

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Habilitační práce

Výuka češtiny mezi tradicí a inovací

Stanislav Štěpáník

2019

Tato práce vznikla v rámci projektu PRIMUS/HUM/19 *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*, podpořeného Univerzitou Karlovou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Poděkování

Tato práce si klade za cíl překlenout propast mezi didaktickou teorií a praxí ve výuce češtiny na základní škole. Přináší konkrétní výsledky výzkumu a přitom se snaží poskytnout praktický rámec možného uvažování o problémech výuky češtiny v naší škole. Proto postupuje formou rozborů konkrétních příkladů výuky: kazuistika zde představuje profesní zkušenost, nástroj profesního vědění a výzkumný nástroj teorie pro reflexi a podporu pedagogické praxe i vzdělávání v učitelství (srov. Slavík et al., 2017b, s. 13–20).

Ve shodě se základním postulátem metodiky 3A, která zde slouží jako metoda rozboru případů, není účelem této práce „soudit učitele, ale hledat možnosti pro zvyšování kvality tvorby učebního prostředí pro žáky“ (Rusek, Slavík, & Najvar, 2016b, s. 166). Vybrané případy představují dlouhodobé problémy výuky češtiny, navíc v poslední době zásadně aktualizované společensko-kulturním vývojem. Je třeba je řešit – a to je možné jen tehdy, jsou-li zcela konkrétně a zřetelně pojmenovány.

Z důvodu anonymizace dat jsou v celé práci změněna jména žáků i učitelů, nikde nejsou uvedeny školy, v nichž výzkum probíhal. Jsou-li uváděny ukázky z vyučovacích hodin, považuji je za zcela odosobněné, v podstatě jako divadelní scénáře. V roli učitelů i žáků by mohl být kdokoliv z nás. Sám jsem učitel a vždy budu stát na straně učitelů – byť kriticky. Číním tak s cílem profesionalizace učitelské profese a zlepšení výuky v našich školách. Zvláště jde-li o tak úžasnou pokladnici, jakou je čeština.

Srdečně děkuji všem učitelům, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit a přispět tak ke zlepšení výuky českého jazyka na 1. a 2. stupni základní školy a k rozvoji oboru didaktika českého jazyka. Poděkování patří též zúčastněným žákům.

SŠ

Obsah

1 Výuka češtiny v proměnách kulturně-sociální a komunikační reality

- 1.1 Proměny kulturně-sociální a komunikační reality
- 1.2 Vstupy, procesy a výstupy
- 1.3 Specifika češtiny jako vyučovacího předmětu a základní cíle její výuky

2 Tradice ve výuce češtiny

- 2.1 Co lze ve výuce češtiny označit za tradiční?
- 2.2 Dopady tradice na praxi výuky a její výsledky
- 2.3 Kognitivní a komunikační cíle ve výuce mateřského jazyka
- 2.4 Základní otázky didaktiky mateřského jazyka
- 2.5 Dvojdímenzionálnost didaktického faktu ve výuce českého jazyka – napětí mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou perspektivou
 - 2.5.1 Klíčový pojem: integrita výuky českého jazyka
- 2.6 Shrnutí

3 Východiska inovativní kultury vyučování a učení češtiny

- 3.1 Základní východiska
- 3.2 Komunikační nauka o českém jazyku – představení koncepce
 - 3.2.1 Základní charakteristiky komunikační nauky o českém jazyku
- 3.3 Shrnutí

4 Výzkumné šetření a jeho metodologie

- 4.1 Cíle a otázky výzkumného šetření
- 4.2 Výzkumný design: didaktická kazuistika analyzovaná metodikou 3A
 - 4.2.1 Metodika 3A: obsahově zaměřený přístup
 - 4.2.2 Konceptová analýza obsahu – model hloubkové struktury výuky
 - 4.2.3 Klíčové výukové situace
 - 4.2.4 Fáze zkoumání metodikou 3A
 - 4.2.5 Úrovně kvality výukových situací
 - 4.2.6 Věrohodnost didaktických kazuistik
- 4.3 Vzorek

5 Didaktické kazuistiky

- 5.1 Kazuistika 1: Základní skladební dvojice
- 5.2 Kazuistika 2: Typy slovesných tvarů
- 5.3 Kazuistika 3: Rozkazovací způsob
- 5.4 Kazuistika 4: Tvorba věty jednoduché se slovy *rozcvička* a *klidně*
- 5.5 Kazuistika 5: Rozvíjení větné struktury v kontextu větného rozboru
- 5.6 Kazuistika 6: Tvorba souvětí
- 5.7 Kazuistika 7: Věta jednočlenná
- 5.8 Kazuistika 8: Transformace větného členu na větu
- 5.9 Kazuistika 9: Přísudek jmenný se sponou a beze spony
- 5.10 Kazuistika 10: Přísudek vyjádřený citoslovcem
- 5.11 Kazuistika 11: Rozvíjení podstatných jmen přívlasky neshodnými (a shodnými)
- 5.12 Kazuistika 12: Pravopis

6 Diskuse

7 Závěr

Literatura

Seznam ukázek z vyučovacích hodin českého jazyka

Summary

1 Výuka češtiny v proměnách kulturně-sociální a komunikační reality

Více než kdy dříve společnost potřebuje jedince, kteří ovládají jazyk a texty.

[More than ever before, society needs individuals who master language and texts.]

(z norského kurikula mateřského jazyka)

1.1 Proměny kulturně-sociální a komunikační reality

Do jakého světa vyrůstá dnešní mladá generace? A pro jaký svět ji připravujeme? Jak bude život vypadat, až dnes narození dosáhnou dospělosti? Z otázek, na něž bylo dříve možno odpovědět alespoň s malou dávkou určitosti, se staly otázky řečnické. Rychlost a chaos doby způsobily, že na ně nedokážeme nalézt uspokojivou odpověď. S příchodem čtvrté průmyslové revoluce se vzdělávání opět ocitá na mezním bodě a stojí před změnou paradigmatu. Dynamický rozvoj technologií výrazně ovlivňuje každodenní život společnosti, zasahuje do celé řady odvětví, proměňuje vzorce chování, znesnadňuje orientaci v dnešním světě. V informačně zahlceném prostředí se zvyšuje potřeba člověka funkčně gramotného.

Celkově se proměňuje kulturně-sociální realita, v níž žijeme, a s tím také kulturně-komunikační kontext a jazykové a komunikační chování (Nocoň, 2018). V souvislosti s informační explozí a v podstatě dnes už neustálým životem v kyberprostoru se porozumění různým typům komunikátů stává prostředkem sebezáchovy člověka. J. Nocoň(ová) nové kontexty komplexně popisuje v podnětné knize *Lingvodidaktika na prahu 21. století (Lingwodydaktyka na progę XXI wieku)*:

- Od interakcí face-to-face komunikace přechází na interakce typu interface-to-interface;
- zásadní roli v komunikaci dneška hraje obraz (*screenagers generation*, tedy generace obrazovková – s. 16), text ustupuje obrazu (Ogonowska, 2014, s. 24), nová média přecházejí od verbální komunikace ke komunikaci vizuální, z čehož vyplývá potřeba nové kompetence – kompetence vizuální (*visual literacy*);
- expanduje antiintelektuální kultura, masovost; tradiční knižní kultura se stává kulturou klipovou (Kraus, 2005/2006) a ztrácí své postavení (Skudrzyk & Warchala, 2013, s. 46); do veřejného prostoru vstupují útvary, které v dané komunikační sféře byly dříve vyloučeny (např. (ne)zdvořilost v mediální nebo institucionální komunikaci apod. – srov. Svobodová, 2012/2013; Daneš, 2009a; Šmejkalová & Janovec, 2011/2012);
- s otevřením hranic se české prostředí mění na prostředí globální a mladí Češi jsou obyvateli nejen České republiky, ale obyvateli daleko širšího – evropského či globálního – prostoru;
- obrát k mluvenosti a expanze mluvenosti ve všech komunikačních sférách (srov. Čmejrková, 1997; Čmejrková & Hoffmannová, 2011; Hoffmannová et al., 2016; Hladká, 2006), v této souvislosti také změna statutu psané a mluvené komunikace (J. Hoffmannová tento fenomén nazývá *psanou mluveností* či *mluvenou psaností* – srov. Hoffmannová, 2010/2011a, b; psaný text přijímá vlastnosti textu mluveného, což se ve způsobu vyjadřování mladých lidí jednoznačně ukazuje jako charakteristické).

V českém prostředí tyto proměny s sebou nesou také změnu postavení spisovné češtiny, rozvolňování norem, benevolenci v (jazykovém) chování (Nocoň, 2018, s. 25n.), demokratizaci jazyka (Čmejrková, 2008, s. 72–73, jako průvodní jevy uvádí neoficiálnost, neformálnost, uvolněnost, nenucenost, familiarizaci, kolokvializaci, konverzacionalizaci aj.; srov. též Čmejrková, 2019c) a integrování prvků z jiných variet do variety spisovné (Svobodová et al., 2011, s. 11), či dokonce vulgarizaci standardních hodnot (Palková, 2008/2009, s. 19). Rozvoj technologií nároky na komunikační kompetenci jedinců zásadně zvyšuje, v mnohých

pracovních pozicích je potřeba dobré komunikační vybavenosti výrazně aktualizována. „Jazykové kompetence představují kulturní kapitál každého člověka a mají vliv na jeho možnosti vzdělání, pracovních příležitostí, společenský status“ (Janus-Sitarz & Nowak, 2014, s. 9). I proto J. Kraus označuje češtinu v období vlivu nových médií za předmět *praktický* (Kraus, 2005/2006).

Výuka mateřštiny však má také důležitý úkol směrem k interpersonálnímu rozvoji žáka. Jazykové chování uživatelů jazyka „(a) vyrůstá v určitém kulturním kontextu, (b) je závislé na měnící se povaze kultury komunikování, (c) realizuje společně i individuálně určené možnosti jazykového systému, (d) je odvislé od úrovně jazykových a komunikačních dovedností“ (Skudrzyk, 2005, s. 25). Komunikační prostředí se pod vlivem nových médií stává značně dynamické, ale zároveň nestabilní, mlhavé, ahierarchické (Ogonowska, 2014, s. 25). Komplexní charakteristiku komunikace 10–13letých dětí v digitálním světě na základě výzkumu jejich jazykových produktů provedla B. Niesporek-Szamburská (2010a, 2010b). Jako základní znaky uvádí:

- velmi rychlou výměnu krátkých replik,
- nastavení na interaktivnost a dialogičnost, společné utváření komunikátu,
- eliptičnost a zkratkovitost (velmi zjednodušená skladba),
- vizuálnost (užívání emotikonů, piktogramů, značek, obrazu atd.),
- prolínání kódu mluveného a psaného, pronikání charakteristik projevu mluveného do projevu psaného,
- kreativita jako výsledek komunikační volnosti (prolamování normy, zvyklostí, jazykový humor, intertextovost),
- specifická slovní zásoba (zkratky, neologismy, okazionalismy, výpůjčky z cizích jazyků, aktivní využívání slovtvorných možností).

Autorka zároveň uvádí, že děti nejenže jinak komunikují, ale také jinak myslí (srov. též Skudrzyk, 2005); elektronická síť „pозměňuje lidskou psychologii i sociální chování“ (Čmejrková, 2019b, s. 359). „Mediální řeč“ děti využívají nejen v digitálním světě, ale také mimo něj, stává se **kulturním kódem** (Niesporek-Szamburska, 2010a, s. 135). Např. Skudrzyk(ová) a Warchala (2010) upozorňují na jedno z rizik s tím spojených: to, že mladí lidé zůstávají primárně ve sféře jazyka běžné každodenní komunikace, ztěžuje jejich recepci náročnějších psaných textů (autoři hovoří o funkční negramotnosti – *analfabetyzm funkcjonalny*).

Konkrétní příklad proměn způsobu psaného vyjadřování mladých lidí ukazuje ve své studii Z. Hladká (2006): klesá respekt k pravopisným pravidlům ve všech sférách pravopisných jevů, včetně interpunkce, zvyšuje se vyjadřovací volnost a posilování významu grafických prostředků simulujících zvukovou a mimickou stránku mluvené komunikace. Obecně je pravidlům připisován mládeži čím dál menší význam (ibid.). Lze hovořit o **generaci digitální éry** (Nocoň, 2017, s. 128), resp. o globální informační společnosti (ibid.). Niesporek-Szamburská (2010b, s. 172–173) současné děti charakterizuje tak, že

- neuznávají logiku tradičních médií, která spočívá v pasivitě příjemců; vyžadují interakci – komentáře, diskuse atd.;
- potřebují interaktivnost – nechtějí jen poslouchat, chtějí se podílet na utváření reality tak, aby nejlépe vyhovovala jejich vkusu, potřebám, zálibám;
- volnost a svoboda jsou pro ně nadřazenou hodnotou – a tu poskytuje internet;
- jsou rychlejší a bystřejší, zvyklé na stále vyšší tempo, nelineárnost, zkratkovitost;
- jsou tolerantnější a oceňují individualismus (jenž se může projevovat mj. jako jazyková originalita);
- jsou inovativní, chtějí, aby práce byla částí zábavy;
- jsou generací prefigurativní, která pozměnila role – v digitálním světě se mladá generace pohybuje daleko volněji než generace starší;

- nemají dostatečně rozvinutou sociolingvistickou kompetenci, což obnáší omezenou dovednost přepínat kód na základě komunikační situace a komunikačního partnera (a to z důvodu neustálého pohybu v komunikaci zprostředkované).

J. Nocoň(ová) (2017, s. 132) na základě výše citovaných výsledků výzkumu Niesporek-Szamburské vystihla pět oblastí „nekompetentnosti“, jež v souvislosti se změnami komunikačních procesů dětí a mládeže hrozí, a na něž proto musí jazyková výuka reagovat:

- oblast jazykového kódu (především omezenost jazykového kódu dětí a mládeže),
- oblast jazykové normy a normy zápisu,
- oblast stylu (mluvenost, pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů),
- oblast textu (problémy s produkcí delších větných celků, hierarchizace a spojování propozic, koherence textu atd.),
- oblast řečové etikety a řečového chování obecně (agresivita, vulgárnost, manipulace, lhaní, nedostatek respektu ke komunikačnímu partnerovi, neuctivost atd.).

V poslední době lze jako zásadní problém mediální komunikace spatřovat manipulaci a rozšíření *řeči nenávisti* (v češtině též *hejtování*, z anglického *hate speech*). Užití jazyka se v těchto případech stává nástrojem propagandy a „katalyzátorem nepřátelství i násilí, lidské destruktivnosti a dehumanizace“ (Gajda, 2017, s. 22), což člověka oslabuje fyzicky i psychicky a celkově působí degradačně (ibid.). Autor v této souvislosti připomíná zaměření ekolingvistiky, jejímž zájmem je zkoumání role jazyka v procesu udržitelného rozvoje společnosti, v interakcích živočišných druhů (v tom pochopitelně též člověka) a fyzického světa (životního prostředí v širokém smyslu). Lingvistická teorie je tak vnímána nejen jako součást společnosti, ale jako součást širokých ekosystémů, na nichž závisí život člověka. Antikulturu jazyka a vědomé porušování zásad jazykové komunikace – mj. manipulaci, mlžení, jazykovou agresivitu, propagandu, lež či řeč nenávisti – Gajda (2017, s. 22) považuje za neekologické a jako takové ohrožující život člověka a společnosti. Vždyť ve své podstatě jsou tyto projevy pro psychické i fyzické zdraví každého z nás toxické. Přitom **nemoc jazyka** lze pokládat též za **nemoc společnosti**. Touto nemocí jsou ohroženy jak děti a mládež (srov. např. Dočekal et al., 2019), tak i dospělí (srov. Gregor, Vejvodová & Zvol si info, 2018).¹

S vyznačenými proměnami vyvstávají zcela **nové komunikační potřeby dětí a mládeže**, výuka jazyka se ocitá ve zcela novém kontextu. Dnešní děti a mladiství žijí ve fyzickém a současně v digitálním světě od malička. Např. průzkum kampaně Zelený medvěd² (vzorek 3627 dětí a mladistvých) mj. ukázal, že 47 % dětí mladších 12 let používá denně minimálně dvě sociální sítě (které přitom mohou oficiálně používat až od 13 let), 22 % dětí se na internetu baví s lidmi, které osobně nezná, a 15 % dotázaných se setkala s kyberšikanou. I proto děti a mladiství nutně potřebují „zákonům digitální džungle“ (Dočekal et al., 2019, s. 17) porozumět. Tento trend je třeba chápat jako fakt, nikoliv jako nějakou momentální záležitost, která časem pomine, či zadání pro školu k protiútoky a boji za starý svět. Naopak: **škola musí tuto novou výzvu okamžitě promítnout do svého obsahu**, aby žákům přiměřeným způsobem zprostředkovala poznání, jak bezpečně žít v kyberprostoru.

Z tohoto pohledu se v centru změn ocitá výuka nejen technické a informační výchovy, ale právě též mateřského jazyka. K úspěšnému pohybu v komunikačním prostředí digitálního světa je potřebný nový typ komunikační kompetence, resp. gramotnosti (srov. Wilk in Nocoň, 2017, s. 130; Čmejrková, 2019b, s. 360). Takový typ, který bude sledovat holistický přístup k recepci i produkci komunikátů (Wilk in Nocoň, 2017, s. 130), zohledňovat, že komunikační procesy jsou díky médiím značně komplexní. Např. australské kurikulum z tohoto důvodu jako receptivní dovednosti uvádí nejen naslouchání a čtení, ale také *viewing* (které bychom mohli

¹ Zmíněné zdroje svědčí o stoupajícím zájmu o danou problematiku také v českém prostředí.

² <<https://www.zelenymedved.cz/>>

přeložit jako *nahlížení*) a mezi produktivní dovednosti kromě mluvení a psaní také *creating* (*tvoření*); celkově nazývány jako *komunikační procesy* (*communication processes*).³ Ve výuce mateřského jazyka došlo k „**digitálnímu obratu**“ (Wróblewski, 2016).

Úkoly a cíle výuky i didaktiky češtiny se v souvislosti s novými perspektivami rozšiřují, vstupují do nich zcela nové obsahy (srov. též Nocoň, 2018, s. 47–48): nové diskursy a variety jazyka (v tom samozřejmě komunikace masových médií, zvláště (na) internetu), nové vzorce jazykového chování, nové komunikační role, nové typy kontaktů – nejen komunikace dvoustranná, ale také mnohostranná – „jeden k mnoha, mnozí k jednomu a mnozí k mnohým“ (dle Žydek-Bednarczuk, 2013a, s. 348), nové formy a podoby textu (hypertext, synergie kódů, opouštění lineárnosti textu, fragmentárnost, kolážovost, mozaikovost textů v nových médiích (Žydek-Bednarczuk, 2013b, s. 191), nové způsoby užívání jazyka či internetové varianty tradičních diskursů. Komunikace „mediálního diskursu“ (a nejde tu jen o jazyk užívaný v médiích, ale o vliv médií na jazyk každodenně užívaný) se vyznačuje dialogickým charakterem, opuštěním lineárnosti, prolínáním verbálního a ikonického kódu, eliptičností a zkratkovitostí, stylovou volností, lexikální inovativností a rezignací na normu (Ogonowska & Skowronek in Niesporek-Szamburska, 2010a, s. 125).

Pokud bude výuka češtiny na uvedené výzvy reagovat (zintenzivněným) prosazováním „kanonické“ (tradiční, psané) kultury, docílí přesně opačného efektu, než by chtěla: bude se totiž od reálného života žáků čím dál více vzdalovat, až se stane archivní marginálií, kterou je nutno v průběhu školních let absolvovat (nestane-li se terčem protestu, jehož náznaky lze pozorovat už nyní). Z toho důvodu je třeba, aby intenzivně naslouchala **komunikačním potřebám svých uživatelů, tj. žáků**, a tyto potřeby **refletovala ve svém obsahu i způsobu práce**.

1.2 Vstupy, procesy a výstupy

Součástí formování a reflexe edukační reality a modelů školského systému je většinou zkoumání vstupů, procesů a výstupů (srov. Janík, 2017). Zhodnotíme-li tyto složky z pohledu předmětu český jazyk, pak lze říci, že:

- (1) Akcent reformem na vstupu skončil, z hlediska obsahu výuky češtiny kurikulární reforma a zavedení RVP ve většině změnily málo. Příprava školních vzdělávacích programů z českého jazyka probíhala ve školách formálně, bez dostatečné přípravy učitelů a uvědomování si potřebnosti a možnosti změn (Rysová, 2006/2007). Přejímání starých vzorců – obsahů i způsobů jejich didaktické transformace – z doby před zavedením RVP je patrné nejen v jednotlivých školních vzdělávacích programech, ale také v materiálech pro výuku deklarujících zpracování podle požadavků RVP. Ačkoliv oborová didaktika češtiny považuje komunikační cíl za primární (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 10), komunikační složka zůstává od jazykové složky odtržena a mj. z obsahu učebnic je zřetelné, nač je kladen hlavní důraz: zatímco mluvnická část ve většině učebnic tvoří cca tři čtvrtiny obsahu a je uvedena na prvním místě (ev. v obsáhlejších vydáních), komunikační výchova se nachází v jejich zadní části (ev. ve zvláštních sešitech), rozsahem o poznání menších.⁴

³ Část *key ideas*; dostupné online na <<https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/key-ideas/#>>; cit. 30. 6. 2018.

⁴ Příznačným jevem takového pojetí je např. zkušenost E. Hájkové s učitelkou, která v květnu – poté, co probrala všechnu mluvnici, a byla šťastná, že vše stihla včas – zjistila, že je v učebnici „ještě ten sloh“ (rozhovor s E. Hájkovou; srov. též Hájková, 2019, s. 174, kde autorka popisuje zkušenosti s chápáním termínu *komunikační výchova* učitelů).

Aktuálně však vstupová reforma opět velmi výrazně ožívá, a to v souvislosti s přípravou nové strategie vzdělávací politiky České republiky, tzv. *Strategie 2030+* a s tím souvisejícím požadavkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR revidovat rámcové vzdělávací programy. Hlavními strategickými cíli Strategie je „zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“ a „snížit vzdělanostní nerovnosti a zvýšit spravedlnost v přístupu ke vzdělávání“. Jednou ze strategických linií pak je „proměna obsahu a způsobu vzdělávání“ a „podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání“.⁵ Tyto cíle by se měly následně promítnout též do revidovaných RVP.

- (2) Procesová reforma je ze všech zmíněných nejsložitější, neboť se soustředí na změny přímo ve vyučovacím a učebním procesu a jako taková vyžaduje práci přímo ve školách, přímo s hlavními aktéry reformy, tj. s učiteli. V českém školství procesová reforma není systémově organizována a nejen v oblasti didaktiky češtiny naráží na riziko metodikaření a obsahového vyprazdňování školní výuky (srov. Janík, 2017, s. 170). Namísto důsledného a systematického promyšlení obsahu a jeho didaktické transformace pro naplňování komunikačního cíle výuky lze pozorovat různá dílčí metodická doporučení na ozvláštňování hodin, zvýšení jejich zábavnosti atd. Komunikační princip jako by byl vnímán pouze jako mimořádnost namísto toho, aby byl zřetelně vnímán jako konstituující paradigma (srov. též Kesselová, 2019). Projevuje se to v materiálech určených pro potřebu učitelů nebo i v některých kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v nichž jsou za komunikační označovány úlohy, které komunikační ve skutečnosti nejsou. Jako komunikační bývají označovány různé tajenky, kvízy, osmisměrky, spojovačky, vymalovánky atd. (ty mohou být zábavné, těžko však skutečně komunikační), ale také úkoly typu:

Vyhledejte příslovečná určení místa. Určete, která jsou holá, rozvitá a několikanásobná.

Pokuste se vyjádřit obsah obou vět větou jednou. Ve vytvořené jednoduché větě podtrhněte doplněk.

Které z následujících souvětí můžeme vyjádřit vzorcem Když V1, H2 a H3 (výběr z možností).

Pokuste se převést do spisovné češtiny zvýrazněná slova v následujících větách: Na diskotéce byli sami hustý týpci. Měli na sobě krutý vohozy. A nebyli tam jen pařiči neboli pařani. Byl to prostě fičák. Všechno bylo dobře vychytané.⁶ atd.

Nedávná mediální bouře týkající se možnosti omezit na základní škole výuku přechodníků⁷, která se objevila v souvislosti s první vlnou revizí RVP, zřetelně ukázala, jednak jak citlivá – ať už pozitivně, či negativně – je veřejnost na změny ve výuce češtiny, jednak – a to především – že diskuse o revizích kurikula má mnohdy tendenci neoprávněně se omezit pouze na to, který tematický celek bude či nebude vyučován, aniž by byl obsah zasazen do širších didaktických souvislostí, aniž by se diskutovalo o cílech a celkové koncepci výuky mateřského jazyka v naší škole. Na negativa takového přístupu se upozorňovalo již v 80. letech (srov. Štěpáník, Liptáková, & Szymańska, 2019, s. 61). Nejde pak totiž o skutečnou komplexní revizi, ale pouze o formální a parciální kroky, které nevedou k opravdovým komunikačně-pragmatickým řešením, ale pouze „okřídlování“ přívlastkem *komunikační* (ibid.).

- (3) Co se týče výstupů, český jazyk jako předmět centrální bývá společně s cizím jazykem, ev. matematikou, objektem veškerých pokusů o plošné testování. Zvláště od doby

⁵ Vše citováno dle <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>>; cit. 5. 6. 2019.

⁶ Uvedení zdroje by mohlo autory poškodit, proto jej neuvádím. Příklady však pochází z materiálů, jež samy sebe označují za komunikační.

⁷ Za všechny srov. příspěvek na webu ČT24 *Jsouce součástí debaty o smysluplnosti, působí přechodníky ve výuce stále exotičtěji*; dostupné online <<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2729183-jsouce-soucasti-debaty-o-smysluplnosti-pusobi-prechodniky-ve-vyuce-stale-exoticteji>>; cit. 9. 5. 2019.

zavedení tzv. státní maturitní zkoušky z českého jazyka a s narůstající zátěží centralizovaných zkoušek lze pozorovat jejich neustálou intenzifikaci.⁸ Četné studie ukázaly, že standardizované zkoušky mohou mít značný vliv nejen na výuku, ale také za její horizont (např. do oblasti vzdělávací politiky či celospolečenských jevů; srov. Cheng, Sun, & Ma, 2015; či zakladatelskou studii Alderson & Wall, 1993). Efekty mohou být dvousečné: na jednu stranu je vzdělávací systém výstupem donucen k určitým změnám, chce-li, aby žáci u zkoušek uspěli, na druhou stranu se však nastavení testů může projevit jako významná brzda změn, zvláště jsou-li některé vlastnosti testů určeny nevhodně (k problematice tzv. státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury srov. Štěpáník, 2018). Obecně lze říci, že primárně změnami výstupů by vzdělávací systém být řízen neměl.

I v oborové didaktice češtiny je pozornost na měření výstupů v určitých obdobích školního vzdělávání dlouhodobá. Výzkumníci se zaměřují na ověřování znalostí a dovedností v různých oblastech (z poslední doby jmenujme např. studie k morfologii: Adam, 2018, 2019; Čechová, 2018/2019; k zvukové stránce jazyka Štěpáník & Vlčková-Mejvaldová, 2017/2018; k syntaxi Chvál & Šmejkalová, 2018; Štěpáník & Chvál, 2016; Dvořák, 2007/2008; ke slovní zásobě Kostečka, 2007/2008; Vaňková, 2007/2008; Slámová, 2008/2009; komplexně k různým jevům Adam et al., 2010/2011; Kostečka, 2008/2009). Většina studií konstatuje neuspokojivou úroveň znalostí a dovedností žáků ve studovaném problému.

Záměrem této knihy je zkoumat výukový proces, tzn. hledat řešení přímo ve způsobech utváření učebního a vyučovacího prostředí. Cílem je ukázat, jak je, ev. by mohl v některých ohledech být postaven obsah předmětu český jazyk a jak je, ev. by mohl být v edukační realitě transformován. Jsem přesvědčen, že **obsahový přístup** je jediná cesta, jak skutečně vyřešit chronický problém propasti mezi teorií (oborovou didaktikou i kurikulárními dokumenty) a praxí (výukou ve školách; srov. Štěpáník, 2019c).

1.3 Specifika češtiny jako vyučovacího předmětu a základní cíle její výuky⁹

Český jazyk se jako školní předmět nachází oproti jiným předmětům hned z několika důvodů ve specifické pozici:

- (a) Jeho postavení mezi ostatními předměty je centrální a koncentrační (Čechová & Styblík, 1998, s. 17);
- (b) objekt poznání je rovněž jeho instrumentem;
- (c) v žádném jiném předmětu nejsou žáci schopni operovat objektem poznání v takovém rozsahu už na začátku školního vzdělávání, jako je tomu v českém jazyce;
- (d) jako předmět zabývající se národním jazykem domněle ovládaným vši populací našeho státu se ocitá v centru pozornosti širokých vrstev obyvatelstva a médií a i laici si mnohdy nárokují právo vyjadřovat se ke způsobu jeho výuky, příp. rovnou do něj promlouvat.

Ad (a) Poznání z českého jazyka ovlivňuje úspěšnost žáků v ostatních předmětech i úspěšnost každého mluvčího v běžném každodenním životě. Komunikační zdatnost představuje univerzální hodnotu, kterou si žák ze školy odnáší. Jazyk a komunikační využití jazyka jedince provází po celý život každý den. Dovednost dobře recipovat i produkovat text se osvědčuje napříč školními i životními situacemi. Ad (b) Jazyk, jenž se ve výuce stává

⁸ Mám zde na mysli především jednotné přijímací zkoušky a testy v 5. a 9. ročníku ZŠ, na jejichž zavedení neustále tlačí krajské samosprávy.

⁹ Tato část čerpá z Štěpáník (2019b), upraveno.

předmětem poznání, zároveň funguje jako prostředek poznání, tj. žáci se o obsahu výuky češtiny dorozumívají obsahem samým. Jazyk tedy ve výuce funguje zároveň jako předmět porozumění i dorozumění. Ad (d) Čeština ve společnosti figuruje jako *res publica*. Veřejnost citlivě reaguje nejen na změny ve způsobu výuky češtiny, ale rovněž na různé fenomény v jazyce samém. Zájem médií v poslední době zintenzivňuje zájem veřejnosti o problematiku češtiny i její výuky, avšak novináři většinou bohužel pouze otevírají problémy, aniž by přinášeli skutečně relevantní názory či zjištění a tím veřejnou diskusi poučovali a kultivovali.

Z hlediska uvažování o způsobu výuky češtiny je ale zásadní zastavit se u bodu (c). Dítě-rodilý mluvčí do školy vstupuje s komplexní uživatelskou jazykovou znalostí, v 1. ročníku základní školy je jeho řečová výbava kvalitativně blízká řeči dospělého člověka (Jelínek, 1980, s. 32; srov. též Gombert, 1992, či Průcha, 2011). Mateřský jazyk přirozeně nabývá a dorozumívá se s jinými mluvčími. Jeho znalost je však implicitní (neuvědomělá/tacitní)¹⁰. Nedisponuje (rozvinutou) axiologickou složkou – aparátem ke zdůvodňování volby jazykových prostředků sobě a ostatním či k vědomému výběru takových prostředků, které by lépe sloužily ke splnění jeho komunikačního záměru, jinými slovy není schopno své jazykové chování reflektovat a podle toho svůj kód upravovat.¹¹ Jeho výběr je intuitivní. Může se tak dopouštět nedostatků ve výběru jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci, ke komunikačnímu partnerovi a ke svému komunikačnímu záměru. *Spontánní jazykové vědomí* (Horecký, 1991) dítěte-rodilého mluvčího je tedy omezené, a to z hlediska obsahu a rozsahu (úzká slovní zásoba a základní operační pravidla), formy (je vázané především na mluvený projev), vztahu ke společenským útvarům („je nejvíc závislé na společnosti, ale zároveň má i nejmenší vliv na jazykové společenství“ – Kesselová, 2019, s. 103), z hlediska axiologické složky a míry reflektivnosti (obě jsou minimální; *ibid.*).

Z toho vyvěrá základní úkol školní výuky češtiny, resp. kterékoliv mateřštiny: vypěstovat z žáka člověka **komunikačně kompetentního**, tj. takového, který **je schopen z možností jazykového systému vědomě vybírat ty jazykové prostředky, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru a jsou adekvátní komunikační situaci**, a svou volbu sobě či ostatním zdůvodnit. **Podmínkou kompetence komunikační je přitom ovládnutí kompetence jazykové**. Ta je založena na jazykových znalostech (srov. Dolník, 2005, s. 41), čímž se zakládá důvod k explicitní výuce jazyka a o jazyce. Shrnutí: **úkolem školy je převést implicitní znalost na znalost explicitní, uvědomělou**.

Z psychodidaktického pohledu lze v tomto směru hovořit o rozvoji *jazykového vědomí*¹² (*language awareness* – srov. např. Dolník, 2003; Gombert, 1992; Horecký, 1991; Myhill, 2005; Svalberg, 2007, *ad.*). Obsahem jazykového vědomí je „systém verbálního chování a systém hodnocení, formou je banka dat s příslušnými pomocnými subsystémy, resp. sítí výrazových kategorií a normativních hledisek“ (Horecký, 1991, s. 85).¹³ Lze ho v tomto smyslu považovat za předpokladovou bázi řeči (Dolník, 2003, s. 2). Jako interiorizovaný systém verbálního chování složený ze tří podsystémů – jazykového, konceptuálního a interakčního (Horecký, 1991, s. 81) zahrnuje (1) znalost jazykového prostředku, (2) uvědomování si možnosti výběru, a (3) dovednost výběru (srov. též Dyduchowa, 1988, s. 10). V tomto smyslu se tak složky

¹⁰ Při vědomí možností různých definic zmíněných termínů užívám je zde jako synonymní, neboť svou základní definicí všechny odpovídají prekonceptuální výbavě žáka.

¹¹ Toho nejsou schopni ani mnozí dospělí, vzdělaní či vysoce postavení mluvčí, což poukazuje mj. na selhávání výuky mateřštiny v naší škole.

¹² Některými autory též označováno jako *metajazykové vědomí*. Domnívám se však, že je třeba tyto pojmy odlišit: jazykové myšlení vede k rozvoji jazykového vědomí, jazykovědné (metajazykové) myšlení vede k rozvoji jazykovědného (metajazykového) vědomí (srov. Bakuła, 2014, s. 39).

¹³ Jak Horecký (1991) upozorňuje, jazykové vědomí netvoří jen složka jazyková, nýbrž i složka axiologická (hodnotící), která se projevuje nejen na ose *správně – nesprávně* z hlediska normy a kodifikace, ale primárně z hlediska *vhodnosti* nebo *přiměřenosti ke komunikačnímu záměru mluvčího*. Právě rozvoj axiologické složky tímto směrem představuje významnou změnu kvality výuky českého jazyka.

jazykového prekonceptu – (a) složka kognitivní, (b) složka afektivní a (c) složka konativní (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 61) – obohacují a rozvíjejí v mezích příslušného konceptu, neboť složky jazykového vědomí korelují se složkami jazykového konceptu poznávaného jednak v lingvistice, jednak v komunikační praxi (rodilých mluvčích). V průběhu výuky – ale též komunikační praxe, neboť ta je rovněž (základním) zdrojem pozná(vá)ní jazykových konceptů – pak dochází k tříbení prekonceptu, přičemž koncept funguje jako konstrukt, podmínkou jehož reálného zvládnutí je neustálé ověřování kvalit jazykového jednání v aktuálních situacích (ať už ve výuce či v reálné komunikaci), včetně ověřování závislého na poznacích lingvistiky. Tím dochází k přeměně *spontánního jazykového vědomí* na *jazykové vědomí poučené* (Horecký, 1991, s. 87; Liptáková et al., 2011, s. 22–23; k této problematice více in Štěpáník, 2019b).

Poučené jazykové vědomí tak můžeme definovat jako souhrn představ, zkušeností a poznatků o struktuře jazyka, o jeho jednotkách a pravidlech, ale též souhrn schopností rozlišit adekvátnost užití daného jazykového prostředku v dané komunikační situaci a s daným komunikačním záměrem (dle Horeckého, 1991), jinými slovy dovednost spojovat jazykový prostředek s jeho funkcí a s jeho komunikačním účinkem na adresáta. Tím se explicitní jazyková výuka stává prostředkem propojení implicitních a explicitních znalostí.

V jistém smyslu lze jazykové vědomí ztotožnit s vymezením *komunikační kompetence*, jež bývá někdy široce chápána jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“ (Šebesta, 2005, s. 60). Avšak skutečně komunikačně kompetentní je pouze ten, kdo je schopen vybírat takové jazykové prostředky, jež nejlépe vyhovují komunikační situaci a naplnění jeho komunikačního záměru – tedy kdo disponuje poučeným jazykovým vědomím.

Disponuje-li uživatel jazyka poučeným jazykovým vědomím, tedy je-li vskutku komunikačně kompetentní, jeho soubor mentálních předpokladů lze definovat jako komplex různých kompetencí:

- (a) kompetence jazykové (dovednost rozumět a produkovat nekonečné množství výpovědí, s nimiž se uživatel jazyka doposud neseťkal),
- (b) kompetence sociolingvistické (dovednost přepínání kódu dle komunikační situace, komunikačního partnera a komunikačního záměru),
- (c) kompetence sociokulturní (dovednost využívat v konstrukci i interpretaci výpovědí kulturního kontextu),
- (d) kompetence jazykovědné (dovednost jazyk reflektovat, uvažovat o něm, znalost metajazyka),
- (e) kompetence diskursivní (dovednost tvořit texty s využitím různých jazykových prostředků adekvátní pro různé komunikační situace; dle Szymaňské, 2016, s. 181).

Pro přemýšlení o vyučovacím předmětu český jazyk, jeho cílech, obsahu a způsobu didaktického zprostředkování obsahu je však zásadní jeden zdánlivě zřejmý postulát: k tomu, aby se rozvíjelo poučené jazykové vědomí rodilého mluvčího a aby se rodilý mluvčí stal plně komunikačně kompetentní, není třeba, aby se stal lingvistou. Jazykové poznání mateřského jazyka vzniká na základě vlastní zkušenosti žáka v komunikaci, v jazykové realitě, v krajině jazyka, jež se pro každého rodilého mluvčího rozprostírá v jeho nitru (Kvasz, 2016, s. 21). Proto není možné je odevzdat v hotové formě, není možné ho předat transmisí sumy jazykových pojmů, definic a pravidel, ale jen **vlastní činností a bezprostředním kontaktem s komunikátem** (dle Kvasz, 2016, s. 19).¹⁴ Pokud má být vzdělávání smysluplné, musí se propojovat s něčím, s čím se mohou žáci identifikovat – nejčastěji jde o vlastní zkušenost či předchozí znalosti, zkrátka vlastní kognitivní struktury v mysli (srov. teorie J. Brunera či D. P. Ausubela). Domnívám se, že i u mateřského jazyka platí to, co Kvasz (ibid., s. 24)

¹⁴ Kvasz hovoří o matematice, avšak zcela úmyslně užívám argumentaci jím inspirovanou, neboť jsem přesvědčen o její pravdivosti také ve výuce češtiny.

formuluje pro matematiku: stejně jako ji, ani mateřský jazyk není možné se naučit nazpaměť, pouze je možné pochopit jeho fungování (ať už jako systém, nebo jako komunikaci). **Rutinní pamětné učení rozhodně nevede k porozumění.** Pokud ve výuce mateřského jazyka dochází k předávání hotových poznatků o jazyku, příp. komplikuje-li se ve výuce to, co je přirozeně zvládáno, **hroutí se výuka do formalismu, zpochybňuje se přirozená jazyková kompetence žáka** a výuka mateřštiny přechází na **výuku cizího jazyka.** Jako takové se poznání mateřštiny pro žáky stává neatraktivní, neužitečné, cizí, mrtvé. Za takových okolností nemohou být naplňovány základní cíle výuky češtiny (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 10–11) a čeština se dostává do pozice jazyka, který v mysli žáka nevyhovuje jeho aktuálním komunikačním potřebám (má autentická zkušenost z práce učitele na střední škole).

Aby tedy byly výše uvedené cíle jazykové výuky naplněny a výuka češtiny skutečně směřovala k rozvoji jazykového vědomí žáka, je třeba revidovat obsah výuky a hledat inovativní způsoby realizace nových i stávajících obsahů v praxi. Dosavadní logicko-gramatické a dezintegrované pojetí výuky češtiny se dlouhodobě ukazuje jako neefektivní (viz dále).

2 Tradice ve výuce češtiny

Tradice výuky češtiny¹⁵ sahá do 18. století a v mnohém spočívá na těsném vztahu jazyka a myšlení (srov. Jelínek, 1972; Vygotskij, 1976, 2017). Takový přístup je pochopitelně opodstatněný, avšak v průběhu dějin sledujeme neblahý relikv z doby, kdy byly neoprávněně sblíženy kategorie mluvnické a logické a vyučování gramatické bylo považováno za prostředek vyučování logice (teorie tradičních gramatiků, např. Beckera či Wursta, založené na Humboldtově teorii vztahu řeči a jazyka – srov. Schneuwly & Vollmer, 2018, nebo Jelínek, 1972, s. 101–102). Takové pojetí jednoznačně preferuje cíle (formálně-)poznávací a zcela opomíjí cíle komunikační, jež jsou však pro absolventy základních a středních škol stěžejní.

Přes různé vývojové tendence v dějinách didaktiky a výuky češtiny (srov. Šmejkalová, 2010, 2015; Štěpáník, Liptáková, & Szymańska, 2019) proto i dnes zůstává v centru pozornosti mnohých didaktiků, autorů učebnic i učitelů *mluvnice*¹⁶. Ačkoliv se v historii objevilo několik pokusů tento stav zvrátit (srov. Šmejkalová, 2010), žádný z nich do edukační reality zásadní obrát nevnesl. Role mluvnice ve vyučování češtině byla průběžně potvrzována (převzetí úlohy vyučování klasickým jazykům řečtině a latině výukou češtiny – srov. Šmejkalová, 2010, s. 73; silná orientace na sovětskou lingvistiku v 50. letech a budování školy politické v 50. a 70. letech – srov. Šmejkalová, 2010, s. 249, 260n.; ale také pražský strukturalismus, jenž – ač orientovaný na funkci – založil jazykové vyučování na mluvnici – srov. obsah *Cvičebnic jazyka českého pro I.–IV. třídu středních škol* autorského kolektivu Havránek – Kopecký – Starý – Získal, vyd. 1933–1936).¹⁷ V roce 1956 B. Havránek konstatoval, že se výuka češtiny zmítá ve vleklé a permanentní krizi, která sahá daleko do minulosti (Šmejkalová, 2010, s. 290), a příspěvky akademiků i učitelů na stránkách *Českého jazyka a literatury*, nejvýznamnějšího časopisu pro češtináře, dosvědčují, že je tento výrok v mnohém bohužel platný i dnes. V té souvislosti je celkem logické se ptát, nakolik je taková tradice schopná naplnit edukační cíle školy pro 21. století.

Pro práci učitelů ve škole je zajímavé to, co J. B. Thompson (2004, s. 150n.) označuje jako **hermeneutický a normativní aspekt tradice**. V prvním případě je tradice chápána jako „soubor obecných předpokladů, jež lidé berou jako samozřejmé při zvládání každodenního života a předávají je z generace na generaci“ (Thompson, 2004, s. 151); tradice tak slouží jako výkladové schéma, resp. rámec pro pochopení světa (ibid.). Druhé označení pak představuje

¹⁵ Odlišme didaktickou teorii (poznání a vývoj oboru didaktika českého jazyka) a didaktickou praxi (edukační realita předmětu český jazyk v základní škole). To, k čemu se vztahují následující analýzy, se týká dominantně tradice vyučovací praxe. Jak uvidíme, v ní se stále udržují mnohé obsahy i postupy, které didaktická teorie nebo i lingvistika jako mateřský obor (dávno) odmítly. Vztah didaktické teorie, praxe a lingvistiky je sledován v celém následujícím výkladu.

¹⁶ Úmyslně zůstávám u tradičního školského termínu *mluvnice* a chápu jej ve shodě s *Českou mluvnici* Havránek a Jedličky (např. 1981) širěji, než jak by mohl být chápán v lingvistice (tj. jako české označení pro *gramatiku*, tedy – v úzkém vymezení – jako morfologii a syntax). Mluvnici tedy rozumím veškeré jazykové učivo základní či střední školy zahrnující nejen základní jazykové plány (zvuková stránka, morfologie, syntax, lexikologie, slovo tvorba), ale rovněž některé aspekty – jsou-li do výuky zařazeny – z roviny parole (např. pragmatika). V anglicky psané literatuře se pro to, co označuji jako mluvnici, užívá označení *znalosti o jazyce (knowledge about language)*.

¹⁷ Tento přístup je společný také výuce slovenštiny a polštiny jako češtině nejbližších jazyků, ale také řadě jiných jazyků (srov. např. komparativní studii Čechové, 1982, s. 9–68, nebo Průchy, 1978, s. 99–122). Oproti tomu např. výuka angličtiny jako mateřského jazyka v Anglii byla již od 20. let minulého století orientována na komunikační, resp. žákovsky-orientované cíle, a to nejen v odborné a učitelské sféře, ale rovněž na úrovni školské politiky (srov. obsah zprávy Newboltovy (1921), Bullockovy (1975), Kingmanovy (1987) a Coxovy (1989) komise). Toto však v konečném důsledku znamenalo úplné opuštění výuky mluvnice a zaměření na literární výchovu nebo na rozvoj komunikačních dovedností, avšak bez náležitého ukotvení ve znalostní dimenzi (srov. Hudson & Walmsley, 2005; Jeffcoate, 1992; Štěpáník, rukopis).

chápání tradice jako souboru představ či přesvědčení a vzorců jednání, jež „může sloužit jako normativní návod, jak se chovat a čemu věřit v současnosti“ (ibid., s. 151). Normativní aspekt se zde projevuje buď jako rutinizování určitých postupů (některé výukové přístupy jsou přebírány jako zaběhnuté vzorce jednání, a přitom se příliš neuvažuje, proč se daný obsah vyučuje zrovna takovým způsobem, resp. je-li vůbec daný obsah (v tomto pojetí) relevantní), anebo jako zakotvení některých postupů v tradici (výuka určitého obsahu či jeho uchopení určitým způsobem jsou vyžadovány, zdůvodňovány nebo ospravedlňovány právě odkazem na tradici – výuka mluvnice jako autotelická hodnota¹⁸ – Awramiuk, 2019). V takovém případě lze proti jakýmkoliv změnám argumentovat prostě tím, že „(takhle se to musí dělat, protože) takhle se to dělalo vždycky“ (argument, který nesčetněkrát slýchávají absolventi učitelství po nástupu do praxe a jenž mohu rovněž dosvědčit na základě vlastní zkušenosti i zkušenosti řady svých kolegů, studentů a absolventů). Na jednu stranu tak tradice funguje jako ochrana před neuváženými transformacemi, módními novinkami a náhlými zvraty, na druhou stranu se však jejím prostřednictvím udržuje anachronický obraz světa (Nocoň, 2018, s. 29) a tradice se tak stává brzdou pokroku i tam, kde je úprava nutná.

V posledních letech sledujeme v oborové didaktice češtiny zájem především o metody a formy práce a obecné parametry výuky. Problémy ze zmíněných oblastí jsou reflektovány v odborné literatuře a trh s pomůckami a pomocnými knihami pro učitele se rozrůstá o příručky „zajímavých“ či „netradičních“ metod a forem či jednotlivých cvičení, neustále přibývají také různé zdroje elektronické.¹⁹ Avšak pro řešení chronických problémů ve výuce češtiny orientace zájmu pouze na zmíněné okruhy zdaleka nestačí. Zájem je nutno zaměřit na samu podstatu školní výuky mateřského jazyka, která vyplývá z odpovědi na otázku, proč vůbec vyučovat češtinu (jako jakoukoliv jinou mateřštinu) ve škole pro 21. století. Tomu je pak podřízen výběr obsahu a způsob jeho didaktického zpracování pro praxi.

Nutně docházíme k přehodnocení smyslu a samé substance vzdělávání v mateřském jazyce, což souvisí s fenomény jako (a) globalizace světa (v jazykové oblasti projevující se prosazováním angličtiny jako globálního či mezinárodního jazyka, tj. celosvětová anglicizace, *anglification* – Trimbur, 2008), (b) edukacionalizace, tedy expanze vzdělávacích činností a masovost vzdělávání (Smeyers & Depaepe, 2008), dostupnost vzdělá(vá)ní širokým vrstvám obyvatelstva a vize vzdělávání jako řešení sociálních, morálních, ekonomických a sociálních problémů (Brass, 2016), (c) plurikulturalismus související s migrací a vzájemným prolínáním jazykových prostředí (počet žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách stoupá, mluvčími češtiny se stává stále více cizinců – srov. Velčovský, 2014/2015, čímž se mění nejen situace edukace v českém jazyce, ale české jazykové prostředí vůbec), a (d) technologizace společnosti, čímž mám na mysli dynamický rozvoj technologií a jejich vliv na sociokulturní realitu, v níž žijeme.²⁰

¹⁸ E. Awramiuk(ová) (2019) jako argumenty pro výuku mluvnice jakožto autotelické hodnoty uvádí např. to, že (1) se jedná o mluvnici mateřského jazyka, (2) jazyk je výrazem a součástí národní historie a kultury, národních tradic, (3) znalost mluvnice bývá vnímána jako důležitá součást vzdělání člověka, (4) poskytuje metajazyk. Tyto argumenty představují mluvnici jako hodnotu samu o sobě, přičemž je těžko je jakkoliv rozporovat a prokazovat – a jak autorka upozorňuje – empirickými metodami to ani nelze.

¹⁹ Jak už jsem naznačil výše, kvalita těchto zdrojů je velmi různá. Nejenže mnohé svým obsahem nic „netradičního“ nepřinášejí, ale jejich obsah někdy dokonce zcela odporuje současnému oborovému či oborově didaktickému poznání. Tím tento komerční segment významně interferuje s modernizačními snahami. I v českých podmínkách platí to, co formulovala Nocoň(ová) (2010, s. 35) pro kontext polský: „Centrem koncepčního úsilí se stala pedagogická nakladatelství namísto oborové didaktiky – autoři a vydavatelé učebnic (příp. pomocných materiálů pro učitele) mají největší vliv na edukační realitu (ani ne vzdělávací programy a už vůbec ne kurikulum).“

²⁰ Tyto čtyři základní rysy, jež zásadním způsobem proměňují postavení a potřeby vzdělávání v mateřském jazyce v dnešní době, formulovali B. Green a P.-O. Erixon jako tematické linie pro vznikající knihu *Rethinking LI Education in the Global Era*.

Při formulování inovací ve vzdělávání v českém jazyce je namísto tradici oborově didaktické praxe, ale i teorie nahlížet kriticky. To neznamená její negaci, nýbrž zkoumání, na kterém stupni vytváření komplexního systému se dají dřívější teorie i praktické postupy aplikovat (srov. Porubský, 2019). Při projektování inovací jde o výběr těch prvků tradice, jež se ukazují funkční, přitom však vnímání tradice jako nijak svazující. „Jakmile musí tradice obhajovat svou existenci a svůj smysl, ztrácí postavení nezpochybňované pravdy“ (Thompson, 2004, s. 150). Nemá-li se tradice stát překážkou, je třeba ji vnímat pouze jako jednu z možných cest, nikoliv jako cestu jedinou, jak se to mnohdy doposud děje právě na základě argumentů normativního typu (srov. výše).

Dle mého názoru je třeba vyhlédnout ze skříňky tradice a pohledět na výuku češtiny z nové perspektivy. **Argumenty, že „takto se to nikdy nedělalo“ nebo „my to prostě děláme takto“ jen proto, že jde o tradiční způsoby práce ve škole, nelze přijmout.** Setkal jsem se s nimi často ve své učitelské praxi a poněkud překvapivě se s nimi setkávám také u studentů učitelství. Rozumím jim – situaci didaktiky i výuky češtiny lze totiž pociťovat jako určitou schizofrenii: na jednu stranu zdůrazňují komunikaci, aktuálnost poznávání, „zábavnost“, ale na druhou stranu jsou zanořeny v důkladném systémovém poznávání základních rovin jazyka logicko-gramatickým způsobem podpořeným silnou preskriptivností (srov. již zmíněná bouřlivá diskuse o něčem tak okrajovém, jako je přechodník). A především didaktika češtiny doposud nedokázala učitelům nabídnout komunikačně pojatou výuku jako přehledný a ucelený systém, který by měl potenciál tradiční mluvnické vyučování nahradit.

Z toho vyplývá, že se při řešení dlouhodobých a hlubokých problémů výuky češtiny těžko spokojíme pouze s parciálními metodickými řešeními. Je třeba hledat systémový přístup, který jde k samé podstatě jazykové výuky v naší škole (srov. Štěpáník et al., 2019). Proto alterace navrhované v praktické části této práce didaktickou perspektivu poměrně zásadně obracejí a mohou působit poněkud radikálně. Soudím však, že **s respektem k tradici je v praxi výuky češtiny třeba principiálního obratu** (srov. Štěpáník, 2019b).

Tuto práci chápeme jako navázání na dobrou tradici oborové didaktiky češtiny a úsilí o její další rozvoj zohledňující nejnovější poznání transdidaktiky, lingvistiky, oborové didaktiky češtiny i oborových didaktik jiných mateřských jazyků.

2.1 Co lze ve výuce češtiny označit za tradiční?

Při popisu a analýze stávajícího stavu výuky češtiny v našich školách vycházím z autentických nahrávek vyučovacích hodin, které jsem získal během řešení projektu *Primus Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu*.²¹ Následující ukázky demonstrují výukové strategie a obsahy, které se v transkriptech vyučovacích hodin častokrát opakovaly, a lze je proto, dle mého mínění, považovat za běžnou součást tradičního vyučování češtině v naší škole.

Ukázka 1. *Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: opakování – definice sloves jako slovního druhu.*²²

U: Tak, to máme slovesa. Co jsou to vůbec slovesa?

Ž: Slovesa jsou... hmmm... vlastnosti a...

U: No, vlastnosti těžko... Co jsou to slovesa, řekni.

Ž: Děje...

U: Ano, teď jsi řekl něco částečně pravdivého.²³ Co jsou to slovesa, kdo mi tedy řekne definici sloves, tu jednu základní informaci, tu jednu základní větu. Jaká to je?

²¹ Zde se omezují pouze na toto konstatování, metodologické aspekty výzkumu podrobně popisuje kap. 4.

²² Jména žáků jsou v celé práci změněna.

²³ Gramatické či lexikální nedostatky ponechávám v původním znění, odchylky od pravidel spisovné výslovnosti v celé práci upravuji do standardní ortografické podoby. Na okraj však je třeba poznamenat, že i poslech nahrávek

Ž: Ukazují, co osoby, zvířata, věci dělají.

U: Ano, správně. Zopakuj mi to... Říkali jsme si tady, to z loňska musíš znát, už jsme si tady opakovali – podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky a teď slovesa. To jsme si sice ještě nepsali, neříkali, ale já si myslím, že byste to už měli vědět, to znamená, charakterizuj ty slovesa tak, jako jsme si tady charakterizovali podstatná jména až číslovky, tak mi charakterizuj všechno, co víme o slovesech. Tak povídej...

Ž: Označujeme je číslicí pět, říkají nám...

U: Jsou to... informace první, jsou to co?

Ž: Ohebné slovní druhy...

U: Tak, ohebné slovní druhy.

Ž: Dají se časovat...

U: No, ano... Označujeme, to jsi řekl správně, číslicí pět.

Ž: Říkají, co dělají.

U: Ano, ptáme se na ně, co dělají... ano, označujeme je číslicí, to už jsi řekl...

Ž: Pět.

U: A?

Ž: Určujeme u nich osoba, číslo, způsob, čas.

U: Ano, a to jsou... Jak se tomu říká? Těmhle čtyřem informacím?

Ž: Mluvnické kategorie.

U: Ano, u těch podstatných jmen to bude jak, ty mluvnické kategorie?

Ž: Pád, číslo, rod a vzor.

U: No, vidíš, jak jsi šikovná. Pád, číslo, rod a vzor. Tak, super... hmm... Takže jsme to dali dohromady? Tu definici? Tak mi ji, Floriáne, teď jako pan učitel... představ si, že stojíš před dětma a řekneš: „Tak děti, dneska budeme opakovat slovesa. A slovesa jsou?“

Ž: Dají se časovat.

U: To je trochu hr. Tady jsme si říkali informace ke slovesům, ke slo-ve-sům, tak teď mi je zopakuj podle důležitosti. Jsou to za prvé... Co jsou to? Těch pět.

Ž: Ohebná?

U: Cože? Ohebné slovní druhy. Tak, no konečně.

Ž: Určují, co osoby, zvířata, věci a vlastnosti...

U: Dělají.

Ž: Označujeme je číslovkou pět.

U: Nebo číslem pět.

Ž: Určujeme u nich osoba, číslo, způsob, čas.

U: Ano, a to by myslím zatím na tu informaci stačilo. Vy jste se mě ptali, jestli je to konečný. To konečný není. Už jsem vám tu informaci kdysi říkal, to budete brát s paní učitelkou v sedmičce nebo v osmičce. Jaký jsou tam... pamatujete si ještě na ty informace?

Ž: Vid.

U: Vid, ano.

Ž: Třída.

U: Třída, no, víš co, to bude brutus. A ještě?

Ž: Rod?

U: Rod. Činný, trpný, vid dokonavý a nedokonavý, třída 1. až 5. a vzorů hafo, to vás nebudu ani zatěžovat. Takže to nás všechno čeká, protože z toho pak?

Ž: Budeme psát testík.

U: No, tak o ty testy ani tak... Tam se to procvičuje a pak budete psát naostro u přijetí. Pak to budete psát naostro u přijímacího testu, a proto to děláme, jo. Proto tohleto furt opakujeme do zblbnutí. Jasný? Takže to musíš umět o půlnoci, když tě vzbudím.

(A3)

v našem souboru vypovídá o problémech učitelů s dodržováním jazykové kultury projevu nejen na rovině gramatické a lexikální, ale rovněž fonetické (srov. např. Balkó, 2007/2008; Málková, 2012, 2014/2015; Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2019). Nedostatky v oblasti vyjadřování učitelů by bylo možno připomenout také u mnohých dalších ukázek, avšak sledování tohoto aspektu nebylo primárním cílem této práce, ponechávám je proto na úrovni obecného upozornění na ně zde.

Osou výše uvedené ukázky výukového dialogu z 6. ročníku ZŠ je definování jazykové kategorie, konkrétně slovního druhu slovesa. Aniž by byl daný slovní druh ukotven v jakémkoliv příkladu, učitel požaduje charakteristiku morfoložickou (jednotlivé gramatické kategorie – zde nejen sloves, ale rovněž jmen) a sémantickou (co slovesa označují). Sledujeme přesycenost výuky lingvistickými termíny a evokaci pamětně osvojených poznatků, nijak se neověřuje, zda žáci jednotlivým kategoriím skutečně rozumí. Z učitelova postupu je zřejmé, že má určitou linii, kterou sleduje, nicméně ta žákům k dorozumění se o učivu a porozumění mu slouží jen omezeně. V sestaveném a zřetelně rutinizovaném postupu se nedbá na to, že vzor (zde sloves, ale často se tak děje i u jiných slovních druhů) je jaksi nenápadně vřazen mezi gramatické kategorie (viz konec ukázky), ačkoliv jí není. Výuka ulpívá na nejnižší úrovni kognitivní náročnosti (Anderson & Krathwohl, 2001), na deklarativních znalostech, postup sleduje cíl formálního poznávání (k nízké kognitivní náročnosti výuky mateřštiny viz též Kesselová, 2019, s. 108–111).

Avšak obsahem výuky nejsou jen kategorie jazykové – terminologie a extenze jazykovědných pojmů, ev. jejich vztahy, resp. jazyk sám – ale rovněž systém různých značek a symbolů, které si žák musí osvojit, aby byl schopen řešit učební úlohy. Tento fenomén dosvědčuje opakující se replika „označujeme je číslicí pět“. Provází tradiční mluvnické vyučování celou základní i střední školu, při změně učitele může být předmětem přeučování (má vlastní zkušenost). Výuka s nimi operuje jako s prostředkem dorozumění se o učivu, mají žákovi činnosti ve výuce usnadnit. Z toho vyplývá, že jejich funkce je čistě služební a že jejich nezvládnutí by nemělo být důvodem neúspěchu žáka.

Avšak v tradičním mluvnickém vyučování se systém značek a symbolů stává natolik integrální složkou obsahu, že je také součástí hodnocení míry zvládnutí učiva, anebo dokonce může samo učivo zastínit. Např. inspektoři ČŠI z různých inspektorátů v republice pozorují běžnou praxi určovat slovní druhy pouze hlášením číslic udávajících pořadí slovních druhů (podstatná jména se tak stávají *jedničkou*, přídavná jména *dvojkou*, zájmena *trojkou* atd.; rozhovor s inspektory ČŠI během vzdělávacích seminářů); ve zkoumaných transkriptech hodin jsem vysledoval běžnou praxi komunikace o větných členech pomocí jejich zkratk – příslovečné určení místa se tak stává *pum*, přívlastek shodný *pks* atd. Tím dochází k zatlačování termínu, vyprazdňování obsahu a formalismu výuky.

Způsob vedení výukového dialogu ve výše uvedené výukové situaci potvrzuje zjištění výzkumů výukové komunikace (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Mareš & Křivohlavý, 1995, přímo ve výuce českého jazyka např. Šlédrová & Rybková, 2005/2006; Čechová, 1998b): patrná je silná dominance verbální aktivity učitele, značná omezenost prostoru pro vyjadřování žáků, IRF (initiation – response – feedback) struktura školní komunikace, uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti, nedostatek času k promyšlení odpovědi, chudá zpětná vazba na žakovské repliky. Učitel „přepisuje“ odpovědi žáků, aniž by jakkoliv pracoval s jejich odpověďmi, ve výše uvedeném výukovém dialogu rovněž můžeme sledovat pevnou sevřenost výukové komunikace učitele, který vede dialog dle vlastního schématu. Žakovské odpovědi tvoří uzavřené odpovědi nižší kognitivní náročnosti (zapamatovaná fakta), myšlení žáků a uvažování o jazyce je stimulováno minimálně. Jak přitom ukazují Šed'ová et al. (2019), vazba mezi aktivní participací žáka mluvením ve vyučovací hodině (*student talking time*) a jeho výkonem je velmi podstatná: čím větší mají žáci možnost ve vyučování mluvit a argumentovat, tím lepších výsledků učení dosahují. Pro komunikačně orientovanou výuku češtiny má toto zjištění zásadní význam.

V závěrečné učitelově replice „a pak budete psát naostro u přijetí. Pak to budete psát naostro u přijímacího testu, a proto to děláme, jo. Proto tohleto furt opakujeme do zblbnutí“ lze pozorovat negativum tzv. *washback effectu*, tedy vlivu zkoušky na edukační realitu. Výpověď by bylo možné číst tak, že v této situaci učitel přizpůsobuje obsah výuky i způsob práce ve výuce požadavkům jednotných zkoušek. Přijímací zkoušky a jiná celostátní plošná testování

mezi učiteli mohou být asociovány právě s poznáním tradiční školské mluvnice – a absurdní úlohy se v nich skutečně vyskytují (srov. Šmejkalová, 2018) – čímž se mohou stát brzdou při zavádění inovací do vzdělávacího procesu v českém jazyce. Hodnocené kurikulum totiž začne překrývat kurikulum předepsané (ke stavu v české škole srov. Štěpáník, 2018).

Ukázka 2 – část A a B: *Výukové situace ze 4. ročníku ZŠ: tvorba souvětí o dvou větách, věty musejí být spojeny spojkou ale (U: „Jedno souvětí, aby veprostřed bylo ale.“) – kontrola úlohy. / Tvorba věty jednoduché s přísudkem raduji se. (Situace na sebe bezprostředně navazují).*

Část A

Ž: *Hodný Benedikt chytl pomeranč za ruku, ale nepodařilo se mu to.*

U: Mhm, Eleonoro, jakou máš větu, přečti nám to.

Ž: *Hezká Ela chytne žlutý míč, ale vtom jí upadne.*

U: Mhm, prima, kdo ještě vymyslel? Oldřichu?

Ž: *Hodný Petr chytl velký míč, ale spadl.*

U: Mhm, výborně, Zdislavo.

Ž: *Maminčin Matěj chytne za chvíli Eriku, ale upadne.*

U: Prima, Bohdanko.

Ž: *Malý Nuňánek chytne hodné kotě, ale hned ho pustí.*

U: Výborně, ano. Můžeš, Vendelíne.

Ž: *Hodná kočka chytne míček s klubíčkem, ale chytne jen míček. Jestli to dává smysl...?*

U: No, jenom tak trošku. [...] Borisi?

Ž: *Já mám Gala chytne hezký míč, ale podruhé se jí to nepovede.*

U: Mhm.

Ž: *Hodná Terka chytne míč, ale pak jí spadne.*

U: Mhm, Mahulena.

Ž: *Náš Tibor chytne zlomenou větev, ale zlomí jí zas.*

U: Mhm, dobře. Tak ještě Klaudie.

Ž: *Chytrý Svatopluk chytne žlutý míček, ale hned potom spadne na zem.*

Část B

U: Jo, výborně. Tak, vynechte řádek a zkuste vymyslet co nejhezčí větu a zkuste sami nakreslit, určit u ní podmět a přísudek a, čili tu základní skladební dvojici, a i ty ostatní skladební dvojice a použijte prosím jako přísudek spojení *raduji se*. [...]

Ž: Raduji se?

U: Mhm. Tady ještě vám poradím z něčeho, nedávejte tam *že*, je to věta jednoduchá, ano?

Ž: A můžu si ji vymyslet?

U: Musíte si ji vymyslet. Zkuste vymyslet větu jednoduchou, kde použijete přísudek *raduji se z něčeho*.

Ž: Takže to *že* tam nesmí být?

U: Ne. (*dále upřesňování zadání na základě dotazů žáků, samostatná práce, učitelka prochází třídou a monitoruje činnost žáků*)

U: (*nahlíží jednomu z žáků do sešitu a hovoří k němu*) Musí tam být *já se raduji*? Když mluvíš o sobě, říkáš *já se raduji*? Co říkáš?

Ž: Raduji se?

U: Raduji se.

Ž: Paní učitelko, a může tam bejt *protože*?

U: Ne, větu jednoduchou. Krátkou jenom, nevymýšlejte nic složitěho. *Raduji se*, musíte zachovat ten tvar. (*obchází třídu, kontroluje, pomáhá žákům*) Ano! Moc pěkný. Ano! [...] Můžeš, Heleno.

Ž: *Raduji se z toho výletu.*

U: Z výletu se raduje Helena. Tak dál. Klárko.

Ž: *Raduji se z koťátka.*

U: Může se Klárka radovat z koťátka? Raduji se z koťátka, je to správně?

Ž: Ano.

U: No jasně, určitě.

Ž: Z úspěchu.

U: Z čeho ty, Mojmiré?

Ž: Já? Z dárků.

U: Mhm, z čeho ty? Taky z dárků? Z čeho ty? Z krásného dárku. Alane?

Ž: *Raduji se z prázdnin.*

U: Z prázdnin.

U: Řehoř?

Ž: *Raduji se z dobrého jídla?*

U: Mhm, jak bude vypadat ta dvojice? Ty, ty, ty dvojice? *Raduji se z dobrého jídla*, to je dobré. A já bych možná ještě řekla, *raduji se z blížících prázdnin*. Tak, co je podmět a přísudek? *Raduji se z blížících prázdnin*. Podmět a přísudek bude?

Ž: V týdle větě?

U: No. *Raduji se*, tam právě chybí to *to*, ale napíšu tam *já*. Moc hezky to Řehoř udělal. Tak tady na konci bude vyslovené *já*. A jak je to dál? *Z blížících se prázdnin*, jaké jsou tam ještě dvojice? Tak, na ty prázdniny se zeptejte.

Ž: Na co se těší? Na prázdniny.

U: Tak nikde není *těší*.

Ž: Na koho, na co? / Na co? (*překřikují se*)

U: Tam je *raduji se*, tam není *těší se*.

Ž: Proč se raduje? / Z koho, z čeho se raduje? (*překřikují se*)

U: Ano, z koho, z čeho se raduji, výborně, z prázdnin. A zeptejte se na *blížících*. Gabrieli?

Ž: Z jakých prázdnin.

U: Z jakých prázdnin. Blížících. Má tam někdo odpověď na tu, nebo odpoví na otázku proč? No?

Ž: *Raduji se, že dostanu nové kolo.*

U: Je to věta jednoduchá?

Ž: Jo. / Ne. (*překřikují se*)

U: Není, protože tam je další sloveso – *dostal*.

Ž: Takže *raduji se, že dostanu*, to už je...

U: To už je další věta, už je to souvětí. Tak, já vás budu trápit tím, abyste sami vymýšleli věty, ne jenom abyste drilovali a dokolečka určovali, já chci, abyste sami přemýšleli a vymýšleli svoje věty. Abychom je pilovali čím dál tím lépe, ano? Ze začátku budou kostrbaté, ale to nevadí, to je v pořádku, proto jsme ve škole, abychom se to naučili.

(B12)

První část výukové situace navazuje na předchozí část hodiny, kdy žáci k přísudku *chytne* měli za úkol vymyslet další větné členy (*kdo chytne? jaký je? co chytne? jak ho chytne?* atd.). K těmto větám (např. *Hodný Benedikt chytne pomeranč za ruku.*) měli žáci následně vymyslet druhou větu tak, aby vzniklo souvětí. Výuková situace představuje kontrolu této úlohy. Druhou část (tvorba věty jednoduché s přísudkem *raduji se*) pak vidíme kompletní.

Úlohy prvního typu – učitel zadává určitá kritéria, podle nichž mají žáci vytvořit (většinou izolovaný) příklad – jsou v tradičním mluvnickém vyučování frekventované. Jednoznačně pozitivní je, že je úloha založena na produkci. Avšak produkce tohoto druhu postrádá smysl, protože nejde o reálné využití, nýbrž formální naplňování formálního zadání. Takto formulované úlohy představují umělé utváření izolovaných jednotek (ve výše uvedené výukové situaci od slov přes věty k souvětí) neukotvených v komunikačním kontextu, tudíž v podstatě mrtvé. Příklady vytvořené žáky ve výše uvedené výukové situaci by snad mohly být užity v uměleckém textu (v nějakém imaginativním vypravování), jako izolované jednotky jsou však absurdní.

Sledujeme mechanické naplňování určité matrice, učitelka bohužel nereaguje ani na evidentní porušení významu (mj. *Hodný Benedikt chytl pomeranč za ruku, ale nepodařilo se mu to.* – nesoulad významů obou sloves; *Hodný Petr chytl velký míč, ale spadl.* – není jasné, kdo či co je podmětem druhé věty; *Maminčin Matěj chytne za chvíli Eriku, ale upadne.* – totéž, navíc nejasnost časových okolností; *Hodná kočka chytne míček s klubíčkem, ale chytne jen míček.* – nesoulad významu propozic; *Náš Tibor chytne zlomenou větev, ale zlomí jí zas.* – zcela beze smyslu). Výuka tím zcela postrádá smysl.

Ve druhé části pak pozorujeme problém výuky češtiny, jež považuji za zásadně významný (srov. Štěpáník & Slavík, 2017; Štěpáník, 2019a), a to pomíjení vlastní komunikační zkušenosti žáků, jejich znalosti jazyka, **ignorování jazykového prekonceptu**. Pregnantně to vystihuje poslední replika učitelky: „Tak já vás budu trápit tím, abyste sami vymýšleli věty, ne jenom abyste drilovali a dokolečka určovali, já chci, abyste sami přemýšleli a vymýšleli svoje věty. Abychom je pilovali čím dál tím lépe, ano? Ze začátku budou kostrbaté, ale to nevádí, to je v pořádku, proto jsme ve škole, abychom se to naučili.“ Je třeba ocenit to, že učitelka chce žáky vést cestou produkce, avšak zacílení na to, že se žáci mají naučit tvořit věty, je mylné.

Výše už jsem zmínil, že žák-rodilý mluvčí vstupuje do školního vzdělávání s řečovou výbavou kvalitativně blízkou řeči dospělého člověka (Jelínek, 1980, s. 32; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 24–25; srov. též Gombert, 1992, či Průcha, 2011; k téže problematice jsem se vyjádřil in Štěpáník, 2019b). Dítě nabývá mateřského jazyka pohybem v každodenní komunikační praxi a při vstupu do školy běžně komunikuje, dorozumívá se s okolím, je schopno verbálně vyjádřit své potřeby, své komunikační záměry, je schopno se řečově chovat. V 5 letech se řeč dítěte liší od dospělého zvláště stylem, nikoliv strukturou, další vývoj probíhá zejména na úrovni kvantity (Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 24). „Šestileté děti dovedou vyjádřit všechno, co mají na mysli“ (ibid., s. 25). Zásadní pro vývoj dětské řeči je stimulace prostředím (stěžejní je vliv rodiny a po vstupu dítěte do školy učitele), role cílené jazykové edukace spočívá v další akceleraci vývoje řeči dítěte (srov. Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, a Liptáková et al., 2011). Jazykovou i komunikační výchovu je proto třeba stavět na poznání ontogeneze řeči dítěte (např. Čechová, 1998a, s. 41n.; Štěpáník, 2019a, ad.).

Právě úplné opomíjení ontogenetického a přirozeného řečového vývoje dítěte představuje nejzásadnější problém výuky češtiny na 1. i 2. stupni ZŠ. Četné výzkumy dětské řeči ukazují, že řečový vývoj v předškolním a mladším školním věku postupuje velmi dynamicky (Liptáková et al., 2011; Slančová, 2008, 2018; Kesselová, 2001, 2003; Průcha, 2011; Smolík & Seidlová Málková, 2014, ad.), jazykový i kognitivní vývoj probíhá i po celý mladší a starší školní věk dítěte (srov. např. Jelínek, 1980, či výzkum Kaly & Benešové, 1989). Nástupem do tradičního mluvnického vyučování, jak je sledujeme výše, je však **plynulost vývoje narušena** (srov. Kala & Benešová, 1989, s. 99). Konkrétně to lze vidět právě na tom, že školní výuka češtiny postupuje od nejmenších jednotek (hlásek a slov) k jednotkám větším (větám a souvětím), z nichž zřejmě (?) mají na konci 9. ročníku vyplynout dovednosti textové. Takový postup je však vzhledem k ontogenetickému a řečovému vývoji dítěte-rodilého mluvčího neopodstatněný. Normálně se vyvíjející dítě-rodilý mluvčí se spontánně nevyjadřuje „kostrbatě“, naopak je schopné smysluplně komunikovat. „Kostrbatě“ se začíná vyjadřovat až ve chvíli, kdy je jeho přirozená pozornost k významu a potřebě vyjádřit svůj komunikační záměr v určité komunikační situaci tradičním mluvnickým vyučováním zpochybněna (srov. Prouzová, 2010, s. 52) a potlačována v zájmu formy.²⁴

Učební úlohy by měly být založeny na tom, co má v řeči žáka nízkou frekvenci, resp. v ní absentuje, a jejich východiskem by mělo být to, co žák běžně užívá (Kesselová, 2001, s. 97). Pokud se školní výuka nepřipojí k proudu jazykového vývoje žáka a nepodpoří ho, nejenže řečový a kognitivní vývoj (vzhledem k úzkému propojení jazyka a myšlení) brzdí, ale může působit až retardačně.²⁵ Problém analyzované výukové situace vystihuje výrok

²⁴ Daneš (2009b, s. 138) v této souvislosti na prvním místě zmiňuje pravopis, který je „u mnoha lidí spíše strašák, který nedovoluje jasně vidět vlastní problematiku jazyka“. Konkrétně to pojmenovávají Vlčková-Mejvaldová & Sojka (2016, s. 52) ve vztahu k přirozenému vnímání zvukové stránky jazyka, když si u studentů učitelství českého jazyka a literatury všimají, že „pravopisné drilování ve většině případů zcela zlikvidovalo intuitivní schopnost diskriminace reálných zvukových segmentů řeči“.

²⁵ Liptáková et al. (2011, s. 350–351) problém demonstrují srovnáním autentických dialogů učitele s žákem ve 4. ročníku ZŠ a matky s 21měsíčním dítětem. Ukazují, že způsoby vedení dialogu se od sebe v podstatě neliší:

amerického psychologa W. Hulla (citováno podle Hejný & Kuřina, 2015, s. 18), který se ke školní jazykové výuce vyjádřil v tom smyslu, že kdybychom děti učili mluvit ve škole, nikdy by se to nenaučily (srov. též Daneš, 2009b, s. 141, nebo Šebesta, 2005, s. 49).

To dosvědčuje také ukázka 3, v níž sledujeme výukovou situaci ze 6. ročníku ZŠ. Didaktická strategie ve výuce větné syntaxe je založena na tom, že žáci od základní skladební dvojice (v učitelově terminologii „věty holé“²⁶) přecházejí k větě rozvité a následně k souvětí:

Ukázka 3. *Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: rozvíjení základní skladební dvojice („věty holé“)* Pepa píše.

U: Takže, Nováčku, pojď, věta holá [...]. Napiš si to tady správně. Tak napiš si větu holou.

Ž: Jako podmět?

U: Když ti řeknu věta holá, tak je to úplně jedno. Tak jedem. (*žák vymýšlí „větu holou“ a píše ji na tabuli*) Tak, teď je to teprve věta, bodku tam udělal, vidíš to, to je teprve věta. Tak, ptej se nahlas.

Ž: Píše, co píše?

U: Počkej, *Pepa píše*. Ptej se na to.

Ž: *Pepa píše (přemýšlí)* Jak?

U: *Pepa píše*, zeptej se na to...

Ž: Kdo, co?

U: Ano, no tak, nebuď z toho nervózní. A přísudek. Ten Pepa?

Ž: (*neví*)

U: Co dělá?

Ž: Píše.

U: Tak, označ to. Takže to máme větu holou.

U: A teďko mi vytvoř jednoduchou větu rozvitou, abys mi rozvil... teď se budeme zaměřovat na to podstatné jméno. Budeme rozvíjet podstatné jméno, tady v tom případě podmět. O jakém větném členu teď tady budeme hovořit?

Ž: Přívlástek.

U: Ano, přívlástek. Nejdřív ústně, jedem.

Ž: *Malý Pepa píše*.

U: Ano, další tam dej přívlástek?

Ž: *Starý*.

U: Ano.

Ž: *Unavený*.

U: *Unavený Pepa*.

Ž: *Velký?*

U: *Velký Pepa*. Když bude v týhle třídě?

Ž: *Náš*.

U: *Náš Pepa. Náš Pepa*.

Ž: *Nastydlý*.

U: Ano, a tak dále, a tak dále. Takže to máme všechno přívlásky.

(A18)

Ve výše uvedené ukázce výukového dialogu z 6. ročníku sledujeme exemplární příklad izolace výuky od ontogenetického a řečového vývoje žáka-rodilého mluvčího. Práce je založena na příkladu, jenž je hluboce pod kognitivní i řečovou vyspělostí žáka-rodilého mluvčího v 6. ročníku ZŠ, učitel nutí žáka užívat otázkovou metodu větného rozboru na místě, kde je to zcela neopodstatněné. Postup rozboru je zcela formální.

Nefunkčnost termínu, otázkové metody, izolovanost příkladů od komunikačního kontextu – a celkově nízká kognitivní náročnost výuky – se v analyzované situaci projevuje v tom, jak žák demonstruje své myšlení: jeho reakci „co píše?“, již odpovídá na výzvu učitele

Dialog A – 4. ročník ZŠ: U: A ty čo máš? Ž: Tigríka. U: Tigrík. A ty čo máš? Ž: Medvedík. U: A ty? Ž: Žabka. U: A toto je čo? Ž: Vlasy. U: Vlasy? Ž: Chlpy. U: Srsť. A toto? Ž: Hnedá.

Dialog B – matka s 21měsíčním dítětem: M: A čo tu máme? D: Havo? M: Hej havo! A čo je tu na ponožtičke? D: Kačka. M: A čo máme tu? D: Maco. M: Macík. A tu? A toto zvieratko? D: Vtáčik. M: Áno, vtáčik.

²⁶ Komentář k termínu viz dále.

„ptej se“, lze číst tak, že rodilý mluvčí má přirozenou potřebu pravovalenčního doplnění (aniž by cokoliv teoreticky věděl o valenci – srov. Šmejkalová, 2012) a že uvažuje dál a složitěji, než je po něm ve výuce požadováno. Jazykový materiál zde představuje abstrakci k lingvistickému ohledávání. Přirozeně se demonstruje, že didaktická strategie založená na postupu od „věty holé“ ke složitějším větným celkům neodpovídá kognitivnímu ani řečovému vývoji žáků-rodilých mluvčích a že výuka takto vedená je formální, až retardační. Vše, co je obsahem výuky, totiž v řeči žáka před vstupem do školního vzdělávání je, cíl výuky tak zůstává nejasný.

Velmi podobný problém demonstruje ukázka 4.

Ukázka 4. *Výuková situace z 6. ročník ZŠ: problematika „věty holé“.*

U: Takže teď jedeme, Nováku, pojď, ty jsi ještě nemluvil. Takže větu holou, nejdřív.

Ž: Škola uspořádala...

U: Ano, škola uspořádala. A teď se na ni zeptej.

Ž: Co uspořádala?

U: Počkej. Teď se zeptej na podmět.

(odpovídá jiný žák)

U: Ty seš Novák? (2s)²⁷ na podmět. Jak se ptáme na podmět?

Ž: Kdo, co.

U: Ano, tak se zeptej nahlas.

Ž: Kdo, co uspořádal?

U: Ano, kdo, co uspořádal. Odpověz si?

Ž: Škola.

U: Ano, škola. Na přísudek? (2s) Jak se ptáme na přísudek?

Ž: (neví)

U: No, jak se ptáme na přísudek, no? Co? Jak...

Ž: Nevím.

U: Nevíš? Ptáme se, nevíš? Cos tady dělal teďko 25 minut?

Jiný Ž: Co dělala?

U: Ano, co dělala škola? Správně. A teď si odpovíš?

Ž: Uspořádala.

U: Ano, takže větu holou?

Ž: Škola uspořádala.

U: Ano, správně. [...]

(A21)

Stejně jako v ukázce 3 i v ukázce 4 je výukový postup založen na vyhledávání „věty holé“, zde v příkladu *Naše škola uspořádala v květnu běžecké závody*. Učitel nechává žáky vyhledat „větu holou“, ale z žákovy otázky „Co (škola – pozn. S. Š.) uspořádala?“ lze opět usoudit, že žák přirozeně správně považuje konstrukci *Škola uspořádala* za defektní a je si vědom obligatorního pravovalenčního doplnění slovesa *uspořádat*. Jak vyplývá ze studie Šmejkalové (2012), žák-rodilý mluvčí má implicitní znalost valenčního potenciálu českého slovesa, zvláště pak jeho obligatorních pozic, což v praxi znamená, že je schopen rozlišit mluvnicky korektně a defektně vytvořené větné konstrukce.²⁸ Ve výše uvedené situaci je však valence slovesa zanedbána, a vytvořenou strukturu (základní skladební dvojici) proto v žádném případě nelze označit jako *větu*. Pojem „věta holá“ jako struktura skládající se výlučně z podmětu a přísudku představuje jednotku čistě formální, bez možnosti zohlednit sémantiku české věty a vyjádřit v ní všechny obligatorní členy tak, aby se jednalo o gramaticky správnou větu. Odtud tedy důvod, proč didaktická teorie pojem i termín „věta holá“ již na počátku 80. let

²⁷ Označuje trvání pauzy.

²⁸ Pochopitelně ne všechny, tudíž by výuka měla tuto implicitní znalost učinit explicitní, aby se inventář sloves, u nichž žák danou dovedností disponuje, rozvinul.

odmítla. Už tehdy totiž akcentovala nutnost zahrnout do výuky aspekty sémanticky orientované syntaxe.²⁹

Podobný stav nastává v mylné „školní zkratce“ definice hlavní věty jako věty, „která může zůstat samostatná, má normální smysl, když ji z toho souvětí vyndáme, nezačíná žádným spojovacím výrazem“ (C26). Že uvedená definice není ojedinělá, dokazuje i ukázka vysvětlení jiné učitelky: „Takže si napište takový podnadpis věta hlavní. Je to tedy věta, která může stát nebo stojí sama o sobě a má význam a nelze se na ni zeptat. [...] Takže věta hlavní nezávisí na jiné větě, stojí samostatně, nelze se na ni zeptat, má sama o sobě význam, vyjadřuje nějakou myšlenku.“ (E28) V takto formulované definici věty hlavní je rovněž zanedbána obligatorní valence. V souvětí *Řekl, že půjdeme do kina*, nelze považovat větu *Řekl* za významově samostatnou. Navíc, jak ukázal průzkum E. Hájkové mezi žáky na 1. stupni ZŠ, žák přirozeně část *Řekl* za smysluplnou, významnou a „hlavní“ nepovažuje, protože to, co je z hlediska významu pro žáka zásadní, je obsaženo ve větě vedlejší (*půjdeme do kina*; osobní svědectví E. Hájkové sdělené mi v rozhovoru).

Valenční syntax byla v didaktice češtiny představena jako užitečný pohled na skladbu potřebný pro školní přemýšlení o české větě již v 80. letech (srov. diskuse na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura*; shrnutí in Čechová & Styblík, 1998, s. 138, 156n.). Tradiční mluvnické vyučování však setrvává na závislostním skladebním popisu, jenž větu vnímá spíše z pozice adresáta (tj. vychází z hotové věty; Čechová & Styblík, 1998, s. 157) a více se zaměřuje na formu než význam (to je zřetelné i z uvedených ukázek). Valenční teorie se oproti tomu zaměřuje na sémantiku, „vychází z obsahu, jenž je vyjadřován tedy z pozice autora projevu“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 157). Právě mj. v nedostatečných aplikacích valenční syntaxe lze spatřovat oddělenost tradičního mluvnického vyučování nejen od vývoje didaktiky češtiny, ale rovněž mateřského oboru, tj. lingvistiky. Zároveň to poukazuje na problém utváření učebního a vyučovacího prostředí jednostranně na základech ontogenetických, aniž by byly dostatečně zohledňovány faktory psychodidaktické. Intersubjektivní rovina totiž převažuje nad rovinou subjektivní, čímž se výuka žákovi vzdaluje jak v oblasti poznávacích procesů, tak i subjektivních a objektivních potřeb.

Opomíjení ontogenetického a řečového vývoje je v tradičním mluvnickém vyučování úzce propojeno s problémem atomizace učiva a strukturace obsahu výuky dle potřeb oboru namísto potřeb žáka. To se následně projevuje také v některých zažitých výukových postupech, které uměle separují jednotlivé segmenty učiva na oddělené tematické celky, které „je nutno probrat“ v daném sledu (k tomu srov. např. Zimová, 2005/2006, nebo Štěpáník, 2014b). Osvědčí-li žák, že disponuje vyšším potenciálem, než na jakém se výuka momentálně pohybuje, bývá nezřídka odmítnut s tím, že daný problém není v daném okamžiku předmětem výuky:

Ukázka 5. *Odmítnutí žákova řešení přesahujícího aktuální náročnost výuky.*

Ž: *Autobus jel v horské krajině příliš rychle a spadl z horského převisu, na kterém spadlo již více automobilů.*

U: Kolik jsi vytvořil vět? (2s) Takže první je?

Ž: *Jel.*

U: Druhý?

Ž: *Spadl.*

U: A třetí?

Ž: *Spadlo, spadlo...*

U: To znamená, ty jsi vytvořil souvětí o třech větách. My ze začátku budeme vytvářet souvětí jen o dvou větách. (A38)

²⁹ Proto není termín „věta holá“ uveden ani v *Heslářích školské jazykovědné terminologie*, zpracovaných týmem pod vedením S. Machové v Jazykovědném sdružení ČR ve spolupráci s MŠMT ČR (dostupné online na <http://jazykovednesdruzeni.cz/skol_kom.htm>).

