

Diplomová práce

Komunikační pojetí výuky skladby v 7. ročníku základní školy

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Studijní obory:

Anglický jazyk
Český jazyk a literatura

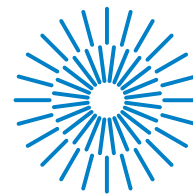
Autor práce:

Bc. Anastázie Vondrová

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Komunikační pojetí výuky skladby v 7. ročníku základní školy

Jméno a příjmení:

Bc. Anastázie Vondrová

Osobní číslo:

P22000692

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2.
stupeň základních škol

Specializace:

Anglický jazyk
Český jazyk a literatura

Zadávací katedra:

Katedra českého jazyka a literatury

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat odbornou literaturu k tématu, popsat vývoj výuky skladby na ZŠ a vymezit podstatu komunikačně orientované výuky českého jazyka s důrazem na skladební učivo.
3. Prostudovat pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ve zvoleném modelovém ŠVP s důrazem na očekávané výstupy a učivo vztahující se ke skladbě.
4. Navrhnout sadu vlastních plánů vyučovacích hodin a didaktických materiálů vhodných pro komunikačně pojatou výuku skladby v 7. ročníku ZŠ.
5. Realizovat navržené postupy ve výukové praxi a provést následnou reflexi.
6. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-300-5.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ľudmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. Společnost (Academia). ISBN 978-80-200-3119-8.

ZOUHAROVÁ, Marie. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1017-6.

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Kotenová

Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 30. dubna 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitou v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala Mgr. Michaela Kotonové, která mi byla inspirací nejen při psaní této práce, ale i po celou dobu studia. Děkuji za všechny čas, nápady a rady, které mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat Kristýně Holubové, která mi byla oporou po celou dobu studia. Bez její pomoci bych pravděpodobně nedostudovala.

Díky patří také Základní škole T. G. Masaryka a všem žákům, kteří mi pomáhali při realizaci připravených plánů vyučovacích hodin.

Největší dík patří mé rodině, které vděčím za vše.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na komunikační pojetí výuky skladby na základní škole. Nejprve se zabývá historickým vývojem didaktiky českého jazyka a následně se soustředí na základní principy komunikačního přístupu ve výuce. Zahrnuje také různé metodické přístupy k výuce skladby na základní škole. Praktická část práce obsahuje pět vyučovacích plánů, které jsou navrženy podle komunikačních principů, a ilustruje jejich aplikaci v reálných výukových situacích.

Klíčová slova

didaktika českého jazyka, komunikační přístup, komunikace, skladba

Annotation

The thesis focuses on the communicative approach to teaching syntax in lower secondary schools. It first examines the historical development of Czech language methodology and then concentrates on the fundamental principles of the communicative approach. It also includes various methodological approaches to teaching syntax at the lower secondary school level. The practical part of the thesis presents five lesson plans designed according to communicative principles, illustrating their application in real teaching situations.

Key words

methodology of the Czech language, communicative approach, communication, syntax

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 K didaktice českého jazyka.....	13
1.1 Obecné vymezení didaktiky českého jazyka.....	13
1.2 Vývoj didaktiky českého jazyka.....	14
1.2.1 Období pre-didaktické.....	14
1.2.2 Počátek 20. století.....	15
1.2.3 Období druhé světové války.....	15
1.2.4 Mezi lety 1945–1960.....	16
1.2.5 Zlatá éra didaktiky českého jazyka.....	16
1.2.6 Rozvoj komunikačního pojetí didaktiky během 70. a 80. let.....	17
1.2.7 Po roce 1989.....	17
1.2.8 Shrnutí.....	18
2 Komunikační pojetí výuky českého jazyka.....	19
2.1 Základní principy komunikačního pojetí výuky.....	20
3 Výuka skladby.....	24
3.1 Hlavní přístupy k výuce skladbě.....	24
3.2 Tradice a inovace ve výuce skladby.....	26
3.2.1 Tradiční pojetí výuky.....	26
3.2.2 Možnosti inovace.....	27
4 Rámcový vzdělávací program.....	30
4.1 Základní informace.....	30
4.2 RVP ZV.....	30
4.2.1 Klíčové kompetence.....	30
4.2.2 Průřezová témata.....	31
4.2.3 Vzdělávací oblasti.....	31
4.2.3.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	32
4.3 K revizi RVP ZV.....	33
4.4 ŠVP.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
5 Analýza ŠVP vybrané školy.....	36

5.1 Charakteristika školy.....	36
5.2 ŠVP.....	36
5.2.1 7. ročník.....	37
5.2.1.1 Skladba.....	37
6 Plány vyučovacích hodin.....	39
6.1 Východiska pro přípravu plánů vyučovacích hodin.....	39
6.2 1. plán vyučovací hodiny.....	40
6.2.1 Průběh vyučovací hodiny.....	40
6.2.2 Reflexe vyučovací hodiny.....	43
6.3 2. plán vyučovací hodiny.....	45
6.3.1 Průběh vyučovací hodiny.....	46
6.3.2 Reflexe vyučovací hodiny.....	48
6.4 3. plán vyučovací hodiny.....	49
6.4.1 Průběh vyučovací hodiny.....	50
6.4.2 Reflexe vyučovací hodiny.....	52
6.5 4. plán vyučovací hodiny.....	53
6.5.1 Průběh vyučovací hodiny.....	53
6.5.2 Reflexe vyučovací hodiny.....	55
6.6 5. plán vyučovací hodiny.....	56
6.6.1 Průběh vyučovací hodiny.....	56
6.6.2 Reflexe vyučovací hodiny.....	58
6.7 Diskuze.....	59
ZÁVĚR.....	61
Zdroje.....	63
Zdroje pro praktickou část.....	67
Seznam příloh.....	68

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Oslava vstřeleného gólu.....	41
Obrázek 2: Šablona pětilístku.....	48
Obrázek 3: Mapa města.....	50

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

ÚVOD

Hodinám českého jazyka na základní škole bývá často vyčítán fakt, že se drží zasetých metod, obsahem výuky jsou lingvistické termíny a rozsáhlé gramatické poučky a žáci se učí málo frekventovaným pravopisným výjimkám. Výchovně vzdělávací proces je pod neustálým drobnohledem a společnost volá po změně a oproštění se od těchto tradičních postupů.

Faktem je, že se edukační proces neustále vyvíjí. Stejně tak jako celá společnost, i výuka se snaží reagovat na její změny a potřeby. Ve spojitosti s vývojem společnosti vyvstávají i nové komunikační potřeby, které by právě výuka českého jazyka měla reflektovat.

Právě rozvoj komunikačních dovedností žáků akcentuje komunikační pojetí výuky českého jazyka. Toto pojetí se zaměřuje na přípravu žáků efektivně komunikovat v reálných komunikačních kontextech. Právě na komunikační pojetí výuky se zaměřuje tato práce.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část si klade za cíl nejdříve popsat vývoj didaktiky českého jazyka. Na tomto základě popisuje hlavní principy komunikačního pojetí a rozdíly od pojetí předešlých. Práce se více zaměřuje na komunikační pojetí výuky skladby na základní škole, proto věnuje kapitulu i výuce skladby na základní škole, kde nejenže stručně nastíní vývoj výuky skladby, zároveň též představí hlavní přístupy výuky.

Pro účely praktické části je pak představen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Jelikož i Rámcový vzdělávací program v současné době prochází revizí, bude i tato skutečnost reflektována.

Jádrem práce je poté část praktická. Ta představí pět plánů vyučovacích hodin, které se zaměří na nejrůznější syntaktické jevy. Cílem je plány zpracovat v duchu komunikačně pojaté výuky a následně je realizovat v pedagogické praxi.

Cílem celé diplomové práce je prokázat, že komunikačně pojatá výuka českého jazyka, jakožto inovativní koncepce výuky, nabízí zásadní přínosy, které mohou řešit řadu problémů, se kterými se předmět český jazyk a literatura na základní škole potýká.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část předkládané práce si klade za cíl poskytnout čtenáři teoretický vhled do zkoumané oblasti pomocí odborné literatury. Vychází zejména z prací Stanislava Štěpáníka, které v posledních letech mapovaly současný stav výuky našeho mateřského jazyka. Štěpáník se v české lingvodidaktice snaží „*překlenout propast mezi didaktickou teorií a praxí ve výuce češtiny na základní škole*“ (Štěpáník, 2020, s. 3).

1 K DIDAKTICE ČESKÉHO JAZYKA

Ještě než přistoupíme k hlavnímu tématu diplomové práce, tedy komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka se zaměřením na skladbu, je zapotřebí popsat vývoj samotné didaktiky českého jazyka, jelikož jednotlivé fáze přispěly k formování dnešního konceptu výuky.

1.1 Obecné vymezení didaktiky českého jazyka

Didaktiku českého jazyka lze definovat jako vědní disciplínu, která se zaměřuje na výchovu a vzdělávání v českém jazyce (Svobodová, 2003). Jedná se o vědu interdisciplinární, integruje tedy poznatky zejména z obecné lingvistiky, bohemistiky a pedagogiky (Šebesta, 1999). Zajímají nás tedy zejména otázky **co a jak** vyučovat. Po obsahové stránce se tedy opíráme o samotný jazyk, s vyučovacími postupy nám poté pomůže již zmíněná pedagogika. Kromě obecné pedagogiky oborová didaktika také čerpá z různých odvětví psychologie. Pro účely jazykového vyučování můžeme zmínit psycholingvistiku, která v procesu vyučování poskytuje důležité informace o samotném osvojování jazyka v přirozeném prostředí žáka. Tyto informace poté učitel aplikuje již do osvojování řízeného ve školním prostředí (Metelková, 2013).

Často opomíjená otázka je však také **proč** český jazyk vyučovat. Úlohou didaktiky českého jazyka je podle Štěpánika také „*odpovědět na to, k čemu takové poznání je dobré pro žáky a jak ho nejlépe ve výuce uchopit, aby pro ně bylo užitečné a aby tuto užitečnost viděli, či dokonce zažili*“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 8).

Na didaktiku českého jazyka lze také dle Šebesty¹ (1999) nahlížet dvěma způsoby, a to jako na disciplínu praktickou a disciplínu teoretickou. Jakožto praktická disciplína se didaktika zaměřuje na samotnou praxi, tedy na to, jak při výuce postupovat. Zde užívá termínu **metodika vyučování** českému jazyku. Při uvažování o metodice vyučování Šebesta vychází z odpovědi na otázku „*čím se vlastně učitel při jazykovém vyučování řídí, čím je při své praxi ovlivňován a jakou úlohu v tom hraje či může hrát právě metodika jazykového vyučování*“ (Šebesta, 1999, s. 15). Z hlediska metodiky vyučování se můžeme často setkat s označením **tradiční pojetí**.

¹ Šebesta pracuje s koncepcí Karla Svobody.

Dále lze didaktiku českého jazyka chápat jako teoretickou disciplínu. Úkolem didaktiky je podle Šebesty učinit „*teoretické předpoklady explicitními a uvést je ve vztahu ke koncepcím a teoriím vytvářeným v relevantních základních vědách*“ (Šebesta, 1999, s. 17).

1.2 Vývoj didaktiky českého jazyka

Didaktika českého jazyka prošla v průběhu posledních několika desetiletí výraznou proměnou. V současné době se předmět český jazyk a literatura skládá ze tří složek, tedy složky jazykové, komunikačně-slohové a literární. Ne vždy tomu ale bylo tak. Následující kapitoly stručně nastiňují základní vývoj didaktiky češtiny od počátku 19. století, tedy tzv. moderních dějin. Pro potřeby naší práce se zaměřujeme zejména na didaktiku jazykového vyučování, jelikož vývoj složky literární po většinu času probíhal separátně.

1.2.1 Období pre-didaktické

Šmejkalová (2015) ve své stati o didaktice českého jazyka uvádí, že na počátku 19. století didaktický vývoj podléhal výraznému rozmachu rozvoje lingvistiky. Zdůrazňovalo se tedy pojetí jazyka jakožto řetězce logicky uspořádaných jednotek. S tímto logicko-gramatickým postupem je zmiňováno jméno Karla Ferdinanda Beckera. Logicko-gramatický postup zdůrazňoval význam gramatiky pro rozvoj myšlení a přišel jako reakce na dřívější formálně-gramatické pojetí (Polák, 2011). Beckerův postup v našem kontextu rozpracovali autoři učebnic, a to například Václav Zikmund, Václav Bartoš, ale i Jan Gebauer (Šmejkalová, 2015). Objevily se však názory, že gramatické vyučování může být překážkou v jazykovém rozvoji žáků, konkrétněji řečeno ve vlastní jazykové praxi. Už zde tedy můžeme vidět zájem o rozvoj **jazykové produkce** žáků. Kritizováno bylo také memorování pouček a pravidel.

Na základě těchto názorů vzniklo tzv. *české agramatické hnutí*, které se snažilo prosadit myšlenku praktického vyučování bez gramatiky. Toto hnutí stavělo na tezích Gustava Adolfa Lindnera, jež zdůrazňovaly komplexnost cílů jazykového vyučování, tj. cíle formativní, materiální a praktické (Šmejkalová, 2015, s. 18). Lindner tyto cíle vytyčil na základě analýzy předchozích pojetí, tedy formálně-gramatického, logicko-gramatického i agramatického. České agramatické hnutí, reprezentované jmenovitě například Janem Mrazíkem a Antonínem Janů, trpělo nedostatkem pozitivního programu, důrazně se vymezovalo proti dobovému herbartismu a trpělo též tím, že se žáci slovům učili

izolovaně, bez jasného kontextu. Chybějící systém v jazykovém vyučování podporoval brzké zapomínání žáků a agramatické hnutí bylo tedy odkázáno k zániku. Avšak jisté postupy agramatismu můžeme vidět ve výuce ještě v 1. polovině 20. století (Svoboda, 1989).

