

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 16, číslo 2, 2024

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Didaktická řešení edukačního obsahu
Didactic Approaches to Educational Content

Praha — Liberec 2024

Vydává/Published by:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci,
Univerzitní nám. 1410, 461 17 Liberec

Výkonný redaktor:

PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.

Korespondenci (příspěvky do časopisu) adresujte prosím k rukám výkonné redaktorky na adresu:

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

nebo

didakticke.studie@pedf.cuni.cz

Didaktické studie ISSN 1804-1221 (Print)

Didaktické studie ISSN 2571-0400 (Online)

MK ČR E 19169

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board:

Prof. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, Slovensko

Mgr. *Anna Gálisová*, Ph.D. – Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko

Mgr. *Martin Hrdina*, Ph.D., Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., Praha

Doc. PhDr. *Juraj Hladký*, Ph.D., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko

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

PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., Technická univerzita v Liberci

Dr. *Agnieszka Kołodziej*, Ph.D., Ústav slovanské filologie Vratislavské univerzity, Vratislav, Polsko

Prof. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov, Slovensko

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

Dr. *Halina Pietrak-Meiser*

Prof. PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK

Doc. PhDr. *Stanislav Štěpáník*, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief:

Doc. PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK



DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 16, číslo 2, 2024

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. Texty jsou publikovány v oddílech *Studie* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Projekty* (recenzované texty, které posuzují minimálně dva nezávislí recenzenti z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu), *Aplikace*, *Recenze* a *Zprávy* (texty v těchto rubrikách neprocházejí recenzním řízením).

Časopis vychází dvakrát do roka, uzávěrka pro příjem příspěvků do jednotlivých čísel je vždy 1. března a 1. září. V případě recenzí a zpráv lze ve výjimečných případech přijmout i texty dodané později, v průběhu recenzního řízení studií a projektů.

Webová stránka: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Etické zásady publikování v časopisu Didaktické studie

Redakce časopisu Didaktické studie vychází z Etického kodexu Výboru pro publikační etiku (COPE), dostupného na www.publicationethics.org.

Texty publikované v oddílech Studie, Projekty a Aplikace jsou posuzovány redaktorem a dále zaslány k recenznímu řízení minimálně dvěma nezávislým recenzentům z jiného pracoviště, než je pracoviště autora textu. Redakce zodpovídá za výběr vhodných posuzovatelů z řad odborníků, průběh recenzního řízení i dodržení časového rámce. Recenzní řízení by nemělo přesáhnout tři měsíce od obdržení příspěvku redakcí. Texty v oddílech recenze a zprávy procházejí interním recenzním řízením a jsou posuzovány členy redakční rady časopisu. V případě nesouladu posudků dvou recenzentů je vypracováván ještě třetí nezávislý posudek dalším recenzentem z řad odborníků (didaktiků, lingvistů, pedagogů, psychologů). K publikaci se přijímají pouze původní texty, redakce nepřijímá k publikaci texty, které byly již publikovány či přijaty k publikování jinde, tj. v jiném periodiku, knižní publikaci či online. Týká se to i cizojazyčných mutací textů.

Do časopisu jsou zařazeny pouze texty, které prošly recenzním řízením a autor k posudkům textů v případě připomínek přihlédl.

V případě, že bude časopisu předložen již publikovaný text, redakce jej i přes případné kladné recenzní řízení vyřadí.

Redakce časopisu i odborníci z řad posuzovatelů jsou vázání mlčenlivostí, tj. jakékoliv informace o posuzovaných textech nesmí sdělit nikomu jinému než autorovi, recenzentům a vydavateli. Informace z výzkumů prezentovaných v posuzovaných textech redakce ani recenzenti nepoužijí ve vlastních výzkumech.

Vydavatelství, redakce časopisu, recenzenti ani autoři nediskriminují nikoho kvůli jeho rase, náboženství, věku, sexuální orientaci, pohlaví a politickému smýšlení.

Časopis je publikován v tištěné i online formě (open access), přičemž od autorů nepřijímá za publikování žádnou finanční kompenzaci – publikování v časopise je zcela zdarma.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic 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 chosen type of school. The texts are published in sections *Papers* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Projects* (reviewed texts, which are evaluated at least by two independent reviewers from different department than the department of the author), *Applications, Reviews and News* (texts in these sections are not reviewed. In case of discrepancy between two reviewers, third independent review by another expert (from the field of didactics, linguists, pedagogues, psychologists).

The journal is issued twice a year, deadlines for accepting papers are 1st March and 1st September. In case of reviews and news, texts submitted later can be accepted in special cases, in the course of reviewing papers and projects.

Web page: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>

Publishing ethics policy of „Didaktické studie“

Editors of „Didaktické studie“ journal proceed from the Code of Conduct by Committee on Publication Ethics (COPE) available at www.publicationethics.org.

Texts published in „Studies“, „Projects“ and „Application“ sections are reviewed by the editor and sent to peer review process to at least two independent reviewers each from a different institution than the author's institution. Editors are responsible for selecting appropriate peer reviewers who have sufficient subject matter expertise, organizing of peer review process and monitoring timeliness. Review process should not take more than three months from the moment of receiving the contribution by editors. Texts published in „Review“ and „Reports“ sections undergo internal review procedures and are reviewed by members of the editorial board. In case reviewers disagree, editors may seek further review from an expert (didactics specialist, linguist, educator, psychologist). Only original texts are accepted for publication, editors do not accept texts that were already published or accepted for publication elsewhere, i.e. in other periodicals, in books or online. This also applies to foreign-language versions of texts.

The journal publishes only the texts that have been reviewed and whose authors collaborate and respond to comments and criticisms in case of such.

In case a contribution submitted to the journal was already published elsewhere, the editorial board will exclude it despite any positive review process result.

Editors of the journal as well as collaborating experts respect the confidentiality, which means any information about the texts reviewed must not be communicated to anyone other than the author, reviewers or the publisher. Information from research presented in the reviewed texts must not be used by editors or reviewers in their own research.

Publishers, editors, reviewers and authors do not discriminate anyone because of their race, religion, age, sexual orientation, gender and political thought.

The journal is published both in printed form and online (open access) and does not accept any financial compensation from the authors for publishing in the journal is completely free.

OBSAH

Editorial	11
Studie / Papers	
Kurikulární rámce výuky češtiny v představách učitelů / Curriculum Frameworks for Teaching Czech in Teachers' Conceptions <i>Stanislav Štěpáník</i>	15
Stylové hodnocení jazykových prostředků při výuce čj se zaměřením na hovorovost / Stylistic Evaluation of Linguistic Devices in Czech Language Teaching with a Focus on Colloquialism <i>Radka Holanová</i>	29
Čtenářská gramotnost ve světle kognitivního přístupu k jazyku a textu / Reading Literacy in the Light of the Cognitive Approach Towards Language and Text <i>Jasňa Pacovská – Kateřina Váňová</i>	39
W krainie Ducha Gór. Mity i legendy o Krakonošu – reinterpretacja, próba odpoznania, pożytki edukacyjne / In the Land of Mountain Spirit. Myths and Legends of Krakonoš – Reinterpretation, Attempt to Recall, Educational Benefits <i>Michał Friedrich</i>	53
Projekty / Projects	
Kdo si hraje, nezlobí. Ale co se při tom naučí? / Those Who Play Don't Cause Trouble. But What Do They Learn? <i>Monika Šindelková</i>	77
Informační zdroje k výzkumu pojetí slohu na českých měšťanských školách pro období 1918–1939 / Information Sources for Research on the Concept of Style in Czech Bourgeois Schools for the Period 1918–1939 <i>Markéta Kronovetrová Fingerová</i>	93

Učitel­ské bariéry v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce českého jazyka a literatury na příkladu vlastní středoškolské praxe / Literature on the Example of Our Own Secondary School Practice <i>Lukáš Smola</i>	109
Srozumitelnost textu v analýze jeho didaktického potenciálu / Comprehensibility of the Text in the Analysis of its Didactic Potential <i>Eva Hájková</i>	121
Aplikace / Applications	
Integrace jazykové a mediální výchovy: didaktický přístup k jazykové persvazi v reklamě/ Integration of Language and Media Education: Didactic Approach to Language Persuasion in Advertising <i>Patricie Šinkovičová</i>	131
Recenze / Reviews	
Mimořádně inspirativní příručka ke komunikačně zaměřené výuce psaní / A Most Inspiring Guide to Communicatively Focused Instruction of Writing <i>Robert Adam</i>	141
Zprávy / News	
Hledání role výuky mateřského jazyka v současném světě / In Search of the Role of Teaching L1 in the Current World <i>Stanislav Štěpáník</i>	147
Informace pro přispěvatele	154



Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

číslo časopisu, které držíte v rukou, se snaží zejména učitelské veřejnosti podat obecnější informace k některým aspektům moderní výuky a vypořádat se s opakovanými a dlouho tradovanými nedostatky, jež způsobují zvětšující se propast mezi školskou výukou a komunikačními potřebami žáků jak v aktuální školské situaci, tak v (budoucím) mimoškolském životě. Zároveň mohou být některé texty prospěšné i pro badatelsky zaměřeného čtenáře – ať už jako inspirační zdroj, či příspěvek do diskuse o odborných tématech.

Úvodní studie je od Stanislava Štěpáníka, který v kontextu kurikulárních reforem zkoumal, co si vlastně učitelé a budoucí učitelé myslí, že má být součástí výuky českého jazyka. Následuje příspěvek Radky Holanové věnovaný problematice hovorovosti a tomu, jak s hovorovými prostředky a vůbec problematikou hovorovosti ve výuce nakládat. Následující studie je z pera Jasni Pacovské a Kateřiny Váňové. Autorky v ní reflektují možnosti využití kognitivnělingvistických metod pro edukační proces, a to i s ohledem na literaturu pro děti. Poslední studie je věnována polskému literárnímu pohledu na Krakonoše (Michał Friedrich). Monika Šindelková se zase zamýšlí nad problémem zařazování her a aktivizačních metod, které ovšem nevedou nějak zásadně k rozvoji komunikačních kompetencí dětí, resp. se v nich objevují chyby a nesmysly.

V projektech reflektuje Lukáš Smola problémy, s nimiž se může začínající učitel českého jazyka potýkat při zapojování kognitivně-komunikačního a konstruktivistického přístupu do své praxe. Markéta Kronovetrová Fingerová ve svém příspěvku představuje část literatury, jež pojednává o problematice výuky zejména slohu na českých měšťanských školách mezi světovými válkami. Eva Hájková pojednává o didaktickém potenciálu textu při výuce především na prvním stupni základní školy.

Aplikaci připravila Patricie Šinkovičová, týká se možností odhalování persvazivních prostředků a strategií v reklamním textu. Robert Adam recenzuje publikaci *Komunikujeme psaním (Metodická příručka pre učiteľov primárneho vzdelávania)* prešovského didaktika Martina Klimoviče a ve zprávách Stanislav Štěpáník obšírně a inspirativně referuje o konferenci, která se konala v Melbourne, zejména s upozorněním na témata, která představují výzvy v zahraničních lingvodidaktikách a která by měla nacházet analogii i v českém prostředí.

Redakce



**STUDIE
PAPERS**



KURIKULÁRNÍ RÁMCE VÝUKY ČEŠTINY V PŘEDSTAVÁCH UČITELŮ

Curriculum Frameworks for Teaching Czech in Teachers' Conceptions

Stanislav Štěpáník

Abstrakt: České kurikulum pro základní vzdělávání momentálně prochází tzv. velkou revizí. Stále aktuální otázkou přitom zůstává, nakolik úspěšná byla reforma minulá – z četných reflexí totiž vyplývá, že nepříliš. Příspěvek pojednává o výzkumu provedeném metodou ohniskové skupiny se skupinou učitelů, ev. budoucích učitelů a zkoumá jejich představy o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ, porovnává tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými stávajícím kurikulem (RVP ZV, 2023) a s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024). Výsledky naznačují, že slabá místa reformy kurikula nevyplývají jen z nedostatečné participace učitelů, ale také velmi podstatně z jejich neadekvátní externí podpory. Text tak rovněž dává nahlédnout okolnostem potřebným pro zvýšení úspěšnosti celého procesu.

Klíčová slova: kurikulum; učitel; výuka českého jazyka; revize kurikula; subjektivní teorie

Abstract: The Czech curriculum for primary and lower-secondary education is currently undergoing a major revision. However, the question still remains how successful the last reform was – because numerous reflections suggest that not particularly. The paper discusses research conducted through the focus group method with a group of teachers. It examines their ideas about the aims and content of Czech language teaching at the lower-secondary school, compares these ideas with the expected outcomes defined by the current curriculum (RVP ZV, 2023) and with the draft revision of the FEP (draft version of RVP ZV, 2024). The results suggest that the weaknesses of curriculum reform may not lie in the lack of teacher participation, but very importantly in their inadequate external support. Thus, the text also provides insight into the circumstances needed to enhance the success of the process.

Key words: curriculum; teacher; Czech language teaching; curriculum revision; subjective theories

1. Úvod: revize RVP ZV

Probíhající velká revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání oživila mnohé základní otázky spojené se vzděláváním v české základní škole, mnohdy zasahující celkové koncipování úplného spektra jednotlivých vzdělávacích oborů. Např. vzdělávání ve výtvarné a hudební výchovy směřuje k úplné paradigmatické změně a přebudování celého oboru, a to navzdory protestům odborné i laické veřejnosti a mnoha odborným stanoviskům – u hudební výchovy se dokonce hovoří o její faktické likvidaci (za všechny Šobánková, 2024).

Jak lze usoudit z návrhu revidovaného RVP ZV, který byl představen v dubnu 2024, v českém jazyce a literatuře se podobné nekonsenzuální destrukční kroky nechystají, spíše jde o evoluci současného stavu se zvýrazněním některých prvků, které v odborném oborově didaktickém diskursu rezonují nejen u nás, ale i v zahraničí. Zachovává se kontinuita komunikačního pojetí vzdělávacího oboru, a to jak v jazykové, tak i v literární výchově, kde se zvýrazňují interpretativní cíle výuky. Oproti stávající verzi kurikula se komunikační pojetí ještě dále posiluje, což je zcela v souladu s tezemi oborové didaktiky češtiny i mnoha dalších prvních jazyků (Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Štěpáník a kol., 2019, 2020). Do jisté míry revoluční je návrh v tom, že integruje složky vzdělávacího oboru, které jsou až doposud tradičně oddělené. Propojuje jazykovou a komunikačně-slohovou výchovu a usiluje i o integraci literární výchovy všude tam, kde je to možné, resp. vhodné. I to koresponduje s odborným diskursem (Liptáková a kol., 2015; Štěpáník a kol., 2020).

Mým cílem v tomto příspěvku není hodnotit návrh revize RVP ZV, jak byl v dubnu 2024 představen, k tomu viz dřívější text (Štěpáník, 2024). V tomto textu chci představit představy učitelů o současném i budoucím kurikulárním rámci, a to na základě sondy, kterou jsem provedl metodou ohniskové skupiny v září 2024 na vzorku 16 respondentek.

2. Úspěšnost reformy

Motivací je nejen vysoká aktuálnost tématu vzhledem k probíhající revizi, ale rovněž fakt, že historická zkušenost s poslední reformou kurikula ukazuje, že na většinový způsob realizace výuky zavedení Rámcových vzdělávacích programů a dvojí úrovně kurikula zásadní vliv nemělo (Spurná, 2019). To lze vztáhnout také

na výuku českého jazyka (např. Hradilová, 2016, 2022; Kotenová, 2018/2019; Štěpáník, 2020), a to navzdory tomu, že RVP ZV legislativně ukotvil rozvoj komunikační kompetence jako základní cíl výuky (RVP ZV, 2023, s. 16). Mezi projektovaným a realizovaným kurikulem v českém jazyce však stále existují podstatné rozdíly (obširné Štěpáník, 2020).

Z reflexí, které se zabývaly implementací kurikulární reformy po r. 2007, vyplývá několik důvodů zmíněného stavu: učitelé a ředitelé škol vnímali reformu negativně a to ovlivnilo nejen způsob implementace inovovaného kurikula, ale také způsob využívání školních vzdělávacích programů ve výuce, které je spíše rutinní a mechanické (Spurná, 2019). Proces tvorby ŠVP byl mnohdy vnímán jako byrokratický, vysoce zformalizovaný, a tak učitelé nezřídka do ŠVP přepsali obsah učebnic, původních osnov, nebo si dokonce nechali ŠVP zpracovat externě (Rysová, 2006/2007). V šetření ČŠI z r. 2017 třetina dotazovaných učitelů vyjádřila výhrady k RVP, největší podíl z nich byl mezi učiteli českého jazyka, matematiky a zeměpisu (ČŠI, 2017, s. 128, 129). Češtináři ve 20 % deklarovali pocit neúměrné předimenzovanosti tematického obsahu, z dalších zkoumaných položek byly nejfrekventovanější nepřiměřená náročnost některých výstupů pro žáky a malá srozumitelnost popisu některých výstupů (ibid., s. 130). Z předpokladů, které by zlepšily naplňování cílů výuky, češtináři nejčastěji zmínili změnu přístupu žáků k předmětu, větší podporu úsilí školy ze strany rodičů žáků a zvýšení hodinové dotace, což potvrdila i pozdější šetření ČŠI (2022, s. 12). Posledně zmíněné výsledky lze interpretovat tak, že češtináři překážky výuky českého jazyka vidí především v externích faktorech, aniž by dostatečně subjektivně vnímali svou profesní zdatnost či obecně vlastní možnosti, a to navzdory vysoké autonomii (srov. výsledky šetření TALIS 2018 – Boudová a kol., 2020), nebo aby vůbec vnímali potřebu autonomie, a to nejen z hlediska možnosti samostatně koncipovat vzdělávací obsahy, ale také z hlediska aktivního ovlivňování vlastní práce (Straková a kol., 2014).

Pro vyváženost je třeba připomenout, že školy, kde tvorba ŠVP spustila procesy změny a zlepšila komunikaci mezi učiteli, samozřejmě existují. Ty jsou ovšem v menšině (Spurná, 2019).

3. Studie

Cílem studie, která je předmětem tohoto příspěvku, bylo

- 1) analyzovat představy respondentů o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ,
- 2) porovnat tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými kurikulem (RVP ZV, 2023),

- 3) porovnat tyto představy a hodnocení současného kurikula s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024).

Výzkumné otázky studie lze formulovat následovně:

- 1) Jaké představy mají respondenti o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ?
- 2) Jaký je vztah jejich představ a současného a navrhovaného budoucího kurikulárního rámce předmětu český jazyk na 2. stupni ZŠ?

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 16 respondentek, jež spojuje studium učitelství českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. 10 z nich bylo v daný okamžik aktivních učitelek, 6 momentálně neučilo (dvě pracovaly v jiné oblasti, dvě byly na mateřské dovolené, dvě působily jako vychovatelky či asistentky pedagoga). Z oněch 10 aktivních učitelek 5 působilo na základní škole a 5 na středních odborných školách různého zaměření. 5 respondentek bylo možno považovat za začínající učitelky (vyučovaly prvním rokem), 5 lze považovat za zkušené praktičky (rozptyl praxe od 4 do 22 let), 6 respondentek doposud žádnou zkušenost s výukou českého jazyka nemělo, ale chtěly se učitelkami češtiny stát.

Studie má kvalitativní výzkumný design, ke sběru dat jsem zvolil metodu ohniskové skupiny (Miovský, 2006, s. 174–187; Švaříček – Šedová a kol., 184–192). Ohniskem byly cíle a obsah výuky českého jazyka v představách zkoumaných respondentek a ve světle zvolených kurikulárních rámců. V jednotlivých fázích jsem se zaměřil na (a) představy respondentek o cílech a obsahu výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ, (b) reflexi kurikula českého jazyka na 2. stupni ZŠ, a to v jeho stávající verzi (RVP ZV, 2023) i verzi navrhované revize (návrh revize RVP ZV, 2024). Vzhledem k zakotvení základních tematických okruhů a přípravě základních otázek, s nimiž jsem však operoval flexibilně, šlo o polostrukturovanou ohniskovou skupinu (Miovský, 2006, s. 179).

Jako moderátor ohniskové skupiny vystupoval autor tohoto textu, přítomna byla též pozorovatelka, která seděla mezi účastníky, pozorovala interakci a pořizovala terénní záznam; do diskuse nijak nevstupovala. Z interakce byl pořizován zvukový záznam, který byl následně přepsán a společně s terénním záznamem a dalšími pořízenými produkty (lístečky z fáze evokace či písemným zápisem na tabuli) byl analyzován.

V úvodu byly účastnice poučeny o cíli, tématu a základních pravidlech diskuse. Následně jsme přešli k představení jednotlivých účastnic a úvodní aktivitě, již byla metoda alfa boxu. Cílem této metody byla evokace veškerých představ, které mají respondenty spojeny s výukou českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Respondentkám jsem rozdál lepicí štítky a poskytl 5 minut na to, aby na lístky napsaly „jakékoliv

pojmy, tvrzení, komentáře, otázky, pochybnosti či jiné asociace spojené s výukou českého jazyka na 2. stupni základní školy“. Štítky následně respondentky přilepily do schématu alfa boxu připraveného na tabuli. Pro dobrou orientaci všech zúčastněných v tom, co je v alfa boxu napsáno, jsem všechny lístky přečetl, další komentáře poskytnuty nebyly.

Následně se diskuse přesunula k otázce cílů výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Návrhy respondentek jsem zapisoval na tabuli, aby je měly k dispozici v další fázi, kdy jsme diskutovali o tom, jak se tyto cíle promítají do praxe jazykové výchovy a jak souvisejí s obsahem výuky.

Poté jsem respondentkám poskytl výtisk s očekávanými výstupy a učivem jazykové výchovy pro 2. stupeň ZŠ ve stávajícím RVP ZV (2023). Centrem diskuse bylo porozumění výstupům a učivu, vlastní hodnocení, způsoby operacionalizace výstupů ve výuce, blíže se diskuse zaměřila na obsah výuky, jeho stávající podoby a případné změny – což předznamenalo další fázi, kdy jsem respondentkám předložil návrh očekávaných výsledků učení v revidovaném RVP ZV z českého jazyka (2024). Centrem diskuse byla komparace stávajícího a revidovaného znění RVP ZV pro český jazyk na 2. stupni ZŠ, porozumění obsahu jednotlivých očekávaných výsledků učení a jejich vlastní hodnocení. Po vyčerpání tématu byl výzkum ukončen.

3.1 Výsledky výzkumu

3.1.1 Asociace spojené s výukou češtiny

V evokační fázi, která byla realizována metodou alfa boxu, respondentky uvedly následující asociace s výukou češtiny: *antonyma, AI, čtenářská gramotnost, domácí úkoly, diktát (třikrát), evaluace, E-U-R, gramatika, hodnocení, formativní hodnocení, hodnocení slohových prací, chyba je kámoš, jak na četbu, jak učit, aby to žáky bavilo, „k čemu to bude“, komunikace, láska k mateřskému jazyku, mnoho látky, kterou v praxi nevyužijeme, mnohovýznamová slova vs. homonyma, pravopis, příprava na přijímací zkoušky, psaní psace nebo tiskace, psaný projev, porozumění, znalost pojmu, shoda přísudku s podmětem, reflexe, k čemu je sloh, slovesa, syntax, synonyma, slohová cvičení psaná nebo mluvená, včetně členy, vyjmenovaná slova, větný rozbor, wellbeing (dvakrát), známkování.*

Asociované pojmy se nejvíce týkaly metod a forem práce, učiva nebo obsahu výuky a různých obecně pedagogických fenoménů. Některé uvedené poznámky lze číst jako potřebu užitečnosti výuky, a to jak ze strany respondentek (jak na to...), tak ze strany žáků (přímá citace žáka „k čemu to bude“). Ojedinele se objevují zmínky o subjektivním vnímání vybraných fenoménů výuky, otázky na způsob didaktické

transformace, zajímavé je zvýraznění wellbeingu žáků, což lze v kontextu české kurikulární teorie chápat jako nový pojem, přinesený právě revizí RVP.

3.1.2 Cíle výuky češtiny na 2. stupni ZŠ

Mezi cíle výuky češtiny na 2. stupni ZŠ respondentky na prvním místě uvedly porozumění čtenému textu. Jako další zmínily „gramatiku“, při dalším dotazování vyšlo najevo, že je gramatika asociovaná s pravopisem a „gramatickými pravidly, aby žák uměl napsat text, kde nebudou chyby“, se spisovnou normou, protože umět gramatiku také znamená „umět napsat spisovně“ text, dále je vykládána jako dovednost „umět skloňovat a časovat“, a to na základě pocitu upadající dovednosti adekvátní flexe u žáků pod vlivem užívání digitálních technologií, vpsled pak gramatika znamená „aplikaci gramatických jevů“.

Dále se respondentky shodly na cíli vyjádřit myšlenku kultivovaně, a to jak ústně, tak písemně, po výzvě na upřesnění významu pojmu kultivovanost jedna z nich uvedla, že projev nemá obsahovat prvky nespisovných útvarů, aby „výraz toho jazyka byl jednak gramaticky správně, ale taky jaksi literárně, obsahově krásný“, jiná jej chápala jako dovednost vyjádřit myšlenku tak, aby ji příjemce pochopil – „aby komunikace byla úspěšná“. Jedna z respondentek to ilustrovala problémem častého užívání vycpávek a hezitačních zvuků či neznalostí synonym, příkladem mohou být možnosti nahrazení sloves *být* a *mít*.

Na to navázaly další respondentky, které přidaly potřebu rozvoje slovní zásoby žáků, dovednosti klást otázky a obhájit svůj názor, šířeji argumentovat.

Mezi další uvedené cíle patřila praktická aplikace slohových útvarů do života („umět napsat dopis, žádost aj.“), a to včetně dovednosti tvorby textu v textovém editoru („umět napsat žádost ve wordu“; po dotazování tím nebyla myšlena typografie), a schopnost vyjádřit reflexi či sebereflexi, resp. sebehodnocení, např. slohové práce.

3.1.3 RVP ZV

V další fázi respondentky reflektovaly aktuálně platný RVP ZV pro český jazyk na 2. stupni ZŠ, konkrétně očekávané výstupy a učivo.

Respondentky se shodly na tom, že výstupy jsou formulovány „hodně obecně“ a že umožňují různé možnosti interpretace. V průběhu diskuse se ukázalo, že výstupům nedostatečně rozumí nebo že si pod nimi představují různé skutečnosti. Např. výstup *spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova* byl interpretován spíše v kontextu žáků s vadou řeči, respondentka, která tento výstup komentovala, zaměnila fyziologické problémy při výslovnosti s ortoepickou normou. Při dalším

dotazování se ukázalo, že o existenci výslovnostní normy pro češtinu ví jediná z respondentek, jako příklad uvedla metatezi ve výslovnosti slova *kalkulačka*: [karkulačka] – [kalkulačka]. Doporučený zdroj k české ortoepii nebyla schopna uvést žádná. Tato skutečnost ostře kontrastovala se znalostí normy pravopisné, kterou pochopitelně znaly všechny respondentky, a to včetně zdroje (Pravidel českého pravopisu).

Při porovnání cílů, které si respondentky pro výuku češtiny formulovaly v úvodu, s očekávanými výstupy v RVP ZV reflektovaly dojem, že v očekávaných výstupech není jazykové učivo dostatečně funkcionalizováno, aby docházelo k naplnění kompetenčního zacílení. Jako příklad jedna z respondentek uvedla výstup morfologický: *správně třídí slovní druhy, používá spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci*. Při další elaboraci vyšlo najevo, že zmíněná diskrepance je zapříčiněna spíše způsobem čtení výstupu než jeho skutečným zněním a že se do jeho porozumění promítají subjektivní teorie či nedostatečná znalost obsahu: nejviditelnější totiž pro respondentky bylo to, co je ve výstupu na začátku (tedy třídění slovních druhů), což následně ovlivňovalo také to, čemu přisoudily nejvyšší důležitost. Zbytek výstupu pak buď považovaly za méně závažný (protože je až ve druhé půli), nebo ho nedočítají, a tedy pomíjejí, příp. nedostatečně rozumí tomu, co *vědomě používání ve vhodné komunikační situaci* reálně obnáší.

Jedna z respondentek na tuto skutečnost upozornila s tím, že nejde o problém dokumentu, ale o problém způsobu čtení dokumentu ze strany učitelů. Podstatu posledně zmíněné části uvedeného morfologického výstupu viděla v rozvoji dovednosti přepínání kódu, a to ve vazbě na další výstup: *rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití*. V souvislosti s tím však jiná respondentka připustila svůj limit v rozlišování rozdílů mezi obecnou a spisovnou hovorovou češtinou, což bývá častý problém nejen u běžných uživatelů jazyka, ale i u jazykových profesionálů (srov. Štěpán, 2015).

Pro ověření toho, nakolik respondentky dokáží konkretizovat a konkrétně operationalizovat výstupy, jsem jejich pozornost následně zaměřil na výstup *rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí*. Na otázku, jak tomuto výstupu rozumějí, jedna z respondentek odpověděla, „aby měl (žák – pozn. aut.) něco gramaticky správně“, druhá pak „musí porozumět textu“. Další jej chápala jako porozumění konkrétním slovům užitým ve větě – ilustrovala to na příkladu shody přísudku s podmínkem, kdy „je nutné rozumět, co znamená slovo v podmětu, aby správně mohl napsat *i/y*“. Další respondentky nedokázaly na otázku odpovědět, z čehož lze usoudit, že formulaci výstupu rozumějí nedostatečně. Po upřesnění, že jde o výstup syntaktický, jedna z respondentek obsah výstupu upřesnila: „větný rozbor, určit druhy vět vedlejších, větu hlavní a vedlejší, větné členy, větné vazby, co patří k sobě“. Lze tak usoudit, že do způsobu interpretace výstupů zasahuje

tradiční obsah výuky, také kodifikovaný v učebnicích, s nimž mají respondentky zkušenost ať už jako učitelky, nebo jako dřívější objekty výuky.

U výstupu *samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami* jedna z respondentek asociovala představu práce s fyzickým výtiskem a dodala, že je dnes jednoznačně upřednostňována práce s elektronickými verzemi těchto příruček. Další proto připomněly Internetovou jazykovou příručku.

Na závěr respondentky konstatovaly podřízenost obsahu školní výuky přijímacím zkouškám nebo obsahu učebnic.

3.1.4 Návrh revize RVP

Další fází výzkumu byla reflexe návrhu očekávaných výsledků učení z českého jazyka podle revize RVP ZV, která byla zveřejněna v dubnu 2024.

Respondentky vypověděly, že formulace očekávaných výsledků učení v porovnání s očekávanými výstupy ve stávajícím RVP ZV působí praktičtější, a to mj. i v důsledku toho, že se často opakuje pojem *komunikační situace*. Největší důraz je podle nich kladen na funkcionalizaci jazykového obsahu, aplikaci a komunikační využití poznatků. Zdůraznění komunikace jedna respondentka dala do souvislosti s nedostatečným stavem komunikačních dovedností současných dětí a mládeže: „Asi proto tak (autoři revize – pozn. aut.) zdůrazňují diskusi.“

Žák je podle jedné z respondentek více brán jako partner – „nejen že musí a umí, ale taky aktivně vyhodnocuje, zkrátka je tam větší orientace na žáka“. Praktičnost spatřovaly v tom, že jsou výsledky učení formulovány značně aktivně, z čehož usuzovaly, že se očekává aktivita žáka a celkově přístupy, které staví žáka do středu didaktického uvažování. Rovněž se od žáků očekává dovednost sebereflexe (výstup *zhodnotí aktuální úroveň svých jazykových možností*...).

Zatímco v současném RVP ZV podle nich převládá pojmový přístup („naučit se ovládat něco, naučit se učivo“), návrh revize má kompetenční pojetí. Zároveň ale tato vágnost podle respondentek zakládá nejistotu, zda budou formulace očekávaných výsledků učení pro učitele dostatečně srozumitelné: „návrh není myšlen špatně, ale je dost abstraktní“. Vzniká tak pochybnost o adekvátním stanovení obsahu očekávaných výsledků učení. Obecné formulace mohou dle jejich mínění být zavádějící, jedna respondentka navrhla, že by každý očekávaný výsledek učení měl být opatřen poznámkou pod čarou s vysvětlivkou, co jím autoři kurikula míní. Rovněž se respondentky vyslovily v tom smyslu, že některé výsledky učení jsou pro 2. stupeň základní školy poměrně ambiciózní a že vyznívají spíše jako středoškolské.

Zatímco současný RVP ZV je dle názoru jedné z respondentek psán jazykem učitelů, návrh revidovaného RVP je více psán jazykem žáků. Tuto pozornost k rozvoji žáka respondentky oceňovaly, nicméně přiznaly, že je pro ně zvláště z hlediska obsahu výuky těžko uchopitelná, nejasná.

Respondentky kritizovaly konkrétní formulace některých výstupů, např. *vyslo- vuje podle svých možností*, který hodnotily jako nesmyslný, a neurčitost výstupů uvozených slovesem *diskutuje*, které by bylo třeba nahradit. Jedna z respondentek tuto neurčitost objasnila s oporou o americký vzdělávací systém, s nímž měla určitou zkušenost: cíl interpretovala tak, aby žáci uměli diskutovat, argumentovat, hovořit. To podle ní v současné české škole chybí, zatímco v americké škole je toto běžnou součástí výuky. Měla pocit, že návrh formuje sebevědomějšího žáka, který má menší strach z chyby či strach zeptat se učitele, než je tomu doposud. „To už nechci já a nechci to ani pro své děti.“ V té chvíli diskuse přešla k obecné kritice českého způsobu vedení školního dialogu a k rigidnosti českého školského systému obecně: „Rezistence vůči změně u pedagogů je strašně veliká – a nejsem si jistá, že změna tohoto dokumentu to zajistí.“

3.2 Diskuse výsledků

V diskusi výsledků budu postupovat v pořadí podle cílů výzkumu, resp. jednotlivých výzkumných otázek.

Cíle výuky češtiny na 2. stupni základní školy respondentky vidí veskrze ve shodě s tezemi oborové didaktiky češtiny a očekávanými výstupy v RVP ZV. S termínem *komunikační* přímo nepracují, nicméně češtinu vidí jako vzdělávací obor praktický (srov. Kraus, 2005/2006), který má sloužit k rozvoji komunikační kompetence žáka. Jako důležitý vnímají také cíl výchovný, a to ve smyslu pěstování kladného vztahu žáka k prvnímu jazyku. Tyto dvě oblasti v myslích účastnic výzkumu tvoří hlavní cíle výuky. Jako podstatné vnímají také přesahy do aktuálních komunikačních problémů, zvláště ve spojení s elektronickými texty.

Přirozeně zmiňují rovněž jazykové učivo, konkrétně „gramatiku“. Z odpovědí lze vysoudit, že i zde vnímají důležitost především jeho praktického zvládnutí. Představa respondentek o této oblasti je však dosti povrchní, zvláště pak na rovině obsahu, který je nejčastěji odvozován z vlastní zkušenosti, a to nejen v pozici učitele, ale také v pozici žáka, z obsahu učebnic a rovněž z domnělých požadavků standardizovaných testů, tedy obsahu jednotné přijímací zkoušky. Lze vysledovat určité miskoncepty, např. když respondentky směšují normu pravopisnou a spisovnou. Představa spisovnosti bez ohledu na funkční diferenciaci jazykových útvarů a také jazykové správnosti (která se prolíná se spisovností) se vůbec zdá být poměrně

silná – což odpovídá již dřívějším zjištěním o přístupu učitelů ke spisovné češtině a jejím nespisovným útvarům (Svobodová, 2003). Výpověď jedné z respondentek poodhaluje citlivé vnímání spisovné češtiny shodně s patetickým diskursem o kráse češtiny (k tomu srov. Beneš, 2019, s. 17–24).

V reflexi stávajícího kurikula lze vyčíst nejistotu v adekvátním porozumění očekávaným výstupům a určitou bezradnost s jejich naplněním konkrétními učebními obsahy. Ačkoliv respondentky chtějí praktické zacílení výuky, komunikační přesah očekávaných výstupů v RVP ZV nerozlišují. Často staví na obsahu učebnic jako na „nejkonkrétnější kodifikované podobě kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69; k problému obsahu učebnic např. Adam, 2019/2020; 2023; Štěpáník – Vlčková-Mejvaldová, 2020/2021), nebo na svých zkušenostech, jichž nabyly jako objekty výuky. Zdá se, že do způsobu utváření výuky se dominantně promítají subjektivní teorie respondentek, přičemž výzkum ukazuje, že základ výuky češtiny v subjektivních teoriích učitelů tvoří tradiční mluvnické vyučování, a to navzdory jejich subjektivnímu vnímání vysoké potřeby rozvoje komunikačních dovedností žáků (Hurytová, 2023).

Příklad způsobu čtení morfologického výstupu lze interpretovat tak, že rozhodující je pro (budoucí) učitele znalost obsahu, která podmiňuje dobré porozumění všem pojmům výstupu. Je-li pro ně daný obsah známý (v tomto případě třídění slovních druhů a tvoření spisovných tvarů slov), existuje předpoklad, že jej do výuky nějak transformují, na rozdíl od obsahů, jejichž dostatečnou znalostí či didaktickou znalostí nedisponují (zde vědomé užívání spisovných tvarů slov ve vhodné komunikační situaci). Totéž lze ilustrovat neporozuměním výstupu syntaktickému. Představa výuky syntaxe, jejímž cílem je větný rozbor a určování větných členů a jiných syntaktických fenoménů, je natolik silná, že ani explicitní zmínka o rozlišování „vztahů“ (tedy samé podstatě poznávání větné stavby) nemá dostatečnou sílu tuto subjektivní konceptualizaci rozrušit. Výsledky tak poukazují na důležitost dobré znalosti obsahu a didaktické znalosti obsahu učitelů a zvýrazňují nutnost učitelského vzdělávání ve skutečnostech na rovině parolové, a to v propojení s prvky langvovými.

V revizi RVP byly respondentky schopny vysledovat základní teze, které autoři kurikulární reformy sledují: důraz na individualizaci a diferenciaci, komunikační a integrační pojetí a kompetenční zacílení vzdělávacího oboru, vytváření pozitivního prostředí školy, připravenost na technologické a sociální změny, přesun od znalostí k dovednostem a kompetencím. Stejně tak dokázaly adekvátně některé výstupy připomínkovat, jejich výhrady k některým formulacím lze považovat za odůvodněné. U některých konkrétních formulací se tedy rovněž objevily výtky a problémy s porozuměním, naznačené změny oproti stávajícímu kurikulu však respondentky vesměs přivítaly.

4. Závěr

Metoda ohniskové skupiny umožňuje zkoumat různé pohledy na dané téma při vzájemné interakci zkoumaných participantů. Jde o metodu, která ze své podstaty kvalitativního přístupu umožňuje hloubkový vhled do určitého fenoménu, ale zároveň má limit zobecnitelnosti výsledků a širě záběru, čehož jsem si samozřejmě vědom. Takto je třeba k zjištěním studie přistupovat.

Ve výzkumné sondě jsem se zabýval analýzou představ o cílech a obsazích výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ u vybrané skupiny respondentek s úmyslem také porovnat tyto představy s očekávanými výstupy a učivem definovanými kurikulem (RVP ZV, 2023) a dále porovnat tyto představy a hodnocení současného kurikula s návrhem revize RVP (návrh revize RVP ZV, 2024).

Výsledky studie korespondují s výsledky dřívějších zjištění k témuž problému. Na jejich základě lze usuzovat, že důvody, proč v praxi výuky češtiny dochází k rozporu mezi designovaným a realizovaným kurikulem, mohou být tyto: (a) obecnost formulací očekávaných výstupů v RVP a z toho vyplývající problémy s porozuměním jim ze strany učitelů, (b) nedostatečná podpora učitelů ze strany státu při implementaci reformy, (c) formální přístup k dokumentům státní vzdělávací politiky a nízká míra porozumění jejich celkové filozofii a možnostem, které poskytují, (d) některé problémy ve znalostech obsahu a didaktických znalostech obsahu u učitelů, (e) značná síla subjektivních teorií a osobních konceptualizací učitelů, které nedokáže dostatečně dobře uchopit a změnit ani pregraduální či postgraduální vzdělávání.

Potvrzuje se, že i po necelých dvaceti letech, co české školy fungují dle RVP ZV, existují problémy s porozuměním očekávaným výstupům v kurikulu, což zásadním způsobem ztěžuje jeho implementaci do praxe. Pokud učitel očekávanému výstupu (očekávanému výsledku učení) nerozumí, není schopen jej efektivně transformovat do obsahu výuky. Zvážení míry obecnosti formulací je proto zásadní: výstupy by neměly být vágní, ale ani příliš konkrétní. Vzdělávací program nepředstavuje tematický plán, ale „vymezuje **komplexním** (zvýraznil aut.) způsobem koncepci, cíle, obsah, případně i jiné parametry vzdělávání v určitém stupni či druhu škol“, čímž „řídí vzdělávací procesy ve školách“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1998, s. 304). Důležité je také zachování svobody školám, aby obsah vzdělávání přízpůsobovaly – při vědomí základního rámce – konkrétním podmínkám, v nichž pracují. Právě tak lze zachovat základní ohled na dítě, které stojí ve středu učitelova uvažování o výuce.

Velmi podstatné je přitom vidět, že nemálo respondentek z mého vzorku vykazuje pozitivní přístup ke změně (na rozdíl od učitelů zkoumaných šetřením TALIS 2018 – Boudová a kol., 2020). Zvláště tvrzení jedné, že tradiční školu zažila a že ji

pro své děti nechce nejen jako učitelka, ale ani jako matka, lze považovat za poměrně rozhodné. Nedostatky v implementaci reformy tak nemusejí být způsobeny nechutí či nezájmem učitelů, ale prostě bezradností, nejistotou či neznalostí.

Hlavní úlohou učitelů není, aby prováděli ontodidaktickou transformaci, tedy výběr konkrétních oborových obsahů, které mají být žákům zprostředkovány. Ostatně nejsou na to ani školeni. Zásadní význam má konkretizace očekávaných výsledků učení ze strany tvůrců kurikula a dalších zainteresovaných aktérů v podobě metodické podpory a především kontinuální kvalitní opory při implementaci revidovaného RVP. Nedílnou součástí toho je mj. souvislé kvalitní vzdělávání a mentoring učitelů, podpora tvorby kvalitních učebnic a jiných pomůcek, podpůrných výukových materiálů atd. a dostatečná osvěta při komunikaci revize, její transparentní zdůvodňování a vysvětlování, a to až na úroveň očekávaných výsledků učení v jednotlivých vzdělávacích oborech.

