

Aktuální přístupy učitele k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Pavλίna Koumarová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Pavína Koumarová**
Osobní číslo: **H19820**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Aktuální přístupy učitele k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se didaktiky českého jazyka a přístupů ve vyučování českého jazyka.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na specifika didaktiky českého jazyka a tradičních i inovativních vyučovacích strategií ve vyučování českého jazyka.

Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a interview s učiteli.

Zpracování a interpretace dat z pozorování vyučovacích hodin a interview s učiteli.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumného šetření.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákładem vlastním.

Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.

Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2016). *Průvodce začínajícího češtináře*. Univerzita Karlova.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- беру на ве́доміі, же дипломова́ пра́це буде уложена в електроні́ке подобе́ в універзі́тнім інформа́ці́нім систе́мі доступна́ к на́глядну́ті;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, oписы nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá aktuálními přístupy učitele k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy. Teoretická část sumarizuje teoretická východiska, jež se týkají výuky českého jazyka. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jak učitelé přistupují k vyvozování nového učiva ve výuce českého jazyka. Ve výzkumu byl aplikován kvalitativní výzkumný design s využitím metod pozorování a interview. Data z pozorování byla zpracována prostřednictvím metodického postupu 3A. Bylo vytvořeno osm didaktických kazuistik, jež byly doplněny zjištěními z rozhovorů s učiteli. Výzkumná zjištění zprostředkovávají rozборы jednotlivých vyučovacích hodin, jež vyústí do analýzy využívaných přístupů a faktorů, které ovlivňují jejich kvalitu. V závěru práce jsou výzkumná zjištění diskutována a jsou uvedena doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, kurikulum jazyka a komunikace na 1.stupni ZŠ, koncepce výuky českého jazyka, inovativní přístupy vyučování, metodika 3A

ABSTRACT

The master's thesis focuses on the current teacher's approaches to introduce new topics in Czech language in Primary education. The theoretical part summarizes the theoretical backgrounds related to Czech language teaching. The main aim of the empirical part was to identify how teachers approach to the introduction of the new topic. A quantitative research design using observation and interview methods was applied in the research. The observation data were processed through methodological procedure 3A. Eight didactic cases were created, which were supported by findings from interviews with teachers. The research results provide analyses of individual lessons that lead to an analysis of used approaches and their quality influencing factors. In the conclusion of the thesis, the research findings are discussed with recommendations for pedagogical practice.

Keywords: Czech language didactics, language and communication curriculum for primary education, concepts of Czech language teaching, innovative teaching approaches, 3A procedure

Srdečně děkuji PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za množství cenných rad, odborné vedení a vstřícnost. Rovněž bych chtěla poděkovat všem zúčastněným učitelům a svým blízkým, kteří mě obklopovali pozitivním naladěním a oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA	12
1.1 VYUČOVACÍ PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	15
1.1.1 Ukotvení v současném kurikulu.....	16
1.2 CÍLE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA	18
1.3 HISTORIE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA	21
1.4 SOUČASNÝ STAV A PERSPEKTIVY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	25
2 PŘÍSTUPY K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	31
2.1 TRADIČNÍ PŘÍSTUP VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA.....	31
2.2 INTEGRACE SLOŽEK VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA.....	33
2.3 KONSTRUKTIVISMUS VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	35
2.4 KOGNITIVNĚ – KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 METODOLOGIE	43
3.1 CÍLE VÝZKUMU	43
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
3.3 VÝZKUMNÉ METODY	44
3.3.1 Pozorování – Metodika 3A	44
3.3.2 Polostrukturované interview	46
3.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	47
3.5 POPIS POSTUPU SBĚRU DAT.....	47
4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	49
4.1 DIDAKTICKÉ KAZUISTIKY (UČITELKA A).....	49
4.1.1 Kazuistika 1: Podstatná jména	51
4.1.2 Kazuistika 2: Slovesa	60
4.1.3 Kazuistika 3: Vyjmenovaná slova.....	69
4.2 DIDAKTICKÉ KAZUISTIKY (UČITELKA B).....	80
4.2.1 Kazuistika 4: Slova významově nadřazená, podřazená, souřadná.....	81
4.2.2 Kazuistika 5: Pravopis psaní ú/ů	94
4.3 DIDAKTICKÉ KAZUISTIKY (UČITELKA C)	100
4.3.1 Kazuistika 6: Slovesné způsoby	101
4.3.2 Kazuistika 7: Shoda přísudku s podmětem	109
4.3.3 Kazuistika 8: Pravopis předložek s/z	118
5 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	128

5.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	135
5.2	LIMITY VÝZKUMU	136
	ZÁVĚR	137
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	139
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	146
	SEZNAM OBRÁZKŮ	147
	SEZNAM PŘÍLOH.....	148

ÚVOD

Vyučovací předmět český jazyka literatura má v systému předmětů klíčovou roli, neboť schopnost efektivně komunikovat v mateřském jazyce je velmi důležitá pro úspěch v dalších oblastech vzdělání i v běžném životě. Dlouhodobě je upozorňováno na neefektivní mechanický a formální charakter výuky tohoto školního předmětu. Ve vyučování se zřídka objevuje komunikační přesah, který by měl být ústředním bodem výuky českého jazyka. Rozebírané aspekty se staly motivací pro výběr tématu diplomové práce, jelikož právě skrze využívané přístupy učitelé mohou ovlivnit kvalitu výuky a dát vyučování českého jazyka praktičtější podobu, o níž je usilováno.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na teoretická východiska. Jejím cílem bude představit jednotlivé přístupy k vyučování českého jazyka, ovšem pro komplexnější pohled na toto ústřední téma bude teorie zaměřena šířeji. Teoretická část je strukturována do dvou hlavních kapitol. První kapitola se bude zabírat vymezením didaktiky českého jazyka a předmětu český jazyk a literatura. Pozornost je zde zaměřena na zasazení didaktiky českého jazyka do systému pedagogických věd, ale jsou rozebírány také její současné problémy a podoba. Kapitola se následně věnuje i cílům vyučování českého jazyka, historii vyučování českého jazyka, současnému stavu a možným perspektivám výuky. V rámci analýzy cílů budou rozebrány obecné požadavky udávající, kam by výuka měla směřovat. Exkurz do historie dále poskytne ucelenější pohled na současný stav výuky a zprostředkuje náhled na kořeny jejich chronických problémů. V druhé kapitole bude cíleno na představení možných přístupů k výuce českého jazyka. Bude nastíněn jejich potenciál i případné nedostatky.

Empirická část diplomové práce se ve svém úvodu nejdříve zaměří na podrobné představení kvalitativně orientované metodologie výzkumu. Prostřednictvím analýzy dat je snahou odpovědět na výzkumné otázky, a naplnit tak stanovené výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak učitelé přistupují k vyvozování nového učiva ve výuce českého jazyka. K realizaci výzkumu byly zvoleny dvě výzkumné metody, a to pozorování a interview. Charakter výzkumného šetření se zaměřoval na přínos do běžné pedagogické praxe, a proto byl zvolen analytický a reflektivní postup Metodiky 3A. Bude představeno celkem osm didaktických kazuistik, jež byly vytvořeny právě na základě zmiňovaného metodického postupu. Tyto kazuistiky jsou dosyceny analyzovanými zjištěními z rozhovorů s učiteli. V závěru diplomové práce bude pozornost věnována shrnutí výzkumných zjištění, na jejichž základě budou formulována doporučení pro pedagogickou praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DIDAKTIKA ČESKÉHO JAZYKA

Ústředním tématem diplomové práce jsou přístupy učitele k vyvozování nového učiva ve výuce českého jazyka, jedná se tedy o práci týkající se didaktiky českého jazyka. Pro hlubší pochopení a komplexní proniknutí do problematiky je důležité teoreticky vymezit pojem didaktika českého jazyka s jeho ukotvením v systému pedagogických věd. Didaktika českého jazyka bezprostředně souvisí s vyučovacím předmětem český jazyk a literatura. V této kapitole bude nejdříve věnována pozornost právě těmto pojmům jakožto základním pro pozdější bližší prostoupení k jádru diplomové práce. V dalších podkapitolách budou rozebrány faktory, jež ovlivňují didaktiku českého jazyka i samotnou podobu vyučování mateřského jazyka. Postupně budou tedy přiblíženy cíle vyučování českého jazyka, historie vyučování českého jazyka, současný stav výuky tohoto předmětu a možné perspektivy v jeho vyučování.

Pokud má být věnována pozornost didaktice českého jazyka, tak nejdříve je důležité definovat samotný pojem didaktika. Průcha et al. (2013, s. 53) uvádí, že didaktika je „pedagogická disciplína, teorie vyučování“. Obst (2017, s. 9) dále rozvádí, že didaktika „má svůj původ v řeckém slově *didaskhein*, což znamenalo učit, vyučovat, jasně vykládat, dokazovat“. Tento termín byl poprvé použit v 17. století německým pedagogem Wolfgangem Rathkem. Za průkopníka didaktiky je ovšem považován Jan Amos Komenský, který taktéž v 17. století zpracoval ucelenou didaktiku pod názvem *Velká didaktika (Didactica Magna)*, jejímž prostřednictvím položil základy pro rozvoj didaktiky (Zormanová, 2014).

Pro celkové a ucelenější nahlédnutí na didaktiku českého jazyka je zásadní uvést souvislosti mezi obecnou didaktikou a didaktikou českého jazyka. Skalková (2007, s. 18) vymezuje obecnou didaktiku jako pedagogickou disciplínu, jež „studuje obecné otázky obsahu vzdělávání i procesu vyučování a učení, které jsou společné všem předmětům“. Velmi podobně definuje obecnou didaktiku také Kolář et al. (2012), který vnímá úkol obecné didaktiky v hledání obecných zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu, jež se uplatňují ve výuce. Z uvedených definic lze shrnout, že obecná didaktika je pedagogickou disciplínou, která se zabývá teorií vyučování a zaměřuje se na obecné problémy či zákonitosti výuky.

Z obecné didaktiky vycházejí didaktiky oborové, do nichž jakožto pedagogická disciplína spadá také didaktika českého jazyka. Obecná didaktika je pro didaktiky oborové zaštiťujícím základem, ovšem každá oborová didaktika má svá specifika a objevují se v ní jisté

zvláštnosti a problémy, jež se vztahují k příslušnému oboru. Čechová a Styblík (1998) uvádějí, že pojmenování oborové didaktiky je souhrnný název pro jednotlivé disciplíny, jejichž předmětem zájmu je zkoumání konkrétních vyučovacích předmětů. Přičemž slovo obor zde odkazuje na určitou formu uspořádání znalostí a poznávání lidstva (Slavík et al., 2017). V tomto smyslu je tedy ve vztahu k didaktice českého jazyka možno uvést, že se zaobírá problémy a zákonitostmi, které se týkají vyučování českého jazyka.

Nyní je možné přejít k podrobnějšímu definování didaktiky českého jazyka. Poměrně obecnou definici této didaktiky zmiňuje Svobodová (2003, s. 9), která uvádí, že „didaktika českého jazyka je pedagogická vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém jazyce“. Čechová a Styblík (1998, s. 33) definici zaměřili podrobněji a zmiňují, že didaktika českého jazyka zkoumá „cíle, úkoly, obsah vyučování češtině, průběh vyučovacího procesu, jeho formy, metody práce i prostředky v něm uplatňované, a to ve vzájemných vztazích a se zřetelem ke komplexnímu výchovnému cíli školy, totiž k výchově osobnosti“. Je možné spatřit jisté podobnosti mezi definicemi obecné didaktiky a didaktiky českého jazyka s tím rozdílem, že právě didaktika českého jazyka se soustřeďuje na specifika tohoto vyučovacího předmětu. Úlohou didaktiky českého jazyka je tedy určit, co se v předmětu český jazyk žáci budou učit, a hledat cesty, jak toto učivo žákům předat, aby pro ně bylo užitečné a zároveň uchopitelné. Celkově tak směřuje ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka.

Didaktika českého jazyka neřeší jen otázky pedagogické, jež souvisí s vyučováním, ale opírá se také o další vědní disciplíny, které dotváří její vyučovací obsah. Höflerová (2004) nebo Štěpáník et al. (2020) hovoří o didaktice mateřského jazyka jako o hraniční vědní disciplíně. Jak uvádějí například Čechová a Styblík (1998), Svobodová (2003) nebo Štěpáník (2020), má tato didaktika úzký vztah především s obecnou jazykovědou, která pojímá jazyk jako strukturovaný systém. Metelková Svobodová (2013) doplňuje, že didaktika českého jazyka sytí svůj obsah také z poznatků z bohemistiky, nauky o českém jazyce. Právě zmíněné dva obory z velké části určují to, co by mělo být v předmětu český jazyk a literatura vyučováno. Svobodová (2003) nebo Höflerová (2004) taktéž uvádějí velmi těsné sepjetí s psychologíí. Především s psychologíí vývojovou a pedagogickou. Společně tyto dvě disciplíny hledají odpovědi na otázky, jež se týkají osvojování a chápání abstraktních pojmů či procesů ve výuce českého jazyka, a pomáhají tak k uspořádání učiva ve výuce s přihlédnutím k charakteristikám žáků příslušného věku. Metelková Svobodová (2013) zmiňuje další bližší vztahy s vědními disciplínami na pomezí psychologie a jazykovědných disciplín. Jedná se

konkrétně o psycholingvistiku, která obohacuje didaktiku českého jazyka o informace týkající se toho, jak si dítě osvojuje řeč. Dále zde autorka poznamenává vztah se sociolingvistikou, jež přispívá poznatky o rozvoji řeči v souvislosti s inteligencí dítěte a jeho společenským prostředím. V poslední řadě je uveden také vztah s neurolingvistikou, jež se soustředí na specifické vývojové poruchy žáků.

V souvislosti s předchozími zmíněnými vztahy mezi didaktikou českého jazyka a jinými vědními obory, především jde o vztahy s jazykovědou a bohemistikou, Štěpáník et al. (2020) upozorňuje na nebezpečí vytváření obsahu vyučovacího předmětu český jazyk a literatura obsahem vědy. V takové situaci je výuka mateřského jazyka pojímána jako zjednodušená podoba lingvistiky a ve škole se pak můžeme setkat s pouhou transmisí poznání lingvistiky směrem k žákovi. Při takovém vyučování ovšem nejsou dostatečně brány v potaz skutečné potřeby žáka, který se především potřebuje stát uvědomělým a aktivním uživatelem jazyka. V návaznosti na výše zmíněné nebezpečí, se kterým se musí didaktika českého jazyka potýkat, je zásadní uvést, že úlohou každé oborové didaktiky, tedy i didaktiky českého jazyka, je vytvářet rovnováhu mezi požadavky vědního oboru, potřebami žáka a vzdělávacími cíli.

Kvapilová Brabcová (1990, s. 11), o jejíž definici se opírají i mnohé novější publikace, hovoří o předmětu didaktiky českého jazyka jako o „zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání“. V tomto kontextu je vyzdvihována jedna ze složek vyučovacího předmětu český jazyk a literatura jazyková výchova. Ovšem zcela opomíjena je neméně podstatná složka, a to komunikační a slohová výchova. Jak uvádí Štěpáník et al. (2020), tak předmětem didaktiky českého jazyka by měla být z velké části komunikační výchova, jež má být neoddělitelně spjata s jazykovým vyučováním. Komunikační a slohová výchova má pro žáky neodmyslitelný praktický přesah, a proto by jí měla být v rámci didaktiky mateřského jazyka i samotného vyučování věnována patřičná pozornost.

Pokud již hovoříme o složkách vyučovacího předmětu český jazyk a literatura, které budou blíže popsány níže, je vhodné uvést také poslední složku vyučovacího předmětu český jazyk a literatura, a to literární výchovu. Literární výchova spadá pod didaktiku literatury, kterou můžeme vnímat odděleně od didaktiky českého jazyka. Je nutno vzít v potaz, že v tomto rozdělení není zcela jasno. V některých případech je didaktika českého jazyka a literatury pojímána jako jednotný celek. Naopak například Stuchlíková et al. (2015) pojímají didaktiku českého jazyka a didaktiku literatury odděleně. Tato problematika není

ovšem pro obsah práce až tak zásadní. Důležité je ovšem uvést, že někteří autoři, například Metelková Svobodová (2013) či Franta (2021), velmi výrazně vyzdvihují princip komplexnosti ve výuce českého jazyka a literatury. Princip komplexnosti zavedla Svobodová (2000, s. 105) a definuje jeho podstatu jako „integrující skloubení složek v předmětu“. Jde tedy o propojení jazykové, komunikačně slohové a literární složky. Tyto složky by se v rámci zmiňovaného principu měly navzájem prolínat a doplňovat se, a proto je nyní žádoucí alespoň okrajově vymezit obsah didaktiky literatury. Hník (2015, s. 46) uvádí, že předmět didaktiky literatury na 1. stupni ZŠ musí obsáhnout „čtení a literární výchovu v primární škole“. Podle Čechové a Styblíka (1998) se sloučení jazyka a literatury v jednom vyučovacím předmětu opírá o společný znak, kterým je práce s jazykem.

1.1 Vyučovací předmět český jazyk a literatura

V této podkapitole bude věnována pozornost charakteristice vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Tento školní předmět má svá specifika, jež se mohou podílet na výběru přístupů k vyvozování nového učiva. Obecně je možné tvrdit, že poznávání jazyka má podpůrnou funkci v kognitivním, morální i emocionálním vývoji dětí (Noormohamadi, 2008). Lidé se tedy skrze poznávání jazyka učí uchopit svět kolem sebe, komunikovat s ostatními v mluvené či psané podobě, vyjadřovat emoce a lépe pochopit emoce druhých. Systematická výuka českého jazyka začíná již v 1. ročníku, kdy si žáci začínají osvojovat písemnou podobu jazyka a techniky čtení (Čehová & Styblík, 1998). Výuka poté pokračuje přes základní školu až do konce vyššího sekundárního vzdělávání. Jejím obsahem je výchova jazyková, slohově komunikační výchova a literární výchova (Svobodová, 2003).

Školní předmět český jazyk a literatura má pro žáka zásadní význam a specifické postavení mezi jinými školními předměty. Hájková (2011, s. 57) popisuje, že „progres v něm ovlivňuje zásadním způsobem žákovo vzdělávání obecně, neboť je to právě český jazyk, v němž žák uchopuje informace o světě“. Podobným způsobem uvažují také Čechová a Styblík (1998), kteří tvrdí, že určitá část úspěchu v jiných oblastech vzdělávání závisí na tom, jak účinně žák zvládne obsah předmětu český jazyk a literatura. Naznačují tak mezipředmětové vztahy mezi předmětem český jazyk a literatura a jinými předměty. Tato tvrzení podpořila Gogová (2016) výzkumným šetřením, v němž autorka došla k závěru, že školní výuka českého jazyka může podpořit zvládnutí terminologie v jiných učebních oborech. Dá se tedy hovořit o centrálním postavením předmětu český jazyk a literatura, ale i o vzájemném vztahu mezi výukou češtiny a dalšími předměty. Z uvedeného vyplývá, že je možné o výuce mateřského

jazyka v těchto souvislostech uvažovat jako o prostředku, který do značné míry usměrňuje či ovlivňuje další vzdělávání. Význam tohoto vyučovacího předmětu lze ovšem spatřovat především ve vztahu ke každodennímu životu, v němž komunikujeme v mluvené i v psané podobě denně. I v tomto smyslu je tedy jeho postavení a celkový význam neochvějný a nezastupitelný.

Další specifikum je možné vnímat s ohledem na to, že dítě, jež je rodilým mluvčím, při nástupu do školy svůj mateřský jazyk do značné míry v mluvené podobě ovládá (Höflerová, 2021). Mateřský jazyk si dítě během svého života přirozeně osvojuje a je možné tvrdit, že dítě před nástupem do školy v žádném jiném předmětu nedisponuje takovou znalostí obsahu poznání jako právě žák již ovládající svůj mateřský jazyk. Jedná se ovšem o implicitní neboli nerozvinutou či neuvědomělou znalost. Štěpáník (2020) uvádí, že úkolem výuky mateřského jazyka je převést tuto implicitní znalost na znalost explicitní, tedy uvědomělou. Přičemž vytváření explicitní znalosti souvisí se záměrným poznáváním jazykového systému a učením se o jazyku (Liptáková, 2013).

Jiný ojedinělý aspekt vyučování českého jazyka spočívá v tom, že „objekt poznání je rovněž jeho instrumentem“ (Štěpáník, 2020, s. 27). Jinými slovy český jazyk jakožto předmět vyučování slouží taktéž jako nástroj pro poznávání a porozumění jeho vlastnímu obsahu. Prostřednictvím svého mateřského jazyka je žák veden k porozumění jazyku jakožto systému, učí se ovládnout jeho pravidla, které přispívají ke zlepšení jeho komunikačních dovedností. Dá se obecně shrnout, že čím kvalitněji žák porozumí českému jazyku jako objektu poznání, tím lépe bude schopen používat jazyk jako nástroj pro vyjádření svých myšlenek. Tento předpoklad se taktéž vztahuje na schopnost žáka porozumět různým sdělením. Právě proto má systematická výuka českého jazyka smysl a podílí se na celkovém rozvoji žáka.

1.1.1 Ukotvení v současném kurikulu

V předchozích odstavcích byla pozornost věnována charakteristice a specifickým znakům vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Nyní tento školní předmět bude představen z pohledu jeho ukotvení v kurikulu. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2023), dále jen RVP ZV, je obsah předmětu český jazyk a literatura promítnut do jedné z celkových devíti vzdělávacích oblastí. Jedná se o vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Konkrétněji je poté nastíněn ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, který spadá pod zmíněnou vzdělávací oblast.

Hlavním cílem této vzdělávací oblasti, stejně jako všech ostatních, je vybavit žáka souborem vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, které jsou označovány jako klíčové kompetence. Kolář et al. (2012) uvádí, že klíčové kompetence jsou „nejvýznamnější výsledky vzdělávání, které by měly být pro každého jedince i společnost prospěšné a nezbytné“. V rámci RVP ZV (MŠMT, 2023, s. 10) je vymezeno sedm klíčových kompetencí, jimiž jsou „kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální“. Tyto kompetence by měly být rozvíjeny ve všech vyučovacích předmětech, tedy i v hodinách českého jazyka a literatury.

V RVP ZV (MŠMT, 2023, s. 16) je podstata vyučování mateřského jazyka vykreslena v tom, že „se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“. Podstata vyučování mateřského jazyka je jinými slovy vnímána především v návaznosti na přesah k účinné komunikaci, která má odpovídat dané situaci a komunikačnímu záměru.

V současné době je obsah vzdělávání specifikován v očekávaných výstupech, jež jsou uvedeny pro každý vzdělávací obor. Očekávané výstupy je možno vnímat jako cíle výuky, kterých má být za dané období dosaženo. Vzdělávací obsah v rámci očekávaných výstupů je v první řadě uveden odděleně pro primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání. Jsou tedy rozčleněny výstupy pro 1. stupeň a pro 2. stupeň ZŠ. Očekávané výstupy pro 1. stupeň jsou navíc dimenzovány do dvou období. Jsou rozepsány zvlášť pro 1.-3. ročník a pro 4.-5. ročník. V oboru Český jazyk a literatura jsou tyto očekávané výstupy definovány pro každou jeho složku: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Obecný obsah Komunikační a slohové výchovy je možné spatřovat v tom, že se žáci učí „vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah“ (MŠMT, 2023, s.16). Tato složka má na 1. stupni ZŠ za úkol rozvíjet praktickou znalost českého jazyka v různých komunikačních situacích ve škole i mimo ni. Tyto znalosti pokrývají nejen mluvený projev a jeho různé aspekty, ale také se týkají zdokonalování dalších složek komunikace, a to čtení a psaní.

V Jazykové výchově žáci mají nabýt znalostí, jež se týkají spisovné formy českého jazyka, ovšem pozornost je také věnována jeho dalším podobám a jejich rozlišování (MŠMT, 2023). Čechová a Styblík (1998) uvádějí, že učivo jazykové výchovy vede k rozvoji myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza či srovnávání. Obecně tedy v jazykové výchově dochází k rozvoji logického myšlení. Obsah jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ je možné spatřovat v učivě o slovní zásobě a stylistických pravidlech. Dále se učivo týká zvukového rozlišování hlásek, výslovnostních norem a stavby vět ve smyslu řešení vzájemných vztahů slov ve větě. Taktéž se na 1. stupni ZŠ jazyková výchova soustřeďuje na lexikální a morfologický pravopis. Syntaktického se dotýká pouze okrajově. Obsah složky Literární výchova cílí na poznávání skrze četbu, osvojování základních literárněvědných poznatků, literární interpretaci a tvorbu (MŠMT, 2023). Literární výchova se tedy zaměřuje na poznávání a rozvíjení osobnosti žáka skrze literaturu a četbu.

Štěpáník et al. (2020) uvádí, že tento kurikulární rámeček, který člení výstupy složek a uvádí je izolovaně, podporuje dezintegraci výuky v předmětu český jazyk a literatura. Problematické je podle autora oddělování především složky jazykové a komunikačně – slohové. Zmiňovanou oddělenost výuky složek je možné spatřovat v běžné edukační realitě. Napovídat tomu může také školní rozvrh i zpracování učebnic, které kopírují rozvržení RVP ZV. Je důležité podotknout, že toto rozdělení je provedeno funkčně pro přehlednost, ovšem nenapomáhá naplňování již zmiňovaného principu komplexnosti. Přičemž Metelková Svobodová (2020, s. 57) vybízí k tomu, aby se toto kritérium bralo v potaz, a to ve vztahu ke „skloubení složek předmětu v pojetí RVP ZV“. Autorka tedy do budoucna apeluje na provázanost výstupů v rámci rozebíraného kurikulárního dokumentu.

1.2 Cíle vyučování českého jazyka

Tato podkapitola se bude zabírat podrobnějším pohledem na cíle výuky mateřského jazyka. Důležitost jejich analýzy je možné spatřovat v hlubším porozumění tomu, kam by výuka českého jazyka měla směřovat, tedy jaké vědomosti, schopnosti, dovednosti či hodnoty má primárně rozvíjet. Tento rozbor tak může pomoci v kritickém náhledu na vyučovací postupy v hodinách českého jazyka.

Na cíle vyučování mateřského jazyka se můžeme dívat z několika pohledů. Tím nejobecnějším je již zmiňovaný rozvoj klíčových kompetencí. V rámci hodin mateřského jazyka by se měla prostřednictvím naplňování jednotlivých klíčových kompetencí formovat

žákova osobnost k jeho osobnímu a společenskému uplatnění. Tyto cíle ovšem můžeme označit za všeobecné cíle vzdělávání, jež jsou platné pro všechny vyučovací předměty.

Výuka českého jazyka by měla sledovat a naplňovat komunikační cíl, kognitivní cíl a formativní cíl. Klíčový a ústřední cíl výuky českého jazyka je cíl komunikační (Čechová & Styblík, 1998; Štěpáník & Šmejkalová, 2017; Hausenblas, 2015). Čechová a Styblík (1998, s. 10) v tomto kontextu uvádějí, že „hlavním cílem vyučování češtině je rozvoj schopností komunikace spisovným jazykem“. Zmíněné pojetí se v současné době rozšiřuje a výuka českého jazyka se nemusí vztahovat pouze na výuku spisovného jazyka. Štěpáník et al. (2020) zmiňuje, že je žádoucí se zaměřit na utváření komunikačně kompetentního uživatele jazyka, který dovede jasně, účinně a adekvátně komunikovat, rozlišovat různé jazykové projevy, přepínat komunikační kódy dle situace a svého komunikačního záměru. Toto pojetí nám tedy posouvá naplňování komunikačního cíle především ve směru k funkčnímu užívání jazyka.

Štěpáník a Šmejkalová (2017) uvádějí, že pod komunikačním cílem výuky mateřštiny se skrývá kultivace mluveného dialogického i monologického projevu, psaného projevu a četby. Dále tento cíl zahrnuje rozvoj dovednosti naslouchání nebo dovedností v oblasti argumentace. Ovšem také by neměla být opomíjena komunikace v digitálním světě, která je nyní bezesporu nedílnou součástí běžného života. Pokud předkládané poznatky o komunikačním cíli výuky mateřštiny dáme do kontextu školní výuky, tak jeho naplnění v celé jeho šíři není samozřejmým a lehkým úkolem. Proto by v hodinách českého jazyka měli žáci v této oblasti dostávat dostatek příležitostí a podpory.

Kognitivní cíl výuky českého jazyka je podřízen cíli komunikačnímu. Štěpáník et al. (2020) uvádí, že tento cíl v sobě zahrnuje rozvoj jazykového vědomí žáka. Jde tedy o poznání systému a stavby jazyka. Štěpáník a Šmejkalová (2017, s. 106) podrobněji popisují vztah mezi komunikačním a kognitivním cílem a uvádějí, že „aby žák byl schopen tvořit jazykově korektní a formulačně přesné výpovědi, musí pochopit alespoň některá základní pravidla jazyka“. Vztah mezi komunikačním a kognitivním cílem je tedy těsný, jelikož k uvědomělému používání jazykových prostředků s komunikačním záměrem žák potřebuje pochopit systém a stavbu jazyka. Jinými slovy se dá říct, že aby byl žák schopen úspěšně komunikovat, musí nejen ovládat jazyk ve smyslu slovní zásoby a gramatiky, ale také rozumět tomu, jakým způsobem se tyto prvky spojují a jak funguje jazykový systém jako celek. Úlohou učitele je poté propojit ve vyučování rozebírané dva cíle, aby nedocházelo ke zformalizovanému a mechanickému vyučování, ve kterém žáci stěží nalézají smysl.

Poslední z cílů, formativní cíl, sleduje „vytváření postojů žáků k jazyku, k vyjadřování, pěstování jejich zájmu o jazyk a jazykovědu“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 10). Tento cíl tedy směřuje k aktivnímu a pozitivnímu přístupu k jazykovému vzdělávání. Mělo by docházet ke kultivaci postojů a zvyšování motivace směrem k poznávání jazyka. Formativní cíl tak plní významnou úlohu, jelikož pozitivní vztah k jazyku a jazykovému vyučování podporuje motivaci k poznávání systému jazyka, a tak i k tomu účinně a rozvinutě komunikovat. Celkově je tedy možné chápat systém cílů pro výuku českého jazyka jako spojené nádoby, které propojují rozvoj komunikačních dovedností, porozumění systému jazyka a vytváření pozitivního vztahu k jazyku a jazykovému vzdělávání.

V předchozích odstavcích bylo nastíněno nejčastější dělení cílů výuky českého jazyka. Jiný pohled na cíle vyučování mateřského jazyka podávají autoři koncepce integrované didaktiky slovenského jazyka pro primární vzdělávání. Jelikož slovenský jazyk je velmi blízký jazyku českému, tak je možné uvést koncepci cílů těchto autorů a porovnat různá pojetí. Liptáková et al. (2011) považuje za ústřední cíl výuky mateřského jazyka v primárním vzdělávání komplexní rozvíjení komunikační a literární kompetence žáků. Hlavní cíl výuky, rozvoj komunikační kompetence, lze připodobnit ke komunikačnímu cíli v předchozím pojetí. Autoři uvádějí v rámci popisu komunikační kompetence textovou kompetenci, jež je její součástí a kterou pokládají na první místo v žebříčku hierarchie kompetencí podřízených kompetenci komunikační. Jedná se o schopnost text produkovat a přijímat ho v rámci naslouchání a četby. S textovou kompetencí se v předchozím pojetí cílů neoperuje, ovšem její obsah je součástí pojetí komunikačního cíle tak, jak ho vysvětlují například Štěpáník a Šmejkalová (2017), viz výše.

Zcela navíc je zde oproti předchozímu vymezenému pojetí uveden jako hlavní cíl výuky rozvoj literární kompetence. Literární kompetence v pojetí autorů zahrnuje porozumění textu, interpretaci a hodnocení textu. Tyto prvky následně vedou k vlastní tvořivé aktivitě žáka. Literární kompetence je vztahována k uměleckému textu, který dává žákům příležitost k poznávání estetické funkce jazykových prostředků, ale i k rozšiřování specifické slovní zásoby (Liptáková et al., 2011). Rozvoj literární kompetence tedy podporuje taktéž rozvoj komunikační kompetence, jelikož seznamuje žáky se specifickými prostředky komunikace, které literatura nabízí. Specifikum rozebíraného pojetí je možné spatřovat ve snaze o integraci složek předmětu. Autoři se snaží výuku nasměrovat ke komplexnímu rozvíjení výše popsaných kompetencí, a cílí tak na tematicko-poznatkovou integraci, která staví na rozvíjení komunikačních recepčních a produkčních dovedností. Jinými slovy je zde

usilováno o prolínání obsahů jednotlivých složek výuky mateřského jazyka a hledání cest k tomu, aby složky nebyly vnímány izolovaně. Autoři tedy ve svém pojetí cílů neopomínají literární složku výuky a snaží se ji provázat se zbývající složkami. Přičemž zdůrazňují fakt, že provázání zmiňovaných cílů v rámci hodin nemůže být násilné a nepřírozené. Naznačují tak, že provázání vymezených cílů není vždy zcela možné.

1.3 Historie vyučování českého jazyka

Historie vyučování českého jazyka poskytuje kontext, který může pomoci lépe porozumět současnému stavu výuky českého jazyka. Historický exkurz, který podá tato kapitola, tedy nejen zprostředkuje vhled do vývoje výuky českého jazyka, ale také poukáže na kořeny problémů, se kterými se současná školní výuka mateřského jazyka stále potýká. Obsahem této kapitoly bude především popsat vývoj výuky jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy, ovšem do ohlédnutí bude také stručně zařazena historie výuky literární výchovy. Jak už bylo výše zmiňováno, tak literární výchova je nedílnou součástí vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Pro ucelenou představu o vývoji vyučovacího předmětu český jazyk a literatura budou tedy brány v potaz všechny složky tohoto předmětu. V obecném kontextu Šmejkalová (2010, s. 25) uvádí, že do způsobu výuky češtiny se vždy „promítaly zásady výchovy a vzdělávání reflektující soudobý společensko-politický kontext“. Vzdělávání, tedy i výuka češtiny, nikdy nebylo odtrženo od aktuálních hodnot, potřeb či norem společnosti. Jinými slovy historický vývoj a politika se podílely na způsobu výuky mateřského jazyka významnou měrou.

První zmínky o výuce českého jazyka sahají až do 13. století. V této době vznikaly školy dvou stupňů. Obsahem elementárního neboli českého stupně byla výuka čtení a psaní. Vyšší stupeň se zaměřoval na výuku latiny (Metelková Svobodová, 2013). V následujících obdobích byla výuka mateřštiny na velmi nízké úrovni (Čechová & Styblík, 1998). Svobodová (2003, s. 13) uvádí, že „novodobé vyučování mateřštiny poznamenala v českých zemích tereziánská reforma prováděná od r. 1775“. Jednalo se o období, kdy byla zavedena povinná školní docházka s cílem zajistit elementární vzdělání. V této době byl český stát součástí rakouské monarchie a probíhala rozsáhlá germanizace. Jedná se tedy o část českých dějin, kdy čeština ustoupila do pozadí a česky se mluvilo především na venkově. Metelková Svobodová (2013) dále zdůrazňuje, že čeština byla vyučována pouze na 1. stupni, a to pouze z praktického hlediska jako trpěný jazyk, jelikož také škola byla nástrojem již zmiňované germanizace. Cíl jazykového vyučování tak byl z dnešního pohledu velmi prostý či

skromný, a to naučit žáky česky číst a psát. Čechová a Styblík (1998) popisují, že také sloh byl pojímán jiným způsobem a spíše byl nástrojem pro nácvik psaného projevu. Čechová (1985) uvádí, že zde můžeme spatřovat kořeny tradičního orientování slohu na písemný projev a zanedbávání významnosti orientace na mluvený projev, jenž má být v současnosti významnou součástí komunikační a slohové výchovy.

Na počátku 19. století se stále v triviální škole pozornost zaměřovala primárně na zvládnutí psaného projevu. Mluvnice se na školách nejnižšího stupně systematicky nevyučovala (Čechová & Styblík, 1998). Metelková Svobodová (2013, s. 13) uvádí, že „žáci se češtinu neučili na základě mluvnického systému, ale nápodobou jazykového projevu učitele.“ Přičemž autorka dodává, že byl kladen velký důraz na jazykovou korektnost a spisovnost. Rozšiřuje se tedy cíl ovládnutí písemného projevu, který nově zahrnuje taktéž ovládnutí pravopisné normy (Kvapilová Brabcová, 1990). Postupně se v první polovině 19. století rozšiřuje povědomí o tom, že pravopis bez základní mluvnice nelze vyučovat, tedy že by mělo nácviku pravopisu předcházet jisté teoretické poučení, a tak snahou národních obroditelů vznikají první mluvnické příručky (Čechová & Styblík, 1998). Svobodová (2003, s.14) zmiňuje, že „prostřednictvím pravidel se do vyučování dostaly první mluvnické pojmy (hláska, slovo, věta atd.)“. Výuka systematické mluvnice se tak začala postupně rozvíjet. Taktéž výuka slohu v průběhu 19. století prošla vývojem. Čechová (1985, s. 22) uvádí, že se „ustálilo pojetí slohu jako výběru a užití jazykových prostředků a jejich uspořádání v jazykových projevech“. Došlo tedy k určitému posunu ve vnímání slohu jako pouhého nácviku písemného projevu k dovednosti samostatně psát texty.

V druhé polovině 19. století dochází k posílení českého jazyka a rozvoji jazykovědy (Kvapilová Brabcová, 1990; Jelínek, 1972). V roce 1869 byl vydán základní školský zákon, který vyzdvihl vyučování mateřského jazyka do popředí. Stalo se tak v návaznosti na vytrvalé snahy zástupců národního obrození. Od 2. ročníku se zavedlo systematické mluvnické i slohové vyučování s cílem praktickým a výchovným. Praktický cíl měl vést k tomu se srozumitelně vyjadřovat a cíl výchovný byl orientován ve smyslu rozumového rozvoje jedince (Kvapilová Brabcová, 1990). Gramaticky orientované vyučování opřené o mluvnici začalo dominovat (Štěpáník et al., 2019). Čechová & Styblík (1998) uvádějí, že mluvnické normy byly mechanicky osvojovány na základě pouček a pravidel a žáci byli mluvnickým učivem přetíženi. Stejně jako dril v mluvnici se v průběhu 2. poloviny 19. století uplatňoval také dril ve slohovém vyučování. V té době panovalo domnění, že není možné na žáky klást nároky, aby samostatně produkovali své vlastní myšlenky. Docházelo

tedy k memorování určitých frází, které měly být následně při psaní používány (Čechová, 1985). Hník (2021) uvádí, že zmiňovaný zákon z roku 1869 formuluje také počátky výuky literární výchovy a buduje koncept literární výchovy, jenž je založen na výkladu literárních poznatků zahrnujících teorii a historii literatury. V tomto bodě je tedy možné spatřovat základnu pro nevhodně pojatou výuku literatury, která je v podstatě od svého zavedení kritizována za svůj formalistický od života žáků vzdálený charakter.

V návaznosti na rozvoj lingvistiky v této době formuluje vysokoškolský pedagog Gustav Adolf Lindner cíle výuky mateřského jazyka. Lindner cíle strukturoval do tří složek: praktické, formální a materiální (Metelková Svobodová, 2013). Cíle praktického charakteru zahrnovaly porozumění mluvenému i psanému projevu a získání dovednosti vytvářet tyto projevy. Formální komponenta cílů mířila ke kognitivnímu rozvoji žáků. Posledním prvkem byly cíle materiální povahy, jež směřovaly k vytvoření schopnosti žáka formulovat jazykem určitý obsah (Kvapilová Brabcová, 1990). Tímto způsobem Lindner cílil na komplexní rozvoj jazykových schopností žáků. Cíle formulované tímto autorem jsou v jisté aktualizované verzi platné i v současné době. Šlo tedy o pokrokovou formulaci, ovšem popisovaná realita tehdejší školy a přemíra mluvnického učiva nevedla k efektivnosti jazykového vzdělávání. V důsledku neúspěšnosti mechanického gramatického vyučování (Čechová & Styblík, 1998), ovšem také v návaznosti na aplikaci Lindnerových cílů do praxe s potlačením cíle formálního roste ke konci 19. století popularita agramatického vyučování (Kvapilová Brabcová, 1990). Jednalo se o způsob jazykového vyučování bez mluvnice. Opět se tedy výuka vrací k osvojování jazyka nápodobou.

V období první republiky dochází k osamostatnění a k celkovému rozvoji výuky českého jazyka (Šmejkalová, 2015). Začal být kritizován a zpochybňován způsob agramatického vyučování. Argumenty o znovuzavedení systematického vyučování mluvnice byly opírány o tvrzení, že „jazykové znalosti žáků neopřené o mluvnickou soustavu nejsou trvalé“ (Metelková Svobodová, 2013, s.15). Snahy tedy směřovaly k navrácení výuky mluvnice zpět do škol. Vyústěním těchto snah byl rok 1933, kdy bylo v osnovách zakotveno vyučování mateřštiny s oporou o mluvnický základ. Pozornost se tedy obrátila k tomu, jak správně mluvnici vyučovat (Kvapilová Brabcová, 1990). Zdůrazněno v této době bylo funkčně pojaté vyučování mluvnice, které mělo vést k praktickému užívání jazyka (Štěpáník et al., 2019). Slohové vyučování bylo separováno od mluvnice a „byl odmítán sloh návodný“, sloh byl pojímán jako umělecká tvůrčí činnost, kterou se žák nemůže naučit, ovšem je možné pro tuto činnost navodit podmínky (Čechová & Styblík, 1998, s. 23).

Z výuky slohu se tedy vytratil dril a mechanizace, jež byly náplní výuky v 19. století. Hník (2021) uvádí, že v literární výchově stále dochází k memorování učiva, ovšem do popředí se dostávají názory směřující k jiným funkcím literární výchovy, jako je čtení, rozbor děl či psychologicko-sociologický aspekt její výuky.

V průběhu druhé světové války došlo k zakázání výuky dějin, což přineslo překvapivou výhodu. Tematický celek týkající se literárních dějin zabíral poměrně velkou časovou dotaci, a tak vnikl jeho odstraněním větší prostor pro jazykové vyučování. Tento okamžik dal poté nový pohled na koncepci výuky jazyka (Šmejkalová, 2015). Hník (2021, s. 18) uvádí, že „výuka literatury je tlačena do intencí literární teorie, čtení textů, zkoumání jejich estetických nikoli (literárně) historických kvalit“. Tento uměle vytvořený stav mohl dát nové vyhlídky k jinému pojetí výuky literatury.

Po válce do výuky českého jazyka zasáhla opět politická situace a náhled na vyučování jazyka, který podával Sovětský svaz, byl rozhodující. Došlo k navrácení výuky historie do literární výchovy. Výuka literatury se opírala o metodiky Sovětského svazu, a tak učebnice naplňovala jména a letopočty (Hník, 2021). Začátkem 50. let byl opět „zdůrazněn význam mluvnického vyučování pro rozvoj myšlení“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 24). Mluvnice se tedy dostala do popředí a byla zdůrazněna gramatická povaha výuky. Vyučování sklouzlo k formalismu a mechanickým postupům. Čechová (1985) k výuce slohu uvádí, že volný sloh nebyl žádoucí a vybírána byla primárně témata s výchovnou tematikou. Čechová a Styblík (1998) dále ke stavu výuky slohu doplňují, že v průběhu 50. let byla slohová výuka povznesena a byl zdůrazňován její vztah k literatuře. Slohová výuka tedy začala být spíše provazována s výukou literatury a týkala se především literární problematiky. Hájková (2008) obecně ke druhé polovině 20. století uvádí, že jednotná škola, která byla zavedena, určila podobu školského systému i podobu školního předmětu český jazyk a literatura a jeho výuku formálně rozdělila na tři již známé a vymezené složky. Tedy na jazykovou, literární a slohovou složku.

Ke konci 50. let se objevuje kritika jazykového vyučování, jejíž úvahy se začaly orientovat na způsob vyučování mateřského jazyka a na zvýšení jeho efektivnosti (Kvapilová Brabcová, 1990). Vyvolaná odborná diskuse neměla žádný dopad na podobu vyučování, ovšem došlo k upozornění na problémy, které školská výuka českého jazyka vykazovala (Štěpáník et al., 2019). V průběhu 60. až 70. let minulého století docházelo ke stále větším diskusím nad změnou koncepce výuky. Nedostatečné znalosti žáků a s nimi související kvalita výuky vzbuzovaly stále větší kritiku (Čechová, 2020). Snahy odborníků v této době

směřovaly k funkčně pojaté výuce. Úsilí cílilo na odstranění formalismu z výuky a na „probírání takových jazykových a slohových jevů, které jsou důležité z hlediska smyslu a účinku ve vyjadřování“ (Štěpáník et al, 2019, s. 29). Jazyková výchova měla tedy směřovat k tomu, aby žák získal takové znalosti, které mu pomohou se jasně a srozumitelně vyjadřovat v písemném i ústním projevu (Svobodová, 2003). Polemiky se dotýkaly také literární výchovy a snahy vedly k tomu, aby výstupem literární výchovy nebyly pouhé znalosti, ale došlo k zařazení jiných tvořivých forem práce, které povedou k trvalejším nefaktografickým dovednostem (Hník, 2021).