1.2.2 Počátek 20. století

Jak již bylo zmíněno výše, na konci 19. století ještě nemluvíme o didaktickém výzkumu v dnešním pojetí. Pozornost byla zaměřena zejména na tvorbu učebnic. Situace se postupně začala měnit po pádu bachovského absolutismu, kdy docházelo k rozvoji spisovného českého jazyka. S tím je spojena i potřeba jeho výuky, tudíž se pozornost začala upírat na didaktickou činnost. Vznikaly oborové časopisy, profesní uskupení a také množství metodik (Šmejkalová, 2015, s. 19).

Rok 1918 a s tím spojený vznik Československa dal didaktice češtiny nový impuls. Důležitost ovládat mateřský jazyk rostla, tudíž byly kladeny i větší nároky na jeho vyučování. Do středu zájmu se dostávaly nové vyučovací metody a inspirace přicházela i ze zahraničí.

Zásadním zahraničním impulzem je pro nás práce Ferdinanda de Saussura a vznik strukturalismu. Saussure chápe jazyk jako uspořádaný systém vzájemně provázaných prvků. Strukturalismus přichází na přelomu 20. a 30. let, avšak ovlivňuje náš didaktický vývoj ještě několik dalších desítek let. Na myšlenkách strukturalismu stojí funkčně-strukturní lingvistika, kterou rozpracoval Pražský lingvistický kroužek a která se díky práci jeho členů dostala až do učebnic českého jazyka. Jazykovědci byli přesvědčeni, že mluvnická teorie je pro správnou jazykovou praxi potřeba (Polák, 2011). Do škol se tak dostávala jazyková terminologie, o kterou se zasloužili zejména B. Havránek a V. Šmilauer, a prosazovalo se pojetí gramatické. Terminologie, která byla v té době zavedena, se na našich školách užívá dodnes. Na řešení koncepčních didaktických otázek se v té době podílela i široká odborná veřejnost, zájem byl i o koncepty zahraniční, které však byly přizpůsobeny specifikům výuky češtiny.

1.2.3 Období druhé světové války

Příznivý vývoj oboru byl však brzy pozastaven druhou světovou válkou. Nová nařízení přinesla restriktce zejména v oblasti obsahu učiva a využívání prvorepublikových učebnic. Zcela zastaveno bylo vyučování dějin literatury. Tento fakt se později

paradoxně pozitivně promítl do jazykového vyučování a rozvoje vyučovacích metod. Tíživá situace společnosti a restrikce vedly ke vzniku neformálních uskupení. Tím nejdůležitějším je pro nás vznik *Kruhu přátel českého jazyka*, přesněji jeho didaktického odboru. Publikační činnost členů *Kruhu* přispěla k formování nových osnov učiva českého jazyka, vymezeno bylo i tzv. minimální učivo² jednotlivých částí kurikula. Všechny tyto aktivity formovaly poválečný oborovědidaktický výzkum (Šmejkalová, 2015, s. 21–22).

1.2.4 Mezi lety 1945–1960

Po válce začínají vycházet periodika, která se zaměřují výhradně na didaktiku českého jazyka, a to například *Zprávy pro češtináře* nebo *Český jazyk a literatura*, a vznikají též nové pedagogické fakulty. Stále však chybí teoretický výzkum v oboru a jeho jasné vymezení jakožto samostatná vědecká disciplína. Konstituování začíná až v druhé polovině 50. let.

1.2.5 Zlatá éra didaktiky českého jazyka

O 60. letech mluvíme vzhledem ke zkoumanému oboru jako o „zlaté éře“. V 60. letech dochází k vřazení didaktiky českého jazyka do proudu oborových didaktik. Přijat byl termín teorie vyučování českému jazyku, jehož iniciátorem byl J. Jelínek. Jelínek uvádí, že „*odedávna, a to ve shodě s mezinárodními zvyklostmi, bývala teorie vyučování českému jazyku označována jako metodika českého jazyka. Avšak právě toto pojmenování bývalo příčinou nedorozumění, protože nepostihuje dobře předmět zkoumání – označuje pouze jeho část*“ (Jelínek, 1980, s. 8). S tímto termín později pracuje i Marie Čechová.

Začínal se klást důraz též na reflexi fungování vyučovacího předmětu, což s odstupem času hodnotíme jako mimořádně důležité hledisko vyučovacího procesu. Prováděny byly výzkumy dosažení úrovně dovedností a vědomostí (Šmejkalová, 2010).

Pro obor je též důležitý vznik první ucelené metodiky³, která se soustředila na výuku češtiny na základních a středních školách.

Šmejkalová (2015) též upozorňuje na to, že v této době se vedou diskuze o unitárnosti vyučovaného předmětu. Problém nastával zejména z důvodu, že se nedařilo dostatečně

² O vymezení minimálního učiva se zasloužil zejména Vladimír Šmilauer.

³ Autorem metodiky s názvem *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6.-9. ročníku ZDŠ* a na školách 2. cyklu je Karel Svoboda.

vyvážit jednotlivé složky předmětu a v případě literární části předmětu unitárnost oklesťovala její esteticko-výchovný potenciál (Šmejkalová, 2015, s. 23). Z dnešního pohledu můžeme říci, že už v 60. letech se řešil problém integrace jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura.

Zásadní je pro didaktiku českého jazyka komunikačně-pragmatický obrat. Ten přichází na pomezí 60. a 70. let.

1.2.6 Rozvoj komunikačního pojetí didaktiky během 70. a 80. let

70. léta jsou významná i pro českou lingvistiku. Rozvíjí se teorie komunikačních aktů, začíná se pracovat s výpověďmi zakotvenými v komunikačních situacích a v centru pozornosti jsou také pragmalingvistické aspekty. Významné je také valenční pojetí skladby, které u nás rozpracovala brněnská škola. Zdůrazňuje se hledisko sémantické a funkční.

Všechny tyto aspekty podporují komunikační pojetí jazykové výuky, které se od let 70. stává v naší didaktice stěžejní. Avšak jak již bylo nastíněno výše, důraz na komunikační schopnosti žáka byl zdůrazňován již mnohem dříve.

Dle Šebesty (1986–1987) a podobně i Čechové (1998) se k nám během 80. let dostávají impulzy ze západního školství, kde komunikační pojetí výuky dominuje již delší dobu.

1.2.7 Po roce 1989

I přes všechny snahy během 70. a 80. let byl komunikační obrat brzděn společenskou situací v tehdejší Československu. To reflektuje Šebesta (2002, s. 160): „*V České republice (resp. v tehdejší Československu) byl komunikační obrat v jazykovém vyučování vzdor slibným začátkům vinou vnějších okolností zbrzděn. Průlom tedy přinesla až 90. léta, kdy se v nových vzdělávacích dokumentech objevil pojem **komunikační výchova** a naše školy se otevřely podnětům z civilizačně vyspělých zemí*“. Čechová (1998, s. 20). popisuje, že komunikační hledisko začaly reflektovat učebnice až v letech 90. Snažily se napodobit učebnice anglického jazyka a zařadit cvičení na rozmanité komunikační aspekty, avšak chyběla jim systematičnost.

Komunikační pojetí výuky u nás akcentuje v těchto letech nejvíce Marie Čechová, která se ve svých publikacích zaměřuje (nejen) na slohovou a komunikační výuku. Další zásadní publikací byla Šebestova monografie *Od jazyka ke komunikaci*, ve které Šebesta vymezuje komunikační kompetenci „*jako soubor všech mentálních předpokladů, které*

člověk činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich“ (Šebesta, 1999, s. 60).

Komunikační pojetí bylo ukotveno i kurikulárně, a to ve vzdělávacím programu Obecná škola (1997), později pak alespoň formálně i v Rámcových vzdělávacích programech (Štěpáník, 2019, s. 31–32).

1.2.8 Shrnutí

Změny v koncepci didaktiky českého jazyka, které byly uvedeny výše, dokazují, že i když o rozmachu komunikačního pojetí výuky českého jazyka mluvíme převážně až v 70. letech 20. století, důraz na rozvoj komunikačních dovedností byl kladen již mnohem dříve. Komunikační pojetí výuky tedy reflektuje požadavky, které tu byly už při samém vzniku oboru. Kritizována byla izolace jednotlivých jazykových projevů, přehnaný důraz na teoretickou výuku jazyka a neschopnost integrace jednotlivých složek předmětu.

2 KOMUNIKAČNÍ POJETÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA

Komunikační pojetí výuky jazyka jako didaktická koncepce tedy není v kontextu našeho školství, ba ani v zahraničním, ničím novým (viz kapitola 1). I přes to, že je komunikační pojetí výuky zaštitěno jak teoreticky, tak politicky, nedaří se jeho zásady plně aplikovat do praxe⁴. Štěpáník považuje komunikační pojetí výuky českého jazyka jako základ veškerých inovací předmětu (Štěpáník a kol., 2020, s. 4).

Komunikační pojetí výuky se zaměřuje na zvýraznění komunikačních kompetencí žáka a rozvoj jeho komunikačních dovedností, tj. čtení, naslouchání, psaní a mluvení. Komunikační nauka si klade za cíl žáky vést k vlastnímu tvoření jazykových projevů, které budou adekvátní a zejména funkční v dané situaci. Zároveň klade důraz na recepci ostatních komunikátů a jejich porozumění (Štěpáník a kol., 2020). Koncepce se snaží o propojení složky jazykové a komunikační, protože jen tak slouží samotné poznávání jazyka k rozvoji komunikačních dovedností žáka (Štěpáník, 2020). Štěpáník vychází z teze, která definuje celý model současného uvažování o výuce našeho jazyka, a tedy že „*není možné oddělit jazyk od komunikace a komunikaci od jazyka*“ (Štěpáník a kol., 2020, str. 21).

Komunikační pojetí tedy klade důraz na funkci. Efektivitu tohoto faktu můžeme spatřit v tom, že v praxi odpovídá žákům na otázku: *proč?* Jak již bylo zmíněno (viz kapitola 1.1), jedná se o často opomíjenou otázku v koncepci vyučovacích hodin, která je však v procesu osvojování učiva žákem stěžejní.

Koncepce aplikuje dvě základní vyučovací strategie, a to **textocentrismus** a **situačnost**. Díky tomu mají žáci možnost poznávat jazyk na kontextualizovaných komunikátech, které znají z běžného života. Tyto strategie vychází ze základních principů komunikačního pojetí výuky.

⁴ Štěpáník (2020, s. 5) zde odkazuje na studii Kotenové (2018), která se zaměřila na komunikačně orientovanou výuku skladby na střední škole. Ve svém příspěvku nabídla dvě přípravy na komunikačně pojatou výuku skladby. Potvrdila, že komunikační pojetí pomáhá žákům lépe uchopit syntaktickou látku.

2.1 Základní principy komunikačního pojetí výuky

Štěpáník (2020) ve své publikaci *Školní výpravy do krajin češtiny* vymezuje 8 základních principů, které jsou stěžejní pro komunikační nauku.

Jako pilíř jazykového vyučování uvádí **rozvoj jazykového vědomí** žáka. Tímto jazykovým vědomím však nemůžeme chápat pouze normy vyjádřené v metajazyce, nýbrž schopnost využít těchto pravidel pro efektivnější komunikaci. Štěpáník zdůrazňuje, že jazykovědcem má být pouze učitel, neměli bychom tedy po žácích požadovat dokonalou znalost metajazyka⁵. Úspěšná komunikace je podle Šmejkalové a Štěpáníka (2016, s. 153) „*podmíněna dobrou znalostí systému jazyka, jeho fungování, možností a pravidel.*“ V podobném duchu se vyjadřuje i Čechová se Styblíkem (1998, s. 29), kteří tvrdí, že „*komunikační přístup by neměl být v žádném případě postaven přímo proti gramatice, neměl by být ztotožněn s agramatismem, nemělo by se rezignovat na studium jazyka jako systému.*“

Rozvoj jazykového vědomí staví na přirozeném vývoji žáka a jeho komunikačních dovedností, které si osvojuje **mimo školní třídy**. Žák by měl být tedy schopen přizpůsobit jazykový kód dané komunikační situaci, což si osvojí jedinečnou praxí, a to tedy aktivním užíváním jazyka v různých kontextech. Důležitá je též následná interpretace společně s vyučujícím.

Dalším principem je podle Štěpáníka (2020, s. 47) **návaznost 1. a 2. stupně základní školy**. Podle něj není v současné době zajištěna dostatečná provázanost mezi jednotlivými stupni vzdělání, tedy ani mezi základním a středním vzděláním. Při přechodu mezi jednotlivými stupni se zásadně mění způsob výuky, mění se ale také kognitivní a komunikační schopnosti žáků. Současný stav výuky však tyto změny dostatečně nereflektuje. Jako východisko vidí Štěpáník **spirálové osnování**. Spirálové osnování ustanovuje očekávané výsledky učení v tzv. uzlových bodech, a to ve 3., 5., 7. a 9. ročníku. To má zajistit neustálé opakování již poznaného v nových kontextech.

Centrem komunikační nauky o českém jazyku je samotný **komunikát**, jakožto základní jednotka komunikace. S komunikáty se žáci setkávají přirozeně po celý život, sami je tvoří a přijímají. Komunikát, ať už psaný, či mluvený, je vždy zakotven v komunikační situaci, prochází procesem produkce i percepce, sledujeme i komunikační záměr

⁵ Štěpáník dodává, žák může do této role vstupovat v případech, kdy je pro něj obtížné dané téma uchopit z hlediska vlastní jazykové zkušenosti. Uvádí zde jako příklad výuku historického vývoje jazyka.

produktora a přizpůsobování kódu. Vázanost na komunikát je tedy krucální při rozvoji jazykových dovedností žáka. Dalším pozitivem **kontextualizace učiva** je též to, že nedochází k izolovanosti jednotlivých jazykových jevů, která bývá často oprávněně kritizována, avšak se kterou se v běžných výukových materiálech stále setkáváme. Realizuje se hlavní teze komunikační nauky, tedy od komunikace k jazyku a zpět, kdy žák na konkrétním komunikátu zakotveném v komunikační situaci ohledá určitý jazykový jev, studuje ho a následně ho sám užívá v komunikaci (Štěpáník a kol., 2020, s. 48).

