jako určitým způsobem strukturovaného systému (např. zdůrazňuje rozdíl mezi termíny *slovo* a *slovní tvar*, důležitost věty jako základní složky jazykového systému, rovněž respektuje závěry, ke kterým lingvistika dospěla při zkoumání jazykové komunikace).

Struktura obsahových prvků učiva v českém jazyce je přímo odvozena z bohemistiky, vědní disciplíny studující český jazyk. Vztahem bohemistiky a didaktiky českého jazyka se zabývala a stále zabývá řada významných jazykovědců – zvl. Bohuslav Havránek (blíže srov. medailonek ODKAZ 1), Jan Chloupek (ODKAZ 2), dále Oldřich Uličný (ODKAZ 3), Marie Čechová (ODKAZ 4), Radoslava Brabcová (ODKAZ 5), Jana Svobodová (srov. ODKAZ 6), další badatelé se věnují především řeči dítěte a jejímu rozvoji – M. Kala, M. Benešová, L. Klimeš, E. Höflerová aj.

Tradiční vztah má didaktika českého jazyka k psychologii, zvláště k psychologii pedagogické a vývojové. V těchto disciplínách hledá např. odpověď na otázku, zda mohou žáci 1. stupně základní školy pochopit rozdíl mezi tvarem slova a slovem, zda jsou schopni abstrakce vedoucí např. k vytvoření modelu hláskové a slabičné stavby slova nebo lineárního grafu souvětí. V posledních letech se konstituovaly také další pomezí vědní obory – psycholingvistika, sociolingvistika a neurolingvistika.

**Psycholingvistika** zkoumá způsob, jakým si dítě osvojuje řeč, jak dochází k rozvoji návyků souvislé řeči. Zjišťuje vztah mezi bezděčným osvojováním jazyka dítětem a prostředím, v němž žije, a řízeným jazy-

kovým vyučováním ve škole. Vztahem didaktiky českého jazyka k psycholinguistice se prohloubil zájem o zkoumání duševních činností podílejících se na utváření a přijímání jazykového sdělení, vztahů mezi jazykem a myšlením atd. Blíže k tomu srov. ODKAZ 7.

Vztahu k **sociolinguistice** využívá didaktika českého jazyka tam, kde se při zkoumání rozvoje řečových dovedností dítěte bere v úvahu jeho inteligence i ekonomická a kulturní stránka prostředí, v němž dítě žije. Při objektivní interpretaci jazykových chyb a stylistických nedostatků žáků učitel uplatňuje i zřetele sociolinguvistické. Všimá si, z jakého prostředí žáci pocházejí, jaké vzdělání mají jejich rodiče, mluví-li se v okolí žáků převážně interdialektem nebo nářečím atd.

Vztah didaktiky českého jazyka k **neurolinguistice** se začíná projevovat pomalu, zvláště v pomezích oblastech, kdy je úspěšné vyučování mateřštiny nepříznivě ovlivňováno poruchami řeči žáka, např. ve zkoumání a f á z i e, tj. snížené schopnosti vyjádřit jazykem určitý obsah a porozumět slyšenému slovu, d y s l e x i e, tj. ztížené schopnosti osvojování čtení, a d y s g r a f i e, jinak poruchy brzdící výuku psaní. Sledováním specifík řečových projevů dislektických dětí mladšího školního věku ve vztahu k výuce mateřštiny se zvláště v poslední době odborně zabývá E. Höflerová (srov. blíže ODKAZ 8).

Vztah didaktiky českého jazyka k dalším vědám (k filozofii, fyziologii, logice i matematice) se projevuje méně soustavně a dotýká se pouze některých oblastí. Tyto disciplíny se prostřednictvím didaktiky podílejí (buď přímo, nebo nepřímo) na utváření současného pojetí výuky češtiny.

## 1.2 POJETÍ VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA V MINULOSTI A DNES

Jako p o j e t í (neboli k o n c e p c e) vyučování českého jazyka se označuje soubor principů (zásad), který je základem pro stanovení cíle, úkolů, obsahu a metod jeho vyučování.

Úplné počátky vyučování českého jazyka spadají do 13. století. Tehdy vznikaly městské školy rozdělené do dvou stupňů: elementární stupeň byl český a učilo se v něm čtení a psaní, na něj navazoval vyšší stupeň latinský. Značný rozvoj zaznamenalo vyučování češtiny za huma-

nismu a renesance, neboť čeština vzkvétala hlavně v bratrských školách v duchu zásad Komenského, že vzdělávat se v latině je nejvhodnější na základě znalosti mateřštiny. Novodobé vyučování mateřštiny poznamenala v českých zemích tereziánská reforma prováděná od r. 1775. Tato reforma, která v rovině pedagogické i didaktické uskutečňovala zprostředkovaně i některé myšlenky J. A. Komenského, zastihla český jazyk v krajně nepříznivé situaci. Vlivem dřívějšího politického rozvoje byl vytlačen ze všech funkcí, které spisovnému jazyku obvykle přísluší, a sloužil pouze jako dorozumívací jazyk nejprostších vrstev národa a jako jazyk církevní propagandy. Probíhající politické změny měly přispět k celkové změně charakteru tehdejší rakouské monarchie. Roli sjednocujícího faktoru splnila i škola, která měla všem budoucím příslušníkům států zajistit jednotnou výchovu i vzdělání, a to včetně jazykového. To se však mělo týkat pouze němčiny. Mateřská řeč dětí pocházejících z neněmeckých území byla upozadřována. Vznikla sice na svou dobu pokroková Felbingerova didaktika s názvem *Knih methodní* (1777), ta však ve své době nebyla učiteli českých škol v císařských královských zemích dlouho náležitě chápána. K tomu ukázka ODKAZ 9. Čeština na 1. stupni školy byla pouze jazykem trpěným, škola se měla stát nástrojem germanizace. Nepočtená vrstva inteligence konstituujícího se českého národa proto odmítla školskou reformu v jejích cílevědomých poněmčovacích snahách a pokusila se je nahradit cíli vlastními. Vědoma si nízkého sociálního postavení převažující většiny příslušníků českého národa postulovala počáteční cíl jazykového vzdělávání velmi skromně: naučit všechny české děti česky psát a číst česky psaný nebo tištěný text. Před koncem 18. století byl tento cíl specifikován tak, že se psaním rozumělo ovládnutí pravopisné normy jazyka.

Mluvnické prvky jazykového učiva byly zcela mimo pozornost vyučovacího procesu, jak to doporučovala jedna z dobových didaktických příruček *Praktická kniha ruční pro učitele škol městských i venkovských*: „Nechte gramatiku, nomen substantivum a adjektivum, deklinaci i konjugaci atd. na straně.“

Díky úsilí českých učitelů – vlastenců a různým dalším okolnostem čeština své postavení ve škole neztrácela, dokonce svou pozici na konci 18. a počátkem 19. století upevnila. Procesu kodifikace spisovného jazyka měla být nápomocna také výuka mateřského jazyka. Stále více se zdůrazňovalo pravopisné psaní, představa jazykové správnosti a „spisovnosti“. Žáci se neučili na základě nějakého mluvnického systému, ale nápodobou jazykového projevu učitele.

Rovněž pravopisné vyučování se zpočátku opíralo o nápodobu, až postupem času se orientovalo na ovládnutí pravidel. Prostřednictvím pravidel se do vyučování dostaly první mluvnické pojmy (*hláska, slovo, věta* atd.), učitelé byli také vedeni k názoru, že nácviku pravopisu má předcházet teoretické poučení. Odtud nebylo daleko k přesvědčení, že se mnohé poučky nemají omezovat pouze na pravopis, ale že mají vycházet z mluvnice – přirozené opory pravopisného vyučování. Ke stejnému názoru docházeli i autoři pravopisných příruček (např. Václav Hanka ve svém *Pravopise českém* r. 1817 a po něm další). Problémem však zůstávala nízká úroveň mluvnických znalostí u samotných učitelů. Proto byly pro jejich potřebu vydávány mluvnické příručky. V roce 1842 vyšla první úředně schválená školní učebnice češtiny – *Mluvnice česká* Josefa Liboslava Zieglera.

Školská praxe byla v počátečních letech školní docházky velmi různorodá. Téměř vždy záleželo na osobnosti učitele, jakého rozsahu i obsahu mluvnického poučení se žákům dostane. Zavedením tzv. analogického pravopisu se zařazování mluvnického učiva do pravopisu stalo objektivní nutností. Revoluční rok 1848 znamenal další posílení češtiny ve škole. Elementární stupeň školy se stal v obcích s českým obyvatelstvem školou českou, národní. Čeština postupně pronikla i do škol hlavních. Od roku 1848 byly jejich 1. – 3. třídy (pokud je navštěvovaly české děti) oficiálně považovány za třídy školy české. Od roku 1848 byla zavedena výuka češtiny také na deseti gymnáziích v oblastech obydlených téměř pouze Čechy. Roku 1849 byla v Praze zřízena první reálka s vyučovacím jazykem českým, v roce 1850 se stalo českou střední školou akademické gymnázium v Praze.

Ke zlepšení došlo i v přípravě učitelů, a to především pro jejich působení v nejnižších ročnících školy. V roce 1819 byly dosavadní tříměsíční přípravné učitelské kurzy prodlouženy na šestiměsíční, v roce 1848 na jeden rok, v roce 1849 na dva roky. Tyto dvouleté ústavy pamatovaly i na vzdělání v mateřtině. Bylo věcí cti učitelů přispívat k šíření spisovného českého jazyka. Neomezovali se pouze na výuku pravopisu, ale zprostředkovávali žákům i základy soudobé mluvnické normy, v jejímž ovládnutí byl stále zřetelněji spatřován důležitý předpoklad osvojování pravopisu.

Pro nejnižší stupeň školy bylo ustanoveno, že výuka základů mluvnice nebyla probírána pouze jako předstupeň osvojování pravopisu, ale že získala svou pozici v hodinách nácviku čtení. Vznikaly čítanky, v nichž byly obsaženy mluvnické přehledy, další jejich doklady měli

žáci vyhledávat v některých z čítankových textů. Nové slohové příručky obsahovaly i základní mluvnické poučení (o větě a souvětí). Do obou těchto typů učebnic pak byla zařazována elementární mluvnická cvičení. Většinou jen podporovala rychlejší postup při ovládnutí pravopisu, představovala však také učivo mluvnické, byť ve značně redukované podobě. Nicméně v povědomí učitelů došlo k upevnění představy jisté nezbytnosti mluvnického učiva v nějaké formě také už ve škole obecné, národní.

V roce 1869 byl vydán základní š k o l s k ý z á k o n. Byl to zákon liberální, přihlížející i k zájmům českého národa. Zlepšilo se sociální zabezpečení učitele, zkvalitnilo se jeho přípravné vzdělání, dokonce lze konstatovat, že zavedením čtyřletých učitelských ústavů bylo přímo reformováno. Metodice se začaly věnovat i pedagogické časopisy. Mateřskému jazyku tak připadlo místo nejdůležitějšího předmětu v učebním plánu národní školy, zároveň byl jedním z hlavních předmětů na učitelských ústavech. Učitelé byli připravováni na výuku mateřského jazyka i po stránce metodické. Výuka češtiny měla od 2. ročníku obecné školy ráz soustavného mluvnického a slohového vyučování. Byl stanoven cíl praktický – vyjadřovat se správně a plynule ústně i písemně – a cíl výchovný – ostřit rozum, rozvíjet myšlení a posilovat paměť. Při vlastní výuce mělo být těžiště v procvičování jazykových jevů, nikoli v teoretickém poučování.

Zákon umožnil školské správě uplatnit vliv při stanovení obsahu učiva, tím ovšem došlo také k jeho regionální rozrůzněnosti. Zpočátku byla centrálními orgány a orgány školské správy překračována rozumná hranice a 1. – 5. ročník obecné školy byly mluvnickým učivem přetíženy. O přetíženosti lze hovořit dále z hlediska počtu žáků ve třídách, jichž bývalo 60 až 80 dětí, i z hlediska nedostatku jednotných učebnic či nepravidelnosti ve školní docházce dětí, které byly doma zaměstnávány různými pracemi. Velký vliv měla rovněž počáteční nepřipravenost učitelů na výuku. Než prošli učitelskými ústavami, uplynulo mnoho let. Stanovená míra mluvnického učiva byla vysoká: kromě základních kategorií podstatných jmen a sloves se probírala přídavná jména, skloňování zájmen osobních, syntaktický rozbor věty jednoduché, z větných členů i přívlástek atd. To pak mělo v praxi za následek pravý opak oficiálních snah o co nejvyšší úroveň jazykového vzdělání. Učitelé tak začali podle vlastního subjektivního rozhodnutí mluvnické učivo redukovat. Zpočátku ojedinělých redukcí týkajících se okrajových partií učiva postupně začalo přibývat a došlo k tomu, že začaly zasahovat i podstatné části

mluvnického systému. Mluvnické učivo bylo prostě vynecháno, mezi učiteli se k němu vytvářel přímo odpor. Ten na čas zastavila třídní *Mluvnice pro školy obecné* autorů Šťastného, Lepaře a Sokola, která začala vycházet od roku 1879. Byla koncipována jako učebnice, přidržovala se osnov, ale respektovala i hlasy učitelstva a dřívější učivo přece jen redukovala. Sjednocovala výuku mluvnice na školách, dané učivo buď přímo metodicky zpracovávala, nebo alespoň učitelům naznačovala cestu k jeho metodickému podání ve třídě.

S rozvojem české vědy se rozvíjela i teorie vyučování. Na počátku tohoto dění stál náš první univerzitní profesor pedagogiky a vynikající znalec díla J. A. Komenského Gustav Adolf Lindner, viz ukázka jako ODKAZ 10. Dále pracoval s Komenského názory na jazykové vyučování a stanovil konkrétní cíl výuky. Rozdělil je na tři složky: praktickou (porozumění ústnímu i písemnému projevu a osvojení dovedností tyto projevy tvořit), formální (jazykovým vyučováním směřoval k rozumové výchově), materiální (měl žáka vybavit dovednostmi vyjádřit jazykem určitý obsah). Některé Lindnerovy názory dále propracoval a do školské praxe aplikoval Josef Mrazík. Lindnerův formální cíl však potlačil. Jeho spis *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (1885) obsahoval velké množství progresivních didaktických myšlenek, soudobá školská praxe ovšem Mrazíkův přínos zúžila a neprávem ho vydávala výhradně za představitele tzv. agramatického vyučování jazyku – vyučování bez mluvnice. V podobném duchu byla koncipována také *Metodika* profesora českého učitelského ústavu v Praze Karla Vorovky (1889), která pro jazykové vyučování na I. stupni obecné školy přinesla nejen cenný metodický podnět. Přimlouvala se za vyřazení náročné soustavné mluvnice (zejména v nižších ročnících), pokud neslouží osvojování pravopisu. Vorovka tím dal za pravdu stoupencům agramatického vyučování.

Na zemské konferenci českých učitelů (1896) bylo rozhodnuto, aby z nižších ročníků obecné školy byly odstraněny mluvnické poučky, aby se jazykové vyučování dělo nápodobou a aby se probíraná cvičení chápala jako průprava k mluvnickým pojmům, s nimiž se bude žák setkávat na vyšších stupních školské soustavy. V tomto duchu byl pak koncipován spis hlavního teoretika agramatismu Antonína Janů *Jazyk mateřský a škola obecná* (1897). Janů zdůraznil vliv učitelova projevu na jazyk žáků a vyžadoval, aby v něm byla zásadně dodržována norma spisovného jazyka. Na počátku školní docházky se mělo začít s mluvnickými cviky a výukou pravopisu, na jejím konci měla být



zařazena mluvnice. Janů její didaktický systém odmítal. Mluvní cviky považoval za hlavní metodu osvojení spisovného jazyka. Žák si měl vytvářet nápodobou návyk užívat především spisovných tvarů. Janů ve svém spisu zdůrazňoval např. induktivní postup, přihlídnutí k psychologii žáka, utváření některých dovedností, v mnoha případech navrhoval jisté zmechanizování vyučovacího postupu.

V roce 1903 začala vycházet nová trojdílná *Cvičebnice jazyka českého pro školy obecné* Josefa Müllera (na prvním vydání s ním spolupracoval J. Jursa). Podrobněji ODKAZ 11. Učebnice se výrazně opírala o názory A. Janů, přihlížela i k dobovým pedagogickým a psychologickým výzkumům. Znamenala pokrok proti zastarávajícím učebnicím Šťastného – Lepaře – Sokola. Müllerovy učebnice se užívaly ještě ve 20. i 30. letech 20. století. Dosti podobně koncipována je také *Praktická mluvnice a pravopis pro školy obecné* od J. R. Suchardy (1916). Srov. ODKAZ 12. Také tato příručka usiluje o co nejúspěšnější výuku mluvnice v duchu agramatismu školy A. Janů, i když sám Sucharda se na s. 3 v *Úvodu* staví proti některým názorům Janovým. Blíže ODKAZ 13. Ačkoli Suchardův přístup k jazykovému systému je veskrze prakticistický a značně laický, má autor některé užitečné didaktické nápady a přimlouvá se za to, aby se ve školách nemrhalo časem při dlouhých písemných cvičeních, neboť mnohé (i z pravopisu) lze nacvičit ústně a taková forma ústních cvičení výrazně šetří čas.

Jiná tehdejší příručka učitele Aloise Halašky (1920) opět v duchu dobových názorů předkládá žákům na obecných školách 300 rozmanitých vyprávěnek, které jsou vhodné do hodin mluvnice a slohu. Ukázka jako ODKAZ 14. Autor na základě vlastní praxe propaguje na s. 5 tento názor: „Sloh a mluvnici jsem vždy nerozlučně spojoval, probíraje učivo mluvnické vždy na podkladě vyprávěnek, abych vyhnul se suchoparu mluvnickému“. Pro ilustraci ODKAZ 15 a ODKAZ 16.

Jako bylo v samostatné Československé republice v rámci stabilizace kritizováno vše, co stát převzal z dřívějšího Rakousko-Uherska, začaly přibývat pochybnosti o správnosti orientace dosavadního agramatického jazykového vyučování – vyučování bez mluvnice. Stále více se usilovalo o navrácení mluvnice v jakékoli podobě do školy. Čelní stoupení těchto snah byli pedagog Otokar Chlup a lingvista František Trávníček. O. Chlup agramatické koncepci mluvnického vyučování vytýkal, že dostatečně nepřispívá k rozumové výchově žáků. Stejný stanovisko zaujímali i přední představitelé školské praxe, kteří tvrdili, že jazykové znalosti žáků neopřené o mluvnickou soustavu nejsou trvalé.

F. Trávníček v letech 1927 – 1932 několikrát vystoupil proti dosavadní metodě mluvních cviků. Vyžadoval didaktický systém mluvnického učiva. Jeho názor posílily učebnice pro 1. stupeň středních škol vydané kolektivem Bohuslava Havránka, které vyšly v letech 1933 – 1936. V nich bylo jazykové učivo do didaktického systému již uspořádáno.

Velmi naléhavě na dosah systematické školní výuky češtiny jako mateřštiny poukazovali také ostatní členové Pražského lingvistického kroužku, konkrétně i jeho zakladatel Vilém Mathesius. Ve stati *O požadavku stability ve spisovném jazyce*, která vyšla v rámci významného sborníku *Spisovná čeština a jazyková kultura* (Praha 1932), na s. 26 vyzdvihuje: „Dnes se situace spisovné češtiny liší od analogických situací starších a vytríbenějších jazyků spisovných pouze v jednom důležitém momentu vnějším. Je to velký význam školy pro její stabilizaci. Úkolem školy není jazyková teorie, nýbrž jazyková praxe, ale taková praxe se musí opírat o určitou kodifikovanou jazykovou normu. (...) Aby škola netápala, je třeba vytvořit kodifikaci dnešního jazykového úzu a udržovat péči o jeho další vývoj.“

Došlo k tomu, že osnovy z roku 1933 daly jazykovému vyučování potřebný mluvnický základ. Proti této koncepci vyučování vystoupil v roce 1934 čelný pedagog univerzitní profesor Václav Příhoda. Významnějšího zastánce však nenašel. Doba, kdy byli učitelé přesvědčeni o nefunkčnosti mluvnické soustavy ve výuce v 1. – 5. ročníku obecné školy, naštěstí již pominula, zatímco názor, že vyučování mateřštiny s mluvnicí je nezbytné od samého počátku seznamování dětí ve škole s češtinou, se stal samozřejmostí.

V roce 1948 bylo přistoupeno k redukci mluvnického učiva v osnovách. Redukce obsahu pokračovala i v roce 1954, systém mluvnického učiva byl však zachován. Příčinou redukce učiva bylo poukazování na to, že hlavní potíže vznikající při osvojování jazykového učiva jsou dány jeho neúměrnou kvantitou. Otázkou zůstává, zda to byla jediná příčina neúspěchů jazykového vyučování. O. Chlup viděl zdroj neuspokojivých výsledků jazykového vyučování v tom, že se příliš soustřeďuje na vytváření mluvnických pojmů. Navrhl, aby se vyučování mluvnice na 1. stupni více opíralo o psychologii. Žáci by se měli jazykové jevy učit nejprve pozorovat, pak rozlišovat a tím poznávat. Teprve potom, až o nich získají určitou představu, by měla nastoupit systematizace poznatků doprovázená jazykovou teorií s vyústěním v příslušné poučky.

B. Havránek naproti tomu tvrdil, že předmětem výuky mateřského jazyka musí být od počátku poznání jeho systému. Tento názor sdíleli

také František Trávníček, Jaromír Bělič, Alois Jedlička, Jaroslav Jelínek, Karel Svoboda a další. J. Bělič byl členem autorského kolektivu, který později zpracoval publikaci *Metodika vyučování českému jazyku v 2. – 5. ročníku národních škol*, vydanou pak v r. 1955.

Na stránkách odborných časopisů se rozvinula diskuse, v níž lingvisté zdůrazňovali nutnost uvědomělého zvládnutí jazyka. Tomu měla sloužit znalost jazykového systému. Poukazovalo se také na izolovanost některých prvků jazykového učiva v jeho didaktickém systému a na nevhodné formy práce se žáky ve třídě. V roce 1965 vyšla nově koncipovaná *Metodika vyučování českému jazyku v 2. – 5. ročníku ZDŠ* zpracovaná kolektivem autorů pod vedením Zdeňky Ploškové. Metodika postihovala změnu koncepce jazykového vyučování, k níž mezitím došlo, zdůrazňovala cíl naučit žáky vyjadřovat se prostě a jasně spisovným jazykem ústně a písemně. V hodinách jazykového vyučování se kladl zvýšený důraz na osvojování jazykových a pravopisných dovedností, vzdělávací úkoly jazykového vyučování byly těsně spjaty s úkoly výchovnými. Jako celek mělo vyučování mateřského jazyka přispívat k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte, v počátcích výuky jazykového systému se jako stěžejní uplatňovala zásadně i n d u k t i v n í m e t o d a vyvození jazykových jevů, tzn. od textu a konkrétních příkladů k vyvození poučky (a jejímu zpětnému uplatnění v praxi). Graf podle Ploškové přetiskuje na s. 49 i pozdější slovenská didaktika mateřského jazyka autorek V. Betákové a Ž. Tarcalové, srov. ODKAZ 17.

Současná koncepce, která se rodila od poloviny 70. let 20. století, odvozuje cíl jazykového vyučování od potřeb člena společnosti, k jehož naplnění by mělo už vyučování na 1. stupni položit pevné a trvalé základy. V jazykovém vzdělávání má žák získat základy dovedností vyjadřovat se v mluveném i psaném projevu jasně, výstižně, jazykově správně a vytríbeně spisovným jazykem, aby v příslušných životních situacích byl komunikačně úspěšný. Cíl tvoří jednotu s obsahem učiva a s prostředky, jimiž si lze učivo osvojit. Cíl, učivo i prostředky jsou zároveň propojeny prvky výchovnými. Souvislosti těchto složek vyústily v soubor didaktických zásad, které pomáhají určit výběr učiva, jeho obsah, uspořádání atd. V duchu těchto zásad a dané koncepce bylo pak učivo interpretováno, metodicky zpracováno a se stálým zřetelem ke konečnému cíli předkládáno žákům. Tím, že mezi zásadami výuky mateřštiny na 1. stupni byl uveden jako jeden ze základních principů také požadavek integrity veškerého jazykového učiva a vyučování slohu, byly vlastně už týmem Jaroslava Jelínka, který za tzv.

novou koncepcí vyučování ČJ v 70. letech 20. století u nás stál, položeny první základy komunikačně orientované výuky mateřštiny.