Demonstrováný postup se často objevuje při řešení úloh, které jsou v oblasti produkce dominující součástí tradičního mluvnického vyučování: žák má vymyslet dekontextualizované příklady vět na základě různých formálních kritérií (v úloze, jejíž jedno z řešení zachycuje ukázka 5, mají žáci vytvořit z „věty holé rozvité“ *Autobus jel v horské krajině příliš rychle. souvětí*). Zadání takových úloh je založeno na metalingvistickém popisu a různých formálních omezeních toho, co má žák vytvořit. Nezná-li metajazyk užitý v úloze nebo chce-li předvést svoji zdatnost a ignoruje-li omezení daná zadáním, nemůže při řešení úlohy uspět, ačkoliv jinak v jeho řečové výbavě znalost daného jazykového prostředku a schopnost užívat jej je (ať už jako součást přirozené jazykové kompetence nebo osvojených znalostí a dovedností). Problematizuje se tedy něco, co je žáky přirozeně zvládáno; např. v kazuistice 4 tvorba jednoduché věty, v kazuistice 6 tvorba souvětí, v části B ukázky 2 funkce elipsy, konkrétně možnost elipsy podmětu, pro češtinu příznačné. Dítě-rodilý mluvčí je přirozeně schopno vyjadřovat výpovědní obsah v jednoduchých větách i souvětích, explicitně i implicitně dle komunikační potřeby (Kesselová, 2001). K identifikaci podmětu mu postačuje sémantika výpovědi (výpověď dítě chápe jako součást konkrétní komunikační situace – Liptáková et al., 2011, s. 408) nebo koncovka verba finita, což rodilý mluvčí zcela přirozeně rozeznává, navíc mu napomáhá situace nebo kontext (Kesselová, 2001).³⁰ Ačkoliv učitelka v části B ukázky 2 jednoho z žáků upozorňuje na to, že je možnost podmět elidovat, v závěru podmět *já* zavede, protože úlohu převádí na určení základní skladební dvojice. Takový krok je však v této výukové situaci zbytečný a naplňuje charakteristiku formalismu.

Postup od metajazyka k příkladu, a tedy v důsledku obdobný problém, demonstruje ukázka 6.

Ukázka 6. *Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: větný člen příslovečné určení.*

U: Jdeme dál. Doplněte mi tam teďko všichni ve třídě ještě příslovečné určení času. Do této věty jednoduché rozvité, přemejšlejte, doplň mi tam příslovečné určení času. Tak, Koubková, pojď...

Ž: *Malé děti donesly včera domů čerstvé květiny.*

U: Ano, donesly včera... Zeptej se na to.

Ž: Kdy donesly?

U: Ano, časový údaj. Jaké ještě by se tam mohlo dát příslovečné určení?

Ž: Odpoledne.

Ž: Ráno.

Ž: Včera.

U: Ano. A ptáme se vždycky otázkou...?

Ž: Kdy.

U: Kdy. Správně. Takže to máme správně a jdeme na další větu.

(A26)

Sledujeme postup, v němž jazyk slouží metajazyku – od lingvistického pojmu k vytvoření příkladu. Potřeba doplnění slovesa příslovečným určením je zadána užitím termínu, není nijak ukotvena v komunikaci ani v komunikační potřebě žáka, smysl úlohy (proč žáci mají do věty doplnit příslovečné určení) je nejasný, ne-li zcela formální. Výuka pracuje s umělým příkladem hluboko pod kognitivní úroveň žáků-rodilých mluvčích v 7. ročníku ZŠ. Vyjádření časových okolností je přitom pro žáky-rodilé mluvčí zcela přirozené, používají je každý den k vyjádření svých potřeb a jako takové jim praktické užívání daného jazykového prostředku nečiní žádné potíže. Nezná-li žák termín, nemůže při řešení úlohy uspět, přitom do jeho spontánní řečové výbavy daný jazykový prostředek bezesporu patří. Výuka žákovu spontánní znalost rozvíjí pouze o lingvistický popis, z hlediska procedurálního se kvalita žákovy znalosti nijak nemění. Rozvíjení větné struktury je vhodný úkol, avšak zde je jeho jediným cílem

³⁰ K užití zájmena (část B ukázky 2) však mohou být důvody pragmatické (srov. Čmejrková, 2002).

označení doplněného výrazu „nálepkou“, navíc při omezeném naznačení postupu otázkovou metodou, čímž je úkol pouze formální.

Podobně jako se zadáním *od metajazyka k jazyku* se v tradičním mluvnickém vyučování pracuje s formálními kritérii typu různých vzorců a schémat, jež mají žáci naplnit – viz ukázka 7.

Ukázka 7. *Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: kontrola příkladu* Jakmile uviděl hrad, chtěl ho zničit a obsadit, *jenž je reakcí na tvorbu souvětí dle vzorce* Jakmile V1, V2 a V3.

U: Já bych si skoro myslela, Mílo, že to nejsou dvě věty, ale že je to několikanásobný přísudek? To jsou ta slovesa, která jakmile jich je víc u přísudku, tak to smrdí nějakým malérem. Kterých pomocných... kterých sloves, pomocná – teď jsem se prořekla. Čili *chci něco udělat, mohu něco udělat, musím udělat*. Pojí se vám tam dvě. Vy to znáte z angličtiny, taky to dělá zmatek, jsou tam výjimky a je to trochu problematické. Nejlepší je přísudek, když máte určit, tak aby bylo jedno sloveso. To znamená: *Jakmile uviděl hrad, obsadil ho a zbořil*. Tím si usnadníš, Mílo, situaci. Prísudek bude *zbořil*, podmět tím pádem...

Ž: Bořek Stavitel.

Ž: On.

U: Zase nevyjádřený. A jakmile tam dáš *chtěl*, tak si komplikuješ situaci. Tak zkusme si to méně komplikovat. Ale dobrý. Vlastík.

(B19)

Žákovo řešení učitelka odmítá, protože nevyhovuje zadání (souvětí není vytvořeno podle zadaného vzorce), přitom však souvětí v žakově řešení je gramaticky v pořádku a v určitém kontextu komunikačně zcela funkční. „Chyba“ řešení tak ve skutečnosti chybou není. Něco, co je žáky přirozeně zvládnuto, je zpochybněno, označeno za „chybu“, komplikováno a z formálních důvodů označeno jako podezřelé. Na základě předchozích ukázek lze říci, že dekontextualizace je v tradičním mluvnickém vyučování skrytým požadavkem na žakovský registr.

Řešení, které učitelka pro vyřešení problému nabízí, je problematické ze dvou důvodů: (a) pouze odstraňuje modalitu a elipsu, přitom záměna sloves tak, aby slovesa měla jinou pravou valenci (např. *chtěl ho zničit a chlubit se tím*), by už mohla být chápána jako příklad s dvěma větami, (b) je ryze utilitaristické: o rozvoj žakova porozumění obsahu či komunikačnímu přesahu nabízených řešení, resp. komunikačním zacílení celé úlohy zřetelně nejde. Tím však jde výuka proti cílům výuky češtiny. Namísto rozvoje jazykového vědomí žáka, úžeji jazykové kreativity, potřeby sebevyjádření, rozvíjení složitosti vyjadřování a tím žakových řečových i kognitivních dispozic se jako východisko nabízí „zkusme si to méně komplikovat“ (srov. též ukázka 5).³¹

³¹ Formalismus podobného rázu demonstrují následující ukázky:

Ukázka 8. *4. ročník ZŠ: poznámka vyučující k interpunkci*.

U: [...] Čím budete dělat delší souvětí, tím to bude pro vás horší, protože nebudete pak vědět, co s čárkami a tak dále.
(M27)

Ukázka 9. *Výuková situace ze 4. ročníku ZŠ: slovesné kategorie*.

Ž: *Kočka předla*.

U: Hm, do budoucího, Roberte?

Ž: *Kočka přede*, to znamená, že budoucí čas je, že vlastně přede.

U: Ještě jednou, já jsem tě neslyšela.

Ž: *Že kočka přede* furt i v budoucím čase.

U: A když to bude zítra?

Ž: Tak *kočka bude zítra příst*.

U: No, ještě jinak by to šlo?

Ž: *Přést*.

Ž: Paní učitelko, co znamená *přést*?

Podstata problému dané výukové situace nespočívá jen v nevhodném výukovém postupu učitelky, ale v nepochopení podstaty úlohy, z čehož pramení nepatřičnost její aplikace.³² Úlohy typu *Zadaná slova užitje v podmětu / předmětu...* (procvičování větných členů); *Sestavte větu dle vzorce 2 1 5 6 8 7 1* (procvičování slovních druhů) nebo *Sestavte souvětí dle vzorce V1, V2, protože V3* (procvičování vedlejších vět) jsou v tradičním mluvnickém vyučování frekventované, v hojné míře se vyskytují také v učebnicích. Při jejich aplikaci je však nutno rozlišit dekontextualizované a zmechanizované tvoření vět, jež pozorujeme v analyzované ukázce (ukázka 7), oproti práci s modelem – ta je pro rozvoj myšlení žáka, a tedy naplňování kognitivních cílů výuky důležitá.

„Nejde o zachycení větné struktury, tím méně o větný vzorec v terminologickém smyslu slova“ (Brabcová et al., 1990, s. 162). Vzorce (resp. značky a schémata) slouží ke znázornění vysoce abstraktních poznatků, což má žákovi v konečném důsledku usnadnit přechod k abstraktnímu myšlení (ibid.). V úloze z ukázky 7 má znázornění vzorcem sloužit k tomu, aby si žáci uvědomili stavbu souvětí (počet vět, užití spojovací výrazy a interpunkci), vztah vět(y) a souvětí, a také to, že souvětí má při různém obsahu stejnou stavbu (srov. Brabcová, 1990, s. 162). Jako vhodné aplikace úlohy se dále jeví hledání struktur, které odpovídají zadaným vzorcům, v nabídnutém jazykovém materiálu či tvorba struktur dle zadání „s komplikací“ (např. absence slovesa v nabídce slovních druhů, čímž si žáci mají uvědomit, že větu bez slovesa (příp. elipsy slovesného tvaru) vytvořit nelze). Brabcová et al. (1990, s. 162) upozorňují, že ve vyšších ročnících je třeba od znázorňování ustoupit, aby byl žákům umožněn „úplný přechod na rovinu logickomyšlenkových operací“ (ibid.).

Takto formulované úlohy se považují za úlohy aplikační. Z obecného pohledu je třeba zastoupení aplikačních typů cvičení ve výuce posilovat, což souvisí s požadavkem rozvoje vyjadřování žáka a náročnějších kognitivních procesů. Zároveň se tím dosahuje přesahu úloh ke každodenním potřebám žáka. Pokud uvedené úlohy mají podobu práce s modelem a jsou zakotveny v konkrétních komunikačních kontextech, mají pro rozvoj žákova myšlení opodstatnění. Bohužel však v praxi dominuje pouze formální užívání těchto úloh, jež aplikaci v pravém slova smyslu rozhodně nepředstavuje, protože myšlenková činnost žáka při jejich řešení zůstává na rovině formy, tj. skládání jednotlivých výrazů či vět do celků dle určitých kritérií, namísto skutečného užití při komunikační činnosti, tj. v autentickém kontextu. Ačkoliv by se tedy mohlo zdát, že aplikačním charakterem úloha míří do vyšších pater kognitivní náročnosti, ve skutečnosti zůstává v spodní úrovni (srov. elaborace Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů in Skalková, 1999, s. 108). Účelem aplikačních úloh není poznávat jazyk, ale užit jazykové prostředky v řeči (Betáková, 1976, s. 141), aplikační cvičení jsou tedy „přímou přípravou na správné³³ a kulturní používání jazyka“ (ibid.), což předmětem výše uvedených úloh není; jde o úlohy poznávací (srov. též Betáková & Tarcalová, 1984, s. 110–113).

Problém metajazyka ve výuce češtiny má však daleko širší souvislosti. Jeho funkce se totiž objevuje v dvojí variantě: (a) jako prostředek dorozumění se o učivu a porozumění mu, (b) jako cíl výuky. Funguje-li metajazyk ve výuce mateřského jazyka jako osobitý fenomén

U: No, já bych řekla, že *zapřede*. Naučte se to, že když je to nějaké sloveso, které prostě v tom infinitivu nepoužíváme nebo v tom tvaru, který po vás jenom někdo uměle chce, a vy nevíte, no tak z toho vybruslím jinou cestou, ne? Řeknu *zapřede* a jsem v pohodě.

(C25)

³² Uvádím autentické věty žákyně-rodilé mluvčí ve 2. ročníku montessori ZŠ, žákyně jinak zcela standardně komunikující gramatickými konstrukcemi, s rozvinutou slovní zásobou, žijící ve velmi podnětném rodinném prostředí, k úkolu Vymysli věty podle vzoru (zadány slovní druhy, které má žákyně užít): *Lenka skáče gumu. Malý pes skáče hezky na louce. Naši zelení psi rychle pijí. Krásně běhá zrzavá kočička. Ta moje maminka vaří hezky na sporáku.* Je zřejmé, že pokud učitel nechápe podstatu úlohy a uzná podobné struktury za splnění úkolu, funguje daná úloha vzhledem ke kognitivní i řečové vyspělosti zkoumaného objektu retardačně.

³³ Namísto výrazu „správné“ bych raději použil výraz „adekvátní“ či „přiměřené“.

a je-li vyučován i osvojován (a následně zkoušen – a to nejen ve výuce, ale také v jakémkoliv standardizovaném testování) čistě deklarativně jako entita per se, pak jde o nepochopení funkce výuky mateřského jazyka a zacílení výuky bludným směrem.

Termín fixuje pojem a vhodným operováním ve výuce nabývá instrumentálního charakteru (Jelínek, 1980, s. 138; srov. též Čechová & Styblík, 1998, s. 45n.). Při ovládnutí termínů tedy nejde jen o ovládnutí znaku či definic a jejich deskripcí, ale především o pochopení extenze pojmu (Jelínek, 1980, s. 138) také v jeho procedurální šíři. K tomu, aby žák-rodilý mluvčí ovládl češtinu, nepotřebuje disponovat zásobou jazykovědných termínů. Z transkriptů vyplývá, že některé zaváděné termíny jsou zastaralé a opomíjejí vývoj v jazykovědě, a to nejen na rovině terminologické a pojmové, ale také celkově paradigmatické.

Z množství transkriptů vyučovacích hodin, jež mám k dispozici, je zřejmé, že učitelé užívají terminologii ve výuce především s dvěma cíli: jednak jako prostředek dorozumění se o učivu a porozumění mu a jednak jako učivo samo o sobě, které je třeba si osvojit, protože bude testováno (ať už ve škole, nebo ve standardizovaném testu). Z toho vyplývá, že metajazyk ve výuce plní funkční i utilitaristické cíle. Jak ovšem ze zkoumaného materiálu vyplývá (a četné ukázky v této knize jsou toho důkazem), množství a obtížnost lingvistické terminologie a její nedostatečná ukotvenost poznávání spíše komplikují. Svědčí o tom také následující ukázka výukového dialogu ze 7. ročníku ZŠ, v němž učitelka vysvětluje žákům funkci sloves ve větě *Nebavilo ho uklízet si v pokoji*.

Ukázka 10. *Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: určování větných členů ve větě Nebavilo ho uklízet si v pokoji.*

U: Tak. *Nebavilo ho uklízet si v pokoji*. Tak, pracujte do sešitu. Najděte tam všechno, co umíme určit, a určete to. Standardně se přísudek podtrhává vlnovkou a podmět rovnou čárou. [...]

Ž: A, paní učitelko, nebude tam čárka mezi tím *ho a uklízet*? Jsou tam dvě slovesa, ne?

U: Jsou tam dvě slovesa, ale tohle je infinitiv. Přísudek musí být sloveso v určitém tvaru, jo? A někdy může být jako ten složitý přísudek, ale tam musí být tady nějaké neplnovýznamové sloveso, jo? Třeba kdyby bylo *chci uklízet*, tak *chci uklízet* by bylo celé přísudek. *Chci uklízet v pokoji*, jo? Ale tohle je plnovýznamové sloveso, tudíž tohle už není součást přísudku, jo?

(T16)

Učitelka se ve svém vysvětlení pohybuje pouze na rovině vědního oboru, užívá množství složité terminologie (z celkového počtu 60 slov³⁴ lze téměř čtvrtinu označit za termíny) a nijak se nezaměřuje na miskonecept věty, který žák svým uvažováním naznačuje, čímž se poznávání stává formální. Její vysvětlení není didakticky adekvátní, protože poznání jevu komplikuje vysokou náročností výkladu. Termíny i příklady zde představují prázdné abstrakce, které jsou pro žáka nesrozumitelné, diskuse o jazyku je zde diskusí čistě lingvistickou.

Termíny jsou v tradičním mluvnickém vyučování nedostatečně funkcionalizovány, chybí jejich pojmová dimenze, při jejich užívání ve výuce se nedostatečně propojuje subjektivní a intersubjektivní rovina, protože jsou abstrahovány jako fenomény lingvistické, aniž by byly dostatečně ukotveny v jazykovém materiálu. Jejich formální či neúplné osvojení vede k tomu, že představují pouze prázdné či různě deformované obaly. V konečném důsledku v tradičním mluvnickém vyučování vznikají paralelní pojetí (srov. Škoda & Doulík, 2011, s. 149): poznatky o jazyku jsou nabývány pro školu, při reálném užívání jazyka v každodenní komunikační praxi dominují vlastní komunikační zkušenost a přirozený jazykový vývoj.

Jako ukázku použijme výukovou situaci ze 4. ročníku (viz ukázka 11), jejímž obsahem je určování slovních druhů a gramatických kategorií ve větě jednoduché. Tento postup lze považovat za zcela prototypický, tradiční.

³⁴ Kontaktní výraz *jo* nezapočítávám.

Ukázka 11. *Výuková situace ze 4. ročníku ZŠ: určování slovních druhů a gramatických kategorií ve větě* Na stěně visely obrazy a fotografie.

U: Tak, prosím pěkně, začneme tou další větou. A napište malým čísličkem nad všechna slova té věty, o jaký slovní druh se jedná. Chvilíčku pracujte sami, pak si to zkontrolujeme.

Ž: A jaká věta?

U: *Na stěně visely obrazy a fotografie.* Takže čísličko nad každé slovo, co to je za slovní druh.

U: Tak, ukazujte na prstech ruky, co je to za slovní druh. *Na*? Co je *na*? *Olgo*, co to je za slovní druh?

U: No, dobře to ukazuješ a je to co?

Ž: Předložka.

U: No, skoro to vypadá, jako kdybys to okoukala od ostatních, když nevíš, co to je. Důležité je, abyste znali název toho slovního druhu, teprve potom to číslo uplatňujete. Takže předložka. *Stěně*? Co za slovní druh?

U: Hm, podstatné jméno, rodu?

Ž: Ta stěna, rodu ženského.

U: Hm, čísla?

Ž: Jednotného.

U: Pád? Ukažte mi všichni pád na prstech. *Na stěně*? *Viktore*, zeptej se nahlas, jaká je to pádová otázka?

Ž: Ta stěna.

U: Hm, ta stěna. A když máš *na stěně*, tak se zeptej na...?

Ž: Čem?

U: A ještě...

Ž: Kom?

Ž: Šestý.

U: Šestý pád, výborně. *Visely*, slovní druh je, *Miriam*, nahlas?

Ž: Sloveso.

U: Takže ho všichni máte vlnovkou podtržené. Tak, *obrazy*, *Bronislave*?

Ž: Obrazy jsou podstatná jména.

U: Rodu?

Ž: Rodu mužského.

U: Jakého, *Regíno*?

Ž: Neživotného.

U: Hm, v kterém pádě, ukažte mi všichni na prstech ruky, který je to pád. Druhý pád, *Marceli*?

Ž: První pád.

U: První. Když je to v prvním pádě, tak je to co?

U: Je to podmět.

U: A – co je za slovní druh? *Jindřiško*?

Ž: Předložka.

U: Předložka?

Ž: Spojka.

U: No, co spojuje, *Věro*?

Ž: Obrazy a fotografie.

U: Výborně. *Fotografie* jsou..., *Liběno*? Několikanásobný podmět. Sloveso jsme si říkali, že je teda *viseli*. Bude tam tedy někde čárka?

Ž: Ne.

U: Nebude. Evžene, další větu.

Ž: Paní učitelko, a to jsou přídavná jména? Co to děláme vlastně?

(F24)

Identifikace slovních druhů a následné určování gramatických kategorií toho typu, jak je znázorňuje ukázka 11, se v tradičním mluvnickém vyučování vyskytuje již od 1. stupně ZŠ a pokračuje i na stupeň 2. a 3, a to přesto, že „mechanickým zařazováním slov k slovním druhům se nepodporuje myšlenková operace kategorizace, slovnědruhovými cvičeními jsou samoučelným grupováním slov do skupin a vyučování morfologie má ráz formálnosti“ (Liptáková et al., 2011, s. 355). Podobně je to s určováním gramatických kategorií, které pro rodilého mluvčího ve 4. ročníku ZŠ (i dále) postrádá smysl. Formalismus výuky se zde

projevuje mj. v tom, že učitelka ztotožňuje tvar 1. pádu a větný člen podmět. Takové tvrzení je nejenže nesprávné (srov. Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 414n.), ale především jeho výsledkem je pouze zmechanizované určování podmětu dle formy namísto skutečného uvažování o struktuře věty a významu jednotlivých větných členů. Omezení výuky mateřštiny na osvojování metajazyka může mít význam pro učení se cizím jazykům, ale bez dalšího přesahu pro rodilého mluvčího reálně představuje pouze cvičení z lingvistiky.

Kategorizace různých jevů má význam z hlediska rozvoje kognitivních schopností žáků. Je ale namístě položit si otázku, proč se z této základní myšlenkové operace v tradičním mluvnickém vyučování (určování slovních druhů, větných členů, mluvnických kategorií atd.) stal pouze pamětný dril. Na začátku byla jistě potřeba žáky naučit jazykové jevy identifikovat a třídít. Ve snaze najít co nejefektivnější způsob cvičení však došli učitelé bohužel až k tomu, co vidíme dnes – to podstatné, tedy zvládnutí procesu kategorizace, se vytratilo ve prospěch formálního nálepkování, jehož smysl žák ani nemůže postihnout a mnohdy jej těžko hledá i učitel. Tím se v konečném důsledku stává tradiční mluvnické vyučování v podstatě nepotřebné, minimálně v očích žáka a z hlediska jeho komunikačních i kognitivních potřeb.

Je ale nutné odlišit pojem od termínu. Např. Weaver(ová) (1996) nabádá k důsledné uvážlivosti při zavádění termínů do výuky a pečlivému promýšlení, které termíny jsou skutečně nutné (pro porozumění obsahu a dorozumění se o něm; srov. též Štěpánik, 2019c). To neznamená, že se ve výuce nemají objevovat jazykové pojmy – jen je otázka, zda všechny musejí ve výuce rovněž vystupovat jako termíny. „U mnoha mluvnických termínů dostačuje receptivní kompetence. To znamená, že žáci potřebují rozumět, na co učitel poukazuje („what the teacher is referring to“ – s. 145), ale nepotřebují ovládat termíny natolik, že by je sami užívali“ (Weaver, 1996, s. 144–145). Pokud je terminologie zaváděna, mělo by s ní být zacházeno přirozeně jako s kterýmikoliv jinými názvy, vždy ve spojení s konkrétním příkladem a bez ověřování znalosti termínů a jejich definic (Křáková, 2016, s. 133–134). Měla by vždy být volena s cílem usnadnit žákům porozumění učivu, jež v konečném důsledku vede ke zlepšení komunikační kompetence žáků. V praxi je tak nevyhnutelné vyučovat terminologii v komunikátu, jako součást komunikace a rozvoje komunikačních dovedností (srov. Weaver, 1996, s. 145). Jedině tak mohou být termíny skutečně naplněny pojmy a sloužit jako fixace pojmů. V otázce metajazyka je rovněž na místě diferenciací míry zvládnutí termínů s ohledem na individuální charakteristiky žáků, což je přístup výhodný jak pro slabší žáky nebo žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (srov. Eliášková, 2019), tak i pro ty, kteří mají mimořádné předpoklady.

Tento způsob práce aplikují např. autoři koncepce výuky polštiny jako mateřského jazyka s názvem *To lubię!*³⁵ (též série stejnojmenných učebnic). Trvají na ovládnutí malého souboru zcela základní terminologie³⁶ u všech žáků, ostatní termíny pak učitel užívá vždy v souběžné aplikaci na konkrétní jazykový materiál, takže jsou vždy naplněny konkrétním obsahem. Učitel terminologii uplatňuje, posiluje její znalost, ale především podporuje chápání pojmu (završeného termínem) a nevyžaduje aktivní osvojení veškeré terminologie a její aktivní užívání. Důsledkem je, že žáci, kteří termíny neovládají, mohou i tak při řešení učebních úloh uspět (v koncepci *To lubię!* vždy propojujících jazykovou úlohu s komunikací), protože mohou pracovat s extenzí pojmu. Učitel terminologii používá tak, že si žáci základní termíny osvojují jaksi samovolně právě tím, že se v hodinách určitá suma základních termínů neustále opakuje.

³⁵ Osobně jsem ji měl možnost observovat v hodinách K. Wiatra, který vyučuje ve 12. integrované základní škole Janusze Korczaka v Krakově, nebo M. Szymańské v 50. základní škole Włodzimierza Tetmajera tamtéž.

³⁶ Inspirativní pro vymezení základní terminologie jsou již zmíněné *Hesláře školské jazykovědné terminologie* nebo druhá příloha anglického kurikula (*English – Appendix 2: Vocabulary, grammar and punctuation* – dostupné online na

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335190/English_Appendix_2_-_Vocabulary_grammar_and_punctuation.pdf; cit. 25. 6. 2019), která obsahuje soupis zcela základních termínů, jejichž zvládnutí se očekává všemi žáky.

Koncepce počítá s tím, že si bázi základních termínů část žáků osvojí aktivně, část pasivně a malá část si ji neosvojí vůbec – pro tuto skupinu by ale beztak neměly vzhledem k omezeným kognitivním možnostem žáků reálný užitek, i kdyby si je tito žáci zapamatovali. V praxi výuky to znamená, že východiskem učitele při vytváření a zadávání úloh není problém jazykový (lingvistický fenomén) a zadání úlohy není formulováno metajazykem (např. *přívlastek – užíjte přívlastky*), ale využití daného jevu v komunikaci (např. *přívlastek – Pro účely dopadení pachatele policii co nejpřesněji popište muže, kterého jste včera viděli krást v samoobsluze.*).

Opakovaně se v historii didaktiky češtiny objevil požadavek, aby výuka respektovala funkční rozvrstvení jazykových útvarů (srov. např. Čechová & Styblík, 1998, s. 7). Spisovná čeština představuje důležitou hodnotu v komunikaci a má ve škole své nezastupitelné místo (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 10; Šebesta, 2001). Avšak i ona má své specifické funkce, stejně jako jiné útvary češtiny, resp. kódy, s nimiž žáci přicházejí do školy.

Ačkoliv vždy byla zdůrazňována role učitele jako vzoru jazykové kultury ve společnosti i důležitého modelu pro své žáky (za všechny především Šmilauer, 1968/1969), výzkumy školské komunikace v hodinách českého jazyka ukazují, že jazyková kultura češtinářů je velmi různá. V podstatě se pohybuje na ose mezi dvěma póly: na jedné straně češtináři, kteří se svým žákům snaží „přiblížit“ tím, že na jazykovou kulturu rezignují, na druhé straně češtináři, kteří vyžadují spisovnost za každou cenu a drží se *školské jazykové normy*, tj. „učiteli prosazovaného pro školu a výuku upraveného jazykového úzu, oproštěného od dobových i mluvenostních rysů“ (Svobodová, 2003, s. 97), a někdy přecházejí až k jakési umělé podobě češtiny, k *hyperkorektnosti ve školském pojetí* (Svobodová, 2003, s. 56; srov. též Čechová, 1995, která hovoří o protikladném postoji ke spisovnému vyjadřování ve školní komunikaci). Spisovnost je v takovém případě pojímána jako absolutní. Extrém pak představují učitelé, kteří spisovnost ostentativně odmítají nebo ji vůbec neovládají – i s takovými jsem se při přípravě učitelů nebo v praxi výjimečně setkal.

„Výzkumy různého typu doložily, že škola vede žáky i v ústním projevu k takovému typu vyjadřování, které je příznačné pro projev písemný, nezávislý na kontextu a formální: žádá vysokou míru explicitnosti, mimo jiné v časových a prostorových údajích, vysokou míru syntaktické komplexnosti, vysokou míru formálnosti a přijímání jen minimálních předpokladů o společně sdílených znalostech“ (Šebesta, 2005, s. 50). To se následně projevuje v hodnocení projevů žáků a promítá se do textů jazykových učebních úloh (ve výuce, učebnicích i standardizovaných testech); jak dokládá Šmejkalová (2018) na příkladech ze standardizovaných testů, v mnohých přetrvává historizující princip, čímž školská čeština získává „charakter umělého/modelového jazyka se silnými archaizujícími prvky“ (Šmejkalová, 2018, s. 325).

Na funkční respekt vůči všem útvarům našeho národního jazyka ve školní komunikaci a vedení žáků k němu upozornila Čechová (1995, s. 41): „Forma komunikace učitel – žák by neměla být zcela unifikovaná, vedená nediferencovaným spisovným jazykem, měla by se realizovat na základě spisovném, avšak přiměřeně diferencovaně podle komunikačních podmínek a sledovaného záměru.“ Že se tak (více než o 20 let později) neděje ani ve výuce češtiny, dosvědčují následující vybrané ukázky z transkriptů vyučovacích hodin:

Ukázka 12. *Sloveso pomociť ve výuce v 6. ročníku ZŠ.*

ŽŽ: *(smích, Irma se naklání z lavice a dává učitelce najevo, že svou větu chce přečíst také)*

U: *To je tamta věta, ta poslední, že jo? (smích)*

ŽŽ: *(smích, 10s)*

U: *Tak, ale je to originální opět.*

Ž: *A můžu to říct, že jo? (prosebně)*

U: *Tak, Irmo, prosím.*

Ž: *Jupí! Zahrada. Náš pes pomočil naší zahradu z kartonu.*

ŽŽ+U: (*smích*, 4s)

U: Tak, Irmo, výborně, je to dobře, ale příště vynecháme takový slovo jako *močit* a podobně, jo?

ŽŽ: (*smích*)

U: Tak, dobře, dobře.

(G16)

Ukázka 13. *Tvar policajti a doktoři ve výuce ve 4. ročníku ZŠ.*

U: Přelož a pošli. Budeme zatím psát jen krátké věty, k těm delším se propracujem, takže teďko začneme psát novou větu. Tak co, už jste to vymysleli? (6s) Tak, další věta bude zase začínat velkým písmenem a vymyslíte někoho, nějakého buď řemeslníka, nebo nějaké povolání, ano? A zase to musí být jméno té osoby v prvním pádě množného čísla. Takže třeba *učitelky*.

Ž: *Policajti*.

U: *Policajti*... *Policisté* rozhodně radši píšeme, máme český jazyk, tak zkusíme spisovně.

Ž: Ale já bych...

U: Nemůžeš, prostě nějaká povolání.

Ž: A *doktoři* můžou?

U: Ano. Velké písmeno. Tak. Zaroluji a pošlu dál.

(B1)

Ukázka 14. *Adjektivum zakončené obecněčeskou koncovkou -ej v 7. ročníku ZŠ.*

Ž: *Když dnes půjdu ven, budu provětranej.*

U: Dobře, ale je to nespisovný, jo?

Ž: *Když dnes půjdu ven, budu se cítit líp.*

U: Dobře, stačí. Procvičili jsme se a teď se pustíme do cvičení v učebnici.

(E36)

Ukázka 15. *Tvar lidí ve výuce syntaxe ve 4. ročníku ZŠ.*

U: Tak, třetí obrázek. Radovane.

Ž: *Na lodi pluli lidi.*

U: A zkus to trochu hezčí udělat. Kdo tam plul?

Ž: *Lidi.*

U: *Lidi*? Dalo by se to říct spisovněji?

Ž: *Lidé.*

U: *Lidé*, ano. *Lidé pluli*, jo? Jaké *i* máš na konci, Radovane?

Ž: Měkký.

U: Ano. Leontýno, tvoji větu.

(B36)

Ukázka 12 zachycuje učební úlohu, kdy žáci mají vymýšlet vlastní příklady vět s přívlastkem shodným a neshodným. Učitelka obchází třídu a kontroluje práci žáků, příklad žákyně Irmy zaznamenala v sešitě, proto ví, který příklad chce Irma třídě prezentovat. Žákyně splnila úkol, za což ji učitelka chválí, ale vytýká jí sloveso *pomočit*, které považuje za nevhodné. Dle *Slovníku spisovné češtiny* je přitom slovo *pomočit* bezpříznakové (*Internetová jazyková příručka* uvádí příklad *močit na veřejnosti je zakázáno*, jenž je možné v určitém kontextu považovat za komunikát institucionální, tedy ze sféry komunikačně formální). Z hlediska spisovnosti proto není zřejmé, z jakého důvodu má učitelka k užitému slovesu výhrady, kontextualizace příkladu chybí.

V ukázce 13 učitelka vhodně reaguje na nespisovné (a v jistém kontextu také expresivní) slovo *policajt*, bohužel je však jen přepisuje na spisovné slovo *policista* s argumentem, že „máme český jazyk, tak zkusíme spisovně“. Takový postup je však nedostačující, má-li u žáka dojít k porozumění, proč ho učitelka opravila, a změně v jeho registru. Nekonzistentní je, že slovo *doktor* pro označení profese lékaře učitelka akceptuje, přitom však jde o výraz na jiné stylové rovině než slovo *policista*. Kontextualizace příkladu

opět chybí. Navíc učitelka nereaguje na pochybnou informační hodnotu sdělení (*zahrada z kartonu*).

Nekonzistentnost a přepisování tvarů z důvodu nespisovnosti pozorujeme také v ukázce 14 (k nesystematičnosti korekcí nespisovnosti ze strany učitelů srov. též Sojka, 2014/2015). Učitelka odmítá tvar *provětranej*, sama však záhy použije nespisovnou koncovku. Na nedostatek pouze upozorňuje a tvar označuje za nespisovný, přičemž opět neuvádí explicitní důvod, proč je daný tvar žákovi vytýkán. Tentýž problém dosvědčuje ukázka 15. Potvrzují se zjištění Svobodové (2003, s. 26), že „spisovný tvar slohově honosnější, noblesnější je povyšován na jediný možný (spisovný), kdežto jen „obyčejný“, běžný spisovný tvar nebo výraz je odmítán jako nespisovný“³⁷, aniž by tuto skutečnost učitelé jakkoliv ve výuce dále reflektovali.

Jak ukazují výše uvedené úryvky z autentické školské komunikace, v tradičním mluvnickém vyučování češtiny je požadavek spisovnosti odůvodňován buď tím, že jde o výuku českého jazyka, tudíž motivací k užívání spisovné češtiny má být vnější okolnost daná formální autoritou školního vyučování češtiny, příp. není zdůvodňována vůbec a žáci k ní jsou vedeni bez jakékoliv kontextualizace či funkčního ukotvení. Vyučování tak nabývá preskriptivního charakteru a spisovnost se stává pouze formální záležitostí. Sřet školního a mimoškolního prostředí nastává v okamžiku, kdy do výuky vstoupí vlastní (nespisovný) kód žáků. Učitelé ho mnohdy přepisují svými variantami, či dokonce pokáráním, aniž by to žákům jakkoliv zdůvodnili, příp. je vystavili situaci, kdy si žáci uvědomí rozvrstvení jazyka a funkčnost jednotlivých vrstev.^{38, 39} Tím se ovšem prohlubuje rozpor mezi školskou češtinou a vývojovou dynamikou současného jazyka a spisovná čeština (ve školském pojetí) se stává formou se značně omezeným využitím z hlediska komunikačních potřeb žáků (srov. Šmejkalová, 2018). Učitelé si kladou za cíl, aby naučili žáky psát a mluvit formálně správně, ale zapomínají, že by také měli žáky naučit jazyk využívat primárně jako komunikační prostředek, dále jako nástroj kritického a tvořivého myšlení a též jako krásnou hodnotu (dle Starý, 2014/2015, s. 28).

Do značné míry zde – jako i v mnohých dalších zkoumaných výukových situacích – rozhodující roli sehrává rozsah oborových znalostí učitelů, tj. znalost obsahu (*subject matter content knowledge* – Shulman). U problému, jenž demonstrují ukázky 12–15 může jít o to, že

³⁷ Tvar *lidi* je stylově níže než tvar *lidé*, ale jako hovorový patří ke spisovným jazykovým prostředkům. Stupňování adjektiva *spisovný* („Dalo by se to říct *spisovněji*“) není možné. Zdá se tedy, že v myšlení učitelky kategorie stylové platnosti výrazu funguje problematicky – učitelka nevidí propojení formy a stylu. V uvažování učitelky pozorujeme oddělení mluvnické a komunikační složky. Zadání i řešení tak odporují podstatě problému.

³⁸ Funkčnost jazykových variet na konkrétním příkladu demonstruje Čmejrková (2019a, s. 323n.). Ukazuje, jak pokárání za nespisovnost projevu, ač v dané komunikační situaci plně funkční (v příspěvku S. Čmejrkové komunikační záměr zpovídaných herců sdělit niterné zážitky a zkušenosti v bezprostřední a sdílné atmosféře, avšak ve vysílání Českého rozhlasu), a vynucený přechod do spisovné češtiny může změnit smysl a vyznění komunikace i její téma.

Pro práci učitele je toto poznání zásadní především ve chvíli, kdy ve svých mluvených či psaných projevech žáci sdělují své pocity, naplňují svou touhu po sebevyjádření, uplatňují svou kreativitu. Když vyučují novou skupinu žáků ve 4. ročníku, příliš často bývám ve své učitelské praxi na střední škole vystaven otázce, zda musí být daná práce psána spisovným jazykem. Tato velmi frekventovaná otázka svědčí o tom, že vyučování češtiny nebylo schopno ani žákům na konci středoškolských studií zprostředkovat funkčnost variet češtiny, resp. že u žáků vytvořila paralelní pojetí jazykových variet – varieta vlastního kódu pro život a varieta spisovného kódu pro školu. Ke skutečnému pochopení problematiky spisovnosti a nespisovnosti, docenění role kódů v komunikaci a především aktivnímu užívání znalostí z této oblasti dochází jen velmi omezeně, spíše nevědomě.

³⁹ Že žáci-rodilí mluvčí jsou schopni rozlišit spisovné a nespisovné tvary, prokazuje ve své studii P. Sojka (2016/2017). Na vzorku 724 žáků 2. stupně šesti pražských základních škol autor zkoumal, do jaké míry jsou žáci schopni vyhledat morfologicky nespisovné tvary a nahradit je tvary spisovnými (kodifikovanými). Zjistil, že žáci identifikují nespisovné tvary „poměrně úspěšně“ (ibid., s. 82), přičemž relativně nejnižší úspěšnosti dosahují u těch tvarů, jež se jeví jako značně progresivní, a u nichž proto nelze vyloučit budoucí zařazení do spisovného jazyka.

učitelé nedisponují znalostí celé spisovné normy; při výuce jiných jevů nevidí význam a funkci daného učiva. Běžná výuka je značně dynamická, učitelé musejí rychle reagovat a nemohou vše v daném okamžiku kontrolovat v odborných zdrojích. Potřeba pevných oborových znalostí se tím zásadně zvyrazňuje.

Klíčovou úlohu v tomto ohledu sehrává oborové vzdělávání (budoucích) učitelů. Bohužel lze v poslední době pozorovat, a to nejen v didaktice češtiny, intenzivní tlak na to, aby vzdělávání (budoucích) učitelů tíhlo k výrazné preferenci didaktické, dle některých představ dokonce pouze jakési metodické průpravy namísto průpravy v oboru. Snižování kvality výuky způsobené obsahovým vyprazdňováním se však stává aktuálním tématem naší školy i současného transdisciplinárně didaktického výzkumu (srov. kap. 2.6). Z toho pro vzdělávání (budoucích) učitelů vyplývá jednoznačný imperativ: **oborová a didaktická příprava učitelů musejí jít ruku v ruce** – vynikající učitel totiž není jen excelentní didaktik, ale též vysoce vzdělaný odborník ve svém oboru (a vyzrálá osobnost – srov. komplexní a nepřekonatelný Šmilauerův *Profil češtináře*; Šmilauer, 1968/1969).

2.2 Dopady tradice na praxi výuky a její výsledky

Jak dosvědčují výše uvedené výukové situace (a také ty analyzované v praktické části této práce), tradiční pojetí vyučování češtině, přetrvávající v naší škole, lze označit jako *logicko-gramatické*. Prakticky se projevuje jako transmise filologického (formálně-gramatického) popisu jazyka (v anglicky psané literatuře se označuje jako *traditional school grammar* – srov. např. Weaver, 1996, nebo Myhill, 2005). Užívám pro ně označení *tradiční mluvnické vyučování*. Nocoň(ová) daný model označuje jako *systémově-gramatický* (Nocoň, 2010a, s. 28) nebo též *gramaticko-normativní* (Nocoň, 2018, s. 115; 2019).

Tradiční mluvnické vyučování má metodologické základy v tradiční (gebauerovské) lingvistice, učební prostředí je tedy utvářeno obsahem i metodami lingvistiky. Cílem výuky je transfer lingvistických poznatků, vyučují se pojmy, definice a termíny, aplikace poznatků spočívá především ve využívání lingvistického poznání při analýze izolovaných jazykových struktur (Nocoň, 2010a, s. 28–29). Předpokládá se, že „tyto vědomosti se budou automaticky (implicitně) převádět do komunikačně-jazykového fungování žáka“ (ibid., s. 28), příp. se v české tradici často argumentuje tím, že poznání systému jazyka rozvíjí žákovo myšlení.⁴⁰ Jazyková vyjádření se posuzují především z formálního hlediska bez ohledu na komunikační kontext.

Tradiční model mluvnického vyučování na ZŠ (mám zde na mysli stávající většinovou praxi výuky)⁴¹ je možné postihnout následujícími charakteristikami (dle Štěpáník, 2019b):

- Učivo odráží vědeckou strukturu lingvistiky jako mateřského oboru školního předmětu, základním východiskem pro uspořádání učiva jsou jednotlivé strukturální jazykové disciplíny (langue).
- Primárně sledovaný cíl je cíl formálně-poznávací.
- Osvojované znalosti mají terminologicko-definiční povahu.

⁴⁰ Posledně jmenovaný argument může být pravdivý, avšak pouze za podmínky, že je jazyková výuka vhodně uchopena – srov. dále. Tradiční mluvnické vyučování k rozvoji myšlení žáka vede velmi omezeně a jednostranně, někdy nevede vůbec, což dokazují analýzy v této knize.

⁴¹ Samozřejmě přiznávám rozrůzněnost přístupů ve školách napříč republikou a jsem si vědom, že existují příklady praxe, jež je odlišná od stavu popsaného v této knize. Zde popisují většinový obraz výuky, k čemuž mě opravňuje nejen výzkum, jehož výsledky zde uvádím, ale také dlouhodobý pohyb v praxi v různých základních a středních školách a pozorování výuky.

- K osvojování metajazyka dochází spíše pro metajazyk sám, než že by měl nějaké další využití.
- Primárním postupem je dedukce a metoda analyticko-syntetická; jazykové jevy ve výuce fungují jako abstrakce, aniž by byly zasazeny do komunikačního kontextu.
- Hlavní didaktickou strategií je frontální vyučování a tradiční transmisivně-instruktivní model řízení učebních činností žáků.
- U poznatků se nehledá jejich funkce v komunikaci, v poznávání jazyka absentuje pragmaticko-sémantický a obecně komunikační přesah.

Tradiční mluvnické vyučování je silně preskriptivní (*toto je správné – toto je nesprávné, musí se mluvit / psát takto a jinak ne*) až formálně-deskriptivní (*je to tak a tak*) a má za následek asociování jakýchkoliv jazykových pravidel s představou chyby a (ne)správnosti, celkově má spíše negativní konotace (srov. Myhill, 2005, s. 78).⁴²

K funkcionalizaci znalostí dochází velmi omezeně a aplikace míří do sféry faktických či konceptuálních znalostí (především identifikace a pojmenování daného jevu, zapamatování si terminologie, znalost klasifikací, kategorií či teorií), čímž v dimenzi znalostí i kognitivních procesů zůstává v nižších patrech kognitivní náročnosti (srov. Anderson & Krathwohl, 2001). Platí to, co ve svém modelu postihuje A. Wijnands(ová) (s. 40): výuka se pohybuje v základních stádiích rozvoje reflektivních i kognitivních funkcí (především předreflektivní úroveň a úroveň sběru poznatků) a pouze výjimečně pokročí do vyšších pater. Právě proto lze říci, že možnosti tradičního mluvnického vyučování jsou v oblasti rozvoje myšlení žáka omezené a jednostranné.

Výuka jazyka pojímaná jako systém jazykových pravidel nabývá představy chyby, (ne)správnosti, čehosi negativního, preskriptivního, v českém prostředí (ne)spisovného, protože v českém prostředí je správnost tradičně spjata se spisovností. Jazyk je vnímán jako cosi statického, čeština je percipována jako náročná a rigidní (srov. např. Smejkalová, 2018).⁴³ Ačkoliv je koncept *jazykové správnosti* sporný a jeho pojetí je značně rozrůzněné (srov. Nebeská, 2017), ve škole se s ním mnohdy pracuje, jako kdyby jeho hranice byly ostré.

Z uvedeného vyplývá, že přívlastek *tradiční* v pojmu *tradiční mluvnické vyučování* lze chápat jak ve smyslu didaktickém (způsob didaktického zprostředkování učiva žákům), tak také obsahovém (založení výuky na tradiční soustavě mluvnického poznání, tj. základních disciplínách strukturní lingvistiky).

Takový způsob výuky má dalekosáhlé důsledky, jejichž souvislosti a šířka i hloubka nejsou většinou doceněny. Mám zde na mysli zpochybnění žákova *jazykového sebevědomí* (Dolník, 2003), resp. žákovy *komunikační jistoty* (Prouzová, 2010, s. 52).

S nabýváním jazyka každý mluvčí rovněž nabývá určitého jazykového sebevědomí, tj. jazykových a metajazykových reakcí vyvolaných tlakem na uživatele jazyka při uplatňování jazykového vědomí (Dolník, 2003, s. 2), jinými slovy „jistotu v jazykovém a metajazykovém chování, která závisí na sebereflexi ve vztahu k ovládnutí jazyka, na vnímání hodnoty jazyka

⁴² Fungování jazyka je pak uživateli vnímáno jako příliš složité, fosilní, těžko použitelné. Jak dokládá K. Smejkalová (2018, s. 100), jazykovědci jsou některými uživateli viděni jako „jazykoví mloci“ a čeština jako jazyk „přemoudřelých jazykovědců“.

⁴³ Potvrzuje to výpověď jednoho z učitelů ve výzkumu Dvořáka, Starého, & Urbánka (2015, s. 121): „Matika je vlastně nesmírně logická a jednoduchá, a čeština je pro ně (žáky – pozn. S. Š.) hrozně složitá. U matiky jim to jde, tak to jste viděl, tam to sviští. Čeština už je větší dřina, protože tam se opravdu musí dbát, viděl jste „dvouch“ (smích), „dvoum“ a podobně, tam se musí velice důsledně, ale sám vidíte, jak oni jsou na to nezralí, že ten jejich mozeček to pořád nebere, dneska se mluví velmi nespisovně, a protože i herci mluví počestně anglické výrazy, tak oni *správné* (kurzíva S. Š.) výrazy vůbec neznají. Mě se ptají, co to je ves. Když děláme vyjmenovaná slova, tak první moje věta je, přečtete si to a řekněte mi, kterým slovům nerozumíte. Budete se divit, oni nerozumí většinu.“

a na přesvědčení o imunitě jazyka⁴⁴ (ibid., s. 6). Užívání jazyka je úzce spojeno s pocitem totožnosti a sebeuvědomění člověka, přičemž potřeby kladného sebehodnocení, sebeúcty, seberealizace představují jedny ze základních lidských potřeb (Čáp, 1993, s. 84–85). Formování koncepce *já* probíhá od raného dětství v sociální interakci s osobami a skupinami nejbližšího společenského prostředí (ibid., s. 348). Protože rodina, nejbližší přátelé a učitelé představují pro dítě nejdůležitější osoby, které na jeho formování mají vliv, výchova a později vzdělávání zásadně determinují formování sebeobrazu a sebehodnocení dítěte (srov. ibid.). „To však předpokládá u dospělých kladný emoční vztah k dítěti, porozumění pro ně, trpělivost, určité výchovné zkušenosti. Rodiče, učitelé a další dospělí však často zdůrazňují spíše chyby a nezdary dítěte, jeho nezpůsobilosti, nekompetentnost; tím mu ztěžují, až znemožňují přiměřené sebezpoznání a sebehodnocení“ (ibid.).

Jazykové sebevědomí reprezentuje významnou **součást sebeobrazu a sebehodnocení jedince**. Reflexe a hodnocení vlastního jazykového vědomí (tj. užívání jazyka v komunikaci) se odráží v úrovni jazykového sebevědomí (Dolník, 2003, s. 2).⁴⁵ Nejistota při užívání jazyka plyne z povahy jazykového systému (např. dubletní tvary, paronyma, přechody sloves mezi slovesnými třídami, problémy jmenného rodu atd.), k narušení jazykového sebevědomí však může vést i nevhodně pojaté jazykové vyučování, které sice směřuje ke zdokonalení jazykového vědomí uživatelů jazyka a kultivování jejich jazykových dovedností, avšak svým preskriptivním, formálním a tradičně kritickým přístupem „celkově působí proti reprodukci normálního jazykového sebevědomí“ (Dolník, 2003, s. 11), čímž ho podřívá.

„Narušené přirozené jazykové sebevědomí si vyžaduje oporu (jazykové „tutorství“) a zabráňuje tomu, aby uživatel vnímal sebe jako rovnocenného člena jazykového společenství, který spolu s ostatními členy „rozhoduje“ o vlastním jazyku. V jazykové praxi se tato závislost projevuje v jazykovopsychickém napětí („*Co zase řeknu/napišu špatně?*“)⁴⁶, které omezuje normální uplatnění jazykových prostředků individuálního jazykového vědomí, jakož i v pasivním, ba „pokorném“ přijímání kritiky bez vyvíjení úsilí o reflexi svého jazykového výtvoru“ (Dolník, 2003, s. 11–12; srov. též Smith, Cheville, & Hillocks, 2006). Kromě toho má narušené přirozené jazykové sebevědomí také za následek „otupení [...] (prožívaného) vztahu

⁴⁴ Tím má autor na mysli asimilačně-akomodační rovnováhu jazykového systému a pružnost a stabilitu jazykového normy.

⁴⁵ Jako příklad uveďme výukovou situaci, jíž byla svědkem G. Babušová. Učitelka ve 4. ročníku ZŠ zadala žákům, aby navrhli slova s předponami či příponami k základu *let*. Jeden z žáků navrhl slovo *předlet*, které učitelka zprvu zamítla s tím, že takové slovo neexistuje. Když však zpozorovala nesouhlasnou reakci hospitující Babušové, požádala žáka o vysvětlení významu daného slova. Žák navrhl hned dva: buď se jedná o stav, kdy letadlo ve vzduchu předletí jiné letadlo, anebo kdy letadlo, které mělo vzlétnout z letiště jako druhé, dostane pokyn z řídicí věže, aby „předletělo“ jiné letadlo také čekající na odlet a vzlétlo jako první. Tradiční mluvnické vyučování variantu *předlet* zamítlo jako chybu. Avšak „jazykové výtvořky tohoto druhu nejsou svědectvím deficitu v ovládnutí jazyka, jak se to jeví ze stanoviska klasického systémovolingvistického myslitele, ale manifestováním přirozeného ovládnutí jazyka, při kterém se analogie spojuje i s interpretací, která se opírá o fikci a imaginaci“ (Dolník, 2003, s. 4).

⁴⁶ S takovými pochybnostmi se lze mezi rodilými mluvčími češtiny setkat často. Zaměříme-li se však na školní praxi, důležitou roli hraje mj. napětí mezi situací hodnoceného výkonu (zkoušky) a požadavky výchovně-vzdělávacích cílů. Jako typický příklad pro výuku češtiny lze uvést slohové práce: na jedné straně by měla školní výuka vést k rozvoji jazykové kreativity a příhodné, ale přitom nápadité stylizace, a tudíž by měla oceňovat tvořivá, osobitá, originální slohová řešení ve vyjádření žáků, na druhé straně existuje riziko „chyby“ či nedostatku ve složitější (chceme-li, nápaditější, tvořivější) jazykové struktuře, což však následně může zhoršit výsledek hodnocení. Žáci proto mohou být vedeni k jednodušším a „méně riskantním“ řešením (srov. např. nabádání učitelů k výběru „bezpečných“ témat maturitních slohových prací – Štěpáník, 2018). V takovém případě se mění způsob uvažování o písemném projevu: „Žák nepíše ze sebe a pro sebe, ale snaží se vystihnout představovaný vkus toho, kdo bude jeho práci hodnotit“ (Nocoň, 2010b, s. 77). Nocoň (ibid.) tento jakýsi univerzální vzorec školních textů nazývá „školním stylem písemných projevů“ a charakterizuje ho jako málo výrazný, chudý, omezený, konformistický. „Autenticita a individualita nejsou v takové situaci chápány jako hodnota, protože nejsou bezpečné“ (ibid.). Tento rozpor se poté projevuje také u mluvčích, kteří již školu (dávno) absolvovali.

k vlastní jazykové kompetenci, umrtvuje prožívání normálnosti této kompetence“, vede k „jazykovému pseudosebevědomí“ (ibid., s. 12) a závislosti na autoritě (ibid., s. 11). Dominance formálního pojetí školní výuky se pak odráží také ve způsobu uvažování široké veřejnosti o jazyku a jazykové normě, kterou si běžní uživatelé jazyka přinášejí ze školy.⁴⁷

Nevhodně pojatá výuka mateřského jazyka tak způsobuje **nejen deficit v dovednostní a znalostní rovině, ale taktéž porušení v rovině afektivní.**

Ukázky, které jsem výše prezentoval, dokládají **problémy tradičního mluvnického vyučování** v naší škole: nízkou kognitivní náročnost výuky, dekontextualizaci jazykových jevů, formalismus a izolovanost poznání, zaměření na lingvistické poznání, důraz na pamětné osvojení učiva, absenci jakéhokoliv komunikačního přesahu, neukotvenost v prekonceptu a komunikační zkušenosti žáka a v důsledku představa, jako by bylo třeba žáky-rodilé mluvčí česky naučit, eventuálně přeučit. Přitom „neexistuje žádný důkaz, který by podpořil tvrzení, že učení postupuje chronologicky od naučení se mluvnického konceptu k dovednosti jej užívat“ (Myhill & Watson, 2014, s. 44).

Kritické následky lze shrnout do následujících bodů:

- (1) Chybí opodstatnění učiva pro žáky i pro mnohé učitele, není zdůvodněn jeho výběr vzhledem ke komunikačním potřebám žáků. Jako zásadní problém se ukazuje absence motivace k osvojení učiva, tradiční mluvnické vyučování vede k narušení jazykového sebevědomí žáka;
- (2) Výuka mluvnici či jednotlivým jazykovým jevům je zařazována nevhodně vzhledem k věku žáků, často neodpovídá jejich aktuální kognitivní vyspělosti;
- (3) Učivo je atomizováno a nedochází k propojení jednotlivých poznatků o jazykových jevech v porozumění jazyka jako systému s určitou funkcí; aplikace poznatků je zmechanizovaná, formální, bez skutečného porozumění;
- (4) Některé výukové metody jsou používány nevhodně, formálně, vedou k mechanickému osvojování učiva;
- (5) Tradiční praxe vyučování mluvnici postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na funkční využití jazykových poznatků v komunikační praxi (Štěpáník, 2019b).

Takový způsob výuky nejenže nepřináší žádné zásadní efekty pro rozvoj kognice žáka (především náročnějších myšlenkových procesů) a komunikačních dovedností, ale zároveň průvodním důsledkem je pocit odtrženosti výuky češtiny od komunikačních potřeb žáka a obecně neúčinnosti výuky češtiny pro reálný život žáků (srov. Rysová, 2007/2008; Pavelková, 2013; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010).

Naše i zahraniční výzkumy kontinuálně prokazují, že tradiční mluvnické vyučování nepřináší potřebné výsledky (v zahraniční literatuře srov. např. Andrews et al., 2006; Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963, s. 37–38; Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1984; Hillocks & Smith, 1991; Locke, 2010; Myhill, 2016; Wyse, 2001; u nás Štěpáník & Chvál, 2016; Chvál & Šmejkalová, 2018; Čechová, 2018/2019; Rysová 2006/2007; Zimová, 2005/2006; Adam, 2018; Adam et al., 2010/2011; Štěpáník & Holanová, 2017/2018; Brádková, 1999; na problémy českých žáků v oblasti funkční gramotnosti poukazují také mezinárodní srovnání –

⁴⁷ Svědectví o tom podávají pracovníci Jazykové poradny Ústavu pro jazyk český AV ČR (viz Šmejkalová, 2018), jejichž odpovědi na dotazy mají primárně charakter výkladu problému a případných doporučení (význam slova doporučení je zásadní). To však nemálo tazatelů odmítá. Tazatelé požadují jednoznačné odpovědi, a „nezřídka preferují argument autoritou nad věcným zdůvodněním“, tzn. že „je silnějším argumentem fakt, že je něco napsáno v jazykové příručce, případně potvrzeno autoritou ÚJC, než věcné zdůvodnění podle principů fungování jazykového systému“ (ibid., s. 107). Očekávají, že Poradna poskytne odpověď, „co je správně“ a „jak to má být“. Jazyk je viděn jako statický, neměnný, složitý, jazykové prostředky jsou vnímány na ose správné – nesprávné (mnohdy zjednodušeně vnímané také jako osa spisovné – nespisovné), namísto adekvátní (funkční) – neadekvátní (nefunkční; srov. ibid.).

srov. Palečková, Tomášek, & Basl, 2010; Palečková et al., 2013; Starý, 2014/2015). Důvody neefektivity tradičního mluvnického vyučování jsou zřejmé (jak už jsem konstatoval výše): soustředí se příliš na formu, opomíjí komunikační aspekty probíraných jevů a přirozený komunikační i situační kontext a postupuje spíše paradigmatem *vyučování o jazyku* než *výuka jazyka*. Jak jasně deklaruje D. Myhill(ová), řešitelka velkých empirických výzkumů z poslední doby, „neexistuje žádný logický, kognitivní ani edukační důvod, proč by dovednost pojmenovat a určit jazykové gramatické struktury měla jakkoliv zlepšovat dovednost psaní⁴⁸“ (Myhill, 2018, s. 3).

Nejnověji ukázala kritický stav v oblasti funkční gramotnosti (konkrétně dovednosti čtení⁴⁹) zpráva České školní inspekce, která konstatovala neblahý stav čtenářské gramotnosti žáků základních i středních škol, přičemž žáci zaostali v dovednostech „nepostradatelných pro další studijní dráhu žáků i jejich uplatnění v reálném životě“ (ČŠI, 2019, s. 34). Inspekce též korelovala nižší dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti mj. „s horším vztahem žáků k učení se českému jazyku, s nižší snahou a aktivitou žáků při učení se českému jazyku“ (ibid.) a zopakovala, že „existuje také početná skupina žáků základních i středních škol deklarujících svůj spíše negativní vztah k výuce českého jazyka“ (ibid.; jde o dlouhodobý trend – srov. Pavelková, Hrabal, & Škaloudová, 2010).

Příčinu je podle mého názoru třeba hledat právě v koncepci mluvnického vyučování češtiny, v němž se postupně tradiční obsahy i postupy petrifikovaly společně se všemi neblahými následky: jazykové poznatky jsou osvojovány formálně, mechanicky a bez vazby na komunikaci, výuka jazyka (ve školní praxi „mluvnice“) je tradičně oddělená od výuky komunikace (ve školní praxi „slohu“). Z důvodu absence propojení těchto složek a sémanticko-komunikačního rozměru tradičního mluvnického vyučování se jazykové poznání v komunikačních dovednostech žáka odráží velmi omezeně, čímž v důsledku postrádá reálný smysl. Následkem formálního poznávání jazyka a jeho fungování a oddělení jazykově-komunikačních znalostí a dovedností, tedy v podstatě jazyka od jeho užití, je stav, kdy žáci nejsou schopni poznatky nabývané v tradičním mluvnickém vyučování zužitkovat v komunikační praxi, při produkci nebo recepci komunikátu. Porozumění jazyku a jeho fungování je přitom předpokladem jazykově-komunikační funkční gramotnosti (srov. např. Hájková, 2008, 2015; Šebesta, 2005; Čechová & Styblík, 1998; Liptáková et al., 2011, ad.).

2.3 Kognitivní a komunikační cíle ve výuce mateřského jazyka

Jazyk plní mnoho různých funkcí, jejich pojmenování a vymezení jsou různá (srov. Nekula, 2017; Čermák, 2004). Pro jazykovou výuku je stěžejní **rozvoj jazykového vědomí** (kognitivní funkce jazyka) a **komunikační kompetence žáka** (komunikační funkce jazyka). Komunikační a kognitivní funkce jsou neoddělitelně spojeny, neboť interakce myšlení a řeči je základní ontogenetickou zákonitostí (J. Piaget, L. S. Vygotskij; srov. Liptáková, 2012, s. 14;

⁴⁸ Psaní (mám zde na mysli pokročilé psaní (Šebesta, 2005, s. 100), tj. jednak dovednost žáka „tvořit formálně korektní jazykové projevy v psaném médiu“ (ibid.) a jednak „dovednost a chuť žáka užívat psaného slova funkčně, způsobem odpovídajícím jeho komunikačním potřebám a ve shodě s podmínkami komunikační situace“; ibid.) lze považovat za jednu z nekomplexnějších aktivit, kterou žáci ve výuce vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí (Myhill et al., 2011, 2012; Klimovič, 2016); „dovednost psát předpokládá řadu dovedností speciálních, mj. i rozvinutou kompetenci jazykovou“ (Šebesta, 2005, s. 100). Kellogg (1999) kognitivní náročnost procesu psaní přirovnává k aktivitám vyžadujícím nejvyšší hladinu koncentrace (např. profesionální hru v šachy). Výsledky zmíněných výzkumů a tvrzení na nich založená lze proto považovat za vysoce relevantní z hlediska významu mluvnice ve výuce mateřského jazyka obecně a lze je vztáhnout i na rozvoj ostatních komunikačních dovedností (tj. mluvení, naslouchání a čtení).

⁴⁹ Čtení jako součást funkční gramotnosti – srov. předchozí poznámka.

Sternberg, 2002). K tomu, aby se rozvíjely tyto dvě funkce aktivně a v symbióze, je třeba ve výuce adaptovat a plně rozvinout **kognitivně-komunikační přístup**.

Kognitivní zaměření výuky ale neznamená teoretické lingvistické poznávání (formálně-poznávací přístup), nýbrž rozvoj kognice žáka, tj. jeho mentálních procesů, prostřednictvím jazykové edukace (srov. Kovalčíková et al., 2016; Liptáková, 2012; Pacovská, 2012; Giovanelli, 2015, ad.). Stimulace kognitivních funkcí je podstatná pro rozvoj dovedností žáka zpracovávat informace (a to různými způsoby jak na receptivní, tak produktivní úrovni), přemýšlet a používat informace v každodenním životě (Kesselová, 2019, s. 107; k rozvoji kognitivních funkcí ve výuce jazyka a k souvislostem jazykových a kognitivních procesů viz komplexní monografii L. Liptákové *Kognitivne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* – Liptáková, 2012).

Jak uvádí Kesselová (2019, s. 106–107), „učení se mluvnici se může stát tréninkem myšlenkových operací, když se

- (a) nový poznatek nepředkládá žákům k zapamatování, reprodukování a zapomenutí, ale žáci si ho utvářejí, konstruují vlastní myšlenkovou aktivitou a v dialogu s učitelem sami;
- (b) nové informace spojují s poznatky, které si žáci osvojili dříve;
- (c) výukou mluvnice mateřského jazyka podporují myšlenkové procesy (analýza, syntéza, komparace, dedukce, kategorizace, generalizace);
- (d) poznatky o jazyce vyučují v komunikačním rámci“, tj. v kombinaci s komunikačními dovednostmi (čtení, naslouchání, mluvení, psaní, ale také nahlížení – viz výše).

Podstatný tedy je induktivní přístup, ukotvení poznatků v prekonceptech, užívání takových výukových postupů, které stimulují náročné kognitivní operace žáků.

Zajímavý nástroj pro realizaci obojího ve své práci rozvíjí A. Wijnands(ová) (2018). Propojuje stadia reflektivních funkcí (dle studie King(ové) a Kitchener(ové), 1994⁵⁰) se stadii kognitivních funkcí (dle studie Moseleyho et al., 2005⁵¹) a ukazuje jednak, kde se tradiční mluvnické vyučování nejčastěji nachází, jednak, kam by mělo směřovat (srov. též van Rij, Wijnands, & Coppen, 2019):

Schéma 1. Model rozvoje kognitivních a reflektivních funkcí v jazykové výuce (Wijnands, 2018).

	stadia kognitivních funkcí (dle Moseley et al., 2005)		
stadia reflektivních funkcí (dle King & Kitchener, 1994)	<i>sběr poznatků</i> Jedinec sbírá poznatky na základě vybavování z paměti nebo přímého vnímání.	<i>budování poznatků</i> Jedinec dostupnému poznání rozumí nebo ho dále elaboruje.	<i>produktivní myšlení</i> Jedinec prohlubuje své poznání a je schopen ho dále rozvíjet.
<i>předreflektivní</i> V předreflektivním stadiu poznání funguje jako absolutní, objektivní, jisté, příp. dočasně nejisté, protože se důkaz zatím neobjevil.	v těchto dimenzích se tradiční jazykové vyučování pohybuje nejčastěji a mnohdy ani dále nepokročí (Wijnands & Coppen, 2019; van Rij, Wijnands, & Coppen, 2019)	→	
<i>kvazireflektivní</i> V kvazireflektivním stadiu lze předpokládat, že se poznání	↓		

⁵⁰ Tento titul v seznamu literatury neuvádím, protože jsem s ním přímo nepracoval.

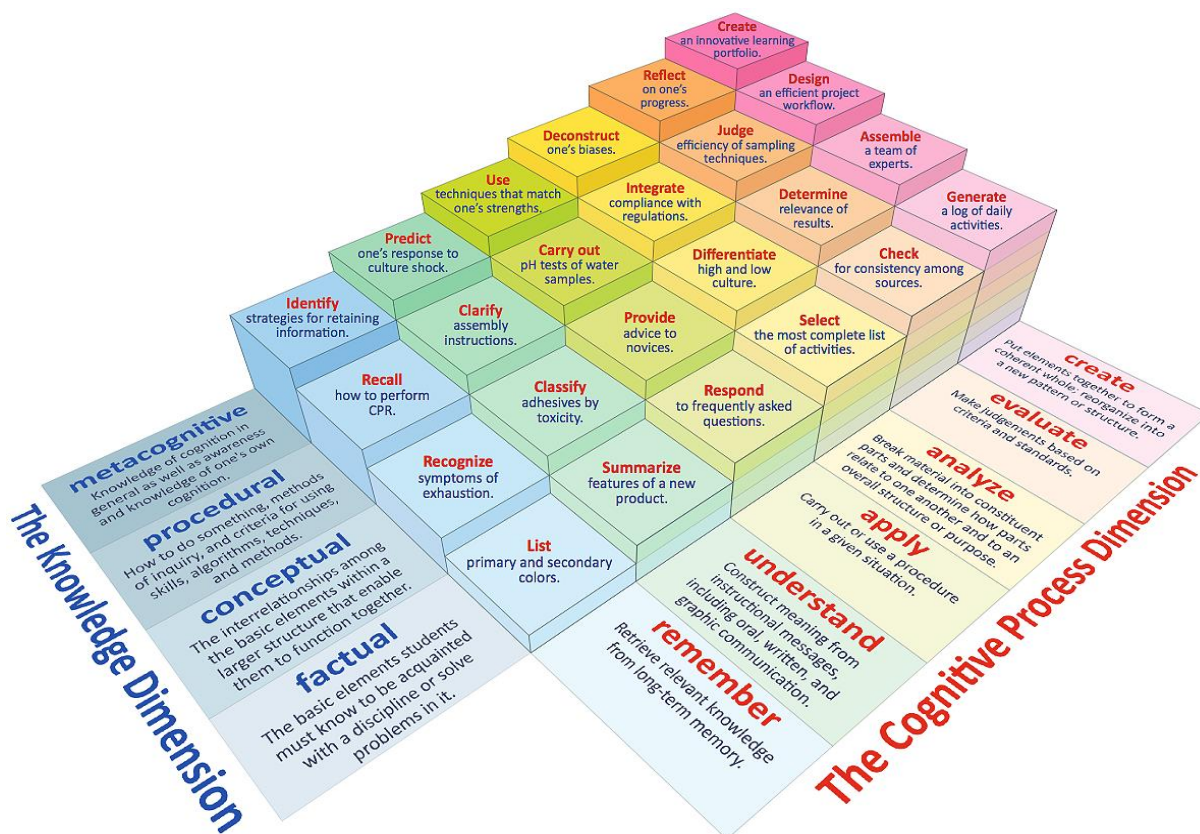
⁵¹ Tento titul v seznamu literatury neuvádím, protože jsem s ním přímo nepracoval.

jednotlivců může lišit, a to na základě různých kontextů nebo z různých perspektiv.			
<i>reflektivní</i> V reflektivní fázi si jedinec uvědomuje, že poznání je nejisté a záleží na vztahu poznatku (důkazu) ke kontextu. Předpokládá se, že k problému existují různá řešení, resp. na otázky různé odpovědi.			do těchto dimenzí by jazyková výuka měla ideálně docházet

Ze schématu 1 zřetelně vyplývá, že by výuka měla cílit na rozšiřování jazykového vědomí nikoliv směrem k deklarativní znalosti, nýbrž k vhladu do problému v procedurálních (komunikačních) souvislostech (níže ji označuji jako *znalost funkční* a *prakticky užitou*, v angličtině by ji bylo možno označit jako *language in use*), vnímání jazyka jako fenoménu proměnlivého a nejednoznačného. Měla by vést žáka k tomu, nejen poznatky získávat, ale také používat a především vytvářet. V praxi takový postup znamená mj. opuštění preskriptivního pohledu na jazykovou výuku.

Představená teorie se úzce stýká s revidovanou Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů (Anderson & Krathwohl, 2001). R. Heer z Center for Excellence in Learning and Teaching na Iowa State University ji zpracoval do následujícího schématu:

Schéma 2. 3D model revidované Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů.



Zdroj: <<https://meestervormgever.wordpress.com/2015/02/05/revised-blooms-taxonomy-center-for-excellence-in-learning-and-teaching/>>; cit. 14. 9. 2019.

Uvedené schéma pracuje s dvěma hlavními dimenzemi znalosti: deklarativní a procesuální. Za nejvyšší stupeň deklarativních znalostí se pokládají znalosti metakognitivní, tedy takové, kdy je žák schopen nahlédnout své myšlení. V případě jazykové výuky tedy dokáže reflektovat užité jazykové prostředky a přemýšlet o nich – v poučeném (kultivovaném) jazykovém vědomí to znamená dostatečně rozvinutou axiologickou složku (srov. Kesselová, 2019, s. 103). V procesuální dimenzi se pak za nejvyšší kognitivní náročnost považuje tvořivost, která je z hlediska komunikačního, kognitivního i formativního cíle výuky češtiny velmi podstatná. Výuka češtiny nemá jednostranné zaměření – naopak má stěžejní úlohu v podpoře rozvoje různých stránek žákovy osobnosti, mimo rozvoj kognitivních funkcí a komunikačních dovedností také působení na výchovu charakteru, rozvíjení citů (zvláště estetických), vnímavosti, představivosti, fantazie atd. (srov. Čechová, 1998, s. 80n.); pěstování tvořivosti žáků tak představuje jeden z hlavních úkolů jazykové výuky (ibid., s. 84).

V propojení obou dimenzí lze pozorovat nejvyšší a zároveň nejnáročnější cíl vzdělávání: kreativní řešení. Žák si je vědom variant řešení a zároveň přichází s dalšími, ev. již existující dále rozvíjí. Právě tomuto cíli nejlépe vyhovuje konstruktivistická kultura vyučování a učení, a to proto, že právě ona preferuje „analýzy metod, postupů, činností a strategií poznávání před rozbořením výsledků, vědomostí, poznatků, vlastností, rysů atd., zkrátka produktů těchto činností a postupů“ (Štech, 1992, s. 227). Už v samém základu tedy výuka žáka vede k těm nejvyšším cílům.

S tím úzce souvisí komunikační zacílení jazykové výuky, v němž je stěžejní dominance komunikačně-pragmatického pohledu na jazyk a jeho fungování. Výuka by měla mít nejen deskriptivní, explanační (Liptáková, 2012, s. 11–12), ale i funkcionalizační charakter; **stěžejní je znalost funkční a prakticky užívaná**. „Komunikační přístup k věcem týkajícím se prvního jazyka je naprostou nezbytností. Míra této nezbytnosti je taková, že musí radikálně limitovat ty stránky obsahu, které by byly přípravou (koncipovány jako příprava) budoucích jazykovědců, a to dokonce i na vyšším stupni středních škol“ (Prouzová, 2010, s. 51). Tak jako běžná škola nepřipravuje špičkové geografy, historiky, sportovce či umělce, nepřipravuje ani na profesi lingvisty (ibid.).

Explicitní znalost jazykového systému má pro žáka představovat funkční systém, v němž k znalosti gramatické roviny přibývají také znalosti z oblasti pragmatiky, stylistiky, sémantiky atd., tedy aspekty komunikační. Chybí-li toto vyústění, pak výuka mateřského jazyka ztrácí smysl.

Aby byl u žáků podpořen kreativní způsob zacházení s jazykem, je stěžejní do obsahu výuky a práce s ním promítnout koncept pružné stability jazyka a důsledný respekt k funkčnosti jazykových prostředků a připustit, že se čeština jako živý jazyk neustále vyvíjí. Naplňování těchto proměnných umožňuje dialogická kultura vyučování a učení, neboť ta je vystavěna na autentických otázkách, navazování a rozvíjení myšlenek (tzv. uptake), evaluaci vyššího řádu a otevřené diskusi (Nystrand et al. in Šed'ová & Šalamounová, 2016). Zároveň je však nutné mít stále na paměti, že všechny klíčové prvky kulturního systému (tj. principy, indikátory i metody) jsou vždy existenciálně závislé na **obsahu** výuky.

2.4 Základní otázky didaktiky mateřského jazyka

Generalizací předchozího výkladu se dostáváme k problémům, jejichž řešení považují pro oborovou didaktiku i edukační realitu českého jazyka za základní, totiž

- (a) k postavení a významu mluvnice ve výuce češtiny,

(b) ke vztahu jazyka a komunikace ve výuce, resp. jazykové a komunikační výuky, v českém prostředí ještě úžeji výuky mluvnice a slohu^{52, 53};

jinými slovy k **vztahu mluvnice k rozvoji komunikačních dovedností žáků**.

Problém zdaleka není omezen jen na výuku češtiny. Právě naopak: představuje základní zdroj otázek oborové didaktiky a edukační reality všech mateřských jazyků (pro nejbližší český kontext srov. Štěpáník et al., 2019; Pieniążek & Štěpáník, 2016; pro širší mezinárodní kontext srov. např. Locke, 2010; Ribas, Fontich, & Guasch, 2014; Denham & Lobeck, 2009; Giovanelli & Clayton, 2016, ad.):

- Jaká je role mluvnice a metajazyka ve výuce mateřského jazyka?
- Jaký je vztah výuky mluvnice a rozvoje komunikačních dovedností?
- Má výuka mluvnice a znalost metajazyka vliv na rozvoj komunikačních dovedností žáků? Případně jaký?
- Jakou povahu by mluvnice ve výuce měla mít a jak velký by měla mít prostor?
- Jak mluvnickou znalost a porozumění mluvnici (ve spojení s komunikačními dovednostmi) hodnotit? (cit. dle Štěpáník et al., 2019, s. 9–10)

Didaktiky různých mateřských jazyků usilují o zvýšení kvality výuky, mj. také odstraněním tradičního mluvnického vyučování z edukační reality škol a funkcionalizací výuky mluvnice směrem ke komunikaci. Vznikají různá inovativní koncepční řešení (srov. Klimovič, 2019, či Locke, 2010) a i didaktika češtiny určitá parciální řešení nabídla (Čechová, 1985, 1998a; Čechová et al., 1996; Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Šebesta, 1999/2005; Svobodová, 2003; Kostečka, 1993; Hausenblas, 1992, 2015, ad.). V českém kontextu se nabízená řešení buď věnovala dominantně jedné či druhé oblasti (jazyku, nebo komunikaci; preference složky byla zřejmá), nebo nabídla dílčí řešení určitého problému. Ačkoliv se opakovaně konstatovalo a konstatuje, že jazykovou a komunikační výchovu je třeba sblížit, jejich skutečné propojení nabízené zdroje bohužel poskytují spíše omezeně, příp. ne zcela systematicky – jedna ze složek vždy nakonec převáží, anebo dojde k rozpornému dualismu, o němž jsem se již zmínil výše.

To se v konečném důsledku jeví jako významná překážka při jejich implementaci do praxe, protože učitelé složky stále vnímají – i přes oficiální deklarace – jako oddělené a nedokáží si jejich faktickou integraci konkrétně představit. Navíc doposud v české didaktice nevznikla ucelená jazykově-komunikační koncepce, která by učitelům nabídla systém, jak vyučovat jazyku skutečně komunikačně a jak efektivně propojit jazykovou a komunikační výchovu tak, že jejich spojení funkčně povede k rozvoji poučeného jazykového vědomí žáka a jeho komunikační kompetence a kognitivních schopností.

V posledních letech lze v oborové didaktice češtiny navíc pozorovat určitou stagnaci a rezignaci na komplexní řešení příčin problémů. Jak už jsem vzpomněl na začátku, akcent výzkumu je položen na výstup, tj. míru zvládnutí obsahu žáky v určitém bodě, školská politika se zaměřuje na vstup. Ani relativně nové oblasti zájmu lingvistiky jako mateřského vědního oboru, ani hlavní řešená témata současné oborové didaktiky češtiny – výuka češtiny jako jazyka druhého a cizího, aplikace poznatků korpusové či kognitivní lingvistiky, zapojení moderních technologií do výuky atd. (srov. Šmejkalová, 2015, s. 28–32) – doposud neposkytly soustavný

⁵² Termíny tradičně užívané ve školské praxi.

⁵³ V této práci užívám pro složku výuky českého jazyka tradičně označovanou jako *sloh* či *slohová výchova*, někdy též *slohově-komunikační výchova* pouze termín *komunikační výchova*. Genezi této terminologie ilustrují tituly hlavních monografií, které se komunikační výchově věnovaly: od *Vyučování slohu* (Čechová, 1985) přes *Komunikační a slohovou výchovu* (Čechová, 1998a; zdůvodnění ke změně názvu v revidovaném vydání dřívější publikace in Čechová, 1998a, s. 11) až po *Od jazyka ke komunikaci* s podtitulem *Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (Šebesta, 1999/2005). *Komunikační výchova* je již termín ve škole plně etablovaný; tam, kde doposud není, by být měl.

inovativní (chceme-li alternativní) návrh koncepce výuky češtiny, který by učitelům poskytl prostředek k realizaci systematických změn ve výuce češtiny.

V oborovém diskursu pozorujeme primárně řešení otázek metodických bez jasné vazby na obsah a jeho povahu; koncepční uvažování o jazykové výuce, jakož i komplexní výzkum způsobů utváření učebního prostředí českého jazyka chybí.⁵⁴ Zapomíná se, že mj. metody výuky jsou existenčně závislé na obsahu výuky (srov. Slavík et al., 2017a, s. 314). Dlouhodobě se identifikují problémy a navrhuje se určitá dílčí řešení, avšak není dostatečně řešena skutečná příčina problémů: **pozornost není upřena na to, „jak se utváří nebo má didakticky utvářet cesta k (vhodnému – pozn. S. Š.) řešení při práci s obsahem“** (Slavík et al., 2017a, s. 327; k problému obsahově zaměřeného přístupu srov. Štěpáník, 2019c).

Rozkrývání postupů, jimiž se učitelé ve výuce snaží žáky přivést k nějakému poznání, je přitom zcela klíčové (Slavík et al., 2017a, s. 312). Bez něj komunikační pojetí, rozvíjené v naší didaktice od 80. let, zůstává spíše jakousi kulisou, někde i pouhou dekorací tradičního mluvnického vyučování. Učitelé nevědí, jak konkrétně ve stávajícím stavu komunikační zacílení realizovat, k čemuž napomáhá i situace, kdy kvalita materiálů, jež deklarují komunikační přístup, je velmi různorodá a většina jen replikuje tradiční obsah a zažité postupy, příp. zpracování tradičního obsahu jen mírně pozměňuje.

„Jinými slovy: **je zapotřebí nahlížet do „černé skříňky“ procesů tvorby učebního prostředí s ohledem na příznaky, které vypovídají o kvalitě výuky při utváření učebního prostředí“** (Slavík et al., 2017a, s. 312). Pro oborovou didaktiku češtiny považuji s ohledem na problémy, s nimiž se výuka češtiny v naší škole dlouhodobě potýká, toto nahlížení do „černé skříňky“ za stěžejní. Jedině tak bude možné problémy výuky češtiny efektivně (vy)řešit.

2.5 Dvojdímenzionálnost didaktického faktu ve výuce českého jazyka – napětí mezi ontodidaktickou a psychodidaktickou perspektivou

Mluvnický obsah, jakož i úzké sepětí výuky, oborové didaktiky a oboru, tj. lingvistiky, lze v české tradici označit jako zvykové (M. Šmejkalová, která se dějinami výuky češtiny dlouhodobě zabývá, nazývá didaktiku češtiny „pandánem“ k vývoji české lingvistiky – osobní rozhovor, srov. také Šmejkalová, 2010, 2015).

Česká lingvistika prošla velmi dynamickým vývojem a dosahovala (a dosahuje) světové úrovně. V mnohých oblastech držela krok s nejnovějším světovým lingvistickým poznáním, případně mu dokonce udávala směr, byla a je otevřená zahraničním impulsům. Jako samozřejmost se v tomto ohledu jeví, že jak lingvistika, tak oborová didaktika češtiny absorbovaly sémanticko-pragmaticko-funkční pohled na jazykovědná zkoumání (pod vlivem komunikačně-pragmatického obratu na přelomu 60. a 70. let – srov. Šmejkalová, 2010, s. 369) a oborová didaktika toto paradigma přetavila do základního principu veškerého dalšího uvažování o výuce češtiny ve škole a rozvoji jazykové výchovy (srov. Čechová, 1985, 1998a; Čechová & Styblík, 1998; Šebesta, 2005; Svobodová, 2003; Hájková, 2008, ad.).

Mezi oborovou didaktikou (a od 80. let také školskou politikou) a edukační realitou češtiny se však intenzivně projevuje propast mezi teorií a praxí, v edukačních vědách chronická. Na jedné straně stojí oborová didaktika a (relativně) inovativně pojaté kurikulum, na druhé straně školský systém se svou setrvačností a učitelská veřejnost se svými přesvědčeními, svou znalostí obsahu a didaktickou znalostí obsahu (Shulman, 1987; Janík, 2009; Janík et al., 2013), která je ve velkém založena na zkušenosti – výbavě z dob, kdy sami učitelé byli objekty

⁵⁴ Což však není jen problém didaktiky češtiny, ale současného profesního diskursu v učitelství obecně (srov. Rusek, Slavík, & Najvar, 2016b, s. 161).

výuky.⁵⁵ Vzhledem k tomu, že většina učitelů prošla tradičním mluvnickým vyučováním, replikuje se toto pojetí i přes snahu odborné sféry tento stav zvrátit – jak ukazují výzkumy, absolventi i inovativně pojatých programů učitelství se totiž často vrací k postupům zažitým z doby své vlastní školní docházky (Goodman, 1986; Šimoník, 1994; Williams & Burden, 2002).

Tento stav však nemusí být dán pouze tím, že učitelé při modelování výuky vycházejí z vlastních zkušeností a subjektivních teorií – značnou roli také sehrává celkové klima školy, tedy kolegové v učitelském sboru a vedení školy se svými představami o výuce a směřování školy a také reakcemi na požadavky rodičů či formálních autorit (např. testovacích agentur či inspekce), čemuž pak může podřizovat své nároky na učitele – ať už ve směru k inovování, tak také ve směru k petrifikování dosavadní praxe. „Fungování učitelského sboru i školy jako organizace je založeno na vztahovém rámci a vzájemné vztahy mezi aktéry mají zásadní význam pro výsledky práce školy“ (Urbánek, 2018, s. 28). Významný faktor představuje také fakt, že všichni mluvčí jazyka (zde mám na mysli především právě rodiče) jazyk „ovládají“⁵⁶, čímž je obsah výuky češtiny pro laickou veřejnost přístupnější než obsah výuky některých jiných předmětů, např. fyziky nebo chemie. V tomto směru se předmět český jazyk ocitá v pozici vlastnictví všech, z čehož vyplývá domnělá potenciálnost kohokoliv promlouvat do jeho podoby.

Důraz této práce je kladen **na rovinu procesů výuky**, tedy na rovinu vytvářenou učitelem, a tudíž učitelům nejbližší. Tím je pozornost soustředěna na kvalitu toho, „co představuje jádrovou úlohu školy a je didakticky nejryzejší“: na vyučování a učení (Janík, 2017, s. 167). Zájmem tohoto přístupu je „směřování k výukové kultuře, v/z níž by žáci co možno nejvíce profitovali, pokud jde o jejich poznávání, učení a porozumění“ (Janík, 2017, s. 167).

2.5.1 Klíčový pojem: integrita výuky českého jazyka

Stěžejním pojmem didaktiky češtiny a veškerého didaktického uvažování v ní budiž kvalita výuky českého jazyka. Z obecného pohledu je kvalita definována jako „komplexní strukturované kritérium odvozené z cílových požadavků na výuku, jehož stav (zjištěný evaluací výuky) určuje pozici výuky na hodnotové škále a poukazuje na ty determinanty výuky, které vyžadují zlepšení“ (Janík et al., 2013, s. 376). Ve shodě s Janíkem et al. (2013, s. 158) považuji za základní ukazatel kvality výuky **způsob práce s obsahem a změny ve zvládnutí obsahu žáky**. Vzdělávání nemůže probíhat bez obsahu, **kvalitní výuka nemůže být obsahově vyprázdněná** (srov. Janík et al., 2013, s. 158). Kompetence, jež byly symbolem a jádrem kurikulární reformy, nemohou nebýt navázány na konkrétní předmět poznání (Štech, 2009, 2013). Aby byly funkční – aby byl člověk skutečně kompetentní – musejí být kompetence ukotveny ve znalosti, v procesu výuky tedy v učivu.

Ve výuce českého jazyka to znamená, že rozvoj komunikačních dovedností je ukotven ve znalosti fungování jazykového systému a funkce jednotlivých jazykových prostředků. Z toho vyplývá nutnost propojení výuky jazyka a komunikace, neboť cílem výuky je poznání fungování jazykových prostředků v komunikaci. Věci jazykové jsou bytostně spjaty s věcmi

⁵⁵ Z různých diskusí poslední doby lze i v laické veřejnosti vysledovat rozdělení na dvě skupiny: jedni, kteří tradiční mluvnické vyučování odmítají jako přežité, nesmyslné, neužitečné, a druzí, kteří naopak uvádějí argumenty z oblasti chápání tradiční mluvnice jako důležité hodnoty, často s přídavkem normativních argumentů typu „my jsme to taky zvládli“ (k tomu srov. četné diskuse na sociálních sítích).

⁵⁶ Uvozovky zde užívám úmyslně, a to proto, že mluvčí jazyk každodenně užívají, ale jejich jazykové vědomí se může pohybovat na úrovni jazykového vědomí spontánního. Jejich *ovládání* jazyka tedy může být pouze intuitivní a jako takové také v určitých ohledech neadekvátní, nebo dokonce zcela nevhodné či mylné.

komunikačními, přičemž cílem výuky není pozná(vá)ní jazyka samo o sobě. **Cílem výuky je rozvoj komunikační kompetence žáka, čehož je pozná(vá)ní jazyka (jazykové učivo) prostředkem.**

Praxe tradičního mluvnického vyučování (a) či redukce výuky pouze na rozvoj kompetencí (b) představují jen dílčí řešení, a jak se ukazuje, jde o řešení nedostatečně funkční:

- (a) Implementace určitých komunikačních prvků do mluvnického základu se ukazuje jako málo efektivní, protože je vždy nakonec překonána tradicí. Svědčí o tom nejen česká školní praxe, ale příklady najdeme rovněž u nejbližších sousedů na Slovensku a v Polsku, kde mají – na rozdíl od nás – zpracovány i komunikačně pojaté učebnice. Jak mi sdělily jejich autorky (J. Kesselová a M. Szymańska), učitelé z učebnic stejně dominantně realizují pasáže mluvnické a komunikační úlohy vynechávají, příp. je od výkladů mluvnice oddělují.⁵⁷ Výuka zaměřená pouze na reprodukci lingvistického poznání, které neslouží k rozvoji kompetence, však nemá pro žáky smysl a nepřispívá k rozvoji jejich komunikačních dovedností ani kognitivních schopností, příp. přispívá velmi omezeně.
- (b) Výuka češtiny zaměřená pouze na afektivní složku či na rozvoj kompetencí bez jejich ukotvení ve znalosti („hlavně aby děti hodně psaly a mluvily“, aniž by bylo dáno o čem a jak vhodně/adekvátně/funkčně) se stává agramatickou a jako taková obsahově vyprázdněnou, tedy formální. Utváří uživatele, kteří sledují určitou sumu naučených postupů, aniž by věděli, proč tak činí a jaký to má efekt – znalosti i dovednosti zůstávají do značné míry na úrovni spontánního jazykového vědomí.