Čtvrtým principem komunikační nauky, který Štěpáník (2020) vymezuje, je integrita výuky. Integrace propojuje nejen vzdělávací obsahy, ale také vzdělávací cíle (Hesová, 2011). Integrovaná výuka pomáhá odstranit již zmíněnou nežádoucí izolaci učiva a měla by též pomoci žákům vnímat jeho užitečnost. Slavík (2017, s. 341–342) zdůrazňuje důležitost žákova vnímání vlastního vzdělávacího procesu díky integraci výuky: *„Pouze uspokojivě integrovaná výuka může zabezpečovat optimální návaznost žákovy zkušenosti a motivace na probíraný obsah v průběhu dosahování cílů výuky. Abstrakční zdvih jako cesta k pojmům a k rozvoji instrumentální zkušenosti. Poskytuje totiž relativně nejlepší předpoklady pro to, aby sami žáci během výuky mohli sledovat souvislosti mezi tím, co mají řešit v učebních úlohách a tím, co se mají učit. Jinými slovy, integrovaná výuka nabízí žákům šanci realizovat jádrové činnosti a rozumět jejich společnému smyslu.“* Integrace podle Slavíka (2017) probíhá na třech úrovních, a to na úrovni **psychodidaktické** (vrstva tematická), **ontodidaktické** (vrstva konceptová) a úrovni **transferu nad rámec oborů** (vrstva kompetenční). Integrity je pak zajištěno propojením všech těchto vrstev. Štěpáník (2020, s. 49) tento model aplikuje na výuku češtiny: *„poznáním lingvistiky (konceptová vrstva) se instrumentalizuje pro žáka ve smyslu jeho vlastního uvažování o jazyku (tematická vrstva) a zároveň nezbytně dochází k zobecnění poznání směrem k rozvoji komeptecní žáka (kompetenční vrstva).“* Integrita je tedy jedním z předpokladů kvalitní výuky. Integrace vzdělávacích obsahů je zakotvena i v RVP.

Pro předmět Český jazyk a literatura je stěžejní **úplná integrace** složky jazykové a komunikační⁶ (Štěpáník a kol., 2020, s. 49). Pro učitele je v praxi nezbytný **binární způsob uvažování** o obsahu výuky. Při přípravě na vyučovací hodinu musí brát v potaz jak problém komunikační, tak problém jazykový. Využívá k tomu tedy

⁶ Integrovat by se měla i složka literární, avšak ne vždy je to stoprocentně možné.

komunikátu, na kterém prezentuje jazykové prostředky potřebné k jeho výstavbě, zároveň však přemýšlí i nad jeho komunikačním přesahem a jestli jsou využité jazykové prostředky funkční pro danou komunikační situaci. Tím je podle Štěpáníka (2020, s. 49) dosaženo toho, „že jazykové učivo funguje **jako prostředek** k formování komunikačně kompetentního uživatele; není samo o sobě cílem výuky.“

Dalším principem komunikačního pojetí výuky českého jazyka je **žákova implicitní znalost**. Ta je základním východiskem pro všechnu práci v hodinách českého jazyka, jelikož žák⁷ jazykový systém ovládá už na počátku školní docházky. Jazyk aktivně používá jak ve školním prostředí, tak i mimo něj. Jazykové schopnosti se v průběhu školní docházky rozvíjí, žák se dorozumívá s okolím a sleduje ostatní uživatele jazyka, kteří mu mohou sloužit jako jazykový model. Tím se vytváří jeho spontánní jazykové vědomí. Toto jazykové vědomí aktivně využívá, nemá však potřebu jednotlivé konstrukty pojmenovat, ale dokáže popsat, proč je použil: „žák-rodilý mluvčí implicitně umí konstruovat větu, ví, kam v substantivu klást přívlástek, dodržuje shodu přísudku s podměttem atd. To vše dělá intuitivně“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 50). Můžeme říci, že utvářet komunikát je pro žáka schopností implicitní, avšak vyvstává zde otázka účinnosti a vhodnosti komunikátu v dané komunikační situaci. Komunikační pojetí tedy pracuje s žakovou implicitní znalostí a využívá ji pro další rozvoj jeho jazykového vědomí.

Šestáým principem ve Štěpáníkově pojetí komunikačního přístupu je **zbavení výuky jazyka negativních konotací** (Štěpáník a kol., 2020, s. 51). Ve výuce mluvnice se často setkáváme s binárním hodnocením žakovských výstupů, kdy se hodnotí pouze jako správné, či špatné. Opodstatnění tohoto přístupu může nastat pouze v případě, že hodnotíme pravopis, který podléhá kodifikaci. Avšak tento způsob hodnocení ostatních žakovských výstupů může mít vliv zejména na jejich vlastní jazykové sebevědomí, ale také neposkytuje žádnou zpětnou vazbu o úrovni znalostí a dovedností, která by žákovi pomohla v dalším rozvoji. Pokud hodnotíme žákem vytvořený komunikát, měli bychom podle Štěpáníka (2020) a podobně i Čechové (1998) mluvit spíše o vhodnosti (adekvátnosti) užití jazykového prostředku. V koncepci komunikačního pojetí výuky je tedy důležité upustit od přehnaného zaměření na chybu a podpořit žakovu vlastní aktivitu a kreativitu v **aktivním používání jazyka**. Pouze tak může sám sebe vnímat

⁷ Zde mluvíme o žákovi jako rodilém mluvčím.

jako rovnocenného člena jazykového společenství, čehož se snažíme při výuce dosáhnout (Štěpáník a kol., 2020, s. 52).

Jak již zmiňujeme výše, současné problémy výuky českého jazyka reflektují fakt, že učební obsah vychází ze systémově-strukturních disciplín. Podle Štěpáníka (2020, s. 53) to poté vede k „vědeckému, abstraktnímu, logicko-gramatickému pojetí výuky.“ Toto pojetí výuky však často nebere v potaz věk žáků a jejich schopnosti abstraktního myšlení v dané vývojové fázi. To souvisí i s frekventovaným užíváním metajazyka v hodinách českého jazyka. Štěpáník proto zdůrazňuje **rovnováhu ontodidaktické a psychodidaktické perspektivy**. Otázkou proto zůstává i množství učiva, které by si žáci měli po dobu školní docházky osvojit. *„Komunikačně pojatá výuka češtiny si může dovolit být do jisté míry eklektická. Nejde o množství probraného učiva, ale především o kvalitu poznání, které dané učivo poskytuje. Vychází-li z komunikačních potřeb žáka, reflektuje jeho vlastní vyjadřování a učivo vybírá podle něj. Nároky na vyčerpávající úplnost do nejmenších detailů a všech zákoutí se v takovém případě relativizují“* (Štěpáník a kol., 2020, s. 53). Opět se tedy dostáváme k názoru, že by škola neměla v rámci výuky češtiny vychovávat malé lingvisty, ale aktivní uživatele jazyka.

Posledním principem, který Štěpáník (2020, s. 54) ve své práci zmiňuje, je **potřeba aktuálních kulturně sociálních a komunikačních kontextů, aktuálního jazyka a reálného života** ve výuce. Vše zmíněné je podle něj v současné výuce nedostatečně reflektováno. Aktuálnost je logicky nezbytná pro komunikační potřeby žáků. Kontexty, které se však v hodinách českého jazyka opakují, často tuto potřebu dostatečně nenaplnují. Příkladem nám může být digitalizace. Samozřejmou součástí komunikace žáků se stala sociální média, která představují nové normy jazykového chování. I přes to, že se snažíme rozvíjet digitální kompetence žáků, neměli bychom na tradiční formy komunikace zanevřít, ale najít rovnováhu a porozumění mezi tradičními a digitálními komunikáty: *„cílem práce v hodině není uvádět žáky do digitální komunikace, ale – stejně jako v případě pozorování jazyka tradičních textů – utvářet a kultivovat jazykové vědomí mladých uživatelů jazyka; transformovat procedurální znalosti založené na zkušenostech do znalostí zjevné, verbalizované podoby“* (Štěpáník, 2020, s. 54).

3 VÝUKA SKLADBY

Výše jsme popsali komunikační pojetí výuky, které cílí na rozvoj komunikačních dovedností žáka. Pro nabytí dovednosti správně a funkčně komunikovat je stěžejní výuka skladby (syntaxe). Výuka skladby se zaměřuje na strukturu věty, souvětí, případně i složitějších struktur. Žáci si osvojují pravidla, která řídí uspořádání slov a gramatických prvků. Osvojení těchto pravidel jim umožňuje tvořit **funkční komunikáty**, které jsou srozumitelné a vyjadřují požadovaný záměr.

Zouharová (2005, s. 5) poukazuje na to, že výuka skladby na základní škole představuje zvláště náročnou oblast, jelikož vyžaduje práci s abstraktním myšlením. Tato oblast je pro žáky důležitá nejen z hlediska dalších vyučovacích předmětů, ale i pro jejich další život.

3.1 Hlavní přístupy k výuce skladbě

V první kapitole jsme nastínili vývoj didaktiky českého jazyka se zaměřením na jazykovou výchovu. Výuka skladby reflektovala již zmíněný vývoj, přiblížíme proto nyní některé přístupy, které jsou pro výuku skladby stěžejní.

Jak zmiňuje kapitola 1.1, o didaktickém pojetí předmětu začínáme mluvit až na počátku 20. století. Můžeme říci, že skladba zastávala v jazykovém vyučování už tehdy důležitou roli. Novotná (2006) zkoumala postavení výuky skladby a obsah syntaktického učiva na měšťanských školách v 1. polovině 20. století. Zjistila, že učivo se zásadně nelišilo od toho, které si mají osvojit i dnešní žáci základních škol⁸. Důraz se kladl na větný rozbor, zdůrazňovaly se tedy hlavně analytické dovednosti žáka: „*Rozbor věty byl založen na poznání větných členů a skladebných dvojic pomocí tzv. otázkovacích metod*“ (Novotná, 2006, s. 206).

Jednotné mluvnické názvosloví bylo zavedeno až v roce 1945 výnosem ministerstva školství. Poválečná léta přinesla vlnu diskuzí nad obsahem učiva skladby. Zásadní

⁸ Podle Novotné (2006, s. 200) učební osnovy definovaly tento obsah syntaktického učiva: „rozdíl mezi jednoduchou větou a souvětím; základní syntaktickou terminologií týkající se věty jednoduché (členy hlavní, rozvíjející; člen holý, rozvitý; přísudek, podmět, předmět, přívlastek, doplněk, příslovečné určení a jeho základní druhy); poznání členů věty jednoduché; základní syntaktickou terminologií týkající se souvětí (věta hlavní, věta vedlejší, souvětí souřadné a poměry mezi větami hlavními, souvětí podřadné, druhy vedlejších vět, souvětí složitá a některé další termíny, které autoři zaváděli, např. obvětí); rozbor věty jednoduché i souvětí; modifikaci vět, například zkracování či rozšiřování vět.“

diskuze⁹ probíhaly v 50. a 60. letech v časopise *Český jazyk* (nyní *Český jazyk a literatura*). Diskutovalo se například o větných dvojicích, sponě a přísudku slovesném, předmětu, přívlastku a také grafickém znázorňování větných struktur (Zouharová, 2005, s. 32). Důraz byl kladen zejména na správné pojmenování větných členů a zaznamenání větné struktury.

Výše zmíněné reflektovalo tzv. **závislostní syntax**, která bývá v našem kontextu někdy nazývána tradiční či klasickou. Vychází od formy k obsahu a vnímá větu jako strukturu složenou z jednotlivých větných členů a vztahů mezi nimi. Větu tedy chápe jako hotovou jednotku, kterou následně analyzuje (Zouharová, 2005, s. 6). Sémantické hledisko bývá tedy upozaděno.

Mělo se za to, že formální stránka je pro žáky přístupnější: *„To patrně souviselo s dřívějším převládajícím pojetím jazykovědy, která popisovala snadněji dostupnou, vnější, zjevnou stránku jazyka, a také s tím, že formální stránka je žákům přístupnější [...] docházelo k preferování stránky jevové, vztah mezi formou jazykového prostředku, jeho významem a mimojazykovou realitou nebyl ve vyučovacím procesu předmětem soustavné péče“* (Čechová, Styblík, 1998, s. 93).

Nová koncepce výuky se u nás objevila jako reakce na komunikačně-pragmaticko-sémantickou orientaci v jazykovědě (Šmejkalová, 2015, s. 369). Začalo se tedy zdůrazňovat sémantické hledisko, které bylo v dřívějších letech zastíněno hlediskem formálním. Na stránkách metodických časopisů se v 80. letech začalo polemizovalo nad zavedením principů tzv. **valenční syntaxe** do výuky.

Valenční syntax se zaměřuje na významovou stránku větné struktury a akcentuje proces její tvorby. Na rozdíl od klasické skladby, která chápe podmět a přísudek jako základ věty, stojí ve valenční syntaxi v centru pozornosti sloveso v určitém tvaru (verbum finitum). Valence je poté schopnost tohoto slovesa na sebe vázat další prvky, kterým předepisuje jejich tvar. Zaměřujeme se tak na proces tvorby věty.

Diskuze nad didaktickým potenciálem obou přístupů, tedy tradiční analytické a valenční syntaxe, probíhala nejen na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura*, ale také v dalších odborných časopisech a na konferencích (Šmejkalová, 2010, s. 371).

