

UNIVERZITA PALACKÉHO

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Roman Tilcer

4. ročník – prezenční studium

Obor: český jazyk – rodinná výchova

**Analýza a srovnání učebnic českého jazyka
se zaměřením na sloh a komunikaci**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Olomouc

2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jsem k tomu pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2010

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení této diplomové práce.

Anotace

Příjmení a jméno: Tilcer Roman

Katedra: katedra českého jazyka a literatury

Název práce: Analýza a srovnání učebnic českého jazyka se zaměřením na sloh a komunikaci

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

Počet stran: 84

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 22

Počet pramenů: 1

Klíčová slova: sloh, komunikace, učebnice, český jazyk, 2. stupeň, 6. ročník, srovnání, analýza, didaktická efektivita, didaktická vybavenost, kvantifikace

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na analýzu a srovnání dvou vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy, a to z hlediska slohu a komunikace. Učebnice byly zkoumány metodou kvantifikace obsahu a dále byla posouzena jejich didaktická efektivita, obě části výzkumu se ovšem vztahují pouze ke slohovým a komunikačním oddílům daných učebnic. Výsledky výzkumu tedy vypovídají o tom, která z učebnic je vhodnější pro slohovou a komunikační výchovu.

Keywords: style, communication, textbooks, Czech language, secondary school, sixth grade, comparison, analysis, didactic efficiency, didactic facilities, quantification

Résumé

This thesis is focused on analysis and comparison of two textbooks of Czech language for secondary school with a view to style and communication. Content of the textbooks was quantified and then we examined their didactic efficiency, while both parts of the research relate to the section of textbooks intended on style and communication. Results of the research point out which textbook is more suitable for teaching style and communication.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úvod	9
2 Dřívější pojetí slohu ve vyučování českého jazyka	12
2.1 Sloh nízký, prostřední a vysoký	12
2.2 Sloh vázaný a volný	13
2.3 Sepjetí slohu s literárním vyučováním	19
2.4 Funkční styl a stylová oblast	21
2.5 Změny po roce 1989	23
3 Poměr jazykového, literárního a slohového vyučování	27
3.1 Sepjetí slohové složky se složkou jazykovou	27
3.2 Sloh a komunikační výchova	30
3.3 Rozdělení českého jazyka na více vyučovacích předmětů	31
3.4 Spojení jazykové složky a slohu se složkou literární	32
3.5 K problematice propojení všech složek předmětu	33
4 Cíle slohové výuky	36
4.1 Cíle podle vzdělávacího programu <i>Občanská škola</i>	40
4.2 Cíle podle vzdělávacího programu <i>Základní škola</i>	40
4.3 Cíle podle vzdělávacího programu <i>Národní škola</i>	42
4.4 Cíle podle <i>RVP ZV</i>	44
4.5 Cíle v pojetí různých autorů	47

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkum	49
5.1 Stanovení hypotéz	49
5.2 Základní informace o zkoumaných učebnicích	50
5.2.1 Učebnice č. 1	50
5.2.2 Učebnice č. 2	52
5.3 Kvantifikace obsahu učebnic	56
5.3.1 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 1	56
5.3.2 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 2	60
5.3.3 Srovnání výsledků učebnice č. 1 a 2	62
5.4 Posouzení didaktické efektivity učebnic	64
5.4.1 Aparát prezentace učiva	66
5.4.2 Aparát řídicí učení	70
5.4.3 Aparát orientační	73
5.4.4 Výsledné koeficienty didaktické vybavenosti	75
6 Závěr	77
Literatura a prameny	79

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 1	57
Tabulka č. 2 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 2	60
Tabulka č. 3 Srovnání výsledků učebnice č. 1 a 2	63
Tabulka č. 4 Aparát prezentace učiva – verbální komponenty	67

Tabulka č. 5	Aparát prezentace učiva – obrazové komponenty	67
Tabulka č. 6	Aparát řídicí učení – verbální komponenty	70
Tabulka č. 7	Aparát řídicí učení – obrazové komponenty	71
Tabulka č. 8	Aparát orientační – verbální komponenty	74
Tabulka č. 9	Didaktická vybavenost zkoumaných učebnic	75

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1	Srovnání rozložení textu v učebnici č. 1	58
Graf č. 2	Poměr odborného textu, otázek a cvičení v uč. č. 1	59
Graf č. 3	Srovnání rozložení textu v učebnici č. 2	61
Graf č. 4	Poměr odborného textu, otázek a cvičení v uč. č. 2	62
Graf č. 5	Srovnání poměru měřených kategorií v uč. č. 1 a 2	63
Graf č. 6	Srovnání rozsahu měřených kategorií v uč. č. 1 a 2	64
Graf č. 7	Aparát prezentace učiva	69
Graf č. 8	Aparát řídicí učení	73
Graf č. 9	Aparát orientační	74
Graf č. 10	Celková didaktická vybavenost učebnic č. 1 a 2	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 RVP ZV – očekávané výstupy Komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ

Příloha č. 2 Strukturní komponenty učebnic

1 Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na srovnání dvou učebnic českého jazyka určených pro 6. ročník.

Cílem práce je analýza a srovnání učebnice *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ*, vydané roku 2006 SPN – Soukromým pedagogickým nakladatelstvím, s učebnicí *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*, vydanou roku 2003 nakladatelstvím Fraus. Za první zmíněnou učebnicí stojí autorský kolektiv, jehož součástí byl i Vlastimil Styblík a v jehož čele stála Eva Hošňová. Autorkami druhé učebnice jsou Zdeňka Krausová a Renata Teršová. Obě publikace byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a byly zařazeny do seznamu učebnic pro základní školy jako součásti ucelených řad učebnic.

Tato diplomová práce se však zabývá výhradně analýzou a srovnáním těch částí zmíněných učebnic, které jsou zaměřeny na slohovou a komunikační výchovu.

Na sloh a komunikaci jsem se zaměřil zejména proto, že v 6. ročníku prochází jistou proměnou. Žáci bývají s otázkami slohu a komunikace seznamováni již na 1. stupni, avšak jejich první zkušenosti v této oblasti většinou vychází především z konkrétních příkladů; teoretické zobecňování, důležité pro další rozvoj jejich schopností, souvisí právě s nástupem do 6. ročníku. Ten je pro mladé žáky spojen také s přechodem ze snazšího 1. stupně do náročnějšího prostředí 2. stupně, a proto si jistě zaslouží zvýšenou pozornost.

Učebnici SPN jsem si zvolil z toho důvodu, že učebnice tohoto nakladatelství patřily a stále patří mezi velice rozšířené a pracuje se s nimi na celé řadě českých škol. Novou, aktuální učebnici SPN, zpracovanou v souladu s požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, je tedy možno chápat jako pokračování silné tradice.

Publikaci nakladatelství Fraus jsem do tohoto srovnání vybral proto, že se jedná o oceňované nakladatelství vydávající učebnice, které obvykle bývají příznivě hodnoceny a také již zaujímají pevné postavení na českých školách. Jejich oblíbenost souvisí bezpochyby s tím, že v určitých ohledech jejich autoři „předběhli dobu“ a s jistým předstihem nabídli podnětné myšlenky a nápady, které později pronikly i do RVP ZV.

Srovnání obou učebnic jsem pojal ze slohového a komunikačního hlediska proto, že postavení slohu ve vyučování českému jazyku nebylo v minulosti jednoduché a stále prochází zajímavým vývojem. Dříve sloh býval dlouho opomíjen, později se přiřazoval buď k vyučování jazykovému, nebo literárnímu; až později se svým způsobem osamostatnil, vytríbil a poměrně nedávno se také rozrostl o komunikační složku.

Řada učitelů českého jazyka vnímá slohovou a komunikační složku předmětu z různých důvodů jako nejméně oblíbenou. Věnovat pozornost právě slohovým a komunikačním oddílům daných učebnic jsem se tedy rozhodl i proto, abych mohl po jejich zhodnocení určit, která z učebnic je pro výuku slohu vhodnější. Práce s kvalitně

zpracovanou učebnicí totiž patří mezi faktory, které mohou pozitivně ovlivnit vztah k příslušnému předmětu či učivu.

Dalším důvodem, proč jsem si zvolil právě tuto složku, je osobní vztah ke slohu jako takovému; pracuji jako překladatel krásné literatury.

V úvodu této diplomové práce se ve stručnosti zabývám dřívějším pojetím slohu ve vyučování českého jazyka. Další část je zaměřena na poměr jazykového, literárního a slohového vyučování, po kterém následuje kapitola věnovaná cílům slohové a komunikační výuky, jak byly chápány v několika posledních desetiletích. Závěr teoretické části pak tvoří rozbor cílů slohové a komunikační výchovy podle aktuálních požadavků RVP ZV.

Praktická část diplomové práce je věnována výzkumu, který má za cíl pomocí metody kvantifikace textu a posouzení didaktické vybavenosti obou učebnic určit, která ze zmíněných publikací je pro výuku slohu vhodnější.

Na základě historicky podmíněných proměn v pojetí slohové a komunikační výchovy a s ohledem na rozdílné postavení nakladatelství SPN a Fraus na českém trhu s učebnicemi předpokládám, že učebnice nakladatelství Fraus bude didakticky vybavenější, kdežto učebnice SPN bude obsahovat větší množství odborného textu.

2 Dřívější pojetí slohu ve vyučování českého jazyka

Abychom celou výuku slohu uvedli do náležitých souvislostí, zaměříme se v této kapitole na to, jaké postavení zaujímala slohová složka ve vyučování českému jazyku, kolik se jí dříve věnovalo pozornosti a jak se postupně vyvíjela až do podoby, jak ji známe dnes.

2.1 Sloh nízký, prostřední a vysoký

Starší stylistiky vycházely ze zcela jiných hledisek než stylistiky dnešní a od 18. století vymezovaly sloh nízký, prostřední a vysoký.

Nízký sloh sloužil k běžnému, všednímu, každodennímu dorozumívání, a proto někdy býval označován také jako sloh prostý. **Prostřední styl** byl zdvořilejší, formálnější a upjatější, měl své místo v administrativě a používalo se ho například ke psaní úředních dopisů. Naproti tomu **vysoký sloh** nalézal uplatnění při vyjadřování vznešených, ušlechtilých či velkolepých citů a sloužil tedy zejména uměleckým záměrům.

Jak uvádí Marie Čechová (1, s. 10), toto členění užíval kupříkladu ještě Josef Jungmann ve své *Slovesnosti* z roku 1820. O dalších desetiletích se M. Čechová (1, s. 10) vyjadřuje následovně: „Jak v devatenáctém století, tak v první polovině dvacátého století –

s přerušením v období na přelomu století – převládalo na školách nižších typů zaměření na nižší stylové oblasti ještě s omezením na psaní dopisů a jednacích listů (vedle reprodukce), pracovalo se podle hotových šablon. Požadavky na produkci textů byly odstupňovány.“

Toto vertikální členění slohu česká stylistika postupem času a v souladu s neustálým společenským vývojem odvrhla. M. Čechová (1, s. 10) nicméně dále poukazuje na skutečnost, že podle Karla Hausenblase ani v 80. letech ještě „nejsou rozdíly tradičně označovány jako rozdíly mezi stylem vysokým a nižším ve společenské hierarchii zcela setřeny.“

2.2 Sloh vázaný a sloh volný

Přibližně od 80. let 19. století se v české metodice vyučování slohu střídal především dva výrazné směry. První bývá označován jako sloh vázaný, druhý pak jako sloh volný.

První metodický směr, **sloh vázaný**, stavěl velkou měrou na práci s čítankami. Čítankové texty měly podle jeho metodiků sloužit jako příklady či vzory pro slohová cvičení. Žáci si kupříkladu v čítance nejprve přečetli příkladový popis určité věci a na jeho základě se později měli sami pokusit o popis věci stejné, popřípadě podobné; jindy přetvářeli popis ve vypravování. V dalších cvičeních měli žáci za úkol spojovat věty jednoduché do souvětí, v jiných zase měli pracovat se synonymy, obměňovat v textu kupříkladu osobu, číslo či čas anebo měnit přímou řeč v nepřímou.

P. Hauser stručně a výstižně zhodnotil nejvýraznější nedostatky vázaného slohu následujícími slovy (2, s. 125): „Poněvadž sloh vázaný vedl v podstatě jen k reprodukci v projevech žáků, bylo slohové vyučování umrtvující a nedovedlo podnítit zájem a aktivitu u žáků.“

Neustálé opakování reprodukce jistě nemohlo oplývat nijak význačným motivačním nábojem. P. Hauser však nezapomněl zmínit, že navzdory všem svým vadám či nedostatkům znamenal vázaný sloh pokrok oproti minulosti, kdy slohový výcvik sestával především ze psaní diktátů, které se žáci zpravidla učili z paměti – tedy z naprosto doslovné reprodukce, jež musela být pro žáky ještě mnohem úmornější a nudnější.

Typickou ukázkou vázaného slohu je možno nalézt kupříkladu v metodické příručce *Navedení ku čtení a písemnosti*, kterou roku 1880 sepsal Antonín Karel Madiera. Ten tvrdil, že práce žáků by neměly být nikdy samostatné; forma i obsah by podle něj naopak měly být co nejvěrnějším odrazem toho, co se žáci dříve naučili (2, s. 125).

Druhý metodický směr, označovaný jako **sloh volný**, vznikl jako přirozená odezva na upjatost a strnulost slohu vázaného a jako takový vychází především z pedocentrismu (podřizování zájmům dítěte) a také agramatismu.

Zde si připomeneme, že ve vyučování českému jazyku se u nás razila dvě protichůdná pojetí. První z nich, gramatismus, chápe jako základ výuky osvojení mluvnického systému jazyka. Naproti tomu

agramatismus mluvnici ve vyučování češtiny zavrhuje. Mezi jeho hlavní zastánce a propagátory u nás patřil kupříkladu Antonín Janů a největší oblibě se v našich zemích tento směr těšil právě koncem 19. století. (Ačkoliv snahy o jeho uplatnění u nás přetrvala až do 20.-30. let 20. století.) Jeho stoupenci prosazovali myšlenku, že jazyku by se mělo učit bez opory o gramatická pravidla – žáci by si měli vystačit s obyčejnou nápodobou toho, s čím se v jazyce dennodenně setkávají, a vzorem by jim mělo být kultivované vyjadřování učitele. Jazyková pravidla se k nim dostávala jen odloučeně od zbytku mluvnického systému. Agramatismus se nicméně setkával s pochopitelnými námitkami našich předních jazykovědců a pedagogů, například Františka Trávníčka či Otokara Chlupa, kteří poukazovali na skutečnost, že v takovém případě budou žáci ochuzeni o jazykové znalosti, jež se významně podepisují na rozvoji jejich myšlení.

O zavedení volného slohu se zasazoval kupříkladu Karel Jon ve své knize z roku 1903 nazvané prostě *Volný sloh*; mezi další zastánce volného spolu patřil například Josef Müller, který v témže roce vydal knihu *Sloh v nových proudech vyučovacích*. Jako inspirační zdroj pro vyučování slohu mnohým autorům a učitelům posloužila i práce Maxe Schiessla.

