

Komparace komunikačně orientované výuky českého a německého jazyka na střední škole

Diplomová práce

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: Jaroslav Švíf
Vedoucí práce: Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury





Zadání diplomové práce

Komparace komunikačně orientované výuky českého a německého jazyka na střední škole

Jméno a příjmení: Jaroslav Švif
Osobní číslo: P19000952
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat základní odbornou literaturu zaměřenou na didaktiku českého jazyka, na didaktiku cizího jazyka, tj. německého a na komunikačně orientovanou výuku jazyků.
3. Charakterizovat obsah a cíle jazykového vzdělávání (český jazyk a další cizí jazyk) na SŠ v příslušných kurikulárních dokumentech s důrazem na komunikačně orientovanou výuku.
4. Porovnat vybrané učebnice českého a německého jazyka pro SŠ z hlediska uplatňování komunikačního principu v jazykovém vzdělávání.
5. Realizovat výzkumnou část práce: uskutečnit hospitace konkrétních hodin ČJL a NJ na vybraných SŠ, provést jejich analýzu a komparaci.
6. Navrhnout sadu vlastních příprav na hodinu českého jazyka na SŠ s důrazem na komunikačně orientovanou výuku jazyka.
7. Aplikovat navržené postupy v praxi výuky českého jazyka na SŠ a provést jejich reflexi.
8. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- ČECHOVÁ, Marie. Komunikační a slohová výchova. Praha: ISV, 1998. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-32-3.
- HÖFLEROVÁ, Eva, ed. Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-361-7.
- JANÍKOVÁ, Věra. Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.
- MALIŠ, Otakar a Milada MARKOVÁ. Ke komunikativnímu principu v jazykové výuce. *Sborník*. Liberec: Technická univerzita, 1997, 123-132. ISBN 80-7083-252-5.
- Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, 2 svazky (iv, 160; iv, 178 stran). ISBN 978-80-261-0666-1.
- SVOBODOVÁ, Jana. Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 191 s. Spisy Ostravské univerzity, sv. 133/2000. ISBN 80-7042-175-4.
- ŠEBESTA, Karel. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 69(5), 214-223. ISSN 0009-0786.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav et al. Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi. Praha: Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. listopadu 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. listopadu 2019

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

14. července 2022

Jaroslav Švif

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval své vedoucí diplomové práce, Mgr. Michaelle Koteňové, za velkou podporu, velkorysost, ochotu a trpělivost. Dík bych chtěl rovněž vzdát své spřízněné duši, Kateřině Špičkové, zkrátka jen za to, že je.

Anotace

Ústředním tématem diplomové práce je komunikační pojetí ve výuce českého jazyka a literatury na střední škole. Teoretická část se zprvu soustředí na vymezení základních, s tématem úzce spojených vědních disciplín, jakými jsou obecná didaktika, oborová didaktika a předmětová didaktika se zaměřením na didaktiku českého jazyka a literatury. V dalších částech je pozornost věnována rozvoji komunikační kompetence žáků v rámci komunikačního pojetí výuky češtiny. V praktické části předkládáme analýzu hospitovaných hodin na libereckém Gymnáziu F. X. Šaldy a vlastní sadu odučených příprav, jejichž koncipování je opřeno o zásady komunikačního principu.

Klíčová slova

Didaktika, oborová didaktika, didaktika českého jazyka a literatury, kritická místa současné výuky češtiny, komunikační kompetence, komunikační pojetí výuky, komunikační pojetí výuky českého jazyka a literatury, komunikační metoda ve výuce českého a jazyka a literatury, komunikace a jazyk, integrace komunikační a jazykové složky ve výuce češtiny, komunikační pojetí výuky českého jazyka a literatury na střední škole.

Annotation

The central topic of the diploma thesis is the concept of communication in the teaching of the Czech language and literature in high school. The theoretical part initially focuses on the definition of basic scientific disciplines closely connected with the topic, such as general didactics, disciplinary didactics and subject didactics, and with a focus on the didactics of the Czech language and literature. In the other parts, attention is paid to the development of pupils' communication competence within the framework of the communication concept of teaching the Czech language. In the practical part, we introduce an analysis of classes which were observed at the grammar school Gymnázium F. X. Šaldy in Liberec and my own set of preparations I used during teaching, which were based on the principles of the communication concept.

Key Words

Didactics, disciplinary didactics, didactics of Czech language and literature, critical areas of contemporary Czech language teaching, communication competence, communication concept of teaching, communication concept of teaching Czech language and literature, communication method in teaching Czech language and literature, communication and language, integration of communication and language components in the teaching of the Czech language, communication concept of the teaching of the Czech language and literature in high school.

Obsah

1.	Didaktika českého jazyka literatury	12
1.1	Obecná didaktika	12
1.2	Oborová didaktika.....	15
1.3	Předmětová didaktika.....	17
1.4	Vývoj didaktiky českého jazyka a literatury.....	17
1.5	Teoretické vymezení didaktiky českého jazyka a literatury	28
1.5.1	Předmět didaktiky českého jazyka a literatury v moderním pojetí	28
1.5.2	Kritická místa současné didaktiky českého jazyka a literatury	31
1.5.3	Přínos moderní didaktiky ve vyučování	37
2.	Komunikační kompetence	39
2.1	Komunikační kompetence jako hlavní vzdělávací cíl	39
2.2	Vymezení komunikační kompetence.....	39
3.	Komunikační pojetí výuky	42
3.1	Vymezení komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury	42
3.1	Východiska pro zavedení komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury	43
3.2	Principy komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury	45
3.3	Specifika komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury na střední škole.....	48
4.	Hospitace v hodinách českého jazyka a literatury.....	51
4.1	Hospitace I.	53
4.2	Hospitace II.....	55
4.3	Hospitace III.	57
4.4	Hospitace IV.	60
4.5	Hospitace V.....	61
5.	Sada vlastních příprav	63

5.1	Jazykové (mluvnické) hodiny	64
5.1.1	Příprava I.	64
5.1.2	Příprava II.	67
5.2	Literární hodiny	70
5.2.1	Příprava III.	70
5.2.2	Příprava IV.	75
5.3	Slohové hodiny	77
5.3.1	Příprava V.	77
6.	Závěr	82
7.	Seznam použitých zdrojů	84
8.	Přílohy	86
8.1	Příloha I.	86
8.2	Příloha II.	88
8.3	Příloha III.	89
8.4	Příloha IV.	90
8.5	Příloha V.	91
8.6	Příloha VI.	92
8.7	Příloha VII.	93
8.8	Příloha VIII.	94
8.9	Příloha IX.	96
8.10	Příloha X.	98
8.11	Příloha XI.	100
8.12	Příloha XII.	102
8.13	Příloha XIII.	103
8.14	Příloha XIV.	105
8.15	Příloha XV.	107
8.16	Příloha XVI.	109

8.17 Příloha XVII.	111
-------------------------	-----

Úvod

Přestože diplomová práce nese název Komparace komunikačně orientované výuky českého a německého jazyka na střední škole, vzhledem ke skutečnosti, že se ve své pedagogické praxi na gymnáziu zatím soustředím pouze na výuku českého jazyka a literatury, zaměření práce jsme poněkud zúžili a koncentrovali se jen na komunikační pojetí výuky češtiny. Získali jsme tím tak možnost se na všechny aspekty výuky tohoto předmětu zaměřit podrobněji, a výzkum z tohoto důvodu přináší detailnější, analyticky propracovanější výsledky, než jakých bychom s ohledem na určený rozsah práce byli schopni dosáhnout při komparaci s německým jazykem.

Cílem práce je zaměřit se na rozvoj komunikační kompetence u žáků, který představuje jeden se stěžejních úkolů výuky češtiny na základních i středních školách. Předkládáme proto náhled, jak je tento vzdělávací cíl vymezen v Rámcových vzdělávacích programech, a následně upozorňujeme na příčiny toho, proč je v současné pedagogické praxi nezřídka opomíjen či zanedbáván ve prospěch formálně-poznávacího pojetí výuky. Důležitou částí práce pak je nastínit zásad, na jejichž základě lze komunikační princip ve výuce realizovat. V něm za podpory odborných publikací představujeme, jak je třeba nad komunikační naukou přemýšlet, co všechno je při její úspěšné implementaci do výuky zapotřebí zohledňovat a čeho se naopak vyvarovat.

V teoretické části diplomové práce začíná pojmový aparát deskripcí disciplín, které jsou didaktice českého jazyka nejbližší. Od popisu obecné didaktiky přes didaktiku oborovou se dostáváme k didaktice předmětové, tedy didaktice českého jazyka a literatury, v níž zmiňujeme nejen její současné chápání v didaktické obci, ale především upozorňujeme na kritická místa, která kladou nebo mohou klást překážky v uplatňování komunikačního principu ve výuce. Samostatný oddíl věnujeme zmiňované komunikační kompetenci a komunikačnímu pojetí výuky češtiny se zaměřením na specifika jeho uplatňování u žáků na střední škole.

Praktická část obsahuje sondu do průběhu vyučování na vyšším stupni osmiletého Gymnázia F. X. Šaldy v Liberci. Na základě hospitací hodin, provedených u vyučujících češtiny, vytváříme krátký vhled do toho, je předmět český jazyk a literatura vyučován na jedné z prestižních libereckých škol. Analýza jednotlivých hospitací usiluje o komplexní zhodnocení výuky, ale s ohledem na zaměření práce se koncentruje zejména na míru a kvalitu rozvoje komunikačních dovedností žáků.

Druhá část praktického oddílu představuje sadu vlastních příprav, které na téže škole byly realizovány autorem diplomové práce. V analýze je pozornost věnována veškerým aspektům výuky, tj. všem užitým metodám a prostředkům, jejichž prostřednictvím mělo u žáků docházet k rozvoji komunikační kompetence. Kapitoly rovněž zahrnují interpretace, které usilují o didaktické posouzení toho, co se o efektivní rozvoj komunikačních dovedností zasloužilo a co jej naopak znemožnilo. Ve druhém z případů jsou také předložena doporučení pro zlepšení při opětovné realizaci příprav.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Didaktika českého jazyka literatury

Protože je diplomová práce zaměřena na komunikační metodu ve vyučování českého jazyka a literatury a tímto svým zaměřením se stává prací didaktickou, v teoretickém oddílu je nutno v rámci zachování logické struktury členění práce při zahrnování jednotlivých informací postupovat do jisté míry sestupně dle oblastí, do nichž lze komunikační pojetí vřadit.

S pojmem *komunikační metoda* nebo též se souslovím *komunikační pojetí výuky*, přičemž oba výrazy chápeme jako synonymní, se v práci operuje hojně, a proto je důležité na začátku objasnit, jak je s těmito pojmy zacházeno. Přestože se v některých monografiích objevuje rovněž synonymní ekvivalent *komunikativní metoda* nebo také *komunikativní pojetí výuky*, v práci upřednostňujeme výraz v odborných publikacích frekventovanější. Jednotnou terminologii zavádíme i s přihlédnutím k vývoji komunikačního pojetí, kdy se ve výkladech s pojmem setkáváme právě v tomto znění, a také proto, že se stejným výrazivem operuje i většina zdrojů, z nichž práce čerpá.

Pro účely práce není třeba zacházet do příbuzných oblastí nejvzdálenějších, jakou je například obecná pedagogika, jejíž výklad by se v tomto textu zřejmě nabízel, a proto s ohledem na tematický rozptyl práce začínáme stručným výkladem disciplín nejbližších, ačkoliv by mělo být zřejmé, že obor pedagogiky je zde pojmem zaštiťujícím. Jako zcela dostačující se v teoretické deskripci jeví začít u obecné didaktiky, ke které mají blízko didaktiky oborové, dále členěné na didaktiky předmětové, z nichž jednu tvoří právě didaktika českého jazyka a literatury, tj. oblast stěžejní pro diplomovou práci.

1.1 Obecná didaktika

Přestože si kapitola neklade za cíl komplexně vystihnout dlouhou dobu trvající a stále neustávající vývoj oboru obecné didaktiky, nelze na jejím samotném počátku nezmínit prvního velkého didaktika, který je díky svým cestám po Anglii, Švédku nebo Uhrách, kde šířil své pokrokové pedagogické názory, příhodně známý také jako *učitel národů*. **Jan Amos Komenský** totiž didaktiku vymezoval jako *umění vyučovat*, což je první definiční východisko, které představuje základní kámen pro počáteční uchopení pojmu.

Na okamžik by se snad mohlo zdát, že již vymezení Komenského je všeříkající, a obecná didaktika proto nepotřebuje dalších výkladů, je ale přece jen zapotřebí pojem rozvést, neboť se přirozeně s postupným vývojem na obor nahlíží různě, a z toho důvodu je třeba po velmi stručném exkursu do historického vývoje uvést jeho chápání v současném časovém horizontu, které se od dob Komenského pochopitelně proměnilo.

Komenský totiž v rámci celého svého pedagogického programu nesoucího se ve znamení všeobecného umění, jak **naučit všechny všemu**, zaznamenaného v díle *Didactica magna* (Velká didaktika) z roku 1657, celý termín pojímá mnohem širěji, než je tomu později, a sice zahrnuje do něj „obecné otázky cíle a úkoly výchovy, otázky obsahu vzdělání, mravní, náboženské a tělesné výchovy, vyučovací zásady i vyučovací metody, teorii školy i organizaci školské soustavy“¹.

Ve stručnosti se v pojetí Komenského jedná o **veškerou nauku o výchově**, která se stala náplní celé pedagogiky. Pro bližší demonstraci myšlení Komenského uvedeme citaci z již jmenované publikace *Velká didaktika*, neboť myšlenka v ní obsažená do jisté míry představuje nosný pilíř i dnešního chápání tohoto vědního oboru: „Naší didaktiky začátkem a koncem budiž: hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více. Podle něhož školy by měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku.“² Přestože je citát starý více než tři staletí, definované cíle jsou stále aktuální a stále se také usiluje a mělo by usilovat o jejich dosažení.

Výše nastíněné historické chápání didaktiky z pohledu Komenského necht' nám na tomto místě slouží pouze jako odrazový můstek, potažmo nabídka ke komparaci s pojetím tzv. moderním, avšak přestože se pochopitelně od sedmnáctého století náhled na předmět didaktiky proměňoval – přece jen je záhodno se lehce dotknout alespoň století devatenáctého, kdy se v pedagogice začaly vyčleňovat speciální oddíly, které systematicky vykládaly otázky teorie vyučování, a kdy se o didaktice začíná hovořit jako o **samostatné subdisciplíně pedagogiky**³ –, celému dalšímu poměrně komplikovanému vývoji se v této kapitole vyhneme a zaměříme se na ono **moderní chápání didaktiky** ve dvacátém a jednadvacátém století.

¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 13)

² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní. (S. 16)

³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 14)

Pro uchopení pojmu není v návaznosti na předchozí řádky od věci připojit stručný etymologický výklad termínu didaktika. Ten je odvozen z řeckých slov *didaktikos*, který lze přeložit jako *poučující*, a *didasko* s významem *učím*. Jinými podobnými slovy se stejným základem jsou výrazy *didáskein*, které chápeme jako *vyučovat*, *poučovat*, *učit*, ale i *být vyučován*, *poučován*, *učen*.⁴ Skalková ve své publikaci *Obecná didaktika* doplňuje překlad ještě možnými variantami jako *jasně vykládat* či *dokazovat*.⁵ Zormanová ve svém bádání pátrala po dalších odvozeninách a ve svých statích v rámci etymologického výkladu slov uvádí dále termíny *didáxis*, který je překládán jako *vyučování* či *poučování*, a *didaktiké téchne*, jímž se dostáváme na začátek ke Komenskému, neboť výraz znamená *umění vyučovat*.⁶

Jak už to s pojmy, jimiž se po delší řádku let zabývají badatelé z nejrůznějších úhlů pohledů, bývá, je i obecná didaktika v různých odborných publikacích napříč dekádami definována různě, a ani v současné době neexistuje univerzálně platná a přijímaná definice. Hned v samotném terminologickém úvodu lze vzpomenout zásadní tezi Skalkové, která starším definičním vymezením vytýká, že obsah didaktiky bývá redukován pouze na vědu o metodách vyučování či procesu učení; spokojena není ani se zjednodušenou interpretací, že didaktika představuje vědu o vzdělávacím obsahu, a naopak zásadně připomíná a zdůrazňuje, že „**didaktický proces nelze vysvětlit bez zřetele k jeho obsahu**, a naopak, **funkci obsahu nelze vyjádřit bez jeho začlenění do procesu učení a vyučování**“⁷. Vymezuje obecnou didaktiku jako **teorii vzdělávání a vyučování**, přičemž oběma zmíněným složkám – problematice obsahů a procesu, který určuje činnost učitele a žáků a ve kterém si žáci obsah osvojují, tj. vyučování a učení –, jež by bez vzájemného propojení nemohly a neměly existovat, přikládá stejnou důležitost.⁸

Pro srovnání lze uvést zajímavé pojetí Maňákovy, který ve svém chápání do popředí staví zejména **výchovně-vzdělávací proces**, a obsah procesu tak poněkud opomíjí. Rovněž o didaktice hovoří jako o teorii vzdělávání, jenže v poněkud větší šíři, a sice podle něj by se disciplína měla soustředit na všechny jevy a procesy, které jsou nástrojem **záměrného působení na jedince s cílem individuum ve všech formách a**

⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. (S. 9)

⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 14)

⁶ tamtéž (S. 9)

⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 15)

⁸ tamtéž

stádiích vývoje kultivovat.⁹ Z uvedeného by mohla vyvstat otázka, jak Maňák v tomto kontextu chápe onen proces kultivace, neboť ve znění definice, jak ji pedagog ve svých publikacích představuje, jako by se vytrácela rovnováha mezi základními cíli, a didaktika by tak měla inklinovat k naplnění spíše cílů výchovných než vzdělávacích.

Ve zmíněných i některých dalších definicích lze nalézt několik průniků, z nichž vychází závěr, že obecná didaktika představuje základní pedagogickou disciplínu, která se zabývá **teorií vyučování** a problematiku výuky nahlíží **všeobecně**. Její hlavní náplní jsou výukové cíle, didaktické zásady, výukové metody, organizační formy práce a hodnocení výstupů výuky; to znamená, že zkoumá všechny **podmínky a faktory**, které **působí na proces vyučování** zvnějšku i zevnitř, a to vše činí za předpokladu, že principy respektují věk vzdělávaného jedince, obor, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje, či instituci, v níž se vzdělávání odehrává.¹⁰

1.2 Oborová didaktika

Obecná didaktika se vyznačuje **úzkým sepětím s didaktikou oborovou**, a proto je zařazení této kapitoly dalším logickým krokem, který respektuje výše nastíněnou strukturu diplomové práce. Obrazně vyjádřeno to znamená, že v pomyslné hierarchii terminologie na tomto místě sestupujeme o schůdek níže k soběstačným vědním oblastem, které z obecné didaktiky vycházejí. Zatímco obecná didaktika se zabývá – jak je popsáno výše a jak mimo jiné napovídá samotný název vědního oboru – obecnými problémy výuky, oborová didaktika má pole působnosti vymezené o něco **úžeji**. Opět za sebe hovoří samotný termín – tentokrát je řeč o teorii vzdělávání **v konkrétním oboru**, která s sebou přirozeně nese své vlastní otázky, problémy, principy, specifika, ale i kritická místa.

Pevný symbiotický vztah obecné a oborové didaktiky je postaven na předpokladu, že „**obecná didaktika poskytne jednotlivým oborovým didaktikám obecný teoretický základ**, z něhož mohou vycházet při rozvíjení specifické problematiky svého předmětu. Naopak zase oborové didaktiky jsou důležitým pramenem pro didaktické výzkumy, které se uskutečňují většinou prostřednictvím

⁹ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9. (S. 10)

¹⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. (S. 14)

jednotlivých předmětů.“¹¹ Z citace by tedy mělo být zřejmé, že přestože zde obecnou a oborovou didaktiku – mimo jiné z důvodu historického vývoje jednotlivých vědních disciplín – pomyslně rozdělujeme na fenomén „zaštitující“ a „zaštitěný“, o nadřazenosti či podřazenosti v pravém slova smyslu z důvodu těsné provázanosti obou vědních oblastí nemůže být řeč.

„Oborové didaktiky jsou jediné akademické disciplíny, které se bezprostředně zabývají **vyučováním a učením založeným na obsahu, který je do všeobecného vzdělání přiváděn z význačných oblastí lidské kultury.**“¹² Takový obsah je determinantem, který je schopen vzdělávání vtisknout nezbytný význam. Podmínkou však je, aby tento obsah byl metodicky zpracován takovým způsobem, aby mohl sloužit svému účelu, tedy aby se mohl stát skutečným faktorem umožňujícím úspěšný a efektivní výchovně-vzdělávací proces. Zkrátka aby dostal své úloze žáky a studenty rozvíjet a vzdělávat.

Stejně jako obecná didaktika ani oborové didaktiky se tedy nezabývají pouze tím, *co* učit, respektive *čemu* se žáci učí, ale také ***jak*** tento proces získávání znalostí, dovedností a zkušeností probíhá.¹³

Stuchlíková ve své stati dále oborové didaktiky vymezuje jako vědní disciplíny, zaměřené na „oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda v oblasti teorie, praxe a výzkumu sahá od **vymezování a zdůvodňování cílů** oborového vyučování a učení přes **výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů** až k metodické strukturaci učebních procesů při **zohledňování psychických, sociálních a dalších předpokladů na straně žáků i učitelů**“.¹⁴

Skalková příhodně upozorňuje na soudobý vývoj oborových didaktik, který je pochopitelně spjat s novými potřebami, související mimo jiné s pokrokem ve vědě a technice. Nově přichozí problémy s výběrem učiva, zpracování učebnic a učebních pomůcek nebo i tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů podle Skalkové „nelze řešit pouze na základě zobecněných a individuálních zkušeností nebo prostou aplikací obecných pedagogických a didaktických tezí“¹⁵. Klade důraz na skutečnost, že

¹¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 18)

¹² STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 9)

¹³ tamtéž

¹⁴ tamtéž

¹⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 18)

rozvíjení oborových didaktik je v první řadě podmíněno **znalostmi v pedagogice a psychologii** a v řadě druhé **kvalitní odbornou orientací** v oblasti, ke které se oborová didaktika vztahuje.¹⁶

1.3 Předmětová didaktika

Diplomová práce i nadále zachovává schéma, prostřednictvím kterého se pomalu propracovává k tématu pro práci stěžejnímu, a v rozdělení didaktik podle jejich zaměření se konečně dostává k oblasti onomu tématu velmi blízké – k **předmětové didaktice**. Dlužno vysvětlit, že kapitole se věnuje pozornost pouze na úrovni obecné, co do obsahu velmi povrchové a stručné, neboť si klade za cíl vylíčit vědění zcela nezbytné, a přece zachovat strukturu práce. V dalším oddíle práce se totiž dostává prostoru konkrétní předmětové didaktice – **didaktice českého jazyka a literatury**, která představuje ono stěžejní téma.

Zatímco oborová didaktika je teorií vzdělávání pro určitý studijní obor, jakým je kupříkladu didaktika cizích jazyků nebo přírodovědných předmětů, předmětová didaktika představuje **didaktiku pro daný vyučovací předmět**, například zmiňovaný český jazyk a literatura. Předmětové didaktiky jsou často pojímány jako **metodiky**, utvářené v těsném spojení s příslušnými studijními předměty a koncipované v souladu s podmínkami určenými kurikulem školního vzdělávání.¹⁷

Stejně jako u teoretického výkladu toho, co představuje didaktika obecná, je i v této kapitole záhodno připomenout, že se předmětové didaktiky na jedné straně vyznačují pevnou **provázaností** s disciplínami výše nastíněnými – od oborové didaktiky, ke které mají přirozeně svým předmětem nejbližší, přes didaktiku obecnou až po samotnou obecnou pedagogiku –, a na straně druhé se zabývají vlastními otázkami a problémy, při jejichž řešení jim příbuzné obory pomáhají.

1.4 Vývoj didaktiky českého jazyka a literatury

Jak je předesláno v předchozím oddíle, logickou strukturální návaznost na předchozí text slibuje i kapitola *Vývoj didaktiky českého jazyka*, neboť následující řádky jsou věnovány právě jedné z předmětových didaktik. Úvodem však opět dlužno

¹⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. (S. 18)

¹⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. (S. 17)

objasnit, že práce na tomto místě ve výběru a řazení relevantních informací nepostupuje docela tradičně, avšak zvolený postup má své opodstatnění. Zcela záměrně se zde výklad nezačíná definičním vymezením toho, co se pod pojmem didaktika českého jazyka a literatury skrývá, jak tomu je v nejedné odborné publikaci, nýbrž **nastíněním historického vývoje etablování této vědní disciplíny.**

Standardnímu schématu, které je založeno na postupu od definice k původu definovaného, se ale nakonec tolik nevymykáme, neboť tím, že je na počátku uveden pohled na didaktiku češtiny v čase, dochází k nastínění **prvotního chápání** disciplíny, tj. také jejího definování, čímž se tradičnímu pojetí příliš nevzdalujeme. Tomu, jak se na tuto vědní disciplínu nahlíží v pojetí moderním – jehož koncipování je ale pochopitelně **determinováno vývojem**, bez kterého by komplexní uchopení pojmu bylo sotva možné –, bude věnována pozornost až v oddíle následujícím. Otázkou, co to tedy je didaktika českého jazyka a literatury, se totiž badatelská obec zabývá až v určité fázi vývoje, protože v prapočátcích etablování ještě nehovoříme o plně konstituované vědní disciplíně. Na vývoj tak lze v nastínění současného chápání termínu plynule navázat.

Jako první stojí vzhledem k zavedení používaného termínu didaktika českého jazyka a literatury (ČJL) za zmínku fakt, že při pojednání o didaktice předmětu jako vědní disciplíny z hlediska vývoje se tradičně uvádí, že je třeba zohledňovat skutečnost, že přestože byl předmět desítky let vyučován jednotně, **didaktika českého jazyka a didaktika literatury se vyvíjely odděleně.**¹⁸ Coby soběstačná, ovšem s ostatními úzce provázaná složka oboru zůstává mnohdy opomíjena komunikační a slohová výchova, která, ačkoliv je nepostradatelným dílem celé oblasti, přičemž blíže má zřejmě k výuce jazykové, má z hlediska principů, cílů a metod ve výuce své vlastní zákonitosti, jež zejména s ohledem na předmět zájmu této práce nelze obcházet.

K této problematice se v dalším textu ještě budeme vracet, ale již na tomto místě je příhodné zmínit publikaci *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*, jež je samotným kolektivem autorů vnímána jako nástroj pro učitele, kteří ve svém vyučování usilují o **integraci jazykové a slohově-komunikační, případně také literární výchovy.**¹⁹ V návaznosti na předchozí myšlenku si jen okrajově povšimněme, že i v tomto vymezení je primárně upřednostněno propojení složky mluvnické se složkou

¹⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 16)

¹⁹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. ISBN 978-80-7578-048-5. (S. 3)

slohově-komunikační. Od tématu se ale v tento moment vzdálíme a znovu ho otevřeme na příhodnějších místech.

V tuto chvíli však zůstaneme u nástinu historického vývoje didaktiky českého jazyka a literatury, přičemž je záhodno mít na paměti, že kapitola nepovažuje za nezbytné podrobně vylíčit veškeré společensko-historické okolnosti utváření disciplíny, nýbrž hodlá upozornit na **význačné milníky vývoje**, zasazené do tzv. moderních dějin, neboť období devatenáctého a dvacátého století výzkum současné didaktiky ovlivnil nejvýznamněji. Prvním mezníkem, který naplňuje tato kritéria a který sice ještě docela nesouvisí s didaktikou oboru, ale v nástinu vývoje předmětu ho nelze opominout, je revoluční rok 1848, kdy byl český jazyk coby vyučovací předmět poprvé **zařazen do českého školního vzdělávacího procesu na středních školách**.²⁰

Dále bude pozornost soustředěna pouze na proměny v pojetí *co* a *jak* učit v již zavedeném předmětu český jazyk a (česká) literatura. V první polovině devatenáctého století, tj. v době, kdy ještě nehovoříme o didaktickém výzkumu v moderním slova smyslu, byla představa výuky předmětu založena především na logicko-gramatické analýze vět. Takové pojetí v menší či větší míře přetrvávalo až do druhé poloviny století dvacátého, kdy se objevily první hlasité nesouhlasy prosazující průkopnickou myšlenku, že „gramatické vyučování je škodlivou překážkou v přirozeném rozvoji jazykových schopností dětí, podstatný má být **rozvoj vyjadřování prostřednictvím jazykové praxe**“.²¹

Dalším „klíčovým zlomem bylo vystoupení Gustava Adolfa Lindnera s jeho známou, moudře promyšlenou a do současnosti platnou tezí komplexnosti cílů jazykového vyučování (formativní, materiální, praktický), která však byla příliš trivializována [...] a stala se živnou půdou pro vznik tzv. **českého agramatického hnutí**“²². To však v této podobě – přestože si získalo oblibu u vyučujících, a jeho doznívání tak lze sledovat ještě v první polovině dvacátého století – nakonec zaniklo.²³

Veškerá pedagogická činnost, zabývající se výukou českého jazyka a literatury ve zmiňovaném období, se dá shrnout pojmem *pre-didaktické aktivity*, které se zpočátku soustředily zejména na **tvorbu učebnic**, za jejichž vznikem stáli význační doboví filologové jako František Ladislav Čelakovský, Josef Jungmann, Václav Hanka nebo

²⁰ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 17)

²¹ tamtéž (S. 18)

²² tamtéž (S. 18)

²³ tamtéž (S. 18)

Jan Gebauer. Současně s čítankami a učebnicemi těchto autorů vznikaly již na počátku devatenáctého století **příručky** prosazující *induktivní metodu*²⁴, která je založena na principu žákovského vytvoření syntézy poznatků na příkladu aplikovaného jevu, zjednodušeně řečeno se jedná o metodu založenou na principu vyvozování obecných pravidel z konkrétních příkladových úkazů. Protože tradiční vyučovací metody pracují se zcela opačným principem, tj. žákovi je předloženo pravidlo, které má následně aplikovat na příkladech, představuje **induktivní metoda v pojetí výuky jazyků značný zlom**.

S postupným rozvojem **spisovné češtiny a její výukou** se začíná pomalu utvářet prostor pro soustředěnou výzkumnou činnost oblasti didaktiky českého jazyka, k čemuž pomáhalo zakládání nových oborových časopisů (*Listy filologické*, *Věstník českých profesorů*) a profesních uskupení (*Jednota českých filologů*). Nový impuls přichází také se **vznikem Československé republiky**, který s sebou přinesl počestění státní správy. „Nejenže stoupal důraz na kompetentní ovládnutí mateřštiny, ale předmět **český jazyk se dostal do samého centra vzdělávacích a výzkumných aktivit**. Byly i nadále nastolovány otázky obsahu učiva, postupně se ale pozornost začíná přesouvat stále více k **problematice vyučovacích metod**.“²⁵ Výuka českého jazyka a jeho didaktika tak u nás značně nabývá na síle. „Málo se dnes možná zdůrazňuje, že právě toto bylo období, kdy se na **řešení koncepčních didaktických problémů podílela veškerá odborná veřejnost**, jejíž názory byly velmi vážně brány v potaz.“²⁶

Dvacátá léta do prostředí utváření didaktiky českého jazyka a literatury přinášejí některé nové zahraniční podněty, například u nás doposud poněkud opomíjenou **slohovou výchovu**, která akcentuje vlastní žákovskou produkci textu. Jedním z nejvýraznějších průlomů na poli jazykového vzdělávání pak ale nepochybně je nástup **strukturalismu** na přelomu dvacátých a třicátých let dvacátého století. Revoluční změna úhlu pohledu na jazyk, stojící na dodnes nosných myšlenkách švýcarského lingvisty Ferdinanda de Saussura, v budoucnu sehrála klíčovou úlohu v didaktickém uvažování. Bylo by nepřístojné na tomto místě nezmínit **Pražský lingvistický kroužek**, založený roku 1926 a iniciovaný velkou osobností slavistiky Bohuslavem Havránkem, jehož členové, mezi nimi dále například Vilém Mathesisus, Jan Mukařovský, ze

²⁴ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 19)

²⁵ tamtéž

²⁶ tamtéž

zahraničních zástupců pak kupříkladu Roman Jakobson nebo Nikolaj Sergejevič Trubeckoj, zmíněný Saussurův do hloubky promyšlený konstrukt rozpracovali na mezinárodní úrovni.²⁷

Vývoj přístupu k výuce češtiny pak dále probíhá ve znamení rozvíjení myšlenek nového lingvistického směru, reformní pedagogiky a pedocentrických přístupů. Fenomén didaktiky českého jazyka a literatury, který je v této době ještě stále ve svých počátcích, se strategicky a uvážlivě nechává **inspirovat zahraničními výzkumy**, jejichž poznatky při přenosu do českého prostředí zcela příhodně **modifikuje** tak, aby ve snaze zajistit jejich skutečný přínos odpovídaly **tradici našeho prostředí a jazykovým specifikům češtiny**. Neméně důležitou součástí tohoto vývoje je také navázání vztahu mezi učitelskou obcí a ministerstvem školství, díky kterému se podařilo upozornit kupříkladu na důležitost znalosti rozsahu dětské slovní zásoby, což je pouze jedna z řady dalších předzvěstí pozdější koncentrace na žáka jako na jedinečné, neopakovatelné individuum.

Není žádným překvapením, že v době druhé světové války byly všechny doposud vytvořené a z dnešního pohledu moderní didaktiky perspektivně vyhlížející výzkumné linie pozastaveny. „Je dobře známo, že prvorepublikové učebnice českého jazyka byly za války zakázány, k restrikcím došlo i v oblasti obsahu učiva. V roce 1941 vydalo ministerstvo školství nařízení, jímž bylo při vyučování českému jazyku na českých školách všeho druhu zastaveno veškeré vyučování dějinám literatury. Toto opatření představovalo bezprecedentní zásah do výuky češtiny, přesto přineslo jazykovému vyučování i rozvoji oborové didaktiky češtiny paradoxní benefit. Odstraněním časově náročného tematického celku, dějin literatury, byl otevřen mnohem větší prostor než dříve pro **výuku jazyka a mluvnice**.“²⁸ Přestože se tedy může zdát, že období druhé světové války muselo mít zákonitě na vývoj didaktiky u nás dopad značně negativní, není tomu tak docela, ba naopak lze vnímat tento okamžik jako zlomový, neboť v budoucnu představuje nové východisko pro vytváření teoretických stanovisek jazykového vzdělávání. Nicméně po skončení druhé světové války bylo nejen z historických důvodů historicko-faktografické pojetí literatury do výuky češtiny opětovně zavedeno.

²⁷ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 20)

²⁸ tamtéž (S. 21)

„Válečná atmosféra národní pospolitosti přispěla navíc k tomu, že poprvé v historii byla založena organizovaná, byť neformální platforma zaměřená cíleně na **výzkum výuky českého jazyka**, a to didaktický odbor *Kruhu přátel českého jazyka* [...]. Rozvíjela se publikační aktivita ve zbývajících povolených časopisech, která měla za úkol suplovat jak chybějící učebnice, tak chybějící učební osnovy.“²⁹ Okrajově zmiňme, že v těchto didaktických kruzích byl upřednostňován přístup protikladný přístupu počátku století (viz výše), přístup v historii didaktiky češtiny po dlouhou dobu preferovaný – přístup ontodidaktický³⁰.³¹

Po osvobození roku 1945 vzniká *Ústav pro jazyk český ČSAV*, který se záhy stává dalším vlivným katalyzátorem jednotlivých otázek vyučování českého jazyka a literatury. Řešením téhož se zabýval rovněž časopis *Zprávy pro češtináře*, vzniknuvší v roce 1946. Zájem o českou didaktickou problematiku stále vzrůstal a postupně začala vznikat mnohá další periodika, z nichž zmiňme například *Český jazyk* (1950), *Literatura ve škole* (1953) a konečně dodnes významný časopis obě složky češtiny opět spojující – *Český jazyk a literatura* (1959).³²

Konečně se ve výčtu významných událostí na poli výuky češtiny u nás dostáváme do druhé poloviny padesátých let dvacátého století, kdy se rozvíjí proces ustanovení **didaktiky českého jazyka jako samostatné vědní disciplíny**. Přestože se negativně nahlížené principy jako výuka primárně jazykovědných jevů setkávají se zavržením, globálně se didaktika již coby ucelený vědní systém stále potýká s nevyřešenými nedostatky v podobě nedokonalého vymezení jejího předmětu nebo vztahu k pedagogice. Společně s konstituováním pracovního pole didaktiky, tedy otázkami možností výzkumné práce v oboru, tvořily tyto body program významné metodické konference *Vysoké školy pedagogické v Praze*, která se uskutečnila v listopadu 1956 a která představovala klíčový zlom ve vývoji didaktiky.³³

Nakonec až **šedesátá léta** dostávají zpera Martiny Šmejkalové, české bohemistky a historičky, podtitul „*zlatá éra didaktiky českého jazyka*“. „Český jazyk se integrálně zařadil do proudu rozvoje oborových didaktik, didaktika českého jazyka byla

²⁹ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 21)

³⁰ Jedná se o didaktický přístup postupující ve výuce od oboru k žákovi.

³¹ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 21)

³² tamtéž (S. 22)

³³ tamtéž (S. 22)

ministerstvem školství zařazena na seznam vědních oborů pro obhajoby dizertačních prací a udělování vědeckých hodností a byl přijat termín *teorie vyučování českému jazyku*, který nejlépe vystihoval vědní podstatu disciplíny. Rozvíjela se **reflexe fungování vyučovacího předmětu**, mimořádně důležité hledisko, v rozměrech dříve nevídaných, byly prováděny rozsáhlé výzkumy zjišťující dosažení úrovně různých dovedností a vědomostí na různých typech škol, řešily se dílčí problémy jako např. slovní zásoba žáků, jejich stylistické dovednosti, znalosti morfologických kategorií, vědomosti ze syntaxe aj.“³⁴

Kromě toho, že také vzniká první metodika soustředěná na komplexní pojetí výuky češtiny nejen na základních, ale rovněž na středních školách³⁵, znovu se v této době otevírá diskuze na již zmiňované a dodnes stále nedořešené téma – český jazyk a literatura v sobě obsahuje, jak již samotné označení napovídá, při nejmenším dvě složky předmětu, a nabízí se proto poměrně vyhraněná otázka, **zdali obě složky vyučovat společně jako dva vzájemně se doplňující činitele, nebo mezi nimi nastavit jasné hranice**.³⁶ V moderní didaktické praxi lze nezdědka pozorovat, že se od snahy tyto radikálně nastavené protipóly od sebe vymezit upustilo a usiluje se spíše o hledání zdravého kompromisu, který každý vyučující do jisté míry řeší dle svého nejlepšího uvážení. Svým zaměřením si práce nárokuje na tomto místě zmínit přesvědčení, že tímto relevantním kompromisem by zřejmě měla být **adekvátní integrace jazykové a slohové-komunikační, eventuálně literární výchovy**.

