

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 2, 2011

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Český jazyk a Pedagogická fakulta UK v Praze
1946–2011

Praha 2011

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 2, 2011

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy.

Vychází dvakrát ročně, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. Webová stránka: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Scientific reviewed magazine, mainly of linguodidactic and bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at a chosen type of school.

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. Web page: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=572>

Vydává/Published by

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílík*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D., Falkulta humanitných štúdií Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk, Bělorusko

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literárni akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha

Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko

Dr. *Jaroslav Malicki*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*, Universität Konstanz, Německo

Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

Doc. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Předsedkyně redakční rady / Editor-in-chief

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Výkonný redaktor / Executive editor:

Mgr. *Martin Wagenknecht*

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonného redaktora na adresu: Univerzita Karlova v Praze, katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, nebo na adresu didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Jednotlivé příspěvky jsou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

ISSN 1804-1221. MK ČR E19169

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 3, číslo 2, 2011

Editorial 5

Studie / Papers

Vzpomínám

Radoslava Kvapilová Brabcová 11

Univerzitní výuka českého jazyka a její proměny

Svatava Machová 17

Výuka pragmatiky na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty
Univerzity Karlovy

Pavla Chejnová 21

Katedra českého jazyka PedF UK včera, dnes a ... zítra?

Martina Šmejkalová 25

Zahraniční bohemistická spolupráce – výsledky a plány

Ladislav Janovec 35

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
jako významné pracoviště podílející se na tvorbě nových učebnic
a učebních textů pro základní a střední školy

Renata Žiláková 73

Příspěvky ze semináře Nové trendy v didaktice českého jazyka

Didaktika českého jazyka pro 21. století

Eva Hájková 57

Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky

Jasňa Pacovská 61

Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku

Stanislav Štěpáník 73

Možnosti využití korpusu při výzkumu školní komunikace

Martin Wagenknecht 79

Interpretace mediálních textů prostřednictvím teorie rámců

Jan Huleja 87

Model vyučování mateřskému jazyku ve Švýcarsku <i>Anita Jírovská</i>	95
Češi a Němci na sklonku 19. století – školství z pohledu jazykové politiky <i>Václav Velčovský</i>	101

Projekty / Projects

Koncepce textové cvičebnice českého jazyka pro běloruské studenty <i>Ladislav Janovec – Jelena Pastuchovič</i>	117
Studijní program Čeština jako jazyk druhý/cizí <i>Eva Růžičková</i>	121

Aplikace / Applications

Hodina Rétoriky neboli výchova ke kultuře mluveného projevu pro Učitelství I. stupně ZŠ <i>Jana Vlčková</i>	127
Chybami se učíme aneb jak netradičně na diktáty <i>Gabriela Babušová</i>	133

Recenze / Reviews

REICH, K.: <i>Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool</i> . Weinheim – Basel: Beltz, 2008. 4., aktualizované vydání. 310 stran + CD. <i>Václav Velčovský</i>	145
Craig Cravens, Stephen Clarke, Paul Dickinson & Jo Westbrook: <i>The Complete Guide to Becoming an English Teacher</i> . 2. vyd. London : Sage Publications, 2010. <i>Stanislav Štěpáník</i>	153

Zprávy / News

18. slovenská onomastická konferencia – Jednotlivé a všeobecné v onomastice <i>Martina Šmejkalová</i>	159
Seznam pracovníků KČJL a KČJ Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze <i>Radovan Vlha</i>	161
<i>Informace pro přispěvatele</i>	177

EDITORIAL

Vážení čtenáři,

v roce 2011 oslaví Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze 65. výročí svého vzniku. A právě při té příležitosti vydáváme číslo časopisu, které je oproti běžným číslům trochu netradiční, už proto, že texty zařazené do klasických rubrik mají spíše obecně informativní charakter. Pojednávají vesměs o činnosti katedry českého jazyka včera, dnes a (snad) i zítra.

Katedra českého jazyka (dříve katedra českého jazyka a literatury) je součástí fakulty již od jejího zrodu, proto pokládáme za samozřejmost, že náš časopis k oslavám fakulty přispěje – jsme přesvědčení, že katedra byla vždy dobrým reprezentantem celé fakulty a vždy se držela na předních místech jak po stránce výukové, tak po stránce odborné a výzkumné. Dokladem toho je i vlastní časopis *Didaktické studie*.

Část příspěvků je věnována reflexi práce katedry. Za skutečný klenot považujeme především text R. Kvapilové Brabcové, dlouholeté vedoucí katedry a ještě „dlouholetější“ její pracovnice, uznávané odbornice na morfologii, fonetiku, jazyk mluvených projevů a sociolingvistiku. Jí patří pochopitelně největší prostor vzpomínek, neboť, jak uvidíte, má na co vzpomínat – s katedrou svázala téměř celý svůj profesní život. I další významná pracovnice katedry, rovněž bývalá vedoucí, odbornice na syntax, pragmalingvistiku a sémantiku, S. Machová vzpomíná na dobu, v níž se pozměňovala koncepce jazykové složky oboru český jazyk a literatura. Byla to doba porevoluční, kdy se na půdu fakulty a do obsahu kurzů dostávaly nové poznatky ze všech vědních disciplin již dávno etablovaných, jako je syntax, lexikologie, stylistika, ale i zcela nové předměty, především pragmatická lingvistika, spojená na katedře se jménem předčasně zemřelé Mileny Švehlové (o ní je příspěvek P. Chejnové). Za zmínku stojí rovněž utváření koncepce modulového studia, které ve víceméně nezměněné podobě zůstalo zachováno až do zavedení strukturovaných studií, dělených na bakalářská a magisterská. Se změnou požadavků školské praxe souvisí i zavádění nových předmětů připravujících učitele českého jazyka na výuku žáků s jiným mateřským jazykem, než je jazyk český (o tom příspěvek E. Růžičkové v rubrice Projekty).

Katedra udržovala vždy styky se zahraničními bohemistickými a slavistickými pracovišti, o čemž pojednává příspěvek L. Janovce. Týž autor spolu s J. Pastuchovič z katedry teoretické a slovanské jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity prezentují právě připravovanou publikaci, která na základě spolupráce s běloruskou bohemistikou vzniká. S mezinárodní spoluprací rovněž

souvisí příspěvek M. Šmejkalové pojednávající o onomastické konferenci na Slovensku.

M. Šmejkalová, současná vedoucí katedry, odbornice na didaktiku mateřského jazyka a na historické disciplíny, ve svém dalším příspěvku představuje současnou katedru českého jazyka v její aktuální činnosti i plánech do budoucna, a to jako odborné pracoviště zaměřující se na vědecký výzkum i na praktickou výukovou činnost. Katedra se v rámci moderní didaktiky českého jazyka orientuje na konstruktivistické přístupy a jejich možnosti ve výuce žáků na základní a střední škole, proto byla do recenzí zařazena obsáhlá recenze V. Velčovského knihy *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Východiska moderní zahraniční didaktiky, jež katedra hodlá zohledňovat, podává i druhá recenzovaná publikace – *Stephen Clarke, Paul Dickinson & Jo Westbrook: The Complete Guide to Becoming an English Teacher*.

S didaktickým výzkumem katedry a rovněž s oslavami výročí fakulty souvisí akce, která se konala v září – seminář *Nové trendy v didaktice českého jazyka*, na něm vystoupili jak odborníci a doktorandi z různých pracovišť, již intenzivně realizují výzkum didaktiky mateřského jazyka či se mu alespoň dílčím způsobem věnují, tak doktorandi katedry. Z příspěvků na plenárním zasedání byl do časopisu zařazen text J. Pacovské *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky* (FF UK v Praze) a E. Hájkové *Didaktika českého jazyka pro 21. století*, dále jsme do časopisu zařadili texty doktorandů, které dokumentují šíři záběru didaktického výzkumu, jež doktorandi na katedře českého jazyka provádějí, a témata, jimž se věnují. Proto byly do časopisu zařazeny texty M. Wagenknechta, J. Huleji, A. Jirovské, V. Velčovského, S. Štěpánika,¹ prezentující výzkum školské komunikace, nových možností didaktiky, které před výzkumníky, didaktiky i učitele staví poměrně nová teorie rámců, systém školství ve Švýcarsku, školství z hlediska jazykové politiky a rovněž již zmiňovanou problematiku konstruktivismu. Z konference bude rovněž publikován sborník, který bude obsahovat všechny přednesené příspěvky.

To, že katedra má i kontakt se školskou veřejností a orientuje se i na potřeby učitelů a žáků, dokládá příspěvek R. Žilákové věnovaný katedře jako pracovišti, na němž vznikla celá řada učebnic, cvičebnic a příruček, jež mají učitelům a žákům pomoci při výuce i mimoškolním vzdělávání. Náměty pro učitele přinášejí též texty G. Babušové, zkušené učitelky prvního stupně a doktorandky katedry, a J. Vlčkové, jejíž příspěvek je orientován na studenty učitelství prvního stupně.

Aby mohli čtenáři, kteří katedrou českého jazyka prošli jako studenti českého jazyka či kurzů některé formy celoživotního vzdělávání, nebo se členy katedry

1 Příspěvky vznikly v rámci řešení projektu Specifický vysokoškolský výzkum 2011 – 263402 Výchova a vzdělání.

setkali při odborných diskusích na konferencích, sympoziích, ve vědeckých a redakčních radách, zavzpomínat spolu s námi, uzavírá časopis příspěvek R. Vlhy, který prezentuje přehled pracovníků, již na katedře českého jazyka pracovali.

Na závěr chceme poděkovat všem bývalým kolegyním, které se ochotně ujaly vzpomínek a přispěly do časopisu, aby pomohly vytvářet dobrý obraz pracoviště, na něž katedra vždy dbala. A v neposlední řadě i kolegům, kteří na katedře pracovali a již nepracují, protože je život zavál na jiná místa, nebo se dnešních dnů nedožili, nicméně na formování katedry a jejího vývoje se výrazně podepsali. Moc jim děkujeme a vzpomínáme na ně.

Věříme, že najdete na stránkách Didaktických studií příspěvky, které vás zaujmou a které přispějí k vaší informovanosti o směřování současné bohemistiky a její oborové didaktiky včetně oborů souvisejících.

Redakční rada

**STUDIE
PAPERS**

VZPOMÍNÁM

Radoslava Kvapilová Brabcová

Abstrakt: Článek připomíná význam odborné lingvistické přípravy pro budoucí učitele, což dokládá přehledem témat vědeckého základního a aplikovaného výzkumu včetně publikačních výstupů realizovaných významnými bohemisty působícími na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Klíčová slova: Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka, bohemistika, vzdělávání učitelů češtiny, výzkum, publikace

Abstract: The article reminds the reader of the importance of scientific linguistic teacher preparation, which is documented by summary of topics of basic and applied linguistics including publications realized by significant bohemists at Faculty of Education, Charles University Prague.

Key words: Faculty of Education, Czech language department, bohemistics, Czech language teacher preparation, research, publications

Píše se rok 1959. Ve všech krajích Československé republiky vznikají pedagogické instituty, čtyřleté vysoké školy pro přípravu učitelů prvního a druhého stupně. První dva roky studia byly společné, po dvou letech si studenti volili specializaci. Pro mne to byly nejlepší roky výuky češtiny. Studenti měli 4 semestry češtiny, po každém semestru zkoušku, takže skutečně odcházeli dobře vybavení základy českého jazyka. Kdo se pak rozhodl pro další studium češtiny jako oboru (např. v kombinaci čeština – dějepis – hudební výchova), mohl se věnovat už specifickým problémům češtiny, což jsme také v seminářích realizovali. V roce 1964 se Pedagogický institut v Brandýse nad Labem spojil s Pedagogickým institutem v Praze a opět vznikla Pedagogická fakulta založená s velkou slávou v r. 1946 a brzy nahrazená Vysokou školou pedagogickou a Vyšší pedagogickou školou v Praze. Ale tuto historii nechme historikům. Chci vzpomínat na „odborný růst“ učitelů českého jazyka. Přicházeli jsme z různých středních škol v republice a o vědecké práci jsme neměli nejmenší tušení. Brzy však vyvstala nutnost se nějak prezentovat – tedy publikovat nějaké naše práce – navíc splňující jeden důležitý požadavek – práce spjaté se středočeským regionem, aby vyniklo, že institut v Brandýse má své opodstatnění. Tak první Sborník Pedagogického institutu

v Brandýse nad Labem vydaný v r. 1965 skutečně nese podtitul Regionalistika a přináší např. výklady o geologických poměrech berounského okresu, zeměpisný přehled okresu Praha-východ, historii lázni Houštka, vznik tělovýchovných a sportovních organizací v Brandýse, ale také jazykové příspěvky *Hlavní odchyšky od spisovné výslovnosti posluchačů PI v Brandýse nad Labem v rámci Středočeského kraje* (L. Šourková) a *K jazyku a stylu Vojtěcha Rakouse a Jana Morávka* (R. Brabcová).

Sborník vyšel vlastně na konci existence Pedagogického institutu a pokračování vědecké práce přináší až Pedagogická fakulta. Od r. 1965 nastává období působení významných osobností na katedře. Především je to prof. František Cuřín, významný dialektog a jazykovědec, nedostižný vzor dobrého a spravedlivého moudrého člověka. V r. 1967 vyšla jeho významná práce *Studie z historické dialektologie a toponomastiky Čech*, která přinesla mnoho nových pohledů na zkoumané oblasti. Nebyl to však jediný zájem prof. Cuřína. Jeho velkou láskou bylo národní obrození a dovedl i v nás tento zájem vzbudit. (Byl to zájem opravdu dlouhodobý. Za existence Vysoké školy pedagogické v Praze vyšel i jeho zásluhou v r. 1959 sborník *Studie o jazyce a literatuře národního obrození*, kromě jiného např. s příspěvkem A. Jedličky *Josef Dobrovský a tvaroslovná kodifikace spisovné češtiny* – s. 6–24). V r. 1972 jsme vydali sborník *Statí k národnímu obrození se studii Nářeční prvky v nejstarších obrozených mluvnicích* (F. Cuřín), *Thámovy Básně v řeči vázané* (R. Brabcová), *Puchmajerův Rýmovník* (P. Hauser), *Poznámky k dvojímu vydání Přemyslovců J. E. Vocela* (J. Hedvičáková). Tento náš zájem pokračoval i sérií přednášek v Jazykovědném sdružení v následujícím roce. Dílo F. Cuřína se mezitím rozrostlo o jeho práce *Kapitoly z dějin českých nářečí a místních i pomístních jmen* (1970) a *Vývojové tendence současné spisovné češtiny a kultura jazyka* (spolu s J. Novotným, 1972). Pomístní jména byla Cuřínova láska. Měla jsem možnost s ním několikrát jezdit po krajích českých a zjišťovat – pod jeho vedením – proč se právě tomuto místu říká třeba Na Lopatě apod. V takových pohledech se musela snoubit představivost lingvistická i místopisná! Však se ještě často k tomuto tématu vracel. Hned v r. 1973 mu katedra věnovala k jeho šedesátinám bohemistickou část sborníku *Filologické studie IV*, které vycházely na Pedagogické fakultě a přinášely práce z různých filologických kateder. V tom dílu uveřejnil F. Cuřín stať *Pomístní a traťová jména Brána, Branka, Vrata apod.* (s. 105–112). Já už jsem se v té době věnovala výzkumu městské mluvy Brandýsa, takže jsem do tohoto sborníku přispěla stať *Koexistence í (i)//é v městské mluvě Brandýsa nad Labem* (s. 113–120).

Další významnou postavou katedry byl prof. Přemysl Hauser. Byl mým učitelem už na Vysoké škole pedagogické v Praze, kde vyučoval staroslovenštinu a historickou mluvnici, po vzniku Pedagogického institutu v Praze se stal vedou-

cím katedry českého jazyka a literatury a po další transformaci na pedagogickou fakultu pokračoval ve svém působení na katedře a naše cesty se opět prořaly – po sloučení obou institutů jsme se setkali jako kolegové. Jeho zájem se nejdřív soustřeďoval na národní obrození, především na slovní zásobu. Vzpomínali jsme už Puchmajerův Rýmovník, podrobně se věnoval *Tvoření podstatných jmen v době národního obrození* (1978) a tvoření slov v současné češtině: *Nauka o slovní zásobě* (1980). Dlouholeté pedagogické působení ho logicky dovedlo k řešení didaktických problémů výuky českého jazyka, k tvorbě učebnic českého jazyka a k řešení metodických problémů. A to prof. Hausera zaujalo už natrvalo – na katedře se otevřela cesta k soustavnému zájmu o didaktické problémy. První práce *Metodika vyučování českému jazyku a slohu* vyšla už v roce 1962, další v r. 1985: *Kapitoly z didaktiky českého jazyka; Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov a jejich didaktická aplikace*. Nejnovější pak byla jeho dvoudílná *Didaktika českého jazyka* z r. 1995.

Řekla jsem, že působení P. Hausera zapustilo na katedře hluboké kořeny. Dokladem byla už v r. 1965 práce Z. Ploškové, která vydala s kolektivem spolupracovníků *Metodiku vyučování českému jazyku v 2.–5.ročníku ZDŠ*. Když po revoluci 1989 vznikla samostatná katedra českého jazyka, projevil se zájem o školu především tvorbou učebnic. Během několika let vydali pracovníci katedry kompletní řady učebnic pro žáky od prvního do 9. ročníku především pro nakladatelství JINAN . Autory učebnic byla většina členů katedry, zvláště se jim však věnovaly S. Pišlová, I. Havlová a E. Hájková, já jsem vydala učebnici českého jazyka pro 6. ročník ZŠ (s H. Pokornou) a s širším autorským kolektivem učitelů *Didaktiku českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy* v r. 1990.

Ale vrátme se ještě do historie. Sborníky vycházející pod společným názvem Filologické studie byly skutečně reprezentativními publikacemi a rádi jsme v nich publikovali. V 8. čísle z r. 1978 vyšly studie O. Martincové (*Aktuální problémy neologismů a neologizace*), M. Markové (*K slovosledné pozici polopredikativních přechodníkových konstrukcí v češtině*), F. Cuřína (*Schopnost studentů časově zařadit text*), R. Brabcové (*K otázky vyjadřovacích schopností žáků základní školy ve spisovném jazyce*) a E. Müllerové (*K metajazykovým prvkům v uměleckém textu*).

V 13. svazku z r. 1985 se objevily studie: K. Kamiš *František Bartoš a jazyková kultura poslední čtvrtiny 19. století*, O. Martincová *Okazionální pojmenování a jejich tvoření v současné češtině*, M. Marková *K fungování polopredikativních konstrukcí se slovesným adjektivem v současné češtině*, R. Brabcová *Slovesné vyjadřování v mluvených projevech*, F. Štícha *Vztah předmětu a příslovečného určení z hlediska syntaktické teorie a školské praxe*, E. Müllerová *K novému pojetí syntaxe*, E. Hájková *K jazyku učebnic fyziky pro základní školu*, J. Hedvičáková *K historii*

vyučování slovenskému jazyku na českých školách. Už názvy studií z těchto dvou sborníků naznačují profilaci jednotlivých pracovníků katedry buď v další práci na katedře, nebo na dalších pracovištích, především myslím na Ústav pro jazyk český, kam přešla O. Martinčová a kde pod jejím vedením vyšla Pravidla českého pravopisu z r. 1993, nebo F. Štícha, významný lingvista a autor mnoha vynikajících odborných prací. F. Štícha byl i „duchovním otcem“ konference, kterou naše katedra uspořádala ve dnech 3.–5. září 1986 v Houštce u Staré Boleslavi na téma *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe u příležitosti 40. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.* Referáty z této konference pak vyšly tiskem v dalším sborníku Pedagogické fakulty UK v r. 1988 (uspořádali R. Brabcová a F. Štícha). V Úvodu ke knižnímu vydání se říká: „Termíny dynamika, dynamický a jim odpovídající pojmy jsou integrální součástí metajazyka a dynamického jazykovědného myšlení od počátků rozvoje synchronní jazykovědy u nás. ... Je zřejmé, že dynamika jazyka se stává výraznějším aktivizujícím faktorem utváření jazykových norem a jejich sociálních hodnot zároveň s dynamickým rozvojem podmínek, struktur a aktivit naší soudobé společenské situace“ (s. 7). A právě sledování této dynamiky se věnovaly příspěvky přednesené na této konferenci. Přednesli je pracovníci pedagogických a filozofických fakult, Ústavu pro jazyk český ČSAV a Jazykovědného ústavu L. Štúra SAV. K nejzajímavějším vystoupením patřil referát F. Daneše *Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách* zamýšlející se nad funkci obecné a spisovné češtiny. Dodnes se s citáty z tohoto zamyšlení setkáváme i v nejnovějších pracích (srov. např. monografii P. Sojky *Tvaroslovná a hláskoslovná variantnost v dialogických textech rozhlasové publicistiky*, v tisku). Z katedry českého jazyka a literatury naší fakulty přispěli svými příspěvky F. Štícha (*Některé projevy dynamiky vztahu parole-langue v syntaxi větné a syntagmatické*), O. Martinčová (*Vývojové procesy v současné české slovní zásobě*), K. Kamiš (*K dynamice slovní zásoby v publicistice*), R. Brabcová (*Dynamika tvaroslovných prostředků psaných a mluvených*).

Se jménem F. Štíchy je ve vzpomínkách spojen i další významný počín katedry českého jazyka – sborník *Karel Čapek a český jazyk (k 100. výročí narození)*, který vyšel v roce 1990 v Karolinu s úvodní studií Karla Horálka *Karel Čapek a kultura jazyka*. Další autoři se věnovali *Jazyku Čapkovy románové trilogie a Karlu Čapkovi a cizím slovům* (F. Štícha), *Hovorovosti v díle Karla Čapka* (R. Brabcová) nebo *Čapkovu adresátu v komunikační perspektivě* (O. Hausenblas).

V téměř roce (1990) vyšly další *Filologické studie* – jejich 18. svazek, troufám si říci asi nejreprezentativnější publikace katedry. Studiemi a články se na této publikaci podíleli: F. Štícha (*K Lexikální synonymii ve starší češtině*), M. Marková (*Polopredikativní konstrukce přechodníkové a jejich konkurenty jako prostředky*

funkčně sémantické a stylistické diferenciaci), R. Brabcová (*Jazyk O. Šuleře a komunikační normy příjemce*), K. Kamiš (*Příspěvek k toxikolektu abuzorů na pozadí drogové scény*), L. Štěrbová (*Kolísání hláskových jevů v mluvě pražské mládeže*), O. Mališ (*Přínos Kaňkovy a Vachkovy učebnice češtiny k rozvoji vyučování českému jazyku*), L. Konopková (*Rozvíjení poznávacích schopností žáků prostřednictvím jazykových cvičení*), I. Havlová (*Mluvený projev v přípravě učitelů 1. st. ZŠ*). Publikace už výrazně naznačuje orientaci nejen na odborné otázky jednotlivých disciplín přednášených studentům oborového studia českého jazyka nebo posluchačům učitelství pro 1. stupeň ZŠ, ale i výrazné zaměření na didaktické otázky všech stupňů výuky českého jazyka. V tomto trendu pokračoval i další – poslední svazek této edice – *Filologické studie 20* (Pedagogická fakulta UK, 1997). Na katedře byla vysoce „pracovní“ atmosféra: dostali jsme grant Fondu rozvoje vysokých škol zaměřený na tvůrčí studentskou činnost a díky doc. Machové bylo zapůjčeno počítačové zabezpečení CONCORDER vytvořené v Centre des recherches mathématiques Université de Montréal D. Randem a v Department of Russian and Slavic Studies, McGill University, Montreal T. Paterovou pro počítače Macintosh. N. Kvítková pracovala na projektu *Index slov a tvarů v rukopisech staročeské kroniky tak řečeného Dalimila*, S. Machová vedla projekt na vytvoření frekvenčního autorského slovníku Jaroslava Seiferta a já slovníku Františka Nepila. I další členové katedry byli zaujati autorským jazykem: A první výsledky této práce přinášely právě tyto Studie: M. Švehlová *Havlovy projevy na mezinárodním fóru z pragmatického hlediska*, R. Brabcová *O jazyku Františka Nepila*, S. Machová *Autorský slovník básnického díla Jaroslava Seiferta*, B. Hrabánková *Jazyk a styl textů Miroslava Horníčka a možnosti jejich využití k rozvoji komunikativních dovedností*, E. Hájková *Poznámky k uměleckým textům v učebnicích českého jazyka*, P. Šmejkal *Je to ještě překlad?*, N. Kvítková *Jazyková stránka agitačního spisu Krátké sebrání z kronik českých*, M. Černá *Poznámky k problematice grafické stránky staročeských rukopisů*, O. Böhmová *Varianta jména Boleslav z 10. stol. a její původ*. To bylo poslední společné vystoupení katedry. Samozřejmě mezitím i později každý z členů publikoval samostatně.

Na budování samostatné katedry od r. 1990 se podíleli všichni členové katedry vedle vynikající pedagogické práce i další svou odbornou činností. S. Machová spolu s M. Švehlovou přinesla do programu výuky obecnou jazykovědu, sémantiku a pragmatiku v daleko větším měřítku než doposud (v r. 1996 vydaly knihu *Sémantika a pragmatika jako lingvistické disciplíny*), O. Böhmová se plně věnovala výuce staroslověnštiny a slavistiky.

Nové tisíciletí přineslo i mnohé změny do života pedagogické fakulty i členů katedry. Po svém odchodu jsem už sledovala jejich další pracovní nasazení jen z dálky, a bude tedy na dalších členech katedry, aby zaznamenali současný stav.

Mé vzpomínky už zachytily jen nejvýraznější počiny hlavně didaktického zaměření.

S. Pišlová dále rozvíjí své jazykové hry a rozšiřuje svou pozornost na učebnice, v posledních letech i učebnice pro nevidomé, které prezentuje na mezinárodních výstavách, E. Hájková vydala knihu *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1.stupni základních škol)* (Praha 2008), knihu – jak už název napovídá – velmi potřebnou v současné době, kdy tolik voláme po zvýšení kvality komunikace ve společnosti. Kde jinde je tedy třeba začít než při vstupu dětí do školy. Naše školství má dlouhou cestu za sebou a jistě i před sebou. Aby se na ni připravilo, musí se také někdy ohlédnout zpátky. To myslím udělala současná vedoucí katedry M. Šmejkalová svým velice rozsáhlým spisem *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989* (Praha 2010). Tam najdete fakta o vzestupných i klesajících údobích výuky češtiny na našich středních školách. Někdy vás zahřeje u srdce, někdy zamrazí.

Mé vzpomínání v žádném případě nestačí na složitý útvar, který můžeme nazvat třeba nejotřepanějším názvem *pedagogický proces*. Chtěla jsem ukázat tu méně viditelnou stránku přípravy na výuku, přípravu každého z nás, aby měl studentům co říct, aby je dovedl něčím zaujmout, aby v něm studenti mohli vidět osobnost.

Univ. prof. PhDr. Radoslava Kvapilová Brabcová, CSc.
radoslavakvapilova@seznam.cz

UNIVERZITNÍ VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA A JEJÍ PROMĚNY

Svatava Machová

***Abstrakt:** Stať zaznamenává proměny kurzů českého jazyka, které absolvovali na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze studující učitelství českého jazyka a literatury pro ZŠ a SŠ v průběhu dvaceti let (1990–2009).*

***Klíčová slova:** univerzitní studium českého jazyka, studijní program, tematický celek, povinně volitelný kurz*

***Abstract:** The article is describing alterations of the Czech language courses followed by the students graduated from the Czech language department of the Faculty of Education, Charles University Prague who studied to become teachers of the Czech language and literature at primary and high schools during the period of twenty years (1990 – 2009).*

***Key words:** University studies of the Czech language, curriculum, subject matter, obligatorily optional course*

Cílem stati je souhrnně prezentovat proměny kurzů českého jazyka, které absolvovali na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze studující učitelství českého jazyka a literatury pro II. stupeň ZŠ a SŠ v průběhu bezmála dvaceti let (1990–2009). Během těchto let docházelo v souladu s rozvojem lingvistiky a bohemistiky i v souladu s proměnami kulturními a společenskými v širokém slova smyslu:

- k obohacování a proměnám obsahů kurzů tvořících jádro univerzitního studia českého jazyka: fonetika, fonologie (např. Brabcová, 1998), morfologie (např. Brabcová, 2000), syntax a textová lingvistika (např. Machová, 2002), lexikologie (např. Janovec, 2005), stylistika (např. Hájková, 1997), rétorika (např. Hájková, 2011), historická mluvnice a vývoj spisovné češtiny (např. Kvitková, 1991);
- k zařazování kurzů nových.

Hlavním důvodem zařazování nových kurzů do výuky budoucích učitelů češtiny v uvedeném období jsou nové přístupy ke zkoumání jazyka a prohlubování interdisciplinárních vztahů, neboť interdisciplinarita/multidisciplinari-

ta byla ve 2. polovině minulého století pokládána za velmi nosnou badatelskou perspektivu.

Od 60. let minulého století se v lingvistice začíná prosazovat nové vědní paradigma, které bylo nazváno paradigma komunikačně pragmatické (pragmalingvistické). Na rozdíl od předchozího paradigmatu strukturního přenášejí stoupenec nového paradigmatu těžiště svého zkoumání z jazykového systému (langue) k řeči (langage). Změna paradigmatu přináší také změnu metod zkoumání. Pro interpretaci promluvy se stává důležité nejen odhalení jejího významu (což se uživatel jazyka daří analýzou užitých jazykových jednotek), ale i jejího smyslu (což se uživatel jazyka může zdařit analýzou komunikační situace zahrnující řadu mimojazykových faktorů nazývaných faktory pragmatické), předmětem zkoumání jsou i obecná a kulturně i institucionálně vázaná pravidla jazykové interakce. Bylo žádoucí seznámit budoucí učitele češtiny s tímto novým pohledem.

Katedra českého jazyka (KČJ) jako první z univerzitních bohemistických pracovišť již v akademickém roce 1993/1994 včlenila do studijního programu jako povinný kurz disciplínu nazvanou *úvod do pragmatiky*. Zdařilo se to jednak proto, že na katedru přešla z Ústavu pro jazyk český ČSAV Milena Švehlová, jedna z prvních bohemistek rozpracovávajících komunikačně pragmatické paradigma, a jednak proto, že tehdejší vedoucí KČJ prof. dr. Radoslava Brabcová, CSc., svou autoritou dokázala prosadit modifikaci stávajícího studijního programu (podrobněji k tomuto tématu viz Chejnová, zde).

Vedle kurzů povinných navštěvovali studenti v posledních dvou letech studia též kurzy povinně volitelné. Nabídka bývala široká a studenti si převážně povinně volitelné kurzy vybírali podle jejich rozvrhového zařazení a podle předpokládané obtížnosti. Po katedrálních debatách o vhodné organizaci těchto kurzů bylo nakonec rozhodnuto vytvořit čtyři tematické celky povinně volitelných kurzů, z nichž by si studenti zvolili jeden se všemi jeho kurzy. Všechny tematické celky byly dotovány shodným počtem výukových hodin. Tak byly počínaje školním rokem 1994/1995 vytvořeny tematické celky nazvané moduly (modul didakticko-psychologický/psycholingvistický, modul historický, modul lingvisticko-bohemistický a modul sémantický a komunikačně pragmatický), které existovaly až do r. 2009. Jejich kurzy byly v průběhu let částečně modifikovány.

Didakticko-psycholingvistický modul rozšiřoval znalosti z didaktiky českého jazyka získané již dříve v povinných kurzech a obohacoval studenty o poznatky souvisejících disciplín. Zahrnoval kurz *lingvistická charakteristika učebního textu* (E. Hájková) a na počátku i kurz *výuka českého jazyka za podpory počítače*, který vedly pracovnice katedry speciální pedagogiky (M. Mlčková a B. Ohlídková). Později byl obsah tohoto kurzu rozšířen, jeho název změněn na *aktuální problémy výuky českého jazyka* zahrnující i téma výuky českého jazyka za pomocí počíta-

če (L. Heclová, S. Pišlová). Do modulu byl zařazen velmi aktuální kurz *čeština na ZŠ jako jazyk druhý* (E. Hájková), který byl vynucen nárůstem počtu dětí cizinců na českých ZŠ, k nimž je třeba při výuce češtiny volit specifické přístupy. Kurz *úvod do psycholingvistiky* (S. Machová) umožnil studentům vhled do našich mentálních struktur spjatých s řečovými aktivitami. Brzy byl do tohoto modulu včleněn i kurz *mediální výchova* (M. Švehlová, J. Loudová-Kosová, R. Čapková) připravující budoucí češtináře na výuku úskalí při styku s médii.

Historický modul zahrnoval semináře *četba staroslověnských rukopisů* (O. Palcosková, L. Janovec), *četba starých českých textů* (N. Kvítková, M. Šmejkalová), *historická lexikologie a sémantika* (J. Horálek, O. Mališ), *jazyk regionu, onomastika* (N. Kvítková), *humanistická čeština* (N. Kvítková, M. Šmejkalová), *jazyk období baroka; jazyková situace od národního obrození po současnost* (N. Kvítková, M. Šmejkalová). Hlubší znalosti o vývoji naší mateřštiny umožní budoucím češtinářům fundovaně a zajímavě objasňovat četné jevy současného jazyka i místních dialektů.

V lingvisticko-bohemistickém modulu se studium soustředilo na prohloubení znalostí popisu češtiny na všech rovinách, a to nejen na základě kodifikačních manuálů, ale i bohemistických problémů současnosti: *současná vědecká mluvnice češtiny* (O. Mališ), *lingvistické problémy současné bohemistiky* (O. Mališ), *teorie a vývoj spisovného jazyka* (R. Brabcová). Modul obsahoval také interdisciplinární seminář *ze sociolingvistiky* (L. Janovec), zabývající se i aktuálními tématy jazykové politiky, a seminář *ze sémantiky* (S. Machová), na němž studenti v posledních letech sledovaného období řešili otázky kognitivní metafory a jazykového obrazu světa.

Modul sémantický a komunikačně pragmatický byl převážně zaměřen na širokou škálu faktorů ovlivňujících řečové chování uživatelů jazyka. Budoucí češtináři zvládali různé řečové strategie vhodné v jistých komunikačních situacích, odhalovali smysl textu, snahu produktora textu s jeho příjemci manipulovat, přičemž cílem bylo, aby tyto dovednosti dokázali předat svým žákům. Kromě výše uvedené *mediální výchovy a sémantiky* zvládali tuto problematiku v seminářích *teorie komunikace* (M. Švehlová, J. Daněk), *teorie masové komunikace* (M. Švehlová, J. Loudová) a krátkou dobu rovněž v seminářích *teorie textů* (M. Švehlová) a *jazyk informace, jazyk názoru* (J. Horálek). V druhé polovině sledovaného období místo těchto dvou seminářů zaujaly semináře *komunikační dovednosti učitele* (J. Kostečka).

Všichni vyučující své výklady propojovali s výukou daného tématu na ZŠ a SŠ (srov. Chejnová, P. (ed.), 2007; Machová, S.; Šamalová, M. (eds.), 2007). Vyučující také v uvedených tematických oblastech báдали a své výsledky publikovali. Informace o některých jejich publikacích lze získat ze Slovníku osobností jazykovědné

bohemistiky (Machová, S.; Chvátalová, K.; Velčovský, V. (eds.), 2007), jehož hesla vytvářeli v průběhu tří let jako svou zápočtovou práci studenti povinného kurzu *základy jazykovědy*.

Literatura

- BRABCOVÁ, R. *Novinky z pravopisu a tvarosloví*. Dobřichovice : Kava-Pech, 2000.
- BRABCOVÁ, R. Společensko-politické změny a jejich odraz v současné češtině. In: *České přednášky pro XII. Mezinárodní sjezd slavistů Krakow 1998*. Bláhová, E.; Šlaufová, E.; Wollman, S.; Zelenka, M. (eds.). Praha : Euroslavica, 1998, s. 107–112.
- HÁJKOVÁ, E. *Rétorika pro pedagogy*. Praha : Grada, 2011.
- HÁJKOVÁ, E. *Stylistická cvičení. Texty pro semináře ze stylistiky*. Praha : UK, Praha, 1997.
- CHEJNOVÁ, P. Výuka pragmatiky na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. *Didaktické studie 2*, 2011, zde.
- CHEJNOVÁ, P. (Ed.) *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ II*. Praha : PedF UK, 2007.
- JANOVEC, L. Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In: Martincová, O.; Rangelova, A.; Světlá, J.: *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha : ÚJČ AV ČR, 2005, s. 147–158.
- KVÍTKOVÁ, N. K užívání préterit ve staré češtině. *Listy filologické*, 114, 1991, s. 237–242.
- MACHOVÁ, S. Jemné proměny české věty. *SPFPFSU, řada jazykovědná, D2*. Opava : Slezská univerzita, 2002, s. 33–40.
- MACHOVÁ, S.; ŠAMALOVÁ, M. (Eds.) *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Praha : PedF UK, 2007.
- Slovník osobností jazykovědné bohemistiky*. Machová, S.; Chvátalová, K.; Velčovský, V. (Eds.). <http://kcjl.modry.cz>, 2007.

doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Vikova 3, 140 00 Praha 4

svatavam@gmail.com

VÝUKA PRAGMATIKY NA KATEDŘE ČESKÉHO JAZYKA PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY

Pavla Chejnová

***Abstrakt:** Článek se zabývá vývojem výuky pragmatické lingvistiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jsou zde prezentována nejdůležitější témata pragmatické lingvistiky ve vztahu k vzdělávání studentů učitelství českého jazyka a studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy.*

***Klíčová slova:** profesní příprava studentů učitelství českého jazyka, profesní příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy, komunikativní kompetence, pragmatická lingvistika, pragmatická analýza textu*

***Abstract:** The article deals with the development of teaching pragmatics at Charles University, Faculty of Education. There are presented the most important themes of pragmatic linguistics, their role in education of Czech language teachers and primary school teachers.*

***Key words:** Czech language teachers preparation, primary school teacher preparation, communicative competence, pragmatic linguistics, pragmatic analysis of the text*

Učitel českého jazyka musí být vybaven nejen dokonalou znalostí jazykového systému, ale musí především umět komunikovat. Počátkem 90. let 20. století se o navýšení podílu komunikačně orientovaných disciplín v přípravě učitelů zasadila především Milena Švehlová. Studentům učitelství českého jazyka na pedagogické fakultě se dostávalo kvalitní komunikační průpravy v rámci rétoriky a stylistiky, nicméně pragmatická lingvistika jako moderní interdisciplinární obor nebyla v té době ještě součástí kurikula.

Milena Švehlová se zabývala celoživotně zdvořilostí, řečovou etiketou a komunikací. Toto téma patří k ústředním tématům pragmatiky. Nejen obohacení výuky o nová témata, ale rovněž nutnost naučit učitele uvažovat v rámci nového vědeckého paradigmatu vedlo k zařazení pragmatiky do studijních plánů oboru učitelství českého jazyka pro střední školy. V současnosti poznatky studenti dále rozvíjejí v rámci volitelných předmětů – psycholingvistiky, sociolingvistiky, teorie komunikace, jazykového obrazu světa, kognitivní lingvistiky. V rámci pragmatiky se seznamují s významnými teoriemi českých i zahraničních pragmaticky ori-

entovaných lingvistů a filozofů (kooperační princip P. Grice, zdvořilostní princip G. Leech a R. Lakoffové, teorie tváře P. Brownové a S. Levinsona, kulturní dimenze G. Hofsteda, teorie mluvních aktů, neverbální komunikace atd.). Hlavním cílem výuky ovšem není nabytí encyklopedických vědomostí; Milena Švehlová usilovala především o rozvoj komunikačních dovedností u studentů, o rozvoj jejich kritického myšlení. Náplní jejích seminářů a seminářů jejích následovníků se tak stala především práce s textem, pragmatická analýza autentických textů mluvených i psaných, získaných z mediálního diskurzu i z interpersonální komunikace. Na pedagogické fakultě byla pro studenty vydána skripta, první souhrnně pojatá učebnice pragmatiky: *Sémantika & pragmatická lingvistika* (Machová, S.; Švehlová, M., Praha, 2001).

Později došlo k zařazení pragmatiky do plánů oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Tato výuka je pojímána odlišně s ohledem na studijní zaměření, jedná se především o pragmatické aspekty řečové komunikace dětí mladšího školního věku, zařazena je např. manipulace dětmi této věkové kategorie, interpretace jejich verbálních a neverbálních projevů, genderová problematika, interkulturní komunikace, řešení konfliktních situací ve školní třídě.

Učitelé jsou připravováni na nové požadavky, které jsou na ně kladeny, zvláště pak v souladu se zavedením rámcových vzdělávacích programů, jež dávají velký důraz na rozvíjení klíčových kompetencí, mj. kompetence komunikační a sociální.

Katedra českého jazyka rovněž organizuje semináře pro učitele, kteří se pragmatikou a moderními lingvistickými disciplínami ve svém studiu ještě podrobněji nezabývali. Členové katedry připravili publikace určené učitelům a studentům učitelství.

Publikace s názvem *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ* (Machová, S.; Šamalová, M. (Eds.), Praha 2007) je zaměřena na didaktické aplikace vybraných témat pragmatické lingvistiky. Navazující druhý díl *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ II* obsahuje metodické listy, které mohou učitelé středních škol použít ve výuce (Chejnová, P. (Ed.), Praha 2007). Cílem publikace *Didaktické transformace pragmalingvistických témat* (Chejnová, Praha 2010) je představit témata, která mohou být pro žáky zajímavá a přínosná, a ukázat učitelům a dalším čtenářům možnosti, jak s nimi pracovat. Prezentovány jsou základní oblasti pragmatické lingvistiky: zdvořilost, kooperace, manipulace, interkulturní komunikace, gender, neverbální komunikace a další.

Pragmatická lingvistika je ústřední disciplínou celého vědního paradigmatu a stala se rovněž stěžejním předmětem ve vzdělávání učitelů. Pedagogická fakulta tak reaguje na nové výzvy kladené na vzdělávání učitelů v rozvíjející se společnosti vědění.

Literatura

- CHEJNOVÁ, P. *Didaktické transformace pragmlingvistických témat*. Praha: PedF UK, 2010.
- CHEJNOVÁ, P. (Ed.) *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ II*. Praha: PedF UK, 2007.
- MACHOVÁ, S.; ŠAMALOVÁ, M. (Eds.) *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Praha: PedF UK, 2007.
- MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Praha: PedF UK, 2001.

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
pavla.chejnova@volny.cz

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA PedF UK VČERA, DNES A ... ZÍTRA?

Martina Šmejkalová

Motto: „Nesmíte se dát mýlit hodně rozšířeným názorem, který vedl k tomu, že se čeština přilepuje k tělesné výchově, k hudební výchově a ke všemu jinému. Vychází se přitom z předpokladu, že studovat češtinu je lehčí než např. angličtinu: té se musí student naučit, kdežto česky přece umí!“¹ Vladimír Šmilauer

Abstrakt: Článek se věnuje minulosti, současnosti a budoucnosti katedry českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze. Na historickém pozadí analyzuje nejvýznamnější trendy jejího vývoje a predikuje budoucí vývoj hlavních výzkumných oblastí.

Klíčová slova: katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze, vývojové tendence, výzkumné směry, perspektivy výzkumu

Abstract: The paper deals with past, presence and future time the Czech Language Department at the Charles University Faculty of Education. On historical background it shows the most important development trends of the department and predicts future development in main research areas.

Key words: the Czech Language Department, Faculty of Education, Charles University in Prague, development trends, research areas, research perspectives

Pohled do historie

Dekretem prezidenta republiky z 27. října 1945 bylo ustanoveno, že učitelé všech stupňů a druhů škol nabývají vzdělání na pedagogických fakultách,² a zákonem z 9. dubna 1946 byly zřízeny pedagogické fakulty.³ Počátky existence katedry českého jazyka spadají právě do tohoto období. Profesorem a prvním vedoucím nově založené katedry českého jazyka a literatury se stal sedmaše-

1 LA PNP, fond Šmilauer Vladimír. Vysokoškolská přednáška z Úvodu do studia češtiny, 7. 10. 1968.

2 Dekret prezidenta republiky ze dne 27. října 1945. In Věstník MŠO 1, 1945, s. 127.

3 Zákon č. 100/1946 Sb., vyhlášen 17. května 1946. In Věstník MŠO 2, 1946, s. 203.

desátiletý lexikolog, dialektolog a stylistik, někdejší ředitel Kanceláře Slovníku jazyka českého Kvido Hodura.

Další vývoj katedry byl dramatický, stejně tak jako vývoj celého vysokého pedagogického školství. Je dobře známo,⁴ že pedagogické fakulty byly v roce 1953 nahrazeny tzv. vyššími, resp. vysokými pedagogickými školami (Vysoká škola pedagogická v Praze poskytovala učitelům českého jazyka vzdělání mj. v oborech čeština – dějepis / výtvarná výchova / hudební výchova / tělesná výchova). V roce 1959 došlo k další reformě – založeny byly pedagogické instituty; v roce 1964 pak byly znovuzřízeny pedagogické fakulty, které byly určeny pro výchovu učitelů základních škol, a to až do roku 1976, kdy získaly právo vzdělávat i učitele škol středních.