V 80. letech tlak na komunikačně pojatou výuku pokračoval (Šmejkalová, 2015). Snahy mířily k tomu, aby se výuka slohu neomezovala pouze na písemný projev, ale také na nácvik mluveného projevu a komunikačních dovedností (Čechová & Styblík, 1998). Pojímání slohového vyučování se posunulo do roviny „vypěstování schopnosti vytvářet funkční jazykový projev“, má tedy rovněž směřovat ke komunikačnímu vyústění (Čechová, 1985, s.18). Volalo se taktéž po integraci složek vyučovacího předmětu český jazyk a literatura (Čechová, 2020). Zmíněné snahy pokračují do současnosti, avšak do edukační praxe se promítají jen částečně.

Pokud si tedy shrneme historii vývoje výuky českého jazyka, tak můžeme všeobecně říct, že se velmi na jejím charakteru podílela politika a soudobý stav společnosti. Můžeme vnímat dvě tendence, které se prolínají jejím vývojem. Jedná se o tendenci agramatickou a gramatickou. Historický exkurz nám také dal představu o tom, že mechanická a zformalizovaná výuka všech složek předmětu český jazyk a literatura je hluboce zakořeněná. Přibližně před půl stoletím se objevily snahy tuto situaci změnit, ovšem i současná edukační realita je důkazem toho, že nové přístupy k výuce českého jazyka jsou zpracovávány velmi pozvolna.

1.4 Současný stav a perspektivy ve výuce českého jazyka

Tato kapitola se bude zaměřovat na současný stav a možné perspektivy, kterými se výuka mateřského jazyka může ubírat. Co se týče možných perspektiv, půjde o hrubý a stručný nástin problematiky, jelikož jednotlivé koncepce budou rozebírány v následující kapitole. Ovšem je důležité současný stav komplexně shrnout, aby bylo nastíněno, s čím jednotlivé přístupy musejí počítat. Na úvod je důležité zmínit, že aktuální kurikulární rámec umožňuje „změny v obsahu i způsobech jeho uchopení v praxi výuky“ (Štěpáník et al., 2020, s. 15). Školy, popřípadě učitelé, ve velké míře rozhodují o tom, co bude obsahem vzdělávacího

předmětu český jazyk a literatura, a ještě ve větším měřítku určují, jak tento obsah bude vyučován.

Z dlouhodobého hlediska se vyučovací předmět český jazyk a literatura potýká s mnohými problémy. Štěpáník a Slavík (2017) uvádějí krizové body v neodpovídajících komunikačních a čtenářských dovednostech žáků a v celkové neoblíbenosti tohoto školního předmětu. Co se týče neodpovídajících komunikačních dovedností žáků, tak nepochybně jejich rozvoji nepříspěvá pojetí vyučování komunikační a slohové výchovy. Ve výuce stále převládá orientace na písemný projev, ve kterém je pozornost věnována pravopisné správnosti, ovšem málokdy se pozornost zaměřuje na kvalitu a systematický rozvoj mluveného projevu (Bína 2012; Hájková, 2008). Toto pojetí je uchováváno i přes fakt, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v očekávaných výstupech zahrnuje komunikační výchovu a akcentuje rozvoj mluveného projevu již několik let. V praxi i přesto nedochází k uchopení komunikační výchovy jako klíčové a rovnocenné složky předmětu a je možné se domnívat, že tato složka vyučovacího předmětu český jazyk a literatura často zůstává opomíjena.

Stav, jenž se týká se čtenářských dovedností, reflektují sekundární analýzy výsledků PISA z roku 2018 provedené Českou školní inspekcí. Výsledky této analýzy ukazují, že žáci 9. ročníků se pohybují v mezinárodním kontextu v podprůměru v rozlišení faktů od subjektivního názoru. Navíc ze všech zúčastněných zemí byla v České republice prokázána třetí nejnižší míra úrovně podpory čtenářských činností ze strany pedagogů (Boudová et al., 2019). Tato analýza potvrzuje, že v současné době je čtenářská gramotnost žáků zásadním problémem výuky předmětu český jazyk a literatura. Nízká míra úrovně podpory čtenářských aktivit ze strany učitelů se může podepsat na vztahu žáků k četbě, na jejich čtenářských dovednostech a celkové čtenářské gramotnosti. Výsledky sice reflektují stav na 2. stupni základních škol, ovšem rozvoj čtenářských dovedností se formuje v průběhu celé školní docházky, a výsledky se tak dotýkají i práce učitelů na 1. stupni základních škol.

Pokud se zaměříme na zmiňovanou oblíbenost školního předmětu, tak nebyly provedeny žádné výzkumné sondy, jež by se zabývaly oblíbeností vyučovacího předmětu český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ. Jistou oporou nám tedy může být nevýzkumný projekt Mi–nisčítání z roku 2018, který byl proveden Českým statistickým úřadem. V tomto projektu z celkového počtu 24 098 zúčastněných odpovídalo přibližně 9 166 osob svým věkem žákům 1. stupně. V rámci dotazování byla žákům položena otázka, který předmět by zrušili, kdyby byli ministrem školství. Předmět český jazyk a literatura se umístil druhý. Tato

nevýzkumná sonda nám nemůže dát relevantní data, ale fakt, že žáci by předmět český jazyk a literatura zrušili hned jako druhý v pořadí, vypovídá o jeho postavení. O neoblíbenosti tohoto školního předmětu hovoří také Hájková (2012, s. 69), která shrnuje neatraktivnost předmětu a upozorňuje na to, že český jazyk bývá u žáků „koncentrován pouze do podoby diktátů, domácích úkolů, zkoušení pouček, psaní čtenářských deníků a obtěžujících slohových prací“. Opět zde vyvstává otázka, jak tento školní předmět vyučovat efektivněji, kvalitněji a atraktivněji.

Jak už bylo podrobně popsáno, tak obsah vyučovacího předmětu český jazyk a literatura je v RVP ZV (MŠMT, 2023) rozdělen do tří složek. I v praxi tyto složky převážně působí odděleně a není příliš integrován jejich obsah. Pokud se zamyslíme nad vztahem literární výchovy a jazykové výchovy, tak v současném pojetí je většinou poji pouze školní předmět. Je možné se domnívat, že spojení jazykové složky a komunikační a slohové složky předmětu je sice častější, ovšem málokdy opravdu účelové a promyšlené. Tato tvrzení může podpořit analýza dotazníkového šetření, kterou „bylo zjištěno, že komunikační a slohovou výchovu propojuje ve všech hodinách vymezených českému jazyku s literární výchovou a jazykovou výchovou 23,5 % dotazovaných učitelů základních škol“, a dále výsledky poukázaly na to, že „každou ze tří složek učí samostatně v oddělených hodinách 42,5 % učitelů základních škol“ (Palečková et al., 2010, s. 51). Dotazník byl realizován u učitelů žáků 9. ročníků, tedy u učitelů 2. stupně, ovšem výsledky podávají alespoň orientační odhad o podobě výuky českého jazyka. Franta (2021) také upozorňuje na patrné rozdělení v rámci stupňů vzdělávání. V tomto kontextu je možné vnímat, že v průběhu primárního vzdělávání je preferována jazyková složka a v průběhu sekundárního vzdělávání pak literární výchova. Takové pojetí výuky může vést k polemikám nad integritou předmětu i nad naplňováním jednotlivých cílů výuky mateřského jazyka.

Štěpáník a Chvál (2016, s. 36) k současnému stavu výuky předmětu český jazyk a literatura uvádějí, že „obsah a strukturace předmětu jsou v praxi zafixovány natolik silně, že se doposud udržuje tradiční model vyučování“. Snahy ke komunikačnímu převratu v předmětu český jazyk a literatura, o který je usilováno již přes půl století, se stále nedaří naplnit. Jde spíše o snahy některých učitelů, kteří jsou s touto filozofií ztotožnění, ovšem reforma kurikula, která v 90. letech minulého století měla přivést změny v podobě komunikačně zaměřeného jazykového vyučování, dodnes nedosáhla úspěchu. Tradiční model, jenž do popředí staví mechanické a zformalizované vyučování mluvnice na českých školách, dominuje. Bína a Niklesová (2007) k popisovanému stavu uvádějí, že současná škola by

neměla zacházet s žáky jako s budoucími odborníky na daný obor. Pro předmět český jazyk to tedy znamená přestat dělat z žáků malé lingvisty, ale spíše zaměřit pozornost na to, aby se stali funkčnímu uživateli jazyka. Problém, který z uvedeného stavu vyvstává, tkví v nezřetelném praktickém přesahu vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Je možné vysuzovat, že žáci v takto pojatém vyučování často nemusí spatřovat význam učiva v každodenním životě.

Jak je zřejmé, tak v praxi převažuje deduktivní přístup k výuce českého jazyka, jenž spočívá v přednesení poučky, která je poté žáky aplikována na konkrétní příklady. Dochází tak k celkem znatelnému paradoxu, při němž žák, který je rodilým mluvčím a ovládá svůj mateřský jazyk, je při jeho hlubším objevování staven do pasivní pozice namísto toho, aby byl aktivním objevitelem svého mateřského jazyka. Přičemž v takto pojatém vyučování nedochází ani k rozvoji myšlení žáků. Štěpáník (2020) k rozebíranému doplňuje, že při současném vyučování je převážně přehlížen žakovský jazykový prekoncept. To znamená, že je ve velké míře opomíjeno, že žák již přichází do výuky českého jazyka s vlastními zkušenostmi a znalostmi, jež se týkají užívání jazyka.

Ve výuce českého jazyka rovněž dochází k neadekvátnímu zařazení učiva do jednotlivých ročníků, a učivo tak neodpovídá aktuální kognitivní úrovni žáků (Štěpáník & Chvál, 2016). V edukační realitě tedy vyvstávají dva problémy. Prvním z nich je, že učivo je pro žáka jakožto rodilého mluvčího příliš snadné a samozřejmé a je jen ve výuce zformalizováno. Druhým problémem je pravý opak. Učivo je zařazeno příliš brzy a stává se pro žáky nezvládnutelným a příliš abstraktním. Ovšem problém není možné spatřovat pouze v učivu samotném, ale rovněž v metodách, které jsou v hodinách českého jazyka využívány. V souvislosti s výběrem metod je zásadní zdůraznit, že není možné se ve vyučování spoléhat na metody, které jsou na první pohled zábavné, ale zcela bezúčelné, a doufat v to, že žáci budou spatřovat ve výuce mateřského jazyka význam. Výuka češtiny musí pro žáky představovat smysl směrem k jejímu použití v každodenním životě. S tím souvisí oproštění se od bezmezného prosazování spisovnosti v jazyce směrem k účinnému a diferenciovanému vyjadřování. To znamená přestat se zaměřovat pouze na spisovnou podobu českého jazyka a brát v úvahu rozmanitost, kterou mateřština disponuje.

Šmejkalová et al. (2021, s. 169) hovoří také o „předimenzovanosti realizovaného kurikula“. Tento problém je možné zřetelně spatřovat v pojetí literární výchovy, v níž stále převládá naukový přístup, který upozaduje čtenářský zážitek a rozvoj interpretačních schopností žáka, a naopak ulpívá na pamětném osvojení poznatků z literární teorie a historie. Takové

pojetí literatury nejen že nepodporuje čtenářství, ale komunikační přesah je opět velmi nepatrný. Předimenzovanost obsahu se samozřejmě vztahuje také k jazykové výchově. Jak je uváděno ve Strategii vzdělávací politiky do roku do roku 2030+, mělo dojít k „zamezení přetěžování žáků informacemi“ (Fryč et al., 2020, s. 17). K tomuto provzdušnění učiva by tedy mělo dojít také v předmětu český jazyk a literatura.

Možné perspektivy zatraktivnění a zefektivnění výuky spatřují Bína a Niklesová (2007) ve třech sférách. První z nich zahrnuje důraz na funkčně pojatou gramotnost a odchýlení se od teoretického a formalistického vyučování. Další sféra pojímá přesunutí pozornosti od písemného projevu k projevu mluvenému. Poslední reflektuje posun od spisovnosti směrem ke kultivovanosti projevu. Pokud se nad těmito perspektivami zamyslíme, tak k jejich dosažení není ve vyučování možné oddělovat jazykovou složku od složky komunikačně-slohové. Je nutné tedy hledat cesty, jak učivo uchopit takovým způsobem, aby bylo znatelné komunikační zacílení výuky.

Ve vztahu k literární výchově Bína (2012, s. 10) uvádí, že je důležité přejít „od výchovy k literatuře – k výchově skrze literaturu“. Jde o to, že literární výchova má sloužit k rozšiřování obzorů žáků nikoliv jako oblast, ve které se žáci pouze učí o teoretických a historických poznatcích. Autor apeluje především na přesah směrem k obohacování o „velkou specifickou oblast komunikátů“, kterou umělecké texty disponují. Výuka literatury by tedy také měla směřovat k rozvíjení komunikační kompetence žáků (ibid.). V tomto kontextu je možné se odkázat na pojetí kolektivu slovenských autorů (Liptáková et al., 2011) a na jejich koncept integrované didaktiky slovenského jazyka a literatury, který do systému cílů zahrnuje rozvoj literární kompetence v integraci s kompetencí komunikační.

Štěpáník et al. (2020 s. 14) uvádí, že „pokud má být vzdělávání smysluplné, musí se propojovat s něčím, s čím se mohou žáci identifikovat“. Autor zde cílí na zahrnování žákovských zkušeností a znalostí do výuky češtiny, jimiž může být výuka mateřštiny přiblížena a stát se pro žáky uchopitelnější. Jistý přesah tvrzení můžeme spatřovat také v podpoře čtenářství a vybírání textů, které pro žáky budou atraktivní a zajímavé. Tvrzení autora tedy je možné brát jako výzvu, kterou lze aplikovat do všech složek předmětu český jazyk a literatura. Hausenblas (2015, s. 10) vysvětluje, že výuka českého jazyka a literatury má být vedena takovým způsobem, „aby žák mohl považovat za cíl svého učení v ČJL především své vlastní zlepšení v dorozumívání a rozvoj svého čtenářského prožitku a porozumění“. Touto myšlenkou autor ve zkratce shrnuje, kam se výuka českého jazyka a literatury má posouvat.

Na základě uskutečněných výzkumů v různých zemích je naplnění možných perspektiv a implementací inovací ve výuce mateřštiny možné pouze za určitých předpokladů. Mezi ně jsou řazeny odpovídající znalosti učitelů ve sféře odborných jazykových znalostí a také ve sféře znalostí nových přístupů k vyučování. Navíc učitelé musí samotní věřit ve smysl inovací a vyhodnotit tradiční přístup jako neefektivní. Dalším zásadním aspektem je spolupráce učitelů s výzkumníky a didaktiky při zavádění nových strategií ve výuce (Klimovič, 2019). Z vyčtených bodů je zřetelné, že pro opravdovou změnu současného stavu výuky je nejen potřebné vytvořit vhodný teoretický základ, ale je zásadní také pracovat přímo s učiteli samotnými, jelikož pouze oni mohou skutečně změnit podobu vyučování mateřského jazyka.

V této kapitole byla nejdříve vymezena didaktika českého jazyka, která bezprostředně souvisí se školním předmětem český jazyk a literatura. Z tohoto důvodu byl taktéž v krátkosti popsán obsah zájmu didaktiky literatury, jelikož jsou v tomto vyučovacím předmětu uváděné didaktiky sepjaty a mohou se prolínat. Pozornost byla dále věnována specifikům vyučovacího předmětu český jazyk a literatura s jeho ukotvením v rámcovém kurikulu. Akcentován zde byl přesah výuky mateřštiny do jiných předmětů a do běžného života. Další podkapitola se věnovala cílům výuky českého jazyka a literatury, jež mohou posloužit v kritickém náhledu na kvalitu výuky. Jistý kontext současného stavu nám poskytl historický náhled na vyučování českého jazyka a literatury, který rovněž poukázal na kořeny problémů. Poslední část této kapitoly cílila na celostní popsání současného stavu výuky. Vyřčena zde byla výzva ke změně pojetí výuky českého jazyka s důrazem na komunikační přesah výuky, jenž by měl směřovat ke kultivaci projevu žáků.

2 PŘÍSTUPY K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

Přístup, jenž učitel ve výuce volí, má zásadní vliv na vytváření zájmu a postoje žáka k danému vyučovacímu předmětu. Každý učitel tedy do jisté míry může svou vyučovací strategií ovlivnit, jak atraktivní výuka českého jazyka a literatury pro žáky bude a jaký bude mít praktický přesah. Tato kapitola se bude zabývat jednotlivými přístupy, které jsou specifické pro výuku předmětu český jazyk a literatura. Přičemž pozornost bude především věnována přístupům, jež se týkají jazykové výchovy a komunikační a slohové výchovy. Výuka literární výchovy má své konkrétní charakteristické strategie, na které zde nebude primárně cíleno. Ovšem v určitých vyučovacích koncepcích je podporována integrace všech složek předmětu český jazyk a literatura, a proto jistý kontext související s literární oblastí tohoto předmětu bude podáván i nadále. Postupně bude v jednotlivých podkapitolách nastíněn tradiční přístup ve výuce českého jazyka, přístup operující s integrací složek, konstruktivistický přístup a kognitivně komunikační přístup.

Co se týče výběru přístupu k výuce českého jazyka, tak za problematické místo je možné označit změnu způsobu myšlení učitelů. Výuka českého jazyka je zkosnatělá po několik desítek let, a tradiční způsob vyučování se tak může jevit jako přirozená cesta, protože tak byli učitelé během jejich školní docházky vyučováni. Proto se často uchylují k tradici ve vyučování mateřštiny a jiné inovativní a perspektivní přístupy jim zůstávají neodkryty.

2.1 Tradiční přístup ve výuce českého jazyka

Jak už bylo nastíněno, tak tradiční přístup k výuce českého jazyka ve školách dominuje a je hluboce zakořeněn. Obecně bychom mohli tradici ve výuce českého jazyka shrnout do problematiky zformalizovaného mechanického vyučování, které nestaví na zkušenostech žáka s mateřským jazykem. Mnohé charakteristiky tohoto přístupu již byly z části představeny v předchozí kapitole. V této části budou ovšem podrobněji a komplexněji rozebrány a budou především vyzdvižena úskalí, jež z takového pojetí výuky vyplývají a které by mohly vést k dalšímu zamyšlení.

V úvodu je možné zmínit základní charakteristiku tradičního vyučování, od které se vyvíjí mnohé problémy. V tradičně pojaté výuce jsou vyučovány jednotlivé složky předmětu v samostatných hodinách – mluvnice, literatura (čtení) a sloh. Je tak ignorován požadavek, který je uveden v rámci RVP ZV (MŠMT, 2023) a který vyzývá k prolínání složek. Samozřejmě zde můžeme opět odkázat na fakt, že v takto pojaté výuce není možné funkčně naplňovat cíle výuky mateřštiny. Jak uvádí například Štěpáník et al. (2020) nebo Hausenblas

(2015), tak jako problematické se jeví především oddělování jazykové složky předmětu od složky komunikační. V praxi jsou navíc z velké části očekávané výstupy týkající se komunikační složky předmětu přehlíženy a je vyučován pouze sloh.

Bína (2012, s. 10) uvádí, že tradičně pojaté vyučování spočívá v „intelektualistické, akademické zaměřenosti na abstraktně teoretické, od běžné životní praxe izolované modely, na jazyk a literaturu falešně povznesené nad aplikační aspekty“. Podobně na tradici ve výuce českého jazyka nahlíží také Štěpáník (2020), který navíc dodává, že taková výuka se pro žáky stává velmi neatraktivní a neuchopitelná. Pokud se zamyslíme nad zmíněnými charakteristikami tradiční výuky českého jazyka, tak je zřetelné, že je spíše vyzdvihován cíl kognitivní, a naopak opomíjen komunikační cíl, což neodpovídá teoretickému vymezení pojetí cílů mateřského jazyka a jejich vzájemnému postavení. Celkově tedy tradičně pojaté vyučování nesplňuje nároky, které jsou na výuku mateřského jazyka kladeny.

Štěpáník (2020) uvádí další aspekt tradičně pojatého vyučování, jenž tkví v rutinním pamětném učení, které spočívá v deduktivním uchopení látky. Toto uchopení se vyznačuje přednesením hotové poučky učitelem směrem k žákům. Je tak zcela opomíjena několikrát zmiňovaná zkušenost žáka s mateřským jazykem. Ze zmiňovaných bodů je zřetelné, že tradice ve vyučování staví na transmisi poznatků. Přičemž, jak uvádí Hejný a Kuřina (2001, s. 159), „transmisivní přístupy k vyučování jsou úrodnou půdou pro formalismus ve vzdělávání“. Navíc takové poznávání je problematické i vzhledem ke kognitivnímu zapojení žáka, jelikož osvojování poznatků je ustrnulé na nejnižším stupni kognitivní náročnosti. Často tedy ve zmiňovaném pojetí výuky dochází k osvojení poučky, ovšem už nedojde k pochopení jejího obsahu žáky a k představení jejího praktického přesahu.

Jak již bylo naznačeno, tak tradiční přístup ignoruje žakovský prekoncept, zkušenosti žáka a aktivně ho nezapojuje do procesu systematického objevování mateřského jazyka. Hájková (2012) dále uvádí, že problémem tradičního přístupu a jeho selhávajícího charakteru nemusí být učivo a jeho výběr, ale právě výběr metod, které tento přístup taktéž formují a prostřednictvím kterých učitel žákům učivo předává. Štěpáník (2020, s. 37) ovšem v tomto kontextu argumentuje, že ani volba atraktivních či netradičních metod není dostatečná pro řešení problémů výuky mateřštiny. Apeluje tak na to, že hlavním cílem výuky mateřštiny je cíl komunikační, čemuž by mělo být následně podrobena učivo a jeho didaktické uchopení. Nedostatek tradičního přístupu tedy spočívá v didaktickém uchopení učiva, ve výběru učiva a jeho často nevhodnému zařazení do ročníku, čemuž již byla věnována pozornost výše.

Z uvedeného je již pravděpodobně zřejmé, že v tradičním přístupu přetrvává ulpívání na jazykových pravidlech a normách, jež jsou upřednostněny před rozvojem komunikační kompetence žáků a před orientováním se na funkční pojetí výuky mateřštiny. Bína a Niklesová (2007) v této souvislosti hovoří o pravopisné šikaně. Popisují, že do hodin českého jazyka jsou nezřídka zařazovány formulace a slovní spojení, které se v běžné komunikaci neužívají. Tento znak přístupu opět odkazuje na nefunkční propojení tradičně pojaté výuky českého jazyka s běžným životem. Štěpáník (2020, s. 68) navíc dodává, že „tradiční mluvnické vyučování je silně preskriptivní“. Naráží tak na fakt, že je jasné dané, co je správné a co je nesprávné, ale už není brána potaz vhodnost vzhledem ke komunikační situaci. Autor dále uvádí, že toto pojetí má spíše negativní dopad, jelikož způsobuje propojení výuky mateřštiny s představou chyby.

Štěpáník a Slavík (2017) dále uvádějí k tradičnímu uchopení učiva aspekt, jenž se dotýká izolovanosti učiva. Je zmiňováno, že nedochází k propojování poznatků systému jazyka, což lze vnímat jako velmi problematické, jelikož rozebíraná rozštěpenost a nepropojenost poznatků nemůže vést k funkčnímu užívání jazykových prostředků. Štěpáník (2020, s.41) navíc dodává, že ve výuce „sledujeme přesycenost lingvistickými termíny“. Autor tak naráží na problém týkající se toho, že výuka českého jazyka je přehlcena systémem různých značek a symbolů, jež jsou navíc podmínkou pro zvládnutí učiva, jelikož bez nich žák nemůže řešit mnohé učební úlohy.

Pokud shrneme rozebrané poznatky, tak za znaky tradičního přístupu je možné označit: transmisivní pojetí výuky, nepropojování složek předmětu, ignorování žákovského prekonceptu a zkušenosti, nevhodný výběr či didaktické uchopení učiva, přílišná odbornost předmětu a ulpívání na formálně-poznávacím cíli. O tradičně pojaté výuce je tedy možné tvrdit, že „poznatky o jazyku jsou nabývány pro školu“, ovšem velkým nedostatkem, ke kterému následně dochází, je, že „při reálném užívání jazyka v každodenní komunikační praxi dominují vlastní komunikační zkušenost a přirozený jazykový vývoj“ (Štěpáník, 2020, s. 58).

2.2 Integrace složek ve výuce českého jazyka

Z důvodu běžného nepropojování složek ve výuce českého jazyka se objevují spekulace o integritě tohoto školního předmětu. Tradiční přístup výuky, ve kterém jsou jednotlivé složky oddělovány, popírá výše zmiňovaný princip komplexnosti, jenž je jedním z klíčových didaktických principů ve výuce mateřštiny. Pokud není dodržován princip komplexnosti, je

možné pochybovat o funkčním naplňování cílů výuky. V této podkapitole bude tedy blíže věnována pozornost jeho rozboru a možnostem i limitům integrace složek předmětu český jazyk a literatura.

Jak už bylo uvedeno, tak princip komplexnosti zavedla Svobodová (2000), která ho pojímá v různých rovinách. První z nich zahrnuje provázanost jazykové výuky a jazykové výchovy. Jazykovou výukou autorka myslí poznání jazykového kódu a jazykovou výchovou je zamýšleno užití znalostí jazykového systému v komunikaci. Druhá rovina, kterou autorka zmiňuje, pojímá integraci složek předmětu. Metelková Svobodová (2013, s. 33) vysvětluje, že „integrace jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura znamená, že pedagog se v průběhu jedné vyučovací jednotky snaží propojit tři složky předmětu, tj. gramaticko-pravopisnou, slohově komunikační a literární“. Autorka dále uvádí, že takto pojatá výuka má přínos motivační i praktický. Vnitřní integrace v předmětu český jazyk a literatura může taktéž přispět k utváření výuky, jež lépe odpovídá požadavkům, které jsou na tento předmět směřovány.

Štěpáník et al. (2020, s.5) se blíže zaměřuje na integraci jazykové a komunikační a slohové výchovy, jejichž nepropojování považuje za problematické, konkrétně popisuje, že oddělování jazykové složky výuky a slohově komunikační výuky způsobuje omezené promítání jazykového poznání do komunikačních dovedností žáků a „komunikační dovednosti se pak rozvíjejí v podstatě agramaticky“. Svým pojetím tedy zahrnuje první rovinu principu komplexnosti, ve které je cíleno právě na provázanost jazykové výchovy a výuky.

Trpka (2021) uvádí, že integrace jazykové složky a komunikační složky je již natolik ucelená a komplexní, že není žádoucí do integrace zahrnovat i literární složku. Liptáková et al. (2011), která se zabývá didaktikou slovenského jazyka jakožto jazyka mateřského, naopak propaguje integraci všech složek, tedy zahrnuje do integrace i literární výchovu. Podobně uvažuje také Franta (2021), který upozorňuje na fakt, že literatura je vyrobena z jazyka, a tak tento vztah pro integraci přímo vybízí. Bína (2012, s. 10) navíc dodává, že výuka literatury by se měla posunout od výuky literární teorie a historie do pojetí literární výchovy jako prostředku pro obohacování gramotnosti žáka „o celou velkou oblast komunikátů, s nimiž lze a zároveň je potřeba pracovat specifickými způsoby“.

„Plně integrovanou výukou předmětu český jazyk a literatura rozumíme tedy vnitřní integraci učiva jazykové, slohové, komunikační a literární složky“ (Franta, 2021, s. 20). Přičemž za pojítko mezi všemi složkami lze označit komunikačně pojatou výuku (Metelková

Svobodová, 2013; Hájková, 2008). Šmejkalová et al. (2021) v rámci integrace složek upozorňují na vztah čtenářské gramotnosti a jazykové složky předmětu. Autoři zde poukazují na možnosti zkoumání užití jazykových prostředků v textu a objevování jejich významu, ale zdůrazňují i možnosti využití textů ve výuce gramatiky a syntaxe. V těchto bodech je tedy možné vnímat prostor pro využití integrace složek ve výuce. Liptáková et al. (2011) ke vztahu mezi jazykovými prostředky v textu a jeho porozuměním uvádí, že je nutné nejdříve porozumět textu na jazykové bázi a poté je možné plně proniknout do jeho estetického rozměru. Celková provázanost jazykové, literární i komunikační složky je v tomto kontextu velmi znatelná.

Strategie zahrnující integraci všech složek předmětu je velmi náročná na přípravu, jelikož vyžaduje promyšlenost a systematickosti plánování. Liptáková et al. (2011, s. 35) apeluje na fakt, že integrace složek nesmí být „násilná a nepřirozená“. Některé hodiny je tedy žádoucí orientovat převážně na jednu ze složek, ovšem takto pojaté vyučování by nemělo být jedinou využívanou strategií učitele. Benefity integrace složek jsou patrné. Učitel jejím prostřednictvím může žákům zprostředkovat užívání jazyka v různých situacích, které se přibližují každodenní realitě, a zároveň je možné upozornit na užívání různých jazykových prostředků v rámci interpretace textu i na jeho možnou estetickou funkci. Právě tento přesah lze považovat za klíčový v dalším rozvoji žáka a k utváření jeho vztahu ke svému mateřskému jazyku.

2.3 Konstruktivismus ve výuce českého jazyka

Konstruktivistické pojetí výuky představuje rámec, který proniká do různých předmětů. Téma pedagogického konstruktivismu ve výuce českého jazyka je v současné době velmi aktuální. Mnozí autoři spatřují v konstruktivistických principech východisko pro zefektivnění a zkvalitnění výuky českého jazyka (Štěpáník et al., 2020; Hájková, 2011; Höflerová, 2021). V této podkapitole tedy bude představen konstruktivismus a jeho teoretické ukotvení. Zmíněny budou přínosy, jež vyplývají ze začlenění konstruktivistických činností do výuky mateřštiny, a strategie, kterými je možné ho implementovat do vyučování mateřského jazyka. Kapitola se především zaměří na výuku mluvnice, ovšem pro zachování komplexnosti bude okrajově zmíněno také využití konstruktivismu v literární výchově.

Základy konstruktivistického přístupu se opírají o teorie Piageta, Vygotského a Brunera (Höflerová, 2015). Kolář et al. (2012, s. 67) definuje konstruktivismus jako „pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování a postupné přetváření poznávacích struktur“.

Přičemž zmiňované přetváření struktur staví na žákovských zkušenostech s daným tématem. Zormanová (2012) v této souvislosti uvádí, že pro konstruktivismus je typická práce s prekoncepty. Škoda a Doulík (2010, s. 9) definují prekoncept jako „vnitřní intuitivní formu existence objektivního konceptu v subjektivním světě“. Prekoncept si zjednodušeně můžeme z této definice vyložit jako určitou představu jedince o dané problematice. Právě žákovský prekoncept je v konstruktivistickém pojetí chápán jako východisko pro přetváření poznávacích struktur žáka. Hájková a Šmejkalová (2012, s.7) tento proces přetváření blíže specifikují a dodávají, že k němu dochází „pomocí konfrontace nových informací s původními představami (prekoncepty) žáka“. Právě díky tomu je konstruktivismus ve výuce možné považovat za strategii, která vytváří hmatatelnější vztah mezi věděním a realitou (Glaserfeld, 1998).

Dalším typickým znakem pro konstruktivistický přístup je aktivní postavení žáka v procesu učení, který se sám podílí na konstrukci vlastních poznatků (Martin & Loomis, 2014). Pritchard a Woollard (2010) dále ke konstruktivistické výuce uvádějí, že je spojována s učením, jež zahrnuje kritické myšlení, motivaci, nezávislost žáků, dialog, zpětnou vazbu, vysvětlení, kladení otázek a řešení problémů. Taková výuka tedy přispívá ke kognitivní zapojení žáků a směřuje taktéž k naplňování klíčových kompetencí. Z uvedeného můžeme velmi stručně shrnout, že konstruktivistické pojetí výuky tedy spočívá ve vytváření nového vědění učícím se subjektem a zároveň staví na dosavadních zkušenostech tohoto subjektu. Žák postupně odhaluje své poznání a na základě tohoto procesu formuluje závěr. Formulace závěru ovšem vyžaduje porozumění učivu, což je zřetelný benefit konstruktivisticky orientovaných činností. Höflerová (2021) zmiňuje další pozitivum, jež tkví v tom, že tento přístup díky svému charakteru vede ke zvědavosti a k chuti být objevitelem poznatků, a má tedy motivační charakter.

Zásadní je taktéž uvést, že učitel má v konstruktivisticky pojaté výuce jinou roli než v tradičně pojatém vyučování. Zastává zde především funkci „facilitátora, koordinátora, řídicího spolupráci spolužáků, usnadňujícího konstrukci nových poznatků a participujícího na procesech učení“ (Babušová, 2012, s. 77). Přičemž to vše má dělat za přítomnosti systematického a uvědomělého provázení žáků směrem k odkrývání řešení (Hájková, 2012). Jinými slovy učitel jistým způsobem musí ustoupit do pozadí a předat ve větší míře aktivitu žákům, s čímž se pojí také užívání odpovídajících vyučovacích metod a organizačních forem. Je ovšem důležité si uvědomit, že konstruktivistické aktivity musí mít učitel dopředu velmi dobře promyšlené tak, aby došlo k naplnění cíle a odhalení závěru.

Höflerová (2015) tvrdí, že konstruktivistický postup je možné uplatnit v jakémkoliv předmětu. Autorka apeluje na fakt, že povaha mateřského jazyka ke konstruktivistickému pojetí přímo vybízí, jelikož žáci disponují prekoncepty jazykových jevů, které jsou ověřovány už před zahájením školní docházky. Štěpáník a Slavík (2017) zastávají stejný názor a uvádějí, že jazykový prekoncept je implicitní znalost jazyka, která se tvoří už v dětství a díky níž je dítě schopno komunikovat. Tato implicitní znalost se tedy buduje na základě vlastních zkušeností. V souvislosti s tímto předpokladem označuje Štěpáník (2015, s.18) žákovské prekoncepty „jako přirozenou jazykovou kompetenci“. Kucharská (2012, s. 44) blíže popisuje jazykové prekoncepty a uvádí, že je možné je zúžit na oblast toho, „jak dítě pojímá jazykový systém, jak rozumí jeho zákonitostem, jak si představuje, že fungují“. Úkolem školy, jak již bylo výše uvedeno, je skrze poznávání složek jazykového systému převést implicitní znalosti ve formě jazykových prekonceptů na znalosti explicitní. Přičemž je více než jasné, že zahrnutí postupu, v němž je brána v potaz žákovská zkušenost, pomůže k distancování se od formalistickému uchopení učiva, které je často výuce mateřštiny vytýkáno.

Štěpáník (2015) uvádí, že práce s prekoncepty se ve výuce českého jazyka spíše neobjevuje, i když zmiňované okolnosti k této práci vybízejí. Zároveň upozorňuje na to, že zahrnutí žákovského prekonceptu do vyučování od učitelů vyžaduje nejen jiným způsobem didakticky uchopit učivo, ale také ovlivňuje výběr obsahu vyučování, jenž by měl odpovídat jazykovým a kognitivním schopnostem žáků. Je tedy zásadní hledat cesty pro implikaci konstruktivismu a práce s prekoncepty do výuky mateřštiny. Babušová (2012) zmiňuje, že jistou inspiraci je možné převzít z didaktických zásad pro vyučování matematiky. Autorka z původního desatera konstruktivismu (Hejný & Kuřina, 2021, s. 160-161) vybrala osm principů, jež jsou aplikovatelné do výuky českého jazyka: konstrukce poznatků, zkušenosti, podnětné prostředí, interakce, formální poznání, komunikace, řešení úloh, reprezentace a strukturování. Obsah těchto zásad lze zjednodušeně shrnout následovně. Učitel českého jazyka by měl v souvislosti se zmíněnými body dbát na to, aby poznatky žáků vnikaly jejich aktivitou, ovšem také by měl vzít v potaz dosavadní zkušenosti žáků. To vše by se mělo realizovat v podnětném prostředí za přítomnosti sociální interakce mezi žáky navzájem nebo mezi učitelem a žáky. Podstatná je tedy komunikace ve třídě, kterou je nutno v českém jazyce rozvíjet. Aktivita žáků se má podněcovat prostřednictvím řešení úloh, jež mají vést k vytváření pojmů a struktur, jejich uspořádání, třídění, hledání souvislostí atd. Höflerová (2021) dále spatřují potenciál využití konstruktivismu při osvojování nového učiva. Autoři

vysvětlují, že prekonceptuální východisko má motivující charakter, jelikož žáci dokážou spojit něco, co již umí a používají, s jazykovým termínem. Toto osvojení je tedy přirozenější.

Konstruktivistická výuka českého jazyka taktéž počítá s pojetím výuky v komplexních větších celcích, které předkládá v rámci běžných každodenních zkušeností žáka, přičemž je hledána a vyzdvihována perspektiva žáka (Štěpáník, 2015). Tyto předpoklady pomáhají k tomu, aby učivo nebylo štěpeno na dílčí části, které se ovšem nepropojují, a dochází tak k jeho zjednodušování. Hledání perspektivy žáků pomáhá k odhalování prekonceptů i miskonceptů. To přispívá k vytváření podnětných výukových situací, jež jsou uzpůsobeny potřebám žáků. Zároveň pokud tyto situace budou zasazeny do kontextu běžných každodenních situací, tak se výuka stane pro žáky bližší a uchopitelnější. Babušová (2012) ještě navíc zdůrazňuje roli komunikace v konstruktivisticky pojaté výuce mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem. Žáci si navzájem předávají strategie, jak nad daným úkolem uvažují, což je samozřejmě velmi cenné. Důležitost komunikace z učitelovi strany už byla nastíněna v rámci jeho role, jež obnáší působení, které má žáky dovést ke zdárnému závěru a odhalení řešení předkládaného úkolu.

Uplatnění konstruktivismu je možné spatřovat také při výuce literatury. Magirius (2018) spatřuje užití konstruktivismu v rámci komunikace s textem v interpretační rovině. Brčáková (2019, s. 49) dodává, že se žák „v průběhu četby stává spoluvůrcem literárního díla, neboť aktivně a tvořivě přijímá textové informace, skrze něž a vlastní zkušenosti si ve své imaginaci představuje a dotváří (konstruuje) podobu vlastního světa“. Učitel se opět v takovém procesu dostává do pozice facilitátora, který žákům nepodsouvá významy týkající se literárního textu. V tvořivé interpretaci tedy můžeme spatřovat další východisko pro zařazení konstruktivistického přístupu, jež prostupuje i literární složkou předmětu český jazyk a literatura.

Konstruktivistický přístup založený na práci s prekoncepty má tedy přidanou hodnotu v tom, že se opírá o bezprostřední žakovské zkušenosti s jazykem. Žák je ve výuce aktivní a ve velké míře si konstruuje poznatky sám. Skrze tento proces vlastního objevování dochází ke kognitivnímu zapojení žáka, rozvoji kritického myšlení a porozumění. Postup tak podporuje rozvoj klíčových kompetencí. Taková výuka, ve které se bere v potaz implicitní žakova znalost, se odchyluje od zformalizovaného a mechanického postupu, jenž je velmi často ve výuce mateřského jazyka přítomen a díky němuž aktivity zůstávají na nejnižším stupni kognitivní náročnosti. Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka tedy mnozí autoři vnímají jako východisko pro zkvalitnění a označují ho jako vhodnou či dokonce žádoucí

didaktickou strategii. I přes všechny zmiňované výhody a pozitiva Štěpáník (2015, s. 19) apeluje na fakt, že není přínosné aplikovat tento přístup na jakékoliv učivo v českém jazyce a uvádí, že jeho užití „např. v pravopise či některých morfologických tématech by bylo zcela kontraproduktivní“. Úkolem učitele je tedy v tomto kontextu posoudit vhodnost zařazení konstruktivistické aktivity vzhledem k danému učivu.

2.4 Kognitivně – komunikační přístup ve výuce českého jazyka

Kognitivně – komunikační přístup prosazuje propojení kognitivní a komunikační stánky vyučování mateřského jazyka. Pacovská (2011) poukazuje na provázanost kognitivní a komunikační funkce a zdůrazňuje, že tyto dvě funkce jsou při užívání jazyka přítomné společně. Autorka dále doplňuje, že syntéza rozebíraných dvou funkcí směřuje ke smysluplné a kvalitní výuce. Štěpáník (2020) vidí právě v takto pojaté výuce cestu pro překonání dlouhodobých problémů, s nimiž se didaktika českého jazyka potýká. Nyní tedy bude pozornost zaměřena na představení teoretických východisek tohoto modelu výuky s možnostmi implementace do praxe.

Bína a Niklesová (2007, s. 8) uvádějí, že v současné době lze identifikovat tři hlavní problémy žáků ve vztahu k vyučování mateřštiny: „nedostatečný jazykový cit, chatrná slovní zásoba, nepřipravenost formulovat/ komunikovat“. Je znatelné, že tyto problémy se týkají komunikační dovedností žáků, kterým není ve škole věnována dostatečná pozornost. Přičemž je nutné připomenout fakt, že hlavním cílem vyučování českého jazyka má být cíl komunikační. Pokud na chvíli opomeneme veškerou teorii, tak i se zapojením selského rozumu dojdeme k závěru, že čeština má být vyučována proto, aby absolventi škol dokázali vhodně komunikovat a češtinu efektivně využívali v každodenním životě. V jiném případě výuka českého jazyka postrádá smysl. Klimovič (2019, s. 85) dodává, že právě kognitivně komunikační přístup se opírá o potřebu „ukazovat ve vyučování smysl osvojovaných jevů a pravidel“. Výuka v tomto pojetí přestává být omezená ve smyslu učení se pro školu, ale je poukazováno na praktický přesah předmětu, což v sobě zahrnuje motivační charakter, který je v tradiční výuce často postrádán. Cílem implementace kognitivně – komunikačního přístupu je tedy rozvíjení uvědomělých komunikačních dovedností žáků, které se ovšem opírají o poznání jazykového systému. Zjednodušeně se v takto pojaté výuce jedná o vědomé poznávání jazykového systému s komunikačním vyústěním.

Štěpáník (2020, s. 211) popisuje, že kognitivně – komunikační přístup je možné vnímat jako „spojnici mezi poznáváním jazyka a rozvojem komunikační kompetence žáků“. Autor

dodává, že ústředním pojmem tohoto přístupu je rozvoj jazykového vědomí. Rozvoj jazykového vědomí žáka v sobě obsahuje převedení jeho implicitní znalosti na znalosti explicitní neboli uvědomělé skrze poznávání jazykového systému. Je tím usilováno o kultivaci spontánního jazykového vědomí žáka. Kultivované jazykové vědomí zahrnuje znalost jazykových prostředků a umožňuje jejich vhodný výběr, jenž odpovídá komunikační situaci a záměru. Nocoň (2019, s. 140) dále zmiňuje, že kognitivně komunikační přístup cílí na „osvojení metajazyka ve výsledku kognitivního procesu, jehož předmětem je jazyk sám“. Metajazyk je nástrojem k popisu jazyka a jeho systému (Hoffmannová, 2014). Slouží tedy také ke schopnosti orientovat se v jazykových prostředcích, což pomáhá k tomu tyto prostředky vhodně používat. Klimovič (2019, s. 86) dodává, že „neexistence metajazykové aktivity ve vyučování vede k miskonceptům, nesystematická metajazyková analýza zase vede k neutříděným znalostem o jazyce“. Z uvedeného vyplývá, že systematická výuka mluvnice je potřebná, ovšem s akcentací komunikačního přesahu, jinak se výuka uchyluje k několikrát zmiňovanému zmechanizovanému charakteru, formalismu a neatraktivnosti.