⁹ Tyto diskuze se promítly i do dnešní výuky, a to například zavedením termínu přísudek jmenný se sponou. (Zouharová, 2005, s. 32)

Zastánci valenčního pojetí argumentovali zejména tím, že by se mělo upustit od formálního popisu a výuka by se měla zaměřit více na sémantické hledisko, které „otevřít další možnosti pro tříbení jazykového citu žáků“ (Šmejkalová, 2010, s. 373). Na druhou stranu by vyvstaly potíže s pravopisem v koncovkách přídělní minulého, pokud bychom upustili od rozeznávání základní skladební dvojice.

Ani dnes není tento didaktický problém zcela dořešen. Některé učebnice valenčního pojetí zahrnují, avšak stále převažuje pojetí tradiční, bez dostatečného akcentu sémantického hlediska. Podle Hausera (2019, s. 135) ztěžuje zavedení valenčního pojetí do výuky hlavně nedostatečně propracovaná metodika pro jednotlivé stupně vzdělávání a také neuspokojivé terminologické zakotvení.

Je důležité zmínit, že přístupy tradiční a valenční se navzájem nevylučují, ba naopak společně mohou žákovi přiblížit celý proces komunikace; zatímco klasická syntax se zaměřuje spíše na adresáta komunikačního procesu, valenční syntax poté zohledňuje autora a jeho komunikační záměr.

3.2 Tradice a inovace ve výuce skladby

3.2.1 Tradiční pojetí výuky

Jak již bylo zmíněno, výuka skladby patří k nejnáročnějším a často též ne příliš oblíbeným oblastem výuky českého jazyka na základní škole. Neoblíbenost skladebního učiva, někdy i mluvnice celkově, bývá často přisuzováno tzv. tradičnímu přístupu výuky.

Štěpáník (2020) ve své publikaci *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* popisuje tradiční postupy a metody mluvnického vyučování na základní škole na základě autentických záznamů z vyučovacích hodin. Jedním ze znaků tradiční výuky je přesycenost lingvistickými termíny. S tím je spojené i pouhé memorování těchto pojmů, které žák už rutinně přiřadí k určitému jevu. Tento postup bývá občas pojmenován jako tzv. „nálepkování“. Žák tedy přidá nálepkou určitému jevu, učitel už poté nekontroluje, zda žák rozumí, proč se na daném místě jazykový jev vyskytuje apod. Pracuje tedy na té nejnižší kognitivní úrovni (Štěpáník, 2020, s. 19). Tento systém „nálepek“ se stává ústřední součástí mluvnického vyučování, v některých případech už se neuvádí ani samotných pojmů, jakožto spíše jejich zkratky: „...ve zkoumaných transkriptech hodin jsem vysledoval běžnou praxi komunikace o větných členech pomocí jejich

*zkratek – příslovečné určení místa se tak stává pum, přívlastek shodný pks atd. Tím dochází k zatlačování termínu, vyprazdňování obsahu a **formalismu výuky***“ (Štěpáník, 2020, s. 19). Pokud žák tyto metalingvistické termíny neovládá, často nemůže splnit zadání, tudíž se setkává s neúspěchem, a to i přes to, že požadovaný jazykový jev v běžné komunikaci běžně užívá. Ve studii *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka* (2020) Štěpáník zmiňuje, že „*k osvojování metajazyka dochází spíše pro metajazyk sám, než aby měl nějaké další využití.*“ Tato zahlcenost lingvistickými termíny bývá často alibisticky vysvětlována požadavky jednotných přijímacích zkoušek či didaktických testů.

Dalším znakem, který lze označit za tradiční, je omezený čas na verbální vyjadřování žáků. V hodinách často dominuje výklad učitele, komunikace ze strany žáků je na úkor toho dosti omezena. Podle Štěpáníka (2020) toto opět podporuje nízkou kognitivní náročnost, která žáky nikam neposouvá. Pokud ale chceme dosáhnout cílů, které si vytyčujeme v samotném RVP ZV, a výuka by měla žáky naučit vytvořit smysluplný komunikát, musíme jim dopřát dostatek prostoru pro jejich vyjadřování.

S výše uvedeným se pojí další tradicionalismus ve výuce, a to ignorování žákovského jazykového prekonceptu. Současná výuka často pracuje s izolovanými jazykovými jevy, učivo je též prezentováno od těch nejmenších jednotek a postupně v jednotlivých ročnících postupuje k vyšším, avšak toto neodpovídá ontogenetickému vývoji žáka. Žák se na druhém stupni základní školy nevyjadřuje kostrbatě a okleštěně. Tato kostrbatost ve vyjadřování se však může objevovat ve chvíli, kdy se učitel zaměřuje opět spíše na formu než na obsah.

Tyto znaky tradičního mluvnického vyučování omezují u žáka schopnost efektivně komunikovat a využít nabyté znalosti. Brzdí tedy záměr vést výuku českého jazyka komunikačně, spíše podporují pojetí logicko-gramatické.

3.2.2 Možnosti inovace

Nastínili jsme některá úskalí současného pojetí výuky skladby. V této části nabídneme možnosti inovace, které by mohly zavedené tradiční postupy nahradit a podpořit komunikační pojetí předmětu.

V předchozí části jsme zmínili problém s nadměrným využíváním metajazyka ve vyučování. Lingvistické termíny z vyučování není možné, alespoň v současném systému vzdělávání, zcela vyloučit. Existují ale postupy, které mohou metajazyk žákům

přiblížit a pracovat s ním efektivněji. K tomu, aby žáci pracovali s termíny na vyšší kognitivní úrovni, je vhodné využívat induktivních postupů místo deduktivních. Oproti deduktivním přístupům, které žákům předkládají definice a pravidla, jež si pak musí zapamatovat, je induktivní přístup nutí aktivně přemýšlet o jazyce a analyzovat příklady, což jim může pomoci rozvinout hlubší pochopení lingvistických konceptů než memorování definic a pravidel. Důležitá je opět práce se souvislým a nejlépe autentickým komunikátem.

Zcela zásadní je poté podpora aktivní verbální participace žáků. Pokud chceme dosáhnout vytyčených cílů, které si výuka skladby stanoví, musíme žáky co nejvíce podpořit ve vytváření vlastních jazykových projevů. Měli bychom zamezit uzavřeným otázkám, které nijak nepodporují žákovy jazykové schopnosti. Učitel by měl být pouze jakýmsi průvodcem, vést s žáky dialog a nesnažit se přeformulovat jejich odpovědi. Z výzkumu Šed'ové (2019) vyplývá, že žáci, kteří mají prostor se do hodin českého jazyka aktivně zapojit, dosahují lepších výsledků. Je zřejmé, že zapojení žáka z vlastní iniciativy je součástí určitého procesu, učitel proto musí podporovat jeho jazykové sebevědomí a ocenit jeho snahy.

Dalším důležitým bodem je neustálá **integrace a syntéza poznatků**. Jelikož izolovanost učiva vede k tomu, že žáci vnímají jazyk pouze jako soubor nesouvisejících pouček a pravidel, to nejen že vede k vytváření negativních konotací k výuce mateřského jazyka, ale též ke ztížení pochopení toho, jak jazyk reálně funguje v praxi. Setkáváme se s izolovaností nejen jazykových jevů, ale také celých tematických celků. To popisuje i Zimová (2005–2006): *„Domnívám se, že příčinou současného stavu je mimo jiné malý důraz na syntézu poznatků a jejich propojení. Tematické celky se probírají odděleně, syntéza je většinou dílčí a povrchní a nevede obvykle k dostatečnému upevnění učiva. V důsledku toho nedochází k rozvoji schopnosti umět získané poznatky aplikovat, a to nejen v praxi, ale ani v dalších etapách poznávání jazykového systému.“* Skladební učivo využívá poznatky z ostatních jazykových rovin, izolovanost tudíž značně přispívá k zapomínání všech již nabytých znalostí. Znovu se tedy obracíme k potřebě syntézy a integrace. Jakožto řešení tohoto problému slouží opět práce s autentickými komunikáty. K využití komunikátu ve výuce skladby se též vyjadřovala Zimová (2005–2006): *„Ve výuce syntaktických jevů se většinou nebere v úvahu začlenění věty do textu ... vždyť absence formy neznamena vždy absenci významu.“*

To souvisí i s nutností pracovat s žákovskými prekoncepty a nedegradovat žákovu současnou jazykovou úroveň. Žák druhého stupně je schopen vyjadřovat se plynule, avšak někdy se v rámci zachování správné formy učitel uchýlí k již zmiňované izolovanosti jevu. Proto by učební úlohy měly být podle Štěpánika (2020, s. 22) *„založeny na tom, co má v řeči žáka nízkou frekvenci, a jejich východiskem by mělo být to, co žák běžně užívá.“*

Základem pro nové didaktické pojetí výuky je však také inovativní učitel. Inovativní učitelé českého jazyka hrají klíčovou roli v tom, aby se žáci stali kompetentními a sebevědomými uživateli jazyka. Jejich kreativní přístup, moderní vyučovací metody a nadšení pro češtinu inspirují studenty a pomáhají jim dosáhnout jejich plného jazykového potenciálu.

Všechny zmíněné principy inovativní výuky skladby splňuje koncepce komunikačního pojetí výuky. Proto ji chápeme jakožto východisko pro smysluplnou výuku českého jazyka, která bude naplňovat požadavky kladené RVP ZV.

4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

4.1 Základní informace

Rámcový vzdělávací program (RVP) je základním kurikulárním dokumentem na státní úrovni, který představuje koncepci našeho školství. RVP stanovuje základní obsah, cíle a organizaci vzdělávacího procesu pro jednotlivé etapy vzdělávání. Rozlišujeme RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV), RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV), RVP pro gymnázia (RVP G*) a RVP pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV). Dále se můžeme setkat i se speciálně zaměřenými RVP, a to například pro základní umělecké vzdělávání a RVP pro speciální vzdělávání. RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (RVP, 2023).

RVP se neustále aktualizuje a reviduje v souladu s novými poznatky, vývojem ve vzdělávacích oblastech a reaguje na měnící se potřeby společnosti.

4.2 RVP ZV

Pro potřeby diplomové práce je pozornost zaměřena zejména na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen již jako RVP ZV). RVP ZV navazuje na RVP PV a zároveň funguje jako výchozí koncepce pro RVP G* a RVP SOV.

RVP ZV stanovuje vzdělávací obsah, se kterým se žáci během školní docházky na základní škole setkají. Vymezuje tedy učivo a očekávané výstupy (RVP, 2023, s. 6). RVP ZV pracuje i s možnostmi modifikace vzdělávacích obsahů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.2.1 Klíčové kompetence

Základní vzdělávání nemá žákům předat pouze vědomosti, ale také dovednosti, které jim pomohou v životě či dalším vzdělávání. Proto RVP ZV vymezuje i tzv. **klíčové kompetence**. Ty představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP, 2023, s. 10). Klíčové kompetence si žáci osvojují ve všech předmětech a všech školních aktivitách po celou dobu školní docházky, navzájem se prolínají a ovlivňují. V současné době rozlišujeme tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální (RVP ZV, 2023, s. 10).

4.2.2 Průřezová témata

Podobně jako klíčové kompetence jsou součástí RVP ZV i průřezová témata. Ta představují nedílnou součást vzdělávání, jelikož reflektují problémy současného světa a společnosti. Průřezová témata jsou důležitou složkou z hlediska rozvoje postojů a hodnot žáků a prostupují všemi vzdělávacími oblastmi. Všechna průřezová témata musí být zařazena do vzdělávání na 1. i 2. stupni, avšak nemusí být zastoupena v každém ročníku (RVP, 2023).

V RVP ZV aktuálně nalezneme tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova;
- Výchova demokratického občana;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- Multikulturní výchova;
- Environmentální výchova;
- Mediální výchova. (RVP ZV, 2023, s. 125)

4.2.3 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah, který RVP ZV formuluje, je rozdělen do 9 základních vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti jsou tvořeny takovými vzdělávacími obory, které jsou si svou povahou blízké, případně i jedním vzdělávacím oborem. Mezi již zmíněných 9 vzdělávacích oblastí řadíme tyto:

- **Jazyk a jazyková komunikace;**
- Matematika a její aplikace;
- Informatika;
- Člověk a jeho svět;
- Člověk a společnost;
- Člověk a příroda;
- Umění a kultura;
- Člověk a zdraví;
- Člověk a svět práce. (RVP ZV, 2023, s. 14)

Pro potřeby diplomové práce je pozornost zaměřena na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, jejíž součástí je i vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

4.2.3.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zastřešuje vzdělávací obory **Český jazyk a literatura**, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Zastává klíčovou roli v rámci výchovně vzdělávacího procesu, jelikož jazykové a komunikační schopnosti jsou stěžejní pro rozvoj ve všech ostatních vzdělávacích oblastech a oborech. V charakteristice vzdělávací oblasti je kladen důraz na rozvoj **komunikační kompetence**, jež „vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“ (RVP ZV, 2023).

Pokud se zaměříme na bližší popis vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, můžeme si všimnout, že je kladen velký důraz na **rozvoj komunikačních dovedností** a schopnost interpretovat různé komunikační situace. Můžeme tedy říci, že RVP ZV táhne ke komunikačnímu pojetí výuky: „Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru 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“ (RVP ZV, 2023).

RVP ZV zmíněný vzdělávací obor dělí na tři složky: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Zdůrazňuje se však, že toto dělení je uváděno z důvodu přehlednosti, všechny tři složky by měly být vzájemně provázané a obsah by se měl prolínat. Můžeme si tedy všimnout dalšího principu komunikačního pojetí, a to **integrace**.