Dalším klíčovým zlomem, který zde nelze opominout, je pro českou didaktiku **komunikačně-pragmatický obrat k jazyku**, který se v lingvistice objevuje na přelomu šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století.³⁷ Zejména pro tuto práci je zaměřeni pozornosti na **fungování jazyka v konkrétních komunikačních situacích** stěžejní. Pragmalingvistika a teorie komunikačních aktů totiž proměnily pohled na výuku českého jazyka a literatury, a postavily tak základ pro její **komunikační pojetí**.

„V oblasti formálního popisu jazyka se nově koncipuje bádání o větné a souvětné sémantice, pojetí učiva češtiny přitom ovlivnila zejména teorie dvourovinné

³⁴ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 23)

³⁵ Publikace z roku 1962 nese název *Základy metodiky vyučování mateřskému jazyku v 6.–9. roč. ZDŠ a na školách 2. cyklu* a jejím autorem je Karel Svoboda.

³⁶ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 23)

³⁷ tamtéž

valenční syntaxe. Aktualizováno bylo ale také morfologického učivo, zdůrazňována byla bilaterálnost mluvnických kategorií, komunikační funkce slovních druhů, jejich funkčně-sémantická charakteristika aj. Postupně vzrůstá důraz na **komunikačně chápanou jazykovou výchovu**, ve vyučování se zvýrazňuje sémantický a funkční princip. V souvislosti s tím začíná být věnována pozornost i jazykovým aspektům pedagogické komunikace.³⁸

Mají-li být zmíněna jména, neodmyslitelně spojená s počátky didaktiky českého jazyka a literatury v Československu, pozornost si zaslouží především **Jan Průcha**, vysokoškolský pedagog a zakladatel *České asociace pedagogického výzkumu*. Tento nedávno zesnulý vědec, jehož myšlenkám se dostává prostor v teoretickém vymezení didaktiky výše, se ve svém bádání o vývoji, současném stavu a fungování vzdělávacího systému zabýval i specifiky výuky češtiny. Soustředil se při tom na **stanovení cílů vyučování**, teorii učebnic nebo **návaznost vzdělávání v českém jazyce k jiným předmětům**, čímž se stává lingvodidaktickým průkopníkem – byl totiž jedním z prvních, kdo prosazovali **komunikační pojetí** vyučovacího předmětu.³⁹

V padesátých letech dvacátého století se ve prospěch vývoje české didaktiky vyostřují spory mezi jazykovědci a učiteli, z nichž vyvstává pro další rozvoj významná teze pedagogů, že lingvisté přílišně upřednostňují **úlohu mluvnice**, jejíž ovládnutí **nepřispívá k rozvoji komunikačních dovedností**. V pozdějších letech se stává v západních zemích důraz na komunikační pojetí téměř samozřejmostí, česká didaktika je z politických důvodů tímto fenoménem naplno ovlivňována až v letech osmdesátých, kdy dochází k pozvolnému uvolňování společensko-politického pnutí. Vliv na „mezinárodní výměnu informací“ má mimo jiné nepochybně také vědecko-technický pokrok.⁴⁰

Opět je záhodno se krátce zastavit u několika výrazných osobností, jež se díky svým výzkumům a následnému zaznamenání v odborných publikacích zasloužily o rozvoj domácí didaktiky. Na konci sedmdesátých let publikuje svou vysokoškolskou učebnici s názvem *Didaktika českého jazyka a slohu* Karel Svoboda. Jako významnější badatel v této oblasti se ale jeví **Jaroslav Jelínek**, jenž je považován za **zakladatele oboru didaktika českého jazyka**. Jen tři roku po vydání jeho publikace *Úvod do teorie*

³⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 24)

³⁹ tamtéž

⁴⁰ tamtéž (S. 25)

vyučování českému jazyku z roku 1980 se na scéně české didaktiky objevuje **Marie Čechová** se svou knihou *Vyučování slohu*. Čechová se problematikou výuky češtiny intenzivně věnuje i v dalších letech a výsledkem tentokrát nejen jejího úsilí pak je spoluautorská publikace *Didaktika češtiny* vydaná roku 1989, na které pracovala společně s Vlastimilem Styblíkem. O její úspěšnosti hovoří sám fakt, že inovovaná verze knihy nesoucí název *Čeština a její vyučování*, z níž čerpá i tato práce, dodnes slouží jako vysokoškolská učebnice.⁴¹

Po sametové revoluci nic nebránilo tomu, aby se na dosavadní didaktický výzkum v oblasti českého jazyka, který se v této době koncentroval zejména na vysokoškolských bohemistických pracovištích a který konečně nebyl nikterak ideologicky omezován, díky čemuž mohlo snáze docházet k zahraniční spolupráci, plynule navázalo. V souvislosti s badatelskou prací v akademickém prostředí lze okrajově na tomto místě připomenout problematiku, ke které se v textu na příhodných místech rádi vracíme a ze zájmu práce jí věnujeme značnou pozornost a která nyní znovu nabízí prostor pro své opětovné připomenutí v kontextu porevolučního období.

Vzhledem k tendencím ve výše nastíněném vývoji, ale i vývoji současném, mnoho fakult dodnes upřednostňuje **oddělenou výuku didaktiky českého jazyka**, tj. jazykové, komunikační a slohové výchovy, a didaktiky literatury, tj. literární výchovy.⁴² Docházíme tak k závěru, byť ne příliš uspokojivému, že otázka separace jednotlivých složek českého jazyka a literatury zůstává stále nezodpovězena a její jednoznačné a možná jednou konečné řešení si žádá svůj čas.

Působení zahraničních vlivů na domácí didaktiku po roce 1989 se pozitivně podílelo na **rozšiřování povědomí o komunikačním pojetí výuky**, čehož je mimo jiné důkazem monografie Karla Šebesty *Od jazyka ke komunikaci*, o kterou se tato práce rovněž opírá. Právě ta do českého prostředí přinesla zmiňovaný pojem *pedagogická lingvistika*, která je chápána jako souhrnný vědní obor, jenž zahrnuje také **jazyk a jazykovou komunikaci** a všechno, co s ní souvisí.⁴³

S ohledem na otevřenou diskuzi nad rozdělením složek českého jazyka a literatury a počáteční opomíjení slohově-komunikační složky předmětu je nezbytné na tomto místě vzpomenout druhou polovinu devadesátých let dvacátého století, kdy

⁴¹ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 25)

⁴² tamtéž (S. 26)

⁴³ tamtéž (S. 29)

dochází k noremnímu **zařazení komunikační výchovy do rámce** tohoto vyučovacího předmětu. Tento okamžik nutno vnímat jako průlomový, protože, jak známo, složky „literární výchova“ i „jazyková výchova“ v této době představují již tradiční součást českých vzdělávacích programů, ale termín „**komunikační výchova**“ se do něj implementuje až nyní. „Její zařazení vedle jazykové a literární složky předmětu naznačuje, že komunikační výchova zaujímá místo dosavadní výuky slohové. Nejde však pouze o změnu terminologickou. Rozvíjení komunikační výchovy v rámci předmětu český jazyk a literatura by mělo znamenat podstatný posun v pojetí vyučování mateřštině vůbec, v pojetí jeho cílů, obsahů i metodiky.“⁴⁴

Šebesta ve své publikaci otevírá téma, které tu mnohokrát bylo bez jasných závěrů pouze naznačeno. O komunikačním pojetí výuky českého jazyka tvrdí, že navazuje a reaguje na idey, které se v naší didaktice jazykové, ale především slohové výchově objevovaly již od osmdesátých let. „Didaktika slohu už dříve poukazovala na skutečnost, že termíny ‚sloh‘ a ‚slohová výchova‘ jsou příliš úzké, že přesně neodpovídají předpokládanému zaměření této složky předmětu a že by bylo žádoucí nahradit je termíny vhodnějšími.“⁴⁵

Revoluční a opět pro účely této práce zásadní je vymezení pojmu **komunikační kompetence**, kterou Šebesta definuje jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“⁴⁶. Tomu, co se rozumí pod pojmem *komunikační kompetence* a jak lze chápat a ve výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjet onu *schopnost komunikovat*, se blíže věnuje kapitola *Komunikační kompetence*.

Vrátíme-li se do výčtu jednotlivých bodů ve vývoji domácí didaktiky češtiny, zjistíme, že vědeckou obec po sametové revoluci zaměstnává několik badatelských témat, z nichž je záhodno zmínit ta nejdůležitější. Jedním z dodnes nejnosnějších výzkumných témat je disciplína *čeština jako cizí jazyk*, kterou v tomto výčtu sice nelze opomenout, avšak její problematika nebude dále více rozváděna, neboť svým obsahem nezapadá do náplně této práce. Jejím potřebám ale slouží porevoluční uplatňování široce chápané **pedagogické lingvistiky**, „která uplatňuje jedinečně vymezené prostředí školní výuky a je rozkročena nad širokým spektrem oblastí týkajících se edukace a osvojování jazyků. [...] Zabývá se jazykovými a kulturními podmíněnostmi edukace, tématy jazykové politiky, resp. školské jazykové politiky, otázkami různých typů gramotností a

⁴⁴ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 9)

⁴⁵ tamtéž (S. 10)

⁴⁶ tamtéž (S. 60)

jejich rozvojem, různými aspekty hodnocení jazyka, otázkami procesu nabývání jazyka v různých fázích lidského vývoje a podobně⁴⁷.

Porevoluční období se vyznačovalo markantním nárůstem pedagogických, potažmo didaktických trendů, z nichž opět uvádíme pouze ty nejzásadnější. Otevření hranic po roce 1989 s sebou přineslo znatelný rozmach v bádání v oblasti moderních technologií ve výuce (nejen) českého jazyka, významná pozornost se dostává také rozvoji jazykových a komunikačních dovedností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo otázkám žákovy *lingvistické znalosti obsahu*, respektive vztahu mezi žákovými jazykovými elementárními dovednostmi, získanou poznatkovou strukturou v českém jazyce a různým charakterem pedagogického zásahu ze strany učitele. Poslední ze zmíněných porevolučních tezí se zabývá myšlenkou, jak žák přetváří svou v přirozené komunikaci získanou jazykovou dovednost v dovednost uvědomělou a jakým způsobem u něj dochází k porozumění specifickým jazykovědným odborným výrazům (rozvedeno také v publikaci *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*).⁴⁸

Jeden z dalších vlivů zahraniční inspirace v oblasti didaktického uvažování nad výukou češtiny lze spatřovat ve fenoménu relativně novém a jistě nosném – v **kognitivní lingvistice**, respektive kognitivní sémantice. O první zaznamenaný teoretický koncept se u nás zasloužila docentka Jasňa Pacovská, která se ve své monografii *K hlubinám študákovy duše* s podtitulem *Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu* soustředí na kognitivnělingvistický popis jazyka, opřený o pojmy jako jazykový obraz světa, sémantický stereotyp nebo teorie metafory.

Historický nástin zlomových okamžiků vývoje didaktiky českého jazyka a literatury je skončen obdobím konce dvacátého století, přičemž již v této době se otevírají otázky, které jsou ještě dnes pro moderní didaktiku aktuální. Zdaleka ne všem významným problémům byla věnována pozornost v této kapitole, avšak pro témata, která se silně dotýkají také didaktiky jednadvacátého století, je vymezen prostor v oddíle *Kritická místa současné didaktiky českého jazyka a literatury* (viz níže).

⁴⁷ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 28)

⁴⁸ tamtéž (S. 30)

1.5 Teoretické vymezení didaktiky českého jazyka a literatury

Dle již výše nastíněné strategie se po vývoji oboru dostává prostoru teoretickému **vymezení didaktiky českého jazyka a literatury v současném chápání**, které přirozeně z vývojových proměn vyvstává. V moderní didaktice je didaktika češtiny akceptována jako plně konstituovaná vědní disciplína, nebude ale žádným překvapením, že ani po mnohaletém výzkumu a zkoumání teorie vyučování v oblasti českého jazyka a literatury jakožto základního kamene českého vzdělávacího systému není na badatelském poli vymezena zcela jednoznačně.

1.5.1 Předmět didaktiky českého jazyka a literatury v moderním pojetí

Současný stav teoretického oborového poznání vyvolává řadu otázek, přičemž schopnost definovat didaktiku českého jazyka a literatury jako vědní disciplínu představuje problém, jehož řešení je klíčové pro další rozvoj oboru. Protože je disciplína plně etablovaná, je žádoucí nad ní uvažovat způsobem běžným i v jiných vědních oblastech, avšak v první řadě to znamená zodpovědět základní otázku, *co přesně didaktika českého jazyka je*, respektive co si pod tímto pojmem lze představit, neboť se v didaktické obci setkáváme s rozkolísaností tohoto termínu.

Jistou nejednotu lze spatřovat i v samém označování oboru, kdy můžeme narazit na výrazy jako *metodika vyučování*, *speciální didaktika*, *didaktika českého jazyka a slohu* nebo *teorie vyučování českému jazyku a slohu*.⁴⁹ V této práci v rámci udržení jednoty a věcné srozumitelnosti operujeme především s pojmem *didaktika českého jazyka a literatury*, který vychází z pojmenování školního předmětu a který se v moderní didaktice stal již poměrně zažitým, avšak objevují se zde i synonymně chápané ekvivalenty jako *didaktika mateřštiny*, *didaktika češtiny* aj.

Zrovna tak i zařazení disciplíny do soustavy věd se v různých výkladech liší, ale nejčastěji je považována za interdisciplinární obor, který vznikl na pomezí pedagogiky, obecné lingvistiky a bohemistiky.⁵⁰ V samotném vymezení pojmu se pak také pochopitelně setkáváme i se shodami, které budou dále dokládány komparačně.

⁴⁹ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 13)

⁵⁰ tamtéž

Šebesta při definování didaktiky českého jazyka vychází z práce Karla Svobody, významného československého didaktika, a disciplínu dle její náplně a účelu rozděluje na praktickou a teoretickou. Didaktiku coby **praktickou disciplínu** definuje jako „metodiku v pravém smyslu slova, která má bezprostřední vazbu k **praxi**, rozebírá praktické otázky jazykového vyučování a poskytuje učiteli pokyny a rady, jak při výuce postupovat.“⁵¹

Mnozí významní didaktici právě první z nastíněných aspektů ve svých vymezeních zdůrazňují, ačkoliv v dalších doplněních upozorňují na nemenší důležitost aspektu druhého, z čehož vychází, že důležitá je zde provázanost obou principů. Pro demonstraci uveďme příklad takového uvažování v podání Marie Čechové a Vlastimila Styblíka, v němž preferenci zejména prvního z nastíněných aspektů můžeme spatřovat: „Předmětem jejího (tj. didaktiky českého jazyka a literatury; pozn. autora) studia je vyučování českému jazyku; zkoumá **cíle, úkoly, obsah vyučování češtiny, průběh vyučovacího procesu, jeho formy, metody práce i prostředky** v něm uplatňované, a to ve vzájemných vztazích a se zřetelem ke komplexnímu výchovnému cíli školy, totiž k výchově všestranně rozvinuté osobnosti.“⁵²

Druhým vymezením se didaktika češtiny podle Šebesty obrací k teoretickému poznávání procesu jazykového vyučování a faktorů, které na tento proces mohou mít vliv. K takovému poznávání autor poznamenává, že nemusí být nutně pro praxi bezprostředně užitečné a že také ne vždy k praxi bezprostředně směřuje.⁵³ V otázce provázanosti je důležité si uvědomovat, že v každé praktické aplikaci, tedy i v praxi jazykového vyučování, jsou obsaženy jisté teoretické implikace, ačkoliv nemusí být na první pohled vždy zcela zřejmé. Jednou z úloh didaktiky jazyka by pak mělo být tento teoretický základ popsat a provázat s koncepcemi a teoriemi v jiných vědách.⁵⁴

Šebesta v pojetí předmětu didaktiky jazykového vyučování coby **teoretické disciplíny** uvádí schéma, v němž představuje čtyři základní situace tohoto vyučování, na které se didaktika z teoretického hlediska zaměřuje. Jedná se o učitele, který sehrává roli zajišťovatele vyučování, dále učení žáka, předmět – v našem případě jazyk (komunikování) a nakonec kontext, v němž celý vzdělávací proces probíhá. Každá

⁵¹ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 13)

⁵² ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *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. (S. 33)

⁵³ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 14)

⁵⁴ tamtéž (S. 17)

ze jmenovaných složek je sama o sobě předmětem zkoumání několika základních vědních oborů, které didaktiku obohacují o pojmosloví, teorii a metodiku.⁵⁵

Úvahy Šebestovy jsou úzce kompatibilní starším, tradičně formulovaných, ale dosud frekventovaně citovaným úvahám Radoslavy Kvapilové Brabcové, která předmět didaktiky českého jazyka shledává ve zkoumání obecných i dílčích úkolů v jazykovém výchovně-vzdělávacím procesu, v určení jeho obsahu, definování specifik ve výuce českého jazyka, hledání ideálních organizačních forem, hodnocení adekvátnosti užívaných metod a učebních pomůcek nebo posuzování vlivu učitele na žactvo.⁵⁶

Zmiňované výrazné osobnosti domácí didaktiky Marie Čechová a Vlastimil Styblík ve své publikaci *Čeština a její vyučování* podobně jako Šebesta rozlišují oba zmiňované aspekty výuky a tento rozdíl reflektují i v terminologii. Oba autoři prosazují novější název disciplíny *teorie vyučování českému jazyku* právě proto, že akcentuje teoretický charakter oboru a údajně tak lépe vystihuje jeho podstatu. Až při zohledňování praktického aspektu vyučování používají autoři termín *didaktika*, který chápou jako pojmově užší, tj. blíže vztažený k pedagogickým disciplínám, a také reflektující název vysokoškolského předmětu.⁵⁷

Šmejkalová se ve stati *Didaktika českého jazyka*, uveřejněné v publikaci *Oborové didaktiky, vývoj – stav – perspektivy*, problematikou této **dvojdimenziálnosti** oboru rovněž zabývá a otázku hledání modu vivendi shrnuje následovně: „Je třeba přiznat, že vědní oblast, ať už ji v této chvíli nazveme jakkoliv (pracovně můžeme použít výraz ‚didaktika v širším pojetí‘ a ‚didaktika v užším pojetí‘), opřená o silné báze disciplíny a z nich čerpající, je jistě mnohem stabilnější než vědní oblast, která vlastní teoretický, totiž pojmoslovný a metodologický aparát teprve hledá a její postavení je tedy křehké.“⁵⁸

⁵⁵ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 18)

⁵⁶ KVAPILOVÁ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004242510. (S. 12)

⁵⁷ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *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. (S. 34)

⁵⁸ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 37)

1.5.2 Kritická místa současné didaktiky českého jazyka a literatury

Po definování toho, jak je chápána didaktika českého jazyka v pohledu odborníků současnosti, případně nedávné minulosti, je záhodno upozornit na významné kritické oblasti, které ještě v badatelské obci nedosáhly jednotného či z dnešního pohledu adekvátního řešení nebo jsou z nejrůznějších důvodů dokonce zcela opomíjeny.

S ohledem na téma této diplomové práce jako první upozorníme na zásadní problém zde již na mnoha místech nastíněný, a sice na **nedokonale provázaný vztah mezi jazykem a komunikací**, jímž se poměrně detailně zabývá publikace kolektivu autorů *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*, z níž budeme v této části textu vycházet. Je nutno mít na paměti, že výběr a řazení jednotlivých kritických míst domácí didaktiky nejsou řízeny hierarchií odrážející závažnost jednotlivých problémů, ale hlavním kritériem je zde účel naší práce.

V souvislosti s tímto v pedagogické teorii i praxi nedokonalým, pouze naznačeným, mnohdy však zcela opomíjeným provázáním složek výuky českého jazyka a literatury hovoříme o doposud neúspěšné **integraci jazykové a slohově-komunikační výchovy**, jejíž účinná realizace klade několik podmínek. V současné době převažující formálně-poznávací zacílení by podle všeho mělo z procesu výuky ustoupit ve prospěch rozvíjení komunikačního pojetí, což pochopitelně ovlivní nejen vyučovací formy a metody, ale především samotný obsah výuky, jehož změna by se měla promítnout zejména do rozdělení učiva v jednotlivých ročnících základních i středních škol.⁵⁹

Jako primární cesta k nápravě se přirozeně nabízí revize Rámcového vzdělávacího programu (dále též pouze RVP) v oblasti Český jazyk a literatura. Jak je v příslušných kapitolách práce nastíněno, RVP i oborová didaktika tvrdí, že by pojetí výuky českého jazyka a literatury mělo probíhat komunikačně; že je důležité, aby u žáků byly rozvíjeny klíčové kompetence, mezi něž kompetence komunikační spadá, avšak jednou z mnoha překážek představují například učební materiály, jež nadále zachovávají tradiční vzdělávací obsahy. Dalším činitelům, kladoucím překážky v prosazení komunikačního principu, je pozornost věnována v kapitole *Komunikační pojetí výuky*.

⁵⁹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. ISBN 978-80-7578-048-5. (S. 5)

Aby ve výuce českého jazyka a literatury mohlo docházet k úspěšné integraci mezi jazykovou a slohově-komunikační, potažmo literární výchovou, je třeba také zabránit **atomizaci učiva**, a naopak usilovat o zmiňované propojení poznatků o jazykových jevech, které by společně s eliminací zmechanizování poznatků mohlo předcházet zamezení skutečnému porozumění. Taková změna cílí na žákovské porozumění jazyku jako systému prostředků s určitou funkcí, jemuž se ve vyučování příliš pozornosti nedostává.

Dalším problémem je, že výuka některých tematických celků bývá vzhledem k věku žáků zařazována nepatřičně, protože výběr a zařazení nerespektuje psychologické aspekty vývoje jedince.⁶⁰ Neméně významnou překážkou ve výchovně-vzdělávacím procesu nejen pro učitele, ale také pro žáky je rovněž **předimenzovanost učebních obsahů**. Přitom redukce učiva by mohla podpořit vznik prostoru pro rozvíjení komunikační kompetence, které si ve vyučování žádá svůj čas.

Štěpáník v otázce přetíženosti učitelů i žáků množstvím učiva argumentuje revizí RVP a programem Strategie 2030+: „Základní dokumenty vzdělávací politiky změny i redukce obsahu umožňují, reálně tedy k obsahové předimenzovanosti a pocitu učitele, že ‚nestíhá‘, není důvod.“⁶¹ V argumentaci je ale opominut byť možná sekundární cíl výuky češtiny na střední škole, kterému se musí vyučující do jisté míry podřít – příprava na maturitní zkoušku. Tento střet názorů je jedním z mnoha signálů pro to, že má-li být komunikační pojetí ve výuce dostatečně, efektivně a funkčně etablováno, jsou nutné změny na mnoha místech, ne-li v celém školství.

Zůstaneme-li ještě u problematiky obsahu vzdělávání, je vhodné na tomto místě zmínit otázku **absence opodstatnění učiva pro žáky i pro mnohé učitele**.⁶² Pravděpodobně se jedná o nedostatek procházející napříč všemi předměty, výuku českého jazyka a literatury tedy nevyjímaje. Účinné předávání poznatků a rozvíjení schopností a dovedností je pak nutně zpomaleno, ne-li zcela narušeno, neví-li vyučující sám, z jakého důvodu se danou látkou s žáky zabývá. Otázka *proč* je ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčová, a neměla by být proto vágně zodpovídána formulacemi

⁶⁰ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. ISBN 978-80-7578-048-5. (S. 6)

⁶¹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 53)

⁶² ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. ISBN 978-80-7578-048-5. (S. 6)

protože je to zkrátka součástí základního vzdělání nebo protože se jedná o vědomostní výbavu středoškoláka. Je naprosto přirozené a snad i zřejmé, že v takových případech motivace k osvojení učiva u žáků značně klesá.

V obecné rovině upozorňuje Šmejkalová na dluh didaktiky českého jazyka v oblasti zaměřené na „**učitelovo pojetí a vedení výuky**, tedy na to, jak učitel konstituuje výuku mateřského jazyka, a to s hlubokým promyšlením příčin daného stavu, jak ve vztahu k osobnosti učitele, jeho studijní i profesní biografii, tak k širšímu vzdělávacímu kontextu a jeho historii“⁶³. Řešením problému, které se s ohledem na dnešní poznání v oblasti didaktiky českého jazyka jeví jako ideální, se zdá být právě **komunikační pojetí a vedení výuky**, jehož principy jsou popsány v následujících kapitolách.

Pro tuto práci jsou významné myšlenky Stanislava Štěpáníka, který se dlouhodobě zabývá komunikačním pojetím ve výuce a v publikaci kolektivu autorů *Školní výpravy do krajiny češtiny* se kriticky zmiňuje o tradičním jazykovém vyučování, vycházejícím z jistě dobře zamýšleného principu *od jazyka ke komunikaci*, které sice v sobě obsahuje přehledný systém a pedagogům nabízí přesně daný výčet poznatků, jež mají předávat svým žákům, přičemž zprostředkování není nikterak komplikované – cílí na nejnižší úroveň kognitivní náročnosti poznávání, a to na žákovskou schopnost memorovat, a také se nechá poměrně snadno hodnotit –, ale je více než jasné, že takový způsob výuky nemá žádný pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností. Je nezvratnou pravdou, že schopnost pojmenovat a vymezit jazykové gramatické struktury komunikační dovednosti zkrátka nerozvíjí.⁶⁴

V současném pojetí výuky češtiny je také jazyk chybně koncipován jako černobílý fenomén, u něhož lze jednoznačně prohlásit, co je správně a co je špatně. Tento pohled je ale v jazyce naprosto nefunkční, zejména pak v dále rozpracované komunikační koncepci je takový přístup zavrhován.⁶⁵ Nelze ovšem tvrdit, že v jazyce neexistují oblasti, ve kterých zařazování jevů na škálu správně – nesprávně uplatnit možné je, například v pravopise je takové rozlišování příhodné, ale ve stylistice se jeví jako zcela nevhodné, neboť při výběru a uspořádání jednotlivých jazykových

⁶³ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0. (S. 31)

⁶⁴ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 5)

⁶⁵ tamtéž (S. 51)

prostředků, které nenabývají platnosti dříve než v konkrétním verbálně-neverbálním chování uživatelů jazyka, hovoříme o jejich přiměřenosti a adekvátnosti vzhledem ke všem slohovým činitelům. V případech odchýlení od očekávaného řešení není řeč o chybě, ale o **nedostatku v užití jazykových prostředků**.

Protože je zaměření výuky češtiny na chyby a (ne)správnost mylné, a navíc významně ohrožuje jazykové sebevědomí žáků, které určuje zásadní součást sebeobrazu a sebehodnocení jedince, mělo by se usilovat o jeho eliminaci ze současného pojetí výuky.⁶⁶

Přestože se nezabývá přímo didaktikou českého jazyka a literatury, nýbrž didaktikou obecnou, zmíníme na tomto místě Roberta Čapka a představíme ty z jeho tezí, které se nepopíratelně dotýkají i didaktiky češtiny. Tento současný revoltující didaktik se k aktuálnímu stavu domácí didaktiky staví dosti kriticky a za nekvalitní považuje nejen **způsob výuky** ve třídách, ale také mnohé didaktické publikace současných autorů. „Učitelé neumějí příliš dobře učit, hodnotit, komunikovat, a právě to je hlavní příčina zvětšujícího se počtu apatických, nepracujících, studijně slabých a neukázněných žáků.“⁶⁷ Pedagogům vytýká, že um vyučovat podceňují a příliš se jím nezabývají, výuka se v důsledku toho vyznačuje hrubými nedostatky a žáci pak ztrácejí veškerou touhu po vědění a vzdělání. V další části svých poněkud rozhořčeně laděných úvah doplňuje, že učitelé jsou v tomto ohledu na vině jen částečně, neboť drtivá většina z nich prožila zcela tradiční výuku⁶⁸ a při uplatňování aktivního vyučování a pestrých metod nemohou čerpat z vlastních zkušeností.⁶⁹

Úroveň přípravy nastávajících učitelů je nepochybně další ožehavé téma současné pedagogiky, které zasahuje i oblast studijního programu český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání. Na jedné straně se jeví jako pokřivené vnímání mnohých vysokoškolských studentů pedagogiky, kteří své studium vnímají pouze jako sběr úspěšně složených zkoušek s vidinou brzkého získání titulu, nikoliv jako přípravu na své budoucí povolání. Na straně druhé nabývají studenti v odborných oborových

⁶⁶ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Eudmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 52)

⁶⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. (S. 17)

⁶⁸ Pod pojmem *tradiční výuka* v tomto kontextu rozumíme klasický, poněkud zastaralý typ vyučování, který je z podstatné části založen na výkladu učitele a žakovského poslechu, potažmo provádění zápisu za dodržení absolutní kázně ve třídě.

⁶⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. (S. 17)

předmětech, jichž je oproti předmětům ryze pedagogickým znatelná převaha, přehrše informací, které následně v praxi z velké části vůbec neupotřebí, a naopak všeobecné pedagogické a pedagogicko-psychologické předměty trpí slabou, zcela nedostačující dotací. „Oborová didaktika je černá ovce, má malou časovou dotaci a sami oboroví didaktici často viděli školu jen z rychlíku. Přibývá vyučujících doktorandů, doktorů i docentů, kteří nikdy v životě před žáky nestáli, ale svými vyčtenými poznatky a hloupými typologiemi, vymyšlenými od psacího stolu, otravují myšlení studentů. [...] Výuka budoucích učitelů je s ohledem na používanou didaktiku špatná, lapidárně řečeno, didaktika není vyučována dobrými didaktiky, a logicky tedy ani sama nevyužívá kvalitní didaktiku.“⁷⁰

Další příčinu nízké úrovně českého vzdělávání Čapek spatřuje ve **školeních pro učitele**, která mají za úkol pedagogům doplňovat vzdělání a rozšiřovat obzory v didaktice zejména o moderní trendy, ale tento svůj úkol mnohdy neplní uspokojivě. Nezřídka jsou takové kurzy teoreticky přetížené, praktické uplatnění působí přespříliš abstraktně a často se didaktických dovedností netýkají vůbec. Není divu, že učitelé po zkušenostech s takovým typem dalšího vzdělávání školení sami nevyhledávají a ta povinná navštěvují s nechutí a nezájmem. Jinou stránkou věci je přístup některých pedagogů, kteří jsou toho názoru, že doplňující semináře stojí nad rámcem jejich pracovní náplně, a opomíjí tak skutečnost, že se jedná o nezbytnou součást učitelské profese.⁷¹

Nedostatky lze zaznamenat i ve studentské pedagogické praxi, která je často pouze formální a při níž se začínajícím učitelům nedostává adekvátní zpětné vazby, kterou získávají často výhradně od cvičných učitelů, neboť oboroví didaktici do jejich výuky nahlédnou jen pomálu. Absence neuspokojivé a neefektivní analýzy a hodnocení odučených hodin může souviset s tím, že ji provádí nekvalitní učitel, od něhož se student zkrátka nemá co naučit. Že se začínající pedagog dostane do rukou řekněme nedostatečně kvalitního učitele, jistě souvisí zase s tím, že se na provázejících učitelích šetří, a z toho důvodu tuto funkci zastává každý, kdo se k tomu uvolí. Nekvalitní učitel se ale nutně nerovná nezkušený učitel, podle Čapka **délka pedagogické praxe nikterak neodráží kvalitu výuky**.⁷² Na druhou stranu je zřetelnou pravdou, že zkušenosti ve výuce představují nespornou výhodou a mohou se významně podílet na utváření a

⁷⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. (S. 19)

⁷¹ tamtéž (S. 18)

⁷² tamtéž (S. 20)

zdokonalování vyučovacího stylu, průběhu vyučování, na změnách v přístupu k žákům a na mnohých dalších aspektech výuky. To ovšem platí za předpokladu, že se svými zkušenostmi z vyučování učitel efektivně pracuje v rámci sebereflexe a je ochoten na sobě pracovat, poučit se z chyb apod.

V další části Čapkova textu se pozornost věnuje **průběhu vyučování**, přesněji didaktickým metodám a organizačním formám práce. Zde za podpory příkladů z praxe⁷³ narážíme na nechvalně prusululé stanovisko některých současných pedagogů, kteří za základní a výchozí metody považují výklad a řízenou diskuzi, které jsou takovými učiteli navíc mylně považovány za nástroj komunikačního pojetí výuky. Je ale zcela klamné spatřovat vlastní aktivní žakovskou práci i v tom, že žáci odpovídají na otázky vyučujícího, čímž dochází k zmiňované řízené diskuzi, a domnívat se při tom, že se tak stávají aktivními činiteli vyučovacího procesu.

Z příspěvků Roberta Čapka je na první dojem patrné, že výklad coby vyučovací metodu zavrhuje, avšak později se ukazuje, že zřejmě nepropaguje jeho úplnou eliminaci z repertoáru výukových metod, neboť v příkladu chronologické sady vlastních hodin věnujících se jednomu tématu do jedné z výukových jednotek výklad vnáší, ačkoliv se při tom v textu neubrání výraznému upozornění na něj coby na odchylku od standardu a čtenáře ubezpečuje, že pro něj zvolil skutečně zajímavé téma, které žáky nadchlo, a cílí tak pravděpodobně pouze na jeho minimální zastoupení v koncipování vyučovacích hodin. Je pochopitelně otázkou, zdali výklad skutečně vnímat jako nevhodnou výukovou metodu, protože za podmínky, že je proveden poutavým způsobem – účinné provedení od učitele vyžaduje jisté nadání po stránce řečnické a jazykové –, který žáky zaujme, může se stát dobrým nástrojem při nezbytném předávání poznatků, a to především pro auditivní typ žáků. Souhlasit se dá ale s tím, že poměr tradičních metod, zastoupených především právě výkladem, s metodami novějšími je v alarmující nerovnováze ve prospěch metod klasických, a změna by v tomto ohledu proto byla více než žádoucí.

Preferenci a vtisk starších, dříve jediných metod lze spatřovat také ve vnímání učitelů, z nichž mnozí považují zábavné, žáky aktivizující metody za alternativní a pyšní se tím, že jimi výjimečně ozvláštňují výuku, přestože by takové metody měly tvořit běžnou součást vyučování a ne představovat něco speciálního, co je nad rámec

⁷³ Autor ve své stati nepředkládá pouze vlastní zkušenosti z praxe coby učitele a školitele v oblasti obecné didaktiky, ale čerpá rovněž z rozhovorů s učiteli, hospitací a v neposlední řadě jako jeden ze zdrojů pro podložení teze, že výklad je stále v současném školství dominující výukovou metodou, slouží sonda do pedagogických portálů, které představují platformu pro sdílení výukových materiálů mezi pedagogy.

obvyklého průběhu hodin. Nezřídka se lze setkat s vágní argumentací pedagogů, že by sice rádi používali novější metody, ale jsou vázáni povinnostmi „žáky také něco naučit“, jako by se snad jednalo o dvě protichůdné teze.⁷⁴

Kritika se tedy snaší především na průběh takového vyučování, ve kterém je bez použití pro žáky atraktivních a zábavných metod **akcentováno prosté předávání informací**, které mají žáci mnohdy s absencí kritického myšlení memorovat tak, jak jim je vyučující předá, a to i přesto, že si je mohou kdykoliv kdekoliv dohledat, a následně tyto nazpaměť naučené informace předložit u zkoušky nebo v testu.⁷⁵ Takto je vymezen školní úspěch dnešního českého vzdělávání. Bohužel na to, že cíle skutečného, efektivního vzdělávání jsou docela jiné, že by se žáci měli naučit propojovat poznatky, měly by u nich být rozvíjeny klíčové kompetence tak, jak je vymezuje Rámcový vzdělávací program, se zapomíná.

„Je to vlastně obří záhada – obecně je didaktická úroveň práce učitelů velmi špatná, ale příliš lidí to nezajímá. Raději se budou vést diskuze o kurikulárních dokumentech, kariérním řádu, státních maturitách, rušení a spojování škol, integraci, multikulturalitě, srovnávacích testech a dalších ‚velkých‘ tématech a to nejobyčejnější a nejryzejší téma – každodenní didaktická práce učitelů ve třídách – zůstává nereflektováno.“⁷⁶

„Dobrého učitele nedělá jeho znalost oboru, ale především jeho pedagogické, respektive didaktické dovednosti.“⁷⁷

1.5.3 Přínos moderní didaktiky ve vyučování

Po nastínění zdaleka ne celého výčtu kritických míst nejen didaktiky českého jazyka se nabízí také uvést důvody, proč je moderní pojetí disciplíny pro současné školství tolik důležité; proč se vyplatí střídat v hodinách metody, usilovat o přínosnou a ze strany žáků zábavnou výuku nebo proč je podstatné ve vyučování individualizovat a diferencovat.⁷⁸

Když pomineme fakt, že znát rozličné výukové metody je **znak profesionality**, pestré výukové metody jsou nezbytné pro **všestranný rozvoj žáků**. Je na čase upustit

⁷⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. (S. 25)

⁷⁵ tamtéž (S. 23)

⁷⁶ tamtéž (S. 24)

⁷⁷ tamtéž (S. 26)

⁷⁸ tamtéž (S. 24)

od přesvědčení, že úlohou učitele je předat dalším generacím velké množství informací a hotových poznatků k osvojení, a je naopak třeba zaměřit se na skutečné úkoly pedagogů, jakými jsou příprava žáků na jejich profesní a studijní budoucnost, učit je číst s porozuměním, rozvíjet schopnost hledat řešení a nalézat souvislosti, prezentovat svou práci nebo se vzájemně učit. Moderní pojetí vyučování a jeho metody, jsouce nejvýznamnějším prvkem motivace, slibují tyto kompetence rozvíjet.⁷⁹

Pestré, zábavné a aktivizující metody se vyznačují schopností **zlepšit vztah žáků nejen k vyučovacímu předmětu, ale i k vyučujícímu**, což je rozhodující faktor při utváření dobrého klimatu ve třídě. Navíc převažuje-li výuka, kterou sami žáci hodnotí jako zábavnou a přínosnou, je pak obecně žáky lépe přijímaná i taková vyučovací hodina, ve které je třeba věnovat se méně zábavným činnostem, jež mnohdy z výuky z nejrůznějších důvodů nelze zcela vyřadit.⁸⁰

S třídním klimatem souvisí i příslib, že moderní metody zafungují jako **prevence proti nekázni či apatii žáků**, ve třídě se totiž přirozenou cestou vytvoří většinou jako samozřejmost přijímaný návyk pracovat. V neposlední řadě nové cesty k progresivní výuce rovněž zvyšují **potenciál úspěchu většího množství žáků**.⁸¹ Na závěr této obhajoby pestrých metod ve vyučování se sluší zmínit, že pochopitelně nestačí si jistou metodu pouze zvolit, ale důležité je její průběh řádně promyslet, přizpůsobit její specifika předmětu i tématu, vhodně ji aplikovat a po její realizaci žákovskou práci adekvátně zhodnotit.