Další moderní náměty ke komunikačně pojaté výuce mateřštiny připojila v poslední době např. Milada Rejmánková, která se věnuje hlavně otázkám jazykové a komunikativní kompetence; srov. ODKAZ 18. Od analýzy školského (výukového) dialogu směřuje k didaktickým zásadám komunikativně zaměřené výuky mateřštiny také Jana Svobodová ve spisu *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny* z r. 2000. Doslovně (mimo bibliografii a přílohy) je vlastní text spisu připojen jako ODKAZ 19. K principu komunikačně pojaté výuky se nepokrytě hlásí celá řada didaktiků dneška, nově pojaté učebnice mají už část označenou jako slohově-komunikační, případně jsou uspořádány tak, že mluvnické i slohové učivo tvoří integrovaný komplex (srov. řadu učebnic z nakladatelství Scientia Praha *Čeština s maňáskem Hláskem* (pro 2. a pro 3. ročník ZŠ) autorem Jany Svobodové a Květoslavy Klímové a *Čeština s překvapením* (pro 4. a pro 5. ročník ZŠ) Jany Svobodové s kolektivem; vycházelo v rozmezí let 1997 – 2000; viz ilustrativní ukázka jako ODKAZ 19A).

Obsahovou bázi jazykového vyučování tvoří didaktický systém jazykového učiva, který ovlivňuje i výběr jazykového materiálu. Žák jej v praktické činnosti pozoruje a poznává a tak získává mluvnické představy a postupně si utváří i dané jazykové pojmy. Ty jsou v dalším vyučování dotvářeny. Dokončení tohoto procesu je jedním z dílčích úkolů 2. stupně ZŠ. Na prvním místě v cílové struktuře jazykového vyučování stojí **rozvoj vyjadřování**, které je správné po stránce mluvnické, lexikální, pravopisné i ortoepické. Vedle systému mluvnického se proto ve výuce také výrazně uplatňuje učivo o slovní zásobě. Osvojení základů normy pravopisné a ortoepické má přispět k dalšímu zajištění potřebné správnosti mluveného nebo psaného projevu. Veškeré jazykové vyučování je pak prostoupeno hlediskem slohovým, které se rovněž podílí na rozvoji žákovy vyjadřování. V metodách je hojně zastoupena práce s materiálem. Výsledkem poznávací činnosti vedené tímto způsobem je v četných případech poučka.

Komunikační výchova se v současné době zabývá i prioritami, které by pro úvodní fázi výuky češtiny jako mateřštiny měly platit. J. Svobodová je v r. 1995 na konferenci pořádané v Brandýse nad Labem formulovala takto (viz tištěná verze příspěvku *Učebnicový text a komunikace* na s. 122 ve sborníku *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce*

*a interpretace*): „Výuka češtiny a učebnice k ní sloužící by měly vycházet z těchto tezí:

I. Výuku češtiny je jednoznačně nutno pojmout komunikačně, proto i učebnicový text musí být komunikačně zpracován. Je však třeba zvážit, jak výuku ke komunikaci od začátku školní docházky koncipovat, co v ní zdůraznit. Pokládáme za důležité zdůrazňovat přirozený dialog – ten je jinak „přirozený“ v oficiální komunikaci, jinak v komunikaci soukromé – oba póly je třeba mít na mysli, přirozenost nezaměňovat ani se strojeností, ani s ledabylostí.

II. Jestliže je zapotřebí, aby výuka mateřštiny skýtala soustavnou, nikoli chaotickou oporu pro komunikační pojetí výuky v dalších předmětech, je třeba vyžadovat i soustavnou, nikoli chaotickou a nahodilou oporu pro kultivaci a nácvik žákovských komunikátů. Jsme přesvědčeni o tom, že práce s komunikačními situacemi by měla mít takovou kvalitní a pevnou oporu v soustavné, nikoli chaotické a nahodilé výuce mluvnice, mluvnice vtipné, hravé, poutavé, nikoli však deformované nebo zavádějící, a už vůbec ne samoúčelné, nýbrž používané a použitelné. Takovou výuku mluvnice by měly učebnice usnadňovat, ne komplikovat.

III. Čím dříve se začne s vtipnou a zajímavou komunikačně pojatou výukou češtiny, tím lépe pro žáka a jeho vznikající vztah k mateřštině jako hodnotě, proto je zapotřebí věnovat v tomto ohledu zvýšenou pozornost už mladšímu školnímu věku, tedy 1. stupni ZŠ a obecné škole.

IV. Z úvodních tří bodů plyne: ani mluvnice nebo pravopis nezabrání hravosti a svěžesti výuky, má-li učitel odborné znalosti, pedagogické dovednosti a dobré (komunikačně pojaté) učebnice. Mluvnici je zapotřebí systematicky zakomponovat do komunikačního rámce už od začátku výuky ČJ – anebo naopak komunikační výuka musí být zakomponována do pevného, stabilního a nepokřiveného mluvnického rámce.“

## 2. POJETÍ VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA V SOUČASNOSTI

Pojetí, jak už bylo zmíněno výše, představuje soubor *p r i n c i p ů* (zásad), na jejichž základě je stanoven cíl a úkoly vyučování mateřskému jazyku, jeho obsah a metody a z nichž vychází také koncepce učebnic, metodických příruček a učebních pomůcek.

Zásady jsou jakési průsečíky několika faktorů: cílů výchovy, úkolů jazyka v životě společnosti i jednotlivce, potřeb současné společnosti, cílů práce školy, poznání schopností žáka, poznání systému jazyka, poznání zákonitostí jeho osvojování atd. Jednotlivé zásady se těchto faktorů dotýkají v různé míře, navzájem se podmiňují, zčásti i překrývají. Z toho plyne jejich různý počet, který bývá v učebnicích pedagogiky nebo didaktiky uváděn.

## 2.1 ZÁKLADNÍ ZNAKY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁNÍ

„Dobré jazykové vzdělání usiluje o dosažení jazykové kultury“ (Jelínek, s. 70). Jazyková kultura je nezbytnou součástí kultury, kultura vyjadřování je jednou ze složek kulturního života vůbec. „Základními složkami jazykové kultury ve spisovném vyjadřování je jednak jazyková správnost, jednak jazyková vytríbenost“ (Jelínek, s. 70).

Péče o jazykovou správnost znamená úsilí dosáhnout v ústním i písemném vyjadřování shody se spisovou normou a její kodifikací mluvnickou, lexikální, ortoepickou i ortografickou. Kultivované vyjadřování ovšem nemusí být pouze spisovné, v souladu s kodifikovanou normou spisovného jazyka (nářeční projev může být kultivovaný). Ve školní výchově jde především o komunikaci ve spisovném jazyce.

Nezbytný předpoklad dobrého jazykového vzdělání představuje ovládnutí tvaroslovné normy a její kodifikace, a to zejména jevů běžných, centrálních. Především obecná čeština a nářečí se v tvarosloví odchyľují od spisovného jazyka nejvíce. Odchyľky od spisové normy se pokládají za závažné, pokud nejsou odůvodněny z hlediska jazykových stylů. Pro dobrou srozumitelnost projevů a pro vyjádření složitých myšlenek, pro vyjádření diferencované z hlediska účelu projevu a z hlediska jazykových stylů je důležité dobré zvládnutí skladby.

Vývoj společnosti se nejvýrazněji odráží ve slovní zásobě. Vznikají nová slova, slova se obohacují významy novými nebo se jejich významy mění. Mnoho slov také zaniká. Běžný uživatel jazyka by měl mít povědomí o způsobech obohacování slovní zásoby a tvoření slov. K jazykové kultuře náleží také znalost významu nejfrekventovanějších slov. Dobrá znalost významu slov umožňuje výstižné, přesné, funkčně i stylově rozlišené vyjadřování. Nestačí si jen uvědomovat věcný význam slova, ale i jeho příslušnost k stylové vrstvě a jeho citové zbarvení.

Důležitým znakem kultivovaného vyjadřování je pravopisná stránka psaných projevů a zvuková stránka projevů mluvených. Nezbytnou podmínkou jednoty spisovného jazyka je dodržování pravopisné kodifikace. Chybování v pravopisu vede k snížení sdělné hodnoty psaných projevů a menší dovednost správně pravopisně psát často způsobuje, že se lidé psaní vyhýbají. Stejně tak, jako je třeba dodržovat pravopisnou kodifikaci, je nezbytné dbát i na zásady spisovné výslovnosti v mluvených projevech. Osvojení spisovné výslovnosti je nezbytným předpokladem pro veřejnou činnost ve společnosti.

K tomu, abychom náležitě pružně chápali jazykovou správnost, musíme vědět, že jazyk není neměnný, že se vyvíjí. Bez vývojového hlediska nelze dobře pochopit otázky jazykové správnosti. „Vývojové chápání jazykových prostředků je nezbytným předpokladem uvědomělé a citlivé péče o jazykovou správnost“ (Jelínek, s. 72). Péči o kulturu jazyka dovršuje úsilí o jazykovou vytríbenost. Jazykovou vytríbeností se rozumí především kultivovanost jazykových projevů. Projevuje se hlavně v oblasti stylistické. Je nezbytné si uvědomit, že spisovný jazyk není útvar naprosto jednotný, ale vnitřně diferencovaný, že i výběr jazykových prostředků ovlivňuje funkci projevu, jeho obsah i adresáta. Jde tedy o schopnost hodnotit jazykové prostředky (neutrální, stylově zabarvené, z hlediska expresivity atd.) z hlediska jazykových stylů (běžně dorozumívacího, odborného, publicistického, uměleckého).

Úsilí o jazykovou kulturu je úspěšné pouze tehdy, zaujímá-li k němu uživatel jazyka odpovědný postoj, vědomě dbá požadavků jazykové kultury. Tomu pomáhá také povědomí o funkci jazyka ve společnosti, o souvislosti vývoje jazyka s vývojem národa i emociální vztah k národnímu jazyku. Z hlediska jazykové praxe je také důležité naučit se používat příručky, které obsahují potřebné poučení. Stěžejní jsou především normativní pomůcky – normativní slovník a normativní mluvnice, Pravidla českého pravopisu.

## 2.2 PRINCIPY

### 2.2.1 PRINCIP SPOJENÍ ŠKOLY SE ŽIVOTEM

Ovládnutí jazyka představuje pro současného člověka naprostou samozřejmost, je to jedna ze základních životních potřeb. Člověk se jazykem dorozumívá se svým okolím, jeho prostřednictvím získává informace, rozšiřuje své vědomosti o nová poznání, zúčastňuje se společenského života, působí na myšlení a činnost ostatních lidí, podílí se na řízení společnosti. Škola má tedy příští občany státu a plnoprávné aktivní členy národních společenství vybavit dobrou znalostí mateřského jazyka, která záleží v osvojení jazykové správnosti a jazykové vytríbenosti. Jazyková správnost, jak už bylo připomenuto, spočívá v ovládnutí spisovné normy a kodifikace v jazykové složce slovníkové a mluvnické, u projevů mluvených pak také ve složce výslovnostní, u psaných projevů ve složce pravopisné. Ovládnutí pravopisné kodifikace není v současném pojetí vyučování mateřštině přeceňováno, v žádném případě však ani podceňováno, a to zvláště na I. stupni, kde mají být položeny stabilní základy osvojení pravopisu. Snaha o vytríbený jazykový projev je především záležitostí výuky slohu, důraz je kladen zvl. na projevy mluvené, neboť jsou v praktickém životě častější.

### 2.2.2 PRINCIP ZŘETEL K VĚKOVÝM ZVLÁŠTNOSTEM ŽÁKŮ

Stanovení koncepce jazykového vyučování, jeho konkrétních cílů a obsahů i výchovně-vzdělávacích prostředků musí být v souladu s biologicko-psychologickými zákonitostmi vývoje žáků. Tento zřetel je vyjádřen zásadou přiměřenosti věkovým a individuálním zvláštnostem žáků. Jde především o vývoj řeči žáka a o vývoj jeho myšlení. Mezi řečí dítěte vstupujícího do školy a řečí dospělého člověka je relativně malý kvalitativní rozdíl. Tento rozdíl je menší než mezi myšlením šestiletého dítěte a dospělého člověka.

Tvrdí se, že dítě má ve věku šesti let k dispozici větší repertoár různých slov a slovních obrátů k vyjádření myšlenek a citů než myšlenek a citů samých. Po šestém roce se však začíná uplatňovat zákon retardace. Dnes jsou šestileté děti po stránce jazykové rozvinutější než děti genera-



cí předcházejících. Zejména vlivem mateřských škol a sledování médií jim není spisovná podoba jazyka cizí. Život v moderním a složitějším prostředí klade na děti větší nároky a tím se rozvíjí jejich myšlení. Pro kulturně rozvinuté společnosti je tato akcelerace důležitá. Je nutné počáteční vyučování mateřského jazyka jazykové a psychické akceleraci dětí přizpůsobit.

Zákonitosti vývoje myšlení dětí a mládeže jsou důležité při stanovení koncepce vyučování českému jazyku, jeho cílů, obsahu, jeho systematizaci a pro stanovení výchovně-vzdělávacích prostředků. Vývojem myšlení se zabývala celá řada psychologů. Přestože výsledky jeho zkoumání nejsou vždy naprosto shodné, lze stanovit základní znaky vývoje, který je ovlivňován vrozenými vlohami a vnějšími podmínkami – výchovou.

Vývoj probíhá od konkretizace k abstrakci. V rozumovém vývoji existují etapy, stadia, jež se od sebe kvalitativně odlišují. Vývoj myšlení neprobíhá rovnoměrně – graduálně, ale v určitých obdobích ve skocích – stadiálně. V systematickém jazykovém (mluvnickém) vyučování rozlišujeme tři etapy odpovídající i třem stadiím intelektuálního vývoje dětí a mládeže:

- 1) první etapa (7 – 10/11 let) – odpovídá věku s převažujícím konkrétním myšlením,
- 2) druhá etapa (11 – 15 let) – odpovídá věku s převažujícím formálním myšlením,
- 3) třetí etapa (od 15 let) – odpovídá věku s rozvíjejícím se logickým myšlením.

Posloupnost stadií je zákonitá, odchylky v délce jsou možné, přechod se urychluje učením. Přechod z jednoho stadia do druhého je usku-tečňován integrací – nižší stadium se stává součástí vyššího. U jednotlivých stadií rozlišujeme dvě fáze: fáze *a k c e l e r a c e* (1 rok) a fázi *d e c e l e r a c e* (3 roky). Po počáteční výrazné změně kvality myšlení nadchází delší období mírného vzestupu (zákon retardace vývoje). V jazykovém vyučování je tento jev velmi výrazný.

Jednotlivá stadia vývoje myšlení jsou sice relativně kvalitativně odlišná, výzkumy však ukázaly, že v každém stadiu existují všechny stupně myšlení, z nichž jeden je vždy dominující, určující. Avšak i v etapě nižší se mohou rozvíjet prvky etapy vyšší. Např. v etapě konkrétního myšlení existují prvky myšlení abstraktního, které lze rozvíjet, a tak připravovat

a urychlovat přechod k etapám vyšším. To je jedna ze stránek tzv. akcelerace intelektuálního vývoje. Ta je možná díky tomu, že vývoj myšlení není pouze produktem vrozených vloh, ale i podmínek, tedy i vyučování, jeho obsahu i metod (z tohoto také vychází princip přiměřené náročnosti jazykového vyučování).

### 2.2.3 PRINCIP VŠESTRANNÉ VÝCHOVNOSTI

Škola není pouze institucí zajišťující osvojení základů vybraných vědních oborů, nýbrž vždy také institucí vzdělávání a výchovy. Osvojováním poznatků člověk zaujímá určité postoje, formuje se volní i citová stránka jeho psychiky. Demokratická společnost má zájem na tom, aby se osobnost příštích občanů formovala ve shodě s cíli, které si taková společnost klade. Z nich pak vyplývají požadavky na kvality formování osobnosti žáků. Z objektivního cíle společnosti vyplývají požadavky na výchovnou práci školy, a to ve všech složkách výchovy (ve výchově rozumové, etické, vlastenecké, estetické, tělesné, pracovní). Tato výchova je pak realizována v celé soustavě učebních předmětů, v celé práci školy. V jednotlivých učebních předmětech je realizována specifickým způsobem, v různé míře v jednotlivých složkách výchovy.

#### *Výchova rozumová*

Podobně jako jiné předměty přispívá i jazykové vyučování k rozvoji abstraktního i racionálního myšlení žáků, k vypěstování intelektuálních schopností, učí žáky užívat vhodných myšlenkových postupů a logických operací. „Gramatické vyučování je jedním z prostředků, jejichž pomocí se uskutečňuje přechod žáka od myšlení názorného a konkrétního k myšlení formálnímu a k vyššímu stadiu myšlení, k myšlení logickému (vědeckému), tvůrčímu“ (Jelínek, s. 76). Předpokladem dosažení tvůrčího myšlení je stálý zřetel k rozvoji intelektuálních schopností a myšlenkových poznávacích postupů, to znamená ve všech stadiích vývoje žáka a ve shodě s jeho psychickým rozvojem vhodně předjímat stadia vyšší.

Gramatické vyučování má pro rozvoj abstraktního myšlení zvláštní význam. V gramatických pojmech jde o tři stránky: formu (jazykový prostředek), její mluvnický význam a vyjadřovaný obsah (objektivní skutečnost). Např. kategorie gramatického čísla je geneticky odvozena z reálné kvantitativní stránky věcí a jevů. Vývojem však došlo k tomu,

že gramatická forma singuláru a plurálu není v přímé korelaci s logickými pojmy jedinnost a mnohost, které přímo odráží kvantitativní stránky věcí a jevů objektivní skutečnosti (např. substantiva *dveře*, *nůžky* mají formu plurálu, i když označují jedinou věc). Číslo jako gramatický pojem má svůj jazykový (gramatický) význam, který je v korelaci s pojmy logickými (jejich prostřednictvím pak s objektivní skutečností), nejde však o totožnost. Gramatická abstrakce je náročná, ale pro rozvoj abstraktního myšlení velmi cenná a jiným předmětem nenahraditelná.

Ve vyučování jazyku žák uvědoměle poznává spisovné jazykové prostředky, ty se pak učí využívat pro jemnější a přesnější odstínění obsahů (např. žák si uvědomuje významově rozdíl mezi větami *To je možné* × *To není nemožné*). Jazykové vyučování je cenné v tom, že se pozornost žáka neobrací pouze k obsahu, ale i k jeho jazykovému vyjádření.

### ***Výchova etická***

Ve vyučování českého jazyka se žáci seznamují mimo jiné také s úlohou jazyka v životě národa, se spjatostí vývoje jazyka a vývoje národa atd. Vytváří se u nich pocit odpovědnosti při užívání jazykových prostředků, vědomí, že je nutné dbát ve spisovném vyjadřování na zásady kultivovaného vyjadřování. Žáci se učí užívat jazykové prostředky lexikální, mluvnické i zvukové diferencovaně, učí se odlišovat prvky vulgarizované od prostředků lidových. Tím předcházíme pronikání vulgárních jazykových prostředků do běžného vyjadřování žáků.

Každý uživatel jazyka má mít pocit odpovědnosti nebo závazku dbát na spisovné vyjadřování. Jazyková kodifikace (lexikální, mluvnická, ortoepická, pravopisná) nemá sice povahu právního zákona, ale snad každý člověk se ve svém jazykovém projevu snaží ji aspoň do jisté míry nějak dodržovat. Nelze popřít, že jazyková etika je důležitou složkou etiky člověka vůbec.

### ***Výchova estetická***

Estetická funkce jazyka je sice pokládána za jednu z vedlejších, nikoli stěžejních funkcí, avšak pro počátky školní výuky mateřštiny je estetická složka velice významná. Je rozdíl mezi estetickou funkcí mimo umění a estetickou funkcí v umění. Spíše než estetické funkce jazyka, o které hovoříme na základě srovnání různých jazyků nebo různých modifikací jednoho jazyka, můžeme využít estetické funkce textů. Podstata estetické funkce zde spočívá ve výraznosti, výstižnosti, volní nebo emo-

cionální účinnosti užitých jazykových prostředků. Žák se v tvorbě umělecké i v produkci vlastní učí chápat hodnotu jazykového projevu, uměleckou tvorbu z tohoto hlediska vnímat a tím se posiluje jeho estetické vnímání skutečnosti vůbec. Hlavními prostředky jsou jazykové a stylistické rozbory uměleckých textů a do jisté míry také vlastní tvorba žáků.

### *Výchova pracovní*

Jako ve všech ostatních předmětech získávají žáci také ve vyučování českého jazyka návyk soustavně pracovat a vytváří se u nich kladný vztah k práci. I když jde o práci duševní, může jazykové vyučování nepřímo přispívat k vytváření kladného vztahu i k práci fyzické (např. využitím textů s pracovní tematikou). Nezbytným předpokladem úspěchu je soustavná práce ve vyučování, úkoly, které žáci k práci podněcují svou zajímavostí, přiměřenou obtížností a smysluplností, v neposlední řadě pak kontrola kvality vlastní práce a vedení žáka k opravě chyb.

## 2.2.4 PRINCIP INTEGRITY JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Princip integrity jazykového vyučování představuje jednotu vyučování jazyka (gramatiky a lexika) i slohu. Základní funkcí jazyka je **komunikativní funkce**, a proto i v cíli je nutné klást na první místo požadavek naučit žáky aktivně ovládat spisovný jazyk v jeho mluvené i psané podobě, a to z hlediska jazykové správnosti (po stránce gramatické, lexikální, ortoepické i pravopisné) a také z hlediska užití jazykových prostředků vzhledem k cíli a zaměření jazykových projevů. Péče o rozvoj vyjadřování proto nemůže být pouze záležitostí samostatných hodin slohového výcviku, ale rovněž hodin jazyka – mluvnice, kde má žák poznávat i stylistickou platnost různých jazykových prostředků a praktickými cvičeními se jich má učit využívat. Tak se dostáváme k stanovení principu integrity jazykového vyučování.

V učivu o slovní zásobě je nutné věnovat dostatečnou pozornost sémantické i stylistické stránce slov. Žák užívá slova a slovní spojení v ustálených konstrukcích, které jsou dány jeho jazykovou úrovní. Aby však mohl své slovní zásoby využívat k vyjadřování kvalitativně vyššímu, musí znát dobře význam slov a musí být naučený pozornosti k významu slov vůbec. K vypěstování smyslu pro významovou a stylistickou platnost slov a slovních spojení lze dospět formou lexikálně-sémantic-

kých rozborů konkrétních textů i dalšími cvičeními (např. sémaziologickými, onomaziologickými, synonymickými, antonymickými, stylizačními).

Tímto výcvikem mají žáci procházet od samého začátku školní docházky. V průběhu let tak pochopí systém slovní zásoby jako systém sémantických a stylistických vztahů mezi slovy (slovními spojeními). Lexikální a sémantická cvičení se tedy neomezují pouze na období, v němž se v didaktickém systému žákům dostává příslušného poučení, nýbrž poučení je právě závěrem praktického výcviku.

Cvičení by neměla spočívat pouze v tom, že žák užije slova v nějaké vlastní větě či slovním spojení, neboť ve skutečnosti užije věty či spojení, které zná, slova tak užije automaticky, aniž o jeho obsahu přemýšlí. Ne o moc větší nároky klade na žáka cvičení např. tohoto typu: *Z těchto nerozvitých vět utvořte věty rozvité.* Není-li úkol formulován tak, aby žák musel vybírat slova (např. *doplňte přídavná jména...*), je stylistická hodnota cvičení nepatrná. Daleko efektivnější je např. využití vztahu slova s určitým lexikálním významem k významům slov jiných, např. k slovům téhož sémantického okruhu, k slovům významově totožným nebo blízkým, k slovům s opačným významem, k slovům s významem nadřazeným nebo podřazeným, k slovům s jiným stylistickým zabarvením atd. (význam slova *břitký (nůž)* žák pochopí, uvědomí-li si synonymum *ostrý*, antonymum *tupý*. Stejně tak povel může být *břitký*, tedy *ostrý, úsečný*, avšak antonymum je v tomto případě *mírný, nevýrazný...*).

