

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Dora Hambálková

Slohové vyučování ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň
základní školy (se zaměřením na 3., 4. a 5. ročník)

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů pod vedením Mgr. Milana Poláka, Ph.D.

V Olomouci, duben 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala panu Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi ochotně poskytl, kdykoliv bylo potřeba.

OBSAH

I	Úvod	6
II	Teoretická část.....	8
1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	8
1.1	Charakteristika RVP ZV	8
1.1.1	Komentáře k RVP ZV a ŠVP	9
1.2	Klíčové kompetence	10
1.2.1	Komentáře ke klíčovým kompetencím	10
1.3	Vzdělávací oblasti.....	11
1.3.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	11
2	Charakteristika vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.....	16
2.1	Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.....	16
3	Slohová výchova.....	19
3.1	Historie slohového vyučování	19
3.2	Cíle slohové výchovy	22
3.3	Časová dotace slohové výchovy.....	24
3.3.1	Aktualizace osnov v průběhu 60. let	24
3.3.2	Aktualizace osnov v průběhu 70. let.....	25
3.3.3	Současnost.....	26
4	Teorie učebnic.....	28
4.1	Pojem „učebnice“	28
4.2	Historie učebnic.....	32
4.3	Funkce učebnic.....	34
4.4	Obsah učebnic.....	36
4.4.1	Text učebnic	37
4.4.2	Jazyk a styl učebnic.....	38
4.4.3	Výtvarná stránka učebnic.....	38

4.5	Učivo slohové výchovy v učebnicích českého jazyka.....	41
4.5.1	Výuka slohu v učebnicích českého jazyka z hlediska historie.....	41
III	Praktická část	42
5	Výzkumná sonda.....	42
5.1	Vymezení použitých metod	42
5.2	Stanovení tezí	42
5.3	Postup výzkumné sondy	43
5.4	Stavba a obsah dotazníku	44
5.4.1	Otázky podle zaměření.....	44
5.5	Vyhodnocení dotazníku	46
6	Charakteristika vybraných škol.....	60
6.1	Základní škola Pod Skalkou	60
6.2	Základní škola Záhumení	61
7	Charakteristika a analýza učebnic.....	63
7.1	Nakladatelství Nová škola	63
7.1.1	Český jazyk, učebnice pro 5. ročník (učebnice č. 1).....	64
7.2	Nakladatelství Fraus	66
7.2.1	Český jazyk 5 (učebnice č. 2).....	67
7.3	Cvičení komunikační a slohové výchovy ve vybraných učebnicích českého jazyka 70	
7.3.1	Cvičení slohové a komunikační výchovy v učebnici č. 1	70
7.3.2	Cvičení slohové a komunikační výchovy v učebnici č. 2	71
8	Závěr praktické části.....	73
IV	Závěr	74
V	Seznam literatury	76
VI	Seznam tabulek	82
VII	Seznam grafů.....	83
VIII	Seznam zkratk	84
IX	Seznam příloh.....	85
	Příloha č. 1 Dotazník.....	85

I Úvod

Komunikační a slohová výchova je neoddělitelnou složkou vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvoj komunikační obratnosti žáků. I přes její nesporný význam bývá tato složka často upozaděna a učitelé si občas nejsou jistí, zda vyučují sloh efektivně. Ve své diplomové práci jsem se zaměřila právě na problematiku slohového vyučování, neboť mě zajímalo, jak učitelé v dnešní době přistupují k výuce slohu.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje především na uvedení do problematiky slohové výchovy.

První kapitola se zabývá obecnou charakteristikou Rámcového vzdělávacího programu, vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a poté ukotvením a zejména charakteristikou Komunikační a slohové výchovy.

Druhá kapitola rozpracovává vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Zaměřuje se především na jednotlivé složky oboru, tedy na jazykovou, slohovou a literární složku a jejich vzájemné propojení, které je v dnešní době považováno za žádoucí.

Třetí kapitola se věnuje slohové výchově. Zabývá se historií slohové výchovy, neboť význam slohu se v průběhu let měnil a celkově formoval až do dnešní podoby, dále pak jejími cíli a časovou dotací Slohové a komunikační výchovy v průběhu posledních let.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na učebnice českého jazyka. Při výběru učebnic se v moderním školství klade důraz nejen na samotný obsah, ale také na grafické zpracování, porozumění textu z hlediska žáka a mnohé další aspekty. Nabídka na trhu je dostatečně pestrá a školy si mohou vybírat učebnice dle svých preferencí. V této kapitole se soustředí na problematiku učebnic například z hlediska ukotvení pojmu, historie a obsahu. Součástí této kapitoly je také podkapitola *Slohové učivo v učebnicích českého jazyka*, která se zabývá výukou slohu z hlediska historie.

Cílem praktické části je zmapování běžné praxe učení slohu na vybraných školách regionu Rožnova pod Radhoštěm. Protože pocházím z Rožnova pod Radhoštěm a zdejší školy znám z osobní zkušenosti velmi dobře, rozhodla jsem se realizovat výzkumnou sondu právě v regionu tohoto města. Nejprve jsem vyhodnotila dotazníkové šetření, které bylo určeno učitelům 3., 4. a 5. třídy základních škol, a následně jsem provedla charakteristiku nejčastěji uvedených nakladatelství a analýzu učebnic těchto nakladatelství.

II Teoretická část

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tedy takzvaného školského zákona, byly zavedeny Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP ZV) pro předškolní, školní a následné střední vzdělávání. Tyto dokumenty jsou pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR). Státní úroveň vzdělávání charakterizuje mimo jiné takzvaná Bílá kniha¹, která definuje rámec vzdělávání a spolu s RVP vymezuje vzdělání v České republice. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který v souladu s RVP ZV školy samy tvoří na základě zaměření či preferencí školy.

RVP ZV je v platnosti od roku 2005. Od této doby prošel několika inovacemi, poslední aktuální znění je platné od 1. září 2016, jehož stěžejní úpravou byla změna školského zákona § 16 (16a, 16b).² Tato úprava představuje zahájení inkluzivní podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných.

1.1 Charakteristika RVP ZV

RVP ZV realizuje základní vzdělání. Program se zaměřuje na celkovou organizaci školství jako takového, charakterizuje povinnost školní docházky, organizaci a hodnocení základního vzdělávání, získání stupně vzdělání či následného ukončení základního vzdělávání.

Základní vzdělávání je jako jediné povinné pro všechny jedince a realizuje se formou dvou po sobě následujících stupňů. Koncepce 1. stupně základního vzdělávání ulehčuje žákům přechod z předškolního vzdělávání do pravidelného chodu školy.

1 Národní program pro rozvoj vzdělávání.

2 Aktuální plné znění nalezneme pod č. 561/2004 Sb.

Vzdělávání na 1. stupni vede žáky především k poznávání, respektování či rozvíjení zájmů, klade důraz na motivaci k učení či řešení problémů. RVP ZV vyžaduje vytvoření podnětného prostředí, ve kterém se žáci mohou realizovat a optimálně vyvíjet na základě svých schopností a dovedností. Individuální přístup umožňuje vzdělání žáků nadaných i slabších, kdy se vytvářejí podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV 2016, s. 8).

1.1.1 Komentáře k RVP ZV a ŠVP

Kurikulární reforma zahájená v roce 2001 s sebou od začátku nesla určitou dávku nedůvěry. Přestože byla Bílá kniha vypracována předními experty na vzdělávání, nebyla dostatečně představena širší veřejnosti, zejména pak učitelům. Bílá kniha slibovala postupnou decentralizaci, tedy zjednodušeně možnost škol tvořit si vlastní vzdělávací programy. Podle výzkumu Jany Strakové z roku 2010 nejsou současní učitelé spokojeni s kurikulární reformou. Více než polovina respondentů uvádí, že RVP přineslo pouze nárůst administrativní práce a změny, které reforma slibovala, v podstatě nenastaly. Přes 70 % respondentů dokonce uvádí, že úpravy, které RVP zavedl, byly naprosto zbytečné, neboť v praxi vše již dávno probíhá. Podle výzkumu Doležalové dle J. Berana, J. Mareše, J. Ježka je práce spojená s tvorbou ŠVP zatěžující a časově náročná, naproti tomu však uvádí, že práce na ŠVP přivádí učitele k úvahám nad vlastní prací, nad metodami či souvislostmi v učivu. Ve výzkumu autorů J. Berana, J. Mareše, S. Ježka (2009, s. 124) je uvedeno: *„Učitelé si připadají celkově přetížení a snad i z tohoto důvodu nadpoloviční většina učitelů nepřijímá základní filozofii kurikulární reformy, protože jim jednoduše chybí časový prostor pro její hlubší promyšlení, seznamování se s obsahem nově používaných pojmů.“*

Národní institut pro další vzdělávání (dále pouze NIDV) nabízí školám konzultace při problémech spojených s tvorbou, implementací či úpravou ŠVP. Ve zprávě z roku 2008 uvádí, že mezi nejčastější potíže s tvorbou ŠVP, jimiž se NIDV zabýval, patřily zejména otázky sestavení. V ŠVP se objevovaly například texty pouze opsané z RVP ZV bez jakékoliv návaznosti, což vedlo k naprosté nemožnosti uvést dané ŠVP do praxe. Na

druhou stranu se ovšem objevovaly ŠVP, které byly například popsány do takových podrobností, že v praxi vyhovovaly pouze jednomu konkrétnímu učiteli, který se podílel na jeho tvorbě.

1.2 Klíčové kompetence

Základní vzdělávání umožňuje všestranný rozvoj osobnosti a vede žáky k naplnění cílů RVP ZV, které jsou promítnuty v takzvaných klíčových kompetencích. Realizací klíčových kompetencí je žák připraven na navazující studium a uplatnění ve společnosti.

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě.“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 7)

Celý obsah RVP ZV se opírá o otázku klíčových kompetencí, které prolínají všemi vzdělávacími oblastmi. Mezi klíčové kompetence řadíme:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

1.2.1 Komentáře ke klíčovým kompetencím

Klíčové kompetence patří mezi jednu z nejkritizovanějších oblastí kurikulární reformy. Jednotlivé pojmy mohou být široce pojaty a jsou nejednoznačně chápány. V porovnání s tradičními předměty jsou klíčové kompetence jen těžko uchopitelné, a proto čelí kritice ze strany odpůrců.

Jedním z nich je například rakouský historik a filozof Konrád Paul Liessmann, který ve svém díle *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* kritizuje vzdělání obecně. Mimo jiné se zaměřuje také na reformy, nad kterými se zamýšlí jako nad nástrojem „autorit“. Autorova myšlenka, že „*reforma stíhá reformu, což je logické, protože každá z nich vytváří podmínky pro okamžitou realizaci té následující,*“ (Kartous, 2009) spolu s novelami RVP ZV a určitou nespokojeností z řad učitelů koresponduje s názorem, že i když se školství a vzdělání obecně vyvíjí a my spolu s ním, musí být reformy tohoto typu podpořeny postojem učitelů, což dokazují následující slova: „*Kurikulum není petrifikovaný vzdělávací konstrukt, neměnný a jednoznačný fenomén určující vzdělávací činnost, ale je též procesem, proměňujícím se podle okolností a požadavků edukační praxe, v níž se realizuje.*“ (Maňák, 2006, s. 25)

1.3 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Jednotlivé vzdělávací oblasti mají nezastupitelné postavení a význam v základním vzdělávání a každá z nich představuje jeden vzdělávací obor či několik obsahově blízkých oborů.

Vzdělávací obsah tvoří očekávané výstupy a učivo. Na 1. stupni je obsah z důvodu snadnějšího rozdělení učiva do ročníků rozvržen na 1. období, které zahrnuje 1. – 3. ročník, a 2. období pro 4. a 5. ročník. Očekávané výstupy kladou důraz na předpokládanou způsobilost žáků, při níž využijí žáci osvojené učivo v běžném životě ve společnosti (RVP ZV 2016, s. 14).

1.3.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je jednou z nejpodstatnějších oblastí. Úroveň jazykové kultury spolu s jazykovou výukou pokládá základy vhodného

vyjadřování či správného porozumění jazykovým sdělením. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je tvořena třemi základními vzdělávacími obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. My se zaměříme na obor Český jazyk a literatura.

Český jazyk a literatura je důležitým a nezbytným vzdělávacím oborem. Umožňuje žákovi nejen správně porozumět a poznat vývoj lidské společnosti, ale také vytváří předpoklady a dovednosti k tvorbě efektivních mezilidských vztahů. Pro přehlednost je tento obor rozdělen na tři další části: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

1.3.1.1 Komunikační a slohová výchova

Co si představit pod pojmem slohová a komunikační výchova? J. Kostečka (1993, s. 71) tvrdí, že pod pojmem sloh je nutno si představit *„styl jako promyšlený, uvědomělý výběr a způsob organizace jazykových prostředků s cílem vytvořit funkční a kultivovaný jazykový projev. (Funkčností rozumíme komunikativnost).“*

Tato složka oboru Český jazyk a literatura se věnuje problematice rozvoje komunikační obratnosti žáků, zejména rozvoje čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Komunikační výchova se zaměřuje na procesy komunikace, ne na formu komunikátu. Obsah této složky můžeme rozdělit na dvě základní části – Funkční část a Komunikaci podle typu zaměření a textu (Šebesta, 1999, s. 69).

Funkční část komunikační a slohové výchovy

Funkční část se zabývá klasifikací funkčních stylů a slohové výchovy obecně. U komunikace považujeme za nejvhodnější rozlišovat čtyři základní zaměření, a to věcné, praktické, zaměření na interakci a v neposlední řadě zaměření na estetický prožitek.

Věcné zaměření značně převládá v komunikačních situacích, na které žáky škola připravuje. Základním problémem mluvení a psaní, kterému by se škola měla věnovat, je *„jak zprostředkovat konkrétním adresátům v jisté situaci určité konkrétní poznatky, jakých prostředků a médií k tomu využít, nebo naopak, kde a jak určitou informaci najít, jak ji*

z textu získat a zpracovat.“ (Šebesta 1999, s. 71) Z hlediska čtení a studia textů najdeme věcné zaměření zejména v učebnicích a jiných učebních textech.

Interakce jako taková má složitější členění. Z pohledu komunikace zde převládá emoční funkce, která sice nezakládá nezávislý funkční styl, ale přesto je velmi důležitá. Ve školním prostředí ustupuje však osobní stránka poněkud do pozadí, čímž je emoční stránka ve slohové výchově leckdy přehlížena. Konativní funkce, kterou taktéž můžeme řadit k interakci, můžeme volně překládat jako funkci přesvědčovací či ovlivňovací. Její určení však bývá obtížné vzhledem k tomu, že v reálné situaci je často obtížné určit, zda autor vyjadřuje své vlastní pocity a emoce, či se jen snaží ovlivnit partnera.

Praktická funkce komunikace se ve školním prostředí zaměřuje zejména na pracovní rozhovor se spolužáky a také na kontakt žáka s učitelem.

Estetický prvek je jedním z důležitých aspektů komunikačního zaměření. Žáci se učí, jak pracovat s různými uměleckými texty či pořady, v písemné podobě je estetická funkce důležitá při tvůrčím psaní či vypravování (Šebesta, 1999, s. 71-72).

Komunikace podle typu zaměření a textu

V této části rozlišujeme 5 základních typů komunikace.

Intrapersonální typ komunikace se zaměřuje především na žákovo soukromí. Komunikační výchova se zabývá různými typy deníkových záznamů včetně diářových záznamů a podobně. Může se zdát, že toto odvětví je pro školní prostředí nedůležité, ovšem opak je pravdou. Intrapersonální komunikace je klíčová pro rozvoj žákova písemného projevu, proto se snažíme o maximální zapojení například při četbě knih, úvahách či naslouchání spolužákům (Šebesta, 1999, s. 71-72).

Interpersonální komunikace je naproti tomu zaměřená na širší oblast komunikačních aktivit, které zpravidla zahrnují práci ve dvojicích či malých skupinách. Z písemného hlediska do této skupiny řadíme dopisy, e-maily, telegramy a podobně. Zejména psaní dopisů dospívajících dívek se věnuje například Jiří Zeman a Eva Martínková (2007, s. 49), kteří ve svém díle *Prezentace dospívajících dívek v dívčích časopisech* podrobně analyzovali dopisy, které dívky píšou do redakcí dívčích časopisů jako je *Bravo* či *Top dívky*. Z výzkumu vyplývá, že dívky nemají ve svých dopisech pravopisné

chyby a nejčastěji se ptají či se svěřují s problémy, týkajícími se buď jich samých, či lásky a sexu.

Komunikace veřejná má oficiální povahu a objevuje se převážně v ústní formě. V neposlední řadě do této oblasti řadíme komunikaci mediální. Tento druh komunikace je jedním z nejkompexnějších. Autorem většinou bývá kolektiv studentů a naproti tomu adresátem nebývá specifická skupina lidí, ale dav (Šebesta, 1999, s. 72).

1.3.1.2 Cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Cíle vzdělávací oblasti jsou spjaty s vytvářením a vývojem klíčových kompetencí. Žáci jsou vedeni zejména k pochopení jazyka jako nezbytné součásti celoživotního vzdělávání. *Učí se jazyku, nikoli převážně o jazyku.*“ (Svoboda, 1977, s. 13). Pro učitele je důležité odlišit, že cílem není pouze znalost jazyka, ale i jeho ovládnutí, měli by vést žáky k praktickému užívání jazyka či k zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace.