„Jakákoliv dovednost předpokládá zvládnutí znalosti o jevu, s nímž má být „dovedně“ nakládáno“ (Höflerová, 2012, s. 85). Přeceňování jednoho nebo druhého a nedostatečná konceptová integrace vede k didaktickému formalismu, jak to zřetelně ukazují Slavík et al. (2017b, s. 25) v modelu učebního prostředí jako zvláštního případu kulturního pole tvorby: přeceňuje-li se reproduktivní stránka obsahu (učivo, znalosti), dochází k *odcizenému poznávání*, pokud se naopak přeceňuje motivace a učivo je nadměru oslabeno, dochází k *utajenému poznávání*.

2.5.1.1 Odcizené poznávání

V případě odcizeného poznávání jde o to, že učitel předkládá žákům hotové poznatky, překrývá jejich poznávací aktivity vlastním výkladem a hodnocením obsahu (srov. též Janík et al., 2013, s. 232n.). Jako příklad odcizeného poznávání uvádím výukovou situaci ze 7. ročníku ZŠ, jejímž obsahem je rozvíjení zadaných podstatných jmen přívlastkem.

Ukázka 16. *Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: rozvíjení substantiva přívlastkem.*

U: Tak první slovo byla věta. (2s) Martina Pěnkavová. (1s) Co jsi vymyslela za shodný přívlastek?

Ž: Dlouhá věta.

U: Dlouhá věta. Proč je to shodný přívlastek, Martino?

Ž: Protože ten přívlastek je před podstatným jménem.

U: Je před tím podstatným jménem a můžu si to ještě nějak zdůvodnit?

Ž: Hm, protože to je jenom jedno slovo.

U: Hm, to nám nepomůže.

Ž: No, jako...

⁵⁷ Na problém prosadit změnu určitého zažitého způsobu zprostředkování učiva (důsledné naplnění induktivního poznávacího postupu) narazili také autoři převratných *Cvičebnic jazyka českého pro I.–IV. třídu středních škol* (Havráněk – Kopecký – Starý – Ziskal, vyd. 1933–1936), jejichž učebnice se v praxi výuky z různých důvodů neprosadily (srov. Šmejkalová, 2010, s. 136n.) a učitelé se záhy vrátili k tradičním gramaticko-historizujícím učebnicím Gebauerovým-Ertlovým (nebo je ani neopustili; *ibid.*).

U: Jak se na něj zeptáme?
 Ž: Hm, Jaký.
 U: Jaký. Jo? Důležité jsou i ty otázky, ne jenom kde to stojí v té větě. Jak by vypadal neshodný přívlástek v té větě? Roberte?
 Ž: Tak třeba... *Věta ze slov.*
 U: Tak, *věta ze slov.* Proč víš, že to je neshodný?
 Ž: Protože stojí za tím slovem.
 U: Tak, stojí za tím podstatným jménem. A jak se na něj zeptám?
 Ž: Taky můžeme jakoby... Z čeho? Třeba.
 U: Tak, můžu pádovými otázkama a plus ještě? Jak se zeptáme hlavně na přívlástek?
 Ž: Jaká?
 U: Tak, jaká věta? Ano, jo? Prosim vás, ty otázky jsou strašně důležité. Takže jaká, to je hlavní otázka, jaká, jaký, jaké. Pak máme samozřejmě další. Filipe, další slovo.
 Ž: *Kopec.*
 U: Tak, *kopec.*
 Ž: Hm, *velký kopec.*
 U: *Velký kopec.*
 Ž: To je shodný.
 U: Shodný, proč?
 Ž: Protože je před tím podstatným.
 U: Stojí před podstatným jménem a zeptáme se na něj.
 Ž: Jaký.
 U: Jaký kopec. Jak vypadá neshodný přívlástek k tomuto podstatnému jménu?
 Ž: *Kopec z hlíny.*
 U: *Z hlíny.* Tak, proč si myslíš, že to je neshodný?
 Ž: Hm, protože je... hm, za podstatným...
 U: Za podstatným jménem a?
 Ž: *(mlčí)*
 U: Zeptáme se na něj?
 Ž: Z čeho?
 U: Můžu se na něj zeptat jaký kopec pořád? Z hlíny. Jo? Je to tak? Jo, Boženko? Můžeme se zeptat úplně stejně, jo? Jak na shodný, tak neshodný se pořád ptáme stejně. Jaká, který, čím. Tak, další, Petřík...
 (G18)

Výše uvedený postup žáky nerozvíjí ani kognitivně, ani komunikačně. Jak ukazují údaje z korpusů⁵⁸, přívlástek shodný i neshodný je pro žáky-rodilé mluvčí již při vstupu do školy jev

⁵⁸ Údaje z korpusu písemných projevů žáků ZŠ SKRIPT2012 a mluvených projevů žáků ZŠ SCHOLA:

- korpus SKRIPT2012 (věk žáků: 10–15 let, velikost 200 534 slov): frekvenční údaje: počet substantiv rozvitých v antepozici (~ přívlástek shodný): cca 13 000, počet substantiv rozvitých v postpozici (~ přívlástek neshodný): cca 1 500, počet substantiv rozvitých v postpozici s předložkou: cca 2 000 (pozorujeme různé kombinace: např. *volný čas, ta doba, svůj názor, jeho dobrý přítel, takový obyčejný příběh, vysoká štíhlá postava, celé jarní prázdniny; západ slunce, sázení stromů, obeplutí žraločího útesu, patro panelového domu, obyvatelé tohoto domu, ples naší školy, kohoutek na větví, útěk do Egypta* a řada dalších)
- korpus SCHOLA (záznamy vyučovacích hodin různých předmětů; věk žáků do 15 let, velikost 96 373 slov; experimentálně označováno pomocí nástroje Morphodita): např. *globální oteplování, světová válka, ten obrázek, tento svět, jeho ocasní ploutev, ten konečný výrobek, obal země, tlačítko myši, býk v aréně, agentura pro energii, lenochod na stromě* ad.). Jak údaje z korpusu dosvědčují, i pokud žák vytvoří významově nesmyslné spojení, formálně nechybuje (např. *mužský pád* nebo *ženské číslo*).
- Pro úplnost, s jakou komunikační zkušeností žák může pracovat, uvádím údaje ze subkorpusu JUN (literatura pro děti a mládež) korpusu SYN2015 (velikost cca 2,4 miliony slov): počet substantiv v JUN celkem cca 450 000, počet substantiv rozvitých v antepozici (~ přívlástek shodný) cca 150 000, počet substantiv rozvitých v postpozici (~ přívlástek neshodný) cca 10 000, počet substantiv rozvitých v postpozici s předložkou cca 15 000.

Za poskytnutí dat děkuji L. Lukešové.

zcela běžný, frekventovaný a formálně i komunikačně zvládnutý. Z neshodných přívlastků (*věta ze slov* a *kopec z hlíny*), které žáci vytvářejí, je patrná snaha vyhovět zadání, sémanticky jsou však prázdné, komunikačně mrtvé. Problém je zapříčiněn tím, že žáci vytvářejí příklady uměle, „na povel“, bez komunikačního kontextu. Učitelka se soustřeďuje pouze na aspekt formální, komunikační funkčnost řešení nijak nesleduje – z tohoto úhlu pohledu je řešení úlohy v pořádku. Kdyby ale žáky dovedla k využití daných příkladů minimálně ve větě, ne-li v delším textu, došla by k nesmyslnosti řešení. Tím by se však výuka koncentrovaná na rychlé, jednoduché a zmechanizované doplňování přívlastků rozpadla a zkomplikovala. Důraz při řešení úlohy se přesouvá od zvládnutí učiva ke zvládnutí úkolu: „už tolik nezáleží na tom něčemu (tj. určitému obsahu) porozumět nebo se o tom pořádně dorozumět s druhými, ale jen splnit nějaké vnější požadavky“ (Slavík et al., 2017a, s. 312; k tomu srov. též Petlák, Valábik, & Zajacová, 2009).⁵⁹

Odcizenost a formálnost poznávání se rovněž projevuje ve způsobu odůvodňování identifikace přívlastků. Učitelka využívá pouze dvě kritéria: (a) pozici přívlastku a (b) otázkovou metodu. Ad (a) Odůvodňování druhů přívlastků pozicí je velmi časté (viz též kazuistiku 11), avšak odporující jazykové realitě (srov. např. příklady *mandelinka bramborová* nebo *muž jedoucí na kole*). Zaváděním této pomůcky se ve výuce projevuje formalismus zavádějícího poznávání (srov. Slavík et al., 2017a, s. 397)⁶⁰. Ad (b) U příkladu *věta ze slov* se žák zcela přirozeně ptá *věta z čeho*. Učitelka ho však vede k otázce *jaká věta*, protože pádové otázky se v tradičním mluvnickém vyučování užívají k identifikaci předmětu, zatímco u přívlastku se aplikuje otázková metoda pomocí zájmen *jaký, který, čím* (proto zdůrazňuje, že „ty otázky jsou strašně důležité“; srov. též Štěpáník, 2016). Stejná situace se opakuje u příkladu *kopec z hlíny*. Přirozená jazyková kompetence rodilého mluvčího, který je v tomto případě schopen se na určitou část věty adekvátně zeptat, je zpochybňována za účelem naplnit formálně-poznávací cíl identifikace přívlastku shodného a neshodného, aniž by byl jakkoliv postihnut vztah podstatného jména a jeho přívlastku a vztah shody mezi nimi.

Výuka výše uvedeného typu sice nabízí určité oborové pojmy, ty jsou ale pro kognitivně-komunikační rozvoj žáka nefunkční. Jazykový jev ve výuce vystupuje jako abstraktní a dekontextualizovaný, nabízené postupy k jeho identifikaci cílí pouze na zapamatování vadného algoritmu. Oborové koncepty neústí do propojení s žákovskou mentalizací (Slavík et al., 2017a, s. 374). Výuka padá do formalismu odcizeného poznávání, žákovy tematizace se separují od oborových souvislostí a od vzdělávacích cílů, čímž dochází k dezintegraci výuky (srov. Slavík et al., 2017a, s. 296). Učitelka vnucuje žákům své vzorce myšlení, aniž by je jakkoliv logicky zdůvodňovala, kvalita výuky se snižuje, resp. je nulová.

Problematickostí výukové situace spočívá v tom, že je zcela opomenut skutečný didaktický potenciál učiva o přívlastku, nedostatky tedy vznikají ve způsobu uchopení obsahu výuky. Učivo o přívlastku shodném a neshodném by mělo vést především k rozpoznání syntaktického vztahu mezi přívlastkem a substantivem, jež rozvíjí. Zásadní je porozumění těsnosti vztahu a od toho se odvíjející volby typu přívlastku, slovosledu atd. Základní problém výše uvedené výuky tedy představuje (a) výběr obsahu, (b) jeho didaktické zacílení a (c) způsob jeho didaktického zprostředkování žákům. Obširně k přívlastku viz kazuistika 11.

⁵⁹ Z dlouhodobého hlediska je důsledkem takových postupů to, že žáci ve výuce přestávají uvažovat o smysluplnosti svého vyjadřování, jazykové sebevědomí a komunikační jistota žáků jsou zpochybněny. Paralelnost pojetí se projevuje v tom, že konstrukce, které žáci vytvářejí ve výuce, by ve vlastní běžné komunikační praxi zcela jistě nevytvořili (srov. např. kazuistiky 1, 2 nebo 6).

⁶⁰ Zavádějící poznávání Slavík et al. (2017a, s. 397) vydělují jako druh didaktického formalismu (podtyp utajeného poznávání), v němž dochází k „zatajování odborných informací v důsledku neznalosti, chyb či omylů vnášených do výuky učitelem. V tradičním didaktickém pojetí se jedná o problém týkající se principu vědeckosti či odbornosti ve výuce“.

2.5.1.2 Utajené poznávání

V případě utajeného poznávání dochází k tomu, že poznávací procesy žáků jsou odtrženy od rozvíjení znalostí, metoda překrývá obsah výuky (srov. Slavík et al., 2017a, s. 311). Jako příklad utajeného poznávání uvádím výukový dialog ze 4. ročníku ZŠ, jehož obsahem je (zřejmě) vyvození různých druhů substantiv, pozornost je soustředěna na substantiva označující *vlastnosti*.⁶¹

Ukázka 17. *Výukový dialog ve 4. ročníku ZŠ: vyvození druhů substantiv, zde konkrétně vymezení substantiv označujících „vlastnosti“.*

U: Já bych se chtěla, děti, vrátit ke včerejší hodině, kdy jsme skončili těmito slovy: *smutek, pleška, let, stáří, škrtič*. Zeptám se, jestli je někdo z vás, kdo o těch slovech opravdu přemýšlel. Měli jste je tady napsaná od té doby, co skončila hodina. Jeden, dva, tři. Ostatní ne, ostatní na to úplně zapomněli? A přemýšleli jste i doma? Zkusili jste se na to zeptat rodičů třeba?

Ž: Já bych řekl, že *let* není žádná vlastnost.

U: Výborně. My jsme tu převáděli z toho přídavného jména do podstatného jména a u některých slov to šlo. Když je někdo laskavý, tak řekneme...

Ž: Laskavost.

U: Když je někdo milý.

Ž: Milost.

U: Když je někdo třeba lítostivý.

Ž: Lítost.

U: A tady u těch slov nám to nešlo úplně vytvořit jako tady u těch, které teď říkáte. Proč to tak je, proč si myslíte, že to tak je?

Ž: Já bych chtěl říct, že všechny slova jsou v tom, v určitém tvaru.

U: Jsou v prvním pádě: Kdo co – smutek, kdo co – pleška... Napadá někoho něco? Proč je to jinak, co je tam jinak? (4s) Tak dobře, říkali jsme třeba *plešatý*. Je to vlastnost toho člověka?

ŽŽ: Ne.

U: On se chová plešatě?

ŽŽ: Ne.

U: Jedná plešatě?

ŽŽ: Ne.

U: On možná vypadá, on má plešku, je to vidět. Ano, takže on se tak nechová, on tak nejedná, on tak s nikým v podstatě nemluví. Mluvíš plešatě, skáčeš plešatě – to se nedá říct. Co třeba ten *let*. My jsme říkali přídavné jméno. Co jste říkali?

ŽŽ: Létavý.

U: Létavý a řekli jsme *let*. Člověk jedná létavě?

ŽŽ: Ne.

U: Chodí létavě?

ŽŽ: Ne.

U: Mluví létavě?

ŽŽ: Ne.

U: Měli jsme *stáří*. Přídavné jméno jste řekli...

Ž: Starý.

U: Člověk mluví staře?

ŽŽ: Ne. / Ano.

U: Člověk mluví pořád stejně, děti. Máme třeba jenom jiný tón hlasu, ale staře nemluvíme. Jedná staře?

ŽŽ: Ne.

U: I starý člověk jedná pořád stejně, jenom je mu víc let, ano? A pak je *škrtič*. Přídavné jméno bylo?

⁶¹ Výukový dialog by bylo možno rozdělit do několika dílčích výukových situací, pro účely výkladu utajeného poznávání jej však uvádím vcelku.

ŽŽ: Škrtící.

U: A zase se ptám. Jedná člověk (*zaváhání*) škrtičně?

ŽŽ: Ne.

U: Mluví škrtičně?

U: Nemluví. Slyšeli jste, na co jsem se teď ptala? Jestli ten člověk tak jedná, tak mluví, jestli to jde z něj.

ŽŽ: Ne.

U: Nejedná se tedy o něco. Mě zajímá o co, chci, abyste na to přišli vy. (6s) Když je člověk laskavý, jde to z něj? Jedná laskavě?

ŽŽ: Ano.

U: Mluví laskavě?

Ž: Ano.

U: Když je člověk milý. Mluví mile?

ŽŽ: Ano.

U: Jedná mile?

ŽŽ: Ano.

U: Jde to z něj?

ŽŽ: Ano.

Ž: Jsou to vlastnosti a děje?

U: To jsme si říkali, ale proč to tak je. Proč u některých slov to jde tak jednoduše vytvořit a u některých slov vznikne v podstatě jiné slovo? Jiné podstatné jméno.

Ž: Protože jsou ohebná a neohebná?

U: Ne. To jsou slovní druhy. Ale podstatná jména jsou ohebná. (2s) Proč to tak je. Zkuste nad tím, děti, trošičku víc přemýšlet. Kdy vám to pak řeknu, tak si řeknete „a jo, to je jasný“. (3s) Řekla jsem vám, jestli ten člověk tak jedná, jestli tak jedná, jestli to jde z něj, zevnitř.

Ž: Třeba co zvířata, osoby a věci dělají?

U: Co teď Jarmil řekl? On vyvodil sloveso. Ale já se ptám na jinou věc. Když máme nějakou vlastnost – odkud to vychází?

Ž: Zevnitř.

U: A z čeho to je, co to je, co vychází zevnitř?

Ž: Z nás.

U: Vychází z nás, blížíte se. A co to je – to z nás, zevnitř. Je to jedno slovo, jednoduché.

Ž: Nějaká energie?

U: Není to energie. Vychází z nás, my se tak chováme, my tak jednáme, my máme takovou...

Ž: Náladu!

U: Blížíte se, ale je to jiné slovo. My tak vystupujeme, protože každý z nás má nějakou...

ŽŽ: Duši. / Práci. / Povahu.

U: Povahu, výborně. To, že jsme laskaví, milí, dobrosrdeční... Napadá vás ještě něco? (5s) Nekejvej hlavou, protože já tady nejsem od toho, abych vám každé slovo říkala. Vychází to z nás, my se chováme dobrosrdečně, proto můžeme říct to podstatné jméno. Dobrosrdečný –

Ž: Dobrosrdečnost.

U: Ale jsme také zlí. To je dobrá povaha, nebo špatná?

ŽŽ: Špatná.

U: A z toho můžeme vytvořit?

Ž: Zlost.

U: Ano, včera jsme také říkali...

Ž: Zlo.

U: Ano, tam jde obojí. (*dále nenávisní – nenávisť*)⁶² Takže kdo by mi teď něco řekl k tomu, co máme na tabuli, když jsme si řekli, že vlastnosti vychází z povahy člověka? (5s) Zeptám se tedy jinak. Jsou to povahy?

ŽŽ: Ne. / Ano.

⁶² zjednodušený záznam

U: To, co je na tabuli. Přemýšlíme o tom. Jsou to povahy?

ŽŽ: Ne.

U: Vychází to z povahy člověka?

ŽŽ: Ne.

U: Takže vlastnosti... Dokončete větu.

ŽŽ: *(ticho)*

U: Teď jsem vám to všechno řekla.

Ž: Vlastnosti nevycházejí z povahy člověka.

U: Čeněk opraví.

Ž: Vlastnosti nevycházejí zevnitř.

U: Opraví někdo jiný. Neposloucháte, děti. Teď jste neposlouchaly, když dokážete něco takového říct. Bavili jsme se o laskavosti, o dobrosrdečnosti, o nenávisti a řekli jsme, že to vychází z člověka, zevnitř. Takže já se znovu ptám...

Ž: Vlastnosti vycházejí z povahy člověka?

U: Výborně! Děkuju moc, to jsem přesně chtěla vědět už včera.

Předmětem výuky je rozlišení různých druhů substantiv, jež jsou tradičně vymezována jako „názvy osob, zvířat, věcí a samostatné názvy dějů, vlastností a vztahů“ (Melichar & Styblík, 2005, s. 65). Učitelka navádí žáky, aby na základě kontrastování slov *smutek, pleška, let, stáří* a *škrtič* a substantiv odvozených od adjektiv (*laskavost, dobrosrdečnost, milost, lítost* atd.) vymezili ta, která označují *vlastnosti* (dominantně přitom pracuje s příslovci, nikoliv s adjektivy, resp. oba slovní druhy mísí). Žáci s učitelkou aktivně spolupracují, odpovídají na její otázky, zřetelně naslouchají tomu, co učitelka říká. Učitelka se snaží myšlenkovou činností žáků aktivizovat, dovést žáky k řešení, nechává otevřený prostor pro přemýšlení žáků, neřeší situaci rychle tím, že řekne odpověď. Zřetelně však žáky tlačí k (jednoslovnému) řešení, které má na mysli ona – očekává odpověď zcela ve shodě s vlastní zamýšlenou odpovědí, a to nejen po stránce obsahové, ale také formulační (srov. Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 96n.). O tom svědčí i chybějící práce s odpověďmi žáků tam, kde by to bylo na místě. V části dialogu *U: Člověk mluví staře? ŽŽ: Ne. / Ano. U: Člověk mluví pořád stejně, děti. Máme třeba jenom jiný tón hlasu, ale staře nemluvíme.* vzniká nejistota, žáci uvažují různě. Učitelka však na rozpor reaguje tím, že vnucuje své řešení. V další části *Jedná staře? ŽŽ: Ne. U: I starý člověk jedná pořád stejně, jenom je mu víc let, ano?* proto už žáci odpovídají dle učitelčina očekávání. Co však skutečně mají ve svých myslích, je nejasné. Dovolují si předpokládat, že v tomto případě někteří žáci zcela vytěšňují vysvětlení nabízená učitelkou, protože vycházejí z vlastní zkušenosti – jejich prarodiče nebo jiní lidé vyššího věku, s nimiž se setkávají, pro ně „mluví staře“, ať už se to projevuje na rovině zvukové, obsahové, gramatické či lexikální. Jak známo, vlastní zkušenost je silnější než formální explanace, při nejlepším je výsledkem takto vedené výuky paralelní pojetí.

Z odpovědí žáků je zřejmé, že něco dělají, ale reálně nevědí co. Nejvíce patrné je to na konci výukové situace, kdy učitelka požaduje shrnutí toho, o čem se celou dobu hovořilo. Žáci toho zřetelně nejsou schopni. Výuková situace je příkladem formalismu označovaného jako utajené poznávání, jež je charakterizováno tím, že „poznávací procesy žáků při jejich vlastní aktivitě jsou odtrženy od rozvíjení znalostí základních pojmů, takže žáci nerozumějí tomu, co dělají, neuvědomují si dost dobře, co se učí, a nemohou rozpoznávat poznávací přínos (přidanou hodnotu) výuky“ (Janík et al., 2013, s. 236). Výuka je formálně aktivizující, avšak k porozumění problému nevede, původně zřejmě zamýšlený cíl (že slova *smutek, pleška, let, stáří* a *škrtič* neoznačují vlastnosti), se zcela vytrácí.

Dochází k tomu proto, že učitelka problematizuje něco, co je žáky přirozeně zvládáno, a z postupu, který volí, není zcela zřejmé, k čemu směřuje, jaký je její cíl. Není jasné, zda chce

vyvodit druhy substantiv, význam slova *vlastnost* (substantivum nebo adjektivum jako název vlastnosti) nebo postihnout vztah mezi adjektivem a od něj odvozeným substantivem. Cíl výuky je natolik zastřený, že dochází k zavádějícímu poznávání. Zcela totiž chybí přesah do zákonitostí slovtvorby a významových odstínů při tvoření slov. Učitelka zasévá miskoncept, že všechna substantiva zakončená příponou *-ost* mají význam identický s adjektivem (*dobrosrdečný – dobrosrdečnost, laskavý – laskavost*, ale také *zlý – zlost, milý – milost, lítostivý – lítost*, což není pravda – srov. MČ 1, 1986, s. 296) a že všechna substantiva zakončená příponou *-ost* jsou odvozena od adjektiva (což také není pravda – srov. např. substantiva *úmrtnost, poruchovost, návštěvnost, úrazovost* ad. – MČ 1, 1986, s. 296–297). Slovtvorná motivace přitom může posloužit jako významný prostředek řečového a kognitivního rozvoje žáka a hraje významnou roli při porozumění komunikátu (srov. Liptáková & Vužňáková, 2009; Gogová, 2017, 2018).

Vzhledem k uvedenému za základní imperativ rozvoje didaktiky češtiny považují **obsahově zaměřený přístup**, a to nejen s ohledem na chápání změn ve zvládnutí obsahu žáky jako základního indikátoru kvality výuky, ale rovněž s ohledem na způsob formování učebního prostředí. Vyučovací a učební prostředí je konstituováno svým obsahem (Slavík et al., 2017a, s. 296), přičemž obsah funguje jako „potence pro učení, poznávání a porozumění“ (Slavík et al., 2017b, s. 23). Přístup zvyšování kvality výuky zaměřený na obsah je nástrojem oborového didaktika a učitele k odhalování skutečného didaktického potenciálu učiva (určitého tematického celku) pro rozvoj komunikačních dovedností žáků a především učitelé dává možnost podle toho s učivem pracovat, zvažovat jeho výběr, transformovat ho do užitečné podoby.

Procesy didaktické transformace obsahu v učebním prostředí výuky představují klíčovou determinantu kvality výuky (Slavík et al., 2017a, s. 311). Tyto procesy se týkají jednak učiva jako relativně statické stránky existence vzdělávacího obsahu, jednak způsobů utváření učebního prostředí jako stránky dynamické (ibid.). Opomíjení obsahové stránky výuky přitom vede jednak ke snížení kvality výuky, jednak k problémům v profesní přípravě či profesním rozvoji učitelů (ibid.). Obsah podmiňuje tvorbu úloh i spolupráci mezi žáky a učitelem při jejich řešení a rovněž funguje jako vazivo činnosti žáka ve výuce s cíli výuky (Janík et al., 2013, s. 158–159).

Základní problém výuky češtiny v naší škole představuje **napětí mezi potřebami žáka a nároky oboru, resp. psychodidaktickou a ontodidaktickou perspektivou**, což se následně projevuje jako napětí mezi didaktickou teorií a vyučovací praxí. I v češtině tak pozorujeme stav, kdy výběr učiva a cíle výuky jsou vztaženy k předmětu samému, k mateřskému vědnímu oboru, avšak absentuje odkaz na využití poznatků v reálném životě (Dvořák et al., 2010, s. 230). Z tohoto pohledu je obsah tradičního vyučování češtiny v podstatě autorizován a ratifikován akademickou disciplínou, tj. lingvistikou (srov. Green, 2018, s. 243), aniž by byla zohledněna jeho žákovská (subjektivní) dimenze. Právě proto dosavadní dominující koncepce nemá (a nemůže mít) použitelné nástroje k řešení problémů a nových výzev, které před výukou češtiny stojí. Problémy a výzvy totiž v samém základu vycházejí z obsahu a jsou s ním bytostně spjaty.

Oborově didaktický fakt je vždy dvojdimenzionální (Slavík & Janík, 2005; srov. též Janík & Slavík, 2009). Zahrnuje dimenzi oborovou a pedagogicko-psychologickou, takže se vždy vztahuje nejen k mateřskému oboru, ale též potřebám výuky, resp. žáků (ibid.). „Ve výuce je odborný obsah [...] didakticky správný (řekl bych též oprávněný – pozn. S. Š.) pouze tehdy, jestliže jeho podoba bere ohled jak na sám obor, tak na možnosti a meze žákovského porozumění a žákovské motivace“ (Slavík & Janík, 2005, s. 342). Rolí učitele pak je interpretovat ve výuce žákovský a expertní pohled „jako dva různé projevy téhož základního významu“ (Slavík & Janík, 2007, s. 266). Tím se školní předmět stává „svazkem oborového,

praktického a zkušenostního“ (Deng & Luke, 2008, s. 73) a jako takový vyžaduje rekonceptualizaci oborového poznání pro didaktické účely.⁶³

Při pohybu mezi kontextem mateřského oboru a kontextem výuky je vyučovací a učební prostředí českého jazyka specifické tím, že čeština není předmět primárně znalostní, nýbrž kompetenční, resp. znalost v jazyce má jiný charakter než v ostatních předmětech (srov. kap. 3.2.1). To není myšlenka nijak nová. Že „při vyučování jazyku mateřskému nejde o získání jistého množství lingvistických vědomostí“ (Vachek, 1970, s. 61), konstatovali ve svém programu již členové Pražského lingvistického kroužku v *Tezích* předložených prvému sjezdu slovanských filologů v Praze v roce 1929. Dále je opakovali mnozí další odborníci (srov. Čechová, 1985, 1998a; Čechová & Styblík, 1998; Šebesta, 2002, 2005; Svobodová, 2003; Hájková, 2008; i v nám blízkém zahraničí – např. Štěpáník et al., 2019; Liptáková et al., 2011; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Szymańska, 2016; Nocoň, 2018, atd.).

Vyučovací a učební prostředí českého jazyka je přirozeně utvářeno poznáním lingvistiky jako mateřského oboru. Chápeme-li didaktiku českého jazyka jako samostatný interdisciplinární vědní obor (srov. Slavík & Šmejkalová, 2016; Šmejkalová, 2015; Štěpáník, 2019e), pak jí přisuzujeme ambici „přinášet osobité explikace i zvláštní empiricko-výzkumné přístupy při zkoumání ontogenetického vývoje zvládnání jazyka jako základní společenské a kulturní podmínky kvality komunikace a naopak“ (Štěpáník, 2019e, s. 13, dle J. Slavíka). To znamená, že oborová didaktika musí řešit problémy utváření obsahu vlastními specifickými přístupy.

Zatímco potřeby žáka směrem k výuce češtiny na základní a střední škole jsou dominantně komunikační, vyučovací a učební prostředí tradičního mluvnického vyučování, jež v naší škole dominuje, je utvářeno metodami lingvistickými, potřebami „školské gramatiky“ (Palek, 1989, s. 245). Tato varianta langové lingvistiky se opírá o řeckou a římskou (latinskou) tradici a ve své podstatě se neliší od Priscianovy gramatiky z 6. stol. n. l. (ibid.). Její základ je tvořen disciplínami, které zkoumají systém jazyka. Z toho plyne logicko-gramatické a formálně-poznávací zaměření tradičního mluvnického vyučování češtiny, aniž by bylo zřejmé, k čemu takové pojetí – byť i oborově adekvátní – slouží jeho uživatelům, tedy žákům. „Badatelské pole lingvistiky (totiž – pozn. S. Š.) nezahrnuje praxi výuky s ohledem na utváření učebního prostředí. Lingvistika má [...] v tomto bodě „slepu skvrnu“. Jestliže tato slepá skvrna není překlenována lingvodidaktikou, snadno dochází k odtrhování jazykového učiva od jeho všeobecně vzdělávacího cíle: rozvoje komunikačních dovedností žáků“ (Štěpáník, 2019e, s. 14, dle J. Slavíka). V tradičním mluvnickém vyučování je toto odtrhování zjevné, což je příčinou formalismu. Vztah učiva a poznání oboru tak představuje důležitou otázku pro utváření učebního prostředí jak pro oborovou didaktiku a tvůrce kurikula, tak pro učitele (srov. Green, 2018, s. 244).

Příčinou napětí ve výuce češtiny je nepropojení ontodidaktické a psychodidaktické vrstvy při utváření učebního prostředí a nedostatečná **integrita výuky**. Pojem *integrita výuky* představuje v obsahově zaměřeném přístupu k utváření vyučovacího a učebního prostředí zcela klíčový pojem (srov. Slavík et al., 2017a, b; Janík et al., 2013). Je definována jako základní předpoklad kvalitní výuky: „Pouze uspokojivě integrovaná výuka může zabezpečovat optimální návaznost žákovy zkušenosti a motivace na probíraný obsah v průběhu dosahování cílů výuky“ (Slavík et al., 2017a, s. 341). Integrita výuky představuje řád zakotvený v obsahových jádrech a sémanticko-logické struktuře výuky, což zabezpečuje dorozumění a porozumění příslušnému obsahu (ibid.). „Existence takového řádu (je – pozn. S. Š.) nezbytnou podmínkou vzdělávacího smyslu i žádoucí kvality těch situací, které mají utvářet učební prostředí“ (Slavík et al., 2017a, s. 341).

⁶³ Obecně k problematice utváření cílů a obsahů školního vzdělávání srov. Janík, Maňák, & Knecht (2009).

Integritu výuky T. Janík a J. Slavík et al. zachycují prostřednictvím *modelu hloubkové struktury výuky*. Integrita probíhá na třech úrovních: ve vrstvě psychodidaktické (tematická vrstva), ve vrstvě ontodidaktické (konceptová vrstva) a ve vrstvě transferu nad rámec oborů, myšlení vyššího řádu (vrstva kompetenční; k bližšímu objasnění viz kap. 4.2.2). V této souvislosti lze konstatovat, že **výrazným problémem výuky češtiny je její dezintegrace** (v modelu hloubkové struktury výuky bychom řekli nepropojení kompetenční, konceptové a tematické vrstvy).

V dosavadní vyučovací praxi českého jazyka lze v mnohém pozorovat, že poznatky mateřského vědního oboru, tj. lingvistiky, jsou žákům předkládány v podobě „malé lingvistiky“, aniž by bylo dostatečně přihlíženo k tomu, jaký je skutečný didaktický potenciál vyučovaných obsahů směrem k rozvoji komunikačních, kognitivních či emocionálních dovedností žáka. Mnozí učitelé lingvistické poznání nepřiměřeně zjednodušují, usilují o jednoznačnost odpovědí a zastírají komplexnost jazykového systému a fungování jazyka v komunikaci. Neakceptují princip pružné stability spisovné normy a „všechny systémové změny v jazyce, které probíhají v souladu s jazykovými vývojovými tendencemi, ber(ou) jako překážky narušující bezproblémový průběh učení o jazyce“ (Svobodová, 2003, s. 97). Někdy se dopouštějí nepřesností či vyložených chyb, čímž zasévají miskoncepty a dochází k formalismu zavádějícího poznání. Jazyk je prezentován abstraktně a staticky, na ose správně – nesprávně (jak už jsem řekl výše, mnohdy neoprávněně směřované se spisovně – nespisovně), vysvětlení jsou převážně teoretická, neukotvená v komunikaci, složitě metajazyková, někdy dokonce vadná, což je činí pro žáka těžko přístupná a v praxi málo využitelná.

Dezintegrace výuky češtiny může mít několik podob:

- (1) Izolace konceptové vrstvy od vrstvy kompetenční se projevuje tím, že nelze jednoznačně pozorovat jiné zacílení výuky než poznávací ve smyslu (většinou pamětného) osvojení si předkládaných teoretických poznatků „malé lingvistiky“. K aplikaci dochází zase jen v lingvistickém rámci, takže se vlastně o skutečnou aplikaci nejedná (srov. výše). K rozvoji kompetencí, jak jsou určeny moderní oborovou didaktikou češtiny nebo kurikulem, nedochází.
- (2) Održení konceptové vrstvy od tematické vrstvy se projevuje tím, že se ve výuce užívá prvků konceptové vrstvy (oborových konceptů), aniž by tyto prvky byly jakkoliv didakticky transformovány, operacionalizovány konkrétními příklady nebo uváděny jako součást vzájemně propojeného systému, jenž slouží k vyjadřování určitých významů a záměrů v komunikaci (viz kazuistiky 3, 5, 6, 8, 11). Lingvistické poznání tak ve výuce vystupuje v syrové podobě a per se, aniž by sledovalo pro žáka jakýkoliv praktický smysl. Výuka cílí na nejnižší úroveň kognitivních operací, totiž zapamatování, často je zatížena formalismem.
- (3) Úplná dezintegrace, tj. održení všech tří vrstev hloubkové struktury výuky se ve výuce češtiny projevuje v tom, že se ve výuce problematizuje něco, co je žáky přirozeně zvládnuto, aniž by však výuka žákovi přirozenou jazykovou kompetenci obohacovala o něco jiného než o definice a termíny. Jazykový fenomén se sice stává explicitním a je nějak označen, avšak implicitní znalost jeho funkce a komunikačního rozměru se nijak neproměňuje. Nejenže tím není reflektována vrstva kompetenční, ale zároveň ve vrstvě tematické se objevují prvky, které žák buď ovládá, anebo je k rozvoji jazykového vědomí a přirozené jazykové kompetence nepotřebuje. Ve výuce se někdy projevuje nedostatečná oborová či didaktická znalost obsahu, učitel se pak dopouští chybných lingvisticky neobhajitelných vysvětlení a uchyluje se k mechanickým aplikacím poznatku (srov. kazuistiky 1, 3, 4, 7 nebo 11). Fungování jazyka je prezentováno jako málo pružné, čeština je představována jako jazyk komplikovaný a nehybný.

Příčin, proč se učitelé uchylují k tradiční práci s tradičním obsahem v tradičním mluvnickém vyučování, ačkoliv poznání a realita mimo výuku – v lingvistice, v oborové didaktice, obecně v životě kolem nás – zásadně pokročily, existuje celá řada. Zřejmě jako nejvýznamnější z nich se jeví jasnost a uspořádanost tradiční mluvnice oproti nepřehlednosti komunikace. Pole tradiční výuky mluvnice je dostatečně zřetelné, výběr učiva se řídí rámcem základních disciplín bádání v jasně vymezeném prostoru, jazykové koncepty, zvláště vzájemně izolované, vystupují „čisté“ a nekomplikované, vytvářejí přehlednou strukturu a jako takové se poměrně snadno vyučují. Zároveň se jejich znalost lehce ověřuje, čímž reprezentují vhodný obsah do různých testů a zkoušek, jež je třeba jasně a rychle vyhodnotit. Oproti tomu komunikace je značně komplexní, mnohvrstevnatá, snad až chaotická, vzájemně propojená; jazykové jevy v komunikaci od sebe nelze separovat a je třeba je studovat v rámci systému a kontextu užití a z různých pohledů, čímž se dorozumění a porozumění při učení komplikuje. Jako takové mohou být pro učitele těžko uchopitelné a obtížně transformovatelné do obsahu výuky. Ověřování jejich zvládnutí je náročnější.

Mnozí učitelé se domnívají, že zaváděním různých výčtů, algoritmů, pouček a „vždy/většinou platných“ petrifikovaných pravidel žákům učivo zpřehledňují a usnadňují. Usilují jimi o zpřehlednění mnohvrstevnatosti, komplikovanosti, někdy i nejednoznačnosti jazykového systému a v dobré víře se snaží žákům usnadnit řešení lingvisticky pojatých úloh (z nichž se některé objevují i ve standardizovaných testech – srov. Šmejkalová, 2018). Avšak ve výuce jazyka, v němž hranice mnohých jevů zdaleka nejsou fixní a řada aspektů je neostrá, mají různé seznamy či algoritmy naznačeného druhu pouze omezené opodstatnění (srov. též Čechová & Styblík, 1998, s. 48). Mnohdy postrádají reálný lingvistický základ a vznikají spíše jako učitelé abstrakce pedagogické praxe. Tím se ovšem praxe dostává do nebezpečí obsahového redukcionismu a didaktického formalismu.

Příčinou a zároveň i následkem dezintegrace výuky češtiny je **dualismus jazykové a komunikační výuky** (resp. výchovy – dle školského úzu), **tedy oddělování bytostně provázané mluvnice a slohu**. Tento tradiční přístup v koncipování výuky bohužel podporují také mnohé dostupné učebnice českého jazyka na základních i středních školách (srov. výše). Výsledkem tak je stav, kdy se jazykové učivo stává v pravém slova smyslu *učivem o jazyku* (tedy poznání o objektu výuky, nikoliv poznání objektu samého) a vystupuje ve výuce per se, aniž by bylo jakkoliv přihlíženo k jeho praktickému komunikačnímu významu. Výuka tak slouží primárně lingvistickým cílům a jejím výsledkem je „žák-nedokonalý lingvista“, resp. „žák-lingvista amatér“.⁶⁴

Převedeme-li tento problém na obecnou rovinu, zjistíme, že v pozadí stojí starý pedagogický spor mezi důrazem na procesy myšlení, jednání, dovednosti a důrazem na učivo, znalosti – v moderní terminologii střet tzv. měkkých a tvrdých dovedností. **Otázka vztahu mezi znalostmi a kompetencemi je pro pohyb mezi tradicí a inovací ve vzdělávání charakteristická**, což se zřetelně odráží např. v tom, jakým způsobem se u nás proměňovalo a proměňuje kurikulum (srov. např. Štech, 2009, 2013; Dvořák, 2017, ad.).

Kompetence a poznatky/vědomosti nelze ostře oddělovat nebo je stavět do protikladu (Štech, 2009, s. 106). „Učivo je však, řečeno obrazně, vždy figurou a kompetence pozadím. Kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem. Poněkud vyhroceně lze říci, že kompetence žáků jsou ve školním prostředí spíše „vedlejším produktem“ práce s poznatky. Přitom ovšem není jedno, jakým způsobem je vybráno, uspořádáno a předáno učivo“ (ibid.). Klíčová je tedy didaktická transformace obsahu ve výuce a vyhledání **rovnováhy mezi znalostmi o jazyku a jazykově-komunikačními dovednostmi** (Szymańska, 2018, s. 3). Bezesporně tuto rovnováhu (a tudíž

⁶⁴ Další konkrétní příklady dezintegrace výuky češtiny jsou zachyceny v praktické části této práce (viz kap. 5).

povahu znalosti v jazykovém vyučování) ovlivňuje ona dvojakost češtiny jako mateřského jazyka a jako vyučovacího předmětu. Tím je vztah kompetence a znalosti vychýlen jinam, než je tomu v ostatních, zvláště tzv. „znalostních“ předmětech.

V mém uvažování o výuce češtiny je znalost o jazyku zachována, jen má jiný charakter a jiný účel. Vnímám ji především jako znalost *užitou*, instrumentální, tj. takovou, která mluvčímu či pisateli umožňuje (a) reflektovat užívání jazykových prostředků v komunikaci na základě rozvinuté poučené metakognice a díky ní upravovat jazykové chování, (b) chápat se jazyka jako někdo, kdo utváří jazykovou kulturu češtiny, resp. kulturu vyjadřování nejen ve vlastní komunikační praxi, ale také v celém jazykovém společenství (srov. Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, s. 237–238; zde též o roli školní i mimoškolní jazykové výchovy jako důležitého nástroje jazykové kultury).

Při hledání rovnováhy mezi kompetencemi a znalostmi se jako nejvhodnější jeví sociální realismus, do praxe přenesený jako smíšený pedagogický přístup (Dvořák, 2017). Ten prakticky znamená, že „vzdělávací cíle a obsahy (jsou – pozn. S. Š.) žákům určovány zvenčí (přínejmenším na makroúrovni) a učitel explicitně stanovuje kritéria hodnocení, ale zároveň je žákům zdůvodňuje. Současně je žádoucí oslabení hierarchických vztahů mezi učitelem a žákem, otevřený, přátelský vztah mezi dospělými a žáky i mezi žáky navzájem. Žák může ovlivňovat tempo práce nebo dostat čas navíc“ (ibid., s. 213–214). Jde tedy o kombinaci tradiční školy s progresivními pedagogickými proudy.

Základní podmínkou všech inovací se však jeví hluboká znalost oboru ze strany učitele, „aby udržel výuku na adekvátně konceptuálně náročné úrovni“ (ibid., s. 214; srov. též Boivin, 2018).

2.6 Shrnutí

Obsah tradičního vyučování češtiny a způsoby práce s ním v české škole není s to komunikační potřeby dětí a mládeže, které přináší současná doba, náležitě uspokojit. I proto vzniká významná disproporce mezi školním předmětem český jazyk a motivací žáků pro jeho studium: žáci vnímají poznatky z českého jazyka jako zbytečné a příliš obtížné, považují je za odtržené od svých vyjadřovacích potřeb v realitě každodenního života (Rysová, 2007/2008, 2005/2006; Zimová, 2005/2006). Starý (2014/2015, s. 28) dává to, že „školu mnoho žáků vnímá jako nepodnětné místo a výuka mateřského jazyka pro ně znamená nudu a dril“, do souvislosti s neuspokojivými výsledky čtenářských dovedností žáků ZŠ. Výzkumy, prováděné již od 60. let, ukazují na 2. stupni ZŠ vleklou neoblíbenost předmětu český jazyk, žáci se cítí být pro jeho studium málo nadaní a považují učivo z českého jazyka za vysoce náročné (Pavelková, Hrabal, & Škaloudová, 2010; Pavelková, 2013; osobní rozhovor s M. Čechovou, která již v 60. letech prováděla výzkumy na toto téma s V. Kučerou pod vedením V. Hrabala).

Po smyslu tradičního vyučování češtiny se táže veřejnost a zajímají se o něj i média, byť ta se často dopouštějí nemístných mediálních zkratk a problém celkově nepatřičně zjednodušují. Pochybnosti o koncepci mají i někteří učitelé, a to především v oblasti tradičního mluvnického obsahu. Jak ukazují Dvořák, Starý, & Urbánek (2015, s. 120n.; a potvrzují to i mé vlastní zkušenosti z rozhovorů s učiteli a z neustálého pobytu ve školské praxi), pochybující učitelé vnímají oblast mluvnice jako příliš náročnou a předimenzovanou, pro současné žáky těžko uchopitelnou, u některých tematických celků dokonce nepotřebnou.

Přesto u některých zkušených i začínajících učitelů stále mnohdy přetrvává ničím neopodstatněná představa, že je nutné žákům předat co největší množství poznatků (srov. Rysová, 2007/2008) nebo veškerý obsah učebnice (srov. Mareš & Krivohlavý, 1995; Sikorová, 2010), a to navzdory vývoji kurikula. Ani kurikulární reforma – ačkoliv komunikační orientace RVP pro různé úrovně vzdělávání je patrná – totiž, jak z různých dokladů vyplývá (především Janík et al., 2010a, 2010b, 2010c, 2010d; 2011, 2018), nebyla pro učitele

dostatečným nástrojem k tomu, aby přistoupili ke změně. Dvořák, Starý, & Urbánek (2015, s. 124) v případě výuky češtiny doslova konstatují, že „pokud reforma některé problémy ještě nezhoršila, pak nepřinesla ani jejich řešení“.

Hlavní příčinu spatřuji nejen ve velmi silné tradici pojetí gramatického vyučování češtiny (k dějinám srov. Jelínek, 1972; Šmejkalová, 2010), ale především v koncepci a obsahu učebnic coby „nejkonkrétnější kodifikované podoby kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69) nebo různých jiných pomocných knih pro učitele, z nichž mnohé silnou tradici kopírují a dále petrifikují. Jak potvrzují četné zdroje (např. Sikorová, 2010; Červenková, 2010; Průcha, 2017; Mikk, 2000), učebnice hrají v projektování výuky učitelem i v průběhu její realizace velmi podstatnou úlohu⁶⁵, svědectví naznačují, že cílem některých učitelů je „probrat učebnici“ (ve vzorku Sikorové, 2010, bylo učitelů, kteří pracovali s učebnicí stylem „systematické probírání“, tedy stránku po stránce, 27 % – byť nešlo přímo o učitele českého jazyka). Mnohé učebnice českého jazyka zůstaly i po kurikulární reformě co do obsahu a způsobu zpracování učiva koncepčně takřka totožné jako před ní, v drtivé většině postupují deduktivně podle jednotlivých jazykových plánů, cyklickým osnováním učiva. Zvětšením nabídky učebnicového trhu oproti době před zavedením RVP je vznik velkého množství různých pracovních sešitů, avšak velmi různé kvality; ty rovněž obsahově i didakticky kopírují obsah učebnic. Oddělují tedy složku jazykovou a komunikační (resp. slohově-komunikační) a soustředí se především na cíle lingvistické. Lze tak konstatovat, že učebnice ve výuce češtiny udržují letitý status quo.⁶⁶

Hlavní příčinu nedostatků současné výuky češtiny v naší škole lze spatřovat v neuspokojivém řešení sémanticko-logické struktury obsahu výuky, čehož důsledkem v pedagogické praxi je dezintegrace výuky a z toho vyplývající omezená realizace operačních přechodů mezi vrstvami modelu hloubkové struktury výuky, jak jej vymezují Janík et al. (2013, s. 56–57, a Slavík et al., 2017a, s. 341n.; kap. 4.2.2). To má za následek didaktický formalismus a omezené, resp. falešné zacílení výuky.

Problémy jsou dvojího druhu: (a) výběr obsahu tradičního vyučování setrvává v langové rovině, aniž by se rozšiřoval o disciplíny parolové, které zdůrazňují komunikační pohled na jazyk, a (b) i u tradičních langových disciplín je akcentována jejich formální systémovost namísto jejich sémantického, pragmatického, obecně komunikačního rozsahu.

Zdá se proto, že i dnes lze ve výuce češtiny kritizovat některé tendence, jež se jeví jako hlavní problémy české školy (body převzaty ze Spilková et al., 2005, s. 28–29): uniformní charakter školy, encyklopedický charakter vzdělávání, atomizace znalostí, deformovaná komunikace mezi učitelem a žákem, autoritativní přístup některých učitelů, důraz na vnější disciplínu, jednostranné zdůrazňování intelektuálního rozvoje na úkor rozvoje sociálního, emocionálního, morálního, volního, převaha verbálních metod a frontální organizace výuky, jednostranná orientace na výkon či deformované vnímání chyby žáka.

Ustrnutí oborové didaktiky češtiny na otázkách metodických namísto obsahových, jak jsem už výše naznačil, má v praxi za následek pokusy o řešení problémů primárně v rovině proměny metod či forem práce ve výuce – lze pozorovat všeobecný tlak na zařazování metod tzv. netradičních a aktivizujících (dosvědčují mi to např. učitelé v seminářích, které vedu). Bohužel se tak mnohdy děje, aniž by byl dostatečně odůvodněn výběr metody či formy a především aniž by bylo přihlédnuto k adekvátnosti jejich využití směrem ke skutečným cílům

⁶⁵ Mikk (2000, s. 333) dokonce jde tak daleko, že učebnice považuje za stejně důležité jako učitele („[...] textbooks are as important in schools as teachers are“).

⁶⁶ Okrajově je vhodné ještě upozornit na problém různých úloh či testů, které se pravidelně objevují v denním tisku (např. *Lidové noviny* či *Mladá fronta Dnes*) jako přípravy k standardizovaným testům. Nejenže se v mnohých z nich objevují chyby faktické, na rovině oboru, nejenže mnohé neodpovídají reálné podobě zkoušek, na něž mají připravovat, ale především mnohé z nich jsou zcela chybné didakticky. Pochopitelně je nepovažují za relevantní zdroj směrem ke škole, ale i ony vytvářejí důležitý obraz u veřejnosti o tom, jak vypadá čeština a její výuka.

výuky a didaktickému potenciálu učiva. Tak reálně dochází k odtržení metod od obsahu: obsah výuky zůstává stále týž, proměna metod či forem nijak nemění tradiční (lingvistické, na poznávací cíl zaměřené) uvažování o něm. Výsledkem je, že tradiční lingvistický obsah učitel sice zprostředkovává činnostně nebo „zábavně“ (ve dvojicích, na koberci, běháním, s lístečky, kartičkami atd.), což může mít za následek zvýšení motivace a někdy i lepší osvojení poznatku, avšak výsledek výuky co do charakteru poznání je identický jako při využití metod tzv. tradičních. Cíl učení se totiž převádí ze zvládnutí obsahu (naučit se něco) na zážitek (zažít něco). Ty však nelze ztotožnit: „Děti sice prožívají radost nebo napětí, to však ještě neznamená, že poznání bude v takové situaci hlubší nebo kvalitnější. Je proto zbytečné plánovat hlavně formální extenzitu artefaktů [...], nemáme-li jasno, jaké psychické procesy umožňuje činnost s tím kterým artefaktem navodit, a jaké tedy stanovíme cíle“ (Štech, 2003, s. 84). Mnohdy i neobvyklou aktivitou je naplňován pouze cíl formálně-poznávací, zatímco cílů kognitivně-komunikačních ani tzv. netradičními metodami dosahováno není – podstata obsahu totiž zůstává stále stejná.

Důsledkem tohoto důrazu na metody a formy je fenomén, jež Pražská skupina školní etnografie nazvala *vyprazdňováním obsahu* (srov. Pražská skupina školní etnografie, 2004; též Janík et al., 2013, s. 200; Slavík et al., 2017a, 326n.; Slavík, 2009; Slavík, Štech, & Uličná, 2017; Slavík, 2016). Vyprazdňování obsahu vyplývá ze ztráty zřetele k obsahu. „Způsoby či metody vyučování a učení „samy o sobě“ jsou při realizaci prázdné nebo se mění jen ve víceméně nezávaznou sociální hru: bez obsahu ztrácejí vzdělávací hodnotu i kulturní autoritu“ (Slavík, Štech, & Uličná, 2017, s. 186). Ve výuce se cosi děje, je možné „identifikovat vzdělávací a výchovný problém a sledovat vývoj jeho řešení“ (Slavík et al., 2017a, s. 327), ale nízká pozornost je věnována tomu, „jak se utváří nebo má didakticky utvářet cesta k tomu řešení při práci s obsahem“ (ibid.).

Ke zvýšení kvality a výsledků výuky českého jazyka proto řešení pouze metod a forem nestačí. K tomu je třeba „sledovat a vyhodnocovat konstrukci učebních úloh a jejich vazbu na mikrostrategie součinnosti mezi žáky a učitelem nebo mezi žáky navzájem s cílem rozvíjet instrumentální zkušenost a porozumět obsahu“ (Slavík et al., 2017a, s. 327). Základním předpokladem pro zvýšení kvality výuky je **adekvátní výběr obsahu a jeho funkční didaktické uchopení** (srov. Štěpáník, 2019c). Základní výchozí podmínkou oborově didaktického nebo transdidaktického výzkumu tak je stanovení obsahových jader a analýza jejich sémanticko-logické struktury (Slavík et al., 2017a, s. 329), jež umožňuje vyhodnocení plného didaktického potenciálu daného obsahu pro rozvoj kognice a kompetencí žáka (mj. samozřejmě kompetence komunikační). Pozornost oborově didaktiky češtiny je třeba nasměrovat k procesu tvorby učebního prostředí – na „postupy, ve kterých žáci spolu s učitelem řeší úlohy, které je mají přivést k nějakému poznání“ (Slavík et al., 2017a, s. 312). Jedině pak bude možné vidět to, co utváří kvalitu výuky a skutečně o ní vypovídá, a dává možnost hledat způsoby, jak kvalitu výuky zvyšovat.

3 Východiska inovativní kultury vyučování a učení češtiny⁶⁷

3.1 Základní východiska

Za základní východisko transformace naší školy lze i dnes považovat humanizaci školy (srov. Spilková et al., 2005). Chtěl bych na tomto místě zdůraznit **ideu školy jako dílny lidskosti** (J. A. Komenský), jako místa, které vede k demokratickým hodnotám a morálnímu zušlechťování (J. Dewey). Místa, kde je dítě respektováno jako lidská osobnost a kde je zachována důstojnost každé osoby jako základní hodnota veškerého bytí. „Na školství se dnes díváme především z hlediska potřeb hospodářství, avšak stejně důležitý, ne-li důležitější je pohled na školu jako na prostor, kde se rozvíjí lidskost“ (Kusá, 2016, s. 29).

Úkolem školy je rozvoj dětské osobnosti jako člověka v nejširším smyslu slova. „Vzdělávání je chápáno jako uvádění do poznání, zprostředkovávání společenských hodnot, jako kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte apod.“ (Spilková et al., 2005, s. 34). Zároveň autoři upozorňují, že „respektovat dítě neznamená se mu podřizovat a přizpůsobovat, ale poznávat ho, vstupovat (s ním – pozn. S. Š.) do dialogu, stavět mosty k propojování světa dětí a dospělých, ovlivňovat je. Dítě dostává prostor k přirozenému, autentickému projevu, možnost svobodně prožívat, pociťovat, odlišovat se, samostatně hledat, zkoušet, chybovat, samozřejmě v určitých mezích. Otevření prostoru pro přirozený a svobodný projev žáka neznamená rezignaci na cílevědomé působení, na vytyčování cílů, k nimž se chci se žáky přibližovat, a na kladení nároků, kterým je třeba vyhovět. Jde spíše o posun v akcentech – od vnějšího řízení k autoregulaci, od odpovědnosti učitele za žáka k tomu, že žák přebírá odpovědnost za vlastní rozvoj, apod.“ (ibid.). Humanizace školy znamená změnu v prioritách vzdělávání: „důraz je kladen na postoje, hodnoty, dovednosti, osobnostní vlastnosti. Vědomosti jsou chápány jako důležitý nástroj k orientaci v různých situacích, k řešení problémů a k dalšímu poznávání“ (ibid.). Škola má naučit dítě *být člověkem*. Čeština jako jazyk mateřský pro dítě představuje okno do světa, rodilého mluvčího provází celý život.

Z obecného hlediska je *moderní kultura vyučování a učení* postavena na teoriích pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu (Janík et al., 2013, s. 138; Janík, 2013; Reich, 2012; *knowledge based constructivism*). Produktivní („nová“, dialogická) kultura vyučování a učení se vyznačuje „náročnými a motivujícími učebními úlohami, kognitivní aktivizací žáků, konstruktivní prací s chybami, kumulativností učebních procesů, transferem naučeného, rozvíjením žákovské metakognice apod.“ (Janík, 2013, s. 657). Veškeré plánování výuky je zaměřeno na činnost žáka (nikoliv učitele), protože právě v činnosti se žákovská osobnost projevuje a formuje (Čechová, 1998a, s. 80). Mj. právě tím je utvořen prostor pro realizaci výchovného (formativního) cíle výuky češtiny.

Jak jsem už výše ukázal, jako stěžejní problém se při utváření vyučovacího a učebního prostředí, resp. modelování koncepce vyučovacího předmětu jeví způsob konstrukce vzdělávacího obsahu, jenž v základu vychází z vědního oboru, k němuž se vyučovací předmět váže. Základním úkolem oborových didaktik je propojení oboru a výuky, tedy výběr vzdělávacích obsahů i hledání způsobů jejich didaktického uchopení a didaktického zprostředkování žákům.

S ohledem na propojení psychodidaktického a ontodidaktického pohledu na utváření vyučovacího předmětu, resp. učebního prostředí uvažuji v intencích *modelu didaktické rekonstrukce*, jenž v sobě váže perspektivy žáka, učitele a vědního oboru a zrovnoprávňuje je

⁶⁷ Tato část práce ve velkém čerpá z mé dřívější studie uveřejněné v časopisu *Pedagogika* (Štěpáník, 2019b).

(Jelemenská, Sander, & Kattmann, 2003; Komorek & Kattmann, 2008). Didaktická rekonstrukce obsahu je cestou ke zvýšení relevance vzdělávacích obsahů pro žáky, a tedy efektivity vzdělávacího procesu (srov. též Knecht, 2007). Je vhodné vzpomenout Deweyho myšlenku – pro výuku mateřského jazyka zásadně platnou, že „obsahy musí být rekonstruovány do zkušeností, z nichž byly abstrahovány“ (cit. dle Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 100). Nebudou-li, stávají se pro žáky prázdnými. Žák potřebuje novou znalost konstruovat takovým způsobem, aby ji vnímal jako vlastní.

Podstatou konstruktivismu není objevovat objevené, ale aktivně objevovat pro sebe (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 119). *Auto-socio-konstrukce* obnáší konstruování subjektivity žáka, „který je vždy pojímán jako aktér tvořící svůj osud“ (Štech, 1992, s. 225). Tvorba poznání se odehrává jak individuálně, tak v sociálním kontextu, v dialogičnosti výstavby poznání (ibid.; srov. též Spilková et al., 2005, s. 61). Tím, že se vzdělávací proces stává procesem konstruování poznatkových struktur u jednotlivých žáků, jež však neobsahují pouze znalosti, ale rovněž dovednosti, vlastnosti, postoje, hodnoty apod., se stává procesem „kultivace žákova duševního světa“ (Hejný & Kuřina, 2015, s. 129).

Perspektiva žáků (tj. žákovské komunikační zkušenosti a prekoncepty obsahu), perspektiva oboru (tj. vědecké poznání vztahující se k učebnímu obsahu) a vzdělávací prostředí vytvářené procesy vyučování a učení představují v modelu didaktické rekonstrukce vzájemně propojené komponenty. To pro praxi vyvolává trojí potřebu: (1) určit klíčový učební obsah (tedy základní koncepty a principy poznání), (2) zkoumat žákovské a učitelské perspektivy daného obsahu a (3) dle toho designovat a vyhodnocovat učební prostředí (Duit et al., 2012, s. 13). Didaktická rekonstrukce tak ovlivňuje nejen celkové pojetí a cíle předmětu, jež se přesouvají směrem k užitečnosti pro žáka, ale také výběr obsahu, metod a vůbec způsobu zprostředkování obsahu žákům – tedy celkovou strukturu edukačního prostředí. Z hlediska obsahu výuky českého jazyka je proto velmi podstatné uvažovat nad tím, co patří do centra a co do periferie z hlediska jazykově-komunikačních potřeb dnešních i budoucích mladých Čechů, a reflektovat jejich jazykově-komunikační chování a kulturně-komunikační kontext, v němž žijí. To neznamená se mu podřizovat, ale zároveň ne jej moralizovat. Jako zásadní se ukazuje potřeba kultivovat, a to jak ve sféře jazykově-komunikační (srov. vhodnost a vytríbenost jako stěžejní vlastnosti funkčního a situačně adekvátního jazykového projevu – Čechová, 1985, s. 15–16), tak především ve sféře široce osobnostní.

Zásadní obrat v uvažování o obsahu výuky v modelu didaktické rekonstrukce představuje teze, že oborové aspekty nejsou z didaktického hlediska „ani vůdčí, ani normativní“ (Slavík et al., 2017a, s. 269). Takový pohled nabourává představu školního předmětu český jazyk jako doplňujícího protějšku české lingvistiky a posouvá těžiště obsahově zaměřeného přístupu od uvažování v mezích oboru k uvažování v mezích komunikačních potřeb žáků jako běžných uživatelů jazyka (avšak pochopitelně stále ve spojitosti s oborem a věrnosti zásadě lingvistického přístupu – srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 62).

„Z epistemologického hlediska je model didaktické rekonstrukce budován na konstruktivistických základech“ (Slavík et al., 2017a, s. 269), což je v souladu s moderní produktivní kulturou vyučování a učení (srov. výše). Ačkoliv je vymezení konstruktivismu v pedagogice nezřetelné a spíše než teorií vyučování je teorií učení se (Fosnot, 2005, dle Štěpáník, 2014a), jedním ze základních prvků všech modelů učení vycházejících z konstruktivistických pozic je žákovský *prekoncept*. Ten lze definovat jako žákovské „předporozumění“ obsahu, jako implicitní znalost (k významu prekonceptu pro výuku češtiny srov. Štěpáník & Slavík, 2017; Štěpáník, 2019a; Hájková et al., 2012, 2013, 2014, 2015). Reflexe prekonceptu ve výuce umožňuje instrumentovat (v originále *elementarise*) obsah tak, aby byl žákům dostatečně přístupný (Duit et al., 2012, s. 21) – proces instrumentace totiž zahrnuje (1) identifikaci obsahových jader oboru, jenž je předmětem výuky, (2) redukcí

komplexity daného obsahu – nikoliv však pouze zjednodušení, nýbrž zpřístupnění jednotlivých fenoménů v jejich celistvosti, (3) plánování vyučovacích a učebních procesů (ibid., s. 18).

Právě proto je třeba **žakovský prekoncept** posunout **do středu veškerého didaktického uvažování o obsahu** výuky mateřského jazyka a způsobu jeho didaktického zprostředkování a učinit tak z prekonceptu, resp. obecně komunikační zkušenosti žáka konstitutivní element modelování koncepce výuky (Štěpáník & Slavík, 2017; Štěpáník, 2019a). Východiskem výuky se stává žakovo současné nivó (Čechová, 1985, s. 44).

Pochybnosti o významu jazykové výuky v mateřském jazyce jsou soustředěny kolem jedné centrální otázky: *Je třeba vyučovat něco, co dítě přirozeně ovládá? A případně proč?* Existují hlasy, které explicitní výuku mluvnice zcela odmítají a říkají, že by se jazyk měl u žáků rozvíjet cvikem, nápodobou, v podstatě agramaticky (agramatické hnutí se v historii objevilo – u nás na přelomu 19. a 20. století – a bylo překonáno jako nefunkční – srov. Jelínek, 1972, a Šmejkalová, 2010). Avšak i pokud **implicitní znalost** funguje, je třeba ji činit **explicitní**, neboť právě explicitní znalost umožňuje „reflexi, ověřování, analýzu a reorganizaci produktů implicitního učení“ (Liptáková, 2013, s. 19) a je „více kognitivně přístupná užití“ (Myhill, 2005, s. 89), čímž se stává podstatným nástrojem pro uživatele jazyka při komunikaci.⁶⁸ K tomu „aby žáci mohli úspěšně vytvářet i vnímat texty pro konkrétní dorozumívací akce a záměry, musí zvládnout i některé speciální znalosti a dovednosti“ (Hoznauer, 1998/1999, s. 211). Žák z variant, které mu systém jazyka nabízí, má vybírat uvědoměle, „tedy vědomě, na základě kognitivní operace, nikoli intuitivně“ (Höflerová, 2012, s. 85).

Základním východiskem veškerého mého uvažování o jazykové výuce tedy je, že explicitní výuka jazyka a o jazyku (v užším smyslu mluvnice) význam má, ale je třeba hledat a do praxe implementovat efektivní přemýšlení o jejím obsahu a funkční postupy jeho zprostředkování žákům. **Nestojíme před otázkou, zda vůbec mluvnici vyučovat, nýbrž jakým způsobem ji vyučovat.**

Připomínám, že **základním cílem výuky mateřského jazyka tak je prohlubování a rozšiřování jazykového vědomí, tj. rozvoj poučeného jazykového vědomí žáka** (srov. Liptáková et al., 2011, s. 22–23, 94; přechod od spontánního jazykového vědomí k poučenému jazykovému vědomí). Ten nastává pod vlivem školní jazykové edukace, rozvíjí se zejména na základní škole, prohlubuje se na střední škole a postupně se dostává na úroveň *standardního* (běžného, každodenního) jazykového vědomí (srov. Horecký, 1991, s. 87). V rozvoji poučeného jazykového vědomí žáka jako hlavním cíli jazykové výuky se střetávají všechny tři základní cíle jazykové výuky: cíl komunikační, kognitivní i formativní (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 10). K jejich naplňování dochází rozvojem čtyř básových komunikačních dovedností, tj. psaní, mluvení, naslouchání a čtení.

Aby tak tomu skutečně bylo, výuka mateřštiny musí mít funkční zacílení. „Hlavním kritériem (pro výběr jazykové formy – pozn. S. Š.) je ohled na komunikační faktory [...]“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 7). Z tohoto pohledu je nutné, aby výuka dosáhla funkčního respektování všech jazykových vrstev, jak jsem o tom již psal výše. To od učitele vyžaduje změnu vnímání hodnoty kódů a na to navázané způsoby hodnocení žakovských výkonů. Ke spisovnému a nespisovnému jazyku je třeba přistupovat jako ke kódům, které v komunikaci plní své určité funkce. Z toho plyne nejen důsledný respekt ke kódu žáka (srov. též Liptáková et al., 2011), ale také proměna ve vnímání spisovného jazyka ve výuce. Ten sice zůstává středobodem výuky češtiny, k němuž se výuka vztahuje, ale zároveň se k němu přistupuje jako k jazykovému útvaru s určitými funkcemi (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 6–10).

⁶⁸ Ve shodě s L. Liptákovou (2013, s. 18) chápu implicitní učení jako proces přirozený a neuvědomovaný, zatímco explicitní učení jako proces uvědomovaný (viz též dále). Mezi implicitními a explicitními jazykovými znalostmi probíhá dynamická interakce (ibid.).

Výuka nesmí (žakovské) variety jazyka stigmatizovat (srov. Giovanelli, 2016, s. 19). **Explicitní výuka mluvnice má žákovi poskytnout poznání vlastností jazykových prostředků vzhledem k jejich funkci v komunikaci**, tzn. že různé funkce a představy mohou být vyjádřeny různými jazykovými formami, s čímž úzce souvisí zafixování takové znalosti dostupným a lehce manipulovatelným metajazykem (srov. Derewianka & Jones, 2010, s. 6), jenž žákovi umožňuje o jazyce uvažovat, reflektovat jej a jazykové formy především sobě, ale i ostatním uživatelům jazyka osvětlovat a zdůvodňovat (srov. Štěpáník & Slavík, 2017). Tím se mluvnice a její výuka stávají nástrojem ke zlepšení komunikace.

Převedení hlavního cíle výuky češtiny od „rozvoje schopnosti komunikace spisovným jazykem“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 10) k rozvoji poučeného jazykového vědomí znamená posun k poznávání možností, které pro komunikaci různých záměrů a významů uživateli systém českého jazyka dává. Výsledkem poučeného jazykového vědomí je *dovednost střídání kódu* (*code alteration* nebo *code switching*), již lze definovat jako „jazykové chování, při kterém mluvčí (opakovaně) přechází z jednoho kódu (variety) jazyka do jiného a nazpět“ (Čermák, 2004, s. 286); toto přecházení z kódu do kódu je vědomé. Spisovný jazyk jako kód reprezentativní, celonárodní a prestižní zůstává středobodem, k němuž se všechny další jazykové vrstvy vztahují, nicméně mizí dosavadní tendence k dichotomii na *správné* a *chybné*, *dobré* a *špatné*. Z didaktického pohledu jsou všechny útvary českého jazyka, jež žáci používají, chápány jako rovnoprávné, přičemž výuka důsledně respektuje funkční rozvrstvení jazykových projevů žáků a žáky k poznání funkčního rozvrstvení vede. Žákův přirozený kód je třeba vnímat jako plnohodnotný komunikační prostředek s cílem nikoliv jej vykořenit, nýbrž stávající výbavu žáka rozvinout, kultivovat a zvědomnit její formální i funkční kvality, tj. její možnosti a limity. Základním účelem poznávání jazyka, tj. školní výuky jazyka, se tak stává „znovuobjevování jazyka“ (Höflerová, 2015, s. 534), jakési rozkrývání/objevování jazykových jevů v jejich komunikačním kontextu, odhalování jejich sémantických, pragmatických, funkčních, kognitivních, sociolingvistických a diskursivních kontextů. Takový pohled umožňuje uvidět význam výuky jazyka i o jazyku (v užším smyslu mluvnice) a tím zároveň stanovuje podmínky smysluplnosti jejího zařazení do vzdělávacího procesu.

3.2 Komunikační nauka o českém jazyku – představení koncepce

Jak jsem právě demonstroval, jazykové vědomí je struktura značně komplexní, což se nutně musí projevit také v praxi výuky. Základním předpokladem pro rozvoj poučeného jazykového vědomí žáka je konstrukce vyučovacího a učebního prostředí, které dodržuje sémanticko-logickou strukturu obsahu tak, že jazykové učivo (jazykové koncepty) chápe jako prostředek k rozvoji kompetencí, nikoliv jako obsah per se, jak je tomu v případě oddělení poznávání jazyka a o jazyku od komunikace, a že navazuje na implicitní znalosti, jimiž žáci ve výuce disponují (srov. model hloubkové struktury výuky jako reprezentaci integrity výuky in Slavík et al., 2017a, s. 341n.). Principiálním příznakem integrované výuky českého jazyka tak je propojení jazykové a komunikační složky, jejich chápání jako vzájemně provázaného, a proto neoddelitelného celku. Jen tak poznávání jazyka slouží rozvoji komunikačních dovedností žáka.

Budeme-li uvažovat o oborové didaktice mateřského jazyka jako o interdisciplinárním vědním oboru, který je v úzké vazbě k lingvistice, nicméně rovněž usiluje o vymezení svého vlastního badatelského pole (srov. Slavík & Šmejkalová, 2016; Šmejkalová, 2015; Štěpáník, 2019b), musí oborová didaktika a výuka mateřštiny při uchopování jazyka vycházet z komunikace, neboť právě v ní se jazyk jako komunikační prostředek realizuje a „zhmotňuje“. V tomto smyslu se perspektiva didaktiky češtiny a následně výuky obrací: základem pro uvažování o formování učebního prostředí mateřského jazyka je z obecného pohledu

komunikace, komunikační potřeba žáka jako každodenního uživatele jazyka, funkce jazykových prostředků v komunikaci, jejich užití a jejich reflexe žáky jako uživateli jazyka. Tím do popředí vystupují disciplíny parolové, tj. ty, které preferují komunikační pohled na zkoumání jazyka – daleko více se proto akcentuje pragmatika, sociolingvistika, teorie diskursu, stylistika atd. V tomto smyslu je naplněno kompetenční zacílení vzdělávání. Systémová (langová) složka je přitom stále přítomná, avšak jako podpůrná, jako rovina konceptuální, v níž je rovina kompetenční ukotvená (srov. Slavík et al., 2017a); obecně se však zvýrazňuje role sémantiky. V myšlení učitele lingvistika představuje „uvědomění, jak jazyk funguje ve smyslu jeho struktur, systémů a užití v celém rozsahu různých komunikačních praktik a výsledků [an awareness of how language works in terms of its structures, systems and uses across a range of communicative practices and products]“ (Giovanelli, 2016, s. 13; překlad S. Š.). Školní výuka českého jazyka však musí být podřízena edukačním cílům předmětu, nikoliv lingvistické disciplíně jako mateřské vědní disciplíně a její metodologii a struktuře.

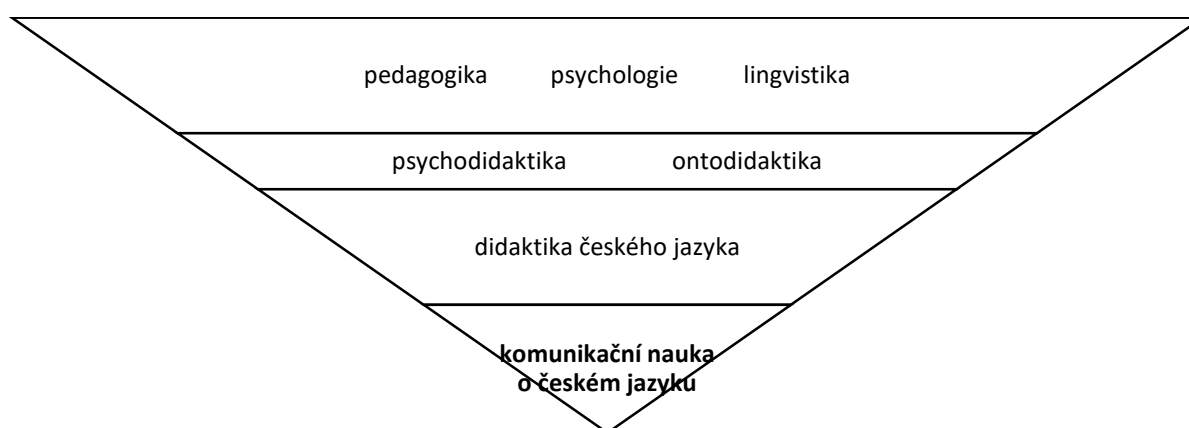
Jako spojníci psychodidaktické a ontodidaktické perspektivy a kognitivního a komunikačního cíle jazykové výuky je třeba postavit výuku mateřského jazyka jiného typu než typu tradičního (a už vůbec ne vědeckého) – takovou, která v sobě bude integrovat perspektivu oboru i žáka a poznávací i komunikační cíl a bude akcentovat komunikačně-pragmaticko-sémantická hlediska.

Školní výuka mateřštiny zahrnuje různé oblasti poznání jazyka, v anglicky psané literatuře se proto užívá termínu *knowledge about language*. V české tradici překlad termínu (znalosti o jazyce) zaveden není, pro jazykovou složku se ve školské praxi užívá termín *mluvnice*. Ten je však zatížen negativní konotací, navíc může být chápán jako prostě synonymní k termínu *gramatika*, jenž svým možným úzkým vymezením (pouze morfologie a syntax) nepokrývá rozsah veškerého školního jazykového učiva. S odkazem na V. Šmilauera (*Nauka o českém jazyku*; 1. vyd. 1972), jenž se právě z těchto důvodů vyhýbá názvu *mluvnice* (srov. též Šmejkalová, 2015), ale přitom přináší systematické pojednání o systému češtiny v oblasti morfologie, syntaxe, slovtvorby, lexikologie, fonetiky i pravopisu, koncepční východisko inovací ve výuce českého jazyka nazývám *naukou*, přičemž jako zdůraznění její praktické komunikační povahy užívám přívlastek *komunikační*. Vzniká **komunikační nauka o českém jazyku**⁶⁹ (představena v Štěpáník, 2019b).

Zdroji komunikační nauky o českém jazyku jsou v základě vědy o vzdělávání a výchově a oborové (tj. lingvistické) poznání. Z hlediska lingvistických východisek je však podstatné, že nejde jen o paradigma systémově-strukturální, ale též komunikačně-pragmatické, kognitivní, korpusové, funkční atd. Tyto zdroje se následně didaktizují prizmatem psychodidaktiky a ontodidaktiky, přičemž z propojení jejich poznatků následně čerpá oborová didaktika českého jazyka a dále je zpracovává didaktickou rekonstrukcí. Z moderní oborové didaktiky českého jazyka pak vyrůstá komunikační nauka o českém jazyku, v rámci níž je utvářeno učební prostředí (srov. schéma 3).

⁶⁹ Blízká mému pojetí se zdá být *pedagogická gramatika*, etablovaná v didaktice cizích jazyků (srov. Hrdlička, 2009; Niesporek-Szamburska, 2019). Ta se vymezuje jako vědecká *mluvnice* uzpůsobená didaktickým potřebám (Hrdlička, 2009, s. 31). Takové určení pedagogické gramatiky se však z mého pohledu jeví jako nedostatečné, neboť v mém chápání je didaktický pohled akcentován v tom smyslu, že obsah nejenže slouží didaktickým cílům, ale je jim podřízen. To prakticky znamená, že didaktické cíle mají vliv nejen na způsob didaktického zprostředkování obsahu, ale také na sám výběr obsahu jazykové výuky.

Schéma 3. Zdroje a postavení komunikační nauky o českém jazyku



Vzhledem k tomu, že komunikační nauka o českém jazyku je orientovaná aplikačně – má tedy specifické cíle – může si dovolit být co do výběru obsahu eklektická. To jí ostatně umožňuje i kurikulum. Výběr jazykových jevů se provádí na základě různých parametrů, ev. jejich kombinace: formální náročnosti učiva, frekvence jazykového jevu v komunikaci, úroveň kognitivního a jazykového vývoje žáků, komunikačních potřeb žáků atd. (srov. Hrdlička, 2009, s. 31). Komunikační nauku o českém jazyku tak lze chápat jako praktickou mluvnici realizující cíle výuky, zahrnující a podmiňující výběr učiva, metody a formy práce ve výuce a následně také vzdělávání učitelů, tvorbu učebnic a jiných učebních pomůcek a obecně přemýšlení učitelů, ale i žáků, rodičů a vůbec široké veřejnosti o úlohách a podobě výuky mateřského jazyka.

3.2.1 Základní charakteristiky komunikační nauky o českém jazyku

Komunikační nauka o českém jazyku je založena na základním paradigmatu, jež lze vystihnout jako **postup od komunikace k jazyku a zpět**. Komunikace nachází ve výuce realizaci v komunikátu (textu – psaném, mluveném a nově i obrazovém, resp. kompozitním – srov. *složené texty* v norském kurikulu či akcent na *vizuální gramotnost* v kurikulu australském), v němž lze nalézt vše, co by mělo být předmětem funkční jazykové výuky: jsou to komunikační situace, účastníci komunikace a jejich charakteristiky, komunikační záměry a funkce komunikátu, forma a volba jazykových prostředků, různé kódy, normy, žánry atd. Výuka postupuje tak, že jazykový prostředek užitý v konkrétním komunikátu je v kontextu komunikátu ohledán (tím, že je primárně zkoumána funkce, přirozeně dochází k evokaci žákova jazykového prekonceptu a jeho zkušenosti s užitím daného jazykového prostředku), kromě funkce jsou k poznání dodány další kvality (včetně metajazyka) a následně je daný jazykový prostředek (již jako součást *poučeného* jazykového vědomí) dalším užitím, ať už v rovině recepce či produkce, do komunikace vrácen. **Jazyk a znalost o jazyku tedy nikdy v komunikační nauce o českém jazyku nevystupují samy o sobě.**

Klíčová je v tomto ohledu úvaha nad povahou a funkcí znalosti ve vyučování jazyku (srov. Green, 2018, s. 240). Co v českém jazyce považujeme za znalost? Jaká by měla být a k čemu by měla sloužit? Od toho se pak odvíjí výběr obsahu a způsob jeho didaktického zpracování; v podstatě tedy celková filosofie vyučovacího předmětu český jazyk: co má zahrnovat výuka češtiny a jaký je její cíl a povaha.

Znalost v českém jazyce je třeba chápat jako dynamickou, nikoliv statickou strukturu, která má relační, nikoliv substanční povahu (srov. Slavík et al., 2017b, s. 20). Má charakter užité znalosti (v anglicky psané literatuře a také v kurikulu angličtiny jako mateřského jazyka

např. v Anglii se pro ni užívá termín *language in use*, Nocoń(ová) (2018, s. 30) používá označení *znalost v pohybu (wiedza w ruchu)*, čímž se zásadně blíží kompetenci, resp. funkční gramotnosti. Je možno tedy chápat *funkční gramotnost jako užitý jazyk* („Literacy is language in use“ – ACARA, 2016, s. 5).⁷⁰ Základním charakterem nabývaných jazykových znalostí (ať už přímo jazyka nebo o jazyce) je jejich přetavení do dovedností, funkční gramotnosti, kompetence jako *užité jazykové znalosti*. Z toho vyplývá, že nemůže mít charakter reproduktivní (termíny, definice, normy a pravidla), nýbrž kreativní – „učit se jazyk znamená učit se konat“ (Kvasz, 2016, s. 35). Konkrétně znamená užívání jazyka jako nástroje myšlení, chování a jako taková „přesahuje specifické sociální praktiky, zájmy a kontexty“ (*social practices, interests and contexts* – Young, 2008, s. 82) a stává se „významovým potenciálem“ (*meaning potential* – Green, 2018, s. 246) komunikování (se).

Jazyková cvičení v takovém pojetí slouží k hledání co nejlepších jazykových řešení k realizaci komunikačního záměru a vhodného jazykového chování (Mrazek, 1998, s. 7). Cílem je ovládnutí deklarativní, ale především procedurální znalosti – **nejen vědět že, ale také vědět jak** (srov. Dolník, 2005, s. 41), čímž se usiluje o překonání dosavadního substančního přístupu (srov. Slavík et al., 2017b, s. 20–21). Základní se stává efekt, nikoliv nutně jazyková správnost – správné není jen to, co je systémové, ale co je adekvátně užito v reálné komunikaci (Szymańska, 2016, s. 165). Upouští se od *správnosti* (někdy neoprávněně směřované se *spisovností*) a pozornost se přesouvá ke *sdělnosti, adekvátnosti a vhodnosti* užití (což se pochopitelně netýká pravopisu a některých oblastí gramatiky). Znalosti o jazyce (metajazykové znalosti) nebrzdí přirozený rozvoj jazyka dítěte, ale jdou přirozeně s ním, poznávání jazyka nepodrává jazykové sebevědomí jedince, naopak rozvíjí jeho jazykovou kreativitu.

Přístup v komunikační nauce o českém jazyku lze charakterizovat jako (a) kognitivně-komunikační a (b) konstruktivistický.

Ad (a) Kognitivně-komunikační přístup je dobře rozpracován v didaktice slovenštiny (Liptáková et al., 2011; Liptáková, 2012), jeho základním východiskem je integrace poznávacích a komunikačních cílů. Neoddělitelně propojuje pohled jazykový (resp. jazykovědný) a pohled komunikační na určitý jazykový fenomén jako předmět výuky. Přístup komunikační nauky o českém jazyku není agramatický. Rozvoj poučeného jazykového vědomí a komunikačních dovedností v jeho rámci se opírá o vědomé pozná(vá)ní fungování systému jazyka. Jazykové poznatky však vždy mají komunikační vyústění.

Z hlediska praxe výuky lze za zásadní označit dvě strategie:

- (a) **textocentrismus**, tedy založení výuky na textu, recipovaném i produkovaném, psaném i mluveném. Jazykový jev se stává předmětem výuky nejprve z perspektivy textu, až později z hlediska jazykového systému. Podstatné je, že reflexe je založena na recepci textu, v němž hraje daný jazykový jev určitou charakteristickou funkci (Nocoń, 2018, s. 111). Výuka nejprve vnímá text jako celek, poznává jeho účel, smysl, význam, hledá podstatu sdělení. To je velmi podstatná součást rozvoje čtenářské gramotnosti. Hodina jazyka tak slouží komplexním cílům – žáci čtou, píší, naslouchají, mluví; dochází k rozvoji komunikačních dovedností a jazykového vědomí.

Až po interpretaci textu a diskusi o tématech a otázkách, které přináší, se přechází k jednotlivým jazykovým jevům, jež má žák díky textu možnost poznávat v autentickém užití. Na jazyk je pohlíženo „jako na materiál, pomocí něhož jsou realizovány nejrůznější cíle a záměry autora textu“ (ibid.);

- (b) **situačnost** (*metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych* – Dyduchowa, 1988; Štěpáník, Liptáková, & Szymańska, 2019, s. 49), tedy vytváření konkrétní

⁷⁰ I proto se v anglicky psané literatuře daleko více užívá pojmu *literacy* než *competency*.

komunikační situace, pro niž je daný jazykový prostředek charakteristický. Pomocí simulací a dramatizací se vyvolává konkrétní životní situace a žáci jsou nuceni jazykové prostředky aktivně užívat a jejich užití reflektovat. „Školní třída v tomto případě splňuje úlohu „laboratoře“, v níž se dítě vtěluje do různých rolí, ověřuje chování možné v dané situaci a buduje vztahy s jejími ostatními účastníky. Tyto aktivity mají hluboký výchovný smysl, žáci se učí mj. hodnotit emoce a chování, přizpůsobovat se sociálním rolím a také podřizovat se univerzálním normám“ (Štěpáník, Liptáková, & Szymańska, 2019, s. 54). Situační výuka tak má velký potenciál směrem k naplňování formativního cíle.

Oba postupy kladou velký důraz na autenticitu užívání jazyka a relevanci učiva pro žáky z hlediska jejich každodenní zkušenosti a kontextu světa, v němž žijí. Tím se vyvolává zájem žáků o učivo, které ústí v dlouhodobou motivaci, potřebu dozvídat se více a utvářet poznání (srov. model Wijnands(ové) v kap. 2.3). Postupy usilují o to, aby si žák sám aktivně konstruoval své poznání (Deweyho koncept *learning by doing*), i proto se žákům nejprve nabízejí velké celky a až od nich se přechází k detailům (srov. Štěpáník, 2015, s. 16). Tímto komplexním přístupem se zabráňuje atomizaci vzdělávání a situaci, kdy „pro stromy není vidět les“, tedy kdy pro jednotlivé jazykové jevy není vidět celistvost jazyka a jeho komunikační využití. Navíc každý žák může pracovat na základě svých individuálních dispozic a segmentovat si učivo podle toho, jak to momentálně jemu dává největší smysl. Nepředpokládá se, že všichni žáci ve třídě postupují stejně a ve stejný okamžik mají stejnou úroveň poznání. Klíčové je, že jmenované postupy umožňují navazování na předchozí poznání žáků a jeho aktivní využívání ve výuce, prostor je poskytován vlastním reflexím žáků. „Existující představy žáků jsou stabilní a rezistentní vůči změnám, zvláště v transmisivní výuce“ (Gabler & Schroeder, 2003, s. 15). Textocentrismus a situačnost v jazykové výuce umožňují navazovat na prekoncepty žáků a identifikovat případné miskoncepty a účinně je vyvracet.

Učivo slouží jako prostředek k formování komunikačně kompetentního uživatele jazyka, není samo o sobě cílem výuky. Učitel plánuje výuku tak, že propojuje komunikační a jazykový problém – komunikační potřebu žáka instrumentuje konkrétními jazykovými jevy, u konkrétních jazykových jevů hledá jejich komunikační přesah. Jeho uvažování o učivu a plánování výuky je binární:

Příklady:

Komunikační problém: (Žák potřebuje) produkovat komunikačně sdělný (srozumitelný, syntakticky jednoznačný) komunikát; rozumět komunikátu tak, jak byl zamýšlen; příp. odhalit syntaktický nedostatek, který brání příjemci v (plném) porozumění.

Jazykový problém: větné vztahy, falešné skladební dvojice.⁷¹

Komunikační problém: adekvátní vyjádření bližšího vymezení přisuzovaného podstatnému jménu přívlastkem, v návaznosti na to porozumění smyslu věty a produkce komunikačně sdělného komunikátu.

Jazykový problém: slovosled ve jmenné skupině, těsnost vztahu u anteponovaného a postponovaného přívlastku; na ZŠ: slovosled rozvitých přívlastků vyjádřených přídavným jménem (a jejich nevhodné roztržení), neshodný přívlastek vyjádřený podstatným jménem, pořadí neshodných přívlastků; skloňování shodného přívlastku vyjádřeného podstatným jménem (typu *hora Blaník, město Zlín, mistr kadeřník* ad.); konkurence shodného a neshodného přívlastňovacího přívlastku (srov. Uhlířová, 1987).⁷²

⁷¹ Viz kazuistika 5.