⁷⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. (S. 25)

⁸⁰ tamtéž (S. 26)

⁸¹ tamtéž (S. 26)

2. Komunikační kompetence

2.1 Komunikační kompetence jako hlavní vzdělávací cíl

Protože rozvíjení komunikační kompetence představuje základní kámen komunikačního pojetí výuky, je na místě před jejím vymezením představit, jak je tato kompetence chápána.

Když na okamžik opomineme literární složku předmětu, definování cílů v oblasti českého jazyka prošlo ve vzdělávání vzhledem k aktuálním společenským změnám a potřebám mnohými proměnami. Dnes už by ale nejdůležitějším cílem nemělo být jen dosahování gramotnosti, ovládnutí komunikace pouze v základní administrativní oblasti či ovládnutí vybraných slohových útvarů nebo osvojování spisovné normy češtiny coby reprezentativního nástroje veřejného společenského styku. V moderním pojetí vystupuje do popředí nový cíl, a sice **všestranně rozvíjet komunikační kompetenci žáka** nebo k jejímu rozvoji alespoň přispívat.⁸²

Tato potřeba rovněž odráží nároky současné společnosti a pramení z požadavků moderní společnosti na **orientaci v médiích**, která svou působnost oproti letům minulým značně rozšířila, a to i do digitálního světa internetu, dále na aktivní spolupráci v pracovním kolektivu, která je dovedností komunikovat podmíněna, ale vliv na změnu preferencí ve výuce češtiny mají i změny v lingvistické teorii, například ve vývoji didaktiky českého jazyka a literatury zmiňovaný komunikačně-pragmatický obrat.

2.2 Vymezení komunikační kompetence

Šebesta komunikační kompetenci definuje jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“⁸³. Přestože je Šebestova charakteristika výstižná, je v návaznosti na vyřčený slib v předchozích kapitolách třeba stručně doplnit, co se rozumí onou **schopností komunikovat**. V první řadě se přirozeně jedná o **ovládání jazyka**, jazykových kódů, dále o **osvojování interakční dovednosti** a nabývání **kulturních znalostí**.⁸⁴ Pod těmito třemi zaštiťujícími pojmy si v pedagogické praxi lze představovat obohacování slovní zásoby a její aktivní rozvíjení nebo schopnost jednoznačně a funkčně vyjádřit své myšlenky, což souvisí s výběrem a uspořádáním

⁸² ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 59)

⁸³ tamtéž (S. 60)

⁸⁴ tamtéž (S. 60)

jazykových prostředků adekvátně komunikačnímu záměru a komunikační situaci, do níž mluvčí vstupuje.

Komunikační kompetenci uvádějí i Rámcové vzdělávací programy, které ji zařazují do tzv. *klíčových kompetencí*, jimiž se rozumí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“⁸⁵. Kritériem pro jejich výběr se staly aktuální společenské hodnoty a obecně přijímané předpoklady toho, jaké kompetence jedince obohacují při získávání vzdělávání a jak by mohly přispět k jeho spokojenému a úspěšnému životu.⁸⁶

Při analýze Rámcových vzdělávacích oborů zohledňujeme dva kurikulární dokumenty, a sice *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále též *RVP ZV*) a *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále též *RVP G*), avšak s ohledem na zaměření práce a působitě provádění výzkumu v praktickém oddíle větší pozornost věnujeme především druhému z nich.

Na začátku je pozoruhodné povšimnout si toho, že *RVP ZV* ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* na samém počátku deskripce komunikační kompetenci, která by jistě měla být stěžejním principem výuky mateřštiny i cizího jazyka, skutečně uvádí: „Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména **podpora rozvoje komunikačních kompetencí**, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“⁸⁷ Stejně tak se děje i v *RVP G*, ve kterém nalézáme podobné znění: „Význam vzdělávací oblasti spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování **vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností** vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání. [...] Žáci se postupně učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě). Jazykové a stylizační schopnosti a dovednosti a jim odpovídající komunikační kompetence žáci rozvíjejí pod

⁸⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. In: Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy> (S. 11)

⁸⁶ tamtéž

⁸⁷ tamtéž (S. 14)

vedením učitele prostřednictvím aktivního podílu na nejrůznějších komunikačních situacích.⁸⁸

Dále se v kurikulárním dokumentu pro gymnázia objevuje teze, která nám na tomto místě poslouží jako pojítka k výše nastíněným kritickým místům didaktiky češtiny, konkrétně k problematice formálně-poznávacího pojetí: „Ve výuce českého jazyka a literatury žáci získávají **přiměřené** poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako **východisko ke komunikaci** v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. [...] Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených **poznatků teoretických** je důležitý nejen pro studium češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem.“⁸⁹ Zvýrazněný výraz *přiměřené* pochopitelně působí poněkud abstraktně, a jak je z pedagogické praxe známo, každý vyučující si ho vykládá po svém.

Oddíl s názvem *Komunikační kompetence*, jemuž je v Rámcových vzdělávacích programech vyhrazen zvláštní prostor, uvádí očekávané výstupy, jež jsou naplněny za předpokladu, že kompetence byla u žáků řádně a svědomitě rozvíjena. První z cílů je definován následovně: „S ohledem na situaci a účastníky komunikace [žák] **efektivně využívá dostupné prostředky komunikace**, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu.“⁹⁰ Několik dalších cílů je shodných pro obě kurikula, průnik nalézáme zejména v důrazu na schopnost formulovat vlastní myšlenky a logicky argumentovat, a to s uvědoměním a zohledněním všech stylistických faktorů.

Změnu oproti *RVP ZV* zaznamenáváme v *RVP G* v dalším výčtu cílů, které uvádějí, že by žák měl být schopen porozumět odbornému jazyku, efektivně používat moderní informační technologie nebo vhodným způsobem prezentovat sebe i svou práci před známým i neznámým obecnstvem.⁹¹

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. In: Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-30].

Dostupné z: [http:// https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy](http://https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy) (S. 14)

⁸⁹ *tamtéž* (S. 16)

⁹⁰ *tamtéž*

⁹¹ *tamtéž* (S. 13)

3. Komunikační pojetí výuky

V úvodu se jeví jako příhodné v krátkosti se vrátit k vývoji výuky mateřštiny u nás a vzpomenout již v předchozích kapitolách zdůrazňované zařazení komunikační výchovy do vzdělávacího rámce předmětu český jazyk a literatura. Při seznamování se s pojmem je dobré si uvědomovat skutečnost, která je z vývoje předmětu patrná – komunikační pojetí výuky není fenomén zcela nový, přestože se lze nezděravka setkat s rozšířeným mýtem, že je komunikační hledisko vymožeností až porevoluční didaktiky, a přitom je komunikační zřetel ve výuce uplatňován již v sedmdesátých letech dvacátého století. Ovšem o její implementaci do vzdělávacího programu hovoříme až od druhé poloviny devadesátých let dvacátého století a od té, byť nedlouhé, doby prochází s potenciálem a vírou mnohých didaktiků zásadně proměnit pojetí vyučování češtiny svým vlastním vývojem.

Přestože bylo porevoluční prosazování komunikačního pojetí zejména v teoretické rovině bezesporu pozitivním počinem, ještě v současnosti přetrvávají nejasnosti v jeho chápání, což má za následek zpomalení v procesu úspěšného zavedení do praxe. „Na jedné straně se tak objevuje zužování komunikační výchovy na utilitární výcvik v ústní komunikaci a její stavění do opozice vůči výuce jazykové (nový agramatismus), na straně druhé dochází k jejímu odmítání nebo jen váhavému přijímání z obavy, že by mohla vést k utilitarismu, vytlačit z předmětu systémové vyučování apod. Propracování koncepce komunikační výchovy a určení jejího vztahu k výchově jazykové je proto velmi aktuální.“⁹²

3.1 Vymezení komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury

Při vymezení toho, co si lze pod pojmem *komunikační pojetí výuky* představit, znovu vycházíme z myšlenek Stanislava Štěpáníka, který je v této oblasti erudovaným odborníkem a velkým propagátorem proměny výuky češtiny. V souladu s vývojem didaktiky mateřštiny považuje komunikační pojetí předmětu za **základ veškerých inovací výuky českého jazyka**. „To znamená zvýraznění komunikačního cíle výuky mateřštiny, totiž kultivace žákovy komunikační kompetence tak, že je žák schopen vytvářet funkční a situačně adekvátní jazykový projev, ale rovněž je jazykovým

⁹² ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7. (S. 10)

projevům ostatních komunikantů schopen adekvátně porozumět. Ve středu inovací tak stojí koncentrace na **rozvoj komunikačních dovedností** – čtení, naslouchání, psaní a mluvení, resp. rozvoj jazykového vědomí žáka, tedy systému žákova verbálního chování a jeho hodnocení.⁹³

Komunikační pojetí ve výuce prezentuje převrat v přemýšlení o výuce českého jazyka, jenž vychází z přesvědčení, že jazykové učivo by mělo představovat pouze **prostředek rozvoje komunikačních dovedností**, nikoliv cíl vzdělávání v mateřštině. Jak výstižně uvádí Štěpáník, výuka českého jazyka a literatury na základní ani střední škole není vzděláváním mladých lingvistů, kteří by měli na určité úrovni ovládat jazykovědu svého mateřského jazyka.⁹⁴

„Cílem tedy není ovládnutí jazykové teorie pro teorii samu; znalost ve výuce mateřštiny nemá podobu deklarativních znalostí z jazykovědy. Jazyková teorie má mít charakter užité znalosti, tj. má sloužit k efektivnější jazykové praxi, být pomůckou v okamžiku nejistoty užívání jazyka. Jazykovědcem má být učitel, nikoliv žák; přitom ale žák může ve výuce do role jazykovědce zkoumajícího jazyk vstupovat.“⁹⁵ a dále: „Učivo má dobře plnit svou funkci, má být užitečné, má být prakticky uplatnitelné – výuka češtiny musí být podřízena edukačním cílům, nikoliv mateřskému vědnímu oboru, tj. lingvistice, a jeho struktuře. [...] Pro jazykovou výuku z toho vyplývá, že účelem poznávání, jak jazykový systém funguje, je **předvádění funkcí probíraných jazykových prostředků v komunikaci**. [...] Lingvistika je prostředkem, nikoliv cílem výuky češtiny.“⁹⁶ V tomto uvědomění spočívá jeden z hlavních pilířů tohoto obratu didaktické perspektivy, a proto hovoříme o **zásadní proměně pojetí výuky české jazyka**, která spočívá ve změně uvažování nejen o jejích cílech, ale zejména jejím obsahu, který z cílů vychází.⁹⁷

3.1 Východiska pro zavedení komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury

Jako mnozí jiní didaktici si i Štěpáník dobře uvědomuje, že při vstupu do školy je žák vybaven jistým **jazykovým vědomím** – v práci jsme již tento fenomén zmiňovali

⁹³ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Eudmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 4)

⁹⁴ tamtéž

⁹⁵ tamtéž (S. 45)

⁹⁶ tamtéž (S. 48)

⁹⁷ tamtéž (S. 43)

a označovali ho jako *jazykový prekoncept*, lze se ale setkat i s výrazem *implicitní jazyková znalost* –, které vychází ze zkušeností s dorozumíváním v každodenním životě. Úkolem učitele je si v první řadě tuto skutečnost uvědomovat a ve výuce s ní vědomě pracovat, to znamená navazovat na ni a uvážlivě ji rozvíjet. „Žákovský prekoncept ve výuce českého jazyka tak představuje specifickou kvalitu, která má při utváření výukového prostředí češtiny stěžejní význam.“⁹⁸

Z některých zoufalých volání učitelů, kteří sami mnohdy z nejrůznějšího důvodu nejsou schopni adekvátně argumentovat, proč své žáky vyučují tomu, co vyučují – velmi příhodným příkladem je Štěpáníkem zmíněná syntax v osmé třídě základní školy –, vyplývá, že přestože jsou podmínky pro komunikační pojetí výuky v teoretické rovině pevně ukotveny a připraveny na realizaci, ve školské praxi se doposud nepovedlo elementární principy komunikačního konstruktů plně prosadit.⁹⁹ Děje se tak zřejmě i proto, že „komunikační oblast se oproti tradiční strukturaci a jasně vymezenému obsahu podle rovin jazykového systému může jevit nejasná, neurčitá, těžko vymežitelná, s nezřetelnými hranicemi, složitě uchopitelná, vzhledem k velmi úzké provázanosti jednotlivých pohledů snad až chaotická.“¹⁰⁰

Rozhodně je nesnadným úkolem komunikační koncept vnést do výuky jako samozřejmý konstrukt, obzvláště když jsou učitelé po celá staletí zvyklí na zjednodušeně řečeno zcela jiný přístup k výuce českého jazyka. Obtížnost v jeho implementaci do současného školského systému může představovat rovněž **ověřování a hodnocení** přínosu takového pojetí výuky. Kromě toho komunikační princip po učitelích vyžaduje hlubší oborové a především **didaktické znalosti** a to je jistě také jeden z mnoha důvodů, proč není komunikační koncept ve výuce systematicky realizován.¹⁰¹

Štěpáník stejně jako Čapek naráží na problém zoufalého nedostatku vhodné moderní didaktické literatury, která by učitele vedla k úvahám, proč a zdali vůbec mají žákům zprostředkovávat to či ono téma, a která by jim sloužila jako průvodce při předávání tohoto učiva komunikačním způsobem. Na trhu je obecně velmi málo publikací, které by pedagogy přivedly k **modernímu didaktickému přemýšlení**, natož aby byly skutečně funkčně komunikačně zacíleny, nebo aby dokonce usilovaly o zde již

⁹⁸ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 4)

⁹⁹ tamtéž (S. 5)

¹⁰⁰ tamtéž (S. 5)

¹⁰¹ tamtéž (S. 42)

mnohokrát zmiňovanou integraci jednotlivých složek předmětu, při nejmenším aby chápaly jazykovou a komunikační výchovu – ve škole zpravidla rozdělenou a označovanou jako mluvnice a sloh – coby jeden celistvý celek.¹⁰²

3.2 Principy komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury

V kapitole *Kritická místa současné didaktiky českého jazyka a literatury* jsme zmiňovali ve výuce jazyka uplatňovaný princip *od jazyka ke komunikaci*, který je ale neúplný a od kterého se odrazíme při nastínění prvního principu komunikačního pojetí v chápání Stanislava Štěpáníka. Ten totiž tvrdí, že aby byl tento konstrukt dokonalý a funkční, je třeba jej pozměnit a postupovat **od komunikace k jazyku a následně od jazyka ke komunikaci**¹⁰³, čímž je demonstrována ona základní proměna způsobu utváření vyučovacího a učebního prostředí českého jazyka. Ačkoliv to na první pohled může znít jako hříčka se slovy, takové verbální definování koncepce má své opodstatnění, které je náležitě argumentováno.

„Chceme-li, aby komunikace tvořila východisko výuky češtiny, pak je třeba postavit ji do středu veškerého učitelova uvažování o plánování výuky a učebních činností ve výuce. Komunikační princip se pak stává reálným základem výuky, nikoliv jen její ozdobou či nadstavbou. [...] Právě komunikace tvoří rámec, v němž se uskutečňuje jazyk (na rozdíl od dosavadního pojetí výuky, kdy rámec je tvořen jazykem a komunikace se uskutečňuje až v něm). Celkově je možno to, jak uvažujeme o výuce češtiny, shrnout jako postup **od spontánního jazykového vědomí přes poučené jazykové vědomí ke kultivovanému jazykovému vědomí**, jež se stává vědomím standardním. Učební úlohy proto stavíme na induktivním základu.“¹⁰⁴

Podmínkou pro transformaci konceptu výuky je dodržení **systemovosti**, což se nejeví jako velká překážka, neboť systemově-strukturální pojetí výuky má v našem školství poměrně dlouhou tradici. To by ale mělo být nahrazeno **systemem na úrovni komunikaci**, přičemž jako ústřední východisko pro jeho uchopení autorovi slouží **teorie komunikačních sfér**, z nichž vybírá ty nejvhodnější pro výuku češtiny – sféru běžné každodenní komunikace, sféru mediální a reklamní komunikace, sféru odborné

¹⁰² ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 5)

¹⁰³ tamtéž

¹⁰⁴ tamtéž (S. 42–43)

komunikace, sféru institucionální komunikace a sféru zážitkové a expresivní komunikace.¹⁰⁵ „[...] ukotvení didaktické koncepce v této teorii umožňuje dostatečně zohlednit pluralitu, dynamiku a proměnlivost současné komunikace, resp. mezilidské verbálně-neverbální interakce: komunikanty a jejich identity, role či vztahy, kontextové okolnosti, cíle a záměry komunikantů atd.“¹⁰⁶ V praxi si toto tvrzení představujeme jako potřebu zprostředkovávat žákům **autentické komunikační situace**, které vystřídají jejich doposud uplatňované imitace a nápodoby, jež mají s komunikační realitou mnohdy pramálo společného. Redukovat by se rovněž měla izolace jednotlivých jazykových jevů, které svůj kontext postrádají docela.

Velmi důležitým hlediskem komunikační nauky je **komunikační záměr žáka**. Aby mohla být naplněna potřeba toho, co jedinec s ohledem na svůj věk a úroveň svého vývoje potřebuje vyjádřit, respektive co by potřebovat vyjádřit mohl, je zapotřebí znát celý **kontext**, tedy všechny okolnosti, které ovlivňují řečové jednání. Učitelé by pak ve svém plánování výuky měli zohlednit strategie jako **situačnost** a **textocentrismus**.¹⁰⁷

„Hlavním cílem edukace je **rozvoj jazykového vědomí** žáka, k němuž přistupujeme jako k subjektu s individuálními potřebami v oblasti utváření vztahu se světem. Z hlediska jazykového rozvoje žáka je nejdůležitější praxe, tj. **užívání jazyka v různých kontextech**, což má v konečném důsledku vést k automatizaci kultivovaného jazykového chování.“¹⁰⁸ Protože v teoretické rovině jsou představy vždy krásné, je třeba také uvést, jak s tím učitel pracuje ve své praxi. Z představy roviny teoretické je záhodno myšlenku převést do jejího praktického užití ve výuce. Učitel by se s žáky měl po vzoru této idey zabývat analýzou a interpretací takových textů – přičemž pojem text chápeme v širším významu jako jakýkoliv druh komunikátu –, které ukazují, jak se užívá jazyk v každodenní komunikaci.¹⁰⁹

Komunikát totiž představuje naprostý základ komunikačního pojetí a veškeré práce ve výuce českého jazyka a literatury. „Ten vnímáme jako strukturu dynamickou, procházející procesem produkce i recepce, jenž je dán osobou produktora i recipienta, vždy ukotvenou v konkrétní **komunikační situaci**. Primárně nás proto při recepci i produkci komunikátu zajímá způsob realizace různých komunikačních **funkcí, záměrů**

¹⁰⁵ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 43)

¹⁰⁶ tamtéž (S. 42–43)

¹⁰⁷ tamtéž

¹⁰⁸ tamtéž (S. 45)

¹⁰⁹ tamtéž (S. 45)

a **cílů**, způsob přizpůsobení kódu komunikační situaci a komunikačnímu záměru a zacházení s jazykovými prostředky.“¹¹⁰ Neboť výhradně v kontextu je možné význam komunikátu reflektovat, je zde na místě znovu připomenout výhrady k analýze dekontextualizovaných příkladů izolovaných slov, slovních spojení nebo větných celků, které se v pedagogické praxi a učebních materiálech běžně užívají.

Komunikační pojetí klade důraz na **aktivní používání jazyka**, a tak by učitel, ačkoliv jeho možnosti jsou vzhledem k časové dotaci a počtu žáků ve třídě poněkud omezené, měl ve výuce zajistit možné maximum prostoru pro vytváření podnětů, které žáky vyzývají k produkci mluveného slova. Zejména u mladších dětí je povzbuzování k vyjádření nenahraditelnou činností ve výuce češtiny, která zprostředkuje zjištění žakových možností, ale především rezerv, na kterých je dále třeba pracovat. Při takové činnosti je na místě do výuky zapojit zmiňovanou strategii situačnosti, kterou Štěpáník vysvětluje jako „použití inscenačních technik, umožňujících žákům **přehrávání rolí známých z každodenního života** a jazykového chování, které je provází. Pozornost věnujeme také **interpretaci kontextu komunikace**, jeho vlivu na podobu komunikátů a také chápání (skrytých) komunikačních záměrů.“¹¹¹

V nástinu principů se Štěpáník také dostává k „leittématu“ této práce, a sice k integraci jazykové a komunikační, případně také literární složky předmětu český jazyk a literatura. „Konkrétní realizací tohoto principu v komunikační nauce o českém jazyku je **binární způsob uvažování** učitele češtiny o obsahu výuky při přípravě na vyučovací hodinu. Při výběru konkrétního komunikačního obsahu přemýšlí o tom, které jazykové prostředky se v něm objevují, při výběru konkrétního jazykového obsahu uvažuje o tom, jakou funkci daný jazykový obsah plní v komunikaci, jaký je jeho **komunikační přesah**.“¹¹²

Obsahům současné výuky češtiny Štěpáník rovněž vytýká nedostatečnou reflexi kulturně-sociálních a komunikačních kontextů, v nichž dnešní mládež vyrůstá. „Současný obsah výuky češtiny nedostatečně reflektuje kulturně-sociální a komunikační kontext, v němž mladí Češi vyrůstají. Často se výuka češtiny vyzývá v této oblasti snažit čelit produkty tradiční knižní kultury – čímž se ale od žáků ještě více vzdaluje. Kontexty objevující se ve výuce musejí být aktualizovány, musejí reagovat na

¹¹⁰ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 47)

¹¹¹ tamtéž (S. 46)

¹¹² tamtéž (S. 49)

konkrétní, každodenní komunikační potřeby žáků. Z toho vychází potřeba zaměřit zvláštní pozornost na **nové formy komunikace**, obzvláště ty související s ponořením žáků do **digitální reality**. [...] Žáci často komunikují s použitím internetových nástrojů intuitivně, přičemž nezřídka napodobují své vrstevníky. Proto považujeme za nutné, aby škola na tuto složku spontánního jazykového vědomí reagovala.“¹¹³

3.3 Specifika komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury na střední škole

Na tomto místě je vhodné zmínit, že koncept komunikační nauky je nutno podřizovat žákům s ohledem na jejich věk, vývojová specifika nebo třeba profesní cílení. „Nutnost zpracovat didaktickou koncepci pro třetí stupeň považujeme za závažnější o to více, že střední škola stojí chronicky mimo zájem výzkumníků a inovativních snah – a právě o to více je potřebuje.“¹¹⁴ Komunikační pojetí tak uplatňujeme jiným způsobem na prvním stupni základní školy a způsobem jiným na střední škole, kde se ve výuce češtiny věnuje zvýšená pozornost metajazykovým jevům, ačkoliv ani zde neplatí, že jsou teoretické lingvistické znalosti hlavním cílem jazykového vzdělávání.¹¹⁵

Výuka češtiny je do jisté míry pro učitele ztížená vlivem **nezajištěné návaznosti při přechodu ze základní na střední školu**. Zvláštním případem pak jsou s jistými výhradami přijímaná víceletá gymnázia, jejichž učitelé češtiny s vědomím, že se žáci dostali na výběrovou školu, ještě markantněji uplatňují formálně-poznávací přístup. Výuka takových učitelů pak nezřídka již na nižším stupni gymnázia, formálně tedy ještě na základní škole, připomíná jazykovědné semináře na vysokých školách.¹¹⁶

Na střední škole vystupuje do popředí zájmů ve výuce češtiny především **interpretace řečového chování**, na jejímž základě vzniká povědomí o kvalitě volby a uspořádání jednotlivých jazykových prostředků. Středoškolští žáci, u nás gymnazisté též označováni jako studenti, jsou vedeni k rozvíjení schopnosti vědomě **měnit jazykový kód**, adaptovat jej v závislosti na komunikační situaci, komunikačním partnerovi a sledovaném komunikačním záměru, čímž dochází k osvojení **kultivovaného**

¹¹³ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 54)

¹¹⁴ tamtéž (S. 46)

¹¹⁵ tamtéž (S. 46)

¹¹⁶ tamtéž (S. 45)

jazykového vědomí.¹¹⁷ Rozvoj této dovednosti představuje nebo by měl představovat jádro takzvané slohové výchovy na střední škole.

„Jak v procesu sdělování, tak při příjmu sdělení je důležité i **vědomí stylu**, schopnost jej rozpoznat a také vhodně jej volit za účelem dosažení komunikačního záměru. Jako neobyčejně obtížné se jeví úsilí o slohovou diferenciaci komunikátů, tedy na jedné straně práce na individuálním stylu, rozlišování jazykových vrstev a jejich vhodný výběr pro konkrétní komunikát zasazený do kontextu, na druhé straně snaha o vědomou diferenciaci jazyka související například s geografickou nebo sociální příslušností. Pěstování pestrosti a jazykové kreativity, pohled na jazyk žáka jako na soubor různých variet jazyka, to jsou také součástí komunikační nauky o českém jazyku.“¹¹⁸

Poměrně rozšířeným mýtem, který řada vyučujících češtiny již bez rozmyslu přijímá jako fakt, je předpoklad, že jazykové učivo, tj. ve školním prostředí mluvnice a sloh, je v dostatečné míře probráno na základní škole, a z toho důvodu lze na střední škole mnohem více pozornosti věnovat literatuře. Když už probíhá jazyková výuka, učivo se mnohdy omezuje na opakování mluvnických jevů ze základní školy, aniž by bylo zohledněno vývojové stadium středoškoláků, jejich kognitivní vyspělost a komunikační potřeby.¹¹⁹

Komunikační nauka nabízí řešení v podobě **spirálového osnování**, kterým se rozumí opakování již získaných poznatků a dovedností, jejich prohlubování, rozšiřování a usouvztažnění v nových kontextech. Opakování a vzájemné propojování poznatků, tedy **komplexnost jazykového vědění** ale není principem adekvátním k uplatňování ve výuce češtiny pouze na středních školách – zde je tento rys s ohledem na vyšší věk žáků pouze nápadnější –, nýbrž se jedná o základní kámen celé koncepce komunikačního pojetí.

Do jisté polemiky se lze dostat se Štěpáníkem v problematice přípravy středoškolských žáků na maturitní zkoušku. Ve svých tezích uvádí, že by ve výuce nejen na základní, ale také střední škole měly být limitovány ty stránky obsahu, které

¹¹⁷ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 46)

¹¹⁸ tamtéž (S. 49)

¹¹⁹ tamtéž

jsou přehnaně zatížené teorií.¹²⁰ Ve vymezení komunikační nauky ale není uvedeno, jak by učitel měl postupovat, chce-li žáky připravit na závěrečnou zkoušku, jejíž podobu a průběh může většinou jen stěží významně ovlivnit a jež je mimo jiné nepsaným měřítkem úspěchu nejen žáků, ale i učitele. Můžeme se tedy jen domnívat, že řešením je opět hledání zdravého kompromisu, balance mezi cíli skutečnými – rozvíjení komunikačních dovedností – a formálními – úspěch u maturitní zkoušky, případně u přijímacích zkoušek na vysokou školy. To platí alespoň do doby, než se kýženou změnou v pojetí výuky českého jazyka a literatury nakazí celé naše školství.

¹²⁰ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. (S. 53)

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktický oddíl diplomové práce se skládá ze dvou částí. První z nich je zaměřena na popis a analýzu vyučovacích, mnou hospitovaných hodin učitelů češtiny na vyšším stupni Gymnázia F. X. Šaldy v Liberci. Druhá část obsahuje sadu vlastních, na téže škole aplikovaných příprav a jejich analýzu. Metoda pozorování, aplikace a následná reflexe se v obou částech výzkumu soustředí zejména na sledování míry uplatňování komunikačního pojetí výuky českého jazyka a literatury.

4. Hospitace v hodinách českého jazyka a literatury

Přestože realizovaných náslechlů na Gymnáziu F. X. Šaldy se uskutečnilo celkem dvanáct, do konečného výběru se jich dostalo pouze pět, na nichž lze doložit dostatek pozorovaných jevů, které se s ohledem na teze v teoretické části práce, zejména pak na kritická místa současné výuky češtiny, staly předmětem zkoumání, a jež utvářejí vstupní, avšak nikoliv konečnou představu o tom, jak probíhá výuka českého jazyka a literatury na vyšším stupni gymnázia.

Protože se i v teoretickém oddíle práce zejména pro nedostatek prostoru věnujeme spíše výuce jazykové a komunikační, při výběru hospitovaných hodin jsem s tímto vědomím preferoval hodiny jazykové a analýza náslechlů pak sestává ze čtyř mluvnických hodin a jedné slohové.

Zhodnocení jednotlivých hodin probíhá na obecné úrovni, kdy je poukazováno na nejrozličnější aspekty výuky od výběru tématu přes po volbu metod pro jejich zprostředkování až po hodnocení, akcentována je pak ale pochopitelně zejména míra uplatňování rozvíjení komunikační kompetence u žáků na střední škole. Považuji za důležité upozornit na to, že na některých místech se dopouštím interpretací, které jsou ale odrazem pouze mého subjektivního vnímání a zážitku z observace vyučování. Někteří vyučující mi nabídli, abych se do vyučovacího procesu zapojil alespoň pasivně vyplňováním pracovních listů nebo plněním jiných, v hodině zadaných úkolů. V analýze takových hodin tedy rovněž připojuji svůj osobní názor na prezentaci, rozsah a náročnost učiva.

V analýzách všech hospitovaných hodin je zachováno totéž schéma: Na začátku je uvedeno téma hodiny, zvolené pomůcky, ročník třídy a počet studentů účastnících se vyučování. Ten je pro nás zajímavý zejména z toho důvodu, že jisté rozdíly lze v realizaci výukových metod vysledovat v celých třídách, čítajících zpravidla třicet

žáků, a v takzvaných „půlených hodinách“, kdy se v daném okamžiku českým jazykem zabývá jen polovina třídy, v jejíž zbývající části probíhá výuka matematiky, a následující vyučovací jednotku se skupiny prohodí. Další část je věnována do maximální míry objektivnímu popisu průběhu vyučování, který je nastíněn poměrně stručně s minimálním zastoupením hodnotících aspektů. Těm se totiž věnuje zřejmě nejdůležitější část kapitoly, nesoucí název zhodnocení. Zde je vyhrazen prostor pro mou vlastní analýzu a interpretaci, které vycházejí nejen z poznatků, jež jsou obsahem teoretického oddílu práce, ale také z vědomostí nabytých během vysokoškolských studií a částečně i ze zkušeností z nedlouhé praxe ve školství. Mělo by být tedy zřejmé, že se do zhodnocení nutně promítají mé vlastní názory, postoje a stanoviska a že se do něj zrcadlí osobní představa o pojetí výuky češtiny na střední škole.

Analýza a interpretace záměrně vynechávají zastoupení hodnotících technik, které určují schéma, na jakém místě by mělo být hodnoceno kladně a na kterém je vhodné vyjádřit nespokojenost nebo doporučení do další práce (např. takzvaná metoda sendvič). Jediným kritériem, které upravuje řazení jednotlivých komentářů, je chronologie, lineárnost průběhu vyučování. Pokud jsem tedy na samém začátku hodiny u kolegy zaznamenal něco, k čemu mám výhrady, respektive o čem si myslím, že to lze udělat jinak a lépe, nečekám se zapsáním svého postřehu až na prostřední část analýzy, jak zmíněná metoda sendvič doporučuje, ale uvádím poznámku na témže místě, kde se v hodině projevila, tedy na začátku.

Považuji za žádoucí rovněž připomenout skutečnost, že navštíví-li vyučování jakákoliv osoba, která se jej běžně neúčastní, průběh výuky lze v takové chvíli sotva považovat za přirozený, neboť je jistým způsobem narušena zásahem zvenčí, jenž v určitých oblastech ovlivní nejen učitele, ale i žáky. Jistě je zachován plán hodiny, který je koncipován ve fázi před vstupem do vyučování, nebo volené metody a prostředky k předávání učiva, ale provedení se může v závislosti na příchodu návštěvníka vlivem mnoha faktorů proměnit.

Nakonec bych rád zmínil, že všichni učitelé, u nichž jsem absolvoval náslechy, si byli vědomi účelu jejich uskutečnění a jsou seznámeni s jejich následným zpracováním v diplomové práci, k němuž mi poskytli slovní souhlas. Pro potřeby práce není nutné uvádět jména, a proto vyučující zůstávají v anonymitě.

4.1 Hospitace I.

Téma hodiny: Slovní zásoba z hlediska stylistického

Pomůcky: pracovní list

Ročník: 2.

Počet studentů: 21

Průběh:

Vyučovací hodina, jejímž těžištěm byla slovní zásoba v oblasti rčení, přísloví a jiných ustálených slovních spojení, navazovala na hodinu předchozí, a proto byl začátek hodiny, opomineme-li vyřízení administrativních záležitostí, věnován kontrole na minulé hodině nezkontrolovaného cvičení, které bylo součástí poměrně rozsáhlého pracovního listu (dva oboustranné listy formátu A4), na jehož základě byl postaven celý průběh vyučování.

První vyplňované cvičení bylo zaměřeno na ustálená slovní spojení vycházející nejčastěji z Bible nebo řecké mytologie. Úkolem žáků bylo na vynechané místo v jednotlivých řádcích s neúplnými dvojicemi výrazů doplnit vhodné slovo, kterým by obrat zkompletovali, a následně vysvětlit, jaký je kontext vzniku sousloví a v jakém přeneseném významu se začal používat později, například *David a Goliáš*, *oidipovský komplex* nebo *Augiášův chlév*. Úloha byla plněna spontánně, tedy bez přípravy žáků, s okamžitou kontrolou vyučující, která k zodpovězení vyvolávala jednotlivce.

Po splnění prvního cvičení se ihned přešlo k cvičení následujícímu, které mělo ověřovat žákovskou znalost přísloví, jež byla šifrována v opisech, například *při poklesu produktivity práce obyvatelstva na nulu se projeví totální nedostatek kruhového pečiva jako hádanka pro bez práce nejsou koláče*. Po přečtení výroku dostali žáci krátký čas na promyšlení a následně dobrovolník nebo vyvolaný žák sdělil své řešení.

Postup ve střídání aktivit byl zachován po celou dobu vyučování, a proto se stejně jako na začátku hodiny i nyní přešlo z jednoho cvičení na další. Tentokrát se žáci zabývali úryvkem z knihy *Hrdý Budžes* od Ireny Douskové. V textu, na jehož přečtení dostali žáci dostatek času, měli vyhledat nespisovné a hovorové výrazy. Po uplynutí stanoveného časového limitu proběhla společná kontrola s naznačenou diskuzí nad vyhledanými slovy a motivací k jejich užití v literárním textu.

Zhodnocení:

Hodina je ukázkovým příkladem poměrně tradičního vyučování, kterému navíc příliš nepřispěla (ne)aktivita, (ne)spolupráce a (ne)zájem žáků, mezi jejichž oblíbené

předměty čeština zřejmě nepatří, ačkoliv je velmi na místě opatrnost s vynášením takových soudů, neboť aktuální atmosféra ve třídě mohla být ovlivněna celou řadou faktorů, které kvalitu hodiny ovlivňují, například nálada a emocionální rozpoložení žáků.

Za příliš atraktivní se nedá považovat skutečnost, že hodina byla založena pouze na práci s pracovním listem, přestože by se mohla nabízet vágní argumentace, že se pořád jedná o lepší alternativu, než kdyby byla hodina založena na výkladu, který nabízí takřka nulové aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Není ale mým cílem omlouvat nedostatky formulacemi naznačujícími, že by koncipování hodiny mohlo být ještě horší, což v tomto případě považuji za argumentační faul, a naopak se vyučování pokusím do jisté míry objektivně zhodnotit. Paní učitelkou zvolenou metodiku výuky proto na chvíli opominu a zaměřím se na analýzu jednotlivých cvičení.

První do vyučovací hodiny zařazené cvičení mělo jeden velký hendikep – žáci nedostali čas na samostatné vyhledání správného řešení. Spousta z nich výrazy totiž vůbec neznala, a cvičení tak radikálně zúžilo pole své účinnosti na několik vybraných, zřejmě sečtějších nebo zkráceně řečeno co do vědomostí bohatších jedinců. Zvolený postup by fungoval za předpokladu, že se bude jednat o cvičení, které neklade z mého pohledu tak vysoké nároky, a řešení bude na první pohled zřejmé alespoň většině žáků. Troufám si totiž tvrdit, že cvičení, které cílí na znalost především antické mytologie a Bible, tuto podmínku nesplňuje, přestože jsou obě témata náplní výuky prvního ročníku střední školy.