I přes tyto zlomy po celou dobu vývoje působily na katedře českého jazyka (a do roku 1989 ... a literatury) silné osobnosti. Z nejvýznamnějších zmiňme jednoho z největších lingvistů poválečného období Aloise Jedličku, později zde působili i přes delimitující personální stranickou politiku např. František Curič, Radoslava Brabcová a Olga Martinová, v 80. letech 20. století na katedře vyučoval František Štícha.⁵ Období po osamostatnění katedry českého jazyka v roce 1989 vnímá autorka tohoto článku – tehdy studentka oboru český jazyk – i s dvacetiletým kritickým odstupem jako jedno z vrcholných období existence katedry. Po sametové revoluci se katedře za vedení univ. prof. Radoslavy Brabcové podařilo angažovat nepochybně významné odborníky oboru – jmenujme alespoň historičku jazyka a editorku Naděždu Kvítkovou, předčasně zesnulou specialistku na stylistiku, pragmatickou lingvistiku a teorii komunikace Milenu Švehlovou, syntaktičku a obecnou lingvistku Svatavu Machovou, jejíž zásluhou byl radikálně inovován studijní plán a založeny zcela nové studijní předměty, z dřívějšího období zde působil studenty milovaný vyučující Otakar Mališ. Byla založena tradice studentských vědeckých odpolední, mimořádný důraz začal být kladen na zapojování studentů do vědeckých aktivit pracoviště. Právě z těchto někdejších studentů se podařilo našim učitelům vychovat „srdcaře“, kteří přebírají zodpovědnost za další vývoj katedry dnes (M. Šmejkalová, L. Janovec, S. Pišlová, R. Holanová).

Snažíme se v této tradici dnes pokračovat – významným segmentem činnosti katedry je důsledná a systematická práce se studenty. Pravidelně pořádáme studentské vědecké konference, zapojujeme studenty do vědeckých aktivit katedry, řešíme rozvojové projekty podporující talentované studenty. Mezi těmito činnostmi má nejvýznamnější postavení práce s doktorandy – v současnosti studuje

4 O tom již mnohokrát dříve, srov. např. VORLÍČEK, Ch., 1996.

5 Seznam přednášek na pedagogické fakultě ve studijním roce 1976/1977, 1987/1988. UK, Praha 1976, 1987, podle ŠMEJKALOVÁ, M., 2010.

v doktorském studijním oboru *Pedagogika – Didaktika českého jazyka* 18 doktorandů, s nimiž se pravidelně scházíme např. na doktorandských konferencích nebo na doktorandských seminářích. Věříme, že i nám se podaří rozdmýchat trvalé nadšení pro naše poslání alespoň v jednom z našich mladých kolegů. To není malý úkol.

Současnost

V současnosti katedra českého jazyka zajišťuje výuku v bakalářském studijním oboru *Český jazyk se zaměřením na vzdělávání* (aktuálně v kombinacích s devíti různými specializacemi), v navazujícím magisterském studijním oboru *Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – český jazyk*, participuje na zajištění výuky studijního oboru *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*, podílí se i na oborech *Pedagogika předškolního věku*, *Učitelství pro mateřské školy* a *Vychovatelství*. V doktorském studiu poskytuje vzdělání v studijním programu *Pedagogika, specializace didaktika českého jazyka*. Pro všechny oborové kombinace zabezpečuje katedra zkoušky z českého jazyka v rámci univerzitního základu. Bylo jí uděleno několik tzv. „malých“ akreditací vzdělávacích programů dalšího vzdělávání učitelů.

Bohemistický fundament je stěžejní především v bakalářském typu studia: z klíčových směrů je na katedře pěstována především problematika jazykových kontaktů, lexikografických aspektů popisu jazyka, sémantiky, pragmatické lingvistiky a moderních dějin jazyka. V minulosti byla katedra jedním z těch pedagogických bohemistických pracovišť, která udávala směr vývoje bádání – jmenujme např. rozvoj kvantitativních metod zkoumání historických textů pomocí tehdy inovativních computerových technik nebo rozvoj kognitivní lingvistiky jako mladého progresivního pohledu na jazyk a v důsledku i na jazykové vyučování. V této chvíli je na katedře nejsilněji zastoupen směr pragmatickolingvistický (M. Hirschová, P. Chejnová), na vysoké úrovni je rozvíjena problematika textových vlastností mediálních produktů (R. Holanová), setrvale dobrou úroveň si udržuje bádání v oblasti česko-slovanských jazykových kontaktů (L. Janovec), nejnověji se začíná pěstovat bádání v oboru historie lingvistiky (M. Šmejkalová), mladší kolegové obrazejí svou pozornost ke zvukovým vlastnostem řeči (J. Vlčková, P. Sojka), z jazykovědných disciplin je pěstována např. onomastika.

Ve všech učitelských studijních oborech je kladen prioritní důraz na didaktiku českého jazyka jako na klíčovou disciplínu, jejímž absolvováním jsou položeny základy pedagogické kompetence ve vyučovacím předmětu český jazyk. Akcentována je především její orientace na didaktické postupy rozvíjející schopnost efektivní komunikace s důrazem na činnostní charakter edukace, na rozvíjení funkční gramotnosti, produktivních i receptivních dovedností a na orientaci v pragmatických aspektech (řečové) komunikace, včetně komunikace mediální, na dovednost vyvá-

žit poměr mezi činnostmi směřujícími k nabytí znalostí o systému jazyka a mezi činnostmi rozvíjejícími dovednost uvědoměle a kultivovaně jazyk užívat.⁶

Paritně k oblasti lingvistiky lze i v této oblasti nalézt dominantní směry vědecké práce – jsou to zejména historie didaktiky a výuky českého jazyka (M. Šmejkalová), problematika češtiny jako jazyka cizího/druhého (E. Hájková), rozvoj komunikačních činností a dovedností (E. Hájková), mimořádně významný segment problematiky integrace sociálně i zdravotně znevýhodněných žáků, pěstována je tvorba hmatových knih pro handicapované děti, účast s nimi v mezinárodních soutěžích (S. Pišlová), sémantika textu (L. Janovec).

Učitelé didaktiky českého jazyka důsledně dbají i na aplikační rovinu své odborné činnosti, která je v našem oboru neméně stejně důležitá jako základní výzkum: jsou autory různých typů učebnic a cvičebnic českého jazyka či metodických příruček (SPN, Klett, Jinan, Fraus), jsou nositeli rozvojových projektů týkajících se inovací stávajících edukačních modelů, jedna vyučující je certifikovanou mezinárodní lektorkou programu RWCT, s dalšími lektory probíhá spolupráce.

Katedra českého jazyka je dnes pracovištěm s věkově i hodnostně vyváženým pracovním týmem, který se snaží se vši odpovědností rozvíjet odkaz svých předchůdců, a to nejen v oblasti vědecko-výzkumné, ale také v oblasti studijní. Vedle lingvistického fundamentu rozšiřujeme zaměření našich disciplín směrem transdisciplinárním a kulturněhistorickým, jak to podle našeho názoru žádá profil učitele českého jazyka. Jedná se většinou o terénní výuku, studenty velice žádanou a posilující vztahy katedry se svými studenty.

Tyto aktivity však musejí být přirozeně opřeny o solidní výzkumnou základnu. Z toho důvodu katedra usiluje o udělení grantových projektů, zapojuje se do fakultních výzkumných projektů. V letošním akademickém roce je katedra českého jazyka nositelkou dvou vědeckých grantových projektů GA ČR (jeden běžící, druhý s počátkem řešení v lednu 2012), jednoho projektu GA UK a několika rozvojových projektů.

Rodinným stříbrem katedry je sborník *Didaktické studie*, který prošel v posledních dvou letech významnou změnou: byla ustanovena jeho mezinárodní redakční rada a jako odborný časopis byl zařazen na seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik. Právě na jeho stránkách členové katedry seznamují odbornou veřejnost s výsledky své vědecko-výzkumné práce (srov. ostatně i toto číslo *Didaktických studií*). Katedra je také vydavatelkou dodnes respektovaných edičních řad i monografií z oblasti lingvistického i lingvodidaktického výzkumu, litovat lze v té souvislosti pozastavení výtečné ediční řady *Filologické studie*, které pravidelně vycházely až do konce devadesátých let.

6 Viz programový dokument katedry, ŠMEJKALOVÁ, M., 2009.

Výzvy

Katedra českého jazyka v současnosti pokračuje v cestě jasného a přiznaného důrazu na své primární poslání. Nevidí svou budoucnost v alternativě být odborným pracovištěm, které jako přidanou hodnotu, a možná i jakoby mimochodem, vzdělává také učitele, nýbrž své poslání – vychovat učitele českého jazyka pro všechny stupně vzdělávací soustavy – vnímá jako zcela zásadní a určující kritérium, jehož optikou je třeba posuzovat veškeré aktivity, ať už pedagogické, nebo vědecko-výzkumné. Proto také vyhodnocujeme stávající vzdělávací cíle, revidujeme obsah, metody i formy výuky českého jazyka ve všech typech studia a propracováváme specifické problémy výuky jazykových disciplín v těch oborech, v nichž je naše fakulta ve svém geograficky přirozeném akčním rádiu unikátní (učitelství 1. stupně, pro mateřské školy, vychovatelství). Významně zasahujeme do pojetí jednotlivých vědeckých disciplín, zejména pak do pojetí ústřední disciplíny navazujícího magisterského studia – didaktiky českého jazyka.

V lingvodidaktické oblasti i naše katedra musí reagovat na skutečnost, že výsledky vzdělávání v českém jazyce jsou v současnosti v mnohých ohledech alarmující.⁷ Ačkoliv příčiny tohoto stavu bude nutno podrobit důkladné mnohovrstevnaté analýze,⁸ domníváme se, že jedna z nich tkví v diskrepanci mezi dynamicky, možná až živelně expandujícími principy školské reformy na jedné straně a v petrifikaci vyučovacích metod na straně druhé, v „malém důrazu na zážitkové vyučování, které se osvědčilo jako významný aktivizační a motivační faktor či v malém důrazu na chápání učení jako aktivního zmocňování se vědění samotným žákem“⁹. Opakovaně také varujeme před neuváženými, resp. neověřenými modifikacemi tradičního pojetí vyučovacího předmětu, před úplnou rezignací na formativní cíl vyučovacího předmětu ve smyslu rozvoje kognitivních struktur žáka, apelujeme na rozumnou inovaci výuky cestou výzkumně podložené evoluce.

Důležitou otázkou je v té souvislosti relevance testovacích nástrojů, a sice zda kritéria v současnosti nejvíce skloňovaných srovnávacích projektů PISA a PIRLS mají být jediným a hlavním kritériem pro sledování jazykové gramotnosti českých žáků. Velkým a takřka generačním výzkumným úkolem proto je výzkumně ověřit, zda/jak rozvoj kognitivních procesů ovlivňuje rozvoj komunikační kompetence, které vyučovací obsahy českého jazyka jsou k tomu relevantní, a které naopak jsou skutečně zbytečné.

7 Srov. mj. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 2010.

8 Srov. např. DVORÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola, vícepřípadová studie*, Praha : Karolinum, 2010.

9 Srov. např. PALEŇČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačně a zážitkově*. Bratislava : SPN, 2003, o tom HÁJKOVÁ, E., 2010 v rkp.

K tomu je však nezbytně nutné integrovat síly oborové didaktiky a kognitivních a pedagogických věd, o což se v nejvyšší míře snažíme. Takový pokus se zde nebudě odehrávat poprvé: snahy o fundamentální změny metodologie vyučování českému jazyku a přístupů k němu se v českém historickém prostoru zásadně objevovaly už v druhé polovině 20. století, srov. v 50. letech výzkumné aktivity Otokara Chlupa¹⁰ nebo v 70. a 80. letech výzkum realizovaný v Pedagogickém ústavu JAK ČSAV a vedený Janem Průchou.¹¹ Přesto nikdy nedošlo k rozumnému konsensu.¹² Dnes snad je atmosféra oboustranně otevřenější a vstřícnější.

Jednou z dalších cest k řešení nevyhovujícího stavu ve vyučování českého jazyka se zdá být přechod od transmisivního ke konstruktivistickému přístupu výuky, tedy k takovým metodám, které¹³, upřednostňují proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s původními představami (prekoncepty) žáka. Pro vyučování českému jazyku je však třeba i tento předpoklad výzkumně ověřit, neboť systematický výzkum dosud realizován nebyl, ačkoli zjevné předpoklady k tomu česká didaktika měla již v pracích V. Příhody a později F. Jiráka.¹⁴ Dosavadní výzkumy jsou prozatím jen eklektické (v českém prostředí teoretické principy propracovává zvl. M. Zouharová¹⁵) a neumožňují tak tvorbu fundamentální moderní didaktiky českého jazyka opřené o propracované teoretické postupy.

10 Např. CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha : SPN, 1958, K pojetí jazykového vyučování. *Český jazyk a literatura* 9, 1959, s. 98–110.

11 Srov. sérii studií J. Průchy, např. PRŮCHA, J. Vývoj, současný stav a perspektivy systému vzdělání a výchovy v mateřském jazyce ve všeobecně vzdělávací škole. *Pedagogika* 25, 1975, s. 701–713, Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura* 28, 1977/1978, s. 121–129, *Jazykové vzdělání. Analýza a prognóza systému*. Praha : Academia, 1978, Jazykové a komunikační vzdělání. In PRŮCHA, J. (ed.) *Modely perspektivního systému vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti*. Praha : Pedagogický ústav ČSAV, 1980, s. 47–59, *Perspektivy vzdělání*. Praha : SPN, 1983 aj.

12 ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha : Karolinum 2010.

13 HÁJKOVÁ, E., 2010 v rkp.

14 Ibid. Dále o tom srov. HÁJKOVÁ, E., 2010

15 ZOUHAROVÁ, M. Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In *Studia Slovaca*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2006, s. 165–174; Táž Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace* 2006, č.2, s 24–33; Táž Pojmové mapy ve vyučování syntaxe. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2006, s. 186–189; Táž Aspekty osvojování pojmů ve vyučovacím procesu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. (CD ROM) Olomouc: UP, 2010, s. 317–326. O tom rovněž HÁJKOVÁ, E., 2010.

Hlavním úkolem by proto podle E. Hájkové (Hájková 2010 v rkp) mělo být „hledat a nalézt vztah mezi komunikační úspěšností a formou sdělení, tedy identifikovat strategii, jak propojit známou, v přirozené komunikaci nabytou jazykovou zkušenost dítěte s obecně platnými zákonitostmi jazykového systému, konfrontovat verbalizované představy o světě s jejich vědomým jazykovým uchopením a znalostmi jazykového systému.“ Pokud bychom měli jmenovat jen některé dílčí otázky, jde zde o to, ověřit např. zda konstruktivisticky zaměřená kognitivní stimulace je realizovatelná v té oblasti jazykových jevů, které mají charakter jazykových univerzálií, z poznatkové sféry předmětu např. o to, jak propracovat postupy kognitivní stimulace a identifikovat procesy konceptualizace lingvistických pojmů/termínů.¹⁶ Výraznou revitalizací by měla projít také metodologie výuky, inspiračním zdrojem by mohly být např. zahraniční teorie didaktických situací.

Významným inspiračním zdrojem jsou pro nás s ohledem na typ jazyka a genetickou příbuznost češtiny a slovenštiny, jakož i společnou lingvodidaktickou tradici také propracované nejnovější práce slovenských lingvodidaktiků,¹⁷ s nimiž jsme rovněž navázali úzkou vědeckou spolupráci.

Výhledy

Katedra českého jazyka Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogické fakulty přistupuje ke svému poslání s úctou ke své více než padesátileté tradici a s pokorou se snaží kráčet ve šlépějích toho nejlepšího, čeho bylo na katedře dosaženo. Záslouhou silných osobností a jasné vize byla katedra vždy v celorepublikovém měřítku hybatelem vědecko-výzkumné práce (vzpomeňme z nejmladší doby rozsáhlý celorepublikový projekt Sjednocení školské jazykovědné terminologie), na své platformě soustředila význačné osobnosti české lingvistiky a didaktiky, byla organizátorkou vědeckých konferencí, srov. např. 13.–15. 9. 1995 významnou konferenci Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: „Zasedání, které se konalo v Brandýse n. L., se zúčastnilo 60 jazykovědců, mezi nimiž byli i odborníci ze zahraničí. Účastníky konference přivítal děkan Pedagogické fakulty Zdeněk Helus. Ve svém vystoupení kladl důraz na komunikační aspekt učebnic a vyzdvihl zájem fakulty o nově vznikající učebnice.“¹⁸

16 Srov. PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada Publishing, 2011. Podle HÁJKOVÁ, E., 2010.

17 Srov. zvl. KESSELOVÁ, J. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov : Náuka, 2001, *Táž Morfológia v komunikácii detí*. Prešov : Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003; LIPTÁKOVÁ, L.; VUŽŇÁKOVÁ, K. *Dieťa a slovo tvorba*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009; SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov : Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.

18 VOBORSKÁ, M.; KAVKOVÁ, Z. Lingvistická konferencia „Učební text —

Katedra českého jazyka pražské pedagogické fakulty by i v budoucnu měla náležet k těm předním bohemistickým pracovištím, která inovativní lingvisticke a lingvodidaktické impulsy nejen reflektují a přijímají, ale především generují a dále šíří. Usilujeme o to, aby byla partnerem a přirozenou odbornou autoritou jak pro instituce vytyčující pro výuku češtiny normativní rámce, tak pro odborná pedagogická společenství.

Zdroje a literatura

- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola, víceřádková studie*, Praha : Karolinum, 2010.
- HÁJKOVÁ, E. Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřského jazyku na 1. stupni základních škol). Praha : PedF UK, 2008.
- HÁJKOVÁ, E. *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Návrh grantového projektu GA ČR. Praha 2010, v rukopise.
- KESSELOVÁ, J. *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov : Náuka, 2001.
- KESSELOVÁ, J. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov : Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- LIPTÁKOVÁ, L.; VUŽŇÁKOVÁ, K. *Dieťa a slootovorba*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009.
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 2010.
- PALENČÁROVÁ, J.; KESSELOVÁ, J.; KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikáčne a zážitkovo*. Bratislava : SPN, 2003.
- PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006
- PRŮCHA, J. Vývoj, současný stav a perspektivy systému vzdělání a výchovy v mateřském jazyce ve všeobecně vzdělávací škole. *Pedagogika* 25, 1975, s. 701–713.
- PRŮCHA, J. Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura* 28, 1977/1978, s. 121–129, *Jazykové vzdělání. Analýza a prognóza systému*. Praha : Academia, 1978.
- PRŮCHA, J. Jazykové a komunikační vzdělání. In PRŮCHA, J. (ed.) *Modely perspektivního systému vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti*. Praha : Pe-

jeho funkce, produkce, percepce a interpretace“, Naše řeč 2, ročník 79/1996, s. 106–107.

- dagogický ústav ČSAV, 1980, s. 47–59.
- PRŮCHA, J. *Perspektivy vzdělání*. Praha : SPN, 1983 aj.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada Publishing, 2011.
- SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov : Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Návrh koncepce činnosti katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Programový dokument. Praha 2009, v rukopise.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha : Karolinum 2010.
- VOBORSKÁ, M., KAVKOVÁ, Z. Lingvistická konference „Učební text — jeho funkce, produkce, percepce a interpretace“, *Naše řeč* 2, ročník 79/1996, s. 106–107.
- VORLÍČEK, Ch. *Z historie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha : PedF UK, 1996.
- ZOUHAROVÁ, M. Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In *Studia Slovaca*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2006, s. 165–174.
- ZOUHAROVÁ, M. Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace* 2006, č.2, s 24–33.
- ZOUHAROVÁ, M. Pojmové mapy ve vyučování syntaxe. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc : UP, 2006, s. 186–189.
- ZOUHAROVÁ, M. Aspekty osvojování pojmů ve vyučovacím procesu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. (CD ROM) Olomouc : UP, 2010, s. 317–326.

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

ZAHRANIČNÍ BOHEMISTICKÁ SPOLUPRÁCE – VÝSLEDKY A PLÁNY

Ladislav Janovec

***Abstrakt:** Text reflektuje spolupráci katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze se zahraničními lingvistickými a lingvodidaktickými pracovišti. Tato spolupráce je velice intenzivní, kvalitu lze posoudit díky četným publikacím včetně několika monografií.*

***Klíčová slova:** český jazyk, katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, mezijazyková homonymie, studentská konference, kolokabilita adjektiv, adjektivum, čeština pro cizince, zahraniční kontakty*

***Abstract:** This text reflects the cooperation of Czech language department, Faculty of Education, Charles' University of Prague with foreign linguistic and linguodidactic institutions. This cooperation has been very mature, its quality is easy to judge thanks many publications including some monographies.*

***Key words:** Czech language, Department of Czech Language (Faculty of Education, Charles University of Prague), interlingual homonymy, student conference, collocability of adjectives, adjective, Czech for foreigners, international contacts*

Tento text je věnován dosavadní spolupráci katedry českého jazyka na mezinárodní úrovni, jeho cílem je připomenout zahraniční kontakty pracoviště a výsledky této plodné spolupráce jak v minulosti, tak v současnosti. Rovněž chceme čtenáře seznámit s dalšími plány katedry a připravovanými projekty, jež hodlají pracovníci na mezinárodní úrovni řešit.

Mezinárodní spolupráce vysokoškolských pracovišť je jednou z oblastí, na niž je kladen veliký důraz, neboť slouží jednak k tomu, aby se pracoviště mezi sebou navzájem obohatila a konfrontovala možnosti svých výzkumů a společných projektů, jednak k posílení pozice české vědy ve světě. Katedra českého jazyka měla vždy poměrně intenzivní spolupráci nejen se zahraničními bohemistickými, ale i jinými lingvistickými a lingvodidaktickými pracovišti. Velice významná byla především zahraniční působení profesorky Brabcové. Svými pobyty a přednáškami na zahraničních univerzitách v 70. letech a v 1. polovině 80. let 20. stol. šířila v pravém slova smyslu dobré jméno české bohemistiky a slavistiky, a prakticky tak dokládala vysokou odbornou úroveň mateřského pedagogického pracoviště.

Využívala osobních pozvání a přednášela na univerzitách především v zemích tehdejší Jugoslávie (Bělehrad, Skopje, Lublaň, Sarajevo), v Polsku (Toruň) či ve Finsku (Turku).

Během pracovního pobytu další pracovnice katedry dr. Hájkové na univerzitě v německé Kostnici se profesorce Brabcové v roce 1995 podařilo navázat kontakt s Jazykovým centrem univerzity v Norimberku-Erlangenu, čímž byla zahájena několikaletá úspěšná spolupráce s touto univerzitou, tentokrát již na základě smlouvy o spolupráci. Řada pracovníků katedry pak v Erlangenu přednášela. Obě tyto spolupráce jsou již bohužel minulostí, první nejspíš definitivně zanikla odchodem profesorky Kvapilové Brabcové z Pedagogické fakulty, druhá pak po zrušení bohemistického oddělení v Erlangenu. Plodná, i když krátkodobá byla i spolupráce dr. Hájkové s bohemistickou skupinou na filozofické fakultě Humboldtovy univerzity v Berlíně (1998–2001). Významné výsledky této spolupráce dokládá i řada publikačních výstupů – srov. Literatura.

Katedra českého jazyka se ovšem zapojila i do další spolupráce. Velice intenzivní je několikaletá spolupráce s katedrou obecné a slovanské jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity. Tato spolupráce se začala rozvíjet v době, kdy vedla katedru docentka Machová, jež navázala na základě osobního setkání spolupráci s profesorkou Rudenkou při svém pobytu v Německu. Spolupráce trvá dodnes s tím, že ji pracovníci katedry považují za vlajkovou loď v oblasti svých zahraničních styků. Kromě odborných krátkodobých výměnných pobytů pracovníků a semestrálních výměnných stáží studentů je třeba upozornit rovněž na velké množství publikačních výstupů, které na základě spolupráce vznikly. Běloruské bohemistky pravidelně publikují v odborném časopise *Didaktické studie* články přinášející nové pohledy na lingvistickou problematiku s didaktickou inspirací, naopak někteří pracovníci katedry českého jazyka publikovali své práce v časopise BGU *Věstník Bělorusského gossudarstvěnnogo univerzitéta* a účastní se pravidelně konferencí pořádaných běloruskou stranou – ať už přispívají korespondenčně do konferenčních sborníků, nebo se účastní i osobně s vystoupením. Z nich je třeba připomenout především významné konference *Suprunovskije čtěníja* nebo *Šymramovskije čytanija*, jež patří mezi významné akce na poli běloruské filologie – první je určena především lingvistům a je organizována na počest jednoho z významných členů katedry E. A. Supruna, který mimo jiné bohemistické oddělení na katedře založil, druhá se věnuje z různých aspektů včetně jazykovědného a didaktického analýzám folklóru.

Nejvýznamnější akcí, na níž členové katedry participovali, byl ovšem Mezinárodní kongres bělorusistů, konaný v roce 2010. Na tomto kongresu Českou republiku reprezentovali celkem čtyři účastníci, z toho dva z katedry českého jazyka UK PedF. Neopominutelné jsou rovněž knižní publikace jako odborné výstupy,

na nichž pracovníci kateder spolupracovali. První byla učebnice českého jazyka pro cizince, která byla vytvořena jako pomocný materiál pro výuku českého jazyka pro rusky mluvící cizince (Ivašina; Hájková; Kvítková; Michalová; Janovec, 2004). Učebnice je zaměřena na potřeby cizince studujícího český jazyk a českou filologii v rámci vysokoškolského pregraduálního vzdělávání, proto je součástí textová cvičebnice, která jednak studenta seznamuje s některými představiteli české literatury a ukázkami z jejich děl, ale představuje i starší českou literaturu, s níž student potřebuje pracovat v rámci kurzů historické mluvnice a dialektologie. Druhá část cvičebnice je zaměřena na procvičení jazykových jevů z oblasti české fonetiky, tvoření slov, morfologie a syntaxe a rovněž na obohacování slovní zásoby s důrazem na frazeologické jednotky českého jazyka.

Další oblastí společného bádání obou pracovišť byl výzkum bělorusko-českých mezijazykových homonym, neboli falešných přátel překladatele. Kromě dílčích studií publikovaných v různých konferenčních sbornících a časopisech byla publikována i monografie věnovaná této problematice (Ivašina – Rudenka – Janovec, 2006). Kniha obsahuje jednak odborné studie věnované chápání termínu mezijazyková homonymie a výsledkům jejího dosavadního výzkumu především v české, ruské (sovětské) filologii, jednak část, v níž jsou česká a běloruská homonyma shromážděna a popsána.

Obdobně bude srovnávací slavistika obohacena o publikaci věnovanou kolokabilitě českých a běloruských neslovesných adjektiv (Ivašina – Janovec – Rudenka, v tisku). Tato publikace, jež je nyní vydávána nakladatelstvím Karolinum, prezentuje teoretickou práci o kolokabilitě, v níž autoři upozorňují na komplikovanost chápání tohoto termínu, dále kognitivnělingvistickou komparatistickou studii věnovanou problematice shod a rozdílů v konceptech vybraných českých a běloruských adjektiv a jejich kolokací a v neposlední řadě přehledy kolokací na základě studia slovníků obou jazyků, Českého národního korpusu a internetových vyhledávačů.

Významná je i přednášková činnost pracovníků. Běloruské pracovnice přednášejí vysoce erudované přednášky pro české studenty – za poslední dva roky jmenujme přednášku věnovanou pidžinům A. Rudenky, o problematice výuky českého jazyka jako jazyka cizího pohovořila E. Pastuchovič, V. Patapava se věnovala národnostním stereotypům a N. Ivašina názvům planet ve slovanských jazycích a problematice komparativních výzkumů blíže příbuzných jazyků. Významné jsou i semináře pro pracovníky katedry, tady připomeňme zejména seminář věnovaný kognitivnímu pohledu na adjektiva, který organizovala N. Ivašina, nebo obrazu Čechů a České republiky v myslích běloruských vysokoškolských studentů, jež vedla A. Rudenka. Čeští pracovníci naopak kromě vedení seminářů praktického jazyka seznamují ve svých přednáškách minské studenty

s českou kulturou, ale i s lingvistickou problematikou (např. vývoj epistolárního stylu – M. Šmejkalová, nebo problémy české neologie – L. Janovec).

Velkou roli ve vzájemné spolupráci hraje rovněž konzultační činnost při tvorbě učebních materiálů – L. Janovec konzultoval a recenzoval učebnici českého jazyka jako cizího pro začátečníky V. Patapavy, kterou autorka vydala v roce 2010 v Minsku, V. Patapava a E. Pastuchovič naopak konzultují vznikající odborný text, který se týká českého jazyka jako jazyka cizího.

V současné době připravují pracovníci kromě několika společných odborných článků rovněž textovou cvičebnici češtiny pro pokročilé cizince (plánovaná úroveň je C 1), monografii věnovanou paragrafickým prostředkům a začínají probíhat přípravné práce pro projekt výzkumu české a běloruské frazeologie, jehož výstupem by kromě překladového slovníku měla být další odborná monografie.

Další významnou spoluprací, která začala v době, kdy byla katedra českého jazyka spojena s katedrou české literatury, je spolupráce s Vratislaví. I když nejde zatím o spolupráci tak intenzivní, jako je spolupráce s běloruskou bohemistikou, je třeba připomenout především účast na mezinárodní studentské bohemistické konferenci, kterou pořádala v Bratislavě univerzita po několik let, od roku 2008 se na ní organizačně podíleli rovněž pracovníci katedry českého jazyka, v roce 2010 konferenci hostila v Brandýse nad Labem Pedagogická fakulta. Z konferencí byly vydány sborníky, jejichž výtisky jsou k dispozici jak v knihovně, tak na katedře českého jazyka. V roce 2012 připravují organizátoři další kolo této tradiční konference, kterou lze označit za velice významný počín v přípravě studentů a budoucích bohemistů, neboť z ní vzešla celá řada doktorandů, a naopak pro doktorandy je důležité, že jde o jednu z možností, jak na mezinárodní úrovni prezentovat výsledky svého bádání.

Od roku 2010 začaly rovněž intenzivnější pracovní kontakty se Slovenskem, zatímco do té doby měly pracovní kontakty v posledních letech spíše individuální charakter. Byly podepsány dvě bilaterální smlouvy v rámci programu Erasmus, na jejichž základě se mohou realizovat stáže studentů a výměnné pracovní pobyty vyučujících, a to s univerzitami v Prešově a Banské Bystrici díky velkému zájmu L. Liptákové a A. Gálisové. S oběma pracovišti se rovněž začínají připravovat témata pro společný výzkum v oblasti didaktiky mateřského jazyka a lingvistiky.

Dlouhou tradici mají také účasti lingvistů i didaktiků na mezinárodních konferencích na Slovensku – je nepochybně nutné připomenout kolokvia mladých jazykovědců, která organizují různá slovakistická pracoviště ve spolupráci s Jazykovědným ústavem Lubomíra Štúra SAV a která v roce 2011 vstupují do jedenadvacátého ročníku. Kolokvia se účastní jak mladší zaměstnanci katedry, tak doktorandi i někteří studenti již po mnoho let a jejich příspěvky bývají velice kladně a vysoce hodnoceny. Kromě kolokvia je třeba připomenout pravidelnou

účasť bohemistů na onomastických konferenciách, organizovaných na rôznych slovenských pracoviskách, a na banskobystričskou komunikačnú konferenci, ktorá má takú už niekoľkoleťú tradíciu. Doktorandi a študenti vyšších ročníkov sa účastní pravidelne konferencie *Na kus reči*. V tomto krátkom prehľade aktivít nezmiňujeme pochopiteľne slovenské konferencie príležitostné či jednorázové, ktoré nemajú periodický charakter.

Nepochybné zaujímavé možnosti nabíza rovněž klíčící spolupráce s bohemistickým pracoviskem v Ázerbajdžánu, spolupráce je ovšem dosud v počátku, jako první krok je zatím plánován přednáškový pobyt pracovníka katedry českého jazyka.

Spolupráce na mezinárodní platformě vychází i z jiných filologických pracovišť v České republice, zaměstnanci katedry jsou zvaní na mezinárodní konferenci, aby prezentovali výsledky svých prací – připomeňme především mezinárodní onomastickou konferenci (poslední ročník se konal v Ostravě), mezinárodní konferenci mladých jazykovědců v Olomouci, liberečskou konferenci *Eurolingua et Eurolitteraria* či ostravskou *Slavica iuvenum*, určenou primárně pro doktorandy a studenty vyšších ročníků, ale i začínající vědce. Na těchto akcích nejednou došlo k navázání zahraniční spolupráce.

Velikou prestiž bude mít účast pracovníků katedry na mezinárodním slovenském kongresu, který je plánován na srpen roku 2013 v Minsku.

V rámci mezinárodní spolupráce je pochopitelně rovněž nutné zmínit časopis *Didaktické studie*, v jehož redakční radě byli a jsou zastoupeni odborníci z Polska, Běloruska, Slovenska a Německa, a to nejen ze zmiňovaných pracovišť (Minsk, Vratislav, Banská Bystrica), ale rovněž z Trnavské univerzity v Trnavě a z Kostnice.

Literatura

- BRABCOVÁ, R.: *Čeština v dopisech Augusta Šenoy*. Zborník za slavistiku1, Novi Sad 1970, s. 159–162.
- BRABCOVÁ, R. *Podmínky rozvoje albánského jazyka a jeho základní charakteristika*. In *Studia Balkanica Bohemoslovaca*. Brno 1970 s. 311–318.
- BRABCOVÁ, R. *O istraživanju urbanog govora u Čehoslovačkoj*. Književni jezik, č.1-2, Sarajevo 1973, s. 51–53.
- BRABCOVÁ, R. *Některé výsledky výzkumu srbocharvátských dialektů*. In *Studia Balkanica Bohemoslovaca II*. Brno1976, s. 360–375.
- BRABCOVÁ, R. *Krležin dramski opus u Češkoj*. In Dani hvarskeg kazališta, 1981, s. 75–89.
- BRABCOVÁ, R. *H. Jovičević: Lična Imena u staroslovenskom jeziku*. Slavia, 56,

1987, s. 89–90.

BRABCOVÁ, R. *Vuk Karadžić a jeho dílo ve své době a dnes*. Slavia, 56, 1987, s. 428–433.

BRABCOVÁ, R. *Lingvistička terminologija Vuka St. Karadžića*. Beograd 1988, MSC 17/1, s. 59–66.

BRABCOVÁ, R. *Prve Jagićeve veze s češkom slavistikom*. Istra, Pula 1988, č. 4, s. 27–34.

BRABCOVÁ, R. *Ustnaja gorodskaja reč' kak sociolingvističeskaja problema*. In *Problems of Sociolinguistics 1*, Sofia 1990, s. 228–233.

BRABCOVÁ, R. *Korišćenje elemenata tekstualne gramatike u drama Laze Kostića*. Beograd 1993, MSC 21/1, s. 277–284.

BRABCOVÁ, R. *K karakteristice současné mluvené češtiny*. In *Makedonski jazyk*, 40-41, Skopje 1995, s. 55–61.

HÁJKOVÁ, E. *Brána jazyka českého otevřená*. Učebnice I. Praha : Karolinum, 2007, 154 s.; 9,3 AH, ISBN 978-80-246-1338-8. (Součást souboru HASIL, J. a kol. *Brána jazyka českého otevřená. Intenzivní kurz pro mírně pokročilé na základě němčiny*. Učebnice I, Učebnice II, Gramatický přehled, Česko-německý slovník. Praha : Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1337-6 soubor

ГАЙКОВА, Э. Аб сумесных даследаваннях па чэшскай мове багемістаў БДУ і педагогічнага факультэта ў Карлавам універсітэце (Прага) // *Вестнік БДУ, Серыя 4, № 3, 2007, с. 129-130, ISSN 0372-5375*.

HÁJKOVÁ, E. Die tschechische Sprache im Europakontext. In: *Modularisiertes Studium und Schlüsselqualifikationen. Schriftenreihe der Mediathek des Sprachenzentrums, Heft III*, herausgeben (eds) von Gerhard Meiser und Ingrid Stude, Halle : Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, (Salle) März 2008, s. 49-64, tj. 1 AH, ISBN 978-3-86829-085-1.

HÁJKOVÁ, E. Problémy zvukové stránky češtiny ve výuce cizinců. In *Język i literatura czeska w europejskim kontekście kulturowym. Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu*, Racibórz 2008, s. 67-71, ISBN 978-83-60730-15-7.

HÁJKOVÁ, E. The Creation of Sociocultural Competency of Foreign Pupils in Czech as a Second Language in a Common Class of a Czech Primary School. In *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Racibórz : Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu, 2008, s. 109–118, ISBN 978-83-60730-19-5.

HÁJKOVÁ, E. Aktuální problémy výuky češtiny jako jazyka cizího. In *Славянские языки: аспекты исследования. Сборник научных статей к 80-летию со дня рождения А. Е. Супруна*, Минск : Издательский центр БГУ, 2009, s.

- 269–276, ISBN 978-985-476-679-9.
- IVAŠINA, N. V.; HÁJKOVÁ, E.; KVÍTKOVÁ, N.; MICHALOVÁ, B.; JANOVEC, L. *Cvičebnice češtiny. Češskij jazyk. Praktikum*. Minsk: BGU, 2004, 314 s. ISBN 915-485-294-6,
- JANOVEC, L.: Nina. B. Mečkovskaja: Bělorusskij jazyk: Sociolingvističeskije očerki. München: Verlag Otto Sagner, 2003, s. 156. In: *Slovo a slovesnost*, roč. 65, č. 3, 2004, s. 223–230.
- JANOVEC, L.: RUDENKO, J. N. a kol.: Semantiko-sintaksičeskoje sopostavlenije slavjanskich glagolov. In: *Cizí jazyky*, roč. 49, č. 2, 2005, s. 85–85.
- JANOVEC, L.: Pamjať i sláva – Memoria et gloria. In: *Slavia*, roč. 75, č. 3, 2007, s. 334–335.
- JANOVEC, L.: Někteř internacionalizační procesy ve slovní zásobě češtiny (poznámky k problematice). In: *Slavjanskije jazyki: aspekty issledovanija*, Minsk, Izdatělskij centr BGU, 2009, s. 316–320.
- JANOVEC, L.: Projevy starých a nových tradic v internetových diskusích. In: *Aktualnyje problemy filologii: antičnaja kultura i slavjanskij mir*, Minsk, RIVŠ, 2011, s. 262–267.
- JANOVEC, L.; IVAŠINA, N.; RUDENKA, A.: *Falešní přátelé překladatele v češtině a běloruštině*. 122 s., PedF UK, Praha, 2006.
- JANOVEC, L.; IVAŠINA, N.; RUDENKA, A.: *Kolokabilita neslovesných adjektiv v češtině a běloruštině*. V tisku.
- JANOVEC, L.; ŠMEJKALOVÁ, M.; IVAŠINA, N.: Kdy chyba není chyba. In: *Didaktické studie*, roč. 1, č. 2, 2009, s. 21–29.
- JANOVEC, L.; WAGENKNECHT, M.: O některých projevech emocí v českých frazémeh. In: *Falklarystyčnyja dalsedavanni – kantekst, typalogija, suvjazi*, Minsk, Bestprynt, 2009, s. 221–227.
- ŠMEJKALOVÁ, M.: Problemy bilingvizma i jazykovej politiky v sisteme obrazovanija v dovojennoj Českoslovakii (v sopostavlenii s istorijej jazykovej situacii v Belarusi). In: *Vesnik Belaruskaha dzjarzaunaha universiteta*. Ser. 4. Filalohija, žurnalistyka, pedahohika, roč. 2004, č. 3, 2004, s. 86–91.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
ladislav.janovec@pedf.cuni.cz

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY JAKO VÝZNAMNÉ PRACOVNÍŠTĚ PODÍLEJÍCÍ SE NA TVORBĚ NOVÝCH UČEBNIC A UČEBNÍCH TEXTŮ PRO ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY

Renata Žiláková

Abstrakt: Příspěvek předkládá přehled tvorby učebnic pracovníků katedry českého jazyka PedF UK. Poukazuje na inovativní přístupy autorů k výuce českého jazyka zejména na základních školách. Převažujícími principy nového pojetí jsou zejména zaměření na komunikační složku jazyka, porozumění textu, orientace v textu a vyhledávání informací. Učebnice reflektují také pragmatické aspekty jazyka (zdvořilost, vedení rozhovoru, argumentaci). Autoři učebnic začleňují nové trendy v oblasti didaktiky i lingvistického výzkumu. O tom svědčí například začlenění teorie valenční syntaxe do výuky české skladby na základní škole či výuka pragmatických aspektů řeči.

Klíčová slova: učebnice, inovativní přístup, komunikační kompetence, nové didaktické koncepte, orientace v textu

Abstrakt: Article presents an overview of textbook employees of the Department of Czech Language Charles University. It refers to innovative approaches to teaching the authors of the Czech language especially in elementary schools. Prevailing principles of the new concepts are focusing on the communication component of language comprehension, orientation in the text and information retrieval. Textbooks also reflect the pragmatic aspects of language (politeness, interviewing, arguments). Authors of textbooks incorporate new trends in teaching methodology and linguistic research. This is evidenced by the inclusion of such theories of valency syntax in teaching Czech syntax in elementary school.

Key words: textbook, innovative approaches, communication competences, new didactical concepts, orientation in text

Cílem katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) není pouze příprava budoucích učitelů českého jazyka, ale též vlastní vědecko-výzkumná činnost vedoucí k tvorbě nových didaktických konceptů a rozvoji nejnovějších didaktických teorií ve výuce českého jazyka. Závěry

výzkumů v oblasti lingvistiky a didaktiky jsou využívány zejména k metodické podpoře učitelů ve formě odborných publikací, seminářů a učebních textů.

Učebnice tvoří jeden z nejdůležitějších výstupů dlouhodobé a soustavné vědecké práce katedry jak na poli lingvistickém, tak na poli didaktickém. Ucelené řady učebnic českého jazyka reflektují prostřednictvím didaktické transformace nejnovější trendy v jazykovém zkoumání, přičemž důraz je kladen na aktuální didaktické koncepty výuky mateřského jazyka.

V průběhu uplynulých dvaceti let se pracovníci katedry českého jazyka podíleli na tvorbě několika řad učebnic, které vyšly v nakladatelstvích Jinan, Scientia, SPN, Prospektrum, Alter, Fortuna a Fraus. Kromě ucelených řad učebnic vznikly za přispění členů katedry českého jazyka též další učební texty, a to zejména cvičebnice (nakladatelství Jinan a Klett).

Výraznou osobností, která působila na katedře českého jazyka a která se podílela na tvorbě učebnic pro základní školy a střední odborná učiliště, je Naděžda Kvítková. Naděžda Kvítková se ve své didaktické činnosti zaměřila na výuku českého jazyka na středních odborných učilištích. K tomuto tématu publikovala soubornou studii s názvem *Didaktika českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště* (Kvítková, 1982). Nezůstalo pouze u teoretické publikace. Naděžda Kvítková vytvořila spolu s A. Tejnorem a J. Foltýnem učebnici s názvem *Český jazyk pro učební obory středních odborných učilišť*, která byla určena pro tehdejší dvou a tříleté učební obory.

Učebnice určená středním odborným učilištím vyžadovala specifický přístup k uchopení tematických celků. Učivo bylo nutné přizpůsobit potřebám studentů často velmi odlišných učebních oborů. Učebnice Naděždy Kvítkové tento fakt zohledňuje a poskytuje dostatek variabilních výchozích textů, které může vyučující dále rozvíjet s ohledem na obor studentů. Zároveň uvádí i studenty učebních oborů do komunikační výchovy simulací rozhovorů se zákazníky, zohledňuje zdvořilostní principy důležité v komunikaci mezi zákazníkem a poskytovatelem služeb.

Výuka českého jazyka na středních odborných učilištích se může jevit jako obtížnější v porovnání s jinými středními školami. Je nesnadné zaujmout studenty, jejichž cílem je osvojení zcela specifické a často náročné odborné činnosti. Učebnice *Český jazyk pro učební obory středních odborných učilišť* obsahuje v úvodu rozsáhlou motivační kapitolu, jejímž cílem je aktivizovat studenty učebních oborů pro poznávání mateřského jazyka.

Učebnice též umožňuje učitelům pracovat s nadanějšími žáky, jimž je určeno odlišené nadstavbové učivo. S pomocí této učebnice tak je možné připravit studenty k případnému složení maturitní zkoušky.

