

JAZYKOVĚDNÉ AKTUALITY

**INFORMATIVNÍ ZPRAVODAJ
ČESKÝCH JAZYKOVĚDCŮ**

roč. XXXVI – 1999

Zvláštní číslo

STAV PRÁCE (1997) IVXXX 1999 YTLJALTA ZMOEVOVY
Výdava jazykovědných a jazykových vědeckých prací
jazykovědných a jazykových vědeckých prací
Vydání jazykovědných a jazykových vědeckých prací
Vydání jazykovědných a jazykových vědeckých prací

JAZYKOVĚDNÉ AKTUALITY

**Informativní
zpravodaj českých jazykovědců**

roč. XXXVI - 1999

Zvláštní číslo

ISSN 1212 - 5326

Vydává Jazykovědné sdružení České republiky

Redakční rada :

Jan Kořenský (hlavní redaktor)

Jana Hoffmannová (zástupkyně hlavního redaktora)

Alena Vrbová (výkonná redaktorka)

Adolf Erhart, Ján Horecký, Jiří Nekvapil, Pavel Novák, Zdeněk Starý

Adresa redakce a administrace:

Ústav pro jazyk český AV ČR, Letenská 4, 118 51 Praha 1

(k rukám prof. J. Kořenského)

Podávání novinových zásilek povoleno Ředitelstvím pošt Praha č.j. NP 583/1993 ze dne 13.4.1993.

Příspěvky laskavě zasílejte na disketě 3.5", 1,44 MB ve formátu textového editoru MS Word; disketu redakce vrátí. Přiložte text příspěvku v jednom vyhotovení, výtisk v normalizované úpravě.

OBSAH

	strana
J. Panevová: <i>Slovo úvodem</i>	5
M. Hirschová: <i>Setkání bohemistů 25. - 26.5.1999 na FF UP v Olomouci</i>	6
B. Bednaříková: <i>O vzdělávacím programu Základní škola v jednom (ne)poslušném naplnění restrikcí jeho</i>	9
O. Hausenblas: <i>Klíčové problémy ve výuce češtiny</i>	11
M. Polák: <i>Co trápí naše učitele?</i>	14
O. Müllerová: <i>Poznámky k rozsahu výuky české gramatiky na základní škole</i>	24
I. Svobodová: <i>Poznámky z jazykové poradny jako jedna z možností poznání současného stavu výuky češtiny</i>	26
K. Komárek: <i>Poznámky k učivu o vývoji češtiny</i>	29
S. Machová: <i>Odhalování významu jazykového znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. stupni základních škol</i>	31
H. Brádková: <i>Význam sémantiky ve vyučování české gramatiky</i>	34
J. Dršatová: <i>Rozbor současného stavu vyučování v tématu tvoření slov</i>	37
H. Kneselová: <i>Učivo o tvoření slov a stavbě slova na základní škole</i>	40
K. Klímová: <i>Vyučování tvarosloví na základní škole</i>	44
P. Sgall: <i>Osnovy a současné situace spisovné češtiny</i>	46
J. Panevová: <i>Větná skladba (z hlediska pojetí v osnovách různých vzdělávacích programů)</i>	49
M. Čechová: <i>K perspektivě vyučování češtině</i>	52

R. Prouzová: <i>Rozvoj komunikační kompetence žáků jako kritérium výběru teoretických prostředků ve výuce</i>	55
E. Demlová: <i>Výchova mateřského jazyka pro 21. století. K textové syntaxi, komunikátu a textu v rámci komunikační výchovy</i>	61
S. Pastyřík: <i>Vypravování a škola</i>	67
J. Hoffmannová: <i>„Chyby“ a „opravy“ v komunikační a slohové výchově</i>	80
E. Höflerová: <i>K výuce řečových dovedností na 2. stupni ZŠ</i>	83
A. Louženská: <i>Čeština od lesa</i>	87
K. Šebesta: <i>Mediální výchova a český jazyk</i>	91
K. Musilová: <i>Rozvíjení percepční kompetence žáků ve vztahu k blízkému slovanskému jazyku – ke slovenštině</i>	94
<i>Závěry z konference bohemistů „Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí“ konané ve dnech 25. - 26. května 1999</i>	97

Slovo úvodem

Hlavní výbor Jazykovědného sdružení České republiky a redakce Jazykovědných aktualit již po druhé v krátké době sahá k vydání mimořádného čísla Jazykovědných aktualit. Tentokrát chceme předložit našim čtenářům alespoň dílčí výsledky konference „**Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí**“, kterou Jazykovědné sdružení ve spolupráci s Katedrou bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého uspořádalo **25. - 26. května 1999 v Olomouci**. Finančně bylo pro její organizaci využito prostředků, které Jazykovědnému sdružení poskytuje MŠMT ČR v rámci Dohody o spolupráci při recenzování učebnic českého jazyka.

Čtenářům předkládáme texty přednesených příspěvků (v některých případech v zestručněném znění) a text Závěrů, v němž jsou obsaženy hlavní výsledky konference. Problémy spojené se současným stavem výuky mateřského jazyka v našich školách budou i nadále patřit k prioritním zájmům Hlavního výboru Jazykovědného sdružení. Hlavní výbor Jazykovědného sdružení ČR se bude i v dalších letech podílet na organizaci recenzního řízení učebnic českého jazyka při žádosti o udělení Doložky MŠMT. Budeme se i nadále snažit ovlivnit úroveň učebnic češtiny tím, že budeme prosazovat jejich kvalitu na úkor jejich kvantity. Děkujeme všem, kteří se spolu s námi na této činnosti podílejí.

Naše poděkování za spolupráci patří odboru všeobecného vzdělávání MŠMT ČR, zejména PhDr. M. Rauchové. Za organizaci olomoucké konference náleží náš dík Filozofické fakultě UP v Olomouci, zejména pak doc. dr. M. Hirschové, CSc.

V Praze, v říjnu 1999

Jarmila Panevová

Setkání bohemistů 25. - 26. 5. 1999 na FF UP v Olomouci

Milada Hirschová

Podnětem, který vedl k uskutečnění tohoto setkání, bylo moje seznámení s osnovami (vzdělávacími programy) výuky českého jazyka, zejména pro druhý stupeň základní školy, a konfrontace jejich obsahu se stavem poznání češtiny prezentovaným jednak v nejnovějších mluvnicích, jednak v monografiích. S jistým zjednodušením je možné říci, že jen těžko si lze představit např. přírodovědný obor, v němž by mezera mezi výsledky vědní disciplíny a výukou analogického školního předmětu byla tak veliká. Teoreticky (tedy pokud jde o popis gramatického systému jazyka) jsou osnovy založeny na stavu jazykovědné bohemistiky z doby přibližně před několika desítkami let. Vyjdeme-li ze základního předpokladu, že poučení o gramatických kategoriích, stavbě jazyka, tvoření slov a sémantice se na základní škole podává nejen jako soubor poznatků o jazyce, ale především jako nástroj, který by měl umožnit efektivně s jazykem zacházet, užívat jej funkčně a zároveň kultivovaně, pak setrvávání u teoreticky překonaného popisu zřejmě není tím nejlepším přístupem. Věříme-li totiž, že gramatiky a analýzy dílčích témat vytvořené v posledních zhruba patnácti letech jsou adekvátnější a přínášejí výstižnější pohled na jazyk a vysvětlení jeho fungování než práce starší, pak bychom měli usilovat o to, aby těchto poznatků bylo v přiměřené formě využito také ve školní výuce. Koncepce a obsah vzdělávacích programů musí zajímat Jazykovědné sdružení už proto, že je dnes (prostřednictvím recenzí) garantem odborné úrovně učebnic.

V žádném případě nejde o „modernizaci“ za každou cenu, nýbrž spíše o odstranění nedůsledností a atomizace v jazykovém učivu, protože ty ve svém důsledku vedou k formalismu a přehnanému zaměření na „správnost“, která se obvykle chápe jako shoda s kodifikovaným stavem, resp. jako dovednost mechanicky aplikovat pamětně zvládnuté poučky. Jako příklad lze namátkou uvést část učiva 7. ročníku v rámci programu Základní škola, kde se do tvarosloví zařazuje tematický okruh „psaní velkých písmen“(?), po něm pak následuje skloňování zájmena *jenž*, doplněné pokynem „provcíčování tvarů *jenž*, *jež*“. Dále pak má být probírán slovesný rod, a to formou převádění sloves z rodu činného do rodu trpného a naopak. Ponechme stranou, že řazení pravopisu do tvarosloví nemá smysl. Dost těžko si lze však představit i probírání následujících dvou okruhů bez toho, že by byly provázány se syntaktickým a slohovým učivem, tzn. důraz by se kladl na

užívání uvedených jevů v textech a na významové a stylové rozdíly, které jsou s nimi spojeny. Další příklad z učiva 7. ročníku, tentokrát ze syntaxe: jeden z tematických okruhů zní „věty dvoječlenné a jednočlenné (i s nevyjádřeným podmětem)“. Podobné zadání je problematické už svou formulací - naprosto není jasné, zda se věty s vynechaným podmětem řadí mezi jednočlenné, nebo zda mají být chápány jako něco navíc, popř. zda se chápou jako specifický gramatický typ věty. Pomijím skutečnost, že termín „věty jednočlenné“ je antiintuitivní a současná syntax s ním nepracuje.

Nemá smysl snažit se o úplný výčet podobných lapsů. Podstatnější zřejmě bude usilovat o nalezení takového pojetí jazykové výuky na základních školách, která by české děti naučila efektivně a kultivovaně jazyka užívat. Analytický aspekt jazykové výuky je důležitý pro rozvoj logického myšlení, měl by se však co nejvíc opírat o tu intuitivní znalost jazyka, kterou již děti v určitém věku mají, a využívat asociativnosti, srovnávání, ukazování kontextových rozdílů, tj. opírat se o texty, a to psané i mluvené. Žáci by se měli naučit věnovat pozornost vyjadřování vlastního i jiných, neodtrhávat tzv. běžné vyjadřování od školní praxe, nýbrž chápat obojí jako dva různé způsoby (formy) užívání téhož jazyka v různých okolnostech. V syntaxi by analýza měla být nikoli cílem, nýbrž jen nutným předstupněm, jakýmsi tréninkem v poznávání stavby složitějších útvarů a nástrojem pro zvládnutí jejich výstavby. Výsledkem poznávání syntaxe by mělo být jak rozvíjení schopnosti přesně a s porozuměním texty vnímat, tak i rozvíjení vyjadřovacích schopností, zvláště s ohledem na produkování logicky správných a přehledných výpovědních celků. Valenční přístup, právě proto, že klade důraz na spojitě celky, k tomu poskytuje vhodnější nástroje než tradiční atomizující popis, který navíc často degraduje v ono známé „nalepování vinětek“. Nelze rovněž stále opomíjet ohled na mluvenou řeč. Trénink elementárních komunikačních dovedností spojených s řečovou etiketou jistě patří na první stupeň základní školy, na druhém stupni by tyto dovednosti měly být podporovány, rozvíjeny a doplňovány o zvládání komunikačních úkolů náročnějších, jako je např. účast v řízené debatě (příprava a prezentace argumentů, reakce na argumenty oponenta, objasňování a hájení vlastního stanoviska), individuální prezentace výsledků vlastní práce, prezentace kolektivního díla, získávání informací formou interview a následné zpracování těchto informací apod.

Pokud jde o tvarosloví a pravopis, které jsou ve výuce často přeceňovány, od druhého stupně by měli žáci být co nejvíc vedeni k užívání příruček a k samostatnému ověřování a vyhledávání informací. Navíc by zřejmě bylo vhodné doplnit jediné kritérium „správnosti“ také kritérii funkční přiměřenosti, vhodnosti a výstižnosti.

Velkou otázkou je, jak do výuky mateřského jazyka zapojit poučení o médiích a fungování jazyka v nich. Již dávno neplatí, že jakýkoli jazykový projev, který se v médiích objeví, je nutně prestižní a může být chápán jako vzor pro formu a způsob komunikování, mnoha mluvčích však např. řečové projevy v televizním vysílání stále chápe tímto způsobem. Děti jsou při sledování televize apod. vystaveny vlivu nejrůznějších útvarů národního jazyka, často ve značně nekultivované podobě. Měly by přinejmenším vědět, že nejde o normu. Vzhledem k všeobecné rozkolísanosti zejména mluvené normy však opět docházíme k nutnosti nahradit požadavek strnulé „spisovné správnosti“ požadavkem funkčnosti (ohledem na cíl projevu a na vnímatele) a požadavkem kultivovanosti. Bylo ostatně již mnohokrát řečeno, že požadavek kultivovaného vyjadřování by měl být uplatňován v celé školní výuce. To je však jen jedna stránka vztahu k médiím. Na základní škole jistě není možné provádět např. analýzu mluvených projevů v masových komunikačních prostředcích nebo vysvětlovat, jak funguje ovlivňování pomocí jazyka, do jazykové výuky by se však mělo dostat alespoň upozornění na tyto jevy. Stačí si jen uvědomit, jaký vliv má na mládež v příslušném věku reklama.

Navíc nelze dále přehlížet nová média, především komunikaci s počítači a prostřednictvím počítačů. Vzniká rovněž problém, zda a jak ve výuce reagovat na multimediální hry a encyklopedie, s nimiž děti dnes přicházejí do kontaktu a které u dětských vnimatelů namnoze vytlačují texty v tradiční formě.

I když jsem se zde vyjádřila kriticky o vzdělávacích programech, resp. osnovách, neznamená to, že obdobné výtky platí i pro veškeré učebnice. V dnešní době je k dispozici již značný počet učebnic, jejichž autoři si mnohé z toho, o čem jsem hovořila, zcela zjevně uvědomují také. Praxe však často bývá jiná, respektive stále stejná. Samozřejmě by se mělo mnohé změnit také v přípravě budoucích učitelů - češtinářů, ale domnívám se, že modifikace vzdělávacích programů by mohla být prvním krokem, který by výuku češtiny posunul od nudného formalismu směrem k zajímavé práci se základním nástrojem myšlení a komunikace.

O vzdělávacím programu Základní škola a jednom (ne)poslušném naplnění restrikcí jeho

Božena Bednaříková

1. Abych se vůbec rozhodla vystoupit, musela jsem nejdříve vzít doslova úvodní informaci o tom, že Setkání bohemistů není zamýšleno jako tradiční konference, nýbrž jako diskusní setkání. Mé zkušenosti s výukou češtiny na základní škole jsou totiž pramalé, omezují se vlastně jen na dávnější zářádkové zkušenosti vlastní, na zkušenosti mých dětí navštěvujících první stupeň základní školy a na jistou zkušenost s recenzováním učebnic českého jazyka pro základní školy. Dle instrukcí organizátorů Setkání není tedy můj příspěvek formulován jako tradiční referát, ale spíše, jak doufám, jako jeden z námětů k diskusi.

2. Mám-li osvětlit genezi tohoto příspěvku, musím se vrátit do jamích měsíců roku 1997, kdy jsem dostala za úkol vypracovat lektorský posudek na učebnici *Styblík, V. a kol., 1997: Český jazyk pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií. SPN, Praha*. Tato učebnice měla být jedním z připravovaných řady učebnic textů pro vzdělávací program Základní škola, schválený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy 30. 4. 1996. Nejdříve jsem prostudovala dosud užívanou učebnici téhož autora a téměř téhož autorského kolektivu, ale z roku 1995, a podrobně se seznámila se vzdělávacím programem Základní škola. Pokud jde o výše zmíněnou učebnici z roku 1995, s překvapením jsem zjistila, že byla lektorována autorkou části Český jazyk onoho vzdělávacího programu Základní škola a že text této učebnice (z roku 1995!) již plně respektuje a vlastně jaksi předjímá budoucí osnovy vzdělávacího programu (z roku 1996!).

Mnohá další překvapení mne ovšem čekala při studiu samotného vzdělávacího programu (např. to, že v oddílu Tvarosloví stojí na prvním místě „procvičování a ověřování správného psaní velkých písmen“). Celkově shrnuto, část Český jazyk nijak neakceptuje novější přístupy k popisu gramatického systému češtiny. Potencionální autory učebnic naopak vybavuje takovými restriktivními opatřeními, že to vyžaduje asi značnou dávku invence najít vůbec v osnovách takovou skulinu, jež by umožnila prosadit něco novějšího.

3. Posuzovaný návrh učebnice z roku 1997 byl jistě nucen sledovat osnovy vzdělávacího programu Základní škola. A činil tak velmi poctivě, zcela v intencích učebnice

předchozí (tj. z roku 1995), a to i tam, kde to snad ani nebylo nutné. Formulace osnov např. nebrání uvést popis slovesné flexe do souladu s novějšími poznatky o stavbě slovesného tvaru, nebo alespoň nepomíjet kmenový princip. Pojmy jako *kmen*, dokonce *kmenová samohláska* se v tomto návrhu na druhé straně užívají zcela neadekvátně, a to dokonce v rozporu se Stručnou mluvnicí českou, které se autoři dovolávají, při popisu flexe substantivní. Celé tvarosloví (především u substantiv) navíc nemusí být přece prezentováno jako soubor statických pravidel (spolu s počtem výjimek z takovýchto pravidel), a to bez náznaku možnosti vyvodit je z pohybu normy, z vývojových tendencí apod.

Potěšena jsem však zjistila, že posuzovanému návrhu učebnice se v jedné části podařilo narušit restriktce osnov. Tuto výjimku činí oddíl věnovaný skladbě. Syntax je v osnovách obdařena snad největšími restriktivními opatřeními, a to především explicitně, a tudíž svazujícím způsobem užitou syntaktickou terminologií. Autorům návrhu učebnice se tu však podařilo dostát některým požadavkům vyplývajícím z novějšího pohledu na syntax. Je zaveden např. pojem *větný ekvivalent* a je velmi dobře vysvětlen, i když tak muselo být učiněno na pozadí tzv. jednočlenných vět, pojmu vynuceného osnovami. Při tzv. větném rozboru je pozornost koncentrována na přísudek. K nejodvážnějšmu překročení hranic osnov však došlo u pojetí předmětu. Implicitně je zde možno vycítit koncepci základové větné struktury a s tím větných členů obligatorních, potencionálních a fakultativních, objevuje se dokonce obligatorní příslovečné určení a doplněk! Naplňující požadavky osnov nemohli se ovšem autoři vyhnout jisté heterogenosti – vedle (implicitní) základové větné struktury se opět objevuje pojem *věta holá*, neodpovídající, jak již bylo ukázáno jinde a jinými, intuitivnímu a přirozenému chápání jazyka dítětem.

4. Na závěr předkládám snad jen jakési dokončení geneze tohoto příspěvku. Zjistila jsem zcela nedávno, že na některých školách již používají výše zmíněnou učebnici z roku 1997. Návrh, ač mým lektorským posudkem ne jednoznačně podpořený, byl tedy publikován v podobě učebnice, ale částečně přepracované. V části Tvarosloví bylo mnohé doplněno, mnohé vypuštěno, největší překvapení mne však čekalo v oddílu Syntax: zmizelo obligatorní příslovečné určení, zmizel i obligatorní doplněk, stavba základové větné struktury se zhroutila a osnovy vzdělávacího programu Základní škola opět vyhrály.

Klíčové problémy ve výuce češtiny

Ondřej Hausenblas

V následujících deseti bodech chci velmi zaostřeně pojmenovat některé zanedbávané problémy uvnitř bohemistiky. Jejich opomíjením je podle mé zkušenosti způsobeno, že vyučování mateřštině v našich školách je většinou neefektivní, pro žáky i pro učitele nepřijemné, a že kvalita porozumění i vyjadřování v češtině se v národě zhoršuje. Je mi jasné, že pracovní vytrhlost těchto bodů bude v čtenáři-bohemistovi vzbuzovat rozpaky, ne-li rozhořčení. Pro dobro věci však stojí za to se těmito výzvám vystavit.

1. V lingvistice **chybí jako jedna z disciplín výzkum a vývoj výuky a nástrojů k ovládnutí češtiny** jako mateřského jazyka. Didaktika češtiny míří daleko víc na zvládnutí učiva předepsaného osnovami než na skutečné komunikační dovednosti. I tam, kde se vyučuje přímo rétorika, bývá pozornost zaměřena hlavně na pojmy a na historii, a nedostatečně na skutečné nabytí dovedností mluvit a rozumět. Nebo např. o výuce k čtenářské (neboli funkční) gramotnosti jen málo bohemistů může přidat něco, co ve světě není dávno známé, a obecně jen málokdo ví, že nejde o znalost písmenek.

2. V dětské i dospívající populaci **poklesá zájem o četbu**, čtenářství se stává zálibou stále omezenější vrstvy dětí i dospělých. Špatné výsledky průzkumů čtenářské gramotnosti jsou v Česku vysloveně **alarmující** (Reading Literacy Study, Second International Adult Literacy Study), a přesto o nich bohemisté téměř vůbec nediskutují, ba mnozí o nich ani nevědí, o tom, že by vyvíjeli programy k nápravě, ani nemluvě.

3. **Mezi školní výukou češtiny a skutečnou komunikací je propast**. To vede a) ke **ztrátě zájmu** o výuku na straně dětí,

b) k zaostření didaktiky tak, že **výuka vyhovuje jen jistému a nepočetnému typu dětí** systémově abstraktního myšlení,

c) k zpětnému prohlubování propasti tím, že **způsoby evaluace** (pojetí hodnocení žáků a hlediska známkování, testy, přijímačky, koncepce maturit) **se odvozují jen od školského pojetí výuky** (diktáty na pravopis, určování gramatických kategorií a větných členů, zjišťování ustrnule pojatých slohových útvarů v práci slohové), a neodvozují se od skutečných procesů komunikace a výuky ani od potřeb v používání mateřštiny.

4. **Mezi výukou češtiny a výchovou k myšlení je také propast** - chybí příprava ke skeptickému přístupu k zdrojům informací, kritickému myšlení, chybí praktické třebení komunikace v reálných souvislostech, které ověřují efektivitu i u myšlení - správné kladení otázek, diskuse, vedení úvahy, vysuzování souvislostí a důsledků aj. Tzv. systémové myšlení je spatřováno v uchopování strukturálních souvislostí jazykového systému, místo co by bylo pěstováno a spatřováno v soustavnosti, důslednosti, pozornosti při čtení, poslechu, psaní, mluvení a myšlení. Do systémového myšlení totiž patří také dobývání si smyslu textu, identifikace postojů a záměrů kolem textu, nezávislá reflexe a sebereflexe a kritika textu.

5. Češtinářské i výukové **příručky jsou uživatelsky velice nepřítulné** - požadují od studentů již předem vytvořenou znalost terminů, autoři si snad ani neuvědomují, jak podléhají uzacím lingvistického popisu, ale minimálně chápou málo systémové potíže uživatelů, natož aby je v stavbě příručky nebo učebnice respektovali. Pro uživatele je těžké vůbec rozpoznat podstatu své obtíže, a příručky mu nepomáhají, neboť jejich pomoc začíná až na mnohem odbornější úrovni.

6. Pozornost ve výuce češtiny se soustřeďuje na **ovládání instrumentů v nízkých jazykových rovinách**, ale **opomíjí složitost problémů řečových**: poučky, pomůcky, algoritmy, poznatky na rovině pravopisu a mluvnice sice vypadají jednoduše, ale jejich osvojení si vyžaduje pochopení složitých podstat. K takovému pochopení jsou žáci nuceni kráčet velmi nepříjemnými cestami, které navíc odporují povaze intelektu u většiny z nich. Zvláštností systému přirozeného jazyka - totiž různé „nelogické“ výjimky, pro češtinu tak typické, jsou pochopitelné až pro toho, kdo pravidelnou stránku systému již nazřel, avšak pro většinu dětí jsou výjimky a neracionální souvislosti přímou a při jejich věku nebo kulturním zázemí nepřekonatelnou zábranou (historické důvody v pravopisu, čirá gramatičnost jmenného rodu, povaha vidu jakožto produktorova pojetí děje, analogie u slovesných tvarů atp.). Udržet zájem, pozornost, přehled v tak složitých postupech a souvislostech vyžaduje od většiny žákovské populace tak velké úsilí, že by žáci museli přestat být dětmi, věnovat všecek čas a sílu studiu, a ještě mít k ruce moudrého rádce. **Náročnost výkladů i témat lingvistických** nepramení možná jen z profesní zaslíbenosti tvůrců osnov nebo učebnic, ale také z toho, že si dnešní tvůrci neuvědomují, odkud se vysoká teoretická náročnost do výuky na základní škole dostala: Jednak z prudkého rozvoje a z přecenění úlohy popisné vědy v první půli dvacátého století, jednak z „rozvíjecí pedagogiky“ tzv. nové koncepce po roce 1976 - před děti měly být stále kladeny těžší než zvládnutelné úkoly, aby děti byly taženy kupředu rychleji (po sovětském vzoru).

7. **Kvalita zvládnutí oboru učiteli samými není uspokojivá**, mnohdy už u státnic na fakultě. V dalším vzdělávání učitelů se jen minimálně nabízejí takové kurzy, které by nahradily, co fakulty zanedbaly. Učitelé v praxi se cítí nuceni dost otrocky se řídit osnovami a učebnicí, a chybně konstruované přijímačky na vyšší školy jim diktují nesmyslné požadavky. Učitelé mají minimální zkušenost se samostatnou lingvistickou prací (obvykle jen z diplomní práce). Zkušenost z práce s textem, např. s interpretací smyslu textu, jak ji předváděl K. Hausenblas, většina učitelů v dnešním terénu nikdy nezažila.

8. **Osnování předmětu český jazyk samo je hrubě zanedbané a nepoučené** - podle podoby dnes platných osnov je zřejmé, že jejich tvůrci jsou vyučeni kdysi v 50. letech, unikl jim vývoj lingvistiky i pedagogiky za 40 let, nedokážou pojmenovat vědomosti a cíle komplexnějšího typu, postoje ignorují vůbec a patrně by je ani neuměli do postaru chápaných osnov integrovat, vůbec neberou v potaz soudobé poznatky o procesu učení se. Proto do osnov zařazují názvy lingvistických pojmů a implicitně tak vnucují málo připraveným učitelům probírání látky po vzoru popisných mluvnic.

9. **Vymezení vyučovacího předmětu „český jazyk“ v osnovách, učebnicích i v pojetí na učitelských fakultách je nepoučeně úzké**: výuka obvykle téměř nepočítá s tím, že žáci komunikují v osobním životě i v ostatních vyučovacích předmětech. Učitelé různých předmětů spolu neumějí a nechtějí spolupracovat, protože nevědí jak a na čem, a navíc většinou i oni vidí svůj předmět jen ze svého pohledu, a nikoli očima žáka a jeho potřeb. Mnozí z češtinářů ve školách, zejména středních, se z rozpaků utíkají k výuce literatury, ačkoliv i tu chápou převážně jako literární historii, a ještě v naivním faktografickém nebo životopisném pojetí.

10. Mezi lingvisty schází potřebné procento těch, kteří reflektují a rozvíjejí vývoj lingvistických aplikací.

Pokud chceme, aby se kvalita v používání mateřštiny zvýšila, nemá smysl hořekovat nad vnějšími vlivy, jako jsou televizní „čumilství“, nástup Internetu, vliv cizích jazyků ap. Smysl má zahrnovat negativní vliv těchto okolností do svých programů směřujících k nápravě. Bohemisté by neměli dávat nápravu za úkol druhým (učitelům, dětem, redaktorům televize, cenzorům ap.), nýbrž sami sobě.

Co trápí naše učitele?

Milan Polák

K základním předpokladům kvalitních výsledků v každé profesi patří dobré pracovní podmínky. Abychom zjistili názory učitelů českého jazyka, provedli jsme výzkum formou anonymního dotazníku. V průběhu jara a podzimu roku 1998 se do něj zapojilo celkem 156 učitelů ze 110 základních škol sedmi moravských okresů (Olomouc, Hodonín, Kroměříž, Prostějov, Karviná, Nový Jičín a Opava).