⁷² Viz kazuistika 11.

Komunikační problém: vhodnost užití regionálních (nespisovných, příznakových, expresivních) prostředků vzhledem ke komunikační situaci, komunikačnímu záměru autora a komunikačnímu partnerovi (jde pouze o jednu z možností využití materiálu, další možná využití uvádím dále), obecně tedy rozvoj dovednosti přepínat kód.

Jazykový problém: spisovnost vs. nespisovnost, funkční rozvrstvení vyjadřovacích prostředků, styl vyjadřovacích prostředků (zde primárně podle regionálního rozsahu užívání, příslušnosti ke stylovým vrstvám a podle citového zabarvení a expresivity, příp. též další).⁷³

Ad (b) Jak už bylo řečeno, konstruktivismus je základním proudem didaktických inovací současnosti a rovněž zdrojem inovativní (produktivní) kultury vyučování a učení (pro didaktické implikace konstruktivismu ve výuce českého jazyka viz Štěpáník, 2015). Zahraniční výzkumy ukazují, že efektivní postupy výuky mateřského jazyka jsou založeny na konstruktivistických principech, jsou vysoce textocentrické, kladou důraz na aktivitu žáka, jeho komunikační potřeby, vycházejí z žákových prekonceptů jazykových fenoménů a žákovy komunikační zkušenosti a především zasazují poučení o jazyce do komunikačně-funkčního rámce, a to nejen analyticky, ale též produkčně (Štěpáník, 2019d; Štěpáník et al., 2019).

Vlastnosti výuky mateřského jazyka pojaté dle teorie komunikační nauky o českém jazyku – a zároveň atributy kognitivně-komunikačního modelu výuky pro praxi – tak lze shrnout do následujících bodů:

- Veškerá činnost ve výuce je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.
- Výuka je založená na žákovském prekonceptu.
- Veškerý obsah má komunikační přesah.
- Obsah je vztážen k reálnému každodennímu životu žáka.
- Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.
- Je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.
- Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.
- Výuka jazyka je orientovaná (a) sociálně – jazyk je vnímán jako společenský fenomén – a (b) kognitivně – jazyk je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot (dle Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305).

Systémovost je ve výuce češtiny dobrou tradicí. Na rozdíl od koncepcí, v nichž jde pouze o náhodná či příležitostná poučení o jazyce (např. výuky angličtiny v Anglii), čímž se v myslí žáka hůře utváří systémová provázanost a vzniká neucelenost jazykového poznání, je výuka češtiny založena na jasně uspořádané struktuře. To umožňuje utváření vzájemných vztahů mezi jevy a demonstrování fungování jazyka jako uspořádané struktury. V tradičním mluvnickém vyučování je organizačním principem mluvnický systém, tj. rozvrstvení jazyka dle jednotlivých jazykových plánů v rovině langue. Usilujeme-li o obrácení didaktické perspektivy od jazyka ke komunikaci a přitom o zachování systémovosti výuky, je třeba tyto mluvnické pozice opustit a nahradit je systémem komunikačním.

Komunikačním systémem, jenž je základním východiskem komunikační nauky o českém jazyku, je teorie komunikačních sfér (nejnověji využita v monografii k stylistice češtiny Hoffmannové et al., 2016; dříve vypracovaná in Jedlička, Formánková, & Rejmánková, 1970; s pojmem *stylová sféra / oblast* později užitá též in Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008), jež odkazuje k funkčním aspektům, jak je definoval B. Havránek a Pražský lingvistický

⁷³ Viz Štěpáník (2019d), zde též elaborace celé výukové situace, včetně teoretizace problému.

kroužek. Současná teorie komunikačních sfér klade důraz na aktuální verbální komunikaci (komunikáty určené současnými komunikačními potřebami a postoji k jazyku) a funkci textů; rozsah výuky českého jazyka se v tomto směru s dynamickými proměnami komunikace, jak je v současnosti zažíváme, poněkud rozšiřuje. Jazyk vystupuje jako sociální fenomén, komunikační sféry lze do určité míry ztotožnit se sférami sociálními (Hoffmannová et al., 2016, s. 15). I proto by ve výuce měla být výrazně akcentována problematika komunikačních a stylových faktorů, neboť ty determinují styl a tím i užité jazykové prostředky.

V didaktických kazuistikách ve druhé části této práce se často odvolávám na zdroje, jež ukazují vývoj a stav dětské řeči v různých vývojových fázích. Chceme-li totiž učinit psychodidaktickou perspektivu jedním ze zdrojů oborové didaktiky češtiny a budeme-li považovat žákovský prekoncept za konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka, je nutné právě různá stadia vývoje a stavu dětské řeči důkladně reflektovat. Bez toho „komunikační model vyučování mateřského jazyka zůstane spíše proklamovanou než realizovanou představou, víc parciální a příležitostní metodou než promyšleným a systematickým přístupem, směřujícím k přeměně spontánního jazykového vědomí dítěte na poučené, reflexivní a kultivované jazykové vědomí“ (Kesselová, 2001, s. 7).

Vysoce inspirující jsou vynikající práce slovenské (Kapalková et al., 2010; Kesselová, 2001, 2003; Liptáková & Vužňáková, 2009; Ondráčková, 2010; Slančová, 1999, 2008, 2018); vzhledem k blízkosti slovenštiny a češtiny jsou vysoce relevantní i pro didaktiku češtiny. České práce nejsou tak četné, avšak i u nás zásadně vzrostl zájem o poznání jazykového prekonceptu žáků (např. Hájková et al., 2013, 2014, 2015; Štěpáník, 2014b; Štěpáník & Slavík, 2017) a o podoby a procesy osvojování jazyka dítětem (např. Bytešníková, 2012; Chejnová, 2016a, b, 2017; Průcha, 2011; Saicová Římalová, 2013, 2016; Smolík, 2007; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Širokým tématem pro didaktiku českého jazyka ve spojení s psycholingvistikou a kognitivní lingvistikou se tak stává zkoumání, jak dochází k rozvoji jazyka a jazykových dovedností žáka (provázaně s komunikačními dovednostmi), jak se rozvíjí žákovy myšlení o jazyce a v jazyce a jak výuka může k rozvoji takového myšlení, tzn. k rozvoji jazykového vědomí, účinně přispět.

3.3 Shrnutí

Komunikační nauka o českém jazyku integruje psychodidaktickou a ontodidaktickou perspektivu, dbá na sémanticko-logickou integritu výuky a zvýrazňuje komunikačně-pragmaticko-sémantická hlediska jazyka. Její hlavní paradigma lze vystihnout jako postup *od komunikace k jazyku a zpět*.

Místo tradičního modelu výuky založeného na výběru učiva z jednotlivých jazykových rovin nabízí komunikační nauka o českém jazyku systém opírající se o komunikaci, konkrétně o teorii komunikačních sfér. Místo dosavadní mnohdy chaotické a zhusta vágní realizace komunikační výchovy v pedagogické praxi nabízí jasně vytyčený systém, jenž se může stát dobrou oporou pro učitele snažící se integrovat jazykovou a komunikační složku a dát komunikační výchově řád.

Zároveň je přístup velmi vstřícný k osobním dispozicím žáka, důraz je kladen na autenticitu, komplexnost poznání a aktivitu žáka ve výuce. Proto komunikační nauka o českém jazyku do centra didaktického uvažování staví komunikační potřeby dnešního mladého člověka. Podporuje se divergentnost myšlení, s jazykem se pracuje jako s otevřeným proměnlivým systémem, jenž slouží komunikování se. Kompetenční vrstva je vnímána jako vrstva cílová. Co do obsahu výuky, komunikační nauka o českém jazyku respektuje nové

kontexty lingvodidatiky mateřského jazyka v socio-kulturní realitě 21. století, do výuky tak protlačuje texty ze sféry mediální a elektronické komunikace, změny v komunikaci chápe jako přirozený proces. Tím v žádném případě nepopírá nutnost kultivace jazykové kultury mládeže – právě naopak. Nicméně zásadně zdůrazňuje, že je třeba tak činit funkčně a na textech a v kontextech navýsost aktuálních.

4 Výzkumné šetření a jeho metodologie

4.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Tato práce vzniká z mé dvojí pozice: jednak jako učitele, který se v praxi pohybuje již patnáctým rokem, jednak z pozice didaktika českého jazyka, jenž dlouhodobě edukační realitu češtiny studuje z pozice výzkumníka. Mám tak možnost pedagogickou praxi utvářet a sledovat přímo uvnitř, ale rovněž na ni nahlížet zvenčí. Právě s ohledem na tuto mou dvojí pozici je mým hlavním záměrem propojit pedagogickou teorii s praxí, tj. prakticky ukázat, jak mohou transdisciplinární didaktika a oborová didaktika češtiny ukázat cesty k řešení problémů výuky češtiny a zároveň jaké nástroje poskytují učitelům k reflektování a zlepšování kvality jejich činnosti.

Cílem mé práce je

- ukázat pohyb na ose tradice – inovace v didaktice a výuce českého jazyka,
- ukázat možnosti metodiky 3A (přístupu zaměřeného na obsahovou integritu výuky) jako nástroje rozvoje (sebe)reflektivních dovedností učitelů českého jazyka směrem ke zlepšování jejich vlastní práce (v zájmu profesionalizace učitelů češtiny),
- rozvíjet obsahově zaměřený přístup v didaktice českého jazyka a tím zvýšit kvalitu výukové praxe a přispět k rozvoji didaktiky českého jazyka jako vědního oboru,
- poskytnout nárys inovativní koncepce výuky českého jazyka na základní škole teoreticky i na konkrétních příkladech.

Základní výzkumné otázky mého výzkumného šetření jsou:

- (1) Jakým způsobem si žáci prostřednictvím vlastní aktivity v součinnosti s učitelem mohou optimálně přiblížit a zprostředkovat poznatky z českého jazyka? (srov. Slavík et al., 2017a, s. 265)
- (2) Jak by měl učitel uvažovat o obsahu výuky a jeho transformaci ve vztahu ke komunikační nauce o českém jazyku?

Konkrétní způsoby řešení určitých problémů, které lze považovat za konstantu tradičního mluvnického vyučování češtiny, představují didaktické kazuistiky v následující části práce. Zmíněné problémy jsou v nich nahlíženy dvojitým prizmatem: (1) tradičního mluvnického vyučování a (2) komunikační nauky o českém jazyku, jak jsem ji popsal v kap. 3.2. Právě k jejím charakteristikám jsou vztaženy alterace výukových situací. Vzhledem k tomu, že komunikační nauka o českém jazyku představuje kompletní obrat didaktické perspektivy na výuku češtiny, i alterace v některých kazuistikách představují radikální proměnu výuky. Alterace představují ukázkou, jak o výukové situaci uvažují, nepředstavují tedy jediné možné řešení. Navazují na didaktické kazuistiky, které již byly pro předmět český jazyk publikovány (Šalamounová, 2013; Štěpáník, 2016, 2017; Vejvodová, 2017).

Mou snahou je překonat propast mezi teorií a praxí a analýzou autentických výukových situací představit pohyby na ose tradice – inovace ve výuce češtiny. Tím usiluji o zvýšení přenositelnosti výsledků pedagogického výzkumu do praxe a posílení jeho vlivu na edukační realitu (srov. též Štěpáník, 2014a, s. 79). Můj přístup se proto velmi úzce blíží konstrukčnímu výzkumu (*design-based research* – např. Wang & Hannafin, 2005; Anderson & Shattuck, 2012; Chvál et al., 2008; Trna, 2011), jenž má povahu výukové intervence, neboli „realizované alterace“ či „korekce výuky“ (Slavík et al., 2017a, s. 280). Cílem je „konceptuální porozumění výukovým procesům s oporou v teorii a formulace a zodpovídání otázek, jakým způsobem v běžné výuce fungují nebo selhávají určité podoby „vyformování“ učebního prostředí, do jaké míry a proč tomu tak může být“ (ibid., s. 280–281). Základem pro hlubší porozumění ať už

překážkám, které snižují kvalitu učebního prostředí, anebo naopak příležitostem, kde mohou kvalitu učebního prostředí zvýšit, je epistemická analýza učiva (srov. *ibid.*, s. 281).

Klíčový úkol pro rozvoj oborové didaktiky češtiny – jak bylo argumentováno výše – představuje propojení psychodidaktické a ontodidaktické perspektivy. Zásadní je porozumět tomu, „jak žákova znalost obsahu (tj. schopnost konstruovat a sdělovat významy v interakci s potenciálním obsahem) vyrůstá z obsahových transformací mezi subjektivitou žáka, objektivitou věcné skutečnosti a intersubjektivitou učebního prostředí“ (Slavík et al., 2017b, s. 23; k témuž srov. Janík & Slavík, 2009, Slavík et al., 2017a). Protože přemýšlím v rámci modelu didaktické rekonstrukce, poznání oboru (lingvistiky) chápu jako rovnocenné s poznáním žáka.

Aby byl učitel schopen obsahy výuky efektivně zprostředkovat, potřebuje nejen solidní oborovou znalost, ale také důkladnou *didaktickou znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge* – Shulman, 1987; Janík et al., 2007). Didaktická znalost obsahu zahrnuje dovednost učitele vyhodnotit didaktický potenciál daného obsahu na základě odborné znalosti daného obsahu, znalostí a dovedností v oblasti věd o vzdělávání a znalostí dispozic žáků (srov. Metz, 2018). Žákovská a oborová pojetí jsou tak základními komponentami modelu, na základě jejichž propojení je následně konstruováno učební prostředí. Zásadní je z tohoto pohledu učitelovo uvažování o obsahu, neboť je to učitel, kdo obsah didakticky uchopuje a zohledňuje perspektivy oboru i žáka (srov. též van Dijk & Kattmann, 2007; vycházím zde z elaborace problému v Štěpáník, 2019b). Proto ve své práci usiluji o demonstraci (možného) uvažování učitele o obsahu a způsobu didaktického uchopení daného obsahu pro utváření funkčního učebního prostředí.

Pedagogická veřejnost často volá po praktických přístupech k zlepšování výuky, hledají se příklady dobré praxe, učitelé požadují konkrétní návody, jak zvýšit kvalitu výuky. Velké myšlenky, zdá se, se do škol dostávají jen velmi omezeně, protože učitelé si příliš nedokáží představit, co konkrétně se za nimi skrývá, a především je nedokáží instrumentovat – přijít na to, jak konkrétně je realizovat ve výuce. Teoretická literatura je učiteli hodnocena jako odtažitá, nepraktická a komplikovaná (moje vlastní zkušenost z práce se studenty učitelství i se zkušenými praktiky). Jako vhodný přístup překonání tohoto nedostatku se jeví řešení konkrétních problémů ve výuce reprezentovaných určitou profesní zkušeností ve formě konkrétního případu. Nástrojem k porozumění a dorozumění mezi teorií a praxí se stává *případová studie* (kazuistika; srov. Slavík et al., 2017b), která demonstruje určitý teoretický koncept – v našem případě komunikační nauku o českém jazyku – v aplikaci (srov. *ibid.*, s. 14; k obšírné charakteristice didaktické kazuistiky viz odkazovanou publikaci). Tím oborová didaktika nabývá povahu klinické vědy (*ibid.*).

Všechny výše uvedené inspirační zdroje slouží nejen této práci, ale také transdisciplinárně didaktickému přístupu, jež rozvíjí skupina kolem J. Slavíka a T. Janíka (za všechny Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017a, b). Stejně jako transdisciplinárně didaktický přístup, i moje práce postupuje metodikou *klíčových didaktických událostí* (Slavík et al., 2017a, s. 281). Proto kazuistiky obsažené v této knize reprezentují výběr exemplárních příkladů problémů, s nimiž se češtináři každodenně ve své praxi setkávají. Klíčem k výběru byla míra naléhavosti alterací. Z celkového vzorku 228 výukových situací jsem vybíral ty, které ukazují nejcharakterističtější potíže výuky, obsaženy jsou situace s vyšší i nižší naléhavostí alterací. Jejich hlavním smyslem je zkoumat *integritu výuky*, tj. soulad „mezi obsahem, cíli a interaktivním jednáním ve výuce“ (Slavík et al., 2017b, s. 24; srov. též Slavík et al., 2017a; Janík et al., 2013) a objasnit ty principy, které umožní analytické zobecnění inovací a další ověřování získaných poznatků v praxi (srov. Slavík et al., 2017a, s. 352).

Konkrétní metodu, kterou jsem proto pro všechny zmíněné účely využil, je analýza didaktických kazuistik *metodikou 3A*, jejímž hlavním předmětem jsou „ty složky komunikace a interakcí ve výuce, které se rozvíjejí kolem obsahu učebních úloh a podmiňují kvalitu tvorby

učebního prostředí“ (Rusek, Slavík, & Najvar, 2016b, s. 162). Stěžejní pohled je při zkoumání metodikou 3A položen na obsah, „analýzu uplatnění učiva ve výuce“ (ibid.), což považují v didaktice českého jazyka za perspektivu nutnou pro řešení problémů výuky češtiny.

4.2 Výzkumný design: didaktická kazuistika analyzovaná metodikou 3A

Cílem této práce, jak už bylo řečeno, je demonstrování jiného (inovativního) způsobu uvažování v didaktice češtiny, čemuž právě didaktická kazuistika dokonale vyhovuje, neboť umožňuje „vystihnout souvislosti mezi reprodukcí a inovací, takže poskytuje příležitost analyzovat a vyhodnocovat kreativní i personalizační kvalitu utváření učebního prostředí v situacích výuky“ (Slavík et al., 2017b, s. 27). Stejný cíl má metoda analýzy didaktické kazuistiky 3A.

Podstata metodiky byla objasněna v řadě jiných textů (především Janík et al., 2011; Janík et al., 2013; Slavík et al., 2014; Slavík et al., 2015; Rusek, Slavík, & Najvar, 2016a, b; Slavík et al., 2017a, b; Janík et al., 2018b, Slavík, Janík, & Najvar, 2016, ad.), zde proto shrnu její základní principy, které považují za podstatné také pro oborovou didaktiku češtiny a výuku češtiny (a samozřejmě pro tuto práci).

4.2.1 Metodika 3A: obsahově zaměřený přístup

Metodika 3A představuje přístup k reflexi výuky zaměřený na obsah. Z tohoto hlediska vnímám její možnost nahlížet na inovace ve výuce češtiny systémově a od základu – tedy nezaměřovat se pouze na obecné parametry komunikace a interakce ve výuce, ale řešit problémy v samé podstatě, na níž je formováno celé učební prostředí výuky češtiny, tj. na obsahu. Oproti přístupu, který v poslední době v oborové didaktice češtiny dominuje (viz výše), se metodika 3A zaměřuje nikoliv na výstup (a konstatování problémů), ale jde k příčinám problémů a jako taková má potenciál je účinně řešit. Pozornost je soustředěna na klíčovou determinantu kvality výuky, totiž **procesy didaktické transformace obsahu v učebním prostředí výuky** (Slavík et al., 2017a, s. 311; procesy se týkají jednak učiva a jednak způsobů utváření učebního prostředí – tedy jak stránky relativně statické, tak dynamické – ibid.).

Zaměření na obsah vidím jako jediné možné řešení problémů výuky češtiny, a to proto, že v pedagogické praxi lze velmi často pozorovat to, co Brousseau (2012, dle Slavík et al., 2017a, s. 292) označuje jako *Topazův jev*. Ten spočívá v tom, že selže-li některá výuková aktivita a nepřinese-li očekávané výsledky, učitel reflektuje „vlastní způsoby vysvětlování a heuristické prostředky místo samotných oborových poznatků“ (Slavík et al., 2017a, s. 292).

Jako příklad Topazova jevu ve výuce češtiny lze uvést výukovou situaci z didaktické kazuistiky Z. Šalamounové (2013). Situace pochází z výuky mluvnice v 8. ročníku ZŠ, předmětem výuky je syntaktické učivo, konkrétně vztahy v souřadném spojení vět a větých členů. Učitelka postupuje podle učebnice (tak jako většina učebnic pro základní (a v některých případech i pro střední) školy): rozdá žákům tabulku s typy poměrů mezi větami a vyjmenovanými spojovacími výrazy, které se k daným poměrům vztahují, a následně tuto tabulku aplikuje ve cvičení, v němž po žácích požaduje, aby spojovali dvojice vět jednoduchých do souvětí s využitím spojek slučovacího poměru uvedených v tabulce:

Přehled významových poměrů (převzato z příslušné učebnice – in Topil, Bičíková, & Šafránek, 2018, s. 30 – pozn. S. Š.)

slučovací	věty k sobě prostě přiřazují, jsou rovnocenné	a, i, ani, nebo, také, též, pak, ani – ani, jak – tak, jednak – jednak, dílem – dílem	Mám horečku a také mě bolí v krku.
-----------	-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

stupňovací	druhá věta stupňuje význam věty první, je významově závažnější	ba, ba i, dokonce i, nejen – ale, nejen – nýbrž	Bolí mě v krku, ba i horečku mám. ⁷⁴
odporovací	druhá věta odporuje větě první nebo ji nějak omezuje	ale, a, avšak, leč, však, než, jenže, nýbrž, a přece, sice – ale	Bolí mě v krku, ale horečku nemám.
vylučovací	jedna věta vylučuje platnost věty druhé, platí-li jedna, neplatí druhá	nebo, anebo, buď – buď, buď – anebo, či, zdali – či	Stále mám buď horečku, nebo mě alespoň bolí v krku. ⁷⁵
příčinný	druhá věta vyjadřuje příčinu věty první	neboť, vždyť, totiž	Mám horečku, neboť jsem nachladl. ⁷⁶
důsledkový	druhá věta vyjadřuje důsledek věty první	proto, a proto, tudíž, tedy, a tak, a tedy	Nachladl jsem, a proto mám nyní horečku.
Pozor:	Čárkou neoddělujeme pouze věty v poměru slučovacím spojené spojkami <i>a, i, ani, nebo</i> . Ve všech ostatních případech (např. <i>a</i> v poměru odporovacím, dvojice spojek <i>ani – ani</i> , spojení <i>a tedy, a proto, a tak</i>) čárku píšeme.		

Ukázka 18. *Výuková situace z 8. ročníku ZŠ: mezipropoziční vztahy v souřadném souvětí (výuková situace převzata ze studie Šalamounové, 2013).*

U: Tak podívejte se na ten úkol... Máme spojit ty věty (3s) dohromady (3s) v poměru slučovacím, aby ten vztah mezi těmi větami zůstal zachován. Souřadný vztah a v poměru slučovacím. Sáro, začni.

Sára (*dívá se do pracovního listu a odpovídá*): Eee, přišli jsme na náměstí a dali jsme se do řeči se známými.

U: Dobře. A zkusme v těch větičkách vystřídat trošičku víc těch spojek. Začala jsi a, tak zkusme další. Deni?

Denisa: Prší ... a svítí slunce.

U: (*litostivě*) Já jsem chtěla ještě nějakou jinou spojku. Je to dobře.

Denisa: I svítí slunce.

U: I svítí slunce (*zasměje se*). Dobře. Tak.

(24:58–25:42 *vynecháno kvůli nutnosti zkrátit ukázkou*)

K: Paní učitelko, můžu zkusit čtverku?

U: Tak. Čtverku!

K: Stavím se u holiče, půjdu do kosmetického salonu (*přečte věty*). Stavím se u holiče, nebo půjdu do kosmetického salonu.

U: Pozor. Tady mám buď to, nebo to. Jedna možnost. Obojí nestihneš.

K: Aha.

K: Vždyť říkal nebo.

U: No. A je to slučovací ještě pořád?

K: Ne.

U: Buď to, nebo to?

Ž: Hmm (*váhavě*).

U: Tady tomu nebo se budeme ještě věnovat zvlášť. Takže to já bych ráda zatím nechala, protože nás to bude hodně zavádět. Takže zkus vybrat jinou spojku vhodnou.

K: Stavím se u holiče, pak půjdu do kosmetického salonu.

U: Pak půjdu do kosmetického salonu. Dobře, další. Eli?

Ela: Moc se nám tu neroztahujte, hmm, běžte raději odtud. (4s) Ani se nám tu moc neroztahujte... (10s, *přemýšlí*)

Jednak se nám tu moc neroztahujte, jednak běžte raději pryč.

U: Nevím, jestli to má logiku (*tiše*). Jinak. Nebo napadne někoho něco jiného?

K: Moc se nám tu neroztahujte nebo běžte raději pryč.

U: Zase to problematické nebo, ale my se k tomu vrátíme, dobře. Zatím vám ho vezmu a vrátíme se k tomu později.

S tím nebo budeme mít trošičku problém. Ale uvidíte. Později. Hmm, šestka? Nikolo?

Nikola: Vzbudil jsem se, též koukl jsem na hodinky.

U: Též jsem se koukl na hodinky. No, moc logický to není, přeskočila jsi šestku, dobře. Nevadí. Sedmička. Zkusme tu sedmičku udělat lépe.

⁷⁴ Zcela neautentická forma sdělení pro žáka 8. ročníku ZŠ – pozn. S. Š.

⁷⁵ Lze zpochybnit, nakolik toto sdělení dává smysl – pozn. S. Š.

⁷⁶ Zcela neautentická forma sdělení pro žáka 8. ročníku ZŠ – pozn. S. Š.

(6s – žák přemýšlí)

Ríša: Vzbudil jsem se, protože jsem se koukl na hodinky.

U: To říkám, jdi do toho (*paralelně do věty žáka*). Jo. A máš tam to protože, a už to není hlavní věta. Ale to je dobře, žes to řekl. Já jsem moc ráda. Ríša nám tady udělal větu, teda chybu, kterou budete dělat všichni za chvíli. Protože zaměníte spojku souřadící za spojku podřadící a v tom momentě už nemáš souvětí souřadné, dvě věty hlavní, ale už jsi udělal větu hlavní, větu vedlejší. A to se vám bude plést. Takže naučte se ty souřadící spojky, které máte v té tabulce, a budete to mít o devadesát procent snadnější. Proto vám to říkám. Jo? Naučit se to.

Uvedená výuková situace je pozoruhodná hned z několika důvodů:

- (1) Učitelka sleduje primárně formálně-poznávací cíl, ke *skutečnému porozumění* (*genuine understanding* – Gardner, 1991) mezipropozičním vztahům zde reálně nedochází, což pozorujeme v několika defektních strukturách žáků (evidentně nerozumí dvojitému spojovacímu výrazu *jednak – jednak* či vytváří realitě odporující strukturu *Vzbudil jsem se, protože jsem se koukl na hodinky*, kterou však učitelka neodmítá jako nelogickou, ale neuznává ji z toho důvodu, že žák použil podřadící spojku (*protože* namísto *neboť*, uvedeného v tabulce), a tudíž nesplnil zadání⁷⁷). Takový postup lze označit za exemplární případ dezintegrace výuky, odtržení všech tří rovin, jak jsou zachyceny v modelu hloubkové struktury výuky. Spojky *neboť* a *protože* obě vyjadřují totožný vztah (vztah příčinný/důvodový), nicméně spojka *neboť* jako přechodná forma mezi parataxi a hypotaxi se řadí ke spojkám souřadícím, zatímco spojka *protože* vytváří spojení hypotaktické. Z hlediska lingvistiky je vymezení vztahů (ve školské terminologii poměrů) různé, v některých případech i sporné (důkladně jsou různé pohledy na danou problematiku objasněny in Štěpáník, 2014a, s. 68–77) – na rovině konceptové lze tedy uvažovat o různých nuancích. Pro žáka-rodilého mluvčího však z komunikačního hlediska nepředstavuje odlišování parataktického a hypotaktického spojení problém, nemá tuto komunikační potřebu. Žák-rodilý mluvčí potřebuje nejlépe vyjádřit svůj komunikační záměr, potřebuje rozumět spojkám a spojovacím výrazům, které jsou užity v nějakém komunikátu, potřebuje odlišit stylovou platnost spojovacích výrazů (např. právě u *neboť* a *protože*) atd. Výuka v ukázce 18 však sleduje cíle ryze formalistní a komplikuje něco, co je žáky přirozeně zvládnuto, přičemž jediné, oč obohacuje žákovu znalost, je terminologie a formální kategorizace jazykových jevů, které však nijak nepřispívají k jeho porozumění češtině a zlepšení jeho komunikačních dovedností; rozvoj kognitivních schopností je značně omezený, protože činnost je v konečném důsledku zmechanizovaná. Tematická vrstva je tedy zatížena prvky vrstvy konceptové, aniž ty by byly jakkoliv didakticky uchopeny s ohledem na potřeby žáka, čímž výuka nijak nereflektuje vrstvu kompetenční, protože ani nevyužívá toho, co žák přirozeně ovládá, ani nesměruje k rozvoji kompetence a kognice (postup je zaměřen pouze na paměť – srov. následující bod).
- (2) Učitelka postupuje (jistě v nejlepší víře) tak, jak je učivo prezentováno ve většině učebnic pro základní školu – tj. deduktivně od výčtu poměrů mezi větami a k nim spojovacích výrazů seřazených v tabulce k následné aplikaci v různých typech cvičení (doplňovacích, transformačních, obměňovacích atd.) s izolovanými příklady. Mnohá cvičení v učebnicích směřují k určení poměru v souvětí, avšak aplikací uvedeného postupu dochází k tomu, že žáci mechanicky určují poměry nikoliv na základě

⁷⁷ Spojka *protože* je přitom frekvenčně daleko častější než *neboť*, a její užití je pro žáky proto zcela přirozené. Odlišnost je povahy stylové, nikoliv významové (obě spojky vyjadřují tentýž druh kauzality; „spojka *neboť* je vždy nahraditelná spojkou *protože*, liší se však od ní právě tím, že vyjadřuje příčinu/důvod jakožto vysvětlení, a proto příslušná věta nemůže (na rozdíl od věty s *protože*) předcházet před větou, jejíž obsah vysvětluje“ (MČ 3, s. 483–484). Spojka *neboť* je přechodná forma mezi parataxi a hypotaxi (MČ 3). Žák vztah kauzality vhodně vyjádřil (byť je konstrukce sémanticky vadná), takže z hlediska formy – na což učitelka reaguje – řešení nelze považovat za chybné.

posouzení vztahu (a porozumění významu větného celku), ale na základě pamětného osvojení výčtu spojovacích výrazů (k němuž na konci uvedené výukové situace učitelka žáky sama nabádá). Je zřejmé, že žáci budou úspěšní – naučí-li se tabulku – v identifikaci prototypických příkladů poměrů, nicméně v komunikačních úlohách, v produkci či v recepci textu zůstávají na rovině spontánního jazykového vědomí (srov. k tomu Štěpáník & Chvál, 2016). Metajazyková znalost se nepromítne do komunikačních dovedností žáků a komunikační kompetence žáků se nezlepší. Jako detail se v tomto světle jeví to, že učitelka nijak nereaguje na věcné chyby.

- (3) Předpokládejme, že neúspěch žáků povede učitelku k reflexi činnosti ve výuce – a zde dojde k Topazově jevu, neboť učitelka bude reflektovat primárně způsob svého výkladu, fázi zavedení tabulky s poměry, způsob práce s cvičeními, bude posuzovat vhodnost a množství užitých cvičení, aspirační úroveň jednotlivých žáků, chování a pracovní nasazení žáků v hodině; bude tedy sledovat obecné parametry komunikace a interakce ve výuce. Avšak s největší pravděpodobností její aparát didaktické znalosti obsahu (a možná i oborové znalosti obsahu) v mezích tradice nebude dostatečně široký, že jí umožní dohlédnout tak daleko, aby rozkryla skutečný didaktický potenciál obsahu, tj. především jeho sémanticko-komunikačně-funkční rozměr, a podle toho aby pak od základu přehodnotila svůj postup, odmítla a překonala to, co jí nabízejí učebnice a tradice výuky, a obsah uchopila a pro výuku zpracovala zcela jinak. K tomu, aby takový obrat učinila, je totiž třeba „pozice učitele jako didaktika⁷⁸ v praxi“ (Slavík et al., 2017a, s. 306), jenž je tvůrcem a zároveň interpretem učebních úloh v širokém rámci kultury vyučování a učení (Slavík et al., 2017a, s. 304–306). Učitelka by musela uvažovat jako výzkumník. Aby prohlédla obsah, musí mít dokonalou oborovou znalost – sama musí vědět, co vztahy u souřadně spojených vět a větných členů znamenají, k čemu v komunikaci slouží, jak mění význam větných celků atd. Podle toho pak musí vymodelovat celou didaktickou strategii zprostředkování daného učiva, a to včetně vhodných učebních úloh, protože současný trh učebnic a pomocných materiálů jí zdroje pro výuku neposkytuje. Ve výuce samé pak musí analyzovat reakce žáků a řešení, ke kterým dojdou, musí poznat nejen systémově, ale také komunikačně nevhodná řešení, odhalit zdroje potíží, umět pracovat s nedostatky tak, aby na ně žáci sami přišli a odstranili je atd. (srov. Kvasz, 2016, s. 31). Z toho jasně vyplývá, jak komplexní a náročná to je činnost, a nelze se proto divit, že se mnozí učitelé upnou na zaběhnuté snadnější postupy, učebnice, tematické plány (mnohdy opsané právě dle obsahu učebnic – srov. Rysová, 2006/2007; Sikorová, 2010)⁷⁹ a mnohdy též – bohužel – obsahy standardizovaných testů. Takové uvažování o výuce přitom může být deformované, formalistní a jako takové značně problematické z hlediska naplňování cílů výuky a dosahování jejích očekávaných výsledků.

Proměna výuky daného tematického celku tak, aby byla efektivní, totiž musí být vůči tradici – jak z mého předchozího výkladu vyplývá – zásadní, radikální. Musí perspektivu na daný obsah zcela obrátit, a to především v reflexi důkladné konceptové analýzy obsahu (viz dále).⁸⁰ Výuka musí vyjít z komunikace (z textu) a z konkrétních užití poměrů a spojovacích výrazů v komunikaci (komunikátu), musí zcela opustit

⁷⁸ Dodal bych „didaktika a lingvisty“.

⁷⁹ Sikorová (2010) ve své studii uvádí, že více než 40 % učitelů z jejího vzorku při tvorbě ŠVP postupovalo podle konkrétní učebnice, aby podle ní pak mohli vyučovat, 26 % učitelů pak uvedlo, že z určité učebnice vycházeli orientačně (byť se v jejím výzkumu nejednalo přímo o předmět český jazyk).

⁸⁰ Jeden z možných způsobů inovativního pojetí učiva jsem popsal ve své disertační práci (Štěpáník, 2014a), i když z dnešní perspektivy si uvědomuji jeho rezervy v tom smyslu, že měl-li by být postup nejen konstruktivistický, ale zároveň ve shodě s dalšími charakteristikami komunikační nauky o českém jazyku, měla by výuka vycházet nikoliv z izolovaných autentických příkladů (jak jsem popsal v odkazované práci), ale měla by být založena na textu, v němž se daný jev vyskytuje, či na modelování situace, v níž by byli žáci nuceni daný jev užít.

učebnicovou tabulku a celkově deduktivní přístup k učivu, jenž postupuje, jako by žák nikdy žádné souřadné souvětí s určitým meziprozodickým významovým vztahem nepoužil a ani použít neměl; ostatně ve výše uvedené výukové situaci si tak počíná i sama učitelka, když odmítá spojení se spojkou *nebo* – ač je zcela přirozená, adekvátní a komunikačně funkční – a v myslích žáků utváří náhled, že spojka *nebo* (kterou doposud žáci každodenně používali) je čímsi „problematická“; podobné je to u spojky *protože*.⁸¹

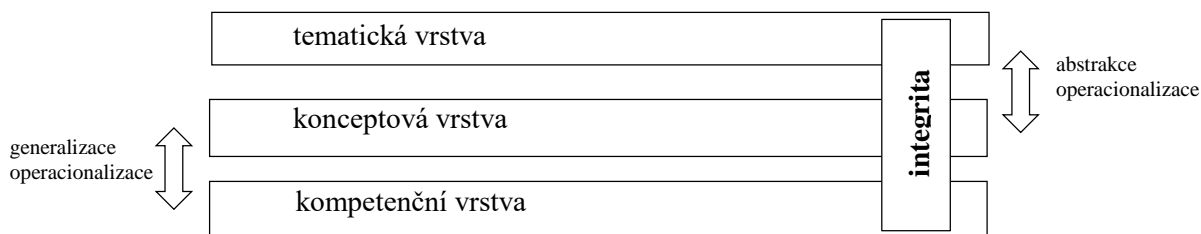
Právě na proces výuky reaguje metodika 3A: představuje nástroj, jenž reflektivnímu praktikovi dává instrument pro zvýšení kvality výuky porozuměním procesům ve výuce, které se týkají obsahu. Jde o to, konkrétně „kvalitativně popisovat, objasňovat a hodnotově kategorizovat procesy didaktické transformace obsahu v reálném učebním prostředí“ (Slavík et al., 2017a, s. 295).

4.2.2 Konceptová analýza obsahu – model hloubkové struktury výuky

Východiskem výzkumného postupu v rámci metodiky 3A je *konceptová analýza obsahu*, která zachycuje jeho *sémanticko-logickou strukturu* a je východiskem jak pro uvažování učitele o obsahu a dle toho konstrukci učebních úloh, tak pro jejich reflexi a hodnocení (Slavík et al., 2017a, s. 335). Konceptová analýza má zachytit klíčové obsahové jednotky – obsahová jádra, jádrové činnosti a jejich vzájemné významové a logické vztahy (Slavík et al., 2017a, s. 322n.; srov. též Rusek, Slavík, & Najvar, 2016a, s. 74). Výsledkem konceptové analýzy obsahu je tzv. *model hloubkové struktury výuky*, jenž je znázorněn v *konceptovém diagramu* (obr. 1; Janík et al., 2013, s. 56–57; Slavík et al., 2017a, s. 341n.; Slavík et al., 2017b, s. 34n.). Ten ukazuje řád obsahových jader v *sémanticko-logické struktuře* tak, aby bylo dosaženo *dorozumění a porozumění danému obsahu* (Slavík et al., 2017a, s. 341).

Model hloubkové struktury výuky, resp. konceptový diagram považují z hlediska výuky češtiny za naprosto stěžejní. Umožňuje totiž náhled „na skloubení *sémantické a logické struktury obsahu s jeho tematizacemi ve výuce a s cíli výuky*“ (Rusek, Slavík, & Najvar, 2016a, s. 75) a demonstruje provázanost ontodidaktické a psychodidaktické perspektivy. Konkrétně to znamená, že v něm zřetelně vidíme **vztahy mezi vrstvou oboru** (lingvistiky; rovina konceptová), **mezi vrstvou žáka** (tj. koncepty, které vystupují ve výuce a jsou žákem uchopovány; rovina tematická) a **cílem výuky směrem k rozvoji komunikačních dovedností** (vrstva kompetenční). Konceptový diagram umožňuje nahlédnout obsah z perspektivy oboru a oborové poznání přetavit ve vazbě na výuku jednak na cíle výuky (tzn. transformace oborového poznání do kompetence) a jednak na vrstvu konceptů, jež jsou přijatelné pro žáka, jeho porozumění učivu a dorozumění se o učivu.

Obrázek 1. Model hloubkové struktury výuky: konceptový diagram (podle Janík et al., 2013, s. 56).



Tematická vrstva v modelu hloubkové struktury výuky zachycuje oborové koncepty, které do výuky vstupují „prostřednictvím didaktické tematizace v učebních úlohách a při komunikaci, která provází jejich řešení“ (Slavík et al., 2017a, s. 343). Představuje tedy úroveň

⁸¹ Mé uvažování o alteracích dané výukové situace je tedy radikálnější než alterace Šalamounové (2013).

výuky, v níž učitel uplatňuje svou didaktickou znalost obsahu (srov. *ibid.*). Je žákovi nejbližší, protože právě ona je vyučovací a učebním prostředím, v němž se žák pohybuje. *Konceptová vrstva* představuje ústřední úroveň modelu – „strukturu konceptů příslušného vzdělávacího oboru, včetně specifických činností, které se k nim vztahují“ (Slavík et al., 2017a, s. 343), tedy intersubjektivní realitu (*ibid.*, s. 345). Konceptová vrstva představuje rámec, od něhož výuka vychází a k němuž se vrací, v němž jsou činnosti ve výuce, učební úlohy a cíle výuky ukotveny. Žák rozumí obsahu tehdy, když je obsah oboru v integraci s žákovským jednáním a porozuměním (srov. Slavík et al., 2017b, s. 37). Prvky *kompetenční vrstvy* se dle Slavíka et al. (2017a, s. 343) „týkají cílů s různou mírou generalizace, v posledku až v nejobecnější rovině žákovské metakognice nebo tzv. myšlení vyššího řádu, tj. uvažování o vlastním myšlení nebo jednání a o lidském pojetí světa“.

V případě výuky češtiny lze dle mého názoru kompetenční vrstvu chápat dvojitým způsobem: jednak jako výsledek učení (srov. např. klíčové kompetence vymezené v RVP), jednak jako předpoklad, s nímž žák do výuky vstupuje (v případě výuky češtiny zcela zásadní – k odůvodnění srov. výše nebo též Štěpáník, 2019a). Kompetenční vrstva v případě výuky češtiny by měla dominantně obsahovat prvky z oblasti kognitivních a komunikačních kompetencí.

Shrnutí: prvky konceptové vrstvy se transformují do podoby vhodné pro výuku (promítají se do vrstvy tematické) a slouží k rozvoji kompetencí, tedy předpokladů, s nimiž žák do výuky vstupuje a s nimiž z výuky vychází.

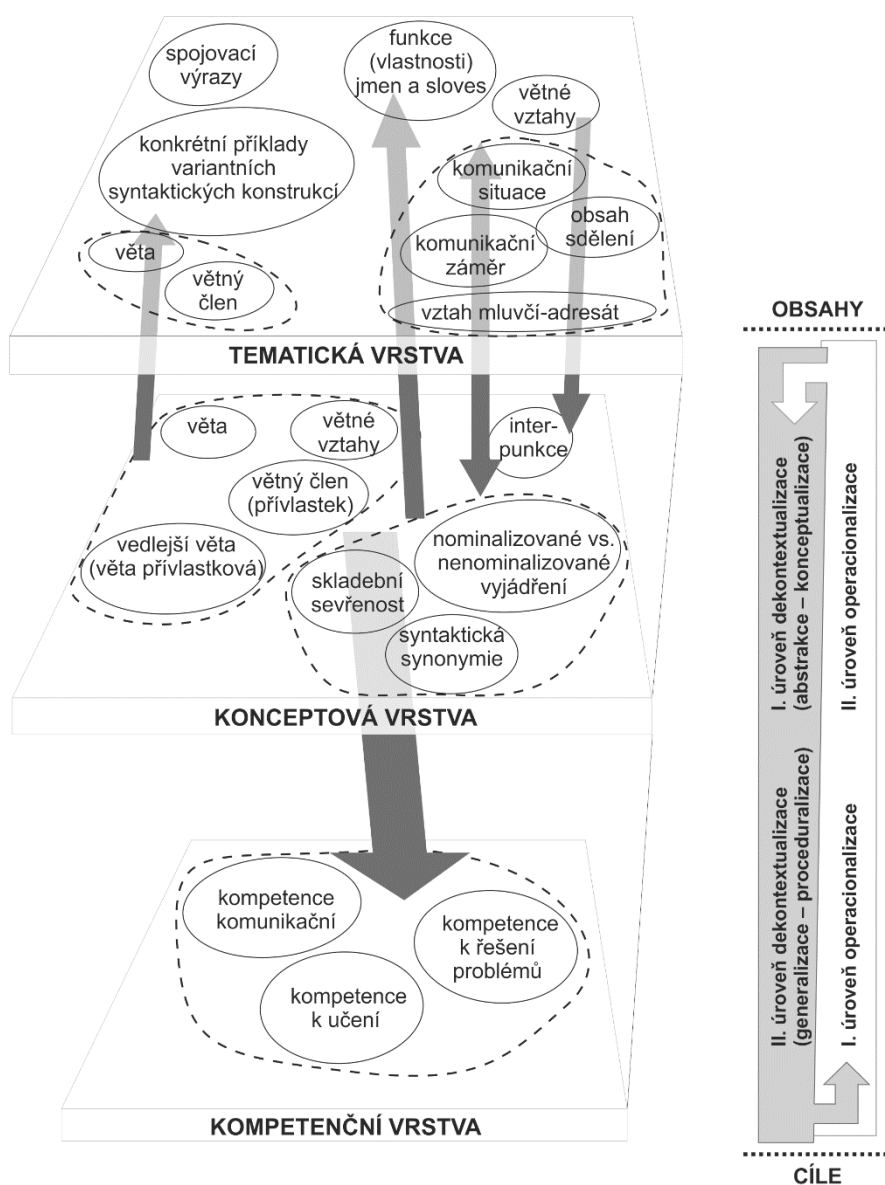
Jak je v obrázku 1 znázorněno, mezi jednotlivými vrstvami existují tzv. *operační přechody* (srov. Slavík et al., 2017a, s. 342n.). Pojmy z konceptové vrstvy jsou abstrahovány a operacionalizovány pro výuku (vztah k tematické vrstvě) a operacionalizovány a generalizovány pro žákovské poznání (vztah ke kompetenční vrstvě). Ve výuce k těmto operačním přechodům dochází průběžně, neustále, opakovaně, čímž jednotlivé vrstvy tvoří jednotu – jsou integrovány.

Pro výuku češtiny to prakticky znamená, že nesmí docházet k záměně učiva a cíle; ve výuce nemůže figurovat jako cíl hodiny např. *trpný rod, příslovecné určení* nebo *druhy zájmen*, jak se to doposud dominantně děje (srov. např. záznamy v třídních knihách, vymezení tematických celků učiva v učebnicích nebo citace z e-mailu zkušené učitelky, profesní lídryně: „co kdybychom stanovili několik cílů hodin (např. přívlastek, slovesný rod apod.)“). Model hloubkové struktury výuky nutí učitele hledat komunikační vyústění jazykového obsahu a zároveň ho vede k hledání vazeb daného jazykového obsahu k dalším jazykovým rovinám jak z langové, tak parolové perspektivy. Přirozeně je tak učitel podněcován k odklonu od předávání syrových lingvistických poznatků (v podobě „malé lingvistiky“) a směřován ke komunikačním přesahům a funkci daného jazykového jevu.

Jako příklad zde uvádím konceptový diagram k výukové situaci popsané in Štěpáník (2016), kde se jednalo o transformaci větného členu na větu a naopak, konkrétně přívlastku na přívlastkovou větu, v kontextu větného rozboru (obr. 2). Z uvedeného konceptového diagramu je patrné, že lingvistické pojmy jsou pro účely výuky operacionalizovány a nevystupují v ní syrové, nýbrž jako konkretizace uchopitelné žákem na základě jeho přirozené jazykové kompetence jako rodilého mluvčího (právě v tematické vrstvě se uplatňují učitelovy didaktické znalosti obsahu; Slavík et al., 2017a, s. 343). Namísto větných členů a druhů vět (obsah na úrovni oborového poznání) ve výuce vystupují konkrétní příklady variantních syntaktických konstrukcí v podobě různých vět a větných členů. Právě tím, že je důkladně promyšlena logicko-sémantická struktura obsahu, lingvistické poznání nevystupuje ve výuce samo o sobě – důraz je kladen nikoliv na označování („nálepkování“) druhů vedlejších vět a větných členů, ale na větné vztahy a funkce (vlastnosti) jmen a slov, tj. na skladební sevřenost, dějovou staticitnost (větné členy) proti dějové dynamičnosti (vedlejší věty). A zcela primární na úrovni

tematické vrstvy je komunikační situace, komunikační záměr a obsah sdělení, které určují, zda mluvčí využije věty či větného členu. Zacílení výuky je tak bytostně komunikační (kompetenční) a přitom pevně ukotvené v oborovém poznání. Jen „integrováná výuka poskytuje předpoklady ke kognitivní aktivizaci žáků a umožňuje předcházet didaktickým formalismům“ (Slavík et al., 2017a, s. 342). Metodika 3A tak dává možnost zkoumat soulad systémových prvků výuky (Rusek, Slavík, & Najvar, 2016a, s. 75).

Obrázek 2: Konceptový diagram k výukové situaci popsané in Štěpáník (2016), jejímž předmětem je transformace větného členu na větu a věty na větný člen.⁸²



4.2.3 Klíčové výukové situace

Metodika 3A považuje výuku za pedagogické dílo (Slavík et al., 2017a, s. 298n.). Jako taková je ovšem nepřehledná, a pro účely jejího zpřehlednění (a tedy možnosti jejího zkoumání) je nutné ji rozčlenit na strukturní součásti. Těmi jsou jednotlivé výseky výuky, tzv. *výukové situace* (ibid., s. 300), přičemž primárním předmětem zájmu jsou takové výukové situace, které

⁸² Konceptový diagram podle mého návrhu vytvořil P. Najvar.

se z hlediska práce s obsahem jeví jako mimořádné (tzv. *klíčové/kritické události výuky* – srov. Slavík et al., 2014, s. 734).

Metodika *klíčových didaktických událostí* (*critical didactic incidents* – CDI) je technika pro reflexi praxe a nástroj profesního vidění (k profesnímu vidění srov. Minaříková & Janík, 2012). V transdisciplinární didaktice představují klíčové události takové situace ve výuce, „které vypovídají o podstatných složkách tvorby učebního prostředí rozhodujících o úspěchu (tedy i kvalitě) výuky ve spojení s nárokem na hluboké porozumění tomu, co je v situaci pro úspěšnost důležité“ (Slavík et al., 2017a, s. 284). Klíčový je ohled na obsah, tedy to, co se má žák naučit (ibid.). Vyvození klíčových událostí, tj. klíčových výukových situací, z průběhu výuky (tedy rozčlenění výuky na strukturní součásti) umožňuje přezkoumat vyučovací a učební prostředí jako neopakovatelné a nepřehledné pedagogické dílo ve své komplexnosti, kategorizovat a vykládat kvality výuky a tím komplexní vzdělávací situaci porozumět (Slavík et al., 2017a).

4.2.4 Fáze zkoumání metodikou 3A

Postup realizace zkoumání metodikou 3A má tři fáze: (a) anotace, (b) analýza, (c) alterace.

- (a) Fáze *anotace* představuje stručný výstižný popis případu, shrnutí nejdůležitějších poznatků o pozorované výuce a poskytnutí základních informací o kontextu dané situace. „Cílem anotace je umožnit „vidět“ výuku jako celek, aby bylo možné porozumět analýze a alteracím výukových situací“ (Janík et al., 2013, s. 378).
- (b) Výuková situace je následně analyzována, tzn. didakticky interpretována na základě konceptové analýzy. Primárním cílem je posoudit kvalitu didaktické transformace obsahu ve výuce, proto se *analýza* soustředí především na práci s učivem jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. „Zahrnuje dekompozici analyzované výuky na dílčí složky a interpretaci významové struktury a psychosociálních nebo kulturních kontextů vzdělávacího obsahu v činnosti žáků“ (ibid.).
- (c) Fáze *alterace* představuje navržení variant zlepšujících didaktické řešení dané výukové situace.

Celý proces zkoumání metodikou 3A má cyklický (rekurzivní) charakter. Slavík et al. (2017a, s. 337) pro něj užívají termín *zpětnovazební cyklus*, jímž označují opakované střídání didaktické intuice posuzovatele s diskursivním analytickým přístupem. Právě prostřednictvím této procedury je možno určit klíčové události výuky, „na podkladě jejich konceptové analýzy dospět k vytvoření modelu pozorované výuky [...] a posléze k vysvětlení a kritickému přezkoumání navrhovaných alterací s ohledem na integritu a „orchestraci“ výuky“ (ibid.). Alterace pak představuje „interpretační cíl konceptové analýzy“ (ibid.).

4.2.5 Úrovně kvality výukových situací

Dle úrovně kvality lze výukové situace kategorizovat do čtyř úrovní:

- (1) Nejnižší úroveň představují *selhávající výukové situace*. Ty se vyznačují tím, že pro žáky nemají zjevný přínos ani v základních rovinách poznávání (srov. Janík et al., 2013, s. 236). Dva typické projevy selhávajících situací jsou tzv. odcizené a utajené poznávání (viz výše kap. 2.5.1.1 a 2.5.1.2).
- (2) Další úrovní jsou *nerozvinuté výukové situace*, které lze charakterizovat tak, že výuka sice poskytuje žákům příležitost osvojovat si základní poznatky, avšak pouze na základní úrovni.

- (3) Třetí úroveň jsou *podnětné výukové situace*. Výuka poskytuje příležitost k učení na základě vlastní činnosti a komunikace žáků, ale neklade dostatečný důraz na zobecňování poznatků nebo na náhled žáků na vlastní poznávací postupy.
- (4) Nejvyšší kvalitu mají *výukové situace rozvíjející*. Ty poskytují příležitost k učení na základě vlastní činnosti a komunikace žáků a také umožňují zobecňování v širších souvislostech i náhled na vlastní poznávací postupy (Janík et al., 2013).

4.2.6 Věrohodnost didaktických kazuistik

Didaktická kazuistika v metodice 3A propojuje dva rysy: rys poznávací a rys hodnotící. Právě tyto dva rysy podmiňují věrohodnost zkoumání (Slavík et al., 2017a, s. 355).

Věcná pravdivost zkoumání je v případě popisovaného výzkumu zajištěna prací s autentickými nahrávkami výuky. Audiozáznamy pořízené ve výuce byly transkribovány do protokolů. Pokud některé pasáže audiozáznamu nebylo při přepisu rozumět, byla automaticky vyloučena, protože nebylo možné ověřit „zjevný tvar“ výuky (srov. Slavík et al., 2017a, s. 356). Přepisy byly porovnávány s terénními záznamy.

Při analýze materiálu jsem postupoval metodou klíčových didaktických událostí, což zaručuje, že analyzovaný materiál zachycuje jen ty složky, které jsou pro výzkum zásadní. Důraz byl kladen na způsob práce s učivem, tj. didaktickou realizaci učiva ve výuce v součinnosti žáků s učitelem. Právě to, že ve středu analýz stojí „sémanticko-logická výstavba obsahu v učebním prostředí“ (Slavík et al., 2017a, s. 357), resp. „oborově specifické způsoby utváření instrumentální zkušenosti“ (ibid., s. 326) a nikoliv aspekty obecného, pedagogického nebo pedagogicko-psychologického charakteru (byť by bylo možno se intenzivně zabývat také jimi), zaručuje teoretickou průkaznost didaktických kazuistik a vůbec celého výzkumu. Postupoval jsem tak, aby byla jasná vazba mezi empirickým pozorováním a teoretickou konstrukcí s orientací na analýzu obsahové transformace přímo v prostředí výuky s ohledem na vztah *vzdělávací obsah – vzdělávací cíle – činnosti ve výuce*. Právě v tomto propojení je největší hodnota kazuistik zpracovaných metodikou 3A, protože v jiných výzkumných přístupech je ho dosahováno jen omezeně (Najvar, 2017, s. 236; srov. též Slavík et al., 2017a, s. 326–327).

V obsahově zaměřeném přístupu ke zkoumání výuky se upřednostňuje zajištění vnitřní validity (Buty, Tiberghien, & Le Maréchal, 2004, s. 581; Najvar, 2017, s. 228). Té je v metodice 3A dosahováno kontrastem dvou „různých hodnotových alternativ“ pro tentýž obsah (danou výukovou situací) – původní analyzované situace a její alterace (Najvar, 2017, s. 228), tedy současného stavu s návrhem změny. V tomto smyslu kazuistiky v této knize nabízejí porovnání dvou různých podob týchž objektů ve výuce češtiny – na jedné straně současné podoby výuky (chceme-li, tradiční) a na druhé straně podoby inovativní, vystavěné na principech komunikační nauky o českém jazyku.

Všechny konceptové analýzy obsahu jsou vztaženy k aktuálnímu poznání lingvistiky, oborové didaktiky českého jazyka, současnému kurikulu a jiným dokumentům státní politiky, které výuku češtiny ovlivňují (např. standardy nebo požadavky ke standardizovaným zkouškám), i k pozorování aktuálního stavu výukové praxe českého jazyka.

V neposlední řadě opět zdůrazňuji svou dvojakou roli: jako oborového didaktika v roli učitele a učitele v roli oborového didaktika.

4.3 Vzorek

Školy pro výzkum jsem vytipoval na začátku února 2017, tj. ve druhém pololetí školního roku 2016/2017. Vytvořil jsem vzorek 35 učitelů českého jazyka na 1. a 2. stupni základních škol v Praze a Středočeském kraji a požádal je o spolupráci. Vytipoval jsem si zcela běžné

základní školy, vyloučil jsem základní školy, které deklarují jakkoliv alternativní vyučovací programy, a také víceletá gymnázia.⁸³ V těchto školách jsem vyhledával zkušené praktiky (srov. Šimoník, 1994; Podlahová, 2004, s. 15; Průcha, 2017, s. 217), tj. učitele s více než 5 lety praxe. Před zahájením výzkumné činnosti jsem oslovil vedení dané školy a zároveň rodiče žáků s cílem vysvětlit jim výzkumný záměr a získat od nich informovaný souhlas. Konečný vzorek, z něhož v této práci vycházím, tvoří 11 učitelů (deset žen a jeden muž), a to tři vyučující na 1. stupni ZŠ a osm vyučujících na 2. stupni ZŠ ze sedmi základních škol v Praze a Středočeském kraji. Ve všech případech šlo o zkušené praktiky, nejzkušenější učitel měl v době výzkumu více než 35 let praxe, nejméně zkušená byla učitelka se 7 lety praxe.⁸⁴

Jednalo se o longitudinální výzkum, který u zmíněných učitelů probíhal formou hospitací ve 2. pololetí školního roku 2016/2017 a po obě pololetí školního roku 2017/2018. U učitelů na 1. stupni ZŠ šlo o vyučovací hodiny ve 3. a 4. ročníku, a to proto, že právě v těchto ročnících jsou položeny základy mluvnickému učivu, dále rozvíjené na 2. stupni ZŠ, a jedná se o dobu stále živelného rozvoje řečových dovedností žáků, u učitelů na 2. stupni ZŠ šlo o vyučovací hodiny v 6. a 7. ročníku, protože jednak tyto ročníky představují zátěžové období z důvodu přechodu žáků z 1. na 2. stupeň ZŠ, jednak v tomto věku probíhá další kognitivní i řečový vývoj žáků a jednak jsou v obsahu tradiční koncepce výuky představovány základní jazykové (dominantně morfologické a syntaktické) koncepty. Sledovali jsme výuku mluvnice, a to proto, že právě ona představuje z hlediska teorie i praxe kritické místo (srov. Štěpáník et al., 2019).

Převažujícím učivem ve vyučovacích hodinách v mém vzorku je učivo z morfologie a syntaxe. Tyto disciplíny již tradičně tvoří dominantní součást obsahu výuky češtiny (srov. Průcha, 1978, s. 11; obsah současných učebnic), a to proto, že konstituují gramatiku českého jazyka a jsou pro něj jako pro flektivní jazyk podstatné jak z hlediska jazykového typu, tak i poznávání fungování jazyka. Syntax představuje jazykovou rovinu považovanou za zásadní pro rozvoj myšlení (např. Svoboda, 1975; Čechová & Styblík, 1998; Hošnová, 2000/2001; Hubáček, Jandová, & Svobodová, 2002). Jako rovina nejkomplexnější má značný podíl na rozvoji komunikačních dovedností žáků (srov. Zimová, 2011/2012). Jako takové je učivo z morfologie a syntaxe didakticky vysoce relevantní.

Vyučovací hodiny hospitovali různí členové výzkumného týmu projektu vždy po předchozí domluvě s vyučující(m), výuku nahrávali na diktafon a pořizovali terénní záznam. Cílem bylo zaznamenat naprosto běžné vyučovací hodiny, nijak nepřipravované a neupravované. Záznamy tak věrně vypovídají o vyučovací realitě českého jazyka v dnešní ZŠ. Celkem jsme shromáždili nahrávky 83 vyučovacích hodin, jejich konkrétní počty znázorňuje tabulka 1.⁸⁵

⁸³ Ani ty školy, které se deklarují jako nějakým způsobem alternativní, nemusí z hlediska oborové didaktiky češtiny alternativu skutečně představovat (má vlastní zkušenost z pozorování výuky v takových školách, např. v montessori třídě na 1. stupni jedné pražské základní školy nebo škole, která se prezentuje jako „alternativní základní škola, která připravuje děti na život ve stále se měnícím světě“ – zdroj úmyslně neuvádím). Hodnocení míry alternativnosti, resp. inovativnosti nebylo předmětem mého výzkumu, proto jsem tyto školy ze vzorku vyloučil.

⁸⁴ Toto množství údajů o vzorku učitelů je vzhledem ke zvolené metodě dostačující, neboť další charakteristiky respondentů nejsou pro zvolený typ výzkumu relevantní (srov. Rusek, Slavík, & Najvar, 2016b). Analyzované výukové situace jsou totiž chápány jako součást širšího oborového a oborově-didaktického kontextu a jsou zaměřeny na zkoumání kritických míst v práci s obsahem, nikoliv na osobnost či charakteristiku učitele v nich (srov. *ibid.*). Učební prostředí zachycené v analyzovaných výukových situacích tedy chápeme jako součást širšího kulturního pole tvorby a jednotlivé situace jako jednotlivá pedagogická díla (Slavík et al., 2017a, s. 298n.) v podstatě nezávislá na osobnostech autorů, tedy učitelů.

⁸⁵ Školy označuji číslicí, jednotlivé učitele fiktivním jménem a pro přehlednost písmenem.

Tabulka 1. Počty analyzovaných vyučovacích hodin u jednotlivých učitelů.

škola	označení výukových situací	učitel	ročník	počet vyučovacích hodin
1	D	Jungmannová	3.	3
			4.	4
	E	Dobrovská	6.	6
			7.	9
2	H	Gebauerová	6.	4
			7.	9
3	C	Ertlová	7.	4
	I	Havránková	7.	4
4	B	Šmilauerová	3.	7
			4.	7
	F	Jedličková	6.	2
			7.	1
5	A	Těšitel	6.	4
			7.	4
6	J	Danešová	3.	3
			4.	2
	CH	Hallerová	6.	3
			7.	2
7	G	Trávníčková	6.	5
<i>Celkem</i>				83

Záznamy vyučovacích hodin byly následně různými členy výzkumného týmu přepsány do formy transkriptů. Pro potřeby této práce jsem analyzoval celý vzorek, tj. 83 vyučovacích jednotek (3752 minut záznamu). 13 hodin z 3. ročníku ZŠ, 13 hodin ze 4. ročníku ZŠ, 24 hodin z 6. ročníku ZŠ a 33 hodin ze 7. ročníku ZŠ. Tyto počty demonstruje tabulka 2.

Tabulka 2. Počty analyzovaných vyučovacích hodin dle ročníků.

ročník	počet vyučovacích hodin	ročník	počet vyučovacích hodin
3.	13	6.	24
4.	13	7.	33
<i>Celkem</i>			83

Všechny transkripty záznamů vyučovacích hodin jsem podrobil hloubkové analýze se zaměřením na klíčové didaktické události (srov. Slavík et al., 2017a, s. 281n.). Celkem jsem detekoval 228 klíčových situací (kódovány dle učitele a pořadí, např. A1, A2, A3 atd. nebo CH1, CH2, CH3 atd.; toto označení je uváděno též u každé ukázky v této práci), jejich konkrétní počty a rozdělení znázorňuje tabulka 3.

Tabulka 3. Počty získaných a analyzovaných klíčových výukových situací u jednotlivých učitelů.

škola	označení výukových situací	učitel	ročník	počet klíčových výukových situací
M	D	Jungmannová	3.	8
			4.	5
	E	Dobrovská	6.	12
			7.	19
T	H	Gebauerová	6.	6
			7.	12
R	C	Ertlová	7.	9
	I	Havránková	7.	13
C	B	Šmilauerová	3.	17
			4.	13
	F	Jedličková	6.	7
			7.	5
P	A	Těšitel	6.	25
			7.	19
J	J	Danešová	3.	4
			4.	10
	CH	Hallerová	6.	7
			7.	10
K	G	Trávníčková	6.	27
<i>Celkem</i>				228

Jak ukazuje tabulka 4, získal jsem a následně analyzoval 29 klíčových výukových situací ze 3. ročníku, 28 situací ze 4. ročníku, 84 situací z 6. ročníku a 87 situací ze 7. ročníku.

Tabulka 4. Počty získaných a analyzovaných klíčových výukových situací dle ročníků.

ročník	počet klíčových výukových situací	ročník	počet klíčových výukových situací
3.	29	6.	84
4.	28	7.	87
<i>Celkem</i>			228

Ze srovnání počtů vyučovacích hodin a získaných klíčových výukových situací (tabulka 5) vyplývá, že rozvrstvení klíčových didaktických událostí je v hodinách českého jazyka ve všech ročnících rovnoměrné.

Tabulka 5. Shrnutí počtů analyzovaných vyučovacích hodin a získaných a analyzovaných klíčových výukových situací.

1. stupeň ZŠ			2. stupeň ZŠ		
ročník	počet vyučovacích hodin	počet klíčových výukových situací	ročník	počet vyučovacích hodin	počet klíčových výukových situací
3.	13	29	6.	24	84
4.	13	28	7.	33	87
<i>Celkem</i>	26	57		57	171
<i>Celkem za 1. i 2. stupeň ZŠ</i>				83	228

Z klíčových výukových situací, které jsem získal, jsem následně vybral 12, jež se staly základem pro didaktické kazuistiky zkoumané metodikou 3A. Konkrétní počty a rozdělení výukových situací, jež jsou předmětem kazuistik v praktické části této práce, jsou zachyceny v tabulce 6.

Výukové situace byly vybrány metodou intenzivního účelového vzorkování (*intensity sampling* – Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 157; Patton, 1990, s. 171–172). Každá kazuistika v tomto smyslu představuje analýzu problematických míst běžné výuky češtiny v současné základní škole, celek kazuistik pak ukazuje komplexní obraz praktik, které lze v současné výuce českého jazyka na základní škole považovat za tradiční či, chceme-li, prototypické. Do jisté míry se tedy jedná o příklady, které ze všech detekovaných klíčových situací představují ty, jež jsou nasyceny tradičními praktikami užívanými ve výuce.

Alterace daných výukových situací pak představují ideál, k němuž by se inovace výuky češtiny měly dle mého názoru vyvíjet. Jsou navrhovány dle principů komunikační nauky o českém jazyku (kap. 3.2). Alterace tak v důsledku představují instrumentalizaci koncepce komunikační nauky o českém jazyku pro praxi. V kontrastu analýz současné tradiční praxe a alterací navrhuje inovativní praxi lze pozorovat napětí mezi tradicí a inovací ve výuce češtiny, napětí mezi převažující praxí a cílem postulovaným oborově didaktickou teorií.

Jednotlivé případy pro kazuistiky respektují potřebu ukázat soulad mezi klíčovými faktory výuky, jež rozhodují o její kvalitě, tj. „obsahem, cíli, metodickým postupem ve výuce a žákovskou zkušeností i motivací k učení“ (Slavík et al., 2017a, s. 284). Rozhodující byl souběh několika kritérií:

- (a) dle obsahového jádra, přičemž jsem usiloval o to, aby se kazuistiky dotýkaly stěžejních výsečí učiva výuky češtiny na základní škole;
- (b) dle stupně naléhavosti alterace (srov. Janík et al., 2013, s. 235), přičemž jsem vybíral ty situace, které vykazují vysokou potřebu alterace, „protože se při interpretaci jeví jako *kritické* pro dosažení integrity výuky“ (Slavík et al., 2017a, s. 351);
- (c) dle kritických jevů, jak jsem je definoval výše – tak, aby jednotlivé kazuistiky demonstrovaly kritické jevy tradičního mluvnického vyučování a zároveň poskytl prostor pro představení alterace.

Tabulka 6. Seznam didaktických kazuistik.

označení	didaktická kazuistika	ročník	oblast učiva	probíraný obsah	didaktický problém
1	B3	3.	syntax	základní skladební dvojice	sémantika rozboru

2	B18	4.	syntax, morfologie	typy slovesných tvarů, složený přísudek, kondicionál	„objevení“ složeného přísudku (<i>nemohl by být</i>), podmiňovací způsob: tvoření tvarů paradigmatu; kognitivní neadekvátnost učiva
3	D34	4.	morfologie	rozkazovací způsob	dekontextualizace jevu
4	B16	4.	syntax	tvorba věty jednoduché obsahující slova <i>rozcvička a klidně</i>	role metajazyka pro porozumění a dorozumění
5	A9	6.	syntax	rozvíjení větné struktury v kontextu větného rozboru	výuka češtiny jako jazyka cizího
6	D35	4.	syntax	tvorba souvětí	vyučuje se něco, co je přirozeně zvládáno; kognitivní neadekvátnost učiva
7	H18	7.	syntax	jednočlenná věta	terminologie, nevhodné didaktické řešení
8	C5	7.	syntax	transformace větného členu na vedlejší větu, větné členy	otázková metoda, sémantika, interpunkce, mechanické určování větných členů
9	E10	6.	syntax	typy přísudku – přísudek jmenný se sponou a beze spony	nevhodně vybrané příklady
10	H6	7.	syntax	přísudek vyjádřený citoslovcem	frekvence jevu
11	E19	7.	syntax	rozvíjení podstatného jména přívláskem neshodným (a shodným)	izolované příklady bez jakéhokoliv využití
12	A6	6.	pravopis	psaní <i>i/y</i> po pravopisně obojetných souhláskách	frekvence slov (<i>třpytka, pytlák, vískat ve vlasech</i>)

Následující část této knihy tvoří zmíněných 12 didaktických kazuistik zkoumaných podle metodiky 3A. Cílem analýz je ukázat problematické aspekty současné výuky češtiny v základní škole na konkrétních příkladech, cílem alterací pak je podpořit rozvoj a zlepšování výuky českého jazyka konkrétními postupy aplikovatelnými v praxi a zpřesňovat a prohlubovat profesní náhled učitelů na výuku českého jazyka (srov. Slavík et al., 2017a, s. 350). Za zcela základní v tomto smyslu považuji rozvoj *didaktického myšlení* učitelů a jejich reflektivních dovedností, růst jejich znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu v oblastech pro výuku češtiny didakticky vysoce relevantních s cílem zvýšení celkové kvality výuky českého jazyka.

5 Didaktické kazuistiky

5.1 Kazuistika 1: Základní skladební dvojice

5.1.1 Anotace

5.1.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny ve 3. ročníku ZŠ. Učitelka navazuje na předchozí hodinu, v níž byl exponován pojem *základní skladební dvojice*. Požaduje po žácích, aby zopakovali postup identifikace základní skladební dvojice (*nejprve najdeme sloveso a označíme ho vlnovkou, poté podmět, ten podtrhneme rovnou čarou; podmět se vyhledává tak, že se ptáme kdo dělá? např. Kdo maluje? Kdo kreslil? Kdo píše? atd.*). Daný postup nyní procvičuje na příkladech vět napsaných na tabuli, žákům poskytuje čas na samostatnou práci. Na dotaz jednoho z žáků, zda mají opisovat celé věty, učitelka zpřesňuje, že požaduje vypsání pouze základních skladebních dvojic, nikoliv přepis celých vět. Poté přechází ke kontrole úlohy, první z nalezených skladebních dvojic je *mořeplavci objevili*. Vzniká diskuse o tom, zda rozhoduje pořadí členů (*mořeplavci objevili* či *objevili mořeplavci*), učitelka reaguje, že je pro ni podstatné, „aby tam byla celá ta dvojice“. Přepis v této části je diskutován nad druhým příkladem z úlohy.

Učivo základní skladební dvojice tvoří fundament výuky skladby na 1. stupni ZŠ a její abstrahování se opakuje ve všech následujících vzdělávacích obdobích. Pro žáky primární školy představuje vůbec první syntaktický poznatek. Základní skladební dvojice bývá v praxi často definována jako dvojice podmětu a přísudku, které „k sobě [...] nerozlučně patří a nemohou bez sebe být, tak aby měly dvojici“ (B14). „Tvoří nerozlučnou dvojici. Respektive, dá se rozloučit, ale změní to pak ten smysl. A my budeme koumat, budeme je hledat, protože v každé větě je vždycky. Pokud tam není... Samozřejmě že existují výjimky, ale v devadesáti procentech všech vět je vždycky jedno sloveso. A my koumáme, už hledáme tu dvojici, kdo dělá to, co je uvedeno, to jaké, ta činnost. To budeme teď konat. A my se budeme učit ptát, abychom zjistili, kdo je tím podmětem v té větě a kdo je tím přísudkem, protože v knize, když otevřete, tak málokdy najdete věty víly výskají, ale už tam budou mladé, tenké, pružné víly na paloučku za lesem výskají radostí“ (B15).

Opodstatnění učiva o základní skladební dvojici tkví mj. v konsekvencích pravopisných při psaní příčestí činného. Zásadní problém u učiva o základní skladební dvojici lze spatřovat ve dvou hlavních faktorech:

- (1) Koncept zpochybňuje žákův jazykový prekoncept gramaticky správné české věty na všech úrovních jeho struktury: jazykového rozumu, jazykového citu i jazykového jednání (srov. Štěpáník & Slavík, 2017, s. 61). Zanedbává se sémantika, valenční potenciál slovesa. Důsledkem toho je deformované chápání věty a konstrukce defektních slovesných tvarů (srov. zde *Marta usmála*) nebo pochybování o tom, jak (ne)může jednotka *mořeplavci objevili* dávat smysl.
- (2) Již ve 3. ročníku ZŠ začíná „preparování“ věty na nejmenší možné jednotky, čímž je kontradiktován dynamický řečový vývoj dítěte mladšího školního věku a již v tak útlém věku dítěte je narušeno jeho přirozené vnímání jazyka, resp. uvažování o něm. Výuka syntaxe následně koncepčně připomíná gramaticky pojatou výuku pro cizince – od základní skladební dvojice se postupuje k dalším větným členům, čímž se má za to, že se žáci učí vytvářet věty, v 8. ročníku následně přecházejí do souvětí. Rodilý mluvčí se však vytvářet věty a souvětí učit nemusí (srov. výše).

5.1.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka připomíná algoritmus pro identifikaci základní skladební dvojice (sloveso jako přísudek, podmět jako odpověď na otázku *Kdo dělá?*; grafické zaznačení – vlnovka a rovné podtržení).

Část 2

Samostatná práce žáků s větami na tabuli (přibližně 7 minut).

Část 3

Kontrola úlohy, první skladební dvojice *mořeplavci objevili*, druhá skladební dvojice *Marta (se) usmála*.

Ukázka 19. *Přepis části vyučovací hodiny: základní skladební dvojice.*

U: Tak to zkuste vykoumat, jak vám to půjde, ano? Pro mě je podstatné, aby tam byla celá ta dvojice. A jak vám to půjde líp. Tak z druhé věty, Lenko, na co jsi přišla?

Ž: *Marta usmála*.

U: *Marta usmála*. Souhlasíte?

ŽŽ: (vykřikují přes sebe) *Se. / Marta se usmála*.

U: *Marta usmála*. Mluvit masabob.

Ž: Pani učitelko, takže tam vždycky musí bejt to *se*?

U: No.

Ž: Já jsem právě nevěděl, že tam může bejt, to jsem právě...

U: No, tak co myslíte?

Ž: Asi jo.

U: *Marta usmála*... To se k tomu samozřejmě patří. Musí to dávat smysl, vždycky to musí dávat smysl.

Ž: *Mořeplavci objevili* nedává smysl. [...]

U: Někdy jsou věci, které se musíte naučit, jako když bičem mrská a... Ale i tak myslím, že o tom musíte přemýšlet. Ale zrovna tahleta část češtiny, tahle část češtiny vyžaduje, abyste přemýšleli, abyste to vymysleli správně, abyste věděli, jak se zeptat, a to se nedá naučit, jako že vám řeknu takhle, takhle, takhle a teď dojdete k tomu. Em, možná to jde třeba při sčítání dvojciferných čísel pod sebou, ale tady vždycky záleží na tom, aby vy jste se uměli zeptat správně a někdy to chvilíčku trvá, než na to člověk přijde, takže se musíš třeba zeptat jinak, jo? *Usmála se* je zvrtné sloveso a to se a to, ta část tam, to se potřebuje, protože *usmála se* neříká. Vždycky tam je to *se*, a když tam je, tak se drží za ruku a drží se za ruku vždycky a nepustí se, ano? Nebo je to ocásek nebo prostě je to nedílná součást, která tam to zvrtné sloveso potřebuje. Jinak není tak pěkné, i když rozumíte významu, ale my, nám nestačí rozumět významu, my už píšeme krásně česky a chceme, aby to hezky vypadalo. A vás samotné by to zarazilo, kdyby tam to *se* nebylo, ano? Takže některá slovesa nejsou zvrtná, stačí mi jedno slovo, a některá slovesa mě tam trošičku matou tím, že vlastně v tom okamžiku už to není dvojice, ale vlastně trojice, že jo?

Ž: A někdy i čtyř.

U: Ale ten přísudek může být složený ze zvrtného slovesa, on může být ještě složený dokonce z něčeho dalšího a na to určitě v textu zase někdy narazíme, ale já vám je zatím tajím, ty složitosti. Ale první složitost, která se vyskytla, je, že pokud je to sloveso zvrtné, tak tam musí mít u sebe to *se*. Napadá vás ještě jiné zvrtné sloveso, které vždycky drží za ruku *se*?

Ž: *Usmál se*.

U: *Usmát se, najíst se, utopit se*. A musí to být jenom *se*? Napadlo by vás ještě.

ŽŽ: (vykřikují přes sebe) *Je. / Na. Na. Na.*

U: *Na*. Se slovesem řekni.

Ž: *Na krajinu se sneslo*.

U: A jak je celé to sloveso?

Ž: *Se sneslo*.

U: Ty jsi říkal *na*...

Ž: Tak nic.

(B3)

5.1.2 Analýza

5.1.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

V popsané výukové situaci dochází k tomu, že žákyně doslovně aplikuje význam slova *dvojice*, kterému rodilý mluvčí češtiny běžně rozumí jako spojení dvou osob, věcí či jevů pohromadě (srov. též definice v *SSČ* a *SSJČ*). Proto u základní skladební dvojice *Marta se usmála* vynechává volný morfém *se*, ačkoli ten je „pevnou částí slovesa, pouze formálně oddělenou“ (Čechová et al., 2011, s. 224); nejde tedy o samostatné zájmeno – učitelka celou dobu adekvátně hovoří o „zvrtném slovesu“ a *se* označuje za „(nedílnou) (sou)část slovesa“, které se „drží za ruku a nepustí se“ – i když je sporné, nakolik taková vysvětlení s tak složitou terminologií dítěti ve 3. ročníku slouží k porozumění obsahu.

Problém, který toto uvažování dítěte-rodilého mluvčího demonstruje, je dalekosáhlý: zatímco dítě-rodilý mluvčí nikdy spojení *Marta usmála* v reálné komunikaci nepoužije, protože implicitně ovládá sloveso *usmát se* jako celek, školní výuka, která postupuje nikoliv sémanticky, ale formálně, vede k tomu, že dítě-rodilý mluvčí sémantický aspekt přestává brát v úvahu a tvoří defektní konstrukci, aby splnil zadání školního vyučování. Vezmeme-li do úvahy model Wijnands(ové) (s. 40), výuka probíhá ve stadiu předreflexivních funkcí a deduktivního sběru poznatků, ačkoliv žáci-rodilí mluvčí formy ovládají a běžně je užívají a z průběhu výukového dialogu je zřejmé, že jsou schopni o jejich sémantice uvažovat (viz dále).

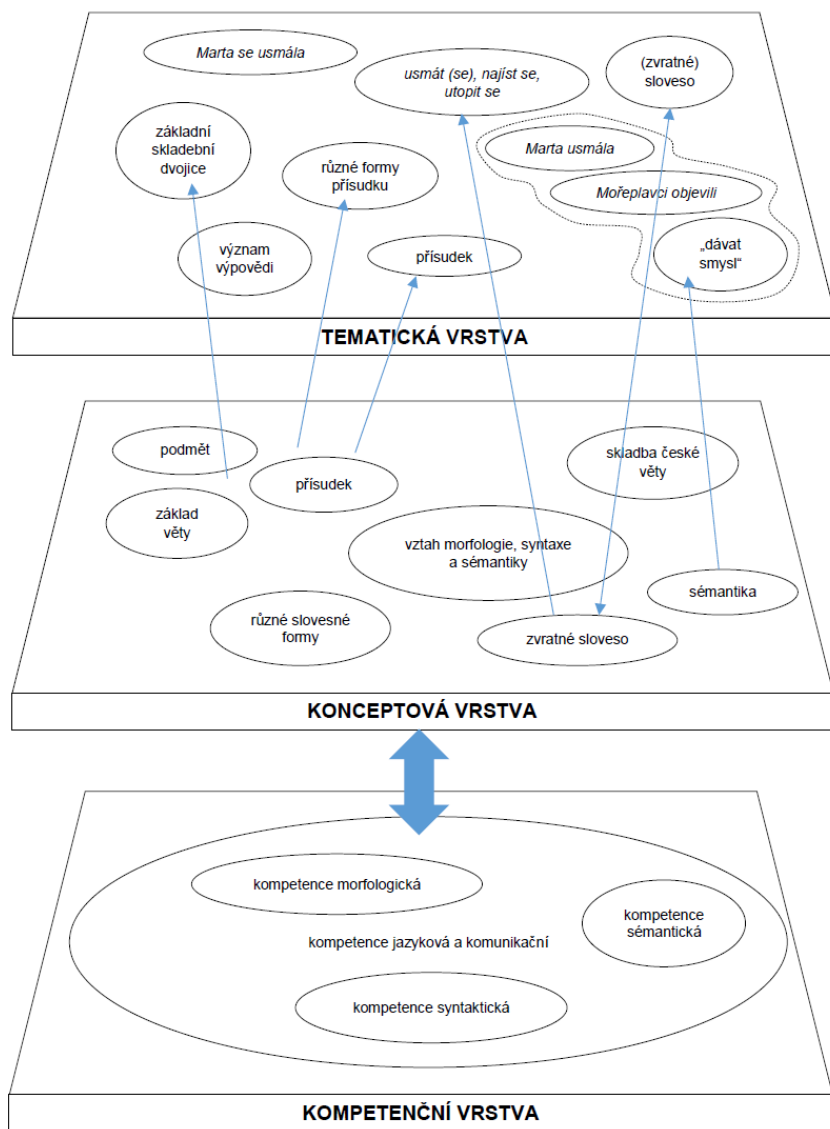
Vysvětlení učitelky jsou obsáhlá, avšak na sémantiku se nesoustředí – tím, že ulpívají především na formě, učivo dostává podobu faktů k zapamatování. V konceptovém diagramu toto reflektuje přerušovaná čára propojení mezi sémantikou a „dávát smysl“ – učitelka sice apeluje na „smysl“, ale činí tak pouze ve spojení s obsahem učiva, tj. základní skladební dvojicí, nikoliv s významem spojení, které takto vznikne. Vysvětlení, které by bylo možné považovat za akcentující význam („Musí to (základní skladební dvojice – pozn. S. Š.) dávat smysl, vždycky to musí dávat smysl“) nelze chápat jako adekvátní, protože sám koncept základní skladební dvojice je konceptem formálním. Učitelka tedy apeluje na hledání významu, ale vztažením tohoto apelu k základní skladební dvojici význam popírá, což dokazuje trefná poznámka žáka („*Mořeplavci objevili* nedává smysl.“) k předchozímu příkladu, u něhož dítě demonstruje svou implicitní znalost valence (v příkladu *Mořeplavci objevili* je zanedbáno obligatorní pravovalenční doplnění slovesa *objevit*).⁸⁶ Touto poznámkou narušuje vysvětlení učitelky, ta se proto následně uchyluje k direktivnímu řešení, čímž výuka směřuje do nejnižších pater kognitivních náročnosti a padá do formalismu, neboť nijak neadresuje logické uvažování dítěte-rodilého mluvčího o jazyku.

Ze závěrečného dialogu, kdy se učitelka žáků ptá na další „nedílné součásti slovesných tvarů“ (parafrázuji) a jeden z žáků navrhuje předložku *na*, zřetelně vysvětluje, že žák – zvláště na 1. stupni ZŠ – vnímá jazyk jako komplex, nikoliv jako abstrakci. Přestože předložku přirozeně připojuje k podstatnému jménu, na teoreticky položenou otázku je schopen odpovědět, že je součástí slovesa (což by v případě jiného slovosledu vytvořeného fragmentu věty, tedy *neslo se na krajinu*, mohlo objasnit motivaci k takové domněnce).

K problému základní skladební dvojice viz ještě dále kazuistika 2.

⁸⁶ Můžeme se pouze domnívat, nakolik tato situace ukazuje na problémy v učitelčině znalosti obsahu, tj. oborové znalosti v oblasti valenční syntaxe. Ještě i dnes může být valenční syntax v některých učitelských programech připravujících budoucí učitele 1. stupně ZŠ i oboru ČJL pro vyšší stupně spíše na okraji zájmu, starší generace učitelů se s ní v přípravém vzdělávání nesetkala vůbec. Podstatou výuky valenční syntaxe v základních a středních školách je např., aby si žáci uvědomovali přísudek jako konstitutivní člen české věty a aby chápali, že verbum finitum na sebe váže určité obligatorní pozice, jež musejí být ve větné struktuře obsazeny, aby byla gramaticky v pořádku. Praktické využití znalosti valenční syntaxe ze strany učitele, a to již 1. stupně ZŠ, vidíme v analyzované výukové situaci.

Konceptový diagram 1.



5.1.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Identifikace základní skladební dvojice (jako spojení podmětu a přísudku) je učivo, které se považuje za základ výuky syntaxe na 1. stupni ZŠ, a to především ve vazbě na syntaktický pravopis. Její určování se však (jak o tom svědčí i výukové situace analyzované v této knize) objevuje jako základ větného rozboru i ve vyšších ročnících, a to dokonce i na střední škole.

Z hlediska alterace za stěžejní považují dva principy:

- (1) V zájmu posílení komunikační, resp. sémantické orientace výuky češtiny (která mj. rovněž lépe odpovídá žákovu přirozenému vnímání jazyka a uvažování o něm) je třeba posílit valenční přístup k poznávání syntaxe češtiny. V praxi to znamená při jakýchkoliv reflexích české věty zásadně vycházet od přísudku (verba finita) jako od sémantického a organizačního centra věty. Takový přístup znamená, že žák je na 1. stupni ZŠ seznamován s formou a funkcí různých druhů větných struktur v češtině

(ne jen vět dvojčlenných, ale také vět jednočlenných a větných ekvivalentů) a důraz je kladen na pochopení možností a funkce elipsy jako přirozeného kohezního prostředku českého textu a rovněž charakteristické součásti řečové performance dítěte (např. k elipse podmětu ad. srov. Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 48n.). Je zásadně třeba odstranit poučku, že „každá česká věta má podmět“.

- (2) Na počátku veškeré výuky syntaxe musí být spolehlivé postihnutí skladebních dvojic (srov. Hájková, 2019), namísto termínu *základní skladební dvojice* pak doporučuji hovořit o *přísudku* (verbum finitum jako konstitutivní člen české věty, od něhož se veškerá výuka odvíjí) a *konateli děje* (později nazýván jako podmět; ten, kdo danou činnost vyjádřenou slovesem vykonává).

Havránek a Jedlička (1981, s. 333) označují podmět a přísudek jako základní větné členy spojené jedním větným vztahem, a to vztahem predikace (z toho důvodu jsou členy predikační dvojice; *ibid.*). Vztah predikace se formálně vyjadřuje zpravidla shodou, v případě přísudku a podmětu jde o shodu v osobě, čísle, popř. v rodě. Poznání vztahu shody mezi přísudkem a podmětem je z hlediska propedeutiky skladby české věty zásadní.

Alteraci stavím na základě, že je potřeba udržet sémantiku skladební dvojice a především to, že porozumění větné struktury a rozkrytí větných vztahů je cesta k porozumění textu (Čechová & Styblík, 1998, s. 139; Hájková, 2019). Právě proto je třeba, aby před tím, než se výuka zaměří na jednotlivé větné členy, žák skutečně dovedl najít strukturu ve větě vyhledáním skladebních dvojic (srov. též Šmilauer, 1977).⁸⁷ Výuka nesmí pokročit dále, dokud tato dovednost není dokonale zvládnuta, protože jinak žákovi neumožňuje plně prohlédnout stavbu české věty a plně jí porozumět.

Pokud veškeré zkoumání větné struktury vychází od přísudku, zabraňuje se tomu, aby byla zanedbána obligatorní valence slovesa, jejímž prekonceptem žák přirozeně disponuje (srov. Šmejkalová, 2012), respektuje se sémantika věty. Avšak je třeba také nějakých formálních ukazatelů, a to právě s ohledem na syntaktický pravopis – proto užívám pojem *konatel děje*. Termín není pro žáky nijak složitý, jeho obsah je zřejmý již ze samého pojmenování. Díky tomu je možné do výuky zavádět též bezpodmětové struktury již na 1. stupni ZŠ (ve větě *Zapraskalo v kamnech*. je zřejmé, že konatel děje chybí). Zavedení pojmu konatel děje rovněž umožňuje přehledně odlišit struktury bezpodmětové a struktury s elidovaným podmětem – žáci je daleko snáze rozliší a především se tím učitel vyhne zavádějícímu poznávání, pokud u bezpodmětových struktur (vět jednočlenných) žákům mylně říká, že je v nich „nevyjádřené ono“ – srov. kazuistika 7. Podmět je vnímán jako jedno z doplnění verba finita, stejně jako předmět či příslovecné určení.⁸⁸ V takovém případě výuka neignoruje obligatorní větné členy na přísudek navázané (mám zde na mysli především obligatorní doplnění předmětem, které tradiční koncept základní skladební dvojice opomíjí).