Naděžda Kvítková dále vytvořila v roce 2007 ve spolupráci s Ilonou Helclo-

vou učebnici *Čeština pro učební obory středních odborných učilišť*. Učebnice navazuje na předcházející práci Naděždy Kvítkové v oboru didaktiky českého jazyka na středních odborných učilištích. Je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností studentů v různých komunikačních situacích. Obsahuje například kapitoly: *Objednáváme, reklamujeme, inzerujeme; Vyplňujeme formuláře* či *Jak jednáme se zákazníkem?* Kognitivní složka je zastoupena kapitolami z lexikologie, morfologie a syntaxe.

Naděžda Kvítková se v rámci tvorby učebnic nesoustředila pouze na střední odborná učiliště, ale spolupracovala s Ilonou Helclovou a Miladou Markovou též na tvorbě učebnic pro základní školy. Podílela se na koncepci učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy, které vyšly v nakladatelství Prospektrum pod názvem *Český jazyk pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií* (2 díly) a *Český jazyk pro 8. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií* (2 díly).

Učebnice jsou zaměřeny na rozvoj komunikačních dovedností žáků. Obsahují náměty pro mluvní cvičení a zadání samostatné tvorby textů. Samostatnou práci s učebnicí umožňuje též rejstřík pojmů, který podle autorek slouží zejména žákům k vyhledávání významu neznámých pojmů.

První kapitola učebnice obsahuje motivační texty. Následující kapitoly jsou vystavěny na schématu výchozí text, úkoly, práce s prekoncepty žáků a asociacemi, výklad, úkoly a cvičení, kontrolní otázky. Nadstavbové učivo je od učiva základního výrazně odděleno. Je určeno žákům se zvýšeným zájmem o český jazyk. K obtížnějším cvičením je v učebnici připojen klíč, který též umožňuje samostatnou práci žáků s učebnicí.

Učebnice Naděždy Kvítkové pro druhý stupeň základní školy inovují výklad české skladby. Spolu s klasickou závislostní syntaxí nevalenční uvádí též závislostní syntax valenční. Jedná se o jednu z prvních učebnic (vedle učebnic z nakladatelství Jinan), která zavádí valenční syntax do popisu české skladby na druhém stupni základní školy. Tento fakt potvrzuje úzké sepětí lingvistického výzkumu s didaktickou praxí na katedře českého jazyka PedF UK a potvrzuje také kvalitní a rychlou didaktickou transformaci, která se odráží v učebnicích autorů působících na katedře dříve, než dojde k jejímu uvedení do kurikulárních dokumentů (RVP) či dříve užívaných učebních osnov.

Naděžda Kvítková se podílela také na recenzování učebnic z nakladatelství Alter autorského kolektivu Hana Hrdličková, Miroslava Horáčková, Ivan Klíma a Eva Beránková.

Specifické problematice, jakou jistě výuka českého jazyka na středních odborných učilištích je, se na katedře českého jazyka zabýval také Otakar Mališ, jenž spolu s Ondřejem Hausenblasem a Ludmilou Zimovou vytvořil učebnici českého

jazyka s názvem *Čeština pro učně* (1993). Jedná se o inovativně pojatou učebnici, která se svébytným způsobem vyrovnává s cíli jazykového vzdělávání na středních odborných učilištích.

Autoři učebnice si kladou zdánlivě jednoduchý cíl, jímž je bezchybné zvládnutí mluveného a psaného projevu studentů. Zvládnutí teoretické roviny jazyka je upozaděno, nikoli ovšem opomíjeno. Učebnice odpovídá potřebám soudobých osnov i na této úrovni. Zvládnutí mluveného i psaného projevu předpokládá soustavné procvičování dialogů a tvorbu textů v kontextu různých komunikačních situací. Učebnice obsahuje množství výchozích textů, které toto procvičování umožňují. Ke každému výchozímu textu jsou připojeny otázky a náměty k zamýšlení, které mají jednoznačně charakter směřující k poznávání pragmatických aspektů komunikace (zdvořilost, argumentace atd.).

Významnou předností učebnice *Čeština pro učně* je jazykové zpracování. Ve výchozích textech, které nastiňují konkrétní komunikační situaci, užívají autoři slova nespisovná a nespisovné tvary slov. Pro studenty jsou zajímavá též témata jednotlivých kapitol vycházejících z konkrétních životních situací. Kapitola s názvem *Šla byste se mnou zítra do kina?* řeší problém v komunikaci mladých lidí při seznamování. Kapitola s názvem *Bestseller* se zabývá orientací v jízdních rádech a vyhledáváním informací.

Učebnice *Čeština pro učně* se vyznačuje jednou z nejlépe zpracovaných koncepcí komunikační výchovy. Některá cvičení a texty lze s úspěchem využít i při výuce na středních školách a gymnáziích. Vzhledem k zajímavému a zábavnému zpracování učebnice poslouží velmi dobře jako cvičení aktivizační a motivační.

Na počátku 90. let byl na katedře českého jazyka zahájen nový projekt s názvem *Tvorba nových učebnic českého jazyka*, jehož cílem bylo vytvořit nově koncipované alternativní učebnice českého jazyka pro všechny ročníky základní školy. Učebnice s názvem *Čeština* (pro 2. až 9. ročník) vycházely v nakladatelství Jinan mezi léty 1991–1999.

Vedoucí projektu *Tvorby nových učebnic českého jazyka* se v průběhu řešení stala Eva Hájková, která se zároveň autorsky podílela na tvorbě učebnic z této řady pro 2., 3., 5., 6., 7. a 9. ročník (*Čeština pro 2. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*; *Čeština pro 3. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*; *Čeština pro 5. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*; *Čeština pro 7. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*) včetně metodických příruček pro učitele. Dalšími autorkami těchto učebnic z řad vyučujících katedry českého jazyka PedF UK jsou Radoslava Brabcová (*Čeština pro 6. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*), Ivana Havlová (*Čeština pro 8. ročník ZŠ sešit A, B a pracovní sešit*) a Simona Pišlová, která se podílela na didaktické koncepci učebnic a částečně na jejich výtvarném zpracování.

Učebnice z nakladatelství Jinan bývají označovány za nové či alternativní z po-

hledu vlastní koncepce učebních obsahů. Důraz již není kladen pouze na kognitivní složku výuky jazyka, ale nově je více akcentována komunikační složka výuky a rozvoj komunikačních dovedností žáků již od nižších ročníků prvního stupně základní školy¹. V učebnicích je funkčně propojena složka mluvnické výuky a výuky slohové. Slohová část již není oddělena od mluvnického učiva, ale je vykládána a procvičována v souvislostech, neboť mluvnici nelze od slohu zcela oddělovat, jak to bylo v minulosti běžné.

Zcela nová je myšlenka rozvoje čtenářských dovedností, porozumění obsahu textu, orientace v textu a vyhledávání informací v běžných psaných materiálech. Uvedme zde alespoň pro příklad kapitolu s názvem *Cestou necestou* (*Čeština pro 7. ročník, B*), v níž pracují žáci s výchozím textem, který obsahuje informace o plánování trasy. Obrazový doprovod tvoří mapa v určitém konkrétním měřítku. K výchozímu textu je připojena řada otázek, jež mají charakter úloh zaměřených na tvorbu textu (*Přineste do školy turistickou mapu a popište nějakou zajímavou cestu*), charakter aktivizační pracující s prekoncepty žáků (*Jak asi dlouho jdete kopcovitým terénem vzdálenost 1 km?*) a interdisciplinární (*Jak je dlouhý 1 cm na mapě ve skutečnosti?*).

Orientaci v textu a vyhledávání informací procvičují žáci na praktickém a pro porozumění obtížném textu, jímž je jízdní řád autobusů. Zde je vhodné připomenout, že velmi podobná úloha zaměřená na orientaci v textu a vyhledávání a třídění informací se vyskytla v letošním roce v didaktickém testu státní maturity z českého jazyka. Studenti posledních ročníků středních škol s maturitou vyhledávali a třídili v didaktickém testu v základní úrovni informace z tabulky týmů české fotbalové ligy. V přípravných didaktických testech, které byly označovány jako tzv. generálka státní maturitní zkoušky, pro změnu pracovali studenti s informacemi o otevírací době a poskytovaných službách Městské knihovny v Praze. Otázky vzbudily mezi studenty odmítavý postoj. Argumentovali především tím, že tato dovednost do výuky českého jazyka nepatří. Patrně se ovšem s tímto přístupem v průběhu svého studia nesetkali, což může částečně objasnit špatné výsledky našich žáků v průzkumech čtenářské gramotnosti, přestože je zjevné, že učebnice rozvíjející čtenářské kompetence a práci s informacemi k dispozici byly a jsou.

Učebnice z nakladatelství Jinan byly též prvními učebnicemi českého jazyka, které reflektovaly valenční syntax a uvedly ji do výuky českého jazyka na základní škole (a to i na prvním stupni základní školy). Zvolená metoda odpovídá intuitivnímu přístupu žáků a postupuje při tvorbě vět od významu k formě. Sledování postupné tvorby vět odpovídá přirozenému induktivnímu myšlenkovému proce-

1 Koncepce odpovídá na požadavek včlenit komunikační výchovu do vzdělávání formulovaný již dříve E. Hájkovou (Hájková, 1986).

su, při němž žáci sami odhalují zákonitosti výstavby české věty.

Promyšlená koncepce uspořádání tematických celků tvoří jeden z funkčních modelů výuky českého jazyka, který přes dobu svého vzniku plně odpovídá požadavkům současného RVP včetně rozvoje klíčových kompetencí. Učebnice z nakladatelství Jinan autorského týmu katedry českého jazyka PedF UK jsou tedy i dnes aktuální a plně funkční.

Na tvorbě nejnovější řady učebnic českého jazyka nakladatelství SPN spolupracovala Martina Šmejkalová, v současnosti vedoucí katedry českého jazyka PedF UK. Podílela se na učebnici *Český jazyk 2 pro základní školy*, *Český jazyk 3 pro základní školy* a *Český jazyk 4 pro základní školy*. Sada je doplněna o metodické příručky a pracovní sešity. Řada učebnic pro základní školu je již zpracována podle požadavků RVP s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Učebnice vedou žáky k rozvoji dovednosti čtení s porozuměním, rozvoji komunikačních kompetencí, dále rozvíjí vztah k mateřskému jazyku a poukazují na vztah mateřského jazyka a jazyků cizích. Učebnice tak naplňují jak komunikační cíle, tak cíle kognitivní a formativní. Velký důraz je kladen na rozvoj tolerance v mezilidské komunikaci vzhledem k handicapovaným spoluobčanům, spoluobčanům jiné národnosti a kulturního původu, přičemž zvláštní pozornost je věnována též genderové tematice.

V učebnicích je věnován značný prostor také pragmatickým aspektům komunikace. Žáci procvičují zdvořilostní principy. Zabývají se manipulací, vhodnou a správnou argumentací a základními pravidly vedení rozhovoru. V učebnicích je tak účelně propojena jazyková, komunikační a slohová výchova.

Získané dovednosti jsou procvičovány na různých typech cvičení. Kromě často používaných doplňovacích, substitučních či tvůrčích cvičení využívají autorky hojně jinak méně užívaného transformačního typu cvičení. Tento typ cvičení je sice pro žáky obvykle velmi obtížný, ale pomocí tohoto typu si žáci nejlépe osvojí nové dovednosti a ověří si své znalosti daného jazykového jevu (např. *Změň věty oznamovací v rozkazovací*).

Učebnice předpokládá svou koncepcí samostatnou práci žáků. Motivaci a zároveň sebereflexi umožňuje přehledné slovní hodnocení vlastní činnosti na závěr každé kapitoly. Žák hodnotí svůj pokrok v daném jazykovém tématu. Může tak sám posoudit své nedostatky a na ty se zaměřit. Hodnocení je žákovi nabízeno, ten se na základě vlastní reflexe přiřadí k jedné z uvedených možností (*Všechno umím výborně, Někdy udělám chybu, Dělán ještě dost chyb, Zatím se mi práce nedaří*). Uvědomuje si tak sám svou odpovědnost za pokrok v nabývání nových informací a dovedností.

Učebnice nakladatelství SPN vynikají přehledným grafickým zpracováním, které je srozumitelné a pro žáky dané věkové skupiny zajímavé. Doprovodné ilu-

strace nejsou samoučelné, ale tvoří obvykle část zadání úloh.

Nová řada učebnic z nakladatelství SPN zaujme propracovanou koncepcí, v níž se účelně spojuje kognitivní a komunikační složka výuky českého jazyka. Vysoká kvalita zpracování celé řady učebnic pro základní školu splňuje předpoklad pro úspěšné užívání a rozšíření těchto učebnic ve výuce českého jazyka na základní škole.

Martina Šmejkalová (dříve Černá) vydala rovněž v nakladatelství Jinan cvičebnice s tematikou sloves *Co umíme o slovesech* (1997). Jedná se o pracovní sešit pro žáky třetích tříd vytvořený v souladu s vzdělávacím programem Základní a Obecná škola.² Už v této cvičebnici projevila Martina Šmejkalová schopnost funkčně propojit kognitivní a komunikační složku výuky českého jazyka. Cvičení jsou zaměřena jak na procvičování slovesných tvarů, tak na využití znalostí o slovesech a jejich užití ve správné a účelné komunikaci, v níž se odráží i pragmatické aspekty pohledu na jazyk (*Kolika různými způsoby můžeš požádat spolužáka, aby ti půjčil pravítko?* apod.). K aktivizaci žáků jsou zařazena cvičení ve formě hádank či jednoduchých hlavolamů. Žáci podle obrázků určují, kolik různých významů může mít sloveso *dopadnout* (na zem; zloděje) či *splést* (pomlázku; úkol).

Díky zajímavému pojetí našla jistě tato cvičebnice své místo v samostatné práci žáků jako materiál vhodný k domácí přípravě. Ve škole lze užít některá cvičení jako aktivizační, jiná jako náměty k vlastní práci učitele vedoucí k rozvoji komunikačních kompetencí žáků.

V nakladatelství Fraus pracuje na tvorbě učebnic českého jazyka pro 1. stupeň Jaroslava Kosová, která působila na katedře českého jazyka jako vyučující didaktiky českého jazyka a slohu pro první a pro druhý stupeň základní školy a školy střední. S Jaroslavou Kosovou spolupracuje na tvorbě učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy Gabriela Babušová, doktorandka katedry českého jazyka PedF UK.

Tvorba učebnic a učebních textů má na katedře českého jazyka PedF UK dlouhou tradici, která pokračuje bez přerušení od vzniku katedry do současnosti. Vzhledem k intenzivní vědecké činnosti členů katedry jak v oblasti jazykovědné, tak v oblasti rozvoje oborové didaktiky je pravděpodobné, že i nadále bude katedra českého jazyka PedF UK jedním z vedoucích pracovišť podílejících se na tvorbě nových didaktických koncepcí, jež se promítnou do moderních učebnic, učebních textů a cvičebnic.

2 Uvedený pracovní sešit patří do řady monotematických cvičebnic z nakladatelství Jinan, které učitelé identifikují zpravidla podle symbolu lišky (pro 1. st. ZŠ) nebo sovy (pro 2. st. ZŠ) v jinak jednotné grafické úpravě. Přehled těchto cvičebnic viz Literatura.

Literatura

- KVÍTKOVÁ, Naděžda. *Didaktika českého jazyka a literatury pro střední odborná učiliště*. Praha: SPN, 1982.
- HÁJKOVÁ, E. Učebnice jako komunikátor. In: *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : Obis PedF UK, 1986, s. 139–161.
- HOLUBÁŘ, ZD.; HÁJKOVÁ, E. K psychodidaktice školních předmětů. *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 4, 1993, s. 433–438.

Učebnice nakladatelství Jinan

- HÁJKOVÁ, E.; PIŠLOVÁ, S. *Čeština pro 2. ročník základní školy, učebnice A*. Úvaly : Jinan, 1994, 2000; *Čeština pro 2. ročník základní školy, učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1995, 2000.
- HÁJKOVÁ, E.; PIŠLOVÁ, S.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk pro 2. ročník základní školy – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1992, 2000.
- HÁJKOVÁ, E.; HORÁČKOVÁ, I. *Čeština pro 3. ročník základní školy, učebnice A*. Úvaly : Jinan, 1995, 2000; *Čeština pro 3. ročník základní školy, učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1995, 2000.
- HÁJKOVÁ, E.; PIŠLOVÁ, S. *Český jazyk pro 3. ročník základní školy – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1993, 2000.
- ŠTĚRBOVÁ, L.; BEDNÁŘOVÁ, L. *Čeština pro 4. ročník základní školy, učebnice A*. Úvaly : Jinan, 1993, 2000; *Čeština pro 4. ročník základní školy, učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1993, 2000; *Čeština pro 4. ročník základní školy – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1997, 2000.
- HÁJKOVÁ, E.; KOČÁRKOVÁ, V. *Čeština pro 5. ročník základní školy, učebnice A*. Úvaly : Jinan, 1995, 2000; *Čeština pro 5. ročník základní školy, učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1996, 2000; *Čeština pro 5. ročník základní školy – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1996, 2000.
- BRABCOVÁ, R.; POKORNÁ, H.; MARKOVÁ, M. *Čeština pro 6. roč. – učebnice A*, Úvaly : Jinan, 1993, 1995; *Čeština pro 6. roč. – učebnice B*, Úvaly : Jinan, 1993, 1995; *Čeština pro 6. ročník – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1993, 1998.
- HÁJKOVÁ, E.; HAVLOVÁ, I.; MARKOVÁ, M. *Čeština pro 7. roč.; učebnice A*, Úvaly : Jinan, 1994.
- HÁJKOVÁ, E.; HAVLOVÁ, I. *Čeština pro 7. roč.; učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1994.
- HAVLOVÁ, I.; HORÁČKOVÁ, I.; PIŠLOVÁ, S. *Čeština pro 7. roč. – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan, 1994.
- HAVLOVÁ, I.; KOUŠOVÁ, N.; BEDNÁŘOVÁ, L. *Čeština pro 8. roč.; učebnice A*. Úvaly : Jinan, 1993.
- HAVLOVÁ, I.; KOUŠOVÁ, N.; BEDNÁŘOVÁ, L.; MARKOVÁ, M. *Čeština pro 8. roč.; učebnice B*. Úvaly : Jinan, 1993, 1995.

HAVLOVÁ, I.; KOUŠOVÁ, N.; PIŠLOVÁ, S. *Čeština pro 8. roč. – pracovní sešit*.
Úvaly : Jinan, 1995.

HÁJKOVÁ, E.; HAVLOVÁ, I. *Čeština pro 9. roč.* Praha : 1991, Úvaly : Jinan, 1994,
1996..

HAVLOVÁ, I.; KREJČOVÁ, M. *Čeština pro 9. roč. – pracovní sešit*. Úvaly : Jinan,
1995.

Písanky pro psaní ve 2. a 3. třídách ZŠ

DŘÍZHALOVÁ, V.; HÁJKOVÁ, E.; PIŠLOVÁ, S. *Psaní 1, 2, 3*. Písanky pro 2.
ročník ZŠ. Úvaly : Jinan, 2000.

DŘÍZHALOVÁ, V.; HÁJKOVÁ, E.; PIŠLOVÁ, S. *Psaní 1, 2, 3*. Písanky pro 3.
ročník ZŠ. Úvaly : Jinan, 2001.

Monotematické cvičebnice pro 1. st. ZŠ („Lišky“)

KOČÁRKOVÁ, V. *Kde se píše velké písmeno?* Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ŠTĚRBOVÁ, L. *Vyjmenovaná slova*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ŠMEJKAL, P. *Máme deset slovních druhů*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ŠMEJKAL, P. *Slovo a jeho význam*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ČERNÁ, M. *Co umíme o slovesech?* Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ŠMEJKAL, P. *Nebojte se podstatných jmen*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

KOČÁRKOVÁ, V. *Přídavná jména snadno a rychle*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

KOČÁRKOVÁ, V. *Předpony a přípony pod lupou*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

ČERNÁ, M. *Věty a souvětí*. Úvaly : Jinan, 1997, 2003.

Monotematické cvičebnice pro 2. st. ZŠ („Sovy“)

KREJČOVÁ, M. *Procvičujeme pravopis velkých písmen*. Úvaly : Jinan, 1997.

KREJČOVÁ, M. *Procvičujeme přídavná jména*. Úvaly : Jinan, 1997.

ŠMEJKAL, P. *Procvičujeme podstatná jména*. Úvaly : Jinan, 1997.

ČERNÁ, M. *Procvičujeme slovesa*. Úvaly : Jinan, 1997.

ŠMEJKAL, P. *Procvičujeme neohebné druhy slov*. Úvaly : Jinan, 1997.

ČERNÁ, M. *Procvičujeme skladbu*. Úvaly : Jinan, 1997.

ČERNÁ, M. *Procvičujeme interpunkci*. Úvaly : Jinan, 1997.

Příručky

KONOPKOVÁ, L.; HAVLOVÁ, I. *Diktáty a pravopisná cvičení I (pro 1. stupeň
ZŠ)*. Úvaly : Jinan, 1995, 2001.

HAVLOVÁ, I.; KREJČOVÁ, M. *Diktáty a pravopisná cvičení II (pro 2. stupeň ZŠ)*.
Úvaly : Jinan, 1995.

Mluvnice

BRABCOVÁ, R. a kol. *Čeština našich dní. Úvaly* : Jinan, 1996.

Učebnice nakladatelství Prospektrum

KVÍTKOVÁ, N. a kol. *Český jazyk 7: pro 7. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha : Prospektrum, 1994.

KVÍTKOVÁ, N. a kol. *Český jazyk 8: pro 8. ročník základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha : Prospektrum, 1996.

Učebnice nakladatelství SPN

KVÍTKOVÁ, N. a kol. *Český jazyk pro učební obory středních odborných učilišť*. Praha : SPN, 1989.

KVÍTKOVÁ, N. a kol. *Čeština pro učební obory středních odborných učilišť*. Praha : SPN, 2002.

HOŠNOVÁ, E.; ŠMEJKALOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro 2. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2006.

HOŠNOVÁ, E.; ŠMEJKALOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro 3. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2008-2011

HOŠNOVÁ, E.; ŠMEJKALOVÁ, M. a kol. *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. Praha : SPN, 2009.

Učebnice nakladatelství Fraus

KOSOVÁ, J. *Český jazyk: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2008.

KOSOVÁ, J.; BABUŠOVÁ, G. *Český jazyk: učebnice pro 3. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2009.

KOSOVÁ, J.; BABUŠOVÁ, G. *Český jazyk: učebnice pro 4. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2010.

Učebnice nakladatelství Fortuna

HAUSENBLAS, O.; MALIŠ, O.; ZIMOVÁ, L. *Čeština pro učně*. Praha : Fortuna, 1993.

Cvičebnice nakladatelství Klett

JANOVEC, L.; ČERNÁ, M.; POLÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 7: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Praha : Klett, 2010.

JANOVEC, L.; ČERNÁ, M.; POLÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 8: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Praha : Klett, 2010.

JANOVEC, L.; ČERNÁ, M.; POLÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 9: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Praha : Klett, 2010.

JANOVEC, L.; ČERNÁ, M.; POLÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 5: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Praha : Klett, 2011.

JANOVEC, L.; ČERNÁ, M.; POLÁKOVÁ, Z. *Český jazyk 6: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Praha : Klett, 2011.

Mgr. Renata Žiláková
Katedra českého jazyka PedF UK
renata.x@centrum.cz

**PŘÍSPĚVKY ZE SEMINÁŘE
NOVÉ TRENDY V DIDAKTICE
ČESKÉHO JAZYKA
CONTRIBUTIONS FROM SEMINAR
NEW TRENDS**

DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA PRO 21. STOLETÍ

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek vysvětluje důležitost oborové didaktiky českého jazyka jakožto vědní disciplíny, připomíná její nejvýznamnější vývojové mezníky i významné představitele, kteří působili na PedF UK v Praze, a formuluje úkoly, které před současnou didaktikou českého jazyka stojí.

Abstract: The article explains the importance of Czech language didactics as a scientific discipline, it notes its most important developmental periods and the most important scientists that worked at Faculty of Education, Charles University Prague. It formulates the objectives that the contemporary Czech language didactics is facing.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, její vývoj a úkoly

Key words: Czech language didactics. its development and objectives

Didaktika českého jazyka patří mezi významné oborové didaktiky, minimálně proto, že při jejím tradičním chápání ve vazbě na školní vzdělávání ukazují na vyučovací předmět český jazyk.

Není pochyb o tom, že český jazyk má klíčové postavení mezi ostatními školními předměty.

Uvažujeme-li o českém jazyce jako o jazyce mateřském a hlavně tzv. jazyce vyučovacím, pak progres v něm ovlivňuje zásadním způsobem žákovo vzdělávání obecně, neboť je to právě český jazyk, v němž žák uchopuje informace o světě, do něhož se narodil, vstřebává nové poznatky o tomto světě, je to jazyk, v němž žák s okolním světem komunikuje, jazyk, jímž se žák navenek prezentuje. To jistě s určitým posunem platí i o žáku, jehož mateřským jazykem čeština sice není, jenž se však v českém prostředí v češtině vzdělává. Má-li být didaktika českého jazyka za tuto situaci zodpovědná, pak už jen z tohoto titulu odvodíme její význam.

V poslední době sílí hlasy o vzestupu oborových didaktik jakožto vědních disciplín. Je to konečně logický důsledek zájmu společnosti o vzdělávání dalších generací a pochopení skutečnosti, že jediné rozvinutá věda se základním a aplikovaným výzkumem vytvoří dostatečnou a potřebnou teoretickou základnu, o níž se bude moci konkrétní pedagogická praxe spolehlivě opírat. V principu zásadní význam pro oborové didaktiky mělo a má sympozium „Oborové didaktiky: bilance a perspektivy“ na 18. výroční konferenci České asociace pedagogického

výzkumu konané v září 2010 na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Závěry tohoto sympozia a hlavně plánované a učinně následné kroky představují účinnou oporu odborných aktivit a koncepční práce v oblasti oborových didaktik.

Současná didaktika českého jazyka nestojí ve vzduchoprázdnu, má pochopitelně srovnatelně s jinými didaktikami svůj vývoj a tradici. Není naším cílem zde nyní podávat historický přehled tohoto vývoje, ohlédneme-li se však zpět na přibližně 50 posledních let, což se zpravidla u vymezení současnosti dělá, vidíme právě pro současný stav didaktiky češtiny významné skutečnosti. Ostatně i s ohledem na předchozí vývoj metodiky nebo teorie vyučování českému jazyku je právě do období přelomu 50. a 60. let minulého století a následných desetiletí kladen počátek konstituování moderně pojatých oborových didaktik i didaktiky českého jazyka.

Neopominutelným mezníkem v uvedeném období je pochopitelně rok 1989. V předlistopadové didaktice obecné i oborové, což bylo právě z pozice didaktiky češtiny zřetelné, se výrazně uplatnila didaktická koncepce orientovaná na učební cíle, na cílové chování žáků a na žákův výkon – i v didaktice českého jazyka našly uplatnění myšlenky hnutí programovaného učení a později, opřením o teorie vyučování, to bylo například Amonašvilho rozvíjející vyučování.

Toto období však připomínám proto, protože přibližně od 60. let minulého století s patřičnou gradací v letech 70. a 80. registrujeme narůstající odborný zájem o učební text a jeho kvality, což má pro rozvoj didaktiky češtiny význam zásadní. Znamená totiž obrat k teorii učení, odkud pak cesta vedla k psychodidaktice školních předmětů.

Tehdejší československá teorie učebnic se rozvíjela sice na základě teorie sovětské, rozpracovala však zásadním způsobem otázky vlastností, fungování i efektů učebnic, zaměřila pozornost tvůrců i posuzovatelů učebnic na didaktickou vybavenost učebnic, na aparát učebnic řídící žákovo učení, na postojové aspekty uživatelů učebnic, ale především na obtížnost učebnic, na obtížnost učebního textu. Ještě dříve, než byly zveřejněny analýzy obtížnosti učebního textu v učebnicích pro tehdejší základní školy, zabýval se otázkou obtížnosti a srozumitelnosti textu určeného k učení významný bohemista působící zde, na naší fakultě, profesor František Cuřín. Cuřínův zájem o lingvistickou, resp. lingvodidaktickou charakteristiku učebního textu v podstatě předznamenal celý obrat teoretiků didaktiků k této problematice a má ve vývoji oborové didaktiky českého jazyka čestné místo. Profesor Cuřín sice nepublikoval žádnou větší, významnou studii k teorii učebního, resp. učebnicového textu, v praxi však poznatky ze svých analýz takových textů uplatňoval. Jako vpravdě renesanční osobnost měl neuvěřitelně široký a kvalifikovaný přehled o mnohých oblastech lidského konání, fascinující byla

jeho lingvistická erudice – to by jistě ti, kteří měli tu čest profesora Cuřína osobně potkat a znát, bezezbytku potvrdili, přesto se obávám, že jako autor učebního textu není dosud náležitě doceněn. Jen studenti bohemistiky vědí, že z jeho vysokoškolských učebnic věnovaných vývoji českého jazyka a dialektologii se „snadno učí“, že se to „dobře čte“, bez problémů „se to pochopí“ a „rychle zapamatuje“.

Druhou významnou osobností, kterou bych ráda připomněla, byl psycholog, též působící zde, na naší fakultě, docent Zdeněk Holubář. Vycházejí především z Piagetovy psychologie a jiránkovské školy již v 70. a 80. letech minulého století upozorňoval na potřebu rozpracování psychodidaktického principu v oborových didaktikách.

Podívejme se na současnost. Podobně jako pro didaktiku přírodních věd a matematiky i pro didaktiku českého jazyka se jeví jako rozhodující didaktická koncepce dneška koncepce založená na konstruktivismu. Bude ovšem potřeba najít způsoby, jak konstruktivistické přístupy uplatnit. Cestu vidím v soustředění na proces konstruování poznatků pomocí konfrontace nových informací s původními prekoncepty žáka (Hájková, 2010). Pro dosažení interakce mezi jazykovou skutečností a žákovskými představami o ní bude třeba najít optimální strategie a vymodelovat efektivní edukační postupy. Hledání a nalezení vztahu kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka významně využívá poznatky z psychologie učení a didaktiku českého jazyka v tomto smyslu pak můžeme chápat jako psychodidaktiku.

Předpokladem rozvoje současné didaktiky českého jazyka je vysoce fundovaný vědní obor bohemistika a obdobně fundovaný a propracovaný vědní obor didaktika. V tomto smyslu bude oborová didaktika vždy transdisciplinární záležitostí, na jejím rozvoji se budou podílet jak specialisté v bohemistice, tak pedagogové a psychologové.

Dovolte mi, abych ještě připomněla významná témata, jimž se současná didaktika českého jazyka jakožto předmětová didaktika nutně musí věnovat.

Předně jde o rozvoj komunikační kompetence žáků a s tím související rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. To mnozí považují za nejdůležitější cíl vyučování českému jazyku na základní škole. Jak jsou na tom čeští žáci s jazykovou a čtenářskou gramotností, se v poslední době dost hovoří v souvislosti s výsledky šetření projektu PISA. Šetření, jako jsou PISA nebo PIRLS, a jejich výsledky jsou jistě významnými ukazateli, ale jistě se shodneme v tom, že nám nepůjde jen o to, aby naši žáci v podobných šetřeních uspěli. Čtenářská gramotnost je nezbytným předpokladem dalšího vzdělávání jedince i jeho společenského uplatnění.

Dalším významným tématem současnosti je využití informačních technologií ve vyučovacím procesu. Nová média, která při výuce můžeme využít, ještě sama o sobě nezaručí zkvalitnění takové výuky. Mohou jistě působit motivačně, ale i to

jen po určitou a časově omezenou dobu. Řada tzv. výukových programů, které se v současnosti ve školách objevují, slouží především k procvičování, resp. prověřování vědomostí žáků. S takovým omezeným využitím informačních technologií se však nemůžeme spokojit.

Třetím významným tématem, které považuji za nezbytné uvést, je edukace různojazyčných žáků v běžné třídě české školy. Didaktické problémy v takových multietnických třídách mají svá výrazná specifika. Rozvoj didaktiky českého jazyka jako jazyka druhého představuje velmi závažný a aktuální úkol didaktiky češtiny.

Pedagog se vzdělává celý svůj život. Pokud tuto filozofii nezastává a v praxi nenaplnuje, mívá problémy on i jeho žáci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků proto nutně patří k významným tématům všech předmětových didaktik, tedy i didaktiky českého jazyka. Didaktika českého jazyka je v současnosti pěstována na několika odborných pracovištích. Jsou to nejen specializované katedry a ústavy pedagogických fakult, ale i fakult filozofických a další odborné instituce s těmito pracovišti spolupracující, ať už jsou řízeny ministerstvem školství, nebo Akademií věd České republiky. Je proto v zájmu didaktiky samé, aby odborníci, kteří se jí na těchto pracovištích věnují, spolupracovali a udržovali těsné pracovní kontakty.

Literatura

HÁJKOVÁ, E. *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*. Návrh grantového projektu GA ČR. Praha 2010, v rukopise.

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

eva.hajkova@pedf.cuni.cz

DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA POHLEDEM KOGNITIVNÍ LINGVISTIKY

Jasňa Pacovská

Abstrakt: Příspěvek představuje transdisciplinární pohled na výuku českého jazyka, který je převážně založen na využití poznatků kognitivní lingvistiky ve výuce mateřského jazyka. Tento přístup rozšiřuje tradiční témata i metody výuky českého jazyka ve škole, obohacuje jak výuku poznatků o jazyce, tak oblast komunikační výchovy a poukazuje na přirozené výchovné směřování jazykového vyučování. Zdůrazňována je základní teze kognitivní lingvistiky: potřeba odhalování souvislosti jazyka s myšlením, poznáváním světa a orientace v něm. Hlavním cílem je proměnit kognitivistickou tezi v základní linii výuky českého jazyka. Tato proměna by mohla vést k překonání jednostrannosti výuky, která dosud převážně přistupuje k jazyku jako k dorozumívacímu prostředku, a mohla by přispět k vytvoření podmínek pro využití všestranného potenciálu, který mateřský jazyk nabízí.

Klíčová slova: kognitivní lingvistika, didaktika českého jazyka, myšlení, stereotyp, metafora

Abstract: The thematic area of our contribution is the approach of school to the process of intercommunication. It is based on a tight relationship of language and discovering the world. The closure of both components happens in language; it is very spontaneous, implicit. The cognitive approach discovers the interdependence of language processes with cognitive ones. The advantage of Czech instruction based on cognitive linguistics is its significant motivation character; in pupils it instigates interest in language as means that make understanding among people as well as discovering the world we live in possible. But the biggest asset is that this way unfolds the sense of Czech language training to the pupils.

Key words: cognitive linguistics, didactics of Czech language, thinking, stereotype, metaphor

Cílem našeho příspěvku¹ je představit kognitivní orientaci didaktiky češtiny. Již v úvodu předesíláme, že nenabízíme žádnou novou ucelenou koncepci výuky, ale směr, který odhaluje v mnoha ohledech nové přístupy k výuce češti-

1 Příspěvek vznikl s podporou výzkumného záměru MSM 0021620825 – Problémy porozumění jazyku a světu.

ny. Z proměn, kterými didaktika mateřského jazyka od počátků minulého století do současnosti prošla, je patrné, že stav didaktiky mateřského jazyka není trvale zakonzervovaný. Devadesátá léta dvacátého století zaznamenala určitý posun v akcentech na jednotlivé složky jazykového vyučování a v hierarchii vyučovacích cílů. Dosud bylo hlavním cílem jazykového vyučování osvojování gramatických poznatků. Gramatické poznatky postupně přestávají být cílem a stává se jím rozvoj komunikačních schopností a dovedností. Na poznatky o jazyce nelze rezignovat ani nelze jejich význam snižovat, pouze je možné měnit jejich roli z hlediska učebních cílů. Pozvolna se stávají prostředkem k dosažení komunikačních cílů. Zdůrazňování dorozumívací funkce jazyka si vyžádalo nový pohled na mluvnické učivo. Škola se začala zabývat studiem jazykových prostředků z hlediska potřeb komunikační praxe.

Didaktikové češtiny si stále více začínají uvědomovat, že komunikační dovednosti jsou měřítkem úspěšnosti člověka v nejrůznějších oblastech života. Systematickému rozvoji komunikačních dovedností se věnuje **komunikační výchova**, která je integrální částí českého jazyka jako učebního předmětu. Škoda, že v souvislosti s touto proměnou výuky nenacházíme poukazy na **kognitivní aspekty jazyka**. Přitom v jazyce dochází k provázanosti komunikační a kognitivní funkce. Právě syntézou těchto dvou jazykových funkcí by se měla vyznačovat současná orientace didaktiky češtiny. Teoretickým zázemím tohoto vykročení může být **kognitivní lingvistika**. Jaké jsou její přednosti, proč jí přikládáme takovou důležitost, je patrné ze slov L. Jandové, zakladatelky slavistické kognitivní lingvistiky: „kognitivní lingvistika usnadňuje přenos výzkumu do výuky; umožňuje nám zpřístupnit náš pokrok ve výzkumu studentům. Spíše než by podporovala vznik tajemné učenosti, která se příliš často skládá z nevýznamných drobností a beznadějně uzavřených v komplexních a protiintuitivních teoretických rámcích, kognitivní lingvistika usnadňuje vznik vědění, které je skutečně užitečné, a to vědcům i studentům.“ (Janda, 2004, s. 29). Vědomí důležitosti a užitečnosti českého jazyka jako vyučovacího předmětu může být jedním z významných motivačních činitelů, které odhalí žákům a studentům smysl výuky češtiny.

V současné době, kdy se pozastavujeme nad tzv. úpadkem češtiny, kdy nás popuzuje nekultivované vyjadřování, které překračuje soukromou sféru a objevuje se i ve veřejných projevech, by mělo být **odhalení hodnoty mateřského jazyka** celospolečenskou prioritou. Ocitáme se v době, kdy přemýšlíme o tom, jak děti přivést k četbě, kdy se stále častěji přesvědčujeme o tom, že mladší a starší generace přestávají sdílet společné hodnoty. To pak mnohdy vede k tomu, že si postupně přestávají rozumět. Vytrácí se potřeba poznávání historického a uměleckého dědictví, k tomu ještě přistupuje úpadek čtenářství. Jedním z průvodních jevů je neznalost velké části slovní zásoby, což potvrdil výzkum, který byl rea-

lizován se středoškolskými studenty. Jako memento vyznívají slova I. Vaňkové: „Nová média vedou k proměnám komunikace, jazyka a kultury, jejichž podobu a důsledky zatím nedokážeme dohlédnout. Globalizující se svět, multikulturalita a vícejazyčnost s sebou nesou potřebu kultivovat smysl pro lokální, kulturně specifické, národní, etnické hodnoty; moderně formulovat to, co se dříve označovalo jako vlastenectví, posilovat smysl pro poznávací, emocionální i estetické hodnoty mateřského jazyka a mateřské kultury“ (Vaňková, 2009, s. 247).

Střechovým tématem kognitivní lingvistiky je, velmi obecně řečeno, **studium vzájemného ovlivňování jazyka a přirozeného světa**. Kognitivní lingvistika vypráví o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah (Vaňková a kol. 2005, s. 12). Tyto procesy jsou zachyceny ve slovní zásobě, četných slovních spojeních a frazeologii, synonymních skupinách, různých sdílených textech (příslloví, pořekadla, pranostiky, anekdoty...), ale i v gramatických zákonitostech. Kognitivní lingvistika ukazuje, jak a co se prostřednictvím jazyka dovídáme o světě.

Slovní zásobě, slovníkům, významovým vztahům mezi slovy a slovtvorbě se ve škole na všech vzdělávacích stupních podle vzdělávacích programů věnuje dostatek pozornosti. Právě v oblasti lexika se kognitivní aspekty jazyka a řeči vyjevují velmi zřetelně, nahlížíme-li ovšem na slovní zásobu jako kognitivisté. Tento přístup překračuje hranice denotačního významu a posouvá pozornost ke **konotačním složkám významu**.

Takové pojetí vybízí učitele, aby žákům ukazoval všestranný potenciál mateřského jazyka, aby společně se žáky sledoval, jak slova podávají svědectví o naší historii, kultuře, jak jsou v nich zahrnuty naše morální hodnoty, jak odrážejí společenské normy, jak se stávají indikátory naší psychiky – našich emocí a nálad. Pak se vyjeví, že slova předávají více než informace. Toto poznání by mělo rezonovat v didaktice mateřského i cizího jazyka. Kognitivní lingvistika je v současnosti směrem, který se i v českém prostředí etabloval do té míry, že učitelům nabízí řadu možností pro uplatnění tohoto paradigmatu ve výuce.

Kognitivisté nezpochybňují dorozumívací funkci přirozeného jazyka, ale upozorňují na její sepětí s funkcí kognitivní. Dorozumívací a kognitivní funkce jsou v jazyce přítomny společně, což výstižně vyjádřil J. Horálek ve své knize jazykových sloupků. Upozorňuje, že jestliže nějaký jev či skutečnost chceme pojmenovat, „odstartujeme“ procesy jazykové. Volba pojmenování předpokládá, že nějaký jev či skutečnost, které chceme pojmenovat, musíme nejprve poznat; musíme současně „spustit“ procesy kognitivní. Z tohoto tedy vyplývá, že jazyk je spjat jak s dorozumíváním/komunikací, tak s poznáváním/kognicí (srov. Horálek, 2002, heslo pojmenování).

Nepovažujeme za vhodné předkládat jednoznačné návody pro zavádění ko-

gnitivně orientované výuky češtiny, bylo by to ostatně i proti podstatě kognitivní lingvistiky samé, která významnou roli připisuje intuici rodilého mluvčího. Konkrétní postupy musí učitel volit v souladu s učebními tématy, na základě aktuální situace a svých osobních znalostí, dovedností a zájmů.

Dostatečnou motivací ke kognitivnímu směřování výuky by mělo být představení jejích cílů. Jejich taxonomický výčet nelze jednoznačně stanovit, často se prolínají, nemůžeme je přesně ohraničit, v závislosti na konkrétní situaci vystupují některé do popředí, jiné jsou upozaděny; lze předpokládat, že se budou vyjevovat situace, které poukáží na další cíle, k nimž může kognitivně orientovaná výuka vést. Proměňující se školní prostředí může v blízkém horizontu explicitně pojmenovat ty cíle, které dosud jen latentně tušíme.

Transdisciplinární vzdělávání

Aby daných cílů bylo dosaženo, aby kognitivně pojatá výuka naplnila očekávané funkce, je třeba, aby učitelé byli transdisciplinárně vzděláváni. Bez tohoto vzdělání nebudou s to transdisciplinárně založit výuku, což současné vzdělávací programy žádají. Tato orientace konvenuje s průřezovými tématy v rámcových vzdělávacích programech, je v souladu s osvědčeným projektovým vyučováním, naplňuje myšlenky tzv. globální výchovy (Pike – Selby, 1994) a s ní spjaté multi-kulturní (interkulturní) výchovy (Průcha, 2010). Jedině transdisciplinární vzdělání umožňuje pochopit podstatu světa, člověka a řeči – ve vzájemných interakcích a vede k pochopení různých kultur, etnik, národů, ras, menšin a jejich jazyků.

Jazyk jako obraz světa

Nejobecnějším cílem, který zaštiťuje neohrazený počet dílčích cílů, je poznávání jazyka a poznávání světa jazykem. Pochopí-li žáci, že jazyk umožňuje poznávání světa, že jazyk může uspokojit jejich zvědavost, která souvisí s různými stránkami života, pak přirozeně reflektují kognitivní funkci jazyka. Uvědomí si, že z jazyka se dovídají o minulosti nejen ve smyslu dějinných událostí, ale že jazyk jim zpřítomňuje také vlastní privátní vzpomínky. Lze také doufat, že zjištění o spojitosti jazyka a poznání přivede žáky k potřebě poznávání jazyka jako takového.

Způsobů, jakými lze ve vyučování k tomuto cíli směřovat, je řada. I když jsme předeslali, že se chceme vyvarovat jakýchkoli návodů, uvádíme alespoň jeden příklad tématu, které vybízí ke studiu prizmatem kognitivní lingvistiky.

Například typologickou klasifikaci jazyků a členění jazyků do jazykových skupin na základě jejich příbuznosti se studenti učí převážně mechanickým zapamatováním a toto téma je pro ně většinou hodně abstraktní. V duchu koncepce

jazykového obrazu světa vysvětlujeme například, v jakých aspektech se čeština odlišuje od jiných jazyků a že náš jazyk je provázán se způsobem našeho myšlení. Že my, tedy Češi, mluvíme česky a současně „myslíme“ česky.