Celkem 47 položek dotazníku bylo zaměřeno na pracovní podmínky učitelů a jejich názory na aktuální problémy našeho školství. Součástí výzkumu byl také dotazník zaměřený na syndrom vyhoření. Pro potřeby našeho setkání jsme vyhodnotili pouze položky týkající se přímo výuky českého jazyka, a to jeho jazykové složky.

Čtyři položky byly zaměřeny na vzdělávací programy a jejich srovnání. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že jiný program, než podle jakého se vyučuje na jejich škole (většinou projekt Základní škola), zná pouze mizivá část učitelů (okolo 5 %), a to pouze povrchně.

Hodnocení nejčastěji užívaného projektu **Základní škola**¹ nedopadlo nejlépe - učitelé poukazují na úbytek hodin, nárůst učiva v učebnicích pro tento program (obzvláště v syntaxi) a jeho nevhodné rozvržení do ročníků (v této souvislosti se jim jeví jako vhodnější osnovy z r. 1991). Učitele dále trápí nejednotnost terminologie užívané v jazykové složce předmětu. Hodnocení programu Základní škola učitelé s delší praxí vystihuje nejlépe věta užitá jedním z nich: *Nic nového pod sluncem*.

S touto položkou souvisela otázka č. 45: *Domníváte se, že současné pojetí vyučování českého jazyka plní svůj hlavní úkol, rozvoj komunikativních schopností a dovedností žáků?* Na škálové položce o sedmi bodech (1 - rozhodně ANO, 7 - rozhodně NE) dosáhli učitelé průměru 4. Většina učitelů poukazuje opět při zdůvodnění svých odpovědí na nedostatek času pro utvrzení učiva a jeho zavedení do systému, přemíru teorie a málo času na komunikaci a méně obvyklé metody a formy práce se žáky (projektové vyučování, prvky dramatické výchovy apod.). Učitelé si také stěžovali na formální znalosti (pouze pravopis a gramatika), které jsou často vyžadovány nadřizenými (inspekce) a zejména při přijímacích zkouškách na střední školy. Právě na přijímací zkoušky byla

zaměřena další škálová položka: *Uvítali byste zrušení přijímacích zkoušek na střední školy?* Dosažený průměr 4,5 svědčí o rozporných názorech.

Uvádíme nejčastější názory podle četnosti:

Pro zachování zkoušek

Jde o jedinou motivaci žáků zejména v posledních ročnících základní školy.

Střední školy potřebují kritéria pro výběr svých žáků.

Přijímací zkoušky poskytují možnost srovnání práce na základních školách.

Proti zachování zkoušek

Výsledky nejsou objektivní z těchto důvodů:

- z hlediska žáků jde o stresovou situaci,

- přijímací zkoušky na různé školy se liší formou i obsahem, učitelé jsou nuceni často učit tzv. rozšiřující učivo, někdy také látku nad rámec vzdělávacího programu,

- nově se objevují v přijímacích testech otázky z oblasti literární teorie a faktografie,

- ve většině úkolů v jednotlivých testech jde především o zjištění formálních znalostí gramatiky a zejména pravopisu.

Nabízí se stručné srovnání s minulostí. Ještě v nedávné době, před rokem 1989, bylo hodnocení úspěšnosti práce učitele českého jazyka zejména v osmém, závěrečném ročníku základní školy spojováno právě s výsledky žáků při přijímacích zkouškách na střední školy.

Přijímací zkoušky byly zadávány centrálně a sestávaly ze dvou částí - diktátu a jazykového rozboru. Zkoušky téměř neobsahovaly úkoly z literární výchovy. Učitelé často řešili tuto situaci tím, že klasifikaci v pololetí osmého ročníku „přitvrdili“ a že se zejména v tomto ročníku **zaměřovali na učivo gramatické a na typy úkolů, které se pravidelně u zkoušek objevovaly.** V osmém ročníku ZŠ byl pro žáky - potenciaální studenty - zaváděn volitelný předmět cvičení z českého jazyka - ten měl sice v osnovách svou vlastní náplň, většinou v něm ale učitelé s tichým souhlasem vedení procvičovali úkoly k přijímacím zkouškám. Na mnoha školách docházelo k vnitřní diferenciaci žáků (nejčastěji od sedmého postupného ročníku) na tzv. studijní a nestudijní třídy. **Je nesporné, že právě přijímací řízení ovlivňovalo svými požadavky práci učitele českého jazyka a nutilo ho mnohdy k**

procvičování určitého učiva na úkor rozvíjení jiných kompetencí (například rozvoje mluveného projevu apod.).

Podle názorů většiny účastníků našeho šetření (přibližně 85% respondentů s praxí delší než 10 let) se v tomto ohledu nic nezměnilo ani dnes - situace je naopak pro učitele a jejich žáky mnohem složitější. Musí totiž zvládnout více učiva při menším počtu hodin, navíc se objevují nově u přijímacích zkoušek otázky z literární teorie a faktografie. Tak se učitelé dostávají do situace, která je popisována v odborné literatuře jako **nesplnitelné úkoly** - v jediné hodině literární výchovy týdně mají především pracovat s textem, na druhé straně mají žáci zvládnout jisté faktografické a teoretické znalosti z oblasti literatury. V hodinách jazykového vyučování jde opět o rozpor mezi množstvím teoretického učiva a aktivitami rozvíjejícími komunikační schopnosti a dovednosti žáků.

Abychom zjistili skladbu přijímacích zkoušek na naše střední školy, podrobili jsme analýze testy obsažené v publikaci *Testy z českého jazyka 99* z nakladatelství Didaktis².

Publikace obsahuje celkem 63 testů přijímacích zkoušek rozdělených podle typů škol.

čtyřletá gymnázia	44
obchodní akademie	11
střední průmyslové školy	6
střední zdravotnické školy	2

Podíváme-li se na složení jednotlivých testů³, můžeme konstatovat, že většina škol zvolila v minulosti užívané postupy, tedy diktát (pravopisné cvičení) a jazykový rozbor (G-38, OA-11, SPŠ-4, SZŠ-2). Některé školy zvolily pouze formu diktátu (2 SPŠ), na 6 gymnáziích byl zadán žákům samostatný rozbor.

Další analýze jsme podrobili 44 testy na čtyřletá gymnázia. Mezi **pravopisnými cvičeními** najdeme oproti dřívějšímu daleko více cvičení **korekturních** - žáci mají za úkol pravopisné chyby opravit, popřípadě přepsat text bez chyby, dále **cvičení doplňovací a klasické diktáty**. Jejich podíl v testech naznačuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 (typy pravopisných cvičení v testech pro čtyřletá gymnázia - celkem 44 testy)

	CP	% podíl
D ¹ klasický diktát	22	50
D ² korekturní cvičení	5	11
D ³ doplňovací cvičení	8	18
D ⁴ kombinace D ² a D ³	3	7
R v rámci sam. rozboru	6	13,5

Zajímá nás také podíl pravopisu na celkovém hodnocení úspěšnosti žáka vzhledem k ostatním úkolům (bodové hodnocení bylo k dispozici u 20 testů na gymnázia):

průměrný celkový počet bodů v přj. zkouškách	41
nejnižší bodový podíl pravopisných znalostí v testu(%)	20
nejvyšší bodový podíl pravopisných znalostí v testu(%)	50
průměrný bodový podíl pravopisu v testech (%)	37

Cvičení užívaná v rozborech jsou tradičně zaměřena na znalost gramatického systému - převládají úkoly z oblasti syntaxe, následují úkoly z tvarosloví - **cvičení** z těchto oblastí **jsou převážně analytická** a působí poněkud stereotypně. Pouze ve třech rozborech jsme našli **syntaktická cvičení syntetická**, kdy žáci měli za úkol vytvořit podle schématu souvětí či větu jednoduchou, v jednom případě sestavovali uchazeči o studium větu podle předepsaných slovních druhů ve stanoveném pořadí.

V některých rozborech najdeme **úkoly zaměřené na odstranění stylizačních nedostatků ve větách, vysvětlení přísloví a rčení, hledání synonym apod.** Do této oblasti patří také úkol určit slohový (literární) útvar (postup) užitý v ukázce (G-2, OA1). **Produkční slohové úkoly se objevují v přijímacích testech výjimečně (G-3):**

Napiš krátké vypravování (v rozsahu 15 řádků) na téma Příběh staré věci.

O jistém umělci viš, že je mim. Popiš jeho uměleckou práci.

Přiblíž nám v několika řádcích školu, kterou jsi dosud navštěvoval.

Úkoly z literatury byly užity v polovině testů z gymnázií (21), v ostatních typech škol jen výjimečně (OA-2, SPŠ-1, SZŠ-1). Pouze v jednom případě (G) tvořily otázky z literatury samostatnou, třetí část přijímacích zkoušek.

Abychom poznali poměrné zastoupení úkolů v rozbořech pro gymnázia (bez diktátů), rozdělili jsme je do několika oblastí: porozumění textu - A, sloh - B, mluvnice - M (tvaroslovi MT, syntax MS, pravopis MP), popřípadě úkoly z literatury (literární faktografie - C¹ a teorie - C²). Sečetli jsme jednotlivé typy úkolů podle obsahu a vypočítali jsme jejich procentuální podíl (% p) z celkového počtu (CP) 607 úkolů ve 44 rozbořech:

	CP	% podíl
A porozumění textu	7	1,0
B sloh	93	15,5
C ¹ lit. faktografie	47	7,7
C ² lit. teorie	14	2,3
C lit. celkem	61	10,0
MT mluvnice (tvaroslovi)	197	32,5
MS mluvnice (syntax)	234	38,5
MP mluvnice (pravopis)	15	2,5
M mluvnice celkem	446	73,5

Z analýzy jednotlivých rozborů vyplývá převaha úkolů z oblasti mluvnice a zejména syntaxe, jejich forma se příliš neliší od úkolů užívaných v přijímacím řízení na střední školy v minulosti. Přetrvává důraz na formální znalosti jazykového systému. Chybí produkční úkoly a především úkoly zaměřené na porozumění textu (A).

Nabízí se ovšem otázka, jak řešit tento problém v blízké budoucnosti, a to vzhledem k formě podobných zkoušek - výstupů i k jejich obsahu.

Jedním z možných řešení by mohlo být zavedení národních srovnávacích zkoušek z českého jazyka a vybraných předmětů již na základní škole. V mnoha

evropských zemích (jako příklad můžeme uvést Švédsko) jsou na konci určitého období (stupně) žáci podrobeni písemným zkouškám, jejichž hlavním cílem je evaluace vzdělávacího systému. Z postkomunistických zemí byly zavedeny tyto zkoušky ve Slovinsku, kde probíhají již druhým rokem.

Zmiňované písemné testy (z mateřského jazyka a matematiky) píší žáci na závěr základní školy, v současné době na konci osmého ročníku. Výsledky zkoušky slouží k ověření znalostí žáků a k evaluaci celého systému, nejsou podle nich hodnoceni učitelé.

Na začátku nového školního roku mají ředitelé škol a učitelé k dispozici statisticky zpracované výsledky s komentáři k jednotlivým úlohám apod.⁴

Výsledky žáka jsou jedním z podkladů pro jeho případné přijetí na střední školu (dalšími kritérii jsou průměry z profilových předmětů v sedmém a osmém ročníku, výsledky žáka na konci osmého ročníku a jeho výrazné aktivity - umístění v soutěžích apod.). Přijímací zkoušky na středních školách tedy odpadají. Podobně je řešen přestup ze středních škol na školy vysoké.

Testy jsou zadávány centrálně v květnu, jejich organizaci zabezpečují ředitelé ve spolupráci s vybranými učiteli mateřského jazyka z cizích škol. Samotnému testu předchází každoročně test přípravný (většinou v únoru), který poskytuje žákům možnost vyzkoušet si takto koncipovanou zkoušku, zároveň naznačuje její zaměření v daném školním roce a v neposlední řadě po vyhodnocení slouží autorům testu a ministerstvu školství k případným úpravám.

Abychom mohli porovnat obsah těchto zkoušek s přijímacími zkouškami na našich středních školách, podrobili jsme analýze přípravný test, který byl zadáván ve Slovinsku 9. února 1999.⁵

Celý text obsahuje 12 stran. Na titulní straně se nachází kód žáka, dále tabulky pro bodování jednotlivých úkolů a zapsání celkového výsledku, počtu bodů. Na třetí straně najde žák dopis-sdělení s podrobným návodem k postupu při řešení jednotlivých úloh. Těch je celkem 31 a jsou rozděleny do dvou skupin podle textů, ze kterých především vycházejí. První, literární text ve formě dopisu, je doplněn 15 úkoly (max. počet bodů 17). Za druhým, odborným textem (výkladem), následuje 16 úkolů (max. počet bodů 23). Celkově může tedy řešitel dosáhnout 40 bodů.

Zajímavé je srovnání testových úloh z hlediska obsahu. Naprostá většina z nich vychází z předkládaných textů (prvá skupina 13 z 15, druhá skupina 14 ze 16 úkolů).

V obou částech najdeme **značný počet úkolů zaměřených na porozumění textu** a práci s informacemi, které žák získá (má například přijít na to, kdo komu píše, ve druhé části je jeho úkolem doplnit do natištěné tabulky získané informace o vynálezu hodin apod.). **Těchto úkolů z celkového počtu 31 je v testu 11 (7 a 4), to je 35% (tedy více než třetina).** Zde je nutno zdůraznit, že ve výše rozebíraných přijímacích testech na naše střední školy byly tyto úkoly užity pouze výjimečně. Daleko častěji se objevují zmiňované úlohy v testech Kalibro užívaných na našich základních školách dobrovolně v případech zájmu vedení a učitelů.

V první části textu najdeme dále **úkoly z oblasti slohu** (stavba dopisu, pojmenování užitého slohového postupu či jazykového prostředku-zdrobněliny a vysvětlení jejího užití, nahrazení citově zabarvených slov neutrálními), **literární teorie a faktografie** (vyhledání přírovnání, pojmenování užitého básnického prostředku či přiřazení děl k autorovi a nalezení společného znaku mezi spisovateli).

Ve druhé části převažují **úkoly z oblasti mluvnice - tvarosloví** (vyhledání slov příbuzných, utvoření správného stupně přídavných jmen, tvaru slovního spojení, číslovek, doplnění písmen podle smyslu slova, určení osoby, způsobu a času sloves). Dále zde najdeme **úkoly z oblasti syntaxe** (vyhledání příslovnice určení či věty jednoduché, spojení dvou vět jednoduchých v souvětí podle zadání). Ve **slohovém úkolu** má žák poznat styl odborný podle sousloví užitých v textu.

Krátké a jednoduché **pravopisné cvičení** zařazené na konec prověrky je zaměřeno na doplnění interpunkce, tečky za číslovkou řadovou a správné napsání velkých písmen.

Kvantitativní vyjádření úkolů z jednotlivých oblastí

	I. část		II. část	
	lit. text	odb. text	celkem	% vyjádření
A porozumění textu	7	4	11	35
B sloh	4	1	5	16
C¹ lit. teorie	2	0	2	7

C² lit. faktografie	2	0	2	7
C lit. celkem	4	0	4	14
MT mluvnice (tvarosloví)	0	7	7	22,5
MS mluvnice (syntax)	0	3	3	9,5
MP mluvnice (pravopis)	0	1	1	3
M mluvnice celkem	0	11	11	35

Následující tabulka ukazuje podíl jednotlivých úkolů z hlediska počtu bodů (max. počet 40):

Bodové hodnocení úkolů z jednotlivých oblastí

	I. část		II. část	
	lit. text	odb. text	celkem	% vyjádření
A porozumění textu	8	5	13	32,5
B sloh	5	1	6	15
C¹ lit. teorie	2	0	2	5
C² lit. faktografie	2	0	2	5
C lit. celkem	4	0	4	10
MT mluvnice (tvarosloví)	0	9	9	22,5
MS mluvnice (syntax)	0	6	6	15
MP mluvnice (pravopis)	0	2	2	5
M mluvnice celkem	0	17	17	42,5

Na první pohled je zřejmá vyváženost počtu úkolů z jednotlivých oblastí jazyka (např. kategorie A a M, B a C). Dalším kladem tohoto testu je bezesporu fakt, že zatímco u **prvého, literárního textu převažují logicky úkoly z oblasti A, B a C (nejsou zde úkoly z mluvnice), u druhého, odborného textu je poměr úkolů z oblasti C a M opačný -**

převládají v něm právě mluvnické úkoly (M), chybí naopak úkoly literární. Tvůrci testu tak oddělili jednotlivé složky jazyka (literární a jazykovou) nejen při výběru textů, ale i při výběru a formulaci jednotlivých úloh, oba texty jsou potom zcela přirozeně propojeny úkoly kategorie A a B, sloh a komunikace (porozumění textu) zde tvoří přirozený přechod mezi oběma složkami jazyka a žákům také usnadní řešení celého testu.

Pro srovnání předkládáme analýzu našich testů s testem ze Slovinska (% zastoupení jednotlivých oblastí):

	% podíl naše gymnázia	% podíl test ze Slovinska
A porozumění textu	1,0	35
B sloh	15,5	16
C ¹ lit. faktografie	7,7	7
C ² lit. teorie	2,3	7
C lit. celkem	10,0	14
MT mluvnice (tvaroslovi)	32,5	22,5
MS mluvnice (syntax)	38,5	9,5
MP mluvnice (pravopis)	2,5	3
M mluvnice celkem	73,5	35

Je nutné znovu připomenout, že celkový podíl pravopisu na hodnocení žáků v našich testech je zásluhou samostatného diktátu mnohem vyšší.

Na závěr můžeme konstatovat, že připomínky učitelů vůči přijímacím zkouškám, a to zejména k jejich obsahu (zaměření na formální znalosti) jsou oprávněné, odráží se v nich totiž pojetí vyučování českého jazyka na našich základních školách. To nedovoluje učitelům a jejich žákům pracovat kreativně a místo kladného vztahu k mateřskému jazyku jsme u žáků často svědky pravého opaku. Je na nás, metodících, abychom ve spolupráci s učiteli, pedagogy a psychology nalezli optimální řešení tohoto problému.

- ¹ Vzdělávací program Základní škola, Fortuna, Praha 1996.
- ² Testy z českého jazyka '99, Didaktis, Praha 1998.
- ³ Pojem **test** užívají autoři publikace pro souborné označení přijímacích zkoušek.
- ⁴ Skupinsko preverjanje znanja učencov 8. razreda osnovne šole (Poskusno prevarjanje znanja v šolskom letu 1998/99). Državni izpitni center, Ljubljana 1999.
- ⁵ Slovenski jezik (Preizkus znanja, 8. razred osnovne šole). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1998.

Poznámky k rozsahu výuky české gramatiky na základní škole

Olga Müllerová

Domnívám se, že výuku češtiny na základní škole nelze dost dobře zefektivnit a zlepšit pouhými úpravami a inovacemi ve výukových standardech českého jazyka, ale celkovou změnou koncepce, která by měla vycházet z cílů vyučování mateřského jazyka v období, kdy problémy v komunikaci patří ke stále větším problémům současného světa. Cílem výuky češtiny by nemělo být zvládání gramatiky včetně nových a nových lingvistických poznatků, pojmů a kategorií, ale její praktická znalost při jejím užívání. Měřítkem ovládnutí psané a mluvené češtiny by neměl být soubor už po léta vyžadovaných znalostí gramatického systému (předepsaných osnovami a vyžadovaných také při přijímacích zkouškách na střední školy), ale schopnost žáků se základním vzděláním dobře porozumět mluveným a psaným textům různého druhu a mluvené a psané texty různého druhu dobře produkovat. Pro tento cíl by bylo třeba stanovit okruhy nejnütnějších znalostí z pravopisu, morfologie, syntaxe, lexikologie a hláskosloví (to by znamenalo zredukovat výuku gramatiky) a vychovávat už od nejnižších ročníků dětí k tomu, aby se v případě potřeby dokázaly poučit v Pravidlech pravopisu, ve výkladovém slovníku češtiny a ve slovníku cizích slov a aby se naučily v těchto příručkách hledat analogické příklady pro svůj aktuální problém. V souvislosti s tím by bylo třeba změnit postoj většiny dětí k češtině a pokusit se pro ně najít nějaký reálný smysl jejich snažení. Nepochybně jen menší část dětí má totiž vrozenou schopnost abstraktního lingvistického myšlení a nachází zálibu v abstraktních jazykových kategoriích, pojmech a jazykových operacích. Když odhlédneme od té skupiny dětí, které se naučí i přes eventuální snahu jen málo, pak zbývají ty, které po několika letech intenzivní výuky například umějí rozeznávat všechny druhy vedlejších vět včetně těch, se kterými se v životní praxi třeba nikdy nesesetkají. Všechny pracně nabyté gramatické poznatky brzy zapomenou a pokud nebudou studovat lingvistiku a bohemistiku, bylo jejich snažení vlastně zbytečné (nebudou se jim hodit možná ani při výuce cizích jazyků, jejíž metody už nejsou založeny převážně na gramatice).

Cílem tohoto setkání není usilovat o výraznější změnu ve způsobu vyučování češtině na základní škole. Uvedu proto alespoň několik příkladů učiva, kterému se podle mého názoru věnuje nadbytečná pozornost vzhledem k jeho využití v řečové praxi. Naopak některé příklady jevů, které se při výuce opomíjejí, ale v textech mají své dobré využití.

– Proč se žáci musí tak důkladně učit rozeznávat všechny druhy vedlejších vět? Nebylo by lepší jejich počet pro základní poučení o stavbě věty zredukovat a pominout alespoň (v textech tak málo frekventované) vedlejší věty přísudkové a doplňkové? Jaký smysl mají ve všech učebnicích „povinná“ cvičení se zadáním: „Rozište věty přísudkové a přívlastkové“, event. „Rozište věty předmětné a doplňkové“? Ani příští profesionální uživatelé jazyka tuto rozlišovací dovednost pravděpodobně v praxi nevyužijí, naopak dohry stylista může ve svých textech tyto věty vytvořit, aniž by o nich byl tak důkladně teoreticky poučen.

– Nebylo by rozumné ve výkladu systému větných členů pro základní školu minimálně upozadit nebo vůbec „zrušit“ doplněk, jehož jednoduché, přístupné a srozumitelné vysvětlení je velmi problematické?

– Je vyloučené tolerovat i dost velkou „propast“ mezi nejmodernějšími gramatickými poznatky a poznatky nejnütnějšími pro dobrou jazykovou výstavu budoucích nelingvistů? Příkladem může být výklad tzv. jednočlenné věty: pro děti je snad srozumitelné vysvětlení, že ve větách typu *prší* je jen jeden základní větný člen, který svým tvarem odpovídá přísudku (přestože tento výklad není v souladu s nejmodernějším pojetím „jednočlenných“ vět). (Pro ostatní, neslovesná vyjádření v platnosti věty je dětskému chápání nejpřijatelnější kategorie větného ekvivalentu.)

– Naopak - nestálo by za to naučit děti užívat přechodníky jako prostředek užitečný při stylizaci textů psaných, ale i mluvených? Dříve či později mnozí/mnohé z nich začnou přechodníky užívat (často chybně, protože se to ve škole nenaučili), nebo by je užívali, kdyby měli jistotu, že to bude správně.

– Podobně je to s tvary zájmena *jenž*. Při vytváření zejm. psaných textů se jich lidé často vzdávají, protože si nejsou jisti jejich správnou podobou, ale často by se jim hodily (někdy užívají tvar *jenž* ve všech pozicích).

– Ke zvýšení zájmu dětí o češtinu a zvýšení jejich citlivosti i k vlastnímu jazykovému vyjadřování by mohla vést větší pozornost např. k původu místních jmen, vlastních jmen, k aktuálním jazykovým jevům v jejich okolí atp., právě na úkor zvládnutí jazykového systému v tak velkém rozsahu, jaký je až do současné doby požadován. (Podrobněji k této problematice srov. příspěvek Odborný diskurz a základní škola (výuka české mluvnice) in: *Diskurs naukowy – Tradycja i zmiana*, Opole 1999, s. 307 – 315.)

Poznátky z jazykové poradny jako jedna z možností poznání současného stavu výuky češtiny

Ivana Svobodová

Můj příspěvek vychází jednak z dlouholeté praxe v jazykové poradně, jednak z besed s učiteli. S nimi jsem se setkala v posledních letech několikrát (vždy šlo o téma současný český jazyk a jeho kodifikace). A konečně se opírám i o zkušenosti získané při občasném doučování dětí školou povinných. Zrovna letos se na mě obrátili čtyři mí přátelé s prosbou, abych u jejich dětí prověřila znalosti češtiny v souvislosti s přijímacími zkouškami. V jednom případě jsem zjistila tak zásadní nedostatky (šlo o dívku, která měla v polovině deváté třídy tři dvojky), že jsem zahájila doučování, a to dvakrát týdně – od začátku ledna do polovičky března. Při tomto doučování jsme měla pocit, že během pár týdnů musím zvládnout látku za osm a půl let základní školní docházky. Následkem všech těchto zkušeností jsem opravdu přesvědčená o tom, že s výukou češtiny, a to na všech stupních, již delší dobu není všechno v pořádku a že situace se neustále zhoršuje. V r. 1993 profesor Karel Hausenblas v Naší řeči – v článku O kulturu řeči mj. napsal: „Český jazyk nepatří mezi oblíbené předměty, může nám být slabou útěchou, že stejně na tom je matematika.“ A cituje zde i názor jedné učitelky: „Domnívám se, že by měla být zavedena hodina češtiny denně. Argumentovat proti tomu, jak se často děje, vědeckotechnickou revolucí, jež si zdánlivě žádá ve školách předměty hlavně exaktní a technické na úkor humanitních, tedy i češtiny, je naprosto krátkozraké, neboť věda a technika, mají-li se zdravě rozvíjet, potřebují především schopnost přesného a jasného formulování myšlenek, jejich vyjadřování.“ Já bych tento citát mohla doplnit podobnými slovy dalších učitelů získanými z rozhovorů v jazykové poradně.

Jazyková poradna řešila dotazy týkající se školní výuky od samého počátku svého působení. Ale po roce 1989 počet těchto dotazů vzrostl, to za prvé, za druhé se změnil i jejich obsah. A tak jazykověporadenská činnost a z ní vyplývající i činnost přednášková poměrně jasně, zřetelně dokresluje obrázek o současné výuce češtiny. A jak už jsem naznačila, tento obrázek vyznívá spíše jako neradostný, neutěšený.