Volný sloh značnou měrou podporoval také Lev Nikolajevič Tolstoj, jenž obdivoval dětskou tvorbu natolik, že ji zařadil i do čítanky, kterou sestavil v rámci vlastních pedagogických aktivit. Jeho vliv připomínal kupříkladu K. Svoboda (3, s. 147): „Na rozvoj vyučování volnému slohu, na víru ve svéráz a uměleckou sílu

dětského vyjadřování mocně zapůsobil L. N. Tolstoj, který vedle družného a laskavého poměru mezi učitelem a žáky zdůrazňoval výběr vhodných témat samými žáky, počáteční naznačení postupu, podněcování dětské tvořivosti např. příslovími, jimiž vybavoval v mysli žáků různé příběhy.“

Hlavní myšlenkou volného slohu měla být, jak již napovídá název, stejně jako původ, ze kterého vzešel, naprostá volnost dětí při psaní. Zastánci tohoto směru věřili, že žákovské slovesné výtvořiny mohou oplývat vyšší (mnohdy až uměleckou) hodnotou zejména tehdy, když je učitel neovlivní či neusměrní jakýmkoliv radami. Před prací ovlivněnou pedagogem dávali stoupenci volného slohu přednost prostému, přímočarému, bezprostřednímu, svobodnému a jedinečnému vyjadřování dětí, jimž by v ideálním případě neměly být předkládány žádné vzory k napodobování. Styl jako takový chápali především jako styl umělecký. Cílem volného slohu tedy nebylo přímé či názorné vedení žáků, spíše neurčité pěstování citu pro psaní a vytváření vhodných podmínek pro svobodnou tvorbu bez jakýchkoliv překážek. Sloh byl zastánci volného slohu vnímán jako umění, jemuž se nelze naučit, ale pro které je ovšem možno připravit příznivé podmínky a živnou půdu.

Tento směr se tedy nedržel žádných daných postupů či predepsaných kroků, důležitá pro něj byla výhradně individualita, osobitost každého z žáků a jejich vrozené vlohy. Učitel se pouze snažil navrhnout žákům zajímavá témata a vytvářet pozitivní atmosféru pro tvůrčí činnost.

Tento přístup samozřejmě oplýval i jistými nedostatky. Dá se říci, že se jedná o nedostatky velice závažné, už pokud jde o umělecké schopnosti, které zastánci volného slohu u dětí očekávali. Zmiňuje se o nich kupříkladu P. Hauser (2, s. 126): „Omyl stoupenců tohoto směru spočíval v tom, že se domnívali, že každé dítě tyto schopnosti má a že je schopno je samo rozvíjet; druhý omyl byl v nesprávném chápání cíle slohového vyučování: škola v tomto pojetí měla vlastně vychovávat děti k uměleckému tvoření, to však cílem slohového výcviku není a ani být nemůže.“

Celou situaci okolo slohu volného i vázaného shrnula ve své knize *Vyučování slohu (úvod do teorie)* stručnými slovy M. Čechová (1, s. 22): „V průběhu vývoje slohového vyučování se setkáváme s dvěma protikladnými názory na sloh: sloh je umění, slohu tudíž nelze naučit, a proti tomu: dobrému slohu se může naučit každý.“ Dále nezapomíná připomenout další podstatný nedostatek volného slohu, a to skutečnost, že z hlediska učitele je první zmiňovaný názor zcela nepřijatelný. Kdybychom s ním souhlasili, připouštěli bychom tím, že jakékoliv výchovné působení ve slohu je zbytečné, ba dokonce na škodu, a tím pádem je slohové vyučování už ve své podstatě bezdůvodné.

Nepřijatelnost výše uvedeného názoru potvrzují zkušenosti řady českých pedagogů. I sama M. Čechová (1, s. 16-17) píše, že „přesvědčující důkaz přinesla srovnání výkonů téhož jedince před probráním určitého slohového postupu (útvary) a po jeho probrání (vlastní pokusy a pokusy externího posluchače FF UK). Všechny

dosavadní pokusy svědčí o tom, že účelná slohová výchova se ve výkonu odráží příznivě. Ovšem ukázalo se zároveň, že pokrok ve výkonu není stejný u různých osobností. Výkony některých žáků po probrání jsou stále ještě slabší než výkony jiných bez předcházejícího cílevědomého slohového poučení a cvičení. Avšak zkušenosti dokazují, že i žák málo nadaný dosahuje pokroku v průběhu výchovy slohu.“

Pokud tedy jde o vychovatelnost v oblasti slohové výchovy, víme, že při správném přístupu a vedení se vyjadřovací schopnosti žáků skutečně zlepšují, což je rozhodujícím důvodem pro odmítnutí zcela neřízeného, neukázněného či lhostejného slohu volného. Při jeho uplatňování bychom totiž museli čekat na to, že se kýžené výsledky dostaví samy od sebe. My naopak, jak uvádí Vlastimil Styblík a M. Čechová (5, s. 182), „předpokládáme možnost (ověřenou zkušeností i experimentálně) ovlivňovat styl žáka, ovšem zároveň i to, že míra přijatelného vlivu není u všech vychovávaných stejná, neboť sloh je do jisté míry závislý i na nadání a vnímavosti stylisty. Praktické zkušenosti však ukazují, že každý duševně normálně vyvinutý jedinec má dispozice vypěstovat si schopnost vytvářet funkční jazykový projev, ovšem v různé kvalitě.“

Jak je vidět, argumentů proti volnému slohu se našla v historii celá řada, není tedy divu, že se od něj nakonec upustilo. Vývoj v této oblasti ovšem nepřicházel nikterak překotně; docházelo i k případům, kdy se autoři inklinující původně k jednomu ze směrů začali postupem času přiklánět i ke směru druhému a přebírat jeho prvky. Například Josef Müller, který u nás patřil mezi průkopníky volného

slohu, opakovaně aktualizoval svoji publikaci *Sloh v nových proudech vyučovacích*. V posledním vydání jeho kniha představovala jisté spojení obou pojetí; vycházela ze zásad volného slohu, Müller však nezastával ten názor, že je potřeba nutně odmítat veškeré vzory, a tak žákům nabízel u některých slohových útvarů příkladové předlohy, jimiž se mohli inspirovat. (Tento přístup žákům pomohl kupříkladu s ujasněním pravidel, podle nichž se mají psát dopisy jak úřední, tak osobní povahy.) Müller se řadil mezi autory natolik uvědomělé či pokrokové, že ve své knize dokonce nabízel různá témata a náměty pro děti z města a z vesnice, protože chtěl, aby k výuce slohu měly bližší vztah a škola lépe vyhovovala jejich přirozeným potřebám. Nedá se tedy tvrdit, že by sloh volný existoval zcela odděleně od slohu vázaného.

2.3 Sepjetí slohu s literárním vyučováním

V následujících letech určovaly postavení slohu ve vyučování češtiny osnovy z roku 1954, které sloh přiřazovaly k literárnímu vyučování. Povahu takové výuky vystihl Josef Hubáček ve *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy* (4, s. 5). „Čítankové články byly rozebírány z hlediska jazykového a stylistického, na rozborů navazovala vlastní slohová cvičení, většinou reprodukce. Tímto postupem se žákova aktivní i pasivní slovní zásoba obohacovala, rozšiřoval se počet větných schémat, jimiž žák disponoval, slohový výcvik se prováděl na textech obsahově

hodnotných. Zvláštní pozornost mohla být věnována rozboru kompozice kratších i rozsáhlejších celků.“

Také spojení slohové výuky s literárním vyučováním s sebou však neslo celou řadu více či méně předvídatelných problémů. Čítankové texty byly často příliš dlouhé na to, aby se daly snadno využít v rámci slohu; jejich rozsah mnohdy bránil i tomu, aby se na nich dal provést kupříkladu stylistický rozbor. Délka čítankových textů neumožňovala ani využití metody reprodukce; ve většině případů mohl učitel s žáky stihnout jedině reprodukci zkrácenou.

Další nedostatky připomíná opět J. Hubáček (4, s. 6): „Aktivní tvoření jazykových projevů bylo nahrazováno pasivní nápodobou, námětové okruhy se stále více zužovaly na témata literární, pro mnohé slohové útvary neposkytovala čítanka vhodné výchozí texty. Ukázky ze stylu běžně sdělovacího a prakticky odborného si učitelé museli obstarávat většinou sami. Všechny tyto nedostatky a potíže vyústily nakonec ve stav, kdy se slohový výcvik konal spíše jen příležitostně. Pokud systém výuky slohu existoval, ztrácel se do značné míry v systému vyučování literární výchovy.“

Je vidět, že v takovém pojetí nemohlo být spojení literární a slohové výchovy nijak uspokojivé – alespoň pokud jde o slohovou složku předmětu.

Důvodů pro přiřazení slohu k literatuře by se dala najít celá řada, počínaje tím, že jak sloh, tak literatura jsou značnou měrou zaměřeny na práci s literárním (či obecně jazykovým) materiálem; stejně tak se ovšem dá najít ne jeden důvod, proč od tohoto spojení raději ustoupit. Podrobněji se touto problematikou ještě budeme zabývat

v závěru následující kapitoly o poměru jazykového, slohového a literárního vyučování.

Spojení slohové výuky s literární složkou předmětu oficiálně ukončily učební osnovy z roku 1961, které sloh přiřadily k jazykovému vyučování, v jehož rámci ovšem tvořil samostatnou složku. Tato situace v podstatě trvá až dodnes a je stejná v řadě zemí, které byly v posledních desetiletích ovládány totalitním režimem, ačkoli v jiných zemích se svobodnějším vývojem sloh zaujímá obvykle jiné postavení.

2.4 Funkční styl a stylová oblast

K dalším výraznějším změnám ve slohovém vyučování docházelo především na přelomu 70. a 80. let 20. století. „Na rozdíl od starší koncepce, která byla vybudována na systému slohových útvarů a ve vyučovací praxi realizována jako naplňování předepsaných schémat určitým obsahem a jazykovým materiálem, došlo na přelomu 70. a 80. let k pokusu začlenit pojem slohový útvar a postup do vztahu k pojmu funkční styl a stylová oblast. Do centra pozornosti teorie vyučování slohu se dostaly v souvislosti s tvorbou učebnic (a s jejich uvedením do škol) otázky funkce jazykového projevu s podmínkami jeho vzniku a proces utváření jazykového projevu“ (6, s. 198-199).

To celé bylo následkem zdůraznění významu, jaký má ve slohové výuce komunikační princip a celkově procesuální stránka jazykového projevu. M. Čechová (6, s. 198) ovšem jako příčinu zmiňuje i různé

další aspekty, a to zejména aspekty vývojově psychologické a sociální. Právě ty podle ní vedly k přehodnocení stávajícího systému slohové výuky ve školách. Výsledkem těchto procesů, především posílení komunikačního hlediska, potom byla proměna celého systému stylistických pojmů a v podstatě i jednotlivých součástí slohového učiva jako takového.

Důležitost a nutnost takové proměny si uvědomovala celá řada autorů. Ostatně, jak píše J. Hubáček (4, s. 10): „Funkce projevu je nejdůležitější z těch činitelů, které působí na jeho osobitý jazykový ráz.“

Tento zásadní poznatek dříve nebyl příliš aktivně uplatňován v učebnicích a kvůli tomu ani v práci řady českých pedagogů. Přirozeným důsledkem této situace, kdy se velkou měrou stále pracovalo zejména s reprodukcí, mnohdy byla ztráta zájmu o sloh, a to jak ze strany žáků, jimž slohová výuka nepřipadala příliš prakticky zaměřená, tak ze strany učitelů.

Tento stav zmapovala kupříkladu M. Čechová (1, s. 198): „Z rozhovorů s učiteli a žáky z počátku sedmdesátých let vyplynulo, že vyučování slohu není pro učitele snadné a pro žáky přitažlivé. Setkávali jsme se s případy, že učitelé slohové hodiny vypouštěli a nahrazovali je hodinami jazykovými (především na 2. stupni) nebo literárními (zvláště na střední škole).“

Nahrazování slohu jinými hodinami nepatřilo mezi nic neobvyklého. Ostatně i dnes řada pedagogů raději odsune sloh do pozadí a věnuje čas spíše náročnému a rozsáhlému učivu z oblasti mluvnice, které je potřeba s žáky důkladně procvičovat,

což se kvůli velkému vytížení předmětu leckdy nestihne. Důvodů pro takové počínání by se samozřejmě dalo najít poměrně velké množství, M. Čechová o tomto stavu ovšem podotýká, „že se na něm podílely do jisté míry učebnice. V naší škole se zpravidla nepoužívalo samostatných učebnic slohu, slohu sloužily vždy učebnice jazykové (až na období, kdy se používala Hallerova *Slohová čítanka*), popřípadě čítanky“ (1, s. 198).

2.5 Změny po roce 1989

Pád komunistického režimu v přelomovém, revolučním roce 1989 znamenal pro celé naše školství další důležitý krok vpřed; došlo k uvolnění řady někdejších omezení, školy díky větší otevřenosti a pestřejším zahraničním inspiracím mohly čerpat čerstvé podněty a získaly další nové možnosti.

Mezi tyto možnosti nepatřil kupříkladu pouze svobodnější výběr různých pracovních forem a metod; začaly se objevovat také nové typy škol, například školy soukromé, církevní či víceletá gymnázia. Došlo k demokratizaci a s ní související decentralizaci českého školství. (Pokud jde o decentralizaci, posun můžeme spatřovat už v tom, že se školy začaly přizpůsobovat aktuálním poptávkám a nemusely se již držet centrálně nařízených počtů přijatých žáků.)

V souvislosti s tímto vývojem bylo roku **1991** připraveno také nové, přepracované a **aktualizované vydání učebních osnov** pro základní školy. Z učebnic byly odstraňovány obraty či celé pasáže poznamenané ideologií, což se velkou měrou projevilo

samozřejmě i v učebnicích českého jazyka (a zejména v čítankách, z nichž bylo vyškrtnuto množství nevyhovujících ukázek). Tyto zásahy přirozeně ovlivnily i slohovou výuku, poněvadž z učebnic byly vyškrtnuty také různé náměty na slohová cvičení či souvislé práce, které měly za úkol vštěpovat žákům komunistické ideály.

S rokem **1993** potom souvisí **nástup vzdělávacích programů**, které ovlivnily české školství na řadu následujících let. Již ve školním roce 1993/1994 se začalo na 1. stupních některých základních škol učit podle vzdělávacího programu *Obecná škola*, na který navazoval program *Občanská škola*, určený pro 2. stupně základních škol. (V této diplomové práci pro přehlednost užíváme těchto názvů, ačkoliv na základě rozhodnutí MŠMT ČR byly oba programy roku 1997 formálně sloučeny do jednoho, který byl pojmenován *Obecná škola*.)

Nezůstalo však pouze u těchto programů. Různí autoři z řad odborníků či pedagogů obecně začali v odborném tisku (zejména v *Učitelských novinách* a *Učitelských listech*) prezentovat vlastní návrhy nových vzdělávacích programů, čímž významně přispěli k rozvoji alternativ a konkurenčních projektů, nezbytných pro demokratickou společnost. Z množství různých programů můžeme zmínit kupříkladu známou *Zdravou školu* Marie Břízové, Hausenblasovu *Živou školu* či Macháčkovu *Reálnou školu*.

Z práce *Výzkumného ústavu pedagogického* vznikl roku **1996** další vzdělávací program zaštitěný MŠMT, nazvaný tentokrát ***Základní škola***.

Již v roce 1997 se objevil nový projekt nazvaný *Národní škola*, jehož autory byli zejména členové *Asociace pedagogů základního školství*. I tento vzdělávací program vznikl na zakázku MŠMT a byl od začátku míněn jako alternativa pro starší projekty.

Vedle rozvoje v oblasti vzdělávacích programů docházelo i k rozvoji učebnic českého jazyka, a to nejen v podobě výše zmíněné revize zaměřené na odstranění ideologických textů. Začaly se objevovat zcela nové publikace vybočující z pevných edičních řad, jejich cílem však často bylo připravit žáky na přijímací zkoušky na střední školy, a tak se obsah těchto učebnic omezoval mnohdy jen na záležitosti mluvnice, diktáty či jazykové rozbory, ale slohu se v nich příliš pozornosti nevěnovalo. Oblibě se těšily také různé přehledy učiva českého jazyka.