Z toho vyplývá, že si utváříme jiný jazykový obraz světa než třeba Thajci žijící na asijském kontinentě, jejichž mateřským jazykem je thajština, nebo Keňané v Africe, jejichž mateřským jazykem je většinou svahilština. Podobných příkladů učitelé najdou jistě řadu. Čím větší jsou rozdíly v chápání světa, tím větší jsou i jazykové rozdíly. Například mezi brazilskou portugalštinou a češtinou jsou výrazně větší rozdíly než mezi polštinou a češtinou. Je to hlavně způsobeno tím, že Brazilci, jejichž domovem je Brazílie, rozkládající se v Jižní Americe, a Češi, jejichž vlast je ve středu Evropy, žijí v odlišných geografických, přírodních a sociálních podmínkách, které se promítají do rozdílů v chápání světa. Poláci a Češi spolu sousedí, jsou si geograficky, historicky i kulturně blízcí, v mnohém sdílejí pohled na svět. To je významným důvodem, proč polština a čeština patří do společné podskupiny slovanských jazyků, zatímco portugalština je jazykem románským, který patří do skupiny italských jazyků. Na obdobných příkladech můžeme ukázat, jak se způsoby strukturační a konceptualizace světa, tedy jazykového obrazu světa, promítají do jazyka (viz Pacovská, v tisku).

Sepětí komunikační a kognitivní funkce jazyka

Dalším cílem, možná i v pořadí závažnosti je vhodné jej uvádět na předním místě, je uvědomování si spolupůsobení či sepětí komunikační a kognitivní funkce přirozeného jazyka (viz výše J. Horálek). Vzdělávací cíle, jak jsou formulované v rámcových vzdělávacích programech, v nás vzbuzují naději, že výuka češtiny bude sledovat propojení dorozumívací a poznávací funkce jazyka.

Vzdělávací program pro základní školy vychází z teze, kterou můžeme chápat jako reflexi kognitivních přístupů k jazyku: „čeština jako mateřský jazyk umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj.“ Opět je na jednotlivých učitelích, aby výuku češtiny koncipovali se zřetelem k této výchozí tezi. Naději vzbuzuje pojetí „českého jazyka jako vyučovacího předmětu, který se od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání“ (srov. RVP ZV), které je založeno na vědomí součinnosti obou jazykových funkcí. Bylo by žádoucí, aby kognitivní aspekty byly zřetelnější, explicitnější, aby byly vytvořeny co nejvstřícnější podmínky pro vhodné akcentování kognitivního potenciálu mateřského jazyka ve výuce.

Od sdělování ke sdílení

Tento cíl je těsně spjat s předchozím. Jeho podstatou je zdůrazňování těch aspektů dialogu, které umožňují přechod od sdělování ke sdílení. Dialog je považován za základní formu komunikace; je tématem a základní formou jazykového vyučování. Má-li být smysluplný, musí překročit hranici **sdělování** směrem ke **sdílení**, musí **směřovat** od **poslouchání** k **naslouchání**, od **dorozumívání** směrem k **poznávání**. Dialog, který je současně rozhovorem, vychází z předpokladu, že rozmlouvající se neklamou, že se vzájemně sobě otevírají, aby mohli dospět k porozumění; toto jsou zásady rozhovoru, které byly pěstovány již v antice (srov. Palouš, 1997). Úkolem pedagogů je vytvářet optimální podmínky pro rozhovor. K dialogu by měli vést zejména z hlediska sdílení – emocí, postojů, hodnot. V tomto duchu je dialog „oknem do naší mysli“ (srov. Holšánová, 2001). Sdílení vyžaduje právě takový přístup ke komunikaci (srov. Pacovská, v tisku).

Partnerský dialog

Sdílení nás posouvá směrem k dalšímu cíli, který můžeme společně s R. Paloušem nazvat „hledání společné půdy“ (Palouš, 1997). Na společné půdě se ocitnou učitelé a žáci tehdy, bude-li se autoritativní vzdělávání proměňovat v partnerství. Dialog se stane základním zprostředkovatelem oboustranného poznání a poznávání, nikoliv přenosem zakonzervovaných poznatků a nácvikem očekávaných dovedností. Pak může říci, že „dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání“ (R. Palouš, 1991, s. 38).

Objevení smyslu výuky

Kognitivní lingvistika dává učiteli výbavu, kterou může vést žáky k odhalení smyslu českého jazyka jako vyučovacího předmětu a k objevování hodnoty mateřského jazyka. Na odhalování smyslu se žák musí spolupodílet. Hodnoty mu není možné dodávat zvenčí, ale musí je objevovat sám. Učitel tedy nemůže předkládat ověřená fakta, ale měl by pomáhat při jejich objevování. Žák se bude prostřednictvím textů dobírat poznatků o světě, v němž žije. Z umělecké literatury, publicistických textů, lidově slovesnosti, porovnávání významů slov ve výkladových slovnících bude dospívat k všestrannému poznávání a, což je klíčové, bude si uvědomovat, že toto poznání mu přináší jazyk.

Např. anekdoty, které jsme si zvykli poslouchat již od mládí a s oblibou je šíříme dál, ukazují, jak jazykový obraz světa fixuje naše hodnoty a postoje. Humor v nich skrytý je všem nám, kteří jsme se narodili do téže kultury, do téhož jazykového společenství, srozumitelný. Právě na anekdotách, které jsou mezi většinou

žáků oblíbeným žánrem, se může ukázat, jak jazyk odhaluje typické vlastnosti, které připisujeme různým profesím, národům, menšinám atd.

Výchovné aspekty kognitivní lingvistiky

Kognitivní lingvistika také vede k naplnění výchovných cílů mateřského jazyka. Žákům můžeme ukazovat, jak se z jazykových stereotypů dovídáme o sociálních vztazích v našem společenství, ale i v jiných národech, o míře demokracie různých politických systémů. Jazyk podává svědectví o postojích k různým menšinám a obecně k těm, kteří se odlišují od většinové společnosti. Škola tedy může cíleně směřovat k odbourávání nebezpečných společenských předsudků. Pokud se chceme bránit před negativním dopadem předsudečných postojů, je třeba poznat jejich podstatu a příčiny jejich vzniku. K tomuto poznání se můžeme dobrat prostřednictvím studia jazykových stereotypů (viz níže). Učitelé češtiny, zaměří-li svoji pozornost na jazykové doklady přístupu k minoritám, mohou přispět k vytváření tolerantních postojů ve společnosti.

Od jazykových stereotypů ke stereotypům pedagogickým

Studium jazykových stereotypů, které je založeno na explikaci významu slov (v centru pozornosti jsou konotační složky významu), může odhalit, jaký vliv mají jazykové prostředky, např. formy oslovení či vyjadřování zdvořilosti, na celkový průběh komunikace a na naše jednání vůbec. Jde totiž o tendenci podléhat stereotypům, pedagogickou komunikaci nevyjímaje. Stereotypy, tím jak se odrážejí v našem jednání, v postojích, často ovlivňují naše vnímání lidí, s nimiž se setkáváme. Učitel by měl reflektovat svoje jednání a měl by vyhodnocovat, jak se tyto stereotypy mohou promítat do jeho vztahu k žákovi. UVědomování si nebezpečí stereotypů ve formě předsudků a pedagogických stereotypů v podobě stále se opakujících učebních postupů je předpokladem jejich postupného odstraňování.

Uvedené cíle nepředstavují uzavřený výčet, protože nemohou pojmout mnohastranné využití kognitivních přístupů v jazykovém vyučování. Zaměřili jsme se hlavně na ty, které podle našeho mínění mohou pedagogy přesvědčit o přednostech takto orientované výuky češtiny.

Metaforičnost myšlení

Jedním z významných témat kognitivní lingvistiky je metafora a metaforičnost. Kognitivní lingvistika přichází s novým pohledem na metaforu. Opouští studium metafor jako jednoho z typů obrazných vyjádření, tedy jako jevu jazykového, ale přistupuje k **metafoře jako k prostředku našeho myšlení**. ... „metafora prostupuje celý náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myš-

lení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci myslíme i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu“ (Lakoff – Johnson, 2002, s. 15). Jak říkají významní představitelé americké kognitivní lingvistiky: metafora vypovídá o našem myšlení a vnímání světa. V rámci kognitivní lingvistiky bylo publikováno již několik monografií a velké množství studií, které z různých stran objasňují podstatu metaforického myšlení, které obracejí pozornost od tzv. metafory umělecké k tzv. metafoře uzuální (konvenční). V těchto pracích najdeme nepřehledné množství příkladů různých typů metafor. Toto téma by si zasloužilo daleko větší pozornost, než je v možnostech našeho příspěvku, neboť metafora je jednou z oblastí, která potvrzuje koexistenci jazykových a kognitivních procesů.

Uvedeme alespoň jeden ilustrativní příklad konkrétních metaforických vyjádření, která ukazují, jak je pro naše poznávání světa důležitá **tělesná zkušenost**. V jazyce se totiž setkáváme s četnými metaforickými vyjádřeními, která jsou motivována naší tělesnou zkušeností, např.: *mám toho plnou hlavu, mám toho až po krk, podlomila se mi kolena, podaná ruka, uhodit hřebík na hlavičku, přijít něčemu na kloub* a ustálené obraty, např.: *Co oči nevidí, to srdce nebolí; Co není v hlavě, musí být v nohách; Jedním uchem tam, druhým ven; Oko za oko, zub za zub* aj. Lakoff a Johnson, kteří představili komplexní kognitivistický pohled na metaforu, prostřednictvím studia metafor a metaforických vyjádření zjistili, že tělo a tělesnost jsou určujícími faktory při poznání mysli. Byli si vědomi významu sensorického systému našeho těla a jejich práce vyústila v závěr: prvotní metafory jsou přímo spojeny s naším tělem. Na základě jejich práce si uvědomíme, proč posíláme *srdečné pozdravy*, proč někdy říkáme, *že jsme na vrcholu* a *jindy na dně*, jak se cítíme, *když toho máme plné zuby* aj. (srov. Pacovská, v tisku).

Snad jsme na tomto prostoru alespoň naznačili, jak metafora může být velkým tématem ve výuce českého jazyka. Bylo by žádoucí, aby se učitel ponořil do studia původních prací zabývajících se metaforičností konceptuálního systému, protože se jedná o téma, které může představovat podloží jak jazykových, komunikačních, tak i literárních hodin.

Konotace a stereotypy

Jak jsme již opakovaně uvedli, podstatou kognitivního přístupu k jazyku je studium konotačního významu slov a na něm založených **jazykových stereotypů**. Tento přístup vychází z myšlenky, že pro běžné porozumění není klíčový tzv. denotační význam, s nímž se setkáváme ve výkladových slovnících a který vytvářejí pouze objektivní a verifikovatelné vlastnosti pojmenovávaného jevu, ale tzv. konotační význam. Jeho podstatou jsou zobecnění, která nejsou verifikovatelná, protože připisované vlastnosti se vztahují pouze na některé předměty či jevy, které lze pod dané pojmenování zahrnout. Důležité je, že tyto předměty

vykazují typické, reprezentativní vlastnosti. Většinou to nejsou vlastnosti hlavní, v terminologii Bartmiňského esenciální (Bartmiňský, 2007), jež by se vztahovaly na všechny předměty, které mohou být pojmenovány tímž výrazem.

Například slovo *stařec*, jehož slovníkový výklad je „starý muž“, může v českém prostředí evokovat i představu někoho osamoceneného, opuštěného, srov. pojmenování *starobinec* pro dům, v němž žijí staří opuštění lidé, o něž se jejich příbuzní nemohou nebo nechtějí starat. Pojmenování *stařec* může být spjato i s představou někoho věčně podrážděného, srov. spojení *nerudné stáří*, ale taky s představou někoho bezmezně upovídaného, srov. slovní spojení *žvavý stařec*.

V této souvislosti je také třeba varovat před absolutizací stereotypů. Spočívají v tom, že omezují lidské poznání a brání vytváření skutečného obrazu světa. K takové situaci může docházet v případech, jestliže si stereotyp vytvoříme dříve, než se reálně seznámíme s jevem samým. Tuto kritickou připomínku lze vztáhnout zejména na oblast stereotypů národnostních, rasových, profesních a ideologických, které podněcují utváření různých předsudků.

Podrobnou metodologii zkoumání stereotypů vypracoval tým lublinských vědců vedený **J. Bartmiňským** (srov. Bartmiňský, 2007). Jedním z kritérií zjišťování stereotypů, která tento tým stanovil, je hledisko **kvantitativní**, tím se zjišťuje opakovanost dané charakteristiky v různých kontextech; druhým je hledisko **kvalitativní**. Stereotypy z hlediska kvalitativního lze zkoumat v několika oblastech. Výzkum těchto oblastí odhaluje sdílenost konotací, na nichž jsou jazykové stereotypy založeny. Jedná se o tyto oblasti:

- a) **etymologické, motivační poukazy**, např.: *čich* je odvozen *čúti* (*čít*), *vědět* podle praslovanských dokladů souvisí se slovesem *viděti*, *rusalka* je v lidové etymologii spojována s *rúslu* (*řečiště, strouha*)...
- b) **vedlejší přenesené významy**: *slon* – „člověk, který svými vlastnostmi připomíná slona; je neohrabaný, dupe...“, *hlemýžď* – „člověk, který svými pomalými pohyby připomíná hlemýžď“, *Skot* – „člověk, který má vlastnost, jež se tradičně přisuzuje Skotům; je abnormálně šetrný, lakomý“...
- c) **významy derivátů**: *opičit se* – „někoho napodobovat“, *čepýřit se* – „předvádět se, natrásat se, zpychnout“, *notovat si* „přítakávat, souhlasit“...
- d) **frazémy**: *liška podšitá* – „vychytralý člověk“, *černá smrt* – „mor“, *zlatá střední cesta* – „umírněný, opatrný postup“...
- e) **výpovědi s diagnostickou platností** – *Jako by to nebyla matka* naznačuje, že se nechová tak, jak se od matky očekává, *Je to dlaždič, ale...* nechová se tak, jak se na základě jeho profese předpokládá, i *když je učitelka, tak...* její vlastnosti se neslučují s běžnou představou učitelského povolání...

Příkladů nejrůznějších etymologických souvislostí, derivátů, frazémů i tzv. diagnostických výpovědí ukazujících, jaké konotace v mateřském jazyce sdílíme a na jakých principech jsou utvářeny stereotypy, můžeme nacházet velké množství. Tato metodologie by mohla sloužit jako pomůcka pro učitele češtiny, kterou lze dospět k odhalování kognitivních významů slov a kterou lze objevovat vzájemnou determinovanost mateřského jazyka a světa (viz Pacovská, v tisku).

Z naší práce by mělo být zřejmé, kterak studium jazyka v kontextu kognitivní lingvistiky vytváří podloží výchovně-vzdělávacích procesů a kterak je možné **aplikovat principy kognitivní lingvistiky na vzdělávání v mateřském jazyce a na výchovu mateřským jazykem**. Aby učitelé češtiny mohli takto postupovat, je třeba, aby byli vybaveni alespoň základním teoretickým aparátem. Náš text rozhodně požadovanou výbavu nenabízí, je třeba, aby se učitele seznámili s původní odbornou literaturou (viz seznam literatury pod textem). Prioritou školní výuky rozhodně nejsou poznatky o kognitivní lingvistice, prioritou je uplatňování jejích principů ve výuce.

Literatura

- BARTMIŃSKI, Jerzy. *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007. ISBN 978-83-227-2696-9.
- HORÁLEK, Jan. ... *nejde jen o slova*. Chomutov : Milenium Publishing, 2002. ISBN 80-86201-22-8.
- HOLŠÁNOVÁ, J.: *Picture Viewing and Picture Description: Two Windows on the Mind*. Lund : Lund University Cognitive Science, 2001. ISBN 91-856843-76.
- JANDA, L. Kognitivní lingvistika. Z angličtiny přeložila L. Saicová Římalová. In SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie (ed.). *Čítanka z textů kognitivní lingvistiky I*. Praha : FF UK, 2004, s. 9 – 58.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M.: *Metafory, kterými žijeme*. Z angličtiny přeložil M. Čejka. Brno : Host, 2002. ISBN 80-7294-071-6.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám šťudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha : Karolinum, v tisku.
- PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, R.: K základům sokratovského dialogu. In Vyskočilová, Eva (ed.). *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Sborník z konference 13. a 14. 11. 1997. Praha : Akademie múzických umění, 1997, s. 7 – 13.
- PIKE, G.; SELBY, D.: *Globální výchova*. Grada, Praha 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha 2010. 978-80-7367-709.
- VAŇKOVÁ, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.

VAŇKOVÁ, I. *Kognitivní lingvistika v kulturních souvislostech*. In Krámský, D. (ed.). *Kognitivní věda dnes a zítra*. Liberec : Bor, 2009, s. 246 – 260.

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze

jasna.pacovska@ff.cuni.cz

KONSTRUKTIVISTICKÉ PARADIGMA VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉMU JAZYKU

Stanislav Štěpáník

***Abstrakt:** Konstruktivismus je u nás významně rozvíjen v oblasti přírodních věd, avšak ve vyučování mateřskému jazyku je tento přístup dosud velkou neznámou. V zahraniční pedagogice je problematika konstruktivismu zkoumána rovněž dominantně na poli přírodních věd, avšak dlouhodobě se hledají cesty pro jeho implementaci také do výuky cizích jazyků a jazyka mateřského. Příspěvek pojednává především o možnostech výzkumu při hledání těchto cest k zavedení konstruktivistických prvků do vyučování českému jazyku na střední škole.*

***Klíčová slova:** výuka českého jazyka, výuka mateřského jazyka, konstruktivismus*

***Abstract:** In Czech education, the theory of constructivism is being developed in science instruction, especially mathematics, however, in mother tongue teaching this concept has not yet been satisfactorily explained. The article focuses on opportunities and limits of research in the field of implementing constructivist elements into Czech language instruction.*

***Key words:** Czech language instruction, mother tongue teaching, constructivism*

Konstruktivismus je u nás významně rozvíjen v oblasti přírodních věd, avšak ve vyučování mateřskému jazyku je tento přístup dosud velkou neznámou. V zahraniční pedagogice je problematika konstruktivismu zkoumána rovněž dominantně na poli přírodních věd (o tom svědčí četné monografie a články v zahraničních odborných časopisech¹), avšak zahraniční odborníci dlouhodobě

1 Např.:

BANET, E.; AYUSO, E. Teaching Genetics at Secondary School: A Strategy for Teaching about the Location of Inheritance Information. *Science Education*, 2000, roč. 84, s. 313-351.

GOUGH, N. All Around the World: Science Education, Constructivism, and Globalization. *Educational Policy*. 1998, roč. 12, č. 5, s. 507-524.

LESH, R. A.; DOERR, H. M. *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, And Teaching*. London : Routledge, 2003.

PANDISCIO, E. A. Alternative Geometric Constructions: Promoting Mathematical Reasoning. *Mathematics Teacher*, 2002, roč. 95, č. 1, s. 32-36.

hledají cesty pro jeho implementaci také do výuky cizích jazyků a jazyka mateřského.² Přitom je zřejmé, že „poznávací procesy jsou úzce spjaty i s procesy verbálními, proto má v rámci kognitivní vědy významné místo i lingvistika.“ (Zouharová, 2006b, s. 165)

Jak konstatuje J. Průcha, pojetí výuky českého jazyka na našich školách vychází koncepčně a metodicky v podstatě stále ze stavu v 19. století (Průcha, 1978). I přesto, že výzkumy naznačují neblahý stav vyučování v českém jazyce, a to dokonce i v mezinárodním srovnání – např. (nejen poslední) výzkum PISA (Palečková a kol., 2009) či výzkum I. Pavelkové a kol. o oblíbenosti předmětů na 2. stupni základní školy ve výpovědích žáků (Pavelková, 2010) –, didaktika češtiny momentálně žádné nové zásadní inovativní tendence nepřináší. Žádnou zásadní změnu v české edukační realitě nepřineslo ani zavedení Rámcových vzdělávacích programů (viz např. Janík a kol., 2011); při analýze školních vzdělávacích programů totiž zjišťujeme, že realita ve vyučování českému jazyku se od dob osnov změnila jen málo, či dokonce se nezměnila vůbec. Bylo by proto vhodné do diskuze o podobě výuky češtiny v našich školách vnést úplně novou perspektivu, přičemž touto novou perspektivou by mohl být ve vyučování češtině právě konstruktivismus. Některé z konstruktivistických prvků se v naší edukační realitě již v omezené míře uplatňují, a to díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (z původně anglického RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking). Mnohé z metod tohoto programu jsou použitelné i v jazykovém vyučování, přesto se však prosazují především v literární složce předmětu vzhledem k její primární orientaci na rozvoj čtenářských dovedností žáků.

Pro uplatnění inovativního přístupu vycházíme též z RVP, který přímo předpokládá „uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení (...)“ (RVP G, 2008, s. 8) tak, aby na konci svého studia žáci byli vybaveni systematickou a vyváženou strukturou vědění (tamtéž). A právě vzhledem k požadavku „systematické a vyvážené struktury vědění“ se konstruktivismus zdá být ideálním přístupem.

SYH-JONG, J. A Study of Students' Construction of Science Knowledge. *Educational Research*, 2007, roč. 49, č. 1, s. 65-81.

2 Např.:

FOSNOT, C. T. *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*. New York : Teachers College Press, 2005.

MARTIN, M. a kol. Implementing Critical Skills in UK schools. *Journal of Education for Teaching*, 2006, roč. 32, č. 4, s. 423-434.

OLSEN, D. G. Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 1999, roč. 120, s. 347-355.

PELECH, J.; PIEPER, G. *The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching : From Theory to Practice*. Charlotte : Information Age Publishing, 2010.

Jak již bylo uvedeno, problematika konstruktivismu ve vyučování českému jazyku je dosud málo probádaná. Několik odborných výstupů publikovala M. Zouharová z KČJL PedF v Olomouci, jejíž práce se týkají pojmové složky, zatímco rozvoj komunikačních kompetencí a využitelnost získaných poznatků v jazykové praxi, jak žádá RVP, zůstávají upozaděny. Při studiu konstruktivismu je tedy nutné vycházet z prací obecně didaktických, psychologických, z oblastí přírodních věd a pochopitelně zahraničních.

Pedagogický slovník nevymezuje konstruktivismus jako jednoznačný pojem, ale spíše jako „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. (Průcha a kol., 2009, s. 131) Jde tedy o překonání tradičního transmisivního vyučování, kdy jsou příjemci odsouzeni do pasivní role a kdy jsou žákům předávány hotové vzdělávací obsahy. Jak konstatují E. Vyskočilová a D. Dvořák, proces konstrukce poznání mívá dvě fáze: nejprve dochází ke zkoumání nového předmětu nebo myšlenky, což může vést k nerovnováze mezi novou informací a dosavadní znalostí či zkušeností žáka, následně je pak tento rozpor řešen a je ustavena obnovená rovnováha změnou dosavadního pojetí. „Konstruktivisticky pojaté vyučování usiluje o navození situací, které budou aktivně vstupovat do jakési „chemické reakce“ s nekonceptcí dítěte. Často jde o snahu vyvolat vědomí problému, pocitu napětí mezi dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností.“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 50)

Velkou oporou pro náš obor mohou být didaktiky věd přírodních, zvláště matematiky. Vzhledem k tomu, že exaktní abstraktní matematický systém, který vychází z reálií přirozeného světa, je blíže příbuzný jazykovému systému, jenž rovněž odráží obraz přirozeného světa a vztahy mezi jednotlivými lingvoreáliemi, lze předpokládat, že poznatky nabyté v didaktice matematiky jsou převoditelné také do didaktiky českého jazyka.

Milan Hejný a František Kuřina ve své monografii *Dítě, škola a matematika* (2009) prezentují základní konstruktivistické přístupy k vyučování matematice, avšak řada jejich myšlenek v této příručce může být hluboce inspirativní i pro didaktiku češtiny. Autoři kritizují školu za to, že vnucuje žákům hotové formy, a tak brání jejich spontánnímu poznávání a tlumí přirozenou tvořivost. Vytykají jí to, že mnohdy se spokojuje s formálními znalostmi žáků, tj. znalostmi, které postrádají oporu izolovaných a univerzálních modelů a jsou uchovány pouze paměti. Paměťová složka je jistě nenahraditelná, avšak význam paměti ve vzdělávání neznamená biflování, učení bez porozumění, dril a bezduché opakování. (s. 147) „Škola by měla vést žáky k zapamatování souvislostí, k zapamatování pod-

statného, paměť by se měla opírat o zkušenosti, o vytváření představ a schémat.“ (Hejný, Kuřina, 2009, s. 147)

Do jaké míry je vyučování českému jazyku ovlivněno formalismem, by jistě stálo za zkoumání. Ze své zkušenosti středoškolského učitele vím, že žáci při příchodu do 1. ročníku vnímají mnohdy předmět český jazyk poněkud odtržený od skutečného jazykového života – věty z diktátů a pravopisných cvičení se jim zdají příliš umělé, také např. pozoruji výraznou propast mezi „běžným“ psaním a psaním slohových prací „na známku“, jejichž příprava se nesoustředí na pokus o originalitu myšlenek, ale spíše formalistické plnění předepsaných náležitostí; největším strašákem je pak formální osnova, která probouzí největší otázky, bezradnost a nechuf. A je otázkou, do jaké míry v naší škole stále přetrvává zmechanizovaný větný rozbor či formální pojmenovávání jednotlivých gramatických kategorií daných tvarů slov.

Hejný a Kuřina přirovnávají práci žáků k práci vědce, přičemž vzdělávací proces má mít výrazný charakter procesu poznávání, v podstatě vědeckého. Kde se tento princip momentálně uplatňuje při výuce českého jazyka? Vzhledem k tomu, že vzdělávací proces má mít charakter procesu poznávání, považují chybu za přirozený prvek, protože „poznání nespočívá jen na pravdě, nýbrž i na omylu.“ (tamtéž, s. 182) Jak se češtináři povětšinou dívají na chybu? Považují ji za „přirozený prvek“ vyučování našemu předmětu?

Při zavádění konstruktivistických prvků do vyučování je také zapotřebí udržovat otevřené a pozitivní sociální klima ve třídě, které je přístupné různým názorům při hledání a objeovávání skutečnosti. Ve středu zájmu tak dle Hejného a Kuřiny stojí 1) stupeň vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky, 2) učitelova autoritativnost, 3) učitelovo vnímání chyby a 4) míra strachu žáků (tamtéž, s. 175).

Úkolem výzkumu při zavádění konstruktivismu do výuky českého jazyka zůstává

- 1) zvážení partií učiva, které jsou vhodné k prezentaci při využití konstruktivistických prvků,
- 2) které prekoncepty žáci mají před zahájením vyučování daných partií.

Existuje však předpoklad, který byl již několikrát odborníky vyjádřen (viz např. tvrzení J. Kostečky, J. Svobodové či K. Svobody), že vyučování jazyku, a tedy rozvoj písemného i mluveného vyjadřování, rozvíjí i myšlení žáků. V takovém případě je zřejmé, že konstruktivistické prvky by se neměly vyhybat zvláště vyučování syntaxi.

Kersten Reich, profesor obecné pedagogiky na univerzitě v Kolíně nad Rýnem, který se dlouhodobě věnuje problematice konstruktivismu ve své monografii *Konstruktivistische Didaktik* (2008) píše: „Největšími nepřáteli didaktiky jsou

ticho, nuda, lhostejnost a libovolnost“ (s. 10). A jak konstatuje sám Reich, jednou z možných cest, jak tyto nepřátele porazit, je právě aplikace konstruktivistických postupů.

Literatura

- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích : případové studie tvorby kurikula*. Praha : VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-81-6.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha : ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., HRABAL, V. *Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků*. *Pedagogika, 2010, roč. LX, s. 38-54*. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, J. *Jazykové vzdělání*. Praha : Academia, 1978.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 80-7178-772-8
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : VÚP v Praze, 2007.
- REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim : Beltz, 2008. ISBN 978-3-407-25492-4.
- ZOUHAROVÁ, M. Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. *Pedagogická orientace*, 16, 2006a, s. 24-32. ISSN 1211-4669.
- ZOUHAROVÁ, M. Kognitivní konstruktivismus ve vyučování českého jazyka. In KOVÁČIK, L. (ed.) *Studia Slovaca*. Banská Bystrica: PedF UMB, 2006b, s. 165-174. ISBN 80-8083-350-8. [Plný text online] [cit. 1. 5. 2011]. Dostupné z <www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=6698>.

Mgr. Stanislav Štěpáník
Katedra českého jazyka PedF UK
st.stepa@seznam.cz

MOŽNOSTI VYUŽITÍ KORPUSU PŘI VÝZKUMU ŠKOLNÍ KOMUNIKACE

Martin Wagenknecht

***Abstrakt:** V příspěvku představujeme možné způsoby využití korpusu SCHOLA 2010 pro výzkum školní komunikace. Po uvedení do problematiky školní komunikace a jejího výzkumu (a také představení současných metodologických přístupů ke zkoumání této oblasti) pojednáváme o korpusu SCHOLA 2010 jako o zdroji dat pro bádání s tímto zaměřením. Své závěry ilustrujeme na příkladu komunikačních funkcí expresivních, kterým se dlouhodobě systematicky věnujeme.*

***Klíčová slova:** školní komunikace, korpus SCHOLA2010, komunikační funkce expresivní*

***Abstract:** This paper deals with possibilities of usage of language corpus SCHOLA 2010 for research of school communication. Language corpus SCHOLA 2010 is introduced and some possible ways of its usage are demonstrated on instances of research of utterances with expressive communicative function (expressive illocutionary force).*

Author concludes that this corpus is useful for research communicative functions indicated in direct way, but users should be careful when they want to use it for researching indirect ways of accomplishing to communicative functions and author means that another instruments (on basis of linear text – for example rewriting of audio or video records of communication in school classes) may be more suitable for these goals.

***Key words:** communication in school, language corpus, expressive communicative function (expressive illocutionary force)*

Úvod

V disertační práci se budeme věnovat komunikačním funkcím expresivním (dále KFE) ve školní komunikaci. V tomto příspěvku pojednáváme o možnostech využití korpusu SCHOLA 2010 při zkoumání komunikačních funkcí a zkoumání pedagogické komunikace obecně.

KFE a jejich role v pedagogické komunikaci

Mluvčí pomocí výpovědi s KFE vyjadřuje hodnocení (ne)činnosti adresáta (či jiné osoby) nebo nějakého stavu věci. KF výtky můžeme definovat jako vyjádření negativního hodnocení (ne)činnosti adresáta mluvčím, mezi předpoklady jejich úspěšné realizace patří předpoklad toho, že adresát (ne)vykonal něco, co je mluvčím takto hodnoceno (Grepl – Karlík 1998, s. 431).

Pedagogická komunikace je část sociální komunikace specifická tím, že sleduje pedagogické cíle. Gavora ji definuje jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace jsou zprostředkovány jazykovými i nejazykovými prostředky. Mareš a Křivohlavý ji pojmají jako komunikaci při vzdělávání s funkcí související se vzdělávacím procesem. Pedagogická komunikace je dle těchto autorů prostředkem k dosahování pedagogických cílů. Edukační cíl, učivo a metody nemohou ve výchovně-vzdělávacím procesu vystupovat přímo bez slovního či mimoslovního zprostředkování (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 31). Pedagogickou komunikaci Mareš a Křivohlavý dělí dle míry připravenosti ze strany učitele na:

- 1) připravenou / naprogramovanou komunikaci;
- 2) rámcově připravenou (učitel dokáže přibližně odhadnout vývoj) komunikaci;
- 3) nepřipravenou komunikaci ve specifických případech (často emociálně vypjatých).

(Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 31)

Mareš a Křivohlavý mezi obsah pedagogické komunikace řadí nejen zprostředkování výuky, ale také její organizaci a usměrňování chování žáků (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 31). Právě usměrňování chování žáků je oblastí, ve které hraje velkou roli využívání komunikačních funkcí (dále KF) expresivních, tedy i KF pochvaly a výtky.

Metody výzkumu pedagogické komunikace a korpus SCHOLA2010

Pro zkoumání pedagogické komunikace se využívá převážně metody pozorování spojené s pořizováním záznamu, který umožní překonat selektivnost vnímání pozorujícího. Záznam (zvukový nebo videozáznam) má také výhodu toho, že jej (nebo jeho přepis) posléze mohou analyzovat i osoby na konkrétní hodině nepřítomné. To je i případ využití korpusu, kdy jsou zkoumány přepisy zvukových nahrávek. Gavora metodu zkoumání záznamů pořizovaných jinou osobou nazývá nepřímé pozorování (Gavora 2000, s. 22–23).

Korpus SCHOLA 2010, jehož řešitelem je v rámci výzkumného záměru MSM 0021620825 (Jazyk jako lidská činnost, její produkt a faktor) Ústav českého jazyka a teorie komunikace (ÚČJTK) UK FF, obsahuje 204 prepisů nahrávek vyučovací hodiny, pořizovaných v letech 2005–2008, délka zaznamenaného zvukového materiálu činí 143 h 25 min. Sondy pocházejí z různých míst České republiky a jsou v nich zastoupeny všechny třídy ZŠ kromě 4. třídy (nahrávání se nepodařilo zajistit), všechny třídy víceletých gymnázií, všechny ročníky čtyřletých gymnázií a středních odborných škol. Korpus je vyvážen i z hlediska zastoupení jednotlivých předmětů – český jazyk a literatura 60 hodin; matematický a přírodovědný blok 62 hodin; společenskovední a výchovný blok 45 a informační a technický blok 37). Všechny sondy byly pořizeny učiteli. Zde se nabízí otázka, zda nedošlo k ovlivnění chování učitelů (na které se zaměřujeme ve svém výzkumu komunikačních funkcí) vědomím toho, že je hodina nahrávána. Nepředpokládáme ale větší ovlivnění – Švaříček a Šedová, kteří řešili podobný problém při pořizování videonahrávek vyučovací hodiny, tj. nakolik přítomnost nahrávacího zařízení ovlivňuje chování účastníků, nakonec nepozorovali větší odchylky oproti normálnímu stavu – je pravdou, že použili další prostředky pro zmenšení vlivu nahrávacího zařízení (Švaříček – Šedová, 2010, s. 65–66). Souhlasíme s nimi, že v tak dlouhém časovém úseku je pro mluvčího téměř nemožné změnit svoje navyké chování, zvláště když je nutné improvizovat. Mimo toho ze statistik vyplývá, že každá nahrávající osoba pořídila více sond, takže můžeme předpokládat, že si zvykla na fakt, že probíhá nahrávání (204 sond pořídilo 47 mluvčích).¹

Přepisy nahrávek bez dalšího rozlišování neumožňují analyzovat zvukovou stránku výpovědi a také postihnout všechny aspekty jejich kontextu, proto je nutné při určování KF dané výpovědi postupovat velmi opatrně a důkladně zkoumat, jakou roli hraje dané výpovědi v konkrétním dialogu, což program BONITO, který se užívá pro vyhledávání v korpusu, umožňuje.

Příklad využití korpusu: direktně indikované KFE

V prvním případě jsme využili korpus pro zjištění, zda se formy KFE popsané Greplem ve *Skladbě češtiny* (Grepl – Karlík, 1996, s. 473–476) vyskytují také ve školní komunikaci. Vzhledem k tomu, že své zkoumání zaměřujeme na učitele, vytvořili jsme pomocí softwaru Bonito subkorpus obsahující pouze výpovědi učitelů, ve kterém jsme posléze vyhledali hledané formy výpovědi. Naše předcházející zkoumání výskytu KFE v novinových dialogích (Wagenknecht, 2009) odhalilo, že ne všechny formy byly ve specifickém diskurzu novinových

1 Statistické údaje o korpusu převzaty z webových stránek Českého národního korpusu – dostupné z <http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php>

rozhovorů použity. Bylo tedy zajímavé zjistit, zda jsou v realitě školního vyučování využívány formy uváděné v literatuře.

Naše zjištění potvrdilo, že většina forem popsaných ve *Skladbě češtiny* je využívána také ve školní komunikaci. Jmenovitě se jedná o: a) explicitní performativní formule (EPF)²; b) využití hodnotících částic a příslovcí; c) tzv. řečnické otázky s modálními slovesy *moci, muset, umět* a částicemi *to, copak*; d) otázkové formy s *proč, co, jaktože*; e) konstatační formy s (preskriptivně) užitým modálním slovesem *mít* nebo *muset*; f) optativní formy (více viz Wagenknecht, 2011).

Ze způsobů přímé indikace uváděných M. Greplem se v analyzovaném materiálu nevyskytovaly pouze dvě možné formy výpovědi s KF výtky, a to využití infinitivu (**Chodit pozdě!*) a velmi specifické interogativní konstrukce s *co* a modálním slovesem *mít* (**Co tu máš co čmárat po lavici?!*).

Ve zkoumaném materiálu se také vyskytla specifická forma EPF, kdy mluvčí využil negace a 1. os. indikativu futura:

Ticho, já vás nebudu pořád napomínat. Neumíte nic a ještě se bavíte.

Jitko, nebudu tě napomínat, ano? Zkus to.

Mluvčí vyjadřuje výtku tím, že vyjadřuje svoji neochotu k napomínání, a tím zároveň vyjadřuje svou nelibost k chování žáka.

Příklad využití korpusu: Poskytování zpětné vazby

Následující příklady se budou věnovat problematice poskytování zpětné vazby, resp. podoby zpětné vazby ve výukovém dialogu. Dle Mareše a Křivohlavého je zpětná vazba korekční informace pro žáka, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, jenž ho zajímá. Má funkci regulativní, sociální, poznávací a rozvojovou (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 96). Autoři přímo zmiňují mezi typy zpětné vazby souhlas spojený s pochvalou a nesouhlas spojený s výtkou (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 96). Gavora pojímá zpětnou vazbu jako reakci učitele na žákovu odpověď v typickém dialogu učitel – žák, který má následující schéma: *U: otázka / pokyn; Ž: Odpověď; U: reakce na odpověď*. (GAVORA 2005, str. 75), mezinárodně užívané je schéma I – R – F (iniciace – replika – feedback). Švaříček a Šedová ve své studii Zamlčené hodnocení: Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy (Švaříček – Šedová, 2010) upozorňují na nedostatečné poskytování zpětné vazby – učitelé ve většině případů neposkytují explicitní pozitivní zpětnou vazbu, ta je realizována položením další otázky, z čehož žáci zjistí, že jejich odpověď byla přijata, v opačném případě by totiž následovala negativní zpětná vazba (ani ta však nebývá používána konstruktivně). Jmenovaní autoři

2 U těchto výpovědí je zajímavé, že KF výtky a pochvaly jsou v nich zdůrazněny pomocí příslovečného určení vyjadřujícího opakovanost napomenutí/pochvaly.

tedy konstatují, že spíše než o schéma I – R – F se jedná o I – R – F / I (Švaříček – Šedová, 2010, s. 83–84).

Ve své studii, vzniklé na základě zkoumání videonahrávek vyučovacích hodin, Švaříček a Šedová popsali jeden ze způsobů zpětné vazby, který nazvali koncept šikovných žáků. To, že jsou šikovní, se žáci od učitelů nejčastěji dozvídají přímo, jedná se o nejfrekventovanější přívlastek, který je jim učiteli připisován (Švaříček – Šedová, 2010, s. 74). Data získaná z korpusu potvrzují nejvyšší četnost – viz tabulka 1, kde jsme srovnali výskyt adj. *šikovný* s dalšími adjektivy, která jsou využitelná pro realizaci KF pochvaly. Nejedná se o vyčerpávající výčet hodnotících adjektiv využitelných pro kladné hodnocení, ale rozdíl je natolik výrazný, že tento příklad je pro účely tohoto článku dostatečný.

Konstrukce Sn–VFcop + hodnotící adj.	Počet výskytů v korpusu SCHOLA2010
šikovný	34
inteligentní	0
dobrý	3

Tab. 1 srovnání výskytu hodnotících adjektiv

Švaříček a Šedová dokládají nejčastější využití adjektiva *šikovný* při pochvale následujícím příkladem (převzato ze Švaříček – Šedová, 2010, s. 74):

U: *Tak, něco máme. Tak chvilíčku, chvilíčku. Kdo už má? Máte to už?*

Ž: *Většinu.*

U: *Dobře. Tak to jsi šikovná, když už většinu máš.*

(příklad převzat ze Švaříček – Šedová, 2010, s. 74)

Tento příklad je možné interpretovat také tak, že učitel použil ironii, a tedy se nejedná o pochvalu, ale naopak o vyjádření nespokojenosti s pracovním tempem daného žáka. Pro posouzení tohoto problému je nutná analýza suprasegmentálních prostředků řeči využitých v dané výpovědi, proto se přikláníme k interpretaci Švaříčka a Šedové, neboť analýza videonahrávek jim umožnila posouzení zvukové realizace dané výpovědi.

Ovšem pomocí konstatování šikovnosti žáků může učitel také vytvořit vhodný kontrast pro vyjádření nespokojenosti s žákovským výkonem – ve smyslu žák je sice šikovný, ale vzhledem k nedostatku úsilí, pozornosti nebo domácí přípravy se mu nepodařilo zadaný úkol uspokojivě vyřešit.

U: *Tak, kdo už to má hotové? Tak ještě chvilku počkáme. Urči jen pád, číslo rod.*

Vzory ne ... Tak Katko, pojď napsat první. Zatím tak, aby nikdo neviděl.

Katka: Mám to psát sem?

U: Tam, z druhé strany.

Ž (ze třídy): Ať to napíše dopředu.

U: A ty jsi šikovný, už to máš mít hotové. Nepotřebuješ opisovat z tabule.

(příklad převzat ze Švaříček – Šedová, 2010, s. 75)

Pomocí této strategie učitel přenáší zodpovědnost za studijní výsledky na žáky (tím, že je uznal za šikovné, a tedy kompetentní k plnění zadaných úkolů) a zároveň se zbavuje svého možného zaváhání (nedostatečné vysvětlení látky apod.) (srov. další příklady ve Švaříček – Šedová, 2010).

Příklady nalezené v korpusu jsou výlučně prvního typu, tedy využití přívlastku *šikovný* pro pochvalu žáků v reakci na předcházející výkon. Tato konstrukce byla využívána především na prvním stupni základní školy (Švaříček a Šedová svůj výzkum ovšem prováděli na druhém stupni):

... (22 + 24 = 48, chyba). počkej, rovná se čtyřicet ... šest (22 + 24 = 46). šest plus dva je čtyřicet osm (22 + 24 + 2 = 48). Marek je velmi šikovný, oba dva Markové sou velmi šikovní, protože to všechno udělali správně. tak, děti. (hluk) tak, teď zkusíte, děti, otevřít učebnice na straně ...

... vidím všechny, sou krásně čitelná, tak. někde si najdu místečko a přimaluju malého brášku, malé písmenko j. (učitel se obrací k žákům 2. třídy) ty si šikovný, Filipe, mám radost. tak a my se podíváme druháci, protože tam určitě nebyly jenom tážací věty, že? to byly tři a eště tam bylo spousta jiných ...

(příklady převzaty z korpusu SCHOLA 2010)

Pokud bychom se vrátili k otázce možného využití ironie – přestože data korpusu neumožňují analýzu intonace, kontext nás v těchto příkladech opravňuje interpretovat tyto výpovědi s největší pravděpodobností jako pochvalu – toto čtení potvrzují výpovědi, které následují po konstrukci Sn – VFcop + *šikovný* (... protože to udělali správně. a ... mám radost).

Vedle možných problémů s interpretací některých výpovědí se v této souvislosti ukazuje ještě druhá komplikace – komunikační strategie vztahování neúspěchu při plnění zadaného úkolu k nedostatku nasazení nebo jiných momentálních proměnných za současného uznání kompetentnosti adresáta ke splnění úkolu může být realizována i bez využití adjektiva *šikovný*, jak dokládají příklady v citovaném textu (Švaříček – Šedová, 2010) a i následující příklad:

Pavličku, když se soustředíte, i kdyby ste se neučil, neříkejte mi, že vy takovej chlap praktický mně neřekne, z čeho se skládají válivá ložiska, které několikrát určitě už v životě měl v ruce.

(příklad převzat z korpusu SCHOLA 2010)

V této výpovědi je neúspěch přičten na vrub nedostatku soustředěnosti adresáta uznaného za kompetentního (*takovej chlap praktický*) k odpovědi na otázku (*složení válivých ložisek*). Vzhledem k širokému rejstříku možných forem nemůžeme o uplatňování strategie přenášení odpovědnosti za studijní neúspěch vyvozovat závěry, můžeme pouze konstatovat, že při využívání této strategie není využíváno konstrukce Sn – VFcop + *šikovný*. Pro další zjištění o (ne)využívání této strategie by byla platnější analýza lineárních textů (např. přepisů audionahrávek hodin), neboť při využití korpusu bychom museli vyhledat a zanalyzovat všechny výrazy, které jsou potencionálně využité pro uznání kompetentnosti adresáta, a z jejich kontextu potom usuzovat, zda se jedná o pochvalu nebo o vytvoření vhodného kontrastu pro přenos zodpovědnosti za neúspěch na adresátův přístup při řešení zadaného úkolu.