Již mnoho let se mluví o tom, že při výuce češtiny se přeceňuje formální stránka, zvláště pak pravopis. První otázka zní: Lze názory na pravopis a postoje vůči němu změnit? Lze přesvědčit veřejnost, že pravopis je pouhý kabát jazyka? Nebo se máme smířit

s tím, že posuzování, hodnocení jazykového projevu bude na pravopise založeno, že tento přístup je češtině - v našem prostředí - vlastní? A druhá otázka, jestliže připustíme, že naše vnímání jazykového projevu se děje především přes formu, tak jak dál ve výuce? Počet hodin se zredukoval. Ale co je horší: zredukoval se i počet hodin, které děti tráví s knihou v ruce. Požadavky na zvládnutí pravopisných znalostí se však nezměnily. Přitom zvládnutí mnohých pravopisných jevů je záležitost více méně paměťová. Uvedu alespoň jeden příklad. Čím delší dobu sedím v jazykové poradně, tím víc vím, jak nesmírně složitou pravopisnou oblastí jsou velká písmena. A ani jednoduché není psaní předpon *s-*, *z-*. Pokud jde o velká písmena, často jsem šokovaná tím, co se po dětech chce, za jaké chyby dostávají zhoršené známky, co vše je v učebnicích, cvičebnicích a hlavně pak v přijímacích zkouškách. Jako hrůzná mi připadá, když učitelka trestá zlobení dětí tím, že jim dá diktát na psaní velkých písmen a do něj zařadí i názvy divadel typu *Divadlo Na Zábradlí*. Předpony *s-*, *z-* jsou zase krásným příkladem toho, jak nebývají dodržovány zásady soustavnosti a návaznosti. A troufnu si říct i drilu. Jsem totiž přesvědčená, že některé formální jevy jinak nacvičit ani nelze. Psaní předpon *s-*, *z-* se probírá v 5. třídě. Učebnice přináší základní pravidlo a s ním pár jasných, neproblémových příkladů. A pak už se jen čas od času (spíše velmi sporadicky) v dalších ročnících objeví cvičení týkající se tohoto pravopisného jevu a do něho jsou mnohdy zahrnuta slovesa, na která sice děti uplatní náležité pravidlo, ale bohužel v daném případě jde o výjimku. A dlužno podotknout, že oněch výjimek je více než dost. A pokud se pravopis sloves jako *skončit* (pro většinu dětí jde o dokončení děje - podobně *strávit*, *shořet* atd.) soustavně neopakuje, tak v něm děti – i ty dobré – chybují stále. Na přednáškách pro různé skupiny uživatelů se přesvědčuji, jak i dospělí jedinci nad uvedenými slovesy váhají, podobně jako nad výrazy *shlédnout-zhlédnout* (z dvaceti frekventantů tak dva tři spojení *zhlédnout představení* napíšíou náležitě), nad slovesy *zprástit*, *zkomponovat*, *zkopírovat*, *smontovat*, *zkombinovat*, *s(z)kompletovat*, *zúčtovat* - *súčtovat* atd.

Závěrem bych chtěla říct pár slov o přijímacích zkouškách. Jim většina učitelů podřizuje celou výuku. V posledním ročníku vlastně na nic jiného nezbyvá čas. Základ přijímacích testů, jak ukazují nejrůznější přehledy, tvoří pravopis, dále tvarosloví a tradiční větný rozbor. Přitom přijímací testy mnohdy prověřují znalosti jevů zcela okrajových, běžně neužívaných. Ověřila jsem si, že tak čtvrtina z nich nějakou formou zkouší adepty ze skloňování výrazů typu *oko*, *ucho*, *ruce*, *nohy*, *kolena*, *ramena*, a to ve významu původním i přeneseném. Přitom jak často každý z nás v životě užil 3. a 6. pád od spojení *ucha hmců?* Jedním z úkolů při přijímacích zkouškách, vůči kterým protestuji a považuji je za nevhodné,

je úkol: Doplnit náležité tvary, a pokud jich je víc, napiš všechny (např. jde o tvar 6. pádu j. č. zájmena *týž, tentýž*). Vždyť ani jedno dítě po základní škole nejde dělat jazykové redaktory či korektory. V jejich případě přece stačí, aby doplnili ten náležitý.

Někteří středoškolští učitelé současné osnovy pro výuku na základní škole ignorují, zaštiťující se nejednou slovy: kdo chce na naši školu, musí umět něco víc. Ale co ono navíc je, už nespecifikují. Zároveň se na učitele základních škol dívají s despektem. Mj. jim vyčítají, že absolventi základních škol mají co do znalostí, návyků a dovedností neskutečně mezery. Přitom si neuvědomují, že vinni jsou právě oni se svými požadavky u přijímacích zkoušek. A tak pokud nezačnou středoškolští učitelé s učiteli ze základních škol seriózně komunikovat a nebudou respektovat současné osnovy, tak se ve výuce nic nezmění. A to i přesto, že z dnešní konference vzejde jistě doporučení pro ministerstvo školství.¹

¹Tento příspěvek vznikl s podporou grantu GA ČR 405/98/0030.

Poznámky k učivu o vývoji češtiny

Karel Komárek

1. Učivo o vývoji češtiny je pravidelnou součástí učebnic českého jazyka pro vyšší třídy základních škol i pro školy střední; nemá-li být pouze součástí okrajovou, bude třeba se znovu zamýšlet nad jeho náplní a orientací. Současný důraz na komunikační dovednosti sám o sobě vylučuje prezentovat toto učivo jen jako souhrn izolovaných poznatků faktografického charakteru, který by nesouvisel se současnou jazykovou situací. Učivo o vývoji češtiny bude tedy v osnovách a učebnicích pro základní a střední školy ospravedlnitelné jen tehdy, bude-li napomáhat lepšímu poznání jazyka současného.

2. V používaných učebnicích je toto učivo zaměřeno spíše na poznání stavu jazyka v minulosti. Žáci se seznamují s periodizací vývoje češtiny, čtou a převádějí staročeské texty a pozorují v nich gramatické a lexikální odlišnosti od nové češtiny. Setkávají se zde také se speciální historickogramatickou terminologií (viz pojmy praslovanština, aorist aj.), která se po nich sice nevyžaduje při zkoušení, nicméně poznamenává styl učebního textu v těchto pasážích. Tento přístup - není-li tvůrčím způsobem aplikován - může právě vést ke zminěné izolaci od jazykové současnosti.

3. Popsaná dosavadní orientace učiva o vývoji češtiny by měla být doplněna postupem obráceným: měla by využívat poznatků diachronní lingvistiky k vysvětlení jazykových jevů současných. Konkrétně by se vývojové hledisko mohlo využít tehdy, když se probírají hláskové alternace, morfologické dublety a pravopisné jevy typu rozdílu *ů - ú*, k oživení výuky mohou přispět i zajímavé příklady slovtvorných a etymologických příbuzností. Diachronní pohled (v nutně omezené míře) by tak průběžně doplňoval příslušné mluvnické učivo.

4. Aby byla vazba jazykové minulosti a současnosti zřetelnější, bylo by vhodnější při probírání tohoto učiva pracovat spíše s těmi staročeskými texty, které jsou dnes živé i v novočeském znění, než s doposud užívanými památkami typu Dalimilovy kroniky nebo tzv. nejstarší české věty. Naopak texty jako „Hospodine, pomiluj ny“, „Svatý Václave“ nebo úryvky staročeské bible umožňují - vzhledem k existenci novodobých znění - srovnávací pohled, který je pro uvedené účely výhodnější.

5. Jak v učebních textech, tak při výuce samotné by bylo velmi vhodné pracovat jen s jazykovým materiálem a omezit prezentaci diachronní mluvnické terminologie; cílem navrhované koncepce je ostatně hlubší pochopení jazykového systému a nikoli ovládnutí odborných lingvistických termínů.

6. Toto pojetí učiva o vývoji češtiny je zhruba popsáno v mém článku *K zaměření diachronie v jazykové výchově*, Český jazyk a literatura 48, 1997/1998, č. 1-2, s. 33-35; bylo by ovšem třeba propracovat je podrobněji.

Odhalování významu jazykového znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. stupni základních škol

Svatava Machová

Třetím rokem vedu dva jednohodinové jednosemestrální semináře ze sémantiky určené studentům II. cyklu oborového studia českého jazyka a literatury. Během semestru studenti také vykonávají pedagogickou praxi na ZŠ. Ročně se seminářů účastní asi 35-45 studentů. Seminář studenti končí seminární prací, v níž sumarizují a hodnotí výsledky sémantických cvičení, která vytvořili a s žáky při své praxi realizovali. Za tři roky mám k dispozici asi 130 seminárních prací. Všechny typy cvičení, které dále uvedu, navrhli a s žáky během svých pedagogických praxí tito studenti provedli.

Rozmanitá sémantická cvičení jsou rozpracována především pro výuku cizího jazyka (Kocourek 1996). Pro výuku jazyka mateřského je jejich repertoár chudší (Kneselová 1996). Typ sémantických cvičení, který podle mých znalostí v učebnicích pro 2. st. ZŠ chybí, by se v odborných kruzích mohl nazývat *cvičení z investigativní sémantiky*, i když odhalování významu jazykového znaku, uvědomění si jeho proměnlivosti a následná debata o vyjevených rozdílech není jediným cílem, kterého lze těmito cvičeními dosáhnout. Jejich důsledkem na jedné straně je, že si žák dobře uvědomí nejasné kontury významu jazykového znaku, míru vzájemného porozumění / neporozumění mezi komunikanty. Na druhé straně učitel, který čte výsledky práce žáků, velmi často získá možná ne zcela přípustný vhled do soukromí žáků, kteří mnohdy nepostřehnou, jak hluboko v těchto cvičeních odhalují sami sebe. Analýza těchto cvičení však může učiteli značně prospět při jeho dialogu s žákem, při formování individuálního přístupu k němu. Pro učitele se cvičení stanou neocenitelným zdrojem informací při školní komunikaci s žákem především v dialogích typu *Pomoc* (Mareš – Křivohlavý, 1995), které jsou účinné jedině v tom případě, když učitel zná světy, v nichž se žák pohybuje. Ve vyšších třídách ZŠ a na gymnáziích může být vyučovací hodina věnovaná vyhodnocení výsledků cvičení z investigativní sémantiky kultivovanou diskusí o rozmanitých aspektech významu jazykového znaku, v níž žáci kromě jiného oceňují, že se někdo jejich názory zabývá, bere je vážně, debatuje o nich, sumarizuje je a porovnává, nabízí společnou tvorbu závěrů.

Výchozí situace při práci s navrhovaným typem cvičení ve třídě je vždy stejná: vyučující zadá žákům 4 slova, která sám zvolí, a s těmito slovy / nad těmito slovy / pro tato

slova žáci postupně vypracovávají 5 cvičení, která vyučující připravil. (K výchozí situaci také patří zákaz užívání výkladového slovníku během řešení cvičení. Při vyhodnocování cvičení je slovník naopak vhodnou pomůckou.) V souladu s cíli je možné volit slova rozmanitých typů: slova cizího původu, která asi patří do aktivní slovní zásoby žáků (*rasista, nacionalista*), která asi patří do pasivní slovní zásoby (*absolutismus, sakrální, sumit*), podobně znějící slova domácího i cizího původu (*vysvětlit, zasvětit, znesvětit; humanistický, humánní, humanitní, humanitární*), abstrakta (*krása, láska, strach, dobrodružství*), vlastnosti (*pyšný, siušný, hrdý; ctizádost, sebevědomí, hrdost*), ale i konkrétní (*hmek, šálek; ústa, pusa, tlama*) a slova, která už vyšla z užívání v běžné konverzaci, ať jsou jakéhokoliv původu (*bryčka*). Příklady typů cvičení: vedle běžných (napište synonyma, antonyma, asociace; užitje v syntagmatech, ve větě) byla zadávána cvičení jako: utvořte s danými slovy syntagmata jistého typu; k daným syntagmatům utvořte synonymní vyjádření; zaškrtněte vhodná / nevhodná syntagmata; vyjádřete totéž, aniž byste užili jisté slovo; najdete k daným slovům slova, která byste na základě nějakého znaku zařadili do stejného sémantického pole. Mnohá cvičení jsou vhodná jen pro jistý okruh slov, např.: Jak se cítíte, když vás někdo označí za rasistu / nacionalistu / kaneristu? Jak se cítíte, když vám někdo řekne, že jste pyšný / ctizádostivý / sebevědomý? Jak se chová člověk mající vlastnost x? Vyslovte výrok, v němž nepoužijete slovo *rasistický / nacionalistický / komický / nestranný*, který však jako takový bude hodnocen. Vyslovte výrok hodný absolutistického panovníka, hodný egoisty. Nakreslete chaos, nakreslete obrázek s názvem Nonsens. Napište krátkou povídku / čtyřverší, které bude o lásce / kráse / pýše a dané slovo / slova v něm užitje / nepoužijte. Tato cvičení rozvíjejí fantazii žáků, učitel pozná bystrost některých z nich, o niž dosud neměl tušení, (čtyřverší s použitím slov *bolest, úcta, existence: Bolest je kříž, úcta je kámen, existence tíží, zašeptej amen*), a získá mnoho poznatků pro eventuelní školní dialog typu *Pomoc*.

Ve cvičeních se vyjeví zajímavé rozdíly v sémantických rysech přiřazených jednotlivými žáky jistému slovu. Při následné analýze těchto cvičení si tento fakt žáci většinou uvědomují poprvé (např. *dobrodružství: radost ze zábavy, tajemná příhoda, člověk prožije něco vzrušujícího, příhoda, na kterou nikdy nezapomenu, průzkum něčeho nového a zakázaného, to, co prožívám každý rok o prázdninách s tatínkem, utíkání ve vlaku před revízorem, když něco dělám nebo někam jdu a nevím, co mě čeká, akční výlet*). Objeví se i zajímavá antonyma, ať už spisovná, nebo nespisovná: *moudrý - vugumovaný, vymatlaný; iluze - tvrdá realita; bolest - rozkoš; úcta - pohrdání, nevďek, nulový respekt*; synonyma: *vychytralý - vyčůraný*. Při užití slov *posvětit, zasvětit, znesvětit* ve větách bylo *zasvětit* užito

vždy v nenáboženském smyslu a mnoho žáků už neumělo užít slovo *posvětit*: *Byl jsem posvěcen již na počátku poutě svého života* – žák tuší, do jaké sémantické oblasti slovo patří, přizpůsobí jí výběr slov, avšak užití je chybné. Věty tvořené na základě slov, která vyšla z užívání v běžné konverzaci (např. věty vytvořené se slovem *bryčka* - *Na poli tekla bryčka; Moje spolužačka má pěkná bryčka*), ukazují, že žáci nechtou literaturu pojednávající o životě v minulém století, sekundárně pak podporují názor těch lingvistů, kteří kladou mezi význam znaku a jeho užití rovnítko. A pochopitelně se objeví mnoho ze světa, v němž žák žije. Synonymum syntagmatu *mentalita Romů - debilita Romů*. Užit slovo *droga* ve větě - *Mám právo brát drogy*. Napiš rýmovačku o lásce, aniž bys použil slovo *láska*: *Nemám rád děti, nemám rád smetl, nemám rád všechny, tak teda zdechni*.

Předkládám tedy k diskusi zavedení cvičení z investigativní sémantiky do výuky na ZŠ. V osnovách pro 1. - 9. roč. ZŠ je v 7. a 9. tř. v oddíle *Nauka o významu slov* téma *slovo a sousloví*, s bližším vysvětlením *určování věcných významů slov*. V osnovách by stačilo vypustit slovo *věcných*, a touto změnou by cvičení z investigativní sémantiky byla do osnov implicitně zahrnuta. Do učebnic příslušných ročníků by pak v daném oddíle bylo třeba včlenit impulzy k tomu, aby učitelé tato cvičení a debatu s žáky o jejich výsledcích prováděli. Impulzy a event. vzory, nikoliv konkrétní cvičení.

Tvořivá sémantická cvičení upozorňující na vágnost významu jednoduchého jazykového znaku jako na jeho základní vlastnost a na kořeny jeho proměnlivosti v řečových hrách se mohou vedle rozšíření znalostí žáků o významu jazykového znaku stát poměrně silným nástrojem při navazování kontaktů s žáky a při jejich výchově.

Literatura:

Kocourek, R.: *Porozumění učebním textům a jejich obsahové zpracování*. In: Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. S. Machová /ed./, Praha 1996, 66-75.

Kneselová, H.: *Učivo o významu slov v učebnicích pro druhý stupeň základní školy*. In: Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace. S. Machová /ed./, Praha 1996, 190-193.

Mareš, J. – Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, 1995.

Význam sémantiky ve vyučování české gramatické

Hana Brádková

Pod vlivem své profese učitelky češtiny si všímám toho, jak se lidé vyjadřují. Nejen běžná zkušenost, ale i analýza textů, které byly formulovány s vědomím oficiálnosti a závažnosti sdělení, prokázala, že komunikace v mateřském jazyce je pro mnohé Čechy problémem. S komunikační bezradností až neschopností se setkáváme u lidí různých společenských vrstev, různého vzdělání. Vědomí, že lidé, kteří prošli v průměru dvanácti až třináctiletou výukou mateřského jazyka (mnozí se mohou prokázat úspěšně složenou maturitní zkouškou), nejsou schopni vyjádřit své myšlenky, v nás vyvolává otázky po smyslu takové výuky

Domníváme se, že na vině je neživotně posunutý cíl předmětu. Jak na základních, tak i na středních školách spočívá v probrání látky předepsané osnovami (eventuálně „předepsané“ učebnicí), v prostém naučení faktů, které konvenuje přípravě na přijímací zkoušky. Jako bychom zapomněli, že jazyk slouží komunikaci a že tedy jediné k němu musí výuka přirozeně směřovat. Jazykové učivo nemůže být samoúčelné, musí sloužit k tomu, aby se žák zdokonaloval v myšlení, aby poznával jazyk jako systém prostředků, které mu slouží ke každodennímu dorozumívání, k dorozumívání ve všech sférách společenského života. Žák musí cítit smysl své práce právě v tom, že znalosti z českého jazyka mu umožní dokonaleji komunikovat, lépe dosahovat svých záměrů.

Existují doporučení, metody, jak rozvíjet komunikační schopnosti žáků v rámci tradiční výuky, jejich účinnost je však podle našeho názoru omezená. Například při různých mluvních praktikách žáci zjevně nevyužívají to, co se o jazyku učí, ale pouze zkušenosti získané běžnou jazykovou praxí.

Výuka, na niž klademe komunikační nároky, zásadně mění výběr jazykových a stylových faktů, způsob jejich prezentace a procvičování, způsob ověřování znalostí. Je založena na práci s významem, neboť chceme-li, aby se znalosti o jazykových prostředcích a jejich fungování transformovaly ve schopnosti jazykové prostředky využívat, je podle našeho názoru nutné rozumět jim právě z hlediska jejich významu. To platí i o prostředcích gramatických, jejichž významová charakteristika je ve výuce zcela opomíjena a výuka gramatiky je tak ještě méně životná než například výuka lexikologie. (Žáci nechápu gramatické kategorie, jsou poučovani o tvarech, v nichž by jako Češi nechybovali, tvarům,

jimž se učí, chybí kontext větný i kontext ekvivalentních vyjadřovacích prostředků, takže nadále po probrání podstatných jmen neumějí oslovovat, neumějí užívat číslovku dvě, neznají rozdíl mezi tvary trojí a troje, neumějí užívat přechodníků, pravděpodobně ani nevědí, k čemu čeština něco takového má, atd.) Tam, kde je to možné, by měl výklad upřednostňovat významoslovi před formální gramatikou, takže žák by měl nejprve vědět, k čemu probíraný prostředek slouží, proč ho má jazyk v systému, a pak teprve sledovat, jakou má formu. Lze také vycházet z potřeby něco vyjádřit, dále hledat, jaké k tomu má jazyk prostředky, a opět zjišťovat, jak jsou formálně utvořeny. V každém případě by měl žák být seznamován s konkurenčním vyjádřením téhož, a to i s nespisovnými variantami, přičemž si uvědomuje, jak užití různé formy výpověď modifikuje. Pracujeme tedy s kontextem a se stylovým uplatněním probíraných jevů. V případě analýzy jazykového materiálu opět zaměřujeme pozornost žáků k tomu, že text využívá určitých jazykových prostředků, jejichž forma nese či nenese gramatické významy. (Ptáme se tedy na to, co slovo vyjadřuje, nikoli na to, co u něj můžeme určit.) UVědomujeme si, jaké jiné vyjádření máme v češtině k dispozici a do jaké míry je tato konkurence ekvivalentní.

Uvedme například kategorii slovesného rodu. Východiskem k jeho naučení je potřeba buďto vyjádřit hybatele, nositele děje, pak použijeme neutrální, aktivní formu, nebo naopak hybatele degradovat až do úplného zamlčení (důvody pro oslabení jeho pozice mohou být různé). Pro tento případ máme k dispozici dvě formy - opisnou a zvrtnou (lze připomenout čistě syntaktický prostředek všeobecný podmět). Opisná je významem dějově uzavřenější, proto bude více vyhovovat slovesům dokonavým, zvrtná vyjadřuje děj probíhající, uplatní se spíše v případě sloves nedokonavých. Žáci si na základě významu snáze uvědomují, že nepředpokládá-li děj (sloveso) hybatele, nemůžeme jej ani chtít ve vyjádření potlačit. Tedy že pasivní forma je pro tento typ sloves nepoužitelná. Vzhledem k tomu, že žáci jsou a priori seznamováni s tím, k čemu pasivní konstrukce slouží a jaký je jejich význam, stávají se pro ně zřetelnější, nedochází tak často k jejich zaměňování s aktivními větami, které obsahují reflexivní sloveso, předmětné se či adjektivum ve jmenném tvaru.

Podobně zbytečně zatracované přechodníky budou žákům srozumitelnější v situaci, kdy je objevují jako nástroj pro urovňování časových vztahů mezi ději. Když si ověřují jejich fungování, sami projevují zájem o správný tvar přechodníku. Jeví se v danou chvíli dokonce dokonalejší než variantní příslovce časová, časové vedlejší věty apod.

Vidíme jako přirozené, že jazykové jevy jsou tímto způsobem výuky uváděny do vztahu k mimojazykové skutečnosti a nahlíženy ve vzájemných souvislostech, ve vzájemné konkurenci. Žákům je pak srozumitelnější vztah reality a jazyka, jsou jim srozumitelnější i morfologické kategorie (např. vztah slovesného času k imperativu, kondicionálu), které poznávají i jako nástroj vyjádření expresivity, modality či dalších modifikací výpovědi a v jejichž poznávání konečně mnohem méně chybují.

Sémantické hledisko je podceňováno i při výuce slovních druhů, přitom práce s významem slova je rozhodující pro pochopení funkčních rozdílů v uplatnění jedné formy. Ale nejen to, pečlivým sledováním proměny funkce slova, jeho významu je přímo demonstrován jazyk jako nástroj lidmi užívaný a vytvářený. Máme na mysli přechody mezi slovními druhy - vznik částic jistotních, zdůrazňovacích (zas, náhodou, prostě, právě), citoslovcí emocionálních, kontaktovců (spánembohem, vid, vážení), předložek druhotných (spolu, nehledíc, vyjma) apod.

Důsledné spojování formy jazykového prostředku s významem, práce s variantními způsoby vyjádření nutí žáka rozumět i méně zřetelným formám (např. podmínovací tvar slovesa být skrytý ve spojce aby, kdyby), zkoumat „deformované“ tvary (docela bych rád, já myslel, přišels ...), přemýšlet nad jejich sdělností, funkčností. Jsme přesvědčeni, že nastíněný přístup k učivu českého jazyka podporuje vytváření uvědomělých znalostí, rozvíjí myšlení a vyjadřování.

Rozbor současného stavu vyučování v tématu tvoření slov

Jitka Dršatová

Mluvíme-li o potřebách komunikativních dovedností, patří k požadavkům také nárok na přesnost a výstižnost projevu. Tomu pomáhá znalost významů slov, významů nejen lexikálních, ale i slovtvorných. Výuka tvoření slov musí být zaměřena nejen na poznání způsobů a prostředků tvoření slov, ale především na operace se slovy tak, aby žáci byli vedeni k poznání významů slov a významových vztahů mezi slovy (pracný - pracovitý, průvodce - průvodčí). Již učební osnovy z r. 1953-54 přisuzovaly vyučování českému jazyku cíl obohacovat vyjadřovací prostředky žáků cvičením ve vhodném a co možná přesném a výstižném užívání slov. Tento požadavek pragmatického výcviku se opakuje ve všech osnovách dodnes, přesto až dodnes školní praxe akcentuje formální, tj. poznávací složku na úkor pragmatického a tím i komunikativního výcviku. Učitelé základních i středních škol stereotypně argumentují požadavky přijímacích zkoušek vyššího stupně škol. Asi je potřeba i přijímací zkoušky zaměřit více na operace s jazykem.

Je-li dnes v centru pozornosti rozvíjení vyjadřovacích dovedností a porozumění textu, pak výuka věnující se slovní zásobě a tvoření slov je neméně důležitá, jako je vyučování syntaxi, kterou učitelé preferují. Byla publikována zjištění, že žáci na konci základní školní docházky jsou gramotní v tom smyslu, že umějí číst a psát, ale dělá jim potíže porozumět přečtenému a orientovat se v textu. Učitelé v drtivé většině považují za hlavní cíl výuky tvoření slov dospět k uvědomělému pravopisu. Nepřipouštějí si, že téma o tvoření slov, pokud k němu přistupují kreativně, nabízí mnoho prostoru právě k prohloubení praktických dovedností v užívání jazyka. Rozhovory s vyučujícími ukázaly, že možnosti individuální korekce výukových plánů většina učitelů využívá ke zkrácení výuky tvoření slov ve prospěch pravopisného výcviku.

Rozložení učiva:

Slovtvorná analýza je látka obtížná. Je zařazena do 5. - 6. ročníku základní školy, avšak učitelé i v 70. a 80. letech stálo velké úsilí, aby alespoň ty nejschopnější žáky naučili rozlišovat slovo základové a slovtvorný základ (který se plete s kořenem) a aby při rozboru stavby slova v příponové části rozlišili jednotlivé morfémy. Dnes se této látce vyhýbají. Až příliš často však mají problémy s touto látkou i učitelé, např. obecně

se učí, že slovtvorným prostředkem u substantiv odvozených z předponových sloves je předpona (*výlov, výsek*). Ale i v platných učebnicích najdeme, že slovo *učitel* je odvozeno příponou *-el*, nebo *-itel*. V těchto ročnících je náležitý rozbor stavby slova (určování předpony a přípony) s úzkým zaměřením na výcvik pravopisu, ale dále by měla následovat kreativní práce zaměřená na aktivování slovní zásoby (*užijte sloves s předponami propásl, vypásl, napásl ve větách*). Mnoho látky např. poskytují slovtvorně a sémanticky průhledná toponyma nebo přírodněvědné názvosloví. Ovšem cvičení typu: „Tvořte podstatná jména ze sloves příponou *-tel, -iště*“ jsou pro rodilé mluvčí zbytečná, pokud nechceme po dětech, aby vyvodily slovtvornou kategorii. Cvičení typu: „Kdo ošetřuje les, kdo čistí komíny?“ jsou vhodná jen pro nejmenší děti a děti, pro které není čeština mateřským jazykem, např. romské.

Při výuce tvoření slov je obzvláště důležitá diferenciací příkladů podle věkových a individuálních schopností dětí, tak jako formulace zadání cvičení. Např. i pro 7. roč. je obtížné zadání úkolu, ve kterém mají žáci vysvětlit, v jakém významu obměňují předpony význam slovesa (*nalepit, vylepit, polepit*). Doporučuji věnovat mnohem více pozornosti této látce na středních školách. Právě tady můžeme studentům nabídnout poznání složitějších procesů tvoření slov a zajímavých analýz objasňujících vznik slova (*pivo, přibor ap.*)

Učebnice:

Současné učebnice mají různou kvalitu, ale žádná z existujících nedává návod k tomu, jak vyhledat základové slovo. Metodický postup Přemysla Hausera - vysvětlit význam utvořeného slova významově nejbližším slovem příbuzným - žádná ze současných učebnic nepřevzala v tom smyslu, že neuvádí jasný metodický pokyn. Některé učebnice porovnávají metodu slovtvorného rozboru a metodu stavby slova, ale to nelze, protože cíle obou metod jsou rozdílné. Velmi důležité je věnovat pečlivou pozornost výběru slov do cvičení, autoři by měli u každého příkladu posoudit obtížnost řešení. S nevhodným výběrem slov se potýkají všechny učebnice. Uvádějí slova s méně zřetelnou motivací a komplikovanou strukturou.