5.1.3 Alterace

5.1.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Problémy pozorované v této výukové situaci jsou podmíněny celou koncepcí výuky základů syntaxe v tradiční výuce, jde tedy o záležitosti dlouhodobé, objevující se opakovaně. Případ naznačuje, že již v úvodu uvažování o struktuře české věty výuka nesměruje uvažování

⁸⁷ Mohlo by se zdát, že zvládnutí této dovednosti je samozřejmé. Z vlastní zkušenosti z výuky syntaxe na vysoké škole však mohu potvrdit, že s postihnutím skladebních dvojic i v elementárních konstrukcích mají problém i někteří studenti na vysoké škole.

⁸⁸ Grepl & Karlík (1998) pracují s označením *komplementy* a *adjunktů*. Toto dělení a názvosloví nespátřují pro žáky na základní škole nutné, domnívám se, že označení *doplnění* (přísudku) je výhodné. Stejně tak jsem si vědom, že v sémantické syntaxi může být terminologie téhož oproti závislostní syntaxi pozměněná (např. predikát jako predikátor atd.) – pro účely výkladu zde (s ohledem na školskou praxi) užívám tradiční terminologii, a to v souvislosti s tím, že změnu terminologie ve škole v této konkrétní oblasti nedoporučuji.

žáka od významu k formě, což se následně projevuje v celém období školní docházky (o tom ostatně svědčí další kazuistiky v této knize). Zatímco žák uvažuje na úrovni významu, výuka ho nutí uvažovat jinak – na úrovni formy; problém zřetelně demonstrovuje též Hájková (2019, s. 181) ve výukové situaci ze 3. ročníku ZŠ, v níž se ukazuje přirozené uvažování žáka o větě *Na louce kvete záplava květin*. Zatímco žák na otázku *Zeptáme se kdo, co na louce kvete?* přirozeně odpovídá, že kvetou *kytky (květiny)*, učitelka ho opravuje, že kvete *záplava*: „*Záplava* je podmět. A máme tu základní skladební dvojici: *Záplava kvete*.“

V analyzované výukové situaci učitelka sice žáky upozorňuje na to, že morfém *se* je nedílnou součástí slovesa *usmát*, nicméně odůvodňuje to lingvistickou terminologií žákům jen těžko přístupnou, poznatek se jim snaží předat transmisí. Sledujeme formalismus výuky nazývaný odcizené poznávání (Janík et al., 2013, s. 236), protože učitelka „nahrazuje poznávací aktivity žáků vlastním výkladem a vlastním hodnocením činností“ (ibid.). Vyučovaný obsah není funkčně uchopen, jazykový jev není nikterak kontextualizován. Žákovi se neposkytuje prostor pro jeho vlastní uvažování o problému, jeho přirozené vnímání jazyka není nijak reflektováno, ba naopak je potlačeno (srov. Slavík et al., 2017a, s. 385).

Z toho důvodu považuji uvedenou výukovou situaci za nerozvinutou (Janík et al., 2013, s. 233n.) – ve výuce se objevují základní poznatky, avšak propojení obsahu s rozvojem komunikační kompetence je slabé.

5.1.3.2 Návrh alterace výukové situace

Pro účely alterace této výukové situace jsem v dubnu 2019 (tedy 2. pololetí školního roku) podnikl sondu ve dvou třídách 2. ročníku ZŠ, abych zkoumal, jaký je v tomto období prekoncept základní skladební dvojice. Ukázalo se, že žáci ve větě nejsilněji pociťují autosémantické slovní druhy, a to podstatná jména (v podmětu i v jiných pozicích ve větě) a plnovýznamová slovesa (např. ve větě *Ta tvoje knížka leží na stole*. slova *knížka*, *leží* a *stůl*, ve větě *On čte jenom knihy od babičky*. slova *čte*, *knihy* a *babička*). Toto zjištění reflektuje funkci daných slovních druhů (a konkrétních slov v daných větách) jako nositelů významu a rovněž může souviset s frekvencí těchto slovních druhů v řeči 6–10letých dětí (srov. Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 100). Žáci silně pociťují také příslovce, jsou-li ta pro celkové vyznění věty nutná (ve větě *Výborně jsme se najedli* slovo *výborně*; zde o souvislost s frekvencí jít nemůže, protože adverbia jsou v komunikaci 6–10letých dětí třetí nejméně frekventovaný slovní druh – srov. ibid.). Jako nepodstatné žáci hodnotí pomocná a modální slovesa (*byl* ředitelem, *chtějí* letět; z těchto přísudků však vždy jako podstatné vybrali slovo, které nese význam – ze zmíněných spojení *ředitelem*, *letět*). Zájmeno, byť v podmětu, hodnotí jako nepodstatné. I naše výsledky naznačují, že žáci reflektují nutnost obligatorního pravovalenčního doplnění. Sonda potvrdila, že žáci uvažují primárně sémanticky, především si všímají významu věty.

S ohledem na přirozené vnímání jazyka dětským rodilým mluvčím je proto nutné, aby výuka akceptovala východiska sémantické syntaxe už na 1. stupni ZŠ. Není relevantní, když se podmět vyhledává u každého větného rozboru, jak je to v praxi tradičního mluvnického vyučování zvykem (srov. kazuistika 5). Vyučovací postupy nesmí být kontradiktorní s myšlením žáka.

Problém komunikační: elipsa jako základní prostředek koheze textu, čtení s porozuměním; co je věta (následně důsledky interpunkční) s důrazem na funkci predikátu; rozlišování psaní *i/y* v přičestí činném jako ukazatele významu.

Problém jazykový: elipsa, verbum finitum a jeho platnost ve větě, vztah shody mezi přísudkem a podmětem, věta; psaní *i/y* v l-ovém participiu s podmětem v ženském a mužském rodě životném a neživotném.

Propedeutikou k výuce větné syntaxe musí být aspekt syntaxe textové, konkrétně funkce elipsy jako přirozené součásti textu v češtině.

Alterace je založena na práci s textem, před každým čtením textu je vhodné žáky na téma četby připravit a motivovat je. Evokujeme představy spojené s tématem: s žáky lze diskutovat o tom, co je rodina, co pro ně znamená rodina, jakou roli hraje v jejich životě atd.

Zásadní je práce s textem, pro účely alterace jsem vybral následující:

Jsem Hubert, pes naší babičky. Rád běhám po světě a koukám. Tomu se říká, že jsem světák.

Dneska jsem trochu zevloval na zastávce. A zahlídl dvě paní. Štěbetaly jako sýkorky. „A co vy, už plánujete rodinu?“ řekla vyšší v květované sukni té nižší v puntíkatých kalhotách. Pak zmizely v autobusu číslo 22. Kluci, kteří jeli kolem na koloběžkách, si jich ani nevšimli. Pak odjely další autobusy a já tam zůstal sám. Stejnak mi ale nasadily brouka do hlavy. „Rodina se dá naplánovat?“

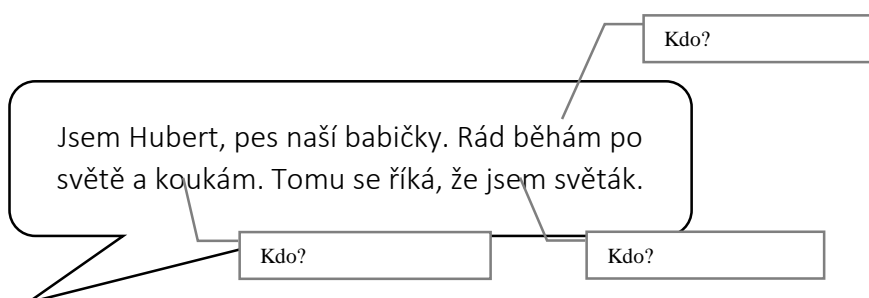
Zaběhl jsem si k filozofické fakultě. Tam jsem se natáhl před vchod a dumal: Co je to vlastně rodina?

Základem bude pokrevní příbuzenství. Krev není voda, se říká, chápete? Rodiče, sourozenci, babičky... Někdy fungují všichni dohromady a ještě si pořídí psa nebo kočku. Jindy to nejde, a tak jsou třeba jenom dva. Pořád je to rodina. Hlavní asi je nebýt sám.
(podle 16. čísla časopisu *Raketa*; upraveno)

Učitel nejprve zkontroluje porozumění textu (např. Kdo je hlavní postavou? O čem přemýšlí? Co znamená, že mu paní „nasadily brouka do hlavy“? Jak rozumíte tomu, že krev není voda? atd.) a dále se zabývá otázkou koheze a koherence textu: Čím to je, že jednotlivé věty na sebe navazují a tvoří text?

Příklad: *Jsem Hubert, pes naší babičky. Rád běhám po světě a koukám.* Kdo rád běhá po světě a kouká? – Hubert. Jak to víme? V části *Rád běhám po světě a koukám.* už není napsáno *Hubert.* – učitel vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že v textu jsou určité znaky (tvar slovesa), které napovídají, kdo či co je podmět (konatel děje). Následně se pracuje s dalšími příklady, kde lze určit, o kom se mluví, aniž by to bylo explicitně řečeno.

Dále učitel cíleně nasměruje pozornost žáků:



Dneska jsem trochu zevloval na zastávce. A zahlídl dvě paní. Štěbetaly jako sýkorky. „A co vy, už plánujete rodinu?“ řekla vyšší v květované sukni té nižší v puntíkátých kalhotách. Pak zmizely v autobusu číslo 22. Kluci, kteří jeli kolem na koloběžkách, si jich ani nevšimli. Pak odjely další autobusy a já tam zůstal sám. Stejnak mi ale nasadily brouka do hlavy. „Rodina se dá naplánovat?“

Zaběhl jsem si k filozofické fakultě. Tam jsem se natáhl před vchod a dumal: Co je to vlastně rodina? Základem bude pokrevní příbuzenství. Krev není voda, se říká, chápete? Rodiče, sourozenci, babičky... Někdy fungují všichni dohromady a ještě si pořídí psa nebo kočku. Jindy to nejde, a tak jsou třeba jenom dva. Pořád je to rodina. Hlavní asi je nebýt sám.

Cílem je, aby si žáci uvědomili funkci elipsy – jak je možné, že můžeme v češtině určit konatele děje – a především proč se elipsa v textu vyskytuje. Proč autor podmět vynechává. Zároveň je zde představen přísudek jako konstitutivní prvek věty, od něhož se celá struktura dále odvíjí. Podstatou úlohy je vyvození podmětu vyjádřeného a nevyjádřeného, představení elipsy jako zcela běžného prostředku českého textu, upření pozornosti na struktury, v nichž podmět není explicitně vyjádřen, na funkci přísudku jako základního větného členu. Tím dochází k porozumění textové návaznosti, funkci elipsy a rovněž syntaktickému vztahu mezi podmětem a přísudkem.

Pozornost žáků nyní učitel navede na přísudky jako základy větných struktur (i další přísudky v textu, nejen doposud analyzované příklady). Následuje fáze zavedení pojmu *konatel děje*. V něm u jednotlivých přísudků žáci zkoumají, „kdo danou činnost provádí“. Tento člen následně učitel označuje právě jako *konatele děje*.

Od toho pak dochází ke zkoumání problematiky syntaktického pravopisu ve shodě přísudku s podmětem: *Štěbetaly jako sýkorky. Zmizely v autobusu číslo 22. x Kluci, kteří jeli kolem na koloběžkách, si jich ani nevšimli. x Pak odjely další autobusy.* Je vyvozen poznatek o psaní *i/y* v l-ovém participiu s podmětem v ženském rodě a mužském rodě životném a neživotném.

5.1.3.3 Přezkoumání navržených alterací

„V syntaktické rovině se nejvýrazněji projevuje rozpor mezi teoretickými poznatky (vědeckého oboru i didaktiky češtiny – srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 138–139; pozn. S. Š.) a vyučovací praxí“ (Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 145). Tradiční mluvnické

vyučování sémantiku, k níž žáci ve svém přirozeném vnímání jazyka a přemýšlení o něm tíhnou, bohužel většinou ignoruje a pozornost žáků posouvá směrem k formě. Tím deformuje žákovu schopnost přirozeného reflektování jazyka, narušuje jazykové sebevědomí žáků-rodilých mluvčích již ve velmi raném věku a zbavuje je komunikační jistoty (srov. Prouzová, 2010, s. 52; Dolník, 2003).⁸⁹

Z toho důvodu alterace akcentuje sémantiku a cílí na její pochopení. Žákovu pozornost koncentruje na přísudek (jako *verbum finitum* – určitý slovesný tvar, nikoliv tedy „sloveso“!) jako na konstitutivní prvek větné struktury a podmět chápe jako levovalenční doplnění slovesa, čímž ho klade na roveň všech dalších doplnění. Problém zasazuje do širšího kontextu užívání jazyka, žáky vede k poznání vztahů uvnitř jazykového systému. Namísto formálního pojmu základní skladební dvojice ponechává přísudek jako svébytný člen, k němu dodává *konatele děje* pro označení toho, kdo činnost, děj či stav označovaný přísudkem vykonává. Jeho vyhledávání považují za účelné pouze tam, kde je to třeba z důvodů pravopisných či formálních v komplikovanějších případech shody přísudku s podmětem.

Veškeré větné rozbory necht' vycházejí vždy od přísudku, nikoliv od základní skladební dvojice.

⁸⁹ Chytré dítě-rodilý mluvčí ve 3. ročníku ZŠ vystavené tradičnímu mluvnickému vyučování reflektuje češtinu jako „těžkou“ a matce-češtinářce závidí, že ji umí tak dobře (osobní svědectví středoškolské češtinářky V. Mátlové).

5.2 Kazuistika 2: Typy slovesných tvarů

5.2.1 Anotace

5.2.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází ze závěru vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ. Učitelka v předcházející části hodiny promítla na tabuli několik vět a zadala žákům, aby z nich vypsali slovesa a určili jejich mluvnické kategorie, konkrétně osobu, číslo a čas. Žákům poskytla necelých šest minut na vypracování formou samostatné práce, výuková situace přepsaná níže demonstruje kontrolu příkladu, v němž se vyskytuje složený slovesný tvar *nemohl by být* (modální sloveso s kondicionálem slovesa *být*).

Určování slovních druhů a jejich gramatických kategorií je v naší škole značně frekventované, a to už od 1. stupně ZŠ. V primární škole se žáci učí rozlišovat všechny slovní druhy, poznávají jmenné kategorie (pád, číslo, rod) a slovesné kategorie (osoba, číslo, způsob a čas), na 2. stupni ZŠ se učivo rozšiřuje o kategorie další. Hlavním kognitivním procesem je kategorizace jevů (třídění), „v němž se odráží především zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu k jazykovým jevům. Myšlenkový proces třídění vede k poznávání jazyka a jeho systému“ (Brabcová et al., 1990, s. 119). Právě kategorizace se považuje za jednu z cenných operací pro rozvoj myšlení žáka prostřednictvím jazykové výuky, a to proto, že třídění lze podle řady různých znaků a žák z nich musí vybírat právě ty, které jsou pro vyřešení dané učební úlohy vhodné (srov. Jelínek, 1980, s. 159). Má se za to, že proces hledání patřičných třídících znaků „má povahu problémového úkolu a podněcuje aktivitu dětí“ (ibid.; cit. též in Brabcová et al., 1990, s. 119). Čechová a Styblík (1998, s. 64) přitom upozorňují, že třídění má být uvědomované a má mít určitou logickou souslednost; nemá tedy být založeno pouze na zapamatování.

Charakter třídění slovních druhů je přitom „závislý na typu jazyka a na zvolené gramatické teorii“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, s. 117). Čeština má k dispozici tři kritéria: sémantické, formálněmorfologické a syntaktické (pro elaboraci viz Karlík & Kořenský, 2017), mezi těmito třemi kritérii existují „typické, ale nikoli nutné souvztažnosti“ (ibid.). U každého slovního druhu pak dominuje jiný klasifikační rys. V české lingvistice se pojetí slovních druhů chápe jako „amalgám“ zmíněných tří heterogenních vlastností (ibid.). Avšak „i v rámci deskriptivní gramatiky (zvl. cizí) bylo [...] už mnohokrát s argumentací dokázáno, že přístup tradiční gramatiky a heterogenost kritérií, na jejichž bázi ke slovnědruhové klasifikaci dochází, způsobuje, že výsledná kategorizace slov na slovní druhy není pro konstrukci exaktní gramatiky použitelná. Nadto je takto definovanými slovními druhy vynuceno chápání flexe jako integrální součásti slova, tedy flexivních slovních druhů jako amalgámu slovníku a morfologie“ (ibid.). Hranice slovních druhů tedy ani zdaleka nejsou nijak ostré, „v rámci systému slovních druhů působí dynamické vztahy, tzv. slovnědruhové transpozice“ (ibid.) a jiné gramatické teorie (např. generativní gramatika aj.) se na problematiku dívají odlišně, než jak se tradičně v naší škole prezentuje.⁹⁰

5.2.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka promítá na tabuli věty a zadává úkol, aby žáci vypsali sloveso a určili jeho gramatické kategorie, konkrétně osobu, číslo a čas.

Část 2

Samostatná práce žáků trvá cca 6 minut. Učitelka prochází třídou a monitoruje činnost žáků, případně zodpovídá dotazy nebo individuálně pomáhá.

⁹⁰ V české lingvistice byl pokus o změnu dělidel učiněn např. v MČ 2 (1986).

Část 3

Následuje kontrola úlohy, učitelka vyvolává jednotlivé žáky, ti vždy přečtou příslušné sloveso a určí u něj vybrané gramatické kategorie.

Ukázka 20. *Přepis části vyučovací hodiny: typy slovesných tvarů.*

U: Třetí věta? *Kráčí.* (3s) Jestli jste to nestihli celé, nevádí, tak poslouchejte, co jste nestihli.

Ž: Jsou.

U: Ano, *jsou* bylo další. A teď je taková jedna trošku zapeklitá, tak, Šárko, co myslíš?

Ž: Já myslím, že je to *být*, třetí osoba, čísla jednotného, času přítomného.

U: *Být*?

ŽŽ: (*mluví různě přes sebe, reagují na sebe, vykřikují*) Já to mám stejně. / Já mám to *být* první osoba čísla jednotného času přítomného. – Ale jak to může být *já být*?! (reakce žákyně) / Ale to se udělá *já jsem*, když se to říká. / *Já jsem být*. / Ale místo toho, aby člověk řekl *já být*, tak řekne, *já jsem*. (...) Místo toho, aby člověk prostě řekl *já být*, tak řekne *já jsem*. / Ale *já masabob*. (10s)

U: Akorát že ty bys tam to *jsem* musel mít. V té větě.

ŽŽ: *Já jsem být*. (4s)

U: Co myslíte?

Ž: Já si myslím, že *by*.

U: *By*? Hm. Xénie, co myslíš ty?

Ž: Já myslím, že *být*.

U: *Být*.

Ž: Pani učitelko, *nemohl by být*.

U: No, já si taky myslím, že tam těch sloves je víc.

Ž: A je to souvětí.

U: Není to souvětí. Dostáváme se k tomu, kde se nám propojí vlastně přísudek (napomenutí). A teď dobře poslouchejte, když určujeme základní skladební dvojici, tak nám jde o to, abychom zjistili, jak je ta věta postavená, z jakých cihel. Ale každá ta cihla může být z jiného materiálu. Jedna věc je, když určujeme slovní druhy, tam nás zajímá to jednotlivé slovo, zatímco tak, jak jsou ta slova poskládaná vedle sebe ve větě, tak tam nás zajímají, co je podmět, co je přísudek, a může se nám stát, že ten podmět může být podstatné jméno nebo zájmeno nebo číslovka nebo i přídavné jméno. A stejně tak ten přísudek může být různý, nejčastěji je jednoduchým slovesem, proto vždycky říkám, hleďte sloveso, ale někdy může být ten přísudek trošičku složitější, může být třeba z několika sloves. Tady, když hledáte, co někdo dělá, tak celý je to *nemohl by být*. A to jsou dvě slovesa. První sloveso je?

Ž: *Nemohl*.

U: A druhé?

Ž: *Být*. / *By být*.

U: *By být*. Vzpomene si někdo, jestli jsme náhodou někdy něco takového už nedělali?

Ž: Dělali.

U: Dělali, dělali. A dělali jsme to ve třetím dílu vyjmenovaných slov, ve vyjmenovaných slovech po *b*. Najděte si to. (*listují v knihách*)

Na straně dvacet devět a třicet. Dvacet devět a třicet, na těch dvou stranách.

Ž: A jo.

U: Máme tam i slovesa v takzvaném podmiňovacím způsobu, to znamená – neoznamuješ to, ale říkáš, co by bylo, kdyby. Honili jsme bycha, vzpomínáte si?

Ž: To jsme ještě nedodělali.

U: Nedodělali jsme ho, ale já se snažím vám ukázat, že to všechno je zapletené do sebe, jo? Abyste si to pamatovali. Tohle je zatím pro vás složitý přísudek. Složitě sloveso, kterému se budeme věnovat později a budeme se v něm nimrat trošičku později, ale někdy může být v tom přísudku složený tvar sloves, jo? Takže my ho nebudeme určovat, protože to ještě neumíme. Vidíte tam všichni ty bychy? Ty by?

ŽŽ: (*polohlasně, nejistě*) Jo.

U: Zkusí někdo vyčasovat to *nemohl*? Vendelíne, jak by to bylo, zkus to ještě jenom rychle. V podmiňovacím způsobu. Takže jako, kdybych měl auto...

Ž: Minulý čas.

U: To je špatná věta. Aby tam bylo *nemohl*... (3s) Já se tě zeptám – mohl bys to udělat?

Ž: Ne.

U: A odpověz celým tím slovesem.

Ž: Nemohl.
 U: Bych.
 Ž: Nemohl bych.
 U: Hm, to je první osoba. Druhá? Ty?
 Ž: Bys nemohl.
 U: Ano. Oni, Dušane, pokračuj. (*napomenuti*) Aleši. My?
 ŽŽ: Bysme. / Bychom.
 U: Bychom nemohli. Vy?
 Ž: Byste.
 U: Byste nemohli. Oni?
 Ž: By nemohli.
 Ž: Nemohl.
 U: A Hynek už nemůže. Do čeho jsi přešel? Do? Tamto byl podmiňovací způsob, (...) a Hynek už nemůže – oznamovací způsob. Uf, už nemůžete, ťukla jsem něco, co je složitější, nevadí, jestli to úplně nejde, budeme se tomu věnovat příští i přespříští rok. Ale jenom, je to už prostě trošku těžší. Zavřete si ten sešit prosím. (*ukončení hodiny*)
 (B18)

5.2.2 Analýza

5.2.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Problém identifikace slovních druhů a jejich gramatických kategorií spočívá v tom, že důraz bývá kladen na určení mluvnické kategorie v modelových větách, aniž by bylo jakkoliv dále rozebíráno, co slovní tvar vyjadřuje, resp. jak s tím dané gramatické kategorie souvisí (srov. Höflerová, 2019, s. 169). Již v prvopočátku tradičního mluvnického vyučování je tak zakotveno, že se jazyk podrobuje lingvistické analýze, přičemž mluvnické kategorie jsou abstrahovány jako lingvistické fenomény a odděleny od svého významu. Z hlediska žáka tak postrádají smysluplný obsah. Výuka není souběžná s dynamickým ontogenetickým a řečovým vývojem dítěte, od začátku směřuje k formě a gramatickým kategoriím, tedy do oblasti, která neodpovídá ani žakovým dispozicím, ani jeho potřebám.

Řada zahraničních i našich studií proto upozorňuje, že zvláště primární škola by měla být od tradiční školské mluvnice (transformované do podoby tradičního mluvnického vyučování) co nejvíce osvobozena (např. Weaver, 1996; Liptáková et al., 2011; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Hájková, 2008). Tím není řečeno, že by na 1. stupni ZŠ nemělo docházet k poznávání jazyka. Připomíná se tím, že poznávání jazyka musí být smysluplné a pro žáka potřebné – a to mechanické určování mluvnických kategorií není.

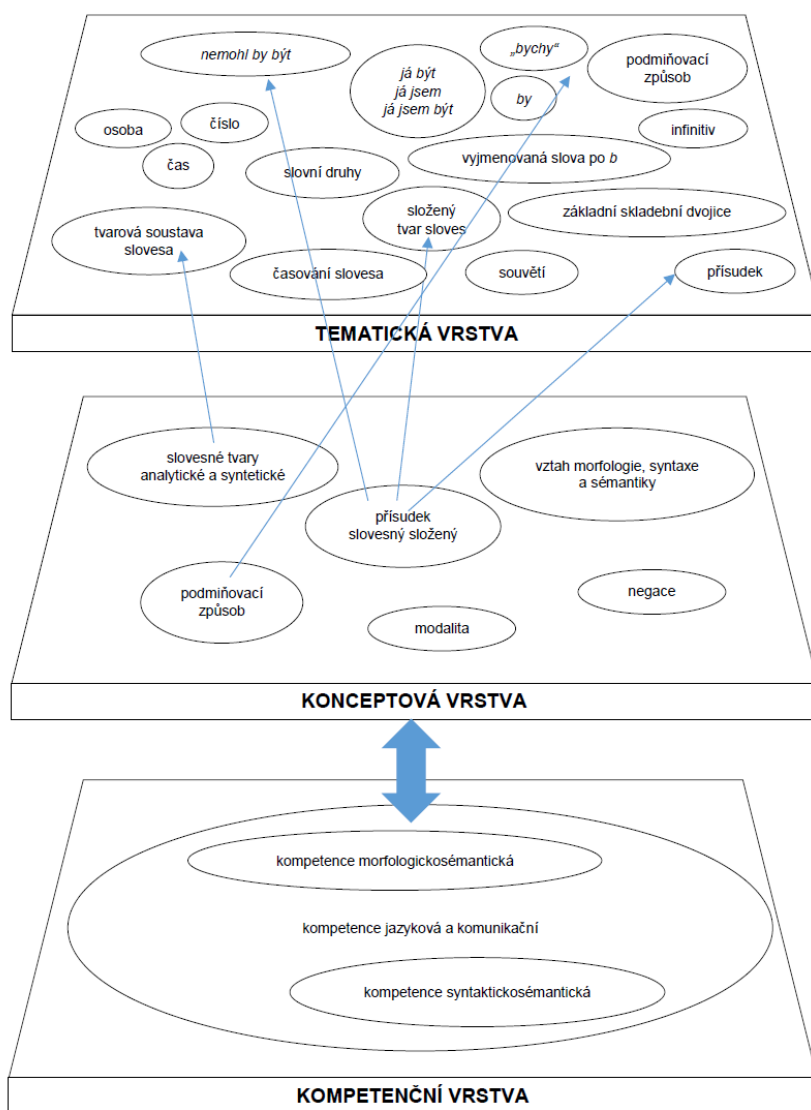
Základní problém řešený ve výukové situaci je výběr nevhodného příkladu za účelem určení gramatických kategorií a s tím spojené spletení pojmů *přísudek* a *sloveso*. Učitelka problém následně převádí na postizení celého tvaru složeného slovesného přísudku, ačkoliv to pro vyřešení původního zadání není třeba. Učitelka po žácích chce, aby určili vybrané gramatické kategorie verba finita v dané větě, z řešení však vyplývá, že (1) žáci si neuvědomují rozdíl mezi infinitivem a určitým slovesným tvarem, (2) nejsou schopni postihnout celý tvar přísudku, ačkoliv jsou vedeni od 3. ročníku k identifikaci skladebních dvojic a později základní skladební dvojice (a tudíž výuka postoupila dál, aniž by byla zvládnuta základní propedeutika k skladbě české věty), (3) chce-li učitelka, aby žáci určili gramatické kategorie u sloves, pak je celá výše uvedená diskuse zbytečná, protože požadované gramatické kategorie lze určit pouze u verba finita, což je sloveso *nemohl by*. Zadaný příklad je pro žáky matoucí. Učitelka se snaží situaci vyřešit srovnáním se stavbou věty a jednotlivými cihlami, které stavbu tvoří. Z hlediska kognitivních a reflektivních funkcí se výuka pohybuje v základních stádiích, předpokládá se pamětné zvládnutí učiva, které však je bytostně navázáno na složitější myšlenkové operace.

V konceptovém diagramu je patrná dezintegrace výuky, nepropojenost tematické a konceptové vrstvy. Sledujeme formálnost výuky, odtržení poznatků morfologických a syntaktických, sémantiky sdělení a jeho formy a nefunkčnost atomizovaného

a rozparcelovaného učiva. Učitelka v dobře míněném úmyslu nezahltit žáky příliš náročným učivem rozděluje celek na menší části, aniž by byly respektovány bezpodmínečné vzájemné souvislosti uvnitř obsahu. Výuka je vedena primárně s cílem formálně-poznávacím (*určit*), což dokládá část výpovědi učitelky: „Tohle je zatím pro vás složitý přísudek. Složitě sloveso, kterému se budeme věnovat později a budeme se v něm nimrat trošičku později, ale někdy může být v tom přísudku složený tvar sloves, jo? Takže my ho nebudeme určovat, protože to ještě neumíme.“

Zavadějíci je vysvětlení, že „tam těch sloves je víc“. Reakce žáka, že jde v tom případě o souvětí, je mechanickou aplikací poučky (více sloves ve větě = souvětí) a svědčí o tom, že nevhodně uplatněná terminologie a způsob nahlížení jazyka, který žákům učitelka nabízí, porozumění spíše komplikuje. Rodilý mluvčí podmiňovací způsob bez problémů ovládá, aktivně užívá jeho formy⁹¹, chápe jeho sémantiku (srov. např. Liptáková et al., 2011, s. 347). Pokud si žáci neosvojují jazykový systém jako systém jevů ve vzájemných vztazích, „zaostává aktivní myšlenková činnost (a) místo ní nastupuje mechanická paměť“ (Kala & Benešová, 1989, s. 99). Tím ovšem výuka padá do formalismu.

Konceptový diagram 2.



⁹¹ Problém představuje adekvátní užívání forem: *bych – bysem, bychom – bysme*, pravopis *byste (*by jste)*, *bysme (*by jsme)* atd. Užívání neadekvátní formy však nezabraňuje porozumění.

5.2.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Sledujeme obdobný problém jako v kazuistice 1: jak dítě uvažuje o slovesném tvaru, jak ho vnímá. Už jsem výše uvedl, že data ze sondy ve 2. ročníku ZŠ ukázala, že žáci vnímají především plnovýznamová slovesa. V souladu s tím je to v případě přísudku *nemohl by být* sloveso *být*, i proto ho žáci uvádějí jako první. Učitelka však žáky nenavádí k vnímání významu celého přísudku (resp. věty), ale zaměřuje jejich pozornost na formu; opomíjí modalitu, namísto pochopení významu kondicionálu navádí žáky k vyjmenovaným slovům po *b*, tedy namísto pochopení faktu, že infinitiv slovesa nevyjadřuje žádné gramatické kategorie a verbem finitem je v tomto případě modální sloveso (které tudíž vyjadřuje požadované gramatické kategorie). Pracuje-li se s částí *by* jako součástí slovesa *být*, zkoumaná konstrukce zcela ztrácí smysl. Učitelka poskytuje obsáhlé vysvětlení nasycené lingvistickými termíny zaměřené nikoliv na sémantiku, ale na formu. To se na konci výuky projevuje mechanickým časováním paradigmatu přísudku, které připomíná výuku češtiny pro cizince – pro rodilého mluvčího nemá žádný smysl; udivilo mě, jak často se tento postup ve zkoumaných vyučovacích hodinách objevuje. Přitom skloňování a časování izolovaných jevů kritizoval V. Ertl již v roce 1928 (!): „Není to v pravém slova smyslu mlácení prázdné slámy, maření času, moření dětí a jedna z hlavních příčin zoufalé nudy českých hodin? A tímto „metodickým“ postupem probíraly se a probírají i jiné poznatky tvaroslovné, pokud ovšem stačí čas. Proč se má český student „cvičit“ v tvoření genitivů od podstatných jmen švestka, hruška, buňka atd., když nedovede říci, i kdyby ho zabil, jinak než švestek, hrušek, buněk atd.“ (Ertl, 1928a).

5.2.3 Alterace

5.2.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Výuka nepočítá s přirozeným řečovým vývojem žáka, s jeho komunikační zkušeností, jeho implicitní znalostí jazyka. Je vedena na formální rovině a dominují jí cíle formálně-poznávací, lingvistické. Výuka je dezintegrována, a to nejen na rovinách hloubkové struktury výuky, ale také na rovině konceptové, neboť se segregují různé pohledy na stejný problém – zvlášť vystupuje pohled morfologický, zvlášť syntaktický, pohled sémantický absentuje zcela. Jednotlivé části přísudku jsou prezentovány zvlášť, čímž se vytrácí celistvý pohled na daný problém, resp. na jazyk vůbec. Následkem je atomizace učiva a vznik paralelních pojetí téhož. Zkoumaný jev vystupuje jako dekontextualizovaná abstrakce, v podstatě obsahově prázdná.

5.2.3.2 Návrh alterace výukové situace

Alterace výukové situace vychází z toho, že je třeba zdůraznit aspekty sémantické a pragmatické. Zároveň je třeba odstranit mechanické určování slovesných kategorií, které v této podobě neslouží ani kognitivním, ani komunikačním cílům. Primárně musí žáci pochopit sémantiku celé formy přísudku – v tomto konkrétním případě modalitu výpovědi, význam modálního slovesa a kondicionálu, negace, v návaznosti na to pak aspekty pragmatické (modalita výpovědi, kondicionál, zápor pro vyjadřování zdvořilosti – srov. Hirschová, 2013). Z hlediska formy pak jde o to, aby žáci postihli komplexnost analytických slovesných tvarů a roli verba finita, to však považuji za učivo pro 2. stupeň ZŠ. Na 1. stupni ZŠ doporučuji zůstat na uživatelské úrovni a u toho, aby dítě poznávalo funkční kvality svých vlastních řečových dispozic zvědomňováním užívaného jazyka.

Základem alterace je postup od velkého celku k jednotlivým částem. Učitel nabízí celistvý fenomén v celé jeho šíři, nikoliv po jednotlivých poznacích, které vystupují izolované a popírají systémovost jazyka. „Aby byl žák schopen dát smysl jednotlivým částem, potřebuje mít nejprve představu o celku“ (Štěpáník, 2015, s. 16). Velký celek si žák může členit sám podle svých možností a dispozic, jednotlivinám dávat smysl dle vlastního vidění problému korigovaného vhodnou didaktickou strategií učitelem, parcelovat si jej různými postupy a myšlenkovými operacemi, které dávají smysl jemu. Tím vzdělávací proces koresponduje se

spontánními poznávacími procesy žáka a odstraňuje se transmisivní model výuky, kdy se žákovi prezentují hotové poznatky. Vzhledem k tomu, že žák aktivně češtinu ovládá, spontánně si ji osvojí v její složitosti a mnohdy i nesrozumitelnosti (srov. Kuřina, 2001, s. 266), je transmisivní postup neodůvodnitelný. Není třeba, aby se učil češtině nazpaměť a vzdělání mělo „verbální a formální charakter“ (Hejtný & Kuřina, 2015, s. 119).

Problém komunikační: vyjádření postoje ke skutečnosti, oslabování a zesilování významu výpovědi; sémantická platnost modálních sloves, kondicionál, zápor.

Problém jazykový: modalita výpovědi.

Alterace je vedena k užití jazykových prostředků v komunikaci v konkrétních výukových situacích, příp. je založena na textu.

První možnost je postup situační: nabídnout žákům konkrétní výpovědi a zadat úkol, aby posoudili jejich význam a komunikační platnost a následně je užili v komunikačních situacích.

Užijte v komunikační situaci:

Zatelefonuju jí.

Chci jí zatelefonovat.

Musím jí zatelefonovat.

Měl bych jí zatelefonovat.

Můžu jí zatelefonovat.

Mohl bych jí zatelefonovat.

Smím jí zatelefonovat.

Zatelefonoval bych jí.

Kontrola probíhá formou diskuse o tom, čím se jednotlivé příklady liší, co znamenají, v kterých situacích je žáci použijí atd.

Uvedená úloha ověřuje porozumění modalitě výpovědi a funkci, resp. významu modálních sloves. Jejím předmětem je zkoumání vztahů složek komunikačního procesu – mezi mluvčím, větou/výpovědí a objektivní skutečností (srov. Blaszczyk & Karlík, 2017). Jejím cílem není to, aby se žáci naučili termín modalita, ale zkoumali, jakým způsobem je možno pracovat s významem výpovědi, oslabovat ho, zesilovat ho, dodávat vlastní hledisko k určité části objektivní reality.

Převedeme-li příklady do záporu, lze zkoumat význam spojení daných konstrukcí v kombinaci s negací výpovědi.

Problém negace lze však využít také ke zkoumání negace pro vyjádření některé z direktivních funkcí (výzvy, návrhu, nabídky, žádosti), což je jev velmi běžný (Hirschová, 2013, s. 251). Pro výuku tohoto jevu lze využít následující komunikační situace:

V obchodě jste viděli X a rozhodli jste se, že si to koupíte. X stojí 350 korun, ale vy máte jen 250. Přicházíte za maminkou/tatínkem, aby vám peníze půjčil(a).

Nerozumíte tomu, co jste včera probírali v hodině přírodovědy. Přicházíte za paní učitelkou/panem učitelem, aby vám to vysvětlil(a).

Žáci mají za úkol vymyslet a inscenovat dialog dle uvedené komunikační situace, jejich pozornost následně učitel směřuje k postižení forem, jež žáci použili ve funkci výzvy. Mají tak možnost sledovat modalitu výpovědi formovanou různými jazykovými prostředky a rovněž

způsoby vyjádření zdvořilosti, příp. jiných komunikačních strategií ve vztahu ke komunikačnímu záměru, s nímž jako mluvčí do komunikace vstupují.

Druhá možnost je přístup textocentrický:

Sešla se dobrá parta. Najednou bylo jedno, kdo je čtvrták, kdo páták, kdo je z „áčka“ nebo z „béčka“. Mimoškolní týden nás dal dohromady, byli jsme jedna parta, společné sdílení zážitků bude dlouho převažovat nad dojmy všedního dne.

Je pro nás všechny z nížiny neuvěřitelné, že jsme si po příjezdu museli sníh z cesty ke dveřím lyžařny odházet lopatou. Od prvního dne jsme lyžovali ve družstvech. Aktivní pobyt na sjezdovce s každodenním přesunem tam a zpátky (mnozí v přezkových botách) bral energii, kterou jsme dočerpali výbornou domácí stravou místní kuchyně. Vratka jídla byl prakticky neznámý pojem, někteří se naučili jíst i polévku! ☺

Ačkoliv vybavení chaty, kde jsme bydleli, pamatuje ještě dobu předsametovou, nikomu to nevadilo. Nebyli jsme na rekreaci (někteří se budou muset zrekreovat až doma), televize ve společenské místnosti byla pro většinu neviditelná, všechny mobily spaly v noci na samostatném pokoji. Večery patřily hlavně zábavě: hry autobus emocí, anglické Vánoce, odezírání ze rtů či stop budou dlouho v našich myslích nezapomenutelné. A nakonec přišla i závěrečná diskotéka, na kterou se všichni tak těšili.

Konec lyžařského a snowboardového týdne přišel pro většinu z nás rychle a nečekaně, přesto některým možná nebude stačit ani volný víkend k tomu, aby se zase vrátili do běžného rytmu školního vyučování.

Závěrečný feedback žáků na lyžařský kurz při cestě autobusem domů však měl i připomínku:

V závěrečných ohlasech v autobuse zaznívala hlavně jedna stížnost nebo otázka...

(z webových stránek ZŠ a MŠ Struhlovsko v Hranicích:

http://www.stru.hranet.cz/novinky/Ha%C5%A1_LVK7_19; cit. 6. 5. 2019; upraveno, zkráceno)

Učitel s textem pracuje jako s předmětem k porozumění, k čemuž směřují i jazykové úkoly, které následně zadá: vymyslet k článku titulek a dokončit jej. Vhodným závěrem může být např. *lyžák měl být delší* nebo *proč lyžák nemohl být delší*. I zde se předmětem jazykové reflexe stává modalita a její význam v komunikaci.

5.2.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Elaborace problému tak, jak je demonstrována v analyzované výukové situaci, nemá pro žáka-rodilého mluvčího na 1. stupni ZŠ smysl, kognitivně je příliš náročná a komunikačně bezdůvodná, vědomé postižení celistvosti slovesných tvarů proto odsouvám na 2. stupeň ZŠ, a to především ve vazbě na čtenářské dovednosti – prostřednictvím porozumění větné stavby lepší porozumění textu. Neznamena to však, že by se žáci se složenými slovesnými tvary neměli setkat (to by ani např. u kondicionálu nebylo možné), neměli bychom však nárokovat (a zkoušet!) jejich lingvistickou interpretaci.

Na 1. stupni ZŠ je podstatné, aby na základní úrovni žáci pochopili rozdíl mezi verbem finitem a infinitivem, aby pochopili verbum finitum jako konstitutivní prvek zakládající větnou strukturu (ve vazbě na interpunkci) a dále aby se soustředili na sémantické aspekty různých druhů přísudků. Vyjdeme-li od příkladu *nemohl by být*, jenž je předmětem analyzované výukové situace, pak jde o funkci negace, kondicionálu a především modality výpovědi. Vzhledem k tomu, že slovesnému způsobu se detailně věnuji v kazuistice 3 (ta tedy slouží jako východisko alterací ke slovesnému způsobu), v této kazuistice se zaměřuji na hlavní aspekt, a to modalitu výpovědi.

Alterace je vedena dle zásad komunikační nauky o českém jazyku: činnostně, čerpá z komunikační zkušenosti a prekonceptuální výbavy žáka, využívá toho, že implicitní znalost

jazyka a o jazyce umožňuje žákovi-rodilému mluvčímu reflektovat užívané jazykové formy, pokud k tomu dostane vhodnou příležitost. Alterovaná výuka proto žáka staví do autentických komunikačních situací, v nichž se jev explicitně objevuje, a tím se žákovi umožňuje užívaný jazyk „vidět“ a implicitní znalost si zvědomnit, příp. mu nabízí autentický text k témuž účelu.

5.3 Kazuistika 3: Rozkazovací způsob

5.3.1 Anotace

5.3.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ. Účelem hodiny je procvičování všeho, „co by (žáci) měli umět v českém jazyce“, před pololetní písemnou prací, která byla naplánována na příští vyučovací hodinu češtiny. Náplní jsou věty a souvětí (konkrétně v podobě tzv. větných vzorců a spojování jednoduchých vět do souvětí) v návaznosti na problematiku základní skladební dvojice, resp. podmětu a přísudku, pravopis (především psaní *i/y*), určování slovních druhů, mluvnických kategorií substantiv (pád, číslo, rod) a sloves (osoba, číslo, způsob, čas) a vzorů substantiv. Přepis části vyučovací hodiny reprezentuje práci se cvičením, které se vztahuje ke slovesným kategoriím, konkrétně k rozkazovacímu způsobu.

Slovesný způsob je „gramatická kategorie tvořená morfologickým paradigmatickým počtem subkategorií jakožto paradigmatickým slovesných tvarů (jednoduchých nebo komplexních), jejichž obecnou funkcí je vyjadřovat jistý komunikativní postoj mluvčího k obsahu slovesa“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, s. 569). Tím je problematika slovesného způsobu mnohohrstevnatá, protože zasahuje řadu dalších jazykových rovin – sémantiku, pragmatiku, syntax, teorii komunikace aj.

Nezanedbatelný didaktický aspekt s tím spojený je, že si učitel má být vědom, „že způsobové významy vytvářejí dosti složitou síť, že způsob oznamovací nevyjadřuje pouze oznámení, že způsobem rozkazovacím jenom nerozkazujeme a že způsob podmiňovací nesignalizuje pouze to, že by se děj mohl uskutečnit za jistých podmínek“ (Brabcová et al., 1990, s. 142).

5.3.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka s žáky nejprve opakuje, „co se určuje u sloves“ – odpovědí je způsob, osoba, číslo a čas (zadáno je toto pořadí).

Část 2

Žáci určují gramatické kategorie u slovesných tvarů, zvláštní pozornost věnují „slovesům ve tvaru podmiňovacího způsobu“.

Část 3

Učitelka přechází k rozkazovacímu způsobu, ptá se žáků, jak ho poznají, následně evokuje jednotlivé tvary. Poté zadává cvičení, jehož hlavní náplní je napsat rozkazovací způsob určených sloves. Žákům poskytuje cca 3 minuty na vypracování úkolu.

Část 4

Následuje společná kontrola, učitelka vyvolává některé žáky, aby přečetli vytvořené tvary všech sloves uvedených na řádku v učebnici. Upozorňuje na pravopis.

Ukázka 21. Přepis části vyučovací hodiny: rozkazovací způsob.

Ž: Jdeme na cvičení 3, rozkazovací způsob. Jak poznáš rozkazovací způsob a komu můžeš rozkazovat?

Ž: Je tam na konci té věty vykřičník.

U: Dobře, a jakým osobám se dá rozkazovat? Všem, nebo jenom některým?

Ž: Jenom některým.

U: Dobře, kterým?

Ž: Druhý osobě čísla jednotného.

U: Dobře, to znamená ty. Řekni nějaký příklad.

Ž: *Uklid'*, ne...

U: Dobře! *Uklid'* třeba.

Ž: My.

U: Výborně, 1. osoba čísla množného. Řekni něco.

Ž: *Uklidíme*.

U: Ne, to je oznamovací.

Ž: *Uklidme*.

U: Výborně.

Ž: A ještě vy.

U: Dobře. A vy...

Ž: *Uklidte*.

U: Supr. Tak, co budeme dělat, Zdeňko?

Ž: (*čte zadání úlohy*) Napiš rozkazovací způsob těchto sloves.

U: Tak, rozumíme, co budeme dělat?

Ž: Jo.

U: Tak, a někdo nám přečte všechna slovesa ve tvaru druhé osoby čísla jednotného, Luďku.

Ž: *Kup, napiš, udělej, vyrob, vrať, říd'*.

U: Co máš na konci za písmenko?

Ž: Ď. Protože *řídme*.

U: Nebo.

Ž: *Řídíme*.

U: Dobře, druhý řádek.

Ž: *Kupme, napišme, udělejme, vyrobme, vraťme, řídme*.

U: Dobře, zase připomínám – je to osoba *my*, musí to končit na *-me*. Je to úplně stejný jako druhá osoba čísla množného, kdy tam přidáš k tomu to *-te*. Tak, poslední řádek.

(D34)

5.3.2 Analýza

5.3.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

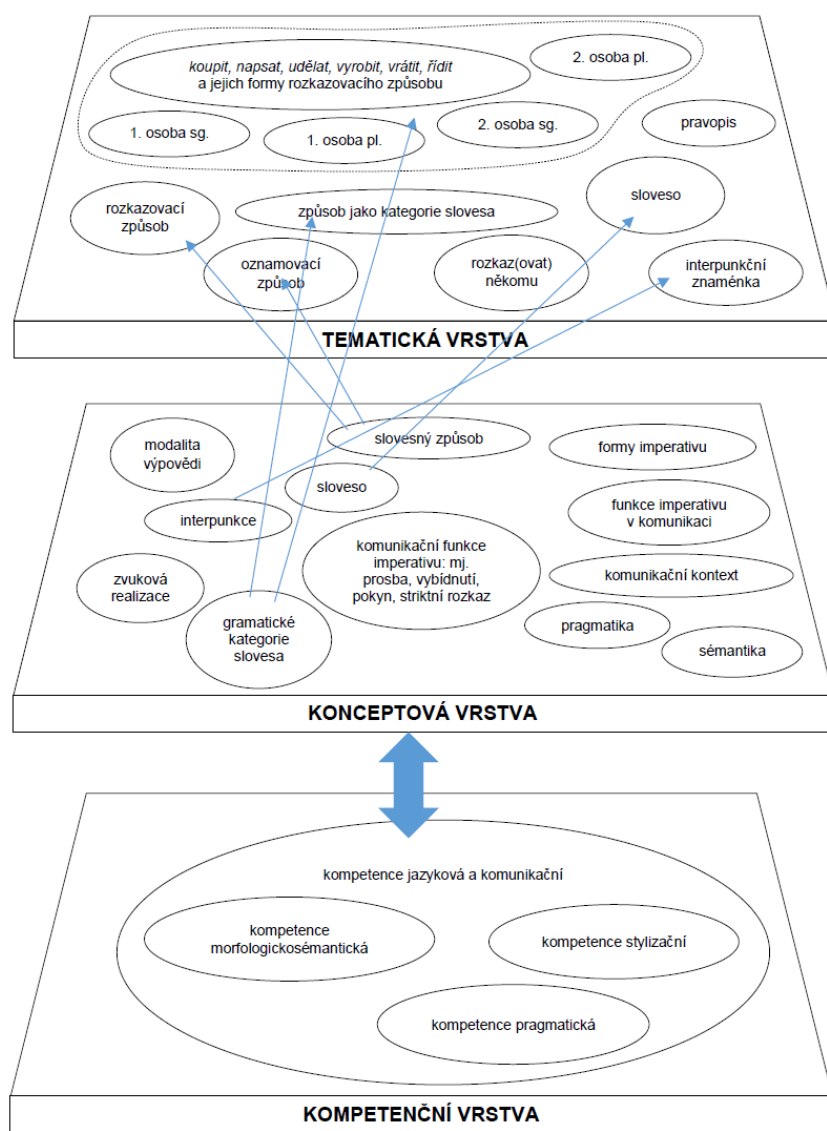
Výše uvedená výuková situace ukazuje, že formalistické postupy při poznávání systému češtiny se neobjevují pouze ve výuce syntaxe, ale jsou pevnou součástí také vyučování morfologie, a to už na 1. stupni ZŠ.

Sledujeme tvoření forem rozkazovacího způsobu, které však žák-rodilý mluvčí bezpečně ovládá; oznamovací a rozkazovací slovesný způsob se objevují v promluvách dítěte s nenarušeným vývojem řeči již do 30. měsíce věku (Liptáková et al., 2011, s. 347). Tvar imperativu ve 2. osobě singuláru ve funkci výzvy se objevuje u dítěte již v období od 12. měsíce věku (Slančová, 2008, s. 89n.). Problematičnost produkce tvarů v této výukové situaci spočívá v absenci komunikačního kontextu a založení výuky na gramatických kategoriích, nikoliv kategoriích komunikačních; případ věty ilustruje kazuistika 4. Jazykový prostředek, jenž je předmětem výuky, tak zůstává pouze na rovině vědního oboru (rovině teoretické), k přesahu do komunikace – ačkoliv se nabízí (především vazba na pragmatiku) – nedochází. To též demonstruje konceptový diagram – v jeho tematické vrstvě pozorujeme pouze lingvistická východiska. Konceptová vrstva je přitom nasycena komunikačními aspekty daného učiva, ty však výuka zcela pomíjí. Propojenost tematické a konceptové vrstvy tak sledujeme pouze ve formální rovině, kognitivní náročnost výuky je nízká. Jazykové jevy jsou předkládány jako izolovaná fakta, jejich vztahy uvnitř jazykového systému nejsou nijak respektovány. Ačkoliv učitelka pracuje s termíny a tendence k jejich ovládnutí je zřetelná, některé z nich užívá laicky „je to osoby *my*“. Tím metajazyk pro žáka operacionalizuje, neboť se pohybuje na rovině spontánního jazykového vědomí, ale zároveň se tím v podstatě vytrácí smysl předchozího užívání vědecké terminologie.

Jako zavádějící poznávání lze hodnotit spojování rozkazovacího způsobu s psaním vykřičníku za výpovědi. Žáci přirozeně rozpoznávají základní komunikační funkce a vykřičník přirozeně asociují s funkcí důrazu (Hájková et al., 2013, s. 104). „Umístění tečky a vykřičníku

je [...] odrazem zvukové podoby příslušného textového úseku, tedy podoby, do níž se primárně promítá komunikační záměr mluvčího vázaný na aktuální situaci“ (Höflerová, 2019, s. 162). Jeho psaní proto nelze takto neoprávněně zjednodušovat a směšovat ho s formálně gramatickými ukazateli (srov. též Grepl & Karlík, 1998, nebo Hirschová, 2017a). „Zejména u výpovědi s imperativem o jejich reálném vyznění rozhoduje nejen situační kontext, ale také intonace, síla a zabarvení hlasu, jež mohou být adresátem subjektivně interpretovány, resp. dezinterpretovány“ (Hirschová, 2017a, s. 79). Výpovědi tak mohou nabývat různých pragmatických modifikací (např. výzva, žádost, prosba, nařízení), a „to vše s přídavnými (opět pragmatickými) příznaky „nezdvořilost“, „manipulativnost“, „ironie“ apod. [...]“ (ibid.).

Konceptový diagram 3.



5.3.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

I u této výukové situace je na místě klást si základní otázku po smyslu, didaktickém cíli takto vedené výuky. Žák-rodilý mluvčí ovládá formy rozkazovacího způsobu již od předškolního věku, nabývá je zcela přirozeně. Problém se může vyskytnout při užití rozkazovacího způsobu v komunikaci – tedy v jaké komunikační situaci, s jakým komunikačním partnerem a s jakým komunikačním záměrem je vhodné užívat rozkazovacího

způsobu proti jiným formám se stejnou funkcí (tj. v základu přimět někoho, aby něco udělal).⁹² Tyto aspekty tradičně vedená výuka nijak neadresuje, byť se ve výše uvedené výukové situaci učitelka v úvodu situace ptá: „[...] komu můžeš rozkazovat“. Takto široce a obecně položená otázka je však nefunkční didakticky i oborově a v následném výukovém dialogu se projevuje odklon od každodenní zkušenosti žáka (v jakých komunikačních situacích atd. je použití rozkazovacího způsobu adekvátní) směrem ke kategoriím mluvnickým (osoba jako gramatická kategorie slovesa). Z hlediska funkce rozkazovacího způsobu v komunikaci se žáci v takto vedené výuce nedozvídají nic.

Alteraci je proto třeba vést především na úrovni komunikační, tj. aby žáci poznávali různé formy s komunikační funkcí direktivní (srov. Grepl & Karlík, 1998, s. 430–431, 450–460): rozkaz, příkaz, prosba, pozvání, instrukce, návod, návrh, rada, doporučení a jejich stylové, pragmatické, sémantické i fonetické aspekty, tedy „využití poznatků o tvaroslovném systému v komunikační praxi s oporou o žákovu (spontánní – pozn. S. Š.) jazykové vědomí, s kterým přichází do školy“ (Liptáková et al., 2011, s. 362). Že žáci 2. ročníku nemají s postižením základních komunikačních funkcí výpovědi potíže, dokazují dlouhodobé a zevrubné výzkumy Hájkové (srov. Hájková, 2013; Hájková et al., 2014, 2015). Výpovědi s konkrétní komunikační funkcí dítě tvoří již od raného věku (srov. např. Kesselová, 2008, či Hájková et al., 2014).

5.3.3 Alterace

5.3.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Vzhledem k pouhé lingvistické teoretizaci problému a absenci jakékoliv přidané hodnoty směrem k rozvoji komunikačních dovedností žáka, lze postup výuky považovat pro žáka-rodilého mluvčího ve 4. ročníku ZŠ za nefunkční a nedostatečný s ohledem na aktuální úroveň jeho kognitivního a řečového vývoje. Přínos nelze spatřovat ani v identifikaci forem imperativu prizmatem jiných gramatických kategorií, neboť k tomu, aby žák určitou formu utvořil a užil v komunikaci, uvědomění dalších slovesných kategorií nepotřebuje. Výuka se pohybuje v nejnižších patrech kognitivní náročnosti, představuje poznání jako absolutní. Přínos z hlediska pravopisných aspektů nelze považovat za dostatečný. Vzhledem k dezintegraci výuky lze považovat danou výukovou situaci za selhávající (Janík et al., 2013, s. 236).

5.3.3.2 Návrh alterace výukové situace

Problém komunikační: pragmatika slovesného způsobu; přizpůsobení kódu (slovesného způsobu) komunikační situaci, komunikačnímu partnerovi a komunikačnímu záměru – volba vhodného jazykového prostředku.

Problém jazykový: slovesný způsob.

Alterace vychází z toho, že žák ovládá většinu forem rozkazovacího způsobu, tak i jeho základní pragmatické funkce – imperativ jako výzva či příkaz/zákaz. Cílem výuky ve 4. ročníku je zvědomnit především pragmatické a stylové aspekty rozkazovacího způsobu (v kontrastu s ostatními slovesnými způsoby) pro vyjádření daných funkcí – a repertoár funkcí dále rozšířit např. o prosbu, návrh, radu atd. To v úzké návaznosti na zvukovou realizaci výpovědi v daném komunikačním kontextu tak, aby zvolená forma nejlépe sloužila komunikačnímu záměru žáka jako autora a byla vhodná s ohledem na komunikační situaci a komunikačního partnera. Vedení výukové situace by mělo úzce směřovat k problematice zdvořilosti (k tomu srov. Hirschová, 2013, s. 227n.).

⁹² Učitelé přitom vypovídají svou vlastní zkušenost, že žáci neumějí vhodně komunikovat, pokud chtějí někoho k něčemu přimět (zkušenost ze seminářů s učiteli).

Varianta 1

Úloha vychází z následující situace: *Víte, že zítra nemůžete přijít do školy, protože jdete k zubaři. Jak byste se mohli paní učitelce/panu učiteli omluvit?*

Žáci vede k tomu, aby vytvořili různé formy omluvy, může se jednat jak o mluvený, tak psaný projev. Očekávaná základní řešení úlohy: *Paní učitelko/Pane učiteli, mohl(a) byste mne zítra omluvit? Musím jít k zubaři. / Paní učitelko/Pane učiteli, omluvte mě zítra, musím jít k zubaři. / Paní učitelko/Pane učiteli, omlouvám se ze zítřejšího vyučování, musím jít k zubaři.*

Žáci navrhnou velké množství rozličných možností, učitel vybírá ty, které jsou zajímavé (adekvátní, výstižné, vhodné) z hlediska užití slovesného způsobu (proto také mnou navržená očekávaná řešení obsahují užití podmiňovacího, rozkazovacího a oznamovacího způsobu). Od zápisu variant na tabuli pak lze přejít k diskusi, čím se výpovědi odlišují – zde je prostor pro komentář k formám, ke zdvořilosti a jejím různým odstínům, vhodnosti užití té které formy vzhledem ke komunikačnímu partnerovi a komunikačnímu záměru atd. Prakticky to znamená, že pokud žáci navrhnou formy nevhodné, je to akt vítaný (relativizace, co se v jazyce považuje za *chybu*) – otevírá se tím totiž prostor k jejich reflexi. Teprve na závěr jsou formy označeny termíny a ve fázi shrnutí dochází k sumarizaci poznání a naplnění gramatických kategorií (různých druhů slovesného způsobu) komunikačně zaměřeným obsahem.

Varianta 2

Lze postupovat podobně, tentokrát však komunikační situace variovat:

Zapomněli jste si úhloměr, ale do hodiny matematiky ho budete nutně potřebovat. Jak požádáte svého spolužáka z vedlejší třídy, abyste od něho úhloměr získali?

Se třídou jste si naplánovali výlet, potřebujete 150 korun. Jak požádáte maminku nebo tatínka o peníze na výlet?

Čtete si ve svém pokoji, ale najednou tam vtrhne váš šestnáctiletý bratr a nahlas si pustí rádio. Dost vás to ruší. Jak bratra požádáte, aby rádio ztlumil, nebo úplně vypnul?

Jednotlivé situace lze realizovat nejen formou jednotlivých výpovědí, ale také ve formě dramatizace dialogů. Ve fázi reflexe učitel opět prochází jednotlivé aspekty pragmatické, stylové, gramatické, zvláštní důraz v případě mluvených projevů klade na způsob zvukové realizace, která s pragmatikou úzce souvisí – právě proto je namístě inscenace situací.

Varianta 3

Je také možno vycházet od jednotlivých forem, nicméně i zde je třeba dbát na jejich kontextualizaci do konkrétní komunikační situace. Postup by byl tedy obrácený: učitel nabídne žákům několik forem a zadá úkol, aby k nim vymysleli, kdy je vhodné je použít. Pokud bychom vzali situace z varianty 2, nabídli bychom žákům např. následující výpovědi:

Půjčíš mi prosím tě úhloměr?

Mohla bys mi dát peníze na výlet?

Vypni to.

Postup reflexe je identický jako výše uvedené.

Varianta 4

Obdobně lze žákům zadat jednotlivé formy pro stejnou komunikační situaci a zeptat se, která z nich by pro ně byla příjemná/nepříjemná, která je vhodná/nevhodná a proč (převzato z Liptáková & Kesselová, 1994, s. 32, obměněno, doplněno).

Vejdete do ordinace lékaře a ten vás přivítá slovy:

Posaďte se.

Sednout.

Nestůjte tam.

Tak už si sedněte.

Prosím, sedněte si.

Můžete si sednout.

Proč stojíte?

Lékař mlčí, aniž by se na vás podíval, ukáže rukou na židli.⁹³

Všechny výše uvedené úkoly je vždy vhodné vést k využití osobní zkušenosti žáků, k zapojení jejich emocionality („Jak na vás daná výpověď působí? / „Kterou byste chtěli slyšet?“ / „Která je pro vás příjemná/nepříjemná a proč?“)

Shrnutí obsahuje nejen sumarizaci vyvozených poznatků, ale rovněž zavedení terminologie slovesného způsobu.

5.3.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Alterace je postavena na tom, že žák-rodilý mluvčí ve 4. ročníku ZŠ formy i některé funkce slovesného způsobu přirozeně ovládá, ale s některými aspekty může mít potíže (aniž si to nutně uvědomuje – zde je příkladné rozlišení implicitní a explicitní znalosti).

Postup jsem ověřil na pokusném vzorku deseti dětí ve 2. a 3. ročníku ZŠ a potvrdilo se, že již dítě ve 2. ročníku ZŠ v návaznosti na uvedené komunikační situace vytváří celou škálu různých řešení při využití všech slovesných způsobů a zároveň – a to je zásadní – je schopno některé jejich komunikační charakteristiky do určité míry posoudit (např. míru zdvořilosti). Neví ale proč; zprostředkování těchto informací je přesně úkol výuky češtiny.

Alterace postupuje v duchu komunikační nauky o českém jazyku, využívá situační postup a propojuje cíle komunikační i kognitivní.

⁹³ Aby žáci nebyli ovlivněni interpunkčním znaménkem, úmyslně užívám pouze tečku; diskuse o vhodné interpunkci v závislosti na pragmatice výpovědi v dané komunikační situaci je namísto jako reflexe grafické podoby.

5.4 Kazuistika 4: Tvorba věty jednoduché se slovy *rozcvička* a *klidně*

5.4.1 Anotace

5.4.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z počátku vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ, úkolem žáků je vymyslet větu jednoduchou, v níž budou obsažena slova *rozcvička* a *klidně* v jakémkoliv tvaru. Nejprve učitelka zadává úlohu, poté mají žáci necelé tři minuty na vypracování formou samostatné práce. Následně probíhá kontrola úkolu, právě tu demonstruje přepis části vyučovací hodiny.

Učební úlohy založené na produkci větného celku při splnění určitých parametrů (zde užití konkrétních slov), jsou ve výuce češtiny velmi frekventované. Jejich účelem je ověření míry osvojení učiva prostřednictvím aplikace ve vlastní produkci žáka. Většinou se zařazují v závěrečné fázi fixace učiva.

Motivace k výběru zadaných slov není z průběhu výuky zřejmá.

5.4.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka zadává úkol, aby žáci vymysleli větu jednoduchou, v níž budou obsažena slova *rozcvička* a *klidně* v jakémkoliv tvaru.

Část 2

Žáci pracují samostatně cca 3 minuty, učitelka prochází třídou a monitoruje činnost žáků. Zodpovídá zpřesňující otázky.

Část 3

Probíhá kontrola úkolu.

Ukázka 22. *Přepis části vyučovací hodiny: tvorba věty jednoduché se slovy rozcvička a klidně.*

U: Otevřete si český jazyk, napište si dnešní datum, dneska je?

ŽŽ: Devatenáctého.

U: Vymyslíte větu jednoduchou, nebude to souvětí, bude to věta jednoduchá a budou v něm, budou v ní následující slova.

Ž: Musí tam bejt podmět a přísudek?

U: Jak je opak zbrkle?

Ž: Pomalu. / Klidně.

U: Klidně.

Ž: A můžeme to změnit do jiných tvarů?

U: Ano. *Rozcvička* a *klidně*. Vymyslete prosím větu jednoduchou, kde budou tato dvě slova, na slova *rozcvička* a *klidně*.

Ž: A můžeme si to jako do jiného tvaru?

U: Už se ptal Lukáš, ano. Nejsme masabob, umět skloňovat. My napsat datum, my pracovat.

(*samostatná práce, učitelka prochází třídou a monitoruje činnost žáků*)

U: Říkali jsme, že můžeme skloňovat. Ještě půl minutky. (30s) Vezměte si pravítko, podtrhněte rovně podmět v té větě a vlnovkou přísudek. Spojte podmět a přísudek, neboli tu základní skladební dvojici nahoře tím dvojitým rámcem.

Ž: Paní učitelko, a jak to mám zjistit... ta dvojice je tam vždycky?

U: Pokud to není věta jednočlenná, která nemá dvojici, proto se jí říká jednočlenná, tak to tam je vždycky, no.

Ž: Ale tam koho, co jsem dal *rozcvičku*, ale to je...

U: Já neříkám, že to tam máš mít *rozcvičku*, já říkám, podtrhni tvůj podmět a tvůj přísudek.

Ž: A musí být podmět vždycky před přísudkem?

U: Tvůj podmět podtrhni. Podmět musí být vždycky, podmět, ten borec, ten machr, je vždycky v prvním pádě.

Ž: Já vím, ale jestli musí být před přísudkem.

U: My si můžeme hrát lépe s tím pořádkem slov ve větě, Angličani, ti to mají přísnější, Němci ještě víc, ale my si to můžem upravovat podle toho... tak, řekneme si to všichni. Kdo má *rozcvičku* v podmětu? No, Petře, přečti nám svoji větu.

Ž: Ne, to nemám asi.

U: Tak se nehlaš. Richarde.

Ž: *Ranní rozcvička je velmi důležitá.*

U: A kde máš slovo *klidně*? Ale je Richardovo slovo opravdu v podmětu. *Rozcvička*. Filipe?

Ž: Ne, já to asi nechápu.

U: Broučkové, nastartujte hlavinky, aby vám začly fungovat, abyste se hlásili, když je čas. Sylvo.

Ž: *Dnes jsem klidně dělal rozcvičku.*

U: *Rozcvičku* je machr v prvním pádě. V jakém pádě je tvoje *rozcvičku*? (6s)

Ž: (odpovídá jiný žák) Koho, co? Čtvrtý.

U: A nech, prosím tě, příště, Teodore, Sylvu, aby na to přišla. (...) Jo? Takže je to podmět? Viktoro, prosím tě, tvoji větu.

Ž: *Rozcvička byla klidná.*

U: Máš tam slovo *klidně*? Je *klidná* jiný tvar slova *klidně*? Jsme říkali, že to můžete skloňovat. Není, proč ne?

Ž: Protože... (neví)

U: Tak, co je *klidná* a co je *klidně*? Matouši.

Ž: *Klidně* je sloveso...

U: Pozor, *klidně* je sloveso?

Ž: Ne, není.

U: Tak ho vyčasuj v minulém čase. Co to je? Když nevíte, tak první, co uděláte, zkusíte, jestli s tím můžete nějak ohýbat, to slovo. Když ho mohu ohýbat, tak je to ohebné slovo, a tím pádem je mezi podstatnými jmény, přídavnými jmény, zájmeny, číslovkami a slovesy. Můžeš *klidně* ohýbat?

Ž: (6s mlčí)

U: Nemůžeš, ani ho nevyskloňuješ, ani nevyčasuješ, takže bude v té druhé půlce slovních druhů. Tak co je *klidně*? Nahlas prosím.

Ž: Jak?

U: Jak? *Klidně*. Jak se ptáme, na jaký slovní druh?

Ž: Příslovce.

U: Ano, výborně. *Klidně* je příslovce.

Ž: Ale *klidná* je...

U: No?

ŽŽ: (přes sebe) Jaký, jaká. / Přídavné jméno.

U: Ano. Mají mezi sebou blízko. Mají mezi sebou jakoby jenom kraťoulinkou cestu, jo? Jakmile se zeptáte jaký, jaká? Je to přídavné jméno. Protože bez jakého začátku? Bez *klidného*. Už to můžete skloňovat, tak je to přídavné jméno.

Ž: Jsem tipoval a jsem našel jenom přísudek v té větě.

U: Tak, Viktoro, ještě jednou mi to přečti.

Ž: *Rozcvička byla klidná.*

U: Mhm, přetvoř to tak, abys tam měl slovo *klidně*. Zatím o tom přemýšlej. Aby to mělo stejný význam, ale trošku to změň. A ještě Mirka má také *rozcvičku* v podmětu? No, tak povídej.

Ž: *Rozcvička je zdravá, ale dělá se klidně.*

U: Mhm.

Ž: (vykřikne) Ale to je souvětí.

U: (5s) Rozumiš tomu, Mirko, proč je to souvětí? Jak jsi, Štěpáne, poznal, že je to souvětí?

Ž: Protože je tam jedna věta, pak to spojuje slovo *ale* a pak tam je další věta.

U: Mhm. A jak jsi poznal, že to je druhá věta, že to nespojuje jenom slova?

Ž: Protože to *ale*... dodává jako něco dalšího...

jiný Ž: Ne. Já to dělám tak, že si to *ale* dám pryč a pak si přečtu jednu větu a pak ještě jednu větu.

U: Hm.

Ž: Pani učitelko, můžu já?

U: Můžeš.

Ž: *Rozcvičku vždycky děláme klidně*. U mě je podmět *vždycky*, což je podle mě blbost, ale nic jinýho mě nenapadlo, a *děláme* je přísudek.

U: Tak, souhlasíš se Jonášem? Tak povídej.

Ž: Vy jste nám minule říkala...

U: A zkus nahlas mluvit.

Ž: Vy jste nám minule říkala, že bysme tam měli doplnit to *já*, aby tam bylo to, kdo to dělal, co to dělal, tak *my*.

U: Mhm, takže v té Jonášově větě bude podmětem?

Ž: My.

U: A co děláme *my*?

Jonáš: Děláme. Takže to *děláme* mám dobře. A mám tam ještě dopsat *my*?

U: To dopíšeš takhle, hele. (*přistupuje k Jonášovi a píše mu do sešitu*) Tady takhle nahoru tužičkou, protože *my* to z toho umíme vyčíst, ten podmět je nevyjádřený, respektive on je vyjádřený v tom slovese. A kdo má teda rozcvičku v jiném tom, je to jiný větný člen než podmět. (3s) Milado. Máš ho jako podmět, nebo jako jiný větný člen?

Ž: Ne, *moje rozcvička* není podmět.

U: Tak nám teďka přečti to, co není podmět. No, přečti svoji větu.

Ž: *Děti se klidně rozcvičují.*

U: Mhm, a pověz mi, Heřmane, co je podmětem v té Miladině větě. (3s) Řekni sloveso.

Ž: (3s) *Rozcvičují.*

U: Mhm, mhm a Jolanko, ty řekni, kdo se rozcvičuje.

Ž: Děti.

U: Děti, tak. Prosím pěkně, zkuste to ve skupinách, tak, jak sedíte v těch čtveřicích nebo trojicích, jeden přečte svoji větu a ten, co je za ním, najde sloveso a ten, kdo je za ním, tak se tím slovesem zeptá na podmět. A všichni poslouchají, jestli to máte, jestli to říkáte správně.

(*práce ve skupinách, učitelka prochází třídou a kontroluje*)

U: Zdá se mi, že možná někteří, se jim přes víkend vykouřilo všechno, co jsme dělali minulý týden. Jde vám to dobře? Lubore, co udělám jako první, když hledám podmět a přísudek? Čím začnu?

Ž: Přísudek.

U: Ano, najdu přísudek. Ctibore, jak zjistím z přísudku, co je podmět?

Ž: Zeptám se, kdo to dělá?

U: Mhm. A odpověď najdete co? Odpověď je podmět. [...]

(B16)

5.4.2 Analýza

5.4.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Jak vidíme z tematické vrstvy konceptového diagramu, pozorujeme v analyzované výuce přesycenost lingvistickými pojmy. Příčinou je zadání úkolu, v němž zcela chybí komunikační ukotvení – úloha se dominantně soustředí na cíle lingvistické (v konceptovém diagramu je toto reflektováno nejen opakováním některých odborných pojmů z konceptové vrstvy ve vrstvě tematické, ale rovněž nepropojeností komunikačních aspektů z konceptové vrstvy s jejich protějšky ve vrstvě tematické).

Lingvistické zaměření výuky se projevuje v množství užívaného metajazyka: učitelka na otázku, zda vždy ve větě musí být obsazena pozice podmětu a přísudku („Paní učitelko, [...] ta dvojice je tam vždycky?“), odpovídá: „Pokud to není věta jednočlenná, která nemá dvojici, proto se jí říká jednočlenná, tak to tam je vždycky.“ Tato informace není přesná, protože nevyjádřený podmět může žák také vnímat tak, že pozice podmětu není formálně obsazena. S termínem *věta jednočlenná* se na 1. stupni ZŠ v stávající koncepci výuky češtiny nepracuje, vysvětlení se zmínkou o větě jednočlenné tedy pro žáka postrádá smysl. Ale především: pokud by byla výuka vhodně vedena, žák by takovou otázku vzhledem ke své komunikační zkušenosti vůbec neměl položit, protože elidované konstrukce každodenně tvoří. Je tedy zřejmé, že k takovému tázání ho vede způsob výuky větné stavby – takový, jenž do centra uvažování o jazyce staví formu. To potvrzuje, že se výuka pohybuje v základním stadiu reflektivních i kognitivních funkcích, jak je vymezuje Wijnands(ová) i Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů (s. 40, 41).

Stejně tak se jako problematické jeví vysvětlení: „Když nevíte, tak první, co uděláte, zkusíte, jestli s tím můžete nějak ohýbat, to slovo. Když ho mohu ohýbat, tak je to ohebné slovo,

a tím pádem je mezi podstatnými jmény, přídavnými jmény, zájmeny, číslovkami a slovesy. Můžeš *klidně* ohýbat?“ Žákyně reaguje mlčením (evidentně nerozumí otázce), učitelka si proto odpovídá sama. Že žáci mohou mít prekoncept slova *klidně* jako ohebného slovního druhu, dokazuje to, že k němu jako příbuzné slovo vytvoří adjektivum *klidný*. Distinkce derivační a flektivní morfologie je členění lingvistické, oborové, nikoliv subjektivní (srov. Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 88). Termíny *ohebný slovní druh* či *ohýbat* (jakož i další termíny – např. *skloňovat* nebo *jiný tvar*) se proto jeví jako prázdné a pro porozumění obsahu a dorozumění se o něm jako nefunkční.

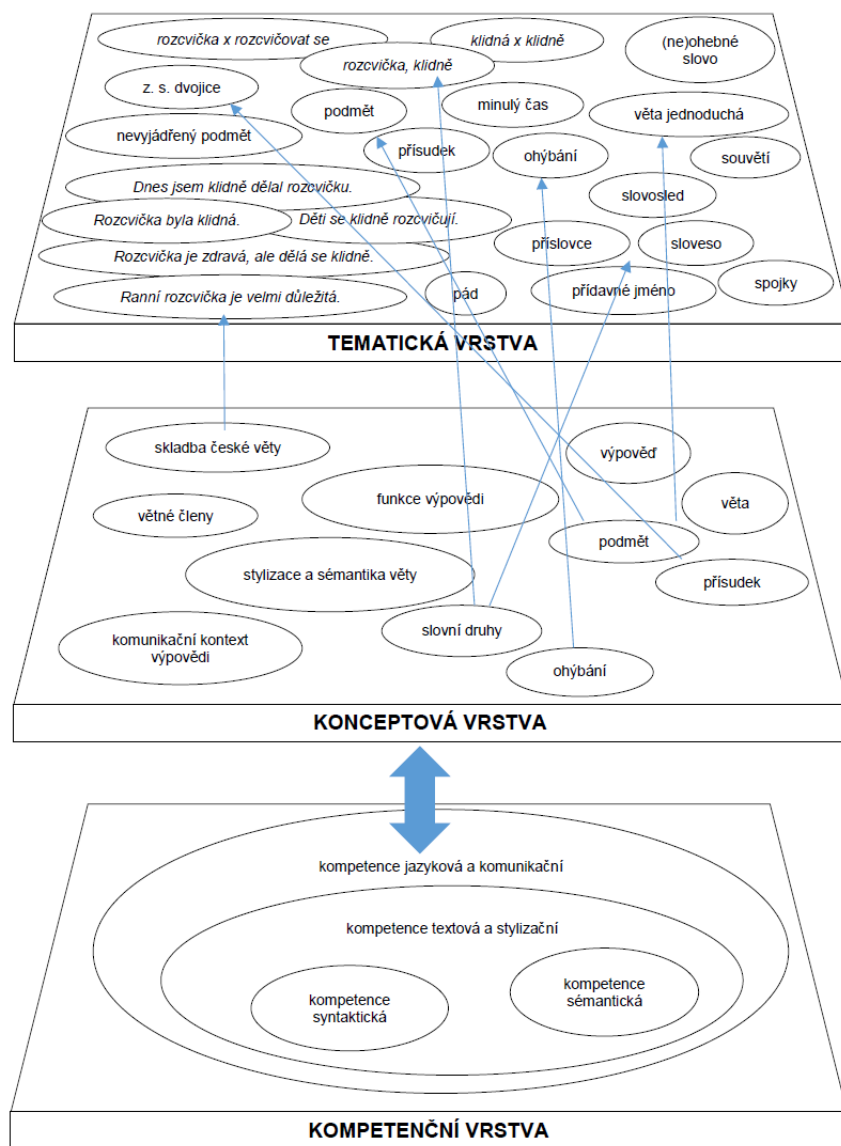
Žák neuvažuje primárně metajazykově, nerozlišuje mezi různými morfologickými paradigmaty. Tudíž cesta, kterou ho učitelka vede – uvědomění si slovního druhu slov *klidný* a *klidně* – neřeší problém, který spočívá v tom, proč *klidný* není jiný tvar slova *klidně* a jaká je mezi slovy vůbec souvislost.⁹⁴ Podobně je to s otázkou na uvědomění si pádu: „V jakým pádě je tvoje *rozcvičku*?“ ad. Žáci jsou vedeni nejprve k porozumění gramatickým kategoriím a poté i k jejich aktivnímu užívání (srov. Šalamounová, 2015), přitom ale z jejich reakcí je patrné, že chápání pojmů je nepřesné, nebo dokonce zcela mylné: „*klidně* je sloveso“, „u mě je podmět *vždycky*“, pokus o definování souvětí („protože to ale... dodává jako něco dalšího...), příp. chápání poučky prezentované učitelkou v minulé hodině tak, že i pokud je podmět nevyjádřený, je nutno doplnit zájmeno („Vy jste nám minule říkala, že bysme tam měli doplnit to *já*, aby tam bylo to, kdo to dělal, co to dělal, tak *my*.“; opět se setkáváme s problémem pojmu základní skladební dvojice, která zcela formálně žáky nutí „doplňovat“ podmět i tam, kde není vyjádřen, resp. není vůbec – srov. kazuistika 1 a 2).

Přepis této části vyučovací hodiny lze považovat za příklad odcizení řeči školy a řeči žáka a odloučení subjektivní a intersubjektivní roviny: zatímco učitelka se pohybuje na úrovni lingvistiky, žáci se pohybují na úrovni prekonceptuálního, zkušenostního vnímání jazyka. Nejen v zacílení výuky, ale i ve způsobu výukové komunikace pozorujeme, že se rovina vědního oboru (reprezentovaná učitelkou) a rovina žáků neprotínají: zmatení metajazyka a metajazykem je pro komunikaci v dané výukové situaci charakteristické. Vyučování nabývá verbální charakter.

Během řešení vysvítá řada problémů výuky základní skladební dvojice a obecně tradiční (dekontextualizované) výuky syntaxe v počátcích explicitního poznávání fungování češtiny. Výuková situace končí nevyřešením úkolu, postup je zatížen formalismem.

⁹⁴ Za podobný případ by snad bylo možné považovat i případ substantiva *rozcvička* a slovesa *rozcvičovat se*: *Děti se klidně rozcvičují*.

Konceptový diagram 4.



5.4.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Zadání tak, jak je formulováno, se zdá být pro žáky poměrně náročné, a to proto, že jsou formálně omezeni dvěma kritérii: (a) mají vytvořit větu jednoduchou, (b) mají při tom použít příslovce (ta v komunikaci 6–10letých dětí patří k třetímu nejméně frekventovanému slovnímu druhu – Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 100). K tomu se následně přidávají další důvody nesplnění úkolu: (c) slovo *rozcvička* má být v podmětu (což však původně zadáno nebylo), (d) žáci chápou adjektivum *klidný* jako „jiný tvar“ adverbia *klidně*.

Příčinu neúspěchu je však třeba hledat v didaktickém postupu při práci s příklady vytvořenými žáky: úkol není nijak komunikačně ukotven a jako takový pro žáky představuje pouze jazykovou abstrakci. Předpokládá se, že se postupuje *od lingvistiky, resp. jazyka k užití* (zde nikoliv ke skutečnému užití – komunikaci, protože komunikační kontext zcela absentuje), zatímco přirozený postup užívání jazyka je pro každého mluvčího mateřského jazyka *od komunikace k jazyku*. „Pro žáky v tomto věku je těžké formovat metajazyk, protože nepotřebují abstrahovat jazykové jevy, které spontánně používají“ (Hájková et al., 2015, s. 89).

Zvláštního zřetele zasluhují otázky na začátku: kategorie A) „Musí tam být podmět a přísudek?“ / „A můžeme to změnit do jiných tvarů?“; kategorie B) „Paní učitelko [...] ta dvojice je tam vždycky? / „A musí být podmět vždycky před přísudkem?“ Tyto otázky ukazují jednak nefunkčnost dekontextualizovaných úkolů ve výuce mateřského jazyka a jednak škodlivý nános z učiva o základní skladební dvojici. Žáci se namísto komunikačních aspektů soustředí na splnění úlohy (otázky kategorie A) a jako by zcela ztratili přirozenou schopnost tvořit české věty (otázky kategorie B). Pozorujeme stav, kdy metajazykové uvažování, jak je v tradičním mluvnickém vyučování rozvíjeno, žákovi přirozenou schopnost komunikovat spíše komplikuje. Jeho přirozená komunikační potřeba a přirozená jazyková kompetence je upozaděna a (již ve 4. ročníku – sic!) začíná převládat potřeba splnění úkolu. V tomto ohledu je zásadní to, jak postupuje učitelka (a je nasnadě, že u takto formulovaných úkolů ve výuce češtiny je to postup zcela běžný): všechna řešení, s nimiž žáci přicházejí, odmítá (pochopitelně, neboť nejsou splněním zadání), ačkoliv jsou všechna komunikačně i gramaticky zcela v pořádku. Práce s „chybou“ je v tomto smyslu matoucí. Jediným logickým východiskem pro učitelku je, aby výukovou situaci, která za celou dobu řešení úlohy nepřinesla žádné uspokojivé řešení, ukončila, změnila organizační formu, žáky mírně pokárala a práci nasměrovala k analýze, přičemž východiskem rozboru je základní skladební dvojice (zde navedená otázkovou metodou).

Otázkou je, jaký je účel dekontextualizované produkce (zde) jednoduché věty se zadanými dvěma slovy. Produkce větných celků bez jakéhokoliv komunikačního využití postrádá reálný smysl, neboť jazyk je prostředkem komunikace, tudíž výpovědi, které pronášíme, jsou vždy pronášeny s nějakým záměrem a v nějakém kontextu. Popírá se sociální aspekt jazyka. Úkol tvořit věty se slovy pro žáka zcela běžnými bez jakéhokoliv dalšího komunikačního vyústění je pomíjení kognitivní úrovně rodilého mluvčího ve 4. ročníku ZŠ – vždyť žáci věty s danými slovy běžně a autenticky tvoří. Cvičení se tak jeví jako zbytečné.

Dítě-rodilý mluvčí již v předškolním období pochopitelně každodenně produkuje větné celky různé délky i složitosti, tato schopnost se rozvíjí přirozeně v rámci ontogenetického a řečového vývoje jedince (srov. např. Liptáková et al., 2011, s. 400–401; Slančová & Kičura Sokolová, 2018; Průcha, 2011, s. 60n.; Kesselová, 2013). Již v předškolním věku lze ve vývoji syntaktických struktur dítěte pozorovat tendenci k fixaci jednoduché věty a rozvoj syntaktických struktur s přiřadováním a podřadováním, jež jsou logicko-sémantickým podkladem pro souřadná a podřadná souvětí (Kesselová, 2013, s. 33). Okolo 4. roku věku dítě přiměřeně vývojově rozvinuté ovládá základní strukturu vět dospělého člověka (Liptáková et al., 2011, s. 400). Ověřování nebo snad rozvíjení této schopnosti na úrovni tvorby jednoduché věty proto nelze ve 4. ročníku ZŠ považovat za účelné. Přestože je daný problém kriticky reflektován v odborné sféře dlouhodobě, zůstává v praxi tradičního mluvnického vyučování jako trvalý a opakuje se i na 2. stupni ZŠ (viz kazuistika 5).

Z hlediska alterace výukové situace je proto stěžejní, aby produkce větných celků – byť podle určitých parametrů – byla vždy kontextualizovaná, ať už konkrétním komunikátem, anebo komunikační situací, příp. aby příklady vytvářené žáky byly (následně) komunikačně ukotveny.

5.4.3 Alterace

5.4.3.1 Posouzení kvality výukové situace

V analyzované výukové situaci pozorujeme demonstraci přirozené jazykové kompetence žáků-rodilých mluvčích. Žáci tvoří různorodé formy vět, učitelka je však všechny odmítá s různými odůvodněními nesplnění zadání, přičemž se neustále pohybuje na úrovni vědního oboru. Komplikuje se něco, co je přirozeně zvládáno, a to v zájmu splnění úkolu. Nelze ani hovořit o směřování k poznávacím cílům, protože úloha končí nedořešená a z průběhu výuky přestává být jasné, k čemu se vlastně směřuje. Vytvářené věty vystupují ve výuce

izolovaně, bez komunikačního kontextu, čímž se stávají předmětem odborné lingvistické analýzy (mnohdy vykazující značné vady), aniž by však ta sledovala jakékoliv komunikační či kognitivní cíle. Nejenže žáci užité terminologii příliš nerozumějí, ale průběh výuky nutně působí demotivačně. Chybí propojení obsahu s rozvojem kompetencí.

Výuka v této podobě postrádá jakýkoliv smysl, žákům nepřináší žádné poznání ani v oblasti znalostí, ani dovedností. Proto ji hodnotím jako selhávající (Janík et al., 2013, s. 233n.).

5.4.3.2 Návrh alterace výukové situace

Problém komunikační: vyjádření komunikačního záměru tak, aby projev byl komunikačně sdělný, tj. takový, který je recipientem pochopen tak, jak je zamýšlen (případně není, jde-li o úmysl); vztah formy výpovědi a její ilokuční funkce.

Problém jazykový: komunikační funkce výpovědi, větné formy, zvukové prostředky, interpunkce.

Běžná interpersonální verbální komunikace neprobíhá tak, že si mluvčí dopředu stanoví konkrétní slova či jazykové jevy, které ve vyjadřování použije, jak nám to sugeruje analyzovaná učební úloha. Běžná komunikace přirozeně směřuje od komunikace k jazyku – mluvčí má určitý komunikační záměr a k jeho naplnění vybírá vhodné jazykové prostředky. Perspektiva tradičního mluvnického vyučování je však opačná, čehož následkem jsou problémy, o nichž jsem psal výše (srov. kap. 2.2). Alterace analyzované výukové situace proto tuto perspektivu radikálně obrací.

Inovativní koncepce výuky češtiny musí být skutečně komunikační. Obsah výuky musí být utvářen směrem od komunikace k jazyku. Komunikace se uskutečňuje prostřednictvím mluvních (řečových) aktů, užívání jazyka v konkrétních situacích je vždy motivováno nějakými cíli (záměry, potřebami; Grepl & Karlík, 1998, s. 410). Výpověď (tj. věta zakotvená v určité komunikační situaci) je chápána „jako realizace jednání uskutečňovaného řeči s cílem dosáhnout v dané komunikační situaci u adresáta mluvčím zamýšleného efektu“ (Grepl, 2017). Užívání jazyka je tedy součástí lidského jednání. Chceme-li učební prostředí v mateřském jazyce stavět na komunikaci, je nutné v těch učebních úlohách, v nichž je to možné, upozadit primární hledisko věty (jako jednotky strukturní) a zvýraznit hledisko výpovědi (jako jednotky komunikační, byť pochopitelně tvořené určitou gramatickou strukturou). V praxi to znamená krom jiného daleko větší důraz na aspekty pragmlingvistické.