O. Hausenblas (1997, s. 16) ve své knize *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* uvádí: *„Jako cíl úsilí o správný mluvnický tvar tedy učitel musí do výuky připustit takové cíle jako neudělat si ostudu před kamarádkou, před úřadem, neoslavit naléhavost své žádosti nízkou pravopisnou a gramatickou úrovní dopisu a ovšem i např. přesvědčit kamarády, aby udělali to či ono, pozvat co nejvíce lidí; a též ujasnit si, o co v dané záležitosti opravdu jde atp.“* Podobný názor předkládají autoři příručky *Budoucí učitelé na souvislé praxi*: *„Hlavním cílem vyučování mateřskému jazyku na nižším stupni základní školy je pěstovat u žáků dovednost vyjadřovat se ústně i písemně spisovnou češtinou.“* (Budoucí učitelé na souvislé praxi, 1998, s. 26)

Správné a výstižné vyjadřování patří mezi základní podmínky, na nichž závisí úspěch projevu. Častokrát nahrazujeme v běžném hovoru jména pouze obecnými zájmeny či nepřesně zvolenými slovy. Je proto důležité neúnavně pracovat i na zlepšení úrovně slovního vyjadřování, a to už od dětských let. V České republice, ale i obecně ve světě je zvykem opravovat děti, když užijí nevhodného termínu, ovšem není tak časté dbát na správné vyjadřování dětí odrostlejších, které užijí například pouze výraz nepřesný, nikoliv hanlivý. Stejnou situaci můžeme vidět i ve školách, kdy se samozřejmě dbá na korektní

vyjadřování, ovšem ne vždy je učitel schopen či ochoten žáky opravit v případě použití nepřesně zvoleného slova (Mathesius, 1942, s. 40).

Děti na 1. stupni základní školy bývají ve věku, kdy je proces rozvoje slovní zásoby přirozený a žáci si dokáží osvojit řadu nových slov či způsobů vyjadřování. S tímto rozvojem se mění i způsob myšlení, proto je důležité, aby učitelé dbali na rozšiřování slovní zásoby. Je nutné uvědomit si, že učit jazyk neznamená jen učit pravopis, což dosud na určitém množství škol můžeme vidět, ale jde také o všímání si každodenních situací kolem sebe. Žáci by se měli seznámit se skutečnostmi, jak probíhá porozumění a poznávání, jak vystihnout a pojmenovat postupy, které jim vyhovují při práci, jak vnímat obtíže a následnou radost při jejich překonávání (Hausenblas 2015, s. 59).

Žáci se učí vyhledávat informace, postupně získávají důvěru v sebe sama, je podporován pozitivní vztah k literatuře a jiným uměleckým dílům (RVP ZV 2016, s. 20-23).

V RVP ZV se setkáváme s takzvanými očekávanými výstupy, které by měly být v procesu výuky naplňovány.

2 Charakteristika vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Užívání češtiny je základním stavebním kamenem pro další oblasti vzdělávání. Dá se říci, že „*má tzv. univerzální význam, a to nejen z hlediska školy, tedy pro všechny vyučovací předměty, ale i pro celospolečenskou praxi.*“ (Čechová, 1998, s. 17)

Český jazyk patří mezi hlavní vyučovací obory a v soustavě vyučovacích předmětů má centrální postavení. Pro žáky je nutné umět se správně vyjadřovat, komunikovat a umět psát a číst, tedy komplexně si osvojit český jazyk, neboť to je předpokladem k úspěšnému studiu v dalších oborech.

2.1 Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Tradičně nazýváme tento obor Český jazyk a literatura. V jiných se zemích, jako je například Velká Británie a Francie, se můžeme setkat s jinými variacemi, kdy jsou mateřský jazyk a literatura rozděleny na dva samostatné obory. Jak uvádí Polák, v České republice však máme pouze jeden obor, přesto vnitřně strukturovaný – na složku jazykovou a složku literární. Jazyková složka se často nazývá složkou v širším slova smyslu, protože obsahuje nejen úzce zaměřenou část gramatiky, slovní zásoby či zvukové stránky jazyka, ale také část slohovou (Polák, 2002, s. 22).

Mezi jazykovým a slohovým vyučováním jsou plynulé hranice z důvodu podobně stavěných cílů. Obě složky na sebe navzájem navazují. „*Má-li vyučování slohové vést k uvědomělému ovládnutí mateřského jazyka, musí se opírat o poznání jeho gramatiky a základů nauky o slovní zásobě. Má-li vyučování jazykové vést k uvědomělému ovládnutí jazyka, musí vést žáka nejen k tomu, aby jazykové prostředky dovedl hodnotit po stránce stylistické, ale také aby jich dovedl a chtěl správně a vhodně užívat.*“ (Svoboda, 1977, s. 197)

Z toho vyplývá, že obě tyto složky na sobě závisí a je nutné texty nejen rozebírat, ale také tvořit (Svoboda, 1977, s. 197).

Jedním z hlavních důvodů, proč je Český jazyk a literatura pouze jedním oborem, je nejen práce s jazykovým materiálem, na kterém jsou obě základní složky založeny, ale také skutečnost, že umělecký styl patří do funkčních stylových oblastí, které jsou zakomponovány ve slohovém vyučování. Takřka ve všech novějších čítankách pro základní školy můžeme najít většinu slohových postupů.³ Čítankové texty samy o sobě jsou vzorem správného vyjadřování, které vedou žáky k osvojení nových vyjadřovacích prostředků, literární texty se také často stávají motivem pro žákovy vlastní slohové práce (Polák, 2002, s. 22-23).

Stejný názor zastávají i Čechová, Styblík (1989, s. 16), kteří uvádí, že *literární texty jsou podnětem k vlastnímu slohovému tvoření žáků, nejen k reprodukci.*“ Dále poukazují na skutečnost, že následné užití literárních textů v jazykové složce s sebou přináší velké množství výhod zejména v orientaci na význam jazykových prostředků. Na druhou stranu by se výuka literární výchovy zkomplikovala, kdyby žáci nebyli seznámeni s termíny vyučovanými v jazykové složce výuky. Celostní přístup učitele k jazykové i literární výchově představuje velkou výhodu. Texty obecně jsou pro žáky vybírány jak z hlediska estetické, tak jazykové stránky, učitel má svým způsobem možnost umocňovat výchovné hledisko výuky. Učitel v podstatě formuje žákovy charakteristické rysy osobnosti, jako je například důslednost či estetické cítění (Čechová, Styblík, 1989, s. 16-17).

Spojení těchto dvou základních složek s sebou ovšem nese i několik nevýhod. Literární složka má obecně blíže k výchovám, jako je výtvarná či hudební výchova, proto tento předmět můžeme také řadit k předmětům esteticko-výchovným. Ve výchovách obecně klademe důraz na estetickou stránku a na žákovu emocionalitu. Jazyková složka je naproti tomu založená na racionálním a systematickém myšlení. V 60. letech se objevovaly sklony k odtržení literatury jako samostatného předmětu zejména kvůli jeho estetickému významu. Pro rozdělení byl například Dalibor Pícka či Josef Šlajer. Po převládnutí názoru,

³ Toto tvrzení již potvrdil Milan Polák v publikaci *Učitel českého jazyka a současná základní škola*, kdy jmenoval A. Měchurovou a J. Žáčka. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995. Mezi tyto autory dále patří například: J. Trapek či J. Doskočilová. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2004.

že spojení jazyka a literatury s sebou nese převážně pozitiva, ke změně nedošlo (Čechová, Styblík, 1989, s. 17).

Kritikou prošla také klasifikace. Pro učitele není jednoduché žáky správně klasifikovat, protože pro žáka je složité zvládnout jak jazykovou, tak literární stránku.

Český jazyk a literatura je tak obsáhlým oborem, že žák může projevovat rozdílné výkony v různých odvětvích tohoto oboru. Je důležité, aby učitel správně hodnotil žáky, podpořil snahu, účast či vytrvalost v jedné složce, snažil se pomoci v druhé. Záleží na učitelově preferenci, zda učí raději literární, či jazykovou složku českého jazyka, je však důležité si uvědomit, že obsáhlost tohoto oboru umožňuje ohodnotit i slabého žáka dobrou známkou a tím podnítit jeho snahu (Čechová, Styblík, 1989, s. 17).

3 Slohová výchova

3.1 Historie slohového vyučování

Abychom se mohli zabývat otázkami týkajícími se slohu a jeho vyučování, je zásadní poznat jeho povahu napříč novočeskou školou zhruba od 18. století.

V roce 1775 proběhla reforma slohového vyučování založená na názorech J. I. Felbigera. Jeho knihy, *Knihy methodní* a poté pak zvláště *Jádro knihy methodní*, ovlivnily školství na dlouhou dobu. J. I. Felbiger sloh charakterizoval jako způsob, jak měli žáci volit a užívat slova či myšlenky, aby se účel a toto použití rovnalo. Vyzdvihoval sloh psaný, což podle některých autorů je důvod, proč české školství tíhlo k psanému projevu. J. Jungmann ve své knize *Slovesnost* z roku 1820 pokládá základy české stylistiky. Jeho definice slohu je následovná: „*Sloh jest k věci a záměru píšícího neb mluvícího hodné myšlenek vyjádření. Závisí cele od schopnosti a hotovosti spisovatele; poněvadž na něm jest, kterak o věci jedná, tj. kterak, v čemže vlastně sloh záleží, vyvolenou látku tvoří nebo formuje.*“ (Jungmann, 1820, cit. podle Čechová, 1985, s. 20) Celá řada autorů se snažila definovat sloh, přičemž někteří chápali sloh jako skládání myšlenek, jiní jako způsob mluvy, jak myšlenky pronášíme.

V průběhu 18. století bylo slohové vyučování obecně považováno pouze za součást psané podoby jazyka, první slohové formy jsou omezeny jen na jednacím písemnosti. V 19. století vznikají první učebnice slohu, například publikace *Cvičení slohová pro hlavní a obecné školy* napsaná Vincentem Dominikem Bíbou.

2. polovina 19. století byla ovlivněna zejména rozvojem vědy o jazyce, celkově se měnil pohled na jazykové vyučování. Díky německému vlivu se v českém školství začala rozvíjet takzvaná *přirozená metoda* (Naturmethode), jejímž hlavním představitelem byl Ch. G. Salzmann. Hlavní myšlenkou této praxe bylo pouze příležitostné využití gramatiky. Jakob Grimm, německý jazykovědec, taktéž později vyvodil, že gramatika na nižších stupních není příliš užitečná, toužil docílit vyučování jazykového citu

„*Starší pojetí slohu omezovalo se v tzv. slohu vázaném na různé mluvnické obměny, nápodoby a věrné reprodukce slohových vzorů, stoupenci tzv. slohu volného kladli důraz na osobitost žákova slohu, vyrůstající prý z osobnosti žákovy.*“ (Svoboda, 1977, s. 194)

Sloh volný je spjat s takzvaným „agramatickým vyučováním,“⁴ jehož výuku ovlivnil svými názory mimo jiné Max Schiesel, autor publikace *Die Stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule* z roku 1889. Sloh je v této době vnímán jako umění, tvůrčí činnost, pro kterou je důležitý individuální rozvoj. Volný sloh s sebou ovšem přinesl i řadu nevýhod. Zápor byl spatřován například v ignoraci učitelské práce. Toto období zvedlo vlnu diskuze mezi teoretiky i učiteli (Minářová, 1994, s. 5).⁵

Bohuslav Havránek ve svých pracích definoval funkční styly vytvořené na základě konkrétního cíle jazykového projevu. Toto nové pojetí slohu, zejména práce *Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura*, vymezilo mimo jiné i funkce spisovného jazyka. 30. léta 20. století obecně byla ovlivněna tímto funkčním hlediskem. I přesto, že tato koncepce vyučování vycházela z definice slohu, při níž se klade důraz na výběr, užití a uspořádání jazykových prostředků, později byla samotná funkčnost slohu upozaděna (Minářová, 1994, s. 6).

Jedním z dalších významných jazykovědců této doby byl dozajista Vilém Mathesius, spoluzakladatel a jeden z nejdůležitějších představitelů Pražského lingvistického kroužku⁶. Zvlášť cenné jsou jeho názory na slovosled vět, takzvané aktuální členění.⁷ Přestože svými příspěvky týkajícími se gramatiky i stylistiky a novátorskými úvahami o spisovném jazyce byl znám v České republice i zahraničí, našla se řada kritiků, kteří s jeho myšlenkami nesouhlasili či je považovali za nepřesné⁸. (Bičan)

4 Agramatický směr, jehož cílem bylo jazykové vyučování bez gramatiky. 19. století, zejména jeho konec.

5 Jedním z odpůrců krajního pojetí volného slohu byl autor knihy *Sloh v nových proudech školské práce vůbec a jazyka vyučovacího zvlášť* z roku 1904, Josef Müller, ve které uvádí, že se zapomíná na to, že žák má být před stylizací náležitě poučen a jeho individuální tvorba má být vedena učitelem.

Dále uvádí, že pokud žáky necháme od samého začátku pracovat samostatně, aniž bychom uvedli stylistické požadavky či je naučili správné větné skladbě, pouze je utvrzujeme v chybném projevu. J. Müller uvádí, že dodatečné opravování žákových chyb je neúčinné, výhodnější je chybám předcházet.

6 Nezávislá společnost založena v roce 1926, která si kladla za cíl přispět k poznání jazyka.

7 Princip rozhodující při uspořádání vět.

8 Jmenujme například Karla Horálka, který v časopise *Naše řeč* kritizuje Viléma Mathesia pro nejasné, matoucí a zavádějící formulace v některých dílech, viz. *Řeč a sloh*, 1942 (Horálek, 1976, s. 169-174).

Ve 40. letech 20. století se klade důraz na cíl projevu. V pracovní učebnici jazyka českého z roku 1945 je napsáno: „*Při čtení je důležité, co číst a jak číst, při slohu co povědět a napsat, jak povědět a napsat.*“ (Žofková a Tožička, 1945, s. 87)

Po mírném útlumu je po roce 1950 opět zdůrazněna významná úloha slohového vyučování. Krátce po zavedení nové školské reformy v roce 1953 sloh inklinuje k vyučování literatury, což bylo zdůvodněno úzkým vztahem mezi slohem a literaturou (Minářová, 1994, s. 6).

Texty v čítankách byly rozebírány z hlediska jazyka a stylistiky, na rozbor poté navazovala vlastní slohová cvičení. Tento postup měl zaručit žákově obohacování pasivní i aktivní slovní zásoby, rozšíření větných schémat či rozsáhlejší rozbor rozmanitých textů. Propojení slohu a literatury s sebou však neslo mnoho nevýhod. Pro učitele bylo náročné vyhledávat texty vhodné k rozboru, aktivní tvoření jazykových projevů ustupovalo do pozadí. Čítanky neposkytovaly dostatek námětů či výchozí texty pro mnohé slohové útvary (Hubáček, 1973, s. 73). V 60. letech se slohové vyučování opět prosazuje jako součást jazykového vyučování.

Byly vytvořeny nové osnovy a učebnice, jejichž součástí byly i slohové lekce se slohovými útvary. V cílech pro slohové vyučování bylo staveno naučit žáky používat jazykové prostředky se zaměřením na slohový projev způsobem, který zaručuje vyjádření obsahu výstižně, pravdivě a pohotově (Svoboda, 1977, s. 195).

Na jasné a přesné vyjadřování kladl důraz například Karel Čapek a odlišil styl objektivní od uměleckého: „*Nechci jím (stylem) rozumět jen verbální pohotovost a vkusnost ve vyjadřování, nýbrž formální dokonalost myšlení všude a obzvláště v praktickém životě. Dobře rozumět slovu i faktu i myšlence: mít návyk přesnosti a jasné určitosti i v tom, jak vnímáme a zařadujeme fakta, i v tom, jak je sdělujeme...*“ (Čapek, 1985, s. 191)

Na středních školách byl sloh upřednostněn před jazykovým učivem, na základních školách se stal pouze okrajovou složkou.

Dnes je slohové vyučování zakotveno v RVP ZV pod záštitou vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Slohové vyučování patří do Komunikační výchovy.

3.2 Cíle slohové výchovy

Cíle obecně patří mezi nejobecnější ustanovení, která se pouze obtížně hodnotí. Učitel se ve vyučovacím procesu setká s několika cíli, jako jsou například cíle hodin, etap, ročníků či obecné. V této práci se zaměříme na cíle slohové výchovy, které pojímají nejširší část, tudíž patří mezi nejobecnější.

Není jednoduché dokázat, zda se výuka slohu odráží příznivě či negativně ve výkonu žáků. Je nemožné získat objektivní informace od jedinců, jelikož rozdíly ve výkonu by nemusely být zapříčiněny výukou či jejím zanedbáním, ale mohly by být vyvolané individuálními rozdíly daných žáků. Dosavadní pokusy a výzkumy ovšem dokládají, že slohové vyučování se ve výkonech žáků odráží pozitivně. Studie však dále ukazují, že zlepšení výkonů je nerovné v závislosti na individuálních rozdílech osob. Určitá individualita výkonů žáků s sebou přináší otázku, zda je potřeba určité míry nadání. Mnohaleté zkušenosti učitelů dokazují, že nadání podporuje výkon žáků. Slohové vyučování však neočekává, že pro zvládnutí základů slohové výchovy je potřeba speciálního nadání.

Pavel Kucharský (1977, s. 78) dokazuje: „*K uhlazenému a pěknému vyjadřování nemáme všichni stejné schopnosti, nejsme také všichni stejně nadáni jazykově. Ale každý máme svůj styl pěstovat.*“

V RVP ZV je rovněž uvedeno, že žáci využívají dosavadní poznatky k písemnému projevu, který je správně a věcně vypracován. Žáci jsou vedeni k tvořivé práci na základě svých osobních zájmů a zejména dispozic (RVP, 2016, s. 18-22).

Zkušenost učitelů však dokazuje, že i žáci méně výkonní jsou schopni dosahovat pokroku v oblasti slohového vyučování (Čechová, 1985, s. 17).

Jak uvádí Jan Amos Komenský: „*Žádná tabule není tak drsná, aby se na ni nedalo něco napsat nebo namalovat, jen píše-li a maluje ten, kdo to umí.*“ (Komenský, 1948, cit. podle Čechová, 1985, s. 17)

Je důležité si uvědomit, že cílem slohového vyučování není naučení slohu, ale pouze vývoj slohových schopností jedince. Nejde pouze o správné užití jazykových prostředků, ale o žákův komplexní výkon. M. Čechová tvrdí, že charakter slohu je

„protiautomatický“ (1985, s. 18). Protože autorka pohlíží na slohové vyučování tímto způsobem, je podle ní žádoucí nazývat sloh či výuku slohu slohovou výchovou. Slohové vyučování poté můžeme nazývat pouze součástí a nástrojem obsáhlejší slohové výchovy. Naproti tomu Kostečka (1993, s. 70) uvádí, že podle něj vede kvalitní výuka nejen ke vzdělání faktu či dovedností, ale i vzdělání výchovnému.