Pojmy:

Stavba slova

Problémem je členění příponové části u slov odvozených, zvláště tam, kde se vyskytuje slovesná kmenotvorná přípona. Doporučuji, aby se ještě v 6. ročníku využívalo

didaktického termínu příponová část. Ovšem v těchto ročnících by měla být výuka zaměřena spíše na operaci se slovy a hledání významových souvislostí než na analýzu slov.

Koncovka: Již na prvním stupni je třeba naučit děti rozlišovat příponu jako slovtvorný prostředek a koncovku jako prostředek tvarotvorný. Proto je třeba koncovky důsledně vyčleňovat a respektovat i koncovku nulovou. Pomůže to odlišit slova typu *led, hrad, les* od jejich kořene. Koncovka bývá v učebnicích vyčleňována různě, dokonce nejednotně i v rámci jedné učebnice.

Kořen, příbuznost slov: Důsledně by východiskem slovní čeledi mělo být slovo kořenné, ne kořen. Vyřeší se tak problémy s homonymií kořenů a mírou příbuznosti slov (*kláda, kladivo, kladka*).

Slovtvorná analýza

Slovo základové, slovtvorný základ: V 5./6. ročníku žáci operují při výuce o tvoření slov deseti pojmy: kořen, předpona, příponová část, přípona, koncovka, slovo příbuzné, slovo odvozené (utvořené), slovo složené, slovo základové a slovtvorný základ. Nejvíce si pletou pojmy slovtvorný základ a kořen, zvláště tam, kde jsou formálně totožné. Doporučuji, aby v těchto ročnících žáci pouze vyhledávali slova základová a posuzovali významové posuny, hráli si se slovy. Výuku metody slovtvorného rozboru doporučuji přesunout do 8. - 9. ročníku nebo ještě lépe na střední školu.

Shrnutí problémů:

- 1) Formálnost výuky.
- 2) Nedostatečná připravenost vyučujících.
- 3) Pojetí učiva vzhledem k věkovým zvláštěnostem žáků, rozložení a návaznost učiva.
- 4) Výběr slov do cvičení z hlediska míry motivace slov a složitosti jejich morfemtické struktury, zvl. v příponové části.
- 5) Volba terminů a jejich sjednocení.
- 6) Postoje učitelů k cílům této výuky.

Učivo o tvoření slov a stavbě slova na základní škole

Helena Kneselová

Ve svém příspěvku se chci pokusit odpovědět na tři základní otázky:

1. Je třeba učit ve škole stavbu slova, tvoření slov, nebo obojí?
2. Jaké jsou nedostatky současného postupu?
3. Jak tento postup zlepšit?

Důležitost učiva o stavbě slova vyplývá z jeho významu pro pravopis. Učitelé jsou si toho plně vědomi, jak potvrdila i anketa, kterou jsme uspořádali v rámci pedagogické praxe studentů. Většina z dotázaných se domnívá, že je to učivo sice obtížné, ale nezbytné. Naproti tomu tvoření slov mnozí pokládají za okrajové (až zbytečné) a doporučují jeho zařazení spíše na střední školu.

Učební osnovy všech tří současných koncepcí¹ toto učivo obsahují. Rozdíl jsou v umístění do ročníků i v samotném pojetí:

- NŠ: stavba slova - ve 3. ročníku
tvoření slov - od 6. ročníku
- OS: rozlišování mluvnických tvarů slova od slov odvozených - od 3. ročníku
nauka o SZ a utvářenosti (stavbě) pojmenování - na 2. stupni
- ZŠ: stavba slov (= slabiky) - ve 3. ročníku
stavba slov (= kořen - předpona - přípona) - ve 4. a 5. ročníku
odvozování (určování slovtvor. základu, jak byla slova odvozena) - 5. a 7. ročník

Ze znění osnov je však patrná značná nejasnost koncepce. Nejsou zřetelně odděleny oba přístupy, tedy morfelematický a slovtvorový, pojmy se směšují, pletou se termíny kořen - slovtvorový základ (nebo i slovní základ).

Při nejasnosti osnov by učitelé měla pomoci učebnice. Ani tady však není výklad vždy správný. Úkoly typu „Tvořte předponové odvozeniny od základů *let, lov*“ apod. svědčí o tom, že jejich autoři sami nemají ve věci jasno.

Stavba slova je mnohdy pro žáky těžko rozluštitelná. Zvláště v současnosti, kdy se v tvarosloví neučí slovesné třídy, děti neznají kmenotvorné přípony sloves, nemohou mít představu o stavbě slovesného tvaru, tím méně o stavbě slov od sloves odvozených. Domnívám se, že právě tady se bez vyložení slovtvorby neobejdeme.

Již dříve jsme zjistili, že tvoření slov se ve škole učí převážně na základě formálních vztahů mezi slovy², zcela (nebo téměř) se opomíjí vztah významový. Pro ilustraci uvedeme výsledky sondy, již jsme si ověřovali platnost dřívějších zjištění.³ Jejím obsahem bylo pět slov, v nichž měli žáci vyznačit slovtvorový základ a prostředek: *železničář, ředitelna, výzdoba, Karlíkuv, podpatek*. I v tak zřetelných slovech jako *ředitelna* a *Karlíkuv* byli žáci úspěšní jen ze 60, resp. 55 %, slova *železničář* a *výzdoba* správně rozebralo 35 % a *podpatek* jen 20 % žáků. Všechny pět slov vyřešilo jen 26 z více než 210 žáků!⁴ Odpovědi ostatních jasně ukazují, že žáci k úkolu přistupovali mechanicky, formálně: snažili se v daných slovech za každou cenu najít „kořen - předponu - příponu - koncovku“ (záměna s rozborem morfelematickým), přičemž za kořen pokládali kteroukoli část slova, která existuje jako samostatné slovo, bez ohledu na význam slova rozebíraného. Někdy dokonce pouze „rozsekali“ dané slovo na tři či více částí. Jako příklad uvádíme jen některá z těchto řešení (část, kterou žáci označili jako „kořen“ nebo „slovtvorový základ“, je zvýrazněna):

železničář - žele-zničář, že-lez-nič-ář, žele-zní-čář, žele-znič-ář, že-lezničář,
železničá-ř (spojeno se zákl. slovem „železnice“)

ředitelna - ředite-lna, ředit-el-na, ře-ditelna, ředitel-n-a, ře-dit-el-na, ře-dite-lna, ře-di-tel-na

výzdoba - vý-zdo-ba, výz-doba, vý-zdo-ba, vý-z-dob-a

Karlíkuv - Kar-lik-ův, Karlíkú-v, Karl-i-kův, Kar-likův

podpatek - pod-patek (spojováno též se „základovým slovem“ pátek), podpat-ek,
pod-pa-tek, podpate-k, pod-pate-k, p-odpatek (!!!), po-dpa-tek.

Z uvedeného vyplývají odpovědi na první dvě otázky. Domnívám se, že je třeba učit nejen stavbu slova, ale i tvoření slov. Oba pohledy na slovo jsou důležité a v některých

případech je třeba vyvozovat stavbu ze slootvorby. Je však nutné chápat, že jde o dvojitý pohled, dva druhy rozboru a dva soubory terminů:

1. stavba slova - předpona, kořen, přípona, koncovka
2. slovtvorný rozbor - slovtvorný základ, slovtvorný prostředek

Práci se slovem je nutné opřít o význam více než o formu. Je možné vyjít ze sémaziologických cvičení a vysvětlovat významy slov pomocí slov příbuzných (železničář = člověk, který pracuje na železnici, podpatek = věc pod patou apod.). Vztah mezi slovtvorbou a stavbou slova by podle mého názoru měl být opačný, než je v současných osnovách a učebnicích běžné, tzn. začít by se mělo tvořením (jednoduchých slov) podloženým sémaziologicky. Teprve pak se dostaneme k stavbě slov. Tento postup nám umožní hledat stavební části slova postupně, uvědoměle, na základě odhalování slovtvorného řetězce pozpátku:

železničář = člověk pracující na železnici
železníc-e
železnice = železná dráha
železn-ý
železný = vyrobený ze železa
želez-o
=> želez-n-ič-ář

Výhody tohoto postupu jsou zřejmé. Žáci lépe pochopí vztahy mezi slovy, významy slov i rozdíly ve významech slov příbuzných. To přispívá k rozvoji slovní zásoby i k rozvoji myšlení. A bezesporu práce opřená o význam, pochopení smyslu a vztahů je smysluplná, zajímavější a prospěšnější než mechanické dělení slov na pomyslné formální části.

Poznámky:

- 1) NŠ = Vzdělávací program Národní škola. SPN, Praha 1997.
OŠ = Návrh učebních osnov Obecné školy. Portál, Praha 1993. Návrh učebních osnov Občanské školy. Portál, Praha 1994.
ZŠ = Vzdělávací program Základní škola - Český jazyk. Učební osnovy pro 1. až 9. ročník ZŠ. Fortuna, Praha 1996.

- 2) Kneselová, H.: Průzkum znalostí učiva z tvoření slov v 7. ročníku ZŠ. In: Sb. prací PdF MÚ č. 25, Brno 1991, s. 39-48.
- 3) Sonda se uskutečnila u více než 200 žáků různých ročníků několika ZŠ. I když nejde o reprezentativní soubor, potvrdilo se, že s výsledky stále nemůžeme být spokojeni.
- 4) Nápadná je především kumulace správných odpovědí v některých třídách a naopak zřetelná bezradnost ve třídách jiných. Řada žáků úkol vůbec neřešila, nebo uváděla slova příbuzná, synonyma, antonyma, vysvětlovali význam slov opisem. Moderně řečeno je to výsledek „selhání lidského faktoru“, tedy práce učitele.

Vyučování tvarosloví na základní škole

Květoslava Klímová

Cílem vyučování českému jazyku je (jak uvádějí osnovy) především získat schopnost vyjadřovat se spisovným jazykem správně, výstižně, vhodně a pohotově jak v projevech mluvených, tak i psaných, získat odpovědný postoj k mateřskému jazyku a smysl pro rozhodující kvality jazykové komunikace a také osvojit si potřebné základy nauky o jazyce. K tomu, aby mohlo být tohoto cíle dosaženo, však nestačí pouze učitel mateřského jazyka (být kvalitně připravený po stránce odborné i metodické), ale je třeba, aby mu v jeho snažení byly oporou také osnovy daného předmětu.

1. Počet vyučovacích hodin českého jazyka

Především je třeba vymezit českému jazyku v rámci ostatních předmětů přední místo jako jazyku mateřskému a přidělit mu v rámci osnov odpovídající počet vyučovacích hodin. Požadavky na zvýšení počtu vyučovacích hodin mateřského jazyka se objevují dlouhodobě a výrazně zazněly také na FORU BOHEMICU v loňském roce. Tato setkání učitelů základních a středních škol pořádá katedra českého jazyka PdF MU v Brně dvakrát ročně a mají u učitelské veřejnosti velký ohlas.

2. Učivo z tvarosloví

a) Je zarážející, že při prodloužení povinné školní docházky o jeden rok je v 9. ročníku učivo z tvarosloví pojato pouze jako opakování a procvičování. Přitom problematika slovesných tříd byla z učiva na 2. stupni úplně vypuštěna. Jakým způsobem má učitel českého jazyka naučit žáky tvořit a užívat správné tvary sloves, pokud se neopře o poučení zařazování k jednotlivým vzorům v rámci slovesných tříd? Vynecháme snad v budoucnu také zařazování podstatných jmen k jednotlivým deklinačním typům?

b) Diskutabilní je také zařazení učiva o jednotlivých slovesných kategoriích. Kategorie času nestojí samostatně, ale výrazně se kříží s kategorií vidu. Zatímco slovesný čas je probírán již na 1. stupni (3. ročník), učivo o vidu je zařazeno až v ročníku osmém. Důležité je řídit učivo tak, aby na sebe navazovalo, a systematicky opakovat a prohlubovat znalost slovesných kategorií. Této problematice je třeba se věnovat hlouběji. I když bylo učivo o slovesných kategoriích v rámci osnov již několikrát přesunuto, zatím žádná z variant nezaznamenala větší úspěšnost.

Učivo z tvarosloví je třeba chápat jako ucelený systém a nezaměřovat se pouze na jednotlivosti.

Jazyková výchova má přímý vliv na rozvoj řeči a myšlení žáka. S rozvojem společnosti se zvyšují také nároky na úroveň jazykové komunikace. Učitelé všeobecně, nejen učitelé českého jazyka, by měli v žácích pěstovat pocit zodpovědnosti za úroveň vlastního projevu, a to jak mluveného, tak i psaného. Měli by u žáků neustále prohlubovat dovednost správného vyjadřování a sami jim být vzorem. Budovat u žáků vztah k mateřskému jazyku jako součásti národní kultury.

Osnovy a současná situace spisovné češtiny

Petr Sgall

Porovnání dnešních podmínek výuky češtiny se situací ve výuce jiných předmětů a s tím, jak je založena výuka mateřského jazyka v jiných zemích, ukazuje na to, že před učiteli češtiny jako mateřského jazyka jsou dnes závažné úkoly. Chceme tu zdůraznit jeden z nejaktuálnějších: nemá-li výuka češtiny dál ztrácet na přístupnosti, aktuálnosti a přitažlivosti, je - mimo jiné - zapotřebí, aby osnovy daleko pohotověji než dosud reagovaly na vývoji spisovné normy v její variantnosti, její kodifikace i celkového funkčního rozvrstvení.

Z Mluvnice češtiny II, Morfologie (a z dalších publikovaných prací o současném stavu češtiny) je třeba v osnovách důsledně uplatnit zejména poznatky o spisovné povaze některých tvarů, které byly dříve označovány jako nespisovné (především jako tvary obecné češtiny, OČ, jejich postavení je na některých místech osnov dosud podceňováno). Je třeba zajistit, že jejich přináležitost ke spisovné češtině bude ve škole plně reflektována, ať jsou dnes v mluvnicích označovány jako stylově neutrální (*balíčcích, jablkách, sousedi, diplomati, mastích, oběťch, čeledě, lodě, Řekni mně to, beze mě, bez něj, zavři ho, péct, mocť, děkuju*, nebo hovorové (*Pražani, domkách, můžu, obejmutí, tisknutí, bodnul, uschnul* aj.).

Uznání výše uvedených tvarů za spisovné znamená závažné posílení spisovné češtiny: ubývá tak mezer v jejím stylovém rejstříku, ve kterých jí chybějí tvary neutrální, pro kultivovanost nutné, a má k dispozici jen tvary více méně knižní (aspoň pro většinu mluvčích), jejichž běžně mluvené protějšky jsou nespisovné nebo ne zcela spisovné (*bychom - bysme, polévka - polívka, nudlemi - nudlema, přivedl - přived, dobří - dobrý, ta velká města - ty velkéj města* ap.).

Jinou povahu mají tvary jako *oni sází* nebo *jej*, které se na největší části území češtiny v běžném hovoru nevyskytují a kterým by se tedy neměla ve spisovném úzu ani ve školní výuce dávat přednost před neutrálnějšími (méně papírovými, mluvnějšími) protějšky (*sázejí, ho*). Tvary jako *oni sází* a *jej* jsou od původu hyperkorektní, tzn. mluvčím, kteří skutečnou normu plně neznají, připadají jako „správnější“ než jejich protějšky, to je však mylný dojem; je žádoucí vysvětlovat, že kultivované vyjadřování vyžaduje věnovat pozornost funkční povaze jevů a tedy např. nevnášet knižní nebo hyperkorektní tvary do promluvy jiných stylů.

Dosud se dost široce nepřipomíná ani to, že tvary *děti, oči, uši* (v množ. čísle) jsou rodu ženského a že tvary ženského rodu má i shoda při koordinaci neutrálních podmětů zahrnujících aspoň jedno singulárové neutrum (*Bmo a Znojmo byly založeny; toto a ostatní fakta byly známy*).

Je třeba ve škole víc než dosud upozorňovat na to, že tvary obecné češtiny ani nářečí nejsou chybné, „pokleslé“, i na to, že existuje a stále silnější pozici získává přechodné pásmo mezi spisovnou a obecnou češtinou. Jde o tvary, které sice nejsou plně spisovné, ale v běžném hovoru (do určité míry i v novějších způsobech komunikace, jako např. v elektronické poště ap.) jsou standardní, a to

(a) na celém území češtiny (podle nejasných formulací Mluvnice zřejmě např. *dělnících, bysme/byzme, lidma, jamíma, ty města byly*), nebo

(b) na velmi rozsáhlém centrálním území (např. *přived, mladý lidi, velkej*), nebo

(c) v rozsáhlé východní části - jednak včetně velké části Čech: (*jišeš, Včera večers říkal*, jednak na Moravě a ve Slezsku: *velké města*, ale i *abyh váz našel, su, chcu, s Tondem*).

Velmi důležité je, směřovat k tomu, aby žáci byli daleko důkladněji informováni jak o tom, že tyto tvary nejsou nijak pokleslé, tak i o různosti situace v Čechách a na největší části Moravy a Slezska: v Čechách se v běžném hovoru užívá jako standardní především většinové a centrální tvarosloví OČ, které se tu běžně uplatňuje bez přímého zřetele k situaci na jiných, menších územích a není tedy oslabeno existencí slabších moravských variant; naproti tomu Morava a Slezsko jsou dosud rozděleny na menší nářeční oblasti, což dává mluvčím silnější, ale specifickou motivaci k užívání spisovných tvarů i v běžném hovoru.

Závažným úkolem je dosáhnout potřebné změny postoje učitelů a učitelek ke spisovnosti: nejde jen o to, že (spisovné) češtině se musejí naučit všichni žáci, ale o to, aby žáci chápali stylové postavení jevů spisovné i běžně mluvené češtiny, aby se seznámili s hlavními rysy jejího funkčního rozvrstvení a naučili se rozlišovat mezi jevy pokleslými (jejichž užití souvisí s neznalostí, nedbalostí atd.) a jevy obecně rozšířenými, včetně povědomí o rozdílu mezi jevy rozšířenými na velké většině území a jevy běžnými jen v Čechách.

Závěrem ještě dvě poznámky:

K zajímavosti výuky i k rozšiřování obzoru žáků by přispělo víc přihlízet k účelnému, praktickému zaměření výuky; to znamená, že místo přemíry pozornosti dosud

věnované zejména pravopisu (např. v osnovách pro 4. třídu, kde už je možné pozornost obracet na hlubší aspekty jazyka a sdělování) by se žáci měli v hodinách češtiny víc dovědět i o různosti jazyků světa, např. s ukázkami dokladů o příbuznosti indoevropských jazyků (č. *dva, tři* - a. *two, three* atd.), ve vyšších třídách o postavení latiny (ve vztahu k románským jazykům a prostřednictvím francouzštiny i k angličtině - slova jako *promise, precise, regard, harmony, inform* atd., i k technické terminologii) aj. Rozhodně by nebylo vhodné omezovat čas věnovaný výuce cizích jazyků.

Je žádoucí v osnovách češtiny i zeměpisu dát prostor uplatnění jména Česko, nezbytného zeměpisného označení naší země (ne státu). Takové označení máme pro všechny sousední země i pro řadu dalších. Jen podporou pro ústrojný a funkční název Česko můžeme zastavit dosavadní nepatřičně rychlé šíření názvu Čechy ve významu zahrnujícím i Moravu, což by v dalším vývoji vedlo k poklesu názvu Morava na úroveň podobnou názvům jako Chodsko, Podkrkonoší.

Větná skladba (z hlediska pojetí v osnovách různých vzdělávacích programů)

Jarmila Panevová

1. Syntaktické učivo v učebních osnovách pro ZŠ se opírá o pojem větných dvojic. Z osnov však není úplně jasný vztah pojmů „základní skladební dvojice“ (v materiálu MŠMT ČR Úpravy a doplňky základní pedagogické dokumentace vzdělávacího programu ZŠ z 25.8.1998 pod č.j. 25018/98-22, 3. ročník) a „základní větné členy“ (vs. větné členy rozvíjející). Citovaný materiál by měl být upřesněn v tom smyslu, co se vlastně ve 3. ročníku požaduje: Předpokládám, že to není „preparace“ věty holé, ale schopnost zjišťovat ve snadnějších (tj. typově základních) případech, která slova ve větě k sobě patří. Připomenu na okraj, že VP NŠ v 3. ročníku se syntaktickým učivem nepočítá vůbec.

Domnívám se, že lze skloubit prvky tzv. analytické (větně členské) syntaxe a syntaxe valenční. Předpokladem pro školu je, aby se v osnovách (pro ZŠ, ale i dílem pro NŠ) neoddělovaly ostře základní a rozvíjející větné členy a aby žáci nebyli nabádáni k práci s „větou holou“ (srov. osnovy VP ZŠ, oddíl „Co by žák měl umět“ ve 4. r.). Výsledkem zmíněné „preparace“ věty holé bývají, jak známo, často „věty“ negramatické (**Pavel viděl, *Maminka darovala, *Turista směřuje*). Žák by měl být veden k tomu, aby (počínaje 3.-4. ročníkem) pracoval se „základovou strukturou“, která obsahuje členy pojmové „konstitutivní“ a není zpravidla totožná se „základní skladební dvojicí“. Za vhodného metodického vedení žák zjistí, že vydělení „základové struktury“ věty (v terminologii AMČ 3, PMČ a dalších novějších bohemistických příruček), která obsahuje sloveso (přisudek) a jeho členy valenční (intenční), odpovídá v jednodušších případech jeho intuici. (Složitější případy, kdy konstitutivní/valenční pozice je obsazena např. vedlejší větou, jsou pomocí kritéria úplnosti věty, resp. souvětí, dobře vysvětlitelné.) Terminologicky je pak ovšem nutno soustavu pojmů a termínů přizpůsobit úrovni 3.-4. r. a mluvit např. o větných členech **nutných**. Do nich jsou zahrnuty tradiční „základní větné členy“ (snad někde ztotožňované se „základní dvojicí“) a větné členy rozvíjející **obligatorní** jak **předmětové** (*Matka dala dítěti jablko*), tak **příslovecné** (*Chlapec se choval slušně. Učitel bydlí na sídlišti*). Na úrovni 6.-7. r. je možné pracovat už i s dalšími pojmy spojenými se základními větnými modely obsahujícími i objektové pozice **potenciální** (**fakultativní**) jako v *Chlapec napsal mamince dopis. Žáci mluvili s učitelem o chystané besídce*.

2. V odd. 1 uvažují o perspektivách výuky syntaxe v duchu výsledků současného jazykovědného bádání. Na rozdíl od J. Hrbáčka (1997, 1998-99) se tedy nedomnívám, že jde o dva diametrálně odlišné pohledy na větnou skladbu (analytický a s komunikačním či generativním přístupem těsně spojený valenční). Nejde mi tedy o „roubování“ jednoho aspektu na druhý, ale o možnost logického skloubení výhod obou přístupů. Je to ovšem otázka perspektiv: vypracování vhodné, ve škole srozumitelné terminologie a nových metodických pomůcek, posléze jejich postupné promítnutí do vzdělávacího standardu a osnov vzdělávacích programů.

Viděla jsem v posledních letech velmi mnoho rukopisů učebnic českého jazyka (pro 2.-9. ročník) a přestalo mě překvapovat, že v mnohých z nich jsou odborné chyby (a to i hrubého ražení) a mylná tvrzení. Alespoň v osnovách VP by se vyskytovat neměly. Tak např. ve VP NŠ se ve 2. r. mluví o „rozišování vět podle obsahu (oznamovací, tázací,...)“, zatímco tytéž osnovy v 6. r. vhodněji klasifikují věty „podle postoje mluvčího“. Osnovy VP OČŠ jsou ve skladební partii o dvou rovinách větné stavby vnitřně rozporné a učitele nutně matou: Významovou stavbou se tu rozumí „část podmětová (o čem se mluví)“ (*sic!*, *zvýraznila autorka příspěvku*) a „část přísudková (co se o podmětové části říká)“. Jako příklady jednotek významové roviny jsou uvedeny např. „konatel, nositel, děj, činnost,..., prostředek, okolnost“, nikoli tedy podmět a přísudek (ani ovšem východisko („o čem“) a jádro („co se říká“)). S realizací těchto učebních osnov jsem se setkala v řadě učebnic pro 6. až 9. ročník nakladatelství JINAN autorského kolektivu O. Uličného (Český jazyk pro 6., 7., 8. a 9. ročník). Tam se výslovně chápe podmět „jako gramaticky nepodřízený (nezávislý) výraz“, přísudek jako výraz „gramaticky podřízený podmětu“. Tyto učebnice pracují v syntaxi s léty ověřenou otázkovou metodou, pak se ovšem žáci musí zeptat na „nezávislý podmět“ přísudkem, který „je na něm závislý“ (u ostatních větných členů se ptají opačně). Podmět jako jediný nezávislý člen věty (podle této koncepce) zůstává ve větě často nevyjádřen. Graficky znázornit syntaktickou stavbu takových vět bude velmi nepřirozené a těžko vysvětlitelné. Citované učebnice současně mluví o valenčním pojetí, kde „podřízený“ přísudek „otvírá volná místa...“ pro své valenční členy, z nichž právě jedno je podmět. Učebnice přitom zůstávají v naprostém souladu s osnovami OČŠ. Pro valenční teorii je však podstatná právě nezávislost slovesa, jehož rámec otvírá místa dalších členů.

Užité zkratky:

AMČ Mluvnice češtiny, Academia Praha

PMČ Příruční mluvnice češtiny, nakl. Lidové noviny Praha

VP vzdělávací program

ZŠ základní škola

NŠ národní škola

OČŠ občanská škola

Literatura:

Hrbáček, J.: K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč* 80, 1997, s. 169-177.

Hrbáček, J.: K rozboru syntaktických vztahů ve škole. *Český jazyk a literatura*, 1998-99, 1-2, s. 14-23.

Mluvnice češtiny 3, Skladba (red. Daneš, Fr.- Grepl, M.- Hlavsa, Z.), Academia, Praha, 1987.

Příruční mluvnice češtiny (red. Nekula, M.- Karfík, P.- Rusínová, Z.), Lidové noviny, Praha 1995.

K perspektivě vyučování češtině

Marie Čechová

Za základní princip vyučování mateřštině považujeme princip komunikační, neboť jedním z podstatných rysů osobnosti je schopnost komunikace a její kultura řeči. Přitom je třeba dbát na vztah systémového a komunikačního - činnostního aspektu osvojování a používání jazyka; v centru pozornosti je aspekt činnostní, zaměření na rozvoj řečové kompetence a performance.

Komunikační zřetel uznávaný právem za základní princip jazykového vyučování by však neměl vytlačovat z vyučovací praxe systémové, systematické jazykové a stylistické vzdělávání. Stejně tak by měla být systematická i komunikační výchova: po vytipování potřebných a frekventovaných komunikačních situací a komunikačních aktivit lze stanovit základní komunikační okruhy pro učební osnovy, neboť pouhé nahodilé zařazování těchto činností do výuky, jak je nabízí příležitost, je nedostačující. Zároveň je však žádoucí aktuálních životních situací ve škole využívat, navazovat na ně a řešit je. Komunikačně orientované vyučování, není-li systémové, ztrácí efektivnost pro svou nahodilost až chaotičnost (viz M. Čechová: Komunikační a slohová výchova. ISV, Praha 1999, s. 22 - dále KVS).

Ve vyučování češtině jsme svědky střídání dvou protichůdných tendencí, gramatické a agramatické, ale jak ukázaly historické zkušenosti, ani jedna z nich, pokud zcela převažuje, nevede k úspěchu: buď převažuje verbální memorování pouček bez zřetele k vyjadřovací praxi, nebo naopak „slepá“ komunikační praxe bez úsilí o pochopení podstaty jazykového sdělování (blíže viz M. Čechová - VI. Styblík: Čeština a její vyučování. SPN, a.s., Praha 1998 - dále: ČJV).