Jako možnou alteraci k výše uvedeným cvičením, které se zaměřují dominantně na formu, považuji didaktickou transformaci teorie mluvních aktů, konkrétně komunikačních (ilokučních) funkcí výpovědi. Obsahem takové výuky jsou nejen typy komunikačních funkcí, ale rovněž jejich různé jazykové indikátory (srov. Grepl & Karlík, 1998, 421n.; Hirschová, 2013, s. 139n.).

Výukové situace analyzované v této knize a jiné doklady (viz dále) jsou důkazem, že ačkoliv teorie mluvních aktů jako jedno ze zásadních jazykovědných paradigmat vznikla v 60. letech 20. století a byla významně rozpracována na konci 60. let a v 70. letech (Austin, Searle, u nás Grepl, Karlík, Hirschová), ve výuce češtiny stále reflektována není. Zcela exemplárním příkladem je např. setrvávání na zcela formální klasifikaci vět podle tzv. postoje mluvčího ke skutečnosti, obsahu tradičního mluvnického vyučování ve 2. ročníku ZŠ. Ačkoliv bylo téma několikrát komplexně kriticky reflektováno (dlouhodobě se jím zabývá E. Hájková – srov. Hájková, 2013; Hájková et al., 2013, 2014, 2015, a odmítají ho i další akademické authority – Svobodová, 2016; Adam, 2019; nejnověji obsírně Höflerová, 2019) a bylo zřetelně prokázáno, že tento obsah je z hlediska komunikačního a kognitivního vývoje žáků přímo

škodlivý, stejně jako výše uvedené postupy zůstává i toto učivo stabilním obsahem výuky češtiny.⁹⁵

Alterace analyzované výukové situace je vedena od komunikačních funkcí výpovědi k různým jazykovým formám. Předpokládám omezení takových úloh, jako je ta uvedená výše, v níž se komplikuje to, co je žáky přirozeně zvládáno, aniž by takové úlohy reálně spěly ke zlepšení žákových komunikačních dovedností a mnohdy se stávají pouze lingvistickou debatou.

Přirozeně souběžně s nabýváním jazyka si dítě osvojuje pragmatickou dimenzi jazyka (Slančová, 2008; Liptáková et al., 2011, s. 402). „Od raného období řečového vývoje se u dítěte vyvíjí i pragmatická kompetence, tedy schopnost vstupovat do interakce s okolím, vyjadřovat komunikační záměry i vztah k pojmenovávaným jevům“ (Liptáková et al., 2011, s. 402). Už v období předřečového vyjadřování dítě realizuje určité pragmatické funkce, rovněž v období zárodků řeči dítě pronáší první slova jako signály s různým komunikačním cílem (Slančová, 2008, s. 80). Do školy tedy dítě přichází jako jazykově jednající subjekt, který přirozeně ovládá určité komunikační funkce výpovědi jak při produkci, tak při recepci. Hájková et al. (2014; srov. též Janovec, 2014) zjistili, že dítě v 1. období školní docházky identifikuje ilokuční funkce základních typů výpovědi (autoři zkoumali identifikaci slibu, přání, prosby, otázky, příkazu, zákazu a omluvy), a proto utvářet vyučovací a učební prostředí na základě typologie mluvních aktů je přirozené a výhodné. Při vhodném způsobu edukace je možné komunikační funkce (ve spojení s užívanými jazykovými prostředky) dále rozvíjet.

Varianta 1

Je možné postupovat od konkrétních forem výpovědi, které však mohou být užity v různém komunikačním kontextu s různou komunikační funkcí (proto v příkladech není uvedena interpunkce). Učitel žákům zadá výpovědi, žáci mají za úkol (ve dvojicích či v menších skupinách) simulovat komunikační situace, v nichž by dané výpovědi užili, a to jak v mluveném, tak i psaném projevu. V rámci reflexe se pak sleduje nejen vztah formy a její ilokuční funkce („S jakým záměrem je výpověď pronášena? / Co chce mluvčí/autor danou výpovědí dosáhnout?“), ale v mluveném projevu rovněž jeho zvuková realizace (intonace, tempo ad.) a současně i neverbální komunikace (i ta se musí stát pevnou součástí výuky češtiny). V psaném projevu se sleduje interpunkce (jak zjistili Hájková et al., 2014, žák 2. ročníku ZŠ nemívá problém s tím, kdy napsat za větou otazník a tečku, vykřičník napíše tehdy, je-li výpověď vyřčena naléhavě nebo „hodně nahlas“ – *ibid.*, s. 220)⁹⁶.

Cílem je ukázat žákům, že identické formy mohou plnit v závislosti na celé řadě komunikačních faktorů (které se v dané výukové situaci předvedou) různé komunikační funkce. Pro vzájemné porozumění mezi lidmi je toto poznání zcela zásadní.

Nabídka výpovědí:

Tam vzadu pořád někdo ruší

Se 4.B na výlet nepojedu

Mohla bys prosím tě otevřít okno

Ten pes kouše

Já už to nikdy neudělám

Ty už zase sedíš u počítače

⁹⁵ „Všem, kdo trvají na tom, že osmileté děti musejí znát větu rozkazovací, nechť je mementem skutečnost, že třetina úspěšných maturantů přijatých ke studiu bohemistických oborů, z velké části budoucích češtinářů, vidí imperativ právě tam, kde stojí na konci věty vykřičník“ (Adam, 2019, s. 79).

⁹⁶ Hájková et al. (2014, s. 220) důrazně upozorňují, že pro rozhodnutí ve věci interpunkce žák nijak nepotřebuje tradičně vyučovanou klasifikaci vět podle tzv. postoje mluvčího ke skutečnosti, osvojení tohoto učiva je pouze formální.

*Ne abys tam šel znova
Kde je ten Pavel*

Varianta 2

Také je možné postupovat podle konkrétních komunikačních situací, které učitel žákům do dvojic nebo menších skupinek zadá. Úkolem žáků je předvést dialog.

Nabídka komunikačních situací:

Máte referát před třídou, ale zdá se, že někdo vzadu vás neposlouchá a naopak se hlasitě baví. Vás to ale ruší a vadí vám to.

Pan učitel vám řekl, že pojedete na výlet tentokrát se 4.B. Vy na výlet se 4.B jet nechcete. Hovoříte o tom se spolužáky/s panem učitelem.

Sedíte ve třídě a je v ní hrozně vydýchaný vzduch. Chcete, aby spolužačka/paní učitelka otevřela okno.

Přijeli jste s kamarádkou/kamarádem k babičce a po dvoře běhá Baryk. K lidem, které zná, je přítulný, ale k neznámým lidem je spíše agresivní, štěká a brání svoje místo. Kamarád(ka) má ale psy rád(a) a chce se s Barykem seznámit.

Šli jste nakoupit jídlo k večeři, maminka vám dala na chleba, sýr, máslo, šunku a zeleninu 200 korun. Vy jste ale koupili jenom chleba a za zbytek peněz jste koupili bonbóny a čokoládu. Maminka je pochopitelně dost našťvaná a zlobí se na vás.

Je večer, tatínek se přišel podívat do pokoje, co děláte. Vy zase sedíte u počítače, což nevidí moc rád.

Pozornost třídy je upřena nejen na souvislost obsahu s formou na základě komunikačního záměru, ale též přizpůsobení kódu komunikační situaci, komunikačnímu partnerovi a komunikačnímu záměru („Jakou formu mluvčí pro vyjádření daného záměru v dané komunikační situaci použili a proč?“). V některých situacích je rovněž třeba vhodné argumentace, reflexe této problematiky je také podstatnou součástí výuky češtiny, a to již na 1. stupni ZŠ.

Varianta 3

Třetí možnou variantu představuje postup od komunikačních funkcí. Učitel žákům do dvojic či menších skupinek rozdá komunikační funkce (otázka, omluva, zákaz, výtky, prosba, rada, varování, doporučení, nabídka, uklidňování, poděkování, blahopřání, pochvala, návrh, slib ad.). Úkolem žáků je vymyslet komunikační situaci a dialog předvést. Na základě různorodosti řešení lze reflektovat formy k vyjádření téže komunikační funkce a sledovat tak vztah formy s komunikační funkcí.

Nezanedbatelnou součástí výše uvedených alterací je také reflektování komunikačních strategií.

5.4.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Navržený postup převrací dosavadní didaktickou perspektivu na obsah výuky češtiny i způsob jeho didaktické transformace. Od formy v podobě jednotlivých slov skládaných do věty dle určitých kritérií (úlohy typu *Zadaná slova užití v podmětu/předmětu...* (větné členy);

Sestavte větu dle vzorce 2 1 5 6 8 (slovní druhy) nebo V1, V2, protože V3 (struktura souvětí)) se přechází k autentickému užití v komunikaci, tedy skutečné aplikaci. Zde konkrétně jde o komunikační funkce výpovědi, což zajišťuje, že je zachována komplexnost a účelovost projevu, která je pro žáky již na 1. stupni ZŠ zcela přirozená. Alterace tak simuluje reálný komunikační proces.

Jazyková reflexe přichází po užití daných forem v komunikaci a zhodnocení komunikátů jako celku. Směřuje k postižení funkce jazykových prostředků v konkrétním typu komunikátu s určitým komunikačním účelem. Poznání jazykového systému tak je přítomno, nicméně přichází až poté, kdy si žáci uvědomí využití jazykového prostředku v komunikaci prostřednictvím výuky jazykového prostředku v komunikačním kontextu. Komunikační kontext tvoří autentické situace, s nimiž se žáci běžně setkávají, alterace rozvíjí přirozenou komunikační kompetenci žáků, navazuje na jejich komunikační zkušenost. Právě díky tomu může být reflexe vysoce efektivní.

Podstatou je akcentovat jiný rozměr obsahu než doposud a změnit jeho didaktické uchopení v tom smyslu, že budou upozaděny úlohy, které se primárně zaměřují na formu, aniž by byly ukotveny v komunikaci. Takových úloh je v naší škole celá řada – proto, že se cíl i obsah výuky nesprávně omezují na cíle a obsahy čistě lingvistické. Takové pojetí však pro rodilé mluvčí postrádá smysl. Ve výuce je třeba daleko více akcentovat poznání parolové lingvistiky, teorie mluvních aktů je jedním ze základních obsahů, a to již ve výuce na 1. stupni ZŠ. Právě tím se výuka posouvá do vyšších rovin kognitivních i reflektivních funkcí – žáci myslí s ohledem na produkci, možnosti vyjádření různě rozvíjejí, ale přitom si uvědomují, že k problému existují různá řešení, která jsou závislá na konkrétní komunikační situaci. Tím se výrazně posiluje axiologická složka jazykového vědomí žáka a jeho procedurální znalosti, což mu umožňuje cizelovat svůj projev dle potřeby.

Nejdůležitějším, byť ne jediným, zcela konkrétním řešením pro zvýšení smysluplnosti výuky hned v základech, je nahrazení třídění vět podle tzv. postoje mluvčího komunikačními funkcemi výpovědi.

5.5 Kazuistika 5: Rozvíjení větné struktury v kontextu větného rozboru

5.5.1 Anotace

5.5.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 6. ročníku ZŠ. Předchází jí frontální opakování základních a rozvíjejících větných členů, učitel požaduje definice jednotlivých pojmů („jmenuj a charakterizuj“). Následně vyvolává jednu z žákyň k tabuli, ostatní žáci píšou do sešitů. Úkolem je větněčlenský rozbor věty *Malá Ivana píše dopis*, kterou učitel nadiktoval. Přepis části vyučovací hodiny demonstruje komunikaci učitele s žákyní u tabule a se třídou. Sledujeme určení podmětu, přísudku a přívlastku. Následuje určení předmětu a rozvíjení zmíněné věty o příslovečné určení, tato část však představuje další klíčovou výukovou situaci a není předmětem této kazuistiky.

Větný rozbor je jednou z tradičních metod výuky syntaxe. Syntaktické vyučování má za cíl, „aby žák poznal stavbu české věty [...] i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědi i jejich rektifikaci. Při formulování cíle máme na mysli žáka jako adresáta projevu – má si uvědomovat a chápat významovou a formální stránku věty – i jako autora projevu – má umět tvořit věty (výpovědi) na základě znalosti věcného obsahu, který má být sdělován, i záměru a na základě požadavků formální stránky věty“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 137).

Cíl analýzy věty vidí V. Šmilauer (1977, s. 5), zakladatel větného rozboru, v tom, že „vede k pochopení toho, že za jednorozměrnou linií řeči mluvené nebo psané leží bohatá vnitřní architektura, dává schopnost přehlédnouti rázem i složitá souvětí, naučí souvětí přehledně budovat, správně členit i interpungovat“. Ve své práci (Štěpáník, 2016, s. 30) jsem opodstatněnost metody větného rozboru formuloval tak, že „vede k přesnému porozumění struktuře věty, její jazykové utvářenosti, a tím k adekvátnímu chápání autorova komunikačního záměru a obsahu sdělení“.

Diskuse o větném rozboru, vedená po desetiletí, ovšem ukazuje, že právě on – ve své zmechanizované podobě – se stal symbolem problematičnosti dosavadní koncepce výuky češtiny v naší škole. Svědčí o tom zájem veřejnosti i médií, ale také odborníků, kteří na nevhodnost, nesmyslnost a neúčelnost formalistických postupů při větném rozboru upozorňují průběžně a dlouhodobě (Hausenblas, 1965/1966; Hlavsa, 1982/1983; Čechová & Styblík, 1998, s. 157n.; Hrbáček, 1999/2000; Zimová, 2011/2012, 2015/2016; Čechová, 2011/2012; Štěpáník, 2016, ad.).

Výše jsem se již zmínil o diskusi k pojetí skladby v naší škole. Ačkoliv pokusy o zvýraznění sémantiky při větném rozboru a implementaci jiných přístupů k syntaktickému popisu ve výuce byly teoreticky učiněny (viz Čechová & Styblík, 1998, s. 155–159), do výukové praxe se inovace v tomto směru promítly zcela okrajově, příp. se nepromítly vůbec. Ve výuce češtiny tedy zcela tradičně dominuje složkový (závislostní) popis české věty.

5.5.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitel formou řízeného dialogu s žáky zopakoval definice větných členů.

Část 2

Učitel žákům nadiktoval větu *Malá Ivana píše dopis*, jednu z žákyň vyvolal k tabuli. Úkolem je větněčlenský rozbor dané věty. Žákyni u tabule učitel vyzývá k hlasitému komentování postupu, žáci ve třídě spíše pasivně sledují dialog učitele a vyvolané žákyně. Učitel se případně obrací do třídy s otázkami. V přepisu sledujeme určení podmětu, přísudku a přívlastku.

Ukázka 23. *Přepis části vyučovací hodiny: rozvíjení větné struktury v kontextu větného rozboru.*

Ž: Větu jednoduchou rozvitou.

U: Ano, správně, věta jednoduchá rozvitá. A už mluvíš.

Ž: Základní skladebná dvojice je *Ivana píše*.

U: Ano, a hned se ptej.

Ž: Kdo píše? Ivana.

U: Ano, mluv...

Ž: Skladebná dvojice...

U: Kdo píše? Ivana... A teďko na ten přísudek.

Ž: Co dělá Ivana? Píše.

U: Ano. Co dělá Ivana, píše, správně. A teď jdeme další členy čili rozvíjející, tak šup!

Ž: Píše dopis.

U: Ano, správně.

Ž: Malá Ivana.

U: Ano, výborně. Tu muří nohu dělej větší, ať se ti do ní vejdou ty otázky. Takže, děcka, začínáme otázky...

Ž: Jaká Ivana?

U: Ano, jaká Ivana, správně. Malá. Co dělá tento větný člen v té větě? Co dělá ta *malá*... Správně jsi udělala skladebnou dvojici, správně jsi se zeptala. Co dělá ta *malá*? Jakou má funkci?

Ž: Říká, jaká ta Ivana je.

U: Ano, výborně, jaká ta Ivana je. Správně, správně jsi se zeptala. Co je to tedy za větný člen?

Ž: Rozvíjející?

U: Cože?

Ž: Rozvíjející?

U: Ano, ale jak se jmenuje? No, jak se jmenuje ta *malá*, co je to za větný člen?

Ž: Přídavné jméno.

U: No, to je slovní druh, ale já chci větný člen. Teď jsme to opakovali.

Ž: Přívlástek.

U: Ano, přívlástek. Jak ho označíme?

Ž: Pk.

U: Ano, Pk, přívlástek. Jaká je ta Ivana? (*intonuje otázku, zvedá hlas v závěru věty*) Malá. Říkej mi! Teďko na vás budu ukazovat a vy mi budete říkat další ty přívlásky. To znamená, teď víme, že blíže mi to určilo tu Ivanu, že vím, že je malá, že to je nějaká holčička. Dobře. Teď mi říkejte další přívlásky.

Ž: Velká.

U: Velká, opak, že jo, další...

Ž: Chytrá.

U: Chytrá? Ano, další...

Ž: Bystrá.

U: A když bude z rodiny, tak to bude?

Ž: Naše Ivana.

U: Ano, naše Ivana, ano. Všechno mi to blíže určuje to podstatné jméno. Jaká je? To jsme teď tady jmenovali. Je ti jasný přívlástek? Tak, za chvíli si to ještě ukážeme.

(A9)

5.5.2 Analýza

5.5.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

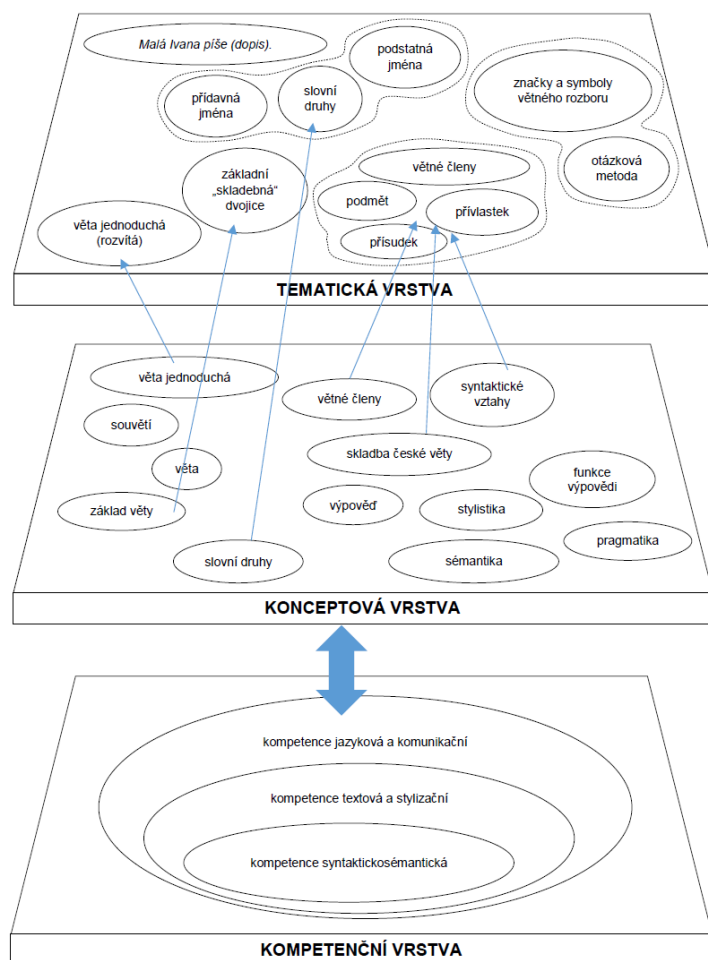
Jak dokazují i další analyzované výukové situace, postupy zachycené v tomto přepisu patří k běžné náplni hodin tradičního mluvnického vyučování, jsou obsahem všech dostupných učebnic. Mám zde na mysli klasický závislostní větný rozbor izolovaného příkladu, mechanickou aplikaci otázkové metody, formální určování, (resp. „nálepkování“) větných členů. Ačkoliv je tento způsob výuky češtiny průběžně již od 50. let minulého století různými osobnostmi naší lingvistiky i oborové didaktiky češtiny kritizován (odkazy viz výše), udržuje se jako pevná součást obsahu výuky, v ročnících na 2. stupni ZŠ dokonce jako součást dominující (srov. obsah učebnic 6.–8. ročníku ZŠ). Důvodů může být několik, jako hlavní vidím dva: (a) výuka takto pojatého jazykového učiva je poměrně snadná na přípravu i na realizaci ve

výuce, učivo je přehledné a jasně vymezené, tvoří uspořádaný systém, (b) učivo se snadno testuje a hodnotí (tento argument jej také „ospravedlňuje“ jako náplň centralizovaných zkoušek). To však odporuje skutečnému cíli této metody a zanechává výuku v nejnižších úrovních kognitivní náročnosti (srov. k tomu též Kesselová, 2019). Aplikace nabývaných poznatků totiž není aplikací v pravém slova smyslu, neboť stále zůstává v rovině poznávání jazyka, nikoliv užívání daných jazykových prostředků v praxi (srov. Betáková, 1976). Jedině skutečným užitím v autentické produkci lze docílit toho, že aplikace bude mít rozměr instrumentalizace učiva (srov. Jelínek, 1980, s. 150) a že výuka bude cílit na náročnější myšlenkové procesy.

Výchozí příklad analyzované výukové situace je hluboko pod kognitivní i řečovou úrovní žáka-rodilého mluvčího 6. ročníku ZŠ, o rozvoji kognitivních schopností a komunikačních dovedností na úrovni produkce ani recepce nelze hovořit. V konceptovém diagramu sledujeme nepropojení komunikačních aspektů z konceptové vrstvy (zejména aspekty stylové, sémantické, pragmatické a funkce výpovědi) s čímkoliv ve vrstvě tematické. Propojenost konceptové a tematické vrstvy tkví pouze v oborových fenoménech, a to včetně identického pojmosloví opakujícího se v obou vrstvách, což svědčí o formálně-poznávacím zaměření výuky.

Výchozí příklad je syntakticky zcela nekomplikovaný a pro rodilého mluvčího běžně srozumitelný (žák takové věty produkuje i recipuje od raného věku), ale ani zvolený postup (mechanicky aplikovaná otázková metoda a evokace přívlastků bez komunikačního kontextu) nepředstavuje pro žáka-rodilého mluvčího jakýkoliv potenciál k učení, vyvolávání přívlastků bez kontextu na konci úlohy můžeme dokonce hodnotit jako retardační.

Konceptový diagram 5.



5.5.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Výukové cíle zůstávají nenaplněny, a to i přesto, že se učitel v jednom okamžiku ptá na funkci daného větného členu („Co dělá ta *malá*? Jakou má funkci?“) – kognitivní náročnost této otázky neodpovídá řečovému a ontogenetickému vývoji žáka-rodilého mluvčího na 2. stupni ZŠ.

Opět pozorujeme, že metajazyk žáci používají spíše na přání učitele, než aby jim umožňoval porozumění učivu (mám zde na mysli záměny roviny morfologické – slovní druhy – a syntaktické – větné členy). Učitelova otázka v závěru situace („Je ti jasný přívlastek?“) nutně vede k přemýšlení, co vlastně znamená, když je žákovi přívlastek „jasný“.⁹⁷

Výuka zanedbává především kvalitativní rozvoj syntaktických konstrukcí a prohlubování jejich formální i významové složitosti, precizování komunikačních záměrů prostřednictvím syntaktické komplexnosti a především propojení syntaktických jevů a komunikace, resp. pragmatiky, jež slouží jako katalyzátor syntaktického vývoje (Slančová & Kičura Sokolová, 2018, s. 591–592). Protože neexistuje přímý vztah mezi formou výpovědi a její zamýšlenou interpretací (tj. ilokučním smyslem; Hirschová, 2017a, s. 78), je třeba, aby se právě spojitost gramatiky a pragmatiky stala předmětem výuky češtiny již od 1. stupně ZŠ.

5.5.3 Alterace

5.5.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Výukovou situaci lze hodnotit jako selhávající (Janík et al., 2013, s. 233). Přístup k větnému rozboru je formální, morfologie a syntax zůstávají izolované, jakýkoliv komunikační přesah zcela absentuje, výuka sleduje primárně cíle formálně-poznávací. Učitel vede žáky pouze otázkovou metodou, k pochopení architektury větné struktury (větných vztahů) nedochází, byť úsilí o to je detekovatelné. Nijak se nepočítá ani s prekonceptuální výbavou žáka a s jeho přirozenou schopností tvořit věty a souvětí – výuka postupuje, jako by šlo o žaky-cizince, které je nutno tvoření českých větných celků naučit. Analyzovaná výuková situace představuje dlouhodobě kritizovaný, avšak stále exemplární příklad, jak může vypadat tradiční vyučování syntaxe v naší škole.

5.5.3.2 Návrh alterace výukové situace

Alterace vychází z několika premis:

- (1) Nejdůležitějším větným členem ve větě je přísudek, na něj je většina ostatních členů navázány. Proto by od něj měla rovněž vycházet analýza věty (srov. výše).
- (2) Žáci věty a souvětí tvořit umějí, hlavním cílem je, aby pochopili větné vztahy, které mezi jednotlivými větnými členy fungují.
- (3) Primární je pochopení struktury věty, nikoliv znalost jednotlivých větných členů a dovednost označit je termíny.
- (4) Pochopení větné struktury je možné docílit např. tím, že se využije autentického textu nebo autentické komunikační situace, čímž se jev v konkrétním užití kontextualizuje.

Komunikační problém: produkovat komunikačně sdělný (srozumitelný, syntakticky jednoznačný) komunikát; recipovat komunikát tak, jak byl zamýšlen; příp. odhalit syntaktický nedostatek, který brání recipientovi v (plném) porozumění.

Jazykový problém: větné vztahy, falešné skladební dvojice.

Vybral jsem několik textů, v nichž se vyskytuje syntaktický nedostatek, jenž je zásadní pro porozumění × neporozumění textu. Buď lze texty vzít jako samostatné, anebo – jak je tomu níže – je zasadit do komunikačního kontextu.

⁹⁷ Jde o otázku čistě rétorickou, neproduktivní (srov. Lemov, 2015, s. 30n.).

Protože níže uvedené ukázky simulují facebookové statusy, evokace rovněž míří do oblasti sociálních sítí: učitel klade otázky: „Používáte některou sociální síť? K čemu ji používáte? Které stránky jsou vaše oblíbené? Sledujete některé stránky pravidelně? (atd.) Narazili jste někdy na nějakou stránku o češtině? (Mám zde na mysli např. českou verzi Grammar nazis, stránku Čeština20.cz, Čeština 2.0, skupinu Milujeme češtinu nebo Chudák čeština, stránky jazykovědných institucí atd.). Sledujete na některé ze sociálních sítí něco o češtině?“

Po úvodní diskusi následuje práce s texty: „Následující ukázky jsou vybrány z facebooku, přičemž autor vždy zkopíroval kus textu, který někde přečetl, a k tomu připojil svůj status. Přijďte na to, jaká je souvislost statusu s daným textem? Na co ve svém statusu autoři reagují?“ Souvislost statusu a textu vždy spočívá v porozumění textu a vyhledání syntaktického nedostatku v textech. (Jak bylo řečeno výše, je možné texty vzít jako samostatné, nicméně prostředí sociální sítě jednak může pro žáky působit motivačně, jednak text statusů slouží jako pomůcka při identifikaci nejasností, příp. jako zdroj humoru.)

Úkolem žáků je najít syntaktické nedostatky a zdůvodnit, proč ztěžují porozumění textu. Základním východiskem práce je postižení vztahů mezi jednotlivými větnými členy, určení skladebních dvojic a závislostí mezi jednotlivými větnými členy.

Že by ta revoluce byla jindy, než jsem ji zažil?

Zdeněk Velíšek vystudoval děčínské gymnázium a v roce 1956 také ukončil studium filologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (hispanistika a bohemistika). Od roku 1962 pracoval v Mezinárodní organizaci pro rozhlas a televizi. V roce 1968 dostal nabídku práce v Československé televizi, kterou přijal. Podílel se na televizním vysílání v době invaze do Československa a kvůli tomu musel ČST později opustit a živil se překladatelstvím a tlumočnictvím. Do televize se vrátil po sametové revoluci roku 1990.

(text převzat z https://cs.wikipedia.org/wiki/Zden%C4%9Bk_Vel%C3%AD%C5%A1ek)

Český jazyk v ohrožení! Podávejte inzulin, protřepat, nemíchat.⁹⁸

IBM AI pomáhá českým pacientům s cukrovkou

Praha 15. ledna 2019 – Diabetická asociace České republiky a společnosti IBM dnes představily unikátního virtuálního asistenta Cukrovka Bot (www.cukrovka.cz/bot), který komunikuje s uživateli internetu v reálném čase přirozeným jazykem prostřednictvím otázek a odpovědí. Cukrovka Bot založený na IBM Watson Assistant technologii je schopný reagovat na mnoho praktických otázek týkajících se diabetu v českém jazyce. Nový virtuální asistent má být obecným zdrojem informací pro diabetiky, stejně jako pro jejich rodiny a přátele. Existují tisíce článků, studií, knih, časopisů a dalších informačních zdrojů, které pokrývají diabetes v českém jazyce. Mnoho z nich však není tak snadné pochopit, jelikož jsou napsány příliš odborně.

(https://www.technickytydenik.cz/rubriky/denni-zpravodajstvi/ibm-ai-pomaha-ceskym-pacientum-s-cukrovkou_46064.html; mírně upraveno)

Toho seniora bych chtěla vidět!⁹⁹

Z vězení své koupelny se dostala až po pěti dnech. Trvalo by to zřejmě ještě déle nebýt pozorného pošťáka, který si všiml, že si žena nevybrala několik dní schránku. Pošťák to oznámil sousedům, kteří se šli do domu podívat. Už na zahradě uslyšeli volání o pomoc a okamžitě

⁹⁸ Status na fb účtu Katedry českého jazyka PedF UK, zveřejnila M. Šmejkalová 17. ledna 2019.

⁹⁹ Status na fb účtu Katedry českého jazyka PedF UK, zveřejnila M. Šmejkalová 8. listopadu 2018.

zavolali na tísňovou linku. Gibsonová byla převezena do nemocnice na vyšetření. Nedobrovolný pobyt ve vaně se na ní naštěstí zdravotně nepodepsal. Žena ale už uvedla, že si po tomto zážitku plánuje koupit speciální vanu pro seniory s dvířky.

(<https://www.novinky.cz/koktejl/488563-zena-se-zasekla-ve-vane-zustala-v-ni-pet-dni.html>)

A co si vyberete domů vy? Štiku? Kapra? Nebo třeba šneka?¹⁰⁰

Češi po smrtícím útoku žraloka domů nechtějí. Egyptská pláž je zavřená

Žralok, který zaútočil v Egyptě na českého turistu, se nejspíš cítil být v pasti nebo byl jinak rozrušený, řekla iDNES.cz mořská bioložka Martina Karásková. Lidé totiž podle ní nejsou pro žraloky kořist a neútočí na ně, pokud k tomu nejsou nějakým způsobem vyprovokováni.

(titulek i kus článku převzaty ze serveru iDNES.cz; upraveno)

A já jsem si myslel, že se v UNESCO mluví hlavně anglicky a francouzsky...

Lucemburská vláda chce posílit postavení lucemburštiny jako úředního jazyka. Představila proto čtyřicetibodový akční plán. Píše o tom britský deník Guardian. Lucemburština je úředním jazykem teprve od roku 1984 a posledních sedm let je na seznamu ohrožených jazyků organizace UNESCO. Mluví jí asi 300 tisíc lidí, většinou ale pouze doma. Na veřejnosti používají obyvatelé malé země francouzštinu a němčinu.

(https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/lucembursko-plan-jazyk-lucemburstina-unesco-rec_1712292001_gol)

Jakmile jsou identifikovány syntaktické nedostatky, učitel vyzve žáky, aby je žáci objasnili a vysvětlili, v čem je jejich podstata (následně pak navrhli úpravy). Didakticky směřuje celou dobu k tomu, aby si žáci uvědomovali syntaktické vztahy mezi jednotlivými slovy, uvědomovali si strukturu věty.

Pro ilustraci rozebírám první příklad a možnosti jeho didaktického využití: *Do televize se vrátil po sametové revoluci roku 1990*. Syntaktický nedostatek spočívá v tom, že vyjádření *roku 1990* může být jednak neshodným přívlastkem ke slovu *revoluce* a jednak příslovečným určením rozvíjejícím přísudek. V první fázi zcela postačuje, pokud žáci postihnou tuto možnost dvojí závislosti – bez označení větných členů. Ve druhé fázi učitel předvádí, že existuje větný člen závislý na slovese – pak je porozumění dané větě x, větný člen závislý na podstatném jméně dává porozumění dané větě y. Ve třetí fázi žáci upřesňují funkci daných větných členů („Jakou roli výrazy ve větách mají? Jakou funkci plní? Co s větou „dělají“? Co nám říkají? K čemu ve větách jsou?“ – srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 104): ten, který rozvíjí substantivum, blíže ho vymezuje (určuje, zpřesňuje, doplňuje, objasňuje, blíže specifikuje, konkretizuje, dokresluje atd. – srov. Štěpáník & Slavík, 2017, s. 70), ten, který rozvíjí sloveso, říká, kdy se Zdeněk Velíšek vrátil do televize, určuje čas. Až ve čtvrté fázi učitel zavádí terminologii: „Větný člen, jenž rozvíjí sloveso a jehož funkcí je označení okolností děje, v tomto případě času, je příslovečné určení (času), větnému členu, jenž rozvíjí podstatné jméno a blíže ho vymezuje, budeme říkat přívlastek.“ Termíny učitel zavádí jako završení tvorby pojmu a k jejich znalosti u žáků přistupuje diferencovaně (viz s. 31). Cíl výuky neleží v zapamatování termínů a jejich definic, nýbrž leží v postižení syntaktických vztahů mezi jednotlivými větnými členy. V češtině je slovosled a vyjádření závislosti mezi jednotlivými větnými členy dost zásadní pro porozumění významu toho, co chce mluvčí vyjádřit – a toto je třeba zohlednit ve výuce.

Stejným způsobem učitel pracuje i s dalšími příklady. Jako následující práci lze zadat obdobné problémy: např. *Ovázal mu zručně poraněnou hlavu. / Vyzvedávejte si včas vyčištěné*

¹⁰⁰ Status na fb účtu Katedry českého jazyka PedF UK, zveřejnil S. Štěpáník 8. srpna 2018.

*oděvy. / Byl odsouzen pro vloupání do vězení*¹⁰¹ / *Mimořádné letadlo pro děti s dlouhým letem* atd., obdobným způsobem je žádoucí pracovat se souvětími (množství příkladů lze najít v celé řadě cvičebnic, např. *Hrátky s češtinou* – Čechová et al., 2007, nebo *Stručná mluvnice česká: mluvnická a slohová cvičení* – Styblík & Čechová, 2007).

5.5.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Alterace je vedena tak, aby představila vztahy v české větě jako problém. Postupuje dle třífázového modelu učení E – U – R (srov. např. Liptáková et al., 2011, s. 154–164; Liptáková, 2012, s. 97–104; Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 31–38), jenž pro učitele představuje vhodnou oporu pro plánování sledu činností ve výuce a respektuje přirozený způsob utváření poznatku: nejprve žáci evokují, co mají ve své přirozené řečové výbavě, následně si uvědomují význam toho, co mají v přirozené řečové výbavě, a to v navázání na komunikaci, a nakonec reflektují poznatek tím, že postihují komunikační aspekty daného jazykového prostředku a přemýšlejí o něm metajazykově, tj. fixují pojem termínem (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 45) a zařazují jej do intersubjektivní roviny oboru. Akcent je kladen na rozvoj kognice žáka a přesnosti vyjadřování, na jeho činnost ve vyučování a motivaci předložením autentických příkladů a užitím problémového přístupu.

Na základě vlastní řečové výbavy a komunikační zkušenosti jsou žáci schopni odhalit syntaktické nedostatky, které právě s větnými vztahy souvisí. Je tak využíváno prekonceptuální báze žáka, přičemž hlavním cílem je na implicitní dovednost tvořit věty nasadit explicitní znalost syntaxe české věty v oblasti větných vztahů. Pracuje se s aktuálním jazykovým materiálem; komunikační kontext, do něhož je výuková situace v alteraci zasazena, je žákům blízký. Alterace postupuje textocentricky, od komunikace k jazyku a představuje stavbu české věty jako komplex vztahů, jenž je uspořádán podle určitých významových pravidel, které je nutno respektovat, pokud naše výpověď má být komunikačně sdělná.

Alterace v žádné fázi nepracuje s otázkovou metodou¹⁰², neboť ta je pouze formální pomůckou k určování větných členů; ani „umět se na větný člen hezky zeptat“, ani určení větných členů přitom ve výuce syntaxe pro rodilé mluvčí není primární. Naopak jde o postižení syntaktických problémů, s nimiž se potýkají i dospělí rodilí mluvčí, dokonce i profesionální uživatelé češtiny – viz vybrané ukázky.

¹⁰¹ Tyto příklady vybrány z Hirschová (2017b, s. 12).

¹⁰² Otázkovou metodu nezavrhují, ale je zásadní ji vnímat pouze jako pomocnou, doplňkovou, orientační, v žádném případě jako rozhodující („co k čemu patří“, nic více).

5.6 Kazuistika 6: Tvorba souvětí

5.6.1 Anotace

5.6.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny ve 4. ročníku ZŠ. Kromě opakování kategorie jmenného rodu a kromě diktátu je hlavní náplní hodiny syntaktické učivo, konkrétně shoda přísudku s podmětem, tvorba souvětí a v návaznosti na to tzv. větné vzorce. Přepsaná část výukové komunikace představuje stěžejní část dané vyučovací hodiny. Úkolem je tvořit souvětí připojením druhé věty navazující na první větu a využití předepsané spojky. Ke každému příkladu žáci tvoří několik souvětí se stejným začátkem i identickou spojkou (pokud se nedopustí odchylky od zadání).

Obsahové východisko výuky jak na rovině didaktické, tak oborové je velmi podobné jako v kazuistice 5. Produkci souvětí připojováním propozic k určitému základu by se měla zdokonalovat dovednost žáků přehlédnout stavbu českého souvětí a poznat zákonitosti výstavby textu v produkci (srov. výše). Primární by mělo být poznávání sémantiky obsahů propozic a vztahů mezi nimi, podstatné je také uvědomování si variantnosti syntaktických konstrukcí, jejich funkcí a možností výběru jazykových prostředků dle komunikační situace a komunikačního záměru (srov. Štěpáník, 2016). Tím se problematika úzce propojuje se stylistikou a praktickou stylizací vyjádření.

5.6.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka zadává úkol z učebnice: „Máme doplnit vhodně další větu do souvětí.“ Jsou zadány věty, k nimž žáci mají doplnit další větu tak, aby vzniklo souvětí, a jsou zadány spojky, které mají ke spojení vět použít. Učitelka shrnuje, že zde je „věta jednoduchá a spojka a my budeme doplňovat další část do souvětí“.

Část 2

Učitelka evokuje, „co to musí splňovat, aby to bylo správně“. Žáci přicházejí s různými odpověďmi, na něž učitelka reaguje, příp. je dále rozvíjí.

Část 3

Učitelka poskytuje krátkou chvíli k práci na cvičení, poté následuje kontrola. Učitelka vyvolává jednotlivé žáky, každý z nich vždy přednese svou variantu řešení, učitelka na ni reaguje buď souhlasně, anebo odmítavě. Varianty řešení sledujeme v přepisu.

Ukázka 24. *Přepis části vyučovací hodiny: tvorba souvětí.*

(práce s učebnicí)

U: Máme doplnit vhodně další větu do souvětí. Copak to tam vidíme, co to tam máme napsané? Řekni, co to je, Ambroži.

Ž: Souvětí?

U: Bude to souvětí. Teď zatím je to co?

Ž: Věta.

U: Jedna věta a pak je tam ještě něco.

Ž: Spojka.

U: Spojka, výborně. Věta jednoduchá a spojka a my budeme doplňovat další část do souvětí. Co to musí splňovat, aby to bylo správně?

Ž: Že to musí na sebe jako nějak souviset?

U: Ano, musí to spolu souviset. Co dál?

Ž: Musí tam být taky jedno, dvě slovesa, nebo kolik...

U: V tom, co budeme doplňovat, musí být co?

Ž: Sloveso.

U: Musí tam být sloveso, dobře. A ještě něco jste neřekli.
 Ž: Podstatné jméno v prvním pádě?
 U: To nemusí být. To už víme, že nemusí být. Někdy se nám totiž stane, že tam není podstatné jméno, ale je tam třeba co?
 Ž: Přídavné jméno?
 U: Ne, to ne.
 Ž: Zájmeno?
 U: Zájmeno. A někdy se nám dokonce stane, že tam není ani to zájmeno, a tomu se říká jak?
 Ž: Neurčitý podmět.
 U: Nevyjádřený podmět, jo? Právě že v souvětí se často stává, že bývá podmět vyjádřený v té první části první věty a za spojkou už třeba nebývá znovu, jo? *Lenka šla ven a Lenka si zvrtila nohu* – to už nebývá. *Lenka šla ven a tam si zvrtila nohu*. Takže ale ještě něco jste neřikali, co musí tam být. Teďka v tom, co budeme dělat – musí tam být sloveso a... A vopravdu to neděláte někteří, i když to všichni víte od první třídy, co tam musí být ještě.
 Ž: Tečka.
 U: Tak. A kdo má vymyšleno, ten už se hlásí.
 Ž: *Dnes půjdu ven a budu si hrát*.
 U: Dobře, nebo?
 Ž: *Dnes půjdu ven a koupím si zmrzlinu*.
 U: Výborně. Moc hezké.
 Ž: *Dnes půjdu ven a vyvenčím pejska*.
 U: Hm, také moc hezké.
 Ž: *Dnes půjdu ven a potkám kamaráda*.
 U: Jak to můžeš vědět? *A možná potkám kamaráda*, jo? Protože jinak by to nedávalo ten správný smysl.
 Ž: *Dnes půjdu ven a půjdu bruslit*.
 U: To je taky trošku divný. No?
 Ž: *Dnes půjdu ven a možná najdu nového kamaráda*.
 U: Hm.
 Ž: *Dnes půjdu ven a budu jezdit na kole*.
 U: Dobře, to by šlo, další.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale jen na chvíli*.
 U: Dobře.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale když nebude pršet*.
 U: To je divný. Musíš si to trošku jakoby rozmyslet, jo? Aby to dávalo ten správný smysl.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale když se mnou půjde bratr*.
 U: To je divný. Proč tam dáváte *když*? To tam vůbec jakoby není, to tam nepatří. To by bylo na začátku. *Když se mnou půjde bratr, půjdu ven*. Jo? *Ale když*, to se nedává. Takže pojď to vymyslet tak, aby tam nebylo *když*.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale až po práci*.
 U: Třeba.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale nesmí pršet*.
 U: Výborně.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale prvně musím nakoupit*.
 U: Ano, dobře.
 Ž: *Dnes půjdu ven, ale nejdřív udělám úkoly*.
 U: Další.
 (Žáci dále říkají své návrhy.)
 Ž: *Dnes půjdu ven, protože se nudím*.
 Ž: *Dnes půjdu ven, protože mi to máma řekla*.
 U: To je taky divný. To je, jako bys chtěl zůstat doma. Doufám, že nechceš bejt doma... Tak, další.
 Ž: *Dnes půjdu ven, abych se prošel*.
 U: Dobře, ale v učebnici je *aby*, ne *abych*. Je to samozřejmě správně, ale my se budeme teď držet toho, co je tam předepsané.
 Ž: *Dnes půjdu ven, abych vyvenčil pejska*? Jo, to je *abych*...
 Ž: Já vím. *Dnes půjdu ven, aby jsem poznal nové*...
 U: To by bylo zase *abych*. *Aby jsem neexistuje*, jo? *Abych*.
 Ž: *Dnes půjdu ven, aby jsem se*...

U: To je zase *abych*. Nesmí to být o tobě, to, co bude pokračovat, musí to být o něčem jiném.

Ž: *Dnes půjdu ven, aby kamarádi měli radost.*

U: Výborně!

(D35)

5.6.2 Analýza

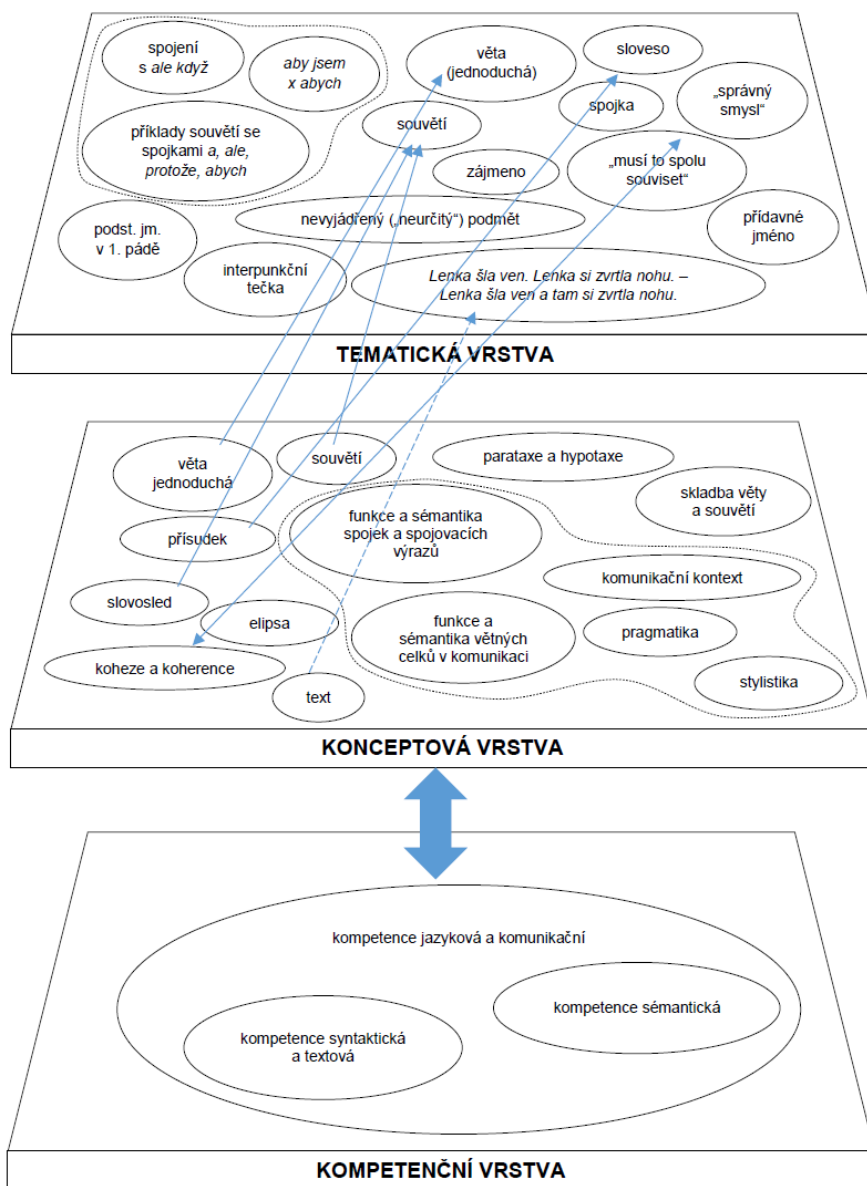
5.6.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Velmi podobné problémy, které demonstrovala předchozí kazuistika, sledujeme i v této výukové situaci. Úloha zaměřená na produkci je vhodná, avšak opět se postupuje izolovaně od komunikace a procvičuje se jev, který má každý rodilý mluvčí ve své spontánní řečové výbavě (zvláště pokud se jedná o spojovací výrazy *a*, *ale*, *protože* a *aby*, které patří k základní výbavě rodilého mluvčího mladšího školního věku – srov. např. Kesselová, 2008; Kesselová et al., 2013; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Clark, 2003, in Průcha, 2011, s. 67)¹⁰³. Mladší školní věk (6–10 let) představuje období prudkého kvantitativního nárůstu spojek a „kvalitativní diferenciací spojkového subsystému s dvojakou asymetrickou komunikačně-frekvenční realizací“ (Kesselová, 2002, s. 130). Asymetrie se projevuje dvojím způsobem: (1) v komunikačním vytížení spojkových subsystémů (spojka *a* představuje tři čtvrtiny všech spojkových realizací v dětském komunikátu a spojovací prostředky *a*, *že*, *když*, *protože*, *co*, *aby*, *ale* dohromady představují 90 % spojek v dětském komunikátu, který Kesselová zkoumala; pouze 10 % připadá na 30 dalších spojek, relativ a korelativ); (2) konsituačně-kosituační dichotomií dialogických komunikátů: zatímco z povahy konstituační komunikace vyplývá tendence k asyndetismu (vztahy mezi výpověďmi udává situační, zkušenostní a jazykový kontext), izolovanost situace od textu dítě kompenzuje „redundantním využitím spojek s tendencí k polysyndetismu a explicitnímu (lecky nevýstižnému – pozn. S. Š.) vyjádření vztahů“ (Kesselová, 2002, s. 130). Z uvedeného vyplývá jednoznačná potřeba, aby již na 1. stupni ZŠ byli žáci seznamováni s významem spojek a spojovacích výrazů a komunikačními aspekty jejich užití především v oblasti možností adekvátního vyjádření vztahů různého typu.

O vývoji dovednosti produkovat souvětí jsem se již zmínil výše v kazuistice 4. Z této podstaty lze úlohu analyzovanou v této výukové situaci považovat za retardační, a to proto, že kognitivně zásadně neodpovídá úrovni kognitivního a řečového vývoje dítěte-rodilého mluvčího. Konceptový diagram zachycuje problém výuky zcela jasně: veškerá spojení mezi tematickou a konceptovou vrstvou spočívají v linii vědního oboru, aspekty komunikační zůstávají s rovinou výuky nepropojeny. Tím úloha padá do formalismu.

¹⁰³ „Vycházíme-li z rodičovské reflexe, je možné říct, že v období od 18 do 36 měsíců se začínají utvářet první syntaktické vztahy, přičemž do komunikačně nejvíce zatíženého jádra patří spojky *a*, *i*, *protože*, *ale*, *že*, *aby*“ (Kesselová et al., 2013, s. 190).

Konceptový diagram 6.



5.6.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Sledujeme postup od lingvistické teorie k užití jazyka, avšak bez jakéhokoliv komunikačního kontextu. Právě proto se některá žákovská řešení zdají učitelce „divná“:

- (1) Žáci tvoří příklady, které primárně usilují o splnění úkolu: zcela patrné je to v závěru, kdy žáci tvoří souvětí se spojením *aby jsem*. Používají svou komunikační zkušenost, do určité míry projevují svou jazykovou kreativitu. Je však patrné, že jsou zaměřeni více na formu než na význam a přistupují k řešení úlohy mechanicky. Sama učitelka postupuje v podobném módu, když odmítá souvětí s *abych*, protože vynucuje předepsané zadání. Její reakce, že „*aby jsem* neexistuje“, je pouze formální (resp. zcela vadná), protože není ukotvená v žádné kognitivní struktuře kromě informace verbalizované učitelkou. Takový postup vede buď k vytvoření inertní znalosti nebo paralelnímu pojetí (ve škole se *aby jsem* neříká, ale v reálné komunikaci je v pořádku – srov. Snowman, McCown, & Biehler, 2009, s. 314; Škoda & Doulík, 2011, s. 149), anebo k úplnému opomenutí dané informace, protože forma *aby jsem* je ukotvená

v prekonceptu, a tudíž má větší sílu přetrvat (srov. Hájková, 2013, s. 10; Doulík & Škoda, 2003; Gardner, 1991). Přitom – a to je velmi podstatné – výraz *abych* je pouze jiná forma spojky *aby* (Hubáček, Jandová, & Svobodová, 2002, s. 161), reálný problém tedy neexistuje a to, že vzniká, poukazuje na formálnost výuky.

- (2) Některé příklady, u nichž učitelka vyjadřuje své pochybnosti, by zapojené do autentického komunikačního kontextu byly komunikačně zcela v pořádku – např. spojení *ale když*, které učitelka odmítá, má zřejmý význam podmínky (tedy lépe *pokud*).¹⁰⁴ Tyto komunikační aspekty učitelka nijak nereflektuje. I ve zcela zásadním vysvětlení fungování nevyjádřeného podmětu („Právě že v souvětí se často stává, že bývá podmět vyjádřený v té první části první věty a za spojkou už třeba nebývá znovu, jo? *Lenka šla ven a Lenka si zvrtila nohu* – to už nebývá. *Lenka šla ven a tam si zvrtila nohu.*“¹⁰⁵) učitelka zůstává pouze na verbální (formální) rovině, aniž by žáci byli vedeni ke skutečnému porozumění a docenění informace, kterou učitelka předkládá.

V první části výukové situace sledujeme problém metajazyka, který jsem již popsal výše, a opět vyvstává otázka, jakému účelu má ve výuce mateřského jazyka rodilému mluvčímu ve 4. ročníku ZŠ sloužit lingvistická terminologie. Z kvazitermínů jako *neurčitý podmět* je zřejmé, že k dorozumění o obsahu a porozumění mu nabývaný metajazyk příliš neslouží, ba naopak je spíše komplikuje. Zaváděné termíny a způsob práce s nimi, zvláště na 1. stupni ZŠ, je třeba pečlivě zvažovat (srov. Weaver, 1996, s. 144).

Budeme-li úlohu chápat v kontextu syntaktického, textového, sémantického a obecně jazykového a komunikačního vývoje žáka (srov. kompetenční vrstvu v konceptovém diagramu), je třeba ji koncipovat tak, aby vedla k uvědomění významových a mluvnických vztahů vět a sémantiky spojovacích výrazů. Proto je vhodné, aby zkoumané větné celky nebyly pozorovány izolovaně, nýbrž jako součást textu.

5.6.3 Alterace

5.6.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Úloha je postavena na produkci, což lze považovat za přínosné, avšak produkce v dané výukové situaci je pouze mechanická, žáci tvoří souvětí, aniž by byli vedeni k uvědomění si vztahů mezi propozicemi. Formalismus výuky se rovněž projevuje v tom, že hlavním cílem jako by bylo žáky naučit tvořit souvětí o dvou větách; tuto dovednost však žák-rodilý mluvčí bez problémů ovládá již od předškolního období. Komunikační aspekty zcela absentují, teoretický úvod na počátku hodiny je redundantní. Jedná se o výukovou situaci nerozvinutou až selhávající (dle Janík et al., 2013, s. 233n.).

5.6.3.2 Návrh alterace výukové situace

Problém komunikační: funkce a sémantika spojek a spojovacích výrazů, role spojek a spojovacích výrazů ve větě; obohacení repertoáru spojek a spojovacích výrazů.

Problém jazykový: sémantika spojek a spojovacích výrazů, spojování vět do souvětí a jejich významové odstíny; psaní neformální zprávy nebo neformálního e-mailu.

V alteraci může být zachován princip doplňování první věty ze souvětí *Dnes půjdu ven...*

Učitel vyzve žáky, aby doplnili cokoliv, co je napadne. Vyzkoušel jsem úlohu na dvou respondentech, žákovi 6. ročníku a žákyni 4. ročníku ZŠ, jejich odpovědi: *s kamarádem / abych se prošla*. Obě varianty jsou vynikajícím můstkem k reflexi formy: *Dnes půjdu ven*

¹⁰⁴ Z dat v ČNK je zřejmé, že spojení *ale když* je zcela běžné, v SYN2015 se vyskytuje 6500krát v různých typech textů (ipm 54,4), v mluveném korpusu 870krát (ipm 137,5). Za tato data děkuji L. Lukešové.

¹⁰⁵ Ponechávám bez komentáře, nakolik je vytvořené souvětí komunikačně funkční; bylo vytvořeno spontánně na místě.

s kamarádem. / *Dnes půjdu ven, abych se prošla.* V čem se tyto varianty liší? Žáci kromě významových rozdílů postihnou též rozdílnost ve formě větné struktury, tj. že v prvním případě se jedná o větu jednoduchou a ve druhém o souvětí. Učitel přijímá termíny, ale také vysvětlení extenze pojmu.

Nyní přichází na řadu představení komunikační situace: Představte si, že přišel následující e-mail:



Úkolem žáků je, aby na zprávu odpověděli, uvedli, kam půjdou, co budou dělat, ev. cokoliv dalšího, a ve své zprávě použili souvětí začínající *Dnes půjdu ven...*

Jakmile žáci práci dokončí, následuje čtení zpráv a jejich hodnocení. Je vhodné? Dostatečné? Učitel úmyslně odkazuje také na e-mail kamaráda a některé jeho pozoruhodné aspekty (vhodnost e-mailové adresy, tvaru *bysme* v psané, avšak neformální komunikaci, malé *t* u osobního zájmena *ti* a *tě* apod.). Diskuse reaguje na adekvátnost využitých jazykových prostředků, aspekty stylizační a stylové, pragmatické, gramatické aj. Učitel si všímá spojovacích výrazů, které žáci použili v inkriminovaném souvětí, a zapisuje varianty na tabuli. Tento zápis je následně podroben analýze zaměřené na pozorování vztahů ve vytvořených souvětích. Následně žákům nabízí (kognitivně náročnější a v dětské řeči méně frekventované) spojky a spojovací výrazy (např. *kdyby, vždyť, když, však, jenže, a proto, dokud, anebo, tudíž*) a nechává žáky posoudit, zdali je mohou ve svých textech použít (proč ano? proč ne?) a jak by daný spojovací výraz změnil význam souvětí, resp. celého textu, příp. jak by museli souvětí (nebo dokonce text) upravit, aby mohli daný výraz použít.

Na závěr učitel s žáky reflektuje funkci spojek a spojovacích výrazů, předmětem shrnutí se může stát hodnocení sémantiky konkrétních konektorů.

5.6.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Alterace je postavena na dimenzích kognitivní náročnosti, k nimž by měla výuka směřovat: usiluje o produktivní myšlení žáka a mnohost řešení, která je však omezena určitými funkčními aspekty – právě ty se stávají předmětem výuky. Rozvíjí se reflektivní dovednosti žáků. Zachovává princip doplňování druhé věty do souvětí, avšak zapojuje souvětí do komunikačního kontextu e-mailové komunikace s kamarádem. Postup tak je textocentrický i situační, vychází ze zásad komunikační nauky o českém jazyku. Předmětem poznávání se

nejprve stává text, jeho účel, záměr a vlastnosti, až později se přechází k jednotlivým jazykovým prostředkům. E-mail volím zcela úmyslně: jde o útvar, jenž žáci běžně používají a jehož formu a stylová specifika by měli zvládnout.

Alterace neučí žáky tvořit souvětí, ale je zaměřena na sémantiku spojovacích výrazů. Rovněž vede žáky k užití a posouzení významu výrazů méně frekventovaných v jejich slovníku, čímž u nich dochází k rozšiřování repertoáru spojek a spojovacích výrazů. Zvláště u žáků ve 4. ročníku ZŠ je takový přístup zcela zásadní. Cílem alterace není zavádět terminologii pro vztahy v souvětí či rozlišování parataxe a hypotaxe – to jsou záležitosti učiva vyšších ročníků. Na 1. stupni ZŠ naznačený postup považuji za propedeutiku k další práci na 2. stupni ZŠ – o to více se proto soustředí na komunikační aspekty.

Alterovaný postup navazuje na prekoncept žáka, využívá jeho komunikační zkušenosti a dosavadní jazykové výbavy, kultura výuky je založena na aktivitě a vlastním vkladu žáka. Jazykové jevy jsou komunikačně kontextualizovány a učivo je předloženo jako problém k objevení.

5.7 Kazuistika 7: Věta jednočlenná

5.7.1 Anotace

5.7.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 7. ročníku ZŠ, jejím obsahem je určování větných členů, o nichž se žáci doposud učili (podmět, přísudek, předmět a přívlastek). Předchází jí rozbor věty *Nebavilo ho uklízet si v pokoji. a Dlužím vám omluvu za ten zkažený večer.* Předmětem prezentované výukové situace je rozbor věty *Dost se o tobě mluví.* Jedna žákyně pracuje u tabule, ostatní žáci píší do sešitů, příp. diskutují nebo se věnují jiné činnosti. I zbytek vyučovací hodiny sestává z činností, které jsou popsány a analyzovány v této kazuistice.

Dělení větných struktur na věty jednočlenné, dvojčlenné a větné ekvivalenty není v lingvistice zdaleka tak jasné, jak ho většina učebnic pro základní i střední školu nabízí. Různí lingvisté nabízejí různá pojetí.

Lze však říci, že jednočlennou větou se zpravidla rozumí věta, „jejímž základem je sloveso určité (nebo imitativní citoslovce, které ho zastupuje), nemá gramatický podmět, a tudíž predikační akt se v ní nerealizuje syntagmaticky (jako ve větě dvojčlenné)“ (Čechová et al., 2011, s. 323). Základem konstrukce jednočlenné věty je gramatický predikát.

Zatímco ve školské praxi se užívá výlučně termínu jednočlenná věta, v odborné literatuře se pro označení jednočlenných vět zcela běžně užívá také termín věta bezpodmětná, resp. bezpodměťová (srov. Dušková et al., 2003, s. 368; Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 388n.; Hubáček, Jandová, & Svobodová, 2002, s. 203). „Jednočlenné věty jsou věty bezpodmětné, protože vyjadřují děje, které zřetelný a pojmenovatelný subjekt nemají (*Prší. Zablýsklo se.*) nebo není pro vyjádření důležitý (*Bylo užito všech prostředků. O tom se hodně psalo.*) nebo je vyjádřen nepodměťovou formou (*Je mi zle. Zvoní mu v uších.*)“ (Čechová et al., 2011, s. 323).

„Kategorizace vět bezpodměťových je založena na různých kritériích: (a) věty s predikátem slovesným (*Prší, Otrnulo mu*) × věty s predikátem slovesně-jmenným (*Je chladno, Je mi zima*); (b) věty bez valenčních výrazů (*Prší, Je zima*) × věty s valenčními výrazy (*Otrnulo mu, Je mi zima*); (c) věty primárně bezpodměťové (*Prší*) × věty sekundárně bezpodměťové, které vznikají (tzv. pasivizační) transformací vět podmětových [...]: *O tom se dlouhodobě diskutuje // O tom je dlouhodobě diskutováno ← O tom lidé dlouhodobě diskutují.*“ (Hirschová, 2017d).

Některé mluvnice k jednočlenným větám zahrnují také tzv. jednočlenné věty neslovesné, tradičně tříděné na „věty substantivní (*Hlavní nádraží*), adjektivní (*Na pohled trochu křiklavé*), příslovečné (*Moc špatně*), citoslovečné (*Fuj*), částicové (*Ano*)“ (Hirschová, 2017d). Tento typ struktur může být chápán buď jako eliptická nevětná výpověď (Čechová et al., 2011, s. 326, je označuje jako „větný fragment“) nebo jako větný ekvivalent, tedy jako nevětná gramatická forma. Poslední označení se pro daný typ struktury užívá také ve školské praxi. Ve shodě např. s Čechovou et al. (2011, s. 325–326) se ve škole ke zmíněným typům přiřazuje ještě typ infinitivní (*Nastupovat! Co dělat? Být tak mladší!* atd.).

Věty dvojčlenné představují finitní věty s podmětem; jsou to věty podmětové nebo též „typické věty“ (Hirschová, 2017d).

Většina práce ve škole se soustředí na identifikaci typů větné struktury, tento požadavek obsahují také specifikace ke standardizovaným testům: *Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou: Český jazyk a literatura* obsahuje požadavek, že žák „rozliší větu jednočlennou a dvoučlennou“

(Cermat, nedat., s. 12)¹⁰⁶. Jak ale uvidíme, skutečný didaktický potenciál učiva spočívá především v jeho pragmatických a sémantických aspektech.

5.7.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka vyvolává jednu žákyni k tabuli, ostatní žáci píší do sešitů. Diktuje větu *Dost se o tobě mluví*.

Část 2

Probíhá větný rozbor, učitelka pracuje s žákyní u tabule, rozbor komentuje, případně se též obrací s dotazy či upřesněními do třídy.

Ukázka 25. *Přepis části vyučovací hodiny: věta jednočlenná.*

U: Tak, napište si další větu, kterou jsme tam měli. *Dost se o tobě mluví*. Emo, pojď. (*žákyně jde k tabuli*) Tak, najdi tam, co všechno umíme najít a určit. V jakém pádě je podmět?

Ž: V prvním.

U: V prvním. Je tohle první pád?

Ž: Hmmmm

U: Hm, pochybuješ správně. Začni tím, že si najdeš přísudek. (*napomíná ostatní žáky, že nepracují*) Tak co tam bude přísudek?

Ž: *Mluví se*.

U: *Mluví, mluví se*. Tak. Bude tam podmět?

Ž: Ne.

U: Jaká je to věta? Jiřino?

Ž: Bezpodmětová.

U: No, a jak jí říkáme?

ŽŽ: Podmět nevyjádřený.

U: Je tam nevyjádřený podmět nějaký?

ŽŽ: (*žáci různě spekulují*)

U: Takže, přátelé, v té písence příští týden bude ještě určování vět jednočlenných a dvočlenných. Když je tam nevyjádřené *ono*, nevíme kdo, je to věta jednočlenná, takže podmět tam není. Tak. Co je to *o tobě*? *Mluví se o tobě*.

Ž: Předmět.

U: Předmět. V jakém pádě?

Ž: Šestý pád.

U: To *dost* je to, co ještě neumíme. Tak jo, pojďte další větu.

(H18)

5.7.2 Analýza

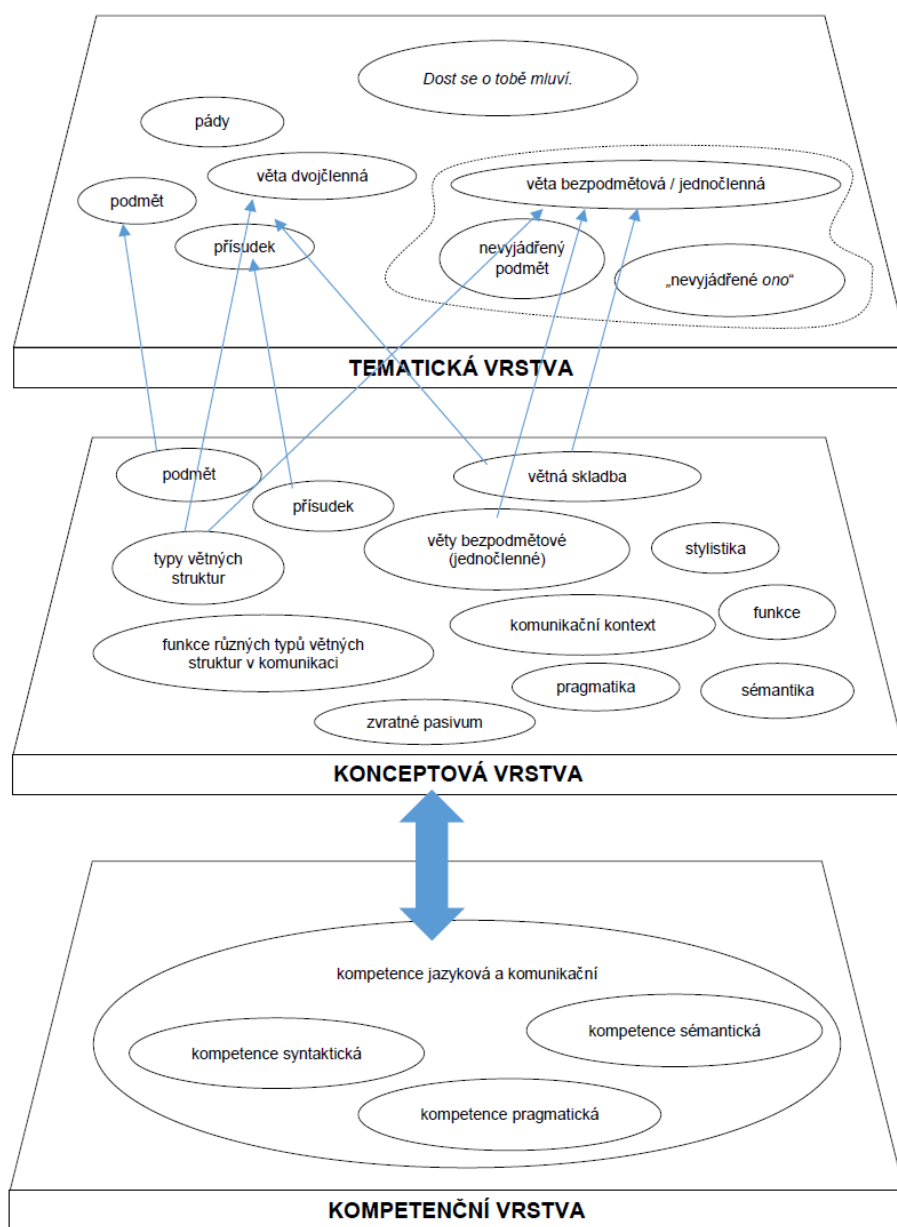
5.7.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

I tato kazuistika poukazuje na problém nejasného zacílení a celkové dezintegrace výuky. Učitelka postupuje metodou formalizovaného větného rozboru, zřetelně stěžejní jsou cíle formálně-poznávací. Celá výuková situace je vedena v podstatě jako rozprava málo vzdělaných lingvistů, jimž metajazyk k dorozumění neslouží, byť se snaží s různými termíny operovat – patrně to ilustruje konceptový diagram, v němž pojmy v rovině konceptové odpovídají pojmům na rovině tematické. Z výukové situace přitom není jasné, zda žáci pojmům skutečně rozumějí. Komunikační aspekty obsahu, zapsané v konceptové vrstvě, ve výuce nejsou nijak adresovány, podstata úlohy tak zůstává nejasná.

¹⁰⁶ Dostupné online

<https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/P%C5%98IJ%C3%8DMAC%C3%8D%20%C5%98%C3%8DZEN%C3%8D/Jednotn%C3%A1%20zkou%C5%A1ka%202017/Bli%C5%BE%C5%A1%C3%AD%20po%20drobnosti%20organizace%20JP17/Jp17_Specifikace%20po%C5%BEadavk%C5%AF_%C4%8CJL.pdf>; cit. 30. 4. 2019

Konceptový diagram 7.



5.7.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Pokud se jedná o bezpodmětovou strukturu, úvodní otázka učitelky („V jakém pádě je podmět?“) je zavádějící.¹⁰⁷ Otázka není vhodná, zvláště když učitelka následně žákyni navádí k tomu, aby našla přísudek¹⁰⁸ (od čehož by analýza věty měla vždy vycházet – srov. výše). Termín *bezpodmětová věta* sice není v české škole etablovaný, nicméně dokonale vystihuje strukturu s nesyntaxmatickou predikací.

Učitelka se bohužel dopouští didaktického i oborového omylu, když hovoří o větách jednočlenných jako těch, v nichž je „nevyjádřené *ono*“. V další výpovědi upřesňuje, že když

¹⁰⁷ Pro úplnost je nutno říci, že z hlediska lingvistiky věta *Dost se o tobě mluví.* jako příklad zvrtného slovesného tvaru (reflexiva) zcela impersonální není – např. Šmilauer (1966, s. 121–125) takovou strukturu klasifikuje jako přechodný typ mezi jednočlenností a dvojitostí. Pro školské potřeby by mohl být klasifikován jako příklad věty jednočlenné, ale bylo by vhodnější vybrat transparentnější příklad.

¹⁰⁸ Potvrzuje se, že určování základní skladební dvojice je důležitou součástí analýzy věty i na 2. stupni ZŠ.

„nevím kdo, je to věta jednočlenná, takže podmět tam není“, ale poučka s „nevyjádřeným *ono*“ by neměla ani zaznít (lze se jen domnívat, jakým způsobem proběhla expozice učiva, je-li tato poučka použita). Věty jednočlenné podmět nemají, poučka je matoucí směrem k větám, v nichž je podmět ve středním rodě. Kognitivní náročnost výuky je nízká, nejde o skutečné porozumění problému.

Z hlediska alterace je stěžejní zaměření na různé typy větných struktur v češtině (věty jednočlenné, dvojčlenné i větné ekvivalenty) a jejich funkce v komunikaci. Tj. nejen jejich formální, ale rovněž pragmatické, stylové, sémantické nebo textové aspekty.

5.7.3 Alterace

5.7.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Výuka je vedena primárně s formálně-poznávacím cílem, komunikační aspekty zcela absentují. Učitelka zatěžuje úlohu zavádějícími otázkami, dochází k oborovým chybám. Výuková situace nemá pro žáky žádný zjevný přínos, lingvistické teoretizace jsou pro ně nejasné, formální, účel učiva je nejasný. Dle klasifikace Janíka et al. (2013, s. 233n.) lze danou výukovou situaci označit jako selhávající.

5.7.3.2 Návrh alterace výukové situace

Problém komunikační: funkce různých typů větných struktur, zdvořilost, gramatika ve spojení s pragmatikou, sémantika vybraných výpovědí, emocionalita, naléhavost a jiné komunikační okolnosti a možnosti jejich verbálního vyjádření.

Problém jazykový: věta jednočlenná, věta dvojčlenná, větný ekvivalent.

Současná koncepce výuky zavádí jednočlenné věty většinou v 7. ročníku ZŠ (srov. obsah učebnic). Jak už jsem naznačil výše (viz kazuistika 1), tento postup považuji za neoprávněný. Vycházíme-li z předpokladu valenční syntaxe, že ústředním jádrem věty je přísudek, pak dle mého názoru neexistuje jediný důvod, proč by neměli být žáci seznamováni s bezpodmětovými strukturami již na 1. stupni ZŠ tehdy, kdy se začíná hovořit o větě. To pochopitelně za předpokladu, že je cílem výuky postihnout komunikační aspekty různých typů větných struktur v češtině. Žáci tedy vědí, že jsou určité větné struktury, které podmět mají a které ho nemají, podstatné je poznání o přítomnosti konatele děje. Tato informace je zcela postačující.

Vzhledem k tomu, že každý rodilý mluvčí již od nejranějšího věku zcela přirozeně užívá jednočlenných vět, považuji učivo o jednočlenných větách (byť v kontrastu s dvojčlennými větami) – tj. aby žáci rozpoznávali věty jednočlenné a dvojčlenné, označovali je, určovali, které věty podmět mají a které nemají – za zcela zbytečné a je dle mého názoru namíste ho ze školních programů, z učebnic a především z požadavků k jednotné přijímací zkoušce (Cermat, nedat., s. 12) vypustit. Pro rodilého mluvčího, který formy přirozeně ovládá a rovněž zná situace, kdy jich užívá, učivo postrádá smysl.

Výuka by měla být vedena především směrem pragmatickým, a to kontrastováním různých výpovědních forem (vět jednočlenných, dvojčlenných a větných ekvivalentů¹⁰⁹) pro jednotlivé komunikační funkce, pochopitelně s dostatečnou jazykovou reflexí (sledujeme také cíle kognitivní).

Úloha je založena na následujících komunikačních situacích, žáci mají vymyslet svá řešení. Je-li možno více variant, uvádějí je všechny:

- *Jsi v restauraci a chceš si objednat. Jak přivoláš obsluhu?*
- *Spolužák ti přinesl knížku, kterou jsi po něm chtěl(a). Jak zareaguješ?*

¹⁰⁹ Ostatně pragmatickou motivaci (komunikační kontexty a emocionální stavy) vidí MČ 3 (1987, s. 436n.) jako hlavní argument pro chápání větného ekvivalentu jako samostatného syntaktického útvaru (Hirschová, 2017c).

- *Babička slaví narozeniny a ty jsi jí přišel/přišla blahopřát. Co jí řekneš?*
- *Kamarádka vyhrála olympiádu z češtiny. Co jí řekneš?*
- *Jdeš se spolužáky do kina, bavíte se spolu. Petr se na tebe dívá, mluví, rozkládá rukama. Blížíte se k přechodu, Petr ale nevidí, že je červená a že se blíží auto. Jak zareaguješ?*
- *Venku je 35 stupňů a ty sedíš v autobuse přesně na straně, kam praží slunce. Co řekneš řidiči autobusu?*
- *Tvůj mladší bratr ti už poněkolkáté bez dovození sebral telefon, aby na něm hrál hry. Co mu řekneš?*

Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve dvojicích, může se jednat pouze o promýšlení odpovědí, psaní nebo dramatizace minidialogů. Žáci budou používat různé typy větných struktur, přičemž reflexe se soustředí na aspekty pragmatické a souvislost pragmatiky s gramatikou – především u větných ekvivalentů a vět dvojčlenných užitých dle komunikačního záměru. Dominujícím problémem jsou tu otázky zdvořilosti, a to v závislosti na komunikační situaci a komunikačním partnerovi. K obdobným problémům ve středoškolské výuce srov. kazuistiku in Štěpáník (2017).

Terminologie je zavedena až na závěr s účelem fixovat pojmy.

5.7.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Označování vět jednočlenných jako jednočlenných a dělení vět jednočlenných, dvojčlenných a větných ekvivalentů bez komunikačního kontextu, vyhledávání podmětů v těchto větách a určování typů větných struktur, jak je to běžné v současné škole a bohužel též ve standardizovaných testech, považují pro rodilého mluvčího za požadavek nesmyslný. Mnohem důležitější je, aby žáci znali funkci různých typů větných struktur, znali jejich komunikační souvislosti, které zásadním způsobem zasahují do pragmatiky, sémantiky ve spojení s gramatikou.

Alterace vychází ze zásad komunikační nauky o českém jazyku: z komunikačních potřeb žáků, každodenních situací, do nichž se dostávají. Jazykové učivo je zařazeno do komunikačního kontextu, navazuje na přirozené jazykové a komunikační dovednosti žáků a dále je rozvíjí, pracuje se situačním postupem. Důraz je kladen na uvědomění si souvislostí mezi formou a pragmatickým účinkem, resp. komunikační funkcí. Učební prostředí je postaveno na aktivitě žáků a řešeních, která vyvěrají z jejich prekonceptuální znalosti jazyka. Cílí se na rozvoj produktivního a reflektivního myšlení, na utváření nových řešení a hodnocení těchto řešení z hlediska funkčnosti v komunikaci, tedy na rozvoj metakognice žáka.

5.8 Kazuistika 8: Transformace větného členu na větu

5.8.1 Anotace

5.8.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 7. ročníku ZŠ. Obsahem výuky je „procvičování“ druhů vedlejších vět za pomoci cvičení v učebnici, konkrétně transformace větných členů (zde příslovečných určení) na větu; učitelka v úvodu hodiny připomíná: „Každá vedlejší věta se dá nahradit tím odpovídajícím větným členem. Jo? Už jsme to dělali. To znamená, že předmět se dá nahradit vedlejší větou předmětnou. Každý podmět vedlejší větou podmětnou. Každá vedlejší věta přívlastková se dá nahradit přívlastkem.“ Učitelka vyvolává žáky, jejich úkolem je u příkladů v učebnici určit druh příslovečného určení a nahradit ho „odpovídající vedlejší větou příslovečnou“ a rovněž vždy dodat interpunkci. Přepis části vyučovací hodiny zachycuje práci s druhým a třetím příkladem (první byl *Při nedostatku času vás nebudu moci trénovat.*, transformace *Když nebudu mít čas, nebudu vás už moci trénovat.*).

Oborová i didaktická východiska této kazuistiky jsou obdobná jako v kazuistice 5 a 6. Předmětem výuky je syntaktické učivo, které se úzce prolíná se sémantikou, pragmatikou a stylistikou. Cílem je, aby si žáci uvědomili variantnost syntaktických konstrukcí, pochopili souvislost mezi větným členem a jeho větným vyjádřením, byli schopni posoudit vlastnosti syntaktických konstrukcí ze stylistického hlediska, přemýšleli o větných vztazích a „viděli“ je a především aby byli schopni aplikovat nabyté vědomosti při stylizaci vlastních větných celků (Štěpáník, 2016). Podstatné je rovněž poznání, že míra syntaktické kondenzace sdělení ovlivňuje míru jeho srozumitelnosti, a tedy i porozumění při jeho recepci.

5.8.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka zadává práci s učebnicí, obsahem jsou transformace příslovečných určení na vedlejší věty příslovečné. Navazuje tak na cvičení předchozí, jejichž obsahem byly transformace jiných větných členů na vedlejší věty.

Část 2

Prezentované příklady *Jaroslav Hašek se vždy rád vracel do svého rodiště. a Po odletu ptáků nastalo najednou ticho.* představuje druhý a třetí příklad k transformaci. Způsob řešení úlohy máme možnost sledovat v přepisu.

Ukázka 26. Přepis části vyučovací hodiny: transformace větného členu na větu.

Ž: *Jaroslav Hašek se vždy rád vracel do svého rodiště. Kam se rád vracel? Do svého rodiště. Ehm, příslovečné určení místa?*

U: Ano, výborně.

Ž: A...

U: Tak a teď z toho udělej souvětí. Jakmile děláte souvětí, musíte tam dát vždycky nějaký spojovací výraz a další přísudek.

Ž: (*přemýšlí, 5s*)

U: Takže jak to bude? Hlavní věta zůstane stejná.

Ž: Jaroslav Hašek se rád vracel...

U: Se vždy rád vracel.

Ž: Se vždy rád vracel... Ehm.

U: A teď kam se Jaroslav Hašek vždy rád vracel? Kam? A odpověz celou větou.

Ž: Do svého rodiště.

U: Já tě neslyším.

Ž: Do svého rodiště.

U: No to jo, ale to je v učebnici. Já chci po tobě, abys to nahradila tou vedlejší větou.
 ŽŽ: Ale ona říkala...
 U: Já jsem se ptala prosím, že neslyším, protože tady rachotí z okna doprava. Tak to řekni ještě jednou, Apoleno. Já jsem neříkala, že to říkáš blbě. Já jsem říkala, že tě neslyším. (*smích*)
 Ž: Ne, ne. Já jsem to říkala blbě.
 U: Tak to ře... Jo, říkala jsi to blbě? Jo?
 ŽŽ: Říkala to blbě.
 U: Tak to zkus ještě jednou. Musí v té vedlejší větě být přísudek, aby to byla věta, tak tam musí být sloveso.
 Ž: (*přemýšlí*)
 U: Zojo, ty jsi věděla?
 Ž: Jaroslav Hašek se vždy rád vracel tam...
 U: Čárka.
 Ž: ...kde se narodil.
 U: Kde se narodil. Říkalas to, Apoleno, předtím?
 Ž: Ne, neříkala.
 U: Neříkala. Jo? Správně to řekla Zoja. Jaroslav Hašek se vždy rád vracel tam – čárka – kde se narodil. A to se *narodil* máme už přísudek, jo? Aby to byla věta, musí tam být přísudek. Další větu, Jitko?
 Ž: *Po odletu ptáků nastalo najednou ticho.*
 U: Urči podtržené příslovečné určení. Musím zavřít to okno. Tak, povídej.
 Ž: Ehm...
 U: Urči mi to podtržené příslovečné určení.
 Ž: Ehm, je to příslovečné...
 U: Já chci slyšet otázku a odpověď.
 Ž: Kdy nastalo... *po odletu ptáků.*
 U: Výborně.
 Ž: Po odletu ptáků.
 U: *Po odletu ptáků.* Jo, *po odletu.* Vy máte podtržený i ty *ptáky*, ale *po odletu.* Dobře. Takže když se ptáš kdy?
 Ž: Tak příslovečné určení času.
 U: Dobře. Teď z toho udělej vedlejší větu příslovečnou časovou.
 Ž: (*přemýšlí*)
 U: Musí tam být spojka a sloveso.
 Ž: *Když ptáci odletěli na... najednou se ozvalo.*
 U: Tak dobře. A interpunkce? (3s) Čili čárky.
 Ž: Jo.
 U: Čárky.
 Ž: *Když odletěli ptáci...*
 U: Počkej, počkej, počkej.
 Ž: *Když – čárka... (povzdechnutí a smích)*
 U: Ty jsi zmatená jak beruška. Svatopluku?
 Ž: *Když ptáci odlétli, nastalo ticho.*
 U: Já jsem chtěla interpunkci, čili čárky.
 Ž: Jo tak ještě jednou.
 U: No tak ještě jednou. To se nehmem.
 Ž: *Když ptáci odlétli – čárka – nastalo ticho.*
 U: *Nastalo najednou ticho.*
 Ž: *Nastalo najednou ticho.*
 U: Jo? Supr. A zase se ptáte celou větou. Kdy nastalo najednou ticho? A odpověď? Svatopluku?
 Ž: *Když ptáci odlétli.*
 U: Ptáte se celou větou, odpovíte si celou větou. Takže... ptám se celou větou. Kdy nastalo najednou ticho?
 Ž: *Když ptáci najednou odlétli.*
 U: Ano. Jaká je vedlejší věta, Zino?
 Ž: Um, tak to je, ehm...
 U: Já to vidím, jak sedíš a zíráš. Já jsem si jenom ověřovala, jestli to vidím dobře. Vidím to dobře. Vůbec nevíš, o co jde. Podle toho výrazu to poznám. Tak, René?
 Ž: *Vedlejší příslovečná časová.*

U: Přísluvečná časová. Kdy nastalo najednou ticho – věta hlavní. Když ptáci odlétli – věta vedlejší. Když se ptám kdy, ptám se na čas. Takže je časová. Ach jo. Tak další, Andreo.
(C5)

5.8.2 Analýza

5.8.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

K problému transformací větných členů na větu a naopak jsem se vyjádřil již dříve (viz Štěpáník, 2016). Jak je vidět, jako významná součást tradičního mluvnického vyučování v 7. a 8. ročníku ZŠ je problém stále aktuální.

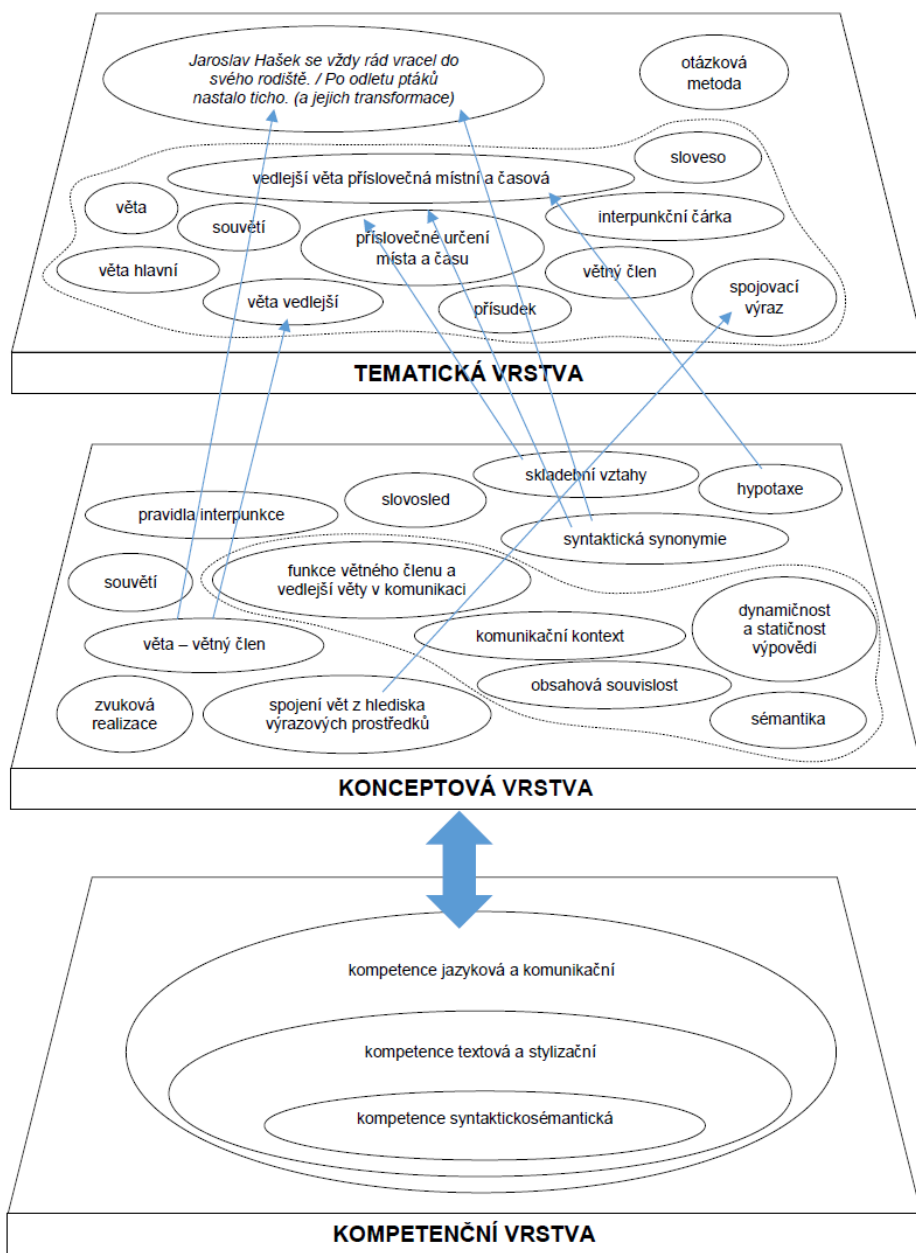
I v této výukové situaci sledujeme dekontextualizaci transformování větné struktury z větného členu na větu, aniž by se žáci jakkoliv dozvídali něco o tom, jaký je mezi formami rozdíl z hlediska funkce v komunikaci – to je také zohledněno v konceptovém diagramu. Výuka představuje jazykový jev jako zcela nezávislý a nijak nekomplikovaný, „čistý“. Propojenost s dalšími jazykovými a komunikačními aspekty chybí. Úloha se svým charakterem pohybuje ve středním pásmu kognitivní náročnosti, avšak vzhledem k dekontextualizaci jevu a průběžné mechanizaci činnosti náročnost klesá. Cíle jsou zřetelně stanoveny jako formálně-poznávací – pozorujeme to nejen ve způsobu práce se samými transformacemi, ale rovněž v nutnosti klasifikovat druhy přísluvečného určení před tím, než žák větu promění na souvětí s vedlejší větou daného druhu. V tematické vrstvě stojí za povšimnutí značná dávka lingvistických konceptů, které tvoří vzájemně propojený celek.