Závěr

Korpusu SCHOLA 2010 pro výzkum školní komunikace je vzhledem ke svému záběru vhodný pro potvrzení dílčích hypotéz nebo pro uvažování o rozšíření zkoumaných jevů. Velmi platný je v okamžiku, kdy potřebujeme zjistit výskyt přesně ustálených konstrukcí, v našem případě přímo indikovaných KF (zejm. využití EPF, či hodnotících výrazů). Na druhou stranu při práci s nepřímými realizacemi KF se dostáváme k limitům korpusu, neboť pro jejich správné pochopení a klasifikování potřebujeme znát celý kontext výpovědi a komunikační situaci. To se projevilo v otázce využití strategie přenosu odpovědnosti a mohlo by se projevit při interpretaci některých výpovědí, kde bychom mohli předpokládat užití ironie – pokud by se výše zmiňovaný příklad, vyskytoval v korpusu (*Tak to jsi šikovná, když už většinu máš*), badatel by neměl prostředky pro jednoznačnou interpretaci dané výpovědi.

Literatura a zdroje

GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

GREPL, M.; KARLÍK, P.: *Skladba češtiny*, Olomouc: Votobia 1996.

MAREŠ J. – KŘIVOHLAVÝ J.: *Komunikace ve škole*, Brno: Masarykova univerzita, 1995.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K.: Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve
WAGENKNECHT, M.: Expresivní komunikační funkce výpovědi, Praha: Pedagogická fakulta UK, diplomová práce, 2009.
WAGENKNECHT, M.: Komunikační funkce pochvaly a výtky v pedagogické komunikaci, příspěvek na konferenci Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu, 23. 5. 2011, v tisku.
<http://ucnk.ff.cuni.cz/schola.php>
Český národní korpus - SCHOLA2010. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

Mgr. Martin Wagenknecht
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
jajajaty@seznam.cz

INTERPRETACE MEDIÁLNÍCH TEXTŮ PROSTŘEDNICTVÍM TEORIE RÁMCŮ

Jan Huleja

Abstrakt: *V moderně pojaté mediální výchově je zapotřebí studentům sdělit, že média jsou odrazem toho, jak se společnost snaží interpretovat svět kolem sebe. Lze na nich poznat, jakým interpretacím je dáván větší prostor a jaké jsou v daném diskurzu upřednostňovány. Vítězné interpretace mají moc konstruovat reálný obraz světa, a přestávají být pouhou „mediální realitou“. Jednu z cest k uvědomění si této skutečnosti poskytuje vhléd do teorie rámcování. Rámec je zásadním pojmem současného zkoumání jazyka a informační hodnoty hromadných sdělení, jejich dopadu na člověka a jeho svět. Klíčová role rámce pak spočívá zejména v tom, že definuje, jaký typ dotazování je relevantní a jaký není, a také v tom, že vytýčuje interpretační prostor, tedy de facto interpretacím předchází. Skutečnost, že uvnitř takových rámců žijeme a jen obtížně překračujeme jejich hranice, je dobré znát.*

Klíčová slova: *rámcování, interpretace, mediální text, mediální výchova, masová komunikace*

Abstract: *The modern concept of media education tells students that the media are a reflection of how society tries to interpret the world around her. The media show us which interpretations are given more space and which ones are preferred in the prevailing discourse. Winning interpretations have the power to construct a real image of the world, and cease to be mere „media reality“. Insight into the theory of frames provides one way to become aware of this fact. The frame is a fundamental concept of contemporary exploration of language and information value of mass communication, its impact on man and his world. A key part of the frame consists mainly in that it defines what type of questioning is relevant and what is not, and that it sets interpretive space, thus it de facto precedes the interpretations. The fact that we live within these frames, and that we are just barely exceeding them is good to know.*

Key words: *framing, interpretation, media text, media education, mass communication*

Masová média často předkládají svým recipientům takové výklady skutečnosti, jež mají tendenci vyhovovat panujícím společenským normám, konvencím a stereotypům, přičemž je ještě stvrzují a prohlubují. Abychom z tohoto bludného kruhu mohli uniknout, je zapotřebí nejprve kriticky uchopit samotnou mediální

realitu a uvědomit si, jakým způsobem je konstruována. Jednou z možností, jak sdělení očistit od persvazivního mediálního make-upu, a dostat se tak k holým faktům, poskytuje vhléd do teorie rámců. Znalost principů rámcování umožňuje interpretovi mediálních textů volně dýchat.

Termín *rámec – rámcování* (též můžeme nalézt dvojici *rám – rámování*, terminologie dosud není sjednocena) se do češtiny dostal překladem anglického výrazu *frame – framing*. V anglofonním (zvláště severoamerickém) prostředí je tento pojem již delší dobu velmi dobře znám a obecně používán. Ačkoli se původně jedná o termín sociologický, našel své pevné místo v lingvistice a nejnověji v mediálních studiích a politologii. Jeho frekvence je v současném politickém a mediálním diskurzu USA vysoká a jen těžko si lze nynější politické debaty bez znalosti tohoto pojmu představit (Huleja, 2011b).

Pojem vymezil americký sociolog Erving Goffman, který ve svém díle představuje *rámec* nejčastěji jako *organizaci skutečnosti* či *interpretační schéma* (Goffman, 1974), jež je produkováno určitým diskurzem a následně sdíleno jeho účastníky.

Na Goffmana navázali další sociologové, Robert D. Benford a David A. Snow. V jejich podání rámec „odpovídá interpretativnímu schématu, které zjednodušuje a zestručňuje ‚vnější svět‘ prostřednictvím selektivního přerušování a zašifrování různých objektů, situací, událostí, zkušeností a sekvencí různých akcí na základě aktuálních nebo předchozích okolností“¹ (Snow; Benford, 1992).

Lidé, ať už sami, nebo v různých ideových společenstvích, nemohou plně rozumově zaznamenávat a emočně prožívat všechny podněty okolního světa a potřebují si vytvářet jisté pomocné zkratky a schémata. Hromadné sdělovací prostředky se nechovají jinak – pouze s jediným rozdílem: míra jejich redukce bývá ještě vyšší.² Běžnou praktikou je, že komplexní, mnohvrstevnatá událost je vykrácena na základní kostru prvků a jednoduchých vztahů, čímž se vytváří tzv. mediální zkratka. Jednoduše řečeno, my i média si nezbytně vytváříme interpretační schémata, poněvadž jinak bychom nestačili popisovat své okolí, ani bychom nemohli někam „názorově patřit“ (Huleja, 2011b).

Do světa lingvistiky uvedl jako první teorii rámcování kognitivní jazykovědec Charles J. Fillmore, zakladatel konstrukční gramatiky, který, opíraje se o základní principy tvarové psychologie, rozpracoval svou teorii rámcové sémantiky. V textu *Frame Semantics and the Nature of Language* (1976), ze kterého budeme v následujících odstavcích vycházet, nejprve zdůrazňuje, že pro správnou artikulaci výpovědi (a pochopitelně i pro její správné interpretování) je nezbytné vzít v úva-

1 Citováno dle Hrubeš (2009, s. 13–14).

2 Stojí za to se ptát, zdali nejsou nositelem redukce již jednotlivé zpravodajské agentury.

hu, v jakém se nachází *sociálním kontextu*,³ jinde zase, že výpověď v komunikaci ob stojí za předpokladu, že je jejími účastníky sdílena určitá konceptuální výbava, kterou postupně nazývá *repertoárem prototypů, scénáři, schémata* a konečně *rámci* (Fillmore, 1976).

Rámce považuje za nezávislé na jazyku,⁴ jsou mu spíše jakýmsi pletivem vzta- hů s řadou pozic, do nichž jsou začleňována jednotlivá slova – nicméně jedno jediné slovo je schopné evokovat celou strukturu. Pro ilustraci Fillmore uvádí kognitivní rámec „obchodní události“, jejíž scénář si postupně osvojujeme a za- plňujeme jej slovy jako *nabídka, poptávka, zboží, koupit, prodat, směnit* atd., kde každé z nich má moc asociovat celý rámec (Fillmore, 1976).

Pokud navážeme na Fillmora, pak tím, že se slova neustále objevují v nových kontextech, nedá se jejich významům učit jinak než – řečeno s Wittgensteinem (Wittgenstein, 1953) – nekonečnou *jazykovou hrou*, tj. jejich používáním. Vý- znam slova je tedy u každého z nás dán tím, na kolik *her* si vzpomeneme. Zde je možno hledat způsob, jak vstoupit do konceptuálního světa druhého a interpre- tovat jeho slova: jde o to rekonstruovat, v jakých kontextech se formovala, jak jsou v jeho mysli rámcována.

Charles J. Fillmore dále tvrdí, že lexikální rámcování výrazně přispívá k po- rozumění vět a delších výpovědí. K tomuto uvádí následující příklad (Fillmore, 1976): Představte si dva muže, kteří krátce navštívili San Francisco. Jejich pro- gram byl víceméně totožný. Když jejich výlet skončil, oba se rozhodli, že napíšíou svým rodinám dopis, ve kterém stojí buď „I spent two hours on land this afterno- on.“ (Toto odpoledne jsem strávil dvě hodiny na souši.), nebo „I spent two hours on ground this afternoon.“ (Toto odpoledne jsem strávil dvě hodiny na zemi.).

K porozumění první věty je zapotřebí znalost rámce *plavby lodí* a zkušenost s tím, že se v něm čas dělí mezi *ten na moři* a *ten na souši*. Druhá věta předpo- kládá znalost rámce *letu letadlem*, kde se čas dělí na *ten ve vzduchu* a *ten na zemi*. Mimo tento dvojstavový rámec ještě využíváme faktu, že obě věty jsou psány v 1. osobě singuláru, vyskytuje se v nich minulý čas a je v nich přítomno deiktické pří- slovečné určení času *toto odpoledne*. Mluví-li dotyčný o sobě uvnitř dvojstavové-

3 Kontext je pojmem blízkým rámcování, na rozdíl od něj má však rámcování několik výhod: připomíná nám, že *framing* je něco, co děláme my (implikuje tedy aktivní účast člověka na utváření kontextu, užívá výrazu *frame up* (falešně obvinít), aby poukázal na možnost manipulace (Hrabal, 2002).

4 Fillmore si pokládá otázku, zda je jazyk nezbytným předpokladem existence kognitivních schopností. Sám naznačuje, že odpověď by mohla být nalezena v analýze rámců, jež by zřejmě mířila tím směrem, že jazyk kognitivní schopnosti usnadňuje, ale není pro jejich vznik nutný. Fillmore uvažuje i nad tím, zda jazyk neomezuje schopnost lidské abstrakce (Fillmore, 1976).

ho časového rámce a hovoří-li o jednom z těchto stavů v minulém čase, vyvozujeme, že je v době psaní dopisu ve stavu druhém, tedy na moři, resp. ve vzduchu.

Tuto (ať už vědomou, nebo intuitivní) znalost lexikálních a gramatických rámců Fillmore nazývá *inteligentní aktivita* (Fillmore, 1976), díky které víme víc, než je řečeno. Odhalování rámců se tak dá chápat jako kreativní pojetí komunikace, aktivní interpretování předkládaného sdělení a pozoruhodné srovnávání konceptuálních světů.

V současné době se rámcováním zabývá kalifornský kognitivní lingvista George Lakoff (Lakoff, 2004, 2008), který na práci Ch. J. Fillmore, svého kolegy na univerzitě v Berkeley, v mnohém navazuje. Poslední dobou Lakoffova kognitivní sémantika razantně vstupuje do sféry společenských věd: pomáhá mu nově koncipovat sociální a politická témata. Neuralgickým bodem tohoto přesahu kognitivní lingvistiky do „věcí veřejných“, do světa hromadných sdělovacích prostředků je právě Lakoffovo akcentování všudypřítomnosti rámců, které formulují všechny důležité společenské debaty současnosti (Huleja, 2011a). Krajní Lakoffovu aspiraci je změna současného politického diskurzu USA prosazováním progresivního rámcování.⁵

Jak již bylo uvedeno, George Lakoff hovoří o rámcích zejm. v souvislostech politického zápolení, jehož bojištěm jsou masmédiá. Vítěz tohoto boje se stává „spolutvůrcem diskurzu“. Utváří veřejné mínění, nastoluje vlastní agendu témat a všeobecných priorit, vybírá jen některé výklady událostí, čímž vytváří pole pro takovou interpretaci předkládaných zpráv, jež by nenarušila *status quo*, který nadořiktoval (Huleja, 2011b).

George Lakoff je přesvědčen, že pokud si progresivisté, jejichž stanoviska hájí, sami neuvědomí, jakým způsobem je třeba o veřejné mínění bojovat, nemohou v dnešním mediálním světě existovat (Lakoff, 2008). Boj o veřejné mínění již delší dobu není veden tradiční racionální argumentací, zanedbávající roli emočního prožívání a nevědomí, ale děje se nastolováním agendy, prosazováním vlastních paradigmat, metaforických systémů, vlastních rámců. Mediální negramotnost jedince, který neprošel tímto výcvikem, spočívá v tom, že pouze argumentuje v již vytyčených rámcích, aniž by ho napadlo nabídnout rámce alternativní a trvat tak na změně úhlu pohledu, změně diskusního pole, tj. odmítnout „neoddiskutovatelné pravdy“, na něž se jazyk tvůrců diskurzu odvolává (Huleja, 2011b).⁶

5 George Lakoff sám sebe označuje za progresivistu, tj. hovoří z demokratických, neoliberalních a zelených pozic, a vášnivě bojuje proti tradičně silnému americkému konzervatismu, jehož postoje označuje za antidemokratické a nehumánní (Huleja, 2011a).

6 Kupř. debatovat o navýšení daní z příjmů za účelem zlepšení veřejných služeb státu (zdravotní péče, veřejné dopravy atd.) je, žijeme-li uvnitř rámce s metaforami jako

Znalost rámcování a okruhu pojmů, který tento termín otevírá (kupř. agenda-setting, priming, think tank, popř. některé kognitivně lingvistické pojmy, jako rámcová sémantika, konceptuální metafora, představové schéma, vtělesněná mysl a další), přispívá k rozvoji mediální gramotnosti.⁷ Umět ovládat pojem rámce, umět analyzovat rámcové mediální sdělení, ptát se, co je v něm, jak je konstruováno, co v něm chybí a proč tomu tak je, jít za rámec sdělení a dotazovat se, kdo je za mediální obraz zodpovědný, jakou skupinu obyvatel mediální sdělení oslovuje, za jakým účelem vzniklo, kdo na něm vydělává a kdo na něm trátí, je nezbytným předpokladem pochopení současného mediálního světa (Huleja, 2011b).

Poslední výzkumy (Wolák, 2007; Janovec, 2011) potvrzují oprávněnost požadavku dynamického pojetí mediální výchovy, jež musí sledovat nejnovější dění v mediálním světě. Zasadění rámcování do mediální výchovy – spolu s etablovanějším pojmem nastolování agendy – pomáhá tento požadavek realizovat. Rámcování i nastolování agendy mají stejný didaktický cíl: ukázat, jak v současné společnosti probíhá komunikace o politických tématech, jakou roli v ní sehrávají média a jaká je v tomto smyslu vazba mezi médii a jejich publikem. Je důležité si uvědomit, že média jsou v současnosti rozhodujícím nositelem „symbolické moci“ – tj. institucí, jež sděluje, jaké významy mají slova, obrazy, gesta nebo činy, které se používají v sociální praxi (Jirák; Mičienka, 2007) – a že rámcování a nastolování agendy jsou hlavními prostředky jejího nabývání (Huleja, 2011b).

Jednou z dalších motivací pro začlenění rámcování do edukace je cíl naučit studenta osvobozovat klíčové znaky a témata mediálního diskurzu od indoktrinací: bourat stereotypy kladením otázek, otevírat interpretačně uzavřené texty, navracet jim jejich dynamiku. K tomu se lze dobrat za předpokladu, že žák správně pochopí, co u každého mediálního rámce představuje element interpretující-

daň je zátěž či *daň je násilí*, stejně problematické, jako bylo ptát se George W. Bushe, kdy dojde ke stažení jednotek z Iráku. Bushova odpověď zněla podobně jako „až zasadíme světovému terorismu rozhodující úder“, jedna z mnoha frází narativu nekonečné *války s terorem*, jímž byla rámcována debata o vojenském angažmá v Perském zálivu. Přitom existují i alternativní rámce této skutečnosti, jako *válka o ropu, okupace Iráku, obklíčení Íránu*, ale ty má i druhá strana, např. *hledání zbrani hromadného ničení, šíření demokracie, osvobození Iráčanů* (Huleja, 2011a).

- 7 Potíže se smysluplnou realizací mediální výchovy na některých školách může řešit právě zařazení výkladů o rámcích, které posilují, rozvíjejí a inovují klíčovou kompetenci mediální výchovy – mediální gramotnost. Tento návrh má silný odborný základ, neboť rámcování je v současnosti považováno za jednu z nejpůsbnějších teorií vysvětlujících vlastnosti symbolických systémů v persvazivním mediálním diskurzu. Rámcování má šanci se stát velmi komplexní a perspektivní složkou mediální výchovy. Souvisí s řadou podnětných témat, z nichž některá u nás teprve čekají na vědecké uchopení (Huleja, 2011b).

ho vědomí subjektu, a uvědomí si, že je to jeho role (Huleja, 2011b). Význam je obtížně kontrolovatelný, pokud je aktivita ve složce interpretující, která znak *de facto* rozmlouvá⁸ tak, že mu přiděluje referenty – uskutečňuje ho. Osvobozený a sebevědomý interpret má moc vymaňovat text z pout, dát mu zpět jeho sebranou identitu (Fish, 1980). Didaktickým cílem není žáka nabádat k anarchickému přístupu k interpretaci znaku a textu, neboť společnost, kde každý interpretuje po svém, a společnost, jež nepřipouští jiný výklad skutečnosti než svůj, jsou stejně dysfunkční. Jedná se především o to, vysvětlit, že pokud je nějaká fakticita přijímána diskurzem jako skutečná, nezaručuje to automaticky její nezpochybnitelnou správnost (Huleja, 2011b).

Pochopení úlohy rámců a procesů jejich vytváření nemusí nutně vést Lakoffovou cestou (škola musí v intencích demokratické politiky zachovávat objektivitu), ale nabízí jedinečnou možnost, jak studentům ukázat pluralitu názorů a interpretačních možností, tedy obecně varovat před názorem jedním (Huleja, 2011b). Ve světě je k dispozici mnoho různých, i protichůdných, soutěžících interpretačních balíčků-rámců, jimiž různé společnosti prezentují svůj hodnotový systém a představují své „verze světa“ (Goodman, 1978). Čím více koexistujících interpretací světa známe, tím dokážeme být tolerantnější vůči názorové pestrosti a nespokojujeme se s jedinou mediální verzí události.

V posunutí zodpovědnosti za interpretaci znaků na každého člena společnosti můžeme jít ještě o kus dále (Velek, 2000): „Protože neexistuje žádná správná morální teorie, a tím ani žádná správná kritická teorie, která by nám umožnila předem určit, jaká interpretace je lepší, a protože morální filozof má stejnou autoritu jako jakýkoli jiný občan, je lepší interpretací ideálů a praxe obce ona interpretace, která získá přechodný souhlas spoluobčanů tím, že osloví jejich srdce a rozum. Některé z těchto správných interpretací se mohou přetvořit v princip nové interpretace společně sdílených hodnot, který se na základě změněných životních okolností může stát předmětem další kritické interpretace.“

Nové interpretování textu, popř. jeho radikální subverze, je možné jedinec za předpokladu, že nejprve úspěšně diagnostikujeme jeho rámce, odstraníme je, čímž text obnažíme, a následně ho vřadíme do nových kontextů, tj. přerámčujeme ho. Tímto způsobem dokážeme navracet do bodu nula i takové kanonické a všelijakými výklady přetížené texty, jejichž interpretace již byla uzavřena, popř. je vyžadováno, aby byly nějak recipovány. Sečteno a podtrženo, práce s teorií rámců nám umožňuje přestat chápat (mediální) text jako něco petrifikovaného,

8 Text je němý, ale má o čem mluvit, zatímco interpret mluvit umí, ale zatím neví o čem. Vznik interpretace zcela závisí na materialitě textu, ta je však zcela bezbranná, neboť se stává interpretovým rukojmím, ale rukojmím v mezích, které sama vytyčuje – jinými slovy, text je všeobsažný a nevyčerpateľný, nicméně sám o sobě inertní.

co v sobě pro sebe střeží význam, nýbrž uchopovat ho v procesu „události čtení“ (Fish, 1980), jako něco, co nastává jen díky spolupráci s recipientem.

Literatura

- FILLMORE, J. Ch. Frame semantics and the nature of language. In *Annals of the New York Academy of science: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*. 1976. Vol. 280. s. 20–32.
- FISH, S. E. Literature in the Reader: Affective Stylistics. In Týž, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1980. s. 21–67. ISBN 0-674-467264
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row, 1974. ISBN 978-0-06-090372-5
- GOODMAN, N. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett, 1978; český překlad *Způsoby světátvorby*, Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3
- HRABAL, J. Doslov – poznámka k dílu J. Cullera. In CULLER, J. *Krátký úvod do literární historie*, Brno: Host, 2002. s. 158–163. ISBN 80-7294-070-8
- HRUBEŠ, M. *NE základnám: argumenty a jejich rámování*. Brno, 2009. 69 s. Diplomová práce na Masarykově Univerzitě v Brně na katedře politologie. Vedoucí práce Ondřej Čisáň.
- HULEJA, J. Recenze: George Lakoff: The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain. In *Slovo a slovesnost*, 71 (3), 2011a. s. 235–238. ISSN 0037-7031
- HULEJA, J. Rámcování: klíčový pojem kognitivní lingvistiky a hledání jeho místa v mediální výchově. In *Paradigma současného vzdělávání v pedagogickém výzkumu*. 2011b. V tisku.
- JANOVEC, L. Media education – full value subject of education or an embarrassing scheme?. In *Sapere Aude 2011. Evropské a české vzdělávání. Text-book of the International Conference / Reviewed Proceedings*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011. s. 2–7. ISBN 978-80-904877
- JIRÁK, J.; MIČIENKA, M. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 987-80-7367-315-4
- JIRÁK, J.; WOLÁK, R. (eds.). *Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6
- LAKOFF, G. *Don't Think of an Elephant: Know Your Values and Frame the Debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing, 2004. ISBN 978-1931498715
- LAKOFF, G. *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain*. New York: Viking, 2008. ISBN 978-0670019274

- SNOW, D. A.; BENFORD, R. D. Master Frames and Cycles of Protest. In Morris, A. D. and Mueller, C. M. (eds.). *Frontiers of Social Movement Theory*. New Haven: Yale University Press, 1992, s. 133–155.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: UK, 1999. ISBN 80-7184-711-9
- VELEK, J. Interpretace a spravedlnost podle M. Walzera. In WALZER, M. *Interpretace a sociální kritika*. Praha: FLÚ AV ČR, 2000. s. 97–148. ISBN 80-7007-126-5
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell, 1953; český překlad *Filosofická zkoumání*. Praha: FLÚ AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-040-4

Mgr. Jan Huleja
Katedra českého jazyka, PedF UK v Praze
hulejan@centrum.cz

MODEL VYUČOVÁNÍ MATEŘSKÉMU JAZYKU VE ŠVÝCARSKU

Anita Jírovská

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou švýcarského školství, jazykové rozličnosti a strukturou výuky mateřských jazyků ve Švýcarsku. Zabývá se obtížnostmi daného státu, jež vedou k nesourodosti v tamním školství, ale také novým pokusem o zavedení určitého národního řádu koncepcí HarmoS, podpořenou mnohými národními výzkumy.

Klíčová slova: Švýcarsko, ministři školství ve Švýcarsku, švýcarské dialekty, výuka mateřského jazyka, HarmoS

Abstract: The paper deals with the Swiss school system, which faces a difficult task of the confederated state, with four official mother languages. The text discusses to some extent, languages themselves, and methods how government supervises language education. Switzerland, however, is currently undergoing a fundamental change in the school system known as "HarmoS". The text of the paper sees the consequences of this new law and the most important changes, together with the teaching methods currently used in French-speaking area of Switzerland.

Key words: Switzerland, Swiss Ministry of Education, Swiss dialects, education of mother language, HarmoS

Švýcarské školství se potýká s celou řadou nesnadných úkolů. Nesourodost čtyř národů, čtyř jazyků, tedy i čtyř oficiálních mateřských jazyků propojená s přílivem imigrantů do země klade značný nápor nejen na učitele, ale i na vládu. Decentralizace školství na první pohled tento problém do určité míry řeší. Každý kanton si na základě určitých národních prediktů vytváří vlastní podmínky pro své školy, včetně financí. Zároveň však přináší mnoho nejednotnosti, která se postupně ukazuje jako nevyhovující, a proto dochází ke snahám o určité národní sjednocení. Do roku 2007 se tak činilo pouze konferencemi 26 kantonálních ministrů školství (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction politique), kteří určovali vybrané záchytné body školství, jako je doba trvání školní docházky, trvání školního roku či přibližný věk nástupu dětí do školy. Tyto základní body však přestávaly být dostačujícími, a tak byl 14. června 2007 vydán dokument HarmoS – Konkordat, neboli mezikantonální dohoda o harmonizaci

povinného školního vzdělávání, jež se pokouší o zavedení určitých standardů, a to hlavně ve vzdělávání učitelů a udržení kvality ve vzdělávání po celém Švýcarsku.

Jazyky

Na otázku mateřského jazyka ve Švýcarsku lze podle oficiálních údajů odpovédět zřejmě jediňe takto: němčina je mateřským jazykem pro 63,7 % obyvatel, tím pro 13 kantonů a 6 polokantonů, francouzština pro 20,4 % obyvatel, tedy 6 kantonů, italština pro 6,7 % obyvatel a rétorománština pro 0,5 % obyvatel. Mezi kantony pak existuje dohoda, podle níž prvním cizím jazykem, jemuž se děti budou ve škole učit, je další národní jazyk, přičemž vnímání oficiálnosti jazyka vychází z jeho procentuálního zastoupení. Přesto však v posledních letech dochází k odklonu od této snahy, a to směrem k angličtině.

Jazyková problematika však tímto ještě nekončí. Až na frankofonní kanton, kde dialekt velmi značně ustoupil a uchoval si jen několik málo odlišností od spisovné francouzštiny, všechny ostatní kantony Švýcarska své dialekty udržují. Asi nejzajímavějším příkladem této situace je německé „schweizerdeutsch“, značně se lišící nejen ve složce syntaktické, ale i ve složce gramatické, lexikální a fonetické, a to nejen od tzv. „hoch deutsch“, neboli standardní němčiny, ale i od jednotlivých dialektů. Pro německy hovořící je švýcarská němčina obtížně srozumitelná, ale základní odchylky místního dialektu jsou schopni odposlouchat během prvních 3 měsíců. Schweizerdeutsch se hovoří však nejen v běžné komunikaci, ale i například v médiích, kde standardní němčinu uslyšíme pouze v pořadech, jako jsou televizní zprávy či vzdělávací programy.

Ve frankofonní oblasti, jak již bylo řečeno, dialekt prakticky vymizel, a odlišnosti tedy nejsou takové, aby bránily porozumění. Otázkou ale zůstává, jak dalece do psané podoby jazyka zasáhne zákonná norma přijatá ve Francii v roce 2010. Frankofonní státy tuto zákonnou normu zatím nepřijaly. Pokud u toho zůstane, budeme tak moci jednoznačně rozeznávat texty pocházející z Francie a ze Švýcarska.

Dalším jazykem je italština, jež udržuje svůj dialekt v běžné komunikaci, ale ačkoliv používá značné množství lexikálních odlišností od „italské italštiny“, nebrání jiná slova nijak výrazně porozumění, neboť většina „švýcarského“ slovníku pochází z francouzštiny, tedy jazyka ve Švýcarsku užívaného.

Zajímavostí a originalitou je též jazyk čtvrtý, polooficiální rétorománština. Rétorománština není považována za typický úřední jazyk jako ostatní tři. Za národní jazyk byla uznána již v r. 1938, ale až v roce 1996 získala status úředního jazyka pro vztahy mezi republikou a rétorománsky mluvícími občany. Přestože tímto jazykem hovoří asi 40 000 lidí jako svým jazykem mateřským a veškerých

uživatelů tohoto jazyka není více než 100 000, čítá celkem 5 dialektů. Teprve v roce 1982 byl vypracován projekt společného jazyka „rumantsch grischun“, který je jedinou spisovnou formou rétorománštiny. Důvodem vzniku jediné spisovné formy jazyka nebylo pouze to, že bude mít větší šanci na přežití než 5 dialektů, ale také to, že právě postupné zavádění rumantsch grischun bylo předpokladem pro ustanovení rétorománštiny úředním jazykem na federální úrovni. Do té doby rétorománština neměla žádnou gramatickou normu, z níž by se mohlo vycházet při úřední komunikaci, a nemohla být tudíž považována za úřední jazyk v plném rozsahu. Obecně je však uznáváno, že právo komunikovat na úřadech v rétorománštině mají pouze lidé, pro něž je rétorománština mateřským jazykem. Také proto je tento jazyk označován za polooficiální.

Školní systém

První stupeň trvá obecně 6–7 let, věk nástupu dětí do škol se liší v jednotlivých kantonech. Na druhý stupeň žáci nastupují až v 7. či 8. ročníku a tento stupeň vzdělávání bývá dělen na stupeň určený k „přípravě na gymnázia“, stupeň se „středními požadavky“ a stupeň se „základními požadavky“. Rozhodnutí, do které skupiny bude žák patřit, vychází z celoročního pozorování a testování v šestém ročníku. Podle HarmoS by se však toto dělení mělo zúžit pouze na dvě varianty. Pokud žáci v deváté třídě stále nejsou rozhodnutí o svých budoucích studiích, mohou navštěvovat ještě 10. ročník základní školy. Ačkoliv je ve Švýcarsku také dosti znatelný trend k integraci žáků, zároveň i nadále fungují speciální, ale i zvláštní školy. Specializované školy jsou „přizpůsobeny dětem a mladistvým, již potřebují zvláštní přístup ke studiu“. Kromě již zmíněné integrace pak existuje forma specializované třídy či školy. „Specializované malotřídky jsou otevřeny pro žáky, pro něž by docházení do běžné třídy mohlo být obtížným vzhledem k jejich potížím (poruchy chování, poruchy učení, ...). Jsou jakousi střední cestou mezi běžnou výukou a výukou ve speciálních školách, které jsou otevřeny pro děti s handicapem.“ Švýcarsko má také mnoho soukromých škol, které však nejsou pouze obměnou škol státních, ale jsou specializovány. Například školy anglické se nevyznačují pouze jazykem výuky, ale i systémem odpovídajícím anglickému školství, další soukromé školy jsou například křesťanské, muslimské, bilingvní a další.

HarmoS a metody s přihlédnutím k frankofonní oblasti

HarmoS, do určité míry jednotící listina, se zabývá převážně jazyky, matematikou a dalšími přírodními vědami, přičemž dosažené kompetence žáků jsou hodnoceny na konci druhého, čtvrtého a osmého ročníku.

Vzdělávání z jazykového hlediska se výrazně soustředí na komunikaci, na schopnost poslouchat mluvícího, reagovat a prezentovat vlastní názory či poznatky. Výuka se značně soustřeďuje na poslech, četbu a diskusi, přičemž těchto metod využívá i pro vysvětlení gramatiky a syntaxe. Správnost psaného projevu je tak potlačena na úkor komunikačních dovedností, což má značný vliv i na schopnost žáků prezentovat se v psané podobě a užívat jazyka ve všech jeho oblastech. Jazyk se tak do značné míry omezuje pouze na svou složku informační.

Do dnešní doby byla až do 5. ročníku ve frankofonních kantonech vyučována pouze francouzština, stejně jako němčina v německých kantonech apod., avšak současné tendence (stejně jako HarmoS) směřují k tomu, aby první cizí jazyk byl vyučován již od 3. třídy. I přesto však s výukou němčiny jako prvního cizího jazyka (v případně francouzských kantonů) nejsou příliš valné zkušenosti. Ačkoliv druhý oficiální jazyk žáci studují daleko déle než například angličtinu, jejíž výuka je obecně na vyšší úrovni, není výjimkou, že je obtížné domluvit se francouzsky v německy hovořících kantonech a naopak. Samozřejmě toto tvrzení nelze brát absolutně, ale pouze jako velmi častý jev.

V 7. ročníku, a nově v 5. ročníku, mají žáci možnost vybrat si jako další jazyk angličtinu, nebo také latinu, italštinu či starou řečtinu. Projekt HarmoS však tuto zvyklost mění. Vyžaduje, aby nejpozději od 3. ročníku probíhala na školách výuka druhého národního jazyka a od 5. ročníku výuka angličtiny. To však neplatí pro většinu germanofonních kantonů, které mají mít na prvním místě angličtinu, nikoliv jiný oficiální jazyk. U kantonů s jiným jazykem než francouzštinou či němčinou se předpokládá výuka ve třetím (mateřském) jazyce.

HarmoS dále určuje povinnou docházku do mateřské školy na 2 roky před zahájením školní docházky, na rozdíl od původního nepovinného jednoho roku či dvou let, podle kantonu. Dále první stupeň vymezuje na šest let a druhý stupeň na tři roky.

Literatura

- BÄTTING, B.; RUF B. *HarmoS, Comparaison de plans d'études - première et deuxième langues étrangères* [online]. c2005, <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/l_fremdsprachen_f.pdf>
- BÄTTING, B.; RUF B. *Breve info, HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire* [online]. Poslední revize 17 června 2010, <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_f.pdf>
- HUTTERLI, Sandra. *Enseignement des langues* [online]. c 2009< <http://www.edk.ch/dyn/15416.php>>

- CDIP. *Le système éducatif suisse dans ses grandes lignes* [online]. c 2009 <<http://www.edk.ch/dyn/15421.php>>
- CDIP. *Contexte politique du système éducatif* [online]. c 2009. <<http://sceneeducative.educa.ch/fr/vision-densemble>>
- CDIP. *Scolarité obligatoire, degré préscolaire* [online]. c 2009. <<http://sceneeducative.educa.ch/fr/deg%C3%A9-pr%C3%A9scolaire>>
- CDIP. *Horaires blocs et structures de jour* [online]. c 2009. <<http://www.edk.ch/dyn/15418.php>>
- CDIP. *Scolarité obligatoire, degré primaire* [online]. c 2009. <<http://sceneeducative.educa.ch/fr/deg%C3%A9-primaire-0>>
- CSPS. *L'enseignement spécialisé* [online]. c 2011. <<http://www.csp.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Enseignement-specialis/page33796.aspx>>
- FSV UK, Institut mezinárodních studií, katedra německých a rakouských studií. *Tištěné prameny k modením německým dějinám* [online]. c 30. března 2005 <<http://nrs.fsv.cuni.cz/geografie/Svyc-kantony.pdf>>
- PRICE, Glanville. *Encyklopedie jazyků Evropy*, překlad Černý, Václav. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2002. ISBN 80-7207-450-4.
- STEJSKALOVÁ, Klára. *Rétorománština se zatím drží, ale jak dlouho?* [online], c 10. ledna 2010. <http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/zzz/_zprava/679793>
- ŽVÁTOROVÁ, Veronika. *Čtyři jazyky Švýcarska* [online], c 5. listopadu 2008. <<http://www.jazyky.com/content/view/536/48/>>

Mgr. Anita Jírovská
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
ani007@centrum.cz

ČEŠI A NĚMCI NA SKLONKU 19. STOLETÍ – ŠKOLSTVÍ Z POHLEDU JAZYKOVÉ POLITIKY

Václav Velčovský

Abstrakt: Školství a jeho regulace je významnou složkou jazykové politiky každého státu v dané dějinné epoše. Závěr 19. století se ukazuje jako významný milník eskalace nacionalismu a česko-německých správních, školských i jazykově politických sporů. V tomto článku jsme se snažili načrtnout spojitost mezi národnostním vývojem (demografické statistiky sčítání lidu) a vývoje školství v národních jazycích. Jako zásadní se jeví především následující charakteristiky: relativní počet škol v národních jazycích neodpovídal relativnímu počtu obyvatel v Čechách ani v českých zemích (ve prospěch německého jazyka vyučovacím), přičemž rozdíl se ani do roku 1910 vyrovnat nepodařilo; zatímco školy s českým jazykem vyučovacím se téměř zcela jazykově homogenizovaly, německé navštěvovala ne nevýznamná menšina žáků s českým jazykem mateřským; na základě statistik lze vyvodit, že mezi bilingvními dětmi v Čechách převažovali Češi, a to v okresech s českou jazykovou menšinou mezi 20 a 50 %. I přes národní a národnostní separaci Čechů a Němců (ve správě víceméně neúspěšnou a ve školství víceméně úspěšnou) byla němčina nutnou (byť implicitní) podmínkou ke státní a vojenské službě, a proto její funkce byla jak jazyk separatisticky národní (německý), tak jazyk unifikující státní (rakouský). Nerozlišování mezi nimi vedlo k radikalizaci společnosti a ke schematizaci jazykové politiky.

Klíčová slova: 19. století, Češi, Němci, školství, jazyková politika, nacionalismus

Abstract: Education and its regulation is an important element of the language policy of each state given historical epoch. The late 19th century appears as a significant milestone in the escalation of nationalism and the Czech-German administrative, educational and language disputes. In this paper, the relationship of national development (demographic census and language statistics) and the development of education in national languages is analyzed with the following conclusions: The relative number of primary and grammar schools did not correspond with the national composition; the differences were not completely offset until 1910; the schools with the Czech teaching language were according to the pupils' nationality completely homogenized, while in the German schools, the significant minority of Czechs was attended, exploiting the pragmatic potential of German language knowledge. Non-differentiation of German as a state (unifying) language and as a national language led to the non-understanding of the official language policy and to the society radicalization.

Key words: 19th century, Czech, German, Education, Language Policy, Nationalism

Oblast školství a jeho regulace je významným prvkem jazykové politiky každého státu dané dějinné epochy. Konec 19. století se jeví jako významný mezník eskalace nacionalismu a česko-německých správních, jazykových i školských sporů. Tento příspěvek si klade za cíl na nejobecnější rovině charakterizovat vztah národnostního vývoje (demografické statistiky sčítání lidu z let 1880, 1890, 1900 a 1910 a problematiky přihlášení se k obcovací řeči) a vývoje školství v národních jazycích na konci 19. století v českých zemích. Vzhledem k rozsahu tématu se zaměří především na školství základní, v němž hraje otázka vyučovacího jazyka zásadní roli, okrajově na školství střední (srov. MNJ 2003, VÁŇOVÁ; RÝDL; VALENTA 1992, NEWERKLA 1998, 2003, ŠMEJKALOVÁ 2010). Příspěvek podává především syntetizující charakteristiku na základě statistických dat a jejich (meta)interpretace v dobové odborné literatuře, a proto (kvůli svému přehledovému pojetí) záměrně rezignuje na konkrétní analytickou exemplifikaci dostupnou v dílčích studiích (především NEWERKLA 1998, 2003). Zaměřuje se pouze na obecný vývojový přehled a dotýká se dílčích témat a jejich základního zpracování v sekundární literatuře.

Únorová ústava (1861) přiznala zemským sněmům pravomoc upravovat v mezích platné legislativy mimo jiné také oblast školskou a církevní (blíže srov. např. FROMMELT 1963). Český sněm této možnosti v polovině 60. let mohutně využil: 18. ledna 1866 byl schválen zákon č. 1 *o provedení rovného práva obou zemských jazyků v obecných a středních školách* (LGGB 1866). Byla explicitně vyjádřena rovnost obou zemských jazyků ve školství (§ 1) a dále bylo stanoveno, že vyučovacím jazykem veřejných škol v Čechách má být zpravidla jen jeden z obou zemských jazyků (§ 2); na středních školách s českým jazykem vyučovacím je jazyk německý a v německých jazyk český povinným předmětem (§ 4). Touto úpravou mělo být dosaženo aktivního bilingvismu u širších vrstev obyvatelstva (povinnost vyučovat druhému zemskému jazyku platila pro všechny střední školy, nikoliv pouze ty ve smíšených okresech). O necelé dva roky později (po schválení ústavy 1867) vyšlo při právním výkladu najevo, že je tento školský zákon v rozporu s článkem 19 ústavy: všechny národy a všechny jazyky jsou si rovny, *aniž by byl kdo nucen učit se druhému jazyku zemskému*. Zemským zákonem č. 29 z 5. října 1868 byl § 4 výše zmíněného školského zákona zrušen (LGGB 1868).

Fundamentální úpravu základního školství zaváděl říšský zákon č. 62 ze dne 14. května 1869 (RGBl. 1869), *kterým se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných* (novelizován zákonem č. 53 ze dne 2. května 1883, RGBl. 1883). Byly zřízeny osmileté obecné a měšťanské školy s vyučováním v zemském jazyce. Ten se určí podle zřizovatele školy, resp. jazyka zřizující obce (§ 6).¹ Obecná škola se

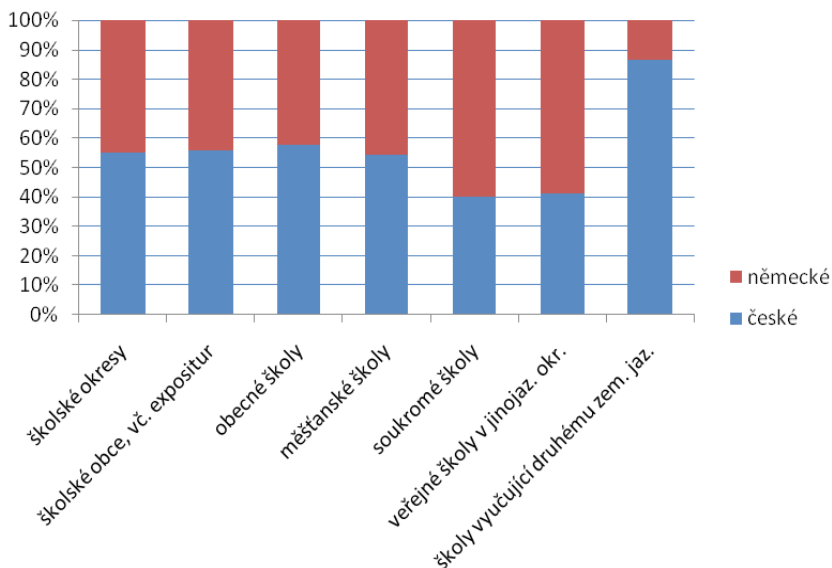
1 *V kterém jazyku se má vyučovati a zdali se má učit některému jinému jazyku*

má založit tam, kde je více než 40 dětí, které mají do jiné školy vzdálenost přes půl míle (§ 59). Náklady na zřízení a financování školy nese obec, do níž škola spadá (§ 62). Vzhledem k článku 19 ústavy z roku 1867 se musely obce vyrovnat s paralelním udržováním dvou škol – české a německé. Škola se tak stala důležitým nástrojem nejen osvěty a vzdělávání, ale zároveň schematického národnostního boje. K podpoře německého školství v oblastech, které nesplňovaly podmínky stanovené § 59, byl v roce 1880 založen Deutscher Schulverein, který zakládal soukromé školy s německým jazykem vyučovacím (po splnění podmínek stanoveným zákonem, tj. když se do školy přihlásil dostatečný počet dětí s obcovací řečí německou, musela financování školy převzít daná obec). Jako reakci na něj založili Češi ve stejném roce Ústřední matici školskou s analogickým cílem (srov. např. MNJ 2003, BURGER 1996, STRAKOSCH-GRASSMANN 1905, SRB 1908).²

Národnostní skladbu v oblasti školské správy, soukromých škol i vyučování druhému zemskému jazyku na obecných a měšťanských školách v Čechách v roce 1891 charakterizuje (v relativních číslech) následující graf (absolutní čísla dle GABRIEL 1891b: 139n.):

vlastenskému, opatří v příčině toho, čeho bude potřebí, školní řád zemský, slyšev ty, kteří školu náklad vedou (§ 6; RGBL. 1869).