Princip integrity jazykového vyučování se uplatňuje také v slovo-tvorbě (významný vztah mezi slovem utvořeným a základovým, mezi typem tvoření a významovou kategorií), v morfologii (např. při porovnávání dubletních tvarů...), v syntaxi (např. výcvik ve stavbě vět a souvětí, obměně spojek...).

Podstatou principu integrity v širším slova smyslu je u p l a t n ě n í s l o h o v é h o a s p e k t u ve všech hodinách mluvnice a pravopisu.

## 2.2.5 PRINCIP UVĚDOMĚLOSTI A LINGVISTICKÉHO PŘÍSTUPU

„Filozofickým, společenským základem principu uvědomělosti je potřeba společnosti, aby ze škol vycházela mládež schopná podle poznatých zákonitostí přetvářet objektivní skutečnost. Je nutné, aby mládež ovládala základy věd, rozuměla podstatě věcí a jevů a dovedla jejich podstatu odhalovat – to je *gnoseologickým základem* principu uvědomělosti“ (Jelínek, s. 83).

Aktivní účast žáka na procesu poznání je psychologický základ principu uvědomělosti. Pro princip uvědomělosti je také důležité, aby se ve vědomí žáka správně obrazy probírané jevy, aby souvislosti a závislosti, které mezi nimi jsou, žáci vnímali, aby chápali úlohu vědomostí v životě a správně a tvořivě je používali k praktické činnosti.

Princip uvědomělosti je nutnost, aby žák za aktivní účasti na vyučovacím procesu učivo pochopil správně (tedy ve shodě se současným vědeckým poznáním) a osvojil si je tak, aby byl schopen získané znalosti (vědomosti i dovednosti) využívat v jazykové praxi. Princip uvědomělosti je opakem verbalismu, formalismu a prakticismu, které v mluvnickém vyučování představuje např. tzv. otázkovací metoda větného rozboru. Je-li pro žáka na 2. stupni ZŠ jediným nebo rozhodujícím kritériem pro rozlišení rozvíjejících větných členů otázka, aniž ví, proč může být otázka jedním z kritérií, je takové vyučování v rozporu se zásadou uvědomělosti. Totéž nastává u žáka 1. stupně, pokud si přesně neuvědomuje, že princip mluvnického rodu nebo životnosti není dán tím, co slovo označuje, ale tím, jak se samo slovo jako součást jazykového systému chová. Mezi slovy *židle* a *stůl* není rozdíl mluvnického rodu dán rozdíly v podobě předmětů zvaných *stůl* a *židle*, nýbrž rysy jazykovými (*ta židle, ten stůl*). Jiné vlastnosti má realita (velikost stolu, materiál, tvar, barva), jiné jazyková jednotka zvaná slovo (jmenný rod, životnost, číslo, pád).

Princip uvědomělosti se také porušuje tím, že se ve výkladu nebo v poučce užije výraz nebo termín, který žáci neznají anebo neznají dobře. Poučku si mohou osvojit verbálně, pro vytvoření pojmu však nemá větší význam. Uvědomělost může být narušována částečným nebo nepřesným výkladem. I přes vzájemnou významovou souvislost slov příbuzných musí žáci rozlišovat význam a chování slov *tělo* a *trup*, *paže* a *ruka*...

Stejně tak nelze argumentovat tím, že v příčestí *Sněhuláci roztáli* napíšeme měkké *i*, protože je to výjimka. „V uplatňování principu uvědomělosti je klíč k osvojení převážné většiny pravopisných jevů, neboť dovednost správně pravopisně psát je třeba vytvářet *automatizací* na základě uvědomělého poznání podstaty pravopisného jevu, nikoli na základě *mechanického drilu*. Není však porušením principu uvědomělosti, jestliže některé jevy, jako pravopis slov typu *zpěv*, nebo pravopis vyjmenovaných slov opíráme o mechanický nácvik“ (Jelínek, s. 84).

Pro princip uvědomělosti je důležité uplatňování lingvistického přístupu k jazykovým jevům. Princip uvědomělosti je formulován jako „princip uvědomělosti a lingvistického přístupu („učit mluvnicki jako mluvnicki““ (Jelínek, s. 84). Od počátku jazykové výchovy je třeba vést žáky k rozlišení skutečnosti jazykové a skutečnosti objektivní. Např. kategorie rodu substantiv geneticky souvisí s existencí mužských a ženských jedinců v objektivní skutečnosti. Odrazem této skutečnosti je rozlišení rodu mužského, ženského a středního (u mláďat, u nichž se ještě rozdílily v pohlaví neuplatňují). Tyto rody však vyjadřují také substantiva označující věci a abstraktní pojmy, u kterých přirozený rod neexistuje. „Rod je vlastnost slova, nikoli substance jím označované“ (Jelínek, s. 84). Kategorie rodu (a životnosti) substantiv je kategorie mluvnická (gramatická), která se projevuje rozdíly v koncovkách – a jako takovou je ji třeba vykládat, jinak žáci nepochopí, proč je substantivum *sněhulák* životné maskulinum, *dobytek* maskulinum neživotné, *děti* femininum. Žáci musí pochopit, že slovo vyjadřuje určitý odraz skutečnosti v lidském vědomí, slova nejsou ztotožnitelná s vlastní skutečností.

Slova jsou sice vyjádřením odrazu skutečnosti ve vědomí, nikoli však přímým odrazem skutečnosti. „Pravdivé poznání vyžaduje, abychom od počátku jazykového vyučování vykládali jazykové jevy jako jevy skutečnosti jazykové, aby žáci dospěli k *metajazyku* (nadjazyku), tj. jazyku, jímž se vyjadřujeme o jazyku jako objektu zkoumání“ (Jelínek, s. 85). Lingvistický přístup má tak velký význam pro rozvoj abstraktního myšlení žáka vůbec.

Podmínkou uvědomělého zvládnutí učiva je kladný vztah k učení jazyku. Je nutné u žáka vypěstovat vědomí, že pro to, aby dobře ovládal jazyk, musí nezbytně poznat jeho systém, zvládnout jeho normu a kodifikaci. Toto vědomí nepochybně nelze vypěstovat bez toho, že se žák ve své vlastní jazykové praxi přesvědčuje, jak mu nabyté vědomosti skutečně pomáhají a slouží k ovládnutí spisovného jazyka. Uvědomělý vztah k učení jazyku se nedá vypěstovat naráz, vypěstovává se od

prvních hodin jazyka a je výsledkem působení na žáka v průběhu celé školní docházky. Není ovšem snadné vždy přesvědčit žáka o prospěšnosti toho, co se má naučit, proto významnou roli zde sehrává i motivace učení a zájem.

## 2.2.6 PRINCIP PŘIMĚŘENÉ NÁROČNOSTI

„Stanovení cíle, obsahu jazykového vyučování i volba metod jsou determinovány věkovými zvláštnostmi žáků, stupněm jejich rozvoje psychického i tělesného. Porušení této shody se projevuje tím, že si žáci učivo dobře neosvojují, že se ve vyučování nedosahuje stanovených cílů. Učivo, které je výrazem této shody, je přiměřené. Základní postavení tu má stanovení přiměřených cílů. Konkretizovány jsou v přiměřeném obsahu a přiměřených metodách“ (Jelínek, s. 86).

### *Přiměřenost kvantitativní a kvalitativní*

Přiměřenost obsahu jazykového vyučování má dvě stránky: kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní stránka se týká obsahu jako celku. Pokud si žáci nemohou osvojit jistý soubor učiva ve stanoveném čase (i když jednotlivé části učiva jsou samy o sobě přiměřené), je nepřiměřenost zaviněna množstvím učiva. Přiměřenosti se zde dosahuje zpravidla eliminací učiva (aby se však zároveň nevypouštělo učivo nezbytné), popřípadě posunutím učiva do vyšších ročníků. Přiměřenost může být porušena také přílišnou náročností učiva na intelekt žáků, nebo tím, že se učivo probírá v přílišné hloubce. Tento nedostatek se týká kvalitativní stránky učiva a řeší se opět buď eliminací učiva (případně posunutím do vyššího ročníku), anebo změnou pojetí.

Účinnou se pro řešení problému přiměřenosti učiva stala Chlupova teorie základního učiva jako takového souhrnu vědomostí, dovedností a návyků, který má zásadní význam pro další vzdělávání a praktický život, je však přiměřený věku žáků. Teorie zamezuje návratu k utilitarismu a praktikismu, zabraňuje přetěžování žáka množstvím učení, ale zároveň zabraňuje stanovit učivo příliš snadné.

### *Přiměřená náročnost*

Nelze jednou provždy prokázat, co je a co není přiměřené, neboť přiměřenost je podmíněna množstvím faktorů. Nepřiměřené učivo v jiném systému učiva nebo při změně jeho pojetí či použití jiných metod se



může stát zcela přiměřeným. Zjistíme-li, že si žáci určité třídy učivo neosvojili, nelze jednoznačně tvrdit, že je pro žáky tohoto věku nepřiměřené. Je třeba přezkoumat samo pojetí učiva, začlenění do systému, metody a řadu podmínek (věkové zvláštnosti, čas, prostředí atd.).

Ukazuje se, že změnou pojetí a lingvistickým přístupem je učivo přiměřené i žákům nižších ročníků. Snaha o přiměřenost může naopak vést až k nepřipustnému zjednodušení, k primitivismu, což ovšem málo rozvíjí abstraktní myšlení žáků a ztěžuje pochopení systému jazyka vůbec. Proto se místo tradičního označení princip přiměřenosti užívá označení princip *p ř i m ě ř e n é n á r o č n o s t i*.

Nevhodná snaha o přiměřenost jazykového vyučování často vede k tomu, že se mluvnické poučky přetvářejí, příliš zjednodušují, nebo dokonce vypouštějí. To je ovšem především u pouček instrumentálního charakteru nepřipustné, neboť to vede až k bezpojmovému vyučování. Pokud má být ovládnutí jazyka uvědomělé, nelze se obejít bez dobré znalosti základních pojmů – a tím i jejich vymezení. Má-li si žák osvojit jazykový pojem, potřebuje znát jeho znaky, mít je seřazeny a v daném pořadí je určovat (např. mluvnické významy jmen nebo sloves). Žák si tedy musí osvojit i příslušné pořadí (algoritmus) znaků, neboť podle něho postupuje při identifikaci jevu. Osvojení potřebné poučky rozhodně není formalismus, protože poučka je nástrojem poznávání v praxi. Nad obtížemi, které na 1. stupni plynou z nároků učiva o slovech a jejich tvarech, se zamýšlela E. Hájková a navrhla některé užitečné postupy, jejichž základ představuje právě algoritmizace, viz jako ODKAZ 20.

Na 1. stupni škol se záměrně upouští od pouček, které nemají instrumentální charakter anebo jejich charakteristika pojmu přesahuje intelektuální možnosti žáků. Také v osvojování výčtů dbáme přiměřené náročnosti. Není důvod se jim vyhýbat jen proto, že kladou nároky na mechanickou paměť žáků. Např. žáci nižších ročníků si bez problémů osvojují řady samohlásek, souhlásek (tvrdých, měkkých, obojetných), abecedu, vyjmenovaná slova, vzory skloňování podstatných jmen, žáci vyšších ročníků např. výčet slovanských jazyků.

Osvojení těchto výčtů usnadňuje uvědomění si skupin slov (pojmů) podle např. věcné souvislosti (substantivní vzory, slovní druhy ohebné a neohebné), podle abecedy atd. Za nadbytečný je na ZŠ pokládán např. požadavek, aby žák ovládal výčet přípon, kterými se odvozují činitelská maskulina (*-tel, -č, -ec, -č/i, -ik...*) aj. Výčty mají ilustrační povahu, usnadňují porozumění učivu a jeho nácvik. Je proto výhodné na počátku

výčtu uvádět jevy nejdůležitější, nejfrekventovanější, protože lze předpokládat, že si pevně členy výčtu žák osvojí i bez pamětného učení.

Metody a postupy jsou přiměřené tehdy, dbají-li stupně intelektuálního rozvoje žáků a povahy osvojovaného učiva. Nemůžeme jednoznačně soudit, že principu přiměřenosti vyhovuje pouze postup od známého k neznámému, od jednoduššího k složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, induktivní postup. Induktivní postup (od příkladů k poučce) je vhodný v nižších ročnících, deduktivní postup (od poučky k příkladům) je častější ve vyšších ročnících (je časově méně náročný), někdy je zde skutečně i vhodnější a přiměřenější (např. při vyučování o příbuznosti jazyků). Induktivní postup může porušovat principy přiměřené náročnosti, jestliže učitel klade v rozhovoru otázky, na něž odpověď nevyžaduje žádné myšlenkové úsilí, a závěry z rozboru příkladů vyvozuje učitel sám (skrytá dedukce). Stejně tak i cvičení mohou být nepřiměřená, a to jak svou obtížností, tak i svou snadností. Cvičení musí využívat intelektuální potence žáků, aby se jejich rozumové schopnosti skutečně rozvíjely a prohlubovala se znalost učiva.

## 2.2.7 PRINCIP STRUKTURNÍHO USPOŘÁDÁNÍ UČIVA

„Dnešní jazykové vyučování je založeno na předpokladu, že postupným probíráním jednotlivých jazykových jevů a jejich zobecňováním dochází žák k syntéze, k pochopení a poznání jazykového systému a jeho fungování“ (Jelínek, s. 89).

Jazyk – systém není jen soubor prvků, jednotlivé jazykové prvky jsou spjaty navzájem mnohostrannými vztahy. Proto ani ve vyučování nemůže jít pouze o poznání jednotlivých izolovaných jazykových prvků a jejich souborů, ale o poznání jazykových prvků (jevů) určitého systému a jejich podstatných vzájemných vztahů, kterými je tento systém utvářen. „Jde o pochopení systému jevů a jeho struktury“ (podstatných vzájemných vztahů jevů, jimiž je jejich systém vytvářen) (Jelínek, s. 89). Proto také didaktický systém učiva má vycházet od dílčích systémů jazykových jevů a pochopení jejich struktur. Novým prvkem v poznávání jazyka a jazykového systému je důraz na pochopení struktury dílčích systémů, proto hovoříme o *principu strukturního uspořádání učiva*.

„Princip strukturního uspořádání učiva vyjadřuje požadavek, aby žáci poznávali jazykové jevy ve vzájemných vnitřních vztazích s ostatní-

mi jevy téhož systému v souladu s psychologickými zákonitostmi osvojování.“ (Jelínek, s. 89).

Princip strukturálního uspořádání učiva, který odpovídá systémovosti jazyka, respektuje i psychologické poznání, že pojmy nelze vytvářet izolovaně, nýbrž i poznáním vztahů k pojmům téhož systému a vyhovuje nutnosti postupovat od celku (systému) k jeho částem (za jistých podmínek se postup od celku k částem a od části k celku mohou doplňovat).

Cílem poznání jsou tedy základní jazykové jevy a vztahy mezi nimi, jejich pochopení v systému. Systém jazyka je velmi složitý systém systémů. Systémy nižšího řádu jsou v strukturních vztazích k systémům vyššího řádu. Pochopení tohoto nemálo složitého systému vztahů může být úkolem nejvyššího stupně. Strukturní přístup vyžaduje a umožňuje, aby žáci poznávali obecnější vztahy a zákonitosti dříve než dosud. Vyučování přitom musí respektovat zákonitosti intelektuálního vývoje žáka, poznávací činnost žáka musí být vhodně odstupňována. Poznatky osvojení v strukturní souvislosti se snáze pamatují, porozumění bývá založeno také na poznání vztahů, na pochopení obecnějších zákonitostí. Soudí se, že se v nejednom případě vyznává jako optimální takový postup, při němž se v jisté kvalitě nejprve dosáhne obecnějšího cíle a potom postupně zvláštních cílů v jejich vzájemných vztazích a souvislostech s obecnějším cílem, přičemž se nakonec dosáhne obecnějšího cíle na vyšší úrovni nežli při tradičním mechanicko-skladebním postupu.

## 2.2.8 PRINCIP NÁZORNOSTI

Nejprve je třeba objasnit podstatu názornosti, neboť mnoho nejasností v chápání principu názornosti plyne především z jejího senzualistického pojetí. „Toto pojetí vidí názornost v tom, že si žáci vytvářejí představy i pojmy na základě vnímání předmětů a jevů objektivní skutečnosti nebo jejich zobrazení, dítě získává pozorováním a vnímáním objektivní skutečnosti nebo jejího zobrazení zkušenosti, vjemy, představy, vytváří si pojmy a k nim dodatečně připojuje slova a slovně se o nich vyjadřuje (*asociační teorie*)“ (Jelínek, s. 91).

Myšlení však není pouze asociační proces výsledků smyslového poznání a slova. Myšlení je aktivní činností poznávajícího subjektu, činností s předměty, s představami, s pojmy. Žák při činnosti s předmětou (nebo zobrazenou) skutečností nezískává pouze vjemy a představy,

ale také myslí, protože i vnímání je aktivní činnost subjektu. Činnost druhé signální soustavy není možná bez první signální soustavy, ale ani naopak. Podstata názornosti spočívá v tom, že empirie („živé nazírání“) je spojena s aktivní myšlenkovou činností, kterou žáci odhalují vlastnosti (znaky) pozorovaných věcí a jevů tím, že je pozorují, vnímají jejich znaky odlišné od ostatních, všímají si shody, rozdílů – souvislostí s jinými věcmi a jevy a že výsledky své empirické činnosti spojují s poznatky známými. Lze souhlasit s pojetím, že princip názornosti je výrazem jednoty smyslového a logického, jedinečného a obecného, konkrétního a abstraktního. Stálé spojování empirického a intelektuálního, zkušenostního a logického a aktivní řízení přiměřených úkolů (problémů), to je podstata názornosti“ (Jelínek, s. 92). Nesprávné chápání názornosti (její přímočaré ztotožňování s názorem) může vést až k nadměrnému užívání názoru a tím k zanedbávání intelektuálního poznání.

### ***Vztah indukce a dedukce k názornosti***

„Je-li podstatou názornosti jednotu poznávání empirického a logického, pak princip názornosti můžeme uplatňovat jak při postupu induktivním, tak deduktivním. Pro induktivní postup je výchozí jazyková skutečnost, příklady a jejich pozorování, analýza. Ale i deduktivní postup může být názorný, pokud dbá „jednoty smyslového a logického“, tj. pokud poznatky obecné, abstraktní povahy opírá o empirii teprve získávanou, pokud navazuje na zkušenosti a poznatky získané dřívější zkušeností. Abstrakce má mít co nejvíce poukazů k jevům jedinečným, konkrétním a proces poznávání má být podpořen aktivní činností žáka“ (Jelínek, s. 92).

### ***Názor zprostředkovaný, grafy, značky (symboly)***

Materiálním vnějším rysem jazyka je jeho mluvená a psaná podoba. Přímá empirie opírající se o vjemy sluchové a zrakové je poměrně chudá, u některých jevů dokonce nemožná. V takovém případě lze užít názoru zprostředkovaného. Přejít od konkrétního názoru k abstraktnějšímu chápání jevů usnadňují značky, symboly, kterými konkrétní jev zařazujeme do celé třídy jevů. Značky také usnadňují pochopit vztahy mezi jevy určitého systému (např. užitím značek žáci lépe pochopí slabičnou a hláskovou stavbu slova, vztah mezi zvukovou a psanou podobou slova: slovo *země* (xo/xxo) má stejné hláskové složení jako slovo *jemně* (xo/xxo) atd.).

Užití značek a symbolů však může vést i k bezpojmovému vyučo-

vání. Záznam xo/xxo nelze číst jinak než takto: Slovo dvojslabičné, první slabika souhláska – samohláska, druhá slabika souhláska – souhláska – samohláska, nikoliv křížek – kolečko – křížek – křížek – kolečko. Je nutné užívat správné termíny a vytvářet tak pojmy souhláska, samohláska atd. Na 1. stupni se nedoporučuje označování slovních druhů číslicemi, případně je nezbytné ponechat žákům hl. ve fázi prověřování k dispozici přehled s číslicemi i náležitými termíny. I při opatrnosti se ve stresové situaci, zvl. při písemných zkouškách, může žák dopustit chyby ne v klasifikaci slovního druhu, ale v jeho označení číslicí.

Značky mají usnadňovat přechod k abstraktnímu myšlení, k postihování vztahů v určitých systémech, k vědeckému myšlení. Operace se symboly jsou proto tím smysluplnější, čím lépe umožňují vztahy zachycovat. Např. věty se ve školní praxi na 1. stupni označují značkou V (spolu s číslicí označující pořadí věty) a pro znázornění souvětí postačí prozatím lineární graf:

**V1 a V2, protože V3.**

*Posadili jsme se do lavic a utišili jsme se, protože zvonek právě ohlásil začátek hodiny.*

Grafického znázorňování, značek a symboliky vůbec se v počátcích jazykového vyučování využívá poměrně málo. Mimo grafické znázorňování větné a souvětí stavby je ovšem také v lingvodidaktice málo propracováno. Využití dobře uvážené a prozkoušené symboliky by jistě přispělo ke zkvalitnění jazykového vyučování z hlediska rozvoje intelektu.

### ***Názornost vnější, názorné učební pomůcky***

Přehledy, příklady, zvýrazněné části slov – to vše umožňuje uplatňovat lépe princip názornosti. Jde o tzv. názor vnější. Různé přehledy a grafická uspořádání, jež učitel vytváří ve vyučovacím procesu na tabuli sám, jsou tím cennější, že jsou zpravidla výsledkem logického postupu, kterého se žáci sami (aktivně nebo aspoň pasivně) zúčastnili. V tom je jejich přednost před připravenými nástěnnými tabulemi, které se vyvěšují ve třídě. Ty naopak zase mohou být žákům na očích delší dobu, mohou využívat rozmanitějších grafických prostředků k zvýšení názornosti. Nejlépe je, když nástěnná tabule vyplývá z poznávacího procesu a je jeho logickým závěrem.

## 2.2.9 PRINCIP AKTIVNOSTI

V jazykovém vyučování se princip aktivnosti uplatňuje především tím, že žák není ve vyučovacím procesu pouze jeho objektem (žák je učen), ale i subjektem (žák se učí) a že žák vědomě zaměřuje svou poznávací činnost k stanovenému cíli.

Ve vyučovacím procesu již není podněcující silou pouze vztah učitel – žák, ale i vztah žák – předmět poznávání, učivo. „Vhodná motivace, anticipace cílů a přímá účast na poznávacím procesu, která klade vyšší nároky na poznávací činnost žáka, aktivizují jeho duševní schopnosti na vyšší úrovni. Stupeň této aktivizace je jedním z hlavních činitelů určujících kvalitu výsledků poznání žáka“ (Jelínek, s. 95 – 96).

Dříve se předpokládalo, že žák přejímá sdělovaná fakta, a záleží tedy především na učiteli, jakých způsobů a prostředků – reprodukční techniky – užije, aby byl přenos co nejdokonalejší (aby byla reprodukce v mysli žáka co nejuvěrnější). Hlavním prostředkem této „reprodukční techniky“ bylo slovo, popř. grafické znázornění; teoretickým základem této koncepce jazykového vyučování byla psychologie odvolávající se na využití asociací.

Žádný pojem, žádnou vědomost není možné u žáka vytvářet bez jeho aktivní účasti. Vše, co žák přejímá, prochází skrze jeho dosavadní zkušenosti a vědomosti a právě na úrovni a stupni aktivizace žákova nervového centrálního systému (tedy do jaké míry se žák stává subjektem procesu poznání) závisí kvalitativní i kvantitativní stránka výsledku. Myšlenková aktivita žáků je rozvíjena především činnostmi žáků, a to takovými, při nichž jsou nuceni užívat různých myšlenkových operací. Touto činností si je i osvojují, nikoli pouze sledováním jejich užití ve výkladu. Průběh a výsledek vyučovacího procesu je ovlivňován také citovou a volní stránkou osobnosti, které lze rovněž aktivizovat v aktivní činnosti žáka. Nezbytným prostředkem umožňujícím realizaci principu aktivnosti je proto změna metod jazykového vyučování, jejich obohacení o různé druhy samostatné práce žáků, o formulaci úkolů jako problému, je také důležité věnovat větší pozornost motivaci žáků a probouzet jejich zájem o vyučování.

„Realizace principu aktivnosti má vliv nejen na intelektuální rozvoj žáků, na kvalitu vědomostí, ale i na to, že si žáci neosvojují jazykový systém jako jeho statický popis, nýbrž jako funkční systém, tím se také odstraňuje hiát mezi teorií a jazykovým vyučováním“ (Jelínek, s. 96).