Vyjadřování myšlenek větou jednoduchou či souvětím a produkce přísluvečných určení místa a času (a jiných) a vedlejších vět přísluvečných místních a časových (resp. souvětí s nimi) je zcela běžnou výbavou rodilého mluvčího již na počátku školní docházky. Jak konstatují Liptáková et al. (2011, s. 350), „již na začátku mladšího školního věku je třeba počítat se souvětým potenciálem dětí a dále ho rozvíjet“. Jádro učiva proto nespočívá ve výuce transformací samých, učivo je v tomto případě pouze prostředkem k poznání sémantických, pragmatických a funkčních odstínů spojených se jmenným či větným vyjadřováním téhož.

Na nutnost zvažovat míru kondenzace s ohledem na její funkčnost v komunikátu a na schopnost i ochotu příjemce textu takové kondenzaci porozumět upozorňuje E. Hájková (2015). Na konkrétních příkladech¹¹⁰, jež zadala respondentům výzkumu, ukazuje, do jaké míry jsou různé podoby téhož vyjádření pro čtenáře srozumitelné, a upozorňuje, že učivo o transformacích větného a nevětného vyjadřování není možné izolovaně vnímat jako pouze syntaktické, ale je jednoznačně třeba ho propojit se stylistikou.

¹¹⁰ Hájková např. zkoumala míru porozumění formulace Archimédova zákona uvedené v učebnicích fyziky: *Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené*. Zjistila, že žák 5. ročníku ZŠ je z uvedené formulace schopen spolehlivě postihnout maximálně dvě informace, „a to informaci realizovanou predikací a informaci z polovětné konstrukce ze začátku textu“ (Hájková, 2015, s. 53). Zcela přesně tak demonstruje, že kondenzovaná sdělení jsou k recepci textu náročnější.

Konceptový diagram 8.



5.8.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Učitelka žáky k určování navrhuje otázkovou metodou, což se v úloze projevuje jako retardační vzhledem k tomu, že (a) rodilý mluvčí nemá komunikační potřebu ptát se takovým způsobem na jednotlivé větné členy ve větných celcích, které tvoří, a rozvoj této dovednosti mu nijak nepomáhá ani z hlediska porozumění větnému celku/textu, (b) otázky a odpovědi typu „kdy nastalo? po odletu ptáků“ nebo „kam se rád vracel? do svého rodiště“ jsou pod kognitivní vyspělostí žáka-rodilého mluvčího v 7. ročníku ZŠ. Identifikace druhů větných struktur je mechanická: „Když se ptám kdy, ptám se na čas. Takže je časová.“ Jediným cílem je určení větného členu, převedení na vedlejší větu a určení druhu vedlejší věty, nikoliv skutečné porozumění jevu, sémantice věty a souvětí a jejich funkci v komunikaci.

Poslední poznámka se týká kontroly interpunkce, která průběh výuky dále zpomaluje. Interpunkce jako grafický fenomén má především smysl, pokud se píše. Pro její nácvik je nevyhnutelný vizuální aspekt už pro porozumění obsahu větným celkům, pro uvědomění si vztahů mezi větnými členy a větami atd. Kontrolu pouze ústně, jako se to děje tady, za příliš účinnou proto nepovažuji, byť by ji bylo v pokročilejší fázi výuky možné považovat za dostačující.

Výuka má vést k uvědomění si variantnosti syntaktických konstrukcí, jejich funkce ve větném celku a v textu a pochopení souvislostí a vztahů mezi větným a jmenným vyjadřováním (Štěpáník, 2016, s. 38).

5.8.3 Alterace

5.8.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Problémy analyzované výukové situace jsou obdobné jako u té, kterou jsem zpracoval už dříve (Štěpáník, 2016), což svědčí o stálé potřebě alterací. Především sledujeme formálnost výuky, zaměření na formálně-poznávací cíle (určování větných členů a druhů vedlejších vět), aniž by jakkoliv bylo přihlíženo k funkci věty jednoduché a souvětí v komunikaci, v textu, nebo aniž by docházelo ke skutečnému porozumění vztahu mezi větným členem a větou, možnostmi jejich vzájemných transformací, pochopení rozdílů ve vyjadřování jejich pomoci a podstatě interpunkce. Výuka je vysoce formální, rozvoj komunikačních dovedností je zanedbáván. Výukovou situaci lze hodnotit jako nerozvinutou (srov. Janík et al., 2013, s. 233n.).

5.8.3.2 Návrh alterace výukové situace

Alterace je založena na potřebě jazykový jev kontextualizovat a ukázat jeho funkční aspekty.

Problém komunikační: syntaktické možnosti vyjádření téhož; větné vyjádření jako dynamické, jmenné vyjádření jako statické; porozumění komunikátu v závislosti na míře syntaktické komplexnosti; vhodná stylizace v závislosti na typu komunikátu a komunikačním záměru (zde potřeba být komunikačně sdělný), posouzení vlastností syntaktických konstrukcí z hlediska stylu.

Problém jazykový: syntaktická synonymie, transformace větného členu na větu a naopak s důrazem na funkční aspekty, dynamika výpovědi a textu, interpunkce, větné vztahy.

Jako evokace k vybraným textům poslouží diskuse o ochraně osobních údajů, které poskytujeme různým institucím. „Kam jste kdy museli zadat své osobní údaje, abyste mohli využívat nějakých služeb? / Co je vlastně myšleno osobními údaji? / Když jste danou přihlášku podepisovali, přečetli jste si poučení o ochraně osobních údajů? / Co se v něm uvádělo? / Jaká jsou možná rizika spojená s poskytováním osobních údajů? / Jak jsou osobní údaje chráněny? / Existují nějaká rizika spojená s fungováním na sociálních sítích? Setkali jste se s nimi někdy?“ apod. Pro žáky na základní i střední škole zde mám na mysli především sociální sítě, kterým žáci nejenže poskytují základní data o sobě, ale často velmi snadno odhalují svůj život, aniž by si reálně uvědomovali závažná rizika s tím spojená (srov. projekt E-bezpečí (www.e-bezpeci.cz) Centra prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a četné výzkumné zprávy, které jsou na webu dostupné; srov. též Dočekal et al., 2019).

Mohlo by se zdát, že toto téma nesouvisí s výukou češtiny a mělo by být spíše obsahem výuky informatiky, příp. by poučení o něm mělo být ponecháno rodině. U vědomí toho, jak intenzivně se dnes děti a mládež pohybují v kybernetickém prostoru, jak často využívají sociálních sítí, jak snadno odhalují široké veřejnosti nejniternější zákoutí svých duší a jak

rizikové toto může být, se domnívám, že je lépe, aby byli poučeni co možná nejintenzivněji.¹¹¹ Vzhledem k velké různorodosti sociálního (rodinného) prostředí, v němž děti vyrůstají, musí, dle mého názoru, být nositelem poučení také škola. Druhá věc je, že se téma bytostně týká čtenářské gramotnosti a podpis pod určitým textem je zavazující. Je nezbytné, aby žáci takovým textům rozuměli a uvědomovali si důležitost porozumění jim a závažnost svého podpisu pod nimi.¹¹²

Motivační/evokační fáze nemá být mentorováním, ale zjištěním, do jaké míry jsou žáci s problematikou obeznámeni.

Následuje práce s dvěma texty (viz níže). Oba se týkají ochrany osobních údajů, část z *Narižení* vykazuje klasické znaky psaných textů administrativního stylu v právní oblasti (odosobnění, neutrální vyznění, četná nominalizace, kondenzace vyjádření, celková staticita způsobená absencí většího počtu sloves, dlouhé větné celky, z hlediska probírané problematiky celkově málo vedlejších vět). Oproti tomu druhý text ze *Zasad* vykazuje určité znaky mluvenosti (na rozdíl od předchozího textu, jenž dodržuje výsadní postavení psaného projevu – srov. Hoffmannová et al., 2016, s. 151). To, co text činí poměrně srozumitelným a pro uživatele přístupnějším, je nejen zřejmá kontaktnost (využívání 1. a 2. os. plurálu), ale rovněž dynamika textu způsobená množstvím sloves (také vyšší počet větných členů vyjádřených formou vedlejší věty). Není mým cílem zde charakterizovat všechna specifika daných textů, zaměřuji se pouze na ty aspekty, které jsou podstatné z hlediska alterace dané výukové situace; k dalším zřetelům srov. charakteristiku sféry institucionální komunikace a administrativního stylu in Hoffmannová et al. (2016, s. 144–181) nebo Čechová, Krčmová, & Minářová (2008, s. 230–243) ad.

Text *Narižení*

S cílem zajistit soudržnou a vysokou úroveň ochrany fyzických osob a odstranit překážky bránící pohybu osobních údajů v rámci Unie by měla být úroveň ochrany práv a svobod fyzických osob v souvislosti se zpracováním těchto údajů rovnocenná ve všech členských státech. V celé Unii je třeba zajistit soudržné a jednotné uplatňování pravidel ochrany základních práv a svobod fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů. Pokud jde o zpracování osobních údajů z důvodu splnění právní povinnosti, provádění určitého úkolu ve veřejném zájmu nebo při výkonu veřejné moci, kterým je pověřen správce, měly by mít členské státy možnost zachovat či zavést vnitrostátní předpisy za účelem dále konkretizovat uplatňování pravidel tohoto nařízení. Ve spojení s obecnými a horizontálními právními předpisy o ochraně údajů prováděnými směrnicí 95/46/ES existuje v členských státech několik právních předpisů specifických pro určitá odvětví v oblastech nutných pro přijetí konkrétnější ustanovení. Toto nařízení rovněž poskytuje členským státům určitý prostor ke stanovení vlastních pravidel, včetně pravidel pro zpracování zvláštních kategorií osobních údajů („citlivé osobní údaje“). V tomto rozsahu nařízení nevylučuje, aby právo členského státu stanovilo okolnosti konkrétních situací, při nichž dochází ke zpracování, včetně přesnějšího určení podmínek zákonného zpracování osobních údajů.

(§10 z *Narižení Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679*; dostupné online <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=CS>>. cit. 1. 5. 2019; mírně upraveno)

Text *Zasady*

Shromažďujeme informace z počítačů, telefonů, připojených televizí a dalších zařízení připojených k internetu, která používáte a která se integrují s našimi produkty, a také informace

¹¹¹ Srov. dokument V. Klusáka a B. Chalupové *V síti o fenoménu zneužívání mladých dívek prostřednictvím online komunikace*.

¹¹² Srov. dokument S. Dymákové *Šmejdi*. Byť se týká seniorů, stejně tak může jít o dospělé lidi i mladistvé.

o těchto zařízeních. Tyto informace kombinujeme pro různá zařízení, která používáte. Například shromážděné informace o vašem používání našich produktů na vašem telefonu můžeme použít k přizpůsobení obsahu (včetně reklam) nebo funkcí, které se vám zobrazí při použití našich produktů na jiném zařízení, jako je například notebook nebo tablet, nebo ke zjištění, zda na jiném zařízení reagujete na reklamu, kterou jsme vám zobrazili na telefonu. Získáváme a analyzujeme obsah, komunikaci a informace, které ostatní lidé poskytují při používání našich produktů. Ten může zahrnovat informace o vás, například když s vámi ostatní uživatelé sdílí fotku nebo ji okomentují, pošlou vám zprávu nebo nahrají, synchronizují či importují vaše kontaktní údaje. Shromažďujeme také informace o tom, jak naše produkty využíváte, například typy obsahu, který si prohlížíte nebo se kterým jste nějakým způsobem propojeni, funkce, které používáte, akce, které provádíte, lidé nebo účty, se kterými komunikujete, a frekvence nebo doba trvání vašich aktivit. Například zaznamenáme, kdy používáte a kdy jste naposledy použili naše produkty, a jaké příspěvky, videa nebo další obsah v našich produktech zobrazujete. (z dokumentu společnosti facebook *Zásady používání dat*; dostupné online <<https://www.facebook.com/privacy/explanation>>; cit. 1. 5. 2019)

Úkolem žáků je si texty přečíst a nejprve porozumět jejich obsahu – to může učitel zkontrolovat otázkami, příp. zadat jiný úkol. Následuje reflexe jazyka textů: „Který z textů se vám četl lépe? Který z textů je pro vás srozumitelnější? Proč? Čím to je dáno? / Co texty spojuje a co je odlišuje? Z hlediska užitých jazykových prostředků – jsou identické, nebo různé? V čem?“ Jak ukazuje moje zkušenost z práce s danými texty, fungují dobře, protože žáci text *Zásad* pociťují jako snazší na porozumění, důvody jsou schopni objasnit a rozdíl mezi texty jsou schopni postihnout bez větších problémů, přičemž jejich pozornost je přirozeně zaměřena také na aspekty syntaktické.

Následně se učitel ptá, „co by bylo možné s prvním textem dělat – když se nám zdá hůře srozumitelný – aby se „četl lépe“. Žáci přicházejí s různými řešeními, zkušenost ukazuje, že některý z žáků navrhně, aby se do textu doplnila slovesa. A právě na tom učitel založí další fázi práce s textem *Nářízení*, první věta poslouží jako příklad (*S cílem zajistit soudržnou a vysokou úroveň ochrany fyzických osob a odstranit překážky bránící pohybu osobních údajů v rámci Unie by měla být úroveň ochrany práv a svobod fyzických osob v souvislosti se zpracováním těchto údajů rovnocenná ve všech členských státech.*) „Jak bychom mohli tuto větu změnit, aby byla srozumitelnější?“ (Příp. „abychom do ní doplnili slovesa“, pokud už je jasné, oč při transformacích půjde.). Žáci bez problémů přijdou na transformaci s vedlejšími větami (*Aby byla zajištěna soudržná a vysoká úroveň ochrany fyzických osob a (aby) byly odstraněny překážky, které brání pohybu osobních údajů v rámci Unie, měla by být úroveň ochrany práv a svobod fyzických osob v souvislosti se zpracováním těchto údajů rovnocenná ve všech členských státech.*) Na základě tohoto příkladu pak žáci pracují se zbytkem textu. Během kontroly učitel zapisuje možné transformace na tabuli a ptá se na jejich sémantiku (*s cílem zajistit / aby byla zajištěna* – vyjadřuje účel; *překážky bránící pohybu / které brání pohybu* – vyjadřuje, jaké ty překážky jsou, co je to za překážky atd.). Reflektuje se interpunkce („Jaká je funkce interpunkce? Proč tady musí být čárka? Co vyjadřuje interpunkce?“), žáci poznávají, že nově jde o (vedlejší) věty, zatímco původně šlo o větné členy.

Až na závěr učitel zavede terminologii (přísluvečné určení účelu – vedlejší věta přísluvečná účelová, přívlastek – vedlejší věta přívlastková atd.), jejímž účelem je fixace pojmu, nikoliv stát se obsahem testování (!). Při závěrečném shrnutí pak ještě jednou zazní funkce věty oproti větnému členu a vhodnost při jejich užití („Kdy je vhodné užívat většího množství sloves – vedlejší věty?“ – když má být komunikát dynamický – např. vypravování, příp. když chci

recipientu více „vtáhnout“ do sdělení – jako zde v případě druhého textu¹¹³; naopak statické vyjádření je typické pro administrativu či odborný styl.)

5.8.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Určování druhů vedlejších vět a dekontextualizované převádění větných členů na větu a naopak je náplní tradičního mluvnického vyučování na 2. stupni ZŠ. Postupy jsou však vysoce zmechanizované a nepostihují reálný problém. Nevedou k uvědomění si syntaktických vztahů a k funkci daného jazykového prostředku v reálné komunikaci a podceňují kognitivní potenciál učiva směrem k rozvoji produktivního myšlení.

Podstatou alterace výukové situace je práce s textem. Jedině v kontextu a praktickém užití si žáci mohou uvědomit, jak daný jazykový prostředek v reálné komunikaci funguje. Úmyslně jsem vybral texty, které pro žáky představují vysoce aktuální téma. Ochrana osobních údajů a různých dat, které mládež, ale i děti mnohdy velmi ochotně sdílejí na sociálních sítích, aniž by si aktéři uvědomovali rizika s tím spojená, se musí stát pevnou součástí výuky v české škole, výuka češtiny žáky musí vést především k porozumění těchto textů, které jsou mnohdy psány složitým jazykem. Jednou z příčin nesrozumitelnosti je právě přílišná kondenzace textu – je nutné, aby si to žáci uvědomili.

Alterace je založena na aktivní práci žáků, induktivním postupu, předložení učiva jako problému, sleduje třífázový model učení. Postup je textocentrický a vychází z reálných komunikačních potřeb žáků. Plně tedy odpovídá filosofii komunikační nauky o českém jazyku.

¹¹³ To může být i manipulativní technika – rovněž je namístě žáky upozornit.

5.9 Kazuistika 9: Příisudek jmenný se sponou a beze spony

5.9.1 Anotace

5.9.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 6. ročníku ZŠ. Předchází jí diktát, z něhož pak učitelka vybírá větu *Koala je malý roztomilý australský vačnatec*, která se stává předmětem rozboru. Žáci mají za úkol označit větné členy a slovní druhy, učitelka jim poskytuje čas k samostatné práci. Následně probíhá kontrola, učitelka zapisuje řešení na tabuli podle návrhů žáků. Cílem je expozice příisudku jmenného se sponou (*je vačnatec*) a následně příisudku jmenného beze spony, k čemuž učitelka používá výchozí příklad (vzniká *Koala – vačnatec*) a dodává další příklad (*sliby – chyby*).

Příisudek slovesně-jmenný (sponově-jmenný, ve školské praxi jmenný se sponou) se skládá ze sponového slovesa, které nemá vlastní věcný význam nebo ho má velmi obecný, a z jmenné (neslovesné) části, která je významovým jádrem příisudku (Čechová et al., 2011, s. 308). Hovoříme-li o příisudku jmenném se sponou, je žádoucí, aby si žáci uvědomili

- rozdíl ve významovém odstínu u příisudku jmenného se sponou oproti jeho slovesnému protějšku (*Maminka učí. – Maminka je učitelka/učitelkou.*),
- homonymii sponových sloves se slovesy nesponovými, tj. rozdíl v sémantice slovesa *být* (u příkladů, kde jde o plnovýznamové sloveso),
- stylové rozdíly mezi složenými a jmennými tvary přídavných jmen (*Jsem nemocen. – Jsem nemocný. – srov. Grepl & Karlík, 1998, s. 213–215*),
- možnost významových rozdílů ve vyjádření neslovesné části u příisudku jmenného se sponou u podstatných jmen v užití 1. a 7. pádu a u přídavných jmen možnosti podob vyjádření a jejich významů (srov. Šmilauer, 1966, s. 156–166).

Příisudek čistě jmenný (ve školské praxi příisudek beze spony) vzniká elipsou (vynechávkou) spony. Spona zůstává nevyjádřena „za předpokladu, že příisudkový výraz označuje aktuálně platnou vlastnost, popř. vlastnost s platností nadčasovou“ (Hubáček, Jandová, & Svobodová, 2002, s. 209). Jde o jev v běžné komunikaci okrajový, omezený pouze na některé komunikační kontexty (např. ve sféře mediální či reklamní komunikace nebo v publicistice: *Pražské jaro – jedinečný festival hudby. Zlatý šperk – nejkrásnější ozdoba ženy.* nebo frazémy *Sliby chyby. Mluvíti stříbro, mlčeti zlato.* a jiná ustálená spojení *Pes – nejlepší přítel člověka.*)¹¹⁴. To potvrzují rovněž data z ČNK: „[...] je to opravdu okrajové, vlastně jediné mně známé případy jsou ty omílané frazémy *Mladost radost* nebo *Učení mučení*“ – z e-mailu L. Lukešové. Pokud se přesto učitel rozhodne pro jeho zařazení, měl by žákům zprostředkovat poznání o jeho funkci, aspektech sémantických, stylových a pragmatických a způsobu jeho užití v komunikaci (k tomu srov. Šmilauer, 1966, s. 166–168), a to opět v kontrastu s jinými formami příisudku.

5.9.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka z diktátu vybírá větu *Koala je malý roztomilý australský vačnatec*. a vybízí žáky, aby si ji zapsali do sešitů. Sama ji napíše na tabuli.

Část 2

Poskytuje žákům cca 3 minuty na samostatnou práci, úkolem je určení větných členů a slovních druhů.

Část 3

¹¹⁴ Příklady vybrány z Hubáček, Jandová, & Svobodová (2002, s. 209).

Probíhá kontrola úkolu formou řízeného rozhovoru učitelky se žáky. Cílem je dovést žáky k přísudku jmennému se sponou a následně též k přísudku jmennému beze spony. Učitelka definuje dané pojmy a dodává další příklady.

Ukázka 27. *Přepis části vyučovací hodiny: přísudek jmenný se sponou a beze spony.*

U: Já bych nyní prosila, abyste si otevřeli školní sešit. A zopakujeme si podmět, přísudek, slovní druhy a pak budeme pokračovat. No, a mně se moc líbí první věta z toho diktátu, takže tu krátkou, jenom tu první část, ne celé souvětí, si spolu napíšeme do školního sešitu a rozebereme si ji jako minule – to znamená podmět a přísudek atd. Takže si prosím opište větu: *Koala je malý roztomilý australský vačnatec*. Tak ještě datum, kdo by chtěl – 14. 6. – a první větu z toho souvětí si prosím opište do sešitu: *Koala je malý roztomilý australský vačnatec*. (6s) Tak, kdo je hotový, pojďme se pustit do práce a najít přísudek a ptáme se. Takže já bych prosila, kdo tu v pondělí nebyl náhodou, tak vyhledat podmět, vyhledat přísudek. Podmět podtrhnout rovně, přísudek vlnovkou. Pokusit se určit druh podmětu a druh přísudků a čím jsou, resp. čím je podmět a čím je přísudek vyjádřen. (cca 1 min. organizační věci) Tak chtěl by někdo dobrovolně to udělat na tabuli? Nebo mi budete diktovat a já budu psát? (5s) Takže budete diktovat. Tak Ferdinand. Povídej, co je tady za podmět?

Ž: Koala.

U: Tak, jak jsi se zeptal, abys zjistil, že je to podmět?

Ž: Kdo co.

U: Výborně, ptáme se otázkou prvního pádu. Jak jsi označil *koalu*?

Ž: Po.

U: Výborně. Možná jste si to někdo nepsal, kdo ne, tak si to napíše teď – koala. Ondro, co napíšeme nad koalu?

Ž: Jedničku a Po.

U: Tak, jedničku proč?

Ž: Protože je to podstatný jméno.

U: Ano, je to podmět vyjádřený podstatným jménem. A?

Ž: Po.

U: Tak, Po zkratka podmětu. Výborně. Tak teď když jsme si to vypsali, teď bude následovat co?

Ž: Delší rovná se.

U: Ano, takové to dlouhé rovná se, výborně. A teď bych prosila přísudek, kdo si je na sto procent jistý? (4s) Protože tady je takový speciální typ přísudku... Tak se na to podíváme, dobře, tak pojďme další.

Ž: To je je přísudek slovesný.

U: Děkujeme za tip. Jaromír?

Ž: Taky myslím je.

U: Tak máte pravdu z padesáti procent. Chybí tam ještě padesát procent.

Ž: Je vačnatec.

U: Výborně, tam je totiž takový speciální typ přísudku. Takže to celé *je vačnatec* je přísudek. (zakresluje na tabuli)

Tak, Zlato, jak označíme přísudek *je vačnatec*?

Ž: Vlnovkou.

U: Ano. René, co napíšu nad to *je vačnatec*?

Ž: Př.

U: Př, Přísudek, výborně. A Ester, co tam ještě napíšu, dopíšu?

Ž: Pětku.

U: Takže, kam napíšu pětku?

Ž: Nad *je vačnatec*.

U: Tak to je. Výborně, a co *vačnatec*, chudinka?

Ž: Jedničku.

U: Výborně, tam bude jednička, je to podstatné jméno. Takže tady vidíme, že je to speciální typ přísudku. Dokázal by ho někdo pojmenovat?

Ž: Složený?

U: Výborně. Takže si tam můžete dát tzv. přísudek jmenný se sponou. Tak, říká se mu jmenný se sponou. Mě by zajímalo, kde tam je to jméno a kde je tam ta spona. Když se mu říká jmenný se sponou, tak tyto dvě části, jedna z nich je spona a jedno z nich bude jméno. Sávo, povídej?

Ž: To jméno je *vačnatec*.

U: Výborně. Takže jmenný od tohoto jména, podstatné jméno, jo? Takže *vačnatec* je to jméno. A spona?

Ž: Spona je *je*.

U: Výborně. Tak, abych vám to jako přiblížila, tak se tomu říká sponové sloveso, jo? Protože někomu, když se řekne spona, tak ho napadne spona ve vlasech třeba, jo. A sem si do závorčky můžete dát, že spona je to samé jako sponové sloveso. Oto, nějaký dotaz? Takže sloveso *být* ve svém základním infinitivu, ve svém základním tvaru je teda tzv. sponové sloveso, tzn. *je* je spona, sponové sloveso v určitém tvaru, *vačnatec* je to jméno. Výborně. Takže máme typ přísudku jmenný se sponou a ještě jsme zapomněli určit druh podmětu. Arture?

Ž: To je podmět určitý.

U: No, tak se to úplně neříká...

Ž: Teda, podmět vyjádřený.

U: Výborně, takže píšeme podmět vyjádřený podstatným jménem. Výborně. Podmět vyjádřený podstatným jménem, jo? Takže máme teda všechno určený, druh přísudku jmenný se sponou a teď úkol za odměnu. Kdo mi tento přísudek, jmenný se sponou, udělá, aby to byl pouze přísudek jmenný. Já nevím, jestli tento druh znáte, možná ne, takže zkusíte, máte na to minutku. Jak byste z tohoto přísudku jmenného se sponou vytvořili pouze přísudek jmenný, tzv. jmenný bez spony. I když v češtině to není tak časté. Necháváme ještě chvíli času. Jak by vypadal podmět a přísudek, já bych chtěla na tomto případě, aby ten přísudek byl jmenný bez spony. Tak ještě 30 vteřin... 5 vteřin... Tak, je tu někdo, kdo má svůj tip? (3s) Jeden? Aspoň jeden, uvidíme, jestli to bude dobrý... Povídej.

Ž: Koala vačnatec a...

U: Výborně, to mi úplně stačí.

Ž: Protože tam chybí to *je*, to je ta spona.

U: Výborně, stačí odstranit to *je* a řeknete *koala vačnatec*, *koala – vačnatec* třeba, nebo vám stačí *koala vačnatec*. (napomíná žáka) Takže si napište, že existuje typ přísudku tzv. jmenný bez spony, no, a ten byste prostě udělali *koala vačnatec*. A máte z toho tzv. přísudek jmenný bez spony, klasický podmět zůstává *koala*, *vačnatec* by byl přísudek jmenný bez spony. Tak, ještě vám dám jeden příklad, jak toto udělat, jmenný bez spony – takže máme takové české hezké přísloví *Sliby jsou chyby*. To je jmenný se sponou, že jo? *Sliby* jsou podmět, *jsou chyby* přísudek a já z toho chci udělat jmenný bez spony. Tak, Michal?

Ž: Sliby chyby.

U: Výborně, to asi znáte, že se to používá, používá se to často bez toho, takže *sliby chyby*. Máte to? Slyšeli jste někdy?

(E10)

5.9.2 Analýza

5.9.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Ve výukové situaci sledujeme lingvistickou analýzu věty a operování s lingvistickými pojmy, což také reflektuje konceptový diagram. Hlavním cílem výuky je identifikace přísudku jmenného se sponou a jeho transformace na přísudek jmenný beze spony. Je-li problém formulován tímto způsobem a není-li učivo nijak kontextualizováno a funkcionalizováno, vyvstává otázka didaktického cíle. Neměla by jím být pouhá identifikace formy – „nálepkování“ druhů přísudku – takové poznání rozvoji komunikačních dovedností žáků nijak neslouží.

Opět jsme svědky problematičnosti užívaného metajazyka. K němu se zde zřetelně přidává fenomén, jež jsem již popsal výše (s. 19), totiž nutnost osvojení si systému různých značek a symbolů k tomu, aby byl žák schopen úlohu uspokojivě (vy)řešit. Jako pevnou součást obsahu zahrnují tento jev do tematické vrstvy; ve vrstvě konceptové oporu nemá, jde pouze o úzus školní, resp. individuálně učitelský.

I zde výuka ustrnuje v nejnižších patrech kognitivní náročnosti – učivo se předkládá jako fakt a jeho smyslem v takto vedené výuce je deklarativní znalost sloužící k identifikaci forem na základě vybavování z paměti.

poznatek o přísudku jmenném beze spony však vyvozuje z izolovaného příkladu, aniž by poznání mělo jakýkoliv komunikační přesah.

5.9.3 Alterace

5.9.3.1 Posouzení kvality výukové situace

V analyzované *výukové* situaci chybí funkční aspekty jazykového prostředku, výuka je vedena především s akcentem na formu a zvládnutí lingvistické teorie (názvosloví), aniž by byl zohledněn zřetel komunikační. Vybraný příklad je nevhodný – jednak působí poněkud uměle a jednak neumožňuje transformaci přísudku jmenného se sponou na jmenný beze spony; vytvořený tvar přísudku jmenného beze spony je pro žáky představen nejasně.

5.9.3.2 Návrh alterace výukové situace

Problém komunikační: naslouchání – porozumět mluvenému komunikátu; funkce a sémantické odstíny různých forem přísudků.

Problém jazykový: přísudek slovesný, jmenný se sponou a jmenný beze spony.

Nacházíme-li se ve fázi expozice, není možné založit výuku na příkladu z výukové situace, a to proto, že neumožňuje *transformaci* přísudku jmenného se sponou na přísudek slovesný – k tomu jsou vhodná substantiva odvozená ze sloves. Alteraci jsem založil na jménech činitelských (Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 140), která umožňují transformaci forem vybraných přísudků.

Žáci pracují s 65. dílem seriálu P. Koutského *Dějiny udatného českého národa* (dle knihy L. Seifertové), který se věnuje Janu Ámosi Komenskému.¹¹⁵ Jako evokaci učitel může položit otázky týkající se jednak školy (*Jaká by podle vás měla být ideální škola? / Jakou byste si přáli školu? / Co se vám líbí a nelíbí ve škole?* apod.) a jednak osobnosti J. A. Komenského (*Co víme o Janu Ámosi Komenském?*). Formou krátké diskuse a brainstormingu tak lze motivovat žáky k videoukázce.

Následuje promítání videoukázky, otázky k ní může učitel zadat předem, anebo nejprve nechá žáky volně přemýšlet o obsahu videa a až poté vhodnými otázkami nebo jiným úkolem zkontroluje porozumění videu. Příklady otázek ověřujících porozumění ukázce: *Jaké jsou Komenského pedagogické principy (jmenované ve videu)? / Která místa (zmněná v ukázce) jsou spojená s Komenským? / Proč musel Komenský odejít do exilu? (Co je to exil?) / Jak se jmenovalo Komenského nejvýznamnější dílo? Jaký byl jeho osud? / Jaká je podle Komenského cesta k nápravě světa? Souhlasíte s ním?* (Učitel nutí žáky uvažovat o tom, co Komenský zastával, hodnotit to a dále rozvíjet.)

Až nyní přichází na řadu jazykový problém: Co bychom mohli říct o Janu Ámosi Komenském? Učitel sbírá odpovědi žáků na tuto otevřenou otázku, ty, které jsou užitečné z hlediska jazykového problému (tj. věty s určitým typem přísudku), zaznamenává na tabuli. Např.: *JAK byl kazatelem / filozofem / spisovatelem / školským reformátorem. – JAK napsal dílo Labyrint světa a ráj srdce. atd. – Jan Ámos Komenský byl Učitel národů. apod.* Žáky vhodně nabádá k různým formám přísudku (*Co jsme se ještě dozvěděli o J. A. Komenském? atd.*). Jakmile jsou vhodné odpovědi zaznamenány na tabuli, učitel nasměřuje pozornost žáků k formám přísudku: *v čem jsou odlišné? Bylo by možné vyjádřit totéž jiným způsobem? Mají formy stejný význam? Zdůrazňují všechny formy totéž? V jakém typu textu byste danou formu užili a proč? Jaká je role slovesa být ve formách přísudku jmenného se sponou?* (termín učitel zatím nezavádí, pouze pracuje s konkrétními příklady)

Jde o to, aby žáci pochopili,

- že existují různé druhy přísudku,

¹¹⁵ Dostupné online na <<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10177109865-dejiny-udatneho-ceskeho-naroda/208552116230065-jan-amos-komensky/video/>>. Cit. 29. 4. 2019.

- že sloveso *být* ve verbonominálním predikátu není sloveso plnovýznamové,
- že existují možnosti transformací některých přísudků (*JAK byl kazatelem – JAK kázal / JAK byl spisovatelem – JAK psal / JAK byl školským reformátorem – JAK reformoval školu*),
- že tyto transformované přísudku pokaždé akcentují něco jiného (*čím byl? – co dělal?*),
- že mají určitý sémantický odstín (*jméno jako statické – sloveso jako dynamické*),
- že u verbonominálního predikátu existuje možnost užití nominativu a instrumentálu (*JAK byl kazatelem – byl kazatel*) a jaké jsou možnosti jejich užití (srov. Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 402n.),
- že lze přísudek také vyjádřit pouze formou nominální, avšak ta může být specifická z hlediska mj. stylového i sémantického (srov. Šmilauer, 1966, s. 166n.).

Dále je možné představit typ verbonominálního predikátu, kde je nominální část vyjádřena jiným slovním druhem než substantivem. Jako fixace uvedeného jsou v závěru zavedeny termíny pro označení jednotlivých typů přísudků. Následuje procvičení jevu formou produkce: žáci mají za úkol vytvořit medailon vybrané osobnosti, forma může být písemná, mluvená, příp. lze použít různé technické prostředky.

5.9.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Alterace je vedena textocentricky, od komunikace k jazyku, propojuje problém komunikační a jazykový. Tím cílí především na rozvoj reflektivních dovedností žáka, jeho metakognice. Postup je založen na aktivitě žáka v sledu třífázového modelu učení.

Má-li výuka češtiny skutečně rozvíjet komunikační dovednosti, pak se musejí komunikační dovednosti stát smysluplným obsahem samy o sobě. V navržené alteraci je tomu tak v případě naslouchání, které se zde stává vyučovacím obsahem. Porozumění komunikátu je podmínkou následné jazykové práce, která má za cíl převést implicitní znalost o formách přísudků na znalosti explicitní.

Úmyslně jsem zvolil text, v němž se užití přísudků verbálních a verbonominálních předpokládá, všeobecně známá je též forma přísudku jmenného beze spony (nejedná se zde o typický učebnicový příklad). Bylo by možné pracovat i s jinými díly zmíněného seriálu, vhodný je též např. díl o Karlu IV. Video poskytuje nejen materiál jazykový, ale také historický, mezipředmětová vazba českého jazyka k dějepisu je zde zřejmá.

Podstatné je, že k formám, které žák zcela přirozeně zvládá produkovat, se v rámci explicitní fáze dodávají informace o fungování různých forem přísudků v komunikaci, primárním cílem výukového postupu je tedy funkcionalizace jevu při jejich užívání žákem. Lingvistická teorie, tj. názvosloví, je zavedeno až v závěru a jeho hlavní funkcí je pouze zastřešení pojmu. Identifikaci typů přísudku na izolovaných příkladech vůbec nepředpokládám.

5.10 Kazuistika 10: Přísudek vyjádřený citoslovcem

5.10.1 Anotace

5.10.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 7. ročníku ZŠ. Předmětem výuky je „procvičování základních skladebních dvojic, a to podmětů a přísudků“. Učitelka vybírá příklady, v nichž jde o různé typy podmětů a přísudků (nevyjádřený podmět, přísudek jmenný se sponou, složené slovesné tvary atd.). Jednoho žáka vždy volá k tabuli, ostatní si zapisují do sešitů. Probírané příklady: *Saně koně netáhli. / Zástupy fanoušků mávaly. / Večer se budu dívat na televizi. / Pepa na mě byl hodný. / Každým dnem se stával nemluvnějším.* Níže uvedený přepis části vyučovací hodiny ilustruje diskusi nad dalším typem přísudku (resp. dalšími příklady), totiž přísudkem vyjádřeným citoslovcem.

Citoslovce jsou pozoruhodný slovní druh – jednak představují svérázný systém lexikálních jednotek, jednak se v průběhu ontogeneze člověka „z původně dominantního prvku [...] stávají prvkem periferním. Kvantitativní ústup se kompenzuje kvalitativní diferenciací citoslovečného subsystému“ (Kesselová, 2003, s. 120). Funkce, které citoslovce zastávají v prvopočátcích řečového vývoje dítěte, postupně přebírají jiné slovní druhy (ibid.). V řeči 6–10letých dětí mají citoslovce ze všech slovních druhů nejmenší kvantitativní zastoupení (Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003, s. 100). Škola by měla žákům zprostředkovat specifické funkce, které citoslovce plní v řeči dospělého mluvčího: vyjádření emocí či hodnocení (subjektivní citoslovce pocitová – Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 356), reakce na zvuk a snahu o jeho napodobení (citoslovce zvukomalebná – onomatopoická – ibid., s. 357)¹¹⁶ či navázání, udržení nebo zesílení kontaktu, upozornění či výzvu k akci či souhlasu (citoslovce obecně kontaktní a vybízející – ibid., s. 357)¹¹⁷, a to pochopitelně vždy v úzkém propojení s ohledem na vhodnost v dané komunikační situaci. Protože se jedná primárně o užití v mluvené komunikaci, je nutno zohlednit také aspekty zvukové. Zařadit lze též v každodenní komunikaci poměrně progresivní běžné tvary citoslovců, která nabývají některé vlastnosti sloves tím, že je někteří mluvčí časují¹¹⁸, a to z důvodu funkce upozornovací, vybízející nebo zvolací (Havránek & Jedlička, 1981, s. 321) – jde o výrazy jako *nate, heled'te, ahojte* apod., jež lze zařadit mezi výrazové prostředky stylu běžné každodenní komunikace a jejichž koncentrace s převládající dialogičností roste (ten i další znaky srov. in Hoffmannová et al., 2016, s. 50).

Oproti tomu citoslovce ve funkci přísudku jsou v běžné komunikaci, jak ukazuje ČNK, marginální jev (následující část je volnou citací z e-mailu L. Lukešové):

- (a) Citoslovce *bú, búú, búúú...* se v korpusu SYN2015, který zahrnuje i literaturu pro děti a mládež, vyskytuje celkem 25krát, z toho devětkrát v jediném dialogu jako citoslovce bučení (nikoli v přísudku), dále jako citoslovce breku nebo ve frázi *neřict ani bú*, v přísudku se vyskytuje jednou (ačkoli z kontextu to není úplně jasné): *Není radno sem chodit, je to o zdraví. Hasiči hurá, fotbalisté búúú.*
- (b) Citoslovce *frr* se v korpusu SYN2015 vyskytuje sedmkrát v beletrii a jednou v publicistice (ovšem jako citace úryvku z téhož románu). Dle L. Lukešové se ve funkci přísudku vyskytuje jen jednou v próze E. Hakla: *Z káry vyleze tlustý mladý kluk, dá mi pěstí, nastartuje a frr pryč.*, v jednom překladu: *A pak frr... a byla pryč.* a pak zřejmě

¹¹⁶ Žáci by se měli seznámit se zvukomalbou jako jazykovým jevem obecně – tedy nejen nutně ve spojení s citoslovcí.

¹¹⁷ V běžné komunikaci jsou významné taky některé tvary dalších slovních druhů (např. výzvové vokativy substantiv a imperativy sloves) či příslovce a různá slovní spojení (Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 358). I s jejich užitím by se měli žáci seznámit, pochopitelně pouze s ohledem na jejich platnost v komunikaci.

¹¹⁸ Nejde o časování v pravém slova smyslu – tvarová soustava flektivního citoslovce je omezená.

těž v podivuhodně nazvané knize *Poslední tanga v Paříži: Zjutra mám poslední den a pak ráno... frr, odpověděl jsem.*

- (c) Citoslovce *uá, uáá, uááá...* se v korpusu SYN2015 vyskytuje 28krát, všechna jsou užitá jako citoslovce křiku, např. *Jestli budeš žalovat, rozbiju ti hubu! Uááá! / Já jsem čarodějnice, uáááá!*, nebo zívání: *Zavřeli jsme bar a šli spát. Uá, zíval jsem.* V přísudku není užitá ani jednou.¹¹⁹

5.10.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka vždy vyvolá jednoho žáka k tabuli, ostatní žáci pracují do sešitů. Žáci zapíší příklad, který učitelka diktuje, a mají určit podmět a přísudek, přičemž učitelka vybírá takové příklady, které by při takto formulovaném zadání mohly činit žákům potíže (*Saně koně netáhli.* – podst. jméno *kůň*, které má v 1. pádě mn. čísla tvary (koncovky) jako jména neživotná, ale shodu přísudkového slovesa jako jména životná / *Zástupy fanoušků mávaly.* – shoda podle smyslu / *Večer se budu dívat na televizi.* – nevyjádřený podmět / *Pepa na mě byl hodný.* – přísudek jmenný se sponovým slovesem *být* / *Každým dnem se stával nemluvnějším.* – přísudek jmenný se sponovým slovesem *stávat se*).

Část 2

Přepis ilustruje diskusi nad dalším typem přísudku, přísudkem vyjádřeným citoslovcem. Tentokrát učitelka formuluje úkol, aby žáci vymysleli „nějakou větu tak, aby tam bylo citoslovce místo přísudku“ (myšleno citoslovce ve funkci přísudku).

Část 3

Žáci navrhnou svá řešení.

Ukázka 28. *Přepis části vyučovací hodiny: přísudek vyjádřený citoslovcem.*

U: Tak, Ferdinand, který typ přísudku jsme vynechali?

Ž: Co?

U: Který typ přísudku jsme vynechali?

Ž: Citoslovesný.

U: Citoslovesný? Máme citoslovesa?

Ž: Nebo citoslovečný.

U: Ano, Slavoj, citoslovečný, anebo vyjádřený citoslovcem. Tak, Ferdinand, zkus vymyslet nějakou větu tak, aby tam bylo citoslovce místo přísudku. Nebo ne, místo slovesa.

Ž: *Lev uáá řval* nebo já nevím.

U: Další.

Ž: *Vrabec frr na strom.*

Ž: *Kráva dělala bú.*

U: Tak moment. Pojd' to napsat na tabuli. (*žák jde k tabuli, píše*) *Kráva dělala bú.* Evelíno, hlásíš se, protože chceš něco říct? Větu? Tak k tomu, jo? Tak moment, počkáme, až to dopíše.

U: Tak. *Kráva dělala bú.* Posad' se. Tak, Evelíno. Počkej, ještě další větu, nebo chceš tady k té větě něco? K téhle větě chceš něco?

ŽŽ: (*překřikují se, ve třídě je hluk*)

Ž: Já si myslím, že je to špatně, protože právě to sloveso je to *bú.*

U: Všimněte si, že vy jste měli vymyslet větu, kde je citoslovce jako přísudek. Tady máme přísudek *dělala*. Tady to musí být jiný větný člen.

Ž: *Vrabec frr na střechnu.*

U: Takže když bych chtěla říct místo *kráva bučela*, tak můžu napsat *kráva bú.* V citoslovcích by se měla psát čárka, jo?

Ž: To je jak kdyby se jmenovala *Bú.*

U: *Kráva bú* na koho? Na koho mohla bučet?

Ž: Na chovatele

¹¹⁹ Děkuji L. Lukešové za poskytnutí dat z ČNK.

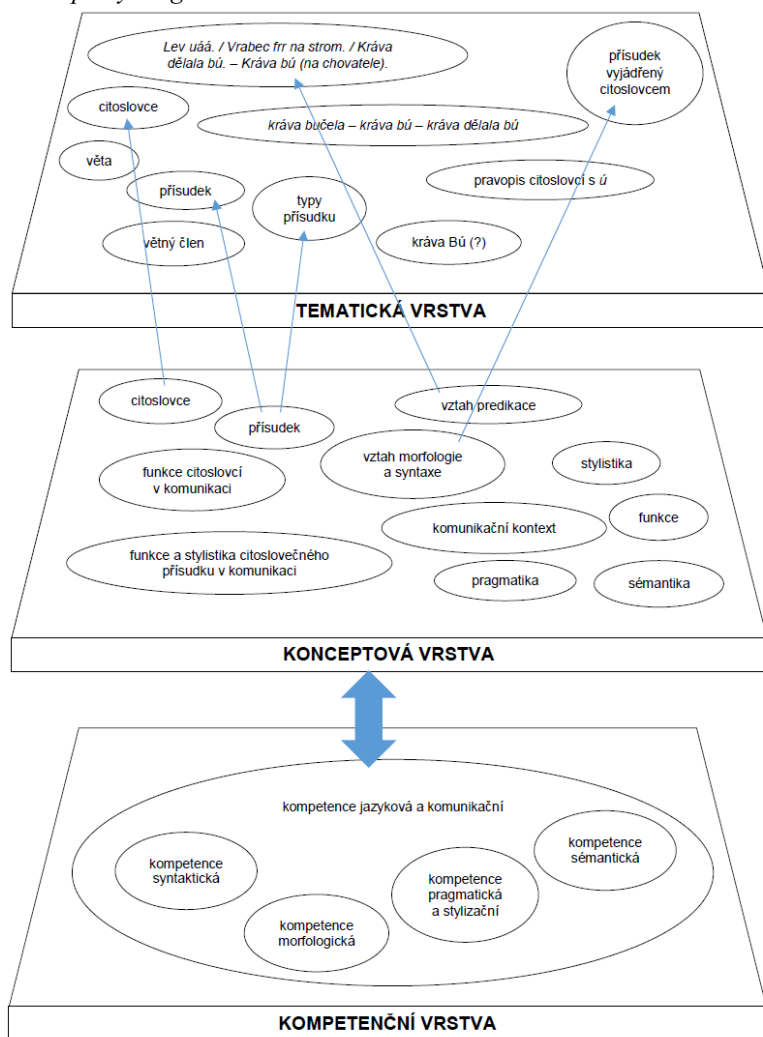
U: Na chovatele.
(H6)

5.10.2 Analýza

5.10.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Ačkoliv zřetelně již jde o fázi opakování (učitelka se ptá, „který typ přísudku jsme vynechali?“, což svědčí o tom, že typy přísudky již byly exponovány), postupuje se frontálně od lingvistické terminologie k dekontextualizovaným příkladům. Diskuse nakonec ustrne na čistě lingvistické disputaci o tom, v pozici kterého větného členu je citoslovce *bú* ve větě *Kráva dělala bú*, namísto rozdílu mezi různými možnostmi vyjádření, které ve výuce zazní: *Kráva bučela. / Kráva dělala bú. / Kráva bú (na chovatele)*.¹²⁰ To také reflektuje konceptový diagram; v něm je též zaznamenána promluva jednoho z žáků, která však není jakkoliv dále rozebírána: „To je jak kdyby se jmenovala Bú“. Do roviny výuky tím vstupuje uvažování žáka o jazykovém materiálu, žák demonstruje porozumění vytvořené konstrukci. S touto přirozenou základnou se však ve výuce nijak npracuje, psychodidaktický aspekt je zcela opomenut. Práce ve výuce nedostatečně přispívá k rozvoji porozumění a k dovednosti dorozumět se o daném obsahu, interaktivní zpětná vazba k výkonům žáků je omezená (srov. Slavík et al., 2017a, s. 385).

Konceptový diagram 10.



¹²⁰ Ponechávám stranou, nakolik je tento příklad komunikačně funkční – svědčí o tom to, že jeden z žáků o této variantě uvažuje a vyjadřuje svoji pochybnost: „To je jak kdyby se jmenovala Bú.“ K této žákově poznámce se učitelka nevyjadřuje.

5.10.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Druhy přísudku patří k standardnímu obsahu tradičního mluvnického vyučování, postupy při výuce části tohoto tematického celku jsem již rozebral v kazuistice 9. Jak je zřejmé i z této výukové situace, jejímž předmětem je přísudek vyjádřený citoslovcem, výuka většinou ustrne na tom, že se určují formy, aniž by se jakkoliv přihlíželo k funkci daného jazykového prostředku v komunikaci.

Pokud se učitel rozhodne přísudek vyjádřený citoslovcem do výuky zařadit, měl by zprostředkovat to, že daný jev je stylově a funkčně zatížen a konkurují mu jiné formy. Funkce různých možností vyjádření by se měla stát předmětem výuky.

5.10.3 Alterace

5.10.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Výuka nijak nevede k postižení funkce, soustředí se pouze na označení formy termínem. Nenabízí žádnou přidanou hodnotu k tomu, co žák přirozeně zvládá, zabývá se jevem okrajovým. Analyzovanou výukovou situaci lze hodnotit jako selhávající (Janík et al., 2013, s. 233n.).

5.10.3.2 Návrh alterace výukové situace

Základ alterace činí premisa, že cílem výuky přísudku vyjádřeného citoslovcem rozhodně není označování formy, nýbrž chápání stylových a sémantických aspektů takového přísudku v komunikaci. V textu, který jsem vybral (z dětské knížky *Z deníku kocoura Modroočka* od J. Koláře), může jít o užití citoslovcí v přísudku za účelem označení „rychlého, náhlého pohybu“ (Šmilauer, 1966, s. 133) a napodobení určitého zvuku (onomatopie). Druh textu (dětská literatura, umělecký styl) vybírám zcela úmyslně, a to s ohledem na řečový vývoj žáka a přirozené užití citoslovcí v daném typu textu.

Pokud je přísudek vyjádřený citoslovcem do tradičně pojaté výuky zaveden, děje se tak zpravidla na 2. stupni ZŠ, a to v 6. či 7. ročníku. Jak ukazuje teoretické uvedení (zvláště aspekty ontogenetického vývoje) v předcházející části výkladu, není k tomu důvod – ba právě naopak. Čím je dítě starší, tím méně citoslovcí ve své komunikaci používá. Přitom však jsou pro žáky citoslovce zcela přirozeným slovním druhem. Z toho důvodu je alterace výukové situace směřována na 1. stupeň ZŠ (3. či 4. ročník). Jejím cílem totiž není určení druhu přísudku, ale pochopení funkce citoslovcí v přísudku. Jak jsem si ověřil na vybraném dítěti, toto chápe žák již ve 3. ročníku ZŠ.

V každém případě je nutno stále mít na paměti, že citoslovečný přísudek představuje v komunikaci školních dětí, mládeže i dospělých mluvčích jev okrajový. Proto se domnívám, že by neměl tvořit zvláštní téma výuky češtiny na základní škole, a už vůbec že by měl být jakkoliv testován v dílčích zkouškách, či dokonce ve standardizovaných testech. Rozhodne-li se učitel žáky s daným obsahem seznámit, měl by tak činit ve vazbě na text a výuku jednoznačně vést k poznání stylových a sémantických aspektů.

Problém komunikační: sémantika, styl a pragmatika přísudku vyjádřeného citoslovcem (v kontrastu s jinými formami přísudku).

Problém jazykový: přísudek (vyjádřený citoslovcem).

Na začátek učitel evokuje představy kotěte, malého hada a ježka. „Když se tito tři potkají, co se může stát?“

Po počáteční motivaci přichází čtení textu (po první části by bylo možné čtení s předvídáním – znázorněno linkou v závorkách):

Bylo pěkné teplé odpoledne. Vyhříval jsem se u lesa. Najednou koukám, v trávě se sune nějaký ocásek. Lezl a lezl a vůbec nikomu nepatřil. Lezl docela sám. Řekl jsem si, že to musím vyzkoumat, a ocásek jsem trochu packou napálil. Ocásek začal lézt rychleji. Vzal jsem ho trochu drápkem a on lezl ještě rychleji. Začalo to být velice zajímavé. Ocásek uháněl a já pořád do něho ťaf, ťaf.

Ocásek se najednou zastavil, stočil se do kolečka a já koukám, uprostřed toho kolečka se zvedá hlavička, na hlavičce dvě malé oči, pod očima tlamička a z ní každou chvíli vyběhnou dva červíci. Vyběhnou a zase se schovají. Malá očka se na mne upřeně dívají a tlamička pořád jen ssssssss.

Sedím a koukám, jak se ta hlavička pořád víc zvedá. Její oči se na mne dívají velice zle. Já sedím a sedím a dívám se do těch zlých očí, jako bych docela zdřevěněl. Tlamička se blíží k mému čumáčku a já vidím, že z ní nevybíhají dva červíci, ale tenký jazyk na konci rozdvojený. Tlamička říká velice zle: „Ssseknu, ssseknu!“

Kočky, věděl jsem, že je velice zle, ale nemohl jsem se ani hnout. Čuměl jsem na tu tlamičku, která pořád říkala: „Ssseknu.“

*„A nesekneš!“ zachrochtal, zafuněl nějaký hlas.
(-----)*

Pak to chruplo a hlavička klesla k zemi. Vidím, že za tou hlavičkou je zakousnutý dlouhý špičatý rypáček a za tím rypáčkem a kolem něho samé pichláky. Rypáček pořád chrup a chrup a za chvíli z toho ocásku nezbylo docela nic. Rypáček se otočil ke mně, pichlavá očka na mne zamžourala a rypáček řekl: „Máš štěstí víc než rozumu, Modroočko. Kdybych byl náhodou nepřišel, dostal jsi rovnou do čumáčku a bylo po tobě.“

Velice mě udivilo, že mě špičatý rypáček zná, ale divil jsem se ještě víc, když řekl: „Ty bydlíš tady s tím člověkem v chaloupce a první noc jsi spadl do rybníka. Náhodou jsem byl při tom. Ty se divíš, ale já náhodou vím o tobě všechno.“

„A kdopak jsi ty?“ ptám se špičatého rypáčku.

„Já jsem Franta Šramota.“

„Franta Šramota? To je divné jméno. Takové nějaké ne naše, ale člověčí.“

A on povídal: „Však mi ho také dal ten tvůj člověk. Já jsem náhodou ježek. Loni jsem s tvým člověkem žil v chaloupce zrovna tak pohodlně jako ty. Každý den miska mléka a jiné dobroty. Nakonec mě to omrzelo a utekl jsem na svobodu. Nemohl jsem se s tvým člověkem dohodnout. On v noci spí, já náhodou nejraději v noci lovím. Celé noci jsem po jeho chaloupce proběhal, ale ani kobylky, ani švábi, zkrátka nic pořádného tam nebylo. A tvůj člověk ještě huboval, že celou noc šramotím, že jsem Franta Šramota. Tak jsme se rozešli. Víš, Modroočko, není nad svobodný život.“

„A co je to svobodný život, Franto Šramoto-ježku?“ zeptal jsem se.

(z knížky J. Koláře Z deníku kocoura Modroočka; mírně upraveno)

Učitel pomocí otázek zkontroluje porozumění textu, krátce s dětmi diskutuje o odpovědi na závěrečnou otázku: *Co je to svobodný život? – pro zvířata, ale též pro lidi, čímž rozvíjí důležitý motiv textu.*

Přichází fáze jazykové reflexe: učitel vyzve žáky, aby si zavřeli oči, a předčítá z textu části, které obsahují nejvýraznější onomatopoická slova (*Tlamička říká velice zle: „Ssseknu, ssseknu! / Pak to chruplo a hlavička klesla k zemi. / Ocásek uháněl a já pořád do něho ťaf, ťaf. / Rypáček pořád chrup a chrup a za chvíli z toho ocásku nezbylo docela nic.* ad.). „Jakou představu ve vás ta slova vyvolávají? Čím je to dáno?“ Žáci přijdou na to, že dané slovo napodobuje určitý zvuk (učitel zavádí termín *zvukomalba*). „Přijdete na další slova z výchozího textu, která jsou založena na stejném principu?“ Žáci uvádějí své odpovědi, následně je učitel vyzve, aby se zaměřili na věty *Tlamička pořád jen ssssssss. Rypáček pořád chrup a chrup. Ocásek uháněl a já pořád do něho ťaf, ťaf.* „Čím jsou tyto věty oproti jiným větám specifické?

/ O který slovní druh jde? Jakou tady plní funkci?“ Takto je zaveden termín k označení slovního druhu (*citoslovce*) a poznatek, že citoslovce zde plní funkci přísudku. „Čemu tady ta citoslovce slouží? Jaká je jejich funkce? / Jak bychom věty mohli říct jinak, aby v nich ta citoslovce nebyla? – Proč je autor asi takto nenapsal? Proč patrně raději použil citoslovce? Souvisí užití citoslovcí v textu s typem textu?“ Tak jsou vyvozeny aspekty stylové a funkční.

5.10.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Alterace směřuje učivo do nižšího ročníku, než jak tomu bylo v původní výukové situaci, a to s ohledem na ontogenetický a řečový vývoj dítěte. Jejím hlavním cílem je přidat k citoslovcím (v pozici slovesa) určité sémantické a stylové charakteristiky, zaměřuje se na užití daného jevu v komunikaci. Rozvíjí reflektivní funkce žáka. Proto je založena textocentricky, pracuje s textem žákovi blízkým, je vedena nikoliv jen k postižení jazykového problému, ale pochopení jazykového problému v kontextu textu vybraného z literatury pro děti, jejíž jsou citoslovce organickou součástí. Jazykovědná terminologie je zavedena, avšak hraje sekundární roli, primární jsou cíle komunikační. Výukový postup sleduje třífázový model učení a odpovídá zásadám komunikační nauky o českém jazyku.

5.11 Kazuistika 11: Rozvíjení podstatných jmen přívlastky neshodnými (a shodnými)

5.11.1 Anotace

5.11.1.1 Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z vyučovací hodiny v 7. ročníku ZŠ. Náplní hodiny je „opakování přívlastku a předmětu“ a expozice „dalšího větného členu“, totiž příslovečného určení. V představené výukové situaci se učitelka s žáky vrací k přívlastku, dle zadání je úkolem rozvíjet podstatná jména uvedená ve cvičení vhodnými shodnými a neshodnými přívlastky, v prvním cvičení jde pouze o přívlastek neshodný. Práce probíhá formou řízeného dialogu, učitelka žáky postupně vyvolává a každý z nich prezentuje své řešení. Jako shrnutí cvičení pak s žáky opakuje poznatky o neshodném přívlastku a následně přechází k dalšímu cvičení, jehož předmětem je doplňování přívlastku neshodného i shodného.

Přívlastek se ve větném celku uplatňuje jako nevalenční doplnění, vždy je dominován substantivem nebo výrazem, který má syntaktickou platnost substantiva (Hubáček, Jandová, & Svobodová, 2002, s. 235), dané substantivum determinuje (Čechová et al., 2011, s. 320). „Na rozdíl od podmětu, předmětu, příslovečného určení a doplňku není nikdy konstitutivním komponentem větné struktury [...], nýbrž je členem nominální skupiny“ (Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 490). Také proto je v PMČ označen jako větný člen „zcela specifický“ (ibid.). Rozlišuje se přívlastek shodný a neshodný, těsný a volný, postupně rozvíjející a několikanásobný.

Z didaktického hlediska je podstatné, aby žáci porozuměli vztahu mezi přívlastkem a jeho řídícím substantivem (ev. výrazem v syntaktické platnosti substantiva; zde se učivo propojuje s morfologií), možné konkurenci mezi různými formami přívlastků (či jinými dalšími vyjádřeními) a rovněž aspektům slovosledného postavení přívlastku (k tomu obšírně srov. Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 499n.). Opět tedy jde o komplex hledisek především syntaktických, sémantických, stylistických a pragmatických.

5.11.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Část 1

Učitelka rozdává pracovní list, první cvičení se soustředí na rozvíjení podstatných jmen neshodnými přívlastky. Žáci se střídají po jednom podle toho, jak sedí v lavicích za sebou, přičemž každý z nich vždy přečte dané podstatné jméno a k němu uvede přívlastek.

Část 2

Po vyřešení posledního příkladu učitelka se žáky opakuje poznatky o neshodném přívlastku (kterým slovním druhem bývá nejčastěji vyjádřen, pozice přívlastku neshodného a co implikuje název *neshodný*). Následně přechází k dalšímu cvičení, jehož předmětem je doplňování shodných i neshodných přívlastků k uvedeným podstatným jménům.

Ukázka 29. *Přepis části vyučovací hodiny: rozvíjení podstatných jmen přívlastky neshodnými (a shodnými).*

U: Tak, prosím vás, začneme pravou stranou tentokrát. [...] Pojedeme popořadě jako vždycky, Ludku. Takže cvičení napravo nahoře, prosím...

Ž: (čte zadání) Rozvíjejte podstatná jména vhodnými přívlastky shodnými i neshodnými. Vyjádřete jaký, jaká, jaké, jací jsou.

U: Výborně. A zkuste najít takové přívlastky, které jsou typické v našem jazyce, nebo prostě aby to nebyl nesmysl, jo? Aby to dávalo smysl. Tak povídejte. Áčko zaprvé.

Ž: Áčko zaprvé. *Ošetřovatel*.

U: Tam se úplně hodí jedno slovo skvěle. Druhá třída na to přišla hned. (5s) Takže máte řídící jméno ošetřovatel, to je první pád, teď potřebujete přívlastek neshodný, který stojí za tím, v nějakém jiném pádě.

Ž: (jeden z žáků polohlasně odpovídá)

U: Nahlas.
 Ž: Zvěře.
 U: Třeba. Zvěře nebo zvířat. Výborně, Nino. Takže *ošetrovatel zvířat* třeba. Koho, čeho? Zvířat. Na řadě dál.
 Ž: *Zvířata z lesa*.
 U: Třeba, výborně. Jaká zvířata? Z lesa. (4s)
 Ž: *Ostrov v Karibiku*.
 U: Třeba. Ostrov v Karibiku. Výborně. Já jsem třeba si napsala *ostrov tučňáků*. Beáto.
 Ž: *Jablko na stromě*.
 U: Výborně. Jaké jablko? Na stromě. Tak nevím, jestli znáte spojení *jablko sváru*. Slyšeli jste někdy spojení jablko sváru?
 ŽŽ: Ne.
 U: To je, když je nějaký problém, jo? Tak se říká, že je mezi lidmi třeba jablko sváru. Když má někdo mezi sebou svár, tak má problémy. Dál.
 Ž: *Kamarádi... třeba s morčetem*.
 U: No... (3s) něco lepšího vymysli.
 Ž: *Z chalupy*.
 U: Tak třeba. *Kamarádi z chalupy*. To už zní lépe. Nebo já mám třeba ze školy. Děkujeme. Karle.
 Ž: *Dojem z filmu*.
 U: Nahlas.
 Ž: Dojem z filmu.
 U: Mhm. Jaký dojem? Z filmu. Výborně.
 Ž: *Povodeň v Praze*.
 U: Máš úplně to samé co já. Výborně. Třeba. *Povodeň v Praze*. Jaká povodeň? V Praze?
 Ž: *Trám na střeše*.
 U: Mhm, jaký trám? Na střeše. Dobře. Hodilo by se ještě k tomu trám něco lepšího? Z čeho bývají trámy? Většinou.
 Ž: *Ze dřeva*.
 U: Většinou ze dřeva, ano. Jo. Ale na střeše je úplně v pořádku. Hedvika.
 Ž: *Kožešina. Z krávy?*
 U: Třeba. Většinou to nebývá, většinou to bývá z nějakých jiných zvířátek, ale dejme tomu. Z hlediska češtiny je to v pořádku. Davide, muž. Jaký muž?
 Ž: *Z masa a kostí*.
 U: Muž z masa a kostí. Výborně. David použil speciální typ přívlastku. Jaký to je typ? Z masa a kostí?
 Ž: Postupně rozvíjející.
 U: Nenene. Několikanásobný přívlastek neshodný. Super. Tak. Dokázal by nám někdo, než někoho vyvolám, tak dobrovolně, shrnout to cvičení a? Co jsme zde procvičovali za přívlastek?
 Ž: Neshodný.
 U: Neshodný. Dokázal by nám někdo říci něco bližšího k přívlastku neshodnému? Abychom si zopakovali před čtvrtčním testem? Tak z toho názvu vyplývá co?
 Ž: Že se neshoduje v pádě, čísle a rodě.
 U: Mhm. Stačí třeba, aby se neshodoval v jedné, ve dvou věcech. Výborně. A mám nějakou pomůcku pro ten přívlastek neshodný?
 Ž: Stojí za tím.
 U: Ano, většinou stojí za tím svým řídicím jménem. Výborně. No a v devadesáti devíti procentech bývá vyjádřen jakým slovním druhem ten přívlastek neshodný?
 Ž: Přídavné jméno.
 U: Nenene. Právě že podstatným jménem. Tady když se na to podíváte ještě jednou na ten úkol a, tak skoro všechna, co jste vymysleli, tak je tam podstatné jméno. V roli přívlastku neshodného.
 Ž: Neshodný.
 U: Neshodného. Tak dále cvičení b. Tam když se na to podíváte, tak nám půjde doplňovat, tak nám půjde o to doplnit něco před to řídicí jméno a něco za, tudíž jaké přívlastky budem doplňovat?
 Ž: Shodné i neshodné.
 U: Výborně. Oba dva druhy. Super. Kdo je na řadě? Alžběta, nebo Nikola?
 (E19)

5.11.2 Analýza

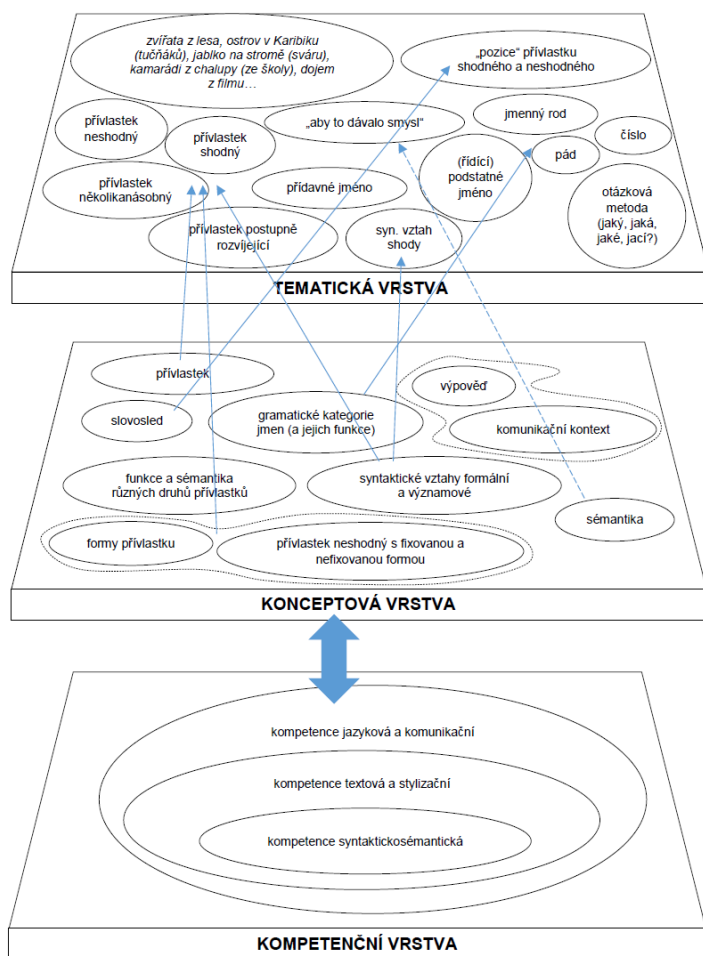
5.11.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Výuková situace zachycená v této kazuistice reprezentuje obsah i způsob jeho didaktického zpracování, jenž je typickou součástí tradičního mluvnického vyučování v naší škole. Učitelka postupuje dle učebnice, podobná cvičení lze najít ve všech dostupných učebnicových řadách.

Na jednu stranu lze hodnotit pozitivně to, že úloha tohoto typu vede žáky k produkci, vymýšlení a prezentování vlastních řešení, v závěru pak učitelka žáky vhodně pobízí k uvědomění si extenze termínu *neshodný* (tj. nenastává shoda v pádě, čísle a rodě). Avšak produkce je značně omezená, dekontextualizovaná, sleduje určitý algoritmus, takže se stává mechanickou. O rozvoj kreativity v pravém slova smyslu se nejedná, protože chybí operacionalizace kreativních řešení. Závěrečné shrnutí spočívá v opakování pouze jazykovědných poznatků a sklouzává k formalismu (přívlastek *neshodný* většinou stojí za svým řídicím jménem a „v devadesáti devíti procentech“ bývá vyjádřen podstatným jménem). Tím však výuka nabývá zcela jiného zacílení, než by měla mít: cíl je přesunut do roviny formálně-poznávací a skutečný didaktický potenciál v oblasti rozvoje komunikačních i kognitivních schopností žáka je zanedbán.

Předloženou výukovou situaci lze hodnotit jako exemplární příklad dezintegrace výuky, což se mj. prakticky projevuje ve výpovědi učitelky: „Z hlediska češtiny je to v pořádku.“ Učitelka na žákovu řešení *kožešina z krávy* sice reaguje pochybností a navádí žáka k jinému řešení, ale nakonec jeho příklad přijímá právě s citovaným odůvodněním. Žák tedy splnil úkol, nicméně v jeho řešení o komunikační funkčnosti učitelka pochybuje.

Konceptový diagram 11.



5.11.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Výuková situace poskytuje vhléd do celé řady dalších problémů příznačných pro mnohá cvičení tohoto typu:

- (1) Úloha je hluboko pod kognitivní úrovní žáků-rodilých mluvčích v 7. ročníku ZŠ. Spojení *ošetřovatel zvíře, zvířata z lesa, ostrov v Karibiku*, či *jablko na stromě* patří ke zcela běžnému repertoáru jazykových prostředků již předškolního dítěte, některé příklady působí komunikačně nepřírozeně (*kamarádi z chalupy, kožešina z krávy* – viz též dále).
- (2) Řešení jsou vytvářena mechanicky, k čemuž učitelka žáky také sama navádí: „[...] teď potřebujete přívlastek neshodný, který stojí za tím [...]“. V průběhu řešení absentuje postižení syntaktického vztahu mezi přívlastkem a řídicím podstatným jménem, příp. kontrast mezi syntaktickým vztahem kongruence u přívlastku shodného a syntaktickým vztahem rekce a adjunkce u přívlastku neshodného. Řešení příkladů jsou tak spíše formální, neboť nezakládají skutečné porozumění danému jazykovému prostředku (v komunikaci).
- (3) Úloha vychází z lingvistiky, nikoliv z komunikace: žáci tvoří izolované dekontextualizované příklady bez nutnosti jakkoliv je prakticky použít. Opět narážíme na to, o čem jsem psal již v předchozí části: žádný mluvčí nekomunikuje tak, že by si nejprve stanovil, který jazykový prostředek užije (typu „teď řeknu/napíšu neshodný přívlastek“). Proto i vhodné zavedení frazému *jablko sváru* nebo i žákovo řešení *muž z masa a kostí* nakonec vychází na prázdno – žáci nejsou nuceni je užít v komunikaci, učitelka tak nemá možnost ověřit si, zda porozuměli jejich významu.
- (4) Z toho vyplývá formální zacílení úlohy. Jaký je vůbec její smysl a jak zlepšuje kognitivní schopnosti a komunikační dovednosti žáků?
- (5) Zvláštní zřetel zasluhuje aplikace otázkové metody, kterou pozorujeme v reakcích učitelky na utvářené příklady: *zvířata z lesa – jaká zvířata?*, *dojem z filmu – jaký dojem?*, *trám na střeše – jaký trám?* *povodeň v Praze – jaká povodeň?* Učitelka mimoděčně socializuje žáky do způsobu kladení otázek v zájmu jednoznačnosti identifikace větného členu otázkovou metodou (ke způsobu socializace do výukové komunikace ve výuce češtiny srov. Šalamounová, 2015). Přírozeně se přitom rodilý mluvčí může ptát *zvířata odkud? dojem z čeho? trám kde? povodeň kde?*. Tyto otázky jsou však v otázkové metodě vyhrazeny jiným větným členům než přívlastku, a proto učitelé směřují své žáky k tomu, aby „se uměli správně zeptat“, což jim má usnadnit cestu k určení větného členu. Nevhodnost takového postupu jsem komentoval již v kazuistice 5.
- (6) Dialog k příkladu *muž z masa a kostí* pak dokazuje, že cíle jsou položeny primárně lingvisticky – je užita další terminologie k označení vytvořeného příkladu, aniž by bylo jasné, jaký je k tomu z hlediska rozvoje kognitivních a komunikačních kompetencí žáků důvod (terminologické označení zde slouží pouze poznávacím cílům).

5.11.3 Alterace

5.11.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Výuková situace problematizuje něco, co je dítětem-rodilým mluvčím zcela přirozeně zvládáno a každodenně užíváno. Výuka představuje lingvistickou abstrakci, která žákovi poskytuje poznání oboru, jež však pro něj jako pro běžného uživatele jazyka nemá žádné odůvodnění, protože mu k lepší produkci či recepci komunikátu nijak ne(po)slouží. Zmechanizované postupy nerozvíjejí myšlení žáka.

Co považuji za nepřijatelné (a to nejen v této výukové situaci), je „přeučování“ přirozených otázek na větné členy, které se ve škole provádí v zájmu větného rozboru. Zkušebně jsem si u deseti dospělých rodilých mluvčích ověřil, že u příkladů *zvířata z lesa*,

dojem z filmu, trám na střeše a povodeň v Praze by se žádný nezeptal otázkou jaký?, jaká?, ale odkud?, z čeho?, kde?, tedy otázkami pro přívlastek „nevhodnými“ (alespoň podle zásad školské otázkové metody). Nejenže tím výuka upadá do formalismu, ale navíc komplikuje poznávání jazyka a zasazuje trvalé miskoncepty (mj. též v podobě paralelních pojetí), dochází k zavádějícímu poznávání.

Způsob didaktické transformace obsahu v této výukové situaci hodnotím jako selhávající (srov. Janík et al., 2013, s. 233).

5.11.3.2 Návrh alterace výukové situace

Rozlišování přívlastku shodného a neshodného, příp. odlišování přívlastku neshodného od předmětu a příslovečného určení (v důsledku přístupu otázkovou metodou) je obsahem všeho tradičního mluvnického vyučování. Už mnohokrát jsem však řekl, že opatřování jednotlivých slov ve větě vinětami není cílem výuky češtiny pro rodilé mluvčí. Výuka často nepostihuje to úplně základní: syntaktický vztah mezi přívlastkem a jeho řídicím členem – vztah shody (přívlastek shodný)¹²¹, resp. řízenosti a přimykání (přívlastek neshodný).

Alterace je založena na tom, že žáci přívlastky ve své komunikaci bez potíží používají a v jejich tvarech nechybují. Zaměřuje se proto na konkrétní komunikační obtíže při užívání přívlastku (další návrhy už jsem uvedl in Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 99–101, proto se zde omezují na další výšeč problematiky).

Komunikační problém: adekvátní vyjádření bližšího vymezení přisuzovaného podstatnému jménu přívlastkem, v návaznosti na to porozumění smyslu věty a produkce komunikačně sdělného komunikátu.

Jazykový problém: slovosled ve jmenné skupině, těsnost vztahu u anteponovaného a postponovaného přívlastku; funkce přívlastku; slovosled rozvitých přívlastků vyjádřených přídavným jménem (a jejich nevhodné roztržení), neshodný přívlastek vyjádřený podstatným jménem, pořadí neshodných přívlastků; konkurence shodného a neshodného přívlastňovacího přívlastku (srov. Uhlířová, 1987).

Alterace je vedena prací s konkrétními příklady problematických jevů, které se přívlastku týkají. Jako motivace poslouží ukázky z autentických komunikátů.¹²² „Najdete v těchto textech nějaké problematické místo?“ Jde o uvědomění si problému slovosledu a jeho charakterizaci vlastními slovy žáků, terminologie zatím není nutná.

Je nejvyšší čas říct ano
na naše životní pojištění.

Nyní s o 50 % vyšším plněním.

Palác kultury a vědy byl po desetiletí
druhou nejvyšší stavbou Evropy – hned
po o dva roky starší a o pár metrů vyšší
věži Lomonosovovy univerzity v Moskvě.

Další fáze probíhá jako práce nad vybranými cvičeními, v nichž se vyskytují problematické jevy. Učitel ponechá čas na práci, poté proběhne společná kontrola a na závěr vyvození poznatku. Ve fázi fixace mají žáci za úkol některá spojení užít v textu. Reflexi tvoří vyvození poznatků, tj. postižení problémů týkajících se postavení přívlastku ve větě (na základě

¹²¹ I pro mnohé studenty učitelství bývá překvapením, když zjistí, proč se vlastně přívlastek nazývá shodný (resp. neshodný; vlastní zkušenost z výuky syntaxe ve studijním programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ).

¹²² Zdroj ukázek: reklama na produkt společnosti Generali (vyfotografováno v pražském metru 20. 2. 2018) a úryvek z článku *Dárek od Stalina zbouráme. Ikonický mrakodrap ve Varšavě bojuje o přežití*; dostupné online: <https://www.idnes.cz/cestovani/kolem-sveta/varsava-palac-kultury-a-vedy-polsko-warszawa-mrakodrap.A171218_215335_tipy-na-vylet_jfk>. Cit. 2. 5. 2019.

vlastního uvažování žáků a operací s jazykovým materiálem), a fixace znalosti pomocí adekvátních termínů a definic. Namísto je rovněž práce s příručkami a sbírání autentických příkladů v každodenní komunikační praxi.

Všechna následující cvičení jsou převzata z práce Hirschové (2017b, s. 12–14, upravena pro potřeby výuky na ZŠ; k elaboraci jednotlivých problémů viz ibid. nebo Uhlířová, 1987; lze je však najít také v celé řadě jiných cvičebnic – viz např. již dříve odkazované).

Posud'te vhodnost následujících konstrukcí, případně upravte:

Slovosled rozvitého přívlastku

V mikrovlnné troubě připravené pokrmy jsou vhodné pro různé diety. Narazil do před ním parkujícího auta. Shromáždili jsme všechny do tisku připravené materiály. Posadili je před na zahradu vedoucí okno. Nemohl najít klíč k na první pohled překvapivé otázce. Nezapomenu na tuto podle mého názoru skvělou inscenaci. Kus zdiva spadl na do sebe vpletené kusy konstrukce. Jan tam přišel s o hlavu vyšší přítelkyní. Stalo se to před na sobotu naplánovaným zápasem. Snažila se nasoukat do o dvě čísla menších kalhot. Zápas se musel dohrát bez na tribunu vykázaného trenéra domácích. Pořadatelé závodu uvažovali o o deset okruhů delší trati. Slyšel někdy o při vstupu do letadla dostavujícím se strachu?

Roztržení rozvitého přívlastku

vytesaný letopočet nad vchodem, vzorky sebraných částic speciálními přístroji, nově převzatá budova od prvního července, způsobené škody na pronajatých autech, uvedená cena v katalogu, zavalené stánky zbožím, ošetření přiotrávené ženy zplodinami, unikající voda ze silážní jámy, dodané zboží zákazníkům, zaplacená cena za jízdenku, dovážené potraviny ze zahraničí, vysoké procento neprojednaných případů soudem, upravené vlasy podle posledních trendů, nakoupené dárky na Vánoce, doporučené výrobky zákazníkům, objednaná doprava státem, vyvěšený plakát na vývěsce, napuštěná vana vodou

Pořadí neshodných přívlastků

boj s rakovinou lékařů, uvedení do provozu další linky metra, nárok na dovolenou každého zaměstnance, rekord ve skoku na lyžích polského závodníka, nelegální obchod se slonovinou domorodců, pobyt v zahraničí Jana Nováka, zabarvení do modra mlže, nácvik na školní akademii studentů gymnázia, boj s medvědem lovce, vítězství v zápasu našeho mužstva, průnik na soupeřovu polovinu našeho obránce, objevení v pohraničí výroby drog

Těsnost vztahu lze rovněž zkoumat na dvojicích typu *lesní zvířata – zvířata z lesa, střešní trám – trám na střeše, Olžina kniha – kniha (od) Olgy* apod. Žáci mají za úkol spojení užít v krátkých textech, z nichž by byl zřejmý různý významový odstín.

5.11.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Základní předpoklady alterace jsou dva: (1) žáci-rodilí mluvčí běžně formy přívlastku shodného a neshodného užívají a v případě nerozvitých konstrukcí nechybují, (2) znalost, že se jedná o přívlastek shodný či neshodný a schopnost danou formu určit – označit termínem, žákovi-rodilému mluvčímu k efektivnější komunikaci nijak nenapomáhá. Pokud by mělo jít o jednoduché formy přívlastku shodného a neshodného, pak proto, aby si žák uvědomil syntaktický vztah shody, příp. jiný.

Uvedená alterace však směřuje k postižení – dle mého názoru – něčeho podstatnějšího: komunikačních aspektů přívlastku a potíží, jež se při užívání především rozvitých přívlastků mohou objevit, a to i v komunikátech profesionálně zpracovaných (jak o tom svědčí ukázky z reklamy a z novin výše).

Alterace staví na přirozené jazykové kompetenci žáků, tříbí jejich jazykový cit i jazykový rozum (srov. Dolník, 2010, s. 26), učivo předkládá jako problém vyžadující aktivní kognitivní činnost žáků. Výukový postup sleduje třífázový model učení E – U – R, čímž napodobuje přirozený kognitivní proces: na základě konfrontace s problémem žáci aktivují svoje prekonceptuální znalosti, porovnávají (rekonstruují) je při práci s živým jazykovým materiálem a na základě toho si utvářejí poznatek, jenž je ve fázi uvědomění shrnut a zafixován termíny a definicemi z intersubjektívni roviny poznání.

Na rozdíl od jiných alterací v této knize se v tomto případě nepracuje s celým textem, nýbrž pouze s vybranými větami. Tento postup shledávám účelný v situaci, kdy chceme žáka koncentrovat na formy jednoho konkrétního jevu stejného charakteru, jenž sám o sobě vyžaduje značné soustředění při recepci. Navíc se zde jedná o syntakticko-stylizační nedostatky, které samy o sobě vyžadují intenzivní kognitivní činnost. Jejich zařazení do celku komunikátu proto nepovažuji za nutné, nicméně by samozřejmě bylo možné. Kontextualizace poznání proběhne ve fázi aplikační, tj. v navazující výukové situaci, v níž mají žáci některé příklady užít v textech, anebo vymyslet vlastní, ty následně užijí v komunikátu.

5.12 Kazuistika 12: Pravopis

5.12.1 Anotace

5.12.1.1 Kontext výukové situace

Výuková situace analyzovaná v této kazuistice pochází z výuky v 6. ročníku ZŠ. Učitel s žáky pracuje na pravopisné úloze (doposud probraná spojení *Pyrenejský poloostrov* a *umlít obilí*), přepis části vyučovací hodiny demonstruje kontrolu navazujících příkladů, konkrétně *rybářská třpytka*, *pytlákův nástroj* a *vískat ve vlasech*. Učitel diktuje příklady, žáci píší do sešitů, po zapsání každého příkladu probíhá okamžitá kontrola a odůvodnění pravopisu.

Pravopis není součástí vnitřní stavby jazyka, nepředstavuje samostatnou lingvistickou disciplínu. Je primárně věcí konvence, která stanovuje soubor pravidel o „repräsentaci fonémů (a hlásek) v písmu“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2002, s. 337). Brabcová et al. (1990, s. 93) upozorňují, že „nelze postavení pravopisu v systému jazykové kultury přeceňovat“, což se však podle autorů „vlivem tradice (zejména tradice) vyučovací“ stále ze strany veřejnosti děje.

Pravopisné jevy jsou úzce spjaty s hláskoslovím a výslovností, morfologií, slovotvorbou, lexikologií a syntaxí. Učivo mluvnické se tedy prolíná s učivem pravopisným (srov. též Brabcová et al., 1990, nebo Čechová & Styblík, 1998). Psaní *i/y* po pravopisně obojetných souhláskách uvnitř slov je tradičně zařazeno do 3. ročníku ZŠ, hovoříme o pravopisu lexikálním. Jde-li o vyjmenovaná slova, podstata psaní *i/y* je podmíněna historicky. Tradičně se postupuje dle řad vyjmenovaných slov, jež žáci mají ovládnout pamětně, při nácviu pravopisu (zvláště v počátku, ale mnohdy také v pokročilejších fázích) se pak uplatňuje pevný algoritmus odůvodňování (viz Brabcová et al., 1990, s. 97). Základním předpokladem nácviu pravopisu je porozumění významu slov.

Celý proces ortograficky správného psaní se skládá ze tří složek: vjem zrakový, sluchový a pohybový (vyslovení daného slova, pohyb při psaní a zrakový vjem z psaní). Čím více jsou činnosti pozorování, poslouchání, vyslovování a psaní propojeny, tím silněji se utváří pravopisná představa a tím lepší jsou výsledky výuky pravopisu (Polański, 1995, s. 16). Studie poukazují na spojení motorické paměti a způsobů reorganizace nervových sítí (dle Longcamp et al., 2008), paměť psaní rukou má tedy vliv na míru osvojení jevu (což se nemusí nutně týkat pouze pravopisu – může jít také o míru zapamatování si informací při poznamenávání si rukou atd.; např. Longcamp et al., 2006; Flores B. d'Arcais, 1994).

5.12.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitel diktuje žákům jednotlivé příklady, po zapsání každého z nich do sešitu následuje okamžitá kontrola a odůvodnění pravopisu.

Ukázka 30. *Přepis části vyučovací hodiny: pravopis.*

U: Tak piš další – *rybářská třpytka! Rybářská třpytka!*

Ž: *Třpytka?*

U: Ano. Víš, co to je?

Ž: Ne.

U: Kdo je tady rybář?

Ž: To je návnada...

U: To pluje po hladině, je to návnada, jsou různé ty třpytky a ta ryba na to reaguje. Ale vždycky je to odvozeno od slova jakého?

Ž: *Třpytit se.*

U: *Třpytit se*, ano, takže to je co? Vyjmenované slovo. Ano? *Pytlákův nástroj! Pytlákův nástroj.* Tak povídej.

Ž: *Pytlák* je od slova *pytel*.

U: Ano, to jsme si říkali, že *pytlák* se vyznačoval tím, že šel do lesa krást...

Ž: *(vykřikují) Pytle!*

U: ...zvěř, a jelikož ji nosil v pytli, tak je to odvozeno od slova pytel. Jo? *Vískat ve vlasech!* (6s) Tak pojďme na to, vískat. Pamatujete si, že jsem vám to už dával jednou. Čekal jsem, že řeknete, pane učiteli, my už jsme to jednou dělali! Ale já vím, že jsme to dělali, ale protože tam mělo 50 procent dětí chybu, tak to děláme ještě jednou, tak povídej.

Ž: Vískat ve vlasech měkké i a...

U: No, dobrý, vískat ale... Já jsem myslel, že vískat je vyjmenované slovo?

Ž: Není...

U: Ano, jako křičet, vískat, řvát! Dobře, jdeme dál, co vám tam dám ještě – *proslýchá se!*

(A6)

5.12.2 Analýza

5.12.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obsah výukové situace i způsob práce, jenž je v přepisu zachycen, představují klasickou součást tradičního mluvnického vyučování.