V *Komunikační a slohové výchově* se žáci setkávají s rozmanitými druhy jazykových sdělení, učí se tato sdělení interpretovat a kriticky je hodnotit. Důraz je kladen i na kultivovanost psaného a mluveného projevu a rozhodování na základě psaného nebo slyšeného textu (RVP ZV, 2023, s. 16). Z hlediska komunikačního pojetí můžeme poukázat na zmínku o **komunikátech psaných i mluvených**.

V *Jazykové výchově* si žáci osvojují spisovnou podobu českého jazyka. Na základě toho poté rozlišují i jeho další formy. Důraz je kladen na rozvoj schopností jako třídění, hledání odlišností, schopnosti zobecnění apod. *Jazyková výchova* by měla žákům pomoci osvojit si logické myšlení, které poté aplikují při vytváření komunikátů. RVP ZV s pojmem komunikát nepracuje, avšak zmíněné formuluje následovně: „vede žáky *přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování*“ (RVP ZV, 2023, s. 16). Zde narážíme na problém rozdělení jednotlivých složek vzdělávacího oboru, jelikož jak píšeme v kapitolách výše, jazykové prostředky a jejich volba jsou vždy vázány na komunikační situaci. Domníváme se proto, že by bylo vhodné již v charakteristice vzdělávacího oboru obě složky propojit.

Literární výchova poté žáky seznamuje se základními literárními druhy pomocí četby. Žáci rozlišují specifické znaky jednotlivých druhů a seznamují se s literárními díly. *Literární výchova* by měla žáky vést ke schopnosti interpretace, formulaci vlastních názorů a postojů. Během základní školní docházky by si měl žák osvojit čtenářské návyky a schopnost vyprodukovat vlastní text. Úplná integrace *literární výchovy* mezi *Jazykovou* a *Komunikační a slohovou výchovu* není vždy možná, avšak komunikační přístup lze aplikovat i zde.

4.3 K revizi RVP ZV

Jak již bylo zmíněno, RVP jsou neustále revidovány a upravovány. V současné době RVP ZV prochází tzv. velkou revizí, která má za cíl reflektovat nové vzdělávací trendy

a potřeby. Nový RVP ZV by měl být používán školami od školního roku 2025/2026 na dobrovolné bázi, od školního roku 2027/2028 již povinně.

Výše jsme poukázali na fakt, že už základní kurikulární dokument pracuje s principy komunikačního přístupu ve výuce. Revize RVP ZV, konkrétně vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, pracuje s komunikačním pojetím výuky jazyka jako s výchozí koncepcí. Plánováno je zrušit dělení na již zmíněné tři složky předmětu a přejít k plné integraci složky jazykové a komunikačně-slohové. Novým zastřešujícím termínem by měla být **Jazyková složka** (Maříková Tůmová, Mlčoch et al., 2023). Je otázkou, zde se bude jednat pouze o změnu formální.

Nové RVP ZV chápe komunikační pojetí výuky jakožto **východisko** pro veškerou výuku oblasti Jazyka a jazykové komunikace. Sami autoři velké revize doporučují pracovat se stěžejním zdrojem této práce, tedy s publikací *Školní výpravy do krajiny češtiny* (NPI ČR, 2023).

4.4 ŠVP

Na základě RVP tedy školy tvoří své Školní vzdělávací programy (ŠVP), které musí být s RVP v souladu. Školy tedy mají povinnost přizpůsobit své vzdělávací plány a programy obsahu RVP a zároveň mohou využívat jeho flexibilitu pro inovativní přístupy k výuce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se nejprve zaměřuje na analýzu ŠVP vybrané školy, kde se soustředí zejména na vyučovací předmět český jazyk a literatura. Podrobněji popisuje učivo 7. ročníku, což naplňuje hlavní cíl práce. Na základě této analýzy poté představuje pět plánů vyučovacích hodin, které byly realizovány v praxi. Zároveň práce nabízí i reflexi těchto hodin a syntézu poznatků.

5 ANALÝZA ŠVP VYBRANÉ ŠKOLY

5.1 Charakteristika školy

Základní škola T. G. Masaryka je jednou ze tří základních škol v Hrádku nad Nisou. Sídlí v centru města a její součástí je i Základní umělecká škola. Na ZŠ může studovat až 350 žáků, na ZUŠ 90. Kapacita je obvykle plně naplněna.

Škola nabízí výuku anglického, německého a španělského jazyka. V předešlých letech se vyučovala také ruština, o tu však v letošním roce zájem nebyl. Na škole je několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a IVP, podporu jim zajišťují asistentky pedagoga. Budova školy v současné době prochází celkovou rekonstrukcí, která má zajistit bezbariérový přístup a také vylepšit veškeré učebny.

Co se týče vybavení, škola se pyšní vlastní knihovnou, která nabízí pestrou škálu nejrozličnějších publikací, a to jak odborných, tak i beletristických. V druhém patře se nachází robotel – moderní multifunkční učebna, která se využívá nejčastěji při hodinách informatiky. Dále na škole najdeme dílny, volnočasové koutky, jazykové učebny a cvičnou kuchyňku.

Učitelský sbor je velmi pestrý. Pracují zde zkušení pedagogové, ale také i začínající učitelé. Škola dbá na to, aby učitelé navštěvovali nejrozličnější semináře a workshopy a neustále se vzdělávali. Vztahy na pracovišti jsou nadprůměrné, velkou zásluhu na tom má sešrané vedení školy.

5.2 ŠVP

Od 1. 9. 2022 se Základní škola T. G. Masaryka řídí vzdělávacím programem „Každý něco umí – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (dokument upraven dle malé revize RVP – „nová informatika“). U každého vyučovacího předmětu jsou vypsány výstupy dle RVP, na základě toho jsou formulovány výstupy ŠVP. Kromě témat a učiva se v dokumentu objevují též průřezová témata a mezipředmětové vazby.

Pokud se zaměříme na vyučovací předmět Český jazyk a literatura, můžeme si všimnout, že se ŠVP drží tradičního dělení na mluvnici, sloh a literaturu. V poznámkách se poté objevují přesahy těchto složek, jsou však velmi stručné a bohužel se objevují jen u učiva 7. a 8. ročníku.

5.2.1 7. ročník

Jak již bylo zmíněno výše, učivo pro předmět Český jazyk a literatura daný ŠVP rozděluje na tři tradiční složky, a to mluvnici, sloh a literaturu. Jazykové učivo v tomto ročníku se podle ŠVP soustředí zejména na obohacování slovní zásoby a skladbu, avšak z praxe a tematických plánů vyučujících je zřejmé, že je první pololetí věnováno opakování morfologického učiva. Výstupy se zaměřují převážně na praktické schopnosti, například práce se slovníkem, využití nabytých vědomostí v ostatních předmětech apod. Skladební učivo je blíže popsáno v následující podkapitole.

Slohové učivo pracuje s různými typy komunikátů, soustředí se na vyhledávání informací, klíčová slova, řazení textu aj. To se odráží ve slohových útvarech, se kterými se žáci 7. ročníku seznamují, a to popis, referát, výtah a výpisky.

Literatura se soustředí na období středověku a renesance. Žákům jsou představeny základní díla národních literatur, základní termíny literární teorie a nové žánry vztahující se k daným obdobím.

5.2.1.1 Skladba

Skladba tvoří velkou část mluvnického učiva, kterému se žáci v 7. ročníku věnují. ŠVP určuje tyto výstupy:

- *[Žák] Dokáže samostatně vytvořit srozumitelnou větu.*
- *Chápe souvislosti, rozumí textu a umí se v něm dobře orientovat.*
- *Orientuje se v textové skladbě (ŠVP ZŠ T. G. M., 2022).*

Na základě poznatků z teoretické části můžeme říci, že výstupy se zaměřují zejména na komunikační schopnosti. Zdůrazněna je srozumitelnost a schopnost orientace v textu. Jako výstup neuvádí schopnost pojmenování jednotlivých větných členů, což se jeví jako pozitivum. Pokud se poté zaměříme na konkrétní témata a vymezené učivo, kopíruje ŠVP převážně používanou učebnici¹⁰. Konkrétně se jedná o:

- *základní větné členy – podmět a přísudek a jejich druhy;*
- *věty dvojčlenné, jednočlenné a větné ekvivalenty;*

¹⁰ Jedná se o učebnici Český jazyk 7 pro základní školy od Státního pedagogického nakladatelství.

- *rozvíjející větné členy – předmět, příslovečné určení, doplněk a přívlastek a jejich druhy (důraz na pk shodný a neshodný, seznámení s pk několikanásobným a postupně rozvíjejícím, těsným a volným);*
- *několikanásobné větné členy;*
- *shoda přísudku s několikanásobným podmětem (ŠVP ZŠ T. G. M., 2022).*

Jako přesah mezi ostatními složkami předmětu se zde objevuje jen zmínka o integraci se slohem, a to využití větných členů v rámci popisu a charakteristiky. Záleží na konkrétním vyučujícím, jak integraci do svých hodin zařadí.

6 PLÁNY VYUČOVACÍCH HODIN

6.1 Východiska pro přípravu plánů vyučovacích hodin

Jádrem diplomové práce je sada pěti plánů vyučovacích hodin, které se snaží reflektovat teoretické poznatky o komunikačním přístupu k výuce skladby, které byly představeny v teoretické části. Všechny plány vyučovacích hodin byly vyzkoušeny v praxi, součástí je proto vždy i reflexe dané hodiny. Závěrem je poté celá zkušenost znovu posouzena s ohledem na celkový přínos pro žáky. Všechny plány jsou založeny na učivu, které bylo vymezeno danou základní školou, kde vyučovací hodiny proběhly. K realizaci daných vyučovacích hodin došlo během 2. pololetí školního roku 2023/2024, konkrétně v rozmezí ledna až května 2024.

Aby byl naplněn cíl práce, plány akcentují skladební učivo 7. ročníku, avšak použít se mohou i v jiných ročnících. Inspirací pro strukturu vyučovacích hodin byly plány zahrnuté ve stěžejní publikaci této práce, a to *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Uvedená časová dotace na jednotlivé aktivity se může v praxi lišit, vždy záleží na dané třídě a také na tom, zda již žáci jsou s danými aktivitami obeznámeni.

6.2 1. plán vyučovací hodiny

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: výběr jazykových prostředků vzhledem ke komunikátu, porozumět mluvenému komunikátu a reprodukovat klíčové informace

PROBLÉM JAZYKOVÝ: podmět a možnosti jeho vyjádření

Ročník: 7.

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: Podmět – vyjádřený, nevyjádřený

Časová dotace: 45 minut

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák charakterizuje podmět jako základní větný člen
- žák vysvětlí možnosti a důvody nevyjádření podmětu v textu
- žák vytvoří krátký text s vhodnými jazykovými prostředky vzhledem ke komunikačnímu záměru

Klíčové kompetence: komunikativní, digitální

Výstupy dle RVP:

- ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci
- ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace
- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.

Materiály: Záznam pořadu Události ČT (dostupné online), úsek 00:40-07:21, projektor, tabule

6.2.1 Průběh vyučovací hodiny

1. Přivítání, evokace, práce s prekoncepty (10 min.)

- Učitel se žáků zeptá, zda vědí, jaká významná sportovní událost se zrovna odehrává. Cílí přitom na MS v hokeji. V případě, že by byl plán hodin použit

v budoucnu, může se tázat na důležitou výhru českého sportovního týmu. Dále se žáků ptá, zda danou událost sledují, na jakých platformách ji sledují apod.

- Učitel na tabuli promítne obrázek:



Obrázek 1: Oslava vstřeleného gólu.

- Na základě obrázku pokládá žákům otázky:
 - Co se na obrázku odehrává?
 - Proč se to pravděpodobně děje?
 - Jaká panuje atmosféra?
 - Dokážete pojmenovat osoby na fotce?
- Učitel zapisuje odpovědi na první otázku na tabuli.
- Následně žáky požádá, aby určili, kdo v daných větách vykonává nějakou činnost. Dává důraz na to, aby činnosti neustále propojovali s obrázkem, kde vidí konatele děje.
 - Jakou úlohu ve větě plní výrazy, které jste uváděli?
- Žák si na základě toho vyvodí funkci podmětu ve větě.

2. Uvědomění, práce s komunikátem, důraz na nevyjádřený podmět vzhledem ke komunikační situaci (30 min.)

- Učitel žáky požádá, aby zhlédli krátké video¹¹.
- Před spuštěním zadá, aby každý zapsal 5 nejdůležitějších faktů z reportáže.
- Žáci sledují video, zapisují klíčové informace.
- Po zhlédnutí učitel nejdříve požádá žáky, aby shrnuli, o čem reportáž pojednávala. Žádá o vysvětlení věty: „Jsme mistři světa!“ Kdo zde vystupuje ve funkci podmětu?
- Následně si žáci ve dvojicích porovnají klíčové informace, které si zapsali.
 - Třída společně shrne, jaké informace se opakovaly nejčastěji. Zároveň se učitel ptá i na méně časté klíčové informace jednotlivých žáků. Dbá na to, aby vysvětlili, proč je v tomto kontextu informace zásadní.
 - Učitel žáky požádá, aby v klíčových informacích označili konatele děje, tj. podmět. Opakuje se ten samý podmět? Liší se nějak způsob vyjádření?
 - Učitel upozorní i na možnost, že podmět vyjadřuje nositele stavu/činnosti. To může demonstrovat na větě: „Oslavy pokračují až do noci.“
- Učitel znovu pouští část, která pojednává o plánech hokejistů v následujících dnech.
- Ptá se, zda dokáží v každé větě určit podmět. Na základě odpovědi žáků se poté zajímá o způsob vyjádření podmětu.
- Jelikož je v několika větách obsažen nevyjádřený podmět, diskutuje třída o tom, jak poznáme podmět věty bez toho, aniž by byl slovně vyjádřen¹². Dále se zajímáme o důvody, proč podmět nevyjadřovat¹³. Opět zapíšeme nápady žáků na tabuli.
- Na základě ukázky shrneme základní informace o podmětu, uvedeme důvody, proč se v reportáži často objevoval nevyjádřený podmět.