Kognitivně-komunikační přístup zahrnuje několik principů vyučování, které vytvářejí jeho charakter. Jde o princip komplexnosti, princip souvislosti kognitivního a jazykového rozvíjení žáka, princip orientace na žáka a princip aktuálnosti lingvistického poznání (Štěpáník et al., 2020). Princip komplexnosti ve vztahu k výuce mateřského jazyka již byl rozebrán, ovšem jeho obsah autor pojímá v celé jeho šíři, a proto i zde bude uvedeno, jak je na něho možné nahlížet. Tento princip autor chápe ve třech rovinách, v rovině mezipředmětové, vnitropředmětové a vnitrosložkové. Mezipředmětová úroveň zahrnuje podpůrnou funkci předmětu český jazyk a literatura vůči jiným předmětům. Tento vztah byl již zmiňován v první kapitole. Vnitropředmětová rovina se týká již představené strategie integrace složek předmětu český jazyk a literatura, přičemž je zdůrazňována a vyzdvižována především integrace komunikační a jazykové složky předmětu. Vnitrosložková integrace poté zahrnuje provázanost jednotlivých jazykových jevů, což předchází vytýkané atomizaci učiva ve výuce.

Princip souvislosti kognitivního a jazykového rozvíjení žáka znamená, že prostřednictvím jazykového učiva dochází ke kognitivní stimulaci žáka a jeho rozvoji (Štěpáník et al., 2020). Přičemž kognitivního zapojení žáka je možné dosáhnout pouze za předpokladu, že je žák aktivní. Z uvedeného vyplývá, že takto pojatá výuka počítá s žákem a jeho aktivní pozicí při konstrukci nových poznatků. Kognitivně – komunikační přístup k vyučování mateřského jazyka tedy staví na konstruktivistickém pojetí výuky, které již bylo vymezeno.

Štěpáník et al. (2020, s. 38) dále uvádí, že „princip orientace na žáka koresponduje s pedocentrickým přístupem k výuce češtiny“. Tento princip tedy udává charakter výuky, která je zaměřena na potřeby žáka. Ve výuce českého jazyka se jedná především o potřeby komunikační. V této souvislosti je nutné podotknout, že obsah výuky by měl být vytvářen tak, aby se opíral o každodenní život žáků a výuka by měla vycházet z reálných a živých komunikačních situací. Poslední princip, princip aktuálnosti lingvistického poznání, v sobě zahrnuje požadavek k tomu, aby výuka odpovídala vědeckému zázemí, které pro výuku mateřského jazyka formuje lingvistika.

Lze obecně shrnout, že kognitivně – komunikační paradigma staví na konceptu konstruktivistického vyučování, ve kterém je zdůrazňována aktivita žáka a vyučování se odvíjí od žákovského jazykového prekonceptu. Obsah vyučování je v takto pojeté výuce uzpůsoben směrem k rozvoji jazykového vědomí žáka, což má směřovat k následnému rozvoji komunikační kompetence. Poznávání systému jazyka má tedy praktický přesah, jenž zahrnuje formování komunikačně kompetentního uživatele jazyka, který prostřednictvím svého kultivovaného jazykového vědomí dokáže vybrat vhodné jazykové prostředky odpovídající komunikační situaci a záměru. Štěpáník et al. (2020, s. 9) v této souvislosti uvádí, že „poznání jazyka je chápáno jako prostředek pro zlepšení komunikace“. Sepětí jazyka a komunikace je tedy základním aspektem kognitivně – komunikačního přístupu, z čehož vyplývá, že není možné izolovat komunikačně slohovou výchovu a jazykovou výchovu jako dvě oddělené složky předmětu. Všechny tyto aspekty formují výuku, která svým charakterem směřuje k naplňování cílů mateřského jazyka. Tento přístup k výuce tedy představuje strategii, která svou akcentací komunikačního cíle může být východiskem ke kvalitně pojeté a efektivní výuce mateřského jazyka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE

Vyučovací předmět český jazyk a literatura je bezesporu jedním z klíčových předmětů na 1. stupni ZŠ. Dlouhodobě je ovšem upozorňováno ve vztahu k jeho výuce na neefektivnost, formálnost a mechanický charakter. Předmětem výzkumu tedy budou přístupy učitelů, jimiž uchopují vyvozování mluvnického učiva. Právě tím, jak učitel přistupuje k výuce, je možné výrazně změnit charakter předmětu a jeho celkovou praktičnost či atraktivnost. V této kapitole tedy bude komplexně představen provedený výzkum, jenž je kvalitativního charakteru. Švaříček (2007, s. 24) uvádí, že podstatou kvalitativního výzkumu je „do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“. Výzkum byl realizován použitím dvou výzkumných metod, a to pozorováním a interview. Jeho výstupem je osm didaktických kazuistik analyzovaných Metodikou 3A, které jsou doplněny o zjištění z rozhovorů. Pozornost níže bude zaměřena na prezentování výzkumných cílů a otázek, které jsou spjaty se stanoveným výzkumným problémem. Na základě toho budou představeny metody sběru dat, výběr výzkumného vzorku a podrobný popis postupu sběru dat.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak učitelé přistupují k vyvozování nového učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Díličí cíle výzkumu:

- Zjistit, jakým způsobem učitel transformuje obsah oboru do jazyka žáků.
- Analyzovat a popsat postupy vyvozování nového učiva.
- Navrhnout alterace pro zkvalitnění analyzovaných postupů ve vztahu k inovativním koncepcím.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem učitelé přistupují k vyvozování nového učiva?

Díličí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitel transformuje obsah oboru do jazyka žáků?

- Jaké činnosti učitelé volí při vyvozování nového učiva?
- Jaké aspekty ovlivňují kvalitu vyvozování nového učiva?
- Jaké charakteristiky vykazují navržené alterace?

3.3 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumu byly zvoleny dvě metody, jež budou blíže popsány. Přičemž zvolené metody se vzájemně doplňují. Za hlavní výzkumnou metodu je možné označit pozorování. Pozorování vyučovacích hodin byla nahrávána na diktafon, přepsána do doslovného transkriptu a analyzována prostřednictvím Metodiky 3A. Data z pozorování byla doplněna o zjištění z rozhovorů. Stejně jako pozorování byly také rozhovory nahrávány na diktafon a následně přepsány do doslovných transkriptů, které posloužily jako podklad pro analýzu. Právě využití více metod při realizaci výzkumného šetření je jedním z možností vytvoření vzájemné triangulace (Gavora, 2010).

3.3.1 Pozorování – Metodika 3A

Pozorování bylo analyzováno využitím Metodiky 3A. Tento metodický postup byl zvolen, jelikož operuje s analýzou reálných výukových situací, která následně umožňuje zužitkovat zjištění při tvorbě alternativního návrhu pro zkvalitnění výuky. Tím se pedagogický výzkum přibližuje praxi. Objektem zájmu pozorování a následné analýzy bylo vyvozování nového učiva v hodinách českého jazyka. Konkrétně pozorování zachycují vyvozování mluvnického učiva. Vytvořeno bylo celkem devět didaktických kazuistik, z nichž po zvážení kvality a přínosu alterací bylo vybráno osm. Přičemž pozorování byla realizována ve vyučovacích hodinách u tří učitelů. U každého z nich byla zrealizována tři pozorování. Učovací hodiny byly nahrávány diktafon a následně přepisovány jako doslovný transkript, který posloužil jako podklad pro analýzu.

Metodika 3A byla koncipována kolektivem českých autorů a jejím cílem je přispět ke zkvalitnění pedagogické praxe. Slavík et al. (2017, s. 295) uvádí, že tento reflektivní postup umožňuje „kvalitně popisovat, objasňovat a hodnotově kategorizovat procesy didaktické transformace obsahu v reálném učebním prostředí“. Analýza výuky je dle metodiky 3A tvořena třemi kroky: anotace, analýza a alterace. Přičemž je zásadní uvést, že tento postup staví na předpokladu, že je možné analyzovat pouze určitou výukovou situaci, jež je součástí reality výuky. Jak uvádí Janík et al. (2013), tak celou výukovou realitu je v podstatě nemožné

analyzovat, a proto je pro potřeby analýzy rozdělena na konkrétní výukové situace. Pro bližší pochopení metodiky budou stručně rozebrány jednotlivé složky.

Anotace

Anotace má za úkol shrnout zásadní informace o analyzované výukové situaci. Janík et al. (2013, s. 243) uvádí, že anotace obsahuje „kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu“ a „didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků“. Podstatou anotace je tedy uceleně popsat výuku a zasadit analyzovanou výukovou situaci do kontextu reality. To znamená uvést souvislosti a představit obraz celkového uspořádání výuky.

Analýza

Cílem analýzy je posouzení kvality vztahů mezi obsahem (učivem), cíli a činnostmi ve výuce (Slavík et al., 2017). Pro ucelenost analýzy je předkládán transkript analyzované výukové situace. Janík et al. (2013, s. 243) rozděluje analýzu na dva kroky: „strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu“ a „rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci“. Jak je uvedeno, tak analýza v prvním kroku probíhá na základě konceptového diagramu tzv. modelu hloubkové struktury výuky (Slavík et al., 2017). Model hloubkové struktury výuky je tvořen ze tří složek: tematická vrstva, konceptová vrstva a kompetenční vrstva. Přičemž tematická vrstva „zachycuje obsah, jak jej vidí žáci (tj. konkrétní pojmy a jevy, s nimiž ve výuce pracují)“, do vrstvy konceptové se poté promítá obsah výuky tak, „jak jej vidí učitel (tj. koncepty a pravidla, na jejichž osvojení učitel výukou cílí)“ a vrstva kompetenční představuje „obsah, jak jej vidí tvůrce kurikula (tj. obecnější cíle, gramotnosti a kompetence, které jsou výukou rozvíjeny)“ (Janík et al., 2022, s. 15). Důležité je podotknout, že ve výuce se tyto vrstvy prolínají a navzájem se ovlivňují. Pro hodnocení kvality výuky je důležitá vzájemná provázanost těchto vrstev, jsou tedy vytvářeny konceptové mapy, tedy systémy „konceptů (resp. pojmů) spojených strukturálními vztahy“ (Slavík et al., 2017, s. 360). Po vytvoření modelu hloubkové struktury výuky následuje druhý krok, a to slovní rozbor analyzované výukové situace s výhledem k alteraci, který se opírá o znázorněné vztahy mezi a uvnitř vrstev v modelu hloubkové struktury výuky.

Alterace

V této části kazuistiky je nejprve posouzena kvalita výukové situace, která se dělí „do čtyř základních úrovní: (1) selhávající, (2) nerozvinutá, (3) podnětná, (4) rozvíjející“ (Janík et al., 2013, s. 234).

Schéma operacionalizovaných kategorií pro posuzování kvality výukových situací

	základní pojmy nebo dovednosti	analýza a porozumění obsahu	zobecnování, aplikace, metakognice	naléhavost alterací
selhávající	-	-	-	+++
nerozvinutá	+	-	-	++
podnětná	+	+	-	+
rozvíjející	+	+	+	-

Obrázek 1: Schéma pro posouzení kvality výukové situace (Janík et al., 2013, s. 235)
 Obrázek 1 znázorňuje posuzovací kritéria pro hodnocení kvality výuky s přehledem naléhavostí alterací. Přičemž vzhledem k hodnocení kvality je důležité posuzovat především integritu výukové situace, jež přímo souvisí právě s její kvalitou a je čitelná z modelu hloubkové struktury výuky.

Následně je pozornost zaměřena na návrh změny. Jak uvádí Janík et al. (2022, s. 21), tak „jde o (navrhovaný) alternativní postup, který zohledňuje nesoulad v integritě zjištěný v analýze“. V ideálním případě by vždy navržené alterace měly být přezkoumány v praxi, aby byla ověřena jejich funkčnost. Metodika 3A tak tímto usiluje o naplnění koncepce pedagogické profesní reflexe.

3.3.2 Polostrukturované interview

Výzkumné šetření bylo dále doplněno druhou výzkumnou metodou, a to o polostrukturované interview. Polostrukturované interview se vyznačuje tím, že „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček, 2007, s.160). Rozhovory s učiteli byly uskutečněny ve dvou fázích. Obě fáze realizovaných rozhovorů byly nahrávány na diktafon a rozhovory následně byly přepsány jako doslovný transkript.

Nejdříve byly realizovány mikrorozhovory, které byly provedeny hned po dané pozorované vyučovací hodině. Tyto rozhovory tak dosytily informace pro doplnění anotace a analýzy výukových situací při tvorbě jednotlivých kazuistik a zjištění z mikrorozhovorů tedy byla zapracována jako jejich součást. Mikrorozhovor tak zprostředkoval komplexnější pohled na analyzovanou výukovou situaci, jelikož vznikla možnost se přímo učitele zeptat na cíl vyučovací hodiny a zhodnocení zvoleného postupu.

Ukázka rámcových otázek mikrorozhovoru:

- *Jak byste celkově zhodnotila zvolený postup a průběh vyvozování nového učiva?*
- *Co bylo v této hodině vaším cílem?*

- *Je nějaký důvod, proč jste zvolila právě realizovaný postup při vyvozování nového učiva?*

Druhá fáze rozhovorů byla realizována až po uskutečnění všech pozorování. S každým učitelem byl tedy v této fázi proveden souhrnný závěrečný rozhovor. Tyto rozhovory se svým obsahem zaměřovaly na proměny přístupů učitelů na ose minulost – současnost – budoucnost. Po přepsání do doslovného transkriptu byly rozhovory analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování. Záměrem bylo nahlédnout v souhrnném měřítku na to, jak učitelé přistupují k vyvozování nového učiva. Původním cílem bylo také popsat kontext využívaných přístupů v minulosti a možných vizí jednotlivých učitelů směrem k budoucnosti, ovšem od tohoto záměru bylo opuštěno a pozornost byla zaměřena pouze na zjištění, jež se týkají současného stavu.

Ukázka rámcových otázek závěrečného rozhovoru:

- *Jak obvykle postupujete, když chcete se žáky vyvozovat nové učivo?*
- *Změnil se nějak Váš přístup k vyvozování nového učiva v průběhu Vaší praxe?*
- *Přemýšlíte o něčem, co byste chtěli zkusit dělat jinak?*

3.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného souboru stavěl na souhlasu učitelů zúčastnit se výzkumu a bylo využito otevřenosti základní školy, jež s respektováním a ošetřením pravidel GDPR umožnila jednotlivé vyučovací hodiny nahrávat. Výzkumný vzorek tedy tvoří tři učitelky 1. stupně ZŠ, které působí na stejné základní škole. Všechny učitelky působí jako třídní učitelky tříd, ve kterých se pozorování uskutečnila, a vyznačují se různou délkou praxe (*učitelka A–24 let, učitelka B–10 let, učitelka C–5 let*). Jak již bylo zmiňováno, tak původním záměrem bylo do výzkumu promítnout také osu toho, jak se přístupy učitelů měnily v průběhu let, a tak podmínkou pro výběr participantů byla délka praxe nejméně 4 roky.

3.5 Popis postupu sběru dat

Před samotnou realizací sběru dat byl vytyčen výzkumný problém, stanoven hlavní výzkumný cíl, byly vybrány metody výzkumu a výzkumný soubor. Z důvodu požadavku na nahrávání byla zjištěna a dodržena pravidla GDPR. Participantům byl předložen informovaný souhlas, jehož prostřednictvím byli seznámeni s průběhem výzkumu, jeho požadavky, ale i s možností z výzkumu kdykoliv odstoupit. Sběr dat byl zahájen v dubnu

2023 a dokončen v lednu 2024. Tento postup byl zvolen z důvodu charakteru objektu zájmu výzkumu, jelikož vyvozování nového učiva může probíhat v různých časových intervalech a vždy záleží na ročníku a daném období. S přihlédnutím na časové možnosti byla pozorování realizována postupně pro naplnění stanoveného počtu hodin.

Nejdříve tedy byla realizována pozorování, jež byla bezprostředně po hodině doplněna o provedení mikrorozhovorů s učiteli. Pozorování i mikrorozhovory byly přepisovány do doslovného transkriptu. Postupně byla u každého učitele realizována tři pozorování, která se stala podkladem pro vytvoření didaktických kazuistik, jež byly dosyceny z dat mikrorozhovorů a následně také ze souhrnných závěrečných rozhovorů. U *učitelky A* byla realizována dvě pozorování v druhém čtvrtletí 2. pololetí ve 2. ročníku a jedno pozorování bylo doplněno v 1. pololetí 3. ročníku. U *učitelky B* byla realizována všechna tři pozorování ve 2. ročníku a u *učitelky C* byla dvě pozorování provedena v druhém čtvrtletí 2. pololetí ve 4. ročníku a jedno pozorování bylo doplněno v 1. pololetí 5. ročníku. Přičemž z tří vypracovaných kazuistik opřených o pozorování vyučovacích hodin u *učitelky B* byly po zvážení vybrány pouze dvě, které jsou níže předloženy. Druhá fáze rozhovorů tedy byla provedena až po uskutečnění všech pozorování v průběhu ledna 2024. Rozhovory byly opět nahrávány na diktafon a přepisovány do doslovného transkriptu, který následně posloužil pro další analýzu.

4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole bude předloženo osm kazuistik vytvořených a zanalyzovaných prostřednictvím postupu Metodiky 3A. Cílem jednotlivých analýz je poukázat na kritická místa postupů, ovšem také vyzdvihnout zaznamenané pozitivní aspekty výuky. Součástí kazuistik budou rovněž navržené alterace, jež byly koncipovány na základě kritického rozboru výukových situací. Jak již bylo zmiňováno, tak data z pozorování budou dosycena zjištěními z obou realizovaných rozhovorů, tedy z mikrorozhovorů realizovaných po pozorovaných hodinách a ze závěrečných obecněji zaměřených rozhovorů. Didaktické kazuistiky budou v kapitole uspořádány do sekcí dle toho, u jakého učitele byly pozorovány (*Učitelka A*: kazuistika 1-3, *Učitelka B*: kazuistika 4-5, *Učitelka C*: kazuistika 6-8).

4.1 Didaktické kazuistiky (učitelka A)

V této části budou prezentovány didaktické kazuistiky výukových situací, které byly pozorovány u *učitelky A*. Jedná se konkrétněji o dvě výukové situace zachycené ve 2. ročníku a jednu, jež byla doplněna ve 3. ročníku. Ovšem nejdříve budou shrnuta zjištění z rozhovorů, která obecně zprostředkují, jak učitelka přistupuje k vyvozování nového učiva.

Učitelka staví na počátek realizace hodiny, ve které se žáci seznamují s novým učivem, systematické plánování. Učitelka uvádí, že přemýšlí konkrétně nad tím, „*jaké místo to učivo v tom systému jakoby má, k čemu to dále bude, co už ti žáci umí, na co můžu navazovat*“. Z rozhovoru bylo možné interpretovat, že se učitelka zamýšlí nad vazbou mezi jednotlivými učivy a vnímá nové učivo jako součást jazykového systému. Promýšlí tedy své postupy dopředu a usiluje o systematické vytváření poznatkové báze žáků, v níž spatřuje potenciální základ pro další nové učivo. Učitelka pro to mimo jiné využívá vlastní pojmový jazyk učitele, tedy vybrané pojmy v komunikaci se žáky často používá a opakuje je. Konkrétně k uváděnému zmiňuje: „*Takže zase se dostávám k tomu, že mám nějaké pojmy a ty točím a opakuju, abych pak měla na čem stavět.*“

Je také zásadní zmínit, že byl zdůrazňován charakter učiva jako základ pro plánování, ovšem tento aspekt je uváděn také jako možný limit pro volbu postupu. Učitelka zmiňuje benefity postavení žáků do role objevitelů a strůjců svého poznání. Výhody, o nichž v souvislosti s vtáhnutím žáků do konstrukce svých poznatků hovoří, jsou spatřovány především v jejich kognitivním zapojení. Učitelka zmiňuje: „*Snažím se, aby si to objevili sami, protože to za mě má velký smysl, ale když vyhodnotím, že prostě na to není čas, nebo že by nás to nějak zasekalo, tak jim to poodhalím.*“ Spatřujeme tedy tendence směrem k uplatnění

konstruktivistického přístupu při vyvozování nového učiva. Na druhou stranu je rovněž zdůrazňována nemožnost bezmezného uplatnění konstruktivistického postupu, a to ve vztahu k zohlednění funkčnosti postupu, ale také vzhledem k časovému hledisku. Učitelkou je tedy volba postupu pojmána ve smyslu zprostředkování uchopitelnosti nového učiva pro žáky. Vedle konstruktivistických postupů je tak akcentována nutnost přímého zprostředkování některých informací učitelem. To znamená, že učitelka při vyvozování nového učiva využívá taktéž výklad, který je ovšem dle jejích slov nutné přizpůsobit žákům. „Protože jsou to malé děti, tak jim to nemůžu jen tak jako suchopárně vysvětlit, to funguje takhle a takhle, ale snažím se jim nějak zobrazit, aby tomu porozuměli.“ V postupech, ve kterých jsou žáci seznamováni s novým učivem, apeluje na využití dřívější zkušenosti žáků, taktéž klade důraz na souvislosti a využívání vizualizace nového učiva či struktury jazyka.

K vyvozování nového učiva konstruktivistickými postupy učitelka dospěla skrze vlastní zkušenosti a vzdělávání se. Většinou se žáky vyvozuje učivo hromadně a směřuje jejich poznávání ke společnému závěru. U vyvozování preferuje jednoduché a podobné typy aktivit, ve kterých se operuje s konkrétními slovy nebo s textem. Při tomto hromadném vyvozování je využíváno vrstevnického učení a dle interpretace obvykle volí seznámení skrze jazyk pro jazyk, tedy pro aplikaci znalostí v běžném životě. Tuto interpretaci můžeme opřít například o jedno z mnoha tvrzení: „*Jakoby jdu na to postupně a spíš od té praxe od té potřeby v té praxi. Od těch slov a vět, od toho jazyka jakoby.*“

Z rozhovoru je patrné vědomí učitelky týkající se nutnosti vytvořit vhodné zázemí pro aplikaci určitých postupů. Konkrétně zmiňuje, že „*když člověk na tom nějak pracuje, tak ty dovednosti ty děti mají, ale musí k tomu být prostě vedené. Tak tam už se potom dají využívat tady ty postupy, o kterých mluvím*“. Je tedy brána v potaz i určitá cesta ve vedení žáků od 1. třídy, aby bylo možné později uplatňovat postupy využívající vrstevnické učení a postupy, při nichž žáci budou sami strůjci svého poznání.

4.1.1 Kazuistika 1: Podstatná jména

4.1.1.1 Anotace

Kontext výukové situace

První analyzovaná výuková situace se odehrává ve 2. ročníku v první vyučovací hodině. V této hodině se učitelka se žáky zaměřuje na vyvozování nového učiva, které se týká podstatných jmen a jejich identifikace mezi ostatními slovními druhy. Tento cíl hodiny není žákům v úvodu prozrazen. Problematika slovních druhů není pro žáky zcela neznámá. Z hodiny je zřejmé, že již dříve jim bylo nastíněno, že existují různé druhy slov. Konkrétně se žáci seznámili s předložkami, spojkami a částečně také se slovesy. Analyzovaná výuková situace je vyústěním předchozích aktivit, a tak budou tyto konstruktivisticky orientované aktivity krátce popsány.

Učitelka v rozhovoru po hodině ke zvolenému postupu uvedla: „*No tak jako je pravda, že tu a tam, když dělám s dětma nějakou aktivitu, tak si tak jako předučuju. Poukážu na něco, ale neučím je to, tohle jsou podstatná jména, takže oni samozřejmě už tak jako něco málo tušili.*“ Učitelka tedy již dříve poukázala na charakteristické znaky podstatný jmen, což mohlo žákům pomoci v jejich identifikaci při zvoleném postupu. Tento aspekt byl zmíněn také v závěrečném rozhovoru, z něhož je možné interpretovat, že učitelka pojímá vyvozované učivo jako součást systému a snaží se o promyšlené vytváření poznatkové báze žáků, přičemž tuto bázi vnímá jako podklad pro další učivo. Je tedy možné hovořit o pojmové či poznatkové (před)přípravě žáků, která byla využita i v této vyučovací hodině. Učitelkou byly v průběhu celé vyučovací hodiny, tedy i analyzované výukové situaci, používány pojmy, u nichž je možné se domnívat, že je používá opakovaně a vytváří tak promyšlenou pojmovou základnu. Využívá k tomu také vlastní pojmový jazyk učitele (např. slovní zásoba – hromada slov). V analyzované výukové situaci je také znatelná vizualizace nového učiva a jeho zasazení do souvislostí. V situaci je tedy možné vidět to, k čemu se také učitelka vyjadřuje v rozhovoru: „*Tu strukturu, do které ten jev spadá, kreslím nebo jim to nějak znázorňuju, aby si tu strukturu toho jazyka nějak představili.*“

Obecně výuka slovních druhů žáky „vede k poznávání jazyka a jeho systému“ (Kvapilová Brabcová, 1990, s. 119). Toto tvrzení rozšiřují Šindlerová a Štěpánková (2017), které tvrdí, že znalost slovních druhů a celkové porozumění jejich systému tvoří oporu k vhodnému výběru slov ve výpovědi a k identifikaci vhodné morfologické i pravopisné podoby slova. Klímová (2017) uvádí, že mimo jiné své opodstatnění má znalost slovních druhů při výuce

cizích jazyků. Podstatná jména se řadí mezi slovní druhy ohebné, je tedy možné je skloňovat. Jak už bylo zmíněno, tak učivo o slovních druzích má přesah do tvarosloví. Ve vztahu k podstatným jménům se v tomto kontextu jedná o identifikaci jejich vhodného tvaru při skloňování. Dále má určování podstatných jmen přesah také do roviny pravopisné. Konkrétně jde na 1. stupni základních škol o učivo morfologického pravopisu (koncovky podstatných jmen), ale uplatnění lze spatřovat i v syntaktickém pravopisu (shoda přísudku s podmětem).

Didaktické uchopení obsahu

Jak už bylo výše uvedeno, tak nejdříve bude pozornost věnována aktivitám (situace 1-2), které předcházely analyzované výukové situaci (situace 3). Bude tak učiněno z důvodu zachování komplexního pohledu na analyzovanou výukovou situaci, která vznikla na základě předchozích aktivit.

Situace 1 – rozřídění slov na základě podobnosti žáky

Učitelka rozmístí na koberec několik slov: *zelená, žába, žbluňk, holka, rybář, číst, pulec, kámen, velký, a, kočka, kapr, kluk, rybník, pod, nad, tráva, plavat*. Žáci dostávají za úkol slova uspořádat do skupinek na základě určitého společného znaku. Učitelka jim dává prostor a čas pro prodiskutování a rozřazení.

Vznikly skupiny:

- *Pod, nad*, kterou vytvořila jedna z žákyň – Uspořádání žákyně odůvodní tím, že se tato slova nedají tvarovat. Dále si společně určí slovní druh těchto slov (předložky).
- *Kočka, žába, pulec, kapr, horka, kluk a rybář* – U slova *rybník* si žáci, kteří tvořili tuto skupinku nebyli jisti, a tak nechali slovo *rybník* samostatně.
- Slovo *a* – Odůvodní si, že slovo *a* je spojka, jinou spojku zde nemají.
- Spojení slov – *velký kámen/ zelená tráva*.
- *Číst, plavat*.
- *Žbluňk*.
- *Dům, vajíčko sešit*.

Situace 2 – zásah učitelky, úprava rozřídění skupin

Učitelka uspořádání slov poupraví a vytvoří velkou skupinu podstatných jmen: *vajíčko, dům, pes, kočka, žába, pulec, kapr, sešit, kráva, rybník, holka, kluk, rybář*. Ze slov *velký* a *zelená* učitelka vytvoří novou skupinu. Následuje diskuse nad vzniklým uspořádáním, jejímž vyústěním je analyzovaná výuková situace. Nejdříve žáci dojdou k závěru, že slova ve skupině si mohou být blízká určitým významem. Dále hledají, co je ještě jiného může spojovat. Jedna žákyně sdělí, že se jedná o podstatná jména.

Situace 3 – analyzovaná výuková situace

Část 1 – Podstatná jména jako součást slovní zásoby, objasňování sousloví podstatná jména
Nejdříve se učitelka dostává s žáky k názvu skupiny slov – *podstatná jména*, kde je zdůrazněno, že různé druhy slov jsou součástí slovní zásoby. Dále je objasňován význam slovního spojení *podstatná jména*. Poté se učitelka pokouší krátce nastínit význam podstatných jmen v komunikaci tím, že vynechá slova, která chce říct.

Část 2 – Co podstatná jména označují

Následně učitelka přechází k tomu, jak můžeme podstatná jména rozeznat od ostatních slov. Nejdříve je jedním žákem uvedena vylučovací metoda: „*Podstatná jména nejsou vůbec žádný předložky ani žádný spojky.*“ Dále jsou jiným žákem uvedeny na příkladu *psa, kočky, žáby a pulce*, že by podstatná jména mohla označovat názvy zvířat. Poté na příkladu *rybáře* jiný žák uvede, že by se mohlo jednat také o názvy osob. Třetí kategorie, kterou učitelka chtěla slyšet, se týkala toho, že podstatná jména označují také věci. I tu nakonec žáci uvedli, ovšem před tím třídili zbylá slova do jiných skupin (*vajíčko a kapr – život nebo jídlo*).

Část 3 – Identifikace podstatných jmen

Učitelka na závěr shrne, co podstatná jména označují a dostanou se k poučce, že podstatná jména jsou *názvy osob, zvířat a věcí*. Dále je uvedeno, že podstatná jména rozeznáme mezi ostatní slovními druhy tak, že si na ně ukážeme *ten, ta a to*, na což učitelka žáky navedla tak, že před všechna podstatná jména uvedla příslušné ukazovací zájmeno.

Ukázka 1: Přepis části vyučovací hodiny: podstatná jména

Vsichni: Vajíčko, dům, pes, kočka, žába, pulec, kapr, sešit, kráva, rybník, holka, kluk, rybář.

U: Tak, takže jedna možnost, že k sobě nějak významově ta slova patří, jaká je jiná možnost, (osloví žáka)?

Ž: Všechno jsou to podstatná jména.

U: Aha, aha, ano, (jméno žáka) už nám to odhalila. Všechno jsou to podstatná jména. Podstatná jména, děcka, mrkněte na tabuli. Zůstaňte tady, kde sedíte, stojíte, ale mrkněte na tabuli. Já vám připomenu něco, co už jsem vám říkala předčasem. Zkuste si tady kdyžtak dřepnout, aby ostatní viděli na tu tabuli, jo? Všechna očka sem teď potřebuju, všechna očka sem na tabuli. My, když mluvíme, používáme slova a každý člověk má nějakou zásobárnu slov, že? Někou slovní zásobu. Někdo má velikou slovní zásobu a někdo malou a můžeme si to představit jako takovou hromadu slov, kterou máme někdy uloženou v hlavě. (*Učitelka kreslí na tabuli hromadu, která představuje slovní zásobu.*) A kterou prostě používáme. Ano, ty slova nejsou stejná. A to my vidíme. My je můžeme rozdělit na všelijaké různé druhy. Měli jsme tam předložky. Předložky, napíšu to (*učitelka napíše do hromady slovo předložky*), jsou taky důležitá slova, už je známe od 1. třídy. Měli jsme tam spojku *a*. A je ještě více spojek, to víme taky. Taky jsme si už kdysi říkali o slovech, která se jmenují slovesa, ale jenom jsme si do nich tak ťukli, pamatujete? Když jsme říkali takový ten základní tvar ležet, číst, studovat, spát. Vždycky jsme si řekli, že hledáme základní tvar, ale byl to jenom takový ťuk – ťuk. No a velikánskou skupinu slov tvoří podstatná jména. Rozumíme tomu názvu? Tak jména? Co by to mohlo znamenat jména, jména?

Ž: Jakože se někdo nějak jmenuje nebo se něco tak nazývá.

U: Ano, že se něco nebo někdo nějak jmenuje. Je to nějaké vlastní jméno anebo se to nějak pojmenovává. Něco pojmenujeme. Když jste byli malý a učili jste se pojmenovávat věci kolem sebe. Jako náš Franta, má teď rok. A ty řekneš židle, stůl. On se tak nenarodil, že by věděl, že tohle je židle a tohle stůl. To se musel naučit to pojmenovávat různé věci a lidi a zvířata. Ale co znamená to podstatné?

Ž: Že je to důležité.

U: Ano, to je jiným slovem, že jsou to důležitá, super důležitá slova. Jsou opravdu velmi podstatná, protože kdybychom neměli podstatná jména a mluvili jsme bez nich, tak by to bylo sedni si na (*ukazuje na židli*). Ukazovali bychom místo toho, protože bychom neměli ta podstatná jména. Anebo bych řekla zítra přineste (*ukazuje na knihu*). No nemohla bych vyjádřit, co to je. Chtěla bych říct: „Zítra si přineste knihu.“ Ale musela bych vám to ukázat, ale vy víte, co to je kniha, tak proto jsou tak hrozně nesmírně důležitá. Pro naše mluvení. A říkáme jim podstatná jména. No, ale teď musíme odhalit důležitou věc, jak my ta podstatná jména poznáme? To množství těch slov, která používáme, zkusíme je nějak poznat. Pojd'te, vyskočte a podívejte se na to. Přemýšlejte, jak my je poznáme mezi ostatními slovy. Pojd'te, přemýšlejte a co vás napadá?

Vyzve žáka.

Ž: Že podstatná jména nejsou vůbec žádný předložky ani žádný spojky.

U: Tak vylučovací metodou. Když to není předložka, není to spojka. To je strašně složitá metoda, zkusíme ještě něco jiného, ale děkujeme, dobrý, (osloví žáka)?

Ž: Že si řekneme...

U: Pšššt.

Přeruší debatování žáků v kroužku. Dívka má tišší hlas, tak aby ji bylo zřetelně slyšet.

Ž: No, že že že jo....

U: Tak teď si to zapomněla, víš, že to není úplně hotový ta myšlenka. Děcka, pojd'te se podívat ještě tady na ta slova. Ještě jednou. Za chvíličku budeme hrát hru a budete to strašně potřebovat, tak pojd'te se podívat, copak to je za slova. Vidíte, že můžete na těch slovech najít něco společného? Co bychom mohli odhalit, (osloví žáka)?

Ž: Že skoro všechny mají na začátku a na konci k.

U: *Smích.* No, na začátku a na konci nemají k. R, C, A, S, M. To nebude ono.

Ž: Tady to pes, kočka, žába, pulec jsou zvířata.

U: Aaa. Výborně. Tak, patří sem zvířata, můžeme, tady tohle je docela dobrá cesta, kterou ses vydala.

Ž: Tady třeba máme rybář. Tak jména nějakých osob.

U: Jména, názvy nějakých osob. Jo, jo, jo.

Žáci debatují

U: Pšššt.

Ž: Vajíčko a kapr spolu.

U: Aha, vajíčko a kapr spolu souvisí jak?

Ž: Život!

U: Aha, že je to něco živého o životě. Jo, jo, jo.

Ž: Je to jídlo.

U: Jídlo.

Ž: Že to označuje nějakou věc.

U: Tak, já se tady u toho zastavím, když se to tady u toho vlastně řekli. Děčka. Pes, kočka, žába pulec, kapr. To jste dokonce dali do jedné skupiny, tak to jsou všechno zvířata. Rybář, kluk holka. To jsou názvy?

Ž: Osob

U: Osob. A to poslední. Vajíčko, sešit, tráva, kámen, rybník. To jsou věci a předměty. Přesně takhle to je. Ted' řeknu hrozně důležitou věc, tak ted' poslouchejte. Ušiska mějte napnutý. Podstatná jména jsou názvy osob, zvířat, věcí. Kousíček tam ještě chybí, ale ten si ted'kom necháme jako tajemství a necháme si ho napříště. Tam si to ještě doplníme, takže všichni si to ted' řekneme nahlas společně.

Všichni: Podstatná jména jsou názvy osob, zvířat a věcí.

U: Tak to je první důležitá věc, podle které se to pozná.

Ž: A ještě vyjmenovaná slova.

U: Vyjmenovaná slova se budeme učit až ve 3. třídě, to ted' necháme spát. No, a ještě je tu jednu důležitou věc. Já vám ted' něco řeknu, poslouchejte, zbystřete uši. To vajíčko, ten dům, ten pes, ta kočka, ta žába, ten pulec, ten kapr, ten sešit, ta tráva, ten kámen, ten rybník, ta holka, ten kluk. Co to znamená?

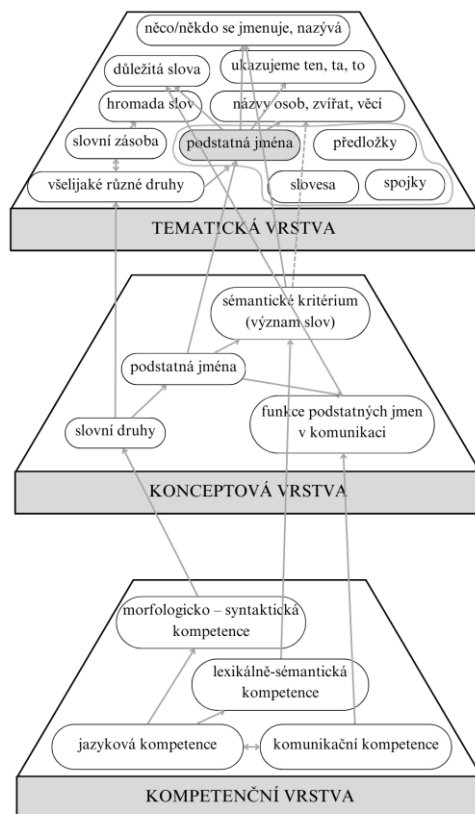
Ž: To znamená, že to oslovujeme ten ta to.

U: Ano, takže jinými slovy, (osloví žáka)?

Ž: Podstatná jména jsou všechny slova, na které si můžeme ukázat ten, ta, to.

U: Bingo. Ted' si to všechno řekneme, mrkněte na tabuli. Tady. Všichni na tabuli, všechna podstatná jména, a vy jste si sami ted' na to přišli, jsou názvy osob, zvířat, věcí. (*Učitelka píše na tabuli.*) Udělám tady pár teček, protože to není celý seznam, ale necháme si tam ještě něco na příště. Osob, zvířat a věcí. To je nejdůležitější ted' pro nás. A poznám je podle toho, že můžu ukázat ten, ta, to. (*Napiše na tabuli.*) Jakmile si na ty slova nemůžu ukázat ten, ta, to, tak to není podstatné jméno.

4.1.1.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramuObrázek 2: Konceptový diagram (podstatná jména)¹**Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci**

Učivo týkající se určování slovních druhů, tedy i podstatných jmen, odpovídá dle RVP ZV (MŠMT, 2023, s. 19) očekávaným výstupům pro 1. období prvního stupně ZŠ, konkrétně ve znění žák „rozlišuje slovní druhy v základním tvaru“. Učitelka propojuje kategorizování podstatných jmen s tím, co již žáci vědí, připomíná, že existuje více druhů slov „všelijaké různé druhy“, kam řadí pro žáky známé předložky, spojky a slovesa. Všechna tato slova tvoří slovní zásobu, kterou žákům přibližuje jako hromadu slov. V analyzované výukové situaci se žáci aktivně podíleli na vytváření svých poznatků za pomoci učitelky, která je směřovala k výsledku. Tedy k tomu, aby žáci byli schopni rozeznat podstatná jména od jiných slovních druhů. Učitelka zvolila induktivní postup, při kterém nejdříve na vybraných

¹ Přerušovaná čára – nejednoznačné, neúplné propojení
Červená čára – chybné, zavádějící propojení

podstatných jménech bylo odhaleno, co označují, a to bylo následně převedené do zobecňující poučky. Učitelka v této hodině žáky seznamuje s jednoduchými příklady podstatných jmen, na kterých chce dále stavět (neuvádí příklady dějů, činností či pocitů). Dá se tak usuzovat na základě její výpovědi: „*Udělám tady pár teček, protože to není celý seznam, ale necháme si tam ještě něco na příště.*“ A taktéž na základě informací uvedených v rozhovoru po hodině: „*To že jsou to i názvy vlastností a dějů jsem zatím vynechala, protože tomu se budeme věnovat později, takže dneska to byl takový základ.*“ Je tedy postupováno systematicky a promyšleným způsobem. Učitelka tak následuje to, co bylo zmíněno v souhrnném rozhovoru: „*Nejdřív postupuju určitě od těch jednodušších příkladů a postupně to nabalujeme. To je určitě důležitý říct a uvědomit si, že hned je nemůžeme zahrnout vším.*“ Při identifikaci podstatných jmen jakožto slovního druhu bylo zdůrazněno sémantické kritérium, jež se orientuje na význam slov (názvy osob, zvířat, věcí/ něco někdo se jmenuje, nazývá). Byl tak využit nápadný znak podstatných jmen, který slouží k jejich identifikaci. Důležité je také podotknout, že ačkoliv tato situace měla konstruktivistický základ, tak učitelka nepracovala s žákovskými prekoncepty. Je to patrné v situaci, kdy jim vykládá význam slovního spojení *podstatná jména*. Do objasňování zapojuje i samotné žáky, ale nepokouší se před samotným vysvětlením zachytit jejich prekoncepty.

V modelu hloubkové struktury výuky je znatelná integrita výuky, ovšem v nedostatečné míře je zastoupen rozvoj kompetence komunikační. I když učitelka ve výukové situaci nastínila význam podstatných jmen v komunikaci, tak se lze domnívat, že toto nastínění bylo nedostatečné, jelikož šlo o vyjádření pouze z její strany. Jistou integritu je zde možno vnímat v uvedení poznámky, že podstatná jména jsou „*důležitá slova*“, ale obecně je komunikační přesah minimální. V tomto bodě je tedy možné vidět prostor pro alteraci.

V závěru analyzované výukové situace došlo k vyřčení poučky – podstatná jména jsou *názvy osob, zvířat a věcí*. Otázkou je, zda je nutné tuto definici uvádět a zda je možné považovat například *rybník* či *dům* za *věc*. Žákům nebyl poskytnut prostor pro vytvoření jiných kategorií. Výuka byla dopředu směřována ke stanovené definici, ačkoliv žáci vhodně uvažovali nad významem slov a tvořili pro ně vhodná pojmenování. Příkladem může být, když jeden žák uvedl, že slova *kapr* a *vajíčko* spojuje *život* nebo že tato dvě slova označují také *jídlo*. Dále bylo zmíněno, že na podstatná jména si můžeme ukázat *ten, ta, to*. Učitelka v rozhovoru po hodině k této situaci uvedla, že se dále plánuje v následujících hodinách zaměřit i na množné číslo podstatných jmen (*ty, ti, ta*). V závěru analyzované situace tedy byly vyřčeny dvě poučky, které mají žákům pomoci k identifikaci podstatných jmen. Za

problematickou je možné považovat první z nich, jelikož označení *věc* je velmi zjednodušené až zavádějící.

4.1.1.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

Ačkoliv byl zvolen konstruktivistický postup, tak primárním cílem byl cíl formálně – poznávací. K vyzdvižení tohoto cíle přispělo také to, že učitelka předem směřovala ke stanovené definici podstatných jmen – *názvy osob, zvířat, věcí* a nedala žákům prostor k vytvoření jiných kategorií, které by svým významem lépe pojmenovávaly danou skupinu podstatných jmen. Na druhou stranu během výukové situace docházelo ke kognitivnímu zapojení žáků. Za pozitivum lze také označit vyzdvižení sémantického kritéria při seznámení s touto kategorií slovních druhů. Z hloubkové analýzy výuky je čitelné, že integrita výuky je vysoká. Výukovou situaci bychom tedy mohli označit za podnětnou. Při tvorbě alterace je možné se zaměřit na tvorbu návrhů ve vztahu k rozvoji komunikační kompetence, jelikož komunikační funkce podstatných jmen nebyla ve výuce dostatečně vyzdvižena.

Návrh alterace výukové situace

Alterace vychází z předpokladu, že klíčovým cílem pro výuku mateřského jazyka by měl být cíl komunikační, který by měl být nadřazen cíli jazykovému (kognitivnímu). Je důležité tedy žákům ukázat, jaké místo zastávají podstatná jména ve výpovědi, a od toho se může odrazit celý vyučovací postup, který je taktéž koncipovaný v konstruktivistické duchu.

Pro tyto účely bude základem text, který předložíme žákům (viz obrázek 2). Na vyplňování textu by žáci pracovali ve dvojicích až trojicích. Jejich úkolem při práci s textem bude doplnit na vynechané místo jedno slovo, které bude svým významem zapadat do zbytku textu. Vynechaná slova jsou vybraná podstatná jména. Pro jednoduchost a srozumitelnost textu pro žáky 2. ročníku nejsou vynechána všechna podstatná jména. S touto skutečností je možné pracovat v dalším kroku.

V malebném _____ žil starý _____ jménem Karel. Každé ráno vyplouval na své _____, která se jmenovala _____. Karel vždy všude chodil se svým věrným _____, který rád běhal po _____ a pozoroval _____. Karel trávil celé dny na _____ a lovil _____. Jednoho dne našel u břehu _____. Karel ho otevřel a uvnitř našel _____ a _____.