Cíl slohového vyučování vidíme v „*pěstování schopností vytvářet funkční jazykový projev*“ (Čechová, 1985, s. 18). Slohová zběhlost poté představuje pouze užívání jazykových prostředků (Čechová, 1985, s. 18).

V RVP ZV je dodáno: „*Žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.*“ (RVP ZV, 2016, s. 22)

K. Svoboda uvádí: „*Žáci poznávají rozmanité jazykové prostředky. Tím jsou dány předpoklady individuálního žákova výběru jazykových prostředků v jednotlivých případech. Učitel nevnučuje žákovi jedny jazykové prostředky a druhé neprávem neodmítá, nechává mu volnost v tom, jak věcný obsah vyjádří výstižně a přiměřeně.*“ (Svoboda, 1977, s. 196)

První stupeň základní školy by měl žáky vzdělávat především ve sféře vědomostí a dovedností. Student by měl získat vědomosti o stylistice, rozeznat základní slohové postupy či útvary a nahlédnout do kompoziční problematiky, neboli jak, kdy a proč použít vhodné jazykové prostředky. Toto potvrzuje i RVP ZV: „*Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru,*“ později „*vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.*“ (RVP ZV, 2016 s. 19)

„*Jazykové vyjadřování chápeme jako proces, jako výběr a spojování jazykových jednotek a komplexů.*“ (Svoboda, 1977, s. 75) Při projevu nehledáme pouze vhodnou jazykovou jednotku, ale hledáme tu *nejvhodnější*. Cílem je si uvědomit, kdy a za jakých okolností je vhodné užití daných termínů. Zásada „*piš, jak mluvíš*“ není naprosto korektní, neboť mluvené slovo se svým způsobem liší od psaného slova, ale zásada „*piš jinak, než mluvíš*“ je svým způsobem daleko závažnější. Pro žáky základních škol je klíčové vycítit, kdy je vhodné užít hovorové češtiny a kdy naopak je zapotřebí spisovnost a vybranost (Mathesius, 1942, s. 41-42).

Stejně tak důležité jako uvědomit si, kdy jaký termín použít, je schopnost vytvořit si určitou slovní zásobou. Část slovní zásoby žáků je tvořena nespisovnými slovy a na počátku školní

docházky jejich slovní zásoba v podstatě pokrývá potřebu komunikace s okolím. Cílem slohové výchovy je však tuto slovní zásobu rozšířit a usměrnit.

3.3 Časová dotace slohové výchovy

S každou změnou osnov docházelo i ke změnám časové dotace českého jazyka a slohu. V této kapitole se pokusíme srovnat časovou dotaci předmětu český jazyk, zejména pak slohové výchovy. Porovnáme časovou dotaci z 60. a 70. let, neboť v této době byly osnovy aktualizovány, s aktuálními dotacemi.

3.3.1 Aktualizace osnov v průběhu 60. let

Český jazyk je v této době rozdělen na čtyři složky. Jedná se o čtení, jazykové vyučování včetně slohové výchovy, psaní a věcné učení. Slohové vyučování je řazeno systematicky, opírá se o postupnou samostatnost a zkušenosti žáků. Učivo slohu je řazeno do dvou částí. V první části jsou uvedeny tematické okruhy z oblasti výchovné práce, vlastivědy, věcného pracovního učení a druhá část obsahuje konkrétní požadavky na stylizaci mluveného či psaného projevu. Stejně jako dnes se klade důraz na správné, věcné vyjadřování a rozvoj mluveného projevu.

Tab. č. 1 Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 1

	1.	2.	3.	4.	5.
Čtení	8	5	4	3	3
Jazykové vyučování	-	3	5(4+1)	5(4+1)	5(4+1)
Psaní	- (1. ročník spojeno se čtením)	2	1	- (VI jako samostatný předmět)	- (VI jako samostatný předmět)
Věcné učení	3	3	- (VI jako samostatný předmět)	- (VI jako samostatný předmět)	- (VI jako samostatný předmět)
Celkem	11	13	10	8	8

(Učební osnovy, 1961, s. 12)

Z uvedené tabulky je možné vyčíst, že jazykové vyučování se v prvních ročnících vůbec nerealizuje. Ve druhém ročníku se jazykové vyučování objevuje třikrát týdně a spolu se třetím ročníkem je toto období nazváno jako přípravné. Žáci jsou vedeni k užívání spisovné podoby jazyka. Ve čtvrtém a pátém ročníku se požadavky stupňují. Zkušenosti žáků se zobecňují a žáci se učí aplikovat dovednosti v jazykové praxi.

3.3.2 Aktualizace osnov v průběhu 70. let

V 70. letech má učivo českého jazyka komplexnější charakter, spojuje se v tři základní složky, a to čtení a literární výchovu, jazykové vyučování včetně slohu a psaní. V porovnání s osnovami z 60. let můžeme vidět, že složka věcného učení vymizela. Slohové vyučování je řazeno od druhého ročníku, a to jednou hodinou týdně. Význam slohové výchovy je spatřován v praktickém užití jazyka, tedy ve vytváření ústních i písemných projevů. Náročnost učiva se postupně stupňuje úměrně k žakovým schopnostem, přičemž jsou žáci vedeni k samostatnosti.

Tab. č. 2 Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 2

	1.	2.	3.	4.
Čtení a literární výchova	9	5	4	4
Jazykové vyučování včetně slohu	-	4 (3+1)	5(4+1)	5(4+1)
Psaní	- (spojeno se čtením)	-	-	-
Celkem	9	9	9	9

(Učební osnovy, 1978, s. 8)

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že dotace hodin je menší, což však přikládáme zrušení složky věcného vyučování. Ve druhém ročníku je slohová výchova zaměřena na spojování vět v souvětí a odstraňování hovorových výrazů či nevhodného opakování slov. Žáci by měli zvládnout popsat jednoduché předměty či vyprávět podle obrázků. Ve třetím ročníku se žáci učí tvořit souvětí s danými předměty, vhodně používat zájmena či vhodně navazovat věty. Žáci by měli zvládnout pojmenovávat pozorované předměty, tvořit otázky na základě textu, objevují se počáteční pokusy o vytvoření osnovy. Ve čtvrtém ročníku jsou žáci schopni využívat přímé řeči či slohově nebo citově zabarvených slov. Chápu základy členění jazykového projevu, dokáží sestavit osnovu podle textu či popsat krajinu či obrázek.

3.3.3 Současnost

K porovnání osnov z 60. a 70. let byl vybrán školní vzdělávací program školy, kde jsem absolvovala souvislou praxi. Jedná se o klasickou plně organizovanou školu.

Tab. č. 3 Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 3

	1.	2.	3.	4.	5.
Čtení a literární výchova	9	5	3	3	2
Jazykové vyučování včetně slohu	-	5 (4+1)	5(4+1)	5(4+1)	5 (4+1)
Psaní	- (spojeno se čtením)	- (spojeno se čtením)	- (spojeno se čtením)	-	-
Celkem	9	10	8	8	7

Z výše uvedené tabulky je možno číst, že výuka psaní je v prvním, druhém a třetím ročníku spojena se čtením. Výuka slohu patřící do jazykového vyučování se většinou vyučuje jedenkrát týdně. Záleží však na daném učiteli, jak často výuku slohu zařazuje. Je žádoucí, aby učitelé propojovali všechny tři základní složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, proto nejsou hranice jednotlivých složek striktně vymezeny.

4 Teorie učebnic

Učebnici není jednoduché definovat, českému výzkumu učebnic totiž chybí odborníci, kteří by se této problematice blíže věnovali. Učebnice tak stojí v pozadí celkového zájmu. Je na ně možné pohlížet z několika různých úhlů a pohledů, zaměřovat se na tvorbu, proces užívání či celkové hodnocení. Při výběru učebnic moderní školství klade důraz nejen na obsah učebnic, ale také na pozici učebnic v rámci kurikula či žákovo porozumění textům v učebnicích. Pokud bychom kvalitu dnešních učebnic měli posuzovat pouze podle prodejnosti, nemusí nutně platit, že vítězná učebnice by byla nejvhodnější pro všechny její uživatele.

Současné výzkumy se zaměřují na všechny aspekty dnešních učebnic. Zajímají se o proces tvorby učebnic, roli učitelů při výběrů učebnic či v neposlední řadě o obsah a zpracování učebnic. Moderní pedagogika dbá na roli žáků, ale i učitelů, na jejich názor a nápady.

4.1 Pojem „učebnice“

Jak uvádí P. Hauser: „*Učebnice plní závažnou úlohu ve školním dialogu při komunikaci učitel – žák a zaujímá ve vyučovacím procesu významné místo mezi učebními pomůckami.*“ (Hauser a Ondrášková, 1991, s. 25) Učebnice jako taková je pouze *pomůckou*, není uzpůsobena tomu, aby řídila průběh vyučovacího procesu, i přesto však existuje řada učitelů, kteří tento fakt nevnímají a učebnice nahrazují jejich práci.

Karel Svoboda uvádí tuto definici: „*Úkolem učebnice je realizovat požadavky učebních osnov ve shodě se současným pojetím vyučování mateřskému jazyku, s didaktickými zásadami a současným stavem jazykovědy.*“ (Svoboda, 1977, s. 78) V dnešní době jsou všechna nakladatelství ovlivněna Rámcovým vzdělávacím programem a učebnice jimi tvořené jsou v souladu s tímto dokumentem.

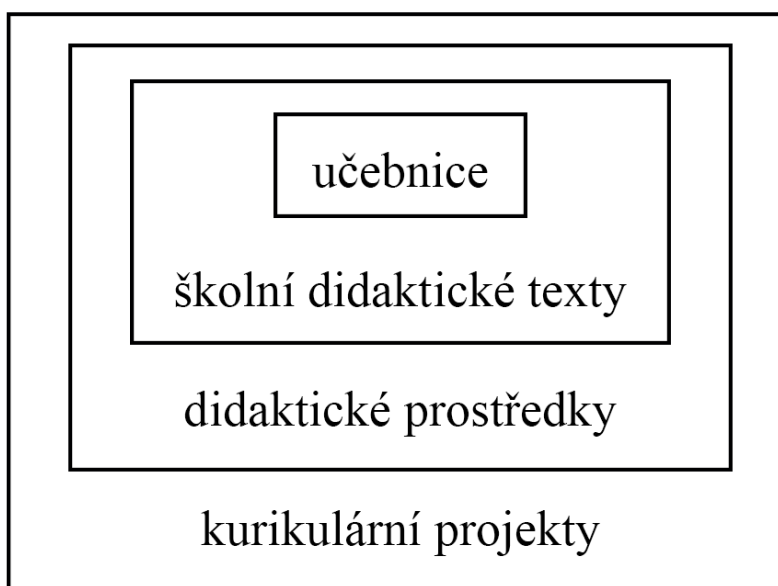
Autoři Petr Knecht a Tomáš Janík a kol. (2008, s. 10-11) se na problematiku ukotvení učebnic do systému dívají z jiného úhlu. Podle nich učebnice reprezentují nejen obsahy učiva, které by žák měl zvládnout, ale také činnosti, které jsou s tímto obsahem

spjaty. Autoři se zamýšlejí, jak dalece ovlivňuje styl prezentace učiva v učebnicích učitele a jeho následné didaktické pojetí. Je nutné si uvědomit, že v rámci učebnic se žákům dostává nejen souhrnu učiva, ale také možností rozvíjení dalších myšlenkových procesů, které učitel zčásti ovlivňuje.

M. Sýkora (1996, s. 4-5) dodává, že pokud není k dispozici učebnice, jsou učitelé nuceni sami vytvářet a předkládat náhradní materiály, což může vést k nedodržování základních pedagogických principů. Učebnice tak poskytuje podporu v procesu učení nejen žákům. Pokud učitel umí pracovat s učebnicí, dokáže si z ní udělat nedocenitelného pomocníka. Učebnice totiž obsahují řadu podpůrných cvičení s motivačním podtextem a náměty pro samostatnou práci žáků. Už jen však paralelnost výkladu učiva je zásadní pro ucelený pohled na dané téma.

Jan Průcha (1998, s. 13) naproti tomu uvádí, že „*definice jsou nepochybně správné, ale neúplné – vystihují jen některé z podstatných rysů jevu nazývaného učebnice.*“ Podle Průchy záleží zejména na systému, ze kterého budeme na výraz učebnice nahlížet. Tvrdí, že učebnici je možné zařadit do nejméně tří systémů.

Tabulka č. 4 Systémy zařazení učebnic



(Průcha, 1998, s. 13)

Pokud chápeme učebnici jako prvek kurikulárního projektu, znamená to, že učebnici vnímáme jako součást kurikulárních dokumentů, dnes RVP. Protože se RVP zaměřuje na komplexní organizaci školství jako takového, je přirozené, že učebnice vytvořené dle tohoto vzdělávacího programu zde budou mít své místo. „*Zatímco základní kurikulární dokumenty (v České republice jsou to rámcové vzdělávací programy) jsou definovány převážně v obecné rovině, učebnice by měly být psány tak, aby mohly fungovat jako spojnice mezi cíli a očekávanými výstupy prezentovanými v kurikulu.*“ (Knecht a Janík, 2008, s. 12)

Dominik Dvořák (2005) uvádí: „*Učebnice jsou spojencem při prosazování reformy.*“ D. Dvořák se domnívá, že ne všichni autoři se však s tímto názorem ztotožňují, naopak tvrdí, že hlavním hybatelem změn je učitel. Pokud se však zaměříme na učitele, je logické, že je vždy nejvíce ovlivněn učebnicemi.

Protože kurikulární dokumenty podléhají ideologickým a politickým principům dané země, někteří autoři se předpokládají, že učebnice jsou v podstatě nástrojem „národní propagandy“, což můžeme pozorovat v učebnicích dotýkajících se záležitostí státu a země. Může se jednat například o učebnice dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy a podobně⁹ (Průcha, 2009, s. 273). Je zřejmé, že učitel a učebnice jsou spjati, zejména i proto, že stejně jako učebnice i učitel podléhá záležitostem své země.

Z hlediska didaktických prostředků mnoho autorů zařazuje učebnice pouze do této kategorie. Jako „didaktické prostředky“ chápeme souhrn materiálních pomůcek a předmětů, které slouží k realizaci výuky (Průcha, 1998, s. 14-15). Maňák (2003, s. 49) dodává, že se jedná o „*předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Prostředky v širokém smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů.*“

Existuje několik možných rozdělení didaktických prostředků. Maňák (1994, cit. podle Průcha, s. 14-16) uvádí rozdělení na osm různých sekcí, jako jsou například modely, obrazy či literární pomůcky zahrnující učebnice. V dalších teoriích, například J. Hendricha

⁹ Tuto národní propagandu například dokazuje výzkum S. Diestelové, kdy analyzovala učebnice v různých evropských zemích s cílem zjistit, co žáci učí o Africe. Výsledky, které ukazovaly, že informace jsou značně zkresleny, zejména v zemích kolonizace, shrnula v knize *Obráz Afriky v evropských zemích* (1978). Na území České republiky tato propaganda probíhala za dob socialismu k šíření nepravdivých faktů naší historie.

a kol. z roku 1988, se můžeme setkat s pojmem *textové materiály* neboli *didaktické texty*, který kromě učebnic zahrnuje také metodické příručky pro učitele či další texty jako například zpěvníky, slovníky či třeba sbírky her. (Průcha, 1998, str. s.14-16)

V době interaktivních tabulí, elektronických učebnic či dalších multimediálních programů se může zdát, že tištěné učebnice ztrácí na hodnotě. Průcha však uvádí: „*Tištěné učebnice mají totiž oproti elektronickým učebnicím některé vlastnosti, které je činí nenahraditelnými ve funkci didaktického prostředku.*“ (Průcha, 1998, s. 16). Průcha dokonce uvádí, že i přesto, že se může zdát, že moderní doba tištěné učebnice nepotřebuje, zažívají tyto pomůcky bouřlivý rozvoj a až renesanci (2009, s. 277).

Mezi tyto vlastnosti řadí zejména snadnou dostupnost bez technického zázemí. Mnohé vybavení dnešních tříd je založeno na užití počítače či jiného elektronického zařízení, naproti tomu učebnice patří mezi běžné vybavení každého žáka. Další výhodu spatřuje Průcha v ekonomické dostupnosti. Přestože doba postupuje a multimediální programy se stávají běžnou učební pomůckou ve třídě, elektronické učebnice dostupné pro každého jednotlivého žáka zatím netvoří součást dnešního vzdělávání. Naproti tomu tištěné verze učebnic, které žáci dostávají většinou zadarmo, si mohou kamkoliv odnést a učit se z nich.

Jako poslední Průcha uvádí psychologický aspekt učebnic, zejména pak nechuť práce s počítačem. Tento argument, jak ukazuje vývoj v poslední době, se zdá být překonaný, neboť žáci dnes spíše vyžadují práci s počítači či jinými technickými pomůckami.

Josef Maňák, 2008, se zamýšlí nad učebnicemi dnešní doby a také vyzdvihuje učebnice tradičního typu: „*Specifičnost učebnice tradičního typu je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích. Tato skutečnost ukazuje, že učebnice bude i nadále plnit ve výuce důležité funkce, dokonce se objeví funkce nové.*“ (Maňák, 2008, s. 19) Dnešní školství tedy i do budoucna počítá s tištěnou verzí učebnic a mnoho mladých lidí včetně žáků preferuje tuto formu didaktické pomůcky.