Literatura

- ADAM, R. (2019/2020): V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče! *Český jazyk a literatura*, roč. 70, č. 5, s. 235–240.
- ADAM, R. (2023). Slovtvorba ve výuce ČJ na ZŠ na příkladu učebnicové řady nakladatelství Nová škola. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 2, s. 51–60.
- BENEŠ, M. *Úvod do teorie jazykové správnosti*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019.
- BOUDOVA, S. – ŠŤASTNÝ, V. – BASL, J. – ZATLOUKAL, T. – ANDRYS, O. – PRAŽÁKOVÁ, D. (2020): *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. Praha: ČŠI.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- ČŠI. (2017): *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017: závěrečná zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné online na <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>.
- ČŠI. (2022): *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií: tematická zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné online https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf.
- HRADILOVÁ, D. (2016): Několik poznámek k tomu, co žáci postrádají ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, roč. 8, č. 2, s. 38–51.
- HRADILOVÁ, D. (2022): Mluvení – podceňovaná komunikační dovednost. *Didaktické studie*, roč. 14, č. 2, 29–47.

- HURYTOVÁ, I. (2023): *Subjektivní teorie mluvnice u učitelů českého jazyka*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KNECHT, P. (2007): Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 67–81.
- KOTENOVÁ, M. (2018/2019): Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostížnou metou? *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 2, s. 59–66.
- KRAUS, J. (2005/2006): Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 4, s. 176–186.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. (2015): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešově.
- MIOVSKÝ, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT ČR. (2023): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.
- NPI ČR. (2024): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: návrh RVP k veřejné konzultaci*. Praha: NPI ČR.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1998): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RYSOVÁ, K. (2006/2007): Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, roč. 57, č. 5, s. 216–218.
- SPURNÁ, M. (2019): Dopad kurikulární reformy na vnímání učitelů, ředitelů a jiných pedagogických pracovníků aneb jak mocná může být implementace. In: KUCHARSKÁ, A. (Ed.): *Společenství praxe jako účinný faktor rozvoje základního a středního vzdělávání – propojení teorie a praxe* (s. 69–76). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- STRAKOVÁ, J. – SPILKOVÁ, V. – FRIEDLAENDEROVÁ, H. – HANZÁK, T. – SIMONOVÁ, J. (2014): Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, s. 34–65.
- SVOBODOVÁ, J. (2003): *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2024): Proč je nové kurikulum horší než to předešlé? Proč je špatně zavádět uměle vzniklé „obory“ a jaká by měla být cesta inovací pohledem oborové didaktiky a praxe výtvarné výchovy? *Učitel21.cz*, publikováno 24. 5. 2024. Dostupné on-line na <https://lurl.cz/p1VpI>. Cit. 24. 9. 2024.
- ŠTĚPÁN, J. (2015): Hovorová spisovná čeština. *Bohemistika*, roč. 15, č. 2, s. 139–158.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2024): Nad návrhem revize RVP v českém jazyce a literatuře:

- kupředu! Nebo vzad? *Učitel21.cz*, publikováno 28. 5. 2024. Dostupné on-line na <https://1url.cz/h1Vpg>. Cit. 24. 9. 2024.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2019): *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – HÁJKOVÁ, E. – ELIÁŠKOVÁ, K. – LIPTÁKOVÁ, E. – SZYMAŃSKA, M. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2019): Impact of teachers' beliefs on teaching phonetic aspects: The case of Czech as L1. *Journal of Language and Cultural Education*, roč. 7, č. 2, s. 108–139.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2020/2021). K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *Český jazyk a literatura*, roč. 71, č. 4, s. 171–182.
- ŠVARŤÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. (2014): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

ORCID: 0000-0002-0600-0760

STYLOVÉ HODNOCENÍ JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ PŘI VÝUCE ČJ SE ZAMĚŘENÍM NA Hovorovost

Stylistic Evaluation of Linguistic Devices in Czech Language Teaching with a Focus on Colloquialism

Radka Holanová

Abstrakt: Hovorovost a hovorové jazykové prostředky představují obtížně definovatelný a proměnlivý fenomén, jenž je mezigeneračně i kontextově nejednoznačný. Pojem „hovorová čeština“ je v lingvistických příručkách i v učebnicích užíván různě a jeho výklad zůstává rozrůzněný. I přes absenci explicitních požadavků v rámcových vzdělávacích programech je téma v učebnicích českého jazyka zastoupeno, avšak často nedostatečně a bez kontextu. Pedagogové i studenti jej mnohdy vnímají vágně, zaměňují je s nespisovností nebo mluveností. Přes tuto nejednoznačnost je téma důležitým nástrojem pro rozvoj jazykového citu a vědomého užívání jazykových prostředků. Výuka zacílená na hovorové jazykové prostředky by měla vycházet z komunikační praxe a reflektovat posuny v úzu.

Klíčová slova: hovorovost; hovorová čeština; jazykové prostředky; stylové hodnocení; výuka češtiny; mluvenost

Abstract: Colloquialism and colloquial language means represent a difficult-to-define and variable phenomenon that is ambiguous both across generations and within different contexts. The term „colloquial Czech“ is used variably in linguistic manuals and textbooks, with its interpretation remaining diverse. Despite the absence of explicit requirements in the framework educational programs, the topic is included in Czech language textbooks but often inadequately and without sufficient context. Teachers and students frequently perceive it vaguely, confusing it with non-standard language or spoken forms. Despite this ambiguity, the topic is an important tool for developing linguistic sensitivity and the conscious use of language elements. Teaching focused on colloquial language means should be grounded in communication practice and reflect shifts in usage.

Key words: *colloquialism; colloquial Czech; language means; stylistic evaluation; Czech language teaching; spoken language*

Úvodem

Hovorovost či *hovorové jazykové prostředky* jsou kategorie obtížně uchopitelné, proměňující se v čase a lišící se mezigeneračně.¹ Jedná se o „těžko uchopitelný fenomén“ (Schneiderová, 2020, s. 86). Na hranicích či rozpětí *hovorovosti* se neshodnou mnozí lingvisté, dokonce (zcela logicky) ani autoři slovníků. (Srov. např. notoricky známý příklad – výraz *kluk*, který SSČ hodnotí jako hovorový, SSJČ jako obecněčeský.)

Pojem *hovorový* je nejednoznačný, pojmu *hovorová čeština* se užívá nejednotně (hovorová varianta nebo vrstva spisovné češtiny, hovorová forma jazykového projevu, jedna z existenčních forem spisovné češtiny apod., viz níže). O to obtížnější je didaktické ztvárnění této problematiky.

V rámcových vzdělávacích programech není tento pojem vyžadován, problematika je formulována pouze obecně: *různé variety českého jazyka, slohová charakteristika výrazových prostředků (RVPK), žák rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary, odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru (RVPZ)*.

Přes veškerou rozostřenost a nejednoznačnost a přes podobu RVP se v učebnicích českého jazyka termín *hovorovost/hovorová čeština* stále objevuje. Jedná se o učivo obtížně hodnotitelné, které prakticky nelze známkovat, s čímž současná školní praxe převážně stále ještě neumí pracovat. Učitelé je toto téma spíše opomíjené, resp. pojímané až na výjimky formálně. Jde ovšem o zajímavou kategorii podněcující diskusi, velmi důležitou pro uvažování o jazyce, pro tříbení jazykového citu a rozvoj vědomého užívání jazykových prostředků.

1. Pojetí hovorovosti v odborné literatuře

Jednotlivá pojetí hovorovosti shrnula podrobně např. Schneiderová (2020).² My zde z jejího přehledu vybereme jen několik příkladů: Zatímco Bělič (1958, 1959) vidí hovorovou češtinu jako reálný útvar, v němž je spatřována budoucnost, Današ

¹ Zajímavá diskuze na toto téma proběhla 28. 5. 2024 v rámci *Dne češtiny* organizovaného Filozofickou fakultou UK. (Radka Holanová (PeF UK), Michaela Lišková (ÚJČ AV ČR), Kamila Mrázková (ÚJČ AV ČR), Jakub Zytěk: Stylové hodnocení slov a textu v 21. století. Kampus Hyberská. Odtud také přebíráme některé úvahy.

² Více viz též Hoffmannová, 2013. Samostatným, i když těsně přimknutým problémem je pak vymezení hovorového stylu, přehledně viz Hoffmannová, 2017.

(1988) popírá existenci hovorové češtiny i jako samostatné ucelené vrstvy v rámci spisovné češtiny, považuje ji za chiméru, zbožné přání. S postupným rozvolňováním Havránkova hovorového jazyka (1932) mohl být pojem hovorovost chápán mimo jiné jako prostředek zmírnění napětí mezi kodifikací a územ (Nebeská, 2017). Čechová (1996, s. 225) vnímá hovorovost jako součást celé škály spisovného jazyka, kdy spisovný jazyk pojímá jako „celé jazykové spektrum od knižnosti až po tzv. hovorovost, tj. prostředky živé, systémové, noremní, avšak nejen kodifikované“. Podle Hrbáčka (1995) se hovorový jazyk pohybuje na pomezí spisovnosti a vylučuje výrazy knižní.³

Ve *Slovníku nespisovné češtiny* (2009) je hovorová čeština definována jako něco, co „vyplňuje přechodný prostor *mezi* spisovným a nespisovným jazykem.“ Přesto je dále uvedeno, že jde o „mluvenou podobu *spisovného* jazyka, užívanou v polooficiálních nebo neoficiálních mluvených projevech.“ (Hugo a kol., 2009, s. 11, zvýraznila R. H.).

V úzu je však běžné vnímat hovorovost spíše jakožto synonymum k mluvenosti (viz dále).

Nejen z výše zmíněných informací je patrné, že adjektivum *hovorový* je „víceznačné, z tohoto důvodu je termín *hovorová* č. často odmítán“ (Nebeská, 2017). Ve *Stylistice mluvené a psané češtiny* (2016) je termín *hovorový/hovorovost* dokonce zcela ponechán stranou. Autoři si tím kladou za cíl vyhnout se asociacím „na značně rozšířené pojetí *hovorovosti* stavěné proti *spisovnosti*.“ Nezabývají se ani celkovým problémem s definováním hovorové češtiny.

V nově vznikajícím Akademickém slovníku spisovné češtiny⁴ (ASSČ) je tato problematika řešena zavedením termínů/zkratek *kolokviální/kolokv.*⁵ a *kolokviální vyšší/kolokv. vyš.*⁶

2. Problematika na úrovni vysokoškolské výuky

V roce 2013 publikovala Hoffmannová článek, v němž vychází ze svých zkušeností z výuky. Popisuje, že studenti požívají termíny *hovorovost*, *hovorový jazyk*, *hovorová čeština* zcela nediferencovaně jako veškeré způsoby vyjadřování, které se jim nezdají úplně spisovné. To velmi přesně odpovídá stavu, jež také

³ Hrbáček je zastáncem hovorové češtiny jako samostatného útvaru (srov. Schneiderová, 2020).

⁴ <https://slovníkcestiny.cz/uvod.php>

⁵ kolokviální výraz; kolokviálně (jako kolokviální označujeme slova a významy, které jsou typické pro každodenní vyjadřování a zároveň v něm nepůsobí zhruběle; tradičně se označují jako nespisovné)

⁶ kolokviální výraz směřující k bezpříznakovému užívání (jako kolokviální vyšší označujeme kolokviální slova a významy, které se poměrně často užívají i v komunikačních situacích, v nichž se přednostně užívá spisovná čeština; v těchto situacích působí jako méně formální, stylově nižší)

dlouhodobě vnímáme u našich studentů na Pedagogické fakultě UK, a to až u se jedná o vyjadřování při seminární výuce, v seminárních pracích, u ústních dílčích zkoušek či u státních závěrečných zkoušek. Přestože jsou studující poučeni odbornou literaturou v seminářích ze stylistiky i z předchozích seminářů lexikologie, i tak používají výraz vágně, rozostřeně, převážně s významem „co je mluvené“ nebo „co není úplně spisovné“. I když se termín naučí, používají jej dále neterminologicky.

V následujícím úryvku z bakalářské práce pozorujeme směšování či zaměňování nespisovnosti a hovorovosti:

Nespisovné a expresivní výrazy

Jak již bylo zmíněno v podkapitole o morfologii, užívaný jazyk se dá obecně označit za spisovný. V textu však můžeme narazit na velké množství kolokvialismů a hovorových frází: nehrnout se do sňatku, představovat trochu jiný kalibr „abychom však byli féroví“, „profrčet“, „vychytávka“, „mezi dospěláky.“ „naši borci v Athénách nestartovali.“ „nadupaný model“, „největší trhák“ „romantik každým coulem“^{7, 8}

V průběhu studia u studujících vidíme, že jim často chybí cit pro hodnocení lexémů, a to i na úrovni spisovnost – nespisovnost, často zaměňují jednotlivé příznaky (např. *knižní – archaické*, apod.). Potřebují oporu, která by jim umožnila ověřit si vlastní hodnocení, ovšem nevyhledávají ji s nadšením. Při práci se slovníky jsou zmateni, pracují mechanicky, neumí k zjištěným údajům přistupovat kriticky. Když je potřeba, neumí projevit vlastní úsudek, případně se bojí jej vyjádřit. Např. jako knižní označila studentka v diplomové práci mimo jiné následující výrazy, protože tak byly popsány ve slovnících. Na tomto hodnocení by se však zřejmě mnozí uživatelé jazyka neshodli: *zóna* (ASCS, SSJČ), *areál* (ASCS, SSJČ), *přímós* (SSJČ), *skloubení* (SSJČ, SSČ), *řetězec* (SSJČ, SSČ). Dále se vyskytují knižní adjektiva *předchozí* (SSJČ), *inspirativní* (ASCS, SSJČ), *podmíněný* (SSJČ, SSČ) a *stabilní* (SSJČ, SSČ).⁹

⁷ BP obhájena na KČJ PedF UK, anonymizováno, kráceno.

⁸ Pro srovnání uvádíme dostupná stylové hodnocení lexémů ve vybraných slovnících: hrnout se do něčeho (expr. SSČ, SSJČ), férový (hovor., SSČ), frčet (expr. SSJČ, hovor. SSČ), dospělák (kolokv. vyšší ASSČ), borec (SSJČ hovor., expr. ASCS, kolokv. vyšší ASSČ), trhák (ob. SSČ, slang. SSJČ), každým coulem (hovor. SSČ, ob. SSJČ).

⁹ DP obhájena na KČJ PedF UK, anonymizováno, kráceno.

3. Zpracování problematiky v učebnicích

Komplikovanost a nejednoznačnost se promítá i do zpracování v učebnicích.¹⁰ Problematika stylového hodnocení slov bývá v učebnicích zařazována do kapitol (či tematických celků) *Obecné výklady o jazyce a Slovní zásoba a význam slova*. Autoři ovšem málokdy využijí celý potenciál tématu. Ve slohových oddílech učebnice pak téma většinou vůbec nenajdeme. (Oddělenost jazykové a slohové výchovy ostatně patří mezi jedny z hlavních nedořešených problémů výuky českého jazyka a slohu.)

V učebnici SPN pro 6. ročník (s. 12) jsou charakterizovány hovorové prostředky takto: *Na druhé straně do spisovné češtiny pronikají prostředky nové, které mají často původ v nespisovném vyjadřování. Mluví je však už za výrazně nespisovně nepovažují a užívají je zejména v projevech mluvených, ale i v projevech psaných, méně oficiálních; jsou to prostředky hovorové (zubař, koukat, jdem, legrační)*. Učebnice jako jedna z mála pracuje s delším jazykovým kontextem, kdy žáci mají určit a zdůvodnit, který ze dvou mluvených projevů je vhodnější pro uvedení pohádky v ranním dětském televizním pořadu:

- a) *Ahoj, holčičky a kluci. Už jste se vzbudili? Tak se teď pěkně posadte a společně se podíváme na moc hezkou kreslenou pohádku o Sněhurce.*
- b) *Dobré ráno, dívky a chlapci. Již jste procitli? Nyní usedněte a společně zhlédneme velice pěknou kreslenou pohádku o Sněhurce.*

V Českém jazyce 6 (Nová škola, s. 10) v kapitole *Útvary národního jazyka* jsou jako příklady *hovorové vrstvy spisovné češtiny* uvedeny výrazy *kluk, holka, pololetky*.

V učebnici pro 6. třídu z nakladatelství Fraus (2012, s. 103) se autoři omezují na konstatování, že spisovný jazyk je vzhledem ke svým funkcím bohatý a rozvinutý. Hovorová vrstva či hovorové jazykové prostředky vůbec nejsou zmíněny.

V Učebnici z nakladatelství Fraus pro 8. roč. (2014, s. 101) se v kapitole *Obecné výklady o jazyce (Útvary českého jazyka a jazykové kultura)* píše, že „v mluvených spisovných projevech se užívá hovorových slov.“ Dále jsou však jako příklady uvedeny jiné jazykové *prostředky* než lexikální (*děkuju, oni píšou, kupuju, oni můžou*). Žák tedy buď nemá představu o tom, které ze slov by mohlo být hovorového rázu, nebo bude považovat hovorové tvary slov za hovorová slova.

Ve stejné učebnicové řadě je v učebnici pro 9. roč. (2015, s. 20) výběr zaměřený pouze na hovorová slova: *písemka, základka, ředitelovat, motorka, garsonka, koukat*

¹⁰ Jedná se pouze o výběrovou sondu, neboť cílem nebylo procházet všechny učebnicové řady.

se.¹¹ Definuje je jako slohově zbarvená slova na hranici spisovné češtiny, která patří do spisovné slovní zásoby, ale jejich užití v některých situacích není úplně vhodné. Vzhledem k zařazení do kapitoly *Slovní zásoba a význam slova, Rozvrstvení slovní zásoby* je takový výběr vhodný a logický.

V učebnici českého jazyka pro 8. roč. od nakl. Taktik se jako příklady hovorových výrazů chybně uvádí *mní* a *kupujou*.

V učebnici pro 8. roč. nakl. Alter (2000, s. 165–167) oceňujeme uvedení hovorových výrazů v delším jazykovém kontextu (*Lákavé pozvání*) a práci se slovníky navazující na tento text: *Vyhleďte v SSČ následující slova a napište, v kterém z významů jsou v textu užitá. Podle SSČ zjistěte, zda jsou v tomto kontextu hovorová (hovor.), nebo obecně česká (ob.): (dělat) fóry, fakt, prima, kecá.*

V Českém jazyce 9 (Alter, 2001, s. 174) se jako příklad hovorových prostředků uvádí: *kluk, kytka, z něj, pozoruju, líp, kilo, zdravotka, (počítačová) myš, e-mailovat.*

V učebnici *Český jazyk a komunikace pro SŠ* (nakl. Didaktis) v kapitole *Útvary národního jazyka* (1. díl, s. 17) a v kap. *Vrstvy slovní zásoby* (2. díl, s. 44) jsou uvedeny tyto hovorové prostředky:

Hovorová slova: prima, zubař, nakousnout (např. nové téma), mobil

Hovorové hláskoslovné varianty: kolíbat, taky místo kolébat, také

Hovorové koncovky: píšou, můžu, o sáčkách místo piší, mohu, o sáčcích

Slovesné vazby se 4. pádem: použít něco místo použít něčeho

Volnější větná stavba, neužívání přechodníků a trpného rodu, menší pestrost spojek.

K procvičení je zařazen úkol, kdy mají žáci roztrdit jazykové prostředky do tabulky podle toho, jestli jsou knižní, neutrální či hovorové: *bezva, jestliže, kěž, kočka, líce, lidi, lítat¹², malér, rychle, schovat se, sličný, zulíbatí.*

V učebnici *Komunikace a sloh* (pro SŠ) od nakl. Fraus (2009, s. 71) se uvádí: *Pro slovní zásobu prostědělovacího stylu je charakteristická mj. vrstva hovorových slov a frazémů (často „módních“) stojících na pokraji spisovnosti (tzv. kolokvialismů) – např. je to v pohodě, je to super, je to úlet, to nemusím, to neřeším, nemám s tím problém...*

Velmi podrobně a komplexně jsou zpracovány *Hovorové prostředky spisovného jazyka* v Kostečkové učebnici ČJ pro 1. roč. gymnázií (SPN, 2009, s. 25n.). Autor

¹¹ Výraz *koukat se* je v SSJČ jako ob., v SSČ jako hovor. U ostatních výrazů nalezneme ve slovnících či v korpusu oporu pro zařazení k hovorovým prostředkům.

¹² SSČ: hovor., SSJČ: ob.

charakterizuje typické prostředí, v němž se tyto prostředky užívají, a přisuzuje je všem jazykovým vrstvám. Ze zmíněných prostředků vybíráme pouze některé: *mlíko, ulejšvat se*¹³, *líp, zasedačka, pololetky, můžu, děkujou, nakupujem, když by to bylo možné, dneska, teda, moc, nákladák, bydlí v ulici, co se tam teď kope...* I zde bohužel chybí ukázka použití prostředků v konkrétní situaci, v jazykovém kontextu.

Z uvedených ukázek je tedy patrné, že v některých učebnicích se pracuje pouze s hovorovými lexikálními prostředky, v jiných se jejich autoři neomezuji pouze na lexikální rovinu a uvádí příklady i z rovin ostatních. Občas ovšem dochází k jejich nevhodnému zaměňování.

Ve většině učebnic jsou však uvedeny jen izolované příklady bez kontextu.

Celkově pozorujeme, že v učebnicích je z hlediska problematiky slovní zásoby věnováno více prostoru spíše obecné češtině, nářečí, expresivitě či hledání významových vztahů mezi slovy (zejm. antonyma, synonyma).

Závěrem

Stále směřujeme k ideji, že máme žáky vést k tomu, aby obstáli v jednotlivých komunikačních situacích, že je vhodné vést výuku komunikačně, ale z rozhovorů s učiteli v zásadě vyplývá následující:

- 1) Na podrobné hodnocení jazykových prostředků na ose spisovnost – nespisovnost při výuce nezbyvá dostatečný prostor. Problematika je pojmána spíše mechanicky, formálně, zjednodušeně a s ohledem na hodnocení písemných maturitních prací, např.: *Nespisovné prostředky smějí být jenom v přímé řeči.*
- 2) Ve výuce se promítá rozkolísanost problematiky a nejistota samotných pedagogů. Učitelé mnohdy raději přikývnu, když žák označí prostředek jako hovorový, přestože se zřetelně jedná o nespisovný prostředek.¹⁴

Naskýtá se otázka, jestli je v současné době nutné jazykové prostředky z hlediska spisovnosti/hovorovosti vůbec rozlišovat, jestli nestačí „adekvátnost jazykového prostředku komunikační situaci“. Schneiderová svůj text (viz výše) uzavírá postřehem pro školní praxi. Přestože současná kodifikace neodpovídá vždy současnému úzu, je podle jejího soudu důležité „zachovat terminologii, jež v českém lingvistickém prostředí má svoji tradici a vychází ze specifické jazykové situace, v níž se střetává psaná podoba spisovného českého jazyka, ale také mluvená spisovnost a nespisovnost.“ Vnímá potřebu věnovat „více pozornosti rozpětí českého národního jazyka, jeho

¹³ *mlíko* – SSČ: neuvádí, SSJČ: ob., *ulejšvat se* – slovníky tuto hláskovou podobu neuvádí. Výběr považujeme za nepřilíš vhodný.

¹⁴ Děkuji dr. Doležalové za sdílení zkušeností a postřehů z praxi a následků.

rozrůznění, ovšem nikoli deklarativně, ale prostřednictvím živé komunikační praxe, jak mluvené, tak psané; důsledněji se věnovat tomu, aby studenti i mluvenost chápali diferencovaně a psanost pojímali jako odlišnost od mluvenosti.“ (Schneiderová, 2020, s. 92) Shoduje se tak do jisté míry s Hoffmannovou (2013, s. 134n.), která si sice netroufá „zformulovat žádný převratný koncepční a terminologický návrh“, ale považuje za užitečné věnovat více pozornosti mluvenosti jakožto komplexní kvalitě a vztahu mluvenosti a psanosti.

K tomu dodejme:

Hraniční neostrost a nejednotnost výkladu termínu může být východiskem k tomu, abychom při výuce nepracovali mechanicky. Učitelé by neměli ulpívat na termínu, ale mohou se věnovat vhodnosti, přiměřenosti, funkčnosti jazykového prostředku v komunikační situaci, kontextu, mohou vycházet z funkce komunikátu a cíle produktora, zohlednit symetričnost či asymetričnost komunikace atd. (viz též Havlíčková a kol., 2023).

Vyučující by měli být dostatečně poučeni o charakteru a složitosti této problematiky, neměli by učivo pojímat dogmaticky. Téma jim umožňuje zajímat se o to, jak jednotlivé jazykové prostředky vnímají studenti, v jakém kontextu by je ještě použili, a kde naopak už ne, případně mohou jejich postoj mírně a s porozuměním korigovat.

Vzhledem k nejednoznačnosti termínů navrhuje raději se vyhnout pojmu *hovorová čeština*, ale spíše používat termín *hovorové jazykové prostředky*, nezaměřovat je ovšem s hovorovými slovy, příp. seznámit žáky s pojmem *kolokviální*.

Doporučujeme pracovat se slovníky a hledat v nich oporu, i když nejsou jednotné. Právě ona nejednotnost může studentům ukázat zajímavost tématu a posuny ve vyjadřování. Výhodné je také pracovat s jazykovými korpusy a ukazovat typické výskyty jazykových prostředků (viz např. Šormová, Šebesta, 2019). Učitelům i studentům to mimo jiné umožní neuvažovat jen v intencích spisovnost – nespisovnost, nýbrž názorně demonstrovat, že slovník ne vždy reflektuje úzus. Je zajímavé společně pozorovat, kam se úzus posouvá.

Jak píše Schneiderová (2020), hranice mezi spisovností a nespisovností trápí lingvisty dodnes. Pro učitele to může být podnět k diskuzi se studenty.

Literatura

- BĚLIČ, J. (1958): Vznik hovorové češtiny a její poměr k češtině spisovné. In: *Československé přednášky pro IV. mezinárodní sjezd slavistů v Moskvě*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, s. 59–71.
- BĚLIČ, J. (1959): Bojujme za upevňování a šíření hovorové češtiny. *Český jazyk a literatura*, roč. 9, s. 433–441.

- ČECHOVÁ, M. (1996): Spisovnost z hlediska školy. In: ŠRÁMEK, R. (ed.): *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Brno: Masarykova univerzita, s. 223–226.
- DANEŠ, F. (1988): Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách. In: BRABCOVÁ, R. – ŠTÍCHA, F. (eds.): *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a současné praxe*. Praha: Univerzita Karlova, s. 21–29.
- HAVLÍČKOVÁ, S. a kol. (2023): *Metodická příručka Český jazyk a literatura. Od zadání k hodnocení žákovských textů*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. online dostupné na: <https://www.projektsypo.cz/modely-systemu-profesni-podpory-a-metodicke-prirucky/prirucky-kabinet-cesky-jazyk-a-literatura.html>
- HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: HAVRÁNEK, B. – WEINGART, M. (eds.): *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 32–84.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2013): Česká hovorovost a hovorová čeština (v kontextu dalších slovanských jazyků). *Slavia*, roč. 82, s. 125–136.
- HOFFMANNOVÁ, J. (2017): Hovorový styl. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]
- HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J. – CHVALOVSKÁ E. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- HRBÁČEK, J. (1995): Hovorová čeština. In: HASIL, J. (ed.): *Přednášky z 34. a 35. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Pražská imaginace, s. 53–61. https://books.ff.cuni.cz/wpcontent/uploads/sites/14/2019/07/KORPUSY_V_JAZYKOVEM_VYUCOVANI_upd_2.pdf
- HUGO, J. a kol. (2009): *Slovník nespisovné češtiny: argot, slangy a obecná mluva od nejstarších dob po současnost, historie a původ slov*. Praha: Maxdorf.
- NEBESKÁ, I. (2017): SPISOVNÁ ČEŠTINA. In: KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online].
- SCHNEIDEROVÁ, S. (2020): Hovorovost v lingvistické teorii a současné komunikační praxi. In: *Jak je důležité mítí styl*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, s. 81–94.
- ŠORMOVÁ, K. – ŠEBESTA, K. (2019): *Korpusy v jazykovém vyučování* (open access)

PhDr. Radka Holanová, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

radka.holanova@pedf.cuni.cz



ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST VE SVĚTLE KOGNITIVNÍHO PŘÍSTUPU K JAZYKU A TEXTU

Reading literacy in the light of the cognitive approach towards language and text

Jasňa Pacovská – Kateřina Váňová

Abstrakt: Příspěvek nazírá čtenářskou gramotnost pohledem kognitivního přístupu k jazyku, čímž rozvíjí její tradiční pojetí. Od dosud převažujícího zdůrazňování potřeby identifikace klíčových informací textu, pochopení souvislostí a schopnosti jejich praktického využití se posouvá směrem k rozvíjení schopnosti interpretace smyslu textu. Od té se pak odvíjí na jedné straně respekt k jinakosti, úcta k autenticitě osobnosti, na straně druhé potřeba sdílení společenských hodnot, názorů a konvencí.

Konkrétní příklady textů ukáží, jak učitel mateřského jazyka, který ve výuce aplikuje koncept jazykového obrazu světa, může žáky stimulovat ke zcela přirozenému směřování k popsaným milníkům. Povede žáky k vnímavosti k jazykovým stereotypům, což znamená, že při práci s texty bude exponovat konotační složky významu a bude spolu se žáky odhalovat jejich narativní povahu. Tento poznávací potenciál jazyka v sobě nesou všechny typy textů, my jej představíme na textech uměleckých, a to na imaginární próze pro děti a mládež. Pomocí analyticko-interpretativního přístupu k těmto textům může učitel nabídnout žákům klíč k porozumění reálnému světu. To je v našem pojetí podstata gramotnosti.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; kognitivní přístup k jazyku; jazykové stereotypy; jazykový obraz světa; umělecký text; literatura pro děti a mládež; imaginace

Abstract: This paper examines reading literacy from the perspective of a cognitive approach to language, thus developing its traditional concept. From the so far prevalent emphasis on the need for identification of key information within text, the understanding of context, and the ability of its practical utilization, it is moving towards developing the ability to interpret the meaning of a text. From this ability, a respect derives for otherness as well as esteem

for the authenticity of a personality on the one hand and, on the other hand, the need to share social values, opinions, and conventions.

Concrete examples of texts will show how a mother tongue teacher, who is including the concept of the linguistic picture of the world in lessons, can stimulate the pupils and lead them towards an entirely natural tendency towards the described milestones. A teacher can steer the pupils towards the sensitivity to language stereotypes, which means that they will expose connotative elements of meaning while working with texts, and a teacher, together with the pupils, will be revealing their narrative characteristics. This cognitive potential of language is contained in all kinds of texts; we will present it in artistic texts, and especially in imaginative prose for children and young readers. With the help of an analytical-interpretative approach to these texts, the teacher can offer the pupils a key to understanding the real world. This, in our view, is the essence of literacy.

Keywords: *reading literacy; cognitive approach to language; language stereotypes; linguistic picture of the world; artistic text; children's and youth literature; imagination*

1 Úvodní tazání

Již téměř tři desítky let patříme do tábora těch, kteří nepřestávají být fascinováni kognitivním přístupem k jazyku. Co nám jako lingvistům, pedagogům, zejména však rodilým mluvčím českého jazyka nabízí, se dovídáme z kognitivní lingvistiky vycházející z amerických kořenů, ale také z etnolingvistiky slovanského původu, jež zkoumá jazyk v kulturním rámci. Protože se předkládaným textem obracíme na adresáty sledující lingvodidaktickou problematiku, cítíme potřebu si úvodem položit následující otázky:

1. Je dnes kognitivní přístup k jazyku pro didaktiku mateřského jazyka přínosem?
2. Je kognitivní přístup k jazyku v souladu s aktuálními trendy didaktiky mateřského jazyka?
3. Má smysl zabývat se kognitivním přístupem k jazyku z hlediska čtenářské gramotnosti?

Aby náš text přispěl alespoň drobným vkladem do lingvodidaktiky, aby přinesl inspirace stávajícím i budoucím učitelům, je třeba kladných odpovědí na vyslovené otázky a současně předložení jejich věrohodného zdůvodnění. Již to, že máme za

sebou roky pedagogického působení založeného na propagování kognitivních přístupů k jazyku a předkládání pobídek k využívání jejich didaktického potenciálu, napovídá, že na otázky odpovíme kladně. A určitě nezůstaneme sami. Připojí se k nám jistě řada českých a slovenských didaktiků a také dnes již početná skupina postgraduálních i pregraduálních studentů.¹

2 Předzvěst odpovědi

Než začneme hledat odpovědi na vyslovené otázky v kognitivistickém paradigmatu, pociťujeme nutkavou potřebu zmínit názory lingvisty, pedagoga, kněze a bývalého ministra školství Petra Piňha. Byli jsme přímo udiveni, jak v jeho mnohovrstevnatém díle rezonují na četných místech kognitivistické ideje, ač se k nim sám nehlásí ani se na žádné představitele kognitivních přístupů k jazyku neodvolává (srov. např. Piňha, 2019).² Zejména odhalujeme silnou afinitu k polské etnolingvistické škole,

¹ Jaké konkrétní impulzy příznivci využívání kognitivních přístupů ve výuce mateřského jazyka, ale i ve výuce cizích jazyků a dalších učebních předmětů přinášejí, jsme již několikrát informovali na stránkách *Didaktických studií*: srov. např. monotematické číslo *Kognitivní vědy v teorii a praxi vyučování* (Didaktické studie, 2014, roč. 6, č. 1), po kterém následovaly příspěvky představující významná témata kognitivně orientované výuky v dalších číslech; o shrnutí přínosu těchto prací jsme se částečně pokusili v příspěvku nazvaném *Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky* (Didaktické studie, 2023, roč. 15, č. 1, s. 19–31). Paralelně s českými *Didaktickými studiemi* na Slovensku informuje o kognitivně zaměřené výuce časopis *O dieťati, jazyku, literatúre*. Založení tohoto časopisu je úzce spjaté s profesorkou L. Liptákovou, která se podílela na směřování časopisu na řešení otázek rozvíjení komunikační a literární kompetence. V této souvislosti musíme zmínit číslo, v němž časopis připomíná její životní jubileum (*O dieťati, jazyku, literatúre*, 2023, roč. 11, č. 1). Většina příspěvků v tomto čísle se z různých hledisek vztahuje k vědeckému zaměření jubilentky, zejména v nich rezonuje potřeba poznávání a zdůrazňování kognitivního podloží procesů porozumění textu a jeho funkce při vytváření smyslu přečteného. Můžeme konstatovat, že kognitivní potenciál výuky mateřského jazyka je v prešovském časopise představován přímo systematicky, neboť časopis vydává Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, pracoviště, na němž se, tróufáme si říci, zformovala škola kognitivní didaktiky. Výpověď o jejich výzkumech a navrhovaných výukových postupech odvíjejících se od diagnostikování mentálních procesů dětí podávají četné publikace (např. Klimovič – Kopčíková – Liptáková – Vuzňáková, 2020) – o řadě z nich také průběžně informovaly *Didaktické studie*. Patrně není třeba zdůrazňovat, že oba zmiňované časopisy spolu úzce spolupracují, stejně tak se vzájemně inspiřují slovenské a české kognitivní přístupy k jazyku při hledání postupů, jakými může tento pohled na jazyk vstoupit do školní výuky – české i slovenské.

² V našem příspěvku se opíráme zejména o názory, které P. Piňha publikoval ve své monografii *Stav a perspektivy naší společnosti* (Piňha, 2019), nicméně jsme ovlivněni celým spektrem jeho úvah, které prezentoval ve svých přednáškách, zejména v roli vysokoškolského pedagoga, ale které také publikoval v různých internetových novinách, např. *Echo24.cz*, *Neviditelný pes* aj. Již z toho, jaké komunikační platformy Piňha volí, je zřejmé, že mu jde o oslovení co nejširšího publika, že se neobrací pouze

kteřá se projevuje nutkavou potřebou péče o kulturní aspekty mateřského jazyka. Toho, co Piřhu s kognitivismem, zejména s jeho slovanskou orientací zkoumající jazyk v kulturním a antropologickém kontextu, spojuje, je daleko víc. Nás velmi těší, že jeho texty jsou prostoupeny myšlenkami, z nichž můžeme dospět k závěru, že otázky, které jsme úvodem vyslovili, jsou relevantní.

Pokud by se ve školách náš přístup vžil a přestal by být tedy pouze didaktickou vizí, asi bychom už nemuseli připomínat následující Piřhovy úvahy. Ty jsou velmi znepokojivé, neboť upozorňují na přibývající počet lidí, kteří se propadají do nezájmu o společenské dění nebo se ostýchají vyslovit vlastní názor, redukují kulturu pouze na oblast umění a nespojují ji se všemi oblastmi života, především cestováním, vztahem k přírodě, postojem ke stáří, a s nejrůznějšími projevy chování, hlavně však s řečí. Naplnilo-li by se Piřhovo přání, aby si lidé připomněli, že slovo kultura je odvozeno od slova kult, tj. výchova, vzdělávání a projev úcty, byla by jeho burcuující slova vyslyšena. S nápravou, jež by mohla vést k uzdravování společnosti, je třeba začít v rodině, která by měla spolupracovat se školou. Podle Piřhy je v dnešní době velmi naléhavým úkolem pedagogů soustavně vést žáky k mediální gramotnosti; pak se může ve společnosti zvyšovat počet občanů, kteří budou schopni poznat rozpornost zpráv, pochopit jejich nesmyslnost v kontextu problému, vědět, že titulky neodpovídají obsahu článku apod. Ruku v ruce s mediální gramotností se musí vyučovat historii, hlavně naší a evropské, jinak si, jak varuje Piřha, neporadíme s žádnou současnou událostí, budeme dělat chyby a těžce na ně doplácet. Většinu svých textů Piřha ovšem končí optimisticky, věří, že přece jen v části společnosti je entuziasmus, s nímž jsou někteří odhodláni bojovat se zmíněnými problémy. K tomu všem přeje dostatek hrdosti, statečnosti, vynalézavosti, vytrvalosti a radosti. Naše pojetí výuky mateřského jazyka s jeho idejemi zcela souzní a věříme, že také vede k naplnění vyřčených přání.

Aby bylo zřetelnější, proč do kontextu našich úvah zahrnujeme Piřhovy myšlenky, velmi stručně připomeneme, jakým směrem se naše názory na využívání kognitivních přístupů k jazyku ve škole ubírají. Podstatné je, že vycházíme z kognitivního potenciálu jazyka. To je základní teze, o jejíž relevanci se snažíme přesvědčit učitele. Ti by pak měli před žáky předstupovat s vědomím toho, že prostřednictvím jazyka seznamují žáky se světem a k těmúž vědomím by měli přivést i žáky. Tím by sami žáci mohli přirozeně začít odhalovat smysl výuky mateřského jazyka. Začali by být vnímavější k významu slov, pronikali by do konotačních složek významů, na nichž jsou založené jazykové stereotypy vypovídající o našich hodnotách. Také by si uvědomili, že náš český jazyk nám přináší český jazykový obraz světa, který je provázán

k odborníkům, ale že chce vyvolat celospolečenskou diskusi o hodnotové orientaci, jsa veden ideou o potřebě výchovy k uvědomělému občanství.

s naší historickou zkušeností ovlivněnou specifickými geografickými, politickými a ekonomickými podmínkami. Taky by pochopili, že jazyk je provázán s myšlením, že jazyk leccos o našem myšlení může prozradit. Toho, co kognitivistické poznatky mohou nabídnout výuce, je mnoho. S takovouto výbavou pak pedagogové mohou nadchnout žáky pro poznávání jazyka, které je provázáno s procesy pozorování a prožívání, které může být emočně velmi bohaté a které, daří-li se, vyvolává radost. Bylo publikováno dostatečné množství prací, které uživatelsky přívětivou formou vysvětlují teoretické podloží kognitivního a kulturního přístupu k jazyku, ale také řada prací, které představují, jak na konkrétních příkladech vnést tento přístup do výuky (srov. např. Pacovská - Nebeská - Röhrich - Vaňková, 2021).

3 Orientace na žákovské konceptualizace

Odpovědi na naše otázky, byť implicitní, nacházíme v posledním desetiletí s nápadnou intenzitou u řady českých pedagogů a lingvistů. Ti se většinou, podobně jako Piřha, nehlásí ke kognitivistickému proudu, ale sdílí s ním zaměření pozornosti na konceptualizační procesy žáků.

Určitě nás osloví názory brněnských pedagogů, kteří zdůrazňují, že jazyk je významný facilitátor, nebo naopak inhibitor školní úspěšnosti a že má klíčovou úlohu při socializaci žáka do školního prostředí (srov. Šalamounová, 2015). Komunikace ve škole je specifická, žáci se jejím prostřednictvím seznamují s novými pojmy. Učení probíhá převážně v procesu komunikace učitele se žáky, kdy žák pomalu vrůstá do nového jazykového společenství a postupně nabývá nové zkušenosti, které ovlivňují jeho vnímání a interpretování světa. Když učitel bude pozorně vnímat jazyk žáků, bude postupně odhalovat, jaké je jejich vnímání světa. Jak říká Z. Šalamounová, učitel může pootevřít dveře „černé skříňky“ a začít pronikat do konceptualizačních procesů žáků. Dostává se mu šance komunikovat se žáky jazykem vstřícným k jejich kognitivním procesům. *„V tomto směru plní jazyk diagnostickou funkci. Učitel pak může poznatky o žácích reflektovat ve výuce. Pro učitele je stejně jako pro žáky škola zkušenostním prostorem, v němž může nahlížet na svět z perspektivy druhých. Může objevit starosti i radosti dětského světa, nepochopení, která může proměnit v porozumění. Tak jeho pedagogické úsilí přispěje k náležitému růstu a zrání žákovy osobnosti“* (Pacovská - Nebeská - Röhrich - Vaňková, 2021).

Brněnští pedagogové propracovali koncept dialogického vyučování, jež se snaží vnášet do našich škol (srov. Šalamounová - Šedová - Sedláček - Švaříček, 2017). Jejich pojetí dialogu ve škole je založeno na Vygotského sociokulturní teorii, která se odvíjí, stejně jako kognitivistické přístupy, od pevného vztahu řeči a myšlení, jež se promítá do procesů učení. Podstatou dialogického vyučování není osvojování

určitých znalostí žáky, ale snaha přivést žáky k potřebě aktivní účasti v komunikaci. K té jsou různými způsoby povzbuzováni, jsou například podněcováni, aby rozvíjeným způsobem vyjadřovali své myšlenky, čímž jsou intenzivně kognitivně stimulováni. V takto pojatém vyučování dochází k angažovanosti žáků, je jim dopřána značná autonomie a mohou do velké míry ovlivňovat učební aktivity. Tím dochází zcela přirozeně k rozvíjení kognitivních procesů žáků; prostřednictvím komunikačních aktivit poznávají svět. V dialogickém vyučování je ovšem třeba intervence pedagoga, který bude mít ve výuce průvodcovskou roli, jinak by se dialog mohl zvrhnout v tzv. sousedské klábosení, které by se odchýlilo od výchovných a vzdělávacích cílů, jak upozorňují autoři konceptu.