Pokud jde o ucelené řady, pokračovalo se samozřejmě ve vydávání učebnic určených pro konkrétní ročníky základních škol. Jako příklad můžeme připomenout učebnice nakladatelství *Jinan*, *Fortuna* či *SPN*, které často vycházely ve stále nových reedicích. Je pro ně typické, že bývaly rozděleny na dvě části, jazykovou a slohovou, přičemž zpracování slohu bývalo učiteli hodnoceno jako poměrně nezáživné. Někteří autoři se pokoušeli o inovaci a sloh provázali s mluvnicí, takové učebnice ale působily nepřehledně a učitelé nebyli na takto provázanou práci zvyklí.

Vývoj ovšem přinesl i ucelené řady učebnic pojatých jinak, a sice tematicky; jednotlivé publikace jsou zaměřené vždy na jedno konkrétní učivo, zato však v rozsahu celé základní školy. Jejich tvorbě se věnuje kupříkladu nakladatelství *Tobiáš*, které

vydalo poměrně rozsáhlý projekt *Český jazyk s Tobiášem*, skládající se celkem z devíti modulových sešitů. Přímo slohem se však nezabývá ani jeden; v celém projektu převládá orientace na jazykové učivo, mluvnici a skladbu. (Později ovšem nakladatelství *Tobiáš* vydalo také tradičnější ročníkové učebnice českého jazyka.)

V letech po pádu totalitního režimu se tedy začaly objevovat aktualizované učebnice i učebnice nové – včetně učebnic nových typů – a jejich počet se poměrně rychle zvyšoval. Na výslednou podobu vyučování českému jazyku však patrně měly největší vliv právě výše zmiňované vzdělávací programy; proto se na ně ještě v jedné z následujících kapitol zaměříme, abychom si shrnuli, jakým způsobem byl v tom kterém programu pojat sloh, popřípadě i přidružená komunikační výchova.

3 Poměr jazykového, literárního a slohového vyučování

Abychom mohli lépe uchopit slohové vyučování jako takové, měli bychom si ujasnit, v jakém je vztahu s literární a také jazykovou složkou předmětu.

Český jazyk jako vyučovací předmět se od 2. stupně základních škol až po školy střední obvykle dělí na **složku jazykovou** a **složku literární**. **Sloh** se potom tradičně přiřazuje ke složce jazykové a tvoří s ní takzvanou jazykovou složku v širším slova smyslu.

Na základě tohoto dělení dochází ve školách k vnitřní strukturalizaci předmětu a hodiny českého jazyka se rozdělují na samostatné hodiny mluvnice, literatury a slohu. Jak ovšem píše Milan Polák, „jejich propojení v jeden předmět je do jisté míry logické, na druhé straně ovšem přináší určité problémy“ (7, s. 22).

Nyní se zaměříme na provázanost slohu s dalšími složkami vyučovacího předmětu, na problematiku jejich spojení a ve stručnosti i na názory týkající se jejich případného rozdělení.

3.1 Sepjetí slohové složky se složkou jazykovou

Pokud jde o **sepjetí slohové výuky s jazykovou složkou**, můžeme konstatovat, že se jedná o poměr spíše slabý. Stejný názor zastává kupříkladu K. Svoboda. Píše, že „slohové úkoly se jen v menší míře

pojí přímo k učivu mluvnickému, tj. jejich náměty se ukládají poměrně zřídka se zřetelem k mluvnickému učivu právě probíranému, např. dopis k učivu o osobních zájmenech nebo kondicionálu“ (3, s. 15).

Mnozí pedagogové považují slohovou výuku jednoduše za pokračování toho, co se žáci naučili v hodinách věnovaných mluvnici. K tomu dochází zejména proto, že ve slohových hodinách žáci využívají prakticky všechny znalosti nabyté v hodinách jazykových, ať už jde o učivo základní (například vyjmenovaná slova), či učivo náročnější (kupříkladu z oblasti větné stavby). Poznatky z mluvnice nacházejí uplatnění už ve stylizačních cvičeních, jejichž prostřednictvím se žáci mimo jiné připravují k sepsání rozsáhlejší slohové práce. A při hodnocení souvislých slohových prací potom řada učitelů opět klade důraz právě na mluvnické učivo, pravopis či interpunkci, čímž tento vztah (v němž sloh figuruje jako jistá nástavba mluvnice) potvrzuje.

I K. Svoboda, stejně jako autor této diplomové práce, míní, že „znalosti o jazyce vedou k dokonalejší a pohotovější jazykové praxi a slohové vyučování je pokračováním vyučování mluvnického. Avšak slohové vyučování působí zpětně na poznání jazyka, takže oba didaktické systémy na sebe navzájem působí. Na tomto vzájemném působení závisí efektivnost práce v každém z obou systémů a efektivnost vyučování mateřskému jazyku vůbec. Tím, že se žák učí skutečnosti a myšlenky uvědoměle vyjadřovat, aktivizuje a prohlubuje své znalosti o jazyce“ (3, s. 15-16). Je patrné, že mezi slohovým a jazykovým vyučováním existují pevné pouta a vztahy,

s nimiž musí učitelé počítat – a které musí také respektovat. Nelze kupříkladu nepřiměřeným způsobem postihovat žáky za určité chyby v jejich slohových pracích, pokud tyto chyby vznikly kvůli tomu, že učitel v mluvnické hodině nestihl řádně probrat a procvičit příslušné, související učivo.

Jak propojení slohové a jazykové složky předmětu v praxi skutečně vypadá, to do jisté míry samozřejmě závisí na tom, jakým způsobem je zpracované v učebnici, se kterou učitel a žáci pracují. Větší měrou však závisí na tom, jaký důraz klade sám učitel na poznání mluvnického systému jazyka. Učitelé češtiny k tomuto učivu zaujmají velmi rozdílné postoje; většinou mu ale stále věnují značné množství času, mnohdy k vlastní nelibosti a na úkor slohu, jelikož se jedná o učivo, které chtějí svým žákům co nejlépe vštípit předtím, než budou tito žáci podstupovat přijímací zkoušky na různé střední školy. Podobná situace u nás trvá již delší dobu a její kořeny lze spatřovat zejména v neustále narůstajícím objemu učiva a stále nízké časové dotaci pro hodiny českého jazyka.

Vlivem, jaký má na propojení jazykové a slohové složky předmětu učitel a učebnice, se do jisté míry zabýval i K. Svoboda. Pro účely této diplomové práce postačí stručná citace: „Protože ve středních ročnících (6. až 9. roč.) je třeba vynaložit úsilí na to, aby žák poznal mluvnický systém jazyka, tvoří mluvnický a slohový výcvik v učebnicích pro střední ročníky samostatné celky. Jejich vzájemnou spojitost vytváří prozatím více učitel než učebnice“ (3, s. 16).

Tato spojitost obvykle nebývá nikterak silná či výrazná, protože slohové vyučování nemá řada učitelů z různých důvodů v oblibě.

K zajímavým závěrům ohledně spojení jazykové a slohové složky došel ve svých výzkumech M. Polák: „Zarážející je negativní postoj značné části učitelů k propojení mluvnického a slohového učiva – právě v něm by žáci měli poznat smysl a užitečnost mnohých svých poznatků z oblasti jazykového vyučování. Je ovšem pravděpodobné, že učitelé nemají s podobným způsobem práce zkušenosti – odtud také může pramenit neoblíbenost slohového vyučování mezi učiteli...“ (7, s. 80). Dále připomíná nutnost učit netradičním metodám, postupům a formám práce již studenty, kteří se připravují na učitelské povolání na vysokých školách, jinak se tento stav bude měnit jen pomalu.

3.2 Sloh a komunikační výchova

Ačkoliv se může zdát, že změny v této oblasti přicházejí pomalu, k jistému vývoji v případě slohového vyučování přeci jen došlo. V současné době se spíše než o slohu jako takovém hovoří o **komunikační výchově**, pod kterou tradičně pojímaná slohová výuka spadá. „Toto pojetí vychází z požadavků, které jsou na projev autora kladeny. Jsou to zejména funkčnost projevu a situačnost (zřetel k okolnostem, za nichž projev vzniká)“ (7, s. 23). Jedná se jistě o významný posun vpřed, poněvadž výuka mateřskému jazyku u nás byla dlouhou dobu zaměřena především na formální znalosti týkající se pravopisu a gramatiky. Ty ovšem v životě většiny žáků nenalézají přirozené uplatnění, a tudíž neodpovídají jejich potřebám.

Následkem přesunutí pozornosti na praktičtější otázky komunikace dnes pronikají do českého jazyka (jakožto vyučovacího předmětu) nová témata i poznatky z dosud méně využívaných vědních oborů. Ačkoliv se zajisté jedná o pokrok, přináší to sebou i nová úskalí. V závěru svého výzkumu se o nich zmiňuje M. Polák. Píše, že „dochází k aplikaci poznatků z dalších disciplín (například psycholingvistiky a sociologie), s nimiž ovšem naši učitelé nemají dostatek zkušeností“ (7, s. 110).

I přes dosavadní nedostatek zkušeností umožnil vznik komunikační výchovy ladnější propojení veškerých složek vyučovacího předmětu; a na jejím základě se již někteří autoři začali pokoušet o nenásilné spojení jazykové, literární i slohové složky v nových učebnicích českého jazyka.

3.3 Rozdělení českého jazyka na více vyučovacích předmětů

Na druhou stranu se v návaznosti na podobné snahy, jaké u nás byly vyvíjeny již v 60. letech 20. století i po roce 1989, objevily i hlasy žádající **rozdělení českého jazyka na více vyučovacích předmětů**. Zajímavé postřehy k této problematice nabízí vedle jiných autorů opět M. Polák: „Z hlediska vysokých škol je zajímavé, že se pro zachování jednoho předmětu ozývají často argumenty z akademické půdy. Především po r. 1989 ale došlo právě na některých vysokých školách k rozdělení kateder českého jazyka a literatury na dvě samostatná pracoviště“ (7, s. 23).

Zatímco proti rozdělení českého jazyka na více vyučovacích předmětů se ve svých učebnicích didaktiky povětšinou staví vysokoškolští pedagogové, k rozdělení tohoto předmětu se kloní spíše jazykovědci spolu s některými metodiky českého jazyka.

Nyní se blíže zaměříme na argumenty týkající se jak případného rozdělení, tak zachování současného stavu.

3.4 Spojení jazykové složky a slohu se složkou

literární

Jako nejvýznamnější důvod pro **spojení jazykové i slohové složky se složkou literární** se jeví skutečnost, že „jsou obě založeny na práci s jazykovým materiálem, navíc umělecký styl je jednou z funkčních stylových oblastí, které jsou předmětem výuky ve slohovém vyučování“ (7, s. 22).

Práci s jazykovým materiálem v literatuře si žáci přirozenou cestou rozšiřují slovní zásobu, přebírají nové vyjadřovací prostředky a sledují slohové učivo v praxi. Řadu čítankových ukázek lze využít k probírání, procvičování či opakování učiva slohové výuky. Takové spojení se zdá zcela na místě.

S ohledem na zaměření literární složky předmětu se nicméně objevují i hlasy, které žádají její osamostatnění. Literární výchova se totiž svojí povahou blíží k ostatním předmětům (a to především k výchově výtvarné a hudební), které spadají pod předměty s esteticko-výchovným zaměřením. To s sebou samozřejmě nese jistá specifika. „Tyto předměty se potom odlišují od ostatních

svými cílovými kategoriemi, náplní i charakterem učiva a koncepcí výuky. Z toho rovněž vyplývá, že jednotlivé složky předmětu se liší užíváním metod a postupů ve výuce...“ (7, s. 22).

Podnětným způsobem se nad touto problematikou zamýšlí Jiří Kostečka ve své didaktické publikaci *Do světa češtiny jinak*. „Srovnáme-li náš předmět (český jazyk) např. s matematikou, shledáme, že každý matematik potvrdí příslušnost geometrie, zdánlivě tolik odlišné např. od algebry, k matematickým disciplínám. Podobně anorganika a organika zůstávají přes všechny rozdíly stále disciplínami chemickými. U jazyka a slohu na straně jedné a literatury na straně druhé tomu tak není – přes všechnu afinitu lingvistika a literární věda nejsou součástí jediné vyšší disciplíny: bohemistika jazykovědná a literárněvědná jsou samostatné vědní obory na vyšším stupni obecnosti než zmíněná organika a anorganika vůči chemii (termodynamika a elektřina vůči fyzice atd.); významné rozdíly bychom shledali dokonce i mezi složkou jazykovou a slohovou“ (8, s. 95).

Je vidět, že důvodů pro rozdělení českého jazyka na více vyučovacích předmětů se dá najít celá řada; na straně těch, kteří by raději zůstali u jediného předmětu, ovšem stojí význačný argument v podobě silné tradice, budované po dlouhá léta.

3.5 K problematice propojení všech složek předmětu

Jak vyplývá nejen z výše uvedené citace z knihy J. Kostečky, práce v jazykových hodinách je už ze své podstaty velice odlišná od práce

v hodinách slohu i literatury. V případě slohu je tato odlišnost způsobena mimo jiné tím, že ve slohových hodinách se největší měrou projevují vztahy důvěry mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem; vlastní tvorba dětí si žádá citlivý, šetrný, takřka obezřetný přístup vnímavého pedagoga.

Odlišné názory na rozdělení předmětu na samostatné celky (stejně jako různé náhledy na oblíbenost těchto celků) vyplývají ze znatelných rozdílů v celkovém pojetí jednotlivých složek českého jazyka – například z rozdílů v metodách či formách práce. Svoji roli sehrávají jistě rovněž vysoké profesní nároky, které tato pestrá, nicméně nelehká různorodost na učitele klade. J. Kostečka podotýká, že „při stávajícím systému jsou češtináři vlastně aprobování trojborově (jazyk – sloh, literatura, druhý obor), což nemá u jiných učitelských kombinací obdoby“ (8, s. 96).

Nabízí se otázka, nakolik je propojení všech tří složek výhodné, poněvadž se dá předpokládat, že kdyby se učitel češtiny zaměřil na jednu ze složek více, jeho práce by potom nebyla tak vyčerpávající – a především by se zvýšila její kvalita, což by bylo přínosem i pro samotné žáky, kteří by v podstatě měli tvořit rozhodující subjekt školního vzdělávání.

Většina učitelů přirozeně k jedné ze složek českého jazyka tíhne více než k jiným. Z toho J. Kostečka vychází a nabízí ve své publikaci zajímavé sympatické řešení současné situace: „Češtinář by se rozhodl pro jazyk a sloh či literaturu podle své přirozené inklinace. Přitom by samozřejmě nadále zůstával kvalifikován pro výuku obou složek a alespoň jednu třídu by vždy

učil i ve svém neprofilujícím oboru, aby si udržel a rozvíjel aprobaci i v něm. Žáci by ostatně takovouto specializací bohemistů jen získali. Šlo by tedy o systém *dva předměty – dva učitelé* z hlediska žáků, ale *dva předměty – jeden učitel* z hlediska učitele. Pokud by k jisté profilaci tohoto typu došlo již v posledním ročníku pedagogických a filozofických fakult, nevystal by ani problém nedostatečného počtu specialistů...“ (8, s. 96-97).

J. Kostečka nicméně sám přiznává, že při těchto úvahách ponechává stranou ekonomické aspekty celé věci, především možnost státu financovat vysokoškolská studia a následně i práci takových odborníků. I přesto jeho návrhy podle našeho názoru stojí za pozornost. Pokud se nad nimi zamyslíme až do důsledků, zjistíme, že by mohly pomoci s řešením nízké časové dotace jazykových stejně jako slohových hodin. J. Kostečka píše, že „předmět jako celek má na státních školách opticky hodin dost – jenomže ne jazykových. Po jeho rozdělení by se mohly oprávněné nároky jazykářů opřít o pevnější půdu“ (8, s. 97).