Aktivnost žáka má nezastupitelný význam v tzv. *a k t i v n í m s p i r á l o v é m o p a k o v á n í*, jímž se na 1. stupni ZŠ učitel snaží čelit značnému zapomínání žáků. Tento typ opakování je umožněn tím, že učivo jazykové i slohové se cyklicky opakuje jak v rámci téhož ročníku, tak i v navazujících vyšších ročnících. Aktivní spirálové opakování nemá charakter verbálně-reproduktivního připomínání pouček a pravidel, ale vždy se aplikuje na komunikační situaci a text. K rysům aktivního spirálového opakování patří, že je výběrové (soustřeďuje se nejvíce na potřebný vybraný jazykový jev nebo jevy), dále že je prohlubující (jev zakotvuje do širších souvislostí, uvádí prohlubující příklady či poznatky), je vždy aktivní (soustřeďuje se na řešení problémů, burcuje žáky k úvaze) a systematicky se vrací, tzn. má místo v hodinách ČJ v průběhu celého školního roku. Nejvhodnější formou pro aktivní spirálové opakování jsou všestranné jazykové rozbory (o nich viz dále v části 2.3.1.2).

## 2.3 METODY PRÁCE UČITELE

Osvojováním mateřského jazyka se dítě předškolního věku začleňuje do společnosti a stává se jejím aktivním členem. Na socializaci dítěte se výraznou měrou podílí i jazyk. Dobře je to patrné v procesu jazykové ontogeneze při osvojování základních funkcí přirozeného jazyka. Vyžíváním centrální nervové soustavy začíná dítě realizovat funkce mentální (jazyk je nástrojem myšlení a poznávání) i komunikační (sdělovací, dorozumivací). Mateřský jazyk se tak postupně stává pro vyvíjejícího se lidského jedince nástrojem myšlení a prostředkem styku a dorozumívání. Již od prvopočátku vývoje samostatné mluvy dítě vyjadřuje jazykem i rozmanité duševní stavy a citové vztahy, popřípadě se snaží pomocí jazykového vyjádření zapůsobit na osoby ve svém nejbližším okolí.

V souvislosti s posláním a úkoly mateřského jazyka v jazykové výchově a vzdělání v mateřském jazyce je nutné rozlišovat jazykové vzdělávání a jazykovou výchovu.

**Jazykové vzdělávání** spočívá ve znalosti synchronního jazyka (jeho současného stavu), znalosti jeho diachronie (jeho vývoje) a na základě srovnání synchronie a diachronie také ve znalosti jeho vývojových tendencí. Jazykové vzdělávání představuje znalost normy a kodifikace

spisovného jazyka a znalost jazykové kultury. Představuje celistvý souhrn poznatků o spisovném jazyce.

**Jazyková výchova** představuje jazykové vzdělávání v praxi – v péči o rozvoj mluvy dítěte a žáků a jejich vyjadřování ve vztahu k úkolům spisovného jazyka a potřebám společnosti. Současná didaktika vychází z obecných zásad teorie výchovy. Jímí se zabezpečuje formování základů pojetí skutečnosti a morálky dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu, a žáků prvního stupně základní školy.

Jazyková výchova je záměrná a spontánní. Záměrnou (přímou) jazykovou výchovu v mateřském jazyce představuje vyučování předmětu mateřský jazyk. Jejím doplňkem je výchova spontánní (nepřímá). Výchova přímá i nepřímá se uskutečňují jako výchova školní a mimoškolní (mimo prostředí školy).

Spisovný jazyk je objektem jazykového vzdělávání a zároveň jeho prostředkem. Spisovný jazyk je bohatě diferencovaný útvar. Jedním z rysů jeho diferenciací je také rys, který zahrnuje věkové stupně uživatelů jazyka. Zejména na I. stupni musí být tento rys respektován jednak vhodným výběrem jazykového materiálu, jehož se při vyučování užívá, jednak tím, že se zde bedlivě přihlíží při hodnocení mluvených a psaných projevů ke stylové diferenciaci a dbá se na využívání jazykových prostředků adekvátních vyspělosti a věku žáků.

Metodologický přístup v didaktice mateřského jazyka představuje komplexní filozofický přístup k faktům v rovině všestranné výchovy v jazykovém vyučování. Ten je jeho základním metodologickým koncepčním východiskem, které umožňuje v didaktice utvářet hlavní metodologické zásady, jež určují, jaké metody budou při (jazykovém) vyučování užity.

**V y u č o v a c í m e t o d y** (specifický způsob činnosti učitele a žáka rozvíjející vzdělanostní profil žáka) lze řadit mezi nejdůležitější kategorie didaktiky. Vyučovací metody ovlivňují celkový vývoj osobnosti žáka. Aby mohly svoji funkci plnit dobře, musí být informačně nosné (umožňující předávání a zprostředkování informace žákovi), formativně účinné (rozvíjející základní poznávací procesy a také citové a volní procesy osobnosti žáka), musí respektovat systém vědy a vědeckého poznání a sloužit k utváření kladných vlastností osobnosti žáka. Měly by být přirozené a didakticky účinné, přiměřené ontogenetickým zvláštnostem žáka, osobnosti učitele, odpovídající požadavkům na hygienu fyzické a duševní práce a rovněž by měly být finančně ekonomické.



## 2.3.1 KLASIFIKACE METOD

Didaktická literatura obsahuje rozmanité klasifikace vyučovacích metod, jež jsou konstituovány na základě různých kritérií. V podstatě dnes můžeme vyučovací metody dělit např.: 1. **podle myšlenkového postupu**, jehož učitel při výkladu učiva užívá (např. analytická a syntetická metoda aj., jde o tzv. **metody poznávací** (racionální), 2. **podle zdrojů poznatků** (metody slovní, názorné, programové), 3. **podle subjektu vyučování** (metody kolektivního, skupinového a individuálního vyučování), 4. **podle způsobu výběru učební látky** (např. metoda encyklopedická, exemplární, instrumentální), 5. **podle fáze vyučovacího procesu** (např. metody motivační, výkladové, fixační aj.). Z hlediska výuky mateřštiny je třeba pozornost zaměřit zejména na skupinu 1., tedy na metody poznávací (racionální), a dále na skupinu 5., tedy na metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu.

**2.3.1.1 Vyučovací metody poznávací (racionální)** jsou vymezeny myšlenkovým postupem, jehož učitel při výkladu užívá, staví na myšlenkových operacích. Tyto operace existují v určitém systému, ve kterém se spojují, podmiňují a doplňují dalšími myšlenkovými operacemi. Z hlediska funkčního plní v jazykové složce mateřského jazyka základní funkci poznávací, kognitivní. Jsou to myšlenkové operace, které vedou k poznání skutečnosti a souběžně k správnému a vhodnému využívání jazykových prostředků. Jejich prostřednictvím lze žáka přivést k určitým poznatkům a rovněž k poznání metod samotných s jejich osvojením v praxi. Jazykové jevy žák poznává a osvojuje si na základě myšlenkového procesu. To vede k rozvíjení mentálních schopností žáka a k formování jeho osobnosti v procesu myšlení. Při tzv. operačním myšlení se uplatňují základní myšlenkové operace: analýza, syntéza, komparace, abstrakce, generalizace, konkretizace, klasifikace, analogie, indukce a dedukce.

**Analýza** obecně představuje rozčlenění celku na části, na jednotlivé složky. Postupuje od celku k jeho částem a umožňuje určit podstatné znaky zkoumaného celku. Analýza má dvě důležité stránky. Jednak se opírá o rozčlenění celku na části, přičemž vychází z rozlišování neboli diskriminace, jednak myšlenkově vytyčuje jednotlivé znaky a vlastnosti celku, opírající se o srovnání (komparaci) s ostatními. Analýza je základní metoda, která se uplatňuje při vyučování mateřského jazyka. Analýzou nabývá jazykový prostředek podoby rozčleněného obrazu. Na

I. stupni se analýza uplatňuje téměř v každé myšlenkové činnosti žáka (např. dělení slov, při vymezování významových okruhů...).

**Syntéza** je myšlenkové sloučení částí objektu (nebo jejich vlastností) v celek. Postupuje se od jevů známých k jevům novým na základě známého materiálu (hypotetické předpoklady). Syntéza je relativně obtížnější myšlenková operace. V jazykovém vyučování jsou analýza a syntéza spjaty, proto lze při jejich užití ve výuce mateřštiny hovořit o analyticko-syntetickém myšlenkovém postupu (např. žák rozčleňuje slovo na slabiky a hlásky a opět je skládá v celek).

**Komparace** neboli srovnání je takový myšlenkový postup, kterým zjišťujeme shody a rozdíly mezi pozorovanými věcmi nebo jevy. Jde o relaci shody a rozdílu. Srovnáním shodných stránek sledovaných předmětů nebo jevů se odkrývají jejich podstatné rysy. Porovnáním se žáci učí postihnout podobnost a rozdílnost dvou či více objektů a shodnost jejich částí a vlastností (např. žáci mohou srovnávat určitý soubor slov z hlediska významového, mluvnického atd.). Srovnání je podstata abstrakce, generalizace, konkretizace a klasifikace.

**Abstrakce** znamená rozlišení a zdůraznění podstatného od nepodstatného tak, že se soustředíme na určité stránky sledovaných jevů, od ostatních odhlížíme. Abstrakcí dospíváme k pojmům, jejichž reálný základ nelze vnímat ani si ho představit. Je to myšlenková činnost, při které dochází k obecným poznatkům.

**Generalizace** – zobecňování – vystihuje společné rysy objektů. Abstrakcí se dojde k tomu, co je pro tyto objekty podstatné a co umožňuje jejich možné spojení na základě určitých společných znaků. Vyčleňování společných a podstatných znaků má význam v oblasti verbálního myšlení, pro pojmotvorné procesy. Při zobecňování je nutné předcházet tzv. předčasné, neúplné generalizaci, která vychází z neúplného počtu příkladů.

**Konkretizace** představuje myšlenkový postup od všeobecného k jednotlivému. Žáci zobecnělé poučení dokládají vhodnými příklady, upevňují se tak vztahy mezi obecným poučením a jazykovou skutečností.

**Klasifikace** neboli **třídění** znamená myšlenkový proces, jímž se soubor jevů nebo předmětů dělí na podskupiny podle určitého třídícího znaku, dělidla. Základem je princip podřadování jednotlivého všeobecnému. Klasifikace je operace dělení rozsahu pojmů. Je to dělení určité třídy na druhy, dělení těchto druhů atd. (např. žáci mohou třídit řady slov podle významových skupin, slovních druhů apod.).

**Analogie** představuje myšlenkový postup, při němž se na základě shody dvou nebo více jevů (znaků) porovnávaných elementů usuzuje na shodu jevů (znaků) daných elementů také v jiných vlastnostech těchto elementů. Analogie je v jazykovém vyučování využívána hojně – např. stanovení deklinačních a konjugačních vzorů pro určité typy skloňování a časování nebo i v pravopise.

**Subsumpce** – podřazování – je takový myšlenkový postup, při kterém ostatní podřizujeme obecnějšímu – např. při sestavování významových řad: *panenka – hračka – věc*.

Při vytváření jazykových vědomostí a dovedností vede učitel myšlení žáků myšlenkovým postupem induktivním nebo deduktivním.

**Indukce** spočívá v tom, že docházíme na základě jednotlivých příkladů k obecnému závěru. Žáci se nejprve seznamují s jednotlivými předměty a jevy na podkladě bezprostředního vnímání, potom přecházejí k uvědomování si obecného závěru (od jednotlivých pojmů k pojmu nadřazenému). Poznatky osvojené tímto způsobem bývají trvalejší a pevnější.

**Dedukce** je myšlenkový postup směřující od obecného k jednotlivému, od definice k příkladům. Žáci se při užití deduktivní metody učí vycházet z obecných zákonitostí a postupovat od nich k jednotlivostem a k praktickému použití. Tato metoda je vhodná zejména pro upevňování a prohlubování učiva; na 1. stupni se neuzívá pro vyvození učiva.

**2.3.1.2 Metody podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu** jsou motivační metody, výkladové metody, fixační metody a metody prověřování, hodnocení, kontroly a klasifikace.

#### a) MOTIVAČNÍ METODY

Motivace znamená záměrné působení učitele na žáka pomocí určitých didaktických prostředků, podmínek a situací. Osvojování nových poznatků u žáků však musí vycházet z jejich vlastní touhy po aktivním poznání. Má-li být efektivní, musí jít o aktivní osvojování vědomostí a dovedností.

Motivační metody můžeme dělit na vstupní (zahrnující rozhovor, vyprávění, předvádění) a průběžné. Jako motivační metody se v jazykovém vyučování mohou uplatnit různé didaktické hry, soutěže nebo slovní doplňovačky atd.

## b) VÝKLADOVÉ METODY

Výkladové metody dělíme na monologické (vyprávění, vysvětlování, výklad, přednáška, referát – na I. stupni jsou omezeny věkovými zvláštnostmi žáků) a dialogické (nejdůležitější metoda v jazykovém vyučování je rozhovor).

Výklad je monologická metoda, která objasňuje především příčinné vztahy mezi jevy. Při výkladu je nutné postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, důležitá je také kontrola stupně pochopení (na I. stupni je vhodné výklad nahradit vyprávěním).

Rozhovor představuje typ dialogické problémové metody. Při řízeném dialogu dává pokyny nebo otázky sám učitel, žák na ně odpovídá, ve volném rozhovoru, může klást otázky i žák a odpovídá na ně učitel. Metoda rozhovoru je pro I. stupeň velmi vhodnou metodou. Rozhovor je pokládán za stěžejní výkladovou metodu. Učitel by měl během rozhovoru „konstruovat“ výklad pomocí soustavy otázek adresovaných žákům. Rozhovor aktivuje žáky, umožňuje zpětnou vazbu.

## c) FIXAČNÍ METODY

Trvalé zapamatování látky je možné pouze jejím opakováním a uložením do tzv. dlouhodobé paměti. Jde jednak o opakování vědomostí o mateřském jazyce, jednak o jazyková cvičení. Na I. stupni učitel musí vkládat kratší pauzy mezi upevňování učiva a předcházet tak zapomínání. Opakování a procvičování představuje jeden z nejzávažnějších úkolů vyučovacího procesu. Opakování se děje podle určitých pravidel: a) bývá v přípravné části vyučovací hodiny, b) při procvičování nové látky, c) po ukončení tematického celku (komplexní opakování), d) v průběhu učebního procesu (průběžné opakování), e) na konci školního roku (souhrnné opakování), f) na začátku nového školního roku se opakuje látka z předcházejícího školního roku (aktivizace poznatků).

Opakování a procvičování pomáhá při jazykovém vyučování uvědomělému poznávání a uvedení do systému jazykových jevů, rozvíjí schopnost vytvářet pravopisné dovednosti a návyky. Při cvičeních se žák učí aplikovat osvojené poznatky, učí se souvisle vyjadřovat a zdokonaňuje se v praktickém užívání spisovného jazyka.

Významným prostředkem procvičování je algoritmický proces, který tvoří podstatu programového učení (tj. „učení žáka řízené programem, v němž je učivo zpracováno v logickém sledu jeho jednotlivých prvků zvaných kroky. Tyto kroky obsahují poučení i úkol, který má žák

*na základě poučení vyřešit, a také správné řešení, které žák pro kontrolu vyhledá po vypracování úkolu“* (Čechová – Styblík, 1998). Algoritmus poznávání jazykových jevů a jejich fixování ve vědomí žáka vychází ze systému pravidel, který dává žákovi možnost určitou úlohu úspěšně vyřešit (na 1. stupni lze algoritmus použít např. při poznávání slovních druhů).

Význam algoritmů však nespočívá pouze v tom, že žákům pomáhají lépe a snáze řešit úkoly, ale také napomáhají rozvoji obecných metod myšlení. Tím, že žáka vedou k dobrým výsledkům, k úspěchu, působí také příznivě na rozvoj žákovy motivace k učení i k učebnímu předmětu. Algoritmizace pomáhá rozčleněním postupu na dílčí operace nalézt obtíže a chyby a tím snadněji je odstranit. Na 1. stupni důsledné dodržování algoritmů zamezuje nepřesnému a neurčitému myšlení žáků, vede ke zefektivnění cvičení a umožňuje samostatnou práci bez přímého učitelova vedení. Nicméně i algoritmizace má určité své meze, protože nevede k samostatnosti při řešení úloh, k hlubšímu vhledu do jazykových jevů. Srov. také u ODKAZU 20 a ODKAZU 29.

Procvičování může být společné, ve skupinách nebo jednotlivě, ústně či písemně, ve škole a částečně i doma. Nesmí být ani jednotvárné, ani příliš roztržštěné. Je vhodné používat několik **typů cvičení**, přestože se v každém odrážejí nejméně čtyři činitele, které je nutné brát v úvahu komplexně. Podle těchto činitelů členíme cvičení:

I. podle úlohy ve vyučovacím procesu na

- poznávací,
- aplikační a prohlubovací,
- opakovací a kontrolní;

II. podle obsahu na

- fónická,
- lexikálně-sémantická,
- slovotvorná,
- morfologická,
- syntaktická,
- slohová,
- pravopisná;

III. podle způsobu provedení na

- opisovací,
- přepisovací,
- doplňovací,

- obměňovací,
- substituční a transformační,
- modelová,
- problémová,
- diktáty;

IV. podle převahy poznávacího procesu (myšlenkové operace) na

- analytická,
- syntetická,
- srovnávací,
- třídící,
- zobecňovací;

V. podle formy na

- písemná,
- ústní;

VI. podle místa zpracování na

- školní,
- domácí.

Nejstarší druh cvičení je **opisování**. Je hojně využíváno zvláště v I. ročníku a v nižších ročnících vůbec. Žák při něm provádí analýzu a syntézu textu, srovnává zvukovou podobu slova s psanou. Opisuje předlohu zpracovanou psacím písmem. Podobné je **přepisování**, které je ve vztahu k poznávacím procesům náročnější, neboť žák přepisuje předlohu z písma tiskacího do psacího. Oba typy cvičení se podílejí na rozvoji paměti (především zrakové) a rozvoji techniky psaní. Dlouhé opisování či přepisování není žádoucí. Ve vyšších ročnících těchto typů cvičení ubývá; obvykle bývají doplněna ještě dalšími úkoly, které se vztahují k probíraným mluvnickým či pravopisným jevům. Vlastnímu opisování a přepisování by měla předcházet mluvnická příprava, následovat by měla bezprostřední kontrola a hodnocení (stejně jako u všech dalších typů cvičení).

Příklady cvičení opisovacích, resp. přepisovacích:

2. roč. Přečtete si tento článek. Opište první tři věty.
3. roč. Opište první sloku básně a podtrhněte samohlásky krátké jednou čarou, dlouhé dvojitou čarou:

### PODZIM

*Na obloze tiše čtu si,  
na jih odlétají husy.*

4. roč. Opište a ve slovech s předponou oddělte předpony:  
*nadbytek, nádraží, nadměrný, nádvoří, nadlidský...*
5. roč. Opište nejdelší souvětí z textu a vyhledejte tvary přídavných jmen. Jednou čarou podtrhněte ta přídavná jména, která se skloňují podle vzoru *mladý*, dvěma čarami podtrhněte ta, která se skloňují podle vzoru *jarní*.  
Nápověda: Souvětí se skládá celkem ze tří vět, nejdelší z nich je první, protože obsahuje několikanásobný podmět.  
*Líbilo se mi dotýkat se nohama rozpukaného dřeva, jít pod poledním sluncem po staré zrušené trati a vědět, že nikdo na celém světě nemá ani tušení, kde právě jsem.*

V českém mluvnickém vyučování mají téměř tradiční postavení cvičení **doplňovací**. Doplnují se v nich interpunkční znaménka, písmena, skupiny písmen, předponová či příponová část slova. Doplnují se také slova uvedená v seznamu na konci cvičení nebo celé věty. Doplnňovací cvičení se mohou využít k práci ve skupinách, při závodivých hrách aj. K písemnému zpracování jsou zadávány na konci výcviku a při prověřování znalostí. Nadměrné využívání doplňovacích cvičení může vést ke stereotypu, mechanické práci a tím k oslabení zájmu a aktivity žáků.

Příklady cvičení doplňovacích:

2. roč. *Jeník um \_l dobře plavat. Krejčí m \_řil látku...*  
Doplňte a napište doplněná slova.
3. roč. *tuhá z \_ma, z \_tra ráno, český jaz \_k...*  
Doplňte chybějící písmena a napište.
4. roč. *Občané se pustil \_ do stavby autobusové čekárny...*  
Doplňte koncovky příčestí činného.
5. roč. Doplňte do ukázky vynechaná písmena a odůvodněte pravopis.

### PRAČKA JE VYNÁLEZ STOLETÍ

*Základním prostředkem k praní b \_vala odjakživa voda.  
Když b \_la málo účinná, na pomoc přišel p \_sek či hl \_na,*

*b\_čí žluč, jindy svařené mléko nebo třeba med. Na Antilských ostrovech se dodnes při praní používá kůra b\_lého ořešáku. Prádlo se pracně tlouklo pálkam\_ a drhlo kartáč\_. Celá staletí se také právalo sodou a dřevěným popelem. Až nakonec se objevilo m\_dlo a dlouho po něm prací prášky.*

Jiná varianta doplňovacího cvičení je, že žáci vybírají náležitou podobu z připojené nabídky; používá se např. v pracovních sešitech, ale zařadit ji lze i do učebnic:

5. roč. Doplňujte do vět vhodná přivlastňovací zájmena ze čtveřic v závorce.

#### *A KDO BUDE UKLÍZET V DĚTSKÉM POKOJI?*

*Mám dva mladší sourozence a mám s nimi společný pokoj. Někdy se musím se \_\_\_\_\_ (našimi - jejími - jeho - svými) mladšími sourozenci zlobit. Třeba včera jsem vstoupil do \_\_\_\_\_ (svého - vašeho - jejich - našeho) dětského pokoje. Na stolku zůstala ležet Evina tužka. Byla to opravdu \_\_\_\_\_ (její - naše - moje - svoje) tužka, měla okousaný konec. Na zem spadl bratrův sešit. Podal jsem mu \_\_\_\_\_ (svůj - jeho - její - náš) sešit, ale bratr Honza vlastní sešit nepoznával. Jak je možné, že nepozná \_\_\_\_\_ (tvůj - svůj - náš - její) sešit? Říkal, že \_\_\_\_\_ (jeho - svoje - moje - její) sešity jsou obalené. Podíval jsem se ještě jednou na zem a uviděl jsem tam obal z \_\_\_\_\_ (jejího - svého - mého - jeho) sešitu. Teď už si Honza \_\_\_\_\_ (náš - její - jeho - svůj) obalený sešit pozná. Sestra Eva i bratr Honza by si měli uklízet \_\_\_\_\_ (jejich - svoje - naše - moje) školní věci sami, nemám chuť se o to starat za ně.*

Cvičení **obměňovací** se užívají zejména při nácvičování náležitých tvarů ohebných slov nebo při procvičování pravopisu koncovek. Ve větěném celku je nutné použít ohebné slovo v jiném tvaru, který je většinou uveden v závorce. Ve vyšších ročnících se obměňovací cvičení užívají zvl. k procvičování stupňování adjektiv a odvozování slov.



Příklady cvičení obměňovacích:

2. roč. *Zahradník zalévá záhon. ...* Věty obměňte tak, aby podtržená slova označovala více osob nebo věcí.
3. roč. *V Mladé Boleslavi se vyrábějí automobily. ...*  
Převeďte vlastní jména měst do I. pádu a napište je.
4. roč. *Přátele vítáme upřímnými (slovo).*  
Podstatná jména v závorkách uveďte v náležitých tvarech.
5. roč. Připomeňte si, co víte o shodě přísudku s podmínkem.  
Pak převádějte následující věty do množného čísla.

#### *DETEKTIV NEZKLAMAL*

*Telefon zvonil. Zvonek drněl. Policista uvažoval. Zbabělec se nepodepsal. Výpadek elektřiny se opakoval. Lampa nesvítla. Světlo zhaslo. Zásilka se opozdila. Kolega se posmál. Výpověď se lišila. Podezření se potvrdilo. Soused lhal. Záhada se vyřešila.*

Cvičením **substitučním** a **transformačním** je společné to, že je jeden jazykový prostředek nahrazován jazykovým prostředkem jiným. Při substituci nedochází ke změně konstrukce věty nebo slovního spojení, při transformaci ano. Substituce je i kladení otázek na větné členy.