Pokud vnímáme učebnici jako součást školních didaktických textů, chápeme učebnici jako součást různorodých textů vyskytujících se při vyučovacím procesu. Mezi didaktické texty dále můžeme řadit například cvičebnice, slabikáře, čítanky, slovníky a mnoho dalších (Průcha, 1998, s. 16-17).

Mezi další hlediska, jak pohlížet na učebnici, patří například názory A. Peacocka a S. Gately, kteří tvrdí, že plné využití textových materiálů může nastat pouze tehdy, pokud jsou jeho základy položeny na vztahu mezi učitelem, žákem a učebnicí (textem) a jeho zasazení. Faktory, na kterých závisí užití textu, jsou vzájemně propojeny:

- učitel – text; různé typy publikovaných materiálů, různé didaktické styly implicitně obsažené v těchto textech a dostupnost textů pro učitele
- učitel – žák; učitelům vlastní repertoár vyučovacích strategií a to, jak se tyto strategie vztahují ke kulturnímu kontextu, ve kterém operují, např. ve vztahu k velikosti školy, umístění a sociálnímu složení
- žák – text; učitelova analýza textu ve vztahu k požadavkům jeho žáků, v kontextech jeho třídy

(Sikorová, 2008, s. 57-58)

Učebnice jsou často doprovázeny dalšími didaktickými texty, jako jsou například pracovní sešity, cvičebnice či různými pomůckami, jako jsou kartičky, maňásci a podobně.

4.2 Historie učebnic

Učebnice jako takové patří k nejstarším produktům různých kultur. Jako jedny z prvních učebnic, které byly objeveny, můžeme jmenovat například učební texty z období starověkých národů Asýrie, Babylonu, Egypta a Číny. Tyto učebnice byly většinou psány klínovým písmem na hliněné destičky či pergamen. Obsah těchto starověkých učebnic se týkal většinou náboženství a rituálů s tímto spojených nebo poskytovaly první informace o nově vznikajících oborech. Z historických pramenů víme, že v období antiky se učebnice staly běžným prostředkem výuky. Markus Fabius Quintilianus, římský řečník a učitel, je autorem jedné z nejznámějších dochovaných učebnic rétoriky *Institutionis oratoriae libri XII*. Tato učebnice, složená z dvanácti částí, pojednává o výchově řečníků (Sýkora, 1996, s. 5-10).

Quintilianus totiž věděl, že řečnictví nemůže být podloženo pouze nadáním a talentem či obecně zaměřeným vzděláním. Tvrdil, že odborník musí být vybaven zejména znalostí teorie. I když se tento řečník nezabýval teorií učebnic, v jeho dílech se vyskytují takzvané Hv-faktory¹⁰.

Za další významný mezník můžeme považovat uznání křesťanství jako státního náboženství. Edikt milánský zaručoval vzdělání kněží a spolu s utvářením teoretického základu křesťanství se latina rychle šířila. Poté, co se latina stala jazykem církve a později jazykem vzdělaných, se brzy stala i jazykem obecného vzdělávání, výukovou složkou i jazykem školství. V té době se také objevuje potřeba učebnic latiny. Mezi nejznámější učebnice latiny patří například takzvaná Donatova učebnice ze 4. století či Priscianova učebnice z 16. století. Učebnici latiny na další úroveň pozvedl Alexandr de Villa Dei dílem *Doctrinale*.

Učebnice gramatiky však v době středověku obsahovaly nejen vědění o jazyku, ale také četbu a interpretaci klasiků. Středověké vyučování bylo obecně velmi spjato s knižními zdroji. Učitelé po většinu času četli části textů, které zároveň vysvětlovali, a žáci zapisovali text na tabulky. Hlavní učební metodou této doby bylo opakování, a to většinou mechanické a doslovné, a proto se kladl důraz na žákovu paměť. Z. Winter dokázal, že k osvojení takového systému gramatiky byla nutná předchozí znalost latinské gramatiky, tedy alespoň částečné porozumění latinskému jazyku a jeho částečné používání. Tento takzvaný „princip instrumentální výstavby vzdělání“ se později uplatňuje jako princip přiměřenosti.

Stejně tak se postupně začaly uplatňovat další principy a zásady, které dnes známe, jako například zásada soustavnosti. Systém založený na předchozích znalostech se postupně vyvíjel a spolu s ním učebnice. Souběžně s novými učebnicemi se začaly objevovat takzvané „výtahy“ z nich. Tyto „výtahy“ se používaly v nižších ročnících a byly postupně doplňovány. Tento vývoj můžeme chápat jako určitý projev didaktizace učebnic, samozřejmě však v tehdejší duchu. V 17. století už byly učebnice různých úrovní běžnou

¹⁰ Písmeno „H“ je odvozeno z anglického slova „help“, symbol „v“ poté symbolizuje vyučování. Pod pojmem Hv-faktory si tedy můžeme představit faktory podpory a pomoci žákovi při procesu učení. Ve svém díle Quintilianus použil například odkazy na jiné autority.

normou. Objevuje se dokonce další významný didaktický prvek, a to úlohy ke cvičení (Sýkora, 1996, s. 5-10).

Velkým mezníkem se stal vynález knihtisku. Učebnice se stávaly dostupnějšími a jejich rozvoj s sebou přinášel značný pokrok, včetně nově vzniklých teorií. Jan Amos Komenský patřil k zakladatelům moderní školní učebnice a jeho odkaz je celosvětově uznáván.

Pojetí, jaké Jan Amos Komenský ukázal, vycházelo jednak z moderních vědeckých poznatků doby, jednak z jeho vlastních osobních zkušeností. Je zajímavé pozorovat, že přestože dnešní doba přichází s řadou nových teorií, Komenského myšlenky nezastarávají. Ve světle moderních poznatků můžeme říct, že v podstatě rozumíme tomuto autorovi čím dál lépe (Sýkora, 1996, s. 5-10).

Jeho učebnice, zejména knihy *Dveře jazyků otevřené* (1631), *Svět v obrazech* (1658) či *Velká didaktika* (1657) jsou aktuální dodnes. V poslední jmenované autor dokonce uvádí požadavky na formu a styl učebnic¹¹.

Sýkora, 1996 se zamýšlí nad Komenského myšlenkami a zejména v níže citovaných slovech nachází novou charakteristiku učebnice, tedy jako nástroj, který může částečně nahradit učitele. Zde můžeme vidět Hv-faktory pro podporu samostatné práce žáků. V této době se začíná žák projevovat jako aktivní účastník vyučovacího procesu, jehož východiskem je žákova činnost (Sýkora, 1996, s. 5-10).

4.3 Funkce učebnic

Řada autorů se zabývá tím, jaké funkce učebnice naplňuje. Průcha (2009, s. 277) uvádí tři základní funkce, a to:

11 „ *A co si silně přeji a důrazně žádám: knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům jistě podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele. K tomu cíli bych si přál, aby byly spisovány pokud možno formou dialogickou. Neboť tím způsobem lze snáze přizpůsobit dětské mysli obsah i sloh, aby si žáci nepředstavovali věci jako nemožné, nepřístupné a příliš nesnadné. ... Forma dialogů upevňuje vědění. Neboť jako si pamatujeme jistěji událost, kterou jsme sami viděli ... tak v mysli žáků tkví pevněji to, čemu se učíme po způsobu komedie nebo rozmluvy, než to, co slyšíme od učitele prostě vypravovat.“ (J. A. Komenský, *Velká didaktika*, 1985, s. 170-171 v Průcha, 2009, s. 270)*

- *prezentace učiva* – jednou z nejdůležitějších funkcí učebnice je žáky (uživatele) vhodnou prezentací informovat, a to různou formou
- *řízení učení a vyučování* – učebnice ovlivňuje nejen žáky (úkoly, otázkami), ale také učitele (udává vhodné dávky učiva pro vyučovací hodinu)
- *funkce organizační (orientační)* – učebnice informuje o svém využití (rejstřík, obsah)

Tato klasifikace je základem pro evaluační analýzy, které mohou sloužit například k vyhodnocování didaktické vybavenosti učebnic.

Jedno z nejpodrobnějších rozdělení funkcí učebnic vytvořil D. D. Zujev. Jeho kvalifikace obsahuje osm různých funkcí, jež nazývá *didaktické*. „*Didaktickou funkcí školní učebnice rozumíme její cílově zaměřené a zformované vlastnosti (kvality) jako nositele obsahu vzdělání a základního knižního prostředku výuky, které plně korespondují s cílovým záměrem učebnice v procesu realizace obsahu vzdělání v podmínkách rozvíjecího, výchovného vyučování.*“ (Zujev, 1983, cit. podle Průcha, 1987, s. 46)

Mezi didaktické funkce podle Zujeva řadíme:

- informační, tj. funkce učebnice jako základního informačního zdroje o obsahu vzdělání pro žáky;
- transformační, spočívající v tom, že učebnice poskytuje didaktickou interpretaci poznatků vědy a celkového společenského poznání;
- systematizační, tj. učebnice rozčleňují učivo systematicky podle předmětů, ročníků, stupňů a typů školy;
- zpevňovací a kontrolní, tj. učebnice umožňuje žákům pod vedením učitele vytvářet činnosti k osvojování učiva a k orientaci v učivu;
- sebevzdělávací, tj. učebnice stimuluje žáky k samostatnému osvojování učiva a vytváří u nich učební motivaci a vzdělávací potřeby;
- integrační, tj. učebnice poskytuje základ pro chápání a integrování těch informací, které žáci získávají z různých jiných zdrojů;
- koordinační, tj. učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují;

- rozvojově výchovná, tj. učebnice přispívá k aktivnímu formování rysů harmonicky rozvinuté osobnosti žáků.

(Průcha, 1987, s. 46)

Výše uvedené funkce chápeme jako ideální stav, který se v učebnicích nemusí přesně vyskytovat. Jednotlivé funkce mohou být například méně zastoupeny než jiné, či se dokonce nemusí vyskytovat vůbec.

Mezi další autory zabývajícími se funkcemi učebnic můžeme jmenovat například V. Michovského¹².

4.4 Obsah učebnic

Obsah učebnic vždy patřil a patří k nejdiskutovanějšímu odvětví teorie učebnic. Existuje mnoho výzkumů zaměřujících se na obsah učebnic a většina autorů přikládá obsahu učebnic stěžejní význam.

Na učebnice je v dnešní době upřen zejména zájem sociální věd, které zkoumají, jak učebnice mohou působit na žáky z hlediska etnik, ras či náboženství. Jelikož učebnice podléhají politickým názorům zemí svého vzniku, je přirozené, že následné obsahy učebnic interpretují postoje dané země k dalším národům nebo etnickým menšinám. Mohou dokonce ovlivňovat tvorbu těchto postojů či dokonce předsudků.¹³

Podle vědců má obsah učebnic daleko rozsáhlejší působnost, než se zdá. Některé výzkumy dokazují, že obsah učebnic dokonce ovlivňuje pohled na rodinu jako takovou. Výzkum *Čítanky jako socializační činitelé v amerických a finských školách* z 1995 dokazuje, že čítanky obsahovaly významné rozdíly v kulturním a sociálním pojetí, co si

¹² V. Michovský rozděluje dvě základní funkce učebnic: didaktické a organizační

¹³ Tento jev dokazuje například kniha D. Čanka *Národ, národnost, menšiny a rasismus* (1996), ve které srovnává české učebnice dějepisu. Dokazuje, že se v učebnicích vyskytují prvky určité formy nacionalismu, kdy je v žácích pěstováno nesprávné pojetí „národa“, tedy na etnickém principu český národ=Češi, nikoli český národ=obyvatelé České republiky.

pod pojmem rodina představit. Už v tehdejší době naplňovaly čítanky a některé další učebnice určitou socializační roli, která svým způsobem nahrazovala žákům přenos hodnot či postojů, kterou dříve naplňovali rodiče (Průcha, 2009, s. 274).

4.4.1 Text učebnic

Lidé získávají informace z mnoha různých oblastí, textové zdroje mají však klíčovou roli ve školství. S tímto zdrojem informací se můžeme setkat kromě školství také v dalších okruzích vzdělávání, například při různých školeních, instruktážích a podobně.

Rozvoj žáka ovlivňuje řada faktorů a jedním z nich jsou takzvané „pedagogické texty“. Tyto texty jsou žákům psány přímo „na míru“, jsou přizpůsobeny stupni jejich vnímání a rozvoje. „*Autor textu předpokládá u žáka určitou úroveň receptivních schopností a vzhledem k nim píše text. Volí jeho přiměřenou délku, strukturu, hustotu informací i lexikálně-syntaktickou obtížnost.*“ (Gavora, 1992, s. 13) Texty pedagogického typu nacházíme nejčastěji v učebnicích.

Podle D. D. Zujeva dle Gavory, můžeme text učebnic rozdělit na dvě hlavní části. Jedná se o část výkladovou a část nevýkladovou. Výkladová složka žákovi předkládá a vysvětluje novou látku. Nevýkladová složka naproti tomu pomáhá žákovi osvojit si dané učivo. Tuto složku tvoří zejména otázky a různé druhy úloh či cvičení. Uvedené složky se však nemusí vyskytovat v učebnicích stejnou měrou. Struktura učebnic v rozličných učebních předmětech má pevná pravidla, neboť je tvořena tak, aby co nejoptimálněji pomohla žákovi (i učiteli) dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle konkrétního předmětu. V učebnicích zeměpisu a dějepisu či prvostupňové vlastivědě a prvouce převládá výkladová část a naopak v učebnicích matematiky je výkladová část zestručněna a převládají praktické úlohy a cvičení (Gavora, 1992, s. 10).

Kvalitní text v učebnicích je závislý nejen na obsahu, ale i na komunikačním ztvárnění. Text musí být pro žáky atraktivní, z hlediska náročnosti vyrovnaný. Ale i snadno pochopitelný text se může stát nepoužitelným, pokud je napsán nudně a bez nápadu. Na druhou stranu, i když může být učebnice napsána zajímavou či zábavnou formou, vždy je potřeba myslet na to, že text musí být uzpůsoben věku uživatelů.

4.4.2 Jazyk a styl učebnic

Nejen text v učebnicích dělá učebnici učebnicí. Jazyk a styl učebnic hraje v dnešní době nezastupitelnou roli. „*Při kladení požadavků na jazyk a styl učebnice nemáme na mysli podbízení se žákům ani snižování úrovně vyjadřování učebnic na úroveň žákovského vyjadřování.*“ (Krupská, 1974, s. 21-27 cit. podle Čechová, 1985, s. 208) Učebnice však musí být graficky, ale i jazykově žákům uzpůsobená. Jak uvádí P. Hauser: „*Učebnice jsou tištěny vhodným typem písma odlišujícím výklad, pokyny a cvičení. Graficky jsou uspořádány přehledy různých jevů, např. skloňování.*“ (Hauser, 1985, s. 33-34)

4.4.3 Výtvarná stránka učebnic

Nejen styl, jazyk či obsah učebnic je pro uživatele zásadní. Co se stane, když poprvé uchopíme knihu do ruky? Jako první nás zaujme přebal knihy. Je dostatečně barevný, zábavný a celkově poutavý? Když knihu otevřeme, na první pohled zjistíme, zda je kniha napsaná přehledně, jaká je grafická úprava písma, jaké jsou v knize ilustrace. V dnešní době se nakladatelství předhánějí, aby mohly nabídnout co nejlákavější učebnice. Dospělý člověk ví, že i přestože je kniha na pohled velmi atraktivní, ne vždy to znamená i kvalitní obsah. Děti tento způsob myšlení nemají. Pro ně je nejdůležitější první dojem, který tvoří zejména vizuální přitažlivost.

Pokud kniha obsahuje velké množství ilustrací, je pro žáky přitažlivější. Zejména na začátku školní docházky jsou ilustrace klíčové, neboť až s postupným osvojováním čtenářských dovedností ilustrace ustoupí do pozadí. Ale i poté nejsou ilustrace v knihách jen pro zvýšení atraktivity. Ilustrace jsou vždy spojeny s obsahem textu, doplňují ho a například ve slohové výchově žáci mohou s obrázky dále pracovat.

Právě ilustrace nebo grafické romány či komiksy jsou v dnešní době velmi populární. Vytváří vhodnou příležitost pro tvorbu žákovského samostatného, souvislého a kultivovaného projevu bez vymyšlení vlastního obsahu. Pro učitele je rozdíl, pokud zadá žákům převyprávět text, který právě dočetli. Tento úkol je pouze kontrolní, učitel se zřejmě

ujišťuje, zda žáci dávají pozor. Naproti tomu převyprávění obrazového příběhu dává větší smysl a pro žáky bude jistě zajímavější. Každý ze čtenářů si totiž bude všimnout jiných aspektů, neboť se bude lišit to, co považují na obrazech za zajímavé. Právě tyto momenty jsou pro žáky klíčové. S obrazovými materiály se dá dále pracovat. K jednotlivým obrazům žáci mohou psát krátké popisky či vytvářet názvy a záhlaví kapitol. K postavám je možné vymýšlet přímou řeč do bublin či pod obraz psát vyprávěcí text (Hausenblas, 2015, s. 67).

Podle Povlovkina, Mackové (1989, s. 94-96) plní ilustrace tři základní funkce. Poznávací funkce ilustrace poskytuje žákovi specifické informace. Bohatost informací dané ilustrace závisí na dvou základních činitelích. Jedním z nich je *„množství částí, t.j. elementárních forem, které může pozorovatel vnímat, například reprodukce kytice květů bude tím obsáhlejší (z hlediska obsahu kvalitnější), čím větší počet různých květů na ni můžeme rozlišit.“* (Pavlovkin a Macková, 1989, s. 95)

Druhým činitelem jsou *detaily každé z částí*, které v ilustraci vidíme, tedy například tvar či barva každého květu.

Motivační funkce je závislá na dvou základních faktorech. Prvním z nich je barva. Vnímání barev vyvolává v lidech prožívání různých emocí a zejména mladší žáky upoutají barevné ilustrace více než ty černobílé.