4 Cíle slohové výuky

Abychom později v praktické části této diplomové práce mohli s ohledem na sloh a komunikaci náležitě zhodnotit vybrané učebnice, měli bychom si nyní jasně vymezit, jaké jsou vlastně cíle, k nimž má celá slohová a komunikační výchova směřovat. Ohledně těchto cílů se většina autorů shoduje.

Uvedme si poměrně stručný, nicméně výstižný soupis cílů, které pro sloh vytyčil v publikaci *Do světa češtiny jinak* J. Kostečka (8, s. 13-14):

- relativně ucelené a pevné **teoretické poučení o stylu a stylistice**, slohotvorných činitelích, funkčních stylech, slohových postupech a slohových útvarech, ovšem pouze v omezeném rozsahu, potřebném pro naplnění cíle následujícího;
- **schopnost praktického vytváření funkčních, tj. komunikativních jazykových projevů**: subjektivnost a objektivnost projevu (autor a adresát projevu, charakter projevu – mluvený, nebo psaný, funkce, tj. cíl projevu); kultivovanost projevu (spisovnost projevu a slohová vytříbenost projevu – tj. věcná správnost, přehlednost, jasnost a srozumitelnost);
- **schopnost analyzovat po stylistické stránce umělecké dílo**, a přispět tak k obohacení zážitku z četby.

Jedná se o finální cíle, kterých by mělo být dosaženo po absolvování celé základní školy. U jednotlivých typů škol

se potom může lišit jejich rozsah spolu s hloubkou jejich osvojení, autor ovšem dále podotýká, že „tyto široké cíle by měla s ukončením celé docházky naplnit každá škola všechny – tj., že by se u jednotlivých typů škol neměl lišit jejich obsah“ (8, s. 14).

Nyní se na některé cíle podíváme podrobněji.

Pokud jde o **schopnost praktického vytváření funkčních jazykových projevů**, je potřeba naučit žáky 6.-9. tříd základních škol správně užívat prostředků spisovného jazyka, který přirozeně vnímáme jako standard. Spisovnou češtinu totiž žáci budou v životě jistojistě potřebovat; bez ní by v mnohých situacích nemohli splňovat požadavek spisovnosti a slohové vytríbenosti. Kultivovanost projevu, definovanou pomocí věcné správnosti, přehlednosti, jasnosti a srozumitelnosti, je možno dále rozšířit či upřesnit pomocí dalších požadavků, a to na výstižnost, dodržování logického sledu a významových vztahů, pravdivost a zejména v případě mluvených projevů i pohotovost. A jak píše P. Hauser, „tohoto cíle lze dosáhnout jen všestranným rozvíjením vyjadřovacích dovedností žáků a důsledným odstraňováním nedostatků v jejich vyjadřování“ (2, s. 123).

Přese všechnu složitost, kterou uskutečnění tohoto záměru obnáší, můžeme hlavní či základní cíl slohového vyučování definovat podle M. Čechové jednoduše jako „vypěstování schopnosti vytvářet funkční jazykový projev“ (1, s. 18). Z tohoto pojetí je jasně cítit posun oproti minulosti, kdy žáci projev spíše reprodukovali, než sami vytvářeli. Jak dále uvádí M. Čechová, tato koncepce se již „vymyká zakořeněné představě o cíli vyučování jako vytváření vědomostí, dovedností

a návyků, přičemž návyk bývá považován za vrcholný výsledek vyučování“ (1, s. 18).

Cíle slohové výuky můžeme podle autorského kolektivu P. Hauser a J. Hubáček rozšířit ještě o **soustavné pozorování a uvědomělé poznávání všech složek jazyka** (2, s. 123), které se dá chápat jako obecná součást teoretického poučení nutného pro samostatnou tvorbu. Jedná se však o součást důležitou, jelikož díky ní, jak tito autoři poukazují, „je slohový výcvik nejdůležitějším prostředkem spojování jazykové teorie s vyjadřovací praxí žáků“ (2, s. 123).

Se slohovým vyučováním souvisí rovněž **rozvoj rozumových schopností žáků**, oplývá ovšem jistými specifiky, jež ho odlišují od podobného rozvoje jak v rámci zbylých složek českého jazyka, tak v rámci dalších vyučovacích předmětů. Podrobněji se tomuto tématu věnují v *Didaktice češtiny V.* Styblík a M. Čechová (5, s. 38):

„Žák při vyučování českému jazyku systematicky poznává prostředky spisovného jazyka sloužící k vyjadřování myšlenek a jejich jednotlivých složek i vztahů mezi nimi a systematicky se cvičí v užívání a chápání těchto prostředků. Tím se žák zejména při slohovém vyučování cvičí zároveň v schopnosti ujasňovat si vlastní myšlenky a přitom hledat i nejužitečnější a nejvhodnější způsob jejich vyjádření. Myšlení a jazyk se rozvíjí v jednotě (nejsou však totožné); myšlení působí na jazyk a naopak také jazyk působí na myšlení. Správné myšlení není možné bez přesného jazykového formulování. Výchova jazyková je vždy také výchovou k myšlení. Jestliže rozvíjíme vyjadřovací schopnosti žáků, rozvíjíme tedy i jejich myšlení.“

V souvislosti se zmiňovaným rozvojem myšlení, respektive schopnosti pozorovat, analyzovat, hodnotit a také popisovat skutečnost, dále slohová výuka plní taktéž jisté **úkoly výchovné**. Postačí, když je stručně shrneme citací z *Metodiky vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy*: „Myšlení žáků se při slohovém vyučování rozvíjí v těsné souvislosti s výchovou k pravdivosti, k věcnosti a přesnosti“ (2, s. 124).

Součástí slohu (poněvadž sloh je součástí jazykového vyučování) by vedle jiných činností mělo být i **pěstování postojů k jazykovým jevům a záležitostem, které s nimi souvisejí**, jako je kupříkladu národ. Mnozí pedagogové spíše než pěstování vlastního názoru u žáků razí cestu jeho ovlivňování, případně vštěpování svého osobního pohledu na věc; můžeme jim však připsat k dobru, že tak činí se záměrem vybudovat u žáků kladný vztah k jazyku, který mnozí z nás považují za naprostou samozřejmost a necítí ani obdiv k jeho nezměrným možnostem, ani potřebu o něj jakkoliv pečovat. Jak ovšem uvádí v *Didaktice češtiny* M. Čechová a V. Styblík, tato výchovná složka je podmíněna složkou vzdělávací a „výchova musí být založena na poznání, chce-li být účinná. Prostřednictvím jazykového materiálu, různých textů a jejich obsahu, vyučování přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti a jejich jednotlivých stránek, a tak plní náš předmět požadavek výchovnosti“ (5, s. 23).

Nyní se zaměříme na to, jak se v posledních několika letech cíle slohové a později i komunikační výchovy vyvíjely a proměňovaly

v závislosti na jednotlivých vzdělávacích programech, které se na našich školách zaváděly.

4.1 Cíle podle vzdělávacího programu *Občanská škola*

Podobné cíle, jaké jsme zmínili již výše, vytyčil českému jazyku program *Občanská škola*, který byl 1. září 1996 zaveden v 6.-9. ročnících našich základních škol. Hlavním cílem vyučování by podle jeho autorů měl být všestranný rozvoj osobnosti; dílčí cíle potom představovala v první řadě komunikace (respektive schopnost používat vyjadřovacích prostředků přiměřených dané situaci), dále pak **rozvoj kreativity** a také související rozvoj rozumových schopností (7, s. 48).

4.2 Cíle podle vzdělávacího programu *Základní škola*

V platnost 1. září 1996 vešel i vzdělávací program *Základní škola*, jehož součástí je i nástin poznávacích a činnostních kompetencí *Co by měl žák umět*; ten představuje první český pokus o vymezení cílových standardů, k nimž by měli žáci na konci daných ročníků dospět.

Obečně se jedná o následující kompetence:

- jasně a srozumitelně se vyjadřovat, naslouchat, číst s porozuměním, memorovat, reprodukovat,
- **řešit přiměřené poznávací problémy**, klást otázky a formulovat jednoduché hypotézy, vyvozovat závěry,
- vyjadřovat své názory, diskutovat o nich a **argumentovat, korigovat své názory** (7, s. 51).

Z těchto požadavků je zřetelně vidět větší důraz, který začal být kladen na komunikační schopnosti.

Celé jazykové části předmětu se potom týkají následující cíle:

- osvojit si správnou techniku čtení a psaní,
- naučit se souvisle vyjadřovat a kultivovaně používat jazyk v běžných situacích, získat dovednosti „spojené s mnohostrannou komunikací člověka“,
- skrze znalost jazyka a jeho slovní zásoby mají žáci umět používat elementární pravidla stylistiky,
- osvojit si podstatné poznatky ze systému českého jazyka a základy českého pravopisu (7, s. 52).

Jak ovšem ve svém výzkumu zmiňuje M. Polák, „komunikační hledisko zdůrazňované v projektu se do konkrétních osnov promítlo minimálně. O tom ostatně svědčí také tradiční pojetí slohového vyučování a výčet jeho jednotlivých témat“ (7, s. 53). Jak vidno, k žádným zásadním změnám ohledně komunikace tedy díky vzdělávacímu programu *Základní škola* nedošlo.

4.3 Cíle podle vzdělávacího programu *Národní škola*

O rok později, 1. září 1997, byl spuštěn nový vzdělávací program nazvaný *Národní škola*. V tom se již projevuje globálnější pojetí výuky, což se podepsalo i na cílech týkajících se vyučovacího předmětu český jazyk a literární výchova. V této práci se nicméně zaměříme pouze na cíle těsně související se slohem a komunikací. Mezi ty patří:

- naučit děti přiměřeně věku **získávat, zpracovávat a využívat informace**,
- **formovat komunikativní osobnost** schopnou naslouchat názorům druhých a respektovat je, tolerovat odlišnosti a spolupracovat,
- pěstovat schopnost vyjádřit své myšlenky a postoje slovem i písmem, a to s citem pro mateřský jazyk,
- rozvíjet tvořivost dítěte přiměřeně jeho individualitě (7, s. 59).

Všechny tyto cíle ovšem byly závazné pro všechny vyučovací předměty a za plnění zmíněných úkolů byli zodpovědní všichni zaměstnanci školy (nejen pedagogové, natožpak pouze učitelé češtiny)!

Program je dále na rozpracován na **cíle v oblasti postojů**. Opět se zaměříme na ty, které se týkají slohu či komunikace:

- poznávat a pochopit různé oblasti lidské činnosti, jazykové vzdělání je znakem kulturnosti člověka,
- jazyk je nejdokonalejší dorozumívací prostředek

- mateřština je dědictvím předků, a proto ji ctíme a máme k ní pozitivní vztah,
- **mateřština je „živý organismus“, k vývoji jazyka přispívá každý jedinec,**
- při komunikaci s lidmi je třeba se vyjadřovat přesně a výstižně – to vyžaduje dobrou znalost pravopisu, mluvnice a slohu,
- **dorozumívat se s lidmi a umět naslouchat druhým je základní potřebou lidského života (7, s. 60).**

Další cíle potom tvoří **cíle z oblasti dovedností a schopností:**

- srozumitelně vyjádřit své myšlenky pomocí jazyka,
- souvisle a kultivovaně se vyjádřit ústně i písemně,
- psát v souladu s pravidly českého pravopisu,
- používat základy poznaného jazykového systému,
- tvořit a používat nejrozšířenější stylistické formy,
- **používat návody, telefonní seznamy, jízdní řády a vyplňovat běžné tiskopisy,**
- pronášet přiměřeně rozsáhlý samostatný projev,
- efektivně komunikovat, tj. vnímat, porozumět a vyjadřovat se,
- **vést si záznamy,**
- **využívat encyklopedie, slovníky, příručky, tisk a ostatní média k vyhledávání informací a jejich zpracování (7, s. 60).**

Za znamenitý přínos se dá považovat silnější zaměření na práci s informacemi a na formování komunikativní osobnosti (což jsou cíle, které se v tomto podání v dřívějších vzdělávacích programech přímo

nevyskytovaly); ještě větší přínos však podle našeho názoru představuje jasné vytyčení cílů v oblasti postojů a názorů, stejně jako vymezení naprosto konkrétních cílů v oblasti dovedností a schopností. Namísto neurčitého samoučelného učiva se v *Národní škole* objevují zcela jednoznačné úkoly – jako třeba naučit žáky používat návody, orientovat se v jízdnicích řádech nebo umět pracovat s různými slovníky a příručkami.

4.4 Cíle podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*

Pojem *Rámcový vzdělávací program* úzce souvisí s *Národním programem pro vzdělávání* (označovaným též jako „Bílá kniha“), který slouží jako východisko pro legislativní činnost vlády v oblasti školství. Tyto dva projekty definují úroveň vzdělávání v České republice. MŠMT roku 2004 schválilo nové zásady v politice vzdělávání žáků ve věku od 3 do 19 let, s čímž souvisela i celková změna systému kurikulárních dokumentů. Dne 24. srpna 2004 byl spolu s takzvaným „školským zákonem“ o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání schválen také RVP ZV, a učitelé tak získali možnost vytvářet vlastní vzdělávací programy pro své školy – takzvané *Školní vzdělávací programy*. Od té doby jsou tedy kurikulární dokumenty v České republice vytvářeny na dvou úrovních, a to na vyšší úrovni státní a nižší úrovni školské. To učitelům umožňuje brát větší ohledy na potřeby žáků a především uplatnit vlastní, specifické zkušenosti s výukou,

ať už jde o jednotlivé vyučovací předměty obecně či menší okruhy učiva.

Předmět Český jazyk a literatura zaujímá v RVP ZV místo ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Z důvodu přehlednosti je členěn na tři části (Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu), ačkoliv ve výuce se obsah těchto složek stále přirozeně prolíná.

Pro účely této diplomové práce postačí, zaměříme-li pozornost na očekávané výstupy Komunikační a slohové výchovy u žáků 2. stupně. Uvedeme ovšem pouze ty body, které podle našeho názoru představují přínos oproti dřívějším vzdělávacím programům. Plné znění očekávaných výstupů z oblasti Komunikační a slohové výchovy u žáků 2. stupně uvádíme v příloze č. 1.

Následuje tedy zúžený výběr (10, s. 24):

Žák

- **odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů** a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji,
- **rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr** partnera v hovoru,
- **rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj,**
- **využívá základy studijního čtení** – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát,

- **uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel**, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování,

Významný přínos oproti předchozím pojetím tedy podle našeho názoru představuje ještě specifičtější orientace na práci s informacemi – zejména v tom ohledu, že by žáci měli získat schopnost odlišovat objektivní sdělení od subjektivního či fakta od názorů. Jedná se o velice důležitou schopnost, obzvláště v dnešní době přehlacené značným množstvím informačních toků, které často nejsou příliš hodnověrné.

Stejně užitečnou schopností pro žáky a jejich život je také umění rozpoznávat manipulativní prvky komunikace v masových médiích, jemuž by se měli podle RVP ZV naučit. Beze zmiňovaného kritického postoje k ovládnutí a sugestivnímu působení (například v reklamách či politických kampaních) se žáci mohou snadno stát obětí falešných slibů či klamných nabídek, což se dá při současné situaci považovat ze jednu z nejběžnějších a současně největších hrozeb naší společnosti.