Obrázek 3: Didaktický materiál (podstatná jména)

Žáci po vyplnění textu budou vyzváni ke spojení dvou dvojic/ trojic. Jejich úkolem v tomto kroku bude, aby zkusili text přečíst, ovšem bez vyslovení či zapsání doplněných slov. Žáci si také nemohou v textu slova ukázat. Budou tedy muset využít jinou formu komunikace.

Navrhované otázky pro další postup:

- Porozuměli jste zcela tomu, co se vám jiná skupinka snažila říct?
- Jaký jiný způsob komunikace jste využili?

Je možné předpokládat, že texty žáků se budou lišit. Taktéž je možné se domnívat, že jako jiný způsob komunikace žáci použijí pantomimu či zprostředkují komunikaci skrze různé předměty. Cílem této aktivity tedy nebude podstatná jména hned kategorizovat, ale uvědomit si jejich význam v komunikaci, pro kterou jsou stavebními kameny.

Poté žáci postupně přečtou své texty. V tomto bodě můžeme přemýšlet nad tím, jak výběr slov pozměnil text a zda jsou vynechaná slova pro text jako celek a jeho význam zásadní či nikoliv. Všechna doplněná slova budou vypsána na tabuli (v 1. pádě). Dalším krokem bude určit společný znak této skupiny slov (něco konkrétního označují, nazývají, pojmenovávají). Následně je žáci zkusí rozřadit do určitých skupin podle toho, co označují (konkrétní místo, osobu, zvířata, věci, ...). Snaha zde směřuje k vyhnutí se zavádějícímu označení, jež zahrnuje, že podstatná jména jsou *názvy osob, zvířat a věcí*. Především je v této chvíli záměrem se distancovat od prostého označení kategorie *věcí*, kam byla zařazena v analyzované situaci slova *rybník* či *dům*. Cílem je se vydat cestou vytvoření vlastní definice, kde bude poučka rozšířena o kategorie, které budou lépe odpovídat významu podstatných jmen.

Dále by byl uveden název této skupiny slov. Žáci se mohou pokusit objasnit význam pojmenování vzhledem k tomu, s čím už konkrétně pracovali. Opět je možné se pozastavit a vrátit se k příběhu a k tomu, jakou funkci obecně plní tato skupina slov v komunikaci. Závěrem může být vyhledání zbylých podstatných jmen v textu. Žáci mohou být vtaženi do uvažování nad tím, proč zbylá podstatná jména byla v textu ponechána a jak by text vypadal, pokud by byla vynechána i tato slova. Mohou například také zkusit posoudit, zda by při vynechání všech podstatných jmen byli schopni text doplnit.

Alterace vycházela z přístupu textocentrického. Snahou bylo, aby žáci byli v navrhnutém postupu kognitivně zapojeni, a především si zažili, co udělá s výpovědí/textem vynechání podstatných jmen. Cíleno tedy bylo na upozornění na funkci podstatných jmen v komunikaci. Záměrně byla v návrhu zamlčena poučka týkající se toho, že podstatná jména jsou *názvy osob, zvířat a věcí*, jelikož pojem *věcí* může být zavádějící. Tato poučka může být v závěru uvedena pro zjednodušení, ovšem jeví se jako zásadní zmiňovanou oblast

podstatných jmen zjednodušenou jako *věci* více rozvést a vysvětlit. Pokud tedy tuto poučku chceme uvést, tak je nutné zprostředkovat žákům zkušenost, při které jim bude objasněno, že do této kategorie zahrnujeme i jimi vymyšlené skupiny (místa, dopravní prostředky, stavby, ...).

4.1.2 Kazuistika 2: Slovesa

4.1.2.1 Anotace

Kontext výukové situace

Analyzovaná situace se odehrává ve 2. ročníku v poslední vyučovací hodině. V této hodině učitelka vyvozuje nové učivo, jež se týká slovních druhů. Konkrétně se zaměřuje na představení specifík sloves. Cíl hodiny žákům není představen. Je jim pouze naznačeno, že obsah hodiny se bude týkat slov. Učitelka cíl této hodiny představuje v rozhovoru po hodině: „*No didaktický záměr byl, aby si sami přišli na to, že slovesa nám vyjadřují, co osoby, zvířata a věci dělají nebo co se s nimi děje.*“ Přímo jako učební cíl není možné tuto formulaci označit, ovšem lze to vnímat jako motiv či postup, který učitelka v hodině sledovala.

Problematika slovních druhů pro žáky není neznámá. Žáci se již v předchozích hodinách seznámili s podstatnými jmény, předložkami a spojkami. Analyzovaná výuková situace navazuje právě na zopakování identifikace podstatných jmen a pomůcek pro jejich určení (*ukazujeme si ten, ta, to/ názvy osob zvířat věci*). K podstatným jménům následně žáci zkoušejí vymýšlet slovesa. Učitelka ke zvolenému postupu v rozhovoru po hodině uvedla: „*Když to jde od těch podstatných jmen, tak to vychází z toho, co ty děti používají.*“ Vychází tak z předpokladu, že pokud určitá slovesa samotní žáci uvedou, tak budou rozumět jejich významu. Samotné vyvození této skupiny slov bylo postaveno na tom, že žáci by měli přirozeně dokázat určit klíčový znak sloves (dějovost) ve spojitosti s podstatnými jmény. Učitelka tak postupuje v souladu s tím, co zmiňuje v souhrnném rozhovoru: „*Jdu jakoby po té podstatě toho učiva. Po tom třeba významu těch slov u těch slovních druhů.*“ Je tak akcentován předpoklad, že žáci jsou aktivní uživatelé českého jazyka a učivo jim je uchopitelně přiblíženo. Jinými slovy je tedy brána v potaz zkušenost žáka jakožto rodilého mluvčího. Dále je navázáno požadavkem na tvorbu neurčitého tvaru sloves, se kterým již žáci dříve operovali. Učitelkou je tento tvar označován jako „*základní*“.

V analyzované výukové situaci se opět pracuje s konkrétními slovy a jejich významem. Tím se opětovně potvrzuje to, co učitelka uvádí v souhrnném rozhovoru: „*Takže využívám slova a texty, se kterými nějak manipulujeme, aby to pro ně bylo jakoby jasné.*“ Je tak při

vyvozování nového učiva odkazováno na práci s konkrétním jazykovým materiálem, což je tedy v analyzované výukové situaci potvrzeno.

Slovesa řadíme do slovních druhů ohebných, jelikož je tvarujeme – časujeme. Jak již bylo uvedeno v předchozí kazuistice, tak učivo o slovních druzích směřuje k poznávání jazyka jakožto systému (Kvapilová Brabcová, 1990). Žáci by také měli prostřednictvím poznávání systému této kategorizace slov odhalit význam jednotlivých slovních druhů v komunikaci. Klímová (2017) v této souvislosti uvádí, že ze sémantického hlediska jsou slovesa slovními druhy plnovýznamovými, přičemž autorka apeluje právě na to, aby tzv. sémantické kritérium při počátečním poznávání slovních druhů dominovalo. Jinými slovy by se pozornost měla zaměřovat na to, co je charakteristickým znakem dané skupiny slov. S výukou slovních druhů souvisí také předpoklad směrem k rozvoji ortografické a morfologické kompetence žáků. Pokud pozornost obrátíme přímo na slovesa jakožto slovní druh, tak jejich identifikace je podstatná především pro výuku shody přísudku s podmětem, jež spadá do oblasti syntaktického pravopisu. Přičemž sloveso, jež je ve větě v roli přísudku, je v syntaktické rovině v rámci valenční syntaxe považováno za větný člen, na němž jsou všechny ostatní členy závislé (Štěpáník, 2019). Je tedy centrálním jádrem, jež tvoří větu. Na tento atribut by mělo být taktéž cíleně upozorňováno.

Didaktické uchopení obsahu

Část 1 – Vymýšlení sloves k zadaným podstatným jménům

Situace vychází z předchozí aktivity, ve které jsou s žáky zopakovány charakteristiky podstatných jmen. Dále je navázáno tak, že v analyzované situaci žáci měli k příslušným podstatným jménům vymyslet, co by dané osoby, zvířata a věci mohly dělat.

Část 2 – Pojmenování slovního druhu

Dochází k pojmenování slovního druhu dříve vymyšlených slov. Slova jsou zahrnuta do kategorie sloves. Učitelka naznačuje výkladem význam sloves v komunikaci a jejich postavení ve větě.

Část 3 – Uvádění infinitivu vybraných sloves

Učitelka vyzve žáky, aby převáděli vymyšlená slovesa do infinitivu.

Ukázka 2: Přepis části vyučovací hodiny: slovesa

U: Důležitá slova, hm. Důležitá slova. A my si dneska povíme také o jiných slovech, která jsou ale neméně důležitá. Ještě je tady neprozradíme, ale my si teď budeme říkat a vy mně tady budete, zkuste se nepřekřikovat. Zkuste jenom vymýšlet a citlivě to říct to slovo, když zrovna tady bude ticho, co by se teda mohlo dít. Co by ty osoby, zvířata i ty věci mohly dělat. Co by mohly dělat? Zkuste říct. Co by mohly dělat. Tak, co by mohla třeba dělat maminka?

Ž: Chodit.

U: Takže chodí. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Vaří!

U: Vaří, hm. *(U zapiše slovo na tabuli.)* A můžete cokoliv. Ne jenom ta maminka, jo?

Ž: Táta jede v autě.

U: Táta jede. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Dítě střílí.

U: Dítě? Střílí. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Z praku.

Ž: Možná střelí do tady toho okna!

U: Hm. Co ten dědeček, co by mohl?

Ž: Chodit.

U: Hm, to už tady bylo.

Ž: Opírá se o berle.

U: Opírá se, výborně. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Spí.

U: Jo, spí taky. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Co ještě?

Ž: Mňouká kočka.

U: Kočka mňouká. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Výborně.

Ž: Vyhřívá se!

U: Mňouká, vyhřívá se, hm. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Strom se třese, když fouká! Mňau! *(Žáci přes sebe křičí.)*

U: Jestli si vzpomenete, tak já jsem vám na začátku říkala, abyste to říkali citlivě ta slova, abych já vás slyšela a aby vás ostatní děti slyšely a nepřekřikovali jste se, jo? Zkusíme to.

Ž: Kytka roste.

U: Kytka roste. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Výborně.

Ž: Z mraku prší. *(U zapiše slovo prší na tabuli.)*

Ž: A strom může spadnout.

U: Takže padá. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Strom voní jehličím.

U: Voní. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Co dál?

Ž: Kytka taky voní.

U: Hm, kytka taky voní.

Ž: Hraje si. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Z domu se kouří.

U: Hm, kouří se. *(U zapiše slovo na tabuli.)*

Ž: Holčička si hraje!

Ž: Drápe!

U: Drápe! Kočka drápe. *(U zapiše slovo na tabuli.)* Ještě něco vymyslíme?

Ž: Já vím.

U: (osloví žáka), řekni.

Ž: Rozbili nám okno. (*hluk, šum*)

U: Prosím?

Ž: Rozbili okno!

U: Tak rozbít. Rozbít okno. (*U zapíše slovo na tabuli.*) Co ještě ten dům, co bychom k tomu mohli, co se děje před domem nebo co ten dům dělá?

Ž: Hroučí se!

U: Hroučí se, padá. (*U zapíše slovo na tabuli.*)

Ž: Staví!

U: Staví se. (*U zapíše slovo na tabuli.*)

Ž: Natírá se.

U: Hm. (*U zapíše slovo na tabuli.*)

Ž: Stojí.

U: Stojí! (*U zapíše slovo na tabuli.*) Jojo.

U: Ještě něco, (osloví žáka)?

Ž: Kočka má.

U: Tak, dobře, kočka něco má. (*U zapíše slovo na tabuli.*) Ještě na něco přijdeme? Tak, máme tady spoustu slov, která vyjadřují co? Uměl by někdo z vás říct, co ta slova vyjadřují? Tady ta, co jsme si tady teď napsali.

Ž: Co se s tím děje.

U: Co se s tím děje, no, nebo co ještě?

Ž: Co to dělá.

Ž: Co ty věci dělají.

U: Co ty věci dělají nebo osoby, nebo co se s nima děje. A přesně tak, děcka, teď jste na to kápli, protože to jsou slova, jak jsem říkala veledůležitá, kterým říkáme...slo...

Ž (*doplňují učitelku*): Slovesa!

U: Slovesa. Když se podíváte na to slovo, slovesa, co v tom slově slyšíte, z čeho je to slovo?

Ž: Slovo.

U: Slovo, ale je to takový, nemáte pocit, že je to takový silný? Že to není jen tak obyčejné slovo, ale je to sloveso, je to jako posílený. Máte taky ten pocit?

Ž: No...jo / Ž: Ne. (*mluví přes sebe*)

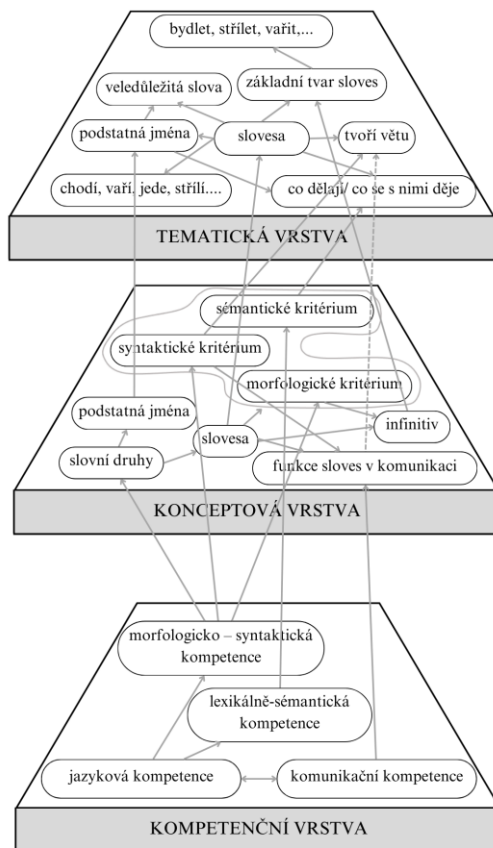
U: Tak, slovesa vedle podstatných jmen jsou veledůležitá slova, protože slovesa nám tvoří větu. Kdybych já chtěla říct větu, jakoukoliv větu o tadytom obrázku, co tady na tom obrázku je nebo co se tady děje a nemohla jsem použít sloveso, tak je to pro mě strašně těžké to nějak vyjádřit. Musela bych vám to asi ukázat nebo vám to naznačit, protože bez slovesa není pořádná věta. No a my tady máme spoustu sloves a já mám pro vás takový úkol v této chvíli. My už když jsme hráli nějaké hry nebo jsme si říkali o různých slovech a vy jste nevěděli, že jsou to slovesa, akorát jsme s těmi slovy kdykoliv v minulosti pracovali, tak jsem vám říkala, že mi takováhle slova můžeme dát do takového základního tvaru. Přemýšlejte, vzpomene si někdo? Tak třeba bydli, základní tvar bude bydlet. Já to tady napíšu tiskacím.

Ž: Střilí – střilet.

U: Vaří?

Ž: Vařit.

4.1.2.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 4: Konceptový diagram (slovesa)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

V analyzované výukové situaci bylo vyvozování slovního druhu (sloves) opřeno o sémantické kritérium. Jak již bylo výše zmíněno, tak tento postup je žádoucí a zaměřuje se na to, co daný slovní druh pojmenovává. Učitelka se tedy zaměřila na podstatný znak sloves – jejich dějovost. Navíc tím, že žáci slovesa vymýšleli sami, tak se jednalo o slova, která jim byla svým významem známá a blízká. Co ovšem může být označeno jako problematické, je fakt, že hned v počátku byl žákům učitelkou prozrazen tento klíčový znak sloves: „Co by ty osoby, zvířata i ty věci mohly dělat. Co by mohly dělat? Tak zkuste říct.“ I když tedy žáci následně slovesa vymýšleli, tak ve chvíli, kdy měli samostatně odhalit společný atribut těchto slov, byl již odkrytý, jelikož byl hned v úvodu analyzované výukové situace učitelkou vyřčen. Učitelka také spíše nepracovala s významem sloves, které jí žáci diktovali (příklad: *Dítě střílí.* – učitelkou doplněno *z praku*). Pozornost tedy nebyla zcela

věnována tomu, jak konkrétně by žáci sloveso použili ve větě. I tak je ovšem možné obecně shrnout, že žáci byli v hodině výrazně kognitivně zapojeni a učitelka se snažila využít toho, že žáci jakožto rodilí mluvčí přirozeně dokážou pojmenovat zásadní rys sloves.

Učitelka dále svou pozornost směřovala také k neurčitému tvaru sloves, což je užitečné pro žáky z toho důvodu, že se jedná o tvar slovesa, který bývá uveden ve slovnících a je s ním operováno v různých zadáních. Ovšem v návaznosti na předchozí aktivity a prvotní uvedení do problematiky sloves nebylo zcela nutné s ním pracovat již v tuto chvíli. I přesto to není nežádoucí či nevhodný postup a učitelka chtěla žákům nejspíše představit či zopakovat pojem *základní tvar* a zprostředkovat jim zkušenost s jeho tvořením. Ve vztahu k informacím uvedených v rozhovoru jde nejspíše ze strany učitelky o další před(vytváření) poznatkové báze, která poslouží jako základ pro další učivo.

V modelu hloubkové struktury výuky je znatelná integrita výuky. Co ovšem bylo nedostatečně podpořeno, jak je taktéž čitelné z modelu hloubkové struktury výuky, je seznámení s funkcí sloves v komunikaci. Učitelka se sice opřela o význam sloves – dějovost, ovšem tento předpoklad dále nevyužila. Funkce sloves v komunikaci byla naznačena, ale tato informace vycházela pouze od učitelky. Uvedla konkrétně, že sloveso „*tvoří větu*“ (funkční – syntaktické kritérium) a že se jedná o „*veledůležitá slova*“. Učitelka k rozebíranému v rozhovoru po hodině zmiňuje: „*A to že říkám, že jsou to veledůležitá slova, která tvoří větu, tak to už je předučuju do dalšího, čtvrtý a pátý ročník, kde budou vlastně muset poznat větu v nějakém textu, v nějakém celku. A sloveso tvoří větu.*“ Postupuje tedy systematicky a promyšleně, opírá se o valenční syntax. Ovšem tyto informace nejsou žákům konkrétně zprostředkovány. *Proč jsou to důležitá slova? Co se stane, když ve větě chybí?* To jsou otázky, na které je společně se žáky možné hledat odpověď, aby došlo k pochopení uvedených informací. Ve vztahu k funkci sloves v komunikaci, a tedy v kompetenční vrstvě směrem k rozvoji komunikační kompetence, je možné spatřovat prostor pro alteraci.

4.1.2.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

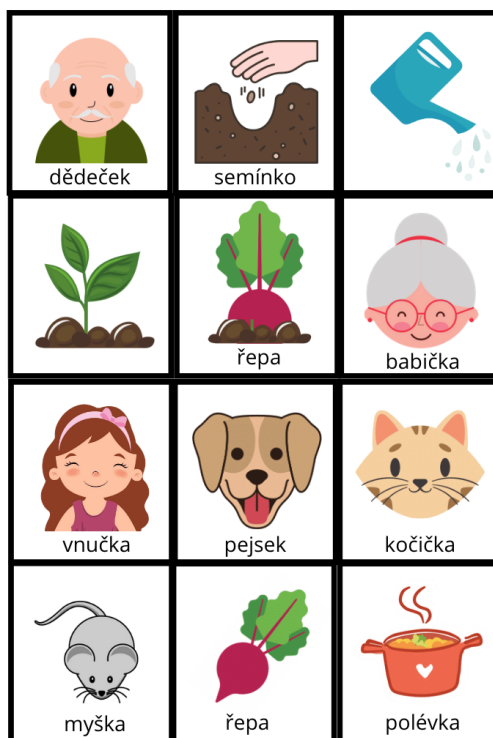
Jak již z analýzy vyplývá, tak ačkoliv učitelka vycházela z významu sloves a jejich klíčového znaku (dějovosti), tak tato společná charakteristika byla hned v úvodu žákům prozrazena. Učitelka dále tento zásadní atribut sloves jakožto slovního druhu nerozvine pro zprostředkování přímé zkušenosti žáka s tím, proč jsou slovesa ve vztahu ke komunikaci „*veledůležitá slova*“. Z hlediska kritéria syntaktického byla učitelkou vyřčena informace, že

sloveso „*tvorí větu*“. Opět ovšem nebyla zprostředkována zkušenost, jakou funkci sloveso ve větě plní a co se stane, když ve větě chybí. Učitelka v tomto smyslu nebrala v potaz ani jazykové prekoncepty žáků, které tím pádem nerozvíjela. Na druhou stranu velmi znatelně žáky kognitivně zapojovala a stavěla na jejich implicitních znalostech, kterými jako rodilí mluvčí žáci disponují. Proto lze i přes rozebírané problematické body označit postup v analyzované výukové situaci jako vhodný a kvalitní. Výukovou situaci tedy můžeme posoudit jako podnětnou s výhledem na alteraci, jež vyzdvihne funkci sloves v komunikaci.

Návrh alterace výukové situace

Alterace vychází z předpokladu, že hlavní cíl pro výuku českého jazyka je cíl komunikační. Hájková (2021, s. 56) v tomto kontextu uvádí, že by bylo žádoucí „ukázat žákům různé druhy slov z hlediska komunikačního, ukázat, jak různě fungují v komunikaci“. Čehož ovšem může být kvalitně dosaženo právě tak, že jim jednotlivé slovní druhy budou představeny v rámci určité formy komunikace (text/výpověď).

Pro vyvození sloves jakožto slovního druhu navrhuje použít pohádku O veliké řepě. Stejně jako v analyzované výukové situaci je i v návrhu alterace akcentován charakteristický znak sloves – jejich dějovost. Výhodiskem postupu je následující ilustrace:



Obrázek 5: Didaktický materiál (slovesa)

Žáci nejdříve budou vyzváni k tomu, aby na základě ilustrace určili, o jakou pohádku se jedná, s čímž žáci pravděpodobně nebudou mít větší potíže. Analyzovaná výuková situace

vycházela ze zopakování podstatných jmen. I do alterace bude tento předpoklad zahrnut, jelikož určení či zopakování podstatných jmen může v dalších krocích pomoci k zobecnění toho, co slovesa označují.

Navrhovaná otázka:

- Co spojuje slova, která jsou v ilustraci uvedena (dědeček, babička, řepa, vnučka...)? Je důležité s žáky dojít k odhalení, že se jedná o podstatná jména, a probrat s nimi, čím konkrétně se tento slovní druh vyznačuje či co pojmenovává.

Dále dojde k hromadnému převyprávění pohádky, jež je předložená ve formě ilustrací. Navrhujeme, aby se žáci při vyprávění postupně střídali. Každý z nich může říct jednu větu nebo určitý úsek (dle celkového počtu žáků). Osnovu při vyprávění jim budou tvořit právě ilustrace. Před vyprávěním žákům bude sděleno, že z jejich vyprávění budou vybrána určitá slova, která budou zapisována na tabuli a kterým bude věnována pozornost po dokončení vyprávění pohádky. Tato slova budou slovesa, která žáci ve vyprávění použijí (předpokládaná slovesa: zasadit, zalévat, růst/ vyrůst, zavolat, táhnout, uvařit, ...). Slovesa mohou být zapsána v různých tvarech tak, jak je žáci přímo vysloví. Následně bude pozornost věnována slovům na tabuli.

Navrhované otázky:

- Co tato slova spojuje? Co tato slova vyjadřují?
- K čemu tato slova ve větách používáme?

Dojde tedy k odhalení charakteristického znaku sloves – jejich dějovosti. Bude pojmenována tato skupina slov – slovesa. Dále se můžeme pokusit o zobecnění toho, co to slovesa jsou (vzhledem k podstatným jménům).

Následně žákům bude rozdán text:

V chaloupce uprostřed polí dědeček s babičkou. Jednoho dne dědeček řepu. Každý den řepu. Sluníčko a řepa. Až řepa velická převelická. Dědeček řepu. Ale řepu. Dědeček na pomoc babičku. Babička za dědečka. Ale řepu. Babička na pomoc vnučku. Ale řepu. Pejška. Pejsek za vnučku, vnučka za babičku, babička za dědečka. Ale řepu. Na kočičku. Kočička za pejška, pejsek za vnučku, vnučka za babičku, babička za dědečka. Ale řepu. Myšku. A nakonec řepu! Všichni radost a babička z řepy polívku.

Obrázek 6: Didaktický materiál (slovesa)

Tento text žákům přečte učitel nebo ho mohou číst samotní žáci.

Navrhované otázky pro další postup:

- Myslíte, že kdyby někdo pohádku neznal, tak by pochopil, o čem pohádka je?
- V čem se text liší oproti vašemu předchozímu vypravování pohádky?

- Dávaly by věty podle vás smysl, kdybychom neměli slovesa? Pochopili byste bez sloves, co vám druhý chce říct?
- Co jste se o slovesech dozvěděli?

Tato práce s textem žákům konkrétně zprostředkuje funkci sloves v komunikaci. Mělo by dojít k formulování závěru, že pokud sloveso ve větě chybí, tak se ztrácí pointa sdělení. Věta tak nedává smysl. Návrh se tedy opírá o tezi valenční syntaxe, jelikož zprostředkovává sloveso jako jádro věty.

V dalším kroku mohou být žáci rozděleni na skupiny. Úkolem žáků bude vymyslet, co po skončení pohádky dělala babička, co dělal dědeček a co dělali kočka se psem (společně). Úkol tedy spočívá ve vymyšlení sloves. Je možné uvést příklad (Babička – uklízela/malovala/bourala chaloupku). Opět můžeme upozornit na fakt, že když sloveso vynecháme (Babička – chaloupku), tak nebude jasné, co babička v chaloupce či s chaloupkou dělala. Je vhodné opětovně zdůraznit, že pokud sloveso ve větě chybí, tak je možné doplnit různá slovesa a tyto různé varianty pozmění význam celé věty. Žákům je možné poskytnout volnost při tvoření vět nebo jim poskytnout zadání, ve kterém budou nedoplněné věty.

V této navrhované alteraci byl uplatněn induktivní postup. Alterace předpokládá, že žáci v aktivitách budou kognitivně zapojeni a odhalí z velké části samostatně charakteristický znak sloves, který jim poslouží pro jejich identifikaci. Alterace se v tomto aspektu opřela o tzv. sémantické kritérium při rozpoznávání slovních druhů. Zároveň se taktéž soustředí na význam a nepostradatelnost sloves v komunikaci. Jak již bylo uvedeno, opírá se tak také o syntaktické kritérium, konkrétně o tezi valenční syntaxe, která považuje sloveso, jež je součástí přísudku, za základní stavební kámen věty.

4.1.3 Kazuistika 3: Vyjmenovaná slova

4.1.3.1 Anotace

Kontext výukové situace

Další analyzovaná výuková situace byla zachycena v druhé polovině vyučovací hodiny ve 3. ročníku. V této hodině se učitelka zaměřuje na vyvození nového učiva, jež se týká obecného úvodu do učiva o vyjmenovaných slovech. Blíže poté prostupuje k vyjmenovaným slovům po B a seznamuje žáky s touto řadou lexémů. Hned v úvodu hodiny je žákům naznačeno, že se v hodině budou věnovat problematice, která souvisí se psanou podobou slova. Bližší cíl hodiny žákům nebyl sdělen. Učitelka svůj záměr popisuje v rozhovoru po hodině: „*V téhle hodině jsem chtěla žákům jakoby představit ten pojem vyjmenovaná slova, že máme prostě nějaká slova, která když vyjmenuju z té řady slov, tak se tam podle pravopisných pravidel píše tvrdé y.*“ A dále ve vztahu k představení první řady pravopisně vyjmenovaných slov uvádí: „*Takže nejdřív jsme se naučili, představili si vyjmenovaná slova po B a teď si budeme připomínat význam a dovysvětlovat jejich význam a učit se k nim postupně ta slova příbuzná.*“ Jedná se o shrnutí motivů, které učitelka sledovala ve výuce. Učitelka k uvedení žáků do učiva o vyjmenovaných slovech směřovala skrze rozmístění písmen abecedy, jež postupně se žáky roztřídila na kategorie: samohlásky, souhlásky pravopisně tvrdé a souhlásky pravopisně měkké. Následně ze zbylých písmen vybrala písmena W, X, Q a G, u kterých se pozastavila a vysvětlila žákům, že tato písmena souvisí s pravopisem cizích slov. Učitelka se tedy v hodině opírala o předchozí znalosti žáků. Zahrnula také zopakování pravopisu měkkých a tvrdých souhlásek, jehož prostřednictvím se dotkla určitých pravopisných pravidel psaní i/y.

Analyzovaná výuková situace je vyústěním výše popsaných činností, kdy se po roztřídění písmen abecedy na jednotlivé kategorie a vyjmutí příslušných souhlásek (X, W, Q, G) obrací pozornost k souhláskám pravopisně obojetným. Situace se obecně týká pravopisného učiva o vyjmenovaných slovech, k čemuž se váže i identifikace slov příbuzných, a tak se učivo výrazně dotýká také morfologického učiva. Pro určení příbuznosti slov je základem učivo o skladbě slova, ale svoji roli zde hraje i význam slov. Přičemž dle tematického plánu se žáci již příbuznosti slov věnovali.

Ačkoliv, jak již bylo uvedeno v obecném úvodu ohledně postupů, učitelka preferuje při seznamování s novým učivem spíše konstruktivisticky zaměřené činnosti, tak ze situace je zřejmé, že se v této vyučovací hodině uchýlila k výkladu. V situaci je opět možné spatřovat

uplatnění vlastního pojmového jazyka učitele a jsou opět zmíněny a opakovány pojmy, jež se podařilo zaznamenat i v předchozích kazuistikách učitele.

Analyzovaná výuková situace zobrazuje výuku týkající se oblasti pravopisu. Jak uvádí například Hájková (2019), tak nejen v tradičním pojetí je učivo pravopisu tématem, jelikož množství pravopisných chyb, které člověk dělá, může být na první pohled bráno jako měřítko vzdělanosti jedince. Pravopis vyjmenovaných slov je řazen mezi pravopis lexikální. Právě s lexikální pravopisem se žáci ve škole seznamují v nejnižších ročnících své školní docházky. Výuka vyjmenovaných slov obvykle začíná ve 3. ročníku základní školy. Systematické opakování dále pokračuje ve 4. a 5. ročníku. Přičemž zásadní pro zvládnutí této oblasti pravopisu je nejen osvojení řad vyjmenovaných slov, ale také schopnost přiřadit k nim slova příbuzná. Zvládnutí pravopisu se tak dotýká také pochopení významu slov a skladby slov.

Didaktické uchopení učiva

Část 1 – Pravopisně obojetné souhlásky a pojem vyjmenovaná slova

Po rozřídění písmen abecedy na jednotlivé kategorie se pozornost obrací k pravopisně obojetným souhláskám. Je podáno vysvětlení, že se jedná o souhlásky, po kterých je možné napsat i/y. Učitelka poté objasňuje, že ve slovní zásobě se vyskytují slova s y/i a uvádí, že slova, která z hromady vyjmenujeme, jsou označována jako vyjmenovaná slova. Nepřímo je naznačená souvislost, že ve slovech vyjmenovaných a jejich slovech příbuzných se po pravopisně obojetné souhlásce píše ypsilon. Avšak tato informace není explicitně přímo řečena a ani nedochází k ověření, zda tyto souvislosti žáci pochopili. Vztah mezi pravopisně obojetnými souhláskami a vyjmenovanými slovy učitelka zmiňuje a ověřuje si, zda došlo k jeho pochopení žáky. Všechny uváděné informace jsou předány učitelkou ve formě výkladu jako hotové informace. V průběhu nejsou pokládány kontrolní otázky týkající se toho, jak žáci výkladu porozuměli.

Část 2 – Řada vyjmenovaných slov po B

Učitelka žáky seznamuje s řadou vyjmenovaných slov po B. Tuto řadu následně žáci s vizuální oporou na tabuli společně přeříkají.

Ukázka 3: Přepis části vyučovací hodiny: vyjmenovaná slova

U: Vy už samozřejmě víte ze druhé třídy, že to jsou také souhlásky. A jak jim říkáme?

Ž: Obojetný.

U: Obojetné, obojetné souhlásky jim říkáme. Tak pojďte se na ně podívat. Teď prosím na chvíli nech tu svoji čepici, (*osloví žáka*), a budeme tady dávat obojetné souhlásky na tabuli a všechna očka potřebuju mít tady teď. Je to dost důležité. Tak B. A přesně v tomto pořadí se je budeme učit. F, L, M, P, S, V, Z. Děkuju.

(Učitelka poděkuje žákovi, který písmena podával.) A tahleta písmenka jsou pro nás teď strašně důležitá, (jména žáků – napomene, když nedávali pozor). Tohleto jsou obojetné souhlásky: B, F, L, M, P, S, V, Z. Všichni ještě jednou.

Ž: B, F, L, M, P, S, V, Z

U: Tak, a to jsou písmenka, po kterých můžu napsat i tvrdé y i měkké i, uprostřed slova po nich můžu mít i tvrdé y i měkké i. A teď je strašně důležité, abych se naučila, kde dám tvrdé a kde měkké. A teď si představte, že my, když mluvíme, mít slovní zásobu, a to je velká hromada slov, že? Tam jsou všechna slova, která my používáme, pěkná slova a různé věci, které si povídáme s maminkou, s tatínkem, s babičkou, s dědečkem, mezi sebou a věci, co si říkáte s kamarády a slova, co čteme v knížce. A všechna tyhle slova, když bysme dali na jednu hromadu, tak víme, že kde jsou měkké souhlásky, tam je měkké i, kde tvrdé, tam tvrdé, ale ta slova s těmi obojetnými souhláskami uprostřed, tak většina má měkké i. Většina. Ale pak jsou taková slova, která mají uprostřed slova po obojetné souhláskce tvrdé y. A protože jich je málo, tak my je z té hromady vyndáme a vyjmenujeme je. A ta slova se musíme naučit. A protože my ta slova vyjmenujeme, my to tam neslyšíme, to není jak u tvrdého dy, ty, ny, že to tam slyšíme, my to tam neslyšíme, my se musíme naučit ta slova, která jsou vyjmenovaná a potom taky jejich příbuzné rodinky, protože to není jenom to jedno slovo vyjmenované, ale jsou to i slova příbuzná, a to je to nejdůležitější učení, které my se musíme naučit ve třetí třídě, vyjmenovaná slova. Už jste to někdy slyšeli?

Ž: Jo.

U: A vyjmenovaná se jim říká proto, že já je vyjmenuju, já je vyndám z téhle hromady slov, vyjmenuju je, co to je za slova, naučíme se i ty rodinky k nim. A musíte to opravdu si v hlavičce správně sesumírovat a určit a napsat pak správně i, je to o tom, kdy napíšu správně tvrdé y. Tak. A já dám teď otázku pro bystré hlavičky, po jakých písmenech se budeme učit vyjmenovaná slova, po jakých písmenech? Tak, (jméno žáka)?

Ž: Po těch obojetných souhláskách

U: Přesně tak, děkuju, po těch obojetných souhláskách, takže jsou vyjmenovaná slova po B, vyjmenovaná slova po F, vyjmenovaná slova po L, M, P, S, V, Z. Po těchto písmenech jsou skupiny vyjmenovaných slov. Dává to smysl?

Ž: Jo.

U: Jo? Dobře. My se tento týden, a to je strašně důležitý, my se tenhle týden naučíme vyjmenovaná slova po B a naučíme se je hnedka dneska. Ještě teď.

Ž: Joo!

U: Protože já je tady mám. Abychom se je naučili, ještě si je trochu vysvětlíme, dostanete novou sešit, kterej bude speciální na tady to super dobrodružství o vyjmenovaných slovech a dneska si uděláme jenom takový přehled vyjmenovaných slov po B a zítra s nimi začnete pracovat, začnete se je učit. Někdy ta cestička bude trochu těžká, neříkám, že to bude lehký, někdy to bude těžký. I jako na to uvědomit si, že tohleto slovo je příbuzné a fakt to tam patří. Nebude lehké se vždycky rozhodnout, ale je to o cviku a my to musíme prostě trénovat a my se to učíme všechno. Tak, (osloví žáka)?

Ž: Nejlehčí vyjmenovaná slova jsou po B.

U: To bych neřekla.

Ž: Po F.

U: Ano, to bych řekla spíš po F. To ale vůbec nevadí, my se musíme naučit úplně všechna. I ta lehká i ta těžká. Takže pozor, tradá, dámy a pánové, sledujte, co se tady děje, protože tady máme vyjmenovaná slova po B. A my si tady ta všechna vyjmenovaná slova dáme na tabuli, takže pozor. První a já bych řekla veledůležité vyjmenované slovo, jedno z nejdůležitějších, je? Všichni?

Ž: Být.

U: Další je bydlet nebo taky můžete říkat bydlet, obyvatel, byt, za chvíli si vysvětlíme, co znamenají, kdybyste nerozuměli.

Ž: Nábytek.

U/Ž: Příbytek, nábytek.

U: Nevím teď přesně to pořadí, představte si, že když jsem chodila do školy já, tak to pořadí vyjmenovaných slov bylo jiné.

Ž: Jaký?

U: To vám pak řeknu.

Ž/U: Dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyla.

U: Vy už to někteří umíte od starších sourozenců. Býk, Přibyslav.

Ž: Babyka!

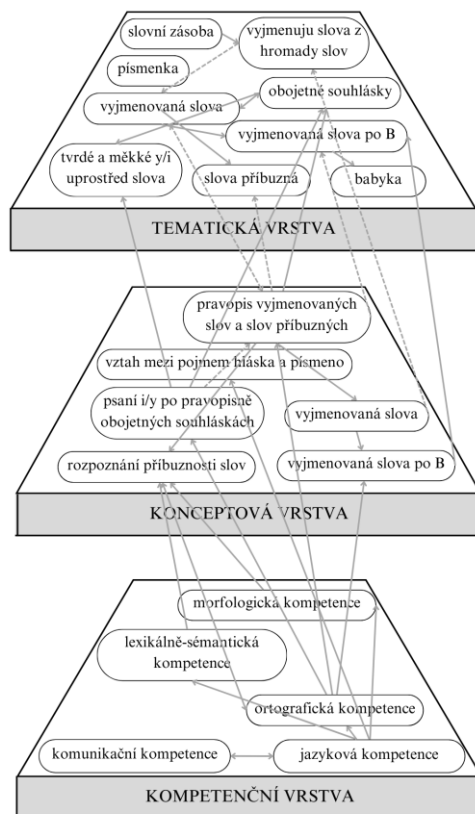
U: Babyku už tam nemáme, ale víme o ní, akorát už se ji takhle neučíme, protože to slovo v běžném jazyce nepoužíváme. Tak všechny očka sem, tady je teď něco super důležitého, to bude zajímat zejména ty superhrdiný, že? Protože superhrdinové mají rádi super důležité věci, a to je tohleto. Pojd'me ještě jednou všichni se mnou teď.

Ž /U: Být, bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyla, býk, Přibyslav

U: Řekneme si jenom tak zhruba, co to je, o čem to slovo je, význam toho slova, (jméno žáka)?

4.1.3.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu



Obrázek 7: Konceptový diagram (vyjmenovaná slova)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Za výchozí problematický bod analyzované výukové situace je možné označit fakt, že informace byly žákům předány jako hotové poznatky ve formě chaotického výkladu, který byl spíše popisem toho, co vše je čeká, a při kterém žákům nebyly pokládány kontrolní otázky pro ověření porozumění. Učitelka operovala s velkým množstvím informací. Přičemž všechny poznatky byly žákům předány velmi rychle, a tak je otázkou, zda žáci mohli stihnout o zprostředkovaných informacích přemýšlet. Poznávání žáků tedy zůstalo na nejnižším stupni kognitivní náročnosti – přijmutí informace a její zapamatování. Přičemž není jisté, jaké informace doopravdy žáci zachytili a jak je zpracovali. Byly také zcela přehlíženy žakovské prekoncepty týkající se pravopisu vyjmenovaných slov. Ty mohly stavět právě na tom, čemu se učitelka v hodině věnovala, a to je pravopis měkkých a tvrdých souhlásek. Jinými slovy žáci jsou již blíže obeznámeni a mají tu zkušenost s tím, že

v některých slovech se píše i/y na základě určitých pravidel. Tento předpoklad ovšem nebyl využit.

V modelu hloubkové struktury výuky je znatelně porušena integrita mezi jednotlivými vrstvami. Byly zde zaznamenány problematické části především mezi propojením konceptové vrstvy a tematické vrstvy, které jsou v modelu hloubkové struktury výuky označeny přerušovanými čarami. Jako zavádějící je možné považovat vysvětlení týkající se uvedení souvislosti mezi tím, že vyjmenovaná slova jsou ta, která „*vyjmenuji z hromady slov*“. Je to v podstatě jediné přímo vyslovené objasnění toho, co to vyjmenovaná slova jsou. Přičemž tento výrok je velmi neuchopitelný a nicneříkající, co se týká podstaty rozebíraného pravopisného učiva.

Za zásadní problém je dále možné označit neexplicitní propojení konceptu pravopisu vyjmenovaných slov s přímým uvedením pravidla, že ve vyjmenovaných slovech a v jejich slovech příbuzných se píše ypsilon. Učitelka to ve svém výkladu naznačuje, ale tato informace není explicitně uvedena. Přičemž to, aby s tímto předpokladem žáci byli seznámeni, učitelka uvedla jako svůj záměr, kterého v hodině chtěla dosáhnout. Nedochozí k ověření, zda žáci naznačovanému vztahu porozuměli, a tak není jisté, jak předkládané informace uchopili a zpracovali je. Už v tomto bodě tedy tradiční postup výuky vyjmenovaných slov selhává na prvním kroku - „žák si zapamatuje pravidlo, že ve vyjmenovaných slovech a slovech s nimi příbuzných píšeme uvnitř slova po pravopisně obojetné souhlásce ypsilon“ (Hájková, 2019, s. 87). Popisované vysvětlení je určitým způsobem poté přiblíženo na představení řady vyjmenovaných slov po B, při kterém žáci mají i vizuální oporu ve formě natištěných vyjmenovaných slov, ve kterých je viditelné ypsilon uprostřed těchto slov. Ovšem obecné uvedení do učiva o vyjmenovaných slovech je možné označit jako nedostačující a v modelu hloubkové struktury výuky je v těchto bodech znatelná neintegrita mezi tím, s čím učitelka chtěla žáky seznámit a co jim skutečně bylo zprostředkováno.

Dále je možné spatřovat nesoulad mezi nepropojením termínu *příbuzná slova* v tematické vrstvě s tím, co příbuznost slov je a čím se prakticky vyznačuje. Ačkoliv učivo o příbuznosti slov bylo žákům dříve nastíněno (v některých z předchozích hodin), tak učitelka se k příbuznosti vyjadřuje velmi okrajově bez uvedení konkrétního příkladu, a tak je těžké jednoznačně určit, zda žáci věděli, o čem učitelka mluví. V jednom z vysvětlení bylo použito pro označení slov příbuzných slovo *rodinky*, avšak žáci spíše neměli šanci význam užití tohoto slova rozkrýt. Nebylo tedy zprostředkováno, co zmíněná informace prakticky pro žáky po pravopisné stránce znamená. Jinými slovy opět není uvedena souvislost mezi tím,

že ve vyjmenovaných slovech a k nim slovech příbuzných se píše ypsilon. Výklad tak stále zůstává v abstraktní rovině. Za další problematický bod analyzované výukové situace, který je v modelu hloubkové struktury výuky znatelný, je možné označit přeskokování během výkladu mezi pojmy *hláska* a *písmeno*, přičemž není uveden vztah mezi těmito pojmy. Jako pozitivum můžeme označit snahu učitelky žáky motivovat („*super dobrodružství o vyjmenovaných slovech*“, „*tradá, dámy a pánové, sledujte, co se tady děje, protože tady máme vyjmenovaná slova po B*“, ...).