Druhým faktorem je tvar. Tvar obrázku je pro jeho pochopení klíčový. Jak uvádí Pavlovkin, Macková (1989, s. 96), jedná se o *„to, co je pro dítě zajímavé z hlediska obsahu, co motivuje k další analýze, podněcuje zájem dítěte o prohlížení obrázku.“* Pro ilustrace, které pomáhají pochopit vlastnosti daného objektu, se obecně doporučuje využívat spíše kreseb nežli fotografií, neboť kresby, popřípadě malby by se pro tento účel měly vyznačovat jasnými obrysy a tvary, které napomáhají k rychlejšímu pochopení obsahu.

Estetická funkce ilustrací podněcuje žáky určitým způsobem k estetickému prožívání, vyvolává v nich emoce a způsobuje v podstatě kvalitnější vnímání dané ilustrace. Je ovšem pravdou, že estetické prožívání v žácích probouzí fantazii, představy a vlastně v některých případech utlumuje prvotní účel obsahu textu. Proto estetická funkce pouze doplňuje celkový význam ilustrací.

4.4.3.1 Vnímání obsahu ilustrací

Vývoj vnímání a chápání obsahu se dotýká i obsahu ilustrací. Podle autorů W. Sterna a A. Bineta je pro každé věkové období charakteristické určité stádium vnímání obrázků. Uvádějí, že první stádium je typické zejména pro předškolní věk a první rok školní docházky. V této době děti dokáží pojmenovat jednotlivé části obrázku. Od sedmi let by dítě mělo být schopno popsat vlastnost či činnost vyskytující se na ilustraci. A až od dvanácti let dítě dokáže vysvětlit smysl daného obrázku.

Pochopení ilustrací závisí na vývoji abstraktního myšlení, kterého jsou žáci schopni dosáhnout až v určitém věkovém období. Proto by vývojáři učebnic měli respektovat žákův přirozený vývoj. Zejména v zátěžovém období, kdy žáci nejsou schopni vyjádřit hlavní myšlenku obrázku, je potřeba takového ztvárnění, které „*upozorňuje na ty vlastnosti objektu, kterých si má žák nejvíce všimát.*“ (Pavlovkin a Macková, 1989, s. 102)

4.4.3.2 Ilustrace versus realita

E. Somorová dle Pavlovkina a Mackové se ve svém výzkumu zajímala o to, jaké ilustrace žáci preferují, zda reálné fotografie či abstraktnější kresby. Zjistila, že žáci, zejména chlapci, při vstupu do školy upřednostňují typ kreseb odlišující se reality a vnímají hlavně barvu, tvar a téma ilustrace. Ilustrace by tedy měly být barevné s přitažlivým námětem, tedy blízké dětským zkušenostem. Jejich vnímání se poněkud odklání od racionálního pohledu a v rámci toho děti neporovnávají danou ilustraci s realitou světa.

V devíti letech děti začínají více vnímat realitu a srovnávat ji s obrázky. Zejména u děvčat se začíná projevovat určitý intelektuální přístup k vnímání skutečnosti jako takové a pomalu se objevují tendence žáků vnímat kontrasty či sladění barev. Doporučuje se tedy postupně přidávat více realističtější ilustrace.

Ve dvanácti letech žáci začínají upřednostňovat skutečné zobrazení reality. Je ovšem klíčové uvědomit si, že výtvarná stránka jazyka je velmi individuální záležitost a přitažlivost obrázků nebude nikdy pro všechny žáky stejná ((Pavlovkin a Macková, 1989, s. 102-105).

4.5 Učivo slohové výchovy v učebnicích českého jazyka

4.5.1 Výuka slohu v učebnicích českého jazyka z hlediska historie

Učebnice zaměřené pouze na sloh v minulosti v podstatě neexistovaly. Ve 30. letech minulého století vznikla takzvaná *Slohová čítanka* Jiřího Hallera, která obsahovala ukázky, obohacené o rozborů či úkoly pro žáky. Znamější *Cvičebnice jazyka českého* od Bohuslava Havránka obsahovala nejen slohová cvičení, ale i samostatné kapitoly se slohovým učivem. Poválečná doba s sebou přinesla nové učebnice zaměřené pouze na praktickou složku výuky, tedy na slohová cvičení.

Zpracovávání nových osnov v 60. a 70. letech minulého století s sebou přineslo určitou hlubší analýzu slohové výuky. Analýza se zaměřovala spíše na praktickou část výuky slohové výchovy a ukázala, že učebnice mají spíše čítankový charakter a obecně obsahují málo podnětů pro žákovu samostatnou práci či komplexně propojená cvičení.

Experimentální učebnice ze 70. let s sebou přinesly hlavně změnu v návaznosti. Jednotlivé složky učebnic byly prokomponovány, cvičení a úkoly se neopakovaly nebo naopak nevypouštěly a z hlediska horizontální návaznosti bylo učivo jazykové a slohové propojeno. V jazykových částech učebnic se žáci učili, jak a kde probírané jazykové prostředky použít, a naopak ve slohové sekci se počítalo s procvičováním daných jevů po uvedení pojmu v hodinách jazyka.

Zejména na 2. stupni byl v učebnicích kladen důraz na takzvaný *výchozí text*. Žáci pozorují, co, jak a proč je v textu napsáno. Pod textem byly uvedeny návodné otázky, díky kterým žák postupoval k dalším složitějším úkolům.

III Praktická část

5 Výzkumná sonda

V praktické části diplomové práce se zaměříme na zmapování běžné praxe vyučování slohu na vybraných základních školách regionu Rožnova pod Radhoštěm. Pomocí dotazníkového šetření získáme data, jež použijeme nejen k zjištění běžné praxe vyučování slohu, ale také k analýze učebnic, jež budou respondenty jmenovány nejčastěji.

5.1 Vymezení použitých metod

Jako metodu pro naši výzkumnou sondu jsme si vybrali dotazník. Jedná se o jednu z nejrozšířenějších metod sběru dat. V našem případě byly otázky dotazníku vytvořeny s cílem získat informace od respondentů, tedy učitelů v Rožnově pod Radhoštěm vyučujících komunikační a slohovou výchovu ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku základní školy.

Metodu dotazníku jsme vybrali zejména z důvodu rychlého získání informací a oproti jiným metodám je vyplňování dotazníku poměrně jednoduché a pro učitele nejméně obtěžující. Samotný dotazník má osmnáct otázek různého typu. Rozhodli jsme se školy v Rožnově pod Radhoštěm s dotazníky obejít, neboť mnoho učitelů na e-maily nereaguje.

5.2 Stanovení tezí

Stanovili jsme tyto teze:

1. Učitelé regionu Rožnova pod Radhoštěm mají ke slohové a komunikační výchově kladný vztah a považují ji za důležitou.

Zdůvodnění: Slohová a komunikační výchova je významným prvkem, neboť propojuje jednotlivé složky oboru český jazyk a literatura.

2. Učitelé regionu Rožnova pod Radhoštěm používají nejčastěji učebnice nakladatelství Nová škola.

Zdůvodnění: Nakladatelství Nová škola je moravským nakladatelstvím. Učebnice tohoto nakladatelství byly vytvořeny v souladu s programem Tvořivá škola, který byl podkladem pro tvorbu ŠVP na mnohých školách regionu.

3. Vybrané učebnice obsahují větší procentuální zastoupení cvičení na rozvoj mluveného projevu.

Zdůvodnění: Na tyto aktivity je kladen velký důraz v rámci komunikační a slohové výchovy v RVP ZV.

5.3 Postup výzkumné sondy

V první fázi výzkumné části budeme analyzovat dotazníkové šetření, jehož se zúčastnilo asi dvacet učitelů z různých typů škol v regionu Rožnova pod Radhoštěm. Každou z položek dotazníku vyhodnotíme a provedeme analýzu.

V druhé fázi výzkumné části vybereme dva typy zúčastněných škol a blíže se zaměříme na jejich školní vzdělávací program.

V poslední fázi vybereme dvě nakladatelství učebnic, které se vyskytují v odpovědích respondentů nejčastěji, a provedeme jejich analýzu. Zaměříme se zejména na typy jednotlivých slohových cvičení.

5.4 Stavba a obsah dotazníku

Respondenti vyplňovali dotazník¹⁴, který obsahoval osmnáct otázek. Zadané otázky se týkaly především analýzy učebnic se zaměřením na slohové vyučování. V dotazníku bylo použito několik typů položek. Vedle uzavřených (strukturovaných) otázek (otázka č. 1, 2, 10, 11) se jedná o položky polouzavřené, jež i přes nabízené varianty odpovědi nechávají respondentovi možnost vlastní volby odpovědi (otázka č. 6, 16, 17), a typ položek otevřených, které ponechávají respondentovi možnost vlastního vyjádření (položka č. 5, 12, 13). V dotazníku se také objevuje typ takzvaných škálových otázek, kdy respondent vybírá bod na škále (otázka č. 3, 4, 7, 8, 9, 14, 15, 18).

5.4.1 Otázky podle zaměření

První a druhá položka byly zaměřeny na zjištění obecných otázek týkajících se učitelů prvního stupně, kteří vyučují český jazyk a sloh. Respondenti uváděli, na jakém typu školy vyučují a jaký ročník nyní vedou.

Pomocí třetí položky měli oslovení učitelé určit, jaký vztah mají k výuce slohu na prvním stupni základní školy. Své hodnocení poté zdůvodňovali.

Cílem čtvrté položky bylo zjistit, za jak důležitou považují respondenti výuku slohu na prvním stupni základní školy. Pedagogové poté své hodnocení opět zdůvodňovali.

Pátá položka byla zaměřena na učebnice českého jazyka, podle kterých respondenti momentálně vyučují. Bylo nutné uvést autory, název, nakladatelství a rok vydání. Pokud učitelé nevyučovali sloh podle učebnic českého jazyka, uváděli jiné tituly či zdroje.

Šestá položka se týkala řazení slohu ve výše jmenovaných učebnicích českého jazyka.

¹⁴ Dotazník najdeme v příloze č. 1

Pomocí sedmé položky se zjišťoval názor učitelů, zda jim náměty, které poskytují jejich momentální učebnice českého jazyka, připadají dostačující. Své hodnocení podložili zdůvodněním.

Osmá položka se zaměřovala na výše uvedené náměty v učebnicích českého jazyka. Zjišťovalo se, zda jsou náměty rozpracovány do vhodných cvičení, zda respondentům vyhovuje jejich četnost, přehlednost či zda jsou aktuální.

Devátá položka se týkala procvičování mluveného projevu, a to z hlediska podpory námětů a cvičení, která se vyskytují v jejich učebnicích českého jazyka. Své hodnocení oslovení pedagogové opět zdůvodňovali.

Cílem desáté položky bylo zjistit, zda učebnice, jež učitelé používají, poskytují dostatek námětů ze slohového vyučování pro domácí práci.

Jedenáctá položka byla do dotazníku uvedena pro zjištění dalších doplňkových cvičení či materiálů, kterých mohli respondenti ve svých hodinách využívat.

Úkolem dvanácté položky bylo zjištění, zda jsou učitelé spokojeni se svými nynějšími učebnicemi českého jazyka. Pokud nebyli, měli uvést, jaký titul učebnice by jim vyhovoval.

Třináctá položka se zaměřovala na případnou změnu obsahu výuky slohu. Respondenti uváděli konkrétní změny (vyškrtnutí zastaralých slohových útvarů, zvýšení hodinové dotace, integrace a podobně), které by rádi provedli.

Cílem čtrnácté otázky bylo zjistit, zda se daří v hodinách propojovat jazykovou, slohovou a literární složku. Respondenti odpovídali pomocí škály a své hodnocení zdůvodnili.

Patnáctá položka se poté blíže zaměřovala na propojení těchto základních tří složek a respondenti uváděli, zda považují toto propojení za přínosné, či nikoliv.

U šestnácté položky pedagogové uváděli, jak často zařazují výuku slohu do vyučování.

Cílem sedmnácté položky bylo zjistit, zda respondenti zavádějí pro žáky zvláštní slohový sešit.

Osmnáctá položka se zaměřovala na domácí práci. Oslovení učitelé uváděli, zda zadávají žákům slohová cvičení jako domácí úkol. Své hodnocení poté opět zdůvodňovali.

5.5 Vyhodnocení dotazníku

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak učitelé na vybraných školách v regionu Rožnova pod Radhoštěm přistupují k výuce slohu, jaké učebnice k výuce slohu využívají a jaký je obecně jejich vztah k vyučování slohu.

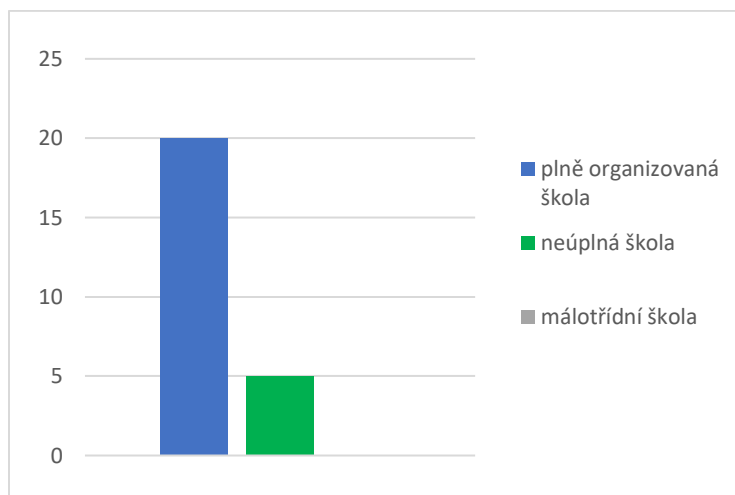
Položka č. 1

Uveďte prosím, na jakém typu školy vyučujete.

Předpokládali jsme, že největší počet respondentů momentálně učí na plně organizovaném typu školy.

Tento předpoklad se potvrdil (viz. graf č. 1), neboť školy v regionu Rožnova pod Radhoštěm jsou převážně plně organizované. Z 25 dotazovaných respondentů je 20 z tohoto typu školy a dalších 5 respondentů vyučuje na neúplné škole.

Graf č. 1 Zastoupení typů škol



Položka č. 2

V jakém ročníku nyní vyučujete?

Rozhodli jsme se zapojit pouze učitele třetích, čtvrtých a pátých ročníků zejména proto, že v nižších ročnících se slohové učivo skoro nezařazuje. Zajímalo nás, v jakém ročníku učitelé momentálně vyučují zejména pro srovnání rozličných metod v paralelních třídách v regionu Rožnov.

Nejvíce respondentů máme z pátých tříd. Domníváme se, že důvodem je početně silný ročník žáků, což vedlo k otevření dvou tříd skoro na všech školách na Rožnovsku, a také odezva oslovených respondentů.

Tab. č. 5 Zastoupení jednotlivých ročníků

	Počet respondentů	%podíl
a) 3.	6	24
b) 4.	8	32
c) 5.	11	44

Položka č. 3

Jaký je váš vztah k výuce slohu na prvním stupni ZŠ?

Důležitost slohového vyučování je nesporná, rozvíjí představivost a komunikační schopnosti žáků. Slohové učivo nabízí velké množství námětů a zajímavých metod, proto jsme předpokládali, že učitelé prvního stupně budou mít ke slohovému vyučování kladný vztah.

Na sedmibodové číselné škále Likertova typu měli respondenti vyjádřit kladný nebo záporný vztah k výuce slohu zakroužkováním příslušného čísla.

Náš předpoklad se potvrdil. Většina respondentů má k výuce slohu kladný vztah. Respondenti jako zdůvodnění nejčastěji uváděli *důležitost slohového vyučování, a to zejména z hlediska rozvoje slovní zásoby, komunikačních schopností či schopnosti umět se písemně vyjádřit*. Jako negativum několik respondentů uvádí *časovou náročnost opravování slohových cvičení a prací*.

Tab. č. 6 Vztah k výuce slohu

Kladný	1	2	3	4	5	6	7	Záporný
	4	11	4	6	0	0	0	
%podíl	16	44	16	24	0	0	0	

Položka č. 4

Za jak důležitou považujete výuku slohu na prvním stupni ZŠ?

Zajímalo nás, zda dnešní učitelé považují výuku slohu za důležitou, či zda by ji vůbec nezařazovali. Respondenti opět využili sedmibodovou číselnou škálu, na které hodnotili výuku slohu jako důležitou, či zcela zbytečnou.

Předpokládali jsme, že učitelé budou považovat výuku slohu za důležitou a náš předpoklad se potvrdil. Jako zdůvodnění respondenti nejčastěji uváděli podobné odpovědi jako u položky č. 3, tedy zejména *rozšiřování slovní zásoby, komunikačních schopností či*

procvičování kultury mluveného nebo písemného projevu. Mezi dalšími kritérii respondenti uváděli schopnost tvoření a uspořádání vět. Někteří respondenti však považují výuku slohu pouze za součást výuky či dokonce upřednostňují gramatiku.

Tab. č. 7 Význam výuky slohu

Velmi důležitá	1	2	3	4	5	6	7	Zbytečná
	6	13	2	4	0	0	0	
%podíl	24	52	8	16	0	0	0	

Položka č. 5

Podle kterých učebnic českého jazyka se Vaši žáci učí? Uvedte prosím autory, název, nakladatelství a rok vydání.

Předpokládali jsme, že nejčastěji používané učebnice budou vydány v nakladatelství Nová škola.

Z 25 dotazovaných respondentů učí podle učebnice z nakladatelství Nová škola 23 učitelů. Pouze dva respondenti vyučují podle učebnic z nakladatelství Fraus. Zaznamenali jsme, že oba respondenti, kteří používají ve výuce dané učebnice, učí na alternativní škole.

Domníváme se, že nakladatelství Nová škola je v regionu Rožnova pod Radhoštěm rozšířeno zejména kvůli školicím akcím programu „Tvořivá škola“¹⁵.

Položka č. 6

Jak je ve Vašich učebnicích českého jazyka řazen sloh?