Otázkou zůstává, zda by do oblasti Komunikace a slohu nemělo být zařazeno ještě konkrétnější učivo týkající se **nástrah moderní komunikace**, jako je internetová šikana, SMS spoofing, cyber stalking či cyber grooming. Při dnešní nesmírné časové vytíženosti předmětu však něco takového zřejmě nepřipadá v úvahu; nezbyvá nám než doufat, že dostatečný základ žáci získají v předmětech, jako je Informační a komunikační technologie

či Výchova ke zdraví (kupříkladu v souvislosti učivem zaměřeným na osobní bezpečí).

Chvályhodný přínos podle našeho názoru představuje i nově vyzvednuté téma studijního učení, jež bude žákům pomáhat nejen v oblasti českého jazyka, kdežto ve všech vyučovacích předmětech, na všech druzích škol a mnohdy i mimo jejich rámec. Zvládnutí studijního učení není založeno na pouhých konkrétních znalostech, nýbrž na získání všestranné schopnosti, jež může nalézat uplatnění po celý lidský život.

4.5 Cíle v pojetí různých autorů

V závěru této kapitoly po rozboru jednotlivých vzdělávacích programů a jejich specifik nakrátko zaměříme pozornost na samostatnou práci jednoho z našich předních odborníků, kterého pro jeho podnětné myšlenky nemůžeme z přehledu různých koncepcí a přístupů vynechat. Je jím Ondřej Hausenblas.

Převážně na kategorii cílů jazykového – a tedy i slohového – vyučování se zaměřil v publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny*. Celé jeho pojetí nejlépe vystihneme stručnou citací: „Jako cíl úsilí o správný mluvnický tvar učitel musí do výuky připustit takové cíle jako ‘neudělat si ostudu před kamarádkou, před úřadem, neoslavit naléhavost své žádosti nízkou pravopisnou a gramatickou úrovní dopisu’ a ovšem i např. ‘přesvědčit kamarády, aby udělali to či ono, pozvat co nejvíce lidí...’; a též ‘ujasnit si, o co v dané záležitosti opravdu jde’ atp.“ (9, s. 19). O. Hausenblase připomínáme mimo jiné

proto, že ve své práci dospěl s předstihem ke stejným závěrům, k jakým o několik let později dospěli také autoři RVP ZV.

Podobně u nás ovšem nesmýšlí pouze O. Hausenblas. Jak uvádí kupříkladu i J. Kostečka, viditelně větší důraz se nyní v odborné literatuře klade na instrumentální a formativní cíle (jimiž se myslí funkčnost projevů a v podstatě celá komunikativní praxe) a menší důraz potom bývá kladen na cíle informativní (jimiž je míněn základ v podobě teoretického poučení). J. Kostečka vysvětluje, že se jedná „o pochopitelnou reakci na ‘přefaktografizovanost’ výuky a akademismus minulých let; jako snad ve všech oblastech lidské činnosti, i zde je však patrně nutno nalézt zlatou střední cestu. Bezduchý dril a nadměrné zatěžování žáků fakty si není třeba plést s poskytnutím slušného a relativně uceleného teoretického základu – samozřejmě vždy s ohledem na věk žáků a typ školy, kterou navštěvují“ (8, s. 15). S tím nám nezbyvá než souhlasit.

J. Kostečka, podobně jako O. Hausenblas, M. Čechová a mnozí další autoři (včetně autora této diplomové práce), tedy zastává názor, že **učit by se mělo především slohu, a ne o slohu**; neměly by převládat poznatky o jazyku či nauka o vytváření různých komunikátů, nýbrž jazykové dovednosti a cvičení ve vlastní tvorbě těchto komunikátů.

5 Výzkum

V následující části této diplomové práce se budeme zabývat praktickou analýzou a srovnáním obou vybraných učebnic.

5.1 Stanovení hypotéz

Na základě poznatků obsažených v teoretické části této diplomové práce, zejména historických proměn v chápání cílů slohové a komunikační výchovy, a s ohledem na rozdílné postavení nakladatelství SPN a Fraus na českém trhu s učebnicemi jsme se rozhodli stanovit následující hypotézy:

1) V učebnici nakladatelství SPN *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ* (dále jen učebnice č. 1) je větší procentuální zastoupení odborného textu než v učebnici nakladatelství Fraus *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia* (dále jen učebnice č. 2).

2) Učebnice č. 2 je didakticky vybavenější než učebnice č. 1.

Všechny tyto hypotézy se vzhledem k cílům práce vztahují výhradně k těm oddílům vybraných učebnic, které jsou zaměřeny na slohovou a komunikační výchovu.

5.2 Základní informace o zkoumaných učebnicích

Nyní si představíme obě učebnice, jimiž se v tomto výzkumu budeme zabývat.

5.2.1 Učebnice č. 1

Učebnice č. 1: *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ*

Autoři: PhDr. Eva Hošňová, CSc.
PhDr. Ivana Bozděchová, CSc.
prof. PhDr. Petr Mareš, CSc.
PhDr. Vlastimil Styblík, CSc.
PhDr. Ivana Svobodová

Vydalo: SPN – Soukromé pedagogické nakladatelství, a.s.
Praha, 2006, 1. vydání

ISBN 80-7235-331-4

Schváleno MŠMT dne 17. 7. 2006

Počet stran 175

Učebnice je součástí ucelené řady učebnic českého jazyka pro 2. stupeň základní školy, čítající celkem čtyři díly určené pro čtyři příslušné ročníky. Každou z těchto učebnic dále doplňuje pracovní sešit pro žáky spolu s metodickou příručkou, jež slouží k usnadnění práce učitele. Pro výuku literatury nakladatelství SPN vydalo zvláštní ucelený soubor o čtyřech čítankách

pro 6.-9. ročník, doplněný jedinou metodickou příručkou pro všechny čtyři ročníky. Poslední součástí pro výuku literární složky předmětu je potom publikace nazvaná *Literární výchova pro 2. stupeň ZŠ*.

Za účelem lepšího členění po grafické stránce je v učebnici využito tří různých druhů písma.

Základní text (respektive výklad nové látky a výchozí texty ke cvičením) je psán písmem Times New Roman o velikosti 12. Zadání cvičení a úkolů jsou stejně jako otázky psány kurzívou, určité části textu důležité pro cvičení bývají podtržené. Podstatné části (především v rámci výkladu) jsou v učebnici zvýrazněny pomocí tučného písma. Různé doplňující poznámky či vysvětlivky jsou psány rovněž písmem Times New Roman, ovšem o velikosti 10. Nadpisy mívají různou velikost, bývají psány tučně a povětšinou velkými písmeny, pouze hlavní nadpisy bývají ozvláštněny kurzívou.

Jiný druh písma než Times New Roman se v učebnici objevuje pouze příležitostně; zaprvé v úvodu každé z kapitol, kde bývají v rámečku uvedeny základní pojmy (respektive cíle, k nimž látka dané kapitoly směřuje), a zadruhé ve zvláštních cvičeních, kde autoři učebnice napodobují reklamní a propagační texty.

Barevnými rámečky jsou v učebnici zvýrazněny výše zmiňované základní pojmy, výkladové pasáže a soubory otázek s bodovým hodnocením, s jejichž pomocí si mohou žáci na konci slohové a komunikační části učebnice ověřit, jak zvládli látku příslušných kapitol. Barevné zvýraznění je rovněž uplatněno u hlavních nadpisů v úvodu každé kapitoly.

Další barevné prvky se objevují taktéž ve výše zmiňovaných cvičeních vztahujících se k reklamním a propagačním textům. Autoři v učebnici využívají i barevný symbol sovy, který vyznačuje cvičení či náměty k zamyšlení „pro bystré hlavy“ – nicméně v oddíle slohové a komunikační výchovy se tento symbol neobjevuje ani jednou.

Text je doplňován ilustracemi i fotografiemi.

Učivo slohové a komunikační výchovy je v učebnici rozděleno do následujících okruhů:

- Vypravování,
- Popis,
 - Popis předmětu,
 - Popis osoby,
 - Popis dějový a popis pracovního postupu,
- Popis a vypravování,
- Práce s informacemi,
 - Výpisky a výtah,
 - Encyklopedická hesla,
 - Reklamní a propagační texty.

5.2.2 Učebnice č. 2

Učebnice č. 2: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*

Autorky: Mgr. Zdeňka Krausová

PaedDr. Renata Teršová

Vydalo: Nakladatelství Fraus
Plzeň, 2003, 1. vydání

ISBN 80-7238-206-3

Podruhé schváleno MŠMT dne 22. 4. 2009

Počet stran 136

I tato učebnice je součástí ucelené řady učebnic pro základní vzdělávání ve vzdělávacím oboru český jazyk. Nakladatelství Fraus nabízí k učebnicím pro 6.-9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia dále ročníkové pracovní sešity a metodickou podporu v podobě čtyř příruček pro učitele. Další součástí této řady jsou pak zvukové nahrávky dostupné jak na MC, tak na CD. K výuce literatury je určena zvláštní řada čtyř ročníkových čítanek, které rovněž doplňují čtyři metodické příručky pro učitele spolu s audionahrávkami na MC či CD. (Mimo to nakladatelství Fraus nabízí také ročníkové čítaneky a učebnice literatury nakladatelství Tripolia.)

Na internetových stránkách nakladatelství je možno nalézt on-line podporu ve formě doplňkových textů, cvičení a dalších podobných materiálů, které lze využít v jazykovém, slohovém a komunikačním i literárním vyučování,

Pro snazší odlišení výkladu, cvičení a různých poznámek se v učebnici využívá dvou druhů písma.

Texty cvičení (včetně souvisejících otázek, námětů a úkolů) jsou stejně jako v případě učebnice č. 1 psány standardním písmem Times New Roman o velikosti 12. Zadání je vždy vyvedeno tučným

písmem a k vyznačení částí textů, které jsou důležité pro cvičení, autoři používají podtržení. Jiný druh písma se objevuje v menším provedení v poznámkách a podnětech při okrajích stránek; ve větším provedení v nadpisech; a ve standardní velikosti ve výkladových pasážích (přičemž nadpisy a důležité pojmy bývají pro přehlednost barevně zdůrazněny).

Stejně jako v případě učebnice č. 1 je i v učebnici č. 2 užíváno barevných rámečků ke zvýraznění výkladových pasáží, výklad je zde ovšem ještě lépe strukturován (respektive rozpracován na dílčí body) a netvoří jej pouhý odstavec souvislého textu. Dalších barevných prvků se v učebnici č. 2 užívá ke grafickému odlišení nadpisů.

K jednoduchému rozlišení výkladových pasáží týkajících se gramatiky a slohového učiva autoři využívají dvou zvláštních grafických symbolů. Další symbol v podobě pavučiny upozorňuje na náměty či cvičení na „hledání souvislostí“, jejichž prostřednictvím dochází zejména k uplatňování mezipředmětových vztahů. Pomocí těchto úkolů se ovšem propojuje i starší a novější učivo jak v rámci dané složky předmětu, tak mezi ní a složkami dalšími (kupříkladu mezi slohem a literaturou), často formou samostatné práce žáků.

Na okrajích stránek se potom objevují čtyři další symboly. Symbol ucha vyznačuje činnosti spojené s „poslechem“; symbol tužky naznačuje, která cvičení jsou vhodná pro „práci s fólií“. Symbol vykřičníku upozorňuje na důležité postřehy či obzvláště náročné učivo; symbol zavináče vyznačuje náměty na práci s internetem. Poslední dva zmiňované symboly se však ve slohovém

a komunikačním oddílu učebnice neobjevují, třebaže mnohé ze samostatných úkolů mohou žáci řešit právě za pomoci internetu.

Celá učebnice je opatřena množstvím ilustrací, doprovodných fotografií i kopií jednoduchých tiskopisů (například podacích lístků či poštovních poukázek, které se v učebnici č. 1 neobjevují). Obrazových materiálů je zde podstatně více, chybí jen ukázky reklamních a propagačních textů, jaké byly otištěny v závěru učebnice č. 1.

Obsah slohové a komunikační části učebnice je rozdělen do následujících témat:

- Úvod k výuce slohu,
- Vyplňování jednoduchých tiskopisů,
 - Poštovní poukázky,
 - Podací lístek,
 - Telegram,
- Jednoduché komunikační žánry,
 - Vzkaz,
 - Inzerát,
 - Objednávka,
 - Zpráva, oznámení,
 - SMS zpráva,
- Dopis osobní a úřední,
- Popis a jeho funkce,
 - Popis budovy,
 - Popis místnosti,
 - Popis postavy,

- Popis krajiny,
 - Popis pracovního postupu,
- Výtah a výpisky,
 - Vypravování.

5.3 Kvantifikace obsahu učebnic

Za účelem zjištění, v jakém poměru je ve vybraných učebnicích odborný text (zahrnující výklad a pojmy) k otázkám, cvičením a dalšímu doplňkovému textu, provedeme kvantifikaci jejich obsahu.

Získané výsledky nakonec analyzujeme prostřednictvím srovnání jak v rámci dané učebnice, tak mezi oběma učebnicemi navzájem.

Rozsah textu budeme měřit po řádcích, přičemž ukázky budeme klasifikovat jako texty doplňkové.

Pomocí této metody potvrdíme či vyvrátíme naši první hypotézu, že učebnice č. 1 má větší procentuální zastoupení odborného textu než učebnice. 2.

5.3.1 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 1

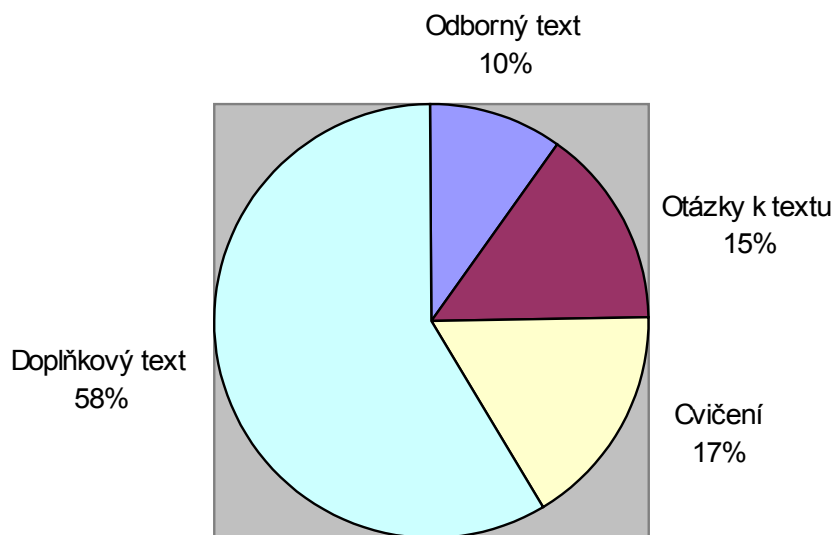
Nyní provedeme rozbor první z obou vybraných učebnic a zjistíme, kolik prostoru v ní zaujímá odborný text vzhledem k otázkám a cvičením na ověřování nabytých znalostí a dalším doplňkovým textům.

Opět připomínáme, že v této diplomové práci se zabýváme výhradně slohovou a komunikační částí učebnice. Ta je v tomto případě umístěna, jak bývá zvykem, na konci knihy, a proto první kapitola (věnovaná vypravování) uvedená v následující tabulce bude mít číslo 21.