Na jedné straně se v cvičení sice vyskytují notoricky známá úsloví jako *David a Goliáš* nebo *jablko sváru*, na straně druhé spojení jako *Augiášův chlév* nebo *Je třeba překročit Rubikon* jsou spojení, ke kterým žáci připojit správné doplnění nedokázali, a tudíž ani úsloví vysvětlit, a proto se této role musela ujmout paní učitelka. Z mého pohledu bylo ale takové jednání očekávatelné, protože já sám jsem obraty slyšel poprvé. Je ale otázkou, zdali se moje vědomosti nevyznačují zásadními mezerami a zvolené výrazy jsou naprosto adekvátní. Z mého pohledu tu narážíme na to, že se zvolené jazykové výrazivo vymyká principům komunikačního pojetí výuky, neboť v současné aktivní slovní zásobě se v cvičení vybrané obraty již neobjevují, a když, tak jen velmi zřídka, a to možná jen u starší generace. Nicméně je nutno uznat, že se jejich znalost může hodit v pasivní slovní zásobě například při recepci literárních textů, v rozhovorech s lidmi výrazy užívajícími nebo je lze vnímat jako znalostní výbavu středoškoláka. V souladu s komunikačním principem by pak bylo optimální, aby žáci dostali

v poslední fázi cvičení příležitost sami vymyslet či zinscenovat takovou komunikační situaci, v níž by některá ze slovních spojení vhodně a funkčně užili.

Přestože bylo téma hodiny pojato ryze lingvisticky, vyučování se jistým přesahem do slohově-komunikačního pojetí v některých pasážích hodiny přece jen vyznačovalo, ačkoliv pouze náznakově. Příkladem takové snahy snad může být druhé ze zvolených cvičení, které hodnotíme pozitivně už jen proto, že mělo potenciál žáky bavit a vedlo je k aktivnímu přemýšlení nad sémantickou stránkou jazykových prostředků. Navíc se zde uplatňuje princip sémantizace, který cílí na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. K úspěšnějšímu procvičování dovedností by ale došlo v případě, kdyby vyučující žákům zadala úkol na základě vzoru ve cvičení vytvořit vlastní výpovědi, v nichž by byla opisována rčení a přísloví.

Podobným příkladem jistého přesahu je i cvičení poslední, ve kterém dochází k propojování všech třech složek předmětu český jazyk a literatura. Z hlediska jazykového si žáci všímají míšení útvarů českého národního jazyka, z hlediska jazykových rovin, přesněji z hlediska morfologického, si žáci všímají kupříkladu nespisovných koncovek, z hlediska stylistického celkového výběru a uspořádání jazykových prostředků a jejich funkce v textu a konečně z hlediska literárního přemýšlejí nad tím, jak se prostřednictvím výběru těchto prostředků uplatňuje v beletrii estetická funkce jazyka.

Závěrem bych rád shrnul, že hodina se mi jeví jako lehce nadprůměrná, přičemž ji v této pozici drží poslední dvě z mého pohledu dobře zvolená cvičení a snaha vyučující o propojování složek jazyka, náznak rozvíjení komunikační dovednosti a práce s literárním textem v mluvnické hodině. Druhé cvičení nahlížím pozitivně, neboť prostřednictvím šikovně volených formulací na rozvoj jazykového uvažování cílí hravou formou. Jako nedostatky a doporučení pro zlepšení vnímám nedostatečný čas na promyšlení řešení cvičení, protože to z učebního procesu automaticky vyřazuje žáky, kteří potřebují svůj čas, dále absenci střídání aktivit, přestože každá mířila na rozvoj jiné oblasti, avšak princip metody zůstával stejný, byť práci s textem zvoleným zcela adekvátně vzhledem k věku žáků kvitují, a nedostatečné využití a prodiskutování estetické funkce jazyka v literárním díle.

4.2 Hospitace II.

Téma hodiny: Jazykové rodiny

Pomůcky: lístečky s jednotlivými jazyky a jazykovými rodinami, tabule

Ročník: I.

Počet studentů: 14

Průběh:

Na začátku je opět důležité zmínit návaznost hodiny na předchozí vyučování. V něm totiž došlo k seznámení žáků s tím, že existují určité jazykové rodiny a větve, do nichž jsou vřazeny jednotlivé jazyky podle jejich původu. V této hodině bylo cílem učitele ověřit znalosti žáků formou práce ve dvojici. Každý pár dostal lístečky s tučně vyznačenými názvy jazykových rodin a větví a k nim lístečky s velkým množstvím živých i neživých jazyků, jež k sobě měli žáci náležitě přiřadit.

Na aktivitu žáci dostali zhruba patnáct minut a následně proběhla společná kontrola, jež byla realizována formou vyvolávání jednotlivců, kteří do tabulky naznačené na tabuli měli pod názvy jazykových rodin připsat jazyky. Kontrola, do níž vyučující vnášel doplňující informace, vyplnila zbývající čas vyučovací hodiny.

Zhodnocení:

Už samotné téma hodiny je prvním signálem, že z hlediska výběru obsahů učiva se tu nesetkáme s komunikačním principem, jehož podstata neleží pouze v rovině provedení výuky, ale také ve výběru témat, která v sobě vůbec zahrnují potenciál komunikační dovednosti rozvíjet. Přestože to není plně v rukách učitele, ačkoliv jistý vliv má vyučující při sestavování tematických plánů, nelze tento aspekt v analýze zcela opominout.

Kladně lze ohodnotit organizační formu práce, tedy práci ve dvojicích. Ta ale k tomu, aby hodina mohla být považována za úspěšnou, nestačila. Na kvalitě jí totiž značně ubíral zmiňovaný obsah – zadaná práce pro žáky prvního ročníku střední školy byla z mého pohledu dosti náročná a hodila by se spíše pro studenty lingvistiky. Sám jsem měl možnost si aktivitu vyzkoušet a zdaleka jsem v ní neuspěl. Žáci se na druhou stranu tématem zabývali v nedávné době, a tak mohli mít poznatky v hlavě ještě relativně čerstvé. Zdá se, že v představě učitele měla aktivita sloužit jako komplexní opakování světových jazyků, připomenout jevy známé a obohatit je poznatky novými. To ale nic nemění na tom, že cvičení bylo předdimenzované. Ukázalo se to i na práci žáků, kteří byli nuceni informace dohledávat na internetu. Moje nespokojenost tedy nepramení pouze z výběru tématu, ale i z jeho zpracování. Nerad bych tvrdil, že je pro žáky téma jazykových rodin zcela zbytečné, ale pakliže se vyučující rozhodne se jím zabývat, měl by provést výraznou selekci toho, co bude žákům předávat. Doporučil

bych, aby pedagog zvolil pouze základní skupiny jazyků, a to zejména těch, které jsou nám, Středoevropanům, nejbližší, a k nim vybral jen několik zástupců z řad jazyků, kterým by se mohl důkladněji věnovat. Osvěžující by pro výuku bylo, kdyby byla hodina opřena o ukázky, ať už obrazové nebo zvukové, čímž by žáci jazyky přestali jazyky vnímat pouze jako abstraktní názvy pro řeči, se kterými nikdy nepřišli do styku. Na ukázce jedné věty ve více jazycích by se například daly demonstrovat podobnosti a odlišnosti slovanských jazyků. Rozhodně bych doporučoval jít v užším vymezení do větší hloubky než se snažit pojmut velký záběr, a bez úspěchu. Zkrátka když se pedagog rozhodne pro určité téma, měl by přemýšlet o tom, jaký výchovně-vzdělávací cíl sleduje a jak k jeho naplnění může dojít co nejkreativnějším způsobem. Při analýze této hodiny se bohužel nedokážu ubránit otázce, proč by žáci prvních ročníků měli vědět, že korejština spadá mezi altajské jazyky.

Co se týče práce učitele v hodině a volby prostředků k předávání poznatků, pozitivně se dá zhodnotit znázornění na tabuli, které je dobrým nástrojem pro zpřehlednění probíraného učiva a zviditelnění společných výsledků práce, ovšem na skutečném účinku nabývá teprve ve chvíli, je-li učivo pro žáky alespoň trochu podstatné, ideálně zajímavé. O to vyučující usiloval tak, že při kontrole společných výsledků učivo rozšiřoval doplněním alespoň náznakově zajímavých informací o původu některých jazyků.

Hodina jistě byla plánována s dobrým úmyslem, vyučující se držel stanovených tematických plánů a nepochybně usiloval o záživné zprostředkování jinak poměrně nezáživných informací. Opustíme-li nyní samotný obsah, který zde ale je, řekl bych, významnou determinantou kvality výuky, učitel zvolil zbytečně velké množství jazyků, čímž žáky nepřiměřeně přehltit informacemi, které pro ně nejsou příliš atraktivní, nepřinášejí vědomí smysluplnosti a pravděpodobně jsou již v tuto chvíli zapomenuty. Nakonec jsem toho názoru, že je škoda, že nebyl plně využit potenciál tzv. půlených hodin, když už je škola jednou týdně umožňuje.

4.3 Hospitace III.

Téma hodiny: Pravopis: psaní velkých a malých písmen

Pomůcky: tabule, sešity

Ročník: III.

Počet studentů: 15

Průběh:

Po vyřešení obligátní administrativy vyučující žákům představila téma hodiny, přičemž třída měla sama hlasováním rozhodnout, jakým způsobem bude pravopis procvičován. Ze dvou možností byla varianta samostatné práce zavržena a přistoupilo se k diktování jednotlivých výrazů, které vždy jeden žák zapsal na tabuli a zbytek třídy do svých sešitů. U některých jevů se otevřela krátká diskuze nad důvodem jejich zápisu. Tímto způsobem probíhala celá vyučovací hodina až do závěru, kdy se vyučující s žáky domlouvala nad hodnocením diktátu, který se měl uskutečnit následující hodinu.

Zhodnocení:

Začít hned výtkou se možná jeví jako nevhodný postup, ale v rámci zachování chronologie analýzy je nezbytný. Když bylo vyučující představeno téma hodina, cíl byl prezentován jako příprava na diktát plánovaný na nadcházející hodinu. Takové jednání vydává signál, že se žáci mají pravopis učit jen proto, aby obstáli v jeho následném ověřování, nikoliv pro znalost při nejmenším vhodnou pro produkci vlastních komunikátů. Takový postup vymezený schématem *něco si vysvětlíme, abyste se to doma naučili a naučené předvedli v testu nebo u zkoušky* je rysem jistého vtisku, který je v českém školství hluboko zakořeněn. Na samém konci hodiny v diskuzi nad obsahem a hodnocením diktátu se vyučující dopustila argumentace podobného charakteru, když vysvětlovala, že se výrazy mohou objevit v maturitním didaktickém textu. V praxi tu tak narážíme na jednu z polemik teoretického oddílu práce, založené na kontrastu mezi skutečnými a formálními cíli výuky českého jazyka a literatury.

Hodina, založená na jedné přes celou jednotku rozložené aktivitě, která byla zbytečně zdouhá, se poněkud vyznačovala nudou a snad i očekávaným nezájmem žáků. Zápis na tabuli dynamiku hodiny značně narušoval, časem se dle mého plýtvalo tím, že bylo nutné počkat, než se zvednou i žáci z posledních lavic, dojdou k tabuli a zapíší vybraný výraz. Neztracuji vyzívání žáků k tomu, aby prováděli zápis na tabuli, pokud to dovoluje třídní klima, a věřím, že učitelka chtěla využít tzv. půlenou hodinu k tomu, aby se každý žák dostal k prezentování výsledků, avšak v případě, kdy se jednalo pouze o zápis něčeho, co mohl zapsat sám učitel a ušetřit tím čas, to považuji v této hodině za zbytečné. Nicméně je nutno znovu připojit fakt, že zviditelnění výsledků celé třídě je rozhodně dobrým krokem, jen bych volil časově úspornější strategii.

Kromě toho kontrolu formou určování jevů na pólech správně – nesprávně nepovažuji za vhodně zvolenou, a to skutečně ani v případě procvičování pravopisu,

kdy zápis mnohých výrazů žáci třetího ročníku považují za samozřejmý, např. jméno *Marie*. Navzdory tomu bych alespoň u složitějších nebo méně frekventovaných jevů lobbboval za to, aby byl zápis podpořen vhodnou argumentací, která by se v rámci úspory času mohla omezit na výroky jako *(ne)jedná se o vlastní/ obecné jméno*. Takové odůvodňování za podpory zcela základní terminologie, která by v tomto případě měla spíše funkci ekonomickou, než že bylo bezpodmínečně nutné, aby ji žáci ovládali, v hodině chybělo v některých případech i z toho důvodu, že sama vyučující si jím nebyla jistá. Jsem toho názoru, že když už si na hodinu zvolila jen několik příkladů, mohla si důkladněji připravit komentáře k tomu, proč se dané slovo píše právě tímto způsobem a ne jiným. Někdy se vyučující dopouštěla poněkud vágní a nepřesné argumentace jako *podstatné jméno se píše s velkým počátečním písmenem, protože se jedná o biblickou postavu*, jindy otázky žáků ignorovala docela (*Co to je to „slunců“ v názvu restaurace U Dvou slunců?*) a ve dvou případech uváděla chybná tvrzení (*„Zdáli“ se píše vždy dohromady. Slova jako restaurace nebo divadlo nejsou nikdy součástí názvu*). Je pochopitelně otázkou, zdali vyřčení mylných výroků pramení z nevědomosti nebo ze snahy žákům látku zjednodušit. Protože se s kolegyní, která je v praxi teprve tři roky, nějakou dobu znám, obávám se, že pravdou je první z uvedených možností.

Vyučovat pravopis, látku pro žáky tolik neatraktivní, je rozhodně výzvou a nesnadný úkolem a založit hodinu na vypisování vybraných výrazů s absencí jakéhokoliv kontextu zajisté není cesta k jeho zábavnému zprostředkování. Probírání izolovaných, z určité komunikační situace vytržených jazykových jevů se přičítá nejen komunikačnímu pojetí, jak o tom ve svých publikacích píše Štěpáník¹²¹, ale zanedbání kontextu v některých případech rovněž zamezuje jednoznačnosti řešení, kterou – jak je uvedeno výše v teoretickém oddíle práce – pravopis na rozdíl od jiných oblastí češtiny většinou umožňuje. Ortografie velkých a malých písmen je v naší mateřštině obzvláště kritickým místem, neboť v některých případech ani sami lingvisté nejsou zajedno v řešení některých vlastních jmen, a navíc mnohé výrazy vyžadují rovněž geografickou či historickou znalost, a i z tohoto důvodu je kontext důležitý. Je pak zcela očekávatelné, že žáci bez naučené znalosti jen stěží určí správný zápis obce *Kostelec*

¹²¹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

nad Černými lesy, nejsou-li si vědomi toho, že *Černý les* je vlastní jméno vloženo do názvu města.

Zrovna tak i výběr jednotlivých slov odporuje zásadám komunikačně pojaté výuky, neboť výrazy jako *Sázavský mnich* rozhodně nepatří do aktivní slovní zásoby mladých Čechů. Pokud bude chtít jedinec takový výraz použít, v dnešní době není nic snazšího než jej zadat do Internetové jazykové příručky a zápis ověřit. Mimochodem právě ke schopnosti umět kýžené informace v relevantních zdrojích vyhledat by měli být žáci především vedeni, než aby po nich bylo vyžadováno všechny informace nutně znát nazpaměť.

4.4 Hospitace IV.

Téma hodiny: Pravopis: psaní velkých a malých písmen

Pomůcky: tabule, sešity

Ročník: I.

Počet studentů: 13

Průběh a zhodnocení:

Protože byla tato vyučovací hodina co do obsahu a metodiky téměř identická s vyučovací hodinou popsanou výše, průběh a zhodnocení jsou v této analýze sjednoceny. Navzdory tomu ji sem přece jen zařazuji s motivací na byť slabém vzorku dvou hodin demonstrovat, jakým způsobem je na Gymnáziu F. X. Šaldy prováděna výuka pravopisu, ale především jak se v praxi uplatňuje tzv. pedagogický, respektive didaktický vtisk, jak se o něm často zmiňuje Robert Čapek (viz teoretická část)¹²².

Zajímavé je, že si ani jeden z učitelů nebyl vědom toho, že nezávisle na sobě ve dvou dnech odučí takřka totožnou hodinu. Netušil jsem to ani já, a ačkoliv se to zpočátku jevilo jako ztracený čas, v návaznosti na teoretickou část je příhodné poukázat na to, jak výrazně může být mladší generace učitelů ve svém pojetí výuky ovlivněna svým vyučujícím z dob absolvování základní a střední školy. Paní učitelka, jejíž hodina je analyzována v předchozí hospitaci, totiž jako žákyně absolvovala Gymnázium F. X. Šaldy a jejím učitelem českého jazyka a literatury byl v té době pedagog, jehož reflektovaná hodina je náplní této kapitoly. Kolegyně po odučení hodiny dokonce v diskuzi se mnou vliv svého dřívějšího pedagoga potvrdila se slovy, že *takhle učil pan R. pravopis mě, a tak v tom pokračuji ve své praxi*.

¹²² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

Začátek kolegovy vyučovací hodiny tedy probíhal docela stejně jako u výše zmiňované učitelky, dokonce pro procvičování pravopisu z podstatné části zvolil stejné, někdy z mého pohledu nevhodné výrazy, a doplnil je navíc ještě dalšími, snad ještě nevhodnějšími. Žáci si tak u tabule lámali například hlavu nad tím, jak správně zapsat slovní spojení *Historický ústav České akademie věd*.

Změna oproti předchozí hodině ale spočívala v tom, že aktivně se nevěnovala pozornost celou hodinu a pravopisný výcvik následně pokračoval vyplňováním cvičení v učebnici, které prověřovalo znalost interpunkce. Žáci jeden po druhém četli souvětí a na patřičných místech měli hlásit chybějící čárku. Stejně jako v předešlé hodině zde postrádám vhodnou argumentaci pro zápis interpunkce, a to zejména v kritičtějších, pro žáky náročnějších případech.

4.5 Hospitace V.

Téma hodiny: Publicistický funkční styl

Pomůcky: projektor, powerpointová prezentace, sešity

Ročník: II.

Počet studentů: 14

Průběh:

Vyučující žáky aktivizovala prostřednictvím řízené diskuze nad poznatky z předchozí hodiny slohové výchovy. Pomocí kladení návodných se rychle zopakovalo, co je *publicistika* nebo čím se vyznačuje *investigativní* a *bulvární žurnalistika*. Vyložené pojmosloví se následně rozšířilo o další výrazy jako například *text* a diskutovalo se nad sémantickou stránkou slov *přesvědčovat* a *ovlivnit* coby sloves označujících funkce publicistických komunikátů.

Dále byla pozornost zaměřena na kompozici publicistických textů, přičemž k jednotlivým částem se vyučující dostávala opět kladením otázek. Pojmy podle toho, jak je žáci hlásili, zapisovala na tabuli a v případě nutnosti jejich definování doplňovala. Poslední, nejdelší část hodiny byla věnována jazykové stránce publicistických útvarů, jejichž výklad byl opřen o powerpointovou prezentaci a podpořen autentickými příklady. Některé z uvedených příkladů byly diskutovány a vysvětlovány.

Zhodnocení:

Přestože hodina byla založena výkladu a řízené diskuzi, tj. na metodách v moderní didaktice, tedy i v komunikačním pojetí výuky, často zavrhaných,

vyučování lze považovat za zdařile provedené. Díky častým otázkám, jimiž pedagožka dokázala udržet stálou pozornost většiny třídy a jež cílily na žákovy osobní zkušenosti se zpravodajstvím, se podařilo udržet dynamiku hodiny a vytvořit vhodné prostředí pro vyučovací proces.

Aktivizace žáků prostřednictvím dotazů je sice metoda tradiční, v hodině se ale ukázalo, že přesto může být velmi funkční, protože vyučující se s její pomocí podařilo volně přejít k doplnění dalšího učiva. Navzdory tomu, že do vyučování bylo vneseno několik odborných, pro vstup do tématu nezbytných výrazů, žáci z mého pohledu nebyli terminologicky přetížení. Navíc vyučující pro lepší uchopení a zapamatování pojmů nabízela řadu mnemotechnických pomůcek. Pochvalu si rovněž zaslouží výběr aktuálních a autentických jazykových prostředků, se kterými se žáci mohou běžně setkat v publicistických článcích, na druhou stranu je škoda, že byly izolovány jako samostatné jednotky. Aby jejich platnost a účinnost v užití byly kompletní, bylo by zapotřebí prezentovat je v kontextu.

Ačkoliv se hodina nevyznačovala užitím pestrých výukových metod, a lze ji proto považovat za tradiční, z analýzy je zřejmé, že ji hodnotím spíše kladně. Ukazuje se zde, že nejen novější metody mají potenciál učinit výuku kvalitní. Oproti předchozím hodinám zde bylo také možné sledovat uplatnění letitých zkušeností pedagožky, která na škole působí přes dvacet let. V komparaci s předchozími dvěma hodinami je na místě podotknout, že výuka publicistického funkčního stylu je nejen pro mladistvé přece jen atraktivnějším tématem než pravopis. Nakonec je nutno přiznat, že objektivita hodnocení může být lehce narušena z toho důvodu, že jazyk publicistiky je mým oblíbeným tématem, a proto mně hodina přišla zábavná i poučná. Nabízela by se ovšem otázka, jestli by žáci byli téhož názoru.

5. Sada vlastních příprav

V poslední části diplomové práce předkládám pět vlastních příprav na výuku českého jazyka a literatury, které byly realizovány na Gymnáziu F. X. Šaldy v Liberci. V kapitole se pak soustředím nejen na jejich popis, ale především na analýzu a interpretaci průběhu jejich realizace, přičemž jsou v tomto oddílu všechny složky spojeny do jednoho souvislého textu, abych jednotlivé kroky mohl vzápětí analyzovat a hodnotit. Interpretací se v této kapitole rozumí snaha určit příčiny toho, proč vyučování proběhlo určitým způsobem, a odhadnout motivaci žáků k danému projevu chování.

Přestože jsou jednotlivé přípravy rozděleny do pěti podkapitol, v tomto případě se jedna příprava nerovná jedné vyučovací jednotce. Prezentuji zde totiž celistvé zpracování jednotlivých témat, jehož realizace vyžaduje více než jednu vyučovací hodinu. Oproti schématu v analýze hospitovaných hodin je proto schéma vlastních příprav rozšířeno o kategorii minimálního počtu vyučovacích hodin, kterých je k odučení tematického celku zapotřebí.

Celkem zde uvádím dvě jazyková, respektive mluvnická témata, jeden tematický komplex příprav do hodin slohových a komparaci dvou literárních hodin, v jejichž průběhu jsou patrné průniky, ale i odlišnosti. Považuji za názornější zvolit menší počet odučených příprav, ale pojmout je tematicky komplexně, to znamená zachytit celý průběh rozvíjení určitých kompetencí a předávání poznatků, a při tom je analyzovat skutečně detailně. Na jedné „vytržené“ vyučovací hodině se jen stěží dá prokázat schopnost koncipování celého tematického celku a plánování výuky ve vzdálenější časové perspektivě. Přehled příprav zaměřený na celistvé tematické bloky umožňuje nahlédnout do mých preferencí a postojů ve výuce, utvořit si představu o mém vyučovacím stylu, vnímat moje pojetí výuky češtiny a v neposlední řadě samozřejmě zhodnotit uplatňování komunikačního principu a analyzovat schopnost rozvíjet komunikační kompetenci ve výuce českého jazyka a literatury.

Kromě vyučovacích hodin, které hodnotím jako zdařilé a přínosné, jsem do sady příprav zařadil i ty méně povedené se záměrem prokázat schopnost efektivní interpretace – demonstrovat dovednost nezbytné sebereflexe a zpětného rozkladu hodiny s hledáním příčin ne zcela úspěšného průběhu a uváděním doporučení pro změny v další pedagogické praxi.

5.1 Jazykové (mluvnické) hodiny

5.1.1 Příprava I.

Téma hodiny: Obohacování slovní zásoby v období pandemie

Pomůcky: pracovní listy, projektor

Ročník: II.

Počet studentů: 14

Počet vyučovacích hodin: 2

Průběh a analýza:

Na začátku vyučování jsem žákům představil nové téma, jímž se v několika dalších hodinách mluvnice budeme zabývat, tj. obohacování slovní zásoby. K překvapení některých z nich jsem je ale vyzval k tomu, aby se zamysleli nad tím, co si představí pod pojmem *koronalismy*, a v případě, že znají odpověď, aby uvedli několik příkladů, se kterými se v nejrůznějších sférách komunikace setkali. Protože téma hodiny leccos napovědělo, žáci výraz slovy jimi vlastními popsali a uvedli několik příkladů. Okrajově jsem podotknul, že je zajímavé si všimnout toho, že ačkoliv byla pandemická doba pro společnost po mnoha stránkách velmi obtížná, pro českou jazykovědu, konkrétně pro oblast slovní zásoby se jednalo o dobu vysoce produktivní. Na tento komentář jsem totiž hodlal ještě později navazovat.

Současně s uváděním příspěvků žáků jsem na tabuli naznačil myšlenkovou mapu, jejímž středobodem byl pojem *koronalismy*, kolem něž jsem zapisoval nápady třídy. Protože uvedených příkladů nebylo mnoho, revize čtyř koronalismů umožnila je prodiskutovat důkladněji. V rozpravě se třídou jsem v první řadě cílil na komunikační situace a druh komunikátu, ve kterých se takové výrazy mohou objevit. Žáci správně odpovídali, že jejich doménou je zejména oblast zpravodajství, ale také sociálních sítí. Odpověď nám posloužila jako krátké zastavení ve stylistice, neboť bylo na místě určit, do jakých funkčních stylů tedy komunikáty spadají. Prostěsdělovací i publicistický funkční styl žáci poměrně dobře znají, a proto nebylo třeba v oblasti slohu setrvávat příliš dlouho. V závěru této aktivity jsem žákům položil otázku mířící na jejich osobní názor. *Proč v době pandemie vzniklo tolik nových slov? V první vlně správných odpovědí se objevovaly názory, že je třeba popsat nové skutečnosti. – To je dozajista pravda, jak můžeme sledovat u výrazu, který jste sami uvedli – rouškovné. Ale to neplatí pro všechny koronalismy. Pro některé už totiž pojmenování v jazyce máme, a v době*

pandemie přesto vznikl synonymní ekvivalent, což můžeme vidět na dalším vašem příkladu zapsaném na tabuli – náksichtník, který přece lze nahradit již existujícím slovem rouška. Žáky jsem tedy vedl k tomu, aby si všímali expresivity jednotlivých výrazů v kontrastu s neutrálním vyjádřením. Ačkoliv nepožívali výrazy jako citové zbarvení nebo expresivita, dokázali laicky popsat, v čem rozdíl spočívá. Ostatně zapojit jazykový cit v mateřštině vnímám jako důležitější dovednost než užití přesné terminologie.

Odpověď na položenou otázku jsem chtěl ale dovést ještě dál, a žáky proto vyzval k přemýšlení o tom, proč taková slova asi vznikají. Tentokrát se mi již nepodařilo třídu navést ke kýženému cíli, nicméně vnímám nejen pro další práci ve výuce češtiny jako přínosné, že si odpověď vyslechli alespoň z mých úst. Navíc po tom, co jsem je dlouho naváděl otázkami, byli zvědaví, „co že to po nich vlastně chci“, a tak je vysoká šance, že jim myšlenka uvízla v hlavě. Otázkou jsem je totiž v návaznosti na předchozí komentář o expresivitě vedl k uvědomění toho, že skrz jazyk se promítá celý svět a zejména náhled na něj – uvažování, myšlenky, názory a postoje lidí, které svět utvářejí. Tuto skutečnost jsem v krátkosti demonstroval na již zmíněném koronalismu *náksichtník*, u kterého jsme již určili, že má jisté zbarvení, v němž se může odrážet negativní postoj k nošení roušek. Jak je ale v práci mnohokrát uváděno, posuzování izolovaného výrazového prostředku bez kontextu je velmi nedokonalé a teprve až v určitém komunikátu, kde jsme obeznámeni s komunikační situací, můžeme náboj výrazu bezpečně analyzovat. Protože jsem v přípravě nepředpokládal, že se s úvahami dostaneme až do sféry funkcí jazyka, neměl jsem připravený žádný komunikát, který by tento koronalismus obsahoval, ale v případě dalšího užití přípravy budu textem vybaven, neboť takovou oporu vnímám jako významnou součást tématu.

Kromě toho se v době pandemie český národ projevil velmi kreativně, a to mimochodem nejen v oblasti lingvistiky, a prokázal, že dokáže brát i nepříjemné věci s humorem a nadsázkou, které nám mnohdy slouží jako jakýsi obranný reflex. Taková poznání o jazyce bych rád svým žákům demonstrativně předával.

Za součást aktivizačních metod lze ještě považovat aktivitu následující, která zároveň slouží jako sumarizace i doplnění řečeného, a sice společnou četbu krátkého článku s názvem *Jazykozpytné rozloučení s koronavirem* (viz Příloha I.). Jeho přečtením by mělo dojít k uspořádání a upevnění poznatků, z nichž některé byly vyřčeny v první fázi hodiny, na jiné se navazovalo poznatky z předchozích hodin. Například tzv. etymologické okénko vhodně rozvíjelo obsah předchozího vyučování, jehož náplní byla

lexikografie. Žáci v dřívějších hodinách pracovali s tradičními slovníkovými příručkami, mj. také s Českým etymologickým slovníkem, ale i s kontroverznějšími slovníky, jakými jsou kupříkladu Šmírbuch jazyka českého nebo Velký slovník sprostých slov. Etymologie vybraných pojmů ale do hodiny nebyla vybraná náhodou. Přestože se může zdát, že o původu slov se žáci dozvídají jen pro zajímavost, etymologie obecně má potenciál významně pomoci v porozumění sémantické stránce slov, což jsem dokládal v dalších částech hodiny (příbuznost pojmů virus a virál). Koneckonců pokud alespoň jedna funkce vešla v účinnost, ať už zábavní, nebo naučná, shledávám didaktický potenciál textu naplněným.

V následující fázi hodiny jsme se vrátili k myšlenkové mapě na tabuli a usilovali o slovtvornou analýzu těch čtyř výrazů, které lze považovat za koronalismy (do myšlenkové mapy jsem zapsal všechny žáky uvedené pojmy, ačkoliv ne vždy se jednalo o koronalismy tak, jak jsou běžně chápány). Zpočátku se žákům analýza samostatně příliš nedařila, a proto bylo potřeba je navést, například u zmiňovaného slova *rouškovné* jsem postupnými otázkami jako *Jakým slovním druhem je toto slovo? Jak vzniklo? Od jakého slova je odvozeno? Lze jej skloňovat? Podle jakého vzoru?* žáky vedl k poznání, že se jedná o adjektivizované substantivum, jež vzniklo derivací, aniž by tato terminologie musela v hodině zaznít.

Takto jsme postupovali rovněž u zbývajících tří výrazů, ale protože byly založeny na principu kompozice, připojil jsem ještě koronalismus *koroniště*, na kterém jsem demonstroval princip derivace sufixací a ve srovnání s výrazem *mraveniště* upozorňoval na významotvornou příponu *-iště*.

Opět v návaznosti na předchozí výuku lexikografie jsem třídě pomocí projektoru promítl ukázkou z internetového slovníku Čeština 2.0, ve kterém lze řadu koronalismů nalézt. Na koronalismu *prymuladona* si žáci připomněli stavbu slovníkových definic, a mohlo se tak volně přejít k následujícímu úkolu. Promítl jsem třídě tabulku s vybranými koronalismy (viz Příloha II.) a zadal, aby minimálně k jednomu, rychlejší žáci ke dvěma z nich vymysleli slovníkově stručnou, výstižnou a v lepším případě i vtipnou definici. Tu zapsali na kusy papíru, které jsem si vybral a následně předčítal pouze vymezení jednotlivých pojmů. Úkolem žáků bylo uhodnout, jaký výraz je popisován. V některých případech jsem zadání ztěžoval tím, že jsem na okamžik zneviditelnil promítanou tabulku. U některých slov jsme se v krátkosti zastavili, prodiskutovali sémantickou stránku a upozornili na způsob, jakým byla utvořena.

Poslední fáze hodiny spočívala v uvědomění si etymologické spojitosti mezi slovy *virus* a *virál*, v návaznosti na to pak *koronavirus* a *koronavirál*. K výsledku jsme se opět dostali za pomoci návodných otázek. Po dobře odvedené práci jsem žákům promítl několik koronavirálů (viz Příloha III.), nad kterými jsme společně diskutovali.

Dvouhodinovku hodnotím jako zdařilou, neboť došlo k uplatňování komunikačního pojetí výuky češtiny. Na ještě poměrně aktuálním tématu byly demonstrovány rysy obohacování slovní zásoby, na které žáci přicházeli sami induktivní metodou, aniž by potřebovali znát terminologii. Těžiště práce spočívalo v rozvíjení schopnosti žáků přemýšlet nad mateřským jazykem, přičemž se analýza obešla bez zatížení pojmy. Komunikační dovednost byla rozvíjena prostřednictvím vlastního popisu jednotlivých jevů a produkcí vlastních textů. Hodina se také vyznačovala střídáním různých aktivit, způsobů nabývání znalostí a dovedností a typů materiálů – od třízení myšlenek prostřednictvím myšlenkové mapy, četby článku, přes analýzu slov a vlastní produkci komunikátu až k odhalování slovních hříček v obrazových materiálech.

5.1.2 Příprava II.

Téma hodiny: Vývojové tendence současné češtiny

Pomůcky: pracovní list, projektor

Ročník: I.

Počet studentů: 30

Počet vyučovacích hodin: 2

Průběh a analýza:

Na začátku vyučovací hodiny proběhla společná kontrola zadaného domácího úkolu – žáci měli během týdne shromáždit několik příkladů takových výrazů, které jsou typické pro vyjadřování dnešní mládeže. Jako jistou výhodou lze vnímat fakt, že pokud se někdo úkolu nevěnoval doma, prostřednictvím příspěvků spolužáků se takový jedinec mohl náhle inspirovat, rozpomenout se na vlastní idiomy, a do procesu se tak aktivně zapojit. Na tabuli pak vznikl přehled těch nejfrekventovaněji užívaných obrátů, mezi nimiž se nejčastěji vyskytovaly anglicismy jako *hejtovat*, *flexit* nebo *boomer*, včetně slangových výrazů omezených pouze na užívání členů třídy, např. výraz *pálest*, používaný ve významu bolest při požívání pikantního pokrmu.

U některých výrazů jsme se v krátkosti zastavili, vysvětlovali je, komentovali způsoby, jakými se do naší mateřštiny dostávají nová slova a došli k závěru, že významný vliv na češtinu má v současnosti zejména angličtina, ačkoliv jako němčinář jsem měl nutkání rovněž zmínit, že v nedávné době češtinu obohatila i němčina, a sice slovem *kurzarbeit*. Protože mě žáci obeznámili s tím, že intenzivně usilují o to, aby výraz *pálest* v užívání překročil zatím pouze třídní hranice, bylo příhodné do hodiny okrajově implementovat způsoby, jak se do češtiny dostávají nová slova a jak se mohou v jazyce udržet, přičemž výklad se opíral o pojmy úzus, norma, kodifikace. Proces jsem demonstroval na oblíbeném výrazu *hejtovat*, na kterém se dá dobře poukázat na slovotvorné mechanismy (anglický základ s fonetickým přepisem a typickým slovesným kořenem a koncovkou). Na tomto místě bylo příhodné žákům vysvětlit, že jazyk je živoucí organismus, který se vyvíjí na základě komunikačních potřeb svých mluvčích, a proto není snadné, aby několik jednotlivců ovlivnilo jeho slovní zásoby v rovině kodifikační.

V další fázi vyučování se žáci dle vlastních preferencí rozdělili do čtyř skupin po šesti. Prvním úkolem skupin bylo na základě vlastních zkušeností shromáždit všechny jevy, jimiž je postižen současný vývoj mateřštiny. Současně byli žáci vyzváni k tomu, aby si zápis prováděl každý člen skupiny bez výjimky, neboť pro prezentaci společného výsledku bude vybráno jen několik jednotlivců. V této třídě se při skupinové práci totiž nezdálo, že někteří skupinovou práci vnímají jako prostor pro odpočinek, potřeboval jsem si proto ošetřit, že snad pod nátlakem skupiny budou pracovat všichni. Po určité době jsem skupiny obcházel a vždy zvolil jednoho mluvčího, který mě seznámil s dosavadními výsledky skupiny. Ačkoliv jsem byl při tvorbě přípravy poněkud skeptický, přemýšlivá třída mě velmi příjemně překvapila, když uváděla příklady jako *zkracování a úspornost vyjadřování, anglicismy, jednodušší slovní zásoba, kratší souvětí* nebo dokonce *přechylování* a mnohé další.

Po tom, co jsem všechny skupiny pochválil a dvě z nich vyzdvihl jako obzvláště kreativní, jsem žákům představil další fázi práce. Na tabuli jsem promítl přehled otázek, které cílí především na názor žáků a jejich přemýšlení o jazyce, a pojmů, jimiž měli svou dosavadní práci doplnit (viz Příloha IV.). V žádném případě ale nešlo o to, aby se žáci učili nové lingvistické pojmy jako *terminologizace* nebo *demokratizace*, ty sloužily pouze jako vodítko při práci s internetem. Tam totiž měli žáci tyto pojmy vyhledat, shrnout jejich podstatu a zkusit k nim vymyslet vlastní příklad. Internet jsem v rámci přípravy prohledal a přišel na to, že žáci by při zadání tématu do vyhledávače mohli

objevit dva základní zdroje – složitější studii z časopisu *Naše řeč* a prezentaci z portálu pro sdílení výukových materiálů. Oba případy poskytují řešení zadaného úkolu, jen z prezentace vytvořené učitelem bylo jistě poněkud snazší kýžený výsledek získat, četbou studie žáci zase procvičují porozumění odbornému textu. Záměrně jsem ani na jeden zdroj neupozorňoval, aby se do výuky promítlo procvičování schopnosti hledání relevantních zdrojů informací. Nakonec kdo objevil prezentaci, měl možná zaslouženě usnadněnou práci, protože si s vyhledáváním poradil zkrátka lépe.

Když žáci dokončili svůj přehled jevů typických pro současnou češtinu, dostala každá skupina tabulku se svými jmény a celkový počet bodů, který mezi sebou měli spravedlivě rozdělit podle toho, kdo se při práci jak angažoval. Z každé skupiny byli následně pro prezentaci třídě mnou vybráni tři žáci, přičemž první z nich měl spolužákům představit poznámky, které skupina dala dohromady pomocí brainstormingu v první fázi vyučování, druhý z nich zodpověděl jednu v pracovním listu položenou otázku a třetí především na příkladech a vlastních zkušenostech objasnil dva z přidělených pojmů, které byly rovněž součástí pracovního listu.