U této položky respondenti vybírali ze tří možných odpovědí, a to oddělené kapitoly řazené po určitém časovém úseku, oddělené odstavce mezi jiným učivem českého jazyka a jinak (u této možnosti měli respondenti stručně popsat jak). Tato otázka

¹⁵ Občanské sdružení, založené v roce 2001 s cílem zavádět do škol činnosti učení.

navazovala na položku č. 5, proto je logické, že počet odpovědí respondentů se ve většině shodoval s položkou č. 5.

Tab. č. 8 Řazení slohu

	Počet respondentů	%podíl
a) oddělené kapitoly řazeny po určitém časovém úseku	22	88
b) oddělené odstavce mezi jiným učivem českého jazyka	3	12
c) jinak	0	0

Položka č. 7

Jsou náměty, které Vaše učebnice českého jazyka nabízí, dostačující?

Zajímalo nás, zda jsou respondenti spokojeni s náměty, které jejich současné učebnice nabízí. Respondenti opět vybírali ze sedmibodové číselné škály a poté své hodnocení zdůvodňovali. Většina respondentů se přiklání k neutrálnímu hodnocení učebnic. 10 respondentů uvedlo spíše pozitivní a pozitivní hodnocení námětů učebnic a pouze 4 respondenti uvedli negativní hodnocení.

Jako nejčastější kritéria svého hodnocení respondenti uváděli, že výuku *doplňují o své náměty, které sami vymýšlejí či hledají na internetu, neboť ne vše jim v učebnici „sedí“*. Zaujal nás názor respondenta, který uvedl, že *využití učebnice vyplývá ze situace ve třídě, neboť výborná třída nutí učitele vymýšlet nové náměty, které rozvíjejí osobnost žáka*. Jako negativní aspekt někteří respondenti uváděli *zastaralost, malou pestrost cvičení od jednodušších slohových rozcviček po složitější*. Několik respondentů uvedlo *absenci cvičení týkajících se srovnání žánrů, práce s chybou nebo obrázkové osnovy*.

Tab. č. 9 Spokojenost s četností slohových námětů

Rozhodně NE	1	2	3	4	5	6	7	Rozhodně ANO
	0	2	2	11	8	1	1	
%podíl	0	8	8	44	32	4	4	

Položka č. 8

Jsou náměty rozpracovány do vhodných cvičení?

Tato otázka úzce souvisí s položkou č. 7. Respondenti uváděli na sedmibodové číselné škále svůj názor na vhodnost jednotlivých cvičení. Své hodnocení opět zdůvodnili.

Výsledek byl vcelku rozmanitý, neboť u této otázky byly využity všechny body číselné škály. Ve většině případů však bylo hodnocení oslovených učitelů neutrální až pozitivní. Pouze 5 respondentů se přiklánělo k negativnímu hodnocení.

Učitelům připadají náměty v učebnicích *pestré a aktivizující*. Zamlouvají se jim *cvičení, jež se vztahují k určitému časovému období*. Negativně hodnotí *zastaralost některých námětů (telegram, vyplňování poštovních poukázek a podobně) či opakující se náměty v každém ročníku*. Celkově jsou však respondenti spokojeni či si cvičení a náměty upravují dle svého uvážení.

Tab. č. 10 Vhodnost námětů

Rozhodně NE	1	2	3	4	5	6	7	Rozhodně ANO
	2	3	0	7	5	7	1	
%podíl	8	12	0	28	20	28	4	

Položka č. 9

Zajišťuje Vaše učebnice dostatečné procvičování mluveného projevu?

Mluvený projev je nezbytným nástrojem pro komunikaci ve společnosti, proto nás zajímal názor respondentů na mluvený projev a hlavně zda jejich současné učebnice českého jazyka poskytuje prostor pro jeho procvičení.

Respondenti opět využili sedmibodovou škálu. Předpokládali jsme, že hodnocení bude pozitivní a náš předpoklad byl potvrzen. Většina respondentů hodnotila procvičování mluveného projevu neutrálně až pozitivně, vyskytlo se však 5 respondentů, jejichž hodnocení bylo negativní.

Ve zdůvodnění se učitelé zamýšleli nad tím, jak chápat pojem „dostatečné“ procvičování mluveného projevu. Většina se shoduje v tom, že *učebnice poskytují náměty pro jeho procvičování (vysvětlování přísloví, rčení, návodné otázky k tématu a podobně) – pouze však v hodinách slohové výchovy. Dětem v dnešní době chybí všeobecně komunikace, nejen ve škole, ale hlavně doma z důvodu vytíženosti jejich rodičů, hraní si na počítači, mobilu nebo tabletu.* Opět se však vyskytlo několik respondentů, kteří se domnívají, že problematika *mluveného projevu je z hlediska kvality a množství cvičení nedostatečně rozpracovaná.* Jeden z respondentů uvedl názor, že *děti stejně potřebují více psát a učit se psát ve smysluplných větách.*

Tab. č. 11 Procvičování mluveného projevu

Rozhodně NE	1	2	3	4	5	6	7	Rozhodně ANO
	1	2	2	11	6	2	1	
%podíl	4	8	8	44	24	8	4	

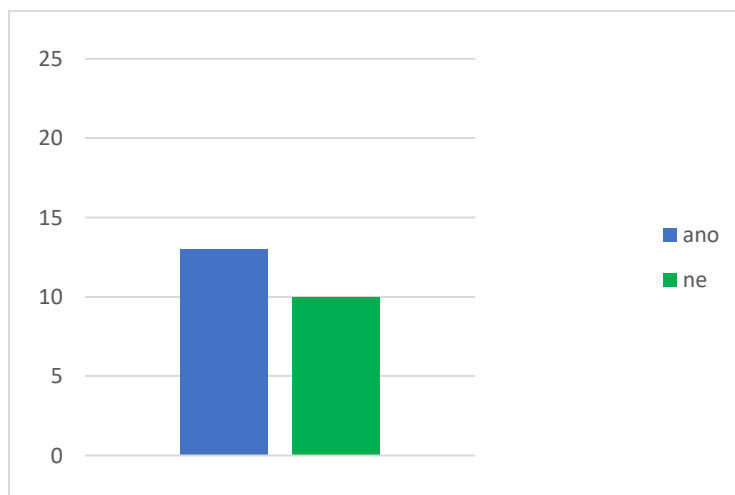
Položka č. 10

Nabízí Vaše učebnice českého jazyka dostatek námětů ze slohového vyučování pro domácí práci?

V této položce jsme zjišťovali, zda jsou respondenti spokojeni s náměty spojenými s domácí prací. V tomto případě respondenti odpovídali pouze ano či ne. Předpokládali jsme, že respondenti budou spokojeni s náměty pro domácí práci.

Náš předpoklad se potvrdil, ovšem ne tak výrazně, jak jsme předpokládali. Přestože dva z respondentů na tuto otázku neodpověděli, deset respondentů odpovědělo na tuto otázku negativně.

Graf č. 2 Dostatek námětů v učebnici pro slohovou práci



Položka č. 11

Používáte jiná doplňková cvičení, materiály? Pokud ano, uveďte prosím jaká.

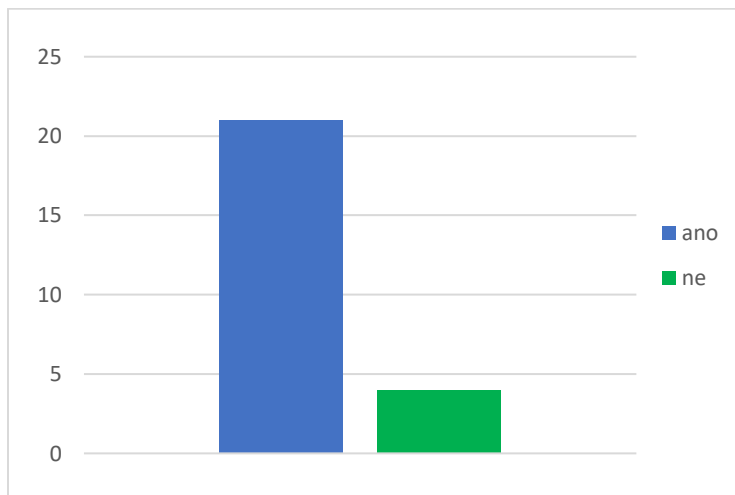
Tato otázka poskytovala výběr pouze ze dvou možností. Pokud respondenti odpověděli kladně, uváděli další možné zdroje a materiály, které používají k výuce slohu.

Zajímalo nás, jaký přístup mají pedagogové k dalším doplňkovým cvičením a materiálům. Přestože učebnice poskytují mnoho námětů k práci, nepředpokládáme, že vyhovují všem učitelům stejně. Mnozí učitelé si vystačí pouze s učebnicemi a nehledají další možné náměty například na internetu, jiní naopak učebnici skoro neužívají. Předpokládali jsme však, že respondenti odpoví kladně.

Náš předpoklad se potvrdil. Pouze 4 respondenti odpověděli záporně.

Jako nejčastější další zdroje doplňkových cvičení či materiálů uváděli respondenti především *internet, čítanku, své vlastní nápady* nebo *slohové práce svých bývalých žáků*. Několik respondentů užívá *vlastních námětů, které tvoří na základě aktuálních školních akcí a situace ve třídě či učiva jiných předmětů*.

Graf č. 3 Doplnková cvičení



Položka č. 12

V případě, že byste si mohli vybrat učebnici k výuce slohu dle vlastního uvážení, o jaký titul by se jednalo? (Jste-li spokojeni s nynější učebnicí, nevyplňujte prosím).

Na trhu je velké množství učebnic, cvičebnic a metodických příruček od různých nakladatelství a nás velmi zajímalo, zda existují učebnice, kterých by respondenti chtěli využít, ovšem nemají tuto možnost z nejrůznějších důvodů (finančních aj.).

Na tuto otázku odpověděli pouze 2 respondenti. Jeden z učitelů uvedl, že by *uvítal ucelený učební materiál s nápady na jednoduchá slohová ústní cvičení*. Druhý z respondentů uvedl, že by ocenil *porovnání dobrého a špatného slohu, příklady telefonního rozhovoru či například 3 příklady mluvy – aby žáci viděli text vizuálně a mohli se rozhodnout*.

Konkrétní titul však neuvedl ani jeden z respondentů.

Položka č. 13

Pokud byste měli možnost měnit obsah výuky slohu (zastaralé slohové útvary, hodinová dotace,...), jaké konkrétní změny byste navrhli?

U této položky jsme zaznamenali různé názory na sloh komplexně. Několik respondentů by uvítalo *zvýšenou dotaci hodin slohového vyučování, zábavnější témata ke zpracování či modernizaci textů*. Padl zde návrh *na zařazení více komunikačních cvičení či dokonce zpestřit komunikační výchovou hodiny českého jazyka*.

Jeden respondent uvedl, že *na prvním stupni jde hlavně o to vymýšlet a psát. Je jedno, jestli se to jmenuje vypravování nebo jinak a jestli je to psáno podle osnovy či nikoliv*. Tento názor však byl ojedinělý, naprostá většina vyučujících se ztotožňuje s myšlenkou, že osnova by měla být (alespoň v hlavě) promyšlena vždy.

Přes polovinu respondentů však otázku nevyplnilo či napsalo, že jsou spokojeni se současnou situací týkající se výuky slohu.

Položka č. 14

Daří se Vám propojovat jazykovou, slohovou a literární složku?

Kreativní učitel by se měl snažit tyto tři základní složky propojovat, neboť je nezbytné, aby se žáci uměli správně vyjadřovat nejen písemně, ale taky ústně. Abychom dosáhli tohoto cíle, je nutné věnovat pozornost všem třem složkám českého jazyka.

Zjišťovali jsme, zda respondenti ve svých hodinách propojují složky českého jazyka. Respondenti vybírali ze sedmibodové číselné škály a své hodnocení zdůvodňovali. Předpokládali jsme, že hodnocení bude pozitivní i proto, že moderní učebnice se záměrně snaží o toto propojení.

Náš předpoklad se ukázal být pravdivý. Většina respondentů odpověděla pozitivně. Jako nejčastější kritéria bylo uvedeno *propojení a návaznost v učebnicích českého jazyka a čítanky*. Jeden z respondentů uvedl, že *psáním slohů se děti učí i gramatiku, a když sloh*

napiší, čtou si poté práce nahlas ve třídě. Další respondent jako zdůvodnění uvedl především písemné zpracování obsahu přečteného textu. Zajímavým názorem bylo zdůraznění délky praxe učitele (čím déle pedagog učí, tím lépe se mu daří jednotlivé složky propojovat).

U negativního hodnocení respondenti uváděli zejména *nedostatek času*.

Tab. č. 12 Propojování jazykové, slohové a literární složky

Rozhodně NE	1	2	3	4	5	6	7	Rozhodně ANO
	0	1	2	1	2	13	6	
%podíl	0	4	8	4	8	52	24	

Položka č. 15

Považujete toto propojení za přínosné?

Tato otázka se přímo vztahuje k položce č. 14. Respondenti opět vybírali ze sedmibodové číselné škály.

Většina respondentů odpověděla kladně, bohužel však mnoho respondentů nevedlo odůvodnění. Většinou však respondenti uváděli podobné zdůvodnění, že *vnímají český jazyk jako celek, jehož jednotlivé složky nelze rozvíjet bez těch dalších*.

Tab. č. 13 Přínos propojování jazykové, slohové a literární složky

Rozhodně NE	1	2	3	4	5	6	7	Rozhodně ANO
	0	0	0	0	3	13	9	
%podíl	0	0	0	0	12	52	36	

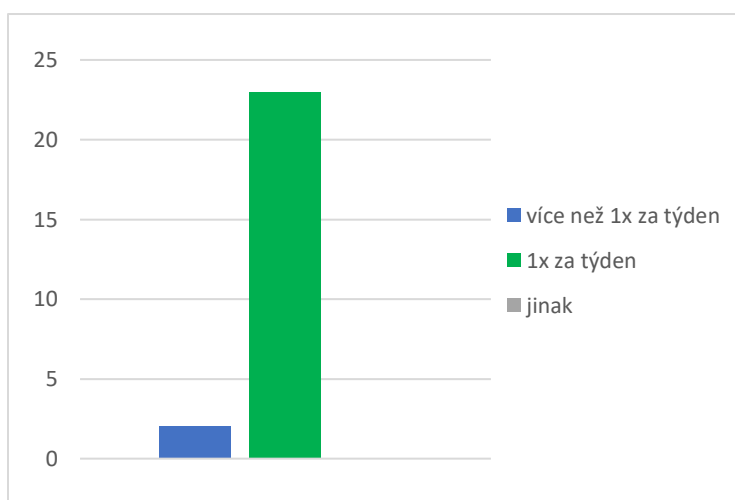
Položka č. 16

Jak pravidelně zařazujete sloh do vyučování?

U této otázky měli respondenti na výběr ze tří možností, a to více než jedenkrát za týden, jedenkrát za týden a u poslední možnosti respondenti uváděli jinou možnost, kterou konkrétně popsali.

Předpokládali jsme, že respondenti uvedou možnost jedenkrát za týden a náš předpoklad se potvrdil. Naprostá většina respondentů zařazuje sloh jedenkrát za týden. Pouze dva respondenti učí sloh více než jedenkrát za týden.

Graf č. 4 Zařazování slohu do vyučování



Položka č. 17

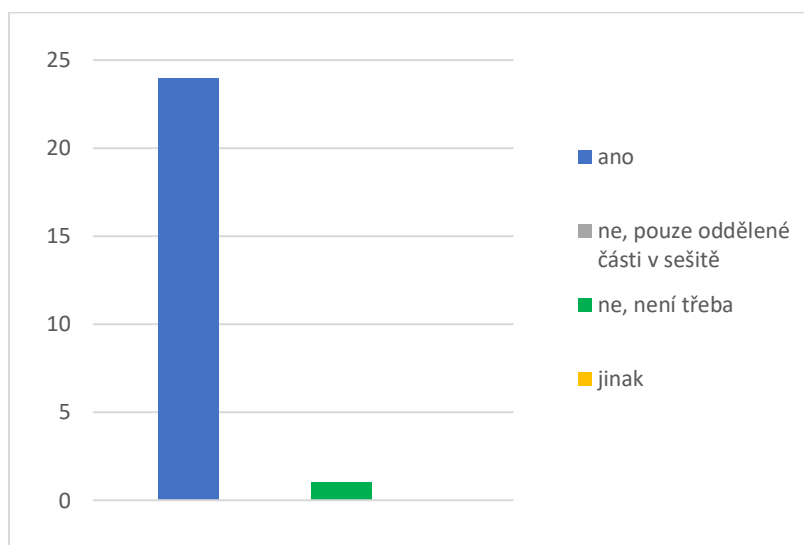
Zavádíte pro žáky zvláštní slohový sešit?

Z hlediska běžné praxe nás zajímalo, zda respondenti zavádějí ve svých třídách zvláštní slohový sešit. Respondenti měli na výběr ze 4 možností - ano, ne, pouze oddělené části v jiném sešitě, není potřeba či uváděli jinou možnost (např. psaní delších slohových prací na zvláštní list papíru).

Předpokládali jsme, že většina respondentů uvede možnost ano, neboť slohový sešit patří do běžné praxe dnešních učitelů.

24 respondentů odpovědělo podle našeho předpokladu, pouze 1 respondent uvedl, že slohový sešit není potřeba.

Graf č. 5 Zavedení samostatného slohového sešitu



Položka č. 18

Zadáváte svým žákům slohová cvičení za domácí úkol?

Zajímalo nás, zda respondenti zadávají slohová cvičení za domácí úkol, neboť neexistuje jednotný názor na to, zda jsou domácí úkoly tohoto typu přínosné či nikoliv.

Respondenti využili sedmibodovou číselnou škálu a své hodnocení poté zdůvodňovali. Většina respondentů hodnotila neutrálně, ovšem vyskytly se zde rozdílné názory na to, zda tyto úkoly zadávat, či nikoliv.