Příklady cvičení substitučních:

2. roč. *světlo, velký, noc, ano, mlčí ...*  
K daným slovům uveďte slova opačného významu.
3. roč. *Na obloze září ohnivé slunce. ...*  
V každé větě najděte základní skladební dvojici. (*Kdo, co září? Září slunce.* Substituujeme podmět otázkou na něj.)
4. roč. *My vůbec nepotřebujeme nutit lidi, aby se vyžvejkli. Stejnak to dovedou i bez nás. ...*  
Nespisovná slova nahraďte spisovnými.
5. roč. Nahrazujte slovesa, která se zbytečně opakují.  
*Včera mi rodiče řekli, že v neděli pojedeme k babičce na jižní Moravu. Divil jsem se, proč mi to neřekli dřív. Pak ještě řekli, že u babičky právě bude pout'. Řekl jsem: „Tak to pojedou rád!“*

K úkolu může být také připojena nabídka sloves k použití: *oznámit, sdělit, prozradit, vypravit se, vydat se, vyrazit, dodat, připojit, vysvětlit, vykřiknout, zajásat, vyhrknout, zaradovat se.*

Pozn.: Dbáme nikoli na náhradu všech sloves jinými, ale na výměnu sloves, která se opakují.

Příklady cvičení transformačních:

3. roč. *Ráno jsem šel do školy. Našel jsem před naším domem peněženku. ...* Spojte věty v souvětí. (Ve vyšších ročnících je možno přidat další úkol: Vyjádřete obsah souvětí jednoduchou větou – *Cestou do školy jsem našel peněženku.*)
4. roč. *Učitel se ptal žáka, kdo mu vypracoval domácí úkol. ...* Upravte řeč nepřímou na přímou a napište ji.

**Modelová** cvičení vycházejí z větného celku, slovního spojení nebo slova představujícího vzor pro tvoření jiných větných celků, slovních spojení nebo slov. Stavba modelu může být také vyjádřena schématem. Na 1. stupni se modelových cvičení využívá při vyhledávání slov se stejnou hláskovou slabičnou stavbou, při tvoření vět jednoduchých, souvětí nebo přímé řeči. Jak je zřejmé z tohoto výčtu, nejvýznamněji se tento typ cvičení tradičně používá při výuce skladby. Modely hláskové a slabičné stavby, které jsou velmi užitečné pro uvědomování si rozdílu mezi vyslovenou a zapsanou podobou některých slov (např. různých slabik s písmenem *ě*), se nyní v některých učebnicových řadách (vzniklých po roce 1990) už nepoužívají. V modelech se samohlásky značily prázdným kolečkem, souhlásky křížkem, slabikotvorné souhlásky křížkem v kolečku; hranice slabik se značily svislou čarou.

Příklady modelových cvičení:

2. roč. *vozik, kašel, dárek, dělat* (d<sup>3</sup>+e+l+a+t)... = xo/xox  
*běžet, klepat, věnec* (v+j+e+n+e+c)... = xxo/xox  
Uveďte další slova, která mají stejnou stavbu.
3. roč. **V1 a V2, ale V3.**  
**V1, že V2.**  
Utvořte další různá souvětí s uvedenou stavbou, uvádějte v nich, co se odehrává při vaší hodině češtiny.
4. roč. Sportujeme na sídlišti. **V1, protože V2. V1, aby V2.**  
**Když V1, V2 a V3.** Podle daných vzorců vymýšlejte další

souvětí k uvedenému nadpisu.

5. roč. Napište zajímavou přímou řeč o ochraně přírody podle tohoto schématu:

„V \_\_\_\_\_,“ m ~~~~ .

Další modelová cvičení si učitelé mohou připravit snadno sami, nejběžněji právě při práci se souvětím nebo přímou řečí. Modelová cvičení jsou především příležitostí k rozvinutí aktivity žáků.

Doplňovací, substituční, transformační a modelová cvičení se využívají i k nácviku stylizace, to je v rámci komunikačně zaměřeného pojetí jazykového vyučování žádoucí: příslušná cvičení jsou probírána jako součást slohově-komunikačního celku a žák si na nich detailně uvědomuje, jak jazykové a pravopisné jevy patří do širšího okolí: dialogu, textu, komunikační situace. Většinou se v těchto slohově využívaných cvičeních soustředují na výběr slov, jejich vhodné užití, hledání synonym nebo antonym, na volbu vhodného vyjádření nebo vhodné stavby věty. Žáci při nich nemusí vytvářet souvislé jazykové projevy, jen nacvičovat jisté „stavební prvky“ textů.

Pro rozvoj intelektu žáků a pro uvědomělé osvojování učiva jsou velmi významná cvičení **problémová**. V těchto cvičeních je zadán úkol, ale nenaznačuje se ani způsob řešení, ani to, kterých jevů se řešení týká. Problém je obtíž, již musí žák zvládnout, tedy něco, co žák musí samostatně vyřešit na základě vlastní úvahy nebo zkoumání. Základem problému nejčastěji bývá záměrně nastolená organizovaná situace. Ve snaze překonat tuto obtíž a zamířit k cíli žák získává nové poznatky a obohacuje své zkušenosti. Narazí-li žák na problém, musí začít uvažovat, kombinovat, porovnávat, tedy přemýšlet a tím se učí. Problémová cvičení mohou mít různou formu, např.:

- Doplnit neúplný text z hlediska logického úsudku.
- Uspořádat nenáležité řazení slov (vět), aby z nich byl utvořen srozumitelný celek (text).
- Odstranit úmyslnou chybu (nikoli však pravopisnou, aby se nerozkolísal ne zcela upevněný pravopisný systém v mysli žáků).
- Vyčlenit údaje, které do schématu úlohy nepatří.
- Vybrat správné řešení z několika.
- Pořídít důkaz k definici a uvést příklad na porušení definice.
- Navrhnout další možné řešení úlohy.

Srov. např. formulace úkolu pro 5. roč.:

Porovnejte zvýrazněná slova z následujícího textu. Mají něco společného?

### *O PÍSNIČKÁCH*

*Písnička vznikne, když se hudba a slovo na několik minut sejdou a rozumějí si. Kdybych měl dnešní takzvanou populární píseň přirovnat k nějaké květině, byla by to pameliška. Nejdřív se objeví jedna, po té první brzy druhá, patnáctá, padesátá. Je jich všude mnoho, ale taky mají nečekaně rychlý skon jako ty písničky, které nás obklopují. Náhle je z květu chmýří. Foukneš a je pryč. My autoři máme z písniček trojí radost. Jednu má Uhlíř, když se mu zalíbí moje slova, druhou mi udělá on, když složí pěknou hudbu, a třetí máme společně, když si tu písničku někdo zazpívá. Chtěli bychom se oba radovat aspoň tříkrát. Udělejte nám tu třetí radost.*

(Podle Zdeňka Svěráka)

Žáci mohou problém řešit ve spolupráci se skupinou, ale i samostatně. Jiná varianta je, že sami žáci hledají problém, formulují ho a zdůvodní řešení.

Příklady problémových cvičení:

2. roč. *skvrna, flek, buřt, zásuvka, šuplík...* Uvažujte, zda všechna slova jsou spisovná.
3. roč. *Kam (hledíš, se díváš, se koukáš, čučíš)?* Vysvětlete rozdíl v užití slov souznačných.  
Vysvětlete rozdíl mezi větami:  
*Náše slepice Pipka snese denně jedno vajíčko.  
Náš kamarád Zdeněk snese statečně i prohru.  
Co snesete vy, děti? Snesete i trochu nepohody nebo nepohodlí? Zažili jste nějakou příhodu, kdy jste museli zatnout zuby a vydržet i nepříjemné věci?*
4. roč. Které slovo do řady nepatří a proč?  
*učit – učitel – učení – bručení – poučka*
5. roč. (delší kombinované cvičení s problémovými úkoly)  
*HRST HÁDANEK*  
*a) Stojí v \_la celá b \_lá, ale vlas \_zelené.*

- b) Na pol\_ v\_ rostla chrastítka pro dítká.  
 c) Kdo se plaz\_ po zemi, a přece se nikdy neušp\_ní?  
 d) Nemá ruce, nemá zub\_, nemá p\_lu, a přece strom\_  
 káci. (Podle Jiřího Žáčka)

Vyberte řešení hádanek z připojeného seznamu podstatných jmen. Pak všechna uvedená jména zařaďte k rodu a ke vzoru:

- a) jedle – lípa – smrk – bříza – jabloň  
 b) zelí – řepa – makovice – brambora – obilí  
 c) zajíc – žížala – had – dítě – stín  
 d) bobr – vichřice – dřevorubec – tma – zloděj

Slova, u kterých byla původně vynechaná písmena, zařazujte ke slovním druhům. Jsou všechna tato slova ohebná?

Následující slova seřaďte nebo rozřídte na skupiny různými způsoby:

*lípa, smrk, bříza, jehla, špendlík, prst, prstýnek, kaluž, chrastítko, stín, strýc, pšenice, brambora, makovice, bláto, vichřice*

Posledním typem cvičení podle způsobu zadání jsou **diktáty**. Můžeme rozlišovat diktáty speciální a souhrnné, s přípravou a bez přípravy, autodiktáty, diktát výběrový, diktát izolovaných slov nebo vět atd. Nejvhodnější jsou diktáty obsahově související, nepřiliš přehušťené sledovanými jevy. Autodiktát je text, který se žáci předem naučí z paměti a pak si ho sami jakoby „diktují“ – ve skutečnosti píšou z paměti.

Diktáty se dělí na **c v i č n é** a **k o n t r o l n í**. Cvičné diktáty by měly být ve výuce mateřštiny jednoznačně preferovány, aby už vlastní forma diktátu nevzbuzovala obavy a nevyvolávala stres. Tento cvičný diktát je specifickou formou pravopisného cvičení. Až kontrolní diktát se klasifikuje, bývá bez přípravy, text by měl obsahovat jen probrané a řádně osvojené jevy. Klasifikace diktátů nemá být přemrštěně přísná (nikoli za každou chybu zhoršovat známku o jeden stupeň; nesčítat opomenutí daná malou koncentrovaností žáka nebo přehlédnutím; do známky zahrnovat jen skutečné chyby plynoucí z neznalosti probrané a procvičené látky). Znáмка z diktátů nemá být pokládána za nejvýznamnější známku, odráží totiž pouze znalost určité pasáže učiva z pravopisu, nikoli jiné komunikačně-jazykové kvality žáka.

Nejvyšší typ jazykových cvičení představují **všestranné jazykové rozbory**. Zabývají se všemi stránkami jazykového vyjádření, ale zaměřují se přednostně na nově probírané jevy. Jejich úkolem je aktivizovat, prohlubovat a upevňovat uvědomělou znalost učiva, které učebnice neprobírá zvláště, neboť bylo probíráno v předchozích tematických celcích nebo ročnících.

Všestranné jazykové rozbory pomáhají odstranit reprodukční charakter vyučování vedoucí k nízké úrovni abstraktního myšlení a k nepochopení jazyka a umožňují zintenzívnit poznávání i prožívání jazyka. Ve všestranném jazykovém rozboru se uplatňují všechny myšlenkové procesy. V aktuálním komunikačně zaměřeném vyučování může obsahovat dílčí složky v tomto sledu:

- komunikační a situační rozbor;
- stylistický rozbor;
- syntaktický rozbor;
- lexikálně-sémantický rozbor;
- slovnědruhový a tvaroslovný rozbor;
- slovotvorný rozbor;
- hláskový a fonetický rozbor;
- pravopisný rozbor.

Jednotlivé složky – druhy rozborů spolu souvisí, není proto žádoucí, aby se vyčleňovaly z celku a zařazovaly izolovaně. Úkolem všestranných jazykových rozborů je:

- probouzet zájem žáků o mateřský jazyk,
- naučit žáky jevy vybírat, pozorovat, třídit, srovnávat,
- vést žáky k stále uvědomělejšímu poznání, že jazyk tvoří ústrojný systém,
- stálým spojováním nového a probraného učiva utvrzovat a prohlubovat získané vědomosti a dovednosti,
- systemizovat poznatky o probraných jazykových jevech,
- informovat o jazykových jevech, připravovat na probírání těchto jevů ve vyšších ročnících.

Práce s všestrannými jazykovými rozbory je náročná, neboť předpokládá promyšlený postup a určitou techniku práce. Výsledkem je rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, a tím pádem i vyšší kvalita jejich vědomostí. Pro urychlení prací s všestrannými jazykovými rozbory se využívá schémat, grafů, podtrhávání... Cvičení nemají být příliš dlouhá

(všímáme si proto u skupiny slov vždy jen určitého jevu), ale zato pravidelná a je výhodné při nich důsledně dodržovat uvedený postup.

Pro všestranný jazykový rozbor stačí třeba jediné souvětí, to by však mělo být zásadně vždy zakotveno do širšího, smysluplného textu nebo vhodné komunikační situace. Úkoly zadané k rozboru musí odpovídat principu přiměřené náročnosti a přihlížet k věkovým zvláštnostem žáků. Na textu (nikoli tedy osamocené, izolované větě!) určeném k všestrannému jazykovému rozboru můžeme procvičovat např. tyto úkoly:

Příklady všestranných jazykových rozborů:

2. roč. Jmenujte různé věci, které se vyrábějí ze dřeva.  
Zapisujte je.
  - Hledejte k nim slovo s nadřazeným významem.
  - Vyberte nejdelší a nejkratší slovo.
  - Vyznačte hláskovou a slabičnou stavbu obou slov.
  - Vypište slovo, které obsahuje nejvíc měkkých souhlásek/tvrdých souhlásek.
  - Podtrhněte vlnovkou slova, v nichž je *y/ý* po tvrdých souhláskách/rovně slova, v nichž je *i/i* po tvrdých souhláskách.
3. roč. Rozlište v článku věty jednoduché a souvětí.
  - Vyhledejte nejdelší souvětí, v něm určete počet vět a najděte spojovací výrazy.
  - Odůvodněte psaní čárek.
  - Naznačte stavbu souvětí.
  - Vyskytlo se v textu slovo, ve kterém se liší počet hlásek od počtu písmen?
  - Zdůvodněte pravopis slov, která obsahují *i/i* nebo *y/ý* po obojetných souhláskách.
4. roč. Poslední souvětí spojte s dalšími dvěma větami jednoduchými do výsledného souvětí o čtyřech větách. Napište vzorec tohoto souvětí.
  - V nejkratší jednoduché větě textu označte slovní druhy. U podstatných jmen určete pád, číslo a rod.
  - Řekněte několik příbuzných slov ke slovu *čas*.
  - Naznačte stavbu nejdelšího přídavného jména z textu.
  - Najděte taková slova, u nichž se dá pravopis odůvodnit srovnáním s řadou vyjmenovaných slov.

5. roč. Výchozí text:

*První pračka se ob\_vila se Spojených státech amerických v roce 1856. Elektrickou pračku v\_nalezl v roce 1894 Nikola Tesla. První prací prášek byl v\_roběn v Německu v roce 1916. Podnětem k jeho vzniku byl nedostatek tuků na výrobu mýdla v letech první světové války. Dnešní prací prášky tvoří směs\_ několika složek, které p\_sob\_ společně. Například enzym\_ rozrušují tuky a odstraňují mastné skvrny, jiné látky prádlo v\_bělí a oživí jeho barv\_. Prací přípravky ušetří dnešním hospodyňkám hodně práce.*

(Podle časopisu 100+1 zahraniční zajímavost)

Úkoly k výchozímu textu:

- Doplňte vynechaná písmena; pravopis odůvodněte.
- Porovnejte čtyři zvýrazněné slovesné tvary, určete u nich osobu, číslo, způsob a čas.
- Vysvětlete, proč je na konci slovesných tvarů vždy písmeno měkké *i*.
- Vypište všechna slova příbuzná se slovesy *prát* a *pracovat*. Která převažují?
- Najděte v textu vlastní jména a zamyslete se nad jejich pravopisem.

Další rozpracovaný námět na všestranný jazykový rozbor s komunikačním rámcem viz u 2.4 jako ODKAZ 21.

Specifický druh cvičení představují **domácí úkoly**. Jsou organickou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučování českého jazyka. Je nutné, aby domácí úkoly byly promyšlené a plánovité. Mohou se zaměřovat na procvičování učiva nebo jeho docvičení, opakování a prohloubení, ale také mohou být přípravou na novou látku. Rozhodně by měly být zadávány takové úkoly, jejichž řešení je splnitelné pro žáka bez pomoci dospělých. Forma domácích úkolů nemusí být pouze písemná, ale má využít všech tvůrčích schopností žáka. Rozsah domácích cvičení se např. pro starší žáky doporučuje takový, aby na přípravu úkolu potřebovali 15 – 20 minut. Kontrolu domácího cvičení je možné provádět i hromadně vzájemnou kontrolou mezi žáky atd., v každém případě je nezbytná.



Pro zpestření opakování a procvičování v hodinách českého jazyka i pro povzbuzení aktivity motivace žáků lze v kratším časovém úseku využít i některých **jazykových her**. Mají sice místo především v mimoškolní práci dětí, přesto mohou osvěžit jazykové vyučování a podnítit zájem žáků o poznávání jazykových jevů i jazykové struktury.

Příklady jazykových her:

### ***Mišmaš***

Tuto hru i její název vymyslel Lewis Carrol, autor knížky *Alenka v říši divů*. Učitel zadá žákům „jádro“ slova, např. *ard*. Žáci nacházejí v určeném časovém limitu co nejvíce slov s tímto jádrem, např. *sardinky, pardál, kardinál, Dardanely* ap. Při této hře je vhodné žáky rozdělit do skupin. Vyhrává ta skupina, která vytvořila nejvíc smysluplných slov.

### ***Z jednoho co nejvíc***

Učitel napíše na tabuli například slovo *neovladatelný* a určí časový limit, v němž mají žáci pouze z hlásek tohoto slova vytvořit co největší počet slov jiných. Hlávky se nesmějí opakovat, nesmí se měnit kvantita samohlásek. Z uvedených hlásek lze například vytvořit: *Olda, vada, len, datel, Ola, nýt, let, led...* Tvoří se pouze podstatná jména.

### ***Co nejstručnější reprodukce textu***

Učitel přečte žákům krátký dopis. Jejich úkolem je zkrátit text tak, aby mohl být podán jako telegram. Soutěží opět skupiny. Hodnotí se kolektivně, vítězí nejstručnější a současně nejsrozumitelnější znění.

Mnoho jazykových a pravopisných cvičení lze upravit tak, aby mohla být realizována závodivou formou, nezbytné je však zapojení všech žáků a časový limit. Je také nutné mít vždy na paměti, že si žáci mají cvičením nebo hrou upevnit příslušné učivo, vytvářet návyk sebekontroly, soustředěné a pečlivé práce.

## **d) METODY PROVĚŘOVÁNÍ, HODNOCENÍ, KONTROLY A KLASIFIKACE**

Tyto metody se obvykle využívají po procvičení a opakování učiva. **P r o v ě ř o v á n í** je diagnostická činnost učitele, která je nedílnou součástí vyučovacího procesu a podkladem k hodnocení a klasifikaci.

H o d n o c e n í je vyjádření učitele o tom, jak a do jaké míry žák učivo zvládl, jakých výsledků dosáhl, s jakou pílí, odpovědností či zájmem k němu přistupoval. K l a s i f i k a c e je shrnující hodnocení vyjádřené klasifikačním stupněm.

Učitel musí při své výchovně-vzdělávací činnosti získávat co nejobektivnější informace o výsledcích a o jednotlivých žácích, aby podle nich pak mohl zaměřit své úsilí na nápravu případných nedostatků jak u celé třídy, tak i u jednotlivců. Etapa procvičování učiva z mateřského jazyka na I. stupni se po organizační stránce hodiny příliš neodlišuje od ostatních etap vyučování. Samozřejmě je, že se prověřuje učivo, které již bylo vyloženo a procvičeno. Vzhledem k tomu, že se musíme důsledně vyhýbat „zkouškové atmosféře“, nesmí být prověřování soustředěno do delších časových úseků. Povaha současné koncepce vyučování mateřského jazyka vyžaduje, aby prověřování prolínalo vyučovacím procesem. Dobrý učitel tedy nezkouší, ale dává žákům příležitost ukázat, co se naučili. To se týká zejména ústního prověřování.

Ú s t n í p r o v ě ř o v á n í většinou nemá charakter zkoušky soustředěné na jednoho žáka. Probíhá formou pozorování při rozhovoru, který je zaměřen na opakování. Při takovém opakování může učitel soustředit svou pozornost na žáky, o nichž potřebuje získat přesnější přehled. I zde však zachováváme požadavky kladené na opakování (výběrové, prohlubující, aktivní, vylučující verbalismus). Na otázky zaměřené k prohloubení znalostí většinou vyvoláváme žáky schopnější, ale otázky klademe vždy celé třídě. Pokud chce učitel prověřit znalosti celých tematických okruhů, musí o tom žáky informovat předem, aby si mohli látku zopakovat. Je nutné, aby byli do kontrolní činnosti zapojeni všichni žáci, aby sledovali odpověď zkoušeného, popřípadě ji sami opravili, doplnili nebo i zhodnotili.

P í s e m n é p r o v ě ř o v á n í se v hodinách mateřského jazyka vyskytuje často. Výhodou je, že se tak dá vyzkoušet celá třída najednou. Písemná oprava se má konat po společné analýze chyb, nejlépe v následující hodině. Oprava se zapisuje do sešitů, žáci tak mají možnost se k nedostatkům vracet a upevňovat si jazykové vědomosti. Pro písemné prověřování může učitel využít neprobraných cvičení v učebnici, která obsahují již procvičené jevy, cvičení v metodické příručce nebo texty, které si vytvořil sám. Texty by měly mít tyto vlastnosti:

- vysokou jazykovou úroveň, aby samy o sobě sloužily k rozvoji jazykového vyjadřování žáků;

- přiměřenou úroveň obsahovou, aby do jisté míry působily výchovně, přitom aby text byl žákům srozumitelný a nevyžadoval vysvětlení;
- obsahovat přiměřené množství prověřovaných jazykových nebo pravopisných jevů, tedy nepodávat deformovaný text z hlediska obsahu;
- obsahovat jen takové jevy, které už byly probrány a procvičeny, aby při psaní nemusel učitel doplňovat práci svými pokyny k pravopisu jevů neprobraných;
- mít přiměřený rozsah (pro písemné prověřování můžeme použít i kontrolní diktáty vhodné délky = pro 2. ročník 20 – 25 slov, pro 3. ročník 30 – 40 slov, pro 4. a pro 5. ročník kolem 50 – 60 slov; do tohoto počtu jsou zahrnuta i krátká slova typu předložek a spojek).

Nejkomplexnější formu prověřování představují **didaktické testy**. Je to metoda poskytující poměrně objektivní podklady k hodnocení vlastní práce učitele i výsledků práce jednotlivých žáků. Při sestavování textu je nutné dbát na to, aby předpokládaná odpověď byla jednoznačná (to se týká např. otázek z učiva o významu slov a o slovní zásobě). Musíme brát také v úvahu např. dublety při procvičování tvaroslovného nebo pravopisného učiva. Sestavení didaktického testu je práce náročná jak po stránce časové, tak i po stránce odborné. Pro žáky I. stupně představuje test metodu značně zatěžující, neboť samostatná práce v delším časovém úseku vyžaduje velké soustředění.

**Hodnocení** následuje velmi často bezprostředně po prověřování. Je vlastně určitým protějškem motivace a samo o sobě je motivačním činitelem. Je nezbytnou součástí činnosti učitele jak ve vyučovací hodině, tak mimo ni. Hodnotit můžeme celou třídu, skupinu nebo jednotlivce.

Naprosto nezbytné je hodnocení práce celé třídy v závěru každé vyučovací jednotky. Pro učitele je také důležité hodnocení po skončení některých úseků vyučovací hodiny, zejména po skončení práce ve skupinách, kdy je nutno zhodnotit práci žáků podle jednotného měřítko. Hodnocení v užším slova smyslu znamená především porovnání požadavků učitele s výsledky žáka. Takové hodnocení představuje přípravu na klasifikaci. Hodnocení má také diagnostický význam. Diagnózy stavu vědomostí, dovedností a návyků se pak využívá k dalším vyučovacím činnostem, je vodítkem k zaměření docvičování a opakování. K tomu je možné použít jednotného přehledu o nedostacích ve třídě podle požá-

davků osnov v jednotlivých ročnících. Evidence nedostatků by měla být vedena v pravopise (pravopisné chyby se snadno třídí a podle toho se volí doplňující cvičení), v mluvnici, v mluveném projevu a v technice čtení.