Co se týče představení řady vyjmenovaných slov po B, tak zde, jak již bylo zmiňováno, byla žákům zprostředkována vizuální opora ve formě natištěných slov, ve kterých bylo viditelné ypsilon po obojetné souhlásce. Souvislost mezi vyjmenovanými slovy a pravopisnými pravidly, která byla do této doby ve výukové situaci postrádána, nebyla ani v této chvíli na konkrétním vizuálním příkladě s předkládanými slovy explicitně uvedena. Slova byla umístěna v daném pořadí na tabuli, přičemž učitelka v rámci výkladu odvedla pozornost žáků tím, že jim sdělila, že kdysi pořadí bylo jiné. Tím se opět výklad tříští a ztrácí na efektivitě. Poté došlo k verbální přeřikání řady lexémů. Hájková (2019) popisuje, že tradiční postup při zavádění učiva, jenž se týká pravopisu vyjmenovaných slov, spočívá právě v seznámení s řadami vyjmenovaných slov, které jsou pamětně zvládnuty a jejichž jednotlivé lexémy jsou postupně významově objasněny a následně procvičovány na konkrétních příkladech. Z analyzované výukové situace je zřetelné, že učitelka se vydává právě tímto směrem. Vyplývá to taktéž z uvedeného didaktického záměru v anotaci kazuistiky. Přičemž je důležité zdůraznit, že pamětní osvojení řad vyjmenovaných slov lze pokládat za nezbytné pro zvládnutí tohoto pravopisu. Ovšem jak Hájková (2019) dále zmiňuje, tak by nemělo dominovat mechanické a verbální osvojování řad vyjmenovaných slov. Vlivem těchto postupů dochází v praxi poté k tomu, že žáci sice řady umí odříkat, ale nedokážou si izolovaně slova vybavit, jelikož tuto řadu vnímají jako celek. V jiném případě nejsou schopni osvojení řad lexémů vyjmenovaných slov aplikovat. Pro osvojení řad vyjmenovaných slov je tedy nutné hledat i jiné postupy, jejichž prostřednictvím se žáci s vyjmenovanými slovy seznámí, ale nebude to spočívat v pouhém verbálním opakování slov, která jsou v řadě umístěna bez jakéhokoliv kontextu či návaznosti na slova příbuzná, jež jsou významnou součástí rozebíraného pravopisného učiva.

Předkládané rysy analyzované výukové situace je možné označit jako zásadní, proto je možné tvrdit, že ani plánovaná kompetenční vrstva nebyla rozvíjena. Jako nekvalitní je možné obecně označit didaktické zpracování obsahu a způsob předání informací, ve kterém byly nedostatečně zprostředkovány souvislosti. Jak už bylo zmiňováno, tak všechny

informace vycházely od učitelky. Deduktivní postup ve formě výkladu by nemusel být nutně označen jako nevhodný, kdyby výklad měl jádro, které by učitelka sledovala a objasňovala ho žákům systematicky. Zároveň je zásadní, aby zjišťovala, jak zprostředkovaným informacím rozumějí. Tyto předpoklady ovšem výklad nespĺňoval. Žáci tedy nebyli do poznávání efektivně zapojeni a z výše uvedeného vyplývá, že není jasné, jak nad učivem uvažovali a zda obsah sdělení skutečně pochopili. Z rozebíraných důvodů není tedy možné posoudit, zda předpokládaných cílů výuky bylo dosaženo.

4.1.3.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

Jak již bylo zmíněno, tak problém této výukové situace je možné sledovat ve způsobu didaktického uchopení učiva, a to konkrétně ve způsobu zprostředkování učiva, v neověření pochopení učiva žáky a obecně v jejich nezapojení do procesu poznávání, které tak zůstalo na nejnižším stupni kognitivní náročnosti. Mezi jednotlivými vrstvami modelu hloubkové struktury výuky je již ve výše popisovaných bodech identifikován nesoulad. Integrita výukové situace je tedy nižší. Za zásadní problematický bod bylo označeno nepromítnutí konceptu pravopisu vyjmenovaných slov do tematické vrstvy. Stejně tak zůstal v abstraktní rovině výkladu neodkrytý pravopis slov příbuzných (k vyjmenovaným slovům). Analyzovanou výukovou situací je z uvedených důvodů možnou označit jako nerozvinou. Výhled na alteraci je možné spatřovat v celkové změně postupu, který kvalitnějším způsobem zprostředkuje rozebírané klíčové předpoklady pro výuku rozebíraného pravopisného učiva.

Návrh alterace výukové situace

V rámci alterace bude zvolen opačný postup vzhledem k postupu tradičnímu při seznamování s vyjmenovanými slovy. V návrhu bude využita metoda Slovtvorných hnízd. Metodu Slovtvorných hnízd navrhla a blíže ji přibližuje Hájková (2019), která staví do jejího centra práci s textem. Přičemž texty, se kterými metoda operuje, obsahují slova příbuzná k příslušnému vyjmenovanému slovu (text se vždy týká pouze jednoho vyjmenovaného slova). Postup v úvodu spočívá v práci s textem jakožto celkem a je při něm sledováno, o čem text je a čeho se týká (porozumění textu). Z textu je poté vytvářeno slovtvorné hnízd. Tvoření slovtvorného hnízda tkví v tom, že žáci z textu vypíšou slova příbuzná k příslušnému vyjmenovanému slovu. Může zde být sledován význam slov i jejich

stavba. Žáci se tedy prostřednictvím textu seznamují s různými slovy příbuznými a jejich tvary. Zároveň ovšem operují v konkrétním kontextu s jejich významy. Po vypsání příbuzných slov následuje určení jejich reprezentanta (základové vyjmenované slovo nebo slovo jemu podobné), jenž je zakomponován do slovní mapy. Reprezentant je většinou uprostřed této slovní mapy, okolo jsou vypsána slova příbuzná. Po zvládnutí tohoto postupu je možné k reprezentantovi vymýšlet další příbuzná slova nebo s textem či příbuznými slovy dále tvořivě pracovat. V této metodě se tedy žáci nemusí hned v úvodu nutně seznámit s celou řadou slov, ale postupně ji objevovat, což ovšem nevyvrací zmiňovaný předpoklad týkající se toho, že pro zvládnutí pravopisu vyjmenovaných je nutné si řady pamětně osvojit, jen práce s nimi je postupná.

Jelikož se bude jednat o první seznámení žáků s vyjmenovanými slovy, tak postup práce se slovotvornými hnízdy bude doplněn a rozšířen oproti výše popisovanému. Učitelka začala s vyjmenovanými slovy po B. Tato charakteristika tedy bude dodržena, ovšem pro abstraktnost a jistou obtížnost prvního vyjmenovaného slova v řadě (*být*), bude zvoleno pro seznámení z našeho pohledu jednodušší a uchopitelnější vyjmenované slovo – *bydlet*. Žákům tedy tak, jak je v metodě Slovotvorných hnízd zvykem, bude předložen text, který obsahuje tvary vyjmenovaného slova *bydlet* a jeho slova příbuzná.

Jednoho dne se statečný dobrodruh jménem Jára vydal na cestu. Šel a šel, až si řekl, že se někde zabydlí. Došel do města, kde kdysi bydleli šťastní a veselí lidé, ovšem nyní tam zela spousta obydlí prázdnotou, zůstal tam jen smutek a žal. Jára se zabydlel v neobydleném domě a zjistil, že nedaleko bydlí kouzelná víla Pomněnka. Sprátelili se a po nějaké době už Jára v domě nebydlel sám, protože se za ním Pomněnka přestěhovala. Stali se z nich spolubydlíci. Járu ovšem pořád trápila myšlenka na to, že jeho nové bydliště je plné smutku, a tak přišel za Pomněnkou s nápadem, že z města udělají opět veselé místo. Pomněnka pomohla pomocí kouzel Járovi a lidem ve městě. A tak se z města stalo skvělé místo k bydlení, které je plné smíchu a radosti.

Obrázek 8: Didaktický materiál (vyjmenovaná slova)

1. krok: práce s textem (porozumění textu)

Nejdříve se dle postupu pozornost zaměří na práci s textem. Po jeho přečtení budou položeny otázky sloužící ke zjištění porozumění textu:

- O čem text byl? Jaké postavy zde vystupovaly? ...

Otázky je možné zaměřit i tvořivěji:

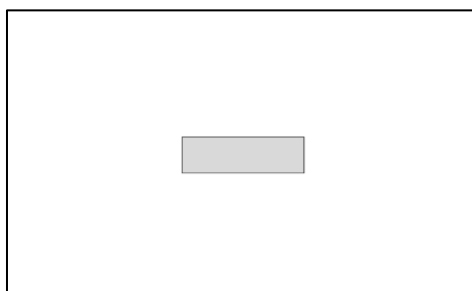
- Co si myslíte, že se mohlo stát, když se z města stalo místo plné smutku a žalu? ...

2. krok: pravopisné souhlásky (cílené pozorování)

Nyní se už budeme obracet na výchozí podstatu k učivu o vyjmenovaných slovech. Žáky vyzveme k tomu, aby v textu našli ve slovech reprezentanty různých skupin souhlásek – pravopisně měkkých, pravopisně tvrdých a pravopisně obojetných. Bude tedy zopakováno rozdělení souhlásek na tyto skupiny a učivo pravopisu, jež se uvedených kategorií souhlásek týká. Dojde k formulování závěru, že po pravopisně tvrdých souhláskách se píše *y*, po pravopisně měkkých souhláskách se píše *i* a po pravopisně obojetných se může psát *i/y* (důkazy žáci najdou v textu). V této chvíli také vyvstává prostor zjistit domněnky žáků ohledně pravidel pravopisu pro psaní *i/y* po obojetných souhláskách.

3. krok: vyjmenovaná slova a slova příbuzná (tvorba slovní mapy)

Dále žáci budou vyzváni k tomu, aby v textu našli slova, ve kterých se pro pravopisně obojetné souhlásce B nachází ypsilon. Žáci v této chvíli dostanou pracovní list (viz obrázek) s prázdným okénkem uprostřed, do jehož plochy nebudou zatím nic psát.



Obrázek 9: Podklad pro tvorbu slovní mapy (vyjmenovaná slova)

Okolo šedého obdélníku žáci z textu vypíšou slova, která splňují zadaný požadavek. Dále bude pozornost zaměřena na společné znaky slov.

Navrhovaná otázka:

- Co mají vypsána slova společného?

V této chvíli by měl být zdůrazněn společný význam slov, ovšem opětovně by mělo být poukázáno na to, že se ve všech těchto slovech vykytuje po B ypsilon. Žáci dále zkusí do šedého rámečku napsat slovo (reprezentanta), které všechny uvedená slova spojuje. Slova souvisí s bydlením, v návaznosti na význam slov může být tedy předpokládáno, že k tomuto nebo podobnému závěru žáci dojdou. Žákům dále může být předloženo několik slov po B, ve kterých se píše měkké *i* (*babička, bič, ...*). Jejich úkolem se bude zamyslet, proč je v některých slovech po pravopisně obojetné souhlásce *i* a v jiném případě *y*. Nejde zde primárně o to, aby žáci přišli se správnou formulací závěrů, ale záměrem je žáky zaktivizovat a přimět je o učivu přemýšlet. V této chvíli bude žákům vysvětleno, že pravopis *i/y* po pravopisně obojetných souhláskách souvisí s vyjmenovanými slovy a jejich slovy

příbuznými. Bude zdůrazněno, že po vyjmenovaných slovech a k nim slovech příbuzných se píše *y*. Poté je možné žákům ukázat řadu vyjmenovaných slov po B a zkusit je vyzvat k tomu, aby přiřadili slova z textu k příslušnému vyjmenovanému slovu. Toto vyjmenované slovo uvedou jako nadpis své slovní mapy.

4. krok: ověřování příbuznosti slov

Dále návrh počítá s prací se slovní mapou, při které budou mít žáci za úkol si ověřit, že slova ve slovní mapě jsou opravdu slova příbuzná. V této chvíli bude pozornost obrácena ke znakům příbuznosti slov (význam, kořen slova). Žáci ve slovech mohou hledat kořen. Dále také mohou vymýšlet další tvary či příbuzná slova k vyjmenovanému slovu *bydlet* a rozšiřovat tak slovní mapu. Žákům tedy bude na konkrétních příkladech znovu připomenuto, co to příbuzná slova jsou a jak jsou vázána na základové vyjmenované slovo. Tato alterace vycházela z přístupu textocentrického. Záměr, který návrh sledoval, spočíval ve zprostředkování konkrétnějších souvislostí mezi pravopisnými pravidly a skutečnou zkušeností žáka. Jak je zřetelné, tak navrhnutý postup nepracuje s tím, že by hned v počátku byly žákům představeny celé řady vyjmenovaných slov. Žáci se blíže s jednotlivými lexémy řad při využití metody Slovtvorných hnízd seznamují postupně. Ovšem není tím popírán předpoklad pamětného ovládnutí řad vyjmenovaných slov, jelikož je tento aspekt možné považovat za podstatu zvládnutí pravopisu vyjmenovaných slov. Přičemž benefit zvolené metody Slovtvorných hnízd je možné spatřovat v hledání souvislostí mezi slovy v textu. Žáci tak nejsou seznamováni s vyjmenovaným slovem izolovaně, ale i s jeho různými tvary a příbuznými slovy, což poté může přispět ke kvalitnějšímu zvládnutí tohoto pravopisného učiva.

4.2 Didaktické kazuistiky (učitelka B)

V této části budou prezentovány didaktické kazuistiky výukových situací, které byly pozorovány u učitelky B. Jedná se konkrétně o dvě výukové situace zachycené ve 2. ročníku. Ovšem nejdříve budou shrnuta zjištění z rozhovorů, která obecně zprostředkují, jak učitelka přistupuje k vyvozování nového učiva.

Učitelka do centra vyvozování nového učiva staví řešení nějakého „ideálně“ reálného problému a uvádí, že „*čím bliž jim to je, tak tím víc si myslím, že i cítí ten smysl, proč se tomu mají pak jako naučit*“. Benefit tohoto postupu spatřuje především v kognitivním zapojení žáků, a tak v budování trvalejších poznatků. Konkrétně k tomu zmiňuje: „*Tak tím, že prostě fakt zaktivují ten mozek na nějaký problém, že mají něco vyřešit, že to pak bude mít mnohem větší dopad.*“ Učitelka vyzdvihuje funkčnost řádu, tedy průběh vyvozování je ve svých fázích vždy v podstatě totožný. Spočívá v aktivním zapojení žáků při řešení problému, jehož prostřednictvím by mělo dojít k odhalení nějaké zákonitosti či pravidel. Následuje ověření na základě poučky v učebnici, přičemž tato poučka je učitelkou vnímána jako kontrolní systém, který může být spouštěčem úpravy zjištění. Poté dochází k formulování závěrů a k jejich zápisu do sešitu. Učitelka tento postup shrnuje v rozhovoru: „*Snažím se o to, aby si sami na to přišli. Pak si to teda ověříme, jestli teda jo nebo ne a pak uděláme krátký prostě záznam do sešitu.*“

Učitelka tedy staví žáky do role objevitelů a strůjců svého poznání. Bere v potaz, že žáci jsou aktivními uživateli jazyka a jejich znalosti či zkušenosti mohou být ve výuce využívány. Přičemž učitelka vnímá charakter učiva jako subjektivní indikátor pro zjišťování prekonceptů. Konkrétně tvrdí: „*Když předpokládám, že by něco mohli tušit, tak si stanovíme třeba nějaké hypotézy, jak by to teda mohlo být a k těm se pak po odhalení vracíme.*“ Je tedy příležitostně věnována pozornost vyvrácení nebo potvrzení představ žáků, ovšem pouze u učitelkou vybraného učiva. Učitelka obvykle při vyvozování přizpůsobuje aktivity danému učivu. Při těchto aktivitách využívá vrstevnického učení a žáci obvykle pracují ve dvojicích či čtveřicích. Svůj záměr volby tohoto postupu vysvětluje: „*Chci, aby si to jakoby sdíleli, aby si radili.*“ Dále upřednostňuje vyvozování prostřednictvím práce s konkrétními slovy, větami či textem. V konstruktivisticky laděných činnostech učitelka mimo jiné spatřuje také benefit kompetenčního rozvoje (kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální). Za vhodný didaktický materiál označuje kartičky, se kterými při seznamování s novým učivem žáci mohou manipulovat. Na těchto kartičkách se objevují právě konkrétní slova či věty.

4.2.1 Kazuistika 4: Slova významově nadřazená, podřazená, souřadná

4.2.1.1 Anotace

Kontext výukové situace

Výuková situace, jež bude analyzována v této kazuistice, pochází ze 2. ročníku. Týká se vyvozování nové učební látky spadající svým obsahem do učiva o významu slov a vztahů mezi nimi. Konkrétně učitelka žáky uvádí do problematiky slov významově nadřazených, podřazených a souřadných a zaměřuje se na zavedení a představení těchto pojmů. Tento cíl je žákům v úvodu hodiny představen v jazyce žáka: „*Určím slova nadřazená, podřazená a souřadná.*“ Cíl je ovšem stanovený pro daný týden, a ne výhradně pro hodinu, v níž je analyzována situace. Učitelka po představení cíle nepracuje s žakovskými prekoncepty k zachycení toho, co by slova významově nadřazená, podřazená a souřadná mohla označovat nebo čeho by se tyto pojmy mohly týkat. Svůj didaktický záměr dále podrobněji objasňuje v rozhovoru po hodině a uvádí, že cílem bylo, „*aby zkusili přemýšlet nad významem slov, aby si uvědomili, že tu kategorizaci už vlastně umí to rozdělit něco na skupiny – zvířata, nádobí*“. Mimo to uvádí, že jejím cílem byl také cíl „*kompetenční*“, který směřoval na práci ve skupině. Analyzované výukové situaci předchází konstruktivisticky orientované činnosti žáků ve skupinách, jež vyúsťují právě v situaci, které bude podrobněji věnována pozornost. Z tohoto důvodu budou i tyto aktivity v části týkající se didaktického uchopení učiva stručně popsány, aby byla analyzovaná výuková situace v celé šíři komplexně představena.

Jak už bylo zmiňováno, tak učivo, které je v této hodině vyvozováno, se týká významu slov a jejich vzájemných vztahů. Čechová a Styblík (1998, s. 95) uvádějí, že úkol školy je v této oblasti „*vést žáky k přesnému chápání významu a užívání slov*“. V českém jazyce je možné slova dle svého významu seskupovat do různých skupin. Hájková (2021) uvádí, že takové seskupování je zásadní s žáky provádět, jelikož jsou při něm rozvíjeny kognitivní operace jako je porovnávání, třídění a generalizování. Trénink těchto kognitivních operací se poté zúžitkuje i ve vyšších ročnících. Učivo o významu slov spadá do lexikálně sémantické roviny, ovšem má přesah i do dalších jazykových rovin. Jako jeden konkrétní příklad zmiňovaného přesahu, pochopitelně bychom jich našli několik, se týká například pravopisného učiva vyjmenovaných slov, ke kterému se vztahuje určování příbuzných slov. Přičemž právě při určování příbuznosti význam slov hraje velmi důležitou roli.

Co se týče konkrétně učiva o slovech významově nadřazených, podřazených a souřadných, tak zde je význam slov aplikován do hierarchie vztahů mezi nimi. To žák obvykle ovládá

intuitivně, dokáže vyjmenovat různé barvy, zástupce zvířat apod. Učivo tedy slouží k uvědomění si hierarchie vztahů mezi slovy. Význam učiva lze ovšem chápat taktéž vzhledem k rozvoji komunikační kompetence. V tomto vztahu by mělo být upozorňováno na to, co udělá s výpovědí nahrazení slova nadřazeného podřazenými (zpřesnění) a naopak. Tento aspekt učiva lze považovat za velmi zásadní, ovšem opomíjený. V rámci rozebíraného učiva je dle Hájkové (2021, s. 49) uplatňována další kognitivní operace, jde o „subsumpci, podřazování, zařazování ve vztahu k něčemu“, což je krok k náročnější myšlenkové operaci – generalizaci.

Didaktické uchopení učiva

Jak již bylo výše uvedeno, tak nejdříve bude pozornost věnována aktivitám (situace 1-2), které předcházely analyzované výukové situaci (situace 3). Bude tak učiněno z důvodu zachování komplexního pohledu na analyzovanou výukovou situaci, která vznikla na základě předchozích aktivit.

Situace 1 – rozřídění slov na dvě skupiny, vymyšlení názvu skupiny

Učitelka žákům rozdala do skupin slova *myš, koza, miska, talíř, liška, hrnec*, jež měli žáci rozdělit do dvou skupin a vymyslet název pro vytvořenou skupinu slov. „*Domluvíte se na nějakém slovu, které bude pojmenovávat celou tu skupinu, vlastně bude vyjadřovat, co to všechno je.*“ Slova ze skupin žáci umísťovali na dva listy (pro každou skupinu slov byl určen jeden list), kde byly zaznačeny čtyři černé čáry a nad nimi byla jedna červená čára. Na černé čáry měli žáci umístit slova jedné skupiny a na červenou čáru zapsat název, který pro danou skupinu slov vymysleli. Všechny skupiny žáků rozdělily slova na skupinu č.1, která obsahovala slova *myš, koza, liška*, a na skupinu č.2, která obsahovala slova *miska, talíř, hrnec*. Žáci vymysleli pro skupinu č.1 název *zvířata* a pro skupinu č.2 *nádobí/kuchyňské potřeby*.

Situace 2 – přiřazení pojmů ke slovům

Následně jsou žákům rozdány na kartičkách pojmy: *slovo nadřazené, slova podřazená, slova souřadná*. Každý z těchto pojmů měla skupina žáků k dispozici dvakrát. Žáci měli za úkol pojmy přiřadit k oběma vytvořeným skupinám slov. Jejich úkolem bylo rozhodnout, „*co z toho je asi v té skupině je slovo nadřazené, pak se zkusíte zamyslet, co z toho jsou slova podřazená, zkusíte tomu tu kartičku přiložit*“.

Situace 3 – analyzovaná výuková situace

Část 1 – vysvětlení pojmu slova nadřazená

Učitelka s žáky rozebírá, kam umístili pojem *slovo nadřazené*. Na červené lince je dříve vymyšlený název skupiny. Na černých linkách jsou jednotlivá slova. Dostávají se k tomu, že většina skupin přiřadila *slovo nadřazené* k červené lince, kde je uveden název. Uvádějí, že je k tomu vedla grafická úprava listu (slovo se nachází nad ostatními slovy). Učitelka s žáky neprobírá, co by ještě jiného pojem *slovo nadřazené* mohl znamenat. Přečtou si poté poučku v učebnici, která naznačuje, co tento pojem označuje. Dostávají se k tomu, že si mají všimnout významu. Je vysvětleno, že *slovo nadřazené* zahrne všechna slova dané skupiny.

Část 2 – vysvětlení pojmu slova podřazená

Učitelka se zeptá, na jakou linku žáci umístili pojem *slova podřazená*. Je řešeno, kam přesně pojem umístili (pod nebo na černou čáru). Není zjišťováno, z jakého důvodu tak žáci učinili nebo co by pojem *slova podřazená* mohl vyjadřovat. Dojde k přečtení poučky z učebnice. Je naznačen vzájemný vztah mezi slovy nadřazenými a podřazenými.

Část 3 – vysvětlení pojmu slova souřadná, shrnutí hodiny

Opět je řešena poloha umístění pojmu. Není rozebírán důvod umístění. Následně je přečtena poučka z učebnice, na jejímž základě si žáci mají uvědomit, co pojem *slova souřadná* označuje. V závěru hodiny je ještě uvedeno, že v pojmu *slova souřadná* je slyšet *řada*. Učitelka vysvětluje, že slova souřadná jsou *v jedné řadě*. Poté shrnuje všechny tři pojmy a ve formě výkladu vysvětluje, co označují.

Ukázka 6: Přepis části vyučovací hodiny: slova významově nadřazená, podřazená, souřadná

U: No a my se zase natočíme, tak abychom viděli, a zkusíme si říct, kam teda jsme ty kartičky položili a co nás k tomu vedlo. Proč jsme se zrovna v té skupince takhle domluvili. Tak, kde máme v té skupince kartičku slovo nadřazené? Co je podle vaší skupinky slovo nadřazené a vezmeme si třeba tady tu naši horní skupinku, jo? Takže na červené lince je slovo zvířata. Na černých myš, koza, liška. Tak, kampak jste v této skupince položili kartičku slovo nadřazené, díváte se do svého, všichni byste měli vědět, kam to vaše skupinka položila. Kam jste to položili vy?

Ž: Na červenou linku.

U: Kam vy?

Ž: Na červenou linku.

U: Kam vy?

Ž: Na černou.

U: Slovo nadřazené?

Ž: Ano.

U: Kam vy?

Ž: Na červenou linku.

U: Kam vy?

Ž: Na černou.

U: A kam vy?

Ž: Na červenou.

U: Kdo má na červené lince, co vás k tomu vedlo, (osloví žáka)?

Ž: Že to je nahoře.

U: Jakože to je nad těmi ostatními?

Ž: Hmm.

U: Dobře. Ještě něco nás k tomu vedlo, kromě toho, že vidíme, že je to slovo nahoře nad ostatními?

Ticho.

U: Nebo nás k tomu vedlo jenom graficky, že je nad?

Ž: Ano.

U: Hmm. Tak my zkusíme, já vám tady promítnu učebnici a my zkusíme najít poučku o slově nadřazeném a uvidíme, jestli nám tato teorie vyšla. Ve žlutém rámečku je napsaná poučka. Ten, kdo na ni dobře vidí, nám ji zkusí přečíst, (osloví žáka)?

Ž: Slovo nábytek je svým významem nadřazené slovům stůl, židle, pohovka, skříň.

U: Hmm. Takže já si mám všimnout toho významu?

Ž: Ano.

U: Takže, když pro stůl, židle, pohovka, skříň je nadřazené slovo jaké?

Ž: Nábytek.

U: Nábytek. Tak je v pořádku to, že pro myš, kozu a lišku bude nadřazené zvířata?

Ž: Ano

U: Přesně tak, jo? Takže tady nadřazené slovo má být opravdu tady to zvířata. Ono nejen že je nadřazené teď zrovna v té grafické podobě, ale je to i v tom významu. Toto slovo zahrne všechna ta ostatní. V té druhé skupince by to teda mělo být u jaké linky? U jakého slova v té druhé skupince, kde mám nádobí, talíř, hrnec, miska? Co je tam teda to nadřazené slovo, (osloví žáka)?

Ž: Nádobí.

U: Bereme?

Ž: Jo.

U: Super. Podívejte se k sobě do těch skupin a případně si to přemístíme, pokud to máme někde jinde. Zkusíme to slovo nadřazené opravdu už správně přiřadit. Tak, co ta kartička slovo podřazené? Slova podřazená, kam jsme je dali? Kde máte vy? Vedle červených nebo černých linek? Kde máte slova podřazená? Kde to máte umístěné?

Ž: Vedle černých.

U: Vy jste tady teď přesunovali, vám dáme chvíličku, kde máte vy?

Ž: U černých.

U: Pod těmi černými čarami. Vy máte kde?

Ž: Pod černými čarami.

U: A vy máte kartičku slova podřazená kde?

Ž: Pod černými čarami.

U: Slova podřazená? Vy nemáte pod černými čarami, někdo to má vyloženě takhle pod těmi čarami, kde vy to máte, (osloví žáka)?

Ž: Nahoře.

U: Na jaké čáře? Červené? Nebo černé, (osloví žáka)?

Ž: Na černé čáře.

U: Na černé. Tady na té čtvrté?

Ž: Jo.

U: Hm. Takže někdo má takhle úplně pod a někdo má takhle vedle. No. A podíváme se zase do té učebnice, co nám říká ta poučka a zjistíme, jak jsme teda přemýšleli my a jestli jsme se tak nějak trefili. Zase někdo, kdo je blízko a dobře na to vidí anebo vidí i dobře z dálky, (osloví žáka), vyzkoušej.

Ž: Slova kleště, pila, šroubovák, kladivo, hoblík jsou svým významem podřazená slovu nářadí.

U: Takže, když pro kleště, pilu, šroubovák, hoblík je nadřazené slovo nářadí, tak naopak platí, že ta slova jsou podřazená, je to tak?

Ž: Ano.

U: Takže když pro liška, koza, myš je nadřazené slovo zvířata, tak pro zvířata je podřazené myš, koza, liška. Dává to smysl?

Ž: Ano.

U: Tak, no. A ono je asi celkem jedno, kam to teda dám, jestli takhle úplně pod nebo tady vedle. No a co teda ta slova souřadná, kam jsme to teda dali? Kam jsme to zkusili položit? To asi dalo nejvíc práci, co jsem tady viděla v těch skupinkách. Tak, (osloví žáka)?

Ž: Úplně nahoru.

U: Úplně nahoru. Má někdo jinde, než úplně nahoře?

Ž: Mezi těmi slovy.

U: Mezi kterými slovy?

Ž: Mezi tím nádobím a těma dalšíma.

U: Takže mezi tím nadřazeným a podřazeným? Ještě má někdo jinde umístěné, (osloví žáka)?

Ž: Pod černými čarami.

U: Úplně tady, jakože byly podřazený a souřadný vedle sebe? Tak, (osloví žáka)?

Ž: Na poslední černé lince.

U: Někdo to dal tady tak, jo? Že jste měli podřazená tady pod a souřadná jako tady tak?

Žáci kývou.

U: Hmm. Tak se zase koukneme, co nám teda říká ta naše chytrá učebnice a uvidíme, jak to teda dopadlo to vaše přemýšlení. Co nám teda říká, (osloví žáka), zkus nám to přečíst.

Ž: Slova tele, hříbě, jehně jsou svým významem slova souřadná, zároveň jsou to slova podřazená slovu mládě.

U: Takže tele, hříbě, jehně jsou tím významem souřadná a zároveň jsou to slova podřazená k nadřazenému slovu mládě. Je teda v pořádku, když někdo má to slovo souřadné, nebo slova souřadná tady tak na té lince? Může to tak být?

Ž: Ano.

U: Může to být i tady takhle pod tím, jakože mezi sebou jsou teda souřadná tato slova? Je to taky v pořádku?

Ž: Ano.

U: Protože my musíme vždycky vědět a být si jistí tím nadřazeným slovem, že? To nadřazené slovo je tím významem opravdu nad, tady je i graficky nad a významem je nad, takže pojmenovává nějakou skupinu a já musím vědět, co do té skupiny patří, že tam patří tohle to, toto, tamto. To jsou pro ty nadřazená podřazená

a mezi sebou jsou souřadná, takže je to tímto způsobem úplně v pořádku. Pozor, nesmí nám to vyskočit někam nahoru (*ukazuje na interaktivní tabuli*). To ne. Ale jakmile to dám takhle někde pod tím, tak je to v pořádku. Vypátrali jsme to teda dneska?

Ž: Ano.

U: Vypátrali. Už jste se s tím někdy setkali?

Ž: Ne.

U: Máte pocit, že jsme si nikdy neřekli, teď najdeme všechny třeba stromy v tom, co jsme přečetli? Nebo najdeme všechny zvířata? (Jméno žáka) začal příkyvovat, že už jsme takovýmto způsobem někdy pracovali i bez tady této znalosti a že přirozeně životem se my ty skupiny učíme. Tím, jak žijeme, že se třeba malé dítě ptá, co to je? Tak někdo mu řekne vařečka a postupně hrnec a další a pak se dozví, že je to nádobí. Takže tím, jak žijeme, se tohle všechno dozvídáme a my už to dneska umíme i pojmenovat češtinářsky jako jazykovědci, takže už víme, co je to slovo nadřazené, co jsou slova podřazená, a dokonce co jsou slova souřadná. I když se zaposlouchám do toho slova souřadná. Souřadná. Mohlo by tam znít nějaké slovo na ř. Je tam jako schované a když se podíváme, jak je máme umístěná, co se tam trošku skrývá, (osloví žáka)?

Ž: Řada!

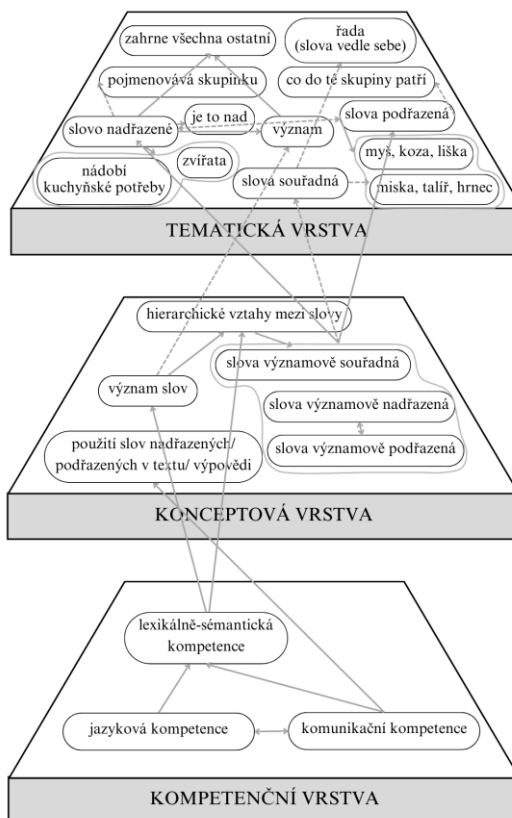
U: Řada. Slyším to tam?

Ž: Ano.

U: Jsou souřadná, takže ony jsou v té řadě vedle sebe. I to mně pak může pomoci v tom se rozhodnout. Nadřazená mám to nad, podřazená mám to pod a souřadná mám to slovo řada schované, jo?

Ž: Ano.

4.2.1.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 10: Konceptový diagram (slova významově nadřazená, podřazená, souřadná)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Výstup, který si pro tuto hodinu učitelka stanovila, byl již uveden v anotaci a zahrnoval to, aby se žáci seznámili s kategorizací slov (*slova nadřazená, slova podřazená, slova souřadná*). Ovšem tato kategorizace nemá být hlavním výstupem. Pokud se zamyslíme nad podstatou rozebíraného učiva, tak klíčový je význam slov. Skrze pochopení významu je poté možné určit významové vztahy mezi nimi. Přičemž právě vzájemné vztahy mezi slovy jsou aspektem, který má učitelka primárně sledovat a který nebyl v analyzované výukové situaci dostatečně vyzdvižen. Jako problematická se tedy zdá být také formulace cíle v jazyce žáka: „*Určím slova nadřazená, podřazená a souřadná*“, jelikož už i cíl samotný je zaměřen na pouhé přiřazení pojmů.

Za výchozí problematický bod, od kterého se poté celá analyzovaná výuková situace odvíjela, lze určit to, že žákům byly rozdány pojmy, ale nebyl s nimi probrán jejich význam. Celé přiřazování pojmů pak postrádalo z velké míry smysl. S žáky mohlo být v úvodu

alespoň krátce probráno, co si pod jednotlivými pojmy představují a jaká konkrétní slova by k jednotlivým pojmům přiřadili. Bylo tak ignorováno to, k čemu se sama učitelka vyjadřuje v závěrečném rozhovoru: „*A samozřejmě oni ten jazyk používají, jo? Takže některých těch věcí si jakoby sami všimli nebo mohou mít ty svoje nějaké teorie, ty hypotézy, jo?*“ Učitelka se poté uchýlila k přečtení pouček z učebnice. V poučkách byl vztah mezi slovy sice naznačován, ale i jejich přečtení nebylo zcela efektivně využito a úprava zjištění zůstala pouze v rovině přeřazení pojmů k příslušným linkám. Přičemž po celou dobu učitelka řešila spíše přesné umístění kartičky, ovšem už se nezaměřovala na to, mezi jakými slovy je daný hierarchický vztah určován, což samozřejmě nelze považovat za vhodný postup.

Co se týče vyvození pojmu *nadřazená slova*. Většina žáků umístila kartičku s pojmem *slovo nadřazené* k vymyšleným názvům skupin slov (*zvířata, nádobí/kuchyňské potřeby*). Vedlo je k tomu to, že slovo bylo graficky nad ostatními. Učitelka tohoto potenciálu nevyužila a nesnažila se žáky konkrétně navést k tomu, jakým způsobem slovo může být ještě nad ostatními (významově). Další problém se týká toho, že není žádoucí, aby nadřazené slovo bylo výrazem souborovým (Hájková, 2021). Slova významově nadřazená by tedy měla být použita v totožném čísle jako k nim slova významově podřazená, aby se dala v kontextu zaměnit. Konkrétně v analyzované výukové situaci by žáci měli například operovat se slovem nadřazeným *zvíře* (*Viděla jsem v lese lišku. = Viděla jsem v lese zvíře. – ne zvířata*). Lze ovšem přihlídnout k tomu, že názvy pro skupiny vymýšleli žáci. Ovšem učitelka by měla počítat i s tímto aspektem a při plánování hodiny mohla vybrat taková slova, k nimž by slovo významově nadřazené bylo podstatným jménem hromadným (nářadí, zelenina, ovoce, ...). Poté byla přečtena poučka z učebnice, na jejím základě si žáci měli odvodit, co slovo významově nadřazené pojmenovává. Učitelka poprvé žáky na základě poučky navádí, že si mají všimnout významu. Ovšem není vůbec jednoznačné, zda žáci pochopili, co v daném kontextu „*všimnout si významu*“ znamená. Žákům je poté vysvětleno, že slovo významově nadřazené zahrne všechna ostatní, ale jako problematický se jeví zásadní fakt, a to že není poukázáno na nahraditelnost či zaměnitelnost slova významově nadřazeného slovy podřazenými.

Následně je pozornost přesunuta ke slovům významově podřazeným. Opět je věnována pozornost tomu, kam žáci konkrétně kartičku umístili (pod/ na černé čáry). Není operováno s konkrétními slovy. Žákům není položena zásadní otázka, a to na základě čeho nebo proč tento pojem přiřadili na dané místo. Místo toho se pozornost opětovně obrací do učebnice k přečtení poučky: „*Slova kleště, pila, šroubovák, kladivo, hoblík jsou svým významem podřazená slovu nářadí.*“ Není ověřeno na konkrétních příkladech, zda tuto poučku žáci

pochopti a dokážou ji aplikovat. V této chvíli, jak je patrné i v modelu hloubkové struktury výuky, je alespoň zmíněn vzájemný vztah mezi slovy významově nadřazenými a podřazenými. „*Takže když pro kleště, pilu, šroubovák, hoblík je nadřazené slovo nářadí, tak naopak platí, že ta slova jsou podřazená.*“ Uvedené vysvětlení vzájemných vztahů ovšem vychází od učitelky, a tak není jasné, jak žáci těmto vztahům porozuměli. Opět není ani v této chvíli nastíněna jejich významová nahraditelnost.

Naprosto opomíjeny byly vzájemné vztahy mezi slovy souřadnými. Žákům k této skupině slov bylo podáno vysvětlení ve formě poučky z učebnice: „*Slova tele, hřibě, jehně jsou svým významem slova souřadná.*“ Tato poučka je, co se týče navedení k pochopení vzájemných vztahů mezi slovy, nejasná až neuchopitelná. Dále se vysvětlení opřelo o slovo řada a bylo zprostředkováno poučením, které bylo opětovně formulováno učitelkou: „*Jsou souřadná, takže ony jsou v té řadě vedle sebe.*“ Učitelčin záměr byl nejspíše učivo žákům přiblížit, ale i toto vysvětlení je velmi neurčité a abstraktní. Vůbec nejsou řešena konkrétní slova. Učitelka se zajímá pouze o umístění kartičky na příslušnou linku (na černou nebo pod černou). Význam slov a jejich vzájemné vztahy jsou tak opět upozaděny.

V závěru hodiny učitelka ve formě poměrně chaotického výkladu shrnuje, co se žáci měli naučit. Přičemž všechny tyto informace vycházejí od ní. Není ověřeno, zda žáci čemukoliv během analyzované výukové situace porozuměli. Učitelka uvádí: „*Musíme vždycky vědět a být si jistí tím nadřazeným slovem, že? To nadřazené slovo je tím významem opravdu nad, tady je i graficky nad a významem je nad, takže pojmenovává nějakou skupinu.*“ Za zajímavé je možné označit tvrzení, že si žáci musí být jistí slovem nadřazeným. V hierarchii vzájemných vztahů je sice „nejvýše“, ale učivo se týká všech hierarchických vztahů mezi slovy. I přiblížení pojmu *nadřazená slova* ve smyslu toho, že pojmenovávají nějakou skupinu, se zdá být problematické, jelikož žáky opět směřuje k užití množného čísla. Podřazené slovo je vysvětleno jako to, „*co do té skupiny patří*“, což opět není úplně přesné vysvětlení. Nadřazené slovo totiž netvoří skupinu slov, ale je slovem, pod kterým si můžeme představit více konkrétních slov. V tomto případě bylo vhodnější vysvětlení, které učitelka podala již dříve ve znění, že slovo nadřazené „*zahrne všechna ta ostatní*“.

4.2.1.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

Problematické body analyzované výukové situace již byly zmiňovány v rozboru. Pokud si je shrneme, tak učitelka se více zaměřovala na pojmy než na představení vztahů mezi slovy

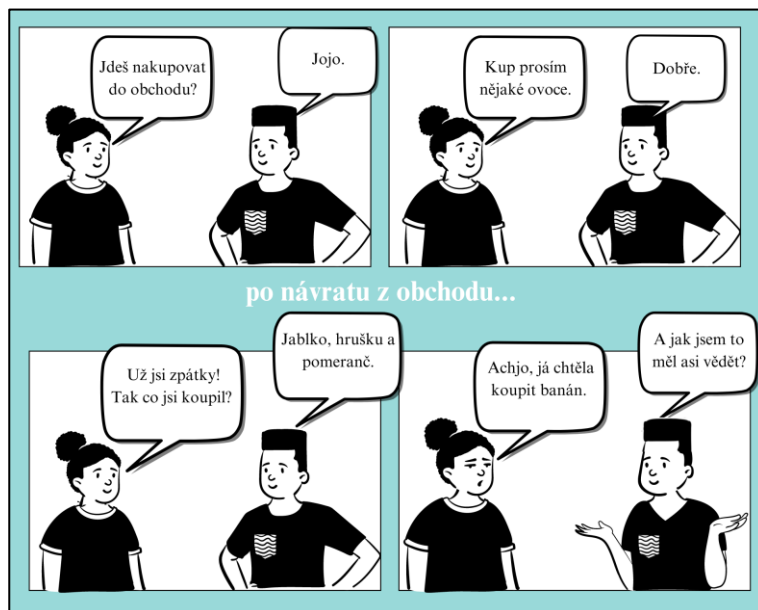
významově nadřazenými, podřazenými a souřadnými. Tyto vztahy s žáky nebyly kvalitně rozebrány a nebylo nijak ověřeno, zda jim žáci rozumí a dokážou je konkrétně aplikovat. Většina informací navíc vycházela od učitelky nebo z pouček z učebnice, a tak se výuka obrátila spíše k transmisi, i přestože situace měla konstruktivistický základ. Žáci na základě pouček upravovali přiřazení pojmů, a tak je možné se domnívat, že byli kognitivně zapojeni a vztahům mezi slovy mohli alespoň částečně porozumět. Na druhou stranu v důsledku zvoleného postupu mohlo dojít taktéž k vytvoření mylných představ.

Učivo žákům tedy nebylo předáno efektivně a kvalitně s důrazem na to, co by mělo být jeho klíčovou podstatou. Naprosto opomíjen byl koncept použití slov významově nadřazených či podřazených ve výpovědi, který by mohl lépe směřovat k rozvoji komunikační kompetence i k pochopení vzájemných vztahů. Z uvedených důvodů je možné analyzovanou výukovou situaci označit jako nerozvinutou. Učitelka se snažila o kognitivní zapojení žáků, ovšem zdá se, že zcela nepronikla do skutečného významu učiva, kterou nemá být pouhá kategorizace slov a jejich přiřazení ke zmiňovaným pojmům.

Návrh alterace výukové situace

Domníváme se, že není nutné z počátku žáky seznamovat se všemi hierarchickými vztahy mezi slovy, a tak se návrh alterace bude zaměřovat pouze na vztah mezi slovy významově nadřazenými a významově podřazenými. Další aspekt, který bude brán v potaz, je směřování k hlavnímu cíli výuky, a to k cíli komunikačnímu. Slova, se kterými bude operováno, budou zasazena do komunikačního kontextu, což poskytne prostor pro zaměření pozornosti na proměnu výpovědi/ textu při záměně slova významově nadřazeného slovy podřazenými a naopak. V souvislosti s výukou tohoto učiva Hájková (2021) doporučuje využívat grafické naznačení hierarchických vztahů, které poslouží k jejich názorné vizualizaci. I tento předpoklad bude brán v alteraci v potaz.

V rámci alterace bude žákům hned v úvodu sděleno, čemu se v hodině budou věnovat. Budou jim předloženy pojmy *slova významově nadřazená/ slova významově podřazená*. Pozornost může být dále zaměřena na zjištění prekonceptů týkajících se významu těchto pojmů. S žáky tedy může být probráno, co by předložené pojmy mohly označovat. Následně bude objasněno, co znamená pojem *slovo nadřazené* (co si pod tím žáci představují) a co znamená pojem *slovo podřazené/ slova podřazená* (co si pod tím žáci představují). Dále budeme vycházet z komunikační situace, která je ztvárněna pomocí komiksu:

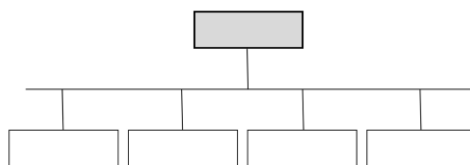


Obrázek 11: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená)

Navrhované otázky:

- O čem komiks byl?
- Co se v komiksu přihodilo?
- Dokážeš popsat, proč došlo k nedorozumění?
- Jsou v textu slova, která spolu nějak souvisí? Jaké souvislosti mezi sebou mají?