Cílem školy v jazykové výuce by mělo být propojení těchto dovedností: komunikační (praktické, instrumentální) s kognitivní (poznávací), směřující k pochopení a osvojení si jazykového systému, spojených s formativním působením na žáka ve smyslu podpory rozumových, morálních, citových, estetických aj. jeho žádoucích vlastností. K takovému komplexnímu cíli může vést žáky jen vzdělaný, žákům a škole oddaný a kreativní učitel, který dovede žáky pozitivně naladit ke komunikačním činnostem a dovést je i k osvojení jazykového systému.

Tradiční osvědčené metody není žádoucí odmítat, ale je vhodné jim dát takové místo, aby ve výuce jednoznačně nepřevažovala jazyková analýza nad řečovou produkcí, nad kreativními činnostmi, jako jsou komunikační hry, imitace produkce jiných autorů, dramatizace, jazykové projevy různého druhu a zaměření (včetně verbálně-neverbálních i pouze neverbálních) i přijímání projevů - od percepce přes porozumění k interpretacím, jež text připouští, zvláště klást důraz na komplexní řešení problémových situací a na práci na společných projektech (náměty k nim i řešení viz v kap. 3.1.1 a 3.1.2 o tvořivosti učitele a žáků v KSV). Z vlastních zkušeností z experimentální výuky shrnujeme: Tvořivost učitele do jisté míry podmiňuje tvořivou činnost žáka, ale i naopak, kreativita učitele může být žáky jak posilována, tak blokována (s. 102-103 v KSV).

Učitel by měl usilovat nejen o osvojení si širokého a rozmanitého repertoáru metod, ale měl by rozvažovat, jak kdy které metody vhodně užít. To se samozřejmě týká metod komunikační/slohové výchovy i jazykového vzdělávání. Obojí činnosti totiž vytvářejí spojitosti a návaznosti. Zvláště bychom chtěli zdůraznit, že k dosažení jazykové kompetence přispívá vysoké jazykové povědomí - k němu lze dospět (podle naší zkušenosti) soustavným pozorováním jazykových jevů, jejich analýzou a pěstováním porozumění jejich funkci a místu v procesu komunikace.

Má-li komunikačně pojatá výuka pozitivně ovlivňovat vyjadřování žáků, musí vycházet z poznání dosažené úrovně řeči dětí, a proto je nezbytné studovat ontogenetický vývoj řeči. Měli bychom si být vědomi toho, že výuka, má-li být perspektivní, musí stanovit poněkud výše své cíle, než je současná úroveň žáka, ale nikoli příliš nad jeho dosažené nivó, aby žáka neodradila (viz kap. 2.4 KSV).

Funkčně orientované jazykové/řečové výchově by nemělo jít o pouhé ovládnutí formy sdělování, nýbrž do popředí by mělo vystoupit hledisko pragmatické a sémantické. Podtržení praktické a věcněvýznamové stránky se týká všech jazykových rovin, lexikální, morfologické, syntaktické i textové. Vycházet by se mělo především od sdělovacích potřeb, od záměru něco sdělit, někoho o něčem přesvědčit, někoho pro něco získat, odvrátit ho od něčeho... a hledat a nacházet způsob, jak toho dosáhnout. Z tohoto principu vyplývá mj. jak místo valenční teorie ve škole (žáci mají poznat stavbu české věty a tvořit věty podle osvojených principů i náležitě využívat poznání nadvětných struktur), tak místo funkční/sémantické morfologie. Z formální morfologie a pravopisu by si žáci ZŠ měli osvojit systémové a frekventované jevy, nejde o jednotlivé, zvláště historicky motivované odchylky, o méně časté varianty...

Z výše uvedeného vyplývá, že učební osnovy by neměly vymezovat jednotlivé detailní okruhy učiva, avšak měly by formulovat přesné cíle výuky (stupně školy, ročníků...), vymezovat sice přesně tematické celky (v zájmu kontinuity výuky i výchovy žáka), ale relativně obecně a jejich realizaci ponechat na autorech učebnic a na učitelích, pro něž by ovšem představovaly závaznou normu.

Další podmínkou je, že autoři musí znát a respektovat současný stav jazykové a stylistické i komunikační teorie, užívat jednotné terminologie a uvádět přesná poučení - pochopitelně se zřetelím k věku a vyspělosti žáka (viz kap. 2.1 ČJV a náš článek Některé aspekty tvorby a změn školské lingvistické terminologie. ČJL 48, 1997-98, 12-17), a to v zájmu žáků, kteří jinak doplácí na tuto nejednotnost špatnými výsledky při přijímacích zkouškách nebo při přechodu na jinou školu). Proto je třeba, aby změny terminologie projednávala (ostatně jako v minulosti) komise odborníků.

Žádoucí je rovněž jednotné pojetí jazykových a stylových jevů - tím ovšem nemíníme naprostou shodu v obsahu a formě učebnic a jiných školských příruček - jde o rozmanitost v rámci integrace, ale ne o chaos.

Oč se současní autoři učebnic mohou opřít? K dispozici jsou kromě akademické Mluvnice češtiny dvě základní příručky, a to české/pražské a moravské provenience, a to M. Čechová a kol.: Čeština - řeč a jazyk (ISV, Praha 1995, připraveno je 2., upravené a rozšířené vydání) a kol. MU: Příruční mluvnice češtiny (LN, Brno 1995), ze stylistiky pražsko-brněnská Stylistika současné češtiny (M. Čechová, J. Chloupek, M. Krčmová, E. Minářová, vydalo nakladatelství ISV 1997). Třebaže obě mluvnice vznikaly nezávisle na sobě, v zásadním pohledu na jazyk se neodlišují, místy se vhodně doplňují; některé existující rozdíly sice plynou z odlišných autorských názorů, většinou daných regionálním původem a různým lingvistickým školením autorů.

Závěrem: Učební osnovy by měly rámcově stanovit cíle a obsah výchovy a vzdělání, učebnice a návazné vyučovací praxe respektovat současný stav poznání jazyka a stav řeči mládeže. Je záhodno přirozeně navázat na kriticky zhodnocený stav dosavadní teorie a praxe výuky a poučit se ze zkušeností minulých generací.

Rozvoj komunikační kompetence žáků jako kritérium výběru teoretických prostředků ve výuce

Romana Prouzová

Obsah a metodické prostředky vyučování prvnímu (mateřskému) jazyku na základní škole je třeba odvozovat od jasně formulovaných cílů výuky.

Na tomto stupni školy je tradičně cílem:

Vytváření kompetence (komunikačních předpokladů) psané komunikace (v podobě psané formy spisovného jazyka, počínaje osvojováním grafematické soustavy), dále pak vytváření kompetence mluvené podoby spisovného jazyka (v Havránkové terminologii hovarové češtiny), a to paralelně a na pozadí vytváření kompetence psané, což vzhledem ke vztahům novodobé psané a mluvené češtiny lze v podstatě vyjádřit jednoduchým heslem „mluvíme, jak píšeme“.

Řešení sporu o vhodnost těch nebo oněch obsahově metodických prostředků, jehož nejobecnějším rozměrem je „spor“ mezi tzv. komunikativním a gramatickým způsobem osvojování, musí být založeno na zpřesnění představ o cílech. Konkrétní výzkumy, které v současné době probíhají ve sledovaných třídách prvního stupně základní školy, ukazují, že při uskutečňování výše uvedených cílů může docházet k určitým komplikacím, se kterými se teoreticky při vyučování prvního (mateřského) jazyka zatím nepočítá. Zdá se, že někdy již poměrně pevná jazyková kompetence dětí na počátku školní docházky může být ve škole narušena. Nelze vyloučit, že děti do jisté míry mohou ztrácet přirozenou jistotu ve spontánní komunikaci a zároveň si s určitými obtížemi vytvářejí pro ně novou kompetenci v jazyce spisovném. Vzniká tak mezidobí, které je pro děti velmi náročné, ne-li obtížné. Je tedy třeba projevy tohoto stavu věcí ve školní komunikaci empiricky vyhledávat, analyzovat a na tomto základě vytvářet takové metody, které by zmíněné období určité rozkolísanosti jazykových kompetencí v mateřském jazyce zkrátily pokud možno na minimum.

V této stati přináším některé vybrané příklady didaktické komunikace v hodinách mateřského jazyka na prvním stupni ZŠ, které podle mého názoru ukazují, jaká může být právě dětská reflexe námi vytvořených koncepcí a příslušných vyučovacích postupů. Jedná se o konkrétní a reálné fragmenty komunikace v hodinách českého jazyka, jsou to tedy

příklady konkrétních situací ve třídě, které naznačují, jaké problémy mohou mít například žáci čtvrtého ročníku při osvojování některých témat spisovné normy.

Nejprve uvedu příklad konkrétní komunikace, která probíhala při procvičování kategorie gramatického rodu a s ní spjatého kritéria životnosti.

Přestože jsou děti upozorněny na skutečnost, že rod je v současné češtině již vyloženě kategorií gramatickou a jako takový se podílí na identifikaci příslušného deklinačního typu (Prouzová, 1998), nenechají se ve svých „sémantických představách“ snadno ovlivnit. Mají-li tedy za úkol přiřadit příslušné substantivum mužského rodu k určitému vzoru, respektive deklinačnímu typu, jejich první otázka obvykle zní: **Žije to?** Problematická jsou pak v této souvislosti především všechna substantiva pojmenovávající rostliny, dřeviny ap., případně antropomorfně pojaté jevy neživé, jako např. podstatné jméno sněhuláci, ale také abstraktní fyzikální jevy, např. paprsky. V důsledku toho pak s obtížemi přijímají třídění na osoby, zvířata a věci, což v případě maskulin vede k přiřazování nesprávného vzoru.

Rozdělování maskulin na životná a neživotná je v hodinách českého jazyka využíváno zejména pro určování y/i v prvním a čtvrtém pádě plurálu:

uč: *duby rostou*

ž: *duby rostou/ to je životné...*

uč: *je to rostlina ale říkali jsme si že rostliny jsou neživotné/ řadíme je mezi věci/ neřeknu si vidím duba/ to je nesmysl/ nemusím rozlišovat jestli to je první nebo čtvrtý pád protože jsou oba pády stejné*

uč: *paprsky ozářily*

ž (šeptem): *a paprsky žijou...?*

Děti však i po opakovaném výkladu učitelky na svém pojetí životnosti trvají dále:

uč: *mlha zahalila lesy*

ž: *les je životnej...*

uč: *!?!?!?*

ž: *neživotnej/ jo hrad/ hrady/ napíšeme tvrdé y*

Všechny tyto posuny, spočívající v „naivně filozofickém, univerzálním“ chápání životnosti, nejspíše vznikají v důsledku toho, že děti obtížně přijímají abstraktní, na „reálné

sémantice“ již nezávislé kategorie. V psaném projevu by děti v důsledku toho patrně chybovaly, pokud jde o y/i, ale v projevu běžně mluveném by se tvaroslovně pravděpodobně příliš nemýlily. Patrně by viděly *jeden dub*, nikoli *jednoho duba* (jak by vyplývalo z důsledného skloňování podle životného vzoru). Jevy tohoto typu se objevují zřejmě do značné míry i proto, že jde o procvičování tvarů substantiv mimo reálný komunikační kontext.

Zdá se tedy, že děti s problémy rozlišují životnost jako gramatickou kategorií na reálné sémantice již nezávislou a skutečnou živost či živoucnost daných reálných subjektů. Pro rozvíjení psanostní kompetence nezbytně zaváděná kategorie životnosti, která je při výuce uváděna jako pomůcka, třídící maskulina podle příslušnosti k životným, resp. neživotným vzorům, může tedy být pro děti i zavádějící. To, co by mělo pomáhat, být jakýmsi pomocným mezistupněm, se stává ústředním tématem dětské myšlenkové operace. Ve spontánním mluveném projevu děti kategorie životnosti nejsou tak často nuceny rozlišovat, proto se v mluvených projevech podobné problémy nevyskytují. V důsledku systematického vytváření psanostní kompetence by však v těchto souvislostech u dětí mohlo dojít i k následnému posunu v mluvené komunikaci - při uplatnění tvarů nesprávně zvoleného deklinačního typu by došlo tedy nejen k nesprávnému určení i/y v psané komunikaci, ale i k případnému použití nesprávného tvaru také v komunikaci mluvené.

Dalším vybraným tématem je otázka rozlišování hranice slov. Ani tato problematika, zejména pokud jde o homonymní předložky a předpony, není pro děti nikterak jednoduchá. Zdánlivě jde opět „jen“ o problém psaného jazyka; děti spontánně, zřejmě vlivem výslovnosti, někdy ještě píšou substantivum a předložku jako jedno slovo, tedy podobně jako slovo s předponou. Objevují se pak takovéto konkrétní příklady: *vlese*, *podlesem*, *nastole*. Proto učitelka v diktátech z tohoto důvodu předložky někdy záměrně odsazuje, což je ovšem v rozporu s přirozenou mluvenostní kompetencí i se skutečností, že byly děti již dříve poučeny, že předložka gramaticky i výslovnostně patří k podstatnému jménu, které následuje. Možná právě v důsledku narušení původní „přirozené“ kompetence děti pak píšou nejen s předložkami homonymní předpony, ale i iniciální nepředponové grafémy také odděleně: *o žijí (ožijí)*, *na jíst (najíst)*, *v lády (vlády)*, *v čely (včely)*.

Příklad procvičování a opakování vztahu předložka - předpona:

uč: *...předložka jak sme si již mnohokrát říkali je samostatné slovo/ píšeme jí tedy zvlášť na rozdíl od předpony která je součástí slova/ mezi předložku a podstatné jméno lze*

něco vsunout/ například můžu říct ...do lesa... ale také ...do velkého lesa.../ řekněte mi nějaké spojení s předložkou...

ž: na stole

uč: ano/ stůl je samostatné slovo

ž: najíst

uč: tam je na- předpona/ jíst je sice samostatné slovo ale co je najíst?/

ž: sloveso

uč: sloveso/ tak ho napíšeme dohromady/ dál

ž: při moři

ž: při ohni

ž: při lese

uč: no/ano/teď mi řekněte nějaké slovo s předponou

ž: případ

uč: výborně

ž: při práci

uč: ne/co je práce? podstatné jméno/takže je to předložka

ž: najídle

uč: to ne/to je zase předložka...

Zdá se, že některé děti zde celkem nahodile volí mezi pojmem předložka a předpona, což je patrně způsobeno novostí látky, či spíše novým jejím komparativním aspektem, a tedy nutností předložku a předponu vůbec rozlišovat a pojmenovávat. Podobně, když jsou později probírána slova příbuzná, nabízí jedna z žákyň spojení *pod lesem* jako slovo příbuzné k výrazu *les*, problém se tedy dostává i do oblasti slovtvorby. Není však zcela jasné, zda obtíže s lišením předložek a předpon jsou způsobeny: a) tím, že původní mluvenostní kompetence tyto jevy striktně neliší, b) liší je funkčně, ale k narušení rozlišovací schopnosti dochází v důsledku výuky psaného jazyka. Položenou otázku bude třeba vyjasnit dalším výzkumem.

Zajímavou souvislost s problematikou vztahu předložky a předpony má i následující příklad:

uč: jak se ptáme na příslovce?

ž: kdy, jak, kde, kam

uč: ano/ když se zeptám jak?/ jaké příslovce mi odpovídá na otázku jak?

ž: dobře

ž: blbě

uč: ano/ když se zeptám kde?

ž: vlese

uč: je vlese nebo les?

ž: les/ v lese

uč: takže to není příslovce/ je to předložka a podstatné jméno...

V případech, kdy dítě při probírání příslovcí odpovídá na otázku *Kde?* - *V lese*, to zn. reaguje fakticky příslovečným určením místa, je jeho odpověď z hlediska funkční syntaxe správná. Dítě odpovídá v souladu s původní přirozenou kompetencí. Problém spočívá pouze v terminologii vyplývající z různých rovin popisu jazyka (větné členy vs slovní druhy), které děti na tomto stupni výuky dosud nemají rozlišovat. Dítě tedy uvede adverbciálně reprezentované předložkovým pádem, učitelka, která „chtěla slyšet“ příklad na příslovce, využije k objasnění „chyby“ argumentaci založenou na vztahu podstatné jméno předložka.

Jak může ovlivnit izolované procvičování tvaroslovných paradigmat tvaroslovnou kompetenci, lze ilustrovat na příkladech zcela neočekávaných tvarů substantiv, např. *skla*, *bez sekel*, či se *sklamama*, *obuv*, *bez obuvu* apod. V dalším výzkumu však bude třeba ověřit, zda jde v těchto případech: a) o „destrukci“ původní přirozené kompetence, b) o nedostatky v původní přirozené kompetenci (děti neznají, neumějí aktivně užívat slova nejen v lexikálně-sémantickém, ale i paradigmatickém smyslu, c) vliv přirozené potřeby paradigmatické regularity, „nechut“ k paradigmatickým izolátům (*kuře*, *bez kuře* - *morče*, *bez mnrče* apod.).

Uvedla jsem zde několik „diagnostických“ příkladů, které domnívám se ilustrují určité komplikace spojené s tím, že posláním vyučování mateřskému jazyku je vytváření psanostní kompetence a teprve na jejím pozadí rozvíjení dovedností ve spisovně

komunikaci mluvené. Příklady ukazují, že tento proces může být provázen jevy, které jsem označila jako jistou destrukci původní přirozené kompetence. Nalik je tento jev skutečně závažný, nalik má souvislost s jevy jinými, to je třeba ověřit dalším výzkumem. V každém případě však je třeba vyučování mateřskému jazyku na nižším stupni orientovat tímto způsobem:

1. Zaměřit se na rozvoj a kultivaci původní mluvenostní kompetence, vytváření spisovné mluvené kompetence z tohoto směru („mluvíme, jak mluvíme, v různých situacích mluvíme různě“).

2. Vytvářet psanostní kompetenci jako svébytný komunikativní prostředek („učíme se psát různé texty“).

3. Přednost by měly mít vyučovací postupy „horizontální a globální“ (text, výpověď, její horizontální funkčně variantní komponenty) před vertikálně izolativně paradigmatickými (skloňuj, časuj, určuj, spojuj).

Literatura:

Fontana, D. (1997): Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál.

Prouzová, R. (1996): Dítě a řeč, Učitelství listy 3/4, s. 15

- (1997): Když se řekne...jazyk. In: Pražská skupina školní etnografie:

2. třída. Výzkumná zpráva, Praha.

- (1998): Specifika mluveného projevu žáků třetí třídy. In: Pražská

skupina školní etnografie: 3. třída. Výzkumná zpráva, Praha.

- (1999): Aspekty mluveného projevu žáků 4. třídy. In: PSŠE: 4. třída.

Výzkumná zpráva, Praha.

Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., Müllerová, O., Komplexní analýza

komunikačního procesu a textu. České Budějovice (2. vyd. 1991).

(Podle této publikace je upravena notace ilustračních materiálových příkladů.)

Nebeská, I. (1995): Jazyk, norma, spisovnost, Praha, UK.

Mluvnice češtiny, 2. díl – Tvarosloví (1986), Praha, Academia.

Výchova mateřského jazyka pro 21. století

K textové syntaxi, komunikátu a textu v rámci komunikační

výchovy

Emílie Demlová

Je zcela přirozené, že z lingvistických popisů češtiny devadesátých let by měly být přijaty do výuky mateřského jazyka pro 21. století nejdůležitější výsledky současné teorie. Ve svém příspěvku se pokusím odpovědět na dvě otázky:

1. Které znalosti a dovednosti v tematických okruzích osnov prozatím chybějí?

2. Jaký by měl být podíl vyžadovaných komunikačních znalostí a dovedností?

Co se týká první otázky, všímám si zejména kapitol o textové syntaxi, komunikátu a textu, neboť toto učivo nepatří dosud k běžně probíraným částem osnov. Vzhledem k druhé otázce by se měl podíl vyžadovaných gramatických a komunikativních znalostí a dovedností změnit především ve prospěch dovedností komunikativních, zvláště co se týká mluvených komunikátů.

O tom, že úroveň vyjadřování plně nekoresponduje s úrovní prospěchu žáků, se zmiňují již autoři knihy Pisemný a mluvený projev žáků základní školy (Kala, M. - Benešová, M., 1989, s. 27-29). Žák bývá klasifikován přednostně na základě písemných projevů. Škola by však měla přihlížet k oběma formám projevu a obě soustavně a cílevědomě pěstovat (Čechová, M., 1998, s. 46). K rozpracování systému mluvních cvičení už v minulých desetiletích nás přivedla nízká kvalita mluvených projevů dospělých i odporovaná skutečnost, že úroveň mluvených projevů se automaticky nezdokonaluje úměrně s věkem a školní docházkou (Čechová, M., 1998, s. 58).

Na učivo o textu velmi vhodně reagují učebnice Český jazyk pro 6., 7., 8., 9. ročník základní školy autorů V. Styblík, M. Čechová, P. Hauser, E. Hošnová, SPN Praha, 1997-98. V 6. ročníku zařazují autoři vhodná cvičení na stavbu textovou a opakování o přímé řeči. V oddíle Sloh a komunikace je uplatňován komunikační zřetel jako základní princip jazykového vyučování, to však neznamená, že by mělo být z vyučovací praxe vypouštěno jazykové a stylistické poučení. Učebnice obsahuje řadu zajímavých cvičení, jejichž zadání odpovídá životním zkušenostem žáků příslušného věku. Stavba textová se v

7. ročníku soustřeďuje na jeden ze základních znaků, na soudržnost textu. Oddíl Sloh a komunikace si všímá obsahu textu a jeho uspořádání. Obsahuje konverzační cvičení, která vyžadují přesné vnímání příslušné komunikační situace a vhodnou reakci adresáta. Učivo 8. ročníku pracuje více s literárními texty, ale nechybějí opět témata ke konverzaci (s. 161), vhodně a nenásilně je uvedena intertextovost (citáty, s. 173); následují témata ke konverzaci (s. 175, s. 182) a dělení projevů na mluvené a psané. V učebnici 9. ročníku je souhrnně zopakována stavba textová. Autoři podávají poučení o vsuvkách, prostředcích návaznosti v jazykových projevech, o členění věty na téma a réma a o tematických posloupnostech. Do oddílu Sloh a komunikace je zařazeno souhrnné opakování slohových postupů a útvarů užívaných v různých komunikačních oblastech a situacích. Nechybějí vtipná konverzační témata a vhodná témata samostatných projevů.

Metody získávání znalostí se omezují vesměs na sledování výkladu učitele, samostatné studium odborného učebnicového textu, na pozorování spojené s analýzou jazykových projevů, posuzování běžných komunikátů, zobecňování poznatků a zkušeností získaných analýzou a posuzováním textů. Škoda, že autoři neuvažují o využití jednoduché a účinné metody práce s magnetofonem (diktafonem).

Např. v učebnici 6. ročníku je téma vypravování (s. 127) doplněno řadou textových cvičení. Pro správné pochopení některých úkolů nebo pro odhalování nedostatků a chyb mluvčích (např. při výskytu hezitačních zvuků, výplňkových slov, formulačních pauz, nesprávných přízvuků, některých gramatických chyb) by bylo vhodné část vypravování nahrávat na magnetofon a umožnit tím žákům zpětnou vazbu: slyšet vlastní hlas a odhalovat jevy, které souvisejí s charakterem mluveného textu.

Žáci i studenti by se měli učit pracovat s vlastními chybami, využívat možnosti autokontroly při poslechu vlastních nahrávek a kontroly při poslechu nahrávek svých spolužáků. Takto prováděné analýzy umožní učitelům stanovit určitou míru splnění úkolu nebo volbu samostatného řešení určitého problému, a to diferencovaně podle typu školy.

Poznámka: Chyba v pedagogické komunikaci se dá chápat buď jako něco nepatřičného, co se objevuje jako doklad o žákově nepozornosti, neznalosti, anebo jako běžná součást každé lidské činnosti, v níž se usiluje o něco nového. Chyba za určitých podmínek nemusí ohrozit žákovu činnost, může mít dokonce poznávací a výchovný význam. Chyba neohroží žákovu učení za čtyř podmínek: musí být jako chyba odhalena, musí být určeno místo jejího výskytu, musí být vysvětlena a nakonec opravena (Mareš, J. - Křivohlavý, J., 1995, s. 100).

Z uvedených důvodů považuji za velmi potřebné provádět analýzy mluvených komunikátů pomocí magnetofonového záznamu. Textové analýzy by neměly být dlouhé, ale zajímavé a aktuální, s individuálními možnostmi pro každého žáka či studenta. V textových analýzách se setkáváme se zkoumáním stavby textu, které vychází ze základních textových jednotek a směřuje k větším jednotkám či celku, a zkoumáním, při kterém vycházíme od textu jako celku a postupujeme k jednotlivostem (uplatňujeme postup komunikační). Správné pochopení přístupu komunikačního předpokládá znalost příslušné komunikační situace, záměru a cíle mluvčího, jeho strategie, přijatelnost textu ze strany adresáta. Ten nemá pouze pochopit záměr mluvčího, nýbrž má podle přání mluvčího reagovat, a tedy sám jednat. Přístup komunikační je všem ostatním přístupům nadřazen.

Základ textových analýz tvoří dva druhy komunikátů, a sice vypravování jako monologizovaná část dialogu a dialog.

Podle učitelů, kteří textové analýzy s žáky 8. ročníků i se studenty víceletého gymnázia zkoušeli v rámci svého postgraduálního studia, je práce s diktafonem zajímavá a má vliv na chování i komunikační dispozice žáků (Demlová, E., 1998-99, s. 92-94).

Má-li se škola výrazně podílet na zvyšování úrovně řečového chování žáků a studentů, pak musí mít učitele, kteří budou dobře znát lingvistickou teorii, psychologické kvality svých žáků-komunikantů a konkrétní komunikační situaci a přitom budou schopni a ochotni předávat poznatky žákům metodami, které jsou pro žáky a studenty akceptovatelné a zajímavé. Takové učitele vychovává a připravuje vysoká škola.

V následující části příspěvku věnuji pár vět úkolu, jak se textová syntax a učivo o textu promítá do studijního programu vysokoškolského studenta - budoucího učitele na základní či střední škole. Studenti se podílejí na programu semináře textové syntaxe nejen získáváním teoretických poznatků o textu, ale také řadou praktických činností, při kterých se učí jednak vnímavě naslouchat, přijímat text, jednak se aktivně začlenit do komunikačního procesu, provést jeho analýzu z hlediska syntaktického, sémantického a zejména pragmatického. Poslech a následná analýza slouží k odhalování chyb a jejich odstraňování.

1. Analýza monologizované části dialogu je výsledkem textové analýzy narativního textu.

Mluvčí vychází z mluveného komunikátu, oporou při analýze je mu psaná verze, která vznikala v krátkém časovém rozpětí s verzí mluvenou. Záznam mluveného komunikátu představuje přepis magnetofonové nahrávky (asi dvouminutové). Záznam psaného textu je umístěn hned za přepisem mluveného textu, aby srovnání bylo názornější. Rozbor mluveného textu obsahuje popis komunikační situace, záměr a cíl mluvčího. Další část rozboru se týká formy vyprávění, kompozice, základního tématu a subtémat. Pomocí segmentace textu na obsahově pragmatické jednotky interpretujeme text jako souvislý proces z hlediska komunikačních funkcí a z hlediska propozičního. Koherenční vztahy v textu sledujeme jako vztahy návaznosti; při rozboru si všímáme presupozic.

Podstatnou částí rozboru jsou informativnost textu a zároveň jeho akceptabilita a souvislost s jinými texty. Jevů, které jsou pro daný text příznakové, si všímá jazyková charakteristika textu. Po rozboru mluveného textu následuje rozbor psaného textu (jeho základní jednotkou je věta a odstavec). Celý rozbor uzavírá srovnání mluvené a psané verze.