¹¹ Přepis ukázky je obsažen v příloze.

¹² Zde zdůrazňujeme zejména tvar přísudku a celkový kontext komunikátu.

¹³ O rozdílech mezi nevyjádřeností primární a sekundární s žáky diskutujeme bez nutnosti explicitního pojmenování těchto rozdílů; vše demonstrujeme na komunikátu. Žáci sami by měli vidět rozdíl mezi těmito důvody pro nevyjádření podmětu.

3. reflexe, zhodnocení hodiny, rozloučení (5 min.)

- Žáci dostanou za úkol napsat někomu SMS s libovolnou informací, kterou se dozvěděli v reportáži. Jejich zpráva by měla obsahovat podmět vyjádřený i nevyjádřený.
- Učitel se ptá žáků na náročnost zadání, se kterým danou hodinu pracovali.
- Zakončení hodiny, poděkování žákům za jejich práci.

6.2.2 Reflexe vyučovací hodiny

Evokační část hodiny žáky zaujala, jelikož hokejové mistrovství bylo něco, o co se v danou chvíli všichni zajímali. Zároveň se snažili vymyslet co nejzajímavější popis zadaného obrázku a soutěžili mezi sebou o to, kdo zná více jmen hráčů. S vyvozením tématu dané hodiny nebyl problém, učivo podmětu pro ně nebylo nové.

Stěžejní část hodiny, tedy práce s reportáží ČT, se žákům též povedla. Klíčové informace se ve většině případů opakovaly. Největší potíže dělala žákům část zaměřená na nevyjádřený podmět ve výpovědi. Často opakovali, že ve větě žádný podmět není. Rozhodli jsme se proto věty vypsát na tabuli a graficky si znázornit, jak podmět v dané větě najít. Kvůli této činnosti se daný úsek hodiny prodloužil. Důvody pro nevyjádření podmětu však žáci dokázali vyjmenovat bez větších obtíží.

Kvůli nedodržení časové dotace na danou část hodiny nestihli všichni žáci vytvořit své krátké texty obsahující klíčové informace. Zpětná vazba od žáků byla kladná, zadání podle nich nebylo náročné, a to zejména proto, že jim bylo téma blízké. Výukové cíle byly naplněny, avšak pro lepší kontrolu a důkazech o učení by bylo vhodné do závěrečné části hodiny zařadit aktivitu, která by lépe shrnula to, co si žáci z hodiny odnáší, a zároveň by kontrola proběhla u všech žáků. Možným řešením by byla tzv. „exitka“. Jedná se o lístek, který žáci odevzdávají při odchodu ze třídy. Na lístku je odpověď na otázku, která shrnuje to, co si žáci z vyučovací hodiny odnáší. Na „exitce“ pro tuto vyučovací hodinu by se například mohla objevit odpověď na následující: „Vlastními slovy shrň, co je to podmět.“

Celkově se dá říci, že žáky aktivity bavily. Byli aktivní a sdíleli své nápady. Jelikož podmět se vyučuje již na prvním stupni, neměli takové problémy s terminologií. Bylo vidět, že je téma celé hodiny zaujalo, jelikož na škole probíhala ve stejnou dobu i akce spojená s hokejovým mistrovstvím

Tento plán vyučovací hodiny se zaměřoval zejména na aktuálnost a práci s mluveným komunikátem. V dalších ročnících by se obdobný plán hodiny mohl využít například při vyučování reportáže.

6.3 2. plán vyučovací hodiny

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: ověřit schopnost převyprávět příběh, uvědomovat si základní charakteristiky esteticky zpracovaného komunikátu a zvolených jazykových prostředků

PROBLÉM JAZYKOVÝ: přívlastek shodný

Ročník: 7.

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: Hrdinský epos – Píseň o Rolandovi, přívlastek

Časová dotace: 45 minut

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák vlastními slovy převypráví přečtený text
- žák charakterizuje středověkého hrdinu
- žák v textu nalezne přívlastek a vysvětlí důvody jeho užití vzhledem ke komunikačnímu záměru

Klíčové kompetence: komunikativní

Výstupy dle RVP:

- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí
- ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo

Materiály: úryvek hrdinského eposu Píseň o Rolandovi, projektor, tabule

6.3.1 Průběh vyučovací hodiny

1. Přivítání, evokace (10 min.)

- Učitel požádá žáky, aby si představili středověkého hrdinu. Jaký by měl podle nich takový hrdina být? Co by měl dělat? Jak by měl vypadat? Učitel zdůrazní, že by si měli zaměřit na charakteristiku vnější i vnitřní.
- Na tabuli načrtne jednoduchý obrázek hlavy, případně celého těla.
- Žáci své nápady chodí zapisovat kolem náčrtu, pokud je to možné, dokreslují i obrázek (například vousy apod.)
- Žáci se zaměří na to, jaké slovní druhy k charakteristice nejčastěji užívali.
- Žáci mohou třídnímu hrdinovi vymyslet i jméno.

2. Uvědomění, práce s textem (25 min.)

- Učitel rozdá žákům zvolené úryvky z hrdinského eposu Píseň o Rolandovi. Požádá je, aby zvýraznili slova či spojení, kterým nerozumí.

Text:

CV	Na poli před ním šedivý je kámen.
Prostředkem pole hrabě Roland cválá,	Udeří do něj mečem desetkrát.
Durandel třímá, bije zleva, zprava,	Zaskřípe ocel, nezlomí se ale.
rozsévá zkázu v saracénských řadách.	„Ach, svatá Panno, pomoz!“ praví hrabě.
Hle, za sebou jen mrtvé zanechává	„Ach, jaký smutek, dobrý Durandele!
a v širé pláni krví rudne tráva.	Umírám, již vás neostrážím dále.
Ruce i pancíř skrápí mu krev jasná	V tak mnohých bitvách s vámi bojoval jsem
a jeho koni třísni plec i záda.	dobyl jsem s vámi mnohé štědré kraje,
CLXXI	nad nimiž vládne šedobradý Karel!
Již cítí Roland: jeho zrak je zastřen.	Ne, zbabělec vás nikdy nedostane!
Ještě se vzchopí, naposledy vstane:	Kdo nosil vás, byl chloubou svého krále:
bez barvy, bledé jsou teď jeho tváře.	není vám rovna ve Francii svaté.“

CLXXIV

Již cítí Roland, kterak smrt se blíží,

jak z hlavy k srdci sestupuje nyní.

Hle, na návrší chvatným krokem míří:

tam ulehne pod rudou borovicí.

Pod sebe meč, olifant položí si,

tvář obrátí pak k řadám nevěřícím;

aby až Karel stane na bojišti,

povědět mohl s všemi bojovníky,

že jako vítěz zemřel pro Francii.

Bije se v hrud' a vyznává své hříchy;

pak podá Bohu pravou rukavici.

Zdroj: *Píseň o Rolandovi*. Vydání v tomto překladu druhé, mírně upravené. *Delfin (Triáda)*. Praha: Triáda, 2021. ISBN 978-80-7474-379-5.

- Žáci si text samostatně přečtou.
- Ihned po přečtení učitel se učitel ptá na první dojmy z četby, zda se žákům četlo dobře, zda si zvýraznili nějaká spojení, která jim nejsou jasná apod.
- Třída si společně vyjasní vše, co nebylo jasné. Pokud se jedná o různá spojení/slova, můžou k tomu použít mobilní telefony.
- Dále požádá o shrnutí v textu v několika větách. Co se dozvídáme o rytíři Rolandovi?
- Na základě toho, co se dozví o Rolandovi na základě textu, porovnáme s nápady na tabuli. Splňuje něco z toho Roland? Kde v textu jsme se dozvěděli, že takový je?
- Následně žáci podtrhnou všechna slova, která rozvíjí podstatná jména.
- Vyvozujeme, proč jsou zrovna tato slova užita. Jakou mají v textu funkci? Liší se nějak jejich postavení vzhledem k podstatnému jménu?
- Žáci by měli vyvodit, že přívlastek blíže určuje a zpřesňuje význam podstatného jména. V tomto textu slouží hlavně k tomu, aby vypravování bylo plastičtější. Lépe se nám také představuje daná scéna.
- V textu se vyskytují přívlastky shodné – upozorníme na to, že vzhledem k estetické funkci textu jsou zde i v postpozici. Zaměříme se také na to, jakým slovním druhem jsou zde vyjádřeny.

- Závěrem si třída může přečíst text bez zvýrazněných přívlastků. Jak se daný text změní pro čtenáře?

3. Reflexe, zakončení vyučovací hodiny (10 min.)

- Žáci na základě přečteného textu vypracují pětílístek na téma rytíř Roland, případně na středověkého hrdinu obecně¹⁴.

Šablona:

Téma 1 podstatným jménem

2 přídavná jména popisující téma

3 slovesa říkající co téma dělá nebo co se s ním děje

Věta o 4 slovech vztahující se k tématu

Jedno slovo, které shrnuje, co si o tématu myslím, jak ho vidím

Obrázek 2: Šablona pětílístku. (zdroj: Vlastní)

6.3.2 Reflexe vyučovací hodiny

Cílem této vyučovací hodiny byla integrace všech složek předmětu. Práce s tímto typem textu byla pro žáky nová, jelikož téma hrdinského eposu otevíralo téma středověké literatury.

Evokační část pro žáky nebyla náročná. Měli jasnou představu středověkého hrdiny, jelikož se téma středověku zrovna vyučovalo i v hodinách dějepisu. Úspěšně identifikovali několik charakteristických vlastností středověkého hrdiny a shodli se také na jeho vnější charakteristice. Tyto jejich nápady jsme poté využili i při práci s textem, neboť hrdina Roland vykazoval některé charakteristické rysy, které sami navrhli.

Samotný text byl pro žáky náročnější. Společně jsme si museli některá slova vysvětlit, někdy jim nebylo úplně jasné, co se zrovna v příběhu děje. Na druhou stranu

¹⁴ Příklad je obsažen v příloze.

s vyhledáváním přívlastků už nebyl skoro žádný problém. Žáci si sami vyvodili, k čemu přívlastek slouží a proč se v textu v dané podobě vyskytuje.

Závěr hodiny byl věnován tvorbě pětílístku, což je pro žáky známá aktivita, kterou často využíváme v hodinách. Žáci dokázali na základě toho, že jsme si některé problematické věci vysvětlili, vypracovat povedené pětílístky, které slouží jako kontrola porozumění daného textu.

V této vyučovací hodině došlo k propojení jednotlivých složek předmětu a k využití jiného typu textu, než na jaký byli žáci zvyklí při jazykovém vyučování. Tato nová zkušenost však nijak nenarušila představení a pochopení syntaktického učiva.

Výchovně-vzdělávací cíle byly naplněny, avšak první a třetí cíl šel ověřit pouze u několika žáků. K ověření druhého cíle byl využit pětílístek. Ověření prvního cíle, tedy schopnost převyprávění textu, by mohlo příště proběhnout ve dvojicích, případně menších skupinkách. Žáci by si porovnali své verze příběhu. Třetí výchovně-vzdělávací cíl by se dal ověřit zápisem do sešitu, kam by žáci zapsali jimi vybraný verš s přívlastkem, a následně by k verši nakreslili ilustraci.

6.4 3. plán vyučovací hodiny

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: orientace ve městě, schopnost zeptat se na cestu v neznámém prostředí, využití vhodných jazykových prostředků v mluveném komunikátu

PROBLÉM JAZYKOVÝ: příslovečné určení místa

Ročník: 7.

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: příslovečné určení místa

Časová dotace: 45 minut

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák vlastními slovy vysvětlí funkci příslovečného určení místa
- žák dokáže vytvořit komunikát dle zadaných podmínek
- žák dokáže vhodně užít vhodné jazykové prostředky vzhledem ke komunikační situaci

Klíčové kompetence: komunikativní

Výstupy dle RVP:

- ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace
- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí

Materiály: obrázek města s vyznačenými body, projektor, tabule

6.4.1 Průběh vyučovací hodiny

1. Přivítání, evokace (5 min.)

- Učitel přivítá žáky a zeptá se, zda se někdy ocitli v situaci, kdy se museli někoho zeptat na cestu, nebo naopak zda někdy oni sami někoho navigovali.
- Třída sdílí své zkušenosti.
- Učitel se ptá, zda to pro ně bylo náročné, zda se dostali na požadované místo apod.
- Učitel žákům vysvětlí, že si dnes podobnou situaci zkusí i ve třídě se spolužáky.

2. Tvoření vlastního komunikátu (25 min.)

- Učitel promítne na tabuli obrázek města s vyznačenými body.

Obrázek:



Obrázek 3: Mapa města.

- Úkolem žáků je sepsat souvislý text, který bude obsahovat instrukce, jak se dostat z vybraného bodu do bodu dle jejich vlastního výběru. Orientovat se můžou podle budov, které se na obrázku nachází.
- Žáci píší své texty, učitel je obchází a případně pomáhá s tvořením.
- Učitel ještě nekomentuje užití příslovečného určení v textech.
- Po dokončení učitel promítne vlastní možnost řešení.

Možné řešení:

Naše cesta začíná u semaforu na kraji města. Odtud se vydáme rovně. Dostaneme se na rušnou křižovatku. Došli jsme až na cestu do školy. Na křižovatce zahneme doleva. Dojdeme ke kruhovému objezdu. Vyjdeme druhým výjezdem napravo. Ocitneme se u policejní stanice. Vydáme se doprava. Sejdeme dlouhou ulici. Jdeme až ke kavárně. Konečně jsme se dostali na požadované místo. Ale na koupání asi bude zima.