Většina oslovených učitelů slohová cvičení za domácí úkol nezadáva nebo jen velmi málo. Jako odůvodnění uvádějí velké rozdíly v kvalitě zpracování, když by žákům radili rodiče, nutnost společné formulace či možnost se poradit. Jeden z respondentů jako důvod, proč zadává tento typ domácího úkolu jen výjimečně, tvrdí, že existuje učivo důležitější pro procvičování (například pravopis).

Respondenti, kteří slohová cvičení za domácí úkol zadávají, oceňují zejména možnost klidného prostředí a dostatek času, který žáci doma na rozdíl od školního prostředí na vypracování těchto prací mají.

Tab. č. 14 Slohová cvičení jako domácí úkoly

Velmi často	1	2	3	4	5	6	7	Nikdy
	1	1	3	8	6	4	2	
%podíl	4	4	12	32	24	16	8	

Výše uvedené skutečnosti potvrdily první a druhou tezi.

6 Charakteristika vybraných škol

V dotazníkovém šetření byly zahrnuty školy jak plně organizované, tak neúplné, málotřídní či alternativní. V následující kapitole provedeme krátkou charakteristiku dvou škol a jejich školního vzdělávacího programu.

6.1 Základní škola Pod Skalkou

Základní škola Pod Skalkou je plně organizovaná škola pavilonového typu. Tato základní škola vznikala postupně od roku 1964. První pavilony byly postaveny v roce 1965 a škola byla uvedena do provozu. V této době navštěvovalo školu přes 300 žáků. V následujících letech se Základní škola Pod Skalkou stala největší školou v okrese Vsetín. V současné době je areál této základní školy tvořen šesti pavilony. Sedmý pavilon patří od roku 2005 Základní škole Sedmikráska. V osmém pavilonu je umístěno Středisko volného času Rožnov pod Radhoštěm.

Základní škola Pod Skalkou je zapojena do velkého množství projektů a aktivit. Podporuje své sportovce, zejména házenkáře, pro které pořádá mnoho turnajů, jak republikových, tak zahraničních. Z mnoha dalších aktivit je nutno zmínit projekt Ekoškola¹⁶ nebo aktivity spojené s titulem Fairtradová škola (oficiální stránky ZŠ Pod Skalkou).

Školní vzdělávací program ZŠ Pod Skalkou „ŠKOLA DNES“

Motto školy: ... *navazujeme na dobrou tradici školy, žijeme dneškem, připravujeme děti pro život ...*

¹⁶ Projekt Ekoškola je mezinárodní program, který na základě sedmi kroků pomáhá všestranně rozvíjet žáky a zlepšovat životní prostředí.

Základní škola Pod Skalkou se snaží navázat na tradici školy, kdy žáci dosahovali výborných studijních výsledků. Celkově však žáky podporuje jak v porozumění aktuálním problémům dnešního světa, tak přípravě žáků na každodenní život.

Škola se snaží o přizpůsobení výuky žákům a jejich vzdělávacím potřebám a o vytvoření rovných podmínek pro všechny žáky. Užití moderních výukových programů a metod, jako je například projektové a skupinové vyučování, které motivuje žáky k celoživotnímu učení, je samozřejmostí. Učební osnovy by měly být zbaveny „encyklopedických“ poznatků a být více zaměřeny na činnostní a praktické dovednosti potřebné pro život.

Časová dotace oboru Český jazyk a literatura činí v 1. ročníku 9 hodin, ve 2. ročníku 10 hodin, ve 3. a 4. ročníku 8 hodin a v 5. ročníku 7 hodin týdně. Minimální časová dotace je 35 hodin, 7 hodin je disponibilních, celková dotace oboru Český jazyk a literatura je v případě ZŠ Pod Skalkou 42 hodin.

Slohová a komunikační výchova se podle ŠVP „ŠKOLA DNES“ realizuje v oboru Český jazyk čtením, nasloucháním, mluveným a psaným projevem. Při vyučovacím procesu se učitelé zaměřují na rozvoj duševní výchovy a také na žákovu individualitu. Žáci jsou vedeni k respektování základních pravidel komunikace a k nácviku správné výslovnosti. Kladení důrazu na vypravování vlastních zážitků a zkušeností spolu s vlastní literární tvorbou napomáhá žákům rozvíjet slovní zásobu.

Mezi průřezová témata, která prolínají oborem Český jazyk a literatura, patří například Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova, Mediální výchova či Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. (ŠVP Škola dnes, 2016)

6.2 Základní škola Záhumení

Základní škola Záhumení je neúplnou školou pouze s pěti třídami. Své působení započala v roce 1993. Škola sama sebe charakterizuje jako tvořivou školu, stejný název pak nese i její školní vzdělávací program. Protože se jedná o školu s malým počtem žáků,

nese s sebou tato škola atmosféru útulného a domácího prostředí, čímž se liší od plnoorganizovaných škol s mnoha žáky.

Základní škola Záhumení nabízí žákům širokou škálu volnočasových aktivit. Na škole působí mnoho kroužků, jako jsou například mažoretky, kroužek informatiky či angličtina. Školní rok této školy bývá naplněn mnoha akcemi pro žáky i rodiče.

Školní vzdělávací program ZŠ Záhumení „Tvořivá škola“

Školní vzdělávací program Základní školy Záhumení je založen na principech činnostního vyučování. *Činnostní učení vede žáky ke spolupráci, podnikavosti a vynalézavosti. Učí je, že trvalých vědomostí lze nabývat hlavně na základě vlastní činnosti.*“ (ŠVP ZŠ Záhumení) Činnostní učení je založeno na metodě objevování. Žáci se sami snaží objevovat principy a zákonitosti, vnímáním všemi smysly si pak rychle a hlavně trvale osvojují základní poznatky o světě kolem nich. Žáci jsou vedeni ke kladení otázek. Úloha učitele spočívá v tom, aby žáky povzbuzoval a motivoval k těmto otázkám, které si žáci vzájemně kladou, a podpořil i neobratné pokusy o tyto otázky. Z hlediska úspěšného učení je totiž schopnost správně se ptát klíčová.

Je důležité, aby si žáci osvojili základní vědomosti o životě kolem nich zajímavou a nenásilnou formou. K učení je potřeba žáky správně motivovat a přiblížit ho jejich věku a schopnostem. ZŠ Záhumení se snaží o dosažení dobrých výsledků u všech žáků, proto žákům poskytuje dostatek prostoru a času pro učení.

Žáci v ZŠ Záhumení jsou vedeni k samostatnosti, kdy je žákům umožněno se samostatně rozhodovat, uvažovat či provádět činnostní a tvořivé aktivity.

Týdenní dotace hodin oboru Český jazyk a literatura činí v 1. ročníku 9 hodin, ve 2. ročníku 10 hodin, ve 3. ročníku 9 hodin a ve 4. a 5. ročníku 8 hodin. Cílem je zvládnutí základních jazykových jevů důležitých pro rozvoj jak mluveného, tak psaného projevu. Rozšiřování znalostí a dovedností potřebných pro další vývoj je zcela zásadní, neboť vědomosti, návyky či dovednosti získané v českém jazyce se uplatňují celý život.

7 Charakteristika a analýza učebnic

V dotazníkovém šetření jsme se respondentů ptali na to, jakou učebnicí českého jazyka momentálně využívají. Respondenti uvedli pouze dvě nakladatelství, a to nakladatelství Fraus a Nová škola.

Přestože učebnice z nakladatelství Nová škola výrazně převažovaly, rozhodli jsme se zhodnotit obě vybraná nakladatelství, jejich učebnice a slohová cvičení.

V této kapitole si proto uvedeme stručnou charakteristiku vybraných učebnic a následně provedeme analýzu cvičení v učebnicích českého jazyka pro 5. ročník základní školy.

7.1 Nakladatelství Nová škola

Nakladatelství Nová škola působí na trhu od roku 1997. V současnosti vydává toto nakladatelství učebnice a pracovní sešity pro 1. a 2. stupeň základní školy. V jeho nabídce však najdeme i žakovské knížky či pomůcky do výuky, jako jsou například skládací abecedy, soubory výukových karet či CD.

Nová škola v současné době vydává mnoho nových titulů a aktualizuje ty starší. Novinkou nakladatelství Nová škola jsou Multimediální interaktivní učebnice (zkráceně MIUč+¹⁷) či učebnice pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Nakladatelství Nová škola na svých webových stránkách uvádí, že se snaží docílit zejména toho, aby žáci dovedli logicky a tvořivě uvažovat a potýkat se s problémy

¹⁷ Tento druh učebnice lze využít na všech typech interaktivních tabulí. Výhodou je, že s těmito učebnicemi je možné pracovat i bez interaktivní tabule, pouze na počítači či projektoru. V MIUč+ učitelé najdou kromě interaktivní verze učebnice, popřípadě pracovního sešitu, především interaktivní cvičení, videa a animace, fotografie a mnoho dalších užitečných materiálů pro zpestření výuky.

každodenního života. Jejich učebnice podporují vytváření dovedností, které pomáhají žákům tyto problémy řešit, učí je umět pozorovat a komunikovat.

Učebnice nakladatelství Nová škola prošla doložkovým řízením MŠMT.

Při hledání informací o nakladatelství Nová škola jsme narazili na určitý problém. Přestože existuje nakladatelství Nová škola s.r.o., můžeme dohledat další nakladatelství pod stejným názvem Nová škola, a to Nová škola Brno. Z praktických zkušeností učitelů vyplynulo, že při objednávání učebnic se může stát, že si učitelé často nevšimnou tohoto drobného rozdílu a obě nakladatelství zamění. Přestože učebnice nejsou úplně jiné a liší se pouze například v číslování stránek či umístění fotografií, učitele, kteří se tímto musí s žáky zabývat, to ruší. (Nová škola)

7.1.1 Český jazyk, učebnice pro 5. ročník (učebnice č. 1)

Název: Český jazyk, učebnice pro 5. ročník

Autoři: PaedDr. Helena Chýlová

Mgr. Zita Janáčková

doc. PhDr. Eva Minářová

Mgr. Jitka Zbořilová

Vydání: Nakladatelství Nová škola, s.r.o.,

Brno, 2003, 1. vydání

Počet stran: 144

ISBN 80-85607-76-X

Schválilo MŠMT ČR 18. 8. 2003

Učebnice tvoří s dalšími učebnicemi ucelenou řadu českého jazyka pro první stupeň základní školy. Tuto učebnici je vhodné doplnit pracovními sešity *Český jazyk 5* (1. pololetí), *Český jazyk 5* (2. pololetí), *Dokážeš psát bez chyb?* či *Pravopis přídavných jmen*. V současné době je tento titul doprodán a nahrazen novějším vydáním *Český jazyk 5 – nová řada*.

Obsahová stránka učebnice

Učebnice je rozdělena na 11 hlavních kapitol, které obsahují několik podkapitol. Mezi tyto kapitoly jsou vloženy oddělené části věnované komunikační a slohové výchově, které jsou zařazeny po určitém časovém úseku. Tyto části nenavazují na kapitoly obsahu jazykové výchovy. Propojení jazykové a komunikační výchovy můžeme pozorovat pouze v podobě jednotlivých cvičení řazených v různých částech učebnice. Protože se jedná o učebnici staršího vydání, vyskytují se zde zastaralé náměty.

Obsah jazykové výchovy

- Český národní jazyk – jazyk mateřský
- Opakování
- Slovo a jeho stavba, tvoření slov
- Tvarosloví
- Podstatná jména
- Přídavná jména
- Slovesa
- Zájmena
- Číslovky
- Skladba
- Závěrečné opakování

Obsah komunikační a slohové výchovy

- Vypravování – reprodukce textu

- Vypravování podle obrázku
- Reprodukce textu
- Popis předmětu
- Popis pracovního postupu I
- Popis děje a pracovního postupu II
- Popis osoby (postavy)
- Dopis
- Tiskopisy – poštovní poukázka, průvodka a podací lístek
- Tiskopisy – telegram

Grafická stránka učebnice

Pro lepší přehlednost je učebnice členěná také graficky. K označení názvů samostatných kapitol je použito velké tučné tiskací písmo modré barvy, jednotlivé podkapitoly jsou pak nadepsány o něco menším písmem černé barvy. Písmo v nadpisech kapitol týkajících komunikační a slohové výchovy je černé barvy zvýrazněné šedým rámečkem. Zadání jednotlivých cvičení a pokyny k jejich vyplnění jsou psány kurzívou modré barvy, samotný text je černý. Důležité pasáže jsou odděleny modrým rámečkem. Text je doplněn rozličnými ilustracemi.

Učebnice je přehledná, celkově působí poutavě, ale přitom není zahlcena nadbytečným množstvím obrázků. Jediné negativum je možno najít v kombinaci barev šedá a černá, které jsou použity v nadpisech kapitol o komunikační a slohové výchově, což nepůsobí pozitivním a motivačním dojmem. (Český jazyk 5, 2003)

7.2 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus patří v současné době mezi jedno z největších nakladatelství v České republice. Mezi sortiment nakladatelství Fraus patří zejména ucelené řady učebnic

nejen pro 1. i 2. stupeň základních škol, víceletá gymnázia, ale také jazykové či střední školy.

Nakladatelství Fraus se řadí mezi propagátory interaktivní výuky a nových výukových metod, proto pak školy alternativního typu najdou v nabídce nakladatelství Fraus učebnice, které jsou uzpůsobeny potřebám těchto škol.

Učebnice jsou zpracovány způsobem, jež *„učebnice nepovažuje za encyklopedii nebo „bibli“, ze které se při hodině předčítá a kterou se děti učí nazpaměť. Moderní učebnice je vzdělávací materiál, a to nejen na papíře, ale dnes stále častěji v digitální podobě, který obsahuje také verifikované a pečlivě vybrané základní informace.“* (Fraus, oficiální webové stránky)

Učebnice, pracovní sešity a veškeré učební materiály prošly schvalovací doložkou MŠMT.

Nakladatelství Fraus získalo mnoho ocenění. Například na Frankfurtském knižním veletrhu ¹⁸, pod jehož záštitou se každoročně vyhlašuje soutěž o nejlepší evropskou učebnici, neboli Best European Learning Materials Awards, zkráceně „BELMA“, získalo nakladatelství Fraus už několik ocenění. Uvedme například Prvouku 2, učebnici, jež vyhrála v roce 2011 zlatou medaili. (Fraus)

7.2.1 Český jazyk 5 (učebnice č. 2)

Název: Český jazyk 5

Autoři: PhDr. Jaroslava Kosová, Ph.D.

Mgr. Gabriela Babušová

Mgr. Lenka Rykrová

¹⁸ Největší knižní festival na světě, koná se od roku 1949.

Mgr. Jitka Vokšická

Vydání: Nakladatelství Fraus

Plzeň, 2011, 1. vydání

Počet stran: 168

ISBN 978-80-7238-960-5

Schváleno MŠMT ČR 18. května 2011

Spolu s učebnicemi pro 2., 3. a 4. ročník základní školy tvoří tato učebnice ucelenou řadu, kterou je vhodné doplnit pracovními sešity či CD přímo určenými pro jednotlivé ročníky.

Nakladatelství Fraus taktéž vydalo ke každé z učebnic metodickou příručku pro učitele, která obsahuje přehledy učiva, klíčových kompetencí a výstupů či orientační časové harmonogramy. Součástí metodické příručky je také řešení úloh a kopírovatelné pracovní listy.

Obsahová stránka učebnice

Učebnice je rozdělena na 5 hlavních částí. Každá sekce obsahuje řadu kapitol a podkapitol týkajících se jak jazykové, tak komunikační a slohové výchovy.

- Učivo známé i neznámé (zejména opakování učiva ze 4. ročníku)
- Pravopis přídavných jmen a shoda přísudku s podmětem
- Slovní druhy podrobněji
- Sdělování a přijímání informací
- Učivo – neučivo

Obsah učiva komunikační a slohové výchovy

- Popis

- Zpráva
- Přihláška
- Konflikt
- Oznámení
- Složenka
- Podací lístek
- Inzerát
- Referát
- E-mail
- Rozlišování fakt a názorů

Grafická stránka učebnice

Učebnice nakladatelství Fraus se v několika ohledech liší od učebnice českého jazyka z nakladatelství Nová škola. Hlavní kapitoly jsou spolu s velkým nadpisem odděleny od podkapitol vhodnými ilustracemi. Názvy kapitol i podkapitol jsou psány tučně, přehledně odděleny od textu kapitol.

Zadání cvičení jsou očíslována, ovšem od textu jednotlivých cvičení je grafické oddělení minimální. Důležité pasáže textu jsou odděleny rámečky zelené či oranžové barvy. Texty cvičení jsou doplněny vhodnými ilustracemi, často pak fotografiemi.

Celkově je učebnice laděna do oranžové barvy. Po grafické stránce působí učebnice na žáky pozitivním a veselým dojmem, zejména ilustrace a fotografie dodávají učebnici na zajímavosti. Co je však možno hodnotit negativně, je určitá nepřehlednost mezi zadáním cvičení a následným textem. (Český jazyk 5, 2011)

7.3 Cvičení komunikační a slohové výchovy ve vybraných učebnicích českého jazyka

V této kapitole se zaměříme na cvičení slohové a komunikační výchovy. Ve vybraných učebnicích provedeme rozbor těchto cvičení.

Existuje několik hledisek a typologií, jak pohlížet na slohová cvičení. Protože hodnotíme cvičení v učebnicích, rozdělíme si slohová cvičení podle zadání na mluvená, psaná a smíšená, neboť tyto typy se v učebnicích nejčastěji vyskytují.

7.3.1 Cvičení slohové a komunikační výchovy v učebnici č. 1

Jak jsme uvedli v kapitole 6.1.1, cvičení slohové a komunikační výchovy se vyskytují zejména v 10 kapitolách rozložených na 16 stranách věnovaných slohové a komunikační výchově. Návaznost poté můžeme najít v jednotlivých cvičeních vyskytujících se v různých částech učebnice.