2. Analýza dialogu. Dialogy rozčleňujeme podle komunikačních funkcí. Nejprve provedeme přepis dialogu podle jednotlivých replik (stimulujících a reaktivních). Při popisu komunikační situace si všímáme účastníků komunikace, charakterizujeme prostředí, v němž ke komunikaci dochází, všímáme si předmětů, které se komunikace týkají, psychického stavu komunikantů, zaznamenáváme verbální i neverbální prvky komunikace.

Záměr mluvčího a cíl komunikační události můžeme určit buď přímo jako komunikační funkci promluvy (přístupem komunikačním), nebo pomocí komunikačních funkcí jednotlivých výpovědí se zjišťováním strategie, kterou si mluvčí zvolil. Informativnost textu nám ukazuje, jak se dialog váže k jisté skutečnosti (hypertéma a subtémata). Koherence textu se projevuje v návaznosti replik, v tematických posloupnostech, prostředcích lexikálních, v gramatických kategoriích, v elipsách, v parcelaci. Akceptabilita textu je dána tím, že mluvčí/autor počítá s konkrétním adresátem, jeho expektací, pokud jde o informativnost, funkci nebo formu textu. Intertextovost naznačuje propojení textu s jinými texty.

Poznámka: K analýzám a interpretacím ukázek mluveného textu jsme se dostali díky návodu Olgy Müllerové (Mluvený text a jeho syntaktická výstavba, Praha 1994). Autorku citujeme (s. 50): „...mluvené, zejména dialogické texty jsou často neúplné, útržkovité, torzovité a bez náležitého a zasvěceného jazykově komunikačního komentáře jsou nesrozumitelné obsahově a i jejich vlastní stránka výrazová může být na první pohled

chudá a pro jazykovou výuku zdánlivě nepoužitelná. S komentářem jazykovým, situačním, sociálně-psychologickým atd. se stane tento text naopak nejenom jazykově zajímavým, ale i důležitým pro objasnění fungování jazykových systémových kategorií v přirozené lidské komunikaci.“

Závěry

Diktafon, popřípadě kamera jsou vhodnými médii komunikace, neboť umožňují vracet se k jednotlivým jevům a přitom je objasňovat. Komunikační výchovu na školách podpoří zejména nové postupy, jak bychom měli ve škole pracovat s mediálními jevy, jak je sledovat, chápat a interpretovat. Předmětem zkoumání je sám proces aktuální řeči jako proces produkce a recepce textu. Při komunikačním přístupu je zorným úhlem pohledu dimenze pragmatická, jejímž prostřednictvím jsou navázány jak dimenze sémantická, tak i syntaktická (J. Kořenský: Proměny myšlení o řeči, s. 111). Dnes je již zcela zřejmé, že vedle výzkumu jevů povrchové, výrazové stránky jazyka, gramatických kategorií a tradičně pojaté lexikální zásoby jazyka bude třeba zaměřit hlubší pozornost na jevy z oblasti obsahových (sémanticko-pragmatických) hodnot jazyka. Při zkoumání procesu řeči je důležité brát v úvahu všechny druhy komunikace (verbální, verbálně-neverbální i neverbální) a v rámci širšího vědeckého kontextu posilovat vliv vědních oborů, jako je psycholinguvistika a sociolinguvistika. Nejpodstatnějším prvkem aktuální řečové události je strategie a taktika mluvčích.

Předpokladem úspěšnosti textových analýz mluvených komunikátů je dobrá teoretická připravenost učitele i volba metody akceptovatelné žáky příslušného stupně. Učitel některým žákům pomáhá více, jiným méně, podle potřeby. Zkoumají-li žáci svůj vlastní komunikát nebo komunikáty svých spolužáků pod vedením učitele, setkávají se nejen s novými jevy, které se učí pojmenovávat, ale také s chybou a tu se snaží odstranit. Textové analýzy jsou náročnější než učení napodobováním podle vzoru, neboť vyžadují tvůrčí činnost. Analýzami a poslechem rozborů žáci získávají poznatky a zároveň se učí dovednostem. Pod vedením učitele působí řízení a samorozvoj žáka jako dva komplementární jevy. Vývoj a rozvoj poznávání probíhá mnohem účinnější formou, než je forma „pokusu a omylu“. „Psychologie řízeného učení“ je pojem „míry řízení“, která by měla být různá v závislosti na jednotlivci, věku, typu učení a činnosti (podle V. Kuliče: Psychologie řízeného učení, Praha 1992).

Literatura:

- Čechová, M. a kol.: Čeština - řeč a jazyk. ISV Praha 1996, s. 367.
- Čechová, M.: Komunikační a slohová výchova. ISV Praha 1998, s. 226.
- Demlová, E.: Inovace vzdělávání učitelů češtiny základních a středních škol. Český jazyk a literatura, 49, 1998-99, č.3-4, s.92-94.
- Grepl, M. - Karlík, P.: Skladba češtiny. Votobia Olomouc 1998, s. 503.
- Hrbáček, J.: Nárys textové syntaxe spisovné češtiny. Trizonia Praha 1994, s. 134.
- Kala, M. - Benešová, M.: Písemný a mluvený projev žáků základní školy. SPN Praha 1989.
- Kolektiv autorů: Příruční mluvnice češtiny. Nakladatelství Lidové noviny Praha 1995, s. 800.
- Kolektiv autorů: Mluvnice češtiny 3. Academia Praha 1987, s. 746.
- Kořenský, J.: Proměny myšlení a řeči. FF UK Praha 1998, s. 310.
- Kulič, V.: Psychologie řízeného učení. Academia ČSAV Praha 1992.
- Mareš, J. - Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. MU v Brně, 1995, s. 210.
- Müllerová, O.: Mluvený text a jeho syntaktická výstavba. AV ČR 1994, s. 145.
- Müllerová, O. - Hoffmannová, J.: Kapitoly o dialogu. Pansofia Praha 1994, s. 94.
- Schincke, J.: Diktafon v jazyce českém. Český jazyk a literatura, 49, 1998-1999, č.1-2.
- Styblík, V. a kol.: Český jazyk pro 6. ročník, SPN Praha 1997, s. 171.
- Styblík, V. a kol.: Český jazyk pro 7. ročník, SPN Praha 1997, s. 191.
- Styblík, V. a kol.: Český jazyk pro 8. ročník, SPN Praha 1998, s. 188.
- Styblík, V. a kol.: Český jazyk pro 9. ročník, SPN Praha 1997, s. 180.

Vypravování a škola

Svatopluk Pastyřík

V české škole se dosud pokládá vypravování nejen za jeden z úhelných kamenů školní slohové výchovy, ale i za základ komunikační přípravy žáků pro život. A ačkoli jsme pak vypravování jako takové vybavili oproti jiným slohovým útvarům, postupům a funkčním stylům naddimenzovanou časovou dotací od 2. třídy až k maturitě, přesto nemůžeme být ani s výsledky naší slohové výchovy v této oblasti, ani s komunikačními dovednostmi kolem vypravování spokojeni. Psali jsme o tom už dříve a jinde¹, mluvíme často o této problematice s učiteli, jejichž myšlenky a názory nás v mnohém inspirovaly.

Právě z rozhovorů s učiteli ve školách i z vysokoškolských seminářů, z přípravy materiálových zásobníků žákovských prací pro tyto semináře², ale i ze sledování studentů - budoucích učitelů češtiny při pedagogické praxi víme, jaká významná role se přisuzuje ve škole motivaci, zejména principu spojení školy se životem. Dobré východisko každé lidské činnosti má však bohužel často nahrazovat svou motivační silou jakoukoli promyšlenou školní přípravu budoucího souvislého žákovského jazykového projevu. Učitelé se většinou spoléhají, že si žák (a v tomto případě skutečně nezáleží na věku) vzpomene na to, co se mu o prázdninách apod. přihodilo, co četl, viděl či slyšel, a že tím už bude všechno další dobré, skvělé, v podstatě bezproblémové. Je tomu skutečně tak?

Nač se ale žák dokáže doopravdy rozpomenout? Vybaví si pouze obsahovou bázi, v lepším případě se rozpomene na časovou posloupnost epizody. Na tuto skutečnost se pak zaměří a soustředí, ta bude v jeho projevu dominantní!

¹ Viz např. Pastyřík, S.: O některých termínech při slohové výchově. In: Sborník PF v Hradci Králové, 57, Praha 1990, s. 51 - 59. Týž: O napětí, rozporech a problémech kolem vypravování. In: Stylistycké konfrontace. Opole 1994, s. 95 - 100. Týž: Školní příprava vypravování. Češtinář, 5, 1994/95, č. 4, s.97 - 99.

² Pastyřík, S.: Materiály pro semináře z didaktiky slohové výchovy I., Hradec Králové 1990, 2. vydání 1993 - týž: Materiály pro semináře z didaktiky slohové výchovy II., Hradec Králové 1993.

Výlet na Kunětickou horu

Mě nejvíc zaujalo, jak se ty mušketýři praly a mečovali se a jak padaly do tý studně. A taky mě zaujal velký sup kterému vypadlo velké péro. A jak ho každý chtěl, tedy já ale nikomu se nepodařilo ho získat. Ale nejvíc ze všeho nás zaujala klouzečka která byla dlouhá a prudká perfektně se po ní jezdilo ale horší bylo zabrzdění v prostřed stál velký strom na který se každý po sjezdu rozplác ale to vubec nevadilo sotva jsme se sebrali drápali jsme se už nahoru každý si vymyslel svůj styl jízdy a už ho met jezdilo se po zadku, po nohách, v bobku a někdy se taky stalo že někdo jel po hubě.

(7. ročník ZŠ)

Nabádají-li však učebnice českého jazyka žáky především k dodržování časové linie a posloupnosti (a rozplývají-li se učitelé nad takovými projevy, oceňující v nich především kvantum informací, zejména pak jejich přesnost a úplnost),

„... v 7.45 byl sraz na nádraží a v 8.17 nám jel vlak...“

nedivíme se, že žakovská vypravování nejsou žádnými vypravováními a že stylistická úroveň těchto tzv. vypravování je nízká³. Ale pokud nebude náš učitelský přístup ke školní přípravě vypravování ve všech třídách a na všech stupních promyšlenější, situace se nezlepší.

Potíže nastávají, jak jsme již uvedli dříve, se sémantikou výrazu „vypravování, vyprávění“. **Vypravování / vyprávění** je výraz, jímž se označuje zobrazování děje jazykovými prostředky (viz např. v MČE⁴). Buď jej užíváme v širším smyslu (= *výstavba celé fabulované struktury, jejímž základem je fabule*), nebo v užším smyslu (= *slohový útvar, který je součástí fabulačních prostředků*) - viz např. SLT⁵. Tyto dva významy jsou pak ještě od sebe vzdalovány různým pojetím základových sloves „**vypravovat / vyprávět**“. Slovník spisovného jazyka českého⁶ uvádí

a) pod heslovým slovem „**vyprávěti / vypravovati**“ dva významy:

- slovy sdělovat, zpravidla v časovém sledu událostí,
- častěji: vypravovati (o kom, čem) mluvit, povídat.

b) pod heslovým slovem „**vyprávění / vypravování**“ rovněž dva významy:

- mluvený/psaný projev souvisle vypravující nějaký děj, událost, často literární útvar,
- liter. slohový útvar zachycující děj v jeho časové následnosti, popř. i příčinné souvislosti.

Stejně charakterizuje tato heslová slova SSČ⁷. Z toho vyplývá, že „**vyprávět / vypravovat**“ a „**vyprávění / vypravování**“ označuje v našem vědomí především sdělování děje slovy v časovém sledu, nebo také jakékoli mluvení, povídání. Ale sloveso „**vyprávět / vypravovat**“ se liší od jiných verb dicendi právě příznakem „*stylistického typu promluvy*“ (Daneš, 1981⁸). Naučíme-li však žáka na základě zjednodušeného pojetí významu, že „**vypravování**“ je pouhé synonymum pro „mluvení, povídání, popř. tlachání“ a že při něm stačí sledovat pouze časový sled události, kdy ho naučíme - naučíme-li ho vůbec někdy - skutečnému vypravování s výraznou gradací dějové linie?

Od tohoto, na první pohled pro školní praxi nedůležitého momentu, se ale odvíjí učitelské chápání a pojetí jedné oblasti školní slohové výchovy, následně pak celý komplex otázek a problémů v běžné školní praxi. Právě výrazy užívané v učebnicích a v zadáních a instrukcích matou často učitele a žáka

- evokací významu mluvení a povídání - např. *vypravujte o pobytu v přírodě; o návštěvě u lékaře; o filmu; o tom, co se dělá na polích; jak se chováte v biografu vy; jaký byl střízlíček; žáci vypravují o tom, kam co ukládají* apod.,
- užitím imperativu „**vyprávěj, vypravuj**“ ve významu „reprodukuji“ (*vypravujte obsah článku z čítanky; vypravujte, co si pamatujete*),
- další častý význam obrací žákovu pozornost ke způsobu mluveného projevu (*vypravujte jako reportéři*).

³ K podobným závěrům dospěly i studentky PF v Hradci Králové (např. Beránková, Votavová, Řádková, Šilhánová aj.), které se analýzou tzv. žakovských vypravování na různých stupních ve svých diplomových pracích zabývaly.

⁴ Malá československá encyklopedie. Praha 1984-1987.

⁵ Vlašín, Š. a kol.: Slovník literární teorie. Praha 1977.

⁶ Slovník spisovného jazyka českého I. - IV. Praha 1960 - 1971.

⁷ Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha 1978.

⁸ Daneš, F.: Větné vzorce v češtině. Praha 1981.

Jsou-li takto pojaty instrukce a zadání v učebnicích a metodických příručkách, chápou správně jejich uživatelé základní pojmy slohové výchovy? A rozumějí učitelé i děti správně požadavku časového sledu? Mají pak opravdu souvislé žákovské projevy slohový charakter vypravování? Někdy je totiž i v umělecké literatuře obtížné rozlišit vypravování od dějového popisu⁹. Souvislé sdělování časového sledu událostí může být totiž vyjádřeno různými slohovými postupy i v různých útvarech:

vyprávěcím postupem: *podává průběh jedinečného neopakovatelného děje na základě osobního prožitku nebo přímého svědectví,*

popisným postupem: *podává obraz ... děje ... na základě postižitelnosti lidskými smysly,*

informačním postupem: *podává objektivně pouze základní věcné údaje o skutečnosti*¹⁰

Je tedy, podle našeho názoru, potřebné, jako první krok k nápravě, řádně, srozumitelně a jasně stanovit obsah zmiňovaných klíčových pojmů.

V každodenní školní praxi se pak právě často z výše uváděných důvodů zaměřuje skutečný vyprávěcí postup za postup informační a slohový útvar vypravování za pouhé povídání, mluvení. Převážná většina souvislých písemných žákovských projevů, jež jsme měli k dispozici, označovaná jako vypravování - a také tak údajně nacvičovaná a připravovaná - nebyla žádnými vypravováními, protože podávala pouze základní věcné údaje o skutečnosti. Převahou svých rysů (např. i podle Mistríka) patřily tyto projevy spíše k informativnímu postupu, z hlediska slohových útvarů to byly spíše soukromé zprávy než údajná vypravování.

Brigáda

O prázdninách jsem byla u babičky ve S. První dva dny jsme chodili jen tak po městě, protože jsme neměli co dělat. Chodila jsem se svými kamarádkami. Holky město znaly a tak mě provázely po známých místech. Třetí den jsme se dozvěděly, že ve blízké vesničce se koná brigáda na cibuli. Zašli jsme si tam a přihlásili se. Myslela jsem si, že trhat

⁹ Viz k tomu Mistrík, J.: *Štylistika*. Bratislava 1985.

¹⁰ Viz např. Hubáček, J.: *Učebnice stylistiky*. Praha 1987.

cibulí není nic těžkého, ale zmýlyla jsem se. Ráno jsme z domova vycházeli už o šesté hodině. Začínali jsme od sedmi. Na oběd jsme chodili domů. Vedoucího jsme měli dobrého a tak nás pustil už o půl dvanácté. Cesta domů trvala jen čtvrt hodiny. Nohy a ruce jsem měla poškrabané a vlasy spleené od plevelu. Odpoledne jsme končili ve čtyři hodiny. Další den jsme dělali zase do půl dvanácté. Odpoledne jsem už nešla protože jsem měla bolavé oči. Zašla jsem si k doktorce a ta měla pro mě kapání a mastičku. Z brigády jsem skoro nic neměla, ale za 14 dní mi přišlo 80 Kč. Prázdniny rychle uběhly a zase se chodí do školy.

(8. ročník ZŠ)

Ale jako by těchto problémů nebylo dost. Ve slohové charakteristice jedné lekce ve druhém ročníku se vyskytuje označení „volné vypravování“, které připomíná tzv. „volný projev“. Výraz není v metodické příručce vysvětlen, takže učitel je nutně na rozpacích, zda „volné vypravování“ je pouhým synonymem k „volnému projevu“, či zda jde o nějaký zvláštní druh vypravování. Velkým problémem je pak ale metodika nácvičování tohoto „volného“ útvaru - jaký slohový postup vlastně užijeme? Co budeme de facto nacvičovat? Nakonec už sama existence takového označení a jeho užití v metodické příručce signalizuje problémy, které do současnosti přerostly ze staršího pojetí slohové výchovy na základě slohových útvarů.

V Hubáčkově vysokoškolské příručce se zase vyskytuje jiný termín pro označení druhu vypravování: „prosté“ vypravování. Objevilo se sice už v jeho didaktickém skriptu, i když ještě nikoli jako termín, tam ještě výraz „prostý“ znamenal pouhý charakterizační přívlastek. Adjektivní determinant „prostý“ užívá už jako vysvětlující A. Jedlička¹¹, analogicky podle prostého popisu, pro „běžné vypravování“, tj. vypravování (= mluvení, povídání) v běžné dorozumívací oblasti, aby jasně odlišil vypravování v této oblasti od vypravování uměleckého. Hlavní rozdíl mezi nimi vidí pak A. Jedlička v kompozici. V jeho jednodušším „prostém“ vypravování se totiž uvádějí obvykle jednotlivé prvky v časovém sledu tak, jak ve skutečnosti probíhaly a navazovaly na sebe, v promyšlenějším a propracovanějším uměleckém vypravování mohou být dílčí složky užity různě - podle kompozičního záměru autora. Ve škole jsme se ale nikdy nezaměřovali na výchovu k vypravování v různých stylových oblastech, zůstává nám tedy prostor jen pro „prosté vypravování“ s pouhým

¹¹ Jedlička, A. - Formánková, V. - Rejmánková, M.: *Základy české stylistiky*. Praha 1970.

dodržováním časové posloupnosti? Nebo budeme naopak preferovat „umělecké“ vypravování, uvádíme-li všude jako ilustrační příklady ukázky z beletrie?

Všechny charakteristiky „vypravování / vyprávění“ zdůrazňují jeho dějovou složku, časovou následnost, kombinovanou často s příčinnou souvislostí, jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Ale neopakovatelnost konstatujeme také u dějového popisu (dynamického popisu, popisu s dějovým rámcem), protože dějové podání tématu není omezeno jen na vyprávěcí postup: dynamičnost může vyplývat sice z autorova záměru, ale může být také způsobena popisovanou skutečností. A tak se přítomností dějové složky sblíží vypravování s dějovým popisem, obecně sdělnou funkci má velmi blízko k informativním útvarům, zejména ke zprávě. Nemůžeme se nakonec ani příliš divit učebnicovým instrukcím „*Vypravujte podle obrázků, jak děti postavily sněhuláka. Žáci pozorují obrázky a popisují, jak děti postupovaly*“ apod., jen s mírným pousmáním se zastavíme ve SSC, který pod tématem „*vyprávění / vypravování*“ uvádí na prvním místě, že jde o „*mluvený nebo psaný projev popisující děj!*“

Neméně nutné a nezbytné je klást důraz na funkční pojetí slohové výchovy a ve školní praxi na upřednostnění slohového postupu jako záležitosti dynamické oproti statickému produktu - vypravování. Vůbec nejde jen o to, aby učitel stanovil znaky slohového útvaru (v jednom sešitě ze 2. třídy jsme našli zápis: „*Vypravování - je tehdy, když má začátek a konec.*“) a žáci se pak snažili mechanicky tyto znaky uplatnit. Ve škole nám jde především o to, aby se žák naučil vyprávět / vypravovat, aby dokázal posluchače nejen informovat, ale především zaujmout promyšlenou výstavbou děje s gradujícím napětím a stylistickou úrovní svého souvislého projevu.

Snad právě kvůli poslednímu požadavku je v učebnicích českého jazyka vždy užíváno jako ilustrační ukázky úryvku z umělecké prózy. Z didaktického hlediska to je, podle našeho názoru, scestné a zavádějící. Žák se v žádném případě nemůže vyrovnat promyšlenému projevu slovesného umělce a takovýto vzor v učebnici jej tedy spíše demotivuje.

Bylo by, myslíme si, jen ku prospěchu věci, kdybychom se vypravováním s vlivem uměleckého stylu (zejména jeho propracovanou kompozicí) a jeho nápodobou ve stylizační fázi přípravy zabývali až v osmém a devátém ročníku - dejme tomu v souvislosti s líčením. V tomto věku se žáci obvykle pokoušejí o individuální, specifická a přitom jazykově originální vyjádření vlastních myšlenek, názorů, stanovisek, postojů a postřehů, takže by jim taková slohová příprava byla určitě bližší, zatímco v nižších ročnících bychom nechali učitelům a

žákům prostor pro komunikační pojetí ústního žákovského sdělování, tedy vlastně pro výcvik v mluveném projevu.

Při ústní přípravě vypravování mě ve 2. ročníku SOU vyprovokovala negativistická poznámka průměrného žáka, který měl informovat o svém zážitku v zimních Krkonoších.

„*Co se mi přihodilo?*“ - „*Zažil jsem pěkné tejdny.*“

?

„*No jo, ale z toho nikdo v životě vypravování nevykřeše. A já už vůbec ne. To je marný.*“

Nechtělo se mi vzdát to hned v prvním kole. Navíc jsem si myslel, že by to mohla být dobrá motivace i pro ostatní. Vrátili jsme se tedy k „vykřesávání“ zimní příhody. Po otázkách, vysvětlování a přesvědčování se podařilo původní sdělení přece jen alespoň informačně rozšířit:

„*O zimních prázdninách jsme s kamarádem jeli do Pece pod Sněžkou. Hodili jsme si batohy na chatu a vyrazili. Ve frontě na vlek jsme se seznámili s hezkou holkou. Bibli jsme a nakonec to byl trapas. Ona to byla dcera vrchního z Květy.*“

Ale to bylo všechno. Dál s tím prý nehne. A hlavně - jemu to už stačí. Pokusil jsem se do procesu krystalizace souvislého projevu zapojit Robertovy kamarády. Někteří se dali chytit příslovečným drápkem, jiní se přidali po chvíli. Jedna z prvních variant rozšířeného týmu vypadala na příklad takto:

O zimních prázdninách přijeli Pepa s Frantou ráno do Pece na chatu Květa. Byla tam hlavně fura Němců. „Heute ist schönes Wetter.“

Hodili si batohy na chatu a vyrazili na běžky. Jejich cílem byla Liška. Ve frontě na vlek se seznámili s hezkou slečnou. Parádičky, parádičky, frajeňky, frajeňky. Na to je užije! Ale Franta Pepu přecenil. V nejprudším krpálu se ozval výkřik. A ne jeden, ale tři.

„*Teďa, pánové, to jste se skutečně parádně předvedli!*“

„*Hezky's to zasek, vole. Aspoň se tý slečně omluv.*“

„*Sorry, chybička se vloudila. Pojdte s náma rači na grog.*“

Nejbliž to bylo na Květu.

„Třikrát rum. A pro slečnu velkéj.“

„Prosím, pánové, tady jsou dva rumy, a ty padej do kuchyně.“

Další trapas. Lucka byla dcera vrchního z Květy a občas makala v kuchyni.

Postupovali jsme i nadále společně, ovšem díky rozsáhlým debatám jsme už ve škole toho moc nestihli. Přesto jsem byl přesvědčen, že diskuse nebyla zbytečná. A už vůbec nevadilo, že skutečnou a původní příhodu prožil pouze jeden žák. Domácí práce se od sebe lišily osobitou stylizací, takže nakonec se při opravování nekonalo žádné otravné čtení třiceti unifikovaných prací. Naopak bylo vzrušující číst živá, dramatická vypravování žáků, kteří jindy považují hodiny slohové výchovy za pouhý appendix středoškolského studia češtiny a slohové práce za nudné galeje. Žák, který mi vlastně „nahrál“, ani netušil, co nakonec ze sebe „vykřeše“:

A trapasům nebyl konec

Blbej tejdén. V pondělí jsem chytil kuli z češtiny a z fyziky. Nemuselo to tak dopadnout, to je fakt, kdybych ... Ale co, teď už je to stejně všechno jedno. Byl to prostě trapas. Vypadal jsem dvakrát jak pitomec. V úterý mi někdo vyfouk v jídelně z bundy na věšáku peněženku. Byly v ní stravenky do konce měsíce a větší obnos, který jsem dlužil Karlovi. Hráli jsme totiž v sobotu v Tatranu obvyklý mariáš, nějak jsem se nesoustředil, najednou koukám, nemám na placení. Dluh byl dost velký. Přes sobotu a neděli jsem to všelijak schrástl dohromady, půjčil si, kde se dalo, a teď tohle. Trapas. Jak to jenom Karlovi vysvětlím? Co si bude myslet? Tak jsem odpoledne raději zůstal doma, večer jsem taky nikam nešel, vypnul jsem mobil, prostě jsem nebyl. Ráno jsem šel k doktorovi, že mi není dobře. To je teda fakt, že nebylo. „Hele, mladej, tobě nic není. Nevím sice, proč se ti nechce do školy, ale na tvoje pohádky jsem už starej. Tak co?“ Trapas. Tváře mi jen hořely a uši jsem měl jak čínský prapor. „Viš co, zůstaň si do konce týdne doma, třeba se ty tvoje problémy nějak vyřeší. A když ne, aspoň si odpočineš.“ Koktal jsem poděkování a ruka s orazítkovaným omluvným listem se mi klepala ještě v čekárně.

„Ahoj, co tady děláš?“ Na lavici seděl Pepan z áčka. Plnoštíhlý zrcek se zelenými očima. Vejtaha a šprt. Přechytralý. Jak sto roků starý vůl, říkává náš děda. Neměl jsem na nikoho náladu a na něj už vůbec ne, jenomže on mluvil a mluvil a než jsem vypadl, slíbil

jsem mu, že s ním pojedu v pátek do Pece. Pokud jsem si pamatoval z kurzu, Pepan žádný velký lyžař nebyl, ale když má tu možnost a jedna postel na chatě Květa je volná ... No co, jeden víkend to s užvaněným Pepanem nějak přežiju. To by bylo. A dost možná, že se mi to už láme a znamená to konec smůly.

Houby. Ve čtvrtek mi dala Lenka kopačky. S komentářem o sympatiích a antipatiích, o okouzlení a spříznění duší a dalších takových hloupostech k tomu. V podstatě to bylo mnohem jednodušší a prostší. Minulý týden mě viděla její sestra v kině s jinou holkou. Lenka totiž neměla na mě jako obvykle čas, protože se musela učit, jenomže já nebudu přece sedět večer sám doma. No a Lenčina sestra seděla v kině v řadě za námi. Scénu s Lenkou jsem skoro čekal, jenom ne na ulici. Odešla se vztyčenou hlavou a já zůstal na chodníku trčet jak hřebek ze zdi. Nezmohl jsem se ani na slovo, dala mi to spolknout i s navijákem. Jak jsem tam tak zůstal sám, lidi se po mně otáčeli, trapas. Našval jsem se a zavolal Pepanovi, že jedeme hned. Nešlo to. Nejdřív brzo ráno. Jasně. Prvním autobusem. Měl jsem toho blbého města a všech lidí kolem plný zuby. Samý trapasy. Celej tejdén. Chci pryč. Jedem na hory!