Celá skupina pak byla dle předchozího uvědomění o této skutečnosti hodnocena na základě prezentace tří vybraných členů. Tři ze čtyř skupin si body mezi sebou rozdělily přibližně vyváženě, výsledek odprezentovaly navzdory drobným výhradám po stránce obsahové i jazykové na dobré úrovni, a proto všichni žáci patřící k těmto skupinám dostali jedničku. Čtvrtá skupina byla nejslabší, prezentace se po obou stránkách vyznačovala mnohými nedostatky, a proto ti žáci, kteří v přehledu rozdělení bodů obsazovali vyšší příčky, dostali jedničku s minusem, jeden žák, u jehož jména bylo zapsáno podstatně méně bodů než u ostatních členů skupiny, obdržel dvojku. Přestože Robert Čapek v takových případech radí, že pokud učitel nemůže dát jedničku, nemá známkovat vůbec, já s ním v tomto ohledu nesouhlasím a kromě ústní zpětné vazby, kterou skupiny obdržely po vlastní prezentaci, hodnotím odvedenou práci i známkami.

Závěrem shledávám obě hodiny jako přínosné a příjemné. Velké pozitivum vidím také v tom, že práce žáky bavila. Byli současně vedeni k rozvíjení schopnosti spolupráce a také k tomu nést zodpovědnost za výsledek práce celého týmu. Na rozvoj komunikační kompetence byla pozornost soustředěna prostřednictvím prezentace pouze několika žáků, neboť jejich celkový počet neumožňoval, aby se ke slovu dostali všichni, nicméně v několika případech směli další členové týmu svého styčného důstojníka doplnit. Aby skutečně všichni dostali příležitost se ke svému projektu vyjádřit, bylo by

sice možné k prezentování vyzvat všechny členy týmu a jednotlivé otázky a úkoly mezi ně rozdělit. Tím by se ale množství řečeného každým z nich značně redukovalo, což by ve výsledku narušovalo komunikační cíl. V neposlední řadě považuji za přínosné, když žáci mohou sami zhodnotit, jak kdo ve skupině pracoval, a dle svého úsudku do jisté míry rozhodnout o známce svojí i svých spolupracovníků.

5.2 Literární hodiny

Jak je nastíněno již v úvodu oddílu, v literárních hodinách představím komparaci dvou hodin, které jsou založeny na kooperativní metodě práce, přesněji na metodě vzájemného učení, jejímž cílem je kromě nabývání poznatků také rozvoj kooperativních dovedností žáků.

V této části práce jsou analyzovány přípravy, které považuji ve srovnání s ostatními za méně zdařilé. Jejich uvedení v diplomové práci je argumentováno na začátku oddílu. Detailně je popsána zejména první hodina, kde jsou podrobně analyzovány jednotlivé aspekty nejen použité metody, ale celého průběhu vyučování. Zaměřuji se na výhody a nevýhody postupu, který jsem pro práci s literárními tématy zvolil, a nabízím interpretaci a návrhy pro zlepšení. V první přípravě se stručně dotýkám také analýzy použité učebnice, kterou v přípravě druhé opomím, neboť v ní používám texty z učebnice vydané ve stejné řadě téhož nakladatelství.

5.2.1 Příprava III.

Téma hodiny: Literatura první poloviny 20. století

Pomůcky: pracovní listy, projektor

Ročník: III.

Počet studentů: 27

Počet vyučovacích hodin: 2

Průběh a analýza:

Pro vstup do nového tématu – literatura první poloviny 20. století se zaměřením na ztracenou generaci – jsem zvolil skupinovou práci. Žáci se dle vlastních preferencí rozdělili do čtyř přibližně stejně velkých skupin, přičemž členové jedné skupiny se zabývali jednou částí kapitoly o literatuře první poloviny 20. století. První skupina se zabývala společenskohistorickým kontextem doby (viz Příloha VIII.), druhá Ernestem Hemingwayem (viz Příloha IX.), třetí Erichem Mariou Remarquem (viz Příloha X.) a

třetí Williamem Faulknerem a Francisem Scottem Fitzgeraldem (viz Příloha XI.). Úkolem každé skupiny bylo z textů vyzískat nejpodstatnější informace a připravit kreativní a pokud možno zábavný způsob, jakým je předají svým spolužákům. Cílem práce bylo seznámit se s literaturou první poloviny 20. století, procvičovat práci s textem a schopnost výtahu relevantních informací.

V první fázi měli žáci za úkol si text pouze přečíst, aby získali prvotní představu o jeho obsahu (globální čtení). V druhé fázi měli text znovu projít společně a zvýraznit v něm ty informace, u nichž se alespoň většina členů shodne na tom, že jsou pro dané téma podstatné (selektivní čtení). Třetí fáze měla žáky postavit do role pedagogů – vyzval jsem je k tomu, aby si představili, že jsou učiteli češtiny a dané téma mají třídě představit tak, aby je bavilo a zároveň něco naučilo. Do jejich metodiky jsem nikterak nezasahoval a byl zvědavý, co žáci vymyslí. Zároveň jsem si od jejich práce sliboval, že nahlédnu do toho, jak by si představovali, aby jim bylo předáváno učivo. Přestože jsem žákům kladl na srdce, že fantazii se meze nekladou, jedna ze čtyř skupin byla poněkud bezradná, a proto jsem pro jistotu celé třídě nabídl, že by mohli vytvořit zajímavý literární prozaický nebo básnický text, který by v sobě důležité informace obsahoval, nebo vytvořit kvíz, v němž budou otázky, příp. komentáře natolik nápomocné, že budou žáci i bez dřívějších znalostí schopni jej správně vyplnit. Jako další návrhy jsem uváděl přípravu didaktické hry nebo secvičení krátké divadelní scény, ve které se mohou zaměřit například na jedno z děl autorů.

Třída nakonec mých nápadů nevyužila v takové míře, jak jsem si na okamžik představoval, a vznikly tak dva kvízy, jedna křížovka a jedna výkladová aktivita. První skupina, která se během skupinové práce zabývala společenskohistorickým kontextem, připravila poměrně funkční křížovku (viz Příloha XII.). Samotnému zodpovídání dobře formulovaných otázek předcházela poznatkový výklad, který měl zajistit, že spolužáci budou schopni dotazy zodpovídat.

Ačkoliv jsem se rozhodl, že prezentování všech výsledků práce přenechám plně v režii žáků a budu do ní vstupovat jen v nejnnutnějších případech, bez mých zásahů se bohužel prezentace neobešly. Někteří členové hned první skupiny nebyli schopni zbytek třídy zaujmout natolik, aby žáci zpočátku poslouchali a následně se aktivně zapojovali do zodpovídání otázek. Nutno přiznat, že jsem si trochu naivně představoval, že si žáci budou navzájem naslouchat už z důvodu kolegiality a respektu k práci druhým. To se ale bez mého řízení nedělo, a tak přestože jsem v roli učitele chtěl ustoupit do pozadí a dát maximální prostor vzájemnému učení, kázeň ve třídě mi to neumožnila docela.

Do role přednášejícího učitele se navíc krátce postavila žákyně, jejíž projev neměl taktně řečeno přílišný potenciál spolužáky zaujmout. Její mluvený projev byl tichý, nekoherentní a převážně nezáživný. Následné otázky byly zpočátku kladeny do pléna celé třídy, což zapříčinilo, že na ně odpovídali jen tři, čtyři žáci. Bylo proto zapotřebí vedoucí skupiny nasměrovat, aby do procesu zapojovali všechny spolužáky, nejen ty, kteří o to zdatně jeví zájem. Každopádně všechny tyto nedostatky vnímám jako zkušenost, že do budoucna bude zřejmě přínosnější do práce žáků přece jen zasahovat alespoň v té míře, že jim budu podbízet různé invence, například aby do role referujícího vybrali toho z žáků, který se jí chopí svědomitě a kvalitně.

Další dvě skupiny nezávisle na sobě připravily kvíz v aplikaci Kahoot. Na tomto místě zmíním problém, se kterým se nepotýkaly pouze tyto dvě zmíněné skupiny, ale třída celá. Výběr relevantních informací z textů pro žáky nebyl tak snadný úkol, jak jsem si představoval s ohledem na jejich věk a zkušenosti s prací s textem. Mnozí do svých prezentací vybírali poměrně nepodstatné informace, které jsem nepovažoval za významné ani natolik zajímavé, aby se daly dobře zapamatovat. Ve stručném výkladu, jehož obsahem měl být skutečně věcný nástin přečteného (u autora například nejdůležitější události ze života, které měly významný vliv na tvorbu – typicky zážitky z první světové války pro ztracenou generaci, význačná díla, v krátkosti nastínit děj a shrnout poetiku tvorby), se pak objevovaly informace o tom, kdy jaký autor studoval na jaké univerzitě apod.

U samotných žáků tak bylo možné pozorovat něco, co v práci popisujeme jako vtisk, v tomto případě by bylo příhodnější mluvit o jistých pracovních návycích. Jejich předchozí vyučující češtiny, která odešla do důchodu (což zmiňuji pouze jako demonstraci souvislosti mezi věkem a užitými metodami), totiž preferovala tradiční pojetí výuky a žáci byli z hodin zvyklí na přesycování velkým množstvím informací, které ale beztak dřív nebo později zapomenou. Tento zažitý koncept se snažím se třídou postupně odbourávat a otevírat jim jiný pohled na literaturu (ačkoliv nutno přiznat, že tato lehce experimentální hodina toho není nejlepším dokladem), vést je k uvažování nad literárním textem, nad jeho hodnotou, odkazem a přínosem pro individuum, rozvíjet schopnost interpretovat literární dílo, přistupovat k literatuře jako k něčemu pozitivnímu, co člověku může mnohdy v leccem pomoci, co v něm může zanechat nějakou emoci, a redukovat k literárnímu textu přidružené informace na nezbytné minimum tak, aby od četby neodrazovaly, ale naopak pracovaly v její prospěch, tj.

podporovaly a rozvíjely chápání autorské tvorby (tomuto účelu by právě mělo sloužit seznamování se společenskohistorickým kontextem doby a životem autora).

Vraťme se ale zpět ke skupinám, které připravily kvíz. První z nich, zabývající se tematickým celkem Ernest Hemingway, si s ním poradila velmi dobře, neboť využila více možností, které aplikace Kahoot nabízí – otázky se čtyřmi možnostmi s jednou správnou odpovědí a otázky, u nichž soutěžící rozhoduje, zdali je tvrzení pravdivé, či nikoliv, byly podpořeny krátkými informačními vstupy, které měly hráče buď připravit na následující otázku, protože se v nich skrývaly nápovědy, nebo správnou odpověď rozšiřovaly o další vědomosti. Otázky navíc byly podpořeny obrazovým materiálem.

Druhá „kvízová“ skupina, věnující se Faulknerovi a Fitzgeraldovi, si s úkolem příliš hlavu nelámala. Kvíz působil jako ušitý horkou jehlou, žáci do něj sice vybrali otázky, které vycházely z výchozího textu, ale pro spolužáky bylo většinou nemožné odpovědět správně jinak než odhadem. Soutěž navíc nebyla opřena o žádný doplňující komentář, a tak lze tuto aktivitu jen stěží považovat za přínosnou.

Přípravu poslední skupiny jsem prvně nazval jako výkladovou aktivitu a nyní je na místě vysvětlit, co je tím míněno. Členové týmu na přibližně pětadvacet lístečků, které očíslovali, napsali stejný počet informací o Remarquovi a rozdali je náhodně svým spolužákům. Úkolem třídy pak bylo v daný okamžik, podle toho, jak jdou čísla za sebou, přečíst nahlas informace na svém lístečku, aby byla dodržena logická návaznost myšlenek, které dohromady tvořily jeden souvislý text. Aktivita to byla jistě nápaditá, žáci, kteří ji připravili, vyzdvihovali skutečnost, že drží třídu koncentrovanou, aby jedinec včas zahlásil svou část skládanky (což však v praxi tak dokonale nefungovalo, jak si žáci představovali), ale v aktivitě neshledávám příliš atraktivity ani potenciálu pro pevné získání poznatků. Není ale na místě být přehnaně kritický, protože, jak jsem zmínil, způsob, jakým poznatky žáci třídě předají, byl plně v jejich kompetenci. Důležité pro tuto úvodní hodinu bylo, aby se žáci blíže seznámili s určitou částí tématu, spolupracovali a vyzkoušeli si vzájemné učení z obou stran – předávání i získávání poznatků. Přestože u provedení prezentace výsledků práce nebyl znatelný přílišný potenciál, že si toho žáci mnoho zapamatují, podstatné pro vstup do tématu bylo, aby informace alespoň slyšeli, a mohlo se tak na ně v následujících hodinách, ve kterých jsem se vedení ujal sám, lépe navazovat.

Hodnocení byli žáci stejným způsobem, jak bylo popsáno v předchozím vyučování (z toho důvodu znovu neuvádím výhody takového hodnocení), tzn. skupiny obdržely tabulky se svými jmény, mezi která měli rozdělit body podle toho, jak členové

pracovali. Přestože jsem všechny skupiny pochválil za to, že žáci pracovali, textem se zabývali a nějakou aktivitu pro své spolužáky připravili, tři skupiny si tím vysloužily jedničku, nejslabší skupina, která připravila kvíz o Remarquovi, dostala dvojku, protože příprava nebyla příliš pečlivá.

Aby bylo vzájemné učení efektivní, je pochopitelně nezbytné, aby si žáci navzájem naslouchali, což se v některých fázích vyučování nedělo, a proto hodinu nepovažuji za stoprocentně přínosnou z hlediska získávání vědomostí žáků. Přínosná ale byla pro mě coby začínajícího učitele, neboť mě obohatila o zkušenosti se skupinovou prací, která je založena na tom, že obsah celých dvou vyučovacích hodin je postaven na produkci žáků.

Po hodnocení všech výstupů se konala společná reflexe, při které jsem žáky vyzval k upřímnému vyjádření k práci v předchozích dvou hodinách. Převažovaly názory, že je výuka bavila, protože nebyla založena na výkladu, kterého mají v jiných předmětech víc než dost, ale na druhou stranu sami cítili, že prezentace jednotlivých aktivit nebyla vždy dostatečně kvalitní. Za úspěšnou lze tedy považovat spíše první část vyučování, kdy se žáci v jednotlivých skupinách zabývali jedním úžeji vymezeným tématem, do kterého se mohli plně ponořit. Souhlasit lze s tím, že ačkoliv se hodina vyznačovala nedostatky, které pramenily z pojetí výuky, ve kterém žáci představovali tvůrce obsahu, z čehož také vychází, že výsledky lze jen stěží předvídat, důležité je, že žáci nebyli pouze pasivními příjemci informací, ale sami určovali, co bude předáváno a jakým způsobem.

Při interpretaci vyučování je také záhodno učinit krátké zastavení u výchozích textů, které se na kvalitě hodiny mohly podílet. Vybral jsem texty z moderní učebnice, která s výkladem literatury pracuje tradičním způsobem. V úvodu tématu uvádí společenskohistorický kontext a následně se věnuje významným autorům doby. Zároveň obsahuje různé zajímavosti, ukázky děl i vhodné úkoly, které mnohdy míří na rozvoj schopnosti o literatuře také přemýšlet a ne ji vnímat pouze jako sumu fakt, která se žák musí naučit. Dalším kladem je, že je napsána srozumitelným jazykem. Možná je ale hotovými poznatky zatížena přespříliš – což pro práci v této hodině nemělo představovat problém, protože jedním z cílů bylo, aby žáci byli schopni z většího množství textu vytáhnout podstatné informace – a to mohlo způsobit, že se v něm žáci ztratili a přesně nevěděli, jaké informace zvolit pro seznamování zbytku třídy s tématem. Nabízí se alternativa připravit žákům vlastní text, který bude kratší a bude v něm nápadnější, které informace jsou důležité.

Dále je otázkou, zda je žádoucí ve snaze zvýšit efektivitu prezentovaných výstupů žákům podsouvat nebo dokonce přidělit určitou metodiku, jak učivo třídě zprostředkovat. Tuto záležitost ale hodnotím jako spornou, protože by podsouvání odporovalo jednomu z cílů, a sice aby žáci v rámci vzájemného učení zvolili vlastní strategie, které jim vyhovují. Nutně by došlo k omezení vlastních nápadů, které by třeba za jiných okolností, případně v jiné třídě byly kreativnější. V této třídě se ale ukázalo, že zvolený postup příliš nezafungoval, proto by stálo za to vyzkoušet, jak by hodina vypadala, kdyby byla vyučujícím více řízena.

Na závěr bych rád uvedl, že v rámci doporučení na zlepšení žáci přednesli, že by jako efektivnější vnímali, kdyby se výsledky prezentovaly po menších skupinách, aby se žáci mohli lépe koncentrovat. Jako by tušili, že takový způsob práce hodlám využít v jiné třídě. Analýza takové hodiny se nachází v následující kapitole.

5.2.2 Příprava IV.

Téma hodiny: Národní obrození

Pomůcky: výchozí texty

Ročník: II.

Počet studentů: 30

Počet vyučovacích hodin: dvě

Průběh a analýza:

V hodině literatury ve druhém ročníku jsem aplikoval metodu jigsaw neboli skládankové učení. Opět se jedná o kooperativní metodu práce, ale změna oproti skupinové práci v předchozí hodině spočívá v tom, že se žáci v první fázi vyučování libovolně rozdělí do tzv. domácích skupin, kterých bylo celkem šest v obsazení pěti žáků. V těchto uskupeních probíhá brainstorming na téma *národní obrození*, aby si žáci utřídili myšlenky, co už o tomto období vědí z nižších ročníků. Svoje postřehy psali žáci na papír a při zjišťování výsledků jednotlivých skupin vznikla společná myšlenková mapa, kterou jsem zaznamenal na tabuli.

Po dokončení myšlenkové mapy si žáci mezi sebou měli rozdělit čísla od jedničky do pětky podle věku, to znamená, že nejmladší dostal číslo jedna a nejstarší číslo pět. Kritérium pro rozdělení čísel je libovolné, ale vnímám jako vhodnější určit jistý kreativnější postup než jen náhodně dělení dle libosti. Tímto způsobem je zároveň přesně dané, jaké číslo bude komu přiděleno, čímž se zamezí případným dohadům, a

navíc se o sobě mohou žáci něco dozvědět. Dalšími kritérii pro rozdělení čísel pak mohou být např. měsíc narození, délka vlasů nebo lze v případě dobrých časových možností zadat úkol, při kterém by se žáci rozdělovali podle rychlosti jeho splnění.

Jakmile má každý žák přiděleno své číslo, je na místě žáky seznámit s metodou skládankové učení alespoň v takové míře, aby znali její postup a význam. S tímto uvědoměním mohou k práci přistupovat zodpovědněji a lépe si organizovat čas i jednotlivé činnosti.

Podle toho, jaké má žák číslo, obdrží text na určité téma. „Jedničky“ dostávají text k obecnému nástinu národního obrození – stručný popis jednotlivých fází a společenskohistorický kontext (viz Příloha XIII). Žáci s prostředními číslicemi se věnovali významným obrozencům – „dvojky“ studovaly text o Josefu Dobrovském, „trojky“ o Josefu Jungmannovi a „čtyřky“ o Františku Palackém a Františku Ladislavu Čelakovském. Žáci s posledním číslem, tedy pětkou, se zabývali významem divadla, novin a nakladatelství v národním obrození.

V domácích skupinách, ve kterých měl každý z podstaty věci jiný text, měli žáci nejprve za úkol si svou část skládky přečíst, aniž by do textu písemně zasahovali (globální čtení). Poté se všichni se svými pomůckami a texty rozejdou do tzv. expertních skupin, ve kterých se setkávají se spolužáky, kteří četli tentýž text. Úkolem těchto uskupení je prostřednictvím selektivního čtení dojít ke konsensu, jaké informace lze považovat pro dané téma za stěžejní. Skupina se po selekci domlouvá, jakou strategii zvolí, aby poznatky mohli efektivně předat členům skupiny domácí. I v této třídě jsem žákům nechal absolutní volnost ve volbě prostředků, abych ověřil, jestli „jistý neúspěch“ v třídě předchozí pramenil z nedostatku kreativity žáků, nebo si metoda skutečně žádá vedení a zásahy učitele, o kterých jsem psal výše. Stejně jako třídě třetího ročníku jsem i „druhákům“ jako inspiraci nabídl několik způsobů, jakým by v poslední fázi skládankového učení mohli učivo zprostředkovat. Tentokrát ale byly vyloučeny takové aktivity, které vyžadují spolupráci celé skupiny, neboť prezentovat bude každý sám. Místo toho jsem jako kompenzaci skupinám nabídl využít barevné papíry a fixy, lepíky, izolepu a další pomůcky, kterými by prezentaci mohli obohatit. Očekávané totiž bylo, že spousta z nich zvolí nejsnazší metodu výkladu, který žáci provedou na základě výtahu z textu, a tak by bylo dobré ji alespoň vizuálně podpořit.

Nakonec moje invenční snahy přišly vniveč, protože všichni žáci zvolili stejný postup – v textu si sice zvýraznili místa, která považovali za důležitá, ale předávali je pouze tím, že je přečetli. Když jsem ještě při práci expertní skupiny obcházel a

zjišťoval, jakou strategii tým zvolil, nechtěl jsem v průběhu hry měnit pravidla, a tak jsem stále zůstal u toho, že do přípravy nebudu nikterak zasahovat, doufaje, že prezentace pak příjemně překvapí. To se ale bohužel nestalo.

Pochopitelně nebylo možné, abych při předávání poznatků kontroloval všechny žáky. Při prezentaci jednotlivých témat, kterou jsem řídil určováním zahájení výstupů po tom, co s aktivitou skončily všechny skupiny, jsem se průběžně zastavil u každé skupiny, tudíž jsem si vyslechl pouze pět žáků. U společné reflexe, kterou jsme prováděli na konci vyučování, ale vyšlo najevo, že stejným způsobem postupovali všichni právě z toho důvodu, že se jim takový postup zdál nejjednodušší. Rozdíly pak byly znatelné pouze ve způsobu předávání, kdy se pouze jeden z pěti mnou sledovaných žáků snažil o výklad vlastními slovy, ostatní doslovně četli, co stálo v textu. Při pátrání po příčinách takového jednání jsem se musel zastavit také u toho, zdali jsem zadání podal srozumitelně a jednoznačně. Ačkoliv jsem v tuto chvíli přesvědčený o tom, že tomu tak bylo, mohlo dojít k pochybení na mé straně.

Ve společné reflexi se rovněž ukázalo, že některé žáky takový styl práce příliš neoslovil, ale naproti tomu mnozí tvrdili, že si z hodiny určitý poznatkový základ odnášejí. K tomu sdělení jsem byl poněkud skeptický, protože výklady žáků, které jsem slyšel, příliš neoslovily ani mě, a to mám období národního obrození rád. Jestli hodina byla úspěšná, či nikoliv, se pak posuzuje poněkud obtížně. Ale navzdory jsem negativům a výhradám považuji za přínosné, že si žáci v hodině literatury vyzkoušeli vzájemné, „vrstevnické“ učení, rozvíjeli dovednost samostatně nastudovat text a následně konzultovat získané poznatky ve skupině, což cílí na procvičování spolupráce, jejímž těžištěm bylo na základě argumentace se domluvit na společném výtahu a postupu. V pasivní roli posluchače se žáci učili vzájemně si naslouchat a přijímat informace, které si pro ně spolužák připravil. To všechno lze vnímat jako přínosné dovednosti, o které se použití metody jigsaw zasloužilo.

5.3 Slohové hodiny

5.3.1 Příprava V.

Téma hodiny: Vypravování

Pomůcky: pracovní listy

Ročník: I.

Počet studentů: 15

Počet vyučovacích hodin: 3

Průběh a analýza:

Na tuto vyučovací hodinu měli žáci rovněž zadaný domácí úkol – poprosit jednoho z členů rodiny nebo jiného známého alespoň o generaci staršího, ideálně pak prarodiče, je-li to možné, aby jim nad fotografií vyprávěl příběh, který se k ní váže. Kromě toho, že měl úkol sloužit jako vstup do nového tématu, tj. vypravování jako slohový útvar, mohl plnit ještě cíl sekundární – žáci navštíví svého prarodiče, kterého někteří možná dlouho neviděli, a nechají si od něj cosi vyprávět. Při vypravování si žáci měli poznamenat jen několik záchytných bodů, aby na základě osnovy byli schopni příběh převyprávět. Důležité bylo, aby udrželi hlavní dějovou linii, podrobnosti mohly být klidně vypuštěny. Svou osnovu společně s fotkou si žáci na patřičnou hodinu přinesli.

Na začátku hodiny byli žáci rozděleni do čtyř malých skupin – pro slohovou výchovu nejčastěji využívám tzv. půlených hodin, které umožňují, že se žáci častěji dostanou ke slovu. Abych mohl v každé skupině zvolit jednoho vypravěče, bylo nejdříve zapotřebí zjistit, kdo úkol splnil a donesl fotografii, protože se dle očekávání našli tací, kteří připraveni nebyli. Zadání pak bylo prosté – odvyprávět souvislý příběh s maximální snahou zachytit v něm co nejvíce informací, které vypravěči byly primárním zdrojem sděleny. Ostatní členové skupiny měli bedlivě naslouchat, aby příběh mohli dále reprodukovat.

Ze dvou skupin jsem z řad posluchačů vybral jednoho žáka, aby předstoupil před třídu a pokusil se příběh třídy převyprávět. V případě, že by některé předtím řečené a pro nit vyprávění důležité informace zapomněl, směl si je domyslet, aby byla zachována plynulost vypravování. Kromě toho, že se žáci dostali k vlastní produkci, respektive v tomto případě reprodukci mluveného slova, upozornil jsem v krátkosti na to, jak se obsah řečeného proměňuje, když je několikrát různými lidmi reprodukován. Odkazoval jsem při tom například na pověst, kterou jsme se v literárních hodinách v nedávné době zabývali a u které se z pravdivosti mnohdy dochovalo jen jádro a okolnosti byly uměle přidány.

Poté, co jsme v krátkosti prodiskutovali, jak náročné může být převyprávět příběh, který si řečník vyslechl teprve před malou chvílí, a jak snadno se může proměnit obsah nebo pointa vypravovaného – nejlépe to mohl posoudit první vypravěč –, pomocí induktivní metody jsme z mluveného projevu začali vyvozovat kompoziční výstavbu slohového útvaru vypravování. Nejprve měli žáci sami prostřednictvím brainstormingu

uvádět, jak by mělo být takové vyprávění strukturováno a co by mu nemělo chybět. Následně jsme se za podpory mnou kladených návodných otázek dobrali k pěti základním kompozičním částem, jimiž by se vypravování mělo vyznačovat. Protože jsme v samotném úvodu tématu, nebylo zatím třeba jednotlivé pojmy příliš detailně rozebírat, na to byl vyhrazen čas v následující hodině.

Navazující hodina slohové výchovy, která se konala o týden později, začala v zásadě tam, kde předchozí skončila – otevřel jsem ji úvodní otázkou, zdali si žáci vzpomenou, jakými kompozičními částmi se vyznačuje slohový útvar vypravování. Všechny pět částí jsme i díky tomu, že si je někteří zapsali (mimochodem aniž bych je k tomu vyzýval), shromáždili, a tak jsme po tom, co jsem je zapsal na tabuli, jednotlivé pojmy blíže definovali, respektive nastínili, co by v nich mělo být obsaženo. Následně jsme mohli volně přejít k mluvnickému cvičení – převyprávěnému příběhu.

Vybraný žák třídou nechal kolovat fotku, v ruce směl držet svou osnovu a jal se vypravovat. Třída byla před zahájením projevu vyzvána k tomu, aby se pokusila vypravování rozdělit do oněch pěti částí, bude-li je ovšem příběh v sobě obsahovat. Příběh jsme rozčlenili a přišli na to, že příběh nezahrnoval čtvrtou část – zvrát. Protože se často nerad držím striktně daných pravidel, obzvláště v jazyce a komunikaci, žákům jsem sdělil, že zvrát stejně jako přímá řeč nejsou nezbytné součásti vypravování, ačkoliv se lze nezdědkou setkat s opačným tvrzením, mohou v něm ale vystupovat s funkcí text ozvláštnit. Při projevu jsme ale narazili ještě na jednu záležitost, nutnou k prodiskutování. Vypravování totiž nejednou sklouzávalo spíše k popisu, a tak bylo na místě v návaznosti na minulé pololetí, kdy jsme se popisem důkladně zabývali, připomenout, jaký je mezi útvary rozdíl a co činí vypravování vypravováním. Zaměřili jsme se tak na význam děje a zápletky.

Další část vyučování se věnovala analýze textu – „vypravování tak, jak by to mělo/ mohlo vypadat“ (viz Příloha V.). Žáci si samostatně přečetli text a na základě hodnocení maturitních písemných prací, se kterým byli již dříve seznámeni a se kterým pracují při hodnocení kontrolních slohových prací, zapsali v každé kategorii počet bodů. Dalšími úkoly byly označit v textu části, které lze považovat úvod, zápletku, vyvrcholení, zvrát a závěr, a vyhledat přímou řeč. Přestože jsem za výchozí text vybral maturitní práci, která v hodnocení dosáhla maximálního počtu bodů, žáci k němu měli několik výhrad, což mě potěšilo, protože se jednalo o signál toho, že nad textem přemýšlejí a že si tedy uvědomují, že hodnotit slohovou práci je poměrně náročná disciplína, která je z velké části postavená na subjektivním dojmu opravovaného.

Diskutovali jsme nad tím, jakými nedostatky se podle žáků práce vyznačuje, co by napsali jinak a lépe, kolik bodů a proč by v jednotlivých kritériích maturantovi dali a nakonec jakou známku by z hodnocení vyvodili.

Následující fáze vyučovacího cyklu na téma vypravování jako slohový útvar, přelívající se již do třetí vyučovací jednotky, postavila žáky znovu do role opravujících učitelů. Ukázalo se totiž, že hra na učitele, kdy se z role hodnocených dostanou do role hodnotitelů, žáky velmi baví. Rozdal jsem žákům text „vypravování, jak by to asi nemělo vypadat“ (viz Příloha VI.) a vyzval je k tomu, aby si vzali jinou než černou psací potřebu a provedli kompletní korekturu celého textu. Na tabuli jsem promítl škálu hodnocení maturitních prací (viz Příloha VII.), která jim při opravě mohla sloužit jako vodítko. Do textu jsem vtěsnil chyby všeho druhu – od pravopisu, přes lexikum a syntax až po stylistické nedostatky. Sekundární tematickou vložkou představovaly záměrně vytvořené motivované i nemotivované odchylky od větné stavby. Zaměřili jsme se rovněž na zápis přímé řeči a uvozovací věty, přičemž jsem téma rozšířil o příklady dalších druhů (nevlastní přímá řeč, polopřímá a nepřímá řeč), které jsem zapsal na tabuli.

Celý text jsme nestihli zkontrolovat, a proto práce byla dokončena v hodině následující. Na začátku vyučování jsem ale za účelem aktivizace žáků v návaznosti na výklad přímé řeči třídu opět rozdělil do početně přibližně stejně velkých skupin, ve kterých jsem tradičně zvolil jednoho vypravěče, jenž tuto roli doposud nezastával. Ostatní členové skupiny měli za úkol převést celé vypravování do dialogu, jako kdyby si jej vyprávěli dva lidé. Několik prvních promluv měli žáci také napsat na papír, abych mohl ověřit, že dokážou přímou řeč náležitě zapsat. Každá skupina pak svůj výsledek prezentovala zbytku třídy. Žáky jsem nabádal k tomu, aby na základě zvolených jazykových prostředků uvažovali nad tím, jací dva lidé spolu asi hovoří, v jakém jsou vzájemném vztahu, v jakém jsou rozpoloženi, v jaké komunikační situaci se nacházejí a do jakého funkčního stylu bychom projev mohli zařadit. Navazovali jsme tak na stylotvorné faktory, kterými jsme se dříve zabývali.

Následně jsme dokončili korekturu defektního textu, opět řádně prodiskutovali jeho kvalitu po všech stránkách, žáci se zprvu ke slohové práci vyjadřovali obecně, posléze jsme přešli k hodnocení z hlediska jednotlivých kritérií (dodržení tématu a útvaru, volená slovní zásoba, pravopisné, syntaktické a stylistické nedostatky apod.). Při korektuře byli někteří žáci přehnaně kritičtí a opravovali by i jevy, které možná působily poněkud nestandardně, ale přesto byly v pořádku. Navedl jsem je proto k tomu, že

přestože jsou v roli hodnotitelů, je třeba nezasahovat do autorova osobitého jazykového stylu, byť se nám může zdát poněkud neobvyklý. Na konci žáci opět navrhli konečnou známku, kterou by práci udělili. Ta pro mě byla zajímavá z toho důvodu, abych zjistil, jak by hodnotili cizí práci, a mohl to porovnat s tím, jak pak přistupují k hodnocení, které dostávají ode mě. Každou slohovou práci s každým žákem rozebírám jednotlivě a všem kladu na srdce, že známka je pouze orientační, nejdůležitější je formativní hodnocení, tj. to, co jim k práci napíšu v mnohdy rozsáhlém komentáři.

Pro procvičování útvaru vypravování s přesahem do jazykové a komunikační výchovy jsem použil ještě řadu dalších metod a aktivit, v tuto chvíli ale výčet ukončím a jen v krátkosti se zastavím u poslední hodiny před vlastní žakovskou produkcí textu. Ta byla zahájena hrou „příběh“, která je postavena na kolektivní tvorbě vypravování, ztížené právě pravidlem, že účastník hry musí plynule navazovat na předchozího mluvčího, udržet myšlenku, dějovou linku a soustředit se na dodržení principů slohového útvaru. Hra, zejména mám-li jako učitel tu výhodu pracovat s menšími skupinami, umožňuje, že se k mluvenému projevu dostane každý z žáků, a je tak v týmové práci rozvíjena komunikační kompetence. Nemluvě o tom, že hra zkrátka baví. Zbývající část hodiny byla věnována nezbytnému opakování všech důležitých poznatků pro produkci vlastního vypravování, zejména kompozičnímu členění.

6. Závěr

Jedním z cílů diplomové práce bylo poskytnout vhled do současného pojetí výuky češtiny v moderních odborných publikacích a chápání porovnat s výchovně-vzdělávacími cíli, stanovenými Rámcovými vzdělávacími programy. S oporou v kurikulárních dokumentech a zjištěním aktuálního stavu výuky češtiny pak do preferovaného postavení stavíme komunikační koncept, jenž se vyznačuje potenciálem efektivně naplňovat jeden ze stěžejních vzdělávacích cílů předmětu český jazyk a literatura – rozvíjet u žáků komunikační kompetenci. Teoretická část se pak soustředí na objasnění zásad a možností uplatnění komunikačního pojetí výuky češtiny. Část významnou pro utvoření představy o aktuálním stavu výuky češtiny představuje kapitola *Kritická místa v současné didaktice českého jazyka a literatury*, v níž prostřednictvím výtahu z několika zdrojů shromažďujeme nejvýznamnější problémy této vědní disciplíny.

Základní problém spatřujeme právě v tom, že si mnozí učitelé neuvědomují nebo opomíjejí skutečné cíle výuky češtiny a zaměňují je s cílem formálně-poznávacím. Nežádá se pak ve vyučování takových pedagogů děje, že jsou žáci přetížení teoretickou deskripcí a terminologií jednotlivých jevů, čímž nejen že je zamezeno naplnění reálných cílů výuky, ale žáci si vytváří negativní postoj k českému jazyku i literatuře. Zásadní je v této problematice uvědomění, že není úkolem učitelů z žáků vychovat lingvisty, potažmo literární vědce, ale jedince se schopností volit adekvátně komunikační situaci a komunikačnímu záměru vhodné jazykové prostředky. Zjednodušeně řečeno, žáci by měli být po absolvování střední školy schopni vyjádřit své myšlenky se zohledněním všech komunikačních aspektů.

S touto problematikou souvisí rovněž další kritická oblast didaktiky českého jazyka, jež je předmětem mnohaletých diskuzí a je postavena na protipólech, kdy na jedné straně stojí jistá předimenzovanost učebních obsahů a naplňování formálních požadavků a na straně druhé rozvíjení komunikační kompetence, které si žádá svůj čas. Objevují se totiž argumenty některých učitelů, že na časově náročnější rozvoj komunikačních dovedností není vlivem požadavků na zprostředkování učebních obsahů dostatek prostoru. Argumentace jsou však odráženy revizí Rámcových vzdělávacích programů a obsahem dokumentu Strategie 2030+.

Přestože je z textu patrné, že komunikační princip ve výuce uznáváme a plně přijímáme, do jisté polemiky se ale s některými autory dostáváme v úvahách nad

otázkou možnosti a prostoru naplňování formálních cílů a těch určených kurikulárními dokumenty. Středoškolský učitel je totiž vázán příslibem, že své žáky připraví na maturitu, do jisté míry také na přijímací zkoušky na vysokou školu a v neposlední řadě jim předá určitou sumu poznatků, která ve všeobecném mínění tvoří poněkud iluzorní představu o vzdělanosti. Je zřejmé, že cíle, které považujeme za skutečné – rozvoj komunikační kompetence, nekorespondují s cíli, které v tuto chvíli označujeme jako společenské – rozsáhlý vědomostní aparát. Z úvah docházíme k závěru, že komunikačnímu principu se bude zřejmě dařit lépe, až se promění nejen postoj samotných učitelů, ale také hodnoty celé společnosti.

Jako jedno z mnoha dalších úskalí se ve vyučování jeví užívaná metodika, která je mnohdy omezena na dvě základní, žáky mnohdy vnímané jako nezáživné metody – výklad a řízenou diskusi. Takové nástroje mají sotva šanci u žáků rozvíjet komunikační dovednosti, neboť nevytvářejí prostor pro vlastní žákovskou produkci, nehledě na to, že výuku často činí nezajímavou. V práci rovněž nejednou přivádíme pozornost k nevhodnému izolování výrazových prostředků při seznamování s nejrůznějšími jazykovými jevy, které bez kontextu, konkrétní jazykové situace představují pouze z komunikátu vytržená slova bez platnosti a účinnosti.