S žáky bychom se tedy měli v této fázi dostat ke slovíům *jablko*, *hruška*, *pomeranč*, *banán*, *ovoce*. Jako souvislost je možné označit to, že *jablko*, *hruška*, *pomeranč* a *banán* jsou druhy *ovoce*. Tato slova budou vypsána/ promítnuta na viditelné místo, aby je žáci měli před sebou. Poté jim je možné promítnout na tabuli/ ukázat na koberci následující schéma:



Obrázek 12: Schéma (slova významově nadřazená/podřazená)

Žákům budou následně položeny další navrhované otázky:

- Jaké slovo byste umístili do šedého rámečku? Z jakého důvodu?

Žáci by se měli dostat k závěru, že právě slovo *ovoce* bude v šedém rámečku, jelikož ostatní slova významově zahrnuje. Následovat může přiřazení pojmů, jež byly rozebírány v úvodu. Žádoucí je s žáky rozebrat, proč zrovna *ovoce* je možné označit za slovo významově nadřazené a ostatní slova je možné označit ve vztahu ke slovu *ovoce* za významově podřazená. Opětovně tedy bude zdůrazněn vztah mezi uvedenými slovy.

Dále se můžeme vrátit ke komiksu a žákům budou položeny navazující navrhované otázky:

- Co se stalo poté, co v komiksu bylo použito významově nadřazené slovo? K čemu kvůli použití významově nadřazeného slova došlo?
- Co dalšího mohl chlapec z nákupu přinést, když měl koupit ovoce?
 - Jak těmto slovům ve vztahu ke slovu ovoce říkáme?

Žáci tedy budou nuceni zorientovat se v pojmech, ovšem na slovech, se kterými do té doby pracovali a které mají vizualizované. Dojde tak k ujasnění. Zároveň budou vymýšlet více slov významově podřazených ke slovu ovoce.

Následovat bude další cvičení, které zdůrazní, jak se promění text/ výpověď, pokud je slovo významově podřazené nahrazené slovem významově nadřazeným. Slova budou vybírána tak, aby slovo nadřazené k nim bylo podstatným jménem hromadným, a nedošlo tak k nepřesnostem a komplikacím. V tomto smyslu problematičtější slova, která by mohla vést k užívání množného čísla, je možné ponechat na navazující hodinu, ve které by bylo žádoucí se zaměřit na to, že pokud je ve větě podstatné jméno v jednotném čísle, tak ho musíme nahradit významově nadřazeným slovem v totožném mluvnickém čísle, a to na konkrétních větách (*Viděl jsem v zoologické zahradě žirafu. = Viděl jsem v zoologické zahradě zvíře.*). Na větách se tento vztah názorněji a jednoznačněji promítne. V navrhované alteraci ovšem bude podán návrh, který prozatím zůstane ve zmiňovaném kontextu na jednodušší úrovni. Žákům tedy bude promítnut či jinak zprostředkován následující obrázek:



Obrázek 13: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená)

Žákům následně budou položeny navrhované otázky:

- Jsou v textu slova, která spolu nějak souvisí? Jakou souvislost mezi sebou mají?
- Dokážeš k těmto slovům vymyslet významově nadřazené slovo?
- Jak tato slova ve vztahu ke slovu oblečení (slovu významově nadřazenému) můžeme označit?
- Co by se stalo, kdybychom ve větě nahradili slova (kalhoty a bundu) slovem významově nadřazeným?

V této chvíli může být promítnuta nebo jinak zprostředkována druhá varianta obrázku s významově nadřazeným slovem:



Obrázek 14: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená)

Žákům dále mohou být položeny navrhované otázky:

- Je v tomto případě úplně jasné, co by si chlapec potřeboval koupit?
- Co vše by si potřeboval v tomto případě koupit? (Co by bylo možné si koupit?)

Žáci mohou opět vymýšlet různá významově podřazená slova. Slova můžeme zapisovat na tabuli.

V závěru žákům bude položena navrhovaná otázka:

- Co se tedy stane, když nahradíme slova významově podřazená významově nadřazenými?

Mělo by být dosaženo závěru, že se nám rozšiřují možnosti, co si pod daným výrazem můžeme představit. Naopak uvedením významově podřazených slov se nám výpověď/ text zpřesňuje. Zde se můžeme vrátit ke komiksu, jehož prostřednictvím je možné opětovně upozornit na to, že zde použitím významově nadřazeného slova došlo k nedorozumění.

Alterace vycházela z práce s komiksem, který je typem textu, tedy vycházela z textocentrického přístupu. Komiks je pro žáky velmi atraktivním prostředkem, a tak je možné předpokládat, že práce s ním je zaujme. Klíčovou podstatou alterace bylo, aby žáci byli kognitivně aktivní a aby bylo poukázáno na hierarchické vztahy mezi slovy významově podřazenými a nadřazenými. Benefitem návrhu také je, že názorně zprostředkovává konkrétní příklad použití slova významově nadřazeného místo slov podřazených, a poukazuje tak na to, jak se výpověď/text touto úpravou promění. Jeho využitím tak bude posílen rozvoj komunikační kompetence.

4.2.2 Kazuistika 5: Pravopis psaní ú/ů

4.2.2.1 Anotace

Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace byla zachycena ve 2. ročníku v první polovině vyučovací hodiny. Zachycuje vyvozování pravopisných pravidel, jež se týkají psaní ú/ů ve slovech. Učitelka v rozhovoru po hodině uvádí plánovaný cíl této vyučovací hodiny: „*Cílem bylo, že žák si objeví ta základní pravidla psaní ú s čárkou, ů s kroužkem.*“ Tuto formulaci není možné označit za cíl učební, ovšem jako jistý motiv učitelky, který ji nasměroval k volbě daného postupu. Přičemž hned v počátku hodiny bylo zdůrazněno, že samohlásku dlouhé *ú* je možné v písemné podobě zachytit právě dvěma známými způsoby (ú/ů). Učitelka navázala učivo na problematiku výslovnosti samohlásek, což lze považovat za zásadní vzhledem k předpokladu, že je klíčové žáky navést či upozornit na to, že pokud vyslovují samohlásku *u* dlouze, tak se rozhodují mezi zapsáním čárky a kroužku. Tato situace ovšem nemusí nastat ve všech slovech, a proto je důležité učivo navázat taktéž na výslovnost.

Před samotnými aktivitami, jež vedly k odhalení pravopisných pravidel, žáci měli prostor k vyjádření domněnek, které souvisely s jejich předpoklady ohledně pravopisných pravidel psaní ú/ů. Učitelka tyto návrhy zapisovala na tabuli a v analyzované výukové situaci k nim opětovně obrací pozornost. Učitelka tento postup komentuje v souhrnném rozhovoru a shrnuje, že práci s prekoncepty žáků zařazuje na základě charakteru učiva, jenž je vnímán jako subjektivní indikátor pro jejich zjišťování. Konkrétně uvádí: „*Nedělám to u každého učiva, ale když předpokládám, že by něco mohli tušit.*“

Výuková situace navazuje na konstruktivisticky orientovanou aktivitu, při níž měli žáci roztřídit slova, v nichž se vyskytují písmena ú/ů a vymyslet pravidla, kterými by se tento pravopis mohl řídit. Situace je tedy vyústěním práce žáků ve dvojicích. Z rozhovoru je zřejmé, že právě práci ve dvojicích či ve skupině učitelka využívá při seznamování s novým učivem, a uplatňuje tak možnost vrstevnického učení.

Obecně hodina představovala úvod do základních pravidel pravopisu psaní ú/ů, na které se ve vyšších ročnících dále navazuje (pravopis citoslovcí, pravopis některých cizích slov, psaní ú po předponách). Čechová a Styblík (1998, s. 171) k tématu pravopisu uvádějí, že „je do určité míry jen věcí konvence, dohody o způsobu psaní“, a tuto dohodu si tedy mají žáci osvojit. Pravopis psaní ú/ů spadá do oblasti lexikálního pravopisu a obvykle se jedná o jedny z prvních pravopisných pravidel, se kterými se žáci seznamují.

Didaktické uchopení učiva

Část 1 – určení pravidel pro psaní ú/ů ve slovech

Učitelka společně se žáky formuluje pravidla pro psaní ú/ů na základě pozorování konkrétních slov. Žáci přicházejí s návrhy. Dostávají se k závěru, že psaní ú/ů ve slovech ovlivňuje jejich poloha.

Část 2 – ověření správnosti formulovaných pravidel, kontrola domněnek

Svoje formulace pravopisných pravidel si ověřují přečtením pravopisných pouček z učebnice. Dále se vracejí zpět k vyřčeným předpokladům ohledně pravopisu ú/ů a kontrolují, které z formulací byly přesné a které naopak na základě toho, co zjistili, neodpovídají.

Ukázka 5: Přepis části vyučovací hodiny: pravopis ú/ů

U: Tak, která ta slova mají *u* s čárkou. Která ta slova mají *u* s čárkou, (osloví žáka)?

Ž: Únor, úterý.

U: Souhlasíte?

Ž: Ano.

U: Takže únor, úterý. (*Učitelka přesune slova na interaktivní tabuli na jedno místo.*) Která ta slova mají *u* s kroužkem?

Ž: Domů, dům, dolů, stůl.

U: Hmm. (*Učitelka přesune slova na interaktivní tabuli na jedno místo.*) Souhlasíme tady s tím rozdělením?

Ž: Ano.

U: Bezva. My si teď řekneme, co mají společného. Když tady mám tu skupinku únor, úterý. Co mi teda můžem říct? Co my můžem říct, (osloví žáka)?

Ž: Že *u* s čárkou píšeme na začátku.

U: Je to tak?

Ž: Jo.

U: Hm, vidíme to jenom na začátku. Nikde jinde ta čárka není. Jak je to s tou druhou skupinkou? Co tam teda můžeme vysledovat, (osloví žáka)?

Ž: Že je to na konci slova nebo i ve slově.

U: Hm, jakože uvnitř, jo? Na začátku? Je někde na začátku?

Ž: Ne.

U: Ne, na začátku ne. Někde je uvnitř, někde je na konci. Takže čeho já si budu všimnout při tom rozhodování, jestli teda napíšu nad to *u* čárku nebo kroužek? Čeho já si budu všimnout? Žejo, já uslyším hlásku *ú* a já se mám rozhodnout, jestli tam dám, jestli v tom slově potom napíšu písmeno *u* s čárkou nebo kroužkem, aby se to opravdu dlouze četlo, žejo? Čeho já si teda budu všimnout, (osloví žáka)?

Ž: Jestli to *u* je jako někde uvnitř, na začátku nebo na konci.

U: Takže dá se říct, že si budu všimnout té polohy toho, kde je to dlouhé *u*? (Jméno žáka) přikyvuje, někteří taky, jo? Takže se to řídí to pravidlo tou polohou?

Žáci přikyvuji.

U: Takže, když je na začátku, tak se mám rozhodnout a napsat nad to u čárku a když je u v tom slově uslyším uvnitř nebo na konci, tak se rozhodnu pro kroužek?

Ž (hromadně): Ano.

U: Tak, koukneme do učebnice. V učebnici vždycky máme, já to tady otevřu, jo? Vždycky tam máme nějaká pravidla v tom rámečku. Tak. A kdo na něj dobře vidí, tak nám ho zkusí přečíst, ten žlutý rámeček. Tak, (jméno žáka) nám ho přečte.

Ž: Hlásku dlouhé *u* píšeme dvojitým způsobem. Na začátku slova píšeme *u* s čárkou, úkol.

U: Hmm, například ve slově úkol.

Ž: Uvnitř a na konci slova píšeme *u* s kroužkem. Hůl, domů.

U: Vypátrali jsme to tedy dobře. Shodli jsme se tedy na tom, že si budu všimnout té polohy. A když bude na začátku, rozhodnu se pro čárku, když bude uvnitř a na konci pro kroužek?

Ž (hromadně): Ano.

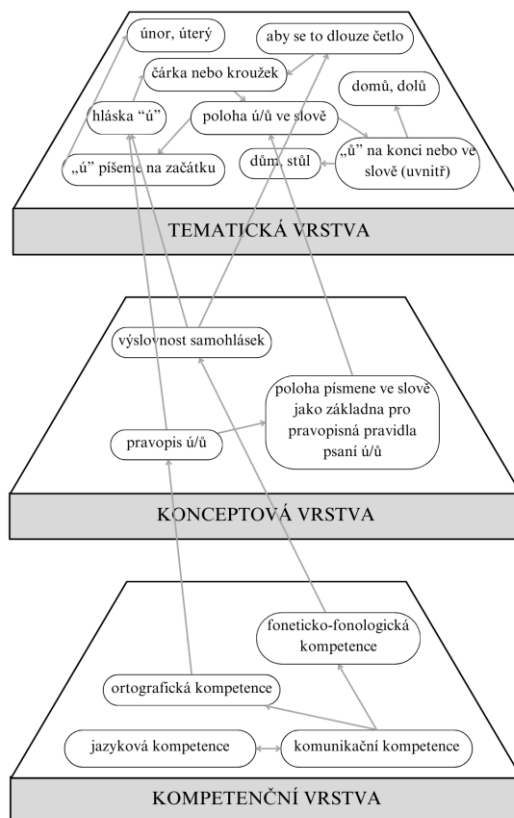
U: Hmm. No a my se teď zkusíme podívat tady na začátek na ty naše hypotézy. Jak to teda bylo? Co z toho si teda máme převzít. My jsme tady měli něco, co nebylo úplně v pořádku, že to bylo jenom částečně dobře. A pak tam byla ale i ta verze, která byla v pořádku. Tak. Co z toho si budeme brát, že to teda platí. Ještě nám to někdo shrne, (osloví žáka)?

Ž: *U* s čárkou může být jenom na začátku a *u* s kroužkem uvnitř nebo na konci.

U: Hmm, dobře. Takže tuhle tu část berem. (*Učitelka na interaktivní tabuli označí část první domněnky: u s kroužkem bude vždycky uprostřed slova, dále označí i další část jako správnou: u s čárkou na začátku, tuto část nechá bez označení: a na konci.*) A tohle to teda berem. (*Učitelka označí druhou domněnku zapsanou na tabuli jako správnou: že u s čárkou bude jenom na začátku a u s kroužkem uprostřed a na konci slova.*) Tak. To já teda napíšu jinou barvičkou. Je to tak?

Ž (hromadně): Ano.

4.2.2.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 15: Konceptový diagram (pravopis psaní ů/ů)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Postup, jenž byl zvolen, odpovídá tomu, jak fáze osvojování pravopisu popisuje Hájková (2021, s. 20), tedy že „východiskem je pozorování pravopisného jevu, k němuž dostaneme pravopisné poučení, informaci o pravopisném pravidle“. Základem pro pravopisné poučení v analyzované výukové situaci byla konstruktivisticky orientovaná aktivita. K pozorování pravopisného jevu byla vybrána pro žáky jednoznačná slova, která se vyskytují v jejich aktivní slovní zásobě, což je možné potvrdit i tím, že dle Českého národního korpusu se jedná o frekventovaně užívaná slova. Tento výběr slov je tedy možné zhodnotit jako kvalitní a pro další postup zásadní.

Učitelka průběh hodiny hodnotí „jako povedený“ a dále k průběhu formulace pravidel uvádí, že „ten, kdo potřeboval, si to vyčistil, ostatní to objevili“. Bylo tedy systematicky cíleno na to, aby v závěru všichni dokázali formulovat a uvědomit si, čím se řídí pravopisná pravidla pro psaní ů/ů. Přičemž formulace vycházely především od žáků a byly zpřesňovány či

doplňovány učitelkou. Záměru učitelky byly efektivně podřízeny vybrané aktivity, jelikož přiměly žáky o pravidlech, kterými by se tento pravopis mohl řídit, přemýšlet a pokusit se je samostatně vytvořit. Žáci tedy byly při analyzované výukové situaci kognitivně zapojeni. Jak již bylo zmíněno, tak vyvozování učiva bylo postaveno na konstruktivisticky laděné aktivitě. Do průběhu byly zahrnuty také žákovské domněnky, se kterými učitelka dále pracovala tak, že se k nim po vyvození pravidel společně s žáky vrátila a prošli, které z nich byly pravdivé a které nikoliv. Za nesprávnou domněnku bylo ovšem označeno také to, že *ú* s čárkou se píše na konci slova. S touto domněnkou dále nebylo operováno, i když v určitých slovech je uváděné tvrzení pravdivé. Rezervu je možné vnímat v tom, že nedošlo k doptání se žáků na konkrétní příklad, kde by tato poučka mohla fungovat. Na druhou stranu ovšem bylo cíleno na představení základních pravidel, a tak toto rozvedení nebylo nutné. Z modelu hloubkové struktury výuky je zřejmé, že učitelkou byla také vyzdvížena složka výslovnosti samohlásky dlouhé *u*, kdy byl zdůrazněn předpoklad, že aby se samohláska *u* opravdu četla dlouze, tak musí být v písemné podobě přítomen kroužek nebo čárka. Přičemž učitelka při vysvětlování adekvátně používala pojmy *písmeno* a *hláska*, jejichž vztah byl uveden v úvodu hodiny (před analyzovanou výukovou situací).

V hodině bylo směřováno k tomu, co je označováno jako pravopisná vědomost. Jedná se o poučení, zapamatování a pochopení pravidel. Tuto pravopisnou vědomost je důležité přetransformovat v pravopisnou dovednost, čehož je možné dosáhnout spojením „vizuálního, akustického, motorického vjemu a mentálním zdvihem založeným na osvojeném pravopisném pravidle“ (Hájková, 2021, s. 20). Vyřčení pravopisného pravidla, které ovšem bylo postavené na pozorování správně zapsaných slov, můžeme označit pro další vývoj a vytváření pravopisné dovednosti za klíčové.

4.2.2.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

Výuka byla vedena efektivně a s důrazem na pozorování pravopisu na konkrétních slovech. Byly zvoleny konstruktivisticky orientované činnosti, jejichž prostřednictvím žáci byli kognitivně zapojeni. Jak již bylo zmiňováno, tak učitelka pro vyvození pravidel vybrala vhodná slova, která jsou součástí běžné slovní zásoby. Celkově analyzovaná výuková situace akcentuje porozumění pravidlům, jež byla zprostředkována induktivně, tedy od vyvození zákonitostí na konkrétních slovech došlo k zobecnění. Z analýzy hloubkové struktury výuky

je znatelná vysoká integrita výuky. Z uvedených důvodů je možné rozebíranou situaci označit za rozvíjející s nízkou naléhavostí návrhu alterace.

4.2.2.4 Návrh alterace výukové situace

Jelikož byl rozebíraný postup označen jako kvalitní, tak nebude navrhována alternativa vyvození pravidel psaní ů/ů. Ovšem bude navržen způsob, jak analyzovanou výukovou situaci vhodně rozvést ve směru započetí přetransformování pravopisné vědomosti v pravopisnou dovednost. Jak již bylo zmiňováno, tak toto přetavení je možné za účasti současného působení čtyř aspektů – vizuálního vjemu, akustického vjemu, motorického vjemu a mentálního zdvihů. Jak uvádí například Hájková (2021) nebo Svobodová (2003), tak je důležité věnovat pozornost právě tomu, aby osvojení pravidel bylo propojeno s motorickým úkonem. Žáci by si tedy měli zkoušet slova napsat. Přičemž při zápisu je důležité žáky vést k vědomému uplatnění pravidel. Čechová a Styblík (1998) navíc zdůrazňují, že žáci by měli být směřováni k prvotnímu odůvodnění a až k následnému zapsání slova.

V navrhované alteraci budou použita slova, která učitelka zahrnula do vyvozování nového učiva. Na analyzovanou situaci je tedy možné navázat zadáním, při němž budou mít žáci za úkol vymýšlet věty, kde budou tato slova použita (v daném tvaru). Budou tak vhodně doplňovány předchozí činnosti žáků a cíleně bude při této aktivitě směřováno také na aplikaci pravidel psaní ú/ů za přítomnosti vizuální opory ve formě slov, se kterými žáci do té doby manipulovali. Žák ovšem v tomto případě bude muset slova napsat (motorický vjem) a použít je v určitém kontextu. I s vizuální oporou tedy bude nutné, aby mysleli na uplatnění pravidel, se kterými se v hodině poprvé blíže seznámili. Do procesu tak bude zahrnut motorický úkon spojený jak s vizuálním, tak i akustickým vjemem a mentálním zdvihem. A zároveň žáci budou samostatně tvořit věty, kde dané slovo použijí.

4.3 Didaktické kazuistiky (učitelka C)

V této části budou prezentovány didaktické kazuistiky výukových situací, které byly pozorovány u učitelky C. Jedná se konkrétně o dvě výukové situace zachycené ve 4. ročníku a jedna z nich byla následně doplněna v 5. ročníku. Ovšem nejdříve budou shrnuta zjištění z rozhovorů, která obecně zprostředkují, jak učitelka přistupuje k vyvozování nového učiva.

Z rozhovoru bylo možné interpretovat, že se učitelka zamýšlí nad vazbou mezi jednotlivými učivy a vnímá nové učivo jako součást jazykového systému. Také zaznívá, že při vyvozování nového učiva je důležité shrnutí předchozích znalostí. Učitelka zmiňuje, že postup pro seznámení s novým učivem přizpůsobuje charakteru učiva. Přičemž většinou usiluje o to, aby žáci byli postaveni do role objevitele a strážce svého poznání. Učitelka tyto postupy využívá z důvodu benefitů, které spatřuje ve vlastní konstrukci poznatků žáky a v jejich kognitivním zapojení, jež přispívá k budování trvalejších poznatků. Konkrétně uvádí: „*Pokud to jde a pokud je to pro ty děti možné, že jako na to přijdou, tak je to pro ně...hmm, líp si to vlastně pamatují.*“

Učitelka uvádí, že v úvodu hodiny, v níž je nové učivo vyvozováno, vyslovuje cíl. V českém jazyce poté nejčastěji seznamuje žáky s novým učivem skrze pozorování jazyka. Konkrétně žáci pracují se slovy nebo s textem. „*Je to nějaké to slovo nebo věta, kde sledujeme tu látku, jo? Kterou se zrovna začínáme učit.*“ Přičemž učitelka zdůrazňuje, že činnost, jejíž prostřednictvím je učivo vyvozováno, je nutné přizpůsobit možnostem žáků, „*aby ta cesta, respektive ten proces, vlastně ta první úloha, která bude, aby byla pro ně splnitelná.*“ Dále učitelka hovoří o důležitosti vrstevnického učení. Vyzdvihuje tedy při volbě konstruktivisticky zaměřených postupů zakomponování práce ve skupině. Zmiňuje: „*Je potřeba, aby o tom třeba diskutovali, hledali si ty souvislosti, někdo na to přijde, někdo na to nepřijde sám, potřebuje pomoc od těch ostatních.*“ Zdůrazňován je ovšem také fakt, že pro aplikaci těchto postupů, při nichž je z pohledu učitelky podstatná skupinová práce, je nutné vytvořit zázemí. „*Je to i o tom, jestli ta třída umí pracovat skupinově, protože když chce člověk fakt dělat takové aktivity, tak i třeba to je potřeba tady na tom jakoby vlastně pracovat.*“ Učitelka se tedy zamýšlí rovněž nad tím, že pro uplatnění popisovaného přístupu musí být třída vedena ke skupinové práci a vyzdvihuje tak charakteristiku třídy a dovednosti žáků jako jistou proměnou při volbě postupů.

Učitelka také bere v potaz dřívější zkušenost žáků, se kterou dále pracuje směrem k jejímu vyvrácení či potvrzení. Příležitostně je tedy uplatňována práce s žákovskými prekoncepty.

Při seznamování s učivem jsou kartičky se slovy či větami učitelkou označeny jako vhodný didaktický materiál, který mohou žáci třdit a manipulovat s ním. Závěr konstruktivistické činnosti, ke kterému učitelka směřuje, by měl vést k objevení zákonitosti či pravidla samotnými žáky. Tento závěr je následně ověřen prostřednictvím výkladového videa nebo dochází ke shrnutí poznatků žáky či učitelem.

4.3.1 Kazuistika 6: Slovesné způsoby

4.3.1.1 Anotace

Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace zachycuje vyvozování nového učiva ve 4. ročníku. Nové učivo se týká slovesných způsobů. Konkrétně zachycuje seznámení s názvy slovesných způsobů. Situaci, jež bude rozebírána, předchází zopakování pojmů věta jednoduchá a souvětí. Po tomto zopakování dojde k vyslovení toho, čemu se žáci budou dále v hodině věnovat, a to slovesnému způsobu. Je tak okrajově nastíněn cíl hodiny. Učitelka v rozhovoru po hodině uvádí, že „*cílem hodiny bylo seznámit se s těmi slovesnými způsoby*“. Přičemž tento cíl je možné považovat za cíl, který si sama pro sebe stanovila učitelka, nelze ho ovšem považovat za učební cíl, jenž je formulován v jazyce žáka. V aktivitách, které navazovaly na analyzovanou výukovou situaci, docházelo k přiřazení konkrétních slovesných tvarů k jednotlivým slovesným způsobům. Bylo tak pokračováno v procvičování toho, čeho je předkládaná situace základem.

V analyzované výukové situaci se učitelka opírá o ilustrace, které mají symbolizovat jednotlivé slovesné způsoby, jež jsou poté pojmenovány. Celkově jsou rozlišovány tři slovesné způsoby: *způsob rozkazovací, způsob oznamovací a způsob podmiňovací*. Po tomto vyvození názvů učitelka pracovala s konkrétními slovesnými tvary, u kterých žáci měli určit způsob. Čechová (2011, s. 163) zmiňuje, že způsob je „jedním z prostředků vyjadřování modality výpovědi“. Čechová a Styblík (1998) dále upozorňují na problematiku toho, že dřívější osvojení druhů vět dle postoje mluvčího může vést při určování slovesného způsobu k obtížím, a žáci tak mohou určovat i slovesné způsoby zvolací, práci či tázací. Taktéž rozporuplné osvojení spojitosti mezi interpunkčními znaménky na konci vět a jejich přiřazením jakožto charakteristického znaku k určitému druhu vět se může prolínat do učiva o slovesných způsobech a jeho osvojení zkomplikovat. Ačkoliv se tedy slovesné způsoby vyvozují zpravidla až ve 4. ročníku jako učivo nové, tak předchozí nevhodné pojetí rozebíraného syntaktického učiva se do něho může prolínat.

Didaktické uchopení učiva

Část 1 – gramatické kategorie sloves

Učitelka si s žáky připomíná, jaké slovesné kategorie již žáci umí určovat. Pozornost se poté obrací na slovesný způsob a je nastíněno, že právě slovesnému způsobu se dále budou věnovat.

Část 2 – vyvození slovesných způsobů na základě ilustrací

Jsou postupně odhalovány jednotlivé ilustrace, prostřednictvím kterých je vyvozeno pojmenování jednotlivých slovesných způsobů.

Ukázka 8: Přepis části vyučovací hodiny: slovesné způsoby

U: My se teď teda k těm slovesům vrátíme, protože my u těch sloves umíme něco určovat. A už to tady dokonce někdo říkal, (osloví žáka).

Ž: Osobu, číslo a čas.

U: Hmm. Osobu, číslo a čas. Já jsem vám říkala ve třetí třídě, že toto se budeme učit hlavně ve 4. třídě a v 5. třídě k tomu něco přidáme. A my se už dneska dozvíme, co k tomu přidáme, jo?

Ž: Způsob?

U: Hmm. Já ho tady napíšu. A my zkusíme pak zjistit, proč mi tomu vlastně tady té kategorii říkáme způsob. Proč říkáme času čas, víme, určuje nám čas, kdy někdo něco dělal. A my zjistíme, proč způsobu říkáme způsob. Tak. Podíváme se tady na takové tři obrázky. Tak, my se na ně podíváme z blízka, jo? Pojdte mi popsat, co tady se děje.

Ž: Paní volá do telefonu.

U: Hmm. Nějaká paní volá z telefonu. Hmm. Tady vidím co, (osloví žáka)?

Ž: No, že ten pán je nějaký naštvaný.

U: Hmm. Je tam nějaký rozzlobený a poslední, (osloví žáka)?

Ž: Paní jakože sní o něčem.

U: Hmm. Ona o něčem sní, že? Má teda otevřené oči a sní nebo přemýšlí o něčem a něco má tam v bublině. My se k těm obrázkům vrátíme, zkusíme říct sloveso, tu činnost, co se tam děje, jak bys to popsal jedním slovem, slovesem. Hmm.

Ž: Telefonovat.

U: Telefonovat. Hmm. Ještě jinak?

Ž: Eee.

U: Když hledáme, jak se způsoby můžou jmenovat a telefonovat to není.

Ž: Volat!

U: Volat to taky není. Ona co? Když někomu něco volá nebo telefonuje, tak co dělá?

Ž: Mluví!

U: Mluví a něco...

Ž: Říká.

U: Něco říká. Hmm.

Ž: Komunikovat.

U: Komunikovat. Hmm. Jsme hodně blízko. Oznamuje, ona nám něco oznamuje. Takže ten první...

Ž: A co když se na něco ptá?

U: Tak to tam. Ona tam mluví, jo? Ona nám něco oznamuje. Takže způsob oznamovací. Tady se podíváme. Tady máme nějaký křik, a tak, (osloví žáka)?

Ž: Rozkazovací.

U: Rozkazovací. Tam někdo něco rozkazuje. Nechoď, mlč, jo? Poslouchej. Takže to je způsob rozkazovací. Hmm. A ten poslední?

Ž: Práci!

U: Hodně podobné.

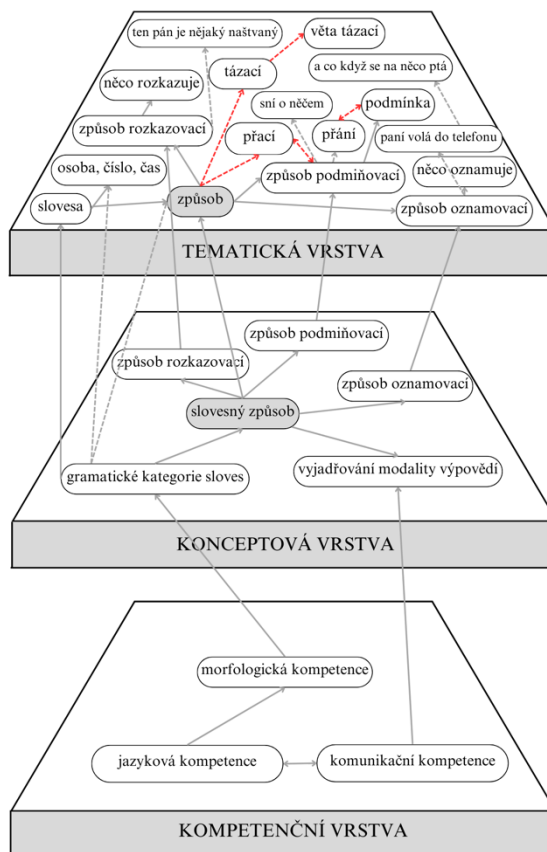
Ž: Tázací!

U: Tázací nee. Ta věta tázací ne, určitě ne. Práci je hodně blízko, dalo by se s tím i souhlasit, ale ten způsob se jmenuje trochu jinak, protože je tam...

Ž: Podmiňovací.

U: Hmm. A vy už jste to četli někde, že? Tak přání a podmínka, když já si něco přeju, tak mám nějakou podmínku, cítím to tam, nějaké přání, aby se to splnilo, musím splnit nějakou podmínku, jo? Chtěl bych být třeba venku, jo? Chtěl bych tam být. Tak.

4.3.1.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 16: Konceptový diagram (slovesné způsoby)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Jak již bylo zmiňováno, tak centrem zájmu v analyzované výukové situaci bylo představit terminologickou triádu slovesných způsobů (*způsob oznamovací, způsob rozkazovací a způsob tázací*). Toto představení bylo zprostředkováno prostřednictvím ilustrací, přičemž každá z těchto ilustrací měla představovat jeden ze slovesných způsobů. Za první problematický bod rozebírané výukové situace je možné označit neexplicitní vysvětlení toho, že jsou celkově rozlišovány tři slovesné způsoby a že bude v dané situaci usilováno o odhalení jejich názvů. Je to uvedeno dost neurčitým zadáním: „*My se k těm obrázkům vrátíme, zkusíme říct sloveso, tu činnost, co se tam děje, jak bys to popsal jedním slovem, slovesem.*“ Toto uvedení je velmi chaotické, a navíc názvy slovesných způsobů nejsou označovány slovesem. To, co tedy žáci mají ve skutečnosti dělat, se jim do jisté míry odhaluje až v průběhu. V úvodu je také učitelkou prohlášeno: „*A my zkusíme pak zjistit, proč my tomu vlastně tady té kategorii říkáme způsob.*“ Ovšem toto odhalení dále zůstává bez

povšimnutí, přičemž je až v této chvíli velmi okrajově zmíněno, že slovesný způsob je další gramatickou kategorií sloves.

Pozornost se dále obrací na ilustrace, které jsou nejdříve popisovány, což je zaznačeno i v modelu hloubkové struktury výuky („*Paní volá do telefonu.*“ – způsob oznamovací „*No, že ten pán je nějaký naštvaný.*“ – způsob rozkazovací „*Paní jakože sní o něčem*“ – způsob podmiňovací). Tyto spoje jsou v modelu hloubkové struktury výuky naznačeny přerušovanou čarou, jelikož není možné považovat popis ilustrací za něco, co má být označeno jako relevantní znak k rozpoznání slovesných způsobů. Za hlavní a ústřední problém zvoleného postupu vyvozování prostřednictvím ilustrací lze tedy označit jistou abstraktnost a neurčitost. Učitelka totiž sice při vyřčení názvů slovesných způsobů uvádí příklady slovesných tvarů, ovšem lze se domnívat, že to často žáci nemuseli zachytit natož si poznatky provázat. Určení slovesného způsobu se navíc odvíjí právě od daného slovesného tvaru, a tak celkové vyvozování na základě ilustrací postrádá z velké míry smysl. Pozitivum by mohlo být viděno v jisté vizualizaci, která může přispět k zapamatování názvů, ovšem při prvotním seznámení se zdá být tato práce zcela neefektivní.

Jak je z modelu hloubkové struktury výuky patrné (naznačeno červenými přerušovanými čarami), tak při práci s ilustracemi při vyvozování došlo k uvedení několika problematických tvrzení. Jistá rozporuplnost práce s ilustracemi při vyvozování již byla přiblížena, ale právě tato forma práce dala prostor k vyřčení pojmů, které si žáci mohou zapamatovat a které byly učitelkou v některých momentech chybně podporovány. První taková situace nastala již při vyvozování názvu *způsobu oznamovacího*. Žáci se dostali od formulace zahrnující, že paní na ilustraci někomu *telefonuje*, k tomu, že něco *oznamuje*, což bylo vyřčeno učitelkou. Ovšem jedním z žáků byla položena otázka: „*A co když se na něco ptá?*“ Což je naprosto relevantní postřeh. V tomto bodě je opět poukázáno na rozporuplnost zvoleného postupu při vyvozování. Navíc poznámce není blíže věnována pozornost.

Při vyvozování způsobu podmiňovací, asociovaného s popisem: „*Paní jakože sní o něčem.*“ Byly v této části vyřčeny dva názvy neexistujících slovesných způsobů – *tázací* a *přací*. Nad uvedením *způsobu tázacího* se učitelka nepozastavila a do vyvozování navíc zahrnuje pojem *věta tázací*, a to bez vysvětlení. Přičemž prostřednictvím pouhých ilustrací bez jakékoliv bližší manipulace s konkrétními slovesnými tvary je zcela nemožné poukázat na to, že nic jako způsob *tázací* neexistuje. Dále učitelka uvádí, že *způsob podmiňovací* je možné v podstatě označovat za *způsob přací*. „*Přací je hodně blízko, dalo by se s tím i souhlasit, ale ten způsob se jmenuje trošku jinak.*“ Zde by měla učitelka razantněji oddělit terminologickou triádu, jež se týká se druhů vět. Dále je podmiňovací způsob spojován

s vyslovením *přání* a *podmínky*. Spojení způsobu podmiňovacího s podmínkou by bylo v pořádku. Hájková (2021, s. 65) dokonce uvádí, že pokud bude zvládnuto vysvětlení významu „slova podmínka, žáci jsou pak schopni vyrovnat se i s označením způsob podmiňovací“. Přičemž podmínkou je zde myšlena podmínka pro uskutečnění děje. Jako chybné lze možné uvést propojení podmiňovacího způsobu s přáním, jelikož přání lze vyjádřit i oznamovacím způsobem (např. *od Ježíška si přeji nové kopačky*). Toto spojení s přáním bylo navázáno prostřednictvím splnění jakési podmínky. „*Tak přání a podmínka, když já si něco přeju, tak mám nějakou podmínku, cítím to tam, nějaké přání, aby se to splnilo, musím splnit nějakou podmínku.*“ Ovšem i s odkazem na podmínku je zmiňovanou spojitost možné označit jako velmi problematickou.

Co se týče *způsobu rozkazovacího*, tak jeho název byl odhalen bez větších obtíží nejspíše v návaznosti na určení názvu *způsobu oznamovacího* a propojení si poznatků s terminologickou triádou týkající se druhů vět. Zde jako zavádějící je možné uvést asociaci s *křikem*, jelikož je poté pravděpodobné, i v návaznosti na obvyklé uchopení učiva o druzích vět dle postoje mluvčího, že si žáci budou propojovat slovesný způsob rozkazovací s vykřičníkem na konci věty. Pokud dále pozornost bude obrácena k modelu hloubkové struktury výuky, tak došlo k naprostému nepropojení konceptu *vyjadřování modality výpovědi* s tematickou vrstvou. Ovšem kvůli charakteru zvolených aktivit nebylo propojení možné, jelikož by bylo nutné manipulovat s konkrétními slovesnými tvary ve větách.

4.3.1.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

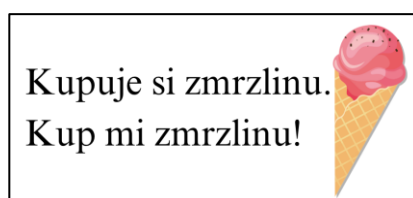
V analyzované výukové situaci nebylo při vyvozování pracováno s konkrétními slovesnými tvary, což způsobilo jistou abstraktnost při uvědomění si toho, čeho se slovesné způsoby týkají. Došlo tak sice k vyvození terminologické triády slovesných způsobů, ovšem spíše neefektivním způsobem, který předkládal velmi neurčité poznatky. Žáci si tedy možná na základě ilustrací vybaví názvy slovesných způsobů z paměti, ovšem bez adekvátní vazby na funkci slovesné kategorie. Do analyzované výukové situace navíc vstupovaly pojmy, jež se týkaly jiné terminologické triády (druhů vět dle postoje mluvčího), a tyto pojmy nebyly razantněji odděleny a nebyla jim blíže věnována pozornost. V analyzované výukové situaci žáci spíše nebyli kognitivně zapojeni. Z modelu hloubkové struktury je patrná nižší integrita provázanosti jednotlivých vrstev. Z uvedených důvodů je možné výukovou situaci označit za nerozvinutou.

Návrh alterace výukové situace

V návrhu výukové situace bude pracováno s konkrétními slovesnými tvary, aby bylo vytvořeno uchopitelnější propojení terminologického pojmenování slovesných způsobů s vybranými příklady. Přičemž snahou bude taktéž vyzdvihnout, jak vybraný slovesný tvar mění význam výpovědi.

Nejdříve žákům bude sděleno, že se seznámí s další gramatickou kategorií sloves, a to slovesným způsobem. Bude zopakováno, co již u sloves umí určit. Dále se zaměříme na to, čeho si všímají, když určují u slovesa čas či osobu. Měli bychom je navést, že si všímají podoby slovesného tvaru. Následně bude zmíněno, že i u způsobu si budou všimnout právě podoby slovesného tvaru. Přičemž nejprve bude věnována pozornost způsobu oznamovacímu a rozkazovacímu.

Žákům budou předloženy následující věty:



Obrázek 17: Didaktický materiál (slovesné způsoby)

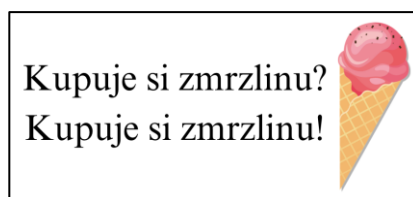
Žáci se nejdříve zaměří na jednotlivé věty a zkusí si promyslet, v jaké situaci by danou formulaci mohli použít. Následovat bude odhalení slovesných tvarů ve větách.

Navrhované otázky:

- Kolik variant slovesných tvarů je ve větách?
- V čem se tyto dva slovesné tvary liší?

Dále žáci budou vyzváni, aby zkusili přiřadit pojmy *způsob rozkazovací* a *způsob oznamovací* ke slovesným tvarům. Poté je možné vyzkoušet, zda je možné slovesa v daném způsobu dát do různých časů či osob. Vyplnou tak další charakteristické znaky pro tyto dva způsoby.

Následně mohou být žákům předloženy další věty, na kterých bude řešena problematika oznamovacího slovesného způsobu v otázce a při zvolání.



Obrázek 18: Didaktický materiál (slovesné způsoby)

Žáci se opětovně zprvu zaměří na jednotlivé věty a zkusí si promyslet, v jaké situaci by danou větu mohli použít. Následovat bude odhalení slovesných tvarů ve větách.

Navrhované otázky:

- Jaký slovesný způsob byste určili u těchto sloves? Z jakého důvodu?

Žáci mohou být vyzváni, aby porovnali slovesné tvary v současném zadání s určením slovesných způsobů u slovesných tvarů z předchozího zadání. Bude jim objasněno, že je zásadní se při určování slovesného způsobu zaměřovat na tvar slovesného tvaru. Žáci tak budou upozorněni, že interpunkční znaménka nehrají při určování slovesného způsobu roli. Dle uvážení bude ve stejné či následující hodině představen poslední ze způsobů – způsob podmiňovací.

Navrhovaná otázka:

- Co za slovo ve slově podmiňovací slyšíte?

Měli bychom se dostat ke slovu podmínka a žáci mohou stručně popsat jeho význam. Jak již bylo zmiňováno, tak spojení s podmínkou žákům může pomoci k přiblížení tohoto slovesného způsobu a k zapamatování si jeho názvu. Hájková (2021) dále uvádí, že „podmínku uskutečnění děje vysvětlíme patrně nejlépe na konkrétní situaci“. Žákům se tedy zkusíme tento způsob přiblížit právě navrhovaným postupem, jehož prostřednictvím si zkusí doplnit určitou podmínku k dané situaci.

Koupil bych ti zmrzlinu, kdybych _____.
Dostal bych lepší známku, kdybych _____.
Smál bych se, kdyby _____.

Obrázek 19: Didaktický materiál (slovesné způsoby)

Následovat samozřejmě bude vyhledání slovesných tvarů ve větách a určení toho, čím se podmiňovací způsob vyznačuje. Postupně žákům můžeme ukazovat, že ve výpovědím bývá podmínka někdy vynechána (např. *Šel bych se tam podívat.*).

Navrhovaná alterace se odvíjela od jednodušších slovesných způsobů k rozeznání a zapamatování (oznamovacího a rozkazovacího způsobu). Pozornost byla věnována tomu, aby pojmy byly spojeny s konkrétními slovesnými tvary a aby bylo hned na počátku poukázáno na to, že podoba slovesného tvaru je to, co při určování způsobu rozhoduje. Není to tedy interpunkční znaménko na konci věty či tón, kterým je věta pronesena. Následně byl uveden také způsob podmiňovací, do jehož vyvození bylo zahrnuto spojení s podmínkou a samozřejmě také pozorování slovesného tvaru, který reprezentoval tento způsob.