- Nejdříve žáci ověří, zda učitelův text splňuje zadání a má jasný cíl.
- Následně učitel požádá žáky, aby na tabuli podtrhli ta slova či spojení, která nám dávala jasné instrukce, kam se vydat.
- Opět se zaměříme na to, co tato slova rozvíjí, o čem nám dávají přesnější informace.
- Žáci by měli vyvodit, že nám tato spojení rozvíjí slovesa (v tomto textu). Typické otázky pro příslovečné určení místa by měli být v tomto kontextu pro žáky přirozené. Toto cvičení by mělo sloužit spíše jako úvod do problematiky, nikoliv přesné vymezení příslovečného určení jako větného členu.

3. Reflexe, zakončení hodiny (15 min.)

- Žáci si nejdříve ve dvojicích čtou své texty.
- Navzájem si kontrolují, zda jsou texty funkční a plní zadání.
- Následně učitel požádá o sdílení textů s celou třídou, opět třída hádá, kam se je autor snažil zavést.
- Závěrem každý žák pod svůj text vlastními slovy zapíše, k čemu příslovečné určení místa slouží.

6.4.2 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina se soustředila hlavně na praktické využití a propojení daného jazykového jevu s reálným životem. Hodina sloužila především jako úvod do dané problematiky, následující vyučovací hodinu jsme pracovali s podrobnějším vymezením.

V úvodní části hodiny byli žáci aktivní a sdíleli své zkušenosti. Popisovali, co nám může orientaci v neznámém prostředí ztížit. Tato aktivita byla vhodným krokem před další částí hodiny.

Vlastní tvoření komunikátů žáky bavilo, některým to však činilo potíže. V případě, že daný plán bude použit i v budoucnu, bude pravděpodobně nahrazen obrázkem, podle kterého se žáci orientovali. Možným řešením je i vytvoření mapy školy, případně města, ve kterém se škola nachází. Pracovali bychom tedy s reálnými místy, což by pro potřeby komunikačně pojaté výuky bylo velmi výhodné. S vyvozením příslovečného určení však opět nebyl žádný problém, žáci sami přišli s typickými otázkami, kterými se lze ptát na příslovečné určení místa. S časovou dotací na danou aktivitu v tomto případě žádný problém nebyl.

Při společném sdílení výtvorů jsme došli k závěru, že je velmi náročné dávat někomu instrukce, ne vždy se povedlo správně uhádnout, kam nás autor chtěl zavést. Oceňuji však kreativitu žáků, kteří si s texty dali velkou práci.

6.5 4. plán vyučovací hodiny

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: výběr jazykových prostředků vzhledem ke komunikátu, schopnost porozumění mluvenému komunikátu vzhledem ke komunikačnímu záměru mluvčího

PROBLÉM JAZYKOVÝ: Větné ekvivalenty a jejich využití.

Ročník: 7.

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: Věta dvojčlenná a větné ekvivalenty

Časová dotace: 45 minut

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák charakterizuje větné ekvivalenty
- žák vysvětlí využití větných ekvivalentů v běžné komunikaci
- žák vytvoří krátká komunikát dle zadaných podmínek

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální

Výstupy dle RVP:

- ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci
- ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace
- ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.

Materiály: Lístčky s vybranými větnými ekvivalenty

6.5.1 Průběh vyučovací hodiny

1. Přivítání, evokace (10 min.)

- Učitel přivítá žáky a na tabuli promítne větu: Tak horší polévku než tuto jsem ještě v životě nejedl.

- Zeptá se žáků, zda by tuto větu pronesli například v situaci, kdy by doma jedli oběd.
- Žáci mají za úkol vymyslet možnosti, jak vyjádřit větu jinými způsoby, které jsou přirozené pro každodenní komunikaci.
- Možný řešením může být: Fuj!
- Učitel tedy vedle sebe napíše tyto dvě možnosti vyjádření.
- Požádá žáky, aby vyjádřili rozdíly mezi nimi, a naopak co mají společné.
- Cílem je žáky navést na to, že větné ekvivalenty neobsahují ani jeden ze základních větných členů a většinou výpověď tvoří pouze jedno slovo.
- Dále učitel promítne jen větný ekvivalent, například: Dokonalé!
- Žáci mají za úkol vymyslet, v jaké komunikační situaci by bylo vhodné použít tento větný ekvivalent.

2. Uvědomění, tvoření komunikátů, přiřazení vhodných větných ekvivalentů (30 min.)

- Učitel rozdělí žáky do menších skupinek (přibližně 4-5 členů).
- Každá skupinka dostane na lístku nějaký větný ekvivalent.

Seznam použitých větných ekvivalentů:

Aha.

Jo.

Vztyk.

Vrchní!

Auto!

- Úkolem skupiny je připravit krátkou scénku, ve které si myslí, že by bylo vhodné zadaný větný ekvivalent využít. Větný ekvivalent v promluvách nevyužijí, mohou ho ale vyjádřit větou dvojčlennou.
- Skupiny mají několik minut na nácvik.

- Skupiny prezentují své scénky, úkolem ostatních skupin je si zapsat větný ekvivalent, který se podle nich daná skupina snaží vyjádřit.
- Na závěr třída porovná záměr dané skupiny a tipy ostatních.

3. Závěr hodiny, reflexe (5 min.)

- Učitel požádá žáky, aby se zamysleli nad tím, zda v běžné komunikaci využívají větné ekvivalenty.
- Žáci shrnou, proč jsou větné ekvivalenty v běžné komunikaci tak časté.
- Učitel požádá žáky o to, aby vymysleli vhodný větný ekvivalent pro náplň dané vyučovací hodiny.

6.5.2 Reflexe vyučovací hodiny

Cílem vyučovací hodiny bylo žákům ukázat, že stejný komunikační záměr lze vyjádřit různými způsoby, zároveň bylo poukázáno na rozdíl mezi větou dvojčlennou, která jim byla z předešlých ročníků již známá, a větnými ekvivalenty, které v běžné řeči využívají.

Evokační část hodiny trvala déle, než se předpokládalo. Žáci byli schopni rozeznat větu dvojčlennou a větný ekvivalent. Občas nastal moment, kdy žáci nesouhlasili s nápady svých spolužáků.

Skupinová práce naopak nezabrala tolik času, kolik bylo původně plánováno. Žáci byli při tvoření scének velmi aktivní, všem skupinám se podařilo splnit zadání. Jediný problém byl s ekvivalentem „Aha“. Žáci se nemohli shodnout na jasné komunikační situaci. Pro další využití plánu by bylo dobré mít připravené např. obrázky, na jejichž základě by žáci tvořili obdobné scénky s vlastními větnými ekvivalenty.

Vyučovací hodina se soustředila na aktivitu žáků a skupinovou práci. Ve skupinách žáci sdíleli své nápady a zkušenosti, museli se dohodnout na jednom jasném plánu a ten společně uskutečnit.

6.6 5. plán vyučovací hodiny

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: výběr vhodných jazykových prostředků, schopnost rozvíjet výpovědi za účelem zpřesnění

PROBLÉM JAZYKOVÝ: rozvíjející větné členy

Ročník: 7.

Předmět: Český jazyk a literatura

Téma: rozvíjející větné členy – úvod

Časová dotace: 45 minut

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák rozezná základní skladební dvojici v zadané výpovědi
- žák dokáže vysvětlit funkci rozvíjejících větných členů
- žák vhodně rozvíjí zadanou výpověď

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální

Výstupy dle RVP:

- ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace

Materiály: čisté listy papíru, židle

6.6.1 Průběh vyučovací hodiny

1. Přivítání, evokace (20 min.)

- Učitel požádá žáky, aby popsali něco, co se zrovna děje ve třídě, například: Tonda sedí.
- Každé slovo napíše na list papíru.
- Požádá dva dobrovolníky, aby si stoupili v přední části třídy na židli a v rukou drželi papíry.

- Učitel se zeptá žáků, proč myslí, že daní žáci stojí na židlích. Odpovědi by nám mělo být, že se jedná o základní skladební dvojici. V případě potřeby učitel pokládá návodné otázky.
- Dále se žáků zeptá, zda v běžné komunikaci používáme takto vystavěné věty. Učitel opět očekává, že žáci budou schopni na základě svých zkušeností odpovědět, že v běžné komunikaci používáme více rozvitě věty.
- Učitel tedy požádá žáky, aby větu vhodně doplnili. Každé doplnění napíše na čistý list papíru. Žák, který doplnění vymyslel, se připojí k ostatním.
- Zároveň s žáky diskutujeme, koho by měl žák, který drží nové doplnění věty, držet za ruku. O čem nám dané slovo poskytuje více informací?
- Tímto způsobem tvoří třída „živou“ větu.
- Důležité je upozornit, že počet rozvíjejících větných členů není omezen, učitel by měl žáky povzbuzovat k dalšímu zamyšlení.
- Na závěr každý „živý větný člen“ přečte to, co má na papíru, a také řekne, co rozvíjí.

2. Aktivní tvoření vlastních vět dle zadané komunikační situace (15 min.)

- Učitel žáky rozdělí do menších skupin.
- Každá skupina dostane lístek s určitým popisem komunikační situace.

Výčet komunikačních situací využitých v hodině:

Jdete do obchodu vrátit boty.

Popisujete vaše plány na prázdniny.

Zvete přátele na svou oslavu narozenin.

Popisujete film, který jste nedávno viděli v kině.

- Úkolem skupiny je vymyslet větu podobně jako v úvodní části hodiny. Věta se musí vztahovat k dané komunikační situaci a všichni členové skupiny musí být nějak využiti. Zároveň také musí vyjádřit vztahy mezi jednotlivými členy držením za ruce.

3. Kontrola vět, reflexe (10 min.)

- Každá skupina představí svou větu třídě.
- Nejprve představují „živou větu“, poté přečtou reálnou větu. Třída ověřuje správnost „živé věty“.
- Třída hádá, o jakou komunikační situaci se jedná.
- Žáci na závěr shrnou, jak se liší základní skladební dvojice a rozvíjející větné členy.

6.6.2 Reflexe vyučovací hodiny

Vyučovací hodina sloužila pouze jako úvod k rozvíjejícím větným členům. Cílem nebylo teoreticky zakotvit všechny rozvíjející větné členy, ale pouze porozumění, že ve slova mají ve větách určitou funkci a existují mezi nimi vztahy.

Úvodní část hodiny zabrala nejvíce času z dané vyučovací jednotky. Žáci dokázali vymyslet mnoho způsobů, jak danou větu rozvést. K dané aktivitě jsme se v průběhu školního roku několikrát vraceli, když jsme podrobněji představovali jednotlivé rozvíjející větné členy.

S aktivním tvořením vět neměli žáci problémy. Jejich věty zároveň sloužily jako důkazy o učení. Všechny věty se hodily pro zadanou komunikační situaci, žáci dokázali vybrat vhodné jazykové prostředky. Problém občas nastal ve znázornění závislosti.

Jak bylo již zmíněno, k dané aktivitě jsme se v průběhu roku několikrát vrátili, stačilo žákům vždy připomenout danou situaci, například: „Vzpomeň si, proč stál Michal na židli a Honza ho držel za ruku.“

6.7 Diskuze

Praktická část diplomové práce se soustředila na tvorbu plánů vyučovacích hodin, které se nesly v duchu komunikačně pojaté výuky. Všechny plány se povedlo vyzkoušet i ve výuce v 7. ročníku základní školy, konkrétně v průběhu 2. pololetí školního roku 2023/2024.

Navržené plány se držely podobné struktury. Úvodní, evokační část hodiny vždy pracovala s žákovskými prekoncepty. Cílem bylo žákům ukázat, že dané jazykové jevy dávno znají a aktivně je využívají, jen je nepojmenují danými lingvistickými termíny. Následovala práce s určitým druhem komunikátu v rámci fáze uvědomění si nových informací. Plány hodin nabízí různorodé komunikáty. Objevuje se zde komunikát mluvený, psaný, též je využit komunikát s dominantní estetickou funkcí. Komunikáty též vytvářeli sami žáci na základě zadaného komunikačního záměru a komunikačního zakotvení. Cílem bylo žákům ukázat rozdíly mezi zvolenými jazykovými prostředky, tedy přizpůsobení kódu pro danou komunikační situaci. Do výuky se povedlo též zapojit integraci s literární složkou předmětu, což vyučujícím občas činí potíže.

Každý plán vymezoval problém komunikační a jazykový. Zvolené jazykové problémy reflektovaly očekávané výstupy vymezené ŠVP školy, v níž byly lekce realizovány. Princip vymezení těchto dvou problémů se zdá být zásadní v rámci komunikačního uvažování o předmětu. Daný jazykový problém je vždy třeba prezentovat v určitém komunikačním zakotvení. Právě to se potvrdilo i v průběhu realizace navržených plánů. Jazykové prostředky se zdály být žákům bližší právě na základě těchto běžných komunikačních situací.

Ze velké pozitivum takto koncipovaných plánů lekcí lze považovat také aktivitu žáků. Všechny plány se zaměřují zejména na aktivní tvoření a utváření poznatků ze strany žáků, učitel zde stojí pouze v roli rádce. Jako zásadní se projevil fakt, že je třeba žáky podpořit k tomu, aby se nebáli projevit svůj názor a sdílet své zkušenosti. Někdy se do hodin negativně promítla skutečnost, že se žáci báli udělat chybu.

Je třeba vzít v potaz fakt, že prezentované plány se nezaměřují na dokonalé ovládnutí metajazyka. Jak bylo zmíněno již v teoretické části, dle základních principů komunikačně pojaté výuky bychom neměli tolik dbát na perfektní znalost lingvistických termínů. V současném systému přijímacích zkoušek však vidíme nutnost základní

termíny bezpečně ovládat. Navržené plány tedy bereme jako představení daného jazykového jevu, případně jako způsob opakování a ověření znalostí.