Závěrem této kapitoly upozorňujeme na to, že tzv. tradiční pojetí výuky, které úkol rozvíjet komunikační kompetenci opomíjí či zanedbává, je v současném školství ještě velmi aktuální. Výzkumy předních oborových didaktiků nejsou ale jediným zdrojem takového zjištění. V rámci empirické části práce jsme provedli vlastní sondu do současné výuky češtiny, jejímž úkolem bylo poskytnout vhled do způsobu, jakým je předmět český jazyk a literatura vyučován na Gymnáziu F. X. Šaldy. Přestože náš výzkum není rozsáhlý, je schopen při nejmenším potvrdit, že míra preference tradičního pojetí výuky, navzdory snahám o přesahy do pojetí jazykově-komunikačního, je markantní i na škole, která je v libereckém kraji považována za jednu z prestižních.

Ve výzkumu jsme pokračovali realizací vlastních příprav na téže škole, kde jsme ověřili, že uplatňování komunikačního principu je nelehká disciplína, která si žádá hlubší didaktické znalosti, zkušenosti, čas, a to jak při koncipování příprav, tak při jejich realizaci, ale také odhodlání se v této oblasti vzdělávat a chuť učit jinak.

7. Seznam použitých zdrojů

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *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.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

KVAPILOVÁ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004242510.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. In: Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-30]. Dostupné z: [http:// https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy](http://https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. In: Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-06-30]. Dostupné z: [http:// https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy](http://https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy)

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

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

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Markéta KRČMÁŘOVÁ a Jana POLČÁKOVÁ. *Metodická příručka Český jazyk a literatura: Možnosti integrace ve výuce českého jazyka*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020. ISBN 978-80-7578-048-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

8. Přílohy

8.1 Příloha I.

JAZYKOZPYTNÉ ROZLOUČENÍ S KORONAVIREM

Pandemie koronaviru zasáhla prakticky do všech oblastí lidského života. Možná překvapivě i do oblasti, která, vzhledem k její nedůležitosti v porovnání s dopady na zdravotní či materiální stránky našich běžných životů, běžného člověka ani nenapadne. Je to oblast spojená s vývojem našeho rodného českého jazyka. A tak se u této oblasti trochu pozastavíme.

Díky koronaviru vznikla v českém jazyce spousta nových slov, která se mezi lidmi rychle uchytila a obohatila tak naši slovní zásobu. Pro snazší dorozumívání si lidé začali vymýšlet složeniny, odvozeniny či zkratky, aby mohli pojmenovat dosud nepojmenované. Započala tedy aktivní aktualizace slovní zásoby v publicistickém a prostědělovacím stylu, která přinesla zbrusu nová slova. Tyto výrazy se řadí mezi *koronalismy*. Tedy označení, která jsou spojená s pandemií koronavirus (vznikla v jejím průběhu) a popisují skutečnosti, které se v této souvislosti objevily. Z některých těchto slov se staly tzv. *neologismy* (česky novotvary), tedy nově vytvořená slova, která pevně zakořenila v našem jazyce a stala se součástí běžné mluvy. Jiná slova ale toto „štěstí“ neměla a své místo v jazyce si našla jen pro danou chvíli. Taková označení nazýváme *okazionalismy*. Na rozdíl od neologismů nebyly společností přijaty a nezařadily se do našeho běžného slovníku. Stále si tedy udržují svou neobvyklost a novost, neboť se používají příležitostně pouze v určitém kontextu.

Tvoření nových slov je velice zajímavé a je příjemné vidět, že i při pandemii Češi využívají svou fantazii a vznikají nová slova, která obohacují krásný český jazyk.

ETYMOLOGICKÉ OKNÉNKO

Koronavirus – složenina slova *virus*, a latinského slova *corona*, čili koruna. Toto pojmenování vzniklo kvůli tvaru viru. Na povrchu kulovitého obalu se nachází útvary připomínající malé korunky, proto se tento typ virů takto nazývá. *Pandemie* – z řeckého *pan* – všichni, *demos* – člověk, čili něco týkající se všech lidí, *pandemie* se týká všech lidí. *Karanténa* – z italského *quarantena* – toto slovo vzniklo v Itálii v 17. století, kdy museli lodě dodržovat izolaci 40 dní – *quaranta*.

Slovo *rouška* je zdrobnělinou od slova *roucho* jakožto plátěný oděv. Dříve tedy *roucho* byl lehký, komplexní oděv z jednoho kusu tkaniny. Bederní rouška se nosila ve starověku, a už podle názvu je zřejmé, že se nosí kolem beder. Jedná se o kus látky držící na provazu kolem beder, tento kus látky zakrývá slabiny a pozadí. Ježíš Kristus je při ukřižování zobrazován taktéž s bederní rouškou.

V dnešním pojetí je rouška hygienická potřeba zabráňující šíření respiračních chorob, nosíme ji tedy na ústech (z toho český název *ústenka*). Do doby pandemie jsme si byli schopni představit roušku pouze u doktorů nebo v zamořených čínských městech, ale s příchodem koronavirové pandemie jsme se s ní museli seznámit všichni.

8.2 Příloha II.

KORONALISMY

Vysvětlete dva z následujících pojmů tím, že napíšete vtipnou, slovníkově stručnou definici.

pandavirus; virozvěst; koronagedon; šopokalypsa; virokracie; pandemagog;
koronormalizace; koronašmejd; koronaut; koroniště; koronovela; koronekoro;
koronarcis; skoronavirus; haranténa, harantérium, konorka; koronáček; mateřírouška;
koroňátko x pandemáček; brýlouška, rychlouška; prorouškovanost; rouškarián;
rouškovec; rouštébák; rouškobrana; chřípečkář; pandement; koronista, koronismus;
covnivál; korofluencer; kvirulant; zakovídat se; džbáňkomat; koronalfabet, koronerd;
korošpek; koroháro; rouškogenický; koronakiny; bradouška/podbradník, nákrčenka;
hadrouška; trumpnout, ovčáčkovat, homer office; prymuladona; deprymulovaný

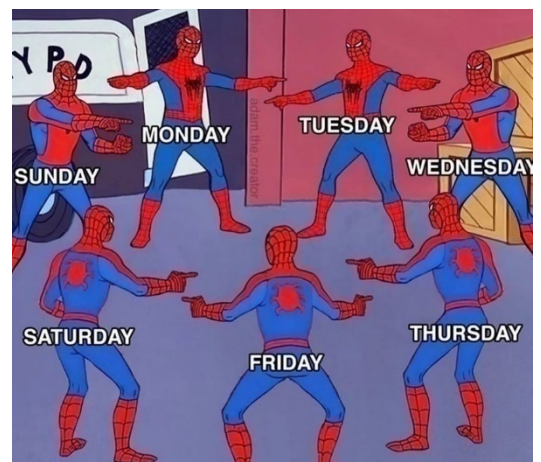
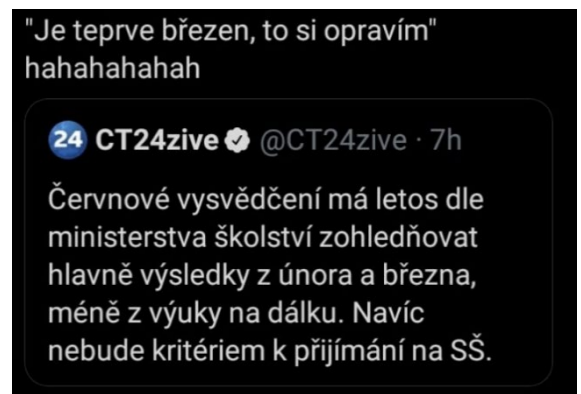
8.3 Příloha III.



Památník bitvy u Kauflandu Léta Páně 2020



KORONAVIRUS a KORONALISMY



8.4 Příloha IV.

VÝVOJOVÉ TENDENCE SOUČASNÉ ČEŠTINY

Co se rozumí pod pojmem „současná čeština“?

V jakých oblastech, respektive jazykových disciplínách se změny projevují nejmarkantněji?

Jak se vývoj současné společnosti může projevovat na změnách jazykových?

Co má vliv na podobu současné češtiny?

- DEMOKRATIZACE
- INTELEKTUALIZACE
- TERMINOLOGIZACE
- DETERMINOLOGIZACE
- TVOŘENÍ NOVÝCH SLOV
- PŘEJÍMÁNÍ Z CIZÍCH JAZYKŮ (sféra, důvody)
- PŘECHYLOVÁNÍ
- POLITICKÁ KOREKTNOST (omezení slovní zásoby; tvorba/ upřednostňování určitých tvarů slov; gender)
- METAFORIČNOST
- SYNTAX (slovesné vazby, „módní“ vazby, odchylky)

8.5 Příloha V.

Tohle se nemělo stát!

VÝCHOZÍ TEXT: Kdyby člověk od mladosti až do stáří svého zapisoval všechny poklesky a hlouposti, kterých se dopustil, měl by každý velkou knihu...

(Josef Jungmann, Zapisník, upraveno)

Zpracování: vypravování o tom, jak jste udělali něco, co vás následně mrzelo

S Honzou jsem vždy tvořil nerozlučnou dvojku. Někdy jsme podnikali věci, které by nám rodiče neodsouhlasili. Jeden bláznivý nápad a může být poznamenán celý zbytek života!

Už předem jsem Honzovi slíbil, že se v létě zúčastníme akce „Benátská noc“. „Bude to paráda. Suprově zapaříme!“ „Jasně,“ hned jsem souhlasil. Naskytla se přece možnost, jak si pořádně užít. V sobotu ráno jsme tedy vyrazili do Liberce. Já řídil svůj nový vůz, na který jsem byl patřičně pyšný. V návalu emocí nikdo neřešil, jak se dostaneme domů, i když každý tušil, že bez alkoholu se neobejdeme. Celý večer pro nás znamenal téměř sedmé nebe. Skvělá hudba hrála ze všech pódíí, kapely se střídaly jedna za druhou, trsali jsme a kolem nás se točilo plno krásných a sexy holek a nechyběl ani alkohol. V pozdních večerních hodinách padla zčistajasna osudová sázka mezi Honzou a místním frajerem Petrem. „O co, že odtud za pět minut nedojedeš na Dlouhé Mosty!“ „Za basu piva to zvládnu!“ zněla moje odpověď. „Tak se ukaž, Hodkovičáku!“ odvětil Honza. Sedl jsem si za volant odhodlán vyhrát. Honza seděl na straně spolujezdce a Petr na sedadle za mnou. Vyjel jsem! Před očima se mi dělaly mžitky, měl jsem pocit, že silnice oživila. Dokážu to, nejsem žádné béčko! První zatáčku jsem hravě projel, ale druhou už nezvládl a narazil plnou rychlostí do stromu.

Víčka byla těžká, ale přesto se mi je podařilo otevřít a uviděl jsem zdravotní sestru, která se na mne smutně usmála. „Co se stalo? A kde to jsem? Kde je Honza a Petr?“ zeptal jsem se sestry. „Už jsi mimo nebezpečí, lež!“ naléhala. „Máš těžký otřes mozku a zlomenou ruku a pravou nohu. Petr měl obrovské štěstí. Vyvázl jen se zlomenou nohou a s drobnými pohmožděninami. Ale Honza!“ Najednou se mi zatajil dech! Sestřička pokračovala: „Podařilo se nám ho zachránit, ale museli jsme mu amputovat obě dvě dolní končetiny.“ Do očí mi vyhrkly slzy. Tiše jsem plakal a nadával si, co jsem to udělal.

Brzy jsme se s Petrem uzdravili. Honza je od té doby na vozíku. Dokázal se se svým osudem smířit a snaží si užívat života. Odpustil mi. Všichni tři jsme nerozluční kamarádi. I přesto jsem dodnes zraněn. Ne na těle, ale na duši. Seděl jsem za volantem!

8.6 Příloha VI.

Zadání: Vypravování na téma „záhada nedělního odpoledne“

Adamův útěk

K překvapení lidí, zvířat a snad i onomu samotnému vesmírnému tělesu toho dne svítilo sluníčko. Jeho paprsky osvětlovali náměstí, způsobovali lidem chvilková oslepnutí a prosvítali i skrz větve stromů na lesní cestu, po níž se v odpoledních hodinách procházel mladý muž, co toho dne vstal před sluncem východem. Jmenoval se Adam a v průběhu své pomalé cesty nakopával vše, co mu přišlo do cesty. Zpadané listí, šišky, kameny, větve.

“... *pitomeček! Jeden! Pitomej!*” Prskal během té snahy zničit jeho chodidlem vše, co mu stálo v cestě. Zuřil, což dokazoval i výrazem obličeje, jakým momentálně připomínal anděla pomsty. Po hádce se starším bratrem co mu zničil mobil se rozhodl, že už svého sourozence nechce nikdy vidět a utekl z domova. Bydlení v opuštěném lesním domku mu aktuálně přišlo mnohem lákavější, než sdílený pokoj. Chtěl a volal po lepším životě A tak kráčel lesem ke svému novému domovu. Ne, nekráčel. Rázoval tempem našťvaného člověka. Když člověk běží, děje se mu spousta věcí. Zrychlí se mu puls. Pohybuje se rychlejš. A někdy, obzvláště když nedává dobrý pozor, zakopne a spadne. Přesně to se stalo Adamovi. Ve svém rozpoložení a tempu si nevšiml kořena, který způsobil jeho pád. “*Se na to taky můžu...!*” Zaprskal nanovo do listí, v němž se nyní válel. Když si ale ztrhl list z tváře, a začal se zvedat, vztek z něj pomalu začal vyprchávat. Cenil si jeho nově nabitě svobody. Vytáhl se na nohy, otřel si kolena a otrásl se – snad zimou. Slunce už zapadalo, před tím silným paprskům, kterým svět jakoby ležel na dlani, byly už pryč. Jděte všichni do pekel, pomyslel si s rezignovaným povzdechem, když se otočil na patě a vykročil zpátky k domovu. S prvním záchvěvem strachu učinil svůj plán na útěk pošetilým. Všichni jistě známe ten pocit, kdy se začneme bát a najednou všude vidíme stíny a slyšíme podezřelé zvuky. Děje se nám to poměrně často. Mojí babičce, která bydlí v Havlíčkově brodě se to děje v jednom kuse. Děda je z toho už hotovej, neví, co si s ní už počíst, protože pak začne vyvádět, když se jí to děje. Stejný po pár metrech začal zažívat Adam. Nejprve slyšel svištění větru, což vydedukoval jako normální. Pak ovšem zaslechl zapraskání, jako když šlápne na větvičku někdo. Zvedl tedy nohu, že půjde dál, když v tom to zaslechl znovu – a on to tedy rozhodně nebyl. Zvuk zaslechl znovu. Tentokrát hlasitěji, tedy blíž. Adam by dokonce vsadil játra, že vpravo od sebe periferně zaslechl nějaký pohyb. Játra... bude ještě potřebovat játra. Musí zachránit své játra, proboha! A tak se Adam podruhé toho dne rozběhl. Hnán zcela jinými emocemi.

Adam běžel a běžel. Pocitově uběhl snad maraton, ale zastavit nemohl. Běžel dál. A to až do okamžiku, kdy do něčeho narazil. Spadl by, kdyby ho něco rukama nezachytilo. To něco byl tedy člověk. Překvapený člověk. “*Adame? Tys šel běhat?! Hledáme tě po celý vesnici, ty pitomče!*” Překvapený bratr. Bratr, kterého Adam snad nikdy neviděl raději.

8.7 Příloha VII.

Přílohy ke sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
Č. j.: MSMT-9020/2019-1

ČJL – KRITÉRIA HODNOCENÍ PÍSEMNÝCH PRACÍ

1. Vytvoření textu podle zadaných kritérií
1A – téma, obsah
1B – komunikační situace, slohový útvar
2. Funkční užití jazykových prostředků
2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba
2B – lexikum: <ul style="list-style-type: none">• adekvátnost jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci / slohovému útvaru• použití pojmenování v odpovídajícím významu• širší a pestrost slovní zásoby
3. Syntaktická a kompoziční výstavba textu
3A – větná syntax, textová koheze: <ul style="list-style-type: none">• výstavba větných celků• odkazování v textu• prostředky textové návaznosti
3B – nadvětná syntax, koherence textu: <ul style="list-style-type: none">• kompozice textu• strukturovanost a členění textu• soudržnost textu• způsob vedení argumentace

8.8 Příloha VIII.

SVĚTOVÁ PRÓZA A DRAMA OD PRVNÍ DO KONCE DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY

SITUACE VE SVĚTĚ V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Svět na začátku 20. století byl **plný rozporů**. Na jedné straně **hospodářský růst, nové objevy, rozvoj vědy a techniky**, na druhé straně **otřesné životní i pracovní podmínky dělníků** v dolech, továrnách, ocelárnách. Sociální napětí přineslo **stávky a revoluce** a zvláště ve feudálním Rusku zapustily kořeny komunistické ideály. Národnostní a ekonomické spory vyústily v **první světovou válku** (1914–1918). Zpočátku se zdálo, že válka nebude mít dlouhé trvání, ale útok Němců na Francii byl odražen a započala tzv. **zákopová válka**, kdy miliony mužů bojovaly v zákopech proti sobě ve dvou frontových liniích, mezi nimiž bylo tzv. území nikoho.

V dubnu 1917 vstoupily aktivně do války USA. **Dne 7. listopadu 1917 proběhla v Rusku Říjnová revoluce**, k moci se dostali bolševici, vznikla vláda sovětů v čele s **Vladimírem Iljičem Leninem**. Revoluce brzy přerostla v občanskou válku, jež trvala do roku 1922. Do bojů místy zasáhly i vojenské jednotky vytvořené z českých a slovenských krajanů, z válečných zajatců a dezertérů z rakousko-uherské armády, později nazývané **československé legie**.



Výstřížek z dobového tisku: Němci útočí.



Futuristický malíř Nevinson maloval vojáků s kulometem.



Rakouští vojáci v zákopech



Ernil Filla: Kofist Hindenburgova (1918)

Skupině amerických novinářů a spisovatelů, kteří se dobrovolně zúčastnili války v Evropě a kteří na frontách zákonitě o své ideály přišli, se říká **ztracená generace**. Prvním z nich, který zachytil hrůzy 1. světové války ve svém románu **Oheň**, byl francouzský prozaik **Henri Barbusse**. Až po deseti letech od konce války byl schopen sepsat své autentické svědectví německý spisovatel **Erich Maria Remarque** v románu **Na západní frontě klid**, který se stal bestsellerem. K autorům ztracené generace dále patří: **Ernest Hemingway, Theodore Dreiser, Francis Scott Fitzgerald, William Faulkner** a básník **Thomas Stearns Eliot**. Jejich tvorba má společné východisko: zklamání z konzumní společnosti, kritiku války a celkové odpor proti zavedeným pravidlům a konvencím. Většinou píší poměrně objektivně, podle skutečnosti a užívají celou šíři jazyka. Zajímají se o psychiku zobrazovaných postav, používají vnitřní monolog, snaží se vykreslit vývoj postav v čase, užívají retrospektivu.

Spisovatelé, kteří psali mezi válkami, neztráceli víru v dobré jádro člověka. Jejich vesměs realistická vyprávění čerpala z příběhů, v nichž vynikly kladné vlastnosti například obětavost, statečnost nebo věrnost. Tento způsob psaní se nazývá **humanistický realismus**. Vychází z realismu Tolstého, Dostojevského či Stendhala, Balzaca a dalších velkých realistů 19. století. Uznává tradiční podobu románu, klade důraz na věrohodné vykreslení psychiky postav. Nové realistické romány jsou méně popisné, ale více dějové a u životopisných a historických románů je patrná aktualizace směrem k současnosti. K významným spisovatelům – humanistům patří: **Romain Rolland, Lion Feuchtwanger, John Galsworthy, Francis Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, John Steinbeck, Erich Maria Remarque, Thomas Mann** a další.



V 1. světové válce se začaly používat bojové plyny, jejichž oběti se stalo téměř 1 300 000 lidí.

Významným spisovatelem, který ve svém díle zdůrazňuje lidskost, je francouzský prozaik **Antoine de Saint-Exupéry**, který napsal filozofickou pohádku pro děti a dospělé **Malý princ**. Posmrtně vyšla i jeho nedokončená kniha plná metafor a podobenství o společnosti a řádu se symbolickým názvem **Citadela**. Filozofické knihy plné symbolů psal německý spisovatel **Hermann Hesse**, který před válkou podnikl cestu do Indie, byl ovlivněn buddhismem i Jungovou psychoanalýzou. Kritizoval německý antisemitismus, pobýval ve Švýcarsku. Nejznámější díly se staly filozofická a poetická novela **Siddhártha** a psychologický román **Stepní vlk**. Prahou se nechal inspirovat i německý pišící spisovatel **Gustav Meyrink** např. v románu **Golem**. Povídky a romány, které se zabývají mystikou, zobrazují neobvyklé jevy a důležitou roli v nich hraje fantazie autora, se zařazují k uměleckému směru **novoromantismu**. Byl oblíbený počátkem 20. století a vycházel z hlavních znaků romantismu.

Ruští autoři měli počátkem 20. století složitou situaci: revoluce v roce 1905, první světová válka, Říjnová revoluce a občanská válka – to vše bylo předpokladem k tomu, že se přiklonili buď k bolševikům a stali se hlásnými troubami komunistů, nebo psali romány alegorické, fantastické či utopické, které se jen zřídka mohly stát důvodem k obvinění z vlastizrady. **Michail Šolochov**



Olejomalba realistického malíře Dona Troianého pod názvem Američtí vojáci u Champagne

napsal z vlastní zkušenosti vycházející eposej **Tichý Don**, kde realisticky vylíčil válku, revoluci a kolektivizaci na Ukrajině. Za své dílo byl dokonce vyznamenán **Stalinem** a stal se příkladem pro ostatní spisovatele v Sovětském svazu. **Isaak Babel** napsal soubor povídek **Rudá jízda** o boji proti polským vojákům, ale dramatik a prozaik **Michail Bulgakov** viděl tyto události jinak. Snažil se skrývat kritiku do satirických a fantastických povídek jako například **Psí srdce** a **Osudná vejce**. Jeho vynikající román **Mistr a Markétka**, který bychom mohli zařadit k magickému realismu, nemohl být vydán, pouze **samizdatem** byl tajně přepisován na psacím stroji a oficiálně mohl vyjít tiskem až třicet let po spisovatelově smrti. Mnozí museli před Stalinovým terorem uprchnout do ciziny (**Ivan Alexejevič Bunin**).

Realismus – později nazvaný **Maximem Gorkým kritický realismus** – byl dále rozpracován do **socialistického realismu**. Ten hlásal nesmiřitelný boj dělnické třídy a třídy kapitalistů (majitelů továren) a obhajoval v duchu marxismu-leninismu revoluci a znárodnění výrobních prostředků. Když bolševici vyhráli a byl ustanoven Sovětský svaz (1922), komunistická strana vyhlásila socialistický realismus za jednotný umělecký program. Vyznačoval se jednoduchými tématy budování socialismu, optimismem a schematismem. Realisticky psali: **Maxim Gorkij**, **Michail Šolochov**, **Alexandr Fadějev** a **Boris Pasternak**, který dokázal v románu **Doktor Živago** přiblížit historii ruského národa od revoluce po 2. světovou válku a zároveň vyjádřil nezapomenutelným způsobem sílu lásky. Tento román, oceněný Nobelovou cenou za literaturu, řadíme k **humanistickému realismu**.

Realisticky psaná díla se snadno tvoří a interpretují, nicméně nové skutečnosti spjaté s rozvojem civilizace, další individualizací a hlubším ponorem do vědomí člověka (**Freudova a Jungova psychoanalýza**) nemohly dobře vyjádřit celou šíři a hloubku života a tvorby. Proto vznikaly pokusy ztvárnit prožitou zkušenost jinou formou. Objevuje se citově výrazný **expresionismus**, novátorský **futurismus** a **kubofuturismus**. Každý z těchto směrů má určité znaky, které ho odlišují od ostatních, a každý tvůrce tvoří originálně, takže některé spisovatele nemůžeme jednoznačně zařadit – např. povídky, romány a aforismy pražského spisovatele **Franze Kafky** a romány anglického spisovatele **George Orwella**. Jejich tvorba je inspirující a natolik významná, že je můžeme považovat za předchůdce dalších směrů (absurdita a existencialismus u **Franze Kafky** a **Orwellův** román **1984**, který byl dopsán v roce 1948 a je označován za antiutopii).

V próze se objevuje metoda zakládající umělecký směr, který je založen na automatickém záznamu proudu asociací, později nazvaný jako **proud vědomí (myšlení)**. Tato experimentální metoda byla prostředkem k zachycení komplexního obrazu subjektivního vnímání skutečnosti. Proud vědomí je užíván například v románech **Paní Dallowayové**, **K majáku** a **Vlny** anglické spisovatelky **Virginie Woolfové** a v sedmidílném autobiografickém románu **Hledání ztraceného času** francouzského spisovatele **Marcela Prousta**. Pro tyto texty je typické nesouvislé vyprávění, útržkovitost záznamu pocitů s poznámkami o počasí, o jídle nebo o vůních.



Klasický budovatelský motiv socialistického realismu

Velmi náročné a jazykově bohaté texty psal irský spisovatel **James Joyce**. Mezi roky 1914 a 1921 vytvořil rozsáhlý román **Odysseus**, homérovské podobenství o putování několika osob Dublínem během 16. června 1904 od osmi hodin ráno do ranních hodin následujícího dne. Dodnes je 16. červen v Dublinu slaven jako oficiální svátek – „Bloomsday“.

HENRI BARBUSSE – OHĚŇ (1917)

Pojednou vidíme, jak nad bombardovaným pásmem se rozplývá, kymácí a šíří všemi směry těžký balík zelené vaty. Tato barevná skvrna, tak odlišná od ostatních barev, vzbudí naši pozornost a všechny naše tváře – tváře zajatců, uvězněných v klecích – se obrací k tomuto ošklivému výbuchu. „To jsou pravděpodobně dusivé plyny. Připravme si masky!“ „Prasatal!“ „Tohle jsou ale na mou duši nepoctivé prostředky“, míní Farfadet. „Jaký prostředky?“ ptá se Barque posměšně. „Rozhodně nečistě! Přece plyny.“ „Ty bys mě dojal,“ odsekne Barque, „se svými poctivými a nepoctivými prostředky... Když člověk viděl lidi roztrhané, rozříznuté na dva kusy nebo rozseknutý odshora dolů, rozbitý na čucky obyčejným grandtem, rozprávaný bícha a vnitřnosti rozházené jako vidlema, lebky vražené úplně do plic, jako bys je zatlouk palicí, nebo místo hlavy kousek krku, z kterého kape mozek jako rybízová zavařenina kolem dokola, na prsa i na záda, když člověk tohle všechno viděl, ať mi někdo přijde a vykládá mi, co jsou to dovolené a nedovolené prostředky!“

Přeložila Milena Tomášková

Otázky pro rozbor textu:

1. Který nový bojový prostředek, jenž byl poprvé použit během 1. světové války, autor v ukázce zmiňuje?
2. Jak jedna z postav popisuje své zážitky z války?

Opakování:

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| 1. Jaké společenské důsledky měla 1. sv. válka? | 3. Vysvětlete pojem ztracená generace. | 5. Charakterizujte expresionismus. |
| 2. Kteří spisovatelé ji zachytili ve své tvorbě? | 4. Co bylo klíčové pro socialistický realismus? | 6. Vysvětlete pojem proud vědomí. |

8.9 Příloha IX.

SVĚTOVÁ PRÓZA A DRAMA OD PRVNÍ DO KONCE DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY



ERNEST HEMINGWAY [hemingvej]
* 1899 v Oak Park, † 1961 v Ketchumu

Byl americký spisovatel a novinář. Za svoji novelu **Stařec a moře** získal Nobelovu cenu za literaturu. Vyrůstal v rodině lékaře, jeho matka byla velice zbožná. Působil jako válečný dopisovatel na frontách obou světových válek a také španělské občanské války. Aktivně sportoval, především boxoval, účastnil se byčích zápasů a vášnivě rád lovil. Své zážitky z války i z cest po světě zachytil ve svých knihách, které jsou vždy alespoň částečně autobiografické. Poslední roky života strávil na Kubě. Ve svých dílech vystupuje pod pseudonymem Nick Adams.

K nejčtenějším Hemingwayovým dílům patří **knihy s válečnou tematikou**. První světovou válku prožil jako **dobrovolník Červeného kříže** na italské frontě. Své zážitky zpracoval v románu **Sbohem, armádo**. Děj se odehrává v lazaretu na italské frontě. Ústředním motivem je **láska zraněného vojáka a ošetřující sestry**, kniha končí tragicky. Zobrazuje hrůzy války, vztahy mezi vojáky a důstojníky, nesmyslnost zabíjení.

★ ZAJÍMAVOST

Hemingway se stal prvním zraněným Američanem první světové války na italské frontě. V Itálii obdržel medaili za statečnost.

📖 SBOHEM, ARMÁDO (1929)

Snědl jsem konec svého kousku sýra a polkl jsem víno. Všiml jsem si ostatním rámušem jsem zaslechl kašlavý zvuk, potom přišlo to ču-ču-ču-ču, potom se zablesklo, jako když se otevrou dvířka tavicí pece, a ozval se řev, který začal bíle a zčernal a silil jako ženoucí se vichřice. Snažil jsem se nadechnout, ale dech mi vypověděl službu a já měl pocit, že jsem vylétl sám ze sebe a moje tělo letí a letí a pořád letí, tělesně a hmotně, vzduchem. Najednou jsem byl bez sebe, úplně a naprosto, a věděl jsem, že je po mně a že to byl všechno strašný omyl, myslet si, že člověk jenom tak prostě umře.

Přeložil Josef Skvorecký

Úkoly pro rozbor textu:

1. Určete typ vyprávěče.
2. Najděte v textu obrazná pojmenování.
3. Vyhleďte v ukázce, jak autor popisuje hluk výbuchu.



Hemingwayův dům se nachází v Key West na Floridě.



Hemingway zachycený při práci na svém dalším díle

Románem **Sbohem, armádo** se Hemingway zařadil mezi spisovatele **ztracené generace**, tj. mezi autory, kteří se narodili kolem roku 1900 a prožili první světovou válku na bojišti. Ve svých dílech píše o válce, často **zobrazují vojáky, kteří se po skončení války neumí zařadit do běžné společnosti**. K těmto autorům kromě E. Hemingwaye řadíme W. Faulknera, E. M. Remarquu, E. Pounda a mnoho dalších.

Hrdinou příběhu je mladý Američan, dobrovolník v italské armádě za první světové války, který se zamiluje do anglické ošetřovatelky.

☀️ VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Hemingwayova smrt zastřelením je dodnes záhadou. Bývá vysvětlována jako nehoda při čištění pušky. Pravděpodobnější verze je, že Hemingway, který se potýkal s alkoholem a s depresemi, ukončil svůj život sebevraždou.

★ ZAJÍMAVOST

Hemingway byl Kubou nadšen a často tam pobýval. Kubánská vláda mu věnovala jako uznání za román, v němž Kubu zobrazil, bronzovou medaili.

🗨️ AUTORŮV CITÁT

„Nikdy nevěř tomu, že válka, jakkoliv nutná a ospravedlnitelná, není zločin.“

📖 KOMU ZVONÍ HRANA (1940)

„Co se stalo s ostatními?“ zeptal se Robert Jordan. „V městečku už nebyli žádní jiní fašisté?“ „Quéva, nebyli žádní jiní fašisté? Bylo jich tam přes dvacet. Ale žádný už nezastřelili.“ „Co jste s nimi udělali?“ „Pablo je dal ubít cepy a shodit ze skály do řeky,“ řekla Pilar tiše. „Všech dvacet.“ „Já ti to vyložím. Není to jednoduchý. A už nikdy v životě nechci vidět takový divadlo, jako když je na náměstí nahoře na skále nad řekou utloukali cepy.“

Přeložil Jiří Valja

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

1. Charakterizujte jazykové prostředky. Vyhleďte v textu:
 - a) spisovné výrazy neutrální – hovorové
 - b) nespisovné výrazy
 - c) nářeční prvek
 - d) cizojazyčný text
2. Co se stalo se zbývajícími fašisty?

STAREC A MOŘE (1952)

„Pohnul jsem s ní,“ řekl si stařec nahlas. „Přece jsem s ní pohnul!“ Pocítil opět nával mdloby, ale visel na obrovské rybě, co měl síly. Pohnul jsem s ní, opakoval si v duchu. Možná, že teď ji převrátím. Táhněte, ruce! Držte, nohy! Hlavo, vydrž! Udělej mi to kvůli! Nikdy jsi mě nezklamala. Tentokrát ji převrátím na bok! Když však sebral všechny síly, opřel se do toho o hodně dřív, než ryba proplula kolem člunu, a táhl, div mu svaly nepraskly: ryba se dala o něco strhnout, ale pak vyrovnala a plula pryč. „Rybo,“ oslovil ji stařec. „Rybo, vždyť stejně umíš. Musíš přitom zabít / mně?“ Takhle nic nedokážu, napadlo ho. Měl v ústech příliš vyschlo, aby promluvil nahlas, ale pro vodu teď nemohl sáhnout. Musím ji dostat po bok loďky tentokráte, umiňoval si v duchu. Moc už těch obrátek nevydržím. Ale vydržíš! Okřikli sám sebe. Vydržíš to do nekonečna.
Přeložil František Vrba

Úkoly pro rozbor textu:

1. Vyhledejte v ukázce různé druhy promluv.
2. Na základě ukázky charakterizujte rybáře Santiaga.

ZAJÍMAVOST

Cestování po Evropě po první světové válce bylo pro Hemingwaye zajímavé i po finanční stránce. Vlivem hyperinflace ho sedm dní ubytování v horském středisku v Rakousku vyšlo sice na 2 miliony rakouských korun, to ale bylo v přepočtu pouhých 28 dolarů.

Stejně jako milostný příběh sám upoutají čtenáře i umělecky pronikavé postřehy o životě na bojišti i v zázemí. Hemingway odmítá válku jako nesmyslná jatka a poukazuje na to, že v tomto střetnutí jde o zájmy, které jsou prostým vojákům cizí.

Po první světové válce Ernest Hemingway hodně cestoval po Evropě a zaznamenával **pro americké a kanadské noviny** významné evropské události. Jako válečný dopisovatel se zúčastnil také **španělské občanské války**. Zkušenosti s tamní složitou situací ztvárnil v románu **Komu zvoní hrana**. Děj se odehrává ve třech dnech, které na straně republikánů prožije americký dobrovolník Robert Jordan. Partyzáni chtějí vyhodit do povětří most, po kterém by nepřítel mohl dopravit



Hemingway byl milovníkem koktejlů. Jeden z nich se po něm dokonce jmenuje. Jedná se o směs bílého rumu a limetkového a grepového džusu.

posily. Most se podaří zničit, ale při jeho destrukci zemře několik Jordanových společníků. Jordan se vážně zraní a nakonec umírá. Jordan představuje typického hrdinu Hemingwayových příběhů, je mužný, odhodlaný žít svobodně i v kritických situacích, blízko smrti a zla. Význam nemá jeho smrt, ale to, pro co zemřel.

Hemingway často staví své hrdiny do nebezpečných situací, v nichž mají prokázat svoji čest a odvahu. Působivé jsou také jeho knihy, jejichž hlavním tématem je lov, **boj člověka s přírodou**, vytrvalost a touha po vítězství. Patří mezi ně novela **Stařec a moře** a román **Zelené pahorky africké**. V novele **Stařec a moře** je čtenář svědkem třídenního zápasu starého rybáře Santiaga s obrovskou rybou. Santiago nakonec rybu udolá, ale po cestě do přístavu ji ohlodají žraloci. Z jednoduchého příběhu rybáře dokázal Hemingway na malém prostoru vytvořit existenciální drama o hrdinství, vůli a vnitřní síle člověka.



O vztahu Hemingwaye a novinářky a válečné zpravodajky Marthy Gellhornové vypráví životopisný film.

SLOVNÍČEK POJMŮ

metoda ledovce – autorův způsob psaní, jenž se vyznačuje velkou úsporností; Hemingway eliminuje vše nepodstatné, aby byla účinnost textu co největší; na malé ploše se tak odehrávají vyhraněné životní situace

Lovecký cestopis Zelené pahorky africké je líčením **dobrodružného lovu zvířete v Africe**. Hemingway byl vášnivý lovec, v Africe strávil mnoho týdnů a neustále se tam vracel. Na základě zkušeností ze svého pobytu pak vytvořil knihu, kterou kromě loveckých zážitků vyplnil také mnoha úvahami o životě nebo literatuře.

ZELENÉ PAHORKY AFRICKÉ

„Fisi,“ říkal Mkola a vrtěl pobaven i zarmouceně hlavou, že takové hnusné zvíře může vůbec na světě existovat. Fisi, hyena, hermafrodit, požírač mrtvol, který žere svoje vlastní maso, slídí po stopách právě otelených krav, překousává klouby na nohou, zvíře, které je schopno ohryzat člověku ve spánku v noci obličej, které obchází tábořiště a žalostně skučí, zvíře, které smrdí, které je neohroženo, které má čelisti, jež dokážou rozdrtit kosti; na něj lev nestačí, které si to mete po hnědavé pláni a tahá břicho po zemi, zvíře, které vypadá jako jezevčík, které se chová jako zvrhlý psochovčák; Fisi, šere sama sebe. Plesknutí z malého manlichera a po něm ten hrůzný kolotoč. „Fisi,“ smál se Mkola a znovu se vrtěl hlavou. „Fisi,“ říkal Mkola.
Vysvětlivky: hermafrodit – osoba s oběma pohlavními orgány; Fisi – hyena; zvrhlý psochovčák – pes; manlichera – štvaní pes; šere – šera, druh psa

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

1. Ke kterému funkčnímu stylu zařadíte ukázku? Zdůvodněte.
2. Popište hyenu na základě znalostí získaných z ukázky, tentokrát ovšem v rámci odborného stylu.
3. Který slohový postup je použit v ukázce?

Opakování:

1. Které generace je Hemingway představitelem?
2. Které události ovlivnily jeho tvorbu?
3. Charakterizujte jeho metodu psaní.
4. Který z jeho příběhů je alegorií?
5. V kterém díle sepsal své lovecké zážitky?
6. Proč byl pro čtenáře jeho styl přehledný?