Že je třeba ve výuce vyjít od žákovských konceptualizací světa, si uvědomuje i přední česká lingvodidaktička M. Čechová. To je zřetelné např. z jejího příspěvku v *Didaktických studiích* (Čechová, 2024, s. 39), v němž respektuje propojenost jazykových a myšlenkových procesů. Autorce jde předně o rozvoj jazykové tvořivosti, jež vede k „*vhledu studentů do jazyka*“. Tato situace podle nás nápadně rezonuje s kognitivistickým poznatkem o vnímání světa prizmatem mateřského jazyka.

S velkým potěšením jsme procházeli 1. číslo 11. ročníku časopisu *O dietati, jazyku, literature* (viz poznámka 1), neboť jsme v něm nacházeli kladné odpovědi na naše otázky. Je to určitě osobností L. Liptákové, k níž se toto číslo váže, že ve většině příspěvků nacházíme kognitivistické podloží. Jejich autoři/autorky považují kognitivní přístup k jazyku za přínosný a stále aktuální; v souvislosti s didaktikou mateřského jazyka se zaměřují na asociční principy myšlení, teorii myslí, inferenční procesy a další pojmy a teorie, které jsou významné také pro kognitivní přístup k jazyku. Za všechny příspěvky zmiňme alespoň článek G. Magalové, která v souvislosti s literaturou pro děti a mládež zdůrazňuje tzv. dětský aspekt výrazu. Ten znamená *zohlednění dítěte a jeho daností ve výpovědi a evokování dětského pohledu na svět*. Toto tvrzení přejímá Magalová od L. Plesníka (srov. Plesník, 2011 in: G. Magalová, 2023, s. 91) a obrací se jím hlavně na vysokoškolské studenty (budoucí pedagogy), u nichž pozoruje velké problémy při interpretaci uměleckých textů pro děti a mládež, jejichž důsledkem je nedostatečná úroveň čtenářské gramotnosti u slovenských žáků. V tomto textu nacházíme tedy potvrzení přínosu kognitivních přístupů k jazyku pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

4 Mnohvrstevnaté pojetí čtenářské gramotnosti

Než představíme čtenářskou gramotnost ve světle kognitivního přístupu k jazyku, připomeneme obecně sdílená pojetí opírající se o definice uznávaných pedagogů. Nejdříve zmíníme nadřazený pojem – tím je sama gramotnost. Tu můžeme

definovat v souladu s Průchou jako vzdělanostní vybavenost člověka pro plnění základních životních funkcí (Průcha, 1992).

Dalším pojmem, o něco obsahově konkrétnějším, je pojem funkční gramotnost. Jeho vymezení opět přejímáme od Průchy; podle něj jde o schopnost začleňovat do všech takových aktivit, v nichž je gramotnost vyžadována pro efektivní fungování skupiny a společnosti; schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítačnické ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti (Průcha, 1992). Jak lze z definice vyvodit, ve funkční gramotnosti je zahrnuto několik oblastí. Ty vymezila skupina odborníků v publikaci nazvané *Gramotnosti ve vzdělávání*, v příručce adresované zejména učitelům (srov. Altmanová a kol., 2010). Kromě čtenářské gramotnosti, která je v popředí našeho zájmu, jsou zde popsány gramotnosti: matematická, přírodovědná, informační, finanční. Když si připomeneme Piňhova slova, určitě by bylo třeba ještě vymezit gramotnost občanskou a mediální, což je ostatně v souladu s koncepcí vzdělávacích programů (viz oblasti v RVP). Sjednocujícím principem všech zmíněných gramotností je potřeba porozumět obsahu základních pojmů, chápat jejich vzájemné vztahy a náležitě tyto pojmy v životě používat (dtto). Tím se dostáváme již ke čtenářské gramotnosti, která je definována jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech* (Altmanová a kol., 2010, s. 7).

Zamyslíme-li se nad definicí čtenářské gramotnosti ve výše uvedeném znění, můžeme být potěšeni, protože v ní nacházíme zohlednění vývoje kognitivních procesů, což by v našem přístupu odpovídalo proměňujícímu se obrazu světa. Také zde pociťujeme longitudinální aspekt, neboť poznávací procesy jsou ovlivněny nejen ontogenezí jedince, ale promítá se do nich celkový společenský vývoj. Nejvíce však oceňujeme, že definice spojuje gramotnost nejen s vědomostní vybaveností, ale že je v ní zahrnuta hodnotová a postojová orientace. Jak následně ukážeme, kognitivní přístupy, zejména ty, které se orientují na kulturní aspekty jazyka, dávají takto pojaté gramotnosti silnou podporu.

Rovněž nás naplňuje optimismem autorským kolektivem navržený víceúrovňový model čtenářské gramotnosti. Ten začíná vytvořením vztahu ke čtení, následuje doslovné porozumění, poté vysuzování a hodnocení, metakognice, předposlední úroveň je sdílení a poslední aplikační dovednosti. Téměř ve všech fázích nacházíme reflexi kognitivní úrovně žáků, orientaci na hlubší smysl textu, který se odráží od doslovného porozumění textu, ale překračuje jej směrem k evaluačním procesům žáků a k formování jejich hodnotové orientace, učí je reflexi vlastních čtenářských dovedností, jejímž důsledkem by mělo být rozvíjení kognitivních procesů prostřednictvím čteného textu. Snad nejhodnotnější z hlediska kultivování vztahů v třídním kolektivu, ale i s ohledem na respekt k individuálním vlastnostem

žáků, tedy s ohledem na různé projevy jinakosti, je úroveň sdílení. Zde dochází ke vzájemnému myšlenkovému obohacování, ke schopnosti objektivního posouzení odlišných názorů a k vnímavosti vůči konotacím a na nich založených jazykových stereotypů, jež nemusí být u všech identické. Provází-li touto etapou žáky pedagog citlivý vůči žákovskému vnímání světa, které se promítá do recepce textu, jsou vytvořeny předpoklady pro čtenářské společenství, které spojuje potřeba sdílení zážitků provázených často hlubokými emočními prožitky. Četba vede žáky k vnímavosti vůči jazyku, vůči tomu, jaké hodnoty jim nabízí. A tím se do školy dostává naprosto přirozenou formou kognitivní a taky kulturotvorná funkce jazyka.

Takové pojetí čtenářské gramotnosti je v souladu se zásadami kritického myšlení, které dává dostatek prostoru pro samostatnou práci žáků, podporuje jejich kreativitu a učitel v něm má roli průvodce. Jednou z nejvýše postavených hodnot takto pojatého vzdělávání je respekt k individuálním předpokladům každého žáka/studenta (Homerová, 2009). Učitel vzdělávající v tomto duchu předem neočekává konkrétní chování žáků, neboť si je vědom nebezpečí, že by podsouval žákům určitý typ školního výkonu, od něž by se mohly odvíjet i jejich životní aspirace (Smetáčková, 2013). Takový učitel má na mysli varovná slova významného českého pedagoga: „*Netolerance vůči odchyilkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrnování, schematizování, stereotypizování*“ (Helus, 1996, s. 23).

5 Čtenářská gramotnost jako cesta k porozumění

Jako motto této kapitoly volíme slova jednoho z nejvýznamnějších představitelů kulturního přístupu k jazyku J. Bartmiňského: „*Hluboké příbuzenství jazyka a kultury spočívá v tom, že nejsou biologickým dědictvím, ale předávají se prostřednictvím výchovy*“ (Bartmiňski, 2016, s. 17).

V následující kapitole představujeme způsob práce s uměleckou literaturou, který sleduje výchovnou funkci. Proč? Aby nevymizela dětská potřeba nepředsudčného poznávání světa: globalizujícího se, ale i lokálního, aby dítě nepřicházelo o své sebevědomí, aby současně respektovalo jiné, aby se nevtrácela z dětských kolektivů slušnost a aby dítě důvěřovalo dospělým.

A taky proto, že každé dítě je jiné, originální a ke každému se přistupuje jiným způsobem, ale několik věcí mají všechny děti společné: touží po lásce, porozumění, potřebují vzory, které by mohly napodobovat. Je třeba respektovat jejich individualitu, nadání, vkus apod., aby si v budoucnu dokázaly vážít samy sebe. Dítě potřebuje pocit jistoty a bezpečí a s tím souvisí i potřeba hranic a řádu, aby bylo spokojené a aby vědělo, co může očekávat. Potřebuje, abychom s ním komunikovali jazykem, kterému rozumí, tedy s ohledem na jeho věk a zkušenosti. Vhodným prostředkem

se jeví příběh. Pomáhá dítěti interpretovat svět způsobem, který snadněji zapadá do jeho kognitivních a sociálních vzorců.

Ukažme si na několika příkladech, jak a proč má smysl takové příběhy ve vzdělávacím procesu využívat. Z řady potenciálně možných knižních titulů vybíráme ty, jejichž společným jmenovatelem je imaginární vztah (více Váňová, 2020 a 2022): *Mary Poppinsová* Pamelý Lyndon Traversové, *Paní Láryfáry* Betty MacDonaldové, *Nurse Matilda* Christianny Brandové a *Čaroslečna* Terence Blackera. Imaginární vztah v nich funguje jako možná cesta z labyrintu strachu a prožívané úzkosti. Hlavní protagonistky vstupují do dětské reality jako chůvy/vychovatelky/učitelky. Ženský aspekt je zde spojován především s výše již avizovaným porozuměním a empatií, pochopením, ochotou a schopností naslouchat, bezvýhradnou láskou a přijetím. Jedná se o vstřícné a přátelské subjekty, které se objevují v okamžiku, kdy dítě nějakým způsobem strádá. Nastupují ve chvíli, kdy dítě stojí tváří v tvář problému pro něj neřešitelnému, případně frustraci způsobené marnými pokusy dosáhnout cíle (v rodině, ve společenství dětí, ve škole apod.). Posilují jeho sebevědomí, pomáhají mu nalézt silné stránky a mizí, když je toho schopen samostatně. Tato aktivita často pomáhá zredukovat úzkost a danou situaci pochopit. Jejím prostřednictvím se hrdina/dítě vyrovnává s realitou, přizpůsobuje si jí, problematické skutečnosti zpracovává dle svých možností a přání, hledá uspokojivá řešení, zbavuje se obav, nejistot.

Děj vybraných příběhů začíná zpravidla v okamžiku, kdy si rodiče neví rady se stupňujícími se kázeňskými problémy svých dětí. Zoufalým rodičům přichází na pomoc, často nečekaným, velmi neobvyklým způsobem, podivuhodná chůva s mimořádnými, zdánlivě magickými schopnostmi. Její svěřenci jsou nejrůznějšího věku, nicméně strádají z podobných důvodů. „*Dítě se během svého vývoje učí rozlišovat mezi vlastními přáními a potřebami a mezi požadavky okolí. [...] Od svých rodičů, později také od jiných autorit, přejímá dítě způsoby, jak zacházet s běžnými sociálními normami, a poznává hranice mezi fantazií a skutečností. Přitom jde v komunikaci především o správné otázky, rady, informace a varování a pak i o to, jak rodiče reagují na problematické situace a zejména jak se stavějí k problémům a konfliktům v rámci rodiny i mimo ni*“ (Peleschkian, 1998, s. 37). Tato komunikace je v interpretovaných prózách vždy nějakým způsobem narušena: »*Krátký čas nato se Michal jednoho rána probudil s podivným pocitem. Hned jak otevřel oči, věděl, že něco není v pořádku, ale nevěděl co... A pak po celý den s ním nebylo k vydržení. Po těle se mu rozlévala horká dusivá tíha a nutila ho dělat ta největší darebáctví, a jakmile něco takového provedl, cítil neobyčejnou spokojenost a radost a hned vymýšlel další...*“ *„To dítě je určitě nemocné,“ prohlásila paní Banksová [...] „Nejsem nemocný. Jsem zdravější než ty,“ odsekl Michal. „Pak tedy zlobíš,“ řekla*

maminka, „a za to dostaneš trest“« (Traversová, 1987, s. 63–66). Reálně to odráží skutečnost, že v průběhu kognitivního vývoje dítěte nastávají opakovaně období vzdoru a s nimi související potíže rodičů, jimž obvykle nedokáží uspokojivě čelit. Na průniku charakterů všech ženských protagonistek lze vysledovat jisté konstantní osobnostní rysy, které zmiňovaní autoři považují za magické, resp. s magickými účinky na cílovou skupinu. Jsou především nositelkami lásky, pochopení, důvěry, bezvýhradného přijetí a schopnosti naslouchat. Za všech okolností vytváří s dětmi vztah založený na pocitu jistoty a bezpečí. Takticky se zaměřují spíše na pozitivní stránky osobnosti dětí, na jejich jedinečnost, všímají si jejich skrytých schopností a dokáží z nich udělat přednost. Místo trestu volí metodu přirozených následků. Za všech okolností jsou připraveny přijít svým svěřencům na pomoc, projevují vůči nim nebývalou empatii.

Jedinečnost všech vybraných fiktivních vychovatelek spočívá v jejich mimořádné schopnosti naslouchat: *„Vydrží například s velkým zaujetím poslouchat, když jí děti vyprávějí své sny. Je všeobecně známo, že každé dítě chce vyprávět o tom, co se mu zdálo, pokud jeho sen nebyl dost dlouhý a dostatečně zajímavý, vzpomene si na nějaký starý film nebo na pohádku, kterou mu četl tatínek před spaním. Na vyprávění snů není nic zlého, někdy to může být dokonce legrace. Jediná potíž je v tom, že děti většinou chtějí líčit své sny hned ráno u snídaně a tatínkové a maminky jsou z toho trochu nervózní, protože obvykle pospíchají a na barvitě, dlouhé a spleťité historie nemají náladu. [...] Paní Láryfáry vyprávění o snech vyslechne, a ještě se zeptá na podrobnosti.“* (MacDonaldová, s. 76)

Ve skutečnosti je jejich jediným kouzlem obnova komunikace a naslouchání uvnitř rodiny nebo ve škole, prostoupení dvou světů, světů zraněného dospělého a zraněných dětí. Kouzlo metod vlastně spočívá právě v tom, že ony dokáží tuto základní dětskou potřebu uspokojit.

Čtenář tak nezůstává na pochybách, že taková kouzla dokáží dělat všichni: svým chováním, postojem k druhým v vědomí své i jejich hodnoty, přístupem k řešení problémů atd. Pokud totiž dítě cítí, že je milováno, chráněno a přijímáno takové, jaké je, má to pozitivní vliv na jeho vlastní sebepřijímání. V menší míře trpí pocity méněcennosti, je jistější, silnější a díky tomu i snadněji překonává obavy a strach (Krowatschek - Domsch, 2007, s. 45), což je zásadním předpokladem pro jeho další vývoj.

Např. v sérii fantasy románů T. Blackera slečna učitelkou Čaršská neuplatňuje nadpřirozené schopnosti, ale jako kouzlo působí důvěra ve schopnosti jejich svěřenců. Nežádka je ona tou jedinou, která a priori odsuzovanému dítěti důvěru dá, bez ohledu na to, co si o ní druzí pomyslí. O to mocnější silou pak její podpora působí:

Hrobové ticho přerušilo teprve Čaroslečnino povzbuzování. „Skvělá rána, Cvalíku! Jsi hvězda! Do toho!!!“ „To je úroveň,“ řekla učitelka Hicksová štitivě. „Nemá žádné

vychování. “Od toho okamžiku se však průběh hry docela změnil. Toho odpoledne hrál Cvalík ještě lépe než ve svých nejdřívejších snech, kdy se mu zdálo, že vstřelil vítězný gól na mistrovství světa. Brzy už i Jack ječel: „Pusťte k tomu Cvalíka! Nahrajte Cvaldovi!!!“ a soupeři vřeštěli: „Zastavte toho tlustocha! Sražte ho!“ Ale na Cvalíka nikdo neměl. Hrál jako očarovaný...“ (Blacker, 2000, s. 23). I Blackerova učitelka učí děti žít s jinakostí a pomáhá jim přetavit ji v přednost: „*Ta roztěkaná Karolína vyhrála soutěž v kreslení. Katrina je nejvzornější žákyní školy. A představ si, že ten budížkničemu Cvalík dostane diplom za slohovou práci...*“ (Blacker, 2000, s. 44). Dokáže totiž svou třídu zaujmout: „*Vezměte si papír a pastelky a nakreslete školní hřiště,*“ řekla učitelka. „*Představte si, že tam není žádné napadané listí. Nejlepší obrázek způsobí kouzlo.*“ *Snad poprvé, co paměť sahá, pracovala třída ukázněně a potichu. Katrinu ani nenapadlo žalovat, že jí někdo ukradl pastelku. Karolína se konečně soustředila jen na práci. Cvalík zapomněl na poslední ulepený bonbon v kapse. Jack ani jednou nehodil koulí ze zmačkaného papíru*“ (Blacker, 2000, s. 12).

Imaginární vztah, obecně cesta imaginace, může napomoci mj. v procesu sebe-poznání, pochopení dynamiky konfliktů, dokáže navíc zkvalitnit mezilidskou komunikaci (na tom se může podílet i učitel, pokud je žákovi – dětskému čtenáři průvodcem na jeho cestě), přispět k lepší adaptaci na stresové situace, konsolidaci paměti i celkové harmonizaci osobnosti (Čačka, 1999, s. 53–61). Zvláštní přínos může nepochybně představovat také imaginativní spoluprožívání, pokud se školní třída stane čtenářským či interpretačním společenstvím, které zážitky z četby sdílí.

To však pochopitelně klade zvýšené nároky na učitele. Je to právě on, kdo by měl fungovat mezi dětským publikem a narativním textem jako zprostředkovatel, spolehlivý a empatický rádce. Měl by být schopen vzít na sebe roli průvodce po imaginárních světech, prezentovat se jako někdo, kdo se ve fikčních světech umělecké literatury orientuje, kdo z nich dokáže těžit sám pro sebe, kdo o těchto světech vede citlivý dialog. Nejedná se de facto o nic jiného než o rozvíjení žákovských osobnostních kompetencí, porozumění sobě samému a druhým, zvládnutí vlastního chování, řešení složitých situací, uvědomování si různých přístupů k řešení problémů (RVP, s. 127) prostřednictvím uměleckých textů, příběhů,³ jejich explanačních, ilustrativních a v neposlední řadě transformačních účinků (srov. Hošek, 2013).

Vhodně zvolené literární texty mohou být užitečnou výchovnou cestou, trezorem vztahů, prostředkem zakoušení emocí; literatura umožňuje proniknout

³ Vycházíme z předpokladu, podobně jako narativní psychoterapie, že lidé lépe rozumí sobě a svým životům prostřednictvím modelů majících narativní strukturu (více např. Hošek, 2013; Freedmanová – Combs, 2009; Vánová, 2022).

do myslí jiných lidí: „Možnost odvodit emoce románových postav z jejich chování a přímé řeči a chápat to, jakým způsobem ony navzájem svým emocím rozumějí, představuje vynikající trénink sociální interakce v reálném životě. Jak navíc tvrdí kognitivní teorie, kognitivní a afektivní činnosti nám přinášejí estetický požitek“ (Nikolajevová, 2018, s. 155).

Ať už se tedy žák prostřednictvím vzoru zprostředkovaného mu literaturou učí tím, že pozoruje chování postav, či na základě výsledků vlastního chování a jednání jimi inspirovaného (Bertrand, 1998, s. 125), toto nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku je účinnější než jakýkoli přímý verbální kontakt (Průcha, 2009, s. 9), výklad, zprostředkovaná informace o textu či pouhá rekapitulace přečteného, jak bývá často v hodinách literární výchovy zvykem. V souvislosti s výše uvedeným pak nabývá na významu volba vhodných příběhů české i světové literatury pro děti i mládež a role učitele při práci s nimi.

6 Smělá výzva závěrem

V příspěvku jsme představili pojetí gramotnosti, které je postaveno na jiných akcentech, než je obvyklé. Netvrdíme, že je zcela nové, neboť jeho některé aspekty nacházíme, byť implicitně, v obecně sdílených pedagogických koncepcích. Podstatou kognitivního přístupu ke gramotnosti je posun od převažujícího zdůrazňování potřeby identifikace klíčových informací textu, pochopení jejich souvislostí a schopnosti jejich praktického využití směrem k rozvíjení schopnosti interpretace smyslu textu, respektu k jinakosti a úctě k autenticitě osobnosti, ale také k potřebě sdílení společenských hodnot, názorů a konvencí. K tomu všemu je třeba entuziasmu, s nímž pedagogové budou odhalovat principy kognitivní lingvistiky. Pak je šance, že tento pohled na jazyk bude brzy rezonovat v našich školách.

Neměli bychom vzdávat snahu vychovávat moudré žáky. Přičemž moudrost chápeme podobně jako K. Čapek, který vysvětluje její podstatu tak, že ji připisuje sedlákovi. Moudrý sedlák podle Čapka: „... dobře žije, mnoho ví a dovede si poradit vážně a s úctou“ (Čapek, 1983, s. 48).

Literatura

- ALTMANOVÁ, J. a kol. (2010): *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- BARTMIŇSKI, J. (2016): *Jazyk v kontextu kultury. Dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky*. Praha: Karolinum.

- BERTRAND, Y. (1998): *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- ČAČKA, O. et al. (1999): *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk.
- ČAPEK, K. (1983): Agathon čili o moudrosti. *Kniha apokryfů*. Praha: Československý spisovatel, s. 43–48.
- ČECHOVÁ, M. (2024): Vhled studentů do jazyka. *Didaktické studie*, roč. 16, č. 1, s. 39–46.
- Didaktické studie* (2014), roč. 6, č. 1.
- FREEDMANOVÁ, J. - COMBS, G. (2009): *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- HELUS, Z. (1996): Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In J. Pešková – P. Lipertová (eds.): *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, s. 16–26.
- HOMEROVÁ, M. (2009): Alternativní formy ve výuce. *Učitelské noviny*, č. 10/2009. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1695>.
- HOŠEK, P. (2013): *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*. Praha: Návrat domů.
- KLIMOVIČ, M. - KOPČÍKOVÁ, M. - LIPTÁKOVÁ, L. - VUŽŇÁKOVÁ, K. (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KOŤA, J. (2004): *Základy psychologie (porozumění mezilidským vztahům)*. In V. Jirásková, J. Koťa, N. Pelcová, J. Pešková, V. Prokeš, M. Purkrábek, H. Rýdlová, I. Semerádová, J. Schlegelová: *Základy společenských věd*. Praha: Eurolex Bohemia, s. 139–198.
- KROWATSCHKEK, D. - DOMSCH, H. (2007): *Do školy beze strachu. Jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků*. Brno: Computer Press.
- MAGALOVÁ, G. (2023): Štyri pohľady na umelecký text pre deti. *O dieťati, jazyku, literatúre*, roč. 11, č. 1, s. 87–95.
- NIKOLAJEVOVÁ, M. (2018): „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. In J. Segi Lukavská (ed.): *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
- O dieťati, jazyku, literatúre* (2023), roč. 11, č. 1.
- PACOVSKÁ, J. - NEBESKÁ, I. - RÖRICH, A. - VAŇKOVÁ, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis.
- PACOVSKÁ, J. (2023): Kognitivní přístup k jazyku jako smysluplný a efektivní způsob výuky. *Didaktické studie*, roč. 15, č. 1, s. 19–31.
- PELESCHKIAN, N. (1998): *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál.
- PIŤHA, P. (2019): *Stav a perspektivy naší společnosti*. Praha: Olympia.
- PRŮCHA, J. (1992): Paradox rozvinuté civilizace: funkční gramotnost. In J. Prů-

- cha (ed.): *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, s. 88-100.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online] (2017): Praha: NUV.
- SMETÁČKOVÁ, I. (2013): Stereotypy v pedagogickém prostředí. In L. Valentová a kol.: *Školní poradenství II*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, s. 24–41.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. - ŠEĐOVÁ, K. - SEDLÁČEK, M. - ŠVAŘÍČEK, R. (2017). Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, roč. 67, č. 3, s. 247–278.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2015): *Socializace do školního prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- VÁŇOVÁ, K. (2019): *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově* (Nepublikovaná disertační práce). Ústí na Labem: UJEP, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky.
- VÁŇOVÁ, K. (2022): Imaginární kamarádi v literatuře pro děti a mládež. *Didaktické studie* roč. 14, č. 1, s. 15–33.

Prameny

- BLACKER, T. (2000): *Čaroslečna*. Praha: Amulet.
- BRANDOVÁ, Ch. (2005): *Nanny McPhee. The Collected Tales of Nurse Matilda*. London: Bloomsbury Publishing.
- MACDONALDOVÁ, B. (1996): *Paní Láryfáry*. Praha: Knižní klub.
- TRAVERSOVÁ, P. L. (1987): *Mary Poppinsová*. Praha: Albatros.

Doc. PhDr. Jasňa Pacovská, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

jasna.pacovska@tul.cz

ORCID: 0000-0001-8408-4413

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

katerina.vanova@tul.cz

ORCID: 0000-0001-9089-2687

W KRAINIE DUCHA GÓR. MITY I LEGENDY O KRAKONOŚU – REINTERPRETACJA, PRÓBA ODPOZNANIA, POŻYTKI EDUKACYJNE

In the Land of Mountain Spirit. Myths and Legends of Krakonoš – Reinterpretation, Attempt to Recall, Educational Benefits

Michał Friedrich

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest jednemu z zapomnianych i pomijanych zarówno w polskiej nauce o literaturze, jak i dydaktyce szkolnej problemów kultury polsko-czeskiego pogranicza. Zasadniczy temat to legenda Krakonosza (cz. Krakonoš, nm. Růbezahl), zwanego w Polsce także Duchem Gór lub Liczyrzepą bohatera legend polskich, czeskich i niemieckich Sudetów – w szczególności Karkonoszy. Przedstawione zostały analogie pomiędzy tym bohaterem a podobnymi – na zasadzie kulturowej konwergencji – postaciami obecnymi w mitologiach innych narodów, zwłaszcza Skandynawskiej. Materiał literacki uwzględniony w artykule to polskie teksty, wśród nich przede wszystkim: „Księga Ducha Gór” autorstwa Carla Hauptmanna, „Legenda o Liczyrzepie” zebrane przez Johanna Karla Augusta Musäusa oraz „Legenda o Schaffgotschach, Liczyrzepie i Krucznych Skałach” opracowana współcześnie przez Bartłomieja Grzegorza Sałę. Kolejną część szkicu stanowi namysł nad możliwościami wykorzystania wyżej wymienionych tekstów na lekcjach poświęconych językowi i literaturze.

Słowa kluczowe: Krakonoš; Duch Gór; Růbezahl; Sudety; Karkonosze; legenda; mit; mitologia skandynawska; konwergencja kulturowa; edukacja; szkoła podstawowa; szkoła średnia

Summary: The article is devoted to one of the forgotten and overlooked problems of Polish-Czech borderland culture in both literature and school didactics. The main theme is the legend of Krakonosz (cz. Krakonoš, nm. Růbezahl), also known in Poland as the Spirit of the Mountains or the Liczyrzepa, hero of legends of Polish, Czech and German Sudetes – in particular the Giant Mountains. There are presented analogies between this hero and similar – on

the principle of cultural convergence – characters present in the mythologies of other nations, especially Scandinavian. The literary material included in the article is primarily: „The Book of the Mountain Spirit” by Carl Hauptmann, ”Legends about Liczyrzepa” collected by Johann Karl August Masäus and ”The Legend of Schaffgotsch, Liczyrzepa and Raven Rocks” developed by contemporary writer Bartłomiej Grzegorz Sala. However, the most important part of the sketch is a reflection on the possibilities of using the above-mentioned texts in lessons devoted to language and literature.

Key words: Krakonoš; Mountain Spirit; Rübzahla; Sudetes; Giant Mountains; legend; myth; Scandinavian mythology; cultural convergence; education; primary school; secondary school

Początkowo nie było żadnej ontologicznej przepaści między światem bogów a światem ludzi.
Karen Armstrong (2007, s. 9)

W często, acz mgliście opiewanych Sudetach, Parnasie Ślązaków, w przyjaznej zgodzie z Apollinem i jego dziewięcioma muzami mieszka oślawiony Duch Gór, zwany też Liczyrzepą. Zaiste bardziej rozstawił on Karkonosze niż wszyscy śląscy poeci razem wzięci.
J.K.A. Masäus (2003, s. 113)

Krakonoš (nie)użyteczny. Cele i założenia

Przy ulicy Adama Mickiewicza w Karpaczu, mieście będącym najpopularniejszą, może *ex aequo* ze Szklarską Porębą, bazą wypadową w polską część Karkonoszy, mieści się niezwykle muzeum o nazwie Karkonoskie Tajemnice. Na placu, do którego wiedzie ulica imienia autora ballady *Upiór*, znajduje się przedziwna rzeźba wyobrażająca... złowrogiego demona, jak można by sądzić na pierwszy rzut oka. Tajemnicza postać to częściowo antropomorficzna, a po części zoomorficzna hybryda: kopyta, na których stoi, szponiaste łapy chwytające długi kostur, pokazany „rozgałęziony” ogon, rozwarty jak gdyby do krzyku lub ataku dziób. Trudno rozpoznać w tej istocie Krakonoša/Rübzahla/Liczyrzepę, przedstawianego we współczesnych tekstach kultury najczęściej jako dobroduszny, jowialny mężczyzna z długą brodą¹. A jednak niezwykła karpacka rzeźba odpowiada najstarszemu zna-

¹ Podobna rzeźba, o nieco łagodniejszym wyrazie i płynniejszych kształtach, znajduje się przy ulicy

nemu wizerunkowi Ducha Gór, który po raz pierwszy pojawił się na pochodzącej z 1561 roku mapie Karkonoszy autorstwa niemieckiego kartografa Martina Helwiga; wizerunek, równie niepokojący jak opisana powyżej rzeźba, przedstawia niewielką, demoniczną postać czarnej barwy umiejscowioną u podnóża Riesenbergu, czyli dzisiejszej Śnieżki. Jak domniemywa Łukasz Kozak:

To pierwsze znane przedstawienie jest jednocześnie jedynym, które w tak mocny sposób podkreśla demoniczność Liczyrzepy. Być może jest to trop, który prowadzi do jego pierwotnej tożsamości – wszak dawni europejscy bogowie po chrystianizacji często byli spychani do rangi diabłów i złowrogich demonów (Kozak, 2018).

Tym atrakcyjniejszy wydaje się Krakonoś, jeden z fantastycznych, ludowych „demonów wygnanych”, spychanych w kulturowy niebyt z wielu powodów. Pierwszy z nich to swoista adaptacja tej postaci do potrzeb kultury masowej, adaptacja, którą można by określić jako chrystianizację lub wręcz „egzorcyzmowanie”, jak widzi rzecz Nadia Ginalska, autorka bloga *Królestwo Olch* (2023). W siedemnastym wieku, wraz z powrotem teocentrycznej optyki w kulturze europejskiej, niektóre postaci z folkloru stawały się użyteczne jako nośniki chrześcijańskich wartości; wydaje się, że Krakonośa spotkał właśnie taki los – dobroduszy brodac, który pojawia się w spolszczonych opowieściach Carla Hauptmana czy zwłaszcza Karla Johanna Masäusa², płatający figle niegrzecznym dzieciom lub źle prowadzącym się dorosłym (sic!), pomagający zaś uciśnionym czy skrzywdzonym, lepiej odpowiadał interesom kleru, który nie zawsze dążył do wykorzenia rdzennych wierzeń – jeśli okazywały się użyteczne by krzewić lub umacniać chrześcijaństwo, mogły

Karkonoskiej w Trutnowie. Niejako pośrednią formę – muskularnego mężczyzny z kosturem, wychodzącego zza skalnej formacji – wyobraża rzeźba zdobiąca Fontannę Krakonośa usytuowaną w centrum Rynku Krakonośa, także w Trutnowie; projektantem fontanny jest Jan Kirschner, zaś autorem rzeźby artysta z warsztatu Jindřicha Janečka. Więcej: <https://www.ictrutnov.cz/pl/fontanna-karkonosza>. Wśród wielu czeskich wyobrażeń (w Polsce są niestety nieliczne) bohatera karkonoskiego folkloru wyróżnia się także pełna ekspresji rzeźba Ladislava Šalouna w Hořicach. Również to dzieło przedstawia umiśnionego starca z długą brodą, ostrożnie trzymającego w półotwartej dłoni dziewczynkę. Rzeźba praskiego secesyjnego rzeźbiarza nawiązuje zapewne do legendy o Krakonośu objawiającym się dziewczynce, kiedy ta zdmuchuje „dmuchawiec”, czyli owocujący kwiatostan mniszka lekarskiego. Wydęte policzki oraz pochylona sylwetka dziecka wydają się potwierdzać taką interpretację.

- 2 Należy koniecznie zaznaczyć, że polski wariant opowieści Masäusa został przykrojony do potrzeb najmłodszych czytelników. Duch Gór nie tylko stracił w nim swoją demoniczność; sam tekst pozbawiony został erudycyjności oraz stylistycznej wystawności, którą imponuje niemiecki oryginał.

przetrwąć w zmienionej formie (Kozak, 2020). O intensywności chrystianizacji Karkonoszy świadczy dobitnie fakt postawienia w 1681 roku na szczycie Śnieżki kaplicy imienia świętego Wawrzyńca; rzecz odbyła się z inicjatywy księcia Jana Ernesta Schaffgotscha, który, nota bene, bywa epizodycznym bohaterem legend o karkonoskim Duchu Gór (Hauptmann, 2014), (Sala, 2016).

Wieloiemienny bohater sudeckich legend wydaje się najwyrazistszą postacią folkloru polsko-czeskiego pogranicza, jednak przecież Rübexahl przynależy także do opowieści języka niemieckiego – to właśnie Carl Hauptmann i Johann Karl August Masäus zostawili po sobie najpełniejsze literackie opracowania jego przygód; ich dostosowanie do potrzeb masowego czytelnika to kwestia osobna, mogąca z jednej strony służyć lepszemu poznaniu postaci Krakonoša, z drugiej zaś zniekształcająca jego pierwotny charakter. Tak czy inaczej ów nieoczywisty, niesłusznie zapoznany, a, jak się wydaje, z wielu powodów atrakcyjny bohater legend aż trzech narodów zasługuje na uwagę zarówno w świecie kultury, jak i w nauce oraz dydaktyce szkolnej, która – przynajmniej **na gruncie polskim – daje tak niewiele okazji do namysłu nad lokalnością**³. Legendy o Krakonošu stwarzają ku temu okazję bardzo szczególną – lokalność, paradoksalnie być może, łączy się w ich przypadku z ponadnarodową **uniwersalnością**. Przekraczanie granic, niwelowanie różnic w zamian za poszukiwanie tego co wspólne wraz z Krakonošem – Rübexahlem – Liczyrzepą (Rzepiórem) wydaje się szczególnie intrygującym wyzwaniem dla nauczyciela języka etnicznego⁴.

Niniejszy artykuł stanowi próbę zrealizowania trzech celów⁵. Pierwszy z nich to przypomnienie/odpoznanie stanu polskich badań na temat bohatera karkonoskiego, wielokulturowego pogranicza, a wraz z owym stanem badań kilku jak do tej pory wydawnictw polskojęzycznych o bardzo różnej wartości literackiej, jednak uobecniających dość wyraziście Liczyrzepę w literaturze polskiego obszaru językowego (1). Drugi to próba odczytania opowieści o Krakonošu na nowo

³ Kwestię Ślązaków jako narodu lub grupy etnicznej pozostawiam celowo na uboczu, by szkic nie obfitywał nazbyt w dygresje nieprzynależące do tematu, choć oczywiście jest, że Śląsk – szczególnie Dolny – to etniczny i kulturowy obszar, do którego przynależy Krakonoš. Na temat Śląska i śląskości zaś wiele ostatnio w Polsce pisano. Najgłośniejsza książka poświęcona tym zagadnieniom to *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* (Rokita, 2020), lecz warto pamiętać o tytułach takich jak *Ślązaczki. Od Kopciuszka śląskiego do miliardarki z Ustronia* (Cofalka, 2019) czy *Podróżnicy w Górach Olbrzymich. Antologia tekstów źródłowych t. 1 i 2* (Wawrzyńczak, 2020).

⁴ W artykule pojawiają się określenia karkonoskiego bohatera pochodzące z trzech języków – to celowy zabieg, służący podkreśleniu obecności Ducha Gór w folklorze Czech, Polski i Niemiec.

⁵ Artykuł stanowi rozwinięcie tez przedstawionych podczas międzynarodowej konferencji dydaktycznej „Aktualni aspekty w dydaktyce mateřského jazyka a literatury” w Ołomuńcu (10-11.10.2023) organizowanej przez Katedrę Języka Czeskiego Uniwersytetu Karola w Pradze oraz Katedrę Czeskiego Języka i Literatury Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu.

i spojrzenia na nią z perspektywy mitoznawczej, uwzględniającej współczesne teorie mitu, a także porównawczej – ma bowiem Krakonoś niemało wspólnego z ważnymi postaciami panteonu nordyckiego (Odyn/Wodan, Loki), w mniejszym stopniu celtyckiego (Cernunnos) a nawet greckiego (Zeus, Zefir), zaś niektóre jego czyny i przygody mogą stanowić przykład kulturowej konwergencji (2)⁶. Trzeci wreszcie cel to refleksja wokół przydatności postaci Ducha Gór i opowieści o nim w dydaktyce szkolnej – pożytki z legendy, analiza postaw bohatera, propozycje rozwiązań metodycznych – również w kontekście braków zgłaszanych przez uczniów i uczennice polskich szkół, jak choćby brak innych mitologii niż grecko-rzymska i hebrajska, uobecniana niemal wyłącznie na przykładach starotestamentowych, w humanistycznych programach nauczania. Rzeczywiście, ów deficyt jest zaskakujący w kontekście szczególnej sytuacji kultury współczesnej, która wydaje się na wielu poziomach wręcz przesycona elementami mitologii skandynawskiej, japońskiej (manga!), egipskiej czy, już bardziej lokalnie, mitami Słowian (3). Należy postawić pytanie, czy trzeci cel artykułu może okazać się funkcjonalny w czeskim środowisku nauczycielskim/dydaktycznym? Ze względu na polskie wersje językowe tekstów o Duchu Gór, na których opiera się niniejszy artykuł – oczywiście nie. Być może jednak sama postać Krakonośa, ze względu na jego mitologiczną uniwersalność, okaże się choć trochę inspirująca; a może atutem dla czeskich czytelniczek i czytelników będzie możliwość porównania polskiego stanu rzeczy z czeskim? Tym bardziej, że w kulturze – również popularnej – Czech Krakonoś nie zniknął tak jak w Polsce, lecz był na rozmaite sposoby przypomniany, choćby w serii bajek na dobranoc⁷.

Zarówno źródła, jak i opracowania, które zostały wykorzystane w niniejszym tekście, mają z konieczności wieloraki charakter. Są wśród nich: opowieści Masäusa, *Księga Ducha Gór* Hauptmanna, sudecka legenda o księciu Schaffgotschu, opracowania naukowe oraz popularnonaukowe i publicystyczne, w tym podróżniczy blog. Taki dobór źródeł jak również omówień z jednej strony pozwala na możliwie najbardziej komplementarny ogląd Krakonośa i jego dziejów opisanych i przypominanych przez polskich pisarzy, z drugiej wymuszony jest jego specyficznym

⁶ Stanisław Firszt wskazuje również na takie mitologiczne postacie jak mezopotamsko-egipski Gryf, grecki Pan i staroitałski Faun (Firszt, 2012). Wydaje się jednak, że opisany w literaturze podmiotowej zakres nadprzyrodzonych kompetencji Krakonośa jest większy, co pozwala kojarzyć jego postać z bóstwami wyższego rzędu.

⁷ *Krkonošská pohádka*, reżyseria: Věra Jordánová, scenariusz: Božena Šimková; Československá televize (ČST), 1974, 1978, 1986. Warto także wspomnieć o popularnym satyrycznym programie *Česká soda*, w którym pojawiał się Krakonoś w wersji parodystyczno-humorystycznej, szczególnie w 22 odcinku serii; Petr Čtvrtníček, Václav Křístek, Milan Šteindler i inni (scenariusz i reżyseria), *Česká soda*, Česká Televize (ČT), 1993-1997.

statusem jako bohatera istotnego oraz popularnego w folklorze, jednak w literaturze obecny w sposób niejednorodny, fragmentaryczny, wymagający procesu scalenia czy też ujednoczenia.

1. Krakonoś w na kartach opowieści Masäusa, Hauptmanna i innych

„Legendę Karkonoszy zasilają niemieckie, czeskie i polskie źródła narodowe; zatem książkę tę polecam wszystkim miłośnikom tych gór, dla których tak one, jak i ich legenda są dobrem wspólnym, które ponad granicami ludzi łączy, a nie dzieli” – takimi słowami Marek Zybura kończy posłowie do *Legend o Liczyrzepie* J.K.A. Masäusa (2005, s. 95). Kulturowe „wspólne dobro”, które trafnie podkreśla badacz, objawiło się na kartach literatury pięknej prawdopodobnie dopiero w 1662 roku wraz ze *Znanymi i nieznanymi historiami o Liczyrzepie* autorstwa Johanesa Praetoriusa – nie znaczy to jednak, że wcześniej w ogóle o Krakonożu nie pisano. Stanisław Firszt na łamach miesięcznika „Karkonosze” (4/2012) dokonuje skrupulatnego wyliczenia pierwszych przekazów: „O Duchu Gór powstało setki opowieści, które krążyły z ust do ust wśród mieszkańców Karkonoszy. Wspominano o tym w różnych dziełach i próbowano nawet je spisywać. Pierwszymi byli: Franz von Kockritz (1561) i proboszcz Hondorff (1568). Pisali o nim w swoich dziełach między innymi: Philipp Pareus (1565), Simon Hüttel (1576), Wolfgang Bütner (1576), Heinrich Nicolai (1599), Caspar Schenckfeldt (1601), Walenty Rożdzieński (1612), Nicolaus Henelius (1613), H. Žalanský (1618), Sigismund Scherertzius (1621), Jacob Schickfuss (1625), Georg Aelurius (1625), Martin Opitz (1630), Martin Zeilter (1632), David Vechner (1640), Johannes Fechner (1646), Carl Orlob (1649), Balthasar Thomas Kretschmar (1662), E.J. Naso (1667) i Bohuslav Balbinus (1679)” (Firszt, 2012), (Firszt, 2003). Należy wszakże sądzić, że to właśnie Praetorius jako pierwszy poświęcił Duchowi Gór pełną książkę⁸.