Po provedení kvantitativního rozboru jsme zaznamenali celkem 176 úloh zaměřených na komunikační a slohovou výchovu¹⁹. Při rozdělování jednotlivých cvičení z hlediska jejich formy či možnosti vypracování jsme narazili na typ cvičení, jejichž vypracování bylo blíže neurčeno, a proto umožňovala plnění více způsoby, či byla smíšeného typu, kdy první část vyžadovala plnění ústní formou a druhá část formou psanou.

Číselné hodnoty zastupují počet mluvených, psaných a smíšených cvičení v učebnici č. 1

¹⁹ Cvičení obsahující další body a) b) c) d).. byla počítána jako samostatná, tedy počtem 4.

Tab. č. 15 Kvantitativní rozložení cvičení v učebnici č. 1

Typ cvičení	Počet	% podíl z celkového počtu
Cvičení na rozvoj mluveného projevu	128	72,7
Cvičení na rozvoj psaného projevu	27	15,3
Směšená cvičení	21	11,9

Z tabulky můžeme vyčíst, že v učebnici č. 1 převládají cvičení na rozvoj mluveného projevu. Cvičení na rozvoj psaného projevu a směšená cvičení se vyskytují méně. Domníváme se, že důvodem nižšího počtu psaných a směšených cvičení jsou pracovní sešity, které se zaměřují právě na tyto typy cvičení.

7.3.2 Cvičení slohové a komunikační výchovy v učebnici č. 2

Slohová a komunikační výchova je v učebnici č. 2 řazena jiným způsobem. Cvičení s touto tematikou nás provázejí celou učebnicí, čímž se liší od učebnice č. 1. Nelze tedy jednoznačně posoudit, zda jsou cvičení řazena do jazykové či slohové části učebnice. Úlohy související se slohovou a komunikační výchovou nejsou graficky odděleny od cvičení týkajících se jazykové složky učebnice, což mnohdy může působit nepřehledně.

Po provedení rozboru cvičení týkajících se slohové a komunikační výchovy jsme došli k celkovému počtu 345 cvičení. Porovnáme-li celková čísla v obou učebnicích, zjistíme, že učebnice č. 2 obsahuje větší množství cvičení zaměřených na slohovou a komunikační výchovu.

Tab. č. 16 Kvantitativní rozložení cvičení v učebnici č. 2

Typ cvičení	Počet	% podíl z celkového počtu
Cvičení na rozvoj mluveného projevu	270	78,2

Cvičení na rozvoj psaného projevu	34	9,8
Smíšená cvičení	41	11,8

Z tabulky můžeme vyčíst, že v učebnici č. 2 značně převažují cvičení zaměřená na rozvoj mluveného projevu. Cvičení zaměřená na rozvoj psaného projevu a cvičení smíšená jsou opět počtem srovnatelná, stejně jako v učebnici č. 2. Opět dodáváme, že nižší počet cvičení na rozvoj psaného projevu je zřejmě dán pracovními sešity, které jsou v současnosti běžným učebním materiálem.

Tato čísla potvrdila třetí uvedenou tezi.

8 Závěr praktické části

V této části jsme se zaměřili na zmapování běžné praxe vyučování slohové a komunikační výchovy na vybraných školách regionu Rožnova pod Radhoštěm. Pomocí dotazníkového šetření jsme zjistili, že vyučování slohové výchovy probíhá na vybraných školách podobně, většina učitelů používá stejné tituly, slohová a komunikační výchova je zařazována většinou jedenkrát týdně.

Respondenti mají ve většině případů k výuce slohu kladný vztah, výuku považují za velmi důležitou. V učebnicích oslovení učitelé oceňují zejména dostatečné a vhodné rozpracování slohových námětů do cvičení. Negativně hodnotí určitou zastaralost některých námětů.

V další části jsme se blíže zaměřili na školní vzdělávací program. Vybrali jsme dvě základní školy a stručně popsali jejich vzdělávací programy.

Nejpoužívanější tituly na vybraných školách pocházejí z nakladatelství Nová škola a Fraus. U těchto nakladatelství jsme provedli jejich stručnou analýzu a zaměřili se na učebnice jmenované v dotazníkovém šetření. Po provedení analýzy jsme zjistili, že učebnice nakladatelství Fraus nabízí ve srovnání s učebnicí Nové školy více cvičení spjatých s komunikační a slohovou výchovou. V obou zkoumaných učebnicích najdeme vyšší počet cvičení rozvíjejících mluvený projev oproti psanému projevu, což je ovlivněno pestrou a dostatečně širokou nabídkou pracovních sešitů využívaných v běžné praxi.

IV Závěr

Diplomová práce se zabývá slohovým vyučováním ve vybraných učebnicích českého jazyka. Teoretická část se zaměřovala na uvedení do problematiky slohového vyučování v České republice.

V úvodu jsem se věnovala charakteristice Rámcového vzdělávacího programu a zejména Komunikační a slohové výchově, která měla pro tuto diplomovou práci největší význam. V dalších částech jsem se zabývala vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura a blíže pak slohovou výchovou a učebnicemi.

Cílem praktické části bylo zmapování běžné praxe vyučování slohu v regionu Rožnov pod Radhoštěm. Pomocí dotazníkového šetření jsem zjišťovala, jaký vztah mají oslovení učitelé k výuce slohu, zda jej považují za důležitý nebo jaké učebnice používají. Po vyhodnocení dotazníku jsem došla k několika závěrům.

Učitelé mají k výuce slohu kladný vztah a považují jej za velmi důležitý, a to zejména proto, že se žáci učí jak mluvenému, tak psanému projevu. Negativně hodnotí pouze časovou náročnost při opravování slohových prací. Předpokládali jsme, že učitelé v okolí Rožnova pod Radhoštěm používají zejména učebnice nakladatelství Nová škola. Náš předpoklad se potvrdil. Většina respondentů tyto učebnice používá, což přikládáme tomu, že nakladatelství Nová škola je moravským nakladatelstvím a učebnice tohoto nakladatelství byly vytvořeny v souladu s programem Tvořivá škola, který byl podkladem pro tvorbu ŠVP na mnohých školách regionu. Poté bylo jmenováno pouze nakladatelství Fraus.

U výše jmenovaných nakladatelství jsem provedla obecnou charakteristiku a vybrala učebnice uvedené v dotazníkovém šetření. U těchto dvou vybraných učebnic jsem provedla analýzu a zhodnotila výskyt a typologii cvičení komunikační a slohové výchovy. Zjistila jsem, že učebnice nakladatelství Fraus nabízí více cvičení zaměřených na rozvoj mluveného projevu než učebnice nakladatelství Nová škola. V obou učebnicích však najdeme vyšší počet cvičení na rozvoj mluveného projevu než na rozvoj psaného projevu. Respondenti se však ve většině shodovali, že i přestože učebnice poskytují

dostatek cvičení na rozvoj mluveného projevu, chybí dětem v dnešní době komunikace všeobecně, nejen ve škole, ale hlavně doma z důvodu vytíženosti jejich rodičů a nadměrného používání mobilních telefonů, počítačů či tabletů.

V Seznam literatury

A. Odborné články a statě

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BERAN, Jan, MAREŠ, Jan, JEŽEK, Stanislav. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis Scholae* [online]. 2007, **1**(1) [cit. 2017-04-15]. Dostupné z:
http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_09.pdf

DVOŘÁK, Dominik. Učebnice: nepřátelé, nebo spojenci? *Učitelské noviny* [online]. 2005, **2005**(41) [cit. 2017-04-18]. Dostupné z:
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2688>

KARTOUS, Bohumil. *Liessmann, Konrád Paul Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z:
<http://www.iliteratura.cz/Clanek/24281/liessmann-konrad-paul-teorie-nevzdelanosti-omyly-spolecnosti-vedeni>

KNECHT, Petr, JANÍK, Tomáš. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In Knecht, Petr, Janík, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

MAŇÁK, Josef. Determinanty kurikula. In: *Problémy kurikula základní školy: Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 192, Řada pedagogiky a psychologie 24*. Brno: Masarykova univerzita. 2006 ISBN 80-210-4125-0.

MAŇÁK, Josef. Funkce učebnice v moderní škole. In: Knecht, Petr, Janík, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

SIKOROVÁ, Zuzana. Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In: Knecht, Petr, Janík, Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.

ZEMAN, Jiří, MARTÍNKOVÁ, Eva. Prezentace dospívajících dívek v dívčích časopisech. *Český jazyk a literatura*, Praha: SPN 2016-1017 **67**(1). ISSN 0009-0786

HORÁLEK, Karel. Vilém Mathesius jako filozof jazyka. *Naše řeč* [online]. **59**(4) [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5924>

B. Odborné publikace

Budoucí učitelé na souvislé praxi aneb Rukověť fakultního cvičného učitele: (příručka pro fakultní cvičné učitele a profesionálně zainteresované studenty učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-56-7.

ČAPEK, Karel. *O umění a kultuře II* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://ld.johannesville.net/capek-79-o-umeni-a-kulture-ii?page=191>

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: (úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Odborná literatura pro učitele.

ČECHOVÁ, Marie, 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, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-22439-3.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním, 2015. ISBN 978-80-260-8165-4.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997. ISBN 80-86039-39-0

HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

HAUSER, Přemysl, ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Základy didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. Učební texty vysokých škol

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.

KUCHARSKÝ, Pavel. *Víš si rady s češtinou?* Vyd. 1. Praha: Práce, 1977.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 8021031239.

MINÁŘOVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. Díl 3, Slohové vyučování. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1006-1.

POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0585-7.

PAVLOVKIN, Michal, MACKOVÁ, Zdenka. *Žiak a učebnica: psychologické východiská tvorby učebníc pre mladších žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675035.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

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

ŠÝKORA, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 80-900566-1-X.

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

VACHEK, Josef, VODIČKA, Felix, VELTRUSKÝ, Jiří, MATHESIUS, Vilém a TRÁVNÍČEK, František. *Čtení o jazyce a poesii*. sv. 1. V Praze: Družstevní práce, 1942. Svět. Nová řada.

ŽOFKOVÁ, Lidmila, TOŽIČKA, Bohumil. *Pracovní učebnice jazyka českého: (Mateřídouška, díl VI)*. Díl druhý, pro druhou třídu měšťanských škol. V Praze: Státní nakladatelství, 1935.

C. Učebnice

CHÝLOVÁ, Helena. *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2003. ISBN 80-85607-76-x.

KOSOVÁ, Jaroslava. *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.

D. Dokumenty a předpisy

Školní vzdělávací program ŠKOLA DNES. Rožnov pod Radhoštěm, 2016.

Školní vzdělávací program Tvořivá škola. Rožnov pod Radhoštěm, 2016.

Učební osnovy pro 1.- 5. ročník. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961. Učební osnovy základní devítileté školy.

Učební osnovy pro 1.- 4. ročník: prozatímní učební osnovy 1. stupně základní devítileté školy. 2. vyd. Praha: SPN, 1978.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2016.

E. Internetové zdroje

BIČAN, Aleš. *Vilém Mathesius* [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné z:

<http://old.ujc.avcr.cz/lingviste/mathesius-vilem.html>

Informace. *Http://www.zs-zahumeni.cz/* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z:

<http://www.zs-zahumeni.cz/>

Nakladatelství Fraus. *Https://www.fraus.cz/* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z:

<https://www.fraus.cz/cs/o-nas/nakladatelstvi-fraus>

O škole - Historie školy. *Http://www.zspodskalkou.cz/* [online]. [cit. 2017-04-19].

Dostupné z: <http://www.zspodskalkou.cz/o-skole/historie-skoly-p1>

O škole - Charakteristika školy. *Http://www.zspodskalkou.cz/* [online]. [cit. 2017-04-19].

Dostupné z: <http://www.zspodskalkou.cz/o-skole/charakteristika-skoly-p2>

Více o nás. *Https://www.nns.cz/blog/* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z:

<https://www.nns.cz/blog/vice-o-nakladatelstvi/https://www.nns.cz/blog/vice-o-nakladatelstvi/>

VI Seznam tabulek

Tabulka 1	Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 1
Tabulka 2	Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 2
Tabulka 3	Přehled týdenních hodin a jejich rozvržení č. 3
Tabulka 4	Systémy zařazení učebnic
Tabulka 5	Zastoupení jednotlivých ročníků
Tabulka 6	Vztah k výuce slohu
Tabulka 7	Význam výuky slohu
Tabulka 8	Řazení slohu
Tabulka 9	Spokojenost s četností slohových námětů
Tabulka 10	Vhodnost námětů
Tabulka 11	Procvičování mluveného projevu
Tabulka 12	Propojování jazykové, slohové a literární složky
Tabulka 13	Přínos propojování jazykové, slohové a literární složky
Tabulka 14	Slohová cvičení jako domácí úkoly
Tabulka 15	Kvantitativní rozložení cvičení v učebnici č. 1
Tabulka 16	Kvantitativní rozložení cvičení v učebnici č. 2

VII Seznam grafů

- | | |
|--------|-----------------------------------------------|
| Graf 1 | Zastoupení typů škol |
| Graf 2 | Dostatek námětů v učebnici pro slohovou práci |
| Graf 3 | Doplňková cvičení |
| Graf 4 | Zařazování slohu do vyučování |
| Graf 5 | Zavedení samostatného slohového sešitu |

VIII Seznam zkratk

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ŠVP	Školní vzdělávací program
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání

IX Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Dobrý den,

ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá analýzou učebnic se zaměřením na slohové vyučování. Materiál má sloužit k zjištění názorů na výuku slohu a nynější nabídku učebnic českého jazyka na 1. stupni základních škol.

Tento dotazník je anonymní a jeho vyplnění dobrovolné.

Za Vaši případnou spolupráci předem děkuji!

Dora Hambálková

studentka Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Univerzita Palackého v Olomouci

1. Uveďte prosím, na jakém typu školy vyučujete.

- a) plně organizovaná škola
- b) neúplná škola
- c) málotřídní škola

2. V jakém ročníku nyní vyučujete?

- a) 3.
- b) 4.
- c) 5.

3. Jaký je váš vztah k výuce slohu na 1. stupni ZŠ?

Kladný 1 2 3 4 5 6 7 Záporný

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

4. Za jak důležitou považujete výuku slohu na 1. stupni ZŠ?

Velmi důležitá 1 2 3 4 5 6 7 Zbytečná

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

5. Podle kterých učebnic českého jazyka se Vaši žáci učí? Uveďte prosím autory, název, nakladatelství a rok vydání.

český
jazyk _____

V případě, že sloh nevyučujete podle učebnic českého jazyka, uveďte prosím jiné tituly, zdroje.

6. Jak je ve Vašich učebnicích českého jazyka řazen sloh?

- a) oddělené kapitoly řazené po určitém časovém úseku
- b) oddělené odstavce mezi jiným učivem českého jazyka

c) jinak (prosím, pokuste se o stručný popis)

7. Jsou náměty, které Vaše učebnice českého jazyka nabízí, dostačující?

Rozhodně NE 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ANO

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

8. Jsou náměty rozpracovány do vhodných cvičení?

Rozhodně NE 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ANO

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení (četnost námětů, přehlednost, zastaralost):

9. Zajišťuje Vaše učebnice dostatečné procvičování mluveného projevu?

Rozhodně NE 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ANO

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

10. Nabízí Vaše učebnice českého jazyka dostatek námětů ze slohového vyučování pro domácí práci?

a) ano

b) ne

11. Používáte jiná doplňková cvičení, materiály? Pokud ano, uveďte prosím jaká.

a) ano

b) ne

12. V případě, že byste si mohli vybrat učebnici k výuce slohu dle vlastního uvážení, o jaký titul by se jednalo? (Jste-li spokojeni s nynější učebnicí, nevyplňujte prosím).

13. Pokud byste měli možnost měnit obsah výuky slohu (zastaralé slohové útvary, hodinová dotace,...), jaké konkrétní změny byste navrhli?

14. Daří se Vám propojovat jazykovou, slohovou a literární složku?

Rozhodně NE 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ANO

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

15. Považujete toto propojení za přínosné?

Rozhodně NE 1 2 3 4 5 6 7 Rozhodně ANO

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

16. Jak pravidelně zařazujete sloh do vyučování?

a) více než 1x za týden

b) 1x za týden

c) jinak, prosím uveďte:

17. Zavádíte pro žáky zvláštní slohový sešit?

a) ano

b) ne, pouze oddělené části v sešitě

c) ne, není potřeba

d) jiná možnost (uveďte prosím jaké)

18. Zadáváte svým žákům slohová cvičení za domácí úkol?

Velmi často 1 2 3 4 5 6 7 Nikdy

Prosím, zdůvodněte Vaše hodnocení:

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Dora Hambálková

Anotace

Jméno a příjmení:	Dora Hambálková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Slohové vyučování ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň základní školy (se zaměřením na 3., 4. a 5. ročník)
Název v angličtině:	Teaching of the stylistics in Czech language textbooks for primary education (aimed at 3rd, 4th year and 5th year)
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá zmapováním běžné praxe učení slohu v regionu Rožnova pod Radhoštěm a srovnáním dvou vybraných učebnic českého jazyka pro 5. ročník. Zaměřujeme se zejména na osobní vztah učitelů k výuce slohu, spokojenost s učebnicemi či obecně obsahem jednotlivých hodin. Při srovnání učebnic se věnujeme zejména obsahové a grafické stránce učebnic a poté typologii cvičení zaměřených na komunikační a slohovou výchovu.
Klíčová slova:	komunikační a slohová výchova, cíle slohové výchovy, učebnice, slohová cvičení, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Anotace v angličtině:	This thesis deals with the mapping of the common practise of learning writing style in the region of Rožnov pod Radhoštěm and the comparison of two selected textbooks of the Czech language for the 5th year. We focus mainly on the personal relationship of teachers to the teaching of writing style, their satisfaction with textbooks or generally on the content of particular lessons. When comparing textbooks, we focus mainly on the content and graphic aspect of textbooks and then on typology of exercises focused on communication and stylistic education.
Klíčová slova v angličtině:	communication and stylistic education, aims of style education, textbooks, style exercises, RVP (state curriculum)
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník
Rozsah práce:	85
Jazyk práce:	CZ