8.10 Příloha X.

Ztracená generace



ERICH MARIA REMARQUE [remark] (vlastním jménem Erich Paul Remark)

* 1898 v Osnabrücku, † 1970 v Locarnu

Byl německy humanisticky a protifašisticky orientovaný spisovatel. Narodil se v rodině knihvazače francouzského původu. Později si příjmení upravil podle svých předků a místo Paul používal matčino jméno. Studoval na škole pro učitele, ale na podzim 1916 se nechal přesvědčit nacionalistickou propagandou a dobrovolně se přihlásil do armády. Po půlročním výcviku, který ho zbavil vlasteneckých iluzí, byl převelen na západní frontu, kde byl po šesti týdnech zraněn střepinami z granátu. Konec války prožil v lazaretu, na frontu se už nevrátil.

NĚMECKO

Po válce dokončil studium učitelství, asi rok učil a po krátkém čase, kdy strídal různá zaměstnání (mimo jiné prodával náhrabky), se začal věnovat novinářské práci jako literární a divadelní kritik. Žurnalistika ho přivedla jako sportovního redaktora do firmy Continental, kde také testoval pneumatiky a tvořil reklamní texty. Díky známosti s dcerou spolumajitele nastoupil do berlínského časopisu Sport im Bild. V Berlíně se Remarque dostal do společnosti celebrit a do víru **bohémského života**. V roce 1923 se poprvé oženil, ale manželství nebylo šťastné a po čtyřech letech se rozpadlo.



Podle autorova románu *Na západní frontě klid* vznikl už v roce 1930 stejnojmenný film.

vážně ve Švýcarsku. V Itálii se seznámil s další osudovou ženou – filmovou hvězdou **Marlene Dietrich**, která se na tři roky stala jeho milenkou. Za druhé světové války žil Remarque v USA, kde v roce 1947 dostal **americké občanství**. Do konce života pak jako prominentní autor žil střídavě v Americe a ve Švýcarsku, kde také zemřel. Bývá označován za „světoobčana proti své vůli“.

Román s autobiografickými prvky *Na západní frontě klid* je svědectvím o osudech Remarquových vrstevníků v době první světové války. Popisuje jejich počáteční vlastenecké nadšení, zklamání z poměrů v armádě při výcviku a nakonec i **proměnu vojáků v otrlé muže**. Zkušenost s frontou změnila jejich životní hodnoty. Mají pocit, že jsou ztraceni, že už nikdy nebudou žít tak jako před válkou. Válka je připravila o jejich lidství, city a minulost. Vypravěč Pavel Bäumer popisuje děj v přítomném čase, v **retrospektivních pasážích** se vrací k událostem před vstupem do armády a během výcviku. V závěru příběhu umírá. Autor v románu zdůrazňuje tragédii generace, jejímž prvním povoláním bylo „vyrábění mrtvol“.

AUTORŮV CITÁT

„Když člověk viděl tolika mrtvých, nemůže už pochopit tolik bolesti pro jediného.“

NA ZÁPADNÍ FRONTĚ KLID (1929)

Katza zatím vytáhl z kapsy jiného mrtvého další balíček první pomoci. Opatrně přikládáme obvaz k ráně. Chlapci, který z nás nespouští pohled, říká: „Teď přineseme nosítka.“ Mladík ale otevře ústa a vydechne: „Zůstaňte tady –“ Katza ho uklidňuje: „Vždyť jsme hned zase zpátky. Jenom ti skočíme pro nosítka.“ Nejde poznat, jestli rozuměl; tiše naň jako malé dítě a slyšíme, jak za námi pferývaným hlasem volá: „Nechodte pryč –“ Katza se ohlíží a šeptá: „Neměl by člověk v takovém případě prostě vzít revolver, aby to ukončil?“ Je málo pravděpodobné, že raněný přežije transport do nemocnice, a i kdyby – víc než několik dní stejně nevydrží. Všechno, co si dosud vytrpěl, nebude nic proti tomu, až bude umírat. Teď je ještě v šoku a dohromady nic necítí. Za hodinu se promění v naňkající, svijející se klubko nesnesitelných bolestí. Zbývajících dnů života budou pro něho znamenat jedinou šílenou trýzeň. A komu bude pomoheno, dočká-li se toho pekla, nebo ne – Prikývují. „Ano, Katza, člověk by měl použít revolver.“ „Dej ho sem,“ vyštěkne a zastaví se. Je rozhodnutý, vidím to na něm. Rozhlížíme se, ale už nejsme sami. Před námi se tvoří hlouček, z kráterů a děr se noří hlavy. Jdeme pro nosítka. Katza kroutí hlavou a povzdychne si. „Takoví mladí kluci.“ Opakuje: „Takoví mladí, neviní kluci.“

Přeložila Ivana Parkmanová

Otázky pro rozbor textu:

- 1 O čem Katza v ukázce uvažuje?
- 2 Co jste se dozvěděli o raněném vojákovi?

TŘI KA

Slunce pomodří pavouno ví. Věděly, ale na maličký kotlík zpátky do úplné zaba to nezapadlo a

Otázky pro K Čemu

Remarque na z postautošervis jednom z kterou zaují snaží po

Daším ve po nástup bez dokla fobní po kážky, al a Noc v L



Remarque zachycený na fotografii z 1. sv. války



Mezi její největší Marlene

Román loštný který z dívky. dí evr a kasi závod dobně a Sta púsot



Na „Us

Op 1 2

TŘI KAMARÁDI (1938)

Sunce pomalu zapadalo. Údolí ožilo; stíny, které dosud nehybně ležely v proláklínách, začaly se potichu zvedat a šplhat vzhůru jako obrovští modří pavouci. Ochladilo se. „Musíme se vrátit, Pat,“ řekl jsem. Vzhledla a její obličej jako by se náhle rozpadal bolestí. Náhle jsem viděl, že všechno ví. Věděla, že se už nikdy nepodívá za tyto nemilosrdné řetězy hor na obzoru, věděla to a chtěla to utajit, tak jako jsme to chtěli utajit před ní my, ale na okamžik ztratila duševní rovnováhu a z jejích očí se vyvinulo veškeré hoře světa. „Zajedme si aspoň kousíček dolů,“ řekla. „Jenom malinký kousíček dolů.“ „Pojď,“ odvětil jsem, když jsem předtím pohlédl na Köstera. Přistoupila ke mně do vozu, schoval jsem ji do náručí a zahallil příkrývkami. Vůz začal pomalu sjíždět dolů, do údolí a do stínů. „Robby, miláčku,“ zašeptala mi Pat na rameni, „teď mi je, jako bychom jeli domů, zpátky do našeho života –“ „Ano,“ řekl jsem a přitáhl jsem ji příkrývkou až ke krku. Čím jsme sjížděli hlouběji, tím rychleji se stmívalo. Pat byla úplně zabalena do příkrývek. Vsunula mi ruku za košili na hrud a já ucítil její ruku na svém těle a pak její dech, její rty a pak její slzy. Opatrně, aby to nezapozorovala, obrátil Köster na tržišti nejbližší vesnice vůz v dlouhé, oblé smyčce a zvolna jel zpět. Když jsme opět přejížděli výšinu, slunce již zapadlo a na východě mezi vystoupivšími mraky se už objevil bledý, jasný měsíc. Vraceli jsme se, řetězy se zakusovaly do země s monotónním finčením a všechno bylo ponořeno do hlubokého ticha. Seděl jsem nehnutě a nehybal se a cítil jsem slzy Pat na srdci, jako by mi tam kvrdela rána.

Přeložil Karel Houba

Otázky pro rozbor textu:

- 1 K čemu Pat přemluvila Robbyho?
- 2 Jak tuto situaci autor popisuje? Na co klade důraz?

Remarquových knih shrnuje román **Tři kamarádi**. Vypravěčem příběhu je jedna z postav, Robert Lohkamp, který společně se svými dvěma přáteli vlastní autoservis a **závodní automobil** ošuntělého vzhledu pojmenovaný Karel. Při jednom z večírků se Robert seznámí s krásnou dívkou Patricií Hollmanovou, kterou zaujme bohémský život tří přátel. Patricie trpí **tuberkulózou**, přátelé se jí snaží pomoci, obětují i Karla, ale ona stejně umírá.

Dalším velkým Remarquovým tématem je **osud emigrantů**, kteří byli nuceni po nástupu nacismu k moci opustit Německo (stejně jako Remarque), často bez dokladů a bez prostředků. Jejich příběhy vykrešlují typické situace: **xenofobní postoje obyvatel** cílových zemí, bezradnost úřadů, **byrokratické překážky**, ale i **solidaritu mezi uprchlíky**. Do této skupiny románů patří **Miluj bližního svého**, **Vítězný oblouk**, **Zaslíbená země** a **Noc v Lisabonu**.

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?



Remarquova sestra Elfriede v roce 1943 prohlásila, že Němci už válku prohráli. Nacisté ji za „narušování morálky“ odsoudili a popravili v Berlíně. Účet za její věznění a soudní výlohy vy-máhali na její sestře Ermě.



Mezi jeho blízké přítelkyně patřily i největší herecké hvězdy své doby – Marlene Dietrich a Greta Garbo.

Román **Miluj bližního svého** se částečně odehrává v Praze. **Uprchlík** Ludvík Kern hledá svého otce, seznámí se s Ruth Hollandovou a s pomocí přátel se snaží svou situaci řešit. Bez dokladů nesmí pobývat v žádné zemi, proto **stále utíká**. Když je dopaden, skončí ve vězení a pak je vyhoštěn. Stejný osud mu hrozí v Rakousku, ve Švýcarsku i ve Francii. Tam konečně získá díky přátelům pro sebe i pro Ruth lodní lístky a vízum do Mexika a tím i **naději na svobodný život**.

Romány **Jiskra života** a **Čas žít, čas umírat** ukazují z různých pohledů **život lidí za 2. světové války**. První z nich líčí **nelidské poměry v koncentračním táboře**, bezcitnost a brutalitu příslušníků SS, druhý je o německém vojákově, který z fronty přijíždí na dovolenou do zničeného města. Nakonec se vrací na frontu a zemře, když se snaží pomoci zajatcům.

Román **Nebe nezná vyvolených** vypráví **mi-lostný příběh automobilového závodníka**, který zahyne během závodu, a smrtelně nemocné dívky. Děj se odehrává v **atraktivním prostředí evropských metropolí**, na Riviéře, v hotelech a kasinech a také v prostředí automobilových závodů. Dočkal se také filmového zpracování. Podobně jako rané Remarquovy romány **Ríše snů** a **Stanice na obzoru** však zaostává uměleckou působivostí za jeho vrcholnými romány.

★ ZAJÍMAVOST

Na autorově hrobě v Locarnu se nachází epitaf: „Usmrcen válkou, přestože unikl jejím granátům.“

VÍTĚZNÝ OBLOUK (1946)

Talbot poskočil. Brzdy zaječely. Ravic, který měl jednu nohu na brzdě a druhou se vzepíel o podlahu, udržel rovnováhu. Haake, který neměl, oč by se nohama opíel, a trhnul neočekávaně horní polovinou těla předpadl. Nepodařilo se mu vytáhnout včas ruku z kapesní kufříku a vyrazil si lžičkou předního skla a přístrojové desky. V témž okamžiku se zvedl z podlahy a vyrazil se směrem k zadnímu křídlu. Svezl se ke straně. Prave rameno se vytrhlo z místa a spadlo na zem. Ravic se okamžitě neje- nezasklechl zaječení brzdy.

Průběh závodu z pohledu Ravicovy sestry Elfriede

Otázky pro rozbor textu:

- 1 Co se v ukázce odehrálo?
- 2 Jakým způsobem autor popisuje situaci, je popisuje?

Opakování:

- 1 Proč řadíme Remarqua ke ztracené generaci?
- 2 Proč se stal světoobčanem?
- 3 Jak se v jeho díle odráží válka?
- 4 Kterým svým románem se proslavil?
- 5 Charakterizujte jeho dílo po umělecké stránce.
- 6 Která další témata se objevují v jeho dílech?

8.11 Příloha XI.

SVĚTOVÁ PRÓZA A DRAMA OD PRVNÍ DO KONCE DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY



WILLIAM FAULKNER

* 1897 v New Albany, † 1962 v Oxfordu

Byl americký prozaik a básník, nositel Nobelovy a Pulitzerovy ceny za literaturu. Je považován za zakladatele tzv. moderní jižanské literatury. Byl nejstarší ze čtyř synů v jižanské rodině se silnými tradicemi. Jeho pradědeček patřil mezi majitele plantáží, byl důstojníkem v občanské válce a spisovatelem. Rodina zchudla a přestěhovala se do Oxfordu ve státě Mississippi. Faulkner se chtěl od dětství stát spisovatelem. Za první světové války se přihlásil do armády a jako pilot byl raněn ve Francii. Krátce studoval na univerzitě, pak střídal různé profese (natěrač, prodavač).

Na začátku své spisovatelské kariéry publikoval první básnické sbírky. Ve svém prozaickém díle pracoval s **prvky modernismu** – ve vyprávění používal střídání vyprávěčů i časových rovin a **proud vědomí**. Zobrazoval v nich **mravní úpadek rodin, rasové předsudky i zločiny**. Téma Faulknerových próz se nejčastěji týká života na jihu USA, otrokářské minulosti země, rasové diskriminace nebo úpadku plantážnických rodin v důsledku občanské války, ale najdeme u něj i zpracování válečných zkušeností (**Vojákův zold**) nebo detektivní náměty (**Královský gambit**).

Jeho „**Jižanské romány**“ se odehrávají ve smyšleném **Yoknapatawphském okrese**, inspirovaném poměry ve Faulknerově bydlišti. Nejvýznamnějším z nich je kompozičně složitý román **Svatyně**, který pojednává o brutálním zločinu a nemožnosti dosáhnout spravedlnosti ve světě plném předsudků. Autor zde nesklouzává k naturalistickému popisu, ale líčí **duševní stav postavy**. Tento román byl prvním Faulknerovým komerčním úspěchem.

Za **vrcholné** Faulknerovo **dílo** je považován román **Absolone, Absolone!**, v němž autor rekapituluje osud rodiny Thomase Sutpena, který se z nucených poměrů vyvířil mezi bělošskou aristokracií bohatých plantážníků. Svoji ženu opustil kvůli jejímu černošskému původu a zavrhl také vlastního syna míšence. Tím vyvolal řadu tragických událostí, pod jejichž tíhou hyne celý rod. Příběh je vyprávěn několika vyprávěči, z nichž každý zná jen část pravdy a vnáší do děje svůj osobitý pohled. Příběh se odehrává v několika časových rovinách a rozvíjí se ve složitý obraz života na americkém Jihu v časovém rozpětí téměř sta let.

Trilogie **Vesnice, Město a Panské sídlo** popisuje **rozvoj kapitalistického podnikání** od konce občanské války až do poloviny 20. století skrze osudy široce rozvětvené rodiny Snopesů. Román **Divoké palmy** je založen na **prolínání dvou nesouvisejících dějů** (tragický příběh milenecké dvojice, osud trestance, který při povodni zachránil těhotnou ženu). Za **protiválečný román Báj** získal Faulkner poprvé **Pulitzerovu cenu**. Za své poslední dílo **Pobertové**, v němž s humorem líčí cestu malého chlapce se svéráznými průvodci, získal tutéž cenu podruhé.

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Jako nositel Nobelovy ceny podnikl několikrát, např. do Venezuely nebo do Japonska. Pobýval také v Hollywoodu, kde pracoval jako scenárista.

Kromě románů Faulkner napsal přibližně sedmdesát povídek, např. **Růže pro Emilii** a povídku **Medvěd**.



Faulkner vydal také knižku pro děti. Napsal ji pro svoji nevlastní dceru Victorii k jejím osmým narozeninám. Rukopis věnoval i holičce Margaret, umírající dceři svých blízkých přátel.

ABSOLONE, ABSOLONE! (1936)

„A pak skoro ještě dříve, než ten démon vytáhne nohu ze tmy, pustí se do toho a znovu se zasnoubí, aby nahradil potomstvo, když naději na ně sám zničil?“ „Ano,“ řekl Quentin. „Vrátil se domů a poznal, že jeho naděje na potomstvo jsou zmařené, a to přičiněním jeho dětí, a jeho plantáž je v troskách, pole leží ladem a dávají jenom spoustu pěkného plevele na stojato, soudní vykonavatelé Spojených států a jiní podobní rozsvějí daně, exekuce a tresty a všichni negři jsou pryč, jak se o to postarali Yankeeové, a člověk by si myslel, že by mu to už stačilo: a přece ještě než vytáhí nohu ze tmy, nejenže se pustil do pokusů, aby uvedl plantáž do bývalého stavu, (...) ale vybral si za tím účelem poslední ženu vybranou v nějakém divokém chvastounství (...)“ „Ano,“ řekl Quentin. **Mluví docela jako tatínek, pomyslel si, když na chvíli pohlédl s obličejem klidným, pokojným a kupodivu téměř zachmuřeným na Shreva, který se nakláněl kupředu do světla lampy a jehož nahý trup růžově zářil a byl dětsky hebký, andělský, téměř lysý a jehož dva měsíčky brýlí se třpytily na pozadí měsíkovitého červenolícího obličje.**

Přeložil Jiří Valja

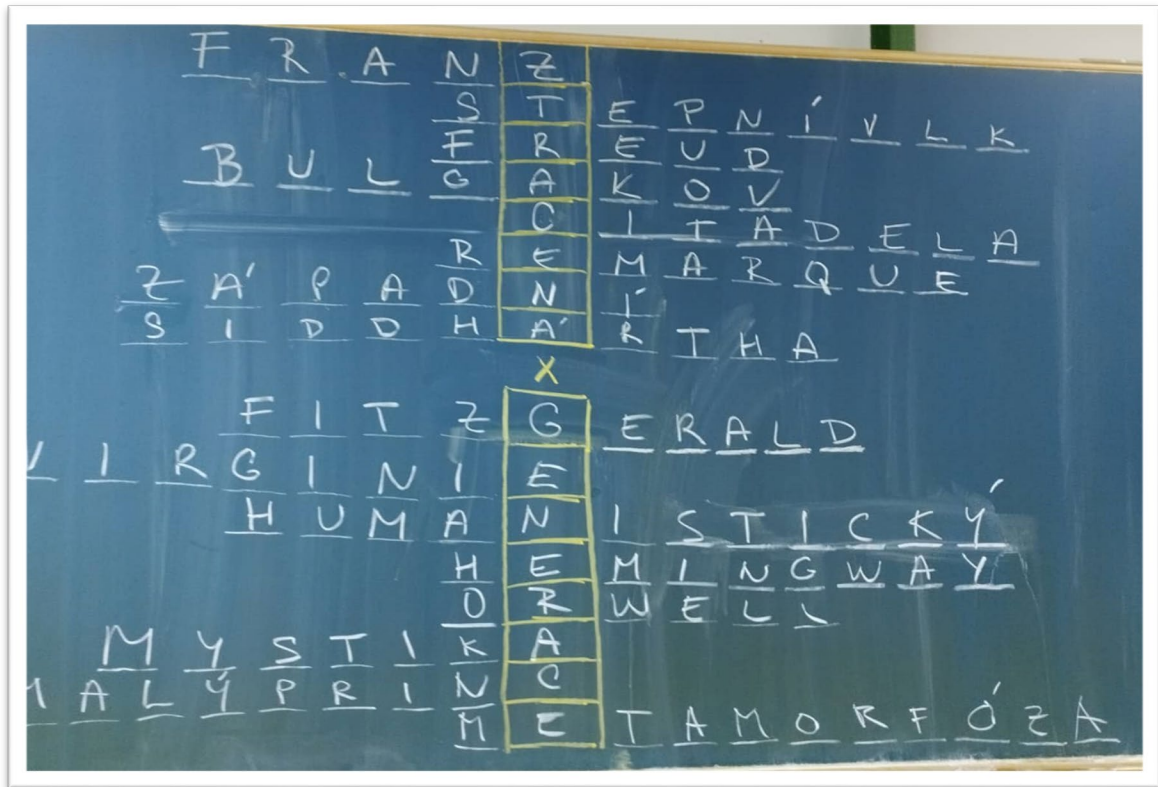
Otázky a úkoly pro rozbor textu:

- 1 Co znamenají slova negři a Yankeeové? Vložte smysl vyznačené věty.
- 2 Zjistěte, jak označujeme tučně zvýrazněnou větu, napsanou z hlediska vyprávěče.

Opakování:

- 1 Jak ovlivnilo Faulknerovu tvorbu jeho dětství?
- 2 Jaký způsob vyprávění používal?
- 3 Proti čemu celý život bojoval?
- 4 Proč ho řadíme ke ztracené generaci?
- 5 Jak označujeme jeho romány a kde se odehrávají?

8.12 Příloha XII.



8.13 Příloha XIII.

NÁRODNÍ OBROZENÍ

NÁRODNÍ OBROZENÍ – PRVNÍ A DRUHÁ FÁZE

Národní obrození je kulturně-politické hnutí, které probíhalo od poslední čtvrtiny 18. století až do 50. let 19. století.

Národní obrození mělo tři hlavní cíle:

1. pozdvihnout český jazyk (hlavní znak národa) na úroveň vyspělých jazyků, vytvořit spisovný český jazyk a zavést mateřský jazyk do škol (s obnovou české literatury souvisel i zájem o národní historii a folklór),
2. obnovit českou kulturu a vědu,
3. získat samostatnost v rámci Rakouska (austroslavismus).



Významný empírový zámek Kačina nedaleko Kutné Hory nechal postavit Jan Rudolf Chotek podle plánů drážďanského architekta Christiana Friedricha Schurichta. Nyní je v něm Muzeum českého venkova.



Marie Terezie



Josef II.



Klasicistní Nosticovo divadlo bylo postaveno v roce 1783. O čtyři roky později v něm Amadeus Mozart osobně dirigoval operu Figarova svatba.

Příčiny národního obrození: V zemích Koruny české byla za vlády Habsburků (od roku 1526) čeština potlačována, i když stále dvě třetiny obyvatel mluvily česky. Většina obyvatel žila na venkově, ve městech bydlelo jen patnáct procent obyvatel. Po reformě státní správy v 70. letech 18. st. se stala němčina úředním jazykem. Ve městech se mluvilo převážně německy a čeština vymizela z oficiálního kulturního života. České knihy nebyly vydávány.

Habsburská panovnice **Marie Terezie** začala reformovat feudální stát. V roce 1774 zavedla povinnou školní docházku. Její syn **Josef II.** vydal v roce 1781 v duchu osvícenského absolutismu **tzv. toleranční patent**, jímž otevřel cestu k náboženské svobodě. Téhož roku také **zrušil nevolnictví**. Díky tomu se česky mluvící obyvatelstvo mohlo stěhovat z venkova do měst, a tím se znovu oživil zájem o český jazyk a kulturu. Tlak habsburského centralismu vadil i německy mluvící šlechtě, která podporovala kulturní snahy národních buditelů. Základem národního uvědomění se stal vztah k zemi, dějinám a jazyku předků.

FÁZE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Období	Významné události a činnosti	Významné osobnosti
1. fáze – obranná 70. léta 18. st. – 1805 <i>klasicismus</i> <i>osvícenství</i> <i>empír</i>	„obrana“ českého jazyka, studium českého jazyka, slovníky, vlastenecké divadlo „Bouda“, vlastenecké noviny od r. 1789, slavistika, studium historie, počátky básnictví – almanachy	jazykovědci: Josef Dobrovský a Václav Fortunát Durych; historikové: Gelasius Dobner, František Martin Pelcl; vydavatel: Václav Matěj Kramerius; divadelníci: Václav Thám, Karel Ignác Thám a Prokop Šedivý; loutkáři: Matěj Kopecký; básníci: Antonín Jaroslav Puchmajer, Šebestián Hněvkovský
2. fáze – ofenzivní 1805 – 20. léta 19. st. <i>preromantismus</i> <i>v architektuře</i> , <i>tzv. historismus</i>	sběratelská činnost, dějepisectví, 1818 Vlastenecké muzeum v Čechách, vznik české terminologie, purismus, slovníky, Metternichův absolutismus, Rukopisy královédvorský a zelenohorský, ohlasová poezie, překladatelství, slovanská vzájemnost	jazykovědec: Josef Jungmann; divadelníci: Václav Kliment Klicpera a Jan Nepomuk Štěpánek; Jungmannova škola: Milota Zdirad Polák, Antonín Marek, Jan Evangelista Purkyně, bratři Preslové; historici: František Palacký a Pavel Josef Šafařík; básníci: Jan Kollár a František Ladislav Čelakovský

NÁRODNÍ OBROZENÍ – OBRANNÁ A OFENZIVNÍ FÁZE

Období	Významné události a činnosti	Významné osobnosti
3. fáze – vrcholná 30.–40. léta 19. st. <i>romantismus</i>	české hry ve Stavovském divadle, osobitá autorská česká epika, lyrika a drama, sběratelství lidové slovesnosti	dramatik: Josef Kajetán Tyl; básník a sběratel folklóru: Karel Jaromír Erben; básník: Karel Hynek Mácha; hudebník: František Škroup – autor hudby budoucí hymny
4. fáze – revoluční 1848–1858 <i>počátky realismu</i>	radikalizace části společnosti, represe a Bachův absolutismus, vznik spolků, almanachy, vydávání české beletrie	novinář a satirik: Karel Havlíček Borovský; spisovatelka a sběratelka: Božena Němcová; spisovatel a novinář: Karel Sabina; novinář a politik: Josef Václav Frič; hudební skladatel: Bedřich Smetana
doznívání národního obrození – ideály národních buditelů byly živé celé 19. století, aktualizovaly se s každou další generací, v souvislosti s výstavbou Národního divadla nazýváme umělce, kteří se podíleli na jeho výzdobě, generaci Národního divadla (architekti Josef Zítka a Josef Schulz, malíři: Mikoláš Aleš, František Ženíšek, Vojtěch Hynais, sochař: Josef Václav Myslbek)		

1. fáze národního obrození – obranná

Druhá polovina 18. století byla ovlivněna osvícenskými ideály. Po vzoru Francie docházelo i u nás k povstáním proti monarchii (1775). Papež zrušil jezuitský řád (1773) a katolická církev částečně ztratila svůj vliv ve školství i ve společnosti. Marie Terezie a Josef II. začali postupně reformovat feudální stát tak, aby umožnili rozvoj manufaktur a továren. Na to potřebovali větší přísun vzdělanějších obyvatel z venkova. Proto byla v roce **1774 zavedena povinná školní docházka** od 6 do 12 let a také byla reformována státní správa. Jednotným úředním jazykem se stala němčina, což vzbudilo v českých zemích velký odpor. Jasným projevem odporu proti germanizaci (poněmčování) bylo užívání češtiny (kdo mluví česky, je vlastenec) a studium českého jazyka a dávné historie Čechů. **Historik František Martin Pelcl** vydal roku 1775 **Balbínovu Rozpravu na obranu jazyka slovanského, zvláště pak českého** a roku 1793 se stal prvním profesorem českého jazyka na pražské univerzitě. V roce **1796 vydal Novou kroniku českou** (1. pokus o vědecké dílo o historii).

V roce **1774 byla založena Soukromá společnost nauk** (od r. 1790 Královská česká společnost nauk). Spisovným jazykem české vědy byla němčina, která dokonce vytlačovala z vysokých škol latinu. Ve druhé fázi národního obrození vznikla zásluhou Jungmanna a jeho spolupracovníků ve všech oborech nová česká terminologie. Václav Matěj Kramerius založil **Krameriovy c.k. vlastenecké noviny** a v roce 1790 založil nakladatelství **Česká expedice**, které vydávalo nejen klasickou literaturu, ale také knížky lidového čtení a tzv. kalendáře. Vlastenci se snažili prosadit češtinu na školách, a zvláště v divadle.

Vůdčí osobností byl **jazykovědec Josef Dobrovský**, autor první české gramatiky a zakladatel slavistiky (studia slovanských jazyků a folklóru). Vlastence ovlivňovala idea slovanské vzájemnosti mezi menšími národy na území Německa, Rakouska a Ruska. Spisovatelé jezdili na studijní pobyty do Ruska. Vznikala tzv. ohlasová poezie inspirovaná ústní lidovou slovesností. Hlavními představiteli národního hnutí byla česká inteligence (vědci, umělci, kněží a učitelé), kteří kladli důraz na vzdělávání lidových vrstev. Byli označováni za **národní buditele**.

2. fáze národního obrození – ofenzivní

Následující generace se snažila potvrdit záchranu českého jazyka tím, že do češtiny překládala významná díla světové literatury a vydávala je. Nejvýznamnější osobností této generace byl jazykovědec **Josef Jungmann**, který napsal také první českou román **Oldřich a Božena** a zorganizoval velkolepé vydávání pětidílného česko-německého slovníku s původní vědeckou terminologií. Ačkoli v roce 1809 utužil knižní cenzuru, pěstovali Češi i nadále společenský život. Zakládali čtenářské kroužky a básnické družiny. **Václav Kliment Klicpera** napsal asi šedesát původních her, většinou jednoaktovek, veseloher. Preromantismus hledal inspiraci v mýtech a folklóru různých národů. **Pavel Josef Šafařík** vydal stěžejní dílo o slovanské literatuře **Slovanské starožitnosti**. **František Palacký**, přezdívaný Otec národa, začíná psát **Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě**. Z touhy po vlastním slovanském bájesloví vznikly řemeslně dokonale padělky: **Rukopis královédvorský** a **Rukopis zelenohorský**. Spory o jejich pravost probíhaly až do počátku 20. století. Rukopisy inspirovaly mnoho spisovatelů a umělců (malíři Josef Mánes a Mikoláš Aleš, sochař Josef Václav Myslbek, básníci Jaroslav Vrchlický a Julius Zeyer, skladatel Bedřich Smetana).

Kolem roku 1800 se stavělo ještě v duchu **empíru** a později v historických stylech novogotiky a novorenesance. Typickými empírovými stavbami byly zámky Kačina, Dačice, Kostelec nad Orlicí, Kynžvart a Veltrusy. V empírovém stylu byl postaven kostel sv. Kříže v Praze, přestavěn dům U Hybernů i některé činžovní domy. Součástí empírových zámků byly rozsáhlé anglické parky.

Hudba v období klasicismu je zastoupena skladateli **Jiřím Bendou**, **Josefem Myslivečkem** a **Františkem Xaverem Brixim**. Český hudební skladatel přelomu klasicismu a romantismu, **Jan Jakub Ryba**, sbíral lidové písně a složil známou **Českou mši vánoční**. V roce 1799 založil císař František I. **Akademii výtvarných umění** v Praze. V této době tvořili své krajiny a zátiší malíři **Antonín Machek**, **Antonín Mánes** a **Josef Navrátil**. Malíř **František Tkadlík** se zaměřoval na portréty.

Opakování:

- Co bylo české národní obrození a kdy probíhalo?
- Vysvětlíte, co způsobilo vznik národního obrození.
- Charakterizujte jeho průběh a jednotlivé fáze.
- Porovnejte první a druhou fázi. V čem se zásadně liší?

8.14 Příloha XIV.

NÁRODNÍ OBROZENÍ – OBRANNÁ A OFENZIVNÍ FÁZE

První fáze



JOSEF DOBROVSKÝ

* 1753 v Ďarmotech, † 1829 v Brně

Byl kněz, vědecká autorita evropského formátu a zakladatel bohemistiky a slavistiky. Ve své tvorbě reflektoval význam české historie a vývoj českého jazyka a literatury. Dětství prožil v Horšovském Týně. V rodině se mluvilo německy, česky se naučil až od spolužáků na gymnáziu. V Praze studoval filozofii a teologii. Stal se vychovatelem v šlechtické rodině hraběte Nostice. Byl také správcem generálního semináře pro výchovu kněží. V roce 1774 spoluzakládal Soukromou společnost nauk a v roce 1818 České muzeum (dnešní Národní muzeum). Zemřel v Brně, kam přijel studovat v knihovnářích.

Dobrovský měl vliv na mladou generaci obrozenců. Jeho žákem se stal František Palacký. Filozofii u něj studoval Václav Hanka. Svým německy psaným dílem **Dějiny české řeči a literatury** položil základy **české literární historie**. Souběžně s vývojem jazyka v něm zachytil i dějiny české literatury. Vývoj literatury spojoval se stavem jazyka, nejvýše hodnotil **dobu veleslavinskou**.

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Dobrovský trpěl duševní chorobou, která se projevovala depresemi, záchvaty zuřivosti a ztrátou kontroly nad tím, co říkal a psal. V jeho dopisech tak můžeme číst fantastické vize o rozmachu slovanského jazyka.

SLOVNÍČEK POJMŮ

slavistika = vědní obor, který se zabývá slovanskými jazyky, literaturou a kulturou

bohemistika = vědní obor zabývající se českým jazykem a literaturou

prozódie = nauka o zvukové stránce jazyka

V **České prozódii**, kterou napsal německy, stanovil zásady správné české **prozódie**. Jeho latinsky psané dílo **Základy jazyka staroslověnského** se stalo základem slavistiky. Dobrovský napsal také dvoudílný **Německo-český slovník**, v němž vycházel z **veleslavinské češtiny**. Položil v něm základy spisovné normy českého jazyka. Jeho další německy psané dílo, **Zevrubná mluvnice jazyka českého**, mělo zásadní význam pro ustálení **spisovné češtiny**. Zachytil v něm celý systém jazyka a formuloval jeho zákonitosti.

Dobrovský také sbíral česká přísloví, která vydal pod názvem **Českých přísloví sbírka**. Mezi dodnes používaná patří například tato: *Co jest šeptem, to jest čertem. Neštěstí nechodí po horách, ale po lidech. První vyhrání z kapsy vyhájí. Všude dobeře, doma nejlépe.*

★ ZAJÍMAVOST



Podle povídky o životě Josefa Dobrovského vznikl ve třicátých letech snímek *Za ranních červánků*. Hlavní roli Dobrovského si v něm zahrál tehdy velmi populární herec a písničkář Karel Hašler.

DĚJINY ČESKÉ ŘEČI A LITERATURY (1792)

Své jazykovědné dílo Dobrovský rozděljuje do dvanácti kapitol. Zabývá se v něm slovanskou řečí a nářečím, druhy písma i slovanskou bohoslužbou. Vývoj české řeči rozděljuje na šest období. První z nich je datováno od příchodu Čechů až po přijetí křesťanství, kdy byli ještě Češi nezdělaní a používali základní slova. Druhé období je vymezeno od rozšíření křesťanství až k českému králi Janu Lucemburskému, kdy se čeština obohacuje o nová slova, vznikají první české písně a postupně se vyvíjí písmo. Třetí období začíná vládou Jana Lucemburského a končí působením Mistra Jana Husa. Zpočátku se užívá němčiny, postupně vznikají české texty. Dobrovský se zde zabývá rozбором prvních literárních památek (např. Dalimilovy kroniky). Čtvrté období, které Dobrovský nazývá vládnoucím českým údobím, začíná husitstvím a končí rozšířením knihtisku v českých zemích. Páté období (1520–1620) Dobrovský nazývá zlatým věkem české řeči. V tomto období se za vlády Rudolfa II. český jazyk přiblížil dokonalosti. Šesté údobí (po bitvě na Bílé hoře) nazývá dobou úpadku české řeči, kdy čeština opět bojuje s němčinou.

Od 1785 se uplatňuje s jistou oblibou český jazyk také na divadle. (...) Roku 1786 dostala samostatná společnost herců dovolení vystavět na Koňském trhu boudu, aby tam provozovali německé a české kusy. Oznámili to v předběžné zprávě z 12. června 1786 veřejnosti jako zlatou dobu české řeči v dramaturgii. Z počátku se hrálo česky několikrát týdně, nyní v budově u Hybernů po několik roků jen každou neděli. Přeji ze srdce tuto zábavu oně třídě mých krajanů, kteří nemohou navštěvovati německé divadlo, pochybuji však velice, že tím česká řeč vcelku získá. (...) Zda nyní všemi těmito novými povzbuzeními, úsilím, podniky a zájmem několika vlastenecky smýšlejících Čechů se česká řeč dříve nebo později povznesse k znatelně většímu stupni dokonalosti, než byl onen, jehož dosáhla ve svém zlatém věku za Maxmiliána a Rudolfa II., o tom nechám rozhodnout budoucnosti, protože to závisí na tolika okolnostech, které nejsou v naší moci. Při nařízení, platném od 1780, podle něhož se žádnému Čechu, který není znalý němčiny, nedovoluje vstup do latinských škol, je to zajisté sotva již možné.

Otázky pro rozbor textu:

- 1 Proč je Dobrovský v ukázce tak skeptický?
- 2 Co konkrétně kritizuje?

DOBROVSKÉHO CITÁTY

„Chraň sebe, braň svoje, zastaň zmužile vlast svou českou a jazyk svůj.“
„A co mi po Bohu může být dražší nežli vlast?
Avšak i cizincům a všemu lidstvu chci být prospěšný.“

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Otcem Dobrovského byl strážmistr Doubravský. Příjmení Dobrovský vzniklo špatným zápisem do matriky.

PROTI OBRÁNCŮM RUKOPISU ZELENOHORSKÉHO (1824–1827)

Již místo, na němž Libuše soudí, totiž hrad Vyšehrad, je v básni uvedeno nesprávně. Vyšehrad tehdy ještě nestál. Byl vystavěn – podle svědectví Kosmova – teprve po Přemyslově povolání na trůn. O prazvláštních „leších“, kteří jsou zde udáváni před vladyky, nelze v dějinnách najít ani stopu. Dostali se do básně – místo „pánů“ – prostě pro potěšení Polákům, a to na základě jednoho špatně pochopeného místa z Dalimila. Rod Popelů, který do země přišel s pluky Čechovými přes tři řeky, je naprosto vybjájen (či snad, aby se zalichotilo knížecí rodině Lobkoviců?), stejně jako celý Klen, jehož syny prý byli oba sváříci se bratři – toho si vymyslí jen a jen Hájek. Dnešní Hradec Králové se tu jmenuje „Dobroslavský Chlumeč“ – opět jen proto, že Hájek udělal zakladatelem Hradce nějakého Dobroslava. (...) Ale i kdyby zlomek, obsahující 120 desetiřádkových veršů, byl opravdu pravý, nepodvržený, mohlo by se z toho, že básník, kreslící podle své fantazie, vložil jedné ze dvou přisedících dívek u Libušina soudu do rukou desky zákonů, již usuzovat, že tenkrát již opravdu existovaly psané zákony? Již tehdy, kdy Přemysl ještě nebyl zvolen knížetem Kosmas, bez jehož kroniky bychom neznali vůbec ani jméno Libušino, říká přece o Přemyslovi výslovně: „Tento muž zkrátit ten divoký lid zákony a sám s Libuší určil všechna práva, kterých tahle země užívá a jimiž se řídí.“ Všichni kritičtí spisovatelé vztahovali toto místo vždy jen na ony zvyklosti, které sice byly stanoveny slovem, nikdy však nebyly zachyceny písemně. Jen nekritický Hájek bájl o slovanském písmu a o slovanských písářích Libušiných. Ještě za Karla IV. si šlechtici nechtěli dát vnutit psané zákony.