W latach 1782-86 powstawały *Ludowe opowieści niemieckie* J.K.A. Masäusa, a na drugi ich tom składają się właśnie *Legendy o Rübzahlu*. Polskie przekłady tego zbioru ukazywały się dwukrotnie, ale dopiero... w XXI wieku, w latach 2003 (jako dwujęzyczny, polsko-niemiecki zbiór *Pięć legend o Rzepiórze*, z polskim przekładem Emila Mendyka) oraz 2005 (jako *Legendy o Liczyrzepie*, w tłumaczeniu Anny Wziątek). Wymieniwszy Masäusa, wypada wspomnieć o zainteresowaniu

⁸ Orientację w gąszczu nierzadko fragmentarycznych tekstów dawnych o Krakonożu ułatwia bardzo pożyteczna, dwujęzyczna (polsko-niemiecka) książeczka *Źródła pisane dotyczące Ducha Gór od średniowiecza do końca XVII wieku* pod redakcją Stanisława Firszta, wydana nakładem Muzeum Karkonoskiego w Jeleniej Górze (2003).

Krakonošem niektórych polskich romantyków, na przykład Wincentego Pola, którego w Karkonoszach bardziej od samych gór interesowały „podania o duchu górskim, zwanym Rybecal, który ma prawo nad każdym, co wśród tych gór mieszka albo je odwiedza, a że tutaj wszystko na korzyść obrócić umieją, więc można nabyć w ciągu podróży i broszury opisujące całe dzieje tego górskiego psotnika i w łada budzie lub gospodzie można się spotkać z mnóstwem cacek, które wyobrażają wizerunek jego na szkle lub drzewie rżnięty; szczególnie zaś to już niejako obowiązkiem podróżnego, gdy na powyższe góry wstępuje, kupić sobie długi kij alpejski, który u góry zakrzywiony kończy się potworną twarzą Rybecala” (Firszt, 2006, s. 184). Te dwie wersje przygód Krakonoša przyjęły się na gruncie polskim najlepiej, choć niezwykle ważna jest także *Rübezahl-Buch* Carla Hauptmanna z 1915 roku, czyli *Księga Ducha Gór*, wydana w Jeleniej Górze dopiero w 2008 roku. W międzyczasie jednak ukazała się zaskakująca książka Józefa Sykulskiego pod intrygującym tytułem *Liczyrzepa. Zły Duch Karkonoszy i Jeleniej Góry*; wydawnictwo to, ogłoszone w 1945 roku, nie doczekało się ani wystarczającego uznania, ani tym bardziej wznowień – ostatni rok wojennej katastrofy nie mógł sprzyjać odpowiedniej recepcji opowieści zakorzenionych między innymi w języku i kulturze Niemiec; brakuje chyba dowodów, jakoby Rübezahl miał być wykorzystywany w hitlerowskiej propagandzie lub symbolice – nie podzielił zatem losu niektórych bóstw i symboli nordyckiego kręgu kulturowego – jednak czas wojennych traum był zapewne jednym z czynników, które zepchnęły niemiecko-czesko-polskiego bohatera w niebyt i nie pomogły mu nawet audycje w Polskim Radiu czy promocja książki Sykulskiego – pierwszej na Dolnym Śląsku wydanej w języku polskim! – w Polskiej Agencji Prasowej (Hartwich, s. 143–145). Wzmianka, ale jakże znacząca, o wieloimiennym karkonoskim duchu pojawia się ponad pięćdziesiąt lat później w *Gawędzie o spóźnionej miłości* Tadeusza Różewicza (1996); w nietypowym dla wielkiego poety utworze poświęconym Karkonoszom i – uobecnionej w tytule – spóźnionej miłości do tych gór, czytamy:

„pod śniegiem śni Rzepiór
z mapy Helwiga
Duch Gór odwiedza Karpacz
Rübezahl zagląda do Krummhübel”
(Różewicz, 2006)⁹

Znalazło się jednak w dorobku Tadeusza Różewicza więcej miejsca dla Rzepióra – w 1997 roku ukazała się humoreska zatytułowana *Dziwna i nieprawdziwa*

⁹ Krummhübel to dawna, niemiecka nazwa Karpacza.

historia o spotkaniu z Rübzahlem czyli Janem Liczyrzepą w Karpaczu (Różewicz, 2011, s. 87–89), na której fabułę składa się opis spotkania poety z Krakonošem, które miało miejsce... pod Muzeum Sportu i Turystyki Karpaczu.

W jaki sposób Krakonoś wynurzył się z kulturowego niebytu? Być może należało by wskazać trzy powody. Pierwszy to rosnące zainteresowanie górkimi wyprawami i wędrownkami, w Polsce mocno związane z krajoznawczo-kolekcjonerskimi inicjatywami znanymi jako „korony gór”, zatem przede wszystkim Klub Zdobywców Koron Górskich Rzeczypospolitej Polskiej, Korona Gór Polski, Korona Sudetów etc. Drugi to rozwój regionu – zarówno w skali makro, czyli Dolnego Śląska, jak i w skali mikro, czyli karkonoskich miejscowości turystycznych, w których regularnie przybywa turystów i turystek, a Karkonoski Park Narodowy jest drugim najliczniej odwiedzanym górkim obszarem chronionym w Polsce, ustępując jedynie Tatrzańskiemu Parkowi Narodowemu¹⁰.

Trzeci wreszcie domniemany powód ma odmienny charakter. Karkonoski Duch Gór to postać intrygująca ze względu na posiadanie nadprzyrodzonych mocy oraz ścisły, bezpośredni związek z przyrodą. Fakty te upodabniają go do bóstw pogańskich z obszarów nordyckiego i słowiańskiego; bóstwa te przeżywają w ostatnim dziesięcioleciu renesans zainteresowania zarówno na poziomie kultury popularnej (również masowej), jak i na poziomie nauk o kulturze. Wydane w XXI wieku zbiory legend Masäusa i Hauptmana a także ożywiona działalność muzeum Karkonoskie Tajemnice wpisują się w ten trend, choć rzecz jasna nie sposób porównywać popularności Rübzahla do (pop)kulturowej kariery Thora czy Lokiego¹¹.

Stan polskich badań – tych, które zachowały się po II wojnie światowej – na temat Liczyrzepy nie jest obszerny, a dominują w nim artykuły popularnonaukowe oraz wzmianki w publikacjach o charakterze turystyczno-krajoznawczym, w których większość informacji ulega powtarzaniu. Trudno w ogóle mówić o polskojęzycznych naukowych opracowaniach na temat Ducha Gór. Należy jednak odnotować wstęp Stanisława Firszt do *Pięciu legend o Rzepiórze* (2003, s. 7), cytowane wyżej posłowie Marka Zybura do *Legend o Liczyrzepie* (2005, s. 94-95) czy notę Emila

¹⁰ <https://stat.gov.pl/portal-edukacyjny/polskie-parki-narodowe-wystawa/> [dostęp: 8.12.2023]

¹¹ Jako ciekawostkę warto odnotować fakt, że na Alasce powstał black metalowy zespół o nazwie Rübzah. Grupa, powołana do istnienia z inicjatywy polskiego muzyka o pseudonimie Raróg, wpisuje się w dwudziestopierwszowieczny nurt teje odmiany muzyki metalowej, koncentrujący się nie na satanizmie i treściach antychrześcijańskich, jak miało to miejsce w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, lecz na pogańskich mitach i legendach. Na ostatniej płycie alaskańskiego Rübzahla zatytułowanej *Remnants of Grief and Glory* (2021) znalazł się utwór zatytułowany *Echos of a Mighty Hall* poświęcony *Sagenhalle* (*Świątyni Legend*), czyli arcydziełu architektury karkonoskiej pomysłu Hermanna Hendricha z 1903 roku (Najwer, 2008, s. 42–61).

Mendyka i Przemysław Wiatra, tłumaczy Hauptmannowskiej *Księgi Ducha Gór* (2014, s. 7–8), opatrzonej merytorycznymi, erudycyjnymi przypisami Sandry Nejranowskiej. Wreszcie: najobszerniejszy i najbogatszy merytorycznie artykuł poświęcony Krakonošowi ogłoszony został – zarówno w wariantcie tradycyjnym, jak i elektronicznym – w miesięczniku „Karkonosze” przez Stanisława Firszt, który zaproponował przekrojowe omówienie losów Liczyrzepy nie tylko na kartach literatury pięknej, lecz także w kontekście lokalnych wierzeń oraz skomplikowanej historii regionu (Firszt, 2012). Z innych powodów godny uwagi jest artykuł Pawła Mackiewicza poświęcony małym formom literackim o karkonoskiej tematyce, opublikowany w jubileuszowym, wydanym w stulecie urodzin Tymoteusza Karpowicza numerze „Czasopisma Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” (2021, s. 63–80). Duch Gór pojawia się tam jako bohater poezji XIX i XX-wiecznych polskich poetów¹².

2. Krakonoš jako bohater mitologiczny? Specyfika postaci Ducha Gór

„Nie zamieniał się w ptaka, skałę, węża i wilka. Był nimi. Objawiał się w ich działaniu” – pisał o nim Filip Springer (2023, s. 53). Uważna lektura wielu fragmentów Hauptmannowskiej *Księgi Ducha Gór* pozwala myśleć o jej bohaterze wręcz w kategoriach greckiego hylozoizmu czy też panmaterializmu; Krakonoš jest obecny w elementach przyrody ożywionej i nieożywionej, nie potrzebuje magicznych zaklęć, rekwizytów czy artefaktów by uobecnić się w najrozmaitszych postaciach. Oto jeden z powodów, dla których wyrażenie „legenda Krakonoša” wydaje się nieprecyzyjne; jako właściwsze jawi się określenie „mit Krakonoša”¹³. Jego kompetencje wykraczają daleko poza możliwości bohaterów legendowych, nawet tych,

¹² Wśród czeskich źródeł i opracowań znanych autorowi niniejszego tekstu szczególnie istotne oraz przydatne wydaje się co najmniej kilka z nich. Książka Evy Koudelkovej *Krakonoš v literatuře. Kapitoly k literárnímu ztvárnění látky o Krakonošovi* (2006) to zajmująco ilustrowane kompendium stanowiące ambitną próbę omówienia literackich wizerunków karkonoskiego ducha od kultury dawnej poczynsz, aż po współczesność. Autorka odpowiedzialnie uwzględniła źródła czeskie, polskie i niemieckie. Podobne założenia przyświecały zapewne Jaromirowi Jechowi, który niemalą część literackiego oraz naukowego życia poświęcił właśnie Krakonošowi, zaś w 2008 roku ukazał się zbiór zredagowanych przezeń opowieści opatrzonych naukowym komentarzem: *Krakonoš. Vyprávění o vládci Krkonošských hor od nejstarších časů po dnešek*. W poszukiwaniu dalszych wskazówek bibliograficznych nader przydatny okazuje się przekrojowy, opublikowany w czeskiej oraz polskiej wersji językowej artykuł Marka Sekyry *Krakonoš v české literatuře*: https://jbc.jeleniagora.pl/Content/19542/JEL_20878_2015_Krakonos-v-ceske-lit_20878-M-Sekyra-Karkonosz-w-literaturze-czeskiej-wersja-czeska.pdf [dostęp: 24.10.24].

¹³ Podobnie widzi rzecz Małgorzata Najwer (2008, s. 48–61).

których dzieje nasycone są magią i niesamowitością, zbliżając go do pogańskich bogów odpowiedzialnych za różnorakie zjawiska świata przyrody.

Podobnie jak mitologiczni bogowie i mitologiczne boginie Rübexahl bywa realizatorem poznawczej funkcji mitu (Armstrong, 2005, s. 16–20). Nie byłoby też, jak się wydaje, chybione spojrzenie na karkonoskiego ducha przez pryzmat spinozjańskiej kategorii *natura naturans*. Jest bowiem Krakonoś częścią przyrody, ale też przyrodę współtworzy, kształtuje, przemienia. Powstrzymuje człowieka przed jej niszczeniem, na przykład opowieści Carla Hauptmanna *Jak Duch Gór bezdusznego hrabiego z Bolczowa w komara zamienił* (2018, s. 31–38).

Nadprzyrodzone zdolności – ale też właściwości – Liczyrzepy ewokują mityczne opowieści o postaciach z innych kręgów kulturowych. Sudecki bohater wielokrotnie pojawia się w ikonografii pod postacią sędziwego starca wędrującego po górach i śląskich dolinach w opończy i kapeluszu, z tęgim kosturem w dłoni; z kart *Rübexahl Buch* z kolei można dowiedzieć się, że wędrując, przygląda się Duch Gór ludziom i ich czynom – „za złe wynagradza, a za dobre karze”, realizując jawnie już boską powinność (Zybura, 2005, s. 95). Jednak to nie hebrajskiego Jahwe dotyczy omawiana konotacja; bliżej tutaj Rübexahlowi do Odyna, który wyrusza w świat, by zaglądać do ludzkich domostw, towarzyszyć wędrowcom, chłopom i rybakom¹⁴. Bywa, że władca Asgardu udziela im pomocy, ratuje życie przed mściwym, porywczym trollem, bywa też, że wymierza karę za gnuśność, chciwość i małostkowość (Lancelyn Green, 2017, s. 19–31, 44–50). Konotacji z nordycką mitologią jest w przygodach Krakonośa zresztą więcej. W *Legendzie pierwszej* J.K.A. Masäusa pojawia się dwórka królowej Emmy o imieniu Brunhilda, która „nie zawahała się rzucić w bezdenny Malstrom”, zaś bezimienny król „sądził, że w tym całym niezwykłym zajściu mieszał palce Thor, Wotan albo jeszcze inny z bogów” (Masäus, 2003, s. 119). Sandra Nejránowska przypomina w jednym z przypisów do *Księgi Ducha Gór*, że „Karkonosze jako śpiącą Brunhildę przedstawiał wielokrotnie na swoich rysunkach i obrazach znajomy Carla Hauptmanna, malarz Heinrich von Hendrich, twórca *Sagenhalle (Hali Legend)* w Szklarskiej Porębie Średniej. W owej Hali znajdował się cykl jego obrazów ukazujących karkonoskiego Ducha Gór” (Hauptmann, 2014, s. 17)¹⁵. Ekspresjonistyczne, a przy tym nieco mroczne, by nie powiedzieć: złowrogie wizje niemieckiego malarza przedstawiają Ducha Gór postaciach: sędziwego starca odpoczywającego nad brzegiem Małego Stawu,

¹⁴ Dalsze skojarzenia mogą biec ku Zeusowi, który według Apollodorosa z Aten (*Biblioteka*) i Owidiusza (*Metamorfozy*) również wędruje po świecie, przyglądając się ludzkim postępkom, aż wreszcie, zdradzony przez króla Likaona, zsyła na świat potop.

¹⁵ Więcej: (Najwer, 2008).

antropomorficznego cienia rzucanego na górskie zbocze, brodatego wędrowca, któremu towarzyszy wilk.

Obrazy von Hendricha mogłyby z powodzeniem stanowić ilustracje powieści fantasy; jednak z klasyką fantastyki baśniowej łączy mit Krakonoša jeszcze inne powinowactwo. Jak pisze Łukasz Kozak: „Liczyrzepa od XIX wieku, wraz z rozwojem turystyki zdrojowej, stał się elementem komercyjnej popkultury. Jego imieniem nazywano pensjonaty, zaczął pojawiać się na mniej lub bardziej kiczowatych pocztówkach i pamiątkach z uzdrowisk. Jednak wśród tych suwenirów znalazł się jeden, który całkowicie zmienił współczesną kulturę. J.R.R. Tolkien kupił kiedyś pocztówkę z Liczyrzepą. Była to reprodukcja obrazu Josefa Madlenera *Der Berggeist*. Władca Karkonoszy był tam przedstawiony jako starzec w płaszczu i wielkim kapeluszu. Pisarz zanotował na niej: „the origin of Gandalf“. Tym samym Liczyrzepa – Duch Gór Ślązaków, Niemców, Czechów i Polaków do dziś żyje jako czarodziej z *Władcy Pierścieni*, a postać potężnego starca władającego nadprzyrodzoną mocą stała się jednym z najbardziej charakterystycznych motywów literatury, filmów i gier fantasy” (Kozak, 2018). Nawet jeśli uznanie Rūbezahla za główny pierwowzór Gandalfa budzi pewien opór, to sam kontekst jednego najważniejszych bohaterów światowej fantasy, a zarazem bohatera literatury per se, bez podziału na gatunki, stanowi dla zapomnianego Rūbezahla literacką nobilitację. Czy oprócz tajemnicznej historii pocztówki należącej do Tolkiena łączy go z najsłynniejszym spośród czarnoksiężników coś jeszcze? Owszem: postawa wobec słabszych i potrzebujących pomocy, których Krakonoś bierze w obronę. Ten rys jego charakteru podkreśla Carl Hauptmann w opowieściach: *Jak Duch Gór bezdusznego hrabiego z Bolczowa w komara zamienił*, *Jak Duch Gór po zamieszaniu na jarmarku w Jeleniej Górze pomógł starej Gottwaldowej umrzeć w pokoju*, *Jak z dwóch swawolnych żołdaków Duch Gór wiejskich nauczycieli uczynił* – choć w tej opowieści zdeprawowani zbójcy padają również ofiarą podstępny Krakonoša (Hauptmann, 2018, s. 19–30, 31–38, 65–76). Sposób działania karkonoskiego bohatera jest oczywiście odmienny od czynów Gandalfa, jednak można zaryzykować hipotezę, że obydwu bohaterów łączy krąg ogólnoludzkich wartości; obydwaj zdają się pełnić rolę mężów opatrnościowych, mentorów, przewodników – zarówno w dosłownym, jak i metaforycznym znaczeniu.

Amerykańska mitoznawczyni oraz popularyzatorka wiedzy o mitach, Karen Armstrong, podkreślała, że „już bardzo wcześnie wyróżnikiem ludzi stała się zdolność do wybiegania myślą poza codzienne doświadczenie” oraz że „mity zarysowały wyrażenie rzeczywistości intuicyjnie wyczuwaną przez ludzi i nadały jej formę” (Armstrong, 2005, s. 5–7, 8). Napotkanie ekstrawaganckiego wędrowca na górskim lub kupieckim szlaku czy też niebezpieczna przyгода w trakcie nagłej

burzy – częste wszak zjawisko w Karkonoszach – to rzecz jasna doświadczenia w pełni wytłumaczalne racjonalnie, niewymagające odwołań do metafizyki lub mitologii. Jednak mit, zarówno traktowany jako osobny obszar kultury, jak i w kategoriach budulca legend czy podań, stanowił oraz wciąż stanowi narzędzie poszukiwania sensu i porządkowania świata: „sama wręcz egzystencja bogów nierozzerwalnie wiązała się z istnieniem burzy, morza, rzeki czy też potężnych ludzkich emocji – miłości, wściekłości, pożądania – które w pewnych chwilach jakby przenosiły mężczyzn i kobiety na inną, wyższą płaszczyznę istnienia, skąd widzieli świat innymi oczyma”, dodawała Karen Armstrong (2005, s. 9). Tradycyjnie obecne w szkolnych programach nauczania wielu krajów trzy podstawowe funkcje mitów: poznawcza, światopoglądowa oraz sakralna znajdują zastosowanie nie tylko w przypadku starożytnych opowieści, lecz także w przypadku legend i podań osnutych na mitologicznej kanwie.

Właściwy również Krakonośowi nierozzerwalny, organiczny wręcz związek z siłami przyrody, który Armstrong podkreśla jako istotną cechę mitu, rozliczne metamorfozy bohatera przemieniającego się w zwierzęta, rośliny, kamienie, deszcz, wiatr *et caetera*, to właśnie element myślenia mitycznego odpowiadający za rozumienie zjawisk przyrody, który dość łatwo zilustrować nieskomplikowanym przykładem w sytuacji lekcyjnej – o tym jednak w kolejnym rozdziale. *Legenda druga o tym, jak Liczyrzepa został ojcem Rozgrzesznikiem* według J.K.A. Masäusa (2005, s. 25–42), *Opowieść ósma. Jak Duch Gór cieszył się, że Karkonosze też mają swoje historyczne dni, a przy okazji rozgonił jarmark w Przychowicach* zapisana przez Carla Hauptmanna (2014, s. 97–108) wraz kilkoma innymi legendami zawierają wyraziste przykłady funkcji światopoglądowej mitu, która przecież znaczy – a na pewno znaczyła w dawnych społecznościach – coś więcej niż pouczająca, dziecięca opowiastka. Co jednak z funkcją sakralną? Czy w schryścianizowanych sudeckich miejscowościach opowieści o tajemniczym Duchu Gór mogły służyć krzewieniu lub umacnianiu wiary? *Opowieść siódma. Jak Duch Gór w swym królestwie podjął Maryję, Józefa i Gwiazdora, a potem także dwóch braci z Marcinowej Budy* (Hauptmann, 2014, s. 85–96) oraz przywoływana wyżej *Legenda czwarta...* wydają się dowodzić, że tak, choć istotne byłoby zastrzeżenie, że to inna sakralizacja niż w mitologiach dawnych ludów, raczej umacniająca istniejące wierzenia, niż nakłaniająca do ich przyjęcia. Bożonarodzeniowy kontekst *Opowieści siódmej...* przywołany zostanie w ostatnim rozdziale.

Ubaldo Nicola uwypuklał aspekt lokalności mitu lecz także jego zorientowanie filozoficzne – istotne dla jednostki poszukującej prawd o zastanym świecie, a niewyposażonej w narzędzia nauki: „Mit niezdolny do racjonalnego udowodnienia swoich twierdzeń jawił się niekiedy jako przejaw niedoskonałości umysłu...

Z drugiej strony zauważono, że mit ma zawsze pewną wewnętrzną spójność i zdolny jest do wyrażania głębokich poziomów rozumienia (na sposób przedracjonalny, emocjonalny, symboliczny, estetyczny). Może zatem być uznany za rodzaj autonomicznej myśli odmiennej od naukowej... (...) W powszechnym odrzuceniu wartości mitu, które ciągnęło się aż do wieku XIX, wyjątkiem jest G. B. Vico, który dojrzał w micie odwieczną mądrość poetycką, zdolność ludzi pierwotnych do wykorzystywania wyobraźni, aby dać naturze wytłumaczenie... Widzi w micie formę poznania różną, a nie niższą od racjonalnej argumentacji” (Nicola, 2006, s. 20). Można sądzić, że Krakonoś, który niejednokrotnie daje się postrzegać jako bóstwo opiekuńcze, wpisuje się w założenia Nicoli, choć w różnym stopniu – w zależności od akcji i fabuły legendy. Przedracjonalne, emocjonalne czy też symboliczne rozumienie oraz wyjaśnianie świata za pomocą wyobraźni i słów, to zapewne jedna z funkcji opowieści spisanych między innymi przez Masäusa i Hauptmanna a zapoczątkowanych przecież w ustnej tradycji. Obszar funkcjonowania mitycznego Ducha Gór – sudecki, a zwłaszcza karkonoski habitat – w porównaniu z obszarami działania bohaterów i bohaterek wielkich europejskich mitologii jest stosunkowo niewielki. Można sądzić, że lokalność opowieści o Krakonośu sprzyjała ich rozprzestrzenianiu się oraz uwypuklała symboliczność bohatera. Lokalność właśnie wydaje się też szansą – a nie zagrożeniem! – dla edukacji.

3. Krakonoś w szkole - dlaczego i po co?

a. Wspólnota myślenia mitycznego

Dla odważnych nauczycieli i nauczycielek, gotowych zrezygnować częściowo ze znanych zestawień kanonicznych lektur oraz ich podstawowych kontekstów, przygody – postawy – sposoby działania Ducha Gór mogą stanowić pożyteczne uzupełnienie wielu lekcji, nie tylko humanistycznych przedmiotów. Ani rozpoczynający się tutaj rozdział, ani cały szkic nie mają oczywiście na celu stworzenia sugestii, że któryś z poświęconych Krakonośowi tekstów miałby stanowić obligatoryjny punkt w szkolnych podstawach programowych, czy to czeskich, czy polskich, czy także niemieckich. Obecna tutaj refleksja ma służyć raczej inspiracji, zachęcie do otwarcia dydaktycznego warsztatu na nieoczywiste konteksty, wreszcie – upomnieniu się o kulturę lokalną (również zatem kulturę pograniczy!) w szkolnej humanistyce (choć nie tylko w niej).

Jako jedno z zagadnień koniecznie potrzebnych w kształceniu na poziomie szkoły średniej jawi się konwergencja kulturowa. Znajomość faktu, że archaiczne społeczności nieposiadające jeszcze narzędzi nauki w dzisiejszym rozumieniu, niezależnie od siebie lecz w podobny sposób tłumaczyły procesy rządzące świa-

tem i życiem ludzkim, wydaje się niezwykle istotna bez względu na obowiązujące programy nauczania. Oczywiście i nieodzowne przykłady kulturowej konwergencji stanowić muszą kosmogonia, antropogonia, potop, rozmaite mity inicjacyjne (jak zabicie i poćwiartowanie Tiamat przez Marduka, dwanaście prac Herkulesa, pokonanie smoka Fafnira przez Sigurda/Zygfrida, *et caetera*), jednak wyobrażenie o mocy Krakonośa pozwalającej mu wpływać na naturę – w tym także na pogodę – to także przykład korzystania przez rdzenną, lokalną społeczność z wyobraźni pozwalającej objaśniać rzeczywistość na sposób przednaukowy, o którym pisał w XIX wieku Adolf Bastian, twórca założeń kulturowej konwergencji (Przybylska, 2018, s. 70–77). Również ten aspekt mitu jako nieodzownego budulca kultury podkreślała Karen Armstrong: „Mamy wyobraźnię, zdolność pozwalającą nam na myślenie o czymś, co nie jest bezpośrednio obecne, i co w chwili, gdy o tym po raz pierwszy myślimy, nie ma obiektywnego bytu. To właśnie wyobraźnia jest władzą wytwarzającą religię i mitologię. Myślenie mityczne ma obecnie złą opinię; często dyskwalifikujemy je jako nieracjonalne i wygodnickie. Ale to również władza wyobraźni pozwoliła uczonym odkryć nową wiedzę i wynaleźć techniki, dzięki którym niepomniernie wzrosła nasza skuteczność. Wyobraźnia uczonych umożliwiła nam podróże w przestrzeni międzyplanetarnej i chodzenie po Księżycu, co niegdyś możliwe było tylko w świecie mitu. Zarówno mitologia, jak i nauka poszerzają pole możliwości człowieka” (Armstrong, 2005, s. 6–7). Sama zaś wyobraźnia i jej rola w świecie oraz życiu zarówno społecznym, jak i jednostkowym, stanowić powinna istotny temat niejednej humanistycznej lekcji.

„Wyjący wiatr i siekący śnieg nie do poznania zmieniły górskie pustkowia. Stare świerki opatulone w kożuchy białych igiełek czy podobne skrzatom krzaki kosodrzewiny tworzyły nieokiełznaną przez ludzkie zmysły i rozum armię zaczarowanych postaci (...).

A widziano także, jak ten najśmielszy z pasterzy pogrążał dzikie tabuny swoich duchów w głębokich dolinach. A w następnej chwili gnał huczące zastępy pod górę, by wreszcie skłębione w lodowatym uścisku na powrót śmiało wkroczyły na szczyty. A sam Duch Gór stał wśród nich. Odziany w porywy wiatru jak w gruby płaszcz. Wokół niego ryk, wokół niego wycie – jak morze bijące o skały” (Hauptmann, 2018, s. 77, 79). Ten pełen patosu, poetycki, złowrogi nieco (lecz czy nie jeszcze bardziej przez to atrakcyjny – również dla ucznia czytającego w czasie wolnym fantazy?) opis zjawiska atmosferycznego ewokuje skojarzenia z potężnymi bóstwami władającymi żywiołami natury w wielkich europejskich mitologiach, na przykład: grecko-rzymskiej (Zeus, Posejdon, Boreasz), hebrajskiej (Jahwe), nordyckiej (Odyn, Aegir), których wskazanie byłoby możliwe w czasie lekcji literacko-kulturowej. Przynotowany ustęp *Księgi Ducha Gór* stanowi przykład opowieści osnutej właśnie na pierwotnej – mitycznej – refleksji o przyczynach istnienia zjawisk

atmosferycznych¹⁶. Powyższy fragment to polska translacja, lecz nadprzyrodzone właściwości Ducha Gór pojawiają się również w opowieściach czeskiego oraz niemieckiego obszaru językowego i jako takie mogą stanowić pożyteczny budulec lekcji poświęconej rodzimemu językowi oraz, zwłaszcza, rodzimej kulturze.

b. Mitologiczne pokrewieństwa

Sygnalizowane już powyżej powinowactwa Krakonoša z innymi bohaterami mitologicznymi objawiają się na więcej sposobów. Tajemniczy sudecki Duch jest istotą wędrowną. Przemierza świat w rozmaitych celach, jednak częstokroć przygląda się postępowaniu ludzi i wymierza im sprawiedliwość. Jak już zostało powiedziane, upodabnia go ów fakt do Zeusa oraz Odyna, którzy także przemierzają świat, raz spiesząc ludziom z pomocą, innym razem karząc ich surowo – najjaskrawszym przykładem takiej kary jest potop zesłany na ludzkość przez Zeusa. Scenariusz zajęć obejmujący fragment *Metamorfoz* Owidiusza, *Eddy Młodszej* (prozaicznej) Snorriego Sturlusona a może lepiej, dla ułatwienia, któregoś z popularnych wydań nordyckiej mitologii, jak choćby proponowanych wcześniej *Mitów skandynawskich* Rogera Lancelyn Greena (2017) – towarzysza spotkań J.R.R. Tolkiena i C.S. Lewisa w towarzystwie Inklingów! – wydaje się zasadny nie tylko ze względów poznawczych, lecz także z uwagi na bogactwo popkulturowych odniesień znanych niemałej części młodzieży. Warto tu wspomnieć choćby serię powieści Ricka Riordana *Magnus Chase i bogowie Asgardu* (2023) lub gry takie jak *Hellblade: Senua's Sacrifice* (2017). Z kolei seriale: *Wikingowie* Michaela Hirsta (2013–20), *Wikingowie. Walhalla* Jeba Stuarta (2022–23) czy głośne dzieło Roberta Eggarsa *Wiking (The Northman)*, (2022) to teksty kultury dedykowane dorosłym widzom, lecz przecież tajemnicą Poliszynela jest fakt, że młodzież ma do nich dostęp i potrafi żywo na ich temat dyskutować; nierzadko również z nauczycielem... Takie teksty kultury, bez względu na ocenę ich artystycznej wartości, stanowią niejako naturalne punkty odniesienia dla współczesnych nastolatków i nastolatek, zaznajomionych z dawnymi mitologiami właśnie poprzez pośrednictwo literatury popularnej, filmów, gier, utworów muzycznych (Friedrich, 2019, s. 313–316).

Przykład komparatystycznego ćwiczenia dla uczniów może stanowić porównanie złośliwych żartów Krakonoša do niektórych czynów Lokiego – najbardziej niejednoznacznego, a zarazem chyba najbardziej intrygującego bohatera nor-

¹⁶ Sandra Nejránowska, redaktorka ostatniego jak dotąd wydania *Księgi...*, zwraca uwagę na obecne „w tekście oryginalnym liczne odniesienia do zjawisk atmosferycznych ujmowane przy pomocy obrazowych określeń wskazujących na ich kobiecość (np. *Schneeweiben*, *Flockweibe* itd.). W ten sposób Autor uzyskała niebywałą i trudną do przetłumaczenia dwuznaczność i zmysłowość opisów” (Hauptmann, 2018, s. 79).

dyckiej mitologii. W przywoływanej wyżej opowieści „Duch Gór nocą podsunął im [zbojnikom – MF] zwodniczo pod krzepkie stopy stopnie swojej budy, gdy spóźnieni chcieli bez pomocy ojca zwieźć saniami z gór do Martinovki drewno na opał” (Hauptmann, 2018, s. 94). Ten czyn karkonoskiego ducha, oparty na iluzji ewokującej magiczne czyny bohaterów powieści fantasy, przypomina działania Lokiego na etapie jego mitycznej biografii, na którym służył Asom i ludziom, których otaczali opieką. To właśnie dzięki sztuce iluzji Loki – lecz także, choć rzadziej, Odin – pokonywali zagrażające ludziom z Midgardu trolle. Roger Lancelyn Green, autor *Mitów skandynawskich* w wariacie dostosowanym do możliwości i potrzeb czytelniczych młodzieży, eksponuje niejednoznaczny charakter Lokiego, bohatera, w którego mitologicznej biografii mieści się zarówno dobro, jak i zło, za które spotyka go surowa kara... powodująca z kolei chęć okrutnej zemsty. Loki, uwolniony z oków nałożonych na niego przez Asów, nie waha się złamać przysięgi wierności złożonej Odiniowi i stanąć przeciwko Asom w zbliżającym się Ragnaroku. Syn Laufey i Farbautiego został przedstawiony przez Lancelyn Greena jako istota o wielkiej nadprzyrodzonej mocy, a jednocześnie dwuznaczna moralnie (2017, s. 51–63, 140–150). Krakonośowi nie da się postawić równie poważnych zarzutów, lecz – z jednej strony – skłonność do rewanżu wobec tych, którzy nie okazują mu szacunku oraz – z drugiej – skłonność do niebezpiecznych żartów z karkonoskich wędrowców czynią go w pewnym stopniu podobnym do nordyckiego bohatera.

Zaskakujące oraz tajemnicze powinowactwo Ducha Gór i Lokiego stwarza okazję do wykorzystania aktywizującej metody na lekcji o języku i literaturze: sąd nad bohaterami, argumenty gromadzone przez uczniów i uczennice wcielających się następnie w prokuraturę i adwokaturę, rozprawa, wreszcie ogłoszenie wyroków – taka lekcja (być może w formie mini-projektu?) stanowi okazję do autentycznego przeżycia legendowo-mitologicznych opowieści. Stanowi też „przedłużenie trwania” oraz „wykonanie” dzieła, posługując się kategoriami Edwarda Balcerzana (1982, s. 158–175). Podobnie zaaranżowane lekcje mają w szkołach długą tradycję w odniesieniu do *Antygony* Sofoklesa; a przecież metoda „klasowego sądu” jest bardzo uniwersalna, bez względu na etniczny język, na który przełożone jest dzieło i w którym prowadzona jest lekcja.

c. Pogaństwo i chrześcijaństwo

Intrygującym, choć wymagającym szczególnie odpowiedzialnego zaaranżowania sytuacji lekcyjnej, problemem związanym z Duchem Gór jest współistnienie w poświęconych mu legendach elementów chrześcijaństwa oraz ludowego pogaństwa. Przenikają się one na różne sposoby, najczęściej jednak w prostym układzie fabularnym poszczególnych legend chrześcijańscy bohaterowie pozytywni zmagają się z negatywnymi, o nieokreślonym światopoglądzie religijnym.

Tym pierwszym na ratunek przybywa Krakonoś (postać wywodząca się przecież z pogańskiego folkloru, niemożliwa do wpisania w krąg chrześcijańskich bohaterów, jednak, paradoksalnie, broniąca częstokroć chrześcijańskich wartości), używając nadprzyrodzonych mocy. Dzieje się tak na przykład we wspomianej już *Legendzie drugiej. O tym, jak Liczyrzepa został ojcem rozgrzesznikiem* J.K.A. Masäusa (2005, s. 25–42) czy też w *Opowieści piątej. Jak Duch Gór po zamieszczeniu na jarmarku w Jeleniej Górze pomógł starej Gottwaldowej umrzeć w pokoju* Carla Hauptmanna (2018, s. 65–75).

Popis wyobraźni mniej znanego z braci Hauptmannów ma miejsce w *Opowieści siódmej. Jak Duch Gór w swym królestwie podjął Maryję, Józefa i Gwiazdora, a potem także dwóch braci z Marcinowej budy* (2018, s. 85–95), w której wątek bożonarodzeniowy przeplata się ze swoistą desakralizacją. Wędrujących po Karkonoszach kołędników przebranych za świętych zastaje burza śnieżna. Skład kołędniczej grupy nie jest przypadkowy – wcześniej narrator przedstawia ich jako zuchwałych, lecz szlachetnych zbójników, rozdających ubogim łupy zdobyte na policmajstrze i okrutnym wiejskim nauczycielu. Najwyrazistszą postacią wydaje się Maryja, która nie tylko nie obawia się „wściekłych uderzeń pędzących stad upiornych kłębów śniegu i mgły”, lecz także marzy o grzonym piwie w Petrovej Boudzie i wspomina złożone w kołysce „święte ciało drewnianej lalki” (Hauptmann, 2018, s. 88). Śmierć wędrowców, dzięki oryginalnemu conceptowi pisarza, stanowi płynne przejście do mistycznej wizji zaświatów. Natomiast samo zakończenie tej jednej z najlepszych literacko opowieści z *Księgi Ducha Gór* to kolejny przykład równoległości płaszczyzn: rzeczywistej i nadprzyrodzonej; okazuje się oto, że dusze „dzieci gór” wciąż obecne są w Karkonoszach i można spotkać je „tam, ponad szczytami, z każdą zimą na nowo budzone do życia” (Hauptmann, 2018, s. 95).

4. Krakonoś uczy, bawi, straszy... Dalsze perspektywy edukacyjne i badawcze

Możliwości wykorzystania postaci Krakonośa i jego dziejów na lekcjach językowo-literackich jest więcej. Istotną kategorią obecną w niektórych o nim opowieściach wydaje się groza budząca skojarzenia z (pre)romantycznymi powieściami gotyckimi oraz późniejszą literaturą grozy; jeśli chodzi o polskie warianty, dzieje się tak na przykład w mrocznej legendzie *O Schaffgotschach, Liczyrzepie i Krucznych Skatach* opracowanej przez Grzegorza Salę (2021, s. 159–161)¹⁷ czy *Legendzie piątej, o tym,*

¹⁷ Książka *Legenda zamków sudeckich* (2021) stanowi część poczytnej w Polsce serii popularnonau-

jak *Liczyrzepa zadrwił sobie z hrabiny Cecylii* (Masäus, 2005, s. 73–93), w której pojawia się fragment budzący nieodparte skojarzenia z anglosaską legendą o jeźdźcu bez głowy: „Jan (...) rozejrzał się bojaźliwie i z przerażeniem ujrzał w odległości rzutu kamieniem czarną jak smoła postać nadludzkich rozmiarów, ubraną w szaty z hiszpańskim białym kołnierzem, a najdziwniejsze w całej tej sprawie było to, że z czarnego płaszcza nie wystawała głowa. Kiedy wóz się zatrzymywał, wędrowiec również przystawał, a kiedy konie ruszały, on też szedł naprzód.

- Hej szwagrze, widzisz to? – wykrzyknął trwożliwy nieborak na wysokim koźle, aż włosy stanęły mu dęba.
- Pewnie, że widzę – odparł tamten ze strachem”.

O ile opowiadanie grozy Washingtona Irvinga *Legenda o sennej kotlinie* (1820) prawie na pewno nie będzie znane większości uczniów i uczennic, o tyle istnieje szansa, że legendarny w kręgach miłośników i miłośniczek horroru oraz fantastyki grozy, nagrodzony między innymi trzema Oscarami film Tima Burtona *Sleepy Hollow* (1999) jak również głośny, popularny serial Alexa Kurtzmana i Roberto Orciego (2013) pod tym samym tytułem okażą się rozpoznawalne wśród młodzieży. Zajęciom poświęconym jednej z legend o Rübězahlu i fragmentom popularnych filmów mógłby zaś towarzyszyć któryś z zachowanych fragmentów opery *Rübězuhl* Carla Marii von Webera (1804–1805).

Krakonoś jest postacią fikcyjną, jednak nie funkcjonuje w fikcyjnej przestrzeni. Opowieści o nim zawierają bogaty materiał dla badaczy i badaczek toponomastyki. Sudeckie nazewnictwo może okazać się przydatne nie tylko nauczycielom i nauczycielkom języka etnicznego – może stanowić także element lekcji geografii poświęconej Sudetom jako regionowi, w którym znajduje się trójstyk granic Czech, Polski i Niemiec, a którego kultura – również materialna – jest niezwykle bogata. Nietrudno wyobrazić sobie element lekcji w postaci quizu składającego się z pytań o nazwy miejscowości pojawiające się w legendach o Krakonośu (Bolczów, Jelenia Góra, Karpacz, Kowary, Příchovice, Szklarska Poręba, Špindlerův Mlýn, Temný Důl, ...), nazwy przyrodnicze (Karkonosze, Łabski Szczyt, Modrý důl, Obří důl, Przełęcz Okraj, Rudawy, Sudety, Szklarki, Śnieżka, ...) inne nazwy, na przykład schronisk lub posiadłości (Martinova Bouda, Luční Bouda, pałac w Cieplicach, ...).

kowej i krajoznawczej poświęconej legendarium, panteonowi, bestiariuszowi oraz demonologii krajów słowiańskich wydawanej przez oficynę Bosz. Można sądzić, że przekład przywoływanego tutaj zbioru opracowanego przez Grzegorza Sałę mógłby być pożyteczny również dla czytelników (w tym nauczycieli i uczniów) czeskich a także niemieckich.

Krakonoś – Liczyrzepa/Rzepiór – Rübezahl. Duch Karkonoszy nie ma szans na zostanie częścią panteonu najważniejszych bohaterów literatury czeskiej, polskiej lub niemieckiej. Jednak nie taka jest jego rola. To lokalny bohater fantastyczny, raz służący ludziom i spieszący im z pomocą, innym razem płatający im figle, nierzadko przykre. Jego przygody mogą urozmaicić humanistyczne lekcje – sprzyja temu niemały zestaw zagadnień: mityczno-legendowy charakter opowieści, realizacja poszczególnych funkcji mitu, zaskakujące powinowactwa z bohaterami wielkich mitologii europejskich, kategorie estetyczne (groza, groteska, komizm). Krakonoś opowiedziany na nowo może jednak też zacząć łączyć poprzez uniwersalny wymiar lokalnego myślenia, z którego się przecież zrodził w pogranicznej krainie wciąż pełnej tajemnic.