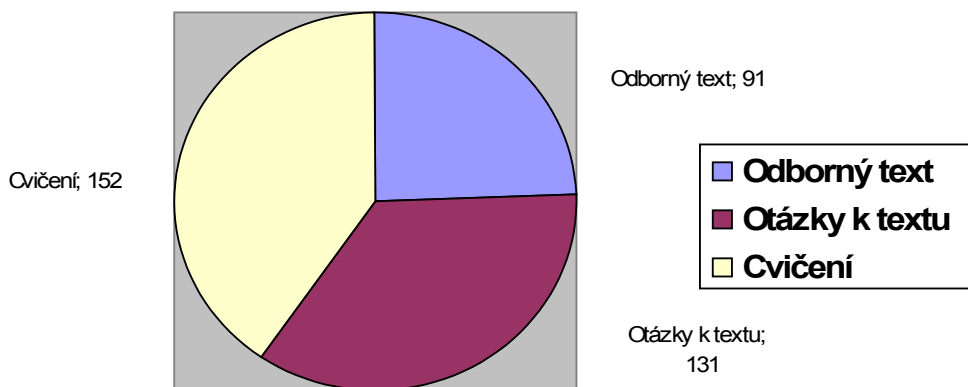
Tabulka č. 1 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 1

Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 1									
Téma či podtéma	Rozsah kapitoly	Odborný text		Otázky k textu		Cvičení		Doplňkový text	
		Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Rozsah
21	265	6	27	18	41	24	51	7	146
22	110	2	16	13	29	10	21	3	44
22.1	74	1	11	2	9	9	22	3	32
22.2	140	2	8	5	11	12	32	5	89
23	41	1	3	2	3	1	2	2	33
24	142	1	21	5	8	10	12	4	101
24.1	61	0	0	6	13	2	3	3	45
24.2	69	1	5	6	17	4	9	3	38
Součet	902	14	91	57	131	72	152	30	528

Z tabulky je patrné, že značnou část prostoru zaujímá v učebnici č. 1 takzvaný doplňkový text, který v tomto případě představují zejména různé ukázky a výchozí texty ke cvičením. Právě cvičení na upevnění znalostí pak tvoří druhý nejrozsáhlejší prvek učebnice č. 1.

Graf č. 1 Srovnání rozložení textu v učebnici č. 1

Z přehlednějšího procentuálního srovnání zkoumaných prvků učebnice je jasně vidět značná převaha doplňkového textu nad textem odborným i nad cvičeními a otázkami k textu. Jedná se zřejmě o důsledek zavedené tradice, jelikož nakladatelství SPN ve svých učebnicích českého jazyka již řadu let uplatňuje podobnou strukturu; je pro ně typické, že každou kapitolu po určitém odborném úvodu zahajuje poměrně rozsáhlý výchozí text, k němuž se pak vztahují následující otázky a cvičení.

Graf č. 2 Poměr odborného textu, otázek a cvičení v učebnici č. 1

Z našeho výzkumu také vyplývá, že na jeden řádek odborného textu v učebnici č. 1 připadá přibližně o polovinu větší množství otázek i cvičení.

Z tohoto relativně vyrovnaného poměru lze usuzovat, že učebnice č. 1 není zaměřena jednostranně, ale věnuje náležitou pozornost jak předávání nového učiva žákům, tak jeho následnému upevňování. To přirozeně odpovídá jejímu určení pro žáky 6. ročníku základní školy; učebnice pro tento ročník nemůže být zaměřena především na upevňování staršího učiva, jelikož na 1. stupni se slohové a komunikační látky v českém jazyce objevuje podstatně méně než v dalších ročnících. Učebnice č. 1 tedy obsahuje množství nové látky, ale nabízí i přiměřené možnosti k jejímu procvičování a upevňování.

5.3.2 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 2

Nyní provedeme rozbor druhé z vybraných učebnic.

Jednotlivé oddíly této učebnice jsou číslovány nezávisle na ostatních, část věnovaná komunikační a slohové výchově tedy začíná úvodní kapitolou č. 1. Oddíl komunikace a slohu je v učebnici č. 2 celkově rozsáhlejší a jednotlivé kapitoly se obvykle dělí na větší množství kratších podkapitol, jak je vidět v následující tabulce.

Tabulka č. 2 Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 2

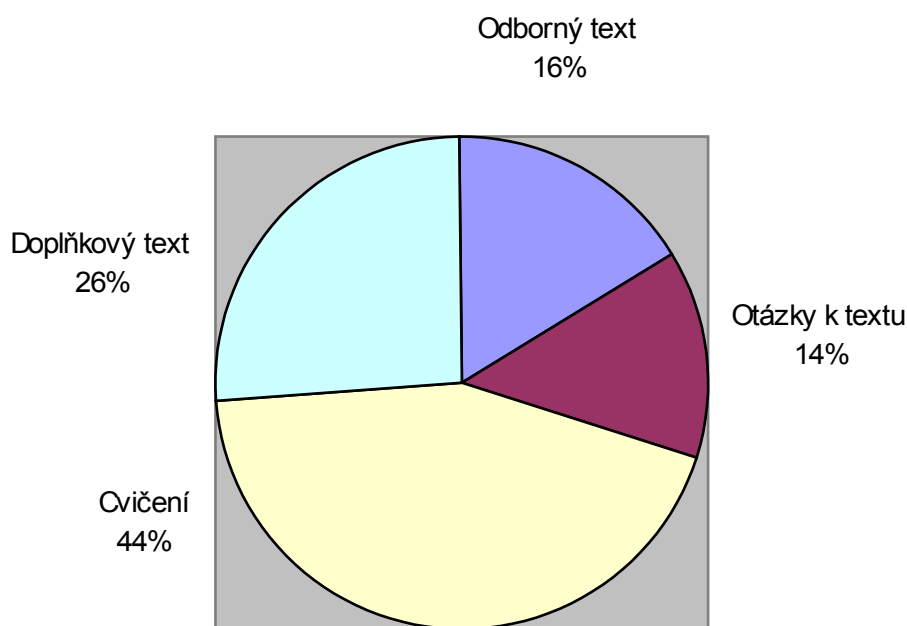
Kvantifikace a rozložení textu v učebnici č. 2									
Téma či pod- téma	Rozsah kapitoly	Odborný text		Otázky k textu		Cvičení		Doplňkový text	
		Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Roz- sah
1	21	1	8	2	7	1	3	1	3
2	29	1	8	0	0	3	21	0	0
2.1	13	1	1	2	6	2	6	0	0
2.2	41	1	10	2	6	6	25	0	0
3	24	1	8	1	3	3	13	0	0
3.1	19	1	11	1	1	2	7	0	0
3.2	28	2	3	0	0	5	17	1	8
3.3	68	1	7	5	13	10	22	5	26
3.4	34	1	4	7	23	5	7	0	0
4	2	1	2	0	0	0	0	0	0
4.1	57	2	13	3	5	7	14	1	25
4.2	53	1	7	6	13	8	12	3	21
5	30	1	25	1	3	1	2	0	0
5.1	61	0	0	1	3	22	53	2	5
5.2	73	0	0	1	2	17	52	1	19
5.3	57	1	3	3	6	19	39	1	9
5.4	52	1	4	0	0	18	29	2	19
5.5	74	1	8	9	13	15	24	2	29
6	67	1	13	1	2	11	14	3	38
6.1	54	1	11	3	7	8	17	2	19
7	106	1	12	9	19	27	49	4	26
7.1	84	2	14	2	6	17	29	2	35
7.2	55	1	16	2	4	10	23	1	12
7.3	23	0	0	2	4	9	19	0	0
7.4	29	0	0	6	12	5	8	3	9
Součet	1154	24	188	69	158	231	505	34	303

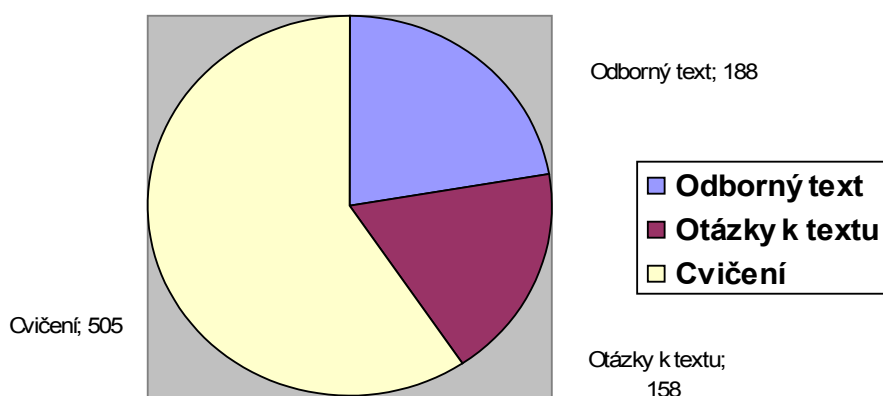
Z tabulky je patrné, že na rozdíl od učebnice č. 1 převažují v učebnici č. 2 cvičení, která zde zaujmají takřka polovinu veškerého textu. Rozsáhlejší je oproti učebnici č. 1 ovšem i samotný odborný text a najdeme zde také více otázek, které se vztahují k textu odbornému i doplňujícímu. Právě text doplňující nemá v učebnici č. 2 jako jediná z měřených kategorií větší zastoupení než v učebnici č. 1.

Struktura jednotlivých kapitol v učebnicích nakladatelství Fraus se v mnohém podobá struktuře, jakou uplatňuje ve svých učebnicích českého jazyka i nakladatelství SPN. V učebnicích nakladatelství Fraus se však neobjevují natolik rozsáhlé výchozí texty, a to z toho důvodu, že důraz autoři kladli především na samostatnou činnost žáků. V některých případech se ovšem výchozí text jednoduše neobjevuje ve vlastní učebnici, kdežto v čítance, případně na CD či MC v podobě zvukové nahrávky.

Výsledky za účelem přehlednosti uvádíme opět i ve formě grafu.

Graf č. 3 Srovnání rozložení textu v učebnici č. 2



Graf č. 4 Poměr odborného textu, otázek a cvičení v učebnici č. 2

Z výzkumu prováděného měřením jednotlivých kategorií dále vychází, že na jeden řádek odborného textu připadá v učebnici č. 2 méně než jeden řádek věnovaný otázce, za to však dvojnásobně až trojnásobně větší rozsah než odborný text mají cvičení.

Mohlo by se tedy zdát, že autoři učebnice č. 2 nevěnují dostatek pozornosti výkladovým pasážím, avšak výklad je zde rozsáhlejší a navíc i lépe strukturovaný než v učebnici č. 1 a na upevnění učiva, obsaženého ve výkladu, nabízí učebnice č. 2 podstatně větší množství cvičení, úkolů a otázek.

Srovnání výsledků učebnice č. 1 a 2

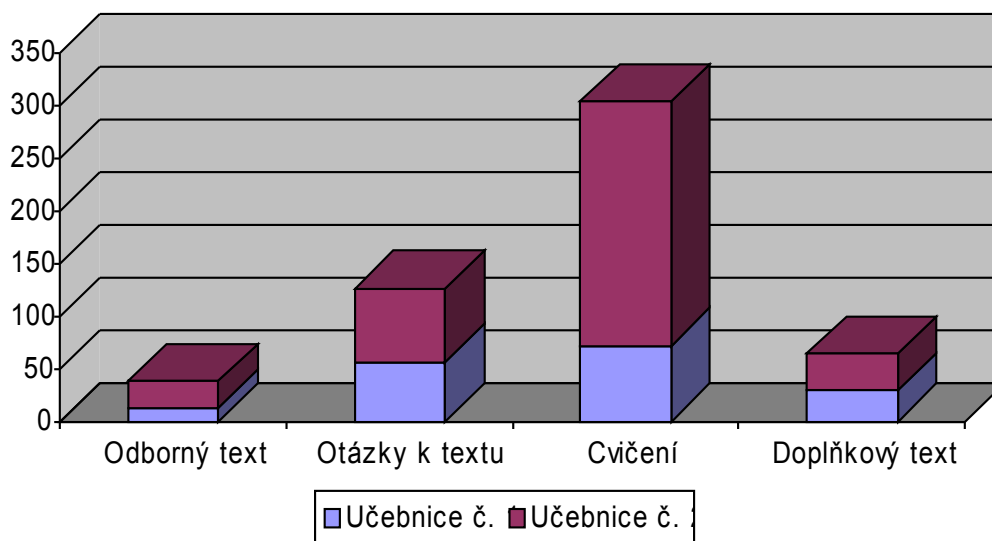
Na závěr první části výzkumu provedeme srovnání zjištěných hodnot u obou zkoumaných učebnic.

Tabulka č. 3 Srovnání výsledků učebnice č. 1 a 2

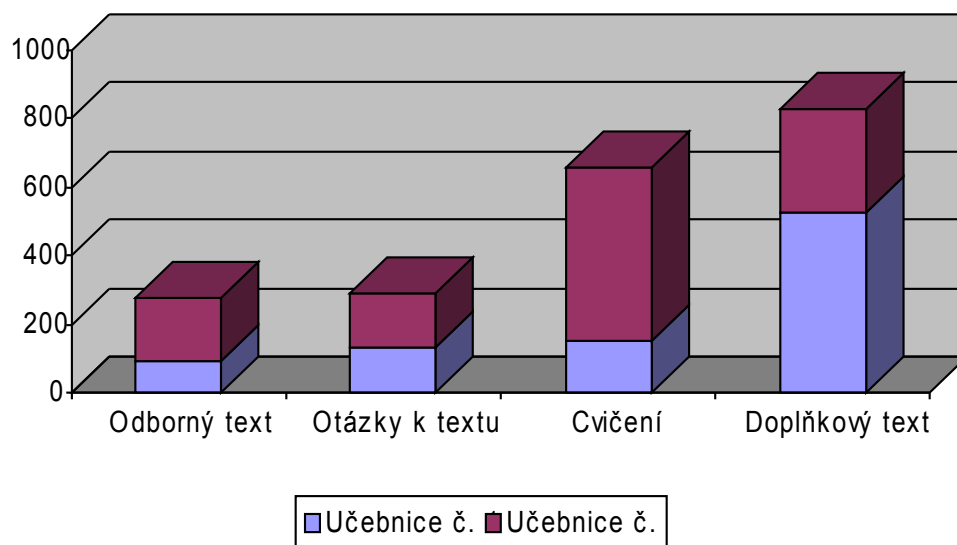
Srovnání výsledků učebnice č. 1 a 2									
Učebnice	Rozsah kapitol	Odborný text		Otázky k textu		Cvičení		Doplňkový text	
		Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Rozsah	Počet	Rozsah
Učebnice č. 1	902	14	91	57	131	72	152	30	528
Učebnice č. 2	1154	24	188	69	158	231	505	34	303

Jak je vidět z této srovnávací tabulky, oddíl věnovaný slohu a komunikaci je v učebnici č. 2 přibližně o třetinu rozsáhlejší. V jeho rámci potom učebnice č. 2 nabízí větší množství odborného textu, připojených otázek i cvičení. Menší prostor zaujímá v učebnici č.2 pouze text doplňkový (a to z důvodů, které jsme uváděli již výše, v kapitole věnované kvantifikaci učebnice č. 2).

Graf č. 5 Srovnání poměru měřených kategorií v učebnici č. 1 a 2



Graf č. 6 Srovnání rozsahu měřených kategorií v učebnici č. 1 a 2



Naše první hypotéza sestávala z předpokladu, že v učebnici č. 1 bude mít odborný text větší procentuální zastoupení, pokud jde o rozsah, než v učebnici č. 2. **Výzkum založený na analýze a následném srovnání obou učebnic tento předpoklad nepotvrdil, naše první hypotéza je tedy neplatná.**

V následující části této diplomové práce posoudíme didaktickou vybavenost obou zkoumaných učebnic, abychom potvrdili, případně vyvrátili naši druhou hypotézu.