4.3.2 Kasuistika 7: Shoda přísudku s podmětem

4.3.2.1 Anotace

Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace se odehrává ve 4. ročníku v úvodu vyučovací hodiny a předcházelo jí opakování pojmů – *podmětu* a *přísudku*, jež jsou označeny jako *základní skladební dvojice*. Pozornost se v situaci obrací na shodu přísudku s podmětem a konkrétně situace zachycuje zadávání pokynů pro konstruktivisticky orientovanou úlohu, jejímž vyústěním mají být pravidla, jimiž se řídí shoda přísudku s podmětem v minulém čase. Tento cíl hodiny je žákům okrajově nastíněn: „*Tak, budete hledat nějaký ten vztah a pravidla.*“ Učitelka v rozhovoru po hodině uvádí: „*Tak vlastně naším cílem bylo trochu vlastně do toho vklouznout.*“ Což je velmi neurčitá formulace, a lze se tak domnívat, že pro tuto hodinu nebyl stanoven žádný konkrétní cíl. Učitelka k hodině dále doplňuje, že by bylo vhodné pro zvolený postup vyhradit dvě vyučovací hodiny za sebou, aby se tak vytvořil souvislý prostor k závěrečné formulaci pravidel. Tedy právě formulace pravidel pro shodu přísudku s podmětem je to, k čemu učitelka chtěla směřovat.

Ve větách, které byly dány žákům v analyzované výukové situaci k dispozici, je podmět vyjádřený podstatným jménem. S touto skutečností jsou žáci dopředu obeznámeni. U podstatných jmen v roli podmětu se objevují všechny rody (mužský, ženský, střední). Přísudek je formulován v minulém slovesném čase a ke každému podstatnému jménu v roli podmětu jsou k příslušnému rodu předkládány věty s jednotným i množným číslem podmětu a přísudku. Učitelka v této souvislosti v rozhovoru reflektuje podstatu komplexního přístupu k učivu a zmiňuje: „*Takže ne jenom, že teď se zaměříme na střední rod, pak na ženský a pak až na mužský. Chtěla jsem, aby si udělali jakoby tu obecnou představu, že něco takového jako shoda je, co mi to obecně ovlivňuje.*“ Žáci pracovali konkrétně s těmito větami: *Záclona se vyprala. Záclony se vypraly. Růže kvetla. Růže kvetly. Židle stála. Židle stály. Kotě spalo. Kořata spala. Auto jelo. Auta jela. Dělník pracoval. Dělníci pracovali. Stroj hučel. Stroje hučely. Řidič jel. Řidiči jeli. Dům stál. Domy stály.*

Co se týká shody přísudku s podmětem, tak „slovesný přísudek se shoduje s podmětem v osobě, čísle a rodě“ (Čechová, 2011, s. 289). Právě na tyto aspekty bychom tedy měli žáky nasměrovat. Hubáček et al. (2010, s. 224) dále upřesňuje, že podmět udává slovesnému tvaru shodové kategorie, mezi které patří „především osoba a číslo, ve tvarech minulého času a opisného pasiva jmenný rod a u mužských jmen v plurálu životnost“. Přičemž pravopisná

pravidla shody přísudku s podmínkou se týkají koncovek sloves minulého času v množném čísle. Učitelka na tento bod upozornila v rozhovoru po hodině a sdělila: „*A už jsme si vlastně dřív u sloves říkali, že v přítomném čase je měkké i, zkoumali jsme i budoucí čas. A už jsem je měla nauklé, že jsem jim několikrát zdůrazňovala, že v minulosti, tam to může být různé.*“ Čechová (2011) dále uvádí, že svým charakterem patří pravopis shody přísudku s podmínkou do oblasti syntaktického pravopisu, ovšem například Hájková (2021) psaní koncovek sloves na základě shody přísudku s podmínkou řadí do morfologického pravopisu. Lze se tedy domnívat, že rozebírané pravopisné učivo je na pomezí a záleží, zda je pozornost zaměřena na koncovky sloves (morfologie) anebo na zjevný předpoklad pro zvládnutí rozebíraného pravopisného učiva, tedy na rozeznání podmětu a přísudku (základ výuky syntaxe). Jak je tedy znatelné, tak zvládnutí tohoto pravopisného učiva předpokládá základní znalosti syntaxe a zasahuje i do učiva morfologie (slovní druhy), přičemž ve 4. ročníku je důležité žáky seznámit se základními pravidly shody přísudku s podmínkou, které se následně budou rozšiřovat.

Didaktické uchopení obsahu

Jak již bylo zmiňováno, tak předkládaná analyzovaná situace je ve své podstatě zadáním pro konstruktivisticky orientovanou aktivitu, jejímž vyústěním má být odhalení pravidel pro shodu přísudku s podmínkou, proto je možné považovat za důležité podrobněji zmínit, k čemu situace a její uchopení dále vedlo. Budou tedy podrobněji nastíněny i situace navazující na analyzovanou výukovou situaci. Analyzované výukové situaci předcházelo opakování pojmů – *podmět* a *přísudek*. Je uvedeno, že tyto větné členy tvoří *základní skladební dvojici* a dále je rozebráno, co dané větné členy označují, jakým způsobem se ve větě graficky značí a jaká je jejich funkce ve větě.

Situace 1 – analyzovaná výuková situace

Žákům je představen pojem *shoda přísudku s podmínkou*. Dále se učitelka snaží objasnit význam pojmu. Je poměrně neurčitě naznačeno, že se jedná o určitý vztah mezi podmínkou a přísudkem, který se řídí určitými pravidly. Učitelka žákům v meziřeči sdělí, že se budou zaměřovat na koncovky přísudků. Zadání je poměrně neurčité, žáci jsou dále nasměrováni pouze tak, aby si uvědomili, jaké gramatické kategorie umí určit u sloves a podstatných jmen, což jim má pomoci při odhalení pravidel.

Situace 2 – žáci pracují ve skupinách, snaží se formulovat pravidla

Učitelka se po nepřesném až abstraktním zadání snaží v průběhu skupinové práce žáky nasměrovat.

Situace 3 – prezentace pravidel

V této chvíli se žáci s učitelkou dostávají k tomu, čeho si mohli všimnout. Přičemž až v této situaci je učitelka blíže nasměruje – nemá smysl si všimnout pádu (podmět je v 1. pádě). Žáci předkládají, co vypožorovali. Souvislost nacházejí po navedení učitelky nejdříve v čísle. Následně učitelka přechází ke vztahu mezi rody a přísudkem, ovšem žáci zmiňují, že spatřují souvislost spíše ve vzorech podstatných jmen. Na to učitelka reaguje tak, že sestavuje tabulku, kde zapisuje koncovky pro daný rod a příslušné číslo. Učitelka hodinu ukončuje s tím, že na tuto tabulku v příští hodině navážou a zkusí pravidla zformulovat.

Ukázka 9: Přepis části vyučovací hodiny: shoda přísudku s podmětem

U: Vždycky jsme si říkali, najdi tu činnost, ten děj. A pak se zeptej kdo, co to dělá. Výborně, takže máme podmět a přísudek. A my to, co dneska budeme objevovat, je něco, co ten podmět a přísudek má nějakou vazbu mezi sebou a my tomu říkáme, holky, ne. (*Učitelka napomene dívky, které si mezi sebou šeptaly.*) Shoda přísudku s podmětem. (*Učitelka zapíše na tabuli tento pojem.*) Za chvíli budeš ty pátrat, co to ta shoda je, budeme hledat ta pravidla a já se ptám, co to asi ta shoda znamená? Jak jinak můžeme říct shodu? Jak to jinak vysvětlit, (osloví žáka)? Co to může znamenat?

Ž: Jako co jsou, jako co je furt stejný.

U: Hledáme nějakou podobnost, nějaký, nějakou...

Ž: Shodu.

U: Shodu nebo nějaký... pamatujete si, jak jsme je drželi za ručičky podmět s přísudkem, pamatujete?

Ž: Eee. Jako základní dvojice.

U: Ano. A my mezi nimi hledáme nějaký?

Ž: Tvar. Ž: Shodu!

U: To taky.

Ž: Eeee, děj! Ž: Sloveso. Ž: Podstatné jméno.

U: Někaký vztah. Hledáme tam nějakou shodu, nějaký vztah. Něco, co oni tam mezi sebou mají. A já se ptám, co to tak může být?

Ž: Jo, můžu prosím?

U: Co tak jako, v čem se můžou shodovat? Když jsou podměty jsou jiná slova než přísudek? V čem se teda můžou shodovat? Například?

Ž: Mají se rádi.

U: Mají se rádi, ale jako v čem to bude, v čem to bude češtinářsky vyjádřeno, (osloví žáka)?

Ž: No, že kdyby byl podmět, ale ne přísudek, tak by věta nebyla.

U: Ale co ta shoda znamená? Kam se nám to pojí? A já vám jenom prozradím jednu věc, že se budeme orientovat jenom v jednom čase, za chvíli dostanete papírky. A ještě jedna taková nápověda. Shoda nebo vztah. (*Učitelka napíše na tabuli tyto pojmy.*) Tu shodu nebo vztah já budu hledat mezi podstatným jménem, respektive tím podmětem, ale my budeme hledat podstatná jména, vždycky to budou jenom podstatná jména. Mezi podmětem, podmět (*učitelka zapíše slovo podmět na tabuli*) a přísudkem (*učitelka napíše slovo přísudek na tabuli*).

Na tabuli zapsána nápověda: Shoda (vztah) – podmět x přísudek.

U: (osloví žáka), povídej.

Ž: No, že ta slova začínají na P.

U: Myslím si, je to zajímavý, akorát to bude asi něco jiného. My jsme si říkali o slovesech, teď se vrátíme zpátky ke slovesům, že v přítomném čase vždycky píší?

Ž (dohromady): Měkké i!

U: Měkké i. A říkala jsem vám, že v budoucím čase ta íčka nemáme. Co jsme si říkali o minulosti? Uklízeli, spali, jedli. A to je právě to, co nám ta shoda udává a na co my dneska přijdeme. Tam asi budou nějaká češtinářská?

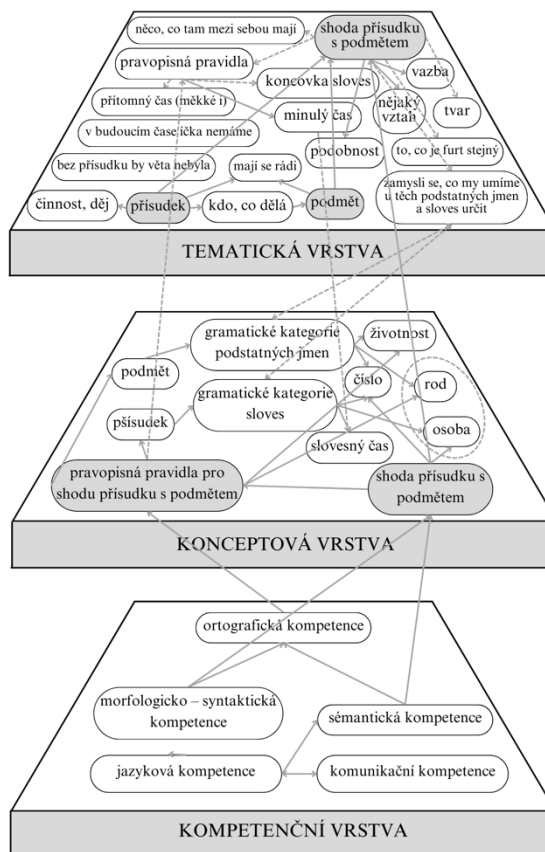
Ž: Pravopis. Ž: Pravidla!

U: Pravidla. Pravopisná pravidla. A my je budeme vázat. Za chvíli se k tomu dostaneš, protože budeš pracovat ve skupinkách a už tě nebudu chtít rušit, tak jenom malá indicie. Malá indicie! Zamysli se, co všechno my u podstatných jmen umíme určit a co všechno umíme určit u těch sloves. Zamysli se a hledej nějakou shodu, nějaký vztah, nějaká pravidla. Ode mě dostaneš věty, jsou to věty jednoduché, je tam podmět vždy vyjádřen podstatným jménem a přísudek slovesem. Hledáš, jaká pravidla tam fungují, díváme se na koncovku sloves, jo? Tak, každý ten tým ke mně vyše jednoho člena, ostatní jsou potichu.

Žáci si jdou pro rozstříhané věty. Hluk, šum.

U: Tak, budete hledat nějaký ten vztah a pravidla. Tu shodu podmětu s přísudkem. Na co přijdete, tak to zapíšete na papír. Tak běžte ke skupinkám.

4.3.2.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 20: Konceptový diagram (shoda přísudku s podmětem)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Jak již dříve bylo uvedeno, tak analyzovaná výuková situace zachycovala pokyny pro konstruktivisticky laděnou aktivitu. Situace tedy byla určitou základnou pro další dění v hodině, jelikož měla žákům představit zadání pro práci, ovšem zároveň je i částečně nasměrovat. Právě k důležitosti zadání a k promyšlení aktivity pro vyvozování se učitelka vyjadřuje v závěrečném rozhovoru: „Aby to nebylo něco, co budou překonávat jakoby celou hodinu, ale aby to vlastně dokázali, aby to jako objevili, jo? Takže jakoby takovou nějakou jako jednoduchou snadnou ne moc náročnou, co se týká i zadání práci.“ Přičemž právě nejednoznačnost zadání, jež je přítomna v analyzované výukové situaci, vedla k tomu, že úloha, při níž žáci měli dojít k objevení pravidel, se jevila jako poměrně obtížná.

Za problematické bylo již označeno stanovení cíle, který nasměroval ke konkrétnímu závěru hodiny. Nepřesné stanovení cíle se promítá i v zadání, které je velmi neurčité až abstraktní.

Za pozitivní je možné označit snahu učitelky využít zkušeností žáků, kteří jakožto rodilí mluvčí svůj jazyk přirozeně ovládají, a tak vnímají, že používají různé tvary sloves. V tomto kontextu tedy chtěla upozornit na vztah či závislost mezi podmětem a přísudkem, přičemž jejím záměrem bylo, aby žáci objevili pravopisná pravidla, která se týkají koncovek sloves v minulém čase. Tento záměr ovšem nebyl dostatečně nastíněn.

Jak je vidět i v modelu hloubkové struktury výuky, tak při zadání nedošlo k provázání konceptové a tematické vrstvy, což se dále jeví jako velmi problematické, jelikož žáci v průběhu konstruktivistické činnosti nevěděli, čeho si mají všimnout a co je jejich úkolem. Formulace pravidel poté zadržovala. Učitelka se v důsledku toho musela uchýlit k přímějšímu vedení žáků a upřesňování instrukcí. Je tedy možné se domnívat, že žáci by potřebovali ke splnění zadané úlohy více strukturovaný rámec, v němž by jim byly zřetelněji naznačeny souvislosti. Poté by se celá následující aktivita stala efektivnější, pro žáky uchopitelnější a směřovala by ke konkrétnímu cíli hodiny.

Pokud se zaměříme na výchozí problematický bod, tak není jednoznačně rozebráno, čeho se shoda přísudku s podmětem týká. Učitelka se rovnou zaměřuje na pravopisná pravidla shody přísudku s podmětem v minulém čase namísto toho, aby žákům zprostředkovala, co tento vztah obecně ovlivňuje. Celkové nepochopení lze vnímat i ze zpětné vazby od žáků, kteří spíše hádají, kam by učitelka mohla směřovat a čeho se učivo jako takové týká. Učitelka začíná objasněním slova *shoda*. Zaměřuje se tedy na to, co by pojem *shoda přísudku s podmětem* mohl znamenat, ale ve velmi abstraktní nenázorné rovině. Je alespoň zdůrazněno, že půjde o hledání vztahu mezi podmětem (v tomto případě podstatným jménem) a přísudkem. Přičemž učitelka po celou dobu spíše nereaguje na to, co žáci uvádějí a směřuje komunikaci k tomu, co chce ona slyšet.

V meziřečí je učitelkou uvedeno, že se mají žáci zaměřovat na koncovky sloves. Jsou zmíněny také slovesné časy a výklad v rozebírané situaci vyznívá tak, že vztah či shoda existuje jenom mezi podmětem a přísudkem v minulém čase. Je uvedeno, že v přítomné čase se píše „*měkké i*“ a že „*v budoucím čase ta ička nemáme*“. Poté je zmíněno, že v minulosti to může být různé, a právě to budou žáci zkoumat. Učitelkou je tedy zdůrazněno, že všechny věty jsou zapsány v minulém čase, ovšem není zprostředkováno, jak funguje shoda přísudku s podmětem v přítomném či budoucím slovesném čase a proč se nyní zaměřují právě na minulý čas. To je spíše jen značně neuchopitelně naznačeno: „*Co jsme si říkali o minulosti? Uklízeli, spali, jedli. A to je právě to, co nám ta shoda udává a na co my dneska přijdeme.*“ Většina informací v situaci vychází pouze od učitelky. Žáci si pravděpodobně nemohli v takto uchopené výuce uvědomit podstatu shody přísudku s podmětem čili to, jak se

konkrétně tento vztah projevuje a jaký má charakter. Bližší propojení bylo spatřeno pouze v pokynu: „*Zamysli se, co všechno my u podstatných jmen umíme určit a co všechno umíme určit u těch sloves.*“ Přičemž uvedená formulace je to jediné, co odkazuje při zadání na podstatu vztahu shody přísudku s podmětem.

4.3.2.3 *Alterace*

Posouzení kvality výukové situace

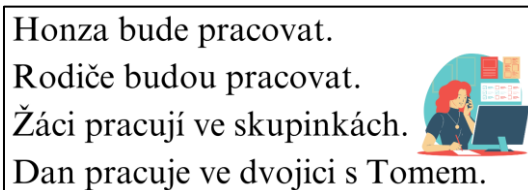
Jak již bylo rozebráno, tak v analyzované výukové situaci byl zaveden pojem shoda přísudku s podmětem, ale nebylo konkrétně poukázáno na to, do čeho se tento vztah promítá a jaká je jeho podstata. Jelikož analyzovaná výuková situace byla základnou pro další aktivity v hodině, tak právě abstraktní uvedení do učiva je možné celkově považovat za problematické. V modelu hloubkové struktury výuky je znatelná nižší integrita analyzované výukové situace. Tato neintegrita pramení z poměrně chaotického výkladu učitelky, ve kterém žákům naznačuje, čeho se učivo bude dotýkat, ale velmi neurčitě až neuchopitelně. Z uvedených důvodů je možné analyzovanou výukovou situaci označit jako nerozvinutou.

Návrh alterace výukové situace

Jak již bylo výše uvedeno, tak shoda přísudku s podmětem spočívá ve vztahu, v němž podmět udává přísudku jeho osobu a číslo. Na tento charakteristický znak tedy bude v alternativním postupu poukázáno, aby žákům bylo uchopitelněji zprostředkováno, do čeho se shoda přísudku s podmětem promítá. Přičemž bude vyzdviženo, že shoda přísudku s podmětem není záležitostí pouze minulého slovesného času. Ovšem bude zmíněno, že pozornost je důležité zaměřit právě na minulý čas sloves, jelikož je nutné ošetřit pravopisná pravidla koncovek přísudků.

Žákům nejdříve mohou být položeny otázky zjišťující jejich prekoncepty:

- Myslíte si, že podmět ve větě nějak ovlivňuje podobu přísudku?
- V čem by mohl podmět přísudek ovlivňovat?



Obrázek 21: Didaktický materiál (shoda přísudku s podmětem)

Žáci v úvodu budou vyzváni, aby si přečetli jednotlivé věty. Jejich úkolem bude najít podmět a přísudek v jednotlivých větách.

Navrhovaná otázka pro další práci:

- Co určuje podobu přísudku? (Co udává, jak sloveso ve funkci přísudku vyčasujeme?)

Pozornost se zaměří právě na podmět. Žáci zkusí odhalit, v čem podmět v dané větě proměňuje a udává volbu přísudku. Jinými slovy bude zkoumáno, jak se volba podmětu propisuje do podoby přísudku. Dostaneme se tedy k tomu, že podmět ovlivňuje osobu a číslo přísudku. Může být zaveden pojem *shoda přísudku s podmětem*. Následně žáci budou vyzváni, ať určí čas těchto sloves ve funkci přísudku.

Navrhovaná otázka:

- Který slovesný čas se ani v jedné z vět nevyskytuje?

Pozornost se tedy nyní zaměří na minulý čas. Budou jim předloženy další věty:

Kamarádka stála na zastávce. Kamarádky stály před školou. Jehně stálo u ohrady. Jehňata stála u ohrady. Dělník stál blízko svého auta. Dělníci stáli u nové stavby. Nový stroj stál na svém místě. Nové stroje stály na svém místě.
--

Obrázek 22: Didaktický materiál (shoda přísudku s podmětem)

Žáci budou vyzváni, aby si přečetli věty a našli přísudek a podmět. Záměrně byly ve všech větách užity tvary slovesa *stát*, aby byly znatelnější rozdíly mezi přísudky.

Navrhované otázky pro další postup:

- Jakým slovním druhem jsou podměty ve větách?
- Ovlivňuje i v minulém čase podmět osobu a číslo přísudku?
- Je v množném čísle podoba přísudku totožná?
- V čem se přísudky v množném čísle liší?
- Podle čeho by se volba koncovky přísudku v množném čísle v minulém čase mohla řídit? (Co dalšího by u podmětu mohlo ovlivňovat podobu přísudku v množném čísle v minulém čase?)

Žáci se nyní budou pokoušet odhalit, co rozhoduje o koncovce přísudku v množném čísle minulého času. Bude zdůrazněno, že se jedná právě o vztah mezi podmětem a přísudkem (volbou jeho koncovky). Žákům můžeme zdůraznit, že si již mohli uvědomit, že podmět

a jeho znaky určují podobu přísudku, proto by se měli zaměřit na to, co u podstatných jmen ve funkci podmětu můžeme určit. Žáky je možné blíže nasměrovat, čeho si mohou všimnout.

Navrhované otázky pro další postup:

- Jaké gramatické kategorie u podstatných jmen určujeme?
- Která z nich by podle vás mohla mít vliv na koncovku přísudku v minulém čase?

Otázky pro bližší navedení:

- Bude nějaký vztah mezi pádem podstatného jména ve funkci podmětu a podobou přísudku?
- Myslíte, že by mohla být nějaká souvislost mezi vzory podstatných jmen a výběrem koncovky přísudku? (K čemu slouží vzory podstatných jmen?)
- Mohla by být nějaká souvislost mezi rodem podstatného jména a výběrem koncovky přísudku?
- Jsou koncovky přísudků, které se vztahují k mužskému rodu podmětu, stejné? (Co by zde mohlo hrát roli? Co dalšího umíme u mužského rodu určit a u ostatních rodů to neurčujeme?)

Žáci budou pracovat podobně jako v analyzované výukové situaci, ovšem po systematictější úvodu do problematiky. Je možné je pomoci otázkami blíže navést na to, co by mohlo hrát roli ve volbě koncovek přísudků v minulém čase (podmět je vždy v 1. pádě, vzory podstatných jmen ošetřují koncovky podstatných jmen). Žáci tedy budou hledat souvislosti mezi rody (životnostní u mužského rodu) podstatných jmen ve funkci podmětu a koncovkami přísudků.

Alterace usilovala o vyplnění problematických bodů, které byly v analyzované výukové situaci objeveny. Snahou bylo poukázat na to, s čím shoda přísudku s podmětem souvisí. Zároveň bylo usilováno o to žáky kognitivně zapojit a poskytnout jim více strukturovaný rámec, který je ve formulaci pravidel podpoří. Přičemž záměrem bylo nejdříve představit charakter vztahu mezi podmětem a přísudkem a následně se zaměřit na minulý čas, jenž je nutný ošetřit pravopisnými pravidly.

4.3.3 Kazuistika 8: Pravopis předložek s/z

4.3.3.1 Anotace

Kontext výukové situace

Analyzovaná výuková situace pochází z 5. ročníku z půlené vyučovací hodiny. Je zde tedy přítomna přibližně polovina žáků třídy. V této hodině se učitelka se žáky zaměřuje na pravopis psaní předložek *s/se/z/ze*. Analyzované výukové situaci předchází velmi neurčité nastínění toho, čemu se v dané vyučovací hodině budou věnovat. Nedochozí k prozrazení či přiblížení cíle hodiny. Učitelka cíl hodiny objasňuje následně v rozhovoru po hodině: „*Tak cílem bylo vlastně objevit, formulovat si ta pravidla pro psaní těch předložek.*“ Tuto formulaci lze označit spíše jako učitelčin záměr, který v hodině sledovala, ovšem ne jako učební cíl. V hodině také nebyly zachyceny žádné prekoncepty žáků, jež by se týkaly rozebírané oblasti pravopisu. Přičemž učitelka dále v rozhovoru uvedla, že před vyvozením učiva jim v souvislosti s pádovými otázkami bylo učivo okrajově nastíněno, čehož využila při volbě postupu.

V úvodu hodiny jsou zopakovány předložky jakožto slovní druh a je charakterizováno, že „*stojí před nějakými jmény*“. Je taktéž zdůrazněn předpoklad, že předložky pomáhají určení pádu podstatných jmen. Samotná situace, která bude analyzována, navazuje na práci žáků ve dvojicích, při níž dostala každá dvojice přidělené dva tvary slov (*vodou/vody, skla/sklem, zeli/zelím, mléka/mlékem*). Tyto tvary slov měli žáci přiřadit ke správné skupině předložek *s/se* nebo *z/ze* a poté napsat větu, ve které bude slovo v daném tvaru s odpovídající předložkou použito. Následně probíhá rozdělení do dvou větších skupin, ve kterých mají žáci nejdříve probrat zařazení tvarů slov ke správným předložkám a zkontrolovat ho. Ve větách si mají podhrnout užití tvaru slova s předložkou a následně vymyslet pravidlo, podle kterého by se psaní předložek *s/se/z/ze* mohlo řídit. Učitelka tedy opět využila toho, k čemu se opakovaně vyjadřovala v závěrečném rozhovoru, a to podstaty vrstevnického učení, které je ve skupinové práci při vyvozování nové učiva přítomno.

Jak je patrné, tak analyzovaná výuková situace je vyústěním konstruktivisticky laděných aktivit a ona samotná se v konstruktivistickém duchu nese. Formulace pravidla má vycházet od žáků, přičemž učitelka obě skupiny kladením otázek směřuje k závěru. Učivo týkající se psaní předložek *s/se/z/ze* spadá do oblasti lexikálního pravopisu. Jeho podstatou je rozpoznání pádů, konkrétně se pojí s určením 2. a 7. pádu. Přičemž znalost pádů je pro zvládnutí a aplikaci tohoto pravopisu naprosto zásadní. Jako jistý problematický bod, s nímž

může být uváděné učivo spojováno, je možné vnímat v rozlišení a uvědomění si toho, co je předložka a co je předpona slova, jelikož se samozřejmě pravidla pro psaní předpon *s/z* řídí naprosto odlišnými pravidly.

Didaktické uchopení obsahu

Část 1 – komunikace v 1. skupince

Učitelka nejdříve odchází k jedné ze skupin, kde se snaží žáky směřovat k tomu, čeho si mají všimnout. Po příchodu jsou žáci dotazováni, zda souhlasí s rozřazením tvarů slov. Učitelka dále žáky podněcuje, aby zkusili na základě vztahu mezi slovem a předložkou formulovat pravopisná pravidla. Jeden z žáků uvádí návrh pravidla týkající se užití pádových otázek. Učitelka ho vyzývá, aby spolu s ostatními platnost navrhovaného pravidla ověřil a odchází ke 2. skupince.

Část 2 – komunikace ve 2. skupince

Učitelka přichází do 2. skupinky, kde už žáci stihli něco probrat. Po příchodu se zaměřuje na to, zda zkontrolovali správné rozřazení slov. Žáci podávají návrh, že pravidla pro psaní předložek souvisí s koncovkami podstatných jmen (předložka *z* je spojena s koncovkami *a, e, í*). Učitelka tento návrh hned nevyvrací, ale zkouší žáky směřovat ke konkrétnímu slovu, na kterých by navrhované pravidlo zpochybnilo. Učitelka následně sděluje, že koncovky podstatných jmen se týkají vzorů a pozornost obrací na vztah předložky a podstatného jména. Navádí je na užití pádových otázek tím, že slova vysloví nahlas s příslušnou předložkou. Následně mají žáci užití příslušných pádových otázek ověřit a formulovat pravidlo.

Část 3 – společná formulace pravidel

Učitelka si svolává obě skupiny žáků a vyzve je k tomu, aby formulovali, na co přišli. Uvádějí spojitost pravidel psaní předložek *s/se/z/ze* s užitím 2. a 7. pádu. Zkoušejí aplikaci pravidla na konkrétním slově.

Ukázka 7: Přepis části vyučovací hodiny: pravopisná pravidla pro psaní předložek *s/se/z/ze*

U: Tak. Ještě jednou, přečtu si, zjistím, že to mám správně napsané, domluvíte se, že to je správně, odsouhlasíte to a zjistíte, jakým pravidlem se to řídí to *s* a *z*. Tak, můžete pracovat, já si vás obejdu.

Nejdříve jde k jedné ze skupin.

U: Tak, souhlasíte s tím, jak to mají zařazené? S mlékem. Z mléka. Může to tak být? Souhlasíte?

Ž: Ano.

U: I jiná slova souhlasí?

Ž (hromadně): Jojo.

U: Zkuste projít, jestli to souhlasí, jak to použili ve větách? Zkuste projít, zaměřit se na ta slova, na vztah mezi tím slovem a užitím té předložky a prodiskutovat ta pravidla, jo?

Ž: Tam jsou dvě jakoby různé pádové otázky.

U: Myslíš, že se to řídí pádovými otázkami? Dobře, tak zkus tady ten návrh nějak probrat a ověřit, jestli to platí.

Ž: Tak třeba. Sklenice ze skla. Z koho čeho. A odpadák se sklem. S kým čím.

U: Hmm. Tak zkuste to ověřit, jestli to opravdu platí. Zkuste si přečíst ty věty a zkoumat to pravidlo, jestli to bude ono, jo? Proč je to jednou tak a podruhé jinak.

Ž: Jojo.

Poté učitelka přechází ke druhé skupině.

U: Se zelím. Souhlasíte, že mají správně zařazený? Se zelím. A druhá je?

Ž: Ze zelí.

U: Souhlasíte? Je to správně? Ze zelí. Pojd'te přečíst věty, jestli jste to správně vymysleli.

Ž: Pepíček s Aničkou šli se zelím.

U: Souhlasíte? Pepíček s Aničkou šli se zelím. A druhá věta?

Ž: Polévka ze zelí.

U: Polévka ze zelí. Souhlasíte? Pojd'te na to přijít, jakým pravidlem se to řídí v češtině, pojd'te se domluvit. Proč je to jednou tak a jednou tak. Ještě chvilku si dejte diskusi.

Ž: Já si myslím, že to bude kvůli těm koncovkám.

U: Jak v koncovkách? U podstatných jmen se koncovka mění, protože se skloňují. Dobře, takže, jak to funguje? Když je tam vy tam máte mléka, koncovka *a* tak je tam *z*?

Ž: Ano.

U: Aha. Zkuste to na to zelí, jestli to tam bude pasovat.

Ž: Já nemyslím jenom to *a*, ale jakože tam může být jakýkoliv, jakože *a*, *e*, *i*...

U: No tak dobře. Jako samohláska?

Ž: Samohláska no.

U: A nebude těžký si to takhle pamatovat?

Ž: Hmm.

U: Jdete na to možná správně, (osloví žáka), zkuste se zamyslet, čím jsme tuto hodinu začínali a co nám pomáhají ty předložky u podstatných jmen dělat. Jak my jsme je používali k těm podstatným jménům. To byl jediný nápad ten (jméno žáka), nikdo jiný jste na nic nepřišli?

Ž: Jenom (jméno žáka) přišla na to *a*, *e*, *í*.

U: Zkuste teda dát, vy máte zelí, jak by bylo se?

Ž: Se zelím.

U: Jaká by teda byla koncovka?

Ž: Ím.

U: Ím. A ze zelí. Dobře, tam je to *í*. Jak by to bylo s tím mlékem.

Ž: S mlékem a z mléka.

U: Ano, tady to funguje. Jak je to s Olomoucí?

Ž: Z Olomouce.

Ž: S Olomoucí.

U: Z Olomouce a s Olomoucí. Vidím, že tady i ten tvar s Olomoucí končí tím písmenem í. Takže tam by se vám to krylo. Zkuste na to přijít ještě trošku jinak.

Ž: Já si myslím, že to bude něco s tou koncovkou.

U: My ale, (osloví žáka), neřešíme podstatná jména a koncovky, my řešíme předložky, jaký ten vztah té předložky k těm podstatným jménům mají. Ty koncovky to jsou vzory, ty nemusíš teď řešit. Tak co vás napadá? Se zelím, se sklem, s mlékem ...

Ž: S kým, čím.

U: Co to znamená? S kým, čím?

Ž: Sedmý pád. Že tam v některých těch slovech je sedmý pád. Tady u těch slov na tomhle stole s tím s a se. (slova: vodou, sklem, zelím, mlékem).

U: Sedmý pád, že by to byl sedmý pád? Souhlasí to? Je tam všude sedmý pád?

Ž: Není, ne, počkat, je.

U: S kým, čím, se zelím, s kým čím, se sklem. A ze by bylo teda co?

Ž: Z koho, co.

Ž: Bez koho, čeho

U: Který je to pád?

Ž: Koho, co. Čtvrtý.

U: Druhý nebo čtvrtý, tak jaký, (osloví žáka)?

Ž: Bez koho, čeho. Druhý.

U: Tak. pojd'te si to ještě společně v té skupince projít, jestli to, co jste řekli, platí fakt tady na všechna ta slova. A nějak zkusit formulovat ta pravidla.

Učitelka nechá skupiny ještě přibližně 3 minuty ověřovat.

U: Tak, holky, kluci, pojd'te za mnou všichni na koberec, nechte tam ty pracovní sešity. My jsme tady měli dvě takové češtinářské komise, které přišly možná na stejnou myšlenku, uvidíme. My tady máme, (napomene žáka), my tady máme dva předměty bádání. První předmět se týká s a se předložek, druhý předmět se týká z a ze předložek. Na co vy jste přišli?

Ž: My? My jsme přišli na to, že vždycky když je před tím z/ ze, tak je to v druhém pádu a vždycky když je tam před tím to s tak je to v sedmém pádu.

U: Hmm. Co druhá skupina?

Ž: To stejné, taky.

U: Zkusíme nějaké příklady, máme třeba sýr.

Ž: Se sýrem.

U: Se sýrem. Co může být věta se sýrem? Pojd'te mi vymyslet.

Ž: Chleba se sýrem.

U: Hmm. Jaký je to (osloví žáka) pád?

Ž: S kým, čím. Se sýrem. Sedmý pád.

U: Tak můžu tam teda napsat s kým, čím? Sedmý pád? K té předložce s/se.

Ž (hromadně): Jo.

Učitelka napíše pádovou otázku na jednu půlku tabule k předložce s/se.

U: Hmm. Uvidíme, jak nám to bude sedět, kdyžtak to škrtnem. Můžu tam dát i druhý pád, že to platí pro ty předložky z/ze? Sýr a druhý pád, jak to bude znít?

Ž: Bez sýra nebo bez sýru. Sýru nebo sýra.

U: Podle jakého vzoru je sýr?

Ž: Rod mužský.

U: Sýr bez sýru jako?

Ž: Hrad bez hradu.

U: Pojd'te mi vymyslet nějakou větu.

Ž: Jako hrad nebo sýr?

U: Sýr.

Ž: Koupila jsem v sýrárně sýr.

U: Ze sýrem.

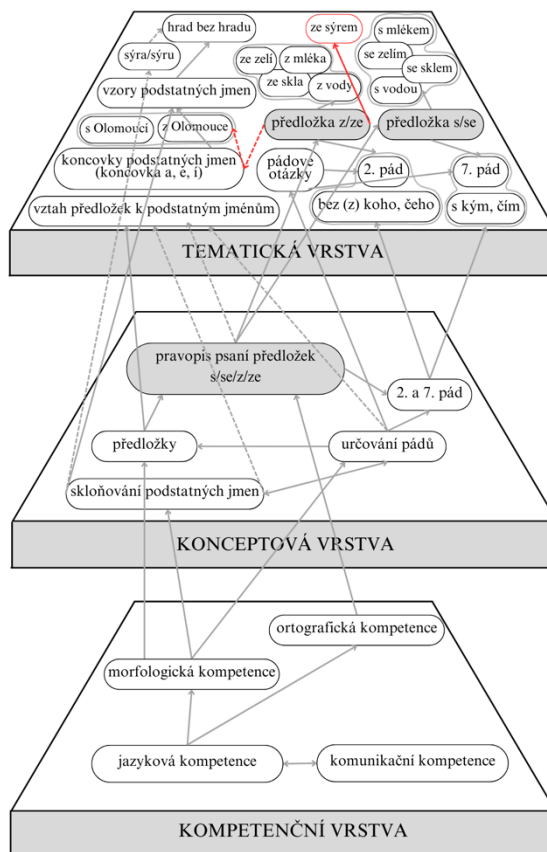
Ž: Z?

U: Hm.

Ž: Myš vyskočila ze sýra.

U: Z koho, čeho, super. Pojd'te si každý na svoje místečko.

4.3.3.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Obrázek 23: Konceptový diagram (pravopis psaní předložek s/z)

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Učitelka postupovala při vyvozování nového pravopisného učiva tak, jak popisuje Hájková (2021, s. 20), která uvádí, že „výchozí bodem je pozorování pravopisného jevu, k němuž dostaneme pravopisné poučení, informaci o pravopisném pravidle“. Přičemž byl velmi znatelně dodržen předpoklad pozorování pravopisného jevu. Na základě tohoto pozorování žáci měli formulovat pravidla, kterými by se pravopis mohl řídit. Jednalo se tedy, jak již bylo zmiňováno, o konstruktivisticky orientovanou učební úlohu, při níž žáci byli aktivně kognitivně zapojeni a sami se podíleli na rozšiřování svých poznatků.

Učitelka v první části analyzované výukové situace pracovala s každou ze skupin zvlášť. V první ze skupinek došlo k odhalení pravidla velmi rychle, a tak je vyzvala k ověření a přesunula se ke druhé skupince, která z počátku spojovala užití předložek z/ze s koncovkami podstatných jmen *a*, *e*, *i*. Učitelka do jejich domněnek vstupuje a shrnuje, že předpokládají, že psaní předložek z/ze je spojeno s tím, že na konci podstatného jména je

samohláska. Jak je v modelu hloubkové struktury výuky znatelné (vyznačeno červenými přerušovanými čarami), tak s tímto předpokladem žáků učitelka dále pracovala a byl vyvrácen na konkrétním spojení slov s předložkami (*z Olomouce, s Olomoucí*), jejichž prostřednictvím byla představena nefunkčnost předpokládaného pravidla. Učitelkou dále bylo uvedeno, že koncovka podstatného jména souvisí se vzory, což je pravdivá informace, ovšem koncovka souvisí také se skloňováním, a použití koncovky má tedy spojitost s danou pádovou otázkou. Tato komunikace učitelky byla poněkud razantní a je možné se domnívat, že odmítnutí závěrů, na které žáci přišli, může být demotivační. Je znatelné, že učitelka v hodině směřuje k předem stanovené poučce a pro další možná řešení nedává prostor. I přesto je možné ocenit postup učitelky, která hned z počátku nezamítla předkládané pravidlo bez podložení jeho nefunkčnosti.

V analyzované výukové situaci je při navádění k formulaci pravidel zdůrazňováno hledání toho, „*jaký ten vztah, ty předložky k těm podstatným jménům mají*“, přičemž toto nasměrování je velmi abstraktní. Bylo by žádoucí spíše uvést spojení *tvar podstatného jména*, který by se pojil s užitím příslušné pádové otázky. Taková formulace by byla přesnější a mohla by žáky blíže nasměrovat a poukázat na podstatu tohoto učiva. Přičemž by taktéž bylo vhodné, kdyby učitelkou tento předpoklad týkající se výrazné spojitosti užití pádových otázek (2. a 7. pádové otázky) s výběrem předložky byl více zdůrazněn v závěrečném shrnutí. V závěru totiž není přímo potvrzeno, zda žáky předkládaná pravidla jsou správně formulovaná. Učitelka se snaží o shrnutí za pomoci užití konkrétního slova (*sýr*) s předložkami *z/s*, ovšem toto ukotvení se dá označit jako neúplné. V této chvíli se také do výkladu vkládá problematika vzorů podstatných jmen v souvislosti se skloňováním a výběrem vhodného tvaru slova *sýr*. Tento postup by byl žádoucí, ovšem není uvedena žádná souvislost mezi tím, proč si učitelka v danou chvíli napomáhá vzory podstatných jmen. I přes učitelčinu snahu navíc žák uvedl nespisovný tvar, přičemž učitelka toto užití nechává bez povšimnutí a nevrátí ho zpět k odůvodnění. Její snaha tak nebyla zúročena a poznámka, která se týkala vzorů byla do jisté míry zbytečná.

Za problematické lze také označit užití nesprávného tvaru učitelkou ve spojení s předložkou *ze* (*ze sýrem – v modelu hloubkové struktury výuky znázorněno červeným orámováním*). Učitelka tedy na jednu stranu apeluje na vztah mezi podstatným jménem (přesněji *tvarem podstatného jména*) a předložkou, ale poté sama uvádí nesprávné spojení. Šlo nejspíše o přereknutí, kterým chtěla učitelka žáky navést, ovšem jak je z přepisu znatelné, tak se nijak neopravila a požadavek byl upřesněn otázkou žáka. V závěru tedy jde o spíše chaotické shrnutí toho, na co žáci přišli. Jedna z pádových otázek (7. *pád – s kým, čím*) je zapsána na

tabuli k příslušné předložce *s/se*. Užití druhého pádu a spojení s předložkou *z/ze* není dotaženo do konce. V závěru ještě můžeme upozornit na fakt, že učitelka chtěla po žácích, aby tvořili věty, ovšem v některých případech žáci utvořili pouze slovní spojení. I to zůstalo bez povšimnutí a je to obecně možné označit za problematické vzhledem k utváření představ žáků o větě.

4.3.3.3 Alterace

Posouzení kvality výukové situace

Učitelka obecně postupovala směrem k jádru pravopisného učiva. Využila taktéž předpokladu, že žáci již umí pádové otázky, a tak mají přímo předložku *s* s danou pádovou otázkou (7. pád – s kým, čím) spojenou. U 2. pádu (bez koho, čeho) došlo k bezproblémovému spojení s předložkou *z*. K vyvození byla zvolena vhodná aktivita, ve které žáci pozorovali užití předložky *s* daným slovem a jejímž závěrem byla formulace pravidel. Za abstraktní bylo označeno učitelčino směřování k hledání vztahu mezi předložkou a podstatným jménem. Bylo by jednoznačnější žáky odkázat na tvar podstatného jména a skrze to na užití pádových otázek spojených s danou předložkou. Závěrečnému shrnutí pravidel mohla být věnována větší pozornost a příměji či systematictěji formulaci pravidel potvrdit. Učitelka také cílila na to, aby žáci užili správný tvar podstatného jména ve spojení s příslušným pádem, a odkazuje tak na vzory podstatných jmen, což bylo ovšem provedeno bez uvedení souvislostí a bez závěrečného dotáhnutí k užití spisovného tvaru slova ve spojitosti s pádovou otázkou. Tato odbočka od jádra analyzované výukové situace tedy byla v dané chvíli nevyužita. Za problematické bylo také označeno užití předložky *ze* s nesprávným tvarem podstatného jména, které učitelka bez povšimnutí přešla. Při vyvozování nového pravopisného učiva ovšem bylo postupováno vhodným a žádoucím způsobem, při němž žáci byli kognitivně zapojeni. Z uvedených důvodů je možné výukovou situaci označit jako podnětnou s vidinou alterace, jež bude zaměřená na explicitním propojování souvislostí v rozebíraných problematických bodech.

Návrh alterace výukové situace

Učivo, jež bylo v analyzované výukové situaci centrem pozornosti, bylo vyvozeno poměrně vhodně, a proto v alteraci bude návrh využívat podobně laděnou úlohu, a to pozorování pravopisného jevu (volby předložky ve spojení s tvarem podstatného jména). Na základě pozorování bude následně vyvozeno pravidlo, které se týká volby předložky ve spojení

s příslušnými pádovými otázkami. Ovšem do postupu bude zakomponováno i skloňování podstatných jmen, kterého se učitelka v situaci dotkla, a návrh alterace tak bude žáky navádět k uvědomělé volbě spisovného tvaru podstatného jména. Alterace tedy bude propojovat vyvození učiva s tím, s čím neodmyslitelně souvisí, a to se skloňováním příslušných ohebných slovních druhů (podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen a číslovek). Přičemž v návrhu bude pozornost věnována právě již zmiňovanému skloňování podstatných jmen (v 2. a 7. pádě) ve spojení s danou předložkou (*s/se/z/ze*). Je totiž nutné žákům představit a opakovat s nimi postup, jehož prostřednictvím si pomohou k volbě správného tvaru slova. Učivo týkající se předložek *s/se/z/ze* není svojí podstatou tak náročné, a tak je možné jeho charakter využít pro popisované účely.