Literatura

- ARMSTRONG, K. (2005): *Krótką historia mitu*. (KANIA I., Tłum.) Kraków: Znak.
- BALCERZAN, E. (1982): *Kręgi wtajemniczenia. Czytelnik, badacz, tłumacz, pisarz*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- COFAŁKA, J. (2019): *Ślązaczki. Od Kopciuszka śląskiego do miliardki z Ustronia*. Warszawa: Scholar.
- FIRSZT, S. (2006): *Wincenty Pol i Genealogia Piastów ze zbiorów Schaffgotschów*, In: JACKOWSKI, A. – SOŁJAN, I.: *Wincenty Pol jako geograf i krajoznawca* (s. 184–185). Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- FIRSZT, S. (2012): *Władca Karkonoszy, Schaffgotschowie, Muzeum w Cieplicach i Królestwo Ducha Gór*: <http://e-karkonosze.eu/kultura/wladca-karkonoszy-schaffgotschowie-muzeum-w-cieplicach-i-krolestwo-ducha-gor/>
- FIRSZT, S. (2003): *Wstęp*, In: MASAUS, J.K.A.: *Pięć legend o Rzepiórze* (s. 7). Jelenia Góra: Muzeum Karkonoskie.
- FIRSZT, S. (2003): *Źródła pisane dotyczące Ducha Gór od średniowiecza do końca XVII wieku*. Jelenia Góra: Muzeum Karkonoskie.
- FRIEDRICH, M. (2019): *Nie tylko sztuki siostrzane*. In: MACIEJAK, K. – TRYSIŃSKA, M.: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością* (s. 303–316). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego .
- GINAŁSKA, N. (2023): *Duch Gór, który nie chce umrzeć*. Królestwo Olch: <https://krolestwo-olch.pl/rubezahl/> [dostęp: 8.02.2024]
- HARTWICH, M. (2010): *Józef Sykułski – przyczynek źródłowy do biografii autora*

- pierwszej polskiej publikacji o Duchu Gór*. Rocznik Jeleniogórski. Pismo regionu Karkonoszy.
- HAUPTMANN, C. (2014): *Księga Ducha Gór*. (NEJSPANOWSKA, S. (Red.) – MENDYK, E. – WIATER, P., Tłum.) Jelenia Góra: Wydawnictwo AD REM.
- JECH, J. (2008): *Krakonoš. Vyprávění o vládci Krkonošských hor od nejstarších časů po dnešek*, Praha: Plot.
- KOUDELKOVA, E. (2006): *Krakonoš v literatuře. Kapitoly k literárnímu ztvárnění látky o Krakonošovi*. Liberec: Bor.
- KOZAK, Ł. (2018): *Od Ducha Gór po Gandalfa*. Eurostorie. Europejskie historie: <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/kul/lit/21324609.html> [dostęp: 30.11.2023]
- KOZAK, Ł. (2020): *Upiór. Historia naturalna*. Warszawa: Fundacja Evviva L'arte.
- LANCELYN GREEN, R. (2017): *Mity skandynawskie*. (KRÓLICKI Z., Tłum.) Poznań: Zysk i S-ka.
- MACKIEWICZ, P. (2021); *Formy male*. Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, t. 32.
- MASÄUS, J. (2003): *Pięć legend o Rzepiórze*. Jelenia Góra: Muzeum Karkonoskie.
- NAJWER, M. (2008): *Hermannia Hendricha Świątynia Legend oraz Parsifal i Zamek Grala*. Quart. Kwartalnik Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego nr 3(9).
- NICOLA, U. (2006): *Filozofia*. Warszawa: Bertelsmann Media.
- PRZYBYLSKA, E. (2018): *Uniwersalizm w kalejdoskopie kultur: w sprawie edukacji globalnej dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, t. 25.
- ROKITA, Z. (2020): *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku*. Wołowiec: Czarne.
- RÓŻEWICZ, T. (2011): *Dziwna i nieprawdziwa historia o spotkaniu z Rübezahlem czyli Janem Liczyrzepą w Karpaczu*, In: KULIK, W. Z.: *Tadeusz Różewicz w Karpaczu* (s. 87–89). Karpacz: Muzeum Sportu i Turystyki.
- RÓŻEWICZ, T. (2006): *Utwory zebrane. Poezja, t. IV*. Wrocław: Ossolineum.
- SALA, B. (2016): *Legends zamków sudeckich*. Olszanica: Wydawnictwo BOSZ.
- SEKYRA, M. (2015): *Krakonoš v české literatuře*. https://jbc.jelenia-gora.pl/Content/19542/JEL_20878_2015_Krakonos-v-ceske-lit_20878-M-Sekyra-Karkonosz-w-literaturze-czeskiej-wersja-czeska.pdf [dostęp: 24.10.24]
- SPRINGER, F. (2023): *Rübezahl*. Znak, nr 3., s. 53.
- WAWRZYŃCZAK, M. (2020): *Podróznicy w Górach Olbrzymich. Antologia tekstów źródłowych*, t. 1 i 2. Jelenia Góra: Wielka Izera.
- ZYBURA, M. (2005): *Posłowie*. In: MASÄUS, J.K.A.: *Legends o Liczyrzepie* (WZIAŁEK A., Tłum., s. 94–95). Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Filmografia

JORDÁNOVÁ, V. (reżyseria) ŠIMKOVÁ B. (scenariusz), *Krkonošská pohádka*; Československá televize (ČST), 1974, 1978, 1986.
ČTVRTNÍČEK, P., KŘÍSTEK V., ŠTEINDLER M. et consortes (scenariusz i reżyseria), *Česká soda*, Česká Televize (ČT), 1993–1997.

Dr Michał Friedrich PhD

Instytut Polonistyki Stosowanej,
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
m.friedrich@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0001-5543-0567



PROJEKTY

PROJECTS



KDO SI HRAJE, NEZLOBÍ. ALE CO SE PŘI TOM NAUČÍ?

Those who play don't cause trouble. But what do they learn?

Monika Šindelková

Abstrakt: Motivace a aktivizace žáků patří mezi důležité faktory při přípravě učitele na výuku. Jednou z možností, jak zaktivizovat žáky a zefektivnit výukový proces, je použití metody didaktické hry. Avšak učitel musí postupovat podobně jako při volbě jakékoliv metody, tj. uvažovat o spojení metody, obsahu a cíle.

Tento text si klade za cíl představit výsledky analýzy pěti materiálů, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry a které mají sloužit zejména k zábavnému procvičování. Cílem analýzy bylo zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost těchto materiálů ve výuce českého jazyka. Text nejprve představuje metodu didaktické hry jako prostředek zvýšení motivace žáka. Hlavní část příspěvku je pak věnována analýze, která byla provedena na základě pěti stanovených hledisek: cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko a lingvistické hledisko. Z výsledků vyplývá, že hry neodpovídají zacílení předmětu český jazyk, obsah je ve všech případech transformován do podoby tzv. malé lingvistiky, není dostatečně reflektována kognitivní náročnost obsahu a zároveň některé praktické aspekty komplikují osvojení znalostí a dovedností, zejm. dekontextualizace příkladů. Ve všech hrách se vyskytují nevhodné formulace a chyby, které jsou v rozporu s lingvistickým poznáním. Zásadní problém těchto materiálů tkví v nedostatečné reflexi obsahu, protože jedinou jejich funkcí je pouhé ozvláštňení výuky.

Klíčová slova: kvalita výuky; cíle výuky; obsah výuky; výuková metoda; didaktická hra; netradiční metoda

Abstract: Motivation and activation of pupils are among the important factors in the teacher's preparation for instruction. One of the ways to activate pupils and make the instruction more effective is to use the didactic game. However, the teacher must proceed in the same way as in the choice of any method, i.e. consider about the integrity of method, content and aim.

The aim of this paper is to present the results of the analysis of five materials, which are described by their authors as didactic games and which are to be used mainly for entertaining practice. The aim of the analysis was to evaluate the quality and applicability of these materials in Czech language teaching. First, the paper introduces the didactic game as a means of increasing pupil motivation. The main part of the paper is then focused on the analysis, which was carried out on the basis of five defined aspects: aims, content, cognitive aspect, didactic aspect and linguistic aspect. The results show that the games do not correspond to the aims of the subject of Czech language, the content is in all cases transformed into the form of small linguistics, the cognitive demandingness of the content is not sufficiently reflected and at the same time some practical aspects complicate the acquisition of knowledge and skills, especially the decontextualization of examples. In all the games there are wrong formulations and mistakes that are contrary to linguistic knowledge. The fundamental problem with these materials lies in the lack of reflection on the content, as their only function is simply to intensify the experience of instruction.

Key words: *quality of instruction; teaching aims; teaching content; teaching method; didactic game; non-traditional method*

Úvod

Dobrý den, nemáte někdo nějaký nápad na hru do mluvnice pro devátáky? Právopisnou apod.

Dobrý den, prosím o radu. Učím na druhém stupni a hledám nějakou inspiraci – hru na větné členy, syntax. Tohle učivo není u dětí moc oblíbené, učí se dlouho a já už nevím, jak ho dětem lépe přiblížit. Nenapadá vás, jak to okořenit a učivo zpříjemnit? 😊

Dobře rano, jaké při cestě používáte stolní hry? Můžeme nějak koupit, tak budu rada za inspiraci. Díky!

Dobrý den, sháním náměty a tipy na češtinářské hry, které zvednou děti ze židlí – tedy opravdu musejí vstát a třeba na stanovištích něco dělat, přemýšlet apod. Nemáte prosím někdo něco takového?

Uvedené autentické citace pocházejí z facebookové učitelské skupiny pro výuku českého jazyka *Náměty pro český jazyk 2. stupně* a jsou dokladem současného feno-

ménu, kdy učitelé hledají inspiraci u svých kolegů pro řešení různých výukových situací. Důvodem se zdá být skutečnost, že tito učitelé cítí potřebu změny ve výuce a usilují o to, aby měli žáci předmět český jazyk rádi a aby připravené činnosti žáky zaujaly. Pozitivní emoce v procesu učení totiž rozšiřují žákovu pozornost, usnadňují zapamatování a vybavování poznatků a dovedností, umožňují rozšířit rozsah a hloubku získaných poznatků a v neposlední řadě kladně ovlivňují motivaci a dosahování cílů (Mareš, 2013, s. 77–78). Jako možné řešení zvýšení pozitivních emocí ve výuce se v učitelské komunitě objevuje úvaha týkající se aktualizace repertoáru výukových metod. Řada učitelů přemýšlí nad tím, jak žákům dané učivo zprostředkovat jinak, zejména zábavně. Na trhu se objevují různé metody, aktivity, učební úlohy a hry, jejichž autoři deklarují zejména *netradičnost a zábavnost* (k problému komplexněji srov. Štěpáník – Šindelková, 2024/2025).

Cílem této studie je zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost pěti materiálů, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry a které mají sloužit zejména k zábavnému procvičování v hodinách českého jazyka. Jedná se o ucelenou řadu vytvořenou Martinem Staňkem a Veronikou Štroblovou a vydanou společností *V lavici s. r. o.*

Hry byly analyzovány na základě pěti stanovených hledisek: *cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko a lingvistické hledisko*, pomocí nichž bylo sledováno, do jaké míry cíle jednotlivých her odpovídají cílům pro výuku českého jazyka, s jakým obsahem žáci pracují a které myšlenkové operace při hře zapojují, jaké jsou možnosti a limity her při osvojování obsahu, ale také zda hry neobsahují jazykové chyby či nepřesnosti.

1. Didaktická hra jako prostředek zvýšení motivace žáků

Jedním z mnoha cílů učitele je podněcovat aktivitu žáků. Nicméně ve škole občas nastávají situace, v nichž motivace k činnosti není dostatečná, a tím pádem žák zažívá nudu, která se obvykle projevuje např. sníženou aktivací organismu, nechutí k činnosti, snížením pozornosti, rušivým chováním či snahou z nudné situace uniknout (Mareš, 2013, s. 281–282). Jako možné řešení, jak překonat ve školní praxi nudu, se nabízí změna vyučovacího stylu tím způsobem, že učitel zahrnuje aktivity, které jsou mj. zábavné a humorné (srov. Gabler – Schroeder, 2003, s. 73; Pavelková, 2010). Funkci humoru ve výuce českého jazyka hodnotí příznivě např. Čechová s Pavelkovou (1999/2000), avšak upozorňují na skutečnost, že pod vlivem nesprávně pochopeného hesla *škola hrou* Jana Amose Komenského „se z některých škol začala vytrácet vážná vzdělávací práce, jež byla nahrazována nezávaznými hrami bez řádu a cíle“ (tamtéž, s. 117). Z uvedeného vyplývá, že aktivita žáků musí

být určena především cíli poznávacími, nikoliv pouze afektivními, protože aspekt zábavnosti nesmí být důležitější než sama hodnota vzdělávací činnosti (Prawat, 1992, s. 370).

Jednou z možností, jak zaktivizovat žáky a zefektivnit výukový proces, je použití metody didaktické hry¹, což je „analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle“ (Průcha a kol., 1995, s. 48). Didaktická hra sice simuluje spontánní činnost dětí, ale liší se právě v tom, že ji učitel zařazuje do výuky s určitým záměrem, s cílem žáky *něco* naučit. Označením *něco* je myšlen vzdělávací obsah, který představuje nejen získané znalosti, ale také zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy vytvářené v žácích (Průcha, 2002, s. 245). Charakteristickým rysem hry je, že při její realizaci se žák baví a mnohdy ani nevnímá, že se v jejím průběhu učí, protože „učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné“ (Fontana, 2015, s. 50). Po jejím skončení by však žák proto měl vždy reflektovat, co se naučil.

Použití didaktické hry ve výuce představuje pro učitele práci značně namáhavou (Sedláková, 2008). Úloha učitele totiž nekončí přípravou didaktické hry, ale je na něm, aby zabezpečil její průběh a také aby vyhodnotil výsledky. Co se týče přípravy, je nutné, aby učitel hru modifikoval s ohledem na věk žáků. Dále je potřeba určit jasný časový plán, vymezit přesná a jednoznačná pravidla, která budou společně s cílem a se způsobem hodnocení představena žákům. V neposlední řadě je nutné zajistit materiální potřeby pro hru. Nezbytnou součástí každé didaktické hry by měla být závěrečná diskuse, jejíž smysl spočívá ve spojení průběhu hry a jejích výsledků se zamýšleným vzdělávacím obsahem, který si měli prostřednictvím hry žáci osvojit (Maňák a kol., 1997, s. 34). Při zařazování hry do výuky je také důležité si uvědomit, že vždy záleží na atmosféře ve třídě, na učiteli a zejména na jeho schopnostech danou hru zorganizovat. Proto u každé třídy můžeme očekávat jiný efekt (srov. Maňák a kol., 1997, s. 32; Skalková, 1999, s. 185).

Hlavním důvodem, proč bývá didaktická hra zařazována ve výuce, je tedy především její stimulační náboj, což vede k tomu, že jsou žáci metodou silně zaujatí a zvyšuje se jejich angažovanost ve vykonávaných činnostech (srov. Průcha a kol., 1995, s. 48–49; Petty, 1996, s. 188). Důsledkem zvýšení zájmu a motivace může být dokonce skutečnost, že si žáci mohou k předmětu (ale také k učiteli) vybudovat pozitivní vztah, který má dlouhodobý charakter (Petty, 1996, s. 188). Z psy-

¹ Využití didaktické hry se v kontextu didaktiky českého jazyka a literatury věnuje např. monotematické číslo *Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek* časopisu *Didaktické studie* (roč. 1, č. 1, 2009). V tomto čísle např. Simona a Kristýna Pišlový zdůrazňují jednotlivé funkce hry, do popředí staví zejm. aspekt zábavnosti. Konkrétní praktické náměty týkající se využití hry a hravých činností ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy zpracovala Zuzana Poláková (uvádí např. tyto náměty: pexeso, piškvorky, riskuj, osmisměrka, kvíz aj.).

chologických výzkumů vyplývá, „že hra je kromě jiného i způsobem poznávání a komunikace a v neposlední řadě i metodou a její principy jsou zároveň jedním z cílů výchovy“ (Sedláková, 2008, s. 114). Navíc podle Piageta hra podporuje rozvoj složitějších forem myšlení tím, že děti při hře usilují o pochopení toho, jak věci fungují (Fontana, 2015, s. 54).

Vedle obsahu a výukového cíle by každá didaktická hra měla zahrnovat také pravidlo, protože kromě potenciálu didaktického má hra mj. potenciál výchovný, kdy se žáci učí respektovat pravidla, což má pozitivní dopad na jejich socializační proces (srov. Maňák a kol., 1997, s. 33–34; Skalková, 1999, s. 184).

To, aby se ze hry nestal pouhý prvek zábavnosti a nevšednosti, souvisí s úlohou učitele. Podobně jako při volbě jakékoliv metody musí učitel postupovat tak, aby metoda byla volena s ohledem na obsah a výukový cíl (Maňák – Švec, 2003, s. 7).

Pokud je spojení metody, obsahu a cíle porušeno, může dojít k tzv. didaktickému formalismu, jehož důsledkem je mj. didaktické vyprazdňování obsahu (Janík a kol., 2013; Slavík a kol., 2017), které se v praxi projevuje zejména přeceňováním metody na úkor práce s obsahem. Výsledkem je, že se metoda stává formální a bezobsažnou a vzniká tak nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času (Vališová – Kasíková, 2011, s. 211). Žáci nevědí, co se učí, příp. se vůbec neučí.

2. Analýza vybraných didaktických her pro výuku českého jazyka

Pro účely této studie jsem vybrala sadu pěti materiálů (jejich autoři používají označení *didaktická desková hra* – obr. 1), které vydala společnost *Vlavič s. r. o. – vzdělávací portál pro pedagogy, žáky i jejich rodiče*².

Zkoumala jsem didaktické hry následujících názvů, v další části textu pro jednotlivé hry používám příslušné označení:

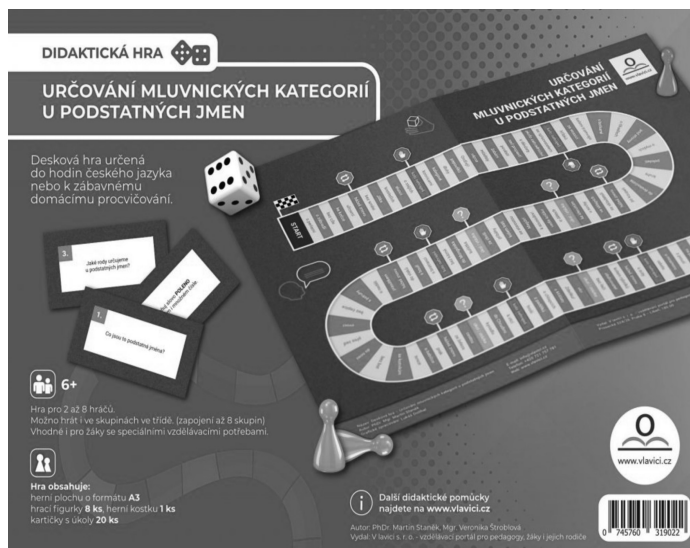
- **hra č. 1** *Tvrdé a měkké souhlásky a pravopis u/ú/ů*³,
- **hra č. 2** *Pravopis vyjmenovaných slov*⁴,

² Jedná se o vzdělávací společnost pro pracovníky v sociální a pedagogické oblasti, která kromě online vzdělávacích webinarů nabízí také akreditované kurzy, doučování pro žáky k přijímacím zkouškám nebo poradenské služby. Jednou oblastí je také e-shop, na kterém společnost nabízí různé pracovní sešity, přehledové karty, ale právě také didaktické hry, přičemž „didaktické pomůcky a přehledy vytvářejí pedagogové dle svých zkušeností i aktuálních potřeb žáků“ (cit.: <https://vlavici.cz/didakticke-pomucky>).

³ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-tvrde-a-mekke-souhlasky-a-pravopisu-u-u-/>

⁴ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-pravopis-vyjmenovanych-slov/>

- hra č. 3 *Určování mluvnických kategorií u podstatných jmen*⁵,
- hra č. 4 *Přídavná jména (pravopis a určování mluvnických kategorií)*⁶,
- hra č. 5 *Určování mluvnických kategorií u sloves*⁷.



Obrázek 1. Didaktická desková hra (zpracování všech her je totožné, liší se pouze barevně). Zdroj: <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-podstatnych-jmen/>; cit. 5. 7. 2024.

Všechny hry dle autorů „slouží k využití v hodinách českého jazyka nebo k zábavnému domácímu procvičování“ (cit. z návodu), každá z nich je nabízena za 349 Kč. Je možno hrát ve 2 až 8 hráčích, ale také ve skupinách ve třídě (zapojení až 8 skupin). Autoři deklarují, že všechny hry jsou vhodné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá desková hra obsahuje herní plochu o formátu A3, 6 hracích figurek⁸, herní kostku a celkem 20 kartiček s úkoly.

⁵ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-podstatnych-jmen/>

⁶ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/didakticka-hra-pravopis-pridavnych-jmen/>

⁷ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-sloves/>

⁸ Autoři deklarují, že hra obsahuje celkem 8 figurek, ale v balení jich je pouze 6.

Průběh a pravidla jsou pro všechny hry stejné a jsou v určitých aspektech podobné deskové hře *Člověče, nezlob se!*. Hodem kostkou se určí počet polí a následně žák řeší pravopisný nebo gramatický problém daného pole. Pokud žák odpoví špatně, vrací se zpět o jedno pole, pokud odpoví správně, postoupí o jedno pole dopředu. Hra nabízí mj. pole „hážeš⁹ znovu“ a „kolo nehraješ“. Další možností je pole „úkol/otázka“. V tomto případě si žák vezme kartu a plní příslušný úkol. Zde platí stejné pravidlo jako při hře s herním plánem – pokud odpoví správně, postupuje o jedno pole dopředu, pokud špatně, vrací se o jedno pole zpět.

2.1 Cíle

Jako první jsem úmyslně zvolila kritérium cílů, protože se jedná o stěžejní prvek při výstavbě vyučovacího a učebního prostředí. Dopředu jsou stanoveny výsledky učení, ke kterým mají žáci během činnosti směřovat a kterých mají také následně dosáhnout.

Autoři analyzovaných her rozlišují dva druhy cílů, a to *cíl hry* a *cíl didaktický*. Cílem hry jako takové je dojít s figurkou do cíle a cestou plnit úkoly. Takto formulovaný cíl spíše upřesňuje, co žáci mají dělat a kdy hra končí. Didaktický cíl je ve všech případech formulován totožně, např. *Opakování sloves, jejich mluvnických kategorií a pravopisu*.

Opakování sloves však nelze považovat za cíl, může představovat pouze např. téma hodiny. Zásadní je, že cílem nesmí být pouhý popis obsahu, ale musí být formulován tak, aby bylo zřejmé, které změny ve vědomostech, dovednostech, schopnostech, vlastnostech či postojích mají u žáka nastat. Chybné vymezení cíle tak následně podmiňuje celou problematičnost hry, protože není určeno, jakých skutečných výsledků žáci dosáhnou, co se naučí a v čem se zlepší. Zároveň vymezeným cílům chybí komunikačně-sémantický rozměr, a tím pádem se žáci neučí využívat mluvnické poznatky v komunikační praxi (Štěpáník – Šmejkalová, 2017, s. 99).

Při práci s herním plánem je cílem her č. 3, 4 a 5 určování mluvnických kategorií, u her č. 1, 3 a 4 je cílem doplnění pravopisu. U všech her žák pracuje s dekontextualizovanými příklady, u pravopisu se vyžaduje pouze doplnění jednoho chybějícího písmena (např. zb_tek), přičemž doplnění probíhá pouze ústně, bez zápisu slova. Zacílení všech her je tedy primárně formálně-poznávací.

Součástí všech her jsou mj. karty s úkoly/otázkami. Z jejich analýzy vyplývá, že všechny hry cílí převážně na zapamatování (např. *Vyjmenuj obojetné souhlásky. Řekni vyjmenovaná slova po Z. Jaké znáš vzory rodu mužského? Co jsou to přídavná*

⁹ Autoři používají v názvu pole chybný tvar slovesa *házet* – kodifikovaný je tvar *házíš*.

jména? Vyjmenuj osoby v množném čísle.¹⁰). Žák si má na základě mnohdy nevhodně formulovaného pokynu (např. *řekni*) vybavit např. poučky, definice, vzory, řady vyjmenovaných slov.

Dalším cílem, který je společný pro všechny hry, je aplikace poznatků (např. *Vyjmenuj 3 slova, ve kterých píšeme ů. Vysvětli rozdíl mezi slovem PIL a PYL. Řekni 3 slova rodu středního. Vymysli 2 přivlastňovací přídavná jména. Co je to infinitiv, uveď příklad?¹¹*). Aplikace v tomto smyslu je mnohdy náhodná, formální, dekontextualizovaná a pro žáky kognitivně nenáročná. Jedná se spíše o „pseudoaplikaci“, jejíž problém spočívá v tom, že žák pracuje s konkrétními fakty podobně jako na úrovni zapamatování a není vyžadováno, aby směřoval k reorganizaci poznatků, ke způsobům operování s nimi či k jejich aplikaci v nových situacích (Byčkovský – Kotásek, 2004, s. 237). Společným cílem pro hry č. 3, 4 a 5, jež se týkají morfologického učiva, je formální úprava tvarů na základě zadání. Všechny příklady jsou opět dekontextualizované, některé tvary nepředstavují pro žáky výzvu (např. *Vystupňuj přídavné jméno KRÁSNÝ. Dej slovo KOČKA do 6. pádu, množného čísla. Sloveso TRHAT převed' do 1. osoby, jednotného čísla, přítomného času.*).

2.2 Obsah

Cíl ve vzdělávacím procesu je nezbytným krokem pro vymezení obsahu, jehož realizaci žáci dosahují právě předem stanoveného cíle. Při práci s hrami č. 1 a 2 je obsahem lexikální pravopis, hry č. 3, 4 a 5 jsou obsahově zaměřeny morfologicky, úkoly se týkají zejména tvarů izolovaných slov, hra č. 4 zahrnuje navíc morfologický pravopis. Obsahem všech her je tedy jazyková složka předmětu český jazyk, přičemž autoři nijak nereflktují komunikační přesah, který je východiskem komunikačně-pojaté výuky českého jazyka a kterému odpovídají mj. očekávané výstupy RVP ZV. V obsahu karet a herních polí nejsou zahrnuty otázky a úkoly zaměřené na sledování funkce daného jevu či na funkční využití poznatků v praxi (obsahem některých karet je pouhé zapamatování si pouček a definic – např. *Jak se ptáme na přídavná jména?*), úkolem žáků je ve všech případech zejména určování mluvnických kategorií izolovaných slov či doplňování pravopisu.

S problémem obsahu souvisí též výběr příkladů a jejich frekvence v současné češtině, nejvíce je tento problém znatelný u vyjmenovaných slov, např. *l_žiny, p_kola, s_rovinka, čep_řil se* nebo *bab_kový* (dle ČNK *ližiny* = na milion slov v korpusu počet výskytů 0,27; *pikola* = 0,19; *syrovinka* 0,07; *čepýřil se* = 0,01; *babykový* = 0).

¹⁰ Vadná formulace – osoba nevyjadřuje kategorii čísla.

¹¹ V některých kartách se objevují překlapy a formální chyby.

2.3 Kognitivní náročnost

Pravidla udávají, že hry jsou určeny dětem od 6 let. Tento věk je zdůvodněn tím, že hra obsahuje i malé části, které mohou být spolknuty, nijak se nereflektují cíle hry, kognitivní náročnost obsahu či způsob jeho uchopení, sledují se pouze aspekty praktické použitelnosti.

V souvislosti s kognitivní náročností jsem analyzovala myšlenkové operace, které jsou po žácích požadovány. Při analýze jsem vycházela z revidované Bloomovy taxonomie cílů (srov. Anderson – Krathwohl, 2001), podle níž lze uspořádat jednotlivé myšlenkové operace podle náročnosti. V případě práce s herním plánem všech her dominuje v rámci dimenze kognitivních procesů nejnižší úroveň, tj. kategorie zapamatování. U her č. 1, 2 a 4 se objevuje nejčastěji aktivní sloveso *doplnit* (např. doplnění *i/i/y/y* na základě pravopisného pravidla), u her č. 3, 4 a 5 aktivní sloveso *určit* (např. určení mluvnických kategorií daného podstatného jména), kdy žák opět pracuje s dekontextualizovanými příklady podle naučených postupů a pravidel. Stereotypnost práce je nevhodná, žáci pracují čistě mechanicky, bez zřetelného posunu k náročnějším činnostem. Podobně je tomu při řešení úkolu / otázky po vylosování karty. Všechny karty obsahují pouze dva typy myšlenkových operací: (1) po žácích se požaduje vybavení si informací z paměti na základě těchto pokynů: např. vysvětlí, vyjmenuj, uveď (např. *Vyjmenuj krátké samohlásky. Řekni vyjmenovaná slova po V. Vysvětlí rozdíl mezi jednotným a množným číslem. Co jsou to přídavná jména? Jak se sloveso dostane do jiného tvaru?*), (2) žáci mají využívat poznatky při řešení izolovaných příkladů (např. *Jaké ú/ů píšeme v těchto slovech: d_m, hodně strom_, jet dol_? Vymysli 3 slova s předponou vy-, vý-. Vyskočuj slovo OKNO v jednotném i množném čísle. Vystupňuj případné jméno NOVÝ. Řekni sloveso MALOVAT ve všech časech.*¹²).

Sám výběr příkladů je značně nevyrovnaný: v některých případech jsou uvedené jevy natolik jednoduché, že v kontextu ostatních příkladů nejsou pro žáky žádnou výzvou, např. ve hře č. 4 má žák doplnit *i/y/i/y* ve spojení např. *stař_ panovníci, kropic_ auto, princezn_no poupátko, opič_ láska* nebo *zlat_ poklad*, nicméně vystačí si se znalostmi pravopisných pravidel při psaní *i/y/i/y* po tzv. pravopisně měkkých a tvrdých souhláskách. Naopak některé příklady obsahují lexémy, které pro cílovou skupinu mohou být neznámé, např. *cisterna, fenykl* nebo *cívka* ve hře č. 1. V této situaci je třeba zásah učitele k dovysvětlení významu, protože kvůli absenci kontextu nejsou žáci schopni význam vyvodit sami; podobně je to např. u slovesa *konstatuji*, u kterého mají žáci určit mluvnické kategorie (hra č. 5). Úkol lze na základě formy slovesa splnit, avšak význam může být žákům neznámý.

¹² Autoři používají nepřesné, ba chybné formulace.

2.4 Didaktické hledisko

Didaktické hledisko je stěžejní zejména pro zhodnocení praktických aspektů výuky, které jsou zásadní pro úspěšné osvojení znalostí a dovedností žáky.

Herní pole (hra č. 1, 3, 4 a 5) obsahují mj. příklady, které nabízejí variantnost řešení – vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o izolované jevy, je u pravopisu možné např. slovo *obyčejn_* psát jako *obyčejný* i *obyčejní*, dále u slova *odb_la* je možno uvažovat o tvaru, resp. významu *odbila* i *odbyla*. Podobně je tomu u mluvnických kategorií substantiv (např. *dluhy* – nejednoznačný pád) a verb (např. *oslní* – nejednoznačná osoba a číslo, ale také *sníte* – bez kontextu není zřejmý význam slovesa); dekontextualizace příkladů znemožňuje jednoznačnost řešení. Avšak s izolovanými příklady by bylo možno pracovat tak, že by žáci tvořili větu se zapojeným slovem v určitém pádu. Jako vhodný princip se jeví srovnání dvou pravopisných problémů, a to např. *mlýnek* a *mlít*. Žáci mohou být učitelem vedeni k uvědomění, že se nejedná o slova jazykově příbuzná, ačkoliv jejich význam spolu souvisí (hra sama však tyto postupy nenabízí).

Ve hře č. 2, která je zaměřena na pravopis vyjmenovaných slov, žák pracuje podobně jako u klasických cvičení s tzv. děravým textem (např. *kob_lka*). Přestože upevňování pravopisu představuje primárně psychomotorický proces a nanejvýš důležitý je vizuální vjem z psaného, po žákovi se nevyžaduje, aby dané slovo napsal, ale aby pouze ústně určil správnou variantu zápisu. Požadovaná činnost je tak spíše cvičením paměti z pravopisných pravidel než cvičením jejich praktického užívání. Takový postup je didakticky problematický, protože se často stává, že žák sice správně verbálně odpoví, své řešení bez problému odůvodní (mnohdy dle doslovně naučených pouček), ale pokud má pravopisný jev zapsat, chybuje (srov. Hájková, 2021).

Problémem některých her je také to, že v herním plánu není obsažen jev, kterým se mají žáci zabývat. Např. ve hře č. 1 chybí pole zaměřená na pravopis *u/ú/ů*. Žáci na tento jev narazí pouze při losování karty (např. *Jaké ú/ů píšeme v těchto slovech: pr_střel, pr_smyk*¹³). Vzhledem k tomu, že pole „úkol/otázka“ se vyskytuje v celé hře pouze pětkrát, je možné, že žák nebude mít vůbec možnost se pravopisem *u/ú/ů* zabývat.


Kromě toho, že některým jevům, které se mají dle názvu procvičovat, autoři věnují málo pozornosti, se vyskytuje druhý nedostatek: objevují se problémy nesouvisející s obsahem (např. *Vyjmenuj krátké samohlásky.* a *Vyjmenuj dvojhlásky.* ve hře č. 1; *Vytvoř podstatné jméno od slovesa PLAVAT.* ve hře č. 5).

Nejzásadnější problém, který vnímám u všech vybraných her, uvedu společně se cvičením z učebnice pro 6. ročník základní školy (obr. 2):

¹³ Zde mj. nevhodně formulovaný úkol – lépe např. *Doplňte ú/ů*.

6 Určete mluvnické kategorie u vyznačených slov:

Děti si prohlížely květiny každý den. Vítězství měl na dosah ruky.
Naší třídě se vydařil letošní závodní den. Květiny rostly velmi rychle.
Milé děti, co jste dnes celý den dělaly? O té třídě se po Jirkově vítězství
hodně mluví.

5  Doplněte jednotlivé slovesné tvary do tabulky:

Ve kterém státě leží
Vysoké Tatry?

infinitiv	2. os., č. mn., zp. rozkaz.	1. os., č. mn., zp. podm.	2. os., č. j., zp. ozn., čas min.	3. os., č. mn., zp. ozn., čas přít.
hrát si				
			počítal jsi	
učit se				
	běžte			
		dělali bychom		
				křičí

Obrázek 2. Cvičení sloužící k určování mluvnických kategorií. Zdroj: Krausová, Z. a kol. (2023). *Český jazyk 6* (3., rozšířené vydání). Plzeň: Fraus.

Hry fungují na stejném principu jako uvedené cvičení, totiž úkolem žáků je určit mluvnické kategorie vybraných izolovaných příkladů. Z hlediska práce s obsahem se jedná o totéž, myšlenkové operace, které žák provádí, jsou identické, rozdíl spočívá pouze v typu materiálního zpracování.

Nedostatkem hry z didaktického hlediska je také nemožnost kontroly, protože na herním plánu ani na jednotlivých kartách není uvedeno správné řešení. Dále není v pravidlech ošetřeno například to, jak se má ve hře postupovat, pokud žák stoupne na těžší pole jako spoušť.

2.5 Lingvistické hledisko

Při analýze jsem objevila také několik jazykových, resp. lingvistických nedostatků. U vyjmenovaných slov je to např. otázka *Jaké vyjmenované slovo znáš po F?*; očekávané slovo *fyzika* (v herním plánu taktéž *fyzikální*) vyjmenované slovo nepředstavuje¹⁴. Další elementární chybou je zařazování vzoru mezi tzv. mluvnické

¹⁴ Miskoncept vyjmenovaných slov po F je běžný mj. v některých přehledech českého jazyka (např. závěsné cedule <https://www.ucebnipomucky.eu/vyjmenovana-slova-baner/>; cit. 5. 7. 2024) a obecně ve vyučovací praxi (vlastní zkušenost autorky).

kategorie. Vzor přitom představuje pouze reprezentaci určitého typu paradigmatu a z didaktického hlediska na něj pohlížíme jako na pomůcku.

V některých případech je chybně použita lingvistická terminologie při formulaci otázky, např. *Jaký je rozdíl mezi tvarem slovesa složeného a jednoduchého?*. Autoři uvažovali nejspíše o jednoduchých a složených slovesných tvarech.

Dalším nedostatkem, který se vyskytuje v návodu ke hře *Pravopis vyjmenovaných slov*, je ztotožnění pravopisu s gramatikou, když autoři uvádějí, že *hráč správně zodpoví gramatický jev na příslušném políčku*, přestože se jedná o problém pravopisný (sama formulace *správně zodpovědět gramatický jev* je nepřesná).

Autoři se mj. dopouštějí chybného vyjádření při formulaci otázky, kdy zaměňují zájmena *který* a *jaký* (např. *Jaké znáš vzory rodu ženského?* by mělo být správně formulováno jako *Které znáš vzory rodu ženského?* Není požadována vlastnost, ale konkrétní vzory).

Na některé další nedostatky jsem upozornila již výše.

3. Diskuse

Motivace a aktivizace žáků patří mezi důležité faktory při přípravě učitele na výuku (srov. Petty, 1996; Skalková, 1999; Kalhous – Obst, 2002, ad.). Trh je doslova přesycen materiály, které někteří učitelé využívají právě pro účely zvýšení motivace a aktivizace žáků, avšak sledování kvality těchto materiálů doposud nebylo předmětem soustavnějšího zkoumání. Ve svém příspěvku jsem se věnovala pouze vybraným deskovým didaktickým hrám pro výuku českého jazyka, ty jsem analyzovala na základě pěti stanovených hledisek: *cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko a lingvistické hledisko*. Cílem analýzy bylo pomoci stanovených hledisek zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost těchto her.

Ve výuce českého jazyka učitelé usilují o naplnění cíle komunikačního, kognitivního a formativního (Čechová – Styblík, 1998, s. 10–11). Podobně se přistupuje k zacílení výuky českého jazyka také v RVP ZV (2023), kdy centrálním cílem jazykové výuky je zejména rozvoj komunikační kompetence. Z analýzy her však vyplývá, že autoři nejčastěji cílí na nejnižší úroveň cílů v kognitivní doméně, tj. zapamatování si poznatků, komunikační cíle absentují zcela. Cíle výuky by měly však být voleny k rozšiřování jazykového vědomí žáků tak, aby žák poznatky nejenom získával a pamětně si je osvojoval, ale zejm. aby je uměl funkčně využívat v komunikační praxi (Štěpáník, 2020).

Rozvoji komunikační kompetence musí odpovídat vzdělávací obsah, přičemž z hlediska koncepce výuky by měly být „nejdůležitější úlohy zaměřené na funkci, v praxi zastoupené otázkou: proč, k čemu?“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 55). Obsah všech analyzovaných her je však transformován do podoby tzv. malé lingvistiky

a sledují formálně-poznávací cíle. Autoři nereflektují současný stav českého jazyka ani aktuální poznání didaktiky českého jazyka a žákům mnohdy předkládají slova, se kterými se v běžné komunikační praxi neseťkají. Po žácích je např. požadováno vybavení si řad vyjmenovaných slov nebo se procvičuje pravopis slov zcela okrajových (Lukešová – Lukeš, 2021).

V každé výukové situaci musí učitel přizpůsobit výuku psychodidaktickým charakteristikám svých žáků: musí zohledňovat žákův věk a jeho dané předpoklady, to znamená respektovat žákovy možnosti pro splnění daného úkonu (Janík – Slavík, 2009, s. 129). Analyzované příklady deklarují problematičnost samé podstaty hry. Podle Gavory (2005, s. 173) má učitel k dispozici čtyři typy stimulů: (a) reproduktivní: vybavení faktů z paměti či nalezení explicitně uvedených faktů v textu, (b) aplikační: použití získaných poznatků při řešení daného úkolu, (c) produktivní: otevřené stimuly nevyžadující pouze jednu správnou odpověď, nýbrž originalitu řešení, a (d) hodnotící: otevřené stimuly vyžadující vlastní úsudek a argumentaci. Za nejméně kognitivně náročné jsou považovány stimuly reproduktivní a aplikační, tedy ty, které jsou ve všech uvedených materiálech využity (v některých případech se jedná spíše o „pseudoaplikaci“, kterou je možno ztotožnit s úrovní zapamatování). Produktivní a hodnotící stimuly, kognitivně náročnější, absentují. Avšak učitel by měl ve výuce využívat všechny čtyři kategorie – první dvě slouží k podněcování konvergentního myšlení, rozvíjení paměti a k aplikaci naučených postupů, kdežto zbývající dvě kategorie vedou žáky k divergentnímu myšlení a slouží k podpoře jejich vlastních řešení (srov. Kesselová, 2019, s. 110).

Hry vykazují nedostatky také z didaktického hlediska, protože některé praktické aspekty komplikují osvojení znalostí a dovedností, obecně také průběh samotné hry (chybějící informace v pravidlech o pohybu figurek na herním plánu). Specifický problém se vyskytuje u her zaměřených na pravopis, autoři nereflektují doporučený postup pro rozvoj pravopisné kompetence. Po žákovi není požadováno dané slovo napsat, jeho úkolem je pouze ústně sdělit, jaké písmeno je třeba do slova doplnit.

Zásadním problémem všech her je dekontextualizace příkladů, např. u substantiv jsou některé mluvnické kategorie (pád a číslo) vždy dány syntaktickou souvislostí, a proto je nutné pracovat vždy s kontextualizovanými jazykovými jevy (Čechová – Styblík, 1998). Ostatně na principu dekontextualizace jsou založena taktéž vybraná cvičení v některých učebnicích (např. Krausová, Z. a kol., 2023), v nichž žáci mají určovat či doplňovat příklady bez kontextu. Z analýzy vyplývá, že způsob práce s obsahem je totožný, jsou aplikovány tytéž myšlenkové operace, avšak rozdíl je pouze ve způsobu zprostředkování obsahu.

Je nezbytné zmínit, že autoři se dopouštějí chyb, které jsou v rozporu s lingvistickým poznáním a které mohou vést u žáků ke vzniku miskonceptů.

Jako pozitivní lze chápat možnost skupinové práce, tzn. využití méně obvyklých organizačních forem výuky. Nicméně herní karty a pole neobsahují správné odpovědi, a proto zde vzniká riziko, že žáci nebudou mít možnost kontroly (příp. si zafixují nesprávné koncepty), pokud do hry nezasáhne učitel, což představuje základní kritické místo tradičního jazykového vyučování (Štěpáník, 2020).

Závěr

Výše analyzované materiály, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry, jsou příkladem fenoménu *zábavnosti*, který se v posledních letech rozšířil nejen v oblasti některých nakladatelství (např. Taktik s edicí *Hravá čeština*), ale také na sociálních sítích a obecně v mediálním diskursu o vzdělávání. Průvodním jevem tohoto fenoménu je, že učitelé vynakládají nemalé finanční prostředky na příručky, aktivity, hry apod., které jsou vydávány soukromými nakladatelstvími nebo jsou nabízeny soukromými tvůrci na internetu (samozřejmě za úplaty, bez zdanění).

Některé aktivity tohoto typu jsou dokonce financovány z veřejných peněz, přestože vykazují nízkou kvalitu – např. některé materiály na portálu DUMy.cz. Většinou na tyto nabídky reagují učitelé, kteří ve své vlastní praxi pozorují sníženou motivaci žáků. Podobné materiály proto kupují s vidinou změny, aniž by bylo nějak zaručeno, že se jedná o materiály kvalitní, ve vyučovací praxi osvědčené a pro žáky užitečné a smysluplné. Hájková (2009, s. 16) pozitivně souzní se spontaneitou a projevenou kreativitou učitelů v tomto směru, avšak zastává názor, že by vytvořené materiály měly být následně kontrolovány a zhodnoceny z hlediska didaktické vhodnosti a věcné správnosti. Zásadní tezí totiž je, že problém většinou tkívá v obsahu samém, čemuž pouhá změna formy nepomůže (Štěpáník, 2019). Mnohdy si to neuvědomují ani učitelé, protože žáci jsou aktivní, činnost vykonávají nadšeně, jsou motivováni, učitelé si proto myslí, že se žáci také učí. Nemusí tomu však být vždy, někdy je obsah mylný, někdy se vytrácí či absentuje zcela.