5.4 Posouzení didaktické efektivity učebnic

Učebnice jako takové se řadí mezi didaktické prostředky, jejich účelem tedy je, aby vedly ke splňování výchovně vzdělávacích cílů, vytyčených pro žáky. S tím přirozeně souvisí **funkce učebnic.**

První ze základních funkcí je **prezentace učiva**, jelikož učebnice slouží především tomu účelu, že má žákům co nejkvalitnějším způsobem předat určité informace, které jsou buď důležité samy o sobě, nebo slouží jako základ či opora k vybudování určitých schopností, dovedností a návyků. K prezentaci učiva pak dochází zejména verbální cestou, důležitá je ovšem i forma obrazová, jež se s první zmiňovanou obvykle různě kombinuje.

Druhou ze základních funkcí učebnice je potom **řízení vyučování**. Učebnice samozřejmě do jisté míry určuje, jakým způsobem se bude učit samotný žák, a to prostřednictvím různých cvičení, úkolů, otázek či námětů, které mu v textu předkládá. Učebnice ovšem ovlivňuje i práci učitele, například tím, že mu přímo či nepřímo nabízí jisté návrhy, jak si rozvrhnout učivo v rámci školního roku, případně menších časových jednotek, například vyučovací hodiny.

Poslední ze základních funkcí představuje **funkce orientační** či organizační. Dobře vybavené učebnice by měly být opatřeny i různými prvky usnadňujícími práci s textem, jako je například rejstřík, obsah či úvodní oddíl věnovaný pokynům pro práci s učebnicí. Snazší orientaci napomáhají také vysvětlující poznámky či přehledné členění učiva na dílčí tematické celky.

Plnění těchto funkcí zajišťují takzvané **strukturní komponenty učebnic**, které dále dělíme na **aparát prezentace učiva**, **aparát řídicí učení** a **aparát orientační**. Pomocí praktické evaluační analýzy můžeme zjistit, jaká je míra zastoupení těchto komponentů v té které

učebnici, čímž určíme úroveň její didaktické vybavenosti. Učebnice by totiž neměla být posuzována pouze s ohledem na svoji obsahovou stránku; náležitá didaktická vybavenost učebnice významným způsobem napomáhá tomu, aby celý proces učení probíhal efektivněji.

V následující části diplomové práce tedy provedeme zhodnocení didaktické vybavenosti učebnic č. 1 a č. 2, a to tak, že zjistíme hodnoty výskytu příslušných strukturních komponentů a následně z nich vypočítáme odpovídající koeficienty. Z koeficientů pro aparát prezentace učiva, řízení učení a aparát orientační nakonec vypočítáme celkový koeficient didaktické vybavenosti obou učebnic.

Přehled všech strukturních komponentů pro přehlednost uvádíme v příloze č. 2.

Veškeré koeficienty převedeme na procenta, budou tedy nabývat hodnot v rozmezí od 0 do 100 %, přičemž vyšší výsledek znamená, že učebnice je didakticky efektivnější. Každá učebnice už ze své podstaty nemůže splňovat všechna kritéria naprosto dokonale, proto 100 % obvykle považujeme spíše za abstraktní ideál, k němuž se různé učebnice snaží přiblížit.

5.4.1 Aparát prezentace učiva

Nyní zjistíme hodnoty výskytu komponentů aparátu prezentace učiva v učebnicích č. 1 a 2.

Tyto strukturní komponenty dále dělíme na komponenty verbální povahy a komponenty obrazové, pro přehlednost je tedy rozdělíme i do dvou samostatných tabulek.

Tabulka č. 4 Aparát prezentace učiva – verbální komponenty

Aparát prezentace učiva	Výskyt komponentu	
<i>Verbální komponenty</i> (<i>E_v</i>)	<i>Učebnice č. 1</i> (<i>E_{v1}</i>)	<i>Učebnice č. 2</i> (<i>E_{v2}</i>)
Výkladový text prostý	ano	ano
Výkladový text zpřehledněný	ne	ano
Shrnutí učiva k celému ročníku	ne	ne
Shrnutí učiva k tématu	ne	ne
Shrnutí učiva k předchozím ročníkům	ne	ne
Doplňující texty	ne	ne
Poznámky a vysvětlivky	ano	ano
Podtexty k vyobrazením	ano	ano
Slovníčky pojmů, cizích slov	ne	ne
Celkem verbálních komponentů	3	4

Je vidět, že oproti učebnici č. 2 schází učebnici č. 1 zpřehledněný výkladový text. Ačkoli se jedná pouze o jeden z celkem devíti verbálních komponentů, jde o poměrně významný nedostatek, poněvadž právě přehlednost velkou měrou ovlivňuje efektivitu, s níž učebnice předává informace.

Tabulka č. 5 Aparát prezentace učiva – obrazové komponenty

Aparát prezentace učiva	Výskyt komponentu	
<i>Obrazové komponenty</i> (<i>E_o</i>)	<i>Učebnice č. 1</i> (<i>E_{o1}</i>)	<i>Učebnice č. 2</i> (<i>E_{o2}</i>)
Umělecká ilustrace	ano	ano
Nauková ilustrace	ne	ano
Fotografie	ano	ano
Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy	ne	ne
Obrazová prezentace barevná	ano	ano
Celkem obrazových komponentů	3	4

Pokud jde o obrazové komponenty, je vidět, že učebnici č. 1 schází oproti učebnici č. 2 opět pouze jeden z komponentů, tentokrát

nauková ilustrace. Nejedná se o tedy o zásadní nedostatek, poněvadž možnosti uplatnění naukových ilustrací nejsou v oblasti slohové výchovy příliš velké; autoři učebnice č. 2 však v rámci komunikační výchovy opatřili kapitolu zaměřenou na jednoduché tiskopisy autentickými kopiemi poštovních poukázek a podacích lístků, které lze za naukovou ilustraci svého druhu rozhodně považovat.

Při podrobnějším zkoumání lze ovšem zjistit, že ačkoli se umělecké ilustrace i fotografie objevují v obou učebnicích, v učebnici č. 2 je jejich počet takřka dvojnásobný.

Na základě zastoupení jednotlivých verbálních a obrazových komponentů aparátu prezentace učiva v daných učebnicích nyní provedeme výpočet příslušných koeficientů.

Koeficienty:

verbální koeficient (E_V) $E_{V1} = 3 / 9$ $E_{V2} = 4 / 9$

$E_{V1} = 0,33$ $E_{V2} = 0,44$

$E_{V1} = 33 \%$ $E_{V2} = 44 \%$

obrazový koeficient (E_O) $E_{O1} = 3 / 5$ $E_{O2} = 4 / 5$

$E_{O1} = 0,6$ $E_{O2} = 0,8$

$E_{O1} = 60 \%$ $E_{O2} = 80 \%$

celkový koeficient (E_C)

$$E_{C1} = \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O}$$

$$E_{C2} = \frac{E_{V2} + E_{O2}}{E_V + E_O}$$

$$E_{C1} = \frac{3 + 3}{9 + 5}$$

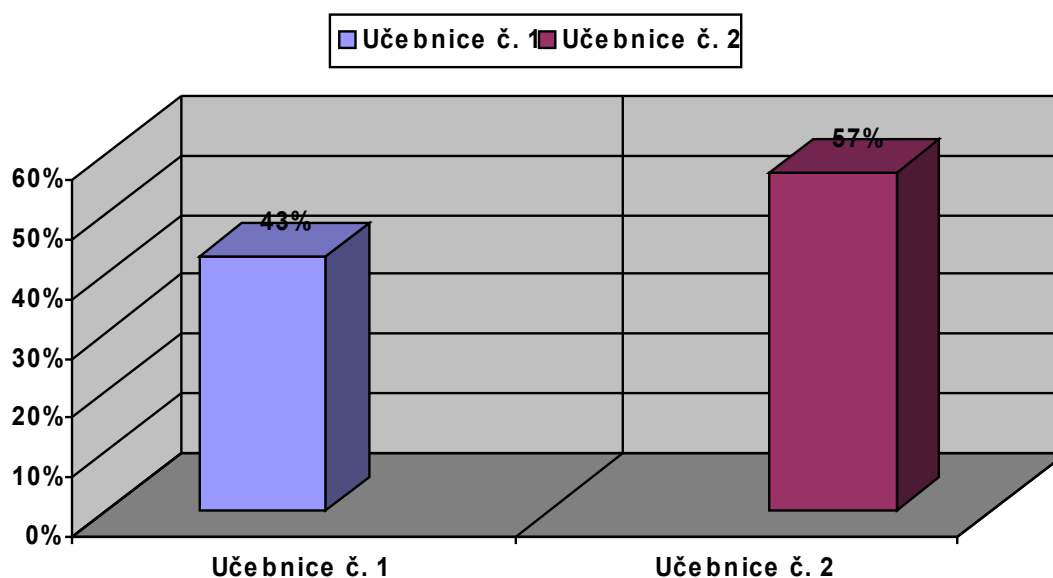
$$E_{C2} = \frac{4 + 4}{9 + 5}$$

$$E_{C1} = 43 \%$$

$$E_{C2} = 57 \%$$

Výsledky pro přehlednost uvádíme i ve formě grafu.

Graf č. 7 Aparát prezentace učiva



Z výpočtů tedy vyplývá, že učebnice č. 2 je vybavena rozsáhlejším aparátem prezentace učiva než učebnice č. 1. a její využití ve vyučovacím procesu by mělo přinášet lepší výsledky.

První bod tohoto srovnání potvrzuje náš předpoklad, že učebnice č. 2 je didakticky vybavenější.

5.4.2 Aparát řídicí učení

Nyní srovnáme hodnotu výskytu komponentů aparátu řídicího učení v učebnici č. 1 a 2.

I v tomto případě komponenty dělíme na verbální a obrazové, a uvádíme je tedy ve zvláštních tabulkách. Verbálních komponentů existuje celkem 14 a obrazové komponenty rozlišujeme 4.

Tabulka č. 6 Aparát řídicí učení – verbální komponenty

Aparát řídicí učení	Výskyt komponentu	
	<i>Učebnice č. 1 (E_{V1})</i>	<i>Učebnice č. 2 (E_{V2})</i>
Verbální komponenty (E_V)		
Předmluva	ano	ne
Návod k práci s učebnicí	ne	ne
Stimulace celková	ne	ano
Stimulace detailní	ano	ano
Odlišení úrovně učiva	ne	ne
Otázky a úkoly za témata	ano	ano
Otázky a úkoly k celému ročníku	ano	ne
Otázky a úkoly k předchozímu ročníku	ne	ne
Instrukce k úkolům komplexnější povahy	ne	ne
Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva	ano	ano
Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	ano	ne
Prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	ano	ne
Výsledky úkolů a cvičení	ne	ne
Odkazy na jiné zdroje informací	ano	ano
Celkem verbálních komponentů	8	5

Je vidět, že výrazně lepších výsledků v tomto srovnání dosahuje učebnice č. 1, vybavená celkem 8 ze 14 strukturních komponentů aparátu řídicího učení.

Z hlediska těchto komponentů se obě učebnice do značné míry shodují, učebnici č. 1 však uvádí často opomíjená předmluva a především se na konci slohového a komunikačního oddílu učebnice objevuje test, jehož prostřednictvím si žáci mohou ověřit, jak dobře zvládli látku daných kapitol. Za významný klad učebnice č. 1 lze považovat rovněž rámečky, v nichž autoři na začátku jednotlivých témat uvádějí základní pojmy dané látky, které v podstatě představují cíle učení.

Tabulka č. 7 Aparát řídicí učení – obrazové komponenty

Aparát řídicí učení	Výskyt komponentu	
	<i>Učebnice č. 1 (E₀₁)</i>	<i>Učebnice č. 2 (E₀₂)</i>
Obrazové komponenty (E₀)		
Grafické symboly vyznačující určité části textu	ano	ano
Užití zvláštní barvy pro určité části textu	ano	ano
Užití zvláštního písma pro určité části textu	ano	ano
Využití obálky pro schémata, tabulky aj.	ne	ne
Celkem obrazových komponentů	3	3

Co se týče obrazových komponentů aparátu řídicího učení, dosahují obě učebnice stejných výsledků.

Na základě zjištěného zastoupení obrazových i verbálních komponentů v obou učebnicích teď opět provedeme výpočet všech koeficientů.

Koeficienty:

$$\begin{array}{lll} \text{verbální koeficient (E}_V\text{)} & E_{V1} = 8 / 14 & E_{V2} = 5 / 14 \\ & E_{V1} = 0,57 & E_{V2} = 0,43 \\ & \mathbf{E_{V1} = 57 \%} & \mathbf{E_{V2} = 36 \%} \end{array}$$

$$\begin{array}{lll} \text{obrazový koeficient (E}_O\text{)} & E_{O1} = 3 / 4 & E_{O2} = 3 / 4 \\ & E_{O1} = 0,75 & E_{O2} = 0,75 \\ & \mathbf{E_{O1} = 75 \%} & \mathbf{E_{O2} = 75 \%} \end{array}$$

celkový koeficient (E_C)

$$E_{C1} = \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O} \qquad E_{C2} = \frac{E_{V2} + E_{O2}}{E_V + E_O}$$

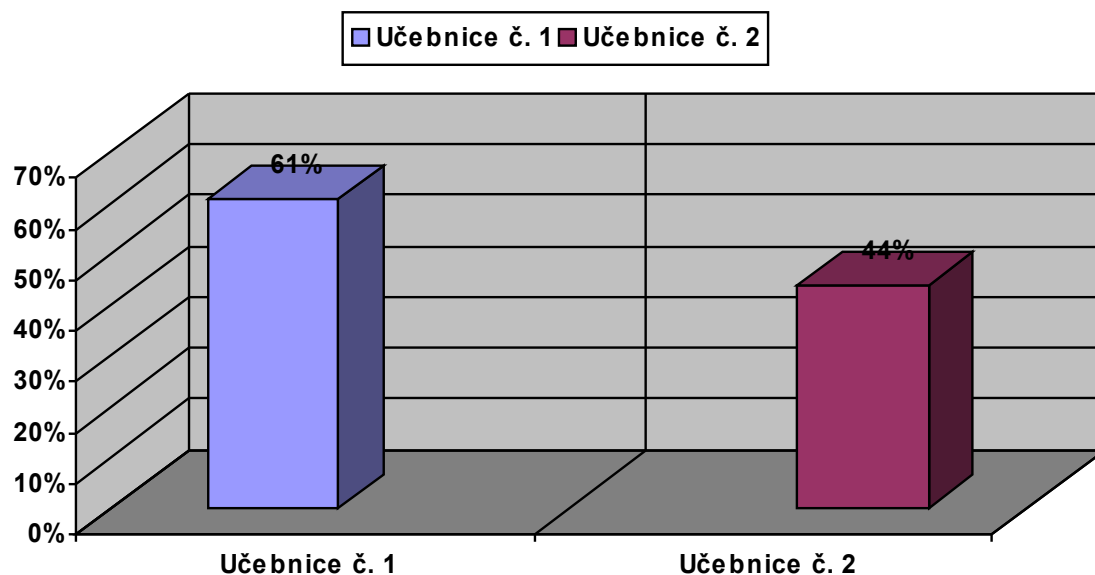
$$E_{C1} = \frac{8 + 3}{14 + 4} \qquad E_{C2} = \frac{5 + 3}{14 + 4}$$

$$\mathbf{E_{C1} = 61 \%}$$

$$\mathbf{E_{C2} = 44 \%}$$

Výsledky opět z důvodu přehlednosti zpracujeme i do podoby grafu.

Graf č. 8 Aparát řídicí učení



Tentokrát z našich výpočtů vychází, že pokud jde o aparát řídicí učení, učebnice nakladatelství č. 1 je didakticky vybavenější. V tomto bodě celkového srovnání se tedy nepotvrzuje naše druhá hypotéza.

5.4.3 Aparát orientační

Na závěr porovnáme hodnotu zastoupení komponentů orientačního aparátu v obou zkoumaných učebnicích. Aparát orientační se skládá pouze ze 4 prvků verbální povahy.