Sumární zhodnocení takového přehledu (které by se mělo dělat nejméně jednou za čtvrtletí) ukáže celkovou úroveň jednotlivých žáků i celé třídy. V evidenci lze sledovat nejen jevy, které vzhledem k požadavkům osnov už za chyby považujeme, ale také nedostatky, které by se jako chyby mohly projevit v budoucnu. Při klasifikaci však tyto kategorie rozlišujeme.

**Klasifikace** spolu s hodnocením má mít vedle funkce informativní především funkci výchovnou. Vyučování mateřského jazyka je založeno mimo jiné na zásadě integrity. Učitel eviduje klady a nedostatky jednotlivých žáků v jednotlivých složkách odděleně, zároveň má však možnost sledovat žáka komplexně. Na 1. stupni má tuto možnost (protože si vede výuku ve své třídě obvykle sám) mnohem větší.

Současná koncepce klade důraz zejména na vyjadřovací dovednosti žáků v ústních i písemných projevech, přihlíží k úrovni jejich jazykového myšlení a i k celé jazykové kultuře. Při stanovení klasifikačního stupně z předmětu český jazyk učitel bere v úvahu výsledky jazykového vyučování (pravopis, mluvnické vědomosti a úroveň ústního projevu), čtení (nejen čtenářskou techniku, ale i dovednosti pracovat s textem a literární vědomosti) a slohu (doporučuje se při klasifikaci posuzovat společně stránku obsahovou, jazykovou a slohovou).

Úprava písemné práce je otázkou estetické výchovy, proto především v ústním hodnocení si jí nelze nevšímat, ale zvláště ji neklasifikujeme.

## 2.4 UČEBNICE A DALŠÍ POMŮCKY

### a) UČEBNICE

Učebnice je chápána jako základní prostředek realizace jazykového vyučování. V jazykovém vyučování představují učebnice nejčastěji používanou učební pomůcku. Učebnice mají respektovat věk žáků i stupeň vyspělosti v oblasti gramatiky, současně však mají být koncipovány jako podnětné, motivující, obsahově zajímavé. Srov. k některým nynějším postupům při tvorbě učebnic mateřštiny [ODKAZ 21](#).

Dělí se na tematické celky, které jsou dále členěny na lekce. Obsahují různé typy cvičení pro prvotní procvičení nového učiva, cvičení opakovací nebo rozšiřovací. Každá lekce (její část) obsahuje rovněž poučky nebo pravidla. **P o u č k a** je školská forma vědecké definice pojmu, která byla z didaktických důvodů pro učebnici upravena. **P r a v i d l a** mohou být formulována volněji než poučka coby školská definice. Učitel musí navržené znění pouček respektovat. Poučky i pravidla vyjadřují některé obecné nebo dílčí zákonitosti mluvnické, pravopisné, výslovnostní. Součástí pouček a pravidel bývají jazykovědné termíny, jejichž užívání je chápáno jako závazné, i když ne vždy se školní učebnice mateřštiny shodují navzájem a odpovídají *Stručné mluvnické české* autorů Havránka a Jedličky, která je pravidelně aktualizována a má být uplatňována jako doplňková učebnice typu školské gramatické příručky. V současnosti se lingvisté-bohemisté velmi vážně zamýšlejí nad rozkolísanou normou užívané školské terminologie v různých řadách učebnic, vzniklých nově po roce 1990. Uvedené problematice bylo věnováno jednání konference „Školská jazykovědná terminologie“, která proběhla 29. listopadu 2001 na Pedagogické fakultě UK v Praze. K tomuto tématu podrobněji ODKAZ 22, ODKAZ 23, ODKAZ 24 a ODKAZ 25.

### **Struktura učebnic**

Učebnice češtiny pro základní školu se formálně člení na kapitoly, které tvoří samostatné tematické celky a tradičně obsahují mluvnické učivo. Témata jsou dále rozčleněna na jednotlivé lekce. Úvodní oddíly se věnují opakování učiva předcházejícího ročníku. Tematické celky jsou tvořeny soustavou cvičení, pokyny k nim jsou v učebnici uvedeny zpravidla pouze částečně, celkově potom mohou být v metodické příručce (pro učitele jsou pouze návrhem vhodné práce se cvičením, nikoli závazným předpisem).

Smyslem vyučování v hodinách českého jazyka není probrat maximální počet cvičení, ale důkladná práce s jazykovým materiálem. Ke cvičení se většinou vztahuje několik úkolů, které jsou ze stejné jazykové roviny a sledují jeden vzdělávací cíl, anebo jsou z různých jazykových rovin a sledují cíle různé.

Jazykové učebnice jsou také ilustrovány. Podle funkce můžeme ilustrace rozdělit do několika skupin, a to na

- obrázky ilustrační: obsahem se vztahují k textu cvičení, ilustrují jej. Vycházejí vstříc psychologii dítěte, podněcují zájem, motivují;

- ilustrace plnící ryze didaktickou funkci; ty se dále člení takto:
  - i) obrázek nebo série obrázků, podle nichž má žák vypravovat. Ve větší míře jsou tyto obrázky zastoupeny ve slohové části učebnic.
  - ii) obrázky zobrazující skutečnosti, které má žák pojmenovat, popřípadě ještě dále pojmenování třídit podle různých kritérií.
  - iii) zástupné obrázky, které nahrazují některá slova ve větách. Fungují většinou při nácvičku pravopisu.

Je přirozené, že kromě této funkční stránky plní použité ilustrace v učebnicích vždy rovněž úkol estetický. Je to způsob známý z dětské literatury určené této věkové kategorii dětí. V učebnicích je také užito různých druhů písma (většinou pro rozčlenění lekce), případně barevnosti písma, v učebnicích pro 2. ročník (zejména v její počáteční části) písmo psací.

### **Cvičební texty**

Asi 50 % všech textů v učebnicích tvoří souvislé slohové útvary, ve značné míře jsou však stále zastoupena také cvičení složená z jednotlivých vět a souvětí, která spolu po stránce obsahové nesouvisí. V jazykové výchově textům souvislým náleží důležitá role, žáci se na nich učí přesnosti, výstižnosti a srozumitelnosti vyjádření.

Cvičební texty mohou být vytvořeny autory učebnic, anebo jsou převzaty z literatury pro děti (domácí i cizí), z literatury starší nebo z literatury populárně-naučné. Texty mohou být drobně upraveny, aby vyhovovaly povaze probíraného učiva.

V dnešních učebnicích jsou hojně zastoupena lexikálně-sémantická cvičení, často jsou také slohová cvičení umístěna v jazykové části učebnice. Tato cvičení přispívají k rozvoji slovní zásoby žáků, k rozvoji myšlení a celkové úrovně vyjadřování, což vede k plnění hlavního cíle vyučování českému jazyku – uvědomělého pěstování srozumitelného a výstižného vyjadřování žáků ve spisovném jazyce. Ve srovnání se starším pojetím vyučování českého jazyka se dnes pravopis nepovažuje za nejdůležitější složku jazykového učiva, ale jeho ovládnutí je společenskou vizitkou mladého člověka i dospělého občana, a proto je potřeba mu věnovat příslušnou pozornost.

Většina cvičení v učebnicích pro I. stupeň je určena k ústnímu zpracování. Počet úkolů doporučujících zpracování písemné stoupá spolu s rostoucími požadavky na psaný projev.

## b) METODICKÁ PŘÍRUČKA

Metodická příručka pro učitele by měla tvořit s učebnicí jednotný celek, takto chápané metodické příručky však v současnosti nejsou zpracovány ke všem vydávaným učebnicím (např. nakladatelství Alter je nahradilo velmi stručnými obecnými metodickými pokyny na počátku každé učebnice). V tradičně pojaté metodické příručce bývá zařazen výklad koncepce předmětu, obsahu vyučování, jeho systému a způsobu práce v jednotlivých ročnících, připojen je návrh tematického plánu pro každý ročník zvlášť. V části věnované jazykovému vyučování je každá lekce uvedena věcným a metodickým výkladem učiva, jemuž je věnována, a je na učiteli, jak lekce do jednotlivých vyučovacích hodin rozdělí a kterých metod a postupů práce užije. Naopak závazné je pro učitele dodržení úkolů opakovacích, prohlubovacích a shrnovacích. Tyto úkoly zajišťují aktivní spirálové opakování (srov. o něm u 2.2.9) a dodržování dalších vyučovacích principů (např. princip uvědomělosti a lingvistického přístupu atd.). Metodické příručky dále obsahují pokyny ke cvičením, často navrhnou způsob práce a vhodná řešení. V jazykovém vyučování může učitel vhodně využít další pomocné knihy (např. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, *Pravidla českého pravopisu*, *Výslovnost spisovné češtiny I, II*, popularizační knihy jako J. Jelínek – V. Styblík *Čtení o českém jazyku* (Praha 1971), *O češtině každodenní* (Brno 1984); *Jazykové sloupky* (Praha 1991) aj.).

## c) DALŠÍ UČEBNÍ POMŮCKY

V souladu se zásadou názornosti – jednoho z nejdůležitějších principů moderní didaktiky – je využití pomůcek ve výuce. Pomocí nich žáci učivo lépe pochopí, osvojí si určité vědomosti a vytvoří nutné návyky. Na žáky působí přímo, jsou nositeli informací, prostředkem sdělování a řízení žákovy činnosti. Za učební pomůcka se pokládá didaktický prostředek, který přímo představuje určitým způsobem zpracovanou učební látku. Učební pomůcky lze rozdělit na žákovské a demonstrační.

**Žákovské pomůcky** slouží žákovi k přímé manipulaci (v hodinách češtiny jako mateřštiny jsou to např. slova, slabiky či hlásky vydané v různých souborech, tabulky k tvarosloví, skladbě a pravopisu nebo fólie).

**Demonstrační pomůcky** se dělí na vizuální, auditivní a audiovizuální. **Vizuální** pomůcky vyžadují přímé pozorování. Předmětem pozorování může být i psaný text, který je obvykle zaměřený k určitému cíli (např. text v učebnici, zápis na tabuli, gramatické nástěnné tabule, přehledy, schémata, diafilmy atd.). Základní pomůckou na 1. stupni je velká tabule. **Auditivní** pomůcky jsou určeny pro vnímání sluchové (např. nahrávky na gramofonových deskách, magnetofonových páscích, relace ve školním rozhlase atd.). **Audiovizuální** pomůcky předpokládají vnímání sluchové i zrakové (např. ozvučné filmy, diafilm s průvodním slovem, nejnověji různé počítačové výukové programy aj.). Počítačové programy z ČJ však mají dosud spíše místo při domácí přípravě žáka. Při využití počítačových učeben ve školách lze chápat práci s počítačovými programy jako druh doplňkové hravé formy práce.

## 2.5 ORGANIZACE JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

### 2.5.1 PLÁNOVÁNÍ

Učitel by si měl vypracovat tematický plán, podle kterého bude během školního roku postupovat. Tematické plánování pomáhá učiteli v jeho výchovně-vzdělávací činnosti.

Před přípravou plánu je nutné, aby učitel dobře znal učivo, které ročníku, v němž bude vyučovat, předcházelo i které bude následovat. Potom si musí důkladně prostudovat tematické celky v učebních programech, učebnicích či v metodické příručce toho ročníku, v němž bude vyučovat. Může využít i jiných metodických materiálů (např. článků v odborných časopisech).

Tematické plány se týkají především učiva, ale je vhodné je doplnit o uvedení metod a forem práce, o zařazení pomůcek a didaktické techniky atd. Učitel se tak v průběhu roku může lépe a rychleji orientovat při výběru metod, forem práce a postupů při přípravě konkrétních vyučovacích hodin. Měl by také přihlédnout k roční křivce výkonnosti, která podle potvrzených údajů koncem prosince, v březnu a na konci školního roku zřetelně klesá, a v této době nezařazovat náročnější prověřovací úkoly.



V případě potřeby lze tematický plán přizpůsobovat změněné situaci. Po probrání je dobré doplnit ho o nově získané zkušenosti, aby mohl být využit v příštím roce.

## 2.5.2 TYPY A STRUKTURA HODIN JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Základní organizační formou vyučování českému jazyku je vyučovací hodina. Její náplň tvoří učivo jednotlivých lekcí uvedených v tematickém plánu. Je v ní také jádro výchovně-vzdělávací činnosti učitele. Podle charakteru didaktického cíle, který si učitel vytkl, se řídí struktura vyučovací hodiny.

Struktura hodiny se skládá z určitých článků, které nazýváme strukturními. Podle Jelínka (1979, s. 166) jsou strukturní články:

1. Úvod (zahájení hodiny), v němž se podává motivace učiva, žáci jsou seznamováni s úkolem hodiny (popřípadě několika hodin).
2. Aktivizace dříve probraného učiva potřebného k výkladu nového učiva.
3. Prvotní osvojování učiva.
4. Upevňování a aplikace nového učiva na příkladech.
5. Opakování a procvičování učiva.
6. Shrnutí učiva (krátké souborné rekapitulace nových poznatků).
7. Všestranné jazykové rozbory.
8. Prověřování učiva.

Výběr a uspořádání strukturních článků je ovlivněn jednak didaktickým záměrem učitele, jednak obsahem učiva určité hodiny. Tím se vyučovací hodiny odlišují a vytvářejí se tak jejich jednotlivé typy (Jelínek, s. 167):

Hodina prvotního osvojování učiva (obvykle nazývaná výkladová).

Hodina upevňovací (tradičně nazývaná cvičební).

Hodina opakovací.

Hodina prověřovací.

Hodina smíšená (nejčastěji základní).

V hodinách výkladových je nejvýznamnější částí prvotní osvojování učiva. Žáci se seznamují s novým učivem, které je jim objasňováno a vysvětlováno. Důležitá je přítomnost vhodných nekomplikovaných

příkladů, na kterých bude nové učivo demonstrováno, a také aktivní účast žáků na vytváření nových poznatků.

V hodinách upevňovacích probíhá především upevňování a prohlubování a zároveň se uplatňuje aplikace. Teoretické poznatky si žáci ověřují v praxi a dochází k instrumentalizaci učiva. Pokud žáci dovedou spojovat poznatky nové s poznatky dříve osvojenými, dospívá se k systematizaci učiva. K tomu přispívají všestranné jazykové rozbory.

Po probrání několika lekcí je možné zařazovat hodiny opakovací a procvičovací. V nich mají žáci získat jistotu v převzetí nových poznatků a teprve takto upevněné učivo můžeme prověřovat. Zásadně se nezkouší hned po vyložení nového učiva.

Mají-li hodiny prověřovací splnit svůj účel, je třeba vhodně zvolit formy, kterých bude užito (individuální nebo kolektivní zkoušení, písemné zkoušení, diktáty, jazykové rozbory, testy). V průběhu hodiny by se měly vhodně střídat různé formy opakování a prověřování.

Nejčastějším typem vyučovací hodiny na I. stupni je hodina smíšená, základní. Její výhodou je také to, že respektuje zvláštnosti žáků nejmladších věkových kategorií, kteří se dovedou soustředit na jednu činnost krátkou dobu (10 – 15 min.). Struktura smíšené hodiny by mohla vypadat takto:

1. Úvod, motivace žáků (2 minuty).
2. Jazykový rozbor (5 minut).
3. Opakování probraného učiva, na které bude navazovat učivo nové – a k t i v i z a c e učiva (8 minut).
4. Prvotní osvojení učiva (10 minut).
5. Procvičování a aplikace na příkladech, upevňování nového učiva (15 minut).
6. Shrnutí a uložení domácího cvičení (5 minut).

Uvedené řešení struktury této vyučovací hodiny je však pouze jedno z mnoha. Je na učiteli, aby tvůrčím způsobem uspořádal strukturu hodiny podle dílčích cílů a úkolů a obsahu určitého učiva. Strukturní články mají spolu navzájem těsně souviset, cíl hodiny má být jednotný a má postupovat všechny její složky.

At' je zvolen jakýkoli typ hodiny, žák musí být vhodně motivován a seznámen s cílem vyučovací hodiny. Na konec hodiny se zařazuje shrnutí, aby si žáci uvědomili podstatu toho, co se naučili. Z každé hodiny jazyka má žák také přesně vědět, na co se má zaměřit při domácí přípravě.

### 2.5.3 PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVACÍ HODINU MATEŘŠTINY

Vyučovací proces, který zahrnuje činnost učitele i žáka, je řízeným výchovně-vzdělávacím procesem, a proto je zapotřebí, aby byl učitel na tuto činnost připraven. K tomu účelu mu slouží také příprava. Při přípravě na jednotlivé hodiny učiteli pomáhá tematický plán, ze kterého vyplývá, že hodina není izolovanou jednotkou, ale částí tematického celku a lekce. To podporuje plynulou návaznost jednotlivých vyučovacích hodin a je také důležité pro ujasnění jejich cíle a struktury.

Učitel musí určit základní téma hodiny a musí je vyčlenit konkrétně (např. „Časování sloves v minulém čase oznamovacího způsobu“, ne pouze „Tvarosloví – slovesa“). Vyučující si musí jednoznačně ujasnit cíl hodiny. Jedině tak může být i žákům zřejmé, co se v hodině naučili a k jakému závěru dospěli. Učitel rovněž promyslí výchovné působení v hodině (tím se sjednotí výchovná i vzdělávací stránka hodiny), potom vhodné metody, postupy a formy práce, kterými by chtěl cíle hodiny dosáhnout, uváží možnost uplatnění mezipředmětových a mezipředmětových vztahů a možnosti využití pomůcek a didaktické techniky. Práci v hodině pak umocňuje promyšlení vhodné motivace. Současně učitel zvažuje stavbu hodiny a její časové rozvržení.

Při aktivizaci učiva nesmí zapomenout na návaznost nových poznatků na poznatky již osvojené. Přispívá tím k systematizaci učiva a k vytváření systému znalostí ve vědomí žáků. Učitel si má také promyslet otázky. Zde by měly být především otázky problémové, vedoucí žáky k myšlenkové činnosti.

Dále je třeba promyslet způsoby, kterými bude učitel nové učivo upevňovat nebo opakovat učivo probrané, a jak bude na konci hodiny shrnovat. Také si připraví náplň domácího cvičení a instrukce k jeho vypracování. Rozsah písemného zpracování přípravy je individuální.

Ne každá hodina proběhne přesně podle plánu, učitel tedy musí být schopen určité improvizace. Pro začátečníky je vhodnější připravit si raději i několik námětů či úkolů jako rezervu, závěrečnou fázi hodiny pak pružně uzpůsobit časovým poměrům, tj. vynechat to, co není nezbytné.

## 2.5.4 VYUČOVÁNÍ MATEŘŠTINY NA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

Na vesnicích, kde byl nedostatečný počet žáků pro jednotlivé ročníky, byly zakládány málotřídní školy. Jednu třídu navštěvovali žáci několika ročníků.

Podle počtu tříd se málotřídní školy dělí na jednotřídní, dvojtřídní a trojtřídní. Uplatňují se zde zejména dvě základní formy práce: přímá práce s žáky a samostatná práce žáků. Podstatou přímého vyučování je vysvětlení a procvičení nového učiva, ale také kontrola předchozí samostatné práce žáků a příprava na následující samostatnou práci. Samostatná práce by měla přispět k upevnění a prohloubení získaných vědomostí žáků. K tomu slouží pracovní listy, sbírky cvičení, učebnice, moderní vyučovací technika nebo pomůcky, které vyrobil učitel sám.

Učitel musí žákům od počátku vštěpovat základní návyky samostatné práce a dohodnout s nimi systém zpracování a následné kontroly zadaných úkolů. Podstatou je vždy práce s učebnicí. Učitel musí své žáky s učebnicí nejen seznámit, ale naučit je s ní pracovat (žáci mají umět nejen vyhledat určené cvičení, ale dokázat se řídit i pokyny v učebnici apod.).

Struktura vyučovací hodiny v málotřídní škole odpovídá ročníkům sdruženým ve třídě a také vyspělosti žáků. Prvních 15 minut učitel pracuje přímo s žáky nižšího ročníku, ti pak ostatních 20 minut samostatně řeší zadané úkoly a v posledních 15 minutách se jim učitel opět věnuje přímo. Žáci vyšších ročníků pak pracují „zrcadlově“ – 15 minut samostatné práce, 20 minut přímé práce s učitelem a opět 15 minut samostatné práce.

Při více odděleních se hodina člení na více úseků v kratších časových intervalech. Na málotřídních školách se zavádí rozšířené vyučování umožňující učiteli učit český jazyk v každém ročníku zvlášť. Pro učitele to sice znamená prodloužení týdenní vyučovací doby, ale zároveň se tak pomáhá zajistit kvalita všech složek českého jazyka a literární výchovy.

## 2.6 NĚKTERÁ SPECIFIKA VÝUKY MATEŘŠTINY

### 2.6.1 JAZYKOVÁ VÝCHOVA V 1. ROČNÍKU

V soustavě vyučovacích předmětů má předmět český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy skutečně významné, přímo dominantní postavení. Jako složky obsahuje jednak jazykovou výchovu a výcvik čtení a psaní, jednak výchovu literární. Prostřednictvím výcviku ve čtení se pečuje o rozvoj mluvené řeči žáků (prostředku jejich dorozumívání a poznávání). Velmi důležitý je od 1. ročníku také výcvik v soustředěném, uvědomělém naslouchání, jakkoli by se tato složka výuky mateřštiny mohla zdát okrajová či bezprostředně s komunikačně pojatou výukou češtiny nesouvisející. Ani ve vyšších ročnících 1. stupně nelze naslouchání v žádném případě podceňovat. Upozorňují na to současní čeští i slovenští badatelé; např. tým autorek nové učebnice didaktiky slovenského jazyka pro 1. stupeň ZŠ, která vyšla v roce 2003, dokládá na základě výzkumu J. Palenčárové (2002), že mezi komunikačními dovednostmi (slovenština používá pro komunikační dovednost termín „komunikačná zručnosť“; kromě dovednosti naslouchání patří ke sledovaným komunikačním dovednostem ještě vyprávění, psaní a čtení) zaujímá běžné každodenní využívání dovednosti naslouchat plnou polovinu času. Podrobněji viz ODKAZ 26, ODKAZ 27 a ODKAZ 28.

Literární výchova navazuje na předchozí zkušenosti dětí předškolního věku s literaturou v mateřské škole a v rodině a dále je rozvíjí. Od 1. ročníku se učitel snaží využít každé vhodné příležitosti a vytvářet uvědomělý vztah žáka k mateřštině a jejím hodnotám také prostřednictvím poslechu a četby literárních textů. Zároveň se snaží rozvíjet citové, fantazijní a charakterové stránky dětské osobnosti. Ukazuje žákům podstatu mezilidských vztahů, pěstuje u nich návyky různých pracovních povinností, zejména plnění povinností školních. V jazykové výchově v 1. ročníku si žáci prohlubují dosavadní jazykové dovednosti i návyky a zároveň získávají dovednosti a návyky nové. Spolu s jazykem se rozvíjí i rozumová výchova s ostatními složkami výchovy a vyjadřování v mateřském jazyce. Současná koncepce vyučování zdůrazňuje k o m p l e x n o s t (jednotné působení všech složek vyučovacího procesu), což umožňuje optimální plnění výchovně-vzdělávacího cíle. To ovlivňuje i strukturu vyučovací hodiny v 1. ročníku. Vyučovací hodiny se nedělí

na jazykové a literární, obsahy obou složek se prolínají v různých etapách a činnostech v krátkých časových intervalech. Učitel musí mít schopnost uplatňovat efektivní metody a formy práce a vhodně je kombinovat.

Jazyková výchova žáků 1. ročníku navazuje na předškolní období. Dítě, které opouští mateřskou školu, má být schopno souvislého a srozumitelného vyjadřování především v dětském společenství, ale i při styku s dospělými o svých zájmech, citech a potřebách. Užívání jazyka se stává uvědoměným, jazyk se objektivizuje, vyjadřování žáků má směřovat ke kvalitativně vyšší úrovni. Učitel by měl vést žáky k plnění tří oblastí dílčích cílů (Brabcová a kol., s. 81):

- a) Pěstovat vyjadřovací dovednosti žáků v krátkých souvislých, uspořádaných, jasných a srozumitelných mluvených projevech.
- b) Nenásilně zvykat žáky vyjadřovat se spisovným jazykem.
- c) Pečovat o spisovnou výslovnost a kulturu mluvené řeči.