Štěpáník (2020, s. 10) upozorňuje na skutečnost, že v případě těchto „netradičních“ nebo „zábavných“ aktivit, metod či učebních úloh není dostatečně reflektován obsah a jedinou funkcí je pouze ozvláštnění výuky. Avšak skutečná inovace by měla spočívat v proměně obsahu samého (Štěpáník 2019, 2020) a zejména v důsledném promyšlení integrace cíle, obsahu a metody (Janík a kol., 2013; Slavík a kol., 2017).

Prameny

KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2023): *Český jazyk 6* (3., rozšířené vydání). Plzeň: Fraus.

Literatura

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. a kol. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J. (2004): Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 227–242.
- ČECHOVÁ, M. – PAVELKOVÁ, J. (1999/2000): Školský humor. *Český jazyk a literatura*, roč. 50, č. 5–6, s. 116–126.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- FONTANA, D. (2015): *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GABLER, I. C. – SCHROEDER, M. (2003): *Constructivist methods for the secondary classroom: engaged minds*. Boston: Pearson Education.
- GAVORA, P. (2005): *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido.
- HÁJKOVÁ, E. (2009): Učebnice a didaktické pomůcky. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 1, s. 11–17.
- HÁJKOVÁ, E. (2021): *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- JANÍK, T. – SLAVÍK, J. (2009): Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, roč. 59, č. 2, s. 116–135.
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KESSELOVÁ, J. (2019): Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku. In: ŠTĚPÁNÍK, S. a kol.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- LUKEŠOVÁ, L. – LUKEŠ, D. (2011): Frekvence vyjmenovaných slov v současné češtině: korpusová studie. *Didaktické studie*, roč. 13, č. 1, s. 125–156.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAŇÁK, J. a kol. (1997): *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta.
- MAREŠ, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- PAVELKOVÁ, I. (2010): Nuda ve škole. In: KRYKORKOVÁ, H. – VÁŇOVÁ, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- PETTY, G. (1996): *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PRAWAT, R. S. (1992): Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, roč. 100, č. 3, s. 354–395.

- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002): *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023): Praha: MŠMT.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2008): Aká hra má na hodinách slovenského jazyka na základnej škole opodstatnenie? In *Jazyk a literatúra v škole: zážitok a poznanie*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove.
- SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- SLAVÍK, J. a kol. (2017): *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠINDELKOVÁ, M. (2024/2025): „To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, roč. 75, č. 1, s. 11–21.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, roč. 11, č. 1, s. 13–25.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (2011): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Mgr. Monika Šindelková

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP

monika.sindelkova01@upol.cz

ORCID: 0000-0001-8726-9325

INFORMAČNÍ ZDROJE K VÝZKUMU POJETÍ SLOHU NA ČESKÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH PRO OBDOBÍ 1918–1939

Information sources for research on the concept of style in Czech bourgeois schools for the period 1918–1939

Markéta Kronovetrová Fingerová

Abstrakt: *Jde o přehledovou studii informačních zdrojů pro výzkum pojetí slohu na českých měšťanských školách v období první republiky (1918–1939). Primárně se zaměřuje na zasazení tématu do širšího historického a pedagogického kontextu. Studie nejprve vymezuje význam zkoumané problematiky v souvislosti se současnou didaktikou českého jazyka a představuje učebnice jako hlavní pramen výzkumu. Následně předkládá dvoustupňovou metodologii zahrnující rekonstrukci dobového kontextu a analýzu primárních pramenů. Těžištěm textu je detailní popis společensko-historického pozadí československého školství daného období. Autorka sleduje vývoj od herbartismu přes reformní snahy 20. let až po reformní návrhy let 30. Text je doplněn přehledem dostupné literatury s důrazem na její fyzickou dostupnost v českých knihovnách.*

Klíčová slova: *měšťanské školy, slohová výuka, první republika (1918–1939), didaktika českého jazyka, učebnice, historickopedagogický výzkum*

Abstract: *It is a review study of information sources for research on the concept of style in Czech bourgeois schools in the period of the First Republic (1918–1939). It primarily focuses on placing the topic in a broader historical and pedagogical context. The study first defines the significance of the issue under investigation in the context of contemporary Czech language didactics and presents textbooks as the main source of research. It then presents a two-stage methodology involving the reconstruction of the contemporary context and the analysis of primary sources. The focus of the text is a detailed description of the socio-historical background of Czechoslovak education of*

the period. The author traces the development from Herbartianism through the reform efforts of the 1920s to the reform proposals of the 1930s.

Key words: *burgher schools (middle schools), style teaching, First Czechoslovak Republic (1918–1939), didactics of the Czech language, textbooks, historical-pedagogical research*

Následující materiály byly shromážděny při heuristice k disertační práci s názvem Pojetí slohu v učebnicích českých měšťanských škol z období let 1918–1939. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat pojetí slohu v učebnicích pro české měšťanské školy z uvedeného období.

Přístup ke slohové a komunikační výchově je jedním z diskutovaných témat současné didaktiky českého jazyka. Během 30. let byly vyzkoušeny postupy, jež jsou aktuální i dnes. Průcha označil 30. léta jako jedno z období, kdy došlo ke skutečně formujícím událostem, které ovlivnily pojetí výuky českého jazyka dlouhodobě (Průcha, 1978, s. 31). Zmapování tehdejšího vývoje rozkrývá kořeny současného pojetí učiva a zároveň připomíná některá již probraná témata. Navíc pochopení školství první republiky, konkrétně reformního hnutí 20. a 30. let, J. Kořa a K. Rýdl spojují se zapojením naší země do evropské kulturní tradice a zároveň s doplněním celoevropského obrazu (Kořa – Rýdl, 1992, s. 16).

Hlavním zdrojem informací o pojetí výuky slohu jsou v tomto případě učebnice pro měšťanské školy¹. Učebnice jsou specifickým druhem textu, který je přizpůsobený k didaktické komunikaci a který obsahuje didaktické informace. Kromě toho jsou historickým textem, jenž přináší informace o době, kdy vznikly a kdy byly používány (Hloušková, 2001, s. 79).

Na následujících stránkách jsou uvedena základní fakta k danému tématu a seznam zdrojů, z nichž lze informace čerpat. Pro pochopení tématu je třeba nejprve rekonstruovat dobový, pedagogický a didaktický kontext z pramenů a literatury. Vývoj systému vzdělávání českého jazyka je úzce spjat se společenským vývojem a vývojem jazyka jako takového (Průcha, 1978, s. 32). Druhým krokem by pak měla být sama analýza pramenů (Průcha, 1995, s. 29) – v tomto případě učebnic českého jazyka obsahujících kapitoly o slohu, didaktických a metodologických příruček, kurikulárních dokumentů, odborných článků a dalších podkladů z tohoto období.

¹ Měšťanská škola byla v té době trojtřídní a byl k ní připojen jednoroční kurz. Navazovala na školu obecnou. (Hauser, 1969, s. 9).

Důležitým zdrojem informací jsou i předchozí výzkumy, které se zabývaly tímto tématem.

Dobový, pedagogický a didaktický kontext

Do dobového, pedagogického a didaktického kontextu patří přerod rakousko-uherského školství na československé, jeho celková reforma i změny ve výuce samotného českého jazyka. K pochopení vývoje je nezbytné zabývat se situací již před rokem 1918, další etapou jsou 20. léta a následují změny v letech 30. Také je třeba popsat související problematiku z oblasti dějin pedagogiky, lingvistiky, didaktiky českého jazyka a stylistiky. Větší pozornost by měla být věnována různým přístupům k výuce slohu.

České školství 1918–1939

Na konci 19. a na začátku 20. století v českém školství (stejně jako v celé rakousko-uherské monarchii) převládal herbartismus, myšlenkový směr, který vycházel z učení Johana Friedricha Herbart². Hlavní vliv na to, jak byl praktikován, měli však jeho následovníci, kteří Herbartovy zásady zjednodušili a upravili (např. Cipro, 2002, s. 129–143). Diskuze o potřebné reformě školství začaly již před první světovou válkou, během níž si učitelé uvědomili, že se zřejmě blíží vhodná doba k uskutečnění reformy. Kritizovali např. paměťové učení či velký odstup mezi učitelem a žákem (Čornejová et al., 2020, s. 333 nebo Urbanovská, 1996, s. 2, srovnej také s Kořan – Rýdl, 1992, s. 15). Učivo se soustředilo na pojmy, pravidla a definice. Žáci byli zatěžováni samostatnými poučkami, také se v té době diskutovalo o při-

² Johann Friedrich Herbart (1774–1841) je jedním z nejslavnějších pedagogů 19. století. Směr, který je inspirován jeho myšlenkami, se nazývá herbartismus. Proslul jako filozof a pedagog, jeho pedagogické myšlenky se rozšířily po Evropě i do Ameriky, to však až po jeho smrti. V českých zemích se Herbart stal na dlouho největší pedagogickou autoritou a jeho dílo „vědeckým bestsellerem, ba pedagogickou biblí celé jedné epochy.“

Vytvořil pedagogický systém, jehož cíl odvodil z etických idejí a metody z psychologických poznatků. Stojí na těchto třech základních pojmech: vládě, vyučování a vedení. Vládu Herbart doporučuje při práci s nejmenšími dětmi, které ještě nemají mravní vůli, vnímá ji jako dozor a tělesnou péči, k usměrňování využívá hrozbu tresty. Měla by ale také propojovat autoritu a lásku. Vládou má být zformována vůle, tedy schopnost potlačovat v sobě živelné tendence. Vyučování je podle něj hlavním kamenem pedagogiky, musí však být výchovné. Má vytvořit schopnost estetického posouzení světa. Dalším krokem by mělo být jejich sjednocení a zharmonizování v mravní charakter pomoci vedení.

Jeho odkaz byl následován mnohými, ale ne vždy se jim podařilo zachovat jeho základní ideje a přenést je do praxe (Cipro, 2002, s. 129, 132, 137–140).

měřenosti vybraného učiva pro jednotlivé stupně škol. Výuka byla vystavěna na transmisi učiva, memorování a následném vybavování, žáci byli pasivní (Jelínek, 1972, s. 130–131).

Inspirací pro změnu se stali zahraniční pedagogové jako např. J. Dewey, E. Key či L. N. Tolstoj, kteří se hlásili k myšlenkám pedocentrismu, činné, pracovní či produkční školy, problémovému a projektovému vyučování (Čornejová et al., 2020, s. 342, nebo Koťa – Rýdl, 1992, s. 16–19).

Ke změně po první světové válce skutečně došlo. Ve 20. letech byly realizovány některé individuální pedagogické pokusy, ve 30. letech se pak začaly zavádět reformy podle návrhu V. Příhody. Nyní, oproti dřívějšímu herbartistickému pojetí, se do centra pozornosti dostalo dítě samo, proměnil se vztah učitele a žáka, mechanické učení měla nahradit činnost a aktivita samotných žáků. Je to období, kdy se v zahraničí rozvíjely školy na základě zásad M. Montessori, waldorfské školy, školy podle daltonského plánu a další, které jsou dnes označovány jako alternativní (Svatoš, s. 2–3, 5 a 7, srov. např. s Urbanovská, 1996, s. 3).

Počáteční reformy 20. let byly nekoordinované a často založené více na intuici nadšených pedagogů než výsledcích tehdejších výzkumů. Pedagogové, kteří se o ně pokoušeli, se shodli na tom, že je třeba respektovat přirozený vývoj dítěte (provedení však již bylo různé) a dát dítěti svobodu rozvoje. To bylo nezbytné, aby se mohlo dítě dle rousseauovské tradice, na kterou navázali např. L. N. Tolstoj nebo E. Keyová, vyvinout v dobrého člověka. I v této době se už našli reformní pedagogové, kteří upozorňovali na to, že ani v rámci svobodné výchovy se nesmí zapomínat na vedení a řád (Kasper – Kasperová, 2008, s. 201).

Nadšení z reformem 20. let vyprchalo, neboť ukázalo se, že učivo je třeba systematizovat a naprostá volnost žáků učení spíše brzdí. Nicméně vrátit se k herbartovskému drilu a memorizování bylo již zcela nemyslitelné (Čornejová et al., 2020, s. 342–343, srov. např. se Svatoš, s. 2, nebo Koťa – Rýdl, 1992, s. 15–43). Lze konstatovat, že 30. léta se nesla v duchu plánování celkové reformy školství. V. Příhoda navrhl jednotnou, vnitřně diferencovanou školu, tzn. že navenek jednotná škola měla díky vnitřní diferenciaci umožnit individualizaci výuky. Zároveň šlo o školu činnou a propojenou se životem. Návrhy se týkaly primárního, nižšího i vyššího sekundárního vzdělání. Ve školním roce 1932–1933 fungovaly tzv. pokusné školy, díky nimž měla být nasbírána data pro celkovou reformu. K té nakonec nedošlo. Příčin bylo několik: hospodářská krize, mezinárodní politická situace i to, že pedagogové nebyli v názorech na navrhované reformy zcela jednotní (např. Kasper – Kasperová, 2008, s. 204–205 a 398–401).

Pro prvorpublikové školství je rovněž zásadní fakt, že je nelze brát jako jednotný celek. České, slovenské i podkarpatské školství řešilo zcela jiné problémy. To také ztížilo situaci politikům, kteří se snažili přijít s novými zákony nahrazujícími ty

rakousko-uherské, jež posloužily nové republice jako provizorní základ. Byla tu celá řada otázek k řešení: školství mělo pomoci rozvíjet demokracii, bylo třeba zajistit rovný přístup ke vzdělání a plnění povinné školní docházky ve všech částech republiky, najít fungující systém škol pro mnohonárodnostní republiku a také vhodné navazování jednotlivých stupňů, vyřešit délku školní docházky, vzdělávání a platy učitelů, postavení učitelek, počty dětí ve třídách, nové předměty, vzdělávání dívek, koedukaci a v neposlední řadě – jak vyučovat rodný jazyk (Čornejová et al., 2020, s. 334–350 a 382–402).

Literatura, která badatelům pomůže zmapovat dobový, pedagogický a didaktický kontext, vychází od doby první republiky do současnosti. Lze najít publikace, jež lze řadit mezi prameny, stejně tak publikace ovlivněné komunistickou ideologií i ty současné. Jedná se o dobře zpracované téma. Publikace jsou dostupné, lze je najít např. v Národní pedagogické knihovně, Národní knihovně či v knihovně Univerzity Karlovy. První jmenovaná knihovna je pak pro badatele výhodná ze dvou důvodů – knihy po roce 1948 si je možné půjčovat absenčně a knihovna je jimi vzhledem ke svému zaměření velmi dobře zásobená.

Co se týče zahraniční literatury, věnuje se spíše tématům celoevropským. Prvo-republikovým školstvím se zabývá jen málo publikací a ještě méně zahraniční literatury se věnuje přímo výuce českého jazyka v tomto období.

Výuka českého jazyka

Stejně jako v systému celého školství i ve výuce českého jazyka se na počátku sledovaného období výrazně odrazily zásady herbatismu, které první republika zdédila z rakousko-uherské tradice a o nichž již byla řeč výše. V roce 1922 sice vyšel tzv. malý školský zákon, ale ten předchozí nařízení a ustanovení jen pozměňoval a doplňoval (Hauser, 1969, s. 9).

Pro český jazyk platily osnovy z roku 1877³, podle nichž se učil mateřský jazyk cyklicky. Na 2.–5. ročník obecné školy navazoval 6.–8. ročník škol měšťanských, učivo se opakovalo a prohlubovalo. Dotace byla stanovena na 4 hodiny týdně, jedna školní hodina měla 55 minut (Jelínek, 1972, s. 133). Tento systém fungoval do roku 1918 a v podstatě i během patnácti následujících let. Roku 1930 začaly práce na nových osnovách, které vyvrcholily jejich postupným zaváděním v letech 1933 až 1936⁴. Osnovy byly obecné a učivo určovaly jen v hlavních rysech. Každá škola

³ První osnovy pro jazykové vyučování byly vydané roku 1869 (Průcha, 1978, s. 31).

⁴ Osnovy pro připojený jednoroční kurz, který navazoval na tři předchozí roky měšťanské školy, vyšly v roce 1924 a upraveny byly roku 1932 (Hauser, 1969, s. 9).

si měla zpracovat podle nich osnovy vlastní, ve kterých zohlední specifika svého kraje. Ty pak následně schvalovaly nadřízené školské orgány. Volba metod byla svobodná, umožněna byla i diferenciací. Obecně lze konstatovat, že v osnovách se odrazil koncept čechoslovakismu⁵, činné školy a tzv. funkční lingvistiky⁶.

Cílem předmětu bylo, stejně jako v předchozích obdobích, naučit žáky jasně, jednoduše a správně se vyjadřovat a v literatuře rozumět slovesným dílům a budit lásku k literatuře. Náročnost měla postupně stoupat, konkrétně ve slohu se mělo začít u reprodukce jednoduchých útvarů a pokračovat k reprodukci těch složitějších. O produkci se nemluví vůbec (Průcha, 1978, s. 47 a Hauser, 1969, s. 9–13). Uvedené informace lze doplnit o pohled, který předkládá ve své publikaci např. J. Jelínek a V. Cícha, i když zde je výklad o první republice velice ovlivněn komunistickou ideologií (Jelínek – Cícha, 1964, s. 22–26).

Předmět český jazyk (dále ČJ) byl v průběhu sledovaného období označován jako vyučovací jazyk (myšleno československý) nebo jazyk vyučovací s naukou o písemnostech⁷. Průměrný počet hodin ČJ postupně stoupal, výjimkou jsou jen roky 1932 a 1933, ale poměrově k ostatním hodinám bylo ve 30. letech cca o 2–3 % méně hodin než před rokem 1918 a až o 10 % méně než v 50. letech. (Průcha, 1978, s. 42–44). Pro první dva ročníky měšťanské školy bylo v nových osnovách ze 30. let stanoveno 5 hodin českého jazyka (což je ve srovnání s ostatními předměty nejvyšší dotace), pro třetí pak 4 hodiny. Celkově však převažovaly předměty přírodovědné a matematické, což odpovídalo konceptu měšťanské školy (Hauser, 1969, s. 11).

Výzkumu výuky ČJ se věnoval např. J. Jelínek, který je autorem knihy *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* (Jelínek, 1972⁸). Svůj výzkum prezentuje chronologicky, začíná u tereziánských reforem (i když zmiňuje i období předchozí) a končí rokem 1918. Zde lze tedy vyčíst jen to, na co prvorepubliková výuka ČJ navazovala. V kapitolách o slohu je možné porovnat Jelínkovy závěry s Hubáčkovými (jehož výzkum bude představen v následující kapitole, protože

⁵ Čechoslovakismus předpokládá existenci československého jazyka, který má dvě podoby: českou a slovenskou (Průcha, 1978, s. 39, srov. např. s Hauser, 1969, s. 9).

⁶ Hauser analyzoval učebnice z 30. let a dokázal, že díky funkční lingvistice se jejich struktura v podstatě nezměnila, ale zásadně se změnila práce s textem. Nově měli žáci pracovat s jazykovými jevy v přirozených a souvislých celcích, nikoli jen s izolovanými větami nebo s uměle vytvořenými texty (Průcha, 1978, s. 40).

⁷ Označení předmětu je z pohledu zde sledovaného tématu velice důležité. Ze slohu se stala jedna ze základních složek předmětu a celkově je tak zdůrazněna praktičnost výuky (Hauser, 1969, s. 12).

⁸ Publikace byla vydána také v roce 1966.

se týkal hlavně slohu), neboť se zabývali stejným časovým obdobím. Informace z období před rokem 1918 lze najít také v pracích M. Čechové (rovněž viz dále).

U Jelínka se dočteme např. o vlivu herbartismu na rakousko-uherské školství, osnovách z roku 1877, reprodukčním slohu, diskuzích o návodném a vázaném slohu, žánrech nejdůležitějších pro slohové vyučování nebo prvních pokusech o reformu vyučování. Pro pozdější období lze doporučit příslušné kapitoly z výzkumu J. Průchy (Průcha, 1978) nebo P. Hausera (Hauser, 1969), popř. další z níže uvedeného seznamu.

V uvedených zdrojích jsou výuce ČJ v období 1918–1939 většinou věnovány jen odstavce, podkapitola či kapitola, které dokreslují celkový vývoj. Autoři následně obrací pozornost hlavně ke své současnosti.

Výuka slohu

Sloh byl původně na měšťanských školách spojen s mluvnicí. Měl ve vyučování pevné místo, ale jeho obsah nebyl ještě zcela stabilizovaný. Učil se tzv. návodným způsobem, tzn. napodobováním vzorů, přičemž od žáků se neočekávala žádná invence, samostatnost či vyjádření názoru. Neočekávalo se, že by žáci v běžném životě potřebovali znalosti a schopnosti produkčního slohu. Tento přístup je označován jako prakticismus.

Sloh se postupně od mluvnice odděloval a zcela se osamostatnil na přelomu 20. a 30. let 19. století. Cílem pro tuto složku ČJ bylo: „správné a libé pronášení myšlenek ústní i písemné; zručnost v sepisování jednacích písemností, jak se jich v měšťanském životě nejčastěji užívá“. Nelze však říci, že by všichni autoři doporučovali stejný postup, jak tohoto cíle dosáhnout. (Jelínek, 1972, s. 134–139, a Minářová, 1994, s. 4, srov. s Hubáček 1980, s. 177–200, nebo Hauser 1969, s. 9–15).

Reforma slohu nastala s obratem k pedocentrismu a psychologizací vyučování. Pro nižší ročníky se dále doporučoval jen vázaný sloh, ale se staršími žáky mnoho reformních pedagogů pracovalo již jinak. Snažili se vzbudit žákův zájem a aktivizovat ho četbou. Někteří zastánci volného slohu dokonce tvrdili, že by se žáci vůbec neměli učit psát nebo tvořit osnovy, ale jen zcela volně psát a jediným úkolem učitele měla být příprava vhodných podmínek (Jelínek, 1972, s. 179–186, Minářová, 1994, s. 4).

Ve 20. letech 20. století se sloh vyučoval jak na klasických, tak i na reformních školách. Pozoruhodná je např. práce L. Žofkové, učitelky z reformní školy v Bakově nad Jizerou, která spolupracovala také s V. Příhodou na celkové reformě školství. Při slohu učila zvlášť mluvený a psaný sloh. Zabývala se výzkumem aktivní slovní zásoby svých žaček, aby zjistila, kterým slovům rozumí a ve kterých chybují. Sepsala

pravidla, jimiž se měli žáci při psaní řídit, a také pravidla pro dobrý mluvený projev (Žáková, 2007, s. 70–78)⁹.

Příhoda ve své Ideologii nové didaktiky poznamenal, že sloh se před třiceti, čtyřiceti lety prakticoval jako opisování, psaní článků čtených po nápovědě, zapísování článků z paměti nebo psaní obsahu krátkých článků k otázkám. Účelem tohoto vyučování byly jen cviky pro předpokládanou budoucí potřebu. „Jak velmi se liší od těchto situací málo přirozených dnešní situace slohového vyučování, v němž žáci píšou vlastní časopis, zapisují důležité události školního života, dopisují si se žáky jiných škol, píšou nemocnému spolužákovi, konají rozmanité záznamy při školní práci atd.“ (Kasper – Kasperová, 2008, s. 214).

V dané době byla ve slohu diskutována např. tato témata: cíle slohu, rozvoj žákovy osobnosti, vztah mluveného a psaného textu, produkční a reprodukční práce, hodnocení a opravy slohových prací, útvary zařazené do vyučování, témata slohových prací, komplexní slohové práce, vztah vzorů a práce s čítankou během hodiny slohu, naučitelnost slohu, možnost využití metody volného slohu.

Vyučování slohu v období první republiky není kompletně popsáno v jedné ucelené publikaci. V současnosti se mu nevěnuje žádný větší výzkum. Nejvíce se jím zabírala M. Čechová, stěžejní je její publikace Vyučování slohu (Čechová, 1985), i když podstatné informace lze nalézt i v dalších publikacích této autorky. Oproti Hubáčkovu či Jelínkovu výzkumu nepopisuje chronologický vývoj slohu. Výzkum je prezentován podle jednotlivých témat. Předkládá názory na pojetí slohového vyučování od roku 1775, kdy byla realizována Felbigerova reforma, až do 80. let 20. století. Staršími názory se nezaobírá příliš do hloubky, přesto lze vysledovat, že některé myšlenky si pro výuku slohu neseme již z dob rakousko-uherských¹⁰ nebo byly v minulosti zavrženy a znovu vzkříšeny¹¹. Z období první republiky cituje např.

⁹ Její svěřenci se sloh učili nejen na základě pouček, ale také vlastní tvorbou – ústní i písemnou. Jejich nejlepší práce byly dokonce otištěny v novinách a časopisech. Prováděla odstupňovaný slohový výcvik od nejjednodušších prvků k celkům a k nejuživanějším formám slohového projevu. Také věnovala pozornost chování žáků při ústních projevech, výcviku pozornosti a fantazie (Spěváček, 1975, s. 67). V Národním osvobození 14. 8. 1937 byla otištěna její přednáška, ve které tvrdila, že „slohu se bude dařiti na národní škole jen tehdy, když budeme pěstiti dětskou pozornost a naučíme děti užívat smyslů.“ (Spěváček, 1975, s. 69).

¹⁰ Např. Felbinger doporučuje soustředit se více na sloh písemný než ústní, protože v něm více vyniknou chyby. To je podle J. Hubáčka i Jelínka důvod, proč se tomu děje ve školách i nadále. (Čechová, 1985, s. 46, srov. Hubáček, 1980, s. 40–41, a Jelínek, 1972, s. 47). V současnosti je také upřednostňován psaný sloh před mluveným, jak lze zjistit pohledem do kterékoli učebnice českého jazyka.

¹¹ Např. mechanické chápání slohu, při kterém je upřednostňována výuka dobrému jazykovému projevu. Podle Čechové se tento názor populární v období herbartismu (Čechová, 1985, s. 23)

Glose, Hallera, Havránka, Chlupa, Kádnera, Koubka nebo Müllera, jejichž díla jsou zajímavá i pro tento výzkum. Z dřívější doby pak uvádí např. Bíbu, Dobrovského, Felbingera, Jungmanna, Lindnera a Růžičku.

Obdobím před rokem 1918 se nejvíce zabýval J. Hubáček v práci nazvané *Počátky vyučování slohu na české škole* (Hubáček, 1980) a *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869–1900* (Hubáček, 1983). Jeho díla jsou důležitá pro pochopení toho, na co pedagogové v roce 1918 navazovali.¹²

J. Hubáček mapuje ve zmíněných publikacích vývoj od tereziánských reforem do začátku 20. století. Podrobněji se zabývá názory, publikacemi a časopiseckými články dominantních osobností tohoto období. Svůj výzkum prezentuje chronologicky, rozdělil jej do úseků, které vychází z dominantní metodní knihy nebo určujícího nařízení. V jeho první práci najdeme tyto etapy: roku 1777 byla vydána Felbingerova *Knihy methodní* a 1903 Ruferova *Speciální methodika jazyka vyučovacího*, další období bylo spojeno s činností studijní revizní komise nebo vydáním politického zřízení. Z nich vychází didaktika a učebnice té doby. V jednotlivých etapách pak vždy sleduje podobné problémy¹³, tj. např. jaký by měl být cíl výuky slohu; zda je možné se naučit sloh; kdy se slohem ve škole začít; jaké metody používat¹⁴; jak pracovat se vzorovými texty a v jaké míře by se je měli žáci učit napodobovat; jaké útvary patří mezi ty základní; jakým tématům se věnovat; jak by měla vypadat přípravná cvičení; jak slohové práce opravovat; v jakém poměru by se učitelé měli věnovat psanému a mluvenému slohu.

J. Hubáček výzkum z *Počátků vyučování slohu* shrnul zjištěním, že postupně stoupalo množství útvarů i okruhů, i když celou dobu dominoval jako hlavní dopis, a to hlavně proto, že byl považován za útvar použitelný v praxi. Kromě dalších písemností se začalo postupně vyučovat i vypravování a popis. Sloh získával během sledovaného období řád a pravidla při vyučování. Výuka a hodnocení slohu byly vždy propojeny s pravopisem a mluvnicí, ale ke konci období, které J. Hubáček zkoumal, se začaly při slohu používat i čítanky jako zdroj vzorových textů. Čím dál tím větší pozornost byla věnována přípravným cvičením, jež se více a více soustřeďovala na sloh jako takový, a ne jen na mechanickou práci s jazykem či na mluvnici nebo gramatiku (Hubáček, 1980, 191–200).

Ve druhé práci *Vyučování slohu* (Hubáček, 1983) navázal na svůj předchozí výzkum. Zachoval zmíněnou strukturu a pokračoval v šetření dalších období.

opět vrátil v 50. letech, kdy se k němu hlásil např. A. Anderle (Čechová, 1985, s. 19).

¹² Starším vývojem slohu se zabývá např. také Václav Spěváček (Spěváček, 1956) nebo již výše zmíněný Jelínek (Jelínek, 1972).

¹³ Podobnými tématy se zabývala i Čechová.

¹⁴ Konkrétně šlo o diskuzi ke starší tabelární metodě a novější sokratovské metodě, při níž žák nové poznatky vyvodí na základě otázek.

Dostal se až do roku 1900, kdy k českým pedagogům pronikal volný sloh. Sledoval podobná témata a také diskuzi k efektivitě výuky slohu a k počátkům výuky slohu, ústup herbartismu, úpravy osnov rozdělení učiva pro jednotlivé ročníky, vztah slohu a čítanky, přípravy reforem vyučování slohu, metody pro přeplněné třídy a stagnaci stylistické teorie.

Analýza učebnic

Vzhledem k tomu, že mapování pojetí výuky slohu měšťanských škol v letech 1918–1939 má v tomto případě vycházet z pojetí slohu v učebnicích pro tuto školu určených, je nezbytné nastudovat také problematiku analýzy učebnic.¹⁵ V současnosti lze v případě této problematiky vycházet z děl J. Průchy, P. Knechta, J. Maňáka nebo J. Mikka (viz níže uvedený seznam).

J. Průcha vymezil kritéria pro analýzu učebnic. Doporučuje soustředit se na poměr verbální a neverbální složky a jejich zpracování, dále sledovat aparát prezentace učiva, aparát řízení učení a aparát orientace v učebnici (Průcha, 2006, s. 12).

Analýze učebnic z 30. až 70. let 20. století se věnovala A. Debická. Mezi učebnice, které zkoumala, patří i Pracovní učebnice jazyka českého (Žofková – Tožička, 1933–1938) a učebnice Mateřská řeč (Müller, J., 1934, 1935 a 1939), které byly vybrány i pro tento výzkum. A. Debická soustředila svou pozornost na věcný obsah, text a neverbální i verbální výrazové prostředky učebnic. Konstatuje, že do výstavby analyzovaných učebnic mateřského jazyka se promítají zásady herbartovského didaktického systému a tzv. aktivní školy. V prvním případě jde o systematizaci poznatků a přechod od praktického k teoretickému myšlení žáků, v druhém o samostatnou práci žáků, individualizaci vyučování a pracovní metody. Dále vypočítává požadavky, jichž se autoři učebnic drží, jako je vědecká správnost, přiměřenost učiva, srozumitelnost výkladu, jazyková správnost, soulad s osnovami, přehlednost, grafika, technické zpracování a orientační aparát (Debická, 1999, s. 115–121).

V konkrétním případě Pracovní učebnice jazyka českého (Žofková – Tožička, 1933–1938) použila A. Debická analýzu založenou na pohledu didaktické komunikace. Učebnice vznikala v období 30. let, přičemž A. Debická ve svém rozboru dokazuje, že reformní snahy probíhající ve 20. a 30. letech pozměnily didaktickou

¹⁵ Autorka této práce si je vědoma toho, že pojetí daného učiva je vždy ovlivněno tím, jak s ním pracuje určitý učitel, na což upozorňují v současnosti didaktikové, kteří se učebnicemi zabývají (např. Kalhous – Obst, 2009, s. 143, nebo Debická, 1999, s. 118). S ohledem na tuto skutečnost jsou v archivu dohledávány také přípravy a pedagogické deníky učitelů měšťanských škol z vybraného období. Nicméně pravděpodobně nebude možné dohledat vypovídající vzorek slohových prací či podkladů od učitelů. Tyto práce mohou sloužit nanejvýš jako doplnění analýzy učebnic.

komunikaci v uvedené učebnici. L. Žofková, o které již byla v této práci řeč výše, se účastnila semináře V. Příhody k reformě školství. V tomto okruhu byly navrhovány i učebnice, které měly být používány po reformě. Jednou z nich je právě tato učebnice. Na semináři bylo stanoveno, že je třeba diferencovat obsah učiva (tzn. stanovit minimum a maximum, odstupňovat učivo podle věku a schopností žáků) a zavést měsíční pracovní jednotky a samostatné pracovní úkoly pro každého žáka. Učebnice měla fungovat jako pracovní pomůcka, měla motivovat a aktivizovat žáky, pomáhat jim se samostatným učením, systematizovat informace, odkazovat k doplňkovým textům. Samozřejmostí bylo respektování osnov z roku 1932 a kritérií, jakými byla vědecká správnost, přiměřenost rozsahu, úprava učebnice, grafické a technické zpracování učebnice, doplňkové texty (rejstříky a obsah). L. Žofková měla zkušenosti jako učitelka, ředitelka bakovské měšťanské školy a také jako inspektorka. Kromě zmíněného semináře se podílela na práci reformní komise a také pracovala na vlastních výzkumech (co se týče slohu, zkoumala stav slovní zásoby žáků¹⁶). Podle jejich slov se na přípravné fázi učebnice podíleli sami žáci (Debická, 1999, s. 127–131, a Spěváček, 1975, s. 66–67).

A. Debická o Pracovní učebnici jazyka českého konstatuje, že schematicky opakuje vzorce, s věkem cílové skupiny stoupá obtížnost textů, jeho autoři kladou větší důraz na dedukci a zařadili větší množství přehledů učiva určených k samostudiu. Učebnice řídí práci žáka, organizuje užití pracovních pomůcek, pozitivně žáka motivuje, upozorňuje na diferenciaci učiva. Od třetího ročníku je zesílena integrace složek ČJ podle požadavků osnov z roku 1932 (např. sloh je součástí učiva ze čtení a literární výchovy, do slohu je zařazen i pravopis). Učebnici podle A. Debické ocenili dobové referáty, kritici i G. Janáček v roce 1947 (Debická, 1999, s. 127–131).

Učebnicemi ze 30. let se zabýval i P. Hauser (Hauser, 1970), který vidí 30. léta jako zásadní období. V tuto dobu byly podle něj položeny základy teorie učebnic a začaly vznikat učebnice nové obsahem i strukturou. Bylo to období, kdy proti sobě stály dvě koncepce: mluvnické pojetí vycházející z Gebauerových mluvnic a nová koncepce Pražského lingvistického kroužku. V první řadě byl vytvořen nový koncept učebnice pro střední školy. Učebnice s názvem Cvičebnice jazyka českého pro 1.–4. třídu středních škol vznikla pod vedením B. Havránka a pracovala na ní dvojice autorů L. Kopecný – E. Starý. Obsahovala výklady jazykového systému s důrazem na skladbu a slovní zásobu, ve slohu se akcentovalo slohové rozrůznění jazykových prostředků. Struktura byla vždy stejná: výchozí text – výklad – cvičení. Základem byla práce s textem. Souvislé ukázky dostaly přednost před izolovanými

¹⁶ Analyzovala dosud existující učebnice českého jazyka, zabývala se frekvencí slov v písemných pracích, porovnávala slovník žáků a novinářů (Čepičková, 1989, s. 19).

větami a umělecké texty před uměle konstruovanými (i když i ty v učebnici zůstaly a tvořily cca polovinu textů). Podle zásad činné školy a její pracovní metody byly pokyny uváděny v imperativu (2. osoba množného čísla) a doprovázely je návodné otázky. Autoři se soustředili i na přesné, jasné a věcně správné definice ve výkladové části. Vytvořili také řadu nových typů cvičení a výrazně zvýšili jejich počet. Tato učebnice ovlivnila mnohé další učebnice ČJ (Hauser, 1970, s. 159–165).

V závěrečném výčtu literatury lze najít především publikace zabývající se současnou analýzou učebnic, tu lze pro analýzu historických učebnic použít jen částečně. Vždy je třeba mít na paměti dobu a okolnosti, za kterých daná učebnice vznikala. Tímto tématem se zabývá ve svém článku např. L. Hloušková, jež, jak bylo již řečeno v úvodu, upozorňuje na to, že učebnice může být vnímána nejen jako didaktický materiál, ale také jako historický pramen. Pokud se na ni díváme jako na didaktický materiál, pak můžeme hodnotit prezentaci učiva, využití aparátu řízení, orientační aparát, poměr verbálních a obrazových komponentů. Pokud ji však vidíme jako historický pramen, je třeba se zabývat jejím autorem, okolnostmi jejího vzniku a dalšími otázkami, které řeší vnější kritika historického pramene. Vnitřní kritika historického pramene se pak zabývá sémantickými vlastnostmi textu či jejich logickými souvislostmi (Hloušková, 2001, s. 80–81).

Pramenná informační základna

Na mapování historického, pedagogického a didaktického kontextu musí u tohoto typu výzkumu navázat analýza pramenů. K základním pramenům patří učebnice ČJ pro české měšťanské školy, ale vždy jen ta část, která se zabývá výukou slohu.

Další informace lze získat z dobových časopisů. Jako základní je možné označit Časopis československé obce učitelské, Český učitel, Nová škola, Pedagogické rozhledy, Škola měšťanská, Teorie a praxe, Učitelské noviny, Věstník MŠANO. Doplňující informace pak mohou být dohledány v dalších časopisech vycházejících ve sledovaném období a zabývajících se pedagogikou jako Časopis pro moderní filologii, Časopis učitelek, Dílna lidskosti, Komenský, Národní učitelé, Naše doba, revue pro vědu, umění a život sociální, Naše řeč, Pedagogické rozhledy (revue pokusníků), Sborník české pedagogické společnosti, Škola a rodina, Školské reformy, Tvořivá škola, Věstník českých profesorů, Věstník katolických učitelů, Věstník pedagogický, Věstník pensistů učitelských, Věstník ústředního spolku jednoty učitelské na Moravě a Výchova a škola.

Nezbytné je i studium osnov a dalších kurikulárních dokumentů, metodických příruček a didaktických i pedagogických publikací vydaných v daném období nebo s touto dobou úzce souvisejících. Ty, které mohou být k tématu použity, jsou uve-

deny níže. Cenným zdrojem informací pro pochopení prvorepublikového školství je i záznam ze sjezdu učitelů (Čálek – Kádner (ed.), 1921).

Slohové práce vzniklé v daném období jsou uloženy v Archivu Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského. Další je třeba dohledat v soukromých archivech.

Závěr

Literatura i pramenná základna pro výzkum pojetí slohu v období let 1918–1939 na českých měšťanských školách je široká, i když tématu nebyla dosud věnována žádná monografie, která by rozkryla přechod od herbartismu k reformní pedagogice, a navíc identifikovala momenty, jež tehdejší výuku propojují s evropským pedagogickým děním.

Předchozí výzkumy se buď – a to v případě J. Hubáčka a J. Jelínka – soustředily primárně na jiné období, nebo jako v případě M. Čechové šlo o jinak pojatý výzkum. První republika pro ni byla jen jedním bodem ve vývoji slohu a nezabývala se jí do hloubky. Tehdejší názory porovnávala s předchozími i následujícími. Na celkovém vývoji slohu pak vysvětlovala pojetí slohu své a jejích současníků.

Pokud chceme vidět celkový obraz provorepublikového pojetí slohu, je nezbytné podívat se na literaturu a prameny podrobněji. Literární základna je pro tento účel dosti široká a nabízí výzkumníkovi dostatek podkladů, aby porozuměl pramenům, jež již byly sice částečně zkoumány, ale zatím vždy z jiného úhlu pohledu.

Velmi užitečným pramenem mohou být v tomto ohledu učebnice, které lze vnímat buď z didaktického pohledu, nebo jako historický pramen, jak vysvětlovala L. Hloušková. Jejich analýza – doplněná o informace z dalších zdrojů – pak poskytne dostatek informací k tomu, aby bylo zmapováno pojetí slohu ve zvoleném období.

Použitá literatura a prameny

Literatura – dějiny školství

Cipro, M. (2002): *Prameny výchovy: Galerie světových pedagogů. Devatenácté století. 2. svazek*. Praha: vlastním nákladem.

Čornejová, I. et al. (2020): *Velké dějiny země Koruny české. Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka.

Koňa, J. – Rýdl, K. (1992): *Studia paedagogica 7*. Praha: Univerzita Karlova.

Svatoš, T.: *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

[cit. 8. 7. 2024]. Dostupné na https://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-reform-pg-clanek-katedra.pdf Urbanovská, E. (1996): České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. *Pedagogická orientace*. 1996, roč. 6, č. 21, s. 18-24. Online dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10761/9624>

Literatura – výuka českého jazyka v období 1918–1938

- Hauser, P. (1969). Pojetí a obsah vyučování českému jazyku na školách měšťanských a na školách 2. stupně. In Sborník prací pedagogické fakulty UJEP v Brně, s. 33-45.
- Hauser, P. (1970). Poznámky k teorii učebnic českého jazyka. In Sborník prací pedagogické fakulty UJEP v Brně, s. 45-58.
- Jelínek, J. (1972). Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Müller, J. (1934, 1935 a 1939). Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. I., II. a III. díl pro první třídu. Praha: Státní nakladatelství, přepracovaná vydání.
- Průcha, J. (1978). Jazykové vzdělání: analýza a prognóza systému. Studie ČSAV, Sv. 6/78. Praha: Academia, 1978.
- Žofková, L. & Tožička, B. (1933, 1935, 1936, 1938). Pracovní učebnice jazyka českého. I., II., III., IV. díl, Praha: Státní nakladatelství.

Literatura – výuka slohu v období první republiky

- Čechová, M. (1985). Vyučování slohu: úvod do teorie. Praha: SPN.
- Čepičková, V. (1989). Ludmila Žofková: 1893-1984. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Debická, A. (1999). O výstavbě a stylu textu: Stylistické analýzy a interpretace. Ústí nad Labem: UJEP.
- Hubáček, J. (1980). Počátky vyučování slohu na české škole. In Český jazyk a literatura, 31, s. 74-82.
- Hubáček, J. (1983). Vyučování slohu na školách měšťanských a obecných v letech 1869–1900. Rozpravy Pedagogické fakulty v Hradci Králové. Hradec Králové: Ostravská univerzita.
- Minářová, E. (1994). Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň. Díl 3: Slohové vyučování. Brno: Masarykova univerzita.
- Spěváček, V. (1956). O slohovém vyučování v díle Felbingerově. In Český jazyk VI, s. 31–32.