Vstávání, nacpaný autobus, nic mi nevadí, nadskakuju radostí, že jsem mohl vypadnout. Úměrně s počtem kilometrů se mi zlepšuje nálada. I Pepana беру s humorem. Nic mě nemůže rozházet. Město je pryč, lidí, trapasy, všechno už je za mnou.

„Sagen Sie mir, bitte, wo ist ...“ Do pytle. Český člověk vyleze po ránu z českého autobusu v českém městě a trapas. Co na tom, že je poměrně hezká, když je Němka. A co jí na to mám vůbec říct? Jak se to, no, jak jsme se to učili, bylo to v té lekci, já vím, já nevím, ale něco bych jí přece měl říct, jenže co, mě nic nenapadá, slečno, já, ja, ja, ja, prostě zase trapas. Pepan se nezúčastněně dívá a kupodivu mlčí, nechává mě v tom vykoupat, dělá, že se ho to netýká, protože Němka oslovila mě, já ale nevím, co teď. „Ja, heute ist schönes Wetter.“ Výstřel. Jediná školní věta z Deutsch im Gespräch, na kterou jsem si vzpomněl. Pepane, pojď pryč. Radost mě přešla. Sluníčko už taky nesvití.

Hodili jsme batohy na chatu, vzali lyže a hurá k vleku. Poslední ve frontě stojí krásná dívka. Moc krásná. Kus, řeklí bychom v naší pánské společnosti. Zase do mě vjede chuť žít. Zamyšlenému Pepanovi fouknu za krk notnou hroudou sněhu. „Co blbneš?“ Blbnu, blbnu. Fronta nepostupuje. Musím využít příležitosti. Musím zaujmout. Musí si mě všimnout. „Lucko, pojď sem.“ „Ale ne, děkuju, pane Vaniček, já postojím tady.“ Jasně zaujal jsem, mám šanci. A jmenuje se Lucie. Krásné jméno. Moje poštuchování se přeneslo i na

Pepana. Blbneme oba. Ale já víc. Aby si mě skutečně všimla. Musí si mě přece prohlídnout. Dělán stojku v lyžákách, hraju si na sněžného krtka, dokonce se přímo před ní rozplácnu jako žába. Vlekař pan Vaniček: „Blbnete, jo? Strandičky, parádičky, frajeřinky.“

„Slečno, my vás vezmeme mezi sebe. Aby se vám něco nestalo. Teda na vleku.“

„Děkuju, stačím si sama.“

„To my, Lucie, víme, jenže co kdyby, znáte lidi ...“

Zůstala stát s otevřenou pusou, že jsem ji oslovil jménem. Postrčil jsem Pepana, aby Lucii předběhl. Pochopil. Lucie jela tedy za ním, já za Lucií, měl jsem ji pěkně na očích a snažil jsem se ji zaujmout i na vleku. Jenže jsem přecenil Pepana. Neudržel lyže ve stopě a vypadl. Lucie se právě otáčela ke mně, při Pepanově zaklení sebou trhla, zavadila o něj a vypadla taky. Přece si nenechám ujít takovou šanci. A tak jsme byli v závěji všichni tři.

„Pánové, děkuji vám. Předvedli jste se parádně.“

„Hezky's to zasek, vole. Aspoň se slečně Lucií omluv.“

„Sorry.“

„Pepane, a to je všechno? Ty jsi přece ... Lucie, omluvte ho, on je to křupan. Abyste se nehněvala, zvu vás na grog. Aspoň na vás ten sníh rychleji roztaje.“

„Tak to teda ne. Na žádnéj grog. Slečno, zvu vás na bechera. Já jsem to zavinil, mám teda na to právo. A žádné odmlouvání. Jdeme k nám na Květu. Stejně je to nejbliž.“

Nevím proč, ale zdálo se mi, že se maličko usmála. A taky potřásla hlavou. Dost možná, že se mi to ale přece jen zdálo. No jasně. Teď mám šanci. Při cestě na Květu jsem stačil Pepanovi špitnout, aby se držel zpátky. Lucie je můj objekt. Viděl jsem ji první. Bude to má veliká láska. A pro ni stojí za to žít. Mezi mraky svítilo sluníčko. Snih se leskl a báječně křupal pod nohama.

„Pane vrchní, třikrát bechera. A pro slečnu velkého.“

„Prosím, pánové, dvakrát becher. A ty padej do kuchyně.“

Nojý trapas. Lucka byla dcera hostinského z Květy.

Projev, sledující pouze časovou posloupnost děje, je jednostranně lineární a představuje vlastně pouhou informaci o proběhnuvším ději. Z hlediska slohového je tedy

zprávou. Zato vypravování, rovněž postavené na temporální bázi postihuje především vývoj děje a vztah jednotlivých dějových momentů a jejich příčinných souvislostí. Učitel i žák by se tedy měli zaměřit hlavně na kompozici děje a na stylizaci dějové zápletky, na vyvrcholení děje a na jeho rozuzlení. Z toho by měl učitel především vycházet, volit právě tomuhle adekvátní postup, klást vhodné otázky směřující k pochopení principů a výstavby vypravování.

Pro ilustraci uvádíme příklady žákovských textů z 1. stupně, které vznikaly při různých fázích školní přípravy vypravování podle magnetofonové nahrávky čtyř autentických zvuků (tikání budíku a zvonění, štěkot psa - babičiny šouravé kroky - vrzání dveří, zápas psa se slepicemi, babičino láteření):

Ráno na venkově

Zazvonil budík, babička vstává. Protáhne se, umyje a jde ven. Mezitím si Azor našel svou obět. Vrhel se na slepici a zakousl se do ní. Babička ve dveřích nevěří svým očím. Se psem to vypadá bledě. Babička začne ošklivě hubovat.

Druhá obět našeho psa

Jednou ráno zazvonil budík, stařenka ho zamáčkla, protáhla se a vstala. Na dvorku zaštěkal Bučín, zakdákaly slepice. Vrzly dveře, pes vystartoval z boudy a vrhl se mezi slepice. Honil je, honil, slepice se snažily utéct. Babička psovi strašně nadávala.

Nenažraný pes

V sobotu ráno zazvonil v domku v Dolních Libchavách budík, stařenka ho zamáčkla a vstala. Šla se umýt a nasnídat. Když se nasnídala, rozhodla se, že zajde do kurníku pro vajíčka. Jakmile otevřela staré a rozvrzané dveře, viděla, že na dvoře honí pes slepice. Slepice kvokají, bouchají kolem sebe křídly, lítá peř. Najednou rámus utichl. Pes jednu slepici zakousl. Stařenka se na Nerona velice rozzlobila a vynadala mu. Nakonec ho i vyhnala, protože jí zakousl už druhou slepici. Psisko jedno nenažraný!

Psí snídaně

Bylo, nebylo, ale já jsem slyšel, že bylo. Byla jedna babička, byla to moje babička, která bydlela v Zálesní Lhotě. A co se jí nestalo? Jednou brzy ráno zazvonil v pondělí budík a babička se probudila. Vyskočila z postele, šla se umýt a vtom uslyšela divné kvokání, sténání a praskání. Vyšla z domečku a vidí, jak její pes Rafan hoduje na slepičkách. Babiččin adrenalin stoupá. Babička jde potichu ke kurníku, aby psa nevyrušila. A najednou na něj spustí: „Necháš ty slepice, psisko jedno nenažraný! To už je druhá slepice! To snad není pravda! Já se z toho zblázním!“ A Rafan upustil od své snídaně, zavrčel a schoval se do houdy. Myslím si, že už to víckrát neudělá. Ale kdoví?

S vypravováním je ovšem ještě potíž v tom, že je potřebné je místně, časově a personálně zakotvit, abychom reprodukovatému příběhu porozuměli. Vypravování je totiž v kompozici složitější než jiné, ve škole připravované a probírané útvary a projevy. Vypravování totiž kombinuje informativní složku se složkou dějovou, dramatickou, epizodickou. Při nedostatečné přípravě převládá často v žákovském projevu informace expoziční části nad dramatickou složkou příběhu a celý žákovský projev je opět deformován do podoby zprávy.

Výlet na Podštejn

Ve středu nám paní učitelka oznámila: „V sobotu si uděláme výlet na Podštejn.“ Všichni jsme nedočkavě čekali na sobotní ráno v 7.45 byl sraz na nádraží a v 8.17 nám jel vlak. Z oken vlaku jsme pozorovali krajinu. Po vystoupení z vlaku jsme se rozhodli, že nahoru vyrazíme ostrým tempem, ale za chvíli jsme se jen vlekli. Když jsme si nahoře odpočinuli, tak potom jsme si zahráli různé hry. Došli jsme utíkali, protože to bylo skopce. Najednou se Mirek ztratil. Bloudil po lese, ale nemohl nás najít. Přecejzenom nás našel byli jsme rádi, že to dobře dopadlo.

(5. ročník ZŠ)

Informativní část, kterou vždy vypravování začínáme, bohužel často slyšíme nazývat úvodem a učitelé ji mnohdy nesprávně stavějí do protikladu s rozuzlením děje. Expoziční část může být úvodem, graficky lineárně znázorněným, ale jen k celému

jazykovému projevu, nikoli však k jeho dějové složce, k epizodě, kam zase naopak patří rozuzlení děje. Epizodická část vypravování, tj. celé fabulované struktury, je komponována na opozici kolize děje x rozuzlení, mezi nimiž dominuje vyvrcholení. Průběh epizodické části projevu lze graficky vyjádřit formou trojúhelníku a zřetelně jej tak i při objasňování kompozice vypravování odlišit pro žáky od první, informativní, expoziční části.

Ve školní praxi to pak znamená, že žákovské vypravování by mělo mít dvě základní části (u kratších projevů - zejména v nižších ročnících - dva odstavce):

1. část - **expoziční**:

místní a časová zakotvenost (*kde a kdy se událost, epizoda, příhoda stala, od kdy do kdy to celé trvalo* apod. Vlastní žákovské stylizaci a obsahu se meze nekladou),

personální zakotvenost (tzn. osoby, které se na ději skutečně podílely. Pochopitelně ve vyšších ročnících lze využít i popisu, přímé a nepřímé charakteristiky apod.),

2. část - **epizodní**:

zápletka, kolize (*Jak to všechno začalo? K jakému konfliktu vlastně došlo? Jak se to všechno zkomplikovalo a zauzilo?*);

vyvrcholení, krize (*Jak celá příhoda vyvrcholila? Čím?*);

rozuzlení, katastrofa (*Jak to všechno skončilo? Jak to nakonec dopadlo?*).

Domníváme se, že je na čase zamyslet se skutečně do hloubky nad problematikou školní slohové výchovy, a to zejména z hlediska společenské komunikace, neboť „non scholae, sed vitae discimus“.

„Chyby“ a „opravy“ v komunikační a slohové výchově

Jana Hoffmannová

Zajímaly by mne (i ve světle současných pokusů o výuku tvořivého psaní - viz i podnětný sborníček hradeckých kolegů *Psaní jako sebevyjádření*) momentální názory na zřejmě věčné dilema: nakolik má být žák - v rámci slohové a komunikační výchovy - přidržován k určitým **modelům, šablonám**. Domnívám se, že pojetí **slohových útvarů** (a asi i **funkčních stylů**) v dnešních osnovách a většině učebních textů je asi zralé na změnu, ale nevím přesně, k čemu by měla vést. Příliš mnoho závazných pravidel a vzorů, na jejichž základě pak učitel opravuje psané i mluvené projevy žáků, je asi na škodu (skutečně máme žákům „k tvorbě mluveného projevu poskytnout jednoduchý algoritmus“? - osnovy OŠ). Souhlasím tu se stanoviskem M. Čechové (*Komunikační a slohová výchova*), že nemáme mluvit o slohovém „výcviku“, že nesmí jít o něco „návykového“...

A ostatně: jaký je v této oblasti vlastně **status chyby a opravy**? Co je ve slohu a komunikaci „chybné“? Porušení určitých norem? Nebo se to měří (ne)dosažením komunikačního cíle, efektu, úspěchu? Není slohová, resp. komunikační chyba - často tak bývá klasifikováno např. nedodržení zadaného **žánru, útvaru** - vůbec *contradictio in adiecto*? Víme přece až příliš dobře, že se v komunikační praxi žánry a textové typy nevyskytují v čisté podobě, že se mísí a překrývají. Nakolik je tedy vhodné pracovat ve škole s jejich vypreparovanými, od reality abstrahovanými modely?

Přílišné ztotožnění s pravidly, modely, představami učitele (i osnovy často vybízejí k užívání prostředků „vhodných“, „přiměřených“, „odpovídajících“) může vést k nudným, schematickým produktům, plným frázi a klišé. Naproti tomu preference autenticity, projevu osobitého a nonkonformního má asi také své meze: učení v této oblasti přece nutně znamená tvořivost, kultivaci a stylizaci, nikoli jen „laissez faire“. Můžeme vůbec vybízet k autenticitě, „přirozenosti“, nebo máme společně se žáky přijmout, že jde vždy o hru na něco? Uložíme-li např. dětem napsat dopis kamarádovi, budeme předpokládat užiti spisovné češtiny? Kam až ponechávat volný prostor, a kde už regulovat „opravovat“? A možná, že bychom měli při slohové a komunikační výchově „opravovat“ právě i produkty nevýrazné, neosobité, až příliš respektující pravidla a vzory, až příliš „kultivované“ a přizpůsobivé?

Zdá se mi, že v současných osnovách a učebních textech **chybí** jasnější stanovisko k tomuto problému - byť i neřešitelnému.

Abychom se ještě více vzdálili od chyb gramatických, pravopisných atd. - jak pěkně dokumentuje M. Vondráček v hradeckém sborníku, s autenticitou, nonkonformitou, radikalismem ve sféře jazyka a slohu souvisí nezřídka i to, že se mladí lidé vzpírají pravidlům i ve sféře obsahu a postojů (jde o problémy eticko-sémantické).

Napiše-li žák jako reakci na konvenční téma „Čím bych chtěl být“ nekonvenční práci o tom, že se chce stát profesionálním zabíjákem - opravíme jazykové nedostatky, neumělosti všeho druhu, nespisovnost, slang, vulgarismy? A zároveň mu „taktně domluvíme“? A jak bude vypadat naše výsledné hodnocení v případě, že text je sice šokující, negativistický, ale přitom na dobré jazykové a slohové úrovni, a přitom osobitý a zajímavý? Jak se vyrovnáme s projevy studentů-anarchistů, skinů, členů sekt atd.? Osnovy (OŠ) vybízejí, abychom „dávali přednost pozitivnímu přístupu ke skutečnosti“, aby učitelé „dbali na zdvořilé nebo alespoň neagresivní vyjadřování“, aby žáci vyjadřovali své představy o *ideální* rodině, *ideálním* uspořádání světa... Vystačíme opravdu při komunikační výchově s tím pozitivním, ideálním, aniž bychom se prostřednictvím žákovských a studentských komunikátů „namočili“ také do něčeho jiného?

Jediné, k čemu asi lze tápavě směřovat, je jakási „zlatá střední cesta“, případ od případu citlivě vyvažovaná: nepřehánět to se stylizací, s osvojováním a napodobováním předkládaných vzorů a modelů, s dodržováním určitých norem - a na druhé straně neabsolutizovat ani pól spontaneity a autenticity dětského (psaného či mluveného) projevu. To se samozřejmě týká i volby kódu, rozkmitu mezi spisovností a nespisovností. Vše, o čem tu hovořím, se vlastně týká **limit: kam až lze zajít?** (V nedodržení stylové normy, v odchylce od žánrového modelu; v nespisovnosti, míře expresivity; v obsahu - třeba při vypravování o srazu skinů, nebo o prvních milostných zkušenostech... - viz dopisy pubertálních dětí, zvláště dívek, do poraden jim určených časopisů.) Co je už „přes čáru“, co už je třeba opravovat, považovat za „chyby“? Asi by bylo nejlepší neregulovat přehnaně a pruděmé projevy nonkonformity (ale ani je přehnaně nepodporovat), ale naopak **regulovat** i bezvýraznou neutrálnost, schematickou kýčovitost (a ani tu nepodporovat).

Zatím jsme mluvili o **produkci** textů, ale totéž se týká i **recepce, interpretace**. Problém „mezi“ interpretace, interpretačního invariantu není ničím novým a jistě ho tu nebudeme rozebírat. Ale přesto: pokud jde o školu, jak se stavět k „přeinterpretacím“? Přijmeme některé interpretace textu a jiné nikoli? Může učitel určitou interpretaci zpochybnit

nebo odmítnout s tím, že „pro ni v textu nejsou žádné jazykové indikátory“, nebo že podle něj „takové konotace použité výrazy nemohou vyvolat“? Měl by preferovat klasické, školské, konvenční interpretace?

S tím souvisí poslední problém: jaký textový a jazykový materiál v učebních textech k těmto účelům předkládat? Sami s tím jako autoři učebnic, jejichž nová řada právě vzniká, neustále zápasíme. Je vhodné zařazovat spíš autentické texty (např. při probírání *dopisu, korespondence* dopisy zajímavých osobností), nebo texty „vzorové“, zkonstruované pro tuto potřebu, nebo už vypracovaná schémata, repertoár formulí a jazykových prostředků připravený k osvojení? Motivační texty v některých učebnicích mi připadají nesnesitelně didaktické, „výchovné“, schematické a tím někdy až komické (byť jsou třeba i z pera renomovaných autorů dětské literatury), a rozhodně nemohou být inspirací pro kreativní vyjadřování. Domnívám se, že je třeba ponechávat žákům co největší samostatnost a stavět je do komplexních komunikačních situací, s nimiž se musejí tvořivě vyrovnávat. Přes tyto situace je pak možno - jak se to snažíme dělat ve svých učebnicích - třeba i propojit komunikační a jazykovou výchovu s výchovou *literární*; tj. volit např. texty, které umožňují (přes „lyrickou situaci“) jak pochopení lyriky, tak vyjadřování citů, pocitů, zážitků apod.

To vše jsou samozřejmě univerzální, nadčasové, věčné didaktické problémy. Dovoluji si je opět připomenout proto, že se domnívám, že naše osnovy, učební texty i školská praxe vyučování češtině stále ještě preferují především pólu normativnosti, modelovosti, dodržování pravidel, formálnosti, spisovnosti. Pokud nějak působíme v této sféře, měli bychom s tím něco dělat - samozřejmě s plným vědomím rizikovosti neortodoxních postupů, a aniž bychom propadli opačnému extrému (tedy postmodernímu, rortyovskému „anything goes“).

K výuce řečových dovedností na 2. stupni ZŠ

Eva Höflerová

1. Všem (třem) současným vzdělávacím programům je společná snaha modernizovat výuku posílením komunikativního pojetí jazykového vzdělávání. Lze však pozorovat značné rozdíly v úrovni zpracování tématu.

Nejrozšířenější dokument Vzdělávací program Základní škola (1996) téměř nerozlišuje v požadavcích na slohové dovednosti projevy mluvené a psané, ve shrnujících pasážích za textem k jednotlivým ročníkům řadí formulace týkající se rozšiřování řečové kompetence do jedné řady s pokyny přesně vymezujícími dílčí poznatky jazykové. Nesourodost textu je posílena velmi obecnou a často málo přesnou stylizací „komunikačního“ výukového úkolu. Úkoly typu „*prohlubovat poznatky o vhodných jazykových prostředcích při komunikaci s vrstevníky i s dospělými*“ se ztrácejí mezi striktními požadavky na výuku pravopisu: „*respektovat při písemném dělení kořeny slov*“ (s. 29).

Vzdělávací program Národní škola (1997) se v odstavci Mluvní cvičení omezuje na postupy obvyklé u metod dramatické výchovy a redukuje hodnotící kritéria takto: „*hodnotit obsah, jazyk, plynulost, přednes – tempo, hlasitost, výslovnost, důrazy, pauzy.*“ (s. 43). Text se opakuje ve stejné podobě pro všechny ročníky 2. stupně.

Pouze ve Vzdělávacím programu Občanská škola (1996) je řečová činnost chápána jako jeden ze základních prostředků, jimiž nedospělý jedinec získává identitu. V charakteristice koncepce jsou formulována nutná teoretická východiska psychologická i lingvistická (s. 68n). Přesné formulace cílů jazykové výuky a výchovy jsou učitelům inspirací pro stanovení vlastního postupu.

Vzdělávací programy Národní škola a Základní škola zůstávají učitelům dlužny koncepci překlenutí prostoru mezi jazykovým vzděláváním, nabyváním poznatků o jazyce a užíváním jazykových poznatků v komunikační praxi. Řada učitelů si bohužel ani neklade otázku, zda vůbec takto jazykové vzdělávání směřovat. Jedinou činností, ze které získávají informace o účinnosti své práce ve vyučování o jazyce, jsou písemné projevy většinou testového charakteru nebo písemné slohové práce, jejichž účelnost je spomá.

2. Jestliže se výuka řečových dovedností stává součástí vyučování, pracuje učitel i žáci v podmínkách daných specifiky školské komunikační situace. Komunikáty jsou

limitovány nejen osobnostními vlastnostmi komunikujících, úrovní jejich jazykové kompetence, ale především skutečností, že se jedná o „hru na komunikaci“ v prostředí školském. Cvičný komunikát vznikající ve škole (např. dialog s uplatněním rolové hry) je vždy podřízen potřebám této „hry na komunikaci“, tedy potřebám školy, výukovému cíli. Téma cvičného dialogu, obsah replik, strategie komunikujících, vše směřuje k tomu, aby mohlo být provedeno hodnocení výkonu aktérů, nikoliv k tomu, aby byla proměněna činnost, která je tématem dialogu. Kvalita řečové komunikace je pak poznamenána dvojím „zastřešením“, dvojnásobným oddělením od komunikace mimoškolské. Bezprostřední vliv má téma navozené rolové hry a skutečnost, že se jedná o fikci. Zároveň - a možná ještě silněji - působí přirozené (a nezrušitelné) přítomné vlastnosti školské komunikační situace. Pro učitele, který rozvíjí řečovou kompetenci dětí, je důležité uvědomit si, že druhý limitující vliv není třeba chápat jako svazující, je možné naučit se jeho existence účelně využít.

3. Ze znalostí o školské komunikaci lze vyvodit některé podmínky, jejichž dodržení je při řízeném rozvoji řečových dovedností pubescentních dětí nezbytné.

- Děti nelze uvádět, a to ani pod záminkou hry, do komunikačních rolí, které jsou mimo úroveň momentálně dosaženého kognitivního vývoje nebo které jsou z jiného důvodu prožívány jako málo srozumitelné, neuchopitelné¹. Taková situace nepůsobí podnětně svou neobvyklostí, výsledkem je nejistý, dítě nespokojující řečový projev. Děti jsou nuceny uchýlovat se k imitování řečového chování, o němž se domnívají, že je pro situaci vhodné. Imitaci však pocítují jako degradující nebo samoúčelnou strategii. Řečové dovednosti zde užitě nikdy nepřenesou do komunikace reálné. Nejedná se totiž o řečovou kreativitu, ale o pouhé usilovné kombinování často nesourodých jazykových prostředků.
- Komunikační cvičení se mohou stát součástí jazykového vzdělávání a výchovy tehdy, jestliže se učitel nespokojí jen s jejich realizací. Tu bude považovat za první, v pravém slova smyslu úvodní fázi úkolu. S jazykovým materiálem, který během cvičení zachytí, bude pracovat jako s materiálem jiných průpravných jazykových cvičení a uvede ho do souvislosti s tématy jazykové výuky. Bude-li chtít komentovat zaznamenaný řečový projev, nemůže ve výuce vynechat poučení o vlastnostech mluveného textu, dojde patrně k přehodnocení poznatků

¹ Neosvědčuje se vzdalovat se příliš z okruhu dětského prožívání žádným směrem ani v čase, ani prostoru.

o „druzích vět“, v nových souvislostech bude podáno učivo o slovesném způsobu. Ve výkladech o syntaxi se patrně nevyhne pojmu *komunikační funkce*².

- Nezbytné je, aby učitel v hodnocení věnoval stejnou pozornost všem realizačním rovinám řečového projevu, aby podporoval vědomí o vzájemném spolupůsobení jazykových prostředků všech rovin³.
- Není vhodné hodnotit účinnost cvičných komunikátů, dosažení záměru – ten je součástí hry na komunikaci, je tedy vždy fiktivní. Skutečná hodnota mluvního cvičení je v tom, že dítě pochopí jeho propojenost s jazykovým vyučováním. Podstatná je schopnost a dovednost operovat jazykovými prostředky, schopnost uvažovat o jejich funkcčnosti, při rozboru mluvit o rozdílných účincích variantních prostředků.

Analýzou zaznamenaných cvičných (v ideálním případě vlastních autentických) projevů a využitím možnosti modelovat dialog lze dosáhnout toho, že děti začnou poznatky o jazyce chápat jako „materiál“ nutný ke zdokonalení řečových dovedností, jako vědomosti použitelné v praxi mimo školu, nikoliv jen jako znalosti nutné pro písemné vypracování testů a cvičení.

4. Z pozorování současné školské praxe lze vyvodit, jaké kroky by mohly přispět k tomu, že se řečová kompetence dětí a mládeže bude rozvíjet na solidním základě získaném ve škole:

- a) Studijní programy pro budoucí učitele ZŠ doplnit důkladným poučením o vývoji a vlastnostech řečového projevu dětí školního věku, zařadit vybrané pasáže z teorie komunikace.
- b) Vybavit studenty znalostmi a dovednostmi nezbytnými pro kvalitní analýzu mluveného projevu.

² Některé učebnice přinášejí inspirativní cvičení, která odhalí, pokud se učitel nespokojí se stereotypním povrchním řešením, proměnlivost účinku při užití různých slovesných způsobů v kombinaci s různými „druhy vět“. (Viz např. učebnice uvedené zde v seznamu literatury.)

³ Mnohé postupy vycházející z metod dramatické výchovy jsou úzce zaměřené na prostředky roviny zvukové s podporou neverbální komunikace.

c) Komunikační kompetenci formulovat ve vzdělávacích programech a podávat v učebnicích jako cílovou dovednost, nikoliv jako neutříděný soubor dovedností dílčích.

d) Pro učitele v praxi vytvořit takové podmínky, aby další vzdělávání (body a) b) výše) bylo jimi samými vyhledáváno.

Literatura:

Kvítková, N. - Helclová, I. - Marková, M.: Český jazyk pro 7. ročník ZŠ a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Praha, Prospektrum 1994.

Müllerová, O. - Hoffmannová, J. - Hoffmann, B.: Český jazyk pro 6. ročník. Procvičujeme, opakujeme. Praha, Práce 1998.

kol.: Národní škola. Výchovně vzdělávací projekt pro žáky 1. - 9. ročníku. Praha, SPN 1997.

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

Piňha, P. - Helus, Z. a kol.: Vzdělávací program Občanská škola. Praha, Portál 1996.

Čeština od lesa

Alena Louženská

Dnešní škola by měla najít takový model výuky a vzdělávání, ve kterém nepůjde jen o předávání poznatků a vštěpování zásad, ale i o to, abychom u dětí vzbudili bohatý a vnímavý vnitřní život, na němž se podílí nejen paměť a rozum, ale celá lidská psychika. Škola se musí více než na fakta zaměřit na otázky, tedy na vztahy, protože díky technické dostupnosti dat má pamětná znalost stále menší hodnotu. Z toho vyplývá, že informace pro budoucí produktivní generaci by měly být i v českém jazyce podávány jinak.