Specifika vstupní etapy výuky mateřštiny na ZŠ shrnuje také Simona Pišlová z Pedagogické fakulty UK v Praze [údaje poskytnuty z osobního elektronického archivu autorky], a to tímto způsobem: „Hlavním cílem jazykové výuky v 1. ročníku je:

1. naučit dítě základům čtení s porozuměním, vzbudit jeho zájem o čtení;
2. naučit dítě základům psaní;
3. rozvíjet u dítěte jeho vyjadřovací schopnosti a dovednosti především v mluveném projevu;
4. vytvářet pěkný vztah dítěte k jeho mateřskému jazyku.“

Připomíná dále, že děti jsou na školní výuku připraveny různě, mají odlišné představy o škole i své roli v ní. Je na učiteli, aby se na počátku školní docházky žáků dobře zorientoval v tom, co kdo už zvládl dříve a čemu se ještě musí učit: „Kvalitní diagnostika u každého dítěte je základním předpokladem individuálního přístupu k jednotlivým dětem.“ Jazyková výuka v prvním ročníku má být pro děti přitažlivá, zajímavá, pestrá, plná radosti a hry, aby dítě rádo, nejdříve spontánně, později i uvědoměle a účelně využívalo všech jazykových i mimojazykových možností při komunikaci. Zdůrazňuje dále, aby učitel pěstoval v dětech lásku k mateřskému jazyku a k literatuře, aby podněcoval děti ke vhodné mluvní aktivitě, k přesnému, plynulému, jasnému a srozumitelnému vyjadřování. Zpočátku mají být děti vedeny ke krátkým, stručným mluvním projevům, pozvolna si nenásilně zvykají na vyjadřování ve spisov-

ném jazyce. Učitel dbá na spisovnou výslovnost a kulturu mluvené řeči, a to zejména ve vlastním projevu, který je pro žáky vzorem. Pokud se u některého dítěte vyskytne vada výslovnosti, je nutné vyhledat logopeda. Některé děti mají větší či menší potíže s osvojováním dovednosti číst a psát, případně s mluvnými dovednostmi. Přesto je třeba, aby i tito žáci zažívali pocit školní úspěšnosti. Učitel má poradit, jak tyto obtíže překonávat, pokud to není v jeho silách, lze rodičům dítěte doporučit odbornou pomoc speciálního pedagoga nebo psychologicko-pedagogické poradny.

S. Pišlová podtrhuje, že v první třídě se sice žáci neučí žádným speciálním jazykovým znalostem, ale čtený či psaný text samozřejmě vnímají a touto cestou získávají poznatky, jak má takový text vypadat. Zjišťují, kde je velké písmeno, kde tečka, otazník či vykřičník... Také se dozvídají, byť zatím nesystematicky, různé mluvnické termíny a narážejí na dílčí poučky (např.: *věta* se píše s velkým počátečním písmenem, *předložky* čteme dohromady s následujícím *slovem*, ...). Tyto pojmy najdou své místo v systému jazyka až v následujících letech výuky, a proto je děti užívají zatím jen intuitivně a samy je neumějí přesně vymezit.

Na druhé straně je správné, že se děti učí orientaci v pojmech i ve své slovní zásobě: pracují se slovy typu synonym, slovy protikladnými, souřadnými aj., učitel hledá s dětmi vztahy mezi slovy a tím rozšiřujeme jejich slovní zásobu.

Učitel 1. ročníku tedy začíná budovat společnou dorozumívací základnu, na níž bude rozvíjet dosavadní slovní zásobu žáků. Bude se je snažit vést k výběru nejvhodnějších pojmenování pro označení skutečnosti, k využívání pojmenování ve výstižných větších celcích. Především metodou řízeného rozhovoru vede učitel žáky k odpovědím na otázky se zvyšováním požadavků na výstižné a přirozené odpovědi i v bohatších větných celcích se zřetelem k obsahové a stylizační stránce vyjádření. Dává žákům možnosti k tzv. rozhovořování se např. v krátkých vyprávěních, prosbách, omluvách, poděkováních, blahopřáních, vzkazech atd. Uplatňuje říkanky, hádanky, pohádky, jazykové hry aj. V praktické činnosti dochází k uvědomování si přesného významu slov a vztahů mezi nimi (označení vztahů v prostoru a čase – *nahoře* – *dole*, *včera* – *dnes* – *zítra*, antonyma *vysoký* – *nízký*, slova nadřazená, podřazená a souřadná – *pečivo* – *houska* – *chléb* atd. Učitel vede žáky k znalosti a správnému užívání názvů *promluva* – *věta* – *slovo* – *slabika* – *hláska* (*písmeno*)).

Učitelovy otázky mají aktivizovat myšlení žáka, mají být přesné, konkrétní, věcné, jazykově správné, mají být prostředkem individuálního přístupu k žákům a nemají obsahovat odpověď.

Žák 1. ročníku se učí vyjadřovat nápodobou mluvy učitele. Učitel žákovu řeč usměrňuje a rozvíjí po stránce obsahové i formální, nepřípouští vyjadřování vulgární. Potlačuje případný strach žáka z nesprávného vyjádření, vhodně ho podněcuje, aby se snažil o dokonalejší, výstižnější vyjádření.

V neposlední řadě je žádoucí, aby učitel dohlížel na to, jak děti pracují s hlasem, zda vhodně využívají jeho síly, umí správně dýchat, ale i přirozeně a přiměřeně gestikulovat. Žáci se seznamují se správnou melodií větných celků a jejich přirozeným členěním. Učitel proto musí ve svém projevu dodržovat zásady správné dikce. Žák musí při mluvení správně dýchat – nádech nosem, výdech ústy, nepřehánět kapacitu dechu. Učitel jeho dýchání reguluje, zvyšuje počet slov vyslovených při jednom výdechu. Dbá na to, aby žáci měli dechovou rezervu a při mluvení se nezalykali pro nedostatek vzduchu.

Je třeba také uvědoměle cvičit tvorbu lidského hlasu. K tomu se využívá různých cvičení (užívá se znělých souhlásek retných *m*, *b*, *k* ozvučení dutiny nosní souhlásky *n*, dutiny ústní souhlásek *l*, *r*, předních samohlásek *i*, *e*, a středního *a*). Žáci si tak vytvářejí povědomí o zvučnosti, o dobře znějícím hlasu mluveném šeptem a hlasitě, nápodobou různých zvuků zesilováním a zeslabováním hlasu. Cvičení znějícího hlasu přispívají i k rozlišování délky samohlásek.

Různých cviků, cvičení, říkadél, písniček, her a jazykolamů se využívá i pro zlepšení artikulace. Je třeba odstranit především pohodlnou otevřenou výslovnost samohlásek, dbát na rozdíl ve vyslovování samohlásek dlouhých a krátkých, vyslovování dvojhlásek a spojování samohlásek se souhláskami. Vždy je nutné dbát na ekonomiku dýchání, uvolnění a rozeznění hlasu a pohyb čelistí, jazyka a rtů. Pokud se u žáků vyskytnou vady ve výslovnosti, jež nelze cvičením ve škole odstranit, je třeba vyhledat pomoc logopeda.

Úspěšnost výchovy k jazykové kultuře mluveného projevu je podmíněna zájmem a snahou učitele pěstovat svou mluvenou řeč a být přirozeným vzorem pro žáky. Žáci by měli mít co nejvíce příležitostí k zdokonalování mluvy, aby si osvojili dostatečné množství jazykových prostředků k individuálnímu vyjadřování, aby se snažili o souvislé, srozumitelné a jazykově i obsahově správné mluvené projevy.



Při čtení a psaní zase žáci poznávají, že jsou věty a slova oddělovány interpunkčními znaménky a že se podle nich při čtení musí řídit. Učí se větu vidět v textu, zrakem i sluchem rozlišovat větný celek, číst a vyslovovat ho se správnou melodií a se správným přízvukem předložkových spojení.

## 2.6.2 ZVUKOVÁ STRÁNKA JAZYKA

Výklady o hláskosloví a výslovnosti na 1. stupni kladou základy kultivovaného mluveného projevu soustavnou výchovou tvořící součást jazykové kultury.

Předpokladem pěstování mluveného projevu je ortofonie (správné tvoření hlásek). U většiny šestiletých dětí by měl být jejich artikulační vývoj ukončen (samozřejmě to neplatí o všech dětech). Na základě správné ortofonické báze lze stavět osvojování spisovné výslovnosti (ortoepie).

Rozhodujícím činitelem při této činnosti je učitel, na jehož dokonalé dikci závisí úspěšné splnění tohoto závažného úkolu. Učitel s vadou řeči na 1. stupeň nepatří. Jeho projev musí být správný a přiměřený po stránce obsahové, tzn. musí přihlížet k úrovni žáků, musí mít dostatečnou slovní zásobu pro výběr vhodných vyjadřovacích prostředků a jeho řeč musí být bezchybná i po stránce gramatické.

Žáci 1. ročníku znají význam termínů jako *věta, slovo, slabika, hláska (písmeno), melodie*. Učivo 2. ročníku na toto poučení přímo navazuje. Učivo o zvukové stavbě slova bylo v 70. letech 20. stoletích v jednotných učebnicích důsledně opřeno o analýzu slov a jejich rozčlenění na slabiky (základní jednotky mluvení) a hlásky, rozlišení hlásky a písmena. K lepšímu pochopení této pasáže o zvukové stavbě slov přispívalo tehdy znázorňování značkami: x (křížek) = znak pro souhlásku, o (kolečko) = znak pro samohlásku, ⊗ (křížek v kolečku) = slabikotvorná souhláska; svíslá čára se používala pro označení hranice slabiky. Dvojhláska se označovala stejně jako (dlouhá) samohláska, srov. např. model slova *voda*, ale také *bouda* byl stejný: xo/xo. Hovořilo se o modelech hláskové a slabičné stavby slov. Byly to tedy nenáročné, maximálně zjednodušené modely, které měly dětem připomínat, že slovo má také svou zvukovou stránku, nejen zapisovanou podobu. Dítě si mělo všimnout toho, co vnímá sluchem – a co samo vyslovuje hlasem. Protože využití fonetické transkripce by nebylo v tomto věku možné, dalo se tímto způ-

sobem velmi přesvědčivě ukázat, že někdy mezi vyslovovanými a zapisovanými slovy jsou rozdíly (srov. ve slově *běžet* (5 písmen) výslovnost hlásek b+j+e+ž+e+t (6 hlásek, model xxo/xox) vedle *dělat* (5 písmen) s výslovností d'+e+l+a+t, tj. 5 hlásek, model xo/xox).

Současné pojetí (po ústupu jednotných učebnic po r. 1990) je bohužel poněkud rozkolísané, ne všechny nové učebnice důsledně pracují s tímto užitečným modelováním hláskové a slabičné struktury, kterým se zdůrazní přesné poznání vztahu mezi zvukovou a grafickou stránkou slova.

Je užitečné, aby už žáci na 1. stupni škol chápali významotvornou funkci hlásek: změnou jediné hlásky se mění význam slova, např. *vrána*, *brána*. Měli by rovněž vědět, že v češtině plně neodpovídá soustava hlásková soustavě písmen: vyslovované [*mňe*] se někdy zapisuje jako *mě*, jindy jako *mně*, ale nikdy jako *mňe* atd. Zdůraznit je třeba také fakt, že pro podstatu českého jazyka je důležité rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Na jejich pečlivou výslovnost v mluveném projevu dbáme průběžně.

K přesnějšímu poznání vztahů mezi výslovností a pravopisem přispívá i výklad o výslovnosti a psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slova, jehož hlavní část spadá do 3. ročníku. Další potřebnou látku ve výkladu o zvukové stránce jazyka představuje učivo o slovním přízvuku – o přízvuku hlavním a vedlejším. Rozdíl v síle hlasu, s nímž pronášíme slabiku přízvuknou a nepřízvuknou, není však v češtině příliš velký, proto ani při nácviku nedovolíme žákům přízvukné slabiky vyrazet příliš nápadně.

Věnujeme také pozornost správnému užívání pauz, rytmickému členění věty (pravidelnému střídání slabiky přízvukné a nepřízvukné). V dětských projevech se často vyskytují pauzy fyziologické, které jsou nutné k nabrání dechu, ale nemají nic společného s obsahovou stránkou výpovědi. Učitel se snaží žáky dovést k tomu, aby ve svých projevech sjednotili místo pauzy fyziologické s pauzou logickou.

Třetím ročníkem končí základní výklad o zvukové stránce slova, věty a promluvy. V dalších ročnících – protože se žáci seznámili se všemi základními prostředky mluveného projevu – se lze věnovat nácviku souvislých mluvených projevů založených na zřetelné mluvě, pronášených zvukným hlasem a zachovávajících hlavní zásady spisovné výslovnosti v průběhu celého roku, a to nejen v českém jazyce, ale i v ostatních předmětech, kde jsou po žákovi vyžadovány souvislejší promluvy.

### 2.6.3 PRAVOPIS

Pravopis je vymezen jako způsob, jak se grafickými znaky zaznamenávají projevy spisovného jazyka (srov. např. Havránek – Jedlička, 2002, s. 24). Pravopis nepatří mezi lingvistické disciplíny, je to totiž souhrn konvenčních pravidel, která se mohou měnit, ale má určitý význam i pro jazyk (např. pro jednotu jeho psané podoby). Jde o význam víceméně okrajový, proto nemůže být postavení pravopisu v systému jazykové kultury neúměrně přeceňováno.

V jazykovém vyučování se pravopisné jevy probírají vždy v souvislosti s hláskoslovím a výslovností, tvaroslovím, tvořením slov, naukou o slovní zásobě a skladbou. Je nezbytné vypěstovat **potřebný algoritmus**, o který se žáci opírají, a nesmířit se s odhadováním pravopisných jevů nebo nenáležitým, ledabylým odůvodňováním. K tomu viz OD-KAZ 29. Sepětí jazykového a mluvnického učiva se jeví jako didakticky značně výhodné. Pravopisný výcvik opřený o mluvnické poznatky umožňuje práci efektivnější, časově méně náročnou a osvojené poznatky tak mohou být uvědomělejší a trvalejší.

Při nácviu pravopisných jevů se značně uplatňuje zraková paměť a logická rozumová úvaha, jistou výhodou mohou mít tedy žáci, kteří hodně čtou a mají spolehlivou oporu ve zrakové paměti. Svě místo a význam má pak i paměť motorická („ruka si pamatuje, co píše“) a úroveň verbální zběhlosti žáka. S ohledem na motorické zapamatování pravopisných jevů je užitečné a potřebné skutečně pravopisné jevy nacvičovat převážně písemně v kontextu (ne pouze jako doplňování izolovaných písmen na fólie, do pracovních sešitů nebo formou kartiček, které žáci zvedají při ústně vedeném nácviu).

### 2.6.4 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Podle Josefa Hubáčka, autora učebnice *Vyučování slohu* (1989) a významného teoretika didaktiky slohu, který se velmi důkladně zabýval i historií školního slohového vyučování, lze počátek novodobé vyučování slohu na základní škole položit do roku 1775, neboť tehdy vstoupila v platnost tzv. tereziánská školská reforma a podle ní měl jako samostatný vyučovací předmět své místo i sloh. Jeho výuka byla ryze praktická a mířila k příštím potřebám dospělého občana, u něhož se očekávalo, že bude rolníkem nebo řemeslníkem. Zastoupen byl sice i projev

mluvený, ale důraz se kladl na sloh psaný, jak potvrzuje také základní dobová metodická příručka Felbingerova didaktika s názvem *Knih methodní* z r. 1777 (viz k ní ODKAZ 9). Tato publikace preferovala zejména psaný jednacím sloh a konkrétně pak napsání dopisu, potvrzení o příjmu peněz, sestavení účtu za práci, udělení plné moci aj. K těmto úkolům byla přidána jednoduchá reprodukce přečteného textu. Jen pomalu byla zaváděna a doplňována soustava průpravných slohových cvičení. Až po letech se potvrdilo, že nadměrná akcentace praktických potřeb člověka dospělého a zanedbání zájmů dítěte se vymstí. Žádoucí změnu signalizovala v r. 1831 útlá brožura J. Filcíka *Písemnosti pro nejoutlejší mládež českou a moravskou*.

Nové proudy v pojetí slohu se datují r. 1848, tehdy vyšla nová příručka věnovaná vyučování slohu, a to *Theoreticko-praktické navedení k písemnostem* autora V. D. Bíby. Rovněž sice podtrhovala potřeby praxe, avšak už se opírala o teorii, byť většinou mluvnickou, méně stylistickou. Cenné je, že Bíba do ní včlenil systém cvičení – tam lze nalézt i cvičení stylizační a lexikálně-sémantická. Pokoušel se sblížit sloh s vyučováním mluvnice, především skladby. Nově zařadil i další podnětné slohové útvary, v dřívějších učebnicích neužívané: a to popis a vypravování. J. Hubáček ve svém *Vyučování slohu* (Praha 1989) na s. 10 konstatuje, že „ke škodě věci nepokračovala další vydání této učebnice v nastoupené cestě, jistá vyváženost slohu a mluvnice se ztrácela ve prospěch stále více převažujícího učiva mluvnického, rovnováha mezi částmi výkladovými a cvičeními ustupovala stále zřetelněji na úkor cvičení. Bíba sám se pokusil řešit tuto nevyváženost, projevující se negativně především v nižších ročnících základní školy, vydáním učebničky *Cvičení slohová pro hlavní a obecné školy* (1857). Některé úkoly v ní těsně spojil se čtením a rozborem textů čítankových, jiné ještě více sblížil s učivem mluvnickým.“

V následujících letech se školská praxe ve slohu přidržovala stále více cvičení mluvnických, jen málo bylo úkolů lexikálně-sémantických či stylizačních. Souvislý projev se nacvičoval jako reprodukce čítankového textu nebo napodobování jiných vzorů. Metoda nápodoby, kterou byla výuka slohu ve škole ovládána, byla zcela v souladu s dobovým herbartovským pojetím všeho vyučování. Učitelé ani žáci neměli však sloh v oblibě, vyučování slohu stagnovalo, ba až skomíralo. Škola se stále víc přikláněla k bezduchému praktikismu a nenápadité rutině. Další a další vydání zastarávající Bíbovy učebnice nepřinášelo nové podněty, tato pomůcka, jak kriticky konstatuje J. Hubáček (*Vyučování slohu*,

s. 10), „svou autoritativností vývoj vyučování slohu více brzdila než podporovala a podněcovala“.

Po vydání školského zákona z r. 1869 byly zpracovány nové osnovy vyučování slohu, které však byly co do formulace cílů a obsahu výuky slohu příliš stručné. Obsahovaly tyto prvky:

- a) porozumění jazykovému projevu a dosažení dovednosti vyjadřovat se v mateřském jazyce;
- b) rozvíjení myšlení;
- c) posilování paměti.

Vycházelo se z předpokladu, že základní texty ke slohu budou publikovány v čítance. Ostatní zdroje poznatků, materiálu pro rozvoj myšlení i pro výcvik paměti měly být obsahem názorného vyučování (nazírání), to se mělo sblížovat s vyučováním jazykovým. Bylo zdůrazněno, že žádoucí je zajišťování výcviku ve formální správnosti projevu ústními a písemnými cvičeními, ale mluvnice se neměla probírat jako systém. Uplatňování nápodoby nadále platilo za základní metodu písemných cvičení. Trvalost vědomostí měla být zajištěna formou pamětného zvládnutí učiva. Ve slohu měla být paměť posilována nejprve opisováním, pak obměnou výchozího textu, jeho nápodobou, reprodukcí. U delších textů se mělo pracovat s osnovou. Tento stav trval i přes vydání tzv. normálních osnov (1874) a po nich osnov novelizovaných (1885). Na škodu věci bylo i prostředí, v němž výuka slohu probíhala: přeplněné třídy, kde se nedaly náročné cíle splnit. Proto se začaly množit hlasy volající po změně. Vyústily ve 3 směry:

A) 1. směr setrval v mezích tradic daných staršími učebnicemi Bíbovými. Opět se odvolával na znalost mluvnice, hlavně skladby. Opíral se o různá cvičení. Snažil se zejména o rozšiřování slovní zásoby žáka.

B) 2. směr podtrhoval spjatost vyučování slohu s názorným vyučováním. Hájil tezi, že sloh neučí věcem, ale vyjadřovat se o věcech. Opíral se o čítankové články, zejména populárně-naučné, avšak tato východiska se postupně ukázala jako příliš úzká. Proto vznikaly nové metodické články na témata přírodovědná, ale i z dalších oborů typu fyziky, zeměpisu, dějepisu. O něco víc se zdůrazňoval mluvený projev. Ze slohových útvarů se probíral hlavně popis, až pak vypravování. Zápory i klady uvedené linie hodnotí J. Hubáček ve *Vyučování slohu* na s. 11 těmito slovy: „Prvky, které si s sebou tato orientace vyučování slohu přinášela, způsobily i jeho krizi. Nepříznivě se začala projevovat jedno-

stranná vazba výuky slohu na odborné vědomosti, obsahová náročnost nacvičovaných projevů, snaha o jejich výrazně logickou stavbu i o co největší jejich rozsah. Došlo však i k rozšíření tematické základny o stále častěji se vyskytující témata regionální a vlastenecky orientovaná, dějepisná i zeměpisná, a tím byl posílen v českém prostředí výchovný význam vyučování slohu. Ve snaze zajistit v jazykovém projevu logickou návaznost obsahových prvků se při nácvičce zdůrazňovala i práce s osnovou.“

C) 3. směr se při výuce slohu téměř ve všem spoléhal na čítanky. Přiklonilo se k němu nejvíc stoupců, i když obsahoval nejvíc prvků mechanického a šablonovitého přístupu. Žákovi byla přisouzena role zkušeného dospělého – musel vytvářet souvislý projev téměř bez přípravy. Ke splnění této úlohy mělo údajně stačit jen správně zvolené téma, vzbuzení žákovy zájmu o ně, podnícení žákovy vůle a podpoření náležité tvůrčí atmosféry.

Na počátku 20. století vystoupila skupina kolem Josefa Müllera s metodou **volného slohu**, tak se onomu 3. směru začalo říkat. Pokoušeli se sice ukázat určitou návaznost na starší tradici, ale v některých náhledech byli nesmlouvaví. Je dobře, že např. Josef Müller ve *Slohu v nových proudech školské práce vůbec a jazyka vyučovacího zvlášť* (1904) neprojevoval radikalismus, ale naopak se stavěl za názor, že není možno postavit správně motivovaného žáka v dobře navozeném prostředí před vhodně vybraný úkol, ale že souvislému jazykovému projevu je nezbytně třeba postupně a cíleně učit. Kládl důraz na přiměřenost i postupné zvyšování náročnosti úkolů, rozlišoval tři fáze slohového tvoření, tj. invenci, kompozici a stylizaci. Nedoceňoval však význam fáze kompoziční. Spokojoval se po kompoziční stránce s působením vzorů, jimiž mohly být čítankové texty, ale i práce jiných žáků. Volný sloh byl Müllerovi spíše jen synonymem pro vyšší rovinu slohu produkčního. Svou knihu vybavil řadou ukázek žákovských textů a tím bezděky podpořil oživení tradiční nápodoby až mechanického typu.

Müllerův současník Ferdinand Bednář význam kompozice poněkud zvýraznil a přesvědčoval učitele, aby v přípravných slohových hodinách dbali na „vytčení postupu, osnovných myšlenek nebo bodů“. Pomocí sestavené osnovy měli žáci – mnohdy až v následující hodině – psát potom už naprosto samostatně. Tyto snahy o prosazování osnovy však sklouzly opět jen k rámcovému vymezení sledu od úvodu přes stať po závěr, osnova se stala málem až formálním „prívěskem“. Nejvíc pozornosti patřilo fázi stylizační, někdy podpořené prostřednictvím stylizačních

cvičení. Období tzv. volného slohu se udrželo na prvním stupni základní školy až do 30. let 20. století. (Bednářův spis vyšel ve 3. vydání ještě v r. 1922.) Sice žádné výraznější zlepšení výsledků vyučování slohu nepřineslo, nicméně se snažilo alespoň rozvíjet žakovu osobitost a posílit jeho sebedůvěru.