Žákům v prvním kroku budou předloženy věty. Nejprve je třeba společně vyřešit úkol spočívající v doplnění správných tvarů slov. V úvodu je možné s žáky zopakovat postup, kterým si mohou pomoci k výběru správného tvaru slova.


Navrhovaná otázka:


- Jak určujeme správný tvar podstatných jmen při jejich skloňování?


Měl by být formulován závěr, že právě vzory podstatných jmen mohou pomoci při skloňování podstatných jmen. Dále bychom žáky měli navést, jak postupujeme při určování vzorů. Tento postup je možné psát na tabuli. Mělo by dojít k podobné formulaci postupu:


1. Určení rodu (mužský, ženský, střední)
2. Určení vzoru – podle koncovky v 1. pádu a koncovky v 2. pádu


Poté žáci mohou doplnit slova v příslušném tvaru. Žáci mohou na doplňování pracovat ve dvojicích či skupinách, aby mohli svoji volbu tvaru podstatného jména konzultovat.


Šli na výlet se _____  (spolužáci)

Z _____  (kostel) vycházeli lidé.

Seznámil nás s _____  (pravidla) hry.

Na půdě jsem objevil krabice s _____  (hračky)

a také s _____  (myši)

Zvedl jablko ze _____  (zem).

Obrázek 24: Didaktický materiál (pravopis psaní předložek s/z)

Po doplnění slov by měla proběhnout kontrola. Následně se pozornost obrátí na tučně zvýrazněná slova.

Navrhované otázky:

- Jakým slovním druhem jsou tučně zvýrazněná slova v jednotlivých větách?
- Proč si myslíte, že v některých větách jsou použity předložky *z/ze* a v jiných *s/se*? (Myslíte si, že je to náhoda? Všimli jste si už někdy dříve, že v některých větách se objevuje předložka *z/ze* a v jiných *s/se*?)
- Napadají vás nějaké takové věty, kde by tyto předložky byly použity? – Věty mohou být zapisovány na tabuli.

Nejdříve by tedy mělo dojít k odhalení slovního druhu tučně zvýrazněných slov – předložek. Tento slovní druh může být ve zkratce blíže charakterizován. Poté se pozornost zaměří na to, že v některých větách jsou použity předložky *s/se* a v jiných *z/ze*. Dojde tedy k prvotnímu zamyšlení a upozornění na tuto problematiku. Žáci mohou dále zkoušet vymýšlet věty, v nichž se předložky objevují a ty nám dále mohou sloužit k dalšímu ověření pravidel. Poté by mělo být zdůrazněno, že volba předložky *s/se* nebo *z/ze* souvisí s konkrétními pravopisnými pravidly.

- Zkuste ve větách odhalit nějaká pravidla, která by se týkala pravopisu psaní těchto předložek?

Následně tedy žáci zkusí ve skupinách (dvojcích) formulovat pravidlo, kterým by se psaní předložek mohlo řídit. Žáci již při určování tvarů slov pracovali s pádovými otázkami, a tak i předchozí krok práce je pravděpodobně blíže nasměruje. Žáky je v průběhu možné směřovat k tomu, aby si všímali souvislostí mezi užitím předložky a tvarem podstatného jména. Poté blíže mohou být navedeni, s čím tvar podstatného jména souvisí – skloňování/pádové otázky. V závěru by mělo dojít k jasnému shrnutí pravidel, která mohou být dále ověřována na větách, které dříve vymysleli žáci. Zdůrazněna by měla být podstata tohoto pravopisného učiva, jež tkví v tom, že psaní těchto předložek souvisí s příslušnými pádovými otázkami.

Navrhovaná alterace pracovala s problémem, který se objevil během analýzy výukové situace, konkrétně se jednalo o skloňování podstatných jmen. Tento předpoklad byl v návrhu využit s cílem představit (zopakovat) žákům pevný a systematický rámec pro pomoc při volbě správného tvaru podstatného jména. Alternativní postup také zdůrazňuje podstatu učiva pravopisu psaní předložek *s/se/z/ze* a obecně žáky vede k tomu, aby na dokázali pravidla formulovat samostatně.

5 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé přistupují k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Záměrně byla sledována složka jazykové výchovy tzv. mluvnice. Motivem bylo nahlédnout do výuky českého jazyka, která je po delší dobu kritizována pro svůj zformalizovaný charakter. Tato část navazuje na předchozí kapitolu a pozornost bude zaměřena na zodpovězení výzkumných otázek. Cílem kapitoly tedy bude shrnout a interpretovat výzkumná zjištění. Celkově bylo zanalyzováno a předloženo osm didaktických kazuistik, jež byly doplněny o zjištění z rozhovorů. Přičemž každá kazuistika je ve své podstatě už jistým výzkumným závěrem, jelikož uceleně podává pohled na přístup učitele v dané vyučovací hodině a zprostředkovává na něj jedinečný a velmi podrobný náhled, který není zcela přenositelný do souhrnné interpretace.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „*Jakým způsobem učitelé přistupují k vyvozování nového učiva?*“ Souhrnně lze konstatovat, že z pohledu učitelů závisí volba postupu vyvozování na charakteru učiva, jehož prostřednictvím se rozhodují, zda je daný přístup vhodný pro konkrétní učivo. Učitelé se tedy zaměřují na posuzování funkčnosti daného postupu. Jeden z učitelů uvedl také časové hledisko jako další možnou proměnou pro výběr přístupu k vyvozování. Přičemž právě časové hledisko bylo uvedeno jako limit pro volbu konstruktivisticky zaměřeného postupu.

Dále bylo zjištěno, že zkoumaní učitelé usilují o začlenění konstruktivistického přístupu při vyvozování nového učiva. Učiteli jsou vyzdvihovány benefity volby konstruktivistického postupu, a to především v možnosti využití vrstevnického učení a v kognitivním zapojení žáků, které z jejich pohledu přispívá k budování trvalejších poznatků. Jednou z učitelek byl také uveden potenciál kompetenčního rozvoje žáků, ke kterému konstruktivisticky zaměřené činnosti směřují. Zapojení učitelé ovšem vnímají, že konstruktivistický postup není možné využít plošně na veškeré učivo. V těchto případech se uchylují k deduktivnímu postupu vyvozování nového učiva, tedy k přímému zprostředkování poznatků – transmisi. K názoru, že konstruktivistický přístup není vhodný ve všech případech, se vyjadřují také autoři, například Štěpáník (2015) zmiňuje, že „rozhodně by nebylo účelné a žádoucí aplikovat konstruktivistický přístup na všechno učivo“. Je ovšem důležité poznamenat, že i když se učitelé uchylovali ve své volbě k využití konstruktivistického přístupu, tak nelze na základě analýzy vyučovacích hodin jednoznačně hovořit o účinnosti a kvalitě vyvozování učiva. Ovšem potěšujícím zjištěním v obecném náhledu je, že se učitelé snaží odpojit od tradičního

transmisivního přístupu směrem ke konstruktivistickému a zamýšlí se nad vhodností postupů pro dané učivo.

Bylo rovněž zjištěno, že učitelé v menší míře zapojují zjišťování prekonceptů žáků. Nicméně je možné vyzdvihnout skutečnost, že ve vybraných analyzovaných hodinách se práce s prekoncepty objevila a učitelé o ní také hovořili v průběhu rozhovorů. Přičemž začlenění práce s prekoncepty je závislé na subjektivním vyhodnocení učitele. Učitel sám posuzuje, zda by žáci mohli mít o učivu nějaké povědomí. Zkoumaní učitelé tedy v tomto kontextu neberou zcela v potaz zkušenost žáka s mateřským jazykem a práci s prekoncepty omezují jen na vybrané učivo. Nepokouší se jazykové prekoncepty zachytit plošně, ačkoliv v rozhovorech zmiňovali, že žáci jsou aktivními uživateli jazyka a mohou disponovat různými znalostmi a zkušenostmi.

Vedle konstruktivistického přístupu byla učiteli také využívána již zmiňovaná transmise poznatků. Zajímavé je, že v případě zvolení konstruktivistického postupu učitelé pracovali při vyvozování učiva s pozorováním jazyka, ovšem při využití deduktivního postupu se uchýlili k výkladu, při kterém nedošlo k jeho ilustrování na příkladech. Pojmy tedy žákům byly představeny bez uvedení souvislostí či konkrétní praktické vazby na jazyk. Je vhodné podotknout, že výklad není možné považovat za bezvýhradně neefektivní cestu vyvozování nového učiva, ovšem jak se ukázalo, tak při jeho využití docházelo k seznamování s pojmy bez vazby na jazyk, nekladení kontrolních otázek a celkově tedy k nesystematickému seznámení s učivem.

Z analýzy také vyplývá, že ačkoliv učitelé vyzdvihují konstruktivistický přístup, tak se jim stále zcela nedaří odtrnout se od tradice ve výuce českého jazyka. Učitelé se ve výuce uchýlovali především k cíli kognitivnímu, tedy zaměřovali se primárně na poznání stavby a systému jazyka, ovšem komunikační funkci učiva upozadili. Při vyvozování mluvnického učiva tedy nepropojovali komunikační a jazykovou složku předmětu. Pokud jde o vyvozování pravopisného učiva, tak v těchto případech by měla ortografická kompetence dominovat, jelikož se žáci seznamují s novými pravopisnými jevy. V obecném náhledu je ovšem skrze rozvíjení ortografické kompetence podporován také rozvoj kompetence komunikační. Učitelé vyvozování pravopisného učiva (psaní ú/ů, psaní předložek s/se/z/ze, shoda přísudku s podmětem) postavili na pozorování pravopisného jevu na konkrétních slovech, slovních spojeních či větách. Prostřednictvím pozorování vazby či zákonitostí mělo dojít k formulaci pravidel, což lze vnímat jako žádoucí a vhodný způsob.

Dalším aspektem, který poukazuje na neodtrhnutí se od tradičního přístupu k vyučování, je směřování k předem stanoveným pojmům a definicím, jež jsou považovány za cíl seznámení s novým učivem. Učitelé netvořili prostor k vytvoření vlastní definice či alespoň k její úpravě. Ačkoliv tedy žáci měli samostatně hledat souvislosti a objevovat, závěr byl dopředu pevně stanoven. Samozřejmě například pravopisná pravidla jsou pevně daná, ale v určitých případech bylo možné směřovat žáky k vytvoření vlastní poučky. Tento způsob by mohl vést ke kvalitnějšímu vyvození nového učiva, jelikož jak bylo v kazuistikách nastíněno, tak některé poučky je možné považovat za zavádějící a velmi nepřesné. Vydat se tedy cestou vytvoření vlastní by bylo více než žádoucí. V jiném případě byla předložená poučka vnímána jako kontrolní systém řešení žáků, ovšem došlo k jejich nepodpoření v hledání cesty k odhalení zákonitostí. I přestože tedy byl v předchozích fázích dané vyučovací hodiny zvolen konstruktivistický postup, tak v závěru došlo k transmissi hotových poznatků, což vedlo spíše k neefektivitě seznámení a k neproniknutí do podstaty učiva.

Z uvedeného je zřejmé, že učitelé při vyvozování nového učiva volí konstruktivistické postupy, které se ovšem nezřídka ve svém závěru schylují k tradiční strategii. Ačkoliv učitelé v rozhovorech naznačovali propojení výuky českého jazyka s běžným životem a komunikací, tak ve své výuce komunikační a jazykovou složku předmětu nepropojili a komunikační cíl výuky byl zastíněn jazykovým učivem. O využití kognitivně – komunikačního přístupu, jež právě akcentuje propojení jazykové a komunikační složky, tedy nelze hovořit. Výuka tak nesplňovala jeden ze základních vymezených principů, a to princip komplexnosti. Nebyl také využit přístup zahrnující integraci složek předmětu, který by byl ovšem ve své celistvosti při seznamování s novým učivem obtížně aplikovatelný.

V návaznosti na dílčí výzkumnou otázku „*Jakým způsobem učitel transformuje obsah oboru do jazyka žáků?*“ se ukázalo, že učitelé využívají vlastní pojmový jazyk, kterým přibližují obsah oboru žákům. Učitel tedy vlastními vytvořenými pojmenováními buduje poznatkovou bázi žáků, na kterou dále navazuje. Toto užívání vlastního jazyka se ovšem často schyluje k obrazným pojmenováním, které vždy neplní svůj účel, a zprostředkování poznatků se tak uchyluje k abstraktnímu a neuchopitelnému předání. Užívání učitelského jazyka je možné shledat v některých případech za užitečné, ovšem na druhou stranu bylo možné identifikovat také problematická a zavádějící vysvětlení. K přiblížení a systematizaci obsahu využívají také vizualizaci, při níž prostřednictvím nákrešů či schémat ukotvují daný pojem či pojmy. K seznámení s pojmy byly také v jednom z případů využity ilustrace.

Pokud se zaměříme na otázku „*Jaké činnosti učitelé volí při vyvozování nového učiva?*“ z širšího úhlu pohledu, tak učitelé obvykle postupovali tak, že nejdříve zopakovali a navázali na to, co již žáci umí. Vyvozované učivo tak bylo v popisovaném kontextu učiteli pojímáno jako součást systému. Zkoumaní učitelé zřídka formulovali cíl hodiny, do jisté míry naznačili svůj rámcový záměr, ovšem s konkrétními učebními cíli ve výuce spíše neoperovali. Následně postupovali tak, že žákům připravili činnosti, jejichž prostřednictvím si sami objevili poznatky (konstruktivisticky zaměřené činnosti), nebo jim poznatky přímo zprostředkovali ve formě výkladu (transmisivně orientované činnosti). Přičemž v hodinách obvykle docházelo ke kombinaci těchto dvou typů činností, tedy konstruktivisticky laděná učební úloha byla ve svém závěru doplněna o výklad učitele. Nedílnou součástí výukové jednotky by měla být také reflexe, ovšem žádný z učitelů ji v pozorovaných hodinách nezrealizoval.

Při zvolení konstruktivisticky laděných činností dva ze zkoumaných učitelů obvykle realizují vyvozování prostřednictvím práce žáků ve skupině či ve dvojicích, ve kterých se žáci společně snaží přijít na řešení určeného problému. Třetí participant volí hromadné vyvozování učiva, při němž nejčastěji všichni žáci sedí v kroužku a společně se podílí na řešení dané učební úlohy. Je možné tvrdit, že v takto strukturovaných činnostech učitelé k vyvozování využívají konkrétní slova, slovní spojení či věty, ve kterých se cílený jev či charakteristika vyskytuje. Žáci na základě pozorování jazyka mají hledat zákonitosti, společnou charakteristiku či pravidla, které byly cíleným obsahem daného učiva. Přičemž konkrétní jazykový materiál byl žákům většinou zprostředkován formou kartiček. Učitelé si obvykle tyto kartičky sami vytvářejí, v jedné z analyzovaných hodin bylo zaznamenáno využití zadání v pracovním sešitě, které bylo učitelem upraveno a využito pro zadání učební úlohy žákům. Rovněž se ukázalo, že konkrétní konstruktivisticky laděné činnosti jsou spíše uzpůsobovány zvolenému učivu, ovšem učiteli je vyzdvihován určitý systém a jednoduchost učebních úloh, jejichž prostřednictvím má být nové učivo objeveno. Učební úlohy se učitelé snaží uzpůsobovat možnostem žáků a případně je otázkami či přímým vysvětlením směřují ke společnému závěru.

Ačkoliv bylo možné spatřovat, že potenciál konstruktivisticky orientovaných činností, při nichž se žáci seznamovali s novým učivem, nebyl vždy zcela využit, tak pozitivním zjištěním je, že docházelo k vyvozování nového učiva skrze jazyk, což napomáhá k přiblížení výuky mateřštiny. V těchto činnostech ovšem chybělo přetavení z roviny

vyučování skrze jazyk do roviny vyučování skrze jazyk pro jazyk, tedy nedocházelo k akcentování komunikačního cíle výuky.

Odpověď na otázku „*Jaké aspekty ovlivňují kvalitu vyvozování nového učiva?*“ bude opřena o rozbory jednotlivých didaktických kazuistik a budou shrnuty body, které byly označeny jako problematické. Naopak budou vyzdviženy aspekty, které byly shledány jako vhodné a efektivní.

Obecně je možné tvrdit, že kognitivní zapojení žáků je možné označit jako zásadní pro kvalitu vyvozování nového učiva, jelikož zaktivování žáci, kteří se spolupodílí na konstrukci vlastních znalostí, si odnesou z výuky více. Právě v didaktických kazuistikách, v nichž se učitelům podařilo žáky takovým způsobem vhodně zapojit, docházelo k efektivnímu seznámení s novým učivem. Ačkoliv bylo pravděpodobným záměrem učitelů se ve více vyučovacích hodinách rozebíraným způsobem postavit k vyvozování učiva, tak průběh ovlivnily další proměnné, které negativně narušily zvolený postup. Žáci tedy mohli být kognitivně zaktivováni, ovšem nevhodně působilo například neúplné zadání činnosti, v níž mělo být nové učivo objeveno, nebo práci žáků ovlivnilo neposkytnutí komplexní přípravy, která byla nutná k porozumění novému učivu (např: kazuistika 7: Shoda přísudku s podmětem, kazuistika 4: Slova nadřazená, podřazená, souřadná).

Dále je možné podotknout, že využití konkrétního jazykového materiálu, jehož prostřednictvím bylo učivo vyvozováno, se také významně podílí na kvalitě seznámení s novým učivem. V případech, kdy učitelé neilustrovali svůj výklad konkrétními příklady (slovy, slovními spojeními, větami), byla shledána neuchopitelnost a vzdálenost této formy předání poznatků. Tento postup je možné ilustrovat kazuistikou 3: Vyjmenovaná slova, kazuistikou 6: Slovesné způsoby a kazuistikou 7: Shoda přísudku s podmětem, ve kterých jednotlivé pojmy byly vyvozovány bez konkrétní vazby. Práce s jazykovým materiálem, v nichž se jistý znak či zákonitost vyskytuje, je možné ve výuce mateřského jazyka považovat za zcela zásadní, jelikož umožňuje to, aby se výuka mateřštiny nestala něčím vzdáleným.

Jak již bylo zmiňováno, tak učitelé při vyvozování nového učiva cílí na předem dané pojmy a definice. Toto zaměření jim ve velké míře neumožnilo odhalit konkrétní praktický přesah učiva, a činnosti tak nepřizpůsobili směrem k rozvoji komunikační kompetence žáků. Výuku mateřštiny, v níž je tento aspekt postrádán, je možné označit za nevyhovující. Přičemž je důležité zmínit, že ačkoliv se v některých případech učitelům podařilo alespoň částečně

pracovat s významy slov, tak s jejich funkcí v komunikaci pracovali pouze okrajově nebo potenciál učiva pro rozvoj komunikační kompetence byl zcela opomíjen.

Dalším problematickým bodem, jenž byl zaznamenán, je chaotický výklad učitele. Za zaznamenané znaky výkladu učitele, jež negativně ovlivňují kvalitu předání poznatků, a tedy v obecném náhledu také vyvozování nového učiva, je možné označit zprostředkování velkého množství informací bez kladení kontrolních otázek, užívání abstraktních pojmenování, seznamování s pojmy bez praktického uchopitelného přesahu nebo propojování termínů s nesprávnou představou toho, co zaštiťují. Absence kontrolních otázek a neposkytování prostoru žákům k objasnění toho, jak nad učivem oni uvažují, poté sice vedla k cílovému seznámení s pojmem, ovšem není jasné, jak učivo žáci pojmají. Takové poznání tedy zůstává na nejnižším stupni kognitivní náročnosti a zároveň není jasné, co žáci skutečně přijmuli a jak nové učivo zpracovali do své poznatkové struktury. Obecně všechny tyto charakteristiky výkladu vedly k neexplicitnímu propojení uváděných informací, což se samozřejmě promítlo do celkové kvality vyvozování nového učiva. Naopak za aspekty, které se pozitivně podílely na efektivním a kvalitním předání nových poznatků, je možné označit vhodný výběr jazykového materiálu, prostřednictvím kterého bylo nové učivo vyvozováno. Při nevhodném výběru slov docházelo k formálním nesrovnalostem (např: kazuistika 4: Slova nadřazená, podřazená, souřadná), které ovšem taktéž ovlivnily správnost předání nového učiva.

Otázka „*Jaké charakteristiky vykazují navrhnuté alterace?*“ se zaměřuje na shrnutí znaků vytvořených alternativních postupů. Teoretickou základnu pro jejich tvorbu je možné spatřovat v konstruktivistickém přístupu a v kognitivně komunikačním přístupu. Přičemž je důležité zdůraznit, že primárním záměrem bylo navrhnout takové postupy, které se odpojují od tradice ve vyučování českého jazyka, efektivněji zacházejí s učivem, podněcují kognitivní aktivitu žáků a ideálně svým charakterem podporují rozvoj komunikační kompetence.

Obecně tedy bylo cílem navrhnout postupy, jež budou systematicky předkládat nové učivo a vytvoří žákům strukturovanou podporu pro objevení charakteristických znaků, zákonitostí či pravidel. To vyžadovalo v určitých případech zvolnit a představit pouze některé vybrané pojmy (např: kazuistika 4: Slova významově nadřazená, podřazená, souřadná), nebo naopak bylo nutné předkládaný postup rozšířit, aby bylo učivo představeno v celé jeho komplexnosti, a postup tak vedl ke kvalitnějšímu uvedení do problematiky (např: kazuistika 7: Shoda přísudku s podmětem). Alterace také navazovaly na situace, které vyvstaly na

povrch a jež přímo nesouvisely s vyvozovaným učivem, ale bylo vyhodnoceno, že je možné a žádoucí je do alternativního návrhu zakomponovat (např: kazuistika 8: Pravopis předložek s/z). Snahou rovněž bylo odrhnout se od předem stanovených pouček a zahrnout žáky do tvorby svých vlastních definic, které budou stavět na porozumění učivu. Alterace tedy počítají s propojením konkrétní zkušenosti žáka s vyvozovaným učivem.

K zmiňovanému systematickému představení byl využit ve všech kazuistikách konstruktivistický přístup. Pouze jedna kazuistika se této koncepci vymyká, jelikož staví na induktivním postupu učitelky, který použila v hodině. Jelikož byl tento postup shledán jako kvalitní, tak alterace spíše poskytla náhled na potenciální možný rozvoj, jenž by mohl navazovat na učitelkou realizované konstruktivisticky zaměřené činnosti. Využití konstruktivistického postupu při tvorbě alternativních návrhů umožnilo vytvořit struktury, které svým charakterem míří na podporu kognitivního zapojení žáků. Společnou charakteristikou alterací také je, že stavějí na práci s konkrétním jazykovým materiálem. Nejčastěji se jedná o text či věty. Využíván tak byl ve velké míře textocentrický přístup (Štěpáník et al., 2020). Do centra vyvozování nového učiva je tedy v alteracích zasazen text, jenž má zprostředkovat konkrétní znak či zákonitost, jež souvisejí s novým učivem. Využití textu umožnilo efektivně poukázat na funkci slov v komunikaci, jejich význam a významové vztahy. Mimo jiné využití textu umožňuje s ním dále pracovat a zaměřit se na jeho porozumění. Jeho začlenění navíc poskytuje i další možnosti, které mohou být pojeté tvořivěji.

Cíleno bylo při tvorbě návrhů taktéž na uváděné podpoření rozvoje komunikační kompetence žáků. Záměrem tedy mělo být propojit komunikační a jazykovou složku předmětu. K tomu vhodně posloužila právě cílená práce s textem, která umožnila na učivo pohlédnout z obou perspektiv a vhodně je sjednotit. Nebylo ovšem možné ve všech případech zcela tento cíl výuky do postupů promítnout, jelikož jak už bylo zmíněno, tak při vyvozování pravopisného učiva je klíčová ortografická kompetence a její rozvoj. Proto v alteracích, kde bylo centrem zájmu pravopisné učivo, bylo záměrem kvalitně představit nová pravopisná pravidla. Do vyvozování pravopisu byla rovněž zakomponována práce s textem (Kazuistika 3: Vyjmenovaná slova), jehož prostřednictvím je objasněna podstata tohoto pravopisného učiva. Zároveň předkládaný text umožňuje pozorovat vyjmenovaná slova a slova příbuzná v daném kontextu, a lépe tak zprostředkovává jejich význam. V ostatních případech bylo pro vyvozování pravopisných pravidel využito pozorování konkrétního jevu ve větách.

5.1 Doporučení pro praxi

Jak již bylo několikrát zmiňováno, tak právě přístupem učitele k vyučovacím předmětům je ovlivňována kvalita výuky, což samozřejmě platí taktéž pro vyvozování učiva. Ze shrnutí výzkumných zjištění vyplývá poměrně pozitivní informace, a to že učitelé vyzdvihují konstruktivistický přístup ve výuce českého jazyka. Přičemž v konstruktivistickém přístupu k výuce mnozí autoři identifikují možnost, jak výuku českého jazyka zkvalitnit (Hájková, 2011; Höflerová, 2021). Například Štěpáník a Chvál (2016, s. 37) dále k využití konstruktivistické strategie uvádějí, že „pomáhá řešit problémy, na které tradiční výuka nestačí.“ Konstruktivistický přístup k výuce totiž počítá s kognitivní angažovaností žáků, staví na jejich předchozích znalostech, a aktivně je tak vtahuje do procesu budování svých vlastních znalostí. Zároveň poskytuje prostor pro vrstevnické učení a kompetenční rozvoj.

V konstruktivisticky založených aktivitách při vyvozování nového učiva je tedy možné spatřovat potenciál. Toto tvrzení je možné podpořit výzkumným šetřením, které realizovali Štěpáník a Chvál (2016) a jehož prostřednictvím došli k závěru, že právě využitím konstruktivistických postupů postavených na aktivním řešení problému je možné dosáhnout snazšího převedení získané znalosti do komunikační praxe. Tato cesta se tedy zdá být jako žádoucí a efektivní, ovšem je zásadní taktéž více akcentovat propojení jazykové a komunikační složky předmětu, které bylo z velké míry v analýzách postrádáno. Úlohou učitele by tedy mělo být hledat cesty, jak umocnit roli komunikačního cíle ve výuce českého jazyka, což umožní, aby výuka mateřštiny měla uchopitelnější a praktičtější přesah. Jistou inspiraci je možné načerpat v alteracích jednotlivých kazuistik, které byly navrhovány právě se snahou propojit tyto dvě složky předmětu a tam, kde to bylo možné, vyzdvihnout komunikační cíl výuky. V tomto kontextu, ovšem i v návaznosti na konstruktivistické postupy, by bylo vhodné, kdyby učitelé více pracovali s předchozími zkušenostmi žáků, kterými žáci, jež ovládají svůj mateřský jazyk, disponují.

Zmiňované požadavky ovšem na učitele kladou nároky ve smyslu toho, že aby byl učitel „schopen zajistit vysokou kvalitu výuky, potřebuje disponovat nejen dobrou znalostí obsahu, ale rovněž si uvědomovat jeho didaktický potenciál“ (Štěpáník, 2020, s. 8). Zde je možné zdůraznit fakt, že pokud je záměrem, aby si učitelé začali uvědomovat potenciál učiva a hledali cesty, jak uchopit výuku jiným způsobem, tak je nutné na to jít skrze jejich vzdělávání a cílené poukazování na nedostatky tradičně pojaté výuky mateřštiny. Roli vzdělávání se zdůrazňovali také učitelé v rozhovorech, kde konkrétně uváděli, že právě různá školení i vlastní reflektované zkušenosti podpořené o odbornou literaturu či vzdělávací

kurzy měly vliv na posun od tradičního přístupu k hledání cest pro implementaci konstruktivistického přístupu.

Pokud bychom měli shrnout doporučení pramenící ze zjištění výzkumného šetření, tak ve směru posunu od formalismu by bylo žádoucí odprosit se od pojmů a definic jako cílové mety výuky, jelikož vzdělávání žáků v mateřském jazyce má především sloužit pro komunikační praxi. Obsah výuky je tak nutné uzpůsobit potřebám žáků. Východiskem této situace je tak komunikačně orientovaná výuka stavící na kognitivně – komunikačním přístupu (Štěpáník et al., 2020). Právě v těchto zmiňovaných bodech je možné vnímat aspekty, jak vyvozování nového učiva a celkově výuku mateřštiny zkvalitnit.

5.2 Limity výzkumu

Za zásadní limit výzkumu je možné označit nezkušenost výzkumníka, jelikož se jedná se o první realizovanou výzkumnou práci. Vzhledem ke zvolení Metodiky 3A jako postupu pro analýzu je jako limit možné uvést nerealizování navržených alterací u didaktických kazuistik a jejich následné reflexe. Ovšem časové možnosti rozvoj výzkumu tímto směrem neumožnily. Do výzkumu byly zapojeny tři učitelky ze stejné školy, což je také možné vnímat jako jistý limit výzkumného šetření. Všichni participanti byli ženského pohlaví. Uváděné limity byly podmíněny tím, že doba pro sehnání participantů do výzkumného šetření byla omezená, a tak bylo využito možnosti realizovat výzkum na jedné základní škole, kde byli této možnosti otevření. Limit je také možné spatřovat v nemožnosti dlouhodobějšího pozorování, které by umožnilo nahlédnout do zkoumané problematiky hlouběji.

ZÁVĚR

Jádrem této diplomové práce byly přístupy učitele k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka. Práce byla rozčleněna na část teoretickou a praktickou. V rámci teoretické části byly představeny poznatky, jež souvisely s přístupy k výuce českého jazyka. Pozornost byla věnována didaktice českého jazyka a specifikům vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Pro komplexnost náhledu na využívané přístupy byly představeny cíle, které má výuka českého jazyka naplňovat. Byl také rozebrán historický exkurz do výuky tohoto školního předmětu, který umožnil zprostředkovat náhled na původ některých chronických problémů výuky. Zanalyzován byl ovšem také současný stav výuky, jenž podal ucelený pohled na běžnou edukační realitu. Tento rozbor byl rovněž podpořen uvedením možných perspektiv, kterými by se výuka českého jazyka mohla ubírat. Právě toto obecné uvedení do problematiky umožnilo ucelenější kritický náhled na využívané přístupy ve výuce českého jazyka, jež je možné uplatnit také při vyvozování. Jednotlivé přístupy k výuce byly podrobně představeny a toto teoretické ukotvení se stalo podkladem pro realizaci empirické části.

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jak učitelé přistupují k vyvozování nového učiva ve výuce českého jazyka. Tomu byl podřízen výběr metod. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného interview. Skrze využití metodického postupu 3A bylo vytvořeno osm didaktických kazuistik, jež zachycují konkrétní podobu výuky, jež byla zanalyzována. Na základě této analýzy byly navrženy alterace, které mají svým uchopením přispět ke zkvalitnění výuky. Tyto didaktické kazuistiky byly dosyceny zjištěními z rozhovorů, jež byly analyzovány otevřeným kódováním.

Na základě analýzy dat byly zodpovězeny výzkumné otázky, a byla tak shrnuta zjištění výzkumu. Bylo zjištěno, že učitelé se ve své volbě uchylují ke konstruktivistickému přístupu při vyvozování nového učiva. Při tomto způsobu vyvozování žáky podněcují k manipulaci s konkrétním jazykovým materiálem, a tak dochází k vyvozování učiva skrze jazyk. V případě vyhodnocení nefunkčnosti či po zhodnocení časového hlediska se odchylojí od konstruktivistického postupu směrem k tradičnímu deduktivnímu postupu, při jehož využití práce s konkrétním jazykovým materiálem absentuje. Učitelé se i v případě využívání konstruktivistického přístupu orientují spíše na pojmy a definice. Naopak zůstává neodkryt komunikační přesah učiva, který do vyvozování zahrnují minimálně. Orientace na definice a pojmy namísto na komunikační funkci učiva se poté prolíná do celkové integrity výuky.

V závěru diplomové práce byla na základě komplexnějšího shrnutí výzkumných zjištění uvedena doporučení pro praxi, jež stavějí na analýze dat výzkumu. Byl zde vyzdvižen kognitivně – komunikační přístup k výuce českého jazyka, který je pojímán jako vhodné východisko pro zkvalitnění pedagogické praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babušová, G. (2012). Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(2), 74-82. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>
- Bína, D. (2012). *Literatura, média, didaktika: vybrané texty ke studiu českého jazyka a literatury s didaktikou*. Vlastimil Johanus.
- Bína, D., & Niklesová, E. (2007). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Boudová, S., Janotová, Z., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2021). *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy>
- Brčáková, V. (2019). Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem. In M. Čechová & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině I* (s. 49-67). Západočeská univerzita v Plzni.
- Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu: (úvod do teorie)*. SPN.
- Čechová, M. (2011). *Čeština – řeč a jazyk* (3. vyd.). SPN.
- Čechová, M. (2020). Historické perspektivy výuky češtiny aneb nadějně vyhlídky v minulosti. *Didaktické studie*, 12(1), 101-109. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. SPN.
- Franta, D. (2021). Integrovaná výuka českého jazyka, slohu a literatury na gymnáziu: Návrh koncepce. [Disertační práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Digitální knihovna Západočeské univerzity v Plzni. https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47346/1/franta_disertacni_prace.pdf
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Glaserfeld, E. (1998). Why Constructivism Must be Radical. In M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Eds.), *Constructivism in education* (s. 23–28). Cambridge University Press.

Gogová, E. (2016). Podporná funkcia materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov. *Didaktické studie*, 8(2), 52-68. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle: z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol*. Univerzita Karlova.

Hájková, E. (2011). Didaktika českého jazyka pro 21. století. *Didaktické studie*, 3(2), 57-60. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

Hájková, E. (2012). Účinnost edukačních postupů při budování poznatkových struktur. In E. Hájková, M. Šmejkalová, L. Janovec, A. Kucharská, H. Hejlová, E. Höflerová & G. Babušová, *Čeština ve škole 21. století II. Úvodní studie* (s. 69-82). Univerzita Karlova.

Hájková, E. (2019). Vyjmenovaná slova. *Didaktické studie*, 11(1), 81-91. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova.

Hájková, E., & Šmejkalová, M. (2012). Grantový projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“. In E. Hájková, M. Šmejkalová, L. Janovec, A. Kucharská, H. Hejlová, E. Höflerová & G. Babušová, *Čeština ve škole 21. století II. Úvodní studie* (s. 7-16). Univerzita Karlova.

Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákladem vlastním.

Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Portál.

Hník, O. (2015). Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, V. Čížková, H. Čtrnáctová, L. Dvořák, K. Dytrtová, B. Gracová, O. Hník, M. Kekule, K. Kostková, M. Kubiátko, M. Nedělka, J. Novotná, M. Papáček, J. Petr. ... V. Žák. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 41-65). Masarykova univerzita.

Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* (2. vyd.). Karolinum.

Hoffmannová, J. (2014). Metajazyk, metařeč, metatext, stylizace komunikačních jevů v textu: Karel Hausenblas a žáci jeho. *Jazykovědné aktuality*, 51(3/4), 97-105. <https://www.jazykovednesdruzeni.cz/archiv/>

Höflerová, E. (2004). *Didaktika češtiny pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostravská univerzita.

Höflerová, E. (2015). Constructivism in Teaching the Mother Tongue or How to Teach the Czech Language Better to Czech-Speaking Children. *Pedagogika*, 65(5), 532-541. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?page_id=12008

Höflerová, E. (2021) Poznatky o jazyce – cíl, nebo prostředek ve výuce češtiny?. In Svobodová, J., Höflerová, E., Kuldanová, P., Sekerová, K., Svobodová, D., & Vavříková, P. (2021). *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika* (s. 9-30). Ostravská univerzita.

Hubáček, J., Jandová, E., Svobodová, D., & Svobodová, J. (2010). *Čeština pro učitele* (4. vyd.). Vade Mecum Bohemiae.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Češková, T. (2022). *Metodika 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/2211>

Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774-1918* (2. vyd.). SPN.

Klímová, K. (2017). Slovní druh jako základní jazykovědný a didaktický pojem. *Kształcenie Językowe*, 15(1), 41-53. DOI 10.19195/1642-5782.15(25).4

Klimovič, M. (2019). Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu. In S. Štěpáník, E. Awramiuk, K. Eliášková, E. Hájková, E. Höflerová, J. Kesselová, E. Liptáková, B. Niesporek-Szamburska, J. Nocoň, & M. Szymańska, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 72-87). Karolinum.

Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kucharská, A. (2012). Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In E. Hájková, M. Šmejkalová, L. Janovec, A. Kucharská, H. Hejlová, E. Höflerová & G. Babušová, *Čeština ve škole 21. století II. Úvodní studie* (s. 43-58). Univerzita Karlova.

Kvapilová Brabcová, R. (1990). *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. SPN.

Liptáková, Ľ. (2013). O vzťahu a štruktúre implicitných a explicitných jazykových znalostí dieťaťa mladšieho školského veku. *O dieťaťu, jazyku, literatúre*, 1(2), 15-30. <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2013-odjl-02.pdf>

Liptáková, L., Cibáková, D., Hlebová, B., Klimovič, M., Mitrová, A., Pršová, E., Rusňák, R., Sičáková, L., Stanislavová, Z., Vužňáková, K., & Andričíková, M. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove.

Magirius, M. (2018). Constructivism in literature education: Introduction to the thematic binder. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (18), 1-12. 10.17239/L1ESLL-2018.18.05.01

Martin, D. J., & Loomis, K. S. (2014). *Building teachers: a constructivist approach to introducing education* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Metelková Svobodová, R. (2013). *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostravská univerzita.

Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51-66. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Nocoń, J. (2019). Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny. In S. Štěpáník, E. Awramiuk, K. Eliášková, E. Hájková, E. Höflerová, J. Kesselová, Ľ. Liptáková, B. Niesporek-Szamburska, J. Nocoń, & M. Szymańska, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 132-156). Karolinum.

Noormohamadi, R. (2008). Mother Tongue, a Necessary Step to Intellectual Development. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 25-36. http://www.paal.kr/html/sub04_01.asp

- Obst, O. (2017). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pacovská, J. (2011). Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. *Didaktické studie*, 3(2), 61-72. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dytrtová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J. ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostravská univerzita.
- Svobodová, J. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostravská univerzita.
- Šindlerová, J., & Štěpánková, B. (2017). Lingvistické opodstatnění konstruktivistické didaktiky při výuce slovních druhů. *Didaktické studie*, 9(2), 102-113. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>
- Škoda, J., & Doulík, P. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. Karolinum.
- Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, V. Čížková, H. Čtrnáctová, L. Dvořák, K. Dytrtová, B. Gracová, O. Hník, M. Kekule, K. Kostková, M. Kubiátko, M. Nedělka, J. Novotná, M.

Papáček, J. Petr. ... V. Žák. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17-40). Masarykova univerzita.

Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>

Štěpáník, S. (2015). Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*, 2, 11-22. <https://ncds.ff.cuni.cz/cs/magazin/>

Štěpáník, S. (2020). Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>

Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.

Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>

Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace* 27(1), 58–80. DOI:10.5817/PedOr2017-1-58

Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Univerzita Karlova.

Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, Ľ., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Štěpáník, S., Krčmářová, M., & Polčáková, J. (2020). *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://www.projektsypo.cz/modely-systemu-profesni-podpory-a-metodicke-prirucky.html>

Štěpáník, S., Liptáková, Ľ., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník, E. Awramiuk, K. Eliášová, E. Hájková, E. Höflerová, J. Kesselová, M. Klimovič, Ľ. Liptáková, B. Niesporek-Szamburska, J. Nocoń, & M. Szymańska, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23-71). Karolinum.

Švaříček, R. (2007). Hloubkový rozhovor. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159-184). Portál.

Švaříček, R. (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12-26). Portál.

Trpka, V. (2021). *Didaktika slohu: pro kombinované studium* (2. vyd.). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2021/05/DIDAKTIKA_SLOHU_2021_TRPKA.pdf

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Např.	Například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Tzv.	Tak zvaně, tak zvané
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma pro posouzení kvality výukové situace (Janík et al., 2013, s. 235)	46
Obrázek 2: Konceptový diagram (podstatná jména)	56
Obrázek 3: Didaktický materiál (podstatná jména)	58
Obrázek 4: Konceptový diagram (slovesa).....	64
Obrázek 5: Didaktický materiál (slovesa)	66
Obrázek 6: Didaktický materiál (slovesa)	67
Obrázek 7: Konceptový diagram (vyjmenovaná slova)	73
Obrázek 8: Didaktický materiál (vyjmenovaná slova)	77
Obrázek 9: Podklad pro tvorbu slovní mapy (vyjmenovaná slova).....	78
Obrázek 10: Konceptový diagram (slova významově nadřazená, podřazená, souřadná) ...	87
Obrázek 11: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená).....	91
Obrázek 12: Schéma (slova významově nadřazená/podřazená).....	91
Obrázek 13: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená).....	92
Obrázek 14: Didaktický materiál (slova významově nadřazená/ podřazená).....	93
Obrázek 15: Konceptový diagram (pravopis psaní ů/ů)	97
Obrázek 16: Konceptový diagram (slovesné způsoby)	104
Obrázek 17: Didaktický materiál (slovesné způsoby)	107
Obrázek 18: Didaktický materiál (slovesné způsoby)	107
Obrázek 19: Didaktický materiál (slovesné způsoby)	108
Obrázek 20: Konceptový diagram (shoda přísudku s podmětem).....	113
Obrázek 21: Didaktický materiál (shoda přísudku s podmětem)	115
Obrázek 22: Didaktický materiál (shoda přísudku s podmětem)	116
Obrázek 23: Konceptový diagram (pravopis psaní předložek s/z).....	123
Obrázek 24: Didaktický materiál (pravopis psaní předložek s/z).....	126

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka informovaného souhlasu k realizaci pozorování a rozhovoru

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY



UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
e-mail: p_koumarova@utb.cz

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na výzkumu, který se dotýká aktuálních přístupů učitele k vyvozování učiva ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Jeho řešitelka, Pavlína Koumarová, mne seznámila s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku nahrávat pozorovanou vyučovací hodinu a rozhovor. Zvukové záznamy rozhovoru a pozorování nebudou poskytnuty třetím stranám a po přepsání budou smazány.

Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizována, stejně jako budou plně respektovány mé individuální přání a potřeby.

Potvrzují, že jsem měl/a možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pro účely diplomové práce řešitelky.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník, a druhý účastník výzkumu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:.....

.....

V..... dne.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

<p>Jak obvykle postupujete, když chcete se žáky vyvozovat nové učivo?</p> <p>U: Nooo, tak většinou si to napřed promyslím, co to je za typ učiva, co tomu předchází a co potom následuje, abych já si to ujasnila. Většinou přemýšlím tady v těch jako konsekvencích, abych já si to ujasnila, jak to vlastně, jaké místo to učivo v tom systému jakoby má, k čemu to dále bude, co už ti žáci umí, na co můžu navazovat. Takže abych to ještě nějak uceleně shrnula, nejdřív si ujasním, jaké to místo to učivo má v té celkové struktuře, jestli je to tak, že potřebuju, aby před tím ty děti už něco o tom věděly a něco uměly, nebo je to jako něco, co můžu vyvodit jen tak. A často se snažím přemýšlet tak, aby si to ty děti objevily, jo? Ne vždycky to jde, ale třeba tady u těch vyjmenovaných slov. Tak tu první řadu vyjmenovaných slov jsem jim já jakoby poodhalila na základě toho systému, kde jsou tvrdé, měkké a obojetné souhlásky, ale ta další vyjmenovaná slova už si oni objevují. Už jako už vlastně trošičku vědí, jak to funguje. Takže si to objevují v nějakém textu, kde není třeba hned to vyjmenované slovo, ale slovo příbuzné, a tak s tím teď pracujeme. Jako ne vždycky to jde udělat tak, aby si to všechno jako úplně od základu objevily sami, jo? Nebo by to možná jako šlo, ale bylo by to zdlouhavé, takže v rámci nějaké optimalizace a využití efektivity času, který máme, tak to dělám takhle. Snažím se, aby si to objevili sami, protože to za mě má velký smysl, ale když vyhodnotím, že prostě na to není čas, nebo že by nás to nějak zasekalo, tak jim to poodhalím.</p>	<p>charakter učiva – základ pro plánování promyšlenost vazby mezi učivy systematické plánování vyvozované učivo jako součást systému promyšlenost vazby mezi učivy vyvozované učivo jako součást systému promyšlenost vazby mezi učivy</p> <p>žáci objevitelé charakter učiva – limit volby KP nutnost zprostředkování informací učitelem</p> <p>žáci objevitelé využití dřívější zkušenosti žáka práce s textem při vyvozování nemožnost uplatnění KP ve všech případech časové hledisko – úskalí KP čas – rozhodující faktor pro volbu postupu mysl ve využívání postupů časové hledisko – úskalí KP zohlednění funkčnosti KP pro dané učivo</p>
--	--