Po využití všech připravených plánů v reálné výuce můžeme říci, že žáci byli podstatně aktivnější než při tradičním jazykovém vyučování, které jsme popsali v kapitole 3. 2. 1. Důležitý byl též fakt, že dané jazykové jevy nevystupovaly izolovaně, vždy měly v daném komunikátu funkci, kterou si žáci uvědomovali.

Celkově můžeme říci, že cíl praktické části byl naplněn. Výukové plány se snažily reflektovat teoretické poznatky z předešlé části práce. Všechny plány byly vyzkoušeny v reálné výukové praxi. I s odstupem času můžeme říci, že žáci si díky rozdílnému přístupu k prezentaci učiva dané jazykové jevy lépe pamatují a nevidí je jako něco umělého a odtrženého od jejich komunikačních potřeb.

Pokud by byly dané plány použity ještě v další praxi, je možné, že uvedená časová dotace nebude na realizaci stačit. I při realizaci pro potřeby této práce se několikrát stalo, že plánovaný čas nebyl dostačující. Je proto na vyučujících, aby na základě svých vlastních zkušeností s danou skupinou odhadli, jak časově náročné aktivity budou.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce si dávala za cíl přiblížit komunikačně pojatou výuku skladby na základní škole, a to konkrétně v 7. ročníku. Teoretická část práce se nejprve soustředila na popis vývoje didaktiky českého jazyka, což vedlo k uvědomění, že o komunikačním pojetí výuky v našem kontextu uvažujeme již mnohem déle, než se tradičně uvádí. Dále se teoretická část zaměřovala na vymezení komunikačního pojetí. Tato část hojně čerpala z publikací Stanislava Štěpáníka, který vymezil základní principy takto pojaté výuky. Štěpáníkova publikace představuje ucelenou didaktiku českého jazyka, která v rámci námi zkoumaného oboru prezentuje první komplexní koncepci nového pojetí výuky. To dokazuje i fakt, že připravovaná revize RVP již počítá s danou publikací jakožto hlavním inspiračním zdrojem pro učitele.

Dále byly představeny hlavní přístupy k výuce skladby na základní škole. Stručně byl popsán vývoj výuky skladby. Bylo prokázáno, že výuka skladby se často drží určité tradice, soustředí se zejména na terminologii a jazykové prostředky často zkoumá izolovaně. Byly představeny některé možnosti inovace, které by oprostily výuku od těchto tradičních postupů.

Jádrem práce se stala praktická část. Ta představila pět plánů vyučovacích hodin, které se snažily využít principů komunikačně pojaté výuky a prezentovat syntaktické učivo, které vymezuje ŠVP školy vybrané pro ověření navrhovaných lekcí.

Všechny navržené plány se podařilo realizovat v přímé výuce. Každý plán obsahoval základní informace, výukové cíle, očekávané výstupy dle RVP a potřebné materiály. Další částí byly poté metodické pokyny pro učitele. Závěr každého plánu obsahoval tak reflexi odučené hodiny. Je třeba zdůraznit, že nelze očekávat stejné výstupy v každé třídě. Reflexe je uvedena z důvodu ověření samotné možnosti realizace jednotlivých aktivit.

Na základě zjištění z teoretické a praktické části můžeme říci, že komunikační princip výuky českého jazyka má několik zásadních výhod. Jako první můžeme uvést fakt, že se žáci učí využívat jazyk v kontextu každodenního života. To zlepšuje jejich komunikační dovednosti, jelikož tento přístup klade důraz zejména na mluvení a aktivní naslouchání.

Komunikační pojetí výuky je na rozdíl od tradičního pojetí více interaktivní. To žáky více aktivizuje a motivuje. V centru dění není učitel, ale sami žáci a jejich vlastní aktivita. To zároveň podporuje autonomii studentů, jelikož aktivní přístup je vede k samostatnému řešení problémů a odpovědnosti za vlastní učení.

Dále je třeba zdůraznit také skutečnost, že komunikační pojetí integruje nejen jednotlivé složky předmětu, ale také všechny jazykové dovednosti, které současně rozvíjí. Potřeba integrace je v kurikulárních dokumentech a diskuzích odborníků neustále zmiňována, avšak její realizace se zdá býti nedosažitelnou metou. S tím může pomoci právě komunikační pojetí předmětu.

Je zřejmé, že představené plány neslouží jako dokonalý návod na to, jak vyučovat dané jazykové a komunikační problémy. Jsou prezentovány jako nápady, jak tradiční syntaktické učivo pojmout netradičně a uvažovat o něm v jiných kontextech.

ZDROJE

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

HESOVÁ, Alena. Integrace ve výuce. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 05. 2011, [cit. 2024-02-17]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>>. ISSN 1802-4785.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

KOTENOVÁ, Michaela. Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou: Communicative Approach to Syntax Teaching as Unattainable Goal? *Český jazyk a literatura: časopis pro metodiku českého jazyka*. 1959-, roč. 69, č. 2, s. 59-66. ISSN 0009-0786.

MAŘÍKOVÁ TŮMOVÁ, Jitka a MLČOCH, Miloš et al. *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. Online. Národní pedagogický institut, 2023. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-jazyk-a-jk.pdf>. [cit. 2024-03-20].

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. (2013). *Čeština v didaktickém zrcátku*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě.

Národní pedagogický institut České republiky. *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – odpovědi na otázky*. Online. 2023. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-jazyk-a-jk.pdf>. [cit. 2024-04-03].

NOVOTNÁ, Alena. Výuka syntaxe na měšťanských školách v první polovině 20. století. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka, 2006.

POLÁK, Milan. Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu. Metodický portál: Články [online]. 07. 11. 2011, [cit. 2023-12-19]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/14183/VYUCOVANI-MLUVNICE-A-KOMUNIKACNI-VYCHOVA-V-HISTORICKEM-KONTEXTU.html>>. ISSN 1802-4785

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2023. 164 s. [cit. 2024-01-08]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

SLAVÍK, Jan; JANÍK, Tomáš; NAJVAR, Petr a KNECHT, Petr. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-210-8568-8.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN, 1977.

SVOBODOVÁ, Jana. Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. ISBN 80-704-2300-5.

ŠEBESTA, Karel. Cesty ke komunikační výchově. Pedagogika. 2002, roč. 52, č. 2, s. 160-170.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Acta Universitatis Carolinae. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEĐOVÁ, Klára. Mluvit, či nemluvit?: Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. Online. *Orbis scholae*. 2019, roč. 13, č. 2, s. 65-94. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>. [cit. 2024-05-08].

Školní vzdělávací program – Základní škola a Základní umělecká škola T. G. Masaryka, Hrádek nad Nisou. [online]. [cit. 2024-06-8]. Dostupné z: <<https://skolahradek.cz/dokumenty/>>.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. Čeština a škola - úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1692-6.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Didaktika českého jazyka*. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav & ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. 1. vyd. Praha: Karolina, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ludmila a SZYMAŃSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. Pedagogika [online]. 2020, 70(1), 5–28 [cit. 202-05-05]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1646>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Společnost (Academia). Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Přeložil Tereza ZAPLETALOVÁ, přeložil Nina BAŠE. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

ZIMOVÁ, Ludmila. *Když se řekne skladba*. Český jazyk a literatura, 2005-2006, roč. 56, č. 5, s. 209–214.

ZDROJE PRO PRAKTICKOU ČÁST

Píseň o Rolandovi. Vydání v tomto překladu druhé, mírně upravené. *Delfin (Triáda)*.

Praha: Triáda, 2021. ISBN 978-80-7474-379-5.

Udalosti. TV, ČT24, 27. května, 19.00. Dostupné také z:

<https://www.ceskatelevize.cz/porady/1097181328-udalosti/224411000100527/>

ZDROJE OBRÁZKŮ

Abstract map. Life of a small city for children. Online. In: Adobe Stock. Dostupné z:

https://stock.adobe.com/cz/images/abstract-map-life-of-a-small-city-for-children-interesting-carpet-with-roads-for-children/381602552?prev_url=detail. [cit. 2024-06-26].

KŘIKLAN, Pavel. *Gólová euforie Davida Pastrňáka*. Online. In: Livesport.cz. 2024.

Dostupné z: <https://www.livesport.cz/zpravy/hokej-mistrovstvi-sveta-pusa-do-publika-a-gratulace-od-jagra-zadny-gol-me-jeste-na-kolena-nedostal-smal-se-pastrnak/hMIPrs9F/>. [cit. 2024-06-05].

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Přepis reportáže.....	69
Příloha 2: Příklad pětístku.....	72

Příloha 1: Přepis reportáže

Čeští hokejisté, jak jistě víte, jsou mistry světa. Oslava s fanoušky právě teď vrcholí na Staroměstském náměstí v Praze.

Reprezentanti ovládli šampionát, který navštívilo historicky nejvíc diváků. Lidé taky vsadili rekordní množství peněz. Finálový zápas včera večer sledovali v České televizi a na iVysílání tři a tři čtvrtě milionu diváků.

Kundrátek dává Pastrňákovi. Gól!

Jak jsme blízko tomu Naganu! Stejná situace, levý kruh a pozor! Podobný čas!

Kubalík ještě posunul do brány! Je to tam! Jsme mistři světa!

Moc děkujeme za podporu, jsme na vás strašně pyšní a jsme rádi, že jsme tady tohle vyhráli hlavně pro vás.

I kdyby to mělo být jenom na chvíli, že aspoň chvíli jsme hrdí na to, že jsme Češi, tak to za to stálo. A je to hlavně vaší zásluhou, díky vám za to.

Kdo neskáče, není Čech, hop, hop, hop!

Do arén v Praze a Ostravě přišlo v průběhu mistrovství skoro osm set tisíc lidí. Česko tak výrazně překonalo návštěvnický rekord šampionátu, který mimochodem samo stanovilo před devíti lety.

Právě fanouškům a atmosféře, kterou během posledních dvou týdnů vytvářeli, připisovali sami hráči důležitou roli při cestě za trofejí. V sedmnáct hodin se vítězové představili početnému davu na už zmíněném Staroměstském náměstí.

Podepsat dresy, ve kterých se stali mistry, a před odjezdem ještě fotka u hotelu se zdejšími personálem. Tohle byl trénink, totéž je za chvíli čeká v mnohem větším měřítku. Tou dobou se již Staroměstské náměstí plní fanoušky, kteří chtějí vidět trofej. Do autobusu ji nese kapitán týmu. Spolu s hráči nastupují i členové realizačního týmu, kustodi nebo lékař. Díky němu mohl třeba Jakub Krejčík hrát ve finále.

Člověk vezme rukavice a násilím mu ten nos vrátí tam, kde má být. Přesně tak jsme se dohodli.

Tak jsme mistři, no a co!

Euforie ze zlata přetrvává i den poté v hráčích i fanoušcích. Třeba Vojtěch s kamarády si dnes vzal volno z práce, aby zabral co nejlepší místo s nadějí na podpis.

Jestli bude nějaká možnost, máme i dresy a podobně.

Češi! Češi! Češi!

Když autobusy s hráči na náměstí přijíždějí, vítají je tisíce lidí. Jako první se jim ukazuje finálový střelec David Pastrňák. Nevystupuje dveřmi, s trofejí leze na střechu autobusu a následuje ho i zbytek týmu.

Pojďte sem! Pojďte sem! Pojďte sem!

Přání nadšeného davu hokejisté plní a míří na pódium. Nad hlavu tam zvedají trofej pro mistry světa.

Bez vás bychom tu dnes nestáli, takže díky moc!

Moc jsem si užil každou minutu strávenou na ledě a pojďme si ještě zazpívat, protože...

Tak jsme mistři, no a co!

Děkovnou sérii uzavírá stejná melodie, kterou hokejisté vyslechli už včera pod vlajkami.

Oslavy ale potrvají znovu až do noci.

Čeští hokejisté se stali mistry světa znovu po čtrnácti letech. Česko je se započítáním předchozích československých úspěchů po Kanadě a Rusku, respektive Sovětském svazu, třetí nejúspěšnější zemí tohoto sportu.

Fanoušci na letošní zápasy vsadili bezmála tři miliardy korun, a to je nové maximum. Sázkové kanceláře ale dodávají, že celkově zůstaly v plusu. Ekonomové míní, že přínos domácího šampionátu přesáhne hranice Prahy a Ostravy, vítězství národního týmu může povzbudit chuť Čechů utrácet. Už jenom kvůli tomu, že na čas budou vnímat ekonomiku, ale třeba i politiku, pozitivněji.

Dostalo mě to, přiznám se, že hymnu jsem vydržel, ale pak mě to nějak sundalo.

Zpátky na Staroměstské náměstí. Reprezentanti tam zhruba dvě hodiny oslavovali zlato. Na místě je Jakub Musil. Jakube, jak vypadají oslavy a jaký je další program mistrů světa?

Staroměstské náměstí už sice trochu prořídlo, ale jak vidíte za mnou, ty oslavy zdaleka nekončí. Lidé tady zůstávají, hraje tu hudba a dál se oslavuje, už ale bez hokejistů. Ti před několika minutami odjeli, zamířili k autobusu, ještě několik z nich znovu vylezlo na střechu autobusu a ukazovali znovu ten pohár, už to ale nebyl celý tým, taky z bezpečnostních důvodů. Část hráčů už z pochopitelných důvodů byla v trochu podroušeném stavu, takže nelezli všichni znovu na střechu autobusu, ale vydali se patrně zpět do hotelu a budou pokračovat v těch oslavách. Když jsem se bavil s několika hráči, tak říkali, že patrně znovu do ranních hodin. Zítra mají volný den, patrně budou dospávat a odpočívat, zaslouženě, no a v těch dalších dnech je čeká další oficiální program. Ve středu by měli zamířit do Kramářovy vily za premiérem České republiky a o den později by je měl přijmout prezident Petr Pavel.

Příloha 2: Příklad pětilítku