- 2 K roku 1891 matice v Čechách založila a financovala soukromé školy v Bílině, Boršově, Dobřanech, Dubenči, Dolním Hamru, Hodkovicích, Jablonci, Kolečovicích, Kounově, Liberci, Litoměřicích, Mostě, Dolním Nemačově, Pelechách, Mlýnečku, Postoloprtech, Prapořišti, Rejdicích, Dolních Sekeřanech, Teplicích, Terezině, Tisu, Trutnově, Nové Vsi, Všekarech a Žatci; na Moravě v Jihlavě, Krumlově, Znojmě; ve Slezsku v Opavě. V Opavě navíc udržovala také české vyšší gymnázium. (GABRIEL 1891b: 127)



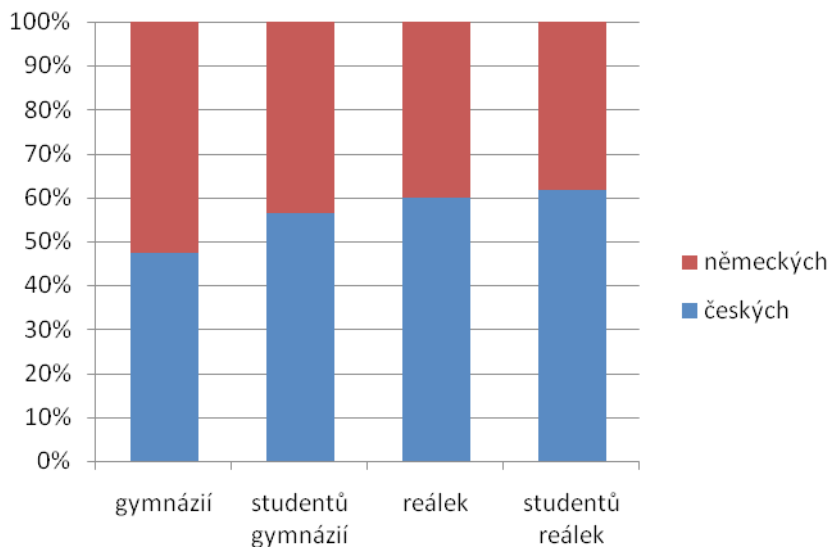
Graf 1: Obecné a měšťanské školy v Čechách v roce 1891 (údaje dle GABRIEL 1891b). Červená úsečka schematicky ukazuje národnostní složení v Čechách v roce 1890: 62 % Čechů.

Rozložení školských okresů a školských obcí respektuje složení obyvatelstva Čech pouze částečně (v neprospěch Čechů) a je zapříčiněno geografickými podmínkami daných oblastí a především subjektivním přihlášením se k obcovací řeči. Ze srovnání počtu dětí školou povinných (viz dále), počtu českých a německých obecných škol v Čechách a celkového počtu obyvatelstva se dá vyvodit, že významná skupina Čechů se buď pragmaticky, nebo z donucení hlásila k německé obcovací řeči (srov. např. NEWERKLA 1998). Národně emancipační role rodného jazyka (jeho symbolická funkce) u tohoto segmentu obyvatelstva nebyla tak silná a převážila nad ní funkce jazyka jako výhradně komunikačního prostředku. Soukromé školy zakládané Schulvereinem převažují nad školami založenými Ústřední maticí školskou v poměru 3:2. Podobně také poměr veřejných německých škol v českých okresech k veřejným českým školám v německých okresech dokládá jednak větší organizovanost Němců v oblasti školství a zároveň některými Čechy významněji pocítovaný pragmatický potenciál němčiny a vyučování v německém jazyce vůbec. Pouze 12% obecných a měšťanských škol s německým jazykem vyučovacím vyučovalo také češtině (ze srovnání absolutních čísel

vyplývá, že ne všechny německé měšťanské školy vyučovaly češtině [sic!]), což dokládá celkový nezáměr Němců o druhý zemský jazyk a nepochopení smyslu jeho vyučování.

Po zrušení § 4 zákona č. 1/1866 (LGBB. 1866) se Češi začínají domáhat českého středního školství (srov. VÁŇOVÁ – RÝDL – VALENTA 1992, VESELÁ 1992). Založení veřejné střední školy muselo schválit ministerstvo školství. Vídeň se snažila o zachování parity středních škol v Čechách a o nezvýhodňování žádné národnosti vzhledem k vyučovacímu jazyku nově zakládaných škol, což však nekorespondovalo s národnostním složením země a vedlo k pocitu diskriminace Čechů (blíže srov. ŠAFRÁNEK 1918). Financování německých středních škol bylo prováděno (tradičně) státem, české však vzbuzovaly ve státní správě především pro svou finanční náročnost značné rozpaky. Nově zakládané české střední školy byly proto převážně financovány samosprávami, spolky a za podpory Ústřední matice školské. Po jejich plném uvedení v život (od 80. let) pak byly postupně včetně svých finančních fondů zestátnovány. Mezi roky 1870 a 1900 bylo pod správu státu převedeno 31 českých a 37 německých škol (CACH-VALENTA 1990: 57).

Celkový počet gymnázií a reálků s českým a německým jazykem vyučovacím není oproti počtu studentů s českou nebo německou národností snadno rekonstruovatelný. Údaje se jednak liší (manipulace statistikami jak českou, tak německou stranou), jednak nejsou časově, geograficky, národnostně či typologicky kompatibilní (srov. ŠAFRÁNEK 1898, 1918, GABRIEL 1891b, RAUCHBERG 1905, SRB 1908, CACH-VALENTA 1990, ŠÍREK 1992, VESELÁ 1992). Z dílčích údajů je možno vyjádřit situaci ve středním školství před Marchetovou reformou (1908) v Čechách následovně: 27 českých gymnázií, 24 českých reálků, 30 německých gymnázií, 16 německých reálků (NEUHÖFER 1925: 112, CACH-VALENTA 1990: 57). Ve všech českých zemích gymnázia studovalo 13.371 Čechů a 10.298 Němců, reálky 14.883 Čechů a 9.297 Němců (ŠÍREK: 1992). Na rozdíl od počtu středních škol národnostní složení žáků z dílčích statistik rekonstruoval ŠÍREK (1992) poměrně bezpečně (viz dále).



Graf 2: % gymnázíí a reálek v Čechách (1908), % českých a německých studentů gymnázíí a reálek ve všech českých zemích. Červená úsečka schematicky ukazuje národnostní složení v Čechách v roce 1910: 63 % Čechů.

Ze statistiky relativních počtů (s vědomím její nekompletnosti a schematicnosti – především s ohledem na porovnání počtu škol v Čechách versus počtu studentů ve všech českých zemích) můžeme vyvodit, že podobně jako počet základních škol ani počet středních škol v Čechách neodpovídal národnostnímu složení. Jako významnější se rozdíl jeví v počtu gymnázíí, naopak počet reálek reflektuje jejich oblíbenost a masivní zakládání českými samosprávami v 70. a 80. letech. Relativní počet českých studentů reálek v českých zemích odpovídá relativnímu počtu českých reálek v Čechách, naproti tomu z údajů gymnaziálních vyplývá, že na přelomu století navštěvoval nezanedbatelný počet Čechů (zhruba 10 %) gymnázia německá.³

Delegací kompetencí jednotlivým zemím byl dán prostor pro využití školství k národním a národnostním sporům. Školství začíná být nacionalizováno, čímž dochází k paradoxnímu jevu – k segregaci českých a německých dětí do pa-

3 Tento odhad potvrzuje statistika Newerkly (2003: 24), který analyzoval národnostní příslušnost žáků českého a německého gymnázia v Plzni.

ralelních místních českých a německých obecných škol.⁴ Ve středním školství v Čechách (vzhledem k nižšímu počtu českých gymnázií oproti německým) toto nastalo jen v omezené míře, více v reálkách. Dověšením snah o paralelní (jazykové, a proto také národnostní) oddělení školství bylo rozdělení pražské univerzity. Němčina však přesto zůstává jazykem prestižním, nutným pro kariéru ve státní správě nebo ve vojsku (srov. ERNST 2003).

Příznačná je situace v Praze. Mezi lety 1890 a 1900 významně vzrostl počet obyvatel hlásících se k české obcovací řeči, a to z 4.322 na 9.501 a počet Němců klesl z 12.526 na 8.064 (SRB 1908: 59nn., blíže srov. RAUCHBERG 1905).⁵ Tento výsledek interpretovali Češi jako významný úspěch, Němci zase jako národní porážku, čechizaci německé Prahy a napadli metodologii sčítání lidu. Ze školských statistik roku 1899/1900, které zjišťovaly mateřský jazyk žáků, vyplývá, že zatímco české obecné školy v Praze byly téměř bez výjimky zcela jednojazyčné, do německých chodily jak české, tak německé děti. Ze žáků českých veřejných obecných škol v Praze (celkem 15.933) bylo pouze pět žáků s němčinou jako mateřským jazykem, ze žáků německých obecných škol (celkem 1.841) téměř polovina (824) uvedla češtinu jako mateřský jazyk (SRB 1908: 86). Obdobná byla také situace v soukromých školách.

Pro školskou jazykovou politiku je zásadní otázka bilingvismu u dětí školou povinných i u široké populace.⁶ Při převedení do relativních počtů vypadala situace v Čechách v roce 1900 následovně (Rauchberg 1905 I.: 422nn.): 34 % dětí mluvilo pouze německy (celkem 334.745), 62 % pouze česky (611.352) a 4 % byly bilingvní (41.063).⁷ Při porovnání se školskými statistikami (s počty škol s daným jazykem vyučovacím a s počtem německých škol vyučujících českému jazyku) vyplývá, že převažovali bilingvní Češi. Geografická distribuce bilingvních dětí je rovněž symptomatická: více než 15 % bilingvních dětí bylo nahlášeno ve smíšených okresech, nicméně sice v okresech s německou většinou, ale ne absolutní či významnou: v českobudějovickém, v pražském, mosteckém a duchcovském

4 Českým zemským zákonem č. 17 z 24. února 1873 (LGBB) bylo stanoveno dělení místních a okresních školních rad na české a německé.

5 Židé se přihlásili v letech 1890/1900 k české obcovací řeči v 4.498/9.980 a k německé v 12.588/9.880 případech (SRB 1908: 59nn.). Židovská komunita v bouřlivých, nacionalisticky vyhocených časech konce 19. století využívala znalostí obou zemských jazyků a pragmaticky se k jednomu z nich přihlašovala.

6 Podle Ústřední statistické komise ve Vídni žilo v Praze v roce 1900 celkem 16.967 (77%) dětí mluvících pouze česky, 1.435 (7%) pouze německy a 3.643 (16%) dětí bilingvních (SRB 1908: 87).

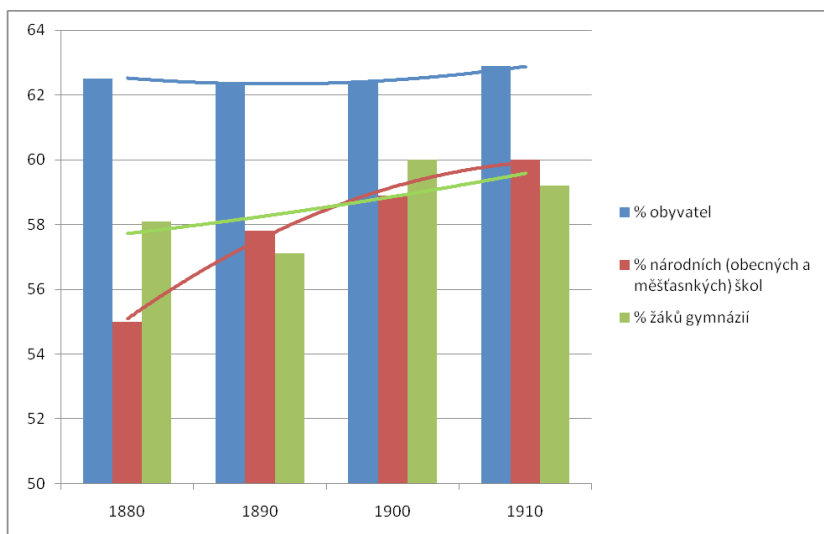
7 Na českých soukromých školách se vzdělávalo 516 dětí s češtinou a 2 děti s němčinou jako mateřským jazykem. Na německých soukromých školách se jednalo o 1.488 dětí s němčinou a 901 s češtinou jako jazykem mateřským (SRB 1908: 88).

politickém okrese. Méně než tři procenta bilingvních dětí žilo v oblastech s více než 80% národnostní většinou (ať už českou, nebo německou). Výjimku tvoří na jedné straně Praha a na straně druhé liberecký, broumovský, vrchlabský a litoměřický politický okres, v nichž žilo 10–15% bilingvních dětí. Společenský tlak na ovládnutí druhého zemského jazyka byl větší, resp. společenská zodpovědnost za jeho akvizici byla silněji pocítována v okresech s mírnou německou většinou. V okresech s výraznou německou většinou naopak převládaly separatistické tendence směřující k národnostnímu/jazykovému/školskému vymezení se. Také zde přitom platí, že druhý zemský jazyk ovládali z pragmatických důvodů více Češi než Němci. Němčina je sice chápána jako nutný či prestižní jazyk, ale čeština nikoliv – české školy jsou národnostně zcela homogenní.

V letech 1880, 1890, 1900 a 1910 proběhlo sčítání lidu a z podrobných statistik je možno vyvodit zásadní údaje pro interpretaci kontextu jazykové politiky a její školské dimenze. Určující kritéria jsou především vývoj národnostního složení obyvatelstva, počet národních (obecných a měšťanských) škol s českým, německým nebo polským jazykem vyučovacím a počet studentů gymnázií české, německé nebo polské národnosti.⁸ Je nutno podotknout, že samotná koncepce sčítání lidu nebyla zcela objektivní. Přestože Češi mohutně protestovali proti určení národnosti na základě obcovací řeči a navrhovali určujícím znakem národnosti rodnou řeč, nebyl tento princip za třicet let změněn. Rakouská vláda tento pojem vysvětlovala jako řeč, *deren sich diese alle im gewöhnlichen Umgange bedient* (SRB 1908: 10). Jaké jsou však těmito okolnostmi míněny situace (rodina, práce, církev atp.), specifikováno není. Obcovací řeč navíc mohl občan zvolit pouze jednu, a proto se otevíral prostor pro pragmatickou interpretaci takového aktu. Především při sčítání lidu v roce 1900 po neúspěšných jazykově správních reformách roku 1898 se množily případy, kdy byla česká menšina na lokální úrovni nucena přihlásit se k německé obcovací řeči, protože v zaměstnání přece němčinu používá (blíže srov. SRB 1908). Spor o validitu dat byl veden jak na rovině žurnalistické, tak odborné. Česká i německá strana si totiž uvědomovaly, že získané údaje bude brát vláda jako bernou minci k provedení správních reforem (blíže srov. spor RAUCHBERG 1905 I., II., III. versus SRB 1908).⁹

8 Záměrně nepoužíváme jako kritérium počet gymnázií s českým, německým nebo polským vyučovacím jazykem, ale počet studentů bez ohledu na to, v jakém jazyce gymnázium studovali. U sekundárního vzdělávání na konci 19. století se pro statistické účely jeví jako klíčový přístup národnostních menšin k němu, bez ohledu na jazyk vyučovací.

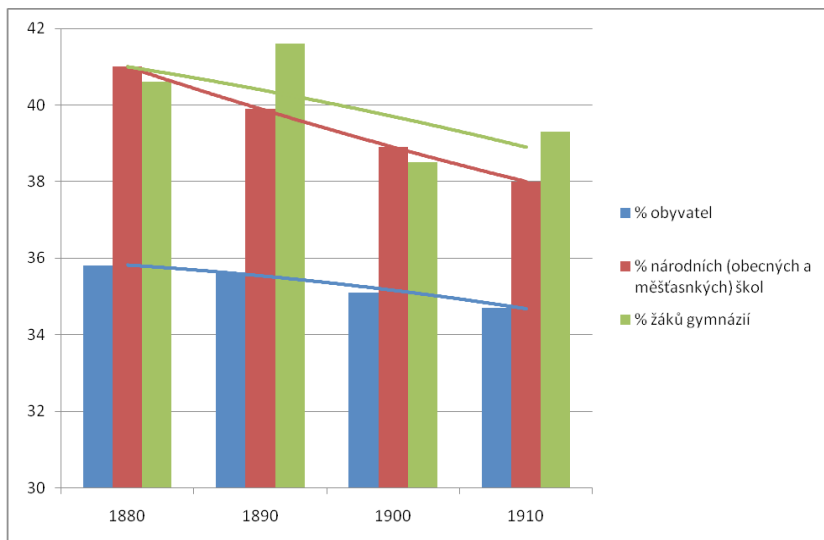
9 V *Bohosudově (Mariaschein)* nebyla ani jediná osoba zapsána s obcovací řečí českou a přece tam byly dva české spolky a konaly se tam české bohoslužby. V *Ústí nad Labem*



Graf 3: Češi v českých zemích, počet základních škol s českým jazykem vyučovacím a počet žáků české národnosti škol gymnaziálního typu v letech 1880, 1890, 1900 a 1910 (SRB 2004, ZŠČR 1991, ŠÍREK 1992).

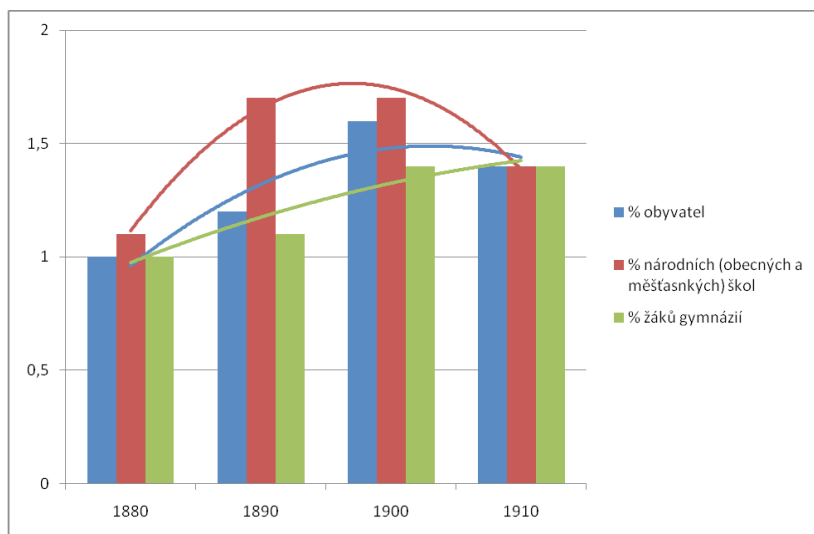
Ve všech českých zemích (tzn. v Čechách, na Moravě a v českém Slezsku) zobrazuje údaje vybraných třech kritérií následující série grafů (dílečí údaje z SRB 2004, ZŠČR 1991, ŠÍREK 1992). Klíčový pro komparativní účely přitom nebude absolutní počet ani vývoj absolutního počtu v daných kategoriích, ale srovnání procentuálního zastoupení Čechů, Němců a Poláků a jeho vývoj ve sledovaném období 1880–1910.

spojeném s Březnicí a Kliší zapsáno bylo s obcovací řečí českou toliko 774 osob, avšak samy správy německých škol tamějších udaly, že mezi jejich žactvem jest 536 dětí česky mluvících. Připočte-li se k těmto dětem 178 dětí, navštěvujících školu matečnou a 63 mateční opatrovnu, pak tam bylo jen školních dítek více než osob s českou obcovací řečí. Čechové ústečtí udávají sílu svoji na 8-10.000 duší (SRB 1908: 46). Celkový rozdíl oficiálně publikovaného stavu a dle Srba (1908: 56) stavu reálného je 120.000 Čechů, kteří byli nuceni přihlásit se k německé obcovací řeči.



Graf 4: Němci v českých zemích, počet základních škol s německým jazykem vyučovacím a počet žáků německé národnosti škol gymnaziálního typu v letech 1880, 1890, 1900 a 1910 (SRB 2004, ZŠČR 1991, ŠÍREK 1992).

Zatímco v českých zemích procentuální zastoupení Čechů mírně stoupalo a Němců mírně klesalo, počet národních (obecných a měštanských) škol tento vývoj nekopíroval, ba ve srovnání s procentuálním zastoupením demografického složení obyvatelstva jevil značné rozdíly co do národnosti žáků: řádově až $\pm 8\%$ v relativním počtu národních (obecných a měštanských) škol a v reálném uplatnění žáků dané národnosti v gymnaziálním vzdělání. V letech 1880 až 1910 docházelo k postupnému vyrovnávání těchto diskrepancí, nicméně k plnému vyrovnání sledovaných kategorií nedošlo. Výjimkou je situace s polskou menšinou, kde se sledované segmenty vyvíjely relativně autonomně a bez významné konkurenční vazby na majoritní společnost.



Graf 5: Poláci v českých zemích, počet základních škol s polským jazykem vyučovacím a počet žáků polské národnosti škol gymnaziálního typu v letech 1880, 1890, 1900 a 1910 (SRB 2004, ZŠČR 1991, ŠÍREK 1992).

Tato práce si vytyčila za cíl všeobecně a přehledově charakterizovat rakouskou jazykovou politiku závěru 19. století z pohledu školství. Jako pomocné tertium comparationis byly zvoleny demografické statistiky Čech a českých zemí daného časového období. Z dílčích analýz můžeme vyvodit následující závěry:

- Školství bylo v období liberalismu 70. let svěřeno jednotlivým zemím monarchie. I přes problémy s jeho financováním docházelo k masivnímu rozvoji školství v národních jazycích, které bylo chápáno jako základní podmínka zachování a rozvoje národa.
- V závislosti na vývoji relativního počtu obyvatel a relativního počtu škol s daným jazykem vyučovacím a relativního počtu studentů škol gymnaziálního typu dané národnosti docházelo sice k postupnému vyrovnávání rozdílů, do roku 1910 se však diskrepance zcela nevyrovnaly.
- Zatímco školy s českým jazykem vyučovacím se téměř zcela jazykově homogenizovaly, německé navštěvovala ne nevýznamná menšina žáků s českým jazykem mateřským.
- Na základě statistik lze vyvodit, že mezi bilingvními dětmi v Čechách převažovali Češi, a to v okresech s českou jazykovou menšinou mezi 20 a 50 %.

- I přes národní a národnostní separaci Čechů a Němců (ve správě víceméně neúspěšnou a ve školství víceméně úspěšnou) byla němčina nutnou (byť implicitní) podmínkou ke státní a vojenské službě, a proto její funkce byla jak jazyk separatisticky národní (německý), tak jazyk unifikující státní (rakouský). Nerozlišování mezi nimi vedlo k radikalizaci společnosti a ke schematizaci (a nepochopení) jazykové politiky.

Myšlenka ochrany menšin a všeobecný liberalismus 70. let nevedly k posilování národního porozumění a budování principů rakušanství s průvodním jevem vytváření všeobecného zemského bilingvismu, ale vytvořily základ pro budování národnostního radikalismu závěru 19. století (srov. URBAN 1982). Rozpad Rakousko-Uherska byl logickým vyústěním těchto kroků. Problémy analogické povahy následně zdělila také první československá republika – jak v oblasti správy, tak v oblasti školství, které se v jazykové politice ukázaly jako klíčové.

Prameny a literatura

- ANDREE, R. 1871: *Nationalitätsverhältnisse und Sprachengrenze in Böhmen*. Leipzig: J. C. Hinrische Buchhaltung.
- BURGER, H. 1996: Sprachgerechtigkeit als Problem der Bürokratie. Der Fall Nürschan. In *Viribus Unitis. Österreichische Wissenschaft und Kultur im Ausland*. Bern – Berlin – Wien: Peter Lang, s. 77–89.
- CACH, J.; VALENTA, J. 1990: *Výchova a vzdělávání v českých dějinách III./1 (1848–1914)*. Praha: SPN.
- ERGEBNISSE 1912: *Die Ergebnisse der Volkszählung vom 31. Dezember 1910 im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern I*. Wien: Karl Gerolds Sohn.
- ERNST, J. 2003: *250 Jahre Fremdsprachenausbildung im österreichischen Militär am Beispiel des Tschechischen*. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 8, Wien: LVak.
- FROMMELT, K. 1963: *Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848–1859*. Graz – Köln: Verlag Hermann Böhlau Nachf.
- GABRIEL, V. 1891a: *Obrázky ze školství českého a rakouského z uplynulých století*. Praha: Spolek pro vydávání laciných knih českých.
- GABRIEL, V. 1891b: *Obrázky ze školství českého a rakouského z XVIII. a XIX. století*. Praha: Spolek pro vydávání laciných knih českých.
- KÁRNÍKOVÁ, L. 1965: *Vývoj obyvatelstva v českých zemích 1754–1914*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- LGBB 1848–1918: *Landesgesetzblatt Böhmen. Zákoník zemský a věstník vládní korunní země české*. Praha: C. k. místodržitelství.
- MNJ 2003: *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918*. Praha: Výzkumné centrum pro dějiny vědy.

- NEUHÖFER, R. 1925: Německé střední školství v Praze. *Česká revue*, 1925, s. 112–114.
- NEWERKLA, S. M. 1998: Diglossie im Schulwesen in Böhmen nach 1848. In *Die Sprachenfrage und ihre Lösung in den böhmischen Ländern nach 1848*. Ústí nad Labem: UJEP, s. 167–201.
- NEWERKLA, S. M. 2003: Habsburská jazyková politika a diglosie v Čechách. *Bohemistyka*, 2003, s. 1–32.
- OČZ 1978: *Obyvatelstvo českých zemí v letech 1754–1918 I. II.* Praha: Český statistický úřad.
- RAUCHBERG, H. 1905: *Der nationale Besitzstand in Böhmen I., II., III.* Leipzig: Verlag Duncker – Humblot.
- RGBI 1848–1918: *Rechbesetzblatt für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder*. Wien: C. k. Hof- und Staatsdruckerei.
- ŘZOSO 1897: *Říšský zákon o školách obecných s nařízením vykonávacím a řádem školním i vyučovacím*. Vídeň: Císařský školní knihosklad.
- SRB, J. 1908: *Obcovací řeč jako prostředek sesilující národní državu německou v zemích koruny české zvlášť a v Rakousku vůbec*. Praha: Jan Baštyř.
- SRB, V. 2004: *Tisíc let obyvatelstva českých zemí*. Praha: Karolinum.
- STRAKOSCH-GRASSMANN, G. 1905: *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*. Wien: A. Pichlers Witwe & Sohn.
- ŠAFRÁNEK, J. 1913: *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů I.* Praha: Matice česká.
- ŠAFRÁNEK, J. 1918: *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů II.* Praha: Matice česká.
- ŠÍREK, O. 1992: *Gymnázia a školy gymnaziálního typu. Retrospektiva let 1788–1989*. Praha: Český statistický úřad.
- ŠMEJKALOVÁ, M. 2010: *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- URBAN, O. 1982: *Česká společnost 1848–1918*. Praha: Svoboda.
- VÁŇOVÁ, R.; RÝDL, K.; VALENTA, J. 1992: *Výchova a vzdělávání v českých dějinách*. Praha: Karolinum.
- VESELÁ, Z. 1992: *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita.
- ZŠČR 1991: *Základní školství v České republice. Retrospektiva let 1780–1989*. Praha: Český statistický úřad.

PhDr. Václav Velčovský
Katedra českého jazyka UK PedF v Praze
vaclav.velcovsky@seznam.cz

PROJEKTY
PROJECTS

KONCEPCE TEXTOVÉ CVIČEBNICE ČESKÉHO JAZYKA PRO BĚLORUSKÉ STUDENTY

Ladislav Janovec – Jelena Pastuchovič

***Abstrakt:** Text seznamuje čtenáře s nově připravovanou textovou cvičebnicí českého jazyka pro nerodilé mluvčí, která vzniká na základě mezinárodní spolupráce bohemistů z Běloruska a Česka.*

***Klíčová slova:** čeština pro cizince, škola, komunikační dovednosti*

***Abstract:** This text introduces a new prepared text-book for foreigners, which is generated on the base of international cooperation between Czech specialists from Byelorussia and Czechia, to readers.*

***Key words:** Czech for foreigners, school, communicative skills*

Na Filologické fakultě Běloruské státní univerzity jako na jediné vysoké škole v Běloruské republice lze od roku 1996 studovat také český jazyk, a to jako obor hlavní. Studenti hlavního oboru během pěti let projdou výukou českého jazyka a české literatury, které studují v kombinaci s ruským jazykem a literaturou nebo běloruským jazykem a literaturou. V prvním ročníku rovněž absolvují kurz českých a československých dějin, který je jim ovšem přednášen pouze rusky.

Od roku 1999 lze český jazyk studovat rovněž jako obor druhý, tedy doplňkový. To znamená, že si tento obor studenti volí dobrovolně ke svému hlavnímu oboru, kterým nemusí být pouze obory na Filologické fakultě. Frekventanti si pak jednak toto studium platí, jednak studují pouze český jazyk, nikoliv českou literaturu, navíc mají studium druhého oboru zkrácené – trvá dva a půl roku, během nichž absolvují kurzy praktického jazyka a české gramatiky. Nenabudou ovšem znalostí českých dějin, literatury a kultury v žádoucí míře, pouze v rozsahu textů, s nimiž vyučující na seminářích právě pracuje.

Studenti jeví o obor (hlavní i vedlejší) poměrně velký zájem, předpokládají, že český jazyk v budoucnu využijí, ať už jako kulturní pracovníci, novináři, učitelé v jazykových školách, pracovníci v obchodních firmách, průvodci a pracovníci v cestovním ruchu, nebo jako studenti českých vysokých škol v dalších formách studia, především v navazujícím magisterském studiu. Právě tady vidíme úskalí

studia, zejména druhého oboru – absolvent, pracovník v cestovním ruchu, má malý přehled v oblasti reálií, a to i když měl možnost pobývat v České republice na studijním pobytu. Na Pedagogické fakultě UK v Praze se jedná o dvouměsíční pobyt na katedře českého jazyka, kde stážisté studují lingvistické i literární disciplíny spolu s rodilými mluvčími. Kromě této fakulty mají menší studenti bohemistiky možnost pobývat na Masarykově univerzitě v Brně. Při studijních pobytech ovšem studenti získávají pouze specifický typ informací; i když se seznámí s určitou oblastí české literatury či českých dějin, nezískají informace o hudbě, malířství, ale ani o geografii České republiky apod. Právě v nedostatku informací o českých reáliích spatřujeme jistý problém výuky českého jazyka pro cizince. Jak se ukázalo, některé reálie pro studenty zůstávají tajemstvím, ačkoliv jde například o velice známé objevy a vynálezy. Málokdo ze studentů například ví, že svět vděčí Čechům za vynález kostky cukru (J. Ch. Rad), parního stroje (J. Božek), za objev buněčné teorie (J. E. Purkyně), krevních skupin (J. Janský) a také za rozvoj genetiky (J. G. Mendel). Všechny tyto informace jsou také důležité při výuce jazyka, protože povzbuzují studenty k pilnějšímu studiu a napomáhají osvojování specifické slovní zásoby, což ocení zejména budoucí překladatelé a tlumočníci.

V rámci spolupráce katedry teoretické a slované jazykovědy Filologické fakulty Běloruské státní univerzity a katedry českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze vznikla před několika lety myšlenka připravit pro studenty českého jazyka jako cizího textovou cvičebnici úrovně C 1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, která by minským studentům výrazně pomohla v jejich studiu a zvýšila jejich zájem o obor. Učební materiály, s nimiž mají studenti možnost pracovat, představují jednak současné učebnice českého jazyka pro cizince, které jsou nezastupitelné při výuce gramatiky a konverzace, jednak textové cvičebnice, které pomáhají studentům v osvojování lexikální zásoby, v hlubším proniknutí do užívání morfologických tvarů a syntaktických konstrukcí, v orientaci v cizojazyčném textu a při nácviu stylizačních dovedností. Textové materiály, navíc didakticky zpracované, jsou poměrně špatně dostupné, často bývají určeny pro studenty nižších úrovní, než jaké by měl dosáhnout student cizího jazyka jako oboru na vysoké škole. Podmínku vhodnosti a adekvátní náročnosti splňují některé učební materiály určené pro studenty překladatelství na českých vysokých školách a zahraniční materiály, např. učebnice českého jazyka Širokové, která ovšem především v oblasti textů informačně i obsahově zastarává. Vyučující českého jazyka proto většinou musí sám vyhledávat velké množství textového materiálu na internetu i v tištěných médiích, což je bezpochyby zapotřebí nejen pro to, aby postihl současné tendence ve vývoji jazyka, zejména slovní zásoby, ale aby také seznámil studenty s aktuálním děním v České republice. Při probírání problematiky, která si nejnovější informace

ani novou slovní zásobu nevyžaduje, je to pro vyučujícího poměrně nadbytečná práce. Navíc s aktuálními internetovými texty, jako jsou zprávy a reportáže, se mohou studenti s hlubším zájmem seznámit sami. Autoři proto vybírají texty týkající se méně obvyklých témat, nezaměřují se na politické texty ani na aktuální informace z oblasti sportu, kultury či společnosti.

I když studenti studující bohemistiku hodně cestují po České republice, je pro ně vždy zajímavé získávat alespoň v textové podobě nové poznatky o architektuře a o historických památkách v České republice, proto plánujeme do připravované cvičebnice zahrnout některé texty z oblasti turistiky. Nebudou to texty o nejznámějších místech v České republice, jako je Praha, Kutná Hora, Karlštejn, protože texty o nich jsou ve mnoha učebnicích, ale např. o některých menších, ale důležitých městech (České Budějovice, Jičín, Ostrava, Aš), o muzeu písemnictví v Kralicích, o muzeu bitvy u Slavkova apod. Rovněž v těchto textech se bude procvičovat a rozšiřovat i slovní zásoba.

Záměrem autorů je též, aby se studenti setkali s českým humorem a postihli jeho rysy. V tomto směru pomáhají při výuce v seminářích české filmy, ale ne vždy se s nimi dobře pracuje – neustálé zastavování a spouštění filmu při práci s jazykovým materiálem může způsobit narušení struktury děje a studenti nemusí film nebo jeho část pochopit. Proto jsou nejlepším zdrojem informací o této stránce české povahy různé povídky, satiry, humoresky a pohádky (např. pohádky Miloše Macourka či povídky Jaroslava Haška, neboť jejich jazyk je rozmanitý a pestrý, autoři si hrají se slovy a s jejich významem). Vedle toho je pochopitelně třeba ukázat i jistá specifika kresleného humoru (např. vtipy Josefa Lady, Vladimíra Rencína ad.).

Plánovaná cvičebnice českého jazyka by měla splňovat několik podmínek. V první řadě je to náročnost textů odpovídající úrovni znalosti jazyka studentů vyšších ročníků vysoké školy, kteří absolvovali několik kurzů v rámci oboru český jazyk, orientují se v české gramatice, jsou schopni číst delší náročnější souvislý text a již by se co nejlépe měli přiblížit úrovni rodilého mluvčího. Při ověřování textů proto autoři využívají konzultace se studenty čtvrtého ročníku, kteří již dosáhli vyšší míry znalosti a komunikační dovednosti v českém jazyce a jsou schopni reflektovat náročnost textů i specifické slovní zásoby.

Dále je to tematická pestrost textů. Záměrem autorů cvičebnice je především rozvoj komunikačních dovedností studentů, zejména v těch komunikačních oblastech, kde český jazyk využijí nejvíce, a kromě toho to, aby se studenti seznámili s méně používanými lexikálními jednotkami (včetně historizmů, archaizmů a dialektologizmů), a aby texty byly pro studenty tematicky zajímavé a přinášely jim nové informace. V neposlední řadě jde autorům také o to, aby se studenti jejich prostřednictvím seznámili hlouběji s českou kulturou, historií, geografii,

společností, zvyky, stereotypy a myšlením, což jim bude sekundárně také ku prospěchu při rozhovorech a jednáních s rodilými mluvčími. K tomu jim poslouží rovněž některé beletristické, zejména humoristické texty z dvacátého a dvacátého prvního století.

Zdrojem vybíraných textů jsou média tištěná i elektronická, jde především o publikace odborného či popularizačního charakteru, jako je časopis *Ekonom* či publikace věnované historickým, kulturním a geografickým charakteristikám určitého regionu. Z beletristických děl jsou vybrány některé povídky Jaroslava Haška a Zdeňka Šmída, ukázka z románu *Saturnin* Zdeňka Jirotky a některá další beletristická díla. Z prozaického díla Jaroslava Haška jsme záměrně nevybírali ukázkou z *Osudů dobrého vojáka Švejka*, protože je většina studentů zná a existuje překlad do ruštiny a běloruštiny, snahou tedy je, aby se studenti seznámili i s jinými Haškovými texty. Beletristické texty jsou ovšem do cvičebnice zařazovány pouze omezeně, protože větší publikace věnovaná českému jazyku pro cizince, obsahující především ukázky beletristických textů vhodných pro výuku českého jazyka jako cizího pro studenty různých úrovní, vzniká paralelně na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Potřeba nové cvičebnice textů z oblasti reálií stála na počátku našich úvah a práce. Jak je vidět z reakce studentů z práce s ověřovanými texty, náš předpoklad byl správný. Studenti kvitují s povděkem, že se dozvídají nové informace o České republice, nenarazili jsme na odpor, že by slovní zásoba byla příliš úzce zaměřena nebo že by texty nesloužily rozvoji komunikačních dovedností studentů. Jejich ohlas je impulzem pro další práci na prezentované cvičebnici, zároveň jim patří i poděkování za kritický přístup a za upozornění na problémy, s nimiž jsme při výběru textů nepočítali.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
ladis.janovec@seznam.cz

Jelena Pastuchovič
Katedra teoretické a slovanské jazykovědy FF BGU v Minsku
a_past@tut.by

STUDIJNÍ PROGRAM ČEŠTINA JAKO JAZYK DRUHÝ/CIZÍ

Eva Růžičková

***Abstrakt:** Příspěvek informuje o novém vzdělávacím programu vzniklém na základě potřeby odborně připravit učitele, kteří pracují v běžných třídách českých základních nebo středních škol, v nichž se vzdělávají vedle žáků českých i žáci s jiným mateřským jazykem než češtinou.*

***Klíčová slova:** Čeština jako jazyk druhý/cizí, vzdělávací program, odborná příprava učitele*

***Abstract:** The text offers information on a new education course of the Czech Language Department at the Charles University Faculty of Education – Czech as a Second/Foreign Language. The course further extends the qualification of Czech language teachers of primary school teachers and allows them to work efficiently in classes with pupils of foreign origin.*

***Key words:** Czech as a Second/Foreign Language, education course of the Czech Language Department at the Charles University Faculty of Education, extension of qualification of Czech language teachers*

Nejnovějším vzdělávacím programem na katedře českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (dále KČJ PedF UK) je *Čeština jako jazyk druhý/cizí*. Nabídka tohoto studijního programu reaguje na potřebu poskytnout odbornou přípravu učitelům, kteří pracují v běžných třídách českých základních nebo středních škol, v nichž se vzdělávají vedle žáků českých i žáci s jiným mateřským jazykem než češtinou. Současně může tento program poskytnout požadovanou odbornou přípravu i učitelům či lektorům češtiny pro cizince v jiných institucích i pro neinstitutonální výuku, popř. lektorům češtiny v zahraničí. Program prohlubuje a specializuje kvalifikaci učitele češtiny nebo učitele na 1. stupni ZŠ a opravňuje ho pracovat ve školách a třídách, které navštěvují žáci cizinci.

Studijní program je určen graduovaným učitelům, a to absolventům magisterského lingvodidaktického studia bohemistiky a absolventům magisterského studijního programu učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Výuka probíhá v blocích po dobu

šesti semestrů a kromě absolvování přímé výuky se předpokládá další samostudium podpořené vybranými lingvistickými příručkami, databází učebních materiálů nebo konzultacemi s vyučujícími.

Hlavní autorkou koncepce a obsahu studijního programu *Čeština jako jazyk druhý/cizí* a zároveň jeho odborným garantem je doc. PhDr. Eva Hájková, CSc., která se problematice práce s žákem s cizím mateřským jazykem aktivně věnuje více než 10 let. Byla hlavní řešitelkou rozvojových programů MŠMT ČR řešených na PedF UK: „Práce s žákem s cizím mateřským jazykem“ (2001) a „Didaktické problémy výuky češtiny v multietnické třídě“ (2002), v letech 2006–2007 byla spoluřešitelkou rozvojového programu MŠMT ČR řešeného na Filozofické fakultě UK (dále FF UK) „Koncepce a návrh navazujícího magisterského studijního programu *Čeština jako jazyk cizí/druhý*“. Vytvořila koncepci a obsah studijních předmětů *Český jazyk jako jazyk druhý* pro vzdělávací program učitelství pro 1. stupeň ZŠ a magisterský studijní program učitelství českého jazyka a literatury pro 2. a 3. stupeň ZŠ realizovaný na PedF UK. Své zkušenosti získala během dlouholeté praxe nejen u nás, ale i v zahraničí, opakovaně působila na Letní škole slovanských studií FF UK v Praze, pro kterou též vytvořila učebnici.

Kromě odborného garanta zajišťují kurz pracovníci KČJ PedF UK, jejichž lingvistická a pedagogická způsobilost je prověřena vědeckou a pedagogickou činností na katedře. Všichni lektori mají s podobným typem vzdělávacích programů v rámci CŽV opakovanou zkušenost, a to jak s kontaktní výukou, tak i s přípravou edukačních materiálů.

Obsah výuky tvoří povinné disciplíny didaktické, hlubšího lingvistického zázemí a interkulturního zaměření. Didaktické disciplíny mají největší hodinovou dotaci a patří mezi ně didaktika cizích jazyků, teorie osvojování druhého a dalšího jazyka, společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR), tvorba a význam testů podle jednotlivých úrovní zvládnání cizího jazyka, analýza a interpretace učebnic a dalších edukačních materiálů a médií pro výuku češtiny jako jazyka cizího doma i v zahraničí, formální a obsahové zvláštnosti písemné komunikace a její zvládnání nerodilým mluvčím nebo specifické poruchy učení u žáků cizinců.

Zvláště pro odbornou přípravu učitelů, kteří pracují ve třídách, v nichž se vzdělávají vedle žáků českých i žáci s jiným mateřským jazykem než češtinou, jsou potřebné disciplíny, které se věnují možnostem využití standardních učebnic českého jazyka v práci s nerodilým mluvčím, tradičním a netradičním metodám

a formám práce v cizojazyčném vyučování, metodám práce s kolektivem školní třídy, zařazením žáka cizince do běžné třídy české základní školy nebo problematice jeho hodnocení.

Součástí didaktických disciplín je také náslechová a výuková praxe v běžných českých základních školách s vyšším počtem žáků cizinců a v dalších institucích vzdělávajících nerodilé mluvčí, podpořená instruktivním a evaluačním seminářem.

Mezi disciplíny hlubšího lingvistického zázemí tvůrci programu zařadili semináře zaměřené na typologii jazyků a konfrontační charakteristiku jazykového systému uvnitř jazykových typů (prioritně ve vztahu k češtině), specifiku vedení interpersonální komunikace v závislosti na typu jazyka a základy sociokulturní identifikace, vnímání zvukové stránky češtiny z pohledu cizince (specifika české ortofonie a ortoepie) a problematiku korpusové lingvistiky (tvorbu a využití korpusů a zákonitosti práce s elektronickými informačními zdroji).

Náplní seminářů v rámci disciplín interkulturního zaměření je přehled jazykových a národnostních zvláštností skupin cizinců žijících na území ČR, kulturní zvláštnosti české společnosti, podstatné znaky vymezení a charakteristiky češtví a způsoby jejich zprostředkování žákovi cizinci i dospělému cizinci a věcné informace z oblasti české geografie, historie a kultury rozhodné pro vymezení a charakteristiku českého sociokulturního kontextu výuky češtiny jako jazyka druhého/cizího.

V rámci povinně volitelných předmětů má student možnost vybrat si podle své aprobace specializovaný didaktický modul (didaktika češtiny pro cizince předškolního a mladšího školního věku, didaktika češtiny pro žáky cizince na 2. stupni ZŠ nebo didaktika češtiny pro žáky cizince na středních školách) nebo si zvolit semináře ze širokého spektra tzv. prohlubujícího modulu, např. mediální výchovu, jazykový obraz světa, jazykové hry nebo specifikum práce s dospělými cizinci.

Studijní výkony jsou vyhodnocovány průběžně v každé vyučované disciplíně na základě přímé práce v semináři a přípravy na něj, pro získání zápočtu jsou zpravidla vyžadovány písemné seminární práce. Některé disciplíny jsou ukončeny standardní zkouškou. Celé studium je zakončeno obhajobou písemné závěrečné práce a komisionální závěrečnou zkouškou minimálně z 3 komplexních profilových disciplín. Úspěšní absolventi vzdělávacího programu obdrží osvědče-

ní Univerzity Karlovy.

Nový studijní program, jak byl v tomto článku představen, je zatím nabízen ve formě pro rozšiřující typ studia. V budoucnu se počítá též s formou studijního programu pro navazující magisterské studium.

Mgr. Eva Růžičková
Katedra českého jazyka PedaF UK v Praze
EvinaRuzickova@seznam.cz

APLIKACE

APPLICATIONS

HODINA RÉTORIKY NEBOLI VÝCHOVA KE KULTUŘE MLUVENÉHO PROJEVU PRO UČITELSTVÍ I. STUPNĚ ZŠ

Jana Vlčková

***Abstrakt:** V článku chceme nabídnout náměty pro učitele, jak motivovat studenty nebo i žáky nižších stupňů škol ke snaze o zlepšení a kultivaci mluveného projevu a zároveň nabídneme jeden z nespočetných postupů, jak se pokusit tohoto cíle společně dosáhnout.*

***Klíčová slova:** mluvený projev, kultura, řeč, dech, rezonance, fonace, artikulace, logika a význam textu*

***Abstract:** We would like to offer suggestions for teachers how to motivate students or pupils of lower grades of school to effort to improve and cultivate their speaking and simultaneously offer one of countless approaches, how to try to achieve this goal.*

***Key words:** speaking, culture, speech, breath, resonance, phonation, articulation, logic and meaning of the text*

Jak vyplývá ze studie doc. Hájkové, uveřejněné v *Didaktických studiích 2010*, studenti různých oborů učitelského zaměření, ať už přicházejí z gymnázií nebo ze středních pedagogických škol, nejsou spolehlivě vybaveni povědomím ani o existenci různých útvarů národního jazyka, tím méně o jejich rozlišení a funkčním využití. Vycházejme nyní ze situace, kdy studentu už se tohoto poučení dostalo, a je na nás, abychom vysvětlili, KDY, KDE a zejména PROČ a JAK používat prostředků hovorové češtiny na odpovídající úrovni tak, aby bylo dosaženo explicitně nebo implicitně proklamovaného komunikačního záměru.