„Výuka češtiny se podílí na plnění ústředního cíle školy, jímž je všestranný rozvoj osobnosti žáka jako jedince i jako člena společnosti. Proto se i osnovy nezaměřují pouze na racionální poznávání jazyka, resp. na rozvíjení komunikačních dovedností jako nástroje intelektuální činnosti, ale i na rozvoj mravních, citových a volních stránek žákovy osobnosti tam, kde to látka předmětu český jazyk a literatura nabízí a dovoluje bez násilí aplikovat. Koncepte integrovaných osnov českého jazyka a literatury vychází z předpokladu, že náš předmět má ve škole mimořádné postavení, dané mj. důležitostí komunikace a komunikačních dovedností pro socializaci dítěte, pro rozvoj jeho rozumových schopností, pro jeho emoční vyspívání a v neposlední řadě i pro rozvoj jeho kreativity. Integrační moment osnov spočívá v tom, propojit účelně a nenásilně a více než dosud výuku mateřského jazyka a literatury s řadou dalších učebních předmětů. Také výuka poznatků o jazyce je primárně motivována komunikačními potřebami žáků, sekundárně pak potřebou jejich rozumových schopností.“⁽¹⁾ Všechny tyto zásady se snaží respektovat učební text *Čeština od lesa* (Louženská, A. - Dršatová, J., *Čeština od lesa, nakl. Albra, 1997*).

Knižka je postavena na námětu lesa a jednotlivých stromů v českém lese. Je sestavena z 22 kapitol, každá kapitola je věnována jednomu stromu. Ilustrace akademické sochařky Ellen Jilemnické mají funkci motivační, dokumentární a invenční. Kapitola má tři části: první část je přírodovědnou charakteristikou daného stromu, druhá, jazyková část, je zaměřena na slootovorbou, ukázky z frazeologie, etymologie, a informace z onomastiky s eventuálním zajímavým výkladem, předkládá i literární, historické a jiné údaje. Toponymie je prezentována výkladem místních jmen odvozených od názvů stromů. Jak se děti pravidelně seznamují se jmény hor, řek a obcí, získávají

pevnější pouto k místu, kde žijí. U antroponym jsou uváděna jména významných vědců, umělců a sportovců. Vedle poznatků o tvoření jmen jsou tak děti nenápadně vedeny k účtě k zemi, ve které žijí, a k účtě k lidem, kteří v životě něčeho dosáhli. Zařazení úkolů z onomastiky má dětem prakticky demonstrovat, jak se v jazyce promítají vztahy člověka ke světu, který jej obklopuje. Třetí část má motivační charakter: nabízí písničky, říkadla, hádanky, básničky. Úkoly jsou formulovány tak, aby byla podnětána dětská zvědavost a dítě je vybízeno k tomu, aby samostatně vyhledávalo informace i jinde.

Každý celek obsahuje komunikační lekci, která volně navazuje na ústřední téma kapitoly, tj. daný strom. Tato komunikační lekce má části: Přemýšlíme, Mluvíme, Vymýšlíme a Do života. Blok *Mluvíme* je veden v duchu pozitivní komunikace zároveň s jejím posouzením. V bloku *Přemýšlíme* jsou žáci vedeni k porozumění textu a k pochopení celkového smyslu textu. Jsou vedeni i k produkci textu (příprava pokrmu, plánování a realizace turistické vycházky apod.). Tento text je doplněn potřebným materiálem, např. jízdním řádem, mapou apod. Blok *Vymýšlíme* je zaměřen na fantazii dětí a jejich kreativitu. Celá lekce je završena shrnujícím ponaučením, které je nazváno *Do života*. Jeho etické dopady lze inspiračně libovolně využít.

Knižka je určena dětem ve věku od 8-12 let, neboť jednotlivé informace a úkoly jsou různě obtížné. Říkadla a hádanky odpovídají mladším dětem, informace z etymologie, biologie, cizojazyčné názvy stromů odpovídají dětem starším. Autorky vycházejí i z faktu, že děti jedné věkové kategorie jsou různě vyspělé a i jejich zaměření jsou různá. Strukturovaný text umožňuje, aby si dítě vybralo jen ten text, který ho osloví a který ho dále inspiruje.

I když hlavní využití textu se předpokládá ve škole (knižka má udělenou ministerskou doložku), autorky se nedomnívají, že by se podle něj systematicky učilo. Knižka však poskytuje učitelům mnoho námětů i do klasické výuky. Ty jsou v textu přímo obsaženy nebo vyplývají jako inspirace pro náměty vlastní. Výuková látka z různých předmětů (dějepis, Hv atd.) je jednak propojena, ale zároveň je uvedena tak, že ukazuje smysluplnost školních znalostí v životě. Např. z českého jazyka je tu zdůrazněn praktický význam znalostí z tvoření slov.

Knižka by mohla svou encyklopedickou formou s mnoha zajímavými informacemi zaujmout zvědavé děti i v jejich volném čase. Je určena také dětem handicapovaným, izolovaným od školy. Umožňuje jim nahlédnout do světa v celé komplexnosti skutečného života. Mohla by být také vhodnou učebnicí při výuce ve škole v přírodě, kde se hůře

dodržuje tradiční rozvrh hodin. Sepětí s přírodou se tu přímo nabízí. Knižka umožňuje odlehčenou výuku v plné integraci všech předmětů. Takto pojatou výuku úspěšně ověřovala paní učitelka Renata Odvárková, která vypracovala integrované programy vyučovacích jednotek s tématem lesa.

Základní využitelnost učebního textu je spatřována ve výchově ke komunikaci, která je podle osnov nedílnou součástí výuky češtiny a byla zařazena do integrovaných osnov 1. stupně. „Z praktického hlediska má komunikační výchova žákovi pomoci dosáhnout základního cíle, tj. umět dát najevo své zkušenosti, prožitky, potřeby a zájmy způsobem obecně srozumitelným a přijatelným, tedy přiměřeným potřebám situace i po stránce jazykové a slohové. Komunikační výchova je ve zvýšené míře propojena s rozumovou výchovou v širším pojetí (osvojování poznatků, porovnávání faktů z různých aspektů - zaujímání postojů), s konkrétními poznatky o jazyce a v neposlední řadě s dalšími učebními předměty.“ (1) Přesně na tomto pojetí jsou komunikační lekce v knížce vystavěny.

Celý učební text je nepřebornou inspirací pro učitele a žáky zcela konkrétně připravuje na důležité životní situace. Publikace není ničím jiným než podnětem pro ty učitele, kteří se nechtějí omezovat jen na tradiční jazykové vyučování, které je jistě základem, ale kteří hledají v práci s jazykem příležitost pro vlastní nápaditost, invenci a tvořivost.

Na aktuálnosti získávají partie komunikační výchovy vycházející z konkrétních životních situací a respektující požadavek tzv. „funkční gramotnosti.“ (4) Ukazuje se, že kromě úkolů z oblasti komunikace a vedle bohatě poskytovaných informací je učební text zdrojem tvůrčí fantazie učitelům a tím je cenný.

Literatura:

- 1) Vzdělávací program Občanská škola, MŠMT ČR, Portál 1996, s.69-70
- 2) Bartůňková,J. - Zachová,A.: Možnosti alternativních učebních textů, ref. konf. Mateřský jazyk v rámci povinné školní docházky, PF Ostrava 1994
- 3) Dršatová,J. - Louženská,A.: Pokus o nový pohled na učební text, ref. konf. Učební text, jeho funkce, produkce, percepce a interpretace, PF UK Praha, Brandýs nad Labem 1995
- 4) Holub, P.: Místo železné opony příkop hloupých, Respekt 4.-10. 1. 1999

5) Šlédrová, J.: *Náměty k realizaci komunikační výchovy, Obecná / občanská škola*, 1995, roč.1, č.5, s.12

6) Šebesta, K.: *Vztah komunikační výchovy k jednotlivým předmětům, Obecná / občanská škola*, 1995, roč.1, č.5, s. 7

Mediální výchova a český jazyk

Karel Šebesta

0. O mediální výchově (dále MV) se uvádí, že s ní naše programové dokumenty počítají, a to v rámci předmětu český jazyk¹. Šetření mezi učiteli ZŠ a SŠ však ukazují, že v praxi se škola mediální problematikou v podstatě vůbec nezabývá, nebo jen velmi okrajově a nesoustavně. Pokusíme se v následujícím textu tento rozpor vysvětlit a v závěru podat návrh na zlepšení současného stavu. Zaměříme se na rozbor Standardu základního vzdělávání (dále S) a dominantního vzdělávacího programu pro ZŠ (omezené též učebnic) a pokusíme se zjistit, jak je v nich mediální problematika zpracována. Stranou ponecháváme analýzu potřebnosti MV i otázky organizační, obsahové a metodické, které jsou s jejím rozvíjením spojeny.

1. Mediální problematika v S

S zachovává tradiční probírání útvarů publicistického funkčního stylu (dále PFS); zároveň se však otvírá i MV v modernějším pojetí. Pokud jde o kmenové učivo v oblasti českého jazyka a literatury, lze k mediální problematice vztáhnout tři cíle: aby žáci chápali *"funkci divadla, filmu, televize a ostatních médií v životě člověka, naučili se orientovat v jejich mnohostranné nabídce a hodnotit ji z hlediska její kvality i významu pro vlastní život"*; aby byli *"schopni rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační"* a aby *"získali pro život významné dovednosti spojené s mnohostrannou komunikací člověka v moderní společnosti"*.² Uvedené formulace jsou velmi obecné a otvírají pro MV opravdu velký prostor. Jejich značná obecnost je však z praktického hlediska nevýhodou – nedávají dostatek "návodných" podnětů, jak by učitel mohl a měl tohoto prostoru využít. Překvapuje rovněž, že pouze poslední cíl je přisouzen složce jazykové (komunikační výchově), zatímco

¹ Srov. např. J. Průcha a kol.: *Pedagogický slovník*, Portál 1997: „v českém kurikulu *Vzdělávací program Základní škola je MV součástí předmětu český jazyk*".

² V obou posledně uvedených bodech sice nenajdeme o médiích přímou zmínku, potřeba zabývat se mediální problematikou z nich však zřetelně vyplývá.

první dva, které se mediální problematiky dotýkají bezprostředněji, jsou zařazeny do literární výchovy.³

2. MV a vzdělávací program pro základní školu

Nejrozšířenější vzdělávací program Základní škola (dále ZŠ) navazuje na S velmi těsně, a to i formulačně. Obecná vymezení cílů jsou mimě zestručněnou verzí požadavků S; přitom dochází také k určitému zúžení mediální problematiky.⁴

V konkrétní podobě se pak mediální témata rozpracovávají - shodně se S - v literární výchově. Úkoly, které ZŠ v této souvislosti uvádí⁵, jsou: a) poměrně **omezené a jednostranné** (nápadné je soustředění na film a televizi, zvl. ve vztahu k literatuře, výlučné postavení vyprávěcích žánrů apod.),

b) značně **vágní**, takže neposkytují učitelé ani autorům učebnic dostatečnou oporu⁶.

³ To se odráží i v detailnějším rozvržení kmenového učiva. V pasáži věnované komunikační výchově najdeme jako předmět výuky „*záměry a prostředky manipulativní komunikace*“ nebo některé typicky mediální žánry, jako je *reportáž*, zatímco v části literárněvýchovné „*tv. manipulační literaturu*“ a „*divadlo, film, televizi a další média*“. MV je tedy převážně vázána na literární výchovu při zachování tradičního probírání PFS ve výchově komunikační. Ostatní vzdělávací standardy zde nerozebíráme. Situace MV v nich je ovšem obdobná jako v S. Zvl. ve Standardu pro čtyřletá gymnázia jsou poukazy k mediální komunikaci velmi omezené. Charakteristické je např. konstatování, že se žáci „*učí pracovat s náročnějšími odbornými a uměleckými texty*“ (nikoli však s texty mediálními) nebo že poznávají „*specifika a funkce textu věcného i uměleckého*“ (opět tedy nikoli argumentativního či mediálního, třebaže právě na gymnáziu by byly např. pro kritické vnímání mediálních sdělení dobré předpoklady).

⁴ Tak např. na s. 17 se postuluje jako jeden z cílů, aby žáci „*chápejí funkci divadla, filmu, televize a ostatních médií, naučili se orientovat v jejich mnohostranné nabídce z hlediska kvality a významu pro vlastní život*“ a aby dovedli „*rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační*“. Pro srovnání: S uvádí obrat „*funkce médií v životě člověka*“, ZŠ jen obrat „*funkce médií*“; S mluví o orientaci v nabídce médií a v jejím hodnocení z hlediska kvality a významu pro vlastní život, ZŠ moment **hodnocení** neuvádí. Nejde o redukce velké, přesto pojetí MV deformují. Navíc ZŠ deklaruje, že by výuka měla směřovat „*k utváření trvalého zájmu žáků o ... divadlo i o hodnotnou filmovou a televizní produkci*“, (s. 18). I zde je zřejmá redukce na klasická média obrazová.

⁵ Od 4. roč. se zde objevují úkoly typu (s. 40) „*čím nás zaujal rozhlasový pořad; které hrdiny dětských seriálů obdivujeme a proč; film: různé druhy filmů - televizní inscenace; povídky si o knihách, divadle, rozhlasových a televizních pořadech*“; „*co nám přináší rozhlasový pořad a televizní vysílání*“ (ibidem, s. 41), „*čím nás zaujala televizní inscenace příběhu ze života dětí, film - loutkový, kreslený, hraný; televizní inscenace - scénář; filmová tvorba pro děti a mládež, oblíbení hrdinové*“ (ibidem, s. 42), „*televizní tvorba - seriály pro děti a mládež; filmová, rozhlasová, televizní tvorba*“ (s. 43); „*adaptace literárních děl*“.

⁶ Srov. např. úkol „*Co nám přináší rozhlasový pořad a televizní vysílání?*“ a jeho možné vyústění v praxi.

ZŠ tedy rovněž otvírá pro MV poměrně značný prostor, ale mediální problematiku ve srovnání se S poněkud zužuje a neposkytuje učitelé pro její uchopení pevnější základnu. Je to dáno zejména určitou bezradností v snaze o rozvinutí mediálních prvků v literární výchově.⁷

3. MV a učebnice/čítanky

Neurčitost a vágnost koncepce MV v programových dokumentech se přenáší v zesílené míře do učebních materiálů. Učebnice literární výchovy až na výjimky na přiřazení MV do literárněvýchovného rámce nereflktují vůbec⁸ - v rozporu se S a ZŠ, ale ve shodě s dřívější tradicí; učebnice českého jazyka a slohu poskytují obraz poněkud pestřejší, avšak i ty zůstávají převážně u tradičního uvádění několika základních žánrů PFS - v zásadě ovšem ve shodě se S a ZŠ, protože ty komunikačně-slohové složky předmětu nic dalšího explicitně nepřisuzují.

4. Shrnutí a závěry

Prostor pro MV je v rámci českého jazyka novými programovými materiály z 90. let otevřen, ale protože jde o relativně novou složku vyučování a učitelé se nedostává dostatečných konkrétních podnětů, zůstává tento prostor v podstatě nevyužit. V materiálech, které jsme posuzovali, lze navíc sledovat postupnou redukci mediální problematiky - od nejširšího vymezení v S přes redukovaný a vágně vymezený prostor v ZŠ až k téměř nulovému zastoupení nebo tradičnímu pojetí v učebnicích.

Má-li se situace zlepšit, doporučujeme: a) zařadit MV jednoznačně jako složku komunikační výchovy, která pro ni vytváří přirozený rámec; b) zachytit ji ve S i ve vzdělávacích programech s větší určitostí a konkrétností, aby v nich učitelé i autoři učebnic našli potřebné vodítko.⁹

⁷ Nerozebíráme zde program Občanská škola. Ten je z hlediska MV poněkud zajímavější a bohatší a začleňuje mediální prvky do rámce komunikační, nikoli literární výchovy, ale nepředstavuje v našem školství majoritní proud.

⁸ Namátkově šetření asi 20 učebnic literární výchovy a čítanek pro 6. - 9. roč. ZŠ ukázalo, že až na jedinou výjimku není v žádné o médiích ani zmínka. Pouze jediná série učebnic literatury uvádí MV v rozvinuté podobě, jak to odpovídá ZŠ a S. V jedné další učebnici je v seznamu termínů uvedena jako typ prózy též *publicistická próza (reportáže, články, rozhovory, fejetony)*, ojediněle se objevil též termín *adaptace* (literární předlohy).

⁹ V programech západních škol se mediální problematika strukturuje obvykle v šesti pojmových okruzích: mediální instituce, typy médií a mediálních textů, mediální technologie, jazyk médií, příjemci mediálních sdělení, mediální reprezentace. Podle našeho názoru by bylo možné uvažovat o okruzích třech: a) média, jejich typy a fungování; b) typy mediálních sdělení, jejich tvůrci, tvorba a nabídka; c) příjemci a příjem mediálních sdělení, média a společnost, mediální kritika.

Rozvíjení percepční kompetence žáků ve vztahu k blízkému slovanskému jazyku - ke slovenštině

Květoslava Musilová

Téma diskusního příspěvku souvisí se zaměřením tohoto semináře jen volně. Domnívám se však, že v době, která klade důraz na mezikulturní vztahy, je uvedené téma aktuální.

Po rozdělení česko - slovenské federace se nyní čeština a slovenština nacházejí v unikátní jazykové situaci, jak na to již dříve upozornila prof. M. Krčmová. Tento pohyb se snaží zachytit výzkumný projekt s názvem **Současné česko - slovenské a slovensko - české kontakty (výzkum pasivního bilingvismu)**¹.

Jak víme, česko - slovenských kontaktů sice ubylo, ale mnohé z nich přetrvávají: např. vydávání (i když v omezené míře) dvojjazyčných periodik, zpravodajské vstupy do publicistického vysílání ap. Při bližším pohledu na tuto oblast komunikace však zjistíme, že existují dosti podstatné rozdíly v možnostech kontaktu obou jazyků u nás a na Slovensku. Souvisí to do značné míry s dosahem českého televizního signálu, který je nabízen prostřednictvím kabelové televize téměř po celém území Slovenska, zatímco dosah slovenských vysílačů končí na Moravě. Na Slovensku jsou běžně k dostání české, český psané nebo dvojjazyčné tiskoviny (MF Dnes, Mladý svět, Reflex, ABC, Bravo, Mosty a další), naproti tomu dostupnost slovenských tiskovin u nás je mizivá. Slovenská knihkupectví nabízejí ve velkém rozsahu původní českou tvorbu, většina dovážených videokazet je opatřena českým dabingem.

Po roce 1993 se změnila situace také ve školství. Dříve počítala koncepce vyučování na všech stupních českých škol ze základním poučením o slovenštině, samozřejmostí byly ukázky slovenských literárních děl v originále. Jak vypadá situace v této oblasti dnes? Zatímco v českých čítankách již téměř nikde nenajdeme ukázkou slovenského

textu, natož poučení o tomto jazyce, slovenští žáci mají možnost pracovat s českými texty ve větším rozsahu.

To, že Slováci se dostávají do kontaktu s češtinou mnohem častěji než Češi se slovenštinou, se odrazilo také na výsledcích našeho sociolingvistického průzkumu, konkrétně v části zaměřené na percepční stránku jazykové kompetence mluvčích; podle statistické analýzy z r. 1998 mladí Slováci (15 - 25 let) vykazují o 17 % vyšší úroveň pasivního bilingvismu ve vztahu k češtině než Češi ke slovenštině. Podobná zjištění konstatovala diplomantka R. Demová, která provedla sondu do pasivního bilingvismu skupiny českých a slovenských 8 - 10letých dětí.² Průběžné výsledky našeho průzkumu mezi 15 - 25letými respondenty ukazují (mírně) snižování úrovně pasivního bilingvismu mladé české generace: ve srovnání s rokem 1997 to bylo v roce 1998 o 5 %. (Letošní dotazníky ještě nejsou statisticky zpracovány, protože byly zadávány v dubnu - květnu.) Dále bylo zjištěno, že vzájemné oddalování obou jazyků vadí 64 % dotazovaných. Kontakt se slovenštinou na základní škole by uvítalo 53% respondentů, 25% dotazovaných se domnívá, že to zatím není nutné, protože „slovensky rozumí každý“.

Myslím si, že by bylo dobré podpořit už během školní docházky pasivní bilingvismus žáků ve vztahu ke slovenštině - dokud je na co navázat. Můžeme konstatovat, že úroveň porozumění je zatím na velmi dobré úrovni. Učitelé by mohli žákům přiblížit slovenštinu především v literární výchově - zpočátku poslechem a později i čtením slovenské literární tvorby v originále. Prostor pro nenásilné seznamování žáků se životem národnostních menšin, a tedy i se slovenskými realitami a folklórem, skýtají také hodiny hudební výchovy, zeměpisu, dějepisu, občanské a rodinné výchovy.

Dá se očekávat námitka, že vytížení žáků je i tak dost značné. Avšak zkušenosti z průzkumu, který v návaznosti na náš projekt provádějí v rámci diplomových úkolů studentky PdF UP, ukazují, že práci se slovenskými texty žáci neodmítají, naopak je vítají jako zpestření výuky.³ Nespornou výhodou pasivního zvládnutí slovenštiny je také to, že se prostřednictvím tohoto blízkého jazyka vytváří u žáků schopnost vnímat i další slovanské jazyky.

¹ Od r. 1997 na něm spolupracují: doc. PhDr. M. Sokolová, CSc. a doc. PhDr. D. Slančková, CSc. z FF Prešovské univerzity, doc. PhDr. M. Hirschová, CSc. z FF UP v Olomouci, PhDr. J. Dršatová z PedF VŠP v Hradci Králové a Dr. et PhDr. K. Musilová z PdF UP v Olomouci. Od září 1998 je tento projekt (RSS 118 / 1998) podporován Sorosovou grantovou nadací.

² R. Demová: Vývojové tendence v komunikaci Čechů a Slováků po rozdělení Československa. PdF UP, Olomouc 1999.

³ M. Hozová: Úroveň pasivního česko - slovenského pasivního bilingvismu. (Průzkum mezi žáky posledních ročníků ZŠ v letech 1996 - 1999.) PdF UP, Olomouc 1999, R. Demová (1999), další tři diplomové práce budou předloženy k obhajobě v r. 2000.

V této souvislosti se nabízí otázka přípravy budoucích (ale i současných) učitelů základních a středních škol. Naše anketa realizovaná v listopadu 1998 na bohemistických pracovištích v Čechách a slovákistických pracovištích na Slovensku ukázala, že z češtiny a slovenštiny se postupem času staly „cizí jazyky“. Projevuje se to například v tom, že z disciplín původně povinných se stávají disciplíny nepovinně volitelné, výběrové, případně se nevyučují vůbec.⁴ Převážně většině kateder současný stav nevyhovuje. Uvítali by posílení výuky těchto jazyků. V tom je ale svazuje nikoliv nezáměr studentů, nýbrž především omezení v celkovém počtu vyučovacích hodin.

Měli bychom vzít v úvahu, že nadstandardní vztahy mezi oběma republikami začínají mít v současné době konkrétní podobu, především v oblasti kultury a vysokého školství. Bylo by tedy dobré překlenout období, kdy úroveň pasivního bilingvismu klesá. Byla by škoda nevyužít možnosti dorozumět se s nositeli jazyka, který je češtině geneticky nejbližší.

⁴ Jiná situace je samozřejmě na pracovištích slavistických, která však nepřipravují učitele pro základní školy.

Závěry z konference bohemistů „Výuka mateřského jazyka na prahu třetího tisíciletí“ konané ve dnech 25. a 26. května 1999

Místo konání: Filozofická fakulta UP v Olomouci

Organizátoři: Jazykové sdružení ČR a KČJL FF UP Olomouc

1. Za cíl výuky v českém jazyce pokládáme citlivé a výstižné dorozumívání v mateřském jazyce. Při jeho výuce je třeba více pozornosti věnovat vztahům spisovné normy (vhodné pro oficiální komunikaci) k obecné češtině a moravským nářečím. Spisovnost nelze chápat jako ostře ohraničenou, ve výuce je třeba přihlídnout k oboustrannému postupnému sblížování spisovné a obecné češtiny.

Úkolem učitele češtiny není učit žáky česky, ale poskytovat jim potřebné a užitečné informace o češtině.

2. Důraz na zdokonalování komunikativní kompetence neznamená vytlačování systémového a analytického přístupu k jazykové výchově. Z učiva hláskoslovného, tvaroslovného a gramatického je třeba vybrat a do standardů a osnov promítnout takovou selekci látky, která neopakuje to, co je žákům jako rodilým mluvčím **intuitivně** dáno. Účastníci konference souhlasí s tím, že otázky tohoto rozlišení (vědomostí intuitivních a získaných ve škole v úměře k věku žáků) vyžadují rozsáhlý výzkum. Bude vhodné ve výuce češtiny rozlišovat učivo základní – jako nutný výstup z hodin českého jazyka společný všem žákům – a učivo, které slouží všeobecnému vzdělávání, a jehož zkoušení není třeba trvat.

3. Je třeba pracovat na sjednocení terminologické a pojmové soustavy v jazykové výchově a zajišťovat vypracování metodických příruček s tímto zaměřením.

4. Vnější forma, zejména pravopis, by při výuce a zejména hodnocení žáků neměla být přeceňována na úkor jiných složek jazykového projevu. Je třeba aktivně vstoupit do změn v maturitních zkouškách a přijímacím řízení tak, aby v přijímacích zkouškách nebylo tolik pozornosti věnováno stránce pravopisné a spisovné morfologii.

5. V souvislosti s důrazem na rozvoj komunikativních dovedností je třeba přesunout zájem od zastaralých komunikačních a mediálních útvarů k „mediální výchově“ v informační společnosti. Do standardů a vzdělávacích programů jazykové výchovy je třeba promítnout podrobněji postupy a návody, jak ve škole pracovat s mediálními jevy, k jejich sledování,

chápaní a interpretaci při respektování mezioborové povahy mediální výchovy. Komunikativní výchovu je třeba diferencovat podle typu škol.

Z konference vyplynuly další dílčí náměty:

(1) Diskuse ukázala, že osnovy vzdělávacích programů je třeba zásadně zrevidovat. Týká se to např. syntaktického učiva VP Občanská škola. Ve všech VP by bylo vhodné skloubit prvky valenční syntaxe s analytickou syntaxí. Všechny VP včetně standardu vyžadují jasnější a podrobnější diferenciaci slohové a komunikační výchovy.

(2) V učebnicích pro střední školy je třeba zohledňovat výsledky dosažené v jazykovém vyučování na předchozím stupni škol a je nutno se zasazovat o jejich prohlubování na tomto stupni v souvislosti s úvahami o jednotné maturitní zkoušce.

(3) Je třeba šířit mezi učiteli (i budoucími) jednoslovný název *Česko*. Jeho potřeba je zjevná a jedině šířením ztratí negativní konotace, někdy s ním dosud spojované.

(4) Účastníci konference se obracejí na MŠMT ČR, aby zrevidovalo vytíženost učitelů češtiny a aby na základě této revize podpořilo na školách materiální zainteresovanost učitelů na hledání nových forem výuky (na experimentech v oblasti komunikativní výchovy, na sledování nových lingvistických příruček ap.) a na svém dalším vzdělávání.

(5) Při prodlužování platnosti Doložek MŠMT ČR je třeba, aby recenzenti důsledně dbali na kvalitu učebnic také z hledisek, o nichž se diskutovalo na této konferenci. U učebnic, které získaly Doložku před r.1996, bude při žádosti o její prodloužení uspořádáno oponentní řízení, které zorganizuje MŠMT ČR spolu s Jazykovědným sdružením ČR.

V Olomouci 26. května 1999