Až třicátá léta 20. století přinesla do teorie slohového vyučování snahu o systém, školní docházku však tato snaha poznamenala jen málo. Osnovy z r. 1933 sice stanovily jako jeden z cílů „schopnost jasného a obratného vyjadřování slohem osobitě zbarveným“, ale praxe na jedné straně namnoze zanedbávala požadavek jasnosti a obratnosti vyjádření, na druhé straně neúměrně lpěla na požadavku slohu osobitě zbarveného, ba až uměleckého, a to přes včasné varování zakladatele Pražského lingvistického kroužku a představitele funkčního strukturalismu Viléma Mathesia ještě na sklonku 30. let 20. století. Neproniklo totiž mezi učiteli v širší známost, co soudil o počátcích slohového vyučování významný soudobý pedagog O. Kádnera: nižší stupeň školy může být pouhým předstupněm pro utváření individuálního slohu. Kritiku tehdejší koncepce vyučování slohu podal v r. 1943 svým stručným spiskem *O vyučování slohu* František Trávníček. Soudil, že žáci by si měli osvojovat slohové dovednosti odvozené z praktických potřeb a že výuka slohu se má proměnit v jakousi vyšší nadstavbu vyučování mluvnického. V praxi však docházelo většinou jen k náhodnému či násilnému spojování slohového učiva s mluvnickým.

V padesátých letech 20. století se hledala spjatost výuky slohu s četbou, o níž by se měl sloh opírat. Potvrzovaly to i dobové učební osnovy. V četbě viděly také vzory správného vyjadřování pro žáky. Ti se mají ve slohu učit odpovídat na otázky k obsahu přečteného textu, vyprávět jeho děj a reprodukovat podle osnovy jeho obsah. Očekává se, že se tím rozšíří jejich slovní zásoba, že se inspirojí zajímavými citáty. Důkladně propracovaná byla soustava slohových útvarů. V praxi však docházelo k tomu, že víc času než slohovým dovednostem se věnovalo teoretickému poučování o slohových útvarech. Navazující šedesátá léta se pokusila o nápravu neutěšeného stavu tím, že sloh pojala jako paralelu k vyučování mluvnici, ne už jako vyústění a nadstavbu. Soustava slohových útvarů byla sice ponechána, byla však oproštěna od nadměrného teoretizování o nich. Výuka slohu se proměnila ve výcvik vhodného zpracování vybraného tématu podle příslušného formálního modelu, kterým byl slohový útvar. Ve výběru témat převládly didaktické zřetele, především snaha o spojení školy se životem.

Další desetiletí, tedy 70. léta 20. století, přineslo celkovou změnu koncepce výuky slohu. Ta nakonec vyústila v nové osnovy i jednotné učebnice, učitelé 1. stupně ZŠ se podrobili rozsáhlému teoretickému školení. Nové pojetí znamenalo důsledné uplatňování vymezených didaktických zásad ve vyučování slohu na 1. stupni i oslabování soustavy slohových útvarů, třebaže soustava sama zachována zůstala. Víc se akcentovala funkce jazykového projevu, začalo se propagovat **uvádění komunikačních prvků do výuky slohu**, a to zvl. v souladu s principem spojení školy se životem. Tato nastoupená cesta se osvědčovala, nicméně byla brzděna přetrvávajícím ideologizováním výuky mateřštiny už od 1. stupně základní školy (které se táhlo od 50. let 20. století). Toto břímě po roce 1989 pominulo a komunikačnímu způsobu výuky nestálo nic v cestě. Nevýhodou však bylo, že ne všechny nové učebnice a učebnicové řady, které začaly po r. 1990 vznikat poněkud živelně, měly ujasněnou koncepci. Některé jako by se chtěly odlišit pouze odideologizováním.

Marie Čechová a Vlastimil Styblík v souvislosti s komunikační a slohovou výchovou zdůrazňují **význam a pozici dialogu** ve školním vyučování těmito slovy: „Vyučování by mělo být více dialogem než učitelovým monologem. V dialogu se lépe ověří, zda posluchač chápe mluvčího, projeví se názory a postoje partnera – v komunikaci přece vždy počítáme s partnerem. Při monologickém projevu mnohdy uniká mluvčímu, tedy i učiteli, stupeň porozumění a i pozornosti posluchače, proto k učitelské profesionalitě patří také umění vést dialog. Dialog je nejčastějším prostředkem kontaktu učitele a žáka a naopak, ale i kolektivu žáků s učitelem a také žáků navzájem. Proto se zkoumá dialogický projev ve vyučování, sleduje se dosahování vzdělávacích i výchovných cílů prostřednictvím dialogu, hledají se příčiny neshod a nedorozumění“ (*Čeština a její vyučování*, s. 16).

Dialogu a komunikační výuce se věnuje nemalá pozornost rovněž u dalších didaktiků (srov. zde např. ODKAZ 19 a ODKAZ 30), hledá a vymezuje se vztah mezi jazykovým vyučováním, slohem a komunikační výchovou (viz také ODKAZ 31 a ODKAZ 32). V souvislosti se slohovým vyučováním se stále promýšlejí rovněž různé další nové postupy, jak podpořit zájem žáků o vedení dialogu, komunikaci a její zkvalitňování. Jednou z možností je také tzv. brainstorming – srov. ODKAZ 33. Jen takový učitel, který nepracuje stereotypně a dokáže žáky podnítit, dosáhne toho, že žáci budou také k výuce slohu přistupovat přirozeně, s chutí, tvořivě a bez obav. Děti totiž mnohé své nápady



raději nevysloví, pokud se obávají, že by se zesměšnily nebo ztrapnily. Metoda brainstormingu nenásilně podporuje právě nové a netradiční nápady, současně usiluje o rozvoj komunikačních dovedností žáků. Brainstorming v překladu znamená „bouřku“, „vytrásání“ mozků (brain = mozek, storm = bouřka). Cílem je usilovat o co nejvíc pestrých, originálních nápadů k tématu.

Je nepopíratelné, že dialogičnost je jedním z nejdůležitějších rysů komunikace současného světa. Proto je zajisté dobré vést dialog rovněž o nových cestách a postupech při výuce mateřštiny, která by se logicky měla ubírat od počátku školní výuky promyšleně stále jedním směrem, nikoli chaoticky těkat. Pro 1. stupeň škol platí, že hra a hravost při výuce mateřštiny u dětí mladšího školního věku, tedy ihned od počátku školní docházky, jsou nejen žádoucí, ale také nezbytné. Přitom jak hra, tak dialog ve výuce mateřštiny musí vždy mířit k jistému učebnímu cíli, nemají být jen efektní „dobovou“ kulisou, ale prostředkem k osvojení si učiva. Blíže viz ODKAZ 34 a ODKAZ 35.

V červnu 2002 vyšla v České republice pracovní verze materiálu nazvaného *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, kterou rozeslal na tzv. pilotní školy Výzkumný ústav pedagogický. Podle údajů z českého tisku, který se jal na podzim 2002 objasňovat změny, jež v budoucnu čekají české základní školství, i podle dalších signálů, které v roce 2003 pronikly na české vysoké školy vzdělávající učitele, budou závěry vzešlé z diskuse k tomuto materiálu soustředěny a zpracovány do definitivní podoby jakéhosi sylabu a jednotlivé školy si budou pak v jejich duchu tvořit své originální učební osnovy. Ponechme stranou širší komentáře k takovému záměru i výrazně pedagogizovanou podobu dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* a soustředme se na některé hlavní momenty příští tváře výuky ve vzdělávací oblasti JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE, kam je podřazen předmět Mateřský jazyk. Jak je vidět už z označení této tzv. vzdělávací oblasti, objevuje se v něm slovo „komunikace“, ta je také akcentována jako celkově třetí tzv. obecný vzdělávací cíl v pořadí: 1. cíl: Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení; 2. cíl: Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy; 3. cíl: Všestranně a účinně komunikovat. Pro úplnost dodejme i následující 4. a 5. cíl: Spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; Žít společně s ostatními lidmi, být tolerantní a ohleduplný k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám.

Nejen tyto cíle, ale také další formulace z pracovní verze uvedeného materiálu vyznívají skutečně velice ušlechtilé a vznešeně, těžko lze proti nim cokoli namítnout. Otázka však je, jak se nakonec skloubí a prolnou teorie s každodenní praxí, neboť nevychováme ideální bytosti, ale děti z masa a kostí.

Z tohoto důvodu se na mysl vkrádá politování nad tím, že v *Rámcovém programu* už nezbylo ani stopy po nadějně vyznívající myšlence ze s. 18 dosavadního vzdělávacího programu Základní škola. Ta totiž nabízela vizi mnohem větší propojenosti složek předmětu Český jazyk a literatura. Takto předznamenávala možný svěží, hravější, ba až „širokospektrální“ přístup k jazykovému učivu: „Orientovat se v jazyce se žáci učí tak, že v hodinách českého jazyka a literatury nebudou ostré hranice mezi učivem mluvnice, slohového výcviku a literární výchovy, ale že si žáci v každé hodině českého jazyka a literatury uvědomí propojenost jazyka, stylistických a literárních prvků.“

Zkušenosti ostravské katedry českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU, ale i jiných vysokých škol připravujících učitele mateřštiny potvrzují, že právě tudy nepochybně vede ona potřebná „integrační“ cesta, a dá se proto jen vyslovit lítost nad tím, že pro přemíru důrazného obecného pedagogizování dosavadní podoba *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* nic podobného nezmiňuje. Bylo by opravdu škoda začít opět tápat, znovu pracně hledat už jednou nalezenou cestu, zapomínat pro samou významnost úkolu výchovy a vzdělávání mladé generace na to, že vzděláváme děti na počátku školní docházky, že výuka mateřštiny s komunikačními prvky musí být co nejkošatější, nejpodnětnější a nejpřirozenější, aby vedla k opravdovému zájmu dětí o češtinu jako jejich mateřštinu a aby základy položené promyšlenou výukou mateřštiny už v mladším školním věku byly schopny přijmout a unést „nadstavbu“ vyšších stupňů škol.

## 3. ODKAZY

### 3.1 POJETÍ ODKAZŮ

V této části tištěné publikace je uveden kompletní seznam odkazů, které jsou včleněny do textu 1. i 2. kapitoly, ne však už plné znění všech z nich.

Kompletní podoba všech odkazů je jednak součástí CD-ROM, jednak je zpracována zde v elektronické verzi. Z tohoto důvodu je v elektronické verzi vynechána kapitola 3.3 VYBRANÉ ODKAZY z tištěné příručky.

Hlavní řešitelka si vytkla za cíl stávající soubor 35 odkazů výhledově ještě rozšiřovat a doplňovat. Příští inovované odkazy budou od roku 2004 zveřejněny na webové adrese katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě v sekci Studium – Studijní opory:

<http://www.osu.cz/fpd/kcd/index.php?kategorie=LBKCDA>.

### 3.2 SEZNAM ODKAZŮ

- ODKAZ 1: BOHUSLAV HAVRÁNEK – medailonek lingvisty (zpracovaly *svá, kal*)
- ODKAZ 2: CHLOUPEK, Jan. Útvarová diferenciacie a slohová stratifikace češtiny dnes. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1963. Svazek 1*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 41 – 47. ISBN 80-85899-02-7.
- ODKAZ 3: ULIČNÝ, Oldřich. Čeština a škola. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1963. Svazek 2*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 269 – 278. ISBN 80-85899-02-7.
- ODKAZ 4: ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. Řeč a metařeč ve vyučování češtině. In *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998, s. 29 – 31. ISBN 80-85937-47-6.
- ODKAZ 5: BRABCOVÁ, Radoslava. Dynamika tvaroslovných prostředků psaných a mluvených. In *Dynamika současné*

čestiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe.

Praha: Univerzita Karlova, 1988, s. 135 – 142.

- ODKAZ 6: SVOBODOVÁ, Jana. Čeština jako mateřština. In *Čeština – jazyk slovanský*. Sborník z mezinárodní konference konané v Ostravě 22. – 23. listopadu 2001. Kuldanová, Pavlína – Gejgušová, Ivana (eds.). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2001, s. 13 – 17. ISBN 80-7042-194-0.
- ODKAZ 7: HÖFLEROVÁ, Eva. Myšlení v komplexech a jeho odraz v řeči. In *Čeština – jazyk slovanský*. Sborník z mezinárodní konference. Kuldanová, Pavlína – Gejgušová, Ivana (eds.). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2001, s. 146 – 151. ISBN 80-7042-194-0.
- ODKAZ 8: HÖFLEROVÁ, Eva. K hodnocení řečových projevů dyslektických dětí. In *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. LUKÁŠOVÁ, Hana (ed.). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2002, s. 191 – 195. ISBN 80-7042-218-1.
- ODKAZ 9: Titulní strana příručky *Kniha methodní z r. 1777*
- ODKAZ 10: G. A. Lindner a *Kniha maličkových*
- ODKAZ 11: Ukázky z prací didaktika Josefa Müllera
- ODKAZ 12: Praktická mluvnice J. R. Suchardy
- ODKAZ 13: Krátká ukázka z práce J. R. Suchardy
- ODKAZ 14: Z dobových vyprávěnek A. Halašky
- ODKAZ 15: Diktáty Viléma Kurze
- ODKAZ 16: Ukázka diktátu z r. 1928
- ODKAZ 17: Graf podle Z. Ploškové
- ODKAZ 18: M. Rejmánková k pojetí komunikativní kompetence
- ODKAZ 19: SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis OU č. 133. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-175-4 (celý text kromě bibliografie a příloh).
- ODKAZ 19A: SVOBODOVÁ, Jana – KLÍMOVÁ, Květoslava. Ukázka z učebnice pro 2. roč.
- ODKAZ 20: HÁJKOVÁ, Eva. *Slovo a jeho tvary*.
- ODKAZ 21: SVOBODOVÁ, Jana. *Specifika nových učebnic mateřského jazyka*.
- ODKAZ 22: HÁJKOVÁ, Eva. *Repertoár gramatických termínů pro vyučování češtině na 1. stupni ZŠ*.

- ODKAZ 23: BRABCOVÁ, Radoslava. *Základní principy výstavby hesla ve školní terminologické příručce.*
- ODKAZ 24: SVOBODOVÁ, Jana. *Uplatnění terminologie v učebnicích mateřštiny pro žáky mladšího školního věku.*
- ODKAZ 25: PANEVOVÁ, Jarmila – HÁJKOVÁ, Eva. *Závěry z konference „Školská jazykovědná terminologie“ konané 29. listopadu 2001 na Pedagogické fakultě UK v Praze.*
- ODKAZ 26: HÁJKOVÁ, Eva. *Naslouchání.*
- ODKAZ 27: PALENČÁROVÁ, Jana. *Komunikačné vyučovanie slovenského jazyka.*
- ODKAZ 28: PALENČÁROVÁ, Jana. *O najfrekventovanejšej komunikačnej zručnosti.*
- ODKAZ 29: HÖFLEROVÁ, Eva. *Algoritmus pro určování koncovek podstatných a přídavných jmen.*
- ODKAZ 30: HÖFLEROVÁ, Eva. *Dětská řeč ve školském dialogu.*
- ODKAZ 31: HÖFLEROVÁ, Eva. *Ke vztahu jazykového vyučování a komunikační výchovy.*
- ODKAZ 32: SVOBODOVÁ, Jana. *Komunikační aspekty ve výukovém dialogu.*
- ODKAZ 33: PALENČÁROVÁ, Jana. *Brainstorming ako metóda podporujúca tvorivosť na hodinách slohu.*
- ODKAZ 34: KESSELOVÁ, Jana. *Jazyk a reč v školskej komunikácii.*
- ODKAZ 35: SVOBODOVÁ, Jana. *Pravopis jako integrovaná složka komunikačně pojaté výuky mateřštiny.*

#### 4. POUŽITÁ LITERATURA

- BETÁKOVÁ, Valéria – TARCALOVÁ, Želmíra: *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981. ISBN: [neuvedeno].
- BRABCOVÁ, Radoslava, a kol. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-2451-0.
- BRABCOVÁ, Radoslava. Dynamika tvaroslovných prostředků psaných a mluvených. In *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 1988, s. 135 – 142. ISBN: [neuvedeno].
- BRABCOVÁ, R.: Základní principy výstavby hesla ve školní terminologické příručce. In *Školská jazykovědná terminologie*. Hájková, Eva – Machová, Svatava (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 8 – 11. ISBN 80-7290-095-1.
- ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998. ISBN 80-85937-47-6. [2., upravené vydání, v SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., vydání první].
- HÁJKOVÁ, Eva. *Naslouchání*. [z osobního elektronického archivu autorky].
- HÁJKOVÁ, Eva. Repertoár gramatických termínů pro vyučování češtině na 1. stupni ZŠ. In *Školská jazykovědná terminologie*. Hájková, Eva – Machová, Svatava (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 23 – 26. ISBN 80-7290-095-1.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Slovo a jeho tvary* [z osobního elektronického archivu autorky].
- HALAŠKA, Alois. *300 vyprávěnek v hodinách mluvnice a slohu určených žactvu středního a vyššího stupně našich škol obecných*. Vlastní náklad: Valašské Meziříčí, 1921 [na tit. listu uveden rok vydání 1920].
- HAVRÁNEK, Bohuslav – JEDLIČKA, Antonín. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 2002. ISBN: 80-716-555-0. [26. vydání, ve Fortuně do tisk 2. vydání]
- HAVRÁNEK, Bohuslav – WEINGART, Miloš (eds.): *Spisovná čeština a jazyková kultura* Praha: Melantrich, 1932. ISBN: [neuvedeno].
- HÖFLEROVÁ, Eva. Algoritmus pro určování koncovek podstatných a přídavných jmen. In *Komenský*, 118, 1993/1994, č. 9 – 10, s. 189 – 191.
- HÖFLEROVÁ, Eva. Dětská řeč ve školském dialogu. In Mrózek, R. (Ed.): *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Prace Naukowe Uniwersytetu

- Śląskiego nr 1840. Katowice: Uniwersytet Śląski, s. 116 – 120.  
ISBN 83-226-0951-5. ISSN 0208-6336.
- HÖFLEROVÁ, Eva. Ke vztahu jazykového vyučování a komunikační výchovy. In *Školská jazykovědná terminologie*. Hájková, Eva – Machová, Svatava (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 38 – 41. ISBN 80-7290-095-1.
- HORÁK, Oldřich – BĚLIČ, Jaromír – FOLTÝN, Bedřich – KLEMENT, Bohumil. *Metodika vyučování českému jazyku v 2. – 5. ročníku národních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. [3. vydání.]
- HUBÁČEK, Jaroslav – JANDOVA, Eva – SVOBODOVÁ, Jana: *Čeština pro učitele*. Opava: VADE MECUM BOHEMIAE, 2002.  
ISBN 80-86041-30-1. [3., doplněné a upravené vydání.]
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu*. Praha: SPN, 1989. ISBN: [neuvedeno].
- CHLOUPEK, Jan. Útvarová diferenciacie a slohová stratifikace češtiny dnes. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1963. Svazek 1*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 41 – 47.  
ISBN 80-85899-02-7.
- JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979. ISBN: [neuvedeno].
- KUBÁLEK, Josef. *Slabikáře v československé republice*. S 52 obrázky. Valašské Meziříčí: Al. Šašek, 1924.
- KULDANOVÁ, Pavlína – SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková kultura dnešních dní*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2002.  
ISBN 80-7042-222-X.
- KURZ, Vilém. *Sbírka diktátů pro vyšší stupeň škol obecných a školy měšťanské*. [bez uvedení vydavatele]: [bez uvedení místa vydání], 1928.
- MÜLLER, Josef. *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných se zřetelem k novým osnovám a cvičebnicím jazyka českého*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnickví učitelstva československého, Josef Rašín, Praha VII, 1919.
- MÜLLER, Josef. *Sloh v nových proudech vyučovacích*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnickví učitelstva československého, Josef Rašín, 1913. [Třetí, změněné a doplněné vydání.]
- PALENČÁROVÁ, Jana. *Brainstorming ako metóda podporujúca tvorivosť na hodinách slohu* [z osobního elektronického archivu autorky].
- PALENČÁROVÁ, Jana. *Komunikačné vyučovanie slovenského jazyka* [z osobního elektronického archivu autorky – kapitola z kolektivní učebnice didaktiky].
- PALENČÁROVÁ, Jana. *O najfrekvencovanejšej komunikačnej zručnosti*. [z osobního elektronického archivu autorky].
- PALENČÁROVÁ, Jana – KESSELOVÁ, Jana – KUPCOVÁ, Jana. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedago-

- gické nakladatelství, 2003. ISBN 80-10-00328-X.
- PANEVOVÁ, Jarmila – HÁJKOVÁ, Eva. Závěry z konference „Školská jazykovědná terminologie“, konané 29. listopadu 2001 na Pedagogické fakultě UK v Praze. In *Školská jazykovědná terminologie*. Hájková, Eva – Machová, Svatava (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 133 – 134. ISBN 80-7290-095-1.
- PIŠLOVÁ, Simona. *Jazyková výchova v 1. ročníku* [z osobního elektronického archivu autorky].
- REJMÁNKOVÁ, Ludmila: K otázce komunikativní kompetence. In *Čestinař. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*. XI, č. 5, 2000/2001, s. 129 – 136. ISSN 1211-6874.
- Spisovná čeština a jazyková kultura 1993*. 1. a 2. díl. Sborník z olomoucké konference 23. – 27. 8. 1993. JANČÁKOVÁ, Jana – KOMÁREK, Miroslav – ULIČNÝ, Oldřich (eds.). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. ISBN 80-85899-02-7.
- SUCHARDA, J. R. *Praktická mluvnice a pravopis pro školy obecné*. Podrobný návod, kterak učití správně mluvit a psát bez veškeré theorie mluvnické. Díl I. Praha: B. Kočí, 1916.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Spis OU č. 133. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- SVOBODOVÁ, Jana. Čeština jako mateřština. In *Čeština – jazyk slovanský*. Sborník z mezinárodní konference konané v Ostravě 22. – 23. listopadu 2001. KULDANOVÁ, Pavlína – GEJGUŠOVÁ, Ivana (eds.). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2001, s. 13 – 17. ISBN 80-7042-194-0.
- SVOBODOVÁ, Jana. Pravopis jako integrovaná složka komunikačně pojaté výuky mateřštiny. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatury PF Prešovskej univerzity, 9, Prešov: Prešovská univerzita, 2003, s. 85 – 90. ISBN 80-8068-119-6.
- SVOBODOVÁ, Jana. Učebnicový text a komunikace. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha: Univerzita Karlova, 1996, s. 122 – 126. ISBN 80-86039-03-X.
- SVOBODOVÁ, Jana. Uplatnění terminologie v učebnicích mateřštiny pro žáky mladšího školního věku. In *Školská jazykovědná terminologie*. Hájková, Eva – Machová, Svatava (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, s. 100 – 103. ISBN 80-7290-095-1.
- SVOBODOVÁ, Jana – KLÍMOVÁ, Květoslava. *Čeština s maňáskem Hláškem pro 2. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1997. ISBN 80-7183-071-2.



SVOBODOVÁ, Jana – KLÍMOVÁ, Květoslava. *Čeština s maňáskem Hlásokem pro 3. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1998.

ISBN 80-7183-115-8.

SVOBODOVÁ, Jana, a kol.. *Čeština s překvapením pro 4. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-170-0.

SVOBODOVÁ, Jana, a kol.. *Čeština s překvapením pro 5. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-216-2.

SVOBODOVÁ, Jana – KESSELOVÁ, Jana – PALENČÁROVÁ, Jana. *Jazyk a jazyková komunikace nově – prvky hry ve školní výuce mateřštiny*.

Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava – Pedagogická fakulta, 2002.

ISBN 80-7042-226-2.

*Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996.

ZNAČKY ODKAZUJÍCÍ NA AUTORSTVÍ ÚPRAV  
V TEXTU A V ODKAZECH:

<i>svá</i>	Jana Svobodová
<i>kal</i>	Radmila Kalabisová

Doc. PhDr. Jana Svobodová, CSc., a kolektiv  
Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky  
Počáteční fáze výuky mateřštiny

Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2003

Obálka: Mgr. Tomáš Rucki  
Počet stran: 104  
Náklad: 100 ks s CD-ROM (**ISBN 80-7042-301-3**)  
250 ks bez CD-ROM (**ISBN 80-7042-300-5**)

Vydání: první

Tisk: Repronis Ostrava

Texty na CD-ROM neprošly jazykovou úpravou.