Otázky pro rozbor textu:

1. Které chyby Dobrovský vyčítá Rukopisu zelenohorskému?
2. Na které kroniky v ukázce odkazuje?



Na zámku v Chudenicích Dobrovský působil jako vychovatel hraběte Eugena Černina. Dnes je na zámku muzeum Dobrovského.

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Na možnosti česky psané literatury se díval skepticky. Svá díla psal německy nebo latinsky, protože čeština v jeho době nebyla schopna vědeckého vyjadřování.

★ ZAJÍMAVOST

Vzpomínky pamětníků na Dobrovského zachytil Alois Vilém Šmilovský ve své povídce Za ranních červánků.

SLAVNÁ BUDOUCNOST SLOVANŮ – UKÁZKA Z DOPISU PŘÍTELI (1795)

My Čechové nepotřebujeme rady podobných lidí. My sami na to stačíme, ježto jsme bohem nadáni týmiž schopnostmi, kterými chtějí vídenští oslí ovládnout svět. Od nás si jednou budou musít vzít příklad, jak reformovat studia! U nás vzejde nejdříve světlo, již vlastně vzešlo, pak se rozšíří i k jiným, pokud je přijmou s vládnou myslí. Nám však – věříme – bude řečeno: „Bděte tedy na modlitbách po všechem čas, abyste byli hodni vyhnout se tomu všemu, co přijde, a stanouti před synem člověka!“ (Lukáš 21, 36). Radím všem dobrým, aby se přestěhovali co nejrychleji do Čech nebo alespoň – až pocítí volání ducha – déle již nevdhali. Kéž bys bratře, byl již zde, abych ti mohl objasnit tajemství biblických knih – ledaže již mého poučení nepotřebuješ, sám jsi osvěcen v tom, co směřuje podle božské Prozřetelnosti k blahu, spáse a svobodě národů. Mně se totiž přihodilo totéž, co Pavlu apoštolu. Viděl jsem světlo, ne jednou, ale častěji, měl jsem sny, vidiny, ale nemohu nyní všechno vysvětlit.

Otázky pro rozbor textu:

1. Na jakou knihu odkazují citace v ukázce?
2. Jak autor popisuje Čechy a jak Vídeňáky?

K SOUČASNÉMU STAVU ČESKÉ LITERATURY (1799)

Ale stojí to vůbec za námahu psát studii o české literatuře? Taková otázka zní vskutku neobyčejně. Jakže? Zda to stojí za námahu? Měli bychom opravdu hrát v literárním světě tak špatnou úlohu? Před sto, před padesáti léty by se tak sotva bylo možno ptát, tím spíše dnes – za jasného poledne, kdy záře osvěcení zaplaňuje všechny temnoty mozku daleko za náš obzor – nelze se tak ptát, tím méně, jestliže usuzujeme podle domyšlivosti našich učeneckých kruhů. Což jsou naše zásluhy o učenost tak velice znevažovány? Nebyla universita od roku 1774 rozšířena zavedením nových kateder? Neodstranila reforma teologické a částečně i filosofické fakulty staré zlozvyky ve prospěch nových vymožeností? Nejsou střední školy na venkově řízeny lépe než kdykoliv dříve? Neplníš již zřízení normální školy onu dávno křivenou epochu všeobecného zlepšení vyučování? Nebyla snad nejvýznamnější knihovna otevřena k všeobecnému použití? Není to největším dobrodiním pro přírodovědce, že byl k jejich prospěchu a pohodlí zřízen přírodovědný kabinet? Nebyly ustaveny studijní, cenzurní a školské komise, jež mají pečovat o správné zaměření vzdělání? Je vůbec ještě nějaký prostředek, který by mohl přispět k rozkvětu věd a umění, aby nebyl uplatněn?

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

1. K čemu Dobrovský v ukázce nabádá?
2. Jaký byl jeho názor na českou literaturu?
3. Vysvětlete význam slov v rámečcích.

Opakování:

1. Jaký byl vztah Dobrovského k češtině?
2. Které nové vědní obory založil?
3. Proč psal svá díla německy?
4. Ve kterých institucích působil?
5. Čím ovlivnil další generaci obrozenců?
6. Vysvětlete výraz „prozódie“.

8.15 Příloha XV.

NÁRODNÍ OBROZENÍ – OBRANNÁ A OFENZIVNÍ FÁZE

Druhá fáze



JOSEF JUNGMANN

* 1773 v Hudlicích, † 1847 v Praze

Byl jazykovědec, spisovatel, překladatel a nejvýraznější osobnost druhé generace národního obrození. Narodil se do chudé rodiny, pocházel z deseti dětí. Studoval filozofii a právo, ale studia nedokončil. Byl profesorem na gymnáziu v Litoměřicích. Stal se prvním středoškolským učitelem češtiny v českých zemích. Věnoval se i vědě a jeho vědecká kariéra ho dovedla ke členství v Královské české společnosti nauk. Stal se děkanem filozofické fakulty a rektorem univerzity. Zasadil se o vydávání vědeckého časopisu Krok. Zemřel na tuberkulózu.

Do české literatury vstoupil jako odborný **bohemista** české literární historie a lexikografie, ale také jako **překladatel**, publicista a básník. Překládal balady a básně autorů Johanna Wolfganga Goetha, Friedricha Schillera, Johanna Gottfrieda Herdera nebo Johna Milтона. Nevystačil si s běžnou slovní zásobou, proto vytvářel nová slova – **neologismy**. Vycházel při tom ze staré češtiny nebo **lidového jazyka** a některé výrazy čerpal z jiných, nejen **slovanských jazyků**.

Jungmann napsal veršovanou historickou romanci **Oldřich a Božena**. Úspěšnější byl ale v oblasti **vědeckých spisů**. Svůj jazykový program zformuloval v díle **Dvojí rozmlouvání o jazyku českém**. V textu vyzvedl **veleslavínskou češtinu** a odsoudil stav soudobé češtiny. Ve stati spolu rozmlouvají tři osoby, Čech, Němec a Daniel Adam z Veleslavína, který kritizuje soudobého Čecha za to, jak nesrozumitelně a poloněmecky se vyjadřuje. Jungmann zde prezentuje i svůj **odmítavý postoj k poněmčování** škol a úřadů. Čechem je podle něj pouze ten, kdo ovládá češtinu.



Autorova socha na Jungmannově náměstí v Praze

DVOJÍ ROZMLOVÁNÍ O JAZYCE ČESKÉM (1806)

Z Veleslavína: I tot' jste celé své živobytí v cizině strávil, a kdežto, můj milý, že vám možné nebylo, abyste se doučil jazyku českému?

Čech: Ja pyl můj šivot ne přesgranicšesky. Ja v Praze se narotil, v Praze šiva pyl a v Praze umšel.

Z Veleslavína: Pro Bůh! Jak jest to možné: Čech – Pražan a tak chatrně mluvíti jazyk svůj?

Čech: Můj jasykjamlufittošše. (...)

Z Veleslavína: Odkud medle ta hříšná jazyka svého neumělost?

Čech: Ja šek fám, še můj jasyk je němesky; a ten, kto šest v těle a topry kapát na tělo má, ten šesky mluvíti hanba.

Z Veleslavína: Nastojte! Česky mluvíti se hanbí jazykem, v kterém veškeré království se řídí, jimž od končin do končin po celé vlasti slovo Boží se káže a hlásá, jimž umění se přenášejí a srdce česká k ctnosti a hrdinství se vzbuzují! – Vhrdo lžeš, človče, že Čech jsíl Němec tobě z očí i kroje hledí; oč, že Šváb jsí? –

Čech: Švab nebo Sechl! Tnes to jetno.

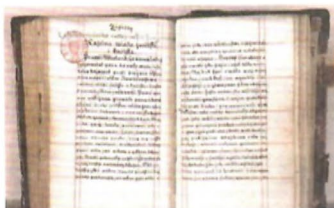
Otázky a úkoly pro rozbor textu:

- 1 Posudte kvalitu českého jazyka rodilého Čecha z ukázky.
- 2 Které češtině rozumíte více, té Čechově, nebo té Z Veleslavína?

Jungmann sestavil také dílo **Slovesnost aneb Sbíрка příkladů s krátkým pojednáním o slohu**. Tato kniha je **první českou čítankou a učebnicí literární teorie a slohu**. Obsahuje literární ukázky od doby Jana Husa až po Jungmannovu současnost. Ve svém dalším díle **Historie literatury české aneb soustavný přehled spisů českých s krátkou historií národa, osvícení a jazyka** se zabývá **historií literatury**. Knihu rozdělil do šesti částí podle etap, které tvoří jednotlivé historické milníky (vymření Přemyslovců, upálení Jana Husa, zavedení němčiny do škol a další). Období **národního obrození** považoval za novou epochu pro rozvoj literatury.

VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Aby mohl Jungmann překládat, musel pro některá slova vymyslet české protějšky. Mnohé z nich používáme dodnes: silný, poznatek, časopis, rostlina, kyselina, přizvuk, čtverec nebo trojúhelník.



Jungmannovy zápisky

Autorovým zásadním dílem, vydávaným v letech 1835–1839, je pětidílný **Slovník česko-německý**, který se stal základem pro další rozvoj české literatury a **moderní české slovní zásoby**.

★ ZAJÍMAVOST

Jungmann byl vášnivý šachista. O blahodárném vlivu šachů na lidský rozum, vtip a morálku napsal článek do časopisu Hlasatel český.

TIPY NA VÝLET



V Hudčičkách můžete navštívit jeho rodný dům.



Jungmannův Slovník česko-německý

SLOVESNOST ANEB SBÍRKA PŘÍKLADŮ S KRÁTKÝM POJEDNÁNÍM O SLOHU (1820)

Má jazyk náš, v bohatosti se kterému koliv nám známému vyrovnávej, nad to zdroje bohaté, z kterých vždy ještě čerpati a svůj obsah veličiti a siliti může. Nejlepší pramen k obohacování jeho jsou drahé památky literatury staré, nám v bouři časové a v návalu mnohého nestěští zachované, netoliko z nejstarší epochy jazyk v jeho pouhoslovanské přesnosti ukazující, ale i z potomních časův, kdež jazyk zponěhla novou, mýnější podobu na sebe přijímal. Těchto památek plně čítání jest nejjistější prostředek k nabytí známosti českého jazyka. Kdo je zná, nesnadno v mysli pojme tvořiti teprva nyní nový písemný jazyk všem ku pohoršení, nikomu ku prospěchu. Druhý pramen ku poznání češtiny jest mluva národní, nedostí posud oceněná, nedostí spisovatelům našim známá, nejvíce v poloněmeckých městech bydlícím. A však nemá-li se všechno z rub v líc obrátiti, a písemný jazyk zohyžditi, dlužno s povahou užívání mluvy obecné; jestiť na mnoze pokažena, rozlična podnářečmi, kteráž se v jednu formu přivésti nikdy nedají, aniž pak ve spisovní jazyk uvedena býti mohou, leda odstraněním nářečí již všeobecně přijatého a dávnými věky za písemný jazyk posvěceného.

Otázky pro rozbor textu:

1. Které zdroje je vhodné využívat při poznávání a rozvoji českého jazyka?
2. Co podle autora komplikuje užívání obecné mluvy?

HISTORIE LITERATURY ČESKÉ (1825)

Jungmann chtěl v tomto spisu vytvořit přehled vývoje české literatury a vytvořit abecední rejstřík děl. V úvodu hodnotí vývoj společnosti, řeči a literatury. Zdůrazňuje také nutnost soustavně mapovat současnou knižní produkci.

Slované mluvili bez pochyby za starodávna jedním obecným jazykem, který, jako všechny evropské, z Asie pocházel; čehož důvodem shodnost jeho výrazů prvotných s řeckými, latinskými, německými a s některými asiatskými, zvláště se sanskritem, dávným jazykem Indie, zachovaným v svatých knihách braminů. Vlastnosti však toho dávného Slovanů jazyka jsou nám neznámy; nemámeť nižádných jeho písemných zůstatků, až téměř od rozdílu kmenů slovanských a od přeložení na ten jazyk svatých knih křesťanské nauky skrze zákonníky řecké. Jazyk ten postupem času podělil se na dvě mluvy, jihovýchodní a západní, které později z sebe vypustily mnohé odnože.

Otázky pro rozbor textu:

1. Co konstatuje Jungmann o jazyku Slovanů?
2. Na které odnože se tento jazyk rozdělil?

SLOVNÍK ČESKO-NĚMECKÝ (1834–1839)

Slovník česko-německý je pětidílný slovník obsahující 120 000 hesel s uvedením jejich významů a způsobu jejich použití. Je jedním ze dvou děl, které spolu s Dobrovského Zevrubnou mluvnici českou přispělo v národním obrození k vytvoření normy spisovné češtiny.

Zbuzován jsa od mnohých stran k vydání na světlo snůšky té, a koupiv šťastnou náhodou etymologický vlastnoruční slovník bývalého tu v druhé polovici XVII. století c. k. rady při apelaci p. Václ. Rosy, i našel jiné znamenité pomůcky, o kterých v předmluvě šířeji mluviti míní, přiložil konečně k tomu mysl, aby zásobu tu spořádal, soudně procídl, a v jeden celek uvedl. Což, bohu díky dokonal; že pracně a pilně, toho sobě svědom: zdaž i dobře? – to jiní rozsoudí. (...) Měl skladatel na zřeteli ovšem nejvíce spítovatele(!), kazatele, ouředníky, a všechny ty, kteří buď povoláním, buď dobrolibeznou vůlí něco českého psátí chtějí; ale přispěti žádal i čtoucí, nebo z češtiny do němčiny překládající, uváděje všechno, pokud mohl, jazyka zásobu, stará, zastaralá, i nová slova. (...) Slovník ten přes 500 archův silný vycházeti bude po svazcích 25archových v ceně 2 zl. na stříbře, pokud možné, každého čtvrt léta.

Otázky pro rozbor textu:

1. Z kterých pramenů Jungmann vycházel?
2. Na koho při sestavování slovníku myslel?

Opakování:

1. V čem je spatřován autorův přínos pro český jazyk?
2. Proč se zabýval historií české literatury?
3. Jakou češtinu vyzdvihoval?
4. Vysvětlíte pojem „neologismus“.
5. Porovnejte jeho přístup s přístupem Dobrovského.

OLDŘICH A BOŽENA (1806)

„O kniže! chceš ty, – právěli?
nám kněžnu selku dát?
Vždy páni z panstva brávali,
svůj k svému má se znát.
Aj, předky v paměti měj
a zemana dbej!“

Hal ty zemanstvo blahové
měj ve cti rodný rod!
Ze Stadíc tvoji vůdcové
svůj vyvodili plod.
I platí krása i ctnost
co urozenost.“

Či vezmu cizozemkyni
a v hřivu lepik dám,
bych zjednal vrahům vůdkyni,
bič strojil Čechům Vám?
Líp kněžnu z národu míť,
než z ciziny vzít.“

A ulovené dívčině
dal kniže korunu,
a byla prostá Čechyně
hle! sláva na trůnu.
I plesal vysoko lid,
byl s zemaný klid.

Otázky pro rozbor textu:

1. Co zemanové vyčítají Oldřichovi?
2. Čím Oldřich argumentuje?

JUNGMANNOVY CITÁTY

„Čechem je ten, kdo česky mluví a píše, nikoli ten, kdo se k Čechům hlásí, ale mluví německy.“
„V literatuře národ sám sebe přečká a duchovně nikdy nezhyne.“
„V jazyku je naše národnost.“



Autorův hrob se nachází na Olšanských hřbitovech.

8.16 Příloha XVI.



FRANTIŠEK LADISLAV ČELAKOVSKÝ

* 1799 ve Strakonících, † 1852 v Praze

Byl básník, sběratel lidové slovesnosti, novinář a překladatel, ve své tvorbě ovlivněný preromantismem. Pocházel z rodiny tesaře, která si z něho přála mít kněze. Studoval filozofii, ale byl vyloučen pro četbu Husovy Postily. Věnoval se pak jazykovědě a literatuře. Působil jako jazykový korektor v Časopisu pro katolické duchovenstvo a později jako redaktor Pražských novin, jejichž přílohu Česká včela změnil na samostatný časopis. Ve 40. letech 19. století působil jako profesor slovanských literatur ve Vratislavi a stal se také profesorem slavistiky na pražské univerzitě.

Čelakovský sbíral a zaznamenával **lidovou slovesnost slovanských národů**, především jejich **příslloví** a lidové písně. Vznikla tak díla **Slovanské národní písně** a **Mudrosloví národu slovanského v příslovích**. Z Mudrosloví pocházejí například tato známá přísloví: „Kdo poctivost jednou ztratí, tomu se víc nenavrátil.“ nebo „Páni se kloužají a sedláci si nohy lámou.“ Čelakovský také vydal **Slovník polabských Slovanů**. Původně **chtěl vydat všeslovanský slovník**, ale nakonec zůstal u polabských Slovanů.

SLOVNÍČEK POJMŮ

ohlasová poezie = poezie napodobující lidovou slovesnost a využívající její postupy; souvisí s preromantickým obdivem k folklóru

OHLAS PÍSNÍ RUSKÝCH (1829)

*A zpod lesa, lesa hustého
vzav se tu odněkud kůň vyjíždí,
on nevyjíždí, on větrem letí,
a na tom koni bohatýr Muromec,
Muromec ze slavného města Muroma.
Jedva Tatary zahlídnul, tři sobaky,
on z toulu vynímá kalenou stělu,
stělu pustí s těživý hebdávné,
stěla ta se zaryla v bílá hňadra,
v bílá hňadra prvního Tatařína.*

*A Muromec vytrasil meč ocelový,
mečem tím ocelovým rozpůllil
v dvě půle druhého Tatařína.
A třetí Tatařín na kůň vyskočiv,
utíká maní nemaní v širé pole;
i bylo se Muromci čemu smáti,
i bylo bohatýru takto mluvíti:
„Hoj, kdo přede mnou utíká v širé pole
na toho já meče netasívám,
za tím já stěly kalené nepouštívám,
a pouštívám tě, můj koni bujný!“*

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

- 1 Doložte na ukázce, že se jedná o epický žánr.
- 2 Vysvětlíte výrazy v rámečcích.

Lidová slovesnost inspirovala Čelakovského i v jeho **básnické tvorbě**. Chtěl vytvořit **ohlasovou poezii** všech **slovanských národů**. Podarilo se mu ale dokončit jen ohlas český a ruský. Soubor básní **Ohlas písní ruských**, ve kterém převažuje **epika**, je inspirovaný ruskými lidovými zpěvy, tzv. **bylinami**. Čelakovský vychází z původních bylin, nebo si podobné příběhy sám vymyslí. K nejznámějším básním na lidový námět patří **Bohatýr Muromec**, o bojovníkovi, který pobil tři Tatary.

V básni **Ilja Volžanin** si autor vymyslel příběh o Iljovi, který jako dítě spadl do vody a kterého vychovala řeka Volha. Když vyrostl, vynutil si, aby ho Volha propustila. Poté, co zjistil, že jeho zemi pustoší Tataři, dal se s nimi do boje, v němž prokázal velkou statečnost.

OHLAS PÍSNÍ ČESKÝCH – TOMAN A LESNÍ PANNA (1839)

Toman se vydává o svatojánské noci za svou milou do myslivny. Najde ji ale v objetí jiného muže, se kterým slaví zasnubny. Smutný Toman jede o půlnoci na koni hustým temným lesem. Potká krásnou lesní pannu, která jej vábí k sobě, aby ho zahubila. Ráno se domů vrací jen Tomanův kůň.

*Švarný hochu, můj jsí, můj!
K mému bytu se mnou pluž,
světla denního v mém domě
věčně nezachce se tobě.
Švarný hochu, můj jsí, můj –
k mému bytu se mnou pluž!“*

*To kdy panna zpívala,
v ústa jezce líbala,
v náručí ho objala.
Tomanovi srdce plesá,
uzdu pouští, s koně klesá
pod skalami prostřed lesa.*

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

- 1 Který druh rýmu autor v ukázce používá?
- 2 Jak nazýváme verše, které se opakují?
- 3 Pojmenujte označenou figuru.

★ ZAJÍMAVOST

Čelakovského podporovala rodina hraběte Kinského. Pracoval u nich jako vychovatel a knihovník, a Rudolf Kinský mu dokonce vyplácel roční penzi.

Opakování:

- 1 Proč Čelakovský zaznamenával lidovou slovesnost?
- 2 Jmenujte jeho dvě básnické sbírky.
- 3 Ve které z nich vychází z bylin?
- 4 Ve které převažuje lyrická poezie?
- 5 Jakou Kollárovu myšlenku zastával?
- 6 Co je to ohlasová poezie?



Ilustrace k baladě *Toman a lesní panna* od Adolfa Kašpara

Některé básně vycházejí také z **historických událostí** (např. vítězství Rusů nad Napoleonem). Čelakovský měl k Rusku citový vztah a obdivoval ho. Byl zastáncem Kollárovu myšlenky **slovanské vzájemnosti** (spolupráce slovanských národů pod vedením Ruska). Čelakovský využil i jazykových zvláštností bylin, tj. obráceného slovosledu, stupňování sloves a přechodníků, v textu jsou ruská slova.

V souboru básní **Ohlas písní českých** převažuje **lyrická poezie**. Sbíрка obsahuje balady, elegie, satirické básně, prosté písně i krátké popěvky. Autor se **inspiroval českými lidovými písněmi**, v nichž najdeme téma lásky, satiru i český lidový humor. Nejznámější a umělecky nejzdařilejší je **první česká umělá balada Toman a lesní panna**, která vypráví o nešťastné lásce a tajemných přírodních silách. Příběh se odehrává během magické svatojánské noci.

**FRANTIŠEK PALACKÝ**

* 1798 v Hodslavicích, † 1876 v Praze

Byl český historik, politik, spisovatel a organizátor kulturního a vědeckého života. Je označován za zakladatele české moderní historiografie. Pro své vlastenecké působení získal přezdívku Otec národa. Palacký nenaplnil vizi svého otce, který ho směřoval ke kariéře evangelického kněze. Protože se vždy velmi zajímal o historii, začal se věnovat studiu dějepisců. Oslovil významného historika Josefa Jungmanna a požádal ho o zasvěcení do studia oboru. U obrozence Josefa Dobrovského studoval pomocné historické vědy.

Jako organizátor veřejného života přispěl vydáváním českých i německých periodik. Nejvýznamnějším z nich byl **Časopis českého muzea**. Spoluzakládal **Musejní sbor pro pěstění české řeči a literatury** a staral se o muzejní sbírky v **Královské české společnosti nauk**, kde začínal na pozici sekretáře a nakonec se stal i jejím ředitelem.

★ ZAJÍMAVOST

Přestože Palacký získal řád Železné koruny, což mu zaručovalo šlechtický titul, nikdy této pocty nevyužil.

Neúspěšně se pokusil vydat první českou encyklopedii. Založil proto **Matici českou**,

což byla osvětová společnost, která měla, mimo obecně kulturní činnost, za úkol podporovat a vydávat české knihy. Encyklopedie vydal jeho zeť František Ladislav Rieger jako **Riegrův slovník naučný**. Palacký založil **kulturní spolek Svatobor**. Byl významným poctou poklepat na základní kámen Národního divadla a často vedl veřejné diskuse na různých státních slavnostech

☀ VĚDĚLI JSTE, ŽE...?

Jeho pohřbu se zúčastnily desítky tisíc lidí, a tím se celý obřad proměnil na celonárodní manifestaci proti Rakousku-Uhersku.

Svým dílem neustále **vyzýval český národ k hrdosti a vlastenectví**. Kvůli tomu polemizoval se svým učitelem Dobrovským o pravosti Rukopisu královédvorského a zelenohorského, které považoval za originály. Palacký byl také aktivním **politikem**. Stal se poslancem Národního výboru a ústavodárnyho parlamentu. Své politické teze sepsal v pojednání **Idea státu rakouského**, kde zaznamenal svůj slavný výrok: „Byli jsme před Rakouskem, budeme i po něm.“ Byl zastáncem myšlenky **austroslavismu**.

Palacký byl jmenován **historiografem** Království českého a získal velkou zakázku na zpracování českých dějin. Výsledkem jeho práce se staly **Dějiny národu českého v Čechách a v Moravě**. Je to jeho monumentální životní dílo, které se skládá z pěti svazků. Zahrnuje dějiny **od nejstarších dob** až do roku 1526, v němž nastoupili **Habsburkové** na trůn. Palacký ho původně napsal německy.

📖 SLOVNÍČEK POJMŮ

austroslavismus = opak panslavismu; myšlenka sjednocení Slovanů v rámci federalizované rakouské říše

Historie není podle Palackého pouze soupisem faktů, dat a událostí, ale **celek**, který má hlavní ideu. Tou bylo podle něj neustálé **soupeření Slovanů a Germánů**. Proto se pokoušel veškeré události zasazovat do komplexního politického, sociálního, uměleckého, vědeckého a společenského kontextu. Každému z národů přiřkl **typické vlastnosti**. Němci jsou podle něj podnikaví, politicky uvědomělí, řemeslně dovední, ale

výbojní. Slované jsou zase mírumilovní, rovnoprávní, ale mají anarchistické sklony. Za **vrcholné období** historie českého národa považoval **dobu husitskou**.



Dominantou Palackého náměstí v Praze je monumentální pomník od sochaře Stanislava Suchardy a architekta Aloise Dryáka.

📖 DĚJINY NÁRODU ČESKÉHO V ČECHÁCH A V MORAVĚ (1876)

Po Vratislavu, jenž zemřel po r. 920, nastoupil na panovnický stolec nejstarší jeho syn Václav, jemuž se od babičky Ludmily dostalo vychování nejpěchlivějšího. Aby uchránil zemi svou od nájezdů vojsk německých, jichž přílišné moci by ani odolati nemohl, upokojil německého krále slibem oddanosti a zavázáním se k ročnímu poplatku 500 hřiven stříbra a 120 volů. Od té doby pečoval Václav o rozšíření křesťanství v Čechách, jež mu nejméně na srdci leželo. Václav byl knížetem pobožným, který nejenom nové chrámy zakládal, mezi nimiž zvláště památným jest chrám sv. Víta na hradě pražském, ale i sám na důkaz křesťanské pokory kněžím sám při oltáři přisluhoval. Život svůj věnoval skutkům dobročinným, jsa jmenovitě dobrodincem chudých a ochráncem vdov a sirotek. Kde toho bylo zapotřebí, důrazně hájil svých práv panovnických. (...) Přátelství, jež s Němci zachovával, nelíbilo se mnohým zemanům, kteří považujíce poplatek Němcům odváděný za potupný a nedůstojný, jali se proti knížeti popuzovati mladšího bratra jeho Boleslava, kterýž síděl na hradě v nynější Staré Boleslavi.

Otázky a úkoly pro rozbor textu:

1. Na základě ukázky charakterizujte panovníka Václava.
2. Konflikt kterých národů se prolíná celým tímto autorovým dílem?

Opakování:

1. Jak se Palacký společensky angažoval?
2. Které spolky a instituce založil?
3. Co prosazoval v politice?
4. Koho svým dílem inspiroval?
5. Jakou úlohu měla Matice česká?
6. Vysvětlete pojem „austroslavismus“.

8.17 Příloha XVII.

VÝZNAM DIVADLA V PRVNÍ A DRUHÉ ETAPĚ NÁRODNÍHO OBROZENÍ



Mařkář Matěj Kopecký uvedl na českou scénu hru *Kašpárka*. Jeho výhodou bylo, že si mohl dovézt legraci i z vážných věcí.

Česká představení se prosazovala jen pozvolna. V roce 1737 vzniklo měšťanské **Divadlo v Kotcích**. Od roku 1762 pořádal pravidelná představení v němčině. V roce 1771 zde byla česky uvedena jednoaktová hra **Kníže Honzik** přeložená z němčiny, zahráná cizími herci.

Dočasným úspěchem bylo uvádění českých her v **Nosticově divadle**, vybudovaném v letech 1781–1783 (později přejmenovaném na Stavovské). V roce 1785 se zde hrála velmi úspěšná hra **Odběhlec z lásky synovské**. (Voják se domluví se svým přítelem, že zběhne od vojska, přítel jej udá a vyplacenou odměnu odevzdá vojákovým rodičům, kteří trpí nouzí. Před přísným trestem ho zachrání zásah císaře.) Ve stejném roce se na scéně Nosticova divadla hrály ještě dvě české hry, obě přeložené z němčiny. V roce 1786 vyvrcholila éra českých představení uvedením Thámovy původní české historické hry **Břetislav a Jitka aneb Sinos z kláštera**, která byla veřejností nadšeně přijata. Za svého pražského pobytu uvedl v Nosticově divadle své opery **Wolfgang Amadeus Mozart**. V roce 1787 zde měl premiéru **Don Giovanni**.



V Nosticově divadle uvedl svoji operu *Don Giovanni* během svého pražského pobytu skladatel Wolfgang Amadeus Mozart. Zde je v nastudování Metropolitan opery v New Yorku.

momických důvodů hrát i hry německé. Návštěvníky českých představení bývali řemeslníci, živnostníci, představitelé inteligence i pražská chudina a příležitostní návštěvníci Prahy. Představení se obvykle skládalo z hlavního kusu, jednoaktové frašky a bylo zakončeno baletem. Uvádění her v českém jazyce významně přispělo k šíření češtiny a podnítilo vznik ochotnických divadel mimo Prahu.

V roce 1788 se Bouda dostala do finančních potíží. Nebyly peníze na platy pro herce a několik měsíců se vůbec nehrálo. O rok později se herecký soubor rozpadl a divadelní budova byla stržena. Po zrušení Boudy se hrála česká představení v **Růžovém dole** v Karlíně a v **bývalém hyberském klášteře**. Počátkem 19. století česká představení upadala. Obnovena byla zásluhou Jana Nepomuka Štěpánka ve Stavovském divadle, ale záhy byla opět zrušena.

V 18. století působily v českých zemích **kočovné herecké společnosti** z Německa, Itálie a Francie a divadlo v různých podobách se stalo oblíbeným druhem zábavy. Navštěvovaly je všechny skupiny obyvatel. Hrálo se hlavně německy. Ve městech se stavěla tzv. **stagonová divadla**, která si na sezónu pronajímaly herecké společnosti. Na šlechtických sídlech si majitelé zřizovali soukromá divadla, do nichž si zvali kočovné soubory. Školské drama se hrálo buď přímo ve škole nebo na školním dvoře, aby se ho mohla zúčastnit veřejnost. Výjimku tvořila představení u jezuitů, kteří si potpěli na okázalé provedení her s pyrotechnickými efekty a s využitím divadelní mechaniky, proto potřebovali prostředí jako v profesionálním divadle, i když hry hráli studenti.

Vzhledem k popularitě divadelních představení se stalo drama v době osvícenství vhodným prostředkem pro šíření pokrokových idejí. Toho využil panovník **Josef II.**, který podporoval budování kamenných divadel po celé monarchii a sám divadelní představení navštěvoval. Čeští vlastenci v počátcích národního obrození využívali divadlo k šíření českého jazyka, vlasteneckých myšlenek a občanských ideálů. Přínosem divadla bylo především kultivování vkusu diváků.



Stavovské (dříve Nosticovo) divadlo stojí na Ovocném trhu v Praze.

Povzbuzení úspěchem se rozhodli někteří herci z Nosticova divadla založit vlastní divadlo. Nejprve neuspěli, ale v roce 1786 vydal císař Josef II. souhlas k založení divadla, které mohlo uvádět české hry, německé operety, balet a dohry (uváděné po hlavní hře, zpravidla jednoaktové, komického obsahu) nejen v Praze. Tak vzniklo **Vlastenské divadlo na Novém Městě na Koňském trhu**, nazývané **Bouda** (jednalo se o dřevěnou stavbu). Zahájení jeho činnosti bylo nadšeně přijato českými vlastenci a představení bylo vyprodané.

V září 1786 navštívil české představení v divadle sám císař Josef II. a byl velmi spokojen. Představitelé divadla využili příznivé situace a vymohli si vydání dekretu, který prodlužoval platnost původního rozhodnutí a později se stal právním podkladem pro založení **Národního divadla**. Činnost vlasteneckého divadla podnítila nejen překladatelskou činnost, ale i tvorbu nových českých her. Přesto muselo divadlo z ekono-



Cesko-německý plakát z roku 1788 zve do Boudy na představení her *Hatmatilka* a *Bázlivec*.

NÁRODNÍ OBROZENÍ – OBRANNÁ A OFENZIVNÍ FÁZE

Hlavní osobností Boudy byl **Václav Thám**. Překládal divadelní hry, psal původní české hry, sestavoval divadelní soubor a řídil česká představení. Ve Vlastenském divadle působil jako herec **Prokop Šedivý**. Napsal frašky **Pražští sládky aneb Kubíček dostane za vyučenou** a **Masné krámy aneb Sázení do loterie**, typické obrázky z tehdejšího pražského maloměstského života. Je rovněž autorem dobrodružného románu **České Amazonky**.

Následující generace dramatiků už působila v příznivější situaci. Významnou osobností českého divadla byl v první třetině 19. století **Jan Nepomuk Štěpánek**. Byl organizátorem českých představení a ochotnickým hercem ve Stavovském divadle, později spolunájemcem divadla. Je autorem původních her **Břetislav První, český Achilles; Obležení Prahy od Švédů** a komedie **Čech a Němec**. Hry vynikaly živými dialogy s prvky lidového jazyka.



Zakladatel české opery a tvůrce české hymny František Škroup

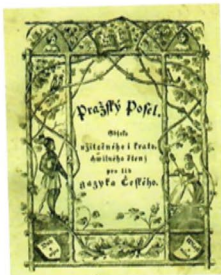
Za zakladatele novodobého českého dramatu je považován **Václav Kliment Klicpera**. Při studiu byl členem ochotnické družiny v Nosticově divadle, jako dramatik zpracovával náměty z českých pověstí (**Blaník; Soběslav, seelský kníže**) a vynikl také jako autor komedií (**Veselohra na mostě; Rohovín Čtverrohý**).

Vedle činohry se v divadle uváděly i opery a zpěvohry, zpočátku hlavně zásluhou italských společností. O vznik první české opery se zasloužil skladatel **František Škroup**. Jako ochotník ve Stavovském divadle se podílel na uvedení tehdy populární opery rakouského skladatele Josefa Weigla **Rodina švejcarská**. Na základě úspěchu se Škroup rozhodl zkomponovat vlastní dílo. Ve spolupráci s autorem libreta Josefem Krasoslavem Chmelenským vytvořil operu **Dráteník**. Dodnes je Škroupovo jméno uváděno zejména ve spojitosti s písní **Kde domov můj**, kterou zpívá slepý houslista Mareš ve frašce Josefa Kajetána Tyla **Fidlovačka**. První sloka písně se po roce 1918 stala českou národní hymnou.

VÝZNAM NOVIN A VYDAVATELSTVÍ

V první etapě národního obrození začaly v roce 1719 pravidelně vycházet první česky psané noviny pod názvem **Pražské poštovské noviny**. S přestávkami vycházely dalších sto let. Jejich zakladatelem a prvním vydavatelem byl Karel František Rosenmüller. Později je odkoupil vydavatel a genealog Jan Ferdinand Schönfeld a přejmenoval je na **Schönfeldské c. k. pražské noviny**. V roce 1786 se jejich redaktorem stal **Václav Matěj Kramerius**, který se je snažil pozvednout na evropskou úroveň. O tři roky založil vlastní **Krameriovy c. k. vlastenecké noviny**.

Krameriovy noviny vycházely od roku 1789 a jako první ryze české vlastenecké noviny sehrály významnou roli v procesu národního obrození. Ve vrcholném období se jejich náklad vyšplhal až na 1 500 výtisků. V letech 1801–1803 vycházela jako jejich součást příloha **Pražský posel**. Kramerius kromě vlastních textů, úředních vyhlásek a oznámení v novinách zveřejňoval i překlady ze zahraničních týdeníků a články několika dopisovatelů. Krize novin přišla po roce 1795, kdy je začala přísněji postihovat cenzura a jejich hospodářské výsledky ovlivnila i ekonomická krize. Noviny zanikly s Krameriovým úmrtím v roce 1808. Kramerius založil také nakladatelství a knihkupectví **Česká expedice**, které se zaměřovalo na vydávání českých knih, kalendářů a šíření vlasteneckých a osvěcenských názorů.



Jako součást Krameriových novin vycházela oblíbená příloha **Pražský posel**.

Ve druhé etapě národního obrození vycházel v letech 1806–1808 časopis **Hlasatel český**, který vydával básník, překladatel a redaktor Jan Nejedlý. Jeho záměrem bylo oslovit široké čtenářské publikum z různých sociálních vrstev, od toho se odvíjela různorodost příspěvků. Do časopisu přispívalo mnoho autorů, nejvýznamnější z nich byl Josef Jungmann. Časopis nabízel překlady z moderních a antických literatur, populárně naučná pojednání, básně literatury pro mládež, zábavná a oddechová díla i programové články Jana Nejedlého a Josefa Jungmanna (**O lásce k vlasti, O jazyku českém**).

V letech 1821–1840 vycházel první vědecký časopis **Krok**. Jeho prvním a jediným šéfredaktorem byl Jan Svatopluk Presl, kromě něj do časopisu přispíval Josef Jungmann, Jan Evangelista Purkyně a Antonín Jungmann. V roce 1827 založil historik František Palacký čtvrtletník **Časopis národního muzea**, který vychází dodnes. Ve vedení redakce stáli František Palacký, Pavel Josef Šafařík a další významné osobnosti. Od roku 1828 vycházel také **Časopis katolického duchovenstva**, jehož účelem bylo šíření písemnictví v češtině mezi katolickými kněžími.



První české noviny vznikly v domě na Uhebném trhu v Praze.

Opakování:

- 1 Proč měli obrozenci zájem o divadlo?
- 2 Ve kterém jazyce se hrálo?

- 3 Která česká divadla vznikala?
- 4 Kdo vydával první české noviny?

- 5 Co bylo záměrem České expedice?
- 6 Které noviny a časopisy se vydávaly?