Žáková, K. (2000). Ludmila Žofková, život a dílo (diplomová práce). Praha: Filozofická fakulta Karlovy univerzity. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/10209/DPTX_2006_2_11210_ASZK10001_114053_0_27760.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Literatura – analýza učebnic

- Hloušková, L. (2001). Obsahová analýza učebnice jako didaktického a historického textu. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Roč. 49–50. U 5–6, Řada pedagogická. Č. U 5/6. Brno: Masarykova univerzita, 2001.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). Školní didaktika. Praha: Portál.
- Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). Dějiny pedagogiky. Pedagogika. Praha: Grada.
- Knecht, Petr & Janík, T. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 11. Brno: Paido.
- Maňák, J. & Knecht, P. (ed.). (2007). Hodnocení učebnic. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 7. Brno: Paido.
- Maňák, J. a KLAPKO, D. (2006). Učebnice pod lupou. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 4. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3.
- Mikk, Jaan. (2000). Textbook: research and writing. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.
- Průcha, J. (1995). Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In Učebnice pod lupou. Brno, Paido, s. 45–51.
- Upravený RVP pro základní vzdělávání. (2023). Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 2024-04-19]

Prameny – prvorepublikové učebnice, které jsou určeny k výuce slohu

- Gebauer, J. & Novák, K. ed. (1923). Cvičebnice a mluvnice česká s naukou o slohu. V Praze: Česká grafická unie.
- Hötlz, J., Hraba, A. & Ottová, H. (1920, 1921 a 1922). Cvičebnice jazyka českého pro I., II., III., IV. třídu měšťanských škol. Praha: Komenium.
- Hötlz, J., Hraba, A. & Ottová, H. (1933). Cvičebnice českého jazyka pro měšťanské školy. I. díl pro první a druhou třídu. 7. vydání, změněné. Praha: Komenium.
- Hrabata, A., Ottová, H., Tožička, B. (1934). Cvičebnice českého jazyka pro jed-

- oroční učebné kurzy (IV. třídu) při měšťanských školách. Upravili A. Hraba, A. Jenne, L. Koubek. 4. vydání. Praha: Komenium.
- Kohoutek, C. (1935). Jednací písemnosti: pro žáky I., II. třídy měšťanské školy: zpracováno podle normálních osnov. Díl I., II. V Praze: Státní nakladatelství.
- Mrázek, J. (1934, 1935, 1936, 1939). Nová cesta. Pracovní učebnice a cvičebnice jazyka vyučovacího pro české měšťanské školy. I., II., III., IV. díl pro první třídu. Praha: Československá grafická unie.
- Müller, J. (1920 a 1921). Učebnice jazyka českého s cvičebnicí pro školy měšťanské. I., II., III. díl, 3. vydání, přepracované. Praha: Státní nakladatelství.
- Müller, J. (1934, 1935 a 1939). Mateřská řeč. Učebnice a cvičebnice jazyka českého pro školy měšťanské. I., II. a III. díl pro první třídu. Praha: Státní nakladatelství, přepracovaná vydání.
- Novák, K. (1920). Cvičebnice a mluvnice česká s naukou o slohu. Pro školy měšťanské. 10. vydání, přepracované. Praha: Unie.
- Žofková, L. & Tožička, B. (1933, 1935, 1936, 1938). Pracovní učebnice jazyka českého. I., II., III., IV., V. díl, Praha: Státní nakladatelství.
- Žofková, L. & Tožička, B. (1938). Vypracovaná cvičení k IV. dílu "Pracovní učebnice jazyka českého". V Praze: Státní nakladatelství.

Prameny – osnovy, kurikulární dokumenty, metodické příručky, didaktické a pedagogické publikace

- Čálek, F. & Kádner, B. (1921). První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti v hlavním městě Praze od 1.–3. července 1920. Praha: Sjezdový výbor československé obce učitelské.
- Normální učebné osnovy pro školy měšťanské a jednoroční učebné kurzy. (1932). Praha: Státní nakladatelství.

Mgr. Markéta Kronovetrová Fingerová

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

marketa.kronovetrova@pedf.cuni.cz

UČITELSKÉ BARIÉRY V KONSTRUKTIVISTICKÉ A KOGNITIVNĚ-KOMUNIKAČNÍ VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY NA PŘÍKLADU VLASTNÍ STŘEDOŠKOLSKÉ PRAXE

Teacher Barriers in Constructivist and Cognitive-communicative Teaching of Czech Language and Literature on the Example of our own Secondary School Practice

Lukáš Smola

***Anotace:** Příspěvek je zaměřen na problematiku konstruktivisticky a kognitivně-komunikačně pojaté výuky českého jazyka a literatury na příkladu vlastní učitelské praxe na bilingvním (česko-kanadském) gymnáziu, a to konkrétně ve 3. a 4. ročníku. Obsahem příspěvku je reflexe nad vlastní učitelskou činností z hlediska metodického i obsahového. Příspěvek popisuje nejen překonávání učitelských bariér v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce, ale částečně i didaktické uchopování učiva a didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu.*

***Klíčová slova:** výuka českého jazyka a literatury na střední škole; učitelská bariéra; konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka českého jazyka a literatury; didaktika českého jazyka*

***Abstract:** The study explores the constructivist and cognitive-communicative paradigms in the teaching of the Czech language within one's own teaching practice at a bilingual (Czech-Canadian) high school, specifically in the 3rd and 4th grades. It reflects on the teacher's methodology and content from both a methodological and pedagogical perspective. The paper not only describes the process of overcoming teacher barriers in the constructivist and cognitive-communicative paradigms but also discusses the didactic approach to instructional content and the transformation of educational material.*

Key words: teaching Czech Language and Literature at HS; teacher's barriers; constructivist and cognitive-communicative teaching of the Czech Language and Literature; didactics of the Czech Language and Literature

Úvod

K tomuto příspěvku mě přivedla vlastní pedagogická praxe na střední škole, kterou jsem plně začal po pěti letech zkušeností jako učitel na základní škole. Před zahájením školního roku 2021/2022 bylo zřejmé, že se stanu vyučujícím českého jazyka a literatury ve 3. ročníku gymnázia.¹ Byl jsem si vědom toho, že metodické i obsahové hledisko musí být v pojetí výuky na rozdíl od toho druhostupňového jiné, a proto jsem začal několik měsíců před započítím výuky pracovat na systematickém plánování a budování vlastní reflexe učitelské práce. Vzhledem k několikaleté praxi na druhém stupni ZŠ jsem si uvědomoval některé **učitelské bariéry**, které by mohly v mé nové roli středoškolského učitele nastat. Právě učitelské bariéry v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce českého jazyka a literatury, jejich povaha a příčina jsou předmětem předkládaného příspěvku. Obraz, který příspěvek podává, vychází z příkladu vlastní středoškolské praxe, a proto se mohou dále popisované příčiny a překonávání učitelských bariér v závislosti na osobnosti pedagoga, typu školy, motivaci studentů značně lišit.

1. Teoretická východiska

V příspěvku se pracuje s termínem učitelská bariéra, kterou chápeme jako překážku ve vlastní (učitelské) práci. Dle Čechové mnozí pedagogové vytvářejí učitelské bariéry ve výuce sami² (Čechová, 2007, s. 214–217). Na základě vlastní pedagogické praxe jsme stanovili učitelské bariéry (konkrétní pojmy viz dále), které vycházejí z různorodých příčin a aspektů vzdělávacího procesu a učitelské práce (srov. Čechová, 2007, s. 214–217; Štěpáník, 2019, s. 105–109).

Proč zrovna konstruktivistický a kognitivně-komunikační pojetí výuky? Ve vzdělávacím procesu je snahou pedagogů maximálně prosazovat principy konstruktivistické výuky a minimalizovat transmisivní model vyučování,³ který

¹ Česko-kanadské Gymnázium. Gymnázium integruje český a britský školní vzdělávací program, a tak je jeho vzdělávací program plně bilingvní.

² Je zřejmé, že uvedené tvrzení neplatí jen pro oblast českého jazyka a literatury.

³ Jsme si vědomi toho, že by nebylo účelné aplikovat konstruktivistický přístup vždy. I v konstruktivisticky pojaté výuce je proto akceptovatelné využívat metody transmisivního modelu výuky (například výkladu), pokud je to vzhledem k aktuální situaci ve vyučování vhodné nebo nutné.

na středních školách stále převládá (srov. Štěpáník, 2019, s. 106–107; Liptáková – Szymańska – Štěpáník, 2019, s. 9; Koteňová, 2018/2019, s. 59–66 aj.). Model vyučování, ve kterém je vyučující českého jazyka a literatury předavatelem hotových informací, není v souladu s tím, proč si autor předkládaného příspěvku učitelské povolání vybral. Zároveň je však bezesporu nutné zmínit, že právě snahy o prosazování konstruktivisticky pojatého vyučování jsou mnohdy příčinou vzniklých učitelských bariér (o tom viz dále). Při každodenním plánování by mělo být snahou každého pedagoga, aby byla výuka pro studenty atraktivní, motivující, systematická, smysluplná, obohacující a hlavně funkční (aby směřovala k úspěšnému splnění stanovených cílů výuky). Domníváme se, že právě takovým požadavkům nejvíce vyhovuje **konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka**, a to ve zkoumaném vzdělávacím oboru český jazyk a literatura jak pro část jazykově-komunikační, tak i část literární.

Dle Štěpáníka nese taková výuka následující atributy: činnosti ve výuce jsou orientovány směrem k žákovi a jeho potřebám (výuka vychází z aktuálních a každodenních potřeb žáka), práce s reálnými (komplexními) komunikáty, je akcentována produkce (v psaných i mluvených projevech), obsah má komunikační přesah, výuka je založena na prekonceptech atd. (Štěpáník, 2020a, s. 20–21). Stejně je zachování principu vzájemného provázání jazyka a komunikace. Zatímco v transmisivním vyučování převládají činnosti formálně-poznávacího rázu, a tudíž cílí na nejnižší kognitivní schopnosti, konstruktivistická a kognitivně-komunikační výuka umožňuje rozvíjet vyšší kognitivní cíle⁴ (Štěpáník, 2020b, s. 59–60).

Pro výuku literatury, resp. literární výchovy, lze rovněž uplatnit konstruktivistický a textocentrický přístup, dle našeho názoru se tak jedná o jinak pojmenovanou čtenářsky a zážitkově pojatou **literární výchovu** (srov. Hník, 2017, s. 42 a 118; Mašát, 2019, s. 164–165), která stojí na uměleckém textu a jeho interpretaci. Tento model výuky literatury, resp. literární výchovy, lze označovat jako estetickovědní, žák se v něm prostřednictvím tvořivé práce s textem dostává do reálných textových problémů. Z toho vyplývá, že se ve výuce pedagog snaží klást větší důraz na analýzu uměleckého textu místo upřednostňování výuky literární historie. Dle Hníka ale v současné škole⁵ dominuje právě výuka literární historie zprostředkovaná pouhým výkladem pedagoga (Hník, 2017, s. 117–119). Ztotožňujeme se s názorem, že v takto pojímané výuce jsme místo *poznávání díla svědky poznávání o díle*.

Transmisivní výuka může v některých situacích nabízet vyšší úroveň vysvětlení, kterého by jinak bylo těžké dosáhnout objevováním.

⁴ Máme tím na mysli například úkoly aplikační, analytické, tvůrčí, zaměřené na porozumění apod.

⁵ V našem případě na škole gymnaziálního typu.

Za konstruktivistické/čtenářské/zážitkové pojetí literatury (literární výchovy) proto považujeme cílevědomý postup, který začíná poznáváním díla a teprve z něj odvozujeme poznávání o díle (Hník, 2017, s. 117–119). Zahlcenost literárněhistorickými fakty je jedna z bariér literární výchovy, jelikož při memorování faktů a historického kontextu dochází k vytlačování četby, čtenářského zážitku a tvůrčích aktivit (srov. Hník, 2016–2017; Hník – Jindráček, 2020–2021, s. 1–9). Cestou však není ani automatická redukce učiva, která by se negativně podepsala na školní interpretaci uměleckého textu (Lederbuchová – Hník, 2022, s. 4–5). Za vhodné lze dle Lederbuchové považovat spíše didaktickou transformaci literárněhistorického učiva, které studentovi poslouží při porozumění textu a práci s autorskou záměrností textu (srov. Lederbuchová, 2021, s. 232–257; Pánková, 2021, s. 333–362).

2. Metodologie

Před prvním kontaktem s novými žáky bylo zapotřebí nejen začít plánovat obsah výuky, ale zvolit i vhodné metody, resp. komplexní přístup ke vzdělávacímu předmětu. S některými učitelskými bariérami jsme se setkali hned v první fázi samotného plánování, další bariéry pak vyvstávaly postupně (v průběhu dalších měsíců a let). Pro přehlednost příspěvku jsme stanovené učitelské bariéry utřídili do několika oblastí, které jsme nazvali jako perspektivy⁶ (1. *perspektiva student*, 2. *perspektiva škola*, 3. *perspektiva rodič*, 4. *perspektiva vzdělávací systém*, 5. *osobnost pedagoga*). V příspěvku pracujeme s pojmem *učitelské bariéry*, adjektivum zmiňovaného sousloví znamená, že do vztahů s různými aktéry vstupuje právě učitel (pedagog), proto přívlástek *učitelské*. Excerpce těchto bariér probíhala od června 2022 do konce září 2023, tedy více než jeden rok.⁷ Konkrétní perspektivy obsahují krom vymezených bariér i přepis autentických výpovědí zapojených aktérů (zpravidla studentů), na kterém lze lépe demonstrovat překonávání konkrétního typu učitelské bariéry. Zpětnou vazbu poskytli studenti vyučujícímu několikrát v průběhu školního roku. Na konci prvního pololetí a třetího čtvrtletí proběhla písemná zpětná vazba od studentů, jejíž forma byla zcela anonymní a probíhala prostřednictvím online formuláře.⁸ Společná zpětná vazba byla realizována v září 2023, kdy studenti reflektovali svou roční práci a zároveň opět pojetí výuky. Důkazy o překonávání

⁶ Perspektiva je zde uvedena ve významu hlediska.

⁷ Vzhledem ke stanovené metodologii nese výzkum znaky longitudinálního výzkumu.

⁸ Uvědomujeme si, že pokud by forma nebyla zcela anonymní (taková forma, kde vyučující nerozezná ani druh písma), mohly by být odpovědi studentů zcela zkrusleny. Je přirozené, že studenti by měli obavy vyjádřit názor na metody vyučujícího, jeho celkové pojetí výuky, hodnocení ad. Na základě formulace některých odpovědí je ale zřejmé, že studenti se vyjadřovali upřímně a bez ostychu. Pozn.: Odpovědi studentů níže jsou zaznamenány v podobě, v jaké je ve formuláři zaznamenali.

stanovené bariéry uvádíme níže. Studenti byli pro výzkumné účely anonymizováni (písmeno značí studenta, číslo u písmene pořadí otázky).

3. Učitelské bariéry a jejich překonávání

3.1 Perspektiva student

Jednou ze zjištěných (stanovených) učitelských bariér byla neznalost cílů a přístupů v duchu konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuky a neochota studentů se těmto přístupům přizpůsobit, druhou nejčastější bariérou pak byla maturitní zkouška z českého jazyka a literatury jako hlavní (jediná) motivace ve výuce tohoto předmětu.

Je důležité zmínit, že studenti měli v prvních dvou ročnících gymnázia jiného pedagoga, což se podepsalo na metodickém i obsahovém uchopování učiva.

Otázka 1: Co je pro tebe v letošním školním roce jiné (nové) oproti loňským rokům ve výuce češtiny?

A.1.1: *Větší zaměření na interpretaci textu a méně faktografických informací. Také více pracujeme s pracovními listy a neučíme se z prezentace. Změny považuji za poměrně pozitivní, ale mohlo by být větší zaměření na výuku informací potřebných k maturitě.*

A.1.2: *V letošním roce se v hodinách věnujeme více práci s textem, interpretaci uměleckého textu. Naopak nemáme výkladové hodiny literární historie, ale pracujeme přímo s ukázkami, ve kterých třeba sami hledáme hlavní myšlenku daného období.*

A.1.3: *Určitě je to jiné v tom, že v těchto hodinách hodně přemýšlíme, argumentujeme, což je jiné. Přejde mi teď čeština více zábavnější. V minulém roce byl problém ten, že se nám dost měnili učitelé, což bylo dost komplikované.*

A.1.4: *Celkově si myslím, že tímto způsobem se naučíme o hodně více věcí než se učit něco nazpaměť. Vaše hodiny jsou velice obohacující.*

Na základě studentských odpovědí je znát, že studenti zaznamenali změnu v pojetí výuky. Cílem zpětné vazby nebylo, aby studenti didaktickými pojmy objasnili přístup (pojetí) výuky, ale aby změnu vystihli na základě činností, které v hodině realizovali. Výše uvedené odpovědi svědčí o tom, že studenti sami identifikovali induktivní přístup ve výuce, textocentrismus, zapojení činností na vyšší kognitivní cíle, upřednostňování dovedností před znalostmi, naprostý odvrát od frontální výuky či zařazování estetickovědní funkce v literární výchově. Na druhou stranu studenti v rámci odpovědí zmiňují obavu ohledně přípravy na maturitní zkoušku.

Otázka 2: Vnímáš předmět ČJL pro svou budoucnost jako potřebný? Prosím zdůvodni, proč ano / proč ne.

B.2.1: Ano, kvůli maturitě.

B.2.2: Ano, pro maturitu a abych v životě uměl gramaticky správně psát.

B.2.3: Potřebný pro maturitu. Potřeba mít zkrátka přehled.

B.2.4: Ano, maturita se blíží.)

B.2.5: Určitě vnímám češtinu jako potřebnou, ne-li zásadní. Důvodů pro to mám více, a to už třeba jen ten prostý fakt, že si nepřeju patřit mezi část naší společnosti, která neumí používat svůj rodný jazyk. Dále také i kvůli tomu, že se nevylučuje, že se potencionálně budu věnovat třeba psaní :D (mám na bucket listu, že jednou napíšu knihu).

Snahou o překonání této bariéry byla vzájemná reflexe a upřímná komunikace se studenty, tedy komunikace o tom, k jakým cílům budeme ve výuce směřovat a jakými nástroji toho dosáhneme.

3.2 Perspektiva škola

Další učitelské bariéry jsme stanovili do perspektivy školy. Za takové učitelské bariéry lze považovat školní vzdělávací program, nízkou hodinovou dotaci ve 3. ročníku gymnázia, míru podpory ostatních kolegů a vedení školy ve funkčním přístupu vyučovaného předmětu, podporu předmětové komise ad.⁹

Otázka 3: V čem by ti škola/vyučující na škole mohli pomoci, aby se ti ve výuce českého jazyka a literatury více dařilo?

C.3.1: Chtěl bych aby vedení nám dalo více hodin ČJL. Myslím si, že pro studenti, kteří chtějí studovat v Česku, je maturita tím více důležitá.

C.3.2: Mně obecně velmi vyhovuje struktura hodin. Myslím si, že v ohledu s dotacemi je to velmi dobře propracované, avšak bych uvítala více psaní. To je ale moje osobní preference a rozumím, že to není jednoduché s 3 hodinami týdně.

C.3.3: Za týden jsou 3 češtiny málo. Proč mám více němčiny, z které nematuruji? To je trošku stupidní a když chybím na jedné češtině, tak mám hned velkou absenci. Nechybím schválně, ale když jsem zkrátka nemocnej a už nejdu do školy, tak už je to vážný a když mám tu češtinu 3x ve dvou dnech tak přijdu o hodně.

⁹ Na škole užíván pojem *Department of the Czech Language and Literature*.

C.3.4: Nic bych neměnil. Možná bych přidal ještě jednu hodinu češtiny do rozvrhu (tříkrát týdně je málo).

C.3.5: Snažit se prosadit více hodin češtiny pro příští rok :)

Snahou o překonání této bariéry bylo plánování v dostatečném časovém předstihu, stanovení si funkčního plánu (v souladu se ŠVP/RVP), nebrat učebnici jako výchozí materiál pro výuku, reflexe s vedením školy o nízké hodinové dotaci, vyhodnocení cílů a průběhu školního roku, různorodé techniky kolegiálního sdílení (zapojení nových/efektivních metod do výuky, odvaha zkoušet nové (inovativní) přístupy a metody, návštěvy/hospitace v hodinách).

3.3 Perspektiva rodič

Vzhledem k tomu, že by téma bariér ve vzdělávání ze strany rodiče mohlo být samostatným tématem odborného příspěvku, dovolujeme si uvést dvě základní oblasti, a to jednak nedůvěru zákonného zástupce (např. k inovaci, k metodám a formám vzdělávacího procesu, k osobnosti pedagoga z důvodu věku/zkušeností, k didaktickému uchopení a rozsahu učiva), jednak pak dožadovaný podíl zákonného zástupce na průběhu vzdělávacího procesu (např. snaha z vlastní pozice něco měnit, do výuky zasahovat, výuku hodnotit, komentovat, navzdory neznalosti oboru doporučovat postupy a možná řešení, vyjadřovat se k obsahu učiva a jeho rozsahu ad.).

Jsme přesvědčeni o tom, že výše uvedené bariéry lze překonávat hlavně tím, že ve školním prostředí dochází k pravidelnému a dobře zvládnutému zdůvodňování zvoleného přístupu vzdělávacího procesu (např. na třídních schůzkách, na setkáních s rodiči, při dalších možnostech neformálního setkávání), a to zpravidla vždy prostřednictvím otevřené a respektující formy komunikace.

3.4 Perspektiva vzdělávací systém

Pro pedagogy jsou často bariérou dokumenty (materiály), které je do nějaké míry svazují. Ať už se jedná o ty stěžejní – výchozí (například rámcové vzdělávací programy, Strategie 2030+, jednotné přijímací zkoušky a maturita z oboru český jazyk a literatura), či další – interní (například školní vzdělávací programy, učebnice, tematické plány školy ad.). Ač má bezpochyby jednotná maturita svá pozitiva, je dle Štěpáníka učitelství tvůrčí práce a zatěžování školského systému standardizovanými testy může představovat riziko. Je zapotřebí, aby se efekt jakýchkoliv zkoušek stal předmětem dalšího bádání a zjištění byla prezentována širší veřejnosti (Štěpáník, 2018, s. 32).

Za problematickou lze na ZŠ považovat cíleně rozdělenou složku jazykovou, literární a komunikačně-slohovou v rámcových vzdělávacích programech, jelikož je snaha v současné didaktice českého jazyka a literatury v možné a efektivní míře tyto složky integrovat.¹⁰ Ač v roce 2020 z pera autorů Štěpánika a kol. vznikla nová didaktika českého jazyka,¹¹ za alarmující lze považovat absenci podobného počínu pro středoškolskou výuku oboru.

3.5 Perspektiva osobnost pedagoga

Jsme ve shodě s Janíkem, že pedagogové by měli být vnímáni jako profesionálové, kteří disponují specifickými znalostmi a dovednostmi, jež nejsou dostupné všem, resp. lidem mimo učitelskou profesi (Janík, 2009, s. 9–16). Je však nutné, aby pedagogové byli dostatečně vybavení tzv. oborovými znalostmi (zpravidla získanými absolvováním bakalářského či magisterského stupně vzdělávání). Aby totiž pedagog dobře zvládal didaktickou transformaci¹², musí disponovat dobrými znalostmi napříč vědním oborem, což klade nemalé nároky na tuto profesi (srov. např. Vlčková-Mejvaldová – Štěpáník, 2019, s. 245–274). V otázce vhodné (efektivní) didaktické transformace může pedagog selhávat buď právě kvůli nedostatečné oborové znalosti, nebo způsobem/pojetím didaktické transformace. V rámci této stanovené perspektivy pak vnímáme nutnost se neustále vzdělávat a prohlubovat své znalosti a dovednosti v otázce oborové, ale i didaktické. Za významnou bariéru považujeme **oborovou neznalost a didaktickou neznalost (neschopnost)** obsahu. Je zřejmé, že u učitele českého jazyka a literatury je třeba vnímat obě stanovené bariéry jako „spojené nádoby“. Za připomínku pak stojí tzv. koncept celoživotního učení (vzdělávání), který v našem vzdělávacím systému představuje kontinuální proces, jenž předpokládá prolínání různorodých forem učení v průběhu celého života člověka. Po skončení magisterského studia zpravidla (nejen) pedagogům českého jazyka a literatury pomáhají bariéry překonávat různě zaměřené kurzy v rámci DVPP.¹³

¹⁰ Rádi bychom však připomněli, že ani vysokoškolská didaktika tohoto oboru není unitární – na akademické půdě se profilují didaktické českého jazyka a didaktické literární výchovy často separátně.

¹¹ *Školní výpravy do krajiny češtiny* (2020).

¹² Didaktickou transformaci chápeme jako proces zprostředkování vědeckých poznatků žákům. Uvědomujeme si, že nejen v didaktice a pedagogice je tento proces chápán pod jiným termínem (Knecht, 2007, s. 67–81).

¹³ Za další vzdělávání pedagogických pracovníků (*continuing education, further education*) je označováno vzdělání, které následuje po absolvování počátečního vzdělávání, a proto představuje jednu ze dvou základních etap celoživotního vzdělávání (učení). Další vzdělávání může být organizované

Za další oblast významné učitelské bariéry považujeme **práci s učebními materiály**. Z důvodu časté nedůvěry v učebnice vytvářejí pedagogové materiály sami, což na ně klade nemalé nároky v oblasti didaktické transformace, plánování (time managementu), výběru textů a příkladů, provázanosti (mezipředmětovosti) ad. Zmíněná bariéra představuje v pedagogice tak komplexní problém, že pro účely tohoto článku si autor neklade za cíl téma zcela vyčerpát, ale spíše připomenout, že i pro učitele českého jazyka a literatury představuje práce s učebními materiály významnou bariéru. Navzdory tomu, že např. učebnice mají velký potenciál podporovat modernizaci učiva i metodické postupy, žádná učebnice nemůže zaručit, že bude tento potenciál pedagogy využít. V praxi (mezi pedagogy) existují citelné rozdíly v preferencích používaných učebnic (Stará, 2019, s. 174).

Ve vzdělávacím procesu absenteje **proces evaluace i autoevaluace** či není dostatečný/funkční. Pro efektivní učení českého jazyka a literatury je přítom evaluace i autoevaluace stěžejní. Pro překonání této bariéry se potom nabízí např.: formativní hodnocení, zavádění efektivních forem mentoringu a supervize, přidělení uvádějícího učitele začínajícím pedagogům češtiny, široké využití nástrojů autoevaluace pro výsledky své práce, sdílení dobré praxe mezi dalšími vyučujícími českého jazyka a literatury. Každý dobrý češtinář by měl disponovat tzv. seberefektivitou.

Otázka 4: V čem by ti škola či vyučující na škole mohli pomoci, aby se ti ve výuce českého jazyka a literatury více dařilo?

- D.4.1: Celkově mi vyhovuje Vaše objektivnost a zpětná vazba ke každému. Myslím si, že to je zásadní část a že to je důležitější než jakákoliv známka, kterou od Vás dostaneme.
- D.4.2: Snaží se nás učit užitečně, např. neprobíráme životopisy autorů.
- D.4.3: Mně se Vaše výukové metody líbí, velmi mi připomínají vyučování od paní XY a u ní mi to velice vyhovovalo. Přijde mi efektivní, že rozebíráme věci z více úhlů a vždy je možnost diskuse.
- D.4.4: Pracujeme samostatně i ve skupinách. Z hodin si většinou pamatuju co jsme brali. Zapojuje se celá třída.
- D.4.5.: Přijde mi super, že můžeme tady vyjádřit svůj názor, povídáme si o tom, co se děje. Líbí se mi prostor na kreativitu atd. Možná bych jenom přidala i to, že bychom si více zkusili ty didaktické testy.
- D.4.6: Oceňuji to, že rád nasloucháte našim myšlenkám a diskutujete s námi.

a neorganizované. Člověk má možnost se dalšího vzdělávání účastnit po ukončení svého počátečního formálního vzdělávání v průběhu celého svého života. Významným faktorem, který ovlivňuje stav dalšího vzdělávání, je motivace dospělých k dalšímu vzdělávání a právě také některé bariéry ve vzdělávání (Smola, 2023, s. 14).

D.4.7: Považuji za efektivní: skupinové práce, debatní cvičení, rozebírání cvičení a chyb, které jsme udělali, rozebrání a analýza knih a autorů na hodinách.

Závěr

Konstruktivistický a kognitivně-komunikační přístup je na základě praxe funkční ve výuce všech tří složek oboru – jazykové, komunikačně-slohové a literární. U většiny středoškolských studentů se dlouhodobě realizovaný přístup výuky setkal s úspěchem (viz doklady zpětné vazby od studentů označené v textu), neboť studenti při tomto přístupu považují (označují) výuku za efektivní, smysluplnou, netradiční. Za důležitý proto považujeme odklon od transmise – transmisivního přístupu vyučování.

Excerptovali jsme různé učitelské bariéry, se kterými se učitel na střední škole v konstruktivistické a kognitivně-komunikační výuce může setkat. Pro lepší přehlednost jsme je rozdělili do tzv. pěti perspektiv (*perspektivy studenta, perspektivy školy, perspektivy rodiče, perspektivy vzdělávacího systému, perspektivy pedagoga*). Celkem bylo stanoveno patnáct učitelských bariér, z nichž ty v praxi nejčastější byly u osobnosti pedagoga, což znamená, že právě pedagog může podobu vyučování změnit či ovlivnit svou reflexí a přehodnocením svého didaktického uvažování po obsahové i metodické stránce. Některé bariéry je obtížné vymezit, neboť jsou na pomezí stanovených perspektiv (*například perspektiva školy s perspektivou vzdělávacího systému*).

Učitelské bariéry vnímáme jako přirozený jev, který se objevuje v každé profesní dráze pedagoga. Tyto bariéry jsou způsobeny řadou faktorů, přičemž významným faktorem je však sama osobnost pedagoga, resp. pedagog sám. Základním předpokladem pro odstranění učitelských bariér je reflexe vlastní činnosti (srov. Štěpáník, 2019, s. 111) a sebereflexe ústící v sebekritiku (srov. Čechová, 2007, s. 214).

Literatura

- ČECHOVÁ, M. (2007–2008): Učitelské bariéry ve vzdělávání žáků. *Český jazyk a literatura*, roč. 58, s. 214–217.
- HNÍK, O. (2017): *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Univerzita Karlova.
- HNÍK, O. – JINDRÁČEK, V. (2020–2021): Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskusí. *Český jazyk a literatura*, roč. 71, s. 1–9.
- HNÍK, O. – LEDERBUCHOVÁ, L. (2022–2023): Literární výchova jako složka předmětu český jazyk. Příspěvek do diskuse ke změnám ve vzdělávacích programech. *Český jazyk a literatura*, roč. 73, s. 1–5.

- JANÍK, T. (2009): K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, s. 9–16.
- KNECHT, P. (2007): Didaktická transformace aneb „od didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. In: *Orbis Scholae*, č. 1., s. 67–81.
- KOTENOVÁ, M. (2018/2019): Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostiznou metou? *Český jazyk a literatura*, roč. 69, č. 2. s. 59–66.
- LEDERBUCHOVÁ, L. (2021): Literárněhistorické poznatky v literární výchově na 2. stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnáziích. In: ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU, s. 232–257.
- LIPTÁKOVÁ, L. – SZYMAŃSKA, M. – ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova.
- MAŠÁT, M. (2019–2020): Výuka literární výchovy v kontextu současné oborové didaktiky literatury. *Český jazyk a literatura*, roč. 70, s. 162–168.
- PÁNKOVÁ, V. (2021): Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In: ČECHOVÁ, M. – SPĚVÁČKOVÁ, M. (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: ZČU, s. 333–362.
- SMOLA, L. (2023): *Profesní rozvoj učitelů v oblasti mediálního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- STARÁ, J. (2019): *Práce učitelů s učebnicemi*. Praha: Univerzita Karlova.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2018): Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In: *Pedagogická orientace*, roč. 28, č. 3.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019–2020): O paradoxu středoškolské výuky českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, roč. 70, s. 105–111.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, J. (2019): *Percepce výslovnostních chyb učitelů českého jazyka*. Bohemistika, 2, s. 245–274.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020a): Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. In: *Pedagogika*, roč. 70, č. 1.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020b): Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy. Plzeň: Fraus.

Mgr. Lukáš Smola

Katedra českého jazyka a literatury, FP TUL

lukas.smola@tul.cz

ORCID: 0000-0003-3763-0180



SROZUMITELNOST TEXTU V ANALÝZE JEHO DIDAKTICKÉHO POTENCIÁLU

Comprehensibility of the Text in the Analysis of its Didactic Potential

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek se zamýšlí nad jedním bodem tzv. didaktického potenciálu textu, a to zaměřením pozornosti na jazyk textu, resp. na užití jazykové prostředky v něm ovlivňující srozumitelnost textu. Nejde tedy o soustavnou lingvodidaktickou analýzu jazyka textu, ale o identifikaci těch jazykových prostředků, které by porozumění textu mohly komplikovat, nebo dokonce znemožnit.

Klíčová slova: srozumitelnost textu; syntaktické kondenzáty; parcelace; porozumění lexémům

Abstract: The contribution reflects on one point of the text's didactic potential, namely the focus on the language of the text or on the linguistic means used in it, which affects its comprehensibility. Therefore, it is not a systematic linguistic analysis of the language of the text but rather the identification of those language devices that could complicate or even make the understanding of the text impossible.

Keywords: text comprehensibility; syntactic condensates; parcellation; understanding of lexemes

Didaktický potenciál textu chápeme jako jistý druh didaktické interpretace textu. Byl rozpracován v souvislosti s metodami kritického myšlení v oblasti didaktiky literární výchovy jako postup analýzy a interpretace uměleckého textu. Dá se shrnout do 4 kroků, nebo lépe zachytit na 4 rovinách: 1. *Smysl textu a autorský záměr*, 2. *Čtenář a text*, 3. *Žánr textu a způsob autorova podání* a konečně 4. *Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění* (srov. Šlapal a kol., 2012). Z této struktury je jasné, že jde především o odhalení způsobů realizace autorského záměru textu. I když jde zvláště o interpretaci textu z pozice literárněteoretické,

popř. i literárněhistorické, je součástí této interpretace i zájem o užití jazykové prostředky, nikoli ovšem v celé šíři lingvodidaktické analýzy, ale s omezením na ty jazykové prostředky, které se podílejí na srozumitelnosti konkrétního textu.

Porozumění textu je závislé na několika faktorech. Jde jednak o faktory vyplývající z textu samého, jednak o faktory související s osobnostním vybavením jedince text čtoucího. Při posuzování srozumitelnosti textu musíme vzít v úvahu jednak věk jedince, který text čte, vnímá a snaží se mu porozumět, jeho dovednost zvládnout čtenářskou techniku, jeho schopnost soustředit se na čtený text a také jeho aktuální zájem textu porozumět, paměť, vzdělání, osobní životní zkušenosti a celkovou mentální úroveň potřebnou pro zpracování vnímaného textu.

Při čtení textu a po jeho přečtení vytváří jedinec řadu elaborací a inferencí, čili myšlenkových operací, jimiž jedinec vztahuje nové informace z textu k tomu, co již o dané věci ví, co si o ní myslí, o čem se v dané souvislosti dohaduje. Současně klade k danému předmětu úvah různé otázky, na něž si snaží sám odpovědět v souvislosti s přečteným textem a svými vědomostmi a životními zkušenostmi, popř. se s nimi obrací na nějakou autoritu, která by mohla na dané otázky věrohodně odpovědět. Takovou autoritou u dospělých bývá v lepším případě odborná literatura, jinak alespoň Internet, odborníci v daném oboru, u dětí rodiče či jiní dospělí, u žáků učitel.

Faktory vyplývající z textu představují jazykové prostředky, jež mohou jeho srozumitelnost ovlivnit. Jde o jazykové prostředky z roviny lexikální, syntaktické a textové. Právě o ně bychom se měli zajímat, abychom dostáli požadavkům 4. kroku didaktického potenciálu textu.

Dospělí čtenáři sice didaktický potenciál textu neřeší, ale lexikálním jazykovým prostředkům se věnují v případě, že při čtení textu narazí na výrazy, jimž nerozumí. V takovém případě se snaží jejich význam odhalit z kontextu, hledají pomoc ve slovníku, někdy jim pomůže jazyková souvislost, porozumění slovům příbuzným. Žákům pomůže učitel. V závislosti na stupni zvládnutí čtecí techniky žáky učitel před čtením textu pracuje se slovy, která se obtížně čtou, popř. se slovy víceslabičnými. Problém představují mnohdy slova přejatá, jejichž význam žák nemůže odvodit od slov domácích. V takových případech doplní učitel žákům sémantiku slov podobně jako u slov nefrekventovaných, zastaralých, nářečních nebo u profesionalismů, výrazů slangových či neznámých termínů.

Významnou roli v porozumění textu představuje jeho rovina syntaktická. Její komplikovanost nebo naopak jednoduchost ovlivňuje tzv. obtížnost textu, jak o ní uvažovali např. posuzovatelé učebnic. Teorie učebnic byla u nás rozvíjena v 2. polovině 20. století pod vlivem tehdejší sovětské vědy (srov. zvl. Průcha, 1998) a bylo prokázáno, že na zmíněné obtížnosti textu má jeho syntaktická stavba podstatný podíl. Už délka vět zvyšuje náročnost textu, natož pak kondenzovanost větné a sou-

větné stavby. Kondenzovaností máme na mysli např. frekvenci jmenných vazeb a zvl. polovětných konstrukcí, jimiž můžeme např. ze souvětí o 5 větách vyrobit větu jednoduchou. Výmluvným příkladem jsou třeba následující formulace:

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude muset nahradit škodu, kterou způsobil.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude postižen za škodu, která jeho vinou vznikla.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán a bude postižen za vzniklou škodu.

Kdo bude přistižen, že se chová nevhodně, bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Kdo bude přistižen při nevhodném chování, bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Přistižený při nevhodném chování bude vykázán s postihem za vzniklou škodu.

Jak vnímá takový kondenzovaný text žák mladšího školního věku, jsme sledovali v dílčím šetření již před časem dotazem na porozumění klasické formulaci Archimédova zákona¹ (podrobně srov. Hájková, 2015). Ze 4 výroků, které lze z uvedeného zákona vyvodit, pojme tento žák max. výroky dva, a to 1. že těleso je ponořeno do „vody“ a 2. že takové těleso plave. Ojediněle žáci zaregistrovali, že „nějaká voda přeteče“, ale zase nezaznamenali, že těleso plave. Kondenzovanost textu proto hodnotíme jako faktor srozumitelnost textu zásadně podmiňující.

V jiném šetření jsme naopak sledovali, jak jeho srozumitelnost podmní tzv. parcelace větné struktury, při níž je text segmentován do velice krátkých úseků. Zjišťovali jsme při tom i postojovou záležitost, tj. jak žáci parcelované a neparcelované texty subjektivně hodnotí, přijímají. Pro šetření jsme vybrali text z dětské beletrie, běžně ve školách čtený.

Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí stát daleko od něj. Musí stát vedle Petra. A ještě ke všemu jí to tolik sluší! Má nové brýle a usmívá se. Nejlepší kamarádka na světě. Sylva. Už vůbec nevypadá na svoje jméno – Kyselá.

1 Máme na mysli formulaci: Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené.

O přejmenování (na Veselý nebo Novák) nechtěl tatínek ani slyšet.
„Mnoho Placků bylo slavných!“ těšil Jendu. „Třeba strýc Eda. Nebo dědeček.“
To je pravda. Strýc Eda byl malíř. Maloval obrázky a vůbec mu nevadilo, že je Placka. Ještě lepší to měl dědeček. Jmenoval se Josef Placka a byl kapitán. Na lodi.
Měl své plavčíky...

Prázdniny utíkaly. Jeník se chodil koupat. Do rybníka Ječmeňáku. Na staré veslici se přeplavil na ostrůvek a hrál si tam s Vojtou Nováčků. To je kluk od sousedů. Je mu osm. Hráli si na lupiče. Vojta byl lupič a Jenda královská stráž. Stráž lupiče honila, až ho dohonila.

„Vzdej se! Jsi dopaden!“

Šermování klackem trvalo dlouho a pak měl být lupič poražen. Ale Vojta nechtěl padnout v boji. Ječel. Že už ho to nebaví a že chce hrát na něco jiného.

Tak se z kluků stali cestovatelé a dali se do hledání pokladu.

(Martina Drijverová. *Sísa Kyselá a ušmudlaný rytíř*. Praha: Albatros, 2002.)

Vzorek žáků pro pilotní šetření jsme získali na jedné pražské ZŠ, šlo o žáky 2. ročníku, kteří zatím uvedenou knížku nečetli, ale věkem odpovídají předpokládaným čtenářům uvedených textů.

Z testování, jak žáci textu porozuměli, vyšel uvedený text jako zcela neproblémový. Žáci neměli větší problémy zaregistrovat věcné informace, které text přinesl. Věděli, že jich bylo hodně, a byli přesvědčeni, že si všechny pamatují, neboť texty byly podle nich zcela přehledné. Některé věcné informace jim však unikly, resp. při odpovědích si na ně prostě nevzpomněli. Na dotaz, zda je text něčím jiný než texty třeba z čítanky, odpovídali žáci rozpačitě, ničeho zvláštního si nevšimli. Jejich subjektivní hodnocení textu též neukázalo, že by mohly vzniknout nějaké potíže, text se prý dobře četl. Jistý problém nastal až ve chvíli, kdy žáci měli obsah ukázek reprodukovat. Podat výčet jednotlivin problém nebyl, vytvořit však souvislý text trochu ano. Nicméně parcelace věty evidentně porozumění textu neztížila. Zatím jsme pracovali s velmi malým vzorkem žáků, pro validní výsledky by bylo třeba šetření výrazně rozšířit.