Jako poměrně užitečné se jeví konfrontační srovnání podílu komunikace psané a mluvené s časem, který je na různých stupních škol věnován nácviku a prověřování pravopisu oproti nácviku řečových dovedností. Protože téměř bez výjimky dojdeme k tomu, že řečová a řečnická cvičení jsou vzácností, můžeme studenty dovést k pozastavení až pohoršení nad touto disproporcí.

A můžeme navázat otázkou – co si pomyslíme, dostaneme-li dopis nebo jiný písemný dokument, jehož pisatel rezignoval – ať už z neznalosti nebo záměrně – na pravidla pravopisu, interpunkce a podobně?

Odpověď na tento typ formulace je nasnadě – studenti se pohorší, a máme půdu připravenou k příměru, že podobně – jen snad intuitivně – je vnímán mluvčí, který ať už z neznalosti, liknavosti, nedbalosti, nebo dokonce záměrně – nedodržuje ve svém projevu, na nějž jsou kladeny jisté nároky co do formálnosti, základní pravidla ortoepie a „veřejného mluvení“ vůbec.

Taková je totiž percepce řečového projevu, jehož původce volí prostředky neadekvátní dané komunikační situaci. Jakkoli většina studentů, přicházejících na vysokou školu, neřku-li běžná populace, netuší nic o existenci ortoepické normy, *intuitivně* vnímá a negativně hodnotí odchylky od očekávaných jazykových a řečových prostředků.

Jako efektivní a pro studenty motivující se ukazuje paralela volby jazykového útvaru s oblečením.

Říkáme: „Když půjdete do školy v pyžamu, s jakými reakcemi se asi setkáte? Když půjdete na hřiště v plesových šatech, co vám řeknou? A co si o vás pomyslí, půjdete-li do divadla v trenýrkách?“

Stejně jako k dané příležitosti volíme určitý oděv, volíme i určitý, *adekvátní*, řečový projev.

Při výchově (nebo lépe při pokusu o nápravu chyb) ke kultuře mluveného projevu pro budoucí učitele máme na zřeteli zejména tři různé aspekty řečového výkonu. Prvním (pokud postupujeme ve směru procesu produkce řeči) je produkce zdravého, pevného a nosného hlasu, který zvládne prostory ne vždy akusticky příznivé a který je schopen se vyrovnat s rušivými okolnostmi, často ze strany posluchačstva, aniž by došlo k jeho poškození. V této fázi rovněž operujeme s pojmy jako dechová opora, vědomé dýchání, hlavová rezonance, posazení hlasu do masky apod.

Druhým aspektem je artikulační disciplinovanost. Té lze dosáhnout z uváděných okruhů problémů relativně nejsnadněji prostřednictvím soustavy artikulačních cvičení na rozhýbání a procvičení svalů artikulačního aparátu. Do tohoto okruhu problémů by asi nejspíš spadala problematika ortoepie. Setkáváme se často s nelíceným překvapením ze strany studentů nad tím, že stejně jako existují pravidla *pravopisu*, jimž věnovali během dosavadní školní docházky nemálo času, existují i pravidla pro *výslovnost* češtiny.

Třetím, zřejmě nejobtížněji uchopitelným aspektem je zvukové ztvárnění

textu tak, aby zvukové prostředky odpovídaly logické výstavbě a významu textu. Tato oblast souvisí velmi úzce se čtenářskou gramotností (pracujeme-li s texty primárně psanými), nebo s přípravou a osobní zainteresovaností mluvčího na tématu, pokud jde o texty tzv. „spatrá“.

Postup, který zde prezentujeme, je založený na individuálním přístupu ke studentům a k jejich individuálním řečovým kompetencím a výkonům. Jako doplněk není od věci použít výkony „kolektivní“ typu diskuze, v nichž se kromě elementárních hlasových, dechových a artikulačních dovedností tříbí také schopnost argumentace, reakce na argumenty, dodržení tématu a kultivované komunikace vůbec.

Prvním okruhem problémů je práce s dechem. Dechová opora je souhra činnosti svalů mezižebních a bránice. K jejímu rozvinutí lze použít cvičení, v nichž se elementární fyzická námaha (poponášení židle) pojí s hlasovou aktivitou. Po nádechu odsadíme (tj. uděláme malou, ale soustředěnou pauzu), než začneme vydechnout, a stejně tak odsadíme před vlastním nasazením hlasu. Toto cvičení umožní vyhnout se tvrdým hlasovým nasazením, k nimž rytmické vlastnosti češtiny (přízvuk na první slabice rytmického celku) svádí a které v souvislém projevu působí poněkud „štěkaně“.

K tomu, aby studenti zjistili změnu v kvalitě hlasu, artikulace a mluvního projevu vůbec, v závislosti na změně množství dechu v plicích, lze použít známou říkanku *Voře, voře Jan*. Pro ilustraci se jí snažíme odříkat celou na jeden nádech, přičemž si všímáme právě barvy hlasu a jejích změn s ubývajícím množstvím vzduchu v plicích, přesnosti artikulace, změn tempa a v neposlední řadě i komfortu mluvčího i posluchače. Pro dýchání řízené, které je nutným předpokladem k využívání přídechů v mluvním dechu, si tuto říkanku řekneme znovu (a nejednou), tentokrát s cílenými nádechy na konci každého druhého řádku.

Navazujeme nácvikem měkkého nasazení hlasu a cvičeními na posazení hlasu do masky, kombinováním hlavového a hrudního tónu, postupným zesilováním a zeslabováním hlasu na jednom tónu.

K nácviku rezonance v sekundárních dutinách využijeme v první řadě hlásek, které nás svou charakteristikou (tedy nosovostí) samy navedou. V češtině je to *m*, *n* a *ň*. Při nácviku samotném lze takzvaně „mňoukat“, nebo z cvičných důvodů nosový tón přehánět, aby si studenti uvědomili, kam má jejich úsilí směřovat. A v této fázi je role učitele nezastupitelná: právě učitel tady pozná, jestli „už je to tam“, tedy zda dochází postupně k aktivizaci sekundárních rezonančních dutin.

V další fázi (ale s předchozím již propojeně) se můžeme věnovat nácviku přesné artikulace. K uvolnění brady (protože někteří, a nejen studenti, ale i profesionální mluvčí skutečně mluví se zuby téměř zatátými) je vhodné cvičení

Má máma má mezi domama malou zahrádku.

Je ovšem třeba upozornit, že ústa se musí otevírat zcela volně, „jako když nám údivem spadne brada“, a že při opakování tohoto cvičení před zrcadlem nevypadáme zvlášt chytře.

K uvědomění si toho, že mluvení je skutečně mimo jiné činnost svalů, a k jejich procvičení se osvědčila cvičení

Filip a Lili lepili bílý list.

kde zejména sousedství hlásky L ukáže úskalí přesné artikulace vysokého předního vokálu I. Rovněž cvičení

*V létě vleč' lev lesem vztekle lesklé sledě teplem leklé.
Lékař léčí pleš, leč vlekle. Leoš klel a hle – dlel v pekle.*

přináší údiv nad asociacemi téměř surrealistickými, ale i kýžený efekt uvědomění si a posléze snad i zafixování korektní polohy mluvidel při artikulaci předního středového vokálu e.

Kruhový sval retní procvičujeme říkankou:

*Kolouch, kohout s mouchou mnohou s hloupou chloubou houpou nohou.
Plovou dlouhou strouhou ouzkou, chroupou oukrop s pouhou houskou.*

A tak dále. Existuje mnoho jiných cvičení a použitelných říkanek. Studenti s oblibou soutěží o to, kdo vymyslí účinnější (a často nesmyslnější) vlastní říkanku zaměřenou na procvičování té které hlásky.

Cvičení lze opakovat buďto postupně podle artikulační blízkosti vokálů, nebo naopak střídat zapojení různých skupin artikulačních svalů.

Jako velmi efektivní se osvědčila společná analýza vystoupení profesionálních mluvčích ve veřejných médiích: na většině z nich nenajdeme z tohoto hlediska nit suchou.

Samotná zvuková interpretace textu s sebou přináší jinou skupinu problémů, jedná-li se o projev čtený, a jinou, máme-li co do činění s projevem „spatrá“. Oba tyto typy projevu s sebou nesou různá úskalí a naopak, každý je v něčem snazší. V prvním případě lze na základě čtení zjistit míru „čtenářské gramotnosti“: studenti čtou často mechanicky a intonují naprosto bez ohledu na smysl čteného. Není bez významu položit studentovi poté, co dočetl, otázku týkající se obsahu. Často jsme odkázáni na „Nevím, to bych si musel přečíst ještě jednou.“ Má-li mít četba jakéhokoli textu funkci prostě sdělovací, suprasegmentální jevy jako řečové

tempo, intonace, přízvukování a distribuce pauz se musí přizpůsobit významu textu. Pokud jde o pauzy – nebát se jich, pokud jde o intonaci – připomínat, že polokadence je jazykově spojena s neukončeností a mimojazykově s řečnickou nejistotou. Jako celkově nejúčinnější se ukázal pokyn „nečtěte to, vysvětlete to“, který si studenti vesměs vzali za svůj.

Jiné problematické jevy nastávají, když jsou studenti postaveni před úkol přednést připravený projev „spatra“. Ukazují se tu spíše nedostatky artikulační, potíže s dýcháním a posazením hlasu, nezřídka spjaté s trémou. Intonace je vadná v případech, že se student nepřipravil příliš pečlivě nebo že jeho řečnický výkon není pečlivě realizován. Intonace zde funguje jako velmi přímý ukazatel řečnickova sebevědomí, jako důkaz jeho znalosti (nebo neznalosti) problematiky a jeho snahy předat informace.

Nezastupitelnou funkci v naší společné snaze o kultivaci mluveného projevu má nahrávání a reprodukční technika vůbec. Lze doporučit, aby se studenti nejprve nahráli sami, doma, při čtení v podstatě jakéhokoli textu, přičemž výmluva na absenci nahrávací techniky při současné vybavenosti počítačů padá. Domácí nahrání umožní, aby se student familiarizoval s tím, jak zní „zvenčí“, tj. při dominujícím vzduchovém, nikoli kostním vedení akustických podnětů. Na základě elementárních pouček z ortoepie (často prvních, jichž se jim kdy dostalo) jsou studenti většinou schopni kritického zhodnocení, které je velmi efektivně vede k nápravě. Další, tentokrát už společné nahrávání, už nedopadá tak katastrofálně.

Uvažovali jsme zde pouze o studentech, v jejichž mluveném projevu jsou sice přítomny chyby, nikoli však řečové vady. Jejich náprava je v rukou – a ústech – logopedů. Často však budeme první, kdo studenty vůbec na eventuelní problém s výslovností upozorní, zejména jde-li o artikulaci hlásek jako *l*, *d*, *t*, ale nezřídka i sykaek a polosykaek.

Na závěr bych ráda poznamenala, že není neúčinné – a to hned na začátku cyklu seminářů – upozornit, že kultivovaný řečový projev je jedním pólem kultivované řečové komunikace: druhý pól představuje kultivované naslouchání. Na toto sdělení se lze odvolávat při potlačování paralelních dialogů (v auditoriu), kterým se obvykle nevyhneme.

A jako úplnou tečku si dovolím dvě maximy klasické rétoriky: podle Cicera je na řečnickém výkonu nejobtížnější volba adekvátních prostředků. A středověké „Rem tene, verba sequentur“ dodává odvahy poučeným, leč ztrémovaným adeptům řečnického umění.

Literatura

DOHALSKÁ, M. *Mluvím, mluvíš, mluvíme*. Praha: Horizont, 1985

HÁJKOVÁ, E. Ke zvukové stránce a řečové kultuře projevů studentů učitelství,

Didaktické studie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, roč. 2, č. 2, s. 43–51.

HAVELKOVÁ, L. *Cvičné texty pro výuku mluveného projevu*. Praha: AMU, 1980

HŮRKOVÁ, J. *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia, 1995

KRAUS, J. *Rétorika a řečová kultura*. Praha: Karolinum, 2010

KRAUS, J. et al. *Člověk mluvící*. Praha: LEDA 2011

STRAHL, V. *Novinář před mikrofonem*. Praha: Karolinum,

PhDr. Jana Vlčková-Mejvaldová, Ph.D.

Katedra českého jazyka PedF UK v Praze

mejvaldo@gmail.com

CHYBAMI SE UČÍME ANEB JAK NETRADIČNĚ NA DIKTÁTY

Gabriela Babušová

***Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na problematiku psaní diktátů a jiného prověřování pravopisných nástrah českého jazyka na 1. stupni základní školy. Presentované poznatky z praxe chtějí přiblížit současný stav zmiňované problematiky, obtíže, se kterými se setkávají učitelé a žáci na 1. stupni základních škol. Nabízí rozmanité způsoby psaní diktátů a zajímavé náměty pro výuku českého jazyka, které nemusí vždy sloužit jako prostředek ke klasifikaci. Učitelé je mohou aplikovat rovněž do výuky žáků s odlišným mateřským jazykem. Díky netradičnímu, mnohdy i zábavnému pojetí výuky ztrácejí žáci antipatii k psaní diktátů, odbourávají se jejich časté obavy z českého jazyka a u žáků lze předpokládat zvýšení úrovně pravopisných vědomostí a dovedností.*

***Klíčová slova:** diktát, chyba, praktické náměty, anketa*

***Abstract:** The paper is focused on the issue of writing dictation and spelling traps examinations of the Czech language at first primary school. The presented findings from the practice they want to bring the current state of the mentioned problems, the difficulties faced by teachers and pupils to 1 grade of primary schools. It offers various ways of writing dictations and interesting ideas for teaching the Czech language, which may not always serve as a means of classification. Teachers can also apply to the teaching of pupils with different mother tongue. Thanks to the unconventional, often funny approach to teaching pupils lose antipathy to writing dictations, frequent break down their fears in the Czech language and students can expect an increase in the level of knowledge and spelling skills.*

***Key words:** dictation, error, practical suggestions, poll*

1 Úvod

Jedním z významných úkolů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozvíjet u žáků dovednost vyjadřovat se spisovným jazykem, to jak formou ústní, tak i písemnou. Správnost v písemné formě vyjadřování je podmíněna znalostí pravidel českého pravopisu. S osvojováním a procvičováním znalostí pravi-

del českého pravopisu velmi úzce souvisí problematika diktátů. Nahlédněme tedy hlouběji do zmiňované problematiky, ve které se tak často objevuje všem známý fenomén s názvem chyba.

Pracuji jako učitelka na 1. stupni základní školy a autorsky se podílím na vytváření učebnic českého jazyka pro žáky 1. stupně. Mám tedy možnost přímo v praxi sledovat, jak se žáci potýkají se psaním diktátů, jak zdolávají pravopisné překážky a jak jsou schopni se vypořádat s chybou. Semináře určené pro učitele mi nabízí příležitost vyslechnout názory učitelů z praxe a konzultovat s nimi danou problematiku. Většina z nich, stejně tak jako já, má snahu pro žáky objevit takovou cestu, na které by se žáci naučili ztratit obavu z diktátů, pochopili, že nikdo z nás není neomylný a že chybování je součástí přirozeného procesu učení (pedagogický konstruktivismus). Naším společným cílem je, aby žáci chybovali co nejméně a pochopili, že člověk je za své počínání, tedy i chybování, odpovědný.

2 Pohled učitelů na diktáty

Řada učitelů považuje diktáty za nejčastější a nejdůležitější pravopisná cvičení. V dřívějších dobách se učitelé spokojili se souborem vět zaměřených na procvičování daného jevu. Někteří učitelé i dnes zastávají názor, že jejich výhoda je v tom, že se žáci soustředí pouze na pravopis. Můžeme však konstatovat, že slohový zisk byl a je v tomto případě zcela nulový. Bohužel, ještě poměrně často se setkávám s učiteli, kteří považují diktát za jediný prostředek k procvičování jazykových znalostí a dovedností. Jeho prostřednictvím vytvářejí učitelé mnohdy záměrně takovou situaci, u které předem předpokládají, že žáci budou chybovat. Často mívá z diktátů užitek pouze a jen učitel, nikoli děti. Učiteli diktát slouží jako hromadný diagnostický nástroj, který mu ukáže, kdo, kolik a jakých chyb se v gramatických jevech dopouští.

Pokud se vyskytují nějaké chyby častěji, stává se pro něj diktát znamením, aby se učivu věnoval déle. Pokud se chyb v probíraném učivu dopouští pouze pár žáků, pokračuje učitel s výkladem dále. Ti žáci, kteří gramatický či pravopisný jev nezvládli, se často nechávají na nemilost své nezalosti, za kterou jim je vyplácela jedna špatná známka za druhou. Každá chyba pak zbytečně prodlužuje proces učení. Učení by přitom mohlo probíhat značně efektivněji, s menším počtem iterací. Nereflektovanými chybami se žáci opětovně učí chybovat.

Pro některé učitele se diktát stává jediným „průkazným materiálem“ pro klasifikaci. Jiní ho považují za zastaralou metodu práce, neposkytující možnost tvůrčího vyjádření.

Zvláštní postavení zaujímají cvičení diktátového typu v případě žáka-cizince, kdy je potřeba stále mít na mysli, že každá komunikace má dvě složky, produktivní, tj. promluvu, a receptivní, tj. poslech. Zejména druhou část tvrzení je potře-

ba brát na zřetel právě především při komunikaci s žáky s odlišným mateřským jazykem, kterých na českých školách v poslední době značně přibývá, neboť zde nejprve převládá receptivní složka, proto je doporučováno procvičovat s těmito žáky nejvíce poslech. Produktivní složka komunikace je ostatně do značné míry závislá především na porozumění při poslechu. Pro tyto žáky je diktát důležitým poslechovým cvičením, neboť podporuje návyky intenzivního poslechu, které jsou následně důležité při ústní komunikaci. Učitelé by si měli uvědomit, že při diktátu není žák méně aktivní než při jiných formách poslechu, spíše naopak. Pokud musí promluvu správně zaznamenat, je nucen přesněji vnímat a analyzovat. Vhodnou kombinací diktátu s jinými formami práce lze podnítit aktivní účast žáků a zvýšit tak i zajímavost diktátů.

Jako spoluautorka diktátů do učebnic českého jazyka pro 1. stupeň mohu říci, že naší snahou bylo připravit takové diktáty, které budou nejen korespondovat s požadavky RVP ZV, s tématem dané kapitoly, ale budou tvořit celek, který žáka vzdělává nejen po stránce pravopisné, ale i jazykovědné a stylistické. Setkala jsem se však s názorem, že naše diktáty odvádějí pozornost od pravopisných jevů. V tomto případě si dovoluji oponovat. Těto situaci lze předejít tím, že žáky předem seznámíme s obsahem diktátu a ukojíme tak jejich zvědavost. Navíc nám mnohdy téma diktátu poslouží jako motivace k dalším aktivitám nebo diskuzím. Na závadu není ani tvorba vlastních diktátů, do kterých je možné zařazovat potřebná a aktuální témata.

3 Role chyby ve výuce

Chybu chápeme jako jev kulturně-společenský, a proto je samozřejmé, že různé společnosti v různých dobách vnímaly chybu odlišně a různými způsoby na ni reagovaly. V současné době je již chyba percipována jako původní znak poznávacího procesu a její přítomnost je v konstruktivistickém pojetí výuky významnou a přirozenou fází žákova učení. Chyba je v životě běžná věc a každý z nás by měl dokázat chybu přiznat a snažit se ji napravit.

4 Vlastní tvorba diktátového sešitu

Na začátku letošního školního roku jsem se společně se svými žáky 3. ročníku dohodla, že si vytvoříme vlastní sešit diktátů. Žáci budou psát diktáty v různých předmětech. Text bude označen písmenem D. V hodinách výtvarné výchovy jsme dokonce vytvářeli návrhy na razítko, kterým budeme označovat texty, které jim budou průběžně diktovány. Na připravované třídní schůzce se pak rodiče zapojí do hlasování o nejlepší návrh. V letošním roce budeme psát diktát při různých příležitostech na stejný formát (A5), jako je sešit, ale použijeme nejrůznější

druhy papírů, které pak v 1. pololetí svážeme. Společně se pak budeme snažit co nejméně chybovat. Rodiče jsem na třídní schůzce seznámila s naší vzájemnou dohodou a k mé spokojenosti se setkala s pozitivní reakcí. Během své praxe jsem se přesvědčila o tom, že se učitelé vyplatí nastínit rodičům svoji představu o vzdělávání jejich dětí. Rodiče daleko raději a ochotněji spolupracují, pokud u učitele i svého dítěte pozorují nadšení z práce a zaznamenávají dobré výsledky. Společně jsme pak s žáky provedli na škole malou anketu týkající se diktátů.

4.1 Průběh ankety „Co si myslí žáci o diktátech“

Prostřednictvím této ankety žáci měli možnost objevovat a seznamovat se s názory druhých. Děti chtějí a potřebují poznávat svět kolem sebe (pedagogický konstruktivismus). K získání výsledků byla zapotřebí aktivita všech účastníků. Cílem ankety bylo, aby žáci zjišťovali, co si o diktátech myslí ostatní žáci z 1. a 2. stupně, kladli jim otázky spojené s tímto tématem, zaznamenávali si jejich odpovědi, vyhodnocovali a kompletovali získané informace, prezentovali svá zjištění, diskutovali, vyjadřovali vlastní názor k tématu a k celkovému zjištění. Důležitou podmínkou byla vzájemná kooperace ve skupině a mezi žáky 1. a 2. stupně.

1. Seznámení s tématem ankety
2. Vytvoření jiného názvu pro diktáty (metoda brainstorming)
3. Rozdělení žáků do čtyřčlenných skupin (losování)
4. Instrukce pro všechny skupiny

Každá skupina si vylosovala třídu z 1. a 2. stupně, kterou o přestávkách během 1 týdne navštívila. Obdržela pracovní list s anketními otázkami, ke kterým si zaznamenávala odpovědi žáků. Žáci si ve skupině rozdělili role.

Úkol pro reportéra: klade otázky a prezentuje zajímavosti.

Úkol pro zapisovatele 1: záznam odpovědí žáků z 1. stupně.

Úkol pro zapisovatele 2: záznam odpovědí žáků z 2. stupně.

Úkol pro režiséra: řídí prezentaci výsledků.

Po ukončení ankety žáci shromáždili informace a prezentovali svá zjištění. Následně si skupiny žáků vylosovaly jednu anketní otázku zodpovězenou žáky 1. nebo 2. stupně a zpracovaly a zaznamenaly všechny odpovědi, četnost údajů.

4.2 Výsledky ankety

Jiný název pro diktát např.: Lamhlavák, Píšu, co slyším, Diktatūra, Diktofon, Diktovka, Zkoušáček

Jak žáci vnímají význam diktátů

Diktáty nás učí nedělat chyby.

Diktáty procvičují pravopis.

Diktáty prověřují znalosti z Čj.
Diktáty nás učí zaznamenat si rychle nějaké sdělení.
Diktáty procvičují naši paměť, sluch.
Diktáty nás učí pozorně poslouchat.
Diktáty zjišťují, co jsme se naučili.
Z diktátů se dozvíme něco nového.
Učitel nás může hned vyzkoušet.
Diktátem si procvičujeme psaní a krasopis.

Co se žákům na diktátech líbí

Naučíme se něco nového, jsou poučné.
Ověříme si, jak ovládáme pravopis.
Můžeme dostat dobrou známku.
Naučíme se dobře a hezky psát, poslouchat.
Máme příjemný pocit dobré známky.
Jsou-li diktáty krátké a lehké.
Musíme všichni přemýšlet.
Diktáty jsou hezky vymyšlené.
Nemusíme opisovat z knihy.
Zažíváme legraci z některých slov.
Když nás baví škola, baví nás i diktáty.
Pokud učitel diktuje pomalu.

Ukázka zveršované odpovědi žáka 3. ročníku.
„Protože mě baví psaní, je to pro mě ideální“.

Co se žákům na diktátech nelíbí

Pokud dostaneme špatnou známku.
Pokud učitel rychle diktuje.
Vzbuzují v nás strach a nervozitu.
Musíme přemýšlet.
Způsobují nám bolest ruky, hlavy, únavu.
Jsou dlouhé a těžké.
Máme málo času na kontrolu.
Všechno.

5 Praktické náměty

Diktát s relaxací

Po napsání diktátu a jeho kontrole (provedené samotnými žáky tak, jak je zvykem u běžného diktátu) si žáci zavřou sešit. Provádíme relaxační cvičení, např. několik cviků, krátký poslech hudby. Následně žáci zkontrolují své práce ještě jednou. Po relaxaci se daleko lépe soustředí na opravu, popřípadě další činnosti.

Píšeme diktát s pomocníky

Píšeme-li nějaký text v běžném životě, obvykle nemusí být vytvořen okamžitě, ale máme možnost využít různé „pomocníky“. Diktát s pomocníky radíme obvykle na začátek školního roku při opakování pravopisných jevů nebo i později při náročnějších diktátech. Během psaní diktátu mohou žáci používat učebnici, školní sešit nebo Pravidla českého pravopisu. Žáci si tak ověřují své vědomosti a dovednosti, získávají pocit jistoty a především pak mají možnost kontroly a opravy. Po napsání diktátu žáci barevně vyznačí místo, které jim činilo největší potíže, jinou barvou vyznačí místo, kdy použili pravidla českého pravopisu.

Možnost výběru

Tento způsob je vhodný především při psaní náročnějšího diktátu. Po napsání a vlastní samostatné opravě mají žáci možnost se rozhodnout, zda chtějí diktát od učitele pouze opravit, nebo i oklasifikovat – uplatňují své právo volby. Žáky upozorníme, že svoji volbu nemohou již vzít zpátky, a musí tedy počítat s alternativou nedobré známky.

Diktát s nabídkou

Při diktování vynecháváme některá slova. Při každé vynechávce ústně nebo písemně oznámíme žákům nabídku tří slov. Žáci si vyberou správné slovo a větu dopíší. Při výběru slov by si žáci měli uvědomit význam, správný tvar a dosud známý pravopis slov. Např.: *Okolo cesty rostou ... a) břízky; b) lízátky; c) kameny. Kdy pojedeme ... a) auto; b) domů; c) včera. Jezdíme často do ... a) Praha; b) s rodiči, c) Jičína. Připrav velký modrý ... a) taška; b) batoh; c) delfína. Martina trhala červené šípky a dávala je do ... a) košíku; b) pusy, c) klece.*

Diktát aneb zápis do sešitu

Tento způsob lze využít v rámci mezipředmětových vztahů. Při diktování dáváme žákům nabídku, ze které si vyberou správné slovo, které napíší, např.:

Myslivecký pes vystopoval žirafu – **lišku**. Nejvyšší horou Krkonoš je **Sněžka** – Praděd.



Text diktovaný v hodině prvouky

Diktát aneb čteme s porozuměním

Žáci s učitelem si společně dvakrát přečtou text. Následně se snaží diktát pře-
vyprávět (např. i jako pohádku). Poté věty diktujeme a záměrně – vtipně měníme
slova ve větě. Zpočátku zvolíme co nejjednodušší variantu. Žáci mají za úkol na-

psat do diktátu správné slovo. Hodnotíme zvlášť pravopis a doplněná slova. Např.: *Sedlák měl tři **dcery** (**syny**). Každý **noc** (**den**) nasypou slepicím zrní a přinesou **růže** (**trávu**) pro dobytek. Pomáhají ve mlýně prosívat **hlínu** (**mouku**). Svačí **bábovku** (**chléb**) s ovčím sýrem. Po práci jim na chodbě osychají mokré **židle** (**boty**). Usínají unaveni, ale **nespokojeni**. (**spokojeni**).*

Obrázek jako pomocník

Nakreslíme, vystavíme na tabuli několik obrázků, např. *slepýš, pytel, sýkora*. Vynechaná slova žáci najdou podle nápovědy na tabuli. *Ke krmítku přiletěla _ _ _ _ _ . V trávě se mihnul _ _ _ _ _ . Přines ze sklepa _ _ _ _ _ brambor!*

Varianta: Rozvoj slovní zásoby. Místo obrázků vyznačujeme na tabuli jen počet písmen a napíšeme vždy první nebo poslední písmeno.

Prázdné kolečko

Dopřejme žákům právo, aby při tomto neklasifikovaném diktátu tam, kde nevědí, co napsat, nakreslili větší prázdné kolečko. Při kontrole učitel uvidí, co žák nevěděl, a žák si znovu uvědomí, jaká má v pravopise úskalí (sebehodnocení). Navíc bude mít v textu pěkný rámeček, do něhož při společné kontrole napíše při opravě správnou podobu, takže nebude traumatizován z chybování a ze špatného hodnocení. Diktát poslouží k procvičování a upevňování učiva.

Poštovní diktát

Diktát spočívá v tom, že učitel rozdělí žáky do skupin, které se promění v pošty a její členové v pošťáky. Učitel se stane ministrem pošt. Úkolem pošťáků je doručit důležitou zprávu na zatím neznámé místo. Aby ho zjistili, musí sdělit na své poště 14 slov rozmístěných např. po třídě, po chodbě. Při doručování zásilky je potřeba, aby se všichni poctivě vystřídali. Slova musí nadiktovat ostatním členům. Při psaní spolu žáci vzájemně konzultují pravopisné jevy a společně ručí za jejich správnost. Sedm z nich musí napsat písmem psacím a osm zase tiskacím. Když mají vše napsáno, přemýšlí nad společným významem slov. Teprve pak mohou objevit to neznámé hledané místo.

Nabídka slov např.: *houby, kapradí, borůvky, maliny, borovice, kůra, kameny, stromy, sýkora, duby, konvalinka, s brusinkami, bedly, žáby*.

Poznali jste, kam se musela důležitá zpráva doručit?

Společně si spojení jednotlivých slov souvisejících s LESEM zdůvodní a téma se může stát odrazovým můstkem k dalším aktivitám. Tento způsob je vhodný k procvičování, tvoření a vyhledávání klíčových slov.

Šeptací diktát

Učitel rozmístí stejný text v několika kopiích na viditelná místa ve třídě. Rozdělí žáky do dvojic. Každá dvojice si vybere místo. Jeden z dvojice jde k textu, přečte si jeho část, zapamatuje si ji, jde zpět, pošeptá ji kamarádovi ve dvojici, který vše zapíše. Žáci si mohou určit, že jeden šeptá, druhý zapisuje, nebo se v činnosti střídají. Po zapsání celého textu si ho ještě spolu celý přečtou a překontrolují. Po skončení práce všech skupin dostane každá dvojice vzorový text k pečlivé kontrole. Barevně si ho opraví. Dohodnou se, kdo si nalepí nebo založí do svého sešitu napsaný a kdo vzorový text. V příštím diktátu tohoto typu se vystřídají, případně lze pořídit kopii pro každého žáka. Všichni společně si text přečtou nahlas.

5 Závěr

Učitel by měl žáky ve škole naučit, že není ostuda nevědět. Měl by je naučit, aby kdykoli beze strachu řekli „nevím“, když si něčím nejsou jisti. Diskuze nám napomáhá k tomu, abychom vedli žáky k přemýšlení o pravopisných jevech, aby si upevňovali vědomosti, dokázali uplatnit své znalosti jazyka v praxi a naučili se přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí. Nebojme se jako učitelé rovněž přiznat svoji chybu a pokusme se ji hned napravit.

Naučit žáky přemýšlet o svém písemném projevu, a to nejen v hodinách českého jazyka, aby byli schopni aplikovat získaná pravidla v běžném životě a v písemném projevu se dopouštěli co nejmenšího počtu chyb, to pro učitele rozhodně není snadným úkolem.

Když si dospělý není mnohdy jistý tím, jak se nějaké slovo správně píše, když zapomněl gramatické pravidlo, které by mu pomohlo, aby se nedopustil chyby, často hledá pomocníky. Pomůže si tím, že si někam vedle napíše obě varianty, a podle toho, co se mu „líbí“, takové slovo napíše, mnohdy se poradí s kolegou, zalistuje v pravidlech, zapíše si slovo, ve kterém často chybuje, aby ho příště nemusel vyhledávat, pátrá po jiném významu slova. Nebojme se naučit děti, jak se vyvarovat chyby a co udělat v případě, když si nejsme jisti.

Literatura

- KOSOVÁ, J., BABUŠOVÁ, G. *Český jazyk pro 3. ročník*. Příručka učitele. Praha: Fraus, 2009.
- KONOPOVÁ, L., HAVLOVÁ, I. *Diktáty a pravopisná cvičení pro 1. stupeň*. Praha: Jinan, 1995.

Mgr. Gabriela Babušová
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
G.Babusova@seznam.cz

RECENZE

REVIEWS

**REICH, K.: KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK.
LEHR- UND STUDIENBUCH MIT METHODENPOOL.
WEINHEIM – BASEL: BELTZ, 2008. 4.,
AKTUALIZOVANÉ VYDÁNÍ. 310 STRAN + CD.**

Václav Velčovský

Konstruktivismus není českému pedagogickému prostředí neznámý. Tradičně se vyděluje konstruktivismus kognitivní a sociální, zdůrazňující *jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností* (PS 2001). Navazuje na pedagogy a psychology, kteří významně přispěli k tzv. reformnímu hnutí – zmiňme především Deweyho pragmatismus, Piagetovu konstruktivní psychologii nebo Vygotského vazbu socializace a kognice (blíže srov. např. MATULČÍKOVÁ 2010). Konstruktivismus je tedy založen na kritické epistemologii, neoddělitelném subjektovo-objektovém chápání a důrazu na vlastní zkušenosti. Vědeckou reflexí dílčích procesů vznikají pružné konstrukty umožňující svou vlastní re- a dekonstrukci, čímž ukazují pestrost možností řešení. V didaktice tvoří konstruktivismus jedno z nejrozšířenějších současných paradigmat (VYSKOČILOVÁ – DVOŘÁK 2002). Přes jeho rozšířenost však není doposud v českém prostředí dostupný zásadní teoretický rozbor obecné konstruktivistické didaktiky nebo pedagogiky. Česká obecná didaktika na aktuální tendence i výzvy současné doby reaguje spíše informativně a deskriptivně než přehodnocením stávajících koncepcí (srov. KALHOUS – OBST 2002). Výjimku tvoří především oborová didaktika matematiky v konstruktivistickém pojetí.¹ Vzhledem k aktuálnímu rozvoji oborových didaktik² se lze domnívat, že dojde k analýze možností konstruktivistických přístupů a k diskusi o jejich možnostech a mezích také v dalších oborech.

Cílem recenze je analyzovat danou publikaci a přispět také k osvětlení (obecné) konstruktivistické didaktiky a k pluralitní diskusi o poslání obecné didaktiky jako vědy v dnešní pedagogice i společnosti.³

1 Srov. např. HEJNÝ – KUŘINA 1998; STEHLÍKOVÁ – CACHOVÁ 2006; MOLNÁR – SCHUBERTOVÁ – VANĚK 2007; RENDL 2008.

2 Srov. např. monotematické číslo časopisu *Pedagogika* 2009, č. 2, sympóziu *Oborové didaktiky – bilance a perspektivy* 2010 nebo souhrnně JANÍK – STUHLÍKOVÁ 2010.

3 Pokud není uvedeno jinak, jsou německé citáty uváděny v pracovním překladu autora článku.

Posláním didaktiky v současné společnosti a vypořádáváním požadavků, které jsou na ni kladeny, se dlouhodobě věnuje Kersten Reich, profesor obecné pedagogiky na univerzitě v Kolíně nad Rýnem. Jako sociokulturně a pragmaticky orientovaný vědec se ve svých dílech zabývá pojetím didaktiky prizmatem interakčního konstruktivismu. *Konstruktivistická didaktika* rozvíjí Reichovy předěšlé práce – *Ordnung der Blicke* (1998) a *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (2005), jimiž si vydobyl vysoké uznání v okruhu německé pedagogiky.

Publikace je přehledně a logicky členěna do osmi kapitol: Vztahová didaktika, Didaktika dnes: jaký kontext má být sledován?, Proč konstruktivistická didaktika?, Teoretické přístupy – didaktika jako věda, Praktické přístupy – *learning by doing*, Učení v didaktice, Plánování a Metody. Její koncepce je opřena o rozsáhlé teoretické pozadí, praktické aplikace a příklady, zahraniční zkušenosti, úvahy i eseje.

Vlastní text je doplněn o dva typy metatextů – komentáře fiktivních postav *Ironiky*, která relativizuje autorova slova, konfrontuje se s nimi, a *Praktičky*, která mu poskytuje zpětnou vazbu z edukační praxe. Spolu s přehlednými schémata, tabulkami a grafy je celé pojetí *Konstruktivistické didaktiky* dynamické, dialogické a především mnohostranné. Není přitom zaměřena pouze na vědeckou obec, ale zároveň na pedagogy, andragogy a praktiky. Právě propojení obou pohledů, kdy z vědců jsou v úvahách učiněni praktici a z praktiků vědci, je nesmírně obohacující a atraktivní. Sám Reich cíl své knihy definuje jako *reflexi vyučování a učení v současných kulturních a vědeckých kontextech, spojení didaktiky s teoriemi jednání a vytvoření konsekvencí pro didaktickou teorii a praxi* (s. 7). Snaží se tedy nově definovat teorii obecné didaktiky, která by odpovídala společenským, kulturním, ale také politickým požadavkům současné doby.

Největšími nepřáteli didaktiky jsou ticho, nuda, lhostejnost a libovolnost (s. 10). Jednou z možných cest, jak tyto nepřátele dle Reicha porazit, je právě aplikace konstruktivistických postupů. Základní podmínkou pro efektivní edukační proces jsou pozitivní mezilidské vztahy. Společnou interakcí a komunikací se posiluje mezilidská atmosféra, která tvoří rámec požadavků na vyučovaného i jeho podporu. Reich důsledně kritizuje transmisivní pedagogiku. Akcentování obsahu a formálních vyučovacích postupů na úkor vztahů označuje za útěk do pedagogické nekompetentnosti, která je sice zdánlivě objektivní, ale zcela nedostatečná pro rozvoj vyučovaného. Didaktika, aby postihla široké spektrum požadavků společnosti, by měla být na obecné rovině pragmatická, konstruktivní a systematická. Krédo současné didaktiky by dle Reicha mohlo znít *Podporovat, podporovat, podporovat*, ve smyslu podpory vyučovaného, a nastavování mu vhodných edukačních podmínek (touhu po vzdělání je potřeba podporovat a rozvíjet). Didaktikem je přitom každý – teoretik i praktik, vyučující i vyučovaný, každý akter

edukačního procesu, který je schopen ho reflektovat, interpretovat a hodnotit.

Klasická didaktika vznikla na bázi modernismu. Dnešní doba charakteristická postmoderní derridovskou dekonstrukcí však vytváří nové výzvy pro edukaci. Současná didaktika se musí vyrovnat se změnou vědeckého paradigmatu i kulturněspolečenského klimatu: přechod od racionality ke vztahovosti a kontextualitě, od formálních modelů k pluralismu a ambivalenci, od univerzalizmu k relativnosti, od stálosti a dlouhodobosti ke krátkodobým amplitudám, od požadavku kontrolovatelné budoucnosti k požadavku otevřené minulosti atp. Vzdělání samo o sobě není kritériem nebo garantem pokroku (*čím vzdělanější člověk, tím nejistější úsudky*, s. 97) – v postmoderně musí být vzdělání, má-li plnit svou roli, mnohostranné, pestré, odporující si i ambivalentní. Jenomže právě ono postmoderní zpochybnění universalismu vedlo také ke zpochybnění konstruktů výchovy a vzdělávání (především v podobě krátkodobosti společenských konzumních zájmů nebo klišé očekávajících zjednodušené „vědění v kostce“ pro všechny). Rozšířil se objem poznatků nutných k osvojení, zároveň se však urychlil jejich rozpad a zmnožilo se zpochybování jejich platnosti.

Rozporuplnost dnešního člověka a požadavků doby se dá charakterizovat jako rozpor morálních imperativů *já chci* a *já musím*, jejichž průsečík by didaktika podle Reicha měla najít. Zatímco *já chci* směřuje k subjektivismu, vnitřnosti či vztahovosti, *já musím* k objektivismu, vnějškovosti či obsahovosti. Aktéři edukačních procesů by si především měli uvědomit, proč je pro ně ono *já musím* a jeho role společenské kontroly důležité. Svoboda obecně má dvojí cenu: umožňuje rekonstrukci toho, co je společensky významné, na druhou stranu musí umožnit dekonstrukci nevyhovujících konstruktů, popř. jejich paralelní existenci. Svobodu, protifečení či rozdílnost můžeme chápat jako obrovskou šanci pro vlastní rozvoj, která je však ohrožena lidskou lhostejností a apatií.⁴

Rozdíl mezi exaktní vědou a didaktikou je v míře tzv. simulace (srov. PEŠKOVÁ 2004). Zatímco exaktní věda jistým způsobem analyzuje, a tedy „zobrazuje“ či „zrcadlí“ realitu (simulace prvního řádu), didaktika její výsledky „převádí“ do praxe, zpět do reality (simulace druhého řádu). Přesto by bylo chybné domnívat se, že didaktika je pouhým zjednodušením nebo aplikací klasických věd (srov. KNECHT 2007). Čím více bude didaktika redukována na pouhé vzdělávání učitelů, tím více budou její možnosti i výsledky omezené. Z tohoto pohledu je nutné, jak zdůrazňuje Reich, otevření didaktiky ostatním disciplínám – vytvářet

4 *Člověk je totiž pozorující, jednající a tvořící bytost, která je nucena vyřešit mnoho problémů, které mu ukládá příroda, který ale zároveň v civilizaci vytváří častěji a častěji své vlastní problémy. Takto jsme jako konstruktéři vlastních životů stále více a více zaměstnáni sami sebou, pokud jde o otázky pravdy, správnosti, srozumitelnosti nebo významu našeho jednání a myšlení* (s. 76).

konstrukty vědění, simulace sociokulturních podmínek, a tím začlenit didaktiku mezi kulturovědné disciplíny.

		<i>perspektivy</i>		
		<i>konstruktivita</i>	<i>metodicita</i>	<i>prakticita</i>
<i>jednání</i>	<i>konstruovat</i>	vynalézt ↑ <i>kreativita, inovace, produkce, modifikace, zkoušení</i>	zdůvodnit ↑ <i>variace, kombinace, transfer, popis nové platnosti známými metodami</i>	ztvárnit ↑ <i>maxima seburčení a sebehodnoty</i>
	<i>rekonstruovat</i>	objevit ↑ <i>transfer, použití, přejímka, opakování, napodobování, přizpůsobení</i>	zevšeobecnit ↑ <i>pořádek, vzor, modely, nároky na platnost druhých</i>	zakusit ↑ <i>maxima samostatnosti</i>
	<i>dekonstruovat</i>	odhalit ↑ <i>analýza neúplnosti předtím neviděným nebo neuvědomělým aspektem</i>	zpochybnit ↑ <i>vynechání, zjednodušení, doplnění, kritika</i>	kritizovat ↑ <i>maxima zodpovědnosti</i>

Konstruktivistická didaktika je didaktikou schopnosti porozumět, a proto musí vzít v potaz různé didaktické postupy, didaktická jednání i didaktické role. Proces vyučování i učení Reich charakterizuje jako tři různě se prostupující a na sebe navazující postupy: konstrukci charakterizuje jako edukační postup *Jsme vynálezci naší skutečnosti*, rekonstrukci jako *Jsme objevitelé naší skutečnosti* a dekonstrukci jako *Jsme odkrývači naší skutečnosti (mohlo by to být i jinak)* (s. 143). Uvědomění si různých postupů a z nich vyplývajících důsledků je pro edukaci s těžší. V této souvislosti doplňuje tři roviny didaktického jednání: rovinu reálných smyslových vjemů (*vnímám, tedy vím*), rovinu konvenčních reprezentantů (*vnímám, co jiní vnímají, tedy vím*) a rovinu diskursní reflexe (*vnímám, jak je rozdílně vnímáno, tedy vím*). V edukaci jsou tyto triády doplněny trojicí didaktických rolí: objektivní pozorovatel, subjektivní a zainteresovaný účastník a aktivní a spontánní aktér. Vyučující i vyučovaný jsou přitom oba aktivními didaktiky s širokým akčním rádiem – musí společně zkoušet své možnosti a hledat

konstrukce, rekonstrukce a dekonstrukce a orientovat se na různá řešení, na otevírání nových možností (s. 182).