Tabulka č. 8 Aparát orientační – verbální komponenty

Aparát orientační <i>Verbální komponenty</i> (E_V)	Výskyt komponentu	
	<i>Učebnice č. 1</i> (E_{V1})	<i>Učebnice č. 2</i> (E_{V2})
Obsah učebnice	ano	ano
Členění učebnice na tematické celky	ano	ano
Marginálie	ne	ano
Rejstřík	ne	ano
Celkem obrazových komponentů	2	4

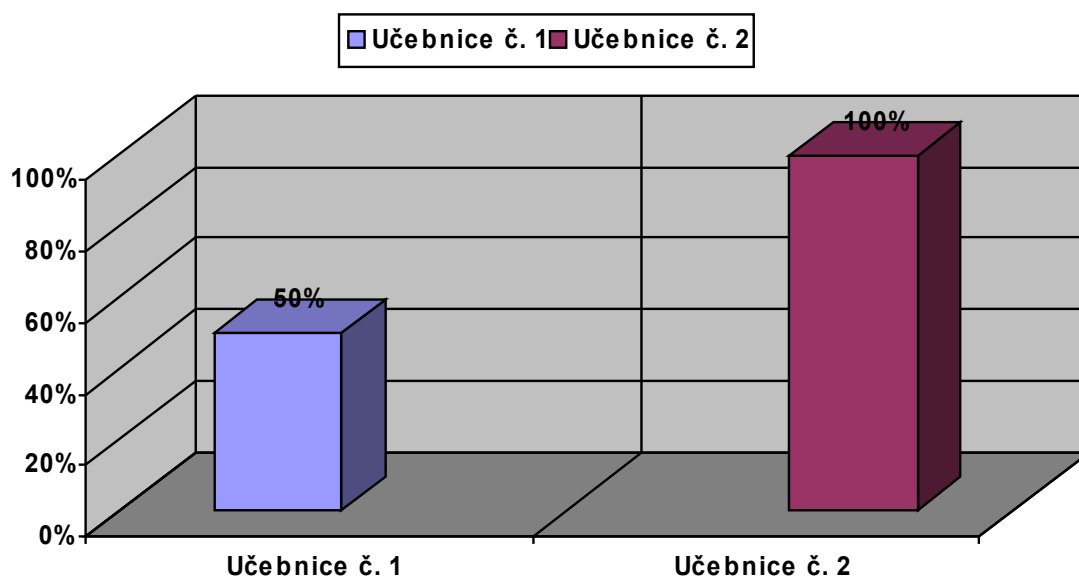
Na základě zastoupení verbálních komponentů orientačního aparátu v daných učebnicích nyní provedeme výpočet příslušných koeficientů.

$$\text{verbální koeficient } (E_V) \quad E_{V1} = 2 / 4 \quad E_{V2} = 4 / 4$$

$$E_{V1} = 0,5 \quad E_{V2} = 1$$

$$E_{V1} = 50 \% \quad E_{V2} = 100 \%$$

Graf č. 9 Aparát orientační



Je patrné, že co se týče orientačního aparátu, je didaktická vybavenost učebnice č. 2 jasně vyšší, dá se tedy předpokládat, že i její využití ve výuce by mělo být snazší, a tudíž účelnější. Kvalitní orientační aparát se příznivě podepisuje na výsledné kvalitě učebnice a usnadňuje práci pedagoga i samotných žáků.

V tomto bodě se opět potvrdila naše druhá hypotéza, že učebnice č. 2 je díky kvalitnímu zastoupení různých strukturních komponentů didakticky vybavenější než učebnice č. 1.

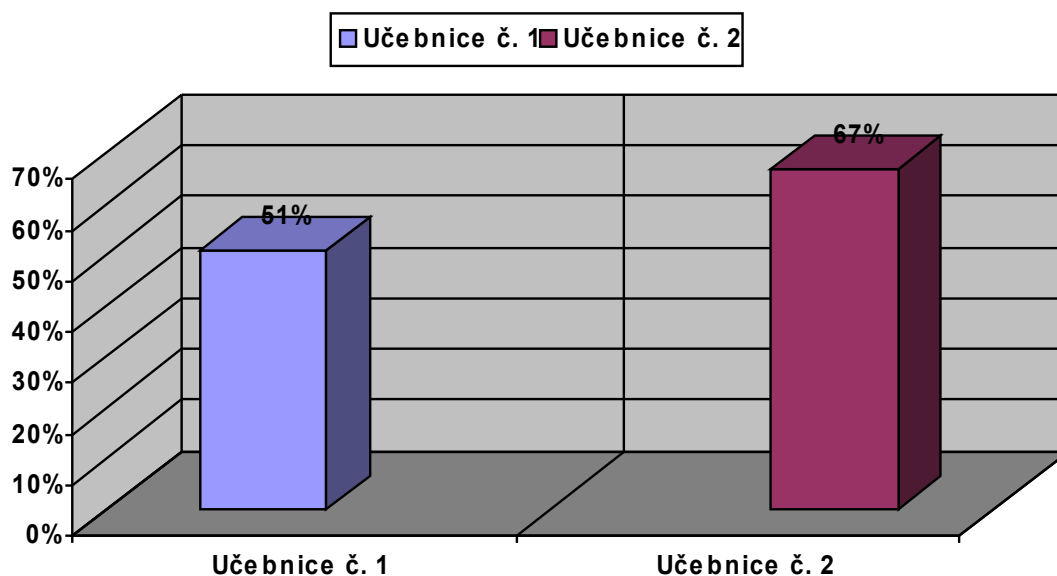
5.4.4 Výsledné koeficienty didaktické vybavenosti

Ze všech zjištěných koeficientů nyní vypočítáme výsledný koeficient didaktické vybavenosti učebnice č. 1 a 2, abychom potvrdili, popřípadě vyvrátili naši druhou hypotézu.

Tabulka č. 9 Didaktická vybavenost zkoumaných učebnic

Didaktická vybavenost zkoumaných učebnic		
	Učebnice č. 1	Učebnice č. 2
Aparát prezentace učiva	43 %	57 %
Aparát řídicí učení	61 %	44 %
Aparát orientační	50 %	100 %
Výsledná didaktická vybavenost	51 %	67 %

Graf č. 10 Celková didaktická vybavenost učebnic č. 1 a 2



Jak je patrné z tohoto grafu i z dílčích výsledků srovnání v jednotlivých oblastech uvedených výše, **v oddíle slohové a komunikační výchovy je učebnice č. 2 skutečně opatřena větším množstvím strukturních komponentů než učebnice č. 1, a je tedy celkově didakticky vybavenější. Tím se potvrzuje naše druhá hypotéza.**

Učebnice č. 2 dosahovala lepších výsledků v oblasti aparátu orientačního a prezentace učiva, učebnice č. 1 vycházela ze srovnání lépe pouze v oblasti aparátu řídicího učení.

Z toho vyplývá, že vzhledem ke své struktuře a celkovému zpracování by učebnice č. 2 měla sloužit jako lepší podpůrný prostředek pro žáky i pro učitele českého jazyka a díky vyšší didaktické efektivitě by práce s ní měla přinášet lepší výsledky než práce s učebnicí č. 1.

6 Závěr

V úvodní teoretické části této diplomové práce jsme se zaměřili na historii slohu a zkoumali jsme proměny, jakými v našich zemích slohová a později komunikační výchova procházela, přičemž jako výchozí bod jsme si zvolili období kolem vydání Jungmannovy *Slovesnosti*. Situaci jsme zmapovali až po změny, k nimž začalo docházet po přelomovém roce 1989. Následující kapitoly byly věnovány rozboru vztahů mezi jazykovou, literární a slohovou složku českého jazyka jakožto vyučovacího předmětu. Završením teoretické části diplomové práce pak byla analýza cílů, k nimž měla slohová výchova v minulosti směřovat podle jednotlivých vzdělávacích programů, uplatňovaných v posledních letech na českých školách. Vedle cílů určených někdejšími vzdělávacími programy jsme věnovali pozornost samozřejmě i cílům slohové a nově i komunikační výchovy podle aktuálně platného *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

V praktické části jsme se zabývali analýzou a srovnáním dvou vybraných učebnic, a to právě z hlediska slohové a komunikační výchovy.

První část výzkumu byla prováděna metodou kvantifikace textu, pomocí které jsme zjišťovali, kolik prostoru ve slohových a komunikačních oddílech jednotlivých učebnic zaujímá odborný a doplňkový text, kolik prostoru je věnováno otázkám a cvičením a jaký je vzájemný poměr těchto kategorií. Obě učebnice jsme pak srovnávali. Očekávali jsme, že v učebnici nakladatelství SPN bude

rozsah odborného textu větší než v učebnici nakladatelství Fraus, tato hypotéza se ovšem nepotvrdila. Odborný text v učebnici nakladatelství Fraus je celkově rozsáhlejší, má větší podíl na slohové a komunikační části učebnice a je také lépe strukturovaný.

Druhou část výzkumu tvořilo posouzení didaktické vybavenosti obou učebnic, přičemž jsme se opět zaměřili na oddíly věnované slohu a komunikaci. Zhodnotili jsme aparát prezentace učiva, aparát řídící učení i aparát orientační. Předpokládali jsme, že větší počet strukturních komponentů, zaručujících didaktickou efektivitu, nalezneme v učebnici nakladatelství Fraus. Tato hypotéza se potvrdila.

Na základě výsledků našeho výzkumu jsme dospěli k závěru, že vybraná učebnice nakladatelství Fraus je pro slohovou a komunikační výchovu vhodnější než učebnice nakladatelství SPN, ačkoli byla vydána již v roce 2003, tedy o tři roky dříve než druhá zkoumaná učebnice a o rok dříve, než došlo ke schválení RVP ZV.

Doufáme, že výsledky této práce v praxi usnadní učitelům českého jazyka volbu učebnice vhodné pro mnohdy neoblíbenou slohovou a komunikační výchovu. Věříme, že práce s dobře zvolenou učebnicí ve vyučovacích hodinách bude efektivnější a také příjemnější nejen pro pedagogy, ale i pro samotné žáky.

Literatura a prameny

Citované práce

- 1 ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu (úvod do teorie)*. 1. vydání. Praha: SPN, 1985. 264 s.
- 2 HAUSER, Přemysl, et al. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy*. 2. vydání. Praha: SPN, 1967, 175 s.
- 3 SVOBODA, Karel. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. 2. vydání. Praha: SPN, 1970. 281 stran.
- 4 HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. 1. vydání, Praha: SPN, 1973. 240 stran.
- 5 STYBLÍK, Vlastimil, ČECHOVÁ, Marie. *Didaktika češtiny*. 1. vydání. Praha: SPN, 1989. 254 s.
- 6 ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. upravené vydání. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6

- 7 POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 186 s. ISBN 80-244-0585-7
- 8 KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 1993. 229 s. ISBN 80-85787-24-5
- 9 HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. 51 s. ISBN 80-86039-39-0.
- 10 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)* [online]. RVP ZV – Informace o Metodickém portálu [cit. 13. března 2010]. Dostupné na <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

Použitá literatura

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. upravené vydání. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vydání. Praha: ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, Marie, et al. *Současná česká stylistika*. 1. vydání. Praha: ISV, 2003. 342 s. ISBN 80-86642-00-3.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu (úvod do teorie)*. 1. vydání. Praha: SPN, 1985. 264 s.

DOLEČEK, Josef, ŘEŠÁTKO, Miloš, SKOUPIL, Zdeněk. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. 1. vydání. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1975. 112 s.

FUCIMANOVÁ, Milena. *Sloh: učebnice pro 6.-9. ročník základních škol, příslušné ročníky víceletých gymnázií a pro střední školy*. 3. vydání, ve Fortuně 2. Praha: Fortuna, 2003. 175 s. ISBN 80-7168-844-4.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova*

zájmu. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. 51 s.
ISBN 80-86039-39-0.

HAUSER, Přemysl, et al. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6.-9. ročníku základní devítileté školy*. 2. vydání. Praha: SPN, 1967, 175 s.

HUBÁČEK, Josef. *Jungmannova Slovesnost a vyučování slohu*. 1. vydání. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1972. 149 s.

HUBÁČEK, Josef. *Počátky vyučování slohu na české škole*. 1. vydání. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1980. 156 s.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na české škole v letech 1820-1869*. 1. vydání. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1981. 132 s.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na nižším stupni základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN, 1974. 213 s.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869-1900*. 1. vydání. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1983. 237 s.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. 1. vydání, Praha: SPN, 1973. 240 stran.

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu v 1.-5. ročníku základní školy*. 1. vydání. Praha: SPN, 1971. 207 s.

KALHOUS, Zdeněk. *Základy školní didaktiky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 121 s. ISBN 80-7067-546-2.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. 1. vydání. Jinočany: H & H, 1993. 229 s. ISBN 80-85787-24-5

KURELOVÁ, Milena. *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1990. 256 s. ISBN 80-7042-019-7.

POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 186 s. ISBN 80-244-0585-7

PRŮCHA, Jan. *Hodnocení obtížnosti učebnic: struktury a parametry učiva*. 1. vydání. Praha: VÚOŠ, 1984. 95 s.

STYBLÍK, Vlastimil, ČECHOVÁ, Marie. *Didaktika češtiny*. 1. vydání. Praha: SPN, 1989. 254 s.

SVOBODA, Karel. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*. 2. vydání. Praha: SPN, 1970. 281 stran.

Prameny

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) [online]. RVP ZV – Informace o Metodickém portálu [cit. 13. března 2010]. Dostupné na WWW <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – RVP ZV – očekávané výstupy Komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ

Příloha č. 2 – Strukturní komponenty učebnic

Příloha č. 1

RVP ZV – očekávané výstupy

Komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ

Žák

- **odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů** a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji,
- **rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr** partnera v hovoru,
- **rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj,**
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru,
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči,
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu,
- **využívá základy studijního čtení** – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné

poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát,

- **uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel**, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování,
- využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.

Příloha ke s. 45.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) [online]. RVP ZV – Informace o Metodickém portálu [cit. 13. května 2010]. Dostupné na WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

Příloha č. 2

Strukturní komponenty učebnic

I. Aparát prezentace učiva

A) Verbální komponenty:

1. výkladový text prostý
2. výkladový text zpřehledněný (přehledové tabulky, schémata aj. k výkladovému textu)
3. shrnutí učiva k celému ročníku
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
5. shrnutí učiva k předchozím ročníkům
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
7. poznámky a vysvětlivky (pod čarou, v textu)
8. podtexty k vyobrazením
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s objasněním)

B) Obrazové komponenty:

1. umělecká ilustrace
2. nauková ilustrace (schematické kresby, náčrty, modely aj.)
3. fotografie
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy
5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy textu)

II. Aparát řídicí učení

A) Verbální komponenty:

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku)
2. návod k práci s učebnicí
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před ročníkovým učivem)
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
5. odlišení úrovní učiva
6. otázky a úkoly za témata
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)
10. náměty pro mimoškolní činnosti (aplikace) s využitím učiva
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
12. sebehodnocení pro žáky (testy) aj. způsoby hodnocení učebních výsledků
13. výsledky úkolů a cvičení (správné odpovědi, správná řešení aj.)
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)

B) Obrazové komponenty:

1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
2. užití zvláštní barvy pro určité části textu
3. užití zvláštního písma (tučná sazba aj.) pro určité části textu
4. využití předsádky (schémata, tabulky aj.)

III. Aparát orientační

A) Verbální komponenty:

1. obsah učebnice
2. členění učebnice na tematické celky, kapitoly, lekce aj.
3. marginálie
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Příloha ke s. 66.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vydání.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 178 s.

ISBN 80-85931-49-4.