Není bez zajímavosti sledovat, jak porozumění textu ovlivní některé lexémy. Pokud jde o žáky, a to zvláště žáky mladšího školního věku, bude naprosto rozhodující druh textu, který jim ke čtení nabídneme. Pokud půjde o text věcný, zvláště odborný, je zcela jasné, že v něm může být celá řada lexémů, především odborných termínů, které tito žáci neznají. Proto sledování míry porozumění čtenému textu v závislosti na užitých lexémech má smysl jen tehdy, pokud je text přiměřený věku a vzdělání

subjektu, který text vnímá. To pochopitelně platí i o syntaktické složitosti textu. Zvolili jsme text umělecký, nářeční, pro nějž není vzdělání potencionálních čtenářů zásadně limitující. Žáci se s nářečním textem možná ještě nesetkali a mohlo by jim dělat potíže text vůbec přečíst. Toto je navíc ještě nářeční text starší, takže ani žák žijící v odpovídající nářeční oblasti se nemusí se všemi použitými jevy v současné podobě daného nářečí setkat. Je tudíž třeba, aby učitel přípravu čtení takového textu nepodcenil. Nemusíme se sice uchylovat k výkladu českých a moravských dialektů, ale odkaz na způsob, jak se mluvilo a mluví v některých regionech naší vlasti a jak se může lišit řeč různých generací je zcela na místě. Podstatné je, aby žáci čtenému textu rozuměli.

...Vařilo se to, bublalo to, voňalo to a těm, co čekali u plotu zahrádky, se už vod tý vůně událo dobře a byli uzdravený.

Tak to dělá Krakonoš posavad. Vaří tam někde v Obřím dole koření pro ušecky lidi najennou, aby se to po kornoutech daremně nerozmerhalo, a rozfoukává tu vůni po horách na ušecky strany. To je to naše čerstvý poujetří, co uzdravuje, nestojí to nic a je toho pro ušecky dost.

A tak se tu lidi na tom poujetří i při tý dřině a při bandorách deržej trá do vosma-vosumdesáti. Ale voni na to juž taky přišli lidi z kraje, jezďej sem za tím poujetřím jako diví a máte viděť ten tumel, když se to ušECKO vyherne s prkýnkama ve Verchlábi z vlaku!

(Marie Kubátová, Vo tom Krakonošovým čarounym koření.)

Šetření jsme provedli u stejných respondentů jako předchozí šetření syntaktické. Ukázalo se, že nářeční text nepřinesl žákům větší problémy. Vlastní čtení textu předcházela kratší diskuse o tom, že ačkoli mluvíme všichni česky, náš jazyk se u jednotlivců může trochu lišit. Využili jsme k tomu aktuální situace, neboť do pražské třídy, kterou jsme měli k šetření k dispozici, přibyla od září dívka z Moravy a žáci ji zaregistrovali, že mluví „trochu jinak“ než oni. Učitelka s žáky již hovořila o nářečích (bez lingvistických charakteristik), takže náš text nebyl úplně první setkání žáků s nářečním textem. Žáci označili zcela podle očekávání jako pro ně sémanticky problematické lexémy a jejich tvary *poujetří*, *daremně*, *nerozmerhalo*, *juž*, *tumel*, *bandorách*, přičemž ovšem jejich význam kromě výrazů *nerozmerhalo* a *tumel* odhadli z kontextu. Výsledek šetření tak doložil, že neporozumění uvedeným slovům celkové porozumění textu v zásadě neovlivnilo.

I když naše šetření bylo v podstatě jen orientační, dá se předpokládat, že pro celkové porozumění uměleckému textu, který nebude obsahovat výrazy a termíny specifické pro konkrétní oblast, bude patrně rozhodující případná komplikovanost roviny syntaktické.

Literatura

- DRIJVEROVÁ, M. (2002): *Sísa Kyselá a ušmudlaný rytíř*. Praha: Albatros.
- HÁJKOVÁ, E. (2015): Porozumění kondenzovanému sdělení. *Didaktické studie*, roč. 7, č. 2, s. 49–57, PedF UK Praha, ISSN 1804-1221 (*ERIHPlus*)
- KLUMPAROVÁ, Š. (2014): Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování výuky hodiny literatury. In: *Jazyk – Literatura – Komunikace* (online), roč. 3, č. 1, s. 1, <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>
- KUBÁTOVÁ, M. (1972): Vo tom Krakonošovym čarounym koření. In: *Krakonošův hermec*, Praha: Československý spisovatel, s. 9–10.
- LIPTÁKOVÁ, L. (ed) (2023): *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita.
- PRŮCHA, J. (1998): *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- ŠLAPAL, M. – KOŠŤÁLOVÁ, H. – HAUSENBLAS, O. a kol. (2012): *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC, dostupné z www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty UK v Praze

Eva.hajkova@pedf.cuni.cz

ORCID: 0000-0003-4949-1368





APLIKACE
APPLICATIONS



INTEGRACE JAZYKOVÉ A MEDIÁLNÍ VÝCHOVY: DIDAKTICKÝ PŘÍSTUP K JAZYKOVÉ PERSVAZI V REKLAMĚ

Integration of Language and Media Education: Didactic Approach to Language Persuasion in Advertising

Patricie Šinkovičová

***Abstrakt:** Příspěvek nabízí didaktické řešení jednoho z témat mediální výchovy, kterým je reklamní komunikace. Cílem je ukázat možnou integraci jazykové a mediální výchovy prostřednictvím výukové situace zaměřené na jazykovou persvazi reklamní komunikace. Komunikační problém naší výukové situace tvoří účinek reklamního sdělení na adresáta, jazykový problém, kterému se věnujeme, zde představuje gramatické kategorie slovesné osoby.*

***Klíčová slova:** persvaze; reklama; slovesné kategorie; mediální výchova; jazykové vyučování*

***Abstract:** The paper offers a didactic solution to one of the topics within media education, specifically focusing on advertising communication. The aim is to demonstrate a possible integration of language and media education through a class centered on the linguistic persuasion in advertising communication. The communicative issue of our proposed plan is the impact of an advertising message on its recipient, while the linguistic problem addressed concerns verbal grammatical categories.*

***Keywords:** persuasion; advertisement; verbal categories; media education; language teaching*

Principy komunikačně orientovaného vyučování češtiny

Současná didaktika mateřského jazyka klade důraz na komunikační aspekty jazykové výuky, tedy na rozvoj žákovy schopnosti komunikovat jasně, adekvátně

a přiměřeně dané komunikační situaci. Cílem výuky mateřského jazyka je rozvíjet žákovy jazykové vědomí tak, aby byl schopen v různých komunikačních situacích rozlišovat a kriticky hodnotit jazykové prostředky s ohledem na jejich funkci a účel v komunikaci. Důkladné porozumění struktuře jazyka umožňuje žákovi využívat jazyk uvědoměle a záměrně, přizpůsobit svou komunikaci konkrétní situaci, efektivně rozlišovat různé druhy řečových aktů a komunikátů a rozumět různorodým obsahům a komunikačním záměrům (Čechová a Styblík, 1998; Štěpáník, Šmejkalová, 2016; Štěpáník, 2020). Zásadní podmínkou pro naplnění uvedených cílů je práce s autentickým komunikátem, kterým jazykový poznatek v hodinách českého jazyka žákovi zprostředkujeme. Žákovi práce s autentickým komunikátem umožňuje začlenit nové poznatky do své komunikační zkušenosti (McLeary, 1995; Štěpáník, 2020).

Při tvorbě níže uvedeného návrhu výukové situace z těchto principů vycházíme. Pro práci volíme autentické reklamní sdělení. Volba tohoto typu komunikátu nám tedy zároveň nabízí možnost integrace s mediální výchovou.

Mediální výchova

Poučení o médiích a mediální komunikaci, do které spadá i komunikace reklamní, vnímáme jako nutnou součást všeobecného vzdělávání (Pastorová – Jiráková et al., 2015, s. 11). Téma mediální komunikace a médií je v současnosti samostatnou součástí rámcových vzdělávacích programů, kam je zařazeno jako průřezové téma. Na jednu stranu je tedy třeba vnímat mediální výchovu jako obligatorní obsah vyučování, na druhou stranu však pojetí průřezových témat tak, jak je zpracováno v RVP ZV a RVP G nenabízí systematickou oporu ve formě očekávaných výstupů či učiva, jako je tomu u jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Realizace mediální výchovy ve vyučování tedy závisí na rozhodnutí školy, je možné ji zařadit do školních vzdělávacích programů i jako samostatný předmět, avšak může být realizována i formou integrace s jinými předměty nebo formou projektového vyučování.

Integrace mediální výchovy s českým jazykem je vhodným půdorysem pro realizaci komunikačně orientovaného jazykového vyučování. Ačkoliv se mediální komunikace dynamicky proměňuje vlivem nejrůznějších společenských a kulturních faktorů, jejím nejdůležitějším komunikačním kódem je přirozený jazyk, což umožňuje jazykovou a mediální výchovu hladce propojovat. To ostatně dokazuje i zařazení mediální komunikace do některých lingvodidaktických prací (např. Šebesta, 2005; Štěpáník, 2020; Pastorová – Jiráková et al., 2015, s. 124).

Oporu pro integraci jazykové a mediální výchovy nalezneme i v RVP ZV: „Propojení se vzdělávací oblastí **Jazyk a jazyková komunikace** se týká zejména vnímání

mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků“ (RVP ZV, 2023, s. 137).

Komentář k výukové situaci

Ačkoliv do reklamní komunikace vstupují i faktory mimojazykové, z hlediska jazykové výchovy pro nás bude stěžejní reflexe užitých jazykových prostředků ve zvolených reklamních sděleních, a to vzhledem k jejich komunikační funkci, účinku a adresátovi. Volba jazykových prostředků vychází ze silné persvazivní komunikační funkce reklamního sdělení, cílem je přesvědčit adresáty o koupi produktu, o kterém reklama informuje, ovlivnit rozhodování adresátů (Minářová, 2003, s. 275).

Aby byl komunikační cíl naplněn, je nutné recipienta upoutat, získat jeho pozornost (Hoffmannová, 2016, s. 342). Toho reklama dociluje i volbou jazykových prostředků. V reklamě se uplatňuje postup, který umožňuje oslovit masu neznámých a rozdílných adresátů tak, že sdělení působí, jako by byl oslovován konkrétní jedinec. Tato tzv. syntetická personalizace je jazykově realizována především oslovením ve 2. osobě jednotného, častěji množného čísla (Hoffmannová, 2016, s. 344). Volba slovesné osoby je při oslovování adresáta v reklamním sdělení v souladu s celkovým laděním a stylem reklamy. 2. osoba jednotného čísla, tedy tykání, se objevuje v případech snahy navodit dojem někdy až intimního partnerství s adresátem (Čmejrková, 2000, s. 146). Mluvnickou kategorií slovesné osoby volíme jako centrální jazykový problém naší výukové situace, účinek tohoto jazykového prostředku na adresáta tvoří problém komunikační ve vztahu k mediální výchově.

Pro výukový postup volíme metodu plánování pozpátku (o plánování pozpátku např. Košťálová a Hausenblas, 2004), jako první tedy formulujeme cíle výukové situace vyjádřené jako cílový stav žáka na konci hodiny: Žák na základě užitých slovesných kategorií určí adresáta reklamního sdělení. Žák posoudí účinek zvolených slovesných kategorií na adresáta.

Oporu pro tyto navrhované cíle nacházíme v RVP ZV v očekávaných výstupech vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace:

- ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru;
- ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
- ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci (RVP ZV, 2023, s. 23–24);

a v tematických okruzích receptivních činností pro průřezové téma Mediální výchova:

- **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; (...) hledání rozdílů mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; (...) (RVP ZV, 2023, s. 138).

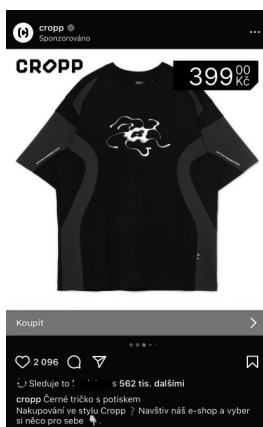
Výukovou situaci doporučujeme zařadit do 6. či 7. ročníku základní školy.

Průběh výukové situace

Pro plánování výukové jednotky volíme třífázový model E–U–R. Zkratka představuje fázi evokace, uvědomění si významu informací a reflexe.

Ve fázi **evokace** (Hausenblas – Košťálová, 2006) je vhodné aktivizovat a ověřit žákovské prekoncepty týkající se obsahu vyučovací jednotky. Na začátku výukové lekce proto žákům položíme otázku: *V jakých komunikačních situacích volíte tykání? V jakých vykání? Čím se tykání a vykání liší (z hlediska jazykových prostředků)? Čím je ovlivněna vaše volba tykání/vykání? Žáky vedeme k tomu, že určující je pro volbu tykání a vykání adresát, komunikační partner, vztah mluvčího a adresáta, resp. postavení adresáta. Dále ověřujeme a aktivizujeme znalost slovesných mluvnických kategorií, které se v závislosti na tykání nebo vykání mění.*

Ve fázi **uvědomění si významu informací** se ve třídě aktivně zpracovávají nové informace (Hausenblas – Košťálová, 2006). Přistoupíme zde k práci s autentickými reklamními texty. Jako příklad zde uvádíme dva sponzorované reklamní příspěvky převzaté ze sociálních sítí Instagram a Facebook:



Zdroj: Instagram.com



Atreya

Sponzorováno · 🌐



♥️ Hledáte dokonalý dárek pro své blízké, nebo jen něco speciálního pro sebe? Odhalte krásu a jedinečnost originálních šperků od Atreya! ♥️

🛒 Prohlédněte si naši exkluzivní nabídku těch nejkrásnějších šperků z kvalitních materiálů

Zdroj: Facebook.com

Pokládáme za vhodné nejprve ověřit porozumění funkci a obsahu jednotlivých sdělení otázkami *Odkud text pochází? Jaká je jeho funkce? Co se z textu dozvídáme?* Věnujeme pozornost i neязыkovým jevům, kterých si žáci budou všimát (užití emotikonů).

Žáky dále vedeme k určení adresáta sdělení: *Pro koho je text určen? Jak je/jsou v příspěvcích adresát/adresáti oslovováni?* Sledujeme, jak budou žáci interpretovat druhý příspěvek, ve kterém je použita 2. osoba množného čísla – zda vyhodnotí, že příspěvek stylizuje přímý kontakt s adresátem vykáním, nebo zda oslovuje širokou masu adresátů. Poslední otázkou zároveň míříme k reflexi užívané slovesné osoby – sledujeme, zda si žáci všimají rozdílu mezi užitou osobou v textech. To můžeme podpořit zadáním: *Vyber z jednotlivých textů všechna slovesa a urči jejich mluvnické kategorie.* Na tomto místě vyvodíme poznatek, že tykání má formu 2. osoby jednotného čísla, 2. osoba množného čísla pak může být použita pro oslovení jednoho adresáta, kterému vykáme, více adresátů, nebo adresáta/více adresátů spolu s neúčastníkem/neúčastníky komunikace. Příklad vykání je transpozicí slovesné osoby (Adam, 2015, s. 14; s. 30).

Fáze **reflexe** by měla žáka dovést k systematizaci a upevnění nových poznatků (Hausenblas – Košťálová, 2006). Budeme směřovat k hodnocení účinku reklamy v závislosti na užívání tykání, nebo vykání vyjádřeného slovesnými kategoriemi: *Která reklama tě více zaujala a proč? Přeformuluj tu, která se ti zdá méně zajímavá, tak, aby tebe nebo spolužáka přesvědčila ke koupi produktu. Zvýrazni vše, co jsi v textu změnil/a. Urči slovesné kategorie. Použil/a jsi tykání nebo vykání? Proč?*

Závěr

Návrh výukové jednotky představil možnou integraci jazykové a mediální výchovy. V našem přístupu jsme se snažili ukázat, že při integraci edukačních obsahů nenadřazujeme jeden obsah druhému, ale obě složky stavíme do vztahu rovnocennosti (srov. Pastorová – Jiráček et al., 2015, s. 73). Využili jsme autentický mediální text, který žákovi nejenom zprostředkoval poznatek o slovesné osobě, ale zejména žáka vedl k hodnocení účinků reklamních sdělení na adresáta.

Literatura

- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2000) *Reklama v češtině*. Praha: LEDA.
- HAUSENBLAS, O. – KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006). Co je E–U–R. *Kritické listy*, 22, s. 54–58.
- HOFFMANNOVÁ, J. et al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- McLEARY, B. (1995). Grammar Making a Comeback in Composition Teaching. *Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers*, 8, 1–4. <http://www.eric.ed.gov/>
- MINÁŘOVÁ, E. (2003). Styl reklamy a inzerce. In ČECHOVÁ, M. (ed.): *Současná česká stylistika* (s. 237–241). Praha: ISV nakladatelství.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2022). Výzkumný ústav pedagogický. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2023). Výzkumný ústav pedagogický. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- PASTOROVÁ, M. – JIRÁK, J. et al. (2015). *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2016): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S. et al. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Praha: Fraus.

Mgr. Patricie Šinkovičová
Katedra mediálních studií, Metropolitní univerzita Praha
patricie.sinkovicova@mup.cz





RECENZE

REVIEWS



MIMOŘÁDNĚ INSPIRATIVNÍ PŘÍRUČKA KE KOMUNIKAČNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUCE PSANÍ

A Most Inspiring Guide to Communicatively Focused Instruction of Writing

Robert Adam

KLIMOVIČ, M., a kol. (2023): *Komunikujeme písáním (Metodická příručka pre učiteľov primárneho vzdelávania)*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. 96 s.

V rámci řešení projektu KEGA č. 013PU-4/2021 *Tvorba podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písáním v primárnom vzdelávaní* vznikla na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity bezmála stostránková kolektivní publikace *Komunikujeme písáním*, jejíž přílohu tvoří 94 pracovních listů určených žákům 2.–4. ročníku ZŠ. Publikace má charakter metodické příručky k uvedené sadě pracovních listů; tento charakter však přesahuje jednak v úvodu vytyčeným programem výuky motivovaného psaní, jednak zdůvodňováním obsahu jednotlivých typů pracovních listů a popisem jejich funkcí.

Co mají autoři na mysli, když akcentují *motivované psaní*? Jde o takovou výuku, která bere důsledně v úvahu následující charakteristiky psaní: Psaní je záměrná a autentická lidská aktivita, jíž pisatel naplňuje své komunikační cíle a potřeby. Tyto cíle a potřeby se týkají reflexe skutečnosti, s níž má pisatel zkušenost, a slouží k jeho sebevyjádření. Pomocí psaní pisatel komunikuje se skutečnými komunikačními partnery, text jim přizpůsobuje a očekává od nich zpětnou reakci; alternativně lze arci psát i pro sebe (pro své budoucí já) a k napsanému se časem vracet. Psáním se předávají obsahy, a ty jsou tedy podstatnější než forma. Psaní je dovednost, v níž je třeba se zdokonalovat, a úzce souvisí se svým recepčním protějškem, tj. se čtením. Psaní konkrétního textu je pak poměrně složitý proces, který se skládá z různých fází od získání motivace až po odeslání či předání hotového textu reálnému příjemci. V těchto zásadách je do důsledků dotaženo komunikační pojetí výuky psaní, které se v didaktice českého jazyka prosazuje již desítky let, aniž by zatím plně proniklo do praxe. Didaktika slovenštiny je v tomto smyslu úspěšnější – aktuální slovenská kurikulární reforma jde přesně tímto směrem a v recenzované publikaci má k dispozici i promyšlený a soudržný program, podle něhož může konkrétně postupovat.

Jádrum výukového programu *Komunikujeme psaním* jsou pracovní listy typu „proces“. Autoři vybrali celkem 12 témat (např. přátelství, cestování, smích, naše třída) a pracovní listy k nim připravili v šesti verzích – ve třech odstupňovaných podle náročnosti (začátečnické, standardní a pokročilé) a vždy zvlášť pro chlapce a pro dívky (ty se navzájem liší jen adresnými pokyny typu *vzpomeň si, kdy naposledy jsi svou superschopnost využil × ... využila*). Úrovně náročnosti jsou rozlišeny co do množství úkolů/aktivit – v zásadě jde o to, že se se stoupající náročností zvyšuje počet zapojených textotvorných fází. První úkoly jsou vždy motivační: přináší téma a aktivizují žáka tak, aby dané téma vztáhl k sobě a svým zkušenostem. Poté si žák pomocí dalších úkolů volí (z reálných osob ve svém okolí) adresáta, jemuž dává smysl o daném tématu psát. (Ve vyšších stupních náročnosti je pak žák veden ke zvážení slohového postupu a k precizaci autorského záměru.) Následuje část pracovního listu, v níž si žák zapisuje své nápady (na vyšších stupních náročnosti si z nich dále vybírá ty nosné a konkretizuje kompozici budoucího textu). Poté píše koncept. Následné úkoly ho vedou k tomu, aby po sobě koncept přečetl a navrhl jeho vylepšení a poté aby si rady k vylepšení textu vyžádal od prvních čtenářů (tj. od spolužáků nebo od učitele). Nakonec žák napíše finální verzi textu, příslušné okénko pracovního listu vystříhne a text doručí adresátovi. Pracovní listy věnované jednotlivým tématům se od sebe co do konkrétních instrukcí liší jen v prvotních fázích (představení tématu a jeho vztazení k sobě a k adresátovi, volba slohového postupu), v pozdějších fázích už jsou úkoly formulovány jednotně.

Ke všem dvanácti tématům využitým na pracovních listech typu „proces“ existují i tzv. evokační karty, kterých je možno využít v úvodních, motivačních fázích psaní. Pomocí herních aktivit (skrývaček, přesmyček, spojovaček apod.) pomáhají tyto karty s orientací žáka v tématu a se vztazením tématu k žakově osobnosti. Autoři zdůrazňují, že s evokačními kartami lze pracovat individuálně, ve skupinách i frontálně a že jejich hlavním cílem je otevřít diskusi k jednotlivým úlohám. Např. škrtačka vždy slouží k aktivizaci žakovy rozhodování a hodnocení ve vztahu k tématu (např. *Přeškrtni situace, které nechceš při cestování zažít*); spojovačka evokuje žakovy zkušenosti s tématem a zároveň mu nabízí lexikální materiál využitelný při psaní (např. *Zakroužkuj slova, která souvisejí s blahopřáním*); terč vždy nabízí několik situací souvztažných s tématem a cílí na žakovo individuální nastavení vzhledem k tématu a na kultivaci žakovské diskuse o individuálních řešeních (např. *Pomocí šipek vyznač blíže ke středu terče, co je podle tebe super, a dále od středu, co super není*); rovněž t-schéma vede žáka k rozhodování, ale vedle nabízených situací má žák vymyslet i vlastní a přiřadit je na jednu ze stran (*Přiřaď do tabulky, co je podle tebe hrdinské a co není, dopiš i vlastní nápad na jednu hrdinskou a jednu nehrdinskou věc*); atp. Z několika příkladů je myslím zřejmé, že evokační karty nejenže

připravují žáka na promyšlené psaní, ale vybízejí ho i k uvažování o světě, který ho obklopuje, a k tvorbě hodnotového povědomí.

Do celkového počtu zbývá deset pracovních listů typu „čteme a píšeme o psaní“. Každý list tohoto typu obsahuje úryvek z literatury pro děti, v němž se tematizuje některý aspekt nebo fáze psaní. Psaní jakožto komunikační aktivita žáka se tu propojuje s literární výchovou, čímž se naplňuje i požadavek na integrovanou výuku jazykové, slohové a literární složky předmětu. Úkoly k literárním ukázkám vedou žáky k interpretaci textu, ale zároveň i k uvažování nad rolí písemné komunikace v životě, k uvědomování si vlastní osobnosti jakožto tvůrce, autora nápadů, schopného zabavit psaním sebe i ostatní apod.

Takto komplexně pojatý, detailně promyšlený, rozsáhlý a vnitřně provázaný program pro ryze komunikačně pojatou výuku psaní v českém prostředí nemáme. *Komunikujeme psaním* může didaktikům i řadovým češtinářům sloužit jako všestranná inspirace: evokační i procesuální pracovní listy jsou snadno překloupitelné do výuky ČJ, v českém překladu existuje i řada děl využitých v listech „čtenářských“. Veškeré materiály jsou volně k dispozici na webové adrese https://indi.unipo.sk/?page_id=32.

doc. Mgr. Robert ADAM, Ph.D.

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
robert.adam@pedf.cuni.cz



ZPRÁVY

NEWS



HLEDÁNÍ ROLE VÝUKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V SOUČASNÉM SVĚTĚ

In Search of the Role of Teaching L1 in the Current World

Stanislav Štěpáník

Mezi vrcholná odborná setkání výzkumníků v oblasti didaktiky mateřského jazyka patří konference pořádaná ARLE – *International Association of Research in L1 Education*, která se koná jednou za dva roky. Zmíněná organizace momentálně sdružuje okolo 2900 členů z celého světa, včetně Slovenska a České republiky, a zabývá se širokým spektrem témat výuky mateřského jazyka i literatury.

Letošní konference se konala v australském Melbourne ve dnech 18.–22. června 2024 pod vedením Larissy McLean Davies z pedagogické fakulty melbournské univerzity. Název konference *Connections and disruptions. Unsettling L1 education: Intersections of place, Identity and Technology* (bylo by možno přeložit jako *Propojení a přerušení. Rozkolísání edukace v mateřském jazyce: průsečíky místa, identity a technologie*) odkazoval k aktuálním kontextům, v nichž se didaktiky mateřského jazyka národně i mezinárodně nacházejí. Tyto kontexty by bylo možno shrnout jako dobu změny a nejistoty.

V českém či slovenském prostředí sice neřešíme vypořádávání se s koloniální minulostí jako Austrálie, Británie, Kanada či Spojené státy americké (proces tzv. dekolonizace), ale témata jako migrace, klimatická krize, válečný konflikt, intenzita populismu a postupné vtírání autokratismu do řízení státu, dezinformace a propaganda, napětí ve společnosti, kybernetická bezpečnost mj. dětí a mládeže, socioekonomické nerovnosti, diskriminace na základě různých osobních charakteristik, nástup a rozvoj systémů generativní umělé inteligence a vůbec značná technologizace našeho života ve všech možných aspektech se rozhodně dotýkají i nás. A kladou před učitele (nejen) mateřského jazyka i vzdělavatele budoucích učitelů zásadní otázky, a to včetně té úplně nejzákladnější: *Jaký je vůbec smysl vzdělávání v mateřském jazyce a v literatuře v současné době? A což teprve v budoucnu?*

Jak již bylo zmíněno, současná politická i kulturně-sociální situace v Austrálii, ale také třeba v Kanadě nebo USA je do značné míry formovaná procesem smíření (*reconciliation*). Cílem je vyrovnat se s koloniální minulostí, kdy bílí osadníci obsadili území původních obyvatel. Jak víme, tyto dějiny byly plné násilí, vykořisťování,

utrpení, smrti. Snahou je tedy nyní připomínat a uznávat původní obyvatele těchto států, tradiční vlastníky spojené s tamější půdou a společenstvím.

V této souvislosti v didaktice angličtiny, která zahrnuje didaktiku jazyka i literatury jako plně integrované, rezonují dvě zásadní témata. Prvním z nich je, zda lze angličtinu v Austrálii (ev. v jiných bývalých koloniích) nazývat prvním jazykem (L1), pokud prvním jazykem jsou de facto jazyky původních obyvatel daného území (jen v Austrálii okolo 120 až 170 australských domorodých jazyků a dialektů). Např. Lucinda McKnight z australské Deakin University poněkud provokativně hovořila o tom, že výuka angličtiny v australských podmínkách by neměla být označována jako výuka prvního jazyka (*teaching L1*, s čímž obor běžně pracuje), ale jako výuka jazyka kolonizátorů (*teaching LC* ve významu *language of the colonisers*). To má mít důsledky nejen symbolické, ale také faktické, především ve vztahu k druhému tématu, totiž k výběru četby a témat, obecněji autorů a děl, které by měla pokrývat školní literární výchova.

Jako značně podstatný cíl výuky literatury je v didaktice angličtiny chápána afektivní hodnota literatury a její relevance v životním kontextu žáků. Esteticko-interpretací pojetí představuje základní východisko veškeré práce výuky literatury. Literatura je chápána jako prostředek sebepoznání, osobního růstu, utváření hodnot, společenské soudržnosti apod. Také proto je výběr literárních děl ve škole podřízen snaze, aby se žák mohl co nejvíce ztotožnit s tématem, postavou či motivem literárního díla – a mohl je co nejvíce procítit, prožít. Např. podle předsedkyně americké Národní rady učitelů angličtiny Tonyy Perry má být výběr literárních textů závislý na tom, jaký obraz žákům chceme předat, „jakého člověka z nich chceme utvářet“ – literární text Perry chápe jako „semeno, které může vzklíčit v každém z nás“. Zprostředkování dějin literatury, jak je obvyklé u nás hlavně na střední škole, je z mezinárodního pohledu cílem okrajovým, nejdůležitější je vést žáky ke komunikaci s literárním textem a rozvíjet funkčně gramotného čtenáře.

Také proto ve školní četbě čím dál více rezonují témata jinakosti (rasy, genderu, národnosti, socioekonomického zázemí, sexuální orientace, náboženského vyznání atd.), vykořenění, diskomfortu, vyrovnávání se s minulostí, života v plurikulturní společnosti, hledání sebe sama a vlastního místa v dnešním chaotickém světě apod. – tedy taková témata, kterými žijí současné děti a současná mládež, protože se jich bezprostředně dotýkají. Literatura má být prezentována jako život, text má probouzet, má pomoci *být* – v tom esenciálním slova smyslu. I proto se didaktika literární výchovy nejen v australském kontextu neustále táže po smyslu a cílech výuky a kontinuálně je přehodnocuje.

Velkou diskutovanou otázkou tak byl výběr literárních textů pro výuku literatury, resp. literárního kánonu školní četby. Didaktiky literatury v mnoha zemích dnes

aktivně řeší to, aby školní četba reflektovala současné reálné problémy mladých lidí a především barevnost a různorodost světa. Proto přehodnocují kánon, v němž tradičně hlavní roli hraje muž bílé rasy, středního věku, střední až vyšší třídy, heterosexuál, z křesťanského kulturního prostoru a postupně tento kánon odstraňují a proměňují. Zařazují ženské autorky, autory různých ras, věkových skupin a různých socioekonomických zázemí, pocházející z různých kulturních prostředí. A nejde samozřejmě jen o výběr osobností autorů, ale i postav a především témat, která má literatura zprostředkovat.

Úvahy zúčastněných odborníků v mnohém zasahovaly samu podstatu oboru didaktika mateřského jazyka, resp. literatury: řada příspěvků si totiž kladla otázku, jaká je role výuky mateřštiny a literatury v době *polykrize*. K tématu hovořili špičkoví a mezinárodně uznávaní experti v oboru jako Nikolaj Elf, profesor na University of Southern Denmark, Andy Goodwyn, profesor na britské University of Bedfordshire a též předseda International Federation for the Teaching of English (Mezinárodní federace výuky angličtiny), Tonya Perry, předsedkyně National Council of Teachers of English (Národní rady učitelů angličtiny) v USA a vědkyně působící na americké University of Alabama, Terry Locke, emeritní profesor na novozélandské University of Waikato, nebo Wayne Sawyer, emeritní profesor na Western Sydney University. Leitmotivem úvah bylo zásadní zdůraznění významu komunikační kompetence a gramotností a jejich rozvoje ve výuce.

Jako příklad odůvodnění tohoto důrazu lze uvést např. vzdouvající se, resp. postupující vlnu nenávistné rétoriky ve veřejném prostoru, která vede ke stoupající míře násilí ve světě. Joseph Lo Bianco, emeritní profesor na University of Melbourne, jako jednu z příčin označil postupnou ztrátu schopnosti komunikovat – porozumět si a vzájemně se domluvit. Je-li jazyk nástroj porozumění a dorozumění, pak je podle mnohých prezentujících komunikační kompetence a její rozvoj zcela zásadní pro zachování lidstva a vůbec existenci světa. V podstatě představuje základní podmínku přežití; např. Aparna Mishra Tarc z York University v kanadském Torontu ve své plenární přednášce dokonce operovala s označením *existential literacy*. Pro jazykovou výchovu to znamená zvýraznění role rozvoje komunikačních dovedností a funkčního přístupu k výuce jazykového systému.

Do tohoto milieu zcela zapadla přednáška Debry Myhill z exeterské univerzity, která se dlouhodobě a intenzivně zabývá rolí výuky mluvnice ve vyučování mateřštiny (angličtiny). Výzkumnice zdůraznila roli funkční mluvnické znalosti při utváření významů a důležitost výběru mluvnických prostředků při psaní. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby byli schopni ve vlastních textech vybírat takové jazykové prostředky, které nejlépe slouží komunikačnímu záměru a funkci textu. Myhill to ilustrovala příkladem instrukcí k úloze pro žáky: namísto požadavku *Použij...* (přísluvečné určení / číslovky / trpný rod...) bychom měli žáky stavět před

otázku *Proč / k čemu použít...?* A opět zdůraznila, jak je z jejích výzkumů dobře známo, že úlohy z tzv. malé lingvistiky funkční psaní u žáků nijak nerozvíjejí.

Další příspěvky k jazykové výchově referovaly mj. o způsobu práce se systémy generativní umělé inteligence ve výuce mateřského jazyka. Např. Anna-Lena Godhe a Ylva Lindberg z univerzity ve švédském Jönköpingu referovaly o výzkumu, v němž reflektovaly, jak žáci využívají generativní umělou inteligenci při psaní. Třem skupinám žáků zadaly za úkol napsat vypravování a daly jim možnost používat k tomu ChatGPT. Žáci pracovali ve skupinách, aby mohli o vznikajícím textu společně diskutovat. Z pozorování skupin výzkumnice zjistily, že existují žáci, kteří odmítají šablonovitost odpovědí umělé inteligence při kreativním psaní. Ačkoliv žáci vybrané odpovědi chatbota do svých prací zakomponovali, po revizi celého textu někteří zjistili, že pasáže textu vygenerované umělou inteligencí neodpovídají požadovanému autorskému stylu. Jedna ze zkoumaných skupin celý text proto následně smazala a napsala jej znova a pouze podle sebe. Druhým výsledkem výzkumu bylo zjištění žáků, že zadávání promptů umělé inteligenci je značně náročné a dobrý výsledek je závislý právě na dobrém dotazování. Obou těchto momentů lze dobře využít v pedagogické praxi.

Megan Davis Roberts z Columbia University v USA na příkladu básní *Processing Emmet Till* od Keith S. Wilson nebo *Microaggressive Bingo* od Fatimah Asghar ukázala, že vizuální poezie ve výuce skýtá možnosti nejen pro mnohovrstevnatou interpretaci, ale také pro rozvoj produkce, a to konkrétně kreativity v psaní. Psaní je totiž chápáno nejen jako způsob vyjádření se, ale také jako prostředek rozvoje představitosti, experimentování, poznání (sebe sama), seberepresentování a sebeutváření. Důležité je ve výuce recipovat multimodální texty a také žáky vést k jejich produkci.

Mnohá ze zmíněných témat stojí v didaktice češtiny a slovenštiny a příslušných didaktikách literatury spíše na okraji zájmu, případně výzkum či alespoň diskuze o nich absentuje zcela. Přitom většina z nich se našeho prostoru, našich dětí a mládeže a práce našich škol samozřejmě dotýká. Snad stále příliš silně ale také přetrvává představa Slovenské a České republiky jako mononárodních a monojazyčných, v podstatě monokulturních států.

Na území obou našich zemí přitom už dlouho žijí několikero oficiálně uznané národnostní menšiny (v ČR i SR shodně 14), s ruskou agresí na Ukrajině se zásadním způsobem zvýšil počet cizinců na území obou států, a tudíž také děti s odlišným mateřským jazykem ve školách (k 30. 9. 2023 v českých mateřských, základních a středních školách 48 090 dětí a žáků ukrajinských uprchlíků, ve slovenských školách k 30. 4. 2024 11 747 žáků). A i mladí lidé na Slovensku a v Česku ve svém životě řeší témata, která byla zmíněna výše – o čemž se slovenští a čeští učitelé základních a středních škol v praxi přesvědčují dennodenně.

Příspěvek Nicole Dingwall z oxfordské univerzity v této souvislosti kladl pro naše školy důležité otázky: jak zajišťují bezpečné prostředí pro všechny žáky, aby byli vychováni a vzděláváni společně, ale aby přitom byly respektovány jejich odlišnosti? A dále: nakolik jsme schopni využít kulturní kapitál, s nímž žáci z odlišného prostředí přicházejí? Každý z žáků totiž přináší určitou kulturní znalost, která je důležitou součástí jeho sebepojetí.

Zmíněné faktory aktualizují pro didaktiku slovenštiny a češtiny zásadní otázku, totiž po způsobu řešení vícejazyčnosti a plurikulturnosti ve výuce mateřštiny, jinými slovy způsob výuky češtiny a slovenštiny v postmonolingvní době. Oborová didaktika se propojuje s inkluzivní pedagogikou, která přitom nabývá trochu jiného akcentu, než jaký je v našich podmínkách ve vztahu k inkluzi obvyklý. Řešení těchto otázek je důležité proto, že ztrátu vlastního prvního jazyka lze podle některých expertů vnímat jako ztrátu vlastní identity (hovořili o tom např. Alex Kostogriz z australské Monash University, Tanya Davies z australské Charles Sturt University nebo Bella Illésca z melbournské univerzity). Jazykové vzdělávání je podle nich důležitou součástí utváření aktivního občanství a národní identity v době globalizované společnosti.

Mohlo by se zdát, že proti tomu stojí rozvoj transjazykové kultury (*translanguage culture*), kdy s ohledem na mísení obyvatelstva planety jednotlivé jazyky ztrácejí svou národní povahu – např. angličtina v této pozici už je zcela – a kdy se jazykové vzdělávání odehrává v multilingválním prostředí. Technologický pokrok pak mění způsob komunikace a proměňuje i jazyk sám, řada významů se utváří in situ.

Zmíněné dva směry přitom nejsou protichůdné, jsou komplementární: určitý jazyk je chápán jako součást určité kultury, ale tato kultura je zároveň otevřená a respektující ke kulturám jiným.

To se může týkat nejen odlišných jazyků, ale také jazykových variet. Komenského idea školy zdůrazňovala význam školy jako místa, kde se dítě v tom esenciálním slova smyslu stává člověkem. Mladý člověk zde získává vztah ke světu, k přírodě, k ostatním lidem i sám k sobě. V tomto směru je nezpochybnitelná role školy při výchově ke kladnému postoji ke kulturní diverzitě, a to souběžně s vnímáním důležitosti a jedinečnosti místa, kde žijeme. Výuka mateřského jazyka a literatury učí dítě vztahovat se k jazyku a k domovu, resp. regionu, tedy i k regionálním jazykovým varietám. Terry Locke v této souvislosti varoval před „odmístováním“ (*displacing*) kurikula a výuky, tedy jejich vytrháváním z lokálního kontextu. Navazoval přitom na myšlenku filozofa Edwarda Caseyho, že „existovat znamená mít místo – být umístěn... Být znamená být na správném místě“ [„To exist at all... is to have a place – to be implaced... To be is to be in place.“]. Locke argumentoval pro rozvíjení smyslu pro vnímání prostoru, v němž žáci žijí, a to jak z důvodů místních, např. udržování nebo další rozvoj typicky regionálních znaků, tak z důvodů širěji

globálních, např. vnímání problémů, které do daného místa přináší ekologická krize. Locke dal do kontrastu pojmy prostor (*space*) a místo (*place*). Hovořil o tom, že určitý prostor se stává místem, až když ho poznáme lépe a dáme mu význam. Nahlédnutím do *Slovníku spisovné češtiny* lze zjistit, že i v češtině vymezení obou slov této myšlenky odpovídá: místo lze považovat za část prostoru, „který je nějak určen“ (SSČ) – v našem mínění je určen osobním významem, který mu každý z nás přisuzuje. Místo tak má nejen zeměpisnou lokaci a materiální formu, ale také osobní význam a hodnotu. Místo je charakterizováno také určitým jazykem či jazykovou varietou – a právě proto je namístě jejich pěstění a ochrana.

Na podloží takové filozofie se v edukaci zdůrazňují mj. environmentální aspekty, což pro současnou školu představuje zásadní výzvu. Téma klimatické krize, které jednáním na konferenci zásadně rezonovalo, pro výuku mateřského jazyka a literatury znamená nejen přehodnocení obsahu výuky, ale také způsobu jeho didaktické transformace a další prohloubení mezipředmětových vztahů.

Didaktiku slovenštiny na konferenci reprezentovali společným příspěvkem Ludmila Liptáková, Eva Gogová a Dávid Dziač z Prešovské univerzity v Prešově. Prezentovali část výsledků robustního výzkumu porozumění textu u žáků 3. ročníku základní školy, a to konkrétně slyšeného textu monomodálního uměleckého a multimodálního odborného. Celý výzkum byl nedávno publikován v odborné monografii *Výskum porozumenia textu v mladšom školskom veku* (vyd. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity).

Didaktika češtiny byla zastoupena společným příspěvkem Stanislava Štěpáníka a Moniky Šindelkové z Univerzity Palackého v Olomouci. Autoři prezentovali výsledky případové studie, která je součástí širšího výzkumu problematiky tzv. netradičních metod. Na konkrétním příkladu autoři ukázali, že při aplikaci určitého způsobu práce ve třídě by učitel měl sledovat nejen to, zdali jsou žáci činností zaujati, ale také je-li způsob práce funkční a efektivní – tedy jaké přináší účinky z hlediska výsledků učení. Ukazuje se totiž, že mnohé ozvláštnění činnosti ve třídě sice žáky aktivizuje, nicméně z hlediska funkčnosti a efektivity může být značně problematické (srov. článek Štěpáníka a Šindelkové nazvaný „*To je bude bavit...*“: *k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny*, publikovaný v prvním čísle aktuálního ročníku časopisu *Český jazyk a literatura*).

Konference ARLE představují jednu z nejdůležitějších mezinárodních příležitostí pro výměnu poznatků a zkušeností mezi výzkumníky v oblasti didaktiky mateřského jazyka. Z výše uvedených témat je zřejmé, že studium zahraničních zdrojů je podstatnou, ba nevyhnutelnou podmínkou rozvoje našeho oboru a vůbec vzdělávacího systému. Diskuse, která v našem prostoru probíhá, tím získává značné obohacení a kroky, které činíme, jsou lépe zacíleny i realizovány.

doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury,

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

stanislav.stepanik@upol.cz

ORCID: 0000-0002-0600-0760

Informace pro přispěvatele

Didaktické studie mají několik základních rubrik, do nichž lze zaslat jednotlivé příspěvky.

Studie / Studies

Studie představují hlavní rubriku časopisu, přinášejí 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.188

Zprávy / News

Krátké informace o konferencích, zajímavých akcích pro školu a didaktiku, resp. pedagogiku.

Příspěvky prosím zasílejte 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. Zuzana Wildová,
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. dubna a 1. října.

Téma pro Didaktické studie, 17. ročník, 2025, č. 1:
Didaktické aspekty českého jazyka a literatury
Didactic Aspects of Czech Language and Literature

Téma pro Didaktické studie, 17. ročník, 2025, č. 2:
Didaktické apely
Didactic Appeals