Jako typický příklad konstruktivního, rekonstruktivního a dekonstruktivního didaktického postupu uvádí Reich vyučovací hodinu s tématem *noviny*: tradiční transmisivní vyučování by využilo učebnice, autentických materiálů nebo cvičení připravených učitelem. V konstruktivním vyučování by si žáci založili vlastní studentské noviny (*vynalézt – zdůvodnit – ztvárnit*), v rekonstruktivním by navštívili redakci nějakých novin (*objevit – zevšeobecnit – zakusit*) a v dekonstruktivním by vedli diskusi o metaaspektech žurnalistické práce (*odhalit – zpochybnit – kritizovat*). Všechny tři perspektivy na sebe v edukaci navazují, doplňují se. Reich přitom zdůrazňuje, že je nutné dojít až k dekonstrukci, což umožní vyučujícímu i vyučovanému výhodnou reflexi a zpětnou vazbu celého didaktického procesu k vytvoření různých (pluralitních) konstruktů.

Konstruktivismus nechce předepsat závazný model edukace, ale nabízí prostředí pro jeho vytváření. Reich detailně a sofistikovaně analyzuje principy procesu učení. V duchu konstruktivismu klade důraz na všechny složky edukačního procesu, které by měly být v harmonické rovnováze. Velkou pozornost věnuje také plánování. Rozlišuje přitom výchozí pozici vyučovaného a vyučujícího, logickou řadu plánování (*cyklus → připravit → informovat → provést → prezentovat → evaluovat →*) a s tím související pobízející a tlumící pomyslné účinky změny (*cyklus → imaginovat → rozvíjet vize → hrát představy → uznat a hrát → imaginace symbolicky naplnit →*) (s. 247). Koloběh plánování ozřejmuje dílčí kroky jednání, které se vyskytují v každém edukačním procesu. Především je nutno vzít v potaz, kdy mají být které fáze jednání nasazeny. Pomyslné účinky změny pomáhají vyučujícímu rozpoznat, kdy a jak mají být integrovány imaginativní perspektivy, přání a vize, jejichž motivační potenciál je možno využít.

Reichův didaktický a etický imperativ zní: *Jednej vždy tak, aby možnosti a šance na úspěšnou edukaci spolu s edukačními podněty tvých žáků rostly, aby došlo ke zmožení perspektiv, příležitostí k jednání a mnohosti výsledků edukace* (s. 254). Přímou se přitom distancuje od symbolismu, schematismu, transmise nebo od statiky. V návaznosti na Deweyho chce v edukaci rozvíjet multiperspektivitu, multimodalitu a multiproduktivitu. Konstruktivistická didaktika k tomu využívá tvůrčí napětí mezi zvědavostí vyučovaného a připraveností vyučujícího a dynamismu mezi vlastní zkušeností, zážitkem a praktickým užitím nově osvojeného.

Největší pozornost Reich věnuje didaktickým metodám, které jsou pro úspěšný edukační proces klíčové. Jejich teoretickou bázi i aplikaci analyzuje (definuje např. princip metodické kompetence, princip pestrosti metod a princip vzájemné závislosti metod) a dále (na přiloženém CD) nabízí pestrou zásobárnu logicky členěných metod včetně příkladů jejich užití. Dělí je jednak podle tří metodic-

kých principů a dále podle typu na metody klasické (např. frontální, individuální nebo skupinové vyučování), „velké“ metody, tj. orientované na jednání (např. experiment, volná práce, kooperativní učení, problémové či projektové vyučování, situační učení), malé metody, tj. techniky (např. konceptové učení, vyprávění, rozhovor, kvíz, myšlenková mapa), práci v dílnách, demokracii v malém (např. třídní rada, školní parlament), přípravné či praktické učení (školní firma, třídní noviny atp.), veřejné práce a zážitkovou pedagogiku (srov. SKALKOVÁ 2007).

Konstruktivismus jako didaktický směr reaguje na postmoderní nejistotu, kterou se snaží uchopit jako pedagogickou výzvu. Vychází z teze, že každé poznání je aktivním konstruktem. Role didaktiky v edukaci je přitom zásadní – musí podporovat schopnost i touhu konstruktury vytvářet, podrobovat je kritice, přehodnocovat je a znovu stavět. Učení chápe jako spontánní sociální aktivitu člověka založenou na vnitřní motivaci.

Konkrétní kritické aspekty konstruktivismu však Reich nechává otevřené. Otázkou zůstává např. aplikovatelnost konstruktivistických postupů na didaktiky různých oborů, závislost na věku učících se, popř. přínos konstruktivistického přístupu pro dílčí kognitivní procesy. Reich se soustředil na obhajobu konstruktivismu jako takového a na metody interpretované právě tímto prizmatem. Především (vývojově) psychologické aspekty konstruktivismu tak představují nutnou oblast dalšího výzkumu. Praktickou komplikací nejen pro českého čtenáře se může stát častá nekompatibilita užívaných německých pedagogických a didaktických termínů s tradičními (českými), která však souvisí se snahou termíny v konstruktivistickém pojetí nově definovat, popř. jejich intenzi a extenzi reinterpretovat.

Reichovo pojetí konstruktivismu je nesmírně vstřícné a aktivizující. Čtivou formou podává teoretická východiska, která dokáže obhájit, a vyvozuje z nich důsledky pro edukační proces. Zároveň je systematick – publikace obsahuje velké množství tabulek a schémat, která dokazují autorovo hluboké analytické zaujetí a především jeho schopnost didaxe. Musíme uznat, že se mu podařilo vyrovnat se se ctí s nesmírně ambiciózním cílem vyžadujícím široký synchronní i diachronní přehled od filozofie přes pedagogiku po kulturologii. Podává skutečnou obecně didaktickou koncepci konstruktivismu a vyvozuje z ní konsekvence pro současné vzdělávání.

Literatura

HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. : Konstruktivní přístupy k vyučování matematice. *MFI*, 1998, s. 385–395.

JANÍK, T.; STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in Education*, 1, s. 5–33.

- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KNECHT, P. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis Scholae*, 1, 2007, s. 67–81.
- MATULČÍKOVÁ, M. U pramene konstruktivismu. *Moderní vyučování*, 13, 2007, dostupno online URL: <http://www.modernivyucovani.cz/2007-brezen/57-u-pramene-konstruktivismu.html> [4. 7. 2011].
- MOLNÁR, J.; SCHUBERTOVÁ, S. – VANĚK, V. 2007: *Konstruktivismus ve vyučování matematice*. Olomouc: UP, Přírodovědecká fakulta.
- PEŠKOVÁ, J. : Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou. In: *Výchova – téma k promýšlení*. Praha: PedF UK, 2004, s. 63–71.
- PS 2001: PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RENDL, M. O konstruktivismu ve vyučování matematiky. *Pedagogika*, 58, 2008, s. 167–203.
- SKALKOVÁ, J. : *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- STEHLÍKOVÁ, N.; CACHOVÁ, J. 2006: Konstruktivistické přístupy k vyučování a praxi. In: *Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP*. Praha: JČMF.
- VYSKOČILOVÁ, E.; DVORÁK, D. Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: Kalhous, Z. - Obst, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

STEPHEN CLARKE, PAUL DICKINSON & JO WESTBROOK: *THE COMPLETE GUIDE TO BECOMING AN ENGLISH TEACHER.*

2. VYD. LONDON : SAGE PUBLICATIONS, 2010.

Stanislav Štěpáník

Náš knižní trh nabízí celou řadu didaktických publikací pro výuku cizích jazyků, avšak zahraniční materiály pro výuku mateřského jazyka, zvláště pocházejí-li ze značně odlišného vzdělávacího prostředí (jako je třeba v anglosaském světě), v knihkupectvích nenajdeme. Zatím, bohužel, je situace podobná i v knihovnách. Souhlasím s tvrzením I. Gejgušové, že „pro učitele českého jazyka mohou být přínosné zvláště tituly, jež seznamují s výukou mateřského jazyka v některé z evropských zemí s obdobnou společenskou, kulturní a vzdělávací tradicí (I. Gejgušová má v tomto konkrétním případě na mysli publikace slovenské – pozn. aut.), čímž vytvářejí prostor pro komparaci, která inspiruje a obohacuje,¹ a navíc dodávám, že podněty právě z odlišných koncepcí a přístupů ve vzdělávání v mateřském jazyce mohou být pro učitele o to zajímavější.

Britská publikace *The Complete Guide to Becoming an English Teacher* se v roce 2010 dočkala svého druhého vydání. Pod vedením editorů Stephena Clarka (University of Leeds), Paula Dickinsona (Sheffield Hallam University) a Jo Westbrook (University of Sussex) do ní přispěla řada autorů: odborníků z dalších britských univerzit, zkušených praktiků či autorit ze zahraničí (kapitola o vzdělávání v angličtině v Ugandě, Pákistánu a Spojených státech). Autoři předkládají praktickou učebnici didaktiky a kladou si za cíl provést studenty učitelství vším, co by je mohlo na začátku práce ve školní praxi potkat.

Kniha má celkem šest oddílů, které jsou dále členěny do jednotlivých kapitol. První část tvoří pojednání o vývoji, základních principech a hodnotách, na nichž výuka angličtiny stojí. Všechny složky předmětu (mluvnice, literatura a slohová a komunikační výchova), které jsou u nás oddělovány, jsou naopak v britském pojetí neodlučně spjaté. Snaha o integraci se projevuje především ve výuce literatury, která je na úrovni našeho 2. stupně ZŠ pojímána především jako souvislá četba a následná práce s textem spíše než literárně-historický výklad. Jazykové

1 GEJGUŠOVÁ, I. Milan Ligoš: Základy jazykového a literárního vzdelávania I, II. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry. *Didaktické studie*, 2, 2010, č. 2, s. 88. ISSN 1804-1221.

učivo vychází hlavně z aktuálních komunikačních potřeb v rámci literární výchovy. Koncepce jazykové výchovy v britských školách je na úrovni našeho 2. stupně ZŠ založena na komunikační platformě a veškeré aktivity ve výuce směřují k rozvoji čtyř klíčových konceptů: kreativity, komunikační kompetence, kritického myšlení a kulturního porozumění. Českému učiteli může toto až prakticistní pojetí výuky připadat nevhodné, avšak má své historické kořeny a také vykazuje dobré výsledky (viz např. výzkum PISA 2009).

Druhá kapitola podává výklad o problematice výuky jazyka v jeho praktickém užití; základní obecnou premisou jazykové výchovy je, že se žák má naučit být v jazyce „funkční“. Jsou zde zmíněny oblasti výuky mluvení a poslechu (jako v cizojazyčné výuce), gramatiky, pravopisu a vyučování v multijazyčných třídách. Zvláště poslední okruh se stal velmi podstatným problémem pro britské školství (a stává se i pro naše), poněvadž dle odhadů měl být kolem roku 2010 každý pátý žák v britské škole z etnické minority (s. 66). Tady autoři navrhuji diferenciaci ve formě speciálních cvičení a zvláštních materiálů, ale zároveň inkluzi do běžného života školy. V neposlední řadě je nutno zmínit, že učitelům pro tuto oblast byla zřízena pomoc na webových stránkách ministerstva školství, kam se mohou obracet se výměni dotazy a kde jim pomohou s konkrétními problémy (a to i v oblasti každodenní výuky!).

Třetí kapitola se soustřeďuje na okruh čtení, psaní a práci s textem, britská didaktika literatury rozlišuje zvlášť didaktiku prózy a didaktiku poezie.

Další kapitola přináší pojednání o velmi aktuálních tématech také v naší didaktice – dramatické výchově a mediální výchově. Zvláště témata mediální výchovy jsou zařazena jako nedílná součást kurikula a objevují se rovněž v závěrečných zkouškách na úrovni konce našeho 2. stupně ZŠ (GCSE) a maturity (A-levels, AS-levels). Jsou prezentovány konkrétní návody, jak pracovat s mediálními produkty, jak vytvořit školní divadelní představení a především jak motivovat žáky k aktivní vlastní tvorbě. Objevuje se zde také část o využití ICT ve výuce – autoři uvádějí, že není možné být vůči působení a vývoji technologií rezistentní. Staly se běžnou součástí života dětí a mládeže a škola tento posun musí reflektovat. Znamená to hledání možných způsobů práce s technologiemi a možnostmi, jak žákům ukázat, že počítat nemusí být jen zdrojem zábavy, ale také poučení. Autoři doporučují aktivní využívání zdrojů na internetu – podcastů, blogů, sociálních sítí, videí, záznamů atd. – všechno jsou to totiž každodenní komunikační média mladých lidí, a tak je třeba je vést k jejich efektivnímu a bezpečnému využívání. Autoři nabádají učitele, aby motivovali své žáky k prezentaci vlastních textů na internetu, psaní blogů, tvorbě webových stránek, a tím k aktivnímu vytváření obsahu internetu, nikoliv jen jeho pasivní konzumaci.

V páté kapitole autoři píší o výuce jazyka a literatury na úrovni naší střední

školy (věk od 14 do 19 let). Didaktika 2. a 3. stupně je tedy striktně oddělena, celková perspektiva se mění. Zatímco na 2. stupni mají být žáci vedeni především ke kreativní práci s jazykem, teprve na 3. stupni přichází mluvnické učivo. Stejně tak v literatuře se dosavadní nabyté poznatky usouvztažňují a vytváří se celkový literárně-teoretický a literárně-historický rámec, přesto je však důraz i nadále kladen na četbu a interpretaci. Stále se zachovává zásada, že vše má být spojeno s reálnými komunikačními potřebami žáků.

Závěr tvoří kapitola obsahující oblast dalšího rozvíjení a zkoumání praxe mladým učitelem. I když se z něj nestane profesionální výzkumník, měl by být schoopen adekvátními metodami zkoumat svou činnost a účinně ji reflektovat. Autoři začínajícím učitelům nejvíce doporučují vedení pedagogického deníku. V další části se dostáváme do oblasti komparativní pedagogiky, kde se čtenář dozvídá o aktuálních přístupech k výuce mateřského jazyka v Pákistánu, Ugandě a USA. Země jsou voleny záměrně – mnoho imigrantů do Británie přichází právě z oblasti Indočíny a Afriky, a tak by učitelé měli být informováni o principech tamější výuky. V poslední části autoři popisují první kroky nově kvalifikovaného učitele angličtiny – na co se soustředit, čeho se vyvarovat atd. Ačkoliv se nejedná o rady vědecké, domnívám se, že takový návod pro začínající učitele v naší didaktice chybí – řada mých kolegů i já sám jsme po dokončení fakulty a vstupu do praxe pocítovali veliký nedostatek skutečně praktické příručky.

Každá z výše popsaných kapitol je rozdělena do sedmi stejných oddílů. Nejprve je představen celkový kontext dané problematiky, poté je uváděna návaznost objasňovaného problému na národní kurikulum, dále jsou nastíněny postupy – metody a formy práce – tedy „jak na to“, jsou popsány aktivity, což shledávám jako nejpřínosnější. Následuje vymezení mezipředmětových vztahů a navržení možných aktivit v jejich rámci. Autoři dále prezentují dovednosti učitele, které jsou nutné pro výuku daného okruhu, a to v oblasti osobních vlastností, znalostí či profesních dovedností. Vzhledem k praktickému pojetí celé publikace na konci každé kapitoly následují aktivity pro čtenáře, otázky, které si má zodpovědět, náměty k zamyšlení, řešení konkrétních situací z výuky, ale i návrhy k rozpracování aktivit pro výuku. Kapitola je vždy uzavřena odkazy na další zdroje – monografie, články či webové stránky. Ty se dají použít ke studiu, přípravě na výuku, anebo přímo v hodině, mnohé z těchto odkazů mohou být užitečné a velmi inspirativní také pro českého čtenáře.

Nepočítáme-li vědecké didaktické publikace, které jsou dobře známy v akademické sféře a měly by sloužit jak budoucím, tak i stávajícím učitelům, myslím, že nám v didaktice češtiny chybí skutečně návodná praktická příručka pro češtináře na prahu učitelské dráhy, ačkoliv si uvědomuji, že by takový manuál mohl být

kritizován pro svoji zdánlivou nevědeckost.

Mgr. Stanislav Štěpáník
Katedra českého jazyka PedaF UK
st.stepa@seznam.cz

ZPRÁVY
NEWS

18. SLOVENSKÁ ONOMASTICKÁ KONFERENCIA – JEDNOTLIVÉ A VŠEOBECNÉ V ONOMASTIKE

Martina Šmejkalová

Inštitút slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií po-
rádal **12.–14. 9. 2011 18. slovenskou onomastickou konferenci – Jednotlivé
a všeobecné v onomastike**, ktorá sa uskutočnila na Filozofickej fakulte Prešov-
skej univerzity v Prešove. Navázal tým na dlhouletou tradíciu česko-slovenskej
onomastiky a na bohatou vedeckou činnosť v tomto obore. Vzpomenuta bola
jména českých i slovenských onomastiků, ktorí významne prispeli k rozvoju obo-
ru (M. Majtán, R. Šrámek, M. Knappová a mnozí ďalší), konstatováno ale bolo,
že onomastika je obor stále živý, ktorý sa teší veľkému zájmu i mladých badateľů.
Několikrát byl v příspěvcích konstatován důraz na socioonomastické chápání
problematiky, tedy na skutečnost, že onomastika opouští své tradiční etymologi-
zující pojetí a přiklání se především k analýze funkce vlastních jmen v konkré-
tních komunikačních situacích. To je pohled, který může být velice inspirativní
i pro školní vyučování.

Přínos konference lze spatřovat vedle dílčích nových poznatků disciplíny,
které přinesli jednotliví mluvčí, a to z oblasti zoonymie, oronymie, etnonymie,
pragmatonymie, silně zastoupené antroponymie a hydronymie (mimořádně
atraktivní byl také referát o vývoji současných logonym), zejména v diskusních
příspěvcích principiálních, resp. terminologických. Šlo především o vymezení
transonymizace, problematiku onymických norem, slovtvorbu urbanonym,
otázku obohacování hypokoristického parasystému.

Pro účel našeho časopisu bych zmínila zejména dva referáty, jejichž závěry
může s úspěchem použít učitel českého jazyka pro zpestření výuky. Takový byl
referát *Klasifikace titulů názvů literárních jmen* Veroniky Štěpánové, která vy-
vinula zcela novou klasifikaci těchto názvů jako jistého typu svébytných typů
socioononym, nebo referát Pavla Štěpána, který na slovtvorbě nových pražských
anoikonym, mnohdy neústrojně vytvořených, ukazoval současné pojmenovací
motivy a pojmenovací praxi. Toto téma by mohlo velmi dobře sloužit projektové-
mu vyučování v rámci hodin slovtvorby. Ostatně onomastické úkoly, např. právě
z oblastí výše zmíněné zoonymie či logonymie, lze doporučit učitelům českého
jazyka k zařazení do výuky českého jazyka obecně – nejenže napomáhají pozná-
ní jazykového systému, rozšiřování slovní zásoby, rozvoji jazykové kreativity, ale
jedná se také o mimořádně atraktivní práci s živým jazykovým materiálem.

Autorka této zprávy vystoupila na konferenci v rámci plenárního zasedání s referátem *Vladimír Šmilauer a jeho přínos slovenské a české onomastice*. Vedle zhodnocení biografie V. Šmilauera jím byla nastolena i širší otázka současného směřování techniky vědecké práce – ještě třicet let po smrti je citační stopa Šmilauerova díla, které vytvořil zcela sám, velmi zřetelná (jen v loňském ročník *Slovenské reči* lze napočítat na dvacítku přímých citací jeho prací). Tato otázka vyvolala živou diskusi zejména ve vztahu k současnému systému financování vědy a týmovosti vědecké práce. Ta je nepochybně s ohledem na využití synergického efektu přínosná, je však otázkou, zda může bezezbytku nahradit mentální kapacitu a výkon silných vědeckých individualit, je-li chápána jako samospasitelná.

V neposlední řadě přispěla konference – a to není obvyklé formální konstatování – k domluvě užší budoucí spolupráce mezi katedrou českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze a Inštitútem slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, jakož i k prohloubení neformální vědecké spolupráce mezi zúčastněnými pracovníky.

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

SEZNAM PRACOVNÍKŮ KČJL A KČJ PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

Mgr. Radovan Vlha

Následující soupis mapuje pomocí personální struktury vývoj katedry českého jazyka a literatury (později katedra českého jazyka) od založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze do současnosti. Bohužel Seznamy přednášek ze starších období (zejména 50. léta a období 1960–1964) jsou převážně nedostupné (resp. je otázkou, zda se pro tzv. pedagogické instituty v první polovině 60. let vůbec vydávaly). Některé ročníky musely být doplněny podle vzpomínek členů katedry (léta 1975, 1977–1980, 1984, 1989 a 1990), ve starších ročenkách zase nebyla uveřejňována křestní jména akademických pracovníků, resp. jejich tituly, přesto je seznam ve svém celku reprezentativní, a rozhodli jsme se jej proto pro jeho významnou vypovídací hodnotu publikovat i v neúplné verzi.

Z dostupných údajů zřetelně vyplývá, že český jazyk měl na pedagogické fakultě po celou dobu její existence své nezastupitelné místo. Významnost příkladnou vzdělávání budoucích učitelů mohou potvrdit jména vynikajících odborníků z oblasti českého jazyka i literatury, kteří dlouhodobě na fakultě působili.

Pracovníky samostatné katedry české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze neuvádíme.

V závěru pak jako ilustrační doplněk otiskujeme dva studijní plány pro jazykovou složku oboru vzdálené od sebe jedno dvacetiletí.

2011/2012

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Docenti: doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.; doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.; doc. PhDr. Milada Hirschová, DSc.; doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Odborní asistenti: PhDr. Radka Holanová, Ph.D.; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Soňa Schneiderová, Ph.D.; PhDr. Jana Vlčková, Ph.D.

2010/2011

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Docenti: doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.; doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.doc.

PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Odborní asistenti: Mgr. Blanka Staňková; PhDr. Radka Čapková, Ph.D.; PhDr. Jan Daněk, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; Ing. Mgr. Andrea Šimáková

2009/2010

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí pro český jazyk: PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Vedoucí pro českou literaturu: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Zdeněk Hrbata, CSc.; doc. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.;

Odborní asistenti: Mgr. Robert Adam, Ph.D.; PhDr. Věra Brožová; PhDr. Radka Čapková; PhDr. Jan Daněk, Ph.D.; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ondřej Hausenblas; Mgr. Tomáš Havelka; PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; Mgr. Štěpánka Klumparová; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PhDr. Josef Peterka, CSc.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Miloš Sládek; Mgr. Blanka Staňková; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Externí pracovníci: doc. PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Mgr. Jitka Kmentová; PhDr. Hana Košťálová, PhDr. Markéta Šlegerová

2008/2009

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Zdeněk Hrbata, CSc.; doc. PhDr. Pavel Janoušek, CSc.; doc. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.; doc. Mgr. Jaroslav Provazník;

Odborní asistenti: Mgr. Robert Adam, Ph.D.; PhDr. Věra Brožová; PhDr. Radka Čapková; PhDr. Jan Daněk, Ph.D.; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ondřej Hausenblas; Mgr. Tomáš Havelka; PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; Mgr. Štěpánka Klumparová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; Mgr. Drahoslava Pechová; PhDr. Josef Peterka, CSc.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Miloš Sládek; Mgr. Blanka Staňková; PhDr. Anna Stejskalová; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Externí pracovníci: doc. PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Mgr. František Hrdlička; Mgr. Jitka Kmentová; PhDr. Hana Košťálová; Mgr. Karel Piorecký; PhDr. Markéta Šlegerová

2007/2008

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Zdeněk Hrbata, CSc.; doc. PhDr. Pavel Janoušek, CSc.;

Odborní asistenti: Mgr. Robert Adam, Ph.D.; PhDr. Věra Brožová; PhDr. Radka Čapková; PhDr. Jan Daněk; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ondřej Hausenblas; Mgr. Tomáš Havelka; PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; Mgr. Štěpánka Klumparová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; Mgr. Drahoslava Pechová; PhDr. Josef Peterka, CSc.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Miloš Sládek; Mgr. Blanka Staňková; PhDr. Anna Stejskalová; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.; PhDr. Ludmila Štěrbová

Externí pracovníci: doc. PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Mgr. František Hrdlička; Mgr. Jitka Kmentová; PhDr. Hana Košťálová; Mgr. Karel Piorecký; PhDr. Markéta Šlegerová

2006/2007

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Kvapilová Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Zdeněk Hrbata, CSc.; doc. PhDr. Pavel Janoušek, CSc.;

doc. PhDr. Naděžda Kvitková, CSc.; doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.;

doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.; doc. PhDr. Dagmar Mocná, CSc.

Odborní asistenti oddělení českého jazyka: PhDr. Radka Čapková; PhDr. Jan Daněk; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.; PhDr. Jaroslava Kosová, Ph.D.; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Blanka Nedvědová, Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.; PhDr. Ludmila Štěrbová

Externí pracovníci oddělení českého jazyka: PhDr. Lenka Palkovská; PhDr. Adéla Říhová; PhDr. Zdeňka Tichá, Ph.D.; PhDr. Petr Vybíral

Odborní asistenti oddělení české literatury: PhDr. Věra Brožová; PhDr. Ondřej Hausenblas; Mgr. Tomáš Havelka; Mgr. Ondřej Hník, Ph.D.; Mgr. Drahoslava Pechová; PhDr. Josef Peterka, CSc.; Mgr. Jaroslav Provazník; PhDr. Miloš Sládek; PhDr. Anna Stejskalová

Externí pracovníci oddělení české literatury: doc. PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PaedDr. Helena Kupcová; PhDr. Vladimíra Gebhartová; Mgr. František Hrdlička; Mgr. Jitka Kmentová; Mgr. Karel Piorecký

2005/2006

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Kvapilová Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.;

Interní pracovníci: PhDr. Jan Daněk; PhDr. Radka Čapková; PhDr. Eva Hájková,

CSc.; PhDr. Lucie Heclová; PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.; PhDr. Ladislav Janovec;

PhDr. Jaroslava Kosová, Ph.D.; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Blanka Michalová,

Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; Mgr. Mar-

ketá Šamalová; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.; PhDr. Ludmila Štěrbová

2004/2005

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Kvapilová Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Jan Daněk; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Pavla Chej-

nová; PhDr. Ladislav Janovec; PhDr. Jaroslava Kosová, Ph.D.; PhDr. Otakar Ma-

liš, CSc.; PhDr. Blanka Michalová, Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; Paed-

Dr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Adéla Říhová; PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.;

PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Petr Vybíral

2003/2004

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Kvapilová Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Jan Daněk; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Pavla

Chejnová; PhDr. Ladislav Janovec; PhDr. Jaroslava Loudová, Ph.D.; PhDr. Ota-

kar Mališ, CSc.; PhDr. Blanka Michalová, Ph.D.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.;

PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Adéla Říhová; PhDr. Martina Šmejkalová;

PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Petr Vybíral

2002/2003

Katedra českého jazyka

Vedoucí: doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Ladislav

Janovec; PhDr. Jaroslava Loudová, Ph.D.; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; Mgr. Blanka

Michalová; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Mar-

tina Šmejkalová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.
Asistent: Mgr. Petr Vybíral

2001/2002

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: Mgr. Martina Černá; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Ladislav Janovec; Mgr. Jaroslava Loudová, Ph.D.; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Albína Měchurová; Mgr. Blanka Michalová; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; Mgr. Marcela Reslová; PaedDr. Jitka Šobrová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.; PhDr. Zdeňka Tichá

2000/2001

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: Mgr. Martina Černá; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jaroslava Loudová; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Albína Měchurová; Mgr. Blanka Michalová; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PaedDr. Jitka Šobrová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.

1999/2000

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Olga Palkosková, Ph.D.; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PaedDr. Jitka Šobrová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.

1998/1999

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jan Horálek; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Olga Palkosková; PaedDr. Simona Pišlová, Dr.; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.

1997/1998

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; Mgr. Martina Černá; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jan Horálek; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Albína Měchurová; PaedDr. Simona Pišlová; Mgr. Pavel Šmejkal; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.

1996/1997

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; Mgr. Martina Černá; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jan Horálek; PhDr. Bronislava Hrabánková; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Albína Měchurová; PaedDr. Simona Pišlová; Mgr. Pavel Šmejkal; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.

1995/1996

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Interní pracovníci: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jan Horálek; PhDr. Bronislava Hrabánková; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Albína Měchurová; PaedDr. Simona Pišlová; Mgr. Pavel Šmejkal; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.; PaedDr. Karel Vondrák

1994/1995

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Naděžda Kvitková, CSc.; doc. PhDr. Svatava Machová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Ivana Havlová; Mgr. Jan Horálek; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Marie Krejčová; Mgr. Iveta Křížová;

PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Milada Marková; PhDr. Albína Měchurová;

PaedDr. Simona Pišlová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.;

PaedDr. Karel Vondrák

1993/1994

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana

Havlová; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Naděžda Kvit-

ková, CSc.; PhDr. Svatava Machová, CSc.; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Mi-

lada Marková; PhDr. Albína Měchurová; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. Milena

Švehlová, CSc.; PaedDr. Karel Vondrák

Odborný pracovník: PaedDr. Eva Schneiderová

1992/1993

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Jaroslava

Hedvičáková; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Marie Krejčová; PhDr. Naděžda

Kvitková, CSc.; PhDr. Svatava Machová, CSc.; PhDr. Milada Marková; PhDr. Al-

bína Měchurová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.; PhDr. Ludmila Štěrbová; Irena

Tatíčková; PaedDr. Karel Vondrák

Interní aspiranti: PaedDr. Taťána Holasová; PaedDr. Simona Pišlová

1991/1992

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Jarosla-

va Hedvičáková; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; PhDr. Svatava Machová, CSc.; PhDr. Milada Marková; PhDr. Albína Měchurová; PhDr. Milena Švehlová, CSc.; PhDr. Ludmila Štěrbová, CSc.; Irena Tatíčková
Interní aspiranti: PaedDr. Taťána Holasová; PaedDr. Simona Pišlová

1989/1990

Katedra českého jazyka

Vedoucí: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Olga Böhmová; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Naděžda Kvítková, CSc.; PhDr. Milada Marková; PhDr. Albína Měchurová; PhDr. Ludmila Štěrbová, CSc.; Irena Tatíčková

Interní aspiranti: PaedDr. Taťána Holasová; PaedDr. Simona Pišlová

1988/1989

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Jaromíra Nejedlá, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, DrSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. PhDr. Jaromíra Nejedlá, CSc.; doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Vladimíra Gebhartová; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kohout; PhDr. Renáta Listíková; PhDr. Otakar Mališ, CSc.; PhDr. Milada Marková; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Drahoslava Pechová; PaedDr. Marie Rauchová; PhDr. Anna Stejskalová; PhDr. Věra Suchánková; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. František Štícha, CSc.; Hana Valentová

Vědecké aspirantky: PhDr. Taťána Holasová; PaedDr. Věra Šestáková

1987/1988

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. PhDr. Karel Kamiš, CSc.;- doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Miroslav Bodlák; PhDr. Vladimíra Gebhartová; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kohout;

PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Renáta Listíková; PhDr. Otakar Mališ, CSc.;
PhDr. Milada Marková; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Drahoslava
Pechová; PaedDr. Marie Rauchová; PhDr. Anna Stejskalová; PhDr. Věra Suchán-
ková; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. František Štícha, CSc.; Hana Valentová
Vědecká aspirantka: PaedDr. Věra Šestáková

1986/1987

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. PhDr. Karel Kamiš, CSc.;

doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Miroslav Bodlák; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ivana
Havlová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava
Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kohout; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Re-
náta Listíková; PhDr. Milada Marková; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Mülle-
rová; Drahoslava Pechová; PaedDr. Marie Rauchová; PhDr. Anna Stejskalová;
PhDr. Věra Suchánková; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. František Štícha, CSc.;

Hana Valentová
Vědecká aspirantka: PaedDr. Věra Šestáková

1985/1986

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Miroslav Bodlák; PhDr. Eva Hájková, CSc.; PhDr. Ja-
roslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.;

PhDr. Karel Kamiš, CSc.; PhDr. Karel Kohout; PhDr. Ludmila Konopková;
PhDr. Renáta Listíková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martinová, CSc.;

Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Drahoslava Pechová; PhDr. Anna
Stejskalová; PhDr. Věra Suchánková; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. František
Štícha, CSc.; PhDr. Eva Tlustá

Vědecká aspirantka: PaedDr. Věra Šestáková

1983/1984

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. PhDr. Karel Kamiš, CSc.; doc. František Doskočil, CSc.; doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Miroslav Bodlák; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Eva Hájková; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kohout; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Renáta Listíková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martincová, CSc.; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Drahoslava Pechová; Anna Stejskalová; Věra Suchánková; PhDr. Ludmila Štěrbová; PhDr. František Štícha, CSc.; PhDr. Eva Tlustá

1982/1983

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesor: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. František Doskočil, CSc.; doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: Miroslav Bodlák; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Eva Hájková; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kamiš, CSc.; PhDr. Karel Kohout; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Renáta Listíková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martincová, CSc.; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Drahoslava Pechová; Anna Stejskalová; Věra Suchánková; PhDr. František Štícha, CSc.; PhDr. Eva Tlustá

Asistentka: PhDr. Ludmila Štěrbová

1981/1982

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; doc. František Doskočil, CSc.; doc. PhDr. Eva Oliveriusová, CSc.

Odborní asistenti: Miroslav Bodlák; PhDr. Ivana Havlová; PhDr. Eva Hájková; PhDr. Jitka Hezinová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PhDr. Jitka Hezinová; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Karel Kamiš, CSc.; PhDr. Ludmila Konopková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martincová, CSc.; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Vlasta Načeradská; Drahoslava Pechová; Anna Stejskalová; Věra Suchánková; Ludvík Šlemenda; PhDr. Eva Tlustá

Asistenti: PhDr. Karel Kohout; PhDr. Ludmila Štěrbová

Vědecký pracovník: prof. PhDr. František Cuřín, DrSc.

1980/1981

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; prof. PhDr. Josef Polák, CSc.

Docent: doc. PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Ivana Englová; PhDr. Eva Hájková; PhDr. Jitka Hezínová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martincová, CSc.; Miloslava Michlová; PhDr. Eva Müllerová; Vlasta Načeradská; Anna Stejskalová; Ludvík Šlemeda; PhDr. Eva Tlustá

Asistenti: PhDr. Pavel Kohout; PhDr. Ludmila Štěrbová

Vědecký pracovník: prof. PhDr. František Cuřín, DrSc.

1976/1977

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Zdeněk Oliverius, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. František Cuřín, DrSc.; prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Josef Polák, CSc.

Odborní asistenti: PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; PhDr. Eva Čechová; PhDr. Jitka Dubská; PhDr. Ivana Englová; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; PhDr. Milada Marková; PhDr. Olga Martincová; Vlasta Načeradská; Anna Stejskalová; Ludvík Šlemeda; PhDr. Václav Vitvar; Milena Zermegová

1974/1975

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Profesoři: prof. PhDr. František Cuřín, DrSc.; prof. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Docenti: doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; Doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; PhDr. Eva Čechová; PhDr. Naděžda Kvítková; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; Ludmila Konopková; Zdeňka Plošková

1973/1974

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Řádný profesor: prof. PhDr. František Cuřín, DrSc.

Docenti: doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.;

doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Radoslava Brabcová, CSc.; PhDr. Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka; PhDr. Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; PhDr. Eva Oliveriusová; Zdeňka Plošková; Jarmila Veselková

Jiříčka, Milada Marková, Josef Polák, Naděžda Kvítková

1972/1973

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; PhDr. Radoslava Brabcová; PhDr. Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka; Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; Zdeňka Plošková; PhDr. Helena Poláková; Jarmila Veselková; Václav Vitvar

Asistent: Bohuslav Jiříčka

1971/1972

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; PhDr. Radoslava Brabcová; PhDr. Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka; Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; Zdeňka Plošková; PhDr. Helena Poláková; Jarmila Veselková; Václav Vitvar

Asistent: Bohuslav Jiříčka

1970/1971

Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; doc. PhDr. Jaromír Plch, CSc.; doc. PhDr. Fedor Soldán

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; PhDr. Radoslava Brabcová; PhDr. Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka; Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; Zdeňka Plošková; PhDr. Helena Poláková; Jarmila Veselková; Václav Vitvar

Asistent: Bohuslav Jiříčka

1969/1970

Katedra českého jazyka a literatury

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, DrSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.;
doc. PhDr. Jaromír Plch; doc. PhDr. Fedor Soldán

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; PhDr. Radoslava Brabcová;
PhDr. Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka; Jaroslava Hedvičáková; PaedDr. Ja-
roslava Hrabáková, CSc.; Ludmila Konopková; Zdeňka Plošková; PhDr. Helena
Poláková; Jarmila Veselková; Václav Vitvar

1968/1969

Katedra českého jazyka literatury

Vedoucí: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.;
doc. PhDr. Jaromír Plch; doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; PhDr. Radoslava Brabcová; Eva Če-
chová, promováný filolog; PaedDr. Jan Červenka; PaedDr. Jaroslava Hrabáková,
CSc.; Zdena Plošková; Miroslava Rejmánková, promováný filolog; Václav Vitvar;
Ludmila Šourková

1967/1968

Katedra českého jazyka literatury

Vedoucí: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.; doc. PhDr. Přemysl Hauser, CSc.;
doc. PhDr. Jaroslav Jahnů; doc. Jaromír Plch; doc. PhDr. Fedor Soldan

Odborní asistenti: PhDr. Zdeněk Blajer, CSc.; Radoslava Brabcová, promováný
pedagog; Eva Čechová, promováný filolog; PaedDr. Jan Červenka; PaedDr. Ja-
roslava Hrabáková, CSc.; Zdena Plošková; Miroslava Rejmánková, promováný
filolog; Václav Vitvar; Ludmila Šourková

1965/1966

Katedra českého jazyka literatury

Vedoucí: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.

Docenti: doc. PhDr. František Cuřín, CSc.; doc. PhDr. Fedor Soldan; doc. Jaromír
Plch

Odborní asistenti: Radoslava Brabcová; Eva Čechová; PaedDr. Jan Červenka;
PhDr. Přemysl Hauser, CSc.; PaedDr. Jaroslava Hrabáková, CSc.; Zdena Plošková;
Ludmila Šourková; Václav Vitvar

1959/1960

Vysoká škola pedagogická

František Cuřín; Jan Červenka; Lubomír Doležel; Emil Dvořák; Věra Formánková, Přemysl Hauser; Jana Janáčková; Alois Jedlička; Sedláček; Svejkovský; Karel Svoboda; Syrovátková; Štěpánek

Pedagogický institut

Katedra českého jazyka a literatury

Luděk Bachmann; Jan Červenka; Věra Formánková; Přemysl Hauser; Jaroslava Hrabáková; Jana Janáčková; Zdeňka Plošková;

1955/1956

František Cuřín; Emil Dvořák; prof. PhDr. Kvido Hodura; Jana Janáčková; Alois Jedlička; Sedláček; Rudolf Schams; Svejkovský; Syrovátková; Slavomír Utěšený; prof. PhDr. Felix Vodička

1949/1950

Seminář českého jazyka a literatury

Vedoucí: prof. PhDr. Kvido Hodura; prof. PhDr. Felix Vodička

soukromý docent PhDr. Alois Jedlička;

Odborní asistenti: PhDr. Karel Dvořák;

Učitelské síly pověřené přednáškami a cvičeními: Vilém Pech; Josef Polák; PhDr. Rudolf Schams

1948/1949

Jazyk český a slovenský: ř. prof. PhDr. Quido Hodura; Jan Hostáň; PhDr. Alois Jedlička; mř. prof. PhDr. Felix Vodička

1947/1948

Jazyk český a slovenský: dr. Alois Jedlička; dr. Vladimír Šmilauer; dr. Felix Vodička; dr. Quido Hodura; Jan Hostáň

Slovanská filologie: ř. prof. dr. Bohuslav Havránek; dr. Frank Wollman

Rozpis přednášek 1959/1960*, Vysoká škola pedagogická, Praha

Roč.	Disciplína	Přednášející	ZS	LS
2.	Slavistický seminář	Sedláček	-/2	-/-
	Mluvnice spisovné češtiny	Hauser	2/-	2/-
	Jazykový seminář	Formánková	-/2	-/2
	Historická mluvnice a dialektologie	Cuřín	2/-	2/-
	Seminář k historické mluvnici	Sedláček	-/-	-/2
3.	Mluvnice spisovné češtiny	Jedlička	2/-	2/-
	Jazykový seminář	Formánková/ Srovátková	-/1	-/2
	Lexikologie a stylistika	Doležel	-/-	2/-
	Historická mluvnice a dialektologie	Cuřín	2/-	-/-
	Seminář k historické mluvnici	Sedláček	-/2	-/-
	Metodika českého jazyka	Svoboda	1/-	1/-
4.	Jazykový seminář	Jedlička	-/2	-/2
	Lexikologie a stylistika	Doležel	2/-	-/-
	Dějiny spisovné češtiny	Cuřín	-/-	2/-
	Metodika českého jazyka	Svoboda	1/-	1/-

* český jazyk – dějepis, první ročník chybí

Podle Seznamu přednášek Vysoké školy pedagogické v Praze, Praha, SEVT 1959/1960.

Převzato z publikace M. Šmejkalové Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin. (2010)

Seznam přednášek na pedagogické fakultě, 1987–1988, Praha

Roč.	Název předmětu	Přednášející	LS	ZS
1.	Fonetika a fonologie	Brabcová, Havlová	1/1	-/-
	Úvod do studia českého jazyka	Štícha	1/-	-/2
	Základy jazykovědy	Marková	1/1	-/-
	Slovenština	Hedvičáková	-/-	1/1
	Základy slavistiky a staroslověnštiny	Brabcová	-/-	1/-
2.	Základy slavistiky a staroslověnštiny	Brabcová	1/2	/
	Soudobý český jazyk	Brabcová	1/1	1/2
	Historická gramatika a dialektologie	Štícha	-/-	2/-
3.	Současný český jazyk	Marková	1/1	1/2
	Historická gramatika a dialektologie	Štícha	1/2	-/2
	Metodika českého jazyka	Hedvičáková	-/-	2/1
4.	Současný český jazyk	Müllerová	1/2	-/-
	Vývoj spisovného jazyka	Kamiš	-/-	1/2
	Výběrový seminář jazykový	Brabcová	-/2	-/2
	Didaktika českého jazyka	Kohout	1/2	-/2
5.	Výběrový seminář jazykový	Brabcová	-/2	-/-
	Vývoj a teorie jazyka	Mališ	-/2	-/2
	Výběrová přednáška jazyková	Brabcová	1/-	-/-

Převzato z publikace M. Šmejkalové *Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin.* (2010)

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Papers

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přináší odborné stati v monotematických číslech věnované vybranému tématu, v číslech tematicky nevymezených pak volně reagují na různé především lingvodidaktické problémy. Příspěvky do této rubriky by měly mít rozsah 10–15 normostran, v opodstatněných případech může být zveřejněn i příspěvek většího rozsahu. Závaznými součástmi textu jsou abstrakt a klíčová slova vždy v češtině a angličtině (včetně anglického překladu názvu příspěvku). Na konec textu autor připojí informaci o svém pracovišti a kontakt na sebe včetně e-mailu. Všechny studie podléhají oponentnímu řízení.

Projekty / Projects

Do této rubriky zařazujeme texty referující o různých didaktických šetřeních a výzkumech a studie jako součásti projektů. Mohou sem být zařazeny i výzkumné zprávy. Rozsah příspěvků je opět 10–15 normostran, musí též obsahovat abstrakt a klíčová slova v češtině a angličtině včetně anglického překladu názvu příspěvku a kontakt na autora podobně jako v rubrice Studie. I tyto příspěvky budou anonymně recenzovány ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.

Aplikace / Applications

Aplikacemi rozumíme praktické texty, náměty pro práci ve třídách, zkušenosti učitelů z práce ve vybraných tématech, nabídky didaktického řešení izolovaných témat či jejich komplexů, doporučení učitelům různých stupňů škol. Rozsah příspěvků je do 5 normostran.

Recenze / Reviews

Přijímáme recenze na didaktickou literaturu, sborníky z konferencí, učebnice apod. Recenze musí obsahovat úplný bibliografický údaj recenzovaného díla. Rozsah recenze bývá 3–5 normostran.

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zašlete elektronicky ve formátu Word, písmo Times vel. 12, řádkování 1,5. Text prosím graficky neupravujte a nepoužívejte vkládané textové rámce. Příspěvky zašlete na adresu *didakticke.studie@pedf.cuni.cz* nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu výkonného redaktora časopisu:

Mgr. Martin Wagenkecht
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1 Nové Město

Uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel vždy 1. března a 1. září.

Téma pro Didaktické studie, 4. ročník, 2012, č. 1:

Morfologie v teorii a praxi jazykového vyučování.

Předplatné objednávejte na adrese:

cernochova@upcmail.cz