Jeden z podstatných aspektů, který je nutné v souvislosti s obsahem reflektovat, je frekvence užití výrazů, které se zde stávají předmětem výuky v 6. ročníku. Vycházejme z údajů v Českém národním korpusu (ČNK)^{123,124}:

třpytka

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	124	3	13	2	0
ipm ¹²⁵	1,03	2,43	0,93	7,73	0
nejčastější tvar	<i>třpytky</i>	<i>třpytky</i>	<i>třpytkami</i>	<i>třpytky, třpytkami</i>	-

pytlák

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	316	1	65	0	0
ipm	2,62	0,81	4,64	0	0
nejčastější tvar	<i>pytlák</i>	<i>pytláci</i>	<i>pytláci</i>	-	-

vískat

	celý SYN2015	ORTOFON	dětská literatura	SKRIPT	SCHOLA
počet výskytů	24	0	6	0	0
ipm	0,2	0	0,63	0	0
nejčastější tvar	<i>vískat</i>	-	<i>vískej</i>	-	-

Jak je z uvedených údajů patrné, frekvence užití daných výrazů v reálné komunikaci je minimální. Předmětem výuky jsou slova na periférii aktuálního jazyka, která nepatří do aktivní slovní zásoby žáka-rodilého mluvčího v 6. ročníku ZŠ, a jak vyplývá z výše uvedených dat, ani

¹²³ Korpus SYN2015 představuje referenční reprezentativní korpus, převažují texty z let 2010–2014; korpus ORTOFON je referenční reprezentativní korpus neformální mluvené češtiny, zahrnuje Čechy, Moravu a Slezsko; korpus SKRIPT je korpus školních písemných prací; korpus SCHOLA je korpus vyučovacích hodin.

Velikosti korpusů: SYN2015: 100 mil. jednotek, ORTOFON: 1 mil. jednotek, dětská literatura: 14 mil. jednotek, SKRIPT: cca 250 tisíc jednotek, SCHOLA: cca 90 tisíc jednotek.

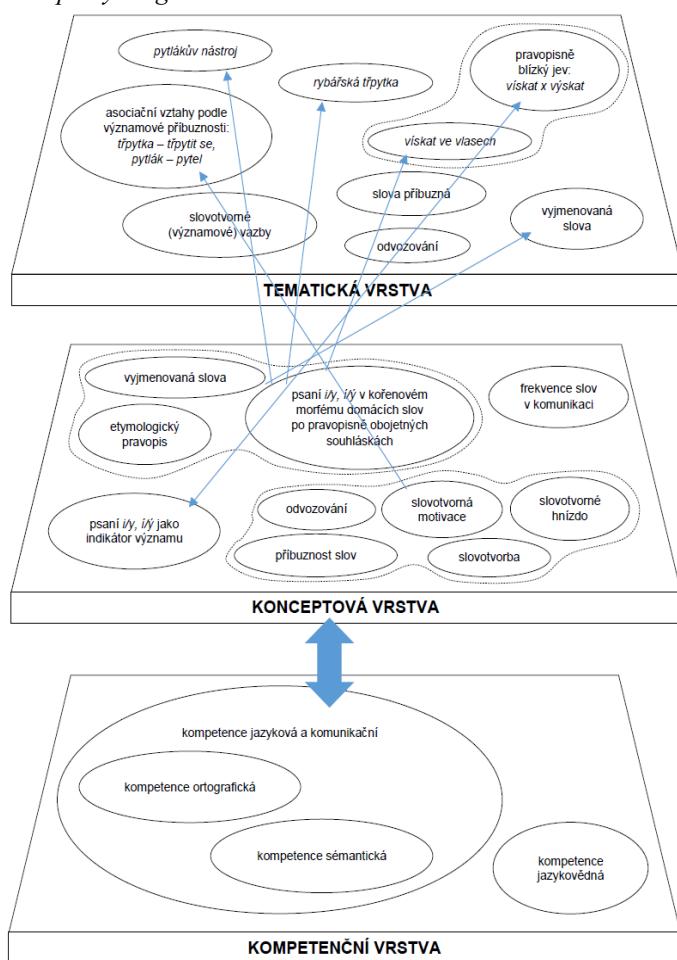
¹²⁴ Za poskytnutí dat děkuji L. Lukešové.

¹²⁵ Počet výskytů na milion jednotek, tedy porovnatelný údaj pro srovnání nestejně velkých korpusů; absolutní počet výskytů uvádím pro úplnost informace.

dospělých mluvčích. To je hlavní důvod, proč je tato situace významná: ilustruje totiž historizaci výuky češtiny v nejnižším ročníku sekundární školy a její odtržení od reálné komunikační praxe, což je problém dlouhodobý a v odborné literatuře dlouhodobě kriticky reflektovaný (naposledy srov. Šmejkalová, 2018).

Nevylučuji, že se žáci s takovými výrazy mohou setkat. Při zařazování pravopisných jevů do výuky je však třeba zvažovat dva faktory: (1) věk žáků – tj. zda mají periferní ortografické a lexikální (příp. i jiné) jevy smysl, aby byly vyučovány už v tom daném ročníku, což úzce souvisí s faktorem (2): komunikační potřeby žáků v daném ročníku a komunikační realita, v níž se žáci pohybují. Usilujeme-li o komunikační kulturu vyučování a učení češtiny, která je orientovaná na skutečné potřeby žáka, jedním ze základních požadavků výuky češtiny musí být, aby byla založena na aktuálním jazyku (srov. Štěpáník & Šmejkalová, 2017, s. 305; nebo Štěpáník, 2019b). Seznámení s méně frekventovanými jevy by mělo probíhat ve vyšších ročnících, v úzké vazbě na text / literární složku předmětu (při čtení starší literatury) a především by se v žádném případě nemělo stávat předmětem testování, ať už na úrovni atestů při dílčí klasifikaci, tak zvláště ne na úrovni standardizovaných zkoušek.^{126,127}

Konceptový diagram 12.



¹²⁶ Šmejkalová (2018, s. 323) ve své studii uvádí příklady z didaktických testů jednotných přijímacích zkoušek či maturitních zkoušek: např. *Na dovolené jí vždy spílá, že sleduje plytké seriály. Přitažlivý muž stál v rohu místnosti a komýhal tělem do rytmu hudby. Včera jsme si u našeho mlynáře nechali semlít dva pytle obilí.* Nejenže jde o příklady nadmíru umělé, ale především jsem přesvědčen, že není potřeba, aby maturitní zkouška ověřovala, zda rodilý mluvčí ovládá pravopis tak okrajových slov jako *spílat*, *plytký* nebo *komíhat*.

¹²⁷ V této souvislosti je třeba značně kriticky hodnotit různé doplňkové materiály určené k procvičování pravopisu, brožury cvičení nebo tzv. „modelové“ úlohy objevující se v některých novinách. Některé z těchto „pomůcek“ lze označit za příklad oborového i didaktického diletantismu (srov. Štěpáník, 2016/2017, s. 108–109).

5.12.2.2 Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Zásadní problém výuky i testování pravopisu spočívá jak v obsahu výuky, tak i způsobu práce s ním, tj. nácviku a testování pravopisu.

Co se týče obsahu výuky pravopisu, je nedostatečně reflektován aktuální jazyk dle frekvence užití jednotlivých výrazů v komunikaci; údaje jsou přitom učitelům i široké veřejnosti lehce dostupné právě prostřednictvím ČNK. Ve výše uvedené výukové situaci sledujeme u žáků neznalost předmětných slov, na což učitel reaguje pouze relativně vágními vysvětleními (např. *třpytka* jako „to pluje po hladině, je to návnada, jsou různé ty třpytky a ta ryba na to reaguje“) a směřováním diskuse o slovech spíše k lingvistické podstatě (od kterého slova jsou odvozena, resp. odůvodnění pravopisu – jinými slovy splnění úkolu) než k osvojení si významu slov a jejich užití. Spojení *pytlákův nástroj* se jeví jako nepřirozené. Z tohoto hlediska je nezbytné, aby se výuka nejen pravopisu soustředila primárně na aktuální jazyk a živé texty – integrujícím prvkem výuky je komunikační přesah.

Z hlediska metod nácviku pravopisu je třeba vyzdvihnout, že učitel nutí žáky psát celá spojení. Díky technickému vybavení škol, které umožnilo neomezené kopírování různých materiálů pro výuku, dnes ve výuce dominuje pouze doplňování jednotlivých písmen na vynechaná místa (např. v *kýř*, L *tom šl*, *vojenský běh* atd.), diktát se užívá především jako metoda hodnocení a klasifikace (k čemuž není důvod, protože diktáty mohou být i cvičné). Hojně rozšířené nedostatky v pravopisu i v maturitních ročnících¹²⁸ však poukazují na to, že tento způsob nácviku je nevhodný. Nejenže vede k mechanickému doplňování do poměrně velkého množství jevů, aniž si žák skutečně uvědomuje sémantiku výrazu a pravopisné důsledky, ale ani neprobíhá dostatečné propojení mezi pohybem ruky a vizuálním zapamatováním ortografické podoby slov (srov. např. Longcamp et al., 2008; Polański, 1995): „pravopis se nejlépe pamatuje v ruce“ (Nichols, 1985, in Westwood, 2005, s. 14). Koordinuje se totiž zraková a pohybová představa slova, přičemž zraková představa je jediným článkem mezi významem slova a jeho písemnou formou, o níž se lze spolehlivě opřít (Polański, 1995, s. 16). V. Styblík (1966, s. 31) na základě výzkumných zjištění konstatuje, že případy pouhého hádání pravopisu (např. rozhoduje-li se žák mezi dvěma možnostmi) se objevují zřídka. Podstatná je zde především vizuální paměť – žák píše výraz opakovaně stejně (správně nebo chybně), i když není schopen pravopis odůvodnit; nezřídka i zkušený pisatel, má-li se rozhodnout mezi dvěma variantami, výraz ve dvojí podobě napíše a následně volí tu, která se mu zdá „hezčí / vhodnější / lepší apod.“, a to na základě toho, co už někdy dříve viděl, anebo na základě jazykového citu (srov. též Styblík, 1966, s. 31).

Jazykový cit (jazykové povědomí – Dolník, 2010, s. 26) představuje afektivní složku jazykového vědomí, jejíž pomocí jazyk „prociťujeme“ (ibid.). V podstatě jde o „naivní teoretické jazykové vědomí (metajazykové vědomí)“ (ibid.). Kultivace jazykového vědomí žáka znamená mj. kultivaci jeho jazykového citu. Vzhledem k tomu, že se v pravopisu prolínají všechny další jazykové roviny (viz výše), jeho výuka má značný potenciál při stimulaci kognitivních a reflektivních funkcí žáka (srov. též Liptáková, 2012, s. 50–53). Logicky nejde o kreativitu; jde o porozumění systémovosti jazyka a zvládnutí určitých logických operací a principů odůvodňování pravopisu, na základě nichž lze dojít ke správné variantě zápisu. Podstatné je nejen pamětné osvojení pravopisných pravidel a jejich automatizace, ale zásadní je také rozvoj reflektivních funkcí, resp. axiologické složky jazykového vědomí – a to mj. právě s ohledem na situace, kdy si pisatel variantou zápisu není jist (srov. Styblíkovo konstatování uvedené výše).

V doplňovacích cvičeních kompletní vizuální představa chybí, což představuje závažný problém jak při nácviku pravopisu, tak při ověřování, nakolik žák pravopis zvládá.

¹²⁸ Vlastní pedagogická zkušenost; srov. též např. ukázky ze slohových prací a ústního zkoušení středoškoláků na webu Asociace češtinářů: dostupné online <<https://www.ascestinaru.cz/asc-ukazky-ze-slohovych-praci-stredoskolaku/>>; cit. 31. 5. 2019.

5.12.3 Alterace

5.12.3.1 Posouzení kvality výukové situace

Jsou-li méně frekvencované výrazy zařazeny do výuky až ve vyšších ročnících 2. stupně ZŠ, lze takový postup shledávat jako oprávněný. Učitel při odůvodňování pravopisu vhodně vede žáky k uvědomění si slov příbuzných, pozitivně lze hodnotit také to, že nutí žáky výrazy psát. Způsob kontroly po každém spojení však neshledávám příliš efektivní, protože narušuje plynulý průběh práce a neodpovídá potřebám individuálního tempa každého žáka. Výuka je vedena s přílišným důrazem na formu (zde v oblasti pravopisných aspektů), poznávání sémantiky psaného je okrajové, eventuálně zcela chybí, význam učitel dodává transmisí, neověřuje, nakolik žáci významům daných slov rozumějí, nejsou nuceni slova jakkoliv aktivně užít.

5.12.3.2 Návrh alterace výukové situace

Na rozdíl od výše uvedeného postupu, jenž zdůrazňuje ovládnutí ortografické formy a až druhořadě význam slova, alterace kromě uvedeného akcentuje hledisko komunikační, tzn. ovládnutí pravopisné podoby slova, významu slova a také jeho praktické užití (tedy ověření, zdali žák slovu skutečně rozumí a zdali je schopen ho použít), a to vše na stejné úrovni důležitosti. Zvláště u etymologického pravopisu, který vychází z historické konvence, a tudíž je u něj větší výskyt méně frekvencovaných výrazů, je třeba dobře poznat význam slova a následně zvládnout jeho ortografickou podobu.

Podstatná je motivace k psaní, zasazování pisatelských aktivit do určitého komunikačního kontextu a tím zdůraznění účelnosti procesu psaní – píšeme proto, že chceme něco vyjádřit, něco sdělit, něco oznámit, něco si zaznamenat atd. (Liptáková et al., 2011, s. 291), přičemž tato kontextualizace psaní je o to potřebnější u žáků základní školy – jak ve fázi rané gramotnosti, tak i u zkušených pisatelů v pubertě.¹²⁹

Učitel žákům může slova nadiktovat nebo jim předložit obrázky, na nichž jsou předměty či situace, jež by bylo možné označit předmětným výrazem, žáci pak mají samostatně či společně slova napsat a především je užít ve vlastním krátkém textu nebo alespoň ve větách, z nichž bude zcela zřejmé, že významu slova rozumějí. V závislosti na výběru slov lze úlohu konkretizovat zadáním komunikační situace, komunikačního partnera, slohového útvaru apod.

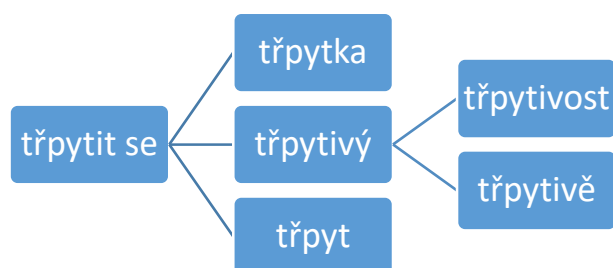
Žáci by měli mít po celou dobu nácviku pravopisu (avšak pochopitelně nejen během něj) k dispozici *Pravidla českého pravopisu* a přístup k *Internetové jazykové příručce* – vzhledem k dostupnosti techniky a připojení k internetu by práce s ní měla být samozřejmou součástí výuky češtiny, a to už na 1. stupni ZŠ.¹³⁰

U etymologického pravopisu je žádoucí učivo integrovat se slovotvorbou, konkrétně formou slovotvorných hnízd a naukou o stavbě slova (Liptáková & Vužňáková, 2009; Liptáková et al., 2011, s. 330n.):

¹²⁹ V tomto smyslu nejsou bez zajímavosti výsledky sondy V. Styblíka (1966, s. 42–47), jenž srovnal frekvenci chyb v kontrolních diktátech a v kontrolních slohových pracích žáků dvou tříd 9. ročníku. Zatímco v diktátech žáci napsali celkem 14 042 slov a dopustili se v nich 1082 chyb (jedna chyba na 13 slov), 34 000 slov v 269 analyzovaných slohových pracích obsahovalo 1086 chyb (1 chyba na 31 slov). Tyto výsledky jsou samozřejmě ovlivněny nasyceností diktátu obtížnějšími pravopisnými jevy a závazností textu diktátu pro všechny žáky a jistě také tím, že na promyšlení jevů je během kontrolního diktátu málo času, že je žák nepozorný či nervózní (což vše zavdává pochybnost, že klasický diktát a především umělé a šroubované texty diktátů a různých jiných pravopisných cvičení (o jejichž „duchaprázdnosti“, která pomáhá „dobíjet ve studentech poslední zbytky zájmu o jazyk mateřský“ psal už V. Ertl ve 20. letech 20. století – Ertl, 1928b) nejsou efektivní metodou hodnocení a klasifikace žáků). Výsledek Styblíkovy sondy však zároveň poukazuje na to, že autenticita psaní je i pro nácvik a užívání pravopisu velmi důležitá.

¹³⁰ Při práci se zdroji by učitel měl žáky upozornit na zdroje nespolehlivé a nevhodné, zvláště pak ty, které jsou lehce dosažitelné na internetu – např. web pravidla.cz; na problém věrohodnosti elektronických zdrojů jazykových dat upozornila též Svobodová (2018/2019).

Obrázek 3: Slovotvorné hnízdo se základem třpytit se.



5.12.3.3 Přezkoumání navržených alterací

Je třeba připomenout, že význam pravopisu se ve srovnání s mírou zvládnutí komunikačních dovedností a ostatních složek jazykové kultury spíše přeceňuje (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 171; Styblík, 1966, s. 52). Pravopisné chyby jsou ze všech jazykových nedostatků nejviditelnější, často jsou u veřejnosti kritériem stupně ovládnutí jazyka, vzdělanosti, a dokonce i inteligence (ibid.). Proto i učitelé českého jazyka připisují pravopisu velký význam; jejich práce je kolegy, vedením školy, rodiči i veřejností často hodnocena právě na základě dovednosti žáků psát bez pravopisných chyb.¹³¹ To je ovšem neoprávněné zúžení role výuky češtiny a nedocenění významu dalších – a kognitivně náročnějších a komunikačně mnohem podstatnějších – jazykových rovin. Také stále trvá, že je role pravopisu a psaného projevu nadměru přeceňována a povyšována nad zvukovou stránku jazyka a projevy mluvené (srov. Balkó, 2005/2006, 2012/2013; Kraus, 1996/1997; Štěpánová, 2013, 2019; Vlčková-Mejvaldová & Štěpáník, 2017/2018, 2018, 2019), ačkoliv jsou mluvené projevy z hlediska vzniku primární.

Místo pravopisu ve výuce je „důležité, ale ne nejdůležitější. Pravopis není jazyk“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 172). I proto alterace výukové situace směřují k ovládnutí pravopisu, ale zároveň akcentují aspekty komunikační tím, že žáka vedou nejen k osvojení správné ortografické podoby slova, ale rovněž k užití slova v komunikaci při uvědomování si jeho významu. Zdůrazňuje se, že je nutno slovo napsat, užít je v kontextu, nikoliv jen mechanicky doplňovat inkriminovaný jev. Pro nácvik pravopisu je třeba volit takové postupy, které nutí žáky fixovat pravopis v propojení zvukové, vizuální a motorické stránky, a to ve spojení s pochopením významu lexikálních jednotek v textu. Práce s textem tedy představuje organickou součást výuky pravopisu.

¹³¹ Zajímavé ovšem je, že „širší veřejnost (je – pozn. S. Š.) náročná jen v některých typech pravopisných jevů, zejména v *i/y*, kdežto u jiných jevů už tak jednotná není. Většina uživatelů jazyka např. nese nelibě vynechání čárky „před“ *že, protože, aby, který* apod., avšak na konci věty vložené nikoli (tam čárku nepíší ani mnozí vysokoškolsky vzdělaní lidé), mnozí z nich neodpustí pisteli podobu „k cíly“, avšak nepostřehnou chybu v podobě „s cíly“ (...), ačkoli tam je možno měkké *i* stejně dobře odůvodnit, a např. odchýlné psaní v typech *rozuměl, zapomněl* uniká pozornosti velké většiny uživatelů jazyka“ (Styblík, 1966, s. 52).

6 Diskuse

Motivem k výzkumu popsanému v této práci bylo nahlédnout do praxe výuky českého jazyka v základní škole a alespoň částečně tak zaplnit mezeru v bádáních oborové didaktiky českého jazyka, která v současnosti existuje. Jak jsem řekl na začátku, vstupy a výstupy edukace českého jazyka jsou reflektovány průběžně, avšak malá pozornost je věnována procesům, které ze vstupů vycházejí a jejichž následky na výstupu sledujeme. Jak bylo popsáno, výstupy vzdělávání v českém jazyce se ukazují jako dlouhodobě nedobré, z čehož pramení nutnost vzhledu do výukové praxe a její kritické reflexe. Vzhledem k tomu, že současná koncepce výuky českého jazyka v naší škole je vystavěna na dlouhé tradici, docházíme k otázce vztahu mezi tradicí a inovacemi, které by měly k řešení nevalných výsledků přispět právě v perspektivě zefektivnění procesů výuky.

Základním cílem mé práce je postihnout vazbu mezi činnostmi ve výuce, obsahem výuky a cíli výuky českého jazyka. Jejím klíčovým konceptem je tak **integrita výuky** (Slavík et al., 2017a, s. 287). Na jedné straně zkoumá postupy současné výuky češtiny v naší základní škole, které lze na základě výzkumu označit jako tradiční mluvnické vyučování, na druhé straně demonstruje možnosti, jak by bylo možno uvažovat o obsahu výuky, o jeho didaktickém zacílení a v závislosti na tom pak o způsobech jeho didaktického uchopení. Toto uvažování je podstatou inovací výuky českého jazyka.

Pro účely této práce jsem analyzoval 83 vyučovacích hodin českého jazyka na 1. i 2. stupni u 11 učitelů-zkušených praktiků v běžných základních školách. Úmyslně jsem sledoval pouze hodiny tzv. mluvnice, abych zjistil, jak se hlavní předmět výuky – jazyk – instrumentuje do obsahu výuky a jak je poznání mateřského oboru, tj. lingvistiky, transformováno do podoby školního předmětu. Kazuistiky v praktické části práce vycházejí z přepisů vyučovacích hodin a terénních záznamů. Vzhledem k tomu, že jsme zaznamenávali vyučovací hodiny nijak nepřipravené a neupravené, získaná data poměrně průkazně vypovídají o vyučovací realitě českého jazyka v současné ZŠ, ačkoliv si samozřejmě uvědomuji, že k absolutnímu tvrzení by bylo potřeba vzorek učitelů i počet vyučovacích hodin rozšířit. Zároveň jsem si vědom toho, že existují učitelé, kteří vyučují inovativně a hledají způsoby zlepšení edukační reality českého jazyka; některé znám osobně. Účelem této práce však je postihnout většinový obraz výuky češtiny – a zkoumaný vzorek přesně to poskytuje. Na jeho základě je možno označit hlavní většinová kritická místa ve výukové praxi českého jazyka v naší škole.

Při analýze celého korpusu dat jsem dával bedlivý pozor na vyučovací hodiny, jež by bylo možno označit jako příklady dobré praxe, nebo ty, jež by obsahovaly alespoň některé výukové situace splňující požadavek komunikačního pojetí jazykové edukace, a to především proto, že komunikační zaměření výuky českého jazyka akcentuje oborová didaktika českého jazyka dlouhodobě a je oficiálně ukotveno také v kurikulu. Výsledek mé práce tak lze rovněž chápat jako svědectví o míře naplnění ideí kurikulární reformy.

Bohužel se v analyzovaném korpusu příklady komunikačně pojaté výuky jazyka neobjevily. Potvrdilo se tak to, co dlouhodobě pozorují při neformálním sledování pedagogické praxe a při práci se studenty učitelství českého jazyka i zkušenými praktiky: s jazykem je již od 1. stupně ZŠ zacházeno primárně jako s **abstrakcí**, kterou je nutno rozebrat a popsat. Zacílení výuky je **dominantně formálně-poznávací**, velmi omezeně dochází ke generalizaci (přechodu z roviny konceptuální do roviny kompetenční) a operacionalizaci poznatků (kdy se koncepty a kompetence stávají součástí reálného světa žáků; Janík et al., 2013, s. 231–232). Tím se ztrácí skutečný didaktický potenciál učiva a **smysl poznávání jazyka se vytrácí**. Zacílení vyučovací praxe je nezřídka mylné, kvalita výuky je neuspokojivá; jak jasně ukazují příspěvky v časopisu

Český jazyk a literatura v průběhu desetiletí, jde o dlouhodobý jev (též rozhovor s M. Čechovou, srov. kritika už u B. Havránka). Nedoceňuje se, že v kurikulu je tzv. mluvnice obsahem *jazykové výchovy*, čímž se zesiluje fakt, že v jazykové části předmětu český jazyk a literatura nemá jít naučení mluvnické teorie, nýbrž rozvíjení osobnosti a jazykových a komunikačních dovedností žáka (srov. Čechová, 1998a, s. 16). Vezmeme-li do úvahy výsledky popsaného výzkumu, lze říci, že v této chvíli zařazení mluvnického obsahu do výuky postrádá jakýkoliv společný rámec nebo racionální odůvodnění (srov. Myhill, 2018, s. 7). Tím v žádném případě nechci říct, že by jazyková složka (mluvnice) měla být zlikvidována. Naopak jsem toho mínění, že by v integraci s komunikační složkou měla být posílena, protože v takovém celku její význam vzroste (bude totiž zcela patrný) a způsob výuky se promění (bude mít zcela konkrétní smysl).

Jazyk je oddělen od svého skutečného účelu, tj. komunikace; výuka češtiny na 1. i 2. stupni ZŠ je **dezintegrována**. Vypovídají o tom konceptové diagramy v části s didaktickými kazuistikami. Oborové poznání lingvistiky z velké části do výuky vstupuje syrové, není nijak transformováno pro potřeby žáků-rodilých mluvčích. Ve výuce se operuje se složitými lingvistickými termíny, přičemž pamětné osvojení termínů, jakož i různých definic a algoritmů k nim příslušejících, vystupuje jako hlavní cíl výuky. Takto zaměřená výuka nijak nepracuje s predispozicemi žáků a především opomíjí základní úkol výuky češtiny, tj. rozvoj kompetencí žáka.

Obraz výuky českého jazyka, který analyzované transkripty poskytují, není dobrý. Hlavní výsledek této práce je varovný: **vyučování českého jazyka chronicky trpí oddělením jazyka od komunikace**.

Zásadní nedostatek lze spatřovat v tom, že se nijak nepracuje s **vlastní komunikační zkušeností žáků**, nové poznání není nijak zasazováno do jejich již existujících kognitivních struktur. Poznání je vysoce formální, výuka připomíná vzdělávání „malých lingvistů“, některé vyučovací hodiny připomínají semináře z jazykových disciplín pro bohemisty na vysoké škole. Takové poznání je pro žáky-rodilé mluvčí neužitečné.

Výuka mluvnice selhává ve svém základním účelu: výchova a vzdělávání komunikačně kompetentní mladé generace Čechů, kteří nejenže dobře prakticky ovládají svůj mateřský jazyk (jsou funkčně gramotní), ale zároveň k němu mají pozitivní vztah a uvědomují si svoji roli při utváření kultury jazykového prostředí, v němž funguje. Preskriptivní způsob výuky nejenže může deformovat vztah uživatelů k vlastnímu jazyku¹³², ale zároveň významným způsobem narušit jejich jazykové sebevědomí, což má dalekosáhlé důsledky na jejich následný „život s jazykem“, jenž je přitom provází od narození až do smrti (srov. Dolník, 2003; Smejkalová, 2018).

Mluvnice není představována jako nástroj pro zlepšení komunikace, nýbrž jako **soubor definic a pravidel**, jenž je nutné ovládnout kvůli zkouškám a testům a jenž uživatele jazyka při používání jazyka reálně spíše omezuje a říká mu, co je správné a co špatné, co smí a co nesmí, co je a co není chyba. Zcela se pomíjí to, že jazyk je prostředek sociální, že slouží nějakému účelu, tj. pro vyjádření určitých záměrů, a že jeho prostřednictvím uživatelé jazyka konstruují realitu (srov. Myhill, 2005). Výuka nevede k vypěstování vědomí, že komplexnost jazyka dává uživatelům ke konstruování reality různé možnosti, v čemž spočívá jeho užitečnost, přitažlivost

¹³² Vlastní zkušenost z výuky na střední škole. Pravidelně se v úvodní hodině češtiny ptám nově nastoupivších žáků 1. ročníku na jejich vztah k výuce češtiny a k češtině jako jejich mateřskému jazyku. Odpovědi jsou smutné – až polovina žáků ze třídy vypovídá, že jim čeština nejde, mají z ní špatné známky a zdá se jim příliš složitá, že z toho důvodu neradi píšou; ke slohovým pracím mají značně negativní vztah. Častý je i názor, že by bylo nejlepší češtinu upozadit a věnovat se více cizím jazykům, především angličtině. Hodnocení složky literární bývá o poznání lepší než hodnocení složky komunikační a jazykové (posledně jmenovaná – pod označením *mluvnice* – je hodnocena jednoznačně nejhůře).

Vždy si pak kladu otázku, jak se takové hodnocení „stane“. Jak mohla škola (ne nutně pouze výuka češtiny) v žácích vypěstovat takto tragický postoj k vlastní mateřštině a především k potřebě vyjadřovat se?

i velká síla. Ulpívá na formě, aniž by zprostředkovala vztah mezi formou a významem, tj. že „volba jazykových prostředků může mít vliv na to, jak je význam utvářen formou“ (Myhill, 2005, s. 87).

Obsah výuky **neodpovídá potřebám žáků** vyrůstajících v digitální době, v jazykových hodinách jsem nezaznamenal jakoukoliv práci se současnými texty a kontexty. Pouze velmi omezeně učitelé žáky v náznaku vedli ke smyslu učiva, k funkci jazykového prostředku, k praktickému užítku poznání. Výuka češtiny v pojetí tradičního mluvnického vyučování zdá se být uzavřená ve svém vlastním světě, přesah do reálného každodenního života v ní zcela absentuje.

Budeme-li si i nadále myslet, že lze jazykovou kulturu současných žáků kultivovat především prostřednictvím tvorby klasiků národního obrození (jak jsem u některých učitelů zaznamenal), zápas o jazykovou kulturu mladých Čechů, obávám se, dopředu prohrajeme. Nepopírám kvality těchto textů z hlediska cílů literární výchovy, avšak z perspektivy cílů jazykové výchovy dneška jejich funkčnost považuji za velmi omezenou. Nástup digitálního věku je fakt, jenž musí češtináři vzít na vědomí a účinně reflektovat ve své výuce. Bojovat proti němu by bylo čisté donkichotství.

Na druhou stranu ale není žádoucí, aby hledání a zavádění inovací znamenalo úplnou negaci dosavadních postupů. Na základě důkladné znalosti tradičních praktik je vhodné zvažovat, které dřívější teorie i praktické postupy je možné zachovat, i když se snažíme dosavadní systém přeměnit, ev. ho úplně přebudovat. **Tradice a inovace** by měly být v tomto smyslu zvažovány spíše **v dialektice** než v ostrém protikladu – což však nemusí znamenat nemožnost zásadních obrátů.

Podíváme-li se na dobrou tradici výuky češtiny, kterou by i kterákoliv inovace měla přejmout a dále rozvíjet, je to, dle mého názoru, **tradice lingvistického přístupu a zřetel k metajazyku**. Zásada lingvistického přístupu se vymezuje jako vlastnost jazykové výuky, kdy se výklady a odůvodňování jazykových jevů vztahují k aktuálnímu poznání lingvistiky a zabraňuje se užívání výkladů a odůvodnění primitivních či primitivizujících (Čechová & Styblík, 1998, s. 62). To neznamená vystavění vyučovacího a učebního prostředí metodologií lingvistiky, nýbrž věcnou oborovou správnost výuky.

Na základě analýz reálné výuky je nutno konstatovat, že se tuto stránku – kterou lze považovat za dobrý základ (chceme-li, dobrou tradici) výuky češtiny – v současnosti nedaří didakticky dobře zvládnout a promítnout do reálné tvorby učebního a vyučovacího prostředí tak, aby skutečně sloužila žákům. Inovace proto musejí hledat lepší způsoby didaktické rekonstrukce tohoto zřetele s ohledem na respekt k žakovské zkušenosti rodilých mluvčích i reálnému didaktickému potenciálu jazykového učiva. Je nesporné, že na jeho rozvíjení má zcela zásadní vliv učitelská znalost obsahu. Ta nesmí být podceňována ani ve vzdělávání studentů učitelství, ani v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Za hlavní výsledek výzkumu považuji zjištění (a potvrzení), že **tradiční praxe výuky češtiny v naší škole je značně zatížena didaktickým formalismem**. Inovace výuky češtiny (zatím spíše v teorii) usilují o odstranění didaktického formalismu. Je třeba zásadně přehodnotit obsah výuky češtiny a následně způsoby jeho didaktického uchopení, tedy způsoby jeho didaktického zprostředkování žákům. Východiskem musí být kognitivně-komunikačně pojatá jazyková edukace. Jako vhodné řešení nabízím model komunikační nauky o českém jazyku.

7 Závěr

Výuka češtiny v naší škole je ovlivňována velmi silnou takřka dvoustoletou tradicí. Z velké části je tato tradice založena na učení klasických gramatiků, vyučovací a učební prostředí je utvářeno na objemné lingvistické bázi. Výuka češtiny se navenek jeví velmi odborně a teoreticky přesně. Avšak vysoké nároky takto abstraktně lingvisticky podávaného učiva činí z češtiny předmět vysoce teoretický, subjektivně náročný a především pro žáky-rodilé mluvčí ne příliš smysluplný. Pro tento model výuky – ve shodě se zahraniční literaturou – užívám označení tradiční mluvnické vyučování.

Mým záměrem není a nebylo tradici dehonestovat, jakož ani nebylo mým záměrem hanět pedagogickou praxi zkoumaných učitelů. Hluboce jim děkuji za to, že přistoupili k výzkumu, protože jedině díky nim lze ukázat možnosti nápravy. Při zkoumání edukační reality češtiny v naší škole je přitom třeba rozlišit tradici v didaktice, tradici ve vyučovací praxi a tradici v lingvistice. Zatímco česká lingvistika udržuje krok se světovým bádáním v oboru a didaktika češtiny celou řadu těchto podnětů zpracovala a průběžně zpracovává do podoby vhodné pro implementaci ve výuce, vyučovací praxe v mnohém udržuje status quo tradičního mluvnického vyučování a nové pohledy akceptuje jen velmi omezeně.

V průběhu výzkumu se však v autentických transkriptech vyučovacích hodin na 1. i 2. stupni ZŠ odkrývaly další a další potíže tohoto způsobu výuky: nereflektuje žákovu komunikační zkušenost, jeho jazykový prekoncept – dosavadní mluvnické vyučování mateřského jazyka v mnohém postupuje tak, jako by žák daný jazykový prostředek neovládal a bylo ho potřeba jej naučit. Je vyučováno něco, co je přirozeně zvládáno. Vyučování nutí žáky analyzovat věty do nejmenších detailů, včetně různých výjimek a jevů velmi málo frekventovaných, určovat a naplňovat různé jazykové kategorie, mechanicky skloňovat a časovat paradigmata, pamatovat si systémy značek a symbolů, algoritmů a pravidel. Řada postupů tradičního mluvnického vyučování pro rodilé mluvčí se dostává do polohy výuky češtiny pro cizince. Obsah nereflektuje aktuální komunikačně-kulturní prostředí, v němž žáci žijí, a jeví se proto značně odtržený od reálného života. Zásadní problém pak představuje fakt, že výuka jazyka je oddělena od výuky komunikace, takže mluvnice (a veškeré znalosti o jazyce) jsou vyučovány jako obsah per se. Přitom „získávání poznatků o jazyce a jejich využití v praktických komunikačních činnostech není možné od sebe oddělit nikdy“ (Liptáková et al., 2011, s. 34).

Na konkrétních příkladech tyto problémy demonstruje předložená práce, nejvíce pak kazuistiky zpracované metodikou 3A, v nichž je patrná dezintegrace výuky, což zohledňují konceptové diagramy k jednotlivým analyzovaným výukovým situacím. Tradiční mluvnické vyučování je natolik zanořeno v lingvistické teorii, že vysvětlení, která jsou žákům nabízena, nejenže neodpovídají zacílení výuky (tj. funkci jazykového prostředku při užití v komunikaci a tím rozvoji kognitivních schopností a komunikačních dovedností žáka), ale především se dominantně pohybují na rovině konceptové, aniž by jakkoliv reflektovala rovinu tematickou a kompetenční. Jinými slovy se pohybují na rovině oboru (byť někdy v didaktické zkratce), aniž by byla jakkoliv přizpůsobena žákovi. Tím zabraňují dorozumění se ve výuce a porozumění učivu a jeho smyslu.

Bohužel i pohyb na konceptové rovině bývá nezřídka mylný – někteří učitelé nedisponují dostatečnou znalostí obsahu, což snižuje kvalitu výuky vzhledem k tomu, že nedohlédnou na skutečný didaktický potenciál obsahu. Konstruování učebních úloh založených na zvědavosti a aktivitě žáků, variabilitě postupů a řešení, náročné kognitivní činnosti a především otevřené diskusi jsou pro takového učitele ohrožující, protože by mohly odhalit

jeho nekompetentnost v oboru (srov. Čechová, 2007/2008).¹³³ To pak negativně ovlivňuje didaktickou transformaci učiva, konečnou podobu vyučovacích a učebních činností, ale také vztah mezi učitelem a žákem a učitelem a rodiči.¹³⁴ Učitel, jenž pouze vysvětluje a mentoruje, je příčinou žákovy mentální i fyzické pasivity.

Důsledky tradičního mluvnického vyučování jsou zřejmé a dlouhodobě konstatované: čeština je předmět neoblíbený, pocíťovaný jako náročný, důležitý, ale přitom málo užitečný; studie kontinuálně prokazují, že žáci mají v různých oblastech komunikační kompetence potíže, a to jak v oblasti recepce, tak produkce, komunikace psané i mluvené. Problémy, které to pro fungování mladých Čechů ve společnosti přináší, jsou zjevné. Přitom víme, že rozvoj jazykových znalostí, je-li uchopen funkčně, může mít na komunikační kompetentnost mluvčího pozitivní vliv (srov. již výše odkazované zahraniční i české studie).

Zdá se, že i v současné české škole stále přetrvává to, co Průcha (1978, s. 11) kritizoval již před více než 40 lety: „Tradiční filologické a ve školní praxi stále dominující pojetí jazykové vzdělání jako tzv. formální disciplíny [...] zaplavuje žáky přívalem detailních, roztržštěných, encyklopedických poznatků převážně z oblasti teorie gramatiky a na druhé straně neuspokojuje důležité požadavky rozvíjení komunikativních¹³⁵ schopností a dovedností žáků, jež jsou potřebné pro život v současné společnosti; důsledkem toho je nezájem žáků o jazykové vzdělání, jeho podceňování, i špatné prospěchové výsledky aj.“. Už tehdy Průcha navrhoval, aby byl předmět český jazyk chápán jako „vzdělání v teorii a praxi jazykového komunikování, které musí být v souladu s reálnými potřebami kladenými na život, práci a celoživotní vzdělávání člověka“ (ibid.). Již tehdy apeloval na to, aby jazyková výuka vycházela nejen z „čisté“ lingvistiky (resp. pouze z teorie gramatiky), ale aby adoptovala výsledky parolových disciplín (ibid.).

Je třeba, aby výuka češtiny měla živý kontakt s autentickou jazykovou zkušeností (dle Kvasz, 2016, s. 18). „Žádoucí změna v základní orientaci znamená tedy přesunout těžiště jazykové výuky z oblastí jevů formálních [...] do oblasti jazykových a slohových jevů, které jsou nejdůležitější z hlediska smyslu a účinku vyjadřování“ (Daneš, 2009b, s. 137; původně 1967!). Rodilého mluvčího není třeba učit něčemu, co sám nabývá ve vlastní každodenní komunikační praxi. „Naopak institucionálně je třeba pěstovat ty významné řečové aktivity, jež v běžném, neprofesionálně orientovaném životě chybějí nebo existují v nežádoucí podobě“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 29). Z tohoto pohledu má výuka češtiny perspektivní zaměření: „nikoliv přeučovat, ale rozšiřovat a prohlubovat znalosti“ (ibid., s. 45).

Ve výuce češtiny „je člověk utvářen v mnoha kontextech – jak osobních (individuálních), tak společenských, a to jako:

JÁ (aspekt osobnostní),
JÁ a JINÍ (např. tolerance k jinakosti, empatie),
JÁ s JINÝMI (dovednost spolupráce, spolubytí),
JÁ vůči SVĚTU,
JÁ pro SVĚT“ (Nocoň, 2018, s. 154).

I proto je třeba, aby byla čeština ve škole 21. století pojata jako předmět komplexní. Poznávání jazykových prostředků a pravidel má sloužit rozvíjení kognitivních schopností žáka, jeho komunikačních dovedností, ale také jeho emočních a volních procesů, kreativity. Úloha jazykové výuky je „nepoměrně širší a mnohostrannější než úloha jiných předmětů [...], neboť

¹³³ Přesně problém postihl V. Šmilauer: „Je mnoho metod, jak naučit tomu, co umíme, ale není ani jedna metoda, jak naučit dobře tomu, co sami umíme jen polovičatě. [...] Špatný učitel pravdu sděluje, dobrý ji učí hledat [...]“ (cit. dle Čechová, 2017, s. 205).

¹³⁴ Na odbornou nekompetentnost na straně učitelů upozornila M. Čechová (2007/2008). Označila ji jako podstatnou „bariéru“ mezi učitelem a žákem. „Leckterý učitel po skončení studia již neotevře odbornou knihu ani nečte odborný časopis a to, co si odnesl z fakulty, pomalu zapomíná. Takový učitel by si měl představit, že ho léčí podobný lékař“ (ibid., s. 215).

¹³⁵ Použil bych termín *komunikačních* (srov. Hrdlička, 2004/2005).

zasahuje celou oblast psychiky (intelektuální, citovou, volní), složky individuální i sociální, celou lidskou osobnost“ (Daneš, 2009b, s. 135). Jazyková výchova je tedy kultivace celé žákovy osobnosti.

Nadčasově a zcela aktuálně požadavky na moderní výuku češtiny postuluje F. Daneš ve své stati *Jazyková kultura a škola*, původně publikovaná ve Věstníku ČSAV v r. 1967 (!). K obsahu jazykového vyučování Daneš (2009b, s. 137–146) Vyučování pravopisu je třeba dle Daneše (2009b) osvobodit od „pedantického puntičkářství“ zacházením do „všech podrobností, fines a nepravidelností“ (s. 138; jako příklad uvádí slova *vížka, pýř, slynouti, skout* × *zkout* apod.). Dále Daneš doporučuje zjednodušit výuku formální morfologie, nenutit žáky memorovat „spoustu výjimek, odchylek a přechodů mezi jednotlivými typy“ (s. 139), kvůli nimž „uniká právě onen celkový tvarový systém jazyka [...] a hlavně význam (funkce) jednotlivých tvaroslovných kategorií“ (s. 139). Daneš vyzdvihuje důležitost syntaxe a lexikální sémantiky, nejvyšší místo v hierarchii složek jazykové výchovy přisuzuje slohu (dnes bychom řekli komunikaci). „Znalost slovní zásoby a mluvnice je vlastně pouze předpokladem pro aktivní slohové tvoření i chápání slohových hodnot jazykových projevů“ (s. 139). Veškeré jazykové vyučování musí dle Daneše postupovat zřetel k slohovému využití jazykových prostředků. Všechny tyto Danešovy požadavky tedy směřují k revizi obsahu výuky.

Daneš se však též vyjadřuje k otázkám didaktického přístupu k jazykovému učivu. I on postuluje, že je třeba stanovit optimální podíl tří základních přístupů k jazykovému vyučování: (1) předpisujícího a zakazujícího, (2) popisujícího a vysvětlujícího, (3) aktivního a tvořivého. Vyslovuje se, aby se těžiště přesunulo k (2) a zejména (3) – je třeba daleko více dbát na „obecnou estetickou úroveň aktivního vyjadřování mluveného i písemného jakožto důležitou složku kultury vyjadřování (spolu s logickou správností, plynulostí, adekvátností cíli atd.“; s. 141). Podporuje užší sepětí jazykové a literární složky, akcentuje produkci samostatných žákovských projevů písemných i ústních. Říká, že je třeba stanovit vhodnou míru pamětního učiva a přehodnotit míru náročnosti ve výuce češtiny (náročnost učiva samého, náročnost „metod výkladu“ (s. 142) a náročnost cvičení, zkoušek atd.). Ruku v ruce s tím jde přehodnocení způsobů hodnocení jazykových jevů a chyb. Celkově je třeba dle Daneše učinit výuku zajímavější a přitažlivější (s. 143), cílem je poznání „pružné stability“ jazyka, otevřenosti systému a „odstranění mentorského a hnidopišského přístupu k jazyku ze strany učitelů“ (s. 143).

Cituji zde Danešovy požadavky v takovém rozsahu ze tří důvodů: (1) ačkoliv je autor vyslovil již před více než 50 lety, lze je považovat od začátku až do konce za stále platné, (2) zcela se s nimi ztotožňuji, a jak ukazují obecné teze ke komunikační nauce o českém jazyku a alterace uvedené v jednotlivých kazuistikách, snažím se je prakticky naplnit konkrétními postupy a opatřeními.

Jak se zdá, výuka češtiny Danešových požadavků dodnes nedosáhla. Úkolem didaktiky češtiny je nabízet cesty ke zlepšování kvality výuky češtiny – a to oborová didaktika češtiny činila a činí. Avšak zdá se, že dílčí opatření nestačí, neboť tradice je ukotvena natolik silně, že inovativní snahy nedocházejí svého naplnění – a pokud se objeví, jsou vnímány spíše jako ozdoby než jako celistvé přístupy. Proto, domnívám se, musí v naší škole didaktika češtiny učinit principiální obrat didaktického (a tím učitelského) uvažování o výuce češtiny. Tento principiální obrat musí mířit za hranice dosavadních teorií, a to především s důrazem na obsah výuky oproti řešení obecných parametrů komunikace a interakce ve výuce. Za principiální obrat perspektivy považuji postup od komunikace k jazyku, zakotvený v komunikační nauce o českém jazyku (srov. Štěpáník, 2019b). Čeština musí být předmětem „instrumentálním, operacionálním, ze zorného úhlu žáka neteoretickým a neencyklopedickým“ (Prouzová, 2010, s. 52).

Za fundamentální a zcela konkrétní opatření považuji odstranění separace vyučovacích hodin na tzv. mluvnici a tzv. sloh. Tyto dvě složky je absolutně nezbytné integrovat a chápat je

v jednotě. Učitel při přípravě na hodinu musí přemýšlet binárně: každý problém jazykový na sebe váže problém komunikační a každý problém komunikační zahrnuje problém jazykový. Jazyk nepředstavuje neurčitou abstrakci, nýbrž prostředek jazykového chování a jednání, prostředek k vyjadřování určitých komunikačních záměrů v konkrétních komunikačních situacích. To musí reflektovat výuka: buď vycházet z komunikační situace, anebo jazykový prostředek do komunikační situace zasazovat.

Představa výuky mluvnice v tradiční podobě je velmi silná. Ilustruje to nejen výzkum Watson(ové) (2015a, b), která zjistila, že učitelé mluvnici asociují primárně s tradiční gramatikou, ale rovněž zjištění J. Kesselové, spoluautorky komunikačně orientovaných učebnic slovenštiny, které učitelé ve slovenských základních školách mají k dispozici. Jak J. Kesselová zjistila (2019, s. 110–111), učitelé používají učebnice jako zdroj pro strukturaci vyučovacích hodin, ale vybírají z nich především úlohy zaměřené na naplnění terminologicko-definičních požadavků, kategorizace jazykových jevů, algoritmizaci atd. „Studenti didaktiky slovenského jazyka stereotyp vyhledej, urči, řekni příklad, vyskloňuj, použij ve větě během výuky slovně odmítají jako nezajímavý a schematický, avšak ve vlastní výuce se mu i mladí učitelé dokážou vyhnout jen výjimečně“ (Kesselová, 2019, s. 111). Komunikačně-poznávací výuku mluvnice slovenštiny autorka nazývá „sváteční didaktikou“ a tradiční systémově-gramatický model výuky „didaktikou všedního dne“ (ibid.).

I tato zjištění potvrzují, že učitelovy subjektivní teorie a přesvědčení (jeho osobní pojetí výuky) mají na vzdělávání větší vliv než (a) změny kurikula a jiných oficiálních dokumentů školské politiky (např. Janík et al., 2010, 2011, 2018), (b) didaktické monografie, metodiky, učebnice a jiné zdroje pro učitele (např. Williams & Burden, 2002, p. 57; Kesselová, 2019; Šmejkalová, 2010) nebo (c) zjištění didaktického výzkumu a vývoj v oborových didaktikách (chronická propast mezi pedagogickou teorií a praxí – srov. Vanderlinde & van Braak, 2010).

Subjektivní teorie a přesvědčení učitele (v anglicky psané literatuře označované jako *teachers' beliefs* – srov. např. Basturkmen, 2012; Borg, 2003, 2006; Freeman, 2002), učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996) představuje značně komplexní strukturu, která zahrnuje spíše, co si učitelé myslí, že znají (co si myslí, že je správné ve výuce provádět), než co skutečně znají (co je skutečně správné ve výuce provádět). Jsou to právě subjektivní teorie učitele, které nejvíce tvarují vzdělávací proces – učitelovo pojetí vzdělávacích cílů i obsahu výuky (učiva, metod, didaktických strategií a zdrojů, které učitelé používají atd.), zkrátka celkovou podobu výuky (srov. Harcarik, 2009; Phipps & Borg, 2009; Williams & Burden, 2002). Studie ukazují, že významným faktorem toho, zda subjektivní teorie učitelů mají, či nemají vliv na jejich jednání a rozhodování a postoje ve výuce, je pocit sebeúčinnosti (*self-efficacy* – Bandura) a zvládání zátěžových situací ve výuce (Koubek & Janík, 2015, s. 59). To potvrzuje také Mareš (2018, s. 182), když k faktorům podporujícím změnu ve školách a ve školství řadí mj. učitelův optimismus, sebedůvěru a pocit, „že (učitel – pozn. S. Š.) má průběh událostí pod kontrolou“ (ibid.).

V souvislosti se zaváděním inovací do škol (mj. též v souvislosti s revizemi RVP a naplňováním *Strategie 2030+*) je absolutně nezbytné, aby se péče všech zaangažovaných složek a finanční podpora zaměřily na pedagogické pracovníky a jejich vzdělávání v pregraduální i postgraduální přípravě. Protože je to právě a jen učitel, jenž je hybatelem jakýchkoliv změn ve škole. Tak jako v každé instituci, i ve školství zcela přirozeně existuje část pracovníků, která s navrhovanými či už zaváděnými změnami nesouhlasí (Mareš, 2018, s. 192). Jak ale J. Mareš upozorňuje, fenomén odporu učitelů vůči změnám ve škole a ve školství, tj. „nedůvěra, kritizování či dokonce odporování změnám ze strany učitelů“ (ibid., s. 175) je v českém pedagogickém výzkumu jev reflektovaný nedostatečně. Přitom z hlediska managementu školství i škol a zavádění reforem a inovací do vzdělávání jde o problém klíčový.

Úkoly vyplývající z mého výzkumu jsou dva:

- (1) hledat efektivní způsoby začlenění mluvnice do výuky češtiny;

(2) zintenzivnit výzkum praxe výuky, což umožní jednak její kritickou reflexi, jednak navrhování v praxi a pro praxi ukotvených postupů.

Jako řešení bodu (1) nabízím model *komunikační nauky o českém jazyku*, jenž je v této práci popsán.

Výuka češtiny v naší škole stojí před zásadní výzvou. Mluvnici ve škole musí vidět nikoliv jen jako strukturu k rozboru, ale především jako systém možností ke komunikování a utváření významů. Klíčovým požadavkem je jistota, že existuje jasný důvod k výuce mluvnice a učení se mluvnici směrem k rozvoji komunikačně kompetentního uživatele českého jazyka. Pokud výuka tento důvod nenajde nebo nepřistoupí na proud inovací, aby se s novými výzvami vypořádala, a nadále bude lpět na tradici i tam, kde to není vhodné, povede to k intenzivní nespokojenosti a kritice a sama sebe odsoudí do role muzea. Reliktu školy i komunikačního (resp. jazykového) prostředí doby minulé. A to rozhodně není v zájmu našeho národního jazykového společenství, ani češtiny jako takové.

Literatura

- ACARA (2016). *The Australian Curriculum: English Version 8.3*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Adam, R. (2018). Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 10(1), 13–30.
- Adam, R. (2019). Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 11(1), 56–80.
- Adam, R., Bozděchová, I., Dittman, R., & Lehečková, E. (2010/2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Alderson, J. Ch., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing. In T. Locke (Ed.), *Beyond the grammar wars* (s. 91–108). New York: Routledge.
- Andrews, R. et al. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 39–55.
- Awramiuk, E. (2019). Argumenty pro mluvnici ve škole – víra, nebo důkazy? In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 88–100). Praha: Karolinum.
- Bakuła, K. (2014). Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna. In J. Nocoń, & A. Tabisz (Eds.), *Język a edukacja: Świadomość językowa* (s. 37–52). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Balkó, I. (2005/2006). Stav zvukové stránky mluvených projevů absolventů SŠ a příčiny zjištěných nedostatků. *Český jazyk a literatura*, 56(1), 15–21.
- Balkó, I. (2007/2008). Pauzy v mluveném projevu učitele. *Český jazyk a literatura*, 58(1), 17–21.
- Balkó, I. (2012/2013). Nepodceňují učitelé zvukovou stránku jazyka? *Český jazyk a literatura*, 63(1), 6–12.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.
- Betáková, V. (1976). *Triedenie jazykových cvičení*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Betáková, V., & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Blaszczyk, I., & Karlík, P. (2017). Modalita. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online <<https://www.czechency.org/slovník/MODALITA>>. Cit. 30. 5. 2019.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 39, 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Brabcová, R. et al. (1990). *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Brádková, H. (1999). Význam sémantiky ve vyučování české gramaticy. *Jazykovědné aktuality*, 36(zvláštní číslo), 34–36.
- Brass, J. (2016). English teaching and the educationalisation of social problems in the United States, 1894–1918. *Paedagogica historica*, 52(3), 221–235.
- Buty, Ch., Tiberghien, A., & Le Maréchal, J.-F. (2004). Learning hypotheses and an associated tool to design and to analyse teaching-learning sequences. *International Journal of Science Education*, 26(5), 579–604.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Cermat. (nedatováno). *Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou: český jazyk a literatura*. Praha: Cermat.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1982). *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
- Čechová, M. (1995). Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. *Pedagogika*, 45(1), s. 38–42.
- Čechová, M. (1998a). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (1998b). Ženská specifika školní komunikace. *Naše řeč*, 81(2–3), 112–117.
- Čechová, M. (2007/2008). Učiteléské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, 58(5), 214–217.
- Čechová, M. (2011/2012). Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 62(5), 237–241.
- Čechová, M. (2017). *Život s češtinou: Nomen omen: Česka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia.
- Čechová, M. (2018/2019). Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů. *Český jazyk a literatura*, 69(1), 24–33.
- Čechová, M. et al. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN.
- Čechová, M., Oliva, K., & Nejedlý, P. (2007). *Hrátky s češtinou*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Daneš, F., Dokulil, M., Hausenblas, K., Hrbáček, J., & Styblík, V. (1996). *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN.
- Čermák, F. (2004). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Čmejrková, S. (1997). Čeština v síti: Psanost či mluvenost? (O stylu e-mailového dialogu). *Naše řeč*, 80(5), 225–247.
- Čmejrková, S. (2002). Gramatika a pragmatika. In Z. Hladká, & P. Karlík (Eds.), *Čeština – univerzálie a specifika* (s. 59–69). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čmejrková, S. (2008). Jazyk médií a jeho konverzacionalizace. *Jazykovědné aktuality*, 45(3–4), 87–100.
- Čmejrková, S. (2019a). Spisovnost a nespisovnost v současné rozhlasové a televizní publicistice. In J. Hoffmannová, & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 323–328). Praha: NLN.
- Čmejrková, S. (2019b). Jazyk a styl elektronické komunikace: čeština a počítačtina. In J. Hoffmannová, & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 351–360). Praha: NLN.

- Čmejrková, S. (2019c). E-čeština. In J. Hoffmannová, & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 361–374). Praha: NLN.
- Čmejrková, S., & Hoffmannová, J. (2011). *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- ČŠI. (2019). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.
- Daneš, F. (2009a). Obhroublost v jazyce a řeči. In F. Daneš, *Kultura a struktura českého jazyka* (s. 240–245). Praha: Karolinum.
- Daneš, F. (2009b). Jazyková kultura a škola. In F. Daneš, *Kultura a struktura českého jazyka* (s. 132–146). Praha: Karolinum.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 66–87). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2009). *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching*. New York: Routledge.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 6–17.
- Dočekal, D., Müller, J., Harris, A., Heger, L. et al. (2019). *Dítě v síti: Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta.
- Dolník, J. (2003). Jazykové sebavedomie. *Slovenská reč*, 68(5), 1–14.
- Dolník, J. (2005). Jazykový systém jako kognitivna realita. In J. Rybár, V. Kvasnička, & I. Farkaš (Eds.), *Jazyk a kognícia* (s. 39–83). Bratislava: Kalligram.
- Dolník, J. (2010). Základné lingvistické otázky a spisovný jazyk. In M. Šimková (Ed.), *Slova – tvorba – dynamickosť* (s. 21–28). Bratislava: VEDA.
- Doulík, P., & Škoda, J. (2003). Tvorba a ověření nástrojů kvantitativní diagnostiky prekonceptů a možnosti jejího vyhodnocení. *Pedagogika*, 53(2), 177–189.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction – a framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde, & J. Dillon (Eds.), *Science education research and practice in Europe: Retrospective and prospective* (s. 13–37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dušková, L. et al. (2003). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- Dvořák, D. (2017). Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, 67(3), 203–218.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, K. (2007/2008). Některé problémy studentů při vyjadřování (zvláště příčinnostních vztahů). *Český jazyk a literatura*, 58(5), 229–232.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Elišková, K. (2019). Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 191–211). Praha: Karolinum.
- Ertl, V. (1928a). *Časové úvahy o naší mateřštině*. Praha: Jednota československých matematiků a fysiků.
- Ertl, V. (1928b). Mateřský jazyk a střední škola. *Naše řeč*, 12(3), 49–62.
- Flores B. d'Arcais, G. (1994). Order of strokes writing as a cue for retrieval in reading Chinese characters. *European Journal of Cognitive Psychology*, 6(4), 337–355.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1–13.

- Gabler, I. C., & Schroeder, M. (2003). *Constructivist methods for the secondary classroom: engaged minds*. Boston: Pearson Education.
- Gajda, S. (2017). Język – językoznawstwo – wychowanie językowe. In A. Tabisz (Ed.), *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych* (s. 15–23). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Giovanelli, M. (2015). *Teaching grammar, structure and meaning*. London: Routledge – NATE.
- Giovanelli, M. (2016). The value of linguistics to the teacher. In M. Giovanelli, & D. Clayton (Eds.), *Knowing about language: Linguistics and the secondary English classroom* (s. 13–24). London: Routledge.
- Giovanelli, M., & Clayton, D. (Eds.). (2016). *Knowing about language: Linguistics and the secondary English classroom*. London: Routledge.
- Gogová, E. (2017). Slovtvorná kategorizácia jako stratégia při rozvíjení porozumenia učebného textu. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 5(2), 21–40.
- Gogová, E. (2018). Možnosti využitia slovtvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa. *Didaktické studie*, 10(1), 59–78.
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, J. (1986). Making early field experience meaningful: A critical approach. *Journal of Education for Teaching*, 12(2), 109–125.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex.
- Green, B. (2018). *Engaging curriculum: bridging the curriculum theory and English education divide*. New York: Routledge.
- Gregor, M., Vejvodová, P., & Zvol si info. (2018). *Nejlepší kniha o fake news!!!* Brno: CPress.
- Grepl, M. & Karlík, P. (1998). *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia.
- Grepl, M. (2017). Mluvní akt. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online na <https://www.czechency.org/slovník/MLUVNÍ_AKT>; cit. 4. 7. 2019.
- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E. (2013). Učivo o větě na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 5(2), 11–19.
- Hájková, E. (2015). Porozumění kondenzovanému sdělení. *Didaktické studie*, 7(2), 49–57.
- Hájková, E. (2019). Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 173–190). Praha: Karolinum.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2012). *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2015). *Czech language in the 21st century school – V. Children's preconceptions within the educational framework of Czech language*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- Harcarik, M. (2009). *Fifth-grade teachers' social studies knowledge and beliefs and their relationship to classroom practices*. Nepublikovaná disertační práce. Boca Raton: Florida Atlantic University.
- Hausenblas, K. (1965/1966). Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 16(3), 207–213.
- Hausenblas, O. (1992). *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: vlastní náklad.
- Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: vlastní náklad.
- Havránek, B., & Jedlička, A. (1981). *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2015). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hillocks, G., & Smith, M. (1991). Grammar and usage. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (ed.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 591–603). New York: Macmillan.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Praha: Karolinum.
- Hirschová, M. (2017a). *Česká věta na rozhraní mezi gramatikou a pragmatikou*. Praha: Karolinum.
- Hirschová, M. (2017b). Nejčastější syntaktické chyby. In E. Hájková (Ed.), *Čeština pro vzdělávací praxi* (s. 7–28). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hirschová, M. (2017c). Větný ekvivalent. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ_EKVIVALENT>; cit. 30. 4. 2019.
- Hirschová, M. (2017d). Jednočlenná věta. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/JEDNOČLENNÁ_VĚTA>; cit. 14. 9. 2019.
- Hladká, Z. (2006). Pravopis v současné korespondenci mladých lidí (na materiálu tradičních dopisů, e-mailů a SMS). *Naše řeč*, 89(2), 73–88.
- Hlavsa, Z. (1982/1983). Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. *Český jazyk a literatura*, 33(3), 120–129.
- Hoffmannová, J. (2010/2011a). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 62–70.
- Hoffmannová, J. (2010/2011b). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, 61(4), 176–184.
- Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- Höflerová, E. (2012). Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In E. Hájková et al., *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie* (s. 83–95). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Höflerová, E. (2015). Constructivism in teaching the mother tongue or how to teach the Czech language better to Czech-speaking children. *Pedagogika*, 65(5), 532–541.
- Höflerová, E. (2019). Výpovědi s komunikační funkcí v zasetí druhů vět podle tzv. postoje mluvčího – příklad funkcionalizace učiva. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 157–172). Praha: Karolinum.
- Horecký, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42(2), 81–88.
- Hošnová, E. (2000/2001). Syntax na základní škole, její terminologie (I). *Český jazyk a literatura*, 51(1–2), 22–28.
- Hoznauer, M. (1998/1999). Báječný úděl pod psa. *Český jazyk a literatura*, 49(9–10), 209–211.
- Hrbáček, J. (1999/2000). Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*, 50(5–6), 109–116.

- Hrdlička, M. (2004/2005). Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, 55(3), 118–125.
- Hrdlička, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- Hubáček, J., Jandová, E., & Svobodová, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Opava: Vade Mecum.
- Hudson, R., & Walmsley, J. (2005). The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41, 593–622.
- Chejnová, P. (2016a). *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child*. Praha: Karolinum.
- Chejnová, P. (2016b). Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a slovesnost*, 77(3), 185–201.
- Chejnová, P. (2017). Acquisition of adverbs and pronominal adverbs in a Czech child. *Topics in Linguistics*, 18(1), 32–47.
- Cheng, L., Sun, Y., & Ma, J. (2015). Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework. *Language Teaching*, 48(4), 436–470.
- Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 106–134.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 2(3), 107–130.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T. (2017). Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem. In M. Strouhal, & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 163–178). Praha: Karolinum.
- Janík, T. et al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2010c). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.
- Janík, T. et al. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: NÚV.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T. ..., & Vlčková, K. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54–70.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010d). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Janíková, M. (2018). Shedding the content: semantics of teaching burdened by didactic formalisms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 185–201.

- Janovec, L. (2014). Porozumění komunikačním funkcím výpovědi a jejich identifikace žáky mladšího školního věku. *Didaktické studie*, 6(1), 52–65.
- Janus-Sitarz, A., & Nowak, E. (2014). Język ma siłę sprawczą, czyli o kształceniu kompetencji komunikacyjnych. In A. Janus-Sitarz, & E. Nowak (Eds.), *Szkolna polonistyka zanurzona w języku* (s. 9–14). Kraków: Universitas.
- Jedlička, A., Formánková, V., & Rejmánková, M. (1970). *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.
- Jeffcoate, R. (1992). *Starting English teaching*. London: Routledge.
- Jelemenská, P., Sander, E., & Kattmann, U. (2003). Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 53(2), 190–201.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Kala, M., & Benešová, M. (1989). *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN.
- Kapalková, S. et al., (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku – s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Karlík, P., & Kořenský, J. (2017). Slovní druh. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <<https://www.czechency.org/slovník/SLOVNÍ DRUH>>; cit. 14. 9. 2019.
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (2003). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kesselová, J. (2001). *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
- Kesselová, J. (2002). Status spojok v sémantickosyntaktických vzťahoch spontánneho komunikátu dieťaťa. *Slovenská reč*, 67(3), 129–141.
- Kesselová, J. (2003). *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová.
- Kesselová, J. (2008). Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In D. Slančová (Ed.), *Štúdie o detskej reči* (s. 121–168). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikovanej lingvistiky*, 4(2), 19–37.
- Kesselová, J. (2019). Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 101–119). Praha: Karolinum.
- Kesselová, J., Karpinský, P., Imrichová, M., & Podhajecká, K. (2013). *Spojky a spájacie prostriedky v slovenčine*. Bratislava: Veda.
- Kłakówna, Z. A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Impuls.
- Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 72–87). Praha: Karolinum.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- Komorek, M., & Kattmann, U. (2008). The model of educational reconstruction. In S. Mikelskis-Seifert, U. Ringelband, & M. Brückmann (Eds.), *Four Decades of Research in Science Education – from Curriculum Development to Quality Improvement* (s. 171–188). Münster: Waxmann.
- Kostečka, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H.
- Kostečka, J. (2007/2008). Slovní zásoba gymnazistů. *Český jazyk a literatura*, 58(3), 134–137.
- Kostečka, J. (2008/2009). Tři glosy k článkům o vyjadřovacích schopnostech mládeže. *Český jazyk a literatura*, 59(3), 132–135.

- Kovalčíková, I. et al. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Kraus, J. (1996/1997). Několik úvah o úloze rétoriky ve škole. *Český jazyk a literatura*, 47(9–10), 193–199.
- Kraus, J. (2005/2006). Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, 56(4), 176–186.
- Kuřina, F. (2001). Vzdělávací a poznávací proces. *Pedagogika*, 51(3), 264–276.
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konštruktivismu. *Orbis scholae*, 10(2), 15–45.
- Lemov, D. (2015). *Teach like a champion 2.0*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liptáková, L., & Kesselová, J. (1994). *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. Prešov: EXCO.
- Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově.
- Liptáková, L. (2013). O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 1(2), 15–30.
- Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity.
- Liptáková, L., & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., Anton, J.-L., Roth, M., Nazarian, B., & Velay, J.-L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802–815.
- Longcamp, M., Bourcard, C., Gilhodes, J.-C., & Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4–5), 646–656.
- Málková, J. (2012). *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci na 2. stupni základní školy*. Nepublikovaná disertační práce. Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173–200.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Melichar, J., & Styblík, V. (2005). *Český jazyk: Přehled učiva základní školy*. Praha: Fortuna.
- Metz, M. (2018). Pedagogical content knowledge for teaching critical language awareness: The importance of valuing student knowledge. *Urban Education*, 1–29.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Mluvnice češtiny 1*. (1986). Praha: Academia.
- Mluvnice češtiny 2*. (1986). Praha: Academia.
- Mluvnice češtiny 3*. (1987). Praha: Academia.
- Mrazek, H. (1998). Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza. *Nowa Polszczyzna*, 1, 3–8.
- Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.

- Myhill, D. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. In M. Giovanelli, & D. Clayton (ed.), *Knowing about language* (s. 36–47). London: Routledge.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21.
- Myhill, D. et al. (2011). *Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupil's writing and pupils' metalinguistic understanding: ESRC End of Award report*, RES-062-23-0775. Swindon: ESRC. Dostupné online <<https://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES-062-23-0775/outputs/read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-eb4b4c8406ae>>; cit. 14. 5. 2019.
- Myhill, D., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41–62.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 1–28.
- Najvar, P. (2017). Zkoumání (kvality) výuky: srovnání dvou přístupů. *Pedagogika*, 67(3), 219–246.
- Nebeská, I. (2017). Jazyková správnost. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_SPRÁVNOST>; cit. 10. 5. 2019.
- Nekula, M. (2017). Funkce jazyka. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online: <https://www.czechency.org/slovník/FUNKCE_JAZYKA>; cit. 25. 5. 2019.
- Niesporek-Szamburska, B. (2010a). Media elektroniczne a język ucznia. In U. Kopeć, & Z. Sibiga (Eds.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej* (s. 123–136). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Niesporek-Szamburska, B. (2010b). Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów. *Studia Pragmalingwistyczne*, 2, 170–186.
- Niesporek-Szamburska, B. (2019). Výuka o jazyce pro učení se jazyku aneb Které znalosti o jazyce vyučovat a jak je zprostředkovat žákům. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 120–131). Praha: Karolinum.
- Nocoń, J. (2010a). Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i koncepcje dydaktyczne. In J. Nocoń, & E. Łucka-Zajac (Ed.), *Uczeń w świecie języka i tekstów* (s. 27–37). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń, J. (2010b). Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów. *Studia Pragmalingwistyczne*, 2, 66–78.
- Nocoń, J. (2017). Lingwodydaktyka wobec elektronicznych form komunikowania (się). In A. Tabisz (Ed.), *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych* (s. 127–137). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń, J. (2018). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Ogonowska, A. (2014). Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym. In K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, & R. Przybylska (Eds.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (s. 24–35). Kraków: Universitas.
- Ondráčková, Z. (2010). *Komparatívny výskum detskej lexiky*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešově.
- Pacovská, J. (2012). *K hlubinám študákovy duše: Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.
- Palečková, J. et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

- Palek, B. (1989). *Základy obecné jazykovědy*. Praha: SPN.
- Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- Palková, Z. (2008/2009). Výslovnost současné češtiny a kultura řeči. *Český jazyk a literatura*, 59(1), 18–26.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepcie učitelů. *Didaktické studie*, 5(1), 27–45.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Petlák, E., Valábik, D., & Zajacová, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak: úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Bratislava: Iris.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.
- Pieniáček, M., & Štěpáník, S. (Eds.). (2016). *Teaching of national languages in the V4 countries*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Polański, E. (1995). *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Porubský, Š. (2019, únor). *Škola a pedagogika v kontexte výziev 21. storočia*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy, Prešov, Slovensko.
- Pražská skupina školní etnografie. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Prouzová, R. (2010). *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via lucis.
- Průcha, J. (1978). *Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische didaktik*. Basel: Beltz.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (Eds.). (2014). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Brusel: P. I. E. Peter Lang.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Rusek, M., Slavík, J., & Najvar, P. (2016a). Obsahová konstrukce a didaktické uplatnění přírodovědného edukačního experimentu ve výuce na příkladu chemie. *Orbis scholae*, 10(2), s. 71–91.
- Rusek, M., Slavík, J., & Najvar, P. (2016b). Vyjádření autorů. *Orbis scholae*, 10(2), s. 161–171.
- Rysová, K. (2006/2007). Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, 57(5), 216–218.
- Rysová, K. (2007/2008). Propojení jazyka, slohu a literatury ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 58(3), 137–142.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy český hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

- Schneuwly, B., & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzch kultury pisma?: O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Skudrzyk, A., & Warchala, J. (2010). Kultura piśmiennosci młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego. *Studia Pragmalingwistyczne*, 2, 55–65.
- Skudrzyk, A., & Warchala, J. (2013). Język potoczny – dyskurs potoczny. In E. Malinowska, J. Nocoń, & U. Żydek-Bednarczuk (Eds.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (s. 35–48), Kraków: Universitas.
- Slámová, V. (2008/2009). Sonda do slovní zásoby žáků 7.–9. ročníku. *Český jazyk a literatura*, 59(1), 35–36.
- Slančová, D. (1999). *Reč autority a lásky: reč učitelky materskej školy orientovaná na dieta – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
- Slančová, D. (2008). Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa). In D. Slančová (Ed.), *Štúdie o detskej reči* (s. 67–120). Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity.
- Slančová, D. (Ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Slančová, D., & Kičura Sokolová, J. Vývin syntaxe v ranom veku. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 508–626). Prešov: Prešovská univerzita.
- Slavík, J. (2009). O teorii pro posthospitační rozbor anebo reflexe příběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 33–44). Brno: Paido.
- Slavík, J. (2016). Co a jak učit? Aneb co se děje v černé skřínce? *DiViWeb* (publ. 3. 2. 2016). Dostupné online na <<http://didacticaviva.ped.muni.cz/studovna/na-pravou-miru/co-a-jak-ucit>>; cit. 15. 6. 2019.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–354.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7(1), 111–120.
- Slavík, J., Janík, T., & Najvar, P. (2016). Producing knowledge for improvement: The 3A procedure as a tool for content-focused research on teaching and learning. *Pedagogika*, 66(6), 672–688.
- Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017a). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. et al. (2017b). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Štech, S., & Uličná, K. (2017). Učitel, nebo chůva? Obsah a učivo jako memento učitelské profese. *Pedagogika*, 67(3), 185–190.

- Smejkalová, K. (2018). Co nám jazykové poradenství říká o současné češtině a jejích uživatelích. In L. Suchomelová (Ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2018* (s. 99–108). Praha: Akropolis.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. New York: Springer.
- Smith, M., Cheville, J., & Hillocks, G. (2006). „I guess I'd better watch my English“: Grammar and the teaching of English language arts. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (s. 263–274). New York: Guilford Press.
- Smolík, F. (2007). *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Snowman, J., McCown, R. & Biehler, R. (2009). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sojka, P. (2014/2015). Spisovnost v mluvených projevech a 2. stupni základních škol. *Český jazyk a literatura*, 65(3), 120–125.
- Sojka, P. (2016/2017). Tvaroslovná kompetence žáků 2. stupně pražských základních škol. *Český jazyk a literatura*, 67(2), 77–83.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Starý, K. (2014/2015). Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků. *Český jazyk a literatura*, 65(1), 20–28.
- Sternberg, R. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Styblík, V. (1966). *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V., & Čechová, M. (2007). *Stručná mluvnice česká: mluvnická a slohová cvičení*. Praha: Fortuna.
- Svalberg, A. M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308.
- Svoboda, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení: Syntax a slovník*. Praha: SPN.
- Svobodová, I. (2018/2019). Věrohodnost elektronických zdrojů jazykových dat. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 249–251.
- Svobodová, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Svobodová, J. (2012/2013). Nezdvořilost v mediální komunikaci. *Český jazyk a literatura*, 63(5), 215–223.
- Svobodová, J. (2016). K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole. *Nová čeština doma a ve světě*, (1), 62–77.
- Svobodová, J., Adámková, I., Bogoczová, I., Jandová, E., Metelková Svobodová, J., & Svobodová, D. (2011). *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szymańska, M. (2018). Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi. In A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, & M. Wójcik-Dudek (ed.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* (s. 299–314). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.
- Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Šebesta, K. (1999/2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

- Šebesta, K. (2001). Spisovná čeština ve škole. *rodina.cz*, 13. 12. 2001; dostupné online: <<https://www.rodina.cz/clanek2289.htm>>; cit. 14. 5. 2019.
- Šebesta, K. (2002). Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogika*, 52(2), 160–170.
- Šedřová, K., Sedláček, M., Švaříček, R., Majcík, M., Navrátilová, J., Drexlerová, A., ... Šalamounová, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, (63). Dostupné online <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475218303839>>; cit. 25. 8. 2019.
- Šedřová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. *Orbis scholae*, 10(2), 47–69.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Šlédrová, J., & Rybková, H. (2005/2006). Otázky vyžadují odpovědi. *Český jazyk a literatura*, 56(3), 113–118.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2012). Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(1), 42–63.
- Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, & T. Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17–40). Brno: Masarykova univerzita.
- Šmejkalová, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka? O tzv. školské češtině. In O. Bláha (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 318–326). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmejkalová, M., & Janovec, L. (2011/2012). Jste zlatíčko aneb Kterak odchytit Daňka. *Český jazyk a literatura*, 62(2), 61–67.
- Šmilauer, V. (1966). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Šmilauer, V. (1968/1969). Profil češtináře. *Český jazyk a literatura*, 19(6), 241–246.
- Šmilauer, V. (1972). *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN.
- Šmilauer, V. (1977). *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova.
- Štech, S. (2003). Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána myslí otevřená. In A. Brabcová (Ed.), *Brána muzea otevřená* (s. 66–85). Praha: Nadace Open Society Fund, nakl. JUKO.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štěpáník, S. & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štěpáník, S. (2014a). *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štěpáník, S. (2014b). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Štěpáník, S. (2015). Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, (2), 11–22.
- Štěpáník, S. (2016). Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský*, 140(4), 30–39.
- Štěpáník, S. (2016/2017). Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky? *Český jazyk a literatura*, 67(3), 105–111.

- Štěpáník, S. (2017). Rozhovor nad komunikačními funkcemi výpovědi. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 49–64). Brno: Masarykova univerzita.
- Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.
- Štěpáník, S. (2019a). Pupil preconception as a source of solutions to lingering problems of grammar teaching? *L1–Educational Studies in Language and Literature*, (19), 1–24.
- Štěpáník, S. (2019b). Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika* (v tisku)
- Štěpáník, S. (2019c). O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, 11(1), 13–25.
- Štěpáník, S. (2019d). Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223.
- Štěpáník, S. (2019e). Výuka mluvnice ve vztahu k rozvoji komunikačních dovedností – úvod do problému. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 7–22). Praha: Karolinum.
- Štěpáník, S. (rukopis). *Between grammar and communication: Teaching L1 in the Czech Republic and England*.
- Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- Štěpáník, S., & Holanová, R. (2017/2018). K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů. *Český jazyk a literatura*, 68(5), 230–238.
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.
- Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Praha: Karolinum.
- Štěpánová, V. (2013). Fonetická problematika v jazykové poradně. *Naše řeč*, 96(2), 61–77.
- Štěpánová, V. (2019). *Vývoj kodifikace českého výslovnosti*. Praha: Academia.
- Thompson, J. B. (2004). *Média a modernita*. Praha: Karolinum.
- Topil, Z., Bičíková, V., & Šafránek, F. (2018). *Český jazyk: Učebnice pro 8. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Trimbur, J. (2008). The Dartmouth conference and the geo-history of the native speaker. *College English*, 71(2), 142–169.
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*, 2(1), 3–14.
- Uhlířová, L. (1987). *Knižka o slovosledu*. Praha: Academia.
- Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30.
- Vachek, J. (Ed.). (1970). *Teze předložené prvému sjezdu slovanských filologů v Praze 1929. U základů pražské jazykové školy* (s. 35–65). Praha: Academia.
- van Dijk, E., & Kattmann, U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885–897.
- van Rijt, J., Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgment in grammar teaching. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (19), 1–28.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.

- Vaňková, I. (2007/2008). Několik slov nejen o haluzi a srdnatém dědečkovi. *Český jazyk a literatura*, 58(5), 226–228.
- Vejvodová, J. (2017). Subjektivně zabarvený popis. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 65–78). Brno: Masarykova univerzita.
- Velčovský, V. (2004/2015). Cizinci, migrace, školství. *Český jazyk a literatura*, 65(5), 226–231.
- Vlčková-Mejvaldová, J., & Sojka, P. (2016). Fonetika a fonologie českého jazyka. In *Filologické studie 2016: Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů* (s. 37–67). Praha: Karolinum.
- Vlčková-Mejvaldová, J., & Štěpáník, S. (2017/2018). Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny? *Český jazyk a literatura*, 68(3), 112–125.
- Vlčková-Mejvaldová, J., & Štěpáník, S. (2018a). Spisovná výslovnost: exempla trahunt. In O. Bláha (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 2018: Příspěvky z mezinárodní konference konané ve dnech 18. a 19. října 2018 na Univerzitě Palackého v Olomouci* (s. 350–360). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vlčková-Mejvaldová, J., & Štěpáník, S. (2019). Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka. *Bohemistika*, 19(2), 239–268.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Education Technology, Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Watson, A. (2015a). Conceptualisations of grammar teaching: L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1–14.
- Watson, A. (2015b). The problem of grammar teaching: A case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332–346.
- Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Westwood, P. (2005). *Spelling: Approaches to teaching and assessment*. Camberwell: ACER Press.
- Wijnands, A. (2018, červen). *From prescriptive to descriptive grammar. Reference grammars in the classroom to stimulate the development of reflective thinking*. Příspěvek prezentovaný na semináři SIG EduLing Linguistics for language teaching and learning, Białystok, Polsko.
- Wijnands, A., & Coppen, P.-A. (2019, červen). *A new grammar pedagogy for the development of cognitive and reflective thinking in secondary education*. Příspěvek prezentovaný na 12. konferenci ARLE Language and texts: learning and developmental approaches, Lisabon, Portugalsko.
- Williams, M., & Burden, R. (2002). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wróblewski, M. Cyfrowy zwrot w polonistyce szkolnej. *Kształcenie Językowe*, 14, 9–17.
- Wyse, D. (2001). Grammar for writing? A critical review of empirical evidence. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 411–427.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back. In From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Zimová, L. (2005/2006). Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 56(5), 209–214.
- Zimová, L. (2011/2012). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62(5), 241–244.
- Zimová, L. (2015/2016). Ještě jednou k výuce skladbě. *Český jazyk a literatura*, 66(4), 164–169.

- Żydek-Bednarczuk, U. (2013a). Dyskurs internetowy. In E. Malinowska, J. Nocoń, & U. Żydek-Bednarczuk (Eds.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (s. 347–379), Kraków: Universitas.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2013b). Dyskurs medialny. In E. Malinowska, J. Nocoń, & U. Żydek-Bednarczuk (Eds.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (s. 179–197), Kraków: Universitas.

Seznam ukázek z vyučovacích hodin českého jazyka

- Ukázka 1. Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: opakování – definice sloves jako slovního druhu
- Ukázka 2. Výuková situace ze 4. ročníku ZŠ: tvorba souvětí o dvou větách spojených spojkou *ale*
- Ukázka 3. Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: rozvíjení základní skladební dvojice („věty holé“) *Pepa píše*
- Ukázka 4. Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: problematika „věty holé“
- Ukázka 5. Odmítnutí žákova řešení přesahujícího aktuální náročnost výuky
- Ukázka 6. Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: větný člen příslovečné určení
- Ukázka 7. Výuková situace z 6. ročníku ZŠ: kontrola příkladu *Jakmile uviděl hrad, chtěl ho zničit a obsadit*, jenž je reakcí na tvorbu souvětí dle vzorce *Jakmile V1, V2 a V3*
- Ukázka 8. 4. ročník ZŠ: poznámka vyučující k interpunkci
- Ukázka 9. Výuková situace ze 4. ročníku ZŠ: slovesné kategorie
- Ukázka 10. Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: určování větných členů ve větě *Nebavilo ho uklízet si v pokoji*
- Ukázka 11. Výuková situace ze 4. ročníku ZŠ: určování slovních druhů a gramatických kategorií ve větě *Na stěně visely obrazy a fotografie*
- Ukázka 12. Sloveso *pomoct* ve výuce v 6. ročníku ZŠ
- Ukázka 13. Tvar *policajti* a *doktoři* ve výuce ve 4. ročníku ZŠ
- Ukázka 14. Adjektivum zakončené obecněčeskou koncovkou *-ej* v 7. ročníku ZŠ
- Ukázka 15. Tvar *lidi* ve výuce syntaxe ve 4. ročníku ZŠ
- Ukázka 16. Výuková situace ze 7. ročníku ZŠ: rozvíjení substantiva přívlastkem
- Ukázka 17. Výukový dialog ve 4. ročníku ZŠ: vyvození druhů substantiv, zde konkrétně vymezení substantiv označujících „vlastnosti“
- Ukázka 18. Výuková situace z 8. ročníku ZŠ: meziprozodická vztahy v souřadném souvětí (výuková situace převzata ze studie Šalamounové, 2013)
- Ukázka 19. Přepis části vyučovací hodiny: základní skladební dvojice
- Ukázka 20. Přepis části vyučovací hodiny: typy slovesných tvarů
- Ukázka 21. Přepis části vyučovací hodiny: rozkazovací způsob
- Ukázka 22. Přepis části vyučovací hodiny: tvorba věty jednoduché se slovy *rozcvička* a *klidně*
- Ukázka 23. Přepis části vyučovací hodiny: rozvíjení větné struktury v kontextu větného rozboru
- Ukázka 24. Přepis části vyučovací hodiny: tvorba souvětí
- Ukázka 25. Přepis části vyučovací hodiny: věta jednočlenná
- Ukázka 26. Přepis části vyučovací hodiny: transformace větného členu na větu
- Ukázka 27. Přepis části vyučovací hodiny: přísudek jmenný se sponou a beze spony
- Ukázka 28. Přepis části vyučovací hodiny: přísudek vyjádřený citoslovcem
- Ukázka 29. Přepis části vyučovací hodiny: rozvíjení podstatných jmen přívlastky neshodnými (a shodnými)
- Ukázka 30. Přepis části vyučovací hodiny: pravopis

Summary

The book *Teaching Czech between Tradition and Innovation* aims to introduce the issue of innovation and quality of Czech language instruction into the discourse of Czech language field didactics. In order to do that, it focuses on the processes of teaching and learning in lessons of Czech, and analyses the educational reality of Czech language instruction in primary and lower-secondary school. The methodological approach the book has adopted allows it to be a useful tool not only for experts in the field of education (educational scientists and Czech language / L1 didacticians), but also teachers – reflective practitioners who want to gain a deeper understanding of Czech language instruction, its instructional traditions and perspectives, and who want to improve it.

The first chapter reflects the current changes in the socio-cultural and communication reality that are happening especially in relation to the dynamic development of information and communication technologies. These have great impact not only on the communication processes among people and on how language is used, but also on human cognition. For the youngest generation, cyberspace has become the natural environment in which they grow up, and technologies, social networks and virtual reality have become part of their everyday lives. This is not something to fight against, it is only to accept and react upon. Therefore, it is vital that L1 education takes account of these changes and reflects them both in the content taught and the didactic transformation of the content and the methodological approaches teachers apply.

The second chapter examines the traditions of Czech language teaching. With regards to tradition, it is necessary to differentiate between the tradition of the educational practices (the process of instruction itself), the tradition of the theory of Czech language teaching (Czech language didactics) and the tradition of Czech linguistics (the mother scientific field). Czech didactics has been developing the communicative approach to Czech language teaching since the 80s, Czech linguistics has accepted the communicative-pragmatic paradigm at the turn of the 60s and 70s. The communicative approach to L1 teaching has also been reflected in the school curricula (*Framework Education Programmes*). However, as the results of the research presented in this book indicate, the educational reality of Czech language teaching has remained on the positions of traditional school grammar and its aims are mainly formally-cognitive. The chapter gives an overview of the current educational practices, many of which are rather problematic.

The third chapter introduces the innovative conception of teaching Czech language that is the main result of the Primus project *Didactics of Czech Language in the Contemporary Educational Context*. The conception has been called *Communicative Teaching about Czech Language*. The chapter elaborates on the aims of the new conception as well as its fundamentals, programme and characteristics. The conception is based on constructivist principles, work with texts and in authentic communication situations. The content is centred around the pupils' communication needs – as such, it is thoroughly pupil-oriented – and therefore the teaching strategies foreground pupils' activity and, most importantly, the pupils' preconceptions of language phenomena and communication experience. All knowledge about language is put into a communicative-functional frame – both analytically and productively. The approach can be labelled as cognitively-communicative and experiential (comp. Liptáková et al., 2011).

The fourth chapter describes the methodology of the research. The main method used was lesson observations. Transcripts of 83 lessons in year 3, 4, 6 and 7 of 11 experienced teachers were analysed. Out of these 83 lessons 228 critical incidents were collected. Out of these 228 critical incidents, 12 were chosen for further thorough analysis through the 3A procedure

(e.g. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017a, b). The procedure is a useful tool for (self-)reflection of instruction and allows its users to study the *integrity of instruction* (Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017a), one of the most important factors for evaluating the quality of instruction.

In the fifth chapter, the empirical study and its findings are described. The chapter consists of 12 case studies of instruction that are based on the 12 selected critical incidents. Each of the case studies represents a study on its own, and together the case studies give an overview of the most common educational practices in Czech language instruction, illustrating its major problems. The vital part of each case study is not only the description and analysis of the authentic instructional situation, but the alteration in which the author suggests how quality of instruction when teaching the selected subject matter could be enhanced. The alterations are based on the principles of the new instructional conception (Communicative Teaching about Czech Language) described earlier in the book.

Czech language teaching has been facing certain chronic problems in the area of its quality and outcomes. Many of the suggested solutions so far have concentrated mainly on general parameters of interaction and cooperation in teaching, methods and forms of work. However, the real cause of these problems lies in *disintegration of instruction*. What gets disintegrated in Czech language instruction is the fundament of teaching: the teaching aims, the content taught and the manner of its didactic transformation.

The teaching and learning environment of Czech language is contemporarily formed through separation of *language* and *communication* (in most schools, there are separate lessons of grammar and separate lessons of communication, which is also supported by most textbooks). From the perspective of the teaching aims, this approach is unjustifiable and further insupportable.

The book uses concrete examples of critical teaching instances to illustrate that it is only the content-focused approach to analysing instruction that can bring real changes to the Czech language educational reality and its quality.